

Taide ja kerronta varhaiskasvatuksessa

Juli-Anna Aerila ja Merja Kauppinen

Taiteellinen toiminta on jokaisen lapsen oikeus

Kirjallisuuden, kerronnan ja erilaisten taidekokemusten tulisi olla osa kaikkien lasten jokaista päivää varhaiskasvatuksessa (Repo ym. 2019). Lapsen oikeus jokapäiväiseen, taidelähtöiseen toimintaan ei kuitenkaan toteudu. Karvin varhaiskasvatuksen laatua koskevan selvityksen (2019) mukaan sekä taidelähtöinen toiminta että lastenkirjallisuuden käyttäminen voisivat olla tehokkaammin ja laaja-alaisemmin läsnä varhaiskasvatuksessa. Kirjallisuus sekä taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen edistävät laajasti lasten kasvua. Ne parantavat oppimisedellytyksiä, kehittävät sosiaalisia taitoja ja myönteistä minäkuvaa sekä tukevat valmiuksia ymmärtää ja jäsentää ympäröivää maailmaa. Taidelähtöisen toiminnan kautta lapset voivat tutkia, tulkita ja luoda suhdetta maailmaan, ajatella asioita ja kehittää eettistä ajatteluaan. (Opetushallitus 2018.) Karvin selvityksen mukaan taidekasvatuksen asemaa varhaiskasvatuksessa tuleekin vahvistaa siten, että koko toimintakulttuuri tukee taidetta ja vakiinnuttaa taidetta hyödyntäviä toimintatapoja (Repo ym. 2019).

Varhaiskasvatuksen henkilöstö vastaa päiväkodin taiteellisesta kasvatuksesta ja kirjallisuuden käytöstä kaikessa toiminnassa. Eri taiteenlajit, niiden sovellukset ja kirjallisuus ovat luonteva osa kaikkea päiväkodin toimintaa, olkoon sitten kyse siirtymähetkien loruttelusta, lasten omaehtoisista leikeistä tai suunnitelluista toimintatuokioista. (Ruokonen & Rusanen 2009.) Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea lasten musiikillisen, kuvallisen, sanallisen ja kehollisen ilmaisun kehittymistä sekä tutustuttaa lapsia eri taiteenaloihin (Opetushallitus 2018). Taidelähtöisen toiminnan vahvuus on siinä, että se mahdollistaa lapsilähtöisyyden ja on lapsille luontainen tapa työskennellä (Ruokonen & Rusanen 2009). Lapset pitävät taidelähtöisestä toiminnasta, koska siinä voi ilmaista erilaisia emotionaalisia ja aisteihin perustuvia kokemuksia sekä työskennellä vapaasti, omalla tavallaan (Drew & Rankin 2004). Eflandin (2002) ja Lon sekä Matsunobun (2014) mukaan todellisuus tulee taidelähtöisyyden kautta näkyväksi lasten itsensä kokemana.

Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on merkittävä rooli siinä, millaiseksi päiväkodin tarjoama lastenkulttuuri muotoutuu (Ruokonen & Rusanen 2009). Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tarjota monipuolisia taiteellisia kokemuksia ja elämyksiä lapsille, eikä toiminta itsessään ole lasten vastuulla (Repo ym. 2019). Henkilöstö tuottaa, organisoii, kontrolloi ja määrittää lasten kulttuuria (Ruokonen & Rusanen 2009). Karvin selvityksen mukaan joissakin päiväkodeissa taidekasvatusta toteutettiin hyvinkin satunnaisesti tai taidekasvatus oli

ulkoistettu kokonaan ulkopuolisille taidepedagogeille. Erityisen heikosti taidepedagogiikka toteutui alle kolmivuotiaiden ryhmässä. Vähiten taidemuodoista sovellettiin päiväkodeissa suunnitelmallista ja ohjattua kehollista ilmaisua, kuten draamaa, tanssia, teatteria tai vapaata ilmaisua, jonka mahdollistavia välineitä oli saatavilla vain noin puolessa päiväkodeista. (Repo ym. 2019.)

