

Osallisuus varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kuvataideopetusmuistoissa

Moilanen, Jaakko H. 2022. OSALLISUUS VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAOPISKELIJOIDEN KUVATAIDEOPETUSMUISTOISSA. Kasvatus 53 (2), XXX–XXX.

Tutkimuksessa tarkastellaan varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelleiden muistoja kuvataiteen opetuksesta aina perusopetuksesta lukioon saakka sekä sitä, miten osallisuus esiintyy niissä. Osallisuutta tutkitaan sosiaalisesta ja poliittisesta näkökulmasta. 46 kirjoitelmasta muodostunut aineisto kerättiin vuonna 2016 Oulun yliopiston varhaiskasvatuksen koulutuksen kuvataidekasvatuksen opintojakson alussa. Aineiston analyysimenetelmänä oli laadullinen abduktiivinen sisällönanalyysi, jossa liikutaan aineistolähtöisyyden ja teoriasidonnaisuuden välillä. Osallisuuden mahdollisuuksia kuvataiteen opetuksessa voi tuloksien perusteella pitää vähäisenä. Kuvataideopetus näyttäytyy opiskelijoiden muistoissa pääosin opettajajohtoisena mallityöskentelynä, jossa oppilaan osallisuus rajoittuu vain oman yksilöllisen työn ääreen. Tutkimuksen tulokset pistävät miettimään keinoja, miten tukea opettajaopiskelijoiden pedagogisen osaamisen kehittymistä osallisuuden toteuttamisessa sekä vaativat reflektoida kuvataiteen opetukseen liittyviä käsityksiä, käytänteitä ja kulttuuria niin opettajankoulutuksessa kuin kentän opetustyössä.

Asiasanat: koulumuistot, kuvataidekasvatus, osallisuus, varhaiskasvatus

Johdanto

Tämä artikkeli tarkastelee varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kirjoittamia muistoja kuvataiteen opetuksesta ja erityisesti sitä, millaisena osallisuus opiskelijoiden muistoissa esiintyy. Osallisuus on käsitteenä moninainen. Sitä tarkastellaan tutkimuksissa usein sekä sosiaalisesta näkökulmasta yhteisöllisyytenä, yhteisöön kuulumisena ja siinä toimimisena että poliittisesta näkökulmasta, jolla viitataan päätöksentekoon ja sen prosesseihin sekä vaikuttamiseen (ks. esim. Kiilakoski, Gretscher & Nivala 2012; Merikukka, Ristikari & Kiilakoski 2019; Thomas 2007). Tutkimuksessani osallisuus on sekä sosiaalinen että

poliittinen ilmiö, joka rakentuu toimijuuden, vaikuttamisen ja yhteisöllisyyden näkökulmien kautta, usein myös toisiinsa limittyneinä (ks. Kiilakoski ym. 2012; Kiilakoski & Tervahartiala 2015; Myllyniemi 2014). Osallisuus ei ole vain akateeminen käsite, vaan sitä määritellään Suomen lainsäädännössä (ks. esim. Perusopetuslaki 1998; Perustuslaki 1999) ja kansainvälisesti YK:n (1989) Yleissopimuksessa lasten oikeuksista, joihin myös opetussuunnitelmateksteissä viitataan.

Osallisuus kytkeytyy käsitteenä kuvataiteen opetukseen opetussuunnitelmissa, joissa se on arvoperustassa ja kaikkea opetusta sekä kasvatusta läpäisevänä tavoitteena sekä kuvataideoppiaineen omissa tavoitteissa ja sisällöissä. Niissä todetaan myös, että lapsella tai oppilaalla on oikeus vaikuttaa ja osallistua itseään koskeviin asioihin. (ks. Opetushallitus 2014, 2015, 2019 & 2022.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022, 28) kirjoitetaan, että ”[k]ulttuuriperintöön, taiteeseen ja ilmaisun eri muotoihin tutustuminen vahvistaa lasten osaamista myös monilukutaidon sekä osallistumisen ja vaikuttamisen osa-alueilla.”

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvataideoppiaineen kuvauksissa mainitaan, että ”[t]aideoppimisen yksilöllinen ja yhteisöllinen luonne tukee oppilaan identiteettien rakentumista, osallisuutta ja hyvinvointia (Opetushallitus 2015, 145, 268, 428).” Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2019, 344–346) kuvataiteen oppiaineesta todetaan muun muassa, että ”[o]petuksella tuetaan laaja-alaisen yleissivistyksen rakentumista sekä aktiiviseen paikalliseen ja globaaliin toimijuuteen kasvamista” ja nostetaan esille sellaisia käsitteitä kuin hyvinvointiosaaminen, vuorovaikutusosaaminen, yhteiskunnallinen osaaminen sekä globaali ja kulttuurinen osaaminen.

Kuvataidekasvatuksen ja osallisuuden voi opetussuunnitelmien perusteella ajatella olevan jo lähtökohtaisesti toisiinsa kietoutuneita. Opiskelijat, joilta tämän tutkimuksen aineisto on kerätty, valmistuvat (tai ovat jo valmistuneet) toteuttamaan nykyisten voimassa olevien opetussuunnitelmien osallisuuskäsitystä. Osallisuuden toteutuminen kuvataidekasvatuksessa ei kuitenkaan ole automaatio, sillä suomalaisessa kasvatus- ja opetuskontekstissa opettaja voi toteuttaa opetustaan varsin autonomisesti opetussuunnitelmien pohjalta (ks. Paronen & Lappi 2018). Mieltymysten ja omien taiteellisten tavoitteiden erottaminen opetussuunnitelmien tavoitteista on osalle opettajista taideaineiden opettamisessa havaittu olevan vaikeaa (Hall 2010; Shreeve 2009), mikä voi rajoittaa myös oppilaiden osallisuuden mahdollisuuksia.

Aiemman tutkimuksen perusteella opettajilla on suuri merkitys siihen, miten oppilaat muistelevat kouluaikaa (ks. esim. Chang-Kredl & Kingsley 2014; Miller & Shifflet 2016; Uitto 2012; Uitto, Lutovac, Jokikokko & Kaasila 2018). Muistot peruskoulun ja lukion opetuksesta ovat niin ikään merkityksellisiä juuri varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden käsityksille opettamisesta, opettajuudesta sekä kuvataidekasvatuksesta (ks. esim. Chang-Kredl & Kingsley 2014; Garvis & Pendergast 2010; van Hook 2002; Moilanen & Mertala 2020; Strekalova-Hughes, Maarouf & Keskin 2015). Painopiste aiemmassa tutkimuksessa on ollut opettajan ammatti-identiteettiin ja kompetenssiin liittyvissä teemoissa. Sen sijaan osallisuutta niissä ei ole painotettu, ja tämän tutkimuksen tavoitteena onkin korjata kyseistä puutetta.

