



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Ilmaisusta jäljittelyyn

Taidesuhte ja opetuskäytännöt varhaiskasvattajien taidekäsitysten ilmentäjinä

Kuvataidekasvatus
Pro gradu -tutkielma

Ulriika Mutanen

27.4.2026

Lapin yliopisto



Lapin yliopisto

Tiedekunta: Taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Ilmaisusta jäljittelyyn – Taidesuhte ja opetuskäytännöt varhaiskasvattajien taidekäsitysten ilmentäjinä

Tekijä: Ulriika Mutanen

Koulutusohjelma: Kuvataidekasvatus

Ohjaaja: yliopistonlehtori Annamari Manninen

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 51 + 3 liitettä

Vuosi: 2026

Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkielmani lähtökohtana on toiminut kiinnostukseni kehittää varhaiskasvatuksessa toteutettavan taidekasvatuksen laatua sekä varhaiskasvattajien taideosaamista. Tutkimuksessani tarkastelin varhaiskasvattajien taidekäsitysten kirjoa, jonka perustana toimi kasvattajien oman taidesuhteen lisäksi heidän varhaiskasvatuksessa käyttämänsä taidekasvatuskäytänteet. Tutkimuskysymykseni on: *Millaisia taidekäsityksiä on tunnistettavissa varhaiskasvattajien taidekasvatuskäytännöistä ja taidesuhteesta?* Laadullisessa fenomenografisessa tutkimuksessa selvitin varhaiskasvattajien näkemyksiä taiteen määrittelemiseen, kokemiseen, tekemiseen ja kohtaamiseen liittyen. Lisäksi kartoitin kasvattajien omia taidekasvatukseen liittyviä toimintatapoja ja -kulttuuria. Tutkimukseni kohderyhmänä olivat varhaiskasvatuksessa työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat sekä lastenhoitajat vaihtelevista varhaiskasvatusympäristöistä eri puolilta Suomea. Keräsin tutkimukseni aineiston avoimista kysymyksistä koostuvan verkkokyselyn kautta (n=8).

Varhaiskasvattajien taidekäsitysten monipuolisuus heijastui taidekasvatukseen vaihtelevina käytäntöinä ja toimintatapoina. Tutkimukseni tulokset vahvistivat aikaisempien tutkimusten tapaan käsitystä siitä, että kasvattajien henkilökohtaiset taidekäsitykset vaikuttavat heidän toteuttamaansa taidekasvatukseen ja sen käytänteisiin. Tutkimukseni tuloksissa esittelen neljä erilaista taidekäsitystä, jotka tunnistin varhaiskasvattajien kertomuksista. Ensimmäisessä taidekäsityksessä taide nähtiin itseilmaisuna ja tunnekokemuksena. Toisessa taide koettiin joko ristiriitaisena tai etäisenä asiana. Kolmannen käsityksen mukaan varhaiskasvattajat näkivät taiteen perinteisen osaamisena ja tekniikoiden tuntemuksena. Neljäs taidekäsitys korosti taidetta yhteisöllisyyden ja hyvinvoinnin rakentajana.

Avainsanat: varhaiskasvatus, taidekasvatus, taidekäsitykset, varhaiskasvattajat, fenomenografia

University of Lapland

Faculty: Faculty of Art and Design

Title: From expression to imitation – Relationship with art and teaching practices as expressions of early childhood educators' conceptions of art

Authors: Ulriika Mutanen

Degree programme: Art education

Thesis supervisor: University Lecturer Annamari Manninen

Type of the work: Master's thesis

Number of pages: 51 + 3 attachments

Year: 2026

Summary:

The starting point of my master's thesis was my own interest in developing the quality of art education in early childhood education. In this study, I examined the range of early childhood educators' conceptions of art, which were based on both their personal relationship with art and the art education practices they use in early childhood education. My research question is: *What kinds of conceptions of art can be recognized from early childhood educators' relationship with art and their art education practices?* In this qualitative phenomenographic study, I explored early childhood educators' views on defining, experiencing, creating, and encountering art. In addition, I mapped the educators' own practices and operational culture in art education. My research focused on early childhood education teachers and nannies working in various settings of early childhood education all around Finland. I collected my research data through an online survey consisting of open-ended questions (n=8).

The diversity of early childhood educators' conceptions of art was reflected in art education as varying practices and working methods. The results of my study, like previous studies, reinforced the understanding that educators' personal conceptions of art influence their art education practices. As a result, I present four different conceptions of art that I identified in early childhood educators' responses. In the first conception, art was seen as self-expression and emotional experience. In the second, art was perceived as either contradictory or distant subject. According to the third conception, early childhood educators saw art as traditional skills and knowledge of techniques. The fourth conception of art emphasized the role of art in reinforcing communality and well-being.

Keywords: Art education, early childhood education, conceptions of art, early childhood educators, phenomenography

Sisällys

| | | |
|----------|------------------------------------------------------------|-----------|
| 1 | Johdanto | 5 |
| 2 | Teoreettinen viitekehys | 9 |
| 2.1 | Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa | 9 |
| 2.2 | Varhaiskasvattajien valmiudet taidekasvattajina | 13 |
| 2.3 | Taidekäsitys ohjaa taidekasvatusta | 16 |
| 3 | Tutkimuksen toteutus | 20 |
| 3.1 | Tutkimuksen tavoite, tutkimuskysymys ja aineisto | 20 |
| 3.2 | Fenomenografia käsitysten tarkasteluna | 22 |
| 3.3 | Tutkimuksen luotettavuus ja tutkimusetiikka | 23 |
| 4 | Tutkimustulokset | 25 |
| 4.1 | Taide tunnekokemuksena ja itseilmaisun välineenä | 25 |
| 4.2 | Taide ristiriitaisena tai etäisenä | 30 |
| 4.3 | Taide perinteisenä osaamisena ja tekniikoiden tuntemuksena | 32 |
| 4.4 | Taide yhteisöllisyyden ja hyvinvoinnin rakentajana | 37 |
| 5 | Johtopäätökset | 42 |
| 6 | Pohdinta | 46 |
| 7 | Lähteet | 48 |
| 8 | Liitteet | 52 |
| 8.1 | Liite 1 Tutkimuskysely | 52 |
| 8.2 | Liite 2 Kutsukirje | 54 |
| 8.3 | Liite 3 Tutkimuslupa | 55 |

1 Johdanto

Varhaiskasvatuksen taidekasvatustoiminnan tehtävänä on tarjota lapsille monipuolisia mahdollisuuksia itsensä ilmaisulle sekä luovuuden kehittymiselle taiteen erilaisten ilmiöiden kautta (Opetushallitus, 2022, 46–48). Taidekasvatuksessa lapsi kehittää itseään ja vahvistaa suhdettaan ympäröivään maailmaan (Ruokonen, 2022, 319; Opetushallitus, 2022, 47). Monen päiväkodin arjen käytännöissä nämä tavoitteet eivät kuitenkaan toteudu toivotulla tavalla. Musiikillinen ja kehollinen ilmaisu saattavat olla luonteva osa päivittäistä toimintaa ja arjen siirtymätilanteita, mutta jokaisen taidekasvatuksen osa-alueen tilanne ei ole samalla tasolla. Esimerkiksi kuvallinen ilmaisu saattaa rakentua pitkälti aikuisjohtoisesta askartelusta, jonka aikana lapsi lähinnä harjoittaa motorisia taitojaan ja ohjeiden noudattamista. Lisäksi lasten omaehtoinen taidetoiminta saattaa sisältää ainoastaan värityskuvien värittämistä teroittamattomilla kynillä tai kopiopapereille piirtelyä piirustusmuottien avulla. Lapsen oma mielikuvitus ja luova ilmaisu eivät välttämättä pääse lainkaan oikeuksiinsa taidekasvatustoiminnassa.

Olen työskennellyt varhaiskasvatuksen kentällä lähes koko aikuisikäni ajan, ja maisteriopintojeni ohella olen toiminut sekä lastenhoitajana että varhaiskasvatuksen opettajana yksityisessä päiväkodissa Rovaniemellä. Työni kautta olen päässyt lähietäisyydeltä ihastelemaan lasten estotonta, uteliasta ja ennakkoluulotonta tapaa tutkia ja kokea maailmaa. Vuosien varrella olenkin saanut kattavan käsityksen varhaiskasvatuksen taidekasvatuksesta, ja useita päiväkoteja nähneenä uskallankin väittää, että edellä mainitsemani kuvaus on yhä todellisuutta monen päiväkodin taidekasvatuksessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, 46) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, 31) taidekasvatus asettuu *Ilmaisun monet muodot* -oppimisen alueeseen. Opetussuunnitelmien perusteiden mukaan moniaistisen ja kokonaisvaltaisen taidekasvatuksen tehtävänä on tukea lasta kuvallisessa, musiikillisessa, käsityöllisessä, sanallisessa sekä kehollisessa ilmaisussa antamalla lapselle tilaa toimia kokonaisvaltaisesti ja aktiivisesti luovan tutkijan roolissa (Opetushallitus, 2022, 47; Opetushallitus, 2014, 31). Oman näkemykseni mukaan varhaiskasvatuksessa toteuttava taidekasvatus voi kuitenkin päiväkotien arjen todellisuudessa olla pahimmillaan lapsen kykyjä ja mielikuvitusta väheksyvää. Onkin syytä pohtia, tarjoaako taidekasvatus riittävästi tilaa lapsen synnyntäiselle luovuudelle. Onko

aikuinen mahdollistamassa lapsen luovaa ilmaisua ja tukemassa tämän kokeilunhalua vai päinvastoin rajoittamassa niitä liialla struktuurilla ja omilla kapeilla näkemyksillään siitä, mitä taide ja taidekasvatus on?

Omien kokemusteni ja havaintojeni myötä kiinnostuin tutkimaan pro gradu -tutkielmassani varhaiskasvattajien taidekäsityksiä. Kasvatustieteen tohtori Sinikka Rusanen (2007, 140) määrittelee taidekäsityksen tarkoittavan taiteeseen liittyviä ajatusmalleja sekä käsityksiä taiteen perusolemuksesta. Omakohtaisten kokemusteni lisäksi tutkimukseni aiheen valintaa ohjasi kiinnostukseni löytää konkreettisia keinoja varhaiskasvattajien osaamisen lisäämiseksi ja sitä kautta varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen laadun parantamiseksi. Tutkimuskysymykseni on: *Millaisia taidekäsityksiä on tunnistettavissa varhaiskasvattajien taidekasvatuskäytännöistä ja taidesuhteesta?* Tutkimukseni on laadullinen fenomenografinen tutkimus, jonka aineiston olen kerännyt avoimista kysymyksistä koostuvan verkkokyselyn (liite 1) muodossa. Aineiston keskiössä ovat varhaiskasvattajien henkilökohtaiset käsitykset ja kokemukset taiteeseen ja varhaiskasvatuksen taidekasvatukseen liittyen. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat varhaiskasvattajat, jotka työskentelivät aineistonkeruun hetkellä varhaiskasvatuksen opettajan, lastenhoitajan tai esiopetuksen opettajan tehtävissä. Keräsin aineistoni syksyllä 2025. Sähköpostitse lähettämäni kyselyyn osallistui kahdeksan varhaiskasvattajaa, joista kuusi työskenteli varhaiskasvatuksessa opettajana ja kaksi lastenhoitajana. Mukana oli kasvattajia sekä julkisista että yksityisistä päiväkodeista eri puolilta Suomea, ja heidän koulutustaustansa vaihtelivat varhaiskasvatuksen opettajan tutkinnosta kasvatustieteen, sosionomin ja lastenohjaajan opintoihin.

Ennen aineiston kokoamista tutkimushypoteesini pohjautui vahvasti omiin kokemuksiini varhaiskasvatuksen kentällä työskentelystä. Uskoin, että varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen laatuun liittyvät seikat pohjautuisivat taidekasvatusta toteuttavien kasvattajien henkilökohtaisiin käsityksiin taiteesta. Uskoin myös, että päiväkodin taidekasvatuksesta olisi yhä löydettävissä aikuisjohtoiseen työskentelyotteeseen ja lapsen passiiviseen rooliin viittaavia toimintatapoja. Taidekasvatuksen tutkijat Tarja Pääjoki (1999, 19) ja Marjo Räsänen (2008, 61–64) vahvistavat, että kasvattajan taidekäsityksellä on merkittävä vaikutus taidekasvatuksen käytäntöihin ja opetuksen toimintatapoihin. Käsitykseni oli, että jäsentymätön, tiedostamaton ja toisaalta myös kehittymätön taidekäsitys johtaa esimerkiksi aikuisjohtoiseen työskentelyyn ja lapsen oman mielikuvituksen ja luovuuden väheksymiseen. Rusasen ja Torkin (2001, 98) mukaan aikuisjohtoiset ja kaavamaiset toimintamallit voivat heijastaa kasvattajan kapeaa

arvomaailmaa. Toisaalta oletukseni myös oli, että kasvattajan avoin ja ennakkoluuloton suhde taiteen maailmoja ja mahdollisuuksia kohtaan mahdollistaa monipuolisten taidekasvatuksen oppimisympäristöjen ja -tilanteiden luomisen. Räsänen (2008, 64) mukaan kasvattajan avoin taidekäsitys mahdollistaa kokonaisvaltaisen taidekasvatuksen toteuttamisen. Pääjoki (1999, 9) sekä Rusanen kollegoineen (2014, 12) alleviivaavat lisäksi, että henkilökohtaisten taidekäsitysten tunnistaminen on tärkeä osa taidekasvattajana toimimista.

Tutkimuksessani keskityin taidekasvatuksen käytäntöjen ja taidekäsitysten yhteyksiin. Tiedostan kuitenkin, että myös monet muut tekijät voivat vaikuttaa varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen laatuun ja toimintatapoihin. Rusanen ja Torkki (2001, 98–99) luettelevat, että muun muassa tilojen ja välineiden puute sekä materiaalien heikko laatu estävät kokonaisvaltaisen taidekasvatuksen toteutumista. Omien kokemusteni kautta olen lisäksi havainnut ajan puutteen, kiireen tunningun sekä kasvattajan osaamisen ja kiinnostuksen vaikuttavan keskeisesti siihen, millaista taidetoimintaa varhaiskasvatuksessa tarjotaan. Ruismäki kollegoineen (2022, 93) kuitenkin väittävät, että heikosta aineenhallinnasta huolimatta kasvattajan on mahdollista toteuttaa hyvää taidekasvatusta, kunhan hänen asenteensa on utelias ja positiivinen.

Tutkielmani alussa taustoitan tutkimani ilmiön teoreettista kehystä. Toisessa luvussa tarkastelen varhaiskasvatuksen taidekasvatukseen liittyviä näkökulmia. Kartoitan ensin varhaiskasvatuksessa toteutettavaa taidekasvatustoimintaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) pohjalta. Pohdin myös, mitkä tekijät vaikuttavat taidekasvatuksen laatuun ja sen toteuttamiseen päiväkotien arjessa. Seuraavaksi käsittelem varhaiskasvattajan ammattikuvaa ja koulutusta sekä sitä, millaisia valmiuksia erityisesti varhaiskasvatuksen opettajan koulutus tarjoaa taidekasvatuksen toteuttamiseen. Kolmanneksi tarkastelen, mitä taidekäsitteillä tarkoitetaan, ja miten kasvattajien henkilökohtaiset taidekäsitteet vaikuttavat heidän toteuttamaansa taidekasvatukseen. Kolmannessa pääluvussa esittelen tarkemmin tutkimukseni tekoprosessia. Tuon esiin tutkimukseni tavoitteet ja tehtävän sekä tutkimustyöni etenemisen vaiheet. Lisäksi kuvaan fenomenografiaa tutkimusmenetelmänä. Neljännessä pääluvussa esittelen tutkimustulokseni varhaiskasvattajien taidekäsitteisiin liittyen. Johtopäätösluvussa kokoan tutkimukseni tulokset yhteen sekä arvioin niitä suhteessa esittämääni teoriataustaan ja valitsemaani tutkimusmenetelmään. Päätän tutkielmani pohtimalla tutkimuksen tuloksia suhteessa varhaiskasvatuksen nykytilaan

ja varhaiskasvatuksen opettajan koulutukseen. Pohdin, millaisten konkreettisten seikkojen tulisi muuttua, jotta varhaiskasvatuksen taidekasvatus olisi tasalaatuista kaikille lapsille ympäri Suomen. Nostan esiin myös muita tutkimuksen teon varrella nousseita ajatuksia ja jatkotutkimusaiheita.

2 Teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa taustoitan tutkimukseni teoreettista viitekehystä. Tutkimukseni kannalta keskeisiä käsitteitä ovat olleet varhaiskasvatuksen taidekasvatus, taidekäsitykset sekä varhaiskasvattajat. Tarkastelen ensin yleisesti varhaiskasvatusta ja varhaiskasvatuksen taidekasvatustoimintaa sekä erityisesti askartelumaisen työskentelyn historiaa. Seuraavassa alaluvussa syvennyn varhaiskasvattajien taidekasvatukseen liittyviin valmiuksiin. Lopuksi tarkastelen taidekäsityksiä sekä niiden yhteyttä kasvattajien taidekasvatuksessa hyödyntämiin käytäntöihin ja toimintatapoihin.