Lastenkirjallisuuden monimuotoinen käyttö on arvokysymys (Aerila & Kauppinen 2019). Kun vanhemmat, muut kasvattajat ja varhaiskasvatuksen henkilöstö arvostavat kirjaa ja tuntevat tarinoiden käyttömahdollisuuksia, he pystyvät eheytävästi soveltamaan niitä yhdessä muiden taidemuotojen kanssa. Tällaisessa toiminnassa kirjallisuuden ympärille rakentuu lukeva yhteisö. Sen tunnusmerkkinä on kirjallisuutta ja lukemista rakastava aikuinen, joka tuntee monipuolisesti lastenkirjallisuutta ja siihen liittyvää pedagogiikkaa (Cremin 2019). Karvin selvityksen mukaan vain puolessa varhaiskasvatuksen ryhmistä luetaan kirjoja päivittäin (Repo ym. 2019). Varhaiskasvatuksen valtakunnallinen opetussuunnitelma (2018) kannustaa paitsi kirjallisuuden ja erilaisten tekstien monipuoliseen käyttöön, myös suullisen kertomusperinteen ylläpitämiseen ja säilyttämiseen. Lastenkirjallisuuteen tutustumisen lisäksi lapsille tulisi kertoa tarinoita ja kannustaa heitä itse keksimään niitä. Verbaalisten tekstien rinnalla tulisi käyttää visuaalisia, auditiivisia ja audiovisuaalisia viestejä sekä tekstejä.

Kertomukset ja kerronnallisuus ovat osa ihmisyyttä. Identiteetti, minuus ja muistot rakentuvat kertomuksista: itse kertomamme ja muiden meistä kertomat kertomukset vaikuttavat siihen, millaiseksi tulevaisuutemme muotoutuu. Kertomus on myös vuorovaikutuksen väline, sillä kertomalla voidaan jakaa ja käsitellä erilaisia kokemuksia ja yrittää ymmärtää ihmisten toimintaa erilaisissa tilanteissa. (Kerry Moran & Aerila 2019.) Lapsille kertominen on luontainen tapa kuvata ja jakaa ajatuksia, opittua ja toimintaa. Tisdalen, Davisin ja Callagherin (2009) mukaan jopa hyvin pienten lasten kanssa voidaan kertomalla suunnitella esimerkiksi yhteistä toimintaa, kun vain ymmärretään, että kertominen voi varhaiskasvatuksessa saada monia muotoja. Kertomuksia voidaan tuottaa leikkimällä, piirtämällä, rakentelemalla tai tekemällä taidetta, vaikka tanssimalla (Kerry Moran & Aerila 2019).

Taidelähtöinen toiminta on aina ryhmäkokemuksen lisäksi yksilöllinen kokemus, sillä se antaa lapselle mahdollisuuden olla yhteydessä omiin sisäisiin tuntemuksiinsa ja tunteisiinsa. Lisäksi lapset löytävät taidelähtöisyyden kautta tapoja ilmaista omia sisäisiä tuntemuksiaan. (Trousdale, Bac & Wills, 2010; Lo & Matsunobu, 2014.) Näin ollen taidelähtöinen toiminta tukee lasten kasvua kokonaisvaltaisesti, sillä taiteen kautta lapsi oppii sekä itsestään että ulkopuolisesta maailmasta ja ihmisten erilaisuudesta (Aerila 2010).

Taide antaa lapselle mahdollisuuden olla yhteydessä tuntemuksiinsa ja tunteisiinsa ja löytää siitä tapoja ilmaista itseään (Lo & Matsunobu 2014). Taiteen avulla hän oppii asioita sekä itsestään että ulkopuolisesta maailmasta ja ihmisten erilaisuudesta (Aerila 2010). Hedelmällisimmillään taide kehittää lapsen tiedostamatonta ajattelua, jolloin sen on mahdollista tuoda aikuisten nähtäväksi lapsen persoonallisuutta ja emotionaalisia kokemuksia (Drew & Rankin 2004; Essa 2012). Onkin tärkeää, ettei lasten luovaa toimintaa ohjata tai rajata liikaa ja estetä näin luovaa ajattelua. Toisaalta rajaus voi tuoda lapsen

työskentelyyn haasteen, joka pakottaa tämän esimerkiksi luopumaan todennäköisimmästä vaihtoehdosta ja kehittämään ideaansa eteenpäin. On tärkeää antaa lasten tuottaa hyvinkin yksilöllisiä tulkintoja. (Urmson, Aerila & Keskitalo 2014.)

