

TAIDE VARHAISKASVATUKSEN TUKENA

AvoT -avoin taidekasvatusmallin kehittämistyö
3–5 -vuotiaiden kerhoryhmässä

Koulutusala Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	
Koulutusohjelma/Tutkinto-ohjelma Sosionomin tutkinto-ohjelma	
Työn tekijä(t) Anne Karjula	
Työn nimi Taide varhaiskasvatuksen tukena. AvoT -avoin taidekasvatusmallin kehittämistyö 3-5-vuotiaiden kerhoryhmässä	
Päiväys	13.09.2019
Sivumäärä/Liitteet	75/7
Ohjaajat Anne-Leena Juntunen ja Anne Waldén	
Toimeksiantaja/Yhteistyökumppani(t) Lastenkulttuurikeskus Lastu / Kuopion kaupungin avoimet varhaiskasvatuspalvelut & Sanataidekoulu Aapeli	
<p>Tiivistelmä</p> <p>Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin 2016 ja 2018 tehdyt muutokset asettavat muutospaineita varhaiskasvatuksen toimintakulttuurille. Jotta asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa varhaiskasvatuksen olemassa olevilla resursseilla mielekkäästi, tarvitaan uusia innovaatioita henkilöstön perehdyttämiseksi sellaisiin toimintamuotoihin, jotka tukevat kykyä toteuttaa osallistavaa ja lapsen laaja-alaista osaamista tukevaa varhaiskasvatusta.</p> <p>AvoT- avoin taidekasvatusmalli on toimintamalli, joka tukee varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisen ja osallistavan toimintakulttuurin kehittymistä, sekä rikastaa ja tukee leikkipedagogista toimintaa varhaiskasvatuksessa. AvoT -avoin taidekasvatusmallin toimintatavat ovat sovellettavissa helposti päiväkotien arkeen. Mallin tavoitteena on juurruttaa varhaiskasvatuksen parissa tehtävän taidekasvatustyön hyviä käytänteitä Kuopion kaupungin varhaiskasvatuksen yksiköihin.</p> <p>Opinnäytetyö on AvoT -avoin taidekasvatusmallin prosessimallin kehittämistyö. Kehittämistyön käytännöllinen osuus toteutettiin Kuopion avoimien varhaiskasvatuspalveluiden 3–5 -vuotiaiden kerhoryhmässä ja sen moniammatillisessa tiimissä. Työn toimeksiantajana toimi Lastenkulttuurikeskus Lastu. AvoT -avoin taidekasvatusmallin yhteistyökumppaneina toimivat lisäksi Kuopion kaupunki sekä Sanataidekoulu Aapeli. AvoT -avoin taidekasvatusmallihanketta on rahoittanut vuosina 2016–2019 lastenkulttuurikeskus Lastu, opetus- ja kulttuuriministeriö sekä Kuopion kaupunki.</p> <p>AvoT -prosessimallin kehittäminen Taidetaikurit -kokeiluryhmässä ja raportointi opinnäytetyössä on ollut keskeinen osa kokonaishanketta. Opinnäytetyön teoreettisena viitekehystenä toimi varhaiskasvatussuunnitelman perusteisak-in (2016; 2018) mainitut käsitteet osallisuus ja leikkipedagogiikka. Lisäksi opinnäytetyö nojaa taidekasvatuksen teoreettiseen ja käytännölliseen perinteeseen.</p> <p>Opinnäytetyön kehittämistyön arviointi ja raportointi pohjautuu Taidetaikurit -kokeiluryhmän toimijaosapuolten teemahaastatteluihin, lapsiryhmän havainnointiin sekä päiväkirjamerkintöihin. Tuloksia ja havaintoja peilattiin opinnäytetyössä myös Shierin osallisuuden tasomalliin. Opinnäytetyössä syntyi Taidetaikurit -kokeiluryhmän työskentelyn ja arvioinnin pohjalta uudenlainen taidekasvatuksen toimintamalli. Valmista AvoT -prosessimallia voi soveltaa monenlaisissa erilaisissa varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä.</p>	
Avainsanat varhaiskasvatus, taidekasvatus, osallisuus, leikkipedagogiikka, oppimisympäristöt	

Field of Study Social Services, Health and Sports			
Degree Programme Degree Programme in Social Services			
Author Anne Karjula			
Title of Thesis Art supporting early childhood education - The pilot of AvoT – Open Arts Education Model in a 3–5 years old children´s group			
Date	13.09.2019	Pages/Appendices	75/7
Supervisors Anne-Leena Juntunen, Anne Waldén			
Client Organisation /Partners Children´s Culture Center Lastu / the School of Literature Arts Aapeli and City of Kuopio			
<p>Abstract</p> <p>The new Finnish Early Childhood Education Curriculum (2016; 2018) causes challenges to create new kind of participatory working culture in early childhood education. New innovations are needed, so that the goals of the curriculum can be met since the early childhood education resources remain the same than before.</p> <p>The AvoT – Open Arts Education Model is one practical method in trying to respond to that challenge. AvoT - Open Arts Education Model strengthens the ability to take action which supports extensive learning in early childhood education. In this model the art education is the instrument whereby the goals of the curriculum will be reached.</p> <p>The AvoT – Open Arts Education Model has been developed by Children´s Culture Centre Lastu, the School of Literature Arts Aapeli and the City of Kuopio. This Thesis is the report of the development of AvoT -model. Development work was carried out in a 3–5 -years old children´s early childhood education group in Kuopio Open Early Childhood Education Services.</p> <p>The goals of the AvoT-model are to create sense of community, enhance play-based pedagogy, support expression and linguistic development, create multi-professional work orientation in early childhood education and to activate and engage families in cultural activities. The template made is transferable and can be used in any early childhood education environment.</p>			
<p>Keywords early childhood education, art education, sense of community, play-based pedagogy, learning environments</p>			

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	6
2	TOIMINNAN KONTEKSTI JA SIDOSRYHMÄT	7
2.1	Lastenkulttuurikeskus Lastu ja Sanataidekoulu Aapeli.....	8
2.2	Kuopion kaupungin avoimet varhaiskasvatuspalvelut ja kulttuurin aktivointiyksikkö	8
3	TAIDEKASVATUS VARHAISKASVATUKSEN VIITEKEHYKSESSÄ.....	9
3.1	Taidekasvatuksen perusta.....	10
3.1.1	Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa	11
3.1.2	TAIKAVA: taidekasvatus jalkautuu päiväkoteihin	12
3.2	Osallisuus ja yhteistoimijuus varhaiskasvatuksessa.....	15
3.2.1	Aikuinen osallisuuden tukijana ja Shierin Tasomalli.....	16
3.2.2	Osallisuuden kokemuksia taide- ja varhaiskasvatuksessa	17
3.3	Leikkipedagogiikan kehityksen taustaa	18
3.3.1	Luovuus ja taide leikkipedagogiikan innoittajina	18
3.3.2	Luova leikkidraama ja keskusteleva nukkedraama	20
3.3.3	Leikkimaailmat ja leikin estetiikka	21
3.3.4	Aikuisen rooli leikkipedagogiikassa	22
3.4	Oppimisympäristöt varhaiskasvatuksessa	23
4	OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS JA KEHITTÄMISTYÖ TAIDETAIKURIT -KOKEILURYHMÄSSÄ	24
4.1	Taidetaikurit -kokeiluryhmän kuvaus.....	25
4.2	Aineistonkeruun menetelmät.....	27
4.3	Toiminnan toteutus	29
4.3.1	Lapset Maailman paras napa -projektin arvioijina	30
4.3.2	Olennon maailma -leikkimaailman rakentaminen.....	32
4.3.3	Olennon maailma -projektin lähtökohdat	33
4.3.4	Olennon maailma -projektin tavoitteet.....	35
4.3.5	Olennon maailma -projektin taidelähtöiset menetelmät ja prosessin eteneminen	36
4.3.6	Olennon maailma -prosessin arviointi Shierin tasomallin pohjalta.....	41
4.4	Taidetaikurit -toiminnan arviointi teemahaastattelujen pohjalta.....	46
4.4.1	Perheiden näkökulma Taidetaikurit -toimintaan.....	47
4.4.2	Työntekijöiden näkökulma Taidetaikurit -toimintaan	48

5	AVOT -MALLIN PROSESSIKAAVION LUOMINEN.....	52
5.1	Prosessiorientaatio AvoT -mallin taustalla	53
5.2	AvoT -mallin vaiheet.....	54
5.2.1	Tiimihaastattelu & orientointi -vaihe.....	55
5.2.2	Lapsiryhmän havainnointi ja taidekasvattajan tutustuminen ryhmään	57
5.2.3	Toiminnan suunnittelu yhdessä.....	58
5.2.4	Toteutus- ja dokumentointivaihe.....	60
5.2.5	Projektin päätös & arviointi.....	61
5.2.6	Taidekasvatuksen työkalut ja mentorointi	61
6	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	63
6.1	Tulosten tarkastelu.....	63
6.2	Eettisyys ja luotettavuus	65
6.3	Tulosten hyödynnettävyys, ammatillinen kasvu ja kehittämisideat.....	66
	LÄHTEET JA TUOTETUT AINEISTOT	69
	TUOTETUT KUVA-AINEISTOT	78
	LIITE 1: TEEMAAHAASTATTELURUNKO 1 / TAIDETAIKURIT -TIIMIN NÄKÖKULMA TOIMINTAAN ..	80
	LIITE 2: TEEMAAHAASTATTELURUNKO 2 / TAIDETAIKURIT -TIIMIN NÄKÖKULMA TOIMINTAAN ..	81
	LIITE 3: TEEMAAHAASTATTELURUNKO 3 / PERHEIDEN NÄKÖKULMA TOIMINTAAN	82
	LIITE 4: TIIMIPALAUTE- JA ARVIONTIRUNKO	83
	LIITE 5: PALAUTELOMAKE / PERHEET.....	84
	LIITE 6: AVOT -AVOIN TAIDEKASVATUSMALLIN VAIHEET PÄIVÄKODISSA / PROSESSIKAAVIO...	85
	LIITE 7: TUTKIMUS- JA DOKUMENTOINTILUPA	88

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden muutokset 2016 ja 2018 ovat vaikuttaneet voimakkaasti viime vuosina varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kriittiseen tarkasteluun ja kehittämiseen. Suunnitelma haastaa ajattelemaan varhaiskasvatuksen käytäntöjä, lasten toimintaa ja toimijuutta uudella tavalla. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016; 2018) on keskeinen suomalaista varhaiskasvatusta ohjaava asiakirja, joka on laadultaan velvoittava. Laaja-alainen osaaminen ja eheytetty oppiminen, lasten osallisuus sekä leikin pedagoginen tuki ovat keskeisiä arvoja ja tavoitteita varhaiskasvatussuunnitelman mukaisen varhaiskasvatuksen toteutuksessa. Eheytetty oppiminen tarkoittaa opetusta ja kasvatusta, jossa autetaan oppilaita ja lapsia hahmottamaan asioita kokonaisuuksina ja näkemään opittujen asioiden yhteyksiä toisiinsa ja elämän eri ilmiöihin (Opetushallitus 2016.) Laaja-alaisuudella taas tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon kokonaisuutta, sekä kykyä soveltaa niitä elämässä (Opetushallitus 2016, 21).

Taidekasvatus tarjoaa oivan ponnahduslaudan osallistavaan, lapsen omaa ilmaisua, toimintakykyä, ajattelua ja oppimista, kulttuurista osaamista ja monilukutaitoa kannustavaan toimintaan. Taidekasvatus on myös luonteva väline leikin pedagogiseen tukeen niin taiteellisesti kuin tarinallisestikin. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen Karvin (2019) tutkimuksessa kävi ilmi, että keskeisiä puutteellisia osa-alueita varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016; 2018) näkökulmasta olivat mm. taiteellisen ilmaisun ja kokemisen toteutuminen lapsiryhmässä, kielellisen ilmaisun tukeminen loruleikein tai pedagogisesti valitun kirjallisuuden avulla, sekä tutkiva oppimistapa. (Repo, Paananen, Eskelinen jne. 2019, 91–95.) Karvi suosittelee tutkimuksen pohjalta mm. taidekasvatuksen aseman vahvistamista varhaiskasvatustyössä, sekä monilukutaitoa vahvistavaa ja tutkimiseen kannustavaa toimintaa. (Repo, Paananen, Eskelinen jne. 2019, 164).

Useissa päiväkodeissa nousi tutkimuksen mukaan esille myös taiteen kokemisen ja tuottamisen epätasa-arvo, kun esimerkiksi ajan tai osaamisen puutteessa taidekasvatus oli ulkoistettu ulkopuolisille ja maksullisille toimijoille päiväkotipäivän sisällä. (Repo, Paananen, Eskelinen jne. 2019, 91–95.) Jotta laadukas varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016; 2018) mukainen toiminta voisi toteutua tasa-arvoisesti kaikissa varhaiskasvatuksen yksiköissä, tarvitaan uusia innovaatioita henkilöstön perehdyttämiseksi sellaisiin toimintamuotoihin, jotka tukevat lapsia osallistavaa toimintakulttuuria. Opinnäytetyössä etsitään ratkaisuja varhaiskasvatussuunnitelman (2016; 2018) eri osa-alueiden tasa-arvoiseen ja kokonaisvaltaiseen toteuttamiseen taidekasvatuksen keinoin.

Kasvatustieteilijä Juho Hollon näkemyksen mukaan taidetta kasvatuksen kentällä voidaan lähestyä kolmesta eri näkökulmasta: taiteen avulla, taidetta varten ja taiteeseen (Hollo 1932 142–143; Takkinen 2016, 231). Tällä tarkoitetaan, että taide voi toimia joko kasvatuksen välineenä, kasvatuksella suunnataan lasten mielenkiinto kohti taidetta, tai lapsia kasvatetaan oman taiteen luomiseen. Opinnäytetyön pohjana on kaikkien yllä esiteltyjen taidekasvatusnäkemysten synteesi, josta vahvimmit nousevat taide kasvatuksen välineenä ja lapsen oman ilmaisun mahdollisuutena.

Opinnäytetyö koostuu taidekasvatuksen käytäntöjen kehittämistyöstä varhaiskasvatuksessa ja sen arvioinnista. Arvioinnissa hyödynnetään niin teemahaastattelussa kerättyä aineistoa kuin päiväkirjamaista dokumentointiakin. Teemahaastattelu ja päiväkirjadokumentointi sopivat hyvin tutkimusmenetelmiksi, koska ne tukevat tutkimusaiheen lähestymistä kokonaisvaltaisesti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskeistä on juuri todellisuuden kuvaaminen moninaisesti eli kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes ja Sajaniemi 2007, 157). Opinnäytetyön toteutustapa on eräänlainen hybridi, jossa työn tulokset muodostuvat kehittämistyön, päiväkirjamuotoisen arvioinnin sekä laadullisen tutkimuksen vuorovaikutuksessa. Opinnäytetyön teoreettinen viitekehys rakentuu sen keskeisistä käsitteistä, jotka ovat taidekasvatus, osallisuus, leikkipedagogiikka sekä oppimisympäristöt. Käsitteet eritellään ja avataan tarkemmin luvussa kolme.

Opinnäytetyön tavoitteena on luoda uudenlainen jäsenelty taidekasvatuksen malli varhaiskasvatuksen kentälle. Opinnäytetyön keskeisin tutkimuskysymys on, miten taidepedagoginen prosessi tulee jäsenellä ja toteuttaa varhaiskasvatusryhmässä, jotta taidepedagoginen toiminta tukee mahdollisimman laajasti henkilökunnan, lasten ja perheiden yhteistoimijuutta ja osallisuutta varhaiskasvatuksessa. Lisäksi opinnäytetyössä tarkastellaan, miten taidekasvatuksen välineillä voidaan tukea erityisesti lasten, mutta myös henkilöstön osallisuutta ryhmässä ja yhteisessä prosessissa. Tutkimuksen ja kehittämisen kannalta tärkeää ei ole siis se, *mitä* ryhmässä tehdään, vaan *miten* ryhmässä ja taidekasvatusmallin prosessissa toimitaan, sekä *miten* lasten ja ryhmän tarpeisiin vastataan taidekasvatuksen keinoin. Päiväkirjamaisen dokumentoinnin kautta opinnäytetyössä sivutaan myös mahdollisuuksia, joita taidekasvatuksen käytänteet avaavat varhaiskasvatussuunnitelman laaja-alaisen tavoitteiden saavuttamiseksi.

2 TOIMINNAN KONTEKSTI JA SIDOSRYHMÄT

AvoT -avoin taidekasvatusmallin kehittämistyön osapuolet ovat Lastenkulttuurikeskus Lastu, Sanataidekoulu Aapeli sekä Kuopion kaupungin avoimet varhaiskasvatuspalvelut ja kulttuurin aktivointiyksikkö. AvoT- avoin taidekasvatusmallin mallin kehittämistyö pohjautuu Vantaalla vuosina 2015–2017 toteutettuun TAIKAVA -hankkeeseen, sen tutkimukseen sekä kehittämistyöhön varhaiskasvatuksessa. AvoT -avoin taidekasvatusmalli vastaa Vantaan TAIKAVA -hankkeen tavoin varhaiskasvatuksen kehittämistarpeisiin, mutta siinä huomioidaan Pohjois-Savon ja Kuopion alueelliset tarpeet, erityispiirteet sekä resurssit.

Taidekasvatuksen tarpeeseen on pyritty vastaamaan kunnallisilla kulttuurikasvatussuunnitelmissa, jotka pitävät sisällään niin materiaaleja kuin jalkautuvaa taidekasvatustyötä kouluissa sekä varhaiskasvatussyksiköissä. Kuopiossa kulttuurikasvatussuunnitelman keskiössä on Kuopion kulttuuripolku, joka tarjoaa materiaaleja, kulttuurilaitosvierailuja ja työpajoja eri luokka-asteille. Lisäksi Kuopion kaupunki tarjoaa varhaiskasvatuksen sekä opetustoimen piirissä monelaisia räätälöityjä palveluja, joita toteuttavat eri taiteenaloja edustavat kummi- ja yhteisötaiteilijat. (Kuopion kaupunki s.a.) AvoT -avoin taidekasvatusmalli täydentää Kuopion kulttuurikasvatussuunnitelmaa luontevasti ja antaa vahvan pohjan myöhemmälle kulttuurikasvatustyölle sekä taidelaitosyhteistyölle.

2.1 Lastenkulttuurikeskus Lastu ja Sanataidekoulu Aapeli

Lastenkulttuurikeskus Lastu on osa valtakunnallista lastenkulttuuriverkostoa. Lastenkulttuurikeskusten liitto on lasten- ja nuortenkulttuurikeskusten yhdistys, jonka tehtävänä on vahvistaa lastenkulttuurialan osaamista valtakunnallisesti (Lastenkulttuurikeskus Lastu s.a.). Lastenkulttuurikeskusten tehtävänä on tukea ja tuottaa lastenkulttuurityötä yhdessä valtakunnallisten ja paikallisten toimijoiden kanssa. Lastenkulttuurikeskukset tekevät alueellista yhteistyötä kuntien kanssa mm. varhaiskasvatuksen, opetustoimen sekä kolmannen sektorin toimijoiden kanssa. (Suomen lastenkulttuurikeskusten liitto s.a.) Lastenkulttuurikeskus Lastun toimipiste on Lapinlahdella Pohjois-Savossa. Lastu on yhdistystoimija, jonka osarahoitus valtion tukien lisäksi tulee eri kanavista, kuten kunnilta, sekä erillisinä hankeavustuksina ja apurahoina.

Sanataidekoulu Aapeli on pohjoissavolainen sanataideverkosto, joka tuottaa yhteistyökumppaniensa kanssa taidekasvatuspalveluita 0-18-vuotiaille lapsille ja nuorille sekä sanataidekoulutusta opetus- ja varhaiskasvatuksen henkilöstölle, taidekasvattajille, kirjaston työntekijöille sekä muille yhteisöille ja ammattiryhmille. Sanataidekoulu Aapeli toimii Pohjois-Savon kirjallinen yhdistys Vestäjät ry:n alaisuudessa. Aapelin sateenvarjon alla toimii useita pohjoissavolaisia sanataiteen harrastusryhmiä. Lisäksi taideleiritoiminta sekä taidetyöpajat kouluissa, päiväkodeissa, kirjastoissa ja tapahtumissa ovat iso osa Aapelin verkoston toimintaa. Sanataidekoulu Aapeli tekee säännöllistä yhteistyötä lastenkulttuurikeskus Lastun lisäksi mm. eri kuntien, kirjastojen, kansalaisopistojen ja Snellman kesäyliopiston kanssa. Lisäksi yhteistyötä on KYS:n ja lastensuojelutoimijoiden kanssa. (Sanataidekoulu Aapeli s.a.) Sanataidekoulu Aapelilla on valtakunnallista yhteistyötä Suomen sanataideopetuksen seuran sekä sen jäsenyhdistysten kanssa.

Sekä Lastu että Aapeli ovat kehittäneet useita vuosia ns. jalkautuvaa taidekasvatusta niin kouluihin, päiväkoteihin kuin muihinkin yhteisöihin. Molemmissa yhdistyksissä on myös runsaasti kokemusta taidekasvatuspalveluiden tuottamisesta erityisryhmille. Sanataidekoulu Aapelin erityisosaamista on sanataide eli sadut, lorut, kirjoittaminen ja monitaide (Sanataidekoulu Aapeli s.a.). Lastenkulttuurikeskus Lastun valtakunnallinen kehittämistehtävä painottuu ympäristö- ja arkkitehtuurikasvatukseen mutta Lastussa taidekasvatusta on toteutettu jo vuosikymmeniä poikkitaiteellisen työskentelytavan mukaan. Alle kouluikäisten taidekasvatuksessa painopisteenä on viime vuosina ollut mm. sanataide ja kouluikäisillä mediakasvatus. (Lastenkulttuurikeskus Lastu s.a.)

2.2 Kuopion kaupungin avoimet varhaiskasvatuspalvelut ja kulttuurin aktivointiyksikkö

Kuopion kaupungin avoimet varhaiskasvatuspalvelut ovat osa Kuopion kaupungin varhaiskasvatuspalveluita. Avoimien varhaiskasvatuspalveluiden kerhot ovat maksuttomia varhaiskasvatuspalveluita lapsiaan kotona hoitaville perheille. Toimintamuotona ovat sekä 2–5 -vuotiaille suunnattu aamu- ja iltapäiväkerhotoiminta, että avoimet kerhopäivät 0–2 -vuotiaiden lasten perheille. (Kuopion kaupunki s.a.) Avoimien varhaiskasvatuspalveluiden toiminta pohjautuu valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman (2016; 2018) periaatteisiin ja sen toiminnalla on samat lähtökohdat kuin muillakin Kuopion kaupungin varhaiskasvatuspalveluilla. Kuopion kaupungin varhaiskasvatuksen painopistelaukeen on

ollut vuodesta 2015 alkaen osallisuus ja leikki (Kuopion kasvun ja oppimisen lautakunta 2018, 27). Avoimet varhaiskasvatuspalvelut toimivat Kuopion kaupungin päiväkotien alaisuudessa, mutta niiden toimipisteet vaihtelevat. Toimintaa on mm. nuorisotalojen, päiväkotien ja kansalaisopiston tiloissa sekä lähiluontoalueilla. (Kuopion kaupunki s.a.)

Kuopion kaupungin kulttuurin aktivointiyksikkö koordinoi ja kehittää kulttuurikasvatuksen sekä kulttuurisen osallisuuden ja saavutettavuuden toimintamalleja Kuopion alueella yhdessä kunnan eri yksiköiden sekä kolmannen sektorin toimijoiden kanssa. Tavoitteena on kehittää mm. lasten, nuorten ja erityistä tukea tarvitsevien kuntalaisten mahdollisuuksia tutustua monipuolisesti kulttuuriin ja taiteeseen, sekä lisätä kuntalaisten mahdollisuuksia ilmaista itseään taiteen keinoin. (Kuopion kaupunki s.a.)

Kuopiossa kouluikäisten kulttuurikasvatussuunnitelman keskiössä on Kuopion kulttuuripolku, joka tarjoaa materiaaleja, kulttuurilaitosvierailuja ja työpajoja eri luokka-asteille. Kulttuuripolku tai kulttuurikasvatussuunnitelma tarkoittaa käytännössä sitä, että peruskoulun oppilaille mahdollistetaan taiteeseen ja taiteen erilaisiin ympäristöihin tutustumista oppituntien aikana. (Seirala 2012, 7). Lisäksi Kuopion kaupunki tarjoaa varhaiskasvatuksen sekä opetustoimen piirissä monelaisia kummi- ja yhteisötaiteilijoiden räätälöityjä palveluja. Kuopion kulttuurin aktivointiyksikössä työskentelee useita kulttuurinsuunnittelijoita, joiden työ määritellään eri asiakasryhmien mukaan. (Kuopion kaupunki s.a.)

3 TAIDEKASVATUS VARHAISKASVATUKSEN VIITEKEHYKSESSÄ

Opinäytetyön viitekehys nousee Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2016; 2018) sekä Kuopion kaupungin määrittelemistä painopistealueista varhaiskasvatuksessa. Kuopion kaupungin varhaiskasvatuksessa oli painopistealueena leikki ja osallisuus vuosina 2015-2018. Nämä käsitteet ovat keskeisiä myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, joka ohjaa kaikkea varhaiskasvatus toimintaa Suomessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016; 2018) on kasvatuksen järjestäjiä velvoittava asiakirja. Avainkäsitteitä – leikkipedagogiikka ja osallisuus – täydentämään on valittu taidekasvatus, joka toimii sekä itsenäisenä että välineellisenä leikkipedagogiikan ja osallisuudenkin äärellä. Avainkäsitteissä on sukulaisuutta ja sama arvomaailma, joten käsitteet avataan sekä itsenäisinä että suhteessa toisiinsa.

Opinäytetyössä kehitettävän AvoT -avoin taidekasvatusmallin taustalla ovat paikalliset varhaiskasvatuksen kentän tarpeet ja halu löytää varhaiskasvatukseen uudenlaisia osallistavia ja laaja-alaisia kasvatusten menetelmiä. Vantaan TAIKAVA -hankkeessa tähän tarpeeseen on vastattu jalkauttamalla taidepedagogit työskentelemään päiväkotiryhmissä, joissa on erityistä tukea tarvitsevia lapsia. TAIKAVA -hanke onkin merkittävin yksittäinen esikuva AvoT -avoin taidekasvatusmallin taustalla. Hankkeesta on runsaasti raportteja ja tutkimustietoa, joten se toimii avainkäsitteiden lisäksi opinäytetyön kehittämistyön teoreettisena viitekehysenä. TAIKAVA -hankkeen tutkimustuloksia avataan tarkemmin luvussa 3.1.2.

3.1 Taidekasvatuksen perusta

Taidekasvatus on Suomessa jokaisen lapsen perusoikeus. Taidekasvatus ja lasten oikeus taidekasvatukseen on turvattu Suomen lainsäädännössä. Suomen perustuslaissa taide määritellään perusoikeudeksi (Suomen perustuslaki 1999/731 §16) ja YK:n lasten oikeuksien sopimuksessa lapsen oikeus taiteeseen ja kulttuuriin määritellään kaikille yhtäläiseksi. Sopimusvaltioiden tulee kunnioittaa lapsen oikeutta osallistua taide- ja kulttuurielämään. Sopimusvaltioiden tulee myös huolehtia, että kaikilla lapsilla on samanlaiset mahdollisuudet taiteen ja kulttuurin harrastamiseen. (Suomen Unisef s.a.)

Lasten ja nuorten taidekasvatuksen vastuu valtakunnallisella ja kunnallisella tasolla jakaantuu monille eri toimijoille. Kunnalliset taide- ja kulttuuripalvelut kulttuurilaitoksineen tarjoavat monipuolisia oppimisympäristöjä taiteen kokemiseen. Lastenkulttuurikeskusten toiminta sekä aktiiviset paikalliset toimijat takaavat taiteen harrastamisen niin kulttuurioppilaitoksissa, vapaan sivistystoimen, yhdistysten kuin koulujen kerhotoiminnassa. Taidekasvatuksen perusta lepää varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen taideaineiden opetuksessa sekä taiteen perusopetuksessa. Näiden toiminta perustuu olemassaoleviin opetussuunnitelmiin. Varhaiskasvatuksen, perusopetuksen ja taiteen perusopetuksen taidekasvatustyötä täydentää ja tukee merkittävästi myös paikallisten lastenkulttuurikeskusten työpaatoiminta, joka tapahtuu päiväkodeissa ja kouluissa niiden toiminta-aikana. (Seirala 2012, 6.)

Taidekasvatus tukee lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia ja monialaisen yhteistyön toteutumista. Taidekasvatus myös lisää myönteisiä oppimiskokemuksia ja kehittää luontevasti yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja sekä edistää lasta kunnioittavia työtapoja ja lapsen osallisuutta. (Halme, Halinen, Karimäki 2016.) Lapsen osallisuus tarkoittaa lapsen mahdollisuutta osallistua toiminnan suunnitteluun, määrittelyyn ja arviointiin (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos s.a.). Lapsen osallisuus voi toteutua joko suoraan lapsen toimijuudessa tai siten, että aikuinen hyödyntää lapsesta ja lapsiryhmästä tekemiään havaintoja toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Taidekasvatus antaa paitsi välineitä havaintojen tekemiseen, myös välineitä näiden havaintojen hyödyntämiseen toiminnassa. Tässä opinnäytetyössä taidekasvatusta tarkastellaan näistä molemmista tulokulmista.

Taidekasvatus tarjoaa monipuolisia käytänteitä kokonaisvaltaisen oppimisen poluilla. Taidekasvatuksessa on kyse kulttuurikompetenssin eli kulttuurisen osaamisen vahvistamisesta. Kulttuurikompetenssi tarkoittaa ihmisen kykyä vastaanottaa, tulkita ja soveltaa taidetta niin tiedon kuin ilmaisunkin välineenä. Kulttuurikompetenssi rakentuu varhaislapsuudesta saakka kokemusten kautta neljästä osatekijästä: tiedot, taidot, tietoisuus ja asenteet. Kulttuurikompetenssi vaikuttaa moneen tärkeään asiaan, kuten itsetuntoon, sosiaalisiin taitoihin, koulumotivaatioon ja oppimistuloksiin. (Seirala 2012, 4–9.)

Ilmaistessaan itseään taiteen avulla lapsi saa mielekkäitä keinoja havaintojen, tunteiden ja luovan ajattelun näkyväksi tekemiseen (Opetushallitus 2016, 36–46). Taidekasvatus tarjoaa siis paitsi elämyksiä, myös laaja-alaisia ikkunoita aikamme ilmiöihin, jolloin leikki ja kuvittelu ovat osa oppimisprosessia. Taidekasvatuksessa tutkitaan ympäristömme moninaisia viestejä, tehdään tulkintoja, jaetaan niitä, sekä luodaan omia kokonaan uusia sisältöjä ja merkityksiä. Taidekasvatuksessa eläydytään,

ilmaistaan omia mielipiteitä ja tunnetaan. Taidekasvatus tarjoaa toimintamuotona laajasti mahdollisuuksia lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukemiseen eheytetyn opetussuunnitelman mukaisesti.

3.1.1 Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa

Taidekasvatuksen ytimessä ei ole koetun ja näetyn toistaminen vaan oman totuuden, tunteen ja näkemysten löytäminen itse kokeilemalla ja tulkitsemalla. Taide antaa tilaa kokeilla, tutkia ja tuntea. Siksi taidekasvatuksen syvintä ydintä leikin tavoin on prosessin arvostaminen lopputulosta enemmän. Tärkeää ei ole määränpää vaan löydökset, ihmetyksen aiheet, elämykset ja oivallukset luomisprosessin sisällä. Leikkiessään ja tehdessään taidetta lapsi yhdistelee, kuvittelee ja luo uutta. Luovuudessa prosessi onkin lopputulosta tärkeämpi. (Vygotski 2004, 7–11; Rusanen, Kuusela, Rintakorpi 2014, 32). Myös Antero Salminen tiivistää hienolla tavalla lasten taidekasvatuksen perusolemuksen:

Taide ei tartu lapseen niin kuin sikotauti. Vasta oman aktiivisen ponnistelun tuloksena löydetty havainto tai totuus voi vaikuttaa tiedostamiseen, jolloin lapsi kokee taiteellisen toiminnan maailmaansa laajentavana. Opettajan tehtävä on suunnitella tutkimusmatka sellaiseksi, että se tarjoaa mahdollisuuksia oppilaan omatoimisuudelle ja uteliaisuudelle. (Salminen 1981; Takkinen ja Tolonen 2004, 88.)

Myös Helena Sederholm korostaa taidekasvatuksen kokonaisvaltaista luonnetta. Hänen mukaansa taidekasvatus on lasta kokonaisvaltaisesti elvyttävä toimintatila, jossa lapsi voi ilmaista aistejaan käyttäen ja toiminnallisesti itselleen merkityksellisiä asioita sekä jäsentää kokemuksiaan (2007, 147–149; Ripatti 2016, 218). Taidekasvatuksen avulla voidaan vaikuttaa lapsen minäkuvaan ja käsitykseen maailmasta. Taidekasvatus on väylä vahvempaan itsetuntemukseen, tietoon ja maailman ymmärtämiseen (Efland 2002, 156), mutta se on myös tie oppimaan oppimisen äärelle (Bamford ja Wimmer 2012, 18).

Ruokosen ja Rusasen mukaan pienten lasten kanssa taidekasvatus on kokonaisvaltaista ja erittelemätön osa lasten arkea. Lapset havainnoivat ympäristöään, leikkivät, piirtävät, rakentelevat, tuntevat, eläytyvät ja muovaavat siten myös itse ympäristöään. Aikuisen tehtävänä on auttaa lasta herkimään, sekä rohkaista häntä tutkimisen ja kokeilemisen äärelle. Varhaisiän taidekasvatus on ennen kaikkea lapsen saattamista luovan leikin äärelle. Monitaiteinen taidekasvatus läpäisee kaikkea päivähoidon kasvatustoimintaa. Se näyttäytyy arjen loruleikeissä, lasten levittäytymisenä luovasti tilaan esimerkiksi majaleikein. Kasvattajan tehtävä on luoda mahdollisuuksia näihin esteettisiin kokemuksiin ja tukea lapsen aistien käyttöä, läsnäoloa sekä ihmettelyn taitoa. Aikuinen rakentaa yhdessä lasten kanssa ympäristöä, jossa näkyy lapsen omat kulttuuriset jäljet. (Ruokonen ja Rusanen 2009, 10.)

Varhaiskasvatuksessa taidetta ja leikkiä onkin lähes mahdotonta erotella toisistaan. Kun taidekasvatuksen ytimessä on elämyksellisyys, moniaistisuus, estetiikka, rytmi ja luovuus, myös leikki noudattaa samoja lainalaisuuksia. Venäläinen psykologi Lev Vygotski on jatkanut taiteen, leikin ja luovuuden olemuksen tutkimuksia leikin kulttuurihistoriallisen teorian puitteissa. Vygotskin ajatuksia on esitelty laajemmin luvussa 3.3.

3.1.2 TAIKAVA: taidekasvatus jalkautuu päiväkoteihin

Taidekasvatuksen mahdollisuudet ovat laajat, ja viime vuosina on kehitetty käytännöllisiä taidekasvatuksen jalkautuvia malleja eri puolilla Suomea mm. lastenkulttuurikeskusten toimesta. Tutkimustietoa ja käytännöllisiä toimintamallien kuvauksia on kuitenkin hankkeista jäänyt jälkeen varsin vähän. Erilaisia monialaisia kokonaisuuksia ja projektityöskentelyn pohjaksi soveltuvia materiaaleja on sen sijaan runsaasti tarjolla verkossa mm. Suomen lastenkulttuurikeskusten liiton verkkosivuilla. Jotta materiaalien potentiaali tulisi hyödynnettyä mahdollisimman laajasti, tarvitaan myös vuorovai-
kutusta taiteen ja kasvatuksen ammattilaisten välille. (Eskelinen 2018.)

Vantaalla toteutettiin vuosina 2014-2016 mittava kehittämishanke, josta on kerätty varsin laajasti tietoa ja tutkimusaineistoa. Hanke on sittemmin johtanut mallin vakiintumiseen Vantaalla, ja mallia on hyödynnetty myös muissa kunnissa kuten Oulussa. TAIKAVA -taiteen taikaa varhaiskasvatukseen -kehittämishankkeessa kymmenen taidepedagogia työskenteli varhaiskasvatusryhmissä, joissa oli kasvun ja oppimisen tukea tarvitsevia lapsia. Taidepedagogit työskentelivät päiväkodissa n.35 tuntia viikossa ja heidän työnsä jakautui pääsääntöisesti yhden tai kahden ryhmän välille.

TAIKAVAn hankkeessa ei tarvittu taloudellisia lisäresursseja, sillä taidepedagogit palkattiin päiväkotiryhmiin ryhmä- tai resurssiavustajien sijaan. Taidepedagogien tehtävänä oli taata erityistä tukea tarvitsevien lasten kasvun ja oppimisen tuki inklusiivisesti. Taidepedagoginen kasvua ja oppimista tukeva työskentely tapahtui koko ryhmässä. Pedagogisia kasvun ja oppimisen tukimuotoja ovat mm. pienryhmätoiminta, päivä- ja viikkostrukturi, toiminnan eriyttäminen, erilaisten oppimistyylien huomiointi sekä kommunikaatiota tukevat menetelmät. Toiminnan lähtökohtana oli läpsilähtöisyys eli lasten osallisuus, vahvuudet, mielipiteet ja kiinnostuksen kohteet. Taidekasvatuksella voitiin vastata luontaisesti näihin tarpeisiin ja ”ylimääräisen” pedagogista osaamista omaavan aikuisen avulla myös kasvua edistävien rakenteiden tukeminen oli luontevaa. (Halme, Harinen, Karimäki 2016, 12–14.)