2.1 Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, 9–10) varhaiskasvatuksen kuvataan olevan kasvatuksen, hoidon ja opetuksen muodostama pedagogisesti painottunut kokonaisuus, joka on luonteeltaan suunnitelmallista ja tavoitteellista. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen kokonaisvaltainen tukeminen tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta tukevassa sekä syrjäytymistä estävässä ilmapiirissä (Opetushallitus, 2022, 16). Varhaiskasvatuksen voisi siis kuvailla olevan elämänmittaisen oppimisen ja yhteiskunnan jäseneksi kasvamisen perusta. Suomalaisen varhaiskasvatuksen, kuten myös varhaiskasvatuksen taidekasvatustoiminnan juuret juontavat saksalaisen pedagogin Friedrich Fröbelin 1800-luvun varrella muodostamaan lastentarha-aatteeseen, jonka ytimessä oli ajatus aktiivisesta, luovasta ja leikkivästä lapsesta (Salminen & Salminen, 1986, 6). Fröbeliläisen lapsen luovaa ja vapaata ilmaisua korostavan pedagogiikan vaikutuksesta myös suomalaisessa varhaiskasvatuksessa lapsen katsotaan olevan toiminnan keskiössä (Salminen & Salminen, 1986, 8; 35). Sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet korostavat leikin merkitystä sekä lapsen aktiivista ja tutkivaa roolia taidekasvatuksen lisäksi myös muussa varhaiskasvatustoiminnassa (Opetushallitus, 2022, 23–24; Opetushallitus, 2014, 7–13).

Taidekasvatuksella tarkoitetaan eri taiteiden alueisiin liittyvää kasvatusta (Ovaska-Airasmaa, 1992, 14). Varhaiskasvatuksen taidekasvatusta ohjaa varhaiskasvatuslaki (2018/540), jossa todetaan, että lapsella on oikeus osallistua pedagogiseen toimintaan, jonka perustana on muun muassa taiteet ja kulttuuriperintö. Varhaiskasvatuslaki sen sijaan pohjautuu Ihmisoikeuksien

yleismaailmalliseen julistukseen (1948, artikla 27) ja Lapsen oikeuksien yleissopimukseen (Yleissopimus lapsen oikeuksista, 60/1991). Ihmisoikeuksien yleismaailmallisessa julistuksen (1948, artikla 27) kautta turvataan jokaiselle ihmiselle oikeus kokea ja tehdä taidetta. Lapsen oikeuksien yleissopimuksella (Yleissopimus lapsen oikeuksista, 60/1991, artikla 31) sen sijaan suojellaan lasten oikeutta ja vapautta osallistua taide- ja kulttuurielämään.

Varhaiskasvatukseen perustuva Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022) määrittelee taidekasvatuksen järjestämisestä täsmällisemmin. Suunnitelmassa taidekasvatuksen osuus kytkeytyy *Ilmaisun monet muodot* -oppimisen alueeseen (Opetushallitus, 2022, 44). Ilmaisun moninaisuus jakautuu varhaiskasvatuksessa musiikilliseen, kuvalliseen, sanalliseen, keholliseen tekemiseen sekä käsillä työskentelyyn (Opetushallitus, 2022, 44). Eri taiteenaloihin ja kulttuuriseen perintöön tutustuminen nähdään yhtä lailla tärkeänä toimintana (Opetushallitus, 2022, 44). Rusasen (2007, 178) mukaan opetussuunnitelman ohjeistus käsittelee lasten taidekasvatustoimintaa ja sen sisältöjä liian yleisluontoisella tasolla. Hänen mukaansa taidekasvatuksen käsite on varhaiskasvatuksessa laaja ja epämääräinen (Rusanen, 2007, 54), ja mielestäni onkin tarpeellista pohtia, tarjoaako monitulkintaisuus enemmän mahdollisuuksia monipuolisen taidekasvatuksen toteuttamiseksi vai johtaako se opetuksen jäsentymättömyyteen.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, 45) kuvataan, että ilmaisullisen toiminnan tulisi olla moniaistista sekä käsittää erilaisia työtapoja ja oppimisympäristöjä. Kokeilevassa, tutkivassa ja vaiheittain etenevässä työskentelyssä tulisi hyödyntää erilaisia välineitä ja materiaalia sekä aikuisen riittävää ohjausta (Opetushallitus, 2022, 47). Suunnitelman mukaan kuvataiteellinen toiminta voi pitää sisällään esimerkiksi piirtämistä, maalaamista ja rakentamista sekä monipuolisesti taiteen, esineistön sekä rakennetun ympäristön havainnointia. Käsityötoiminnassa tutkitaan ja kokeillaan eri materiaaleja ja tekniikoita muovailun, naulaten, sahaten ja ommellen. Musiikillinen ilmaisu koostuu muun muassa laulamisesta, loruilusta, soitinkokeiluista sekä musiikin kuuntelemisesta ja kehollisesta aistimisesta. Sanallinen ja kehollinen ilmaisu pitää sisällään leikkiä, tanssia ja draamaa sekä sanataidetta, teatteria ja sirkusta, joiden puitteissa harjoitellaan kehollisuutta, kielellistä ilmaisua ja viestintää. (Opetushallitus, 2022, 45–46.) Suunnitelmassa ohjeistetaan myös, että varhaiskasvatuksen tilojen ja toiminnassa käytettävien välineiden tulee olla asianmukaisia, oppimisympäristöjen kehittäviä ja oppimista edistäviä sekä ennen kaikkea

turvallisia (Opetushallitus, 2022, 18–19). Kokonaisvaltaiseen taidekasvatustoimintaan tulisi lisäksi sisältyä vierailuita esimerkiksi museoihin ja kulttuuriperintökohteisiin, konsertteihin, teattereihin ja kirjastoihin (Opetushallitus, 2022, 37).

Tutkimuksessani lähdin liikkeelle hypoteesista, jonka mukaan varhaiskasvatuksen kentällä toteutettava taidekasvatus ei huomioi riittävästi lapsen luovaa päätöksentekokykyä ja mielikuvituksen voimaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, 45) kuitenkin lähtökohtaisesti tunnistetaan, että ilmaisullisen toiminnan pohjalla ovat lapsen luonteenomaiset tarpeet kokonaisvaltaiseen ja monipuoliseen luovaan maailman tutkimiseen. Taiteellisen toiminnan kuvataan muun muassa tukevan oppimista, identiteetin kehitystä ja sosiaalisten taitojen kehittymistä (Opetushallitus, 2022, 45). Ajattelun kehittyminen, monilukutaidon ja kulttuuri-identiteetin vahvistuminen sekä tunteiden ilmaiseminen kuvataan olevan kokonaisvaltaisen taidekasvatuksen ansioita (Opetushallitus, 2022, 45). Myös laaja-alaisen osaamisen osa-alueissa luetellaan useita taidekasvatukseen liittyviä teemoja, kuten kulttuurinen osaaminen ja ilmaisu sekä monilukutaito (Opetushallitus, 2022, 27). Kiteytetysti ilmaisun eri muotojen kerrotaan kehittävän lasten suhdetta kokonaisvaltaisesti kulttuuriin ja kulttuuriperintöön (Opetushallitus, 2022, 45). Varhaiskasvatuksen oppimiskäsityksen mukaan lapsi ymmärretään aktiivisena ja uteliaana toimijana, joka kehittyy ja oppii parhaiten erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Opetushallitus, 2022, 23–24). Näistä syistä kaiken oppimisen lähtökohtana tulisi olla lapsen omat mielenkiinnonkohteet sekä aiemmat kokemukset (Opetushallitus, 2022, 23–24.) Suunnitelman sisältöihin peilaten myös taidekasvatusta tulisi lähestyä lasten omista kulttuureista ja mielenkiinnonkohteista käsin niin, että toiminta antaisi tilaa lapsen omalle luovuudelle ja mielikuvitukselle.

Tutkimukseni alussa nostin esiin omia kokemuksiani varhaiskasvatuksen taidekasvatuskäytännöistä. Vaikka opetussuunnitelmien lapsi- ja oppimiskäsityksessä lapsi nähdään aktiivisena ja luovana toimijana, havaintojeni mukaan aikuisjohtoista ja askartelumaista mallityöskentelyä esiintyy edelleen päiväkotien arjessa erityisesti osana kuvallista ilmaisua. Askartelumaisella toiminnalla on suomalaisessa varhaiskasvatusjärjestelmässä pitkät perinteet. Räsänen (2008, 70) mukaan askartelu on toimintaa, jonka keskiössä ovat motoristen taitojen sekä ohjeiden noudattamisen harjoittelu sekä materiaalikokeilut. Rusasen (2007, 79; 111) mukaan lastentarhoissa kuvallinen toiminta käsitettiin askarteluna 1890-lopulta lähtien. Sitä pidettiin kokonaisvaltaisesti kehittävänä ja ahkeruutta opettavana toimintana (Rusanen, 2007, 111). Askartelua käytettiin yleisnimityksenä

kaikelle kuvalliselle ja käsityölliselle toiminnalle (Rusanen, 2007, 81). 1970-luvulta alkaen taideopetuksen luonne muuttui ensin esteettisen kasvatuksen tarjoajaksi ja sen jälkeen kohti yhä kokonaisvaltaisempaa kasvatustapausta (Rusanen, 2007, 111). 2000-luvun taidekasvatus korostaa kuvallista ilmaisua kulttuurikasvatuksen välineenä (Rusanen, 2007, 111). Tällaisen postmodernin lähestymistavan mukaan taide sisältää aina kulttuurisia merkityksiä, joiden kokemiseen ja tuottamiseen jokaisella lapsella on oikeus taidekasvatuksen kautta (Räsänen, 2008, 30–31; Rusanen, 2007, 111–113). Rusanen (2007, 194) mukaan kulttuuriseen näkökulmaan pohjaava taidekasvatus tarkastelee lasten omaa kulttuuria erillisenä aikuisten lapsille suuntaamasta kulttuurista. Tällaisessa taidekasvatuksessa lastenkulttuurin edellytysten tukeminen nähdään yhtenä taidekasvatuksen tärkeimpänä tehtävänä (Rusanen 2007, 194).

Vaikka askartelu nimikkeenä on poistunut jo 1990-luvulla, sen perinteet elävät yhä vahvasti varhaiskasvatuksen kuvallisissa toiminnoissa (Rusanen 2007, 82). Rusanen (2007, 83–84) väittää askartelumaisen toiminnan suosion liittyvän sen kokonaisvaltaisuuden lisäksi siihen, että se on kasvattajan näkökulmasta helposti toteutettavissa sekä sulautettavissa osaksi vuodenaikoihin ja juhlapyyhiin liittyvää teematyöskentelyä. Taidekasvatuskirjallisuudessa varhaiskasvatuksen askartelumaista toimintaa kritisoidaan voimakkaasti. Laukka (2015, 71) arvostelee lapsilla teetetyn aikuisjohtoisen ja mekaanisen askartelun olevan “väkivaltaa heidän persoonallisuuttaan kohtaan”. Uusikylä (2022, 42–43) sen sijaan kuvailee luovuutta tukevan kasvattajan rohkaisevan lapsia luovaan ajatteluun ja ratkaisuihin sekä tarjoaa riittävästi tilaa, aikaa ja kannustusta taiteellisen toiminnan edistämiseksi. Räsänen (2008, 70) mukaan kokonaisvaltaisen taidekasvatuksen tulee tarjota lapsille elämyksiä, rohkaista heitä havainnoimaan ympäristöään sekä ilmaisemaan ja tutkimaan tunteitaan ja mielipiteitään taiteen eri ilmaisukeinojen kautta.

Varhaiskasvatuksessa toteutettava taideopetus, kuten muukin varhaiskasvatustoiminta ovat jatkuvan arvioinnin ja kehittämistyön alla. Suomen varhaiskasvatusjärjestelmää valvoo Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (jatkossa Karvi). Vuonna 2019 Karvin arviointijulkaisussa *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelman toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa* (Repo ym., 2019) nousi esiin huoli varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen laadusta. Repo kollegoineen (2019, 157) avaa, että taidekasvatusta toteutettiin monessa päiväkodissa vain satunnaisesti eivätkä kaikki varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen osa-alueet olleet edustettuina kattavasti. Arviointikyselyssä varhaiskasvattajat kuvasivat taidekasvatuksen toteutukseen ja laatuun

vaikuttavien tekijöiden liittyvän tilojen ja materiaalien sekä henkilökunnan riittävyyteen sekä lasten vaihteleviin hoitoaikoihin ja tuen tarpeisiin (Repo ym., 2019, 93–95). Yhtenä merkittävänä esteenä mainittiin myös henkilökunnan osaaminen ja asenteet (Repo ym., 2019, 93–95).

Karvin vuoden 2021 julkaisussa *Pedagogisia jatkumoa ja ilmaisun iloa – Viisivuotiaiden pedagogiikka taito- ja taidekasvatuksen nykytila varhaiskasvatuksessa* (Juutinen ym., 2021) keskityttiin *Ilmaisun monet muodot* -oppimisalueeseen ja sen arviointiin. Arviointikyselyn tuloksena selvisi, että valtakunnallisesti varhaiskasvatuksen taidekasvatustoiminnan toteutuminen oli ottanut edistysaskeleita kahden vuoden takaiseen katsaukseen (Repo ym., 2019) nähden. Vuoden 2021 julkaisussa Juutinen kollegoineen (2021, 113) kuvaa taito- ja taidekasvatuksen suunnittelun ja toteuttamisen olleen pääasiallisesti kattavaa. Kuitenkin on tärkeää huomioida, että julkaisussa varhaiskasvattajat itse arvioivat viidestä opetussuunnitelman määrittelemästä oppimisen alueesta taidekasvatuksen sisältävän osion *Ilmaisun monet muodot* toteutuvan päivittäisessä varhaiskasvatustoiminnassa kaikista vähiten (Juutinen ym., 2021, 126).

2.2 Varhaiskasvattajien valmiudet taidekasvattajina

Varhaiskasvatuksessa lasten parissa työskentelevän henkilöstön työtehtävistä ja kelpoisuuksista on määrätty varhaiskasvatuslaissa (2018/540). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatuksen opettaja on vastuussa ryhmän toiminnan suunnittelusta, kehittämisestä ja arvioinnista (Opetushallitus, 2022, 20). Varhaiskasvatuslain (2018/540) pykälän 26 mukaan varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyteen vaaditaan vähintään kasvatustieteen kandidaatin yliopistotutkinto, johon sisältyvät ammatillisia valmiuksia varhaiskasvatuksen tehtäviin antavat opinnot. Opintopolku.fi -sivuston mukaan kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon voi suorittaa esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajan koulutusohjelmassa (Opetushallitus, 18.8.2025). Varhaiskasvatuksen opettajankoulutusta tarjoavia yliopistoja ovat Tampereen, Jyväskylän, Itä-Suomen, Helsingin, Turun ja Oulun yliopisto sekä Åbo Akademi (Opetushallitus, 18.8.2025).

Varhaiskasvatuksen opettajan lisäksi päiväkodissa työskentelee varhaiskasvatuksen lastenhoitajia ja sosionomeja, jotka osallistuvat pedagogisen toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen yhdessä varhaiskasvatuksen opettajan kanssa (Opetushallitus, 2022, 20). Myös

heidän pätevyysvaatimuksensa ovat laissa (varhaiskasvatuslaki 2018/540) määriteltyjä. Varhaiskasvatuksen sosionomin työtehtäviin vaaditaan varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opinnoilla täydennetty sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto (varhaiskasvatuslaki 2018/540). Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan pätevyyden voi sen sijaan saada esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan tai kasvatus- ja ohjauksen perustutkinnon kautta (varhaiskasvatuslaki 2018/540).

Pätevyysvaatimuksista voidaan henkilöstön saatavuuspulan vuoksi poiketa. Varhaiskasvatuslain (2018/540) pykälässä 33 määritellään, että pätevän henkilön puuttuessa, varhaiskasvatuksen tehtäviin voidaan valita enintään vuodeksi kerrallaan henkilö, jonka taidot ja koulutus antavat riittävät valmiudet tehtävässä suoriutumiseen. Opetus- ja kulttuuritoimen julkaisemassa Aluehallintoviraston julkaisussa *Varhaiskasvatuksen valvontaohjelman tulokset 2024* todetaan, että koko Suomessa 20,5 % varhaiskasvattajina työskennelleistä on ollut epäpäteviä (Aluehallintovirasto, 2025, 7). Useassa päiväkodissa pätevän henkilöstön määrä on ollut alle 75 %, ja erityisesti pääkaupunkiseudun päiväkodeissa on ollut haasteita pätevän henkilöstön saamiseksi (Aluehallintovirasto, 2025, 9–14).

Tunnistan työni myötä edellä mainitut pätevän henkilökunnan saatavuuteen liittyvät haasteet – varhaiskasvattajina työskentelevillä henkilöillä ei aina välttämättä ole riittävää koulutusta tai osaamista työtehtäviin liittyen. On myös tärkeää muistaa, että vaikka pedagoginen vastuu on varhaiskasvatuksen opettajalla, kaikki ryhmän työntekijät osallistuvat sekä toiminnan suunnitteluun että toteuttamiseen (Opetushallitus, 2022, 20). Olen ottanut nämä tekijät tutkimuksessani huomioon mahdollistaessani aineistokyselyyn osallistumisen varhaiskasvatuksen opettajien lisäksi myös lastenhoitajille ja sosionomeille. Viittaan kaikkiin tutkimukseeni osallistuneisiin henkilöihin tutkielmassani varhaiskasvattajina heidän koulutustaustastaan riippumatta.

