



Eilola Kaisa

Kuvataidekasvatus ujon lapsen osallisuuden tukena varhaiskasvatuksessa

Kasvatustieteen kandidaatin työ
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Opetus ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kuvataidekasvatus ujon lapsen osallisuuden tukena varhaiskasvatuksessa (Kaisa Eilola)

Kandidaatintyö, 44 sivua, 2 liitesivua

Maaliskuu 2021

Lapsen osallisuus on saanut viime vuosina paljon huomiota niin tutkimusalana kuin varhaiskasvatustoimintaa ohjaavissa asiakirjoissa. Myös kuvataidekasvatuksen laaja-alaiset vaikutukset ihmisen kasville ja hyvinvoinnille ovat nykyään runsaasti todistettuja, joskin siitä huolimatta merkittävyydeltään huonosti tunnustettuja, erityisesti eri koulutusasteiden resurssoinneissa. Ujon lapsen osallisuus puolestaan on haaste, joka on jäänyt kokonaisuudessaan valitettavan vähälle huomiolle. Tutkimuksellani vastaan kysymykseen siitä, miten varhaiskasvatuksen kuvataidekasvatuksen avulla on mahdollista tukea ujon lapsen osallisuutta. Tavoitteenani on laajentaa varhaiskasvatustyötä tekevien näkemystä ujon lapsen osallisuudesta ja kuvataidekasvatuksen mahdollisuuksista ujon lapsen osallisuuden, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisessa, tärkeimpänä tavoitteenani ujon lapsen etu.

Kyseessä on kuvaileva kirjallisuuskatsaus, jonka aineisto koostuu kattavasti eri asiantuntijoiden näkemyksistä ja tutkimustiedosta ujouteen, osallisuuteen ja taidekasvatuksen hyvinvointivaikutuksiin liittyen. Tutkimukseni sijoittuu varhaiskasvatukseen eli alle kouluikäisten lasten kasvatukselliseen, opetukselliseen ja hoidolliseen kokonaisuuteen, jonka keskeisiä tavoitteita ovat tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja osallisuuden edistäminen sekä syrjäytymisen ehkäiseminen. Osallisuudella tarkoitan yksilöllistä kokemusta ja identiteettiin kytkeytynyttä tunnetta yhteisöön kuulumisesta ja siinä vaikuttamisesta. Ujous on temperamenttipiirre ja uusiin sosiaalisiin tilanteisiin liittyvä jännittyneisyyden tunne, joka haastaa varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Varhaiskasvatuksessa vallitseva osallisuutta, toimijuutta ja vuorovaikutuksellisuutta korostava oppimiskäsitys muodostuu ujolle lapselle haasteelliseksi ujon lapsen itseilmaisun ollessa estynyt. Tutkimustulosteni pohjalta ujon lapsen osallisuuden tukemisen keskiöön nouseekin varhaiskasvatuksen opettajan ja taidepedagogian rooli ujon lapsen identiteetin ja itseilmaisun vahvistamisessa.

Tutkimukseni muodostaa yhden näkökulman ujon lapsen osallisuuteen, eivätkä tulokset sellaisenaan ole yleistettävissä. Ne ovat kuitenkin omiaan kiinnittämään kasvattajien huomiota ujon lapsen osallisuuteen ja sovellettavissa sen tukemiseen taidepedagogisin keinoin varhaiskasvatuksen kentällä.

Avainsanat: kuvataidekasvatus, ujous, osallisuus, varhaiskasvatus, identiteetti

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkimuksen lähtökohdat	6
2.1	Tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen toteutus	6
2.2	Tavoitteet ja tutkimuskysymykset	7
3	Tutkimuksen keskeiset käsitteet	8
3.1	Varhaiskasvatus	8
3.2	Lapsen ujous	9
3.3	Lapsen minäkuva ja identiteetti	10
3.4	Osallisuus tietona, tunteena ja toimintana.....	11
4	Kuvataidekasvatus varhaiskasvatuksessa	15
4.1	Kognitiivinen taideoppimiskäsitys.....	16
4.2	Taide kokonaisvaltaisena kokemuksena	17
4.3	Taiteen kehollisuus	17
4.4	Taidekasvatuksen laaja-alaiset vaikutukset yksilöön.....	18
5	Varhaiskasvatuksen kuvataidekasvatus ujon lapsen osallisuuden tukena	21
5.1	Ujon lapsen osallisuus Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa.....	22
5.2	Taidepedagogia lapsen osallisuuden tukena	23
5.3	Fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen oppimisympäristö osallisuuden edistäjinä	25
5.4	Moninaisuuden tunnistaminen	28
5.5	Taide narratiivisessa identiteettityössä	29
6	Johtopäätökset ja pohdinta	32
6.1	Taidekasvatuksen merkitys ujon lapsen osallisuudelle varhaiskasvatuksessa	32
6.2	Tutkimuksen etiikan tarkastelua	35
	Lähteet	37

1 Johdanto

Suomalaisissa varhaiskasvatusta ja esiopetusta koskevissa asiakirjoissa (Varhaiskasvatustalaki, 540/2018 3§ ja 20§, kohta 9; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, OPH, 2014, s. 15; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, OPH, 2018, s. 30) korostetaan nykypäivänä hyvin vahvasti lapsen osallisuutta. Lapsen oikeus osallistua ja vaikuttaa on kirjattu myös Lapsen oikeuksien sopimukseen (Yhdistyneet kansakunnat, 1989, artiklat 2, 12, 13 ja 14 syrjimättömyys, mielipiteen vapaus ja vaikuttaminen sekä artiklat 28, 29 ja 31 osallisuus koulutuksesta, ihmisoikeuksista, leikistä ja vapaa-ajasta). Ujon lapsen äitinä ja itsekin varhaiskasvatuksessa ujoja lapsia kohdanneena, olen joutunut miettimään, mitkä ovat niitä keinoja, joilla ujon lapsen itseilmaisua ja osallisuutta voitaisiin tukea. Tutkimukseni taustalla on ollut vaikuttamassa koskettava tositarina pienestä Nuppu-nimisestä työstä (nimi muutettu). Olen liittännyt tarinan tutkimukseni loppuun (*Liite 1*) toivoen, että se syventää lukijan kykyä eläytyä ujon lapsen todellisuuteen. Tutkimusaiheeni valintaan on lisäksi vaikuttanut aikaisempi koulutukseni lasten, nuorten ja perheiden hoitotyön erikoistuneena sairaanhoitajana sekä varhaisen vuorovaikutuksen ja kiintymyssuhteen tukemiseen perehtyneenä vauvaperhetyöntekijänä. Koulutustaustastani johdun kiinnostukseni taiteen ja kulttuurin hyvinvointivaikutuksiin on suuri.

Keltikangas-Järvisen (2010, s. 43) mukaan ujous on nykypäivänä yksi haasteellisimmista kasvatuskysymyksistämme. Kirvesniemi, Poikolainen ja Honkanen (2019) ovat tutkimuksessaan todenneet, että etenkin hiljaiset tytöt jäävät usein vaille huomiota ja pitkiksikin ajoiksi yksin, sosiaalisesti aktiivisempien lasten viedessä tilan ryhmässä. Ujon lapsen voi olla todella haasteellista osallistua ja saada ääntään kuuluviin, etenkin mitä uudemmasta tai vieraammasta tilanteesta on kyse. Opettajan tehtävä on pohtia, kuinka jokaisen lapsen ”ääni”, tarpeet ja toiveet tulevat kuuluviin, jotta jokaisella lapsella olisi yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua, oppia ja vaikuttaa oman varhaiskasvatusryhmänsä toimintaan. Ujo lapsi tarvitsee kasvattajalta erityistä tukea kyetäkseen selviytymään sosiaalisissa tilanteissa ja kasvaakseen hyvinvoivaksi, itsenäiseksi ja täysivaltaiseksi yhteisönsä jäseneksi; voidakseen aidosti toteuttaa yksilöllistä, valtavasti potentiaalia sisältävää minäänsä sekä kyetäkseen kokonaisvaltaiseen oppimiseen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, s. 22) mukaan lapsi oppii muun muassa taiteisiin perustuvan toiminnan kautta. Lapsen oikeuksien sopimus puolestaan velvoittaa edistämään lapsen oikeutta osallistua vapaasti ja yhtäläisin mahdollisuuksin kaikkeen kulttuuri- ja taide-elämään (YK, 1989, artikla 31). Tässä tutkimuksessani olen paneutunut siihen, mitkä ovat kuvataidekasvatuksen mahdollisuudet rohkaista ja tukea ujoa lasta osallisuuteen.

Samalla kun taiteen ja kulttuurin vaikutukset ihmisen hyvinvoinnille ja kokonaisvaltaiselle elämälle tunnustetaan yhä laajemmin, taideaineiden osuus osana kasvatusta ja opetusta on ollut jo pitkään uhattuna kaikilla koulutusasteilla (Staili ry, 2019; vrt. myös Hiltunen, 2008, s. 157–158; ks. myös Blatt-Gross, 2010, s. 354). Vuonna 2015 käynnistynyt Taikusydän – yhteispistetoiminta edistää tietoisuutta taiteen ja kulttuurin hyvinvointivaikutuksista (Taikusydän, 2020). Se kertoo lukuisiin tutkimustuloksiin perustuen taiteen ja taiteellisen toiminnan laaja-alaisista vaikutuksista niin fyysiseen kuin psyykkiseenkin terveyteen ja hyvinvointiin, elämänlaatuun ja onnellisuuteen (Taikusydän, 2020). Yksi Taikusydämen (2020) esittelemistä tutkimusperusteista on WHO:n raportti taiteen ja kulttuurin terveysvaikutuksista (Fancourt ja Finn, 2019). Siinä raportoituja taiteen ja taiteellisen toiminnan hyötyjä ovat mm. ahdistuneisuuden vähentyminen, luottamuksen rakentuminen, parantuneet sosiaaliset taidot, tarkkaavaisuus, stressin hallinta, emotionaalinen ilmaisu, selviytymistaidot ja itsetunto sekä yhteisöön sitoutuminen ja vaikutusmahdollisuudet (Fancourt & Finn, 2019, s. 20–21). Vantaalla puolestaan käynnistyi vuonna 2014 TAIKAVA-hanke, joka on jalkauttanut taidepedagogeja varhaiskasvatuksen kentälle (TAIKAVA, 2016). Hankkeen tavoitteena oli tukea tarvitsevan lapsen kasvun, kehityksen ja hyvinvoinnin tukeminen taidekasvatuksen keinoin, taiteen integroiminen osaksi lasten kasvua ja kehitystä, lasten yhdenvertaisen oikeuden edistäminen taiteeseen, taidekeskeisten ratkaisujen ja voimavarojen tarjoaminen varhaiskasvatuksen arkeen sekä lasten luovan ajattelun, identiteetin ja itsetunnon vahvistaminen (TAIKAVA, 2016).

Myös lasten osallisuutta varhaiskasvatuksen kontekstissa on tutkittu viime vuosien aikana paljon eri näkökulmista (vrt. Virkki, 2015), mutta ujon lapsen osallisuus on jäänyt niissä vähäiselle huomiolle. Turja ja Vuorisalo (2017) ovat avanneet kattavasti lasten oikeuksiin, toimijuuteen ja osallisuuteen liittyvää käsitteistöä suhteessa oppimiseen. Salminen (2017) puolestaan on kuvannut kasvattajan toimintaa lasten kehityksen ja oppimisen tukijana. Bae (2009) on tutkinut vuorovaikutushaasteita lasten osallisuuden esteinä ja Mortimer (2004) on paneutunut lasten kuuntelemiseen osana oppimisen tukea. Sette, Zava, Baumgartner, Baiocco ja Coplan (2017, s. 1197) ovat tutkineet niin ujojen kuin epäsosiaalistenkin esikoululaisten sosio-emotionaalisia taitoja. Suoranaisesti ujon lapsen osallisuuden tukemista varhaiskasvatusympäristössä on tutkittu kuitenkin vähän, jos lainkaan, joten tämä tutkimuksellinen aukko puoltaa tutkimusaiheeni valintaa. Haluan tutkimuksellani ennen kaikkea syventää kuvataidekasvatuksellista näkökulmaa ujon lapsen osallisuuden tukemisessa, mutta myös osaltani tuoda esille kuvataidekasvatuksen perusteltua asemaa merkityksellisenä osana lapsen tasapainoista kasvua ja kehittymistä.

2 Tutkimuksen lähtökohdat

Tämä luku käsittelee valitsemaani tutkimusmenetelmää ja tutkimuksen toteutusta, esitellen myös tutkimukseni tavoitteet ja tutkimuskysymykset. Lisäksi avaan aineistonkeruumenetelmääni ja pohdin tutkimukseni luotettavuuteen ja etiikkaan liittyviä näkökulmia.

2.1 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen toteutus

Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteisiin kuuluu kerätä aineistoa, joka mahdollistaa tutkittavana olevan ilmiön monitahoisen tarkastelun (Alasuutari, 2011, s. 84; Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 2016, s. 161, 164). Hirsjärvi ym. (2016, s. 161) kirjaavat laadullisen tutkimuksen lähtökohdaksi todellisen elämän kuvaamisen; elämän, jossa todellisuus on moninainen. Kirjallisuuskatsauksen avulla minun on mahdollista saada tutkimastani aiheesta mahdollisimman laaja kuva (Salminen, 2011, s. 6).

Tutkimusmenetelmänä käytän siis kuvailevaa kirjallisuuskatsausta kokoamalla yhteen jo olemassa olevaa tutkimustietoa (Grant & Booth, 2009, s. 97; Hirsjärvi ym. 2016, s. 121) ujourdesta, lapsen osallisuuden tukemisesta ja kuvataidekasvatuksesta osana osallisuudentunteen vahvistamista. Kirjallisuuskatsaus valottaa sitä, millaisista näkökulmista aiheesta on aikaisemmin tutkittu (Hirsjärvi ym. 2016, s. 121) ja aikaisemmat tutkimustulokset toimivat pohjana uutta näkemystä luovalle tutkimukselle (Salminen, 2011, s. 1) muodostaen tutkimukseni viitekehyksen keskeisine käsitteineen (Metsämuuronen, 2011, s. 36). Rakennan uutta ymmärrystä yhdistelemällä ja tulkitsemalla jo olemassa olevia ajatuksia (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 95), pyrkien luomaan uutta näkemystä siitä, miten taidekasvatuksen avulla voidaan tukea ujon lapsen osallisuutta varhaiskasvatuksessa.

Käyttämäni tutkimusaineisto koostuu kattavasti eri asiantuntijoiden näkemyksistä ja olemassa olevasta tutkimustiedosta ujourteen, osallisuuteen ja taidekasvatuksen hyvinvointivaikutuksiin liittyen. Koska tutkimustietoa ujon lapsen osallisuuden tukemisesta on vähän, olen joutunut etsimään tietoa sen ympäriltä, erillisinä osa-alueina, yhdistelemällä tätä tietoa ja luomalla näin uutta ymmärrystä ujon lapsen osallisuudesta ja taidekasvatuksen hyödyistä sille.

2.2 Tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on etsiä ja koota yhteen ne kuvataidekasvatukselliset mekanismit, joihin perustuen varhaiskasvatuksen opettajan on mahdollista tukea ujon lapsen osallisuutta varhaiskasvatuksen arjessa. Tavoitteenani on näin ollen edesauttaa lakien ja asiakirjojen velvoittamien lapsen oikeuksien toteutumista myös ujon lapsen kohdalla; oikeutta kuulluksi tulemiseen, vaikutusmahdollisuuksiin, osallistumiseen ja kokonaisvaltaiseen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen.

Tutkimukseni pääkysymys on:

Miten varhaiskasvatuksen kuvataidekasvatus tukee ujon lapsen osallisuutta?

Tähän tutkimuskysymykseeni vastaan pääluvussa 5. *Varhaiskasvatuksen kuvataidekasvatus ujon lapsen osallisuuden tukena*, joka muodostuu viidestä alaluvusta: *Ujon lapsen osallisuus Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, Taidepedagogia lapsen osallisuuden tukena, Fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen oppimisympäristö osallisuuden edistäjinä, Moninaisuus osallisuuden polulla ja Taiteen narratiivisuus identiteettityönä.*

Tutkimuskysymykseen vastaamisen kautta laajennan laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti niin omaa kuin muiden varhaiskasvatustyötä tekevien näkemystä siitä, mitkä asiat vaikuttavat ujon lapsen osallisuuteen ja miten kuvataidekasvatuksen avulla on mahdollista tukea ujon lapsen osallisuutta, toimijuutta, oppimista ja hyvinvointia. Laadullinen tutkimus prosessina on tutkijalle itselleen oppimisprosessi, joka kasvattaa tietoisuutta tarkasteltavana olevasta ilmiöstä (Kiviniemi, 2018, s. 79). Olen tämän tutkimusprosessin myötä kartuttanut tietämystäni niin osallisuudesta kuin kuvataidekasvatuksen taustalla vaikuttavista teorioista ja kuvataidekasvatuksen vaikutuksista ihmisyksilöön ja yhteisöihin, etenkin ujon lapsen osallisuuden tukemisesta taidekasvatuksen keinoin.