TAIKAVA -hankkeessa taidepedagogisesta toiminnasta vastasi taidepedagogi, joka suunnitteli ja toteutti yhdessä hoito- ja kasvatushenkilökunnan kanssa lasten iän ja kehityksen mukaista taidekasvatusta varhaiskasvatuksen arkeen (Ikonen-Polamo, Karlsson, Rahkamo, Tornivaara 2016, 23). Taidepedagogit ovat taiteen ammattilaisia, joilla on vähintäänkin jonkin verran myös pedagogista taustaa. TAIKAVA-hankkeen taidepedagogit toteuttivat taustastaan riippuen lapsiryhmissä sirkukseen, kuvataiteeseen, musiikkiin, draamaan tai vaikkapa mediataiteeseen painottunutta taidekasvatusta. Kaikissa ryhmissä tehtiin kuitenkin myös eri taiteenalojen rajat ylittävää taidetta.

Vantaan mallissa taidepedagogi sitoutui ryhmään vähintään vuodeksi, jolloin hänen osaamisensa oli kokonaisvaltaisesti yhden ryhmän tai yhden päiväkodin käytössä. Vantaan TAIKAVA -mallista kerättiin runsaasti tutkimustietoa, ja tulokset olivat rohkaisevia. Poikkitaiteellisen ja arkeen integroidun taidekasvatuksen avulla onnistuttiin vahvistamaan mm. ryhmän sosiaalisuutta, oppimisen myönteisiä kokemuksia sekä lasten osallisuutta. Taidekasvatuksen myötä myös lasten osallisuus hankke-

seen osallistuneiden ryhmien toiminnan suunnittelussa lisääntyi. Taidekasvatuksella voitiin siis vastata ryhmässä erilaisiin tarpeisiin. Se oli erityisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen tiimoilta palkitsevaa. (Halme, Halinen, Karimäki 2016, 18.)

TAIKAVA -hankkeessa havaittiin, että taidepedagogisella toiminnalla voidaan vastata myös laajalaisesti useisiin varhaiskasvatuslain (2016) ja varhaiskasvatussuunnitelman (2016) määrittelemiін tavoitteisiin varhaiskasvatuksen arjessa. TAIKAVA-hankkeessa tuotetut aineistot ja raportit tukevat näkemystä, jonka mukaan taidekasvatus tarjoaa varhaiskasvatuksessa lukuisia työkaluja lasten ja aikuisten sosiaalisen oppimisympäristön parantamiseksi sekä esimerkiksi lasten leikin edistämiseksi (mm. Ripatti 2016, 221-225; Halinen 2016, 210–215). TAIKAVA-hankkeen aineistoissa kuvataan tarkasti taidepedagogien ja varhaiskasvatuksen tiimien prosesseja, toimintamalleja ja tuloksia. Aineisto ei kuitenkaan tarjoa välineellistä tai konkreettista ratkaisua moniammatillisen tiimityön tueksi. Tämän opinnäytetyön tavoitteena onkin jatkaa edelleen moniammatillisen taidekasvatustyön kehittämistä mallittamalla projektimaisen työskentelytavan keskeiset vaiheet varhaiskasvatuksessa.

TAIKAVA -hankkeessa taidepedagogien jalkautuminen varhaiskasvatukseen avasi uudenlaisen väylän moniammatilliselle yhteistyölle. Jo hankkeen käynnistysvaiheessa TAIKAVAn ohjaustiimissä toiminnan rakenteita ja tavoitteita määrittivät kulttuurijohtajan ja varhaiskasvatuksen johtajan lisäksi alueen kiertävät erityislastentarhanopettajat ja päiväkodinjohtajat. Taidepedagogi-tiimien löydyttyä moniammatillisen työskentelyn painopiste siirtyi yksittäisiin tiimeihin, joissa sekä taidepedagogi että kasvatustiimin muut jäsenet jakoivat osaamistaan. Taidepedagogin keskeisenä tehtävänä tiimissä - kasvun ja oppimisen tuen lisäksi - oli toimintakulttuurin muutoksen johtaminen. Tavoitteena oli sitouttaa koko tiimi yhteiseen myönteiseen muutokseen, jossa lapsilähtöisyys on toiminnan ydin ja taidekasvatus juurtuu luontevaksi osaksi lasten arkea ja päivittäistä toimintaa. Tämä vaati tiimeissä vahvaa dialogisuutta, sitoutumista muuttuviin toimintatapoihin sekä yhteisen tavoitteen kirkastamista. Toimintaa suunniteltiin, toteutettiin ja arvioitiin syklisesti, jotta se saatiin nivottua osaksi kasvun ja oppimisen tukea. Moniammatillinen yhteistyö ja vuoropuhelu oli toiminnan kehittymisen edellytys. (Halme, Harinen, Karimäki 2016, 14–16.)

Taidepedagogin kokeellinen työnkuva määriteltiin hankkeen alussa hankkeen tavoitteiden mukaisesti. TAIKAVA -hankkeen tavoitteet avattiin kokonaisraportissa seuraavasti: *Tavoitteena oli lapsen tasapainoisen kehityksen turvaaminen, itsetunnon ja yksilöllisen identiteetin vahvistaminen taidekasvatuksen keinoin, henkilökunnan luovan ajattelun tukeminen sekä kulttuuripalveluiden ja varhaiskasvatuksen yhteistyön lujittaminen* (Lehto-Häggroth 2016, 7). Näistä lähtökohdista taidepedagogin kokeilutehtävänkuvaan kuului taidekasvatuksen suunnittelu lapsiryhmän pedagogisia tarpeita vastaavaksi yhdessä muun pedagogisen tiimin kanssa. Jo tehtävänkuvasta käy ilmi, että taidepedagogi omalta osaltaan täydentää tiimin kasvatusosaamista, vaikka varsinainen vastuu kasvatuksesta ja hoidosta säilyykin tiimin varhaiskasvatuksen opettajilla ja lastenhoitajilla. (Ikonen-Polamo, Karlsson, Rahkamo, Tornivaara 2016, 23.) Kuitenkin käytännön työssä taidepedagogi nivoutui luonnollisesti ryhmän rytmiin, ja työkuvaan kuului myös lasten arjen tilanteissa avustaminen pukeutumisesta ja ruokailusta leikkihetkiin (Luokkanen ja Siimes 2016, 42).

Kokemukset TAIKAVA -hankkeessa olivat rohkaisevia ja taidekasvatus saatiin uudenlaisen toimintakulttuurin myötä osaksi arjen pedagogiikkaa. Vantaan kasvun ja oppimisen tuen linjauksissa määritellyt tavoitteet toteutuivat hankkeessa erinomaisesti ja taidepedagogisilla menetelmillä voitiin vaikuttaa lasten kehitykseen, ryhmäytymiseen, osallisuuteen ja aloittelisuuteen rakentavasti ja positiivisesti. Taidepedagoginen toiminta syvensi yhteisöllisyyden kokemusta sekä motivoi ja sitoutti ryhmän aikuisia ja lapsia yhteiseen toimintaan. (Halme, Halinen, Karimäki 2016, 17–18.)

Henkilökunta koki useimmissa TAIKAVA -tiimeissä toiminnan mielekkääksi. Moniammatillinen työskentely avasi uudenlaisia ajattelumalleja taidepedagogiseen työskentelyyn. Hankkeen koettiin kehittäneen niin lasten itsetuntoa ja itseilmaisua kuin itsesääätelyä, hienomotorisia taitoja ja pitkäjänteisyyttä. Taidepedagogisen työskentelyn koettiin myös lisänneen lasten osallisuutta, motivaatiota, oppimisen iloa ja viihtymistä ryhmässä. Lapset olivat löytäneet toiminnassa omia vahvuuksiaan ja saaneet onnistumisen kokemuksia. (Aladin, Jatkola, Mönkkönen, Tele ja Tiisala 2016, 37; Laaksonen ja Nyman 2016, 58; Luokkanen ja Siimes 2016, 48; Rusanen 2016, 141.) Erityisesti taidepedagogisen toiminnan koettiin edistäneen lasten sosiaalista ja emotionaalista kehitystä, jotka ovat avainasemassa lapsen kokonaisvaltaisessa hyvinvoinnissa (Rusanen ja Räisänen 2016, 194).

Kokemuksissa ja etenkin tutkimustuloksissa on huomioitava, että ryhmien välillä oli suuriakin päiväkotikohtaisia eroja, sillä toiminnalla pyrittiin vastaamaan erilaisten lasten yksilöllisiin tarpeisiin. Kuitenkin kautta linjan osoittautui, että erilaisten taidelähtöisten menetelmien avulla voidaan edesauttaa kasvun ja kehityksen tukea tarvitsevien lasten kehitystä ja oppimista ryhmässä. TAIKAVA -hankkeen kehittävästä arviointutkimuksesta vastaava Rusanen muistuttaa, että taidelähtöisiä kokemuksia tutkittaessa syy- ja seuraussuhteet ovat vaikeasti jäjitettävissä ja kokemukset ovat subjektiivisia. Taide- ja kulttuuritoiminnan vaikutukset ovat toisistaan poikkeavia ja niiden jäjittäminen voi olla hankalaa, sillä monet niistä ilmenevät vasta pitkällä aikavälillä. (Rusanen 2016, 131; Honkasalo 2015, 210–214.)

TAIKAVA -hankkeen vastuullisen tutkijan Sinikka Rusasen mukaan taidepedagogit onnistuivat luomaan toiminnassa uusia sensitiivisiä pedagogisia keinoja ryhmän toimintaan, leikin tukemiseen ja rikastamiseen. Taidepedagogien läsnäolo lisäsi tiimien pedagogista osaamista sen sijaan, että taidepedagogi olisi ollut ainoastaan tukena lasten hoivassa ja hoidossa (2016, 141). Kuitenkaan kaikille kasvun ja oppimisen tukea tarvitseville lapsille taidepedagoginen työskentely ei ollut riittävä tuki, joskin pitkäjänteisesti yli kaksi vuotta toiminnassa olleista lapsista yli 90% oli saanut tukea taidepedagogisesta toiminnasta (Rusanen, 2016, 145). On kuitenkin huomioitava, että saavuttaakseen merkittäviä tuloksia, on taidekasvatuksen oltava laadukasta (Bamford ja Wimmer 2012, 19–20). TAIKAVA -hankkeessa laadusta kertoi siihen osallistuneen henkilökunnan pyrkimykset tukea lapsen kasvuprosessia osana ryhmää. Kasvattajilla oli käytettävissään myös monipuolinen taiteellisten työtapojen repertuaari lapsen myönteisen kehityksen tueksi (Rusanen ja Räisänen 2016, 183).

Vantaan taidekasvatusmalli on toimiva ja kustannustehokas, mutta taidekasvattajien määrä tai sitoutumishalu ei kaikissa kunnissa kohtaa mallin vaatimaa tasoa. Siksi on tarpeen luoda rinnalle uusia vahvasti varhaiskasvatukseen sekä ryhmien pedagogisiin tavoitteisiin sitoutuneita, mutta vähemmällä

resursseilla toimivia malleja. Tämän opinnäytetyön ja AvoT -mallin – käytän jatkossa selkeyden vuoksi AvoT -malli -lyhennettä – kehittämistyön tarkoituksena onkin luoda uusi kevyempi toimintamalli, jossa taidekasvatus ja taidekasvattaja nivoutuu osaksi ryhmää, mutta lyhyemmällä aikavälillä. Kun TAIKAVA -hankkeessa taidepedagogi työskentelee päiväkodissa kokonaisen toimintavuoden, on AvoT -mallin tavoitteena jalkauttaa taidekasvattaja varhaiskasvatusryhmään noin kahdeksaksi viikoksi, jolloin yhden toimintavuoden aikana hän työskentelee useammassa varhaiskasvatuksen yksikössä. Tavoitteena on luoda kiertävän taidekasvattajan malli, jolloin taidekasvattajan työpanos palvelee useita varhaiskasvatuksen yksiköitä yhden toimintakauden aikana.

3.2 Osallisuus ja yhteistoimijuus varhaiskasvatuksessa

Osallisuudesta, lasten tunnetaidoista ja vuorovaikutuksesta on kirjoitettu viime vuosina paljon. Varhaiskasvatuksessa ja perinteisessä pedagogiikassa on herätty etsimään uusia työtapoja, joilla kehitetään lasten kykyä toimia sekä ryhmässä että itsenäisesti. Toisaalta pedagogisin keinoin pyritään vastaamaan lasten tarpeeseen tulla kuulluksi. Osallisuutta arvostavassa yhteisössä kaikki osapuolet lapset mukaan lukien otetaan mukaan toiminnan suunnitteluun, määrittelyyn ja arviointiin (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos s.a.).

Osallisuus syntyy yhteisössä ja yhteisessä toiminnassa, joten osallisuuden kokemuksessa myös yhteistoimijuudella on merkitystä. Yhteistoimijuudella tarkoitetaan eri toimijoiden - esimerkiksi henkilökunnan, taidekasvattajan ja lasten - yhteistyötä, jossa jokainen osapuoli saa aidosti osallistua ja vaikuttaa toiminnan etenemiseen. Yhteistoiminnassa toimijat keskustelevat, tekevät valintoja ja yhdessä toteutettavia tekoja tavoitellessaan yhteistä päämäärää. (Harra 2011, 177.) Työskentely yhteisen päämäärän eteen taas vahvistaa toisista huolehtimista ja yhteisöä. Niin sanottu me -tunne vahvistuu (Ikonen 2006, 149–151). Lapsen osallisuus ei siis tarkoita vain lapsen olemuksen ja persoonan kasvua ihmisenä, vaan myös yhteisön jäsenenä. (Ruokonen, Rusanen, Välimäki 2009, 5).

Suomessa lasten osallisuutta määrittelee myös lainsäädäntö. Sekä YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa (Suomen Unisef s.a.), että Suomen perustuslaissa (731/1999 §6) määritellään lapsen oikeus tulla kohdelluksi tasa-arvoisesti sekä tulla kuulluksi kehitystään vastaavalla tavalla. Myös varhaiskasvatuslaissa (540/2018 §20) sekä alle kouluikäisten kasvatustoimintaa määrittelevässä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016; 2018) korostetaan henkilöstön, lapsen ja perheiden mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa päiväkodin toimintaan. Osallisuuden tunnetta vahvistaa erityisesti myönteiset kohtaamiset, sekä lasten ja huoltajien ottaminen mukaan toiminnan suunnitteluun, toteutukseen sekä arviointiin. Tällöin jokainen voi kokea olevansa tärkeä osa päiväkodin yhteisöä. (Opetushallitus 2016, 30.)

Osallisuuden käsite ei ole helppo. Jotta osallisuuden olemukseen pääsee todella käsiksi, täytyy sitä tarkastella vuorovaikutuksen kautta. Osallisuus toteutuu aina suhteessa toisiin ihmisiin. Se on ennen kaikkea subjektiivinen kokemus, joka syntyy vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa. Osallisuuden kokemus syntyy, kun ryhmän jäsenet kuuntelevat, tulevat kuulluksi ja toimivat yhdessä. (Stenius ja Karlsson 2005, 8.) Yhteisöön kuulumisen tunne ja mahdollisuus vaikuttaa yhteisöön luo kokemuksen

arvokkaasta minuudesta. Osallisuuden ja arvokkaan minuuden tunne syntyy yhteisöllisessä vertaiskulttuurissa, jossa yksilön vaikutusmahdollisuuksia tuetaan ja hän saa osallistua ryhmän toimintaan omien kykyjensä ja halujensa mukaan. (Stenvall ja Seppälä 2008, 38.)

Koska osallisuus toteutuu suhteessa toisiin ihmisiin, kuuluu siihen myös kyky huomioida ryhmän toisten jäsenten näkemykset (Roos 2017, 24 ja Oranen, 2008, 9). Lisäksi osallisuudella ei välttämättä tarkoiteta aktiivista osallistumista vaan se pitää sisällään myös mahdollisuuden olla osallistumatta aktiiviseen toimintaan (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos s.a.). Pienten lasten kohdalla mahdollisuus päättää ei kuitenkaan tarkoita, että lapsi olisi yksin vastuussa päätöksistään. Aikuisen on lapsen ajatuksia kuullessaan otettava huomioon ne näkökulmat, joista aikuisen kuuluukin kantaa vastuuta. Tällöin osallisuutta tuetaan antamalla lapselle turvalliset ja lapsen kykyjä vastaavat onnistumisen kokemukset vaikuttamisesta ja osallistumisesta yhteisiin päätöksiin ja toimintaan. (Pekki ja Tamminen 2002, 20.) Tässä opinnäytetyössä tarkastellaan varhaiskasvatusikäisten lasten osallisuutta sekä lapsen että osallisuutta tukevan kasvattajan näkökulmasta.

3.2.1 Aikuinen osallisuuden tukijana ja Shierin Tasomalli

Varhaiskasvatuksessa aikuisella on osallisuuden mahdollistajana keskeinen rooli. Esimerkiksi taidekasvatus tarjoaa yhden välineen sekä vuorovaikutuksen rakentamiseen, että yhdessäoloon. Lapsen osallisuus toteutuu parhaiten, kun aikuinen kykenee antamaan lapselle vaikuttamisen välineitä (Stenvall ja Seppälä 2008, 37).

Aikuinen voi myös omalla asenteellaan vahvistaa osallisuutta. Esimerkiksi lasten leikeistä, ympäristöstä ja saduista innostunut aikuinen antaa lapsille mallia kasvamiseen ja aktiiviseen elämäntapaan. Innostunut ja aktiivinen aikuinen ruokkii myös lasten aktiivisuutta ja innostusta (Hakkola ja Virsu 2000, 38). Toisaalta osallistava aikuinen kykenee antamaan tilaa toisen kuuntelemiselle ilman omia odotuksia ja vaatimuksia (Stenius ja Karlsson 2005, 11). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuvataan, että osallisuutta tukeva aikuinen on sensitiivinen lapsen kohtaamisessa (Opetushallitus 2016, 30). Tämä tarkoittaa jokaisen lapsen kohtaamista yksilönä, hänen persoonastaan käsin.

Toisaalta osallisuuteen vaikuttavat monet muutkin tekijät, kuten fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen oppimisympäristö. Esimerkiksi ryhmäytymisellä ja ryhmän ilmapiirillä on suuria vaikutuksia lasten turvallisuuden tunteeseen ja sitä kautta osallisuuteen. Aikuisen tehtävä on tukea lasten osallisuutta luomalla myönteinen ilmapiiri, jossa lapsen on mahdollista ja turvallista ilmaista mielipiteitään ja tulla kuulluksi (Opetushallitus 2016, 32).

Yksi tapa tutkia ja peilata aikuisen toimintaa lapsen osallisuuden kannalta on Shierin luoma osallisuuden tasomalli, jossa aikuisen toimintaa tutkitaan viiden osallisuuden askelman avulla. Ensimmäisellä osallisuuden portaalla lapset tulevat kuulluksi, koska aikuisen työtavat ja työyhteisö tukevat lapsen kuulluksi tuleamista ja aikuinen on valmis kuulemaan lasta. Toisella tasolla lapsia tuetaan ilmaisemaan näkemyksiään aktiivisesti. Kolmannella askelmalla lasta ei vain kuulla, vaan lapsen mieli-

piteille annetaan arvoa ja niillä on vaikutusta yhteisiin päätöksiin. Neljännellä portaalla lapset otetaan avoimesti mukaan päätöksentekoprosessiin, jolloin lapselle syntyy käsitys omien ajatusten ilmaisemisen ja toiminnan/päätösten syntyvän välillä. Viidennellä ja korkeimmalla portaalla aikuinen ja lapsi jakavat tasa-arvoisesti vallan ja vastuun päätöksenteosta. (Leinonen 2014 21–25; Ahonen 2017, 68–69.)

Ahosen ja Leinosen mukaan Shierin tasomalli toimii varhaiskasvatuksessa parhaimmillaan pedagogisen kehittämistyön ja keskustelun välineenä (Leinonen 2014 21–25; Ahonen 2017, 70). Leinonen korostaa, että jo tasolla kolme aikuisten toimintakulttuuri on osallisuutta tukevaa ja arvostavaa. Tasolla neljä ja viisi aikuinen on valmis luopumaan vallastaan, mutta tämä ei kuitenkaan varhaiskasvatuksessa tarkoita sitä, että aikuinen luopuisi pedagogisesta vastuusta tai turvallisuudesta. Osallisuutta tukeva aikuinen kykenee perustelemaan tuosta vastuusta syntyviä päätöksiään ja niihin johdaneita syitä lapsille avoimesti, jolloin päätökset syntyvät edelleen vuorovaikutuksessa lasten kanssa. (Leinonen 2014 21–25; Ahonen 2017, 70). Siitä näkökulmasta juuri vuorovaikutus on avain aitoon osallisuuteen.

Näiden tulkintojen pohjalta aikuisen tehtävänä osallisuutta tukeakseen on luoda ryhmässä turvallinen ilmapiiri, jossa lasta tuetaan sekä kuuntelemaan toisia, että ilmaisemaan omia ajatuksiaan lapsen persoonalle ja ikätasolle sopivalla tavalla. Aikuinen kantaa vastuun toiminnasta, mutta ottaa lapset mukaan sen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Jotta lapsi todella voi kokea osallisuutta, on lapselle osallistumisen oltava vapaaehtoista. Taitava aikuinen luo sensitiivisesti lapselle vaihtoehtoisia polkuja yhteisen toiminnan äärelle ja tukee lasta hänen pyrkimyksissään. Tämä ei tarkoita vain kysymysten esittämistä lapselle, vaan myös lapsen kuuntelemista kaikilla tasoilla: lapsen toiminnan ja eleiden tulkitsemista, lapsen kiinnostuksenkohteiden havainnointia sekä lapsen persoonallisten piirteiden tuntemusta. Tulkintojen pohjalta aikuinen voi suunnitella yhdessä lasten kanssa toimintaa, jossa jokaisen ääni on tullut tavalla tai toisella kuulluksi.

3.2.2 Osallisuuden kokemuksia taide- ja varhaiskasvatuksessa

Taiteella ja taidekasvatuksella on merkittävää välineellistä ja kokemuksellista arvoa osallisuuden lisääjänä. Taiteen vaikutuksia lasten osallisuuteen ja yhteisön toimintaan on kuvattu mm. TAIKAVA -hankkeesta tehdyissä tutkimuksissa ja artikkeleissa. Varhaiskasvatuksen opettaja ja kasvatustieteen maisteri Ripatti tuo artikkelissaan esille mm. TAIKAVA -hankkeessa saavutettuja yhteisöllisiä etuja, kuten kohentunut ryhmän ilmapiiri, itsetunnon kohoaminen ja identiteetin vahvistuminen, lasten vertaissuhteiden myönteinen kehitys sekä vahvistunut kokemus yhteisöllisyydestä eli me-henki. Ripatin tutkimuksessa näitä positiivisia vaikutuksia kokivat saaneensa taidepedagogisessa toiminnassa sekä ryhmän lapset että aikuiset. (2016, 222–223.) Vaikka tutkimuksessa ei suoraan pureudutakaan osallisuuden käsitteeseen, ovat yllä mainitut seikat vahvasti osallisuuteen vaikuttavia tekijöitä, kuten aiemmissakin luvuissa on kuvattu.

Myös Vantaalaisen Kukinpolun esikoulun tiimi koki taidepedagogin työskentelyn hyödyttävän lasten osallisuutta. He kuvailevat taidekasvatustyön rikastuttaneen esikoulun arkea ja auttaneen lasten

vahvuuksien löytämisessä. Esikoululaiset olivat lisäksi oppineet sanoittamaan paremmin omia ajatuksiaan, saaneet rohkeutta ilmaisuun sekä kokeneet taiteen äärellä erilaisia tunteita. Esikoulun opettajat näkivät taiteen hyvänä työkaluna käsitellä esimerkiksi epävarmuuden tunteita. Lisäksi monitaiteinen työtapa kannusti moniaistisuuteen ja vei lapset kosketuksiin erilaisten materiaalien kanssa antaen elämyksiä. (Harju, Numminen, Ollikkala, Valkonen 2016, 64–65.) Taidetoiminta siis tarjosi vahvistusta itsetuntemukselle, sekä uudenlaisia välineitä lapsille itsensä ilmaisuun.

3.3 Leikkipedagogiikan kehityksen taustaa

Leikin merkitys lapsen kasvun ja kehityksen turvaajana ei ole ollut vielä tällä vuosituhannekkakaan itsestäänselvyys. Viime vuosikymmenten leikin tutkimuksen ja leikkipedagogiikan kehittämistyö on kuitenkin vaikuttanut myös varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan. Nykyisin leikki ja sen merkitys korostuu osallisuuden rinnalla Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, joka määrittelee leikin keskeiseksi toimintatavaksi varhaiskasvatuksessa (Opetushallitus 2016, 38).

Leikkipedagogiikan taustalla vaikuttaa erityisesti Lev Vygotskin kehittelemän kulttuurihistoriallisen psykologian käsitys lapsen kehityksestä (Hakkarainen ja Brédikyté 2013, 1). Vygotskin mukaan lasten luovuus ja sen tukeminen on yksi tärkeimmistä kasvatuspsykologian tutkimista osa-alueista. Lapsen leikin luovuudessa ei ole kyse vain kokemusten toistamisesta, vaan niiden muovaamisesta omia tarpeita vastaavaksi. Tällöin luovuuden määrittelemisessä ei ole tärkeää näkyvät lopputulokset vaan mielikuvitus ja prosessi eli itse leikki. (Vygotski 2004, 7–11; Hakkarainen ja Brédikyté 2013, 82.)

Mielikuvitus on Vygotskin mukaan abstraktin ajattelun ja käsitteiden muodostamisen perusta. (Vygotski 2004, 26; Hakkarainen ja Brédikyté 2013, 84). Mielikuvitus ei ole Vygotskin käsityksen mukaan ristiriidassa todellisuuden kanssa, vaan on yksi tietoisuuden muoto. Mielikuvitus on yhdistelykykyä toden ja epätoden välillä. Mitä rikkaampi on todellisuus, sitä rikkaampi myös mielikuvitus. (Lindqvist 1998, 67). Nämä päätelmät toimivat myös perusteena aikuisen toiminnalle leikkipedagogiikassa. Aikuisen tehtävänä on näyttää lapselle mahdollisimman rikas maailma, josta lapsi saa leikissä luoda omat tulkintansa.

Leikki ei siis synny tyhjiössä, vaan se kaipaa aikuisen kädenjennuksia rikastuakseen ja noustakseen lentoon. Leikkipedagogiikan kehittäjät ovat pyrkineet vastaamaan tähän tarpeeseen avaamalla leikin luonnetta tutkimuksen ja kehittämistyön kautta, sekä kehittämällä erityisiä leikkipedagogisia menetelmiä ammattikasvattajien tueksi. Leikkipedagogiikan uranuurtajia maailmalla ja Suomessa ovat olleet mm. Pentti Hakkarainen ja Milda Brédikyté, jotka ovat perustaneet ison osan tutkimus- ja kehittämistyöstään yhteistyöhön lehtori Gunilla Lindqvistin sekä akateemikko Vasili Davydovin kanssa. (Hakkarainen ja Brédikyté 2013, 1.)

3.3.1 Luovuus ja taide leikkipedagogiikan innoittajina

Taiteella ja taidekasvatuksella on suora yhteys myös leikkiin ja leikin pedagogiikkaan. Taide ja taiteen omakohtainen kokeminen ja tekeminen kannustavat mielikuvituksen käyttöön, mikä on leikin

keskeisintä ydintä ja sen edellytys. Taidekasvatuksella on pedagoginen leikkiä tukeva merkitys varhaiskasvatuksessa. Siksi tässäkin opinnäytetyössä tarkastellaan leikin pedagogikkaa ja taidekasvatusta kumppaneina.

Vasta viime vuosikymmeninä on alettu perehtyä syvemmin taiteen ja leikin laaja-alaisiin mahdollisuuksiin päiväkotien arkityössä. Perinteisesti päiväkotien käytännön taidekasvatus on keskittynyt musiikkikasvatukseen ja kädentaitoihin, vaikka taidekasvatuksen ja leikin läheisestä suhteesta on puhuttu jo pohjoismaissakin kolmekymmentäluvulta lähtien – kiitos Vygotskin ja hänen seuraajiensa, kuten Lindqvistin ja Hakkaraisen. Viimeisen vuosikymmenen aikana leikin tutkimuksen myötä on tilanne siis muuttunut. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016; 2018) leikki ja taidekasvatus nostetaan viimeinkin keskeisiksi elementeiksi lasten kasvun, hyvinvoinnin ja osallisuuden tukijoina.

Gunilla Lindqvist kuvailee teoksessaan *Leikin mahdollisuudet* (1998) taiteen ja leikin läheistä suhdetta. Hän esittää sekä taiteen tekemisen että luovan toiminnan omaavan – leikin tavoin – hierarkista kulttuurinäkemystä vastakkaisen luonteen (Lindqvist 1998, 79). Tämän näkemyksen voi tulkita siten, että sekä leikillä että taiteella on tietynlainen vapaa luonne maailman ilmiöitä tulkittaessa. Siksi aikuisen on helpointa lähestyä ja ymmärtää lasten leikkiä juuri taiteen kautta.

Leikin ja taiteen yhteyttä on tutkittu eri puolilla maailmaa jo 1900-luvun alkupuolelta lähtien. Mm. Yrjö Hirn on sanonut 1918, että *leikki on keskeytymätöntä taidetuotantoa, jolla on selvä yhteys kyp- sään taidetoimintaan* (Riikonen 2017). Toisaalta japanilainen Huizinga piti jo 1938 leikkiä ihmisen kulttuurin yhtenä keskeisimpänä tekijänä. Huizingan kuvailema leikille luonteenomainen ”vallattomuuden ja haltioitumisen ailahtelu” kantaakin nykyisin nimeä flow-tila. Tämä tila voidaan saavuttaa niin leikkiessä, näytellessä kuin pelatessakin. (Martinez & Nurmi 2015, 14.)

Pedagogisessa toiminnassa leikkiin ja taiteeseen keskittyminen antaa lapsille ja aikuisille mahdollisuudet luoda yhteisiä kuvitteellisia maailmoita. Tämänkaltaisessa leikkipedagogisessa toiminnassa yhdistyvät erilaiset esteettiset elementit ja ilmaisumuodot leikinomaisella tavalla. Vygotskin mukaan maailmasta syntyvää kokemustietoa joudutaan aina sekä tulkitsemaan että muokkaamaan uudelleen. Mielikuvituksen avulla taas luodaan mielikuvia. Tehdessämme taiteessa ja leikissä tulkintoja maailmasta, todellisuudesta peräisin olevat vaikutelmat yhdistyvät uudelleen ja uudella tavalla. Todellisuus voidaan näin ollen nähdä kokonaan uudella tavalla. Tämä on myös yksi luovan leikkipedagogiikan keskeinen tavoite. Lindqvistin kokeillessa 1990-luvun alussa erilaisia leikkipedagogisia menetelmiä, juuri aikuisten ja lasten yhteisten leikkimaailmojen luominen auttoi lapsia kehittymään myös omissa ”vapaisissa” leikeissään. (Lindqvist 1998, 79–80.)

Taidekasvatus ja leikki yhdistyvät puhtaimillaan draamaleikissä. Lapsi ottaa roolileikkeihin aineksia sosiaalisesta todellisuudesta. Toisaalta draamassa voidaan kokeilla ja koetella leikkien hyviä toimintamalleja, jotka voivat siirtyä tosielämään. Leikki, draama ja tosielämä siis vaikuttavat toisiinsa. Par-

haimmillaan lapsi voi turvallisesti käsitellä roolileikin avulla myös vaikeita tunteita, kuten ulkopuolisuutta tai kateutta. (Martinez ja Nurmi 2015, 18). Myös tämä voi olla yksi leikkipedagogiikan tavoitteista.

Gunilla Lindqvist näki taideaineet keskeisessä roolissa leikin ja leikkipedagogiikan kehittämisessä. Erityisesti kirjallisuus ja draama tarjosivat Lindqvistille näyttämöitä lasten ja aikuisten yhteiselle leikille. Leikin tavoitteena ei ollut toistaa satuja ja kerrottuja tarinoita sellaisenaan, vaan luoda uusia merkityksiä, sekä lasten ja aikuisten yhteistä toimintakulttuuria päiväkotiin. Lisäksi Lindqvist korosti luovuutta eri taideaineiden hyödyntämisessä. Leikkipedagogiikassa taide toimii leikin välineenä. Tällöin eri taideaineiden keinotekoinen eriyttäminen ei ole tavoiteltavaa. Poikkitaiteellinen ja rajoja rikkoiva toimintakulttuuri on ominaista leikille, joten se korostuu myös leikkipedagogisessa toiminnassa. (Lindqvist 1998, 79.)

Hakkarainen ja Brédikyté Lindqvistin tavoin pitävät narratiivista eli juonellista lähestymistapaa leikkipedagogiikan kulmakivenä. Juonellisuus tarkoittaa käytännössä lasten mielenkiinnon kohteista tai tarpeista nousseiden teemojen työstämistä ryhmän yhteisen tarinan kehyksissä. Narratiivinen leikkipedagogionen ote on myös tämän opinnäytetyön kehittämistyön ytimessä. Juonellisessa oppimisympäristössä aikuiset ja lapset toimivat yhdessä löytääkseen ratkaisuja tarinan sankarin kohtaamiin pulmiin tai ongelmiin. Juonellinen toimintaympäristö voi rakentua niin luovan draaman, keskusteleman nukkedraaman kuin leikkimaailman luomisen kautta. (Hakkarainen ja Brédikyté 2013, 119–122.) Luova prosessi (leikki) alkaa yleensä silloin kun lapsi löytää omakohtaisesti ratkaistavan pulman (Uusikylä 2001, 17). Kun yhteinen ongelma on puettu juonellisessa leikissä sadun ja taiteen muotoon, voi jokainen lapsi tulkita ja löytää omakohtaisen suhteen tutkittavaan pulmaan.

3.3.2 Luova leikkidraama ja keskusteleva nukkedraama

Draaman, tarinoiden ja leikin avulla voidaan työstää esimerkiksi lasten omia kokemuksia, valittuja teemoja tai tarinoita monipuolisesti lapselle ominaisella tavalla. Draamaan kuuluu olennaisesti asettuminen johonkin rooliin. Lapsen toimiessa erilaisissa rooleissa, lapsi voi löytää uusia suuntia toiminnalleen, oppia ryhmätaitoja ja vahvistaa empatiakykyään. Draamaleikissä yhdistyvät draama ja roolileikki. Draamaleikissä ei pyritä valmiiseen esitykseen, vaan tavoitteena on aikuisjohtoinen ryhmän yhteinen toiminta. Draamatyöskentelyssä onkin tärkeää säilyttää dialogisuus. Mitä pienempiä lapset ovat, sitä suurempi on aikuisen rooli draamaleikin ja ryhmän dialogin ohjaajana. Aikuinen suunnittelee draamatoiminnan siten, että se motivoi lapsia leikkimään yhteistyössä. (Toivanen 2009, 30–34.)

Luovassa draamassa aikuinen luo roolihahmossa inhimillisiä ongelmia, joihin lasten kanssa etsitään ratkaisuja. Luovassa draamassa lapset ottavat rooleja ja eläytyvät toisten maailmaan. Luova draama varhaiskasvatuksessa on luovaa leikkiä ja leikin rakentamista. (Hakkarainen ja Brédikyté 2013, 123–124.) Leikille ominaisella tavalla luova draamakin muovautuu ja kehittyy tekijöiden valintojen mukaan. Luova draama on siis ongelmanratkaisua ja yhteistyökykyjen kehittämistyötä lapselle ominaisella tavalla.

Brédikytén 1990-luvun lopulla Vilnassa kehittämässä keskusteleavassa nukkedraamassa lapset saavat vapaasti osallistua nukketheateriesitykseen ehdottaen ratkaisuja ja muutoksia esitettävään tarinaan. Keskusteleavassa nukkedraamassa pääosassa on lasten osallisuus ja eläytyminen, joten esityksen läpi vieminen ei ole olennaista vaan yhteinen prosessi. Nukke toimii leikin virittäjänä, mutta leikin suunnasta päättävät lopulta esitykseen osallistuvat lapset, joita rohkaistaan tulemaan oma-aloitteisesti mukaan esitykseen. Lapset saavat vapaasti liikkua, tutkia nukkeja tai poistua tilasta. Lapsia myös aktivoidaan osallistumaan tarinan kuljettamiseen esittämällä heille kysymyksiä, tarjoamalla heille rooleja tai viemällä nuket lasten joukkoon. Lapsille tarjotaan myös mahdollisuuksia omiin esityksiin. (Hakkarinen ja Brédikyté 2013, 124–128.)

Keskusteleva nukkedraama antaa perinteistä nukketheateria paremmat lähtökohdat lasten omalle pohdinnalle. Keskusteleavassa nukkedraamassa aikuinen toteuttaa ja mallintaa lasten tuottamat visiot nukketheateriesitykseksi ja tarina muotoutuu uudelleen lasten ajatusten ohjaamana. Työskentelyä voi jatkaa mahdollistamalla lasten omatekoisia esityksiä sekä piirtämällä tai luomalla uusia satuja tai tarinoita esityksen tematiikan pohjalta. Tutkimukset osoittavat, että keskusteleva nukkedraama tuottaa lasten omaa pohdintaa annetuista teemoista. Työskentelyn on havaittu myös hyödyttävän vetäytyviä lapsia, joille itseilmaisu ryhmässä ei ole luontaista. (Hakkarinen ja Brédikyté 2013, 124–128.)

3.3.3 Leikkimaailmat ja leikin estetiikka

Leikkipedagogiikan menetelmistä kokonaisvaltaisin on leikkimaailmoiden luominen, jossa satujen pohjalta rakennetaan kokonainen mielikuvitusmaailma. Leikkimaailmoiden luomisen pohjalla voi olla satu, tarina tai draama, ja sen rakentamisessa voidaan hyödyntää erilaisia taiteen menetelmiä luovasti leikille ominaiseen tapaan. Leikkimaailma tarkoittaa Gunilla Lindqvistin 1990 -luvulla kehittämää leikkipedagogiikan sovellusta ja kulttuuria, jossa teoreettiset ja taideaineet nivotaan yhteisen leikin avulla kokonaisuudeksi. Leikkimaailma mahdollistaa lasta kehittämään persoonaansa sekä tutustumaan eri teemoihin leikkipedagogisen toiminnan kautta. (Lindqvist 1998, 1; Hakkarinen ja Brédikyté 2013, 130–131.)