Tarve tämänkaltaiselle tutkimukselle nousee myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen teettämässä selvityksissä varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisesta. Arvioinnissa havaittiin kuvataidekasvatuksen toteuttaminen vähäiseksi ja henkilökunnan osaaminen puutteelliseksi erityisesti alle 3-vuotiaiden taidekasvatuksessa. (Repo ym. 2019.) Viisivuotiaiden taito- ja taidekasvatuksen nykytilaa tarkastelevassa arviointiraportissa erityisesti juuri lasten osallisuus näyttäytyi puutteellisena (Juutinen ym. 2021).

Tutkimukseni sijoittuu temaattisesti koulumuisto-, kuvataidekasvatus- ja osallisuustutkimuksen alueille. Muistitietotutkimuksella on rajoituksensa, sillä muisto ei ole koskaan tarkka toisinto tapahtuneesta. Muistelemineen on aktiivinen prosessi, jossa menneitä asioita ja tapahtumia käsitellään nykyhetkestä käsin, jolloin muistot voivat värittyä tai saada uusia merkityksiä muistelemistilanteen tai kontekstin kautta (ks. esim. Engel 1999; Holland & Kensinger 2010; Hyvärinen 2014). Muistellessaan jotain asiaa tai tilannetta henkilö voi valikoida, mitä ja miten muistelee, mistä syystä muistelemineen on aina subjektiivista (ks. esim. Hyvärinen 2014; Misztal 2003; Uitto 2012; Uitto & ym. 2018).

Keskeinen tutkimuskysymykseni on, millaisena osallisuus näyttäytyy varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien muistoissa kuvataiteen opetuksesta. Tavoitteena on tuoda esiin varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kuvataidekasvatusosaamiseen vaikuttaneita tekijöitä.

Osallisuus ja kuvataide(kasvatus)

Osallisuuden erilaiset näkökulmat yhdistyvät kuvataidekasvatuksessa taidekasvatuksen traditioiden ja sen tutkimuksen kautta (ks. esim. Efland, Freedman & Stuhr 1998; Hiltunen 2009; Knif 2021; Räsänen 2008). Osallisuuden yhteydessä käytetään usein käsitteitä yhteisöllisyys, vaikuttaminen ja toimijuus, jotka näyttävät kietoutuvan toisiinsa. Toimijuutta on tarkasteltu yksilön potentiaalin, osallistumisen, yhteiskunnan rakenteiden, vallan ja hallinnan näkökulmista sekä suhteisena (ks. esim. Kiilakoski & Tervahartiala 2015; Knif 2021; Rainio & Hilppö 2015). Vaikuttamista on tutkittu päätöksentekoon ja sen prosesseihin osallistumisena, yksilön toimijuutena ja yhteiskunnallisena vaikuttamisena (ks. esim. Myllyniemi 2014; Virolainen 2015). Yhteisöllisyyttä on tutkimuksissa tarkasteltu sosiaalisina suhteina, yhteisön jäsenyytenä, yhteisöön kuulumisena tai yhteisössä toimimisena (ks. esim. Hiltunen 2009; Juutinen 2018; Kiilakoski & Tervahartiala 2015; Nivala & Ryytänen 2013; Virolainen 2015).

Osallisuus esiintyy nykyisissä opetussuunnitelmissa arvoperustassa, toimintakulttuuria kuvaavassa osiossa, oppimisen alueissa sekä laaja-alaisen osaamisen alueena (Opetushallitus 2014, 2015, 2019 & 2022), jotka näyttäytyvät samankaltaisena läpi koko kasvatus- ja koulutuspolun. Männistön, Fornaciarin & Tervasmäen (2017) mukaan osallisuus on kuitenkin perusopetuksen opetussuunnitelmissa enemmän päämäärä kuin toimintatapa. Lisäksi kirjoitettu opetussuunnitelma on eri asia kuin toteutettu opetussuunnitelma opettajan autonomisuudenkin vuoksi (ks. Paronen & Lappi 2018).

Kuvataiteen opetuksessa opettajan rooli välittäjänä korostuu henkilökohtaisen kokemuksen ja institutionaalisen tavoitteellisuuden välillä (ks. Moilanen & Mertala 2020). Koivurovan (2019) tutkimuksessa sekä osallisuuden että opettajan roolin merkitykset korostuivat, kun perusopetuksen kuvataiteen oppitunti näyttäytyi oppilaille omanlaisena sosiaalisena tilanaan kuulumisen ja poissulkemisen välimaastossa sekä opettajan auktoriteetin, vallan ja turvan piirinä. Opettajan kyky tukea nuoren itseilmaisua ja nuorten mahdollisuus itse vaikuttaa sekä ohjata prosessia osoittautuivat merkityksellisiksi myös Myrsky-hankkeessa, jossa osallisuutta tarkasteltiin peruskoulun yläluokilla taidelähtöisten menetelmien kautta (Kiilakoski & Tervahartiala 2015).

Koulun kuvataideoppiaine mielletään usein vain mallityöskentelyyn pohjautuvana piirtämisenä ja maalaamisena. Kuvataideoppiaineesta voi kuitenkin muodostua jaettua ja osallistavaa toteutuessaan sosiokonstruktivistisena eli sosiaalisessa vuorovaikutuksessa,

toisten ihmisten ja ympäristön kanssa tapahtuvana oppimisprosessina. Tällöin se kytkeytyy osaksi oppilaiden omaa maailmaa ja kasvatukselliset tavoitteet voidaan saavuttaa paremmin. (Freedman 2000; Hickey 1997.) Nykykuvataidekasvatusta kuvaillaan kokemuksellisuuden, merkitysten rakentamisen, vuorovaikutuksen, dialogisuuden, yhteisöllisyyden ja tilannesidonnaisuuden käsitteiden kautta (ks. esim. Hiltunen 2009; Knif 2021; Niinistö 2021; Räsänen 2008; Sederholm 2006).

