

”Se itseilmaisun riemu ja yhdessä tekeminen kantaa”

Taidepedagogiset keinot 3–5-vuotiaiden lasten yhteistoiminnan ja inklusion edistäjinä

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
VAKAMO
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Huhtikuu 2016
Tinka Ripatti

Ohjaaja: Nina Sajaniemi



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttätymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Tinka Ripatti			
Työn nimi - Arbetets titel Se itseilmaisun riemu ja yhdessä tekeminen kantaa: Taidepedagogiset keinot 3–5-vuotiaiden lasten yhteistoiminnan ja inklusion edistäjinä			
Title The joy of self-expression and working together can make it matter: Art education as a supporter for co-operation and inclusion of children between the age of 3–5 years			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Nina Sajaniemi		Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2016	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 126s.+3 liitettä
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Tämä tutkimus on osa Taikava-hankkeen tutkimusta, ja tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten taidepedagogiikka edistää 3–5-vuotiaiden lasten yhteistoimintaa ja inklusiota ryhmässä, jossa on tehostettua tukea tarvitsevia lapsia. On tutkittu, millä tavoin lapset huomioidaan yksilöinä ryhmässä taidepedagogiikan avulla. On myös haluttu tarkastella sitä, millaiset taidepedagogiset työtavat edistävät lasten yhteistoimintaa. Lisäksi tarkoituksena on ollut selvittää, millaisissa vuorovaikutustilanteissa taidepedagogisia työtapoja käytetään päiväkodissa. On myös selvitetty, millaisia muutoksia on havaittavissa lasten yhteistoiminnassa, kun käytetään taidepedagogisia työtapoja päiväkodissa.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tämä tutkimus on toteutettu kvalitatiivisena tutkimuksena. Tutkimusmenetelmänä on käytetty havainnointia sekä ryhmä- ja yksilöhaastattelua. Tutkimuksessa on havainnointi Vantaalla sijaitsevilla päiväkodeilla lasten ja aikuisten välisiä vuorovaikutustilanteita. Lisäksi on haastateltu kyseisissä lapsiryhmissä työskenteleviä taidepedagogeja ja lastentarhanopettajia. Aineisto on analysoitu aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Aikuisen läsnäolo, lapsilähtöisyys, lasten osallisuuden lisääminen ja positiivisen, kannustavan sekä tasavertaisen ilmapiirin luominen koettiin lasten yksilöllistä huomioimista ja samalla yhteistoimintaa tukevaksi. Yhteistoiminnan kannalta pidettiin tärkeimpänä sitä, että toimitaan paljon yhdessä. Tutkittavissa lapsiryhmissä taidekasvatusta toteutettiin pääsääntöisesti pienryhmätoimintana suunnitellusti ja spontaanisti tuokioissa ja arjen muissa vuorovaikutustilanteissa. Taikava-hankkeen ensimmäisenä vuonna lasten välisessä yhteistoiminnassa ja inklusiossa tapahtui positiivisia muutoksia. Lasten sosiaaliset taidot lisääntyivät, me-henki ja joukkoon kuulumisen tunne kasvoi, inklusio lasten välillä kehittyi, uusia ystävyssuhteita syntyi ja kiusaaminen väheni. Koettiin, että taiteesta tuli osa arkea.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Lapset, inklusio, yhteistoiminta, taidekasvatus			
Keywords Children, inclusion, co-operation, art education			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) / ethesis.helsinki.fi			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences	Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Tinka Ripatti		
Työn nimi - Arbetets titel Se itseilmaisun riemu ja yhdessä tekeminen kantaa: Taidepedagogiset keinot 3–5-vuotiaiden lasten yhteistoiminnan ja inklusion edistäjinä		
Title The joy of self-expression and working together can make it matter: Art education as a supporter for co-operation and inclusion of children between the ages of 3–5 years		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Nina Sajaniemi	Aika - Datum - Month and year April 2016	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 126pp.+3 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Objectives.</i>This study is part of a research project, Taikava. The purpose of the study is to examine how the pedagogy of teaching art can support the collaboration and inclusion of children between the ages of 3–5 years. The aim was to find out how the children are taken into account as individuals. It was also examined how the children's interaction can be supported. In addition, the aim was to find out the interaction situations in which the pedagogy of teaching art is used in kindergarten. It was also studied what kind of changes about the collaboration of the children appeared when the pedagogy of art was used in kindergarten.</p> <p><i>Methods.</i> This study was conducted as a qualitative research. The material was collected by observing and interviewing. The observation happened in day-care centres in Vantaa. The aim was to observe the interaction between children and adults. In addition, four kindergarten teachers and four art pedagogues were interviewed to this study. The material was analyzed by using material-based analysis.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> The participants felt that children's needs and their co-operation can be supported by using the pedagogy of teaching art. They felt that the presence of an adult, a child-oriented perspective and a positive and supportive atmosphere was important when try to increase children's collaboration. They also valued the fact that adults increase children's participation and encourage them to work together. Art education was carried out as a planned or spontaneous activity in small-group sessions and the everyday interaction in other situations. The first year of Taikava brought some positive changes when it comes to children's collaboration and inclusion. Children's social skills, team spirit and the sense of belonging among others increased. Also the inclusion between children developed. Children made new friends. In addition, the bullying was decreased. It was felt that art became part of the everyday life.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Lapset, inklusio, yhteistoiminta, taidekasvatus		
Keywords Children, inclusion, co-operation, art education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) / ethesis.helsinki.fi		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	2
2	SOSIAALINEN JA EMOTIONAALINEN KEHITYS SEKÄ YHTEISTOIMINTA.....	5
	2.1 Lapsen sosiaalisten taitojen ja osallisuuden kehittyminen.....	5
	2.2 Lapsen tunnetaitojen ja itsesäätelyn kehittyminen vuorovaikutuksessa sosiaalisen kehityksen kanssa.....	8
	2.3 Lapsen minäkäsityksen ja itsetunnon kehittyminen vertaissuhteissa ...	9
3	LASTEN YHTEISTOIMINTA VERTAISUUTEISSA.....	10
	3.1 Aikuinen lasten yhteistoiminnan tukijana.....	13
4	OLEMME KAIKKI ERILAISIA JA AINUTLAATUISIA	16
	4.1 Tehostettu tuki ja inklusio lasten yhteistoiminnan tukena	18
5	TAIDEKASVATUKSEN MERKITYS LASTEN SOSIAALISEN JA EMOTIONAALISEN KEHITYKSEN SEKÄ YHTEISTOIMINNAN EDISTÄJÄNÄ	21
	5.1 Taidekasvattajan rooli lasten yhteistoiminnan tukijana.....	25
6	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	28
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	29
	7.1 Tutkimusasetelma ja -strategia	29
	7.2 Tutkimusaineisto, tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku	30
	7.3 Tutkimusaineiston analyysi.....	34
8	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	36
	8.1 Lasten huomioiminen ryhmässä yksilöinä taidepedagogiikan avulla ..	37
	8.2 Lasten yhteistoimintaa ja inklusiota edistävät taidepedagogiset työtavat.....	53
	8.3 Vuorovaikutustilanteet, joissa hyödynnetään taidepedagogisia työtapoja.....	70
	8.4 Lasten yhteistoiminnassa tapahtuneet muutokset Taikava-hankkeen ensimmäisen vuoden aikana	84
	8.5 Tutkimustulosten yhteenveto	103
9	LUOTETTAVUUS.....	107
10	POHDINTAA.....	111

LÄHTEET	118
LIITTEET	127

TAULUKOT

Taulukko 1. Esimerkki kokoavan käsitteen, <i>onnistumisen kokemusten tuottaminen</i> , muodostamisesta.....	38
Taulukko 2. Lasten huomioiminen ryhmässä yksilöinä taidepedagogiikkaan liittyen syksyllä 2014 ja keväällä 2015.....	39
Taulukko 3. Esimerkki kokoavan käsitteen, <i>lasten osallistaminen</i> , muodostamisesta.....	54
Taulukko 4. Lasten yhteistoimintaa edistävät taidepedagogiset työtavat syksyllä 2014 ja keväällä 2015.....	55
Taulukko 5. Esimerkki kokoavan käsitteen, <i>spontaanit tilanteet</i> , muodostamisesta.....	71
Taulukko 6. Taidepedagogisten työtapojen hyödyntäminen vuorovaikutustilanteissa syksyllä 2014 ja keväällä 2015.....	72
Taulukko 7. Esimerkki kokoavan käsitteen, <i>me-hengen ja joukkoon kuulumisen tunteen nousu</i> , muodostamisesta.....	85
Taulukko 8. Lasten yhteistoiminnassa tapahtuneet muutokset Taikava-hankkeen ensimmäisen vuoden aikana.....	86
Taulukko 9. Haastattelu- ja havainnointiaineistosta löytyneiden pelkistettyjen ilmausten lukumäärät syksyllä 2014 ja keväällä 2015.....	103
Taulukko 10. Kokoavien käsitteiden lukumäärät syksyllä 2014 ja keväällä 2015.....	103

1 Johdanto

Ihmiset ovat laumaeläimiä, joiden selviytyminen on aina perustunut mahdollisuudelle kuulua laajempaan yhteisöön (Martela, 2014, 42). Kaikissa kulttuureissa yksi tärkeimmistä toiminnan tavoista on toimiminen yhdessä, jolloin yksilöt tavoittelevat yhdessä yhteisiä etuja ja päämääriä (Hamann, Tomasello & Warneken, 2012, 137). Ihmisen kehitys pysähtyy ilman vuorovaikutusta, koska mieli rakentuu sosiaalisissa suhteissa (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 132–134). Merkitykset syntyvät ihmissuhteissa, kun yhdessä jaetaan kokemuksia (Seligman et al, 2009, 294–295). Ryhmässä on voimaa, koska monta yhteydessä olevaa mieltä ovat yhdessä vahvempia kuin yksi. Sosiaalisena lajina ihminen kokee palkitsevaksi yhdessä olemisen ja yhdessä tekemisen. Yhteisten päämäärien asettaminen ja niiden tavoittelemisen voimistavat hyvinvointia. (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 124–134.)

Ihminen voi hyvin ja kokee elämänsä merkitykselliseksi vain yhteydessä toisiin. Kuitenkin yhteys toiseen voi samalla olla onnellisuuden tai toisaalta myös tuskan lähde (Pessi, 2014, 159–160). Ihminen voi kokea elämänsä arvokkaaksi, kun hän pääsee toteuttamaan itseään. Kuitenkin jos ihminen kokee tulevansa halveksutuksi tai hyljeksityksi, hänen saattaa olla vaikea tuntea elämänsä merkitykselliseksi. Siksi yhteenkuuluvuuden tunteella on myös oleellinen merkitys kokemukseen hyvästä elämästä ja onnellisuudesta. Kun ihminen pääsee osaksi yhteisöä, jossa häntä arvostetaan, hänen arvokkuuden kokemuksensa kasvaa. Myös se, että ihminen kokee voivansa tehdä hyviä asioita toiselle, vaikuttaa hänen onnellisuuteensa ja siihen, että hän voi kokea elämänsä merkitykselliseksi. (Martela, 2014, 42–43.) Jokainen voi kokea itsensä arvokkaaksi sekä merkitykselliseksi hyvässä ja turvallisessa ryhmässä (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 134). Kasvatus- ja opetustehtävissä toimivien vastuullisten aikuisten tulisi tukea lasten osallisuutta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta (Rasku-Puttonen, 2006, 123). Yhteenkuuluvuuden tunne voi edistää lasten yhteistoiminnan kehittymistä ja sosiaalista oppimista (Hännikäinen, 2006, 129).

Ihmiset, jotka kokevat positiivisia tunnetiloja, luovat ja ylläpitävät helpommin sosiaalisia suhteita kuin negatiivisia tunnetiloja kokevat ihmiset. Kyseessä on myönteinen kehä, jossa myönteiset tunnetilat edistävät yhteistoimintaa, mikä puolestaan kehittää tunteiden säätelyä ja johtaa positiivisten tunteiden lisääntymiseen ja mahdollistaa taas uusien sosiaalisten suhteiden muodostamisen. Lisäksi tunnetilat ovat tarttuvia. Kasvojen ilmeistä helpoiten toisiin tarttuu hymy, jonka avulla on mahdollista jakaa myönteisten tunnetilojen kokemuksia toisten kanssa. (Uusitalo-Malmivaara, 2014, 16–18.) Nauraminen yhdessä sitoo ihmisiä toisiinsa. Kaikenlaisen leikillisyyden tulisi olla merkittävä osa yhteistoimintaa niin aikuisilla kuin lapsilla. (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 125.)

Lasten yhteistoimintaa on mahdollista tukea taidepedagogisin keinoin, kun lapset tekevät taidetta yhdessä vertaisryhmässä (ks. Ewing, 2010, 14–15). Taidetta voidaan tehdä yhdessä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja harjoitella samalla erilaisia taitoja ja kommunikointia. Taiteen tekemiseen voi osallistua kuka tahansa riippumatta kyvyistä, taidoista, lahjakkuudesta tai lähtökohdista. Parhaimmillaan taide antaa voimaa, vahvistaa itsearvostusta sekä identiteettiä ja edistää toimintakykyä. Taiteella voi olla positiivisia sosiaalisia, kulttuurisia ja terveydellisiä vaikutuksia. Taidekasvatuksen avulla voi edistää lasten osallisuutta ja erilaisuuden sietokykyä. Sen avulla on mahdollista ehkäistä sosiaalisia ongelmia. (Nevanen, Juvonen & Ruismäki, 2014, 9–10.)

Taide kuuluu tavallisesti merkittävänä osana monen lapsen jokapäiväiseen elämään (Barrett, Everett & Smigiel, 2012, 194–196). Suomessa taidekasvatukseen suhtaudutaan puheen tasolla suopeasti. Esimerkiksi Vantaan kulttuurijohdaja Annukka Larkio toteaa, että taidekasvatuksen avulla voidaan tukea lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja hyvinvointia (Vantaan kaupungin verkkosivut, 2014). Myös esimerkiksi Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma (2012, 10) ohjaa varhaiskasvattajia tukemaan lasten taiteellista kokemista ja ilmaisua. Samaan aikaan The BBC News (2015) raportoi, että Iso-Britanniassa taidekasvatusta on vähennetty tieteen, teknologian, tekniikan ja matematiikan tieltä, vaikka taidekasvatus on Iso-Britannian hallituksen mukaan kuulunut keskeisenä osana kansalliseen opetussuunnitelmaan. Vantaan varhaiskasvatussuunnitelmassa (2012, 11) on ohjattu toteuttamaan taidekasvatusta, koska taiteellisen tekemi-

sen ja kokemisen kautta lapsi voi kehittyä yksilönä ja ryhmän jäsenenä. Taiteellinen tekeminen voi myös kehittää lapsen luovuutta ja mielikuvitusta, ja se antaa myös lapselle mahdollisuuden ilmaista itseään itselleen ominaisella tavalla. Taiteet, taidot ja ilmaisu voivat myös tuoda lapselle nautintoa ja iloa. (Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma, 2012, 11.)

Vantaan kulttuuripalveluilla on yhdessä Vantaan varhaiskasvatuksen kanssa kaksivuotinen poikkihallinnollinen kehittämishanke, *Taidekasvattajat varhaiskasvatuksessa (Taikava)* -hanke. Sillä pyritään lasten kehityksen ja oppimisen tukemiseen integroimalla taide, kulttuuri ja taidekasvatus osaksi varhaiskasvatuksen jokapäiväistä arkea. Lisäksi pyritään tuottamaan uutta tietoa taidepedagogisista käytännöistä ja työtavoista. Tässä pro gradu -tutkimuksessa on selvitetty Taikava-hankkeen toimivuutta 3–5-vuotiaiden lasten yhteistoiminnan ja inklusion edistämiseksi ryhmissä, joissa on tehostettua tukea tarvitsevia lapsia. On pyritty selvittämään, millä tavoin lapset huomioidaan yksilöinä ryhmässä taidepedagogiikan avulla. Kiinnostusta on herättänyt se, millä tavoin taidepedagogi on läsnä lapsiryhmien vuorovaikutustilanteissa ja miten tehostettua tukea tarvitsevan lapsen vahvuuksia saadaan vahvistettua. On haluttu tutkia myös sitä, millaiset taidepedagogiset työtavat edistävät lasten yhteistoimintaa. Lisäksi tarkoituksena on ollut selvittää, millaisissa vuorovaikutustilanteissa taidepedagogisia työtapoja käytetään päiväkodissa. On pyritty myös saamaan selville, millaisia muutoksia on havaittavissa lasten yhteistoiminnassa, kun käytetään taidepedagogisia työtapoja päiväkodissa. Kiinnostusta on herättänyt se, kasvaako lasten me-henki sekä joukkoon kuulumisen tunne ja se, tapahtuuko inklusiota ryhmissä, joissa on tehostettua tukea tarvitsevia lapsia.

Tutkimusaihe on minulle omakohtaisesti tärkeä, koska olen aina ollut erityisen kiinnostunut taito- ja taidekasvatuksesta ja sen integroimisesta osaksi varhaiskasvatuksen jokapäiväistä arkea. Toivon, että tämä tutkimus saa lukijan pohtimaan lasten yhteistoiminnassa tarvittavien taitojen oppimisen merkitystä ja taidekasvatuksen tarjoamia mahdollisuuksia lapsen kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisessa päiväkodissa. Lisäksi toivon, että se auttaa osaltaan nostamaan taito- ja taidekasvatuksen arvostusta entisestään osana varhaiskasvatusta.

2 Sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys sekä yhteistoiminta

Lapsen sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys eivät ole toisistaan irrallisia, vaan ne ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja riippuvaisia toisistaan (Squires & Bricker 2007, 29, 91). Lapsen kykyyn toimia yhdessä muiden kanssa vaikuttaa lapsen sosiaalinen kompetenssi, joka muodostuu monista alataidoista, kuten itesääätely- ja tunnetaidoista, sosiokognitiivisista ja sosiaalisista taidoista, kiintymysiteistä ja osallisuudesta sekä minäkuvasta, itsetunnosta, odotuksista ja uskomuksista (Poikkeus, 2011, 86). Lapsen sosiaalinen kompetenssi kasvaa ja monipuolistuu kolmen ja kuuden ikävuoden välillä lapsen taitojen, kuten kielitaidon, kehittyessä (Nurmi et al, 2014, 62).

Aikuinen voi tukea lapsen sosiaalista ja emotionaalista kehitystä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 15) ohjaa vaalimaan lapsen hyvinvointia siten, että lapsi kokee itsensä kuulluksi, nähdyksi, arvostetuksi, tasa-arvoiseksi ja hyväksytyksi omana itsenään. Lapsen tulisi myös saada vahvistusta terveelle itsetunnolle. Aikuisen olisi tuettava lapsen uskallusta yrittää ja oppia sosiaalisia taitoja.

2.1 Lapsen sosiaalisten taitojen ja osallisuuden kehittyminen

Vuorovaikutussuhteissa lapsi harjoittelee sosiaalisia taitoja, kuten kykyä toimia yhdessä toisten kanssa, huomioida sekä auttaa toisia ja hyväksyä erilaisuutta (Lehtinen, 2009, 138). Ryhmässä toimiessaan lapsi voi kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta ja ymmärtää sosiaalisten suhteiden pysyvyyttä. Samalla usein alkaa muodostua ystävyysuhteita. (Nurmi et al, 2014, 62.) Greven (2009, 86–90) mukaan ystävyysuhteet ovatkin lapselle oiva oppimismahdollisuus, jossa lapsi voi oppia toisen kunnioittamista, huolenpitoa, vuorovaikutukseen liittyviä sääntöjä, ystävyyttä ja pettymysten sekä konfliktien sietämistä. Yhteinen tekeminen ja ryhmän kiinteä ja luottamuksellinen ilmapiiri voi edesauttaa lasten yhteisöllisyyttä ja me-henkeä. (Kumpulainen et al, 2014, 203–212.) Lapset saavat vertais-

suhteiden avulla mahdollisuuden harjoitella yhteistoiminnan, jakamisen ja auttamisen taitoja. Samalla heidän aivonsa muodostavat kokemuksia, joiden perusteella sosiaaliset taidot alkavat kehittyä. (Mäkelä & Sajaniemi, 2013, 39.)

Kolmen vuoden iässä lapsi leikkii yleensä rinnakkaisleikkejä ja nauttii kavereiden seurasta (Storvik-Sydänmaa et al, 2012, 52). Hamann, Tomasello ja Warneken (2012, 137) tutkivat pienten lasten sitoutumista yhteisten päämäärien saavuttamisessa. Kyseisessä tutkimuksessa ilmeni, että jo puolitoistavuotiaat lapset alkavat sitoutua yksinkertaisiin yhteistoiminnallisiin vuorovaikutustilanteisiin, mutta kolmen vuoden iässä lapsi alkaa ymmärtää ja hallita aiempaa paremmin yhteistoimintaan liittyviä normeja, sopimuksia ja velvollisuuksia. Yhteistoiminnan aikana yli kolmevuotias lapsi tavallisesti oppii ymmärtämään, että yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi lasten on tehtävä yhteistyötä. Tällöin lapsi usein auttaa myös vertaistoveriaan, joka ei ole vielä päässyt yhteiseen tavoitteeseen. (Hamann, Tomasello & Warneken, 2012, 137.) Neljävuotiaana lapsella on tavallisesti vilkas mielikuvitus, ja hän saattaa liioitella ja kertoa epätodellisia asioita. Tällöin alkavat usein mielikuvitus- ja roolileikkien leikkiminen yhdessä leikkikavereiden kanssa. Leikiltä saattaa vielä puuttua päämäärä ja suunnitelma. Lapsi yleensä nauttii leikeistä toisten lasten kanssa. Viiden vuoden iässä lapsi useimmiten leikkii edelleen mielikuvitus- ja roolileikkejä, mutta leikit alkavat kuitenkin vähitellen olla aiempaa suunnitelmallisempia, ja lapsi usein oppii jakamaan leikeissä erilaisia tehtäviä. (Storvik-Sydänmaa et al, 2012, 52.) Lähestyessään esikouluikää lapsi tavallisesti kykenee vastavuoroiseen vuorovaikutukseen, kuten huomioimaan toisia, muuttamaan käyttäytymistään pyydetyllä tavalla, odottamaan omaa vuoroaan ja jakamaan tavaroita muiden kanssa. Lasten yhteistoiminta ja leikki tarjoavat mahdollisuuden harjoitella näitä taitoja. (Nurmi et al, 2014, 62.)

Yhteistoiminta ja sosiaaliset suhteet voivat edistävää lasten toimijuutta, osallisuutta, oppimista ja hyvinvointia (Kumpulainen et al, 2014, 203). Vertaissuhteissa lapsilla on mahdollisuus saada kokemuksia yhteisön jäsenyydestä (Ikonen, 2006, 149). Jokaisen lapsen tulisi tuntee kuuluvansa ryhmään ja sen vuorovaikutusverkostoihin. Sosiaaliset suhteet voivat edistää lasten osallisuuden kokemuksia. (Rasku-Puttonen, 2006, 111–113.) Osallisuus vertaisryhmän jäsenenä

voi tarjota lapselle myönteisiä kokemuksia yhteydestä toisiin. Se voi myös parantaa lapsen motivaatiota yhteistoimintaan ja sen avulla uuden oppimiseen. (Sajaniemi et al, 2015, 111.) Vertaissuhteissa lapset voivat oppia, että he voivat vaikuttaa vuorovaikutussuhteisiin, mutta samalla he voivat oppia ymmärtämään, ettei kaveruus ole itsestään selvää. Leikkiin sekä muuhun yhteistoimintaan mukaan pääseminen vaatii toisten hyväksyntää, joka täytyy ansaita. (Rasku-Puttonen, 2006, 111–113.)

Sosiaaliset taidot ja kommunikaatio luovat pohjan lapsen ajattelulle (Nevanen, Juvonen, Ruismäki, 2014, 10). Vertaissuhteissa lapset voivat sisäistää erilaisia tietoja, taitoja sekä asenteita ja kokea asioita, joilla on vaikutusta lasten sopeutumiseen ryhmässä ja heidän hyvinvointiin myös pitkällä aikavälillä (Salmivalli, 2005, 15). Tasa-arvoisissa vertaissuhteissa lapset voivat oppia toisiltaan kuuntelemiseen, toisen huomioimiseen, auttamiseen, jakamiseen ja yhteistyöhön liittyviä taitoja (Sajaniemi et al, 2015, 109–110). Sosiaalisissa suhteissa opittavien taitojen oppiminen voi alkaa jo varhain lasten ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa sekä myöhemmin päiväkodissa ja koulussa. (Rasku-Puttonen, 2006, 113.) Lapsi mallintaa aikuista ja tämän auttamisen aloitteita jo varhain. Hän pyrkii jäljittelemään aikuisen toimintaa. (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 130.)

Jo pienet lapset oppivat vertaissuhteissa erilaisia toimintamalleja, joita leikki sekä muut vuorovaikutussuhteet kehittävät ja monipuolistavat edelleen. Samalla yhteisölliseen oppimiseen tarvittava osaaminen kehittyy. (Rasku-Puttonen, 2006, 123.) Yhteisöllisellä oppimisella viitataan toimintaan, jossa lapset yhdessä yrittävät muodostaa merkityksiä, tietoa ja ymmärrystä opittavasta asiasta (Roschelle & Teasley, 1995, 70). Jotta toimintaa voidaan kutsua yhteisölliseksi oppimiseksi, lasten tulee toteuttaa samaa toimintaa yhdessä toimien, ja heillä tulee olla yhteinen tavoite (Dillenbourg, 1999, 9). Toisten kanssa jaettavien myönteisten kokemusten ja elämysten avulla lapsi oppii hahmottamaan ja jäsentämään todellisuutta. Samalla lapsi voi oppia myös arvostamaan itseään sekä toisia. (Kumpulainen et al, 2014, 203–212.) Lapset ovat luontaisesti avuliaita ja hyväntahtoisia, mutta he tarvitsevat tilaisuuksia, joissa harjoitella ja vahvistaa näitä taipumuksia. Tähän ryhmässä toimiminen tarjoaa mahdollisuuden. (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 131.) Vertaissuhteista saadut myönteiset kokemukset

voivat edistää lapsen taitoja toimia toisten kanssa ja tehdä toisille hyvää (Sajaniemi et al, 2015, 109).

Päiväkoti voi olla lapselle merkityksellinen yhteisö, jossa lapsi saa toimia yhdessä muiden kanssa ja harjoitella kuulumista yhteisöön (Ikonen, 2006, 149). Yhteisön kehittymistä edistää työskenteleminen yhteisen päämäärän hyväksi, toisista huolehtiminen ja yhteisöllisyys (Rasku-Puttonen, 2006, 112). Toimimalla yhdessä yhteisön me-tunne vahvistuu (Ikonen, 2006, 151). Me-tunne puolestaan liittyy yhteisöllisyyden tunteen saavuttamiseen, mikä on yksi päiväkodin tärkeimmistä lasten toiminnan ja vuorovaikutuksen tavoitteista (Ikonen, 2006, 156). Vertaissuhteissa opittua taitoa tulla toimeen toisten kanssa lapsi tarvitsee lähes kaikkialla yhteiskunnassa (Dowling, 2010, 32).

2.2 Lapsen tunnetaitojen ja itsesäätelyn kehittyminen vuorovaikutuksessa sosiaalisen kehityksen kanssa

Lähes kaikessa vuorovaikutuksessa on mukana emotionaalisia kokemuksia, kuten tunteiden ilmaisemista, ymmärtämistä ja säätelyä (Squires & Bricker 2007, 9). Lapsen kuutena ensimmäisenä elinvuotena emotionaalinen ja sosiaalinen kehitys on yleensä nopeaa, kun lapsi oppii uusia taitoja (Dowling, 2010, 45, 78). Tunteilla on usein merkittävä vaikutus lapsen käyttäytymiseen. Esimerkiksi vihaisena, surullisena tai järkyttyneenä lapsi ei välttämättä toimi kovin tarkoituksenmukaisesti. (Dowling, 2010, 78.) Tunteiden hallintaan eli emotionaaliseen kompetenssiin liittyy sekä omien tunteiden ymmärtäminen, säätely ja ilmaiseminen että toisten tunteiden ymmärtäminen (Denham & Burton, 2003, 2).

Kolmevuotiaana lapsi yleensä kokeilee rajoja ja sääntöjä. Hän usein ymmärtää, että voi omalla tahdollaan vaikuttaa ympäristöönsä, jolloin hän saattaa uhmata aikuista ja kiukutella. Useimmiten lapsi myös kykenee tuntemaan empatiaa, häpeää ja syyllisyyttä. Vähitellen viidenteen ikävuoteen siirtyessä lapsi yleensä oppii arvioimaan omaa käyttäytymistään. (Storvik-Sydänmaa et al, 2012, 52.) Lapsen itsesäätelytaitojen kehittyessä lapsi voi oppia hillitsemään negatiivisia ja vahvistamaan positiivisia tunteitaan. Lapsi, jolla on hyvät itsesäätelytaidot, pär-

jää yleensä paremmin erilaisissa vuorovaikutustilanteissa kuin lapsi, jolla itsesääätelytaidot ovat heikot. (Juusola, 2011, 66–67.) Itsesääätelytaitojen kehittymiseen voivat vaikuttaa yksilön temperamentti, reagoitaitapumukset, käsitykset itsestä yksilönä ja yhteisön jäsenenä, käsitykset muista ihmisistä, ympäristön palaute, sosiaalinen toiminta sekä tarve ymmärtää, jäsentää ja hallita ympäristöään sekä itseään (Aro & Laakso, 2011, 16, 60).

Empatiakyky ja aggressioon liittyvät tunteet alkavat kehittyä lapsen varhaisissa vuorovaikutussuhteissa. Vertaissuhteissa syntyneet myönteiset kokemukset voivat vahvistaa lapsen mielihyvän tuntemuksia sekä lisätä toisiin kohdistuvaa myötätunnon osoittamista. Yhteisen leikin aikana lapsi voi tuntea iloa ja jakaa sen toisen kanssa. (Sajaniemi et al, 2015, 109.) Positiivinen mieliala voi edistää lapsen tarkkaavaisuutta sekä luovaa ja kokonaisvaltaista ajattelua (Seligman et al, 2009, 294–295). Sosiaaliin suhteisiin tunteiden hallinta liittyy oleellisesti, sillä emotionaalisesti kompetentti lapsi osaa usein hyödyntää tunteiden hallintaa vuorovaikutuksellisissa tilanteissa (Denham & Burton, 2003, 1; Dowling, 2010, 14). Vertaissuhteissa lapsen kokema ystävyys voi lisätä onnellisuuden tunnetta (Dowling, 2010, 32). Tämä on yksi esimerkki siitä, miksi sosioemotionaalinen kompetenssi tukee lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia (Masford-Scott et al, 2012, 236, 239).

2.3 Lapsen minäkäsityksen ja itsetunnon kehittyminen vertaissuhteissa

Itsetunnon kehittyminen luo perustan ihmisen sosiaaliselle ja emotionaaliselle käyttäytymiselle. Jotta lapsi voi hyväksyä muita ihmisiä, tuntea myötätuntoa ja luoda sosiaalisia suhteita, hänen on ensin hyväksyttävä itsensä. (Lummelahti, 2004, 34.) Vertaissuhteissa lapsi yleensä saa kokemuksia itsestä ja toisista lapsista toimijoina sekä myös omista vaikuttamisen mahdollisuuksista vertaissuhteissa (Lehtinen, 2009, 153–154). Tämä usein vaikuttaa lapsen identiteetin ja minäkäsityksen muodostumiseen (Pihlaja, 2009, 147).

Ympäristö, sosiaaliset rakenteet ja muut ihmiset voivat vaikuttaa lapsen minäkuvan kehittymiseen (Huhtanen, 2005, 10–11). Kolmevuotiaana lapsi on tavallisesti utelias. Hän yleensä tietää oman sukupuolensa ja osaa sanoa, mitä sukupuolta toinen ihminen on. Vähitellen sukupuoliroolit ja sukupuoli-identiteetti alkavat kehittyä. Neljän vuoden iässä lapsi on tavallisesti itsenäinen ja haluaa usein tehdä asiat itse. (Storvik-Sydänmaa et al, 2012, 52.) Lapsi alkaa vähitellen pohtia, kelpaako hän omana itsenään ja onko hän tarpeeksi hyvä sellaisena kuin on. Tällöin lapsi useimmiten leikkii roolileikkejä käsitellen ajatuksiaan roolin avulla. (Airas & Brummer, 2003, 171.) Viidennen ikävuoden tienoilla lapsi yleensä haluaa tehdä asiat oikein. Hän opettelee yhteisön sääntöjä ja useimmiten oppii oikean ja väärän eron. (Storvik-Sydänmaa et al, 2012, 52.) Lapsen saama positiivinen palaute ja myönteiset kokemukset hänestä itsestään erilaisissa vuorovaikutustilanteissa luovat hyvät edellytykset positiivisen minäkuvan ja itsetunnon kehittymiselle (Peltola et al, 2002, 39).

Lapsen vuorovaikutussuhteilla on yleensä suuri vaikutus hänen itsetuntonsa kehittymiselle. Pienen lapsen itsetuntoon usein vaikuttavat hänelle läheiset aikuiset, erityisesti hänen vanhempansa. Kun lapsi kasvaa, kodin ulkopuolisten ihmisten mielipiteillä alkaa yleensä olla vaikutusta lapsen itsetunnon kehittymiselle. Lapsen ollessa lähellä viidettä ikävuotta toisten lasten rooli lapsen itsetunnon rakentajana alkaa usein korostua. (Koivisto, 2007, 35.) Osallisuuden kokeminen voi myös edistää lapsen myönteistä käsitystä itsestä (Sajaniemi et al, 2015, 111).

3 Lasten yhteistoiminta vertaissuhteissa

Lapsen kehityksen alkuvaiheessa vanhemman tuella ja avulla on suuri merkitys. Tällöin lapsi usein keskittyy häntä hoitavaan aikuiseen. Vähitellen lapsi havaitsee toiset lapset ja pyrkii liittymään heidän joukkoonsa. (Kronqvist, 2006, 181.) Päiväkoti voi olla useille lapsille yksi tärkeimmistä yhteisöistä, joissa he muodostavat keskenään vertaissuhteita ja toimivat yhdessä (Nevanen, Juvonen, Ruismäki, 2014, 8). Vertaissuhteet ovat tavallisesti kehitykseltään samantasoisien lasten välisiä suhteita. Usein kyseessä on melko samanikäisten lasten ryhmä. (Laine, 2002, 13.) Lehtisen (2009, 138) mukaan samantasoisuudella viita-

taan ikään, sosiaaliseen asemaan ja samanlaisiin tietoihin, taitoihin sekä kokemuksiin. Vertaissuhteiden muodostaminen ja yhteistoiminta vaatii neuvottelua, kompromisseja ja toisten huomioimista. Tullakseen hyväksytyksi vertaisryhmään lapset hyödyntävät erilaisia neuvottelun ja vallankäytön tapoja. (Lehtinen, 2009, 154–155.) Tarpeet vertaissuhteille muuttavat muotoaan ikäkausittain. Varhaislapsuudessa syntyneillä vertaissuhteisiin liittyvillä kokemuksilla voi olla vaikutusta ryhmään sopeutumisessa myöhemmin. (Sajaniemi et al, 2015, 107.)

Hoivajärjestelmän avulla on mahdollista kokea mielihyvää toisen lähellä ja viihtyä sekä rentoutua toisten keskuudessa. Siten myös ryhmään kuulumisen tunne ja ryhmän yhtenäisyys vahvistuvat. Välittämisen tunne voimistuu halatessa, silitäessä, syliin otettaessa, hieroessa ja hyväntahtoisesti äännellessä yhdessä. Hoivaan liittyvä palkitsevuus voi edistää kokemusta keskinäisestä yhteydestä. Hoivan avulla opitaan luottamaan siihen, että ihmiset ovat toisiaan varten ja toimivat toistensa hyväksi. (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 123–125.) Lasten yhteistoiminnan käynnistyminen pohjautuu lapsen luontaiseen kiinnostukseen ja tarpeeseen liittyä vertaistensa joukkoon. Myös toisilleen vieraat lapset lähestyvät tavallisesti heti toisiaan. (Kalliala, 2009, 37.) Lapset ovat erilaisia yhteyteen asettumisessa. Heidän aikaisemmilla positiivisilla ja negatiivisilla kokemuksillaan hoiva- ja leikkijärjestelmän aktivoitumisesta muiden lasten kanssa on vaikutusta siihen, millä tavoin he hakevat tai välttävät yhteyskokemuksia. Yhteyden saavuttaminen ja ryhmässä oleminen on usein lapselle palkitseva kokemus. Tällöin lapsi voi kokea olonsa turvalliseksi. (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 126–138.)

Yksi lasten keskeisimmistä toiminnan muodoista on leikki (Kalliala, 1999, 181). Lasten yhteistoiminnassa yhteisleikki on yksi yleisimmistä tavoista osoittaa yhteenkuuluvuutta. (Hännikäinen, 2006, 140). Lasten yhteisöön kuulumisen tarkoittaa samalla myös leikkiryhteyden osana olemista (Kalliala, 1999, 181). Lapsen sopeutumisesta ryhmään kertoo sekä hänen sosiaalinen asemansa vertaisten keskuudessa että lapsen ystävyystyminen vertaisten kanssa. Ystävyyssuhteet ovat muita vertaissuhteita erityisempiä ja läheisempiä. Niissä korostuu vastavuoroisuus ja positiiviset tunteet, jotka ovat molemminpuolisia. Ystävyyssuhteisiin sitoudutaan ja niissä uskoudutaan erilaisilla kuin muissa vertaissuhteissa.

(Salmivalli, 2005, 35.) Ystävyyssuhteiden avulla lapsi voi saada tunteen keskinäisestä yhteydestä ja ryhmän jäsenyydestä (Koivula, 2013, 34). Ystävyyssuhteilla ja hyväksytyksi tulemisen tunteella on vaikutusta lapsen kehitykseen tulevaisuudessa. (Salmivalli, 2005, 23.)

Vertaissuhteet toimivat oivallisena ympäristönä lapsen sosiaaliselle, emotionaalille ja kognitiiviselle eli tiedolliselle kehitykselle (Salmivalli, 1998, 12). Vertaisryhmä voi tukea lapsen kehitystä, jos lapsi tuntee olevansa siinä pidetty ja hyväksyty. Toisaalta lapsen kehitykselle voi aiheuttaa riskin lapsen kokemus siitä, ettei hänestä pidetä tai ettei häntä hyväksytä ryhmään. (Laine, 2002, 15.) Torjuminen on lapselle usein vaikea sosiaalinen ja emotionaalinen kokemus (Harrist & Bradley, 2003, 185). Lapsen kehitys saattaa vaarantua, jos hän tulee vertaisryhmässään jatkuvasti torjutuksi tai kiusatuksi. Riskin hänen kehitykselleen saattaa aiheuttaa myös se, että lapsi kiusaa itse toisia, hakeutuu syrjään toisten luota tai tuntee olevansa yksinäinen. Tällöin lapsi saattaa joutua vertaisryhmän ulkopuolelle ja riski syrjäytymiseen sekä syrjäytymiskierteeseen päätymiseen kasvaa. (Laine, 2002, 19–20.) Vertaissuhteissa lapsi muodostaa omaa minäkuvaansa ja oppii itsestään. Jos lapsi kokee tulevansa vertaisryhmässä jatkuvasti torjutuksi, hän saattaa alkaa nähdä itsensä sosiaalisesti epäonnistuneena. (Salmivalli, 2005, 33.) Torjutuksi tuleminen tuo myös tavallisesti lapselle kielteisiä kokemuksia vertaisryhmän suhtautumisesta häntä kohtaan. Torjuminen voi myös vähentää lapsen pääsemismahdollisuuksia vertaisryhmän vuorovaikutukseen, sosiaalisten taitojen ja joukkoon kuulumisen tunteen kehittymistä, pidettyksi ja hyväksytyksi tulemisen kokemuksia sekä itsetuottamuksen kasvamista. (Laine, 2002, 23.)

Ryhmän ulkopuolelle jääminen lähtee tavallisesti siitä, että lapset eivät pidä toisen lapsen käyttäytymisestä. Myös lapsen erilaisuus saattaa johtaa ulkopuolelle jäämiseen. (Harrist & Bradley, 2003, 186.) Torjutuksi tuleminen ennustaa yleensä kiusaamisen kohteeksi joutumista ja ystävyyssuhteiden puuttumista myöhemmin (Salmivalli, 2005, 57). Kiusaamisen kohteeksi joutumiseen liittyy tavallisesti kiusaajan ja kiusatun epätasaväkisyys (Salmivalli, 2005, 43). Hamlin ym. (2013, 589) tutkivat pienten lasten samankaltaisuuden suosimista ja sen merkitystä sekä sosiaalisia vaikutuksia. Kyseisen tutkimuksen mukaan lapset suosi-

vat usein sellaisia vertaistovereita, jotka kohtelevat huonosti erilaisia lapsia. Kiusaaminen voi aiheuttaa lapselle sopeutumattomuutta, vertaisiin liittyvää epäluottamusta tai pelkoa, ahdistuneisuuden, epävarmuuden ja turvattomuuden kokemuksia, syrjään vetäytymistä ja eristäytymistä vertaissuhteista ja kiusaajien tai kiusaamista aikaansaavien tilanteiden välttelemistä. (Laine, 2002, 23–26.)

Jos lapsi jää vertaisryhmän ulkopuolelle, hän ei pääse harjoittelemaan sosiaalisia taitojaan (Salmivalli, 2005, 33). Ulkopuoliseksi jääminen voi saada aikaan tunteisiin liittyviä reaktioita, kuten aggressiivisuutta, masentuneisuutta ja yksinäisyyttä. Myöhemmin nämä voivat johtaa ulkopuolelle jäämiseen ja vaikeuksiin solmia sosiaalisia suhteita tulevaisuudessa sekä lisäksi jopa rikolliseen toimintaan. Torjunta vertaissuhteista ja yhteistoiminnasta sekä kiusaaminen päiväkodissa voivat aiheuttaa lapselle sopeutumisongelmia, jotka voivat liittyä sopeutumattomuuteen ja kielteiseen asennoitumiseen päiväkotia ja koulua kohtaan tai heikkoon koulumenestykseen. (Harrist & Bradley, 2003, 186–188.)

Nyky maailmassa joukkoon kuulumisen kokemusten vahvistaminen on noussut yhä tärkeämmäksi, jotta voidaan pyrkiä ehkäisemään sosiaalista syrjäytymistä. Syrjäytyminen on sosiaalinen prosessi, jossa yksilö jätetään ryhmän ulkopuolelle eikä hänelle anneta mahdollisuutta merkityksellisyyden kokemukseen. Syrjäytyminen voi johtaa ulkopuolisuuden, kelpaamattomuuden ja epäonnistuneisuuden kokemukseen. (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 121.) Kaiken kasvatus- ja opetustoiminnan perustana tulisi olla yhteyden merkityksen ymmärtäminen (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 126).

3.1 Aikuinen lasten yhteistoiminnan tukijana

Kasvatus- ja opetustehtävissä toimivien vastuussa olevien aikuisten tulee tukea lasten prososiaalista käyttäytymistä eli toisten ottamista huomioon ja lasten yhteistoimintaa (Mäkelä & Sajaniemi, 2013, 38–39). Aikuisen on ymmärrettävä ryhmässä tapahtuvia prosesseja ja ohjattava niitä jokaisen lapsen tarpeita ja kehitystä edistävään suuntaan (Rasku-Puttonen, 2006, 112). Lapsen yksilölliset tarpeet vaikuttavat siihen, miten lapsi reagoi ryhmään (Keltikangas-Järvinen,

2010, 215–216). On tärkeää, että aikuisella on käytettävissään riittävästi resursseja (Pihlaja, 2009, 147). Pienryhmätoiminta voi lisätä aikuisen ja lapsen välisiä yhteisiä vuorovaikutustilanteita, jolloin aikuisella voi olla enemmän resursseja huomioida jokaisen pienryhmässä olevan lapsen tarpeet. Mitä suurempi lapsiryhmä on, mitä ammattitaidottomampia kasvatusvastuussa olevat aikuiset ovat, mitä sekasortoisempaa päiväkodin arki on ja mitä vähemmän lapsia osallistetaan, sitä enemmän lapsilla voi ilmetä aggressiivisuutta, rauhattomuutta ja stressiä. (Keltikangas-Järvinen, 2010, 215–216.)

