



Lähdesmäki Teija

Taidekasvatuksen pedagogiikka alle kolmevuotiaiden varhaiskasvatuksessa

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen koulutusohjelma
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Taidekasvatuksen pedagogiikka alle kolmevuotiaiden varhaiskasvatuksessa (Teija Lähdesmäki)

Kandidaatin tutkielma, 35 sivua, 1 liitesivu

Maaliskuu 2022

Tutkielmani aiheena on alle kolmevuotiaiden taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Aiheen valintaan vaikutti oma kiinnostukseni ja tiedon tarpeeni sekä ajankohtainen keskustelu. Varhaiskasvatuksen taidekasvatus mahdollistaa taiteelliset kokemukset kaikille lapsille ja tasoittaa mahdollisia kotitaustoista johtuvia eroja. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet säätelevät institutionaalista varhaiskasvatusta ja asettavat toiminnalle tavoitteet. Niissä ei kuitenkaan ole selviä ohjeita siitä, miten taidepedagogiikkaa pienten kanssa käytännössä toteutetaan.

Tutkielmani tavoitteena on löytää parhaat pedagogiset menetelmät alle kolmevuotiaiden lasten taidekasvatukseen. Käytän kuvailevaa integroivaa kirjallisuuskatsausta, koska siihen voidaan valita erilaisin metodein toteutettuja tutkimuksia. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus myös mahdollistaa tuoreen näkökulman löytämisen tutkittuun aiheeseen ja käytännön työmenetelmien kehittämisen. Aineistoni koostuu kahden kotimaisen kehittämishankkeen raporteista sekä yhdestä kotimaisesta ja seitsemästä ulkomaisesta artikkelista.

Kokoan aineistoni pohjalta yleisiä pedagogisia periaatteita ja tarkempia menetelmiä alle kolmevuotiaiden varhaiskasvatuksen taidekasvatukseen. Tutkielmani tulosten mukaan taidekasvatuksessa on tärkeää painottaa taiteellista prosessia lopputuloksen sijaan sekä paneutua toiminnan suunnitteluun ja tavoitteiden asetteluun huolellisesti lasten tarpeet huomioiden. Pienillä lapsilla kokeilu ja harjoittelu ovat kaiken toiminnan lähtökohta, joten ne tulee mahdollistaa ajankäytön ja ryhmäjaon keinoin. Tällöin voivat toteutua myös jokaisen lapsen kohtaaminen ja kuuleminen sekä positiivinen vuorovaikutus lapsen ja opettajan välillä. Tulosteni mukaan tärkeiksi nousivat lisäksi taiteellisten kokemusten mahdollistaminen oppimisympäristön suunnittelulla ja aikuisen asenne taidetoimintaa kohtaan. Aineistoni taidekasvatusmenetelmiä yhdistää toiminnan suunnittelu jonkin tietyn teeman ympärille eri taiteenlajeja yhdistellen. Näistä periaatteista käsin alle kolmevuotiaiden taidekasvatus voi saada aivan uudenlaisia muotoja.

Aineiston valinta oli tutkielmani luotettavuuden kannalta kriittinen vaihe, jonka suoritin huolellisesti. Kiinnitin huomiota myös mukaan ottamieni tutkimusten tieteellisyyteen ja luotettavuuteen varmistaakseni tulosteni luotettavuuden. Opintoni ja tämän tutkielman toteuttaminen ovat avartaneet käsityksiäni taiteesta, taiteellisuudesta ja taidekasvatuksesta ja opettaneet minulle paljon uutta. Haluaisin mahdollistaa positiivisen taidesuhteen muodostumisen kaikille lapsille ja toivon, että tutkielmani antaa uusia ajatuksia lukijoilleen.

Avainsanat: lapsi, pedagogiikka, taidekasvatus, varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatus

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Teoreettinen viitekehys	7
2.1	Pedagogiikka	7
2.2	Taidekasvatus	9
2.3	Alle kolmevuotiaiden varhaiskasvatus	11
3	Tutkielman toteutus	14
3.1	Tutkimustehtävä ja menetelmä	14
3.2	Aineisto.....	16
3.2.1	<i>Aineiston valinta</i>	16
3.2.2	<i>Aineiston esittely</i>	17
4	Tulokset	20
4.1	Yleiset pedagogiset periaatteet taidekasvatukseen.....	20
4.2	Taidekasvatusmenetelmät	23
4.2.1	<i>Sanataide</i>	24
4.2.2	<i>Musiikki</i>	25
4.2.3	<i>Kuvataide</i>	26
4.2.4	<i>Draama</i>	27
5	Johtopäätökset ja pohdinta	28
	Lähteet	32

1 Johdanto

Kaikessa lapsia koskevassa toiminnassa on otettava huomioon YK:n lapsen oikeuksien sopimus. Tutkielmani aiheena on alle kolmevuotiaiden lasten taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan lapsilla on oikeus taiteisiin ja kulttuurielämään osallistumiseen (1991 § 31). Täten kaikilla lasten kanssa toimivilla aikuisilla on velvollisuus tutustuttaa heitä taiteisiin ja mahdollistaa kulttuurikokemukset. Piispa (2015) kirjoittaa puheenvuorossaan, että lapset saavat ensi kosketuksensa taiteisiin yleensä kotona, mutta perheiden sosioekonominen tausta vaikuttaa siihen millaisia nämä kokemukset ovat. Hänen mukaansa peruskoulun laadukas taidekasvatus mahdollistaa positiiviset taidekokemukset koko ikäluokalle ja tasaa kotitaustoista johtuvia eroja (Piispa, 2015). Suuri osa lapsista osallistuu ennen koulun aloitusta varhaiskasvatukseen, joten se on kotien jälkeen yksi tärkeä taidekokemusten luoja. Täten ei ole yhdentekevää millaista taidekasvatusta siellä tarjotaan.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018) asettavat varhaiskasvatukselle laaja-alaisen osaamisen tavoitteet, joiden toteutumista Repo ja kollegat (2019) selvittivät Kansallisen koulutuskeskus Karvin toimesta. Selvityksen mukaan taidekasvatuksessa on puutteita varsinkin kuvataidekasvatuksen, draaman, tanssin ja teatterin osalta. Henkilöstö koki tarvitsevänsä tukea alle kolmevuotiaiden taidekasvatuksen järjestämiseen (Repo ym., 2019). Olen havainnut myös käytännössä alle kolmevuotiaiden taidekasvatukseen liittyvät puutteet, jotka voivat johtua vakiintuneista ajattelutavoista ja henkilökunnan puutteellisesta osaamisesta. Rusanen (2007b) mukaan varhaiskasvatuksen opettajien ammatilliseen identiteettiin liittyvää taidekasvattajuutta voidaan kehittää koulutuksen aikana taideopintojen avulla.

Kuulun siihen opiskelijoiden vuosikertaan, jonka opintoihin maailmanlaajuinen koronapandemia on vaikuttanut vähentämällä ja heikentämällä saamaani taideopetusta. Taideaineiden opetusta varhaiskasvatuksen koulutuksessa on muutenkin vähennetty viime vuosina. Tunnen tarvetta vahvistaa omaa osaamistani ja tietämystäni, jotta voin työelämässä omalta osaltani mahdollistaa laadukkaan taidekasvatuksen kaikille lapsille. Kandidaatin tutkielmallani voin ehkä myös lisätä toisten opiskelijoiden tietoisuutta hyvistä pedagogisista periaatteista ja käytän-teistä. Rusanen (2007b) toteaa, että varhaiskasvatuksen opettajat tarvitsevat laajat tiedot taiteista ja ymmärrystä niiden merkityksestä kasvatuksessa kehittäkseen taidekasvattajan identiteettiä osana ammatti-identiteettiään.

Varhaiskasvatuksen taidekasvatuksesta on kirjoitettu viime vuosina paljon varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistuksen ja Karvin raportin myötä ammattilehdissä ja sosiaalisessa mediassa. Varhaiskasvatuksen opettajien liitto julkaisi varhaiskasvatukseen oppaan *Nyt on ilmaisun aika!*, jossa perustellaan taidekasvatuksen tärkeyttä ja kannustetaan sen lisäämiseen varhaiskasvatuksessa (Ruokonen, 2020). Ruokonen (2022) toimitti aiheesta varhaiskasvatuksen henkilökunnalle ja opiskelijoille kirjan *Ilmaisun ilo*, missä alan huippuasiantuntijat valottavat varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen periaatteita. Teoksen *Untuvikot* kirjoittajat Ahonen ja Roos (2021) ottivat toisen näkökulman ja keskittyivät alle kolmevuotiaiden varhaiskasvatukseen. Kirjassa käydään läpi varhaiskasvatuspäivän rakennetta mukaillen pienten varhaiskasvatuksessa huomioon otettavia seikkoja (Ahonen & Roos, 2021).

Edellä mainituissa teoksissa on paljon käytännön tietoa varhaiskasvatuksen taidekasvatuksesta, mutta ne perustuvat pääasiassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin ja kirjoittajien omiin kokemuksiin sekä muissa yhteyksissä tehtyihin tutkimuksiin. Varsinaista tutkimusta varhaiskasvatuksen taidekasvatuksesta on Suomessa tehty hyvin vähän. Aineistoni tässä tutkielmassa koostuukin pääosin ulkomaisista artikkeleista, joita sovellan suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstiin.

Oma suhteeni taiteeseen ei ole aina ollut kovin positiivinen johtuen ainakin osittain saamastani taidekasvatuksesta. Ihmisen suhde taiteisiin kehittyi vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa vähitellen lapsen kasvaessa (Rusanen, Kuusela, Rintakorpi & Torkki, 2014). Siksi lasta kasvattavien aikuisten asenteet ja toiminta vaikuttavat siihen millaiseksi lapsen taidesuhde kehittyi. Koen positiivisten taiteasenteiden välittämisen lapsille tärkeäksi, koska minulle opetettiin, ettei taiteellisuus kuulu kaikille. Sittemmin olen käsittänyt, ettei tämä ole totta, vaan jokaisella saa olla omat tapansa ilmaista taiteellisuuttaan, eikä näitä voi arvottaa.

Minua kiinnostaa työskennellä tulevaisuudessa pienimpien lasten kanssa, koska heidän nopeaa kehitystään on upeaa seurata ja niin monet asiat ovat heille vielä uusia. Opinnoissamme on ollut vain vähän sisältöjä alle kolmevuotiaiden lasten opetuksen erityispiirteistä, joten koen, että osaamisessani on sillä saralla vielä puutteita. Siksi rajasin tutkielmani aiheen nimenomaan alle kolmevuotiaiden taidekasvatukseen.

Määrittelen laadukkaan taidekasvatuksen pitkälti varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan. Niissä ei kuitenkaan ole selviä ohjeita siitä, miten taidepedagogiikkaa käytännössä pienten kanssa toteutetaan, joten valitsin sen kandidaatin tutkielmani aiheeksi. Tulen toimimaan varhaiskasvatuksessa opettajana, joten keskityn tutkielmassani varhaiskasvatuksen

työntekijöiden pedagogiseen toimintaan. Tavoitteenani on löytää kirjallisuuskatsauksen avulla sellaisia taidekasvatuksen pedagogisia periaatteita ja toimintamalleja, joita tutkimusten valossa kannattaa toteuttaa.

2 Teoreettinen viitekehys

Tutkielmani käsittelee taidekasvatusta päiväkodissa tapahtuvan varhaiskasvatuksen kontekstissa. Suomessa tätä säätelevät varhaiskasvatuslaki (2018) ja Opetushallituksen (2018) laatimat velvoittavat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan ”varhaiskasvatuksella tarkoitetaan suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka” (Opetushallitus, 2018, s. 7–8).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa varhaiskasvatuksen tavoitteet on jaettu viiteen laaja-alaisen osaamisen alueeseen, jotka ovat ajattelu ja oppiminen; kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu; itsestä huolehtiminen ja arjen taidot; monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen sekä osallistuminen ja vaikuttaminen. Tavoitteisiin pääsemiseksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuvataan oppimisen alueet, joissa eritellään tarkemmin varhaiskasvatuksen sisältöjä (Opetushallitus, 2018). Tässä luvussa määrittelen tutkielmani pääkäsitteet, joita ovat pedagogiikka ja taidekasvatus. Esittelen myös alle kolmevuotiaiden varhaiskasvatuksen erityispiirteitä tutkimusten ja määrittävien asiakirjojen pohjalta.

