



Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden animaatiotyöskentely ekososiaalisen taidekasvatuksen dialogina

Aleksi Ojala^a, Hanna Niinistö^b, Seija Kairavuori^c & Leena Knif^d

^a University of Helsinki, Department of Education, corresponding author, e-mail: aleksi.ojala@helsinki.fi, <https://orcid.org/0000-0002-2945-655X>

^b University of Helsinki, Department of Education, <https://orcid.org/0000-0002-4065-9956>

^c University of Helsinki, Department of Education, <https://orcid.org/0000-0002-8957-3221>

^d University of Helsinki, Department of Education, <https://orcid.org/0000-0002-5903-8666>

TIIVISTELMÄ: Tämä artikkeli rakentuu taideperustaisen toimintatutkimuksen interventioiden ympärille. Interventioissa varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevat työskentelivät Musiikin pedagogiikan ja Kuvataiteen pedagogiikan opintojaksoilla eheyttävän animaatioprojektin parissa. Opintojaksojen aikana opiskelijat työstivät animaatioelokuvia Yhdistyneiden Kansakuntien Agenda2030-ohjelman kestävän kehityksen tavoitteista. Tutkimuksen aineisto koostuu opiskelijoiden animaatioelokuvista ($N = 151$), elokuvien ensi-illan yhteydessä kirjatusta anonyymeistä reflektioista ($N = 77$) sekä opiskelijoiden opintojen päätteeksi täyttämän sähköisen kyselylomakkeen vastauksista ($N = 173$). Tutkimusaineistoja tarkasteltiin laadullisen sisällönanalyysin menetelmin. Tarkastelu rajattiin siihen, miten varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat hahmottavat taiteellisen työskentelyn roolin osana ekososiaalisen sivistyksen omaksumista varhaiskasvatuksessa. Aineiston perusteella tieteenaloja eheyttävällä luovalla ryhmätyöllä on potentiaalia vahvistaa opettajaopiskelijoiden valmiuksia käsitellä ekologista sivistystä varhaiskasvatuksessa. Huomionarvoista kuitenkin on, että opiskelijat eivät kyselyn avoimissa vastauksissa juurikaan pohtineet intervention aikana näkyvästi esillä ollutta kestävyyskasvatusteemaa. Teema nousi esiin ainoastaan siitä erikseen reflektioiden yhteydessä kysyttäessä. Taiteellisen työskentelyn mahdollisuuksista varhaiskasvatuksessa kysyttäessä opiskelijat nostivat ekososiaaliseen sivistykseen liittyen esiin vaikuttamiseen, osallisuuteen, taiteen metaforisen suojaan ja materiaaleihin liittyviä pohdintoja.

Asiasanat: varhaiskasvatus, taidekasvatus, ekososiaalinen sivistys, opettajankoulutus

ABSTRACT: This article is structured around interventions organized within the framework of arts-based action research. In the interventions, pre-service early childhood education teachers worked on an integrative animation project in their music and visual art courses. The students worked on animated films about the United Nations Agenda2030 Sustainable Development Goals. The data for the study consists of the students' animated films ($N = 151$), anonymous reflections ($N = 77$) collected at the premiere of the films and responses to an electronic questionnaire ($N = 173$) completed by the students at the end of the course. We analyzed the data using qualitative content analysis methods. This article critically examines the strategies employed by pre-service teachers to harness the potential of art education in adopting ecosocial education within early childhood education settings. Our data suggests that cross-disciplinary, technology-assisted creative group work has the potential to strengthen student teachers' capacity to address ecosocial education in their future work. However, it is noteworthy that students only reflected on sustainability when specifically asked about it, although the theme featured prominently during the intervention. When asked about the possibilities of artistic work to address ecosocial education, students raised issues related to influencing, agency, materials, and the metaphorical shelter of arts.

Keywords: early childhood education, art education, ecosocial education, teacher training

Johdanto

Tässä artikkelissa selvitetään varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kokemuksia kuvataidetta ja musiikkia eheyttävän animaatiotyöskentelyn mahdollisuuksista edistää kestävän elämäntavan omaksumista varhaiskasvatuksessa. Kestävän elämäntavan periaatteet ja sen sosiaalisen, kulttuurisen, taloudellisen ja ekologisen ulottuvuuden huomioiminen on kirjattu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) arvopohjaan. Varhaiskasvatuksen tulisi olla kestävän kehityksen periaatteiden läpäisemää, ja lapsilla oikeus kehittää kestävän elämäntavan edellyttämiä tietoja ja taitoja (Opetushallitus, 2014, 2022).

YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen on kirjattu lapsen oikeus osallisuuteen (Yleissopimus lapsen oikeuksista, 1989). Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tehtävä on tukea lasten osallistumisen ja vaikuttamisen taitojen kehittymistä (Opetushallitus, 2014, 2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan aktiivinen ja vastuullinen osallistuminen ja vaikuttaminen luovat perustan demokraattiselle ja kestävälle tulevaisuudelle (Opetushallitus, 2022). Varhaiskasvatuksen opettajien tulisikin pystyä

Ojala, Niinistö, Kairavuori & Knif.

Journal of Early Childhood Education Research 14(2) 2025, 34–66. <https://journal.fi/jecer>

eettisesti pohtimaan, miten he suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat kokonaisvaltaista varhaiskasvatuspedagogiikkaa siten, että se edistää kestävästä tulevaisuutta (Melasalmi ym., 2022). Konkreettisia ohjeita näiden periaatteiden ja tavoitteiden toteuttamiseen ei opetussuunnitelma-asiakirjoissa kuitenkaan anneta (Furu & Valkonen, 2021).

Tutkimukset osoittavat kestävyyskasvatuksen käytännöntoteutukset oppilaitoksissa varsin rajallisiksi (Tolppanen ym., 2020). Ympäristövastuun yksilöllistäminen ja se, että opettajat kokevat lasten ja nuorten toimintamahdollisuudet kapeiksi, ovat seikkoja, jotka saattavat rajoittaa oppilaitoksissa annettavan kestävyyskasvatuksen mahdollisuuksia (Aarnio-Linnanvuori, 2018). Myös varhaiskasvatuksen kontekstissa henkilöstöllä ja alan opiskelijoilla kestävyyskasvatustietämys on riittämätöntä ja heidän valmiutensa toteuttaa kestävyyskasvatusta vaihtelevat (Furu ym., 2018; Värri, 2018). Sisällöllisen tietämyksen ja pedagogisten valmiuksien epävarmuudesta huolimatta aihe koetaan tärkeäksi ja varhaiskasvatuksen henkilöstö haluaa olla rakentamassa kestävästä elämäntapaa (Furu & Valkonen, 2021).

Kestävyyskasvatuksen tutkimus varhaiskasvatuksessa on ollut Suomessa verrattain vähäistä ja keskittynyt varhaiskasvatuksen opettajien tai opettajaopiskelijoiden ymmärrykseen kestävästä kehityksen kysymyksistä ja niiden käsittelystä (Furu & Heilala, 2021; Reunamo & Suomela, 2013; Salonen & Hakari, 2018; Salonen & Tast, 2013). Kuvataidekasvatuksen kentällä varhaiskasvatuksen kontekstissa on kuitenkin toteutettu melko runsaasti taideperustaista toimintatutkimusta ympäristötaiteen keinoin (ks. esim. Huhmarniemi, 2018; Huhmarniemi & Hiltunen, 2018; Huhmarniemi ym., 2020). Tällöin ympäristöaiheisiin on pureuduttu esimerkiksi ekososiaaliseen oikeudenmukaisuuteen pyrkivän taidekasvatuksen sekä taideperustaisen, paikkasidonnaisen ja ihmiskeskeisyyttä purkavan ympäristötaidekasvatuksen keinoin (Suominen, 2016; Ylirisku, 2021). Musiikkikasvatuksen kentällä tutkijat ovat kyllä olleet kiinnostuneita tasa-arvosta, yhdenvertaisuudesta ja monikulttuurisuudesta (Juntunen & Partti, 2020), mutta kestävyteen liittyviä teemoja on tutkittu vain vähän (Foster ym., 2022) varsinkin varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Opettajankoulutuksella on tärkeä rooli siinä, millaisen elämäntavan tulevaisuuden lapset ja nuoret omaksuvat (Hämäläinen ym., 2023). Korkeakoulujen opetussuunnitelmissa korostetaan kestävästä kehityksen tärkeyttä yleisellä tasolla, mutta opetuksessa tämä periaate ei toteudu johdonmukaisesti (Puurula ym., 2022). Virtanen ja Rohweder (2008) ovatkin esittäneet, että tieteenalojen eriytyminen ja keskinäinen kilpailu ovat merkittävimmät esteet kestävyyskasvatuksen toteuttamiselle yliopistoissa.

Huhmarniemi ja Jokela (2025) tunnistavat kotimaisessa taidekasvatustutkimuksessa kaksi erilaista näkökulmaa tarkastella kestävyysmurrosta. Näistä taidekasvatus

Ojala, Niinistö, Kairavuori & Knif.

ekososiaaliseen sivistykseen hahmottuu teoriavetoisena ja taidekasvatus ekokulttuuriseen kestävyyskäytännön opetuskokeiluista nousevana (Huhmarniemi & Jokela, 2025). Tässä tutkimuksessa molemmat näkökulmat ovat läsnä. Artikkelissa esiteltävän tutkimushankkeen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä kuvataiteen ja musiikin eheyttävän animaatiotyöskentelyn pedagogisista mahdollisuuksista. Tässä artikkelissa kysymme, miten varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat hahmottavat taiteellisen työskentelyn roolin osana ekososiaalisen sivistyksen omaksumista varhaiskasvatuksessa.

Ekososiaalinen taidekasvatus

Kestävyys tarkoittaa järjestelmien, kuten ekosysteemien, organisaatioiden tai yhteiskuntien, kykyä ylläpitää tasapainoista ja tervettä toimintaa pitkällä aikavälillä (Huhmarniemi & Jokela, 2025). Yhdistyneiden kansakuntien (YK) Brundtlandin Komissio (Brundtland, 1987) määritteli kestävä kehitys (*sustainable development*) tarkoittavan paitsi ekologista, myös taloudellista, kulttuurista ja sosiaalista kehitystä, joka ei vaaranna tulevien sukupolvien mahdollisuuksia ja oikeutta omaan kehitykseen. Nykyään kestävä kehitys edistävää työtä ohjaa YK:n vuonna 2015 järjestetyssä huippukokouksessa hyväksytty Agenda 2030 -toimintaohjelma. Ohjelman mukaan YK:n jäsenmaiden tulee yhteisvoimin saavuttaa ohjelman 17 tavoitetta vuoteen 2030 mennessä. Agenda 2030 -toimintaohjelman keskiössä on koulutuksen merkitys kestävä kehityksen tavoitteisiin pyrittäessä. (United Nations Development Program, 2015.) Kestävä kehityksen tavoitteita on kritisoitu niiden ihmiskeskeisyydestä ja siitä, että ne eivät huomioi tarpeeksi ihmisen ja muun elämän yhteenkietoutuneisuutta (Kopnina, 2014; Taylor, 2017).

Kestävyyskasvatus (*sustainability education*) tarkoittaa laaja-alaista kestävä kehityksen käsittelyä kasvatuksessa (Wolff, 2023). Kestävyyskasvatuksen avulla pyritään edistämään kokonaisvaltaista ja transformatiivista oppimista sekä vahvistamaan yksilöiden sitoutumista, tahtoa ja kykyä toimia kestävyyspuolesta (Chapman & O'Gorman, 2022; Lotz-Sisitka ym., 2015; Uitto ym., 2024). Näiden tavoitteiden saavuttaminen vaatii toimijuuden ja tulevaisuusajattelun kehittämistä sekä kykyä tarkastella eettisiä näkökulmia (Laherto, 2020; Wolff, 2023). Opettajien rooli on erityisen tärkeä tässä prosessissa, sillä heidän tulee pystyä luomaan ympäristö, jossa vallitseva maailmankuva, ihanteet ja elämäntavat voidaan kyseenalaistaa. Tämä kriittinen tarkastelu on välttämätöntä kestävä kehityksen edistämiseksi ja sopeutumiseksi nopeasti muuttuviin olosuhteisiin (Laininen, 2019).

Kestävyykasvatuksen tavoitteet linkittyvät kestävyysmurroksen, ekokulttuurisen kestävyden, ekososialisaation ja ekososiaalisen sivistyksen käsitteisiin. Kestävyysmurros on laaja-alainen muutosprosessi, jossa pyritään kohti yhteiskuntaa, joka toimii maapallon kantokyvyn rajoissa. Tämä edellyttää samanaikaisia muutoksia eri tasoilla ja osa-alueilla, kuten sähköistymisessä, hiilidioksidipäästöjen vähentämisessä ja kiertotaloudessa. Ekokulttuuri käsitteenä viittaa kulttuurin syvään yhteyteen luonnonympäristön ja vuodenkierron kanssa. Ekokulttuurinen kestävyys syntyy arvioimalla perinteiden kestävyttä eri näkökulmista sekä uudistamalla niitä nykyajan arvojen, tutkimuksen ja olosuhteiden mukaisesti. (Huhmarniemi & Jokela, 2025.)