Lapsen luontainen luova toiminta on leikki. Siinä toteutuvat kaikki luovan toiminnan mahdollistavat tekijät, jotka esimerkiksi Davies ym. (2013) nimeävät meta-analyysissään. Luovuus edellyttää joustavaa tilan ja ajan käyttöä, sopivien materiaalien saatavuutta, toimintaa luokkatilan ulkopuolella, oppijan autonomiaa leikkien ja pelien tapaan, kunnioitusta opettajien ja oppijoiden kesken, mahdollisuutta yhteistoimintaan vertaisten kanssa, verkostoitumista, tietoisuutta oppijan autonomiasta ja vapaata toiminnan suunnittelua.

Taidekasvatus on lapsilla monitaiteista ja kokonaisvaltaista

Monitaiteisuus innostaa lasta ilmaisemaan itseään: musiikkia kuunnellessa voidaan kertoa, ja luovaa liikuntaa voidaan yhdistää draamalliseen toimintaan. Lapsia voidaan kannustaa sanalliseen ja keholliseen ilmaisuun myös draaman, tanssin ja leikin keinoin. Tavoitteena on tarjota mahdollisuus monipuoliseen kielelliseen ja keholliseen kokemukseen, ilmaisuun ja viestintään. Lasten mielikuvituksesta nousevia tai heidän kokemiaan ja havaitsemiaan asioita työestetään yhdessä. Lapset saavat kokemuksia sekä spontaanista ilmaisusta että ohjaajan suunnittelemaasta toiminnasta. Lasten kanssa voidaan havainnoida heidän tekemiään kuvia, taideteoksia, mediasisältöjä, esineitä sekä rakennetun ja luonnon ympäristön kohteita. Lapsia ohjataan tulkitsemaan ja kertomaan ajatuksiaan kuvallisista viesteistä. Kuvia tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota esimerkiksi väreihin, muotoihin, materiaaleihin, tekijään, esitysryhteyteen ja kuvien herättämiin tunteisiin. (Opetushallitus 2018.)

Luova toiminta muuttuu harjoittelun myötä. Esimerkiksi tanssiessaan lapset ilmaisevat itseään aluksi lähinnä kasvojen ilmeillä ja yläkehon liikkeillä. Ajan myötä heidän liikkeensä muuttuvat abstraktimmiksi ja niihin tulee muunneltavuutta; lapset käyttävät tilaa vapaammin ja ottavat enemmän riskejä. Liike muuttuu ei-kirjaimelliseksi ja vertauskuvalliseksi. (Bowyer 2019.) Taiteessa oleellista ei ole taitavuus vaan kokemus onnistumisesta ja toiminnan tuottamasta nautinnosta. Se syntyy ystävyydestä, hyväksynnästä ja onnistumisen tunteista. (Burland & Davidson 2001; Lo & Matsunobu 2014.) Taide edistää lapsen monipuolista kehitystä ja auttaa häntä soveltamaan taitojaan eri elämänalueilla (Essa 2012).

Lapsia koskevassa tutkimuksessa erilaisia taiteenlajeja on käytetty jo pitkään. Lapset ovat tuottaneet muun muassa piirroksia, valokuvia, draamaa, kerrontaa, raptekstejä sekä sadutettuja tekstejä omien ajatustensa kuvaajina (Hakomäki 2013). Tutkimus osoittaa, että lapsia on mahdollista kuunnella yhä enemmän ja heidän ajatteluaan ymmärtää taiteellisen ja luovan toiminnan kautta. Taideperustainen työskentely edistää lasten oikeuksia (Unicef 1987) ilmaista itseään sekä tulla kuulluksi oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti (Gallagher & Gallagher 2008).

Taide tarjoaa mahdollisuuksia luovaan yhteistyöhön ja edistää dialogisuutta (Sawyer 2010; Winner 2001; Fox & Schirmacher 2012; Lo & Matsunobu 2014). Mansin (2002) mukaan työskentely valmistaa lapsia aikuisuuden ihmissuhdetilanteisiin. Lapset oppivat

yhdessä olemisen ja kaveritaitoja, sillä luova ryhmätoimintaa vaatii lapsilta neuvottelemista, päätöksentekoa ja johtajuutta. (Lo & Matsunobu 2014). Runous, kirjallisuus, draama, musiikki ja kuvataide kehittävät lasten itsetuntoa, lisäävät itsetuntemusta ja tietoisuutta itsestä sekä sinnikkyyttä ja kärsivällisyyttä (Coholic 2010).

