KULTTUURIPERINNE VARHAISKASVATUKSESSA JA ESIOPETUKSESSA

Cultural heritage in early childhood and pre-primary education

Aili Helenius,
Riitta Korhonen
ja Eeva-Maija Niinistö
(toim.)

© Kirjoittajat ja Rauman normaalikoulu
Taitto: Timo Hukkanen
Kansikuva: Helsinkiläisessä lastentarhassa kuuluivat 1900-luvun alussa kuukausiaiheeseen kiinteästi erilaiset retket, joiden jälkeen piirrettiin ns. ”muistipiirustuksia” tietyistä retkellä nähdyistä asioista. Kuvassa lapsen laiva-aiheinen piirros.
Valokuvat: Rauman normaalikoulun kokoelmat, Esa Hakkarainen,
Rauman seminaarin puutarha, Marketta Kortelahti

Julkaisija
Rauman normaalikoulu
Turun yliopisto
2026

ISBN 978-952-02-0868-4 (Painettu)
ISBN 978-952-02-0869-1 (Sähköinen)

RAUMAN NORMAALIKOULU

TURUN YLIOPISTO

TERVEHDYS

Juha Ståhlberg

Mistä lapsuuden tärkeät muistot oikein syntyvät? Usein aika tavallisista hetkistä. Muistit saattavat syntyä tutusta laulusta, yhteisestä leikistä, metsäretkestä, kuullusta tarinasta tai siitä, kun joku aikuinen on rauhassa näyttänyt, miten jokin tehdään. Juuri tällaisissa hetkissä kulttuuriperintö tulee lähelle. Se ei ole vain jotakin menneisyydestä säilytettävää, vaan elävää ja muuttuvaa arkea, jota rakennamme yhdessä lasten kanssa.

Tämä kirja tarkastelee kulttuuriperintöä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa monesta eri näkökulmasta. Artikkeleissa pysähdytään leikin, kertomusten, käsitöiden, musiikin, tanssin, taiteen, kielen ja luonnon äärelle. Samalla katsotaan varhaiskasvatuksen historiaan ja pedagogisiin juuriin sekä avataan kansainvälisiä näkökulmia. Kokonaisuus tuo hyvin esiin sen, kuinka monin eri tavoin lapsi voi kasvaa osaksi yhteisöä, kulttuuria ja sukupolvien välistä jatkumoa.

Kulttuuriperintö ei kuitenkaan siirry sukupolvelta toiselle samanlaisena. Lapset ottavat vastaan tarinoita, tapoja, taitoja ja kokemuksia, mutta tekevät niistä samalla omannäköisiään. Vanhasta leikistä voi syntyä aivan uusi versio, tuttu laulu saa uuden säkeistön ja perinteinen juhla uuden merkityksen. Ehkä juuri siinä on kulttuuriperinnön voima. Se säilyy elävänä, koska se saa muuttua.

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ammattilaisilla on tässä merkittävä rooli. He voivat auttaa lapsia tunnistamaan omia juuriaan ja tutustumaan myös muiden ihmisten ja yhteisöjen tapoihin ja perinteisiin. Yhtä tärkeää on vahvistaa kokemusta siitä, että jokaisen lapsen tausta ja tarina ovat arvokkaita. Näistä kohtaamisista syntyy vähitellen myös yhteistä osallisuuden ja kunnioituksen kulttuuria.

Haluan kiittää lämpimästi tämän teoksen toimittajia ja kirjoittajia heidän asiantuntevasta ja arvokkaasta työstään. Kirja muistuttaa meitä siitä, ettei kulttuuriperintökasvatus ole jotakin varhaiskasvatuksen arjesta erillistä. Se on mukana pienissä kohtaamisissa, yhdessä tekemisessä ja hetkissä, joissa lapsi saa kokea, ihmetellä, kysyä ja oppia.

Toivon, että tämä teos herättää lukijassa ajatuksia, muistoja ja uusia oivalluksia. Ehkä se saa myös katsomaan tuttua arkea hieman toisin silmin. Ympärillämme on paljon sellaista arvokasta, jota emme aina tule huomanneeksi.

Kun pysähdymme lasten kanssa laulamaan, leikkimään, tutkimaan, kertomaan ja kuuntelemaan, teemme samalla jotain hyvin merkityksellistä. Rakennamme yhteyttä menneeseen, annamme sille tilaa tässä hetkessä ja viemme sitä eteenpäin tulevaisuuteen. Mikä tärkeintä, teemme sen yhdessä lasten kanssa.

Raumalla 11.9.2026
Juha Ståhlberg
Rauman normaalikoulun johtava rehtori



ALKUSANAT

Heljä Järnefelt

PERINTEET ONNEN YTIMESSÄ

Tunnetteko leikin Ukko ja Akka tekivät talon? Siinä aikuinen ja lapsi pitävät yhdessä kiinni kynästä ja piirtävät hauskan tarinan siivittämänä osasista taloa. Kuviosta muodostuukin hieman yllättäen kissa. Olen itse leikkinyt tämän pienenä isoäitini kanssa ja nyt vanhana lastenlapsieni kanssa. Sitä leikkiessä tunnen olevani lenkki perinteen ketjussa. Vastaavia tilanteita tarjoutuu paljon varhaiskasvatuksessa ja alkuopetuksessa.

Onnentunne ja oppiminen

Aivotutkija Antonio Damasion mukaan tunteilla on ratkaiseva merkitys kaikessa aivotoiminnassa. Oppiminen edistyy, kun kokemus aktivoituu myönteisesti. Onnen tunteen jakaminen aikuisen ja lapsen välillä edistää paitsi oppimista myös kummankin hyvinvointia.

Olen myös kokenut, kuinka hyvältä tuntuu leikkiä lapsenlapsen kanssa perinteistä loruleikkiä Harakka huttua keittää. Ensin se jännitys, kun muut saavat, mutta pikkurilli on jäädä ilman puuroa. Sitten etsitään pitkin lapsen käsivartta ja lopulta uusi pata löytyy kainalosta ja se pieni saa syödä sen kaiken. Meitä kumpaakin, niin kertojaa kuin kuulijaa, on lämmittänyt tarinan onnellinen loppu. Rakkauden ja välittämisen kokemus on saanut jatkua tässäkin sukupolvelta toiselle.

Sosiaalipsykologian professori Vilma Hännisen tutkimusten mukaan ”tarinan, kertomuksen tai narraation käsitettä käytetään ymmärtämisvälineenä”. Aikuisen kertomuksissa aika, paikka, tapahtumat ja henkilöhahmot johdattavat lasta keskittymään ja käyttämään omaa mielikuvitustaan sekä luomaan käsityksen hyvästä ja omasta paikasta ympäröivässä yhteisössä. Parhaimmillaan tämä vahvistaa hänen identiteettiään.

Perinteet vuoropuhelun pohjaksi

Maailmassa tunneyhteisöjä ja niiden kokemista ohjaavat osapuilleen samat psykologiset mekanismit, siksi ihmisten on mahdollista ymmärtää toisiaan. Biologisesti yksinkertaistaen, meillä kaikilla on aivot ja ne ovat osa luontoa, eivätkä ne ole alisteiset ajan ja paikan satunnaisille oikuille ja kulttuurisille eroille.

Filosofi Kai Alhasen ajatus on, että onnistuakseen dialogi vaatii kansalaisilta uudenlaista osallisuustajua, kykyä ymmärtää itsensä osana laajempia kokonaisuuksia. Tarjoaisin tämän ajatuksen toteuttamiseen mielelläni kulttuuriperintökasvatusta, jonka avulla on mahdollista vertailla kokemuksia ja löytää yhteisiä arvoja erilaisista taustoista huolimatta.

Tilanteen ohjaajan tulisi olla jonkun perinteen, vaikka omassa lapsuudes-

sa opitun, taitaja. Silloin hän pystyy näyttämää, kuinka tehdään, mutta myös sanallistamaan ja neuvomaan tekemistä. Taidon omaksuminen ei tässä vaiheessa varsinaisesti ole niin tärkeää, vaan osallisuuden kokemus.

Toimintakyky on osaamista

Laajemmissakin leikeissä yhdessä tekeminen on elämys ja palkitseva kokemus tapahtumaan eri tavoin osallistuville. Niin luodaan pohjaa myös oppimiselle. Jokaisella tiedon ja taidon alalla on oma historiansa ja kulttuuriperintönsä, joka vaikuttaa eri oppiaineisiin ja niiden kehittymiseen. Nykyään oppiaineet kiinnittyvät isompiin kokonaisuuksiin kuten asia- tai ilmiöyhteyksiin, joissa etsitään vastauksia tai ratkaisuja usean oppiaineen lähestymiskulmasta. Lapsi ei luonnostaan erottele asioita oppiaineiksi, joten hänellä on kyky yhdistellä osaamaansa uuden etsimisessä.

Tulevaisuudessa tarvitaan enenevässä määrin kompetenssiajattelua, kykyä toimia niin, että käyttää erilaisia tietoja ja taitoja yhdessä tilanteen vaatimalla tavalla. Opetuksen kehittämisessä on korostettu, että vastuullinen toimintakyky muodostuu parhaiten, jos se perustuu omiin kokemuksiin. Juuri varhaiskasvatus tarjoaa paljon mahdollisuuksia tähän.

Tarjolla yhteistyökumppaneita

Kaikkia kulttuuriperinnön rikkauksia ei tietenkään ole tarpeen tietää tai perinteiden kirjoa osata. Lapset luovat leikkiessään omaa uutta perinnettään, jonka ottavat mahdollisesti käyttöön myöhemmin. Heidän lähipiiristään löytynee henkilöitä, jotka ovat valmiita tulemaan päiväkotiin kertomaan perheen kulttuuriperinnöstä. Vanhan lelun tarinapäivää on eri tahoilla toteutettu yhdessä onnistuneesti.

Erilaiset tutustumisretket voivat kantaa lasta pitkälle. Pienenä maalaiskoulun ekaluokkalaisena pääsin koulun retkelle Turun tuomikirkkoon. Se teki lähtemättömän vaikutuksen. Kulttuuriperintö voi sijaita kaukana tai aivan lähellä, olla suurta tai pienenpientä.

Rakentamisen, asumisen ja arkkitehtuurin tarkasteluun on työpajoja, opetuspaketteja ja neuvoja netissä. Taidemuseot, teatterit ja orkesterit ovat jo vuosien ajan kehittäneet pedagogiikkaansa palvelemaan niin lähialueen päiväkoteja, kouluja kuin eri alojen opiskelijoita. Eri yhdistykset ovat valmiita tulemaan paikan päälle opastamaan, vaikka tanssia. Monenlaisia osallistavia näytöksiä järjestetään perinteisen työskentelyn menetelmistä. Museoissa esitellään myös pärjäämisen historiaa, joka tarjoaa realistisia kuvauksia selviytymisestä ikävissäkin elinolosuhteissa. Kaikkia yhteistyöesimerkkejä yhdistää niihin osallistuvien ihmisten vahva eetos kulttuurisesti kestävän kehityksen edistämiseen.

Kulttuuriperintökasvatuksesta tutkimusaiheita

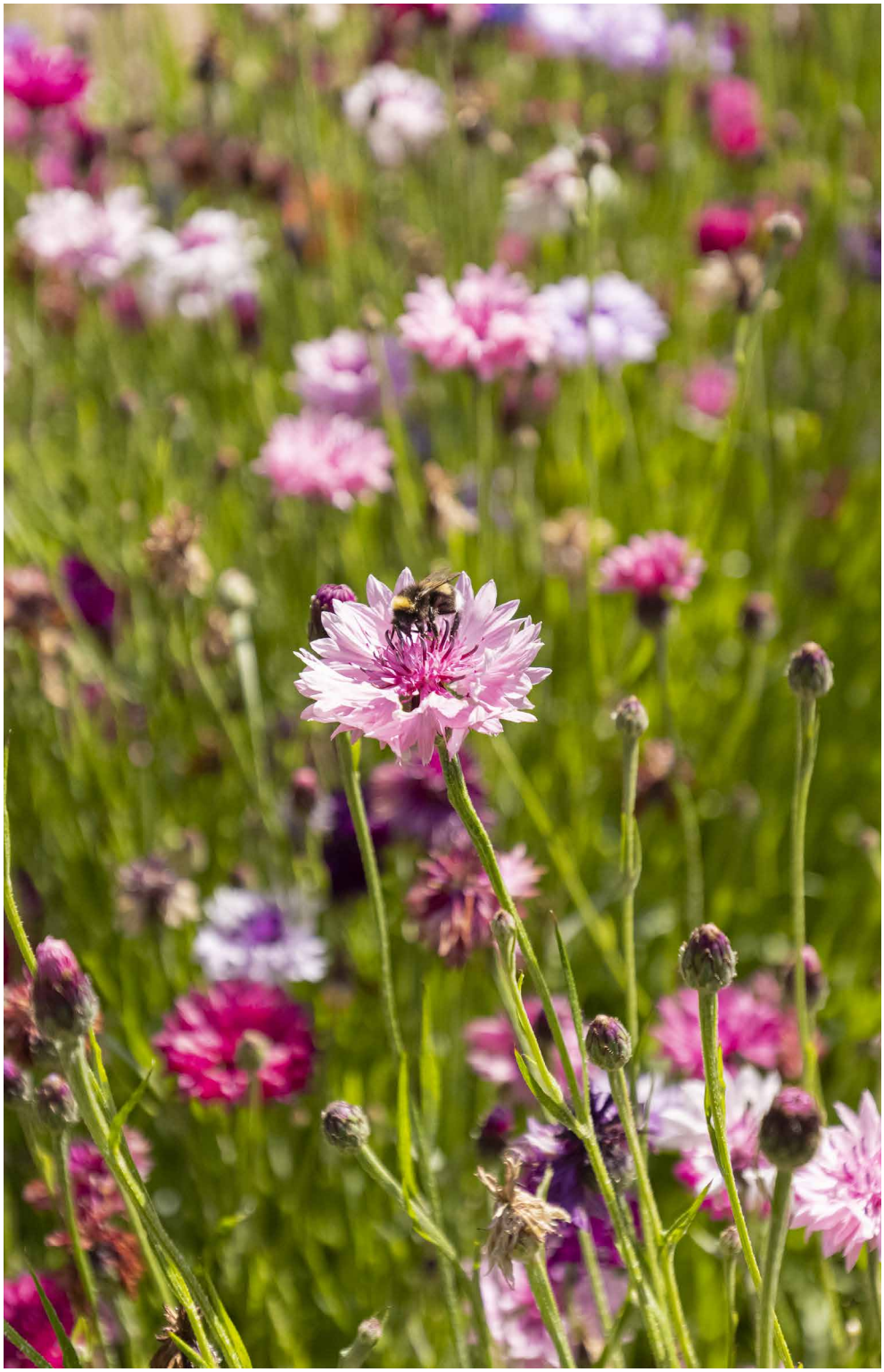
Kiinnostuneena aion seurata mahdollisia uusia tutkimuksia, kuinka kulttuuriperintökasvatus kehittyy. Säilyttääkö se lapsen keksimisintoa?

Edistääkö se luovuutta ja uuden löytämistä? Auttaako se erottamaan aidon ja kopion tai toden ja väärän tiedon? Tuottaako se iloa, onnen elämyksiä ja mentalisaatiokykyä.

Heljä Järnefelt

Opetushallituksen erityisasiantuntijan tehtävistä eläköitynyt isoäiti

Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran kunniajäsen



SISÄLLYS

TERVEHDYS
Juha Ståhlberg....4

ALKUSANAT
Heljä Järnefelt....6

I LUKU: TUTKIMUKSIA JA TAUSTAA 13
Leena Marsio ja Roosa-Johanna Ikäheimo: Aineeton elävä kulttuuriperintö varhaiskasvatuksessa....14
Mika Metsärinne and Päivi Marjanen: Craft education: historical emphases....22
Ivana Kocevska, Valeria Pica, Kati Nurmi, Julia Uusoksa, Mariola Andonegui Navarro and Aleksandra Nikolic: Place-based Transmedia Heritage Education in Early Childhood Education and Care: the CREATECH project....38

II LUKU: KULTTUURIPERINTEEN VAALIMINEN VARHAISKASVATUKSESSA JA ESIOPETUKSESSA 67
Marika Raitanen: Miksi kansanperinne kuuluu päiväkotiin? 68
Sirkka-Liisa Heinonen: Runoperinteestä arjessa ja leikissä....76
Riikka Mäkinen: Yhteisöllisiä elämyksiä päiväkodissa - osallisuutta ja iloa esittävän taiteen äärellä 82
Eija Kaarlela ja Paula Kettu: Kulttuuriperintö osaksi varhaiskasvatuksen arkea – käytännön kokemuksia kulttuurikasvatuksesta kuntayhteistyössä....96

III LUKU: VUOROVAIKUTUS JA KIELI MAHDOLLISTAVAT KULTTUURIIN JA PERINTEESEEN VÄLITTYMISEN 103
Janne Lepola: Vuorovaikutteisen ja lasten kertomuksen ymmärtämistä tukevan lukemisen kulttuurin jäljillä.... 104
Heidi Harju-Luukkainen, Maria Tyrer ja Juli-Anna Aerila: KieliPeda-työväline siltana opetussuunnitelman ja arjen käytäntöjen välillä 126

IV LUKU: LEIKKIPERINNE JA MUUTOKSET 137
Aili Helenius ja Riitta Korhonen: Leikki sukupolvien siltana....138
Susanna Gillberg, Taina Sillanpää ja Fredrika Visuri: Täällä saa leikkiä! - Lastentarhamuseo varhaiskasvatuksen kulttuuriperinnön välittäjänä ja tallentajana 148

V LUKU: TAIDEKASVATUKSEN PERINNEKULTTUURISIA NÄKÖKULMIA 157
Elisa Ahonen ja Liisa Kontturi-Paasikko: Kulttuuriperinnön siirtäminen lapsille paritanssin välityksellä: Kehityksellinen ja sosiokulttuurinen näkökulma 158
Anna Kaisa Siltanen: Kokemuksellinen taideoppiminen 166
Ilkka Tahvanainen: Kulttuuriperintöön voi koskea – tilapedagogiikka ja lapsen kokemus sakraalitiloissa 174
Elina Alatörmänen ja Riikka Rauhala: Pikku Ahman Soiva Ahkio – musiikkikasvatuksen kehittämistyö ja paikalliset voimavarat Kittilän varhaiskasvatuksessa 182

VI LUKU: YMPÄRISTÖ JA LUONTO LASTEN KULTTUURIPERINTÖKASVATUKSESSA 191
Mari Parikka-Nihti ja Maija Ihantola: Lähiluonto pedagogisena valintana ennen, nyt ja tulevaisuudessa 192
Marketta Kortelahti: Lapsi tutkimassa luontoilmiöitä ja oppimassa lähipuutarhassa 202

VII LUKU: VARHAISKASVATUKSEN JA ESIOPETUKSEN ALKUAJAT SUOMESSA FRÖBELIN AJATUSTEN MUKAAN 213
Susanna Gillberg: Lastentarhojen kuukausiaiheet kulttuuriperinnön välittäjinä 1900-luvun alussa 214
Aili Helenius: Fröbelistä se alkoi 224
Kaija Jerkku ja Satu Nevalainen: Tampereen Fröbel-Seura ry lapsuuden ja varhaiskasvatuksen kulttuuriperinnön vaalijana 230

VIII LUKU: KANSAINVÄLISTÄ VUOROVAIKUTUSTA 261
Søren Hegstrup: Danish toddlers do go to daycare 262
Mara Vidnere and Sandra Rone: Educating for Earth: Eco-Pedagogical Practices for Teachers and Learners or Roots and Wings: Eco-Pedagogy for a Sustainable Future 272
Sandra Chistolini: Material culture and biographical recognition in childhood experiences 294
Susana Gonçalves: Migrations, diverse identities, tradition and artistic practices 306

AJATUKSIA TULEVAAN
Aili Helenius, Riitta Korhonen ja Eeva-Maija Niinistö 318

KIRJOITTAJAT 320



I LUKU

TUTKIMUKSIA JA TAUSTAA

Aineeton elävä kulttuuriperintö varhaiskasvatuksessa

Leena Marsio ja Roosa-Johanna Ikäheimo

Johdanto

Aineeton kulttuuriperintö, kuten perinteet, tarinat, laulut ja käsityöt, on tärkeä osa varhaiskasvatusta. Varhaislapsuudessa lapset ovat erityisen herkkiä ympäristönsä vaikutuksille, ja kulttuuriperinnön siirtäminen muokkaa osaltaan lasten identiteettiä ja ymmärrystä maailmasta.

Kulttuuriperintö on jo nyt merkittävässä roolissa suomalaisissa päiväkodeissa ja varhaiskasvatuksessa. Esimerkiksi leikkien, laulujen ja tarinoiden kautta lapset oppivat sekä luovuutta että vuorovaikutustaitoja. Erilaiset juhlat, ruokaperinteet ja käsityöt ovat nekin läsnä varhaiskasvatuksessa.

Aineeton kulttuuriperintö tukee lasten sosiaalista ja emotionaalista kehitystä. Kun lapset oppivat jakamaan tarinoita ja perinteitä, he kehittävät empatiaa ja ymmärrystä erilaisia kulttuureja kohtaan. Tämä monimuotoisuus on tärkeä osa tämän päivän yhteiskuntaa.

Monet perinteiset tiedot ja taidot aidot ovat vaarassa unohtua kiireisen elämäntavan, digitalisaation ja varhaiskasvatuksen resurssipulan myötä. Vaikka tietoa ja työkaluja on tarjolla, onko opettajilla aikaa, intoa tai mahdollisuuksia nostaa elävää perintöä osaksi arkea? Missä tarvitaan tukea? Entä onko varhaiskasvatuksessa riittävästi resursseja ja koulutusta varmistaa, että kulttuuriperintöä käsitellään monipuolisesti ja kunnioittavasti? Nämä kysymykset vaativat huomiota, jotta aineettoman kulttuuriperinnön vaaliminen todella tukisi lasten kehitystä ja ymmärrystä monimuotoisesta maailmasta.

Tässä artikkelissa käsittelemme aineetonta elävää kulttuuriperintöä varhaiskasvatuksessa. Esittelemme taustalla olevaa Unescon yleissopimusta aineettoman kulttuuriperinnön suojelemisesta. Nostamme esiin näkökulmia elävästä perinnöstä päiväkodin arjessa. Lopussa pohdimme mahdollisuuksia vahvistaa elävän perinnön työtä päiväkodeissa ja esittelemme tähän liittyviä työkaluja.

Aineeton kulttuuriperintö ja Unescon sopimus

Viime vuosikymmenten aikana keskustelu ja ymmärrys kulttuuriperinnöstä on kokenut merkittävän suunnanmuutoksen: huomio ei kohdistu enää pelkästään rakennuksiin, esineisiin tai maisemiin, vaan yhä enemmän siihen elävään perintöön, jota ihmiset kantavat mukanaan arjessa. Tähän muutokseen on vaikuttanut ratkaisevasti Unescon yleissopimus aineettoman kulttuuriperinnön suojelemisesta, joka hyväksyttiin vuonna 2003. Sopimuksessa on mukana jo 185 maata, Suomi liittyi mukaan

vuonna 2013. Sopimuksen toimeenpanosta Suomessa vastaa Museovirasto.

Aineettomalla kulttuuriperinnöllä tarkoitetaan Unescon yleissopimuksen mukaan ”käytäntöjä, kuvauksia, ilmauksia, tietoa ja taitoja – sekä niihin liittyviä välineitä, esineitä, artefakteja ja kulttuurisia tiloja – jotka yhteisöt, ryhmät tai yksittäiset ihmiset tunnistavat osaksi omaa kulttuuriperintöään” (Unesco 2003). Käsite kattaa laajan kirjon ilmiöitä: suullisen perinteen ja kertomukset, esittävän taiteen, sosiaalisen elämän tavat ja rituaalit, juhlat ja tavat sekä luontoon liittyvän tietotaidon. Näiden käytäntöjen pohjalta syntyy aineellisia ilmentymiä, kuten työkaluja, käsitöitä, lauluja, runoja, tansseja, leikkejä ja erilaisia ruokia tai ruoanvalmistustapoja. Aineeton kulttuuriperintö on luonteeltaan elävää ja muuntuvaa: se säilyy, koska yhteisöt kokevat sen omakseen ja siirtävät sitä eteenpäin sukupolvelta toiselle.

Suomessa termi aineeton kulttuuriperintö tunnetaan yhä paremmin, mutta sen rinnalla käytetään yhä useammin käsitettä elävä perintö. Termi korostaa perinteiden yhteyttä nykyhetkeen ja siihen, että perinteet uusiutuvat jatkuvasti. Sama ajattelutapa näkyy myös Valtioneuvoston kulttuuriperintöstrategiassa (2023), jossa perintö ymmärretään kokonaisuutena, joka kuuluu kaikille ja on läsnä jokapäiväisessä elämässä – niin kodeissa, kouluissa kuin päiväkodeissakin.

Aineeton kulttuuriperintö säilyy elinvoimaisena vain silloin, kun sitä siirretään aktiivisesti sukupolvelta toiselle. Perinteet välittyvät tavallisimmin perheissä ja yhteisöissä arjen vuorovaikutuksessa, mutta perinteen siirtymisen tavat muuttuvat yhteiskunnan mukana. Elävää kulttuuriperintöä opitaan myös varhaiskasvatuksessa, koulutuksessa, harrastustoiminnassa ja digitaalisissa ympäristöissä, joissa eri kulttuurien perinteet ovat helposti saavutettavissa.

Perinteen jatkuminen edellyttää, että yhteisöillä on tietoa, taitoa ja halua ylläpitää perinteitään sekä siirtää niitä eteenpäin. Siksi perinteenharjoittajille tulisi tarjota tukea – niin taloudellista kuin tiedollistakin – jotta elävä perintö voi uusiutua ja pysyä merkityksellisenä. Unescon sopimuksen hengessä kulttuuriperintö tulisi huomioida kaikilla koulutusasteilla, varhaiskasvatussuunnitelmasta lukioihin ja ammatilliseen koulutukseen.

Näkyvyyttä elävän perinnön luetteloilla

Varhaiskasvatuksen näkökulmasta elävän perinnön luettelointi on kiinnostava väline: se tekee näkyväksi sen, mitä kaikkea suomalaisessa ja monikulttuurisessa arjessa jo tehdään, ja tarjoaa konkreettisia esimerkkejä siitä, millaiset laulut, leikit, taidot ja tavat ovat yhteisöille merkityksellisiä. Kun varhaiskasvatuksen ammattilaiset tunnistavat nämä sisällöt osaksi kulttuuriperintöä, niihin voi tarttua entistä tietoisemmin ja vahvistaa lasten kulttuurista osallisuutta.

Wikiluettelossa on oma kokonai-

suutensa Meidän perintö -artikkeleille, jotka ovat lasten ja nuorten itse tuottamia. Vuoden 2026 keväällä näitä artikkeleita oli yhteensä 36. Musiikkiperinteisiin liittyen mukana ovat esimerkiksi suomalainen rock, Kalajoen Kajari ja Lucia-perinne. Useimmat Meidän perintö -artikkelit syntyvät Museoviraston ja Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran tuottaman Opi aineeton kulttuuriperintö -oppimateriaalisivuston tehtävien pohjalta. Tehtäviä tehdään eri kouluasteilla nelosluokkalaisista aina lukioihin ja ammatillisiin oppilaitoksiin. Oppiaineista elämänkatsomustieto on tällä hetkellä ainoa, jonka valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa aineeton kulttuuriperintö mainitaan. Siksi juuri ET-ryhmät ovat usein näiden artikkelien taustayhteisöinä. Artikkelit tunnistaa helposti omasta Meidän perintö -logostaan.

Suomen kohteet Unescon kansainvälissä aineettoman kulttuuriperinnön luetteloissa ovat saunomisperinne Suomessa (nimetty 2020) ja kaustislainen viulunsoitto (2021). Suomi on mukana myös monikansallisissa kohteissa, joita ovat pohjoismainen limisaumaveneperinne (2021) sekä käsin valmistettuun lasiin liittyvä tieto, taito ja tekniikat (2023). Ruotsin ja Suomen yhteinen Tornionjoen lippokalastusta koskeva esitys on parhaillaan arvioitavana ja tieto hyväksymisestä saadaan joulukuussa 2027.

Monenlaista elävää perintöä

Aineeton kulttuuriperintö elää päiväkodeissa perinteisten tarinoiden, lorujen, laulujen ja arjen rituaalien kautta. Kalevalan päivänä voidaan kertoa lapsille yksinkertainen versio Väinämöisen tarinasta, ja laululeikit, kuten karhu nukkuu tai huraa huraa häitä, ovat sukupolvelta toiselle siirtyneitä yhteisöllisiä hetkiä. Nämä kokemukset tukevat suomen kielen kehittymistä, vahvistavat osallisuutta ja me -henkeä.

Päiväkodeissa arjen kulttuuri näkyy vahvasti ruokailutilanteissa. Perinteiset suomalaiset ruokalajit – aamupuuro, kalakeitto, riisipiirakat ja munavoi (toisinaan maksamakkara) – muodostavat yhden kerrostuman, mutta lasten ruokalistat heijastavat myös monikulttuurisuuden lisääntymistä. Kasvisruoka, pastaruoat ja esimerkiksi falafelit ja kana tikka masala ovat tulleet tutuiksi. Edelleenkin ryhmissä vaalitaan ruokarauhaa ja hyviä ruokailutapoja. Vuodenajat sekä satokauden tuotteet näkyvät ruokakulttuurissa selkeästi. Itse tehdyt piparit, Lucia-pullat, laskiaispullat ja juhlapöydässä nautittavat joulun ja pääsiäisen juhla-ateriat rytmittävät vuotta ja tuovat perinteet osaksi arkea.

Kädentaidot ovat tärkeä osa varhaiskasvatuksen arkea, sillä ne vahvistavat lasten hienomotorisia taitoja, silmä–käsi- yhteistyötä ja luovaa ajattelua jo varhaisesta iästä alkaen. Askarteluissa käytetään monipuolisia materiaaleja sekä välineitä, ja niitä hankitaan myös luonnosta. Metsäretkiltä askarteluihin mukaan pääsevät vaikkapa kävyt, kepit, kivet ja erilaiset kasvit. Samalla lasten kanssa voidaan keskustella ja jakaa tietoa yli-sukupolvisista tavoista käyttää luonnonmateriaaleja leikeissä ja peleissä.

Kädentaidot kietoutuvat luontevasti yhteen myös muiden taiteenalojen kanssa – lapset voivat esimerkiksi maalata musiikin mukana tai yhdistää muotoilua, liikettä ja värejä. Yhteinen luova hetki tuo iloa, vahvistaa sekä taitoja että ilmaisua.

Suomalaiseen varhaiskasvatukseen kuuluu laaja ulkona tekemisen ja oppimisen kulttuuri. ”Ulkona säällä kuin säällä” on päiväkotien perusperiaate. Lapsille halutaan luoda myönteinen suhde luontoon ja ympäristöön niin, että tekeminen ei ole sidottu säähän. Retkeily päiväkodin ulkopuolelle on viikoittaista. Retkillä havainnoidaan ja tutkitaan lapsentasoisesti eri vuodenaikoina muuttuvaa luontoa, kuunnellaan ja opitaan tunnistamaan lintuja ja niiden ääniä, istahdetaan tuulen kaatamalle ‘‘Onnimannin laulupuulle’’ laulamaan Kettu-laulu ja ihmetellään yhdessä ympäristössä tapahtuvia ilmiöitä kertakäyttökulttuurista kestävämpiin ratkaisuihin. Luonto voi toimia myös matemaattisten taitojen harjoittelun ympäristönä, jossa vertailu, lajittelu ja pienet laskutoimitukset kuuluvat retkiohjelmaan. Eväsretket ovat lapsille erityisiä elämyksiä: pienet reput ja kotoa valitut eväät tekevät retkipäivästä pienen juhlan.

Suomalainen varhaiskasvatus painottaa leikkimällä oppimista. Leikkiminen on suunnitellusti ohjattu osa päivää. Aikuinen voi olla leikissä mukana monella tavalla – tarkkailijana, aktiivisena kumppanina tai resurssien rikastuttajana, joka huolehtii leikkialueiden toimivuudesta ja välineistä lasten aloitteiden pohjalta. Perinteiset leikit, kuten koti- ja kauppaleikit, autoleikki, roolivaatteilla leikkiminen, rakenteluleikit sekä ulkona hiekkaleikit ja pihapelit kuten polttopallo, tervapata ja erilaiset hippaleikit, ovat edelleen lasten suosikkeja. Musiikki- ja laululeikit luovat mahdollisuuksia kielellisten taitojen kasvattamiseen, voimistavat yhteen kuulumisen tunnetta ja tuovat toimintaan mukaan rytmin ja tanssin.

Monipuolinen leikki ja huolellisesti suunniteltu pedagoginen toiminta vahvistavat vuorovaikutusta ja tunneyhteyksiä erilaisista taustoista tulevien ihmisten välille silloinkin, kun yhteinen puhuttu kieli ei vielä oikein kanna. Monikulttuurisissa ryhmissä leikki, musiikki, tanssi, kädentaidot ja luontokokemukset ovat erityisen tärkeitä, sillä niiden kautta lapset voivat osallistua, vaikka yhteistä kieltä ei vielä olisi. Aikuisten tehtävänä on varmistaa, että jokainen lapsi saa leikkiseuraa ja pääsee ryhmään mukaan. Erilaisten oppijoiden ja tuen tarpeisten lasten mukaan pääsy varmistetaan erilaisia apukeinoja käyttäen, muun muassa kuvin tuettu toiminta helpottaa kommunikointia ja lisää osallisuuden tunnetta.

Vuodenkierron mukana

Päiväkotien toimintavuosi voidaan rakentaa vuodenkierron ympärille lasten kehitys ja tarpeet huomioiden. Neljä selkeää vuodenaikaa muodostavat luonnollisen ja helposti hahmotettavan rungon, jonka varaan arjen teemat ja pedagoginen sisältö rakentuvat. Syksy, talvi, kevät ja kesä tuovat mukanaan omat ilmastolliset piirteensä, luontohavainnot, juhlat,

ruoat ja perinteet. Näiden ympärille syntyy vuosikello, joka kannattelee toimintaa: mitä tehdään syksyn sadonkorjuussa, miten talven juhlia käsitellään, mitä kevään heräämisestä voidaan oppia ja millaisia kesän riittejä on olemassa. Vuodenkierto on pohja opetussuunnitelmalle – se antaa viitekehyksen ja rytmin, josta suuri osa varhaiskasvatuksen arjesta saa muotonsa. On kiinnostavaa pohtia, miten tämä toimisi eri kulttuurisissa tai ilmastollisissa ympäristöissä. Suomen päiväkodeissa luonto on useimmiten vahvasti läsnä: metsäretkipäiviä järjestetään viikoittain, pihat ovat lapsiystävällisiä ja metsään on usein lyhyt matka.

Vuodenkierron lisäksi toimintaa jäsentävät säännölliset rakenteet: retkipäivät, pienryhmätoiminta ja oppimisen alueisiin liittyvät teemat. Varhaiskasvatussuunnitelma ohjaa sisältöjä, mutta yksiköt voivat tehdä myös omia painotuksiaan. Erilaisia teemoja käsitellään arjen tilanteissa ja suunnitelluissa tuokioissa, ja ne limittyvät luontevasti vuodenkierron ympärille.

Kulttuuriperinnön näkökulmasta päiväkodin arjessa näkyy erityisesti juuri nämä vuodenkiertoon liittyvät tavat: juhlaperinteet, laulut, lorut, pihapelit ja yhteiset rituaalit, joilla on pitkä juonne menneisyyteen. Moni perinne on sellainen, jota ei aina edes tunnisteta kulttuuriperinnöksi ennen kuin sitä tarkastelee tietoisesti – esimerkiksi unisadut, tietyt laulut tai pihaleikit.

Moninaisuus ja kulttuuriperintö päiväkodin arjessa

Päiväkotien arjessa on runsaasti kulttuuriperintöä, vaikka sitä ei aina nimetä sellaiseksi. Vaativassa työssä kulttuurisesti merkittäviä sisältöjä ei aina ehditä tai jakseta huomata. Haasteena onkin "helpompien ratkaisujen välttäminen", vaikka kulttuuriperintö itsessään ei olisikaan raskasta toteuttaa. Kulttuurisesti merkittävien sisältöjen huomaaminen edellyttää pysähtymistä asian äärelle ja tietoista tunnistamista vaikutuksista ja merkityksistä, mitä kulttuuriperinnöllä on antaa meille yksilöinä ja yhteisesti (tietoa keitä olemme, mistä tulemme, missä olemme, minne menemme).

Monikulttuuriset lapsiryhmät tuovat arkeen rikkautta mutta edellyttävät kasvatushenkilöstöltä myös tietoa ja taitoa. Jos henkilöstö on kulttuurisesti hyvin yhtenäinen, muiden kulttuurien perinteitä voi olla vaikea esitellä aidosti ja asiantuntevasti. Perheiden osallistuminen oman kulttuurinsa esiin tuomisessa voi olla monissa päiväkodeissa vähäistä, mikä tekee toteutuksesta entistä haastavampaa. Lisäksi monet kulttuuriperinteet liittyvät uskontoon, mikä aiheuttaa epävarmuutta siitä, miten asioista kerrotaan. Samalla suomalaiset juhlat – kuten joulu ja pääsiäinen – ovat uskonnollisia juuriltaan, mutta päiväkodeissa ne käsitellään maallistuneina ja tarinallisina perinteinä: vuodenaikoihin, valoon, ruokaan ja yhdessäoloon liittyvinä juhlapäivinä. Tämä osoittaa, että kulttuuriperintöä voidaan toteuttaa neutraalilla ja lapsiryhmälle sopivalla tavalla, kun

sisällöt valitaan harkiten.

Monikulttuurisuuden kysymyksissä henkilökunnan tueksi saatettaisiin kaivata lisää koulutusta, lisäresurssia, tai esimerkiksi monikulttuurisuusosaajia, kuraattoreita tai muita asiantuntijoita, jotka voisivat auttaa sekä perheitä että henkilöstöä. Koska kokonaisuutena kulttuuriperintö ja moninaisuus ovat jo osa päiväkodin arkea – arjen pienissä rituaaleissa, lauluissa, leikeissä ja vuodenkierron teemoissa, näitä vahvistaakseen tarvitaan ennen kaikkea tietoisuuden herättämistä: kykyä havaita kulttuuriset elementit, jotka ovat jo olemassa, ja rohkeutta nostaa niitä esiin lapsille merkityksellisellä tavalla. Kun kasvattajat tunnistavat tämän, päiväkodin ilmapiiristä voi muodostua paikka, jossa sekä oma kulttuuri että muiden kulttuurit voivat näkyä rinnakkain ja tasa-arvoisesti.

Kulttuuriperintö voimavarana varhaiskasvatuksessa

Kulttuuriperinnön tukemiseksi varhaiskasvatuksessa tarvitaan koulutusta ja tietoisuuden vahvistamista mutta myös avointa ja ennakkoluulotonta keskustelua. Usein elävä kulttuuriperintö on jo syvällä päiväkodin arjessa, mutta sitä ei aina tunnisteta tai hyödynnetä tietoisesti. Keskustelulla kulttuuriperinnöstä voidaan palauttaa mieleen, mitä kaikkea tärkeää ja merkityksellistä arjen perinteisiin, tapoihin ja rituaaleihin jo kuuluu, ja miten pienillä teoilla voidaan rikastuttaa lasten kulttuurista kokemusmaailmaa. Tämä on erityisen tärkeää moninaisissa ryhmissä, joissa kulttuurinen ymmärrys ja yhteinen pohja luovat turvallisuutta ja yhteenkuuluvuutta.

Kaupungeilla ja palveluntuottajilla olisi tärkeä rooli sen varmistamisessa, että kulttuuriperintö ja monikulttuurisuus ovat pysyvä osa henkilöstön ammattitaidon kehittämistä. Samalla oman kulttuurin arvostaminen ja avoin suhtautuminen muihin eivät ole ristiriidassa. Suomalaisten kulttuuriperinteiden vaaliminen voi kulkea käsi kädessä sen kanssa, että toisten taustoja kohdataan uteliaisuudella ja kunnioittavasti. Digitalisaation nopean kasvun jälkeen varhaiskasvatuksessa näyttäisi olevan liike kohti perinteisempiä, kehollisia ja luovia menetelmiä, jotka tukevat lasten hyvinvointia ja keskittymistä digivälineitä paremmin. Tämä suuntaus vahvistaa luonnostaan myös kulttuuriperintöön liittyviä sisältöjä.

Työkaluja tarjolla

Varhaiskasvatuksen käyttöön on valmiina useita aineistoja. Museoviraston ja Kulttuuriperintökasvatuksen seuran oppimateriaalit Opi. aineetonkulttuuriperinto.fi-sivuston materiaalit sisältävät tehtäviä, kuvia ja videoita, joiden avulla lapset voivat tutkia esimerkiksi leikkejä, juhlapäiviä, ruokaperinnettä tai kädentaitoja. Materiaalit sopivat sekä lyhyisiin tuokioihin että pidempiin teemajaksoihin päiväkodeissa.

Myös Elävän perinnön wikiluettelo toimii avoimena ideapankkina, josta kasvattajat voivat etsiä konkreettisia perinne-esimerkkejä – kuten pihaleikkejä, käsityötekniikoita, mu-

siikkiperinteitä tai vuodenaikoihin liittyviä tapoja – ja soveltaa niitä taidekasvatuksen sisältöihin. Wikiluettelo laajentaa mahdollisuuksia tutkia perinteitä moniaistisesti ja lasten omasta arjesta käsin.

Lastenkulttuuriliiton Elävän kulttuuriperinnön käsikirja (2025) tarjoaa selkeän lapsille suunnitellun työkalun elävän perinnön opettamiseen. Käsikirja sisältää käytännön harjoituksia, esimerkkejä, menetelmiä ja työn tueksi laadittuja pohjia, joiden avulla varhaiskasvatuksen ammattilaiset voivat helposti integroida perinteitä taidekasvatukseen ja leikin arkeen.

Kansalaisfoorumin ja kansainvälisten hankekumppaneiden HEART-hankkeessa kehittämät materiaalit tarjoavat taidekasvatukseen keinoja – kuten yhteisötaiteen, esittävän taiteen ja tarinallisuuden – joiden avulla lapset voivat tunnistaa omaa aineetonta kulttuuriperintöään ja tuoda sitä näkyväksi pienissä projekteissa. Digitaalinen työkalupakki tarjoaa konkreettisia malleja elävän perinnön liittämiseen varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan.

Näiden välineiden avulla elävä perintö voidaan tuoda päiväkoteihin luontevasti, leikillisesti ja taiteen kautta – yhdessä tekemällä, kokeilemalla ja lasten omista kokemuksista ammentamalla.

Kokonaisuutena tavoitteena on tehdä näkyväksi se, että kulttuuriperintö kulkee mukana joka päivä – ja että sen esiin nostaminen voi olla kevyttä, iloa tuottavaa ja luonteva osa varhaiskasvatuksen arkea.