2.1 Pedagogiikka

Sana pedagogiikka voi tarkoittaa kasvatusta tutkivaa tiedettä tai käytännön kasvatustyötä (Siljander, 2014). Lisäksi pedagogiikka voi olla yliopistollinen oppiaine (Zogla, 2018). Tässä tutkielmassa keskityn pedagogiikan käytännön puoleen pyrkiessäni löytämään toimivia pedagogisia periaatteita alle kolmevuotiaiden taidekasvatukseen. Toisaalta saan tulokseni nimenomaan kasvatustieteen eli pedagogisen tieteen tutkimustuloksista, joten käsitteen monimerkityksellisyys kulkee mukana työssäni. Tätä monimerkityksellisyyttä ovat tutkineet Kangas ja kollegat (2021) kirjallisuuskatsauksessaan, missä he erittelivät varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan viisi eri lähestymistapaa, jotka käytännön varhaiskasvatuksessa ovat läsnä keskinäisine jännitteineen. He korostavat, että pedagogiikan käsite on muuttuva (dynamic) ja tarvitsee jatkuvaa uudelleenkäsitteellistämistä (Kangas ym., 2021). Myös Alila ja Ukkonen-Mikkola (2018) toteavat, että historialliset, kulttuuriset, sosiaaliset sekä yhteiskunnalliset tekijät vaikuttavat varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn.

Pedagogiikalle ei siis ole olemassa yhteisesti sovittua pysyvää ja yksiselitteistä määritelmää. Esitän tässä kuitenkin joitain määritelmiä, jotta pedagogiikan olemuksesta saa yleiskuvan. Alila

ja Ukkonen-Mikkola (2018) esittävät käsiteanalyysissään, että ”varhaiskasvatuksen pedagogiikka on suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvattajan ja lapsen vuorovaikutukseen pohjautuvaa institutionaalista ja ammatillista toimintaa, jossa pyritään tietoisesti vaikuttamaan lapsen kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin” (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018, s. 79). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ”pedagogiikalla tarkoitetaan monitieteiseen, erityisesti kasvat- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi” (Opetushallitus, 2018, s. 22).

Siljander (2014) toteaa, että toimintaa voidaan pitää kasvatuksena, kun se on tarkoituksellista ja interaktiivista eli vuorovaikutuksellista. Lisäksi vuorovaikutussuhde on hänen mukaansa kasvatuksessa epäsymmetrinen niin, että kasvattajalla on pedagoginen vastuu kasvatettavan kehityksestä ja oletetaan, että kasvattajalla on tietoja ja taitoja, joita kasvatettavalla ei vielä ole. Tästä seuraa pedagoginen paradoksi, millä tarkoitetaan sitä, että lapsista pyritään kasvattamaan vapaita ja itsenäisiä kansalaisia, mutta kasvattajat joutuvat käyttämään pakkoa asettaessaan sääntöjä ja opettaessaan hyväksyttäviä toimintatapoja (Siljander, 2014, luku 2.2).

Zoglan (2018) mukaan pedagogiikka on tieteelle ja opetussuunnitelmalle perustuva vuorovaikutuksellinen prosessi, jossa sekä opettaja että oppija oppivat erilaisia lähtökohtiaan hyödyntäen. Hän jatkaa, että pedagogiikan tavoite on luoda opettajan ja oppijan välille vastavuoroinen suhde, joka mahdollistaa oppijalle riittävän tuen ja oppimisen merkityksellisyyden kokemisen sekä oppijan saavutusten korostamisen niin vanhan kehittämisessä kuin uuden oppimisessäkin (Zogla, 2018). Myös Štěrba (2018) korostaa opettajan ja oppijan välistä vuorovaikutusta pedagogiikan ytimessä. Hän nostaa tutkimuksessaan esiin humanistisen pedagogiikan perustekijät aitouden (authenticity), hyväksynnän (acceptance) ja empatian (empathy), jotka opettajan pitäisi omaksua suhteessaan oppijaan pystyäkseen aidosti vaikuttamaan hänen oppimiseensa. Opettajan käytöksen ja kiinnostuksen tulee siis olla aitoa, jolloin hän oikeasti hyväksyy oppijan sellaisena kuin tämä on ja vastaa oppijan tunteisiin ja aloitteisiin empaattisesti (Štěrba, 2018).

Kangas ja kollegat (2021) löysivät tutkimuksessaan neljä yhteistä elementtiä, jotka sisältyvät kaikkiin heidän määrittelemiinsä lähestymistapoihin. Nämä ovat lapsi, opettaja, sisältö ja oppiminen. Heidän mukaansa oppiminen ja opettaminen käsitetään varhaiskasvatuksessa yhteen kietoutuneena muuttavana kokonaisuutena missä sekä lapsi että opettaja osallistuvat aktiivisesti yhteisen ymmärryksen luomiseen huomion kohteena olevasta sisällöstä (Kangas ym., 2021).

Tässä tutkielmassa pedagogiikan käsite pohjaa kaikkeen edellä mainittuun ja sen moniulotteisuus otetaan huomioon analyysin kohteena olevia tutkimuksia tarkasteltaessa.

2.2 Taidekasvatus

Ymmärrän varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen tutkielmassani laajasti sisältävän kuvataide-, käsityö-, musiikki-, draama-, tanssi- ja sanataidekasvatuksen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Rusanen (2007b) mukaan taidekasvatuksella on tärkeä rooli varhaiskasvatuksessa yhtenä tietämisen ulottuvuutena, joka laajentaa lapsen kasvua ja oppimista ainutlaatuisella tavalla. Taidekasvattajuus onkin parhaimmillaan luonteva osa varhaiskasvatuksen opettajan identiteettiä ja taidekasvatus oleellinen osa kokonaisvaltaista varhaisvatusta ilman, että sitä tarvitsee erotella oppiaineisiin (Rusanen, 2007a, s. 12, 56). Kuitenkin Rusanen (2007b) toteaa, että eri taiteenaloilla on omat teoreettiset ja käytännölliset lähtökohdansa, eikä niitä voi täysin sulauttaa toisiinsa. Siksi taidekasvattaja tarvitsee kultakin taiteenalalta tietämystä, joka mahdollistaa näiden välisen yhteistyön (Rusanen, 2007b). Varto (2011) puolestaan väittää, että taiteen lajien väliset erot ovat hämärtyneet ja nykytaiteessa käytetään esimerkiksi musiikkia, kuvaa ja teatteria vapaasti yhdistellen.

Taidekasvatuksen maailma syntyy Rusanen (2007a) mukaan sinne, missä kasvatuksen ja taiteen maailmat esiintyvät yhtä aikaa. Taiteen maailmalla hän tarkoittaa sitä todellisuutta, jossa taide tehdään, havainnoidaan ja arvioidaan (Rusanen, 2007a, s. 55). Rusanen ja kollegat (2014, s. 12) toteavat, että ”visuaalista kulttuuria käsittelevät kuvataiteellisen toiminnan muodot yhdistyvät kuvataidekasvatukseksi”. Visuaaliseen kulttuuriin he sisällyttävät laajasti kaiken yhteiskunnan visuaalisen viestinnän, kuten perinteisen kuvataiteen sekä kaiken mediasta arkkitehtuuriin ja muotoiluun (Rusanen ym., 2014, s. 12). Näiden pohjalta voidaan määritellä taidekasvatus kaiken taiteellisen toiminnan ilmentymäksi kasvatuskontekstissa.

Käytännön toiminnan lisäksi taidekasvatus on Rusanen (2007b) mukaan uusi tieteenala, joka vielä hakee muotoaan ja paikkaansa. Myös Varto (2011) pohtii taidekasvatuksen tiedeluonnetta ja sen tarpeellisuutta artikkelissaan ja huomauttaa, että käytännön taidekasvatustyö ei välttämättä tarvitse tieteellisiä pohdintoja, mutta se on tärkeää taidekasvatuksen tavoitteellisessa arvioimisessa ja kehittämisessä. Hän jatkaa, että käytännön taidekasvatuksen perusteellinen dokumentointi mahdollistaa empiirisen tutkimuksen ja arvioinnin (Varto, 2011). Vasuperusteisakin painotetaan dokumentoinnin tärkeyttä toiminnan arvioinnin ja suunnittelun perustana (Opetushallitus, 2018).

Rusanen ja kollegat (2014, s. 11) näkevät taiteen tärkeänä lapsille, koska se antaa heille kielen ilmaista ajatuksiaan ja toisaalta auttaa heitä ymmärtämään ympäröivää maailmaa uusin tavoin. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan, että varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen tulee tukea lasten luontaista uteliaisuutta ja oppimisen halua ja ohjata heitä tutkimiseen sekä taiteelliseen ilmaisuun ja kokemiseen (Opetushallitus, 2018, s. 32). Saastamoisen (2011) mielestä opettajan ei taidekasvatuksessa tarvitse tietää tai antaa oppijalle valmiita vastauksia, vaan tarjota mahdollisuuksia ja avata näkökulmia. Näin vuorovaikutus korostuu ja oppija pääsee ottamaan vastuuta oppimisestaan, mikä motivoi kehitystä kasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Hänen mukaansa ”taideopetuksen tehtävä voisi olla virheiden havaitseminen, salliminen sekä niiden nostaminen suorittamisen ja kaltaistamisen haastajaksi” (Saastamoinen, 2011, s. 15).

Rusanen (2007a, s. 74) toteaa väitöskirjassaan, että taidekasvatus tukee lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja hyvinvointia, mikä on linjassa myös uusimpien varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kanssa (Opetushallitus, 2018). Toisaalta taidekasvatuksessa korostuu luovassa itseilmaisussa tarvittavien taitojen oppiminen, mikä edesauttaa vuorovaikutustaitojen kehittymistä (Rusanen, 2007a, s. 74). Taidekasvatuksen määritelmä ja rooli on aikojen kuluessa muuttunut ja heijastelee aikansa lapsi- ja oppimiskäsitystä sekä arvoja (Rusanen, 2007a). Varto (2011) korostaa, että taidekasvatuksen täytyy keskittyä oman aikansa tärkeisiin taitoihin, eikä pitää perusteettomasti kiinni aiemmin tärkeiksi nähdyistä sisällöistä. Hän mainitsee esimerkkinä käsityötaidot, jotka ovat aiemmin olleet välttämättömiä ihmisen toimeentulon ja jokapäiväisen elämän kannalta, mutta joiden merkitys nykyaikana on vähäisempi (Varto, 2011).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuvataan oppimisen alueet, joiden aihepiirejä varhaiskasvatuksen henkilöstö voi yhdistellä lasten mielenkiinnonkohteiden ja osaamisen mukaisesti. Oppimisen alueet ovat kielten rikas maailma, ilmaisun monet muodot, minä ja meidän yhteisömmme, tutkin ja toimin ympäristössäni sekä kasvan, liikun ja kehityn (Opetushallitus, 2018, s. 40). Näissä kaikissa on taidekasvatukseen liittyviä elementtejä, mutta ilmaisun monet muodot keskittyvät varhaiskasvatukseen taidekasvatukseen. Sen mukaan lapsille tulee tarjota mahdollisuuksia tutustua taiteisiin ja kulttuuriin monipuolisesti sekä harjoitella ilmaisun monia muotoja vaihtelevin työtavoin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan ”ilmaisun ja oppimisen prosesseissa korostuu kokeilu, tutkiminen, tekemisen eri vaiheiden harjoittelu ja niiden dokumentointi” (Opetushallitus, 2018, s. 43). Kokeilulle ja harjoittelulle tuleekin varata riittävästi aikaa ja tilaa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa musiikkikasvatuksen katsotaan sisältävän laulamista, loruilua, soittimien kokeilua, musiikin kuuntelua, musiikin mukaan liikkumista ja tanssimista. Kuvataiteissa kokeillaan erilaisia materiaaleja ja välineitä sekä keskustellaan itse tehdyistä ja ympäristöstä löytyvistä kuvista ja rakennelmista sekä niiden herättämistä ajatuksista. Käsiyötoimintaan kuuluu varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan muovailu, rakentelu, ompelu ja nikkarointi sekä suunnitteluprosessiin tutustuminen. Lisäksi esitellään sanallinen ja keuhollinen ilmaisu sisältäen draaman, tanssin ja leikin, joita toteutetaan lastenkirjallisuuden, sanataiteen, teatterin eri muotojen, tanssin ja sirkuksen avulla (Opetushallitus, 2018, s. 43–44).