Leikkimaailman elementeistä olennaisimmat ovat yhtenäinen leikin teema sekä henkilöhahmot. Lindqvistin kehittämille leikkimaailmoille on ominaista, että ne pohjautuvat lastenkirjallisuuteen tai lastenkirjallisuuden hahmoihin ja teemoihin. Myös tässä opinnäytetyössä olennaiset kirjallisuuslähtöinen taidekasvatus ja KAUK – kirja astuu ulos kansistaan -menetelmä ovat sukua Lindqvistin leikkimaailma-ajattelulle. Saduista tuttu temaattinen ajattelu siirretään luontevasti lasten ja aikuisten yhteiseen leikkimaailmaan. Prosessin jäsentyminen tapahtuu erilaisten draamallisten tehtävien avulla, ja henkilöhahmojen kautta aikuinen voi tuoda leikkiin pedagogisesti tärkeitä teemoja. Samalla lapsille syntyy luontainen väylä osallistua leikkiin. (Lindqvist 1998, 80–82.)

Käytännössä leikkimaailman toteuttaminen aloitetaan aikuisten aloitteesta. Aikuiset valitsevat leikkimaailman tematiikan ja roolihahmot esimerkiksi lastenkirjallisuudesta. Leikkimaailmaa luotaessa ei tarvitse pidättäytyä yksittäisessä tarinassa, vaan kokonaisuus voi syntyä usean eri tarinan symbioo-

sina. Aikuiset johdattelevat lapset teeman pariin esittämällä draamakatkelmia tai lukemalla tematiikkaan liittyviä tarinoita lasten inspiraatioksi. Tätä seuraa lasten kanssa yhteistyössä toteuttava toimintaketju, jossa lapset leikkivät ja työskentelevät hahmojen kanssa eri taiteen muotoja hyödyntäen. Tarinasta luodaan ja toistetaan leikkimaailmassa tilanteita rebroduktiona, sekä kehitetään niitä edelleen eri taiteenlajien kautta. (Lindqvist 1998, 13–15, 79.)

Leikkimaailmojen kehittämisen yhteydessä Lindqvist loi käsitteen leikin estetiikka. Leikin estetiikan käsitteellä Lindqvist halusi kuvata leikille ja sadulle ominaista esteettistä muotoa, jossa lapsen sisäinen maailma toiveineen kohtaa ulkoisen maailman ja luo niiden välille oman todellisuutensa, jossa kaikki on mahdollista. Tämä mielikuvituksellinen todellisuus on leikki: ajan käsite joustaa ja todellisuus muuttuu, kutistuu ja kasvaa ylikuonnollisiin mittoihin. Kun leikin luonne ja säännöt jaetaan lasten ja aikuisten kesken yhteisessä leikitodellisuudessa, aikuisten on mahdollista myös ohjata leikkiä epäsuorasti leikin sisällä. (Lindqvist 2002, 440 & Lindqvist 1998, 69.)

Leikkimaailman toteuttaminen vaatii pitkäkestoista sitoutumista koko ryhmältä. Leikin kehittämiseen ja toteutukseen osallistuvat niin lapset kuin aikuiset. Onnistumisen kannalta on tärkeää, että leikki-teema puhuttelee lapsia aidosti. Yhtä merkittävässä osassa on juoni, joka tarjoaa ristiriitoja ja riittävästi dramatiikkaa. Näin valittu maailma ja tarina toteutetaan vuorovaikutuksessa lasten kanssa. (Hakkarainen ja Brédikyté 2010, 129–131.)

3.3.4 Aikuisen rooli leikkipedagogiikassa

Leikkipedagogiikan tutkimuksen tuottaman tiedon myötä aikuisen rooli leikissä on kasvattanut merkitystään varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Leikkipedagogiikassa aikuinen on aktiivisesti mukana leikkitoiminnassa. Aikuinen ei pyri leikissä opettamaan tai toimimaan auktoriteettina. Leikkipedagogisen ajattelun mukaisesti hän auttaa lasta oppimaan hänen omassa maailmassaan. Aikuisen on kyettävä asettumaan leikkitoimin asemaan ja otettava tosissaan lapsen oman maailman realiteetit ja pulmat. Leikki vaatii myös aikuiselta kykyä käyttää mielikuvitustaan. Luvuissa 3.3.2 ja 3.3.3 esitellyt luova leikkidraama, leikkimaailmat ja nukkedraama ovat hyviä välineitä aikuisen mielikuvituksen tueksi. (Hakkarainen & Brédikyté 2013, 1.)

Jotta pedagogisella toiminnalla olisi suunta, tarvitaan leikin pedagogiselle toiminnalle myös tavoitteet. Hakkarainen ja Brédikyté listaavat neljä tavoitetta, joita ammattikasvattajan tulisi tavoitella suunnitellessaan leikkipedagogista toimintaa ryhmäänsä:

- 1) *lapsen elämäkokemuksen rikastaminen*
- 2) *aikuisten ja lasten yhteisen leikkikokemuksen jakaminen*
- 3) *leikkiympäristön muokkaaminen lapsen leikin tarpeiden mukaisesti*
- 4) *lasten oma-aloitteisen leikin osuuden kasvattaminen suhteessa aikuisen kanssa leikit-tyyn leikkiaikaan.* (Hakkarainen ja Brédikyté 2010, 141)

Hakkarainen ja Brédikyté muistuttavat, että lasten oma-aloitteisen leikin kehittämisen kannalta aikuisten ja lasten yhteinen leikki on välttämätöntä. Leikkipedagogiikassa aikuisten rooli muuttuu järjestelijästä havainnoijaksi ja ohjaajasta lasten ideoiden tukijaksi. Aikuiset sekä mallintavat leikkikäytämistä, että luovat ja muokkaavat yhdessä lasten kanssa leikkiä ja leikkiympäristöä. Leikkitoiminta syntyy siis lasten ja aikuisten yhteisestä toiminnasta. (Hakkarainen ja Brédikyté 2013, 235.)

Kuten edellä on esitetty, aikuisen leikkipedagoginen toiminta voidaan nähdä kolmella eri tavalla: aikuinen voi järjestää tai ohjata leikkiä, aloittaa yhteisen leikin virikkeellisellä toiminnalla tai tukea ja rikastaa lasten omaehtoista leikkiä ja toimintaa. Leikkipedagogiikassa keskeistä on lasten osallisuus ryhmän toiminnassa sekä sosiaalinen tasa-arvoinen vuorovaikutus niin ryhmän lasten kuin aikuistenkin kanssa. On tärkeää, että leikin tai leikkimaailman teemat ja tavoitteet kumpuavat lasten tarpeista ja mielenkiinnon kohteista. Yhtä lailla on tärkeää, että aikuinen pitää yllä aktiivista osallisuuttaan leikissä havainnoijana, dokumentoijana, tukijana tai leikin rikastuttajana. Tämän opinnäytetyön kehittämistoiminnassa pyritään huomioimaan aikuisen toiminnassa nämä kaikki leikkipedagogiikan tasot – joskin pääpaino oli yhteisen leikin luomisessa taidekasvatuksen keinoin.

3.4 Oppimisympäristöt varhaiskasvatuksessa

Oppimisympäristöillä on valtava merkitys sekä varhaiskasvatuksessa että taidekasvatuksessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostetaan monipuolisten ja kehittävien oppimisympäristöjen merkitystä. Oppimisympäristöillä tarkoitetaan lasten kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta tukevia käytäntöjä, välineitä, tiloja, paikkoja, yhteisöjä, tarvikkeita (Opetushallitus 2016, 31).

Hyvä oppimisympäristö on ergonominen, ekologinen, viihtyisä ja esteetön (Opetushallitus 2016). Hyvä oppimisympäristö on myös esteettisesti puhutteleva. Oppimisympäristöön kuuluu niin yhdessä tekeminen kuin yhteisestä ympäristöstä huolehtiminenkin. Hyvässä taidekasvatuksen oppimisympäristössä esimerkiksi opitaan välineiden oikeanlaista ja monipuolista käyttöä sekä välineiden huoltoa ja palauttamista omille paikoilleen. Hyvässä oppimisympäristössä lapsi oppii automaattisesti erilaisia taitoja, kuten estetiikkaa, sosiaalisia taitoja sekä ympäristöstään huolehtimista. Se myös vahvistaa lapsen toimintaa nostamalla esiin sitä, mitä arvostetaan – esimerkiksi lasten omia töitä. (Rusanen, Kuusela, Rintakorpi ja Torkki 2014, 64.)

Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2016; 2018) korostetaan myös lasten osallisuutta oppimisympäristöjen suunnittelussa ja rakentamisessa. Hyvä oppimisympäristö houkuttelee leikkiin, taiteelliseen ja fyysiseen ilmaisuun sekä ohjaa lapsen luontaista uteliaisuutta kohti uuden oppimista. Hyvässä oppimisympäristöissä lapsille on vaihtoehtoja monipuoliseen tekemiseen, jossa huomioidaan lasten kiinnostuksen kohteet ja taidot. Myös turvallisen ilmapiirin luominen lapselle tuttujen toimintamallien ja sääntöjen avulla, tuki uusien toimintamallien äärellä sekä uusiin materiaaleihin tutustuminen rauhassa aikuisen kanssa on osa hyvää varhaiskasvatuksen oppimisympäristöä. Lisäksi piha ja lähiympäristö sekä taidelaitosten monipuolinen tarjonta tulisi hyödyntää mahdollisuuksien mukaan lasten oppimisympäristöinä. (Opetushallitus 2016, 31–32.)

Nykyään oppimisympäristön käsite on fyysisiä ympäristöjä laajempi. Oppimisympäristön käsite pitää sisällään fyysisen oppimisympäristön lisäksi psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön. Psyykkinen oppimisympäristö muodostuu kongnitiivisten tietojen, taitojen, tunteiden ja motivaation kokonaisuudesta, joista tunteet ja motivaatio muodostavat yhdessä emotionaalisen oppimisympäristön. Sosiaalinen oppimisympäristö taas syntyy oppimistilanteessa olevien ihmisten vuorovaikutuksesta ja ihmisten välisistä verkostoista. (Aksovaara ja Maunonen-Eskelinen s.a.) Etenkin varhaiskasvatuksessa emotionaalaisella ja sosiaalisella oppimisympäristöllä on tärkeä merkitys lasten oppimisessa. Leikkipedagogiikalla, keskustelevalle nukkedraamalla, luovalla leikkidraamalla, leikkimaailmoilla sekä taidekasvatuksella on myönteisiä vaikutuksia lasten emotionaalisen ja sosiaalisen ympäristön rakentumisessa, kuten luvuissa 3.1 ja 3.3. on kuvattu. Tässä opinnäytetyössä tarkastelun alla on erityisesti oppimisympäristöjen muokkaaminen yhdessä lasten kanssa sekä lasten turvallisuuden tukeminen luovassa toiminnassa selkeiden toimintastruktuurien avulla.

4 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS JA KEHITTÄMISTYÖ TAIDETAIKURIT -KOKEILURYHMÄSSÄ

AvoT -avoin taidekasvatusmallihanke lähti liikkeelle Kuopion varhaiskasvatuksen kentän täydennyskoulutuksen tarpeesta. Kuopion kulttuurikasvatussuunnitelman mukaisesti koululaisten Kulttuuripolku materiaaleineen ja jalkautuvine taidekasvattajineen vastaa laajasti taide- ja kulttuurikasvatuksen ja kentällä tapahtuvan täydennyskoulutuksen tarpeeseen. Kulttuuripolku kattaa kuitenkin vain perusopetuksen piirissä olevat oppilaat esikoululaisista yhdeksäsluokkalaisiin (Kuopion opetussuunnitelma 2016). Erityisesti varhaiskasvatuslain ja -suunnitelman (2016; 2018) muutosten myötä esille nousseen elinikäisen oppimisen näkökulmasta myös varhaiskasvatuksen kentällä kaivattiin vastaavanlaisia pysyviä pitkäjänteiseen kehitykseen tähtääviä rakenteita ja innovaatioita.

AvoT -mallin kokonaishankkeen tavoitteena on vastata taidekasvatuksen ja laaja-alaisen opetusko-konaisuuksien kysyntään kehittämällä taidekasvatuksen mallia, jossa yhdistyvät sekä lapsille suunnattu projektimuotoinen ja lapsia osallistava taidekasvatus, että varhaiskasvattajille suunnattu täydennyskoulutus. AvoT -mallissa ei vain toteuteta taideprojektia, vaan etsitään aktiivisesti toiminnassa mukana oleville yksiköille yksilöllisiä toimintatapoja, joissa henkilökunnan osaaminen ja taidekasvattajan mukanaan tuomat käytänteet luovat uusia varhaiskasvatussuunnitelman mukaisia toimintamalleja kunkin päiväkodin arkeen konkreettisesti. Lisäksi mallissa pyritään luomaan käytäntöjä, joissa taidelähtöiset menetelmät tukevat lasten leikkiä ja rakentavat leikin maailmaa. Tällöin taide voi tarjota aikuisille välineitä lasten aloitteisiin tarttumiseen, sekä lapsille ja aikuisille välineitä olemassa olevien leikkien rikastamiseen.

AvoT -mallin nimi viittaa avoimeen taidekasvatusmalliin, jossa mm. taideprojektin teema, käytettävät taidekasvatuksen menetelmät sekä koko toiminnallinen prosessi on avoin ryhmän tarpeille. Lisäksi AvoT -mallin prosessikaaviossa, luvussa 5.2.3 tarkemmin kuvattava yhteistyö kulttuurilaitosten kanssa on niin ikään ennalta tarkemmin määrittelemätöntä. AvoT -mallin sisältö ja toimintatavat syntyvät jokaisessa varhaiskasvatusryhmässä lasten pedagogisten tarpeiden ja mielenkiinnon kohteiden, perheen toiveiden sekä henkilöstön vahvuuksien, koulutus- ja kehitystarpeiden mukaan.

AvoT -mallin pilotointi tapahtui Lastenkulttuurikeskus Lastun hankkeena Kuopion avoimien varhaiskasvatuspalveluiden 3–5 -vuotiaiden kotihoidossa olevien lasten iltapäiväkerhotoiminnassa lukukaudella 2016–2017. Pilottivaiheen jälkeen kerhotoiminnassa luotuja taidekasvatusmallin hyviä käytänteitä on sovellettu Kuopion maaseutualueiden päiväkotiryhmissä, joissa taidekasvattaja on työskennellyt pilotissa luodun prosessimallin mukaisesti (liite 6). Taidekasvatusmallin ja opinnäytetyön kehittämistyön tavoitteena oli siis luoda varhaiskasvatukseen sellaisia arjen toimintamalleja, joilla voidaan vastata suoraan varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016; 2018) laaja-alaisen oppimisen tavoitteisiin. Taidekasvattajan jalkautuvalla työllä myös varmistetaan kulttuuripalveluiden ja koulutuksen saavutettavuutta maaseutualueilla.

Hanketta lähdettiin toteuttamaan helmikuussa 2016 Lastenkulttuurikeskus Lastun ja Sanataidekoulu Aapelin aloitteesta. Hankkeen kokonaissuunnitelma luotiin yhteistyössä Lastenkulttuurikeskus Lastun, Sanataidekoulu Aapelin, Kuopion kulttuurin aktivointiyksikön sekä Kuopion avoimien varhaiskasvatuspalveluiden kanssa. Hankesuunnitteluvaiheen moniammatillinen tiimi koostui eri osapuolien edustajista. Moniammatillisessa tiimissä määriteltiin hankkeen tavoitteet, sidosryhmät sekä vaiheet. Lisäksi tiimi luonnosteli hankkeelle rahoitusohjan sekä toimenpiteet lisärahoituksen saamiseksi.

Toimivien käytäntöjen löytämiseksi AvoT -mallin kehittämistyö toteutettiin monivaiheisesti. Opinnäytetyö kohdentuu mallin *pilottivaiheeseen*. Kehittämistyön tarkoituksena oli löytää käytänteitä, jotka ovat sovellettavissa taidekasvattajan johdolla projektimuotoiseen työskentelyyn päiväkotiryhmissä. Työn tutkimuksellinen osuus kohdentuu siis yhden vaiheen ja yhden toimintavuoden arvontiin, sekä siinä luotujen toimintamallien ja prosessien kuvaukseen. Toimeksiantajana opinnäytetyössä toimi Lastenkulttuurikeskus Lastu, ja muina yhteistyökumppaneina Kuopion kaupunki sekä Sanataidekoulu Aapeli. Käytännössä pilottivaihe toteutettiin Kuopion avoimien varhaiskasvatuspalveluiden 3–5 -vuotiaiden kerhotoiminnassa. Kokeiluryhmänä toimi AvoT -mallin kehittämistyötä varten perustettu Taidetaikurit -kerhoryhmä ja sen moniammatillinen tiimi.

4.1 Taidetaikurit -kokeiluryhmän kuvaus

Taidetaikurit -kerhoryhmän moniammatilliseen tiimiin kuului varhaiskasvatuksen opettaja, lastenhoitaja sekä taidekasvattaja (kuvio 1). Kerhon asiakkaina oli kahdeksan 3–5 -vuotiasta kotihoidossa olevaa lasta ja heidän perheensä. Taidekasvatusmallin kehittämistyössä olivat osallisina kaikki kerhotoiminnan osapuolet. Moniammatillisessa tiimissä suunniteltiin ja kehitettiin kerhon pedagogista toimintaa, kuten taiteellisia toimintatuokiota, leikkitoimintaa, retkiä sekä arjen sujuvuutta tukevia käytänteitä. Myös perheet ja lapset osallistuvat toiminnan ja sen vaikutusten arviointiin esimerkiksi teema-haastattelun ja lapsia osallistavien arviointimenetelmien sekä pedagogisen dokumentoinnin kautta. Toiminnan suunnitteluun vaikuttivat lasten mielenkiinnon kohteet sekä ryhmän pedagogiset tarpeet.



KUVIO 1. Taidetaikurit -kerhotoiminnan osapuolet

Taidetaikurit ryhmä kokoontui kahden vuoden ajan lukukausina 2016–2017 ja 2017–2018. Tämän opinnäytetyön tukimuksellinen osuus sijoittuu ryhmän ensimmäiselle toimintavuodelle ja etenkin sen kevätlukukaudelle. Kerholaiset koontuivat Puistokartanolla Kuopion kansalaisopiston tiloissa tekstiilityön luokassa kaksi kertaa vikossa, joista toisella kerhokerralla oli mukana myös taidekasvattaja. Kansalaisopiston tilat ovat aikuisille suunniteltuja tiloja, joissa haasteena on mm. jakotilojen puute, lapsen näkökulmasta vähäinen tila sekä runsas korkeiden pöytien määrä. Tilat ovat yhteiskäytössä muiden toimijoiden kanssa, eikä lasten töitä tai leikkejä voi siksi jättää kerhokertojen välissä seinille tai muualle tilaan. Kuitenkin toiminnassa pyrittiin luomaan käytänteitä, joilla tila saatiin rakennettua lapsiystävällisemmäksi ja mm. erikseen tilaan toimitetuilla hyllyköillä ja sermeillä lasten omat työt sekä oppimisympäristö muokattiin kerhon ajaksi lapsille helpommin saavutettavaksi ja mielikuvitusta ruokkivaksi.

Toiminnassa käytettiin fyysisten oppimisympäristöjen luomiseen mm. KAUK -menetelmää (Kirja Astuu Ulos Kansistaan), perinteistä varjoteatteria sekä VäriVarjoTeatteria. KAUK -menetelmässä sadussa tai lastenkirjassa esiintyvä mielikuvitusmaailma rakennetaan konkreettiseksi elämystilaksi. VäriVarjoTeatterissa perinteiseen varjoteatteriin yhdistetään värikäs elämystila piirtoheittimen ja lasimaaleilla maalattujen kalvojen avulla. VäriVarjoTeatterissa lapsi voi olla väriarjotilassa sekä tekijänä että kokijana. Tila rakennetaan siten, että lapsi voi ilmaista itseään liikkuen väriarjotilassa koko kehollaan. Väriarjoteatteri on siis tila, jossa väri, liike ja ääni muodostavat moniaistisen yhtenäisen kokemuksen (Kuma ja Riikonen 2011, 66.)

Avoimien varhaiskasvatuspalveluiden toimintaa ohjaavat perinteiset varhaiskasvatuksen ohjeet ja asiakirjat, kuten kasvattajan käsikirja ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Kerhotoiminta poikkeaa kuitenkin toimintamuodoltaan perinteisestä päiväkotitoiminnasta, sillä kerhotoimintaan osallistuvat lapset ovat kotihoidossa ja lapset osallistuvat toimintaan keskimäärin 6 tuntia viikossa. Varhaiskasvatussuunnitelman eri sisältöjen toteuttamiseksi toiminnan painopisteitä on siksi mietittävä

tarkkaan, jotta varhaiskasvatussuunnitelman mukaiset tavoitteet voidaan saavuttaa käytännössä myös avoimen varhaiskasvatuksen kerhotoiminnassa.

Taidetaikurit-kerhotoimintaan osallistuvat lapset olivat 3–5 -vuotiaita. Tässä iässä lapset elävät kehitysvaihetta, jossa mielikuvitus ja kieli kehittyvät voimakkaasti. Sosiaalisia taitoja harjoitellaan pettymysten ja onnistumisten kautta, joten kannustaminen ja lapsen auttaminen on tärkeää, vaikka ikävaiheeseen usein kuuluukin halu toimia ja selvitä itsenäisesti. 3–5 -vuotiailla lapsilla yksilölliset erot kehityksessä voivat olla vielä suuria. (Mannerheimin lastensuojeluliitto s.a.)

4.2 Aineistonkeruun menetelmät

Tutkimusaineisto kerättiin Kuopion avoimen varhaiskasvatuksen kerhotoiminnan Taidetaikurit –kokeiluryhmässä. Työhön kuului taidekasvatuksen toimintamallien kehittäminen pedagogisten ja lapsilähtöisten tavoitteiden kautta. Kehittämistyötä tehtiin prosessorientoituneen arvioinnin periaatteiden mukaisesti vuorovaikutuksessa ryhmän lasten sekä ryhmän varhaiskasvatuksen opettajan ja lastenhoitajan kanssa. Kehittämistyö ja seuranta toteutettiin havainnoiden ryhmän lapsia, dokumentoiden lasten toimintaa valokuvaamalla ja videoimalla, sekä haastatteleamalla toimintaan osallistuvien lasten vanhempia (liite 3) ja Taidetaikurit tiimin henkilöstöä (liite 1 ja liite 2) teemahaastatteluissa. Lisäksi jokaisesta toimintakerrasta pidettiin arviointipäiväkirjaa.

Teemahaastattelu on Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 34–35) mukaan joustava ja siksi monikäyttöinen. Haastattelussa välittyy kyselyä laajempi kuva haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista. Teemahaastattelun suora vuorovaikutustilanne taas antaa mahdollisuuksia esittää lisäkysymyksiä ja varmistua siitä, että haastateltava on ymmärtänyt kysymykset oikein. Teemahaastattelu etenee keskustelunomaisesti teemoittain, jolloin haastattelija ei kysymystensä kanssa määrittele tarkasti, mikä haastattelussa korostuu. Haastattelija on valmistautunut haastatteluun avoimin kysymyksin, jotka on jaoteltu teemoittain. Haastattelun ei kuitenkaan tarvitse edetä haastattelijan käsikirjoituksen mukaan, vaan haastateltavan puheelle ja valinnoille jää aidosti tilaa. Tämän vuoksi teemahaastattelu sopii tilanteisiin, joissa tutkija on perehtynyt aihepiiriin huolellisesti ja tuntee myös haastateltavien tilanteen. (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka s.a.) AvoT -mallin kehittämissä teemahaastattelua hyödynnettiin empiirisen tiedon keräämiseksi toiminnan eri osapuolilta toiminnan eri vaiheissa. Haastattelut litteroitiin keskeisten kehittämissä ohjelmien vaikuttaneiden kysymysten ja vastausten osalta, ja niitä tarkasteltiin kerhotoiminnassa syntyneiden päiväkirjamerkintöjen ja havaintojen kanssa rinnakkain. Luvussa 4.4 kuvataan prosessin arviointia teemahaastattelujen pohjalta tarkemmin.

Lasten toimintaa valokuvaamalla dokumentoitiin ennen kaikkea lasten kanssa luotuja konkreettisia visuaalisia elementtejä, leikkimaailmoita tai käytännön tehtäviä, kun taas toiminnan pedagogista arviointia ja reflektointia toteutettiin päiväkirjamaisen dokumentoinnin muodossa. Pedagoginen dokumentointi nojaa Reggio Emilia -pedagogiikan perinteeseen ja sen keskiössä on lasten erilaisten näkökulmien, kokemusten ja lähestymistapojen nostaminen esiin erilaisen dokumentoinnin, kuten valokuvaamisen, piirustusten tarkastelun ja havaintojen kirjaamisen avulla. Olennaista pedagogisessa

dokumentoinnissa ja havainnoinnissa on valikoida, mitä lasten toiminnassa erityisesti havainnoidaan. Havaintojen pohjalta aikuiset tekevät tulkintoja, jotka vaikuttavat edelleen tulevan toiminnan suunnitteluun. (Wallin 2000, 124–126.)

Havainnoimalla eli observoimalla saadaan tietoa ihmisten toiminnasta. Tieteellisellä havainnoinnilla tarkoitetaan systemaattista tarkkailua, ja sitä käytetään usein laadullisessa tutkimuksessa täydentämään esim. haastattelussa saatua informaatiota. Havainnoinnin vahvuus on sen avulla saatu suora informaatio yksilön, ryhmien ja organisaatioiden toiminnasta niiden luonnollisessa ympäristössä. (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2006, 59 – 60.) Havainnointi sopii myös ryhmille, joissa tutkittavilla on kielellisiä rajoitteita (lapset) tai mikäli tutkittavat eivät kykene puhumaan haastattelijalle suoraan. (Hirsjärvi ym. 2004, 201–203).

Havainnointi voi olla osallistuvaa tai ei osallistuvaa. Osallistuvassa havainnoinnissa havainnoijalla on aktiivinen rooli toiminnassa, kun taas ei osallistuva pitäytyy pelkän havainnoijan roolissa (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2006, 59 – 60.) AvoT -mallin kehittämistyössä havainnointi oli osallistuvaa havainnointia, joka kohdentui strukturoimatta lapsiryhmän toimintaan. Strukturoimaton havainnointi on perusteltua silloin, kun tarvitaan paljon monipuolista ennakkotietoa asiasta. (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2006, 59 – 60). Opinnäytetyössä havainnoinnin kohteena olivat esimerkiksi lasten mielenkiinnon kohteet ja motivaatio, eri kehitysvaiheessa olevien lasten toiminta taidetoiminnassa sekä lasten suhde käytettyihin menetelmiin. Lisäksi ylös kirjattiin havaintoja lasten yhteisen leikin kehitymisestä Taidetaikurit -kerhotoiminnan aikana. Havaintojen kirjaamiseen ei käytetty erillistä havainnointilomaketta, vaan havainnot kirjattiin jokaisen toimintakerran jälkeen arviointipäiväkirjaan. Lisäksi havainnoinnin tukena käytettiin toisinaan videointia ja valokuvausta.

Havainnoinnin ohella tietoa toiminnasta kerättiin ja arvioitiin pilottiryhmän moniammatillisen tiimin jäseniä haastatteleamalla (liite 1 ja liite 2) sekä arvioimalla suunnitelmallisesti kerhopäivien toimintaa päiväkirjamerkinnöissä. Päiväkirjamaista työtapaa hyödynnettiin myös sidosryhmien välisten sekä toimintamallin sisäisten vuorovaikutusprosessien kuvaamisessa. Lisäksi lapset saivat itse arvioida kerhotoimintaa säännöllisesti esimerkiksi tunnekuvin tai sovituille kehonliikkeillä (esim. näyttämällä peukaloa eri asennoissa) ja valokuvaamalla omatoimisesti. Kehittämistyön tulosten ja prosessin arviointi tehtiin siis sisäisen arvioinnin periaatteiden mukaisesti. Sisäistä arviointia määrittelee sisäiset tarpeet ja se on lähellä itsearviointia, pitäen kuitenkin sisällään enemmän kuin yhden arvioijan. (Opintokeskus Sivis s.a.).

Päiväkirjamainen dokumentointi sopi erinomaisesti tutkimustavaksi, sillä taidekasvattajan kokemukset ja havainnot ovat yhtä keskeisessä asemassa kuin moniammatillisen tiimin jäsenten, ryhmän lasten tai lasten vanhempien arviot toiminnasta. Juuri toiminnan muuttuvat elementit, taidekasvatuskäytänteiden kokeileminen käytännön työssä sekä kokeilujen ja kokemusten reflektointi päiväkirjassa luo pohjaa uuden taidekasvatuksen toimintamallin luomiselle. Kehittämistoiminnan ohjaus perustuu siis toimijoiden jatkuvaan uuden oppimiseen, erilaisiin kokeiluihin ja sen seurauksena toimintojen kehittämiseen (Toikko ja Rantanen 2009, 50).

4.3 Toiminnan toteutus

Tässä luvussa kuvataan Taidetaikurit -kerhoryhmän prosessia kokonaisvaltaisesti. Tavoitteena on avata sekä syyslukukauden 2016 että kevätlukukauden 2017 prosessit erikseen. Toiminnalliset prosessit avataan sekä konkreettisesti, että prosessin taustalla vaikuttavien lähtökohtien, tavoitteiden ja menetelmien kautta. Työskentely lasten kanssa pohjautui syyslukukaudella 2016 perinteisiin taidekasvatuksen menetelmiin. Tavoitteena oli tutustua lapsiin, heidän toiveisiinsa ja perheisiinsä taidepedagogisen toiminnan kautta. Tältä pohjalta syksyn taideprojektiin valikoitui teemaksi *minä, perhe ja lähiympäristö*. Hannele Huovin (Huovi ja Louhi 2005) satukirjan mukaan nimetyssä Maailman paras napa -projektissa lapset rakensivat monipuolisesti taidelähtöisiä menetelmiä hyödyntäen omakuvat. Prosessin edetessä lapset siirtyivät tarkkailemaan ja dokumentoimaan omaa lähiympäristöään ja kotiaan sekä valokuvaten että leikkiympäristöjä rakennellen.

Maailman paras napa -projektin toiminnan lähtökohdat pohjautuivat kevätlukukautta vahvemmin ryhmää ohjaavien aikuisten yleisiin näkemyksiin ryhmäytymisestä, sillä lukukauden alussa ryhmän lapset olivat vielä kasvattajille tuntemattomia. Myös ryhmän struktuurien luomiseen käytettiin Taidetaikurit -toiminnan alussa aikaa turvallisen oppimisympäristön luomiseksi. Lasten omakuvien rakentamisen jälkeen lasten osallisuuden tasoa pyrittiin kasvattamaan huomioimalla lasten omia mielenkiinnon kohteita sekä havaintoja lasten leikeistä.

Taidetaikurit -toiminnan ohjaavaksi menetelmäksi valittiin kirjallisuuslähtöinen taidekasvatus. Kuten Lindqvistin leikkipedagogisessa toiminnassa, myös kirjallisuuslähtöisessä taidekasvatuksessa virikkeet taidetoiminnalle ja leikille poimitaan lastenkirjallisuudesta: saduista, loruista, kuvakirjoista. Taidetaikurit -toiminnassa lapset johdatettiin erilaisiin teemoihin rakennellen kielellisiä ja tarinallisia siltoja tutkittavien asioiden välille loruin ja tarinoin.

Syyslukukaudella omakuvan rakentamisen kirjallisena virikkeenä toimi Hannele Huovin Maailman paras napa -satukirjan eri kehonosista kertovat sadut. Satujen maailmaa työstettiin sekä omakuvaa rakentaen, että sadun erilaisia elementtejä leikkimateriaaleiksi lapsille tarjoten. Omakuvan rakentamisesta siirryttiin tutkimaan lapsen elinpiiriä: kotia ja perhettä sekä kerhon lähiympäristöä. Lähiympäristön tutkimisen virikkeenä toimivat Riina Katajavuoren ja Salla Savolaisen kuvakirja Mennään jo kotiin (2007) sekä Katri Tapolan ja Kristiina Louhen kuvakirja Maunon kaupunki (2008).

Syyslukukauden loppunäyttelyssä lapset saivat arvioida lukuvuoden toimintaa omasta näkökulmastaan kuvin. Lasten esittämien arvioiden, mielenkiinnonkohteiden ja mielipiteiden pohjalta suunniteltiin tulevan kevätlukukauden toimintaa. Toiminnan taustalla vaikutti myös tiimin tavoite oppia käyttämään leikkipedagogisia menetelmiä luovasti ja niitä taidetoimintaan yhdistellen – lasten aloitteita ja tarpeita unohtamatta. Kevätlukukauden toiminnan kehykseksi valittiin Taidetaikurit -tiimissä maailman tutkimiseen ja tulkintaan inspiroiva lastenkirja Oma pieni pikkuruinen, jonka pohjalta lapset saivat rakentaa oman leikkimaailman. Teeman valintaan vaikuttivat niin havainnot lasten toimin-

nasta ja mielenkiinnon kohteista, kuin luvussa 5.1 kuvattu lasten oma arviointi syyslukukaudem toiminnasta. Luvuissa 5.5.1–5.5.5 kuvataan kevätlukukaudella toteutetun Olennon maailma -projektin vaiheita, lähtökohtia, tavoitteita ja arviointia tarkemmin.

Taidetaikurit -kerhon perheet saivat tietoa Taidetaikurit -toiminnasta, retkistä, taideprojektiin ja käsillä olevaan teemaan liittyvästä kirjallisuudesta sekä Kuopion eri taidelaitosten näyttelyistä ja tapahtumista kuukauden kirjeissä. Kuukauden kirjeet olivat tärkeä viestintäkanava tiimin ja perheiden välillä, sillä kerhoon tulo- ja lähtötilanteissa ei aina ollut aikaa keskustella jokaisen perheen kanssa. Kirjeet olivat myös osa kerhotoiminnan pedagogista dokumentointia. Lisäksi kirjeissä osallistettiin perheet mukaan toimintaan antamalla kotitehtäviä, joita lapset saivat tehdä yhdessä perheensä kanssa.

4.3.1 Lapset Maailman paras napa -projektin arvioijina

Taidetaikurit -kokeiluryhmän ensimmäisestä projektista oli tavoitteena saada arviointituloksia suoraan lapsilta. Tätä varten suunniteltiin arviointimenetelmä, joka perustui Papunetin kummunikaation tueksi tarkoitettuihin PC-kuviin, toiminnasta otettuihin valokuviin sekä lasten omiin Maailman paras napa -projektissa syntyneisiin töihin. Maailman paras napa -projektin päätteeksi lasten perheet kutsuttiin taidenäyttelyyn, jossa oli esillä lasten syksyn aikana tekemiä töitä. Koska näyttelyyn koostettiin konkreettisesti kuvin ja sanoin näkyville koko syksyn taiteellinen ja toiminnallinen prosessi, oli luontevaa sijoittaa lasten tekemä arviointi juuri näyttelyn yhteyteen. Lisäksi näyttelyssä oli esillä kaikki prosessin aikana luetut keskeiset satu- ja kuvakirjat.



KUVA 1. Lasten omakuvia perheille suunnatussa näyttelyssä Puistokartanolla (Karjula 2016-12-13 a.)

Ennen varsinaista näyttelyä lapset tulivat kerhoon ilman vanhempiaan. Kerho eteni tuttujen struktuurien mukaisesti. Valokuvat ja lasten työt asetettiin esille ennen lasten saapumista, joten ne olivat lasten nähtävillä kerhon alusta alkaen. Lapsille kerrottiin alkupiirillä, että jokainen lapsi saa ilmaista kuvien avulla, mitkä syksyn töistä ja tehtävistä ovat olleet lapsista *kivoja*, mistä he *eivät pitäneet* ja mitkä tehtävistä olivat *vaikeita*. Lapset saivat myös halutessaan ilmaista kuvalla, mihin omaan työhönsä he olivat erityisen tyytyväisiä tai tyytymättömiä. Lasten kanssa käytiin PC-kuvien merkitykset

läpi piirillä. Tämän jälkeen lapset siirtyivät vapaaseen leikkiin, josta he saapuivat antamaan arvionsa kuvien avulla yksi lapsi kerrallaan.

Kuvat ja niihin liitetyt kysymykset:



ILOINEN

Mikä tehtävä oli erityisen kiva tehdä?



VAIKEA

Mikä tehtävä oli vaikea?



TYTYTYVÄINEN

Mistä työstä olet ylpeä? Mikä onnistui hyvin?



MURJOTTAA

Mistä tehtävästä et pitänyt?

KUVAT 2–5. Kuvasarja lasten omaa arviointia varten (Papunetin kuvatyökalu 2018.)

Jokainen lapsi toteutti arvioinnin yhdessä aikuisen kanssa. Muiden lasten valitsemat kuvat eivät olleet toisten lasten nähtävissä. Tällä varmistettiin se, etteivät muiden lasten mielipiteet vaikuttaneet lasten omiin arviointeihin. Kuvat kerrattiin lapselle arviointivaiheessa kuva kerrallaan. Tämän jälkeen lapsen kanssa käytiin yhdessä läpi näyttelyn työt. Lapsen kanssa kerrattiin keskustellen, mitä ryhmässä oli syksyn aikana tehty. Lopuksi lapsi sai yhden arviointikuvan käteensä ja kuvaan liittyvä kysymys esitettiin lapselle uudelleen. Tällä tavoin lapsi sai asettaa kuvat näyttelytyöiden alle yksi kerrallaan. Lapsi sai merkitä halutessaan useammankin työn samalla tunnekuvalla.