Paradigman muutosten voi tulkita vaikuttaneen myös osallisuuteen kuvataidekasvatuksen traditioissa, kun akateemisesta taiteen opetuksesta on siirrytty kohti sosiokonstruktivistista visuaalisen kulttuurin kasvatusta (ks. Efland ym. 1998; Räsänen 2008). Osallisuuden mahdollisuudet näyttäytyvät kuvataiteen opetuksessa eri tavoin oppilaan, opettajan, oppiaineen ja ympäristön roolien kautta. Opettajan rooli korostuu sekä taiteeseen pohjautuvassa muodon traditiossa että jäljittelyn traditiossa, jossa todellisuuden havainnointi on keskeistä. Vaikka tavoitteista olisikin mahdollisuus neuvotella, arviointia tehdään helposti näköisyyden tai tekniikan hallitsemisen näkökulmista. (Räsänen 2008, 80–81.)

Ekspressiiviseen taidekasitykseen pohjautuva itseilmaisun traditio on puolestaan lähtökohtaisesti vuorovaikutukseltaan oppilas- tai lapsikeskeinen. Visuaalisen kulttuurin traditio sen sijaan pohjaa postmodernismiin ja korostaa vuorovaikutusmalliltaan oppimisympäristöjä oppijoiden kokemukset ja erilaiset tavat toimia huomioiden. (ks. Efland ym. 1998; Räsänen 2008, 85–98.)

Muistojen tutkimisen aineisto ja menetelmä

Tutkimusaineisto koostui keväällä 2016 kuvataidekasvatuksen kurssin alussa kerätyistä varhaiskasvatuksen ensimmäisen vuosikurssin opettajaopiskelijoiden kirjoitelmista, joissa he muistelevat kokemuksiaan kuvataiteen opetuksesta. Kirjoitelmia on käytetty aineiston keräämisen tapana opettajaksi opiskelevia käsittelevässä tutkimuksessa (ks. Avgitidou, Pnevmatikos & Likomitrou 2013; Mertala 2018; Miller & Shifflet 2016) sekä omaelämäkerrallisessa muistojen tutkimisessä (ks. Uitto 2011; Uitto ym. 2018).

Tehtävänannossa pyysin opiskelijoita kuvailemaan suhdettaan kuvataiteeseen, kertomaan kuvataiteeseen liittyvistä ajatuksistaan, lapsuusmuistoista, ihaillemastaan taiteilijasta tai taideteoksesta, jonka muistavat. Kirjoitelmia oli alun perin yhteensä 56, joista kahdeksaan en saanut lupaa ja viisi ei käsitellyt kuvataidemuistoja institutionaalisessa (varhaiskasvatus,

peruskoulu, lukio) kontekstissa. Aineistoksi valikoitui siten 43 kirjoitelmaa (yhteensä 67 sivua). Opiskelijat, kolme miestä ja 40 naista, olivat aineistonkeruun aikaan iältään pääosin 19–22-vuotiaita. Opiskelijoille annettua kirjoitustehtävää ei arvioitu, ja kaikkiin käytettyihin kirjoitelmiin on saatu lupa tutkimuskäyttöä varten.

Analyysimenetelmänä tutkimuksessa oli induktiivisen ja deduktiivisen välimaastoon sijoittuva laadullinen abduktiivinen sisällönanalyysi. Abduktiivinen lähestymistapa huomioi tutkijan induktiivisen päättelyn, mutta myös teoriaan kietoutuneisuuden analyysiä toteutettaessa. Toisin kuin deduktiivisessa analyysissä teoriasidonnaisuus ei ole teorian testaamista tai teorian ottamista sellaisenaan, vaan abduktiivisessa analyysissä tutkija liikkuu induktiivisen ja deduktiivisen välillä etsien uutta tapaa teoretisoida ilmiötä. (Grönfors 2011; Suddaby 2006; Timmermans & Tavory 2012.) Analyysini rakentui omasta tutkijan ja varhaiskasvatuksen kuvataidekasvatuksen opettajan positioistani lähtevän induktiivisen päättelyn ja kuvataidekasvatuksen sekä osallisuuden tutkimukseen nojautuvan deduktiivisen teoriasidonnaisuuden välillä.

Minulle kuvataidekasvatuksen opettajana ja tutkijana aineistosta korostui se, millaisena kuvataiteen opetus kerrottiin, mitä se piti sisällään, mitä tunteilla tehtiin ja erityisesti se, miten opiskelija kuvasi oman roolinsa sekä opettajan roolin. Nämä johdattelivat tarkastelemaan aineistoa taidekasvatuksen traditioiden kannalta (ks. esim. Efland ym. 1998; Räsänen 2008). Oppilaan ja opettajan roolit taidekasvatuksen traditioissa herättivät kysymyksen siitä, millaisina oppilaiden mahdollisuudet osallisuuteen aineistossa näyttäytyivät (ks. esim. Kiilakoski & Tervahartiala 2015).

Aineistoa lukiessani etsin yhteneviä muistoja ja teemoittelin niitä (ks. esim. Boeije 2002). Mertala (2020) on kuvannut menetelmää kolmivaiheisena: 1. aineiston ja teorian vertailu, 2. vertailu aineiston sisällä ja 3. vertailu kahden ensimmäisen vaiheen perusteella muotoutuneista kategorioista. Analyysissä yhdistäväksi teemaksi muodostui osallisuus, joka rakentuu toimijuuden, vaikuttamisen ja yhteisöllisyyden näkökulmien kautta. Käsittelen seuraavissa luvuissa osallisuutta, sen toteutumista tai toteutumatta jäämistä näiden kolmen näkökulman kautta.

Osallisuus toimijuutta mahdollistavissa tilanteissa

Kiilakoski ja Tervahartiala (2015, 64) kuvaavat osallisuutta yhdistelmänä ”mahdollisuutta toimia, syntynyttä toimintaa ja kokemusta tämän toiminnan merkityksellisyydestä.” Yksilön toimijuus on olennainen osa osallisuutta ja kuvataidekasvatus perusluonteeltaan toimijuutta vaativaa (ks. Knif 2020). Yksi varhaiskasvatuksen opettajaopiskelija muisteli näin:

Alakoulun ensimmäisten vuosien 1–2-luokan aikana muistan, että kuvistyöt perustuivat pitkälti mallista tekemiseen. Koin, että työni tulisi olla täsmälleen samanlainen kuin malliesimerkki ja siihen minun tulisi pyrkiä ja tätä tavoitella. Ajattelin oman työn ”keskeneräisyyden ja virheet”, jotka erosivat mallin esimerkistä epäonnistuneena työnä. Ja olin ahkera vertailemaan ja arvostelemaan annettuun mallityöhön. (kirjoitelma 31.)