Yhteen vetäen taidekasvatuksessa on kyse itseilmaisun ja vuorovaikutuksen oppimisesta taiteen keinoin sekä yleissivistävien tietojen hankkimisesta taiteeseen tutustumalla ja siitä oppimalla. Lisäksi taidekasvatuksella on kiistämätön asemansa lasten kehityksen ja hyvinvoinnin tukijana sen yhteydessä opittujen taitojen kautta. Çetin (2021) esimerkiksi havaitsi tutkimuksessaan, että taidekasvatuksella on positiivisia vaikutuksia lasten psykososiaaliseen kehitykseen jo lyhyessä ajassa (katso luku 3.2.2). Brown (2017) puolestaan osoitti, että prosessidraaman käyttö opetuksessa kehittää tehokkaasti lasten tulevaisuustaitoja, kuten yhteistyö- ja ongelman ratkaisutaitoja, innovatiivisuutta, kriittistä ajattelua ja empatiaa.

2.3 Alle kolmevuotiaiden varhaiskasvatus

Varhaiskasvatuksessa on perinteisesti jaettu lapset ryhmiin iän mukaisesti niin, että alle kolmevuotiaat muodostavat oman ryhmänsä. Tutkielmani ikärajaus pohjautuu tähän päiväkotien käytäntöön, jota Ahosen ja Roosin (2021, s. 18–20) mukaan ei yleensä kyseenalaisteta, vaikka laajemmankin ikäjakauman ryhmillä olisi hyviä puolia. Nuorimmat varhaiskasvatuksessa aloittavat lapset voivat olla vasta 9 kuukauden ikäisiä (Varhaiskasvatustalaki 2018/540 § 12). Varhaiskasvatuksessa tulee olla vähintään yksi kelpoinen varhaiskasvatuksen opettaja, sosionomi tai lastenhoitaja enintään neljää alle kolmivuotiaasta lasta kohti ja yhdessä ryhmässä saa olla kolme edellä mainittua työntekijää vastaava määrä lapsia (Varhaiskasvatustalaki 2018/540 § 35; Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 2018/753 § 1). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että alle kolmevuotiaiden ryhmissä on useimmiten 12 lasta ja kolme työntekijää.

Lapsen oikeus varhaiskasvatukseen voi alkaa kesken toimintakauden tämän tultua yhdeksän kuukauden ikään, joten pienten ryhmille on luontaista ryhmän kokoonpanon muuttuminen toimintakauden aikana. Myös kolme vuotta täyttäneet voivat siirtyä isompien ryhmään kesken

kauden (Ahonen & Roos, 2021, s. 18–19). Nämä muutokset tuovat haasteita pysyvien ihmissuhteiden luomiseen lasten kesken sekä lasten ja kasvatushenkilöstön välille.

Pienten ryhmissä lapsen varhaiskasvatuksen aloituksen sujumisen huolellinen suunnittelu on olennainen osa toiminnan suunnittelua, jotta jokainen lapsi saisi hyvän alun varhaiskasvustaipaleelleen (Ahonen & Roos, 2021, luku 3). Ahosen ja Roosin (2021, luku 3) mukaan yhteistyö vanhempien kanssa on ensiarvoisen tärkeää pienten ryhmissä, missä lasten kyky ilmaista itseään ei ole vielä kovin kehittynyt ja vanhemmilla on lapsestaan ja hänen mielenkiinnonkohteistaan sekä taidoistaan paljon olennaista tietoa, jota varhaiskasvatuksessa voidaan hyödyntää. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostetaan vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön tärkeyttä lapsen aloittaessa varhaiskasvatuksen sekä muissa siirtymävaiheissa. Lasten kehityksen ja oppimisen edistämiseksi vanhempien ja henkilöstön on sitouduttava yhteistyöhön ja sovittava toiminnalle yhteiset tavoitteet (Opetushallitus, 2018, s. 34).

Alle kolmevuotiaiden ryhmissä varhaiskasvatuksen henkilöstön sensitiivisyys ja ammattitaito ovat erityisesti tarpeen, koska pienet lapset eivät vielä juuri ilmaise itseään sanallisesti (Ahonen & Roos, 2021, s. 11). Lasten aloitteiden ja tunnetilojen havaitseminen auttaa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstöä hyödyntämään arjesta nousevia pedagogisia tilanteita. Pienimpien lasten aloitteet voivat olla kehollisia ja sanattomia, joten niiden havaitsemiseksi lapsituntemus, läsnäolo ja sensitiivinen asenne ovat tärkeitä (Opetushallitus, 2018, s. 38). Myös Purren (2019, s. 94) väitöstudkimuksen mukaan pienten lasten kehollisen viestinnän ja aloitteiden tavoittamiseksi aikuiselta vaaditaan sensitiivisyyttä ja responsiivisuutta.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018, s. 30) painotetaan leikin merkitystä lapsen hyvinvoinnille sekä oppimiselle ja henkilöstö veloitetaan tukemaan sekä mahdollistamaan lasten leikkiä. Leikki mainitaan varhaiskasvatuksen keskeiseksi toimintatavaksi ja lasten luontaiseksi toiminnaksi (Opetushallitus, 2018, s. 38–39). Pursi (2019, s.104) korostaa, että leikki on osa aikuisen ja lapsen pedagogista vuorovaikutusta ja aikuisten asennoituminen sekä oletukset vaikuttavat siihen saavatko kaikki lapset mahdollisuuden osallistua monen lapsen yhteisleikkeihin. Hänen mukaansa pienimpien lasten monen osallistujan leikki edellyttää aikuisen läsnäoloa ja aktiivista osallisuutta, mikä rikastuttaa leikkiä ja pidentää sen kestoja. Aikuinen myös tasoittaa lasten vuorovaikutustaitojen erilaisuutta mahdollistamalla kaikkien osallistumisen leikkiin ja ehkäisee konfliktitilanteiden syntymistä (Pursi, 2019, s. 87–89, 98–99).

Ahonen ja Roos (2021, s. 91–92) puolestaan toteavat, että taaperoryhmässä aikuisen rooli kansaleikkijänä ja leikkiympäristön rakentajana on tärkeä varsinkin useamman lapsen yhteistoinnissa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tuodaan esiin kokopäiväpedagogiikkaa, missä perushoitotilanteet, kuten ruokailu, pukeutuminen, päivälepo ja hygieniasta huolehtiminen nähdään kasvatus- ja opetustilanteina (Opetushallitus, 2018, s. 23). Ahonen ja Roos (2021, s. 98–99) toteavat, että lapsille myös perustoiminnot, kuten syöminen tai pukeutuminen voivat olla leikkiä ja että aikuiset voivat hyödyntää tätä tuomalla leikillisyyttä kaikkiin hetkiin ja vastaamalla lasten aloitteisiin. Perustoimintojen suunnittelua ja arviointia tulee tehdä lasten yksilölliset tarpeet huomioiden aivan kuten muunkin pedagogisen toiminnan suunnittelussa (Ahonen & Roos, 2021).

Pienten ryhmissä perustoiminnot korostuvat, koska lapset vasta opettelevat monia asioita, minkä takia esimerkiksi vessakäynnit ja pukeutuminen vievät enemmän aikaa kuin isompien ryhmissä. Kun perustoiminnot otetaan huomioon toiminnan pedagogisessa suunnittelussa kokopäiväpedagogiikan periaatteiden mukaisesti, niiden potentiaali saadaan hyödynnettyä (Ahonen & Roos, 2021). Edellä sanotun mukaisesti pienten varhaiskasvatuksessa korostuvat hoito ja huolenpito, jolloin toiminnan pedagoginen suunnittelu nousee tärkeäksi lasten kasvun ja kehityksen varmistamiseksi.

3 Tutkielman toteutus

3.1 Tutkimustehtävä ja menetelmä

Tutkielmani aihe on alle kolmevuotiaiden taidekasvatus, mikä on tutkimuskysymykseen sellaisenaan liian laaja. Olenkin rajannut kiinnostukseni kasvattajan pedagogiseen toimintaan, koska koen, että siitä on minulle ja opiskelutovereilleni eniten hyötyä. Kokemukseni varhaiskasvatuksen taidekasvatuksesta ovat hyvin moninaisia, eivätkä pelkästään positiivisia. Olen saanut sellaisen käsityksen, että taidekasvatuksen laatu riippuu tällä hetkellä henkilökunnan harrastuneisuudesta ja aloitteellisuudesta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukainen taidekasvatus ei paikoin toteudu (Repo ym., 2019) ja pyrin omalta osaltani vaikuttamaan tähän tutkielmallani.

Tutkielmani tavoitteena on löytää parhaat pedagogiset menetelmät alle kolmevuotiaiden lasten taidekasvatukseen. Olen siksi muotoillut tutkimuskysymykseni seuraavasti:

Millainen varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen toiminta mahdollistaa laadukkaan taidekasvatuksen alle kolmevuotiaille lapsille?

Pääsen tavoitteeseeni vastaamalla tähän yhteen kysymykseen, joten en tarvitse useampia tutkimuskysymyksiä. Huomioin kysymykseen vastatessani taidekasvatuksen monet muodot ja sen, että esimerkiksi kuvataiteiden ja musiikin osalta on käytettävä osin eri menetelmiä. Toisaalta on varmasti löydettävissä myös sellaisia yleisiä pedagogisia periaatteita, joita voidaan soveltaa kaikessa taidekasvatuksessa.

Vastatakseni tutkimuskysymykseeni käytän metodina kirjallisuuskatsausta, missä tutkitaan aiheesta tehtyjä tutkimuksia (Salminen, 2011). Kirjallisuuskatsaus on Snyderin (2019) mukaan aiempien tutkimusten keräämistä ja yhdistelemistä, jolloin tutkimuskysymykseen pystytään vastaamaan vakuuttavammin kuin yksittäisellä aiheesta tehdyllä tutkimuksella. Salminen (2011) kuvaa kirjallisuuskatsausta tutkimuksista tehdyksi tutkimukseksi eli sen tulee täyttää tietelle tyypilliset vaatimukset, kuten avoimuus, kriittisyys ja objektiivisuus. Hän toteaa myös, että kirjallisuuskatsauksen englanninkielinen nimi 'literature review' (kirjallisuustarkastelu/arvostelu) avaa suomenkielistä nimitystä paremmin tutkimustyyppiin olennaisena sisältyvää arviointia (Salminen, 2011).

Kangasniemen ja kollegoiden (2013) mukaan kuvaileva kirjallisuuskatsaus mahdollistaa tuoreen näkökulman löytämisen tutkittuun aiheeseen ja käytännön työmenetelmien kehittämisen. He toteavat, että kuvailevalla kirjallisuuskatsauksella aiemmasta tiedosta saadaan koottua jäsennetty kokonaiskuva, koska siinä aineiston ymmärtäminen on olennaisessa osassa (Kangasniemi ym., 2013).

Kuvaileva integroiva kirjallisuuskatsaus sopii Salmisen (2011) perusteella parhaiten tutkielmaani, koska siihen voidaan valita erilaisin metodein toteutettuja tutkimuksia toisin kuin systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen. Toisaalta kriittisyys kuuluu siihen olennaisena osana, mikä taas eroaa narratiivisesta kirjallisuuskatsauksesta (Salminen, 2011). Snyderin (2019) mukaan integroivan kirjallisuuskatsauksen avulla voidaan aiheeseen saada uusia teoreettisia malleja ja näkökulmia aiempaa kirjallisuutta arvioiden, kritisoiden ja yhdistellen. Taidekasvatuksesta on olemassa paljon tutkimustietoa, joten voin kuvailevan integroivan kirjallisuuskatsauksen avulla tuottaa aiheesta lisätietoa alle kolmevuotiaisiin keskittyen aiempien tutkimusten pohjalta (Salminen, 2011).