Taiteellinen toiminta on syvästi tunteellinen, toisinaan jopa henkinen prosessi, joka koskettaa kaikkia (Allen 2005). Taiteellinen toiminta ei vaadikaan tarkkaan suunniteltuja toimintahetkiä, täsmälleen oikeanlaisia materiaaleja tai teknistä taitavuutta, vaan tärkeintä on saada kosketus tunteisiin ja oppia niistä. Taide koskettaa tekijänsä lisäksi myös katsojia. Se voi herättää sekä myönteisiä että kielteisiä tunteita, jotka voivat liittyä joko omaan kokemukseen tai maailmaan yleensä. Heränneiden tunteiden lähdeä ei aina pysty ilmaisemaan. (Lawrence 2008.)

Lapsen maailma rakentuu kertomuksista

Kertomukset ja kerronnallisuus ovat osa ihmisyyttä. Identiteetti, minuus ja muistot rakentuvat kertomuksista: itse kertomamme, ja muiden meistä kertomat, tarinat vaikuttavat siihen, millaiseksi tulevaisuutemme muotoutuu. Kertomus on myös vuorovaikutuksen väline. Kertomalla voidaan jakaa ja käsitellä erilaisia kokemuksia ja yrittää ymmärtää ihmisten toimintaa erilaisissa tilanteissa. (Kerry Moran & Aerila 2019.) Deitcherin (2013) mukaan lapset ymmärtävät asioita ja käsitteitä kertomuksen muodossa huomattavasti aikaisemmin kuin pystyvät loogiseen päättelyyn. Karlssonin, Lähteenmäen ja Laastikan (2019) mukaan lasten kertominen ja kuunteleminen ovat lähellä toisiaan, sillä kumpikin tarkoittaa heidän eleidensä ja toimintansa seuraamista tiettyssä sosiaalisessa, historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa.

Lapset elävät erilaisten sosiaalisten, materiaalien ja kulttuuristen kertomusten verkossa. He kertovat toistuvasti itsestään ja kohtaavat tarinoita siitä, keitä he ovat, millaisia heistä tulee ja millaisia heidän odotetaan olevan. Nämä kertomukset ovat tärkeitä, sillä ne auttavat lapsia kehittämään suhdettaan muihin ja ympäröivään yhteiskuntaan. (Puroila 2019.) Itsensä löytäminen ja ympäröivän maailman ymmärtäminen ovat varhaiskasvatustilanteiden lapsen keskeisiä kehitystehtäviä. Varhaiskasvatuksessa lapsi kohtaa usein ensimmäistä kertaa samanikäisiä lapsia ja alkaa peilata omaa kerrontaansa suhteessa muihin lapsiin. Samalla hän alkaa liittää kerrontaansa elementtejä kaverisuhteiden muodostamisesta (Børve & Børve 2019).

Lapset alkavat kertoa itsestään ja ympäristöstään 3–4 vuoden iässä. Silloin kertomukset käsittelevät lasten omaa elämää ja perhettä. Pienimpien kertojien tarinat keskittyvät usein henkilöihin ja tapahtumiin, ja kertomukset muodostuvat tapahtumista, jotka linkittyvät löyhästi toisiinsa. Tarinat kuvastavat usein perheiden tapaa kertoa ja perheiden kerronnan kulttuuria. Lapset antavat tarinoille mielellään otsikon, käyttävät mennyttä aikamuotoa ja sekä aloituksessa että lopetuksessa tiettyjä kliseitä. Varhaiskasvatustilanteiden kertomukset loppuvat usein yllättäen ilman erityistä lopetusta. Koska lasta koskevalla kerronnalla – sekä hänen itsensä että muiden kertomuksilla – on suuri merkitys lapsen identiteetin

muotoutumiselle, varhaiskasvatusympäristön vuorovaikutuksen ja toiminnan laatuun on kiinnitettävä erityistä huomiota. Laadulla tarkoitetaan tässä yhteydessä esimerkiksi herkkyyttä sen suhteen, millaisia lasta koskevat toistuvat kertomukset ovat lapsen hyvinvoinnin ja kehityksen näkökulmasta. Lapsen roolia riidan kylväjänä tai sivullisena toistavat kertomukset ovat hänelle haitallisia. Olisikin tarkasteltava kriittisesti sitä kerrontaa, jolla vanhemmat tai varhaiskasvatuksen henkilöstö todentavat tavoiteltavaa käytöstä, tai sitä, millaiseen käyttöön kerronta ylipäätään lapsia kannustaa. (Puroila 2019.)