Osallisuus rajoittui toimijuuden näkökulmasta opiskelijoiden muistoissa aineistoesimerkin tapaan usein mallin mukaisen työn tekemiseen. Arviointi perustuu tällöin yhdennäköisyyteen mallityön kanssa jäljittelyn tradition mukaisesti, joka ohjaa myös oppilaita arvioimaan omaa työtään ja osaamistaan samoin perustein (ks. Räsänen 2008). Toimijuuden kuvauksina opiskelijoiden muistoissa voi pitää myös listauksia tekniikoista ja materiaaleista (ks. Räsänen 2008, 81), jotka tässä aineistossa olivat pääosin perinteisiä kuvataiteen tekniikoita, piirtämistä, maalaamista ja muotoilua erilaisin variaatioin. Kuvauksiin yhdistyi myös arvottavia näkökulmia työskentelystä mielekkyyteen tai omaan osaamiseen liittyen. Toimijuutta ja potentiaalia toimijuuteen ei siten rajannut vain opettaja, vaan myös oppilas itse mieltymystensä tai osaamisen käsityksensä kautta (ks. Rainio & Hilppö 2015).

Opettajan rooli näyttäytyi aineistossa esimerkiksi seuraavalla tavalla: ”Yläasteella ja lukiossa opettajamme oli vanhempi mies, joka ei kelpuuttanut teoksiani sitten millään ja vielä kurssien loputtua jouduin käydä näyttämässä niitä hänelle, jotta hän voisi hyväksyä ne. Jostain syystä hän ei koskaan kertonut, mikä niissä oli vialla.” (kirjoitelma 5.) Räsänen (2008, 85–86) kuvaa opettajajohtoisuutta behavioristiseen kasvatuskäsitykseen sitoutuvaksi, jolloin opettaja määrittelee opetuksen käytäntöjä omien arvojen kautta ja päätehtäväkseen kontrollon. Esimerkissä opettaja puuttui opiskelijan toimijuuteen toteuttamalla omaa piilo-opetussuunnitelmaansa tavoitteiden näkökulmasta. Opettaja oli asettanut jonkin taidollisen tavoitteen, johon oppilas ei yllä tai tavoite liittyi työn hyvin tekemiseen, mikä ei kuitenkaan ole ollut oppilaalle selvää.

Mahdollisuus toimijuuteen tulee seuraavassa esimerkissä esille, mutta siihen ei motivoida, eikä sitä edes vaadita.

Sana kuvataide tuo mieleen maalaamisen tai piirtämisen, joka ei itseäni ole oikeastaan koskaan kiinnostanut koska lopputulokset eivät ole olleet kovinkaan palkitsevia. Siksi kuvaamataidon tunnit peruskoulussa ja lukiossa olivatkin suurimmalta osalta sellaisia tunteja jossa ”ei tarvinnut tehdä mitään”, tai näin ainakin itse ajattelin. Tällaiset tunnit ovatkin olleet itselleni tilaisuuksia päästä helpolla ja ottaa hiukan rennommin. Ja niinhän se peruskouluikäisellä menee, kun on, ei kiinnosta-asenne, sinulta ei odoteta paljoakaan, jolloin et yritä ja otat tunnit rennosti. (kirjoitelma 43.)

Muistoa voi tulkita Räsänen (2008, 89) itseilmaisun tradition yhteydessä mainitsemien tavoitteiden ja ohjaamisen puuttumisena. Kuvataidetta pidetään usein myös vastapainona lukuaineille (ks. Kallio 2005; Pohjakallio 2005), minkä vuoksi sen asema voi olla vapaampi tai merkityksettömämpi kouluaineiden joukossa. Ohjauksen puute, vapaus ja tavoitteettomuus saattavat heikentää kuvataiteen asemaa oppiaineena entistä enemmän.

Aineistosta nousi myös esiin toimijuuden ristiriitaa, jota voi tarkastella ehdollistumisena koulukulttuuriin.

Jos lapsena pidin kuvataiteesta, niin miksi sitten ajatus muuttui koulumaailmaan siirryttäessä hieman negatiiviseksi? Näin jälkikäteen ajateltuna syy siihen saattaa olla, että tekeminen muuttui pakonomaiseksi ja ohjeistetuksi. Toisin sanoen ei saanutkaan piirtää sitä mitä halusi ja milloin halusi. Koulussa työt piti saada loppuun hyvin kiireelläkin aikataululla ja jos ei tiennyt mitä tehdä, oli lopputulos yleensä hyvinkin hätköity. Koulussa, ja erityisesti mitä korkeammalla olit, kuvataide oli itsenäisempää. Opettaja saattoi antaa puutteelliset ohjeet tai sitten antoi vapaat kädet suunnitella jokin alusta loppuun. Inspiraation puute oli näillä tunneilla hyvinkin yleistä. (kirjoitelma 45.)

Peruskoulun alkaessa edellä siteerattu varhaiskasvatuksen opettajaopiskelija muisteli toivoneensa vapaampaa toimijuutta ja kuvaa kuvataiteen opetuksen ”pakonomaiseksi ja ohjeistetuksi”. Ylemmille luokka-asteille siirryttäessä mahdollisuus toimijuuteen lisääntyi, mutta silloin esteenä olikin inspiraation (tai ehkä motivaation tai osaaminen) puute. On

mahdollista, että toimijuuden rajoittaminen alemmilla luokilla oli johtanut siihen, ettei myöhemmin saatu vapaus toimijuuteen enää toteutunutkaan aiemmin ajattelemalla tavalla (ks. Kiilakoski & Tervahartiala 2015).

Osallisuus vaikuttamisena

Vaikuttaminen liittyy osallisuuden poliittiseen näkökulmaan, jota määritellään yhteisiin päätöksentekoprosesseihin osallistumisena ja mahdollisuutena vaikuttaa tehtäviin päätöksiin (ks. Merikukka ym. 2019; Virolainen 2015). Opiskelijoiden kirjoitelmissa vaikuttaminen näytti kiinnittyvän toimijuuteen. Muuten opiskelijoiden muistoissa ei päätöksentekoprosesseja juuri kuvattu; oppitunnin toteutukseen tai sen sisällä vaikuttaminen ei tullut juurikaan esiin. Vain yhden opiskelijan muistossa koulun ulkopuolisen toimijan järjestämästä projektityöstä vaikuttamisprosessi oli konkreettisimmin läsnä.