Varhaiskasvatussuunnitelman ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022; Opetushallitus, 2014) määritellään varhaiskasvatuksen toimintaan ja järjestämiseen liittyvät velvoitteet. Taidekasvatus kytkeytyy osaksi *Ilmaisun muodot* -oppimisuutta ja on siten osa varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa (Opetushallitus, 2022, 46; Opetushallitus, 2014, 31). Ruismäki kollegoineen (2007, 92) alleviivaa, että kasvatusalan koulutusten tulisi tarjota riittävästi valmiuksia kattavan taito- ja taidekasvatustoiminnan toteuttamiseen. Varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksessa tutkintorakenteeseen sisältyy *Ilmaisun monet*

muodot -oppimisaalueeseen pätevöittäviä opintoja 14–25 opintopistettä yliopistosta riippuen (Helsingin yliopisto, 2025; Itä-Suomen yliopisto, 2025; Jyväskylän yliopisto, 2024; Oulun yliopisto, 2025; Tampereen yliopisto, 2025; Turun yliopisto, 2024; Åbo Akademi, 2022). Eniten tällaisia opintoja on Oulun yliopiston varhaiskasvatuksen opettajan opinto-ohjelmassa, jossa pakollisia taito- ja taideopintoja on 25 opintopisteen verran (Oulun yliopisto, 18.8.2025). Kurssikokonaisuuksien nimet vaihtelevat yliopistoittain, mutta lähes jokaisessa tutkinnossa opintoihin sisältyy musiikki- ja kuvataidekasvatusta, käsitöitä sekä kirjallisuus- ja draamakasvatusta (Helsingin yliopisto, 2025; Itä-Suomen yliopisto, 2025; Jyväskylän yliopisto, 2024; Oulun yliopisto, 2025; Tampereen yliopisto, 2025; Turun yliopisto, 2024, Åbo Akademi, 2022).

Lastenhoitajan ja varhaiskasvatuksen sosionomin opinnoissa taidekasvatusopintoja on selvästi niukemmin. Lastenhoitajan pätevyyden tarjoamassa kasvatus- ja ohjausalan perustutkinnossa opintoihin sisältyy 35 osaamispisteen laajuinen kokonaisuus varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan toteuttamisesta sekä 15 osaamispisteen laajuinen kokonaisuus ilmaisun ohjaamisesta (esim. Pohjois-Savon Opisto, viitattu 23.8.2025). Varhaiskasvatuksen sosionomin koulutusohjelma sen sijaan sisältää vain jonkin verran taideopintoja, ja ne ovat usein sisällytetty osaksi laajempaa varhaiskasvatuksen opintokokonaisuutta (esim. Metropolian Ammattikorkeakoulu, 2025; Tampereen ammattikorkeakoulu, 2024, viitattu 24.8.2025).

Rusanen (2007, 113) kommentoi varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman olevan taidekasvatuksen osalta suuntaa antava ja yleistasoinen ohjeistus, joka ei kuitenkaan tarjoa taidekasvattajana toimivalle varhaiskasvattajalle riittävää perustaa taiteenalakohtaisista sisällöistä ja tavoitteista. Hän peräänkuuluttaakin varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen vastuuta tarjota opiskelijoille väljien taidetoimintaa koskevien katsausten ohella myös syvällistä pohdintaa taiteen luonteesta ja merkityksestä (Rusanen, 2007, 191). Oman näkemykseni mukaan tässä on nimenomaan kysymys omien taidekäsitteiden tietoisesta haastamisesta ja kehittämisestä. Rusanen (2007) toteaa, että taidekasvattajan ammatti-identiteettiä on mahdollista kehittää jo varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen varrella (Rusanen, 2007, 212).

2.3 Taidekäsitys ohjaa taidekasvatusta

Tutkielmani yhtenä pääkäsitteenä on taidekäsitys, jonka variaatioita tarkastelen nimenomaan varhaiskasvattajien näkökulmasta käsin. Taidekäsityksellä tarkoitetaan taiteeseen, sen tekemiseen ja kokemiseen liittyviä ajatusmalleja (Pääjoki, 1999, 19). Taidekäsitys rakentuu toisaalta taiteen kokemisesta ja vastaanottamisesta, toisaalta omasta taiteellisesta toiminnasta (Rusanen, 2007, 140). Taidekasvatuksen luonteen kannalta on olennaista esimerkiksi se, arvostaako taidetoimintaa ohjaava varhaiskasvattaja lapsen taiteellisen työskentelyprosessin sijaan enemmän esteettisesti miellyttävää lopputulosta (Pääjoki, 1999, 20). Tässä luvussa esittelen muutamia tutkimuskentällä yleisesti vakiintuneita ja tutkimukseni näkökulmasta keskeisiä taidekäsityksiä.

Useat tutkijat esittävät henkilökohtaisen taidekäsityksen vaikuttavan vääjäämättä kasvattajan toteuttamaan taideopetukseen ja sen sisältämiin käytänteisiin (Efland, 1998, 4; Repo ym., 2019, 93; Räsänen, 2008, 64; Rusanen, 2007, 140; Pääjoki, 1999, 20). Rusanen (2007, 140) täsmentää, että kasvattaja siirtää opetuksensa kautta lapsille omaa taidesuhdettaan. Räsänen (2008, 61) lisää, että myös se, miten kasvattaja lähestyy lasten tuottamia teoksia, pohjautuu pitkälti hänen henkilökohtaiseen taidekäsitykseensä. Rusanen (2007, 84) mukaan taidekäsitysten taustalla ovat myös kasvattajan henkilökohtaiset lapsi- ja oppimiskäsitykset. Karvin (Repo ym., 2019, 93) selvityksessä mainitaan varhaiskasvattajien asenteiden vaikuttavan yhtenä tekijänä taidekasvatuksen puutteellisuuteen. Oman tutkimukseni näkökulmasta olen nimenomaan kiinnostunut näistä asenteista, jotka ohjaavat ja vaikuttavat varhaiskasvatuksessa toteutettavaan taidekasvatukseen. Ajatukseni on, että juuri nämä asenteet pitävät sisällään varhaiskasvattajien henkilökohtaisia käsityksiä taiteesta ja taiteen, kuten myös taidekasvatuksen merkityksistä.

Uusikylä (2001, 14–17) avaa, että lapsen luovuutta ja sen kehittymistä voidaan tukea antamalla tutkimiselle ja kokemiselle tilaa, aikaa ja vapautta – tiukat rajoitukset ja kapeat ohjeet tukahduttavat lapsen omat luovat kyvyt. Rusanen ja Torkki (2001, 98) käyttävät artikkelissaan esimerkkinä suomalaisten päiväkotien käytäntöjä, joissa kuvallisen taidekasvatuksen on havaittu sisältävän usein malliaskartelun kaltaisia kaavamaisia työskentelytapoja. Tällaisissa työskentelymuodoissa taideajattelun kehittyminen

jää hienomotoristen taitojen, ohjeiden noudattamisen ja jäljentämisen taitojen harjoittelun jalkoihin (Rusanen & Torkki, 2001, 98; Räsänen, 2008, 70). Tämän tyyllisessä taidetoiminnassa lapsi nähdään passiivisena, ongelmanratkaisuun kyvyttömänä kohteena (Rusanen & Torkki, 2001, 98), mikä ei mielestäni vastaa varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteissa (2022) kuvailtua käsitystä lapsesta aktiivisena oppijana. Tutkijoiden mukaan aikuisjohtoinen mallityöskentely kertoo kasvattajan mimeettis-behavioristisista oppimis- ja taidekäsityksistä (Efland, 1998, 16; Rusanen, 2007, 84; Moilanen, 2025, 64). Eflandin (1998, 16) mukaan mimeettis-behavioristisessa taidekäsityksessä korostetaan jäljittelyä oppimisen välineenä ja mittarina. Oppimista voidaan ajatella tapahtuneen, kun lapsi on onnistunut noudattamaan ohjeita ja suoriutumaan taiteellisesta työskentelystä mallin osoittamalla tavalla (Efland, 1998, 16).

Mallityöskentelyä korostavan mimeettis-behavioristisen taidekäsityksen vastakohtana voidaan pitää ekspressiivistä taidekäsitystä. Ekspressiivisen taidekäsityksen taustalla on ajatus taiteellisen ilmaisun yksilöllisyydestä ja yksilön ilmaisunvapaudesta (Efland, 1998, 13). Taiteen keskiössä on ohjeiden seuraamisen sijaan taiteilijan henkilökohtaisista tunteista ja kokemusmaailmasta kumpuava luomisprosessi (Efland, 1998, 13). Taiteessa arvostetaankin omaperäistä ilmaisua ja ainutkertaisuutta (Efland, 1998, 32). Ekspressiivinen taidekäsitys ilmenee esimerkiksi taidekasvatuksessa luovan ja vapaan ilmaisun korostamisena (Efland, 1998, 32–34; Rusanen, 2007, 84; Räsänen, 2008, 36). Ekspressiivisen taidekäsityksen omaava kasvattaja suhtautuu lapsiin pieninä taiteilijoina, ja heidän tunteidensa ilmaisulle annetaan taidekasvatuksessa paljon tilaa (Räsänen, 2008, 64–65).

Antropologisessa taidekäsityksessä taiteen ajatellaan olevan osa ihmisen perusluonnetta (Dissanayake, 1998, 62; Venäläinen, 2019, 50). Dissanayake (1998, 62) kuvaa, miten ihminen on kaikkialla ja kaikkina aikoina tehnyt taidetta osana kulttuurisia ja yhteisöllisiä konteksteja. Antropologisessa taidekäsityksessä taide nähdäänkin nimenomaan yhteiskunnallisen keskustelun välineenä sekä yhteisöllisyyttä tukevana toimintana (Dissanayake, 1998, 62). Myös Efland (1998, 26) korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen taidekasvatusmallissaan taiteen merkitystä sosiaalisen ja yhteisöllisen oppimisen välineenä. Hän käsittää ongelmalähtöisen taidetoiminnan ja siihen liittyvän vuorovaikutuksen olevan niin taiteen kuin taidekasvatuksenkin keskiössä (Efland, 1998, 30).

Institutionaalinen taidekäsitelmä nojaa taidemaailman elinten, kuten museoiden, gallerioiden ja taidekriitikoiden käsitykseen siitä, mikä on taidetta ja mikä ei (Räsänen, 2008, 66). Taidekäsitelmän perustana on taiteilijan pyrkimys esittää jotain taiteena taideinstituutioiden kentällä (Räsänen, 2008, 66). Näin ollen esimerkiksi arkipäivän käyttöesineet ovat taidetta, jos se esitetään taiteen kontekstissa. Räsänen (2008, 33) mukaan institutionaalisessa taidekäsitelmässä taiteen vastaanottaja määrittelee, mikä taide on hyvää ja mikä huonoa.

Formalistisessa taidekäsitelmässä taidemaailma nähdään itsenäisenä tiedonalana, jolla on oma teoriapohjansa ja tutkimusmenetelmänsä (Efland, 1998, 35; Räsänen, 2008, 27). Taiteen keskiössä ovat sen muotokieli ja sen tuottama esteettinen kokemus (Räsänen, 2008, 27; Efland, 1998, 36). Visuaaliset elementit ja niiden tasapainoisuus ovat taiteessa tunteiden ilmaisua ja luonnon jäljittelyä merkityksellisempiä arvoja (Räsänen, 2008, 27). Räsänen (2008, 28) mukaan taiteen arvo erotetaan näin sosiaalisen maailman arvoista. Taidekasvatuksessa lasten teoksia pidetään usein taiteena, sillä formalistisen taidekäsitelmän näkökulmasta niiden ulkoiset piirteet voivat olla samanlaisia kuin taiteilijoiden teoksissa (Räsänen, 2008, 65).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, 31) tunnustetaan niin varhaiskasvatuksen henkilöstössä vallitsevien tiedostettujen kuin tiedostamattomienkin tekijöiden vaikutus varhaiskasvatukseen laatuun ja sen toimintaympäristöihin. Tulkintani mukaan myös taidekäsitelmät, jotka voivat olla sekä vahvasti tiedostettuja että tiedostamattomia, ovat osa edellä mainittuja varhaiskasvatukseen toimintaympäristöihin vaikuttavia tekijöitä. Rusanen (2007, 84) vahvistaa, että tiedostamattomuus omista käsityksistä ylläpitää taidekasvatukseen käytäntöjä. Hän pitääkin Pääjoen (1999, 9) tavoit taidesuhteen tiedostamista taidekasvattajan ammatti-identiteetin yhtenä keskeisimmistä tekijöistä (Rusanen, 2007, 212). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tähdennetään, että toimintakulttuurien – arvojen, tietojen ja uskomusten – tiedostaminen ja kehittäminen ovat osa varhaiskasvatukseen kokonaisvaltaista kehittämistyötä (Opetushallitus 2022, 31). Taidekäsitelmän tiedostaminen vaatii sekä ymmärrystä taiteen maailmoista ja traditioista että omien henkilökohtaisten arvojen tunnistamista (Rusanen, 2007, 208). Ennakkoluuloton suhde taiteeseen antaa tilaa opetuksen kannalta hedelmällisille ratkaisuille ja menetelmille (Pääjoki, 1999, 19; 126). Kasvattajan ennakkoluuloton asenne ja avoin suhtautumistapa ovat

asiantuntijoiden mukaan ydinasemassa monipuolisen taidetoiminnan luomisessa (Rusanen & Torkki, 2014, 12; Ruismäki, Hietanen & Sepp, 2022, 93). Ruismäki kollegoineen (2022, 93) muistuttaakin, että kasvattajan hyvällä asenteella on aineenhallintaa suurempi merkitys taidekasvatuksen laatuun (Ruismäki, Hietanen & Sepp, 2022, 93).

3 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa tuon esille tutkimukseni etenemisen vaiheita sekä käyn läpi tutkimusmenetelmiini liittyviä valintoja. Luvussa esittelen ensin tutkimukseni lähtökohtia, tavoitteita sekä tutkimuskysymykseni. Tämän jälkeen kuvaan tutkimukseni etenemistä sekä fenomenografista tutkimusotetta aineiston analyysin ja tutkimukseni näkökulman perustana. Lopuksi kuvaan tutkimukseni etiikkaa ja luotettavuutta.

3.1 Tutkimuksen tavoite, tutkimuskysymys ja aineisto

Kuvataidekasvatuksen maisteriopintojeni ohessa aloin työskennellä täysipäiväisesti ensin lastenhoitajan sitten varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä yksityisessä päiväkodissa Rovaniemellä. Vuosien varrella tehtyjen lyhyiden sijaisuuksien jälkeen olin vihdoin aitiopaikalla seuraamassa suomalaisen varhaiskasvatusjärjestelmän ydintä. Työni myötä olen päässyt näkemään, miten Varhaiskasvatussuunnitelman (Opetushallitus, 2022) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) suunnitelmalliset ja tavoitteelliset ohjeistukset toteutuvat käytännön tasolla päiväkodin arjessa onnistumisineen ja haasteineen. Kiinnostuin työni ohessa tarkastelemaan taidekasvatuksen toteutumista ja sen laatua päiväkodin usein niin kiireisessä arjessa ja huomasin, miten malliaskartelukulttuuri, aikuisjohtoinen työskentely ja lapsen omaehtoisuuden ja luovuuden sivuuttaminen ovat yhä vahvasti kiinni varhaiskasvatuksen taidekasvatuskäytännöissä.

Tutustuin varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen keskeisiin teoksiin sekä perehdyin taidekasvatuksen nykytilaan Karvin (Repo ym., 2019; Juutinen ym., 2021) tuottamien arviointien kautta. Aloin myös kiinnittää huomiota yleisesti varhaiskasvatuksesta kirjoitettavien uutisten ja artikkeleiden sävyyn, ja havaintojeni pohjalta aloin ymmärtää suomalaisen varhaiskasvatuksen todellisuutta ja huolenaiheita selkeämmin. Ymmärsin, että juuri päiväkotien arjen seuraaminen ja siellä työskentelevien varhaiskasvattajien aito kohtaaminen olisivat keinoja, joiden kautta toiminnan ja käytänteiden parantamiseksi voisi löytää toimivia ratkaisuja. Kokemusteni ja havaintojeni kautta minulla heräsi kiinnostus tutkia pro gradu -tutkielmassani, millaisia taidekäsitteitä varhaiskasvatuksessa työskentelevillä ihmisillä on, ja sitä kautta ymmärtää varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen heikoksi arvioitua

tilaa. Tutkimuskysymykseni on: *Millaisia taidekäsitteitä on tunnistettavissa varhaiskasvattajien taidekasvatuskäytännöistä ja taidesuhteesta?*

Keräsin pro gradu -tutkimukseni aineiston lokakuussa 2025 Google Forms -kyselyn (liite 1) kautta. Liitin kyselyn yhteyteen kutsukirjeen (liite 2) sekä tutkimuseettisistä periaatteista ja suostumuksesta kertovan tekstin (liite 3). Sähköpostitse lähetetty tutkimuskysely koostui 13 kysymyksestä, joissa vastaajat pääsivät kuvaamaan omin sanoin suhdettaan taiteeseen ja taidekasvatukseen sekä esittelemään varhaiskasvatuksessa toteuttamiaan taidekasvatuskäytäntöjään ja toimintaan liittyviä periaatteitaan. Kysely sisälsi myös kolme taustoittavaa kysymystä varhaiskasvattajan työvuosiin, koulutustaustaan ja työtehtävään liittyen. Tutkimukseni aineistonkeruun kohderyhmänä ovat olleet varhaiskasvatuksessa työskentelevät lastenhoitajat ja varhaiskasvatuksen opettajat, joihin viitataan tutkimuksessani yhteisnimityksellä *varhaiskasvattajat*. Vaikka opettajana työskentelevät kasvattajat ovat vastuussa pedagogisen toiminnan suunnittelusta ja toteuttamisesta, halusin antaa tutkimukseni kautta äänen myös lastenhoitajina työskenteleville, sillä myös lastenhoitajat osallistuvat etenkin taidekasvatukseen liittyvään suunnittelu- ja toteutustyöhön varhaiskasvatuksen arjessa.