3 Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Lähden määrittelyissä liikkeelle tutkimukseni kontekstista eli varhaiskasvatuksesta ja sen yhteydessä opettajuudesta. Lapsen ujouden määrittelen ennen kaikkea tunteeksi ja temperamenttipiirteeksi, pohtien myös siihen usein rinnastettavien aron, vetäytyvän ja ”hitaasti lämpenevän” merkityksiä. Moilanen ja Rähä (2007, s. 46) ovatkin todenneet, että merkitysten löytämiseksi asiat on suhteutettava toisiin asioihin ja niiden tulkinta edellyttää herkkyyttä huomata vivahdeerot.

Vivahde-eroja olen tarkastellut niin ikään osallisuuden, toimijuuden, osallistumisen ja osallistamisen käsitteiden yhteydessä peilaten näitä varhaiskasvatuskontekstiin. Tavoitteenani on osallisuuden määrittelyssä päästä lapsen yksilöllisten kokemusten ja osallisuuden tunteen äärelle osana vuorovaikutuksellisuutta. Huomionarvoista on se, että lapsen osallisuuden aste ei suinkaan ole sama kaikissa varhaiskasvatuksen tilanteissa, vaan vaihtelee todennäköisesti hyvin paljon erilaisista sisäisistä ja ulkoisista tekijöistä johtuen. Edellä mainittujen lisäksi keskeisten käsitteiden joukkoon nousi aineistosta vahvasti esiin myös minäkuva ja identiteetti.

3.1 Varhaiskasvatus

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan 0–7-vuotiaiden lasten kasvatuksen, opetuksen ja hoidon suunnitelmallista, tavoitteellista ja pedagogisesti perusteltua kokonaisuutta osana suomalaista koulutusjärjestelmää (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 2§). Varhaiskasvatuksen tehtävä on lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tuen lisäksi ehkäistä syrjäytymistä ja edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä tukea huoltajia kasvatustyössään (OPH, 2018, s. 14). Varhaiskasvatuksessa opituilla tiedoilla ja taidoilla pyritään vahvistamaan osallisuutta ja aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa (OPH, 2018, s. 14). Varhaiskasvatuksessa tavoitteena on vuorovaikutukseen kannustava yhteisö, jossa jokaisella on mahdollisuus kokea yhdessä tekemisen ja onnistumisen ilo ja jossa annetaan aikaa ja tilaa kokeiluille ja elämyksille (OPH, 2018, s. 30 ja 70). Ujo lapsi tarvitsee erityistä tukea näiden tavoitteiden saavuttamiseksi; avainasemaan nousee lapsen itsetunnon ja toimijuuden vahvistaminen.

Ruokonen, Rusanen ja Välimäki (2009, s. 5) kuvaavat varhaiskasvatusympäristöä lasten ja aikuisten kulttuuriseksi kohtaamispaikaksi, jossa suhteet ympäröivään maailmaan rakentavat lapsen identiteettiä; paikaksi, jossa ympäristö muovaa lapsia, mutta myös lapsi ympäristöään. Tämän osallisuuden, osallistumisen ja vaikuttamisen myötä lapsi rakentaa omaa identiteettiään ja

kasvaa niin ihmisyyteen kuin yhteisönsä jäsenyyteen (Ruokonen ym. 2009, s. 5). Varhaiskasvatusta tarjoavassa yksikössä varhaiskasvatuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista vastaa varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden saanut henkilö eli varhaiskasvatuksen opettaja (Varhaiskasvatustalaki, 540/2018, 26§ ja OPH, 2018, s. 10), jonka tehtävä on kantaa vastuu myös ujon lapsen osallisuudesta. Varhaiskasvatustoimintaa ohjaavia asiakirjoja ovat erityisesti varhaiskasvatustalaki (540/2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2018).

3.2 Lapsen ujous

Mitä ujous on ja miten se näyttäytyy varhaiskasvatuksen arjessa? Haikola (8.11.2018) kertoo kolmasosan ihmisistä olevan ujoja, ja että ujoutta ei yleensä pidetä positiivisena piirteenä, vaan siitä halutaan päästä irti. Haikola korostaa, että ujoudessa ei ole mitään vikaa ja ujojen on mahdollista oppia keinoja selviytyäkseen sosiaalisista tilanteista. Haikola luettelee lukuisia ujoille ihmiselle ominaisia positiivisia piirteitä, kuten herkkyyks, empatiakyky ja tunnollisuus. Hänen mukaansa ujoet voivat olla jopa sosiaalisilta taidoiltaan kyvykkäämpiä kuin ”suuna päänä vaah-toavat ekstrovertit” (Haikola, 2018). Myös Keltikangas-Järvinen (2010, s. 44; 2019, s. 17–18)) yhtyy näihin ajatuksiin tuoden esille ujojen lasten rauhallisuuden sekä varhaisen kyvyn ottaa vastuuta ja huomioida toisten tunteet. Keltikangas-Järvisen (2010, s. 44; 2019, s. 17–18) mukaan ujoet lapset eivät myöskään kiusaa tai ole muuten dominoivia tai röyhkeitä toisia kohtaan.

Määrittelen tässä tutkimuksessa Keltikangas-Järvistä (2010, s. 41) mukaillen ujouden osaksi lapsen synnynnäistä temperamenttia, aivan kuten sosiaalisuuskin on. Keltikangas-Järvisen mukaan ujokin lapsi voi olla sosiaalinen eli kiinnostunut toisista ihmisistä ja viihtyä heidän seurassaan, mutta uusien sosiaalisten tilanteiden tuoma jännitys hankaloittaa niissä toimimista sosiaalisista taidoista huolimatta (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 41, 43), näyttäytyen hiljaisuutena ja vetäytyneisyytenäkin (Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 19). Myös Rudasill ja Rimm-Kaufman kertovat ujouden tulevan esiin vieraiden ihmisten, asioiden ja tilanteiden äärellä (Rudasill & Rimm-Kaufman 2009, s. 109). Ujous on siis ennen kaikkea tunne, joka herää tietyissä sosiaalisissa tilanteissa ja johtaa edellä kuvatun kaltaiseen, ujoille ihmiselle tyypilliseen käyttäytymiseen (Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 40). Tarkoittavatko sitten arka, hitaasti lämpenevä tai vetäytyvä tässä tutkimuksessa samaa kuin ujo lapsi? Mielestäni ne ovat enemmänkin toimintamalleja, joita ujous aiheuttaa lapsessa. Ujous näyttäytyy arkuutena osallistua, joka puolestaan voi aiheuttaa vetäytymistä yhteisistä toiminnoista hieman sivummalle tarkkailemaan (vrt. Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 19). Kun tilanne käy hiljalleen sivusta tarkasteltuna tutuksi

ja lapsi ikään kuin hitaasti lämpenee osallisuudelle, on hänen helpompi asteittain tulla osalliseksi.

Keltikangas-Järvinen muistuttaakin, että ujo lapsi tarvitsee aikaa tulla tutuiksi uusien ihmisten ja tilanteiden kanssa (Tienhaara, 2014). Näkemykseni mukaan varhaiskasvatuskontekstissa esimerkiksi runsas henkilöstön, lasten ja toimintatapojen vaihtuvuus asettavat ujolle lapselle haasteita (vrt. Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 140). Omien tarpeiden, toiveiden ja ajatusten ilmaiseminen voi muodostua haasteelliseksi, jopa mahdottomaksi; lasta jännittää ja pelottaa, hän ei saa sanottua sanaakaan tai puhuu hyvin hiljaisella äänellä, jolloin toisten voi olla hyvin vaikea saada hänen puheestaan selvää. Ujo lapsi voi näin jäädä vaille osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemusta.

Antikainen, Rinne ja Koski (2006, s. 13) viittaavat Durkheimiin (1858–1917), jonka mukaan kasvatuksen tehtävä on liittää yksilöt yhteisöön ja yhteiskuntaan; ihminen on kykeneväinen itsenäiseen ja mielekkääseen toimintaan vain tuntiessaan olevansa osa yhteisöään. Sama pätee ujoon lapseen ja kasvattajan vastuuseen tuoda ammattitaidollaan ujo lapsi osaksi ryhmää. Antikaisen ym. (2006) sanoin ”ryhmään kuulumisen motivoi yksilön elämää ja kasvua” (s. 18). Ujous on yksi pysyvimmistä temperamenttipiirteistä, mutta sen on mahdollista muuntua läpi ikäkausien (Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 59). Sosiaalisten kokemusten karttuessa lapsen sosiaaliset taitojen ja minäkuvan on mahdollista vahvistua, jolloin ujous voi muuttua vähemmän hallitsevaksi (Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 44). Seuraavassa tuon esille minäkuvan ja identiteetin määrittelyä osana ujoutta.

3.3 Lapsen minäkuva ja identiteetti

Minäkuva vastaa kysymykseen siitä, millainen minä olen, mitä osaan ja mitä haluan eli millaisena ihminen näkee itsensä (Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 159). Käsitys itsestä määrittelee ihmisen tavan toimia ja käyttäytyä (Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 159) eli ujon lapsen käsitys itsestä vaikuttaa siihen, miten hän toimii sosiaalisissa tilanteissa. Positiivisen minäkuvan rakentamisen on todettu helpottavan ujoutta (Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 159, 161; vrt. tämä teos luku 5.5. *Taiteen narratiivisuus identiteettityönä*). Minäkuvan rakentumisen kannalta ovat oleellisia yksilön kokemukset ja toisilta saatu palaute (Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 160–161). Minäkuva kytkeytyy osaksi identiteettiä, identiteetin vastatessa siihen kuka minä olen ja mihin kuulun. Identiteetti ei ole pysyvä, vaan ”muuttuva ja uudelleenrakentuva käsitys itsestä” (Paa-vola ja Talib, 2010, s. 61; myös Räsänen, 2002, s. 101). Se on monitahoinen ja mukautuu eri

tilanteisiin, ja jotkin osat siitä nousevat sosiaalisesti merkitseviksi (Paavola ja Talib, 2010, s. 61); toisen luontainen tapa olla sosiaalisissa tilanteissa on ulospäinsuuntautunut ja toinen kokee ujon tavoin haasteita tuoda itseään osalliseksi.

Identiteetti voidaan jaotella henkilökohtaiseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen identiteettiin (Paavola ja Talib, 2010, s. 61). Yksilön persoonalliseen identiteettiin kuuluu käsitys ja mielikuvat itsestä sekä oma historia; sille ominaista on sosiaalinen rakentuminen vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Räsänen, 2015, s. 213; ks. myös Räsänen, 2002, s. 101). Persoonallisesta identiteetistä osa säilyy läpi elämän; sekä fyysinen kasvuympäristö että arvo- ja merkity maailma muokkaavat identiteettiä antaen turvaa, mutta myös rajoittaen ajattelua (Räsänen, 2015, s. 214; ks. myös Räsänen, 2002, s. 101). Ympäristön puhe, arvot ja asenteet ujutta kohtaan muokkaavat ujon lapsen minäkuva ja luottamusta omiin kykyihin toimia osana sosiaalista yhteisöä, joko vahvistaen tai heikentäen sitä (vrt. Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 160–161).

Yhteisöön kuuluminen on sosiaalisen identiteetin kannalta tärkeää ja sillä on vaikutusta itse-tuntoon ja itsearvostukseen (Paavola ja Talib, 2010, s. 61–62). Kulttuurinen identiteetti on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen, pyrkien etsimään niin yhtäläisyyksiä kuin erojakin itsestä muihin ihmisiin verrattuna (Räsänen, 2015, s. 215). Identiteettityöksi kutsutaan niitä prosesseja, ”joiden avulla yksilö muokkaa identiteettejään ja luo yhteyksiä muihin” refleктоimalla mennyttä nykyistä ja tulevaa (Räsänen, 2015, s. 216). Identiteettityöhön sisältyy ajatus yksilön ainutkertaisuudesta ja kuulumisesta erilaisiin viiteryhmiin (Räsänen, 2015, s. 216). Seuraavassa luvussa syvennyn osallisuuteen ja siihen, kuinka se näyttäytyy ujon lapsen kohdalla.

3.4 Osallisuus tietona, tunteena ja toimintana

Identiteetti kytkeytyy osallisuuteen vastatessaan kysymykseen siitä kuka minä olen ja mihin kuulun. Käsitys itsestä myös vaikuttaa siihen, miten yksilö toimii sosiaalisissa tilanteissa ja kykenee osallistumaan yhteisönsä toimintaan. Osallisuuden käsite itsessään on monitahoinen ja sisältää muun muassa kokemuksen johonkin kuulumisesta, tunteen yhteenkuuluvuudesta. Kuvaan seuraavassa osallisuuden monitahoisuutta niiden tutkijoiden määritelmien pohjalta, jotka koen osana omaa tutkimustani.

Turja (2011, s. 29–31) on kuvannut osallisuutta tietona, toimintana ja tunnekokemuksena. Kytäkseen esittämään ajatuksiaan ja osallistumaan, lapsi tarvitsee tietoa ympäröivästä maailmasta ja ennen kaikkea yhteisönsä toimintakulttuurista sen sääntöineen ja odotuksineen (Turja, 2011,

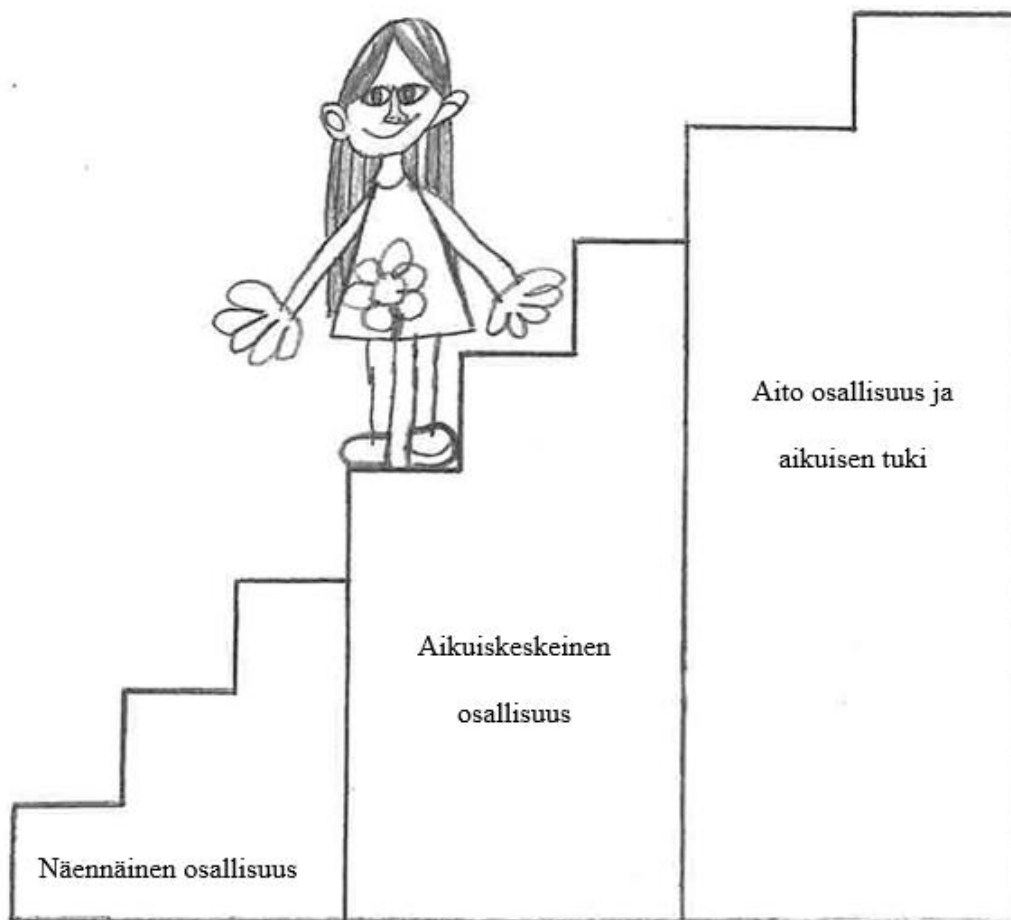
s. 30–31). Toisaalta osallisuus on yhteisöllistä toimintaa; omien toiveiden esille tuomista ja päätöksentekoon vaikuttamista (vrt. Turja, 2011, s. 30). Osallisuus tunnekokemuksena tarkoittaa henkilökohtaista tunnetta ja tietoisuuta omasta osallisuudesta; myös lapsen näennäinen läsnäolo, pelkkä oleminen ilman aktiivista osallistumista, voi merkitä yksilölle sisäistä yhteenkuuluvuuden ja osallisuuden tunnetta (Turja, 2011, s. 30; Stenvall ja Seppälä, 2008, s. 38). Osallisuuden tunne muodostuu yhteisöllisyydestä ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Syrjämäki, 2015, s. 38; vrt. Turja, 2011, s. 30).