Ekososialisaatio laajentaa ihmiskeskeistä sosialisatiomallia kuvaamaan maailmaa, jossa ekologiset ja sosiaaliset suhteet ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Keto & Foster, 2021). Foster kumppaneineen (2022) näkee ekososialisaation prosessina, jossa yksilöitä kasvatetaan tietoisesti kohti yhteiskunnallista kiinnittymistä kestävyttä korostavaan orientaatioon. Ekososiaalisen sivistyksen käsite vakiintui kotimaiseen kasvatustieteelliseen keskusteluun 2010-luvulla (Heikkinen ym., 2023). Kasvatustieteellisenä käsitteenä se kuvaa kasvatusideaaleja, joita kestävyyskasvatuksen tulisi sisältää (Salonen & Bardy, 2015; Uitto ym., 2024). Ekososiaalinen sivistys perustuu ymmärrykseen ihmisten ja luonnon välisestä riippuvuudesta (Salonen, 2012; Salonen & Bardy, 2015). Ekososiaalisesti sivistynyt ihminen on vastuullinen ja myötätuntoinen maailmankansalainen, *”joka on sisäistänyt elämää ylläpitävien tekijöiden tärkeysjärjestyksen ja kohtuuden välttämättömyyden rajallisella maapallolla”* (Laininen, 2019, s. 35). Ekososiaalinen sivistys tähtää moraalisen mielikuvituksen kehittymiseen, mikä edistää eettistä huolenpitoa ja kykyä nähdä maailma myös muiden näkökulmista (Salonen, 2012; Salonen & Bardy, 2015).

Suomalaisten opetussuunnitelmien perusteiden mukaan ekososiaalisen sivistyskasvatuksen omaksuminen alkaa varhaiskasvatuksesta (Opetushallitus, 2022), jatkuu perusopetuksessa (Opetushallitus, 2014) ja lukiopetuksessa (Opetushallitus, 2019) edeten vapaaseen sivistystyöhön (Manninen & Nokelainen, 2021). Varhaiskasvatussuunnitelman (Opetushallitus, 2022) mukaan varhaiskasvatuksen tulisi luoda *”perustaa ekososiaaliselle sivistykselle niin, että ihminen ymmärtää ekologisen kestävyden olevan edellytys sosiaaliselle kestävyydelle ja ihmisoikeuksien toteutumiselle”* (s. 23).

Lehtonen tutkijakollegoineen (2018) esittää, että kestävyyskasvatusta voidaan toteuttaa onnistuneesti kollaboratiivista oppimista ja taidelähtöisiä menetelmiä hyödyntäen. Taideaineet voivat vahvistaa lapsen luontosuhdetta (Värri, 2018) sekä ohjata lapsen emotionaalista ja kognitiivista kehitystä optimaalisella tavalla (Huotilainen, 2019).

Ojala, Niinistö, Kairavuori & Knif.

Taiteen avulla voidaan myös kehittää empatiakykyä (Kou ym., 2020) ja kykyä eettismoraaliseen pohdintaan (Eisner, 2002). Koska taidekasvatuksen avulla voidaan päästä käsiksi ainutlaatuihin inklusiiviseen oppimiseen ja viestintään, taideperustaiset menetelmät auttavat lapsia ymmärtämään myös kestäväyyteen liittyviä kysymyksiä, ilmaisemaan tätä ymmärrystä elävästi ja rakentamaan toimijuuttaan maailmankansalaisina kestävämmässä, oikeudenmukaisemmassa ja rauhanomaisemmassa maailmassa (Chapman & O’Gorman, 2022). Esimerkiksi, luontosuhdetta, ekologista tietoisuutta ja ääniympäristöjen arvojen kriittistä tarkastelua voidaan edistää ekokuuntelun (Paananen, 2023) ja musiikin luovan tuottamisen avulla (Ojala, 2023).

Fosterin ja kumppaneiden (2022) mukaan ekososiaalisesti orientoituneen taidekasvattajan tehtävänä on auttaa oppijaa ymmärtämään, miten oma toiminta ja toimimattomuus vaikuttavat ympäristöön ja muihin ihmisiin. Taiteen kontekstissa toimijuudella viitataan myös siihen, miten paljon tilaa ja millaista luonnetta lapsen oma taiteellinen ilmaisu saa (Pääjoki, 2011). Taiteen läsnäolo kasvatuksessa voidaankin Rusasesta (2007) nähdä arvokysymyksenä. Pääjoen (2011) mukaan taiteellinen toimijuus on lapselle luontainen tapa tutkia maailmaa ja ilmaista itseään.

Taide ja taiteellinen toiminta voivat osallistaa mielekkäällä tavalla lasta omaan toimijuuteen (Kairavuori & Niinistö, 2024). Toimijuus ja osallisuus edellyttävät lapsilta taitoa ja halua osallistua yhteisön toimintaan sekä luottamusta omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa (Opetushallitus, 2022). Jotta osallisuus toteutuisi, on lapsella oltava myös tilaa ilmaista mielipiteensä, tarvittaessa aikuisen tukemana (Lundy, 2007; Venninen ym., 2010; Yleissopimus lapsen oikeuksista, 1989). Lasten osallisuuden rakentumista on kuvattu erilaisin mallein, joissa osallisuus vahvistuu siirtymällä lapsen kuuntelusta ja aikuisten konsultoinnista kohti jaettua valtaa ja lapsilähtöistä päätöksentekoa (Hart, 2008; Lansdown, 2010; Shier, 2001).

Tutkimuskirjallisuudessa osallisuus näyttäytyy monitulkintaisena käsitteenä, joka tässä artikkelissa hahmottuu sosiaalisena ja poliittisena osallisuutena (ks. Kiilakoski & Tervahartiala, 2015; Maunu & Kiilakoski, 2018; Thomas, 2007). Sosiaalinen osallisuus ilmenee varhaiskasvatuksen kontekstissa lapsen kokemuksena siitä, että hänet nähdään, kuullaan ja hyväksytään omana itsenään, sekä hänen osallistumisenaan vuorovaikutukseen ja yhteistoimintaan ryhmässä (Nivala, 2021; Opetushallitus, 2022). Varhaiskasvatuksessa poliittisen osallisuuden keskeisiä piirteitä puolestaan ovat lasten mahdollisuus ilmaista mielipiteitään, tehdä aloitteita ja valintoja, sekä osallistua toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja päätöksentekoon (Nivala, 2021).

Ojala, Niinistö, Kairavuori & Knif.

Taidekasvatukseen perehtynyt kasvatusteoreetikko Gert Biesta (2017) huomauttaa, että lapsikeskeiseen luovaan ilmaisuun voi liittyä myös ongelmia. Biesta (2017) muistuttaa, että kaikki ilmaisu ei välttämättä ole hyväksi yksilölle tai ympäröivälle maailmalle, sillä oppijan luova itseilmaisuus voi olla vaikkapa rasistista tai itsekeskeistä. Se, että kasvatettava kohotetaan yksilönä kaiken keskipisteeksi, voi johtaa hänet pahimmillaan vetäytymään sisäänpäin, egoismiin, ja elämään vain itsensä kanssa ja itseään varten (Vaistela, 2019). Biestan huomio on samansuuntainen mitä progressiivisen ja lapsikeskeisen pedagogiikan kriitikot ovat esittäneet vuosikymmeniä sitten kasvatuksen tehtävää pohtiessaan. Esimerkiksi kuvataidekasvatuksen kirjallisuudessa tämä 'vapaan' luovan itseilmaisun paradigma kyseenalaistettiin postmodernin taidekasvatuksen myötä. (Efland ym., 1998, Räsänen, 2008.)

Biesta (2017, 2018) esittää, että taidekasvatuksen ei tulisi jäädä ilmaisun edistämisen tasolle, vaan sen tulisi edistää dialogia ympäröivän maailman kanssa. Filosofi Martin Buberin perintöön nojaama dialoginen filosofia korostaa ihmisen kaipuuta vuorovaikutukseen muiden kanssa (Buber, 1923/1996). Myös kriittisen pedagogian pioneeri Paolo Freire korosti dialogia kasvatuksen perustana. Freiren (2017) mukaan ihmiset voivat dialogin avulla kasvattaa kriittistä tietoisuutta itsestään, toisistaan ja maailmasta ja siten muuttaa yhdessä todellisuutta. Dialogisuus on eettisesti arvostavaa toisten ihmisten kohtaamista, tasavertaisuutta tavoittelevaa vuoropuhelua, ristiriitaistenkin äänten kuuntelemista, totuuden etsintää ja kasvua ja kasvatusta, joka muuttaa meitä ja maailmaamme (Tomperi ym., 2022).

Biesta (2014; 2018) korostaa, että dialogia ympäröivän maailman kanssa olisi opittava käymään eettisesti vastuullisena toimijana olematta itse kaiken keskipisteenä. Hän varoittaa kasvattajia tavoittelemasta opetustilanteita, joissa kuunnellaan oppijoiden toiveita ja pyritään miellyttämään heitä (Biesta, 2017). Miellyttämisen sijaan Biesta (2017) peräänkuuluttaa opetusta, joka kasvattavasti häiritsee oppijaa kiinnittämällä hienovaraisesti hänen huomionsa tärkeisiin teemoihin. Koska taide voi viestiä ja käsitellä ratkaisemattomia ongelmia (Mäki, 2017) se mahdollistaa oppijaa kasvattavasti häiritsevien kysymysten tarkastelun luontevasti (Skregelid, 2020). Taiteellinen toiminta voi tarjota, leikin tavoin, symbolisen etäisyyden, joka mahdollistaa vaikeiden asioiden käsittelemisen epäsuorasti (Känkänen, 2013). Nimitämme taiteen tarjoamaa symbolista etäisyyttä tässä artikkelissa metaforiseksi suojaksi (ks. Känkänen, 2013).

Taidekasvatuksessa dialogista kohtaamista tapahtuu monella tasolla: opettajan ja oppilaan ja oppilaiden, itsen ja maailman, taiteen ja ihmisen, taiteen ja tieteen sekä taiteen ja kasvatuksen välillä (Mäki, 2017). Foster tutkijakollegoineen (2022) näkee taiteen kokemuksellisenä tapana tarkastella monilajista myönteistä vuorovaikutusta,

osallisuutta ja eettistä asennoitumista toiseen. Taide tuo kohtaamisen dialogisuuteen myös kehollisen ulottuvuuden (Foster, 2012, 2017).

Tutkimuksen toteutus

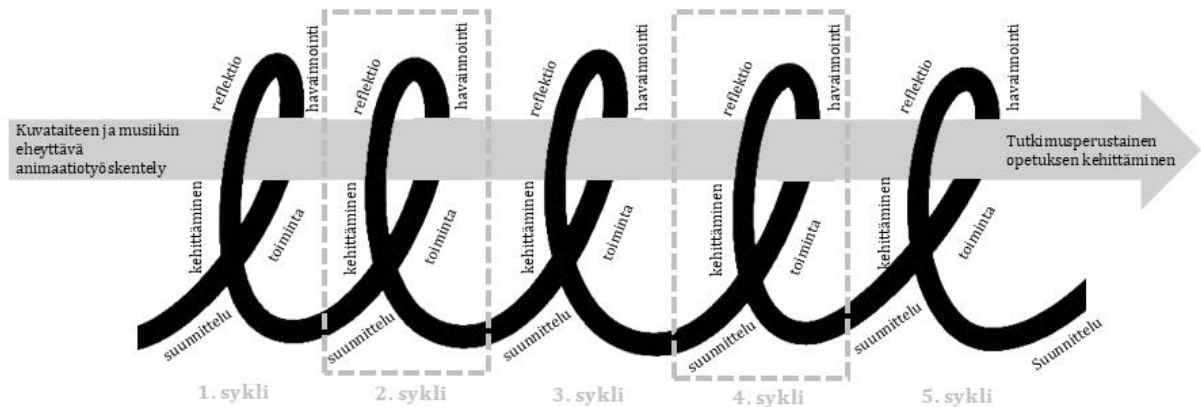
Toteutimme tutkimuksen Musiikin pedagogiikan ja Kuvataiteen pedagogiikan opintojaksoilla. Opintojaksot olivat osa varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien ensimmäisen lukuvuoden ammatillisia opintoja. Pyrimme tutkimusintervention aikana suuntaamaan varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden mielenkiinnon siihen, miten he voivat vaikuttaa kestävän tulevaisuuden rakentamiseen omalla toiminnallaan. Opiskelijat tuottivat animaatioelokuvia Agenda2030-ohjelman kestävän kehityksen tavoitteista ja siitä, mitä he itse voivat tehdä niiden toteutumiseksi. Kehotimme opiskelijoita miettimään, mitä kestävyiden osa-aluetta he käsittelevät animaatiossaan ja suuntaavatko he animaation kollegoille, huoltajille vai lapsille. Tutkimuksen aikana toteutimme opetuksen COVID-19-pandemian aiheuttamin rajoituksin. Käytännössä tämä tarkoitti, että opintojaksot toteutettiin joko hybridiopiskeluna (lähi- ja etäopintojen yhdistelmä) tai etäopintoina. Toisin sanoen, opiskelijoiden välistä vuorovaikusta oli vähemmän kuin normaalissa lähiopetuksessa.

