

**Sinikka Rusanen****TAIDEKASVATTAJAKSI VARHAISKASVATUKSEEN**

Lähdin syksyllä 1998 mukaan taidekasvatuksen osaston tutkimusprojektiin ”Kuvat, kasvatus ja identiteetit”, jonka tehtävänä oli selvittää taidekasvattajuutta osana taiteen ja kasvatuksen eri alojen ammatti-identiteettiä. Tutkimusteema oli ajankohtainen, sillä olin toiminut lähes 10 vuotta lastentarhanopettajakoulutuksen kuvataidekasvatuksen lehtorina, ja koulutus oli siirtynyt yliopistoon akateemisen opettajakoulutuksen yhteyteen vuonna 1995. Tutkimusprojekti tarjosi mahdollisuuden perehtyä syvemmin varhaisiän taidekasvatukseen, jäsentää tulevien lastentarhanopettajien ammatillista identiteettiä taidekasvattajana ja pohtia myös omaa ammatillista identiteettiäni.

Projektissa syntynyt väitöstyöni kertoo kahdenlaisesta ammatillisesta kehittämisprosessista. Kuvataideopettajana esitin toiminnallani yhden tulkinnan lastentarhanopettajan taidekasvattajuuden rakentamisesta. Tutkijana purin toimintakäytäntöjäni, käsitteellistin niitä ja rakensin uutta tulkintaa sekä omasta että lastentarhanopettajan taidekasvattajuudesta. Opetuksen kehittämisjakson aikana myös opintojensa alkuvaiheessa olevat opiskelijat esittivät taidekasvattajan roolista oman näkemyksensä. Tutkimusperspektiivi oli tieteidenvälinen ja edellytti paneutumista taidekasvatuksen, varhaiskasvatuksen ja opettajankoulutuksen tutkimukseen.

## Varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen ja taidekasvatuksen tutkimuksen kosketuspintoja

Taidekasvatus ja varhaiskasvatus ovat uusia tiedonaloja. Ne molemmat ovat luomassa omia tutkimuksellisia käytäntöjään ja identiteettejään tieteenaloina. Varhaiskasvatus on määritelty akateemiseksi tieteenalaksi, yliopistolliseksi oppiaineeksi ja pienten lasten käytännön kasvatustoiminnaksi (Husa & Kinos 2001, 40; Hujala, 2007, 52). Samalla tavoin taidekasvatusta voidaan jäsentää hahmottuvana tieteenalana ja kuvataideopettajakoulutuksen pitkäaikaisena pääaineena. Se on myös käytännön pedagogiikkaa, jota toteutetaan päivähoidossa ja esiopetuksessa sekä yleissivistävässä koulutuksessa kuten myös taiteen perusopetuksen ja lastenkulttuurin piirissä.

Suomalaisen varhaiskasvatuksen haasteena on ollut se, että päivähoito on nähty osana hyvinvointiyhteiskunnan sosiaali-, perhe- ja työvoimapolitiittisia palveluita. Vasta viime vuosina varhaiskasvatukseen on suhtauduttu vakavasti myös varhaispedagogiikkana, jonka tehtävänä on tukea ja vahvistaa lapsen kasvua, kehittymistä ja oppimista (Välimäki 1998; Karila, Kinos & Virtanen 2001; Hujala 2007). Koulutuksella on suuri merkitys varhaiskasvatuspedagogiikan luojana, sillä kasvattajien asiantuntemus on yksi tärkeimpiä varhaiskasvatuksen laadun tekijöitä. Kasvattajien osaaminen heijastuu pitkällä aikavälillä lasten arkipäivän parantamiseen päivähoidossa ja esiopetuksessa. Tutkimukseni mukaan taidekasvatusta tarvitaan oleellisena osana suomalaista varhaiskasvatusta. Kun varhaiskasvatus keskittyy lasta, lapsuutta ja lasten kasvuehtojen parantamista koskeviin kysymyksiin, taidekasvatus on kiinnostunut siitä, mitä kasvatuksen sisältöinä välitetään. Taiteella on paikka kasvatuksessa yhtenä välttämättömänä tietämisen ulottuvuutena. Se tarjoaa lapsen kasvuille ja oppimiselle sellaisia ihmisenä olemisen ulottuvuuksia, joita muut sisältöalueet ja tiedonalat eivät tarjoa.