Kyselyyn vastasi määräaikaan mennessä kahdeksan varhaiskasvattajaa ympäri Suomea. Tutkimukseni monipuolisuuden kannalta koin tärkeäksi saada kyselyyni vastauksia erilaisista varhaiskasvatusympäristöistä ja eri taustoista tulevilta varhaiskasvattajilta. Puolet vastaajista oli työskennellyt varhaiskasvatuksessa enintään viisi vuotta, kun taas puolet vastaajista oli ollut alalla kuudesta vuodesta jopa yli kymmeneen vuoteen. Tutkimukseni aineistosta tuli lopulta opettajapainotteinen, sillä vastaajista kuusi työskenteli varhaiskasvatuksessa opettajan tehtävissä ja vain kaksi lastenhoitajana. Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä työskentelevistä vain kahdella oli opettajan tehtävään vaadittava pätevyys ja koulutus. Varhaiskasvatuksen henkilöstön kelpoisuuksien valvonnan tuloksista (Aluehallintovirasto, 2025, 7) selviää, että Suomen päiväkotien henkilöstöstä 20,5 %:lla ei ole lain vaatimaa pätevyyttä toimia varhaiskasvattajana. Tutkimukseeni vastanneiden epäpätevien varhaiskasvattajien koulutuspolut koostuivat niin kasvatustieteen opinnoista, aloitetuista varhaiskasvattajan opettajan opinnoista kuin sosionomin, lähihoitajan ja lastenhoitajan tutkinnoista. Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan kelpoisuusvaatimuksista voidaan poiketa tilapäisesti tilanteissa, joissa tehtävään ei löydetä pätevää henkilöä. Epäpätevyydestä huolimatta kaikkien tutkimukseeni osallistuneiden kasvattajien koulutustaustasta löytyi kuitenkin edes jonkin verran opintoja varhaiskasvatuksen työtehtävien parissa toimimiseen.

3.2 Fenomenografia käsitysten tarkasteluna

Varhaiskasvattajien taidekäsityksiä tarkasteleva tutkimukseni on lähestymistavaltaan laadullinen fenomenografinen tutkimus. Tutkimusotteena fenomenografia keskittyy tarkastelemaan ihmisten henkilökohtaisia käsityksiä erilaisiin arkipäivän ilmiöihin liittyen (Kallinen & Kinnunen, 2021; Huusko & Paloniemi, 2006, 162). Fenomenografisen menetelmän taustalla on ajatus siitä, että maailmassa oleminen tapahtuu kokemisen kautta (Marton, 1981, 180). Menetelmän avulla pyritään sekä kuvailemaan, ymmärtämään että analysoimaan ilmiöihin liittyviä käsityksiä (Marton, 1981, 177) sekä tarkastelemaan käsityksiin liittyviä vaihteluita ja eroavaisuuksia (Kallinen & Kinnunen, 2021).

Tutkimuksessani taidekäsitysten perustana on varhaiskasvattajan henkilökohtainen suhde taiteen tekemistä, kokemista ja vastaanottamista kohtaan sekä hänen työssään toteuttamansa taidekasvatukseen liittyvät käytänteet ja toimintatavat. Avoimista kysymyksistä koostuvassa kyselyssäni vastaajat pääsivät vapaasti pohtimaan omia taidekasvatuskäytänteitään sekä suhdettaan taiteeseen ja taidekasvatukseen. Avoin kysymyksenasettelu on fenomenografiassa aineistonkeruun keskeisin piirre, sillä se tarjoaa tutkimukseen osallistuville tilaa kuvata näkemyksiään vapaasti (Huusko & Paloniemi, 206, 164; Kallinen & Kinnunen, 2021). Aineistossani yksittäisen vastaajan ajatukset saattoivat sisältää ristiriitoja – vastaaja saattoi esimerkiksi omaa taidesuhdettaan kuvaillaessaan korostaa taituruuden ja vaivannäön tärkeyttä, mutta kuitenkin varhaiskasvatuksessa toteuttamassaan taidekasvatuksessa lapsen itseilmaisu oli toiminnan keskiössä. Fenomenografiassa ymmärretään ihmisten kokemusten vaihteleva luonne ja käsityksiin liittyvä ristiriitaisuus. Marton (1981) kuvaakin, että yksilön käsitykset todellisuudesta voivat vaihdella eri kuvauskategorioiden välillä (Marton, 1981, 177). Fenomenografisessa analyysissä pyrkimyksenä onkin saada selville käsitysten eroja ja variaatioita tutkittavasta ryhmästä, eikä niinkään yksittäisten henkilöiden käsityksiä ilmiöön liittyen (Huusko & Paloniemi, 2006, 165).

Fenomenografinen analyysi etenee vaiheittain ja aineistoa käsitellään kokonaisuutena etsien sieltä rakenteellisia eroja tutkittavaa ilmiötä kohtaan (Huusko & Paloniemi, 2006, 166). Tutkimukseni aineiston analyysissä lähdin liikkeelle kyselyn vastausten litteroinnista sekä perusteellisesta aineistoon tutustumisesta. Aineistoon perehtyessäni pyrin hahmottamaan vastauksista taidekäsityksistä kertovia ajatuksia. Ensimmäisessä vaiheessa lähdin poimimaan käsityksiä ilmentäviä lauseita ja ajatuksia tekstistä. Tätä vaihetta kutsutaan merkitysyksiköiden

etsimiseksi (Huusko & Paloniemi, 2006, 166–167). Merkitysyksiköiden kartoittamisen jälkeen ryhmittelin eri taidekäsityksiä ilmentävät ajatukset eri kuvauskategorioihin. Kuvauskategorioiden abstrahoinnin jälkeen koossa oli neljä kategoriaa, joista välittyi varhaiskasvattajien taidekäsitysten kirjo. Jokaisen kategorian on tarkoitus kuvata yhtä ilmiöön liittyvistä käsityksistä muista kuvauskategorioista poikkeavalla tavalla (Kallinen & Kinnunen, 2021; Entwistle, 1997, 6). Nimesin kategoriat seuraavasti: *Taide tunnekokemuksena ja itseilmaisun välineenä*, *Taide ristiriitaisena ja etäisenä*, *Taide perinteisenä osaamisena ja tekniikoiden tuntemuksena* sekä *Taide yhteisöllisyyden ja hyvinvoinnin rakentajana*. Varhaiskasvattajien taidekäsityksiä kuvaavat kategoriat toimivat myös tutkimukseni tuloslukujen otsikoina. Tuloslukuissa tarkastelen nimeämiäni kategorioita suhteessa tutkimuskirjallisuudessa vakiintuneisiin taidekäsityksiin.

3.3 Tutkimuksen luotettavuus ja tutkimusetiikka

Tutkimuksen eettisyyden kannalta olen pitänyt tärkeänä vapaaehtoista osallistumista sekä tutkimukseen osallistuvien henkilöiden anonymiteettiä. Aineiston luotettavuuden ja maantieteellisen kattavuuden varmistamiseksi päädyin kyselymuotoiseen aineistonkeruumenetelmään ja avoimeen kysymyksenasetteluun, joiden lisäksi tarjosin tutkimukseen osallistuville viisi viikkoa aikaa kyselyn täyttämiseen. Sähköpostitse levitettävän verkkomuotoisen kyselyn kautta aineistossani kuuluvat eri lähtökohdista ja ympäristöistä tulevien varhaiskasvattajien äänet. Aineistoni verrattain niukan otannan luotettavuutta ja tutkimukseni monipuolisuutta lisäävät tutkimukseeni osallistuneiden varhaiskasvattajien erilaiset lähtökohdat ja maantieteellinen sijainti.

Kyselymuotoisella aineistonkeruumenetelmällä on kuitenkin myös omat haasteensa. Norrena (2021) muistuttaa, että kyselyyn vastaajalla voi helpommin antaa totuutta kaunistelevia vastuksia kuin esimerkiksi haastattelumuotoisessa aineistonkeruussa (Norrena, 2021). Ennakoin, että taidekäsitysten avaaminen voi tuntua liian henkilökohtaiselta etenkin, jos ihminen kokee joutuvansa arvostelun kohteeksi. Tämän välttämiseksi pidin tarkan tutkimuskysymykseni kyselyyn osallistuvilta salassa ja mainitsin kyselyn yhteydessä kerääväni tutkimusaineistoa yleisesti varhaiskasvattajien taidekasvatuskäytännöistä. Korostin myös osallistujille, että tutkimuksen keskiössä ovat nimenomaan yksilölliset kokemukset ja ajatukset. Tällä tavoin pyrin ilmaisemaan, että olen kiinnostunut varhaiskasvatuksen arjen todellisuudesta

ja varhaiskasvattajien henkilökohtaisista käsityksistä, en siitä, mikä erilaisten ohjeistuksien ja suunnitelmien mukaan on oikea tapa toimia.

Tutkimusprosessin eri vaiheissa olen tiedostanut oman positioni ja lähtökohtani tutkittavaa ilmiötä kohtaan. Koko kuvataidekasvatuksen maisterivaiheen opintojeni ajan olen itse työskennellyt varhaiskasvattajan tehtävässä, ja sen vuoksi tutkimukseni aihe muotoutui henkilökohtaisella tasolla minulle tärkeäksi ja tunteita herättäväksi. Entwistle (1997, 7) kuvaa laadullisen tutkimuksen olevan aina jollain tasolla tulkitsevaa. Tutkimusta tehdessäni olen tiedostanut tulkinnan välttämättömän vaikutuksen analyysiin ja kategorioiden muodostamiseen. Vastaajien tuottama kirjallinen aineisto vaatii kuitenkin aina tutkijalta jonkin verran tulkintaa erityisesti kirjoitusvirheiden ja monitulkintaisten vastausten kohdalla. Tutkimustuloksissa nostamissani aineistoesimerkeissä olen korjannut vastausten kirjoitusvirheet luettavuuden parantamiseksi. Olen pitänyt kuitenkin huolta siitä, ettei ilmausten merkitysisältö ole muuttunut. Tutkimukseni varrella olen minimoinut oman tulkintani vaikutusta tutustumalla aineistoon perusteellisesti sekä analysoimalla aineistoni useaan kertaan. Kuvauskategorioiden muodostamisen yhteydessä palasin useita kertoja aineiston pariin vertaillen ja muokaten niitä täsmällisemmiksi, mikä on Kallisen ja Kinnusen (2021) mukaan tärkeä osa fenomenografista analyysia (Kallinen & Kinnunen, 2021).

4 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset ja vastaan niiden kautta tutkimuskysymykseeni: *Millaisia taidekäsitteitä on tunnistettavissa varhaiskasvattajien taidekasvatuskäytännöistä ja taidesuhteesta?* Aineistossa esiintyneet varhaiskasvattajien taidekäsitteet jakautuivat analyysin myötä neljään eri kuvauskategoriaan, joista muodostuvat myös tutkimukseni tulokset. Tulosluvuissa kuvailen taidekäsitteitä varhaiskasvattajan oman taidesuhteen sekä varhaiskasvatuksessa toteuttamiensa taidekasvatuskäytänteiden ja -esimerkkien kautta. Taidekasvatuskäytänteisiin lukeutuvat mukaan sekä ohjattu toiminta että lasten omaehtoiseen taidetoimintaan liittyvät järjestelyt.

4.1 Taide tunnekokemuksena ja itseilmaisun välineenä

Ensimmäisessä tutkimustuloksessa taide näyttäytyy itseilmailullisena välineenä ja tunnekokemusten mahdollistajana. Tunteet ja ilmaisu korostuvat kannattelevina teemoina niin varhaiskasvattajien henkilökohtaisissa taidemielityksissä ja taiteen käsitteissä kuin taidekasvatukseen liittyvissä valinnoissa ja pyrkimyksissä. Tässä luvussa liitän itseilmaisua ja tunnekokemuksia korostavan taidekäsitteiden laajemmin myös ekspressiiviseen taidekäsitteeseen, jossa taiteen ytimessä ovat nimenomaan yksilön tunteet ja kokemusmaailmat (Efland, 1998, 30–34; Räsänen, 2008, 26).

Varhaiskasvattajien itseilmaisuuksiin ja tunnekokemuksiin perustuva taidekäsitteet korostaa taiteen subjektiivista merkitystä. Varhaiskasvattajien mukaan taide on ilmaisullista toimintaa, joka tarjoaa yksilölle tunne-elämyksiä, tilaa oivaltaa, kokea ja ihmetellä ympäröivää maailmaa. Aineistossa korostuivat lausahdukset kuten *”taide herättää minussa tunteita, taide tarkoittaa minulle kokemuksia itseilmaisun äärellä”* ja *”tapa ilmaista ihmisyyden ihmeitä”*. Pääjoen (1999) mukaan taidekasvattajana toimivan tulee olla tietoinen omista taiteelle antamistaan merkityksistä pystyäkseen tarjoamaan tietoisille ja perustelluille valinnoille rakentuvaa taidekasvatusta (Pääjoki, 1999, 126).

Omassa arjessaan varhaiskasvattajat kertovat kuluttavansa monenlaista taidetta esittävän taiteen muodoista, runoihin, kirjallisuuteen, kuvataiteeseen ja musiikkiin. Pääjoen (1999, 146) mukaan kasvattajan taiteen tuntemus ja omakohtaiset taidekokemukset niin taiteen tekijänä

kuin kokijanakin ovat tärkeä osa taidekasvattajan työssä onnistumista. Varhaiskasvattajien kertomuksissa taiteen kuluttamisessa, vastaanottamisessa ja tuottamisessa korostuu henkilökohtainen merkityksellisyys ja kokemuksellisuus:

”Musiikki on taiteesta itselleni rakkainta. Parhaat taidekokemukset olen kokenut musiikin äärellä kuoron seassa laulaen ja konserttia kuunnellen.”

”Kotini seinillä on lasteni, ystäväni ja sukulaisteni tekemää grafiikkaa ja maalauksia. Muutaman kerran olen käynyt taidemuseossa, mutta sitä haluaisin lisätä.”

Monet varhaiskasvattajat kertovat omista taideharrastuksistaan sekä toiveistaan löytää taidekokemuksille lisää aikaa omassa arjessaan. Taiteessa itseilmaisua ja tunnekokemuksia arvostavat kasvattajat pitävät itselle kiinnostavien taidekokemusten kartuttamista tärkeänä osana omaa arkeaan.

Itseilmaisua ja tunnekokemusta korostavassa taidekäsitelyssä taiteen arvottaminen perustuu yksilön henkilökohtaisille mieltymyksille – jokaisella on vapaus kokea taide merkityksellisenä tai merkityksettömänä. Varhaiskasvattajien vastauksissa ei niinkään nostettu esiin yksittäisiä taidemuotoja tai teoksia Sibeliuksen Finlandia-hymniä lukuun ottamatta, vaan niissä keskityttiin taiteen tuottamaan henkilökohtaiseen tunne-elämykseen. Ekspressiivisessä taidekäsitelyssä taidetta pidetään hyvänä, jos se onnistuu herättämään katsojassa tunnereaktioita (Räsänen, 2008, 26). Taide on varhaiskasvattajien kertomuksissa hyvää esimerkiksi silloin, kun se *”onnistuu koskettamaan tekijää ja kokijaa”*. Varhaiskasvattajien mukaan hyvä taide on myös *”viihdyttävää”* ja *”herättää ajatuksia tai tunteita”* sekä *”puhuttelee katsojaa”*. Huonoa taidetta taas on sellainen, joka toimii päinvastoin kuin hyvä taide: *”huonoa on sellainen, joka ei säväytä yhtään”*. Vastauksista välittyi vaikutelma, että huonon taiteen täsmällinen määrittelyminen ei ole edes tarpeen, sillä sen merkitys määräytyy jokaiselle eri tavoin:

”En koe, että olisi välttämättä huonoa taidetta. Jokainen teos voi antaa jotain esimerkiksi tekijälle itselleen.”

”Mielestäni kaikki taide on hyvää. Vaikka en itse näkisi siinä mitään erityistä, ei tarkoita, ettei se olisi hyvää. Kauneus on katsojan silmässä.”

Itseilmaisun ja tunnekokemusten merkityksellisyys näkyy myös varhaiskasvattajien päiväkodin arjessa toteuttamassa taidekasvatuksessa. Varhaiskasvattajat kuvaavat, kuinka heidän toteuttamassaan taidekasvatuksessa lapsi ja hänen kokemusmaailmansa ovat keskiössä. Ruokonen (2022, 19) vahvistaa lapsikeskeisyyden olevan lasten taidekasvatuksen ydin. Lapsikeskeinen taidekasvatus juontaa juurensa lastentarhaliikkeen alullepanijan Friedrich Fröbelin pedagogiikkaan, jossa lasten kokonaisvaltaisen kasvun nähtiin rakentuvan muun muassa lapsen aktiiviselle osallisuudelle, leikille ja luovuudelle (Moilanen, Juutinen & Siippainen, 2024, 6). Tutkimuksessani varhaiskasvattajat kuvailevat, kuinka lasten luovuus, mielenkiinnonkohteet ja aloitteet otetaan toiminnan keskiöön. Taidekasvatuksessa pyrkimyksenä on lähtökohtaisesti lapsen oman luovuuden ja ilmaisun kehittäminen, tunteiden käsittelyyn kannustaminen sekä erilaisten taidekokemusten saaminen, jotka Räsänen (2008, 82) mukaan ovat tyypillisiä piirteitä ekspressiiviseen taidekäsitykseen nojaavan kasvattajan taidekasvatuksessa. Varhaiskasvattajat kuvailevat toteuttavansa taidekasvatuksessaan monenlaisia teemoja. Toiminnan keskiössä on kuitenkin aina valmiin lopputuloksen sijaan lapsen luova prosessi ja sen varrella koetut tunteet ja ilmaisulliset hetket.

”Taide voi olla myös askartelua, mutta valmiit askartelumallit ja ohjeen mukaan tekeminen ei ole luovaa toimintaa. Lasten tuottamassa taiteessa ei saa olla tärkeintä aikuisen silmää tyydyttävä lopputulos, vaan itse prosessi ja lapsen saama kokemus.”