Kun aikuinen antaa lapsille mahdollisuuden osallistua yhteisen toiminnan suunnitteluun sekä toteuttamiseen ja nostaa esiin asioita, joita lähdetään yhdessä tutkimaan, lasten mielenkiinto toimintaa kohtaan voi säilyä (Korkeamäki, 2006, 197). Tällöin toiminta on heille omakohtaisesti merkityksellistä. Aikuinen voi tukea lasten kiinnostuksen kokemusten syntymistä myös omalla innostuksellaan, toiminnan virikkeellisyydellä sekä kiinnostavuudella, lapsen aloitteiden kuuntelemisella sekä antamalla lapsille tarpeeksi vapauksia itsensä ilmaisuun. Toisten lasten innostuminen ja kiinnostuminen voi tukea lapsen omaa kiinnostusta. (Tappola & Niemivirta, 2014, 261–270.) Positiivisen, välittävän ja kunnioittavan ilmapiiirin muodostumiseen ja lasten keskinäisiin vuorovaikutussuhteisiin panostaminen voi viedä aikaa, mutta sitä seuraavat hyödyt voi havaita ryhmän yhteistoiminnassa ja yhteisöllisyydessä myöhemmin. Omalla toiminnallaan aikuinen voi tarjota lapselle erilaisia malleja siihen, kuinka lapsi voi toimia ryhmässä. Vähitellen lapset alkavat oppia myös pitämään huolta toistensa hyvinvoinnista. (Rasku-Puttonen, 2006, 112–124.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 16–17) suositellaan, että aikuisella tulisi olla sitoutuneisuutta ja sensitiivisyyttä sekä kykyä reagoida lapsen tunteisiin ja tarpeisiin. Aikuisen tulisi auttaa, ohjata ja kannustaa lasta omatoimisuuteen tarjoten lapselle iloa onnistumisestaan. Aikuisen olisi tunnistettava lapsen tunteet ja kokemusmaailma ja sitä kautta tarjottava lapselle tilanteita, joissa lapsi voi kokea myönteisiä tunteita. Kun toiminta on lapsille luontevaa ja mielekästä, se voi lisätä hänen osallisuuttaan, positiivista minäkäsitystään sekä hyvinvointiaan. (Kumpulainen et al, 2014, 212.) Jokaiselle ryhmään kuuluvalle lapselle tulisi tarjota mahdollisuuksia kokea itsensä tarpeelliseksi (Rasku-

Puttonen, 2006, 113). Yhteisön muodostuminen edellyttää aikuiselta lasten osallisuuden edistämistä (Pihlaja, 2009, 147). Aikuisten tulee huolehtia ryhmän yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistamisesta ja pitää ryhmä yhtenäisenä. Aikuisen on palautettava lapsi takaisin yhteyteen, kun hän huomaa, ettei lapsi osaa säädellä itseään tai kun lapsen käyttäytyminen muuttuu aiempaa rauhattommaksi, tarkkaavaisuus herpaantuu tai mieli alkaa vaellella. Sillä hetkellä lapsi tarvitsee henkilökohtaista tukea ja kokemuksen siitä, että hänen tarpeensa on huomattu. Lisäksi aikuisen tulee pitää huoli siitä, että myös ryhmän muut lapset pysyvät yhteydessä. (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 137.)

On tärkeää, että aikuinen auttaa lasta pääsemään takaisin yhteyteen sen sijaan, että tätä moitittaisiin tai poistettaisiin ryhmästä. Jos lapsi käyttäytyy huonosti, se on merkki lapsen kasvaneesta stressin määrästä, jota aikuinen pystyy lieventämään olemalla myötätuntoisesti läsnä. (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 139.) Aikuisen tulee myös sensitiivisesti havainnoida yhteistoimintaan liittyviä ongelmakohtia ja puuttua leikkiin tarvittaessa (Sajaniemi et al, 2015, 109). Aikuisen sitoutuneisuus ja sensitiivisyys voi vaikuttaa lapsen emotionaaliseen hyvinvointiin ja toimintaan sitoutuneisuuteen. Sitoutuneisuutta aikuinen voi osoittaa ymmärtämällä eläytyvästi lapsen perustarpeet, tunnistamalla lapsen tunteita, antamalla lapselle mahdollisuuksia ilmaisunsa vapauteen, tarjoamalla tilaa lapsen omille ideoille, tavoitteille, tulkinnoille ja mielenkiinnonkohteille sekä kohtelemalla lasta tasa-arvoisesti ja arvostavasti. (Kalliala, 2009, 68.)

Päiväkodissa aikuisen tulee löytää lasten leikkiä ja yhteistoimintaa tukevat pedagogiset keinot (Sajaniemi et al, 2015, 111). Joukon ulkopuolelle jääminen ei ole hyväksi lapsen hyvinvoinnille, koska ulkopuolisuuden kokemukset voivat kasvattaa vihaa, häpeää ja masentuneisuutta. Ulkopuoliseksi itsensä kokeva lapsi voi suuremmalla riskillä saada mielenterveydellisiä häiriöitä tai syrjäytyä sosiaalisesti. (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 126.) Kuluneen vuosikymmenen aikana syrjäytymisvaarassa olevien lasten lukumäärä on lisääntynyt (Kumpulainen et al, 2014, 212). Kasvatus- ja opetustyössä aikuisen on tärkeää ehkäistä lapsen ulkopuolisuuden kokemuksia ja sosiaalista syrjäytymistä pitämällä huolta siitä, ettei kukaan jää yhteistoiminnan ulkopuolelle. Tähän aikuinen voi vaikuttaa ohjaamalla lapsia toimimaan yhdessä kaikkien lasten kanssa. (Harrist ja Brad-

ley, 2003, 188.) Harrist ja Bradley (2003, 188–201) tutkivat ulkopuolelle jäämistä päiväkodin vertaisryhmissä. Tutkimuksessaan he keskittyivät koko lapsiryhmän rooliin ulkopuolelle jäävien lasten muuttamisen sijaan. Kyseisessä tutkimuksessa kävi ilmi, että lapset leikkivät mielellään tutkimusvuoden loppuun mennessä aiempaa enemmän kaikkien lasten kanssa. Tutkimus mahdollisti inklusiivisen oppimisympäristön muodostumisen, ei vain lapsiryhmän moninaisuuden vuoksi, vaan suvaitsevan ilmapiirin syntymisen vuoksi. Kun kaikki ovat läheisessä ja välittömässä vuorovaikutuksessa päiväkodissa, sillä on positiivista vaikutusta myös lasten välisiin vertaissuhteisiin (Kalliala, 2009, 38).

4 Olemme kaikki erilaisia ja ainutlaatuisia

Jokaisella ihmisellä on vahvuuksia, kuten erilaista osaamista, kykyjä, taitoja, potentiaalia tai taipumuksia, joiden tunnistaminen ja hyödyntäminen voi edistää hyvinvointia ja oppimista. Lisäksi vahvuuksia tunnistamalla voidaan edesauttaa lapsen positiivista minäkäsitystä, itsetuntoa ja tyytyväisyyttä itseen sekä omiin saavutuksiin. Vahvuuskeskeisellä ajattelulla on myös myönteisiä vaikutuksia epäonnistumisten sietokykyyn. (Hotulainen et al, 2014, 234–235.) Vahvuuksien tunnistamisen avulla lapset voivat oppia luottamaan omiin kykyihinsä toimia erilaisissa tilanteissa. Lasten vahvuudet kehittyvät sosiaalisissa suhteissa merkityksellisten ihmisten kanssa. Lasten vahvuudet huomioon ottava pedagoginen toiminta tukee myönteisen ja kunnioittavan vuorovaikutuksen syntymistä päivä- ja kouluyhteisöissä. (Kumpulainen et al, 2014, 204.)

Opettajien vahvuuskeskeinen ajattelu on ollut Suomessa toistaiseksi melko vähäistä, ja se on jäänyt usein yksittäisten opettajien harteille (Uusitalo-Malmivaara, 2014, 69). Kuitenkin niin Suomessa kuin ulkomailla on viime vuosina aiempaa paremmin ymmärretty yksilöllisten vahvuuksien tunnistamisen ja tukemisen merkitys myönteisten vaikutusten aikaansaajana (Hotulainen et al, 2014, 234). Etenkin tukea tarvitsevien lasten vahvuuksien saaminen esiin on merkittävää, koska heidän muut taitonsa saattavat jäädä puutekeskeisen tarkastelun alle (Uusitalo-Malmivaara, 2014, 69).

Kasvatus- ja opetustyössä lasten yksilöllisen huomioinnin ja yhteisöllisyyden tukemisen yhdistäminen on osoittautunut usein haasteelliseksi. Lapset, joilla on paljon erilaisia tarpeita ja joilla on hankaluuksia käyttäytymisensä säätelyssä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, saattavat herättää päiväkodeissa ja kouluissa ihmetystä. Usein tällaisten lasten on koettu tarvitsevan vertaisryhmän tuen sijasta henkilökohtaista ja yksilöllistä tukea. Jos lapsi ei hallitse ryhmässä toimimisen taitoja, hänet saatetaan siirtää ryhmästä pois, vaikka kyseisiä taitoja lapsi ei voi oppia kuin toimimalla ryhmässä. Tässä aikuisen ohjauksella ja tuella on tärkeä rooli. (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 135.) Lasten kanssa toimiessaan aikuinen usein välittää omia positiivisia tai negatiivisia asenteitaan erilaisuutta kohtaan. Siksi aikuisella on merkittävä rooli siinä, että lapset oppivat suvaitsemaan erilaisuutta. (Pihlaja, 2004, 128.)

Hamlinin ym. (2013, 589–590) tutkimuksen mukaan vertaissuhteissa lapset voivat huomata toistensa erilaisuuden ja samanlaisuuden. Jo pienet lapset pitävät tavallisesti enemmän sellaisista vertaisista, jotka jakavat heidän kanssaan samanlaisia ominaisuuksia ja kiinnostuksen kohteita, kuin sellaisista, jotka eivät. Tämä saattaa vaikuttaa sosiaalisten asenteiden ja arvostelemisen kehittymiseen sekä kiusaamiseen jo varhaisessa iässä. Kyseisen tutkimuksen mukaan samankaltaisuuden huomaaminen vertaisessa johtaa tavallisesti empaattiseen käyttäytymiseen ja prososiaalisiin aloitteisiin sekä myös ystävyysuhteiden muodostumiseen. Sen sijaan erilaisuuden havaitseminen vertaisessa saattaa aiheuttaa tähän kohdistuvaa välttelyä ja inhoa sekä ystävyysuhteiden hajoamista. (Hamlin et al, 2013, 589.) Kuitenkin Sajaniemi ja Mäkelä (2014, 135–136) muistuttavat, että parhaimmillaan vertairyhmissä lapset voivat löytää omat vahvuutensa ja ymmärtää, että olemme kaikki ainutlaatuisia. Kukaan ei koe asioita samalla tavalla ja jo siksi eroamme toisistamme. Samalla olemme myös samankaltaisia biologisia ihmislajin edustajia. Hyvässä yhteistoiminnassa erilaisuuden hyväksyminen on osa lapsen arkipäivää. Parhaimmillaan lasten erilaisuus ja toisistaan eroavat kokemukset voivat toimia leikin ja yhdessä toimimisen rikastuttajina sen sijaan, että erilaisuus nähtäisiin torjumista vaativana uhkana. (Sajaniemi et al, 2015, 110.) On tärkeää oppia elämään erilaisuuden kanssa ja pitämään erilaisuutta vahvuutena (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 139).

4.1 Tehostettu tuki ja inklusio lasten yhteistoiminnan tukena

Lasten toisistaan eroavat tarpeet ja niiden huomioiminen saattavat tuoda haasteita niin lapsille kuin aikuisille (Pihlaja, 2004, 121). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 35) suositellaan, että lapsen tuen tarpeen arviointi lähtisi lapsen yksilöllisten toimintamahdollisuuksien sekä niihin liittyvien tuen ja ohjauksen tarpeiden tunnistamisesta ja määrittelystä. Tuen suunnittelun perustana tulisi toimia lapsen kokonaiskuvan, vahvuuksien ja kiinnostuksenkohteiden hahmottaminen. Vantaan Taikava-hankkeessa on noussut esiin tehostetun tuen käsite (Taidekasvattajat varhaiskasvatuksessa (Taikava) -hankesuunnitelma, 2014). Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma (2012, 15) ohjaa varhaiskasvattajia tukemaan lasta käyttäen apuna kolmiportaisen tukimallia, jossa lapsille tarjottava tuki jaetaan kasvun ja oppimisen yleiseksi, tehostetuksi ja erityiseksi tukemiseksi.

Kasvun ja oppimisen tuen linjaukset Vantaan varhaiskasvatuksessa -raportti (2012, 6) ohjaa Vantaan varhaiskasvatusta korostamalla yleistä tukea kaikkien lasten oikeutena saada ohjausta ja tukea kasvussa ja oppimisessa. Vantaalla suositellaan, että tuen tarpeen arvioinnin perustana olisi lapsen kokonaisvaltaisesta kehityksestä ja siihen mahdollisesti liittyvistä hankaluuksista tehdyt havainnot. Lapsen kasvua ja kehitystä olisi tärkeää tukea arvioimalla varhaiskasvatuksessa käytettäviä menetelmiä ja muokkaamalla ympäristöä lapsen tarpeiden mukaiseksi. Jos yleinen tuki ei riitä lapsen tarpeiden tukemiseen, Vantaalla suositellaan, että lapselle järjestetään tehostettua tukea. Tehostettu tuki on vahvempaa ja yksilöllisempää kuin yleinen tuki. Se olisi tärkeää suunnitella kokonaisuutena huomioiden lapsen yksilölliset tarpeet. Tehostetussa tuessa tulisi korostua sen säännöllisyys, päivittäisyys ja useiden pedagogisten tukitoimien yhdenaikaisuus. Alle esikouluikäisten kohdalla sitä tulisi soveltaa lapsen huoltajien, kasvatushenkilöstön, erityislastentarhanopettajan ja tarvittaessa muiden asiantuntijoiden tilannearvion ja suunnittelun perusteella. (Kasvun ja oppimisen tuen linjaukset Vantaan varhaiskasvatuksessa -raportti, 2012, 6.) Tehostetun tuen avulla pyritään tarjoamaan kaikille tukea tarvitseville lapsille tasapuolisesti kokemuksia vertaisryhmästä ja päiväkotiympäristöstä. Tukea tarvitsevan lapsen

itsetuntoa ja itseluottamusta voi tukea hänen liittäminen osaksi vertaisryhmää. Kun lapsi pääsee osaksi vertaisryhmää jo päiväkodissa, hänen käsitys itsestään osana yhteiskuntaa voi vahvistua. (Alijoki, 2006, 14–15.)

Lasten yksilölliset tarpeet huomioivat tukitoimet vaativat lasten vahvuuksien tunnistamista ja tukemista. Jotta lasten vahvuuksia pystytään huomioimaan, varhaiskasvattajilla tulee olla teoreettista tietoa vahvuuksista ja käytännön kautta saatua tietoa vahvuuksien tunnistamisesta ja eriyttämisestä. Jotta toimintaa voidaan eriyttää ja lasten yksilölliset tarpeet pystytään huomioimaan päiväkotiryhmässä, aikuisten tulee tuntea inklusiivisia opetus- ja ohjauksetäytäntöjä. Kun aikuisten tiedon ja ymmärryksen määrä lisääntyy, he voivat keskustella yhdenmukaisilla termeillä ja toimia yhdessä tehokkaammin ja laadukkaammin lapsia parhaiten tukevalla tavalla. (Hotulainen, 2008, 147–148.) Lapselle järjestettävä tuki tulisi toteuttaa siten, että lapsi voi toimia ryhmän jäsenenä muiden lasten kanssa (Pihlaja, 2009, 147) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 36) suosittelee, että samalla lapsen sosiaalisia suhteita ryhmässä tuetaan. Inklusiivisen näkemyksen mukaan ei ajatella, että lapsen tulisi sopia päiväkotiryhmään, vaan että ryhmää tulisi muuttaa siten, että se sopii jokaiselle lapselle (Viitala, 2004, 133). Viittalan (2008, 26) mukaan lasten luokittelu tulisi hylätä. Luokittelu saattaa leimata, aliarvioida ja syrjiä lapsia sekä aiheuttaa sosiaalista eriarvoisuutta (Penn, 2000, 83). Inklusiivisen varhaiskasvatuksen tavoitteena on pyrkiä huomioimaan toimintaa järjestettäessä lasten eroavaisuus heidän vahvuuksiin ja oppimistaipumuksiin ja -tyyleihin liittyen (Hotulainen, 2008, 147).

Inklusiivisuuden avulla voidaan tukea kaikkia ryhmän lapsia (von der Assen et al, 2011, 104). Aikuinen voi muodostaa pienryhmiä, joihin osallistuvat lapset hän valitsee huolella huomioiden, että ryhmässä on tukea tarvitsevia lapsia ja heitä tukevia lapsia. Tavoitteena on pyrkiä kohti mallioppimista, jolloin tukea tarvitseva lapsi voi saada palkitsevia kokemuksia sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. (Viitala, 2004, 146–147.) Vertaisryhmissä tehostettua tukea tarvitsevat lapset voivat harjoitella yhteistoimintaa toisten lasten kanssa ja samalla he voivat havainnoida toisia ja siten osallistua yhteiseen toimintaan ryhmän tasavertaisina jäseninä. Tehostettua tukea tarvitsevan lapsen läsnäolo ryhmässä voi edistää vertaisryhmän suvaitsevaisuutta erilaisuutta kohtaan. Tehostettua tukea tarvit-

semattomat lapset voivat alkaa ymmärtää omia vahvuuksiaan sekä heikkouksiin ja oppia arvostamaan sekä kunnioittamaan toisia omina yksilöinä, kun he hyväksyvät tehostettua tukea tarvitsevien lasten eroavaisuudet ja kohtaavat heidät tasavertaisina ihmisinä. (Von der Assen et al, 2011, 104.)

Inklusion tarjoamien positiivisten kokemusten tuottaminen lapsille edellyttää aikuiselta toiminnan tavoitteellista suunnittelua ja inklusiivisen toimintakulttuurin kehittämistä (von der Assen et al, 2011,104). Leikki ja monipuolinen sekä kokonaisvaltainen arjen toiminta, joka edistää jokaisen ryhmän lapsen kehitystä ja sisältää hoitoa, kasvatusta ja opetusta, on pohja lapsilähtöiselle kaikille lapsille yhteiselle varhaiskasvatukselle (Viittala, 2006, 109). Inklusiivisessa toimintakulttuurissa on tärkeää kehittää kaikkien lasten leikkiä, oppimista ja osallistumista (von der Assen et al, 2011, 104). Lisäksi tulee löytää lasten vahvuudet, jotka toimivat perustana lasten yksilöllisten tukea ja harjoittelua vaativien osa-alueiden huomioimiselle (Viittala, 2006, 109). Kasvatus- ja opetustyöstä vastaavien aikuisten epäpätevyys tai kokemattomuus, lapsen haluttomuus vastaanottaa hänelle tarjottua tukea tai aikuisen ohjeita, torjutuksi tuleminen vertaisryhmässä tai ulkopuoliseksi jääminen saattavat aiheuttaa uhkan tehostettua tukea tarvitsevien lasten inklusiolle. Sen sijaan tehostettua tukea tarvitsemattomien lasten inklusiolle riskin voi saada aikaan oppimisen hidastuminen, vahingoittuminen tukea tarvitsevien lasten toimesta, inklusiivisesta ryhmästä aiheutuva järjestyksen ylläpitämisen hankaloituminen tai kielteisten käyttäytymisen mallien omaksuminen. (Von der Assen et al, 2011,104.)

Varhaiskasvattajilla on tärkeä tehtävä tarjota hyvää päivähoitoa, varhaiskasvatusta ja erityiskasvatusta kaikille lapsille yhteisesti (Pihlaja, 2009, 147). Kaiken kaikkiaan tuen tarpeessa oleva lapsi on kuitenkin yksi lapsi muiden joukossa. Hänellä on vahvuuksia ja lisäksi toisten lasten kanssa enemmän samankaltaisia kuin eroavia ominaisuuksia. Päiväkodissa tulisi luoda pohja vahvuuskeskeiselle ajattelulle sekä lasten myönteiselle näkemykselle itsestään ja toisista. (Viittala, 2008, 11.)

5 Taidekasvatuksen merkitys lasten sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen sekä yhteistoiminnan edistäjänä

Kun on haluttu ohjata suomalaista varhaiskasvatusta, niin sen puitteissa Anttila (2009, 21) on todennut, että taidekasvatuksen avulla voidaan tukea lapsen hyvinvointia kokonaisvaltaisesti ja edistää hänen itseohjautuvuuttaan ja yhteisöllisyyttään. Esteettiset ja jaetut kokemukset voivat auttaa lasta muodostamaan eivälineellisen arvomaailman, joka voi luoda pohjan lapsen hyvinvoinnin lisäksi myös hyvinvoivalle yhteisölle. Taide osana arkea ja erilaisia vuorovaikutustilanteita voi toimia hoivaavana, lohduttavana, voimistavana ja parantavana voimavarana.

Australiassa (Barrett, Everett & Smigiel, 2012, 3–8) tutkittiin 5–8-vuotiaiden lasten kokemuksia taiteen merkityksistä ja arvoista ryhmähaastattelun ja piirtämisen avulla. Tutkimuksen mukaan lapset kokivat, että taiteellinen toiminta koostuu yhdessä olemisesta, hauskanpidosta ja rentoutumisesta. Taide ilmeni yleisesti positiivisena kokemuksena lapsille. He pitivät taiteen antamasta mahdollisuudesta heittäytyä ja sitoutua toimintaan sekä keksiä asioita. He kokivat taiteelliselle toiminnalle tyypillisen aktiivisen roolin sekä taidetyöskentelyn tarjoaman haasteellisuuden positiiviseksi asiaksi. Tutkimus osoitti, että lapset tekivät taidetta yksilöllisistä ja yhteisöllisistä syistä. Lapset kokivat taiteen kokonaisvaltaisesti tyydyttäväksi. Heidän kokemuksensa mukaan taiteellinen toiminta auttoi heitä lähentymään perheensä ja kavereidensa kanssa. (Barrett, Everett & Smigiel, 2012, 194–199).

Suomessa taidekasvatusta toteutetaan kolmella eri tasolla: taideopetuksen, taideharrastuksen ja taide- sekä kulttuuripalveluiden käytön puitteissa. Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa kuuluu taideharrastuksen piiriin, ja sille on ominaista lyhytkestoinen eri taiteenaloihin tutustuminen, ohjattu toiminta, osallistujan aktiivisuus ja se, ettei osallistumista arvioida. (Seirala, 2012, 6.) Esimerkiksi Vantaalla lapsen tasapainoista kasvua, kehitystä ja hyvinvointia on pyritty tukemaan taidekasvatuksen keinoin Vantaan varhaiskasvatuksen ja Vantaan kult-

tuuripalveluiden yhteisen kaksivuotisen poikkihallinnollisen kehittämishankkeen, *Taidekasvattajat varhaiskasvatuksessa (Taikava)* -hankkeen, avulla. Hankkeen tavoitteena on ollut lasten kasvun, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemisen lisäksi vahvistaa lasten persoonallista, sosiaalista ja kulttuurista identiteettiä inklusiivisen näkemyksen mukaisesti. Lisäksi on haluttu tukea lasten minäkuvaa ja itse-tuntoa, tarjota voimavaroja ja taidekeskeisiä ratkaisuja arjen tilanteisiin ja toteuttaa lasten oikeutta taiteeseen yhdenvertaisesti. Lähtökohtina ovat olleet lapsilähtöisyys ja osallisuus. Taiteen avulla on pyritty tuomaan ilo ja luovuus, yhdessä tekeminen, jakaminen sekä mielikuvitus osaksi lasten päivittäistä elämää. (Taidekasvattajat varhaiskasvatuksessa (Taikava) -hankesuunnitelma, 2014. Ennen Taikava- hanketta Vantaalla toteutettiin vuosina 2006–2008 TaikaVoima -hanke, jonka puitteissa kolmessa varhaiskasvatuksen lapsiryhmässä tarjottiin projektimuotoista taidekasvatusta erityistä tukea tarvitseville lapsille. Hankkeen avulla saatiin tutkimustuloksia, joiden mukaan lapsiryhmien yhteenkuuluvuuden tunne kasvoi, arat lapset rohkaistuivat, lasten itseilmaisun keinot lisääntyivät, lasten itsetunto vahvistui ja sosiaaliset taidot kehittyivät. (TaikaVoima, 2009, 35.)

Euroopassa, Yhdysvalloissa ja Kanadassa on laajasti tutkittu taiteen merkitystä lapsen kehityksen kannalta. Paljon kokemuksia taiteesta omaavilla lapsilla on todettu olevan positiivisempi käsitys itsestään kuin lapsilla, jotka ovat vailla taidekokemuksia. (Ewing, 2010, 13) Suomalaisen varhaiskasvatuksen käytäntöjen vahvistamisen puitteissa Pusa (2009, 73) on todennut, että taiteen avulla lapsi voi luoda järjestystä sisäiseen maailmaansa ja selkeyttä ajatuksiinsa. Parhaimmillaan lapsen ajatukset jäsentyvät kokonaisuuksiksi, jotka vahvistavat lapsen myönteistä kuvaa itsestään. Esimerkiksi draamallinen rooli sankarina tai ihana-na prinsessana voivat auttaa lasta löytämään omaa rohkeuttaan ja ihanuuttaan. Roolileikkien ja draaman avulla on mahdollista myös käsitellä esimerkiksi kiusaamiseen liittyviä ajatuksia ja tuntemuksia, koska tällöin lapsi voi lähestyä kiusaamista itselleen uudenlaisesta roolista käsin (Salmivalli, 1998, 182). Lisäksi erilaisuutta voidaan käsitellä esimerkiksi nukketeatterin tai draaman keinoin (Viitala, 2004, 145). Taiteen avulla kehittyvä luovuus antaa mahdollisuuden yksilöllisiin päätöksiin ja siten tarjoaa vaihtoehtoja identiteetin kehittymiselle (Ollieuz, 2011, 54).

Kun taidetta tehdään yhdessä muiden kanssa, taiteen tekeminen voi lisätä lapsen joukkoon kuulumisen tunnetta ja kehittää lapsen sosiaalisia taitoja sekä kykyä tehdä yhteistyötä. (Barrett, Everett & Smigiel, 2012, 196; Ewing, 2010, 14–15). Samalla yhdessä muiden kanssa toimiessa taiteellinen toiminta voi myös kehittää lapsen prososiaalisia taitoja (Ewing, 2010, 14–15). Jokaisella on omanlainen näkemys taiteen tekemisessä. Näin ollen tekemällä taidetta yhdessä muiden kanssa lapsi voi oppia myös neuvottelutaitoja, mikä voi myös auttaa lasta selviytymään aiempaa paremmin ristiriitatilanteista ja hyväksymään erilaisia näkemyksiä. (Ewing, 2010, 47.) Kun on haluttu ohjata suomalaista varhaiskasvatusta, niin sen puitteissa Pusa (2009, 76) on todennut, että taiteen tekeminen voi rentouttaa ja parantaa keskittymistä sekä hiljentymistä ja auttaa siten lasta olemaan läsnä ja kuuntelemaan toista. Lasten välistä ystävyyttä ja ryhmähenkeä voi edistää hyödyntämällä lauluja, laululeikkejä, leikkejä ja pelejä, joissa lapset toimivat vuorovaikutuksessa. Tällöin ajatuksena on korostaa myönteistä vuorovaikutusta ja yhteistoiminnallisuutta esimerkiksi kilpailun sijaan. Samalla ilmapiiri alkaa vähitellen muodostua positiiviseksi ja sosiaalista vuorovaikutusta edistäväksi. (Viitala, 2004, 146.)

Taiteellinen toiminta voi tukea luovuuden kehittymistä, mikä puolestaan saattaa johtaa moninaistuvaan ajattelutapaan (Ollieuz, 2011, 53). Suomalaisen varhaiskasvatuksen käytäntöjen vahvistamisen puitteissa Pusa (2009, 75) on todennut, että taiteen avulla voi oppia, että on monenlaisia tapoja toimia ja ajatella. Taide-työskentelyssä ei ole oikeaa tai väärää tapaa toimia, vaan jokaisen valitsema ratkaisu on oikea ja jokainen osaa tehdä taidetta. Taidetyöskentely voi myös auttaa sietämään erilaisuutta (Ewing, 2010, 47). Kun lapsi on vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa, hän voi huomata, että kaikki ovat erilaisia (Pihlaja, 2004, 233). Taiteen tekeminen yhdessä tai rinnakkain tarjoaa mahdollisuuden kohdata toinen ihminen tasavertaisena (Barrett, Everett & Smigiel, 2012, 196). Samalla taiteellinen toiminta voi parhaimmillaan opettaa ennakkoluulottomuutta ja suvaitsevaisuutta (Ketovuori 2011, 105). Haapalaisen (2010, 88) mukaan avoimuus erilaisille mahdollisuuksille, ajatuksille ja kokeiluille on taidekasvatuksen ydin.

Taiteella voi olla terapeuttisia vaikutuksia, jotka voivat edistää lapsen henkistä hyvinvointia (Ewing, 2010, 15). Kun on haluttu ohjata suomalaista varhaiskasvatusta, niin sen puitteissa Pusa (2009, 74–76) on todennut, että taiteen avulla voi käsitellä arkea silloin, kun ei tapahdu mitään erityistä. Toisaalta taide voi auttaa käsittelemään arkea myös silloin, kun elämä tuntuu liian raskaalta. Taide voi auttaa lasta tunnistamaan, nimeämään ja tutkimaan omia tunteitaan. Barrett'n, Everett'n ja Smigiel'n (2012, 196–198) tutkimuksessa lapset kokivat, että taiteellinen toiminta tekee heidät iloisiksi ja saa heidät kokemaan nautintoa. Taiteen avulla lapsi voi käsitellä tunteitaan ja näyttää ne myös muille. Suomalaisen varhaiskasvatuksen käytäntöjen vahvistamisen puitteissa Pusa (2009, 73) on todennut, että kun lapsen tunteenilmaus otetaan vastaan hyväksyvästi, lapsi voi kokea itsetunnon vahvistumista ja samalla luottaa siihen, että kaikki tunteet mahtuvat elämään.

Taide voi herättää erilaisia mielipiteitä ja taidetta tehdessään lapsi saattaa kuulla sekä positiivista että negatiivista palautetta. Tällöin lapsi voi taiteen avulla oppia sietämään ja hyväksymään häneen kohdistuvaa kritiikkiä. (Ewing, 2010, 14.) Lapsella on mahdollisuus oppia taiteen avulla ottamaan vastaan rakentavaa kritiikkiä siten, ettei hänen itsetuntonsa laske tai käsitys itsestä muutu negatiiviseksi. Taiteeseen liittyvät onnistumisen kokemukset ja joukkoon kuulumisen tunne voivat edistää terveen itsetunnon kehittymistä ja vaikuttaa käsitykseen itsestä positiivisesti (Ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004, 206). Barrett'n, Everett'n ja Smigiel'n (2012, 196–198) tutkimuksessa lapset totesivat olevansa hyviä taiteen tekemisessä. He kokivat saavansa taiteen avulla osaamisen ja onnistumisen kokemuksia. Lapset kokivat, että taidetyöskentely saa heidät tuntemaan ylpeyttä itsestään.

Kun on haluttu ohjata suomalaista varhaiskasvatusta, niin sen puitteissa Pusa (2009, 74) on todennut, että tunteiden hahmottamisen ja käsittelemisen sekä sosiaalisten taitojen edistämisen lisäksi taiteellinen tekeminen ja toiminta voivat saada aikaan myös hyvää oloa. Kun lapsi kokee, että hän kelpaa oma itsenään kaikkien tunteidensa kanssa ja osaa tunnistaa, nimetä ja tutkia tunteitaan taiteen avulla, on lapsella hyvät lähtökohdat elämään. Hän voi oppia luottamaan itseensä, muihin ihmisiin ja siten koko maailmaan. Sederholmin (2007, 147–

149) mukaan ”taiteesta on moneksi”. Hän kehottaa ajattelemaan taidekasvatusta lasta kokonaisvaltaisesti elvyttävänä arjen toimintatilana, jossa lapsi aistejaan käyttäen voi antaa vapaan ja toiminnallisen muodon omille merkityksellisiksi pitämilleen kokemuksilleen ja samalla jäsentää omaa kokemusmaailmaansa. Taiteen avulla ei välttämättä tarvitse ainoastaan valmistaa erilaisia esteettisiä taide-esineitä tai seinille ripustettavia teoksia, vaan sen avulla on mahdollista muodostaa toisten lasten kanssa jaettava yhteinen kokemustila.

5.1 Taidekasvattajan rooli lasten yhteistoiminnan tukijana

Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että taiteella voi olla positiivinen vaikutus lapsen sosioemotionaaliseen hyvinvointiin. Muun muassa tästä syystä taidekasvatusta tulisi olla tarjolla kaikille lapsille tasapuolisesti. (Ewing, 2010, 54.) Suomalaisen varhaiskasvatuksen käytäntöjen vahvistamisen puitteissa Rusanen (2009, 53) on todennut, että taidekasvatusta voidaan toteuttaa sekä tavoitteellisissa toimintatilanteissa että arjen hoidon ja kasvatuksen lomassa. Kuitenkin yksittäisten tuokioiden pitämisen sijaan olisi hyvä tutkia ja työstää aihepiirejä pidempikestoisesti ja projektien avulla. Lapsen kehittymistä voi seurata usein parhaiten juuri pitkään kestävien teemojen ja projektien aikana. Nevasen, Juvo- sen ja Ruismäen (2014, 10–18) päiväkotia ja koulua oppimisympäristönä kartoittavan tutkimuksen mukaan yhteistoiminnallisissa projekteissa jokaisen tulisi saada olla aktiivinen toimija, ja jokaisella tulisi olla mahdollisuus saada jokin rooli toiminnassa. Projekteissa erilaiset toimijat voivat yhdistää heidän taitonsa, kykynsä sekä lähtökohtansa. Kyseisessä tutkimuksessa lasten osallistaminen lisäsi heidän innostustaan ja onnistumisen kokemuksiaan.

Kun on haluttu ohjata suomalaista varhaiskasvatusta, niin sen puitteissa Ruokonen ja Rusanen (2009, 11–15) ovat todenneet, että yhteistyö lastenkulttuurin asiantuntijoiden kanssa voi auttaa kehittämään lasten taidekasvatusta. Varhaiskasvatuksen piirissä on toteutettu monia projekteja yhteistyössä päivähoidon sekä lastenkulttuurikeskusten, taiteilijoiden ja kulttuurityöntekijöiden kanssa. Taidekasvattajan tulisi tukea aikuisten ja lasten yhteisen, vuorovaikutukseen perustuvan kulttuurin sekä lasten oman, vertaisryhmäkulttuurin kehittymistä. Las-

ten oma kulttuuri voi sosiaalistaa lasta ja valmistaa häntä aikuisuuteen sekä tarjota lapsella mielihyvää. Tärkeintä lasten kulttuurissa on juurikin vertaisryhmä ja elämisen yhteinen ilo. (Rusanen, 2010, 42.)

Suomalaisen varhaiskasvatuksen käytäntöjen vahvistamisen puitteissa Rusanen (2009, 53) on korostanut aikuisen innostusta ja vastuullista asennoitumista toimintaan taidekasvatuksessa. Tämä voi muodostaa perustan taidekasvatuksen suunnittelulle. Taidekasvattajan ohjausta tarvitaan niin lapsen työskentelyn organisoimisessa ja ohjaamisessa kuin luovan työskentelyn edellytysten, kuten oppimisympäristön ja ilmapiirin, luomisessa. Kun on haluttu ohjata suomalaista varhaiskasvatusta, niin sen puitteissa Ruokonen ja Rusanen (2009, 12–13) ovat todenneet, että taidekasvattajan tulee luoda lasten kiinnostuksen kohteille, spontaaneille leikeille ja taiteellisille ilmaisuille tilaa ja aikaa antava oppimisympäristö, jossa aikuinen eheyttää taidekasvatusta arjen eri tilanteisiin ja muihin sisältöalueisiin. Tällaisessa oppimisympäristössä lapsi voi peilata kokemuksiinsa, ajatuksiinsa ja tunteitaan. Oppimisympäristönä voi toimia myös päiväkodin ulkopuolinen tila (Nevanen, Juvonen, Ruismäki, 2014, 10). Suomalaisen varhaiskasvatuksen käytäntöjen vahvistamisen puitteissa Rusanen (2009, 53) on todennut, että elämyksellisyys, leikki ja huumori motivoivat lapsen työskentelyä (Rusanen, 2009, 53).

Kun on haluttu ohjata suomalaista varhaiskasvatusta, niin sen puitteissa Pusa (2009, 76) on korostanut sallivan ilmapiirin luomisen merkitystä taidekasvatuksessa siksi, että lapsi voisi olla kokea, että hän saa olla oma itsensä. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 16) suositellaan, että taidekasvattajan tulisi luoda turvallinen ilmapiiri, jossa lapset voivat kokea osallisuutta sekä yhteenkuuluvuutta. Nevasen, Juvosen ja Ruismäen (2014, 11–19) taidekasvatukseen liittyvän tutkimuksen mukaan aikuisen tulisi luoda oppimisympäristö, joka vastaa jokaisen lapsen tarpeita. Hyvä oppimisympäristö rohkaisee lapsia ja motivoi heitä toimimaan, tutkimaan, harjoittelemaan ja oppimaan. Kyseisessä tutkimuksessa ilo ja huumori yhdistivät niin lapsia kuin aikuisia, kun he työskentelivät yhdessä. Samalla muodostui positiivinen ilmapiiri, jossa ei ollut pelkoa epäonnistumisista tai vääristä vastauksista.

Suomalaisen varhaiskasvatuksen käytäntöjen vahvistamisen puitteissa Pusa (2009, 72–76) on todennut, että taidekasvattajalla on ohjaamisen lisäksi aktiivinen tehtävä olla läsnä ja käytettävissä. Hänen tulee muodostaa lapsen kanssa vahva lapsilähtöinen vuorovaikutussuhde, jossa herätetään lapsen kiinnostus kutakin aihetta tai teemaa kohtaan. Tämän kiinnostuksen valossa lapsi voi etsiä muotoa tärkeiksi kokemilleen asioille. Taidekasvattajan tulisi myös dokumentoida lasten taidetyöskentelyä, jotta lapsi voi saada kokemuksen, että hänen antamansa panos taiteelliseen toimintaan tulee näkyväksi ja arvostetuksi. Monipuoliseen varhaiskasvatuksen taidekasvatusajatteluun kuuluu lapsen auttaminen oman ilmaisutavan löytämisessä, taitojen harjoittelemisessa taiteen avulla sekä taiteen näkeminen osana arjen toimintoja.

6 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata, analysoida ja tulkita sitä, miten taidepedagogiikka edistää 3–5-vuotiaiden lasten yhteistoimintaa ja inklusiota ryhmässä, jossa on tehostettua tukea tarvitsevia lapsia. Tutkimuksen erityiseksi kiinnostuksen kohteeksi nousi me-hengen, joukkoon kuulumisen tunteen ja inklusion kehittymisen seuraaminen lapsiryhmissä. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millä tavoin lapset huomioidaan ryhmässä yksilöinä taidepedagogiikan avulla. Kiinnostusta herätti se, miten taidepedagogi on läsnä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa lasten kanssa ja se miten tehostettua tukea tarvitsevan lapsen vahvuuksia hyödynnetään ja positiivisia ominaisuuksia vahvistetaan siten, ettei lapsi erotu muita lapsia selkeämmin lapsiryhmästä. Tässä tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota myös siihen, millaiset taidepedagogiset työtavat edistävät lasten yhteistoimintaa. Lisäksi tutkimuksessa haluttiin selvittää, millaisissa vuorovaikutustilanteissa taidepedagogisia työtapoja käytetään päiväkodissa, ja millaisia muutoksia on havaittavissa lasten yhteistoiminnassa, kun käytetään taidepedagogisia työtapoja päiväkodissa.

Tutkimuksen päätehtävänä oli selvittää, miten taidepedagogiikka edistää 3–5-vuotiaiden lasten yhteistoimintaa ja inklusiota ryhmässä, jossa on tehostettua tukea tarvitsevia lapsia. Varsinaisiksi tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat:

1. Millä tavoin lapset huomioidaan ryhmässä yksilöinä taidepedagogiikan avulla?
2. Millaiset taidepedagogiset työtavat edistävät lasten yhteistoimintaa?
3. Millaisissa vuorovaikutustilanteissa taidepedagogisia työtapoja käytetään päiväkodissa?
4. Millaisia muutoksia on havaittavissa lasten yhteistoiminnassa, kun käytetään taidepedagogisia työtapoja päiväkodissa?

7 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen toteutusta. Tutkimusaineisto on kerätty yhden vuoden aikana havainnoimalla lasten ja taidepedagogien yhteistoimintaa neljässä Vantaalla sijaitsevassa päiväkodissa viidessä 3–5-vuotiaiden lasten ryhmässä. Lisäksi kyseisten lapsiryhmien lastentarhanopettajia ja taidepedagogeja on haastateltu teemahaastattelun keinoin ryhmähaastattelussa. Yksilöhaastattelussa on haastateltu niitä lastentarhanopettajia ja taidepedagogeja, jotka eivät päässeet osallistumaan ryhmähaastatteluun. Tutkimusaineisto on analysoitu aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

7.1 Tutkimusasetelma ja -strategia

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, koska tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkittavaa asiaa ja ilmiötä. Sen sijaan tilastollisiin yleistyksiin ei ole pyritty. (Ks. Eskola & Suoranta, 1998, 61.) Tutkimuksessa on suosittu tiedon lähteinä ihmisiä ja kohdejoukko on valittu tarkoituksenmukaisesti, mikä on tyypillistä kvalitatiiviselle tutkimukselle. Lisäksi tässä tutkimuksessa tapauksia on käsitelty ainutlaatuisina. (Ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 155.) Tutkimuksessa on keskitytty kohtalaisen pieneen määrään tapauksia ja niitä on pyritty analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti, mikä on yleistä laadulliselle tutkimukselle. (Eskola & Suoranta, 1998, 18).

Tämä tutkimus on toteutettu Taikava-hankkeen puitteissa. Taikava-hankkeen tarkoituksena on ollut lapsen tasapainoisen kasvun, kehityksen ja hyvinvoinnin tukeminen hyödyntämällä taidekasvatusta kasvun ja oppimisen tuen rakenteellisena tukitoimena. Tämän tutkimuksen tutkittava ilmiö on taidepedagogiikka tehostetun tuen keinona. Tutkimuksessa on tutkittu kyseistä ilmiötä *Taikava*-hankkeen kautta havainnoiden lasten ja taidepedagogien vuorovaikutteista toimintaa lapsiryhmissä ja haastatellen taidepedagogeja ja ryhmien lastentarhanopettajia.

Tässä tutkimuksessa on piirteitä tapaustutkimuksesta, koska sen avulla on ha-
luttu tutkia ilmiötä sen omassa ympäristössään hyödyntäen moninaista tutki-
musaineistoa (ks. Yin, 2003, 23). Tutkimuksessa on tutkittu lapsia ja päiväkodin
kasvattajia heidän omissa ympäristöissään luonnollisissa tilanteissa. Tutkimuk-
sessa on myös pyritty kokonaisvaltaiseen analyysiin luonnollisesti ilmenevään
tapaukseen ja aikaisempien tutkimusten hyväksikäyttämiseen liittyen. Lisäksi on
myös oltu kiinnostuneita sosiaalisista prosesseista. (Ks. Laine, Bamberg & Jo-
kinen, 2007, 9–10.) Tässä tutkimuksessa on myös piirteitä arviointitutkimukses-
ta, koska Taikava-hanke on kehittämishanke, jossa on pyritty hankkimaan ko-
kemuksellista tietoa reflektion avulla ja arvioimaan kehitettävää toimintaa (ks.
Toikko & Rantanen, 2009, 5–7). Tässä tutkimuksessa kokemuksellista tietoa on
hankittu haastattelun ja havainnoinnin avulla.

7.2 Tutkimusaineisto, tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kul- ku

Taikava-hankkeessa on muutettu kymmenen Vantaalla sijaitsevan päiväkodin
ryhmäkohtaisten avustajien työsuhteet taidekasvattajien työsuhteiksi. Taidepe-
dagogit työskentelevät yhdessä tai kahdessa lapsiryhmässä, joissa on kolmesta
kuuteen oppimiselleen ja kasvulleen tehostettua tukea tarvitsevaa lasta ja lisäk-
si tehostettua tukea tarvitsemattomia lapsia. Taidepedagoginen erityisasiantun-
temus pohjautuu musiikin, kuvataiteen, draaman ja tanssin sekä sirkuksen aloi-
hin. Hankkeen ensimmäisenä vuonna mukana oli 17 lapsiryhmää. Lapsia oli
ryhmissä 365, joista 29 lasta tarvitsivat tehostettua tukea. Taidepedagogeja
hankkeessa oli kymmenen. Hankkeeseen osallistui 57 varhaiskasvattajaa, joista
23 oli lastentarhanopettajia. (Taidekasvattajat varhaiskasvatuksessa (Taikava) -
hankesuunnitelma, 2014.)

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty havainnoimalla neljässä Vantaalla sijait-
sevassa Taikava-hankkeen piirissä toimivassa päiväkodissa viittä 3–5-
vuotiaiden lasten ryhmää ja ryhmien taidepedagogeja. Kyseisissä ryhmissä oli
yhteensä yhdeksän tehostettua tukea tarvitsevaa lasta. Viisi tutkittavaa lapsi-
ryhmää on valittu siten, että kolmesta tutkittavasta päiväkodista on tutkittu jokai-
sesta yhtä lapsiryhmää ja yhdestä tutkittavasta päiväkodista on tutkittu kahta

lapsiryhmää. Lisäksi on haastateltu tutkittavien ryhmien neljää lastentarhanopettajaa ja neljää taidepedagogia. Tutkittavien anonymiteetin säilyttämisen vuoksi päiväkotien ja tutkittavien henkilöiden nimiä, sukupuolia sekä taidepedagogien edustamia taiteen alueita ei mainita tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksessa on käytetty harkinnanvaraista näytettä, mikä luonnehtii laadullista tutkimusta tutkimuksen perustuessa suhteellisen pieneen tapausmäärään (ks. Eskola & Suoranta, 1998, 61). Otanta on valittu tarkoituksenmukaisesti, jotta olisi mahdollista hankkia kokonaisvaltaista tietoa taidekasvatuksen vaikutuksesta lasten yhteistoimintaan ja inklusioon ryhmässä, jossa on tehostettua tukea tarvitsevia lapsia (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004, 155). Tutkimuksessa on käytetty aineistonkokoamisen menetelmänä eliittiotantaa, jossa tutkimuksen kohteeksi on valittu sellaiset henkilöt, joiden avulla on oletettu saatavan eniten tietoa lasten välisestä yhteistoiminnasta ja inklusiosta (ks. Eskola & Suoranta, 1998, 88). Mahdollisimman monen näkökulman saamiseksi päiväkotien valinnassa on huomioitu se, että taidepedagogien edustamat taiteen alueet ovat mahdollisimman erilaisia. Havainnoitavat lapsiryhmät ovat valikoituneet tutkittavista päiväkodeista sen perusteella, että niissä on työskennelty taidepedagogi tutkimuksen aikana. Haastatteluihin valitut taidepedagogit ja lastentarhanopettajat on valittu tutkimuskohteiksi siksi, että he työskentelivät tutkimuksen aikana havainnoitavissa lapsiryhmissä.