Lastentarhanopettajien koulutusta on kehitetty kiinteänä osana suomalaista opettajakoulutusta. Opettajankoulutuksen eurooppalaista uudistamista ovat hallinneet voimakkaasti taloudelliset ja tehokkuutta korostavat päämäärät. Kuitenkin koulutuksen kehittämisessä on kyse arvoista: mihin suuntaan yhteiskuntaa halutaan kehittää. Kysymys on myös siitä, mikä on ensisijaista opettajan työssä ja mistä opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu. (Niemi 2005, 202–211; Jakku-Sihvonen 2006, 7; Pohjakallio 2006, 17–26.) Euroopan unionin piirissä on oltu yksimielisiä siitä, että opettajankoulutuksen tulee olla tutkimuspohjaista. Sen tulee ohjata opettajia tutkimusorientoituneeseen lähestymistapaan työssään. (Niemi 2005, 202–207.) Tutkivia opettajia koulutettaessa ovat reflektointi ja pedagoginen dokumentointi

osoittautuneet toimiviksi lähestymistavoiksi. Työni on puheenvuoro juuri tässä opettajatutkimuksen traditiossa.

Ammatillisena kehittämisprojektina tutkimukseni on koulutuspainotteista toimintatutkimusta. Se kuuluu laadullisen tutkimusotteen piiriin, ja siinä korostuu tulkinnallinen lähestymistapa. Tutkimusotteeni liittyy pragmatistiseen traditioon siinä mielessä, että tuotin tietoa aktiivisessa toiminnassa ja vuorovaikutuksessa omiin työkäytäntöihini. Työtäni liittyy hermeneuttiseen traditioon se, että siihen kuuluu sekä oman että opiskelijoitteni kokemuksen ymmärtäminen ja tulkinta suhteessa niitä ympäröiviin taustatekijöihin. (Ks. Carson 1990, 167–173; Venkula 1993, 6-7, 34–43, 61–62; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 46–48.) Työssäni on keskeistä omien työkäytäntöjeni reflektointi, jossa havainnointi, visuaalinen ja kirjallinen dokumentointi sekä opitun käsitteellistäminen ovat olleet oleellisia osatekijöitä.

Työni toi voimakkaasti näkyville tutkijan subjektiviteetin – sen, että olen itse tutkimuksen tärkein tutkimusväline. Pidän ammatillinen itsetuntemusta tutkivan opettajan ja opettajankouluttajan ammatillisen identiteetin perustana ja tärkeänä työvälineenä oman alan asiantuntijuuden ja pedagogisen osaamisen lisäksi. Koska uudesta tietoiseksi tuleminen on aina suuntautumista kohti sitä, mitä ei vielä ole, oppimiselle ja opettamiselle on luonteenomaista, että joudutaan aina kosketuksiin epävarmuuden ja epätäydellisyyden tunteiden kanssa. (Greene 2001, 82–89). Itsetuntemukseen kuuluu oman rajallisuuden ja keskeneräisyyden tunnistaminen, sillä se luo pohjaa uuden oppimiselle ja omalle muuttumiselle. (Moilanen 1999; Wager 2003, 444–445). Epätietoisuus voi olla toimintaa suuntaavana haasteena. Tällöin reflektointi tarkoittaa sitä, että tiedostettu epäily ja kyseenalaistaminen voivat tulla työkäytäntöjen oleelliseksi osaksi (Rauste-von Wright 1997, 117). Tässä mielessä kriittinen lähestymistapa, omien ennakkokäsitysten kohtaaminen ja myös kyseenalaistaminen, on oleellinen osa reflektointia. Kriittinen reflektointi ottaa huomioon myös kasvatuksen ja koulutuksen yhteiskunnalliset yhteydet. Reflektointiin sisältyy myös opettajan työn eetos, eettinen ulottuvuus, johon kuuluu omien arvojen tunnistaminen, itsensä näkeminen yhteisöjen osana ja vastuun ottaminen omista henkilökohtaisista valinnoista. (ks. Varto 1995; Dahlberg ym. 1999; Laitinen 2003).