Lapset pohtivat kuvien asettamista tarkkaan. Tyytymätön -kortti oli lapsille selvästi liian vaikea ja jätimme sen muutaman isomman lapsen sitä kokeiltua pois kokonaan. Muiden tunteiden ja arviointien tekeminen luontui lapsilta hyvin. Valokuvauksen lapset arvioivat yleisesti ottaen mieleiseksi tehtäväksi, ja siinä he olivat kokeneet myös paljon onnistumisia. "Nukke koti"-tehtävä oli koettu vaikeaksi. Lapset kertoivat, että siinä oli niin paljon liimaamista ja pienten hahmojen tekeminen oli ollut vaikeaa. Nukke koti-työn parissa lapset olivat tarvinneet lisäksi paljon aikuisten apua. Toisaalta juuri nukkekodin äärellä lapsille oli syntynyt hienoja leikkejä, mutta se ei näkynyt lasten arvioinneissa. Tunnemaalaus ja värit nousivat monen lapsen kuva-arvioinnissa esille mieleisenä. Ennakoon pelkäsin, että näin jälkikäteen arvioitaessa lapset muistavat vain viimeisimmät puuhut. Kuitenkin lapset esittivät melko tarkkojakin ajatuksia aivan alkutaipaleen jutuista. Tunnetyöskentely ja Huovin sadut olivat piirtyneet vahvoina lasten mieliin. (Karjula 2016–2017.)

Lasten tekemän arvioinnin motiivina oli saada ryhmän kaikkien lasten ääni kuuluviin seuraavan lukukauden suunnittelua varten. Toiminnan suunnittelun kannalta oli tärkeää nähdä, miten lapset olivat kokeneet erilaiset työskentelytavat, sadut ja tehtävät. Arvioinnin avulla saatiin hyödyllistä tietoa lasten kokemuksista sekä kuvin että keskustelun kautta. Esimerkiksi valokuvaus, värien tutkiminen, runsaat loruleikit ja erilaisten hahmojen rakentaminen valikoituivat toimintasuunnitelmaan lasten kanssa käytyjen keskustelujen ja kuva-arvioinnin pohjalta.

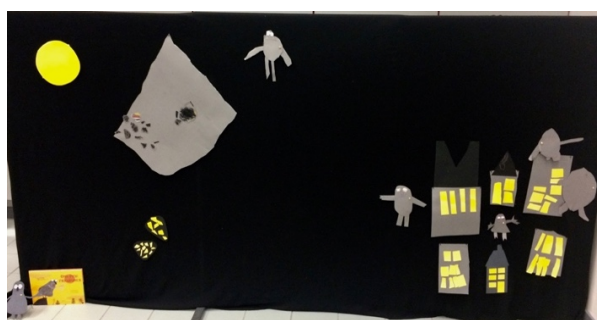


KUVA 6 ja KUVA 7. Kuva lasten tekemästä arvioinnista Papunetin kuvien avulla (Karjula 2016-12-13 b & c.)

4.3.2 Olennon maailma -leikkimaailman rakentaminen

Kevätlukukaudella 2017 Taidetaikurit -kerhon toiminnassa toteutettiin taideprojekti Ulf Starkin ja Linda Bondestamin teokseen pohajutuvassa varjo- ja leikkimaailmassa. Taiteilijoiden yhteisteos Oma pieni pikkuruinen (2014) antoi virikkeitä Taidetaikureiden oman leikkimaailman rakentamiseen varjoista valoon ja väreihin. Kirjan päähenkilö Olento elää pimeässä varjojen maailmassa. Kaikki on harmaata. Olento on yksinäinen, mutta eräänä päivänä pieni auringonkipinä lennähtää Olennon luolaan. Auringonkipinä eli oma pieni Pikkuruinen kertoo olennolle kaiken päivämaailmasta: väreistä, kasveista ja eläimistä, jotka päivänvalossa elävät.

Taidetaikureiden leikkimaailma rakennettiin lähes tyhjiin kulissiin, joka pystytettiin kerhotilaan ensimmäisellä kerhokerralla. Sermiin ja seinälle pingotetulla mustalla kankaalla oli ainoastaan kuu, yksi talo sekä pieni ”kuun heijastus”. Muuten oli yhtä tyhjää kuin Olennon maailmassa. Ensimmäisellä kerhokerralla lapsille luettiin kuvakirja Oma pieni pikkuruinen (2014) kokonaisuudessaan, jonka jälkeen lapset tekivät omat varjotatterinuket eli hämärän olennot. Seuraavilla kerhokerroilla kuvakirja aloitettiin alusta. Sitä luettiin muutama aukeama ja teema kerrallaan. Lisäksi kerhostruktuuriin upotettiin loruleikkejä, jotka nivottiin kehystarinan avulla osaksi Olennon maailmaa. Lapset rakentelivat kerhokertojen aikana sekä annettujen virikkeiden, että omien ideoidensa pohjalta maailmaa sekä sermiin, että varjoteatteriin.



KUVA 8. Olennon maailma, lasten tekemiä varjoteatterihahmoja, taloja ja vuoria (Karjula 2017-01-10 a.)

Kerho kerholta lapset saivat itse toteuttaa näkemyksensä maailmasta, jossa ”kaikki on mahdollista”. He rakensivat varjomaailmaan taloja ja puita, kukkia ja ihmisiä. He loivat leikkimaailmaan värit ja eläimet. Maailmaa rakennettiin alussa varjotatterin rinnalla kaksiulotteisena esteettisenä elementtinä, joka ei tarjonnut vielä visuaalista virikettä enempää aineksia leikkiin. Projektin edetessä lapset kuitenkin alkoivat tuottaa taidetoiminnassa leikkiin soveltuvaa materiaalia, kuten metsämaton, puita ja sukkakaloja.

Myös aikuisten tuomat virikkeet tukivat yhteisen leikin rakentumista enenevässä määrin. Projektin loppupuolella kerhon alkupiirillä tehtävien ja virikkeiden sanansaattaja Hannele Huovin ja Soili Perkiön laulun innoittamana syntynyt mielikuvitusolento ”*Sydänlintu*” toi ryhmään konkreettiselle pehmoletu -Olennolemme muovieläimiä ystäväksi. Lapset veivät valitsemaansa eläimet vierailulle tuolista ja kankaista rakennettuun Olennon luolaan ja auttoivat eläimiä tutustumaan Olentoon. Tältä tuokiolta lapsille avautui kaikkien yhteinen leikki, jota leikittiin lähes kerhon kesälomaan saakka.

Oma pieni pikkuruinen -teoksen rinnalla tutustumme myös muuhun teemaan sopivaan lastenkirjallisuuden sekä vierailimme Kuopion taidemuseossa ja Kuopion museossa esillä olleessa Sanna Pellicionin ja Katri Tapolan kirjallisuuslähtöisessä Toiveretki-näyttelyssä. Kulttuurilaitosvierailut nivottiin kehystarinalla osaksi Olennon kertomusta. Esimerkiksi Taidemuseoon lapset ottivat mukaansa edellisellä kerralla valmistamansa Pikkuruinen -lelun. Pikkuruisen kanssa lapset etsivät teoksista punaista väriä ja kertoivat tulkintojaan eri teoksista. Lasten tulkinnat kirjattiin ylös.

Taidetaikurit -kerhon lapset saivat dokumentoida tekemistään itse. He valokuvasivat jokaisella kerhokerralla itselleen kiinnostavia kohteita. Valokuvaaminen päätettiin ottaa mukaan, koska syyslukukauden 2016 lopussa juuri valokuvaaminen oli ollut lasten oman arvioinnin mukaan yksi kiinnostavimmista tehtävistä. Syyslukukaudella 2016 kameran käyttöä harjoiteltiin yksittäisen kuvaustehtävän äärellä. Kevätlukukauden alussa kuvaustilanteet määriteltiin tarkemmin, jotta lapsia voitiin ohjata kameran käyttöön. Samalla lapset saivat itse dokumentoida projektin etenemistä ja mm. toistensa varjoteatteriesityksiä. Kevään edetessä lasten kuvauskohteita rajattiin koko ajan vähemmän, ja he saivat valita vapaasti kuvattavaksi niin kerhossa tehtyjä projektijuttuja kuin leikkejä tai muita kohteita. Kevään puolivälistä alkaen lapset kuvasivat toimintaa silloin, kun itse niin halusivat, sekä täysin omista lähtökohdistaan aikuisen siihen puuttumatta. Lasten kuvauskohteita ja kuvia oli tulostettuna esillä yhdellä kerhokerralla, jolloin tarkasteltiin kuvaamiseen liittyviä kohteliaisuussääntöjä, erilaisia kuvakulmia ja sitä, mikä lapsista oli ollut kuvaamisen näkökulmasta kiinnostavaa.

4.3.3 Olennon maailma -projektin lähtökohdat

Toiminnassa oli väistämättä pohdittava pedagogisia valintoja ja rakenteita tarkasti, sillä kerhomuotoisessa toiminnassa yhteiseen toimintaan ja leikkiin sitoutuminen vie lapsilta aikaa. Tapaamisten ja tarinan eteenpäin viemisen välillä on usein viikko – poissaolojen sattuessa enemmänkin. Tämä aiheutti haasteita toiminnan suunnittelulle ja eteenpäin viemiselle. Toisaalta se oli edullista prosessin jäsentelyn ja näkyväksi tekemisen kannalta. Sekä yhteisen prosessin pulmat että onnistumiset tulivat

kerhomuotoisessa työskentelyssä selkeästi esille ja näin olleen niihin voitiin tarttua analyttisesti ja käytännöllisiä ratkaisumalleja etsien.

Taidelähtöisiä menetelmiä suunnitellessa kiinnitettiin paljon huomiota lasten vahvaan osallisuuteen. Erilaisten ja eri-ikäisten lasten selviytymistä tehtävistä ja kädentöistä itsenäisesti ja aikuisen avustuksella pohdittiin tarkasti. Useissa tehtävissä lapsilla oli tarjolla vaihtoehtoisia materiaaleja ja niitä saat- toi työstää erilaisin tavoin taidoista riippuen (esim. repiminen tai leikkaaminen). Lisäksi tehtävät oh- jeistettiin havainnollistaen niitä visuaalisesti, mutta ”rikkoen” välittömästi annetut esimerkit, jotta lapselle jää tilaa luoda omat näkemyksensä asiasta. Kädentaidoissa ja leikkimaailmaa rakentaessa taidetoimintaa muokattiin n. 4 viikon sykleissä, jotta toiminnassa voitiin ottaa huomioon lasten aloit- teet ja tarpeet.

Vaikka esimerkiksi yhteistä metsämattoa tehdessä lapsilla oli sama tehtävä, motivoitiin lapsia teke- misen äärellä heidän omista mielenkiinnon kohteistaan käsin tai annettiin lasten viedä omia ideoi- taan eteenpäin materiaaleista innoittuneena. Esimerkiksi tällaisesta toiminnasta sopii eräs ryhmän lapsi, joka motivoitui tekemään yhteistä metsämattoa, kun sai tehdä siihen kankaasta raketin laukai- sualustan. Myöhemmin tämä raketin laukaisualusta motivoi lasta myös leikkimään metsämaton ää- relle. Toinen hyvä esimerkki on lapsi, joka innostui tekemään metsämattoon varatusta kangasmate- riaalista nukken. Innostus tarttui myös ryhmän pienimpään lapseen, jolle isompi lapsi opasti nukken tekemisen.

Menetelmien valintojen lisäksi suunnittelussa kiinnitettiin huomiota toiminnan rakenteisiin. Kevätlu- kukauden toiminnan alussa alkupiirin struktuuria muutettiin syksyn toimintamallista melko paljon. Toiminnan edetessä kuitenkin kävi ilmi, että syksyn tapaan lasten motivointi ja aktivointi Sydänlin- nun lähettämin viestein ja loruleikein olisi tarpeen. Lopulta syksyn toimintastruktuurista säilytettiin lähes kokonaisuudessaan alkupiirin rakenne, jossa teemaan sopivien loruleikkien päätteeksi Sydän- lintu lähettää lahjoja ja postia, sekä välittää ryhmälle kirjeissään (Olennon) pulmia, kysymyksiä ja tehtäviä. Lisäksi alkupiirillä luettiin jokaisella kerhokerralla lyhyt pätkä Oma pieni pikkuruinen -kir- jasta inspiraatioksi ja mielikuvituksen rikasteeksi toiminnan alkuun.

Toiminnan rakenne haluttiin säilyttää sekä turvallisen toimintakulttuurin, että motivoinnin näkökul- masta. Turvallinen struktuuri antaa lapselle enemmän tilaa tuoda esille omia näkemyksiään kuin ar- vaamaton ja alati muuttuva toiminnan rakenne. Sydänlinnun viestit tukivat aikuisten ja lasten yh- teistä leikkiä. Ne virittivät koko ryhmän leikkimisen ja mielikuvittelun äärelle antaen sille yhteiset raa- mit, joiden puitteissa myös yhteinen leikkimaailma rakentui. Toistuvaan toimitastruktuuriin sisällytet- tiin myös pieni toistuva loruleikkikimara, jolla laadultaan pidättyväinen ryhmä saatiin aktivoitua teke- misen ja itseilmaisun äärelle.

Loruleikeissä vastattiin lisäksi ryhmän pedagogisiin tarpeisiin kielen ja motorisen kehityksen tukemi- sesta. Lorujen leikeissä toistui mm. kehon keskilinjan ylitys, hypyt yhdellä ja kahdella jalalla, keinu- minen sekä toistuvat liikesarjat. Nämä tukevat sekä lapsen motorista että kielellistä kehitystä. Loru- leikeissä myös harjoiteltiin yhteistoimijuutta ja itsesääätelyä sekä erilaisia teemaan liittyviä käsitteitä.

Rakenteissa kiinnitettiin huomiota myös eriyttämiseen ja pienryhmätoimintaan. Pienryhmätoiminnassa lapsille tarjoutui mahdollisuus kokeilla esillä olemista vähän kerrallaan. Jakamalla toimintaa, kullekin lapselle oli mahdollista antaa riittävästi aikaa uusien menetelmien kokeilemiseen, sekä leikin ja oman hahmon kehittämiseen. Lisäksi pienemmässä ryhmässä aikuinen antama tuki oli intensiivisempää - sekä lasten itse tuottaman varjoteatterileikin, että valokuvaamisen näkökulmasta. Pienryhmätoiminta soveltuu myös erinomaisesti tavallisten päiväkotiryhmien toimintaan. Näin ollen pienryhmätoimintaan soveltuvien menetelmien testaaminen kokeiluryhmässä tuotti tietoa ja osaamista myös AvoT -mallin myöhempään toteutusvaiheeseen isoissa päiväkotiryhmissä.

4.3.4 Olennon maailma -projektin tavoitteet

Kevätlukukauden alussa painopiste oli kaksiulotteisen sermiin rakennetun leikkimaailman ja varjomaailman rakentamisessa. Omille olennoille luotiin konkreettisesti kädentaitoja, kuvataidetta ja musiikkia hyödyntäen varjoteatterimaailma äänineen ja maisemineen. Kevään kerhokerroille oli laadittu alustava toimintasuunnitelma, jossa leikkipedagoginen toiminta lisääntyi kevään edetessä asteittain. Alussa toiminnassa painottui taidekasvatus ja yhteisen leikkimaailman rakentaminen, sekä yhteiseen satumaailmaan virittäytyminen erilaisin taidelähtöisin menetelmin ja tehtävin. Kevättä kohden tavoitteena oli vahvistaa leikkipedagogista otetta ryhmän aikuisten työskentelyssä. Leikkipedagogisen otteen sekä osallisuuden kehitystä avataan tarkemmin luvuissa 4.3.3 ja 4.3.4.

Toimintasuunnitelman taustalla oli kaksi suurempaa ryhmälle asetettua pedagogista tavoitetta: lasten monipuolisen ilmaisun ja yhteisleikkitaitojen vahvistaminen. Kerhoryhmässä lapset näkivät toisiinsa vain kaksi kertaa viikossa kolmen tunnin ajan. Laadultaan ujommille lapsille tämä oli selkeä haaste. Yhteisten leikkien sijaan lapset leikkivät usein rinnakkain, vaikka taitoja yhteiseen leikkiin olisikin ollut olemassa. Tämän vuoksi taidepedagogisella toiminnalla haluttiin tukea koko ryhmän yhteisen leikin syntymistä. Tavoite asetettiin koko kevälle. Yksi tärkeä lähtökohta oli olla kiirehtimättä lasten edelle leikin rakentamisessa. Siksi kevätlukukauden alussa pyrittiin toimimaan lapsille tutun struktuurin ja toimintamallien mukaisesti, lisäten lasten osallisuutta ja päätäntävaltaa sekä leikkipedagogiikkaa asteittain.

Jokaiselle kerhokerralle oli asetettu isojen pedagogisten teemojen rinnalle useita pienempiä tavoitteita, jotka koskivat sekä lasten yksilöllisiä tarpeita, että koko ryhmän kehityksen tarpeita. Avoimen päiväkodin toiminnassa on tärkeää valmistaa lasta päiväkotimaailmaan, mikä on monelle lapselle seuraava askel avoimen päiväkodin kerhotoiminnan jälkeen. Lisäksi kerhotoimintaa ohjaa muiden varhaiskasvatuksen järjestäjien tavoin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) ja sen asettamat velvoitteet laaja-alaisen osaamisen tukemisesta.

Koko toimintakauden ajan huomioitiin suunnitelmissa varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesti laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ja kokonaisvaltaisuus. Leikin ja ilmaisun tukemisen lisäksi Taidetaikurit-toiminnassa valittiin toimintamalleja ja menetelmiä, joilla kyettiin tukemaan monipuolisesti lasten kielellistä kehitystä. Kielen kehityksen tukena käytettiin loruleikkejä, satuja sekä erilaisia sanataiteen

menetelmiä lapsen oman kerronnan tukena. Monilukutaidon ja medialukutaidon vahvistumista tavoiteltiin sekä kuvakirjoja tulkiten, ympäristöä havainnoiden, erilaisissa oppimisympäristöissä taideteoksia tutkien ja tulkiten, sekä itse valokuvaten ja valokuvia tutkien.

Lasten sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja vahvistettiin sekä satujen, loruleikkien että draamaharjoitusten äärellä. Ajattelutaitoja lapset harjoittelivat jokaisella kerralla satujen, lorujen ja Sydänlinnun pulmien ja tehtävien äärellä, sekä lasten suunnitellessa ja sommittelessa kulloisiakin kädentaitojaan. Hienomotoriset taidot vahvistuivat kädentaitojen äärellä leikaten, repien, huovuttaen, sommitellen, liimaillen, maalaten ja piirtäen, sekä pistellen ja solmuja harjoitellen. Lisäksi kevätlukukauden aikana ryhmässä opittiin nimeämään ja tunnistamaan mm. värejä, muotoja ja eläimiä. Erilaisten töiden äärellä pyrittiin olemaan lapsen tukena siten, että lapsi saattoi todella työskennellä lähikehityksen vyöhykkeellä eli vähintäänkin omia kykyjä vastaavalla tasolla ja sen ylitse.

4.3.5 Olennon maailma -projektin taidelähtöiset menetelmät ja prosessin eteneminen

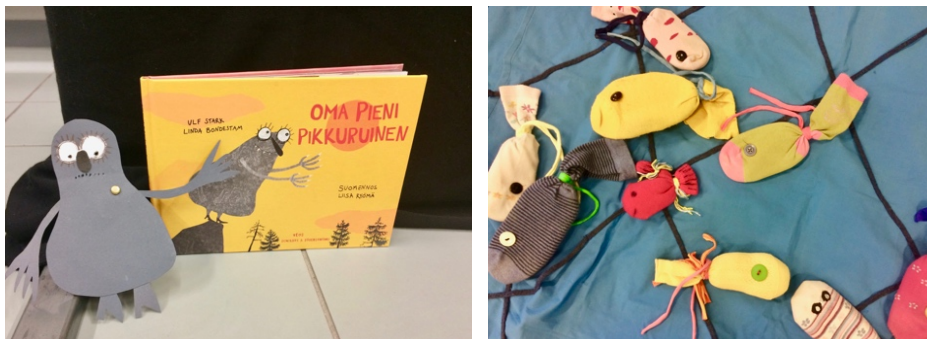
Kevään projektin aikana lapset tutustuivat paitsi sanataiteen ja kädentaitojen eri menetelmiin, myös varjoteatteriin, VäriVarjoTeatteriin, musiikkiin, tanssiin, kuvataiteisiin sekä valokuvaukseen. Taidekasvatuksen luonne varhaiskasvatuksessa on vahvasti monitaiteinen, eikä taiteen eri menetelmien erittely ole helppoa tai edes tarkoituksenmukaista. Tässä luvussa avataan muutamia Olennon maailma -projektissa hyödynnettyjä taiteen menetelmiä Taidetaikurit -toiminnan ja tavoitteiden kautta.

Jokaisella kerhokerralla käytettiin useampia taiteen menetelmiä limittäin, jolloin toiminnan luonne oli **monitaiteista**. Taiteellisessa toiminnassa oli huomioitu myös varhaiskasvatussuunnitelman (2016) mukainen laaja-alainen osaaminen. Monitaiteisessa työskentelyssä kevään aikana tuli huomioitua vahvasti laaja-alaisen osaamisen neljä eri osa-alueita: 1) ajattelu ja oppiminen 2) kulttuurinen osaaminen, itseilmaisu ja vuorovaikutus, 3) monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen sekä 4) osallistuminen ja vaikuttaminen. Lisäksi itsestä huolehtiminen ja arjen taidot tulivat huomioiduksi kerhotoiminnan muissa arjen struktuureissa, kuten ruokailussa ja siisteyskasvatuksessa. Arjen taitoja harjoitettiin myös kädentaidoissa (kynätyöskentely, saksilla leikkaaminen, omista tavaroista huolehtiminen) sekä retkillä liikenneturvallisuuden ja erilaisissa ympäristöissä toimimisen tiimoilta.

Sanataide, sadut ja loruleikit toimivat Taidetaikurit -toiminnan kulmakivinä. Sadut ja lorut rikastivat lasten kokemusmaailmaa ja niiden pohjalta toteutettiin kirjallisuuslähtöistä taidekasvatusta monipuolisesti. Pedagogisen toiminnan havaintojen ja dokumentoinnin pohjalta Taidetaikurit -ryhmälle valittu Ulf Starkin ja Linda Bondestamin Oma pieni pikkuruinen -satukirja toimi lasten leikkimaailman rakentamisen lähtökohtana.

Loruleikeillä oli kerhoarjessa tärkeä rooli turvallisen struktuurin luojana, Olennon tarinan rikastajana sekä lasten aktivoijana päivän toimintaan. Lisäksi loruleikkien liikunnallisten leikkien välityksellä pyrittiin tukemaan lasten kiellistä ja motorista kehitystä. Sanataiteen erilaiset kaavat toimivat lasten kerronnan apuvälineenä. Loruleikeissä ja tarinan monipuolisessa tarkastelussa (tarina & kuvitus) to-

teutui laaja-alaisen osaamisen osa-alueista ajattelu ja oppiminen (keskustelut, pohdinnat, tutkimukset tarinan äärellä), kulttuurinen osaaminen, itseilmaisu ja vuorovaikutus (loruleikit, keskustelut) sekä monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (kirjat, tarinat, kuvitus, lorut, tarinakaavat).



KUVA 9. Oma pieni pikkuruinen -kuvakirja (Karjula 2017-01-10 b.)

KUVA 10. Loruleikkinuotta (Karjula 2017-03-14 a.)

Varjoteatteri ja **VäriVarjoTeatteri** valittiin menetelmiksi sekä taidekasvatuksen, että ryhmän ja yksilöiden pedagogisten tavoitteiden näkökulmasta. Ryhmän lapsilla oli vahvoja omia näkemyksiä ja ajatuksia, jotka tulivat hienosti esille etenkin kädentaidoissa - ja toisinaan myös leikeissä. Lasten kykyä ilmaista itseään haluttiin vahvistaa myös ryhmän yhteisillä tuokioilla turvallisoin keinoin.

Varjoteatterin eri muodot ovat hieno tapa harjoitella esillä olemista ja itseilmaisuja. Varjoteatterissa lapsi saa piiloutua verhon taakse, vaikka onkin yksin tai kaksin ryhmän edessä ”esiintymässä”. Nämä ovat tärkeitä kokemuksia etenkin, jos kokemukseen yhdistyy positiivinen palaute lapsen rohkeasta toiminnasta. Taidetaikurit -ryhmän lapsista useat jännittivät omien ajatusten esittämistä ääneen yhteisillä toimintahetkillä. Taidetaikurit tiimi päätteli, että pedagogisesta näkökulmasta varjoteatteri sopisi erityisen hyvin juuri tälle lapsiryhmälle. Kuten luvussa 4.4.1 ja 4.4.2 käy ilmi, hypoteesi osui tämän osalta oikeaan.

VäriVarjoTeatterissa perinteiseen varjoteatteriin yhdistetään värikäs elämystila piirtoheittimen ja lasimaaleilla maalattujen kalvojen avulla. VäriVarjoTeatterissa lapsi voi olla väriVarjotilassa sekä tekijänä että kokijana. Tila rakennetaan siten, että lapsi voi ilmaista itseään liikkuen väriVarjotilassa koko kehollaan. VäriVarjoTeatteri on tila, jossa väri, liike ja ääni muodostavat moniaistisen yhtenäisen kokemuksen (Kuma & Riikonen 2011, 66). Taidetaikurit -ryhmässä siirryttiin VäriVarjoTeatterin maailmaan vasta mustavalkoisen varjoteatterin jälkeen. Motiivina VäriVarjoTeatteri -menetelmän valinnassa oli sen moniaistisuus, mutta myös mahdollisuus käsitellä värien maailmaa monipuolisesti.

Värit olivat nousseet lasten syyslukukauden arvioinneissa mieleisenä esille. Lasten mielenkiinnon kohteita haluttiin huomioida kerhotoiminnan menetelmien valinnassa. Varjoteatterin ja VäriVarjoTeatterin toiminnassa toteutui laaja-alaisen osaamisen osa-alueista ajattelu ja oppiminen (varjon tutki-

minen & muodostuminen), kulttuurinen osaaminen, itseilmaisu ja vuorovaikutus (varjoteatteriahahmojen ja varjokaupungin luominen, VäriVarjoTeatterin tanssit jne.) sekä osallistuminen ja vaikuttaminen (mm. lasten mielenkiinnonkohteet määrittivät valintoja ja toiminnan suuntaa).



KUVA 11 ja KUVA 12. VäriVarjoTeatterissa lapset saavat harjoitella esilläoloa turvallisesti. (Karjula 2017-03-14 b. ja 2017-02-28.)

Draama, leikki ja draamaleikki valikoituivat menetelmiksi samoista syistä kuin edellä mainitut varjoteatterin menetelmät. Draamaleikissä lapsi voi ilmaista itseään turvalisesti roolissa ja rooli-asussa tai leikkivälineen kautta. Käytännön toiminnassa draamaleikkiä toteutettiin varjoteatterissa lasten omilla Olento -hahmoilla. Samalla lapsia ohjattiin sanataiteen menetelmin luomaan dialogia omien hahmojen välille. Lisäksi leikkiä tuettiin ja rikastettiin mm. järjestämällä eläinnaamiaiset sekä tuomalla eläinpäähineitä lasten leikkeihin. Eläimet teemana olivat nousseet esille lasten leikeissä, joten lasten aloitteita haluttiin tukea toiminnan valinnoissa. Olettaessa lasten kanssa haltuun lasten rakentamaa Olennon leikkimaailmaa, esine- ja yhteisleikkiä mallitettiin lapsille eläinhahmojen kautta. Muoviset eläinhahmot vierailivat alkupiirillä lapsille tutuksi tulleen pehmolelu -Olennon luolassa. Draaman ja leikin alueella toteutui laaja-alaisen osaamisen osa-alueista erityisesti ajattelu ja oppiminen (erilaisten eläinlajien tunnistaminen), kulttuurinen osaaminen, itseilmaisu ja vuorovaikutus (leikkimaailmatoiminta) sekä osallistuminen ja vaikuttaminen (varjoleikit & leikkimaailmatoiminta).

Kädentaidot ja kuvataiteet kulkivat vahvasti Taidetaikurit -ryhmän toiminnoissa mukana. Kun kädentaidoissa panostetaan materiaaleihin ja menetelmiin, joissa lapsi voi toimia itsenäisesti ja aikuisen tukemana hieman ylitse omien kykyjen, voidaan tukea kokonaisvaltaisesti esimerkiksi lapsen hienomotorista kehitystä ja itsetuntoa. Kädentaidot olivat nousseet myös lasten puheissa mieleiseksi toiminnaksi edellisellä lukukaudella. Kevätkaudella kädentaidoissa painotettiin pedagogisesti mielekkäiden menetelmien valinnan lisäksi sitä, että lasten käsissä syntyi usein jotakin, mitä he saattoivat hyödyntää omissa leikeissään. Tällaisia töitä olivat esimerkiksi varjoteatterihahmo, sukkakala, oma pieni pikkuruinen -nukke, metsämatto ja kuusi.

Leikkipedagogisesti suuntautuneet kädentaidot motivoivat myös niitä lapsia kädentaitojen äärelle, joille se oli lähtökohtaisesti haastavaa. Kädentaidoissa valmistettujen hahmojen ja materiaalien välityksellä lapsi saattoi suoraan osallistua ja vaikuttaa myös yhteiseen leikkiin. Laaja-alaisen oppimisen

osa-alueista kädentaidoissa painottui ajattelu ja oppiminen (muodot, aistit, erilaiset materiaalit, lapsen omien ratkaisujen tukeminen kädentaidoissa), kulttuurinen osaaminen, itseilmaisu ja vuorovaikutus (lapsen oman taiteellisen ilmaisun tukeminen kädentaidoissa, varjotatterin & leikkimaailman leikit ja dialogit) sekä osallistuminen ja vaikuttaminen (leikkimaailmatoiminta).



KUVA 13, KUVA 14 ja KUVA 15. Kädentaidoissa valmistettiin välineitä lasten leikkiin.
(Karjula 2017-04-11 a, 2017-03-21, 2017-04-11 b.)

Valokuvaus valikoitui kevätlukukauden menetelmäksi lasten mielenkiinnon perusteella. Lasten syyslukukauden arvioinneissa valokuvaaminen oli koettu laajalti mielekkääksi. Useat lapset kertoivat arvioinneissaan kokeneensa onnistumisen tunteita juuri valokuvien ottamisen äärellä. Lisäksi ryhmän kasvattajilla oli taidelähtöisistä menetelmistä vähiten kokemusta valokuvauksesta lasten kanssa. Tiimi halusi myös itse oppia valokuvaamisesta lasten kanssa uusia asioita. Valokuvaamisen kautta mediakasvatus, valokuvien ottaminen ja tulkitseminen sai uusia ulottuvuuksia ryhmän toiminnassa. Myös lapset saivat osallistua toiminnan dokumentointiin omista lähtökohdistaan. Valokuvaamisen kautta laaja-alaisen oppimisen alueista ajattelu ja oppiminen, kulttuurinen osaaminen, itseilmaisu ja vuorovaikutus sekä erityisesti monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen tulivat huomioiduksi. Osallistumisen ja vaikuttamisen osa-alueetta edusti valokuvaamisen valinta lasten oman mielenkiinnon pohjalta yhdeksi toimintamentelmäksi.

Taideprojekti vei ryhmää myös **erilaisiin oppimisympäristöihin**, kuten lähiluontoon, museoon ja taidemuseoon. Lisäksi oman ryhmätilan oppimisympäristöä muokattiin lasten kanssa jatkuvasti yhteisen tarinan tarpeita vastaavaksi. Ryhmätilaa muokattiin niin varjojen, värien ja leikkien kuin ”taidenäyttelynkin” näyttämöksi.

Taulukossa 1 on kuvattu prosessin eteneminen taidetoiminnan ja tehtävän sekä käytettyjen menetelmien kautta. Taulukkoon ei ole erikseen merkitty lasten omaehtoista valokuvausta. Lapsilla kuitenkin oli käytössään kaksi digikameraa omaehtoista valokuvaamista varten, joten jokaiselle kerhokerralle voisi lisätä menetelmäksi myös mediakasvatuksen.

TAULUKKO 1. Olennon maailma -projektin rakentuminen ja käytetyt menetelmät

	KERHOKERRAN TOIMINTA	KERHOKERRAN MENETELMÄT
1.	Oma olento -varjoteatterinukke, leikkimaailman talot ja maisema	sanataide, kuvataide, varjoteatteri
2.	Oman hahmon sää & äänimaisema varjoteatterissa	sanataide, musiikki, varjoteatteri
3.	Varjokaupungin rakentaminen + olentojen kohtaamisia	sanataide, draama, kädentaidot, varjoteatteri
4.	Tähtitaivas leikkimaailmaan	sanataide, kuvataide, varjoteatteri
5.	Laulupallot (rytmimunat) + omat lempikappaleet	sanataide, musiikki, liikunnallinen ilmaisu, kädentaidot
6.	Oma pieni pikkuruinen -nukke	sanataide, kädentaidot, draamaleikki
7.	Taidemuseo -vierailu: punainen väri, sadutus	sanataide, kuvataide, draamaleikki, mediakasvatus, uudet oppimisympäristöt
8.	Sininen väri, varjokalal ja merimaailma	sanataide, VäriVarjoTeatteri, musiikki, liikunnallinen ilmaisu, kädentaidot
9.	Keltainen väri, nauhatanssit & sukkakalat	sanataide, VäriVarjoTeatteri, musiikki, liikunnallinen ilmaisu, kädentaidot
10.	Vihreä väri, metsämatto ja kuusi, siemenen istutus	sanataide, kädentaidot, ympäristökasvatus, draamaleikki
11.	Toiveretki -näyttely Kuopion museossa (Näyttelyn aiheita mm. eläimet, metsä, monikulttuurisuus)	sanataide, draamaleikki, tunne- ja mediakasvatus, uudet oppimisympäristöt
12.	Tutut ja ennen näkymättömät eläimet muodoista	sanataide (takaisinkertominen), draamaleikki, kuvataide
13.	Eläinten turkit ja lajikortit	sanataide, draamaleikki, kädentaidot
14.	Eläinnaamiaiset ja eläinten jäljet painotekniikalla + lasten ottamien valokuvien näyttely	sanataide, draamaleikki, kuvataide, mediakasvatus
15.	Äitienpäivälahja eli muotokuvan sommittelu esinein + valokuvaus	sanataide, kuvataide, kädentaidot, mediakasvatus
16.	Äitienpäivälahja + aarteen etsintä (etsitään munan muotoisia kiviä viimeisen kerran tehtävään)	sanataide, draamaleikki, kädentaidot
17.	Ötökkäretki & oma korento tai perhonen	sanataide, kädentaidot, ympäristökasvatus
18.	Perheen yhteinen kerhokerta: kuka munasta syntyy?	sanataide, kuvataide

4.3.6 Olennon maailma -prosessin arviointi Shierin tasomallin pohjalta

Taidetaikurit -kokeiluryhmän kulmakiviä olivat sen koko toiminnan ajan lasten osallisuus sekä leikkipedagogisen toiminnan kehittäminen. Osallisuuden ja leikkipedagogisen toiminnan kehittymistä Olennon maailma -projektissa voidaan tarkastella peilaamalla havaintoja ja kerhokertojen dokumentointia Shierin tasomalliin ja nostamalla toiminnasta esiin Hakkaraisen ja Brédikytén esittämiä leikkipedagogiikan muotoja. Leikkipedagogisessa toiminnassa aikuinen voi järjestää tai ohjata leikkiä, aloittaa yhteisen leikin virikkeellisellä toiminnalla tai tukea ja rikastaa lasten omaehtoista leikkiä ja toimintaa. (Hakkarainen ja Brédikyté 2013, 145–146).

Varhaiskasvatuksessa Shierin tasomallia voidaan hyödyntää peilaamalla aikuisen toimintaa ja toimintavalmiutta viiden eri tason kautta. Ensimmäisellä tasolla lapset tulevat kuulluksi, toisella tasolla lasta tuetaan ilmaisemaan näkemyksiään, kolmannella tasolla lasten mielipiteet otetaan huomioon, neljännellä tasolla lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin ja viidennellä tasolla lapset jakavat vallan aikuisten kanssa (Leinonen 2014 21–25; Ahonen 2017, 68–69). Varhaiskasvatuksessa on tarpeen suunnata katse etenkin aikuisten toimintamalleihin ja käytäntöihin: millä Shierin esittämällä tasolla ryhmän aikuisten toiminta edistää lasten osallisuuden toteutumista?

Tässä luvussa tarkastellaan Olennon maailma -prosessia lasten osallisuuden sekä kokonaisvaltaisen toiminnan, taidetoiminnan, että lasten leikin kautta. Osallisuuden arviointi tehtiin sisäisen arvioinnin mukaisesti päiväkirjamerkintöihin ja ryhmän aikuisten havaintoihin pohjautuen. Arvioitavat kerhokerrat valittiin aineistosta jälkikäteen. Arvioinnin kohteeksi valittiin ensimmäinen, kuudes ja kolmastoista toimintakerta. Ensimmäinen toimintakerta valikoitui mukaan, koska se on kevätlukukauden toiminnan ja Olennon maailma -projektin lähtöpiste, jonka päälle koko lukukauden toiminta rakentuu. Kuudes ja kolmastoista kerhokerta valikoituivat mukaan, koska kuudennella kerhokerralla ryhmän aikuiset vahvistivat tietoisesti leikkipedagogista työtettään, ja kolmannelatoista kerhokerralla lasten yhteisleikki nousi leikkipedagogisten ratkaisujen tukemana uudelle tasolle synnyttäen koko ryhmän yhteisen leikin.

Koska jo projektin suunnittelussa huomioitiin lasten mielenkiinnon kohteet ja lasten oma arviointi, projekti toimi lähtökohtaisesti Shierin tasomallin tasoilla 2, 3 ja 4. Osallisuuden tasojen muutoksia prosessin aikana pyritään kuitenkin tarkastelemaan opinnäytetyössä kriittisesti. Shier (2006, 18) näkee aikuisen sensitiivisen havainnoinnin tarpeellisena, jotta osallisuuden eri tasoja vaihtelemalla voidaan toimia lapsen kehitystasolle ja persoonallisuudelle soveliaalla tavalla. Osallisuuden ei siis tulisi ilmetä siten, että lapsi on pakotettu toimimaan tasolla, johon hän ei ole valmis. Ammattitaitoinen kasvattaja osaa hyödyntää osallisuuden eri tasoja lapsen tarpeiden ja taitotason mukaan. Tässä opinnäytetyössä tarkastellaan Shierin tasomallin kautta myös lasten itseään ja omia töitään koskevia päätöksiä, vaikka Shierin teoria ei varsinaisesti ota kantaa siihen, mille tasolle lapsen itseään koskevat päätökset kuuluvat.