Kalliala (1999, 76) on lähestynyt laadullisessa tutkimuksessaan tutkimusaihettaan havainnoinnin ja haastattelun avulla, koska havainnoinnin ja haastattelun yhdistäminen voi edistää ymmärtävän tulkinnan syntymistä ja menetelmät voivat täydentää toisiaan ja haastatteleamalla on mahdollista jatkaa tutkimusta siitä, mihin havainnoimalla päästiin. Siksi tämän tutkimuksen ollessa laadullinen on tutkimusmenetelmänä tässä tutkimuksessa käytetty myös havainnointia ja haastattelua. Tutkimusmenetelmiä yhdistämällä on pyritty saamaan laajempia näkökulmia aiheesta. Monimetodisen lähestymistavan avulla on mahdollista saada erilaisia tuloksia, jolloin tuloksista poistuu näennäinen varmuus, joka voi nousta esiin yhtä tutkimusmenetelmää käytettäessä. (Ks. Hirsjärvi & Hurme, 2000, 38–39.)

Tässä tutkimuksessa on havainnoitu sellaisia vuorovaikutustilanteita, joissa taidepedagogi toimi taiteen keinoin lasten kanssa. Havainnoinnin kesto vaihteli havainnoitavan toiminnan mukaan kestäen kerrallaan kahdestakymmenestä minuutista tuntiin. Havainnoinnit on suoritettu aamupäivisin ennen lounasta, jolloin tutkittavissa päiväkodeissa oli toiminta-aika. Alkupalven 2014 aikana on havainnoitu taidepedagogista toimintaa kahdesti. Loppukevään 2015 aikana on havainnoitu samojen lasten ja taidepedagogien toimintaa uudelleen kahdesti. Tässä tutkimuksessa on havainnoitu yksi taidepedagoginen tuokio kerrallaan. Tarkoituksena oli seurata mahdollista muutosta, joka tapahtui lasten yhteistoiminnassa ja inklusiossa tehostettua tukea tarvitsevien ja sitä tarvitsemattomien lasten välillä. Havainnoinnissa on käytetty apuna neljässä tutkittavassa lapsiryhmässä videokameraa ja yhdessä havainnointilomaketta (Liite 1), koska viidennen ryhmän lasten vanhemmat eivät halunneet heidän lapsiaan kuvattavan.

Tutkittavissa lapsiryhmissä on videoitu *Taikava*-hankkeen ensimmäisen vuoden sisällä neljä kertaa taidepedagogista toimintaa, joissa taidepedagogi ohjaa koko lapsiryhmää tai pienryhmää. Videoinnissa on kiinnitetty taidepedagogin sitoutuneisuuteen ja innostavuuteen huomiota. Lisäksi videoinnin avulla on seurattu lasten yhteistoiminnallisia aloitteita ja me-henkeä. Havainnoinnin jälkeen videoaineisto on litteroitu. Havainnointilomakkeen avulla havainnoitaessa on haluttu rajata sitä, mitä havainnoidaan. Siksi havainnointilomake on muodostettu erilaisten tutkimusaiheeseen liittyvien teemojen pohjalle. Kyseiset teemat ovat liittyneet aikuisen sitoutuneisuuden ja innostavuuden sekä lasten yhteistoiminnan havainnointiin. Niiden avulla on havainnoitu taidepedagogin sitoutuneisuutta sekä sen ilmenemistä taidepedagogisissa tilanteissa ja sitä, millä tavoin taidepedagogi innostaa lapsia yhteistoimintaan kyseisissä tilanteissa. Havainnointilomakkeen avulla on myös kartoitettu lasten yhteistoiminnallisia aloitteita ja me-henkeä. Havainnoitaessa havainnointilomakkeeseen on myös kirjoitettu lainauksia lasten ja taidepedagogin yhteistoimintaan liittyvästä puheesta. Havainnoinnin jälkeen havainnointilomakkeella kerätty aineisto on kirjoitettu puhtaaksi.

Tässä tutkimuksessa oli tarkoituksena havainnoinnin lisäksi haastatella ryhmähaastattelussa neljää lastentarhanopettajaa ja neljää taidepedagogia. Kaikki tutkittavat eivät kuitenkaan päässeet ryhmähaastattelun ajankohtana paikalle.

Tämän vuoksi osaa tutkittavista on haastateltu yksilöhaastattelussa. Ryhmähaastattelun avulla on pyritty saamaan samanaikaisesti tietoa usealta tutkittavalta. Ryhmähaastattelussa on pyritty pitäytymään valituissa teemoissa ja lisäksi on pyritty mahdollistamaan kaikkien haastatteluun osaaottavien osallistuminen keskusteluun. (Ks. Hirsjärvi & Hurme, 2000, 61–63.) Ryhmä- ja yksilöhaastattelut on toteutettu kerran loppusyksystä 2014 ja kerran loppukevästä 2015. Tutkittavia on haastateltu hiljaisessa tilassa, jossa ei ollut taustamelua (ks. Niiranen, 1999, 249). Ryhmähaastattelut olivat keskimäärin kahden tunnin mittaisia ja yksilöhaastattelut kestivät noin puoli tuntia. Tutkittavien haastattelut on äänitetty ja litteroitu sen jälkeen yksi kerrallaan.

Tässä tutkimuksessa ryhmä- ja yksilöhaastattelut on toteutettu teemahaastatteluina eli puolistrukturoituina haastatteluina, joissa edetään tiettyjen teemojen varassa (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2000, 48). Teemahaastattelussa kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004, 197). Teemahaastattelu valittiin tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi, koska haastattelu on joustava tutkimusmenetelmä, ja tavoitteena on kerätä mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta asiasta. Haastattelu mahdollistaa tiedon keräämisen silloin, kun halutaan tietää, mitä ihminen ajattelee. Haastattelijalla on mahdollisuus tarvittaessa toistaa kysymys ja oikaista väärinymmärryksiä. (Ks. Tuomi & Sarajärvi, 2002, 74–75.) Lisäksi teemahaastattelu mahdollistaa etukäteen valittuihin teemoihin liittyvien tarkentavien kysymysten esittämisen haastateltavalle tarpeen mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 77).

Teemahaastattelut muodostuivat tutkimuksen tutkimuskysymyksiä vastaavista teemoista, jotta aineistolla pystyttiin vastaamaan varmimmin tutkimusongelmaan. Pyrkimyksenä oli muodostaa teemahaastattelurunko tutkimukselle siten, että haastateltavien kokemukset ja näkemykset tulivat ilmi sellaisina kuin ne ovat eikä siten, että he olisivat muuttaneet vastauksiaan haastattelun kysymyasettelun vuoksi. (Ks. Hirsjärvi & Hurme, 2000, 67.) Haastattelurungot (Liite 2) on testattu pienimuotoisella esihaastattelulla, jossa haastateltiin erästä pääkaupunkiseudulla työskentelevää lastentarhanopettajaa ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja. Näin on saatu selvyys siitä, kuinka ymmärrettäviä ja tarkoituksenmukaisia haastattelurungon kysymykset olivat. (Ks. Hirsjärvi & Hurme,

2000, 72–73.) Varsinaiseen teemahaastattelurunkoon valikoitui sellaisia kysymyksiä, joiden tarkoituksena oli ottaa selvää siitä, millä tavoin lapset huomioidaan ryhmässä yksilöinä taidepedagogiikan avulla. Haastattelurunkoon on myös valittu kysymyksiä, jotka kartoittivat lasten yhteistoimintaa edistäviä taidepedagogisia työtapoja ja sitä, millaisissa vuorovaikutustilanteissa taidepedagogisia työtapoja käytetään päiväkodissa. Viimeiseksi teemaksi haastattelurunkoon on valittu kysymyksiä, jotka käsitelivät sitä, millaisia muutoksia on havaittavissa lasten yhteistoiminnassa, kun käytetään taidepedagogisia työtapoja päiväkodissa.

Eettisyyden takaamiseksi tutkimuksessa on kerrottu tutkittaville tutkimuksen aiheesta etukäteen. Tutkittavilla on oikeus tietää, että heitä tutkitaan ja mistä tutkimuksessa on kyse. Tässä tutkimuksessa kaikilla tutkittavilla on ollut oikeus vetäytyä tutkimuksesta tai poistua tutkimustilanteesta milloin tahansa. *Taikava*-hankkeen puitteissa lasten vanhemmilta on pyydetty tutkimuksen eettisyyttä ajatellen tutkimusluvut. (Ks. Christians, 2005, 144.) Tutkimuksesta saatua aineistoa käsiteltäessä on poistettu kaikki tunnistetiedot, jotta tutkittavien anonyymius säilyisi (ks. Christians, 2005, 145; Kuula & Tiitinen, 2010, 452; Ryen, 2007, 221).

7.3 Tutkimusaineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineiston käsittely on aloitettu litteroimalla havainnoiti- ja haastatteluaineisto. Videoaineistosta on litteroitu tutkimuksen kannalta mielekkäät kohdat. Koko videoaineisto on katsottu läpi useaan kertaan etsien siitä osia, joissa on hyödyllistä tietoa tutkimuskysymyksiin liittyen. Videoaineistosta on etsitty vuorovaikutustilanteita, joissa lapset tekevät yhteistoiminnallisia aloitteita ja joissa taidepedagogi tukee tai vastaavasti ei tue lasten yksilöllisiä tarpeita ja yhteistoimintaa. Sen jälkeen löydetyt tutkimusaiheen kannalta oleelliset vuorovaikutustilanteet on kirjattu ylös. Havainnoinnin aikana täytetyt havainnointilomakkeet on kirjoitettu puhtaaksi tietokoneella. Havainnointiaineiston litteroinnin lisäksi myös kaikki ryhmä- ja yksilöhaastattelut on litteroitu. Haastatteluai-

neisto on litteroitu kokonaan. Tämän jälkeen on aloitettu tutkimusaineiston analyysi.

Tässä tutkimuksessa sekä havainnointi- että haastatteluaineiston analyysi on toteutettu käyttäen apuna aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jolla on pyritty saamaan tutkittavasta asiasta sanallinen ja selkeä kuvaus. Aineisto on haluttu saada järjestettyä tiiviiseen muotoon siten, ettei siitä katoa informaatiota. Tässä tutkimuksessa on analysoitu kuusi litteroitua videoaineistoa, kaksi havainnointilomakkeen avulla kerättyä puhtaaksi kirjoitettua aineistoa ja litteroidut ryhmä- ja yksilöhaastattelut. Aluksi jokainen litteroitu ja puhtaaksi kirjoitettu aineisto on luettu yksi kerrallaan ja niiden sisältöihin on perehdytty. Litteroidusta videoaineistosta ja havainnointilomakkeella kerätystä aineistosta on valittu tutkimuskysymysten kannalta olennaiset sisällöt, joista on etsitty pelkistettyjä ilmauksia, kuten lauseita, lyhyitä vuoropuheluita tai yksittäisiä lyhyitä tapahtumia. Myös litteroiduista haastatteluista on etsitty pelkistettyjä ilmauksia, jotka olivat joko sanoja tai lauseita (Liite 3). (Ks. Tuomi & Sarajarvi, 2002, 110–114.)

Havainnointi- ja haastatteluaineistosta löytyneet pelkistetyt ilmaukset on alleviivattu käyttäen eri värejä. Eri värit on valittu siten, että yhtä väriä on käytetty etsittäessä vastauksia yhteen teemaan eli tässä tutkimuksessa tutkimuskysymykseen liittyviin ilmauksiin. Vihreää väriä on käytetty etsittäessä vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen (Millä tavoin lapset huomioidaan ryhmässä yksilöinä taidepedagogiikan avulla?), turkoosia väriä on käytetty etsittäessä vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen (Millaiset taidepedagogiset työtavat edistävät lasten yhteistoimintaa?), lilaa väriä on käytetty etsittäessä vastauksia kolmanteen tutkimuskysymykseen (Millaisissa vuorovaikutustilanteissa taidepedagogisia työtapoja käytetään päiväkodissa?) ja keltaista väriä on käytetty, kun etsittiin vastauksia neljänteen tutkimuskysymykseen (Millaisia muutoksia on havaittavissa lasten yhteistoiminnassa, kun käytetään taidepedagogisia työtapoja päiväkodissa?). Esimerkkejä pelkistettyjen ilmausten etsimisestä havainnointi- ja haastatteluaineistosta eri värien avulla löytyy liitteestä 3.

Pelkistettyjen ilmausten etsimisen jälkeen videoista, havainnointilomakkeella kerätystä aineistosta ja haastatteluista löytyneet ilmaukset on listattu. Listatuista

pelkistetyistä ilmauksista on pyritty löytämään samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Tämän jälkeen pelkistettyjä ilmauksia on yhdistelty taulukoinnin avulla erilaisiksi luokiksi. Aluksi pelkistetyistä ilmauksista on muodostettu alaluokkia, sitten yläluokkia ja lopulta niistä on muodostunut kokoavia käsitteitä. (Ks. Tuomi & Sarajärvi, 2002, 110–114.) Seuraavaksi esitellään tutkimuksen tuloksia, joiden yhteydessä on esimerkkejä kokoavien käsitteiden muodostumisesta taulukoinnin avulla.

8 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen tuloksia ja analysoidaan niitä. Tutkimustulokset esitellään tutkimuskysymysten mukaisesti. Ensimmäiseksi esitellään tuloksia siitä, millä tavoin lapset huomioidaan ryhmässä yksilöinä taidepedagogiikan avulla. Sen jälkeen käsitellään lasten yhteistoimintaa edistäviä taidepedagogisia työtapoja. Tämän jälkeen kuvaillaan vuorovaikutustilanteita, joissa taidepedagogisia työtapoja käytetään päiväkodissa. Viimeiseksi kootaan muutoksia, joita on havaittavissa lasten yhteistoiminnassa, kun käytetään taidepedagogisia työtapoja päiväkodissa.

Tässä luvussa esiintyy myös autenttisia lainauksia tutkittavien lastentarhanopettajien ja taidepedagogien haastatteluista sekä videoiden tapahtumista ja vuoropuheluista. Tutkittavat on merkitty lainauksiin ilmaisulla ”T” eli tutkittava. T-kirjaimen perässä on jokin numero lukuväliltä yhdestä kahdeksaan sen mukaan kuka kahdeksasta tutkittavasta aikuisesta on kyseessä. Videoista otettuihin lainauksiin havainnoitavat lapset on merkitty ilmaisulla ”L” eli lapsi. Lisäksi L-kirjaimen perässä on jokin numero, jotta havainnoitavat lapset voi erottaa toisistaan. Tutkittavien anonymiteetin suojaamiseksi kaikki tunnistettavat tiedot on muutettu. Tarkoituksena on autenttisen lainausten avulla saada tutkimuksessa näkyviin moninaisuutta ja erilaisia näkökulmia sekä vahvistaa argumentointia. (Ks. Hirsjärvi & Hurme, 2000, 194.) Autenttisten lainausten perässä on sulkeissa myös havainnollisuutta ja luotettavuutta lisäävät viitteet siihen, onko lainaus peräisin haastatteluaineistosta (H), videointiaineistosta (V) vai havainnointilo-

makkeella saadusta aineistosta (L). Lisäksi sulkeissa on vuosiluku 2014 tai 2015, joka viittaa joko syksyllä 2014 tai keväällä 2015 kerättyyn aineistoon.

Tutkimustulosten yhteydessä esiintyvät autenttiset lainaukset on valittu tarkoituksenmukaisesti. Jokaiseen tutkimuksessa saatuun tulokseen liittyvät lainaukset on ensin listattu. Sen jälkeen niitä on verrattu ja tutkimustulosten yhteyteen on liitetty ne lainaukset, joiden sisältö on toisistaan eroavaa. Samansisältöisistä lainauksista on valittu vain yksi havainnollistamaan tuloksia. Lainauksia on lisätty sekä syksyn 2014 että kevään 2015 haastattelu- ja havainnointiaineistosta.

8.1 Lasten huomioiminen ryhmässä yksilöinä taidepedagogiikan avulla

Ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli lasten huomioimista ryhmässä yksilöinä taidepedagogiikan avulla. Samalla on tutkittu, miten tehostettua tukea tarvitsevan lapsen vahvuuksia hyödynnetään ja positiivisia ominaisuuksia vahvistetaan siten, ettei lapsi erotu muita lapsia selkeämmin lapsiryhmästä.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen syksyllä 2014 litteroidusta haastatteluaineistosta löytyi 94 ja litteroidusta havainnointiaineistosta 37 pelkistettyä ilmausta. Keväällä 2015 pelkistettyjä ilmauksia löytyi litteroidusta haastatteluaineistosta 90 ja litteroidusta havainnointiaineistosta 37. Seuraavaksi esitellään taulukon avulla esimerkki, jossa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvästä syksyn 2014 havainnointiaineistosta saatuja pelkistettyjä ilmauksia on yhdistelty erilaisiksi luokiksi ja edelleen kokoavaksi käsitteeksi. Kyseisessä esimerkissä muodostetaan pelkistetyistä ilmauksista kokoava käsite, *lasten onnistumisen kokemusten tuottaminen*.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Kokoava käsite
Hienosti muotoiltu.	Lapsen kehuminen tämän onnistuessa	Kehuminen	Onnistumisen kokemusten tuottaminen
Joo tosi hyvä.			
Loistavaa, hyvä!			
Loistavaa!			
Vau, muistitpa hienosti!			
Kaikilla menee tosi hienosti!			
Aika hyvä hirviö!	Lapsen omalle toiminnalleen antama arvostus		
Tää on aika säikäyttävä.			
Katso. Se varmaan tulee hienoksi.			
Jokainen on saanut tehdä sen omanlaiseks.	Taiteessa ei ole oikeaa eikä väärää	Kannustaminen toimimaan omalla tavalla	
Nyt ei oo oikeeta tai väärää tapaa tehdä.			
Kaikilla on erilaiset.			
Kaikilla on vähän erilaiset.	Erilaisuuden hyväksyminen		

Taulukko 1. Esimerkki kokoavan käsitteen, *onnistumisen kokemusten tuottaminen*, muodostamisesta.

Seuraavaksi esitellään taulukko, jossa on listattuna kokoavat käsitteet, jotka on saatu haastattelu- ja havainnointiaineistosta pelkistettyjä ilmauksia yhdistelemällä erilaisiksi luokiksi, kuten edellä oleva esimerkki osoittaa. Taulukossa kuvataan, millä tavoin tutkittavissa päiväkotiryhmissä lapset huomioidaan ryhmässä yksilöinä taidepedagogiikan avulla syksyllä 2014 ja keväällä 2015. Taulukon jälkeen avataan tätä tarkemmin.

Kokoavat käsitteet	Syksy 2014	Kevät 2015
Lapsen tarpeen selvittäminen	x	x
Riittävien resurssien varaaminen	x	x
Joustavuus suunnitelmissa	x	x
Aikuisen läsnäolo	x	x
Toiminnan monipuolisuus ja kiinnostavuus	x	x
Pienryhmien muodostaminen	x	x
Toiminnan lapsilähtöisyys	x	x
Lasten osallistaminen	x	x
Lapsen ilmaisun vapaus	x	x
Lasten tasa-arvoinen kohtelu	x	x
Onnistumisen kokemusten tuottaminen	x	x
Positiivinen ilmapiiri	x	x
Lasten vapaus olla oma itsensä	x	x
Johdonmukaisuus	x	x
Sopivat haasteet		x
Lapsen esimerkki	x	x
Aikuisen esimerkki		x

Taulukko 2. Lasten huomioiminen ryhmässä yksilöinä taidepedagogiikkaan liittyen syksyllä 2014 ja keväällä 2015.

Tutkimuksessa esiin nousseet kokoavat käsitteet olivat samoja sekä syksyllä 2014 että keväällä 2015 lukuun ottamatta kahta uutta käsitettä, *sopivat haasteet* ja *aikuisen esimerkki*, jotka nousivat esiin kevään 2015 tutkimusaineistosta. Seuraavaksi tutkimusaineistosta saatuja kokoavia käsitteitä käsitellään tarkemmin.

Lapsen tarpeen selvittäminen

Tutkimuksessa selvisi, että lasten huomioiminen yksilöinä ryhmässä taidepedagogiikan avulla lähtee lasten tarpeiden selvittämisestä. Lähes kaikki haastateltavat mainitsivat lapsen tutustumisen ja tarpeen selvittämisen haastattelussa. On mahdollista, että lapsen tutustuminen nousi haastatteluissa niin vahvasti esiin osittain siksi, että Taikava-hanke oli alkanut syksyllä 2014, jolloin tutkimusaineistoa tähän tutkimukseen on alettu kerätä. Tuolloin lapset olivat kaikille tutkittaville taidepedagogeille vieraita, jolloin toiminnan suunnittelu lapsia tuke-

vaksi on saattanut tuntua haastavalta. Toki haastateltavat olisivat saattaneet muutenkin korostaa lasten tarpeiden selvittämistä. Ilmeni, että toiminnan suunnittelu jokaista lasta ja samalla ryhmää parhaiten tukevalla tavalla voi onnistua, kun lapseen tutustuu ja heidän tuen tarpeensa tulevat esiin. Samalla voidaan saada selville myös lasten vahvuudet, joita voidaan vahvistaa. On mahdollista, että virhearviointeja toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa tapahtuu, mutta kun aikuinen oppii tuntemaan lapset, toiminta voi alkaa vastaamaan enemmän tavoitteitaan.

Se vaatii sen, et sä tunnet ne lapset. Yleensä koko alkusyksy menee niin, et tee niit virheitä, esimerkiks, et toi ei ollukaa hyvä pari. Mitä paremmin on tutustunu lapseen, ni sen paremmin tietää, millä tavalla se tuokio kannattaa alustaa ja mihin sit suuntaa. (T1, H, 2014)

Ku ne lapset tulee tutummiks, ni sieltä nousee eri tavalla niitä tuen tarpeita. (T3, H, 2015)

Riittävien resurssien varaaminen

Tutkimuksessa kävi ilmi, että lapsia voidaan huomioida ryhmässä yksilöinä taidepedagogiikan avulla, kun resursseja on riittävästi. Tutkimuksessa nousivat esiin ajan sekä henkilökunnan riittävyys sekä kiireettömän ilmapiirin luominen arjessa. Taikava-hankkeen avulla jokaiseen tutkittavaan ryhmään oli saatu yksi vastuullinen aikuinen lisää, mikä näkyi haastatteluissa, joissa haastateltavat kokivat positiiviseksi asiaksi lisääntyneen resurssin.

Tarvitaan aikaa mieltii ja suunnitella ryhmän aikuisten kanssa se homma alusta lähtien. (T4, H, 2014)

Meil on ollu nyt se yks ylimääräinen aikuinen siinä, mikä on mahdollistanu kaikkee muuta ihanaa lapsille ja samalla meille. (T7, H, 2015)

Lapselle annetaan niinku aikaa. (T8, H, 2015)

Joustavuus suunnitelmissa

Tutkimuksessa nousi esiin joustavuus suunnitelmissa ja siihen liittyen tilannetaaju, joiden avulla lapsia voidaan huomioida ryhmässä yksilöinä taidepedagogiikan avulla. Selvisi, että varhaiskasvattajien tulisi olla sensitiivisiä lasten erilaisille tarpeille ja toimia niiden mukaisesti. Haastatteluissa tutkittavat mainitsivat, että lapsiryhmissä tulisi huomioida myös tehostettua tukea tarvitsemattomat lapset, joiden kohdalla saattaa myös tapahtua yllättäviä tilanteita, joissa tarvitaan aikuista. Joskus lapsilla saattaa olla huono päivä tai päinvastoin todella hyvä

päivä, mikä saattaa vaikuttaa toimintaan ja sen toteuttamiseen. Lapset saattavat myös tehdä aloitteita, jotka vaativat aikuisen joustamista. On tärkeää, että aikuinen huomaa kyseiset tilanteet ja toimii niiden mukaisesti.

Onhan se tosiasia, et siel on muitaki lapsia, ku ne tuettavat lapset, joilla voi pompahtaa joku tilanne päälle. (T3, H, 2014)

Riippuu lasten päivästä myös, et ketkä toimii yhdessä, ja joskus menee tosi upeesti ja joskus lentää hanskat tiskiini heti alkuvaiheessa. Et aikuiselta vaaditaan semmosta venymistä ja paukkumista positiivisella tavalla. (T7, H, 2015)

Ryhmässä on meneillään askarteluhetki.

L19: *Kato mä istun näin!*

T1: *No nyt voi istua niin ku haluu, että on hyvä työskentelyasento.*

L19: *Mul on tosi hyvä työskentelyasento.*

(V, 2015)

Aikuisen läsnäolo

Tutkimuksessa korostui aikuisen sensitiivinen läsnäolo osana lasten huomiointia yksilöinä ryhmässä taidepedagogiikan avulla, mikä ilmeni siten, että kaikki haastateltavat mainitsivat sen haastattelussa. Lisäksi se tuli esiin myös havainnoinneissa. Aikuisen olisi tärkeää olla tarkkanäköinen ja keskittyä lapsiin ryhmätoiminnan aikana, jotta lapset saavat tukea aloitteilleen ja tarpeilleen. Välillä lapset eivät osaa tai uskalla täyttää tarpeitaan tai viedä aloitteitaan loppuun itse, jolloin aikuisen rooli on oleellinen.

Pitäis keskittyä siellä ihan vaan lapsiin ja niihin pienryhmiin. (T6, H, 2014)

Aikuiselta vaaditaan sellasta tarkkanäköisyyttä. (T6, H, 2015)

Ryhmässä on meneillään maalausuhetki.

L16: *Mä haluan ruskeeta.*

T3: *Ruskeet on nyt käytössä. Kysypä toisilta, saisitko sä välillä.*

L16 kävelee toisten lasten luo.

L16: *Saako ruskeeta?*

L18: *Saa. Saanko mä sen sun keltasen?*

L16: *Joo.*

Lapset vaihtavat värejä keskenään.

(V, 2015)

Toiminnan monipuolisuus ja kiinnostavuus

Ilmeni, että lapsia voidaan huomioida ryhmässä yksilöinä taidepedagogiikan avulla suunnitteleamalla toiminta mahdollisimman monipuoliseksi, jotta se tukisi kaikkia lapsia. Aikuisen tulisi suunnitella toimintaa siten, että toiminnalla voidaan vastata kaikkien ryhmän lasten tuentarpeisiin. Lisäksi selvisi, että toiminnan tuli-

si olla kiinnostavaa, jotta jokaisella lapsella olisi tarttumapintaa toimintaa kohtaan. Myös uudenlainen toiminta voi innostaa lapsia lähtemään mukaan yhteiseen toimintaan ja ilmaisemaan itseään.

Samallaki tehtävällä voidaan vastata hyvin monenlaisiin tuentarpeisiin ja se voi palvella niinku monia lapsia. (T1, H, 2014)

Tuokiot voi olla tosi monipuolisia. (T6, H, 2014)

Sen toiminnan pitää olla mielekästä ja sit tietty jos se on jotain uutta ni se kiinnostaa. (T8, H, 2015)

Pienryhmien muodostaminen

Tutkimuksessa nousi esiin pienryhmien muodostaminen lasten tarpeiden mukaan, jolloin jokaista lasta voidaan huomioida paremmin. Kun ryhmässä on toiminnan aikana paljon lapsia, joita pyritään tukemaan tasapuolisesti, lapset saattavat saada vähemmän yksilöllistä aikaa kuin silloin, kun ryhmässä on vähemmän lapsia. Selvisi, että aikuinen voi kokeilla erilaisten pienryhmien muodostamista, joissa on erilaisia lapsia, ja selvittää, millaisessa ryhmässä jokaisen lapsen tarpeet tulevat huomioiduksi parhaiten. Ilmeni, että tehostetun tuen piirissä olevat lapset huomioitiin siten, että pienryhmä muodostettiin tehostettua tukea tarvitsevista ja sitä tarvitsemattomista lapsista. Lapset voivat pienryhmien tarkoituksenmukaisen muodostamisen avulla toimia toistensa tukena.

Sit just se, et ku se on se pienempi ryhmä, ni tavallaan se lapsi saa siinä sitä huomioo niin paljon eri tavalla. (T3, H, 2014)

Me sekotetaan ja kokeillaan ja pyritään muodostaa positiivisia ryhmiä. Et se lasten jakaminen lähtee siitä lasten tarpeesta ja toiminnan mielekkyydestä. (T7, H, 2015)

Me toimitaan yleensä pienryhmässä. Siin on aina ollu joku niin sanottu tukilapsi, joka on vähän tukenu sitä juttua. Ku lapsilla on niitä tuen tarpeita, ni sit siin on ollu se niin sanottu vahvempi osaja sitte tukemassa sitä. (T8, H, 2015)

Toiminnan lapsilähtöisyys

Kävi ilmi, että lapsia voidaan tukea ryhmässä yksilöinä taidepedagogiikan avulla huomioimalla toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa lasten tuen tarpeet. Selvisi, että lapset tarvitsevat erilaista tukea. Osa lapsista hyötyy yhdenlaisesta tuesta ja osa toisenlaisesta. Kaikki taidepedagogiset keinot eivät välttämättä ole tarkoituksenmukaisia kaikkien lasten kanssa. Ilmeni, että varhaiskasvattajien on

yhdessä selvitettävä, millaista tukea heidän ryhmänsä lapset tarvitsevat, ja suunnitella toimintaa sen mukaan.

Mikä toimii yhen kanssa, ni ei sit taas toimi toisen kanssa. Just ehkä lähetään liikkeelle siitä tarpeesta, et mikä on kenenki tarve. (T2, H, 2014)

Me puhutaan yhdessä aina ne toimintatavat, et kuka tarvii mitäkin. (T7, H, 2015)

Selvisi myös, että lasten ikätaso tulisi huomioida toiminnassa, koska lapset voivat olla 3–5-vuotiaina kehityksen ja osaamisen eri vaiheissa kehityksensä kaikilla osa-alueilla. Kävi ilmi, että pienemmät lapset saattavat tarvita enemmän tukea niissä asioissa, joissa isommat lapset jo kaipaavat lisää haastetta. Tutkimuksen mukaan sen vuoksi toimintaa olisi hyvä eriyttää lasten ikätason mukaisesti. Kuitenkin ilmeni, ettei lasten taitoja ja osaamista tulisi aliarvioida, vaan olisi tärkeää antaa kaikille mahdollisuus kokeilla. Aikuinen voi auttaa lasta jatkamaan, jos lapsi ei yksin onnistu yrittäessään.

Mun mielestä se toimintatapojen miettiminen lähtee aina niiden lasten tarpeesta ja niiden ikätasosta. Oon huomannu et jotkut jutut saattaa olla kolmevuotiaille vähän hurjia. Sit taas isommat on tosi innoissaan jostain sellasesta jännityksestä. Pitää pystyy suhteuttamaan, et minkä ikäset on menossa. Vanhemmilta lapsilta voi sit vaatii enemmän ja esimerkiks kolmevuotiailta vähemmän. (T2, H, 2014)

Kyllähän ne pienille sopivat työtavat eroo aika paljonki. Vanhemmilla lapsilla on eri tasolla kyky ottaa vastaan sanallisia ohjeita ja toimii niiden mukaan ku pienillä. Myös motoriset taidot on isommilla kehittyneempiä. Kyl pienet lapset myös yllättää, et ne kykenee tekemään tosi upeita juttuja, vaikka ovatkin pieniä. Ei voi ajatella, et te ootte liian pieniä johonki taidehommaan. Sillon mun vaan pitää ehkä tehdä joku työvaihe ja auttaa enemmän eteenpäin. (T3, H, 2015)

Lisäksi haastattelusta ilmeni, ettei taidepedagogisten työtapojen avulla välttämättä aina pystytä tukemaan kaikkien lasten tarpeita. Tutkittavat kokivat haastattelussa, että jotkut lapset tarvitsivat muita tuen keinoja, joita taidepedagogisen toiminnan avulla ei pystytty tarjoamaan. On mahdollista, että tutkittavat viittaavat puheessaan ryhmäkohtaisen avustajan tarpeeseen tilanteissa, joissa taidepedagogiset keinot eivät tunnu riittävän lapsen tukemisessa. Tutkittavien puheesta heijastuu myös negatiivinen sävy omien kykyjensä arvostamista kohtaan, mikä näkyy esimerkiksi omien kykyjen vähättelyssä haastateltavien puheessa.

Mä oon niinku joskus miettiny, et taidepedagogi on ihan väärä henkilö sinne. Sit vaa omien kykyjensä rajoissa yrittää tukea kaikkia lapsia. (T1, H, 2014)

Ehkä se taidepedagogi ei oo ollu kaikille oikea ratkasu, ku niillä lapsilla on sel-lasia tarpeita, joihin taidepedagogi ei pysty vastaamaan. Et sit ne hyötyy joistaki muista keinoista enemmän. (T2, H, 2015)

Lasten osallistaminen

Tutkimuksessa selvisi, että lapsia voidaan tukea ryhmässä yksilöinä taidepedagogiikan avulla osallistamalla heitä toiminnassa. Selvisi, että lasten ideat huomioidaan toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa, ja lapset pääsevät myös osallistumaan yhteiseen tekemiseen ja sen suunnitteluun. Lisäksi aikuiset tarkkailivat lapsiryhmässä esiin nousseita teemoja ja aloitteita, joita lähdettiin toteuttamaan yhdessä. Siten jokainen lapsi voi kokea pääsevänsä osallistumaan ryhmän toiminnan suunnitteluun sekä toteutukseen ja olevansa samalla osa ryhmää. Lapsi voi myös motivoitua toiminnasta, joka on lähtöisin hänen ideastaan tai aloitteestaan.

Me otetaan ideoita lapsilta totta kai. Lapset saa aika paljon niinku ite vaikuttaa. (T2, H, 2014)

Meil ideat lähtee lapsilta. Esimerkiks jotenki niinku nappaa kiinni siitä, mitkä aiheet nyt niiden lasten keskuudessa pyörii. Onhan esimerkiks siis tuokioissa aina se tavallaan alku ja loppu ja joku punanen lanka se, mut se mihin se liittyy, ni se on sit eri asia, joka tulee sit lapsilta. (T7, H 2015)

Lapsen ilmaisun vapaus

Tutkimuksessa esiin nousi, että lapsia voidaan tukea ryhmässä yksilöinä taidepedagogiikan avulla antamalla heille vapaus itsensä ilmaisuun ja mielikuvituksen käyttöön. Sen sijaan lasta ei tulisi rajoittaa liikaa. Nousi esiin, että taidepedagoginen toiminta voi mahdollistaa luovan ajattelutavan kehittymisen, koska ei ole yhtä oikeaa tapaa tehdä tai mallia, miten pitäisi toimia. Selvisi, ettei lapsia tulisi pakottaa taidepedagogiseen toimintaan, koska muuten lapselle saattaa jäädä negatiivisia mielleyhtymiä kyseistä toimintaa kohtaan. Lapselle tulisi antaa vapaus osallistua tai olla osallistumatta. Lisäksi lapsen tulisi saada poistua toiminnasta halutessaan.

Taidejutuissa on ollu pointtina se, et sä saat tehä ihan miten sä haluat. Ei oo mitään yhtä oikeaa tapaa tehdä niin, et ei oo mitään mallia. Just sitä ajattelua ruokitaan. (T4, H, 2014)

Mun mielestä ei pidä lähteä pakottamaan, vaan silleen pikkuhiljaa luovien. Jos alkaa pakottaa, ni sit siitä voi jäädä joku kauhee kammo. (T4, H, 2015)

Sieltä saattoi tulla lapsia pois, jos halusi. (T6, H, 2015)

Ryhmä leikkii patsasleikkiä. Lapset saavat vuorotellen nostaa pussista jonkin eläimen. Sen jälkeen lapset muodostavat kyseisen eläimen muotoisen patsaan itsestään. L13 nostaa pussista sammakon.

T2: *Katsopa minkälainen ja tee itsestäsi samanlainen.*

Lapset esittävät sammakkopatsaita.

T2: *Vau, kaikilla on vähän erilaisia. Loistavaa! Te ootte ihania ja tosi tarkkoja!*

Pussista nostetaan lisää eläimiä ja lapset tekevät itsestään niiden muotoisia patsaita.

T2: *Annetaan meille isot taputukset! Te olitte tosi taitavia ja teitte kaikki omanlaisia patsaita.*

(L, 2015)

Lasten tasa-arvoinen kohtelu

Tutkimuksessa kävi ilmi, että lapsia voidaan huomioida ryhmässä yksilöinä taidepedagogiikan avulla kohtelemalla ja huomioimalla jokaista lasta tasa-arvoisesti. Jokaista lasta tulisi tukea yhtä paljon. Ilmeni, että taidepedagogisia työtapoja käyttämällä lapsiin liittyen saattoi huomata uudenlaisia tuentarpeita, joiden vuoksi kyseiset lapset saattoivat tarvita tukea aiempaa enemmän. Aikuisen tuli huomioida myös tehostettua tukea tarvitsemattomat lapset ja tarjota heille tukea yhtäläisesti silloin, kun he sitä tarvitsivat. Selvisi, että aikuisen oli annettava kaikille lapsille mahdollisuus osallistua yhteiseen toimintaan ja kannustaa heitä tasapuolisesti jatkamaan.

Antaa jokaiselle sitä huomiota ja yksilöllistä aikaa. (T3, H, 2014)

Sieltä ryhmästä nousee myös sellasia lapsia, joita ei oo todellakaan nimetty tuettaviksi lapsiksi, mut rupee huomaamaan, että nythän tämä lapsi tarvitsee ihan erityisesti erityistä huomiota ja tukea. Sit voi ollakin, että siinä hetkessä se tuettava lapsi ei olekaan se, joka siinä hetkessä sitä tukea eniten tarvitsee. Sun pitää pystyy myös huomioimaan muita lapsia. (T3, H, 2015)

Lapset kertovat toisilleen omista piirustuksista. L16 ja L17 ovat juuri kertoneet omista piirustuksistaan. L18 on odottanut omaa vuoroaan.

T3: *Nyt sä saat myös kertoa omasta piirustuksestasi.*

L18 alkaa kertoa ja L16 sekä L17 kuuntelevat.

L17: *Tosi hieno tää.*

L17 osoittaa piirustusta.

T3: *Nii, eikö olekin. Kaikilla on vähän erilaiset.*

(V, 2015)

Onnistumisen kokemusten tuottaminen

Onnistumisen kokemusten tuottaminen nousi esiin tutkimuksessa. Kävi ilmi, ettei taiteen tekemisessä ole oikeaa ja väärää tapaa tehdä, jolloin kaikki onnistuvat ja voivat siten saada onnistumisen kokemuksia. Selvisi, että varhaiskasvattajan on tärkeää tarjota lapsille sellaista toimintaa, jossa he voivat kokea onnistuvansa ja olevansa hyviä sekä taitavia. Ilmeni, että onnistumisen kokemusten tuottamisen avulla oli mahdollista myös vahvistaa lasten vahvuuksia. Kävi myös ilmi, että aikuisen tulisi kehua lasta tämän onnistuessa, jolloin lapsi saa positiivisen kokemuksen omasta osaamisestaan.

Taidehommissa missään tilanteessa ei oo tullu sellasta, et joku epäonnistuis, koska mun mielestä sä et voi epäonnistua niin sanotusti. Täs ei nyt puhuta siitä, että laulatko sä puhtaasti tai soitatko sä rytmissä, vaan puhutaan siitä ilmaisusta ja tälläsestä, ni sillonhan siinä ei ole sitä oikeeta ja väärää. Sillon ku kukaan ei voi tehdä väärin, ni tavallaan siinähän kaikki onnistuu. Sillon se on aina positiivista se kokeminen. (T2, H, 2014)

Jokaiselle annetaan semmonen rooli, mihin pystyy taatusti. (T2, H, 2015)

Ryhmä tutkii yhdessä soittimia.

T2: *Käsi kertoo, jos haluat sanoo, mikä tää on.*

L10 viittaa. Essi nyökkää hänelle.

L10: *Se on ksylofoni.*

T2: *Vau, muistitpa hienosti!*

(L, 2014)

Lapset painavat saveen simpukan kuorilla kuvioita.

L15: *Kato!*

L15 katsoo aikuista hymyillen. T3 kävelee hymyillen katsomaan.

T3: *Tosi hieno!*

(V, 2015)

Positiivinen ilmapiiri

Selvisi, että positiivisen ilmapiirin luomisella kannustamisen ja rohkaisemisen kautta voidaan huomioida lapset ryhmässä yksilöinä taidepedagogiikan avulla. Tutkimuksessa korostui lapsen vahvuuksien esiin tuominen ja lapsen rohkaiseminen itsensä ilmaisuun, mikä ilmeni kaikkien lapsiryhmien havainnoinneissa. Lisäksi se kävi ilmi myös haastatteluista. Aikuisen tulisi vahvistaa lasten vahvuuksia ja samalla myös kannustaa heitä tuomaan esiin omia mielipiteitään ja taitojaan.

Kannustetaan paljon lapsia siinä, missä ne on vahvoja. Tuodaan niitä lasten vahvuuksia esiin tieteenki ja rohkastaan tuomaan esiin myös mielipiteitä ja omia taitoja. (T8, H, 2014)

Taidehetki on loppumaisillaan. Lapset istuvat piirissä lattialla.

T2: *Hei mun pitää kehuu teitä ihan hurjasti. Mä en yhtää tiä paljon kello on, mut te ootte osannu olla tosi hienosti. Ootte ihania!*

(L, 2014)

Lapsille jaetaan soittimet ja heille luetaan tonttusatua. Yhdessä lapset saavat lukemisen tahdissa muodostaa satuun ääniä soittimilla.

T4: *Minkälainen ääni vois kuulua ku kopistellaan lumet pois?*

Lapset soittavat rytmimunia ja kapuloita.

T4: *Joo siitä vois hyvin kuulua tollanen suhina ku lumet pyyhitään vaatteista pois ja sit myös kopina ku lumet kopistellaan kengistä. Hyvä idea! Entäs sit miten vois kuulua kuusten takaa kuisketta, suihketta ja salaperäistä kahinaa.*

L4 ja L5 soittavat rytmimunilla suhinaa ja L1 soittaa symbaaleilla kahinaa.

T4: *Joo te keksitte hienon suhinan noilla rytmimunilla ja sit kuulu kans aika hauska kahina noista symbaaleista. Näytäs, miten sä teit sen äänen niillä symbaaleilla, ni muut voi kans kokeilla.*

L1 näyttää, miten soitti aiemmin symbaaleja.

T4: *Joo tosi hyvä!*

(V, 2015)

Lasten vapaus olla oma itsensä

Tutkimuksessa ilmeni, että lapsia voidaan huomioida ryhmässä yksilöinä taidepedagogisin keinoin, kun lapsille annetaan vapaus olla sellaisia kuin ovat. Aikuisen tulisi tukea lasten itseluottamusta ja luoda turvallinen ilmapiiri, jossa jokainen lapsi hyväksytään omana itsenään. Haastatteluissa tutkittavat totesivat, ettei yhtäkään lasta tulisi nostaa esiin negatiivisessa mielessä. Tässä tutkittavat saattoivat viitata siihen, että lasten vahvuuksia tulisi korostaa heikkouksien sijaan.

Ketään ei niinku nosteta negatiivisessa mielessä, vaan jokainen saa omana itsenään tehdä ja rentoutua. (T1, H, 2014)

Tuetaan sen lapsen itseluottamusta. (T7, H, 2015)

Johdonmukaisuus

Tutkimuksessa selvisi, että varhaiskasvattajan johdonmukaisuus tukee lasten huomioimista yksilöinä ryhmässä taidepedagogisten työtapojen avulla. Tutkimuksessa nousivat esiin jatkumon ja pysyvän struktuurin merkitys toiminnan taustalla. Muutokset struktuurissa saattavat aiheuttaa vastustusta lapsissa. Haastatteluista kävi ilmi, että tutkittavat kokivat tärkeäksi sen, että lapset tietävät, mitä tapahtuu milloinkin.

Tää on ollu kuitenkin se pysyvä struktuuri aina mitä odottaa. (T3, H, 2014)

Sieltä voi tulla ekalla kerralla vastustusta. (T4, H, 2014)

Olis tärkeää et sais sellasen jatkumon ja et pystyis pitkäjänteisesti panostaa noihin lapsiin. (T4, H, 2015)

Sopivat haasteet

Tutkimuksessa nousi esiin sopivien haasteiden asettaminen lasten huomioimisessa yksilöinä ryhmässä taidepedagogiikan avulla. Ilmeni, että silloin pystytään tukemaan jokaista lasta optimaalisella tasolla. Sopivien haasteiden avulla lapset voisivat harjoitella heille uusia tai hankalia asioita, mutta heidän mielenkiintonsa saattaisi pysyä todennäköisemmin toiminnassa kuin silloin, jos toiminta olisi liian haastavaa tai toisaalta liian helppoa.