Vaikuttaminen omaan toimijuuteen näyttäytyi kirjoitelmissa vastakkaisilla tavoilla: joko omaan ilmaisuun ja työskentelyrytmiin ei ollut lainkaan mahdollisuutta tai työskentely oli täysin vapaata ja tapahtui jopa täysin ilman ohjausta. Useimmat kuvaukset painottivat kuitenkin hyvin rajattua ja malleihin pohjautuvaa työskentelyä, mikä vahvistaa tulkintaa opettajaajohtoisesta muodon ja jäljittelyn traditioihin kiinnittyvästä kuvataiteen opetuksesta (ks. Räsänen, 2008). Työskentelylle ennalta asetetut tavoitteet heikentävät lasten ja nuorten mahdollisuutta vaikuttaa ja voivat estää osallistumista tai olla jopa syy sille, että työskentely jätetään kesken (Kiilakoski & Tervahartiala 2015; Rimmer 2009).

Aineistosta löytyi myös muistoja siitä, että opettaja oli tehnyt päätöksiä oppilaan puolesta. Alla olevassa esimerkissä opiskelija kuvaa tilannetta, jossa hänen työnsä päätetään lähettää paikalliseen vuosittain ilmestyvään koululaisten kuvataidetöitä esittelevään lehteen.

Toinen hyvä muisto liittyy siihen, kun sain työni Oulun Koulun Kohinaa -lehteen, vaikka olin ehdottomasti kuvataiteellisesti luokkani heikoimpien oppilaiden joukossa ala-asteella. Kyseessä oli pinkki paperimassasta muotoilemani naamari, joka näytti rehellisesti sanottuna hirveältä, mutta opettaja halusi laittaa sen lehteen ja sehän sitten laitettiin. Ehkä se oli sääliä tai tsemppausta, mutta ihan hyvä mieli siitä silti tuli. (kirjoitelma 36.)

Vaikka muisto olikin positiivinen, opettajan tapa toimia oli kyseenalainen oppilaan oman vaikuttamisen näkökulmasta. Opiskelija ei kerro, että olisi halunnut työnsä lähetettävän ja jopa kokee opettajan ratkaisun olleen ”sääliä”. Kertomalla ennakoon opettaja olisi antanut oppilaalle mahdollisuuden itse miettiä, minkä työn tekee tai valitsee lehteen lähetettäväksi. Koska lehti on vuosittain ilmestyvä, opettaja olisi voinut helposti myös suunnitella yhdessä oppilaiden kanssa, millaisia töitä lehteen toteutetaan.

Projekti- tai ryhmätyöskentely ovat työskentelymuotoja, joissa vaikuttamisen voi ajatella siirtyvän luontevasti oppilaille niissä tapahtuvan yhteisöllisen työskentelyn kautta. Näitä työskentelymuotoja mainittiin vain muutamissa teksteissä, mutta vaikuttamista ei kuitenkaan tuotu niissä esiin suoraan, kuten seuraavassa esimerkissä:

Ala-asteelta mieleeni on jäänyt erityisesti eräs projekti, jota toteutimme luokkamme kanssa monien tuntien ajan. Eräs paikallinen yritys järjesti kilpailun, jonka tarkoituksena oli suunnitella tietylle asuinalueelle uusi yleisilme rakennuksineen ja ympäristöineen. Saimme jokainen piirtää tai maalata oman työn, jossa näkyisi henkilökohtaiset suunnitelmat asuinalueen muuttamiseksi. ... Henkilökohtaisen työn lisäksi teimme yhdessä pienoismallin uudesta asuinalueesta. ... [P]ääsimme myös esittelemään pienoismallimme yrityksen hienossa tilaisuudessa, jossa he puhuivat asuinalueen uudistamisesta. (kirjoitelma 33.)

Kirjoitelman 33 esimerkissä tunne vaikuttamisesta positiivisessa mielessä on tulkittavissa prosessin kuvauksesta, kun jokainen sai antaa panoksensa yhteiseen tuotokseen. Projekti päättyi asuinalueen kehittämistilaisuuteen, jossa oppilaat pääsivät kertomaan rakentamastaan alueen pienoismallista ja tällä tavoin osalliseksi laajempaa päätöksentekoprosessia.

Onko osallisuutta ilman yhteisöllisyyttä?

Yhteisöllisyys ei näyttäytynyt merkityksellisessä roolissa suurimmassa osassa opiskelijoiden muistoista, joten esimerkit siitä ovat vähäisiä. Yhteisöllisyyden kokemuksesta viesti yhdessä esimerkissä (kirjoitelma 34) ilmaissut ”Teimme yhdessä luokkamme kanssa yhteisen projektin” ja ”kaikki yhdistivät voimansa ja liimasivat oman osuutensa työstä paikalleen”. Jälkimmäinen muisto kuvaa kuitenkin sitä, ettei yhteisöllistä prosessia ole välttämättä sen enempää tapahtunut jokaisen liimatessa oman osuutensa itse. Kuvataiteen opetukseen

luonteenomaisesti liittyvän yhteisöllisyyden puuttuminen on merkillepantavaa (ks. esim. Freedman 2000; Hiltunen 2009).

Niissä opiskelijoiden muistoissa, joissa yhteisö tuli esiin, sitä kuvattiin kolmella tavalla: 1) työskentelynä ja toimintana kuvataiteen tunnilla, jutellen ja oleillen, 2) ryhmätöinä ja projekteina (aineistossa vain muutama maininta) ja 3) yhteisöstä poissuljetuksi tulemisen kokemuksina (ks. Koivurova 2019), jotka liittyivät usein arviointiin.

Kokemukset arvostelusta ja arvioinnista taidon tai toiminnan perusteella voivat saada aikaan poissuljetuksi tulemisen kokemuksen ja evätä osallisuuden mahdollisuuden käytännöllisesti katsoen kokonaan. Tätä ilmentävät seuraavat kaksi arvosteluun ja arviointiin liittyvää aineistoesimerkkiä:

Ala-asteelta muistan, kun arvostelimme kaikki yhdessä vuorotellen jokaisen työtä, aiheena oli koivun piirtäminen. Tilanne jännitti minua niin paljon, että kun minun työn vuoro oli tulossa, karkasin vessaan, ja odotin siellä niin kauan, etten varmasti ole paikalla, kun työtäni käsitellään. Koska tiesin, ettei se ole hyvä, en halunnut kuulla sitä muilta. Vaikka ketään ei teiltu siinä tilanteessa, minua pelotti, että saan huonoa palautetta. (kirjoitelma 4.)