Lähteet ja lisätietoa

Ikäheimo, Roosa-Johanna; Viitanen, Heli Vilhelmiina 2016. Taidekasvatuksella vuorovaikutusta rakentamassa: Vanhempien näkemyksiä TAIKAVA-hankkeesta. Opinnäytetyö. Laurea-ammattikorkeakoulu. https://urn.fi/URN:NBN:-fi:amk-2016061412931

Kansalaisfoorumi 2025. Aineeton kulttuuriperinne näkyväksi yhteisöllisen taidekasvatuksen keinoin. Kouluttajan työkalupakki. https://www.eduheart.eu/fi

Lastenkulttuurikeskusten liitto 2025. Innostu kulttuuriperinnöstä! Elävän kulttuuriperinnön käsikirja lastenkulttuuritoimintaan. https://lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2025/04/Elavan_kulttuuriperinnon_kasikirja.pdf

Museovirasto 2023. Kulttuuriperintö Suomessa on myös iranilaista musiikkia ja chala-leipää – Elävän perinnön lähettiläät monipuolistavat näkökulmia perinteisiin. Verkkouutinen. https://www.museovirasto.fi/fi/ajankohtaista/elavan-perinnon-lahettilaat-monipuolistavat-nakokulmia-perinteisiin

Museovirasto 2024. Aineettoman kulttuuriperinnön toimeenpanosuunnitelma 2024–2028. https://stmuseovirastoprod.blob.core.windows.net/museovirasto/Meista/Julkaisut/Aineettoman_kulttuurin_toimenpanosuunnitelma_2024_28_fi.pdf

Museovirasto. 2026a. Aineeton kulttuuriperintö -sivusto. https://www.aineeton-kulttuuriperinto.fi/

Museovirasto 2026b. Elävän perinnön wikiluettelo. https://wiki.aineetonkulttuuri-perinto.fi/

Museovirasto 2026c. Elävän perinnön kansallinen luettelo. https://wiki.aineeton-kulttuuriperinto.fi/wiki/Elävän_perinnön_kansallinen_luettelo/valitut

Museovirasto 2026d. Meidän perintö – artikkelit. https://wiki.aineetonkulttuuripe-rinto.fi/wiki/Luokka:Meidän_perintö

Museovirasto 2026e. Elävä perintö Facebook https://www.facebook.com/elavape-rinto/

Museovirasto 2026f. Elävä perintö Youtube https://www.youtube.com/channel/UCLHQsHT247LhZ242CeX8HtA

Unesco 2003. Yleissopimus aineettoman kulttuuriperinnön suojelemisesta. https://finlex.fi/api/media/treaty/103593/mainPdf/main.pdf?timestamp=2013-05-16T00%3A00%3A00.000Z

Valtioneuvosto 2013. Valtioneuvoston asetus aineettoman kulttuuriperinnön suo-jelemisesta tehdyn yleissopimuksen voimaansaattamisesta. https://finlex.fi/fi/valti-osopimukset/sopimussarja/2013/47

Valtioneuvosto 2023. Valtioneuvoston periaatepäätös kulttuuriperintöstrate-giasta 2023–2030 (OKM/2023/12). Toim. Mirva Mattila. https://urn.fi/URN:IS-BN:978-952-383-895-6

Craft education: historical emphases

Mika Metsärinne and Päivi Marjanen

Abstract

The planning of early childhood craft education and initial craft education has been confounded by the lack of comprehensive information about the changes and emphases of school craft education in different eras for the future. Therefore, this article describes historical emphases in Finnish school craft education from the beginning of compulsory education to the present day. Perspectives of craft learning content, society and child have been used of the analysis. The sources include committee reports, national curricula, and guides and textbooks. The analysis indicates that the emphases of craft education is strongly related to the general goals of education. In rural elementary schools, craft education emphasized social goals. In a post-World War II elementary school, the goals of social and learning content and child-centred learning were most evenly balanced. During the early years of comprehensive school education (grades 1-9) beginning in the 1970s, the emphasis was on learning content with specific and child-centric goals. Since the 1990s, child-centric goals have increased and are predominant nowadays. This is also related to combining diverse technical and textile craft into meaningful learning entities as 'general' craft, beginning in 1998. All the historical emphases have had an impact and values in the current craft teaching and learning, but the main conclusion can be stated that core learning content should specifically be defined in more detail for future craft education.

Keywords

Craft education, textile craft, technical craft, compulsory education, educational history, school reform

Introduction

This article describes historical emphases in Finnish school craft education (CE) from the beginning of compulsory education to the present day. Although this article describes CE in only one country, it can be thought that the emphases in different eras will be of wider interest so that CE development in different countries can be compared comprehensively, and because the subject roots of the historical development are intertwined in many ways globally (Eyestone 1992, Whittaker 2014).

The merit of Uno Cygnaeus can be considered because in 1866, the craft subject that originated and was accepted into the Finnish general school system, so that the schools did not become too knowledge based, and practical significance was improved (Anttila 2003, Marjanen 2012). That strengthened the idea

that basic skills belong to every human in the culture (Simpanen 2003). Pupils were taught to "work through work", and craft made it possible to develop pupils' personalities in a versatile way (Kananoja 1991, Peltonen 2001).

Finnish CE has developed quite separate learning content in boys and girls craft, later called technical and textile craft. There has been little joint research consideration of them from a historical perspective. CE targeted at girls has shifted gradually from skills that serve the well-being of the home in a direction that emphasizes the craft process and has reduced its gendered role (Marjanen 2012). CE targeted at boys through technical craft have gradually been developed to teach them methods that require initiative and self-direction (Metsärinne 2008). Within the framework of both didactical targets, pupils were guided through specialized model making in the early years, gradually developing more versatile technical skills from the beginning of the Finnish comprehensive school system in 1970 (grades 1-9 for all), learning product design and problem-solving. In modern times, CE has been focused on pupils' self-initiatives and inventive (Metsärinne and Marjanen 2016). CE history has also been examined from curriculum studies, by classifying social, subject, and child relevant goals in their separate areas (Marjanen and Metsärinne 2019). In this study, their common main emphasis in different eras is described, and included as a new factor in analyses of craft textbooks.

Literature review

The source material includes CE basic education curricula, national committee reports on curricula, and guides and textbooks (n131), which were used in this study because craft was not a scholarly based subject before the 1970s university reform. We analysed the guides and textbooks because they describe how they promoted CE goals and what new learning content they provided for CE in different eras. They represent the learning content changes that have occurred in CE. An examination of the political impacts of the curricula has not been included in this study.

Curricula are part of the societal discourse on values, aspirations, and cultural and social practices. They encompass principles about what is taught and norms that interpret individuals' roles in relation to societal productivity (Popkewitz 1997, 2011). Curricula are primarily normative documents created through a collective process, focusing on fundamental values, perceptions of learning, and the goals aimed at defining pupils' growth, development, and learning processes (Halinen et al. 2013). The education system was built on principles that required extensive compulsory education (Simola 1995). School reforms have been explained by appealing to national and social responsibility, standards of raising living and the new skill requirements arising from changes in society, the labour market, industrial production, and citizenship

(Pierson 1991, Lehtonen 1984, Takala 1983).

In the classification of the literature review was applied to Lahdes's (1974) curriculum determinants subject, social and child. Typically, curriculum includes features from all the determinant, although one is usually dominant (Vitikka 2009). The classification may seem to be formulaic, but Rinne (1984) has identified it as a rational foundational for curriculum research.

The basis in this study is that social-centric goals refer to the educational concepts and principles of growing are in the development of an active member of society. Child-centric goals refer to consideration of a child's general learning development (Lahdes 1961), but in this study, it was restricted to analysis relating to their needs and their capacity to plan and implement how to learn about craft. The concept of learning content was used rather than the subject, so that it is more clearly distinguished from child-centred and social goals than the concept of a subject that deals with the whole craft subject. Learning content are classified according to the products to be made and the associated craft learning areas of techniques, materials, aesthetics, and production processes.

The analyses in eras are broken down by the largest school changes and their names. The literature was analysed from the oldest to the most recent, starting with committee reports and curricula, then textbooks and teacher guides. The goals and their descriptions from each era have been classified as individual observation units. The comparison of these analyses and the descriptions of the CE emphases made is based on texts in the next few sections.

Rural Elementary Schools (1925-1945)

The 1925 Rural elementary school Committee report (Ko.) was first curriculum compulsory education body, starting in 1921. School development took place after challenging conditions following Finland's independence and the Civil War. The goals included fostering moral character, sparking pupils' interests and developing their abilities, generating enthusiasm and engagement in work, so that the practicality and educational value of the school would be aligned (Soininen 1929, Ko. 1925).

The rural school curriculum was not significantly changed, because CE had been thoroughly reformed in 1912, when practical education supporting skills was elevated to be a central goal. It was hoped that the path it outlined would continue (Lahdes 1961) but the product model learning series published in the 1880s and 1890s proved to be cumbersome. The boy's product model series had 70 items, while the girl's series had 17 products for rural areas and 20 for urban areas (Marjanen 2012). Due to the emphasis on learning about product productions, the series was modified into a lighter learning series. The educa-

tional effects and the achievement of skills and abilities emphasized than the practical benefits of making products (Lahdes 1961). This meant that achieving diverse skills through crafts, as society required, also required versatile expertise. The techniques and products used in CE became more varied.

The proposed products for girls' CE excluded items like nightgowns and men's shirts, with working methods suggested, including hand sewing, net weaving, basketry, crocheting, clay modelling, and paper crafts. Demanding and time-consuming knitting projects were also partially replaced by crocheted items (Ko. 1912). In boys' textbooks, the focus was on helping pupils to understand technical drawings, measurement principles, and their application as part of learning techniques. This aimed to ensure that CE did not rely solely on the model-based product planning and the associated knowledge (Mattila 1948, Kaisla 1936). Pupils were also guided to carry out tasks according to finished or self-made drawings and to learn techniques by grade level (Kaisla 1936).

Dolls and their clothing represented new pupil-centric content. Previously, the products had solely been functional items, such as dust cloths, socks, and mittens from knitting projects, and shirts for men and women from sewing projects (Törnudd 1920, Somersalo 1916, Valve and Tappura 1933). The learning materials aimed at the advanced classes of girls emphasized that the teaching should enable pupils to manage the production of the textiles needed at home (Törnudd 1920). The products in the learning materials designed for both girls and boys were mostly practical items needed in everyday life. The textbooks at that time did not significantly support child-centric educational practices (Ahonen 2003). In a committee report, child-centric goals were for promoting pupil independent judgment, resourcefulness, inventiveness, and the diverse development of the craft senses, were included in the goals (Ko. 1925).

From the learning content perspective, the work series diversified techniques (Ko. 1912). The aim was for the techniques to be easily learnable and for the products to be produced more quickly. A new aspect was that the proposal suggested providing joint instruction for boys and girls. That emphasized art and aesthetics-based CE. The textbooks indicated that the learning content did not significantly increase, although new metal work materials were added to the content (Jussila 1938).

Overall, the goals were diverse, but the goals serving society were the ones most emphasized, directed to home, religion, fatherland, poverty removing, and general practicality. Learning content related to work series were developed so that the series had more versatile practicality and diverse technical skills for everyday life management, although some manufacturing techniques were simplified. Child-centricity associated with learning independent

judgment, resourcefulness, diverse development of the senses, moral education and learning skills and led to making products for everyday purposes. Child-centricity was associated with learning about independent judgment, resourcefulness, diverse development of the senses, moral education and learning skills and making products for everyday purposes.

Elementary school (1946-1969)

After World War II, educational needs changed as many workers transitioned from agriculture and forestry to industrial and service jobs. Society required independent, diligent, wise citizens who embodied democratic values (Ko. 1946). The emphasis was placed on fostering democracy and the fundamental ideas of the welfare state (Launonen 2000, Koski 2011). The elementary school curricula (Ko. 1946, 1952) did not significantly change CE, but the productive and economic meaning of production began to be considered in the development of textbook learning content.

The 1946 Committee report (Ko. 1946: 19) emphasized the development of diligence, precision, organisational skills, honesty, and a sense of responsibility. They were considered to be significant for pupils with practical inclinations, providing them with opportunities to develop their special talents (Ko. 1952). Social-centric goals were related to fostering work ethics and economic efficiency. Pupils were guided to produce and repair everyday utility items. The practicality provided a foundation for the skills of applying what they learned and for cultivating frugality, which was interpreted as emphasising the instrumental value of CE. Pupils were encouraged to nurture aesthetic values and an independent, systematic, creative, and critical approach to their work processes (Ko. 1952). CE emphasized individual skills and the economic benefits of the skills, and after 1952, the emphasis was placed on consumer, cultural and attitudinal education (Lindfors 1993). The Girls' Handicraft Education Committee 1959 paid attention to the inherent differences between girls and boys (Ko. 1959).

A theme in the girls' textbooks was practicality, although there was a shortage of up-to-date textbooks for them (e.g., Soininen et al. 1953). The books demonstrated how craft supported practical goals, helping pupils to manage everyday tasks such as repairing, mending, darning, and using new household tools (Kallioniemi 1950, Soininen et al. 1950). The unique nature and purpose of CE could be understood as part of its practical, general education, and societal functions (Valve 1949).

> *If CE in our schools gains the position that we hope for, it can help develop at least young women, preparing them to skilfully manage their homes as they step into life. In this way, societal contrasts will gradually be levelled. The societal significance of CE should not be for-*

gotten when developing its position in our schools (Kallioniemi 1950, 9, original emphasis).

The 1952 Committee Report concerns boy's CE instruction remaining one-sided if it focused solely on woodwork. The aim was to enhance practical skills for everyday life through a diversification of techniques. Metalwork, and machine and electronics instruction were established. This extended CE introduced boys to power and work machines, electrical devices, and motors, along with their usage, maintenance, and common repair tasks (Simpanen 2003). Textbooks were developed for woodwork (Salmela et al. 1968, Orpana and Jääskinen 1960), metalwork (Kääriäinen 1963), technical drawing (Orpana et al. 1966), machine and electrical studies (Suonperä and Nurmi 1962), and then plastics were first considered (Borg 1952). Pupils had the opportunity to choose up to 15 weekly hours of CE or related subjects such as woodwork, metalwork, technical drawing, machine and electrical studies, home economics, agriculture, and textile craft (Kanaoja 1991).

CE emphasized development of diversified content areas for pupils to acquire new knowledge, application of skills to a range of materials, aesthetic practicality, new techniques and technical tool use. The diversification and technologisation were particularly evident in the boys' CE. On the other hand, it was noted that the products should be important to the pupils, and the goals should not be merely provide pupils with preparatory skills for attending vocational schools. The aim of the learning content was to support pupils' everyday life (Ko. 1952). Social-centric goals supported the school's practical goals as well as education for democracy, welfare state, civic society and work, economic efficiency and support for career choice. Pupil-centricity was incorporated to improve independently and creative learning, thinking skills and critical making, carefulness, frugality, and responsibility

Beginning times of comprehensive school (1970-1993)

The transition to a uniform 1- 9 grades comprehensive education, beginning in 1970, developed in a time of increased living standards and the mechanisation of factory and agricultural work (Oittinen 1972, Nurmi 1989). Education was developed as part of building the welfare state, aiming for equality and democracy (Kettunen and Simola 2012). The curriculum changed towards a more individual-oriented approach (e.g., Rinne 1984) and supported the pupil's unique personality. The general curriculum was divided into seven areas, one of which focused on developing manual skills and practical abilities. CE also supported knowledge-based, ethical, and aesthetic education and promoted the pupil's overall personality and mental health (Ko. 1970: A4, A5).

Occupational safety, appreciation of work, and preparation for furt-

her education and the work force were social-centric goals (Ko. 1970: A5, POPS 1985). Teachers were instructed to plan topics and content that were important for the economy, technology, and the overall economic life (Tek. POPS-opas 1976). In boy's CE, previous subjects wood, metal, machinery and electronics and technical drawing the number of lessons decreased a lot, because they were combined into one subject called technical craft from the beginning of the comprehensive school system. This was because technical work received the same total teaching hours as textile work.

Efforts were made to reduce the gendered role of CE. Pupil figures in some books were depicted as being gender-neutral. The official names of girls' and boys' craft changed to technical craft and textile craft, and soon after that technical work and textile work. This sought to emphasize materials and techniques taught in the lessons, but less so gender-based learning. However, the emphasis on textile and technical CE diverged, even though it was hoped that manufacturing techniques, materials, and colour expression would integrate them. Technical or textile craft (depending on pupils' choice) in the third grade became a compulsory subject until the seventh grade, and an optional subject in the eighth and ninth grades.

Topic-based teaching in CE was developed to foster pupils' problem-solving skills, and creativity, aimed to allow differentiated learning (Ko. 1970: A4, A5). The topics were connected to the integration of several subjects, considering technique, work, material, and colour expression (Anttila et al. 1977). Teaching was guided by stages: 1. Motivation, including stimuli for the topic, boundaries, and problems; 2. Individual work, including materials for the topic, product design, and implementation; 3. Additional work (if applicable) and 4. Assembly, including evaluation of experiences and solutions (Tek. 1970, POPS- opas).

Topic CE provided new opportunities for product design, although technical CE continued to focus on practical and decorative items (Kantola 1997). On the other hand, new electronics knowledge began to be added to it (Tek. 1979, POPS- opas), changing technical CE in a more theoretical direction with machine learning. Topic CE was challenging in technical CE because many teachers had qualifications in a single teaching subject of wood, metal or mechanical and electronic. However, topic CE allowed for a pupil's increased self-expression, creativity, and personal choices. New goals also concerned mental health and overall personality development through craft activities (Ko. 1970: A4).

In the 1985 curriculum, textile learning areas were divided into textile technology, design, economy, and tradition, with goals expressed in sections related to textiles, such as colour, shape, structure, proportions, and material knowledge. Textile knowledge was divided into sewing, hand, and machine embroi-

dery, knitting and crocheting, weaving and crafts. The upper secondary level (grades 7-9) focused on clothing, dressing, interior design, and consumer knowledge The goals were linked to learning outcomes in design, technique, maintenance and repair related to acquiring consumer skills (POPS 1985).

The goals for technical CE included the ability to complete tasks requiring practical skills independently and understanding technical knowledge in everyday life and a responsible attitude to work, and the ability to critically evaluate services and products. They were to be achieved by studying the knowledge and skills related to woodwork, metalwork, plastics work, technical drawing, and machine and electrical studies. These were taught within various themes, such as control and adjustment technology, strength of materials, research on work materials, and work and usage (POPS 1985). The textbooks included narrower sections from previously separately taught technical CE subjects (Sihvonen et al. 1981, Heinonen and Parikka 1986, Luomalahti et al. 1986). On the other hand, there was an increasing need to understand new learning content such as plastic work (Sutela 1977), electronics (Arminen et al. 1975) and application of physics (Harikoski et al. 1988), computer-assisted technical drawing programs, and production technologies (Perusk. Op., opas: Tek. 1988) increased knowledge-based and conceptual learning goals. For example, physical work related to variations and reconstructions of rocket cars or underwater vehicles (Tek. 1970, POPS-opas: 13).

Overall, CE moved from learning content specified education to closer to child-centred education, and shifted towards a topic-based and individual-centric education. That aimed to improve pupils' creativity, personal choices and development of the whole personality, mental health and ethics and independent task completion. That is associated with educating pupils in product planning and making, problem-solving and technological understanding in learning processes. The significance of knowledge goals from separate craft areas diminished, but differences between technical and textile CE remained. Integration of techniques, topic teaching with product design and problem-solving and consumer education were also emphasized from the subject perspective. From a social-centric perspective, the aim with CE was to reduce the gender barriers and deconstruct gender roles that were in CE, though success in this area had not been achieved. Social-centric goals were also directed to take into consideration pupils' individuality, ethical and aesthetic perspectives, mental health and occupational safety in learning and orientation to further education.

Transition from technical and textile work to 'general' Craft in comprehensive school (1994-2014)

In the 1990s, a revision of the curriculum was deemed necessary due

to changes in work in society, as well as shifts in state and economic systems. State control in the school system was reduced, regulatory guidance was relaxed, and schools were given more authority in planning their education (Ahonen 2003). The educational goals were based on economic, production, social, cultural, and natural environments, implemented through themes and projects and learning content areas, such as metalwork, knitting and crocheting, were no longer mentioned (POPS 1994).

Separate textbooks were created for primary and upper secondary education in wood and metal CE (Heikkilä and Keitaanniemi 1997) and electronics was developed for the needs of upper secondary schools (Lavonen et al. 1997). Technological literacy was increasingly recognized as important knowledge for technical CE (Santakallio 1994). In the 1990s, resources such as Hyvä sauma (Good seam) (Karhu et al. 1996) and Tekstiilitaito (Textile skill) (Ruuskanen et al. 1990) were published to support textile CE.

The 2004 curriculum goals in grades 1–4 were that pupils were expected to learn to design and create high-quality, functional, and aesthetic products while considering ethical, ecological, and economic values in their work. The mission was to familiarize pupils with craft knowledge and skills and to cultivate their critical thinking, sense of responsibility, and awareness of quality and material choices. For grades 5–9, the focus shifted to deepening and expanding pupils' knowledge and skills, enabling them to make more independent and purposeful choices regarding materials, methods, and tools at various stages of the craft process (POPS 2004).

Curriculum 2004 was based on the Basic Education Act (Perusopetuslaki 628/1998) and the subject name became only "craft", rather than the technical and textile work of craft. However, their learning content had already evolved into nearly opposing pairs in activities: home - work, hobby - technical skills, motor skills - technology, traditional culture - innovative technology, creativity - skills, product production - technology in the 1980s (Anon. 1988). New goals were to encompass the entire process of learning, including materials, techniques, planning, production, and evaluation (e.g., Marjanen 2012), which included application of information and communication technology of the craft process. However, the unification of CE reduced the emphasis on theoretical goals, as it merged the previously distinct content areas of textile and technical CE into a common curriculum.

Technical and textile work were only referred to as working methods in the 2014 curriculum (POPS 2014). CE focused on valuing work, involving ethical, ecological, economic, aesthetic, and technological values, including safe working practices. Environmental education and sustainable development were emphasized more than before. The aims related to cultural heritage, object design, and craft. Technology cul-

tures were also highlighted as part of the subject's own identity (POPS 2014). The abandonment of technical work and textile work from the perspective of a gender-neutral content and terms of equality supported the 'general' craft purpose.

The learner activeness and the planning and understanding holistic craft process were highlighted for teaching and learning child-centric and theme-based project learning. The 2014 curriculum goals were directly linked to the pupils' entire craft process from idea to finished product, intertwining creativity and thinking more closely with all parts of the process. The research had supported the idea that pupils in making increasingly independent choices regarding learning goals and fostering self-directed learning (Metsärinne 2003). The diverse techniques in product design increased. The aim was for pupils to acquire competencies related to technological knowledge of materials, tools, and techniques proactively, as well as the necessary information and skills for their use and application.

Overall, since the 1990s, CE has moved towards emphasising child-centric learning. At the core is guiding the pupil's own goal defining, whole production creating, and evaluating, which relate to all learning phases. CE has shifted from gendered CE to a subject with a central task of promoting pupils' equality at school, developing the ability to consider changes and values in technological society and promoting their holistic well-being. From the social perspective, CE also associates learning sustainable development, object and craft cultures, technology and design information, and self-expression. Learning content is not specifically defined nationally. However, by examining teaching and learning materials, it can be noted that new work methods, manufacturing materials, and new tools and the increased knowledge and use of information and automation technologies as well as other engineering information have increased the amount of learning content to be taught especially in technical craft.

Summary and Reflection

The main aim in rural elementary schools was to educate the populace and to eliminate poverty by learning the skills necessary for everyday life. CE was related to learning work skills, economic efficiency, well-being of the home and civil society. After that, in elementary school, pupils gain CE associated hand skills by learning many new craft learning content and techniques to produce useful items. Education was related to nurturing the community's well-being but started to transition to an emphasis on individual welfare and hard-working citizens. In comprehensive school, the products became more diverse, although skill and techniques learning decreased and shifted towards emphasising personal learning and preparedness for further studies. Equal citizenship was a core societal goal, but overall, the importance of social emphases

decreased. The need for skills related to producing everyday items became less prioritized, and the focus shifted to enhancing well-being. The increase in child-centeredness may have been attributed to the growing leisure time and the declining needs for traditional craft skills. In modern times, CE promotes pupil autonomy, goal setting, and evaluation, as well as planning and assessing all stages of the learning process, making it highly child-centred. Pupils are guided to become self-initiative and inventive, and to be able to apply unlimited learning content to their ideas, artefact realisation and testing.

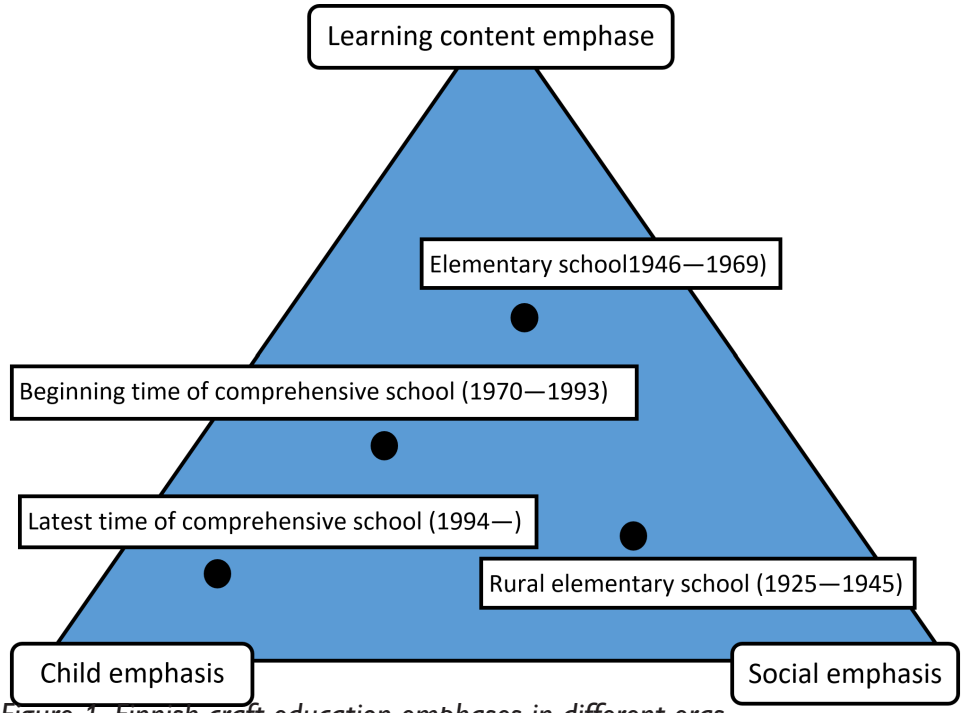


Figure 1. Finnish craft education emphases in different eras

While CE has become technological, with the increasing need for conceptual learning content, the goals have focused on serving individual well-being and general learning purposes. The function of CE has evolved from the production of items needed at home to becoming a subject that supports the holistic well-being of individuals and understanding crafting with technological purposes, activities and its literacy. In this regard, CE should increase consideration of learning craft historical and societal values, cultural differences while also conceiving local craft and global craft perspectives for understanding the nature of craft. The child-centric goals have been linked in CE throughout its history, and they include fostering pupils' interests, encouraging creative expression, promoting

self-actualisation, and developing self-esteem.

Finnish CE has challenges, because the teaching time in both textile and technical craft has typically been halved, compared to earlier times when the pupil chose one of the two. Perhaps this is partly why the choices of craft for 8th-9th grade have decreased significantly. Additionally, the learning goals have been presented at a very general level and the learning content has not been specified in national curriculum in recent decades. Thus, interpretations about the common direction of early childhood, initial and school CE for the future is difficult. Tension has arisen between art-oriented and technology-oriented learning goals and content. However, the practical and instrumental character and guiding pupil's individual growth in CE has supported it throughout its history. The pupil's creation of a complete product by knowledge searching, learning and making have also been a core strength in CE, regardless of the learning content areas and the current tension. The goals and methods are derived from general education with craft knowledge, not just about acquiring knowledge of design and technology. These factors are crucial in explaining why Finnish CE has maintained its position as a subject.

Another reason is that CE has existed in teacher education in universities from the early years of comprehensive school. Craft teachers have been required to have a master's degree in education since the 1980s, and a little later, depending on the university, craft science or craft education have been student teachers' main subject.

However, CE child-centric emphases do not provide a sufficient foundation for the development of the CE subject, also considered internationally. It is time to define more clearly the societal goals and particularly the learning content for the future CE (e.g. Metsärinne et. al. 2025, Metsärinne 2026). Early childhood, initial and school CE cannot only be a support subject part of art and technology education. Childs and their parents and teachers should know what the core learning content of craft is, and what craft's social importance is for all children living in modern society. Do we have something to learn from CE in early eras in this regard?

References

Ahonen, S. (2003). *Yhteinen koulu tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?: Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään.* Vastapaino.

Anttila, P. (2003). Käsityön korkea-asteen koulutus Suomessa. In S. Kotilainen and M-R. *Simpanen Suomalaisen käsityökoulutuksen vaiheita 1700-luvulta 2000-luvulle* (pp. 75-96). Suomen käsityön museon julkaisuja 22. Korpijyvä OY.

Anon. (1988). Käsityönopetus peruskoulussa, *Tekstiiliopettaja 4*/1988, 10–12.

Anttila, P., Kuivinen, E. and Karttunen, M. (1977). *Tekstiilikäsityön suoritustavoitteinen opetus.* Kouluhallitus.

Arminen, M., Mattila, P. and Manninen, L. (1975). *Nuorten sähkö- ja koneoppi. B, Kaupunkien ja muiden asutuskeskusten kansalaiskouluille*. Valistus.

Borg, K. (1952). *Muovit niiden ominaisuudet, valmistus ja käyttö*. WSOY.

Eyestone, J. E. (1992). The Influence of Swedish Sloyd and Its Interpreters on American Art Education. *Studies in Art Education 34*(1), 28–38.

Halinen, I., Holappa, A-S. and Jääskeläinen, L. (2013). Opetussuunnitelmatyö ja yleissivistävän koulutuksen uudistaminen. *Kasvatus 2*, 187–94.

Harikoski, I., Jarva, H., Kananoja, T., Luhtasela, M., Poppius, A. and Tanskanen, L. (1988). *Teknisen työn aiheita 3*. Kouluhallitus. Valtion painatuskeskus.

Heikkilä, E. & Keitaanniemi, T. (1997). *Lastuja ja kipinöitä – Teknistä työtä yläasteelle*. Otava.

Heinonen, A. & Parikka, M. (1986). *Vetonaula 3. Tekninen työ.* WSOY.

Hovi, S. and Viranko, A. (1985). *Nappi 3, 4, 5, 6 tekstiilityö* (kirjat). WSOY

Jussila, A. (1938). *Metallityöpiirustuksia kansa- ja jatkokouluille*. WSOY.

Kaisla, L. (1936). *Kansakoulun veistopiirustuksia 1*. WSOY.

Kallioniemi, A. (1950). *Käsityönopetus: merkitys – tarkoitus – metodi.* WSOY.

Kananoja, T. (1991). *Teknologian opetuksen suuntaviivoja*, Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, Julkaisusarja B:35.

Kantola, J. (1997). *Cygnaeuksen jäljillä käsityöopetuksesta teknologiseen kasvatukseen.* Ph.D. thesis, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä studies in education, psychology, and social research 133.

Karhu, P., Malmström, M. and Mannila, T. (1996). *Hyvä sauma: tekstiilityön käsikirja.* Otava.

Kettunen, P. and Simola, H. (Eds.) (2012) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle.* Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Komiteamietintö (1912:10). *Kansakoulun käsityönopetus*. Keisarillisen senaatin kirjapaino.

Komiteamietintö (1925:14). *Maalaiskansakoulujen opetussuunnitelma.* Valtioneuvoston kirjapaino.

Komiteamietintö (1946:10). *Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I.* Valtioneuvoston kirjapaino.

Komiteamietintö (1952:3). *Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma*. Valtioneuvoston kirjapaino.

Komiteamietintö (1959:9). *Tyttöjen käsityönopetuskomitean mietintö I*. Valtioneuvoston kirjapaino.

Komiteamietintö (1959:11). *Kouluohjelmakomitean mietintö*, Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.

Komiteamietintö (1959:41). *Tyttöjen käsityönopetuskomitean mietintö II ja III,* Komiteanmietintö. Valtioneuvoston kirjapaino.

Komiteamietintö (1970: A4). *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1. Opetussuunnitelman perusteet*. Valtion painatuskeskus.

Komiteamietintö (1970: A5). *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat*. Valtion painatuskeskus.

Koski, L. (2011). Sivistystyön ihmiskäsitys: villi-ihmisestä aikuiseksi yksilöksi. In A. Heikkinen, and P. Leino-Kaukiainen (Eds.) *Valistus ja koulunpenkki: kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle* (pp. 159–183). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kääriäinen, E. (1963). *Nuorten metallityönopas. Kansalaiskoulujen, kerhojen ja itseopiskelijain Oppikirja*. WSOY.

Lahdes, E. (1961). *Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun.* Otava.

Lahdes, E. (1974). *Tavoiteoppimisen teoreettiset perusteet. MLS-projekti: Osaraportti 1*. Kasvatustieteen laitos, Turun yliopisto, Julkaisusarja A:33.

Launonen, L. (2000). *Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle*. Ph.D. thesis, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology, and social research.

Lavonen, J., Lindh, M., Autio, O. and Antila, T. (1997). *Elektroniikka omaksi. Aine ja energia,* Weiling + Göös.

Lindfors, L. (1993). *Slöjdfostran I kulturkampen Del I. Studier I den finländska skolslöjdens läroplaner 1912–1994*. Studier från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi 4/1993, Vasa: Åbo Akademi.

Lehtonen, H. (1984). *Palkkatyöläistyminen, kasvatuksen yhteiskunnallistuminen ja Sosiaalipolitiikka.* Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos, Tampereen yliopisto, Sarja B 39/1984.

Luomalahti, M., Heinonen, A. and Parikka, M. (1986). *Vetonaula 7–9 puutyö*. WSOY.

Marjanen, P. (2012). *Koulukäsityö vuosina 1866–2003. Kodin hyvinvointiin kasvattavista tavoitteista kohti elämänhallinnan taitoja*. Ph.D. thesis, Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja sarja c osa 344.

Marjanen, P. & Metsärinne, M. (2019). The Development of Craft Education in Finnish Schools. *Nordic Journal of Educational History 6*(1), 49–70.

Mattila, M. E. (1948). Seitsemännen ja kahdeksannen luokan veisto. In K. Saarialho, M. Koskenniemi, A. Jääskinen, and A. Kaljunen (Eds.) *Kansakoulun työtapoja III. Ylimmät luokat ja vapaa harrastustoiminta* (pp. 370–375). WSOY.

Metsärinne, M. (2003). *Teknisen käsityön visio-opetus ja –oppiminen. Toiminta- ja tapaustutkimus peruskoulun 9. luokalla.* Ph.D. thesis, Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja, Annales Universitatis Turkuensis. Sarja – ser. C osa – tom. 198.

Metsärinne, M. (2008). *Suomen koulukäsityön neljä aikakautta opetussuunnitelmien ja teknisen työn oppikirjojen kuvauksena - kohti monipuolista koulukäsityön tutkimusta ja käytänteitä. Techne Series*, Research in Sloyd Education and Craft Science A: 13/2008.

Metsärinne, M. (2026). Technology education and craft teaching – Technical skills, technical learning content and technical lifeworld. In E-M. Niinistö, R. Korhonen, K. Niinistö ja J. Ståhlberg (toim.) *Alkuopetus. Lapsi oppimassa ja koululaiseksi kasvamassa* (pp. 162-178). Rauman normaalikoulu, Turun yliopisto. https://sites.utu.fi/rnk/tutkimus-ja-kokeilu/julkaisut/

Metsärinne, M. & Marjanen, P. (2016). Miten opettajia on ohjeistettu opettamaan koulukäsityön oppisisältöjä? In H-M. Pakula, E. Kouki, H. Silfverberg and E. Yli-Panula (Eds.) *Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka* (pp. 344–359). Suomen ainedidaktiikan tutkimusseuran julkaisuja, Ainedidaktisia tutkimuksia 11.

Metsärinne, M., Salonen, A., Kallio, M., Virta, K., & Hilmola, A. (2025). Outlining technical craft as technology and engineering education in Finnish school craft. *International Journal of Technology and Design Education*, 35(4), 1345–1373. https://doi.org/10.1007/s10798-024-09950-1

Nurmi, V. (1989). *Kansakoulusta peruskouluun*. WSOY.

Oittinen, R. H. (1972). *Miksi peruskouluun. Päämääriä ja periaatteita koulun kehittämisestä.* Tammi.

Orpana, V., Eräpohja, N. and Pynnönen, K. (1966). *Kansalaiskoulun ammattipiirustus 7.-9. luokkia varten.* Valistuksen kirjapaino.

Orpana, V. & Jääskinen, A. (1960). *Kansalaiskoulun puutyöt.* Otava.

Peltonen, J. (2001). Käsityökasvatus Suomessa: historiaa ja filosofismetodista kehittelyä. In M. Itkonen (ed.) *Ihminen, mikä ja kuka olet? Filosofisia polkuja kasvatukseen, kasvuun ja olemiseen* (pp. 164–188). Tampere University Press.

Peruskoulun opetuksen opas: *Tekninen työ* (1988). Kouluhallitus.

Pierson, C. (1991). *Beyond the Welfare State?: The New Political Economy of Welfare*. Cambridge: Polity Press.

Popkewitz, T. S. (1997). The Production of Reason and Power: Curriculum History and Intellectual Traditions. *Journal of Curriculum Studies 29*(2), 131–64.

Popkewitz, T. S. (2011). Curriculum History, Schooling and the History of the Present. *History of Education 40*(1), 1–19.

POPS (1985). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. Kouluhallitus.

POPS (1994). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994*. Opetushallitus.

POPS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus.

POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.

Rinne, R. (1984). *Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970: opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu.* Turun yliopiston julkaisusarja C osa 44.

Ruuskanen, K., Kaski M-L., Järvi, P. and Broms, A. (1990). *Tekstiilitaito*. WSOY.

Salmela, S., Tarkkila, L. and Nivarpää, E. (1968). *Nuorten puutyöopas. Kansalaiskoulujen, kerhojen ja itseopiskelijoiden puutyön oppikirja*. WSOY.

Santakallio, E. (1994). Teknologian ymmärtämisen valmiuksista, In P. L. Kuhmonen (ed.), *Ideasta tuotteeksi. Käsityö, tekninen työ ja tekstiilityö* (pp. 93–120). Opetushallitus.

Sihvonen, A., Laine, O.J and Happonen, L. (1981). *Peruskoulun kone- ja sähköoppi 7*. Otava.

Simola, H. (1995). *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.

Simpanen, M.-R. (2003). Käsityöopetus suomalaiskouluissa 1800-luvulta nykypäiviin. In S. Kotilainen, S. & M-R. Simpanen (Eds.). *Lyhyt oppimäärä koulukäsityöhön*. Suomen käsityön museon julkaisuja 21, Jyväskylä.

Soininen, A., Hälvä, M., Reinilä, M. and Seraste, R. (1953). *Koulutyttöjen käsitöitä*. WSOY.

Soininen, M. (1929). *Opetusoppi II*. Neljäs painos. Otava

Somersalo, E. (1916). *Tyttöjen käsityökirja*. Kansanvalistusseura.

Suonperä, Y. and Nurmi, U. (1962). *Käytännön sähkö- ja moottorioppi. Kansalaiskoulujen, kerhojen ja itseopiskelun oppikirja*. WSOY.

Sutela, K. (1977). *Akryylityön opas*. SOK koulupalvelu.

Takala, T. (1983). *Oppivelvollisuuskoulu ja yhteiskunnalliset intressit: tutkimus kvalifikaatioihin ja koulutuskustannuksiin kohdistuvista intresseistä Suomen oppivelvollisuuskoulua koskevan koulutuspoliittisen päätöksenteon määreinä*. Ph.D. thesis, Acta Universitatis Tamperensis, Ser. A. 151.

Tekninen käsityö (1970). POPS- opas 13. Kouluhallitus.

Tekninen käsityö (1976). *POPS-opas*, uudistettu painos. Kouluhallitus.

Tekninen työ (1979). *POPS-opas, elektroniikan perustietoa opettajille*. Kouluhallitus.
Törnudd, L. (1920). *Uusi käsitöiden oppikirja. Käsityönopetus kansakoulun jatkoluokilla*. Gummerus.

Valve, T. and Tappura, K. (1933). *Kansakoulun käsityöt*. WSOY.

Valve, T. (1949). Kansakoulun käsityöopetus koulukokonaisuuden osana. In K. Saarialho, M. Koskenniemi, A. Jääskinen, and V. Myrsky (Eds.) *Kansakoulun työtapoja II osa* (pp. 446–451). WSOY.

Vitikka, E. (2009). *Opetussuunnitelman mallin jäsennys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Ph.D. thesis, Jyväskylän yliopisto. Suomen kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia 44.

Whittaker, D. J. (2014). *The Impact and Legacy of Educational Sloyd: Head and Hands in Harness*. Routledge.

Place-based Transmedia Heritage Education in Early Childhood Education and Care: the CREATECH project

Ivana Kocevska, Valeria Pica, Kati Nurmi, Julia Uusoksa, Mariola Andonegui Navarro and Aleksandra Nikolic

Abstract

Cultural heritage plays an important role in education, serving both as a subject of learning and as a medium for engaging children with their everyday environments and communities through sensory, creative and participatory forms of learning. Building on this foundation, the Transmedia Heritage Education (THE) Model, developed for teachers and school-aged children through previous European projects, integrates learning from and about cultural heritage with sensory exploration, creative production and transmedia storytelling. The CREATECH project (2023–2025) explored how THE could be adapted for Early Childhood Education and Care (ECEC), with a stronger emphasis on play- and place-based learning and taking into account young children's developmental characteristics and everyday pedagogical contexts.

This study examines how the THE Model was applied in ECEC through a place-based approach in eight kindergarten pilots conducted in Finland, Spain, Italy and Serbia in 2024–2025, and how insights from the pilots subsequently informed the theoretical conceptualisation of its adaptation to ECEC. Using a policy-contextualised, multi-site qualitative case study design, the analysis draws on national ECEC curriculum documents, questionnaires completed by educators and project staff, and interviews with participating educators. Rather than evaluating children's learning outcomes directly, the study examines educators' and project staff's experiences of implementing THE in ECEC and the key adaptations and pedagogical and contextual conditions that shaped its implementation.

The findings suggest that THE provides a promising framework for engaging young children with cultural heritage through sensory exploration, creative production and transmedia storytelling when implemented through age-appropriate, place-based, playful and participatory practices. A stronger place-based orientation expanded sensory exploration by grounding heritage learning in meaningful local places, while transmedia heritage storytelling provided continuity across sensory, creative and digital activities. Educator scaffolding, small-group work, flexible pacing, family and community involvement and practical support for creative production emerged as key enabling conditions. The study

contributes to the further development of THE for ECEC by clarifying what remained central to the Model, what was adapted for younger children and what needs to remain flexible across different ECEC contexts.