Hiltunen (2018, s. 87) Taidevaihte-hankkeesta määrittelee osallisuuden ympäröivän yhteisön elämään ja toimintaan osallistumiseksi, yhteenkuuluvuuden tunteeksi, osallisena olemiseksi sekä mahdollisuudeksi vaikuttaa ja osallistua päätöksentekoon. Osallisuus ja osallistuminen edellyttävät vuorovaikutusta, yhteyksien luomista ja ylläpitämistä (Hiltunen, 2018, s. 87). ”Siinä missä osallistumisella viitataan toiminnallisuuteen, voidaan osallisuus määritellä kokemukselliseksi ja identiteettiin ankkuroiduksi tunteeksi jäsenyydestä, yhteisöön kuulumisesta sekä yhteiskunnassa vaikuttamisesta” (Hiltunen, 2018, s. 87). Stenvallin ja Seppälän (2008, s. 38) tutkimuksen mukaan osallisuus päiväkodissa voidaan kiteyttää yhteisölliseksi vertaiskulttuuriksi, jossa lapsi tuntee kuuluvansa yhteisöön, saa osallistua kykyjensä ja halujensa mukaisesti, tulee kuulluksi ja vaikutusmahdollisuuksiltaan tuetuksi ja on luomassa päiväkotia sen käytänteineen ja oppimismahdollisuuksineen. Kokemus osallisuudesta välittää lapselle tunteen omasta merkityksellisyydestä ryhmän jäsenenä, rakentaen lapsen itsetuntoa ja myönteistä minäkuvaa sekä tunnetta minäpystyvyydestä ja kyvystä vaikuttaa oman ja yhteisönsä elämään (Hujala, 2017, s. 7–8).

Syrjämäen (2015, s. 21) tavoin haluan painottaa, että osallisuuden keskiössä on ennen kaikkea lapsen oma kokemus mukana olemisesta ja kyvystä vaikuttaa. Myös Piironen (2007, s. 5) kuvaa osallisuutta lapsen kokemuksena vaikuttaa omaan elämäänsä ja ympäristöönsä, sisällyttäen siihen sitoutumisen ja vastuun ottamisen asioiden kulusta. Knuutila (2008, s. 17) on todennut, että ”ihmiset pitävät oman elämänsä kannalta arvokkaina niitä asioita, joiden kautta he liittyvät sosiaalisiin yhteisöihin”. Osallistuminen puolestaan on toisten ihmisten järjestämässä toiminnassa mukana olemista ilman omaa vaikuttamista (Piironen, 2007, s. 5). Eteläpelto (23.2.2012) puolestaan huomauttaa, että sosiaalisen osallisuuden voidaan myös katsoa edellyttävän toimijuutta. Kronqvistin ja Kumpulaisen (2011, s. 26) mukaan toimijuus on aloitteellisuutta, kykyä esittää mielipiteitä, taitoa pyytää apua ja luoda uusia ideoita sekä kykyä ja tunnetta vaikuttaa omaan oppimisympäristöönsä ja oppimiseensa. Toimijuuden voidaan siis katsoa olevan osa

osallisuutta tai sen edellytys. Ujon lapsen kohdalla tämä toimijuuden kautta rakentuva osallisuus on haaste ja tuen tarve.

Lapsen osallisuuden asteista on olemassa useita teorioita; ne kuvaavat lapsen osallisuusmahdollisuuksia aikuisen toiminnasta käsin. Hartin (1992) osallisuuden portaiden kolme ensimmäistä askelmaa kuvaavat lasten näennäistä osallisuutta aikuisten harjoittaman manipulaation, lasten maskottina pitämisen ja lasten muodollisen kuulemisen kautta (ks. Hart, 1992, s. 9–10). Hartin mallissa lapsen osallisuuden aste alkaa hitaasti lisääntyä neljänneltä askelmalta lähtien; lapsen osallisuus on kuitenkin vielä kolmen askeleen verran (askelmat 4–6) hyvin aikuiskeskeistä, aikuisten määritellesä lasten kuulluksi tulemisen, vaikuttamisen ja osallisuuden paikkoja omista tarkoituspäristään käsin (ks. Hart, 1992, s. 11–12). Vasta kaksi viimeistä askelmaa (askelmat 7 ja 8) kuvaavat lasten aitoa osallisuutta, mielipiteiden laajempaa huomioon ottamista ja vaikutusmahdollisuuksia, aikuisten ollessa lasten aloitteiden ja suunnittelun tukena yhteistoiminnallisessa hengessä (ks. Hart, 1992, s. 14). Havainnollistan tätä Hartin osallisuuden mallia pelkistetyesti *kuviossa 1*.



Kuvio 1: Lapsen osallisuuden portaatt Hartin mallia mukaillen. Piirros Elsa Eilola.

Tukeudun tässä tutkimuksessani myös Shierin (2001) teoriaan osallisuuden viidestä tasosta, jossa 1.) lapsi tulee kuulluksi, 2.) lasta tuetaan ilmaisemaan näkemyksiään, 3.) lapsen näkemykset otetaan huomioon, 4.) lapsi otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin ja 5.) lapsella on valtaa ja sen myötä vastuuta päätöksenteosta (Shier, 2001, s. 110). Nämä Shierin osallisuuden tasot ovat sisällytettävissä Hartin osallisuuden mallista tekemäni kuvion (*Kuvio 1*) korkeimpaan palkkiin *Aito osallisuus ja aikuisen tuki* ja näen ne edellytyksenä lapsen aidolle osallisuudelle. Shier (2001) ulottaa lapsen osallisuuden aktiiviseen osallistumiseen ja lopulta tasa-arvoon päätösten teossa. Myös Syrjämäki (2015, s. 23) kertoo osallisuuden alkavan mukana olosta ja etenevän lisääntyviin vaikutusmahdollisuuksiin. Avainasemaan nousee aikuinen lapsen osallisuuden mahdollistajana (vrt. Shier, 2001, s. 110).

4 Kuvataidekasvatus varhaiskasvatuksessa

Taidekasvatus on tavoitteellista ja vuorovaikutuksellista toimintaa, joka parhaimmillaan läpäisee kaikkea varhaiskasvatuksen hoito- ja kasvatustoimintaa (Ruokonen & Rusanen, 2009, s. 10–11). Taiteen tekemiseen voi osallistua ihan jokainen omista taidoista ja taustoista riippumatta (Nevanen, Juvonen & Ruismäki, 2014, s. 10, 19; Ripatti, 2016, s. 219). Kuvataidekasvatus on osa laajaa taidekasvatuksen kirjoa, johon yhdessä sen kanssa kuuluvat muun muassa musiikki- ja draamakasvatus sekä lastenkirjallisuus ja käsityöt. Rusanen (2009, s. 48) jakaa varhaiskasvatuksen kuvataidekasvatuksen neljään osa-alueeseen, jotka suuntaavat lapsen oppimista ympäröivän yhteiskunnan tarkasteluun, sisältäen kuvataiteellisen ilmaisun ja kokeminen, ympäristön esteettisen ja kulttuurisen kokemisen sekä median tarkastelun (Rusanen, 2009, s. 49). Kuvataiteellinen toiminta on tutkivaa ja kokeilevaa toimintaa, jossa lapsi harjoittelee kuvallisia työskentelytapoja (Rusanen, 2009, s. 49–50). Pusan (2009, s. 76) mukaan varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen keskiössä on taide osana arkea, oman ilmaisun löytyminen, taitojen kartuttaminen sekä taiteen ja kulttuurin ilmiöiden tulkitseminen.

Varhaiskasvatuksen kuvataidekasvatus kasvattaa lasta niin taiteeseen kuin taiteen avulla (Rusanen, 2009, s. 48). Sen tavoitteena on ”lapsen esteettisen asennoitumisen ja luovuuden” kehittäminen sekä kokonaisvaltaisen kasvun ja kulttuurisen osallisuuden edistäminen (Rusanen, 2009, s. 48). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (käytetään lyhennettä Vasu) listaa taiteisiin perustuvan toiminnan kognitiivisen taideoppimiskäsityksen mukaisesti yhdeksi oppimisen tavoista (OPH, 2018, s.21) ja luonnehtii taidekasvatusta sekä spontaaniksi että ennalta suunnitelluksi toiminnaksi, jossa korostuu tutkiminen, kokeileminen, harjoittelu ja dokumentointi yksilöllistä ja yhteisöllistä ilmaisua tukien (OPH, 2018, s. 43). Se (OPH, 2018, s. 43) puhuu kuvallisesta ilmaisusta kuvataiteeseen ja kulttuuriin tutustuttavana toimintana, jossa keskiössä ovat moniaistiset esteettiset elämykset kuvallista ajattelua, havainnointia ja tulkintaa kehittämällä. Erilaiset kuvan tekemisen tavat, havainnointi ja tulkitseminen ovat kuvataidekasvatuksen ydintä (OPH, 2018, s. 43–44). Vastuu varhaiskasvatuksen taiteellisesta kasvatuksesta ja esteettisten kokemusten mahdollistamisesta on varhaiskasvatuksen opettajalla (Ruokonen ja Rusanen, 2009, s. 10).

Taiteellinen kokeminen ja ilmaisu on Vasun (OPH, 2018, s. 38) mukaan yksi toiminnallisista, luovuutta ja osallisuutta edistävästä työtavoista. Yhdeksi varhaiskasvatuksen tehtäväksi on asetettu lasten kuvallisen, sanallisen ja kehollisen ilmaisun tukeminen eri taiteenaloihin ja kulttuuriperintöön tutustuen (OPH, 2018, s. 42). Nostan tässä erityisesti esille kuvallisen, sanallisen ja

kehollisen, koska ne vievät suoraan kohti tutkimukseni ydinajatusta kuvataidekasvatuksesta ujon lapsen itseilmaisun ja osallisuuden tukena. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2018, s. 42) tunnustaa merkityksiä luovan taiteellisen kokemisen ja ilmaisemisen lasten oppimista, minäkuvaava, sosiaalisia taitoja ja maailmankuvaa muokkaaviksi tekijöiksi. Merkityksellisyys auttaa lapsia sitoutumaan toimintaan ja motivoitumaan siitä (Räsänen, 2015, s. 33). Taiteellinen toiminta antaa keinoja ajattelun, tunteiden ja havaintojen tekemiseen näkyväksi (OPH, 2018, s. 43); tämä näkyväksi tekeminen on usein se ujon lapsen haaste ja este osallisuudelle.

4.1 Kognitiivinen taideoppimiskäsitys

Pohjaan tässä tutkimuksessani kognitiiviseen, kokonaisvaltaiseen ja integroivaan taidekasvatukseen, jossa taide on yksi monista tietämisen tavoista. Kognitiivisella tarkoitetaan prosesseja, joiden kautta ihminen tiedostaa omaa ajatteluaan ja ympäristöään; kaikkia niitä aistimisen ja tietämisen tapoja, joiden avulla ihminen vastaanottaa ja käsittelee informaatiota hahmottaakseen ympäröivää maailmaa (Eisner, 2002, s. 9 ja 35–37). Kolbin (1984, s. 21) kokemuksellisen oppimisen mallissa oppiminen koostuu kokemuksesta, havainnoista, kognitiosta ja käyttäytymisestä. Räsänen (2015, s. 19, 22) kuvailee tätä tiedon rakentamisen ja ajattelemisen luonnetta taiteessa erityiseksi; siinä sanaton tieto, tietäminen ja taitaminen, ajattelu ja toiminta sekä kehollisuus ja aistimellisuus kietoutuvat toisiinsa jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa, merkityksiä synnyttäen. Kognitiivisen psykologian ja aivotutkimuksen valossa kokemus löytääkin merkityksensä vasta sosiaalisen ja emotionaalisen ulottuvuuden yhdistyessä (Blatt-Gross, 2010, s. 355).

Kognitiivisessa taideoppimiskäsityksessä korostuvat aistit, havainnot ja tunteet tiedon rakentajina, yhdistyen fenomenologiseen näkemykseen henkilökohtaisten kokemusten merkityksellisyydestä (Räsänen, 2015, s. 26). Oppiminen pohjautuu näin ollen lapsen aikaisempien kokemusten ja tietojen tunnistamiseen sekä toiminnallisuuden ja esteettisyyden liittämiseen osaksi kaikkia arjen tilanteita (Efland, 2002, s. 110–112, 120–121; Räsänen, 2015, s. 33–34). Tässä kokonaisvaltaisessa kasvatuksessa korostuu yhteisöllisyys ja erilaisuuden [tai moninaisuuden] arvostaminen sekä sosiaalinen oikeudenmukaisuus (Räsänen, 2015, s. 34).

4.2 Taide kokonaisvaltaisena kokemuksena

Westerlund ja Väkevä (2011, s. 35–41) ovat tulkinneet John Deweyn kokonaisvaltaisen kokemuksen käsitettä. Deweyn mukaan kokemus on jatkuvaa aktiivista vuorovaikutusta muuttuvan ympäristön kanssa, jota yksilö jäsentää ratkomalla kokemuspiiristä esiin tulevia ongelmia (Westerlund ja Väkevä, 2011, s. 39). Kokemus löytää merkityksensä niin yksilön menneisyydestä, nykyisyydestä kuin tulevaisuudesta (Westerlund ja Väkevä, 2011, s. 39). Deweyn mukaan tämä kerrostuksellinen kokemus mahdollistaa yksilöllisen ajattelun ja on avain yhteisölliseen toimintaan osallistumiselle (Westerlund ja Väkevä, 2011, s. 39). Yksilöllisen kokemuksen tuleminen osaksi yhteisöä puolestaan edellyttää tiedon jakamista (Westerlund ja Väkevä, 2011, s. 40). Jaetut kokemukset taas auttavat löytämään merkityksiä (Blatt-Gross, 2010; Räsänen, 2015, s. 23; Westerlund ja Väkevä, 2011, s. 40).

Deweyn mukaan kokemus on taitoa, taidetta ja tapa olla vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa ja ilmaista esteettisiä laatuja (Westerlund ja Väkevä, 2011, s. 40). Myös Blatt-Gross (2010, s. 361) kirjoittaa taiteen synnyttävän ja pitävän yllä sosiaalisia siteitä ja mahdollistavan inhimillisten kokemusten jakamisen (Blatt-Gross, 2010, s. 361). Yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen nostattamien ongelmien ratkaisuyritysten lisäksi, kokemukseen sisältyy mahdollisuus tuntea yhteenkuuluvuutta ympäröivän maailman kanssa (Westerlund ja Väkevä, 2011, s. 40). Tämä jaettujen kokemusten tuottama yhteenkuuluvuuden tunne kietoutuu vahvasti tunteeseen osallisuudesta (vrt. s.12 määritelmäni osallisuudesta tunteena). Taide on tapa kokea ja taito ilmaista olemassaoloaan (Westerlund ja Väkevä, 2011, s. 41). Dewey korostaa taidekasvatuksen roolia yksilön kokemuksen avaajana, jossa kasvattajan rooli on ohjata lasta yhteyksien ja merkitysten löytämisen äärelle (Westerlund ja Väkevä, 2011, s. 41).

4.3 Taiteen kehollisuus

Anttila (2011, s. 155–156) on kirjoittanut tietoteoreettisesta vallankumouksesta ja kehollisesta käännteestä uutena ihmistieteellisenä lähestymistapana oppimisen tarkastelussa. Siinä tieto nähdään edellä kuvatun tavoin paikkaan, aikaan, kehollisuuteen ja henkilökohtaisiin kokemuksiin sitoutuneena (Anttila, 2011, s. 155–156).