Kirjallisuuskatsauksen tekemisessä ovat olennaisessa osassa kriittinen suhtautuminen lähteisiin, niiden esittely, analysointi, vertailu ja yhteenvetojen tekeminen, jotta lopputulos ei olisi pelkkä referaatti lähdeaineistosta (Atjonen, 2010; Kangasniemi ym., 2013). Kirjallisuuskatsaus ei saa olla myöskään kirja-arvostelu tai lähdeluettelo, johon on lisätty selityksiä (Salminen, 2011). Kangasniemen ja kollegoiden (2013) mukaan aineiston analyysissä keskeistä on synteesin luominen ryhmittelemällä valitusta aineistosta ilmiön kannalta merkityksellisiä tuloksia uusiksi kokonaisuuksiksi. Kirjallisuuskatsaukseen ei siksi liity mitään tiettyä analyysimenetelmää, vaan menetelmä valitaan aineistolähtöisesti (Kangasniemi ym., 2013).

Kangasniemi ja kollegat (2013) painottavat, että kirjallisuuskatsauksenkin yhteydessä on tärkeää arvioida tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta, kuten empiirisissä tutkimuksissa. Heidän mukaansa eettisyyteen liittyvät ainakin raportoinnin oikeudenmukaisuus, tasavertaisuus ja rehellisyys. Luotettavuuteen puolestaan liittyvät tutkimuskysymyksen selkeys ja teoreettisen taustan avaaminen sekä aineiston valintaan liittyvät kysymykset (Kangasniemi ym., 2013). Tutkielmassani olen panostanut teoreettisen viitekehyksen laatimiseen ja tutkimuskysymyksen huolelliseen muotoiluun. Aineiston valintaan ja analyysin raportointiin keskityn seuraavassa luvussa, mutta pyrin rehellisyyteen ja tasavertaisuuteen koko tutkielmaproessin ajan.

3.2 Aineisto

3.2.1 Aineiston valinta

Aineistoa valittaessa ja analysoitaessa on muistettava pitää tutkimuskysymys koko ajan mielessä, jotta työn punainen lanka säilyy koko tutkielman ajan (Atjonen, 2010). Myös Kangasniemi ja kollegat (2013) painottavat, että tutkimuskysymyksen tulee ohjata aineiston valintaa, jotta löydetään siihen mahdollisimman hyvin vastaavat aineistot. Näiden määrä riippuu kysymyksen laajuudesta ja jokaisella käytetyllä tutkimuksella tulee olla perusteltu rooli kysymyksen vastaamisessa (Kangasniemi ym., 2013). Salminen (2011) toteaa, että laadukkaiden tutkimusten käyttäminen kirjallisuuskatsauksen aineistona mahdollistaa perusteltujen johtopäätösten tekemisen.

Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen aineistohakuun ei ole yhtä tarkkoja ohjeita kuin systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa, vaan keskeisin valintaperuste on sisältö (Kangasniemi ym., 2013). Snyderin (2019) mukaan kirjallisuuskatsauksen luotettavuuteen vaikuttaa suuresti se, miten aineisto kerätään, joten tutkimusten valintakriteerit on avattava tutkielmassa tarkasti. Olennaista on myös se millä perustein jotkin tutkimukset jätetään kirjallisuuskatsauksen ulkopuolelle, jotta tulokset eivät vääristy (Snyder, 2019).

Snyder (2019) kehottaa valitsemaan ensin sopivat hakutermit, joiden avulla voidaan löytää tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset tutkimukset. Käytin tutkielmani aineiston haussa hakusanoja taidekasvatus, taideopetus, taidepedagogiikka, varhaiskasvatus, päivähoito, päiväkotit ja englanniksi art pedagogy, art education, early childhood education, day care, kindergarten. Suomenkielisestä hausta sain paljon käsikirjoja ja oppaita sekä ammattilehdissä ilmestyneitä artikkeleita, jotka eivät sovellu katsaukseni tieteelliseksi aineistoksi. Löysin yhden kotimaisen väitöskirjan ja yhden tutkimusartikkelin, sekä kaksi kehittämishankkeiden yhteydessä kirjoitettua teosta, jotka sopivat aiheeseeni. Englanninkielisiä artikkeleita löytyi hakusanoillani runsaasti Ebsco-tietokannasta.

Hakutulosten karsimiseksi Snyder (2019) suosittelee rajaamaan otantaa julkaisuvuoden, artikkelin kielen ja tyyppin sekä artikkelin julkaisseen lehden mukaan ja perustelemaan tehdyt valinnat. Rajasin hakuni vuosina 2017–2022 julkaistuihin vertaisarvioituihin artikkeleihin, jolloin tulosten määrä laski alle kahdensadan. Aikarajaukseksi otin viisi vuotta, jotta sain käyttööni

mahdollisimman uusia tuloksia, mutta en rajannut artikkelin julkaisseita lehtiä, koska aiheittani voidaan käsitellä niin taide- kuin kasvatuslehdissäkin.

Kävin hakutuloksiin saamani ulkomaiset artikkelit läpi ja valitsin ne (16 kpl), joissa tiivistelmän perusteella oli tutkittu taidekasvatuksen pedagogisia menetelmiä varhaiskasvatuksen kontekstissa. Näistä karsin vielä artikkeleita lukiessa ne tutkimukset, joissa taidekasvatuksen pedagogisia menetelmiä ei oltu kuvattu riittävän tarkasti tutkielmani tarkoituksiin. Valitsin kirjallisuuskatsaukseni aineistoon lopulta kahden kotimaisen kehittämishankkeen raportit ja kahdeksan artikkelia, joista yksi on kotimainen. Kotimaista tieteellistä kirjallisuutta aiheestani löytyi yllättävän vähän ja löytämäni väitöskirjakin (*Taidetarina: tutkimus varhaiskasvatuksen taidekasvatuksesta*) jäi tutkielman ulkopuolelle, koska se ei ehtinyt ilmestyä ajoissa. Valitsemistani ulkomaisista tutkimuksista kolme on toteutettu Amerikassa, kolme Euroopassa ja yksi Uudessa-Seelannissa. Aineistoni on listattu liitteessä 1.

3.2.2 Aineiston esittely

Analyysimenetelmästä riippumatta kaikki kirjallisuuskatsaukseen valitut tutkimukset luetaan huolellisesti ja jokaisesta raportoidaan samat tiedot (Snyder, 2019). Tein aineistostani lukiessa muistiinpanot, joihin merkitsin tutkimuksen tekopaikan, tutkimustyyppin, kohderyhmän ja käytetyn taiteen lajin. Lisäksi kirjoitin, mitä taitoja tutkimuksessa tutkittiin ja mitä tuloksia niihin liittyen saatiin. Näiden taustatietojen lisäksi kirjasin ylös analyysiani varten tutkimuksissa käytetyt taidepedagogiset menetelmät niin tarkasti kuin ne oli esitetty.

Tutkielmaan valitsemistani tutkimuksissa on selvitetty tiettyjen taidepedagogisten menetelmien toimivuutta käytännössä, kehitetty uusia menetelmiä tai tutkittu taidekasvatuksen vaikutuksia lasten kehitykseen. Osa käyttämästäni tutkimuksista on tehty pienten lasten parissa, jolloin voin käyttää tuloksia sellaisenaan. Tällaisia tutkimuksia ei kuitenkaan löytynyt riittävästi, joten käytän myös isommille lapsille tehtyjä tutkimuksia. Näissä tapauksissa arvioin tulosten sopivuutta pienten taidekasvatukseen ja valikoin lopullisiin tuloksiini vain soveltuvat tutkimustulokset. Jätän tulosteni ulkopuolelle ainakin sellaiset menetelmät, joissa lapsilta edellytetään lukua ja kirjoitustaitoa tai kykyä puhua aikuisen tasoisesti. Seuraavaksi esittelen aineistoni lyhyesti.

Aineistostani Halmeen, Karimäen ja Rusasen (2016) toimittama raportti kuvaa vuosina 2014–2016 toteutettua Vantaan kaupungin Taikava -kehittämishanketta. Tuolloin ei vielä ollut käytössä nykyisen kaltaisia Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita. Rinnalla-kehittämishanke on

puolestaan tehty uusien Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2018) voimaan tulon jälkeen Karvin raportin (Repo ym., 2019) innoittamana (Neitola, Aerila & Kauppinen, 2020) samoin kuin Sintosen, Nordströmin, Sairasen ja Kumpulaisen (2020) tutkimuskin. Ulkomailla tehdyissä tutkimuksissa on taustalla kunkin maan omat opetussuunnitelmat, jotka eroavat suomalaisista ainakin akateemisten taitojen, kuten matemaattisten taitojen sekä luku- ja kirjoitustaidon painottuessa vahvemmin jo varhaiskasvatukseen. Aineistossani kuvattujen tutkimusten tulokset soveltuvat kuitenkin myös suomalaiseen varhaiskasvatukseen, koska niissä taidekasvatusta painotetaan voimakkaammin kuin maiden opetussuunnitelmissa edellytetään.

Aineistossani on kaksi mentoritoimintaa tutkivaa hanketta, joissa taidekasvatuksen ammattilainen tulee varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön toisaalta toteuttamaan taidekasvatusta lapsille ja toisaalta kouluttamaan varhaiskasvatuksen henkilöstöä taidekasvatuksen menetelmistä. Neitola, Aerila ja Kauppinen (2020) toimittivat raportin Rinnalla-hankkeesta, joka toteutettiin useissa Suomen kaupungeissa ja jonka keskiössä olivat lasten sosioemotionaaliset taidot. Hankkeessa kehitettiin viisi taidekasvatusmenetelmää, joista tarkastelen neljää nimeltään Deep Talk, Pritney, Silkkitie ja TARU (Neitola, Aerila & Kauppinen, 2020). Irlantilaisessa Hayesin, McGuiren, Corcoranin ja O'Sullivanin (2017) tutkimuksessa selvitettiin taidekasvatuksen vaikutuksia 3–5-vuotiaiden lasten kielellisiin ja matemaattisiin taitoihin. Molemmissa hankkeissa todettiin, että mentoritoiminta on tehokas tapa henkilöstön täydennyskoulutukseen.

Taikava -kehittämishankkeessa kokeiltiin Rusanen (2016) mukaan uutta henkilöstömallia, jossa tehostettua tukea tarvitsevan lapsen varhaiskasvatusryhmiin palkattiin ryhmävastustajan sijaan taidepedagogi. Taidepedagogit käyttivät oman osaamisensa mukaisia menetelmiä luodakseen tehostettua tukea tarvitseville lapsille onnistumisen kokemuksia ja yhteenkuuluvuuden tunnetta tukeakseen heidän kasvuaan ja kehitystään. Kokeilusta saadut tulokset ovat hyvin rohkaisevia ja kannustavat edelleen kehittämään varhaiskasvatuksen uusia henkilöstörakenteita (Rusanen, 2016). Etelä- ja Itä-Suomessa tutkittiin, kuinka varhaiskasvatuksen opettajat hyödyntävät valmista taidekasvatusmateriaalia, kun Sintonen ja kollegat (2020) haastattelivat opettajia. He olivat tuottaneet *Haltijan kuiskaus* -materiaalin osana *Monilukutaitoa Opitaan Ilolla* -kehittämishjelmaa (MOI) ja selvittivät sen pedagogisia sovelluksia 5–6-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa (Sintonen ym., 2020).

Turkkilaisessa Çetin (2021) tutkimuksessa verrattiin kahden 3–4-vuotiaiden lasten ryhmän psykososiaalisten taitojen kehitystä seitsemän viikon tutkimusjakson aikana. Toinen ryhmä sai

tavallista opetussuunnitelman mukaista kasvatusta ja toinen tutkijan kehittämää kuvataidekasvatusta. Lopputesteissä taidekasvatusta saaneen ryhmän lasten psykososiaaliset taidot olivat kehittyneet merkittävästi enemmän kuin verrokkiryhmällä (Çetin, 2021). Myös Eleanor D. Brown (2020) käytti tutkimuksessaan kontrolliryhmää selvittäessään taidekasvatuksen vaikutuksia lasten kouluvalmiustaitoihin Philadelphiassa.