1. Introduction

1.1 The context of the CREATECH project

The CREATECH project (2023–2025), funded by the Erasmus+ programme of the European Commission, was implemented in collaboration with eight kindergartens and their early childhood educators and five organisations specialising in heritage education and creative digital pedagogy from Finland, Spain, Italy and Serbia. The project explored how creative expression and digital tools could be integrated into heritage education for young children through place-based learning and transmedia storytelling. The participating children were primarily aged 5–6 years, with some younger children in mixed-age groups.

The project was grounded in the potential of cultural heritage as an educational resource in Early Childhood Education and Care (ECEC). Cultural heritage offers opportunities to explore local environments, develop relationships with meaningful places and engage with culture through play, imagination and multisensory experiences. Although heritage is often present in kindergarten practices, educators do not always recognise their role as heritage educators. At the same time, while digital technologies offer possibilities for creative expression and participation, ECEC educators benefit from practical approaches for integrating digital tools meaningfully into their work.

CREATECH responded to these needs by applying and adapting an existing cultural heritage education approach, the Transmedia Heritage Education (THE) Model, to the pedagogical context of ECEC. In CREATECH, the approach brought together cultural heritage, storytelling and creative and digital practices with a strengthened emphasis on place-based learning (PBL). It combined hands-on and multisensory exploration with collaborative and participatory activities using multiple forms of expression and creative production. Children were encouraged to explore and creatively represent cultural heritage and their local cultural environments, while educators acted as facilitators and co-explorers.

In 2024–2025, the eight participating kindergartens implemented creative heritage projects in which children explored cultural heritage and a meaningful local place chosen together with their educators through sensory and place-based activities, observing, listening, touching and imagining it in the past, present and future. Cultural heritage was approached as something children could experience, interpret and creatively represent, beginning with the local and familiar (objects, stories, everyday environments and places) and local, and gradually ex-

panding to community heritage and intergenerational perspectives. These encounters inspired children's heritage stories and transmedia storytelling.

The pilots followed a shared pedagogical framework and core activities, adapted to the needs and contexts of each kindergarten. Some kindergartens integrated the project into daily routines throughout the year, while others implemented shorter, more intensive projects of two to three months. Where possible, activities were organised in smaller groups to support participation, peer interaction and children's diverse interests and abilities. Collaboration with families and local communities also played an important role in exploring how cultural heritage is shared and transmitted across places and generations.

Drawing on their exploration of the chosen place, children developed heritage stories through storycrafting, play and other forms of storytelling, expressed through photography, videography, music, visual arts, crafts, play and drama, with educators scaffolding the process according to children's needs. The resulting creative and digital materials were brought together as transmedia heritage stories, with a digital 360° image of the chosen place serving as their setting. Each kindergarten group planned and curated its own immersive 360° web-based environment around the chosen place, while project staff carried out the technical production. These environments were brought together in the online CREATECH exhibition. This 360° format was a project-specific way of presenting each group's transmedia story rather than an essential component of transmedia heritage storytelling.

1.2 Transmedia Heritage Education (THE) : from Heritage Hubs to CREATECH

The Transmedia Heritage Education (THE) Model is a heritage education approach that combines *sensory exploration, creative production and transmedia storytelling* to support exploring, interpreting and representing cultural heritage through multiple forms of expression. The Model has been developed through three consecutive European projects, evolving in its target age groups, pedagogical approaches and role of place in the learning process.

Heritage Hubs (2018–2020, Creative Europe) targeted children and young people aged 10–16 and worked primarily with intangible cultural heritage. It was structured around three interconnected processes: *learning about, interpreting and sharing heritage,* with learning from heritage operating as a cross-cutting theme. Heritage sites and local cultural environments provided contexts for communal, experiential learning during transnational exchange visits, but place did not yet function as a sustained pedagogical context across the learning process.

Future Narratives (2021–2023, Erasmus+) established THE in its original three-part form: *sensory exploration,*

digital creation and transmedia heritage storytelling, introducing object-based learning and a past–present–future perspective for exploring local heritage and environments with children aged 7–14. Place-based learning was already present, but the local environment functioned primarily as an entry point for engaging with cultural heritage. Children could select any aspect of cultural heritage as the subject of their transmedia story, so the creative process was not necessarily anchored to the place initially explored.

CREATECH continued this development by exploring the implementation and adaptation of THE in ECEC. The three interconnected elements of THE were retained, although digital creation was subsequently rephrased as creative production when conceptualising the ECEC version of THE, to better reflect the range of creative activities involved. Implementation, in turn, was adjusted to younger children's developmental needs and the pedagogical context of ECEC. A key modification was to strengthen the place-based focus within sensory exploration. Rather than functioning primarily as an entry point, the chosen local place remained a contextual anchor throughout the process, providing experiences, materials and context for *creative production and transmedia heritage storytelling*, and creating greater continuity between the three interconnected elements of THE.

Further refinements emerged during implementation, which showed that the three elements did not need to operate as distinct sequential phases. *Transmedia heritage storytelling* often began alongside sensory and place-based exploration and continued throughout the creative process, emerging as a unifying element of THE, connecting children's encounters with place to different forms of creative expression. Implementation experiences subsequently informed the theoretical conceptualisation of THE for ECEC, combining deliberate refinements introduced before piloting with methodological and theoretical adaptations emerging through implementation and analysis. This article examines this adaptation process and the pedagogical conditions that shaped the implementation of THE in ECEC.

1.3 Adapting Transmedia Heritage Education (THE) to ECEC

The THE Model integrates three interconnected elements: *sensory exploration, creative production* and *transmedia heritage storytelling*. Learners engage with cultural heritage through these elements using different forms of expression, while educators act as facilitators and co-explorers rather than instructors. This approach is consistent with a Vygotskian understanding of learning as socially mediated, with adults supporting children's engagement within their evolving capabilities (Vygotsky, 1978). This transmedia approach creates opportunities for multimodal learning, while storytelling connects different expe-

riences, interpretations and creative expressions into narratives, bringing together the environmental, social and cultural dimensions of situated learning (Andonegui Navarro et al., 2023; Lave & Wenger 1991; Nikolić et al,. 2021).

Digital technologies offer a range of possibilities for exploring, documenting and representing cultural heritage (Parry, 2019; Mortara & Catalano, 2018). Drawing on the concept of transmedia storytelling (Jenkins, 2010; Scolari, 2013), THE uses multiple forms of media (e.g. video, sound, augmented reality, physical installations, comics and performance) to explore heritage, create and communicate heritage stories and contribute to how cultural heritage is understood. Learners do not merely consume heritage narratives but become heritage narrators, contributing to their creation through digital, creative and collaborative processes. THE therefore combines a methodology for transmedia heritage storytelling with a pedagogical approach that engages learners with heritage through multisensory exploration and multimodal learning (Andonegui Navarro et al., 2023).

THE is well aligned with ECEC pedagogy through its emphasis on creative, multimodal and participatory learning that supports storycrafting and narrative play. Creativity is understood primarily as a process of exploration and expression rather than as the production of creative outcomes. Story-based exploration is particularly relevant to young children's learning, providing opportunities for language development, social interaction and the exploration of experiences and ideas (Nicolopoulou et al., 2015). In applying THE in ECEC, its emphasis on *sensory exploration, creative production and storytelling* was retained, while implementation was adjusted to younger children's developmental and pedagogical needs. Collaboration, participation, play and creative expression were emphasised over technological proficiency, with digital tools used primarily for expression and representation rather than as learning objectives in themselves.

It was recognised from the start that the practical implementation of THE would need to be adjusted to ECEC. At the same time, the pilots followed a shared pedagogical framework to maintain coherence across the kindergartens, while enabling THE to be tested in different contexts. Partners agreed on three sensory exploration approaches: object-based learning, place-based learning and intergenerational storytelling. Common core activities included ‘From an Object to a Story’ and ‘A Sensory Walk’, while intergenerational storytelling was implemented in locally appropriate ways. Shared materials and activities were also developed for digital creativity and transmedia production.

Before each pilot, project staff and educators adapted the activities to the particular group, taking into account children’s age and abilities, group composition, language skills and interests, as well as local cultural contexts and available expertise and resources. Adaptations included

greater use of small-group, play-based and hands-on activities, shorter or more gradually paced sessions, greater educator facilitation, and simplifying or dividing activities across several sessions or days. Further adjustments were made during implementation based on educators' and project staff's observations. Some kindergartens introduced guiding characters such as "Cinnamon Mouse" in Finland and "Pepe Montaña" in Spain, to provide a continuing narrative thread connecting sensory and place-based exploration with storycrafting and creative activities. The pilots therefore tested locally adapted versions of a shared pedagogical approach rather than identical sets of activities.

A particularly important development in applying THE to ECEC was its stronger place-based orientation. Early childhood education supports children's participation in their social and cultural worlds, including relationships with their communities and wider society (UNESCO, 2015). Young children encounter these contexts through the places, relationships and everyday environments that form part of their everyday lives. Place-based learning (PBL) supports this by grounding cultural heritage exploration in environments that children can experience directly through their senses and relate to their everyday lives.

PBL draws on experiential education (Dewey, 1938) and the critical pedagogy of place (Gruenewald, 2003), emphasising local communities and environments as contexts for learning (Sobel, 2004). Place functions not only as a setting for learning but as part of the learning process itself, connecting learning with local environments, communities and experiences, and extending learning beyond the classroom through nearby places, people, stories and cultural heritage as educational resources (Riveiro-Rodríguez et al., 2021; Hernandez Gonzalez, 2023).

Findings from the earlier Future Narratives school-based implementation of THE also point to the value of grounding heritage exploration in children's immediate environments. Where cultural heritage was difficult for younger pupils to conceptualise, teachers found familiar, tangible and directly experienced heritage easier for them to understand (Andonegui Navarro et al., 2023). This experience provides a point of reference for considering the role of place in applying THE to ECEC.

As outlined in Section 1.2, place-based learning played an emerging but not yet sustained role in THE from Heritage Hubs onwards, but its role was deliberately strengthened in CREATECH for younger children. A stronger place-based focus was introduced within the existing sensory exploration element with a meaningful local place used as a starting point for exploring cultural heritage. PBL was not introduced as an additional element alongside the three interconnected elements of THE. Rather, it expanded and contextualised sensory exploration by grounding it in a meaningful local place, with direct encounters with

the place generating experiences that could be developed through creative activities, digital creation and *transmedia heritage storytelling*. This situated heritage learning within children's everyday environments and creating greater continuity between the three elements of THE.

European ECEC frameworks and policy guidance emphasise inclusive, child-centred and participatory approaches that recognise children as curious, active learners who explore the world through play, imagination and creative expression (Council of the European Union, 2019, 2022; OECD, 2019). These principles align with THE, which positions learners as active participants in exploring, interpreting and creatively representing heritage. CREATECH built on this participatory approach while adapting its implementation to ECEC. Participatory pedagogy therefore provides a way of understanding how this aspect of THE can be put into practice with young children, rather than representing a new component of the Model.

In ECEC, participation requires opportunities for children to contribute in varied, not only verbal, ways (Clark and Moss, 2011) with appropriate adult scaffolding. This is particularly relevant to THE, which enables children to participate in heritage exploration and storytelling through play, creative expression and verbal and non-verbal forms of participation. Educators facilitate and co-explore with children, adjusting their involvement to children's needs and readiness. Participation is therefore understood as relational, developing through children's interactions with educators, peers, materials, places and communities.

Participation can also extend beyond the kindergarten to families, communities and everyday environments, strengthening learning across educational and everyday contexts (Rinaldi, 2013; Falk & Dierking, 2016). This is particularly relevant to place-based heritage education, where family and community members can contribute stories, memories, knowledge and perspectives connected with local places and cultural heritage. Family storytelling, community encounters and neighbourhood walks can connect children's heritage exploration with the wider social and cultural contexts in which heritage is experienced and transmitted. Local places and cultural materials, including objects, photographs and intergenerational stories, provide sources for exploration and storytelling through which children can interpret heritage and contribute their own perspectives to shared understandings of it (Andonegui Navarro et al., 2023).

PBL and participatory pedagogy play distinct but complementary roles in applying THE to ECEC. PBL provides a contextual anchor across *sensory exploration, creative production and transmedia heritage storytelling,* grounding exploration in meaningful local places and providing experiences and materials for creative and transmedia work. Participatory pedagogy provides a basis for implementing THE's emphasis on acti-

ve participation through children's contributions, educator facilitation and collaboration with families and communities. They inform the adaptation and implementation of THE in ECEC without constituting additional elements of the Model.

Together, these adaptations resulted in the ECEC conceptualisation of THE presented in Figure 1. The Model retains its three interconnected elements: *sensory exploration, creative production and transmedia heritage storytelling*. *Sensory exploration* provides direct, multisensory encounters with heritage and local environments; creative production enables experiences and ideas arising from these encounters to be creatively represented; and *transmedia heritage storytelling* connects the three elements and different forms of media throughout the process rather than functioning as a final stage.

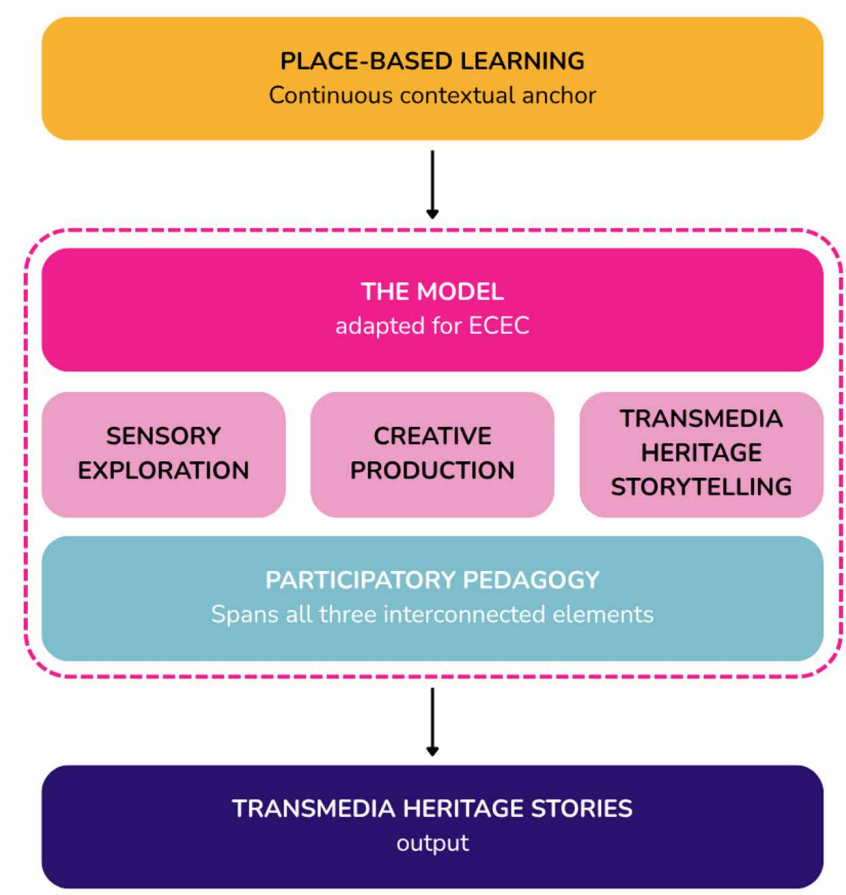


Figure 1. The Transmedia Heritage Education Model adapted for ECEC.

2. Methodology

This study uses a multi-site qualitative case study design, contextualised through national ECEC policy, to examine the process of adapting and implementing THE in ECEC. It combines policy document analysis, questionnaires and interviews across Finland, Italy, Serbia and Spain, drawing on data collected during the CREATECH pilots in eight kindergartens in 2024–2025. The study focuses particularly on how THE was applied and adapted to ECEC through its strengthened place-based focus and on the pedagogical and contextual conditions that shaped its implementation.

To provide a common basis for implementation across the eight pilot settings while allowing for local adaptation, the pilots followed a shared pedagogical framework organised around object-based learning, place-based learning and intergenerational storytelling, followed by creative digital production and transmedia storytelling. Common core activities were developed within this framework, while partners adapted their implementation to local ECEC contexts and developed additional activities according to local needs, interests and expertise. The pilots therefore represented locally adapted implementations of a shared pedagogical approach rather than identical sets of activities.

The analysis is guided by two research questions:

1. How was the THE Model adapted for and applied in ECEC through the CREATECH pilots?
2. What pedagogical and contextual conditions supported or constrained its implementation across the eight participating kindergartens?

These questions narrow the focus of the article to the adaptation of the Model and the conditions for its implementation. They also reflect the nature of the available data: the study draws primarily on educators' and project staff's perspectives, rather than direct or longitudinal evidence of children's learning outcomes.

2.1 Data collection

Data was collected from three sources: national ECEC curriculum documents, questionnaires and interviews.

Policy documents

Four national ECEC curriculum documents, one from each participating country, were used as primary sources for the document analysis, examining the extent to which principles and practices relevant to the adapted THE Model were supported within the national curricula.

Questionnaires

Questionnaires were administered to two participant groups at multiple stages of the CREATECH project

(pre-, mid- and post-implementation), providing information on how participants' perspectives developed over the course of the project. These included 15 project staff members involved in designing, supporting and evaluating project activities, and 16 ECEC educators participating in the project. The questionnaires combined open-ended and closed questions, including binary, multiple-choice and Likert-scale items.

Interviews

Semi-structured interviews with participating educators were conducted in each country following completion of the kindergarten pilots, in small groups of up to four, in pairs, or individually depending on the local context. The interviews elicited educators' reflections on the implementation process, the suitability of the approach for ECEC, adaptations made before and during implementation, and the opportunities and challenges encountered. All interviews were conducted in participants' native languages and transcribed for thematic analysis.

2.2. Data analysis

Data analysis followed a multi-method qualitative approach, with distinct analytical procedures for each data source. Numerical questionnaire data were analysed descriptively to identify broad patterns across project phases and partner countries. Open-ended responses and interview transcripts were analysed thematically through familiarisation, coding and theme development in relation to the research questions, and conducted inductively so that themes emerged from participants' own accounts of implementing the place-based THE Model across different national and local contexts. Particular attention was given to adaptations made during implementation and to the conditions educators and project staff identified as supporting or constraining it.

The four national curriculum documents were analysed using directed qualitative content analysis structured around six analytical themes: place-based learning, Transmedia Heritage Education, participatory pedagogy, enhanced creativity, learner agency and active participation. These themes examined the extent to which principles and dimensions relevant to CREATECH were supported within the four national frameworks; they were not intended to represent equivalent components of the THE Model. As established in Section 1.3, PBL and participatory pedagogy have distinct roles in relation to THE, while creativity, learner agency and active participation were included as dimensions of curriculum alignment. Relevant passages were identified in the original-language documents, summarised in English and assigned a degree of alignment using a four-point scale (0 = absent, 1 = weak, 2 = moderate, 3 = strong). This article reports the curriculum findings most relevant to the research questions rather than all findings generated under the six themes.

Evidence concerning children's engagement, participation, agency and creative activity was derived primarily from educators' and project staff's observations and reflections and is therefore interpreted as evidence of how participants perceived children's participation, rather than as direct evidence of children's developmental or learning outcomes.

3. Findings

3.1. Reframing heritage

One of the most consistent findings concerned educators' understanding of cultural heritage. Before and during implementation, some educators required conceptual scaffolding to broaden their understanding of heritage beyond primarily monumental, artistic or historically distant and to recognise local places, everyday environments, objects, practices and family or community memories as possible heritage resources.

A project staff respondent described this process as follows:

> "The educators needed more support in the process of understanding the concept of cultural heritage beyond what is monumental or artistic. They had to grasp that their immediate environment contained elements of high heritage value that they could use as educational resources. Once they understood and discovered this — thanks to the training the educators received in Spain — they became enthusiastic about the project and took the initiative." (Report 04, Q4.1b.)

Interviews with educators (Report 14) similarly reflected this change, describing the project as "transformative learning for educators", involving a "redefined understanding of cultural heritage" and a shift towards recognising "heritage close to us" (Theme 1, Code 1.3). Following the implementation of place-based activities, staff reports also described a shift from viewing heritage as distant history towards recognising it as a resource for "everyday play and learning" (Report 04, Q4.3b). This broader understanding supported the implementation of THE in ECEC by enabling educators to approach heritage through children's immediate surroundings and experiences and recognise local heritage as an educational resource that could be incorporated into ECEC practice in different creative ways.

3.2. Strengthening sensory exploration through place-based learning

A key aspect of strengthening the place-based orientation of THE was grounding its existing *sensory exploration* element more consistently in direct encounters with meaningful local places. Supported by educators, children selected a meaningful place in the local environment and explored it through observation, listening, movement, touch and imagination, including considering the place in the past, present and future. Educator and project staff obser-

vations indicated that these activities encouraged children to notice and explore familiar surroundings in new ways (Reports 04 and 14). Spanish educators, for example, reported that children paid attention to neighbourhood sculptures they had previously passed without examining and subsequently represented them in their models. They also described children paying closer attention to their own play area and its surroundings (Report 14). Rather than functioning only as an introductory stimulus for heritage exploration, the chosen place remained a contextual anchor for subsequent creative and storytelling activities.

Project staff observations also indicated that local places and cultural environments provided immersive learning spaces in which children could engage with heritage through sensory experience, role-play, embodied learning and creative inquiry (Report 04, Q4.3b, Theme 2). Children explored and interpreted these environments through hands-on activities such as building models and drawing murals, generating experiences, observations and ideas that could be developed through creative and digital forms of expression (Report 04, Q4.3b, Theme 3). Familiar environments became not only places for heritage exploration but also sources of material and inspiration for the heritage stories children developed.

These findings support understanding PBL as an adaptation of THE's existing *sensory exploration* element rather than as an additional element of the Model. Engagement with local environments was already present in the school-based implementation of THE in Future Narratives, where teachers highlighted the value of contextual learning in real environments and of bringing local heritage into school-based learning (Andonegui Navarro et al., 2023). In CREATECH, however, place was given a more sustained role. The three interconnected elements of THE were retained, while *sensory exploration* became more explicitly grounded in children's direct encounters with a meaningful local place that remained a contextual anchor for subsequent activities. Experiences and material generated through this place-based exploration were carried forward into *creative production* and *transmedia heritage storytelling,* creating greater continuity between the three elements of THE.

3.3. Implementing *creative production* and *transmedia heritage storytelling* in ECEC

The pilots indicate that the *creative production* and *transmedia heritage storytelling* elements of THE can be implemented in ECEC when digital tools are used alongside other forms of creative expression and storytelling and, where needed, are appropriately scaffolded by adults. Rather than being introduced as isolated technical exercises, *creative production* formed part of broader creative processes that included storycrafting, play, drawing, crafts, music and drama, as well as photo-

graphy, audio recording, video and animation.

A prominent feature of this process was multimodal expression, with children using different creative and digital media to explore and represent cultural heritage. The resulting transmedia stories combined digital materials such as images, sound effects, original music, video and stop-motion with tangible materials including models, props, costumes, drawings and crafts (Report 04, Q4.5b, Theme 2). In one Finnish kindergarten a small group developed a stop-motion animation through storycrafting, planning, material-making and filming (Report 14). Questionnaire findings showed that 64% of respondents strongly agreed and 18% agreed that children used cultural heritage and elements of *transmedia storytelling* as a means of creative expression (Report 04, Q5.6). Together, these findings illustrate how digital media functioned as one set of expressive resources within a broader creative heritage process.

The integration of digital tools also provided opportunities for children to practise emerging digital competencies through creative and play-based activities connected with their heritage stories. Project staff and educator interviews documented children using digital tools and applications such as GarageBand, iMovie and StopMotion for a range of creative activities, including music creation, storytelling, animations, filming, photography, editing and audio recording (Report 04, Q5.4b., Theme 1; Report 14). Post-project questionnaires provided complementary evidence, with educators reporting perceived development in many children's emerging digital competencies (Report 15, Q5, Theme 4). Post-project interviews also indicated changes in educators' perceptions of young children's capabilities with digital technologies. They expressed surprise at children's capacity to use technological tools creatively and at what they were able to produce, with some describing children navigating tools such as iMovie and GarageBand with greater ease than the adults themselves, and highlighting the realisation that digital technologies could be used "to create, not just to play" (Report 14, Theme 2.2). Educators also reported developing their own digital skills and confidence, and expressed intentions to continue using these tools in their work (Report 14). These findings suggest that implementation broadened educators' understanding of both children's digital capabilities and the possibilities for creative digital production in ECEC.

Active participation in *digital creation* did not require children to carry out every technical step independently. Educators described supporting and facilitating rather than directing the creative process, providing technical assistance while children contributed ideas, developed stories and materials, and made decisions about their representation (Report 14). In one Spanish kindergarten, older pupils supported technological production while younger children remained the "ideators and creative minds", generating ideas that the ol-

der pupils helped to realise digitally (Report 14). Similarly, in producing the CREATECH online exhibition, children contributed through storycrafting, creative materials and decisions, while project staff provided technical scaffolding by constructing the 360° environments. This illustrates how children could participate actively in digital and transmedia production without carrying out all technical processes themselves and receiving technical scaffolding from educators, peers or project staff. The 360° environments were a project-specific format for presenting each group's transmedia heritage story rather than a defining requirement of THE. Other formats can similarly be used to combine and present the different media through which a transmedia heritage story is developed and communicated.

Implementation also clarified the relationship between the three elements of THE. Rather than operating as consecutive phases, *transmedia heritage storytelling* often began alongside sensory and place-based exploration and continued throughout the creative process, allowing storycrafting, play, creative production and digital creation to develop in parallel. This was particularly visible where guiding characters provided narrative continuity. In one kindergarten, Cinnamon Mouse was described as the "red thread throughout the whole kindergarten year", connecting digital activities, traditions, visits and storytelling within everyday activities. These findings support understanding *transmedia heritage storytelling* as a unifying element of the adapted Model, connecting activities across *sensory exploration* and *creative production*.

3.4. Participatory implementation and educator-observed agency

Children's active participation is an underlying pedagogical principle of THE, while the Model's methods are intended to create opportunities for participation in practice. Educators' and project staff's observations indicated how this participatory principle was enacted through children's contributions to project activities. Participation extended beyond digital and transmedia production to the ways children contributed to the direction and content of heritage exploration, storytelling and creative activities. Educators reported that many children initiated ideas and sometimes developed activities in directions different from those initially anticipated, with their contributions including brainstorming, verbal and visual expression, storycrafting and creative production (Report 14, Theme 2.2). Project staff evaluations similarly described children's transmedia work as involving role-play, child-driven story creation and the integration of imagination and play (Report 04, Q4.5b, Theme 1).

The form and degree of children's participation varied according to the activity and the needs of the group, with educators providing structure and support while leaving space for children's choices and contributions. In one Finnish kindergarten educators offered several familiar

and accessible places and children voted on which to explore. They also reported having provided greater support at the beginning of the process and in more language-based activities, while drawing and creative ideas came more directly from the children (Report 14). A similar balance was evident in storycrafting: children provided the ideas and developed the story, while educators supported the process with prompting questions such as "What happened next?" when needed (Report 14). This illustrates a form of scaffolded agency in which educator guidance and children's participation were not mutually exclusive, and required more continuous adjustment in ECEC than in the earlier, school-aged implementation of THE, according to children's age, language skills, attention and readiness.

In Future Narratives, teachers similarly described providing school-aged pupils with a clear framework while learning to step back and allow greater independence in the creative process. Some teachers noted that not intervening was not always easy, but that pupils could work more independently when the framework was clear, and the activities were child-oriented and engaging. (Andonegui Navarro et al., 2023). In CREATECH, however, the balance between guidance and independence required more continuous adjustment according to children's age, language skills, attention, experience and readiness.

The interviews and project staff observations also indicated differences in educators' familiarity with and comfort in using approaches such as THE that emphasise children's active participation. INTO staff, who facilitated creative digital activities across all participating kindergartens, similarly observed variation in the extent to which educators guided or intervened in children's creative processes. In some contexts, educators were more accustomed to allowing children's ideas and choices to guide activities, while in others stepping back from directing or intervening in the creative process appeared more challenging. (Reports 04 and 14.)

These findings suggest that implementing the participatory principle of THE may require different levels and forms of support to help educators balance appropriate scaffolding with space for children's own ideas, choices and creative contributions. Overall, the examples illustrate a form of scaffolded agency in which educator guidance and children's participation were not mutually exclusive. Adults could provide structure, prompting and support while leaving space for children's ideas, choices and creative contributions to shape the process.

Participation also had a collaborative dimension: educators described children discussing and debating ideas, helping one another and working together on shared tasks, and identified social learning and collaboration among the project's perceived positive features for children (Report 14, Theme 2). Participation also extended beyond the kindergarten group through relationships with

families, older children and community members, who contributed cultural knowledge and materials such as photographs, objects, songs and stories, accompanied groups on local visits, and in some kindergartens shared memories of the local area and past ways of life, bringing intergenerational perspectives into children's heritage exploration.

Participation in CREATECH can therefore be understood not only in terms of individual choice and expression but also as collaborative contribution, negotiation and shared creative activity. While these observations provide evidence of opportunities for children's agency within THE in ECEC, they represent adult perspectives on children's participation rather than children's own accounts of their agency.

3.4 Pedagogical and contextual conditions shaping implementation

The data analysis identified several interrelated pedagogical and contextual conditions that shaped the implementation of THE in ECEC across Finland, Italy, Serbia and Spain. Some adaptations had been anticipated before piloting on the basis of the developmental characteristics of younger children, while others were agreed with individual kindergarten groups or emerged during the pilots as educators and project staff responded to how the activities functioned in practice. The adaptation process was therefore iterative and context-responsive rather than a single standardised modification applied identically across all eight settings. Post-project data highlighted time, developmental suitability, group size and composition, available resources and educators' familiarity with the methods and tools as factors affecting implementation (Report 15).

Group size, composition and differentiation

Group size and composition were important conditions for implementation. In some kindergartens in Spain and Serbia, activities were conducted with groups of around 25 children, limiting opportunities for hands-on participation and individual contribution. Across all countries, activities were organised in smaller groups where possible, ideally six to eight children. Educators described small-group work and multiple forms of creative expression as supporting participation and peer interaction while enabling children to contribute according to their different interests, abilities and strengths. Interview accounts also emphasised the importance of group dynamics, creating a supportive atmosphere and ensuring that children who required more time or clearer guidance could participate (Report 14). Post-project questionnaires similarly identified large and heterogeneous groups as challenging and smaller groups as providing better opportunities for experimentation and involvement (Report 15).

Time and pace

Time and pace also affected implementation, but the findings did not

indicate a single optimal duration. Some kindergartens integrated their projects into everyday routines over the school year, while others implemented more intensive projects over two to three months. Longer implementation allowed stories to develop gradually and become embedded in everyday pedagogy, while more compact implementation helped maintain continuity where sustaining a long-term project was difficult. Educators emphasised the importance of adapting project duration and pacing to children's attention, memory, support needs and readiness, as well as to existing kindergarten schedules (Report 14). Where needed, activities were shortened, divided into phases, included more frequent breaks or restructured during implementation to respond to the needs and readiness of the children (Report 14). This need for flexible pacing also marks a difference from the earlier school-based Future Narratives implementation of THE, where pupil workshops lasted around four hours with breaks (Andonegui Navarro et al., 2023). In ECEC, comparable extended workshop formats were not appropriate, and activities more often needed to be divided into shorter sessions or continued across several days. This represents a practical developmental adaptation of THE rather than a change to its core pedagogical elements.

Advance preparation and planning

Sufficient advance preparation, planning and practical guidance emerged as important conditions. THE brings together cultural heritage, place-based inquiry, storycrafting, creative pedagogy and digital tools, some of which were unfamiliar to some educators. Initial training helped educators recognise local environments as heritage resources and explore ways of facilitating creative and digital activities. Some educators emphasised the value of receiving practical guidance early enough to incorporate the approach into pedagogical planning, and some post-project responses identified additional technical guidance as useful for those with little prior experience of digital tools (Reports 14 and 15). These experiences informed the CREATECH Guidebook, which provides methodological guidance and adaptable activities to support educators in applying the THE approach independently beyond the project.

Available human, technological and financial resources

Available human resources also shaped what could realistically be implemented, and were a recurring concern in the interviews, with educators highlighting the importance of sufficient adult capacity for organising activities, working with smaller groups and providing appropriate support during implementation (Report 14). Financial constraints were reported in the Serbian context in relation to access to relatively expensive technologies such as iPads (Report 14). These findings underline the importance of scalability: implementing THE in ECEC

does not require the same technological resources or level of technical production used within CREATECH. Digital and transmedia activities can be adapted to the technologies, skills, time and human resources available, and digital creation can range from simple photography, audio recording and digital storytelling to more technically complex multimedia production depending on context and resources. Similarly, the web-based 360° environment used in CREATECH is not necessary as a form of transmedia storytelling.

Family and community involvement

Family and community involvement provided additional resources for implementing heritage activities in several kindergartens, particularly through access to local knowledge, memories, stories and intergenerational perspectives. The extent and form of this involvement varied between settings, indicating that it was a context-dependent resource rather than a necessary condition for implementing THE.

Together, the findings indicate that the implementation of THE does not depend on establishing a standardised ECEC version of THE, but its implementation is shaped by the capacity to adapt factors such as group size and composition, pacing, educator facilitation, technical complexity of activities and available resources inside and outside the kindergarten. THE can therefore be implemented in ECEC, but its application requires developmental, pedagogical and contextual adaptation rather than direct transfer of the approach as previously implemented with older children.

3.5 National curriculum alignment

The framework analysis of the national ECEC curricula (2026) showed broad alignment with pedagogical principles relevant to the adapted THE Model, while also revealing differences across national contexts. The analysis examined six themes: place-based learning, Transmedia Heritage Education, participatory pedagogy, enhanced creativity, learner agency and active participation. As these functioned as analytical categories rather than equivalent components of THE, this section reports the findings most relevant to its adaptation and implementation.

Local and surrounding environments were widely recognised as contexts for children's exploration, experience and learning, providing curricular support for the strengthened place-based orientation of THE. The Finnish curriculum explicitly identifies natural and built environments, playgrounds and local surroundings as learning environments, while the Serbian curriculum refers to places in the community as settings for children's activities. Spain similarly emphasises children's observation and exploration of their family, natural and social environments. Sensory and experiential learning, creative expression and children's active engagement were also supported to varying degrees across the curricula.

Differences were evident in relation to child voice and choice, which showed weaker alignment in Italy and Serbia, where autonomy and concepts of voice and choice were mentioned but not clearly articulated as self-directed expression or decision-making. This contrasted with Finland, where children were explicitly encouraged to ask questions and develop increasing independence, and where participation and active agency were linked to children's learning and their role in society. Although children's active participation, exploration and autonomy were present in different forms across the curricula, the degree of explicit support for child-led participation varied. This is relevant to THE, which creates opportunities for children to contribute ideas and make choices in heritage exploration, storytelling and creative activities.

The curricula also supported creative, multimodal and digital forms of expression, although their prominence varied. Digital technologies were generally positioned as resources for exploration, documentation and creative expression, rather than as separate learning goals. For example, the Finnish and Serbian curricula incorporated digital tools into activities such as play, exploration, artistic expression, representation and documentation. This is compatible with the adapted THE, in which digital and transmedia practices are embedded within broader processes of *sensory exploration,* storytelling and creative expression.

Cultural heritage showed moderate alignment in Italy, Serbia and Spain and stronger alignment in Finland. In Italy and Serbia, heritage was framed in relation to identity and belonging, while Spain approached it through cultural awareness and artistic expression. Finland provided more explicit curricular support for cultural heritage engagement, linking it with cultural competence and active participation. Across the curricula, children were less consistently positioned as active interpreters and narrators of heritage, a role emphasised within THE.

Overall, the analysis indicates that the adapted THE Model is broadly compatible with the four national ECEC frameworks, particularly in its emphasis on local environments, experiential learning, creative expression and participation. Differences in the explicit support for child voice and choice, digital and multimodal expression and children's relationship with cultural heritage nevertheless show that THE was implemented within different curricular contexts. Rather than indicating incompatibility, these differences identify aspects of the approach that receive varying degrees of explicit curricular support across countries.

4. Discussion

4.1 Interpretation of the results

The findings provide support for the adaptation of THE to ECEC, while clarifying what such adaptati-

on involves. In relation to the first research question, the CREATECH pilots suggest that THE's three interconnected elements (*sensory exploration, digital creation and transmedia heritage storytelling*) can be retained when implementation is adjusted to the developmental characteristics and pedagogical contexts of ECEC. The adaptation was therefore both conceptual and practical: the role of place was strengthened, the relationship between the elements became more flexible and interconnected, and implementation practices were adjusted to children's age and readiness, group characteristics, educators' competencies and available resources. This supports understanding adaptation not as a simplified version of THE, but as a context-responsive implementation of its existing pedagogical principles.

A central conceptual development was the strengthened role of place within *sensory exploration*. This development is closely connected with another finding: the importance of how cultural heritage itself is conceptualised within place-based learning and the need for some educators to broaden their understanding of cultural heritage beyond monumental, artistic or historically distant forms. Recognising everyday environments, objects, practices and family or community memories as heritage resources made children's immediate surroundings more available as contexts for heritage exploration. Importantly, strengthening the role of place did not narrow heritage exploration to the physical characteristics of particular locations. Local places also provided points of connection with stories, memories, practices and knowledge contributed by families and community members, highlighting the social dimension of place-based heritage exploration. PBL can therefore be understood not only as expanding and contextualising the existing *sensory exploration* element of THE, but also as providing a practical framework through which a broader understanding of heritage could be translated into ECEC practice. The need for this conceptual reframing varied across contexts and may partly reflect differences in how cultural heritage is framed within national ECEC curricula, suggesting that the support educators need when implementing THE may be influenced by both their previous experience and the curricular context in which they work.

The findings concerning digital creation, transmedia storytelling and participation are similarly interconnected. Adapting digital creation to this age group involves reconsidering how children participate in the use of digital technologies. Digital tools were most relevant to the adapted Model when embedded within storycrafting, play and other forms of creative expression, with their creative purpose remaining central. At the same time, children's meaningful participation in these processes did not depend on independent mastery of the technologies involved. The Spanish example of older pupils supporting technical production while younger children remained the "ideators and creative minds" illustrates

Vygotskian peer-mediated scaffolding, in which a more capable peer supports a less experienced learner within reach of their current ability. More broadly, this is consistent with a relational understanding of agency in ECEC, in which children's participation develops through interactions with adults, peers, materials and environments rather than through complete independence. Together, these findings suggest that participation in creative digital production within THE is better understood in terms of children's contribution to meaning-making, creative decisions and production than in terms of technical independence. Digital competence within the adapted THE can similarly be understood as developing through purposeful creative use rather than technological proficiency as an end in itself.

This interpretation also has implications for the technological requirements of THE. Technically complex outputs are not prerequisites for transmedia heritage storytelling and the 360° environments used in CREATECH represent one possible presentation format rather than a defining feature of the Model. What appears central is the use of different media for developing and communicating a heritage story, while the technical means through which this is achieved can vary according to the competencies and resources available in individual ECEC settings. This distinction is important for the transferability of THE beyond CREATECH.

The pilots also contributed to a refinement in how the relationship between the three elements of THE is understood: in practice, they did not necessarily operate as consecutive phases. Transmedia heritage storytelling often emerged alongside sensory and place-based exploration and continued through creative production, providing narrative continuity and a unifying process connecting activities across THE. The stronger place-based orientation reinforces this interconnectedness: sensory encounters with place provide experiences and material for creative production and storytelling, while storytelling can start developing during exploration rather than only after it. The ECEC adaptation therefore suggests a more iterative rather than strictly sequential relationship between the three elements.

Participation represents another area in which the findings refine rather than replace an existing principle of THE. Children's active contribution was already inherent in THE's participatory orientation, but its implementation in ECEC required flexible forms of educator scaffolding. This illustrates scaffolded and relational participation, in which educator guidance and children's contributions coexist: adults can structure feasible choices, prompt story development or provide technical support while leaving space for children's ideas and decisions. Because the study did not collect children's perspectives directly, however, these findings should be read as adult-observed opportunities for participation and agency rather than as direct evidence of children's own

experiences.

The second research question concerned the conditions shaping implementation. Rather than requiring a single prescribed ECEC version of THE, the pilots combined a shared pedagogical framework and core activities with local adaptation to children's age, needs and group composition, existing routines and available resources and expertise. This allowed the Model to be tested coherently across diverse contexts while remaining responsive to each group's particular needs. The findings suggest that what is central to THE lies less in a fixed sequence, duration or form of implementation than in retaining its core pedagogical principles while allowing context-responsive adaptation. The absence of a single optimal project duration supports this interpretation, as both longer and shorter forms of implementation were feasible when pacing and organisation were adapted to the group.

The findings also highlight the role of educator preparation in enabling this flexibility in implementation. CREATECH brought together cultural heritage, place-based inquiry, creative pedagogy and digital tools in combinations unfamiliar to some educators, making initial guidance valuable. Educators' reports of developing greater confidence in using digital tools suggest implementation itself provided professional learning opportunities. The implication is not that THE requires continuing external training, but that educators need sufficient conceptual and methodological support to translate its principles into their own pedagogical contexts. The CREATECH Guidebook is one means of providing such support beyond the project. Feasibility beyond a funded project also depends partly on scalability: the technological and creative ambition of implementation can be adjusted to the competencies, technologies, time and human resources available in individual ECEC settings.

The curriculum analysis provides a further contextual perspective on this feasibility. While explicit support for child voice and choice, digital and multimodal expression and cultural heritage varied, the broad curricular support for local environments, experiential learning, creative expression and active participation indicates that THE is broadly compatible with established ECEC pedagogical principles in the participating countries. These differences do not determine whether THE can be implemented in a particular country, but indicate that some aspects of the approach may receive more explicit curricular support than others. Where child voice and choice are less explicitly articulated, educators implementing participatory approaches such as THE may have less formal curricular support for these practices, although this did not prevent implementation in CREATECH. More explicit recognition of child voice, choice and multimodal expression could nevertheless support their implementation.

Taken together, the findings suggest that adapting THE to ECEC is

best understood as contextualisation rather than simplification. The core Model remained recognisable, while its implementation became more place-based, developmentally flexible, scaffolded and responsive to everyday ECEC conditions. Place provided greater continuity between sensory exploration and subsequent creative processes; storytelling increasingly functioned as a connecting thread across the Model; digital technologies operated as flexible expressive resources; and children's participation was supported through relational and scaffolded forms of contribution. The resulting adaptation retains the central pedagogical logic of THE while clarifying how its interconnected elements can be implemented with younger children in different ECEC contexts.

4.2 Research limitations

A central limitation concerns the nature of the evidence relating to children. The study did not collect children's perspectives directly or systematically assess children's learning and developmental outcomes. Evidence concerning children's participation, agency, creativity and digital engagement was primarily mediated through educators' and project staff's observations and reflections. These data provide insight into how adults experienced the implementation of THE and the opportunities they perceived the activities as providing, but cannot establish children's subjective experiences or developmental or learning effects. Findings concerning children should therefore be interpreted as adult-observed features of implementation rather than direct evidence of outcomes. The amount and completeness of data contributed by educators also varied across pilot settings, which limited the consistency of the evidence available for comparison.