Ensimmäisellä kerhokerralla lasten osallisuuden taso vaihteli tasolta 2 tasolle 5. Projektin alkuun saattamiseksi lapset kuuntelivat projektin lähtökohdaksi valitun sadun, eikä lapsia osallistettu erikseen sadun kertomisen aikana. *Satua kuunnellessaan lapset olivat pääosin vastaanottajan asemassa, eivätkä itsekään pyrkineet kommentoimaan kuvitusta tai sadun maailmaa* (Karjula 2016–2017). Osallisuuden taso oli satua kunnella tasolla 2, sillä sadun valintaan olivat vaikuttaneet lasten mielenkiinnon kohteet, kuten värit ja eläimet. Kädentaito-osuudessa lasten osallisuuden taso nousi tasolle 3-4, sillä aikuisen rooli päättäjänä rajoittui materiaalin valintaan. Lisäksi tekniikat oli valittu lasten taitotaso huomioiden, jotta he kykenisivät tekemään hahmonsa aikuisen avustuksella mahdollisimman itsenäisesti ja omaa visiotaan seuraten.

Materiaali oli rajattu harmaaseen pahviin, josta lapset leikkasivat olennolle vartalon ja haluamansa määrän raajoja. Silmät ja ilme tehtiin pistelemällä. Tekniikat soveltuivat hyvin 3-5-vuotiaille, koska lapsi kykeni tekemään työn itsenäisesti tai aikuisen vähäisellä avustuksella. Tekniikat myös tukivat lapsen oman näkemyksen esille tulemistä. Valmiit hahmot olivat kaikki erilaisia ja eri kokoisia, vaikka materiaali oli hyvin rajattu. (Karjula 2016–2017.)

Leikkitoiminnan aikana lapset palasivat tekemään Olennon maailmaan taloja ja kuun heijastuksia. Talojen tekeminen oli markkinoitu lapsille vapaaehtoisena lisätehtävänä, mutta kaikki lapset halusivat tehdä olennolle talon maisemaan. Lisäksi lasten aloitteesta maisemaan syntyi myös vuori kiviin. Tässä kohtaa lasten osallisuuden taso nousi tasolle 4–5, sillä lapset keksivät kädentaito-toiminnan ja ideoiden eteenpäin viemisen täysin omasta aloitteestaan. Tavoitteena olikin saada lapset rakentamaan Olennolle omien näkemystensä mukainen maailma.

Tavoitteena oli rakentaa lasten näkemys olentojen maailmasta, joten valmista materiaalia leikkimaailmassa oli hyvin vähän. Leikkien lomassa lapset myös palasivat oma-aloitteisesti tekemään kuun heijastuksia sekä vuorta & siihen kiviä. Lapset muokkasivat näin sadusta leikkitilaan nostettua maisemaa mieleisekseen. Vuoren tekeminen maisemaan oli ryhmän poikien idea, mutta siihen osallistuivat lopulta kaikki. (Karjula 2016–2017.)

Kerhokerran lopussa lapset kiinnittivät talot ja vuoren Olennon leikkimaailman sermiin. Lapset saivat valita paikan vuorelle ja taloille. Lapsille annettiin kuitenkin ohje laittaa talot lähelle toisiaan. Tämän seurauksena lapset kiinnittivät talonsa vierekkäin, kuin ruutukaavaan. Jälkikäteen on vaikea arvioida, kuinka paljon ohjeistus vaikutti lasten talojen asemointiin. *On kuitenkin hyvä pohtia, miten aikuisena ohjeistan lapsia heidän tehdessä omia ratkaisujaan. Miksi talot eivät olisi voineet olla pitkin poikin maisemassa?* (Karjula 2016–2017.) Ohjeistuksen seurauksena lasten osallisuuden taso laski talojen kiinnittämisen äärellä tasolle 1-2.

Leikkipedagogiikan näkökulmasta ensimmäisillä toimintakerroilla oltiin vasta yhteisen leikin virittäytymisvaiheessa. Aikuiset toivat ensimmäiset virikkeet sadun ja leikkimaailman rakentamisen muodossa ryhmään. Laadultaan varovaisesti asioihin tarttuvalle ryhmälle oli päätetty antaa leikkimaailman rakentumiselle aikaa useamman kerhokerran verran. Aikuiset osallistuivat lasten leikkeihin havainnoiden ja havainnollistaen sekä mahdollistaen lasten valitsemien leikkien kehittymistä. Lapset myös leikkivät jonkin verran keskenään olennoillaan.



KUVA 16 ja KUVA 17. Lasten itse rakentama varjomaailma (Karjula 2017-01-24 a ja b.)

Kuudennella kerhokerralla käsiteltiin ystävyys -aihetta niin kädentaidoissa kuin leikkipedagogiikassakin. Edellisellä kerhokerralla lapset olivat teheneet huovuttamalla omat "laulupallot" eli rytmimunat. Ryhmän alkupiirillä soitettiin rytmimunia ja lähetettiin saippuakuplia eli laulupalloja matkaan. Näin rakennettiin silta edellisen kerhokerran ja nykyisen toiminnan välille. Lapset käyttivät itse tekemiään soittimia innostuneesti. Innostus näkyi myös alkupiirin loruleikeissä. Lapsille luettiin edellistä kertaa inspiroinut kohta sadusta Oma pieni pikkuruinen. Satua jatkettiin kohtaan, jossa Olento kohtaa luolaan lentäneen auringinkipinän: *Kipinä hohtaa niin, että Olennon on pantava silmät sirrilleen. Hän on pieni ja osaa puhua. Hän on sellainen, josta voi pitää huolta, Olento ajattelee. Iso sydän jyskyttää. – Tahdotko sinä olla oma pieni Pikkuruiseeni?* (Stark 2014, 15–16.)

Lasten kanssa oli tarkasteltu aiemmilla kerhokerroilla Olennon yksinäisyyttä. Uuden ystävän saaminen oli tarinassa merkittävä käännekohta. Lasten toiminnassa kävi kerhon edetessä ilmi, että potentiaalisen ystävän ilmestyminen tarinaan puhutteli myös lapsia voimakkaasti. Olento oli lapsille hahmona tuttu ja omakohtainen itse tehdyn varjoteatterihahmon kautta. Tällä kerralla olento oli kuitenkin ensimmäistä kertaa tullut lasten keskuuteen ja leikkimaailman kolmiulotteisena ja käsin kosketeltavana hahmona: kierräysmateriaaleista valmistettuna pehmoleluna keskustelevalle nukkedraaman tapaan. Taidetaikurit -tiimi arveli pehmolelun konkreettisen läsnäolon tukevan lasten sitoutumista yhteiseen leikkiin lasten kanssa luodussa Olennon leikkimaailmassa. Edellisellä kerhokerralla tiimi oli havainnut, että lasten leikille annettu tuki ei ollut riittävää, vaikka se oli yksi päätavoite kevätlukukauden projektissa.

Tarinan lukemisen jälkeen lasten kanssa tutkittiin yhdessä ilmeitä ja eleitä: Mitä ilmeet ja eleet meille kertovat? Ymmärrämmekö toisiamme ilman puhetta? Ilmeisiin ja eleisiin, niiden tulkitsemiseen ja toisilta kopioimiseen osallistuivat kaikki ryhmän lapset aktiivisesti. Lapset osasivat sanoittaa erilaisia ilmeitä ja tunteita taitavasti. He osasivat tulkita ja sanoittaa, mitä ryhmän muut jäsenet esittivät ja kuvasivat ilmeiden ja eleiden välityksellä.

Kuudennella kerhokerralla kädentaidoissa valmistettiin yksinäiselle olennoille pikkuruisia ystäviä ledtuikuista, kankaasta, rautalangasta ja helmistä. Kädentaitotehtävä sai lapsilta innostuneen vastaanoton. Tehtävän haastavuudesta huolimatta lapset jaksoivat ponnistella sinnikkäästi työn äärellä. Itse

valmistettu pimeässä hohtava leluhahmo vei lopulta lapset välittömästi leikkien äärelle Olennon maailmaan, jota he olivat yhdessä rakentaneet. Hyvin motivoitu toiminta sai lapset todella ponnistelemaan aikuisten avustuksella ”lähikehityksen vyöhykkeellä” – ja vähän ylikin.

Pienin kerholaisista vei heti pikkuruisensa sen valmistuttua Olennon luokse tervehtimään. --- Olennolla ja tämän lapsen ”pikkuruisella” oli kiven juurella pieni jutteluhetki. Lapsen leikissä pikkuruinen sanoi olennolle, ”ettei nyt enää tarvitse olla yksin”. Tässä kohtaa toteutui hyvin pitkän matkan tavoite saada lapset rakentamaan itsekin spontaanisti siltaa taiteellisen toiminnan ja leikin välille. (Karjula 2016–2017.)

Lasten osallisuus toteutui kuudennella kerhokerralla vaihtelevasti. Taidetoiminnassa alkupiirillä, ilmeiden ja eleiden äärellä osallisuus oli pääsääntöisesti tasolla 2–3. Kädentadoissa lapset saivat jälleen valita etukäteen rajatuista materiaaleista mieleisensä värit ja materiaalit, jolloin osallisuus oli tasolla 3–4. Lisäksi lasten osallisuuden taso kasvoi lasten viedessä pikkuruisia omiin leikkeihinsä, joissa aikuisen antamat rikasteet leikkiin tulivat lapsen pääomaksi oman leikin eteenpäin viemisessä. Vapaan leikin osalta lasten osallisuus oli tasolla 4–5, sillä edelliskerran kokemusten ja lasten toiveiden mukaisesti kerhon lopussa mentiin ulos leikkimään. Leikkipedagogiikan näkökulmasta leikissä aikuiset toimivat yhteisen leikin rikastajina, ohjaajina, tukijoina ja järjestäjinä.



KUVA 18 ja KUVA 19. Yksinäinen Olento sai seuraa lasten tekemistä hahmoista (Karjula 2017-02-14 a & b.)

Kolmannellatoista kerhokerralla lapset olivat hyvin motivoituneita koko kerhotoiminnan ajan. Koko kevätlukukauden ajan toistetuissa loruleikeissä kaikki ryhmän lapset olivat aktiivisesti mukana. Toistuvat loruleikit ja hyvin valitut rutiinit luovat turvallisuutta ja vahvistavat lapsen kykyä osallistua toimintaan. Toisto antaa hyvän pohjan lapsen mielikuvituksen käytölle ja luovalle leikille.

Päätin edelliskerran innostuksen perusteella kysyä, haluaisivatko lapset viedä tänäänkin muoviset leikkieläimet vieraaksi Olennon luokse. Lapset veivät eläimiä innostuneesti jututtamaan Olentoa. Kukin eläin kävi luolassa Olennon kanssa lyhyen keskustelun, toiset lapset kuuntelivat. Lapset jaksoivat hyvin kuunnella jokaisen eläimen dialogin. Jokainen uskaltautui toisten edessä kertomaan jotakin valitsemastaan eläimestä (Karjula 2016–2017.)

Kädentaidoissa lapset päälystivät muodoista itse tekemiään eläimiä kankailla, nahanpaloilla, höyhenillä ja turkispaloilla. Kädentaito-ohjeita ei annettu lapsille rutiinien mukaisesti alkupiirillä, vaan vasta askartelupöydässä. Tutuista rutiineista poikkeaminen aiheutti lapsissa malttamattomuutta tutustua kaikkeen esillä olevaan materiaaliin. Nopea pöytään siirtyminen aktivoi lapset siten, että he alkoivat tekemään ensiksi käteen sattuneista materiaaleista eläimensä turkkia. Lapsia piti hieman jarrutella tutkimaan kaikki valittavissa olevat materiaalit ennen työn aloittamista. Kun lapset saivat tunnustella erilaisia kankaita, karvoja ja höyheniä, lapset lopulta myös maltoivat keskittyä valitsemaan materiaalit huolellisesti omalle eläimelleen.

Eläinten turkin ja höyhenpeitteiden tekemisessä lapsilla oli runsaasti valinnanvaraa. Taitotasoltaan erilaiset lapset saattoivat valita valmiiden palojen tai höyhenten liimaamisen, leikkaamisen ja muun työstämisen väliltä itselleen sopivia haasteita. Lisäksi lapset tekivät omista eläimistään kertomuksia aikuisen haastattelussa ja kirjatessa niitä ylös tarinankerronnan kaavaan. Osa lapsista oli kehittynyt kerronnassa paljon, eikä olisi välttämättä tarvinnut sanataiteen kaavoja kerrontansa tueksi. Alla 4-vuotiaan lapsen kertomus omasta mielikuvituseläimestään.

*Ukkelikarhu syö tulista paprikaa.
Sen pesä on simpukan alla.
Ukkelikarhu on pieni ja keltainen.
Se liikkuu nopeesti ja ääntää: Huuuuuu!
Ukkelikarhua pelottaa, jos joku sanoo: Mene tiehesi!*



KUVA 20 ja KUVA 21 Mielikuvituseläimet syntyivät erilaisista muodoista (Karjula 2017-04-04 a & b.)

KUVA 22. Seuraavalla viikolla eläimet saivat karva- ja höyhenpeitteet (Karjula 2017-04-11 c.)

Alkuperäisessä suunnitelmassa lapset olisivat esitelleet kädentaidoissa valmistuneet tarinat ja eläimet saman kerhokerran loppupiirillä, mutta esittely siirrettiin seuraavalle maanantaille, koska lasten leikit lähtivät kädentaitojen jälkeen hyvin käyntiin. Lapset leikkivät välillä kaikki yhdessä ja osin pienemmissä ryhmissä Olennon leikkimaailmassa. He rakentelivat pesiä ja veivät eläimiä toistensa sekä Olennon luokse kylään. Aikuiset istuivat lattialla leikkiä tukien ja näyttäen lasten pyynnöstä leikissä esimerkkiä, miten eläimet voisivat kommunikoida ja jutella keskenään. Osalla lapsista leikki oli selvästi rinnakkaisleikkiä ja osa rakensi ja kehitti yhteistä leikin juonta.

Leikissä olevien tavaroiden jakaminen oli useille lapsille haastavaa, mutta lapset selviytyivät ristitritatilanteista aikuisen tuella ilman isompia pettymyksiä. Muutamilla aiemmilla kerhokerroilla kerhon loppurutiineissa oli otettu lapset mukaan arvioimaan ”peukaloparlamentilla”, millainen olo kerhosta jäi päällimmäisenä mieleen. Peukaloparlamentti tarkoittaa äänestystä, jossa pään yläpuolelle nostettu peukalo merkitsee *loistavaa*, ylöspäin nostettu peukalo merkitsee *kivaa*, vaakatasoon nostettu peukalo tarkoittaa *ok* ja alaspäin laskettu peukalo *en tykännyt*. Kolmannentoista kerhokerran loppupiirillä lapset valitsivat kolme *kivaa* -merkkiä, kaksi *loistavaa* ja yhden *ok* -merkin. Neljättä vaihtoehtoa *en tykännyt* ei valinnut kukaan lapsista.

Kolmannellatoista kerhokerralla työskentely sijoittui Shierin tasomallissa pääsääntöisesti tasolle 4–5, joskin kädentadoissa ja alkustruktuureissa työskentely sijoittui pääsääntöisesti tasolle 3. Leikkipedagogiikan näkökulmasta kerhokerta oli onnistunut. Pitkän tähtämen tavoite lasten leikin tukemisessa oli saavutettu. Lapset leikkivät nyt yhteistä leikkiä, jonka koko ryhmä oli yhdessä rakentanut. Jokaisella lapsella oli omista lähtökohdistaan kykyä olla mukana yhteisessä leikissä. Lapset kutsuivat aikuisia leikkiin ja aikuiset osallistuivat leikkiin lasten toiveiden mukaan.

Taidetaikurit tiimin aikuiset olivat omalla toiminnallaan mahdollistaneet leikin järjestämällä lasten rakentaman leikkimaailman aina uudelleen ja uudelleen kerhotilaan. Aikuiset olivat rikastaneet leikkiä erilaisin virikkein, ja ohjaamalla ja kannustamalla lapsia tekemään itse leikkimateriaalia yhteiseen leikkimaailmaan. Lisäksi aikuiset osallistuivat kerhotoiminnan lopussa lasten omaehtoiseen leikkiin – leikkiin, joka oli toki virinnyt aikuisten useita viikkoja sitten aloittamasta aloitteesta, mutta joka oli nyt lasten käsissä muovautunut lasten omaksi yhteisleikiksi. Leikkipedagogiikan näkökulmasta pitkäjänteinen työ tuotti ryhmässä tulosta, ja rinnakkain leikkivät lapset löysivät luontevia yhteisiä leikkipolkuja toisten lasten kanssa.

4.4 Taidetaikurit -toiminnan arviointi teemahaastattelujen pohjalta

Taidetaikurit -kerhotoimintaa seurattiin ja arvioitiin tiimissä jatkuvasti, mutta toiminnasta kerättiin aineistoa myös teemahaastatteluja tekemällä. Lasten näkökulmaa Taidetaikurit toimintaan selvitettiin lasten kuvilla tuetun oman arvioinnin pohjalta, jota on kuvattu luvussa 4.3.1. Perheiden näkökulmaa toimintaan selvitettiin kahden Taidetaikurit -toimintaan osallistuneen lapsen vanhemman teemahaastattelulla (liite 3). Taidetaikurit -tiimi arvioi ja kehitti toimintaa jatkuvasti suullisten palaverien muodossa sekä päiväkirjamerkintöihin että lapsihavaintoihin pohjautuen. Aineistoa täydennettiin kahdella tiimin teemahaastattelulla (Liite 1 ja liite 2), joista toinen osui Taidetaikurit -toiminnan alkuun ja toinen ensimmäisen toimintavuoden loppuvaiheille.

AvoT -mallin kehittämistyössä sekä Taidetaikurit-kerhon lasten vanhempien että Taidetaikurit -tiimin henkilöstön haastattelut avasivat kehittämistyössä kaksi arvokasta näkökulmaa tehtyyn työhön ja osallisuuteen: perheen ja työntekijän. Teemahaastattelut vahvistivat jo toiminnassa tehtyjä havaintoja, mutta toivat myös tärkeää uutta tietoa mm. perheiden ja kerhon välisestä viestinnästä sekä taidelaitosten kanssa tehdyn yhteistyön merkityksestä.

4.4.1 Perheiden näkökulma Taidetaikurit -toimintaan

Kahden haastatellun vanhemman yhteisessä teemahaastattelussa kävi ilmi, että sekä kerhon sijainti, että taiteellinen sisältö oli vaikuttanut Taidetaikurit -kerhon valintaan. Teemahaastatteluun osallistuneiden vanhempien lapset olivat lähtökohtaisesti motivoituneita taidetoimintaan ja kiinnostuneita myös vapaa-ajallaan mm. kädentaidoista ja piirtämisestä. Myös pieni ryhmä ja sisällöltään kiinnostava ohjattu toiminta oli vaikuttanut perheiden kerhovalintaan. Molemmissa perheissä Taidetaikurit -toiminta oli koettu mielekkäänä. Lapset olivat innostuneita kerhoon lähtijöitä ja he olivat tuoneet kotona esille eri tavoin kerhon sisältöjä. Erityisesti lapset olivat odottaneet tiistain ”taidepäivää” ja tuoneet sen esille suullisesti kotona vanhemmilleen.

Lapset kokivat vanhempiensa mukaan omat taiteelliset tuotoksensa arvokkaiksi, ja lapsilla oli joitakin kerhossa tehtyjä leikkiin soveltuvia välineitä käytössään kodin leikeissä. Lisäksi pienet kerhosta saadut tai siellä valmistetut esineet, kuten napit, kivet, höyhenet ja huolinukke, olivat olleet lapsille kodin ympäristössä merkityksellisiä. Vanhemmat näkivät, että juuri tekemiseen liittyvät *tarinat* loivat lapsille merkityksiä muutoin arvoltaan pienille esineille.

Myös lasten tekemät ”Pikkuruiset” eli Olennon maailmaan liittyneet lasten itse valmistamat led-tuikusta ja kankaasta valmistetut nuket olivat edelleen mukana kodin leikeissä ja perheiden tekemillä matkoilla. Molemmat haastatteluun osallistuneet vanhemmat kokivat, että juuri työskentelyn tarinallinen jatkumo näyttäytyi kotona lapsille tärkeänä. Lisäksi vanhemmat kertoivat nähneensä lasten palaavan kerhossa tehtyjen ”aarteiden” äärelle yhä uudelleen myös pitkien aikojen jälkeen. Kerhotoiminnan taidemuodot rantautuivat joissakin tapauksissa myös kodin leikkeihin. Toinen teemahaastatteluun osallistuneiden vanhempien lapsista oli kerhotoiminnan seurauksena opastanut varjoteatterin rakentamista myös vanhemmilleen: *Kun olitte tehnyt täällä sitä varjotatteria, niin sit viriteltiin sitä myös kotiin.*



KUVA 23. Varjoteatteri innoitti lapset tutkimaan (Karjula 2017-01-31.)

Taidelaitosvierailut Kuopion taidemuseoon, Kuopion korttelimuseoon ja Kuopion museoon olivat aktivoineet haastatteluun osallistuneiden vanhempien mukaan perheitä taidelaitoksiin myös vapaa-ajalla. Vanhemmat kuvasivat lastensa tehneen itse aloitteita taidelaitosvierailuista Taidetaikurit -toiminnassa tehtyjen retkien jälkeen.

Kyllä ne silleen innostaa. Huomaa, että sen (museovierailun) jälkeen on ollu semmonen innostus päällä niistä museoista. --- Erityisesti korttelimuseovierailu on, mistä on jälkikäteen paljonkin juteltu. Ja on sen jälkeen pitänyt pari kertaa käydäkin niissä museoissa äidinkin kanssa - ja itse asiassa mummunkin kanssa piti mennä, kun lapsi halus sitten näyttää.

Toinen haastatteluun osallistuneista vanhemmista kertoi museovierailujen vaikuttaneen jopa ajankäyttöön vierailupaikkakunnilla. *Nää museot, niistä on tullu semmonen vähän niin kuin normaali kiva juttu. --- Sit jos mennään jonnekin uuteen kaupunkiin, niin sitten hän kysyy, että mitäs me täällä tehdään, että onko täällä museoita?* Lisäksi vanhemmat kertoivat hyödyntäneensä ja aikovansa hyödyntää kerhokirjeissä annettuja näyttelyvinkkejä myös omalla ajallaan.

Viestintä kuukauden kirjeiden muodossa koettiin tärkeäksi teemahaastatteluun osallistuneissa perheissä, samoin syyslukukauden lopussa toteutettu lasten töihin pohjautuva taidenäyttely. Kirjeet aktivoivat ja mahdollistivat keskustelun kerhon sisällöistä lapsen kanssa silloinkin, kun lapsi ei itse tuonut niitä kotona aktiivisesti esille. Näyttely taas tarjosi lapsille ja vanhemmille aikaa tarkastella ja ihailla lapsen pitkäjänteistä työskentelyä yhteisten teemojen parissa. *Taidenäyttely oli tosi mukava. Varmaan lapsillekin tuli semmonen tärkeä olo, että he ovat tämän tehneet. Ehkä niille tuli semmonen suurempi painoparvo.*

Myös perheitä aktivoineet tehtävät otettiin teemahaastatteluun osallistuneiden vanhempien perheissä postitiivisesti vastaan. Toisessa perheessä kerhossa tehtyjä sukkakaloja askareltiin myös kotona isosiskon kanssa. Toisen perheen vanhempi kertoi, että kirjastossa lapsi tarttui kerhossa käsiteltyihin kirjoihin: *Käydään usein kirjastossa. Aina siellä, jos on semmonen kirja osunu silmään, niin se on pitänyt ottaa. Niissä on heti semmonen erilainen painoarvo, kun se on semmonen kirja, jota on siellä kerhossa luettu.*

Myös kerhotoiminnan struktuuri oli koettu lasten turvallisuuden kannalta tärkeäksi. *On semmonen selkee meininki lapselle heti kun ovi avautuu.* Vanhempien mielestä oli tärkeää, että taidetoiminnan lisäksi lapsilla oli myös muunlaista toimintaa, kuten ulkoilua ja leikkiä. Erityisen hyvänä oli koettu taidetoiminnan ja arkisen toiminnan yhdistyminen. *Kun on jotain pientä jännää... Esimerkiksi, kun teillä oli niitä kirjaimia, joita olitte ettiny ulkona, niin se oli (lapsesta) tosi mukavaa --- ne sitten aina jostain pulpahtelee arjessa lapsen mieleen.*

4.4.2 Työntekijöiden näkökulma Taidetaikurit -toimintaan

Taidetaikurit -tiimin varhaiskasvatuksen opettaja ja lastenhoitaja osallistuivat teemahaastatteluun toimintavuoden päätteeksi. Molemmat työntekijät pitivät hyvänä Taidetaikurit -toimintamallin selkeyttä ja toiminnan perusrunkoa, jossa maanantain kerhopäivässä painottui vapaa leikki ja ulkoilu,

kun taas tiistain sisällön kulmakivenä oli taidetoiminta ja siihen liittyvä leikkitoiminta. Molempien työntekijöiden mielestä oli tärkeää, että tiistain taidepäivän toiminnan struktuuri säilyi viikosta toiseen samana, vaikka sisällöt ja taidemuodot vaihtuivatkin.

Viikon erilaiset päivät olivat molempien työntekijöiden mielestä rikkaus. Kasvattajien näkemyksen mukaan lapset oppivat hahmottamaan hyvin maanantain ja tiistain erilaisuuden. Monipuolisuus koettiin toiminnassa mielekkäänä, ja riittävä väljyys tuki myös lasten motivaatiota taidesisältöjen äärelle. Lisäksi riittävä ulkoilu- ja leikkiaika kerhotoiminnassa tuki lasten välisiä suhteita. Monipuoliset toiminnot tukivat hyvin toisiaan ja motivoivat lapsia myös ohjattuun toimintaan. Taidetaikurit -tiimin varhaiskasvatuksen opettajan ja lastenhoitajan mukaan lapset odottivat joka viikko innokkaasti taidepäivää ja sen sisältöjä.

Menetelmistä molemmat työntekijät nostivat haastattelussa onnistuneimpina esille varjoteatterin ja Olennon maailma -kokonaisuuden. Varjoteatteri tarjosi heidän näkemyksensä mukaan lapsille helposti lähestyttävän ja kiinnostavan leikkiympäristyön, jossa ujommatkin lapset pääsivät helposti mukaan: *Siinä (varjoteatterissa) tuli esille se lapsista lähtevä ilo ja rohkeus. --- Siinä kyllä nekin lapset vapautu, jotka tavallisesti oli vähän kuoressa. Se välikangas tekee sen, että en ole esillä, mutta olen esillä.*

Myös Olennon maailma -leikit jäivät vahvasti mieleen lasten leikkitaitoja ja ryhmän yhtenäisyyttä vahvistavana kokonaisuutena. *Kun se leikki lähti liikkeelle, niin sehän oli upeaa, kun lapsilla ei ollut mitään muuta leikkiä, kun se Olennon maailma -leikki. Ja sitten kun kaikki lapset porukalla leikki sitä.* Taidetaikurit -tiimin kasvattajat pitivät kädentaitomenetelmien valintoja onnistuneina. He pitivät tärkeänä, että kaikki ryhmän lapset kykenivät osallistumaan niiden tekemiseen mielekkäästi omalla taitotasollaan. Molempien kasvattajien mielestä toiminnan alustuksissa onnistuttiin antamaan ohjeet siten, että lapselle jäi tilaa toimia luovasti sekä ikästasolleen ja omille näkemyksilleen uskollisella tavalla. *Tärkeätä on, että kaikki on osanneet, ja on jäänyt se tunne, että minä osaan. Lapsi on saanut tehdä sitä omannäköstään, vaikka meillä on ollut se alustus, niin kumminki lapsi on saanut tehdä sitä omannäköstään.*

Taidetaikurit -tiimin kasvattajat kertoivat havainneensa toiminnassa lasten aitoja onnistumisen tunteita. He kertoivat myös havainneensa, että lapset olivat töistään ylpeitä. Pienessä ryhmässä jokainen lapsi saattoi saada hyvin tukea ja huomiota omille ajatuksilleen ja näkemyksilleen. Pieni ryhmä mahdollisti myös sen, että asiat oli mahdollista tehdä koko ryhmän kanssa yhtä aikaa. *Tulee kiva tekemisen meininki, kun on voinut tehdä koko ryhmän kanssa yhtä aikaa niitä asioita.*

Taidetaikurit -tiimin kasvattajat toivat haastattelussa esille, että he olivat kokeneet oman osallisuutensa ja yhteistyön Taidetaikurit -tiimissä myönteisesti. Toinen kasvattajista luonnehti onnistumisen kulmakiveksi hyvää tiimiä, jossa erilaiset työntekijät ja työtavat tukivat toisiaan. Hän oli kokenut tärkeänä, että taidekasvattaja oli aidosti tiimin täysivaltainen jäsen, ja toimintaa suunniteltiin mahdollisuuksien mukaan yhdessä. Kasvattajat kävivät myös vuoropuhelua ryhmästä ja ryhmän käytännöistä toistensa kanssa. Molemmat kasvattajat pitivät tätä tärkeänä onnistumiseen vaikuttaneena tekijänä.

Kasvattajat olivat kokeneet myönteisesti taidekasvattajan osallistumisen koko kerhopäivään ja sen toimintoihin. Toisaalta kasvattajat toivat esille arjessa ajatusten jakamisen haasteet verrattuna perustiimin työskentelyyn. Taidekasvattaja ja Taidetaikurit -tiimin kasvattajat näkivät useimmiten vain kerhopäivinä ennen ja jälkeen toiminnan, joten luontevaa aikaa arjen ajatustenvaihdolle ei ollut kovin usein. Tiistaipäivien työnjako muotoutui käytännöllisistä syistä siten, että vastuu toiminnan sisällöstä ja etenemisestä oli taidekasvattajalla. Muut tiimin jäsenet olivat avustavassa ja tukevassa roolissa.

Perustiimissä on mahdollista käydä vuoropuhelua laajemmin ja eri kohdissa päivää, kun arkea jaetaan fyysisesti enemmän. Vaikka taidekasvattaja jakoi yhteisen pohdinnan pohjalta laatimansa suunnitelmat kuukausittain kirjallisesti muulle tiimille, kasvattajat kuvasivat, että vei aikaa päästä kiinni suunnitelmiin ja löytää oma rooli taidepäivien toiminnassa. Tämän vuoksi aikaa toiminnan yhteiseen suunnitteluun olisi voinut olla heidän näkökulmastaan enemmän.

Aikaa olisi hyvä varata myös erilaisista arjen käytänteistä sopimiseen. Nyt vastuu arjen käytänteistä jäi enemmän varhaiskasvatuksen opettajalle ja lastenhoitajalle, vaikka taidekasvattajakin arjen tasolla osallistui kaikkiin päivän toimintoihin muun tiimin tapaan. *Sille (keskustelulle) pitäis luua omalla tavallaan oma foorumi. Että olis niin kuin säännöllisin väliajoin jonkinlainen pieni hetki keskustella.* Kuitenkin molemmat kasvattajat kokivat tärkeänä, että Taidetaikureissakin päävastuu toiminnasta oli aina selkeästi yhdellä tiimin jäsenellä, ja muut tiimin jäsenet antoivat yhden aikuisen ohjata tilanteen alusta loppuun muun tiimin tukiessa toimintaa. *On tärkeätä minusta, että antaa myös työparilleen sen työrauhan. Elikkä kun on vaikka se vetovastuu, niin se homma on niinkun yhen hanskassa. Jos siinä lähtee jokainen sooloilemaan siitä sivusta, niin lapset menee sekasin.* Taidetaikureissa kasvattajat olivat kokeneet työnjaon toimineen tältä osin hyvin.

Sisällölliset ja teemalliset ratkaisut syys- ja kevätlukukaudella olivat hyvin erilaisia keskenään. Syyslukukauden toimintaa ehdittiin suunnitella kevään kokonaisuutta enemmän koko tiimin kanssa. Syksyn toiminnan kulmakivenä oli lapsiryhmään tutustuminen ja lapsille tuttuun aiheiden työstäminen taiteen keinoin. Kasvattajat kertoivat kokeneensa lapsia luontaisesti lähellä olevan aiheen (minä, perhe ja lähiympäristö) hyväksi valinnaksi, koska työskentely tuki lasten turvallisuuden tunnetta ja lasten osallisuutta ryhmässä. Myös kevätlukukauden uudenlainen toiminta eli yhden kirjan pohjalta rakennettu taiteellinen ja toiminnallinen kokonaisuus koettiin kasvattajien näkökulmasta hyväksi.

Erilaiset työtavat toimivat molempien kasvattajien mukaan ryhmässä hyvin toteutuneessa järjestyksessä: tutusta teemasta uudenlaiseen toimintatapaan. Kasvattajat kokivat syyslukukauden kokonaisuuden pohjalta toteutetun lasten tuotosten näyttelyn juhlavana ja tärkeänä osana toimintaa. Lasten töiden arvo tuli heidän mukaansa näyttelyssä hyvin esiin ja myös vanhempien koettiin pääsevän paremmin mukaan toimintaan näyttelyn kautta.

Kevätlukukauden työskentely Ulf Starkin ja Linda Bondestamin Oma pieni pikkuruinen -teoksen (2014) tarinan pohjalta oli Taidetaikurit -tiimin kasvattajien mielestä erityisen mielekäs lasten leikkimaailmaa rikastavana kokonaisuutena. He näkivät, että omakohtaisen työskentelyn kautta lapset saivat tulla mukaan tarinaan omassa tahdissaan. Työstämisen kautta tarina myös aukesi hyvin eri tavoin lapsille. Erilaisissa taiteellisissa toiminnoissa tarina ja tarinan jatkuminen viikosta toiseen toimi punaisena lankana ja turvallisenä tarttumapintana. Toiminnassa oli koko syksyn selkeä jatkumo, ja lapset motivoituivat erilaisten toimintojen äärelle. Kevään mittaan itse rakennetussa leikkimaailmassa myös lasten leikit pääsivät lentoon.

Taidetaikurit -tiimin kasvattajat pohtivat teemahaastattelussa, miten osallisuutta ja osaamisen hyödyntämistä voitaisiin lisätä Taidetaikurit -tiimissä. Yhtenä keskeisenä ratkaisuna nähtiin yhteisen suunnitteluajan lisääminen. *Lisää kohtaamista ja alusta asti yhteistä suunnittelu-aikaa, jotta kokonaisuus säilyy.* Molemmat kasvattajat olivat sitä mieltä, että kokonaisuuden säilyttäminen on projektimaisessa työskentelyssä tärkeää mm. lasten motivaation kannalta, joten juuri yhteinen suunnittelu-aika olisi mielekkäin ratkaisu.

Taidetaikurit -lapsiryhmän pieni koko mahdollisti taidetoiminnan tekemisen lähes yhtäaikaaisesti koko ryhmän kanssa. Isommassa ryhmässä suunnittelua pitäisi olla jo luontaisesti enemmän, sillä isommissa ryhmissä täytyy pohtia myös pienryhmätoimintaan jakautumista ja toiminnan jaksottamista eri tavoin. Tämä tarjoaa luontevan väylän pohtia myös aikuisten erilaisia rooleja, aikuisten ohjaamistyön jakamista sekä aikuisten erilaisten vahvuuksien hyödyntämistä lapsiryhmän toiminnassa.

Retket puistoihin ja taidemuseoihin olivat tärkeä osa Taidetaikurit -toimintaa. Retkiin oli usein nivottu käsiteltävän teeman mukainen kehystarina (esim. Olennon maailma), jolloin museoretki tai ulkoilu puistossa nivoutui osaksi projektin tarinallista jatkumoa. Tämä toimintatapa palveli Taidetaikurit -tiimin kasvattajien mukaan lapsia hyvin. Kasvattajat olivat kokeneet näyttelyvierailut mielekkäinä. Keskeistä vierailujen onnistumisessa oli heidän mukaansa taidekasvattajan tekemä pedagoginen suunnittelutyö. Taidetoimintaan nivottu sisällöt myös puistoretkillä rikastivat toimintaa ja motivoivat lapsia: *Museoretket on olleet kivoja, kun sä oot löytänyt sen lapsen näkökulman niihin tiloihin. Paljon enemmän on saanut. Etukäteistyön merkitys korostuu tuommosissa kohteissa. Se tekee ainutlaatuisen siitä kerrasta.* Myös syyslukukaudella toteutettu tutkimus- ja valokuvausretki tuttuun kotipuistoon, sekä omalla nimikirjaimella varustettujen kiviaarteiden etsiminen kerhon pihassa jäi kasvattajien mieleen mielekkäänä pedagogisena kokonaisuutena.

Sieltä puistosta jäi mieleen se valokuvausreissu, miten valtavan innostuneita ne lapset oli siitä kameran käytöstä ja niitä kun etittiin niitä "eläimiä" sieltä ympäristöstä ni se oli ihan valtavan ihana. Ja samoin sitten (kevääällä) kun etittiin niitä kiviä sieltä puistosta. Se riemu siitä puun luota tosille juoksemisesta. Jos sen riemun olis jotenkin saanu talteen!

Taidetaikurit -tiimin kasvattajat kokivat tärkeänä, että asiat olivat Taidetaikureissa lapsille sopivan kokoisia, eikä asioita kerrallaan ollut liikaa. Leikin, ulkoilun, taidetoiminnan ja muun arjen tasapainoinen suhde nähtiin tärkeänä. Toiminnassa on tärkeää pohtia toiminnan pituutta ja millaista toimintaa

kerhopäivä sisältää taidetoiminnan lisäksi. Lasten jaksamisen resursseja on hyvä pohtia erityisesti arjen struktuurista poikkeavaa toimintaa, kuten retkiä suunnitellessa. Kasvattajat kokivat, että lasten jaksaminen ja resurssit oli huomioitu Taidetaikureissa kiitettävästi. Pienessä ryhmässä jouduttiin pohtimaan esimerkiksi odottamista melko vähän. Isommissa ryhmissä toimiessa pitäisi pohtia kasvattajien näkemyksen mukaan näitä seikkoja tarkemmin.