Tutkimus on taideperustainen toimintatutkimus. Keräsimme tutkimusaineistot toimintatutkimukselle ominaiseen tapaan todellisissa tilanteissa. Kolme neljästä tutkimusryhmän jäsenestä suunnitteli, toteutti ja arvioi opintokokonaisuuksia, joista aineisto kerättiin. Opettajan ja tutkijan roolit vaihtelivat ja sekoittuivat prosessin edetessä. Tutkimus vaikutti opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen, ja opetus tutkimuksen näkökulmiin, menetelmiin ja aineistoihin (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis & McTaggard, 2005).

Toimintatutkimus soveltuu menetelmäksi tutkimusperustaiselle oman opetuksen kehittämiseksi; lähtökohta on käytännössä, johon pyritään tutkimuksen keinoin tuottamaan sovellettavaa tietoa (Kemmis & McTaggard, 2005). Taideperustaisessa toimintatutkimuksessa voi syntyä uusia taideproduktioita tai vastaavia lopputuloksia, mutta tutkimuksen pääpaino on toimijoiden yhteistyön kehittämisessä ja tulosten hyödyntämisessä jatkuvasti kehittyvän ja muualla sovellettavissa olevan toimintakonseptin tai -mallin kautta (Jokela & Huhmarniemi, 2020).

Aineiston keruu

Keräsimme tutkimuksen aineiston (ks. Kuvio 1) lukuvuosina 2019–2020 (ensimmäinen tutkimussykli) ja 2021–2022 (toinen tutkimussykli).



KUVIO 1 Tutkimuksen eteneminen

Ensimmäisen tutkimussyklin (lukuvuosi 2019–2020, ks. Kuvio 2) aineiston muodostivat opiskelijoiden tuottamat animaatioelokuvat ($N = 36$), opiskelijoiden verkkopohjaiselle viestiseinälle tallentamat kestävyyskasvatusta käsittelevät anonyymit reflektiot ($N = 46$) ja opiskelijoiden opintojen päätteeksi täyttämän sähköisen kyselylomakkeen vastaukset ($N = 155$). Keräsimme anonyymit reflektiot animaatioiden ensi-illan yhteydessä kunkin kotiryhmän verkkopohjaiselle viestiseinälle. Pyysimme opiskelijoita pohtimaan pienryhmissä sekä spesifisti animaatiotyöskentelyn että laajemmin taiteellisen työskentelyn mahdollisuuksia seuraavien kysymysten avulla:

- 1) Miten nähtyjä animaatioita ja/tai animaatiotekniikkaa voisi käyttää kestävyyskasvatuksessa?
- 2) Kuvaile taiteellisen työskentelyn mahdollisuuksia vaikeiden asioiden, (esim. kestävän kehityksen) käsittelyssä tulevassa työssäsi.

Kuvataiteen pedagogiikan jakson päättyessä opiskelijat täyttivät loppukyselyn. 155 opiskelijaa vastasi kyselyyn ja antoi luvan käyttää kyselyn vastauksia tutkimusaineistona. Kyselyllä oli useita opetuksen kehittämiseen liittyviä tavoitteita. Käsittelimme tässä artikkelissa seuraavia kyselylomakkeen kysymyksiä:

- 3) Kuvaile kokemustasi kuvataiteen ja musiikin yhteisestä animaatiotyöskentelystä?
- 4) Minkälaisia työkaluja se antoi tulevaan työhösi?

Ojala, Niinistö, Kairavuori & Knif.

5) Kerro omin sanoin, mitä opit tehdessäsi animaatiota ja omaa musiikkia?

Toisen tutkimussyklin päätavoite oli tarkastella, ovatko ensimmäisen tutkimussyklin aikana saadut tulokset yleistettäviä, eli ovatko tulokset saman suuntaiset myös eri opiskelijoilla. Halusimme kerätä määrällistä dataa täydentämään ensimmäisessä tutkimussyklissä kerättyä laadullista aineistoa. Huomionarvoista on, että Covid-19 pandemian sanelemat opetuksen reunaehdot olivat tutkimussykleissä hieman erilaiset. Kuvataiteen ryhmäkerrat järjestettiin etäopetuksena, jolloin opiskelijat eivät työskennelleet pienryhmissä, kuten ensimmäisessä tutkimussyklissä, vaan yksin. Musiikin ryhmäkerrat puolestaan toteutettiin hybridiopetuksena turvavälit huomioiden.

Toisen tutkimussyklin (lukuvuosi 2021–2022, ks. Kuvio 2) aineiston muodostivat opiskelijoiden tuottamat animaatioelokuvat ($N = 115$), opiskelijoiden verkkopohjaiselle viestiseinälle tallentamat kestävyyskasvatusta käsittelevät anonyymit reflektiot ($N = 31$) ja opiskelijoiden opintojen päätteeksi täyttämän sähköisen kyselylomakkeen vastaukset ($N = 58$). Toisessa tutkimussyklissä opiskelijoilla oli yksi yhteinen verkkopohjainen viestiseinä. Ensi-illan yhteydessä kehoitimme heitä refleктоimaan viestiseinälle henkilökohtaisesti oppimiskokemuksiaan seuraavien apukysymysten avulla:

6) Mitä valmiuksia sait?

7) Miten taiteen keinoin voi edistää kestäväää elämäntapaa?

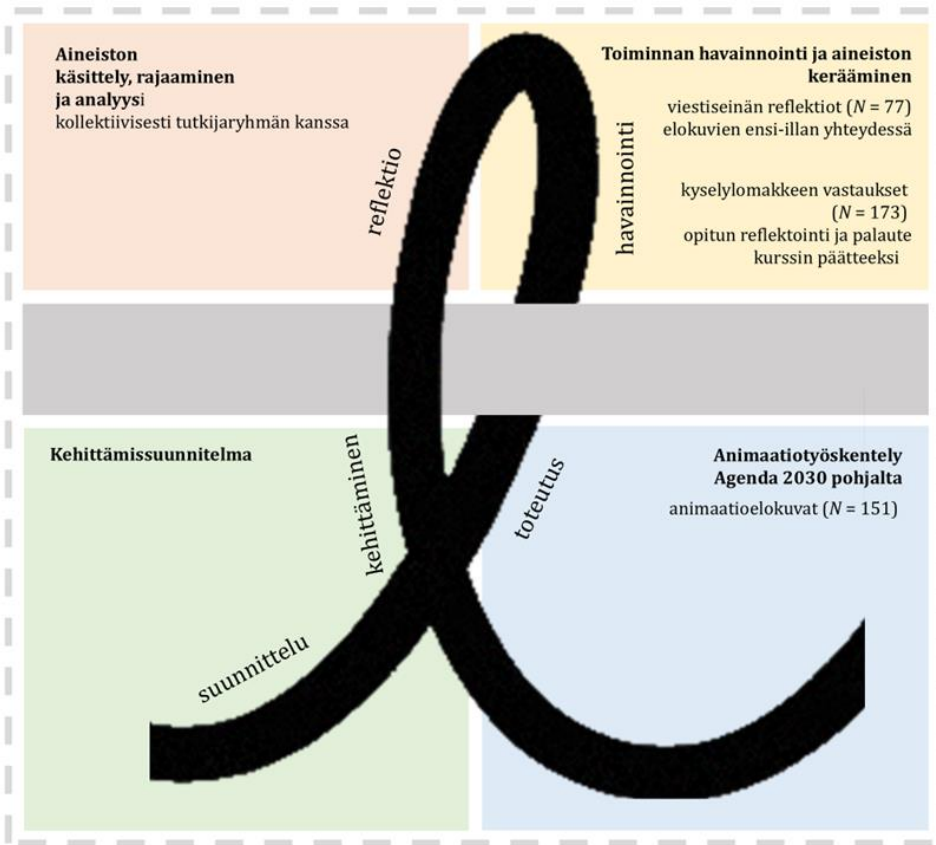
Tämän tutkimuksen kannalta olennaiset toisen tutkimussyklin lopuksi toteutetun kyselyn kysymykset ovat:

8) Minkä kestävään kehityksen osa-alueen (sosiaalinen/kulttuurinen, ekologinen, taloudellinen) valitsit käsiteltäväksi animaatioelokuvassa?

9) Kuvaile kokemustasi kuvataiteen ja musiikin yhteisestä animaatiotyöskentelystä.

10) Kerro omin sanoin, mitä opit tehdessäsi animaatiota ja omaa musiikkia.

Edellä mainittujen kysymysten lisäksi pyysimme toisen tutkimussyklin kyselytutkimuksessa opiskelijoita valitsemaan seuraavaan väitteeseen mielestään parhaiten sopivan vaihtoehdon (erittäin hyvin, hyvin, en osaa sanoa, huonosti) ja perustelemaan sen: Animaatiotyöskentely vahvisti valmiuksiani käsitellä kestäväää kehitystä lasten kanssa.



KUVIO 2 Ensimmäisen ja toisen tutkimussyklin aineistot

Aineiston analyysi

Toteutimme aineiston analyysin tutkijaryhmän rinnakkais- ja yhteisanalyysina. Tämä avasi mahdollisuuden vaihtoehtoisille tulkinnoille ja niistä käytävälle keskustelulle. Yhteisanalyysi voikin jalostaa tulkintoja ja vahvistaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Barbour, 2001; MacLure, 2013). Toteutimme animaatioelokuvien analyysin kaikkien artikkelin kirjoittajien kesken. Artikkelin kaksi ensimmäistä kirjoittajaa analysoivat muun aineiston.

Käsittelimme, jäsensimme ja tiivistimme tutkimusaineistoa aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin (ks. esim. Alasuutari, 2001; Eskola & Suoranta, 2008; Krippendorff, 2013; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aloitimme analyysin perehtymällä huolellisesti aineistoihimme eli viestiseinän reflektioihin, animaatioelokuvaan ja kyselylomakkeen vastauksiin. Näin saimme yleiskuvan aineistosta. Emme pyrkineet puhtaaseen aineistolähtöisyyteen, sillä omasimme teoreettista ja kokemukseen perustuvaa esiyymmärrystä aihealueelta. Koska puhdas aineistolähtöisyys ei ollut

Ojala, Niinistö, Kairavuori & Knif.

Journal of Early Childhood Education Research 14(2) 2025, 34–66. <https://journal.fi/jecer>

mahdollinen (Hyvärinen, 2010), pyrimme olemaan tietoisia ennakkokäsityksistämme ja välttämään ennako-odotuksia aineistoon tutustuessamme.

Analyysimme eteni sykli ja aineisto kerrallaan. Ensimmäisessä tutkimussyklissä analysoimme animaatioelokuvat katsomalla elokuvat ensin itsenäisesti ja ryhmittelemällä niitä tämän jälkeen kollektiivisesti samankaltaisuuksia tunnistaen. Näin saimme selville, mitä kestävän kehityksen osa-aluetta animaatio käsittelee ja millä tavoin valittua teemaa on lähestytty. Toisen tutkimussyklin kyselyssä kysyimme opiskelijoilta, mihin kestävän kehityksen osa-alueeseen heidän animaationsa sijoittuu.

Koodasimme reflektioista ja kyselyjen avoimista vastauksista tutkimustehtävien kannalta olennaiset ilmaisut, jonka jälkeen etsimme aineistosta keskeisiä teemoja, aiheita ja käsitteitä (ks. MacLure, 2013; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän jälkeen kävimme keskustellen läpi alustavaa luokittelua. Uudelleen muotoilimme ja yhdistelimme luokkia yleisemmiksi ja nimesimme niitä sisältöä kuvaavilla käsitteillä yhteisesti perustellen ja neuvotellen (ks. esim. Eskola & Suoranta, 2008; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kun olimme analysoineet molempien syklien aineistot, tarkastelimme analyysissa muodostuneita luokkia rinnakkain yhtenä aineistokokonaisuutena yhdistelemällä yläluokkia pääluokiksi. Luokittelumme kehittyi analyysin edetessä, kuten aineistolähtöiselle sisällönanalyysille on ominaista (ks. Eskola & Suoranta, 2008).

Toisessa tutkimussyklissä tuimme laadullista analyysia kvantifioimalla aineistoa. Toisen tutkimussyklin kyselylomakkeessa oli sekä avoimia että strukturoituja kysymyksiä, mikä mahdollisti opiskelijoiden vastausten määrällisen analyysin laadullisen tarkastelun ohella. Määrällinen analyysi toi esiin, kuinka moni opiskelija ilmaisee kyseisen asian.

Molempien tutkimussykliä aineistoja analysoimalla pyrimme muodostamaan ymmärryksen siitä, miten varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat hahmottavat animaatiotyöskentelyn ekologisen sivistyksen omaksumisessa. Tulossiossa avaamme analyysin aikana syntyneen luokittelun ja käytämme tulosluvun elävöittämiseen suoria aineistolainauksia (ks. Taylor, 2012; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Eettisyys

Noudatimme tutkimuksessa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen tutkimuseettisiä periaatteita. Kerroimme opiskelijoille tutkimuksen toteuttamisesta ja aineiston keruusta. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Pyysimme opiskelijoilta luvat aineistojen tutkimuskäyttöön ja informoimme heitä siitä, että tutkimusluvan antaminen tai antamatta jättäminen ei vaikuta kurssin arviointiin. Olemme käyttäneet tutkimuksessa vain aineistoa, johon

Ojala, Niinistö, Kairavuori & Knif.