A further limitation concerns the independence of the data. The perspectives analysed were drawn primarily from educators and project staff involved in designing, delivering or supporting the pilots rather than from independent evaluators. Respondents may have had some investment in reporting positive outcomes, and the data should be interpreted with this in mind. Similarly, the curriculum analysis examined one national ECEC framework from each country and reports the themes most relevant to the study's adaptation and implementation questions, rather than all findings generated across the six analytical categories in the coding framework. It provides insight into formal curricular alignment rather than an exhaustive account of national curricula or actual pedagogical practice.

Future research could incorporate children's perspectives through developmentally appropriate participatory methods and examine implementation beyond the context of a funded international project, including through independent evaluation. Longitudinal studies could investigate how THE is sustained and adapted by educators in everyday ECEC practice without external

project support over time.

Comparative research could also examine how different forms of implementation (including digital complexity, duration and educator scaffolding) shape children's opportunities for participation and creative heritage exploration, and how differences in national curricular support for child voice, choice and cultural heritage shape the sustainability of place-based heritage pedagogies after a project ends.

5. Conclusions

The CREATECH pilots suggest that Transmedia Heritage Education can be adapted for ECEC while retaining its three interconnected elements of *sensory exploration, creative production* and transmedia heritage storytelling. Rather than creating a separate ECEC version, the adaptation involved strengthening THE's place-based orientation and adjusting its implementation to younger children and ECEC contexts. Place-based learning expanded and contextualised *sensory exploration* by grounding heritage learning in meaningful local environments and connecting these experiences with subsequent creative and transmedia processes. It also provided a practical framework for working with a broader understanding of heritage that included local and everyday environments, practices, objects, stories and memories.

The findings also refine the relationship between the elements of THE. Local places provided contexts for sensory exploration and heritage inquiry, while *transmedia heritage storytelling* connected these experiences with creative and multimodal forms of expression. *Transmedia heritage storytelling* could develop alongside *sensory exploration* and *creative production*, providing narrative continuity throughout the process rather than functioning only as a final phase. Digital technologies functioned as flexible resources within broader creative practices, with children's participation supported through appropriate scaffolding rather than requiring independent mastery of technical processes. The feasibility of THE beyond the project therefore lies partly in its scalability: the creative and digital ambition of activities can be adjusted to the competencies, technologies, time and human resources available in individual ECEC settings.

The curriculum analysis showed broad compatibility between the adapted THE and the four national ECEC frameworks, particularly in relation to local environments, experiential and creative learning and active participation. Differences in curricular support for child voice and choice, digital and multimodal expression and cultural heritage nevertheless show that THE is implemented within different curricular contexts, in which particular aspects of the approach may receive more or less explicit support.

Overall, the adaptation of THE to ECEC is best understood as a developmentally and contextually responsive evolution of the Model

rather than its simplification. CREATECH retained THE's core pedagogical structure while strengthening the role of place, clarifying the connecting function of transmedia heritage storytelling and demonstrating how *creative production* and participatory heritage exploration can be implemented with younger children. The study therefore contributes to the further development of THE by identifying what can remain central to the Model and what needs to remain adaptable across ECEC contexts.

6. Bibliography

AA.VV. (2025). Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e scuole del primo ciclo di istruzione. Ministero del Merito. [National Criteria for kindergartens and first cycle education schools. Ministry of Merit]

Association of Cultural Heritage Education in Finland (2024). *CREATECH project research data* [Unpublished dataset].

Andonegui Navarro, M., Nikolić, A., & Nurmi, K. (2023). *Research report on Transmedia Heritage Education Model development in the Future Narratives project.* The Association of Cultural Heritage Education in Finland. https://kulttuuriperintokasvatus.fi/future-narratives-project/

Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The Mosaic approach* (2nd ed.). National Children's Bureau.

Council of the European Union. (2019). Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems (OJ C, C/189, 05.06.2019, CELEX: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019H0605(01)

Council of the European Union. (2022). Council Recommendation of 8 December 2022 on early childhood education and care: the Barcelona targets for 2030 2022/C 484/01 (OJ C, C/484, 20.12.2022, CELEX: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H1220(01)

CREATECH Project Consortium. (2025). CREATECH *Guidebook: A guidebook for creative practices and transmedia heritage education in* ECEC. https://kulttuuriperintokasvatus.fi/welcome-to-the-createch-project-page/

Dewey, J. (1938/1963). Experience and education. New York: Simon & Schuster, Inc.

Falk, J., & Dierking, L. (2016). *The Museum Experience Revisited*. New York, NY: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315417899

Finnish National Agency for Education. (2022). National core curriculum for early childhood education and care 2022. Regulations and guidelines 2022:2. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/National%20core%20curriculum%20for%20ECEC%202022.pdf

Gruenewald, D. A. (2003). The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12. http://www.jstor.org/stable/3700002

Hernandez Gonzalez, F. (2023). Exploring the Affordances of Place-Based Education for Advancing Sustainability Education: The Role of Cognitive, Socio-Emotional and Behavioural Learning. *Education Sciences*, 13(7), 676. https://doi.org/10.3390/educsci13070676

Jenkins, H. (2010). Transmedia Storytelling and Entertainment: An annotated syllabus. *Continuum, 24*(6), 943–958. https://doi.org/10.1080/10304312.2010.510599

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge university press.

Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. (2018). Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja: Godine uzleta. Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 16/2018. [Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia. (2018). Rulebook on the basics of the pre-school education program: Years of Ascension. Official Gazette of RS - Educational Gazette, no. 16/2018.]

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Orden EFP/608/2022, de 29 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado. https://www.boe.es/eli/es/o/2022/06/29/efp608 [Ministry of Education and Vocational Training. (2022). Order EFP/608/2022, of June 29, establishing the curriculum and regulating the organization of Early Childhood Education within the scope of the Ministry of Education and Vocational Training. Official State Gazette.]

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). Decreto n. 221 del 9 dicembre 2025 che stabilisce le Nuove Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e scuole del primo ciclo di istruzione. https://www.mim.gov.it/web/guest/-/pubblicato-il-testo-delle-nuove-indicazioni-per-la-scuola-dell-infanzia-e-primo-ciclo-di-istruzione-materiali-per-il-dibattito-pubblico [Ministry of Education and Merit (2025) Decre n. 221)th, December 2025 establishing the New National Guidelines for Preschools and Primary Schools.]

Mortara, M. & Catalano, C. (2018). 3D Virtual environments as effective learning contexts for cultural heritage. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(2), 5-21. Retrieved April 13, 2026. https://www.learntechlib.org/p/195252/.

Nicolopoulou, A., Schnabel Cortina, K., Ilgaz, H., Brockmeyer Cates, C., & de Sá, A. B. (2015). Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence.

Early Childhood Research Quarterly, 31, 147–162. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.006.

Nikolic, A., Nurmi, K.& Andonegui Navarro, M. (2021). Cultural heritage and social learning: the case of Heritage Hubs project. In M. Metsärinne (ed.) 2021. *Kulttuuri ja perinne – koulussa ja kotona* (pp. 140-155). Turku: University of Turku.

Nurmi, K., & Nikolić, A. (2024). Kulttuuriperintökasvatus uudistavana oppimisprosessina: eurooppalaiset nuoret määrittelemässä kulttuuriperintöä Heritage Hubs -hankkeessa. In T. Lähdesmäki, S. Kähkönen, R. Paqvalén & J. Turunen (eds.), *Kenen kulttuuriperintö? — Tunteet, tilat & teot* (pp. 315–340). https://doi.org/10.58181/VP978-9523971752

OECD (2019). Play! Trends Shaping Education Spotlights, No. 18. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/a4115284-en

Parry, R. (2019). How museums made (and re-made) their digital user. In A. Ciolfi, G. Schofield, L. Bannon & P. Fernström (eds.).*Cultural heritage communities: Technologies and challenges* (pp. 185–197). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97457-6_13

Rinaldi, C. (2013). *Re-Imagining Childhood. The inspiration of Reggio Emilia education principles in South Australia*. Preschools and Infant-toddler Centres - Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia.

Riveiro-Rodríguez, T., Domínguez-Almansa, A., López Facal, R., & Izquierdo Rus, T. (2021). Place-Based Education and Heritage Education in In-Service Teacher Training: Research on Teaching Practices in Secondary Schools in Galicia (NW Spain). *Humanities and Social Sciences Communications,* 8, 20.

Scolari, C. A. (2013). Lostology: Transmedia storytelling and expansion/compression strategies. *Semiotica, 2013* (195), 45–68. https://doi.org/10.1515/sem-2013-0038

Sobel, D. (2004). Place-based education: Connecting classroom and community. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice, 17*(3), 23–31.

UNESCO (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, Harvard University Press.



II LUKU

KULTTUURIPERINTEEN VAALIMINEN VARHAISKASVATUKSESSA JA ESIOPETUKSESSA

Miksi kansanperinne kuuluu päiväkotiin?

Marika Raitanen

Artikkeliluonnos varhaiskasvatuksen arkeen

Suomalainen kansanperinne pedagogisena voimavarana kielen, leikin, yhteisöllisyyden ja kulttuurisen identiteetin tukena

Johdanto

Monet lapset tunnistavat nykyään Halloweenin hahmoja, supersankareita ja kansainvälisten lastenohjelmien maailmoja. Sen sijaan perinteiset suomalaiset lorut, laululeikit, kansansadut tai vuodenkiertoon liittyvät juhlat eivät välttämättä ole yhtä tuttu osa lapsuutta kuin aiemmille sukupolville. Tämä herättää kysymyksen: mitä tapahtuu kulttuuriperinnölle, jos sitä ei kohdata lapsuudessa?

Varhaiskasvatuksessa kysymys ei ole menneisyyden säilyttämisestä sellaisenaan. Kansanperinne voi tarjota lapsille kokemuksia yhteisestä laulusta, rytmistä, leikistä, tarinasta, juhlasta ja yhdessä tekemisestä. Se voi tukea lapsen kielen kehitystä, mielikuvitusta, yhteisöllisyyttä ja kulttuurisen identiteetin rakentumista.

Artikkelin kantava ajatus

Suomalainen kansanperinne on varhaiskasvatuksessa pedagoginen voimavara. Se ei ole erillinen teemapäivä tai projekti, vaan se voi elää päiväkodin eteisessä, metsässä, ruokapöydässä, lepohetkessä, leikissä ja juhlissa.

Mitä kansanperinne on?

Kulttuuriperintö on laaja käsite. Siihen kuuluu sekä aineellista että aineetonta perintöä. Aineellista kulttuuriperintöä ovat esimerkiksi rakennukset, esineet, taideteokset ja ympäristöt. Aineetonta kulttuuriperintöä ovat tavat, taidot, kertomukset, musiikki, tanssit, juhlat, rituaalit ja suullinen perinne.

Kansanperinne on osa aineetonta kulttuuriperintöä. Sillä tarkoitetaan yhteisöissä sukupolvelta toiselle välittyviä tapoja, tarinoita, uskomuksia, leikkejä, lauluja, tansseja, juhlia ja käytäntöjä. Kansanperinne ei ole muuttumaton kokoelma vanhoja tapoja. Se elää, muuntuu ja saa uusia merkityksiä uusissa yhteisöissä ja uusissa tilanteissa.

Varhaiskasvatuksessa tämä tarkoittaa sitä, että kansanperinnettä ei tarvitse esitellä lapsille valmiina ja suljettuna perinnepakettina. Se voi syntyä yhteisessä toiminnassa, lasten kysymyksissä, aikuisten muistamissa loruissa, perheiden tavoissa, luonnossa liikkumisessa, laulamisessa ja leikissä.

Kansanperinne tukee kieltä, leikkiä ja yhteisöllisyyttä

Kieli ja vuorovaikutus

Lorut ja laulut tukevat lapsen kielellistä kehitystä, koska niissä toistuvat rytmi, riimi, äänteet, sanat ja merkitykset. Pieni lapsi voi osallistua lauluun tai loruun jo ennen kuin hän osaa tuottaa kaikkia sanoja itse. Toisto tekee tilanteesta ennakoitavan, ja ennakoitavuus luo turvaa.

Perinteiset lorut, kuten Harakka huttua keittää, ovat hyviä esimerkkejä siitä, miten kieli, kosketus, rytmi ja vuorovaikutus voivat olla samassa hetkessä. Lapsi odottaa, mitä seuraavaksi tapahtuu. Hän oppii kuuntelemaan, ennakoimaan, osallistumaan ja lopulta muuntelemaan lorua itse.

Yhteisöllisyys

Yhdessä laulaminen, piirileikit ja laululeikit rakentavat ryhmään kuulumisen tunnetta. Kun lapset laulavat, liikkuvat tai rallattelevat yhdessä, he ovat osa ryhmää. Kaiken osallistumisen ei tarvitse perustua sanalliseen osaamiseen. Lapsi voi tulla mukaan liikkeellä, ilmeellä, rytmillä tai olemalla lähellä.

Leikki ja mielikuvitus

Leikki on varhaiskasvatuksen keskeinen toimintatapa. Kansanperinteeseen kuuluvat perinneleikit, sadut, tarinat, luonnonmateriaalit ja mielikuvitusmaailmat voivat rikastaa leikkiä. Kun keppi muuttuu hevoseksi, kanto peikon kodiksi tai pöydän alusta kodaksi, lapsi rakentaa merkityksiä omasta ympäristöstään.

Kansanperinne ja kulttuurinen identiteetti

Kulttuurinen identiteetti rakentuu suhteessa kieleen, perheeseen, yhteisöön, tapoihin, paikkoihin, tarinoihin ja kokemuksiin. Lapsi oppii vähitellen, mihin hän kuuluu ja millaisia merkityksiä hänen ympärillään olevilla tavoilla ja perinteillä on.

Varhaiskasvatuksessa kansanperinne voi antaa lapselle kokemuksen jatkuvuudesta. Laulut, lorut, sadut, juhlat ja leikit kertovat lapselle, että hän on osa jotakin itseään suurempaa. Hän saa kosketuksen siihen, mitä lapset ovat ennenkin laulaneet, leikkineet, kuunnelleet ja ihmetelleet.

Oman kulttuuritaustan tunteminen voi auttaa ymmärtämään myös muiden kulttuuriperinteiden merkitystä. Kun lapsi saa kokemuksia omista ja muiden perinteistä, hän oppii, että ihmisillä on erilaisia juhlia, lauluja, kieliä, ruokia, tarinoita ja tapoja olla yhdessä.

Mitä varhaiskasvatussuunnitelma ohjaa tavoittelemaan?

Varhaiskasvatussuunnitelmassa kulttuuriperintö ei näyttäydy irrallisena sisältönä, vaan osana lapsen kasvua,

oppimista, osallisuutta ja yhteisöön kuulumista. Suunnitelma ohjaa varhaiskasvatusta rakentumaan moninaiselle kulttuuriperinnölle ja huomioimaan lasten sekä perheiden erilaiset kielelliset, kulttuuriset, uskonnolliset ja katsomukselliset taustat.

Kulttuuriperintö liittyy varhaiskasvatuksessa laaja-alaiseen osaamiseen, ilmaisun moniin muotoihin, leikkiin, juhliin, arjen eri tilanteisiin, oppimisympäristöihin sekä kieli- ja kulttuuritietoiseen toimintakulttuuriin. Varhaiskasvatussuunnitelma ei velvoita opettamaan lapsille erikseen suomalaista kansanperinnettä, mutta se ohjaa tukemaan lasten kulttuuriperinnön tuntemusta, kulttuurista osaamista, osallisuutta ja identiteetin rakentumista.

Kansanperinne rakentuu arjen pienissä hetkissä

Kansanperinne ei tarvitse varhaiskasvatuksessa erillistä teemaviikkoa. Usein vaikuttavinta on se, että perinne tulee osaksi tavallisia arjen tilanteita. Se voi olla aamun tervehdys, eteisen loru, metsässä kerrottu tarina, ruokailun kiitoslaulu tai lepohetken unilaulu.

Arjen kohta	**Kansanperinteen mahdollisuus**
Tulo ja lähtö	Ryhmän oma tervehdysloru, pieni hyvästelyruno, kättely, kumarrus tai lapsen nimellä laulettu tervetulolaulu.
Pukeminen	Vakioloru pukemisen vaiheisiin, lapsen valitsema eteisloru, sanojen muuntelu lasten nimillä tai vaatteiden väreillä.
Vessa ja käsipesu	Lyhyet käsipesulaulut, vesiaiheiset lorut, kuvina esillä olevat sanat ja laulut, joita lapset voivat valita.
Ruokailu	Ruokaruno, kiitoslaulu, leipäperinteen tutkiminen, sadonkorjuun marjat ja juurekset, keskustelut siitä, mistä ruoka tulee.
Ulkoilu ja metsä	Perinneleikit, käpyeläimet, peikon pesät, metsän tarinapolku, luonnonmateriaalit leikin rakentajina.
Lepohetki	Aikuisen itse lukema satu, jatkotarina, unilaulu, pieni rauhoittava loru tai suullisesti kerrottu tarina.
Leikki	Maja, kota, markkinat, navetta, pesula, metsäolennot, kansansadun hahmot, lasten kokemuksista syntyvät tarinaleikit.

Päiväkotiin tuleminen ja lähteminen

Päiväkotiin tuleminen on lapselle siirtymä kodista isompaan ryhmään. Siksi aamun ensimmäisellä kohtaamisella on suuri merkitys. Ryhmällä voi olla oma tervehdysloru, laulu tai käsileikki, joka tehdään lapselle hänen saapuessaan. Lapsen nimeä voidaan käyttää laulussa, jolloin lapsi kuulee konkreettisesti, että juuri hänen tulonsa huomataan.

Lähtöhetkessä voi olla oma pieni hyvästelyperinne. Se voi olla lause, loru tai laulu, joka toistuu joka päivä: mukavaa, kun olit tänään paikalla Matti. Tällainen pieni rutiini ei vie paljon aikaa, mutta voi vahvistaa lapsen kokemusta nähdyksi ja hyväksytyksi tulemisesta.

Pukemis- ja riisumistilanteet

Pukemis- ja riisumistilanteita on varhaiskasvatuksen arjessa paljon. Ne ovat myös tilanteita, joissa kiire, odottaminen ja lasten erilaiset taidot kohtaavat. Juuri siksi niihin kannattaa rakentaa rauhaa ja leikkiä.

Eteiseen voidaan koota pieni perinnepankki: kuvitetut lorut, laulut ja odotusleikit ovat lasten valittavissa. Lapsi voi valita, lorutellaanko tänään Harakka huttua keittää, jokin pukemisloru vai ryhmän oma rallatus. Kun aikuinen on lorutellut samaa lorua muutaman kerran, lapset alkavat usein jatkaa sitä itse.

Loruja voidaan käyttää myös oppimisen tukena. Niiden avulla voidaan harjoitella kehonosia, vaatteiden nimiä, värejä, lukumääriä ja järjestystä: ensin villasukat, sitten housut, sitten takki. Samalla lapsi oppii suomen kielen rytmiä ja sanojen merkityksiä leikillisessä tilanteessa.

Vessatilanteet ja ruokailu

Vessatilanteet ovat hyviä lauluhetkiä silloin, kun ne toteutetaan lapsen rauhaa ja yksityisyyttä kunnioittaen. Seinällä voi olla kuvina ne laulut ja lorut, joita ryhmässä parhaillaan lauletaan. Kun lapsi näkee kuvan ja kuulee saman laulun toistuvasti, hän alkaa tunnistaa laulun jo ennen kuin osaa lukea.

Ruokailuhetkissä kansanperinne voi liittyä kiittämiseen, vuodenkiertoon ja ruokakasvatukseen. Syksyllä voidaan tutkia marjoja, juureksia, viljaa ja leipää. Mistä ruisleipä tulee? Miten ennen säilöttiin marjoja? Mitä sadonkorjuu tarkoittaa? Ruoka ei ole silloin vain ravintoa, vaan yhteys luontoon, työhön, vuodenaikoihin ja yhteiseen kulttuuriin.

Käytännön kokeilu ruokailuun

Valitkaa ryhmälle yksi lyhyt ruokaruno tai kiitoslaulu. Käyttäkää sitä viikon ajan aina ennen ruokailua tai ruokailun jälkeen. Seuratkaa, rauhoittaako toistuva rituaali siirtymää ja alkavatko lapset käyttää lorua oma-aloitteisesti.

Ulkoilu ja metsä

Metsä on yksi vahvimmista paikoista tuoda kansanperinnettä varhaiskas-

vatuksen arkeen. Monet suomalaiset sadut, uskomukset, laulut ja tarinat ovat syntyneet luonnon ympärille. Metsä ei ole vain retkikohde, vaan osa suomalaisen kulttuurin historiaa ja mielikuvitusta.

Metsässä voidaan rakentaa tarinapolku. Yhden kannon alla asuu metsänhaltija, toisen juurella peikkoäiti ja kolmannella kivellä metsän tietäjä. Lapset voivat keksiä hahmoille nimiä, koteja, tehtäviä ja tarinoita. Tällöin perinne ei ole valmista tietoa, vaan lasten kanssa yhdessä rakennettua kulttuuria.

Luonnonmateriaalit antavat leikille tilaa. Kepit, kävyt, kivet, lehdet ja sammalet voivat muuttua eläimiksi, tarvikkeiksi, ruoaksi, rakennuksiksi tai soittimiksi. Kun lapsi rakentaa kävyistä lehmälaitumen tai tekee kannon alle pesän, hän käyttää mielikuvitustaan ja rakentaa suhdetta lähiympäristöönsä.

Päivälepo ja tarinat

Päivälevolla pitkäkestoisten satujen kuuntelemiselle on nykyisin vähemmän tilaa kuin aiemmin. Samalla vaarana on, että lapsen oma mielikuvitus jää vähemmälle käytölle. Kuunneltu tarina rakentuu lapsen omassa mielessä eri tavalla kuin valmiiksi kuvitettu tai videoitu sisältö.

Aikuisen itse lukema satu, laulama unilaulu tai kertoma tarina sisältää läsnäolon, äänen sävyt ja mahdollisuuden muuttaa hetkeä lasten tarpeiden mukaan. Tarinan ei tarvitse olla pitkä. Se voi olla pieni jatkotarina, joka jatkuu päivästä toiseen. Lapset voivat odottaa, mitä seuraavaksi tapahtuu, ja tarina voi jatkua myöhemmin leikissä.

Unilauluja ja rauhoittavia loruja kannattaa palauttaa osaksi lepohetkiä. Aikuisen ääni voi olla lapselle turvallinen ankkuri. Se on myös osa suullista perinnettä: tarina ja laulu siirtyvät ihmiseltä toiselle, eivät vain laitteelta kuulijalle.

Leikki ja luovat ympäristöt

Leikki voi syntyä hyvin tavallisista asioista. Vessaan voi rakentua autopesula, hevosten kylpylä tai ankkalammikko. Pöydän alle voi syntyä kota. Naulakkojen alle voi rakentua mörrimöykkyjen tai keijujen kolo. Ruokasalin lattiaan voi teipata pitkospuut ja aamupiiri voi muuttua nuotiohetkeksi.

Tällaiset ratkaisut eivät vaadi suuria hankintoja. Ne vaativat aikuiselta uteliaisuutta ja kykyä nähdä arjen tilat toisin. Kasvattajan tehtävä ei ole hallita leikkiä valmiiksi, vaan luoda mahdollisuuksia, kannatella lasten ideoita ja antaa leikille aikaa.

Lasten omat kokemukset kannattaa tuoda leikkiin. Jos perheeseen on syntynyt vauva, nukkeleikkiin voidaan tuoda pieniä vaippoja, vilttejä ja hoitotarvikkeita. Jos lapsi on kiinnostunut eläimistä, voidaan rakentaa talli, laidun tai eläinten pesupaikka. Kansanperinne ei ole irrallaan lapsen nykyhetkestä, vaan se voi yhdistyä siihen, mitä lapsi juuri nyt elää ja pohtii.

Kansanperinne ja teknologia

Kansanperinteen säilyttäminen ei tarkoita sen säilyttämistä muuttumattomana. Perinne on aina muuttunut ajan mukana. Siksi myös ohjelmointi, robotiikka ja digitaalinen teknologia voivat olla välineitä kansanperinteen uudistamiseen.

Robotti voi olla lemmikkikoira, tanssipari tai osa sadun maailmaa. Lapset voivat ohjelmoida robotin kulkemaan pitkin tarinapolkua, tanssimaan piirileikin muotoa tai liikkumaan kuin eläin kansansadussa. Kun robotti tanssii menuettia tai katrillia muistuttavia kuvioita, menneisyys ja tulevaisuus kohtaavat leikissä.

Tällainen työskentely tekee näkyväksi sen, ettei kansanperinne ole vastakohta digitaalisuudelle. Kansanperinne voi antaa sisällön, tarinan ja merkityksen, ja teknologia voi tarjota uuden tavan ilmaista sitä.

Juhlat ja vuodenkierto

Juhlat ovat näkyvä osa kulttuuriperintöä. Varhaiskasvatuksessa monille lapsille Halloween on tuttu, mutta kekri tai sadonkorjuujuhla voi olla vieraampi. Tarkoitus ei ole asettaa juhlia vastakkain, vaan pohtia, mitä kaikkea vuodenkiertoon liittyvää kulttuuriperintöä lapsille tarjotaan.

Kekri ja sadonkorjuujuhlat voivat tarjota lapsille mahdollisuuden tutustua ruokaan, luontoon, vuodenaikoihin, työhön, kiitollisuuteen ja yhteiseen juhlaan. Juhlaan voi liittyä lauluja, tanssia, leikkejä, sadon tutkimista, ruoan valmistamista ja perheiden osallistumista.

Juhlien kohdalla on tärkeää kysyä, mitä juhlimme ja miksi. Juhla ei ole vain koristelu tai naamiaisasu. Se voi olla tapa opettaa lapsille yhteisöllisyyttä, historiaa, erilaisia tapoja ja perinteiden muuttumista.

Kenen kansanperinnettä päiväkodissa vaalitaan?

Kansanperinteen tuominen varhaiskasvatukseen vaatii myös kriittistä pohdintaa. Mitä perinnettä valitaan? Kenen perinne tulee näkyväksi? Ketkä jäävät ulkopuolelle, jos puhumme vain suomalaisesta kansanperinteestä?

Monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa suomalainen kansanperinne voi olla yksi osa yhteistä kulttuurikasvatusta. Sen rinnalle tarvitaan lasten ja perheiden omia perinteitä. Huoltajilta voidaan kysyä, millaisia lauluja, leikkejä, juhlia, ruokia tai tarinoita heidän perheessään pidetään tärkeinä. Näin kansanperinne ei ole vain aikuisen valitsemaa sisältöä, vaan yhteisön yhdessä rakentamaa kulttuuria.

Kansanperinne voi parhaimmillaan auttaa lasta ymmärtämään sekä omaa että toisten kulttuuria. Kun lapsi huomaa, että jokaisella perheellä ja yhteisöllä on omia tapojaan, hän oppii arvostamaan moninaisuutta. Varhaiskasvatuksen tehtävä ei ole yhdenmukaistaa lasten kulttuurisia taustoja, vaan tehdä niille tilaa yhteisessä arjessa.

Pohdintakysymyksiä kasvattajille

Mitä perinnettä meidän ryhmässämme näkyy? Mitä perinnettä puuttuu? Saavatko lapset ja perheet tuoda oman kulttuurinsa näkyväksi? Onko kansanperinne meille valmista sisältöä vai yhteisesti rakentuvaa arjen kulttuuria?

Lopuksi

Kansanperinteen paikka varhaiskasvatuksessa ei ole menneisyyden säilyttämisessä sellaisenaan. Olennaisempaa on tarjota lapsille kokemuksia yhteisistä lauluista, leikeistä, tarinoista, juhlista ja yhdessä tekemisestä. Näiden kokemusten kautta lapsi voi rakentaa ymmärrystä omasta kulttuurisesta taustastaan ja oppia arvostamaan myös muiden perinteitä.

Kansanperinne voi olla varhaiskasvatuksessa kieltä, liikettä, musiikkia, leikkiä, tarinaa, juhlaa, hiljentymistä, hassuttelua ja yhteisöllisyyttä. Se voi elää eteisessä loruna, metsässä satumaailmana, lepohetkessä lauluna, ruokailussa kiitoksena, robotin tanssissa ja juhlassa yhteisenä kokemuksena.

Siksi kansanperinne ei ole vain muisto menneestä. Se on elävä osa tämän päivän varhaiskasvatusta ja yksi kulttuurisen moninaisuuden rakennusaineista.



Kuva: Marika Raitanen

Lähteitä tekstin tueksi

• Opetushallitus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022

• Opetushallitus. Mitä on kulttuuriperintö? https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/mita-kulttuuriperinto

• Museovirasto. Aineeton kulttuuriperintö. https://www.aineetonkulttuuriperinto.fi/

• Mäkelä, H. & Valo, O. (toim.) 2025. Aineeton kulttuuriperintö: Käsite, käytäntö, politiikka. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. https://doi.org/10.21435/tl.296

• Helenius, A. 2024. Leikin juurilla. Jatkolukemiseksi leikin merkityksestä varhaiskasvatuksessa.

Artikkelin valmistelussa on käytetty tekoälyä keskustelukumppanina ja tekstin kehittämisen tukena. Tekoälyä on hyödynnetty erityisesti rakenteen suunnittelussa, kielen viimeistelyssä ja näkökulmien tarkastelussa. Artikkelin sisältö perustuu kirjoittajan omiin kokemuksiin, pedagogiseen ajatteluun sekä lähdekirjallisuuteen.

Runoperinteestä arjessa ja leikissä

Sirkka-Liisa Heinonen

Johdanto

Kulttuurin perusta on narratiivisessa perinteessä. Olemme perinteen kantajia jokainen omalla paikallamme. Ilman menneisyyttä ei olisi nykyisyyttä, eikä ilman nykyisyyttä ole tulevaisuutta. Tällä aikajanalla ihminen kulkee. Meillä on menneisyyden pitkät juuret, jotka ovat tehneet meistä ihmisistä vahvempia. Edessämme on tulevaisuus, jota emme tunne, mutta se muovautuu siitä, mitä nyt osaamme, tiedämme ja miten pitkälle pystymme kuvittelemaan.

Kieli on kulttuurin luomaa. Äidinkielellä lapsi hahmottaa itsensä ja ympäristönsä. Se on aluksi kokonaisvaltainen tunnekieli, jolla lapsi alkaa tunnustella maailmaa. Kieli ei ole käyttäjälleen neutraali, vaan se on täynnä mielikuvia, aistimuksia, kokemuksia, menneisyyttä. Sanoilla on makunsa, hajunsa, tuntonsa...

Suomen kieli on vanha kieli. Sillä on tuhansia vuosia käyty kauppaa, hoidettu asioita, opittu maanviljelyä ja kalastusta... laulettu, runoiltu, leikitty ja kerrottu satuja. Kirjoja on painettu suomeksi 1500-luvulta alkaen. Uskonnon ja lainsäädännön kirjoitettu kieli suomi on ollut jo satoja vuosia. Moderniksi sivistyskieleksi, tieteen ja taiteen kieleksi suomi kehitettiin 1800-luvun loppupuolella. Euroopan unionissa suomen kieli on virallinen kieli muiden unionin virallisten kielten tavoin. Me kaikki suomen puhujat olemme saman kielikulttuurin kantajia, sen perijöitä ja kehittäjiä. Meillä on arvokas tehtävä.

Suomi on kaksikielinen maa. Ruotsin kieli on toinen virallinen kielemme. Sen lisäksi Pohjois-Suomessa puhutaan äidinkielenä myös saamen kieliä. Aina olemme tarvinneet monia kieliä ja niiden kautta yhteyksiä muihin kulttuureihin. Maahanmuuttajien mukana yhä uusia kieliä puhutaan täällä äidinkielenä. Se on rikkautta, joka on jättänyt ja jättää meihin jälkensä.

Kielelliset leikit, tarinat ja kirjat

Mistä tarina alkaa? Se alkaa läheltä. Parhaita aiheita saattaa olla tarina lapsesta itsestään silloin, kun tämä oli ihan pieni. Lapsuusmuistot, itse eletyt kiinnostavat tapahtumat, toisilta kuullut tarinat ovat kasvattajan arvokasta valuuttaa. Itselläni on eläviä mielikuvia 1900-luvun alun Tampereesta, ajalta ennen syntymääni. Ne ovat nupulakiviä paljaan jalan alla, hajuja, ääniä. Ne ovat syntyneet mummuni ja äitini kertomuksista arjen tapahtumista: torilla käymisestä, pyykinpesusta ja pyhäpäivän souturetkistä Näsijärvellä. Mikään historian kirja ei ole luonut niin elävää ilmapiiriä kuin nämä yhteiset muistelut.

Tarinoiden kertomisella ja lukemisella luomme lapsen ajattelulle kehik-

koa, struktuuria, jonka avulla pystyy antamaan muodon kokemukselle. Näin tehdessämme olemme aristotelisella kentällä, jossa jäsennetään tapahtumien katkeamatonta virtaa tarinaksi, jolla on alku, keskikohta ja loppu. Alku esittelee aiheen. Keskikohta on seurausta alusta ja sitä seuraa lopetus, eräänlainen johdonmukainen päätepiste. Näin lapsi oppii jäsentämään jonkin kokemuksensa kertomukseksi ja antamaan sille kielellisen hahmon ja merkityksen. Sen lapsi yleensä saavuttaa noin viiden vuoden iässä. Kertomuksen rakenteen ja narratiivisen perinteen tunteminen ovat kulttuurin ymmärtämisen perusta.

Oikeat kirjat

Siteeraan mielelläni Tove Janssonia: on tavattoman tärkeää saada oikeat kirjat oikeaan aikaan, juuri silloin kun on valmis ottamaan ne vastaan ja pystyy kokemaan ne kaikkein täydellisimmin. Siihen iloon lapsella on oikeus. Kirja voi avata uusia teitä ja tehdä maailman suureksi ja rajattomaksi. Kirjasta voi myös tulla oma paikka, unelmille tai peloille varattu yksityialue. Kirjasta voi löytää ystävän, toisen lapsen. Gunilla Wolden leikki-ikäisille suunnatuissa Teemu-kirjoissa Teemu kujeili laittamalla lapaset jalkaan. Lapsi teki samoin, katsoi nauraen äitiään ja sanoi: ”Mää leikin Teemuu.” Teemusta tuli kujeilukaveri ja vertauskohde.

Kulttuurissamme on tärkeitä alueita, jotka aikaisemmin kuuluivat kaikkien ikäryhmien saataville. Eino Leino on kuvannut teoksessaan Elämäni kuvakirja lapsuusmuistojaan 1800-luvun loppupuolelta. Hän kertoo iltapuhteista syyshämärässä, jolloin istuttiin väentuvassa ja puhuttiin maailman ja pitäjän asioista ja kerrottiin tarinoita, leikittiinkin. Lapsi kuunteli aikuisten puhetta, osallistui itse ja tuli osaksi eri-ikäisten vuorovaikutuksen ilmapiiriä.

Nykyään osallistuminen perheen ulkopuolella tapahtuu usein instituutioissa, joissa lähes samanikäiset lapset toimivat yhdessä muiden lasten kanssa opettajan tai ohjaajan johdolla. Toiminta on suunniteltu lapsen iän mukaan. Se on oikein ja tarpeellista, mutta sen ulkopuolelle jää helposti kulttuuriperintöä, joka ei ole jaettavissa ikäryhmien mukaan.

Kirjallista perintöä

Elias Lönnrotin kansanrunojen pohjalta kirjoittamat teokset Kalevala (1848) ja Kanteletar (1840) ovat osa upeaa vanhaa kirjallista kulttuuriperintöämme. Pahimmillaan niistä on tullut raskas lasti koulujen kirjallisuuden opetuksessa. Parhaimmillaan kansanrunous voi olla hieno ja kestävä kokemus, jonka voi päivittää yhä uudelleen. Ensimmäinen päivitys 5-6 -vuotiaana voi olla lyhyt. Emme tarvitse kirjallisuudenhistoriaa taustaksi, meillä on vain runo, leikki tai tarina. Niistä tulee omiamme ja niitä voi myöhemmin leikkiä itsekseen tai ystävien kanssa. Kun samaan tekstiin törmää myöhemmin, sen tunnistaa tutunoloiseksi.

Kansanrunojen kieli on omaleimaista ja laulullista. Niissä saattaa olla arkaaista, vanhaa kieltä, jota ei enää

puhuta, mutta jonka ymmärtäminen on yhtä hienoa kuin vieraan kielen taitaminen. Se on vain helpompaa. Kansanrunon kieleen kannattaa suhtautua niin kuin mihin tahansa kielen leikkiin. Jos ei jotakin muista, sen voi täydentää omalla tavallaan. Kansanrunon säkeessä on yleensä kahdeksan tavua, mutta siitäkin on poikkeuksia. Lapsi nauttii alkusoinnuista, kielen rytmistä ja poljennosta. Aina ei tarvitse edes ymmärtää.

Runoleikkejä

Kantelettaressa on runojen ryhmä, joka on jaoteltu *Paimenten ja lasten lauluiksi*. Niitä kannattaa ensin itse lueskella ja pohtia, mistä saisi aikaan mukavan yhdessäolon aineksia.

Moni muistaa omasta lapsuudestaan seuraavan lorun, joka ei seuraa ihan suoraan Kantelettaren tekstiä vaan on elävää perinnettä. Näin sen muistan:

Hus, sika metsään,
mene mäen nokkaan
tuo sieltä marjoja
Maijan (ym.) koppaan
punaisella pussilla
sinisellä silkillä,
korealla kontilla
kultaisella kupilla
maalatulla maljakolla.

Tätä voi varioida niin, että jokainen lapsi päättää, millä hänelle tuodaan marjat. ”Punaisella Toyotallakin” on marjoja tuotu.

Oli ennen onnimanni on loru, joka ei koskaan lopu, sillä se alkaa aina uudelleen. Sen tuntevat isovanhemmat ja isoisovanhemmatkin.

Piilehtijä
Kitkat katkat, pitkät matkat,
sinä ja minä ja Hentun Liisa
Puntun Paavo ja Juortanan Jussi
Kapakka-Lassi ja Myllärin Matti
ympäri tuvan mua etsittiin;
eipä minua löyttykänä –
Minä vaan pankolla makasin.

Tässä on hauska lähtökohta paitsi monille rytmisille loruleikeille, myös perinnekeskusteluille. Mikä se ”pankko” on, jolla puhuja makasi? Mikä merkitys pankolla oli? Konkreettisuutta saa museokäynnistä ja valokuvista.

Monena vuonna lastenharhanopettajakoulutuksen toisen vuosikurssin teemapäivä oli helmikuussa Kalevalan päivän tienoilla. Kuvaan pari käyttämäämme aihetta. Pääskyläinen mukailee Kantelettaren tekstiä, mutta loppu sepitettiin uudelleen meille sopivaksi, minkä huomaakin. Runosta saa elävän sormi- ja käsileikin. Siitä tehtiin myös kuvasarja.

Pääskyläinen
Pääskyläinen päivän lintu,
päivän lintu, yön lipakko
lenteli kesäisen päivän...
etsi maata maataksensa
lehtoa levätäksensä
peltoa pesiäksensä.
Lensi vuoren kukkulalle,
laski kuusen latvasehen
näki laivan lainehilla
punamastoisen merellä.
Laski laivan maston päälle

valoi vaskesta pesäsen
muni kullasta munasen.
Tuli tuulonen mereltä
kaatoi laivan kallellensa;
muna vierähti vetehen
muksahti meren mutahan.
Tuohon kasvoi kaunis saari,
saarelle vihreä nurmi.
Nurmelle korkea koivu
lintusen leposijaksi, pesän parhaan paikaksi.

Iso tammi

Kalevalan toinen runo kertoo, kuinka Väinämöinen joutuu puuttomalle saarelle. Ihmemies Sampsa Pellervoisen avulla puut alkavat kasvaa ja maa vihanoida. Mutta tammi ei kasva. Veden väen ansiosta ”pieni mies merestä nousi” ja tammi alkaa kasvaa. Mutta se kasvaakin niin korkeaksi, että se peittää auringon. Jälleen tarvitaan veden väen apua, tammi kaadetaan, ja se ulottuu kaikkiin ilmansuuntiin:

”Kenpä sitä oksan otti,
se otti ikuisen onnen;
kenpä siitä latvan taittoi,
se taittoi ikuisen taian;”

Tarinassa on pari lapsia innostavaa kohtaa: ne liittyvät vedestä nousevaan pikkumieheen, taikuriin, joka saa tammen kasvamaan ja lopulta kaataa sen. Opiskelijat tekivät jälleen pieniä muutoksia. Lasten kanssa mitattiin omien sormien vaaksan korkeutta. Sen avulla sai selville, kuinka pitkä vedestä tuleva taikuri oli.

”Pieni mies merestä nousi,
uros aalloista yleni.
Eikä aivan pienen pieni:
miehen peukalon pituinen,
lapsen vaaksan korkeuinen,
vaskisaappahat jalassa,
vaskikintahat kädessä,
vaskikirves vyön takana.” Jne.

Kasvatustieteen opiskelijoiden päiväkodissa toteuttama kansanrunoteema tuotti myös lasten omia runoja. Melkein kuusivuotiaan Miian runossa kuuluu kalevalaista alkusoinnuttelua, viimeisen säkeen sanajärjestyksen muutos päättää runon. Runojen tyttöhahmot tekevät hassuja asioita aina uudessa paikassa. Näin se kuuluu:

Tiia tihusi timpukkana
Noora nuohosi nurmikolla
Susanna supisi pusikossa
Marketta mankuu kivellä
Päivi pelleili pilvellä
Satu sahisi kassissa
Helka heinikossa hyppeli.

(Runon ovat muistiin merkinneet opiskelijat Petra Kopra ja Susanna Niiranen.)

Ajankulku almanakassa

Arjesta erottuvat liputuspäivät. Yleiset liputuspäivät liittyvät suomalaiseen kulttuuriin ja muistopäiviin. Äidinkieleen niistä liittyvät Aleksis Kiven päivä lokakuussa, Kalevalan päivä helmikuussa ja suomen kielen päivä huhtikuussa. Heinäkuussa on suomalaisen runouden eli Eino Leinon päivä. Mahdollisuuksien mukaan käytimme näitä päiviä tehdäksemme ne eläväksi toiminnaksi ja juhlimisen

aiheiksi.

Aleksis Kiveä voisi muistaa Seitsemän veljeksen Oravan laululla. Parasta olisi, jos opettaja osaisi sen laulaa tai lausua. Runo on vaikeahko, mutta sitä voi avata vähän kerralla. Ensin se pitää kuunnella.

Valmistautuminen olisi selittämistä, mitä vaikeat sanat tarkoittavat. Kun halli eli koira haukkuu, se paljastaa hampaansa; kammio on oma pesä; maassa voi nähdä riitaa, mutta kuusen latva on oravalle hyvän olon paikka; metsolan kantele on metsän musiikkia: kuusen huminaa, lintuja ja muita metsän ääniä. Avainverbejä toiminnallisuuden kannalta ovat makaa, katselee, kiikkuu, torkkuu. Lapset voisivat kuvitella olevansa oravia omassa pesässä. Tästä saisi yhteisen toiminnallisen kuvaelman. Tekstin voi vähitellen ottaa omaksi, siten että siihen palataan ja sitä kehitellään leikin suuntaan.