Havainnointi ja arviointi onnistui kasvattajien mielestä käytännössä Taidetaikurit -tiimissä hyvin. Yhdessä tiimissä tehdyllä avoimella suullisella arvioinnilla oli suoraan vaikutusta tiimin toimintaan ja suunnitelmiin. Toimintatapoja muutettiin tiimissä tarpeen mukaan ja työskentely oli joustavaa. Havainnot vaikuttivat tiimin tapaan toimia ja toimintaa pohdittiin ja suunniteltiin aidosti mm. lasten yhteisen leikin tukemisen ja muiden pedagogisten tavoitteiden kannalta. Taidetaikureiden toiminta pohjautui aidosti lasten tarpeisiin, jotka nousivat koko tiimin tekemistä havainnoista: *Onhan ne ollu (havainnot) koko ajan niinku mukana. --- Ollaan myös seurattu ihan yksittäistenkin lasten jaksamista ja muutettu toimintaa siinä arjessa ja arjen tilanteissa tarpeen mukaan.*

Taidetaikurit -tiimin kasvattajat kokivat dokumentoinnin onnistuneen kerhotoiminnassa hyvin. Kasvattajat pitivät erityisen tärkeänä sitä, että myös lapset saivat valokuvata omaa toimintaansa ja ympäristöään sekä ohjatusti että vapaasti toiminnan lomassa. Kasvattajat näkivät valokuvat merkityksellisinä myös perheiden näkökulmasta, sillä kuvamateriaali avasi perheille ikkunan kurkistaa lähemmäs toimintaan ja lasten tunnelmiin kerhotoiminnassa. Vanhemmat ovat usein lasten ja kasvattajien kertomusten herättämien mielikuvien varassa. Sekä lasten että tiimin aikuisten ottamat valokuvat toivat arvokasta lisätietoa ja uutta välitöntä näkökulmaa perheille kerhon toiminnasta.

5 AVOT -MALLIN PROSESSIKAAVION LUOMINEN

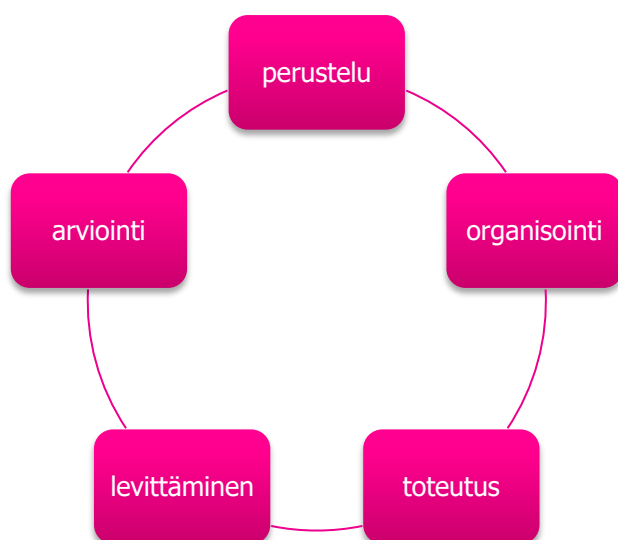
Pilottivaihetta määritteli vahvasti kehittämistyön periaatteet, ja kehittymisen arviointi tapahtui sekä reflektion että sisäisen arvioinnin kautta. Varsinaisen taideprojektin *prosessikaavion* kehittämistyö tapahtui prosessorientoituneen arvioinnin periaatteiden mukaisesti. Seppänen-Järvelä (2004) esittelee Stakesin arviointiraportissaan, miten prosessorientoitunutta arviointia hyödynnetään mm. kehittämistyöhön projekteissa. Projektit ovat yleensä määräaikaista ja kertaluonteisia tehtäviä, jotka antavat hyviä tehtäväorientoituneita mahdollisuuksia poiketa totutuista käytännöistä ja siten kehittää toimintaa. Projektien prosessiarviointi antaa työvälineitä niin kehittämisprosessin seuraamiseen, ymmärtämiseen, ohjaamiseen kuin dokumentointiin. Lisäksi se avaa tien arviointitiedon hyödyntämiselle. Projektityössä korostuvat vuorovaikutus- ja viestintätaidot, koska ne toteutetaan yleensä ihmisryhmissä. Erityisesti arvioinnin ja sen kautta oppimisesta, tarvitaan hyvää kommunikaatiota. (Seppänen-Järvelä 2004, 3, 15-16.)

Prossessorientoituneessa kehittämisessä on ajatuksena, että pelkän ratkaisun tavoittelun sijaan opitaan yhdessä, millä tavoin ratkaisuihin päästään. Olennaisinta on ihmisten välinen toiminta projektissa. (Seppänen-Järvelä 2004, 20.) Prossessorientoituneessa kehittämisessä korostuu näkemys, että uutta kehittämistä koskevaa tietoa syntyy jatkuvasti toiminnan aikana. Toiminnan ohjaus perustuu

toimijoiden jatkuvaan uuden oppimiseen, erilaisiin kokeiluihin ja sen seurauksena toimintojen kehittämiseen. Tieto ja kokemukset ovat kehittämistyön pohja. (Toikko ja Rantanen 2009, 50.)

5.1 Prosessiorientaatio AvoT -mallin taustalla

Prosessin ja vaiheiden mallintamisessa hyödynnettiin prosessorientoituneen kehittämistyön viittä keskeistä elementtiä. Kehittämisen elementit ovat perustelu, organisointi, toteutus, levittäminen ja arviointi (kuvio 2). Prosessiorientoituneessa kehittämisessä korostuu reflektiivisyys ja prosessin eri tahojen osallisuus prosessin arvioinnissa. Prosessissa uutta kehittämistä koskevaa tietoa syntyy jatkuvasti toiminnan aikana. Toiminnan ohjaus perustuu prosessin toimijoiden jatkuvaan uuden oppimiseen, erilaisiin kokeiluihin ja sen seurauksena toimintojen kehittämiseen. Tieto ja kokemukset ovat kehittämistyön pohja. (Toikko ja Rantanen 2009, 49–50.)



KUVIO 2. Prosessiorientoituneen kehittämistyön elementit (Toikko ja Rantanen 2009, 49–50.)

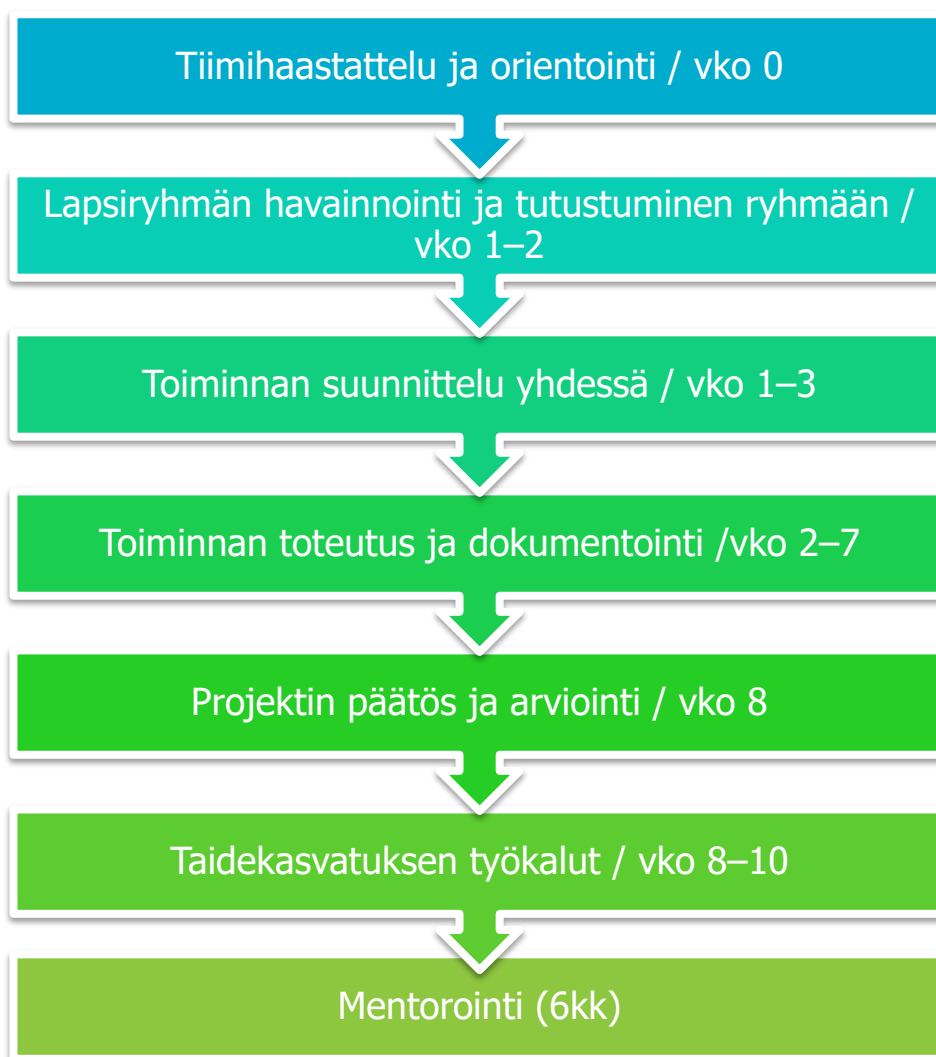
Myös Taidetaikurit -ryhmässä jatkuva uuden oppiminen, lasten toiminta, ajatukset, mielenkiinnon kohteet ja arviointi vaikutti projektiin ja toimintaan jatkuvasti. Tiimin jäsenet kävivät jatkuvaa pedagogista keskustelua ja muokkasivat yhdessä taidekasvattajan johdolla suunnitelmia toimijoiden tarpeiden mukaiseksi.

Mallintamisessa on tärkeää huomioida prosessin muuttuva luonne. Kehittämistyön elementtien tarkastelu antaa prosessille raamit, joiden avulla etenemistä voidaan seurata ja ohjata. Prosessiorientoitunut kehittämistapa taas auttaa hyödyntämään kehittämistyössä laajasti sitä kokemustietoa ja oppimista, mitä prosessissa todella tapahtuu. Prosessin mallintamisen avulla voidaan vaikuttaa siihen, että luodut uudet käytänteet juurtuvat paremmin kentälle ja yhteistyö projektipäiväkodeissa toteutuu avoimesti ja sujuvasti. Siksi on tärkeää, että tutkimuksen tuloksena syntyy myös konkreettinen prosessimalli, joka edistää taidekasvattajan, kasvatushenkilöstön, lasten ja vanhempien yhteistyötä sekä uusien toimintatapojen juurtumista päiväkotien arkeen.

Vantaalla toteutetussa TAIKAVA -hankkeessa ongelmia oli ilmennyt juuri prosessin hallinnan ja työtehtävien organisoinnin äärellä. TAIKAVA -hankkeesta kerättiin tietoa myös sidosryhmien keskinäisestä työskentelystä. TAIKAVA -hankkeen eri päiväkodeissa moniammatillinen työskentely todettiin poikkeuksetta hedelmälliseksi, mutta kehitystyössä havaittiin vielä paljon parantamisen varaa – varsinkin ensimmäisen toimintavuoden aikana. Mm. taidepedagogien tehtävänkuvan epämääräisyys haittasi työn mielekkyyttä ja moniammatillista työskentelyä TAIKAVA -päiväkodeissa (Takkinen 2016, 233-235.) Lisäksi useissa raporteissa korostettiin moniammatillisen työn merkitystä hyvän taidepedagogisen toiminnan edellytyksenä (mm. Dahlström ja Tiittanen 2016, 76; Serkamo 2016, 125–126.) AvoT -mallin prosessimallilla pyritään selkeyttämään taidekasvattajan työnkuvaa päiväkodeissa, sekä selkeyttämään prosessia projektin aikana.

5.2 AvoT -mallin vaiheet

AvoT -mallin konkreettinen prosessimalli syntyi Taidetaikurit-kokeiluryhmän ensimmäisen toimintavuoden jälkeen. Prosessimallin muodostumiseen vaikuttivat lasten arviointit, lasten toiminnan dokumentointi päiväkirjaan ja valokuviin, sekä tiimin ja vanhempien teemahaastattelut, joiden tuloksia on analysoitu luvuissa 4.4.1 – 4.4.2. Prosessin jäsentämisen pohjana käytettiin yllä kuvattuja prosessorientoituneen kehittämistyön elementtejä, jotka vuorottelevat prosessissa. AvoT -mallin prosessikaaviossa (kuvio 3) on kuvattu taideprojektin seitsemän eri vaihetta päiväkotiryhmässä. AvoT -mallin prosessikaaviossa prosessorientoituneen kehittämistyön *perustelua* vastaavat vaiheet 1-2 eli orientointi ja tiimihaastattelu sekä havainnointi ja tutustuminen ryhmään, *organisointia* vastaa toiminnan suunnittelu yhdessä, *toteutusta vastaa* toiminnan toteutus ja dokumentointi, sekä *levittämistä ja arviointia* projektin päätös, arviointi, työkalut ja mentorointi. Prosessorientaation periaatteiden mukaisesti nämä vaiheet kuitenkin sulautuvat, vuorottelevat, limittyvät ja vaikuttavat toisiinsa toiminnassa luomatta kiinteää ja lopullista muotoa.



KUVIO 3. AvoT -avoin taidekasvatusmallin vaiheet päiväkodissa

Kaaviossa määritellään eri vaiheiden kesto ja ajankohta. Kesto ja ajankohta määritellään kuitenkin varsin väljästi, jolloin eri vaiheiden pituus voidaan aidosti määritellä kunkin ryhmän oman prosessin mukaisesti. Lisäksi prosessikaaviossa ja sen seliteosassa kuvataan taidekasvattajan ja päiväkodin tiimin työnjakoa eri vaiheissa sekä muita käytännön toimia ja tarpeita. Prosessikaavio on joustava, jotta se voi aidosti toimia erilaisten ja eritytmisten tiimien työskentelyn pohjana. Prosessikaavio kuitenkin määrittelee, mitä projektissa tapahtuu ja mitä tulee ottaa huomioon orientaatio- ja päätösvaiheen välissä, jotta prosessi etenee ja saa täyttymyksensä.

5.2.1 Tiimihaastattelu & orientointi -vaihe

Tiimihaastattelu ja orientointivaihe sijoittuu prosessin alkuun varsinaisten projektiviikkojen ulkopuolelle, joten se on sijoitettu kaaviossa viikolle 0. Tiimihaastattelussa käydään läpi tiimin olemassa olevat käytännöt ja yhteiset säännöt, jotta taidekasvattaja voi sitoutua päiväkodin yhteiseen toimintakulttuuriin. Etenkin prosessin alussa tiimin kuunteleminen on tärkeää, sillä AvoT -mallin tavoitteena on täydentää ja muokata varhaiskasvatusryhmän omaa olemassaolevaa toimintakulttuuria, ei syrjäyttää sitä. Myös Taidetaikurit -tiimin teemahaastatteluissa korostui kommunikoinnin ja yhteisen

ajan merkitys. Tiimin jäsenten yhteinen toiminnan rakenteiden pohtiminen, suunnittelu ja tiimin jäsenten roolien jäsentäminen oli koettu merkittäväksi osaksi Taidetaikureiden hyvää työkulttuuria. Toisaalta sen ontuessa myös tiimin kasvattajien osallisuuden kokemus oli heikentynyt. Sen vuoksi orientaatiolle ja yhteisten pelisääntöjen jäsentämiselle tulee osoittaa mallissa selkeä rakenteellinen paikka heti prosessin alussa.

Käytäntöjen lisäksi orientaatiovaiheeseen kuuluu tiimin työroolien kartoitus sekä keskustelu taidekasvattajan roolista tiimissä. Tässä keskustelussa on tärkeää tuoda ilmi, että taidekasvattaja on täysivaltainen tiimin jäsen, joka osallistuu myös lasten arkeen – ei vain taideprojektin tekemiseen. Taidekasvattajan täysivaltaisen jäsenyyden merkitys tuli esiin myös Taidetaikurit -tiimin teemahaastattelussa. Arjen toiminnallinen taso onkin keskeinen osa AvoT -mallin toiminta-ajatusta: projekti ja yhteinen teema elää myös arjen tasolla lasten ja aikuisten yhteisessä ”höpöttelyssä” ja esimerkiksi arjen siirtymätilanteiden loruleikeissä tai muussa pientaidetoiminnassa. Ajatuksena on luoda ryhmälle yhteinen tarina ja eräänlainen kielellinen oppimisympäristö, johon jokainen lapsi ja aikuinen voi liittyä omalla tavallaan. Tällainen toiminta tukee arjen ja muun tavoitteellisen toiminnan tasapainoa. Myös Taidetaikurit -toimintaan osallistuneiden lasten vanhemmat nostivat teemahaastattelussa esille arjen ja taidetoiminnan tasapainoisen rytmin tärkeyden.

Projektityöskentelyn alkuvaihetta helpottaa, että heti prosessin alussa kaikille osapuolille on selvää taidekasvattajan kokonaisvaltainen ja tasa-arvoinen rooli tiimissä. Samalla on kuitenkin tärkeää tähdentää, ettei taidekasvattajaa voi laskea kasvattajien suhdeluukuun. Suhdeluku tarkoittaa aikuisten lakisääteistä määrää suhteessa lapsilukuun. Kunnasta riippuen suhdeluku on yli 3-vuotiaiden lasten ryhmässä vuonna 2019 7-8 lasta yhtä kasvattajaa kohden. (Terveysten ja hyvinvoinnin laitos s.a.) Mikäli taidekasvattajan resurssi on osa suhdelukua, vaarana voi olla, että projektin aikana resursseja siirretään AvoT -mallin ryhmästä muihin ryhmiin tai taidekasvattaja joutuu työssään sijaisen asemaan. Tämä ei palvele kokonaisprosessia, joten taidekasvattajan roolin tähdentäminen ylimääräisenä resurssina ryhmässä on tärkeää.

Lapsiryhmän tarpeiden, mielenkiinnonkohteiden ja pedagogisten tavoitteiden kartoittaminen on orientoivan tiimipalaverin keskiössä. Lapsiryhmän kasvattajien tekemät havainnot lasten arjesta antavat taidekasvattajalle ennakkotietoa siitä, millaista lastenkirjallisuutta tai loruleikkejä hän voi tuoda havainnoinnin ja mielenkiinnonkohteiden kartoittamisen tueksi ja lapsille valittavaksi ensimmäisinä havainnointipäivinä. Lisäksi pedagogisten tavoitteiden pohtiminen avaa projektin suunnittelulle ensimmäiset ovet. Millaisia taidekasvatuksen menetelmiä valitaan ja suunnitellaan projektin varrelle? Minkä tyyppisiä loruleikkejä tai lastenkirjallisuutta taidekasvattaja lähtee etsimään yhteistä projektia varten?

Orientaatiovaiheessa kartoitetaan myös tiimin vahvuudet, kehittämiskohteet sekä toiveet. Tämä on tärkeää, jotta jokainen tiimin jäsen voi liittyä toimintaan ja toiminnan suunnitteluun omista vahvuuksistaan käsin. Lisäksi tavoitteena on haastaa kasvattajia uudenlaisten asioiden oppimisen äärelle. Orientoivan palaverin tavoitteena on asettaa myös tiimin aikuisille omia kehitystavoitteita sekä moti-

voida tiimi yhteisen projektin toteuttamiseen. Lisäksi tiimin kanssa valitaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2018) ne osa-alueet, joissa he täällä hetkellä haluavat erityisesti kehittyä, ja jotka ovat käsillä olevan varhaiskasvatusryhmän kannalta painotusta vaativia. Tähän painopisteesseen voivat vaikuttaa myös kuntien omien varhaiskasvatussuunnitelmien painotukset.

Alkuhaastattelun tavoitteena on kartoittaa tiimin, lasten ja ryhmän toimintaa monipuolisesti ja mahdollisimman kattavasti. Sekä Taidetaikurit -tiimin kasvattajat että perheet korostivat teemahaastattelussa turvallisen struktuurin tärkeyttä lasten motivaatiotekijänä. Siksi tiimin kanssa pohditaan myös arjen vahvuuksia ja haasteita esimerkiksi ryhmän toiminnan tai olemassa olevan struktuurin pohjalta. Useissa varhaiskasvatusryhmissä on pienryhmätoimintaa, kuten kaveri- ja KILI-kerhoja, viskaritoimintaa sekä lasten puhe- ja toimintaterapiatuokioita arkipäivän sisällä. Siksi on hyvä pohtia jo etukäteen, miten ryhmien toiminta taataan projektin aikana, miten pienryhmätoiminnassa voidaan osallistua projektiin tai miten aiemmin pienryhmässä toteutettu toiminta voitaisiin integroida projektitoimintaan koko ryhmän kanssa. Lisäksi projektityöskentelyssä on tärkeää arvioida ja suunnitella projektin etenemistä yhdessä tiimin kanssa viikottain.

Koska varhaiskasvatuksen arjessa yhteinen suunnittelu- ja keskusteluajan löytäminen voi olla haastavaa, orientoivassa tiimipalaverissa pohditaan myös, miten ja kenen kanssa ns. väliarviointia ja yhteissuunnittelua toteutetaan. Tällä tavoin taataan yhteiset toiminnan käytännöt, jotka soveltuvat juuri kyseisen tiimin arkeen. Projektin toteutus lähtee liikkeelle ryhmästä käsin, mutta taidekasvattaja toimii prosessin liikkeellepanijana, ohjaajana ja pääarkkitehtina.

5.2.2 Lapsiryhmän havainnointi ja taidekasvattajan tutustuminen ryhmään

AvoT -mallin toinen vaihe sijoittuu prosessissa viikoille 1–2. Prosessin toisessa vaiheessa taidekasvattaja jalkautuu lapsiryhmään ja tutustuu käytännössä varhaiskasvatusryhmän käytäntöihin, toiminnan struktuuriin ja lapsiin. Toisen vaiheen keskiössä on lapsiryhmän havainnointi. Lapset tuottavat tietoa mielenkiinnonkohteistaan, lempileikeistään ja sosiaalisista taidoistaan parhaiten omassa tutussa ja turvallisessa toimintaympäristössä. Taidekasvattaja havainnoi lapsiryhmän leikkejä ja sosiaalisia suhteita osallistuen lasten päivittäiseen toimintaan ryhmässä, keskustelee ja leikkii lasten kanssa antaen lasten omille mielenkiinnonkohteille ja taipumuksille tilaa tulla vapaasti ilmi lasten omassa toimintaympäristössä ja itse valituissa toiminnoissa.

Taidetaikurit -tiimin kasvattajat toivat ilmi teemahaastattelussa lapsihavaintojen merkityksen toiminnan suunnittelussa ja muokkaamisessa. Aitoihin havaintoihin perustuva toiminnan suunnittelu ja muokkaus lisäsi Taidetaikurit -tiimin kasvattajien mukaan lasten motivaatiota taidetoimintaan ja yhteiseen leikkiin. Havainnointivaiheessa taidekasvattaja myös osallistuu varhaiskasvattajien ohjaamille toimintatuokioille, joissa hän voi toisen havainnointiviikon aikana jo ohjata pienen osuuden esimerkiksi loruleikkejä, jotka on valittu ryhmästä aiemmin tehtyjen havaintojen pohjalta. Tärkeää on myös esittäytyä lapsille ja kertoa, mitä yhteisen taideprojektin tekeminen ryhmässä tarkoittaa.

Ensimmäisen ja toisen viikon aikana taidekasvattaja tutustuu mahdollisuuksien mukaan lasten aiempiin töihin, toiminnasta otettuihin valokuviin tai mahdolliseen muuhun dokumentaatioon, jota lapsiryhmässä on saatavilla luontevasti. AvoT -mallista kertova kirje sekä lasten toiminnan dokumentointia koskeva dokumentointilupa lähtee ensimmäisen toimintaviikon aikana perheille, jotta myös perheet ovat alusta lähtien tietoisia lapsen varhaiskasvatusryhmässä toteuttavasta taideprojektista. Kirje avaa omalta osaltaan projektia koskevan viestintäkanavan taidekasvattajan, tiimin ja perheiden välille. Kirjeet oli koettu merkityksellisenä viestintäkanavana myös Taidetaikurit -kerhon perheissä.

5.2.3 Toiminnan suunnittelu yhdessä

AvoT -mallin kolmas vaihe sijoittuu viikoille 1–3 ja se tapahtuu limittäin prosessin toisen vaiheen kanssa. Kolmannen vaiheen keskiössä on projektin toiminnan suunnittelu yhdessä lasten ja aikuisten kanssa. Lasten ja aikuisten osallisuuden taso suunnittelussa voi vaihdella eri ryhmien tarpeiden, iän, kehitystason ja dynamiikan mukaan. Lasten osallisuus voi olla teeman valintaan liittyvää aktiivista valintaa tai lasten leikkivalintoihin ja pedagogisiin havaintoihin pohjautuvaa taidelähtöisten menetelmien valitsemista aikuisten toimesta. Suunnittelussa lapset voivat esittää toiveita erilaisten asioiden rakentamisesta tai mieleisestä toiminnasta. Suunnitteluprosessia voidaan jäsentää myös äänestyksin ja keskusteluin sekä leikkimällä.

Taidekasvattaja voi tuoda havaintojensa pohjalta valitsemaansa monipuolista lastenkirjallisuutta tarjolle ja/tai leikkiä lasten kanssa loruleikkejä erilaisin teemoin ja aihein, jotka ovat nousseet esille lasten omista leikeistä ja mielenkiinnonkohteista. Lasten valintoja edelleen aktiivisesti havainnoimalla taidekasvattaja voi saada selville, millaisiin teemoihin ja aiheisiin lapset luontaisesti tarttuvat, mikä saa heidät innostumaan tai uteliaaksi. Tällä tavoin yhteinen teema alkaa hahmottua esiin. Lastenkirjallisuutta voidaan myös valita ryhmässä lasten kanssa käyttämällä äänestystä muutaman taidekasvattajan (havaintojen pohjalta) ennalta valitseman kirjan äärellä. Äänestyksessä on kuitenkin hyvä suosia menetelmiä, joissa jokaisen lapsen antama ääni on salainen/anonyymi, jotta tuloksessa vältetään ryhmän paineen värittämiltä tuloksilta.

Kolmannessa vaiheessa luodaan tiimipalaverissa alustavat suunnitelmat. Joissakin ryhmissä myös perheet voidaan osallistaa yhteisen teeman löytämiseksi esim. unelmakartta -tyyppisen kotitehtävän avulla. Unelmakartta -tehtävässä perhe voi kirjata ylös lapsensa haaveita, mielenkiinnonkohteita, harrastuksia, lempileikkejä ja kiinnostavimpia päiväkodin toimintoja tai taidemuotoja.

Aikuisten tiimipalaverissa luotavan alustavan suunnitelman tarkoituksena on valmistautua tulevaan projektiin tekemällä valintoja mm. taidekasvattajan esittelemistä menetelmistä ja niistä pedagogisista tavoitteista, joita projektissa pyritään erityisesti palvelemaan. Myös teeman valinta vahvistetaan lapsiryhmän toiveisiin ja havaintoihin pohjautuen. Yhteinen suunnittelu-aika tulee taata erityisesti prosessin alussa, jotta kasvattajien tiimi voi aidosti päästä osalliseksi toiminnasta ja sen suunnittelusta. Tämä nousi esiin myös Taidetaikurit -tiimin kasvattajien temahaastattelussa. Lisäksi Shier korostaa erityisesti varhaiskasvatuksessa, että lasten osallisuuden toteutumisen taso riippuu aikuisten sensitiivisestä kyvystä tukea lasten toimintaa ja osallisuutta lasten tarpeita mukailevalla

toiminnalla. (2006, 18.) Koko kasvatustiimin täytyy katsoa pedagogisten tavoitteiden ja toimintakulttuurin kannalta samaan suuntaan. Lisäksi kasvattajien täytyy olla aidosti osana kokonaisprosessia ja suunnittelua, sillä AvoT -mallilla on myös täydennyskoulutuksen funktio.

Teemaa valitessa on tärkeää, että myös aikuiset voivat siihen sitoutua ja siitä innostua. Teeman valitsemisessa on noudatettava äärimmäistä herkyttä, jotta valittu teema on aidosti koko ryhmän lapsia puhutteleva tai koko ryhmällä on edellytykset siihen sitoutua. Pienillä äänekkäillä ryhmillä voi olla vahvoja ehdokkaita projektin teemaksi, mutta aikuisten on tärkeää kyetä näkemään teemaa valitessa koko ryhmän tarpeet ja näkemykset. Lisäksi teeman tulee olla sisällöllisesti riittävän rikas ja laaja, jotta siinä riittää tutkittavaa erilaisille persoonille ja temperamentteille koko projektin ajaksi. Teemassa on kuitenkin oltava väljyyttä, jotta se voi muovautua myös kesken prosessin eri suuntaan kuin alun perin oli ajateltu.

Teema- ja menetelmävalintojen pohjalta taidekasvattaja laatii projektin etenemisestä visuaalisen esityksen (esim. piirros, sarjakuva, lukujärjestys) sekä suunnittelee projektille esimerkiksi draamallisen tai leikkipedagogisen aloituksen (alkukoukku). Lisäksi taidekasvattaja kokoaa alustavan teemaan liittyvän kirjallisuuslistan, tuo teemaan liittyvää lastenkirjallisuutta lapsiryhmään sekä valikoi leikkejä ja loruleikkejä, jotka sopivat teemaan. Teeman pohjalta valitaan myös mahdolliset taidelaitoksista lainattavat taideteokset tai taidekasvatusmateriaalit, joita projektin myöhemmissä vaiheissa hyödynnetään. Lainattavat materiaalit ovat Kuopion taidelaitosten pedagogisia materiaaleja, taide- ja leikkivälineitä sekä kunkin taidelaitoksen sisältöön liittyviä kuvamateriaaleja tai taideteoksia, joita oppilaitokset, päiväkodit ja eri yhteisöt voivat lainata omaan toimintaansa. Yhteistyö taidelaitosten kanssa oli koettu Taidetaikurit toiminnassa sekä kasvattajien että perheiden näkökulmasta merkittävänä. Siksi on tärkeää, että taidelaitosyhteistyöllä on AvoT -mallissa selkeä rooli.

Lainattavien materiaalien valinnan lisäksi kolmanteen vaiheeseen kuuluu myös varhaiskasvatusryhmän omien materiaalien kartoitus ja taideprojektin hankintalistan laatiminen. Taidetaikureissa suositettiin kierrätysmateriaaleja. Kierrätysmateriaalien hankinnassa voi hyödyntää ja osallistaa esimerkiksi päiväkodin perheitä. Kierrätysmateriaaleilla työskentely monipuolistaa lasten ilmaisumahdollisuuksia, sillä esimerkiksi kangas-, paperi- ja muovimateriaalien kirjo on valmiita ostomateriaaleja rikkaampi. Lisäksi kierrätysmateriaalien käyttö avaa kasvattajille ja perheille ilmaisia välineitä omaan taidetyöskentelyyn ja kestävän kehityksen mallia toimintaan.

Suunnitteluvaiheeseen kuuluu myös dokumentoititapojen valinta. Projektin dokumentoinnista vastaa taidekasvattaja yhdessä varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa. Dokumentaatiota voidaan kerätä esimerkiksi valokuvaamalla ja videoimalla, kirjoittamalla päiväkirjaa, kirjoittamalla ylös lasten ajatuksia ja jakamalla kuvia ja lasten ajatuksia toiminnasta esimerkiksi vanhempien infotauluun tai muilla tiimin valitsemilla tavoilla. Lisäksi dokumentoinnissa voi hyödyntää myös lapsia antamalla lasten valokuvata ryhmässä omien mielenkiinnonkohteiden pohjalta tai ohjatusti. Tätä tapaa hyödynnettiin myös Taidetaikurit -kerhotoiminnassa.

5.2.4 Toteutus- ja dokumentointivaihe

Projektin toteutusvaiheessa viikoilla 2–7 projekti etenee viikkosuunnitelmien mukaan. Taidekasvattaja laatii viikoittaisen suunnitelman taidetoiminnasta yhdessä henkilöstön kanssa. Viikottaisiin suunnitelmiin vaikuttavat edelleen havainnot lapolisista, aikuisten ja lasten toiminta ja ideat projektin sisällä. Viikkosuunnitelmia muokataan tarpeen mukaan projektin edetessä. Tämä on tärkeää, kuten Taidetaikurit -tiimin kasvattajat korostivat teemahaastattelussaan. Toteutusvaiheessa varhaiskasvatuksen henkilöstö voi ideoida itsenäisesti tai yhdessä taidekasvattajan kanssa teeman mukaista taide- tai leikkitoimintaa myös niille päiville, jolloin taidekasvattaja ei ole ryhmässä läsnä. Toteutusvaiheessa voidaan myös pohtia, miten ryhmiä voidaan jakaa tarvittaessa pienryhmiin ja hajauttaa taidetoimintaa päivästruktuurin puitteissa erilaisiin ajankohtiin.

Toiminnan alussa pyritään valmistamaan esimerkiksi kädentaidoissa jotakin, mitä lapsi voi hyödyntää leikeissään (esim. pehmohahmo, kiikari, tutkimuslaite tms.). Itse suunniteltu ja tehty esine, jolla on lupa leikkiä, motivoi lasta herkästi kädentaitojen ja ponnistelun äärelle. Tämä tuli esille erityisesti Taidetaikurit -toiminnan kevätlukukaudella Olennon maailma -projektissa. Koko ryhmää yhdistävät samansukuiset leikkivälineet tarjoavat heti projektin alussa rajapintaa lasten yhteisen tarinan ja leikin kehittymiselle. Lisäksi jokaiseen prosessiin sisältyy yhteinen rakennus- tai kädentaitoprojekti, jossa lapset rakentavat teeman mukaista yhteistä leikkilataa tai leikkiympäristöä (esim. nukketalo, avaruusraketti, varjoteatterimaailma jne.) Tällä tavoin lapsia motivoidaan yhteisten leikkien äärelle ja lapset saavat ottaa projektin haltuun itselleen ominaisella tavalla eli leikkimällä. Lisäksi yhteinen leikkialusta ja -ympäristö vahvistaa lasten kokemusta itsestään osana ryhmää, mikä on osallisuuden kannalta tärkeää.

Toteutusvaihetta rytmittävät kädentaitojen ja leikkiympäristön rakentamisen rinnalla lasten kuvittamat ja kertomat tarinat, teeman mukaiseen lastenkirjallisuuteen ja mahdollisiin lainattaviin materiaaleihin tutustuminen, teemaan sopivat loruleikit tai muu leikki- ja taidetoiminta. Myös aikuiset voivat tukea keskustelua ja ideointia teeman sisällä antamalla keskusteluun virikkeitä tai tuomalla aiheeseen sopivaa rekvisiittaa tai leluja esille. Lisäksi projektiviikkojen aikana toimintaa dokumentoidaan valokuvin ja muulla sovitulla tavalla. Toiminnan sisälle voidaan suunnitella lapsille roolia dokumentoijina ja valokuvaajina. Lisäksi toiminnan edetessä päätetään yhdessä tiimin ja mahdollisesti lasten tai perheiden kanssa, miten projektin päätöstä juhlistetaan.

Toimintavaiheessa on tärkeää informoida perheitä projektin etenemisestä, jotta myös perhe voi osallistua keskusteluun teeman seisällä ja jakaa lapsen päiväkodin arkea kotona. Kirjeiden merkitys korostuu, koska projektissa valmistuneet tuotokset eivät matkaa lapsen mukana välittömästi koteihin, vaan ne rakentavat ja rikastavat leikkiä projektiviikkoina juuri päiväkotiympäristössä. Kirjeet auttavat aikuisia avaamaan keskustelua kotona myös sellaisten lasten kanssa, jotka eivät spontaanisti kerro päiväkotipäivistään. Tämä tuli ilmi myös Taidetaikurit -kerhon vanhempien teemahaastattelussa. Lisäksi kirjeissä annetaan perheisiin menovinkkejä lapsille sopivista taidenäyttelyistä ja muista kulttuurimenoista, sekä kirjavinkkejä lukemisen edistämiseksi perheissä.

Meno- ja kirjavinkit ovat tärkeä osa perheiden kulttuurikasvatusta, ja niillä oli ollut myös Taidetaikurit -toiminnassa haastateltujen vanhempien mukaan merkittävä vaikutus perheiden aktiivisuuteen kulttuurilaitosten tarjonnan hyödyntämisessä. Lisäksi toiminnassa käytetyn kirjallisuuden lista tarjoaa lapsille mahdollisuuden palata tuttujen kirjojen ja teemojen äärelle myös kotioloissa omien vanhempien kanssa. Kirjeiden lisäksi voidaan pitää vanhempainilta tai perheiden toimintailta, jossa perheen aikuiset ja muut perheenjäsenet saavat osallistua projektiin tekemällä jotakin teemaan liittyvää yhdessä. Vanhempainillassa voidaan myös käsitellä muita taidekasvatukseen liittyviä teemoja, kuten lukemisen hyötyjä lapsen elämässä.

5.2.5 Projektin päätös & arviointi

Projektin päätös ajoittuu prosessin loppupuolelle viikolle kahdeksan. Projektin edetessä on päätetty yhdessä tiimin ja mahdollisesti myös lasten ja perheiden kanssa, miten projektin päätöstä juhlustetaan. Vaihtoehtoina voi olla projektin taidenäyttely, avoimet ovet, juhla, toiminnallinen perheilta, koko päiväkodin tapahtuma, taidekahvit, performanssi, tarinatuokio, taidelaitosvierailu, kansio/kirja tai yhdistelmä edellä mainituista. Tärkeintä päätöksessä on nostaa esille lasten ponnistelut yhteisen projektin eteen: leikit ja lasten luomat taideteokset ja tarinat. Taidetaikurit -kerhon perheet toivat esille teemahaastattelussa, että näyttely ja päätös oli koko perheelle – erityisesti lapselle – merkityksellinen.

Päätöksessä asetetaan näytteille myös valokuvia toiminnasta ja lapsista, sekä mahdollisia videopätkiä projektin varrelta. Valokuvien valinnassa on syytä olla tarkkana, jotta jokaisesta lapsesta löytyy kuvallista dokumentaatiota matkan varrelta. Valokuvat tukevat lapsen käsitystä yhteisestä projektista ja vahvistavat hänen osallisuuttaan projektin tekijänä. Lisäksi valokuvissa lapsi näkee itsensä toimijana myönteisessä valossa.