Kehollisuuden merkitys kasvatukselle ja oppimiselle perustuu fenomenologiseen näkemykseen, jossa tietoisuus ja tietäminen nousevat ihmiskehon tuottamista ja varastoimista kokemuksista (ks. Anttila, 2011, s. 161). Oleellista tässä ovat tietoisuuden tasot, joista esireflektiivisellä

tasolla, ilman yksityiskohtaista tarkastelua tapahtuvat aistiminen, tunteminen, kuvittelu, havainnot, tavat, taidot ja tottumukset ja joita reflektiivisellä tasolla tarkastelemme ja muo-
vaamme sanoiksi (Anttila, 2011, s. 157). Ihminen kerryttää jatkuvasti esireflektiivisellä tasolla
kokemustietoa, josta iso osa jää reflektiivisellä tasolla prosessoimatta; Anttilan (2011, s. 158)
mukaan taiteellisen toiminnan ja kokemuksen merkitys piilee tämän prosessoimattoman koke-
mustiedon jäsentämisessä ja merkitysten löytämisessä. Näistä kokemuksista, ihmisen ja maail-
man välisestä vuorovaikutuksesta, rakentuu ihmisyyys, yksilön tietoisuus, identiteetti ja maail-
mankuva ja kaikki oppiminen peilaa tähän perustaan (Anttila, 2011, s. 160–161, 166). Seuraa-
vassa luvussa tarkastelen taiteen merkitystä yksilölle hieman laajemmin.

4.4 Taidekasvatuksen laaja-alaiset vaikutukset yksilöön

Tenhu (2019, s. 60) tuo väitöskirjassaan esille taidekasvatuksen piirissä vallitsevan yleisen us-
komuksen, jonka mukaan taidekokemukset ovat omalaatuisuudessaan hyvin merkittäviä yksi-
lön kasvulle. Samalla Tenhu (2019, s. 62) pohtii tuon kasvun ja taidekasvatuksen merkityksen
konkretisoimisen haasteellisuutta tulosten ollessa kauaskantoisia ja vaikeasti mitattavia; mitä
on se hyöty mitä taidekasvatuksen avulla saadaan aikaiseksi?

Tenhu (2019, s. 62) listaa asiayhteyteeni sopien ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden
(OPH, 2018, s. 42) linjaa mukailten muutamia oppimisen ja kasvun kannalta merkittäviä taide-
kasvatuksen tavoitteita; tasapainoiseksi ja ehyeksi ihmiseksi kasvamisen, oman identiteetin ja
ilmaisun rakentamisen sekä ihmis- ja maailmankuvan muotoutumisen. Rusanen (2009, s. 50)
vahvistaa kuvataidekasvatuksen tukevan lapsen ihmisenä kasvamista kokonaisvaltaisesti kas-
vun, kehityksen ja oppimisen eri osa-alueilla, kehittäen niin kognitiivisia, sosiaalisia kuin
tunne-elämän taitoja. Nevasen, Juvosen ja Ruismäen (2014, s. 9–10) mukaan voidaan puhua
taiteen voimaannuttavasta, itsearvostusta ja identiteettiä sekä toimintakykyä ja vuorovaikutus-
taitoja vahvistavista vaikutuksista. Taiteella on luontainen kyky synnyttää kommunikaatiota
ympäröivien ihmisten välille ja avittaa näin toisiin tutustumista (Nevanen, Juvonen & Ruis-
mäki, 2014, s. 16–17). Tämä luontainen kyky avaa taidekasvatukselle mahdollisuuden edistää
osallisuutta ja erilaisuuden sietokykyä sekä ehkäistä sosiaalisia ongelmia (vrt. Nevanen, Juvo-
nen & Ruismäki, 2014, s. 11; Ripatti, 2016, s. 219; ks. myös Hiltunen, 2008).

Sen lisäksi että Ruokonen ja Rusanen (2009, s. 5, 14) allekirjoittavat taidekasvatuksen moni-
naisen merkityksen lapsen kasvulle ja kehitykselle hyvinvoinnin ja henkisen kasvun edistäjänä,
he korostavat taidetta tietämisen tapana, joka rakentaa yksilön suhdetta todellisuuteen (ks. myös

Anttila, 2011). Kuten jo aiemmin toin esille (ks. alaluvut 3.4.1.–3.4.3.), taidekasvatuksessa olennaista on kokemuksellisuus ja sen tuottama moniaistinen tieto henkilökohtaisine tulkintoineen (Ruokonen ja Rusanen, 2009, s. 14). Taiteellisessa tietämisessä ”aistit, tunteet, käsitteet ja toiminta nivoutuvat toisiinsa” (Räsänen, 2015, s. 43). Anttilan (2011, s. 152) mielestä juuri taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka ovat kokemusmaailmaa rikastavia ja eheyttäviä sekä oppimista ja ihmisyyteen kasvamista edistäviä tekijöitä. Kun kuvataiteellisen työskentelyn lähtökohtana on lapselle merkityksellisen kokemus, on sillä mahdollisuus vaikuttaa rakentavasti lapsen itsetuntemukseen ja minäkuvaan (Rusasen 2009, s. 50). Taidekasvatuksen avulla lapsen on mahdollista ymmärtää ja rakentaa itseään osana yhteisöään (Räsänen, 2015, s. 44). Taidekasvatuksen avulla on myös mahdollista tunnistaa ja tuoda esiin erilaisia yksilöllisiä ja kulttuurisia ilmiöitä ja ongelmia (Räsänen, 2015, s. 44), sekä tarkastella ja ratkoa niitä. Ujous ja ujon lapsen osallisuus voidaan nähdä tällaisena yksilöllisenä ja kulttuurisena ilmiönä, jota voidaan hienovaraisesti lähteä taiteen keinoin avaamaan.

Elämysten kautta saadut havainnot todellisuudesta tuottavat moniaistisia mielikuvia ja koskettavat kokijan tunnemaailmaa; kuvitelmissaan lapsi käsittelee kokemustaan, tunteitaan ja ajatustiaan sekä jäsentää ympäröivää maailmaa (Rusanen, 2009, s. 49–50). Luovassa taiteellisessa toiminnassa lapsen on mahdollista työstää käsillä olevan hetken lisäksi niin mennyttä, tulevaa kuin mahdotontakin (Ruokonen ja Rusanen, 2009, s. 12). Kuvataiteellinen toiminta on keino tehdä tätä prosessia näkyväksi ja harjoitella samalla kommunikointia ympäröivän maailman kanssa (Rusanen, 2009, s. 49–50). Taiteen kyky vedota tunteisiin tekee siitä niin vaikuttavan tavan kommunikoida (Räsänen, 2015, s. 26). Kuvataidekasvatus herkistää lapsen aisti- ja havaintotoimintoja; niin sanottu esteettinen asenne auttaa katsomaan asioita avoimesti ja uusista näkökulmista, voimakkaasti läsnä ollen ja antaen tilaa ihmettelylelle (Rusanen, 2009, s. 48). Kasvattajan rooli tämän tietoisien läsnäolon ja näkemisen kehittymiselle on merkittävä (Rusanen, 2009, s. 48).

Monipuolinen taidekasvatus vahvistaa elämyksellisyyttä ja mahdollistaa esteettiset kokemukset (Ruokonen ja Rusanen, 2009, s. 12). Kuvataidekasvatus kehittää luovuutta asenteita ja prosesseja tukemalla; antamalla aikaa ilmiöiden ja niiden herättämien kysymysten tarkasteluun, innostamalla sekä rohkaisemalla lasta kokeilemaan omia luovia ratkaisumalleja ja ylittämään rajojaan (Rusanen, 2009, s. 49). Kokemuksellinen toiminta kehittää lapsen ongelmanratkaisukykyä ja antaa näin mahdollisuuden ymmärtää ilmiöitä uudella tavalla (Rusanen, 2009, s. 50). Asioiden liittäminen kokonaisuuksiksi ja useiden erilaisten ratkaisutapojen löytäminen on tai-

teellisen työskentelyn tuottamaa luovuutta (Pusa, 2009, s. 74; Räsänen, 2015, s. 29). Rikas kuvittelukyky tukee kykyä eläytyä niin omiin kuin muidenkin tunteisiin ja mahdollistaa vaihtoehtoisten ratkaisumallien löytämisen myös haastaviin tilanteisiin (Ruokonen ja Rusanen, 2009, s. 12).

Kuvien kuvitteellinen maailma antaa niin ikään mahdollisuuden käsitellä vaikeitakin asioita (Räsänen, 2015, s. 233). Taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin kautta todellisuutta, itseä ja maailmaa voidaan tarkastella sopivan etäisyyden päästä (Räsänen, 2015, s. 233); etäisyyden, joka voi tuoda turvallisuutta ja uskallusta nähdä ja käsitellä pelottaviakin kokemuksia ja ajatuksia. Ujolle lapselle tämä voi tarkoittaa mahdollisuutta käsitellä esimerkiksi osallisuuteen liittyviä pelkoja ja haasteellisia kokemuksia sekä työstää vaihtoehtoisia toimintamalleja sosiaalisten tilanteiden varalle (vrt. Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 169–170). Jo varhaiskasvatusikäinen lapsi pystyy kuvittelemaan pelkäämänsä tilanteen ja mielikuvaharjoittelun avulla pelottava tilanne on mahdollista kääntää positiiviseksi selviytymistarinaksi, jonka on mahdollista toteutua myös tosielämässä (Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 170). Varhaiskasvatuksen opettaja voi osaltaan edesauttaa tällaisten mielensisäisten tapahtumaketjujen syntyyn, tarjoamalla lapselle virikkeitä ja ajatuksia avartavia keskusteluja ja kysymyksiä.

5 Varhaiskasvatuksen kuvataidekasvatus ujon lapsen osallisuuden tukena

Lähestyn ujon lapsen osallisuutta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja varhaiskasvatuksen opettajan antaman tuen näkökulmasta, kartoittaen myös niitä tekijöitä, joita on tutkimuksissa nostettu yleisesti esille osallisuutta edistävinä tekijöinä. Koska kiinnostuksen kohteenani on ujon lapsen osallisuuden tukeminen varhaiskasvatuksessa taidekasvatuksen ja erityisesti kuvataidekasvatuksen keinoin, pureudun varhaiskasvatuksen kuvataidekasvatukseen ja taiteen laaja-alaisiin vaikutuksiin, suunnaten fokusta taidekasvatukseen osallisuuden edistäjänä.

Toiminnallisuus ja osallisuus ovat nykypäivän oppimisessa keskiössä ja ne kannustetaan liittämään osaksi kaikkea oppimista (ks. Räsänen, 2011, s. 128). Nämä voivat muodostua ujolle lapselle haasteeksi, etenkin jos hänellä ei ole tukenaan sensitiivistä ja pedagogisesti taitavaa aikuista. Virmasalo (2012, s. 30, 33, 49–50) tuo esille Mannheimin (1893–1947) ajatuksia opettajasta sosiaalisena kasvattajana ja oikeaan ohjaajana sekä kasvatuksen merkityksestä yksilön sopeutumisessa ympäröivään maailmaan. Ujo lapsi tarvitsee ympäristön ja opettajan tukea löytääkseen keinoja ja omat tapansa toimia osana yhteisöään.

Keltikangas-Järvisen mielestä kasvattajan vastuulle jää, tuleeko ujoudesta lapselle haitta vai voimavara; ujo lapsi tarvitsee ympäristön tukea ja hyväksyntää oppiakseen käyttämään temperamenttiaan ja luottamaan itseensä sosiaalisissa tilanteissa (Tienhaara, 2010). Opettaja vaikuttaa sekä ujon lapsen minäkuvaan että hänelle karttuviin taitoihin ujouden kanssa pärjäämiseksi (Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 150, ks. myös s. 175). Ujo lapsi tarvitsee opettajaltaan jopa ihan konkreettisia keinoja, valmiiksi opeteltuja lauseita ja toimintamalleja sosiaalisten tilanteiden varalle (vrt. Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 163, 166). Vaikka Rudazil ja Rimm-Kaufman (2009, s. 108–116) ovat todenneet ujojen lasten olevan vähemmän halukkaita läheisiin vuorovaikutussuhteisiin opettajansa kanssa, kertovat Sette, Zava, Baumgartner, Baiocco ja Coplan (2017, s. 1197) ujon lapsen hyötyvän lämpimästä, läheisestä ja positiivisesta vuorovaikutussuhteesta opettajaansa (ks. myös Rautamies, Koivula ja Vähäsantanen, 2018, s. 61). Mahdollisuus turvautua aikuiseen on ujon lapsen sopeutumisen kannalta ensiarvoista (vrt. Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 165). Keltikangas-Järvisen (2019, s. 154) mukaan opettajan ja ujon lapsen välinen hyvä suhde lisää myös ujon lapsen suosiota lapsiryhmässä (Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 154).

Lapsen osallisuuden ehtona on lapsen näkemyksiä arvostava, aidosti kuunteleva ja osallisuuden mahdollistava aikuinen (Hujala, 2017, s. 8; ks. myös Ruokonen ja Rusanen, 2009, s. 11). Osallisuuden mahdollistava pedagogiikka on ennen kaikkea tapa olla vuorovaikutuksessa lapsen kanssa; tapa, jonka myötä lapsi kokee tulevansa kuulluksi ja olevansa tärkeä omassa yhteisössään (Hujala, 2017, s. 8).

Osallisuus vaatii toteutuakseen suunnittelua etenkin silloin kun kyseessä on hiljainen tai ujo lapsi, joka tarvitsee tukea omien ajatusten ja aloitteidensa ilmaisemiseen (Kangas, Vlasov, Fonsén & Heikka, 2018, s. 9). Keltikangas-Järvinen (2019, s. 169) korostaa ujon lapsen osallisuuden kannalta merkittävänä varhaiskasvatustilanteiden selkeää strukturointia ja toistuvuuden tuomaa tuttuutta. Myös Syrjämäki (2015, s. 39) korostaa opettajan toiminnan, sensitiivisyyden ja pedagogisten valintojen vaikutuksia lapsen osallisuuden mahdollistajina. Kasvattajan tehtävä on tunnistaa lapsen osallisuuden muodot, suunnata oma huomionsa lapsen tapaan ajatella, toimia ja kommunikoida ja pyrkiä tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen lapsen kanssa (Ruokonen ja Rusanen, 2009, s. 11). Opettajalta vaaditaan sitoutuneisuutta havaita lapsen tarpeita ja aloitteita sekä ohjata lasta niiden mukaisesti osaksi yhteistä toimintaa ja vuorovaikutusta (Syrjämäki, 2015, s. 38; ks. myös Kalliala, 2008, s. 22, 82, 85). Opettajan tuella lapsen on mahdollista oppia säätelemään tunteitaan ja omaa toimintaansa (Rautamies, Koivula ja Vähäsantanen, 2018, s. 61). Ujon lapsen osallisuuden esteenä voi olla monenlaisia tunteita, kenties pelkoa, jännitystä tai epävarmuutta, jotka vaikeuttavat toimimista.

Lasten osallisuuden rakentaminen pohjautuu varhaiskasvatuksen oppimis- ja opettamiskäsitysten muuttumiseen konstruktivistiseen suuntaan, jossa aikuiset ja lapset nähdään yhteisinä tiedon rakentajina (Hujala, 2017, s. 7). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2018, s. 30) mukaisesti osallisuuden, yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edellytys on toimintatapojen tietoinen kehittäminen. Pihlaja (2018, s. 81) korostaa muun muassa pienryhmätoiminnan merkitystä; pienryhmässä ujonkin lapsen on helpompi hallita vuorovaikutussuhteita ja ilmaista itseään. Nämä ovat tärkeitä huomioita ujon lapsen osallisuuden tukemisessa.