Täytyy osata asettaa ne haasteet tarpeeks vaativiks. (T3, H, 2015)

Lapsen esimerkki

Tutkimuksessa kävi ilmi, että lapsia voidaan huomioida yksilöinä ryhmässä taidepedagogisten työtapojen avulla antamalla lapsille mahdollisuus näyttää mallia muille. Selvisi, että yhdessä toimiessaan lapsi voi näyttää muille esimerkkiä niissä asioissa, jotka ovat hänen vahvuuksiaan ja joissa hän on hyvä. Myös vanhempi lapsi voi toimia esimerkkinä nuoremmalle lapselle. Tällöin molemmat lapset hyötyvät, kun auttaja saa onnistumisen kokemuksen osatessaan auttaa ja avun saaja voi oppia uuden asian, josta hän saattaa saada kokemuksen onnistumisestaan. Selvisi, että taidepedagogiikan avulla voidaan myös tukea tehostettua tukea tarvitsevia lapsia. Taidepedagogisten hetkien aikana tehostettua tukea tarvitseva lapsi ei välttämättä tarvitse itse tukea ja voi siten toimia esimerkkinä tehostettua tukea tarvitsemattomalle lapselle ja saada siitä samalla onnistumisen kokemuksen.

Ja sit se et sit ku se isompi, joka on se, joka tarvii sitä tukee, ni onki auttamassa niit pienempiä. Sit ne pienemmät kattoo sen ison mallin ja isot kokee, et vitsi mä oon tosi hyvä, ku mä pystyn auttaa noita. (T7, H, 2014)

Niissä hetkissä, ku se tuettava lapsi ei tarviikaan tukea, ni se voi olla se tukilapsi sit siinä kohtaa sille toiselle, joka tarvii. (T7, H, 2015)

Aikuisen esimerkki

Tutkimuksessa nousi esiin aikuisen antaman esimerkin merkitys lasten huomioimisessa yksilöinä ryhmässä taidepedagogiikan avulla. Kävi ilmi, että aikuisen tulee näyttää lapsille, että kaikkea kannattaa kokeilla, vaikka välillä saattaa

epäonnistua. Aina voi yrittää uudelleen tai kokeilla toimimista erilailla seuraavalla kerralla. Aikuisen tulisi auttaa lapsia huomaamaan, että erehtyminen on sallittua.

Lapset näkee, et myös erehtyminen on ihan oookoo. Kaikki ei mee todellakaan aina putkeen. Kaikkei voi kuitenki kokeilla. Sit jos mennää metsään, ni sit seuraavalla kerralla kokeillaan jotain muuta. (T7, H, 2015)

Yhteenveto

Syksyllä 2014 ja keväällä 2015 lasten tukemiseen yksilöinä ryhmässä liittyen löytyi toimintaa kuvaavia, lapsen roolia ja aikuisen roolia kuvaavia kokoavia käsitteitä. Eniten löytyi aikuisen roolia kuvaavia kokoavia käsitteitä. Lapsen roolia ja toimintaa kuvaavia kokoavia käsitteitä löytyi yhtä paljon. Tästä voi päätellä, että aikuisella on suuri rooli lapsen tukemisessa yksilönä ryhmässä. Myös toiminnan roolilla lasten yksilöllisyyttä tukevana ja lapsen roolilla on merkitystä lapsen tukemisessa yksilönä.

Aikuisen roolia kuvaavia kokoavia käsitteitä löytyi kahdeksan syksyllä 2014 ja keväällä 2015 yhdeksän. Aikuisen roolia kuvaaviksi kokoaviksi käsitteiksi muoutuivat syksyllä 2014 *lapsen tarpeen selvittäminen, riittävien resurssien varraaminen, joustavuus suunnitelmissa, aikuisen läsnäolo, pienryhmien muodostaminen, lasten tasa-arvoinen kohtelu, onnistumisen kokemusten tuottaminen ja johdonmukaisuus*. Keväällä 2015 edellä mainittujen kokoavien käsitteiden lisäksi nousi esiin myös *aikuisen esimerkki*.

Tutkimuksessa selvisi, että lasten huomioiminen yksilöinä ryhmässä taidepedagogiikan avulla lähtee siitä, että aikuinen selvittää lasten tarpeet. Tähän liittyen Nevanen, Juvonen ja Ruismäki (2014, 11–19) toteavat, että aikuisen tulisi luoda oppimisympäristö, joka vastaa jokaisen lapsen tarpeita. Tätä tukee myös Ras-ku-Puttonen (2006, 112), jonka mukaan aikuisen tulee toimia jokaisen lapsen tarpeita ja kehitystä edistävällä tavalla. Tutkimuksessa nousi esiin se, että aikuisen tulisi varata riittävästi resursseja. Tähän liittyen Pihlaja (2009, 147) toteaa, että on tärkeää, että aikuisella on käytettävissään riittävästi resursseja. Myös Keltikangas-Järvinen (2010, 215–216) puoltaa tätä toteamalla, että mitä vähemmän resursseja on käytettävissä, sitä enemmän lapsilla voi ilmetä aggres-

siivisuutta, rauhattomuutta ja stressiä. Tutkimuksessa nousi esiin myös se, että aikuisen tulisi olla toisaalta johdonmukainen toiminnassaan, mutta toisaalta aikuisen tulisi joustaa suunnitelmissa ja toimia sensitiivisesti tilanteen vaatimalla tavalla. Sajaniemi ja Mäkelä (2014, 137–139) toteavat tähän liittyen, että aikuisen tulee olla myötätuntoisesti läsnä ja palauttaa lapsi takaisin yhteyteen, kun hän huomaa, että lapsen käyttäytyminen muuttuu aiempaa rauhattommaksi, tarkkaavaisuus herpaantuu tai mieli alkaa vaellella. Sillä hetkellä lapsi tarvitsee henkilökohtaista tukea ja kokemuksen huomatuksi tulemisesta. Tutkimuksessa selvisi, että aikuisen tulisi muodostaa pienryhmiä lasten tarpeiden mukaan, jotta jokaista lasta voidaan huomioida paremmin. Myös Keltikangas-Järvinen (2010, 215–216) puhuu pienryhmätoiminnan puolesta ja toteaa, että pienryhmätoiminnan avulla aikuisella voi olla enemmän resursseja huomioida jokaisen pienryhmässä olevan lapsen tarpeet. Tutkimuksessa kävi ilmi, että aikuisen tulisi kohdella ja huomioida jokaista lasta tasa-arvoisesti. Myös valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 15) ohjataan vaalimaan lapsen hyvinvointia siten, että lapsi voi kokea itsensä arvostetuksi ja tasa-arvoiseksi. Aikuisen lapsen onnistumisen kokemusten tuottajana nousi myös esiin tutkimuksessa. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 15–17) ohjataan varhaiskasvattajaa tarjoamaan lapselle iloa onnistumisestaan ja vahvistusta terveille itsetunnon. Lisäksi Ewing (2010, 47) toteaa, ettei taidetyöskentelyssä ole oikeaa tai väärää tapaa toimia, vaan jokaisen valitsema ratkaisu on oikea ja jokainen osaa tehdä taidetta. Tutkimuksessa selvisi, että varhaiskasvattajan on tärkeää tarjota lapsille sellaista toimintaa, jossa he voivat kokea onnistuvansa ja olevansa hyviä sekä taitavia. Kävi ilmi, että aikuisen tulisi näyttää omalla toiminnallaan esimerkkiä lapsille ja auttaa lapsia huomaamaan, että erehtyminen on sallittua. Myös Pusa (2009, 76) ohjaa varhaiskasvattajaa luomaan sallivan ilmapiirin lapsiryhmään.

Toimintaa kuvaavia kokoavia käsitteitä löytyi syksyllä 2014 kolme ja keväällä 2015 neljä. Toimintaa kuvaaviksi kokoaviksi käsitteiksi muodostuivat syksyllä 2014 *toiminnan monipuolisuus ja kiinnostavuus*, *toiminnan lapsilähtöisyys* ja *positiivinen ilmapiiri*. Keväällä 2015 edellä mainittujen kokoavien käsitteiden lisäksi nousi esiin myös *sopivat haasteet*.

Tutkimuksessa ilmeni, että toiminnan tulisi olla sopivan haastavaa, monipuolista ja kiinnostavaa, jotta lapsia voidaan huomioida ryhmässä yksilöinä taidepedagogiikan avulla. Nevanen, Juvonen ja Ruismäki (2014, 11–19) toteavat tähän liittyen, että hyvä oppimisympäristö rohkaisee lapsia ja motivoi heitä toimimaan, tutkimaan, harjoittelemaan ja oppimaan. Lisäksi australialaisessa tutkimuksessa (Barrett, Everett & Smigiel, 2012, 3–8) lapset kokivat taidetyöskentelyn tarjoaman haasteellisuuden positiiviseksi asiaksi. Tutkimuksessa nousi esiin myös toiminnan lapsilähtöisyys. Myös Pusa (2009, 72–75) suosittelee lasten yksilöllisessä huomioimisessa toimintaa, joka on lapsilähtöistä. Tutkimuksessa selvisi, että positiivinen ilmapiiri toiminnassa voi auttaa lasten yksilöllisessä huomioimisessa. Peltola ym. (2002, 39) puoltavat tätä muistuttamalla, että lapsen saama positiivinen palaute ja myönteiset kokemukset hänestä itsestään erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa edistävät lapsen positiivisen minäkuvan ja itsetunnon kehittymistä. Seligmanin ym. (2009, 294–295) mukaan positiivinen mieliala voi edistää lapsen tarkkaavaisuutta sekä luovaa ja kokonaisvaltaista ajattelua. Myös Rasku-Puttonen (2006, 112) toteaa, että positiivinen, välittävä ja kunnioitava ilmapiiri tukee ryhmän yhteistoimintaa ja yhteisöllisyyttä. Tutkimuksessa kävi ilmi, että toiminnan tulisi olla sellaista, että lapsen vahvuudet nousisivat esiin ja lapset rohkaistuisivat itsensä ilmaisuun. Kumpulainen ym. (2014, 204) painottavat, että lasten vahvuudet huomioon ottava pedagoginen toiminta tukee myönteisen ja kunnioittavan vuorovaikutuksen syntymistä päiväkotiyhteisössä.

Lapsen roolia kuvaavia kokoavia käsitteitä löytyi syksyllä 2014 ja keväällä 2015 neljä. Lapsen roolia kuvaaviksi kokoaviksi käsitteiksi muodostuivat syksyllä 2014 ja keväällä 2015 *lasten osallistaminen, lapsen ilmaisun vapaus, lasten vapaus olla oma itsensä ja lapsen esimerkki*.

Tutkimuksessa selvisi, että lapsen rooli aktiivisena toimijana voi tukea lapsen yksilöllisyyden huomioimista. Tähän liittyen Nevanen, Juvonen ja Ruismäki (2014, 10–18) toteavat viittaamalla heidän päiväkotia ja koulua oppimisympäristönä kartoittavaan tutkimukseen, että jokaisen lapsen tulisi saada olla aktiivinen toimija ja jokaisella tulisi olla mahdollisuus saada jokin rooli toiminnassa. Kyseisessä tutkimuksessa lasten osallistaminen lisäsi heidän innostustaan ja onnistumisen kokemuksiaan. Tätä puoltaa myös valtakunnallisen varhaiskasvatus-

suunnitelman perusteet (2005, 15), jossa ohjataan suomalaista varhaiskasvatusta toteamalla, että lapsen tulee voida kokea itsensä nähdyksi ja kuulluksi, jotta hän voi hyvin. Myös australialaisessa tutkimuksessa (Barrett, Everett & Smigiel, 2012, 194–199) lapset pitivät taiteen antamasta mahdollisuudesta keksiä asioita. He kokivat taiteelliselle toiminnalle tyypillisen aktiivisen roolin positiiviseksi asiaksi. Tässä tutkimuksessa selvisi, että lapsilla tulisi olla vapaus itsensä ilmaisuun ja mielikuvituksen käyttöön. Tätä tukee myös Tapolan ja Niemivirran (2014, 261–270) näkemys, jonka mukaan aikuinen voi tukea lasten kiinnostusta yhteistä toimintaa kohtaan antamalla lapsille tarpeeksi vapauksia itsensä ilmaisuun. Toisten lasten innostuminen ja kiinnostuminen voi tukea lapsen omaa kiinnostusta. Lisäksi lasten olisi tärkeää saada osallistua toimintaan omasta tahdostaan. Tutkimuksessa ilmeni, että lapsilla tulisi olla myös vapaus olla sellaisia kuin ovat. Tämä nähdään tärkeänä myös valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 15), jossa ohjataan suomalaista varhaiskasvatusta toteamalla, että lapsen tulisi saada olla oma itsensä. Tutkimuksessa kävi ilmi, että lapsen yksilöllistä huomioimista voi tukea se, että lapsilla on mahdollisuus näyttää mallia muille. Viitala (2004, 146–147) nostaa esiin mallioppimisen merkityksen tukea tarvitsevan lapsen palkitsevien kokemusten muodostumisessa sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyen. Myös Tapola ja Niemivirta (2014, 261–270) puoltavat lapsen esimerkin tärkeyttä toteamalla, että toisten lasten innostuminen ja kiinnostuminen voi tukea lapsen omaa kiinnostusta yhteistä toimintaa kohtaan.

8.2 Lasten yhteistoimintaa ja inklusiota edistävät taidepedagogiset työtavat

Toinen tutkimuskysymys käsitteli taidepedagogisia työtapoja, jotka edistävät lasten yhteistoimintaa. Tutkimuksessa on tutkittu sitä, millaiset taidepedagogiset työtavat edistävät lasten yhteistoimintaa ja inklusiota ryhmässä, jossa on tehostettua tukea tarvitsevia lapsia. Tätä on tarkasteltu selvittämällä, millä tavalla taidepedagogi ohjaa lapsia toimimaan yhdessä ja leikkimään keskenään taidepedagogisten työtapojen avulla. On myös haluttu selvittää, millaisia uusia työtapoja taidepedagogit ovat tuoneet työtiimin toimintaan. Lisäksi on tarkasteltu, millaisia taidepedagogisia työtapoja lasten yhteistoiminnan ja inklusion tukemiseksi on tarpeen kehittää jatkossa.

Toiseen tutkimuskysymykseen liittyen syksyllä 2014 litteroidusta haastatteluaineistosta löytyi 90 ja litteroidusta havainnointiaineistosta 48 pelkistettyä ilmausta. Keväällä 2015 pelkistettyjä ilmauksia löytyi litteroidusta haastatteluaineistosta 138 ja litteroidusta havainnointiaineistosta 38. Seuraavaksi esitellään taulukon avulla esimerkki, jossa toiseen tutkimuskysymykseen liittyvästä syksyn 2014 havainnointiaineistosta saatuja pelkistettyjä ilmauksia on yhdistelty erilaisiksi luokiksi ja edelleen kokoavaksi käsitteeksi. Kyseisessä esimerkissä muodostetaan pelkistetyistä ilmauksista kokoava käsite, *lasten osallistaminen*.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Kokoava käsite
Mites te tekisitte puiden soimishelinää?	Lasten kannustaminen pohtimaan	Lasten kannustaminen kertomaan omia ajatuksiaan ja mielipiteitään	Lasten osallistaminen
Minkälainen ääni vois kuulua ku kopistellaan lumet pois?			
Entäs sit miten vois kuulua kuusten takaa kuisketta, suihketta ja salaperäistä kahinaa?			
Mistä vois saada suhinaa?			
Mitä mieltä ootte?	Lasten mielipiteiden huomioiminen		
Oisko se hyvä idea?			
Käviskö nää?			
Voisko ne olla vaikka vesijohtoja?			
No voisko ne vaikka olla tällä tavalla vierekkäin?			
Kysypä jommalta kummalta, saisitko sä.	Lasten rohkaiseminen ratkaisujen tekemiseen	Lasten rohkaiseminen osallistumaan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen	
Kysy, saisitko sä lainata sitä.			
Sun täytyy kysyy, saatko sä lainata.			
Mites pitäis toimia?			
Jos sä teippaat ja sä pidät kiinni?	Lasten ohjaaminen toimimaan		
Voit silittää kaverin selkää.			
Me voitas eka purkaa nää pahvit irti näistä teippauksista.			
Nyt mä annan teille tehtävän. Katotaan saatteko te lapset keskenänne tehtyä piirin.	Lasten kannustaminen omaaloitteisuuteen		
Me tarvitaan siihen esitykseen erilaisia tonttuja ja sit me tarvitaan soitajia.			

Taulukko 3. Esimerkki kokoavan käsitteen, *lasten osallistaminen*, muodostamisesta.

Seuraavaksi esitellään taulukko, jossa on listattuna kokoavat käsitteet, jotka on saatu haastattelu- ja havainnointiaineistosta pelkistettyjä ilmauksia yhdistelemällä erilaisiksi luokiksi, kuten edellä oleva esimerkki osoittaa. Taulukossa kuvataan lasten yhteistoimintaa edistäviä taidepedagogisia työtapoja syksyllä 2014 ja keväällä 2015. Taulukon jälkeen avataan tätä tarkemmin.

Kokoavat käsitteet	Syksy 2014	Kevät 2015
Aikuisen esimerkki	x	x
Yhdessä tekeminen	x	x
Projektinomaisuus	x	x
Lasten osallistaminen	x	x
Lapsilähtöisyys	x	x
Kiinnostava ja monipuolinen toiminta	x	x
Leikinomaisuus ja elämyksellisyys	x	x
Aikuisen läsnäolo	x	x
Pienryhmien muodostaminen	x	x
Positiivinen ilmapiiri	x	x
Lasten tasa-arvoinen kohtelu	x	x
Arjen hetkiin tarttuminen	x	x
Suunnittelu		x

Taulukko 4. Lasten yhteistoimintaa edistävät taidepedagogiset työtavat syksyllä 2014 ja keväällä 2015.

Tutkimuksessa esiin nousseet kokoavat käsitteet olivat samoja sekä syksyllä 2014 että keväällä 2015 lukuun ottamatta yhtä uutta käsitettä, *suunnittelu*, joka nousi esiin kevään 2015 tutkimusaineistosta. Seuraavaksi tutkimusaineistosta saatuja kokoavia käsitteitä käsitellään tarkemmin.

Aikuisen esimerkki

Tutkimuksessa selvisi, että aikuinen voi omalla esimerkillään edistää lasten yhteistoimintaa ja inklusiota. Aikuisen antaman esimerkin merkitys korostui lasten välisen yhteistyön tukemisessa, mikä ilmeni siten, että kaikki tutkittavat mainitsivat sen haastattelussa. Ilmeni, että aikuinen voi omalla toiminnallaan näyttää lapsille yhteistoiminnan perusteita, joita lapset voivat mallintaa omassa toiminnassaan muiden lasten kanssa. Lisäksi aikuinen voi kannustaa lapsia oman esimerkkinsä avulla kohtelemaan toista hyvin. Uuden aikuisen tullessa ryhmään muut aikuiset voivat toimia esimerkkeinä lapsille siinä, miten uusi ihminen otetaan ryhmään mukaan. Selvisi, että yhteistyö koko päiväkodin henkilökunnan kesken voi luoda perustan lasten yhteistoiminnalle.

Totta kai mä oon omalla toiminnallani yrittäny sellasta mallia antaa. (T1, H, 2014)

Yhteistyö tietenki koko sen päiväkodin henkilökunnan kanssa luo sen pohjan lasten yhteiselle tekemiselle. (T3, H, 2014)

Ku taidepedagogi on tullu uutena siihen työtiimiin, ni lapset on nähny, et aikuisetki joutuu muuttaa sitä omaa toimintatapaa. Me ollaan niinku esimerkkeinä siinä, et kuinka me otetaan uus ihminen siihen meidän porukkaan vastaan. Oli se sit sijainen tai oli se sit taidepedagogi tai ihan kuka tahansa. (T7, H, 2015)

On loppurentoutuksen vuoro. Lapset makaavat lattialla ja taustalla soi musiikki. T2 silittelee lapsia ja sen seurauksena lapset alkavat pajata toisiaan.

T2: *Kenestä tuntu mukavalta ku silitettiin?*

Kaikki nostavat kätensä ylös.

T2: *No kiva. Ihanasti te silititte toisianne.*

(L, 2015)

Yhdessä tekeminen

Tutkimuksessa selvisi, että lasten yhteistoimintaa ja inklusiota voi olla mahdollista edistää taidepedagogisin keinoin, kun tehdään paljon erilaisia asioita yhdessä erilaisten lasten ja aikuisten kanssa erilaisissa toimintaympäristöissä. Tutkittavien päiväkotiryhmien taidepedagogisessa toiminnassa on ollut mukana sekä tehostettua tukea tarvitsevia että sitä tarvitsemattomia lapsia, joista osa on ollut nuorempia ja osa vanhempia. Kävi ilmi, että yhdessä tekeminen on tärkein keino yhdistää koko ryhmää. Aikuinen pyrki ohjaamaan lapsia toimimaan yhdessä. Monissa tutkittavissa ryhmissä taidepedagogi oli toteuttanut lasten kanssa koko ryhmän yhteiseen tekemiseen liittyviä taidepedagogisia hetkiä, joita ei ollut ennen taidepedagogin tuloa ollut suunniteltu yhtä paljon. Tällöin taidekasvatusta on ollut tarjolla kaikille jonkin rajatun ryhmän sijaan.

Kyl mun mielestä sitä yhteistoiminaa edistää just se, et tehää yhdessä ja siel on sekasin kaikenlaisia lapsia. (T2, H, 2014)

Tää ei oo ollu vaan jollekin tietylle porukalle, vaan meil on koko ajan ollu ajatuksena se, et koko ryhmä on mukana. (T5, H, 2015)

Eri-ikäiset toimii yhdessä erilaisten lasten kanssa erilaisissa toimintaympäristöissä erilaisten aikuisten kanssa. (T7, H, 2015)

Ryhmässä leikitään laululeikkejä.

T2: *Nyt mä annan teille tehtävän. Katotaan, saatteko te lapset keskenänne tehtyä piirin.*

Lapset muodostavat yhdessä piirin.

T2: *Vau! Tosi taitavia ootte! Tehääs pienempi piiri.*

Lapset menevät lähemmäs toisiaan.

T2: *Voit silittää kaverin selkää.*

Kaikki silittävät toistensa selkiä ja hymyilevät.

T2: *Ihania ootte!*

(L, 2014)

Meneillään on taidehetki.

T4: *Nyt teitä kaikkia tarvitaan tänne junaradaksi. Käydään piiriin istumaan.*

L6 on piiloutunut huovan alle.

T4: *Tuu säki pois sieltä tunnelista ja tuu tänne mukaan. Muuten tulee junara-
taan iso kolonen, jos et tuu mukaan.*

Kaikki lapset menevät Iran luo.

(V, 2015)

Projektinomaisuus

Esiin nousi projektinomainen ja pitkäkestoinen lasten yhteinen työskentely, kun selvitettiin, miten lasten yhteistoimintaa ja inklusiota voidaan edistää taidepedagogiikan avulla. Haastatteluista kävi ilmi, että kaikki tutkittavat korostivat projektityöskentelyssä sitä, että kaikki lapset ja aikuiset toimivat yhdessä siten, että projekteissa mukana oli tehostettua tukea tarvitsevia ja sitä tarvitsemattomia lapsia sekä ryhmän kaikki aikuiset. Tutkimuksessa ilmenneessä projektinomaisessa työskentelyssä oleellista oli, että kaikilla projektiin osallistuvilla on jokin rooli projektissa ja kaikkien antamalla panoksella saatiin yhdessä aikaan yhteinen lopputulos, mikä samalla yhdisti koko ryhmää. Kuitenkin tutkimuksessa nousi esiin, että tärkeää on lopputuloksen lisäksi myös itse prosessi ja kaikki, mikä siihen liittyi. Kävi ilmi, että prosessityöskentelyssä voidaan turvallisesti kokeilla erilaisia asioita yhdessä, ja jos jokin epäonnistuu, niin kaikki epäonnistuvat yhdessä, jolloin yritetään yhdessä uudelleen toisella tavalla. Ilmeni, että yhteistä projektia voi jatkaa myös eri lasten kanssa kuin se oli aloitettu. Siten myös esimerkiksi ne lapset, jotka olivat ajoittain pois päiväkodista, pääsivät yhteiseen projektiin mukaan. Tutkittavissa päiväkotiryhmissä oli jo ennen taidepedagogeja ollut isoja projekteja, mutta koettiin, että taidepedagogit toivat projektit pysyvimmiksi rakenteiksi ryhmien arkeen. Kaikki tutkittavat lastentarhanopettajat kokivat haastattelussa, että projektityöskentelyn ottaminen ryhmän pysyväksi toimintakäytännöksi oli yksi merkittävimmistä uusista työtavoista, joita taidepedagogit toivat ryhmään.

Meil on ollu sellasii yhteisii isoja proggiksia, mitä rakennetaan niinku koko ryhmän voimin. Myös se, et se koko tiimi on siinä mukana tekemässä ja jokainen lapsi ja aikuinen pääsee tuomaan mukaan sitä mitä osaa ja ne ympätään yhteen ja sit niist tulee hieno lopputulos. Esimerkiks meillä lapset on osallistunu siihen kaikkeen tekemiseen, mikä siihen projektiin liittyy. Sillon kaikki puhaltaa yhteen hiileen. Sit se on koko ryhmän yhteinen juttu ja se on musta silleen huikee ja yhdistävä tekijä. (T2, H, 2014)

Lähetään yhdessä tutkimaan ja selvittämään sitä asiaa. Jos menee metsään niinku ehkä on mennyki jossain kohassa, ni sit se ei haittaa, vaan se on osa sitä prosessia. (T3, H, 2014)

No varmaan meillä just ne yhteiset projektit, mitä lapset on tehny. Ku on ollu yhteisiä ryhmiä eli siel on ollu sekä tuen tarvitsijoita että tukijoita tekemässä yhdessä. Siinä ei oo niin tärkeetä se, et saadaan se valmis tuotos kotiin, vaan se prosessi alkaa olla tärkeempää. Ja se yhdessä viihtyminen, ni se on tosi kiva juttu. (T7, H, 2014)

Voihan sitä jatkaa, vaikkei ne lapset ois ollu paikalla, ni siitä mihin se toinen ryhmä jäi. Et tavallaan nää on tehny tähän pisteeseen ja me tehään tää. Sit siitä tulee se yhteinen projekti, ku kaikki on jollain tavalla osallistunu siihen. (T7, H, 2015)

Lasten osallistaminen

Ilmeni, että lasten yhteistoimintaa ja inklusiota voidaan edistää taidepedagogisten työtapojen avulla osallistamalla lapsia. Kävi ilmi, että yhteistoimintaa edistää se, että lapset saavat itse tuoda ideoita toimintaan ja osallistua yhteiseen tekemiseen. Silloin jokaisella lapsella on rooli yhteisessä tekemisessä ja motivaatio yhteiseen tekemiseen pysyy yllä, kun toiminta on heille omakohtaisesti merkittävää ja tärkeää. Samalla lapset voivat kokea kuuluvansa joukkoon. Kävi ilmi, että aikuisen tulisi sensitiivisesti havainnoida lasten tekemiä aloitteita ja huomioida ne toiminnan etenemisessä.

Huomaa, et ku he on yhdessä ollu miettimäs sitä, et mitä lähetään tekemään, ni he jaksaa kyllä niinku tosi pitkällä kaarella tehdä niitä hommia yhdessä. (T1, H, 2014)

Mun mielestä se on ihanaa, kun tosiaan lapset saa ite niinku olla mukana rakentamassa sitä ja osallistua sen tekemiseen ja suunnitella sitä ja mitä kaikkee siel tapahtuu. (T2, H, 2015)

Se tukee sitä joukkoon kuulumista, et lapset pääsee aktiivisina osallistumaan erilaisiin juttuihin. (T8, H, 2015)

Ryhmässä pohditaan, millaisia ääniä omalla keholla voi saada aikaan.

T2: *Mistä vois saada suhinaa?*

Jokainen lapsi saa vuorollaan näyttää, miten omalla keholla voisi tehdä suhinaa.

(L, 2014)

Ryhmässä on juuri luettu satu ja sen jälkeen on alettu pohtia yhdessä, mitä sadussa tapahtui ja mitä ääniä satuun saattoi liittyä.

T4: *Mitäs ääniä tässä tarinassa vois teidän mielestä olla? Käsi kertoo. No kerro sä.*

L2: *Puiden soimishelinää.*

T4: *Joo, hienosti muotoiltu. Mites te tekisitte puiden soimishelinää teidän suulla, vartalolla tai käsillä? Käsi kertoo. Kerro sä.*

L3: *Titityy titityy!*

T4: *Ahaa, siellä puissa ois siis lintuja. Tehääs kaikki yhdessä.*

Kaikki: *Titityy titityy!*

Kaikki lapset saavat halutessaan ehdottaa lisää ääniä, joita tarinaan voisi liittyä, ja näyttää miten äänet voisi saada aikaan omalla keholla.

(V, 2015)

Lapsilähtöisyys

Lasten osallistamiseen liittyen myös lapsilähtöisyys nousi esiin tutkimuksessa. Kävi ilmi, että toimintaa on tärkeä suunnitella lapsilähtöisesti ja kuunnella lasten toiveita ja ideoita. Tutkittavissa ryhmissä lapset olivat usein tehneet aloitteita ja ehdotuksia toimintaan liittyen ja ideoineet yhdessä toimintaa, jolloin aikuinen oli pyrkinyt mahdollistamaan lasten aloitteet, ehdotukset ja ideat. Lapset olivat myös halunneet usein tehdä erilaisia materiaaleja leikkiin. Tällöin lasten ideoita oli lähdetty toteuttamaan yhdessä aikuisen kanssa. Lapset olivat myös saattaneet nähdä, mitä muissa pienryhmissä on tehty, jolloin he halusivat tehdä yhdessä samanlaisia asioita. Selvisi, että lasten ideoista lähtevä toiminta sitouttaa usein koko ryhmän toimimaan yhdessä idean mukaisesti. Ilmeni, että myös aikuisten yhteistoimintaa tukee se, että kuunnellaan yhdessä sensitiivisesti lapsilta lähteviä ehdotuksia ja ajatuksia, joista keskustellaan ryhmän aikuisten kanssa ja suunnitellaan niiden perusteella toimintaa yhdessä.

Meil on käyny niin, et on eka tehty pienryhmissä ja sit toiset on nähny, mitä muut on tehny, ja sit ne haluis iteki tehdä. Sit me ollaan tehty lasten toiveesta. Ne on ollu sit sellasia ryhmää yhdistäviä juttuja. Ja sit me ollaan tehty jotain materiaaleja, joita saa ottaa mukaan leikkiin ja on kuunneltu lasten ideoita, ja mitä ne haluu leikkiä. (T1, H, 2014)

Sit kuunnellaan yhdessä niitä lasten ideoita ja sit on tavallaan koko ajan se jatkuva vuorovaikutus siitä, että kerrotaan muille ryhmän aikuisille, mitä ollaan kuultu lapsilta. Se on sellasta yhdessä tekemistä kyllä. (T3, H, 2015)

Lapset maalaavat askartelemiaan lohikäärmeitä.

L21: *Hei voinko laittaa tähän lohikäärmetimantteja?*

T1: *Timantteja?*

L20: *Joo! Mäki haluun timantteja!*

T1: *Meidän täytyy etsiä tuolta varastosta, jos sieltä löytyis sopivia timantteja.*

(V, 2014)

T3 ja lapset ovat juuri katselleet kuvia, jossa he ovat käyneet metsäretkellä.

T3: *No niin ja nyt saatiin kaikki kuvat hienosti katsottua.*

L17: *Ja nyt pidetään hauskaa!*

Lapset: *Jee jee jee!*

Lapset alkavat pomppia ylös alas. T3 lähtee mukaan pomppimiseen.

T3: *No hypitääs vähän!*

(V, 2014)

Ryhmä suunnittelee, millaisia koteja aletaan tehdä eläimille savesta.

L17: *Mihin me tarvitaan tota savea?*

T3: *No mä aattelin, et me voitais tehdä siitä niille eläimille koteja. Se vois olla vaikka joku luola.*

L16: *Luola!*

L17: *Hei mä tiän! Tehää niille eläimille sellanen iso vuori ja sinne luola! Sit siellä vois olla niitä loistavia kiviä.*

T3: *Tarkotaksä sellasia, mitkä vois olla niiden aarteita?*

L17: *Joo!*

T3: *Tossa tuli jo monta hyvää ideaa, joita voitais lähteä toteuttaa.*

L16: *Joo. Tehää vuori, jonka sisällä on luola!*

T3: *Se vois olla hyvä idea.*

(V, 2015)

Draamaleikki on meneillään.

T4: *Tulkaa tänne mun perään jonoon. Tää juna lähtee.*

L6 menee sohvan selkänojan päälle makaamaan.

L6: *Sopiiko, et tää hirvi nukkuu täällä.*

T4: *Ai siellä on yks nukkuvu hirvi.*

L3 menee makaamaan myös sohvan selkänojalle.

L3: *Joo tääki nukkuu täällä. Sen junan täytyy mennä hiljaa.*

T4: *No sit meidän täytyy mennä tosi hiljaa niiden hirvien ohi, ettei ne herää.*

L4 kävelee sohvan luo.

L4: *Mäki tuun hirveks.*

T4: *Kaikki on hirviä.*

Myös L1 ja L2 kävelevät muiden lasten luo sohvalle.

L2: *Joo mäki tuun.*

L1: *Niiden pitää sit mennä hiljaa ohi.*

Aikuiset menevät jonoon.

T4: *Okei. Meillä on sit tällänen hiipivä aikuisten juna.*

Aikuiset hiipivät junassa lasten ohi. L4 alkaa karjua ensin ja muut lapset karjuvat perässä. Lapset juoksevat halaamaan aikuisia.

(V, 2015)

Kiinnostava ja monipuolinen toiminta

Tutkimuksessa selvisi, että kiinnostava ja monipuolinen toiminta ja työskentelyn teema voi tukea lasten yhteistoimintaa ja inklusiota. Ilmeni, että kun toiminta on tarpeeksi kiinnostavaa tai lapsille uutta, niin lapset saattavat jaksaa keskittyä ja sitoutua tavallista pidempään toimimaan yhdessä yhteisen aiheen piirissä. Selvisi myös, että erilaisia taidepedagogisia menetelmiä yhdistämällä toiminnassa, voidaan tukea lasten toimimista yhdessä. Kävi ilmi, että monipuolinen tekeminen innostaa lapsia mukaan yhdessä toimimiseen. Kun yksi lapsi innostuu, niin se voi edistää myös muiden lasten innostumista.

Sit tietysti jotkut työtävät, jotka on uusia, ni ne kiinnostaa. (T4, H, 2014)

Sit ku on semmosta eri taiteenlajien yhdistämistä vielä silleen tosi kivasti, ni lapsethan innostuu hirveesti siitä. Sit ku yks innostuu, ni kohta ne kaikki on innostuneita. (T6, H, 2015)

Just silleen, et jos on joku mielenkiintoinen juttu, johon liittyen tekee erilaisia juttuja, ni yleensä sillon kaikki lapset jaksaa tosi hyvin keskittyä siihen yhdessä. Et jos on jotain vähän spesiaalimpaa, ni sit ne yleensä jaksaa. (T8, H, 2015)

Leikinomaisuus ja elämyksellisyys

Tutkimuksessa selvisi, että leikinomaisen ja elämyksellisen toiminnan avulla voidaan tukea lasten yhteistoimintaa ja inklusiota. Lapset eläytyvät usein leikinomaiseen toimintaan, jolloin he samalla sitoutuvat yhteiseen tekemiseen. Selvisi, että tutkittavissa lapsiryhmissä käsiteltiin esimerkiksi tunteita taidepedagogisin keinoin. Leikinomaisuuden ja elämyksellisyyden avulla lapset heittäytyivät toimintaan mukaan. Ilmeni, että taidepedagogisten työtapojen avulla voidaan tukea lasten keskinäistä leikkiä esimerkiksi valmistamalla leikkiin välineitä. Esiin nousi myös, että esimerkiksi moniaistinen toiminta voi innostaa lapsia lähtemään yhteistoimintaan mukaan.

Leikki on ehkä ollu sellanen, mihin on osattu yhdessä tuoda niitä aineksia. (T1, H, 2014)

Sit ku tulee niinku kaikil aisteilla ja ehkä sit monesta suunnasta, ni se on niinku sellanen, mihin lapset lähtee ja lämpeää. (T4, H, 2015)

Ryhmässä on meneillään kalaleikki, jossa kalat uivat musiikin tahdissa. Välillä musiikissa tulee kohta, jolloin kalat lähtevät petokaloja karkuun. Silloin menään sovittuun turvapaikkaan.

Essi: *Vau, te ootte kauniita kaloja!*

Kun musiikki loppuu, Essi kerää lapset istumaan puolikaareen eteensä.

Essi: *Tiiättekö mitä, teil oli kaikilla ihania ihmeitä ku te lähitte karkuun. Eikai ketää pelottanu liikaa?*

Lapset: *Ei!*

Essi: *Hyvä, koska se oli mielikuvitusta.*

(L, 2014)

Meneillään on draamaleikki. T4 ja lapset ovat kiukkukylässä.

T4: *Nyt meidän täytyy selvittää, miks täällä on niin kiukkusta porukkaa. Nyt me tarvittais tänne yks kiukkunen.*

L2 viittaa.

T4: *Tuu sä vaan. Sit mejän muiden pitäis nyt selvittää, et miks meil on tääl yks mahottoman kiukkunen.*

L2 alkaa kulkea ympäri huonetta vihainen ilme kasvoillaan. Hän murahtelee ja polkee jalkaa maahan. Muut katselevat. L2 menee lastenvaunujen taakse piiloon.

T4: *Nyt se meni tonne nurkan taakse mököttämään. Mikä sitä vois kiukuttaa?*

Lapset menevät lähemmäs katsomaan, kun L2 kulkee kontillaan muristen ja lyöden nyrkkiä maahan.

L3: *Koska sen äiti suuttu sille ja potkas sen ikkunan läpi!*

T4: *Ahaa, äiti suuttu ja potkas sen ikkunan läpi. Tuleeks muille mieleen, miks se ois niin kiukkunen?*

L4: *Se on kiukkunen, koska sitä väsyttää.*

T4: *Sitä väsyttää. Joo, kyllä voi hyvinkin olla kiukkunen, jos väsyttää. Monista syistä voi tulla kiukkuseks.*

Yhdessä ryhmä saa selvitettyä lopulta, miksi L2 on niin kiukkuinen.

(V, 2015)

Aikuisen läsnäolo

Tutkimuksessa kävi ilmi että aikuisen johdonmukainen läsnäolo voi tukea lasten yhteistoimintaa ja inklusiota. Selvisi, että aikuisen on tärkeää olla sensitiivisesti läsnä, jotta lasten yhdessä toimiminen olisi mahdollisimman toimivaa. Esiin nousi aikuisen kyky keskittyä vuorovaikutustilanteisiin, joissa hän on yhdessä lasten kanssa ja ohjata lapsia toimimaan yhdessä. Aikuisen tulisi sitouttaa lapset takaisin yhteiseen toimintaan silloin, kun lapsen keskittyminen alkaa herpaantua. Selvisi, että aikuinen voi tukea lasten yhteistoimintaa kannustamalla lapsia toimimaan eri lasten kanssa kuin yleensä. Kävi ilmi, että aikuisen tulisi asettaa lapsille rajat, joiden mukaan lapset toimivat yhdessä. Kuitenkaan aikuisen ei tulisi lopettaa kaikissa tapauksissa heti yhteistä toimintaa, jossa lasten sitoutuminen toimintaan vähenee ja lapset alkavat testata rajoja, vaan lapsen kanssa tulisi keskustella siitä, miten tilanteessa tulisi toimia.

Se pitkäjänteisyys puuttuu mun mielestä aika monesta tai kaikesta lasten tekemisestä, et ne sinkoilee, et tavallaan se, että niille lapsille pitää sanoo, et ei ku sä oot nyt tietyn ajan tän tietyn porukan kanssa. Siin just tarvitaan meitä aikuisia mun mielestä läsnä siinä touhussa. (T2, H, 2014)

Aikuisen pitää osaa kuitenkin vetää see rajan sillai, et nyt tää rupee leviämään, mut mun ei tarvii silti sanoo, et nyt loppu, vaan et miten se lapsi tekee sen asian. Sit lähtee todella käsistä jos ei pidä raameja. (T6, H, 2015)

Taidepedagogin läsnäolo

Selvisi, että taidepedagogit olivat taidepedagogisissa hetkissä sensitiivisesti läsnä kannustaen ja innostaen lapsia toimimaan yhdessä. Tutkittavissa ryhmissä taidepedagogit ohjasivat lapsia toimimaan yhdessä esimerkiksi kehottamalla lapsia auttamaan toisiaan, ehdottamalla yhteistyötä tai suosittelemalla jakamista. Taidepedagogit myös lukivat tilanteita, kuuntelivat lapsia ja tarttuivat tilanteisiin lasten yhteistoimintaa tukiessaan. Kävi myös ilmi, että taidepedagogit innostivat omalla positiivisella olemuksellaan, kuten eleillään ja myönteisellä äänensävyllään, lapsia mukaan yhteistoimintaan, jolloin yhden lapsen innostumi-

nen yleensä tuki muiden lasten innostumista. Selvisi, että taidepedagogit pyrkivät tuottamaan lapsille positiivisia onnistumisen kokemuksia esimerkiksi kehumalla ja rohkaisemalla lapsia.

Ryhmässä taputellaan rytmejä keholla.

T2: Vau, kaikki osaa! Ihana, miten tarkasti te teette. Loistavaa, hyvä! Oottepa taitavia!

(L, 2014)

T3 ja lapset suojaavat lattian vahakankaalla ennen askartelun aloittamista.

T3: *Sä voisit ottaa ton vahakankaan ja te voisitte yhdessä levittää sen tohon lattialle. Menisittekös te auttamaan?*

L17 ottaa vahakankaan.

L17: *Tulkaa auttamaan.*

L18 ja L16 ottavat myös kankaan reunoista kiinni ja yhdessä lapset levittävät sen lattialle.

(V, 2014)

Ryhmässä on meneillään rakennusprojekti.

T3: *Mä ajattelin, et te voisitte käyttää näitä alustoina.*

T3 ojentaa lapsille matalareunaiset pahvilaatikot.

T3: *Tekisittekös te erilliset pesät vai yhden yhteisen pesän?*

L14: *Erilliset.*

T3: *No voisko ne vaikka olla tällä tavalla vierekkäin? Niinku naapureita.*

T3 laittaa laatikot kiinni toisiinsa. Lapset tutkivat käytettävissä olevia rakennusmateriaaleja eivätkä vastaa aikuisen kysymykseen. Hetken päästä L15 alkaa asetella seiniä yhdelle rakennusalustalle. L14 ottaa toisen rakennusalustan ja menee huoneen nurkkaan sen kanssa.

T3: *Tuuksä tänne mejän viereen ni voidaan tehdä vähän yhdessä?*

L14 tuo alustan takaisin muun ryhmän luo.

L14: *Mä voin jo teippaa näitä.*

T3: *Kiva. Teippaa vaan.*

L14: *Mä voin kyl teippaa sun taloo jos sä tahdot. Teipataaks yhdessä?*

L15: *Teipataan vaan. Me tehää kyl upein talo mitä me ollaa koskaa tehty!*

T3: *No varmasti tulee upee talo!*

Lapset alkavat työskennellä yhdessä.

(V, 2014)

Lapset maalaavat musiikin tahdissa.

T4: *Jokaiselle ei riitä omaa maalia ja vesipurkkia, ni te voitte käyttää kaverin kanssa yhteisiä.*

L5 ja L2 alkavat maalata. He kastavat siveltimensä yhteisessä vesikupissa ja ottavat kumpikin samasta purkista maalia siveltimiinsä.

(V, 2015)

Pienryhmien muodostaminen

Tutkimuksessa kävi ilmi, että pienryhmien muodostaminen lasten tarpeen mukaan voi edistää lasten yhteistoimintaa ja inklusiota. Selvisi, että pienryhmien muodostamisen avulla pyrittiin tukemaan lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Tutkittavat kokivat haastattelussa, että lapsia tulisi ohjata toimimaan erilaisissa

ryhmissä eri lasten kanssa, jotta kaikki lapset leikkisivät kaikkien kanssa. Samalla pyrittiin rikkomaan lapsiryhmässä syntyneitä klikkejä ja ohjaamaan lapsia toimimaan uusien vertaistovereiden kanssa.

Ne ketkä ovat siinä tilassa samaan aikaan, ni tietysti se on niiden lasten yhteinen hetki. Siinä on hyvä tilaisuus rikkoo vähän niitä klikkejä, joita siihen ryhmään on syntyny jo, sillä tavalla, et valitsee, et ketkä samaan aikaan tulee tekemään hommia. (T1, H, 2014)

*Kyllä aina siinä jonkunlainen ryhmä on niinku mukana, et siin tulis sitä vuorovai-
kutusta. (T3, H, 2015)*

Ku me ujutetaan joku lapsi johonki porukkaan mukaan, ni sillä me taataan myös sitä, että he leikkii kaikki kaikkien kanssa. (T7, H, 2015)

T3 jakaa lapset kahteen pienryhmään.

T3: *Te voisitte nyt välillä tehdä yhdessä. Olkaa te yks ryhmä, ja te voitte olla toinen. Te voisitte tulla tohon pöydän ääreen, ja menkää te tohon.*

Jaettuaan lapset kahteen ryhmään T3 ohjaa lapset kahden pöydän ääreen. Lapset menevät sinne, minne heidät pyydetään.

T3: *Te voitte nyt niissä teidän pienryhmissä alkaa rakentaa yhdessä niitä koteja niille eläimille. Sit ku te ootte saanu ne valmiiks ni voidaan tehdä silleen, että yhdistetään teidän tekemät kodit ja sit ne voi vierailla toistensa kodeissa.*

Lapset: *Joo!*

L17: *Kivaa!*

(V, 2015)

Positiivinen ilmapiiri

Ilmeni, että positiivinen ilmapiiri ja kannustaminen toisen huomioimiseen tukevat lasten yhteistoimintaa ja inklusiota. Selvisi, että on tärkeää kannustaa lapsia arvostamaan ja kehuaan toista. Kävi ilmi myös, että yhdessä toimimiseen voi vaikuttaa lasten rohkaiseminen hyviin käytöstapoihin ja puhumaan positiivisesti toisista. Tutkittavissa ryhmissä käsiteltiin sitä, millainen on hyvä kaveri. Sen avulla pyrittiin luomaan positiivista ilmapiiriä ryhmään.