Kirjallisuutta suunnitteluun

Lämpimästi suosittelen Ulla Lipposen toimittamaa kirjaa Kuukernuppi. Vanhoja ja uusia lastenloruja. SKS. Kolmas, tarkistettu laitos on saatavilla. Kalevalaa voi lähestyä monelta suunnalta, taiteesta, musiikista, kirjallisuudesta käsin. Kirsti Mäkisen kertomasta ja Pirkko-Liisa Surojeginin kuvittamasta Suomen lasten Kalevalasta (Otava) on otettu monia painoksia. Lastenkirjallisuudesta ja sen lajeista ja käytöstä voi lukea Marja Suojalan ja Maija Karjalaisen toimittamasta kirjasta Avaa Lastenkirja (Lasten Keskus). Se on monipuolinen varhaiskasvatukseen suunnattu lastenkirjallisuuden opas.

Kirjoittajan työhistoriaa ja julkaisuja

Olin puheviestinnän ja äidinkielen lehtorina ensin Tampereen lastentarhanopettajaopistossa, sitten Tampereen yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa yhteensä vuodet 1976 – 2003. Olen koulutukseltani FT, logonomi ja minulla on lukion äidinkielen lehtorin pätevyys.

Olen julkaissut työhöni liittyviä artikkeleita, opetusmonisteita sekä väitöskirjan. Luettelen alla aiheeseen liittyviä julkaisujani:

Heinonen, Sirkka-Liisa, Meidän tarhassa leikitään runoilla. Teoksessa M.-L. Koli & L. Tolkki-Tammi (toim.), Puumerkistä sähköpostiin. Kirjoittamisen ja kirjoittamisen opetuksen suuntia. Äidinkielen opettajain liitto. 1995. S. 19-24.

Heinonen, Sirkka-Liisa, Seikkailu, vapaus, lento ja kuvittelun leikki – draama varhaiskasvatuksessa, Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita B2/1996

Heinonen, Sirkka-Liisa, Lapsi kielen talossa. Teoksessa Sirkka-Liisa Heinonen (toim.), Päivähoidon pienimmät varhaiskasvatuksen valinkauhassa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita B7/1999. Sivut: 29-38.

Heinonen, Sirkka-Liisa, Ilmaisuleikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta draaman opetuksessa. TAJU 2000.

Heinonen, Sirkka-Liisa, Kuulen runon sykkivän. Teoksessa Suojala & Karjalainen (toim.), Avaa lastenkirja sivut: 123-140. Lasten Keskus 2001.

Heinonen, Sirkka-Liisa, Sanataide oppimisen ja leikin innoittajana. Teoksessa Suojala & Karjalainen, Avaa lastenkirja sivut: 201-214. Lasten Keskus 2001.

Heinonen, Sirkka-Liisa & Suojala, Marja, Lapsi elää satua. Teoksessa (toim.) Karppinen & Puurula & Ruokonen, Taiteen ja leikin lumous. Finn Lectura 2001. Sivut: 144 -156.

Heinonen, Sirkka-Liisa, Kulttuurinen lukutaito ja narratiivinen perinne. Teoksessa (toim.) Sara Sintonen, Median sylissä – kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Finn Lectura 2002. Sivut 104 -110.

Kirjoituksessani viittaan suoraan seuraaviin teoksiin:

Eino Leino, Elämäni kuvakirja. Erään aikansa lapsen muistoja, mielialoja ja mietelmiä. Ensimmäinen nide. Otava 1925.

Aristoteles, Retoriikka ja runousoppi. Gaudeamus 1997.

Yhteisöllisiä elämyksiä päiväkodissa – osallisuutta ja iloa esittävän taiteen äärellä

Riikka Mäkinen

1. Johdanto: yhteisöllinen elämys kulttuuriperinnön rakentumisen tilana

Päiväkodissa yhteisölliset elämykset syntyvät usein pienistä, mutta toistuvista hetkistä: lauletusta laulusta, yhteisistä juhlapäivistä, toistuvista ja tutuista pihaleikeistä, usein kerrotusta tarinasta tai lorusta, tutusta roolileikistä. Aikuiset tuottavat näitä hetkiä lasten varhaiskasvatukseen oman kulttuuriperintönsä varassa, ja toisaalta moninaisessa maailmassa joskus omaa kulttuuriperintöään piilottaen. Juuri näissä hetkissä neuvotellaan siitä, mikä on ”meille” yhteisöissämme tärkeää, miten toimimme yhdessä ja millaisia kertomuksia ryhmässä pidetään merkityksellisinä. Lasten oma kulttuurikaan ei muotoudu tyhjiössä, vaan keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Emme voi tiedostaa, mitkä ovat kulttuurillisesti merkittäviä asoita lapselle. Mutta, kun elämyksiä sanoitetaan, muistellaan ja jaetaan, ne kiinnittyvät osaksi ryhmän, yhteisön tai asuinalueen yhteistä muistia ja voivat siten muodostaa tulevaisuuden kulttuuriperinnön aineksia. Tämän artikkelin tavoitteena on jäsentää, millä tavoin yhteisölliset elämykset toimivat kulttuuriperinnön rakentumisen tiloina varhaiskasvatuksessa sekä sitä, miten osallisuutta vahvistava pedagogiikka ja osallistavat taiteet voivat tukea tätä prosessia. Jäsentely nojaa sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen, perinnön tekemisen näkökulmaan sekä oikeusperustaiseen osallisuuteen (ks. Ashworth, 1994; Ashworth & Tunbridge, 2007; Peltola & Kangas, 2023; Rusanen ym., 2014; saavutettavuuden tarkempi jäsennys luvussa 2.3). Asiaan syvennytään itähelsinkiläisten päiväkotien pihaan ulottuvaa karnevalistista sirkuskiertuetta kuvaavan tapausesimerkin avulla: esimerkki voi konkretisoida, millaisin yhteistyörakentein ja arjen järjestelyin lasten kulttuurinen osallisuus voi näyttäytyä. Kulttuuriperintö ymmärretään tässä tarkastelussa prosessina, jossa kulttuurikasvatuksen avulla sekä ylläpidetään että luodaan uutta tulevaisuuden kulttuuriperintöä. Näin ajateltuna kulttuuriperintö ei ole vain menneen säilyttämistä, vaan myös toivon, yhteisöllisyyden ja merkityksellisiksi koettujen tapojen rakentamista muuttuvissa arjen tilanteissa.

2. Käsitteet ja näkökulma: kulttuuriperintö prosessina, osallisuus arvona

Tässä luvussa täsmennetään artikkelin käsitteet ja näkökulma. Rajaus on tietoisesti sidottu kulttuuriperinnön rakentumiseen (perinnön tekemiseen) varhaiskasvatuksessa: siihen, miten jaetut kokemukset, toisto, muistelu ja merkityksenantaminen

alkavat muodostaa yhteisölle tärkeitä elementtejä ja siten luoda aineksia tulevaisuuden kulttuuriperinnölle (ks. Ashworth, 1994; Ashworth & Tunbridge, 2007). Samalla tarkastelu on oikeusperustainen: lasten osallistumista kulttuurielämään ja taiteisiin ei käsitellä vain satunnaisena lisukkeena tai elämyspalveluna, vaan se nähdään osallisuutena, saavutettavuutena ja kuulumisen ehtojen rakentumisena sekä tavoitteellisena toimintana (ks. Rusanen ym., 2014; Peltola & Kangas, 2023).

2.1 Käsitteet: kulttuuri, kulttuurikasvatus ja kulttuuriperintö varhaiskasvatuksessa

Tässä artikkelissa kulttuuri ymmärretään laajasti: se kattaa tiedot, taidot, kielet, taiteet, katsomukset, tavat ja arjen käytännöt, jotka tekevät yhteisöstä tunnistettavan ja jotka muuttuvat ajassa. Kulttuurikasvatus puolestaan käsitetään tässä varhaiskasvatukseen ja koko koulutuspolkuun kuuluvana sisältöjen, paikkojen, menetelmien ja toimintojen kokonaisuutena, joka tukee luovaa ilmaisua ja kulttuurin kokemista ja tekemistä sekä vahvistaa monilukutaitoa ja oppimisen edellytyksiä. Tässä mielessä kulttuurikasvatus ei rajaudu taide- ja taitoaineisiin, vaan voi nivoutua moniin teemoihin ja arjen tilanteisiin. Taidekasvatus tarkentuu kulttuurikasvatuksen sisällä moniaistiseksi, elämykselliseksi ja tekemiseen perustuvaksi toiminnaksi, jossa lapsen aktiivinen toimijuus ja itseilmaisu ovat toiminnan lähtökohtia (ks. Rusanen ym., 2014). Kulttuuriperintökasvatus määrittyy tässä artikkelissa toimintana, joka tukee tietoja ja taitoja sekä lapsen kulttuuri-identiteetin rakentumista ja auttaa ymmärtämään sekä omia juuria että muita kulttuureja. Tärkein painotus on kuitenkin siinä, että kulttuuriperintö ei näyttäydy valmiina annettuna pakettina, vaan prosessina: kulttuuriperintö syntyy ja muovautuu siinä, mitä yhteisössä toistetaan, mitä pidetään arvokkaana, mitä muistellaan ja mitä tehdään näkyväksi (ks. Ashworth, 1994; Ashworth & Tunbridge, 2007).

Kunnallisena toteutuksen kehyksenä kulttuurikasvatussuunnitelma tarkoittaa kuntatason suunnitelmaa siitä, miten kulttuuri-, taide- ja kulttuuriperintökasvatusta toteutetaan osana varhaiskasvatusta ja koulutuspolkua yhteistyössä eri toimijoiden kanssa (Helsingin kaupunki, i.a.-b). Tämä kulkee käsi kädessä valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) kanssa.

2.2 Kulttuuriperintö prosessina: missä perintö syntyy ja kenen perintö näkyy?

Kun kulttuuriperintö ymmärretään prosessina, keskeiseksi nousee kysymys: missä kulttuuriperintö ylipäätään syntyy. Ashworth (1994) esittää osuvasti, että historia on menneisyyden tutkimista, mutta kulttuuriperintö on menneisyyden hyödyntämistä. Tässä artikkelissa siihen vastataan varhaiskasvatuksen arjen kautta. Kulttuuriperintö ei muodostu vain juhlista tai suunnitelluista sisällöistä, vaan myös pienistä,

toistuvista ja jaetuista käytännöistä: siitä, mitä ryhmässä muistellaan, millaisia tarinoita kerrotaan uudelleen, mitä dokumentoidaan ja mitä pidetään ”meille” merkityksellisenä. (Ks. Lavanti ym., 2026.)

Lasten näkökulmaa yhteisökäsityksestä on tutkittu eri tavoin lasta osallistamalla. Peltolan ja Kankaan (2023) esittämässä kirjallisuuskatsaukseen perustavassa jäsennyksessä vedetään yhteen tutkimuksien näkökulmia, ja nähdään, että lasten käsitykset yhteisöstä rakentuvat kuvauksiin ihmisistä, paikoista ja kokemuksista. Tämä kehys tekee näkyväksi, miksi yhteisölliset elämykset ovat kulttuuriperinnön rakentumisen tiloja: kulttuuriperintö kiinnittyy ihmissuhteisiin, jaettuihin tiloihin (esim. piha ja lähiympäristö) ja kokemuksiin, joihin palataan toiston ja leikin kautta. Perinnön tekemisen näkökulma toimii linkkinä tapausesimerkkiin ja erityisesti siihen palataan analyyttisessä osuudessa luvussa 5.

2.3 Osallisuus ja saavutettavuus: oikeusperustainen näkökulma varhaiskasvatuksen arkeen

Osallisuus tarkoittaa tässä yhteydessä lapsen toimijuutta ja mahdollisuutta vaikuttaa siihen, millaisiin käytäntöihin, kokemuksiin ja merkityksiin hän voi osallistua. Oikeusperustainen lähtökohta kiinnittyy YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen: lapsella on oikeus lepoon, vapaa-aikaan, leikkiin sekä osallistumiseen kulttuurielämään ja taiteisiin (ks. Peltola & Kangas, 2023; Rusanen ym., 2014). Varhaiskasvatuksessa tämä konkretisoituu saavutettavuuden kysymyksinä: kenen on helppoa osallistua ja kenen osallisuus jää arjen rakenteiden (kuten aika, etäisyydet, henkilöstö, tuen tarpeet ja resurssit) varaan.

Lasten osallisuuden näkökulmaa voidaan avata tutkimuksella, jossa korostuu lasten kyky jäsentää yhteisöä suhteiden ja arjen paikkojen kautta sekä ilmaista niihin liittyviä merkityksiä, kun heille tarjotaan siihen sopivia, lapsilähtöisiä menetelmiä (Alaca ym., 2016). Tämä tukee ajatusta siitä, että saavutettavuus on muutakin kuin fyysinen pääsy: se on myös mahdollisuutta rakentaa merkityksellisiä suhteita paikkoihin ja toimia niissä.

Saavutettavuutta voidaan lisäksi jäsentää kaksitasoisena. Ensinnäkin toiminnallinen saavutettavuus liittyy siihen, pääseekö lapsi ylipäätään mukaan (aikataulut, etäisyydet, henkilöstöresurssit, tuen tarpeet, maksut ja logistiikka). Toiseksi symbolinen saavutettavuus liittyy kuulumisen kokemukseen: tunnistavatko lapset ja perheet kulttuuriset tilat ja toimintatavat ”meille sopiviksi” ja ”meille kuuluviksi”, vai rakentuvatko ne vierauden ja ulkopuolisuuden varaan. Varhaiskasvatuksen arjessa tasot kietoutuvat yhteen: arkiympäristöön tuotu taide voi samanaikaisesti madaltaa käytännön osallistumisen esteitä ja toimia symbolisena siltana, joka tekee kulttuurista konkreettista ja omaksi koettavaa (ks. Vaattovaara ym., 2024). Kun lasten arkea tarkastellaan elinpiirin (ihmiset–paikat–kokemukset) kautta, varhais-

kasvatus näyttäytyy keskeisenä arjen instituutiona, joka voi joko kaventaa tai avartaa lapsen mahdollisuuksia näkyä ja kuulua myös kulttuurisesti. Tästä näkökulmasta päiväkoti voi toimia siltana päiväkoti–perhe–asuinalue–kulttuuritoimijat -verkostossa: se tekee yhteistyöstä ja kulttuuriosallistumisesta mahdollisempaa myös silloin, kun perheiden resurssit tai liikkumismahdollisuudet vaihtelevat (ks. Bronfenbrenner & Morris, 2007; Vaattovaara ym., 2024). Kunnallisena kehyksenä kulttuurikasvatussuunnitelma (Helsingin kaupunki, i.a.-b) tukee tätä työtä korostamalla alueellista saavutettavuutta, lasten osallisuutta ja kulttuurin merkitystä hyvinvoinnille ja sivistykselle.

Sosiokulttuurinen ja yhteisöllinen oppimiskäsitys korostaa, että kulttuuri ja oppiminen rakentuvat osallistumisena yhteisiin käytäntöihin: ryhmän toistuvat tavat, rituaalit ja jaetut merkitykset muodostavat arjen, jossa kuuluminen ja toimijuus vahvistuvat (Vygotsky 1978; Freire 1994; Lavanti ym., 2026). Tätä näkökulmaa hyödynnetään erityisesti luvuissa 4 ja 5, kun tapausesimerkin avulla tarkastellaan, miten yksittäinen elämys voi jatkua ryhmän toistuvina käytäntöinä (muistelu, kertomukset, leikki ja dokumentointi) ja miten nämä käytännöt alkavat rakentaa yhteisön tapoja toimia, huomioiden kriittisen näkökulman yhteisölliseen oppimiseen ja dialogisuuteen.

ulttuuriperintökasvatuksen ‘‘perinnön tekemisen’’ näkökulma (heritage as process) ohjaa tarkastelemaan perintöä aktiivisena valintana ja tekemisenä, ei vain valmiina siirtyvänä sisältönä. Silloin esiin nousevat näkyvyyden, merkityksenantamisen ja määrittelyvallan kysymykset: mitä pidetään säilyttämisen arvoisena, mitä uudistetaan ja ketkä pääsevät osallistumaan perinnön muotoutumiseen (kuten Ashworth, 1994; Ashworth & Tunbridge, 2007). Tämä kehys tarkentaa erityisesti lukujen 3–4 tarkastelua: tapausesimerkissä ja analyysissa huomio kiinnittyy siihen, millaista ‘‘perintöaineista’’ yhteinen taide-elämys tuottaa (tavat, tarinat, keholliset muistot) ja miten moninaisuus sekä perheiden omat taustat tulevat (tai jäävät tulematta) näkyviksi osana ryhmän yhteistä muistia.

Osallistavat ja taidelähtöiset pedagogiikat sekä lapsen oikeuksiin nojaava lähestymistapa korostavat inkluusiota ja lasten mahdollisuuksia osallistua kulttuurielämään ja taiteisiin omassa arjessaan (ks. Corsaro, 2018; Rusanen ym., 2014). Saavutettavuutta tarkastellaan tässä viitekehyksessä tapausesimerkin sekä analyysin yhteydessä, kun huomio kiinnittyy siihen, miten nämä periaatteet toteutuvat käytännön ratkaisuina. Tarkastelun viitekehys nojaa Vasuun (2022) ja Helsingin kulttuurikasvatussuunnitelmaan (2026). Teoreettiset käsitteet asettuvat vuoropuheluun näiden normien kanssa.

2.4 Varhaisiän taidekasvatus laajana kokonaisuutena: tiedot, taidot, tavat ja arvot

Varhaisiän taidekasvatusta voidaan tarkastella laaja-alaisena pedagogisena kokonaisuutena, jossa taide ymmärretään samanaikaisesti sisältöinä,

toimintatapoina ja arvoina. Tässä artikkelissa näkökulma palvelee kysymystä siitä, miten yhteisölliset taide-elämykset voivat juurtua arkeen ja tukea lasten osallisuutta. Taidekasvatus voidaan ymmärtää kulttuurisena käytäntönä, jossa opitaan samanaikaisesti taitoja ja sovitaan yhdessä siitä, mitä pidetään arvokkaana. Varhaisiän taidekasvatuksessa opitaan toki taiteen lajikohtaisia perustaitoja (esim. rytmi, liike, äänenkäyttö, rooli, kuvallinen ilmaisu), mutta yhtä olennaista on oppia tapoja olla yhdessä taiteen äärellä: kuuntelemista ja vastaamista, vuorottelua, yhteisen tilan jakamista, ideointia ja palautteen antamista (ks. Rusanen ym., 2014; Helsingin kaupunki, 2023).

Taidekasvatuksen laaja-alaisuus kytkeytyy siis saumattomasti saavutettavuuden ajatukseen: varhaiskasvatuksessa taidetta kannattaa tuoda lasten arkiympäristöön silloinkin, kun etäisyydet, aikataulut, tuen tarpeet tai perheiden resurssit rajaavat osallistumista (ks. Renvik & Sulander, 2025). Samalla kriittinen taidekasvatuksen arvo-ulottuvuus liittyy siihen, kenen ilmaisulle ja kokemuksille annetaan tilaa ja millaiset kertomukset tulevat ryhmässä tunnistetuiksi. Yhteisymmärryksessä luodut yhteisölliset elämykset ja osallistavat taiteet voivat toimia suojaavina rakenteina: ne tarjoavat toistuvia tilaisuuksia kuulumisen kokemukseen ja turvalliseen vuorovaikutukseen (ks. Erjansola & Renvik, 2024; Masten ym., 2021; Renvik & Sulander, 2025, s. 44–49). Tällöin taidekasvatuksen ytimessä ei ole vain lopputulos, vaan prosessi, jossa lapsi saa kokeilla, tulla nähdyksi ja vaikuttaa yhteiseen tekemiseen.

Edellä kuvattu viitekehys konkretisoidaan seuraavassa luvussa tapausesimerkillä, jossa esittävä taide tuotiin päiväkodin pihaan ja elämystä jatkettiin arjen käytännöissä.

3. Tapausesimerkki: Pega S.O.S.-kiertue yhteisöllisen kulttuuriperinnön siemenenä

Tässä luvussa avataan tapausesimerkin avulla, kuinka toimintakaudella 2025–2026 yhteistyö paikallisen kulttuuritoimijan kanssa tuotti alueen varhaiskasvatukseen pienen kulttuurikasvatuksellisen aallon, joka tavoitti yli 1200 lasta. Yhteistyökumppanina Helsingin kaupungin varhaiskasvatuksen kanssa toimi vuonna 2006 perustettu, kansainvälisesti palkittu itähelsinkiläinen ammattiteatteri Maria Baric Company, joka erikoistuu osallistavaan lastenkulttuuriin ja kulttuuriseen vanhustyöhön. Teatteri vahvistaa alueellista yhdenvertaisuutta jalkautuvilla esityksillä, työpajoilla ja tapahtumilla, jotka rakentavat osallisuuden siltoja yli 30 kantaesityksen ja satojen tuhansien katsojien kokemuksella.

Tapausesimerkki rakentuu paikallisen kulttuuritoimijan ja varhaiskasvatuksen yhteistyöstä, jossa tavoitteena oli lisätä esittävän taiteen saavutettavuutta tuomalla toiminta lasten arkiympäristöön (saavutettavuuden jäsennys, luku 2.3). Tapaus sijoittuu metron varrelle asettuvaan itäiseen Helsinkiin. Ajatuksena yhteistyön taustalla toimivat kaupunkitasoinen kasvatuksen ja koulutuksen toimialan kulttuurikasvatussuunni-

telma ja Kulttuuripolku-toiminta. Kulttuuripolku on Helsingin malli, jonka tavoitteena on varmistaa lapsille monipuolisia kulttuuri- ja taidekokemuksia sekä mahdollisuuksia toimia myös itse kulttuurin tekijöinä (Helsingin kaupunki, i.a.-a). Tapausesimerkki kytkeytyy Ebeneser-säätiön vuonna 2025 myöntämään ”Voisiko olla toisin?” -apurahaan (4 000 €), jonka sai hakijana Maria Baric Company päiväkoteihin suunnistavalla idealla: syntyi Pega.S.O.S – Katunukketeatterikulkueen karnevaalikiertue leikin ja ilon äärellä.

”Voisiko olla toisin?”-hanke on Ebeneser-säätiön ja Suomen Varhaiskasvatus ry:n myöntämä vuosittain jaettava apuraha, jonka tavoitteena on tukea varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin uudistamista ja lasten osallisuutta. Hankkeessa etsitään uusia tapoja nähdä päiväkoti lasten omana paikkana, ja se toteutetaan kokeilevalla otteella vahvistaen lasten toimijuutta kulttuurin tuottajina sekä tiivistäen päiväkodin ja paikallisyhteisön välistä yhteyttä. Käytännössä hanke viedään läpi luomalla uudenlaisia monimuotoisuutta ja lähidemokratiaa edistäviä toimintatapoja, joissa korostuvat leikki, kulttuuri ja yhdessä tekeminen ulkopuolisten kumppaneiden kanssa (Ebeneser-säätiö, i.a.).

Apuraha mahdollisti osallistumisen Itä-Helsingin Kontulan läheisyydessä alueen 15 päiväkodille. Toteutusmuotona oli kulkueen muodossa päiväkotipihaan saapuva karnevaalitapahtuma, joka toi kullekin päiväkodille oman ainutlaatuisen, leikillisen pihatapahtuman esityksellisine ja toiminnallisine elementteineen; lisäksi hankkeeseen sisältyi yhteinen alueellinen juhla, joka avattiin kaupunkiympäristöön. Tapahtumavierailut kestivät aamupäiväulkoilun ajan, ja musiikkiesitysten jälkeen pihaan muotoutui sirkuspedagogisia työpajoja: esimerkiksi erilaisia välineitä hyödyntäviä toiminnallisia pisteitä (vanteet, tasapainoilulaudat, jonglöörausvälineet).

Toteutuksessa kytkeydyttiin myös esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön osana Oikeus oppia -kehittämiskokonaisuutta (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2022). Voisiko olla toisin? -apurahahanke toteutettiin toimintakauden 2025–2026 aikana (Ebeneser-säätiö/Lastentarhamuseo, 2025). Helsingin ”Oikeus oppia” -hankkeessa resurssit kohdennettiin tarveperusteisesti vahvistamaan koulutuksellista tasa-arvoa ja ehkäisemään segregaatiota erityisesti haastavimmilla sosioekonomisilla alueilla. Hankkeen kriteerit painottuvat inklusiivisen tuen kehittämiseen, kielellisen moninaisuuden huomioimiseen sekä henkilöstöresurssien vahvistamiseen laadukkaan varhaiskasvatuksen turvaamiseksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022).



Hankkeessa tehtiin yhteistyötä myös sukupolvien välillä, jolloin toiminnalla oli kaksisuuntainen hyvinvointivaikutus: se tuki myös ikääntyneiden kuntouttavaa taidetoimintaa ja rakensi sukupolvien välistä kohtaamista. Tämän voi tulkita osaksi laajempaa yhteisöllistä arvopohjaa: taide toimii jaettuna tilana, jossa eri-ikäiset toimijat voivat olla samanaikaisesti osallistujia ja kulttuurin tekijöitä.



Tapaus konkretisoi, miten luvussa 2.3 kuvattu saavutettavuus voi toteutua varhaiskasvatuksen arjessa: kun esittävä taide tuodaan arkiympäristöön ja yhteistyö tehdään yksiköille toteuttamiskelpoiseksi, osallistuminen ei nojaa retkilogiikkaan vaan tavoittaa laajasti erilaisissa tilanteissa olevia lapsia (Renvik & Sulander, 2025). Seuraavassa luvussa tarkastelu syvenee: tapausta luetaan luvussa 2 esitetyillä linsseillä ja kysytään, millaista tulevaisuuden kulttuuriperintöä yhteinen elämys tuottaa, keitä se voisi lopulta tavoittaa ja miten se voi jatkua arjen käytäntöinä.



4. Analyysi: mitä tapaus paljastaa kulttuuriperinnön rakentumisesta?

Tässä luvussa kootaan tapausesimerkin keskeiset havainnot ja tulkinnat luvussa 2 kuvatun viitekehyksen avulla. Analyysin punaisena lankana on perinnön tekemisen näkökulma: yhteisöllinen elämys saa merkityksensä siitä, miten se jatkuu arjessa, keitä se tavoittaa ja millaisia yhteisölle ominaisia ”meidän tapoja” se alkaa tuottaa. Kun hanketta tarkastellaan luvussa 2 jäsennetyillä linsseillä ja luvun 3 tapauskuvauksen kautta, se näyttäytyy perinnön tekemisen prosessina, saavutettavuutta vahvistavana osallisuustyönä ja sosiokulttuurisena yhteistoimintana. Karnevalistinen pihatapahtuma tuotti potentiaalisia “perintöaineksia” (tarinoita, kehollisia muistijälkiä ja leikkijatkumoita), ja samalla se madalsi osallistumisen toiminnallisia ja symbolisia esteitä tuomalla taiteen lasten arkiympä-

ristöön. Elämys rakentui yhteisessä tilassa ja vuorovaikutuksessa, ja sitä olisi voinut vahvistaa arjessa muistellen, dokumentoiden ja leikkiä jatkaen. Näin tapaus osoittaa, että yhteistyörakenteet ja arjen järjestelyt ovat analyysin kannalta keskeisiä: ne määrittävät, keitä elämys tavoittaa ja millaiseksi yhteinen muisti voi muotoutua.

4.1 Elämys jatkumona: miten yhteinen kokemus alkaa muuttua käytännöiksi?

Tapaus avaa ajatuspolun, jossa yksittäinen taidetapahtuma voi käynnistää prosessin, jossa elämys alkaa elää ryhmän arjessa ja muotoutua osaksi jaettua muistia sekä toimintakulttuuria. Tässä mielessä taide-elämys tuottaa kulttuuriperintöaineksia: yhteisiä ilmaisuja ja muistijälkiä, joihin lapset voivat kiinnittyä osana kuulumista. Kulkue suunniteltiin myös alueen johtajien kesken useampaan päiväkotiin, jolloin se tavoitti lopulta satoja lapsia.

4.2 Saavutettavuus, osallisuus ja moninaisuus: mitä saavutettavuusratkaisut ovat?

Kun esitys tuotiin päiväkodin pihaan, osallistuminen ei ollut riippuvainen muualle liikkumisesta tai päiväkodin tai perheiden resursseista. Käytännössä retkeilyä kaupunkiympäristössä haastavat vaikkapa lapsiryhmän lounasajat tai lepohetket, jolloin kulttuuritoiminnasta ja keskustasta kauempana toimivat päiväkodit jäävät lasten taidekeskustoiminnan tai järjestettyjen tapahtumien osalta hankalampaan asemaan kuin lähellä asuvat, jolloin alueellinen eriytyminen rajaa osallistumista (ks. Renvik & Sulander, 2025, s. 7–8). Tapaus tekee näkyväksi, että saavutettavuusratkaisu on samalla vahva pedagoginen inkluusiota johtava valinta: se antoi jokaiselle lapselle mahdollisuuden osallistua. Tapaus vahvisti osallisuutta erityisesti osallistavien ja moniaististen elementtien kautta: yhteinen tapahtuma mahdollisti osallistumisen myös ilman vahvaa yhteistä kieltä, ja esityksen kehollinen ja musiikillinen ilmaisu tuki moninaista läsnäoloa.

Tapaus nostaa kuitenkin esiin kehittämiskohteen, joka liittyy perinnön tekemisen valtasuhteisiin: vaikka tapahtuma oli moninaisuutta salliva, se ei eksplisiittisesti tehnyt näkyväksi perheiden omia perinteitä tai lasten kotitaustoihin kiinnittyviä kertomuksia. Jatkossa keskeiseksi kysymykseksi nousee, miten päiväkodin yhteiset elämykset voidaan tietoisemmin kytkeä siihen, kenen perintö tulee ryhmässä näkyväksi ja millä tavoilla perheiden kulttuurinen tietämys voi tulla osaksi yhteistä muistia.

Näin voisi ajatel Elämys jatkumoksi la, että kulttuuriperinnön rakentuminen vahvistuu, kun paikallinen kulttuuritoimija kytkeytyy olemassa oleviin ryhmän käytäntöihin ja antaa niille uusia muotoja; samalla perinnön tekeminen edellyttää aikaa, toistoa ja mahdollisuuksia palata yhdessä koettuun. Seuraavassa luvussa nämä havainnot liitetään osaksi käytännön periaatteita ja suosituksia.

5. Käytännön periaatteet ja suositukset varhaiskasvatuksen toimijoille

Edellisessä luvussa hahmottuivat keskeiset havainnot siitä, miten yhteisöllinen taide-elämys voi jatkua arjen käytännöiksi ja vahvistaa lasten osallisuutta sekä yhteistä muistia. Tässä luvussa havainnot kootaan käytännön periaatteiksi ja suosituksiksi varhaiskasvatuksen toimijoille. Tavoitteena ei ole lisätä irrallisia tapahtumia, vaan rakentaa sellaista toimintakulttuuria, jossa yhteisölliset elämykset voivat toistua, juurtua ja tukea lasten yhdenvertaista osallistumista (saavutettavuuden tarkempi kehys luvussa 2.3).

Seuraava taulukko kokoaa luvun käytännön periaatteet ja suositukset tarkistuskysymysten avulla johdettaviksi (1–8). Kokonaisuutta voidaan soveltaa erilaisissa varhaiskasvatuksen kulttuuri- ja taideyhteistyötilanteissa.

Kohta	Periaate	Käytännön suositukset (mitä tehdään)	Esimerkki / tarkistuskysymys
1	Saavutettavuus edellä	• Tunnistetaan osallistumisen esteet (aika, etäisyydet, henkilöstö, tuen tarpeet, kustannukset). • Valitaan toteutus, joka tavoittaa myös ne lapset, joille retkilogiikka ei toimi.	Ketkä jäävät ulos, jos toiminta edellyttää siirtymistä tai lisäresursseja?
2	Elämys jatkumoksi	• Ennakoidaan teema (leikki, kuvat, musiikki, pienet harjoitteet). Sidotaan teema lasten kiinnostuksen kohteisiin. • Jatketaan kokemusta arjessa (muistelu, dokumentointi, leikkijatkumot).	Mitä tapahtuu ennen ja jälkeen, jotta elämys “jää elämään”?
3	Osallisuus rooleiksi	• Rakennetaan valinnan ja vaikuttamisen paikkoja (suunnittelu, muistelu, dokumentointi). • Mahdollistetaan moniaistinen ja kehollinen osallistuminen (ei vain “katsomista”).	Missä kohdissa lapsi voi tehdä valintoja tai olla tekijä?

4	Moninaisuus näkyväksi	• Avataan turvallisia tapoja tuoda esiin lasten ja perheiden kielet, juhlat, musiikit ja tarinat. • Mietitään arvostavan kohtaamisen ilmiöitä. • Huomioidaan, kenen perintö tulee näkyväksi yhteisessä muistissa.	Kenen kertomukset, tavat ja kielet tulevat mukaan – ja kenen eivät?
5	Yhteistyö rakenteiksi	• Sovitaan roolit, aikataulut ja vastuut (kuka koordinoi, kuka dokumentoi, kuka viestii perheille). • Hyödynnetään verkostoja, jotta toiminta ei jää yksittäisten työntekijöiden varaan.	Miten varmistetaan jatkuvuus, jos henkilöstö vaihtuu?
6	Vuorovaikutus etusijalle	• Tehdään tilaa lasten aloitteille. • Tunnistetaan erilaiset osallistumisen tavat (hiljainen, kehollinen, etäältä seuraava). • Arvioidaan kriittisesti lapsen aitoa osallisuutta	Miten jokainen lapsi voi osallistua omalla tavallaan turvallisesti?
7	Dokumentoi ja tee muistia näkyväksi	• Dokumentoidaan lasten kanssa (kuvat, piirrokset, lasten kertomat tarinat, “muistiseinät”). • Palataan dokumentteihin arjessa: käytetään niitä leikin, keskustelun ja yhteisten rituaalien virittäjinä.	Mikä jää muistoksi, johon voidaan palata ensi viikolla tai ensi kuussa?
8	Arvioi ja juurruta	• Kerätään havainnot: mitä lapset muistivat, mitä he jatkoivat leikissä, ketkä osallistuivat ja miten. • Sovitaan seuraava askel (toisto, uusi yhteistyö, perheiden osallistaminen) ja kirjataan käytäntö osaksi toimintakulttuuria.	Mikä muutetaan pysyväksi käytännöksi – ja kuka siitä vastaa?

6. Yhteenveto: kohti tulevaisuuden kulttuuriperintöä

Ydinväite on, että varhaiskasvatuksen yhteisölliset elämykset ovat enemmän kuin irrallisia kulttuuritapahtumia: ne voivat toimia kulttuuriperinnön rakentumisen tiloina, kun elämys jatkuu arjen käytännöissä ja kun osallisuuden edellytyksiä rakennetaan tietoisesti. Suomalainen varhaiskasvatus voi olla paikka, joka ylläpitää ja vahvistaa arvostavaa, säännöllistä ja yksilöllistä kohtaamista, jolloin yhteenkuuluvuuden tunne sekä tulevaisuuden kulttuuriperintö saavat rakentua yhteisissä elämyksissä osallisuutta jakaen ja avaten, ja rohkeasti kulttuurillisia elementtejä sisältäen (ks. kuten Lavanti ym., 2026).

Tapausesimerkki osoitti, että taiteen tuominen päiväkodin arkiympäristöön voi vahvistaa yhdenvertaisuutta ja kuulumisen kokemusta myös silloin, kun osallistuminen kulttuuritarjontaan olisi muuten kiinni siirtymistä ja lisäresursseja edellyttävästä retkilogiikasta. Päiväkotien yhdyshenkilöt ja Maria Baric Company arvioivat yhteistyön yhdistäneen varhaiskasvatuksen ja lastenkulttuurin osaamisen tavalla, joka toi eri yksiköt yhteen yhteisen tekemisen äärelle. Näin tapaus avaa toimintamallin ja ulottuvuuden esimerkiksi alueelliselle kulttuurikasvatussuunnitelmalle. Hanke toimi samalla alueellisena alustana tiedonvaihdolle ja vahvisti henkilöstön taitoa integroida taideaineita uudenlaisella tavalla osaksi varhaiskasvatuksen arkea ja lasten leikkiympäristöä.

Samalla tapaus tiivistää perinnön tekemisen ydinkysymyksen: kulttuuriperintö rakentuu valinnoista – siitä, mitä ryhmässä toistetaan, muistellaan ja tehdään näkyväksi. Varhaiskasvatuksen tehtäväksi jää avata lapsille reittejä näkyä ja kuulua myös kulttuurisesti: omassa ryhmässä, omassa naapurustossa ja vähitellen myös laajemmassa kaupunkitilassa.

Lähteet

Alaca, B., Rocca, C., & Maggi, S. (2016). Understanding communities through the eyes and voices of children. *Early Child Development and Care, 186*(7), 1095–1113. https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1155567

Ashworth, G. J. (1994). From history to heritage – from heritage to identity: In search of concepts and models. Teoksessa G. J. Ashworth & P. J. Larkham (toim.), *Building a new heritage: Tourism, culture and identity in the new Europe* (s. 13–30). Routledge.

Ashworth, G. J., & Tunbridge, J. E. (2007). *Pluralising pasts: Heritage, identity and place in multicultural societies.* Pluto Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology*

(Vol. 1, Theoretical models of human development, pp. 793–828). Wiley.

Corsaro, W. A. (2018). *The sociology of childhood* (5. painos). SAGE Publications.

Ebeneser-säätiö. (i.a.). *Voisiko olla toisin?* https://lastentarhamuseo.fi/ebeneser-saatio/apurahat/voisiko-olla-toisin/ Haettu 29.4.2026 osoitteesta lastentarhamuseo.fi

Erjansola, J., & Renvik, T. A. (2024). *Osattomista osallisiksi? Helsinkiläisnuorten osallisuuden kokemusta haastavia ja sitä tukevia tekijöitä* (Tutkimuskatsauksia 2024:3). Helsingin kaupunki. hel.fi

Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed.* Continuum.

Heikkinen, K.-M., Fonsén, E., Soukainen, U., & Korhonen, R. (Toim.). (2026). *Varhaiskasvatus kuuluu kaikille.* Suomen Varhaiskasvatus ry.

Helsingin kaupunki. (2023). *Kulttuurikasvatussuunnitelma: Kulttuurikasvatus osana lasten ja nuorten arkea.* https://kultus.hel.fi/fi/cms-page/kulttuurikasvatus

Helsingin kaupunki. (i.a.-a). *Kulttuuripolulla – kulttuuria kaikille.* https://kultus.hel.fi/fi/cms-page/kulttuurikasvatus/kulttuuripolulla-kulttuuria-kaikille

Helsingin kaupunki. (i.a.-b). *Helsingin kaupungin varhaiskasvatuksen, perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen kulttuurikasvatussuunnitelma* [PDF]. https://kultus.content.api.hel.fi/app/uploads/sites/5/2025/09/kulttuurikasvatussuunnitelma-helsinki.pdf

Lavanti, L., Arvola, O., Kangas, J., Lastikka, A.-L., Kuusisto, A., & Harju-Luukkainen, H. (2026). Maahanmuuttajataustaisten vanhempien yhteenkuuluvuuden tunteen rakentuminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K.-M. Heikkinen, E. Fonsén, U. Soukainen, & R. Korhonen (Toim.), *Varhaiskasvatus kuuluu kaikille* (s. 161–175). Suomen Varhaiskasvatus ry.

Masten, A. S., Lucke, C. M., Nelson, K. M., & Stallworthy, I. C. (2021). Resilience in development and psychopathology: Multisystem perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology,* 17(1), 521–549.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022, 4. marraskuuta). *Oikeus oppia – kehittämisohjelma: Laatuohjelmat.* https://okm.fi/laatuohjelmat

Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Määräykset ja ohjeet 2022:2. https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022

Peltola, A., & Kangas, J. (2023). Lasten näkökulma yhteisöistä tehdyissä tutkimuksissa: Kartoittava kirjallisuuskatsaus. *Journal of Early Childhood Education Research,* 12(2), 124–146. https://doi.org/10.58955/jecer.120181

Renvik, T. A., & Sulander, T. (2025). Perhe, koulu ja asuinalue lasten ja nuorten hyvinvoinnin kulmakivinä: Katsaus kirjallisuuteen. Teoksessa T. A. Renvik, P. Saukkonen, T. Sulander, H. Taskinen & K. Vilkama (toim.), *Lasten, nuorten ja lapsiperheiden hyvinvoinnin eriytyminen Helsingissä* (Tutkimuksia 2025:1, s. 44–49). Helsingin kaupunki, kaupunginkanslia, kaupunkitietopalvelut. https://www.hel.fi/static/kanslia/Kaupunkitieto/25_05_21_Tutkimuksia_1.pdf

Rusanen, S., Kuusela, M., Rintakorpi, K., & Torkki, K. (2014). *Musta tuntuu punai-*

selta: Kuvataiteellinen toiminta varhaisiässä. Lasten Keskus. https://researchportal.helsinki.fi/fi/publications/musta-tuntuu-punaiselta-kuvataiteellinen-toiminta-varhaisi%C3%A4ss%C3%A4/

Vaattovaara, M., Jännes, J., & Posti, M. (toim.). (2024). *Kohti kestävämpiä asuinalueita: Kaupunginosien ja kortteleiden kestävyysindikaattoreita*. Kaupunkitutkimusinstituutti Urbaria, Helsingin yliopisto. https://doi.org/10.31885/9789515183019

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, toim.). Harvard University Press. (Alkuperäisteos julkaistu 1934)

Kulttuuriperintö osaksi varhaiskasvatuksen arkea – käytännön kokemuksia kulttuurikasvatuksesta kuntayhteistyössä

Eija Kaarlela ja Paula Kettu

Tiivistelmä

Kulttuuriperintö on osa jokaisen lapsen kasvua, identiteetin rakentumista ja kokemusta omasta paikastaan maailmassa. Varhaiskasvatuksessa kulttuuriperintö voi näyttäytyä paikallisina tarinoina, musiikkina, leikkeinä, tansseina, käsityöperinteenä, rakennettuna ympäristönä tai yhteisön tavoissa toimia yhdessä. Kulttuuriperintökasvatuksen ei tarvitse olla irrallinen sisältö, vaan se voidaan integroida luontevaksi osaksi varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa.

Tässä katsausartikkelissa tarkastelemme kulttuuriperintökasvatusta Lastenkulttuurikeskus Lykyn kokemusten kautta. Esittelemme käytännön toimintamalleja, yhteistyötä kuntien kanssa sekä pedagogisia menetelmiä, joiden avulla paikallinen kulttuuriperintö voidaan tuoda lasten arkeen helposti ja elämyksellisesti.

Johdanto

Varhaislapsuus on merkityksellinen vaihe kulttuurisen identiteetin rakentumisessa. Lapsi rakentaa ymmärrystään omasta yhteisöstään, historiastaan ja ympäristöstään jokapäiväisten kokemusten kautta.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) korostetaan lasten kulttuurista osaamista, osallisuutta sekä mahdollisuutta tutustua omaan kulttuuriperintöönsä. Kulttuuriperintö ei tarkoita vain menneisyyden tuntemista, vaan myös elävää vuorovaikutusta ympäröivän kulttuurin kanssa.

Myös Kulttuuriperintökasvatuksen seuran mukaan kulttuuriperintö syntyy ihmisten suhteessa ympäristöönsä, yhteisöihinsä ja historiaansa. Varhaislapsuudessa merkityksellisintä on, että kulttuuriperintöä koetaan, tehdään ja eletään yhdessä eikä pelkästään opetella tietona.