Reflektoinnilla tutkimuksellisenä lähestymistapana on käyttöä sekä taidekasvatukseen että taideteollisen ja taiteellisen alan tutkimuksessa, joille on ominaista tutkijan subjektiivisuus ja tarkoitus synnyttää uutta tai tavoitella muutosta. Kuten taidekasvattaja myös suunnittelija ja taiteilija voivat visuaalisen dokumentoinnin ja reflektoinnin avulla tavoittaa tietoa omien työskentelyprosessiensa sisältä ja luoda siten edellytyksiä sekä toimintansa muuttamiselle että produktioiden kehittämiseksi. Keskeinen rooli uuden tiedon tuottamisessa on omiin käytäntöihin pysähtymisellä ja niiden tarkastelemisella tutkivien silmin (ks. Schön 1983 ja 1987; Sullivan 2005, 19–35; Mäkelä & Routarinne 2007, 10–38).

Minkäläiseksi muodostui lastentarhanopettajaksi opiskelevan näkemys tulevasta roolistaan kuvataidekasvattajana?

Kysyin kehittämisprojektin aikana, miten kuvataiteen opinnot voivat tukea lastentarhanopettajaopiskelijan ammatillisen identiteetin muodostumista taidekasvattajana. Tutkimukseni osoitti, että lastentarhanopettajan roolia taidekasvattajana on mahdollista vahvistaa opintojen aikana. Opiskelija on tulevana yleiskasvattajana lasten kokonaisvaltaisen kasvattamisen asiantuntija. Hän vastaa tulevassa työssään alle kouluikäisten lasten hoidosta, kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Hänen ammatillisen identiteettinsä yksi ulottuvuus on taidekasvattajuus.

Opiskelijoiden tuleva ammatillinen identiteetti on sidoksissa koulutuksen välittämään näkemukseen ammattikuvasta ja tulevista työkäytännöistä. Taidekasvattajan rooli kiinnittyy vahvasti myös opiskelijoiden aikaisempaan elämänhistoriaan, erityisesti lapsuus-, koulu- ja työkokemuksiin sekä harrastuksiin. Ne toimivat esiymmärryksenä ja muodostavat ennakkososialisaation tuleviin työtehtäviin (Aittola 1992; Grauer 1998; Määttä 2001).

Opiskelijoilla oli kolme tapaa tarkastella tulevaa taidekasvattajan rooliaan. He suhtautuivat tulevaan rooliinsa 1) neutraalissa mielessä tuleviin ammatillisiin tehtäviinsä kuuluvana vastuuna, 2) korostaen lapsen ja hänen toimintansa näkökulmaa tai 3) painottaen suhdetta taiteeseen taidekasvattajuuden perustana.

#### Taidekasvatusta toteuttava lastentarhanopettaja

Monet opiskelijoista suhtautuvat itseensä epäröivästi uutta roolia pohtiessaan. He eivät puhuneet itsestään taidekasvattajina vaan aikuisina, kasvattajina tai opettajina. Opiskelijat jäsensivät näiden roolien avulla tulevaa toimintaansa, jossa heillä on vastuu taidekasvatuksen toteuttamisesta. Jotkut opiskelijat puhuivat myös velvollisuudesta. Opiskelijoiden mukaan taidekasvatuksessa tarvitaan asiantuntemusta, johon kuuluu lapsen kuvallisen kehityksen hallinta sekä välineiden ja materiaalien tuntemus. Kuitenkaan opiskelijat eivät pitäneet itseään taiteen asiantuntijoina, vaan tavallisina katsojina.

Kutsun tällaista lähestymistapaa taidekasvatusta toteuttavan lastentarhanopettajan rooliksi. Siihen sisältyy, että opiskelija on havahtunut taidekasvatuksen olemassaoloon tulevassa työssään. Vastuun tunnistaminen tekee tilaa tulevalle roolille taidekasvattajana. Tämä onkin toivottavaa, sillä asiakirjat ja

ohjeistot tuovat selkeästi esiin, että varhaiskasvattajalla on vastuu yleissivistävää koulutusta edeltävästä taidekasvatuksesta.