Meil on ollu ryhmässä kaikkien lasten kanssa puhetta siitä, miten ollaan hyvä kaveri ja miten toista voidaan tukea, ni niitä me ollaan just käsitelty esimerkiks pienillä videopätkillä. (T1, H, 2014)

Meil on sellanen ilonen meininki. (T2, H, 2015)

Kannustetaan siihen, et kehuaan toista ja arvostetaan sitä toista. (T7, H, 2015)

Lasten tasa-arvoinen kohtelu

Selvisi, että lasten tasa-arvoinen huomiointi ja kohtelu voivat edistää lasten yhteistoimintaa ja inklusiota. Ilmeni, että kun kaikki lapset tulevat kuulluiksi ja

saavat tarvitsemaansa huomiota, niin se saattoi heijastua lasten väliseen yhteistoimintaan ja vertaissuhteisiin. Selvisi, että tutkittavissa ryhmissä pyrittiin huomioimaan tasapuolisesti jokaisen lapsen toiveet ja ideat. Kävi ilmi myös, että kaikki lapset tulisi ottaa mukaan toimintaan, jotta kaikki pääsisivät osallisiksi yhteiseen tekemiseen.

Tietysti se, et lapsi saa sen huomion ja tulee kuulluks siinä pienessä ryhmässä, ni toivottavasti heijastuu sellasena hyvänä olona myös niissä kaverisuhteissa ja muissa. (T1, H, 2014)

Pitää varmistaa se, et kaikki pääsee. Oli sit pieni tai iso tai aluks vähä vastaan hankanen, ni ne on silti jollain tavalla mukana, ja se on hirveen tärkeä niille. (T6, H, 2015)

L23 hyräilee samalla, kun hän askartele.

L21: *Lopeta.*

L23 jatkaa hyräilyä.

L20: *Lopeta.*

L23 jatkaa vieläkin hyräilyä.

T1: *Häiritseekö teitä, ku hyräillään?*

L20 ja L21: *Joo.*

T1: *Mikä ois teistä parempi ääni taustalle?*

L21: *Ei mikään.*

T1: *Sä haluisit olla ihan hiljaisuudessa?*

L21: *Joo.*

T1: *Mitä mieltä oot, toteutetaanko toisten toive?*

L23: *Mä pääsin vasta vauhtiin!*

T1: *Oliko se sun itse keksimä kappale?*

L23: *Joo.*

T1: *No jos sä hyräilet hetken aikaa ja sit tehään niinku toiset toivoo ja työskennellään hetki hiljaisuudessa.*

L23 jatkaa hyräilyä askartelunsa ohessa ja lopettaa ääntelyn hetken kuluttua. Lapset jatkavat askartelua.

(V, 2015)

Arjen hetkiin tarttuminen

Selvisi, että arjen hetkiin tarttuminen voi edistää lasten yhteistoimintaa ja inklusiota. Tutkittavat kokivat haastattelussa, että arjessa on tarjolla otollisia hetkiä, joissa lasten yhteistoimintaa voi tukea, ja aikuisen tulisi tarttua kyseisiin hetkiin. Tutkittavissa ryhmissä taidepedagogisia keinoja käytettiin esimerkiksi niissä tilanteissa, joissa osa lapsista ei enää jaksanut keskittyä toimintaan, mikä vaikutti nopeasti koko ryhmään siten, että lapset alkoivat riehaantua. Tällöin aikuinen ohjasi kaikkia lapsia rauhoittumaan yhdessä esimerkiksi rentoutuksen avulla. Jos lapset onnistuivat, aikuinen kehui koko ryhmää yhdessä toteutetusta tehtävästä. Ilmeni, ettei yhteistoimintaa tarvitse aina tukea suunnitelluissa tuoki-

oissa, vaan esimerkiksi myös arjen odotteluhetket voivat olla oivallisia yhteistoimintaa tukevia hetkiä lapsille. Lisäksi nousi esiin, että eri tilanteissa esiin nousseet ristiriitatilanteet tulisi käydä heti läpi joko niiden lasten kanssa, jotka olivat tilanteeseen osallisia tai koko ryhmän kanssa yhdessä. Siten voidaan olla tukena lasten yhteistoiminnalle.

Yhteistilanteissa, jos on esimerkiks sellasii odottelujuttuja, ni niihin hetkiin pitäis tarttua. (T4, H, 2014)

Ja sit käydään läpi ristiriitatilanteet heti. Joko sellasen kaverin kanssa, joka siinä on ollu osallisena tai sit ihan koko porukan kanssa. (T4, H, 2015)

Ryhmä lopettelee taidehetkeä, koska lapset alkavat olla levottomia.

T2: Nyt te alatte olla niin levottomia, et mä pyydän teitä makaamaan lattialle. Teidän tehtävä on makaa lattialla ja kuunnella musiikkia. Katotaan, onnistuuko se teiltä.

Lapset asettuvat maahan makaamaan ja kuuntelevat paikoillaan musiikkia. Samalla T2 sivelee lapsia huiveilla. Lapset jaksavat olla rauhallisesti rentoutuksen loppuun saakka.

T2: Hei voi että te osasitte hienosti rauhoittua! Oli niin riehakas tunnelma, mut te hienosti rauhotuitte.

(L, 2014)

Suunnittelu

Tutkittavien haastatteluista nousi esiin myös suunnittelun merkitys lasten yhteistoiminnan ja inklusion tukijana. Selvisi, että toiminnan tavoitteellisen suunnittelun avulla voidaan keskittyä tukemaan fokusoidusti lasten yhteistoimintaa. Tässä tutkimuksessa suunnittelun merkitys saattoi nousta esiin siksi, että taidepedagogit tulivat kesken toimintakauden ryhmiin, jolloin he eivät välttämättä päässeet mukaan yhteiseen suunnitteluun heti alussa. Toki tutkittavat saattoivat nostaa suunnittelun merkityksen esiin myös siksi, että he kokivat sen muutenkin tärkeäksi lasten yhteistoiminnan tukemisen kannalta.

On ollu tosi hyvä olla miettimässä sitä ryhmän viikkoa ja päivää ja kaikkea jo tässä vaiheessa. (T1, H, 2015)

Kehittämisideoita jatkoa ajatellen

Tutkittavat pohtivat haastattelussa, millaisia taidepedagogisia työtapoja lasten yhteistoiminnan ja inklusion tukemiseksi on tarpeen kehittää jatkossa. He toivoivat, että taidepedagogiikan keinoin voitaisiin tukea entistä enemmän lasten yhteistoiminnan lisäksi myös koko ryhmän yhteistoimintaa, jossa olisi mukana kaikki ryhmän lapset ja aikuiset. Lisäksi tutkittavat toivoivat, että voitaisiin edis-

tää jatkossa myös päiväkotiryhmien välistä yhteistyötä ryhmän keskinäisen yhteistoiminnan tukemisen lisäksi. Tutkittavat nostivat esiin myös sen, että taidepedagogiset työtavat yhdistäisivät koko talon me-henkeä.

Toivois et, sais nää ryhmät sit hitsautumaan enemmän toisiinsa kiinni. (T3, H, 2014)

Toivois, et kaikki aikuiset pääsis mukaan niihin silleen, et se ois sit yhteistä toimintaa. (T4, H, 2015)

Toimintaan vois ottaa koko talonki mukaan, et ei ois vaan oma ryhmä mukana, vaan että ois joku sellanen projekti, mihin koko talo osallistuis. (T5, H, 2015)

Yhteenveto

Syksyllä 2014 ja keväällä 2015 lasten yhteistoiminnan ja inklusion tukemiseen liittyen löytyi toimintaa kuvaavia ja aikuisen roolia kuvaavia kokoavia käsitteitä. Eniten löytyi aikuisen roolia kuvaavia kokoavia käsitteitä. Tästä voi päätellä, että aikuisella on suuri rooli lasten yhteistoiminnan ja inklusion edistämisessä. Myös toiminnan roolilla on merkitystä lasten yhteistoiminnan ja inklusion tukemisessa.

Aikuisen roolia kuvaavia kokoavia käsitteitä löytyi kuusi syksyllä 2014 ja keväällä 2015 seitsemän. Aikuisen roolia kuvaaviksi kokoaviksi käsitteiksi muotoutuivat syksyllä 2014 *aikuisen esimerkki, lasten osallistaminen, aikuisen läsnäolo, pienryhmien muodostaminen, arjen hetkiin tarttuminen ja lasten tasa-arvoinen kohtelu*. Keväällä 2015 edellä mainittujen kokoavien käsitteiden lisäksi nousi esiin myös *suunnittelu*.

Tutkimuksessa selvisi, että aikuinen voi omalla esimerkillään edistää lasten yhteistoimintaa ja inklusiota siten, että aikuinen voi omalla toiminnallaan näyttää lapsille yhteistoiminnan perusteita, joita lapset voivat mallintaa omassa toiminnassaan muiden lasten kanssa. Myös Rasku-Puttonen (2006, 124) puhuu aikuisen esimerkin puolesta toteamalla, että omalla toiminnallaan aikuinen voi tarjota lapselle erilaisia malleja siihen, kuinka lapsi voi toimia ryhmässä, mikä voi johtaa siihen, että vähitellen lapset alkavat oppia myös pitämään huolta toistensa hyvinvoinnista. Tätä tukee myös Sajaniemi ja Mäkelä (2014, 130) toteamalla, että lapsi mallintaa aikuista sekä tämän auttamisen aloitteita ja pyrkii jäljittele-

mään aikuisen toimintaa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että lasten yhteistoimintaa ja inklusiota tukeakseen aikuisen tulisi osallistaa lapsia ja kohdella heitä tasa-arvoisesti. Korkeamäki (2006, 197) vahvistaa tätä mainitsemalla, että, lasten mielenkiinto yhteistä toimintaa kohtaan säilyy, kun aikuinen antaa lapsille mahdollisuuden osallistua yhteisen toiminnan suunnitteluun sekä toteuttamiseen ja nostaa esiin asioita, joita lähdetään yhdessä tutkimaan. Sajaniemi ja Mäkelä (2014, 126) korostavat, että jokaisen lapsen tulisi päästä mukaan yhteistoimintaan, jotta lapsen ulkopuolisuuden kokemuksia ja sosiaalista syrjäytymistä voidaan ehkäistä. Tutkimuksessa nousi esiin aikuisen johdonmukainen läsnäolo. Selvisi, että aikuisen on tärkeää olla sensitiivisesti läsnä arjen hetkiin tarttuen, jotta lasten yhdessä toimiminen olisi mahdollisimman toimivaa. Mäkelä ja Sajaniemi (2013, 38–39) toteavat tähän liittyen, että aikuisten tulee kannustaa lapsia prososiaaliseen käyttäytymiseen ja yhteistoimintaan. Lisäksi Sajaniemi (2015, 109) mainitsee, että aikuisen tulee sensitiivisesti havainnoida lasten yhteistoimintaan liittyviä ongelmakohtia ja puuttua leikkiin tarvittaessa. Tutkimuksessa selvisi, että taidepedagogit olivat taidepedagogisissa hetkissä sensitiivisesti läsnä kannustaen ja innostaen lapsia toimimaan yhdessä. Tähän liittyen Tapola ja Niemivirta (2014, 261–270) toteavat, että aikuinen voi tukea lasten kiinnostusta yhteistä toimintaa kohtaan omalla innostuksellaan. Lasten innostuminen ja kiinnostuminen tukee toisten kiinnostusta. Tutkimuksessa ilmeni, että aikuisen tulisi muodostaa pienryhmiä tukeakseen lasten yhteistoimintaa ja inklusiota. Viitala (2004, 146–147) tukee tätä toteamalla, että aikuisen tulisi muodostaa pienryhmiä, joihin osallistuvat lapset hänen tulisi valita huolella huomioiden, että ryhmässä on tukea tarvitsevia lapsia ja heitä tukevia lapsia. Tutkimuksessa nousi esiin myös suunnittelun merkitys lasten yhteistoiminnan ja inklusion tukijana. Selvisi, että toiminnan tavoitteellisen suunnittelun avulla voidaan keskittyä tukemaan kohdennetusti lasten yhteistoimintaa. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 35) suosittelee lapsen tarpeiden mukaista toiminnan suunnittelua. Von der Assen ym. (2011,104) nostavat myös esiin toiminnan suunnittelun merkityksen toteamalla, että inklusion edistäminen edellyttää aikuiselta toiminnan tavoitteellista suunnittelua.

Toimintaa kuvaavia kokoavia käsitteitä löytyi kuusi syksyllä 2014 ja keväällä 2015. Toimintaa kuvaaviksi kokoaviksi käsitteiksi muotoutuivat *positiivinen il-*

ilmapiiri, projektinomaisuus, lapsilähtöisyys, kiinnostava ja monipuolinen toiminta, leikinomaisuus sekä elämyksellisyys ja yhdessä tekeminen.

Tutkimuksessa selvisi, että lasten yhteistoimintaa ja inklusiota voidaan edistää toiminnalla, jossa tehdään paljon erilaisia asioita yhdessä erilaisten lasten ja aikuisten kanssa. Myös Ikosen (2006, 151–156) mukaan toimimalla yhdessä yhteisön me-tunne vahvistuu ja samalla yhteisöllisyyden tunteen saavuttaminen on mahdollista. Tutkimuksessa nousi esiin projektinomainen ja pitkäkestoinen yhteinen toiminta. Rusanen (2009, 53) ohjaa suomalaista varhaiskasvatusta projektinomaisuuteen toteamalla, että yksittäisten tuokioiden pitämisen sijaan on hyvä tutkia ja työstää aihepiirejä pidempikestoisesti ja projektien avulla. Nevanen, Juvonen ja Ruismäki (2014, 10–18) muistuttavat, että projekteissa erilaiset toimijat voivat yhdistää heidän taitonsa, kykynsä sekä lähtökohtansa. Tutkimuksessa nousi esiin myös toiminnan lapsilähtöisyys lasten toiveiden ja ideoiden kautta. Selvisi, että siten oli tavallisesti mahdollista sitouttaa koko ryhmä toimimaan yhdessä lapsille merkityksellisten ideoiden ja toiveiden mukaisesti. Myös Tapola ja Niemivirta (2014, 261–270) korostavat lapsen aloitteiden kuuntelemisen merkitystä lapsen kiinnostuksen säilyttämiseen yhteistä toimintaa kohtaan. Tutkimuksessa selvisi, että kiinnostava ja monipuolinen toiminta ja työskentelyn teema voi tukea lasten yhteistoimintaa ja inklusiota. Myös Tapolan ja Niemivirran (2014, 261–270) mukaan aikuinen voi tukea lasten kiinnostusta yhteiseen toimintaan toiminnan virikkeellisyydellä sekä kiinnostavuudella. Kumpulainen ym. (2014, 212) vahvistavat tätä toteamalla, että lasten osallisuutta voi lisätä toiminnan luontaisuus ja mielekkyys. Leikinomainen, moniaistinen ja elämyksellinen toiminta nousivat myös esiin tutkimuksessa. Myös Rusanen (2009, 53) ohjaa suomalaista varhaiskasvatusta elämyksellisyyteen ja leikillisyyteen toteamalla niiden motivoivan lapsia toimimaan. Tutkimuksessa ilmeni, että toiminnan positiivinen ilmapiiri voi tukea lasten yhteistoimintaa ja inklusiota. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 16) suositellaan, että aikuinen luo turvallisen ilmapiirin, jossa lapset voivat saada kokemuksen osallisuudesta ja yhteenkuuluvuudesta. Kumpulainen ym. (2014, 203–212) tukevat tätä toteamalla, että ryhmän hyvä ilmapiiri edesauttaa lasten yhteisöllisyyttä ja me-henkeä.

8.3 Vuorovaikutustilanteet, joissa hyödynnetään taidepedagogisia työtapoja

Kolmas tutkimuskysymys käsitteli päiväkodin vuorovaikutustilanteita, joissa hyödynnetään taidepedagogisia työtapoja. Tutkimuksessa on tarkasteltu sitä, miten taidepedagogisia työtapoja käytetään esimerkiksi leikin, työkasvatuksen, hoidon, oppimisen, siirtymien, ruokailujen ja ulkoilujen yhteydessä. On myös selvitetty, miten tutkittavien päiväkotiryhmien työtiimeissä sovelletaan taidepedagogisia työtapoja.

Kolmanteen tutkimuskysymykseen liittyen syksyllä 2014 litteroidusta haastatteluaineistosta löytyi 95 ja litteroidusta havainnointiaineistosta 13 pelkistettyä ilmausta. Keväällä 2015 pelkistettyjä ilmauksia löytyi litteroidusta haastatteluaineistosta 123 ja litteroidusta havainnointiaineistosta 6. Seuraavaksi esitellään taulukon avulla esimerkki, jossa kolmanteen tutkimuskysymykseen liittyvästä kevään 2015 haastatteluaineistosta saatuja pelkistettyjä ilmauksia on yhdistelty erilaisiksi luokiksi ja edelleen kokoavaksi käsitteeksi. Kyseisessä esimerkissä muodostetaan pelkistetyistä ilmauksista kokoava käsite, *spontaanit tilanteet*.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Kokoava käsite
Aamupiiriin saattaa vaikka lennosta tulla jotain	Spontaanisuus yhteisissä kokoontumishetkissä	Spontaanisuus päiväkodin arjen vuorovaikutustilanteissa	Spontaanit tilanteet
Piireissä ja joissain pienryhmätilanteissa ja odottelutilanteet ni ne tulee spontaanisti			
Ne ei välttämättä toteudu just sen mukaan mitä on suunniteltu vaan se voi tapahtua joskus myöhemminki			
Sit on sellasia päiviä, et katotaan, et nyt on hyvä hetki tehdä joku tietty juttu ja muutetaan sitä suunnitelmaa ihan spontaanisti.	Toimiminen tilanteiden mukaan		
Mennää aina vähän sen mukaan, et mul on vaikka jotain soittimia mukana, ja sit me katotaan lasten kanssa, et mitä me niillä tehdään.	Toimiminen huomioiden lasten ideat ja tarpeet	Lapsilähtöinen joustavuus suunnitelmissa	
Sit lapset tulee itse katomaan, et mitä sulla on tässä ja sitte se vaa rupee siitä kehittymään.			
Mä vaan katon, et mikä on meininki ja missä nyt on joku, jolla ei nyt oo jotain hommaa, ni mä voin mennä lattialle istuu ja tekee jotain taidohommaa.			
Sellasia spontaaneja on esimerkiks, jos me jotain viimeistelyä tehdään.			
Sit myös lapsistakin lähteviä juttuja.	Lasten aloitteiden huomioiminen toiminnassa		
Just jos nousee joku sellanen aihe, mitä pitäis käsitellä.			
Joskus tartutaan nopeemmin johonki ajatukseen.			

Taulukko 5. Esimerkki kokoavan käsitteen, *spontaanit tilanteet*, muodostamisesta.

Seuraavaksi esitellään taulukko, jossa on listattuna kokoavat käsitteet, jotka on saatu haastattelu- ja havainnointiaineistosta pelkistettyjä ilmauksia yhdistelmällä erilaisiksi luokiksi, kuten edellä oleva esimerkki osoittaa. Taulukossa ku-

vataan lasten yhteistoimintaa edistäviä taidepedagogisia työtapoja syksyllä 2014 ja keväällä 2015. Taulukon jälkeen avataan tätä tarkemmin.

Kokoavat käsitteet	Syksy 2014	Kevät 2015
Suunnitellut toimintahetket	x	x
Spontaanit tilanteet	x	x
Ajoittain taidepedagogisten hetkien väliin jättäminen	x	x
Tuokiot	x	x
Siirtymätilanteet	x	x
Odotteluhetket	x	x
Ulkoilutilanteet ja retket	x	x
Leikkitalanteet	x	x
Kielikerhot		x
Aamupiirit ja muut yhteiset kokoontumishetket		x
Pienryhmähetket	x	x
Koko ryhmän yhteiset hetket	x	x
Hetket yksittäisen lapsen kanssa	x	x
Kasvattajien osaamisen ja kokeilunhalun mukaan erilaiset tilanteet	x	x
Kasvattajat kokeilevat itselleen uusien taidepedagogisten keinojen käyttöä rohkeasti eri tilanteissa		x
Taidepedagoginen toiminta ryhmän kaiken toiminnan taustalla	x	x
Taidepedagoginen toiminta ajatusten muutoksena kaikissa vuorovaikutustilanteissa	x	x
Arjen muiden toimintojen arvostaminen	x	x

Taulukko 6. Taidepedagogisten työtapojen hyödyntäminen vuorovaikutustilanteissa syksyllä 2014 ja keväällä 2015.

Tutkimuksessa esiin nousseet kokoavat käsitteet olivat samoja sekä syksyllä 2014 että keväällä 2015 lukuun ottamatta kolmea uutta käsitettä, *kielikerhot*, *aamupiirit ja muut yhteiset kokoontumishetket* ja *kasvattajat kokeilevat itselleen uusien taidepedagogisten keinojen käyttöä rohkeasti eri tilanteissa*, jotka nousivat esiin kevään 2015 tutkimusaineistosta. Seuraavaksi tutkimusaineistosta saatuja kokoavia käsitteitä käsitellään tarkemmin.

Suunnitellut toimintahetket

Tässä tutkimuksessa selvisi, että taidepedagogista toimintaa on ryhmissä suunnitellusti. Kävi ilmi, että usein aamupäivän taidepedagogiset tuokiot ovat suunniteltuja. Tutkittavat kokivat haastattelussa, että suunnittelua vaatii varsinkin sellainen toiminta, jota ennen tulee tehdä etukäteisvalmistelua ja varata materiaaleja. Lisäksi he kokivat, että aina suunnitelmat eivät toteudu, vaan arjen tilanteissa toimitaan joustavasti tilanteiden mukaan.

Ne just, mihin tarvii ne materiaalit, ni kyl mulla ne on aina suunniteltu, mut sit se, et miten ne toteutuu, ni ne ei välttämättä toteudu just sen mukaan, mitä on suunniteltu. (T3, H, 2014)

Ne aamupäivät tuokiot on suunnitellumpia. (T6, H, 2015)

Spontaanit tilanteet

Tutkimuksessa selvisi, että taidepedagogisia työtapoja sovelletaan myös spontaanisti erilaisissa arjen tilanteissa. Kävi ilmi, että päiväkodin aamupäivät ovat lähes aina suunnitelmallisina, mutta iltapäivisin sen sijaan toteutetaan usein toimintaa spontaanisti. Kuitenkin varsinkin lapsista lähteviä ideoita ja aloitteita lähdettiin usein toteuttamaan spontaanisti myös suunnitelmallisissa tuokioissa aamupäivisin. Lisäksi suunnitelmia saatettiin muuttaa ja siirtää suunniteltua toimintaa toiselle päivälle, jos tilanne oli otollinen jollekin toiselle toiminnalle. Ilmeni myös, että suunnitelmallisten tuokioiden ulkopuolisissa toimintahetkissä, kuten esimerkiksi aamupiireissä ja odottelutilanteissa taidepedagogisia työtapoja käytettiin spontaanisti. Kävi ilmi, että keskeneräisiä töitä jatketaan tavallisesti spontaanisti silloin, kun tilanne on sopiva.

Jos lapsille tulee joku hyvä idea, et on se sit kivi, mikä kiinnostaa, ni me ollaan soiteltu kivillä. Sit ku ne metsäs just tutki jotain käpyjä, ni ne keksiki, et sielt löytyyky soitimia. Sit me ruvettiin niitä soittelee ja tekee niistä metsän ääniä. Sit me tehtiin niinku ite kaikkee, mitä sit keksittii. (T2, H, 2014)

Tälläset taidehommat, mihin tarvii ne materiaalit, ni kyl mulla ne on aina suunniteltu, mut sit se et miten ne toteutuu, ni ne ei välttämättä toteudu just sen mukaan, mitä on suunniteltu, vaan se voi tapahtua joskus myöhemminki. Mut sit sellasia spontaaneja on esimerkiks, jos me jotain viimeistelyjä tehään. (T3, H, 2014)

Et aamupäivät on ehkä enemmän niitä suunniteltuja toimintoja ja sit iltapäivä menee niinku spontaanimminki. Sit on myös sellasia päiviä, et katotaan, et nyt on hyvä hetki tehdä joku tietty juttu ja muutetaan sitä suunnitelmaa ihan spontaanisti. (T3, H, 2015)

Piireissä ja joissain pienryhmätilanteissa ja odottelutilanteet, ni ne tulee spontaanisti enempi. (T6, H, 2015)

Ajoittain taidepedagogisten hetkien väliin jättäminen

Osa tutkittavista koki haastattelussa, että taidepedagogiset hetket saattavat jäädä myös ajoittain väliin. He kokivat, että näin tapahtuu, jos ryhmästä puuttuu aikuisia tai jos samalle ajankohdalle sattuu muuta koko talon yhteistä toimintaa. Toiset tutkittavista sen sijaan kokivat haastattelussa, että taidepedagogista toimintaa pystytään toteuttamaan, vaikka henkilökuntaa puuttuisi. Samalla he kokivat, että aamupäivien suunnitelmallisesta toiminnasta pystytään useimmiten pitämään kiinni.

Aika hyvin niistä aamupäivän toiminnoista on pystytty pitää kiinni. Ehkä meillä ei oo sit ollu niin päällekkäin ne tai, et jos joku aikuinen puuttuu, ni se ei oo välttämättä haitannu. (T1, H, 2014)

Jos on jotain muuta toimintaa siin päällä. Jos on esimerkiks joku sellanen tapahtumapäivä, ni sit ne jää, mitä on suunniteltu. (T2, H, 2014)

Me ei olla jätetty taidehommia sivuun sen takia, et on puuttunu ihmisiä. On kyllä sinne aina järjestetty jotenki sitte sijaista ja pystytty pitää ne toiminnot. Sit jos aikuisia puuttuu, ni me voidaan sit tehdä jotain muuta taidehommaa yhdessä. (T3, H, 2015)

Sit, jos on muita aikuisia pois, ni sit ne saattaa myös jäädä, koska ei välttämättä oo sillon tarpeeks aikuisia, että vois tehdä pienryhmiä. (T4, H, 2015)

Joskus sinne tuppaa tulemaan jotain talon ohjelmaa tai sellasta pakollista tehtävää. Kyl me aina yritetään mahdollistaa se, et on se aika ja on se paikka, mut on siinä aina se oma haasteensa. (T7, H, 2015)

Taidepedagogisten työtapojen soveltaminen työtiimissä

Työtiimissä taidepedagogisten työtapojen soveltaminen jakoi mielipiteitä haastattelussa tutkittavien keskuudessa. Suurin osa tutkittavista koki, että ryhmän kaikki aikuiset osallistuvat jollakin tavalla ryhmän taidekasvatukseen, mutta vaihtelevuutta oli työpanoksen määrässä ja työtehtävien jakamisessa. Osa tutkittavista koki, että kaikki ryhmän aikuiset toteuttavat kaikkia taidepedagogisia työtapoja. Osa sen sijaan koki, että taidepedagogin spesifi osaamisalue on jäänyt taidepedagogin vastuulle täysin, ja esimerkiksi hänen sairastuessa kyseinen taidepedagoginen toiminta odottaa hänen paluutaan. Osa tutkittavista koki, että lähes koko taidekasvatus on taidepedagogin suunniteltavissa ja vastuulla. Selvisi, että hankaluuksia taidekasvatuksen vastuun jakamisessa ryhmän aikuisten kesken saattoi tuottaa pelko taidepedagogin varpaille astumisesta, tämän roolin

ollessa tutkittavien mukaan varsinkin hankkeen alussa melko epäselvä. Osa tutkittavista kuitenkin koki, että vastuu taidekasvatuksesta oli siirretty kokonaan taidepedagogille, koska ryhmän muilla aikuisilla oli paljon muita vastuualueita taidekasvatuksen ohella ja siten vastuuta oli pystytty jakamaan aikuisten kesken.

Meillä taidekasvatus on annettu taidepedagogille, ku siinä lapsiryhmässä on paljon hommaa muutenki ja monta sisältöaluetta, mistä vastata. Ni vastuu on jaettu silleen. (T1, H, 2014)

Se ei oo sitä, et tehää vaan sillon, ku taidepedagogi on siellä tai, et se ois siinä jotenki yksin tekemäs, vaan nimenomaan kaikki tekee ja se homma jatkuu siitä. (T2, H, 2014)

Tarkotus oli, että sitä tehtäis myös muiden aikuisten vetämänä, mut se ei kyllä menny niin. (T3, H, 2014)

Jos taidepedagogi tulee kipeeks, ni sithän ne taidehommat on jääny pois. (T5, H, 2015)

Ollaan varmaan niinku hirveen varovaisii, ettei hypitä taidepedagogin varpaille. Ennen ku tavallaan uskalletaan ja ymmärretään, et eihän se oo keneltäkään pois, jos joku muukin tekee sitä hommaa. Siin on ollu varmaan aika suuri se kynnys, ku tää oli ihan uus juttu. (T7, H, 2015)

Meil kaikki tekee kyl kaikkee. Taidepedagogi vetää sen, mikä sen vahvuus on. (T8, H, 2015)

Kasvattajien osaamisen ja kokeilunhalun mukaan erilaiset tilanteet

Selvisi, että tutkittavat lastentarhanopettajat ja taidepedagogit käyttivät taidepedagogisia työtapoja oman osaamisensa ja kiinnostuksensa mukaan erilaisissa tilanteissa. Tutkittavat kokivat haastattelussa, että tiimissä pohditaan, kuka haluaa ja osaa tehdä mitään, ja sen mukaan suunniteltiin toimintaa. Ilmeni, että taidepedagogille oli jätetty suunniteltavaksi ja toteutettavaksi useissa tutkittavissa ryhmissä varsinkin taidepedagogin edustama taiteen alue.

Meillä taidekasvatus on annettu taidepedagogille, ku siinä lapsiryhmässä on paljon hommaa muutenki ja monta sisältöaluetta, mistä vastata. Ni vastuu on jaettu silleen. (T1, H, 2014)

Eihän me yksin voitaa tehdä yhtään mitään. Et sehän lähtee siit tiimistä, et joku osaa jotain. (T2, H, 2015)

Kasvattajat kokeilevat itselleen uusien taidepedagogisten keinojen käyttöä rohkeasti eri tilanteissa

Selvisi, että tutkittavat lastentarhanopettajat ja taidepedagogit olivat kokeilleet itselle mieluisten taidepedagogisten työtapojen lisäksi rohkeasti myös itselle uusia taidepedagogisia keinoja. Ilmeni, että tutkittavien ajattelutapa alkoi vähitellen muuttua siihen, että he kokivat olonsa aiempaa kokeilunhaluisemmaksi taidepedagogiikkaan liittyen. Kävi ilmi, että vaikka jokin taidepedagoginen työtapo ei ollut tutkittavan oma vahvuus, pystyi hän silti kokeilemaan sitä lasten kanssa, vaikka oli mahdollista epäonnistua. Tutkittavat kokivat, että epäonnistumisen sattuessa voi yrittää uudelleen. Kuitenkin tutkittavien haastattelusta heijastui hieman se, että aina tutkittavat eivät kokeilleet mielellään uusia menetelmiä, mikä näkyi esimerkiksi sanavalinnoissa, joiden mukaan tutkittavat kokivat joutuvansa kokeilemaan uudenlaisia menetelmiä. Tosin tutkittavat yleensä korjasivat usein sanavalintansa joutumisen sijaan pääsemisellä.

Mä oon ihan surkee siinä hommas, et mä jätän ihan suosiolla noille. Mut nyt mä joudun tos toises vähän tai pääsen. (T2, H, 2015)

Nyt on oppinu sen, ettei aseta itelleen liian korkeeta rimaa ja kynnystä, vaan rupee rohkeesti kokeilee, et sit joko mennää metsään tai ei. (T7, H, 2015)

Tuokiot

Kaikki tutkittavat kertoivat haastattelussa, että taidepedagogisia työtapoja käytetään eniten tuokioissa. Mielenpitoita tutkittavien kesken jakoi kuitenkin se, että kuinka paljon taidepedagogiikka on keskittynyt tuokioihin. Osa koki, että taidepedagoginen toiminta tapahtuu lähinnä vain tuokioissa ja osa sen sijaan oli sitä mieltä, että taidepedagogista toimintaa on paljon myös tuokioiden ulkopuolella.

Mut kylhän se ehkä on keskittyny aika paljon niihin tuokioihin. Kuitenki tää on nii hektistä tää mejän työ ja sellasta aikataulutettuu. Et lähinnä ne on ne tuokiot mitkä on ollu. (T5, H, 2014)

Kyl meillä toimitaa lasten kaa paljon myös sen tuokion ulkopuolellakin, et vaik se tuokio on siellä mejän päivän sisällä. (T7, H, 2015)

Siirtymätilanteet

Ilmeni, että taidepedagogisia työtapoja hyödynnetään tuokioiden lisäksi siirtymätilanteissa, kuten pukemistilanteissa, ruokailemaan siirryttäessä sekä matkalla retkille. Tutkittavat kokivat haastattelussa, että siirtymätilanteet sujuivat taval-

lista mutkattomammin ja nopeammin taidepedagogisten keinojen ja esimerkiksi leikkillisyyden avulla.

Mä voin jonku venkuran kanssa, joka siel pukemistilanteessa makaa, ni sit me lauletaanki tai lorutellaan tai tehhhä jotain. Sit ne meneeki aika nopeesti. Tai sit tehhhä joku muu, on se sit joku eläin tai mikä vaan, ni ne menee oikeesti ihan tosi näppärästi, ku vaa leikitää siin samalla. (T2, H, 2014)

Odotteluhetket

Myös odotteluhetket nousivat esiin vuorovaikutustilanteina, joissa käytetään taidepedagogisia työtapoja. Tutkittavat kokivat haastattelussa, että taidepedagogisia keinoja hyödyntämällä odottaminen erilaisissa tilanteissa ei tunnu odottamiselta, vaan sen sijaan suunnitelmalliselta toiminnalta, johon lapset sitoutuivat ja josta lapset innostuivat. Odottamisen hetki kului nopeammin, kun niissä hyödynnettiin taidepedagogisia keinoja.

Lapset toisaalta paljon tekee ja havaitsee, ja voidaan niinku jotain bussia odotellessa ohjata lapsia tekemään havaintoja ympäristöstä. (T3, H, 2014)

Me odoteltiin yhtä lasta tulemaan paikalle, ni siel ne lähti soittlemaan. Soiteltiin yhdessä kannelta ja nehän innostu ihan hirveesti. (T6, H, 2015)

Ulkoilutilanteet ja retket

Lisäksi ulkoilutilanteet ja retket nousivat esiin hetkinä, jolloin taidepedagogiikkaa voidaan hyödyntää. Selvisi, että luonnossa lapsille voi kehittyä esimerkiksi kysymyksiä, joita voidaan lähteä selvittämään ja tutkimaan yhdessä ja jatkaa toimintaa myös sisätiloissa. Ilmeni myös, että luonnosta voidaan tuoda myös materiaaleja taidepedagogiseen työskentelyyn.

Luonnossaki voi toteuttaa tätä taidekasvatusta ja tuoda se niinku tänne. Ja luonnonmateriaalia voi tuoda ja niistä tehdä. (T5, H, 2014)

Metsäretkillä sä lähet houkuttelemaan lapsia keksimään niistä jostain kivistä tai jostain tutkimuksia. (T7, H, 2015)

Leikkitalanteet

Kävi ilmi, että myös leikkitalanteissa voi käyttää hyödyksi taidepedagogiikkaa. Tutkittavat kokivat, että he olivat yhdessä tiimin kesken oppineet yhdistämään taidetta leikkiin. Selvisi, että taidepedagogisin keinoin leikkiin voidaan tuoda esimerkiksi materiaaleja. Ilmeni myös, että leikissä lapset voivat hyödyntää taidepedagogisten työtapojen avulla kehittyntä ajattelua.

Se leikki on sellanen, mihin ollaan opittu yhdistää taidetta yhdessä koko tiimin kanssa. Siihen on osattu yhdessä tuoda niitä aineksia esimerkiks leikkivälineitä. (T1, H, 2014)

Ämpäreitä lapset lajittelivat just värin mukaan. (T3, H, 2015)

Kielikerhot

Myös kielikerhot mainittiin haastatteluissa osana taidepedagogisia hetkiä. Kävi ilmi, että taidepedagogiikan avulla voidaan tuoda elämyksellisyyttä kielikerhoihin. Lasten kokemuspiiriin liittyvien asioiden käsittely toiminnan leikillisyyden avulla saattoi motivoida lapsia. Leikillisyyden ja elämyksellisyyden avulla lapset saattoivat sitoutua toimintaan paremmin.

Esimerkiks ku puhuttiin vaatteista ja sit nimettiin, et mihin vartalon osaan tulee mikäki vaate, ni sit tehtiin pantomiimina, et puettiin ne vaatteet ja sen tyyllisesti. Sit lapset lähtee siihen aika hyvin mukaan. (T4, H, 2015)

Aamupiirit ja muut yhteiset kokoontumishetket

Esiin nousivat myös aamupiirit ja muut yhteiset kokoontumishetket taidepedagogiikan hyödyntämisen mahdollisuuksina. Ilmeni, että aamupiireissä voidaan toteuttaa taidepedagogiikkaa suunnitellusti tai spontaanista. Tutkittavat kokivat, että aikuiset voivat joustavasti tarjota lapsille tilanteen mukaan erilaisia taidepedagogisia hetkiä, kun kokoonnutaan yhdessä.

Aamupiiriin saattaa vaikka lennosta tulla jotain tarinankerrontajuttuja tai muita työtapoja. (T4, H, 2015)

Pienryhmähetket

Selvisi, että taidepedagogisia työtapoja toteutetaan useimmiten pienryhmähetkissä kaikissa tutkittavissa päiväkotiryhmissä. Ilmeni, että pienryhmätoiminta oli usein suunniteltu tietyille päiville. Kävi ilmi, että pienryhmien koot vaihtelivat eri ryhmissä toiminnan, tilanteen ja käytäntöjen mukaan. Esiin nousi se, että pienryhmätoiminnassa oli mukana ainakin yksi tehostetun tuen lapsista kerrallaan ja lisäksi muita lapsia vertaistukena.

Meil siis pääasiallisesti pienryhmissä, ja meil on ainaki ne pienryhmät suunniteltu tietyille päiville. (T2, H, 2014)

No meil on ollu silleen, et on ollu just tehostetun tuen lapsi ja sit joitain muita lapsia, et on siis erikokonen pienryhmä, mut et on silleen, et on niinku tavallaan ainakin pari lasta. (T4, H, 2015)

Koko ryhmän yhteiset hetket

Selvisi, että ajoittain osassa tutkittavista ryhmistä toteutettiin koko ryhmän yhteisissä hetkissä taidepedagogista toimintaa. Kävi ilmi, että toiset tutkittavista ryhmistä eivät sen sijaan käyttäneet taidepedagogisia keinoja koko ryhmän kanssa lähes koskaan. Suurin osa tutkittavista koki haastattelussa, että usein koko ryhmän kanssa toimiminen on aikuiselle melko haastavaa yksilöllisen tuen tarjoamisen ja tilojen riittämättömyyden kannalta. Osa tutkittavista sen sijaan koki, että mitä enemmän lapsia ryhmässä on, sen parempi se on taidepedagogisten menetelmien hyödyntämisen kannalta. On mahdollista, että tähän vaikuttivat osaltaan taidealueiden erilaiset ominaisuudet.

Meil ei niinku koko ryhmän tuokioita oikeestaan ookaan, ku pienryhmässä aikuinen pystyy tukee paremmin niitä lapsia yksilöllisesti. (T1, H, 2014)

Meil tehää pienryhmissä ja koko ryhmän kanssa. Välillä se on musta tavallaan parempi, et mitä enemmän jengiä, koska siinä saa sit tehtyä. (T2, H, 2014)

Meil ei oo sellasii tiloja, et me voitais olla koko ryhmän kanssa. (T7, H, 2015)

Hetket yksittäisen lapsen kanssa

Kävi ilmi, että harvemmin taidepedagogista toimintaa toteutetaan ainoastaan yhden lapsen kanssa. Selvisi, että näin tapahtuu lähes vain niissä tilanteissa, kun jokin muiden lasten kanssa jo tehty tehtävä on vielä tekemättä, ja lapselle halutaan tarjota tasapuolinen mahdollisuus tehtävän tekemiseen kuin muille. Ilmeni, että myös niissä tilanteissa, joissa taidepedagoginen työtapo on koettu lapsen kannalta haastavaksi, on saatettu toimia kahdestaan lapsen kanssa, jotta aikuinen voi olla koko ajan lapsen tukena. Kävi ilmi, että useimmiten kuitenkin taidepedagogista toimintaa toteutetaan siten, että lapsilla on aina toiminnassa vertaisryhmä tukena.

Oon toki tehny kahdestaanki näiden tukea tarvitsevien kanssa, mut ne on enemmäki ollu sit sellasia, et on jääny joku homma tekemättä ja se jatketaan valmiiks tai muuta. Et ei niinku niin suunnitellusti, et se ois se suunniteltu työtapo, et tehdään kahdestaan. Kyllä ne niinku aina siinä vertaisryhmässä oikeestaan ovat. (T1, H, 2014)

Ollaan oltu myös kaksistaan jonku lapsen kanssa, mut sit se on ollu joku semmonen projekti, jossa on ollu sellanen työtapo, et siinä ei voi tehä niinku muuten, ku kaksistaan. Sillai ei oo kuitenkaa ollu, et mä oisin niinku mihinkään lähety maalaamaan kaksistaan tehostetun tuen lapsen kanssa. Kyl siin sit on myös joku muu, et on aina erikokonen pienryhmä. (T3, H, 2015)

Taidepedagoginen toiminta ryhmän kaiken toiminnan taustalla

Ilmeni, että taidepedagogisia työtapoja voidaan hyödyntää ryhmän kaiken toiminnan taustalla. Tutkittavat kokivat haastattelussa, ettei taidepedagoginen toiminta ole irrallista toimintaa ja kata ainoastaan suunnitelmallisia tuokioita, joihin on päivästä varattu tietty aika. Sen sijaan se kulkee mukana erilaisissa arjen hetkissä, kuten esimerkiksi lasten keskinäisessä luovassa toiminnassa, ruokapöytäkeskusteluissa ja siirtymätilanteissa.

Eihän toki oo vain sellasia, et se viiskyt minuuttia päivässä silloin tehdään, ja sit muu on jotain ihan muuta. Se on sitä läsnäoloa. (T3, H, 2014)

Se elää siel taustalla koko ajan. Se elää niinku enemmän mukana ruokapöytäkeskusteluissa, pukemistilanteissa ja kaikis tälläis, et se ei oo mitenkään irrallista. (T7, H, 2015)

Taidepedagoginen toiminta ajatusten muutoksena kaikissa vuorovaikutustilanteissa

Tutkittavat kokivat haastattelussa myös, että taidepedagoginen toiminta näkyy ajatusten muutoksena erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. He kokivat, että taidepedagogisten työtapojen avulla voidaan harjoitella lasten kanssa erilaisia sosioemotionaalisia taitoja, joita voidaan soveltaa kaikkiin sosiaalisiin tilanteisiin. Tällä tutkittavat viittasivat siihen, että lasten kanssa voi aluksi harjoitella suunnitelmallisesti erilaisia taitoja, joita lapset voivat oppia siirtämään muihin tilanteisiin taidepedagogisten hetkien ulkopuolella.

Mä ajattelin sen sillain, et silloin, ku me tehään niitä asioita, ni ne on tavallaan niinku rakennuspalikoita, mitkä sit siirtyy niihin vaikeempiin tilanteisiin, kun me saadaan luotua niitä positiivisia elämyksiä, kokemuksia ja tunteita. (T7, H, 2015)

Arjen muiden toimintojen arvostaminen

Tutkimuksessa nousi esiin arjen struktuurien ja rutiinien merkitys. Haastatteluita selvisi, että vaikka taidepedagoginen toiminta on tärkeää ja sen avulla voidaan tukea lasten yhteistoimintaa ja inklusiota monenlaisissa vuorovaikutustilanteissa, niin tutkittavien mukaan taidepedagogiikkaa ei kuitenkaan tarvitse käyttää pakonomaisesti jokaisessa tilanteessa. Tällä tutkittavat viittasivat siihen, että kaikkia päiväkodin struktuureja tulee arvostaa.

Kyl mä jotenki aattelen, et siinä pitää kuitenkin olla se arki, jossa on tietyt rutiinit ja tietyt järjestykset. Kyl pitää kunnioittaa sitä päivästruktuuria. Kyl siin varmaan tulis myös joku taiteen yliannostus, jos koko ajan sitä olis. (T3, H, 2014)

Toiveita taidepedagogisten työtapojen käyttöön vuorovaikutustilanteissa

Haastatteluista kävi ilme, että tutkittavat toivoivat kuitenkin, ettei taidepedagogiikka olisi irrallinen osa arjessa, vaan että se kulkisi entistä enemmän toiminnan taustalla monenlaisissa vuorovaikutustilanteissa koko päiväkodin lasten ja aikuisten keskuudessa. He toivoivat myös, että kaikki päiväkotiryhmän aikuiset kokeilisivat aiempaa ennakkoluulottomammin ja rohkeammin taidepedagogisia keinoja erilaisissa tilanteissa. Tutkimuksessa korostui se, että taidepedagogiikkaa pidettäisiin ryhmässä yllä yhdessä, mikä ilmeni siten, että kaikki tutkittavat nostivat sen esiin haastattelussa.