Kaplan (2020) tutki USA:n Keskilännessä mitä tapahtuu, kun 3–4-vuotiaille lapsille annetaan taidemateriaaleja ja mahdollisuus toimia niiden kanssa täysin vapaasti ilman ennalta asetettuja tavoitteita. Hän havaitsi, että tällainen ”onnekkaan sattuman” (serendipity) menetelmä voi opettaa lapsille hyvinkin yllättäviä taitoja (Kaplan, 2020). Zupančič (2017) puolestaan antoi Sloveniassa 5–6-vuotiaille lapsille virikkeeksi tunnettujen taiteilijoiden maalauksia, joista lapset saivat luoda omat tulkintansa. Hän huomasi, että lapset havainnoivat taideteoksia tällä tavoin huolellisemmin ja oppivat niistä enemmän kuin pelkästään katsomalla taideteosta. Lasten taiteellinen ilmaisu ja esteettisyyden taju kehittyivät (Zupančič, 2017).

Victoria Brown (2017) kuvaa artikkelissaan prosessidraaman tehokkuutta lasten tulevaisuustaitojen kehittymisen tukemisessa. Hän selvitti Marylandissa USA:ssa, miten 3–8-vuotiaat lapset hyötyvät draaman käytöstä opetusmetodina erilaisten sisältöjen opetuksessa (Brown, 2017). Uudessa-Seelannissa Probine (2021) selvitti narratiivisella tutkimuksella, kuinka 3–4-vuotiaiden lasten vuorovaikutussuhteet varhaiskasvatuksen henkilöstöön ja perheisiin vaikuttavat heidän kuvataiteisiin sitoutumiseensa. Hän havaitsi, että ympäristön asenteilla on vaikutusta lasten kehitysmahdollisuuksiin (Probine, 2021).

Atjosen (2010) mukaan teoreettisen tutkimuksen tulokset muodostuvat aineiston mukaisiksi ja niiden esitystapa vaihtelee aiheen mukaan. Seuraavassa luvussa pyrin luokittelemaan aineistosta nousevia pedagogisia periaatteita ja menetelmiä tarkoituksenmukaisesti luodakseni niistä kokonaiskuvan alle kolmevuotiaiden taidekasvatuksen pedagogiikasta.

4 Tulokset

Kaikissa aineistoni tutkimuksissa ja hankkeissa on lähestytty varhaiskasvatuksen taidekasvatusta hieman eri näkökulmista ja niiden tutkimustehtävät ovat hyvin erilaisia. Tutkimusten ja hankkeiden aikana käytettyjä menetelmiä on eri raporteissa kuvattu erilaisella tarkkuudella. Joistakin pedagogisista menetelmistä on kirjoitettu yksityiskohtaiset selostukset ja toiset mainittu vain lyhyesti. Tämä näkyy tuloksissani, joihin poimin aineistossani toistuvia menetelmiä ja pedagogisia periaatteita. Iso osa löytämistäni tuloksista on saatu yli kolmevuotiailla lapsilla ja pohdin jo tässä pääluvussa alustavasti menetelmien soveltuvuutta alle kolmevuotiaille tutkimuskysymykseni mukaisesti. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelen löytämiäni yleisiä taidekasvatuksen pedagogisia periaatteita ja oppimisympäristöön liittyviä huomioita. Toisessa alaluvussa kuvaan aineistossani esitettyjä erityisiä taidekasvatusmenetelmiä.

4.1 Yleiset pedagogiset periaatteet taidekasvatukseen

Päiväkotien ja koulujen seinillä on perinteisesti ollut näytteillä pitkä rivi samanlaisia piirustuksia, maalauksia tai askarteluja. On ajateltu, että lapset oppivat tekniikoita toistamalla mallin mukaisen teoksen. Taidekasvatuksen painopiste on kuitenkin siirtynyt lopputuloksesta tekemiseen ja nykyään painotetaan prosessia (Çetin, 2021; Hayes ym., 2017; Kaplan, 2020; Poikela & Heikkilä, 2020; Suvilehto & Keränen, 2020). Grönthal ja Mäkinen (2016) kertovat tuntevansa painetta kuvanäyttelyiden, videoiden ja joulujuhlaesitysten tuottamiseen lasten sisäisen kehitysprosessin tukemisen sijaan. Probine (2021) toteaa, että lasten työskentelyä voidaan rikastaa kysymyksillä ja keskustelulla työskentelyn aikana. Myös Zupančič (2017) painottaa lasten omaa luovuutta ja tulkintaa kopioinnin sijaan. Sintosen ja kollegoiden (2020) mielestä lasten toiminnan arvostaminen näkyy siten, että heidän annetaan alkujohdattelun jälkeen käyttää mielikuvitustaan vapaasti.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa harjoittelemisen katsotaan kuuluvan taidetoimintaan (Opetushallitus, 2018) (katso luku 2.2). Dahlström ja Tiittanen (2016) käyttivät samaa työtapaa, kuten elokuvan tekemistä, useamman kerran, jotta lapsilla olisi mahdollisuus kehittyä sen käytössä. Hämäläinen, Jääskeläinen, Kiviniemi, Siponen ja Tauriainen (2016) toteavat, että samojen tekniikoiden ja tekemisen tapojen käyttäminen useampaan kertaan kehittää lasten taitoja, mahdollistaa luovuuden käytön sekä synnyttää onnistumisen kokemuksia. He myös huomauttavat, että lapsille tulisi antaa aikaa toimia rauhassa ja jättää aikuisen puhuminen ja neuvominen vähemmälle (Hämäläinen ym., 2016). Çetin (2021) näytti tutkimuksessaan lapsille toiminnan

alussa dioja, joissa esiteltiin tapoja työstää käsillä olevaa materiaalia. Kun lapset olivat oppineet perustiedot materiaalista, he saivat harjoitella sen käsittelyä vapaasti (Çetin, 2021).

Olennessa osassa lasten oppimista on taitojen harjoitteluun käytettävissä oleva aika. Poikelan ja Heikkilän (2020) Silkkitien periaatteisiin kuuluu ”viipyilemisen pedagogiikka”, missä lasta ei kiirehdiä. He toteavat myös, että alle kolmevuotiaiden kanssa toimittaessa hitaus, selkeys ja rauhallisuus ovat keskeisiä elementtejä (Poikela & Heikkilä, 2020). Aerilan ja Kauppi-sen (2020) mukaan hyvinvointiin tarvitaan huolellisesti valittu kirja, aikaa lukea se rauhassa ja innostunut keskustelu kirjan aiheista. Ajankäyttö ja sen suunnittelu ovat varhaiskasvatuksessa henkilöstön käsissä ja niihin voi vaikuttaa monin tavoin.

Mitään menetelmiä ei voi käyttää sellaisenaan kaikissa konteksteissa. Toiminnan suunnittelussa on tärkeää ottaa huomioon lapsiryhmän ja yksittäisten lasten tarpeet (Aladin, Jatkola, Mönkkö-nen, Tele ja Tiisala, 2016; Brown, 2017; Poikela & Heikkilä, 2020; Sintonen ym., 2020; Suvilehto & Keränen, 2020). Grönthalin ja Mäkisen (2016) mukaan toiminnan tulee lähteä lapsen vahvuuksista ja jokaisen arvostamisesta juuri sellaisena kuin hän on. Suvilehto ja Keränen (2020) painottavat lasten osallisuutta sekä heidän aloitteidensa kannustamista ja niihin vastaamista. Poikelan ja Heikkilän (2020) mukaan toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa tulee huomioida lapsen perustarpeet ja lapsentahtisuus. Hayes ja kollegat (2017) suunnittelivat toiminnan niin, että se herättäisi lasten mielikuvituksen ja kiinnostaisi heitä tarjoamalla uusia elämyksiä.

Alle kolmevuotiaiden varhaiskasvatuksessa korostuu kokopäiväpedagogiikka (katso luku 2.3). Aladin ja kollegat (2016) näkevät taidepedagogisen toiminnan tärkeänä osana päiväkodin arkista toimintaa ilman rajanvetoja. Poikelan ja Heikkilän (2020) kehittämässä Silkkitie-menetelmässä alle kolmevuotiailla musiikin tulee sisältyä perushoittoon ja olla kokonaisvaltaista sekä henkilökohtaista. He liittävät musiikkiin havainnollistavia elementtejä, kuten pehmoleluja, kuvakirjoja ja helppokäyttöisiä soittimia (Poikela & Heikkilä, 2020). Brownin (2020) kuvaamassa Kaleidoscope-ohjelmassa taidekasvatus koetaan tehokkaimmaksi, kun se on integroitu kaikkien opetukseen. Hänen tutkimuksessaan käytettiin musiikkia, tanssia ja kuvataiteita matematiikan, luku- ja kirjoitustaiton sekä sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa (Brown, 2020). Myös Suvilehdon ja Keräsen (2020) Pritney-menetelmässä taideaktiviteetit integroidaan lapsen arkeen ja mielenmaisemaan.

Varhaiskasvatus on varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisesti tavoitteellista toimintaa (Opetushallitus, 2018), mutta tavoitteiden asettaminen taidekasvatukselle ei ole yksiselitteistä. Zupančičin (2017) menetelmässä toiminnan tavoitteet riippuvat valitusta taiteilijasta ja hänen teostensa tyylistä. Valkosen ja Aerilan (2020) Deep Talk- menetelmässä tavoitteena on oppia tunnistamaan ja ilmaisemaan omaa sisäistä puhettaan. Jokaiselle toiminnalle ei välttämättä aseteta omia tavoitteita vaan varhaiskasvatuksen yleisten tavoitteiden katsotaan riittävän (Brown, 2017; Brown, 2020; Hayes ym., 2017). Kaplan (2020) sen sijaan jättää tavoitteet avoimiksi ja antaa sattuman ratkaista mitä lapset kullakin toimintakerralla oppivat. Valitut tavoitteet onkin otettava huomioon toiminnan suunnittelussa onnistuneen toiminnan takaamiseksi.

Pedagogiikka tulee näkyväksi vuorovaikutussuhteissa lapsen ja opettajan välillä (katso luku 2.1). Probine (2021) näkee lapset tutkimuksessaan kumppaneina ja kanssataiteilijoina, joiden kiinnostuksen mukaisesti taideprojektit syntyvät ja elävät. Valkosen ja Aerilan (2020) Deep Talk-menetelmässä korostuu vuorovaikutuksellisuus, hyväksyntä sekä toisten ajatusten kuunteleminen ja arvostaminen. Suvilehdon ja Keräsen (2020, s. 131) ”Pritney-menetelmän keskiössä on jokaisen lapsen kohtaaminen ja huomiointi”. Poikelan ja Heikkilän (2020) Silkkitiellä toiminta perustuu kaikkien osapuolten keskinäiseen kunnioitukseen sekä kuuntelemiseen ja siinä on tärkeänä osana lempeä, sensitiivinen kosketus. Hayesin ja kollegoiden (2017) hankkeessa opettajien ja lasten kumppanuus sekä molemminpuolinen luottamus yhteisessä luovassa työskentelyssä on kaiken keskiössä. Heidän mukaansa lasten luomusten äärellä keskustelu mahdollistaa myös nonverbaalin vuorovaikutuksen (Hayes ym., 2017).

Vuorovaikutussuhteiden luominen ja ylläpitäminen on helpompaa, kun yhtä aikaa ei ole läsnä kovin montaa ihmistä. Çetin (2021) mukaan onkin tärkeää toimia pienryhmissä ja kannustaa lapsia yhteistyöhön keskenään. Myös Rinnalla-hankkeen taidekasvatusmenetelmissä kehoitetaan jakamaan lapset riittävän pieniin ryhmiin, jotta jokainen lapsi on mahdollista kohdata yksilönä (Aerila & Kauppinen, 2020; Poikela & Heikkilä, 2020; Suvilehto & Keränen, 2020; Valkonen & Aerila, 2020).