5.1 Ujon lapsen osallisuus Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa

Onnismaa (2010, s. 23) kirjoittaa suomalaisten varhaiskasvatusasiakirjojen lapsikuvan muuttuneen suojelua ja hoivaa tarvitsevasta lapsesta, pystyväksi toimijaksi. Syrjämäen (2015, s. 23) mukaan osallisuutta ja toimijuutta tuntuu toisinaan olevan vaikea liittää tuen ja hoivan tarpee-

seen. Tuen tarve koskettaa etenkin ujoa lasta. Ujo lapsi tarvitsee kasvattajaltaan tukea päästäkseen asteittain osalliseksi ryhmän yhteiseen toimintaan ja tullakseen pystyväksi toimijaksi. Tavoitteena on, että ujollekin lapselle karttuu toiminnallisia taitoja, jotka mahdollistavat osallistumisen, tunteen osallisuudesta sekä kokemuksen kuulluksi tulemisesta ja vastavuoroisuudesta (vrt. Syrjämäki, 2015, s. 23).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksessä ovat keskiössä vuorovaikutussellisuus, toimijuus, kokonaisvaltaisuus ja kokemuksellisuus (OPH, 2018, s. 21–22). Vasun oppimiskäsitys linjaa oppimisen kokonaisvaltaiseksi, kaikkialla tapahtuvaksi toiminnaksi, jossa ”yhdistyvät tiedot, taidot, toiminta, tunteet, aistihavainnot, keholliset kokemukset, kieli ja ajattelu”. Oppimista tapahtuu toki myös ujolle lapselle ominaisen havainnoinnin ja ympäristön tarkkailun kautta, mutta tämän lisäksi kokonaisvaltainen oppiminen edellyttää leikkiin, liikuntaan, erilaisiin tehtäviin ja yhteisiin askareisiin osallistumista (vrt. OPH 2018, s. 21–22). Tämä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys yhdessä osallisuuden ja toimijuuden käsitteiden kanssa asettaa ujolle lapselle paljon saavutettavaa (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 26), eikä se tapahdu hetkessä, vaan vaatii kasvattajilta pitkäjänteistä työtä ujon lapsen hyväksi.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2018, s. 20) arvopohja korostaa lapsen etua, oikeutta hyvinvointiin, suojeluun ja huolenpitoon, lapsen mielipiteen huomioimista, yhdenvertaista ja tasa-arvoista kohtelua ja syrjimättömyyttä. Myös ujolla lapsella on oikeus tulla kuuluksi, nähdyksi, huomioituksi ja ymmärretyksi omana itsenään ja yhteisönsä jäsenenä. Lapsella tulee olla oikeus ja mahdollisuus ”ilmaista itseään, mielipiteitään ja ajatuksiaan sekä tulla ymmärretyksi niillä ilmaisun keinoilla, joita hänellä on” (OPH, 2018, s. 21). Lapsen ilmaisun keinot voivat ujouden vuoksi olla rajalliset ja etenkin avun pyytäminen voi olla vaikeaa (ks. Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 167). Ujous asettaa kasvattajalle haasteita ja velvollisuuksia ymmärtää, kuulla ja kohdata sekä saattaa lapsi osalliseksi yhteisön tuomista mahdollisuuksista ja oppimisesta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2018, s. 20–21) oppimiskäsityksen mukaisesti.

5.2 Taidepedagogia lapsen osallisuuden tukena

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2018, s. 38) linjaa taiteellisen toiminnan lapsen osallisuutta edistäväksi toimintamuodoksi. Taidepedagogian vaikutuksista tukea tarvitsevan lapsen osallisuudelle on myös positiivista tutkimusnäyttöä (ks. Rusanen, 2016, s. 140). Taide

auttaa meitä jäsentämään ja tulkitsemaan kokemuksiamme ihmisenä olemisesta ja suhteestamme ympäröivään maailmaan, antamaan merkityksiä kokemuksillemme ja välittämään niitä toisille ihmisille (Anttila, 2011, s. 166–167; Ruokonen ja Rusanen, 2009, s. 11; Rusanen, 2009, s. 52). Kuvallisen ilmaisun kautta lapsi tekee näkyväksi omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan (Rusanen, 2009, s. 49). Keskustelemalla omista kokemuksistaan, lapsi oppii ilmaisemaan omia arvoja ja mieltymyksiään (Rusanen, 2009, s. 50). ”Mahdollisuus välittää kokemaamme avaa tien kuulumiseen ja kuulluksi tulemiseen” (Anttila, 2011, s. 166). Taiteella on voima synnyttää niin ihmisen sisäistä kuin ihmisten välistä dialogia, vastavuoroisuutta ja kohtaamista (Anttila, 2011, s. 166–167; Rusanen, 2009, s. 49; Räsänen, 2015, s. 28). Anttilan (2011, s. 168) mukaan taide harjaannuttaa ennen kaikkea avoimeen ja vastavuoroiseen kohtaamiseen, erilaisiin tapoihin kokea ja tehdä havaintoja. Vastavuoroinen kohtaaminen, kuuluminen ja kuulluksi tuleminen ovat vahvasti osa osallisuuden kokemusta.

Kokemukseni mukaan lapsen ujous voi muodostua tasapainoisen kasvun ja oppimisen haasteeksi, jolloin tehostetun tuen päätös voidaan katsoa aiheelliseksi (vrt. Nupun tarina). Laadukkaan varhaiskasvatuksen, kasvattajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen sekä myönteisten vertaisryhmässä tapahtuvien oppimiskokemusten turvaamiseksi ryhmään voidaan rakenteellisenä tukitoimena palkata avustaja (Ikonen-Polamo, Karlsson, Rahkamo ja Tornivaara, 2016, s. 21). Avustaja edesauttaa pienryhmätoiminnan toteutumista, pedagogisen toiminnan suuntaamista ujon lapsen tarpeita vastaavaksi ja ujon lapsen osallisuuden sekä toimijuuden toteutumista lapsiryhmässä (vrt. Ikonen-Polamo, Karlsson, Rahkamo ja Tornivaara, 2016, s. 22; Rusanen, 2016, s. 140).

Vantaalla käynnistyneessä TAIKAVA-hankkeessa päiväkoteihin palkattiin avustajien sijaan taidepedagogeja (Halme, Karimäki, & Rusanen, 2016, s. 11), tavoitteena lapsen tasapainoisen kasvun ja kehityksen tukeminen taidekasvatuksen keinoin, keskiössä tukea tarvitseva ”lapsi ja hänen minäkuvansa, itsetuntonsa ja yksilöllisen identiteettinsä vahvistaminen” (Lehto-Häggroth, 2016, s. 7). Taidepedagoginen työpanos mahdollisti ajallisesti myös lasten tarkemman havainnoimisen ja lasten yksilöllisen kohtaamisen (Rusanen, 2016, s. 140). Taidepedagogit loivat prosessikeskeisiä, lapsilähtöisiä ja sensitiivisiä pedagogisia toimintatapoja, jotka tukevat vuorovaikutusta ja jatkuvuutta (Rusanen, 2016, s. 141). Lasten ajatusten, kokemusten, toiveiden ja aloitteiden huomioimista pidettiin tärkeänä ja lasten vaikutusmahdollisuuksia toiminnan sisältöihin korostettiin (Rusanen, 2016, s. 141).

Hankkeella havaittiin olevan positiivisia vaikutuksia tukea tarvitsevien lasten kehitykselle (Halme, Karimäki & Rusanen, 2016, s. 7) ja osallisuudelle (Rusanen, 2016, s. 140). Taidepedagogiikka tuki lasten osallisuutta ja aktiivista toimijuutta niin oppimisessa kuin ryhmässä toimimisessa, lisäten myös taitoja toimia itsenäisesti ilman avustusta (Rusanen, 2016, s. 140–141). Toiminnallisten taidepedagogisten menetelmien todettiin olevan avuksi myös arkojen ja vetäytyvien lasten tukemisessa (Halme & Karimäki, 2016, s. 13). Vetäytyvät lapset myös sitoutuivat taidepedagogiseen toimintaan muuta toimintaa paremmin, mikä kertoo toiminnan merkityksellisyydestä ja kyvystä motivoida osallistujansa (Rusanen, 2016, s. 148). Pienryhmätoiminnan havaittiin olevan merkittävässä roolissa lasten aktiivisuuden, vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden kannalta (Rusanen, 2016, s. 141). Kokonaisuudessaan hankkeen katsottiin tuovan lasten varhaiskasvatuspäiviin iloa ja energiaa, lisäten päiväkodissa viihtymistä (Rusanen, 2016, s. 141).

Merkillepantavaa taidepedagogien toiminnassa oli korkea sitoutuneisuus, mikä näyttäytyi vahvana vuorovaikutuksena lasten kanssa; aitous, lempeys, hyväksyntä, rakkaus, rauhallisuus ja luottamus sekä kyky kuunnella ja tulkita lasten toimintaa heidän aloitteitaan tukien, huokui heidän olemuksestaan (Rusanen, 2016, s. 150). Molemminpuolinen luottamus sai lapset ilmaistamaan tunteitaan ja kertomaan itselle merkityksellisistä asioista (Rusanen, 2016, s. 150–151). Tämä on ujon lapsen osallisuudelle hyvin merkittävää. Laadukkaan varhaiskasvatuksen näkökulmasta merkitykselliseksi nousee aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde; se, miten kasvattaja kohtaa lapsen (ks. esim. Kalliala, 2008, s. 28). TAIKAVA-hankkeen positiiviset vaikutukset havaittiin myös lasten kodeissa; vanhemmat kertoivat muun muassa lisääntyneestä itsevarmuudesta ja rohkeudesta sekä parantuneesta kyvystä ilmaista itseään (Rusanen, 2016, s. 152). TAIKAVA-hanke on merkittävä osoitus taidekasvatuksen hyödyistä ujon lapsen osallisuudelle ja tasapainoiselle kehitykselle.

5.3 Fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen oppimisympäristö osallisuuden edistäjinä

Varhaiskasvatuksen opettajan vastuulla on ottaa oppimisympäristöä luodessaan huomioon lasten erilaiset kehitystasot, aiemmat kokemusmaailmat ja tavat kokea todellisuutta (Ruokonen ja Rusanen, 2009, s. 12). Lapsille tulee niin tilallisesti kuin ajallisestikin mahdollistaa spontaani taiteellinen ilmaisu erilaiset kiinnostuksenkohteet huomioiden; näin lapsille avautuu mahdolli-

suus kokemusten, tunteiden ja ajatusten työstämiseen (Ruokonen ja Rusanen, 2009, s. 12). Hyvässä oppimisympäristössä näkyy lasten oma käten jälki (Rusanen, 2009, s. 50); käyttäjiensä näköinen ympäristö on yksi osallisuuden ilmentymä.

Opettajan tehtävä on luoda oppimisympäristö ja ilmapiiri taiteelliseen prosessiin sitoutumisen, rauhoittumisen ja keskittymisen kannalta suotuisaksi; rauhallinen tila, rohkaisu ja rakentava vuorovaikutus tukevat ujoakin lasta toimimaan yksilöllisten ratkaisujen pohjalta (vrt. Rusanen, 2009, s. 53). Lapset tarvitsevat oman temperamenttityylinsä mukaista ohjausta luovassa prosessissaan (Rusanen, 2009, s. 53). Jokainen lapsi ansaitsee tarvitsemansa yksilöllisen huomion kertoakseen omasta työstään ja sitä kautta omasta sisäisestä maailmastaan; tämä avaa jokaiselle lapsiryhmän jäsenelle mahdollisuuden harjoitella kuuntelemista, keskustelemista ja palautteen antamista osana osallisuutta (vrt. Rusanen, 2009, s. 54). Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävä lapsen aidon osallisuuden toteutumiselle on ennen kaikkea tukea ja mahdollistaa, luoda yhteyksiä ja dokumentoida, niin että lapselle syntyy kokemus itsestä omaehtoisena kulttuurin tuottajana (Pusa, 2009, s. 76).

Lapsi oppii taiteen avulla luottamaan itseensä ja ympäröivään maailmaan, oppiessaan käsittelemään, tunnistamaan ja nimeämään tunteitaan ja kokiessaan itsensä hyväksytyksi kaikkine tunteineen (Pusa, 2009, s. 77). Taiteen mahdollistaminen lähtee sallivasta, tunteet ja hulluttelun kestävästä ilmapiiristä, jossa jokainen tulee kohdatuksi omana itsenään (Pusa, 2009, s. 77). Nevasen, Rajamäen ja Ruismäen (2014, s. 19) tutkimuksessa yhteisöllinen taide, epäviralliset oppimisympäristöt ja sosiokulttuurinen lähestymistapa loivat pohjan aktiiviselle, jaetulle, tutkivalle, kokeilevalle ja oivaltavalle oppimiselle positiivisessa ilmapiirissä, jossa ilo ja huumori yhdistivät lapset ja aikuiset, ilman pelkoa epäonnistumisesta tai vääristä vastauksista. Oppimisympäristö on psyykkinen ja sosiaalinen tila, mutta myös pedagoginen malli, joka rakentaa oppimista (Nevanen, Juvonen & Ruismäki, 2014, s. 11). Oiva esimerkki yhteisöllisestä taidekasvatuksesta varhaiskasvatuksessa on Reggio Emilia -pedagogiikka, jossa hyvinvoinnin lähtökohtana on lapsen kokemus omasta osallisuudesta ympäröivään yhteisöön (Nevanen, Juvonen & Ruismäki, 2014, s. 11).

Ruokonen ja Rusanen (2009, s. 13–14) esittelevät neljä taidekasvatuksen integrointitasoa. Niistä ensimmäinen käsittää taiteen spontaanin käytön osana varhaiskasvatuksen arkisia toimintatilanteita (Ruokonen ja Rusanen, 2009, s. 13). Toisen tason keskiössä on lapsi aktiivisena taiteellisenä toimijana, hänen omista ideoistaan ja mielenkiinnonkohteistaan käsin (Ruokonen

ja Rusanen, 2009, s. 13). Kolmannella tasolla varhaiskasvatuksen opettaja tiedostaa oman roolin tavoitteellisen, lasta kehittävän toiminnan suunnittelijana ja ohjaajana sekä taiteelliseen toimintaan innostajana (Ruokonen ja Rusanen, 2009, s. 13). Motoristen taitojen ohella lapsi kehittää havaintokykyään ja sosiaalisia taitojaan (Ruokonen ja Rusanen, 2009, s. 13). Ruokonen ja Rusanen kirjoittavat: ”Lapsi tarvitsee taitavaa kättä, valppaasti havainnoivaa silmää, herkästi kuuntelevaa korvaa [...] ja suullisen ilmaisun rohkeutta kaikessa toiminnassaan” (Ruokonen ja Rusanen, 2009, s. 123). Havaintokyky, taito kuunnella ja rohkeus ilmaista itseään ovat tärkeitä taitoja osallisuuden saavuttamiseksi. Integroivalla eli eheyttävällä opetuksella tavoitellaan kokonaisvaltaista oppimista, jossa tunteet ja yhteisöllisyys näyttelevät merkittävää roolia (Ruokonen ja Rusanen, 2009, s. 13). Neljäs eli viimeinen taso tarkoittaa taiteellisesti eheyttävän kasvatus- ja opetussuunnitelman laatimisen ja toteuttamisen osana paikallista varhaiskasvatussuunnitelmaa (Ruokonen ja Rusanen, 2009, s. 14). Näistä jokainen taso on merkittävä, kun halutaan tukea ujon lapsen osallisuutta kuvataidekasvatuksen keinoin; toinen taso tuo lapsen osallisuuden kaikkein vahvimmin läsnä olevaksi, mutta muut tasot ovat ensiarvoisen tärkeitä sen toteutumiselle. Ne avaavat väyliä kohti omaehtoista taiteellista toimijuutta ja ilmaisua, vahvaa osallisuutta; luoden osallisuudelle otollista ilmapiiriä, toimintakulttuuria sekä valmiuksia toteuttaa ja ilmaista itseään taiteellisesti.

Rusanen (2009, s. 54) huomauttaa, että lapsen vapaata ilmaisua ja elämyksellisyyttä tukemaan on kehitetty erityisiä työskentelytapoja, joiden terapeuttisia ja kokonaisvaltaista ilmaisua vapauttavia harjoituksia voi soveltaa myös varhaiskasvatuksessa tukea tarvitsevien lasten avuksi. Nämä ovat hyödyntämisen arvoisia myös ujon lapsen rohkaisemiseksi sekä minäkuvan ja osallisuudentunteen vahvistamiseksi. Taideterapia itsessään on alan ammattilaisten toteuttamaa tavoitteellista hoitoa ja kuntoutusta, eikä sinällään kuulu varhaiskasvatuksen opettajan työtehtäviin (Pusa, 2009, s. 73). Taiteen terapeuttisuus sen sijaan on ”normaaliin kasvuun ja elämän ilmiöihin liittyvä mahdollisuus”, jossa taiteen tekijän omat merkityksenannot nousevat keskiöön (Pusa, 2009, s. 72–73). ”Kun kokemus ja siihen kietoutuva tunne saavat taiteen keinoin muodon, voi kokija saada sanoitusta myrskylle” (Pusa, 2009, s. 72). Lapsi voi taiteen keinoin prosessoida (tunnistaa, nimetä ja tutkia) ja tehdä siedettäväksi omia tunteitaan sekä tuoda ne myös muille näkyviksi; hyväksyvä vastaanotto vahvistaa lasta ja hänen luottamustaan ympäröivään maailmaan (Pusa, 2009, s. 73–75). Myös lapsen itseymmärrys lisääntyy (Pusa, 2009, s. 75). Taiteen terapeuttisuuden edellytys varhaiskasvatuksessa on lapsilähtöisyys ja vuorovaiku-

tuksellisuus; opettajan tehtävä on olla läsnä ja saatavilla sekä taata turvallinen vuorovaikutussuhde, ilmapiiri ja ympäristö lapsen omaehtoiselle tutkimusmatkalle omaan itseensä ja ympäristöönsä (Pusa, 2009, s. 73–74).