Journal of Early Childhood Education Research 14(2) 2025, 34–66. <https://journal.fi/jecer>

olemme saaneet tutkimusluvan. Kyselyn vastaukset käsitelimme luottamuksellisesti ja niin, ettei vastaajan henkilöllisyys tule raportista ilmi.

Tutkija-opettaja-positiomme asettamat tutkimuseettiset haasteet olivat tutkimusprosessin aikana ilmeisiä ja pyrimme ottamaan ne huomioon tutkimuksen eri vaiheissa. Toteutimme tutkimuksen siten, että opiskelijoille ei koituisi tutkimukseen osallistumisesta ylimääräistä vaivaa. Keräsimme verkkopohjaiselle viestiseinälle kerätyt reflektiot ryhmäkerran aikana ja ne kytkeytyivät opintojakson osaamistavoitteisiin. Opiskelijoiden opintojen päätteeksi täyttämän sähköisen kyselylomakkeen kysymyksissä oli vain muutama kysymys, joka liittyi suoraan tutkimuksen toteutukseen. Tutkijoilta vaadittavan objektiivisuuden pyrimme säilyttämään aineiston rinnakkaisanalyysin avulla.

Taiteellinen työskentely ekososiaalisen sivistyksen omaksumisessa varhaiskasvatuksessa

Selvitimme kyselyaineiston, animaatioelokuvien ja viestiseinille kirjattujen reflektioiden analyysin avulla, miten varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat hahmottavat taiteellisen työskentelyn roolin osanana ekososiaalisen sivistyksen omaksumista varhaiskasvatuksessa. Tarkastelemme tutkimustuloksia aineisto kerrallaan omissa alaluvuissaan.

Animaatioelokuvat

Kaksi kolmasosaa opiskelijoiden animaatioelokuvista käsitteli kestävän kehityksen ekologista osa-aluetta. Lisäksi elokuvissa käsiteltiin sosiaalista ja kulttuurista aspektia, muttei juurikaan taloudellista kestävyyttä. Animaatioissaan opiskelijat nostivat YK:n Agenda 2030-ohjelman mukaisista kestävän kehityksen tavoitteista selkeästi esiin vastuullisen kuluttamisen ja ympäristön suojelun. Suurin osa opiskelijoiden animaatioista käsitteli pieniä arjen tekoja, kuten roskaamista, lajittelua ja kierrättämistä. Esimerkiksi merien suojelu oli suosittu teema (ks. esim. Kuvio 3). Tyypillisesti animaatioissa kuvattiin, kuinka ihmisen toiminta vaikutti eläimiin. Ihmisten kulutustottumusten, esimerkiksi lentämisen tai ruokavalion vaikutuksia ilmastomuutokseen ei muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta käsitelty. Sosiaalisen kestävyuden teema hahmottui opiskelijoiden animaatioissa kaveritaitoihin ja ystävyyteen liittyvinä tarinoina.



KUVIO 3 Animaatiotyöskentelyä, valokuva opiskelijan portfolioista. Kuvaaja: Taru Eskola 2019

Kyselytutkimus

Kyselyaineiston mukaan kestävää kehitystä ei ole opiskelijoiden mielestä syvällisesti käsitelty ensimmäisenä opiskeluvuonna kuin muutamilla opintojaksoilla. Aihetta on kuitenkin sivuttu useissa yhteyksissä. Opiskelijat kokivat, että kestävän kehityksen teemoja pitäisi sisällyttää heidän opintoihinsa enemmän. Tulevina varhaiskasvatuksen ammattilaisina he aikovat käsitellä kestävää kehitystä laaja-alaisesti lasten kanssa.

Huomion arvoista on, että opiskelijat keskittyivät kyselytutkimuksen avoimissa vastauksissa kuvaamaan pedagogista ja taiteellista oppimisprosessiaan. Ekososiaalisen sivistyksen teemoja nousi esiin vain neljässä ensimmäisen tutkimussyklin vastauksessa. Opiskelijat pitivät kuitenkin teemaa ja sen käsittelyä taiteen keinoin tärkeänä ja opettavaisena:

Keke ja kierrätys oli hyvä teema, hyödyllistä saada nyt keinoja ja ideoita tulevaan omaan opetukseen. Animaatio ja musiikin tekeminen olikin yllättävän helppoa,

Ojala, Niinistö, Kairavuori & Knif.

Journal of Early Childhood Education Research 14(2) 2025, 34–66. <https://journal.fi/jecer>

lastenkin kanssa tulee olemaan hienoa, kun lapset pääsevät kokemaan luovuutta näin vapaasti ja palkitsevasti.

(sykli 1, kysely, opiskelija 137)

Pyrimme toisen tutkimussyklin aikana kohdistamaan luennoilla ja ryhmäopetuksessa opiskelijoiden huomion ensimmäistä tutkimussykliä selvemmin ekososiaalisen sivistyksen näkökulmiin. Tästä huolimatta vain kolme opiskelija otti teeman esiin toisen tutkimussyklin kyselyn avoimessa vastauksessa:

Musiikki loi raamit animaation käytännön toteutukselle. Animaatiota tehdessä tuli mietittyä omiakin ihmissuhteita sosiaalisen kestävyuden näkökulmasta sekä omia ulkopuolisuuden kokemuksia. Animaation jakaminen muiden kanssa oli merkityksellistä, vaikkakin jännittävää.

(sykli 2, kysely, opiskelija 42)

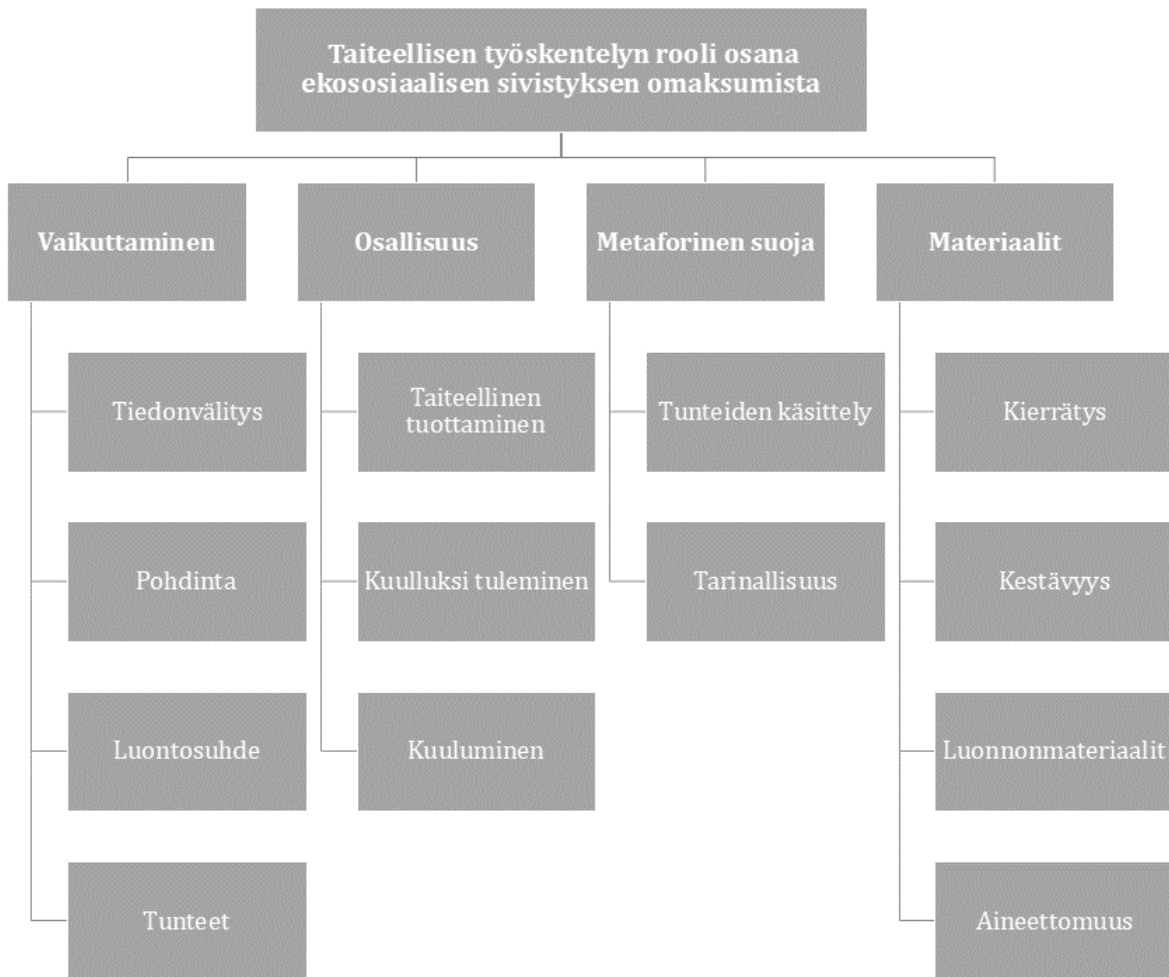
Vaikka avoimissa kysymyksissä vain muutama opiskelija pohti ekososiaalisen sivistyksen teemaa, lukuvuonna 2021–2022 kyselylomakkeeseen vastanneista tutkimusluvan antaneista opiskelijoista 86 % oli kuitenkin sitä mieltä, että animaatiotyöskentely vahvisti heidän valmiuksiaan käsitellä kestävästä kehitystä lasten kanssa erittäin hyvin tai hyvin (ks. Taulukko 1).

TAULUKKO 1 Opiskelijoiden kokema valmius käsitellä kestävästä kehitystä lasten kanssa

Valitse väitteisiin mielestäsi sopivin vaihtoehto: Animaatiotyöskentely vahvisti valmiuksiani käsitellä kestävästä kehitystä lasten kanssa.					
Vaihtoehto	Erittäin hyvin	Hyvin	En osaa sanoa	Huonosti	Erittäin huonosti
Opiskelijoiden määrä	19	32	6	2	-

Viestiseinälle kirjatut reflektiot

Opiskelijoiden elokuvien ensi-illan yhteydessä kirjoittamien reflektioiden analyysissä yläluokiksi hahmottuivat vaikuttaminen (45 mainintaa), osallisuus (35 mainintaa), metaforinen suoja (68 mainintaa) sekä materiaalit (37 mainintaa) (ks. Kuvio 4). Nämä yläluokat eivät ole irrallisia, vaan toisiinsa tiiviisti kietoutuneita.



KUVIO 4 Taiteellisen työskentelyn rooli osana ekososiaalisen sivistyksen omaksumista opiskelijoiden reflektioissa

Vaikuttaminen

Vaikuttamisen yläluokka muodostui analyysissämme suoraan vaikuttamiseen viittaavien ilmaisujen lisäksi tiedonvälityksen, pohdinnan, luontosuhteen ja tunteiden alaluokista. Taiteellinen työskentely tarjoaa opiskelijoiden reflektioiden mukaan monipuolisia mahdollisuuksia vaikuttaa lasten luontosuhteeseen ja asenteisiin esimerkiksi toiminnan herättämien tunteiden ja pohdintojen kautta. Opiskelijat toivat esiin, miten *”jokainen voi yksilönä vaikuttaa”* (sykli, viestiseinä 2/9, reflektio 17) ja miten *”pienilläkin teoilla on vaikutusta”* (sykli 1, viestiseinä 2/9, reflektio 7). Lisäksi he havaitsivat, että *”animaation avulla voidaan käsitellä ja tuoda esiin tärkeitä asioita hausalla tavalla lyhyesti ja ytimekkäästi (tietoisku tyypisesti)”* (sykli 2, viestiseinä, reflektio 15). Opiskelijat pitivät

Ojala, Niinistö, Kairavuori & Knif.

Journal of Early Childhood Education Research 14(2) 2025, 34–66. <https://journal.fi/jecer>

taiteellista työskentelyä tehokkaana keinona vaikuttaa ja jakaa tietoa, esimerkiksi *“Opettaa ilmastonmuutoksen faktat”* (sykli 1, viestiseinä 1/9, reflektio 89).

Opiskelijat tunnistivat animaatiotyöskentelylle ominaisia kuvan ja äänen vaikuttamiskeinoja (Pirilä & Kivi, 2005). Erään opiskelijan mukaan *“kuva kertoo enemmän kuin tuhat sanaa”* (sykli 2, viestiseinä, reflektio 52). Toinen opiskelija puolestaan kirjoitti reflektiossaan, että *“animaatiota varten tehtävä musiikki tuo sanomaan potkua”* (sykli 2, viestiseinä, reflektio 44). Aineistostamme nousi esiin myös taidekasvatuksen potentiaali herättää keskustelua ja käydä eettismoraalista pohdintaa lasten kanssa: *“Kestävään elämäntapaan liittyviä teemoja voidaan käsitellä taiteen kautta – ensin yhdessä keskustellen, sitten luovan työn kautta. Myös taideteoksia katselemalla ja tutkimalla voidaan päästä käsiksi kestävän kehityksen teemoihin”* (sykli 2, viestiseinä, reflektio 21).