Aikuisen rooli varhaiskasvatuksen taidetoiminnassa vaihtelee menetelmän mukaan. Çetin (2021) ja Kaplan (2020) näkevät aikuisen lähinnä toiminnan mahdollistajana, materiaalien tarjoajana ja ympäristön valmistelijana. Probinen (2021) tutkimuksessa aikuiset työstivät luokassa omia taideprojektejaan ja keskustelivat niistä kiinnostuneiden lasten kanssa havainnollistaakseen omia työskentelytapojaan ja ongelmanratkaisumalleja. Poikelan ja Heikkilän (2020) Silk-

kitiellä sekä Suvilehdon ja Keräsen (2020) Pritney-menetelmässä aikuinen osallistuu toimintaan lasten kanssa aktiivisessa roolissa. Sintosen ja kollegoiden (2020) tutkimuksessa aikuiset saattoivat mennä toiminnassa rooliin ja heittäytyä käsiteltävään asiaan lapsia innostaakseen. Toisaalta he havaitsivat myös kokemusten mahdollistajan rooleja esimerkiksi metsäretkien järjestämisen muodossa. Aikuisen asenne, kuten ilo ja innostus, sekä heittäytymiskyky ovat taidekasvatuksessa tärkeitä (Sintonen ym., 2020).

Oppimisympäristön suunnittelu on osa pedagogista suunnittelua. Probinen (2021) mukaan lapsilla tulee olla jatkuvasti saatavilla mahdollisuuksia taiteen luomiseen. Myös oppimisympäristöjen laajentaminen tutustumiskäyntien avulla antaa lapsille uusia virikkeitä heidän ilmaisuunsa (Probine, 2021). Hämäläinen ja kollegat (2016) muistuttavat, että taidetta voi tehdä myös ulkona esimerkiksi maalaten, huovuttaen tai poimittujen kukkien avulla. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat samoilla linjoilla, koska niissä kehoitetaan käyttämään oppimisympäristöjä monipuolisesti ja vaihdellen (Opetushallitus, 2018).

Brown (2017) suosittelee tarjoamaan lapsille mielikuvitusta innoittavia välineitä, kuten pahvilaatikoita, pahviputkia ja lakanoita. Joissain Taikava-hankkeen yksiköissä tätä ajatusta vietiin vielä pidemmälle ja kokonaisia huoneita varattiin taidetoimintaan. Dahlström ja Tiittanen (2016) muokkasivat perinteisestä kotileikkihuoneesta viidakkohuoneen majojen rakentelua ja eläinleikkejä varten lasten vapaasti muunneltavaksi. Myös Hämäläinen ja kollegat (2016) loivat teemahuoneen, jota he työstivät ja rakensivat yhdessä lasten kanssa. Rehunen ja Virtanen (2016) puolestaan kehittivät metsäteemaisen aistihuoneen musiikin kuuntelua, lukemista, musiikki- ja satuhierontaa sekä muuta rauhoittumista varten.

4.2 Taidekasvatusmenetelmät

Aineistoni isoimmat ja yksityiskohtaisimmin kuvatut taidekasvatusmenetelmät ovat Rinnalla-kehittämishankkeen menetelmät Deep Talk, Pritney, Silkkitie ja TARU, jotka on suunniteltu lasten sosioemotionaalisten taitojen kehityksen tukemiseen. Taikava-hankkeessa taidepedagogit toteuttivat päiväkotiryhmissä erilaista toimintaa ja pitempiä projekteja oman taiteen alansa ja lasten tarpeiden mukaisesti. Raportissa ei ole toiminnoista kattavia kuvauksia, mutta esitän joitakin raportissa mainittuja toimintarunkoja. Myöskään Probinen (2021) artikkelissa ei ole tarkkaa toiminnan kuvausta, mutta hänen esiin tuomiaan periaatteita on esitelty edellisessä luvussa. Muista käyttämistäni tutkimuksista esitän toimintojen kuvauksia siinä laajuudessa kuin

niitä aineistossa esiintyy. Olen tässä luvussa jakanut menetelmien esittelyt alalukuihin pääasiassa käytetyn taiteen lajin mukaan, vaikka monissa menetelmissä taiteen lajeja yhdistellään. Käsitö mainitaan aineistossani kuvataidekasvatuksen yhteydessä ja tanssi musiikkikasvatukseen liitettynä, mutta näihin keskittyviä taidekasvatusmenetelmiä ei löytynyt.

4.2.1 Sanataide

Valkosen ja Aerilan (2020) Deep Talk-menetelmässä yhdistetään tarinan kerronta ja sen esittäminen hiekan ja yksinkertaisten esineiden avulla keskusteluun ja omien ajatusten ilmaisuun. Siihen on tarkat toteutusohjeet ja menetelmä on hyvin strukturoitu, joten sen toteuttaminen on helppoa (Valkonen & Aerila, 2020). Menetelmän tarinat ovat yksinkertaisia ja lapset saavat osallistua omien taitojensa mukaisesti, joten tätä voi soveltaa pientenkin lasten kanssa.

Aerilan ja Kauppisen (2020) TARU eli tarinoilla lukijaksi-menetelmä ei ole tarkasti strukturoitu vaan tarjoaa polkuja kirjallisuuden parissa työskentelyyn ja elämyksiin. Siinä luetaan kirja pienryhmässä yhdessä keskustellen. Tämän jälkeen lapset tuottavat tekstistä oman näkemyksensä piirtäen, draaman avulla, käsitöin tai muulla taiteellisella menetelmällä sen mukaan mitä kirjasta jäi mieleen tai on tärkeää ja itseä koskettavaa juuri sillä hetkellä. Lopuksi tuotokset esitellään toisille ja kirjan aiheista keskustellaan lisää (Aerila & Kauppinen, 2020). Sovellettaessa menetelmää pienten lasten kanssa täytyy valittavan kirjan ja jatkotyöskentelyn menetelmän olla heille sopivia.

Dahlström ja Tiittanen (2016) lukivat lapsille vanhoja satuja ja lasten sadutus-menetelmän avulla kertomia satuja. Näiden pohjalta piirrettiin, tehtiin pöytäteatteria ja dramatisointeja sekä lyhytelokuvia. Valmiit tuotokset esitettiin koko ryhmälle tai varhaiskasvatusyksikölle sekä lasten vanhemmille (Dahlström & Tiittanen, 2016). Toiminta muistuttaa edellä esiteltyä TARU-menetelmää ja paljastaa kuinka monia toteutusvaihtoehtoja tällaisissa pidemmissä projekteissa on. Sadutusta voi luonnollisesti käyttää vain puhuvien lasten kanssa, joten se ei sovellu kaikille alle kolmevuotiaille. Menetelmässä voidaan kuitenkin käyttää valmiita satuja sellaisten lasten kanssa, jotka eivät vielä itse puhu.

Sintosen ja kollegoiden (2020) tutkimuksen pohjalla oli *Haltijan kuiska* -kulttuurikasvatusmateriaali, jota opettajat voivat soveltaa monipuolisesti. Materiaali on kehitetty suomalaisten luontouskomusten ja myyttien käsittelyyn varhaiskasvatuksessa lasten kulttuurisen ymmärryksen ja holistisen luontokäsityksen edistämiseksi. Tutkijoiden mukaan opettajien materiaalin

pohjalta suunnitellut projektit keskittyivät tarinankerrontaan ja digitaalisten sisältöjen luomiseen luonnon havainnoinnin innoittamana (Sintonen ym., 2020). Artikkelissa ei avattu pedagogisia menetelmiä tarkasti, mutta materiaalia voi soveltaa myös alle kolmevuotiaiden toimintaan.

4.2.2 Musiikki

Poikelan ja Heikkilän (2020) Silkkitiellä toimintatapoina ovat yhteinen laulaminen, musiikkiliikunta, luova musisointi, kuuntelu ja muu yhteisöllinen työskentely, joihin yhdistetään kovalista toimintaa. Heidän mukaansa alle kolmevuotiaatkin voivat osallistua kaikkeen taidetoimintaan asianmukaisin välinein turvallisessa ympäristössä. Silkkitie-menetelmän lähtökohtia ovat tunteiden jakaminen ja sanallistaminen sekä taiteellinen ja kehollinen ilmaiseminen (Poikela & Heikkilä, 2020). Silkkitien kuvauksessa mainitaan erikseen alle kolmevuotiaiden kanssa työskennellessä huomioon otettavia seikkoja, joten menetelmän soveltaminen pienille lapsille on helppoa.

Rehunen ja Virtanen (2016) tekevät musiikista leikkiä yhdistämällä laululeikkejä, soittamista, musiikkiliikuntaa, rytmitystä ja musiikin kuuntelua yhdessä kerrottavaan tarinaan. He arvostavat yhdessä kokeilua ja tekemistä sekä lasten ideoiden ja aloitteiden kuuntelua heidän osallisuutensa vahvistamiseksi (Rehunen & Virtanen, 2016). Tässä on yhtymäkohtia edellä esiteltyyn Silkkitiehen ja sopii samoin myös pienille lapsille.

Brownin (2020) tutkimuksessa musiikkia, kuvataidetta ja tanssia integroidaan laajasti kaikkeen opetukseen. Esimerkin hän antaa ryhmittelyyn, jota voidaan opettaa kaikuttutkimuksin ja erilaisia ääniä ryhmitellen, liikkeitä tutkien ja ryhmitellen sekä luonnonmateriaaleja keräten ja ryhmitellen (Brown, 2020). Menetelmiä ei tutkimuksessa kuvata tarkoin, mutta taiteiden integrointi kaikkeen toimintaan on siinä olennaista.

Hayesin ja kollegoiden (2017) kehittämishankkeessa käytettiin teematyöskentelyä ja yhdistettiin musiikkia ja kuvataidetta erilaisissa projekteissa. Taiteilijoiden työtavat päiväkodeissa olivat kokonaisvaltaisia ja he keskustelivat lasten kanssa heidän töistään ja tutkivat materiaaleja ja toimintoja eri näkökulmista. Käytettyjä teemoja olivat esimerkiksi kasvu, luonnollinen maailma ja materiaalit, linnut ja luonto, meri, kotini, rakentaminen (building) ja äänimaisemat (soundscapes) (Hayes ym., 2017).

4.2.3 Kuvataide

Çetin (2021) jakoi toiminnan tutkimuksessaan kolmeen eri osa-alueeseen; maalaamiseen, paperikollaasiin ja muotoiluun. Näitä toteutettiin eri materiaaleilla, kuten vesiväreillä ja sokerimaalauksella, rypistettyä paperia liimaamalla ja kierrätysmateriaaleja käyttämällä sekä savella ja paperimassalla. Joka kerta saman tyyppistä toimintaa toteutettiin hieman eri materiaaleilla taitojen kehittämiseksi (Çetin, 2021). Kaplanin (2020) tutkimuksessa toiminnan keskiössä olivat suuret vanerilevyt, joille lapset saivat luoda seinämaalauksen. Heille annettiin joka viikko uusia materiaaleja, kuten maaleja, maalarinteippiä, tiskiharjoja tai saippuavettä, joilla työstää vanereita haluamallaan tavalla (Kaplan, 2020). Tällainen materiaaleihin tutustuminen, niiden käytön harjoittelu ja vapaa työstäminen sopivat todella hyvin alle kolmevuotiaille, joille monet materiaalit ovat vielä uusia ja joiden motoriset taidot kehittyvät nopeasti.

Taidekasvatukseen kuuluu taiteeseen tutustuminen (katso luku 2.2). Zupančičin (2017) tutkimuksessa lasten kanssa tutustutaan henkilöstön valitsemaan taideteoksiin yhdessä ja lapset valitsevat mieleisensä lähemmin tarkasteltavaksi. On tärkeää valita arvostettuja taideteoksia ja käyttää laadukkaita materiaaleja. Tässä menetelmässä tutkittavat taideteokset ja käytettävät materiaalit valitaan tavoitteiden, kuten lapsen esteettisen kehityksen vaiheen havainnointi, materiaaleilla leikkiminen tai rentoutuminen, mukaan. Hänen mukaansa tekniikoina voidaan käyttää esimerkiksi maalaamista siveltimillä, maalin tiputtelemista puutikuilla tai kuulamaalausta laatikossa. Valittu taideteos voi toimia lapsen version lähtökohtana tai pelkästään toiminnan viritäjänä (Zupančič, 2017). Alle kolmevuotiaiden kanssa voi katsella taideteoksia ja tehdä omia maalauksia niiden innoittamina valitsemalla pienille sopivat tekniikat.