Kaiken kukkuraksi meillä ala-asteella piti kuvaamataittoa aina toisinaan eräs opettaja, joka nimenomaan kertoi minulle, että olin huolimaton piirtäjä ja värittäjä. Erityisen pahalta tuntui, jos minun annettiin ymmärtää, että pystyisin kyllä parempaan, jos vain viitsisin yrittää enemmän. Samainen opettaja opetti minulle myös, etten osaa laulaa, enkä tanssia, enkä muutenkaan ole ollenkaan taiteellinen ihminen. ... Minusta oikeasti tuntui, että kokonainen taiteellisuuden maailma suljettiin minulta. Että minä en vain ole taiteellinen, enkä koskaan voisikaan olla. Ja minä surin sitä ihan kamalasti. Erityisesti, koska olin aikaisemmin *luullut*, että minä olen sellainen, mutta nyt tiesin, että olin ollut väärässä. Häpesin sitä, että koskaan olin muuta luullutkaan. (kirjoitelma 30.)

Pelko arvostelluksi tulemisesta omien taitojen perusteella korostuu mallityöskentelyyn nojaavassa kuvataiteen opetuksessa. Opettajan tulisikin rakentaa teosten tarkastelutilanteet merkitysten rakentamiselle (ks. esim. Freedman 2000; Sederholm 2006), mutta tämä vaatii myös opetukselta kiinnittymistä mallityöskentelyn sijasta toisenlaiseen traditioon. Sosiaalinen

osallisuus muodostuu yhteisöllisyydestä, yhteisöön kuulumisesta ja yhteisössä toimimisesta, ja niihin kytkeytyy keskeisellä tavalla positiiviset vuorovaikutussuhteet, emotiot ja hyvinvointi (ks. esim. Merikukka ym. 2019; Nivala ja Ryyänen 2013).

Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millaisena osallisuus näyttäytyy varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden muistoissa kuvataiteen opetuksesta. Määrittelin osallisuuden tutkimuksessa sekä sosiaalisena että poliittisena ilmiönä, joka toteutuu toimijuuden, vaikuttamisen ja yhteisöllisyyden näkökulmien kautta, usein myös toisiinsa limittyneinä. Aineistosta nousseet näkökulmat kietoutuivat taidekasvatuksen traditioihin ja osallisuuden tutkimukseen. Opetus näyttäytyi aineistossa usein opettajajohtoisena ja vahvasti jäljittelyn sekä muodon traditioihin kiinnittyneenä, ja osallisuuden näkökulmista toimijuus korostui. Myös vaikuttaminen rajoittui aineistossa toimijuuden tasolle, eikä päätöksentekoprosesseja juurikaan kuvata. Yhteisöllisyys ei ollut aineistossa merkittävässä roolissa tai oli tulkittavissa poissulkemisena.

Aineistona tutkimuksessa käytin opiskelijoilta kerättyjä kirjoitelmia heidän muistoistaan kuvataiteen opetuksesta. Luotettavuuden näkökulmasta on tärkeä huomioida, että muistot ovat aina subjektiivisia, sillä kirjoittaja voi valita, mitä kertoo ja mitä jättää kertomatta. Tutkimuksen näkökulmasta niiden todenperäisyyttä ei silti tarvitse epäillä. Tämänkaltaisen aineistonkeruu mahdollistaa sen, että kirjoittaja voi työstää tekstiään prosessina (Mertala 2018). Ongelmallista siinä on se, ettei tutkija pysty esittämään tarkentavia kysymyksiä siitä. Tämän aineiston osalta opettajan ja oppilaan toimintaan ja rooleihin liittyvillä tarkennuksilla olisin voinut saada enemmän informaatiota tutkimuksen keskeisiin kysymyksiin liittyen.

Luotettavuuden pohtimisen kannalta on niin ikään huomioitava oma sitoutuneisuuteni aineistoon ja sen keräämiseen. (ks. esim. Engel 1999; Holland & Kensinger 2010; Ylitapio-Mäntylä & Uitto 2018.) Olen toiminut opettajana opiskelijoille, joilta aineisto on kerätty ja tunnistan heidät sieltä. Minulle on voinut muodostua opetuksessani käsitys heidän suhteestaan kuvataiteeseen, joka voi vaikuttaa tulkintaani heidän muistoistaan. Käsityksilläni opettajuudesta, kuvataiteen opettamisesta ja kuvataidekasvatuksesta, mutta myös [ennakko]käsityksilläni perusopetuksessa ja lukiossa toteutuvasta kuvataiteen opetuksesta on

vaikutusta. Tavoitteeni on kuitenkin ollut tuoda nämä näkyviin tehdessäni tulkintaa aineistosta.

On syytä pohtia, voiko osallisuus toteutua vain yhden näkökulman kautta. Vai ovatko näkökulmat riippuvaisia toisistaan? Jos osallisuuden tulkitsee yksilön ja yhteisön välisenä suhteena (ks. Kiilakoski & Tervahartiala 2015), pelkkä toimijuuden mahdollistaminen ei riittäne kuvaamaan aineistossa esitettyä kuvataiteen opetusta osallisuutta mahdollistavaksi. Keskeinen tulos tutkimuksessa onkin osallisuuden mahdollisuuksien vähäisyys ja yksipuolisuus. Aineisto osoittaa myös opettajan roolin ja vallan merkityksen kuvataiteen opetuksessa osallisuuden toteutumisen näkökulmasta, sen mahdollistamisessa ja rajaamisessa. Kiilakosken ja Tervahartialan (2015) mukaan moni tekijä koulun toimintakulttuurissa jo itsessään haastaa osallisuuden toteutumista kouluympäristössä. Koulujen käsitystä osallisuudesta on pidetty edustuksellisenä (Männistö, Fornaciari & Tervasmäki 2017), kuten esimerkiksi oppilaskuntatoiminta koulun ainoana virallisena osallisuuden paikkana.