Paitsi tietoa ja omakohtaisia kokemuksia, taide tarjoaa kasvattajalle työkalun, jonka avulla hän voi hyödyntää mielikuvia ja tunteita (Bertling, 2015). Opiskelijat havaitsivat, että taide voi olla väline, jonka avulla lapset rakentavat emotionaalista suhdetta luontoon. Yksi heistä visioi tulevassa työssään haluavansa *“luoda lasten kanssa heille tunnesiteen luontoon jotta heillekin tulee tunne että he haluavat pitää ympäristöstä huolta”* (sykli 1, viestiseinä 2/9, reflektio 44). Toinen pohti, miten voisi käytännössä toteuttaa animaation, *“kevällä tarkkaillen, kun luonto alkaa heräämään”* (sykli 2, viestiseinä, reflektio 13).

Sosiaalipsykologian tutkijat ovat löytäneet yhteyksiä taiteen tekemisen ja empatiakyvyn kehittymisen välillä (Kou ym., 2020). Křepelková ja kumppaneiden (2020) tutkimuksen perusteella vuorovaikutus luonnon kanssa lapsena ja sen myötä kehittynyt emotionaalinen suhde luontoon vahvistaa aikuisiän ympäristömyönteistä käyttäytymistä. Se, miten huolehdimme ympäristöstä pohjaa sekä tietoomme että kokemuksiimme (Cantell, 2004). Opiskelijat tunnistivat, että taiteen herättämillä tunteilla voi olla keskeinen rooli ekososiaaliseen sivistykseen kasvattamisessa, sillä taiteellisen toiminnan kautta on pääsy *“tunnekokemuksiin, jotka voivat myöhemmin vaikuttaa lasten toimintaan”* (sykli 1, viestiseinä 1/9, reflektio 31).

Se, että lapsille tarjotaan mahdollisuuksia kehittää esteettistä ajatteluaan, ohjaa osaltaan heitä terveelliseen ja kestävään elämäntapaan (Opetushallitus, 2022). Opiskelijat havaitsivat taiteen tekemisen mahdollistavan esteettisten elämysten kokemisen ja analyysin. Eräs opiskelija reflektoi, miten taiteellisen työskentelyn avulla voi esimerkiksi *“...tarkastella ympäröivän maailman kauneutta ja tuoda kauneuden arvostusta”* (sykli 2, viestiseinä, reflektio 49). Limin (2005) mukaan esteettinen elämys onkin ensisijainen ilmiö vaalittavaksi. Se parantaa taidekasvatuksen laatua (Lim, 2005) ja on keskeinen kestävän kehityksen pedagogiikassa (Østergaard, 2017).

Ojala, Niinistö, Kairavuori & Knif.

Osallisuus

Bascopé kumppaneineen (2019) korostaa osallisuuden ja toimijuuden merkitystä kestävästä kehitystä varhaiskasvatuksessa käsittelevässä katsausartikkelissaan. Kulttuuri ja taide mahdollistavat paitsi itseilmaisua myös osallistumista ja vaikuttamista yhteiskuntaan (Tomka, 2013; Virolainen, 2015). Kulttuurillinen osallistuminen on myös sivistyksellinen ihmisoikeus (Yleissopimus lapsen oikeuksista, 1989).

Osallisuuden yläluokka muodostui osallisuuteen viittaavien ilmaisujen lisäksi taiteellisen tuottamisen, kuulluksi tulemisen ja kuulumisen alaluokista. Osallisuus hahmottui opiskelijoiden vastauksissa valtaosin lasten omana ilmaisuna ja kulttuurin tuottamisena (ks. Kairavuori & Niinistö, 2024; Pääjoki, 2011), ja niiden myötä kuulluksi tulemisena. Opiskelijat oivalsivat, että *”lapsi voi tehdä ihan oman elokuvan ja toteuttaa oman tarinan”* (sykli 2, viestiseinä, reflektio 33). Esimerkiksi, yksi animaatio perustui ideaan, jossa *”lapset opettavat aikuisia”* (sykli 1, viestiseinä 2/9, reflektio 12).

Opiskelijat pohtivat myös, että taiteellinen työskentelyn avulla varhaiskasvattajat voivat havaita sellaisia lapsille tärkeitä teemoja, joita on mielekästä nostaa esiin esimerkiksi tulevaa toimintaa suunniteltaessa. Erään opiskelijan mukaan animaatiotekniikka on *”hyvä menetelmä esimerkiksi luovana keinona pohtia lasten esiin tuomia ongelmia/aiheita kuten esimerkiksi kiusaamista”* (sykli 1, viestiseinä 2/9, reflektio 45).

Lapsilta tulevien aiheiden ja näkökulmien huomioiminen osana opetuksen suunnittelua ja toteutusta sekä päätöksentekoa näyttäytyy tutkimuskirjallisuuden valossa vahvana tapana tukea poliittista osallisuutta (esim. Hart, 2008; Lansdown, 2010; Nivala, 2021; Shier, 2001). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toteuttaman arvioinnin (Juutinen ym., 2021) mukaan lasten osallistaminen toiminnan suunnitteluun ja arviointiin sekä työtapojen valintaan toteutui Ilmaisun monet muodot -oppimisen alueen kohdalla muita Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteita heikommin. Näin ollen lasten poliittisen osallisuuden tukeminen myös taidekasvatuksen avulla kestävyyskasvatuksen kontekstissa on keskeistä. Eräs opiskelija sanoi poliittisen osallisuuden tukemista seuraavasti: *”Meillä tulee opettajina olla tietoa asioista ja tahtoa yrittää tehdä muutos ja saada se myös lasten tasolle. Tunne lapsille siitä, että hekin voivat vaikuttaa”* (sykli 1, viestiseinä 2/9, reflektio 51).

Opiskelijat huomioivat reflektioissaan, että taiteellisen työskentelyn avulla on mahdollista osallistaa myös sellaisia lapsia, joilla ei vielä ole yhteistä kieltä ryhmän muiden jäsenten kanssa: *”Taiteellinen työskentely mahdollistaa jokaisen mielipiteen kuulumisen ja kaikki voivat osallistua kielitaidosta riippumatta”* (sykli 1, viestiseinä 2/9, reflektio 43). Sosiaaliseen osallisuuteen liittyen opiskelijat painottivatkin reflektioissaan

Ojala, Niinistö, Kairavuori & Knif.

vuorovaikutusta ryhmän kesken (ks. Nivala, 2021): *“Yhteistyö kun tehdään pienissä porukoissa - osallisuus ja vuorovaikutustaidot”* (sykli 2, viestiseinä, reflektio 33).

Metaforinen suoja

Luova toiminta toimii metaforisena suojana (Känkänen, 2013) pelottavia ja vaikeita asioita käsiteltäessä, mutta opettaja voi myös tietoisesti etäännyttää käsiteltävänä olevaa teemaa esimerkiksi tarinoiden avulla (Marjokorpi ym., 2025). Metaforinen suoja -yläluokkaan sisältyvät tunteiden käsittelyn ja tarinallisuuden teemat. Opiskelijat tunnistivat reflektioissaan taiteellisen työskentelyn suoman mahdollisuuden *“käsitellä asioita myös mielikuvituksen kautta ja hieman etäännyttää, jottei tunnu liian pelottavalta”* (sykli 1, viestiseinä 8/9, reflektio 34). Aineistomme mukaan taiteellinen työskentely voi antaa muotoa aiheille ja tunteille, joiden käsittely tai sanoittaminen on vaikeaa. Seuraava opiskelijan pohdinta kuvastaa tätä hyvin: *“Taiteen avulla voi käsitellä vaikeitakin aiheita kunkin omista lähtökohdista – taidetta tehdessä jokainen suodattaa ja “kalibroi” teeman tunnesisällön itselleen sopivalle tasolle. Samalla lapset aktivoituvat pohtimaan asioita itse ja niistä tulee heille kiinnostavampia ja mieleenpainuvampia”* (sykli 1, viestiseinä 2/9, reflektio 49).

Ekologiseen sivistykseen tähtäävän kasvatuksen on oltava vakavaa ja uskottavaa, mutta sen tulee myös johtaa voimaantumiseen, jossa toivo on keskeistä (Pihkala, 2017). Foster ja Sutela (2024) huomauttavat, että kasvatuksessa on olennaista vaalia myötätuntoa ja toivoa erityisesti dystooppisina aikoina (Foster & Sutela, 2024). Toivo puolestaan voi syttyä, kun ihminen kohtaa haasteet, mutta uskoo silti kykyynsä vaikuttaa (Siivonen ym., 2024). Myös aineistossamme nousivat esiin turvallisuuden ja toiveikkuuden teemat: *“Kestävyyskasvatuksessa animaation käyttö antaa lapsille mahdollisuuden käsitellä omia ajatuksiaan ja tunteitaan turvallisessa ja toiveikkaassa ympäristössä”* (sykli 1, viestiseinä 2/9, reflektio 41).

Materiaalit

Materiaaleihin liittyvät pohdinnat muodostivat oman yläluokkansa. Tämä yläluokka sisältää kierrätykseen, materiaalien ekologiseen käyttöön, luonnonmateriaaleihin ja taiteen aineettomuuteen liittyviä teemoja. Aineistomme mukaan taidekasvatuksessa käytettävien materiaalien kriittinen arviointi ja materiaalivalintoihin liittyvä pohdinta ovat olennainen osa ekologiseen sivistykseen kasvattamista. Aineistosta nousi esiin erityisesti materiaalien kestävään ja säästeliääseen käyttöön liittyviä pohdintoja:

Materiaalien säästäväinen käyttö, kaikkea ei tarvitse tehdä uudestaan, matskuja voi käyttää uudestaan. Ei heitetä turhaa roskiin, jos voi vielä jotenkin hyödyntää. Animaation tekemiseen ei tarvitse ostaa materiaaleja, siihen voi käyttää vaikka mitä

Ojala, Niinistö, Kairavuori & Knif.

Journal of Early Childhood Education Research 14(2) 2025, 34–66. <https://journal.fi/jecer>

olemassa olevia asioita. Olisi hyvä opettaa lapsille kestävästä kehityksestä ja kierrätyksestä elämäntapa. Rikkinäiset tavarat voidaan korjata, kierrätys kuuluu arkeen.

(sykli 1, ryhmä 9/9, reflektio 32)

Kierrätyksen ohella he pohtivat myös luonnonmateriaalien käyttöä: *“Kierrätysmateriaalit kunniaan ja kaikki käytetään loppuun... myös luonnon materiaalien mahdollistaminen”* (sykli 2, viestiseinä, reflektio 38). Luonnon- ja kierrätysmateriaalien käytön onkin todettu tarjoavan mahdollisuuksia yhdistää taidekasvatus ympäristökasvatukseen (Inwood, 2013). Huhmarniemi ja Hiltunen (2018) rohkaisevat varhaiskasvattajia jalkauttamaan taidekasvatustuokiota entistä enemmän pihaille ja luontoon, joissa luonnonmateriaalien hyödyntäminen on luontevaa.

Opiskelijat esittivät myös ajatuksen taiteellisen työskentelyn aineettomuudesta: *“Taiteen ei tarvitse olla mitään säilyvää materiaalia, vaan esimerkiksi animaation tekeminen on jo taidetta”* (sykli 2, viestiseinä, reflektio 47). Foster (2017) esittää tämänkaltaisen prosessinomaisen ja aineettomuutta korostavan taidekasvatuksen voivan haastaa kuluttamiskeskeistä elämäntapaa. Esimerkiksi ääniympäristöä voidaan tutkia kokemuksellisesti ja kriittisesti (Kankkunen, 2018). Huhmarniemi ja Jokela (2025) huomauttavat, että aineettomuus voi ilmetä myös digitaalisuutena kuten animaatiotyöskentelyssä.

Timosen ja Mäkirannan (2015) mukaan taiteen materiaalisuuteen liittyy konkreettisen materiaalin tai aineen tuntemuksen lisäksi materiaalista ajattelua, joka ohjaa suunnittelua ja tekemistä, kulttuuristen merkitysten tunnistamista sekä menetelmien ja työvälineiden tuntemista. Penfold (2019) korostaa, että varhaiskasvatuksen kontekstissa lasten tulisi saada kokemuksia erilaisista materiaaleista, jotta heidän ymmärryksensä sekä aisti- ja esteettiset kokemuksensa lisääntyisivät, mikä puolestaan rohkaisisi heitä oppimaan eri tavoin.

Taidekasvatuksen mahdollistama dialogi maailman kanssa

Tämän tutkimuksen päähavainnot tukevat aikaisempia tutkimuksia, jotka osoittavat, että taidekasvatuksella voi olla keskeinen rooli kestävyyskasvatukselle sekä opettajan koulutuksen että varhaiskasvatuksen kontekstissa (ks. esim. Chapman & O’Gorman, 2022; Lehtonen ym., 2018; Østergaard, 2017). Transformatiiviset oppimiskokemukset taidekasvatuksen alueella voivat tarjota tehokkaan kehyksen varhaiskasvatuksen opettajien sitouttamiseksi kestävästä kehityksestä kasvatukseen (Feriver ym., 2015). Esimerkiksi, Inwood ja Kennedy (2020) havaitsivat omassa tutkimuksessaan, että

Ojala, Niinistö, Kairavuori & Knif.