Taiteen tekemisen kehollisuus lisää kykyä keskittyä ja olla läsnä sekä hahmottaa omaa olemistaan (vrt. Pusa, 2009, s. 74). Taiteen tekeminen, kokeminen ja jakaminen yhdessä toisten kanssa on kohtaamispaikka (Pusa, 2009, s. 75). Taide sanoittaa, jäsentää ja tarjoaa lukuisia eri ratkaisumahdollisuuksia (Pusa, 2009, s. 75). Taide sopiikin monimutkaisten ilmiöiden, kuten tunteiden ja ihmissuhteiden tarkasteluun sekä oman paikan hahmottamiseen meitä ympäröivässä maailmassa (Räsänen, 2015, s. 26). Tunteet, suhteet toisiin ihmisiin ja oman turvalliselta tuntuvan paikan löytäminen yhteisössä ovat ujon lapsen osallisuuden ydintä.

5.4 Moninaisuuden tunnistaminen

Hujalan (2017, s.7) mukaan yhteinen osallisuus ryhmässä rakentuu jokaisen lapsen yksilöllisten vahvuuksien ja potentiaalien tunnistamisesta, erilaisuudesta rikkautena ja voimavarana. Moninaisuus viittaa yksilön erilaisiin ominaisuuksiin osana identiteetin monia eri ulottuvuuksia (Dervin ja Keihäs, 2013, s. 145–146; Dervin, Paavola ja Talib, 2013, s. 241). Sillä tarkoitetaan kaikkia niitä tekijöitä, jotka tuottavat yksilölle toiseuden kokemuksia (Dervin ja Keihäs, 2013, s. 145; Dervin, Paavola ja Talib, 2013; Timonen ja Kantelinen, 2013). Ujous on yksi identiteetin eri ulottuvuuksista, yksi toiseuden kokemuksia tuottava tekijä.

Moninaisuuden huomioiva kasvatusta on vastavuoroista, vuorovaikutuksellista, kokemuksellista, ennakkoluuloja tiedostavaa ja murtavaa sekä empatiakykyä kehittävä (Dervin ja Keihäs, 2013, s. 145). Moninaisuuskasvatusta avulla lapsia autetaan näkemään toiseus suhteellisena ja liukumanvaraisena, tasa-arvoisuutta ja eettisiä toimintatapoja korostaen (Timonen ja Kantelinen, 2013; ks. myös Dervin ja Keihäs, 2013, s. 146–147). Räsänen (2015, s. 157) on kehittänyt kuvataidekasvatusta osaksi visuaalisen kulttuurin monilukumallin, jonka avulla on mahdollista edistää kulttuurista moninaisuutta. Siinä on elementtejä, jotka palvelevat myös laajemmin moninaisuuskasvatusta ja yksilön toiseuden kokemusten tarkastelua osana sosiaalista yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Myös Hiltunen (2008, s. 150) on tutkinut, miten taiteen avulla on mahdollista saavuttaa aito vuoropuhelu ja kohtaaminen sekä toisten kunnioittaminen. Keskiöön nousee halu ymmärtää ja

hyväksyä moninaisuutta sekä nähdä kasvun mahdollisuudet yksilön omissa resursseissa (Hiltunen, 2008, s. 153). Yhteisöllinen taidekasvatus tarjoaa moninaisia toimintamalleja kohtaamisille, vuorovaikutukselle ja merkitysten rakentamiselle (Hiltunen, 2008, s. 156). Hiltusen (2008, s. 158) mukaan yhteisöllinen taidekasvatus tulisi nähdä osana elinikäistä oppimista ja psykososiaalisen hyvinvoinnin ylläpitämistä: osana itsetunnon, elämänhallinnan, sosiaalisen turvallisuuden ja osallisuuden tavoittelua ja ylläpitämistä.

Moninaisuuden teemoja työstäneen Taidevaihe-hankkeen mukaan taiteellinen osallisuus vahvistaa toimijuutta, identiteettiä ja yhteisöllisyyttä (Hiltunen, 2018, s. 102, 105). Taide toimii ilmaisun ja muutoksen välineenä, tekee näkyväksi asioita, välittää, opettaa ja tartuttaa tunteita sekä tukee hyvinvointia (Hiltunen, 2018, s. 102; ks. myös Tenhu, 2019, s. 242). Taidetoiminta innostaa ja madaltaa osallistumiskynnystä sekä kannustaa vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön (Hiltunen, 2018, s. 102). Kuvataide antaa mahdollisuuden tutkia henkilökohtaisia ja yhteiskunnallisia merkityksiä sekä käyttää taidetta osallistumisen ja vaikuttamisen muotoina (Heikkinen, 2018, s. 104). Taiteen avulla on mahdollista tuoda moninaisuutta esille ja antaa tilaa toimijuudelle (Hiltunen, 2018, s. 105). Toimijuuden kannalta keskeistä on osallisuus yhteisöllisessä suunnittelussa ja toteutuksessa yksilön oman kokemusmaailman pohjalta (Hiltunen, 2018, s. 105).

5.5 Taide narratiivisessa identiteettityössä

Moninaisuuskasvatuksen lisäksi taidekasvatus on identiteetin kehittämistä osana ryhmän jäsenyyttä (ks. Räsänen, 2015, s. 45). Kuvataide rakentaa identiteettiä luomalla yhteyksiä henkilökohtaisen ja yhteisöllisen välille (Räsänen, 2015, s. 46). Kuva-tulkinta auttaa lasta tulemaan tietoiseksi oman minuutensa ilmaisu- ja toimintatavoista, jotka tekevät hänestä osan sosiaalista yhteisöä (Räsänen, 2015, s. 217). Kuvien tekeminen ja tulkitseminen identiteettityönä rakentaa ”yhteyksiä visuaalisen kokemuksen persoonallisten ja sosiaalisten ulottuvuuksien välille” (Räsänen, 2015, s. 218). Kuvia tekemällä ja tulkitsemalla lapsi rakentaa tarinoita, jotka eheyttävät minuuden eri puolia yhdeksi kokonaisuudeksi, synnyttäen ”minäkertomuksen”, joka vahvistaa pysyvyyden ja turvallisuuden tunnetta (Räsänen, 2015, s. 217).

Sekä Heikkisen (2010, s. 152) että Räsänen (2015, s. 232) mukaan ihminen rakentaa itsestään ja identiteettiään kertomiensa tarinoiden eli narratiivisuuden avulla. Identiteetin vahvistaminen on ujon lapsen osallisuuden keskiössä. Kieli on ihmisten tapa ymmärtää toinen toistaan, luoda suhteita ja kertoa itsestään sanallisten tai kuvallisten kertomusten kautta sekä selittää elämää

itselleen ja muille (Räsänen, 2015, s. 232–233). Narratiivien avulla määrittelemme omaa suhdettamme ympärillämme oleviin ihmisiin ja maailmaan (Räsänen, 2015, s. 233). Narratiiveihin liittyy järkeen ja tunteisiin vetoava taiteellinen ulottuvuus (Räsänen, 2015, s. 232). ”Jokainen taideteos on tekijänsä kokemuksiin perustuva ”teoria” maailmasta” (Räsänen, 2015, s. 27; vrt. Tenhu, 2019, s. 253).

Narratiivisen kuvakerronnan ja identiteettityön perustana ovat eri lähteistä peräisin olevat muistot ja uskomukset (Räsänen, 2015, s. 233). Kuvien tarinat ja tulkinnat auttavat rakentamaan yhteyksiä oman historian ja ympäröivän maailman välille (Räsänen, 2015, s. 233; ks. Sava & Katainen, 2004, s. 29 sekä Tenhu, 2019, s. 240; vrt. myös Zander, 2007), auttaen yksilöä hahmottamaan oman paikkansa tässä maailmassa. Identiteetikertomus rakentuu siis ajassa ja paikassa, jäsentäen menneisyyttä ja tulevaa (Räsänen, 2015, s. 233) nykyhetken rinnalla. Taidepedagogisena käytäntönä narratiivisuus rakentuu kuvallisen ilmaisun kautta tapahtuvana identiteettityönä, yksilön muuntaessa kokemuksiaan tarinoiksi kuvien avulla (Räsänen, 2015, s. 233).

Räsänen (2015) käsittelee identiteetin rakentamista osana kulttuuri-identiteettiä, mutta näen siinä aineksia laajemminkin yksilön identiteettiä rakentavana lähestymistapana. Tuotetut kuvataideteokset ja kuvataiteesta tehdyt sanalliset tulkinnat viestivät tiedostettuja ja tiedostamattomia näkemyksiä ja kokemuksia (Räsänen, 2015, s. 233; Sava & Katainen, 2004, s. 33; Tenhu, 2019, s. 233). Narratiivisessa työskentelyssä identiteetti nähdään yhä uudelleen rakentuvina kertomuksina; elämäntarinan muokkaaminen identiteettityön avulla lisää yksilön tunnetta oman elämänsä hallinnasta (Räsänen, 2015, s. 233; vrt. Tenhu, 2019, s. 233; ks. myös Leitch, 2008, s. 37–39). Räsänen kehittänyt (2018) visuaalisen kulttuurin monilukumalli auttaa oppilaita ymmärtämään, että identiteetit rakentuvat niistä tarinoista, joita he kertovat itsestään ja joita heistä kerrotaan (Räsänen, 2015, s. 233). Kompleksisia kuvia tarkastelemalla lapsi oppii elämän monitahoisuudesta ja lukuisten vaihtoehtoisten ratkaisumallien mahdollisuudesta; jokainen tarina on uudelleen kerrottavissa kertojan valitsemien sanojen avulla (Räsänen, 2015, s. 233, ks. myös Stuhr, Ballangee-Morris & Daniel, 2008, s. 83–84). Ujo lapsi saa mahdollisuuden rakentaa omaa identiteettiään ja minäpystyvyyttään pala palalta uudelleen; saaden ehkä etäisyyttä kokemukseensa ujona olemisesta ja alkaen nähdä itsensä enemmän kykeneväisenä ilmaisemaan itseään rohkeammin osana yhteisöään.

Identiteetti rakentuu taiteen ja yhteisön vuorovaikutuksessa sekä suhteessa niihin, toiminnan ja osallisuuden tuottaessa merkityksiä oppimisympäristöissä ja yhteisöissä (Niinistö, 2021, s. 25;

ks. myös Tenhu, 2019, s. 233). Niinistö (2021) käsittelee tutkimuksessaan taideoppimista tilannesidonnaisuuden näkökulmasta. Hänen (Niinistö, 2021, s. 59) mukaansa tilannesidonnainen taideoppiminen koostuu omakohtaisesta kokemuksesta ja sen tarkastelusta (merkitys), omakohtaisen työskentelyn kytkemisestä lapsen elämaailmaan (käytäntö), vuorovaikutuksessa tapahtuvasta osallisuudesta ja oppimisesta (yhteisö) sekä identiteetin rakentamisesta suhteessa itseen ja yhteisöön. ”Tilannesidonnainen taideoppiminen on kokemuksellista, kytkeytyy omaan elämään ja kumpuaa käytännöstä. Siinä tieto, taito ja ymmärrys sekä oma ja yhteisön identiteetti rakentuvat vuorovaikutuksessa ympäristön ja yhteisön kanssa.” (Niinistö, 2021, s. 59; vrt. Tenhu, 2019, s. 252–253). Sava ja Katainen (2004, s. 24) vahvistavat identiteetin rakentuvan ja muuntuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa; suhteessa siihen, miten ympäröivä kulttuuri ja ihmiset meidät kohtaavat ja määrittelevät (Sava & Katainen, 2004, s. 23).

Tenhu (2019, s. 149) kirjoittaa tutkimuksessaan identiteetin ilmenevän laajasti taiteellisessa toiminnassa, niin tekemisen kuin katsomisen tuomien kokemusten kautta. Taide antaa mahdollisuuden käsitellä ja tuoda esiin asioita, joista puhuminen on vaikeaa ja voimakkaimmissa taidekokemuksissa välittyvät alitajunnan tiedostamattomat tunnekokemukset eheyttävällä ja terapeuttisellakin tavalla (Tenhu, 2019, s.150, 172–173, 186, 188–190, 197, 223–235). Taide on keino ilmaista itseä ja havainnoida ympäröivää maailmaa sekä toimia osana sitä (Tenhu, 2019, s. 230). Tenhun (2019, s. 152, 156, 158) tutkimuksesta välittyy vahvasti taidekokemusten vuorovaikutuksellisen ulottuvuuden identiteettiä rakentava ominaisuus; tapa olla, kokea ja jakaa asioita toisten kanssa, olla mielekkäällä tavalla sosiaalisessa kanssakäymisessä (Tenhu, 2019, s. 161–162, 232–234). Tenhun (2019, s. 219–220) mukaan kokemukset näyttäytyvät henkilökohtaisina merkityksinä, päämäärinä, suunnitelmina ja toimintoina. Taiteeseen liittyy vahvasti kokemusten ja tekemisten reflektointi sekä merkitysten löytäminen (vrt. Tenhu, 2019, s. 219). Sen lisäksi että taide rakentaa identiteettiä, se muokkaa yksilön suhdetta, olemista ja asennoitumista ympäröivään maailmaan (Tenhu, 2019, s. 187, 196–197, 220, 223–234). Tämä on mielenkiintoinen näkökulma tutkimukseni kannalta; miten ujo lapsi asennoituu ympäröivään maailmaan ja yhteisöön ja kokee oman olemassaolonsa suhteessa niihin? Taide auttaa selkiyttämään lapsen omaa vastausta ja kokemusta tähän kysymykseen. Identiteetin ja minäkuvan rakentamisen lisäksi taide mahdollistaa oman elämän rajoitteiden purkamisen sekä henkilökohtaisen kehittymisen, myös uudenlaisen totuuden löytämisen (Tenhu, 2019, s. 201, 234). Ujolle lapselle tarjoutuu mahdollisuus tarkastella omaa identiteettiään ja kyseenalaistaa oman osallisuuden esteitä, rakentaa kenties hieman rohkeampaa minää tai ainakin löytää tuettuna keinoja oman osallisuudentunteen edistämiseksi.

6 Johtopäätökset ja pohdinta

Ujon lapsen osallisuus vähän tutkittuna aihepiirinä, yhdistettynä taiteen ja taidekasvatuksen laaja-alaiseen tutkimusnäyttöön teki tutkimusprosessistani mielenkiintoisen ja palkitsevan. Koosan tässä yhteen saavuttamani tiedon lapsen osallisuudesta, ujoudesta ja kuvataidekasvatuksen mahdollisuuksista ujon lapsen osallisuuden tukemiseksi.

Osallisuus on kokemus ja identiteettiin kytkeytynyt tunne yhteisöön kuulumisesta ja siinä vaikuttamisesta (Hiltunen, 2018, s. 87). Lapsen osallisuus varhaiskasvatuksessa perustuu konstruktivistiseen ajatukseen aikuisista ja lapsista yhteisinä tiedon rakentajina (Hujala, 2017, s. 7). Ujon lapsen osallisuus näyttäytyy Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2018) valossa haasteelliselta. Haasteelliseksi sen tekee Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden osallisuutta, toimijuutta ja vuorovaikutuksellisuutta korostava oppimiskäsitys (vrt. OPH, 2018, s. 20–22; Onnismaa, 2010, s. 23; ks. myös ks. Räsänen, 2011, s. 128) suhteessa ujon lapsen sosiaalisissa tilanteissa kokemaan jännitykseen (ks. Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 19, 41, 43). Ujon lapsen vaikeus esittää mielipiteitään, pyytää apua ja vaikuttaa yhteisössään tekee toimijuuden kautta rakentuvan osallisuuden saavuttamisen vaikeaksi (ks. Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 167; Kronqvistin ja Kumpulaisen, 2011, s. 26). Toisaalta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista nousee esille erityisesti ujoa lasta koskettaen myös lapsen hyvinvoinnin ja yhdenvertaisuuden sekä itsensä ilmaisemisen ja ymmärretyksi tulemisen tärkeys (OPH, 2018, s. 20; vrt. myös YK:n Lapsen oikeuksien sopimus).

6.1 Taidekasvatuksen merkitys ujon lapsen osallisuudelle varhaiskasvatuksessa

Vastaukseni tutkimuskysymykseeni, *miten varhaiskasvatuksen kuvataidekasvatus tukee ujon lapsen osallisuutta*, rakentuu varhaiskasvatuksen opettajan roolin, varhaiskasvatuksen kuvataidekasvatuksen sisältöjen ja tavoitteiden sekä taiteen ja taidekasvatuksen vaikutusten ympärille, kietoutuen kokonaisuudeksi, jossa minäkuva ja identiteetti nousee ujon lapsen osallisuuden kannalta keskeiseksi tekijäksi.