Rusanen (2007) on määritellyt suomalaisen varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen pohjaavan vahvasti fröbeliläiseen askartelun perinteeseen ja siinäkin erityisesti pestalozzilaiseen mallityöskentelyyn, joita voi pitää jäljittelyn ja muodon tradition kaltaisina. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden muistot kuvaavat vastaavanlaisen opettajaohitoisen taidekasvatuksen toteutuvan muillakin koulutuksen tasoilla. Koska osallisuus korostuu tavoitteissa kaikilla kasvatuksen ja koulutuksen eri tasoilla nykyisissä opetussuunnitelmissa, olisikin tärkeä tarkastella, toteutuuko nämä tavoitteet käytännön kuvataiteen opetuksessa. Yksi jatkotutkimuksen kohde olisi tehdä tutkimusta aineistosta, joka on kerätty opettajilta itseltään ja heidän toteuttamastaan kuvataideopetuksesta. Myös vastavalmistuneiden opettajien käsityksiä ja kokemuksia kuvataiteen opettamisesta olisi hyvä tutkia.

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kuvataidekasvatusosaamisen vahvistaminen kytkeytyy tarkasteluun henkilökohtaisista kokemuksista kuvataiteen opetuksessa ja opettajan roolista opetussuunnitelman toteuttajana, mutta myös tarkasteluun koko kasvatus- ja opetus polun jatkuvuudesta ja yhtenäisyydestä. Tutkimukseni tulokset pistävät miettimään keinoja, miten tukea opettajaopiskelijoiden pedagogista osaamisen kehittymistä osallisuuden toteuttamisessa sekä vaativat reflektoidaan kuvataiteen opetukseen liittyviä käsityksiä, käytänteitä ja kulttuuria niin opettajankoulutuksessa kuin kentän opetustyössä. Muutos, joka voisi tukea tätä prosessia, olisi kuvataideoppiaineen nimen muuttaminen visuaalisen

kulttuurin kasvatukseksi (ks. esim. Duncum 2015; Pohjakallio 2005; Räsänen 2008) tai vähintään kuvataidekasvatukseksi.

Lähteet

Avgitidou, S., Pnevmatikos, D. & Likomitrou, S. 2013. Preservice teachers' beliefs about childhood: Challenges for a participatory early childhood education? *Journal of Early Childhood Teacher Education* 34 (4), 390–404.
<https://doi.org/10.1080/10901027.2013.845633>

Boeije, H. 2002. A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of interviews. *Quality and Quantity* 36 (4), 391–409. <https://doi.org/10.1023/A:1020909529486>

Chang-Kredl, S. & Kingsley, S. 2014. Identity expectations in early childhood teacher education: Pre-service teachers' memories of prior experiences and reasons for entry into the profession. *Teaching and Teacher Education* 43, 27–36.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.005>

Duncum, P. 2015. Transforming art education into visual culture education through rhizomatic structures. *Anadolu Journal of Educational Sciences International* 5 (3), 47–64.

Efland, A. D., Freedman, K. & Stuhr, P. 1998. Postmoderni taidekasvatus: Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan. Suom, V. Wuori. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Engel, S. 1999. *Context is everything: The nature of memory*. New York, NY: W.H. Freeman.

Freedman, K. 2000. Social perspectives on art education in the U.S.: Teaching visual culture in a democracy. *Studies in Art Education* 41 (4), 314–329.
<https://doi.org/10.1080/00393541.2000.11651684>

Garvis, S. & Pendergast, D. 2010. Middle years teachers' past experiences of the arts: Implications for teacher education. *Australian Journal of Music Education* 2, 28–40.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ916788.pdf>. (Luettu 4.1.2021.)

Grönfors, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen kenttätutkimusmenetelmät. Hämeenlinna: SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilkkä. http://vilkka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf. (Luettu 4.1.2021.)

Hall, J. 2010. Making art, teaching art, learning art: Exploring the concept of the artist teacher. *International Journal of Art & Design Education* 29 (2), 103–110.
<https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2010.01636.x>

Hickey, D.T. 1997. Motivation and contemporary socio-constructivist instructional perspectives. *Educational Psychologist* 32 (3), 175–193.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3203_3

Hiltunen, M. 2009. Yhteisöllinen taidekasvatus: Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 45. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-20111141039>

Holland, A. C. & Kensinger, E. A. 2010. Emotion and autobiographical memory. *Physics of Life Reviews* 7 (1), 88–131. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2010.01.006>

van Hook, C. W. 2002. Preservice teachers reflect on memories from early childhood. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 23 (2), 143–155. <https://doi.org/10.1080/1090102020230206>

Hyvärinen, M. 2014. Muisti, kertomus ja kerronnallisuus. Teoksessa: J. Hakkarainen, M. Hartimo & J. Virta (toim.) *Muisti*. Tampere: Tampere University Press, 31–41.

Juutinen, J. 2018. Inside or outside?: Small stories about the politics of belonging in preschools. *Acta Universitatis Ouluensis, E Scientiae rerum socialium* 179. Oulu: Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526218816>

Juutinen, J., Siippainen, A., Marjanen, J., Sarkkinen, T., Lundkvist, M., Mykkänen, A., Raitala, M., Rissanen, M-J. & Ruokonen, I. 2021. Pedagogisia jatkumoa ja ilmaisuuden iloa! Viisivuotiaiden pedagogiikka ja taito- ja taidekasvatuksen nykytila varhaiskasvatuksessa. Julkaisut 9:2021. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Kallio, M. 2005. Kuvataidekasvatuksen lyhyt kuolema. *SYNNYT/ORIGINS* 3, 35–50. <https://wiki.aalto.fi/download/attachments/172982780/kallio.pdf>. (Luettu 4.1.2022.)

Kiilakoski, T., Gretscher, A. & Nivala, E. 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretscher & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Julkaisuja 118. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 9–33.

Kiilakoski, T. & Tervahartiala, M. 2015. Taiteen osallisuus, osallisuuden taide – Tulkintoja taidelähtöisten menetelmien käytöstä koulussa. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 16, 31–67.

Knif, L. 2021. Moninainen kuvis: Osallisia tiloja, tasa-arvon tekoja, taiteella tiedettyä toimijuutta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7267-9>

Koivurova, A. 2019 *Kuvien rajat: Toivotut ja torjutut kuvat kuvataidettun sosiaalisessa tilassa*. *Acta electronica Universitatis Lapponiensis* 263. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-154-5>

Merikukka, M., Ristikari, T. & Kiilakoski, T. 2019. Suojaako yläkouluikäisten nuorten osallisuuden kokemus koulussa lyhyeltä koulutuspolulta? *Yhteiskuntapolitiikka* 84 (4), 405–415. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019091828778>

Mertala, P. 2018. Two worlds collide?: Mapping the third space of ICT integration in early childhood education. *Acta Universitatis Ouluensis, E, Scientiae rerum socialium* 178. Oulu: Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526218618>

Mertala, P. 2020. Misunderstanding child-centeredness: The case of “child 2.0” and media education. *Journal of Media Literacy Education* 12 (1), 26–41.
<https://doi.org/10.23860/JMLE-2020-12-1-3>

Miller, K. & Shifflet, R. 2016. How memories of school inform preservice teachers' feared and desired selves as teachers. *Teaching and Teacher Education* 53, 20–29.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.10.002>

Misztal, B. 2003. *Theories of social remembering*. Philadelphia, PA: McGraw-Hill Education.