Granö ja Niinistö (2022, 5) painottavat lapsen taidekokemusten ja -tulkintojen mahdollistavan tilan antamisen tärkeyttä. Varhaiskasvattajien taidekasvatuksessa lapsi nähdään luovana toimijana, jonka taiteellisille ratkaisuille ja tulkinnoille annetaan tilaa. Taidekasvatuskäytännöissä alleviivataan myös vapaaehtoisen osallistumisen tärkeyttä: *”lapsella on mahdollisuus valita, haluaako osallistua, ketään ei pakoteta vaan joskus esimerkiksi pienemmät haluavat vain seurata ja tutkia välineitä”*. Eräs varhaiskasvattajista kertoo, että jokaiselle lapselle annetaan mahdollisuus osallistua toimintaan omassa tahdissaan.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan lapsella on oikeus luovaan toimintaan sekä itsensä ja tunteidensa ilmaisuun (Opetushallitus, 2014, 7). Uusikylä (2001, 18) taas esittää luovuuden kehittyvän ilmapiiriltään vapaassa ympäristössä. Varhaiskasvattajat rakentavat

vapaata ilmapiiriä tukemalla lasten omaehtoisen taidetoiminnan toteutumista päiväkodin arjessa. Omaehtoisessa taidetoiminnassa on kyse lasten itsensä tuottamasta kulttuurista, joka voi sisältää monipuolisesti niin esiintymistä, musisointia, käsitöitä kuin kuvataidettakin (Puurula, 2001, 171). Itseilmaisua ja tunnekokemusta arvostavat varhaiskasvattajat näkevät lasten itsenäisen ja usein spontaaninkin taidetoiminnan tärkeänä osana jokaista päiväkotipäivää. Puurula (2001, 175) vahvistaa, että juuri itseilmaisua ja tunnekokemusten saaminen ovat merkityksellisiä ulottuvuuksia lasten omaehtoisessa taidetoiminnassa. Lasten mielikuvituksellinen leikki, oma-aloitteinen musisointi, piirtäminen, maalaaminen ja muovailu ovat kasvattajien mukaan esimerkkejä päiväkodissa tapahtuvasta lasten omaehtoisesta taidetoiminnasta. Hakkola kollegoineen (1991, 13; 59) muistuttaa, että toimiva oppimisympäristö tarjoaa tilaa ja välineitä myös lasten omaehtoiselle taidetoiminnalle ja leikille silloin kun lapsi kokee siihen tarvetta. Myös varhaiskasvattajat pitävät tärkeänä, että välineet ovat lasten saavutettavissa ja luovalle itseilmaisulle mahdollistuu aikaa ja tilaa päivittäin.

Lapsen luovaa ilmaisua ja kokemuksia korostavassa taidekasvatuksessa aikuisen rooli on varhaiskasvattajien mukaan selkeä: aikuisen ajatukset toimivat ”*ponnahduslautana*” ja ”*mahdollistajana*” sekä toiminnan ohjaajana, rikastuttajana ja rohkaisijana.

”Lapset havainnoivat, leikkivät, piirtävät, rakentelevat, tuntevat, eläytyvät – ja siten myös muokkaavat itse maailmaa ympärillään. Tehtävänäni onkin herätellä lasta herkistymään arkisille havainnoille ja rohkaista häntä tutkimaan ja kokeilemaan.”

Rusanen ja Torkki (2001, 98–99) korostavat, että kokonaisvaltaisessa taidekasvatuksessa kasvattaja tukee omalla tietämyksellään lapsen luovaa prosessia, ja vastaa luovuutta tukevan oppimisympäristön suunnittelusta. Varhaiskasvattajien kertomuksissa taidekasvattajana toimiva aikuinen pysyttelee toiminnassa riittävän etäällä niin, ettei rajoita lapsen luovuutta tai puutu tekemiseen kuin tarvittaessa pitääkseen toiminnan tarkoituksenmukaisena ja turvallisena.

”On tärkeää, että lasten ajatukset, toiveet ja luovuus ovat keskiössä, eikä aikuinen pyri rajoittamaan tai rajaamaan liikaa. Toteutus pidetään kuitenkin turvallisena ja tarkoituksenmukaisena.”

Rusanen kollegoineen (2014, 66) vahvistaa, että juuri taiteellisen prosessin yhteydessä koetut tunteet, elämykset ja oppimisen kokemukset ovat lasten taidekasvatuksessa valmista lopputulosta arvokkaampia seikkoja. Efland (1998, 31–34) ja Räsänen (2008, 27–28) kiteyttävät, että ilmaisullisuuteen nojautuvaan taidekäsitykseen pohjautuvan taidekasvatuksen ytimessä on teknisen taituruuden sijaan kyky ilmaista itseään taiteen keinoin. Varhaiskasvattajat kuvailevat, kuinka heidän taidekasvatuksensa päätarkoituksena on mahdollistaa lapselle erilaisia elämyksiä ja kokemuksia taiteen kautta ja sen äärellä. Varhaiskasvattajat kertovat toiminnan sisältävän esimerkiksi vapaata tanssia musiikin tahdissa nauhoja käyttäen, pantomiimia, esityksiä, tarinoiden kirjoittamista sekä oman talon suunnittelua ja toteutusta. Varhaiskasvattajat katsovat lasten leikin toimivan myös yhtenä itseilmaisun kanavana ja taiteen muotona. Tätä käsitystä vahvistaa fröbeliläinen pedagogiikka, jossa leikin esitetään olevan lapselle itseilmaisun lisäksi myös kasvun ja kehityksen väline (Efland, 1990, 122). Heinosen ja Suojalan (2001, 144) teoksen lisäksi myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, 7) täsmennetään, että leikin kautta lapsi tutkii ja jäsentää ympäröivää maailmaa. Tutkimuksessani varhaiskasvattajat pitävätkin leikin rikastuttamista varhaiskasvatustyön tärkeänä ulottuvuutena.

Toiminnassa käytetyt ideat kumpuavat lasten omista toiveista ja kasvattajien aktiivisesta lasten toimintojen ja mielenkiinnonkohteiden havainnoimisesta. Rusanen ja kollegoiden (2014, 35) mukaan kasvattaja luo taidetoimintaan mahdollistavan oppimisympäristön sekä on tukena ja rohkaisijana lapsen taiteellisessa prosessissa. Myös varhaiskasvattajat korostavat, että kasvattajana heidän tehtävänsä ei ole antaa valmiita ratkaisuja tai puuttua lapsen taiteelliseen työskentelyyn, vaikka etenkin pienten taidekasvatuksessa ohjauksen ja mallintamisen tarve nostettiin esille:

”Pienen kanssa auttaminen, ohjaaminen ja mallintaminen ovat tärkeitä, mutta se ei ole sitä, että jokin asia pitäisi tehdä juuri aikuisen tavalla.”

Ilmaisuun ja tunnekokemuksiin kiteytyvään taidekäsitykseen nojaavat varhaiskasvattajat vaikuttavat kaiken kaikkiaan nauttivan työnsä mahdollistamasta taidekasvattajan roolista. Onnistumisen kokemuksia he kuvailevat saavansa erityisesti lasten innostumisen, ilon ja osallistumisen kautta.

”Olen mielestäni onnistunut toteuttamaan taidekasvatusta työssäni mahdollistamalla lapsille luomisen kokemuksia monipuolisesti ja usein.”

Kasvattajat kertovat niin onnistumisen kokemuksiaan kuin tulevaisuuteen suunnattuja kehittämisideoitaan taidekasvatukseen liittyen. Yksi varhaiskasvattajista esimerkiksi toivoo voivansa sisällyttää ilmaisua ja tanssia enemmän taidetoimintaansa, kunhan aikaa sen suunnitteluun mahdollistuu enemmän.

4.2 Taide ristiriitaisena tai etäisenä

Toisessa tutkimustuloksessani varhaiskasvattajien taidekäsitys tiivistyy ajatukseen taiteesta ristiriitaisena tai etäisenä asiana. Sekä varhaiskasvattajien henkilökohtaisesta taidesuhteesta että heidän toteuttamansa taidekasvatuksen käytänteistä ilmenee, etteivät taiteen maailmat aina ole niin yksiselitteisiä ja selkeitä. Taiteen ympärille kietoutuu epävarmuutta, kiinnostuksen puutetta, rajoitteita ja toisaalta tietämättömyyttäkin. Varhaiskasvattajien taidekäsitukseen liittyy myös skeptisyyttä ja taiteen luonteen kyseenalaistamista.

Ristiriitainen taidekäsitys ilmenee siinä, miten varhaiskasvattajat puhuvat taiteesta. Kasvattajat jäsentävät, ettei hyvän taiteen tarvitse olla ”shokeeraavaa” tai muita loukkaavaa. Hyvää taidetta ei myöskään ole ”väkivallalla, eritteillä, pornolla yms. mässäily”. Huonon taiteen kuvataan olevan taidetta väärällä paikalla. Tällainen taide voi vastaajan mukaan olla esimerkiksi poliittista taidetta. Institutionaalisessa taidekäsitäksessä ajatellaan taideinstituutioiden määrittelevän, mikä on taidetta ja mikä ei (Räsänen, 2008, 66). Taiteen kentällä esitetty teos on taidetta, mutta sen vastaanottajalla on valta ja vastuu määrittellä, onko taide hyvää vai huonoa (Räsänen, 2008, 33). Laukan (2015, 69) mukaan taiteella on yhteiskunnallisesti vakiintunut ja hyväksyty rooli. Hänen mukaansa on hyvin tyypillistä, että taide, joka ylittää hyväksytyt rajat, nähdään vallankumouksellisena tai hyvän maun vastaisena (Laukka, 2015, 69). Varhaiskasvattajien vastauksista on myös tulkittavissa, että jotkin taidemuodot koetaan itselle vieraaksi:

”Minä esimerkiksi en niin perusta kaikesta taiteesta. Ei kaiken tyylinen musiikki uppoa, eikä välttämättä taidemuseoon tule lähdettyä.”

Varhaiskasvattajien etäinen taidesuhde heijastuu myös heidän toteuttamaansa taidekasvatukseen ja sen sisältämiin käytänteisiin. Taidekasvatus koetaan vaikeana ja haasteellisena eikä sitä toteutettu päiväkodin arjessa monipuolisesti. Hakkola kollegoineen (1991, 38) alleviivaa, että kasvattajan negatiivinen suhde taiteelliseen työskentelyyn heijastuu väistämättä lapsiin ja vaikuttaa heidän motivaatioonsa. Varhaiskasvattajat liittävät taidekasvatukseen liittyvät haasteet omiin vaikeisiin taidekasvatuskokemuksiinsa tai taitojen ja osaamisen puutteeseensa.

”Taidekasvatus ei ole itselleni helpointa, koska en ole mikään musisoija tai hyvä piirtäjä.”

Eräs varhaiskasvattajista kuvailee oman suhteensa taidekasvatukseen olevan haastava itsestä kumpuavan täydellisyydentavoittelun ja suorituskeskeisyytensä vuoksi. Toinen kasvattaja taas kuvailee taidekasvatuksen olevan hänelle mieluisa, mutta samaan aikaan haastava aihe. Ruismäki kollegoineen (2022, 93) muistuttaa, että hyvän asenteen ja itsetunnon omaava kasvattaja voi toteuttaa kokonaisvaltaisen hyvää taidekasvatusta, vaikka hänen tietotaitonsa ei olisikaan niin vahvalla tasolla.

Varhaiskasvattajan etäinen ja ristiriitainen taidekäsitelmä heijastuu myös taidekasvatuksen käytänteisiin. Varhaiskasvattajat kertovat toteuttamansa taidekasvatuksen olevan vähäistä ja silloinkin tiettyihin sisältöalueisiin rajoittuvaa: *”todella vähän, lähinnä piirtämistä ja maalaamista”*. Taidekasvatuksen puutteellisen toteutumisen taustalla kerrotaan olevan myös muita syitä, kuten etenkin ajan puute:

”Haluaisin tarjota taidekasvatusta enemmän kuin pystyn. Aika on rajallista tai koen rajoittavana.”

”Valitettavasti aina ei ole aikaa lukea lapselle, vaikka hän haluaisi.”

Lapsen aloitteita, mieltymyksiä ja aktiivisuutta ei huomioida varhaiskasvattajien toteuttamassa taidekasvatuksessa riittävästi. Taidekasvatuksen ideoinnin lisäksi myös toteutus saattaa osittain jäädä kasvattajien vastuulle. Eräs kasvattajista kuvailee, miten lähtökohtaisesti taidekasvatuksessa lapsi toimii aktiivisena toimijana, mutta *”aina ei ole optimitalanne”*. Rusanen kollegoineen (2014, 60) ja Hakkola kollegoineen (1991, 48)

korostavat, ettei taidekasvattajana toimivan aikuisen tulisi koskaan tehdä edes osittain lapselle kuuluvaa työtä valmiiksi, sillä vain aktiivisen toimijuuden kautta lapsi oppii luottamaan omiin kykyihinsä. Lapsen aktiivisuuden sivuuttava toimintakulttuuri aiheuttaa tuhoa lapsen omalle luovuudelle ja sen kehittymiselle (Uusikylä, 2001, 16). Kokonaisvaltaisessa taidekasvatuksessa lapsi toimii aktiivisena ja luovana toimijana kasvattajan ohjauksessa (Ovaska-Airasmaa, 1992, 109).

Rusanen ja Torkki (2001, 98) viittaavat ruotsalaiseen taidekasvattajaan Marie Karlssoniin, jonka mukaan taidekasvatuksessa käytettävät käytännöt kertovat kasvattajan lapsikäisyydestä. Ristiriitaisen ja etäisen taidekasvatuksen omaavien varhaiskasvattajien taidekasvatuksessa lapseen suhtaudutaan usein passiivisena kohteena, joka tarvitsee aikuisen apua suoriutuakseen taidetoiminnasta aikuisten määrittelemällä tavalla. Varhaiskasvattajat perustelevat taidekasvatuksen aikuisjohtoisuutta esimerkiksi sillä, että ryhmän lapset ovat vielä pieniä. Varhaiskasvattajien pohdinnoista kuitenkin ilmenee, että kasvattajien näkökulmasta toimiviin taidetoimintasuunnitelmiin liittyy epävarmuutta juuri siitä syystä, etteivät he tiedä pienten lasten mielipiteitä. Lasten mielipiteiden ja ideoiden sivuuttaminen on kuitenkin täysin sekä pedagogisten suuntaviivojen että varhaiskasvatuslain vastaista. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, 13) korostetaan lasten näkemysten ja mielipiteiden huomioimisen tärkeyttä päiväkodin toimintakulttuurissa. Ilmaisullisen ja luovan toimimisen kautta lapsen sosiaaliset taidot, oppimisedellytykset, osallistumisen ja vaikuttamisen taidot sekä minäkuva vahvistuvat (Opetushallitus, 2014, 19). Karvin (Repo ym., 2019, 93) teettämässä katsauksessa kerrotaan varhaiskasvattajien kaipaavan lisäkoulutusta erityisesti alle 3-vuotiaiden lasten taidekasvatuksen toteuttamisessa. Vuoden 2021 katsauksessa lisäkoulutuksen tarve oli vähäisempää, mutta kohdistui erityisesti eri materiaalien, tekniikoiden ja menetelmien hallintaan (Juutinen ym., 2021, 114).

4.3 Taide perinteisenä osaamisena ja tekniikoiden tuntemuksena

Kolmannessa tutkimustuloksessa varhaiskasvattajat käsittävät taiteen osaamisen kautta. Varhaiskasvattajien henkilökohtaisen taidesuhteen ja taidekasvatuskäytäntöjen kautta välittyy arvostus tekniikoiden tuntemusta ja perinteistä osaamista kohtaan. Tässä taidekasvatuksessa kuvataide korostuu varhaiskasvattajien esimerkeissä muita taiteenaloja ja -muotoja selvästi enemmän. Liitän tässä luvussa varhaiskasvattajien perinteistä osaamista ja tekniikoiden

tuntemusta korostavan taidekäsityksen osaksi mimeettis-behavioristista ja formalistista taidekäsitystä, joissa korostuvat taitojen, mallin mukaan tekemisen ja kuvan visuaalisten elementtien merkitys (Efland, 1998, 16; 25; Moilanen, 2025, 64; Räsänen, 2008, 25–27).

Varhaiskasvattajat määrittivät taiteen ensisijaisesti kädentaitoina, taituruutena ja vaivannäköä vaativana asiana. Mimeettis-behavioristisessa taidekäsityksessä yhdistyvät mimeettinen estetiikka ja behavioristinen kasvatusmalli (Efland, 1998, 21). Taidekasvatuksen ytimessä ovat tekniset ja käsityölliset taidot sekä jäljittelyprosessi (Räsänen, 2008, 28; Efland, 1998, 16). Todellisuuden realistista kuvaamista arvostavassa taidekäsityksessä tarkka havainnointikyky, pitkäjänteisyys, tekniikoiden ja materiaalien hallitseminen sekä ilmaisun realismi toimivat onnistuneen taiteen mittareina (Rusanen, yms., 2014, 17). Varhaiskasvattajien mukaan taide, ”*johon on nähty paljon vaivaa*”, on hyvää taidetta. He arvostavat taiteessa perinteisiä ja vanhoja taiteenlajeja sekä erityisesti maalaustaiteen merkittäviä henkilöitä, kuten Leonardo da Vinciä ja ”*valon ja varjon mestaria*” Rembrandtia. Myös klassinen musiikki, kirjallisuuden klassikot ja nykytaide mielletään osaksi hyvää taidetta. Varhaiskasvattajat kuvailivat pitävänsä ”*uusista ja oivaltavista teoksista*” sekä ”*värien käytön mestareista*”, josta esimerkkinä mainittiin nykytaiteilija Mette Homar. Kaiken kaikkiaan varhaiskasvattajat arvostavat taiteessa vaivannäköä ja ainutlaatuisuutta sekä ajallista kestävyyttä:

”Huonoksi taiteeksi luokittelisi kertakäyttöisen tai massatuotannossa olevan taiteen, joka ei kestä aikaa.”