Päätösvaiheen keskiössä on toiminnan positiivinen muistelu, lasten omien tuotosten nostaminen arvostavasti esille sekä arviointi. Mikäli mahdollista, on tärkeää kerätä palautetta projektin kaikilta osapuolilta: lapsilta, tiimin aikuisilta ja osallistuneilta perheiltä. Lasten arvioinnissa on hyvä käyttää kuvallista ohjausta ja valokuvia tukena kuten luvussa 4.3.1 on kuvattu. Perheiden ja tiimin palautteen keräämisessä voi hyödyntää valmista arviointilomaketta (liite 5 ja liite 6). Lisäksi tiimin kanssa on tärkeää käydä läpi projektin kulkua ja arviointia myös suullisesti. Projektin päätöstiimipalaverin funktiona on pohtia varhaiskasvatusryhmän toimintaa jatkossa Miten uusia omaksuttuja toimintatapoja ja menetelmiä voidaan hyödyntää jatkossa ja juurruttaa arkeen? Mitä tukea tiimi siihen tarvitsee? Näiden pohdintojen pohjalta taidekasvattaja kokoaa tiimille tarvittavat kirjavinkit ja materiaalit jatkoa varten.

5.2.6 Taidekasvatuksen työkalut ja mentorointi

AvoT -mallin viimeiset vaiheet 6 ja 7 sijoittuvat varsinaisen projektin jälkeiseen aikaan. Varhaiskasvatuksen tiimin arvioinnin pohjalta luodaan lapsiryhmälle ja tiimille jatkosuunnitelma, miten omak-

suttuja työmenetelmiä tai työtapoja voidaan hyödyntää jatkossa, sekä siirtää päiväkodin toisiin tiimeihin. Toiveiden pohjalta taidekasvattaja kokoaa varhaiskasvatuksen tiimille taidekasvatuksen ”työkalupakin”, johon on poimittu tiimin toiveiden mukaiset vinkit taidekasvatuksen verkkomateriaaleista, menetelmäoppaista tai muista kasvatusta ja ideamateriaaleista. Lisäksi työkalupakkiin kootaan mahdollisia konkreettisia toimintavinkkejä sekä lastenkirjallisuutta tiimin ja lapsiryhmän tarpeen mukaisesti. Taidekasvattaja voi myös pohtia yhdessä varhaiskasvatuksen tiimin kanssa tulevia materiaali- ja kirjahankintoja.

Projektin päätyttyä taidekasvattaja on käytettävissä varhaiskasvatuksen tiimin konsultointiin noin kuuden kuukauden ajan, mikäli tiimi tarvitsee tukea, tietoa tai vinkkejä taidekasvatukseen tai lastenkirjallisuuteen liittyen. Lisäksi tarpeen mukaan on mahdollista pitää mentorointipalaveri noin kuuden kuukauden sisällä projektin päättymisestä. Mentorointipalaveri voi pitää sisällään esimerkiksi mahdollisuuden reflektoida taidekasvatusprojektin jälkeen kehittyneitä toimintakulttuuria, sekä pohtia ratkaisuja toimintakulttuurin ja varhaiskasvatukseen soveltuvien taidemenetelmien edelleen kehittämiseksi.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Opinnäytetyöni oli moniosainen hybridi sisältäen kehittämistyön, laadullisen tutkimuksen sekä päiväkirjamuotoisen arvioinnin elementtejä. Työni tutkimukselliset elementit mahdollistivat osallisuuden, leikkipedagogisen toiminnan ja taidekasvatuksen menetelmien syvällisen ja monipuolisen tarkastelun. Opinnäytetyöni tarkoituksena oli tuottaa varhaiskasvatukseen uusi konkreettinen taidekasvatuksen prosessimalli, joka vahvistaa taidekasvatuksen asemaa varhaiskasvatuksessa ja tuottaa eri toimijaosapuolten osallisuutta vahvistavaa työkalutuuria varhaiskasvatukseen. Tämä vastaa hyvin myös kansallisen arviointikeskuksen Karvin suositukseen (2019) vahvistaa taidekasvatuksen asemaa varhaiskasvatuksessa. Opinnäytetyössäni tuotettu AvoT -avoin taidekasvatusmalli ja sen prosessikaavio tukee varhaiskasvatuksen ja taidekasvatuksen vuoropuhelua niin paikallisesti, alueellisesti kuin valtakunnallisesti. Prosessikaavion myötä malli on siirrettävissä ja monistettavissa helposti. Kuten opinnäytetyössäni on osoitettu, kaavio toimii työvälineenä niin moniammatillisen yhteistyön tueksi kuin pedagogiseen pohdintaan ja suunnitteluun.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tärkeää kuvata tutkittavan ilmiön todellisuutta moninaisesti eli kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes ja Sajaniemi 2007, 157). Opinnäytetyöni laadullisen tutkimuksen osuudessa hyödynnettiin monipuolisia tutkimusmenetelmiä, jotta tutkimuksen kohteena olevasta Taidetaikurit -kokeiluryhmästä saatiin mahdollisimman kattava kuva kehittämistyön kohteena olevan taidekasvatuksen prosessimallin kannalta. Lisäksi kehittämistyö pohjautui opinnäytetyöprosessissa etsittyyn ajankohtaiseen teoreettiseen tietoon. Kuten opinnäytetyöni toteutuksesta ja sen raportista käy ilmi, monipuolinen opinnäytetyön rakenne tuotti prosessissa tietoa monista näkökulmista ja mahdollisti sellaisen taidekasvatuksen prosessimallin luomisen, jossa huomioidaan sekä lasten, perheiden että kasvatustiimin osallisuus kokonaisprosessissa.

6.1 Tulosten tarkastelu

Prosessiorientoituneessa kehittämisessä on keskeistä oppia yhdessä, millä tavoin tiettyihin ratkaisuihin päästään. Olennaisinta on siksi ihmisten välinen toiminta projektissa. (Seppänen-Järvelä 2004, 20.) Opinnäytetyöni kokonaisprosessissa syntynyt AvoT -prosessikaavio antaa työkaluja prosessorientoituneeseen arviointiin ja työn kehittämiseen moniammatillisesti. Myös prosessikaavion tuotamisen taustalla vaikuttava kehittämistyö noudatti prosessorientoituneen arvioinnin periaatteita, sillä tieto ja tuotos rakentui, hioutui ja syntyi Taidetaikurit -kokeiluryhmään osallistuneiden kasvattajien, lasten ja vanhempien vuorovaikutuksessa. Erityisesti kasvattajien ja taidekasvattajan moniammatillisessa yhteistyössä oli keskiössä lasten ja kasvattajien kannalta optimaalisten ratkaisujen etsiminen yhdessä.

AvoT -avoin taidekasvatusmallin prosessikaavion muotoutumiseen ja lopputulokseen vaikuttivat kokeiluryhmän havainnot, kasvattajien ja kokeiluryhmän lasten vanhempien haastattelut, arviointipäiväkirja, ja sen analysointi osallisuuden ja leikkipedagogiikan teorian sekä varhaiskasvatussuunnitelman laaja-alaisen tavoitteiden valossa. Opinnäytetyössäni syntynyt prosessimalli antaa yhden perustellun näkökulman tutkimuskysymykseeni, *millä tavalla* taidekasvatuksen työtä kannattaa tehdä

varhaiskasvatusryhmissä, jotta eri toimijaosapuolten osallisuus toteutuu mahdollisimman vahvasti. Samalla se tarjoaa perusteluja, *miksi* prosessimallissa päädyttiin esitettyihin sisältöihin.

Prosessimallin tuottamisen lisäksi opinnäytetyöni tavoitteena oli tuottaa tietoa ja kokemuksia siitä, miten taidekasvatuksen menetelmiä hyödyntäen voidaan tukea lasten osallisuutta, leikkiä ja laaja-alaista osaamista. Kehittämistyön tutkimuksellisessa osuudessa hyödynnettiin teemahaastatteluista, havainnoinnista ja päiväkirjamerkinnoista saatua tietoa, jota peilattiin Shierin osallisuuden tasomalliin, Hakkaraisen, Brédikytén ja Linqvistin leikkipedagogiseen tutkimukseen sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) laaja-alaisiin tavoitteisiin. Saatujen tulosten perusteella taidekasvatuksen ja leikkipedagogiikan menetelmillä onnistuttiin tukemaan lasten osallisuutta ja leikkiä ainakin Taidetaikurit -kokeiluryhmässä. Lisäksi kokeiluryhmässä varhaiskasvatussuunnitelman laaja-alaiset tavoitteet toteutuivat erittäin laajasti. Tämä antaa osaltaan arvokasta tietoa varhaiskasvatussuunnitelman käytännöllisen toteuttamisen tueksi varhaiskasvattajille ja taidekasvattajille.

Osallisuutta arvostavassa yhteisössä kaikki osapuolet lapset mukaan lukien otetaan mukaan toiminnan suunnitteluun, määrittelyyn ja arviointiin (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos s.a.). Taidetaikurit -kokeiluryhmässä lapset osallistuivat niin toiminnan suunnitteluun, määrittelyyn kuin arviointiin. Kokeiluryhmässä toiminnan suunnittelua ohjasivat erityisesti havainnot lapsista. Menetelmävalinnoilla varmistettiin, että lasten oli – siinä määrin kuin se oli heidän kehitystasonsa kannalta mielekästä – mahdollista määritellä oman työnsä osalta tavat, joilla he osallistuivat toimintaan tai toteuttivat tuotoksiaan. Useissa tehtävissä lapsilla oli tarjolla vaihtoehtoisia materiaaleja ja niitä saattoi työstää erilaisin tavoin lapsen yksilöllisistä taidoista riippuen. Opinnäytetyöni tulokset osoittavat, että kokeiluryhmän lapsilla oli liikkumavaraa toiminnan määrittelyyn ja toteuttamiseen omista lähtökohdistaan. Lisäksi lasten oman arvion ja mielipiteen selvittämiseksi kokeiluryhmässä luotiin myös erityinen menetelmä lasten arvioinnin toteuttamiseen lapsen ikätasolle sopivalla tavalla. Menetelmä on merkityksellinen ja siirrettävissä mihin tahansa lasten kanssa tehtävään arviointityöhön, joten sillä merkitystä myös Taidetaikurit -kokeiluryhmän ulkopuolella.

Ikosen mukaan työskentely yhteisen päämäärän eteen vahvistaa toisista huolehtimista ja yhteisöä. (2006, 149–151). Osallisuus ei siis tarkoita vain lapsen olemuksen ja persoonan kasvua ihmisenä, vaan myös yhteisön jäsenenä. (Ruokonen, Rusanen, Välimäki 2009, 5). Opinnäytetyöni kokeiluryhmän toiminnan pohjana oli lapsiryhmän havainnointi sekä yhteisönä että yksilöinä. Pedagogisten tavoitteiden asettaminen toteutettiin tämän periaatteen mukaisesti. Kokeiluryhmästä tuotettujen tulosten perusteella lasten osallisuus vahvistui kerhotoiminnassa myös yhteisön näkökulmasta, koska leikkipedagogiset virikkeet synnyttivät koko ryhmän yhteisiä leikkejä, joihin kaikki ryhmän lapset sitoutuivat. Opinnäytetyöni ei kuitenkaan voi tuottaa lopullista tietoa siitä, *millä tavoin* kukin kokeiluryhmän lapsista on todella kokenut ryhmässä osallisuutta.

Osallisuuden tutkiminen on haastavaa. Osallisuus on subjektiivinen kokemus, joka syntyy vuorovaikutuksessa, kun ryhmän jäsenet kuuntelevat, tulevat kuulluksi ja toimivat yhdessä. (Stenius ja Karlsson 2005, 8.) Opinnäytetyössäni syntyneet tulokset ja tulkinnat osallisuudesta ovat viime kädessä taidekasvattajan ja kasvatushenkilöstön subjektiivisia tulkintoja osallisuudesta. Lasten osallisuuden

toteutumista peilattiin opinnäytetyössä Shierin tasomalliin, jolloin tulkinnat osallisuudesta ovat kuitenkin johdonmukaisia ja perustuvat yleiseen teoreettiseen tietoon lasten osallisuudesta. Opinnäytetyöni kokeiluryhmässä lasten osallisuuden taso vaihteli pääsääntöisesti Shierin tasomallin tasoilla 3-5. Ahosen mukaan varhaiskasvatuksessa jo työskentely tasolla kolme kertoo, että lapsen osallisuutta huomioidaan ja arvostetaan (Ahonen 2017, 70). Tämän pohjalta voidaan todeta, että kehittämistyössä onnistuttiin löytämään taidelähtöisiä menetelmiä, leikkipedagogisia työskentelytapoja sekä työskentelyn rakenne, joilla voidaan tukea lasten osallisuutta johdonmukaisesti.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) nousee vahvasti esiin leikin keskeinen rooli kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen edellytyksenä. Siksi varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria tulee kehittää myös leikin ja siihen kannustavan ilmapiirin näkökulmasta. (Ahonen 2017, 93-94.) Aikuisen ja lasten yhteisten leikkimaailmojen luominen auttaa lapsia kehittymään myös omilla leikeissään. (Lindqvist 1998, 79-80.) Opinnäytetyöni kokeiluryhmässä ja sen kehittämistyössä leikkimaailmojen rakentamisella oli keskeinen asema. Opinnäytetyössäni tarkasteltiin, miten lasten leikki kehittyi Taidetaikurit -kokeiluryhmässä, kun toiminnassa hyödynnettiin taidekasvatusta ja leikkipedagogisia menetelmiä, kuten leikkimaailman rakentamista yhdessä lasten kanssa. Opinnäytetyöni laadullinen tutkimustyö osoittaa, että leikkipedagogisella toiminnalla oli myönteistä vaikutusta ryhmän lasten yhteisen leikin kehittämiseen Taidetaikurit -kokeiluryhmässä.

6.2 Eettisyys ja luotettavuus

Opinnäytetyössäni syntyneen tuotoksen teoreettinen tausta on rakennettu huolellisesti. Opinnäytetyöni pohjautuu monipuoliseen teoretietoon, joka on ajankohtaista, tuoretta ja tutkittavan ilmiön kannalta olennaista. Kehittämistyö ja tutkimustyö on rakennettu tuoreen pedagogisen ja taidepedagogisen työn tutkimuksen pohjalta ja sitä täydentämään. Käytetty teoreettinen taidepedagoginen aineisto pohjautuu niin ikään kehittämistyöhön varhaiskasvatuksessa. Teoretieto kehittämistyön taustalla on täydentynyt koko prosessin ajan, ja se on myös vaikuttanut kehittämistyössä tehtyihin valintoihin, kuten opinnäytetyön raportista käy ilmi.

Opinnäytetyöprosessini oli pitkä. Idea lähti liikkeelle jo helmikuussa 2016. Taidetaikurit -kokeiluryhmä aloitti toimintansa elokuussa 2016 ja raportin viimeistely tuli valmiiksi vasta marraskuussa 2019. Prosessin pitkittymiseen vaikuttivat osittain tutkimuksen ja kehittämistyön kohteena olleen kokeiluryhmän tarkastelujakson pituus (kokonainen lukuvuosi) sekä opinnäytetyön ulkopuoliset haasteet, kuten kiireisen työn ja opinnäytetyöprosessin yhteensovittaminen. Kehittämistyö ja tutkimusaineiston kerääminen Taidetaikurit -kokeiluryhmässä toteutettiin suunnitellusti aikataulussa, mutta aineiston analysointivaihe kesti aiottua pidempään. Aineiston analysoinnin näkökulmasta prosessin venyminen ei kuitenkaan vaikuttanut opinnäytetyössäni syntyneisiin tuloksiin. Sen sijaan pitkän prosessin aikana varhaiskasvatuksen kentällä ehti syntyä yhä lisää uutta merkittävää tutkimustietoa, joka tukee käsitystä taidekasvatuksen myönteisestä roolista lasten oppimisen ja osallisuuden kannalta.

AvoT -mallin kehittämistyössä on noudatettu tutkimuksen hyviä toimintatapoja. Haastatellut henkilöt voivat säilyttää tutkimuksessa tehtyjen ratkaisujen ansiosta anonymiteettinsä. Lasten ja aikuisten oikeat nimet eivät esiinny tutkimuksen yhteydessä, ja kuviin sekä tutkimukseen pyydettiin kaikilta toimintaan osallistuneilta lapsilta ja perheiltä kirjallinen suostumus (liite 7). Tutkimukseen ja haastatteluihin osallistuminen oli vapaaehtoista, eikä lasten ja aikuisten tuottamiin arviointeihin toiminnasta ole pyritty vaikuttamaan millään tavalla ulkopuolelta. Lisäksi toiminnassa on otettu vahvasti huomioon myös osallistujien hyvinvointi niin dokumentoinnin kuin itse toiminnankin saralla.

Kehittämistyössä ja siihen liittyneessä tutkimuksessa osallistuminen on tuottanut osallistujilleen hyvinvointia ja uusia taitoja, kuten luvuissa 4.3-4.4 osoitetaan. Näin kehittämistyöllä on ollut myös hyvinvointia tukeva ja osallistava merkitys. Kehittämistyössä on tuotettu hyvinvointia edistäviä menetelmiä lasten toiminnan arviointiin pohjautuen, mutta mutta myös hyvinvointia tutkimukseen osallistuneille lapsille ja perheille. Lapset saivat tuoda esille myös omia kokemuksiaan toiminnasta kuvallisen arvioinnin avulla, mikä on lisännyt ryhmään osallistuneiden lasten osallistumisen ja vaikuttamisen osaamista.

Kvalitatiivisessa ja empiirisessä tutkimuksessa tutkimuksen yleistettävyyttä tulee tarkastella erityisesti aineiston tarkoituksenmukaisuuden sekä siirrettävyyden pohjalta. Kun yksittäisen tapauksen tarkastelu on riittävän perusteellinen, tuottaa se myös tietoa siitä, mikä on merkittävää yleisellä tasolla. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2007, 171.) Opinnäytetyössäni syntynyt tieto perustuu juuri tähän kehittämistyöhön osallistuneiden yksilöiden – lasten, vanhempien ja kasvattajien – kokemuksiin ja tulkintoihin. Opinnäytetyössäni hyödynnettiin kuitenkin monipuolisia tutkimusmenetelmiä, jotta tutkimuksen kohteena olevasta kokeiluryhmästä saatiin mahdollisimman kattava kuva tutkittavan ilmiön kannalta. Lisäksi teoreettista tietoa hyödynnettiin kehittämistyön ja laadullisen tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Kuten opinnäytetyön raportti osoittaa, tutkimuksellisissa osioissa teoreettinen tieto toimi peilinä, jota vasten kehittämistyössä syntynyttä tietoa tarkasteltiin. Kehittämistyön käytännöllisessä osiossa taidepedagogista toimintaa rakennettiin mm. varhaiskasvatuksen perusteiden sekä leikkipedagogisen ja taidekasvatuksen teoreettisen tiedon pohjalta. Siksi opinnäytetyöni prosessia ja siinä tuotettua tietoa voidaan pitää riittävän validina eli luotettavana, vaikka täydellistä ymmärrystä ei voidakaan saavuttaa.

6.3 Tulosten hyödynnettävyys, ammatillinen kasvu ja kehittämisideat

Opinnäytetyöni kehittämistyön osuus Taidetaikurit -kokeiluryhmässä tuotti merkityksellistä tietoa ja kokemuksia niin toimintaan osallistuneille lapsille ja perheille kuin varhaiskasvatuksen ammattilaisille. Ryhmässä lapset saivat osallistua taidetoimintaan, sen suunnitteluun ja arviointiin, mikä lisäksi lasten osallisuutta koko kokeiluryhmän toimintakauden ajan. Kokeiluryhmän toiminta oli lapsilähtöistä ja elämyksellistä. Toiminnan suunnittelu pohjautui lasten mielenkiinnon kohteisiin ja pedagogisiin tavoitteisiin. Lisäksi toiminnassa huomioitiin varhaiskasvatussuunnitelman laaja-alaiset tavoitteet ja niiden viisi eri osa-aluetta. Näin olleen kehittämistyö tuotti myös tietoa ja osaamista, miten soveltaa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteita käytäntöön. Lisäksi kokeiluryhmän aikuisille

kehittämistyö tuotti uudenlaisia näkökulmia lasten osallisuudesta, taidekasvatuksesta ja leikkipedagogiikasta. Kokeiluryhmän pohjalta tehdyn tutkimuksellisen osuuden ansiosta opinnäytetyön tuloksilla on myös laajempaa merkitystä taidekasvatuksen ja varhaiskasvatuksen kentällä. Opinnäytetyössä toimeksiantajalle tuotettu konkreettinen AvoT -mallin prosessikaavio mahdollistaa opinnäytetyössä syntyneen toimintamallin hyödyntämisen varhaiskasvatusympäristöissä laajemminkin.

AvoT -mallin prosessikaaviota voidaan hyödyntää taidekasvattajien kouluttamisessa varhaiskasvatuksen kenttätöihin. Kaaviota ja sen sisältöjä voidaan käyttää esittelymateriaalina kunnille, kun halutaan tuoda esille taidekasvatuksen ja moniammatillisen yhteistyön mahdollisuuksia varhaiskasvatuksessa. AvoT -mallin prosessikaavio on konkreettisesti hyödynnettävissä varhaiskasvatuksen yksiköissä sekä taidekasvattajien että varhaiskasvattajien työn tueksi. AvoT -mallin prosessikaavio antaa työkaluja oman projektimuotoisen toiminnan suunnitteluun sellaisissakin tiimeissä, joissa ei ole taidekasvattajaa saatavilla. AvoT -malli edistää siis sekä taidekasvattajien työllistymistä ja ammattitaitoa, että varhaiskasvatushenkilöstön ammatillisia kehittymismahdollisuuksia.

Sosionomin (AMK) ammatillisen kasvun kannalta opinnäytetyöni kehittämistyö tarjosi monipuolisia välineitä sekä varhaiskasvatuksen että taidekasvatuksen asiantuntijuuden kehittämiseksi. Pedagoginen työskentely kasvatusalan ammattilaisten kanssa vahvisti pedagogista osaamistani ja identiteettiäni kasvattajana. Työskentely tiiviissä moniammatillisessa tiimissä rakensi käsityksiäni dialogisuuden merkityksestä moniammatillisessa työssä. Prosessorientaatioon pohjautuvaan arviointiin perehtyminen antoi konkreettisia työkaluja oman työn ja moniammatillisen yhteistyön jäsentämiseen sekä vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Laadullinen tutkimus, aineistoon ja keskeisiin käsitteisiin perehtyminen taas tuotti merkittävästi teoreettista tietoa oman ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden tueksi. Lisäksi raportointityö vahvisti kykyäni jäsentää ja analysoida teoreettista tietoa kriittisesti.

AvoT -malli on tämän opinnäytetyön raportin viimeistelyvaiheessa siirtynyt jo kokonaishankkeen seuraavaan vaiheeseen. Työskentely päiväkodeissa AvoT -prosessikaavion pohjalta on ollut käynnissä jo syksystä 2017 alkaen. Tämä avaa uusia kiinnostavia mahdollisuuksia esimerkiksi prosessiin osallistuvien lasten, perheiden ja työntekijöiden osallisuuden tutkimiselle. AvoT -mallin joustavuus ja siirrettävyys avaa laajasti erilaisia mahdollisuuksia myös jatkokehittämistyölle. Varhaiskasvatuksen ympäristöissä mallia voisi kehittää perheitä nykyistä laajemmin osallistavaan suuntaan. Lisäksi projektin jälkiseurantaan voisi luoda selkeämpiä toimintamalleja. Jatkossa prosessikaaviota voisi kehittää ja muokata siten, että sitä voisi hyödyntää myös kasvatuksen, sosiaalialan ja kulttuurialan muissa ympäristöissä, kuten koulussa, lastensuojelussa, vanhustyössä tai kirjaston pedagogisessa toiminnassa.

Haluan kiittää kaikkia, jotka ovat osallistuneet opinnäytetyöprosessini eri vaiheisiin. Ilman heitä prosessi ja AvoT -mallin kehittämistyö ei olisi ollut mahdollinen tässä laajuudessa. Kiitokset Lastenkulttuurikeskus Lastun toiminnanjohtaja Mervi Eskeliselälle, Kuopion kaupungin kulttuurinsuunnittelija Jonna Forsmanille, päiväkodinjohtaja Päivi Kurville sekä varhaiskasvatuksen opettaja Ulla Purovedelle, lastenhoitaja Tuula Karjalaiselle ja Päivi Majander-Karhuselle. Kiitokset myös Taidetaikurit -

ryhmän lapsille ja heidän perheilleen. Lisäksi suuret kiitokset runsaan aineistoni jäsentämiseen saamastani tuesta opinnäytetyöprosessia ohjanneille lehtori Anne-Leena Juntuselle ja yliopettaja Anne Waldénille. Kiitokset myös AvoT -avoin taidekasvatusmallia rahoittaneille Opetus- ja kulttuuriministeriölle, Kuopion kaupungin perintörahasstolle sekä Lastenkulttuurikeskus Lastulle.

LÄHTEET JA TUOTETUT AINEISTOT

AHONEN, Liisa 2017. Vasun käyttöopas. Jyväskylä: PS-kustannus.

AKSOVAARA, Satu, MAUNONEN-ESKELINEN, Irmeli s.a. Oppimisen iloa tukeva oppimisympäristö. [verkkojulkaisu.] Jyväskylän ammattikorkeakoulu. [Viitattu 2019-08-18.] Saatavissa: <https://oppimateriaalit.jamk.fi/ajatusliikkuu/artikkelit/oppimisen-iloa-tukeva-oppimisymparisto/>

ALADIN, Pauliina, JATKOLA, Elina, MÖNKKÖNEN, Riitta, TELE, Anne ja TIISALA, Minna 2016. Arjen taiteilua Iloassa. Iolan päiväkot. Julkaisussa: HALME, Katjamaria, KARIMÄKI, Reeli, RUSANEN Sinikka (toim.) 2016. Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen. TAIKAVA-kehittämishankkeen raportti 2014–2016. Helsinki: Vantaan kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut, 31–37.

BAMFORD, Anne ja WIMMER, Michael 2012. The Role of Arts Education in Enhancing School Attractiveness: a literature review [verkkojulkaisu]. European Expert network on Culture. EENC. [Viitattu 2018-07-27.] Saatavissa: <http://www.interarts.net/descargas/interarts2548.pdf>

BARDY, Marjatta, ISOTALO, Merja, KORHONEN, Pekka & HAAPALAINEN, Riikka 2007. Taide keskellä elämää. Helsinki: Like.

DAHLSTRÖM, Mikko ja TIITTANEN, Tuula 2016. Tarinoita tenavilta. Laajavuoren päiväkot. Julkaisussa: HALME, Katjamaria, KARIMÄKI, Reeli, RUSANEN Sinikka (toim.) 2016. Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen. TAIKAVA-kehittämishankkeen raportti 2014–2016. Helsinki: Vantaan kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut, 68–76.

EFLAND, Arthur. 2002. Art and Cognition. Integrating the visual arts in the Curriculum [verkkojulkaisu]. Columbia University. [Viitattu 2018-07-27.] New York and London: Teachers College Press. Saatavissa: http://adlitteramjournal.com/wp-content/uploads/2017/12/Ad-Litteram-Journal_December-2018_Art-and-Cognition-Integrating-the-Visual-Arts-in-the-Curriculum-.pdf

ESKELINEN, Mervi 2018-05-30. Arkkitehtuuri- ja ympäristökulttuurikoulu Lastun toiminnanjohtaja. [Haastattelu.] Lapinlahti: Arkkitehtuuri- ja ympäristökulttuurikoulu Lastu.

HAKKARAINEN, Pentti 2008. Lähikehityksen vyöhyke. Julkaisussa: HELENIUS, Aili, KORHONEN, Riitta. Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helsinki: WSOY.

HAKKARAINEN, Pentti ja BRÉDIKYTÉ, Milda 2013. Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet. Vilnius: UAB BALTO.

HAKKOLA, Kirsti ja VIRSU, Marjut 2000. Entäs jos. Laulava puu ja muita tarinoita teematyöskentelystä. Helsinki: Tammi.

HALINEN, Hannamari 2016. Eskarilaisten joukkoon kuulumisen kokemuksista Taikava-hankkeessa. Julkaisussa: HALME, Katjamaria, KARIMÄKI, Reeli, RUSANEN Sinikka (toim.) 2016. Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen. TAIKAVA-kehittämishankkeen raportti 2014–2016. Helsinki: Vantaan kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut, 210–216.

HALME, Katjamaria, HALINEN, Hannamari ja KARIMÄKI, Reeli 2016. Varhaiskasvatuksen ja lastenkulttuurin uusia moniammatillisia toimintatapoja luomassa. Julkaisussa: HALME, Katjamaria, KARIMÄKI, Reeli, RUSANEN Sinikka (toim.) 2016. Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen. TAIKAVA-kehittämishankkeen raportti 2014–2016. Helsinki: Vantaan kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut, 11–20.

HARJU, Tuula, NUMMINEN, Eija, OLLIKKALA, Ilona, VALKONEN, Mari 2016. Taidekasvatus esiopetuksessa. Unelmien kirjastoista taideloiskaukseen. Kukinpolun päiväkotit. Julkaisussa: HALME, Katjamaria, KARIMÄKI, Reeli, RUSANEN Sinikka (toim.) 2016. Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen. TAIKAVA-kehittämishankkeen raportti 2014–2016. Helsinki: Vantaan kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut, 59–67.

HARRA, Toini 2011. Terapeuttinen yhteistoiminta. Teoksessa: JÄRVIKOSKI, Aila, LINDH, Juha, SUIKKANEN, Asko (toim.). Kuntoutus muutoksessa Tampere: Juvenes Print, 166–178.

HIRSJÄRVI, Sirkka ja HURME, Helena 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University press.

HIRSJÄRVI, Sirkka, REMES, Pirkko ja SAJAVAARA, Paula 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

HOLLO, Juho 1932. Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I-II. Porvoo: WSOY.

HONKASALO, Marja-Liisa 2015. Taide, taidelähtöisyys ja tutkimus. Julkaisussa: TAITEESTA JA KULTTUURISTA HYVINVOINTIA. Toimintaohjelman 2010–2014 loppuraportti [verkkójulkaisu]. Sosiaali ja terveysministeriö. Valtioneuvostin julkaisut, 35–39. [Viitattu 2018-07-28.] Saatavissa: http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/70355/URN_ISBN_978-952-00-3578-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y

HUOVI, Hannele ja LOUHI, Kristiina 2005. Maailman paras napa. Helsinki: Tammi.

IKONEN, Merja 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa: KARILA, Kirsti, ALASUUTARI, Maarit, HÄNNIKÄINEN, Marita, NUMMENMAA, Anna Raija, RASKU-PUTTONEN, Helena (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

IKONEN-POLAMO, Sari, KARLSSON, Lena, RAHKAMO, Silja, TORNIVAARA, Leena-Mari 2016. Taidepedagogin tehtävänkuvan jalkauttaminen varhaiskasvatuksen toimintayksikköön - johtamisen näkökulma. Julkaisussa: HALME, Katjamaria, KARIMÄKI, Reeli, RUSANEN Sinikka (toim.) 2016. Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen. TAIKAVA-kehittämishankkeen raportti 2014–2016. Helsinki: Vantaan kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut, 21–29.

JÄRVELÄ-SEPPÄNEN, Riitta 2004. Prosessiarviointi kehittämissuunnitelmissa. Opas käytäntöihin [verkkodokumentti]. Terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen laitos. [Viitattu 2017-04-12.] Saatavissa: http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75862/Arviointiraportteja4_04.pdf

KARJULA, Anne 2016–2017. Taidetaikurit -kerhoryhmän päiväkirja. [Word-tiedosto.] Sijainti: Kuopio. Anne Karjulan sähköiset kokoelmat.

KARPPINEN, Seija, PUURULA, Arja, RUOKONEN, Inkeri 2001. Taiteen ja leikin lumous. 4-8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatus. Tampere: Finn Lectura.

KATAJAVUORI, Riina ja SAVOLAINEN, Salla 2007. Mennään jo kotiin. Jyväskylä: Gummerrus.

KUMA, Outi & RIIKONEN, Mervi 2011. Versotarhan tarinat. Maistiaisia Lastenkulttuurikeskus Verson toiminnasta. Varkaus: Lastenkulttuurikeskus Verso.

KUOPION KAUPUNGIN KASVUN JA OPPIMISEN LAUTAKUNTA 2018. Kuopion kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma [verkkodokumentti]. Määräys 39/011/2016. Kuopion kaupunki. [Viitattu 2018-07-28.] Saatavissa: https://www.kuopio.fi/documents/7369547/7632909/Kuopion_kaupungin_varhaiskasvatussuunnitelma.pdf/f293342d-4520-41ae-9fe3-78d2a2785506

KUOPION KAUPUNKI s.a. Avoin varhaiskasvatustoiminta. [verkkojulkaisu.] Päivähoito ja esiopetus. [Viitattu 2018-07-28.] Saatavissa: <https://www.kuopio.fi/avoimet-paivakodit-ja-kerhot>

KUOPION KAUPUNKI s.a. Kulttuuripalvelut. [Verkkojulkaisu.] Lapset ja nuoret. Viitattu 2018-07-28.] Saatavissa: <https://www.kuopio.fi/lapset-ja-nuoret2>

LAAKSONEN, Mona ja NYMAN, Sirpa 2016. Kuvataidetta Keihäspuistossa. Keihäspuiston päiväkotit. Julkaisussa: HALME, Katjamaria, KARIMÄKI, Reeli, RUSANEN Sinikka (toim.) 2016. Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen. TAIKAVA-kehittämishankkeen raportti 2014–2016. Helsinki: Vantaan kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut, 49–58.

LASTENKULTTUURIKESKUS LASTU s.a. [verkkojulkaisu]. Arkkitehtuuri ja ympäristökulttuurikoulu Lastu. [Viitattu 2017-06-02.] Saatavissa: <http://www.lastu.fi>

LARKIO, Annukka ja ASKOLA-VEHVILÄINEN, Sole 2016. Esipuhe: Yhteistyöstä yhteiseen työhön. Julkaisussa: HALME, Katjamaria, KARIMÄKI, Reeli, RUSANEN Sinikka (toim.) 2016. Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen. TAIKAVA -kehittämishankkeen raportti 2014–2016. Helsinki: Vantaan kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut, 9–10.

LEHTO-HÄGGROTH, Elina. Alkusanat. Julkaisussa: HALME, Katjamaria, KARIMÄKI, Reeli, RUSANEN Sinikka (toim.) 2016. Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen. TAIKAVA -kehittämishankkeen raportti 2014–2016. Helsinki: Vantaan kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut, 6–7.

LEINONEN, Jonna 2014. Pedagogisista näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Julkaisussa: HEIKKA, Johanna, FONSÉN Elina, ELO, Janniina ja LEINONEN, Jonna (toim.) 2014. Osallisuuden pedagogiikka. Tampere: Suomen varhaiskasvatus, 16–40.

LINDQVIST, Gunilla 1998. Leikin mahdollisuudet. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

LINDQVIST, Gunilla 2002. Lekens estetik [verkkodokumentti]. Julkaisussa: Psyke & Logos 23(2), 437-450. [Viitattu 2018-07-28.] Saatavissa: <https://tidsskrift.dk/psyke/article/view/8598>

LUOKKANEN, Riina ja IRA, Siimes 2016. Olipa kerran ovi, joka aukaistiin. Kanniston päiväkotii. Julkaisussa: HALME, Katjamaria, KARIMÄKI, Reeli, RUSANEN Sinikka (toim.) 2016. Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen. TAIKAVA-kehittämishankkeen raportti 2014–2016. Helsinki: Vantaan kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut, 38–48.

MARTINEZ, Terhi, NURMI, Riikka 2015. Loikaten leikkiin – rohkeasti rooliin! Draamakasvatusta 1-7-vuotiaille. Helsinki: Lasten keskus.

MANNERHEIMIN LASTENSUOJELULIITTO s.a. [verkkojulkaisu]. Vanhempainnetti [Viitattu: 2017-06-02.] Saatavissa: http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu_ ja_ kehitys/

OPETUSHALLITUS 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet [verkkodokumentti]. Opetushallitus. [Viitattu: 2017-04-09.] Saatavissa: http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf

OPETUSHALLITUS 2016. Esi- ja perusopetussuunnitelman perusteiden uudistaminen [verkkojulkaisu]. Opetus- ja kulttuuriministeriö. [Viitattu: 2017-04-09.] Saatavissa: <http://www.oph.fi/ops2016>

OPETUSHALLITUS 2017. Säädökset ja ohjeet. Laadunhallinnan tuki [verkkojulkaisu]. Opetus- ja kulttuuriministeriö. [Viitattu: 2017-04-10.] Saatavissa: http://www.oph.fi/saadokset_ ja_ ohjeet/laadunhallinnan_tuki/wbl-toi/menetelmia_ ja_ tyovalineita/swot-analyysi

OPETUSHALLITUS 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet [verkkodokumentti]. Opetushallitus. [Viitattu: 2019-09-06.] Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf

OPINNÄYTETYÖPANKKI [verkkojulkaisu]. Kajaanin ammattikorkeakoulu. [Viitattu:2017-04-10.] Saatavissa: <https://www.kamk.fi/opari/Opinnaytetyopakki/>

OPINTOKESKUS SIVIS s.a. Järjestöarvioinnin ilmansuuntia. Arvioinnin ulottuvuuksia. [verkkojulkaisu.] [Viitattu 2019-26-10.] Saatavissa: <https://www.ok-sivis.fi/jarjestoarvioinnin-ilmansuuntia/arvioinnin-taustaa/arvioinnin-ulottuvuuksia.html>

ORANEN, Mikko 2008. Mitä mieltä? Mitä mieltä! Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisessä [verkkojulkaisu]. Sosiaali ja terveystieteiden ministeriön Lasten suojelun kehittämisohjelman osaraportti. [Viitattu 2018-07-26.] Ensi ja turvakotien liitto. Saatavissa: <https://docplayer.fi/383636-Mita-mielta-mita-mielta-lasten-osallisuus-lastensuojelun-kehittamisessa-mikko-oranen.html>

PAPUNETIN KUVAPANKKI 2018. Annakaisa Ojanen ja Elina Vanninen. [Viitattu 2019-08-19.] Saatavissa: <https://papunet.net>

PEKKI, Anu & TAMMINEN, Tuula 2002: Lapsen ehdoilla. Kunnallissalan kehittämissäätiön tutkimusjulkaisut nro 33 [verkkojulkaisu]. Tampere: Kunnallissalan kehittämissäätiö. [Viitattu 2018-07-28.] Saatavissa: <https://docplayer.fi/6541769-Anu-pekki-tuula-tamminen-lapsen-ehdoilla-kunnallissalan-kehittamissaatio.html>

REPO, Laura, PAANANEN, Maiju, ESKELINEN, Mervi, MATTILA, Virpi, LERKKANEN, Marja-Kristiina, GAMMELGÅRD, Lillemor, ULVINEN, Jyri, MARJANEN, Jukka, KIVISTÖ, Anne ja HJELT, Hanna 2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. [verkkojulkaisu.] Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. [Viitattu 2019-09-06.] Saatavissa: https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf

RIIKONEN, Mervi 2017-03-17. Taidekasvattaja. [luento.] Taidekasvatuksen merkitys lapsen kasvuun. Lasten ja nuorten sanataideohjaajakoulutus 2017. Kuopio: Snellman kesäyliopisto. Puistokartano.