Lykyn toiminnassa kulttuuriperintö nähdään aktiivisena toimintana, jossa lapset osallistuvat, kokeilevat, leikkivät ja rakentavat suhdettaan omaan kotiseutuunsa.

Mitä kulttuuriperintö tarkoittaa varhaiskasvatuksessa?

Kulttuuriperintö voidaan jakaa aineelliseen ja aineettomaan kulttuuriperintöön.

Varhaiskasvatuksessa aineeton kulttuuriperintö on usein kaikkein luontevimmin saavutettavaa. Siihen kuuluvat esimerkiksi



Kuva: Eija Kaarlela

- laulut
- lorut
- perinneleikit
- tanssit
- tarinat
- murteet
- juhlat
- ruokaperinteet
- paikalliset tavat
- sukupolvelta toiselle siirtyvät toimintatavat.

Lapselle kulttuuriperintö ei kuitenkaan avaudu käsitteiden kautta vaan kokemuksina.

Kun lapsi leikkii vanhaa laululeikkiä, kuulee paikallisen tarinan tai osallistuu yhteiseen tanssiin, hän ei opiskele kulttuuriperintöä vaan elää sitä.

Kulttuuriperintö osaksi varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa

Kulttuuriperintökasvatuksen ei tarvitse olla erillinen projekti. Tärkeintä on, että kasvattajat ovat sitoutuneet ja motivoituneet itse kulttuuriperintökasvatuksen teemoista.

Se voi nivoutua osaksi päivittäistä toimintaa esimerkiksi

- musiikin
- draaman
- liikunnan
- kuvataiteen
- leikin
- tutkimisen
- lähiympäristöön tutustumisen

kautta.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimisen alueista kulttuuriperintökasvatus linkittyy erityisesti

- Minä ja meidän yhteisömme
- Ilmaisun monet muodot
- Tutkin ja toimin ympäristössäni

mutta käytännössä se tukee kaikkia oppimisen alueita.

Lykyn toimintamalli

Lastenkulttuurikeskus Lykky toteuttaa kulttuurikasvatusta yhteistyössä kuntien, varhaiskasvatuksen, taiteilijoiden ja paikallisten toimijoiden kanssa.

Toiminnan lähtökohtina ovat

- paikallisuus
- saavutettavuus
- osallisuus
- taiteen keinot
- elämyksellisyys.

Yhteistyössä rakennetaan sisältöjä, jotka pohjautuvat kunkin kunnan omaan kulttuuriperintöön.

Tavoitteena ei ole tuottaa valmista ohjelmaa vaan toimintamalli, jonka kasvattajat voivat ottaa helposti käyttöön myös myöhemmin.



Kuva: Lauri Oino

Käytännön esimerkkejä

Perinnelaululeikit kohtaamisen välineenä

Perinnelaululeikit tukevat

- vuorovaikutusta
- kehollista ilmaisua
- rytmitajua
- yhteisöllisyyttä.

Monissa laululeikeissä harjoitellaan turvallista kontaktia, katsekontaktia, toisen huomioimista ja vuoron odottamista. Kyse ei ole vain vanhojen leikkien säilyttämisestä vaan myös sosiaalisten taitojen vahvistamisesta.

Esimmerkki tutusta laululeikistä:

Lintu lensi oksalle

Sanat:
Lintu lensi oksalle, lauloi niitä näitä.
Lintu lensi oksalle, lauloi niitä näitä.
Tule joudu oma kulta (myös *ystäväni*), että saadaan häitä.
Tule joudu oma kulta, että saadaan häitä.

Hauska on olla, kun löysin oman kullan (myös *ystäväni*).
Hauska on olla, kun löysin oma kullan.
Oman kullan (myös *ystäväni*) kainalossa, on niin hyvä olla.
Oman kullan kainalossa, on niin hyvä olla.

Leikki:

::*Lintu lensi oksalle, lauloi niitä näitä;:*
Lapset liikkuvat sekaisin tilassa, samalla taputtaen käsiä yhteen musiikin tahdissa.
Kädet liikkuvat ylös ja alas kehon etupuolella.

::*Tule joudu oma kulta, että saadaan häit*ä;
Jatketaan samoin, samalla etsien paria muiden leikkijöiden joukosta.

::*Hauska on olla, kun löysin oman kullan*..;:
Seisotaan parin kanssa vastakkain ja heilutetaan yhdistettyjä käsiä sivusuunnassa musiikin mukana.

::*Oman kullan kainalossa, on niin hyvä olla*..;:
Pyöritään parin kanssa ympäri paikalla oikean käden kyynärkoukussa.
(Kyynärkoukku oikea käsi: seisotaan parin kanssa kyljittäin, oikea kylki paria kohti, kasvot eri suuntiin. Parin puoleinen oikea käsi yhdistettynä: kyynärpää koukussa, ja koukku parin kyynärkoukussa.)
Säkeen kerratessa vaihdetaan pyörimissuuntaa.
Vasemman käden kyynärkoukkupyörintä toiseen suuntaan.

Tarinallistaminen tekee paikallishistorian eläväksi

Paikalliset tarinat voivat liittyä esimerkiksi

- rakennuksiin
- luontoon
- kansanperinteeseen
- paikkakunnan henkilöihin.

Kun historia muutetaan elämykselliseksi tarinaksi, lapset pääsevät itse osallisiksi kertomusta draaman, liikkeen, musiikin ja leikin kautta.

Idea, miten voi toteuttaa käytännössä. Vielä ei ole toteutettu.

Luova liike ja kansanperinne

Luova liike tarjoaa mahdollisuuden tutustua kansanmusiikkiin ja tanssiperinteeseen ilman suorittamista.

Tavoitteena ei ole oikeiden askelten oppiminen vaan yhteinen liikkuminen, ilo ja kulttuurisen kokemuksen rakentuminen.

Kuntayhteistyö mahdollistaa pitkäjänteisen kulttuuriperintökasvatuksen

Yksi Lykyn toiminnan keskeisistä vahvuuksista on pitkäjänteinen yhteistyö kuntien kanssa.

Yhteistyössä voidaan

- tunnistaa paikallisia vahvuuksia
- hyödyntää paikallisia toimijoita
- rakentaa vuosittain toistuvia sisältöjä
- vahvistaa kulttuurikasvatussuunnitelmia.

Kun kunta sitoutuu toimintaan, kulttuuriperintö ei jää yksittäiseksi vierailuksi vaan muodostuu osaksi lasten kasvuympäristöä.

Mitä hyötyä kulttuuriperintökasvatuksesta on?

Lykyn kokemusten perusteella kulttuuriperintöä hyödyntävä toiminta

- lisää lasten osallisuutta
- vahvistaa yhteisöllisyyttä
- tukee kulttuurista identiteettiä
- tarjoaa onnistumisen kokemuksia
- tekee paikallisesta historiasta merkityksellistä
- rikastuttaa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa.

Palautteissa lapset ovat kuvanneet erityisesti yhdessä tekemisen, tarinoiden ja elämyksellisyyden jäävän mieleen.

Pohdinta

Kulttuuriperintökasvatus ei ole vain menneisyyden vaalimista. Se on tulevaisuuden rakentamista.

Kun lapsi saa mahdollisuuden tutustua omaan kotiseutuunsa, sen tarinoihin, musiikkiin, leikkeihin ja ihmisiin, hän rakentaa samalla omaa identiteettiään ja suhdettaan ympäröivään yhteisöön.

Kulttuurikasvatuksen keinoin toteutettu kulttuuriperintökasvatus tarjoaa varhaiskasvatukselle helposti lähestyttäviä ja pedagogisesti perusteltuja menetelmiä, jotka vahvistavat lasten osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja kulttuurista osaamista.

Lykyn kokemusten perusteella onnistunut kulttuuriperintökasvatus rakentuu pitkäjänteisestä yhteistyöstä kuntien, kasvattajien, taiteilijoiden ja paikallisyhteisöjen välillä.



Kuva: Lauri Oino

Lähteet

- Opetushallitus (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022.
- Kulttuuriperintökasvatuksen seura. Kulttuuriperinnön merkitys varhaislapsuudessa (verkkoartikkeli).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Kulttuurikasvatusta ja lasten kulttuurisia oikeuksia käsittelevät julkaisut.



III LUKU

VUOROVAIKUTUS JA KIELI MAHDOLLISTAVAT KULTTUURIIN JA PERINTEESEEN VÄLITTYMISEN

Vuorovaikutteisen ja lasten kertomuksen ymmärtämistä tukevan lukemisen kulttuurin jäljillä

Janne Lepola

Luvussa tarkastellaan lasten kertomusten ymmärtämisen taitojen kehittymistä ennen kouluikää ja ymmärtämistaitoja tukevan lukemisen kulttuurin merkitystä varhaiskasvatuksen kirjanlukutilanteissa. Tutkimusten mukaan lasten kertomuksen ymmärtämistä voidaan tukea vuorovaikutteisen lukemisen keinoin. Luvussa kuvataan pedagogisia toimintamalleja, joissa 4-7-vuotiaiden lasten ymmärtävän kuuntelun taitoja on tuettu pitkäjänteisesti. Yhteistä eri toimintamalleissa on aikuisten kyky rakentaa lapsen ja lapsiryhmän kanssa vuorovaikutteista lukemiskulttuuria, jossa lapsia osallistetaan tarinan sisällön käsittelyyn. Vuorovaikutteinen lukemiskulttuuri näyttää edellyttävän systemaattista varhaiskasvatuksen työntekijöiden keskustelua lukemisen käytänteistä ja myös myönteisiä muutoksia lasten satukeskusteluun osallistumisessa. Uusien tutkimustulosten avulla tarkastellaan, missä määrin varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja lasten vuorovaikutteiset keskustelut muuttuvat useamman lukuvuoden kestävän Seitsemän minuuttia sadulle koulutuksen ja työnohjauksen aikana.

Johdanto

Varhaiskasvatus on keskeinen osa useimman alle kouluikäisen lapsen elämää ja oppimisen polkua. Varhaiskasvatuksessa tuetaan lapsen kasvua ja kielellistä identiteettiä auttamalla lasta oppimaan eri elämänpiirien vuorovaikutteisissa tilanteissa. Näkemys on yhteneväinen Bronfenbrennerin ja Morrisin (2006) bioekologisen teorian kanssa korostaen sosiaalisten systeemien eri tasoilla (lapsi, perhe, varhaiskasvatus, kaverit, kulttuuri) toimivien kokemuksellisten vuorovaikutussuhteiden merkitystä yksilön ja yhteisön kehittymisessä (Tiilikainen ym., 2025). Kulttuurin ja perinteen roolia varhaiskasvatuksessa voidaan tarkastella siitä näkökulmasta, missä määrin lapsille lukemisen käytänteisiin voidaan vaikuttaa ja miten pedagogiset muutokset ovat yhteydessä lasten osallistumiseen ja oppimiseen. Williamsin (1961) mukaan kulttuuri ei kuvaa vain taidetta tai korkeaa sivistystä, vaan myös erilaisia elämäntapoja ja kohtaamisia: mistä pidämme, mitä teemme ja miten välitämme toisistamme? Tolskan (2002, 14-15) tulkintaa Brunerista lainaten kulttuuri on keskiössä maailmasta saatujen kokemusten ymmärtämisessä. Brunerin kulttuuripsykologisen näkemyksen mukaan oppiminen, muistaminen, puhuminen ja kuvitteleminen ovat seurausta osallistumisesta kulttuuriin. Kokemuksia välitetään kertomuksina, ja siksi lukeminen lapselle ja lasten kertomusten ymmärtäminen on tärkeä kulttuurien jatkuvuuden kannalta.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (VASU 2022) pedagoginen viitekehys ja laaja-alaisen osaaminen tavoitteet liittyvät lasten ajattelun, kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja osallistumisen tukemiseen. Varhaiskasvatus rakentuu tavoitteellisesta yhteistoiminnasta, jossa jokaisen lapsen osallisuudella ja leikillä on keskeinen merkitys oppivan ja hyvinvoivan lapsen kehityksessä. Lasten huoltajien ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden toimiva yhteistyö, kasvatuskumppanuus tukee lapsen hyvinvointia. Lapsi on luonnostaan utelias, hän haluaa oppia uutta, kerrata ja toistaa asioita. VASUn (2022) mukaan lasten kielen ymmärtämistaitojen, kuten sanaston kehittymistä, tuetaan rikkaan kielellisen mallintamisen, sanallistamisen ja keskustelun keinoin käyttäen lastenkirjallisuutta ja myös dokumentoidaan lasten kertomuksia. Puhuttu ja kirjoitettu kieli sekä muut kommunikaatiota ja vuorovaikutusta tukevat keinot ovat tärkeitä kaikessa varhaiskasvatuksen toiminnassa.

Lapsen kielen tuottamisen ja ymmärtämisen valmiuksia on aina huomioitu ja tuettu eri pedagogisten menetelmien tai lähestymistapojen avulla (Lampi, 1980; Mattinen ym., 2013). Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamallin (Orvasto & Levola, 2010) merkitystä sekä opettajien toiminnan että lasten osallistumisen ja oppimisen muutosten suhteen on tutkittu Turun yliopistossa jo pitkään. Toimintamallin tavoitteena on edistää lasten kertomusten ymmärtämistaitoja tehostetun tarinoiden lukemisen avulla.

Vanhemmat ja varhaiskasvatuksen työntekijät (työntekijä termiä käytetään tässä luvussa ja sillä viitataan varhaiskasvatuksen opettajiin, erityisopettajiin ja lastenhoitajiin) ovat yhtä mieltä satujen lukemisen ja satujen tapahtumien käsittelyyn liittyvän vuorovaikutuksen sekä ymmärtävän kuuntelun merkityksestä lapsen tunne-elämän, mielikuvituksen ja kielen kehittymisen kannalta. Jotta työntekijät kykenevät tukemaan lähtökohdiltaan eritasoisten lasten tarinan ymmärtämistä, on tärkeää tarkastella, mitä tarinan ymmärtäminen edellyttää sekä lukijalta että vastaanottajalta. Mitä esimerkiksi jo viisivuotias lapsi oivaltaa ja oppii, kun hän katsoo kuvatarinaa, kuuntelee tarinaa tai kun aikuinen osallistaa lasta vuorovaikutteiseen keskusteluun tarinasta?

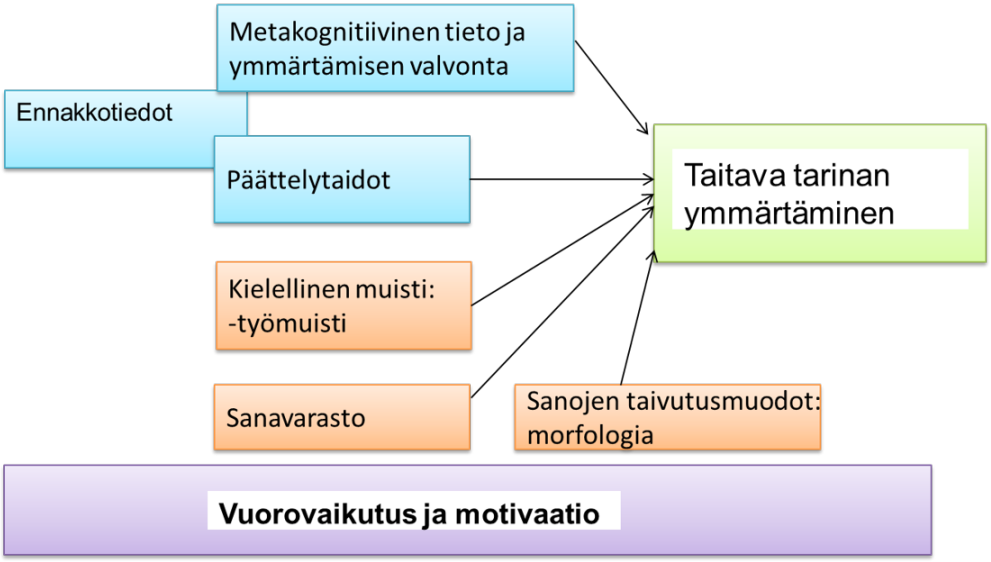
Taitonäkökulma kertomuksen ymmärtämiseen

Kertomuksen ymmärtämisellä tarkoitetaan yksilön kykyä muistaa tarinan yksittäisiä tapahtumia sekä taitoa tehdä päätelmiä tapahtumien välisistä yhteyksistä (Lynch ym., 2008). Bransford ja McCarrell (1974) ovat tuoneet esille, että ymmärtäminen on seurausta nimenomaan siitä, miten yksilöt luovat merkitysyhteyksiä tapahtumien välillä. Toisin sanoen merkitys ei ole annettuna yksittäisissä asioissa, vaan se rakennetaan. Japanilaisen kirjailijan Hauruki Murakamin Hagitan sanoissa kiteytyy sama ajatus kaunokirjallisesti: ”No niin, siinäkin on yhteys. Ihminen rakentaa tämmöisiä suhteita toisensa perään, ja tuota pikaa koossa on merkitys. Mitä enemmän yhteyksiä,

sitä syvempi on merkitys. Ihan sama onko kyse ankeriaasta, riisikulhosta vai…" (Murakami, 2009, s. 261).

Kuviossa 1 on kuvattu keskeisiä kognitiivisia, lapsen ajatteluun ja kielen kehitykseen liittyviä tekijöitä, joiden on todettu vaikuttavan lasten tarinan ymmärtämiseen ennen kouluikää ja kouluiässä. Seuraavaksi tarkastellaan sekä perustavanlaatuisten kielellisten valmiuksien, kuten sanavaraston ja kielellisen muistin että korkeamman tasoisten kognitiivisten taitojen, kuten päätelmien tekemisen merkitystä kertomusten ymmärtämisessä.

Päätelmien tekeminen vaatii taitoa tunnistaa tietoa, mikä ei käy suo-



Kuvio 1. Taitavaan tarinan ymmärtämiseen ja merkitysten rakentumiseen liittyvät taidot

raan eli sanatarkasti ilmi kertomuksen tapahtumista. Tämä edellyttää ennakkotiedon käyttämistä ja/tai eri tapahtumien tulkintaa. Esimerkiksi kertomuksen hahmojen tunteiden ja tavoitteiden tunnistaminen, tapahtumien syy-seuraussuhteiden havaitseminen sekä laajempien merkityskokonaisuuksien, kuten kertomuksen opetuksen tai teeman ymmärtäminen, edellyttävät päätelmien tekemistä (Paris & Paris, 2003; van den Broek ym., 2005). Lapsen aiemmat kokemukset ja ennakkotiedot ovat tärkeitä uuden ymmärtämisessä, sillä ne tukevat sitä, miten lapsi kykenee rakentamaan yhteyksiä kertomuksen tapahtumien välillä (Kendeou, van den Broek, White, & Lynch, 2009; Verhoeven & Perfetti, 2008). Tutkimukset osoittavat, että osa lapsista kykee jo neljän vuoden iässä tekemään päätelmiä pidemmistä ja rakenteeltaan vaikeammista kerto-

muksista (Skarakis-Doyle & Dempsey, 2008; Lepola ym., 2009).

Pitkittäistutkimukset osoittavat, että lasten päätelmien tekemisen taidot kehittyvät huomattavasti 4-6 vuoden iässä ja päättelytaidot ennustavat tarinan juonen ymmärtämistä muiden kielellisten (sanasto ja kielellinen muisti) valmiuksien lisäksi (Kendeou ym., 2008; Lepola ym., 2012). Bishopin (1997) mukaan ymmärtäminen edellyttää monia kielellisiä taitoja, muun muassa sanojen äänteiden havaitsemista (fonologia), sanojen merkitysten (semantiikka), sanataivutusten ja lauserakenteiden hallintaa (morfologia, syntaksi) sekä kielen käyttämistä vuorovaikutustilanteissa (pragmatiikka).

Muistiprosessien merkitystä ei voi sivuuttaa. Kun lapsi kuuntelee kertomusta, kuuloaistin välittämät viestit hermoverkoissa virittävät aiemmin opittuja tietoja säilömuistista työmuistiin. Muistista palauttamisen prosessit auttavat kuulijaa hahmottamaan tarinan juonta eli erottamaan ja pitämään mielessään yksittäisiä sanoja, tunnistamaan sanojen merkityksiä ja yhdistämään sanoista laajempia merkityksiä ja näin myös tekemään päätelmiä (Silvén ym., 2013, 61). Tutkimukset ovat osoittaneet, miten pienten lasten sanaston laajuus, tarinan muistaminen ja päättelytaidot sekä myös motivaatio tukevat kuullun ja kuvakertomuksen ymmärtämistä ja ennustavat luetun ymmärtämistä kouluiässä (Florit ym., 2009; Lepola ym., 2016; Lepola ym., 2020).

Vuorovaikutteisen lukemisen kannalta Hans Aeblin ja Jerome Brunerin näkemykset tarinan ymmärtämisen edellytyksistä ovat keskeisiä. Aeblin (1991) mukaan tarinan ymmärtäminen edellyttää tekstin sisäisten suhteiden, esimerkiksi päähenkilön tavoitteiden, toiminnan ja juonen, yhdistämistä kokonaisuudeksi kertojan tarkoittamalla tavalla. Sen jälkeen tämä merkityskokonaisuus yhdistetään kuulijan aiempiin tietoihin. Aebli tuo esille myös lukijan ja vastaanottajan suhteeseen liittyvää problematiikkaa. Vaikka kertojan kuvaus olisi kuinka tarkka tahansa, emme voi olettaa, että kuulija ymmärtää tarinan samalla tavalla kuin kertoja. Erot kuulijan ja kertojan tarinan tulkinnoissa ja ymmärtämisessä ovat seurausta nimenomaan ihmisten erilaisista kokemusmaailmoista (Aebli, 1991). Tästä herää kysymys, miten suunnittelen ja toimin lukuhetkissä, jotta tarinan maailma, lapsen maailma ja aikuisen välittämä teksti kohtaisivat?

Brunerin (1990) tutkimukset yksilön narratiivisen eli kerronnallisen ajattelun synnystä ja kehittymisestä ovat tärkeitä pienten lasten ymmärtämistaitojen ohjaamisessa. Brunerin mukaan yksilön kerronnallinen ajattelu perustuu synnynnäisiin kykyihin, mutta kielellä ja sosiaalisella vuorovaikutuksella on tärkeä rooli lapsen narratiivisen ajattelun kehittymisessä. Feldmanin ym. (1996) mukaan tarinoissa, ja yleensä myös saduissa, on kaksi maisemaa (two landscapes): toiminnan maisema ja tietoisuuden maisema. Ajatellaan vaikka Jänis ja Kilpikonna satua, jossa toiminnan maisema viittaa yksittäisiin tapahtumiin eli siihen, miten jänis ja kilpikonna päättävät kilpailla juoksus-

sa, jänis on nopeampi, mutta ottaa nokoset kesken kilpailun. Kilpikonna jatkaa sinnikkäästi eteenpäin, vaikka on hidas. Ja lopulta kilpikonna voittaa, kun jänis nukahti.

Tietoisuuden maisema koskee pikemmin mielen kuin toiminnan tasoa, eli sitä, että jänis kuvittelee olevansa niin nopea, ettei hänen tarvitse yrittää tosissaan. Sen sijaan kilpikonna tietää itsensä hitaaksi, mutta luottaa sinnikkyyteensä. Tarinan opetuksen kannalta, alussa ylimielinen jänis tuntee lopussa nöyryyttä. Tarinan syvällisempi ymmärtäminen edellyttää tulkintaa sekä toiminnan että tietoisuuden maisemasta. Tässä luvussa kuvattavan Seitsemän minuuttia sadulle -tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli lisätä keskustelua pienryhmissä sekä hahmojen toiminnasta että mielen maisemasta, eli siitä mitä he ajattelevat ja tuntevat. Tarinan lukemisen ja keskustelun jälkeen jokaisen lapsen tarinan kerrontaa ja ymmärtämistä tuettiin myös yksilöllisesti.

Tarinan kerronta ja ymmärtäminen

Hermannin mukaan (2003) kerronnallinen eli narratiivinen kompetenssi perustuu kykyyn ymmärtää ja kertoa joistakin tapahtumajaksoista. Johdonmukaisen tarinan kerronta edellyttää riittävän laajaa sanastoa, sekä verbien että adjektiivien hallintaa. Sanaston kasvun myötä tarinoiden kertomista alkaa esiintyä noin 2-3-vuotiailla lapsilla heidän jutellessaan aikuisten ja muiden lasten kanssa. Lasten tarinan kerronnan taidot lisääntyvät 3-5-vuoden iässä ja viisivuotiaiden kertomat tarinat ovat jo rakenteeltaan johdonmukaisempia (alku-, keskikohta ja lopetus). Hakalan (2013) mukaan viisivuotiaiden kertomat tarinat ovat kolmivuotiaiden tarinoihin verrattuna selvemmin ajallisesti järjestyneitä ja rakenteelliset säännöt näkyvät sekä aikaa että tilaa koskevissa ilmaisuissa. Myös tapahtumien yksityiskohtien kertominen lisääntyy iän myötä (Berman & Slobin, 1994).

Tutkimukset ovat osoittaneet, miten lapset muistavat tarinan tapahtumia. Esimerkiksi neljävuotiaat muistavat parhaiten tarinan alkutilanteen, hahmot ja tarinan ratkaisun (Lepola ym., 2009; Paris & Paris 2003). On myös havaittu, miten lasten kehittyvä mielen teoria ja perspektiivinottokyky antaa heille mahdollisuuden yhdistellä hahmojen mielenliikkeitä tarinan tapahtumiin. Tämä näkyy hahmojen päämäärien ja suunnitelmien esiintymisenä lasten kertomuksissa (Trabasso & Rodkin, 1994).

Taulukossa 1 on kuvattu yhden pitkittäistutkimukseen (Lepola ym., 2009) osallistuneen lapsen, Johannan (pseudonimi) kuvatarinan kerronnan kehittyminen neljän, viiden ja kuuden vuoden iässä. Lapsi sai ensin kokeenjohtajan ohjeistamana katsoa itsenäisesti F. Krahnin (1979) 18 sivuista Robot-bot -kuvakirjaa, jonka jälkeen häntä pyydettiin kertomaan muistinvaraisesti ilman kuvakirjaa, mitä kaikkea tarinassa tapahtui.

Kirja kertoo perheestä, joka hankkii kotiapulaisekseen robotin. Tarina alkaa kun isä ja lapsi nostavat auton takakontista laatikon ja isä nostaa

paketista robotin. Robotti tiskaa astioita ja vie roskat. Perhe on tyytyväinen. Robotti kipinöi ja menee epäkuntoon, kun perheen lapsi leikkii sen johdoilla. Robotti villiintyy ja syöksyy lopussa ikkunasta ulos roska-astiaan, jota roska-auton kuljettaja on juuri tyhjentämässä. Perhe noutaa robotin takaisin, ja lopussa isä ja lapsi korjaavat robottia kotona.

Johannan robottitarinan kerrontaa neljästä kuuteen ikävuoteen tuo esille, miten kielellisesti keskitasoa taitavamman lapsen kyky muistaa ja kuvailla kuvakirjan tapahtumia kehittyvät. Viiden vuoden iässä muutokset näkyvät ajallisesti peräkkäisten ja kausaalisesti toisiinsa liittyviä tapahtumien sarjoittamisena tai kytkemisenä ilmaisuin ”ja sit, nii sit, ku sit, ku se”. Neljän ja viiden vuoden iässä painottuvat tarinan keskiosa ja loppu ja pyrkimys tuottaa eheämpi tarina. Kuuden vuoden iässä Johanna kertoo eheän tarinan ja viitaten lähes kaikkiin kuvatarinan tapahtumiin ja samalla tuoden esille tarkemmin eri hahmojen toimintaa ja tunteita (iloinen). Kuuden vuoden iässä tarinan ymmärtämistaitojen kehittymistä osoittaa myös lapsen reflektointi ”mä luulin et se” sekä miten hän lopuksi omaa tuotostaan harkiten eli metakognitiota osoittaen pohtii ” *Mää kerroin vähän niinku tollee järjestyksess”*.

Taulukko 1.

Johannan muistinvaraisen kuvatarinan kerrontataidon kehittyminen

Neljän vuoden iässä	Viiden vuoden iässä
Äiti kaatui. Robotti korjattii kaks kertaa. Ja sit se jäi siihe ja robotti korjattii.	Ku sit ku se hyppäs sinne roskiksee ja sit ku se rikkos samal sen ikkunan ku se hyppäs sen läpi
Isi kaatui äidin sylistä	nii sit se roskamies ihmetteli et miks ne kattos rikkinäisest ikkunasta ku se yritti heittää sitä roska-autoo. Ja sit se tiskas, ku se oli sit viel kunnossa ja sit se lopuks se tyttö rikkos se.
Kuuden vuoden iässä	
Siin ensinnäkin se vilkutti se lapsi isälle. Ja sit ne otti sitä laatikkoo pois. *Mä en nähny oikein, mä luulin et se pisti sinne.* Sitten se vietiin kotiin ja sit isä avas paketin ja katto ja sit siel oli robotti. Ja sit iskä pisti sen päälle sen robotin ja sit se ensin tiskas ja sit se tyhjensi roskiksen ja sitten se sammutettiin. Ja sit äiti oli ilonen. Ja sit se lapsi jotain johtoja rupes repimään irti ja sit se	solmi niist johdoist rusetin ja pisti sen päälle, ja sit se meni kauheel vauhdil iskää ja äitii päin, ja sit se lens ikkunast roskikseen, ja sit se roskamies kaato sen robotin roska-autoon, ja sit se isä otti sen sieltä, ja sit se iskä korjas sen kotona. *Mää kerroin vähän niinku tollee järjestyksessä.*

Kielen ja kertomusten ymmärtämistaitojen tukeminen ennen kouluikää

Whitehurstin ym. (1994) dialogilukemisen ja Dickinsonin ja Smithin (1994) opettajien lukemistyylin pioneeritutkimukset osoittavat dialogilukemisen myönteisten vaikutusten rajoittuvan pikemmin lasten sanaston kuin teksti- tai kertomustason ymmärtämisen taitojen kehittymiseen (Mol ym., 2009). Yhteistä eri toimintamalleissa on aikuisten taito ja kyky olla vuorovaikutuksessa lapsen ja lapsiryhmän kanssa siten, että lapset osallistuvat tarinan sisällön käsittelyyn ennen lukemista, lukemisen aikana ja sen jälkeen. Varhaiskasvatus- ja alkuopetusikäisten lasten kertomusten ymmärtämisen taitojen opettamisella (Mattinen ym., 2013; Paris & Paris, 2007) on havaittu olevan myönteisiä vaikutuksia myös lasten kuullun ymmärtämiseen ja päättelytaitojen kehittymiseen sekä opetusvuorovaikutukseen (McKeown & Beck, 2006; Kajamies ym. 2014).

Mattinen ja kollegat (2014) kehittivät Jänistarinat -toimintamallin, joka muodostuu kolmesta keskustelevan lukemisen vaiheesta: pienryhmässä lukeminen, tarinan lukeminen koko ryhmässä ja kotona. Työntekijä lukee vuorovaikutteisesti kahdelle lapselle äitijäniksen kirjoittamia kirjeitä Pikkujänikselle. Toimintamallin keskeisiä periaatteita ovat välittävä ohjaaminen, tehtäväsuuntautuneen motivaation tukeminen (Laitinen ym., 2013), lapsen oman toiminnan ohjaamisen tukeminen, tehtävien toistot ja opittujen taitojen soveltaminen uusiin tilanteisiin (Mattinen ym., 2014). Jänistarinoiden ymmärtämisen lähtökohtana on lapsen osallistumisen tukeminen. Tämän jälkeen harjoittelu kohdistuu sanojen merkityksiin, tarinan pääkohtien muistamiseen sekä hahmojen tunnetilojen ymmärtämiseen. Tulokset pitkäkestoisesta (8 kuukautta) opetuskokeilusta osoittavat, että Jänistarinoihin osallistuvien ja ymmärtämisvalmiuksiltaan heikompien lasten sanavarasto ja kertomuksen ymmärtämisen taidot kehittyivät enemmän kuin vertailuryhmän lasten kielen ymmärtämisen valmiudet (Kajamies ym., 2014; Mattinen ym., 2013).

Paris ja Paris (2007) tutkivat ymmärtämisstrategioiden opettamisen vaikutusta 6–7-vuotiaiden yhdysvaltalaisten lasten kertomustekstien ymmärtämiseen viiden viikon opetuskokeilussa. Tutkijan toteuttamassa opetuksessa hyödynnettiin strategioiden selittämistä, keskustelua, ohjattua yhteistoimintaa ja kielikuvia käyttäen kuvakirjojen tehtäviä, jotka eivät edellyttäneet lukutaitoa. Lapsille opetettiin narratiivin rakenteen tunnistamista, tarinan psykologisten näkökulmien ymmärtämistä, ennustamista, dialogin tulkintaa ja tarinan uudelleen kertomista (tarkemmin, ks. Luomaniemi ym., 2010). Tulokset osoittivat, että strategioiden opettaminen kehitti lasten kuvatarinan ja kuullun ymmärtämistä jo varhaisessa kouluiässä.

Groligin ym. (2020) interventiotutkimuksessa nuoremmilla saksankielisillä lapsilla analysoitiin, missä määrin kuvakirjojen vuorovaikutteisella lukemisella voidaan vahvistaa jo 5–6-vuotiaiden lasten kykyä tun-

nistaa sanatarkkaa tietoa ja tehdä päätelmiä kuvakirjojen tapahtumista. Tutkimuksessa oli kolme satunnaistettua opetusryhmää: dialogisen lukemisen, musiikkikasvatuksen ryhmä ja kontrolliryhmä, joihin osallistuvien lasten tarinan ymmärtämisen, tarinan kerronnan ja sanaston kehittymistä seurattiin alku-, loppu- ja viivästettyjen loppuarviointien asetelmalla. Tutkijat toteuttivat opetuskokeilun käsikirjan mukaan noudattaen dialogisen lukemisen esimerkkejä tarinan tapahtumien jäsentämiseen ja sanaston ymmärtämiseen liittyvistä kysymyksistä. Kontrolli- ja musiikkikasvatuksen ryhmään verrattuna tulokset osoittivat, että kuvakirjojen dialoginen lukeminen vaikutti myönteisesti esiopetusikäisten lasten tarinan ymmärtämisen taitoihin ja ymmärtävään sekä tuottavaan sanastoon. Dialogilukemisella ei havaittu lisäarvoa lasten tuottavaan kerrontaan. Groligin ym. tulokset ovat osin yhteneviä Biancon kollegoineen (2010) toteuttaman laaja-alaisen kuullun ymmärtämisen ja fonologisia valmiuksia harjaannuttavan opetuskokeilun suhteen ranskankielisillä neljävuotiailla lapsilla. Biancon ym. intervention vaikutukset olivat spesifisiä: ymmärtämisen harjoittelu kehitti lasten kielen ymmärtämistä, kun taas fonologiset harjoitukset tukivat lukemisvalmiuksia, mutta eivät kielen ymmärtämistä. Lisäksi tutkimus osoitti, että myönteinen kehitystrendi kuullun ymmärtämisessä säilyi parhaiten ryhmissä, joissa ymmärtämisen taitoja harjoiteltiin vähintään kahden lukukauden ajan.

Toisin kuin Parisin ja Parisin ja Groligin ym. tutkimukset, joissa tutkijat opettivat lapsille tarinan ymmärtämisen taitoja, DeBruin-Parecki ja Pribeshi (2015) kehittivät varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmaa (EPIC-ohjelma) siten, että varhaiskasvatuksen opettajat edistävät 3-5-vuotiaiden lasten tarinan ymmärtämistä. Sekä koko ryhmässä että pienryhmässä tapahtuvan toiminnan avulla lapsille opetettiin kertomuksen ymmärtämisen strategioita, kuten tarinan yhdistäminen lasten aiempiin kokemuksiin, sanaston kartuttaminen, ja juonen kertominen. EPIC-ohjelma vaikutti myönteisesti lasten ymmärtämisstrategioihin, mutta kuten Groligin ym. tutkimus, se ei vaikuttanut kerrontataitoihin. Kiinnostava oli, että tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvattajien käsitys ymmärtämisestä kehittyi opetuskokeiluun aikana (ks. Kajamies ym. 2019). Yllä kuvattuja interventiotutkimuksia soveltaen luvun kirjoittaja käynnisti dialogilukemiseen liittyvän SataKiel-projektin, jossa tutkittiin lasten ja opettajien satukeskustelun kehittymistä ja sen yhteyttä lasten kuullun ymmärtämiseen.

Keskustelevan lukemistavan jäljillä: SataKiel -projektin satoa

Keskustelevassa lukemistavassa opettaja/aikuinen ohjaa lasta lempeästi mutta määrätietoisesti kysymysten, kommenttien ja vihjeiden avulla kertomaan enemmän. Aikuinen ottaa siis alussa enemmän vastuuta keskustelun kuljettamisesta, kun lapsi sitä tarvitsee, ja antaa enemmän tilaa, kannustaa ja tukee

lapsen ilmaisua, kun lapsi kertoo. Pyritään siirtymään kuuntelemisesta ja kysymyksiin vastaamisesta osallisuutta vahvistavaan dialogiin. Sorariutta ym. (2024) ovat huomauttaneet, että tämä vaatii työntekijältä herkkyyttä havaita lasten aloitteet ja kykyä vastata joustavasti siten, että lapsen rooli tarinan kertojana ja ymmärtäjänä vahvistuu.

SataKiel-projekti perustui Orvaston ja Levolan (2010) Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamalliin. Esi- ja alkuopetusikäisille suunnattua 7 minuuttia sadulle -mallia kehitettiin, ja sen merkitystä tutkittiin viisivuotiaiden lasten pienryhmissä ja laajemmalla otoksella kuin aiemmin. *SataKiel*-projektin tavoitteena oli muuttaa toimintamallia ottaen huomioon enemmän vuorovaikutteisen lukemisen periaatteita, ymmärtämistaitojen tukeminen ja kaikkien lasten osallistuminen tarinan sisällön käsittelyyn.

Sekä Mattisen ym. Jänistarinat-ohjelma että muut interventiotutkimukset (Whitehurst ym., 1994) ovat osoittaneet, että opettajat eivät välttämättä toteuta samaa toimintamallia yhdenmukaisesti. Systemaattinen videopohjainen opettajien ohjaus satujen käsittelystä pienryhmässä on todettu tärkeäksi tuettaessa lasten kielen ja ymmärtämistaitojen kehitystä (Pianta ym., 2015).

Lepola ja kumppanit aloittivat pitkäkestoisen vuorovaikutteiseen lukemiseen liittyvän yhteistyön syksyllä 2014 yhden varsinaissuomalaisen kaupungin seitsemässä eri päiväkodissa työskentelevien varhaiskasvattajien kanssa. Yhteistyö alkoi varhaiserityisopettajan innoittamana ja toimintamalliin liittyvänä kehittämisenä viisivuotiaiden ryhmissä. Seitsemän minuuttia toimintamalliin osallistui vuosittain viisivuotiaita lapsia ja varhaiskasvattajien ohjaamissa saturyhmissä oli 3-7 lasta. Yhteistyö kasvattajien ja lasten kanssa jatkui vuoden 2017 kevääseen, jolloin yhteensä kolme eri 5-vuotiaiden lapsikohorttia oli osallistunut 7 minuuttia toimintamalliin. Työntekijät lukivat syksystä kevääseen kerran viikossa yhden Pyryn ja Poudan tarinan. Lukuvuoden aikana saturyhmissä käsiteltiin yhteensä 29 juonellista tarinaa (Orvasto & Levola, 2010). Tarinan päähenkilöinä olivat koulua aloittava seitsemänvuotias Pyry ja esikoulua käyvä kuusivuotias Pouta. Kolmas hahmo oli Mario Netti, marionettinukke, jonka lapset löytävät mummin ja vaarin saaressa sijaitsevan mökin ulkorakennuksesta. SataKiel-videopohjaiseen työnohjaukseen osallistui vuosittain 7-10 työntekijää, joista osa toimi lastenhoitajina, osa varhaiserityisopettajina ja osa lastentarhanopettajan tehtävässä.

Taulukossa 2 on kuvattu SataKiel-tutkimuksen ja työnohjauksen asetelma v. 2014 – 2017. Videoitujen satutuokioiden lisäksi arviotiin lasten kuullun ymmärtämisen taidon kehittymistä erillisin testein lukuvuosien 2. ja 3. aikana. Saturyhmän varhaiskasvatuksen työntekijä arvioi jokaisen lapsen osallistumista ja toimintaa saturyhmässä. Satuvideoiden avulla analysoitiin lasten kielellisen osallistumisen määrää ja laatua ja vuorovaikutteista lukemista sekä varhaiskasvattajien lasten keskusteluun osallistamisen keinoja, kuten

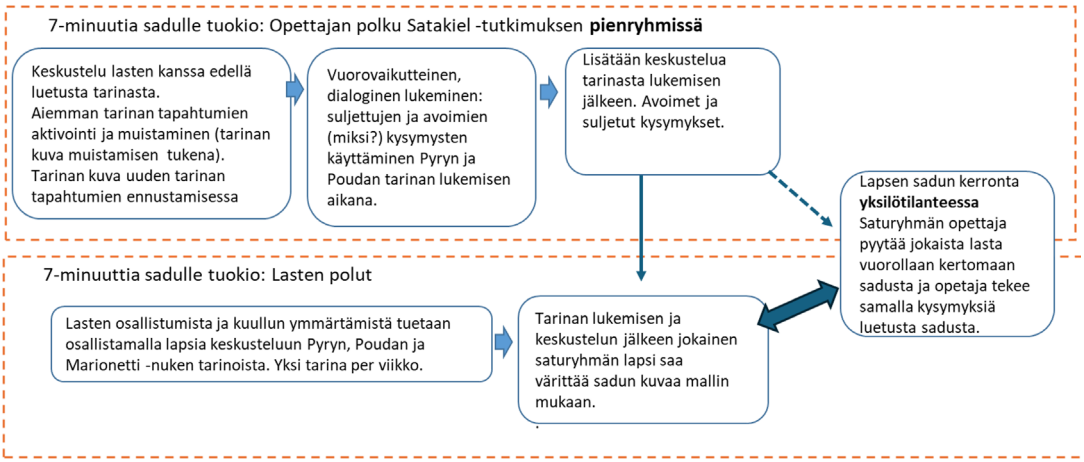
suljettujen, avointen ja päättelykysymysten määrää sekä erityyppisten satudialogia tukevien jatkokysymysten määriä. Lisäksi tarkasteltiin varhaiskasvattajien ja lasten kielellistä vuorovaikutusta sekä pienryhmässä että yksilösadutustilanteissa.

Kuviossa 2 on esitetty varhaiskasvattajien ja lasten toiminnan polut satutilanteissa ja sen jälkeen mukaellen 7 minuuttia sadulle toimintamallia (Orvasto & Levola, 2010). Vaikka huoltajien osallistumisen merkitystä ei analysoida tarkemmin, yhteistyö lasten huoltajien kanssa on todettu olevan tärkeä tuettaessa lasten satukeskusteluun osallistumista ja kielen ymmärtämistä.

Taulukko 2.