Luonnehdin opiskelijoiden epäröivää puhetta ”institutionaaliseksi tulevaisuuspuheeksi”. Koska tulevat työtehtävät ovat vielä varsin kaukana, opiskelijoiden identiteetti rakentuu yhteisöllisenä identiteettinä suhteessa ikään ja koulutusyhteisöön. Opiskelijat ovat ensisijaisesti opiskelijoita koulutuksessa ja aikuisia suhteessa lapseen.

### Lapsikeskeinen kasvattaja

Toinen tapa suhtautua taidekasvattajan rooliin oli se, että opiskelijat käsittelivät taiteen ja taidekasvatuksen merkityksellisyyttä lapselle. Heille syntyi näkemys taidekasvattajuudesta, kun he kuvailivat kasvattajan toimintaa lapsen kasvun ja kehityksen näkökulmasta.

Opiskelijoita kiinnosti se, miten taidetta voi käyttää lapsen oppimisen tai kasvatuksen välineenä. Opiskelijat kiinnittivät taiteen ja kuvataiteellisen työskentelyn lasten kokemusmaailmaan, elämyksellisyyteen, itsen ilmaisuun ja itsen toteuttamiseen. He pitivät taidekasvattajan roolin ytimenä lapsen toiminnan ohjaajan, tukijan ja edistäjän vuorovaikutteista roolia. He painottivat myös kasvattajan innostusta ja kiinnostusta taiteeseen.

Opiskelijoiden näkemykset liittyvät lapsikeskeiseen lähestymistapaan, joka on luonnehtinut suomalaista varhaiskasvatusta 1980-luvulta alkaen. Niissä näkyy myös konstruktivistinen näkökulma, joka vakiintui suomalaisessa varhaiskasvatuksessa 1990-luvulla (ks. esim. Hujala 1996; Niiranen & Kinos 2001). Taidekasvatuksen kannalta näkemykset kiinnittyvät ekspressiivisiin luovaa ilmaisua painottaviin traditioihin (Efland 2004).

### Taiteeseen suuntautunut kasvattaja

Kolmas tapa lähestyä taidekasvattajan roolia oli se, että opiskelijat painottivat eri tavoin suhdetta taiteeseen. Kuitenkin vain yksi opiskelijoista puhui itsestään tulevana taidekasvattajana. Hänen mukaansa taidekasvatuksessa on kohteena lapsen ja taiteen suhde. Taidekasvattajan tehtävä on auttaa rakentamaan tätä suhdetta, ja sen pohjana on hänen oma suhteensa taiteeseen. Opiskelijalla oli taustanaan kuvataidelukio ja laaja kuvataiteen harrastus. Hänen näkemyksissään tuli vahvasti esiin aikaisempien kokemusten tuottama myönteinen ennakkosozialisaatio.

Yksi opiskelijoista hahmotti taidekasvattajan roolin siten, että taidekasvattajalla samalla on myös taiteilijan rooli. Opiskelija näki kuvataiteen didaktiikan opinnot taideopintoina, joiden tulee tuottaa taiteilijan ammatillisia valmiuksia. Itsensä näkeminen taiteilijana oli ikään kuin vaatimus tai edellytys, jotta opiskelija voisi kokea itsensä taidekasvattajaksi. Mielestäni opinnot tarjoavat opiskelijalle lähtökohdan taidekasvattajaksi, mutta niissä ei ole kysymys ammatillisista taiteilijan opinnoista. Tavoitteena on pikemminkin, että opiskelija oppii kokemuksellisesti hahmottamaan kuvataiteellisen työskentelyn prosesseja, jotta hän voi myöhemmin tukea vastaavia lapsen kuvallisen työskentelyn prosesseja.