Varhaiskasvatuksen opettajan rooli ujon lapsen osallisuudelle on merkittävä. Ujo lapsi tarvitsee kasvattajaltaan sitoutuneisuutta ja sensitiivistä tukea saadakseen kokemuksen ja tunteen osallisuudesta, kuulluksi tulemisesta ja vastavuoroisuudesta (ks. Syrjämäki, 2015, s. 23; Sette, Zava, Baumgartner, Baiocco ja Coplan, 2017, s. 1197; Rautamies, Koivula ja Vähäsantanen, 2018, s. 61; Hujala, 2017, s. 8; Ruokonen ja Rusanen, 2009, s. 11; Rusanen, 2016, s. 140–141, 150).

Opettajalla on mahdollisuus tukea ujoa lasta rakentamaan minuuttaan ja kartuttamaan toiminnallisia taitoja Hartin ja Shierin osallisuuden malleja mukailevan aidon osallisuuden saavuttamiseksi (vrt. Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 150; ks. tämä teos s. 13–14 ja siellä Kuvio 1). Ujon lapsen osallisuuden tukemisessa korostuvat pedagogiset valinnat, suunnitelmallisuus, strukturointi ja toistuvuus, pienryhmätoiminnan hyötyjä unohtamatta (ks. Kangas ym., 2018, s. 9; Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 169; Pihlaja, 2018, s. 81).

Varhaiskasvatuksen kuvataidekasvatus on tavoitteellista ja vuorovaikutuksellista toimintaa, joka parhaimmillaan läpäisee kaikkea varhaiskasvatuksen hoito- ja kasvatustoimintaa (Ruokonen & Rusanen, 2009, s. 10–11). Taidekasvatus vastaa tarpeeseen tukea lapsen tasapainoista kasvua, identiteetin ja itseilmaisun rakentumista sekä ihmis- ja maailmankuvan muotoutumista (vrt. Tenhu, 2019, s. 62). Nämä ovat merkityksellisiä tavoitteita ujon lapsen osallisuuden, oppimisen ja kokonaisvaltaisen kasvun kannalta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, s. 38) linjaakin taiteellisen toiminnan yhdeksi toiminnallisista, osallisuutta edistävästä työtaivoista. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman oppimiskäsitys (OPH, 2018, s. 21–22) on hyvin linjassa kuvataidekasvatuksen käytäntöjen kanssa, jossa korostuvat kokemuksellisuus, kokonaisvaltaisuus, toimijuus ja vuorovaikutuksellisuus, tarjoten ujolle lapselle runsaasti mahdollisuuksia harjoitella omaa osallisuutta edistäviä taitoja (vrt. luku 3.4 Kuvataidekasvatus, jossa olen avannut kognitiivista taideoppimiskäsitystä ja 4.1. Ujon lapsen osallisuus Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden valossa).

Taidekasvatuksella ja taiteella on hyvin laaja-alaiset vaikutukset yksilön kokonaisvaltaiselle kasvulle ja hyvinvoinnille (ks. Fancourt ja Finn, 2019; Tenhu, 2019, s. 60). Taiteen avulla on mahdollista työstää ujouden kaltaisia yksilöllisiä ja osin kulttuurisiakin ilmiöitä sekä löytää vaihtoehtoisia toimintamalleja niistä selviytymiseen (vrt. Pusa, 2009, s. 74; Räsänen, 2015, s. 29, 44; ks. myös Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 169–170). Kognitiiviseen ja kokonaisvaltaiseen taidekasvatuskäsitykseen perustuva taiteellinen toiminta antaa ujolle lapselle keinoja jäsentää ja tehdä näkyväksi omia kokemuksiaan, ajatuksiaan, tunteitaan ja havaintojaan (vrt. Anttila, 2011, s. 166–167; Eisner, 2002, s. 9 ja 35–37; OPH, 2018, s. 43; Rusanen, 2009, s. 49–50; Räsänen, 2015, s. 19, 22), ruokkien samalla ihmisten välistä vuorovaikutusta (Anttila, 2011, s. 166–167; Rusanen, 2009, s. 49; Räsänen, 2015, s. 28).

Kun ujo lapsi saa taidekokemusten myötä vahvistettua minuuttaan sekä kykyään ilmaista omia ajatuksiaan ja tarpeitaan, on hänen helpompi osallistua ryhmän toimintaan ja kokea osallisuutta. Dewey mukailen juuri taiteen tarjoama monikerroksellinen kokemus on avain yhteisölliseen

toimintaan osallistumiselle (ks. Westerlund ja Väkevä, 2011, s. 39; ks. tämä teos luku 4.3.2 Taide kokonaisvaltaisena kokemuksena). Taidekasvatus ihmis- ja maailmankuvan muotoutumista tukevana toimintamuotona on näkemykseni mukaan yhteydessä myös turvallisuudentunteeseen, joka on perusedellytys kyvylle osallistua ja tuntea osallisuutta (vrt. OPH, 2018, s. 42; Tenhu, 2019, s. 62). Taide antaa ujolle lapselle mahdollisuuden tarkastella itseä ja ympäröivää maailmaa turvalliselta tuntuvalta etäisyyden päästä (vrt. Räsänen, 2015, s. 233), vahvistaen luottamusta niin itseensä kuin ympäröivään maailmaan (ks. Pusa, 2009, s. 77). Tunteet, suhteet toisiin ihmisiin ja oman turvalliselta tuntuvalta paikan löytäminen yhteisössä ovat ujon lapsen osallisuuden ydintä, johon taidekasvatus hyvin vastaa (vrt. Räsänen, 2015, s. 26).

Yhteenvedon voin todeta, että taidekasvatuksen hyödyt ujon lapsen osallisuudelle ovat laaja-alaiset. Taide ja taiteellinen toiminta rentouttaa ja auttaa rakentamaan luottamusta, kehittää sosiaalisia taitoja, identiteettiä ja itsetuntoa sekä kykyä ilmaista itseään (ks. Fancourt & Finn, 2019, s. 20–21; Hiltunen, 2018, s. 102, 105; Rusanen, 2016, s. 152; Tenhu, 2019). Taiteellinen toiminta auttaa löytämään selviytymiskeinoja, sitoutumaan yhteisöön sekä osallistumaan ja vaikuttamaan yhteisön toimintaan (mm. Fancourt & Finn, 2019, s. 20–21; Hiltunen, 2018, s. 102; Rusanen, 2016, s. 140–141). Ruokosen ja Rusasen (2009, s. 13–14; ks. tämä teos s. 24–25) laatimat taidekasvatuksen integroitintasot muodostuvat merkityksellisiksi haluttaessa tukea ujon lapsen osallisuutta kuvataidekasvatuksen keinoin: siinä 1.) taide tuodaan luontevaksi osaksi varhaiskasvatuksen arkea, 2.) lasta tuetaan omaehtoiseen taiteelliseen toimijuuteen, 3.) opettajan toimii lasta kehittävä taiteellisen toiminnan mahdollistajana ja 4.) lasta eheyttävä taiteellinen toiminta on kirjattu osaksi paikallista varhaiskasvatussuunnitelmaa. Esittelemäni TAIKAVA-hanke puolestaan toimii vaikuttavana käytännön esimerkkinä siitä, miten taidekasvatuksen avulla on mahdollista tukea ujon tai muutoin tukea tarvitsevan lapsen osallisuutta ja tasapainoista kehitystä osana varhaiskasvatuksen arkea (ks. tämä teos s. 30–31).

Jokainen lapsi on arvokas omana ainutlaatuisena yksilönään ja hänellä on oikeus tulla huomioiduksi ja ymmärretyksi omana itsenään ja yhteisönsä jäsenenä. Yhteinen osallisuus ryhmässä rakentuu jokaisen lapsen yksilöllisten vahvuuksien ja potentiaalien tunnistamisesta, erilaisuudesta rikkautena ja voimavarana (Hujalan, 2017, s.7). Ujo lapsi tarvitsee kasvattajiensa tukea sopeutuakseen osaksi yhteisöä, oppiakseen toimimaan sosiaalisissa tilanteissa ja kasvaakseen yhteisönsä täysivaltaiseksi jäseneksi. Ujo lapsi tarvitsee kasvattajalta kärsivällisyyttä ja aikaa sopeutua sekä luovia ratkaisuja lapsen osallistamiseen ja ajatusten kuulemiseen. Kun kasvattajan ja lapsen välillä rakentuu molemminpuolinen luottamus, ujo lapsi rohkaistuu ilmaisemaan tunteitaan ja kertomaan itselleen merkityksellisistä asioista (vrt. Rusanen, 2016, s. 150–151).

Kasvattajan on nähtävä ujous luonteenpiirteenä, joka on mahdollista jalostaa voimavaraksi tukemalla lasta ja vahvistamalla hänen turvallisuudentunnettaan, minäpystyvyyttään ja identiteettiään. Tämä vaatii kasvattajalta herkkyyttä tunnistaa tilanteet, joissa lasta jännittää ja ujostuttaa, kykyä osoittaa lapselle empatiaa, ohjata ja rohkaista; ”Ei se haittaa, vaikka jännittää. Minä olen sinun tukenasi, autan sinua. Yhdessä me selvitään.” Ja viimein iloita yhdessä lapsen kanssa jokaisesta pienestä rohkaistumisesta ja onnistumisesta.

6.2 Tutkimuksen etiikan tarkastelua

Hirsjärven ym. (2016, s. 23) mukaan tutkimuksen tekemiseen liittyy useita eettisiä näkökulmia. Näihin näkökulmiin nojaten olen tätä tutkimusta tehdessäni noudattanut eettisesti kestäviä tiedonhankintatapoja, rehellisyyttä ja huolellisuutta tuloksia raportoidessani ja asianmukaisin lähdeviittauksin antanut muille tutkijoille heille kuuluvan arvostuksen (ks. Hirsjärvi ym. 2016, s. 23). Kestävien tiedonhankintatapojen mukaisesti olen pyrkinyt kriittisyyteen niin lähteiden valinnassa kuin tulkinnassakin, käyttäen mahdollisimman tuoreita, alkuperäisiä ja uskottavia lähteitä, pysyen totuudessa ja puolueettomuudessa (vrt. Hirsjärvi ym. 2016, s. 113–114; ks. myös Metsämuuronen, 2011, s. 19). Kriittisyyteen kuuluu oman tutkimustyön arvioiminen kaikissa sen vaiheissa (Hirsjärvi ym. 2016, s. 22) sekä herkkyys havaita oman tutkimuksensa ongelma-kohtat (Eskola ja Suoranta, s. 59). Minua on haastanut etenkin spesifin tutkimustiedon löytäminen juuri ujon lapsen osallisuudesta. Välillä tiedon etsiminen ja rakentaminen ujoutta ja osallisuutta ympäröivistä aiheista onkin johdattanut minua liian etäälle tutkimuskysymyksestäni, tehden tuottamastani tiedosta sirpaleista ja jäsentymätöntä. Tästä haasteesta selviytyminen on vaatinut suunnitelmallisuutta ja järjestelmällisyyttä, valintojen punnitsemista ja johtopäätöksiä perustelemista; vaatien syvällistä perehtymistä tutkimuskohteeseen ja aiempiin tutkimustuloksiin (vrt. Hirsjärvi ym. 2016, s. 22). Myös vaihtoehtoisten näkökulmien huomioon ottaminen on osa kriittisyyttä; omia menettelytapoja ja johtopäätöksiä on tarpeen tullen pitänyt olla valmis muuttamaan (Hirsjärvi ym. 2016, s. 22)

Hirsjärven ym. (2016, s. 24) mukaan ”jo tutkimusaiheen valinta on eettinen ratkaisu”, lisäksi arvot vaikuttavat siihen, miten ymmärrämme tutkittavaa ilmiötä (Hirsjärvi ym. 2016, s. 161). Kerroin aluksi, että aihevalintani kumpuaa omista kokemuksistani ujon lapsen äitinä ja kohtaamisista ujojen lasten kanssa. Lisäksi olen itse ollut ujo lapsi ja nuori, mutta sittemmin oppinut elämään tuon temperamenttipiirteeni kanssa ja löytänyt siihen liittyvistä ominaisuuksista itsel-

leni vahvuuksia. Tutkimukseni etiikan ja luotettavuuden kannalta minun on pitänyt pitää mielessä omakohtaisten kokemusten mahdollisesti herättämät tunteet ja niiden vaikutus ujoudesta tekemiini tulkintoihin ja niiden objektiivisuuteen. Itselleni taide ja taiteellisuus ovat olleet aina henkireikä ja tapa päästä osalliseksi sekä ilmaista omaa sisintäni. Tutkimuksessani minun on pitänyt varoa tekemästä liiallisia yleistyksiä ilman kritiikkiä (ks. Hirsjärvi ym. 2016, s. 26), muistaen, että tutkimukseni muodostaa vain yhden näkökulman ujon lapsen osallisuuden tukemiseen (vrt. Hirsjärvi ym. 2016, s. 67 ja 113). Jokainen ujo lapsi ei esimerkiksi välttämättä automaattisesti rakasta taidetta; voihan olla, että juuri kuvataide ei ole jokaisen ujon lapsen mielenkiinnon kohde vaan joku voi jopa vihata sitä. On löydettävä kunkin lapsen mielenkiinnonkohteita vastaavat tavat tukea ja rohkaista osallisuuteen.

Tässä tutkimuksessani olen lähestynyt ujon lapsen osallisuutta kuvataidekasvatuksellisesta näkökulmasta ja tuonut esille taidekasvatuksen merkittävät mahdollisuudet edistää tukea tarvitsevan lapsen tasapainoista kasvua, kehitystä, osallisuutta ja oppimista. Tutkimustuloksiini pohjaten taidekasvatuksen hyödyt tulisi entistä vahvemmin tunnistaa ja ottaa käyttöön varhaiskasvatuksessa. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajien tulisi tiedostaa oma roolinsa ujon lapsen osallisuudelle ja näin ollen mahdollistaa ujon lapsen kokemus yhteisönsä täysivaltaisesta jäsenyydestä. Näihin syihin vedoten pidän tutkimusaiheeni jatkokyöstämistä tärkeänä. Olisi mielenkiintoista tarkastella ujon lapsen osallisuutta empiirisenä tutkimuksena suhteessa taidepedagogiseen toimintamalliin; miten esimerkiksi TAIKAVA-hankkeen kaltainen toimintamalli tukee juuri ujon lapsen osallisuutta, hyvinvointia ja tasapainoista kehitystä? Lisäksi minua kiehtoo narratiivinen tutkimus ja -lähestymistapa aiheeseen; miten ujous ja taide kietoutuvat toisiinsa ja millaisia tarinoita niihin liittyy, millaisia kertomuksia kasvattajilla on aiheesta, entä miten lapset tarinallistavat ujoutta ja osallisuuden kokemuksia taiteen kautta?

Koska taide todella on läsnä kaikkialla ja kietoutuu vahvasti elämäkokemuksiimme (niin halutessamme), olen valinnut tutkimukseni päätesanoiksi Tiina Pusan sanat Minna Canthia mukaillen:

”Taide etsii elämää ja löytää sitä kaikkialta.”

Näin ollen myös taiteen eheyttävä voima on kaikkialla ja kaikkien saatavilla, miksi emme siis hyödyntäisi sitä?