Pitempi projektityöskentely valitun teeman ympärillä mainittiin aineistossa useita kertoja. Hämäläinen ja kollegat (2016) olivat toteuttaneet pimeydestä projektin, johon liitettiin musta väri, maalaaminen sekä leikkiminen pimeässä taskulamppujen ja heijastimien kanssa. Toisessa projektissa he rakensivat lasten kanssa yhdessä suuren hiidenkolon maitotölkeistä ja opettelivat samalla yhteistyötaitoja (Hämäläinen ym., 2016). Grönthal ja Mäkinen (2016) kehittivät lasten kiinnostuksesta salaisuuksiin ja poliisileikkeihin projektin, jossa ratkottiin rikoksia suurennuslasin, kameran ja minigrip-pussien avulla retkien yhteydessä. Näitäkin pidempien projektien ideoita voi soveltaa alle kolmevuotiaiden lasten kanssa huomioiden heidän taitotasonsa.

4.2.4 Draama

Suvilehdon ja Keräsen (2020) Pritney-menetelmä on eri taiteen lajeja yhdistelevä kokonaisuus, johon kuuluu erilaisia teemoja. Näitä työstetään käsinukeilla, lastenkirjallisuutta lukemalla ja tarinoimalla, laulamalla, värityöskentelyllä ja tanssimalla. Käsinukketyöskentelyn korostama vuorovaikutus on menetelmän keskiössä ja se mahdollistaa empatian kehittymisen (Suvilehto & Keränen 2020). Käsinuket toimivat Taikava-hankkeen Hämäläisen ja kollegoiden (2016) mukaan hyvin alle kolmevuotiaiden kanssa. Koska menetelmän teemoja sovelletaan muutenkin ryhmän tarpeisiin, se soveltuu todella hyvin pienten kanssa työskentelyyn.

Brown (2017) kuvaa artikkelissaan prosessidraamaa, missä opettaja ja lapset luovat yhdessä kuvitteellisen maailman, jossa tutkitaan ongelmaa, tilannetta tai tarinaa sekä sitoutuneena rooleihin, että niiden ulkopuolella neuvotellen. Siinä lapset toimivat yhteisönä tietoa muodostaen ja kuvitteellisia ympäristöjä vaihtelemalla lasten sanavarasto kasvaa sekä monipuolistuu (Brown, 2017). Prosessidraamaa voi käyttää pientenkin lasten kanssa, mutta silloin kuvitteelliset toimintaympäristöt ovat arkipäiväisiä ja tilanteet nousevat lasten kokemuksista. Brownin (2017) mukaan alle kolmevuotiaiden lasten kanssa korostuu symbolisen ajattelun (symbol-making process) kehittyminen. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, kun pieni lapsi oppii esimerkiksi kuvittelemaan palikan voileiväksi (Brown, 2017).

Grönthal ja Mäkinen (2016) loivat elokuvatyöpajan, missä he pienryhmissä yhdessä lasten kanssa työstivät elokuvia ideasta käsikirjoitukseen, kuvakäsikirjoitukseen, lavasteisiin ja kuvaukseen. Valmis elokuva sai lopuksi ensi-iltansa ja esitettiin muulle ryhmälle (Grönthal & Mäkinen, 2016). Alle kolmevuotiaille näin päämäärätietoinen projekti voisi olla liian haastava, mutta pienten videopätkien kuvaaminen onnistuisi. Menetelmää siis pitäisi soveltaa.

5 Johtopäätökset ja pohdinta

Edellisessä luvussa pyrin vastaamaan tutkimuskysymykseeni eli poimimaan aineistostani toimivia pedagogisia periaatteita ja menetelmiä alle kolmevuotiaiden varhaiskasvatukseen. Tarkoitukseni oli löytää työkaluja itselleni ja muille opiskelijoille tulevaa työelämää varten. Koogan näitä nyt käytännön toiminnan kehittämisen näkökulmasta.

Useimmin aineistossani esiintyi taiteellisen prosessin arvostaminen lopputuloksen sijaan. Alle kolmevuotiailla tämä nähdäkseni vielä korostuu, koska heillä kaiken tekemisen keskiössä on kokeileminen ja harjoittelu. Olen nähnyt varhaiskasvatuksessa tilanteita, joissa aikuiset auttavat pieniä näiden taideteosten tekemisessä kädestä pitäen, jotta lopputulos näyttäisi opettajan suunnitelman mukaiselta. Saman ilmiön voi nähdä myös juhlaesityksissä, joissa lapset seisovat rivissä ja ryhmän aikuiset laulavat, kun suurin osa lapsista ei osaa tai uskalla. Tämä johtunee siitä, ettei toiminnan suunnittelussa ole otettu riittävästi huomioon lasten taitotasoa ja tavoitteet on asetettu liian korkealle tai liian ehdottomasti. Aineistoni mukaan lasten tarpeet on tärkeää ottaa huomioon toiminnan suunnittelussa ja tavoitteiden asettelua kannattaa miettiä kriittisesti.

Lapsen kohtaaminen ja kuuleminen sekä positiivinen vuorovaikutus ovat toinen tärkeä aineistostani noussut kokonaisuus. Siihen kuuluvat myös ryhmäjakojen tavat ja ajankäyttö, jotka mahdollistavat kuulluksi tuleminen kaikille lapsille. Lapset suhtautuvat uusiin asioihin yksilöllisesti toisten tutkiessa kaikkea uutta kiinnostuneesti ja toisten lähestyessä uusia asioita varauksella. Kun uusiin asioihin tutustutaan pienryhmissä ja ajan kanssa, on hitaamminkin syttyvillä lapsilla yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua omassa tahdissaan. Tämä pätee kaikkeen pienten varhaiskasvatukseen, mutta toimii hyvänä lähtökohtana myös taidekasvatuksessa.

Oppimisympäristöihin liittyen aineistosta nousi esiin kaksi asiaa. Ensimmäkin taiteisiin liittyviä välineitä tulisi olla lasten vapaasti saatavilla, kuten leluja ja pelejäkin. Pienten itsesääätelytaidot ovat vielä niin puutteelliset, että erittäin sotkevat tai helposti rikkoutuvat materiaalit, kuten maalit ja jotkin soittimet, on käytännön syistä annettava lasten käyttöön vain valvotusti. Kuitenkin on myös kuvataidevälineitä ja soittimia, jotka voidaan antaa vapaasti lasten ulottuville, joten näin kannattaa tehdä. Toiseksi mainittiin tilojen muokkaaminen yhdessä lasten kanssa taiteelliseen toimintaan innostavaksi. Pienillä tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi lauluihin liittyvien kuvien kiinnittämistä seinille innostamaan lapsia omaehtoiseen laulamiseen tai lasten taideteosten ottamista osaksi tarinankerrontaa.

On myös syytä pohtia aikuisen roolia pienten taidekasvatuksessa. Aikuisen on mahdollista omaksua erilaisia rooleja, kuten tulosluvussa mainitsin. Kaiken lähtökohtana on, että aikuinen mahdollistaa lasten taidetoiminnan varaamalla sille aikaa ja tarjoamalla tarvittavat välineet. Aikuinen voi kuitenkin rikastuttaa lasten toimintaa ja innostaa kaikki siihen mukaan heittäytymällä itsekin toimintaan lasten kanssa aktiivisena osallistujana. Esimerkkinä tästä voidaan antaa Sintosen ja kollegoiden (2020) artikkelissa mainittu toimintaan osallistuminen haltijan rooliin pukeutuneena. Aikuisen asenne siis ratkaisee, mitä ja miten lapset oppivat. Näistä periaatteista käsin alle kolmevuotiaiden taidekasvatus voi saada aivan uudenlaisia muotoja.

Kuvasin edellisessä luvussa useita projekteja, joita varhaiskasvatuksessa on aineistoni mukaan toteutettu ympäri maapalloa. Nämä esimerkit osoittavat kuinka monin tavoin taidekasvatusta voidaan toteuttaa, mutta niistä löytyi yhteisiäkin tekijöitä. Monessa mainittiin toiminnan suunnittelu jonkin tietyn teeman ympärille ja pitemmälle aikavälille. Teeman valinnassa voidaan ottaa lasten kiinnostuksen kohteet huomioon ja osallistaa heitä päätöksentekoon. Saman teeman käsittely monesta eri näkökulmasta ja eri menetelmin tuo toimintaan samanaikaisesti jatkuvuutta ja monipuolisuutta. Toinen menetelmiä yhdistävä seikka oli eri taiteenalojen yhdistäminen. Esimerkiksi sadun käsittely kuvataiteen, draaman ja musiikin avulla yhdistää neljä eri taiteenalaa samaan projektiin mikä muistuttaa Varton (2011) kuvaamaa nykytaidetta (katso luku 2.2).

Lopuksi on vielä palattava kokopäiväpedagogiikkaan, joka korostuu alle kolmevuotiailla perushoidon suuren tarpeen vuoksi. Aineistostani nousee esiin, ettei taidekasvatuksen välttämättä tarvitse koostua erityisistä taidetuokioista vaan taiteellisia elementtejä voidaan sijoittaa arjen rakenteisiin suunnitelmallisesti. Näin varmistetaan paitsi arjen sujuvuus, myös riittävä taidetoiminnan määrä pienilläkin lapsilla, jotka eivät välttämättä pysty keskittymään samaan toimintaan pitkää aikaa kerrallaan.

Kandidaatin tutkielmani tekeminen on ollut pitkä prosessi, jossa kantavana ajatuksena on koko ajan ollut tiedon tarve. Aloitin etsimällä ja lukemalla aineistoa käsitteiden määrittelemiseksi ja aiheeseen tutustumiseksi. Seuraavaksi aloin hakea aineistoa kirjallisuuskatsaukseen ja valitsin mukaan otettavat tutkimukset. Tämä oli ratkaiseva vaihe tutkielmani luotettavuuden kannalta. Ajallisen resurssin takia päädyin ottamaan aineistoon vain kymmenen tutkimusta. Siksi jouduin jättämään pois myös sellaisia tutkimuksia, joilla olisi voinut olla tutkielmalleni jotain annettavaa.

Ajan rajallisuuden vuoksi käytin kansainvälisten artikkelien haussa vain Ebsco-tietokantaa ja tiedostan, että oleellisia tutkimuksia on voinut jäädä kirjallisuuskatsaukseni ulkopuolelle. Pie-
nen otannan vuoksi saamiani tuloksia onkin pidettävä suuntaa-antavina. Ne kuitenkin saavat uskottavuutta sisällöllisestä samankaltaisuudesta lukemieni oppaiden ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kanssa. En voi sanoa keksineeni mitään uutta tai käänteentekevää, mutta olen mielestäni onnistunut kokoamaan tietoja uudella tavalla, mikä oli kirjallisuuskatsaukseni tavoite.

Tutkielmani luotettavuuteen liittyy myös se, olenko tulkinnut aineistojani samoin kuin niiden kirjoittajat ovat tarkoittaneet. Tämä koskee erityisesti englanninkielisten aineistojen ymmärtämistä ja kääntämistä suomeksi, mihin kiinnitin tarkasti huomiota ja käytin sanakirjaa tarvittaessa. Käytin toisten tutkimuksia vilpittömästi ja pyrin tuomaan heidän ajatuksensa esiin rehellisesti. Tutkielmani eettisyyteen vaikuttaa myös käyttämieni tutkimusten eettisyys, josta minulla on vain tutkijoiden itsensä vakuutus. Käyttämäni kansainväliset lähteet ovat vertaisarvioituja, joten niiden pitäisi olla myös eettisesti toteutettu. Minulla oli tutkielmaa aloittaessani aiheesta alkuoletuksia, kuten harjoittelun ja kokeilemisen tärkeys sekä prosessin painottaminen lopputuloksen sijaan. Pyrin kuitenkin suhtautumaan aineistooni objektiivisesti arvottamatta tuloksia omien mielipiteideni mukaisesti.