Perinteisten taitojen ja tekniikoiden tuntemuksen tärkeys korostuu myös varhaiskasvatuksen taidekasvatuksessa. Taidekasvatus sisältää esimerkiksi erilaisten tekniikoiden opettelua, materiaaleihin ja välineisiin tutustumista sekä kädentaitojen ja motoriikan kehittämistä. Materiaalien ja tekniikoiden hallitseminen osana teoksen muodon, värin ja sommittelun ymmärtämistä on tyypillinen osa kasvattajan formalistiseen taidekäsitykseen perustuvaa taidekasvatusta (Räsänen, 2008, 26–27; 81). Varhaiskasvattajien mukaan myös taidekasvatuksen tavoitteiden näkökulmasta taidetoiminnan tarkoituksena on tutustuttaa lapsia erilaisten välineiden ja menetelmien pariin sekä vahvistaa heidän hienomotorisia taitojaan,

aivojen ja käden välistä yhteistyötä sekä tarkkuutta. Karppisen (2001) mukaan käsin työskentelemällä lapsi kehittää karkea- ja hienomotoriikkaansa sekä tutkii ympäröivää maailmaa ja sitä kautta myös itseään (Karppinen, 2001, 107). Varhaiskasvattajat pitävät käsillä tekemistä tärkeänä osana taidekasvatustoimintaa:

”Grafiikkaa, maalausta eri tekniikoilla, puuväritöitä, vahaväritöitä”

”Harjoittelemme lähes päivittäin jollain tapaa erilaisia kädentaitoja.”

”Tavoitteena on ollut tutustua pienten kanssa erilaisiin materiaaleihin ja välineisiin. Teokset ovat valmistuneet maalaten käsin ja eri välineillä, liimaten sekä piirtäen jne.”

Perinteistä osaamista ja tekniikoiden tuntemusta taidekasvatuksessaan korostavien varhaiskasvattajien taidetoiminta sisältää myös teoreettisempia lähtökohtia, esimerkiksi väriympyrän opettelu ja eri muotojen harjoittelua kollaasirakentelun yhteydessä. Eräs varhaiskasvattaja kertoi myös opettaneensa lapsille symmetriamaalausta pihalla. Formalistisen taidekäsityksen kautta kasvattaja pitää tärkeänä kuvan peruseriaatteiden, kuten väriopin ja sommittelun opettamista taidekasvatuksessaan (Räsänen, 2008, 27; Moilanen, 2025, 64).

Taitojen kehittämiseen pyrkivä taidetoiminta sisältää aikuisjohtoista työskentelyä, askartelua sekä valmiiden mallien mukaan etenemistä. Eräs vastaajista kertoi jonkinlaista askartelua olevan toiminnassa viikoittain. Askartelumaisen toiminnan painotus tukee varhaiskasvattajien näkemystä siitä, että taidekasvatustoiminnan tavoitteena on muun muassa vahvistaa lapsen motorisia taitoja ja tutustuttaa häntä erilaisten materiaalien ja tekniikoiden pariin. Räsänen (2008, 70) mukaan askartelumainen toiminta tähtää etenkin hienomotoristen taitojen kehittämiseen, ohjeiden mukaan työskentelyyn ja materiaaleihin tutustumiseen. Askartelumainen, aikuisen tuottaman mallin mukaan etenevä taidetoiminta kertoo kasvattajan mimeettis-behavioristisesta taidekäsityksestä (Efland, 1998, 16; Rusanen, 2007, 84; Moilanen, 2025, 64). Tällaisessa jäljittelyyn perustuvassa taidekasvatuksessa kasvattaja opettaa lapsille

todellisuuden tarkkaa havainnointia sekä realistisen kuvaamisen taitoja (Räsänen, 2008, 80–81).

Formalistiseen taidekäsitykseen perustuvassa varhaiskasvatuksen taidetoiminnassa teemat ja ideat poimitaan esimerkiksi vuodenajoista ja kalenterivuoden tapahtumista (Moilanen, 2025, 64). Lasten omaehtoista taidetoimintaa mahdollistetaan askarteluvälineiden ja värityskuvien saatavuudella. Värityskuvien valikoimat mukautuvat meneillään olevien teemojen mukaan: *”eläinviikolla eläinaihe nostettiin esiin värityskuvissa”*. Varhaiskasvattajien taidekasvatusesimerkeissä toiminnan taustalla on usein tietty vuodenaika, teemapäivä tai juhla-aika.

”Viimeisimpänä olemme toteuttaneet syysaiheisia laulutukioita, joilla on saanut tutustua myös eri soittimiin.”

”Syksyn sienä maalattiin käyttämällä kanamunakennoja ja paperihylsyjä.”

”Kesän ampiaiset maalattiin keltaisella soikeanmuotoiselle aaltopahville mikä kieputettiin mustalla langalla keskeltä.”

Rusasen (2007, 83–83; 110–111) mukaan erityisesti askarteluperinteen pitkälle ulottuvien juurten taustalla on ajatus askartelutoiminnan kokonaisvaltaisuudesta ja sen joustavuudesta mukautua esimerkiksi aikuisjohtoiseen sekä vuodenaika- ja juhlateemoihin painottuvaan varhaiskasvatuksen taidekasvatuspedagogiikkaan. Askartelumaiseen toimintaan kuitenkin liittyy usein malliin ja aikuisen johtavaan rooliin perustuvia työskentelyprosesseja (Rusanen, 2007, 84). Tällaisen toiminnan taustalla on kasvattajan mimeettinen taidekäsitys (Moilanen, 2025, 64). Varhaiskasvattajien jakamien askartelumaisten taidetoimintaesimerkkien kautta välittyy käsitys siitä, että idea ja malli sekä yksityiskohtaiset teko-ohjeet käytettäviä materiaaleja ja värejä myöten tulevat aikuiselta. Rusasen ja Torkin (2001, 98) mukaan malliaskartelumaisessa toiminnassa lapsi nähdään passiivisena, itsenäiseen luovaan toimintaan ja päättelyyn kykenemättömänä kohteena. Kun lasten tuottamat työt jäljittelevät

mahdollisimman hyvin malliesimerkkiä, voi kasvattaja ajatella kaikkien onnistuneen tehtävässä (Rusanen & Torkki, 2001, 98). Todellisuudessa toiminnassa ei kuitenkaan ole kyse lapsen itsenäisestä ajattelusta tai kuvallisesta ilmaisusta (Rusanen & Torkki, 2001, 98.)

Varhaiskasvattajien jakamissa taide-esimerkeissä lapsen rooli on kuunnella ja noudattaa annettuja ohjeita, eikä niinkään toimia aktiivisesti tutkien, luoden ja kokeillen. Uusikylä (2001, 17) sen sijaan katsoo, että luovan työskentelyn lähtökohtana tulisi aina olla lapsen omakohtainen havainto ja ongelmanratkaisu. Aikuisjohtoista työskentelyä perusteltiin myös lasten nuorella iällä ja vähäisellä kokemuksella:

”Askartelu on kuitenkin 1–3-vuotiaiden kanssa hyvin aikuisjohtoista ja pieniksi osiksi pilkkottua, kun asioita harjoitellaan ensimmäisiä kertoja.”

Rusanen ja muut (2014, 60; 66) toteavat, ettei aikuisen tulisi taidekasvatuksessa tehdä mitään työn vaiheita lasten puolesta. He muistuttavat, että erityisesti pienten lasten taidetoiminnan ytimessä ovat lopputuloksen sijaan prosessin aikana saadut elämykset ja oppimisen hetket. (Rusanen yms., 2014, 60; 66.)

Varhaiskasvattajat kuvailevat saavansa onnistumisen kokemuksia lasten taidekasvatustoiminnasta: *”Sieltä ovat parhaat kokemukset lasten kanssa.”* Toisaalta osa varhaiskasvattajista ajattelee hyvän ja onnistuneen taidekasvatuksen olevan yhteydessä heidän omiin taitoihinsa. Epävarmuus omasta osaamisesta heijastuu taidekasvatukseen:

”Musiikkikasvatuksen koen haastavana, koska en ole hyvä laulaja. En myöskään osaa säveltää soittimilla.”

Ajatus taitojen ja osaamisen yhteydestä taidekasvattajana onnistumiseen on selvästi varhaiskasvattajien keskuudessa yleistä. Juutinen kollegoineen (2021, 114) mainitsevat, että

varhaiskasvattajat itse toivoivat Karvin teettämässä vuoden 2021 selvityksessä lisäkoulutusta erityisesti materiaalien, menetelmien ja tekniikoiden hallintaan, taidepedagogiikkaan sekä taiteen ja mediakasvatuksen yhdistämiseen. Tulkitsen, että mediakasvatusta lukuun ottamatta lisäkoulutuksen tarve kohdistuu taidekasvatuksen perusasioiden ympärille. Rusasen väitöskirjatutkimuksessa (2007, 126) varhaiskasvatuksen opiskelijat kuvasivat taidekasvattajan osaamisen yhtenä perustana toimivan materiaalien ja välineiden riittävän tuntemuksen. Hakkolan ja kollegoiden (1991, 3) näkemys kuitenkin on, että kokonaisvaltaisessa ja hedelmällisessä taidekasvatustoiminnassa myös kasvattajalla on tilaa kokeilla, yrittää ja epäonnistua yhdessä ja vuorovaikutuksessa lasten kanssa.

4.4 Taide yhteisöllisyyden ja hyvinvoinnin rakentajana

Neljännessä tutkimustuloksessa varhaiskasvattajien taidekäsityksessä korostuvat taiteen yhteisöllisyyttä ja hyvinvointia rakentavat näkökulmat. Varhaiskasvattajat näkevät taiteessa myös taiteen ulkopuolelle ulottuvia mahdollisuuksia ja suhtautuvat niihin avoimen uteliaasti. Sekä heidän omassa taidesuhteessaan että varhaiskasvatuksessa toteuttamassaan taidekasvatuksessa välittyy ajatus taiteesta hyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden vahvistajana. Tämä näkökulma heijastaa uteliasta ja avointa suhtautumista taiteen erilaisia ilmiöitä kohtaan.

Varhaiskasvattajien taiteelle antamat määritelmät ovat muihin kategorioihin verrattuna avoimempia, ja taiteen arvoa tulkitaan sekä yksilö- että yhteiskuntatasolla. Varhaiskasvattajat ajattelevat taiteen olevan esimerkiksi *”viestinnän, kannanoton ja mielihyvän tuottamisen väline”*. Taiteen merkitys nähdään sekä yksilöllisen mielihyvän tuottajana että yhteiskunnallisen keskustelun mahdollistavana välineenä. Tutkimukseeni osallistuneiden varhaiskasvattajien taidekasvatuskäytännöissä yksilön ja yhteisön hyvinvoinnin näkökulmat korostuvat yhteiskunnallisia keskustelumahdollisuuksia enemmän.

Varhaiskasvattajat toteuttavat taidekasvatusta monipuolisesti eri ympäristöissä sekä päiväkodin arjen eri toimien yhteydessä. Varhaiskasvattajat kertoivat pyrkivänsä hyödyntämään taidekasvatusta arkisten tilanteiden sujuvoittamiseksi, esimerkiksi laulamalla vaatteiden pukemisen yhteydessä. Varhaiskasvattajien mukaan taidekasvatuksessa tulee tavoitella toiminnan monipuolisuutta ja kokonaisvaltaisuutta. Heidän näkemyksensä mukaan lapsen edun mukainen toiminta kytkeytyy tiiviisti arjen toimien ja lapsen omien mielenkiinnonkohteiden

ympärille sekä tapahtuu yhdessä lapsen kanssa. Hakkola kollegoineen (1991, 9) jäsentää pienen lapsen kehityksen olevan kokonaisvaltaista, ja lapsen tutkivan maailmaa kaikilla aisteillaan. Kokonaisvaltaisen kasvun ja tutkivan asenteen tukemiseksi myös varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa lapsen omien aloitteiden, mielipiteiden ja ideoiden ajatellaan olevan kaiken toiminnan keskiössä (Opetushallitus, 2014, 139).

Varhaiskasvattajat näkevät taidekasvatuksen tukevan lapsen hyvinvointia ja lisäävän yhteisöön kuulumisen tunnetta. Uusikylä (2022, 40–41) vahvistaa, että taidekasvatuksesta saadut kokemukset vaikuttavat positiivisesti lapsen hyvinvointiin ja itseluottamukseen. Itseluottamuksen vahvistuminen kytkeytyy erityisesti kannustavaan vuorovaikutukseen sekä sellaiseen taideopetukseen, jossa on riittävästi mahdollisuuksia kokeilla ja tutkia erilaisia taiteen ilmiöitä, materiaaleja ja tekniikoita (Uusikylä, 2022, 40–41). Varhaiskasvattajien kertomuksissa taidekasvatuksen keskeisenä tavoitteena nähdään lapsen toimijuuden vahvistaminen ja itsetunnon kehityksen tukeminen. Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan taidekasvatuksessa tapahtuvan tutkimisen ja ilmaisun yhteyttä muun muassa lapsen myönteisen minäkuvan, sosiaalisten taitojen ja itsesäätelytaitojen kehittymiseen (Opetushallitus, 2014, 19). Tutkimuksessani varhaiskasvattajat pitävät lapsen aktiivisuutta ja luovuutta perustana hyvinvointia vahvistavassa taidekasvatuksessaan.

”Se kasvattaa lapsen tunnetta omasta kyvykkyydestä, kun pääsee luomaan tai tekemään jotain hienoa ja arvokasta.”

Varhaiskasvatussuunnitelman ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2022; Opetushallitus, 2014) jäsentämät *Ilmaisun monet muodot* -oppimisen alueet ovat kattavasti osana varhaiskasvattajien toteuttamaa taidekasvatusta. Toimintaan sisältyy kädentaitoja, musiikkia, kehollista ilmaisua, kuvataiteita ja median käyttöä. Taidekasvatus sisältää runsaasti musiikkia, tanssia, teatteria roolivaatteineen ja nukkeineen sekä rakentelua ja muovailua, luonnonympäristöjen tutkimista, valokuvausta ja perinteisiä kuvataiteen menetelmiä. Taidekasvatustoiminta koostuu sekä suunnitelluista että spontaaneista hetkistä:

”Laulamme ja kuuntelemme lauluja lasten kanssa suunnitelluilla hetkillä. Mutta myös kesken päivän arkisten touhujen.”

”Olemme esittäneet patsaita, piirtäneet toisia selkään, maalanneet kiviä, laulaneet”

Varhaiskasvattajat pitävät taidekasvatusta merkityksellisenä osana varhaiskasvatusta, ja kokivat nauttivansa taidekasvattajan roolista. Toiminnan ideointi, suunnittelu ja toteutus yhdessä lasten kanssa koetaan merkityksellisenä osana taidekasvatustoimintaa. Varhaiskasvattajat näkevät lasten oman luovuuden ja kiinnostuksenkohteet voimavarana ja toimintaa suuntaavana asiana.

”Minulla on työssäni pienten lasten kanssa mahtava tilaisuus seurata lasten mielenkiinnonkohteita ja niistä rakentaa ja suunnitella yhdessä lasten kanssa projekteja.”

Taidekasvatuksessa kasvattajan rooli on samanarvoinen lasten kanssa. Aikuinen ei osallistu toimintaan ohjaavana auktoriteettina, vaan tasavertaisena luovana tutkijana yhdessä lasten kanssa. Tällaisessa opetustilanteessa kasvattaja kohtaa lapsen näkemykset tasa-arvoisina suhteessa hänen omiin näkemyksiinsä, ja opetus rakentuu yhteisessä kannustavassa vuorovaikutuksessa (Suikkanen & Kuusikko, 2001, 24; Rusanen & Ollikkala, 2018, 64–65). Aikuisen osallistumisen kautta vahvistetaan myös lapsien osallisuutta. Granö ja Niinistö (2022, 56) vahvistavat, että aikuisen utelias ja kiinnostunut suhtautuminen voi syventää lapsen taidekokemusta. Kaiken kaikkiaan yhdessä tekeminen ja toimiminen näyttäytyy luonnollisena osana kaikenlaista taidetoimintaa.

”On ollut hienoa tehdä lasten kanssa hienoja taideteoksia (muovailut, maalaukset, valokuvat, ja pienet nukketeatteriesitykset).”

”Kun itse osallistuu ja näin osallistaa lapsia, saa paljon enemmän irti, olla aidosti läsnä lapselle.”

Yhteisöllisyyttä korostavassa taidekäsityksessä on yhtymäkohtia antropologiseen taidekäsitykseen, jossa taide ja taidetoiminta nähdään osana ihmisen perusolemusta (Dissanayake, 1998, 62; Venäläinen, 2019, 50). Antropologinen taidekäsitys korostaa taiteen merkitystä yhteisöllisyyden rakentajana ja yhteiskunnallisen keskustelun avaajana (Dissanayake, 1998, 62). Tähän taidekäsitykseen nojaava kasvattaja korostaa taidekasvatuksessaan toiminnan vuorovaikutteisuutta (Efland, 1998, 30). Varhaiskasvattajien kertomuksista selviää, että yhteisöllisyyttä vahvistetaan yhteisillä projekteilla, joihin jokainen

lapsi osallistuu aktiivisena ja tasavertaisena jäsenenä. Yhteenkuuluvuuden kokemuksella onkin tärkeä asema lapsen hyvinvoinnin vahvistamisessa (Kaikkonen ym., 2022, 267). Varhaiskasvattajat kuvaavat työskentelevänsä taidekasvatuksessa usein projektiluontoisesti. Projektityöskentelyn aikana hyödynnetään luonnonympäristöjä, ja lisäksi valmiiden töiden esille laittamista pidetään yhtenä työskentelyn vaiheena.