Tavallaan se, et se taide tulis osaks sitä arkea eikä se ois se irrallinen osa. (T2, H, 2014)

Sit sellanen, mihin jokainen vois tehdä sit sitä, missä puhutaan siitä yhteistyöstä eli kaikki vois tehdä sitä samaa asiaa, jolloin se homma kantaa eteenpäin eikä se katkee aina. (T2, H, 2014)

Jäis se taide elämään, et se ei olis vaan tässä. Tästä saa niin paljon kaikkea. Se vois olla ehkä se siemen, mikä lähtis niinku itämään. Sit taidepedagoginen toiminta vois olla niinku talon sydän. Se idea, joka sit leviäis pikku hiljaa joka puolelle ni se ois se. (T7, H, 2015)

Yhteenveto

Syksyllä 2014 ja keväällä 2015 taidepedagogisten keinojen hyödyntämiseen erilaisissa vuorovaikutustilanteissa liittyen löytyi toimintaa kuvaavia, lapsen ja lapsiryhmän huomiointiin liittyviä ja aikuisen roolia kuvaavia kokoavia käsitteitä. Eniten löytyi toimintaa kuvaavia kokoavia käsitteitä. Tästä voi päätellä, että toiminnan olemus liittyy suuressa määrin vuorovaikutustilanteisiin, joissa hyödynnetään taidepedagogisia toimintatapoja. Myös lapsen ja lapsiryhmän huomiointi ja aikuisen rooli liittyvät vuorovaikutustilanteisiin, joissa käytetään apuna taidepedagogiikkaa.

Toimintaa kuvaavia kokoavia käsitteitä löytyi syksyllä 2014 yksitoista ja keväällä 2015 kolmetoista. Toimintaa kuvaaviksi kokoaviksi käsitteiksi muotoutuivat syksyllä 2014 *suunnitellut toimintahetket, spontaanit tilanteet, ajoittain taidepeda-*

gogisten hetkien väliin jättäminen, tuokiot, siirtymätilanteet, odotteluhetket, ulkoilutilanteet ja retket, leikkitalanteet, taidepedagoginen toiminta ryhmän kaiken toiminnan taustalla, taidepedagoginen toiminta ajatusten muutoksena kaikissa vuorovaikutustilanteissa ja arjen muiden toimintojen arvostaminen. Keväällä 2015 edellä mainittujen kokoavien käsitteiden lisäksi nousivat esiin myös kielikerhot ja aamupiirit sekä muut yhteiset kokoontumishetket

Tässä tutkimuksessa selvisi, että taidepedagogista toimintaa on ryhmissä suunnitellusti. Kävi ilmi, että usein aamupäivän taidepedagogiset tuokiot ovat suunniteltuja. Myös Rusanen (2009, 53) toteaa varhaiskasvatusta ohjatessaan, että taidekasvatusta voidaan toteuttaa tavoitteellisissa toimintatilanteissa. Tutkimuksessa selvisi, että taidepedagogisia työtapoja sovelletaan myös spontaanisti erilaisissa arjen tilanteissa lapsilähtöisesti erityisesti iltapäivisin. Ruokonen ja Rusanen (2009, 12–13) ohjaavat varhaiskasvatusta korostamalla sitä, että aikuisen tulee luoda lasten kiinnostuksen kohteille, spontaaneille leikeille ja taiteellisille ilmaisuille tilaa ja aikaa. Osa tutkittavista koki haastattelussa, että taidepedagogiset hetket saattavat myös jäädä väliin, jos ryhmästä puuttuu aikuisia tai jos samalle ajankohdalle sattuu muuta koko talon yhteistä toimintaa. Toiset tutkittavista sen sijaan kokivat haastattelussa, että taidepedagogista toimintaa pystytään toteuttamaan, vaikka henkilökuntaa puuttuisi. Myös työtiimissä taidepedagogisten työtapojen soveltaminen jakoi mielipiteitä haastattelussa tutkittavien keskuudessa. Suurin osa tutkittavista koki, että ryhmän kaikki aikuiset osallistuvat jollain tavalla ryhmän taidekasvatukseen. Osa tutkittavista koki, että kaikki ryhmän aikuiset toteuttavat kaikkia taidepedagogisia työtapoja, ja osa sen sijaan koki, että taidepedagogin spesifi osaamisalue on jäänyt taidepedagogin vastuulle täysin. Kuitenkin osa tutkittavista koki, että lähes koko taidekasvatusta on taidepedagogin suunniteltavissa ja vastuulla. Tähän liittyen suomalaisen varhaiskasvatuksen käytäntöjen vahvistamisen puitteissa Rusanen (2009, 53) on korostanut aikuisen innostusta ja vastuullista asennoitumista toimintaan taidekasvatuksessa. Tutkimuksessa selvisi, että taidepedagogisia työtapoja käytetään eniten tuokioissa. Ilmeni, että tuokioiden lisäksi taidepedagogisia keinoja käytetään myös siirtymätilanteissa, odotteluhetkissä, ulkoilutilanteissa ja retkillä, leikkitalanteissa, kielikerhoissa ja aamupiireissä sekä muissa yhteisissä kokoontumishetkissä. Myös Rusanen (2009, 53) toteaa ohjatessaan suomalaista var-

haiskasvatusta, että taidekasvatusta voidaan toteuttaa tavoitteellisten toimintatilanteiden lisäksi myös arjen hoidon ja kasvatuksen lomassa. Nevasen, Juvosen ja Ruismäen (2014, 9–10) mukaan taidetta voidaan tehdä yhdessä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja harjoitella samalla erilaisia taitoja ja kommunikointia. Tutkimuksessa selvisi, että taidepedagogiikka näkyy ajatusten muutoksena erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, ja lisäksi taidepedagogisia työtapoja voidaan hyödyntää ryhmän kaiken toiminnan taustalla erilaisissa arjen hetkissä, kuten lasten keskinäisessä luovassa toiminnassa, ruokapöytäkeskusteluissa ja siirtymätilanteissa. Tätä puoltavat myös Ruokonen ja Rusanen (2009, 12–13) suomalaista varhaiskasvatusta ohjatesaan toteamalla, että aikuisen tulisi luoda oppimisympäristö, jossa aikuinen eheyttää taidekasvatusta arjen eri tilanteisiin ja muihin sisältöalueisiin. Haastatteluista selvisi, että vaikka taidepedagoginen toiminta on tärkeää ja sen avulla voidaan tukea lasten yhteistoimintaa ja inklusiota monenlaisissa vuorovaikutustilanteissa, niin tutkittavien mukaan taidepedagogiikkaa ei kuitenkaan tarvitse käyttää pakonomaisesti jokaisessa tilanteessa.

Lapsen ja lapsiryhmän huomioimiseen liittyviä kokoavia käsitteitä löytyi syksyllä 2014 ja keväällä 2015 kolme. Lapsen ja lapsiryhmän huomioimiseen liittyviksi kokoaviksi käsitteiksi muodostuivat *pienryhmähetket*, *hetket yksittäisen lapsen kanssa* ja *koko ryhmän yhteiset hetket*.

Selvisi, että taidepedagogisia työtapoja toteutetaan useimmiten pienryhmähetkissä kaikissa tutkittavissa päiväkotiryhmissä. Kävi ilmi, että harvemmin taidepedagogista toimintaa toteutetaan ainoastaan yhden lapsen kanssa, vaan toiminnassa on mukana yleensä ainakin yksi tehostetun tuen lapsista kerrallaan ja lisäksi muita lapsia vertaistukena. Lehtinen (2009, 153–154) tähän liittyen, että vertaisryhmässä lapsi yleensä saa kokemuksia itsestä ja toisista lapsista toimijoina sekä myös omista vaikuttamisen mahdollisuuksista vertaissuhteissa. Pihlajan (2009, 147) mukaan tämä puolestaan voi vaikuttaa lapsen identiteetin ja minäkäsityksen muodostumiseen. Tutkimuksessa selvisi, että ajoittain osassa tutkittavista ryhmistä toteutettiin koko ryhmän yhteisissä hetkissä taidepedagogista toimintaa, mutta toiset tutkittavista ryhmistä eivät sen sijaan käyttäneet taidepedagogisia keinoja koko ryhmän kanssa lähes koskaan. Suurin osa tutkit-

tavista koki haastattelussa, että usein koko ryhmän kanssa toimiminen on aikuiselle melko haastavaa tuen tarjoamisen ja tilojen kannalta. Tähän liittyen Keltikangas-Järvinen (2010, 215–216) toteaa, että mitä suurempi lapsiryhmä on, sitä enemmän lapsilla voi ilmetä aggressiivisuutta, rauhattomuutta ja stressiä.

Aikuisen roolia kuvaavia kokoavia käsitteitä löytyi yksi syksyllä 2014 ja kaksi keväällä 2015. Aikuisen roolia kuvaaviksi kokoaviksi käsitteiksi muotoutuivat syksyllä 2014 *kasvattajien osaamisen ja kokeilunhalun mukaan erilaiset tilanteet*. Keväällä 2015 lisäksi nousi esiin myös kokoava käsite, *kasvattajat kokeilevat itselleen uusien taidepedagogisten keinojen käyttöä rohkeasti eri tilanteissa*.

Tutkimuksessa selvisi, että tutkittavat lastentarhanopettajat ja taidepedagogit käyttivät taidepedagogisia työtapoja oman osaamisensa ja kiinnostuksensa mukaan erilaisissa tilanteissa. Ilmeni, että taidepedagogille oli jätetty useissa tutkitavissa ryhmissä varsinkin taidepedagogin edustama taiteen alue. Selvisi, että keväällä 2015 tutkittavat lastentarhanopettajat ja taidepedagogit olivat kokeilleet itselle mieluisten taidepedagogisten työtapojen lisäksi rohkeasti myös itselle uusia taidepedagogisia keinoja. Ilmeni, että tutkittavien ajattelutapa alkoi vähitellen muuttua siihen, että he kokivat olonsa aiempaa kokeilunhaluisemmaksi. Kävi ilmi, että vaikka jokin taidepedagoginen työtapo ei ollut tutkittavan oma vahvuus, pystyi hän silti kokeilemaan sitä lasten kanssa. Tähän liittyen Ewing (2010, 54) toteaa, että kaikille lapsille tulisi tarjota taidekasvatusta tasapuolisesti, koska useat tutkimukset ovat osoittaneet, että taiteella voi olla positiivinen vaikutus lapsen sosioemotionaaliseen hyvinvointiin.

8.4 Lasten yhteistoiminnassa tapahtuneet muutokset Taikava-hankkeen ensimmäisen vuoden aikana

Neljäs tutkimuskysymys käsitteli lasten yhteistoiminnassa tapahtuneita muutoksia Taikava-hankkeen ensimmäisen vuoden aikana. Tutkimuksessa on selvitetty, millaisia vaikutuksia taidepedagogisilla työtavoilla on ollut kaikkien lasten yhteistoiminnan kannalta ja tehostettua tukea tarvitsevien ja sitä tarvitsemattomien lasten inkluusion kannalta. On myös kuvattu eroja, joita tutkittavien päiväkotii-

ryhmien lastentarhanopettajat ovat huomanneet taidepedagogien ja ryhmäkoh- taisten avustajien toimintatavoissa lasten yhteistoiminnan ja inklusion vahvis- tamiseen liittyen. Lisäksi on tutkittu, pystyivätkö taidepedagogit tukemaan lasten yhteistoimintaa ja inklusiota siinä määrin kuin halusivat, ja mikä mahdollisti tai esti heitä siinä.

Neljänteen tutkimuskysymykseen liittyen syksyllä 2014 litteroidusta haastattelu- aineistosta löytyi 61 ja litteroidusta havainnointiaineistosta 29 pelkistettyä il- mausta. Keväällä 2015 pelkistettyjä ilmauksia löytyi litteroidusta haastatteluai- neistosta 166 ja litteroidusta havainnointiaineistosta 40. Seuraavaksi esitellään taulukon avulla esimerkki, jossa neljänteen tutkimuskysymykseen liittyvästä ke- vään 2015 haastatteluaineistosta saatuja pelkistettyjä ilmauksia on yhdistelty erilaisiksi luokiksi ja edelleen kokoavaksi käsitteeksi. Kyseisessä esimerkissä muodostetaan pelkistetyistä ilmauksista kokoava käsite, *me-hengen ja joukkoon kuulumisen tunteen nousu*.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Kokoava käsite
On tuonu sellasta ryh- mähenkeä, ku tehdään yhdessä.	Yhteishengen kasvu	Me-hengen kasvu	Me-hengen ja jouk- koon kuulumisen tunteen nousu
Se yhteishenki.			
Vuorovaikutus alkaa hitsaamaan lapsia yh- teen.	Lapset tuntevat kuu- luvansa yhteen	Joukkoon kuulumis- en tunteen nousu	
Tää on mejän juttu.	Joukkoon kuulumis- en tunteen nousu		
On tullu yhteisöllisyyttä.			

Taulukko 7. Esimerkki kokoavan käsitteen, *me-hengen ja joukkoon kuulumisen tunteen nousu*, muodos- tamisesta.

Seuraavaksi esitellään taulukko, jossa on listattuna kokoavat käsitteet, jotka on saatu haastattelu- ja havainnointiaineistosta pelkistettyjä ilmauksia yhdistele-

mällä erilaisiksi luokiksi, kuten edellä oleva esimerkki osoittaa. Taulukossa kuvataan lasten yhteistoiminnassa tapahtuneita muutoksia Taikava-hankkeen ensimmäisen vuoden aikana. Taulukon jälkeen avataan tätä tarkemmin.

Kokoavat käsitteet	Syksy 2014	Kevät 2015
Me-hengen ja joukkoon kuulumisen tunteen nousu	x	x
Inklusion kehittyminen	x	x
Lasten sosiaalisten taitojen lisääntyminen	x	x
Positiivisen ilmapiirin muodostuminen	x	x
Uusien ystävyysuhteiden muodostuminen	x	x
Parantunut itsetunto	x	x
Onnistumisen kokemuksen saaminen	x	x
Lisääntyneet itseilmaisun tavat	x	x
Kasvanut kokeilunhalu, rohkeus ja aktiivisuus	x	x
Kiusaamisen vähentyminen	x	x
Tekemisen riemun lisääntyminen		x
Taide osana arkea	x	x

Taulukko 8. Lasten yhteistoiminnassa tapahtuneet muutokset Taikava-hankkeen ensimmäisen vuoden aikana.

Tutkimuksessa esiin nousseet kokoavat käsitteet olivat samoja sekä syksyllä 2014 että keväällä 2015 lukuun ottamatta yhtä uutta käsitettä, *tekemisen riemun lisääntyminen*, joka nousi esiin kevään 2015 tutkimusaineistosta. Seuraavaksi tutkimusaineistosta saatuja kokoavia käsitteitä käsitellään tarkemmin.

Positiivinen muutos

Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että Taikava-hankkeen ensimmäisen vuoden aikana oli tapahtunut positiivisia muutoksia lasten yhteistoiminnassa ja inklusiivissa. Tämä kävi ilmi tutkittavien lastentarhanopettajien ja taidepedagogien haastatteluista, joita tuki myös syksyn 2014 ja kevään 2015 havainnointitutkitavissa lapsiryhmissä. Haastatteluista ilmeni, että tutkittavat kokivat onnistumisen kokemuksia lasten yhteistoiminnan tukemisessa. Havainnointien pohjalta selvisi, että lapset, joita tutkittiin syksyllä 2014, olivat keväällä 2015 sosiaalisempia, empaattisempia, avuliaampia ja kannustavampia toisia lapsia kohtaan, ja he ottivat paremmin toisia lapsia yhteiseen toimintaan mukaan.

Kyl mä koen et ollaa onnistuttu ja ollaa pystytty tuoda paljon kaikkee hyvää.
(T2, H, 2015)

Paljon ollaan saatu aikaseks. Ihan hirveän paljon. Paljon on myös muutosta tapahtunu. (T7, H, 2015)

Me-hengen ja joukkoon kuulumisen tunteen nousu

Selvisi, että me-henki ja joukkoon kuulumisen tunne oli kasvanut tutkittavissa päiväkotiryhmissä. Ilmeni, että taidepedagoginen toiminta mahdollisti yhdessä tekemisen, mikä yhdisti puolestaan koko ryhmää. Tutkittavat kokivat haastattelussa, että projektityöskentelyllä, yhdessä tekemisellä ja vuorovaikutuksella oli vaikutusta yhteishengen kasvuun. Selvisi, että syksyllä 2014 tutkittavien ryhmien lapset esimerkiksi askartelivat omia teoksiaan, mutta vähitellen kevääseen 2015 mennessä lapset alkoivat jakaa omastaan, ja omien tekeleiden sijaan he alkoivat tehdä yhdessä yhteisiä teoksia. Ilmeni, että taidepedagogisissa hetkissä lapset toimivat yhdessä, ja lasten toiminnasta huokui me-henki. Lasten keskuudessa alkoi kevääseen 2015 mennessä näkyä enemmän me-puhetta. Osa tutkittavista koki, että ryhmän me-henki ei välttämättä näkynyt aina kaikissa tilanteissa, vaan tavallisesti ainoastaan taidehetkissä.

Me ollaan tehty niinku sellasii isoi yhteisii juttuja, mitkä on sit tietysti ollu hienoja ja ku ne laitetaan seinälle ni voi mieltii, et toi me tehtiin yhdessä. Se oli niinku yhteinen juttu. Vanhemmatki tuli katsomaan. Sit just näkee sen, et esimerkiks musiikki on just erilainen sellanen, mitä voi koko ryhmässä tehdä, ja se yhdistää sitä koko ryhmää. (T1, H, 2014)

Se yhteishenki. Niiden projektien ja yhdessä tekemisen kautta. (T2, H, 2014)

Ensin niinku tehtiin hyvin irrallisina niitä omia juttuja, mut sit vähitellen, ku siinä on jatkettu sitä työskentelyä ni he onki löytäny sen, et nää onki meidän yhteisiä. Siinä onki niinku alkanu kasvaa yhteen se niiden juttu. Sit lopulta ei oo enää yhtää väliä, et onks toi sun tai mun, vaan ne on kaikkien ja koko ryhmälle leikkivälineeks valmiita antamaan. Vähitellen se vuorovaikutus alkaa hitsaamaan niitä lapsia yhteen. Se on ollu sellanen ryhmähenkeä tuottava tekijä ja aika kiinteyttävä tekijä sille ryhmälle. (T3, H, 2015)

Ne toimii hyvin yks yhteen eikä ne arastele. Siel on sellanen yhteishenki et nyt tää on meidän juttu. Sit ku sais sen me-hengen viel sinne arkeen. Esimerkiks ku mennään ruokalaan jonossa ni on sellasta "älä etuile" -meininkiä koko ajan. Se ei heijastu sinne saakka, vaan se on siinä taidehetkessä. (T4, H, 2015)

Ryhmä leikkii musiikin tahdissa kalaleikkiä. Heillä on iso huivi, joka on leikissä kalaverkko. Kalaverkko on täynnä kaloja ja ryhmän täytyy pitää kalat verkossa. T2: Nyt meillä on tärkeä tehtävä. Ne kalat ei saa tippuu verkosta, vaikka olis isot aallot. Nyt tarvitaan meitä jokaista.

L12: *Joo me pystytään!*

Millaset aallot tehdään?

L8: *Isot!*

T2: *Pystyttkö laulaa ja pitää kiinni samalla, jos on isot aallot?*

Lapset: *Joo!*

T2: *Hyvä! Tehää isot aallot. Meidän täytyy yhdessä saada pidettyä kalat verkossa ettei ne putoa mereen.*

T2 ja lapset laulavat ja heiluttavat isoin liikkein huivia. Kaikki pitävät tiukasti huivista kiinni.

(L, 2014)

Lapset muotoilevat savesta eläimille juoma-astioita. T3 on kertonut, että juomaastian tekemisen jälkeen eläimille rakennetaan koteja.

L17: *Tehääks sellanen yhteinen vuori?*

T3: *Teetteks te yhteisen vuoren?*

L18: *Joo. Siitä tulee meidän vuori.*

(V, 2015)

Inklusion kehittyminen

Kävi ilmi, että inklusiota tapahtui tehostettua tukea tarvitsevien ja sitä tarvitsemattomien lasten välillä. Ilmeni, ettei kukaan lapsista erottunut joukosta, vaan myös tehostetun tuen lapset sulautuivat joukkoon. Selvisi, että taidekasvatusta oli alusta saakka tarjottu ryhmän kaikille lapsille, mikä oli jo itsessään lapsia yhdistävä tekijä. Kävi ilmi, että esimerkiksi projektit, joissa kaikki lapset toimivat yhdessä ja jossa kaikilla lapsilla oli jokin rooli, saattoi edistää inklusiota. Ilmeni, että taidepedagogisissa hetkissä tutkittavissa ryhmissä tehostettua tukea tarvitsevat lapset eivät tarvitse eniten tukea, vaan lapset, jotka eivät virallisesti olleet tehostetun tuen piirissä, saattoivatkin tarvita tukea enemmän. Tutkittavat kokivat, että kuitenkin lasten näkökulmasta kaikki sulautuivat joukkoon keskenään. Haastatteluista kävi ilmi, että tutkittavat pitivät yhdessä toimimista yhtenä inklusion edistäjänä. Kun tehostettua tukea tarvitsevat ja sitä tarvitsemattomat lapset tekivät yhteistyötä ja toimivat yhdessä, niin se saattoi tukea lasten inklusiota. Lisäksi selvisi, että ryhmien pienimmätkin lapset sulautuivat isompien joukkoon taidepedagogisessa toiminnassa.

Sielt ei kukaan erotu joukosta, ei kukaan. Sielt ei oo ykskään erottunu negatiivisella tavalla. (T2, H, 2014)

Mun mielestä tää on yhdistäny lapsii hirveesti. Just ehkä nää tehostetun tuenki lapset sulautuu joukkoon, et ne ei korostu siellä mitenkää. Sit meidän pienetki on ihanasti päässy siihen mukaan. Se on olluki ihan kiva, et tää ei oo ollu vaan jollekin tietylle porukalle, vaan meil on koko ajan ollu ajatuksena se, et koko ryhmä on mukana ja koko ryhmä saa siitä hyödyn. (T5, H, 2014)

Mul mielestä niillä on alusta asti ollu sellanen yhteinen sävel. Nää meidän tehostetun tuen lapset on ollu aina sellasii hyvin sosiaalisii, et heil ei oo koskaan ollu sellasta ongelmaa, ettei pääsis mukaan. He ei erotu sieltä. Me ollaan todettu, et nää tuentarvitsijat niinku pärjää noissa sosiaalisissa tilanteissa paremmin, ku joku muu, joka ei oo sen tehostetun tuen lapsi. Sellasii jänniä huomioita tullu.

Ehkä he aikuisen silmin erottuu, mut muiden lasten silmissä ei kukaan huomaa, et he ois jotenki erilaisia. (T5, H, 2015)

Meillä just ne yhteiset projektit, mitä lapset on tehny. Ku on ollu yhteisiä ryhmiä eli siel on ollu sekä tuen tarvitsijoita että tukijoita tekemässä yhdessä. Sit ne on ollu sellasii et nää tuen tarvitsijat on saanu niistä sen onnistumisen kokemuksen, ettei ole jäänyt mitenkään taaemmalle, vaan heidän osaaminen onkin ollu huippuluokkaa. Sit joillain niillä niin sanotusti normaaleilla onki ollu vähän vaikeempaa näissä jutuissa. (T7, H, 2015)

Lasten sosiaalisten taitojen lisääntyminen

Ilmeni, että lasten sosiaaliset ja yhteistyöhön liittyvät taidot kehittyivät. Selvisi, että kaverin kuunteleminen, huomioiminen ja kannustaminen lisääntyivät. Lapset alkoivat aiempaa enemmän kehua toisiaan ja puhua toisistaan arvostavasti. Lisäksi ilmeni, että lapset oppivat myös jakamaan omastaan ja odottamaan paremmin omaa vuoroaan. Lapset alkoivat myös auttaa toisiaan aiempaa enemmän.

Meidän lapset kehuu ja kannustaa toisiaan. (T7, H, 2014)

Heistä on tullu paljon sosiaalisempia. (T8, H, 2015)

T1 jakaa lapsille erivärisiä maaleja. Jokainen saa valita ensin neljää eri väriä ja sitten T1 pursottaa pulloväriä alustalle. L18 ja L21 saavat ensin maalit. L20 saa maalin viimeisenä.

T1: *Kiitos, ku jaksoit odottaa vuoroa.*

L20 hymyilee.

(V, 2014)

Lapset maalaavat.

L20: *Mistä mä saan vesikupin?*

L21: *Mä voin auttaa!*

T1: *Kiva, ku autat.*

(V, 2015)

Lapset piirtävät kynttilällä valkoiselle paperille musiikin tahdissa. L5 piirtää innoissaan.

L5: *Kattokaa mitä mä piirsin!*

L3 tulee katsomaan.

L3: *Vooou. Hieno!*

L3 ja L5 nauravat yhdessä.

(V, 2015)

Positiivisen ilmapiirin muodostuminen

Kävi ilmi, että tutkittaviin ryhmiin muodostui positiivinen ilmapiiri. Tutkittavissa ryhmissä kukaan ei latistanut toista, vaan sen sijaan puhuttiin toisista myönteisesti ja autettiin toista. Vahinkojen ja ristiriitatilanteiden sattuessa lapset onnis-

tuvivat ratkaisemaan niitä positiivisten ratkaisutapojen kautta. Ilmeni, että lasten toisilleen antama myönteinen palaute ja hyvät käytöstavat toisiaan kohtaan saattoivat vaikuttaa positiivisen ilmapiirin syntymiseen. Lisäksi selvisi, että myös aikuisten huomiolla ja positiivisella palautteella lasta kohtaan oli myönteistä vaikutusta tähän. Tutkittavissa ryhmissä negatiivisuus alkoi hävitä, ja sen tilalle tuli positiivinen ajattelutapa. Myös aikuiset alkoivat huomioida negatiivisten asioiden sijaan enemmän positiivisia asiota lapsiryhmissä.

Ei kukaan oo siin sanomassa, et sä oot huono tai sä et osaa. Must se on ihana, et siel on alkanu tulla sitä positiivista palautetta niiltä kavereilta. Ne kehuu toisiaan, et "hei sä teet hienosti" ja "vautsi". Se pikkuhiljaa niinku leviää tämmönen toimintatapa. Se negatiivisuus hävii niinku isommaski mittakaavas sen jälkeen, ku ne on päässy ensin tos pienemmässä ite saamaan tarpeeks positiivista palautetta. Aikuisiltaki se negatiivisuuden huomioiminen jää hirveen paljon vähemmälle, et positiivisuuden kautta päästään eteenpäin. (T7, H, 2015)

Lapset maalaavat yhdessä.

L17: *Hei sä maalasit mua käteen!*

L17 nutristaa huulta ja laittaa kädet puuskaan.

L18: *Oho vahingossa, anteeks. Pyyhi tohon.*

L18 osoittaa sormellaan sanomalehteä, jolla on suojattu lattiaa.

L17: *Joo.*

L17 pyyhkii kätensä sanomalehteen. Lapset alkavat nauraa.

(V, 2014)

Lapset maalaavat.

L16: *Saisinko ruskeaa?*

L17: *Sä saat multa ruskeeta. Haluuks sä tän vaikka?*

L16: *Joo.*

L17 ojentaa ruskean värin.

L16: *Kiitos!*

L16 ja L17 katsovat toisiaan ja hymyilevät.

(V, 2015)

Uusien ystävyssuhteiden muodostuminen

Selvisi, että tutkittaviin päiväkotiryhmiin muodostui myös uusia ystävyssuhteita. Tutkittavat kokivat haastattelussa, että kaikki lapset olivat saaneet uusia ystäviä. Tehostettua tukea tarvitsevilla lapsilla oli useissa tutkittavissa ryhmissä vaikeuksia muodostaa ystävyssuhteita syksyllä 2014, mutta keväällä 2015 he uskalsivat aiempaa paremmin hakeutua vertaisten joukkoon ja toiset lapset myös aiempaa paremmin hyväksyivät heidät mukaan vertaisryhmiin. Tutkimuksessa korostui se, että taidepedagogisen toiminnan aikana kaikki lapset leikkivät mielellään keskenään, mikä ilmeni kaikkien tutkittavien haastatteluista. Tutkittavissa ryhmissä oli aiemmin ollut klikkiytyneitä ystävyssuhteita, mutta taidepedagogi-

sella toiminnalla pystyttiin rikkomaan syntyneitä klikkejä. Lapset ottivat aiempaa paremmin toisia lapsia mukaan esimerkiksi yhteiseen leikkiin. Selvisi, että toiminta saattoi motivoida lapsia niin paljon, että lapset osallistuivat siihen mielellään kenen tahansa toisen lapsen kanssa. Suurin osa tutkittavista kuitenkin koki haastattelussa, että vapaaleikin hetkissä lapset usein hakeutuivat tutun kaverin seuraan. Toiset tutkittavista sen sijaan kokivat, että lapset leikkivät uusien kavereiden kanssa myös taidepedagogisten hetkien ulkopuolella.

Meil on ollu sellasia vähän klikkiytyneitäki kavereussuhteita, jotka ei aina oo niinku parhaita mahdollisia. Sit jollain toiminnalla ollaanki saatu rikottuu se niin, et ne kiinnostuuki siitä toiminnasta ja siinä imussa ne onki tullu siihen työskentelemään ihan jonku muun lapsen kanssa. Jos just vapaaleikin hetkessä on yritäny saada ne eri leikkiin, ni hetken päästä ne onki hakeutunu taas samaan leikkiin saman kaverin kaa ja sit heillä ei oo ehkä niin järkevät touhut. Mut huomaa et nyt motivaatioo on tullu lapsille siitä tekemisestä eikä siitä, et "nyt mä haluun tehdä ton kanssa enkä mä lähe mihinkää ilman tota". (T1, H, 2014)

On ollu varmaan helppo tutustuu uusiin ystäviin just tätä kautta. Jos aattelee vaik meidän viskareita, jotka on siirtyny jo pieninä omana tiiviinä ryhmänä meille ja siinä aiemmassa ryhmässä oli tosi tiiviit toimintamallit. Ni se kuinka ne on pikkuhiljaa uskaltanut lähtee rakoilee niistä ja tutustuu sen myötä ku ollaan hajotettu sitä ryhmää, joka on aina ollu tekemässä yhdessä hommia. Yleensä aina sen jälkeen se leikki jatkuu sillä samalla porukalla. (T7, H, 2015)

Meil on kyl hyötyny tehostetun tuen lapset tästä pienryhmätoiminnasta. Leikki-aidot on kehittyneet ja nyt löytyy niitä kavereita. Syksyllä niitä ei välttämättä ollu. He hakeutuu toisten seuraan ja heitä halutaan kavereiks. Kyl mä nään, että meille ne on hyötyny siitä. (T8, H, 2015)

L17 ja L18 muotoilevat savesta saaria, jotka ovat eläinten koteja. Ryhmään on tullut uusi lapsi (L22). Hän istuu kauempana toisista ja väännelee savea käsisään katsellessaan toisten lasten leikkiä.

L17: *Nää on saaria.*

L18 asettaa saaret vierekkäin ja laittaa pitkän kiven niiden väliin.

L17: *Toi on hyvä silta. Tuu säki tänne. Sit sä voit olla mukana. Sä voit tuoda ton sun tänne.*

L17 katsoo kauempana istuvaa lasta (L22).

L22: *Ai tän?*

L22 näyttää sillan pätkeä.

L17: *Nii.*

L22 menee toisten lasten luo kädessään lepakkolelu ja kaksi savipalaa.

L22: *Täs on teille silta ja puu.*

L22 ojentaa lapsille sillan ja puun.

L22: *Tää tulee nyt asuu tänne.*

L17: *Haluuks se lepakko asuu täällä?*

L17 osoittaa saarelle tekemäänsä vuorta.

L22: *Joo!*

L22: *Mä voin antaa teille näitä.*

L22 muotoilee kiviä ja puita savesta ja ojentaa niitä toisille.

L17: *Kiitti.*

Lapset alkavat leikkiä yhdessä rakentamallaan saarirykelmällä ja eläinleluilla.
(V, 2015)

Parantunut itsetunto

Tutkimuksessa selvisi, että lasten itsetunto parantui. Lisäksi he hyväksyivät aiempaa paremmin itsensä ja kokivat osaavansa sekä haluavansa osallistua yhteiseen toimintaan. Kävi ilmi, että positiivisen huomion saamisella saattoi olla merkitystä lasten itsetunnon kehittämisessä. Lasten itsetunnon parantuminen ja itsensä hyväksyminen heijastuivat lasten yhteistoimintaan siten, että lapset alkoivat aiempaa enemmän hyväksyä myös toisiaan.

Se niinku selvästi ruokkii sitä hyvää itsetuntoa, ku saa sen huomion. Sit lapsille on tullu sellanen tunne, et ne osaa ja halua tehdä näitä juttuja. (T4, H, 2014)

Onnistumisen kokemuksen saaminen

Lisäksi selvisi, että kaikki lapset olivat saaneet onnistumisen kokemuksia. Kävi ilmi, että lapset pääsivät taidepedagogisen toiminnan avulla ylittämään itsensä. Tutkittavissa ryhmissä aikuiset pyrkivät tuottamaan lapsille onnistumisen kokemuksia rohkaisemalla lapsia kokeilemaan heille hankalia asioita. Lasten onnistuessa aikuiset kehuivat lapsia onnistumisesta, mikä toi lapsille mielihyvää. Myös lapset kehuivat toisiaan ja esimerkiksi toistensa saavutuksiaan, mikä toi lapsille iloa ja mielihyvää osaamisestaan. Mielihyvän kokeminen saattoi samalla vaikuttaa lasten yhteistoimintaan lisäämällä toisiin kohdistuvaa myötätunnon osoittamista.

Se loisti ku joku naantali, ku se osas. (T2, H, 2014)

Nää tuen tarvitsijat on saanu myös sen onnistumisen kokemuksen. (T7, H, 2015)

Meneillään on lauluhetki ja samalla harjoittellaan ääniteitä.

T2: Osaatko sanoo lellellee?

L8: Lallallaa.

T2: Eiku lellellee.

L8: Lellellee.

T2: Loistavaa!

L8 hymyilee iloisesti.

(L, 2014)

L19 ja L21 maalaavat naamareita. L21 nostaa oman naamarinsa pöydältä ja näyttää sitä toisille.

L21: *Katsokaa. Se varmaan tulee hienoksi.*

L19: *Hieno, mut mun mielestä hieman hassu. Katos mun.*

L19 näyttää omaansa ja alkaa murista kuin naamari päästelisi ääniä.
 L21: *Oho, ihan musta!*
 L19: *Se on hyvin säikäyttävä.*
 L21: *Joo.*
 L19: *Tosi säikäyttävä.*
 (L, 2015)

Lisääntyneet itseilmaisun tavat

Kävi ilmi, että myös lasten itseilmaisun tavat lisääntyivät. Selvisi, että lapset pystyivät ilmaisemaan itseään, tarpeitaan ja omaa tahtoaan taidepedagogisten keinojen avulla. Tutkittavat kokivat haastattelussa, että lapset olivat uskaltaneet näyttämään oman persoonansa muille. He olivat rohkaistuneet myös kyseenalaistamaan aikuisen suunnittelemaa toimintaa ja tuomaan esiin omia toiveita ja ideoitaan. Toisaalta lapset olivat oppineet ilmaisemaan itseään voimakkein mielipitein, mutta toisaalta taas he olivat oppineet myös hillitsemään itseään.

Se itseilmaisun riemu ja yhdessä tekeminen kantaa. (T2, H, 2014)

Nyt sit taas keväällä on mun mielestä tullu niinku voimakkaampiakin mielipiteenilmasuja ja sellasta, et ollaan enemmän omia itsejään. (T3, H, 2015)

Me ollaan päästy siihen vaiheeseen, et ei sanota kaikkee, vaikka ärsyttää, vaan suljetaan se suu. Se on jo tässä ryhmässä syksystä katottuna askel eteenpäin positiiviseen suuntaan. (T6, H, 2015)

L21 viimeistelee askartelemaansa lohikäärmettä.
 L21: *Minä en tahdo tehdä tulta, jos ei ole pakko.*
 T1: *Ei ole pakko. Saat itse suunnitella, minkälaisen haluat tehdä.*
 L21: *Joo. Minä en halua tehdä tulta.*
 (V, 2014)

Kasvanut kokeilunhalu, rohkeus ja aktiivisuus

Selvisi, että tutkittavat lapset olivat myös rohkaistuneet ja muuttuneet avoimemmiksi. Haastatteluista nousi esiin, että erityisesti ujut ja vetäytyvät lapset olivat rohkaistuneet ja innostuneet liittymään mukaan toimintaan. Ilmeni, että lapsille tuli myös lisää kokeilunhalua, ja lisäksi heidän aktiivisuutensa lisääntyi. Kävi ilmi, että suurin osa lapsista lähti pääsääntöisesti aina mielellään mukaan yhteiseen taidepedagogiseen toimintaan. Tähän saattoi vaikuttaa se, että lapset saivat vapauden ilmaisuunsa, ja he kokivat osaavansa, koska taiteessa kaikki toimintatavat olivat oikeita. Selvisi, että lapset olivat rohkeampia ja aktiivisempia myös taidepedagogisten hetkien ulkopuolella. Toisaalta ilmeni, että osa lapsista

ei lähtenyt yhteiseen tekemiseen mukaan edelleenkään. Lisäksi kävi ilmi, että tehostetun tuen lapset olivat muuttuneet avoimemmiksi ja rohkeammiksi ja lähtivät muita lapsia usein rohkeammin taidepedagogiseen toimintaan mukaan.

Ujoimmat ja arimmatki lähtee tosi kivasti mukaan siellä. Koska kaikki osaa. Ne on rohkaistunu muutenki. (T2, H, 2014)

Asennemuutos. Nyt niil on halu osallistua, ja ne on heti valmiita lähtemään mukaan. Osa ei lähde mukaan varmaan ikinä, mut sit taas osa on niinku selvästi lämmenny ja tulee sillai pikkuhiljaa tässä mukaan. Mun mielestä meidän tehostetun tuen lapsetki on paljon avoimempia osallistumaan nyt. (T4, H, 2014)

Se ehkä levii tosta taidetoiminnasta, et ku on siellä tajunnu, et ”mä voin tehdä” ja ”mä osaan” ni ei tarvii muissakaan toiminnoissa sanoa, et ”emmä osallistu” tai ”emmä tee”. (T7, H, 2015)

Vähän ujommatki lapset on saatu vähän avautumaan ja osallistumaan, mut sit siel on ollu myös sellasii lapsia, jotka on ulospäin suuntautuneita muuten, mut siinä tilanteessa on sit vetäytynyki. Sit noi tehostetun tuen lapset on paljon rohkeempia ja ihan innoissaan. Ne meidän tavikset saattaa olla silleen et ”emmä haluu”, mut sit ne tehostetun tuen lapset oikeen puhkee kukkaan siellä. Mut yleisesti kyl kaikki lähtee innolla mukaan asioihin, ku siel on ollu niitä, jotka on suu mutrulla, mut nyt lähetään innolla. (T8, H, 2015)

Ryhmä taputtaa rytmejä omalla keholla.

T2: *Kädet reisiin ja sit taputus.*

Lapset taputtavat ensin reisiään ja sitten käsiään.

T2: *Hyvä! Voi ihana, sä teit näin.*

T2 näyttää, miten L11 taputti.

T2: *Hienosti! Osaaks muutki?*

Muut lapset kokeilevat.

T2: *Hyvä. Ja sä teit näin!*

T2 näyttää liikkeen, jonka L8 teki.

T2: *Hienosti alatte kokeilee ja tekee ite erilaisia liikkeitä. Osaaks muutki?*

Muut kokeilevat.

T2: *Jes! Kiva, ku ootte nii rohkeita!*

(L, 2015)

Kiusaamisen vähentyminen

Tutkimuksessa selvisi, että myös kiusaaminen vähentyi, kun erilaiset lapset ja erilaiset aikuiset toimivat yhdessä erilaisissa toimintaympäristöissä. Tutkittavat kokivat haastattelussa, että kiusaamisen suhteen on tutkittavissa ryhmissä ollut jo aiemmin nollatoleranssi, mutta siitä huolimatta suvaitsevaisuus sekä toisen ihailu kasvoi ja arvosteleva sekä väheksyvä puhe sen sijaan vähentyi. Lasten asenne muuttui positiivisemmaksi, ja he alkoivat kehua aiempaa enemmän toisia lapsia ja esimerkiksi heidän aikaansaannoksiaan. Osa tutkittavista koki

haastattelussa, että kiusaamista näkyy välillä edelleen ryhmissä ja tilanteisiin joudutaan puuttumaan.

Se näkyy, et ihailen ja nätisti puhutaan toisista Ne osaa kauheen kauniisti puhuu esimerkiksi toistensa töistä. Ne saattaa sanoa et ”toi on tosi hieno” tai ”sul on tosi hieno väri tossa”. Se asenne on kiva mun mielestä. (T1, H, 2014)

Ne kehuu toisiaan, mut eipä tuu mitään sellasta mollaavaa tai arvostelevaa. Mut ei meil silti oo kaikki kyl todellakaa loppunu et kyl meil on edelleen klikkejä siellä ja täällä ja saa olla puuttumassa. (T2, H, 2015)

On se vähentäny vielä entisestään. Meilhän on ollu nollatoleranssi aina, mut et semmonen niinku väheksyvä puhe, ni se loppuu, kun eri-ikäiset toimii yhdessä erilaisten lasten kanssa erilaisissa toimintaympäristöissä erilaisten aikuisten kanssa. Se vaan niinku loppuu. Se katoaa. Sit taas ihailu on kasvanu. (T7, H, 2015)

Mut just tätä suvaitsevaisuutta se on lisänny. (T8, H, 2015)

Lapset askartelevat lohikäärmeitä. L20 on kiinnittänyt askartelemansa lohikäärmeen pään sen vartaloon. Hän murisee ja heiluttelee lohikäärmettä.

L21: *Vau! Tosi hurja!*

L20 nauraa ja jatkaa lohikäärmeellään leikkimistä.
(V, 2014)

Tekemisen riemun lisääntyminen

Tutkimuksessa ilmeni, että myös tekemisen riemu lisääntyi. Selvisi, että suurin osa lapsista odotti innoissaan yhteisen taidepedagogisen toiminnan alkamista ja nautti yhdessä tekemisestä. Lapset olivat motivoituneet toiminnasta. Myös aikuiset tykkäsivät lasten kanssa yhdessä toimimisesta taidepedagogiikan keinoin. Lapset tunsivat yhteisen toiminnan aikana iloa ja pystyivät jakamaan sen toisten kanssa.

Motivaatioo on tullu lapsille siitä tekemisestä. (T1, H, 2015)

Meil on ollu niinku tosi kivaa. Lapset tykkää ja mä tykkään. (T2, H, 2015)

Se odotus on jo olemassa siellä. (T3, H, 2015)

Parasta on just ehkä se kiilto lasten silmissä. (T7, H, 2015)

Taide osana arkea

Tutkimuksessa kävi ilmi, että taidepedagoginen toiminta oli tullut tutkittavissa päiväkotiryhmissä aiempaa suuremmaksi osaksi arkea. Selvisi, että pääsääntöisesti yhteisissä leikeissä lapset sovelsivat taidepedagogisia keinoja, joita oli ryhmän kesken käytetty. Lapset esimerkiksi lauloivat leikkiessään ja käyttivät

roolivaatteita eläytyäkseen. Syksyllä 2014 osalla lapsista oli vaikeuksia eläytyä mielikuvitusleikkeihin, mutta keväällä 2015 mielikuvitusleikeistä nautittiin ja niihin samaistuttiin. Lisäksi kävi ilmi, että lapset hakeutuivat myös aiempaa mielummin taidepedagogisen toiminnan ääreen myös vapaaleikin hetkissä. He esimerkiksi saattoivat valita piirtämisen vapaan toiminnan alkaessa. Lapset myös ehdottivat toisille lapsille aiempaa enemmän erilaisten taidepedagogisten keinojen käyttöä leikeissä, ja yleensä toiset lähtivät leikkiin mukaan.

Alkuun just siihen mielikuvitusleikkiin oppiminen on haastavaa, mut nythän ne kaikki elää siinä. Sit myös monesti myös kuulee, et lapset laulaa ku ne leikkii. Monesti kuulee just ne laulut, mitä ollaa laulettu, ni ne kulkee siellä leikissä mukana. (T2, H, 2014)

Just niinku se, mikä on tänä vuonna pistäny silmään on se, et nää pojat on kauheen innostuneita piirtämään. Ne on piirtäny oikeestaan koko vuoden. Ne piirtää näitä pelihahmoja ja sit niihin on just tullu nää tuentarvitsijatki, jotka ei oo tähän saakka ollu noista kynätehtävistä ollenkaan kiinnostuneita. Ensin ne vaan seuras siinä ja sitte ne alko iteki tuottamaan niitä piirustuksia. Nyt ne on aina siinä mukana ja tuottaa ihan siinä missä muutki. Ehkä se itsensä ilmasu jotenki innostaa. (T5, H, 2015)

Nää taidehommat on sellasia, mistä ne lähtee jatkamaan niitä samoja asioita leikissä ja tekee yhdessä sitten. Joku ehdottaa ja toiset lähtee mukaan. Ne saattaa esimerkiks pyytää sitä musiikkii ja ottaa roolivaatteet ja tekee siitä sellasen oman jutun. (T6, H, 2015)

Muutoksen aikaansaaja

Tutkittavat lastentarhanopettajat ja taidepedagogit pohtivat haastattelussa lasten yhteistoiminnassa ja inklusiossa tapahtuneiden muutosten aikaansaajaa. He pohtivat, oliko muutoksen taustalla taidepedagoginen toiminta vai jokin muu. Suurin osa tutkittavista uskoi, että taidepedagogiset keinot vaikuttivat osaltaan muutokseen, mutta he eivät osanneet määritellä muutoksen tarkkaa syytä. Haastatteluista kävi ilmi, että muutos olisi saattanut tapahtua myös ilman taidepedagogeja. On mahdollista, että lasten yhteistoimintaan on myös vaikuttanut lasten vuodessa tapahtunut biologinen kasvu ja kehitys, jota on saattanut tuki edistää myös taidepedagoginen toiminta, yhdessä tekeminen ja lasten yksilöllinen huomioiminen.