Tämä tutkielma on kirjallisuuskatsaus, jolla on omat rajoitteensa. Aihetta pitäisi tutkia lisää myös empiirisesti. Käyttämieni kehittämishankkeiden yhteydessä on tutkittu varhaiskasvatuksen taidekasvatusta Suomessa ja aiheesta on tulossa myös ainakin yksi väitöskirja, mutta tutkittavaa riittää vielä. Erityisesti käsityö- ja tanssikasvatukseen keskittyvää tutkimusta ja kehitystyötä kaivattaisiin lisää, koska varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018) edellyttävät myös niiden sisällyttämistä varhaiskasvatukseen. Karvin tutkimus (Repo ym., 2019) oli tärkeä askel varhaiskasvatuksen laadun selvittämiseksi ja sen seurauksena on toteutettu kehittämishankkeita sekä kirjoitettu kirjoja ja oppaita. Muutamien vuosien päästä tehdään toivottavasti seurantatutkimuksia, jotta nähdään, onko kentän työskentely kehittynyt.

Taidekasvatuksen vaikutuksia lasten kehitykseen on vaikeaa selvittää, koska siihen vaikuttavat niin monet asiat yhtäaikaisesti. Joitakin seurantatutkimuksia on maailmalla kuitenkin tehty käyttäen kontrolliryhmänä mahdollisimman samankaltaista ryhmää (katso esim. Çetin, 2021 ja Brown, 2020). Näitä olisi mielenkiintoista nähdä lisää. Lasten käsitys heidän saamastaan taidekasvatuksesta olisi myös kiinnostava tutkimuslinja, johon voisin myöhemmin tarttua. Tutkisin

mielelläni myös käytännössä, millaista taidekasvatusta eri päiväkotien pienten ryhmissä toteutetaan ja miten tärkeänä se nähdään.

Opintoni ja tämän tutkielman toteuttaminen ovat avartaneet käsityksiäni taiteesta, taiteellisuudesta ja taidekasvatuksesta ja opettaneet minulle paljon uutta. Haluaisin mahdollistaa positiivisen taidesuhteen muodostumisen kaikille lapsille ja toivon, että tutkielmani antaa uusia ajatuksia lukijoilleen. Ainakin itselläni on nyt paremmat mahdollisuudet toteuttaa laadukasta taidekasvatusta.

Lähteet

- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2020). TARU – lukemisen iloa yhteisön ja taiteen kautta. Teoksessa M. Neitola, J.-A. Aerila & M. Kauppinen (toim.), *Rinnalla: Taide, kerronta ja sosiaalisen emotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa* (s. 155–172). E-kirja: Rinnalla.
- Ahonen, L. & Roos, P. (2021). *Untuvikot: Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aladin, P., Jatkola, E., Mönkkönen, R., Tele, A. & Tiisala, M. (2016). Arjen taiteilua Ilolassa. Teoksessa K. Halme, R. Karimäki & S. Rusanen (toim.) (2016). *Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen: Taikava-kehittämishankkeen raportti 2014–2016* (s. 31–37). Vantaa: Vantaan kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut.
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus*, 49(1), 75–81.
- Atjonen, P. (2010). *Akateemisen tutkielman raportointiopas erityisesti kasvatustieteellisen alan opiskelijoita varten*. Itä-Suomen yliopisto.
- Brown, E. D. (2020). The Art of Early Childhood Education. *State Education Standard*, 20(1), 14–20.
- Brown, V. (2017). Drama as a valuable learning medium in early childhood. *Arts Education Policy Review*, 118(3), 164–171.
- Çetin, Z. (2021). The Effect of a Modular Art Education Programme on the Personal-Social Development of Preschool Children. *South African Journal of Childhood Education*, 11(1), 1–7.
- Dahlström, M. & Tiittanen, T. (2016). Tarinoita tenavilta. Teoksessa K. Halme, R. Karimäki & S. Rusanen (toim.) (2016). *Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen: Taikava-kehittämishankkeen raportti 2014–2016* (s. 68–76). Vantaa: Vantaan kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut.
- Grönthal, S. & Mäkinen, R. (2016). Leikkimiehet. Teoksessa K. Halme, R. Karimäki & S. Rusanen (toim.) (2016). *Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen: Taikava-kehittämishankkeen raportti 2014–2016* (s. 77–84). Vantaa: Vantaan kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut.
- Halme, K., Karimäki, R. & Rusanen, S. (toim.). (2016). *Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen: Taikava-kehittämishankkeen raportti 2014–2016*. Vantaa: Vantaan kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut. Haettu osoitteesta https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/128529_Taiteen_taikaa_WEB.pdf

- Hayes, N., Maguire, J., Corcoran, L. & O'Sullivan, C. (2017). Artful Dodgers: An Arts Education Research Project in Early Education Settings. *Irish Educational Studies*, 36(2), 203–219.
- Hämäläinen, E, Jääskeläinen, J., Kiviniemi, T., Siponen, A. & Tauriainen S. (2016). Taidepedagogi tiimin jäsenenä luontopäiväkodissa. Teoksessa K. Halme, R. Karimäki & S. Rusanen (toim.) (2016). *Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen: Taikava-kehittämishankkeen raportti 2014–2016* (s. 85–95). Vantaa: Vantaan kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut.
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Harju-Luukkainen, H., Ranta, S., Chydenius, H., Lahdenperä, J., ... Ruokonen, I. (2021). Understanding different approaches to ECE pedagogy through tensions. *Education Sciences*, 11(12), 790–803.
- Kangasniemi, M., Pietilä, A-M., Utriainen, K., Jääskeläinen, P., Ahonen, S-M. & Liikanen, E. (2013). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede*, 25(4), 291–301.
- Kaplan, H. (2020). Serendipity as a Curricular Approach to Early Childhood Art Education. *Art Education*, 73(6), 24–29.
- Neitola, M., Aerila, J-A. & Kauppinen, M. (toim.). (2020). *Rinnalla: Taide, kerronta ja sosiaalisen emotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa*. E-kirja: Rinnalla. Haettu osoitteesta https://sites.utu.fi/rinnalla/wp-content/uploads/sites/56/2021/01/rinnalla_e-kirja.pdf
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet>
- Piispa, M. (2015). Taiteen ja kasvatuksen potentiaalista ja velvollisuuksista. *Kasvatus & Aika*, 10(2), 58-61.
- Poikela, L. & Heikkilä, M. (2020). Silkkitie – ”mä silitän sua tällä musiikilla”. Teoksessa M. Neitola, J-A. Aerila & M. Kauppinen (toim.), *Rinnalla: Taide, kerronta ja sosiaalisen emotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa* (s. 132–151). E-kirja: Rinnalla.
- Probine, S. (2021). How Young Children Come to Value and Engage in the Visual Arts: Examining the Impact of Bi-Directional Interactions on Children as Imaginative Visual Researchers. *Early Childhood Education Journal*, 49(3), 1–15.
- Pursi, A. (2019). *Yhteisen ymmärryksen rakentuminen aikuisten ja lasten välisessä leikissä. Aikuisen roolit ja pedagogiset käytänteet varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä* (Väitöskirja). Helsinki: Unigrafia.

- Rehunen, E. & Virtanen, M. (2016). Rytmiä päiväkotiarkeen. Teoksessa K. Halme, R. Karimäki & S. Rusanen (toim.) (2016). *Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen: Taikava-kehittämishankkeen raportti 2014–2016* (s. 96–104). Vantaa: Vantaan kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., ... Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa: Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Haettu osoitteesta https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf
- Ruokonen, I. (2020). *Nyt on ilmaisun aika!* Varhaiskasvatuksen opettajien liitto VOL. Haettu osoitteesta https://www.vol.fi/uploads/2020/02/de8a96fe-varhaiskasvatuksen-taidekasvatus-suomi_low.pdf
- Ruokonen, I. (toim.). (2022). *Ilmaisun ilo: käsikirja 0-8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rusanen, S. (2007a). *Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen: kuvataiteen opintojen kehittäminen lastentarhanopettajien koulutuksessa* (Väitöskirja). Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Rusanen, S. (2007b). Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen. *Synnyt*, (4), 39-48.
- Rusanen, S., Kuusela, M., Rintakorpi, K. & Torkki, K. (2014). *Musta tuntuu punaiselta: Kuva-taiteellinen toiminta varhaisiässä*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Rusanen, S. (2016). Lapsen kasvun ja oppimisen tukeminen taidepedagogiikan keinoin. Teoksessa K. Halme, R. Karimäki & S. Rusanen (toim.), *Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen: Taikava-kehittämishankkeen raportti 2014-2016* (s. 138–153). Vantaa: Vantaan kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut.
- Saastamoinen, R. (2011). Virhe taidepedagogiikan tehtävänä. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 13–15). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Opetusjulkaisuja 62. Vaasan yliopisto.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuunnaukset*. Tampere: Vastapaino.
- Sintonen, S., Nordström, A., Sairanen, H., & Kumpulainen, K. (2020). Pedagogisen Haltijan kuiskaus -materiaalin soveltaminen varhaiskasvatuksessa J. A. Hollon sivistyskasvatusajattelun luentana. *Ainedidaktiikka*, 4(2), 44–62.

- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, (104), 333–339.
- Štěrba, R. (2018). Not Too Well-Known “Predecessors” of C. R. Rogers’s Humanistic Pedagogy (J. A. Comenius, J. I. Felbiger, J. F. Herbart, O. Chlup). *Universal Journal of Educational Research*, 6(4), 619–628.
- Suvilehto, P. & Keränen, J. (2020). Pritney – näkymiä draamahetkistä päiväkodin lapsiryhmissä. Teoksessa M. Neitola, J-A. Aerila & M. Kauppinen (toim.), *Rinnalla: Taide, kertonta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa* (s. 116–129). E-kirja: Rinnalla.
- Valkonen, T. & Aerila, J-A. (2020). Deep Talk – hiekkakertomukset avaavat tilan yhteiselle kielelle. Teoksessa M. Neitola, J-A. Aerila & M. Kauppinen (toim.), *Rinnalla: Taide, kertonta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa* (s. 74–91). E-kirja: Rinnalla.
- Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 23.8.2018/753. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180753>
- Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Varto, J. (2011). Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 17–33). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- YK:n Lapsen oikeuksien sopimus 1991. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>
- Zogla, I. (2018). Science of Pedagogy: Theory of Educational Discipline and Practice. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(2), 31–43.
- Zupančič, T. (2017). Art and Artists in Kindergarten - Assumptions and Examples. *Acta Academiae Artium Vilnensis*, 84, 35–51.

Liite 1

Kirjallisuuskatsauksen aineistot (teosten artikkelit lähdeluettelossa)

- Brown, E. D. (2020). The Art of Early Childhood Education. *State Education Standard*, 20(1), 14–20.
- Brown, V. (2017). Drama as a valuable learning medium in early childhood. *Arts Education Policy Review*, 118(3), 164–171.
- Çetin, Z. (2021). The Effect of a Modular Art Education Programme on the Personal-Social Development of Preschool Children. *South African Journal of Childhood Education*, 11(1), 1-7.
- Halme, K., Karimäki, R. & Rusanen, S. (toim.). (2016). *Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen: Taikava-kehittämishankkeen raportti 2014-2016*. Vantaa: Vantaan kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut. Haettu osoitteessa https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/128529_Taiteen_taikaa_WEB.pdf
- Hayes, N., Maguire, J., Corcoran, L. & O'Sullivan, C. (2017). Artful Dodgers: An Arts Education Research Project in Early Education Settings. *Irish Educational Studies*, 36(2), 203–219.
- Kaplan, H. (2020). Serendipity as a Curricular Approach to Early Childhood Art Education. *Art Education*, 73(6), 24–29.
- Neitola, M., Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (toim.). (2020). *Rinnalla: Taide, kerronta ja sosiaalisen emotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa*. E-kirja: Rinnalla. Haettu osoitteesta https://sites.utu.fi/rinnalla/wp-content/uploads/sites/56/2021/01/rinnalla_e-kirja.pdf
- Probine, S. (2021). How Young Children Come to Value and Engage in the Visual Arts: Examining the Impact of Bi-Directional Interactions on Children as Imaginative Visual Researchers. *Early Childhood Education Journal*, 49(3), 1–15.
- Sintonen, S., Nordström, A., Sairanen, H., & Kumpulainen, K. (2020). Pedagogisen Haltijan kuiskaus -materiaalin soveltaminen varhaiskasvatuksessa J. A. Hollon sivistyskasvatusajattelun luentana. *Ainedidaktikka*, 4(2), 44–62.
- Zupančič, T. (2017). Art and Artists in Kindergarten - Assumptions and Examples. *Acta Academiae Artium Vilnensis*, 84, 35–51.