”Metsästä löydetyt roskat muuttuivat ryhmän lasten yhteiseen kollaasiin, joka laitettiin käytävälle seinälle.”

Taidekasvatuksessa hyödynnetään luonnonmateriaaleja, joista lapset tekevät teoksia metsätien aikana. Luonnonympäristöillä on todettu olevan merkitystä sekä lapsen ympäristösuhteen kehittymisessä että lapsen kokonaisvaltaisessa kasvussa ja kehityksessä (Huhmarniemi & Hiltunen, 2018, 119).

Taidekasvatuksessa lapsille mahdollistetaan myös taide-elämyksiä. Erilaiset elämykset ja kokemukset ovat tärkeitä lapsen mielikuvituksen kasvattamiselle ja kehittämiseksi (Rusanen & Torkki, 2001, 100). Eräs kasvattajista kertoi tehneensä itse pöytäteatteriesityksen, jota lapset pääsivät seuraamaan. Rusanen kollegoineen (2014, 35) jäsentää, että taiteelliset elämykset synnyttävät lapsessa mielikuvia ja siksi ne toimivat erityisesti virittelyä luovaan toimintaan. Etukäteen suunnitellun taidetoiminnan lisäksi varhaiskasvattajat kuvailivat lasten hakeutuvan omaehtoisesti esiintymään, tutkimaan kirjoja sekä musisoimaan omien toivekappaleidensa parissa:

”Lapset osaavat pyytää haluamaansa musiikkia ja vapaat tanssikuviot yhdessä tai yksin liikuttelevat lapsia.”

Hyvinvointia ja yhteisöllisyyttä taiteen ja taidekasvatuksen kautta vahvistavalla taidekasvatuksella on mielestäni yhteyksiä myös postmoderniin taidekasvatukseen, jonka yhtenä tarkoituksena on Eflandin (2002, 171) ja Eflandin ja kollegoiden (1998, 87) mukaan lisätä taiteen keinoin yksilön ymmärrystä itsestään sekä sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuvasta maailmasta. Varhaiskasvattajilla on vahva käsitys taiteen ja taidekasvatuksen merkityksestä sekä yksilön että yhteisön kannalta, ja omilla taidekasvatuskäytännöillään he pyrkivät vaikuttamaan lapsen kokonaisvaltaiseen kasvuun ja kehitykseen positiivisesti. Rusasen ja Ollikkalan (2018, 64–65) mukaan pedagogisesti sensitiivisen oppimisympäristön

taustalla on kasvattajan avoin ja salliva taidekäsitys, jossa lapsen näkemyksiin suhtaudutaan tasa-arvoisesti. Tällöin kasvattajan tehtäväksi jää luovaan työkentelyyn innostavan ja luottamuksellista ilmapiiriä huokuvan oppimisympäristön rakentaminen (Granö & Niinistö, 2022, 56).

5 Johtopäätökset

Tässä luvussa esitän yhteenvedon tutkimukseni tuloksista ja kiteytän keskeisimmät päätelmät tutkimuskysymyksen näkökulmasta. Pohdin myös, miten tulokset vastasivat tutkimuksen alussa esittämiini hypoteeseihin. Lopuksi liitän tutkimukseni laajemmin osaksi varhaiskasvatuksen taidekasvatuskenttää ja pohdin, mitä tutkimukseni tulokset voisivat tarkoittaa käytännön tasolla.

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millaisia taidekäsitteitä varhaiskasvattajien henkilökohtaisen taidesuhteen sekä heidän toteuttamansa taidekasvatuksen käytäntöjen pohjalla on. Tutkimukseni tuloksista käy ilmi, että varhaiskasvattajien taidekäsitteet ovat vaihtelevia ja monipuolisia. Taiteen nähdään olevan niin itseilmaisua ja tunnekokemuksia, perinteisiä taitoja ja tekniikoiden hallintaa kuin hyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden rakentamista. Osalle taide taas näyttäytyy ristiriitaisena ja toisaalta etäisenä asiana. Tulosluvuissa liitin varhaiskasvattajien kertomuksista tunnistamani taidekäsitteet osaksi tutkimuskentällä vakiintuneita taidekäsitteitä.

Varhaiskasvattajat ovat vastauksiensa perusteella hyvin tietoisia siitä, millaisesta taiteesta he pitävät, ja millaisia taidemuotoja he kuluttavat arjessaan. Usean varhaiskasvattajan vastauksista myös välittyy ymmärrys taiteen monipuolisuudesta. He liittyvät taiteen piiriin kuvataiteen, musiikin ja käsitöiden lisäksi myös esimerkiksi leikkimisen, pantomiimin ja kirjojen tutkimisen. Toisaalta taidekasvatuksen käytänteisiin sisältyy yhä runsaasti aikuisjohtoista ja mallin mukaan etenevää työskentelyä, ja esimerkiksi askartelu ilmauksena on yhä edelleen kiinteästi osa varhaiskasvatuksen taidekasvatukseen liittyvää sanastoa. Varhaiskasvattajien kertomuksissa erityisesti kuvataiteelliseen työskentelyyn ja lasten omaehtoiseen taidetoimintaan viitattiin lähes poikkeuksetta askarteluna – oli kyse sitten lapsen luontaista uteliaisuutta ja luovuutta kunnioittavasta tutkivasta taidetoiminnasta tai aikuisjohtoisesta työskentelystä.

Varhaiskasvatussuunnitelman ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022; Opetushallitus, 2014) taidekasvatus liitetään *Ilmaisun monet muodot* -oppimisen alueeseen. Tämän vuoksi onkin ymmärrettävää, että varhaiskasvattajien vastauksissa juuri ilmaisun merkitys korostuu voimakkaasti. Ilmaisullisuus jää mielestäni kuitenkin joissain tapauksissa ihanteeksi, kun toteutuksen lomassa mallioppiminen, lapsen passiivisuus ja

aikuisen ajatus hyvästä taiteesta nousevat toiminnan keskiöön. Vaikka ilmaisu, lapsen aktiivinen ja tutkiva rooli sekä yhteisöllisyys ja yhteinen taiteen kautta kasvamisen dynamiikka nousevat ilahduttavasti esiin varhaiskasvattajien taidekäsityksissä, taidekasvatusosaamisen vahvistamiselle on mielestäni yhä tarvetta.

Tutkimuksen yhtenä lähtökohtana oli ajatus siitä, että varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen laatu olisi yhteydessä sitä toteuttavien kasvattajien henkilökohtaisiin taidekäsityksiin. Lisäksi kärjistin, että varhaiskasvatuksessa toteutettava strukturoitu ja aikuisjohtoinen taidekasvatus väheksyy lapsen luontaista luovuutta ja uteliasta mielikuvitusta. Varhaiskasvattajilla ja erityisesti varhaiskasvatuksen opettajilla on pedagogisen vastuun lisäksi myös vapaus suunnitella toiminta itsenäisesti. Tutkimukseni kautta välittyy käsitys siitä, että toimintaa suunnitellaan sekä myös toteutetaan ajoittain hyvinkin aikuisjohtoisesti. Tällöin lapsen rooliksi jää ohjeiden mukaan toimiminen aktiivisen ja luovan työskentely sijaan. Erityisesti taidekäsityksessään taiteen etäisenä kokevat varhaiskasvattajat eivät toteuta kattavaa ja lapsilähtöistä taidekasvatusta. Toisaalta osa varhaiskasvattajista pitää tärkeänä lasten ilmaisun ja omien ajatusten ja ideoiden huomioimista taidetoiminnassa. On siis hyvin olennaista todeta, että varhaiskasvattajien taidekäsitys ja henkilökohtainen kiinnostus taiteeseen välittyy suoraan heidän taidekasvatuskäytäntöihinsä.

Käytin tutkimukseni menetelmänä fenomenografiaa, sillä tavoitteenani oli ymmärtää syvällisesti taidekäsityksiä ja niiden välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä. Fenomenografinen tutkimusmenetelmä tarkastelee erilaisia käsityksiä kokonaisuuksina, eikä ota huomioon sitä, että yhdellä ihmisellä voi olla tutkittavaan asiaan liittyen monia eri käsityksiä. Se on kiinnostunut yleisesti tutkittavaan ilmiöön liittyvistä käsityksistä ja niiden vaihteluista. Huomasin nopeasti omaa aineistoani analysoidessani, että yksittäisellä varhaiskasvattajalla saattoi olla hyvinkin erilaisia, jopa ristiriitaisia pohdintoja omaan taidesuhteeseensa ja varhaiskasvatuksessa toteuttamaansa taidekasvatukseen nähden. Tutkijana minulle on kuitenkin ollut tärkeää ymmärtää, miten me ihmiset olemme monimutkaisia ja moniulotteisia, emmekä mahdu ajatustemme ja käsitystemme kanssa yksittäisiin lokeroihin. Monipuolisuus tuleekin varhaiskasvatuksen ja erityisesti taidekasvatuksen näkökulmasta nähdä rikkautena, sillä kuten Rusanen kollegoineen (2014, 12) jäsentää, kokonaisvaltaisen taidetoiminnan suunnittelu vaatii kasvattajalta avointa ja ennakkoluulotonta asennetta. Yhteen taidekäsitykseen tarrautuminen kääntyyne jossain vaiheessa taidekasvattajaa itseään vastaan.

Varhaiskasvattajien taidekäsitusten monipuolisuus luo myös mielikuvaa siitä, että varhaiskasvatuksen kentällä työskentelee opettajia ja lastenhoitajia eri lähtökohdista ja erityisosaamisista käsin. Koulutuksensa kautta varhaiskasvattaja opettelee ja vahvistaa erilaisia varhaiskasvatuksessa ja lasten parissa vaadittavia taitoja monipuolisesti ja laajasti. Moilanen (2025, 6) kuitenkin muistuttaa, ettei esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajilla kuitenkaan kehity ammattimaista erityisosaamista mihinkään tiettyyn oppimisen osa-alueeseen pelkän varhaiskasvatuksen opettajan tutkinnon pohjalta. Toisaalta Ruismäki kollegoineen (2022, 92) alleviivaa, että varhaiskasvattajien tulisi saada jo koulutuksessaan riittävästi valmiuksia esimerkiksi taito- ja taidekasvatukseen liittyen. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajan koulutusohjelmassa taito- ja taideopetusta on runsaasti, mutta silti kentällä opettavat kasvattajat kokevat epävarmuutta ja riittämättömyyttä omien taitojensa suhteen. Onkin siis tarpeellista kysyä, millaisia valmiuksia koulutuksen tarjoama taidekasvatus todellisuudessa tarjoaa? Katson, että on tärkeää tarkastella koulutuksen sisältöjä kriittisesti ja tehdä tarvittavia muutoksia niin, että taidekasvatukseen keskittyvät opintokokonaisuudet kehittävät tulevien opettajien osaamisen ja ammattitaidon lisäksi myös itsereflektion taitoja ja myönteisyyttä taidekasvatukselliselle kehitymiselle.

Osaava henkilökunta on kokonaisvaltaisen taidekasvatuksen kulmakivi. Tutkimuksessani varhaiskasvattajien taidekäsitteistä ja taidekasvatuskäytännöistä välittyy intohimoa, henkilökohtaista sitoutumista ja aitoa halua olla rakentamassa lapsille merkityksellistä suhdetta taiteeseen. Varhaiskasvattajien taito- ja taideaineisiin suuntaavan lisäkoulutuksen lisäksi olisi myös tärkeä rekrytoida päiväkoteihin kouluttautuneita taidekasvattajia. Taidekasvattajien palkkaaminen osaksi päiväkodin henkilöstöä toimii mielestäni myös merkinä siitä, että taidekasvatusta pidetään tärkeänä osana varhaiskasvatustoimintaa. Mielestäni varhaiskasvatuksessa tulisi myös pyrkiä yhä enemmän kasvattajien yksilöllisten osaamis- ja vahvuusalueiden hyödyntämiseen. Sekä työntekijät että lapset hyötyisivät siitä, että musiikkiin erikoistunut opettaja pitäisi päiväkodissa musiikkituokioita, ja kuvataidehetkillä olisi opettaja, jonka vahvuusalue on kuvallinen työskentely. Jumppahetkistä vastaisi taas liikuntaosaamisen hallitseva työntekijä.

Varhaiskasvattajien taidekäsitteitä kartoittavan tutkimukseni hedelmällisin anti on mielestäni ymmärrys siitä, miten suuri merkitys taiteella ja taidekasvatuksella on meidän jokaisen elämässämme. Kipuilevan ja ristiriitaisen taidesuhteenkin taustalla vaikuttavat kulttuurisen,

sosiaalisen ja yhteiskunnallisen ilmapiirin sekä opetuskäytäntöjen ketjureaktiot, jotka ovat rakentaneet suhdettamme taiteeseen. Useat taidekasvatuksen tutkijat katsovat, että oman henkilökohtaisen taidekasvatuksen rehellinen, avoin ja kriittinen tarkastelu on ainoa tie kehittyä taidekasvattajana (esim. Räsänen, 2008, 19; Pääjoki, 1999, 9). Lopulta ei olekaan kysymys siitä, tulisiko väritystehtävien olla osana taidetoimintaa tai saako taidekasvatusta kutsua askarteluksi, vaan millaisen asenteen kautta johdattelemme lapset ja nuoret taiteen äärelle.

6 Pohdinta

Lähdin toteuttamaan pro gradu -tutkielmaani kiinnostukseni vahvistaa taidekasvatuksen asemaa varhaiskasvatuksessa. Lähtöoletukseni oli ajatus siitä, että niin kauan kuin varhaiskasvattajina työskentelevät eivät tiedosta omia taidekäsitteisiään ja niiden vaikutusta taideopetukseen, ei taidekasvatuksen laatu voi parantua. Tutkimuksen teon varrella työskentelin itse varhaiskasvatuksen opettajana ja havaitsin työni kautta, että kasvattajan henkilökohtainen taidekäsite on lopulta vain yksi taidekasvatuksen toteutusta ja laatua selittävä tekijä. Varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen, kuten myös muun toiminnan laatu on riippuvainen henkilökunnan taidekäsitteiden, osaamisen ja kiinnostuksen lisäksi myös tilojen ja materiaalien saatavuudesta, henkilökunnan mitoituksesta ja päiväkodin päivärytmistä. Rusanen ja Torkki (2001, 98–99) tähdentävätkin, että puutteet toimintaympäristössä sekä välineiden ja materiaalien laadussa vaikeuttavat monipuolisen taidekasvatuksen toteuttamista. Myös kiireinen päivärytmi, henkilökunnan puute sekä kuormittava työympäristö voivat heikentää merkittävästi taidekasvatusta, kuten muidenkin varhaiskasvatuksen sisältämien toimintahetkien toteutumista. On äärimmäisen ymmärrettävää, että kasvattaja kokee epävarmuutta taidekasvatusta kohtaan esimerkiksi epäpätevyyden, resurssien puutteen tai kuormittavan arjen vuoksi. Päiväkotien sisätilat eivät myöskään aina ole otolliset moniaistiseen ja estottomaan ilmaisuun. Taidetoiminnassa käytetyt tilat toimivat samaan aikaan lepohuoneina ja ruokailutiloina – ateljeet ovat harvassa. On ollut tärkeää hahmottaa varhaiskasvatuksen tämänhetkistä tilannetta sekä tutkimukseni että työkokemukseni näkökulmasta. Haluan kuitenkin uskoa, että koko työyhteisön kattavalla taidekäsitteiden tiedostamisella voidaan muuttaa hiljalleen kaikkia taidekasvatukseen liittyviä negatiivisia asenteita, ja sitä kautta saada aikaan muutosta myös varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen järjestelyissä.

Tutkimukseni yhtenä päämääränä oli kasvattaa ymmärrystä varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen nykytilasta varhaiskasvattajien näkökulmasta käsin. Usein varhaiskasvatuksesta käytävä keskustelu keskittyy tilastoihin, joista eivät välity henkilökohtaiset kokemukset. Koin, että varhaiskasvattajien aidolle kuulemiselle ja inhimilliselle, avoimelle keskustelulle olisi juuri tässä hetkessä tarvetta. Näiden ajatusten myötä halusin toteuttaa fenomenografisen laadullisen tutkimuksen, jossa varhaiskasvattajilla olisi riittävästi tilaa jakaa ajatuksiaan. Tutkimuksen aineistonkeruuta suunnitellakseni tasapainottelin pitkään haastattelun ja kyselylomakkeen välillä. Päädyin lopulta keräämään

aineistoni kyselylomakkeen kautta, sillä halusin mukaan monipuolisen kattauksen varhaiskasvattajia erilaisista varhaiskasvatusympäristöistä ympäri Suomea. Jälkeenpäin arvioituna uskon, että verkkokyselyn mahdollistama anonyymiys antoi vastaajille rohkeutta kuvata avoimesti omia käsityksiään ja kokemuksiaan taiteesta ja taidekasvatuksesta. Toisaalta kirjallisesti vastaaminen antoi osallistujalle myös aikaa pohtia ja jäsenellä vastauksiaan. Vastauksista pystyi mielestäni jonkin verran aistimaan Norrenan (2021) mainitsemaa todellisuuden kaunistelua, mutta pääasiassa niistä välittyi henkilökohtainen ja omista ajatuksista ja kokemuksista kumpuava pohdinta. Kaiken kaikkiaan olen tyytyväinen monipuolisuuden mahdollistaneeseen verkkokyselymuotoiseen aineistonkeruumenetelmäni.