Se ois voinu tapahtuu ilman taidepedagogiiki. (T1, H, 2015)

Toki voi olla, et muutenki on tapahtunu kasvua ja kehitystä, mut toivottavasti jotain on tullu myös siitä, et ollaan tehty yhdessä, ja he on saanu myös paljon selasta henkilökohtasta huomioo. (T4, H, 2015)

Vaikee sanoo, onko se taidepedagogin ansiota vai mitä. Jossain määrin ehkä on tapahtunu näissäki lapsissa kehitystä ja on menty asioissa eteenpäin. Vaikee tietysti sanoo mikä on vaikuttanu mihinki. Mut varmaan tää taidepedagogiikkakin on vaikuttanu ainaki jossain määrin. (T5, H, 2015)

Taidepedagogisen tuen riittävyys lasten yhteistoimintaa ja inklusiota kohtaan

Tutkittavat lastentarhanopettajat ja taidepedagogit pohtivat haastattelussa, onko taidepedagogi pystynyt tukemaan lasten yhteistoimintaa ja inklusiota tarpeeksi ja ovatko taidepedagogiset keinot olleet lasten yhteistoiminnan ja inklusion kannalta riittäviä. He kokivat, että taidepedagogilla ja taidepedagogisten toimintatapojen hyödyntämisellä on ollut positiivista vaikutusta lasten yhteistoimintaan ja inklusioon. Osa koki, että taidepedagogiikan avulla on pystytty löytämään keinoja, joiden avulla pystytään tukemaan kaikkia lapsia. Sen sijaan osa koki, että taidepedagogisten keinojen avulla ei välttämättä pystytä tukemaan kaikkien lasten yksilöllisiä tuentarpeita. Osa tutkittavista kyseenalaisti sitä, oliko taidepedagogiikka oikea tapa juuri tehostetun tuen piirissä olevien lasten tukemiseen vai toimiko taidepedagogiikka ennemminkin koko ryhmää tukevana. Tutkittavat viittasivat siihen, että tehostettua tukea tarvitseville lapsille olisi saattanut olla jokin muu tukemisen keino hyödyllisempi. He saattoivat viitata esimerkiksi ryhmäkohtaiseen avustajaan tehostetun tuen piirissä olevien lasten tukena. Lisäksi nousi esiin, että taidekasvatuksessa taidepedagogin hyödyntämä pienryhmätoiminta voi edistää lasten yhteistoimintaa, mutta pienryhmiä voidaan muodostaa myös taidepedagogisen toiminnan ulkopuolisissa hetkissä kenen tahansa varhaiskasvattajan kanssa.

Mä koen, et moni on taidepedagogista hyötyny. Mut kyllähän he hyöttyy siitä pienryhmästä ihan kenen vaa aikuisen kanssa, et eihän se oo vaa taidepedagogi, joka heitä vain tukee. Kuitenki käytännössä siinä käy helposti niin, että joku, joka on nimetty, ni hyötyski jonkun muunlaisesta tuesta ja joku ei-diagnoosilla oleva lapsi hyöttyyki ihan valtavasti. (T1, H, 2015)

Kyl mä koen, et me ollaan onnistuttu tukee lasten yhteistoimintaa ja ollaan pystytty tuoda paljon kaikkee hyvää ja tukee niitä lapsia. Taidepedagogi ei ehkä oo kaikille lapsille vastannu just sitä, mitä tarvitaan eikä sillä resurssilla täytetä kaikkien tuen tarvetta. (T2, H, 2015)

He on mennu pienryhmien seassa, ni ehkä pitäis vielä enemmän miettiä, miten pystyis paremmin tukemaan näitä tuentarvitsijoita. (T5, H, 2015)

Se on jännä, et vaikka päiväkodissa ollaan aina tehty yhdessä ja tutustuttu lapsiin, mut minkä lisän taidepedagogi on tuonu tähän yhteistoimintaan ni se on ihan uskomaton. Vaikka siihen on koko ajan pyritty ja siit on koko ajan puhuttu,

ni sit se, mitä pieniä lukkoja tää taidetoiminta on avannu, et nyt se toimii oikeesti sillä lailla ku haluais. (T7, H, 2015)

Taidepedagogien ja ryhmäkohtaisten avustajien toimintatapojen erot lasten yhteistoiminnan ja inklusion vahvistamisessa

Suurin osa tutkittavista lastentarhanopettajista ja taidepedagogeista koki haastattelussa, että taidepedagogin ja ryhmäkohtaisen avustajan lähtökohdat lasten yhteistoiminnan ja inklusion tukemisessa ovat erilaiset, koska ammattikunnat eroavat toisistaan. Tutkittavat kokivat, että taidepedagogilla oleva koulutus tuo positiivisen perustan lasten yhteistoiminnan ja inklusion tukemisen vahvistamiseen. Lisäksi he kokivat, että taidepedagogin kanssa voi keskustella ammattimaisesti lasten tuen tarpeista ryhmässä ja siten löytää lapsille heidän tarpeitaan vastaavat tukikeinot. Esiin nousi myös, että ryhmäkohtaisella avustajalla saattaa myös olla koulutus, mutta joskus heillä ei ole alan koulutusta laisinkaan. Tutkittavat kokivat, että joskus ryhmäkohtaisen avustajan kanssa saatetaan joutua käymään läpi päiväkodin arkeen ja lasten kasvuun sekä kehitykseen yleisesti liittyvät perusasiat, kun taas taidepedagogin kanssa voidaan siirtyä suoraan asiaan. Osa tutkittavista kuitenkin nosti esiin, että joissain tilanteissa lasten tuen tarpeet saattavat vaatia ryhmäkohtaisen avustajan jatkuvaa läsnäoloa ja tukea taidepedagogisen toiminnan sijaan. Tutkittavat viittasivat siihen, että taidepedagogi toimi käytännössä koko ryhmän tukena, kun taas ryhmäkohtainen avustaja keskittyi niihin lapsiin, jotka tarvitsivat tukea.

Voi olla, et avustajilla on koulutus tai ei oo mitään koulutusta. (T4, H, 2014)

No molemmissa on hyvät puolensa. Mun mielestä joskus ryhmissä on paikallaan olla ryhmäkohtanen avustaja, joka on just esimerkiks sen yhden lapsen kanssa ja sen tuki siinä. En tiä, oisko tällänen systeemi aina avuks. Taidepedagogi on ehkä käytännössä niinku koko ryhmää varten. Ku sit ku on ollu se ryhmäkohtanen avustaja, ni se on sit ehkä joka hetkessä ja tuokiossa mukana niiden tiettyjen lasten tukena eikä vaan esimerkiks taidetuokiossa. (T5, H, 2015)

Mun mielestä taidepedagogi pystyy ammatti-ihmisenä tosi luonnollisesti ottaa sen paikan siinä ryhmässä ja siitä se toiminta lähtee luontevasti eteenpäin ilman, et mielti sitä, mitä nyt kuuluu tehdä. Ei avustajan kanssa tälleen toimi tää asia. Vaikka ois muuten hyvä avustaja ja tekee sen työn, mut se ei oo sellasta ammatillisesti syvempää keskustelua ja eteenpäin viemistä. (T6, H, 2015)

Toiveita jatkoa ajatellen

Haastatteluista ilmeni, että tutkittavat lastentarhanopettajat ja taidepedagogit toivoivat, että taidepedagogisen toiminnan positiiviset vaikutukset leviäisivät

kaikkiin lasten vuorovaikutustilanteisiin. He toivoivat, että taidepedagogiikka edistäisi päiväkodin ryhmien välistä yhteistyötä. Tutkittavat toivoivat myös, että kaikkien päiväkodin lasten ja aikuisten välinen yhteistoiminta lisääntyisi ja että vuorovaikutusta tapahtuisi yli rajojen.

Sit toisaalta toivois, et ku niiden ryhmien välillä on niitä yhteisiä linkkejä siellä, et ollaan tehty samoja asioita, ni sit jotenki, että se luo sitä yhteishenkeä sinne koko talon sisälle niin aikuisten ku lapsien välille. Ja sit niitä kohtaamisen paikkoja ja semmosta vuorovaikutusta ihan yli rajojen. (T3, H, 2015)

Toivottavasti ne positiiviset vaikutukset siirtyy kaikkiin tilanteisiin ja kantaa. (T4, H, 2015)

Yhteenveto

Syksyllä 2014 ja keväällä 2015 lasten yhteistoiminnassa ja inklusiiossa tapahtuneisiin muutoksiin liittyen löytyi vertaissuhteita, ilmapiiriä ja lasten kehittymistä kuvaavia kokoavia käsitteitä. Eniten löytyi lasten kehittymistä kuvaavia kokoavia käsitteitä. Tästä voi päätellä, että Taikava-hankkeen ensimmäisen vuoden aikana eniten tapahtui muutosta lasten kehittymiseen liittyen. Lähes yhtä paljon löytyi myös vertaissuhteita kuvaavia käsitteitä, mistä voi päätellä, että myös vertaissuhteisiin liittyen tapahtui melko paljon muutosta. Lisäksi muutosta tapahtui ryhmän ilmapiiriin liittyen.

Lasten kehittymistä kuvaavia kokoavia käsitteitä löytyi syksyllä 2014 ja keväällä 2015 viisi. Lasten kehittymistä kuvaaviksi kokoaviksi käsitteiksi muotoutuivat syksyllä 2014 ja keväällä 2015 *lasten sosiaalisten taitojen lisääntyminen, kasvanut kokeilunhalu, rohkeus ja aktiivisuus, lisääntyneet itseilmaisun tavat, onnistumisen kokemuksen saaminen ja parantunut itsetunto.*

Tutkimuksessa ilmeni, että Taikava-hankkeen ensimmäisen vuoden aikana lasten sosiaaliset taidot kehittyivät. Myös Taikava-hanketta edeltäneellä TaikaVoima-hankkeella (TaikaVoima, 2009, 35) saatiin samankaltaisia tuloksia, joiden mukaan lasten sosiaaliset taidot kehittyivät. Tässä tutkimuksessa selvisi, että kaverin huomioiminen ja kannustaminen lisääntyi ja että lapset puhuivat toisistaan arvostavasti. Ilmeni myös, että lapset oppivat jakamaan omastaan ja odottamaan paremmin omaa vuoroaan. Sajaniemi ym. (2015, 109–110) puoltavat

tätä toteamalla, että vertaissuhteissa toimiessaan lapset voivat oppia toisiltaan kuuntelemiseen, toisen huomioimiseen, auttamiseen, jakamiseen ja yhteistyöhön liittyviä taitoja. Mäkelä ja Sajaniemi (2013, 39) lisäävät, että samalla lasten aivot muodostavat kokemuksia, joiden perusteella sosiaaliset taidot alkavat kehittyä. Tutkimuksessa ilmeni, että lapset olivat saaneet paljon onnistumisen kokemuksia ja taidepedagoginen toiminta auttoi heitä ylittämään itsensä. Sajaniemi ym. (2015, 109) muistuttavat, että vertaissuhteissa syntyneet onnistumisen kokemukset voivat vahvistaa lapset mielihyvän tuntemuksia ja samalla lisätä toisiin kohdistuvaa myötätunnon osoittamista. Kävi ilmi, että myös lasten itseilmaisun tavat lisääntyivät ja lapset pystyivät ilmaisemaan itseään, tarpeitaan ja omaa tahtoaan taidepedagogisten keinojen avulla. Myös Taikava-hanketta edeltäneellä TaikaVoima-hankkeella (TaikaVoima, 2009, 35) oli samankaltaisia vaikutuksia, joiden mukaan lasten itseilmaisun keinot lisääntyivät. Tutkimuksessa selvisi, että tutkittavat lapset olivat myös rohkaistuneet ja muuttuneet avoimemmiksi, aktiivisemmiksi sekä kokeilunhaluisemmiksi. Myös Taikava-hanketta edeltäneellä TaikaVoima-hankkeella (TaikaVoima, 2009, 35) saatiin samankaltaisia tuloksia, joiden mukaan hankkeen aikana lapsiryhmien arat lapset rohkaistuivat. Tähän liittyen Kumpulainen ym. (2014, 203) toteaa, että yhteistoiminta ja sosiaaliset suhteet voivat edistää lasten toimijuutta. Tutkimuksessa selvisi, että lasten itsetunto parantui. Myös Taikava-hanketta edeltäneellä TaikaVoima-hankkeella (TaikaVoima, 2009, 35) saatiin samankaltaisia tuloksia, joiden mukaan lasten itsetunto vahvistui. Myös Koivisto (2007, 35) vahvistaa tätä mainitsemalla, että lapsen vuorovaikutussuhteilla on tavallisesti suuri vaikutus hänen itsetuntonsa kehittymiselle. Lapsen lähentyessä viidettä ikävuotta toisten lasten rooli lapsen itsetunnon rakentajana alkaa usein korostua. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että positiivisen huomion saamisella voi olla merkitystä lapsen itsetunnon tukemisessa. Tätä puoltavat Nevanen, Juvonen ja Ruismäki (2014, 9–10) toteamalla, että taiteen tekemiseen voi osallistua kuka tahansa riippumatta kyvyistä, taidoista, lahjakkuudesta tai lähtökohdista. Parhaimmillaan taide antaa voimaa, vahvistaa itsearvostusta sekä indentiteettiä ja edistää toimintakykyä. Taiteella voi olla positiivisia sosiaalisia, kulttuurisia ja terveydellisiä vaikutuksia. Taidekasvatuksen avulla voi edistää lasten osallisuutta ja erilaisuuden sietokykyä. Sen avulla on mahdollista ehkäistä sosiaalisia ongelmia. Lummelahdi (2004, 34) huomauttaa, että itsetunnon kehittyminen on perusta lapsen sosiaa-

liselle ja emotionaaliselle käyttäytymiselle. Lapsen on ensin hyväksyttävä itsensä, jotta hän voi hyväksyä muita ihmisiä, tuntea myötätuntoa ja luoda sosiaalisia suhteita.

Vertaissuhteita kuvaavia kokoavia käsitteitä löytyi syksyllä 2014 ja keväällä 2015 neljä. Vertaissuhteita kuvaaviksi kokoaviksi käsitteiksi muotoutuivat syksyllä 2014 ja keväällä 2015 *kiusaamisen vähentyminen, inklusion kehittyminen, uusien ystävyysuhteiden muodostuminen ja me-hengen ja joukkoon kuulumisen tunteen nousu.*

Tutkimuksessa selvisi, että Taikava-hankkeen ensimmäisen vuoden aikana mehenki ja joukkoon kuulumisen tunne oli kasvanut tutkittavissa päiväkotiryhmissä. Myös Taikava-hanketta edeltäneellä TaikaVoima-hankkeella (TaikaVoima, 2009, 35) saatiin samankaltaisia tuloksia, joiden mukaan hankkeen aikana lapsiryhmien yhteenkuuluvuuden tunne kasvoi. Tässä tutkimuksessa tutkittavat kokivat haastattelussa, että projektityöskentelyllä ja yhdessä tekemisellä oli vaikutusta yhteishengen kasvuun. Nurmi ym. (2014, 62) puoltavat tätä toteamalla, että ryhmässä toimiessaan lapsi voi kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta. Myös Kumpulainen ym. (2014, 203) mainitsevat, että yhteistoiminta ja sosiaaliset suhteet voivat edistää lasten osallisuutta. Lisäksi australialaisessa tutkimuksessa (Barrett, Everett & Smigiel, 2012, 3–8) lasten kokemusten mukaan taiteellinen yhteistoiminta auttoi heitä lähentymään kavereidensa kanssa. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että inklusiota tapahtui tehostettua tukea tarvitsevien ja sitä tarvitsemattomien lasten välillä. Ilmeni, ettei kukaan lapsista erottunut joukosta, vaan myös tehostetun tuen lapset sulautuivat joukkoon. Selvisi, että yhdessä toimiminen saattoi osaltaan vaikuttaa inklusioon. Harrist ja Bradley (2003, 188–201) toteavat tutkimukseensa viitaten, että aikuinen voi vaikuttaa siihen, etteivät lapset jää yhteisen toiminnan ulkopuolelle ohjaamalla lapsia toimimaan yhdessä kaikkien lasten kanssa. Heidän tutkimuksessaan kävi ilmi, että lapset tykkäsivät leikkiä tutkimusvuoden loppuun mennessä aiempaa enemmän kaikkien lasten kanssa ja että heidän tutkimus mahdollisti inklusiivisen oppimisympäristön muodostumisen, ei vain lapsiryhmän moninaisuuden vuoksi, vaan suvaitsevan ilmapiirin syntymisen vuoksi. Myös Sajaniemi ym. (2015, 110) toteavat, että hyvässä yhteistoiminnassa erilaisuuden hyväksyminen on osa lapsen

arkipäivää ja parhaimmillaan lasten erilaisuus voi rikastuttaa yhdessä toimimista ja leikkiä. Kävi ilmi, että tutkittaviin lapsiryhmiin muodostui uusia ystävyys-suhteita ja että kaikki lapset olivat löytäneet ystäviä. Nurmi ym. (2014, 62) puoltavat tätä toteamalla, että yhdessä toimittaessa alkaa tavallisesti muodostua ystävyys-suhteita. Tutkimuksessa selvisi, että kiusaaminen, väheksyminen ja arvosteleva puhe vähentyivät, ja suvaitsevaisuus sekä toisen ihailu kasvoivat. Von der Assen ym. (2011, 104) tukevat tätä mainitsemalla, että tehostettua tukea tarvitsevan lapsen läsnäolo ryhmässä voi edistää vertaisryhmän suvaitsevaisuutta erilaisuutta kohtaan. Tehostettua tukea tarvitsemattomat lapset voivat oppia arvostamaan sekä kunnioittamaan toisia omina yksilöinä, kun he hyväksyvät tehostettua tukea tarvitsevien lasten eroavaisuudet ja kohtaavat heidät tasavertaisina ihmisinä.

Ilmapiiriä kuvaavia kokoavia käsitteitä löytyi kaksi syksyllä 2014 ja kolme keväällä 2015. Ilmapiiriä kuvaaviksi kokoaviksi käsitteiksi muotoutuivat syksyllä 2014 *taide osana arkea* ja *positiivisen ilmapiirin muodostuminen*. Keväällä 2015 edellä mainittujen kokoavien käsitteiden lisäksi nousi esiin myös *tekemisen riemun lisääntyminen*.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että Taikava-hankkeen ensimmäisen vuoden aikana taiteesta tuli osa arkea, tekemisen riemu lisääntyi ja samalla tutkittaviin lapsiryhmiin muodostui positiivinen ilmapiiri. Myös Nevasen, Juvosen ja Ruismäen (2014, 11–19) tutkimuksessa ilo ja huumori yhdistivät niin lapsia kuin aikuisia, kun he työskentelivät yhdessä, ja samalla muodostui positiivinen ilmapiiri, jossa ei ollut pelkoa epäonnistumisista tai vääristä vastauksista. Tähän liittyen Sajaniemi ym. (2015, 109) toteavat, että yhteisen toiminnan aikana lapsi voi tuntea iloa ja jakaa sen toisen kanssa. Myös australialaisessa tutkimuksessa (Barrett, Everett & Smigiel, 2012, 196–198) lapset kokivat, että taiteellinen yhteistoiminta tekee heidät iloisiksi ja saa heidät kokemaan nautintoa.

8.5 Tutkimustulosten yhteenveto

Tässä luvussa tutkimustuloksia tarkastellaan ja tulkitaan laajemmassa näkökulmassa haastattelu- ja havainnointiaineistosta löydettyjen pelkistettyjen ilmausten ja niiden kautta muodostuneiden kokoavien käsitteiden avulla. Seuraavaksi esitellään kaksi taulukkoa, josta ensimmäisessä kuvataan haastattelu- ja havainnointiaineistosta löytyneiden pelkistettyjen ilmausten lukumääriä syksyllä 2014 ja keväällä 2015. Jälkimmäisessä taulukossa kuvataan pelkistetyistä ilmauksista muodostettujen kokoavien käsitteiden lukumääriä syksyllä 2014 ja keväällä 2015. Värit taulukoissa pyrkivät havainnollistamaan tutkimuskysymyksiin liittyvien pelkistettyjen ilmausten ja kokoavien käsitteiden lukumääriä. Taulukoiden jälkeen näitä avataan tarkemmin.

Tutkimuskysymykset	Pelkistetyt ilmaukset syksyllä 2014		Pelkistetyt ilmaukset keväällä 2015	
	Haastatteluaineisto	Havainnointiaineisto	Haastatteluaineisto	Havainnointiaineisto
1. Millä tavoin lapset huomioidaan ryhmässä yksilöinä taidepedagogiikan avulla?	94	37	90	37
	Yhteensä 131		Yhteensä 127	
2. Millaiset taidepedagogiset työtavat edistävät lasten yhteistoimintaa?	90	48	138	38
	Yhteensä 138		Yhteensä 176	
3. Millaisissa vuorovaikutustilanteissa taidepedagogisia työtapoja käytetään päiväkodissa?	95	13	123	6
	Yhteensä 108		Yhteensä 129	
4. Millaisia muutoksia on havaittavissa lasten yhteistoiminnassa, kun käytetään taidepedagogisia työtapoja päiväkodissa?	61	29	166	40
	Yhteensä 90		Yhteensä 206	

Taulukko 9. Haastattelu- ja havainnointiaineistosta löytyneiden pelkistettyjen ilmausten lukumäärät syksyllä 2014 ja keväällä 2015.

Tutkimuskysymykset	Kokoavat käsitteet	
	Syksy 2014	Kevät 2015
1. Millä tavoin lapset huomioidaan ryhmässä yksilöinä taidepedagogiikan avulla?	15	17
2. Millaiset taidepedagogiset työtavat edistävät lasten yhteistoimintaa?	12	13
3. Millaisissa vuorovaikutustilanteissa taidepedagogisia työtapoja käytetään päiväkodissa?	15	18
4. Millaisia muutoksia on havaittavissa lasten yhteistoiminnassa, kun käytetään taidepedagogisia työtapoja päiväkodissa?	11	12

Taulukko 10. Kokoavien käsitteiden lukumäärät syksyllä 2014 ja keväällä 2015.

Lasten tukemiseen ryhmässä yksilöinä liittyen löydettiin syksyllä 2014 haastatteluaineistosta 94 ja havainnointiaineistosta 37 pelkistettyä käsitettä. Keväällä 2015 pelkistettyjä käsitteitä löytyi haastatteluaineistosta 90 ja havainnointiaineistosta 37. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvien pelkistettyjen käsitteiden määrä pysyi lähes samana niin haastattelu- kuin havainnointiaineistossa sekä syksyllä 2014 että keväällä 2015. Kokoavia käsitteitä liittyen lasten tukemiseen ryhmässä yksilöinä muodostui syksyllä 2014 15 ja keväällä 2015 17, joten kokoavien käsitteiden lukumäärä pysyi myös kohtuullisen samana. Tästä voi päätellä, että haastattelulla ja havainnoinnilla saatiin ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä toisiaan tukevia tuloksia, joiden mukaan lapsia tuettiin yksilöinä yhtä paljon syksyllä 2014 ja keväällä 2015.

Lasten yhteistoiminnan ja inklusion tukemiseen liittyen löydettiin syksyllä 2014 haastatteluaineistosta 90 ja havainnointiaineistosta 48 pelkistettyä käsitettä. Keväällä 2015 pelkistettyjä käsitteitä löytyi haastatteluaineistosta 138 ja havainnointiaineistosta 38. Toiseen tutkimuskysymykseen liittyvien haastatteluaineistosta löydettyjen pelkistettyjen käsitteiden määrä nousi keväällä 2015. Sen sijaan havainnointiaineistosta löydettyjen pelkistettyjen käsitteiden määrä laski keväällä 2015. Tämä on mielenkiintoista, koska haastatteluaineistosta saatujen ilmausten määrän noustessa havainnointiaineistosta saatujen ilmausten määrä laski, mikä viittaa siihen, että haastattelu- ja havainnointiaineistosta saadut tulokset eivät tue toisiaan tässä suhteessa toisen tutkimuskysymyksen osalta. Tämä herätti pohtimaan sitä, vastasiko puheen taso käytäntöä toisessa tutkimuskysymyksessä. Kuitenkin lasten yhteistoiminnan ja inklusion tukemiseen liittyvistä pelkistetyistä ilmauksista muodostui kokoavia käsitteitä syksyllä 2014 12 ja keväällä 2015 13, mikä viittaa siihen, että tutkittavat mainitsivat toisiaan vastaavia seikkoja niin paljon, että pelkistettyjen ilmausten määrä kasvoi siksi niin suureksi haastatteluaineistossa.

Taidepedagogiikan hyödyntämiseen erilaisissa vuorovaikutustilanteissa liittyen löydettiin syksyllä 2014 haastatteluaineistosta 95 ja havainnointiaineistosta 13 pelkistettyä käsitettä. Keväällä 2015 pelkistettyjä käsitteitä löytyi haastatteluaineistosta 123 ja havainnointiaineistosta 6. Kolmanteen tutkimuskysymykseen

liittyvien haastatteluaineistosta löydettyjen pelkistettyjen käsitteiden määrä nousi keväällä 2015. Sen sijaan havainnointiaineistosta löydettyjen pelkistettyjen käsitteiden määrä laski keväällä 2015. Tämä viittaa siihen, että tutkittavien lastentarhanopettajien ja taidepedagogien puheessa korostui keväällä 2015 praktiset käytäntöön liittyvät asiat enemmän kuin syksyllä 2014. Sen sijaan heidän toiminnassaan praktiikka ei korostunut yhtä paljon keväällä 2015 kuin syksyllä 2014. Kuitenkin taidepedagogiikan hyödyntämiseen erilaisissa vuorovaikutustilanteissa liittyen kokoavia käsitteitä muodostui syksyllä 2014 15 ja keväällä 2015 18, mikä viittaa praktiikan korostamiseen keväällä 2015 syksyä 2014 enemmän.

Lasten yhteistoiminnassa ja inklusiossa tapahtuviin muutoksiin liittyen löydettiin syksyllä 2014 haastatteluaineistosta 61 ja havainnointiaineistosta 29 pelkistettyä käsitettä. Keväällä 2015 pelkistettyjä käsitteitä löytyi haastatteluaineistosta 166 ja havainnointiaineistosta 40. Neljänteen tutkimuskysymykseen liittyvien pelkistettyjen käsitteiden määrä nousi niin haastattelu- kuin havainnointiaineistossa keväällä 2015. Kokoavia käsitteitä liittyen lasten yhteistoiminnassa ja inklusiossa tapahtuneeseen muutokseen muodostui syksyllä 2014 11 ja keväällä 2015 12, joten kokoavien käsitteiden lukumäärä nousi myös keväällä 2015. Tästä voi päätellä, että haastattelulla ja havainnoinnilla saatiin neljännessä tutkimuskysymyksessä toisiaan tukevia tuloksia, joiden mukaan lasten yhteistoimintaan ja inklusioon liittyvät muutokset nousivat tutkimuksessa esiin vahvemmin keväällä 2015 kuin syksyllä 2014.

Eniten pelkistettyjä ilmauksia löytyi syksyllä 2014 yhteensä sekä haastattelu- ja havainnointiaineistosta lasten yhteistoiminnan tukemiseen liittyen ja keväällä 2015 lasten yhteistoiminnassa ja inklusiossa tapahtuneisiin muutoksiin liittyen. Myös pelkästä havainnointiaineistosta saadut pelkistetyt ilmaukset tukevat tätä, koska syksyllä 2014 havainnointiaineistosta eniten pelkistettyjä ilmauksia löytyi lasten yhteistoiminnan tukemiseen liittyen ja keväällä 2015 lasten yhteistoiminnassa ja inklusiossa tapahtuneisiin muutoksiin liittyen. Näin ollen tutkimuksessa korostui lasten yhteistoiminnan tukeminen sekä tähtääminen muutokseen. On kuitenkin mielenkiintoista, että eniten haastatteluaineistosta löydettyjä pelkistettyjä ilmauksia syksyllä 2014 löytyi taidepedagogiikan hyödyntämiseen eri-

laisissa vuorovaikutustilanteissa liittyen. Tämä viittaa siihen, että puheen tasolla syksyllä 2014 tutkittavat korostivat praktisia käytäntöön liittyviä asioita eniten. Kuitenkin keväällä 2015 myös haastateltavien puheen tasolla korostui eniten lasten yhteistoiminnan tukeminen sekä tähtääminen muutokseen, koska haastatteluaineistosta löytyi keväällä 2015 siihen liittyen pelkistettyjä ilmauksia eniten. Tähän saattaa liittyä se, että syksyllä 2014 tutkittavien puheessa korostui käytäntöön liittyvät asiat, koska hanke oli vasta alkamassa ja tutkittavien päiväkotiryhmien kasvattajat etsivät yhdessä yhteisiä toimintatapoja, jotka mahdollisesti alkoivat olla keväällä 2015 selkeämpiä. Tämä puolestaan saattoi vaikuttaa siihen, että muutokseen tähtääminen vahvistui myös tutkittavien puheessa keväällä 2015 praktisten asioiden sijaan.

Edelliseen pelkistettyjen ilmausten vertailuun liittyen kiinnostavaa on, että pelkistettyjen ilmaisujen ja kokoavien käsitteiden lukumääriä vertailtaessa voi huomata, että lasten yhteistoiminnassa tapahtuviin muutoksiin liittyvien pelkistettyjen ilmausten määrä oli esimerkiksi keväällä 2015 suurin verrattuna muihin tutkimuskysymyksiin. Sen sijaan tätä vastoin lasten yhteistoiminnassa tapahtuviin muutoksiin liittyvien kokoavien käsitteiden määrä oli pienin verrattuna muihin tutkimuskysymyksiin sekä syksyllä 2014 että keväällä 2015. Kokoavia käsitteitä muodostui eniten käytäntöön liittyen. Tämä saattaa johtua siitä, että haastatteluissa ja havainnoinnissa toistuivat samankaltaiset asiat useasti, mikä lisäsi pelkistettyjen ilmausten määrää. Tämä viittaa siihen, että sisällöllisesti tutkimuksessa korostuivat kuitenkin praktiset asiat muutokseen liittyviä asioita enemmän, vaikkakin puheessa tasolla haastateltavat mainitsivat esimerkiksi keväällä 2015 enemmän muutokseen kuin praktiikkaan liittyviä asioita. Havainnoinneissa korostui myös keväällä 2015 enemmän muutokseen tähtäävyys kuin käytäntö, mikä saattoi johtua siitä, että muutosta näkyi melko paljon, mutta samankaltaisissa asioissa, jolloin kokoavia käsitteitä muodostui melko vähän.

Kokoavia käsitteitä muodostui jokaiseen tutkimuskysymykseen liittyen enemmän keväällä 2015 kuin syksyllä 2014. Tästä voisi päätellä, että tutkittavat lastentarhanopettajat ja taidepedagogit olivat päässeet hankkeeseen sisään keväällä 2015 paremmin kuin syksyllä 2014, jolloin hanke vasta alkoi. Tämä saattoi heijastua myös havainnointeihin. Lisäksi aikaa oli kulunut syksyllä 2014 saa-

dun tutkimusaineiston keruusta kevään 2015 tutkimusaineiston keruuseen puoli vuotta, minkä vuoksi tutkittavat saattoivat pystyä haastattelussa kuvailemaan keväällä 2015 tutkimusaiheeseen liittyviä seikkoja paremmin kuin syksyllä 2014.

9 Luotettavuus

Tässä tutkimuksessa on pyritty luotettavuuteen. Koska tämä tutkimus on osa kehittämishankkeen tutkimusta, niin siksi tässä tutkimuksessa on käytetty tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa samoja laadullisen tutkimuksen arviointiin liittyviä käsitteitä kuin Tahkokallio (2014, 223) on käyttänyt väitöskirjatutkimuksessaan, joka on myös kehittämishanke. Kyseiset käsitteet perustuvat Lincolnin ja Guban (1985) määrittelemiin laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin liittyviin käsitteisiin: uskottavuus (credibility), siirrettävyys (transferability), riippuvuus (dependability) ja vahvistettavuus (confirmability). Seuraavaksi tämän tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan kyseisten käsitteiden valossa.

Uskottavuus

Uskottavuudella tarkoitetaan tutkimuksen totuusarvoa. Tässä tutkimuksessa moninaisia aineistoja ja menetelmiä hyödyntämällä on tavoiteltu sitä, että tutkimuksen aineisto vastaisi mahdollisimman hyvin alkuperäisiä tutkimuskohteita. Tutkimuksessa on pyritty ryhmä- ja yksilöhaastattelujen sekä havainnointien avulla muodostamaan monipuolinen aineisto ja siten kuvaamaan tutkimuskohdetta totuudenmukaisesti. Tutkimuksessa haastatteluilla on pyritty keräämään tietoa varhaiskasvattajien kokemuksista lasten väliseen yhteistoimintaan ja inklusioon liittyen. Havainnoinnilla sen sijaan on pyritty saamaan varhaiskasvattajien kokemuksia tukevaa tai vastaavasti sen vastaista tietoa tutkimusaiheesta. (Ks. Tahkokallio, 2014, 223.)

Tutkimuksen aineisto on kerätty vuodessa, jonka aikana on ollut mahdollisuus löytää vastauksia tutkimuskysymyksiin. Kuitenkin mahdollisesti tapahtuneen muutoksen kuvaaminen olisi pidemmällä aikavälillä kerätyn aineiston avulla saattanut takaa tutkimukselle luotettavamman totuusarvon. Havainnoinnit on suoritettu kahdesti syksyllä 2014 ja kahdesti keväällä 2015 jokaisessa tutkitta-

vassa lapsiryhmässä. Havainnointikertoja oli sen verran vähän, että tutkittavasta aiheesta ei ole välttämättä saatu niin kattavaa kuvaa kuin silloin, jos havainnointikertoja olisi ollut enemmän. Tutkimusaineiston keräämisessä on kuitenkin pyritty perusteellisuuteen. (Ks. Lincoln ja Guba, 1985, 301.) Tutkimuksen havainnointiaineisto on kerätty syksyllä 2014 ja keväällä 2015 kahteen otteeseen, jotta on ollut mahdollisuus vähentää sitä riskiä, että jollakin tutkittavista on ollut esimerkiksi huono päivä, mikä olisi saattanut vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Havainnointilomake on muodostettu tutkimusaiheeseen liittyvien teemojen pohjalta, ja käsitteet sekä teemahaastattelurungon kysymykset on muodostettu aiheeseen liittyvän teorian tiedon perusteella. Tässä tutkimuksessa havainnointiaineistosta saatujen tulosten luotettavuuteen on osaltaan voinut vaikuttaa se, että tulokset ovat yhden tutkijan näkemys havainnointitilanteista. Tutkimuksessa on kuitenkin pyritty huomioimaan objektiivisuus havainnoinnissa, jotta on saatu käsitys siitä, mitä havainnoituissa tilanteissa todella tapahtuu. Silti on mahdollista, että toinen tutkija tulkitsisi havainnoitavista tilanteista tutkimuksen kannalta oleelliset seikat toisenlaisiksi.

Teemahaastattelulla saatiin vastaukset kaikkiin tutkimuskysymyksiin, mikä vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Tosin useita teemahaastattelurungon kysymyksiä jouduttiin tarkentamaan tutkittaville. Ryhmähaastattelussa keskustelu lähti helposti kulkeutumaan ohi aiheesta, jolloin se piti palauttaa takaisin aiheeseen. Kaikkia tutkittavia haastateltiin rauhallisessa ympäristössä, jossa kuuluvuus oli hyvä. Tosin ryhmähaastatteluissa tutkittavat puhuivat usein toistensa päälle, mikä ajoittain vaikeutti kuullun ymmärtämistä ja litterointia äänitteiden pohjalta. Haastattelujen analyysivaiheessa on pyritty huomioimaan ryhmä- ja yksilöhaastattelujen väliset erot. Ryhmä- ja yksilöhaastattelut on pyritty näkemään toistensa peilauspintoina, joiden avulla on pyritty havaitsemaan ja ymmärtämään uusia ominaisuuksia molemmista aineistoista. Eri tutkimusaineistoja on vertailtu keskenään, koska se voi auttaa paljastamaan eri aineistoista esiin tulevia säännönmukaisuuksia. (Ks. Pietilä, 2010, 234–237.) Aineistoa on luokiteltu erilaisiin luokkiin ja pyritty siten löytämään aineiston totuudenmukaiset tulokset. Tulokset on pyritty raportoimaan mahdollisimman tarkasti. Tutkimuksen totuudenmukaisuutta ja argumentaatiota lisää myös tulosten esittelyyn lisätyt autentiset lainaukset sekä tiedot milloin tutkimustulokset on kerätty ja se, onko ne

saatu haastatteluaineistosta, videointiaineistosta vai havainnointilomakkeella kerätystä aineistosta. (Ks. Tahkokallio, 2014, 224–226.)

Siirrettävyys

Siirrettävyydellä viitataan siihen, voiko tutkimuksen tuloksia soveltaa toisessa kontekstissa. Tässä tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan tutkimuksen eteneminen mahdollisimman perusteellisesti ja lisäksi on käytetty autenttisia lainauksia tulosten kuvailussa. Siten on pyritty mahdollistamaan se, että lukija voi soveltaa tuloksia toisiin päiväkotiyhteisöihin. Tutkimuksessa on pyritty esittämään tuloksia toisten tutkimusten valossa. Kuitenkin kytkentöjä muihin tutkimuksiin voisi olla enemmän, jolloin tutkimus olisi paremmin siirrettävissä. Tässä tutkimuksessa on piirteitä tapaustutkimuksesta ja siksi tulosten siirrettävyyteen vaikuttaa aineiston hyödyntämiseen ja analyysiin sekä tutkimuksen kontekstiin ja tutkimushenkilöihin liittyvät seikat. Tutkimusaineiston hyödyntämistä ja aineistoa on pyritty kuvailemaan seikkaperäisesti. Tutkimuksessa haastateltiin neljää lastentarhanopettajaa sekä neljää taidepedagogia. Lisäksi havainnoitiin kyseisten kasvattajien ja heidän lapsiryhmiensä toimintaa. Valitsemalla useita erilaisia kasvattajia on pyritty kiinnittämään huomiota eri näkökulmiin. Tutkimuksessa ei ole kerrottu kovin tarkasti tutkimuksen kontekstista, mikä vaikuttaa osaltaan tutkimuksen siirrettävyyteen. Kontekstin yksityiskohtainen kuvailu ja kaikki mahdolliset tunnistetiedot on haluttu jättää pois tutkimuksesta, koska Taikava-hankkeessa mukana on ollut melko vähän 3–5-vuotiaiden lasten ryhmiä, ja tutkittavien anonymiteettia saattaisi heikentää se, että tutkimuksen kontekstia kuvaillaan kovin tarkasti. (Ks. Tahkokallio, 2014, 226–227.)

Ryhmä- ja yksilöhaastatteluissa on mahdollista, että haastateltavat saattavat antaa usein sellaisia vastauksia, joita uskovat tutkijan haluavan kuulla. Ryhmähaastattelun käsittelyssä on myös pohdittu sitä, ovatko haastateltavat vastanneet täysin oman näkemyksensä mukaisesti vai ryhmäpaineen alla siten kuin muutkin. Siten nämä seikat saattavat osaltaan vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. (Ks. Pietilä, 2010, 225–226, 230.) Havainnointitilanteissa on havainnoitu samoja lapsia sekä syksyllä 2014 että keväällä 2015, jotta tutkimustulokset olisivat mahdollisimman luotettavia. Lapsia on havainnoitu luonnollisissa tilanteissa, jotta saataisiin mahdollisimman luotettavia tuloksia. Kuitenkin on

mahdollista, että havainnoitavassa toimintatilanteessa lasten luonnollinen toiminta häiriintyi, kun paikalla oli havainnoija. Usein lapset kuitenkin tuntuivat josakin havainnoinnin vaiheessa unohtavan havainnoijan, jolloin tilanne oli luonnollisen oloinen. Suurin osa havainnoitavista tilanteista on videoitu, mikä helpotti tilanteiden tallentamista ja siten vaikutti tutkimuksen luotettavuuteen. Havainnointilomakkeen täyttäminen sen sijaan oli melko hidas havainnointikeino, ja siksi osa merkittävistä havainnoitavista hetkistä on saattanut jäädä huomaamatta. (Ks. Niiranen, 1999, 241–249.)

Riippuvuus

Lincolnin ja Guban (1985, 317–318) mukaan riippuvuuden avulla arvioidaan koko tutkimusprosessia, aineistoa, tuloksia ja tulkintoja huolellinen alkuperäisen aineiston perusteella. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty syksyn 2014 ja kevään 2015 aikana. Tuona aikana on haastateltu ja videoitu tutkimushenkilöitä, käyty läpi havainnoinnit ja tehty niistä analyysia. Haastattelut on litteroitu osittain prosessin aikana ja loput heti aineiston hankinnan jälkeen. Sen jälkeen tutkimuksessa on ollut taukoja ja prosessi on edennyt hitaasti. Joitakin asioita on saattanut unohtua suhteellisen pitkän prosessin aikana, mutta toisaalta tutkittavat ovat pysyneet mielessä. Prosessin eri vaiheissa muistamista on helpottanut Taikava-hankkeeseen liittyvät tapaamiset, joissa tutkittavat aikuiset ovat koontuneet, ja Taikava-hankkeen puitteissa kirjoitettava blogi, jossa tutkitut lapsiryhmät ovat mainittuina. Myös haastattelujen sisällöt muistuvat mieleen, kun litteroituihin teksteihin palataan. Havainnointien toteuttaminen ja luokittelu sekä haastattelu ja litteroiminen omasta toimesta ovat tukeneet muistamista ja sitoutumista aineistoon prosessin aikana. Aineiston analyysi ja tulkinta tapahtui tauotta heti aineiston keräämisen jälkeen, mikä mahdollisti sen, että aineisto oli tuoreessa muistissa. Tämän tutkimus on osa Taikava-hankkeen tutkimusta ja siksi sen avulla on pyritty tuottamaan ajankohtaista tietoa tutkimusaiheesta. Taikava-hankkeen tavoitteena on tuottaa uusia tapoja lapsen kasvun, kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemiseen (Taidekasvattajat varhaiskasvatuksessa (Taikava) -hankesuunnitelma, 2014). Tällä tutkimuksella on pyritty vastaamaan Taikava-hankkeen tavoitteisiin lasten yhteistoimintaan ja inklusioon liittyen. (Ks. Tahkokallio, 2014, 228.)

Vahvistettavuus

Vahvistettavuus liittyy koko tutkimusprosessin toteutuksen arvioimiseen. Tässä tutkimuksessa on pyritty puolueettomuuteen, mutta haastattelutilanteessa haastateltavien kanssa on pyritty saavuttamaan aito vuorovaikutus ja yhteys, mikä antaa haastattelutilanteelle subjektiivisia piirteitä. Kuitenkin analyysivaiheessa henkilökohtaisuudesta on pyritty irrottautumaan ja siten ottamaan etäisyyttä haastattelutilanteeseen. Havainnointitilanteissa on pyritty olemaan osallistumatta havainnoitavaan hetkeen, jotta tilanne pysyisi mahdollisimman aitona. Tutkimuksen analyysi- ja raportointivaiheessa tuloksia on pyritty lähestymään mahdollisimman objektiivisesti. (Ks. Lincoln & Guba, 1985, 323.)

10 Pohdintaa

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen keskeisiä tuloksia ja pohditaan niihin liittyen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten taidepedagogiikka edistää 3–5-vuotiaiden lasten yhteistoimintaa ja inklusiota ryhmässä, jossa on tehostettua tukea tarvitsevia lapsia. Tutkimuksessa nousi esiin monenlaisia tapoja lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen ryhmässä sekä lasten välisen yhteistoiminnan ja inklusion tukemiseen. Lasten välisen yhteistoiminnan ja inklusion kannalta tutkimuksessa nousi esiin, että lapsen tulisi saada kokemuksia yhdessä toimimisesta erilaisten lasten kanssa. Lisäksi selvisi, että olisi tärkeää, että lapset kokisivat kuuluvansa joukkoon. Ilmeni myös, että lasten tulisi saada kokemus siitä, että heillä on jokin rooli yhteisessä toiminnassa. Myös Viitalan (2014, 72) tutkimuksessa korostui yhteinen tekeminen yhdessä toimittaessa. Kuten tässä tutkimuksessa, niin myös Koivulan (2010, 111, 154) tutkimuksessa lasten yhteisöllisyyden tunteen kehittyminen perustui yhteiselle toiminnalle ja vuorovaikutukselle lasten välillä. Samalla lasten tunne osallisuudesta ja ryhmään kuulumisesta vahvistui. Viitala (2014, 164) painottaa myös, että lasten osallisuuden kokemuksia voi edistää positiivisia vertaissuhteita tukemalla.