Ihmiset ovat kertovia olentoja; he haluavat kuulla ja tuottaa kertomuksia (Bruner 1987, 1990). Gottschallin (2012) mukaan kertomukset ovat yksi tietämisen tapa. Ne tarjoavat paikan lapsen ja aikuisen sekä lasten väliselle vuoropuhelulle ja ymmärryksen rakentamiselle. Kertomus voi olla joko lapsen tai aikuisen. Syvimmiltään kertomus on merkityksenantoa, jonka ilmaisumuoto voi olla moninainen. Lapsen kertomus voi olla yksittäinen sana, piirros, askartelu, leikki tai luova toiminta, kuten tanssi. (Bamberg & Georgakopoulou 2008; Engel 1995.) Aikuisen tehtävä on ottaa monimuotoiset kertomukset vastaan ja tulkita niitä. Hänen on syytä pysähtyä lapsen kertomusten äärelle ja osoittaa, että hän on kuullut ne ja alkanut tulkita niitä.

Aikuisten kertomat fiktiiviset tai arkeen liittyvät tarinat tuottavat lapsille monenlaisia tunteita, kuten surua, iloa, myötätuntoa, intoa ja hämmästyttä (Bruner 1990; Kerry Moran & Aerila 2019). Fiktiivisten kertomusten tehokkuus oppimisessa perustuu niin sanottuun kaksoistietoisuuteen, jolla tarkoitetaan mahdollisuutta kokea asioita samanaikaisesti omana itsenään ja eläytymällä kertomuksen fiktiiviseen maailmaan (Grossman 2001; Molloy 2003). Kertomuksista oppimisessa eläytyminen on tärkeää, sillä eläytymisen kautta oppija pääsee sisään kertomuksen maailmankuvaan ja aikaisempiin kokemuksiinsa sekä löytää samaistumisen mahdollisuuksia (Alsop 2015; Aerila 2010).

Sekä itse seipitetyillä että lastenkirjojen tarinoilla on suuri merkitys siinä, miten lapset oppivat toimimaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, hallitsemaan tunteitaan ja kohtelemaan toisiaan. Kertomukset mallintavat lapsille, miten ollaan ystävällisiä, käyttäytyään sopivasti tai toimitaan muut huomioon ottaen. Toisaalta kertomukset voivat auttaa lapsia ymmärtämään, mitä tarkoittaa ilkeys tai ajattelemattomuus. (Tartar 2009.) Erityisesti kuvitetut kertomukset tai eläytyvä kertominen auttavat aivan pieniä lapsia tunnistamaan muiden tunteita ja asettumaan muiden asemaan (Nikolajeva & Scott 2013).

Kertomuksia on käytetty eettiseen kasvatukseen aikojen alusta lähtien (ks. esim. Tuhannen ja yhden yön tarinat). Tarinoista lapset oppivat, mitä tarkoittaa hyvä elämä, ja ne auttavat heitä pohtimaan tilanteita, joihin he eivät ole vielä joutuneet. Kertomuksen avulla voikin hankkia kokemuksia turvallisesti, ja kertomusten onnelliset loput auttavat lapsia uskomaan asioiden kääntyvän parhain päin ja luottamaan elämää kannatteleviin voimiin. (Izumi-Taylor & Scott 2013.) Varhaiskasvatus tasa-arvoistaa lasten kasvun ja oppimisen mahdollisuuksia perusopetuksen tapaan. Sen tehtävä on tarjota kaikille lapsille mahdollisuus tutustua lastenkirjojen kertomuksiin ja saada kokemuksia myönteisistä fiktiivisten kertomusten parissa vietetyistä hetkistä (Suojala 2009). Erityisen merkityksellistä varhaiskasvatuksen kirjallisuuskasvatus on niille lapsille, joiden kotona ei ole lukemisen