Tutkimustuloksistani käy ilmi varhaiskasvattajien taidekäsitysten moninaisuus. Kasvattajien taidesuhteesta ja taidekasvatuskäytännöistä välittyy arvostus niin perinteisempiä taidemuotoja, ilmaisua ja aistikokemuksia kuin yhteisöllisyyttäkin kohtaan. Toisaalta myös epävarmuus ja ristiriitaiset ajatukset taiteen maailmoista tulevat esiin. Ennakoin, että aiheina oman taidesuhteen avaaminen ja taideopetuksen arviointi saattavat olla herkkiä. Taiteen ympärillä käytävä keskustelu jo itsessään pitää sisällään valitettavan asetelman siitä, että jonkun toisen ajatukset ja arvostelmat ovat pätevämpiä kuin toisen. Ihmiset pelkäävät, että oma näkemys taiteesta on jollain tapaa vääränlainen tai ”liian tavallinen”, mutta itse näen taidekäsitysten olevan nimenomaan historian, koulutuksen, elämäkokemusten ja kulttuurin tulos. Arvioivan katseen tulisi yksilöön keskittymisen sijasta kohdistua niihin koulutuksellisiin ja yhteiskunnallisiin rakenteisiin, jotka vaikuttavat suhtautumiseemme taidetta ja taideopetusta kohtaan. Vuonna 2026 hallituksen tekemät leikkaukset kulttuuri- ja taidealoja kohtaan muodostavat väistämättä kuvaa siitä, etteivät taide ja kulttuuri ole tärkeitä tai hyvinvoinnin kannalta merkityksellisiä.

Tutkimukseni kautta avautuu useita jatkotutkimuspolkuja esimerkiksi varhaiskasvatuksen taidekasvatusta ja varhaiskasvattajien taidekasvatusosaamista parantaville toiminta- ja kehittämistutkimuksille. Taidekasvatusmateriaaleille ja oppimisympäristöjen kehittämiseksi olisi varmasti tarvetta. Jatkotutkimuksena voisi myös tutkia ilmaisullisuutta ja yhteisöllisyyttä korostavien taidekasvatuskäsitysten käytännön toteutumista varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen arjessa.

7 Lähteet

- Aluehallintovirasto. (2025). *Varhaiskasvatuksen valvontaohjelman tulokset 2024* (Aluehallintovirastojen julkaisuja 292/2025). Luettu 17.8.2025 osoitteesta https://avi.fi/documents/25266232/229019915/Julkaisu-292+Varhaiskasvatuksen+valvontaohjelman+tulokset_2024.pdf/7b09fe8b-d138-83dd-89f0-0ddbcd2fb386/Julkaisu-292+Varhaiskasvatuksen+valvontaohjelman+tulokset_2024.pdf?t=1738677154129
- Asetus lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen voimaansaattamisesta sekä yleissopimuksen eräiden määräysten hyväksymisestä annetun lain voimaantulosta (60/1991). (1991). *Finlex*. Luettu 25.8.2025 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/valtiosopimukset/sopimussarja/1991/60>
- Dissanayake, E. (1998). *What is art for?* University of Washington Press.
- Efland, A. D. (1990). *A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual arts*. Teachers Press.
- Efland, A. D. (1998). *Taidekasvatuksen opetussuunnitelmia tutkimassa*. Taideteollinen korkeakoulu.
- Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press & National Art Education Association.
- Efland, A. D., Freedman, K., & Stuhr, P. (1998). *Postmoderni taidekasvatus: Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan*. Taideteollinen korkeakoulu.
- Entwistle, N. (1997). Phenomenography in higher education. *Higher education research & development*, 16(2), 127–134. <https://doi.org/10.1080/0729436970160202>
- Granö, P., & Niinistö, H. (2022). Esteettinen elämys ja kokemus lasten taidekasvatuksen perustana. Teoksessa I. Ruokonen (toim.), *Ilmaisun ilo: Käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen* (45–60). PS-kustannus.
- Hakkola, K., Laitinen, S., & Ovaska-Airasmaa, M. (1991). *Lasten taidekasvatus*. Kirjayhtymä.
- Heinonen, S-L., & Suojala, M. (2001). Lapsi elää satua. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.), *Taiteen ja leikin lumous: 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus* (144–156). Finn Lectura.
- Helsingin yliopisto. (2025). *Kurssit*. Helsingin yliopisto. Luettu 23.8.2025 osoitteesta <https://studies.helsinki.fi/tutkintorakenne/koulutusohjelma/otm-9808fe6f-8879-4103-a250-380d41e37ae2>
- Huhmarniemi, M., & Hiltunen, M. (2018). YTYä esi- ja alkuopetukseen: toimintamalleja ympäristö- ja yhteisötaiteeseen. Teoksessa S. Rusanen, K. Rintakorpi, M. Kuusela & Torkki

(toim.), *Mun kuvista kulttuuriin: Kuvataidetta esi- ja alkuopetukseen* (99–108). Lasten Keskus ja Kirjapaja.

Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.

Ihmisoikeusliitto. (2015). *Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus*. Luettu 25.8.2025 osoitteesta https://ihmisoikeusliitto.fi/wp-content/uploads/2016/05/YK_Ihmisoikeuksien-julistus.pdf

Itä-Suomen yliopisto. (2025). *Opinto-opas 2025–2026*. Itä-Suomen yliopisto. Luettu 23.8.2025 osoitteesta <https://opas.peppi.uef.fi/fi/ohjelma/136193?period=2025-2026>

Juutinen, J., Siippainen, A., Marjanen, J., Sarkkinen, T., Lundkvist, M., Mykkänen, A., Raitala, M., Rissanen, M.-J., & Ruokola, I. (2021). Pedagogisia jatkumoa ja ilmaisun iloa! Viisivuotiaiden pedagogiikka taito- ja taidekasvatuksen nykytila varhaiskasvatuksessa (Julkaisut 9:2021). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Luettu 17.8.2025 osoitteesta http://karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1519.pdf

Jyväskylän yliopisto. (2024–2028). *Opinto-opas*. Jyväskylän yliopisto. Luettu 23.8.2025 osoitteesta <https://opinto-opas.jyu.fi/2025/fi/tutkintoohjelma/varka2024/>

Kaikkonen, M., Pesonen, H., Mäkipää, P., & Kontu, E. (2022). Vaativa tuki taidekasvatuksessa. Teoksessa I. Ruokonen (toim.), *Ilmaisun ilo: Käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen* (267–277). PS-kustannus.

Kallinen, T., & Kinnunen, T. (2021). Etnografia. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Luettu 9.11.2025 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>

Karppinen, S. (2001). Kädentaidot: väline itsen ja ympäristön hahmottamiseen. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.), *Taiteen ja leikin lumous: 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus* (106–119). Finn Lectura.

Laukka, M. (2015). Ei terapiaa. Teoksessa P. Pohjakallio (toim.), *Kuvis Sata: Kuvataideopettajien koulutus 1915–2015* (68–75). Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.

Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200.

Metropolia Ammattikorkeakoulu. Sosionomin tutkinto-ohjelma. Luettu 23.8.2025 osoitteesta <https://opinto-opas.metropolia.fi/88095/fi/108/70322/3789>

Moilanen, J. H. (2025). *Henkilökohtaisen ja institutionaalisen väleissä: Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden ja opettajien kertomuksia kuvataideopetuksesta*. (väitöskirja, Oulun yliopisto). <https://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-202501131132>

Moilanen, J., Juutinen, J., & Siippainen, A. (2024). Lasten osallisuuden mahdollisuudet kuvataiteen traditioissa: Varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksia päiväkotien taidekasvatuksesta. *Kasvatus & Aika*, 18(1). <https://doi.org/10.33350/ka.127154>

Norrena, J. (2021). *Opettajan vaikeat kysymykset: Arvot, rajat ja työn merkityksellisyys*. PS-kustannus.

Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (Määräys 72/011/2014). Helsinki:

Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. (s.a.). *Varhaiskasvatuksen opettaja, kandidaatti (3 v)*. Opintopolku.fi. Luettu 18.8.2025

osoitteesta <https://opintopolku.fi/konfo/fi/koulutus/1.2.246.562.13.000000000000000002975>

Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Helsinki:

Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_0.pdf

Oulun yliopisto. (2025–2026). *Opinto-opas*. Oulun yliopisto. Luettu 23.8.2025

osoitteesta <https://opas.peppi oulu.fi/fi/ohjelma/46262?period=2025-2026>

Ovaska-Airasmaa, M. (1992). *Kuvallinen taidekasvatus päivähoitotoiminnassa: Teoriataustaa ja käytännön johtopäätöksiä lapsen kuvantekemisestä ja sen ohjaamisesta* (Lisensiaatintyö, Taideteollinen korkeakoulu).

Pohjois-Savon Opisto. (n.d.). *Kasvatus- ja ohjausalan perustutkinto* [Verkkosivu].

Opintopolku. Luettu 23.8.2025

osoitteesta <https://opintopolku.fi/konfo/fi/toteutus/1.2.246.562.17.0000000000000000021664>

Puurula, A. (2001). Kohti kokonaisvaltaista, kulttuurista taidekasvatusta: lapsi luovuuden lähteenä. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.), *Taiteen ja leikin lumous: 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus* (170–178). Finn Lectura.

Pääjoki, T. (1999). *Reittejä taidekasvatuksen kartalla: Taidekäsitteiden merkityksistä taidekasvatusteksteissä*. Kampus Kustannus.

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). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Luettu 17.8.2025

osoitteesta http://karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1519.pdf

Ruismäki, H., Hietanen, L., & Sepp, A. (2022). *Taito- ja taidekasvatus elämänmittaiseksi eliksiiriksi*. Teoksessa I. Ruokonen (toim.), *Ilmaisun ilo: Käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen* (87–100). PS-kustannus.

Ruokonen, I. (2022). *Ilmaisun monet muodot varhaislapsuuden kokonaisvaltaisessa pedagogiikassa*. Teoksessa I. Ruokonen (toim.), *Ilmaisun ilo: Käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen* (19–34). PS-kustannus.

Rusanen, S. (2007). *Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen*. (väitöskirja, Taideteollinen korkeakoulu). Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 77.

Rusanen, S. & Torkki, K. (2001). Mistä on lapsen kuvat tehty. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.), *Taiteen ja leikin lumous: 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus*. (88–105). Finn Lectura.

Rusanen, S., & Ollikkala, I. (2018). Kuvataide lapsen kasvun ja oppimisen tukena esiopetuksesta alkuopetukseen. Teoksessa S. Rusanen, K. Rintakorpi, M. Kuusela, K. Torkki, *Mun kuvista kulttuuriin: Kuvataidetta esi- ja alkuopetukseen* (54–69). Lasten Keskus.

Rusanen, S., Kuusela, M., Rintakorpi, K., & Torkki, K. (2014). *Musta tuntuu punaiselta: Kuvataiteellinen toiminta varhaisiässä*. Lasten Keskus ja Kirjapaja.

Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Teollinen korkeakoulu. Jyväskylä.

Salminen, H., Salminen, J., Välimäki, A., & Välimäki, A. (1986). *Lastentarhatoiminta: osa lapsuuden historiaa: Friedrich Fröbelin lastentarha-aate ja sen leviäminen Suomeen*. [Mannerheimin lastensuojeluliitto].

Suikkanen, S., & Kuusikko, R. (2001). *Meidän taide: Lapset ja nuoret nykyaikaa kohtaamassa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Tampereen ammattikorkeakoulu. Sosionomin tutkinto-ohjelma: Sosionomi, 24SO. Luettu 23.8.2025 osoitteesta <http://tamk-study-guide.tuni.fi/167/fi/89/49596/3715>

Tampereen yliopisto. (2025–2026). *Opinto-opas*. Tampereen yliopisto. Luettu 23.8.2025 osoitteesta <https://opiskelijanopas.tuni.fi/fi/tampereen-yliopisto/opintotiedot/tutkinto-ohjelmat/otm-21df9be6-1e32-4f5b-992f-3e3771fc56ef?year=2025&activeTab=1>

Turun yliopisto. (2024–2027). *Opinto-opas: Perustutkintokoulutus*. Turun yliopisto. Luettu 23.8.2025 osoitteesta <https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/97270?period=2024-2027>

Uusikylä, K. (2001). Lapsen luovuus. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.), *Taiteen ja leikin lumous: 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus* (14–22). Finn Lectura.

Uusikylä, K. (2022). Taito- ja taidekasvatus lapsen onnellisuuden ja luovuuden lähteenä. Teoksessa I. Ruokonen (toim.), *Käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen*. (35–44). PS-kustannus. Jyväskylä.

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. (2018). Finlex. Luettu 25.8.2025 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>

Venäläinen, P. (2019). *Nykytaide oppimisen ympäristönä: Näkemyksiä nykyaikaisesta oppimisesta ja niiden kohtaamisesta*. (väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7848-8>

Åbo Akademi. (2022–2024). *Study Guide*. Åbo Akademi. Luettu 23.8.2025 osoitteesta <https://opas.peppi.utu.fi/en/bachelors-level-programmes/21632?period=2022-2024>

8 Liitteet

8.1 Liite 1 Tutkimuskysely

Google Forms -kysely

Taustakysymykset

1. Kuinka monta vuotta olet työskennellyt varhaiskasvatuksessa?
 - a. 0–2 vuotta
 - b. 3–5 vuotta
 - c. 6–10 vuotta
 - d. Yli 10 vuotta
2. Kuvaile lyhyesti varhaiskasvatukseen liittyvää koulutustaustaasi.
3. Missä tehtävissä työskentelet varhaiskasvatuksessa tällä hetkellä?
 - a. Varhaiskasvatuksen opettaja
 - b. Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja
 - c. Varhaiskasvatuksen sosionomi
 - d. Muu...

Taidesuhteesta

Tässä osiossa syvennytään henkilökohtaisen taidesuhteen pohtimiseen. Vastaa kysymyksiin omista lähtökohdistasi käsin.

4. Mitä sana *taide* tarkoittaa sinulle?
5. Millaisesta taiteesta pidät? Voit mainita esimerkiksi taiteen lajeja, tyylejä, teoksia tai kokemuksia.

6. Millainen taide on mielestäsi hyvää taidetta? Entä huonoa? Anna kummastakin esimerkkejä ja perustele vastauksesi lyhyesti.
7. Millaista taidetta kulutat arjessasi?

Taidekasvatuksesta

Tässä osiossa keskitytään varhaiskasvatuksessa toteuttamaasi taidekasvatukseen. Vastaa kysymyksiin omista kokemuksistasi käsin.

8. Millaiseksi koet oman suhteesi taidekasvatukseen? Voit kertoa esimerkiksi onnistumisista, haasteista, kiinnostuksen kohteista tai omasta osaamisestasi.
9. Millaisia taidekasvatukseen liittyviä tehtäviä ja toimintoja olet toteuttanut lasten kanssa? Anna esimerkkejä.
10. Millaisia taidekasvatuksen muotoja toteutat varhaiskasvatuksessa?
11. Mitä tavoitteita näet varhaiskasvatuksen taidekasvatuksella lapsen näkökulmasta?
12. Millaisen roolin annat lapsen omille ajatuksille ja luovuudelle taidekasvatuksen suunnittelussa ja toteutuksessa?
13. Millaista lasten omaehtoinen taidetoiminta on ryhmässäsi?

8.2 Liite 2 Kutsukirje

Kutsukirje osallistumisesta tutkimuksen aineistonkeruuseen

Kutsukirje pro gradu –tutkielman aineistonkeruuseen

Hyvä varhaiskasvattaja!

Olen Ulriika Mutanen ja opiskelen kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa Lapin yliopistossa. Työstän parhaillaan pro gradu -tutkielmaani varhaiskasvatuksen taidekasvatuskäytännöistä. Tutkimukseni ohjaajana toimii yliopistonlehtori Annamari Manninen.

Kutsun sinut osallistuman tutkimukseni aineistonkeruuseen. Aineistoni koostuu Google Forms -kyselylomakkeen (linkki alla) kautta kerätyistä avoimista vastauksista, ja sen keskiössä ovat tutkimukseen osallistuvien varhaiskasvattajien yksilölliset kokemukset ja ajatukset. Kyselyyn vastaaminen kestää noin 20 minuuttia.

Ainestoa käytetään vain tutkielmassa, eikä sitä jaeta ulkopuolisille tahoille. Vastauksia käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymisti. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

Kyselyyn vastaamalla annat suostumuksesi tutkimukseen osallistumiseen.

Vastausaikaa on 30.10.2025 saakka.

Kiitos osallistumisestasi!

Ystävällisin terveisin,

Ulriika Mutanen

Kuvataidekasvatus, Lapin yliopisto

umutanen@ulapland.fi

8.3 Liite 3 Tutkimuslupa

Suostumusteksti aineistonkeruukyselyn yhteydessä

Pro gradu -tutkimuksen aineistokysely

Tervetuloa osallistumaan Ulriika Mutasen pro gradu -tutkimukseen. Luethan kutsukirjeen ja alla olevan suostumustekstin huolellisesti ennen vastaamisen aloittamista.

Suostumusteksti tutkimukseen osallistuvalla:

Tutkimus käsittelee varhaiskasvatuksen taidekasvatuskäytäntöjä, ja sen aineisto muodostuu tämän Google Forms -kyselyn vastauksista. Kysely sisältää 13 kysymystä, jotka on jaettu kolmeen eri kategoriaan: Taustakysymykset, Taidesuhde ja Taidekasvatus. Kyselyyn vastaaminen kestää noin 20 minuuttia.

Vastauksia käsitellään luottamuksellisesti tutkimuseettisiä periaatteita noudattaen. Kyselyssä ei kerätä henkilötietoja, ja siihen vastaaminen tapahtuu anonymisti. Vastaamalla annat suostumuksesi tutkimukseen osallistumiseen.

Mikäli sinulla on kysyttävää tutkimukseen liittyen, voit ottaa yhteyttä:

Ulriika Mutanen

umutanen@ulapland.fi

Kiitos osallistumisestasi!