7 minuuttia sadulle toimintamallin toteuttamisen lukuvuosina 2014 – 2017.

7-10 varhaiskasvatuksen työntekijää osallistui lukuvuosittain					
Varhaiskasvattajien työnohjaus (4 kertaa lukuvuoden 2014 – 2015 aikana)		Varhaiskasvattajien työnohjaus (4 kertaa lukuvuoden 2015 – 2016 aikana)		Varhaiskasvattajien työnohjaus (4 kertaa lukuvuoden 2016 – 2017 aikana)	
5-vuotiaiden saturyhmät (1 lapsikohortti) Videoidut satutuokiot		5-vuotiaiden saturyhmät (2 kohortti) Videoidut satutuokiot		5-vuotiaiden saturyhmät (3 kohortti) Videoidut satutuokiot	
Vuosi 1 (syksy)	Vuosi 1 (kevät)	Vuosi 2 (syksy)	Vuosi 2 (kevät)	Vuosi 3 (syksy)	Vuosi 3 (kevät)



Kuvio 2. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja lasten polut Satakiel-tutkimuksen saturyhmissä (Orvasto & Levola, 2010)

Vuorovaikutteisen lukemisen työnohjauksen sisältöjä

Luvun kirjoittaja vastasi työnohjauksesta. Yhteistyössä varhaiserityisopettajan kanssa toteutettiin keskimäärin neljä työnohjaustapaamista lukuvuosien aikana (lokakuu, tammikuu, helmikuu ja neljäs edellisiä ja tulevaa reflektoiva tapaaminen huhtikuussa, jolloin saturyhmissä oli luettu kaikki 29 satua).

Työnohjauksissa käsiteltiin videoitujen satuhetkien avulla Pyryn ja Poudan tarinan vuorovaikutteista lukemista. Esimerkiksi on tärkeää lukea satua lasten/pienryhmän kanssa – ei lapselle (Lampi, 1980). Ensimmäisestä tapaamisesta alkaen korostettiin, että on olennaista huomioida, mitä lapset jo tietävät. Lasten ennakkotietojen käsittelyä tuettiin satuteksteihin lisätyillä kysymyksillä. Toisessa tapaamisessa tuotiin enemmän esille, miten sadun alkutilanteen, keskikohdan/juonen ja lopun käsitteleminen tukee sadun rakenteen ymmärtämistä ja muistamista. Sekä työnohjauksessa että muokatuissa saduissa tuotiin esille, että satuhetkissä on tärkeä pysähtyä keskustelemaan lukemisen aikana. Keskustelua hahmojen (Pyryn, Poudan ja Marionetti-nuken) toiminnasta, ajatuksista ja tunteista pyrittiin lisäämään. Myöhemmin korostettiin Jänistarinoiden periaatteiden (Mattinen ym., 2013) mukaisesti, että kaikki lasten puhe ja aloitteet – tarinaan tai tilanteeseen liittymätönkin – ovat tärkeitä ja antavat mahdollisuuden lasten näkökulmien huomiointiin ja jutusteluun.

Toisesta tapaamisesta alkaen korostettiin, että sadun lukemisen jälkeen tulisi vielä palata sadun tapahtumiin yhteisen keskustelun avulla. Kevään tapaamisissa käsiteltiin enemmän päättelyä edellyttävien kysymysten, kuten miksi-kysymysten ja toisen lukuvuoden aikana enemmän myös sadun opetuksen hahmottamista yhdessä lasten kanssa.

Seuraavaksi kuvataan SataKiel-tutkimusten päätuloksia. Ensin tarkastellaan viisivuotiaiden kielellisen osallistumisen kehittymistä ja lasten osallistumisen jakaumista saturyhmissä lukuvuoden kestävän toimintamallin aikana. Toiseksi tarkastellaan varhaiskasvattajien satukeskustelun aloitteiden ja sadun ymmärtämiseen liittyvien palautteiden ja jatkokysymysten muutoksia kolme lukuvuotta kestäneen työnohjauksen aikana (Lepola ym., 2026). Lopuksi kuvataan varhaiskasvattajien ja lasten vuorovaikutteinen keskustelun merkitystä viisivuotiaiden lasten tarinan ymmärtämisen kehittymiseen (Lepola ym., 2023; Lepola ym., 2025).

Lasten kielellinen osallistuminen kehittyy

Keskeinen tavoite vuorovaikutteisessa lukemisessa oli rohkaista lapsia osallistumaan ja kertomaan enemmän tarinan tapahtumista. Toisin sanoen ’istu hiljaa ja kuuntele’ pedagogiikan sijaan optimaalisen ohjauksen periaatteiden mukaisesti (Kajamies, 2017) aikuinen ottaa alussa enemmän vastuuta aloitteista ja keskustelun kuljettamisesta kun lapsi sitä tarvitsee, ja antaa enemmän tilaa, kannustaa ja tukee lapsen ilmaisua samalla kun lapsi kertoo. Lasten puheen määrä kirjanlukutilanteissa on

havaittu olevan positiivisesti yhteydessä 3–4-vuotiaiden lasten sanaston kehittymiseen (Hindman ym., 2019). Lepolan ja kollegoiden (2022) tutkimuksessa analysoitiin lasten tarinan – sekä kuvatarinan että kuullun tarinan – ymmärtämisen valmiuksien merkitystä kielellisen osallistumisen kehittymiseen.

Tulokset osoittivat, että lasten kielellinen osallistuminen lisääntyi syksystä kevääseen ja tarinan ymmärtämisen valmiuksiltaan taitavammat lapset osallistuivat verbaalisesti enemmän kuin keskitasoiset tai valmiuksiltaan heikommat lapset. Lisäksi havaittiin, että ymmärtämisvalmiuksiltaan heikompien lasten osallistumisen lisääntyminen oli myönteistä, vaikka muutos ei osoittautunut tilastollisesti merkitseväksi.

Lasten osallistumisen jakautumista tutkittiin eri saturyhmissä myös vuorovaikutusruudukoiden menetelmällä (Hollenstein, 2013: State Space Grids). Ruudukoiden avulla havainnollistettiin opettajan kysymystyypin (suljettu tai avoin kysymys) ja kysymykseen vastanneen lapsen tarinan ymmärtämisen tason välistä dynamiikkaa. Sekä avoimet että suljetut kysymykset ovat olennaisia vuorovaikutteisessa lukemisessa antaen lapsille mahdollisuuksia osallistua ja tilaa pohtia tarinaa eri näkökulmista. Aiempi tutkimus on osoittanut, että avoimet kysymykset eivät ole optimaalisia lapsille, joilla on heikommat kielen taidot, ja nämä lapset hyötyvät pikemmin opettajan suljetuista, sanatarkoista kysymyksistä kuin avoimista päättelyä edellyttävistä kysymyksistä (Zucker ym., 2010; Hindman ym., 2012).

Ruudukoiden tulokset olivat vain osittain ns. Matteus-vaikutuksen riskin mukaisia: heikoimmin tarinaa ymmärtävät osallistuivat kielellisesti vähemmän kuin taitavammat ymmärtäjät. Mutta ruudukot toivat myös esille, että lasten tarinan ymmärtämisen valmiudet eivät olleet yhteydessä siihen, missä määrin lapset kykenivät vastaamaan avoimiin ja suljettuihin kysymyksiin tarinasta. Toisin sanoen kysymysten kognitiivinen vaatimustaso ei näyttänyt rajoittavan valmiuksiltaan heikompien ja suosivan taitavampien lasten osallistumista (Lepola ym., 2022).

Missä määrin opettajien kyky osallistaa lapsia satukeskusteluun kehittyy kolme vuotta kestävän dialogilukemisen aikana?

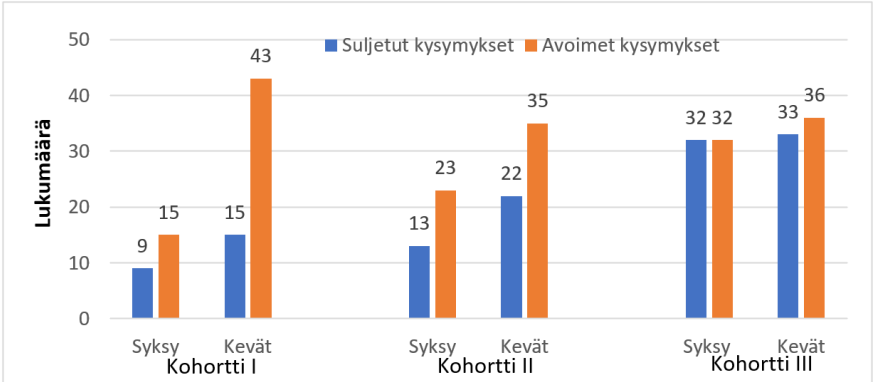
Toisessa tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien ja lasten satukeskustelun määrän ja laadun kehittymistä (Lepola ym., 2026). Tutkimuksessa oli mukana viisi varhaiskasvatuksen työntekijää, ja he kaikki toteuttivat 7 minuuttia sadulle toimintamallia kolmen vuoden aikana, kolmelle eri 5–6 -vuotiaiden eli pikkueskareiden kohorteille. Näin ollen tutkimme, miten satukeskustelu muuttuu, kun lapset vaihtuvat vuosittain, mutta samat opettajat sitoutuvat toteuttamaan dialogilukemista?

Analysoimme vuorovaikutteista lukemista soveltaen kysymys – vastaus – palaute/jatkokysymys -mallia eli IRF-mallia (Sinclair & Coulthard, 1975). Tällaiset opettajan ja lasten keskusteluketjut ovat lyhyitä: opet-

taja aloittaa ketjun kysymyksellään, lapsi vastaa ja opettaja lopettaa vuorovaikutuksen palautteella. Mortimer ja Scott (2003) ja Dickinson (2003) ovat ehdottaneet pitenevää ketjua, jossa opettajan palaute (Follow-up/Feedback) toimii lapsen kieltä rikastavana ja ymmärtämistä laajentavana tai tutkivana kysymyksenä. IRF-tyyppistä mallia sovelsi jo Toivo Laurilehto (1980) väitöskirjassaan tutkiessaan Rauman seminaarin opetusharjoittelijoilla kyselevässä opetuksessa havaittujen lyhyempien kysymys-vastaus-syklien ja pidempien, oppilaisen ajattelutaitoja enemmän kehittävien sykliketjuja. Kyseistä opetusdiskurssin mallia on käytetty opettajien luokkahuonepuheen ja vuorovaikutuksen analysoinnissa varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa (Mascareño ym., 2017; Muhonen ym., 2016).

Aloitteiden lisäksi analysoimme satukeskustelun edistämistä tarkastelemalla opettajien palautteiden ja jatkokysymysten muutoksia. Opettajien palautteet ja jatkokysymykset luokiteltiin arvioiviin (hyväksyntä, kehuminen, vääräksi osoittaminen), laajentaviin (vastauksen laajentaminen) ja tutkiviin eli lisää tietoa ja ymmärtämistä kartoittaviin kysymyksiin, joissa opettaja laittaa 'pallon takaisin' ryhmän lapsille tai lapselle. Opettajan monipuolinen palaute on tärkeä kumuloituvan ja uusia merkityksiä rakentavassa keskustelussa. Dynaaminen analyysi (Lepola ym., 2026) paljasti myös keskusteluketjuja (I-R1-F-R2-R3…), joissa opettajan välittömän palautteen sijaan puhetta jatkoi toinen lapsi (…R2-R3…). Opettajan 'ei reagointia' kategoria kuvasi siis tilannetta, jossa opettaja ei puuttunut verbaalisesti dialogiin, vaan antoi tilaa lasten puheelle tai lapsen tarinaan liittyvät aloitteille.

Kuviossa 3 on suljettujen ja avoimien kysymysten muutoksia viiden opettajan ja kolmen eri lapsikohortin seurannoissa syksystä kevääseen. Dialogilukemisen tavoitteiden, työnohjauksen ja konkreettisen esimerkkien mukaisesti opettajat esittivät enemmän avoimia kuin suljettuja kysymyksiä. Vaikka trendi oli kasvava kaikkien kolmen lapsikohortin suhteen, silmiinpistävin positiivinen muutos satukeskustelun kysymyksiin liittyvissä aloitteissa havaittiin ensimmäisen kohortin aikana: avoimien kysymysten yhteismäärä kolminkertaistui.



Kuvio 3. Opettajien esittämien suljettujen ja avoimien kysymysten muutokset (mukaeltu Lepola ym. 2026).

Kuvio 4 osoittaa, miten opettajien erityyppiset palautteet ja jatkokysymykset lisääntyivät kolmen lapsikohortin aikana. Mascarenon ym. (2017) tutkimuksen mukaisesti arvioiva palaute oli tyypillisin (28 %) ja laajentavaa esiintyi vähemmän (19 %). Selkein kasvu nähtiin ensimmäisen vuoden aikana: opettajien laajentavat palautteet ja tutkivat kysymykset viisinkertaistuvat. Samankaltainen nouseva trendi opettajien palautteissa ja jatkokysymyksissä havaittiin myös toisen ja kolmannen lapsikohortin suhteen. Tulos kertoo dialogilukemiseen osallistuvien opettajien kehittyvistä valmiuksista ja kyvystä lisätä vuorovaikutteista keskustelua saturyhmissä. Myös lasten keskusteluun osallistumisen aktiivisuuden kasvusta kertoo, miten opettajien 'ei verbaaliset reagoinnit' lisääntyivät. Toisin sanoen keskusteluketjuissa esiintyi enemmän puheenvuoroja, jossa toinen lapsi jatkoi puhetta opettajan sijaan.



Kuvio 4. Opettajien palaute- ja jatkokysymysten muuttuminen kolmen lapsikohortin ja 7 minuuttia sadulle toimintamallin toteuttamisen suhteen (mukaeltu Lepola ym., 2026).

Laurilehdon (1980) innoittamana analysoitiin opettajien suljettujen ja avointen kysymysten yhteyttä keskusteluketjujen pituuteen. Tulokset osoittivat avoimien kysymysten jälkeisten opettajan ja lasten keskusteluketjujen olevan pidempiä kuin suljettujen kysymysten jälkeisten keskusteluketjujen. Lisäksi opettajien tutkivat kysymykset olivat selkeästi positiivisemmin yhteydessä keskusteluketjujen pituuteen kuin laajentavat tai arvioivat palautteet. Keskusteluketjun pituus ei suoraan kerro dialogin laadusta tai lasten tarinan ymmärtämisen tasosta, mutta pidempi ketju viittaa lasten moniäänisempään osallistumiseen, ja opettajan mahdollisuuteen kuulla lasten tulkintoja sekä myös luovia näkökul-

mia. Esimerkkinä lasten luovista ajatuksesta koskien keskustelua raketttien ampumisesta uutena vuotena:

Lapsi 3 *jatkaa spontaanisti…* ”mä haluaisin olla, mä haluaisin olla siin raketin seläss sit kun niit ammutaan” [Luova ilmaisu]

(O)pettaja: olis kiva vähän lentää taivaalle vai hmm. [Elaboraatio]

L4: sit se räjähtäis se raketti [Päättely]

… O: mitä tapahtuis jos sä hyppäisit sieltä [Tutkiva kysymys]

L2: no – laskuvarjonkaa [Luova ilmaisu]

L4: voi käydä huonosi, jos ei oo laskuvarjoo [Päättely]

O: kyllä mut mietitääs

L3: mut sen laskuvarjon kaa voi laskeutuu mereen [Luova ilmaisu]

Vaikka lasten luovien ilmaisujen osuus sadun ymmärtämistä kuvaavista erityyppisistä ilmaisuista oli tutkimuksessa pieni (3,1 %) verrattuna esimerkiksi sanatarkkojen ilmaisuihin (56 %), lasten luovan puhe ja ajattelu kertoi lasten mielen ja kielen resursseista, kyvystä kuljettaa keskustelua ja rakentaa kuullun ja kokemusten pohjalta uutta tilannemallia.

Opettajien keskusteluun osallistaminen ja lasten osallistuminen ennustavat kuullun ymmärtämisen kehitystä

Lopuksi tuodaan esille, missä määrin lasten sitoutuminen saturyhmän vuorovaikutukseen ja kielellinen osallistuminen (verbal participation) satukeskusteluun ennen sadun lukemista, lukemisen aikana ja sen jälkeen ennakoi 5–6-vuotiaiden lasten tulevaa kuullun ymmärtämistä. Lisäksi analysoimme opettajien keskustelualoitteiden merkitystä lasten kuullun ymmärtämisen kehittymiseen.

Dialogisten opetuskäytänteiden on havaittu tukevan varhaiskasvatusikäisten lasten keskusteluun osallistumisen määrää ja laatua. Esimerkiksi van der Veenin ym. (2021) dialogisen puheen lisäämiseen liittyvä interventiotutkimus osoitti, että lasten puheenvuorot ja vuorojen keskipituus lisääntyivät päiväkodin eri tilanteissa neljä kuukautta kestävän kokeilun aikana. Lyhyemmät kokeelliset tutkimukset, kuten Vaahtorannan ym. (2019) ja Suggaten ym. (2021) seurannat, ovat osoittaneet, että lasten motivaatio osallistua lukuhetkeen (engagement) ja sanaston kehittyminen ovat yhteydessä sadunlukemisen pedagogiikkaan. Lisäksi tutkimukset ovat osoittaneet (Lepola ym., 2022; Lepola ym., 2016), miten lasten kuullun ymmärtämisen valmiudet ennakoivat lasten tulevaa kuullun ymmärtämistä ja satukeskusteluun osallistumista. Siksi tutkimme, missä määrin lasten kuullun ymmärtämisen valmiudet ennustivat suoraan ja/tai epäsuorasti lasten aktiivisen osallistuminen kautta tulevaa suoriutumista kuullun ymmärtämisen tehtävissä (Lepola ym., 2023). Tutkimukseen osallistui 60 viisivuotiasta lasta 15:sta saturyhmästä. Saturyhmien opettajien työnkuva ja työkokemus vaihtelivat.

Tulosten mukaan lasten tulevat yksilölliset erot kuullun ymmärtämisessä eivät olleet selitettävissä vain lasten kuullun ymmärtämisen valmiuksien perusteella. Lasten tiedollinen sitoutuminen (opettajan arviot lasten aloitteista ja pohdinnoista lukuhetkissä) ja kielellinen osallistuminen satukeskustelussa olivat myös tärkeitä lasten tulevan kuullun ymmärtämisen ennustajia. Lisäksi kiinnostava oli tulos, että työntekijöiden esittämien avoimien kysymysten määrä edisti epäsuorasti – pitenevän lukuhetken ja lasten verbaalisen osallistumisen kautta – lasten kuullun ymmärtämistä.

Johtopäätöksiä

Luvun ajatuksena on, että varhaiskasvatuksen työntekijöillä kuten myös luokanopettajilla on tärkeä rooli satu- tai opetuskeskustelun ohjaamisessa siten, että kaikki lapset kykenevät osallistumaan keskusteluun tarinan merkityksistä liittyen esimerkiksi hahmojen toimintaan, ajatteluun ja tunteisiin. Taitavaa opetuskeskustelun ohjaamista luonnehtivat konkreettiset tavoitteet, kiireettömyys, myönteisten tunteiden ilmaisu, herkkyys tarttua lasten tarinaan liittyviin – ja myös liittymättömiin – kokemuksiin (Vauras, 2003). Toisaalta opettajalähtöistä muutoksen tulkintaa haastavat tuloksemme saturyhmien lasten kielellisen osallistumisen kehittymisestä: lasten kasvavasta kyvystä tehdä päätelmiä sekä luovia tulkintoja tarinan tapahtumista (Lepola ym., 2026). Lasten tulkinnat näyttävät edistävän varhaiskasvatuksen työntekijöiden dialogista orientaatiota ja lukemisen kulttuurin muuttumista. Edellä kuvattu on yhteneväinen Sameroffin (2009) transaktionaalisen kehityksen mallin suhteen korostaen vastavuoroisuutta lasten ja opettajan ajassa tapahtuvien toiminnan muutosten ymmärtämisessä.

Williamsin (1961) kuvaus sekä äänekkäästi että hiljaa toimivasta kulttuurista liittyy vuorovaikutteisessa lukemisessa havaittuihin muutoksiin. Mitä enemmän vuorovaikutuksessa havaittiin lasten puhetta sitä paremmin puhetta satutilanteessa tuottaneet lapset suoriutuivat myöhemmin kuullun tarinan ymmärtämisen tehtävissä. ’Puheella on merkitystä’ tulos viittaa myös Johanna-lapsen esimerkkiin, miten lapsen kehittyvä tarinan tuottaminen, tarinan muistaminen ja ymmärtämiseen liittyvät tulkinnat tukivat toisiaan. Havainnot lasten välisten puheenvuorojen lisääntymisestä ilman aikuisen puheenvuoroa viittasivat lasten tarinan ymmärtämiseen ja myös varhaiskasvatuksen työntekijöiden joustavuuteen huomioida lasten osallistumista.

Luvussa tarkasteltiin lasten kielellistä osallistumista, mutta kuten myös VASU (2020) korostaa lapset osallistuvat myös ei-verbaalisesti ilmein ja elein. Mikäli lapsi ei vastaa aloitteeseen, on aikuisen tärkeää "eriyttää alaspäin" esimerkiksi rajaten kysymystä, antaen kielellisiä ja myös taktiilisia eli kosketukseen perustuvia vihjeitä. Esimerkiksi yhdessä sadun kerronnan yksilötilanteessa työntekijä kysyi ensin lapselta: Mistä Pyry

ja Pouta päättelivät, että Marionetti oli mukana? Ja samalla kun hän kysyi uudestaan, mikä Pyryllä oli täällä selässä, opettaja kosketti lapsen selkää, ja lapsi kertoi ”Reppu”. Multimodaalisuus tuki lapsen osallistumista ja keskustelun jatkumista. Tarvittaessa lapset voivat vastata myös peukuttamalla, mikä tukee koko saturyhmän osallistumista. Näin lapsi onnistuu ja kokee kuuluvansa ryhmään. Tarinan sanojen ja uusien käsitteiden merkityksiä on tärkeä myös havainnollistaa kuvien avulla. Satuprojektissa korostettiin kuvien rauhallista tutkimista lasten kanssa ja liittämistä tarinan tapahtumiin, ei vain kuvan katsomista.

Alatalon ym. (2024) tutkimus äänenlukemisen ja kirjoittamisen käytänteistä Pohjoismaissa osoitti Suomen otoksen suhteen, miten 80 % varhaiskasvatuksen opettajista kertoi lukevansa lapsille päivittäin, mutta valtaosa vastaajista (75 %) kertoi, että ei suunnittele lukutilanteita etukäteen. Lukutilanteiden pedagogisen suunnittelun niukkuus Pohjoismaissa heijastaa Alatalon ym. mukaan lasten kielen tukemisen tilannekohtaisuutta ja lapsilähtöisyyttä valittaessa tarinoita pikemmin lasten kiinnostuksen ja viihtymisen kuin tarinan sisällön ymmärtämisen mukaan.

Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamallin ja luvussa kuvattujen tutkimusten tarkoituksena on ollut tukea varhaiskasvatuksen ja lapsille lukemisen toimintakulttuuria painottamalla tavoitteellisten, säännöllisten, pidempikestoisten ja lapsia osallistavien rauhallisten lukuhetkien merkitystä. Lasten kielen ja ymmärtämistaitojen ohjaamisessa on tärkeää, että osallistavat toimintatavat eivät rajoitu vain lukemistilanteisiin, vaan heijastuvat kaikkiin päiväkodin vuorovaikutustilanteisiin. Aerilan ja Kauppisen (2021) mukaan lapsen osallistaminen lukuhetken vuorovaikutukseen tukee lapsen sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja, kuten kiinnittymistä ryhmään, luottamusta, yhteenkuuluvuutta ja myönteistä suhdetta (lasten)kirjallisuuteen.

Kulttuurimme muutosten kannalta mainitaan lopuksi Xu:n ym. (2021) tutkimus, jossa analysoitiin, missä määrin virtuaalinen, tekoälyavusteisen keskusteluagentti (Google Home device) voi tukea 3–6-vuotiaiden lasten kuvatarinan ymmärtämistä verrattuna tilanteeseen, jossa aikuinen lukee lapselle vuorovaikutteisesti. Tulokset osoittivat, että dialogisuus – sekä virtuaalisena että ihmisen toteuttaman – edisti enemmän uuden tarinan ymmärtämistä kuin ei-dialoginen lukeminen. Vuorovaikutteinen virtuaalisen agentin tilanne edisti lasten tarinan ymmärtämistä siis yhtä hyvin kuin vuorovaikutus ihmisen kanssa. Kiinnostava oli, että lapset tuottivat enemmän tarinaan liittyvää puhetta ihmisen kuin virtuaalisen agentin kanssa ja tällainen puhe oli yhteydessä parempaan tarinan ymmärtämiseen. On selvää, että tekoälyn kielimallien kehittyminen ohjaavat oppimisen ja opettamisen kulttuuria antaen uusia mahdollisuuksia myös kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden kohtaamiseen samalla tavalla kuin kirjat, (elo)kuvat ja sosiaalinen vuorovaikutus edistävät kykyämme ymmärtää.

Lähteet

Aebli, H. (1991) (alkup. 1961). *Opetuksen perusmuodot*. Suomentaja U. Sinkkonen. Juva: WSOY.

Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2021). *Kirjasta kaveri.* PS-kustannus.

Alatalo, T., Norling, M., Magnusson, M., Tjäru, S., Naess Hjetland, H., & Hofslundsengen, H. ym. (2024). Read-aloud and writing practices in Nordic preschools. *Scandinavian Journal of Educational Research, 68*(3), 588-603. https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2175243

Berman, R. A. & Slobin D. I. (1994). Narrative structure. Teoksessa R. A. Berman & D. I. Slobin (toim.), *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study, (*39–82). Lawrence Erlbaum, 39–82.

Berman, R.A. & Slobin D.I. (1994). Narrative structure. Teoksessa R.A. Berman & D.I. Slobin (toim.), *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study,* (39–82). Lawrence Erlbaum.

Bianco, M., Bressoux, P., Doyen, A.L., Lambert, E., Lima, L., Pellenq, C., & Zorman, M. (2010). Early training of oral comprehension and phonological skills: Results of a 3 year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 14(3), 211–246.

Bishop, D.V.M. (1997). *Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension in children.* Psychology Press.

Bowyer-Crane, C., Snowling, M.J., Duff, F.J., Fieldsend, E., Caroll, J.L., Miles, J., … Hulme, C. (2008). Improving early language and literacy skills: Differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 49(4), 422–432. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01849.x

Bransford, J.D. & McCarell, N.S. (1974). A sketch of a cognitive approach to comprehension: Some thoughts about understanding what it means to comprehend. Teoksessa W. Weimer & D. Palermo (toim.), *Cognition and the symbolic processes,* (189–229). Erlbaum.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. Teoksessa W. Damon & R. M. Lerner (toim.) Handbook of child psychology. 6. painos, Vol 1: Theoretical models of human development, (793–828) Hoboken, NJ: Wiley.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning. Cambridge,* MA: Harvard University Press.

DeBruin-Parecki, A. & Pribesh, S. (2015). Evening the playing field. The importance of teaching all young children comprehension strategies. Teoksessa A. Debruin-Parecki, A. van Kleek & S. Gear (toim.) *Developing early comprehension: Laying the foundation for reading success*. Brookes publishing, 1–18.

Dickinson, D. K. & Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly 29*(2), 104-122.

Feldman, C. F., Bruner, J., Render, B. & Spitzer, S. (1996). Narrative comprehension. Teoksessa B. K. Britton & A. D. Pellegrini (toim.), *Narrative thought and narra-*

tive language. Lawrence Erlbaum. 1–78.

Florit, E., Roch, M., Altoé, G., & Levorato, M.C. (2009). Listening comprehension in preschoolers: The role of memory. *The British Journal of Developmental Psychology, 27*(4), 935–951.

Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. P., & Schroeder, S. (2020). Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study. *Early Childhood Research Quarterly, 51,* 191–203. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.11.002

Hakala, S. (2013). ”Ai kerronks mää nyt jotain?” Viisivuotiaiden lasten tarinankerronnan taidot. *NMI Bulletin, 23*(2), 19–40.

Herman, D. (2003). Introduction. Teoksessa D. Herman (toim.) *Narrative theory and the cognitive sciences.* CSLI Publications, 1–30.

Hindman, A. E., Erhart, A. C., & Wasik, B. A. (2012). Reducing the Matthew Effect: Lessons from the ExCELL Head Start Intervention. *Early Education and Development, 23,* 781–806. https://doi.org/10.1080/10409289.2010.549443

Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Bradley, D. E. (2019). How classroom conversations unfold: Exploring teacher–child exchanges during shared book reading. *Early Education and Development, 30*(4), 478–495. https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1556009

Hollenstein, T. (2013). *State space grids: Depicting dynamics across development.* Springer-Verlag.

Kajamies, A. (2017). T*owards optimal scaffolding of low achievers' learning: Combining intertwined, dynamic, and multi-domain perspectives* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. Annales Universitatis Turkuensis B 434. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6777-3

Kajamies, A., Lepola, J., & Mattinen, A. (2019). Scaffolding children's narrative comprehension skills in early education and home settings. Teoksessa K. J. Kerry-Moran & J. A. Aerila (Eds.), *Story in children's lives: Contributions of the narrative mode to early childhood development, literacy, and learning,* (153–173). Springer.

Kajamies, A., Mattinen, A., Räsänen, P., Hannula-Sormunen M., & Lehtinen, E. (2014). *Scaffolding young children's comprehension skills in daycare and at home.* Esitelmä EARLI SIG 5, Conference, Jyväskylä, Finland 25.-27.8.2014.

Kendeou, P., van den Broek, P., White, M.J., & Lynch, J. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 765–778.

Laitinen, S., Mattinen, A., Kajamies, A., Vauras, M. & Lepola, J. (2013). Pienten lasten tehtäväsuuntautuneisuus ja sen kehittyminen päiväkodin lukutuokioissa. *Kasvatus 44*(5), 482–493

Lampi, I. (1980). *Auta lasta puhumaan*. WSOY.

Laurilehto, T. O. (1980). *Sykliketjut opetuksessa.* Turun yliopiston Kasvatustieteiden laitos. Sarja B, osa 7. Akateeminen väitöskirja.

Lepola, J Kajamies, A., Laakkonen, E., & Niemi, P. (2020). Vocabulary, metacognitive knowledge and task orientation as predictors of narrative picture book comprehension: from preschool to grade 3. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 33*, 1351-1373. doi 10.1007/s11145-019-10010-7

Lepola, J., Kajamies, A., Laakkonen, E., & Collins, M. F. (2023). Opportunities to Talk Matter in Shared Reading: The Mediating Roles of Children's Engagement and Verbal Participation in Narrative Listening Comprehension. *Early Education & Development, 34*(8), 1896-1918, DOI: 10.1080/10409289.2023.2188865

Lepola, J., Kajamies, A., & Tiilikainen, M. (2022). Opportunities and participation in conversations: The roles of teacher's approaches to dialogic reading and child's story comprehension. *Journal of Early Childhood Education Research, 11*(1), 204-232.

Lepola, J., Kajamies, A., Tiilikainen, M., & Lindfors, T. (2026). Development of teacher-child conversations during three years of teacher coaching in dialogic approach to reading. *Early Childhood Research Quarterly, 74,* 275–287. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2025.10.007

Lepola, J., Kivineva, T. & Orvasto, R.-L. (2012). Esiopetuksen satujenlukemismenetelmän yhteys ymmärtämistaitojen kehittymiseen esiopetus- ja kouluiässä. *Kasvatus 43*(4), 336–349.

Lepola, J., Lynch, J., Kiuru, N, & Niemi P. (2016). Early Oral Language Comprehension, Task Orientation, and Foundational Reading Skills as Predictors of Grade 3 Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly 51(*4), 373–390. doi:10.1002/rrq.145

Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silven, M., & Niemi, P. (2012). The role of inference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4–6-year-old children. *Reading Research Quarterly, 47(*3), 259–282.

Lepola, J., Peltonen, M. & Korpilahti, P. (2009). Kuvanarratiivi neljävuotiaiden tarinan ymmärtämisen arvioinnissa. *Puhe ja Kieli 29(*3), 121-143.

Luomaniemi, K., Lepola, J., & Salmela, T. (2010). Tarinoiden lukeminen lasten ymmärtämis- ja oppimisvalmiuksien tukena. Teoksessa Korhonen, R.; Rönkkö, M.-L. & Aerila, J.-A. (toim.), Pienet oppimassa, (1-16). Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Uniprint

Lynch, J.S., van den Broek, P., Kremer, K.E., Kendeou, P., White, M.J., & Lorch, E.P. (2008). The development of narrative comprehension and its relation to other reading skills. *Reading Psychology, 29(*4), 327–365.

Mascareño, M., Deunk, M. I., Snow, C. E., & Bosker, R. J. (2017). Read-alouds in kindergarten classrooms: A moment-by -moment approach to analyzing teacher–child interactions. *European Early Childhood Education Research Journal, 25(*1), 136–152. https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1266226

Mattinen, A., Kajamies, A., Räsänen, P., Hannula-Sormunen M. & Lehtinen, E. (2013). Jänistarinat – ymmärtävän kuuntelemisen ohjelma varhaiskasvatukseen. *NMI-bulletin, 23,* 41–59.

Mattinen, A., Kajamies, A., Räsänen, P., Hannula-Sormunen, M. M., & Lehtinen, E. (2014). *Jänistarinat –Ymmärtävän kuuntelemisen ohjelma* Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

McKeown, M. & Beck, I. (2006). Encouraging young children's language interactions with stories. Teoksessa D. Dickinson & S. Neuman (toim.) *Handbook of early literacy research*, (281–294). Guilford Press.

Mol, S. E., Bus, A. G., & De Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research, 79,* 979-1007.

Mortimer, E. F., & Scott, P. H. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms.* Open University Press.

Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., & Lerkkanen, M.-K. (2016). Scaffolding through dialogic teaching in the early school classrooms. *Teaching and Teacher Education, 55,* 143–154. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.007

Murakami, H. (2009). *Kafka rannalla.* (Suom. Juhani Lindholm, viides painos). Tammi.

Orvasto, R-L. & Levola, K. (2010). *Seitsemän minuuttia sadulle*. Tammi.

Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly, 38(*1), 36–76.

Paris, A. H., & Paris, S. G. (2007). Teaching narrative comprehension strategies to first graders. *Cognition and Instruction, 25*(1), 1–2.

Pianta, R. C., DeCoster, J., Cabell, S. Q., Burchinal, M., Hamre, B. G., Downer, J., ym., (2015). Dose-Response Relations between Pre-K Teachers' Exposure to Coaching and Increases in Quality of Teacher-Child Interaction. Paper presented at Biennal SRCD Meeting in Philadelpia 19.-21.3.2015.

Sameroff, A. J. (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. American Psychological Association.

Skarakis-Doyle, E. & Dempsey, L. (2008). Assessing story comprehension in preschool children. *Topics in Language Disorders 28*(2), 131148.

Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils.* Oxford University Press.

Silvén, M., Mattinen, A., Lepola, J. & Husu, J. (2013). Oppimisen ja kouluvalmiuksien tukeminen varhaiskasvatuksen keinoin. Teoksessa K. Pyhältö, & E. Vitikka (toim.), Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen (46-76) Suomen yliopistopaino.

Sorariutta, A., Kajamies, A., Lepola, J., Hannula-Sormunen, M., & Mattinen, A. (2024). Varhaiskasvatuksen työntekijöiden vuorovaikutusosaamisen kehittäminen: Luetaan jutustellen -interventio. Kasvatus, 55(1), 6–20. https://doi.org/10.33348/kvt.143502

Suggate, S. P., Lenhart, J., Vaahtoranta, E., & Lenhard, W. (2021). Interactive elaborative storytelling fosters vocabulary in pre-schoolers compared to repeated-reading

and phonemic awareness interventions. *Cognitive Development, 57*, https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100996

Teale, W. (2003). Reading aloud to young children as a classroom instructional activity: insights from research and practice. Teoksessa A. van Kleeck, S. Stahl, & E. Bauer (toim.), *On reading books to children: parents and teachers* (114-139). Lawrence Erlbaum.

Tiilikainen, M., Lepola, J. & Kajamies, A. (2025). Opetusvuorovaikutteinen resilienssi oppilaiden opiskelukyvyn vahvistamisena – käsiteanalyyttinen tarkastelu. *Kasvatus, 56*(1), 20–35.

Tolska, T. (2002). *Kertova mieli - Jerome Brunerin narratiivikäsitys*. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos, Tutkimuksia 178. http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-0446-0

Trabasso, T., & Rodkin, P. C. (1994). Using goal/plans: A conceptual basis of narrating Frog, Where Are You? Teoksessa R. A. Berman & D. I. Slobin (toim.), *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study* (85-106). Lawrence Erlbaum.

van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J., Butler, J., White, M.J., & Lorch, E.P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. Teoksessa S.G. Paris, & S.A. Stahl (toim.), *Children's reading comprehension and assessment,* (107-130). Erlbaum.

van der Veen, C., Michaels, S., Dobber, M., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2021). Design, implementation, and evaluation of dialogic classroom talk in early childhood education. *Learning, Culture and Social Interaction, 29*(1), 1–14. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100515

VASU 2022. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (2022). Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Opetushallitus.

Vauras, M. (2003). *SUhAus – Seikkailu Uhka autiosaarella*. Luetun ymmärtämisen kehittäminen. Opettajan kirja. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus.

Verhoeven, L., & Perfetti, C. (2008). Advances in text comprehension: Model, process and development. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 293–301.

Whitehurst, G., Epstein, J., Angell, A., Payne, A., Crone, D., & Fischel, J. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology 86(*4), 542-555.

Williams, R. (1961). *The long revolution*. Penguin Books.

Xu, Y., Aubele, J., Vigil, V., Bustanmante, A. S., Kim, Y.-S., & Warschauer, M. (2022). Dialogue with a conversational agent promotes children's story comprehension via enhancing engagement. *Child Development, 93*(2), 149–167. https://doi.org/10.1111/cdev.13708

Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly, 25(*1), 65–83. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.001

KieliPeda-työväline siltana opetussuunnitelman ja arjen käytäntöjen välillä

Heidi Harju-Luukkainen, Maria Tyrer ja Juli-Anna Aerila

Teksti esittelee varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa laajalti hyödynnettävää KieliPeda-työvälinettä. KieliPeda-työväline on kehitetty Turun yliopiston erilaisissa kehittämis- ja täydennyskoulutushankkeissa yhteistyössä Reimari-verkoston ja professori Heidi Harju-Luukkaisen kanssa. Tämän tekstin tavoitteena on havainnollistaa, kuinka KieliPeda-työväline konkretisoi kielitietoisen ja monikielisen pedagogiikan periaatteita tarjoamalla rakenteen pedagogiselle reflektiolle ja kehittämistyölle ja saattaisi sopia työvälineeksi myös alkuopetukseen. Tekstissä kuvattavat KieliPeda-aineistoihin perustuvat, monikielisyyttä ja monikielistä pedagogiikkaa koskevat tutkimukset tuovat esiin suomalaiseen kasvatuksen kontekstiin sisältyvän vaihtelun yksikielisistä toimintatavoista kohti spontaaneja ja systemaattisempia monikielisen pedagogiikan muotoja sekä korostavat henkilöstön asenteiden, osaamisen ja pedagogisten valintojen keskeistä merkitystä.

Asiasanat: monikielisyys, kielitietoinen ja monikielinen pedagogiikka, KieliPeda-työväline, pedagoginen kehittely

Johdanto

Suomalainen varhaiskasvatus toimii yhä moninaisemmassa kielellisessä ja kulttuurisessa todellisuudessa. Väestörakenteen muutokset ja monikielisten perheiden lisääntyminen ovat vahvistaneet tarvetta pedagogiikalle, joka tunnistaa kielen merkityksen oppimisen, osallisuuden ja yhdenvertaisuuden kannalta. Samanaikaisesti varhaiskasvatusta ohjaavat opetussuunnitelmaperusteet edellyttävät kielitietoista toimintakulttuuria, jossa lasten kielelliset repertuaarit tehdään näkyviksi, monikielisyyttä arvostetaan ja kielellistä identiteettiä tuetaan osana arjen pedagogiikkaa (Opetushallitus, 2022). Näissä tavoitteissa kieli ymmärretään sekä oppimisen välineenä että sosiaalisen kuulumisen ja toimijuuden perustana. Kieli- ja kulttuuritietoisuus koskettaa kaikkia opettajia, lapsia ja heidän lähipiiriään.

Tekstissä esitellään varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa laajasti käytössä oleva Kielitietoisen pedagogiikan kehittäminen varhaiskasvatuksessa (KieliPeda) -työväline. Tavoitteena on sekä kuvata varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kielitietoista toimintaa KieliPeda-työvälineen avulla ja osoittaa, kuinka KieliPeda-työväline rakenteen, jonka avulla opettajat voisivat arvioida ja kehittää kielitietoista oppimisympäristöään, tarkastella monikielisen lapsen kielimaailmaa yhteistyössä huoltajien kanssa sekä seurata monikielisen lasten suomen kielen ke-

hittymistä. KieliPeda-työvälineen käyttömahdollisuuksien havainnollistamiseksi esittelemme tekstissä myös KieliPeda-työvälineeseen liittyvää tutkimusta, joka tekee hyvin näkyväksi työvälineen tuottamaa tietoa, erityisesti monikielisyydestä ja monikielisestä pedagogiikasta.

Kielitietoinen pedagogiikka

Kielitietoinen pedagogiikka perustuu kielikäsitykseen, jossa kieli ymmärretään dynaamisena, sosiaalisena ja kontekstisidonnaisena ilmiönä. Lapsilla ei ole erillisiä, toisistaan irrallisia kieliä, vaan kokonaisvaltainen kielellinen repertuaari, josta he ammentavat tilanteen mukaan (García & Wei, 2014). Tämän seurauksena kielitietoinen pedagogiikka kytkeytyy läheisesti translanguaging-ajatteluun, jonka mukaan monikieliset lapset voivat käyttää kaikkia kieliään merkityksen rakentamiseen ja oppimiseen. Tavoitteena ei siis ole kieltää ”kielten sekoittumista”, vaan ohjata kielellisiä resursseja pedagogisesti tarkoituksenmukaisella tavalla. Lapsia voi esimerkiksi etsiä tietoa kielillä, joita hän osaa, kääntää toimintahetken keskeisiä käsitteitä suomesta eri kielille tai keskustella kielillä, joita ryhmän lapset osaavat.