kulttuuria. Varhaiskasvatuksessa pyritään löytämään jokaiselle lapselle kiinnostavaa ja sopivaa kirjallisuutta ja opitaan näkemään kirjallisuus ennen kaikkea lapsen kasvua tukevin kertomuksina. Lapsen yksilöllisten tarpeiden hahmottaminen ja huomioon ottaminen ovat myös onnistuneen kirjallisuuskasvatuksen lähtökohtia. (Aerila & Kauppinen 2019.) Selkeät kuvatarinat tai konkreettisesti vaikkapa erilaisten esineiden avulla kerrotut tekstit pienryhmässä tai kahdestaan aikuisen kanssa voivat olla merkityksellisiä osalle lapsista. Osa saman ryhmän lapsista saattaa puolestaan haluta jo kuunnella mielikuvituksellisia ja kielellisesti vaativia tekstejä isossa ryhmässä. (Suojala 2009.)

Kaikille varhaiskasvatusryhmän lapsille olisi hyvä järjestää paljon mahdollisuuksia kerrontaan, ja lasten spontaania kerrontaa tulisi arvostaa. Osalle lapsista perinteinen verbaalinen kerronta ei ole mahdollista tai luontevaa, joten heille tulisi tarjota tilaisuuksia kertoa esimerkiksi laulamalla, leikkimällä, liikkumalla ja piirtämällä. Kaikilla lapsilla on kertomuksia jaettavaksi. Usein riittää, että aikuinen vähentää omaa puhettaan, jolloin syntyy tilaa lapsen kertomuksille. Varhaiskasvatuksen henkilöstö voisi myös lisätä omaa kerrontaansa esimerkiksi pedagogisessa dokumentoinnissa ja omista keskusteluissaan. Näin lapsille mallinnetaan kerrontaa ja kertomusten merkitystä. (Puroila 2019.) Tämä mahdollistuu esimerkiksi oppimisentarinoilla (oppimisentarinan käsitteestä ks. esim. Carr 2001).

Taidelähtöistä toimintaa, kuten lastenkirjojen käyttöä ja kertomista, leimaa varhaiskasvatuksessa vuorovaikutus, eläytyminen ja ilmaisu. Nämä tekijät ovat läsnä paitsi lasten myös aikuisten taidelähtöisessä työskentelyssä. Esimerkiksi kirjallisuuskasvatuksessa sopivan kirjan löytämisen lisäksi on yhtä tärkeää se, miten aikuinen kirjaa lukee ja miten hän ilmaisee suhdettaan tekstiin. Lukuhetkien tavoitteena on tukea lasten aktiivista vuorovaikutusta ja huolehtia siitä, että keskustelut syntyvät vuorovaikutuksessa lasten motivaation ja kiinnostuksen kohteiden mukaan. Tällöin myös lukuhetkien muut tavoitteet, kuten sukeutuva lukutaito tai kirjan sosiaalisemotionaalinen, eettinen tai tiedollinen sisältö, on helpompi saavuttaa. (Aerila 2010; Suojala 2009.)

Taide- ja kerrontalähtöisessä toiminnassa opitaan leikin kautta

Rinnalla-hankkeen alussa syksyllä 2019 hankepäiväkotien henkilöstöltä kysyttiin aikaisempia kokemuksia ja koulutuksia taide- ja kerrontalähtöisistä menetelmistä. Aloituskyselyn perusteella näyttää siltä, että sadutus-menetelmä sovelluksineen on löytänyt tiensä varhaiskasvatukseen, samoin lastenkirjallisuus ja erityisesti tunnekirjasarjat. Lisäksi lähes kaikki taidemuodot näyttävät olevan käytössä ainakin joissakin Rinnalla-päiväkodeissa. Erikseen kyselyssä mainittiin musiikkimaalaus, tanssi, satuhieronta, nukkejen käyttäminen, askartelu ja tanssi. Kertomusta hyödyntävänä sosiaalisemotionaalisiin taitoihin ja oppimiseen suunnattuna menetelmänä mainitaan Papiro. Näyttääkin siltä, että taide- ja kerrontalähtöisen toiminnan arvo osana varhaiskasvatusta ja sosiaalisemotionaalista oppimista ymmärretään.