Aikuisen rohkaisu ja onnistumisen kokemuksiin kannustaminen sekä positiivisen ilmapiirin merkitys lasten välisen yhteistoiminnan ja inklusion edistämiseksi nousi esiin tässä tutkimuksessa. Koivulan (2010, 111–138) tutkimuksessa

lasten yhteisöllisyyttä vahvisti yhdessä tekemisen lisäksi myös onnistumisen kokemukset, toisen kannustaminen ja positiivinen palaute sekä ilmapiiri. Tahkokallion (2014, 48) mukaan aikuisen tulisi käyttäytyä lapsia rohkaisevasti ja tarjoten lapsille turvallisuuden tuntemuksia, koska lapset kohtaavat tilanteet mallintuen aikuisen suhtautumistapaa. Tässä tutkimuksessa lasten itseilmaisun tavat, kokeilunhalu, rohkeus ja aktiivisuus lisääntyivät. Tähän liittyen Koivula (2013, 32) toteaa viitaten omaan tutkimukseensa, että kun lasten yhteisöllisyys kehittyy, lapset uskaltavat ilmaista tunteitaan rohkeammin ja olla sellaisia kuin ovat.

Tässä tutkimuksessa nousi esiin aikuisen sitoutunut ja sensitiivinen läsnäolo lasten tarpeet huomioivan yhteistoiminnan tukena. Tahkokallion (2014, 50) mukaan laadukasta varhaiskasvatusta voi kuvailla kohtaamisen ja sitoutumisen käsitteillä. Tutkimuksessa nousi esiin myös aikuisen rooli lasten jakamisessa pienryhmiin. Ilmeni, että aikuinen tulisi muodostaa pienryhmiä siten, että kaikkien lasten tarpeet tulevat huomioiduiksi ja siten, että lasten välisiä klikkiytyneitä vuorovaikutussuhteita rikotaan ja lapset pääsevät toimimaan yhdessä kaikkien lasten kanssa. Opas (2013, 158) toteaa, että pienryhmässä on helpompi huomioida lasten yksilölliset tarpeet ja ominaiset toiminnan tavat kuin isossa ryhmässä. Lisäksi pienryhmätoiminta voi tukea lasten välistä vuorovaikutusta ja siten myös yhteisöllisyyttä. Tässä tutkimuksessa lapset saivat onnistumisen kokemuksia ja heidän itsetuntonsa parantui. Lapsiryhmään muodostui myös aiempaa positiivisempi ilmapiiri. Neitolan (2013, 104) mukaan vertaissuhteissa lasten identiteetti, minäkuva ja itsetunto muotoutuvat. Myönteiset kokemukset vertaissuhteista lisäävät lasten positiivisia käsityksiään omasta itsestään ja muista. Sen sijaan negatiiviset kokemukset vertaissuhteista voivat alentaa lasten itsetuntoa ja kyvykkyyden kokemuksia (Tahkokallio, 2014, 52). Tutkittavissa päiväkotiryhmissä tekemisen riemu lisääntyi, ja tutkittavat kokivat, että heillä oli lasten kanssa hauskaa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että lapsille tulisi tarjota haastavaa, monipuolista ja elämyksellistä toimintaa, jossa huomioidaan lasten kiinnostuksen kohteet. Koivula (2013, 32) viittaa tutkimukseensa todetessaan, että hulluttelulla ja toiminnan merkityksellisyydellä lapselle on vaikutusta lasten yhteisöllisyyden vahvistumiseen. Myös Tahkokallio (2014, 52) toteaa, että lapsille mielekäs toiminta voi edistää joukkoon kuulumisen tunnetta ja olemassa olevaa yhteisöä.

Tässä tutkimuksessa nousi esiin lapsen vapaus olla oma itsensä. Ilmeni, että lapsilla tulisi olla mahdollisuus näyttää mallia toisille, ja siten tuoda esiin esimerkiksi vahvuuksiaan. Kävi ilmi, että toisten lasten innostuminen ja kiinnostuminen toimintaa kohtaan sai myös muut lapset innostumaan toiminnasta. Tahkokallion (2014, 52) mukaan lapset voivat oppia toisiltaan ja yhdessä toistensa kanssa. Koivula (2013, 43) puhuu yhteisöllisen oppimisen puolesta. Yhdessä lapset voivat oppia toisiltaan ja kehittää omia sosiaalisia taitojaan. Lapsilähtöisyys sekä lasten tasa-arvoinen kohtelu ja kunnioittaminen nousivat tutkimuksessa merkitykselliseksi lapsen yksilöllisyyden sekä lasten yhteistoiminnan tukemisen kannalta. Opas (2013, 159) toteaa, että päivähoitossa korostuu nykyisin lapsilähtöinen ajattelutapa, jonka mukaan jokainen lapsi nähdään ainutlaatuisena, erityisenä, ajattelevana, tuntevana ja tahtovana yksilönä. Koivulan (2010, 115–116) tutkimuksessa lasten keskinäinen tasa-arvoisuus ja kunnioitus vaikuttivat edistävän yhteisöllisyyttä.

Tässä tutkimuksessa lasten sosiaaliset taidot ja heidän keskinäiset ystävyys-suhteensa lisääntyivät. Neitolan (2013, 104) mukaan vertaisryhmässä lapsella on mahdollisuus harjoitella sosiaalisia taitoja ja erilaisia sosiaalisen käyttäytymisen muotoja. Tahkokallio (2014, 52) painottaa erityisesti ystävyys-suhteiden merkitystä yhteistyötaitojen kehittämisessä. Ystävyys-suhteet voivat edistää lapsen kehitystä, jos niissä tuetaan ja autetaan toista sekä hyödynnetään hyviä sosiaalisia taitoja. Koivula (2013, 34–37) toteaa tutkimuksensa valossa, että lasten sosiaalisilla taidoilla on positiivista vaikutusta ystävyys-suhteiden kehittämiselle. Sen sijaan lasten väliset ystävyys-suhteet voivat luoda perustan yhteisöllisyyden kehittämiselle. Yhteisöllisyydellä on mahdollisuus kehittyä ja laajeta hiljalleen lasten keskinäisten ystävyys-suhdeverkostojen ansiosta koko lapsiryhmän väliseksi yhteisöllisyydeksi. Tässä tutkimuksessa lapset alkoivat kehua ja kannustaa toisiaan sekä puhumaan arvostavasti toisistaan. Koivulan (2013, 41) mukaan kehumalla yhteistä toimintaa pyritään lisäämään yhteisöllisyyden tunnetta ja sitoutumista yhteistä toimintaa kohtaan.

Pihlajan (2009, 153) mukaan päivähoito on lähtökohdiltaan ja rakenteeltaan inklusiivinen sen suhteen, että jokaisella lapsella on mahdollisuus osallistua kaikil-

le yhteiseen päivähoitoon. Tässä tutkimuksessa selvisi, että lasten keskinäinen me-henki ja joukkoon kuulumisen tunne kasvoi. Lisäksi tehostettua tukea tarvitsevien ja sitä tarvitsemattomien lasten välillä tapahtui myös inklusiota eikä kukaan lapsista erottunut joukosta. Myös kiusaaminen vähentyi. Koivula (2013, 43) puhuu lasten yhteisöllisyyden tukemisen tärkeydestä. Päiväkodissa yhteisöllisyyden tukeminen voi edistää lapsiryhmän muodostumista kaikkien lasten osallisuutta tukeväksi kasvuympäristöksi, josta lapsi voi hyötyä liittyessään myöhemmin toisiin yhteisöihin esimerkiksi koulussa tai harrastusten parissa. Neitolan (2013, 103) mukaan kokemukset joukkoon kuulumisesta voivat suojella lasta sopeutumisongelmilta ja saattavat pienentää muiden riskitekijöiden vaikutuksia lapsen hyvinvointiin ja suotuisaan kehitykseen.

Tässä tutkimuksessa mielenkiintoista on kuitenkin se, että tutkittavat taidepedagogit palkattiin tukemaan tehostetun tuen piirissä olevia lapsia, ja he tiesivät hankkeen alusta saakka, kuka lapsista oli tehostettua tukea tarvitseva ja kuka ei. Tällöin he olivat ohjautuneet alusta asti ajattelemaan osittain myös segregoidusti, vaikka hankkeessa pyrittiin korostamaan inklusiivista näkemystä ja tutkimuksen tulosten mukaan inklusiivisuus lisääntyi. Pihlajan (2009, 147) mukaan olisi tärkeää, että asenteet olisivat myönteisiä ja inklusiota tukevia. Taiteen tekemisessä inklusiivisuus on oleellista. Riippumatta lapsen kyvyistä, taidoista, lahjakkuudesta tai lähtökohdista, kuka vaan voi tehdä aloitteen ja sitä jatketaan yhdessä. Taiteessa ei ole pelkoa epäonnistumisista tai vääristä vastauksista. (Nevanen, Juvonen & Ruismäki, 2014, 9–19.) Tässä tutkimuksessa tutkittavat kokivat, että joissain tilanteissa taidepedagogiset keinot eivät riittäneet lasten erilaisten tuen tarpeiden tukemiseen. Pohdittavaksi jää se, että olisiko ryhmäkohtainen avustaja voinut tukea tehostetun tuen piirissä olevien lasten tuen tarpeita joissain tilanteissa paremmin.

Taidekasvatus oli jakautunut tutkittavissa päiväkotiryhmissä aikuisten kesken eri tavoin. Osa tutkittavista koki, että taidepedagoginen toiminta suunnitellaan ja toteutetaan yhdessä. Sen sijaan joissain tutkittavissa ryhmissä taidepedagoginen toiminta oli eniten taidepedagogin vastuulla verrattuna muihin ryhmän aikuisiin. Taidepedagogista toimintaa toteutettiin suunnitellusti spontaanisti arjen eri vuorovaikutustilanteissa, mutta taidepedagogisia hetkiä myös sivuutettiin päiväko-

din yhteisten tapahtumien tai resurssien pulan vuoksi. Aikuiset toteuttivat taidepedagogiikkaa pääsääntöisesti oman osaamisensa ja kiinnostuksensa mukaan, mutta keväällä 2015 aikuiset rohkaistuivat kokeilemaan heille vieraampia taidepedagogisia työtapoja. Suomessa useat lastentarhanopettajat ymmärtävät taidekasvatuksen tärkeyden päiväkodeissa, mutta osa heistä on kohdannut vaikeuksia toteuttaa sitä käytännössä. Tutkimukset ovat osoittaneet, että pula taidekasvatuksen ammattitaidosta ja luottamuksesta omia taitoja kohtaan sekä opetussuunnitelmien vaatimukset ja niukat resurssit aiheuttavat haasteen taidekasvatukselle varhaiskasvatuksessa. (Ruokonen & Rusanen, 2011, 72) Ollieuz (2011, 46) toteaa, että kasvattajat eivät aina tiedä, miten taidekasvatusta tulisi antaa lapsille tai heillä on vaikeuksia luottaa omiin taitoihinsa taidekasvatuksen saralla.

Opettajien luottamuspuolaan omia taitojaan tai taidekasvatuksen eheyttämistä kohtaan on kehitetty maailmanlaajuisesti erilaisia ammatillisia oppimishjelmiä. Nämä ohjelmat on yleensä kehitetty yhteistyössä taiteen alan osaajien, kuten taiteilijoiden, taiteen alan harjoittajien, teatteriyritysten, museoiden ja gallerioiden kanssa. Esimerkiksi Kanadassa käynnistettiin jo vuonna 1998 *Artssmarts*-ohjelma, jonka tarkoituksena on kehittää kanadalaisten lasten oppimista lisäämällä taidekasvatuksen määrää ja eheyttämällä taidepedagogista toimintaa muihin varhaiskasvatuksen sisältöalueisiin. Iso-Britanniassa perustettiin vuonna 2002 samankaltainen ohjelma, *Creative Partnerships*, joka mahdollistaa ulkopuolisen taiteen harjoittajan työskentelyn opettajan rinnalla. Lisäksi *Creative Partnerships* -ohjelman puitteissa opettajille tarjotaan jatkuvaa ammatillista opetusta taiteen saralla. (Ewing, 2010, 35.)

Suomalaisen varhaiskasvatuksen käytäntöjen vahvistamisen puitteissa Pusa (2009, 76) on todennut, että kasvattajan ei kuitenkaan tarvitse itse olla taiteilija tai edes harrastaa taiteita, jotta voi tarjota lapselle taidekasvatusta. Taiteen ajattelutapa siitä, ettei ole oikeaa ja väärää voi antaa kasvattajalle huojennuksen tunnetta matkalla kohti muutosta. Tässä tutkimuksessa tutkittavat kokivat, ettei taiteen tekemisessä ole oikeaa ja väärää, ja siksi taidepedagogiikkaa pidettiin onnistumisen kokemuksiä tuottavana. Ohjatessaan suomalaista varhaiskasvatusta Pusa (2009, 75) myös muistuttaa, että kasvattajan opettaessa lapselle, et-

tä jokainen osaa tehdä taidetta, on hänen hyvä muistaa sama neuvo myös itse. Taiteessa kaikki ratkaisut ovat oikeita. Ewingin (2010, 35) mukaan opettajan rooli taidekasvattajana on merkittävä, mutta hän huomauttaa, että erilaisissa varhaiskasvatuksen koulutusohjelmissa on puutetta taidekasvatuksen didaktiikasta. Rusanen (2007, 196) toteaa, että Suomessa lastentarhanopettajan koulutuksen haasteena on tuottaa lastentarhanopettajille riittävä asiantuntemus taidekasvatuksesta ja sen sisällöistä. Taidekasvatuksen opintojen lisäksi olisi hyvä, että lastentarhanopettajille olisi tarjolla taidekasvattajan roolia tukeva yhteisö, joka auttaisi lastentarhanopettajia taidekasvattajan roolin omaksumisessa päiväkodissa. (Rusanen, 2007, 216.) Tärkeää on, että kasvattajille tarjotaan mahdollisuuksia päivittää taiteeseen liittyvää tietouttaan ja kehittää jatkuvasti omaa taiteellista osaamistaan ja siihen liittyviä taitoja (Ewing, 2010, 55). Lapsille tulisi voida jo varhaisessa vaiheessa tarjota mahdollisuuksia osallistua taiteen tekemiseen, jotta pystyttäisiin edistämään lasten yksilöllistä ja yhteisöllistä hyvinvointia taiteen keinoin (Barrett, Everett & Smigiel, 2012, 200).

Tutkittavat lastentarhanopettajat ja taidepedagogit kokivat, että taidepedagogisesta toiminnasta oli tullut osa arkea siten, että se vaikutti kaiken toiminnan taustalla. Tutkittavat toivoivat, että taidepedagogisen toiminnan avulla voitaisiin luoda enemmän yhteishenkeä päiväkodin kaikkien lasten ja aikuisten välille. Tutkimuksessa nousi esiin se, että aikuisen tulisi näyttää lapsille omalla toiminnallaan mallia siinä, kuinka yhdessä toimitaan ja kuinka toista kohdellaan. Kävi ilmi, että aikuisen tulisi kannustaa lapsia toimimaan yhdessä. Opas (2013, 141) muistuttaa, että yhteisöllinen kasvatusyhteisö voi edistää lapsen kasvua sekä kehitystä ja joukkoon kuulumisen tunnetta. Päiväkodin kasvatushenkilöstön yhteistyö toimii lapsille toimintamallina, jonka avulla on mahdollisuus tukea lasten yhteisöllisyyttä.

Taikava-hankkeen ensimmäisen vuoden aikana lasten yhteistoiminnassa ja inklusiivissa tehostettua tukea tarvitsevien ja sitä tarvitsemattomien lasten välillä tapahtui positiivisia muutoksia. Tutkittavat eivät osanneet sanoa, johtuivatko positiiviset muutokset taidepedagogisten työtapojen käyttämisestä vai jostakin muusta. Tutkittavat uskoivat, että taidepedagogiset keinot vaikuttivat osaltaan muutokseen. Seiralan (2012, 33) mukaan laadukas taidekasvatus voi olla edis-

tää lasten kasvua kohti eheää aikuisuutta. Nykyisin käydään ristiriitaista keskustelua siitä, mikä on ja mikä ei ole tärkeää tämänhetkisessä koulutuspolitiikassa ja käytännössä (Ewing, 2010, 55).

Ihminen tarvitsee toista ihmistä voidakseen hyvin (Pessi, 2014, 160). Taiteen keinoin lapsia voidaan kannustaa ja ohjata toimimaan yhdessä ja samalla on mahdollista tukea lasten yhteistoimintaa (ks. Ewing, 2010, 14–15). Yhteisöllinen toimintakulttuuri ja siinä muodostuvat vertaissuhteet voivat edistää lasten osallisuutta, oppimista ja hyvinvointia (Kumpulainen et al, 2014, 203). Jos haluamme varmistaa, että kaikki lapset pääsisivät tasapuolisesti osallisiksi taidekasvatuksen hyödyistä jatkuvasti muuttujassa maailmassa, tulisi pohtia taiteen roolia ja arvoa varhaiskasvatuksessa (Ewing, 2010, 55).

Lähteet

- Airas, C. & Brummer, K. 2003. Leikki on ikkuna lapsen sisäiseen maailmaan. Teoksessa Sinkkonen, J. (Toim.) *Pesästä lentoon*. Porvoo: WSOY.
- Alijoki, A. (2006). Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen: Tukitoimet ja suoriutuminen. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 270. Helsinki: Yliopistopaino.
- Anttila, E. 2009. Tanssii tätien kanssa: Luova liikunta ja tanssi varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ruokonen, I. & Rusanen, S. & Välimäki A.-L. (Toim.) *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL).
- Aro, T. & Laakso, M-L. 2011. Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo: Niilo Mäki Instituutti.
- Barrett, M., Everett, M. & Smigiel, H. 2012. Meaning, Value and Engagement in the Arts: Findings from a Participatory Investigation of Young Australian Children's Perceptions of the Arts. *International Journal of Early Childhood*. 44(2), 185–201.
- Christians, C. G. 2005. Ethics and Politics in Qualitative Research. Teoksessa Lincoln, Y. & Denzin, N.K. 1994/2000/2005/2011/2012 (Sage) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Denham & Burton. 2003. *Social and Emotional Prevention and Intervention Programming for Preschoolers*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Dillenbourg, P. 1999. Introduction: What do You Mean by Collaborative Learning? Teoksessa Dillenbourg, P. *Collaborative Learning. Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Pergamon, 1–19.
- Dowling, M. 2010. *Young Children's Personal, Social & Emotional Development*. London: Sage.
- Ehdotus lastenkulttuuripoliittiseksi ohjelmaksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2014:6.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr6.pdf?lang=fi>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.

- Ewing, R. 2010. *The Arts and Australian education: Realizing potential*. Camberwell: ACER Press.
- Greve, A. 2009. Friendships and Participation Among Young Children in a Norwegian Kindergarten. Teoksessa Berthelsen, D., Brownlee, J. & Johansson, E. (Toim.) *Participatory Learning in the Early Years. Research and Pedagogy*. New York: Routledge, 78–92.
- Haapalainen, R. 2010. 'Onnistuminen' oletusarvona vai vapaa kasvatus nykytaiteeseen? Teoksessa Koskinen, T., Mustonen, P. & Sariola, R. (Toim.) *Taidekasvatuksen Helsinki: lasten ja nuorten taide- ja kulttuurikasvatus*. Helsinki: Helsingin kaupungin kulttuurikeskus, 40–42.
- Haatainen, T. 2010. Taide kuuluu jokaiselle lapselle. Teoksessa Koskinen, T., Mustonen, P. & Sariola, R. (Toim.) *Taidekasvatuksen Helsinki: lasten ja nuorten taide- ja kulttuurikasvatus*. Helsinki: Helsingin kaupungin kulttuurikeskus, 3.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, P. 2002. *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hamann, K., Tomasello, M. & Warneken, F. 2012. Children Developing Commitments to Joint Goals. *Child Development*, 83(1), 137–145.
- Hamlin, J. K., Mahajan, N., Liberman, Z. & Wynn, K. 2013. Not Like Me = Bad: Infants Prefer Those Who Harm Dissimilar Others. *Psychological Science*, 24(4), 589–594.
- Hargreaves, D. 2011. Creativity, Musical Identity, and Well-being in Children. Teoksessa Ruismäki, H. & Ruokonen, I. (Toim.) *Arts and Skills – Source of Well-being*. Third International Journal of Intercultural Arts Edu Helsinki 2011, 1–8.
- Harrist, A. W. & Bradley K. D. 2003. "You can't say you can't play": intervening in the process of social exclusion in the kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 2003(18), 185–205.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

- Hotulainen, R. 2008. Lapsen vahvuuksien tukeminen: Uskomukset älykkyydestä ja lahjakkuudesta osana oppimista. Teoksessa Kontu, E. & Suhonen, E. Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. 2014. Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (Toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huhtanen, K. 2005. Sosiaalinen vuorovaikutus perustuu onnistuneeseen kommunikaatioon. Teoksessa Parkkinen, T. & Keskinen, S. (Toim.) Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Turku. Turun Ammattikorkeakoulun julkaisuja.
- Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. (Toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. (Toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Juusola, M. 2011. Vahvaksi rakastetut lapset. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä: Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. 2009. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Kasvun ja oppimisen tuen linjaukset Vantaan varhaiskasvatuksessa -raportti. 2012. Luettu 12.3.2016. <http://docplayer.fi/7380589-Kasvun-ja-oppimisen-tuen-linjaukset-varhaiskasvatuksessa.html>.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Juva: WSOY.
- Ketovuori, M. 2011. About the Arts, Culture and Well-being. Teoksessa Ruismäki, H. & Ruokonen, I. (Toim.) Arts and Skills – Source of Well-being. Third International Journal of Intercultural Arts Edu Helsinki 2011, 103–110.
- Koivisto, P. 2007. Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa: Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. Jyväskylän Yliopisto, Jyväskylä.

- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 390. Jyväskylä: University Printing House.
- Koivula, M. 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Korkeamäki, R.-L. 2006. Lapset toistensa opettajina. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. (Toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Kronqvist, E.-L. 2006. Pienten lasten yhteistoiminta ja sen sosiaalinen dynamiikka. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. (Toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (Toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuula, A. & Tiitinen S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa Ruusuvoori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Laine, K. 2002. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa Laine, K. & Neitola, M. (Toim.) *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä*. Turku: Painosalama Oy.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (Toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lehtinen, A.-R. 2009. Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (Toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lastentoiminta*. Tampere: Vastapaino, 138–155.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Lummelahti, L. 2004. Tavoitteena vahva itsetunto. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. *Eryityskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY.
- Martela, F. 2014. Onnellisuuksien psykologia. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (Toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Mashford-Scott, A., Church, A. & Tayler, C. 2012. Seeking Children's Perspectives on Their Well-being in Early Childhood Education Settings. *International Journal of Early Childhood*. 2012. Vol 44, Issue 3, 231–247.
- Mäkelä, J. & Sajaniemi, N. 2013. Vertaissuhteet muovaavat lapsen aivoja. Teoksessa Reivinen, J. & Vähäkylä, L. (Toim.) *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Niiranen, P. 1999. Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (Toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 234–254.
- Neitola, M. 2013. Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisöissä. Teoksessa Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (Toim.) *Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Nevanen, S., Juvonen, A., Ruismäki, H. 2014. Kindergarten and school as a learning environment for art. *International Journal of Education through Art*, 10 (1), 7–22.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ojala, M. 1995. Lapsihavainnointi esiopetuksessa. *COR*, 2, 5–6-vuotiaiden lasten havainnointiväline. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Ollieuz, T. 2011. Arts education as a strong tool to create well-being through identity development. Teoksessa Ruismäki, H. & Ruokonen, I. (Toim.) *Arts and Skills: Source of Well-being*. Third International Journal of Intercultural Arts Edu Helsinki 2011, 45–56.
- Opas, M. 2013. Yhteisöllinen kasvattajatiimi. Teoksessa Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. *Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Peltola, R., Himberg, L., Laakso, J., Niemi, P. & Näätänen, R. 2002. *Toimiva ihminen*. Porvoo: WSOY.
- Penn, H. 2000. What is Normal? Teoksessa Wolfendale, S. (Ed.) *Special Needs in the Early Years. Snapshots of Practice*. London: RoutledgeFalmer, 81–90.
- Perttula, J. (1995). Kokemuksen tutkimisen luotettavuudesta. *Kasvatus*, 26 (1), 39–47.

- Peräkylä, A. 2005. Analyzing Talk and Text. Teoksessa Lincoln, Y. & Denzin. N.K. 1994/2000/2005/2011/2012 (Sage) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage.
- Pessi, A. 2014. Myötätunto onnen lähteenä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (Toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pietilä, I. 2010. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi: Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Pihlaja, P. 2004. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (Toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY.
- Pihlaja, P. 2004. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen rakenteelliset ja ideologiset perusteet. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (Toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY.
- Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa: näkökulmana inklusio. *Kasvatus*, 40(2), 146–157.
- Poikkeus, A.-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M.-L. (Toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 80–104.
- Pusa, T. 2009. Taide kestää elämän – Taiteen terapeuttisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ruokonen, I. & Rusanen, S. & Välimäki A.-L. (Toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Oppaita 3. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus (THL).
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. (Toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Roschelle, J. & Teasley, S. D. 1995. The Construction of Shared Knowledge in Collaborative Problem Solving. Teoksessa O'Malley, C. (Toim.) Computer Supported Collaborative Learning. Berlin: Springer-Verlag, 69–97.
- Ruokonen, I. & Rusanen, S. 2011. Arts Education in Finnish early childhood education. Teoksessa Ruismäki, H. & Ruokonen, I. (Toim.) Arts and Skills –

- Source of Well-being. *Third International Journal of Intercultural Arts Edu* Helsinki 2011, 71–82.
- Ruokonen, I. & Rusanen, S. 2009. Esteettinen kasvattaja kulttuurisena kasvat-
tajana. Teoksessa Ruokonen, I. & Rusanen, S. & Välimäki A.-L. (Toim.) *Tai-
dekasvatus varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos
(THL).
- Rusanen, E. 2008. *Esiopetus lapsen silmin: Tutkimus kokemuksesta, tiedon
transferoitumisesta ja metatietoisuudesta*. Helsinki: Palmenia Helsingin yli-
opisto.
- Rusanen, S. 2009. Lapsen kuvista kulttuurin kuviin. Teoksessa Ruokonen, I. &
Rusanen, S. & Välimäki A.-L. (Toim.) *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa*.
Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL).
- Rusanen, S. 2007. *Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen. Kuvataiteen opin-
tojen kehittäminen lastentarhanopettajien koulutuksessa. Taideteollisen kor-
keakoulun julkaisusarja 77*.
- Rusanen, S. 2010. Tilaa lasten omalle kulttuurille. Teoksessa Koskinen, T.,
Mustonen, P. & Sariola, R. (Toim.) *Taidekasvatuksen Helsinki: lasten ja nuor-
ten taide- ja kulttuurikasvatus*. Helsinki: Helsingin kaupungin kulttuurikeskus,
40–42. 2 p.
- Rusanen, S. 2007. *Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Gum-
merus Kirjapaino Oy.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin
vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (Toim.)
Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino
- Ryen, A. 2007. *Ethical Issues*. Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F. & Silverman
D. (Eds.) 2007. *Qualitative Research Practice*. London & Thousand Oaks:
Sage.
- Salmivalli, C. 1998. *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Tampere: Tammer-Paino
Oy.
- Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jy-
väskylä: PS-Kustannus.
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. 2014. Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa Uusi-
talo-Malmivaara, L. (Toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-
kustannus

- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M. & Mäkelä, J. 2015. Stressin säätely: Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Sederholm, H. 2007. Taidekasvatus: Samassa rytmissä elämän kanssa. Teoksessa Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M. & Korhonen, P. (Toim.) Taide keskellä elämää. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy. Nykytaiteen museo Kiasman julkaisuja 106 / 2007.
- Seirala, V. 2012. Eläköön taidekasvatus. Kuntaliiton verkkojulkaisu. Luettu 17.03.2016. http://shop.kunnat.net/product_details.php?p=2678
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. 2009. Positive Education: positive psychology and classroom interventions. Oxford Review of Education, 35(3), 293–311.
- Snäll, M. 1997. Kohtaamisia ruudussa, kohtaamisia puheessa. Teoksessa Haastattelupuheesta tutkijan tulkintaan: Kolme kertomusta laadullisesta yleisötutkimuksesta. Helsingin yliopisto. Viestinnän laitos. Julkaisuja, 42–72.
- Squires, J. & Bricker, D. 2007. An Activity-based Approach to Developing Young Children's Social Emotional Competence. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Storvik-Sydänmaa, S., Talvensaari, H., Kaisvuori, T. & Uotila, N. 2012. Lapsen ja nuoren hoitotyö. Helsinki: Sanoma Pro.
- Tahkokallio, L. 2014. Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla. Helsinki: Unigrafia.
- Taidekasvattajat varhaiskasvatuksessa (Taikava) -hankesuunnitelma. 2014.
- Tapola, A. & Niemivirta, M. 2014. Kiinnostus: Tunteiden kuningatar vai kesytön Tarzan. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (Toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus.
- The BBC News Report. 2015. Arts and creativity 'squeezed out of schools'. Luettu: 21.03.2015.
- Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehitystoiminta. Tampere: Tampere University Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. Hyveet ja luontevahvuudet. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (Toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus

- Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. Positiivinen psykologia: Mitä se on? Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (Toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vantaa, TaikaVoima. Kulttuuri- ja varhaiskasvatuspalveluiden taidekasvatushanke 2006-2008. (2009). Luettu 01.06.2015.
http://www.vantaa.fi/custom_search?q=TaikaVoima
- Vantaan kaupungin verkkosivut. Draama-, musiikki- ja sirkuskasvatus saapui Vantaan päiväkoteihin. 2014. Luettu 29.5.2015.
<http://www.vantaa.fi/uutisia/101/0/101367>.
- Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma. 2012.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005.
- Viitala, R. 2004. Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (Toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY.
- Viitala, R. 2014. Jotenki häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Viittala, K. 2006. Lasten yhteinen varhaiskasvatus: Erityisestä moninaisuuteen. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Viittala, K. 2008. Lapsuus ja erityinen tuki päivähoitossa. Teoksessa Kontu, E. & Suhonen, E. (Toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Juva: PS-kustannus.
- Von der Assen, N. & Kernan, M. (2011). Including children with disabilities. Teoksessa M. Kernan & E. Singer (Eds.) Peer Relationships in Early Childhood Education and Care (102-112). Oxon: Routledge.
- Yin, R. 2003. Case Study Research. Design and Methods. 3.rd Edition London: Sage.

Liitteet

Liite 1. Havainnointilomake.

Liite 2. Syksyn 2014 ja kevään 2015 haastattelurungot

Liite 3. Esimerkki pelkistettyjen ilmausten etsimisestä aineistosta sisällönanalyysin ja värien avulla

LIITE 1: Havainnointilomake

Pvm _____ Ajankohhta _____ Paikka _____

	Kuinka monta kertaa taidepedagogi....	Onko taidepedagogi läsnä?
... ohjaa lapsia yhteistoimintaan?		Paljon, jonkin verran, vähän, ei ollenkaan
... toimii tehostettua tukea vaativan lapsen kanssa kaksin?		Onko taidepedagogi lapsia innostava?
... jättää jonkun lapsen huomioimatta?		Paljon, jonkin verran, vähän, ei ollenkaan

Kuka? / Ketkä?	Keskustelu	Tapahtumat	Mitä välineitä?

LIITE 2: Syksyn 2014 ja kevään 2015 haastattelurungot

HAASTATTELURUNKO / SYKSY 2014

Alustusta

1. Millaisia keinoja lasten yhteistoiminnan ja inklusion edistämiseen työtiimi on käyttänyt ryhmässä ennen Taikava-hanketta?

1. Millä tavoin lapset huomioidaan yksilöinä ryhmässä taidepedagogisten keinojen avulla?

1. Millä tavalla taidepedagogi ja koko työtiimi hyödyntää lapsen vahvuuksia?

2. Millaiset taidepedagogiset työtavat edistävät lasten yhteistoimintaa?

1. Mitä taiteenalueita taidepedagogit edustavat?
2. Millaisia uusia lasten yhteistoimintaa edistäviä työtapoja taidepedagogit ovat tuoneet työtiimin toimintaan?
3. Millä tavalla taidepedagogi ohjaa lapsia toimimaan yhdessä/ohjaa lapsia leikkimään keskenään taidepedagogisten työtapojen avulla?
4. Minkälaiset lasten yhteistoimintaa tukevat taidepedagogiset työtavat ovat osoittautuneet toimiviksi?
5. Millaisia lasten yhteistoimintaa edistäviä taidepedagogisia työtapoja on tarpeen kehittää jatkossa?

3. Millaisissa vuorovaikutustilanteissa taidepedagogisia työtapoja käytetään päiväkodissa?

1. Miten taidepedagogisia työtapoja käytetään leikin, työkasvatuksen, hoidon, oppimisen, siirtymien, ruokailujen ja ulkoilujen yhteydessä?
 - a. Käytetäänkö taidepedagogisia työtapoja suunnitellusti vai spontaanisti?
 - b. Käytetäänkö taidepedagogisia työtapoja koko ryhmän kesken, pienryhmissä vai yhden lapsen kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa?
2. Miten koko työtiimissä sovelletaan taidepedagogisia työtapoja?
 - a. Toteuttaako taidepedagogin työajan päättyessä tai ennen sen alkamista joku muu taidepedagogiikkaa?

4. Millaisia muutoksia on havaittavissa lasten yhteistoiminnassa, kun käytetään taidepedagogisia työtapoja päiväkodissa?

1. Millaiset tuntemukset LTO:illa ja taidepedagogeilla on Taikava-hankkeen alkamisesta?
2. Mitä odotuksia LTO:illa ja taidepedagogeilla on taidepedagogiikan merkityksestä lasten yhteistoiminnan ja inklusion kehittämiseen?
 - a. Taidepedagogiikan merkitys me-hengen vahvistamiseen?
 - b. Taidepedagogiikan merkitys joukkoon kuulumisen tunteen vahvistamiseen?
 - c. Taidepedagogiikan merkitys kiusaamisen ehkäisemiseen/pysäyttämiseen?

HAASTATTELURUNKO / KEVÄT 2015

Alustusta

- 1) Millaiset tuntemukset LTO:illa ja taidepedagogeilla on Taikava-hankkeesta nyt?
- 1. Millä tavoin lapset huomioidaan yksilöinä ryhmässä taidepedagogisten keinojen avulla?**
 - 1) Millä tavalla taidepedagogi ja koko työtiimi huomioi lapset yksilöinä ja hyödyntää sekä vahvistaa lapsen vahvuuksia?
- 2. Millaiset taidepedagogiset työtavat edistävät lasten yhteistoimintaa?**
 - 1) Millaisia uusia lasten yhteistoimintaa edistäviä työtapoja taidepedagogit ovat tuoneet työtiimin toimintaan?
 - 2) Millaisten taidepedagogisten työtapojen olette huomanneet edistävän kaikkien lasten yhteistoimintaa ja inklusiota?
 - 3) Millä tavalla taidepedagogi ohjaa lapsia toimimaan yhdessä/ohjaa lapsia leikkimään keskenään taidepedagogisten työtapojen avulla?
 - 4) Minkälaiset lasten yhteistoimintaa tukevat taidepedagogiset työtavat ovat osoittautuneet toimiviksi juuri pienten lasten ryhmässä?
 - 5) Millaisia taidepedagogisia työtapoja lasten yhteistoiminnan ja inklusion tukemiseksi on tarpeen kehittää jatkossa?
- 3. Millaisissa vuorovaikutustilanteissa taidepedagogisia työtapoja käytetään päiväkodissa?**
 - 1) Miten taidepedagogisia työtapoja käytetään leikin, työkasvatuksen, hoidon, oppimisen, siirtymien, ruokailujen ja ulkoilujen yhteydessä?
 - a) Mitä taidepedagogisia työtapoja käytetään suunnitellusti? Mitä taas spontaanisti?
 - b) Joutuuko taidepedagogisia hetkiä joskus jättämään väliin päiväkotiarjen muuttuvien tilanteiden vuoksi? Minkälaisissa tilanteissa?
 - c) Mitä taidepedagogisia työtapoja käytetään
 1. koko ryhmän kesken?
 2. pienryhmissä?
 3. yhden lapsen kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa?
 - 2) Miten koko työtiimissä sovelletaan taidepedagogisia työtapoja?
 - a) Toteuttaako taidepedagogin työajan päättyessä tai ennen sen alkamista joku muu taidepedagogiikkaa?
 - b) Mitä tehdään yhteisesti?
 - c) Minkä hoitaa vain taidepedagogi?
 - d) Minkä hoitaa vain LTO?
- 4. Millaisia muutoksia on havaittavissa lasten yhteistoiminnassa, kun käytetään taidepedagogisia työtapoja päiväkodissa?**
 - 1) Millaisia vaikutuksia taidepedagogisilla työtavoilla on ollut
 - a) kaikkien lasten yhteistoiminnan kannalta?
 - b) tehostettua tukea tarvitsevien ja sitä tarvitsemattomien lasten inklusion kannalta?
 - 2) Millaisia eroja LTO:t ovat huomanneet taidepedagogien ja ryhmäkohtaisten avustajien toimintatavoissa ajatellen lasten yhteistoiminnan ja inklusion vahvistamista?
 - 3) Ovatko TP:t pystyneet tukemaan lasten yhteistoimintaa ja inklusiota siinä määrin kuin ovat halunneet? Mikä mahdollisesti/esti?

- 4) Miten taidepedagogiikka on alkanut elämään omassa lastentarhanopettajan työssäsi?
- 5) Näkyykö taidepedagogiikan vaikutuksia koko päiväkodissa?
- 6) Toivoisitko taidepedagogien jäävän päiväkotiin pysyvästi Taikava-hankkeen jälkeen? Miksi?

LIITE 3. Esimerkki pelkistettyjen ilmausten etsimisestä aineistosta sisällönanalyysin ja värien avulla

Pelkistettyjen ilmausten etsiminen havainnointiaineiston alkuperäisilmauksista liittyen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen (Millä tavoin lapset huomioidaan ryhmässä yksilöinä taidepedagogiikan avulla?)

Ryhmässä on meneillään askarteluhetki.

L19: *Kato mä istun näin!*

T1: No *nyt voi istua niin ku haluu*, että on hyvä työskentelyasento.

L19: *Mul on tosi hyvä työskentelyasento.*

(Havainnointi, syksy 2014)

Lapset rummuttelevat eri tavoin.

T2: *Otetaan vielä yks kerta silleen, että jokainen saa soittaa omalla tavalla.* Ooteko valmiita?

Lapset: *Joo!*

T2 ja lapset soittavat jokainen omalla tavallaan rumpua.

(Havainnointi, kevät 2015)

Pelkistettyjen ilmausten etsiminen havainnointiaineiston alkuperäisilmauksista liittyen toiseen tutkimuskysymykseen (Millaiset taidepedagogiset työtavat edistävät lasten yhteistoimintaa?)

Lapset askartelevat.

L21: *Saako sit alkaa liimaamaan?*

T1: *Joo. Te voitte käyttää tota liimaa yhdessä.*

T1 osoittaa vierekkäin istuvia lapsia.

L21: *Joo.*

(Havainnointi, syksy 2014)

Meneillään on taidehetki.

T4: *Nyt teitä kaikkia tarvitaan tänne junaradaksi. Käydään piiriin istumaan.*

L6 on piiloutunut huovan alle.

T4: *Tuu säki pois sieltä tunnelista ja tuu tänne mukaan.* Muuten tulee junara-taan iso kolonen, jos et tuu mukaan.

Kaikki lapset menevät Iran luo.

(Havainnointi, kevät 2015)

Pelkistettyjen ilmausten etsiminen haastatteluaineiston alkuperäisilmauksista liittyen kolmanteen tutkimuskysymykseen (Millaisissa vuorovaikutustilanteissa taidepedagogisia työtapoja käytetään päiväkodissa?)

H: Millaisissa vuorovaikutustilanteissa te ootte käyttäneet taidepedagogisia työtapoja? Miten niitä käytetään esimerkiksi leikissä, työkasvatuksessa, hoidossa, siirtymätilanteissa, ruokailuis ja ulkoiluis?

T2: Meillä käytetään kyl paljon. Et kaikki just tollaset siirtymätilanteet ja odotteluhetket, ni aina me lauletaan tai lorutellaan tai tehää jotain kehorytmiikkaa tai vastaavaa. Et kyl tollaset siirtymätilanteet ja muut.

T6: Me lähettiin kakkosryhmä syömään ni mä näin, et ne odotti paljon paremmin, ku me siinä laulettiin.

H: Joo. No mites muut?

T3: Mä ajattelin sen sillain, et sillon, ku me tehään niitä asioita, ni ne on tavallaan niinku rakennuspalikoita, mitkä sit siirtyy niihin vaikeempiin tilanteisiin, kun me saadaan luotua niitä positiivisia elämyksiä, kokemuksia ja tuntemuksia. Sit on taas helpompi olla niissä tilanteissa mukana, kun on sitä pohjaa rakennettu.

T7: Joo ja eihän se oo pelkästään et kyl me toimitaa lasten kaa paljon myös sen tuokion ulkopuolellakin, et vaik se tuokio on siellä meidän päivän sisällä, ni kyl siis sitte niis peleissä ja kaikis esimerkiks se juttelu ja kädentaidot, mikä siinä tulee.

T3: Nii sit se on sitä läsnäoloa et voi laskeutua niihin hetkiin niinku vaikka odotelutilanteisiin sinne lapsen lähelle olemaan.

T7: Tai metsäretkillä lähetää houkuttelemaan lapsia keksimään niistä jostain kivistä tai jostain tutkimuksia, et semmosta sitä kautta niinku.

T3: Nii, et eihän toki oo vain sellasta, et se viiskyt minuuttia päivässä sillon tehdään ja sit muu on jotain ihan muuta.

Haastattelu, syksy 2014

H = haastattelija

T2, T3, T6, T7 = tutkittavat

Pelkistettyjen ilmausten etsiminen haastatteluaineiston alkuperäisilmauksista liittyen neljänteen tutkimuskysymykseen (Millaisia muutoksia on havaittavissa lasten yhteistoiminnassa, kun käytetään taidepedagogisia työtapoja päiväkodissa?)

H: Minkälaisia muutoksia tän Taikava-hankkeen aikana vuonna on tapahtunut lasten yhteistoiminnan kannalta ja just sen, et sekä tehostetun tuen lapset ja sitä tarvitsemattomat lapset on toiminu yhdessä?

T1: Meil on ollu sellasia vähän klikkiytyneitä kaveruussuhteita, jotka ei aina oo niinku parhaita mahdollisia. Sit jollain toiminnalla ollaanki saatu rikottuu se niin, et ne kiinnostuuki siitä toiminnasta ja siinä imussa ne onki tullu siihen työskentelemään ihan jonku muun lapsen kanssa. Jos just vapaaleikin hetkessä on yritäny saada ne eri leikkiin, mut hetken päästä ne onki hakeutunu taas samaan leikkiin ja sit heillä ei oo ehkä niin järkevät touhut. Mut huomaa, et nyt motivaatio on tullu lapsille siitä tekemisestä eikä siitä et haluu leikkii jonku tietyn kaverin kanssa.

T7: On ollu varmaan helppo tutustuu uusiin ystäviin just tätä kautta. Jos aattelee vaikka meidän viskareita, jotka on siirtyny jo pieninä omana tiiviinä ryhmänä meille ja siinä aiemmassa ryhmässä oli tosi tiiviit toimintamallit. Ni se kuinka ne on pikkuhiljaa uskaltanutu lähtee rakoilee niistä ja tutustunu sen myötä, ku ollaan hajotettu sitä ryhmää, joka on aina ollu tekemässä yhdessä hommia. Yleensä aina sen jälkeen se leikki jatkuu sillä samalla porukalla.

T3: Mä uskon että se on ollu sellanen ryhmähenkeä tuottava tekijä. Se mun oleminen siinä on jotenki kiinteyttäny sitä ryhmää. Se on muutenki aika eläväinen se ryhmä ja siin on tapahtunu muutosta, ni tää on ollu kuitenkin se pysyvä struktuuri aina, mitä odottaa. Siinä on ehkä tullu vähän semmosta kommenttia myös aikuisilta, et ois kiva, jos tämmönen toiminta pystyis jatkumaan muinakin päivinä. He ei oo ehkä sit oikeen saanu siirrettyä sitä hyötyä sit niihin muihin tilanteisiin.

H: Joo. No mites muilla?

T2: Siis se yhteishenki. Niiden projektien ja yhdessä tekemisen kautta. Ainakin se. Ja ehkä se et tuol taidetuokioissa ne just leikkii kenen tahansa kanssa ja suostuu olla kenen tahansa pari. Siel ei tuu yhtään sitä, et ne pistäis vastaa tai no joku pistää aina vastaan, mut periaattees ku me tehää paljon paritehtäviä ja määrätää, kenen kaa hommii tehää, ni ne tekee kyllä. Mut ei ne sit taas tuol vapaaleikissä oo lähteny kantamaan, et se hajoo saman tien, ku se tuokio loppuu.

T6: Et siel etitää ne kaverit. Mut sit tulee joskus tälläsii ku on joku tällänen rooli-vaatejuttu johon vaikka tulee musiikki mukaan ni jostain syystä se on niille tärkeitä et ne ottaa kaikki mukaan. Ne on varovaisia ku ne leikkii koska niille on se toiminta niin tärkeitä.

T7: Se on jännä et vaikka päiväkodissa ollaan aina tehty yhdessä ja tutustuttu lapsiin, mut minkä lisän taidepedagogi on tuonu tähän yhteistoimintaan, ni se on ihan uskomaton. Jotenki se resurssi ja aika jolla saadaan sitä yhteistä hyvää aikaseks. Ja just se, et musta on kiva kuulla, et meidän lapset kehuu ja kannustaa toisiaan. Vaikka siihen on koko ajan pyritty ja siit on koko ajan puhuttu, ni sit se, mitä pieniä lukkoja tää taidetoiminta on avannu, et nyt se toimii oikeesti sillä lailla ku haluais.

Haastattelu, kevät 2015

H = haastattelija

T1, T2, T3, T6, T7 = tutkittavat