RIPATTI, Tinka 2016. "Se itseilmaisun riemu ja yhdessä tekeminen kantaa". Taidepedagogiset keinot 3-5-vuotiaiden lasten yhteistoiminnan ja inklusion edistäjinä. Julkaisussa: HALME, Katjamaria, KARIMÄKI, Reeli, RUSANEN Sinikka (toim.) 2016. Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen. TAIKAVA-kehittämishankkeen raportti 2014–2016. Helsinki: Vantaan kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut, 217–227.

ROOS, Pia 2017. Osallisuuden polulla [verkkodokumentti]. Julkaisussa: LASTENTARHANOPETTAJALIITTO s.a. (toim.) Nyt on pedagogiikan aika! Varhaiskasvatukseen toimintakulttuuri muuttuu. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto, 23–24. [Viitattu 2018-07-28.] Saatavissa:

<https://docplayer.fi/43030264-Julkaisija-lastentarhanopettajaliitto-piirroksiset-maija-hurme-taitto-print-line-helsinki-oy-painos-punamusta-1-painos-5.html>

RUOKONEN, Inkeri ja RUSANEN, Sinikka 2009. Esteettinen kasvattaja kulttuurisena kasvattajana. Julkaisussa: RUOKONEN, Inkeri, RUSANEN, Sinikka ja VÄLIMÄKI, Anna-Leena. Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa [verkkojulkaisu]. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Helsingin kirjapaino, 10–16. [Viitattu 2018-07-27.] Saatavissa: <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80314/3ade1cb7-b61e-4c73-b0a8-b0305b3f927b.pdf?sequence=1>

RUOKONEN, Inkeri, RUSANEN, Sinikka & VÄLIMÄKI, Anna-Leena 2009. Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä, tekemistä [verkkojulkaisu]. STM. [Viitattu:2018-07-28.] Saatavissa: <https://www.julkari.fi/handle/10024/80314>

RUSANEN, Sinikka, KUUSELA, Mirva, RINTAKORPI, Kati ja TORKKI, Kaisa 2014. Musta tuntuu punaiselta. Kuvataiteellinen toiminta varhaisiässä. Helsinki: Lasten keskus.

RUSANEN, Sinikka 2016. Kehittävä arviointitutkimus TAIKAVA -hankkeen etenemistä tukemassa. Julkaisussa: HALME, Katjamaria, KARIMÄKI, Reeli, RUSANEN Sinikka (toim.) 2016. Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen. TAIKAVA -kehittämishankkeen raportti 2014–2016. Helsinki: Vantaan kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut, 129–137.

RUSANEN, Sinikka 2016 B. Lapsen kasvun ja oppimisen tukeminen taidepedagogisin keinoin. Julkaisussa: HALME, Katjamaria, KARIMÄKI, Reeli, RUSANEN Sinikka (toim.) 2016. Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen. TAIKAVA-kehittämishankkeen raportti 2014–2016. Helsinki: Vantaan kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut, 138–153.

RUSANEN, Sinikka ja RÄISÄNEN, Milka 2016. Lasten kulttuurikompetenssi TAIKAVA-hankkeessa. Julkaisussa: HALME, Katjamaria, KARIMÄKI, Reeli, RUSANEN Sinikka (toim.) 2016. Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen. TAIKAVA-kehittämishankkeen raportti 2014–2016. Helsinki: Vantaan kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut, 174–200.

SANATAIDOKOULU AAPELI s.a. [verkkojulkaisu]. Pohjois-Savon kirjallinen yhdistys Vestäjät ry. [Viitattu 2017-06-02.] Saatavissa: <http://www.sanataidekouluapeeli.fi>

SAARANEN-KAUPPINEN, Anita ja PUUSNIEKKA, Anna s.a. Teemahaastattelu. [verkkojulkaisu.] Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. KvaliMOTV. [Viitattu 2017-04-04.] Saatavissa: https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_2.html

SAARANEN – KAUPPINEN, Anita & PUUSNIEKKA, Anna. 2006. KvaliMOTV Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. [Viitattu 2019-08-17.] Saatavissa: <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>

SEDERHOLM, Helena 2007. Taidekasvatus: Samassa rytmissä elämän kanssa. Julkaisussa: BARDY, Marjatta, HAAPALAINEN, Riikka, ISOTALO, Merja ja KORHONEN, Pekka (toim.) 2007. Taide keskellä elämää. Keuruu: Otava, 143 – 150.

SEIRALA, Viivi 2012. Eläköön taidekasvatus! [verkkodokumentti.] Suomen Kuntaliitto. [Viitattu: 2017-04-09.] Saatavissa: http://shop.kunnat.net/product_details.php?p=2678

SEPPÄNEN-JÄRVELÄ, Riitta 2004. Prosessiarviointi kehittämissuorituksissa. Opas käytäntöihin. [verkkodokumentti.] Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. [Viitattu: 2019-05-14.] Saatavissa: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75862/Arviointiraportteja4_04.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SERKAMO, Pia 2016. Art pedagogue as a team member and a colleague. Y.E.S. Day Care Center. Teoksessa: HALME, Katjamaria, KARIMÄKI, Reeli, RUSANEN Sinikka (toim.) 2016. Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen. Taikava-kehittämishankkeen raportti 2014–2016. Helsinki: Vantaan kulttuuri- palvelut ja varhaiskasvatuspalvelut, 116–127.

SETÄLÄ, Päivi, TIAINEN-NIEMISTÖ, Marjo ja VESIKANSA, Saara 2016. Lastenkulttuurin laatukäsikirja [verkkodokumentti]. Suomen lastenkulttuurikeskusten liitto. [Viitattu 2017-06-02.] Saatavissa: <http://www.lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2016/01/200x235-Laatuksikirja-netti-pdf.pdf>

SHIER, Harry 2006. Pathways to Participation Revisited. [verkkojulkaisu.] Julkaisussa: New Zealand Association for Intermediate and Middle Schooling. Issue 2. [Viitattu 2019-05-09.] Saatavissa: http://www.harryshier.110mb.com/docs/Shier-Pathways_to_Participation_Revisited_NZ2006.pdf

STARK, Ulf ja BONDESTAM, Linda 2014. Oma pieni pikkuruinen. Helsinki: Teos.

STARK, Ulf ja BONDESTAM, Linda 2016. Ennen näkymättömiä eläimiä. Helsinki: Teos.

STENIUS, Tuula ja KARLSSON, Liisa 2005. Yhdessä lasten kanssa – seikkailu osallisuuteen [verkkodokumentti]. Mannerheimin lastensuojeluliitto. [Viitattu 2017-03-06.] Saatavissa: http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaistut/Stenius_Karlsson_Yhdessalastenkanssa.pdf

STENVALL, Elina ja SEPPÄLÄ, Ullamaija 2008. Talo lapsia varten. Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa [verkkodokumentti]. SOCCA – pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus. [Viitattu 2017-03-06.] Saatavissa: http://www.socca.fi/julkaisut/tyopaperit/talo_lapsia_varten_-_lapsen_osallisuus_paakaupunkiseudun_paivakodeissa.382.shtml

SUOMEN LASTENKULTTUURIKESKUSTEN LIITTO s.a. [verkkojulkaisu]. Opetus- ja kulttuuriministeriö. [Viitattu 2017-06-02.] Saatavissa: <http://www.lastenkulttuuri.fi>

SUOMEN PERUSTUSLAKI. 11.06.1999/731. Finlex. Lainsäädäntö. [Viitattu 2018-07-27.] Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P16>

SUOMEN UNISEF s.a. YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista [verkkojulkaisu]. Suomen Unisef. [Viitattu 2018-07-27.] Saatavissa: <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>

TAKKINEN, Katri 2016. Taidepedagogiikkaa Taikava-päiväkodeissa. Teoksessa: HALME, Katjamaria, KARIMÄKI, Reeli, RUSANEN Sinikka (toim.) 2016. Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen. TAIKAVA-kehittämishankkeen raportti 2014–2016. Helsinki: Vantaan kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut, 228–239.

TAKKINEN, Outi-Maria ja TOLONEN, Tuutikki 2004. Taidekasvatus ja kirjoittaminen. Julkaisussa: PARKKOLA, Seita ja REPO, Niina: Timantimetsäsätäjä. Luovan kirjoittamisen opas. Porvoo: Bookwell Oy, 88–94.

TAPOLA, Katri ja LOUHI, Kristiina 2008. Maunon kaupunki. Hämeenlinna: Karisto.

TAPOLA, Katri ja PELLICIONI, Sanna 2015. Toiveretki. Helsinki: Myllylahti kustannus.

TERVEYDEN JA HYVINVOINNIN LAITOS s.a. Lastensuojelun käsikirja [verkkojulkaisu]. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. [Viitattu: 2017-04-09] Saatavissa: <https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/lasten-osallisuus>

TERVEYDEN JA HYVINVOINNIN LAITOS s.a. Henkilöstömitoitus varhaiskasvatuksessa. [verkkojulkaisu]. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. [Viitattu: 2017-04-09] Saatavissa: <https://www.tehy.fi/fi/apua/tyosuojelu/henkilostomitoitus-varhaiskasvatuksessa>

TOIKKO, Timo, RANTANEN, Teemu 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon [verkkodokumentti]. Tampereen yliopisto. [Viitattu: 2017-04-09.] Saatavissa: http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/100802/Toikko_Rantanen_Tutkimuksellinen_kehittamistoiminta.pdf?sequence=1

TOIVANEN, Tapio 2009. Draamakasvatuksen mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Inkeri Ruokonen, Sinikka Rusanen & Anna- Leena Välimäki (toim.). Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 30–35.

TUOMI, Jouni ja SARAJÄRVI, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint Oy.

UUSIKYLÄ, Kari 2001. Lapsen luovuus elää vapaudessa. Julkaisussa: KARPPINEN, Seija, PUURULA, Arja ja RUOKONEN, Inkeri. Taiteen ja leikin lumous. Tampere: Finn Lectura, 14–22.

VARHAISKASVATUSLAKI 13.07.2018/504. Finlex. Lainsäädäntö. [Viitattu 2018-07-27.] Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/haku/?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=varhaiskasvatustlaki&h=Hae+%E2%80%BA>

VYGOTSKI, Lev D. 2004. Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology* 2004 [verkkodokumentti]. vol 42 nro1, 7–97. [Viitattu 2018-07-27.] Saatavissa: http://lhc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2007_08.dir/att-0149/LSV__1967_2004_.Imagination_and_creativity_in_childhood.pdf

VÄLIMÄKI, Anna-Leena 2011. Lapsi ja kieli: kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. [verkkojulkaisu]. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavissa: <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80046/d9e0eb99-ef75-4704-a185-14aa8cbf9366.pdf?sequence=1>

WALLIN, Karin 2000. Reggio Emilia ja lapsen sata kieltä. Helsinki: Lasten keskus.

TUOTETUT KUVA-AINEISTOT

KARJULA, Anne 2016-12-13 a. Lasten omakuvia perheille suunnatussa näyttelyssä Puistokartanolla. [digikuva.] Kuvat -albumi. [verkkoarkisto.] Sijainti: Kuopio: Anne Karjulan sähköiset kokoelmat.

KARJULA, Anne 2016-12-13 b. Kuva lasten tekemästä arvioinnista Papunetin kuvien avulla. [digikuva.] Kuvat -albumi. [verkkoarkisto.] Sijainti: Kuopio: Anne Karjulan sähköiset kokoelmat.

KARJULA, Anne 2016-12-13 c. Kuva lasten tekemästä arvioinnista Papunetin kuvien avulla. [digikuva.] Kuvat -albumi. [verkkoarkisto.] Sijainti: Kuopio: Anne Karjulan sähköiset kokoelmat.

KARJULA, Anne 2017-01-10 a. Olennon maailma, lasten tekemät varjotetaterihahmot, talot ja vuori. [digikuva.] Kuvat -albumi. [verkkoarkisto.] Sijainti: Kuopio: Anne Karjulan sähköiset kokoelmat.

KARJULA, Anne 2017-01-10 b. Oma pieni pikkuruinen -kuvakirja. [digikuva.] Kuvat -albumi. [verkkoarkisto.] Sijainti: Kuopio: Anne Karjulan sähköiset kokoelmat.

KARJULA, Anne 2017-01-10 a. Olennon maailma, lasten tekemät varjotetaterihahmot, talot ja vuori. [digikuva.] Kuvat -albumi. [verkkoarkisto.] Sijainti: Kuopio: Anne Karjulan sähköiset kokoelmat.

KARJULA, Anne 2017-01-24 a. Lasten itse rakentama varjomaailma. [digikuva.] Kuvat -albumi. [verkkoarkisto.] Sijainti: Kuopio: Anne Karjulan sähköiset kokoelmat.

KARJULA, Anne 2017-01-24 b. Lasten itse rakentama varjomaailma. [digikuva.] Kuvat -albumi. [verkkoarkisto.] Sijainti: Kuopio: Anne Karjulan sähköiset kokoelmat.

KARJULA, Anne 2017-01-31. Varjoteatteri innoitti lapset tutkimaan. [digikuva.] Kuvat -albumi. [verkkoarkisto.] Sijainti: Kuopio: Anne Karjulan sähköiset kokoelmat.

KARJULA, Anne 2017-02-14 a. Yksinäinen olento sai seuraa lasten tekemistä hahmoista. [digikuva.] Kuvat -albumi. [verkkoarkisto.] Sijainti: Kuopio: Anne Karjulan sähköiset kokoelmat.

KARJULA, Anne 2017-02-14 b. Yksinäinen olento sai seuraa lasten tekemistä hahmoista. [digikuva.] Kuvat -albumi. [verkkoarkisto.] Sijainti: Kuopio: Anne Karjulan sähköiset kokoelmat.

KARJULA, Anne 2017-02-28. VäriVarjoTeatterissa lapset saavat harjoitella esilläoloa turvallisesti. [digikuva.] Kuvat -albumi. [verkkoarkisto.] Sijainti: Kuopio: Anne Karjulan sähköiset kokoelmat.

KARJULA, Anne 2017-03-14 a. Loruleikkinuotta. [digikuva.] Kuvat -albumi. [verkkoarkisto.] Sijainti: Kuopio: Anne Karjulan sähköiset kokoelmat.

KARJULA, Anne 2017-03-14 b. VäriVarjoTeatterissa lapset saavat harjoitella esilläoloa turvallisesti. [digikuva.] Kuvat -albumi. [verkkoarkisto.] Sijainti: Kuopio: Anne Karjulan sähköiset kokoelmat.

KARJULA, Anne 2017-03-21. Kädentaidoissa valmistettiin välineitä leikkiin. [digikuva.] Kuvat -albumi. [verkkoarkisto.] Sijainti: Kuopio: Anne Karjulan sähköiset kokoelmat.

KARJULA, Anne 2017-04-04 a. Seuraavalla viikolla eläimet saivat karva- ja höyhenpeitteet. [digikuva.] Kuvat -albumi. [verkkoarkisto.] Sijainti: Kuopio: Anne Karjulan sähköiset kokoelmat.

KARJULA, Anne 2017-04-04 b. Kädentaidoissa valmistettiin välineitä leikkiin. [digikuva.] Kuvat -albumi. [verkkoarkisto.] Sijainti: Kuopio: Anne Karjulan sähköiset kokoelmat.

KARJULA, Anne 2017-04-11. Seuraavalla viikolla eläimet saivat karva- ja höyhenpeitteet. [digikuva.] Kuvat -albumi. [verkkoarkisto.] Sijainti: Kuopio: Anne Karjulan sähköiset kokoelmat.

LIITE 1: TEEMAHAASTATTELURUNKO 1 / TAIDETAIKURIT -TIIMIN NÄKÖKULMA TOIMINTAAN

1. Taustatiedot

- Nimi, ammatti ja työhistoria lyhyesti?
- Kuinka kauan olet työskennellyt avoimissa varhaiskasvatuspalveluissa?

2. Avoimen varhaiskasvatuspalveluiden erityispiirteet

- Miten avoimien varhaiskasvatuspalveluiden toiminta eroaa ns. perinteisestä päiväkotitoiminnasta?
- Millaisia asioita pitää ottaa huomioon esimerkiksi kerhotoimintaa suunniteltaessa?
- Millaisia ovat varhaiskasvatuspalveluiden asiakkaat ja millaisessa elämäntilanteessa perheet ovat?
- Millaisia odotuksia perheillä on avoimen päiväkodin tai kerhotoiminnan suhteen?

3. Kerhotoiminnan tavoitteet

- Millaisia asioita avoimet varhaiskasvatuspalvelut voivat mielestäsi tarjota perheille?
- Millaisia yleisiä tavoitteita avoimilla varhaiskasvatuspalveluilla on lasten kerhotoiminnassa / avoimessa päiväkodissa?
- Miten asetat tavoitteet omissa lapsiryhmissäsi?

4. Oppimisympäristö

- Millaisia ovat perinteiset avoimen kerhotoiminnan toiminta- ja oppimisympäristöt?
- Millaisia mahdollisuuksia ja haasteita esimerkiksi Taidetaikureiden toiminta- ja oppimisympäristöt tarjoavat toiminnalle?
- Miten mielestäsi taidekasvatuksen keinoin voitaisiin kehittää erilaisia oppimisympäristöjä (fyysiset, sosiaaliset ja psyykkiset)?

5. Taidekasvatus

- Sinulla on runsaasti kokemusta ja koulutusta taidekasvatuksen saralta. Miten olet hyödyntänyt sitä kerhotoiminnassa?
- Olet mukana Taidetaikurit –kerhotoiminnassa ja taidekasvatusmallin käytänteiden kehittämisessä. Mitä lisäarvoa mielestäsi taidekasvatus voi tarjota kerhotoiminnassa?
- Millaisia asioita mielestäsi tulee ottaa huomioon taidekasvatuksen uusia käytänteitä luotaessa?

6. Osallisuus

- Mitä on mielestäsi lasten osallisuus?
- Miten mielestäsi Taidetaikureiden toiminnassa on toteutunut lasten osallisuus?
- Onko Taidetaikureissa syntynyt sellaisia käytänteitä, jotka mielestäsi joko tukevat tai vähentävät lasten osallisuutta?
- Miten taidekasvatuksen käytänteillä voitaisiin parantaa lasten ja perheiden osallisuutta?

7. Leikki ja leikkipedagogiikka kerhotoiminnassa

- Millaisia mahdollisuuksia ja haasteita avoimen kerhotoiminnan toimintaympäristössä on lasten leikin ja sen tukemisen kannalta?
- Millaista on kerhotoiminnan leikkipedagoginen toiminta omissa ryhmissäsi?
- Mitä tulee ottaa erityisesti huomioon suunniteltaessa leikkipedagogista toimintaa kerhoon?
- Mitä mahdollisuuksia taidekasvatus voisi mielestäsi tarjota leikkipedagogiselle toiminnalle kerhoissa?

8. Taidekasvatusmallin tulevaisuus

- Mitkä asiat näet tulevaisuudessa tärkeinä taidekasvatusmallin kehittämistyössä?
- Miten toiminnan tulokset/toimintamallit voisivat tukea kerhotoimintaa muissa avoimen yksiköissä?

LIITE 2: TEEMAHAASTATTELURUNKO 2 / TAIDETAIKURIT -TIIMIN NÄKÖKULMA TOIMINTAAN

1. Kerhotoiminnan työtavat ja toimintamalli

- Miten olette kokeneet taidekasvatus-toimintamallin toimintatavat tiimissä? Mikä on toiminut ja mitä tulisi mielestänne kehittää?
- Miten toimintamalli on toiminut mielestänne käytännössä? (esim. maanantain leikki&ulkoilupäivä ja tiistain "taidepäivä", kerhotoiminnan runko/päivästruktuuuri ja toimintatavat).
- Mitkä toimintatavat ja taidemenetelmät on olleet mielestänne erityisen onnistuneita ja mitkä eivät mielestänne toimineet kovin hyvin? Osaatteko sanoa miksi ja miten niitä voisi kehittää?

2. Yhteistyö ja tiimin jäsenten osallisuus

- Miten mielestänne osallisuus on toteutunut eri tiimin jäsenten kannalta tiimissä? Mikä yhteistyössä onnistui hyvin ja mitä tulisi kehittää? Millaisia näkökulmia tiimissä työskentelyyn voisi ottaa tulevaisuudessa?
- Miten olette kokeneet tiimin aikuisten työroolit ja työnjaon? Missä asioissa työnjako on ollut selkeä tai epäselvä? Millaisissa asioissa työnjaon tulisi joustaa ja missä olla vakiintunut? Miten ko. asiat ovat toteutuneet tiimissä? Mikä on ollut onnistunutta ja mitä siinä pitäisi kehittää? (esim. roolien ja työjaon selekys/epäselvyys, työnjaon suunnittelu ja vaihtelu tms.)
- Millaisia ajatuksia teillä on esimerkiksi sisältöjen, teemojen tai työtapojen valinnasta tiimissä kauden 2016-2017 aikana? Miten tiimin eri jäsenten näkökulmat huomioitiin suunnittelun aloitusvaiheessa? Mikä toimi hyvin ja mitä pitäisi kehittää?
- Millä tavoin tiimin eri jäsenten osallisuutta ja osaamisen hyödyntämistä voisi lisätä? (lisätiimit, selkeämpi työnjako, teemoihin&työtappoihin vaikuttaminen nykyistä enemmän jne.)

3. Retket ja ulkoilu

- Millaisena olette kokeneet Taidetaikureiden retket puistoihin, taidemuseoihin ja muihin kohteisiin toimintakauden aikana? Miten olemme onnistuneet hyödyntämään näitä erilaisia oppimisympäristöjä toiminnassa?
- Miten työnjako ja suunnittelu retkien osalta on mielestänne toiminut ja miten retkitoimintaa voisi kehittää? Mitä tulisi ottaa erityisesti huomioon jatkossa?
- Miten retket ovat tukeneet teidän mielestänne esim. ryhmää ja ryhmäytymistä?

4. Havainnointi, dokumentointi ja arviointi

- Miten havainnointi ja dokumentointi on onnistunut mielestänne tiimissä? Miten dokumentointi onnistui käytännössä? Miten ryhmässä tapahtuvaa dokumentointia voisi mielestänne kehittää?
- Miten tiimissä onnistuttiin havainnoinnissa? Millä tavoin havainnot vaikuttivat teidän mielestänne suunnitteluun ja toimintaan? Mikä onnistui ja mitä pitäisi kehittää?
- Millä tavoin arvioitte toimintaanne toimintakauden aikana? Millä tavoin tiimin arviointi tai reflektointi (toiminnan arviointi, itsearviointi, välipalaverit yms.) vaikuttivat tiimin ja kerhon toimintaan?

LIITE 3: TEEMAHAASTATTELURUNKO 3 / PERHEIDEN NÄKÖKULMA TOIMINTAAN

1. Kerhotoiminnan valinta, kerhossa viihtyminen ja lapsen kiinnostuksen kohteet

- Miten löysitte Kuopion avoimien varhaiskasvatuspalveluiden Taidetaikurit -kerhoryhmän?
- Mitkä asiat vaikuttivat lapsen kerhoryhmän valintaan? Millaisia odotuksia teillä oli etukäteen ryhmästä? Vaikuttiko taidekasvatussisältö valintaan?
- Miten lapsenne on suhtautunut kerhoon ja kerhoon lähtemiseen viikottain?
- Millaisista asioista lapsenne on kiinnostunut & millaisia leikkejä lapsenne leikkii mielellään kotona?

2. Kerhotoiminnan vaikutukset kotona

- Onko lapsenne kertonut kerhotoiminnasta kotona? Jos on, millaisia asioita lapsenne on tuonut esille? (esim. ystävyysuhteisiin, kerhotoimintaan, leikkeihin, retkiin liittyen)
- Oletteko huomanneet, että Taidetaikureiden toiminta olisi vaikuttanut lapsenne leikkeihin tai muuhun toimintaan kotona? Jos olette, miten tämä näkyy lapsen toiminnassa? (Kerhossa on mm. leikitty loruleikkejä, tehty varjoteatteria & erilaisia kädentöitä, valokuvattu sekä kerrottu pieniä omia tarinoita. Lisäksi olemme leikkineet yhdessä Olento- & Pikkuruinen –hahmoilla sekä muilla ”tee se itse” -leikkimateriaaleilla).
- Onko kerhosta tuodut itse tehdyt lelut tai askartelut löytäneet kotona lapsen leikkeihin (mm. nukke-koti -kulissi & perhehahmot, varjonuket, soittimet, oma pieni pikkuruinen-nukke, sukkakala, perhonen).

3. Perheen kokemuksia Taidetaikurit-kerhon kirjeistä ja yhteistyöstä kerhon aikuisten kanssa

- Miten olette kokeneet Taidetaikurit -kerhon kuukausittaiset kerhokirjeet ja kotiin lähetetyt ”koti-tehtävät” ja leikkivinkit? Onko kerhon poikkeavasta toiminnasta tiedottaminen ollut mielestänne riittävä ja oikea-aikaista? Onko tehtäviä/vinkkejä ollut liikaa/liian vähän/sopivasti?
- Oletteko hyödyntäneet perheessä kirjeissä kerrottuja leikki-, kirja- & näyttelyvinkkejä?
- Onko kodin ja kerhon välillä ollut mielestänne riittävästi yhteistyötä? Miten koitte esim. joulukuussa järjestetyn taidenäyttelyn?

4. Kerhon kehittäminen

- Onko teillä toiveita tai ideoita, miten kerhotoimintaa voisi kehittää jatkossa lasten tai perheiden näkökulmasta?
- Onko teillä muita terveisiä Taidetaikurit –kerhon tiimille?'

LIITE 4: TIIMIPALAUTE- JA ARVIONTIRUNKO

ARVIOINTILOMAKE / varhaiskasvatuksen tiimin arvio**Päiväkodin ja tiimin nimi:**

1. Miten taidekasvatusprojektin aloitus mielestänne sujui? Saitteko riittävästi tietoa käytänteistä? Miten asioiden/aikatauluista sopiminen sujui alussa? Koittako että pystyitte vaikuttamaan ja osallistumaan prosessin alkuun? Miten alkuvaiheen yhteistyötä voitaisiin kehittää?
2. Miten teidän tiiminne asettamat pedagogiset tavoitteet ja mielenkiinnonkohteet mielestänne otettiin huomioon taidekasvatusprojektin tai yksittäisten tehtävien suunnittelussa?
3. Miten lasten ajatuksia kuunneltiin ja huomioitiin projektissa? Tulivatko kaikki lapset mielestänne kuulluksi?
4. Mitkä varhaiskasvatussuunnitelman eli Vasun laaja-alaiset tavoitteet toteutuivat mielestänne projektissa? Saitteko tukea projektimaisesta työskentelystä Vasun tavoitteiden toteuttamiseen? Lisäkö työskentely ymmärrystänne Vasun laaja-alaisista tavoitteista? (Laaja-alaiset tavoitteet ovat ***ajattelu & oppiminen, *kulttuurinen osaaminen, *vuorovaikutus & ilmaisu, *itsestä huolehtiminen & arjen taidot, *monilukutaito & tieto- ja viestintätieteellinen osaaminen, *osallistuminen ja vaikuttaminen**)
5. Miten projektimainen työskentely asettui mielestänne ryhmänne arkeen? Mikä toimi hyvin ja mikä vaatii kehittämistä?
6. Miten yhteistyö taidekasvattajan kanssa sujui? Miten tiedonkulku sujui arjen keskellä? Miten yhteistyötä voitaisiin mielestänne kehittää?
7. Saitteko yhteisen taidetyöskentelyn tiimoilta uusia ideoita, työkaluja tai oivalluksia omaan työhönne? Heräsikö vanhoja unohtuneita arjen tapoja henkiin?
8. Millaisia asioita, ideoita, tietoa, kirjavinkkejä tai tukea kaipaisitte taidekasvattajalta jatkoa ajatellen? Miten aiotte hyödyntää projektimaista työtapaa tai taidekasvatuksen työmenetelmiä jatkossa?
9. Muut ruusut & risut

LIITE 5: PALAUTELOMAKE / PERHEET

Saimme riittävästi tietoa lapsemme päiväkodissa tapahtuvasta taidekasvatusprojektista

(kirjeet, seinätiedotteet, Muksunet, henkilökunnan suullinen informaatio)

<u>Eri mieltä</u>	1	2	3	4	5	<u>Samaa mieltä</u>
-------------------	---	---	---	---	---	---------------------

Lapsemme kertoi yhteisestä projektista kotona

<u>Eri mieltä</u>	1	2	3	4	5	<u>Samaa mieltä</u>
-------------------	---	---	---	---	---	---------------------

Olimme tyytyväisiä taidekasvatusprojektiin

<u>Eri mieltä</u>	1	2	3	4	5	<u>Samaa mieltä</u>
-------------------	---	---	---	---	---	---------------------

Lapset saivat osallistua ja vaikuttaa riittävästi projektiin ja sen sisältöihin / lapsia kuunneltiin ja heidän mielenkiinnonkohteensa otettiin huomioon

<u>Eri mieltä</u>	1	2	3	4	5	<u>Samaa mieltä</u>
-------------------	---	---	---	---	---	---------------------

Lapsemme oli projektista innostunut ja se näkyi kotona lapsen leikeissä

(esim. lorut, laulut, leikit tms.)

<u>Eri mieltä</u>	1	2	3	4	5	<u>Samaa mieltä</u>
-------------------	---	---	---	---	---	---------------------

Hyödynsimme/aiomme hyödyntää kirjeissä saatuja kirjavinkkejä kotona

<u>Eri mieltä</u>	1	2	3	4	5	<u>Samaa mieltä</u>
-------------------	---	---	---	---	---	---------------------

Hyödynsimme/aiomme hyödyntää kirjeissä saatuja kulttuurimeno-/näyttelyvinkkejä

<u>Eri mieltä</u>	1	2	3	4	5	<u>Samaa mieltä</u>
-------------------	---	---	---	---	---	---------------------

VAPAA SANA:

LIITE 6: AVOT -AVOIN TAIDEKASVATUSMALLIN VAIHEET PÄIVÄKODISSA / PROSESSIKAAVIO



Prosessin vaiheet

Tiimihaastattelu & orientointi

- Tiimin käytännöt & yhteiset säännöt
- Työroolit tiimissä & taidekasvattajan roolista sopiminen
- Tiimin vahvuudet, kehittämiskohteet & toiveet
- Lapsiryhmän tarpeet / pedagogiset tavoitteet
- Haasteet arjessa / mitä pitää ottaa huomioon
- Miten toiminnan arviointi halutaan tehdä: yhteinen päiväkirja, arviointilomake, tiimipalaverit tms.
- Mitkä Vasun osa-alueet ovat tiimille tärkeitä tai haastavia / mitä Vasusta nostetaan esille

Lapsiryhmän havainnointi & tutustuminen ryhmään

- Tutustuminen ryhmän käytäntöihin
- Lapsiryhmän havainnointi
- Olemassa olevan pedagogisen dokumentaation hyödyntäminen
- Kerrotaan lapsille taidekasvattajan vierailusta ja roolista ryhmässä
- Toimintamallin esittely perheille kirjeessä
- Miten kartoitetaan lasten toiveet & mistä lähdetään liikkeelle
- Lasten toiveita, taipumuksia ja mielenkiinnon kohteita kartoitetaan taidekasvatuksen menetelmin
- Loruleikkejä ja lastenkirjallisuutta tarjolle/esiin -> havainnoidaan, mihin lapset tarttuvat

Toiminnan suunnittelu yhdessä

- Valitaan projektin aihe ja tehdään karkea suunnitelma projektin etenemisestä
- Päätetään, miten osallistetaan perheet toimintaan
- Päätetään, mitä taidelaitosten teoksia ja lainattavia materiaaleja otetaan mukaan toimintaan
- Päätetään, miten projektia dokumentoidaan: valokuvat, lasten ajatusten kirjaaminen, aikuisten pedagogisten havaintojen kirjaaminen Muksunettiin, vanhempien viestiseinä jne.
- Vastuujako tiimissä
- Resurssien kartoitus (materiaalit yms.)

Toiminnan toteutus & dokumentointi

- Projektin toteutusvaiheessa edetään viikkosuunnitelmien mukaan
- Viikkosuunnitelmat muokataan esim. viikottain projektin edetessä (Projektisuunnitelmiin vaikuttaa lasten toiminta & ideat sekä aikuisten havainnot lapsista)
- Dokumentointi: lapset & aikuiset
- Mahdollinen leikki- ja toimintaympäristön muokkaaminen
- Meno- ja kirjavinkit perheille kirjeessä
- Mahdollisuus perheiltään, jossa kokeillaan lasten kanssa toteutettuja menetelmiä

Projektin päätös & arviointi

- Projektin yhteinen päätös: näyttely, juhla, koko perheen tapahtuma, vierailu, kansio, julkaisu tms.
- Kerätään lasten palaute: valokuva + tunnekuva -menetelmä, spontaanit haastattelut arjessa
- Kerätään perheiden palaute: arviointilomake ja vanhempien spontaani palaute
- Työntekijöiden arviointi & palaute: arviointilomake ja tiimipalaveri

Taidekasvatuksen työkalut

- Arvioinnin pohjalta luodaan jatkosuunnitelma, miten omaksuttuja työkaluja voidaan hyödyntää jatkossa ja siirtää päiväkodin toisiin tiimeihin
- Päätetään, mitkä opitut käytännöt juurrutetaan arkeen: tiimisopimus
- Taidekasvattaja kokoaa tiimin haastattelun ja tarpeiden pohjalta taidekasvatuksen työkalupakin: verkkomateriaalit, tiimin tarpeisiin soveltuvia työkaluja ja taiteen menetelmiä, mahdolliset tiimissä hyödynnettävät alueen näyttelyt ja taidelaitosten lainattavat materiaalit (tarvittaessa perehdytys) sekä tuleviin teemoihin soveltuvat kirja- ja loruvinkit

Mentorointi

- Projektin päätyttyä taidekasvattaja on tiimin käytettävissä n. 6kk puhelimitse tai sähköpostilla, mikäli tiimi tarvitsee tukea, tietoa tai vinkkejä taidekasvatukseen tai lastenkirjallisuuden liittyen
- Taidekasvattaja tarjoaa työkaluja ja tukea, jotta hyödylliseksi koetut menetelmät voivat edelleen jatkua tiimin & päiväkodin arjessa
- Mahdollinen vierailu lapsiryhmässä tai tiimissä 6kk sisällä projektin päättymisestä

LIITE 7: TUTKIMUS- JA DOKUMENTOINTILUPA

AvoT -avoin taidekasvatusmalli

Opiskelija: Anne Karjula, Savonia-ammattikorkeakoulu, Sosiaalialan koulutusohjelma, Sosionomi AMK

Opinnäytetyön ohjaus: Lehtori, KT Anne-Leena Juntunen

TUTKIMUS JA DOKUMENTOINTILUPA

Teen opinnäytetyötä Kuopion kaupungin avoimien varhaiskasvatuspalveluiden sekä Lastenkulttuurikeskus Lastun toimeksiannosta Savonia-ammattikorkeakoulun sosionomin monimuoto – opintoihini liittyen. Olen aiemmalta koulutukseltani puhe- ja draamataiteen opettaja, joten teen opinnäytetyötä ansiotyöni puitteissa Lastenkulttuurikeskus Lastun taidekasvattajana Taidetaikurit -ryhmässä.

Opinnäytetyön aiheena on Taidetaikurit -ryhmässä pilotoidun taidekasvatusmallin toiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi. Teoreettinen viitekehys ja tutkimuskysymys tarkentuu kevään 2017 aikana. Erityisenä tarkastelun kohteena ovat lasten ja perheiden osallisuuden sekä uuden varhaiskasvatussuunnitelman mukaisen leikkipedagogiikan toteutuminen uudessa toimintamallissa.

Aineiston keräämiseen käytetään kerhotoiminnan aikana havainnointia sekä lasten toiminnan, että lasten töiden valokuvausta ja videointia. Lisäksi lapset saavat itse arvioida toimintaa. Kevään aikana toteutetaan kysely myös vanhemmille.

Dokumentoitua materiaalia käytetään vastuullisesti. Opiskelija on vaitiolovelvollinen ja sitoutuu siihen, ettei jaa materiaalia ulkopuolisille.

Kysymyksiä lasten vanhemmille dokumentoinnista ja materiaalin käytöstä:

Lapseni toimintaa ja töitä saa valokuvata/videoida
opinnäytetyön tutkimustarkoituksessa:

kyllä _____ ei _____

Jos vastasit kyllä, vastaa vielä seuraavaan tarkentavaan kysymykseen:

Kerättyä materiaalia saa käyttää opetusmateriaalina
Opinnäytetyö -opintojaksoilla:

kyllä _____ ei _____

Päiväys: _____

Allekirjoitus ja nimenselvennys: _____