Lapselle oppiminen, taiteellinen toiminta ja kerronta ovat leikkiä. Kuten leikissä, myös taide- ja kerrontalähtöisiä menetelmiä käytettäessä on keskeistä lasten arvostava kohtaaminen, heidän ajatustensa kuunteleminen ja aloitteisiin vastaaminen. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että lapset otetaan mukaan suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan taide- ja

kerrontalähtöistä toimintaa henkilöstön kanssa. Samalla lapset oppivat vuorovaikutustaitoja sekä yhteisten sääntöjen, sopimusten ja luottamuksen merkitystä. Näin lasten käsitys itsestään kehittyy, itseluottamus kasvaa ja yhteisössä tarvittavat sosiaaliset taidot muovautuvat. Luovaan toimintaan valjastettava mielikuvitus mahdollistaa sen, että lapset voivat kokeilla erilaisia rooleja ja ideoita, joita he muuten eivät voisi toteuttaa. Samalla lapset voivat käsitellä itselleen vaikeita kokemuksia. Lorut, sanaleikit, laulut ja yhteinen hassuttelu vahvistavat myönteistä ilmapiiriä, mikä tukee kaikkinaista oppimista ja hyvinvointia varhaiskasvatuksessa. (Opetushallitus 2018.)

Lähteet

- Aerila, J.-A. 2010. Fiktiivisen kirjallisuuden maailmasta monikulttuuriseen Suomeen. Ennakointikertomus kirjallisuudenopetuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen väli-
neenä. Turun yliopiston julkaisu C: 297.
- Aerila, J.-A., Rönkkö, M.-L. & Grönman, S. 2019. Arts-based activities and stories convey children's learning experiences. Teoksessa K. J. Kerry Moran & J.-A. Aerila (toim.) Story in the lives of children: contributions of the narrative mode. New York: Springer, 333–353.
- Allen, P. B. 2005. Art is a spiritual path. Boston, NY: Shambhala.
- Alsup, J. 2015. A case for teaching literature in the secondary school: why reading fiction matters in an age of scientific objectivity and standardization. New York: Routledge.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. 2008. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, 28(3), 377–396.
- Bowyer, G. 2019. Move me a story: augmenting story genres with creative movement. Teoksessa K. J. Kerry Moran & J.-A. Aerila (toim.) Story in the lives of children: contributions of the narrative mode. New York: Springer, 315–333.
- Bruner, J. 1987. "Life as narrative." *Social Research* 54(1), 11–32.
- Bruner, J. 1990. Acts of meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burland, K., & Davidson, J. W. 2001. Investigating social processes in a group musical composition. *Research Studies in Music Education* 16, 46–56.
- Børve, H.E. & Børve, E. 2017. Rooms with gender: physical environment and play culture in kindergarten. *Early Child Development and Care* 187(5-6), 1069–1081.
- Carr, M. 2001. Assessment in early childhood settings. London: Sage.
- Coholic, D. 2010. Arts activities for children and young people in need, helping children to develop mindfulness, spiritual awareness and self-esteem. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P. & Howe, A. 2013. Creative learning environments in education. A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity* 8, 80–91.
- Deitcher, H. 2013. Once upon a time: How jewish children's stories impact moral development. *Journal of Jewish Education*, 79(3), 235–255.
- Drew, W. F. & Rankin, B. 2004. Promoting creativity for life using open-ended materials. *Young Children* 59(4), 38–45.
- Engel, S. 1995. The stories children tell: Making sense of the narratives of childhood. New York, NY: W. H. Freeman and Company.