Opiskelijoiden kuvallinen työskentely rakensi olennaisella tavalla heidän suhdettaan taidekasvattajan rooliin. Yhden opiskelijan kuvaama opiskeluprosessi näytti, miten syvällisellä tavalla kokemuksellinen työskentely voi käynnistää ammatillisen identiteetin pohdinnan. Opiskelija syvensi identiteettityötään kuvallisen reflektoinnin avulla. Se avasi uusia näkökulmia häneen itseensä kasvattajana ja näytti suhdetta ammatillisuuteen uudella tavalla. Oli kysymys ulkoistamisen prosessista. Koska ihmisen on mahdotonta tavoittaa identiteettiään suoraan välittömän itsereflektion kautta, hän joutuu ilmaisemaan itseään erilaisin ulkoisin keinoin. Vasta niiden tulkinnan tuloksena ihminen voi kokea itsensä. (ks. Heikkinen 2001.) Samalla tavoin havaitsin itse tutkijana, että kuvalliset dokumentointi- ja reflektointitavat voivat tavoittaa käytännöllistä ja henkilökohtaisesti merkityksellistä tietoa ammatillisten käytäntöjen sisältä. Myös metaforien tarjoaman hiljaisen tiedon tulkinta vei työtäni eteenpäin.

Opiskelijat rakensivat suhdettaan kuvataiteeseen myös toisen taiteenalan kuten musiikin tai teatteri-ilmaisun kautta. He olivat vakuuttuneita toisen taiteenalan merkityksellisyydestä ja se heijastui myös kuvataidetta koskevaan suhteeseen myönteisellä tavalla. Opiskelijat korostivat luovuuden ja esteettisyyden merkityksellisyyttä lapsen kasvussa. Vastaavalla tavalla varhaisiän taidekasvatusta koskevat ohjeistot kuten Esiopetuksen opetussuunnitelma (2000) tai Varhaiskasvatussuunnitelma (2003) puhuvat taidekasvatuksen merkityksellisyydestä yleisellä tasolla.

Tämä herättää kysymyksen, voiko luovuuteen ja estetiikkaan liittyvä yleinen tietämys luoda taidekasvattajalle asiantuntemusta kaikilla taiteenaloilla. Tutkimukseni mukaan esteettistä kasvatusta ei voi toteuttaa sinänsä, vaan se on aina sitoutunut johonkin tiettyyn taiteenalaan. Eri taiteenaloja ei voi sulauttaa toisiinsa eikä korvata toisillaan, sillä niillä kullakin on omat teoreettiset ja käytännölliset aspektinsa. Taidekasvattaja tarvitsee sisällön tuntemusta kultakin taiteenalalta erikseen. (ks. Hassi ym. 1996; Paulsen 1996) Tämä tietämys muodostaa myös pohjan taiteiden väliselle yhteistyölle, jota pidän erityisen suotavana varhaiskasvatuksessa.

### Miten kuvataiteen opintoja tulisi kehittää?

Taidekasvattajan roolin omaksuminen merkitsee tilan ja paikan luomista sille tulevassa ammattikuvassa. Taidekasvattajalle ei riitä opiskelijoiden mainitsema materiaalien ja välineiden käytön hallinta, vaan hän tarvitsee ymmärrystä myös taiteen ja taidekasvatuksen tehtävistä ja kasvatuksen kokonaisvaltaisesta suunnittelusta. Kyse ei ole vain käytäntöjen tai vinkkien omaksumisesta, vaan siitä, että tuleva lastentarhanopettaja oppii ottamaan vastuun omista ammatillisista ratkaisuisistaan. Ei ole vain yhtä ammatillista roolia johon asettua, vaan keskenään ristiriitaisia ja kilpailevia lähestymistapoja. (ks. Danielewicz 2001; Rantala 2001).

Opetuksen kehittämisen yksi suunta on se, että opiskelijat tulevat tietoisiksi taidetta ja taidekasvatusta koskevista erilaisista jäsenyksistä ja tulkinnoista. Taidekasvatuksen traditiot voivat olla luonteva tapa jäsentää taidekasvatuksen tehtäviä, sillä taidekasvattajan rooli muotoutuu aina suhteessa taidekasvatuksen ajallisiin ja paikallisiin virtauksiin. Traditiot muovaavat sitä, keitä me olemme ja kuinka me ymmärrämme maailman. Niiden tiedostaminen lisää itseymmärrystämme. (Gallagher 1992, 86-87; Koski 1995, 269.)