Journal of Early Childhood Education Research 14(2) 2025, 34–66. <https://journal.fi/jecer>

opettajaopiskelijat kokivat kestäväan kehitykseen liittyvän käyttäytymisensä ja asenteidensa muuttuneen heidän osallistuttuaan ympäristötaiteen luomiseen.

Havaitsimme tutkimuksessamme, että varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat pohtivat kestävyyskysymyksiä vasta heiltä niitä erikseen kysyttäessä. Tämä voi johtua kestävyyskysymysten yksilöllistämisestä ja politisoitumisesta ja siitä, että institutionaalisen kasvatuksen muutosvoimaa ei nähdä merkittävänä (Aarnio-Linnanvuori, 2018). Toisaalta on luonnollista, että ensimmäisen vuoden opiskelijan päämielenkiinto kohdistuu animaatioprojektissa aineenhallinnallisiin käytänteisiin, joita voi suoraan työelämässä hyödyntää. Asiaa erikseen kysyttäessä opiskelijat pohtivat kuitenkin mahdollisuuksia käsitellä kestävä kehitystä lasten kanssa taiteen keinoin.

Visioidessaan taiteellisen työskentelyn mahdollisuuksia kestävyyskasvatuksen saralla opiskelijat korostivat taiteen tarinallisuutta, leikillisyyttä ja kykyä tehdä abstrakteista käsitteistä lapsille konkreettisia. Lisäksi he näkivät taidekasvatuksen tarjoavan mahdollisuuksia osallistua luontosuhteen tarkasteluun sekä eettismoraaliseen pohdintaan lapsen ikäkaudelle sopivalla tavalla. Opiskelijat nostivat esiin, että eheyttävät taideprojektit voivat auttaa lapsia ilmaisemaan ajatuksiaan ja tunteitaan turvallisessa ja toiveikkaassa ympäristössä, sillä taidelähtöiset menetelmät antavat mahdollisuuden sellaisen symbolisen etäisyyden rakentamiseen, jonka avulla syntyy tilaisuus käsitellä epämääräisiä tai vaikeasti sanoiksi puettavia asioita ja tunteita (ks. Häikiö, 2020; Känkänen & Rainio, 2010). Viime aikoina kestävyyskeskusteluissa onkin korostettu tunteiden merkitystä, sillä ympäristökriisi voi aiheuttaa ahdistusta, pelkoa ja toivottomuutta (Siivonen ym., 2024).

Taidekasvatus, joka korostaa kaiken elämän arvokkuutta ja yhteyttä, voi vahvistaa tulevaisuuden toivoa (Foster ym., 2022). Positiiviset tunteet, kuten optimismi, korreloivat myönteisesti oppimiseen kiinnittymiseen (Camacho-Morles ym., 2021), mutta toisaalta esimerkiksi hämmennys voi johtaa aktiiviseen tiedonhakuun (Ben-Eliyahu ym., 2018). Taidekasvatuksen avulla voidaan yhdistää kriittinen tieto utopioiden kehittelyyn (Foster & Sutela, 2024).

Opiskelijat tunnistivat kulttuurin tuottamisen olevan yksi keino lisätä lapsen osallisuutta varhaiskasvatuksessa. Tämän tutkimuksen tulokset toivottavasti kannustavatkin varhaiskasvattajia näkemään lapset aktiivisina kulttuurintuottajina, jotka, aikuisten avulla, toimivat esimerkiksi käsikirjoittajina, kuvaajina, kuvittajina, säveltäjinä, sanoittajina, äänittäjinä, tai miksaajina eheyttävissä ekososiaalista sivistystä tutkivissa taideprojekteissa. Ekososiaalisesti sivistynyt ihminen ymmärtää oikeuksiensa ja velvollisuuksiensa olevan kytköksissä toisten ihmisten ja luonnon hyvinvointiin (Salonen

& Bardy, 2015). Opiskelijat korostivatkin myös sosiaalisen osallisuuden merkitystä (ks. Maunu & Kiilakoski, 2018; Thomas, 2007).

Tutkimusaineistomme mukaan taiteellinen työskentely tarjoaa varhaiskasvattajille välineen osallistaa lapsia suunnitellessaan tulevia opetuksen teemoja. Kulttuurin tuottaminen on yksi varhaiskasvatukseen soveltuva tapa käydä kasvattavaa dialogin maailman kanssa (Biesta, 2017, 2018), joka sekä edellyttää että tuottaa osallisuutta ja toimijuutta (Bascopé ym., 2019). Taiteellisen toimijuuden edistäminen puolestaan tukee varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden taidekasvatuksellista toimijuutta, jonka avulla he voivat tulevassa työssään edistää kestäväää elämäntapaa yhdessä lasten kanssa. Ekososiaalisen sivistyksen diskurssi korostaa yksilön henkilökohtaista kasvua, kun taas ekokulttuurista kestävyyttä painottavassa taidekasvatuksessa pyritään tuottamaan kulttuurista muutosta, joka liittyy suoraan tiettyyn paikkaan ja tilanteeseen (Huhmarniemi & Jokela, 2025). Taiteellisen työskentelyn avulla kasvatus voidaan kiinnittää oppijoita lähellä oleviin ympäristöihin ja täten edistää kestävyysmurrosta (Huhmarniemi & Jokela, 2025).

Opiskelijoiden animaatiot käsittelivät muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta vastuullista kuluttamista ja ympäristönsuojelua. Yleisin animaatioelokuvan aihe liittyi kierrätykseen. Ihmisten kulutustottumusten, kuten esimerkiksi lentämisen tai ruokavalion vaikutuksia kestäväään tulevaisuuteen ei aineistossa käsitelty. Kestävyyskasvatuksen tavoitteena on kuitenkin saada ihmiset ymmärtämään globaalien kestävyyshaasteiden syyt, seuraukset ja ratkaisut sekä henkilökohtaisella että yhteiskunnallisella tasolla (Siivonen ym., 2024). Käytännön ekotekoina taidetta tehdessä opiskelijat nostivat esiin kierrätyksen, materiaalien kestävyiden, taiteen aineettomuuden ja luonnonmateriaalien hyödyntämisen. Uusmaterialistisessa ajattelussa materiaalit eivät ole vain passiivisia välineitä, vaan aktiivisia toimijoita, jotka voivat ohjata ja muokata oppimisprosessia (Heinonen, 2025). Penfold (2019) rohkaiseekin kasvattajia tarkastelemaan laajasti, millä tavoin lapset oppivat materiaalien avulla.

Kohtasimme tutkimuksen toteutuksen yhteydessä haasteita, jotka vaikuttivat sekä tutkimusprosessiin että sen tuloksiin. Aineiston laajuus hidasti tutkimuksen etenemistä merkittävästi. Toisaalta laaja aineisto mahdollisti monipuolisten näkökulmien löytymisen ja syvällisen ymmärryksen ilmiöstä, mikä rikastutti tutkimuksen tuloksia. Myös tutkija-opettaja-position haasteet olivat ilmeisiä. Opiskelijat olivat kuitenkin tietoisia siitä, että keräämme tutkimusaineistoa jaksojen puitteissa ja heitä informoitiin tutkimuksesta opintojakson eri vaiheissa. Pyrimme jatkuvasti huomioimaan opetustyön kannalta tärkeät eettiset ja pedagogiset näkökulmat sekä säilyttämään tutkijoilta vaadittavan objektiivisuuden. Toisaalta omilla opintojaksoillamme kerätty aineisto tarjosi

Ojala, Niinistö, Kairavuori & Knif.

mahdollisuuden jaksojen historian, tavoitteiden ja käytänteiden syvälliseen ymmärrykseen. Tutut tutkijat ja tutkimusasetelman autenttisuus varmasti myös rohkaisivat opiskelijoita osallistumaan tutkimukseen aktiivisemmin, mikä vahvisti tutkimuksen validiteettia.

Vaikka kyselyvastauksien mukaan animaatiotyöskentely vaikutti positiivisesti varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden valmiuksiin omaksua ja opettaa ekososiaalista sivistystä, ei niiden perusteella voi vetää suoria johtopäätöksiä intervention vaikuttavuuden suhteen. On mahdollista, että vastaajat pyrkivät antamaan positiivisia vastauksia sosiaalisten paineiden vuoksi, eivätkä kyselyjen tulokset välttämättä anna tarkkaa kuvaa siitä, miten intervention vaikutukset todella ilmenevät käytännössä. Toteuttamalla toisen kyselyn myöhemmin, esimerkiksi silloin kun opiskelijat ovat jo valmistuneet sekä käyttämällä rinnakkaisia tiedonkeruumenetelmiä, kuten haastatteluja, olisi ollut mahdollista saada syvällisempi ymmärrys intervention vaikutuksista. Olisikin mielenkiintoista toteuttaa pitkittäistutkimus kestävyyskasvatusaiheisten animaatioelokuvaprojektien vaikutuksista varhaiskasvatuksen kentällä käyttämällä tutkimusaineistona esimerkiksi yhteistyöpäiväkotien henkilöstön haastatteluja. Olisi mielenkiintoista tutkia jatkossa tarkemmin myös sitä, miksi kestävyysteema ei noussut aineistossamme selvemmin esiin, vaikka se oli kantavana teemana jaksojen opetuksessa.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava myös, että vastaajat ovat opintojaan aloittelevia nuoria aikuisia, joilla saattaa olla erilaisia tulkintoja käsitteistä ja kokemuksista. Väittämien tulkinnat voivat vaihdella yksilöittäin, mikä saattaa vaikuttaa vastauksiin. Esimerkiksi "valmius" voi olla abstrakti käsite, joita vastaajat tulkitsevat omien kokemustensa ja odotustensa pohjalta. Tämä tulkinnallinen vaihtelu voi vaikuttaa vastausten luotettavuuteen ja tulkintaan. Lisäksi, vaikka vastaajat kokisivat valmiuksiensa vahvistuneen, on vaikea määrittää, missä mittakaavassa nämä muutokset ovat tapahtuneet. Kysely antaa yleiskuvan opiskelijoiden kokemuksista, mutta se ei tarjoa syvällistä ymmärrystä oppimisprosessien syvyydestä tai konkreettisista vaikutuksista. Pyrimme tutkimusraportissa tuomaan esiin sekä abstraktimman tason tulkinnat että käytännön esimerkit opiskelijoiden pohdinnoista. Jotta lukija voisi päästä mahdollisimman hyvin sisälle aineiston käsittelyyn ja tulosten tulkintaan kuvailimme huolellisesti, miten analyysi suoritettiin ja mitä menetelmiä käytettiin.

Opiskelijat, jotka osallistuivat tutkimukseen, olivat opintojensa alkuvaiheessa, ja heille tämä interventio näyttäytyi vain yhtenä osana laajempaa, monialaisten opintojen muodostamaa kokonaisuutta. He ovat kasvaneet nykyiseen ympäristölle tuhoisaan yhteiskuntamalliin ja saattoivatkin kokea ristiriitaisena tilanteen, jossa heidän tulisi

toimia aktiivisina muutoksentekijöinä kestävän tulevaisuuden rakentamiseksi (Koirikivi ym., 2023). Tutkijaopettajat puolestaan olivat jo kehittäneet interventiota toimintatutkimuksellisen prosessin ennen aineiston keruun aloittamista, ja kehittämistyö jatkuu myös tutkimusartikkelissa kuvattujen interventioiden jälkeen. Vaikka opiskelijat tuottivat tutkimusprojektin aikana lukuisia animaatioelokuvia, jotka ovat itsessään arvokkaita taideteoksia, intervention tärkein anti on ollut tutkijoiden välisen yhteistyön kehittämisessä ja tulosten hyödyntämisessä jatkuvasti kehittyvien pedagogisten käytänteiden kautta.

Tässä tutkimuksessa dialogisuus on hahmottunut Biestan (2017) ajatuksena dialogista maailman kanssa mutta myös Freiren (2017) suunnassa opiskelijoiden äänen kuuntelemisena opetuksen kehittämisessä. Voidaankin ajatella, että tämä tutkimusprojekti on ollut myös opettajankouluttajan dialogia maailman kanssa. Tutkijoina ja taidekasvattajina olemme joutuneet kohtaamaan monimutkaisia tavoitekerrostumia, ristiriitaisuuksia ja keskeneräisyyksiä. On ollut tärkeää suostua näihin haasteisiin ja hyväksyä niiden olemassaolo.

Johtopäätökset

Tarkastelemme tässä artikkelissa musiikkia ja kuvataidetta eheyttävän taideprojektin avulla toteutettavan kestävyyskasvatuksen mahdollisuuksia varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa. Konkreettisenä esimerkkinä taidekasvatuksen avulla toteutettavasta kestävyyskasvatuksesta olemme kuvailleet interventioita, joissa varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat työstivät animaatioelokuvia Agenda2030-ohjelman kestävän kehityksen tavoitteista, ja siitä, mitä he itse voivat tehdä niiden toteutumiseksi. Pyrimme selvittämään, miten varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat hahmottavat taiteellisen työskentelyn roolin osana ekososiaalisen sivistyksen omaksumista varhaiskasvatuksessa.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella tieteenaloja eheyttävällä luovalla ryhmätyöllä on potentiaalia vahvistaa varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden valmiuksia käsitellä ekososiaalista sivistystä lapsen ikäkaudelle sopivalla tavalla. Opiskelijoille se näyttäytyi sosiaalisena ja poliittisena osallisuutena, taiteen tarjoamana metaforisena suojana ja materiaalien käytön kriittisenä pohdintana. Tutkimuksessa ilmeni myös, että opiskelijat käsitelivät animaatioelokuvissaan pääasiassa pieniä arjen tekoja, kuten kierrättämistä. Yksilön kulutustottumuksia esimerkiksi matkustamiseen tai ruokavalioon liittyen ei juurikaan käsitelty. Vaikka tällainen arjen pieniin ekotekoihin keskittyminen on varhaiskasvatuksen kontekstissa luonnollista ja kestävyysorientaation mukaista,

Ojala, Niinistö, Kairavuori & Knif.