Moilanen, J. H. & Mertala, P-O. 2020. The meaningful memories of visual arts education for preservice generalist teachers: What is remembered, why, and from where? *International Journal of Education & the Arts* 21(12). <http://doi.org/10.26209/ijea21n12>

Myllyniemi, S. 2014. Vaikuttava osa: Nuorisobarometri 2013. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisosiain neuvottelukunta & Nuorisotutkimusverkosto.
<https://tietoanuorista.fi/nuorisobarometri/nuorisobarometri-2013/>. (Luettu 1.8.2021.)

Männistö, P., Fornaciari, A. & Tervasmäki, T. 2017. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1985–2014) rakentuvan osallisuuskäsityksen sosiaalipedagoginen tarkastelu. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Kasvatusalan tutkimuksia 75. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 89–117.

Niinistö, H. 2021. Tilannesidonnaiset ja autenttiset oppimisympäristöt taideoppimisen mahdollistajana. *Annales Universitatis Turkuensis, C Scripta Lingua Fennica* Edita 507. Turku: Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8326-1>

Nivala, E. & Ryynänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 14, 9–41.

Opetushallitus. 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2015. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019: Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2022. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus.

Paronen, P. & Lappi, O. 2018. Finnish teachers and principals in figures. Reports and surveys 2018:4. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/finnish-teachers-and-principals-figures>. (Luettu 1.8.2021.)

Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.

Perustuslaki 1999. 731/11.6.1999.

Pohjakallio, P. 2005. Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 60. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Rainio, A. P. & Hilppö, J. 2015. Toimijuuden dialektiikka leikkimaailmassa - kasvatussuhde ja pedagoginen paradoksi. Teoksessa P. A. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Toimijuus, ohjaus ja elämänkulku. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 89–100.

Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. 2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa: Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Julkaisut 15:2019. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Rimmer, M. 2009. 'Instrumental' playing? Cultural policy and young people's community music participation. *International Journal of Cultural Policy* 15 (1), 71–90.
<https://doi.org/10.1080/10286630802682193>

Rusanen, S. 2007. Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen: Kuvataiteen opintojen kehittäminen lastentarhanopettajien koulutuksessa. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 77. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Räsänen, M. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Sederholm, H. 2006. Lopputuloksesta prosessiin. Teoksessa K. Kettunen, M. Hiltunen, S. Laitinen & M. Rastas (toim.) Kuvien keskellä: Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta. Helsinki: Like, 50–58.

Shreeve, A. 2009. I'd rather be seen as a practitioner, come in to teach my subject: Identity work in part-time art and design tutors. *International Journal of Art & Design Education* 28 (2), 151–159. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2009.01602.x>

Strekalova-Hughes, E., Maarouf, S. & Keskin, B. 2015. Influences of childhood experiences on early childhood education students. *Journal of Education and Future* 8, 1-14.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/jef/issue/18640/196738>. (Luettu 28.3.2022.)

Suddaby, R. 2006. From the editors: What grounded theory is not. *Academy of Management Journal* 49 (4), 633–642. <https://doi.org/10.5465/amj.2006.22083020>

Thomas, N. 2007. Towards a theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights* 15, 199–218. <http://weneti.com/wp-content/uploads/2018/10/2018102117424039.pdf>. (Luettu 15.1.2021.)

Timmermans, S. & Tavory, I. 2012. Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory* 30 (3), 167–186.
<https://doi.org/10.1177/0735275112457914>

Uitto, M. 2011. Storied relationships: Students recall their teachers. *Acta Universitatis Ouluensis, E, Scientiae rerum socialium* 122. Oulu: Oulun yliopisto.
<http://urn.fi/urn:isbn:9789514296307>

Uitto, M. 2012. 'Behind every profession is a person': Students' written memories of their own teacher–student relationships. *Teaching and Teacher Education* 28 (2), 293–301.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.009>

Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K. & Kaasila, R. 2018. Recalling life-changing teachers: Positive memories of teacher–student relationships and the emotions involved. *International Journal of Educational Research* 87, 47–56. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.11.004>

Virolainen, J. 2015. Näkökulmia osallistumiseen, osallisuuteen ja osallistumattomuuteen taiteen ja kulttuurin kentällä. *Kulttuuripolitiikan tutkimuksen vuosikirja* 1 (1), 100–107.
<https://doi.org/10.17409/kpt.v1i1.103>

Ylitapio-Mäntylä, O. & Uitto, M. 2018. Muistoja sukupuolesta ja tunteista – lastentarhanopettajaopiskelijat kertovat lapsuudestaan. *Kasvatus & Aika* 12 (4), 22–36.
<https://journal.fi/kasvatusjaika/article/view/76613>. (Luettu 28.3.2022.)

YK. 1989. Yleissopimus lapsen oikeuksista. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>. (Luettu 1.8.2021.)

Saapunut toimitukseen: 30.8.2021

Hyväksytty julkaistavaksi: 17.2.2022

Moilanen, Jaakko H. 2022. Participation in the early childhood teacher students' visual art education memories. *The Finnish Journal of Education* 53 (2), XXX–XXX.

In this study, early childhood education (ECE) teacher students' memories of visual arts education from primary school to upper secondary school are examined from the perspective of participation which is defined from social and political viewpoints. The data consisted of 46 writings, and it was gathered in the spring of 2016 at the beginning of an ECE visual arts education course at the University of Oulu. The analysis followed the principles of abductive content analysis, i.e. the researcher moves between inductive and deductive reasoning. The possibilities for participation were minor and visual arts education was presented in the ECE students' memories mostly as teacher-lead, formalistic and mimetic visual arts education, where participation was narrowed down to concern only the student's own artwork. Teachers play a meaningful role in providing possibilities for the students to participate. The findings implicate the need to find means to promote teacher students' pedagogic competences to implement participation and they also demand reflection of the concepts, practices, and the culture of teaching visual arts, which is needed both in teacher education and in the whole field of institutional education.

Descriptors: early childhood education, participation, school memories, visual arts education