Taustatraditoiden ymmärtämisen lisäksi opiskelijat tarvitsevat metatason tietoisuutta omasta roolistaan taidekasvattajana. Myös se on sidoksissa traditioihin, sillä se edellyttää elämänhistorian aikana syntyneiden uskomusten ja kokemusten tietoista purkamista. Metatason tietouteen kuuluu myös se, että opiskelijat oppivat itse asettamaan ja muovaamaan tavoitteitaan ja suunnitelmiaan (Kari 1996; Kiviniemi 2000). Pidän reflektointia työskentelyvälineenä, jolla opiskelijan metatason tietoisuus voi kehittyä.

Jos opiskelijalle rakentuu koulutuksen aikana ammatillinen identiteetti taidekasvattajana tai ainakin tällainen rooli yleiskasvattajan identiteetin sisälle, hänellä on halu laajentaa tietämystään ja luoda tulevassa työssään tilaa taidekasvatukselle. Tilan luomisessa on kysymys myös siitä, miten lastentarhanopettaja vastaa haasteeseen, että lapsella on oikeus taidekasvatukseen.

Vaikka valtakunnalliset asiakirjat antavat tilan varhaisiän taidekasvatukselle, ne eivät tarjoa kasvattajalle selviä toimintaa ohjaavia tavoitteita. Ohjeistoissa ei myöskään ole lapsen kehittymistä koskevia konkreettisia tavoitteita. Lastentarhanopettaja joutuu itse päättämään, minkälaista taidekasvatusta hän toteuttaa. Suomalaisten päiväkotien ja esikoulujen kuvataidekasvatukseen ovat kuuluneet vahva askarteluperinne, esteettisen kasvatuksen tavoitteet ja taide luovana ilmaisuna. Vasta 1980-luvulla alettiin kuvallisesta toiminnasta puhua

taidekasvatuksena, ja tällä vuosituhannella lastenkulttuurinen näkökulma on painottunut.

Jos taidekasvatus nähdään lapsen oikeutena, se on oleellinen osa lastenkulttuuria. Tutkijat ovat olleet huolissaan siitä, että lasten oma kulttuuri jää helposti aikuisten tuottaman kulttuurin jalkoihin. He ovat kantaneet huolta myös siitä, miten mediakulttuuri muokkaa lasten kuvaa maailmasta. Kulttuurisena kasvattajana taidekasvattajan tehtävänä ei ole toimia vain aikuisten lapsille suuntaaman kulttuurin siirtäjänä, vaan nimenomaan lasten oman kulttuurin näkyväksi tekijänä ja edistäjänä. Taidekasvattaja voi toimia myös lasten elämän parantamista koskevien strategioiden luoja – hän voi ottaa taidekasvatuksen käyttöön oleellisena osana päivähoiton arkea sekä lapsen luovan kehityksen ja kasvun tukijana että suhteiden rakentajana ympäröivään yhteiskuntaan.

Koulutuksen vahvana haasteena on tuottaa riittävä asiantuntemus, jotta lastentarhanopettaja pystyy vastaamaan taidekasvatuksesta ja sen sisällöistä itsenäisesti. Aikaisemmat tutkimukset ja tutkimieni opiskelijoiden näkemykset antavat aiheen olettaa, että taidekasvattajan tehtäviä varten tarvitaan kahden opintoviikon laajuisten perusopintojen lisäksi myös muuta asiantuntemusta syventävää koulutusta. Tarvitaan myös varhaisiän taidekasvattajia kokoava yhteisö, joka voisi tukea taidekasvatusta päivähoitossa ja esiopetuksessa.

### *Lähteet*

Aittola, T. 1992. *Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 91. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Carson, T. 1990. What kind of knowing is critical action research? *Theory Into Practice* 24 (3), 167–173.

Danielewicz J. 2001. *Teaching selves: identity, pedagogy and teacher education*. Albany: State University of New York Press.

Efland, A. 2004. Emerging Visions of Art Education. Teoksessa E.W. Eisner & M.D. Day (toim.) *Handbook of Research and Policy in Art Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 691-700.

*Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000*. Helsinki: Opetushallitus.

Gallagher, S. 1992. *Hermeneutics and education*. Albany: State University of New York Press.



- Grauer, K. 1998. Beliefs of Preservice Teachers Toward Art Education. *Studies in Art Education*, 39 (4), 350-370.
- Greene M. 2001. Reflections on teaching. Teoksessa Richardson V. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. Fourth Edition. Washington DC: American Educational Research Association, 82–89.
- Hassi, M., Hakalahti, N., Koskiniemi M. & Lampela, P. 1996. *Lastenkulttuuriprojektin loppuraportti ja opetussuunnitelma*. Hämeenlinna: Hämeen läänin taidetoimikunta.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 25–62.
- Heikkinen H. L. T. 2001. *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Hujala, E. 1996. Varhaiskasvatuksen teoreettisen kehyksen rakentuminen. *Kasvatus* 27 (5), 489–500.
- Hujala, E. 2007. Varhaiskasvatustiede varhaispedagogiikan suuntaajana. *Kasvatus* 38 (1), 51-58.
- Husa, S. & Kinos, J. 2001. *Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen*. Kasvatusalan tutkimuksia 4. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Kari, J. 1996. *Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus*. Helsinki: Otava.
- Karila, K., Kinos, J. & Virtanen J. 2001. Varhaiskasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-23.
- Kiviniemi, K. 2000. *Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle: opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista*. Helsinki: Opetushallitus.
- Koski, J. 1995. *Horisonttien sulautumisia. Keskustelua Hans-George Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 149.
- Laitinen, S. 2003. *Hyvää ja kaunista: kuvataideopetuksen mahdollisuuksia nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 39. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Moilanen, P. 1999. Opettajankoulutuksen kriittinen hermeneutiikka. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä*. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 38–45.
- Mäkelä M. & Routarinne S. 2007. Connecting Different Practices. An introduction to the Art of Research. Teoksessa M. Mäkelä & S. Routarinne (toim.). *The Art of*

- Research. Research Practices in Art and Design*. Publication Series of the University of Art and Design A 73. Helsinki: University of Art and Design, 10-38.
- Määttä, K. 2001. Kuvaamataidon opettajuuden olemus. Teoksessa Määttä K. (toim.) *Kuvaamataidon opettajuuden näkökulmia*. Lapin Yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 20. Rovaniemi: Lapin Yliopisto, 1-13.
- Niemi, H. 2005. Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita*. Jyväskylä: PS-kustannus, 187-218.
- Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 58–85.
- Paulsen, B. 1996. *Estetik i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pohjakallio P. 2006. Puhetta taiteen paikasta koulussa – Taidekasvatuksen jatkuva perustelujen tarve. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Taide- ja taitoaineiden merkityksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro. 39. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 10-32.
- Rantala, K. 2001a. ”Ite pitää keksii se juttu”. *Tutkimus kuvataidekasvatuksen ja kasvatettavan kohtaamisesta*. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia 239. Helsinki: Helsingin yliopiston sosiologian laitos.
- Rauste-von Wright, M. 1997. *Opettaja tienhaarassa*. Jyväskylä: Atena.
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. 1987. *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sullivan, G. 2005. Research Acts in Art Practice. *Studies in Art Education* 48 (1), 19–35.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. 2003. Oppaita 56. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Varto, J. 1995. *Filosofian taito 2–3*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Venkula, J. 1993. *Tieteellisen toiminnan ulottuvuuksia. Osa 1. Tiedon suhde toimintaan*. Helsinki: Yliopistopaino
- Välimäki A.-L. 1998. *Päivittäin. Lasten (päivä)hoitojärjestelyn muotoutuminen varhaiskasvun ympäristönä suomalaisessa yhteiskunnassa 1800- ja 1900-luvulla*. Acta Universitatis Ouluensis E Sientiae rerum socialium 31. Oulu: Oulun yliopisto.
- Wager, M. 2003. Työnohjaus ja mentorointi opettajan, työyhteisön ja yliopistotyön kehittäjinä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi, A. (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 428–451.