Journal of Early Childhood Education Research 14(2) 2025, 34–66. <https://journal.fi/jecer>

opettajankoulutuksen tulisi kannustaa opiskelijoita pohtimaan myös suurempia yhteiskunnallisia ja rakenteellisia kysymyksiä ekososiaalisen sivistyksen ja ekokulttuurisen kestävyysnäkökulmasta. On tärkeää, että varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat osaavat monipuolisesti käsitellä planetaarisia kestävyyskysymyksiä ja käynnistää kulttuurin muutosta.

Tätä taustaa vasten ehdotamme, että vaikka yhteyksien luominen tiedonalojen, käytäntöjen ja toimijoiden välille on varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa haastavaa, taidekasvatus tulisi integroida entistä vahvemmin opettajankoulutukseen. Taiteellisen työskentelyn avulla opettajakoulutuksessa voidaan omaksua ekososiaalista sivistystä rakentavia toimintatapoja, jotka siirtyvät työelämään. Varhaiskasvatuksessa toimintatavat voivat edelleen siirtyä lasten lähiyhteisöihin.

Lähteet

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- Aarnio-Linnanvuori, E. (2018). How do teachers perceive environmental responsibility? *Environmental Education Research*, 25(1), 46–61.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1506910>
- Barbour, R. S. (2001). Checklists for improving rigour in qualitative research: A case of the tail wagging the dog? *BMJ*, 322(1115). <https://doi.org/10.1136/bmj.322.7294.1115>
- Bascope, M., Perasso, P., & Reiss, K. (2019). Systematic review of education for sustainable development at an early stage: Cornerstones and pedagogical approaches for teacher professional development. *Sustainability*, 11(3), 719.
<https://doi.org/10.3390/su11030719>
- Ben-Eliyahu, A., Moore, D., Dorph, R., & Schunn, C. D. (2018). Investigating the multidimensionality of engagement: Affective, behavioral, and cognitive engagement across science activities and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 87–105.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.01.002>
- Bertling, J. G. (2015). The art of empathy: A mixed methods case study of a critical place-based art education program. *International Journal of Education & the Arts*, 16(13).
<http://www.ijea.org/v16n13/>
- Biesta, G. J. J. (2014). *Beautiful Risk of Education*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2017). *Letting art teach: Art education after Joseph Beuys*. ArtEZPress.
- Biesta, G. J. J. (2018). 'What if? Art education beyond expression and creativity'. Teoksessa C. Naughton, G. Biesta, & D. C. Cole (Toim.), *Art, artists and pedagogy* (s. 1–10). Routledge.
<https://doi.org/10.1002/9781118978061.ead058>
- Brundtland, G. H. (1987). *Our common future*. Report of the World Commission on Environment and Development. UN Document A/42/427.

Ojala, Niinistö, Kairavuori & Knif.

Journal of Early Childhood Education Research 14(2) 2025, 34–66. <https://journal.fi/jecer>

- <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- Buber, M. (1923/1996). *I and thou* (englanninkielinen käännös W. Kaufmann). Touchstone. (Alkuperäisteos julkaistu 1923).
- Cantell, H. (2004). *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Camacho-Morles, J., Slempe, G. R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L. G. (2021). Activity achievement emotions and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1051–1095. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09585-3>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.
- Chapman, S., & O’Gorman, L. (2022). Transforming learning environments in early childhood contexts through the arts: Responding to the United Nations sustainable development goals. *International Journal of Early Childhood*, 54(1), 33–50. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00320-3>
- Efland, D., Freedman, K., & Stuhr, P. (1998). *Postmoderni taidekasvatus. Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan*. Taideteollinen korkeakoulu.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Feriver, Ş., Teksöz, G. (Tuncer), Olgan, R., & Reid, A. (2015). Training early childhood teachers for sustainability: Towards a ‘learning experience of a different kind.’ *Environmental Education Research*, 22(5), 717–746. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1027883>
- Foster, R. (2012). *The pedagogy of recognition. Dancing identity and mutuality* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Acta Universitatis Tamperensis, 1779. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8958-7>
- Foster, R. (2017). Nykyaidekasvatus toisintekemisenä ekososiaalisten kriisien aikakaudella. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 18, 35–56. <https://doi.org/10.30675/sa.63484>
- Foster, R., & Sutela, K. (2024). Taidekasvatus kriisien aikakaudella – toivon ja transformaation mahdollisuuksia. *Research in Arts and Education*, 2024(3), 1–12. <https://doi.org/10.54916/rae.148507>
- Foster, R., Salonen, A. O., & Sutela, K. (2022). Taidekasvatuksen ekososiaalinen kehys: Kohti kestävyystietoista elämänorientaatiota. *Kasvatus*, 53(2), 118–129. <https://doi.org/10.33348/kvt.115918>
- Freire, P. (2017). *Pedagogy of the oppressed* (13. painos). Penguin Classics.
- Furu, A.-C., Wolff, L., & Suomela, L. (2018). Premisser för hållbarhet i den finländska utbildningen av lärare inom småbarnspedagogik – en kritisk granskning av visioner och verklighet. *Utbildning och demokrati*, 27(2), 59–80. <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2018/nr-2/furu-wolff-suomela---premiss-for-hallbarhet-i-den-finlandska-utbildningen-av-larare-inom-smabarnspedagogik.pdf>
- Furu, A.-C., & Heilala, C. (2021). Sustainability work in progress. Practices and pedagogies in Finnish early childhood education and care teaching practice settings. *International Journal of Early Childhood Education Research* 14(2) 2025, 34–66. <https://journal.fi/jecer>
- Ojala, Niinistö, Kairavuori & Knif.

- Journal of Early Childhood Environmental Education*, 8(2), 16–29.
<https://naturalstart.org/research/ijecee/volume-8-number-2>
- Furu, A.-C., & Valkonen, S. (2021). Gearing up for sustainability education in Finnish early childhood education and care (ECEC): Exploring practices and pedagogies by means of collegial reflection and discussion. *International journal of early childhood environmental education*, 8(2), 30–42. <https://naturalstart.org/research/ijecee/volume-8-number-2>
- Hart, R. A. (2008). Stepping back from “The Ladder”: Reflections on a model of participatory work with children. Teoksessa A. Reid, B. B. Jensen, J. Nikel, & V. Simovska (Toim.), *Participation and learning. Perspectives on education and the environment, health and sustainability* (s. 19–31). Springer.
- Heikkinen, H. L. T., Kiilakoski, T., Kaukko, M., & Kemmis, S. (2023). Miten muuttaa käytäntöjä ihmisen ja luonnon kannalta kestäviksi? Ekososiaalinen sivistys käytäntöarkkitehtuuriteorian valossa. *Kasvatus*, 54(1), 64–76.
<https://doi.org/10.33348/kvt.127187>
- Heinonen, H. (2025). *Matkoja intensiteetteihin. Kuvataidekasvatuksen posthumanistiset tilat ja kuvien todellisuudet* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Acta electronica Universitatis Lapponiensis 399. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-472-0>
- Huhmarniemi, M. (2018). Metsäleikkejä kestäväan kehitykseen. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen, & T. Jokela (Toim.), *Suhteessa maailmaan: ympäristöt oppimisen avaajina* (s. 108–132). Lapin yliopistokustannus.
- Huhmarniemi, M., & Hiltunen, M. (2018). YTYä esi- ja alkuopetukseen – toimintamalleja ympäristö- ja yhteisötaiteeseen. Teoksessa S. Rusanen, M. Kuusela, K. Rintakorpi, & K. Torkki (Toim.), *Mun kuvista kulttuuriin: kuvataidetta esi- ja alkuopetukseen* (s. 109–130). Lasten keskus.
- Huhmarniemi, M., Hiltunen, M., & Jokela, T. (2020). Pöheikön kutsu. Taideperustaista ympäristökasvatusta pohjoisen luontokulttuurissa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo, & M. Uitto (Toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s. 199–222). PS-kustannus.
- Huhmarniemi, M., & Jokela, T. (2025). Kuvataidekasvatus kestävyiden vipuvoimana. *Research in Arts and Education*, 2025(1), 140–164. <https://doi.org/10.54916/rae.145623>
- Huotilainen, M. (2019). Luovuuden merkitys varhaiskasvatuksessa - neurotieteen näkökulma. Teoksessa L. Huhtinen-Hildén & M. Lamppu (Toim.), *Sukkasäkkisoittimia ja spontaania kurarumbaa – Luovaa toimintaa varhaiskasvatuksessa* (s. 29–39). Metropolia Ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-328-183-7>
- Hyvärinen, M. (2010). Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, & M. Hyvärinen (Toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 90–118). Vastapaino.
- Häikiö, T. K. (2020). Aesthetic learning processes in early childhood and early years education: Reflections on educating for sustainable development and use of visual tools and materials. *Techne serien - Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetskap*, 27(2), 15–30. <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/3567>
- Hämäläinen, T., Hiljanen, M., & Rautiainen, M. (2023). Aloittavien opettajaopiskelijoiden näkemys opettajasta ja koulusta kestäväan elämäntapaan kasvattajana. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 24(4), 64–80.
<https://journal.fi/akakk/article/view/125922>

Ojala, Niinistö, Kairavuori & Knif.

Journal of Early Childhood Education Research 14(2) 2025, 34–66. <https://journal.fi/jecer>

- Inwood, H. (2013). Cultivating artistic approaches to environmental learning: Exploring eco-art education in elementary classrooms. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 3(2).
- Inwood, H., & Kennedy, A. (2020). Conceptualising art education as environmental activism in preservice teacher education. *The International Journal of Art & Design Education*, 39(3), 585–599. <https://doi.org/10.1111/jade.12308>
- Jokela, T., & Huhmarniemi, M. (2020). Taideperustainen toimintatutkimus soveltavan taiteen kehittämisen välineenä. Teoksessa T. Jokela, M. Huhmarniemi, & J. Paasovaara (Toim.), *Luontokuvaus soveltavana taiteena* (s. 39–61). Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja, sarja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 66. Lapin yliopisto. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/64234>
- Juntunen, M.-L., & Partti, H. (2020). Addressing Current Challenges in the Finnish School through Music Education: Perspectives from Studies by Heidi Westerlund. Teoksessa T. Laes & L. Hautsalo (Toim.), *Remarks on A Visionary's Journey. An Anthology Celebrating Heidi Westerlund* (s. 133–155). Sibelius-Akatemian julkaisuja 18.
- Juutinen, J., Siippainen, A., Marjanen, J., Sarkkinen, T., Lundkvist, M., Mykkänen, A., Raitala, M., Rissanen, M., & Ruokonen, I. (2021). *Pedagogisia jatkumoina ja ilmaisun iloa! Viisivuotiaiden pedagogiikka ja taito- ja taidekasvatuksen nykytila varhaiskasvatuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi, 9:2021. <https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/pedagogisia-jatkumoina-ja-ilmaisun-iloa-viisivuotiaiden-pedagogiikka-ja-taito-ja-taidekasvatuksen-nykytila-varhaiskasvatuksessa>
- Kairavuori, S., & Niinistö, H. (2024). 5.–6. -luokkalaisten käsitykset Mun Ateneum -ohjelmasta osallisuuden ilmentymänä. *Research in Arts and Education*, 2024(3), 67–88. <https://doi.org/10.54916/rae.143574>
- Kankkunen, O. (2018). *Kuuntelukasvatus suomalaisessa perusopetuksessa: Kohti yhteisöllistä äänellistä toimijuutta*. Studia Musica, 75. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Keto, S., & Foster, R. (2020). Ecosocialization – an ecological turn in the process of socialization. *International Studies in Sociology of Education*, 30(1–2), 34–52. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1854826>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Toim.), *The Sage handbook of qualitative research* (s. 559–603). Sage Publications.
- Kiilakoski, T., & Tervahartiala, M. (2015). Taiteen osallisuus, osallisuuden taide – Tulkintoja taidelähtöisten menetelmien käytöstä koulussa. *Sosiaalipedagogiikka*, 16, 31–67. <https://doi.org/10.30675/sa.122645>
- Koirikivi, P., Benjamin, S., & Kuusisto, A. (2023). Ekososiaalisesti kestävä kasvatuksen ihanteet ja haasteet. Tarkastelussa toisen asteen opiskelijoitten näkemykset koulukasvatuksen kehittämistarpeista. *Kasvatus*, 54(2), 145–159. <https://doi.org/10.33348/kvt.129146>
- Kopnina, H. (2014). Revisiting education for sustainable development (ESD): Examining anthropocentric bias through the transition of environmental education to ESD. *Sustainable development*, 22(2), 73–83. <https://doi.org/10.1002/sd.52>

Ojala, Niinistö, Kairavuori & Knif.