- Essa, E.L. 2012. Introduction to early childhood education. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Fox, J. E. & Schirrmacher, R. 2012. Art & creative development for young children. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Gallagher, L.-M. & Gallagher, M. 2008. Methodological immaturity in childhood research? Thinking through 'participatory methods'. *Childhood* 15(4), 499–516.
- Gottschall, J. 2012. The storytelling animal. How stories make us human. New York: Mariner Books.
- Grossman, P. 2001. Research on the teaching of literature: finding a place. Teoksessa V. Richardson (toim.) *Handbook of research on teaching*. Washington D.C.: American Educational Research Association, 416–432.
- Hakomäki, H. 2013. Storycomposing as a path to child's inner world. *Jyväskylän yliopisto. Humanistisen tiedekunnan julkaisuja* 204.
- Izumi-Taylor, S., & Scott, J. 2013. Nurturing young children's moral development through literature in Japan and the USA. *Research in Comparative and International Education*, 8(1), 38–54.
- Karlsson, L., Lähteenmäki, M & Laastikka, A.-L. 2019. Increasing well-being and giving voice through storycrafting to children who are refugees, immigrants, or asylum seekers. Teoksessa K.J. Kerry Moran & J.-A. Aerila (toim.) *Story in the lives of children: contributions of the narrative mode*. New York; NY: Springer, 29–53.
- Kauppinen, M. & Aerila, J.-A. 2020. Potrettikuvista miniatyyripuutarhoihin ja lukuvirtoihin. *Kirjallisuusperustaista kielikasvatusta taidemenetelmin (LivArt)*. *Kielikukko* 1/2020, 2–8.
- Kerry Moran, K. J. & Aerila, J.-A. 2019. Preface. Teoksessa K. J. Kerry Moran & J.-A. Aerila (toim.) *Story in the lives of children: contributions of the narrative mode*. New York: Springer, 1–10.
- Lawrence, R. L. 2008. Powerful feelings: exploring the affective domain of informal and arts-based learning. *New directions for adult and continuing learning* 120, 65–77.
- Lo, K. & Matsunobu, K. 2014. Role of art and creativity in child culture and socialization. Teoksessa A. Ben-Arieh et al. (toim.) *Handbook of child well-being*, New York: Springer, 1053–1078.
- Mans, M. 2002. Playing the music: comparing children's song and dance in Namibian education. Teoksessa L. Bresler & C. M. Thompson (toim.) *The arts in children's lives: context, culture, and curriculum* (pp). Dordrecht: Kluwer, 71–86.
- Molloy, G. 2003. *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. 2013. *How picturebooks work*. New York, NY: Routledge.
- Puroila, A.-M. 2019. Who am I? Shaping young children's identities through everyday narratives. Teoksessa K.J. Kerry Moran & J.-A. Aerila (toim.) *Story in the lives of children: contributions of the narrative mode*, 55–75.
- Opetushallitus. 2018. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-L., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. 2019. *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Arviointiraportti*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

- Sawyer, R. K. 2010. Learning for creativity. Teoksessa R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (toim.) *Nurturing creativity in the classroom* (pp). New York, NY: Cambridge University Press, 172–190.
- Schank, R. C. 2002. *Tell me a story. Narrative and intelligence*. Evanston: Northwestern University Press.
- Ruokonen, I. & Rusanen, S. 2009. Esteettinen kasvattaja kulttuurisena kasvattajana. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A.-L. Välimäki (toim.) *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 9–15.
- Suojala, M. 2009. Lastenkirjallisuus kielen ja kuvittelukyvyn laajentajana. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A.-L. Välimäki (toim.) *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 40–47.
- Tartar, M. 2009. *Enchanted hunters: The power of stories in childhood*. New York, NY: W. W. Norton.
- Tisdall, K., Davis, J. M. & Gallagher, M. 2009. *Researching with children & young people: research design, methods and analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Urmson, K., Aerila, J.-A. & Keskitalo, A. 2014. Aistimatka Vanhaan Raumaan. Äidinkieltä, kuvataidetta ja ajatteluntaitojen oppimista yhdistävä opetuskokeilu Rauman normaali­koulu­n 6. luokalla. Teoksessa P. Atjonen, H. Happonen, J. Korkki, T. Le­hikoinen-Su­viranta, R. Patrikainen & E. Vähä (toim.) *Ohjausta, harjoittelua ja oppimista. Teoria ja käytäntö ohjatussa harjoittelussa*. Suomen harjoittelukoulujen julkaisuja, Joensuun opettajankoulutuslaitos. Itä-Suomen yliopisto, 92–109. Saatavissa https://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1591-7/urn_isbn_978-952-61-1591-7.pdf [Luettu 31.5.2020]
- Winner, E., & Hetland, L. 2000. The arts in education: evaluating the evidence for a causal link. *Journal of Aesthetic Education* 34(3–4), 3–10.