Lähteet

- Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2006). Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Anttila, E. (2011). Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa E. Anttila (toim.), Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä (s. 151–173). Helsinki: Edita Prima Oy.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate - challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391–406. <https://doi.org/10.1080/13502930903101594>
- Blatt-Gross, C. (2010). Casting the Conceptual Net: Cognitive Possibilities for Embracing the Social and Emotional Richness of Art Education. *Studies in Art Education* 51(4), 353–367. <https://doi.org/10.1080/00393541.2010.11518813>
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://doi.org/10.1176/ps.38.6.676>
- Dervin, F. & Keihäs, L. (2013). Johdanto uuteen kulttuurien väliseen viestintään ja kasvatukseen. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 63. Haettu osoitteesta: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/68078/Johdanto_uuteen_kulttuurienväliseen_JYX.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dervin, F., Paavola, H. & Talib, M-T. (2013). Kohti kasvatuksellista monimuotoisuutta? Monikulttuurinen ja interkulttuurinen kasvatusta suomalaisessa koulussa ja opettajankoulutuksessa. *Kasvatus*, 44(3), 241–244.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E.W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press cop.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2003). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eteläpelto, A. (2012). Mitä on toimijuus ja mihin sitä tarvitaan? Yleisöluento. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Haettu osoitteesta: <https://www.jyu.fi/hankkeet/interaktiivinen/yleisoluendodiat/etelapelto>
- Grant, M. J. & Booth. A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Libraries Group. Health Information & Libraries Journal*, 26, pp. 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>

- Fancourt, D. & Finn, S. (2019). Health Evidence Network synthesis report 67. What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. World Health Organization. Haettu osoitteesta: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/329834/9789289054553-eng.pdf>
- Haikola, A. (2018). Kolumni: Ujous ei ole ongelma. Julkaistu 18.11.2018 osoitteesta: <https://www.karjalainen.fi/teemat/item/200195>
- Halme, K. & Karimäki, R. (2016). Hei voinko laittaa tähän lohikäärmetimantteja? TAIKAVA-opas – taidepedagogisen toiminnan hyödyntäminen kasvun ja oppimisen tukemisessa. Vantaan kaupunki, kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatus. Haettu osoitteesta: <http://www.e-julkaisu.fi/Vantaa/kulttuuri/taikava/mobile.html#pid=23>
- Halme, K., Karimäki, R. & Rusanen, S. (toim.) (2016). Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen: TAIKAVA-kehittämishankkeen raportti 2014–2016. Vantaan kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut. https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/128529_Taiteen_taikaa_WEB.pdf
- Hart, Roger A. (1992). Children's Participation: From tokenism to citizenship, *Innocenti Essay* no. 4, International Child Development Centre, Florence. Haettu osoitteesta: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Hatch, J.A. & Wisniewski, R. (1995). Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.), *Life history and narrative* (s. 113–135). London: Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203486344>
- Heikkinen, H. (2010). Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s.143–178). 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hiltunen, M. (2008). Community-based art education. – Contemporary art for schools and well-being for the community? Teoksessa A. Ahonen, R. Rajala, E. Alerby & I. Ryzhkova (toim.), *Crystals of Children's Well-being. Cross Border Collaboration between Schools in the Arctic* (s. 151–159). Rovaniemi: Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Haettu osoitteesta: <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/59470/Crystals%20of%20Schoolchildren%27s.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hiltunen, M. (2018). Taidevaihte – aikalaistaiteen toimintatapoja soveltamassa. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.) *Suhteessa maailmaan. Ympäristöt oppimisen avajina* (s. 83–108). Rovaniemi: Lapland University Press. Haettu osoitteesta:

- https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63608/Suhteessa_maailmaan.pdf?sequence=9&isAllowed=y
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2016). Tutki ja kirjoita. Porvoo: Bookwell Oy.
- Hujala, E. (2018). Esipuhe. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén ja J. Heikka (toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen* (s. 7–8). Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.
- Ikonen-Polamo, S., Karlsson, L., Rahkamo, S. & Tornivaara, L.-M. (2016). Taidepedagogin tehtäväkuvan jalkauttaminen varhaiskasvatuksen toimintayksikköön – johtamisen näkökulma. Teoksessa K. Halme, R. Karimäki ja S. Rusanen (toim.), *Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen. TAIKAVA-kehittämishankkeen raportti 2014–2016* (s. 21–29). Haettu osoitteesta: https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaastructure/128529_Taiteen_taikaa_WEB.pdf
- Kalliala, M. (2008). Kato mua. Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J. (2018). Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Juva: WS Bookwell Oy.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2019). Ujot ja introvertit. Helsinki: WSOY.
- Kirvesniemi, T., Poikolainen, J. & Honkanen, K. (2019). The Finnish day-care centre as an environment for learning social-emotional well-being. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti, Journal of Early Childhood Education Research*, Vol 1(8), 26–46. Haettu osoitteesta: <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2019/10/Kirvesniemi-Poikolainen-Honkanen-issue8-1.pdf>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 73–87). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Knuutila, S. (2008). Kulttuuriperintä, arvot ja oppiminen. Teoksessa P. Venäläinen (toim.) *Kulttuuriperintö ja oppiminen* (s. 12–19). Helsinki: Suomen museoliitto ja Suomen Tammi. Haettu osoitteesta: <https://www.yumpu.com/fi/document/read/47366957/kulttuuriperinto-ja-oppiminen-pdf-edufi>
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Haettu osoitteesta: <file:///C:/Users/OMIS->

- TAJA/AppData/Local/Packages/Microsoft.Micro-
softEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_%20(1).pdf
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. (2011). Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOY pro.
- Leitch, R. (2008). Creatively researching children's narratives through images and drawings. Teoksessa P. Thomson *Doing visual research with children and young people*, s. 37–58. London and New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203870525>
- Lehto-Häggroth, E. (2016). Alkusanat. Teoksessa K. Halme, R. Karimäki ja S. Rusanen (toim.), *Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen. TAIKAVA-kehittämishankkeen raportti 2014–2016* (s. 7). Haettu osoitteesta: https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/128529_Taiteen_taikaa_WEB.pdf
- Metsämuuronen, J. (2011). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Ky.
- Moilanen, P. & Räihä, P. (2007). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, s.46–69. Toim. J. Aaltola ja R. Valli. Juva: WS Bookwell Oy.
- Mortimer, H. (2004). Hearing children's voices in the early years. *Support for Learning*, 19(4), 169–174. <https://doi.org/10.1111/j.0268-2141.2004.00343.x>
- Nevanen, S., Juvonen, A. & Ruismäki, H. (2014). Kindergarten and school as a learning environment for art. *International Journal of Education through Art*, 10 (1), 7–22. https://doi.org/10.1386/eta.10.1.7_1
- Niinistö, H. (2021). Tilannesidonnaiset ja autenttiset oppimisympäristöt taideoppimisen mahdollistajana. Väitöskirja. Turun yliopisto. Haettu osoitteesta: <https://www.utu-pub.fi/bitstream/handle/10024/150857/AnnalesC507Niinist%c3%b62021.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Onnismaa, E.L. (2010). Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 313. Haettu osoitteesta: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20012/lapsilap.pdf>
- OPH (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- OPH (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Paavola, H. & Talib, M.-T. (2019). Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-Kustannus. Opetus 2000.
- Pihlaja, P. (2018). Ryhmä erilaisten lasten kasvun paikkana. Teoksessa *Varhaiserityiskasvatus*, s. 79–93. Toim. P. Pihlaja ja R. Viitala. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Piironen, T. (2007). Ohjaajan opas lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen. *Kuunnelkaa meitä – Lasten osallisuushanke 2006–2007*. Haettu osoitteesta: <https://nuorisoseurat.fi/wp-content/uploads/2016/12/mun-vuoro-osallisuusopas.pdf>
- Pusa, T. (2009). Taide kestää elämän – taiteen terapeuttisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. ja Välimäki, A.-L. (toim.) (2009). *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*, s. 71–79. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Rautamies E., Koivula, M. & Vähäsantanen, K. (2018). Lastentarhanopettaja lasten autonomian tukijana varhaiskasvatuksessa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research*, 7(1), s. 53–75. Haettu osoitteesta: <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2018/06/Rautamies-Koivula-Vahasantanen-issue7-1.pdf>
- Ripatti, T. (2016). ”Se itseilmaisun riemu ja yhdessä tekeminen kantaa” – Taidepedagogiset keinot 3–5-vuotiaiden lasten yhteistoiminnan ja inklusion edistäjinä. Teoksessa K. Halme, R. Karimäki ja S. Rusanen (toim.), *Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen. TAIKAVA-kehittämishankkeen raportti 2014–2016* (s. 21–29). Haettu osoitteesta: https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/128529_Taiteen_taikaa_WEB.pdf
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), s. 107–120. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.12.003>
- Ruokonen, I. & Rusanen, S. (2009). Esteettinen kasvattaja kulttuurisena kasvattajana. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. ja Välimäki, A.-L. (toim.) (2009). *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*, s. 10–15. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A.-L. (toim.) (2009). Saatesanat. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. ja Välimäki, A.-L. (toim.) (2009). *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*, s. 3–6. Helsinki: Yliopistopaino Oy.

- Rusanen, S. (2009). Lapsen kuvista kulttuurin kuviin. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. ja Välimäki, A.-L. (toim.) (2009). *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*, s. 48–54. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Rusanen, S. (2016). Lapsen kasvun ja oppimisen tukeminen taidepedagogiikan keinoin. Teoksessa K. Halme, R. Karimäki ja S. Rusanen (toim.), *Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen. TAIKAVA-kehittämishankkeen raportti 2014–2016* (s. 138–153). Haettu osoitteesta: https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaaw-wwstructure/128529_Taiteen_taikaa_WEB.pdf
- Räsänen, M. (2011). Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä. Teoksessa E. Anttila (toim.) *Taiteen jälki; Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*, s. 121–148. Teatterikorkeakoulu. Helsinki: Edita Prima Oy. Haettu osoitteesta: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/45263/TeaK_40.pdf?sequence
- Räsänen, M. (2015). Visuaalisen kulttuurin monilukukirja. Lahti: Aldus Oy.
- Räsänen, R. (2002). Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M.-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.), *Interkulttuurinen opettajankoulutus, Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla* (s. 97–113). Oulu: Oulun yliopisto.
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa: Vaasan yliopisto. Haettu osoitteesta: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Sava, I. & Katainen, A. (2004). Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa I. Sava ja V. Vesänen-Laukkanen (toim.) *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*, s. 22–39. Juva: WS Bookwell Oy.
- Sette, S., Zava, F., Baumgartner, E., Baiocco, R. & Coplan, R.J. (2017). Shyness, unsociability, and socio-emotional functioning at preschool: The protective role of peer acceptance. *Journal of Child and Family Studies*, 26(4), s. 1196–1205. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0638-8>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15, 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Syrjämäki, M. (2015). Osallisuuspuhetta integroidussa erityisryhmässä. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti *Journal of Early Childhood Education Research*, 4(1), s. 22–41. Haettu osoitteesta: <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2015/05/Syrjamaki-issue4-1.pdf>

- Staili ry (2019). Stailiry:n vetoomus koulujen taito- ja taideaineiden aseman puolesta 12.11.2019. Haettu osoitteesta: <https://www.liito.fi/uutiset/staili-ry-n-vetoomus-koulujen-taito/>
- Stenvall, E. & Seppälä, U. (2008). Talo lapsia varten. Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA ja Heikki Waris -instituutti. Työpapereita 2008:1. Haettu osoitteesta: http://www.socca.fi/files/100/Talo_lapsia_varten_lasten_osallisuus_paivakodissa.pdf
- Stuhr, P.L., Ballangee-Morris, C. & Daniel, V.A.H. (2008). Social justice through curriculum: Investigating issues of diversity. Teoksessa T. Eça & R. Mason (toim.) *International Dialogues about Visual Culture, Education and Art* (s. 81–95). Bristol, UK: Intellect Books.
- Säntti, J. (2004). Elämäntarinoiden tuottaminen ja tulkitseminen. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.), *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät* (s. 179–200). Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- TAIKAVA (2016). TAIKAVA (taidekasvattajat varhaiskasvatuksessa) -hanke. Vantaan varhaiskasvatus ja kulttuuripalvelut. Verkkosivusto. Haettu osoitteesta: <https://taikava.wordpress.com/hankkeesta/>
- Taikusydän (2020). Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia. Verkkosivusto. Haettu osoitteesta: <https://taikusydän.turkuamk.fi/info/taiteesta-hyvinvointia/>
- Tenhu, T. (2019). Taide mielessä – mieli taiteessa, Opettajien kuvataidekokemuksien narratiivista tarkastelua. Oulun yliopisto. Väitöskirja, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Tienhaara, H. (2014). Näin autat ujoa lasta. Julkaistu 3.12.2014 osoitteessa: <https://www.iltalehti.fi/perhe/a/2014120318791137>
- Timonen, L. & Kantelinen, R. (2013). Moninaisuus opettajan kouluttajan korkeakouluopettajan työssä – näkökulmia monikulttuuriseen kasvatukseen. *Kasvatus* 44(3), 258–269. Haettu osoitteesta: <http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/k/0022-927-x/44/3/moninais.pdf>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. (2011). Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. *Varhaiskasvatus tänään*. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. Toukokuu 2011, s. 24–35. Haettu osoitteesta: <https://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-3-Turja.pdf>
- Turja, L. 2012. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa *Varhaiskasvatuksen käsikirja*, s. 41–53. Toim. E. Hujala L. Turja. Juva: Bookwell Oy.

- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Finlex. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Virkki, P. (2015). Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Publications the University of Eastern Finland Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 66. University of Eastern Finland. Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1735-5>
- Westerlund, H. & Väkevä, L. (2011). Kasvatuksen taide ja kasvatus taiteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta. Teoksessa E. Anttila (toim.), Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä (s. 151–173). Helsinki: Edita Prima Oy.
- Zander, M. J. (2007). Tell Me a Story. The Power of Narrative in the Practice of Teaching Art. *Studies in Art Education A Journal of Issues and Research* 48(2), 189–203. <https://doi.org/10.1080/00393541.2007.11650099>
- Yhdistyneet kansakunnat (1989). Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991. Haettu osoitteesta: [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2 Liite 2 / Appendix 2](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2_Liite_2_Appendix_2)

Liite 1

Nupun tarina

Nuppu aloitti päivähoitossa 4-vuotiaana. Nuppu on herkkä, empaattinen ja taiteellinen lapsi. Tarkkaavainenkin hän on, tykkää seurata sivusta ja imee näin valtavasti tietoa itseensä. Uudet sosiaaliset tilanteet ovat hänelle vaikeita. Äiti toivoi, että Nuppu olisi päässyt pikkuveljensä kanssa samaan ryhmään, mutta “itsenäistyminen tekee aralle lapselle hyvää” sanoo hoitaja. Niinpä Nuppu aloittaa yksin ryhmässä, joka on aika villi, täynnä monenlaisia lapsia ja aikuisia. Nuppu sopeutuu hitaasti. Päiväkotiin on vaikea lähteä, Nuppu on selvästi kovin jännittynyt, maha on kipeä ja päätä särkee, ruoka ei maistu. Päiväkodissa hoitajat surkuttelevat, kun heillä ei ole aikaa Nupulle, vilkkaampien lasten viedessä huomion. Sen sijaan kehutaan, miten helppo lapsi Nuppu on, ja hienomotorisilta taidoiltaan tosi näppärä.

Kesä kuluu ja Nuppu lähtee edelleen vastentahtoisesti päiväkotiin. Äidistä on vaikea erota päiväkodin ovella, Nuppu takertuu syliin. Onneksi harso tuo turvaa ja kulkeekin mukana kaikkialle. Iltaisin ei tule uni ja itkettää. Nuppu saa kerrotuksi äidille, että Maisa ja Rilla olivat sanooneet häntä tyhmäksi ja sutanneet hänen piirustuksensa. Ennen tätä äiti on joutunut ottamaan päiväkodilla puheeksi muun muassa sen, että Meea oli tukistanut Nuppua, jonotustilanteissa pojat tönivät ja nykivät irti pompuloita ja Matteus oli juossut lattialla yksikseen leikkineen Nupun nurin. Taas yksi tapaus selvitettäväksi.

Syksy vaihtuu talveksi. Nuppu tuo päiväkodista kotiin taitavasti toteutettuja askareita, äiti kehuu ihailen ja kertoo lapselleen kuinka ihana, taitava ja rakas tämä onkaan. Yllättäen nuppu alkaa silmin nähden sopeutua ryhmään, hän saa kavereita ja päivän päättyessä äitiä vastassa on yhä useammin iloisesti hymyilevä lapsi. Nuppu ei kuitenkaan edelleenkään puhu hoitopäivän aikana kenellekään, osoittaa vain kainoin elein ja ilmein vastauksensa hänelle esitettyihin kysymyksiin. Äiti löytää lapsensa päiväkodin pihalta itkuisena, hoitaja kertoo hymyssä suin Nupun päivän menneen oikein hyvin. Autolle päästyä selviää, että nupulla on tullut pissat housuun. Kaikki vaatteet ovat kurapuvun alla aina puseron selkämyksestä sukan kärkiin saakka likomärkiä.

Eskarissa opettaja huolestuu Nupun puhumattomuudesta. Kotona Nuppu on oikea tarinan kertoja, verbaalisesti todella lahjakas. Pidetään palavereita, on psykologia ja erityisopettajaa, mietitään yhdessä, miten lasta voisi tukea, etenkin, kun koulun alku lähestyy vääjäämättä. Ongelma tuntuu olevan myös se, että harsosta pitäisi päästä eroon. “Eihän lapsi voi mennä harson kanssa kouluun”, sanoo opettaja. Onneksi psykologi, varhaiserityisopettaja ja erityisopettaja koulun puolelta ovat eri mieltä. Nuppu saa jatkossakin pitää harsoa turvanaan. Lisäksi hänelle laaditaan tehostetun tuen suunnitelma.

Eskarin kevät puolella Nuppu viittaa opettajan esittämiin kysymyksiin innokkaasti, ja vastailleekin – hyvin pienellä äänellä, niin, että kaverit toimivat tulkkina, jotta opettajakin kuulee. Leikit kavereiden kanssa sujuvat mainiosti, kaverit huolehtivat Nupun mukaan leikkeihin ja leikin riemu on pohjaton, ilman sanojakin.