Journal of Early Childhood Education Research 14(2) 2025, 34–66. <https://journal.fi/jecer>

- Kou, X., Konrath, S., & Goldstein, T. R. 2020. The relationship among different types of arts engagement, empathy, and prosocial behavior. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 14(4), 481–492. <https://doi.org/10.1037/aca0000269>
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Sage Publications.
- Křepelkova, Š., D., Krajhanzl, J., & Kroufek, R. (2020). The influence of interaction with nature in childhood on future pro-environmental behavior. *Journal of Baltic Science Education*, 19(4), 536–550. <https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.536>
- Känkänen, P. (2013). *Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa – kohti tilaa ja kokemuksia* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-245-911-4>
- Känkänen, P., & Rainio, A. P. (2010). Suojassa, mutta näkyvissä – taidelähtöiset menetelmät osallisuuden rakentajina lastensuojelussa. *Nuorisotutkimus*, 28(4), 4–20.
- Laherto, A. (2020). Luonnontiedekasvatuksen muuttuvat tavoitteet: luonnontieteellisestä lukutaidosta kestävyyskasvatukseen, toimijuuteen ja tulevaisuusajatteluun. *Ainedidaktikka*, 4(3), 41–63. <https://doi.org/10.23988/ad.91998>
- Laininen, E. (2019). Transformatiivinen oppiminen ekososiaalisen sivistymisen mahdollistajana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(5), 16–38. <https://journal.fi/akakk/article/view/84515>
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: critical reflections. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (Toim.), *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from theory and practice* (s. 11–23). Routledge.
- Lehtonen, A., Salonen, A. O., & Cantell, H. (2018). Climate change education: A new approach for a world of wicked problems. Teoksessa J. W. Cook (Toim.), *Sustainability, human well-being and the future of education* (s. 339–374). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78580-6_11
- Lim, B. (2005). Aesthetic experience in a dynamic cycle: Implications for early childhood teachers and teacher educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25, 367–373. <https://doi.org/10.1080/10901020500250411>
- Lotz-Sisitka, H., Wals, A. E., Kronlid, D., & McGarry, D. (2015). Transformative, transgressive social learning: Rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 16, 73–80. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2015.07.018>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- MacLure, M. (2013). Classification or wonder? Coding as an analytic practice in qualitative research. Teoksessa R. Coleman & J. Ringrose (Toim.), *Deleuze and research methodologies* (s. 164–183). Edinburgh University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt1g0b6xx.13>
- Manninen, J., & Nokelainen, R. (2021). Ekososiaalinen sivistys haastaa vapaan sivistystyön. *Aikuiskasvatus*, 41(2), 140–147. <https://doi.org/10.33336/aik.109323>

Ojala, Niinistö, Kairavuori & Knif.

Journal of Early Childhood Education Research 14(2) 2025, 34–66. <https://journal.fi/jecer>

- Marjokorpi, J., Puustinen, M., Keränen-Pantsu, R., Ikonen, E., & Lamminmäki-Vartia, S. (2025). Näkökulma: luokkahuoneessa. Teoksessa M. Puustinen, J. Marjokorpi, & J. Sääntti (Toim.), *Erimielisten tila: Vaikeiden aiheiden käsittely opetuksessa* (s. 200–209). Gaudeamus.
- Maunu, A., & Kiilakoski, T. (2018). Ohjausta osallisuuteen? Sosiaalinen ja poliittinen osallisuus ammattiin opiskelevien nuorten arjessa. *Aikuiskasvatus*, 38(2), 112–129. <https://doi.org/10.33336/aik.88333>
- Melasalmi, A., Hurme, T.-R., & Ruokonen, I. (2022). Purposeful and ethical early childhood teacher: The underlying values guiding finnish early childhood education. *ECNU Review of Education*, 5(4), 1–23. <https://doi.org/10.1177/20965311221103886>
- Mäki, T. (2017). *Taiteen tehtävä – esseitä*. Into Kustannus.
- Nivala, E. (2021). Osallisuuden vahvistaminen yksinäisyyden ehkäisemisenä varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 33–59. <https://journal.fi/jecer/article/view/114149/67348>
- Ojala, A. (2023). Tuottamis pohjaisen oppimisen mahdollisuudet peruskoulun ja lukion musiikinopetuksessa. Teoksessa M.-L. Juntunen & H. Partti (Toim.), *Musiikkikasvatus muutoksessa* (s. 565–585). Sibelius-akatemia. <https://taju.uniarts.fi/handle/10024/7961>
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (Määräykset ja ohjeet 2016:1). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet* (Määräykset ja ohjeet 2019:2a). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (Määräykset ja ohjeet 2022:2a). Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>
- Østergaard, E. (2017). Earth at Rest. *Sci & Educ*, 26, 557–582. <https://doi.org/10.1007/s11191-017-9906-2>
- Paananen, P. (2023). Ekokriittisen musiikkikasvatuksen tutkimus ja musiikillinen ekolukutaito. Teoksessa M.-L. Juntunen & H. Partti (Toim.), *Musiikkikasvatus muutoksessa* (s. 45–76). Sibelius-Akatemia. <https://taju.uniarts.fi/handle/10024/7961>
- Penfold, L. (2019). Material matters in children's creative learning. *Journal of Design and Science*, 5. <https://jods.mitpress.mit.edu/pub/bwp6cysy/release/1>
- Pihkala, P. (2017). Kuinka käsitellä maailman ongelmia? Traagisuus ja toivo ympäristökasvatuksessa. *Ainedidaktikka*, 1(1), 2–15. <https://doi.org/10.23988/ad.v1i1.65801>
- Pirilä, K., & Kivi, E. (2005). *Otos: Elävä kuva – elävä ääni. Ensimmäinen osa*. Like.
- Puurula, J., Konst, T., Friman, M., & Koivunen, T. (2022). Suomalaiset korkeakoulut kestävä kehitystä edistämässä. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 23(4), 34–47. <https://doi.org/10.54329/akakk.113319>

Ojala, Niinistö, Kairavuori & Knif.

Journal of Early Childhood Education Research 14(2) 2025, 34–66. <https://journal.fi/jecer>

- Pääjoki, T. (2011). Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 109–121). PS-kustannus.
- Reunamo, J., & Suomela, L. (2013). Education for sustainable development in early childhood education in Finland. *Journal of teacher education for sustainability*, 15(2), 91–102. <https://doi.org/10.2478/jtes-2013-0014>
- Rusanen, S. (2007). *Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen: kuvataiteen opintojen kehittäminen lastentarhanopettajien koulutuksessa* [Väitöskirja, Taideteollinen korkeakoulu]. Gummerus. <https://aaltodoc.aalto.fi/server/api/core/bitstreams/0b58d66f-c484-4af1-a7c1-a136affe7f8a/content>
- Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Taideteollinen korkeakoulu.
- Salonen, A. O. (2012, 6. lokakuuta). Ekososiaalinen sivistys – mitä se on? [blogikirjoitus]. Artosalonen.com. <https://artosalonen.com/ekososiaalinen-sivistys-mita-se-on/>
- Salonen, A. O., & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus*, 35(1), 4–15. <https://doi.org/10.33336/aik.94118>
- Salonen, A., & Hakari, S. (2018). Early childhood educators and sustainability: Sustainable living and its materialising in everyday life. *Utbildning & Demokrati*, 27(2), 81–102. <https://doi.org/10.48059/uod.v27i2.1103>
- Salonen, A., & Tast, S. (2013). Finnish early childhood educators and sustainable development. *Journal of Sustainable Development* 6(2), 70–85. <https://doi.org/10.5539/jsd.v6n2p70>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Siivonen, K., Cantell, H., Ihanainen-Rokio, O., Kurenlahti, M., Laakso, S., Latvala-Harvilahti, P., Pietikäinen, J., & Salonen, A. O. (2024). The means of achieving the sustainability transformation. Teoksessa T. Halonen, K. Korhonen-Kurki, J. Niemelä, & J. Pietikäinen (Toim.), *The avenues to sustainability: Key lessons from sustainability science* (s. 215–254). Gaudeamus. <https://doi.org/10.31885/9789523454903>
- Skregelid, L. (2020). A call for dissensus in art education! *International Journal of Education Through Art*, 16(2), 161–176. https://doi.org/10.1386/eta_00024_1
- Suominen, A. (2016). Taidepedagogisia, taiteellisia, tutkimuksellisia ja filosofisia perspektiivejä ekososiaaliseen oikeudenmukaisuuskasvatukseen. Teoksessa A. Suominen (toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia* (s. 8–19). Aalto-yliopiston julkaisusarja – TAIDE + MUOTOILU + ARKKITEHTUURI 3/2016. Unigrafia.
- Taylor, A. (2017). Beyond stewardship: common world pedagogies for the Anthropocene. *Environmental Education Research*, 23(10), 1448–1461. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1325452>
- Taylor, S. (2012). ‘One participant said ...’: The implications of quotations from biographical talk. *Qualitative Research*, 12(4), 388–401. <https://doi.org/10.1177/1468794111433086>
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children’s participation. *International Journal of Children’s Rights*, 15(2), 199–218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>

Ojala, Niinistö, Kairavuori & Knif.

Journal of Early Childhood Education Research 14(2) 2025, 34–66. <https://journal.fi/jecer>

- Timonen, E., & Mäkiranta, M. (2015). Abstrakti materiaalisuus. *Ruukku. Taiteellisen tutkimuksen kausijulkaisu*. <http://ruukku-journal.fi/viewpoints/-/blogs/trackback/abstrakti-materiaalisuus>
- Tolppanen, S., Claudelin, A., & Kang, J. (2020). Pre-service teachers' knowledge and perceptions of the impact of mitigative climate actions and their willingness to act. *Research in Science Education*, 51(6), 1629–1649. <https://doi.org/10.1007/s11165020-09921-1>
- Tomka, G. (2013). Reconceptualizing cultural participation in Europe: Grey literature review. *Cultural Trends*, 22(3–4), 259–264. <https://doi.org/10.1080/09548963.2013.819657>
- Tomperi, T., Hanki, K., Hämeenniemi, K., Hämäri, S., Isopahkala, S., Rissanen, I., & Saurama, A. (2022). *Dialogi- ja tunnetaidot opetuksessa*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/dialogi-ja-tunnetaidot-opetuksessa>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Uitto, A., Jeronen, E., & Yli-Panula, E. (2024). Luonnontiedekasvatus ja kestävän kehityksen kasvatus biologian opetuksessa. Teoksessa A., Uitto., E., Jeronen, & E., Yli-Panula (Toim.), *Biologian opetus ja tiedekasvatus kestävän tulevaisuuden edistäjinä* (s. 30–79). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja 27.
- United Nations Development Program [UNDP]. (2015). *Kestävän kehityksen tavoitteet*. <https://www.undp.org/fi/finland/kestavan-kehityksen-tavoitteet>
- Vaistela, K. (2019). Paluu oppimisesta opettamiseen ja kasvatus kohti aikuisuutta. *Sosiaalipedagogiikka*, 20, 105–109. <https://doi.org/10.30675/sa.88599>
- Venninen, T., Leinonen, J., & Ojala, M. (2010). ”Parasta on kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi”. *Lasten osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa*. SOCCAn työpapereita 2010:3. <http://hdl.handle.net/10138/314819>
- Virolainen, J. (2015). Kulttuuriosallistumisen muuttuvat merkitykset. Katsaus taiteeseen ja kulttuuriin osallistumiseen, osallisuuteen ja osallistumattomuuteen. *Cuporen verkkojulkaisuja*, 26. https://www.cupore.fi/images/tiedostot/kulttuuriosallistumisenmuuttuvatmerkitykset_000.pdf
- Virtanen, A., & Rohweder, L. (2008). Kestävä kehitys opetussuunnitelmassa. Teoksessa L. Rohweder & A. Virtanen (toim.), *Kohti kestävää kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa* (s. 44–52). Opetusministeriön julkaisuja 2008:3. www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm03.pdf?lang=fi
- Värri, V.-M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Vastapaino.
- Wolff, L.-A. (2023). Kestävyyskasvatus ulkona opettamisen lähtökohtana. Teoksessa A. Kaasinen & U. Myllyniemi (Toim.), *Ulkonaopettamisen käsikirja* (s. 150–157). Santalahti-kustannus.

Ojala, Niinistö, Kairavuori & Knif.

Journal of Early Childhood Education Research 14(2) 2025, 34–66. <https://journal.fi/jecer>

Yleissopimus lapsen oikeuksista (1989).

https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf

Ylirisku, H. (2021). *Reorienting Environmental Art Education* [Väitöskirja, Aalto yliopisto]. Aalto university publication series DOCTORAL DISSERTATIONS, 9/2021. Unigrafia.

<https://aaltodoc.aalto.fi/server/api/core/bitstreams/43674dc2-307e-487c-8465-bbc21e9cbc0e/content>

Ojala, Niinistö, Kairavuori & Knif.

Journal of Early Childhood Education Research 14(2) 2025, 34–66. <https://journal.fi/jecer>