Kielitietoisessa pedagogiikassa kieli on keskeinen väline kaikessa oppimisessa, ajattelussa ja vuorovaikutuksessa, sillä oppiminen tapahtuu pääsääntöisesti kielellisten käytäntöjen, käsitteiden ja tekstien kautta. Tästä näkökulmasta kieli ei ole ainoastaan erillinen opetuksen kohde, vaan jokaisen oppisisällön ja pedagogisen toiminnan ytimessä oleva resurssi. Kielitietoinen pedagogiikka edellyttää, että varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen henkilöstötiimit tunnistavat pedagogisen toiminnan kielelliset vaatimukset ja tekevät nämä vaatimukset näkyviksi lapsille (Moate & Szabó, 2018; Honko & Mustonen, 2020a). Tämä tarkoittaa, että henkilöstötiimi ennakoi oppimistehtävien kielellisiä haasteita ja tarjoaa systemaattista tukea esimerkiksi sanaston, käsitteiden, tekstirakenteiden ja vuorovaikutusmuotojen oppimiseen. Tämä voi tarkoittaa käsitteiden eksplisiittistä opettamista, mallintamista, visuaalista tukea, toistoa, sekä mahdollisuuksia harjoitella kieltä turvallisissa vuorovaikutustilanteissa (Moate & Szabó, 2018). Samalla opettaja tarkastelee omaa kielenkäyttöään kriittisesti ja mukauttaa sitä lasten tarpeisiin. Kielitietoinen pedagogiikka sisältää aina myös ideologisen ulottuvuuden. Se haastaa yksikielisen normin ja kyseenalaistaa hierarkiat, joissa jotkin kielet nähdään arvokkaampina kuin toiset. Monikielisyys ymmärretäänkin voimavarana, ei ongelmana (García & Wei, 2014; Hornberger & Johnson, 2007). Tämä näkökulma tukee lasten kielellistä identiteettiä ja vahvistaa kokemusta kuulumisesta oppimisyhteisöön. Erityisesti monikielisten lasten kohdalla kielitietoinen pedagogiikka voi ehkäistä kielellistä marginalisaatiota ja edistää koulutuksellista tasa-arvoa.

Varhaiskasvatuksessa kielitietoinen pedagogiikka konkretisoituu ennen kaikkea arjen vuorovaikutuksessa. Kieli on läsnä leikissä, siirtymissä, ruokailutilanteissa ja yhteisissä projekteissa, ja aikuinen toimii kielellise-

nä mallina ja tukijana. Lapsia rohkaistaan ilmaisemaan itseään eri tavoin ja eri kielillä, ja heidän kielellisiä aloitteitaan arvostetaan. Kielitietoinen varhaiskasvatus ei tarkoita yksittäisiä menetelmiä, vaan kokonaisvaltaista toimintakulttuuria, jossa kieli nähdään erottamattomana osana hoivaa, kasvatusta ja opetusta (Honko & Mustonen, 2020b). Kielitietoisen pedagogiikan toteutuminen on vahvasti yhteydessä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen henkilöstötiimien asenteisiin, osaamiseen ja ammatilliseen reflektioon (Moate & Szabó, 2018; Honko & Mustonen, 2020a). Kielipoliittiset linjaukset eivät muutu käytännöiksi ilman kasvattajien aktiivista roolia (Hornberger & Johnson, 2007) ja varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen opettajan tukena toimivia työvälineitä, pedagogisia malleja ja oppimateriaaleja.

KieliPeda-työväline

KieliPeda-työvälineen kehittäminen käynnistyi vuonna 2018 Opetushallituksen alaisessa Reimari-verkostossa, joka perustettiin vuonna 2017. Reimari-kehittämisverkosto toimii varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimijoiden tukena kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvissä kysymyksissä. Reimarin avulla kehitetään, vahvistetaan ja edistetään kielitietoista kasvatusta ja opetusta sekä hyvien käytäntöjen ja osaamisen jakamista. Reimari-verkoston toimijat tunnistivat tarpeen vahvistaa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 2022) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaista kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden sekä kielitietoisuuden huomioivaa kasvatusta ja opetusta. Reimari-verkoston esittämä tarve konkretisoitui vuonna 2019 Turun yliopistossa käynnistyneessä opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa Opettajana monikielisessä ja -kulttuurisessa yhteiskunnassa -hankkeessa, jossa täydennyskoulutus- ja kehittämistoimintaan osallistuneet suomi toisena kielenä- ja kieli- ja kulttuuriopettajat Suomen eri kunnista aloittivat professori Heidi Harju-Luukkaisen johdolla kielitietoiseen ja monikieliseen pedagogiseen toimintaan keskittyvän työvälineen systemaattisen kehittämisen. Työvälineen pilotointi toteutettiin talvella 2019–2020 27 kunnassa (ks. KOAVA-raportti), ja kehitystyö viimeisteltiin vuonna 2020 Opetushallituksen rahoittamassa Moninainen opetus ja varhaiskasvatus -hankkeessa tiiviissä yhteistyössä Reimari-verkoston ja professori Harju-Luukkaisen kanssa. Tämän jälkeen KieliPeda on vakiintunut osaksi varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogista suunnittelua ja arviointia lukuisissa yksiköissä. Esimerkiksi Turussa työväline on kytketty koko kunnan pedagogiseen päätöksentekoon.

KieliPeda-työväline on tarkoitettu kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisen sekä kielitietoisen pedagogiikan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Työvälinettä hyödynnetään varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogisen toiminnan suunnittelussa tavoitteena on vahvistaa kielitietoista ja monikielisyyttä arvostavaa toimintakulttuuria, tunnistaa lapsiryhmän kielellistä ympäristöä sekä

arvioida kehittämistarpeita. Arviointi kohdistuu kolmeen osa-alueeseen: henkilöstön toimintaan, oppimisympäristöihin ja lasten osallisuuteen. Tärkeää on, että työvälineen on koettu tarjoavan henkilöstölle yhteisen käsitteistön sekä vakiinnuttavan toimintatapoja ryhmiin. KieliPeda-työskentelyssä keskeistä onkin, että se toteutuu tiimitasolla ja rakentaa yhteistä ymmärrystä pedagogiikan kielellisistä ulottuvuuksista.

KieliPeda-työväline koostuu seuraavista lomakkeista: 1) Kielitietoisen oppimisympäristön arviointi, 2) Monikielisen lapsen kielimaailman tarkastelu ja 3) Monikielisen lapsen suomen kielen taitojen seuranta. Ensimmäisen osion tavoitteena on arvioida, onko varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri riittävän kielitietoinen ja kielellisesti rikasta, jotta lapsen suomen kielen taito voi kehittyä parhaalla mahdollisella tavalla. Toimintakulttuurin arviointi toimii perustana lapsen suomen kielen taitojen tarkastelulle, sillä voimme arvioida vain sitä, mitä lapsella on ollut mahdollisuus oppia. Toisen osion lähtökohtana on ajatus siitä, että varhaiskasvatuksessa ei ole kiellettyjä tai näkymättömiä kieliä. Yhteistyössä huoltajien kanssa tehtävä monikielisen lapsen kielimaailman tarkastelu tekee näkyväksi ne kielet, jotka kuuluvat lapsen arkeen. On tärkeää, että lapsen kanssa työskentelevät tietävät, mitä kieliä lapsen kieliympäristöön sisältyy, jotta lapsen kaikki kielet voidaan huomioida sekä arjen toiminnassa että pedagogisessa suunnittelussa. Lapsen monikielisyyden arvostaminen ja ymmärtäminen rakentavat toimintakulttuuria, jossa kaikki lapsen kielet tukevat suomen kielen oppimista ja toimivat voimavarana lapsen kokonaisvaltaisessa oppimisessa.

KieliPeda-työvälineen kolmas lomake keskittyy monikielisen lapsen suomen kielen taitojen seurantaan. Osiossa hyödynnetään perusopetukseen suunnattua Kehittyvän kielitaidon asteikkoa (2016), joka on sovellettu vastaamaan varhaiskasvatusikäisten lasten kielenkehitystä ja yhdistetty Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 2022) kuvattuihin kielen kehityksen keskeisiin osa-alueisiin. Arviointi kattaa neljä taitotasoa (esi–A1–B1–B2) ja antaa henkilöstölle tärkeää tietoa lapsen kielitaidosta. Seurannan avulla voidaan suunnitella lapselle sopivaa, tavoitteellista kielen oppimista tukevaa toimintaa ja keskustella yhdessä huoltajien kanssa lapsen kielen kehittymisestä.

Monikielisen pedagogiikan näkökulmasta KieliPeda-työväline tukee siirtymää yksikielisistä tai satunnaisista monikielisistä käytännöistä kohti systemaattisempaa lähestymistapaa. Työväline kannustaa henkilöstöä tarkastelemaan lasten kaikkia kieliä osana yhteistä pedagogista resurssia sen sijaan, että monikielisyys nähtäisiin yksittäisten lasten ominaisuutena tai erityisen tuen tarpeena. Tämä on linjassa translanguaging-ajattelun kanssa, jossa monikielisten lasten koko kielellinen repertuaari nähdään oppimisen voimavarana. KieliPeda-työvälineen keskeinen pedagoginen vahvuus on sen dialoginen luonne. Se ei ainoastaan mittaa toimintaa, vaan tuottaa yhteistä kieltä

pedagogiikasta ja mahdollistaa kriittisen tarkastelun. Tällainen reflektiivinen työskentely tukee opettajien ammatillista kehittymistä ja vahvistaa kielitietoisuutta osana koko työyhteisön toimintakulttuuria.

KieliPeda-työväline tekee näkyväksi kielitietoisia käytänteitä ja ryhmän monikielisyyttä

KieliPeda-työvälineen avulla kerättyä informaatiota on hyödynnetty useissa kielellisesti ja kulttuurisesti moninaitsa varhaiskasvatusta tarkastelevissa tutkimuksissa, ja sen käyttö on laajenemassa myös Suomen ulkopuolelle, erityisesti Ruotsiin ja Islantiin. KieliPeda-aineistoihin perustuvat tutkimukset ovat tuoneet esiin runsasta vaihtelua kielitietoisen ja monikielisen pedagogiikan toteutumisessa: toimintakulttuurit vaihtelevat yksikielisistä toimintatavoista kohti spontaaneja ja edelleen systemaattisempia monikielisen pedagogiikan muotoja, ja vaihtelu näyttäytyy ennen kaikkea henkilöstön asenteisiin, osaamiseen ja pedagogisiin valintoihin kytkeytyvänä, ei niinkään lasten iästä tai monikielisten lasten määrästä riippuvana ilmiönä.

Kielipeda-työvälineen avulla on kerätty tutkimusaineisto, jonka pohjalta on julkaistu tieteellisiä, vertaisarvioituja tutkimuksia, joissa huomionkohteena on erityisesti varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa toteutuva monikielisyyden huomioiva pedagoginen toiminta. Seuraavassa esittelemme näiden tutkimusten keskeisiä tutkimustuloksia. Kaikissa tutkimuksissa on siis käytetty samaa tutkimusaineistoa, joka on kerätty 13 kunnan 47 päiväkodista vuonna 2021. Kaikkiaan tutkimukseen osallistui 239 henkilöä. Tutkimusaineisto on kerätty Kielipeda-työvälineen ensimmäisellä lomakkeella, jossa henkilöstö kuvaa kielitietoista toimintaansa, oppimisympäristöä ja lasten osallisuutta. Tutkimusaineistona olevia lomakkeita on analysoitu tutkimuksissa laadullisin menetelmin ja erilaisista näkökulmista. Kokonaisuudessaan aineistonkeruu on kuvattu ns. KOAVA-raportissa.

Monikieliset oppimisympäristöt

Tutkimuksessa *Multilingual learning environments in early childhood education in Finland* Repo ja kumppanit (2024) tarkastelevat, miten monikielisiä oppimisympäristöjä ja millä tavoin varhaiskasvatuksen henkilöstö raportoi lasten kielellisten repertuaarien näkyvyydestä, hyödyntämisestä sekä niihin liittyvistä esteistä ja mahdollisuuksista. Tutkimus nojaa pedagogisen translanguagingin (kielellisten resurssien joustavan ja tarkoituksellisen hyödyntämisen) teoreettiseen viitekehykseen sekä suomalaisen varhaiskasvatuksen kielitietoista ja monikielisyyttä edistävän opetussuunnitelman (2022) linjauksiin. Tutkimuksessa varhaiskasvatuksen ja esiopetusryhmien monikielisiä oppimisympäristöjä ja niihin liittyvää pedagogista toimintaa kuvattiin neljän ulottuvuuden kautta: (1) suunnitelmallinen pedagoginen translanguaging, (2) spontaani ja sattumanvarainen translanguaging,

(3) ei translanguagingia, mutta halukkuus muutokseen sekä (4) ei translanguagingia eikä halukkuutta muutokseen.

Tulokset osoittavat, että noin kolmannes ryhmistä toteutti systemaattisesti ennakoitua pedagogista translanguagingia, mikä tarkoittaa, että näissä ryhmissä lasten kaikki kielet näkyivät fyysisissä tiloissa, materiaaleissa ja pedagogisissa käytännöissä sekä tukivat yhteistä merkityksenantoa ja lasten toimijuutta. Noin kolmannes ryhmistä edusti spontaania ja sattumanvaraista translanguagingia, jossa lasten kielet saattoivat tulla esiin esimerkiksi leikissä, mutta niitä ei hyödynnetty suunnitelmallisesti oppimisen resurssina. Neljännes ryhmistä ei vielä toteuttanut translanguagingia, mutta ilmaisi halukkuutta kehittää käytäntöjään ja vain pieni osa ryhmistä pitäytyi yksikielisissä käytännöissä eikä nähnyt tarvetta muutokselle. Keskeisiksi esteiksi monikielisten oppimisympäristöjen rakentamiselle tunnistettiin henkilöstön epävarmuus omista kielitaidoistaan, puutteellinen koulutus, ajan ja materiaalien vähyys sekä yksikieliset kieli-ideologiat. Mahdollistajina puolestaan korostuivat henkilöstön myönteinen asenne monikielisyyttä kohtaan, ammatillinen täydennyskoulutus, konkreettiset työkalut (kuten KieliPeda-työväline) sekä ymmärrys kielitaidon repertuaariluonteesta. Kielitaidon repertuaariluonne viittaa ajatukseen, ettei yksilön kielitaito ei ole yhtenäinen, rajattu "kielen taito" yhdessä kielessä, vaan kokonaisuus erilaisia osataitoja, joita ihminen käyttää tilanteen mukaan. Lapsen kielitaito voidaan nähdä dynaamisena kokonaisuutena, joka muodostuu kaikkien hänen kieliensä yhteen kietoutuneista taidoista.

Monikielisen pedagogiikan toteutuminen

Aerilan ja kumppaneiden (2024) tutkimuksessa *Implementing multilingual pedagogy in Finnish ECEC groups–From monolingual practices towards more systematic approaches* selvitettiin, miten monikielistä pedagogiikkaa toteutetaan suomalaisissa varhaiskasvatusryhmissä sekä millaisia pedagogisia siirtymiä voidaan havaita yksikielisistä käytännöistä kohti systemaattisempaa monikielistä toimintakulttuuria. Tutkimuksen lähtökohtana oli havainto siitä, että vaikka suomalainen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma (2022) korostaa kielitietoisuutta, lasten kielellisten repertuaarien tukemista ja monikielisyyden arvostamista, henkilöstöllä ei aina ole riittäviä valmiuksia, tietoa tai varmuutta toteuttaa näitä periaatteita käytännössä. Tutkimuksen tuloksena monikielisen pedagogiikan toteutumisessa tunnistettiin kolme pääkategoriaa: 1) enimmäkseen yksikielinen pedagogiikka, 2) kapea monikielinen pedagogiikka sekä 3) systemaattinen monikielinen pedagogiikka. Kategoriat tunnistettiin tutkimuksessa neljän teeman kautta: näkökulma kieleen, huoltajien osallisuus, ryhmässä käytetyt kielet sekä monikieliset pedagogiset käytänteet. Tulosten mukaan noin neljäsosa ryhmistä toteutti toiminnassaan enimmäkseen yksikielistä pedagogiikka, noin joka kymmenes systemaattista

monikielistä pedagogiikkaa ja lähes puolet kuvasi käyttävänsä monikielistä pedagogiikka kapeasti.

Tutkimuksessa kiinnitettiin erityistä huomiota englannin kielen runsaaseen käyttöön suomen kielen rinnalla sekä henkilöstön yleiseen epävarmuuteen monikielisen pedagogiikan toteuttamisesta. Epävarmuus kohdentui esimerkiksi pelkoon siitä, tuetaanko kaikkia lasten kieliä tasapuolisesti tai tietämättömyyteen monikielisen pedagogiikan mahdollisuuksista. Monissa ryhmissä lasten kotikielet olivat sallittuja, mutta niitä käytettiin vain esimerkiksi tervehdyksissä, kiittämisessä ja yksittäisissä sanoissa, Lisäksi monikielinen toiminta saattoi perustua pelkästään lasten aloitteisiin, ei pedagogiseen suunnitteluun. Monissa ryhmissä henkilöstö koki vaikeana löytää tasapainon suomen kielen oppimisen ja kotikielten tukemisen välillä.

Parhaimmillaan kielet nähtiin ennen kaikkea viestinnän ja yhteisen merkityksen rakentamisen välineinä, ei vain sanaston tai yksittäisten taitojen kohteina. Lasten kotikielet olivat näkyvästi esillä oppimisympäristössä esimerkiksi seinillä, kuvakorteissa, kirjoissa, projekteissa ja lauluissa. Kieliä vertailtiin yhdessä, ja lapset saivat toimia oman kielensä asiantuntijoina. Näissä ryhmissä henkilöstö hyödynsi rohkeasti lasten kieliä, vaikka ei itse hallinnut niitä täydellisesti, ja suhtautui virheisiin luonnollisena osana oppimista. Näissä ryhmissä myös yhteistyö huoltajien kanssa oli keskeistä. Huoltajat osallistuivat esimerkiksi sanojen, laulujen ja tekstien tuottamiseen omilla kielillään, tarinoiden kääntämiseen sekä monikielisten materiaalien jakamiseen.

Monikielisyys lasten kasvuympäristöjen välisissä yhteyksissä

Kolmas KieliPeda-aineistosta julkaistu artikkeli *Monikielisyyden vaihtelevat merkitykset – Päiväkotien henkilöstön käsityksiä monikielisyydestä* (Aerila ym., 2025) selvittää, millä tavoin varhaiskasvatuksen henkilöstö kuvaa monikielisyyttä kodin ja päiväkodin kasvuympäristöissä ja millaisia merkityksiä monikielisyydelle rakentuu henkilöstön puheessa. Teoreettisena viitekehyksenä tutkimuksessa hyödynnetään Bronfenbrennerin ekologista teoriaa, joka kuvaa varhaiskasvatuksen ja kodin toisiinsa kytkeytyvinä, mutta myös erilaisten tavoitteiden, käytäntöjen ja tulkintojen leimaamina mikrosysteemeinä.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen henkilöstö suhtautuu kokonaisuutena monikielisyyteen myönteisesti ja kiinnostuneesti. Henkilöstö ilmaisee arvostusta erilaisia kieli- ja kulttuuritaustoja kohtaan ja tunnistaa monikielisyyden osaksi monien lasten arkea, mutta tästä huolimatta tietoisuus lasten kasvuympäristöistä ja niiden monikielisyydestä jää usein pinnalliseksi. Tämä liittyy siihen, että monikielisyyttä tarkastellaan pääosin vain varhaiskasvatuksessa tehtyjen havaintojen kautta, eikä niinkään kasvuympäristöjen välisiä yhteyksiä tietoisesti rakentamalla. Lisäksi huomattiin, että kodin kasvuympäristöihin liittyy henkilöstön puheissa oletuksia ja yleistyksiä monikielisten

perheiden toimintatavoista ja valmiuksista tukea lastensa kielellistä kehitystä. Monikielisten perheiden nähdäänkin tarvitsevan paljon ohjausta esimerkiksi lukemisen merkityksestä, leikkimateriaalien käytöstä ja arjen kielellisistä käytännöistä. Kasvuympäristöjen välisiä yhteyksiä koskevassa puheessa korostuvat vasu- ja leops-keskustelut sekä arjen keskustelut vanhempien kanssa. Yhteistyö näyttäytyy pitkälti henkilöstölähtöisenä: henkilöstö neuvoo, ohjaa ja jakaa materiaaleja, kun taas vanhemmat kuvataan usein passiivisina vastaanottajina. Vastavuoroisuutta ja dialogisuutta koskevat puheenvuorot esiintyvät usein ehdollisina tai tulevaisuuteen suuntautuvina toiveina, eivät niinkään vakiintuneina käytäntöinä. Perheiden asiantuntemus lasten kielimaailmasta mainitaan vain harvoin.

Päiväkodin kasvuympäristöön liittyvässä puheessa monikielisyys näyttäytyy vaihtelevasti joko yksilön ominaisuutena tai ryhmän ominaisuutena. Yksilön ominaisuutena monikielisyys tulkitaan usein välivaiheena matkalla suomenkielisyyteen, mikä vahvistaa käsitystä päiväkodista ennen kaikkea suomen kielen oppimisympäristönä. Tällöin monikielisyys kohdistuu yksittäisiin lapsiin esimerkiksi rauhoittavina turvasanoina tai kohdennettuna tukena. Ryhmän ominaisuutena monikielisyys puolestaan alkaa näkyä esimerkiksi kielten näkyväksi tekemisenä, tervehdysten monikielisyytenä ja kiinnostuksena eri kieliin arjen tilanteissa. Kuitenkin kielten systemaattinen pedagoginen hyödyntäminen jää vähäiseksi.

KieliPeda-työvälineen mahdollisuudet kielitietoisessa ja monikielisessä pedagogiikassa

Tässä tekstissä tarkasteltu KieliPeda-työväline ja siihen pohjaava tutkimusnäyttö osoittavat, että kielitietoisen pedagogiikan operationalisointi on niin pedagoginen kuin rakenteellinen kysymys, joka kiinnittyy toimintakulttuuriin, henkilöstön osaamiseen ja kielellisiin ideologioihin. KieliPeda-työväline konkretisoi periaatteita tarjoamalla keinon tehdä näkyväksi oppimisympäristöjen kielelliset käytännöt, tarkastelee monikielisyyttä pedagogisena resurssina sekä rakentaa jaettua ymmärrystä kielen merkityksestä oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja osallisuudessa. Työväline toimii siten siltana opetussuunnitelmaperusteisten tavoitteiden ja arjen käytäntöjen välillä sekä tukee kielitietoisuuden juurtumista osaksi instituutionaalista toimintaa.

Tekstissä esitetyt tulokset osoittavat, että kielitietoisen ja monikielisen pedagogiikan toteutuminen suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on epätasaista ja kontekstisidonnaista. Vaikka opetussuunnitelmaperusteet korostavat monikielisyyden arvostamista ja lasten kielellisten repertuaarien hyödyntämistä, käytännön ratkaisut vaihtelevat yksikielisistä käytännöistä kohti spontaania ja edelleen systemaattisempaa monikielistä pedagogiikkaa. Keskeistä on, että vaihtelua selittävät ennen kaikkea henkilöstön kielikäsitykset, pedagoginen orientaatio ja ammatillinen osaaminen pikemminkin kuin lasten ikä, monikielisten lasten

määrä tai muut rakenteelliset tekijät. Tämä tukee aiempaa tutkimusta, jonka mukaan kielipoliittiset linjaukset muuttuvat pedagogiikaksi henkilöstön toimijuuden ja reflektiivisen kehittämistyön kautta. Tutkimukset tuovat myös esiin myös jännitteen suomen kielen oppimisen ja lasten muiden kielten tukemisen välillä. Näyttää siltä, että varhaiskasvatuksessa suomi asemoituu ensisijaiseksi tavoitteeksi, jolloin kotikielet jäävät symbolisiksi tai satunnaisiksi elementeiksi, mikä heijastaa yksikielistä normia, jota kielitietoinen pedagogiikka pyrkii haastamaan.

Kun monikielisyys ymmärretään yhteisen merkityksen rakentamisen välineenä ja yhteisenä resurssina, käytännöt muuttuvat osallistavammiksi, dialogisemmiksi ja kielellisesti rikkaammiksi, mikä tukee lasten kielellistä identiteettiä, toimijuutta ja kuulumisen kokemusta.

KieliPeda-työvälineen merkitys liittyy erityisesti sen dialogiseen ja reflektiiviseen luonteeseen: työväline ei ainoastaan tuota tietoa käytännöistä, vaan rakentaa yhteistä käsitteistöä ja mahdollistaa kriittisen tarkastelun työyhteisöissä. Tämä on olennaista kielitietoisen toimintakulttuurin kehittämisessä, sillä kielitietoisuus toteutuu jaettuina periaatteina ja käytäntöinä, ei yksittäisinä menetelminä. Samalla KieliPeda-työväline voi toimia tutkimusinstrumenttina, joka tekee näkyväksi arjen kielellisiä ideologioita, institutionaalisia käytäntöjä ja kehittämistarpeita.

KieliPeda-työväline rakentaa yhdenvertaisuutta varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa kielitietoisuus on vahvasti ankkuroitu varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kielitietoisuus määritellään koko koulun toimintakulttuuria läpäiseväksi periaatteeksi, joka koskee kaikkia oppiaineita ja oppimistilanteita (Opetushallitus, 2014). Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa puolestaan korostetaan lasten kielellisten repertuaarien tunnistamista, monikielisyyden arvostamista sekä kielellisen identiteetin tukemista (Opetushallitus, 2022). Näin kielitietoinen pedagogiikka kytkeytyy suoraan koulutukselliseen yhdenvertaisuuteen ja osallisuuteen.

Työväline on maksutta saatavilla Turun yliopiston *Kieli- ja kulttuuritietoinen opetus* -verkkosivuilla sekä Opetushallituksen avointen oppimateriaalien kirjastossa.

KieliPeda-työväline:

https://www.utu.fi/fi/yliopisto/kasvatustieteiden-tiedekunta/opettajankoulutuslaitos/kieli-ja-kulttuuritietoinen-opetus (saatavilla myös ruotsiksi ja englanniksi)
https://aoe.fi/#/materiaali/691

Aineistolähteet

Aerila, J.-A., Tyrer, M., Harju-Luukkainen, H., Repo, E., & Goyi, G. G. (2024). *Implementing multilingual pedagogy in Finnish ECEC groups – from monolingual practices towards more systematic approaches*. International Journal of Multilingualism. https://doi.org/10.1080/14790718.2024.2418862

Aerila, J.-A., Orell, M., Tyrer, M., & Harju-Luukkainen, H. (2025). *Monikielisyyden vaihtelevat merkitykset – Päiväkotien henkilöstön käsityksiä monikielisyydestä.* Journal of Early Childhood Education Research, 14(1), 230–257. https://doi.org/10.58955/jecer.147593

Repo, E., Aerila, J.-A., Tyrer, M. & Harju-Luukkainen, H. (2024). *Multilingual learning environments in early childhood education in Finland*. Journal of Early Childhood Education Research, 13(1), 221–248.

Lähteet

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Honko, M., & Mustonen, S. (2020a). Kielitietoisuus käsitteenä ja pedagogisena lähtökohtana. Teoksessa M. Honko & S. Mustonen (toim.), *Kielitietoinen koulu – kieli, identiteetti ja osallisuus* (s. 17–36). SKS.

Honko, M., & Mustonen, S. (2020b). Monikielisyys voimavarana varhaiskasvatuksessa ja koulussa. Teoksessa M. Honko & S. Mustonen (toim.), *Kielitietoinen koulu – kieli, identiteetti ja osallisuus* (s. 37–58). SKS.

Hornberger, N. H., & Johnson, D. C. (2007). Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. TESOL Quarterly, 41(3), 509–532.

Moate, J., & Szabó, T. (2018). Teachers' language awareness in plurilingual settings. *Language Awareness*, 27(4), 454–472.

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.

Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Opetushallitus.

Tyrer M., Harju-Luukkainen H. & Aerila J.-A. (2022). KOONTIRAPORTTI KOAVA – Kielitietoisen oppimisympäristön arviointi varhaiskasvatuksessa 1.10.–30.11.2021. Opetushallitus.



IV LUKU

LEIKKIPERINNE JA MUUTOKSET

Leikki sukupolvien siltana

Aili Helenius ja Riitta Korhonen

Aluksi

Onko lasten leikki vaarassa unohtua aikuisilta. Mielletäänkö leikki menneeksi kansanperinteeksi ja pelkäksi viihdytykseksi, jonka aika oli ennen kännyköitä? Kysymykset koskevat lasten kotiväkeä, mutta vieläkin enemmän varhaiskasvatuksen henkilöstöä ja suunnittelijoita. Ennen kaikkea ne koskevat lapsia itseään.

Kun tutkitaan leikin perinnettä, huomataan, että leikkiperinne ja tarinat ovat ikiaikaisia ja kansainvälisiä. Ne ovat siirtyneet paitsi sukupolvelta toiselle, myös kansalta toiselle ja vaihtaneet aina samalla ilmiasuaan, kun uudet välineet ja eri elämäntavat jättävät niihin jälkensä. Esimerkiksi kurkistusleikkiä *Kukkuu!* on tutkittu ja tuon leikin samanlaisuuksia ja eroja on analysoitu eri puolilla maailmaa (Fernald & O´Neill 1993) ja historiassa leluiksi otaksuttuja esineitä on kaivauksissa löydetty jo kivikaudelta.

Saksalaisen liikuntapedagogian uranuurtaja Johann Christoph Friedrich Gutsmuths (1759 – 1839) laati opintoja uudistaessaan leikkikokoelman:

Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes: Für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde Unschuldiger Jugendfreuden (1796/2022) eli leikkejä kehon ja hengen harjoitukseksi ja virkistykseksi, suunnattuna nuorisolle, heidän kasvattajilleen ja kaikille viattomien nuoruuden ilojen ystäville. Luvun liitteeseen on poimittu yli sadasta kirjan leikistä esimerkiksi juoksuleikki: yö ja päivä. Gutsmuths pelkisti leikin kehityksellisen merkityksen väitteellä, että hän *voi kahdesta samoin edellytyksin elämäänsä aloittavasta lapsesta kasvattaa kaksi aivan eri ihmistä ohjaamalla heidät erilaisiin leikkeihin.* – Jos lukija kuvittelee mielessään toimintoja, joihin lapsi valitsemassaan leikissä toistuvasti törmää (vrt. esim. legot/jalkapallo) voi hyvinkin vakuuttua siitä, että erilaiset leikit kehittävät eri taitoja ja vahvuuksia.

Leikkiä siis on monenlaista ja leikkiä tutkivat monet tieteenalat. Folkloristisen leikkiperinteen kannalta painottuvat sääntöleikit, joista tiedämme muita enemmän, koska sääntöleikkejä on juuri säännön ansiosta helppo tutkia ja seurata kulttuurista toiseen. Digitaaliset leikit ovat nekin pääasiassa sääntöleikkejä. mutta kekseliäät lapset saattavat yhdistellä roolileikin toiminnalliset hahmot verkon tarjontaan. Eri elämänvaiheisiin kuuluvat erilaiset leikit ja kaikilla niillä on oma kulttuuriperintönsä ja leikkiin liittyvät vielä lasten monenlaiset perinteiset uskomukset, kaskut, kiusoittelut ja sananlaskut sadut, kansanviisaudet ja laulut.

Leikin painotukset eri elämänvaiheissa

Leikki on monimuotoista eikä taivu

yhden määritelmän alle. Jos leikkiä tarkastellaan pedagogisesti, kasvatuksen kannalta, yksi perustava leikin jako on se, kuinka leikki suhtautuu *sääntöihin ja rooleihin*. Tuo jako vaikuttaa lasten ohjaukseen, leikin asemaan ja ajankohtaan lasten päivän kulussa ja siihen, millainen on leikin potentiaali lapsen ja lapsiryhmän kehityksessä eli siihen, minkälaisia pedagogisia tavoitteita varhaiskasvatuksen opettajalla voi olla, kun hän ruotii juuri tietyn leikin mahdollisuuksia osana pedagogista työtään – unohtamatta leikin iloa, joka ei katso ikärajoja. Leikin säännöt piilevät aluksi vuorovaikutuksen tapahtumaseurannoissa, ne voivat piillä esineissä, kun tutkitaan niiden olemusta ja käyttötarkoituksia ja lopulta rooleissa, joihin liittyy ohje seurata rooliesikuvan tapaa toimia. Roolit kantavat samalla mukanaan yhteiskunnallisia asemia ja suhdettamme niihin.

Kaikkein nuorimmat lapset eivät yllä sääntöihin sen enempää kuin rooleihinkaan. Vauvat tutkivat maailmaa aikuisen silmistä, eleistä ja esimerkistä. Lapsi alkaa noudattaa säännönmukaisuuksia aikuisen peilinä, yhteisessä toiminnassa hänen kanssaan. Siitä syntyvätkin varhaisimmat leikit: Pienet huvitukset vauvan kanssa ovat samalla *perinteessä kulkevia pieniä sääntöleikkejä*. Säännön ansiosta lapsi alkaa odottaa ja ennakoida sitä, mitä tapahtuu seuraavaksi. Aikuisen puhe, joka kuvaa toteutettua toimintaa, luo lapsen kokemuspiiriin merkityksiä: *Hämä-hämä-häkki*… Leikkiin liittyvä mielikuva, on samalla esikuva sille, mitä tapahtuu tai mitä voi itse tehdä. Mielikuva on siis suunnitelma, joka ohjaa lasta siinä, kuinka tilanteessa voisi toimia. Pienet leikit vahvistavat aikuisen ja lapsen tunnekontaktia ja ovat samalla puheen kehityksen edellytyksiä. Mutta mielikuvien mukana omaksutaan samalla laajempia kulttuurisia näköaloja ja käytäntöjä.

Lapsi kiinnostuu kaikesta, mikä häntä ympäröi, mutta kielen avustamana hän alkaa ymmärtää esineiden käyttötarkoituksia: samalla kiinnostus siirtyy esineistä niiden kulttuuriseen käyttöön ja samalla *käyttäjiin*. Esimerkiksi kotileikissä kiinnostavien tavaroiden käyttöoikeus keskittyy äidin rooliin. Kuvitteluleikit lisääntyvät jo toisen elinvuoden kuluessa. Erityisesti niiden voima näkyy kolmannella ikävuodella, kun Itsenäistymiskehityksessä on saavutettu uusi askel ja lapsi on oppinut puhumaan. Kuvittelussa kiinnostaa asettuminen toisen asemaan. Kun lapsi on leikisti joku muu, hän samalla vaihtaa omaa näkökulmaansa. *Kyky omaksua rooli* on suuri hyppäys yksilöpsykologiassa ja lapsen persoonallisuuden kehityksessä. Se mahdollistaa myös uudenlaisen yhteisleikin tason lasten kesken.

Roolinotto merkitsee jonkun muun asettamista omaksi toimintaesikuvaksi. Oma näkökulma laajenee esikuvan elämänpiiriin, olkoonpa kuninkaan linna, peikon luola, tai arkisemmin rautatieasema. Esimerkki elävästä elämästä: Kaksivuotias tokaisee äidille, joka on asettunut (leikki)junan ovensuuhun tielle, kun poika konduktöörinä on nostamassa raskasta kärryä junaan (sängylle): ”Menehän pois, kun tämä homma

kuuluu nostettavaksi!" Äidin ja pojan valtasuhde on leikkiroolin mullistama. Lapsi ponnistaa voimansa nostamiseen, mutta samalla myös kielitaitonsa äärimmilleen ollakseen roolinsa mittainen (Helenius 2024, 28).

Puhutaan transformatiivisesta oppimisesta. Juuri sitä ovat lasten yhteiset kuvitteluleikit, joille aikuisen toiminta antaa mielikuvasisällön. Lapsi valikoi elävästä elämästä mielenkiintoisia tekijöitä ja tehtäviä ja tutkii niitä leikin keinoin. Hän pelkistää epäolennaiset asiat ja korvaa monimutkaiset oikeat toiminnot kuvittelemalla, niin että voi keskittyä siihen, mikä on tärkeintä hänen kannaltaan, eli hän abstrahoi ja tiivistää, muuntaa konkreettia mielensisällöksi ja käsitteiksi. Kyky asettua kuviteltuun tilanteeseen ja toisen ihmisen asemaan on kysytty voimavara edelleen koulussa ja läpi koko aikuiselämän.

Lapsen mieli muokkautuu joustavammaksi, kun hän leikkiympäristössä törmää toisen lapsen valintoihin tai uuteen kieleen. *Leikki onkin keskeinen osa vertaisryhmän muodostumista:* leikki tuo lapset yhteen. Leikki on mielenkiintoista silloin, kun voi koetella voimiaan ja taitojaan tutussa ryhmässä. Kuka saa parhaan roolin, kuka keksii oivaltavimmin korvaavat välineet ja vuorosanat. Kuka osaa käyttää tilaa luovasti (Sillanpää 2021). Leikin vapaus tekee mahdolliseksi tehdä aloitteita, tarttua toisten aloitteisiin ja edetä askel askelelta leikkiryhmässä leikki-ideasta toteutukseen. Olennainen varhaiskasvatuksen laatua koskeva kysymys onkin ohjaajalle, saivatko lapset leikki-ideansa toteutettua?

Yhteisleikin taidot ovat lapselle kuin vakuutus vertaishaasteisiin. Väitöskirjatyössään Mari Vuorisalo (2013) sovelsi ranskalaisen sosiologin ja kulttuuriantropologin Pierre Bourdieun käsitteistöä tutkiessaan vuoden kierrossa varhaiskasvatuksen ryhmässä toteutunutta *lasten osallisuutta* yhteisiin toimiin ja seuratessaan yksilöiden kontaktivalintoja lasten verkostossa. Hänen mukaansa lapsiryhmän vuorovaikutuksessa lapsen leikkitaidot ovat "sosiaalista pääomaa". Leikkitaidot ovat hyväksynnän ja huomioonottamisen rakentajia ja samalla lasten keskinäisten valtasuhteiden tuottajia. Vuorisalon työ, kuten Bourdieunkaan ei kohdistunut leikkiin, mutta väitöskirjatutkimuksen empiirisissä havaintotuloksissa leikkitaitojen merkitys tuli korostuneesti esiin. Tutkija toteaa vielä, että yksin jääminen ryhmässä vähentää lapsen mahdollisuuksia kehittää omia voimiaan. Aikuisen pedagoginen tuki tällaisen lapsen ryhmään luotsaamisessa on tarpeen (ks. myös Paley, 1990; 1993).

Kouluiän lähestyessä säännöt alkavat roolien takaa nousta esiin, kun leikitään vaikkapa tyynysotaa. Mutta *kouluikää edeltävässä vaiheessa juuri roolileikki on lasten ja lapsiryhmän itsenäisen toiminnan ja yhteistoiminnan päämuoto*, josta sitten alkaa kasvaa esiin sääntöjen tiedostaminen ja kiinnostus sääntöleikkeihin sekä kyky kestää häviämisen mukanaan tuomia katkeria pettymyksiä.

Liikkuvien leikkien tarve kasvaa nyt kun kotipihat, pientareet ja metsänreunukset, jotka kokosivat lapset

omaehtoisiin yhteisiin puuhiin ovat paljolti muuttuneet sähköisiksi puhelimen ruuduiksi. Liikunnalla on merkitystä ja sillä on muitakin kuin terveysvaikutuksia. Kun on mitattu varhaiskasvatusikäisten lasten motorisia perustaitoja, on havaittu lasten liikkumistaitojen yhdistyvän myös lasten kognitiivisiin ja akateemisiin taitoihin, muistiin, oman toiminnan hallintaan, kieleen ja numeerisiin valmiuksiin (Jylänki et al. 2022). Piirileikit ja tanssit ovat myös tärkeä osa leikin perinnettä (Hoppu 2022; Korhonen 2005) ja ne antavat lapselle kokemuksen kohtaamisen kulttuurista ja liittymisestä muiden rytmiin.

Mitä entisaikojen leikeistä pitäisi pelastaa nykylastenkamareihin ja varhaiskasvatuksen käyttöön ja suunnitelmiin? *Paras leikkini* teoksessaan Marjatta Kalliala (2022) tekee yhteenvetoa vastaajajoukkonsa kuvaamista mieleen painuneista leikeistä, joista valtaosa on perinteisiä, pihaleikkejä, sääntöleikkejä ja niiden muunnelmia. Perinneleikeistä löytyvät parhaat juoksuleikit, ovathan ne käyneet läpi kaikkien aikaisempien sukupolvien seulan. Pihaleikit pitäisi elvyttää varhaiskasvatuksen tavoitteiseksi pedagogiseksi toiminnaksi.

Leikkiperinteen tutkimus

Leikin perinteen akateemisella tutkimuksella on Suomessa pitkä historia (Enäjärvi-Haavio 1932; Hirn 1918; Ranta-Knuuttila 1969; Jouhki 2026). Nykyisin myös varhaiskasvatustieteen kehittyminen on antanut leikin tutkimukselle uutta kasvualustaa ja tutkimusmetodeja, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että myös nuorimpien lasten leikkiä on analysoitu sen myötä, kun heidän osuutensa on kasvanut varhaiskasvatuksen ryhmissä. Vaikka emme voi syventyä leikkitutkimuksen perinteeseen, emmekä edes pedagogiseen tai psykologiseen leikin tutkimukseen (esim. Hakkarainen & al.2013; Helenius 1982; Hännikäinen & Munter 2018; Koivula 2010), niin huomattakoon kuitenkin, että liikumme kansainvälisillä vesillä.

Elsa Enäjärvi-Haavio (1932) oli folkloristi ja hänestä tuli meillä akateemisen leikin tutkimuksen perustajia. Hän saattoi todeta, että suomalaiset leikin kokoelmat ovat laajat, perustanaan H.A: Reinholmin yli neljäntuhannen leikin merkinnän kokoelma 1800-luvun puolivälistä; jatkeena1900-luvun alkuvuosikymmenien Toivo Okkolan kansakoulukeräyksen leikit ja niiden variantit (*nauriin leikistä* saatiin kokoon yli tuhat eri versiota). Nämä leikkikokoelmat muodostivat aineiston, joka tarjosi erinomaiset mahdollisuudet leikin eri tyyppien kansainväliseen vertailuun ja leikin perinteen leviämisen tutkimiseen. Tuota tutkimusperinnettä ei juuri ollut olemassa ennen Enäjärvi-Haavion aikaa, ei Suomessa sen paremmin kuin muissakaan maissa. Myöhemmin Raija Ranta-Knuuttila (1967) tutki lisensiaattityössään kahta suomalaista näytelmäleikkiä: nauriin leikki ja lampaan leikki. Lampaan leikki on hippaleikki, mutta Nauriin leikki on melkein näytelmä kaikkine kylvön vaiheineen, kellarivierailuineen ja kuulusteluineen, joihin liittyy myös sanallisia osuuksia ja kekseliästä vuoropuhelua. (ks. liite). Suomalaisen Kirjallisuuden seura on

edelleen jatkanut leikkien keräilytyötä. Tällä hetkellä toiveita herättää vuonna 2025 alkanut laaja Suomen Akatemian rahoittama historian ja etnologian alan tutkimusprojekti, jossa kysytään mm. kuinka lapsuuden kuvitellut maailmat muistetaan ja mitä ne paljastavat entisaikojen lasten sosiaalisesta ja kulttuurisesta vuorovaikutuksesta. *Lasten leikki elää ajassa – miten on käynyt mielikuvituksen,* pohtii Essi Jouhki (2026), yksi projektin tutkijoista.

Leikkiperinteemme on rikas. Omista lapsuudenkokemuksista 1950-luvulta muistan ulkoleikit: pallokoulu ja tikkumaa, jotka vertautuvat samaan sarjaan peilin ja kuvanveistäjän kanssa ja joita vaihdeltiin ruutu- ja naruhyppelyn, vinkin ja purkkiksen lomassa, kun saatiin kokoon sopivan kokoinen leikkiryhmä. Edelleenkin lapsia huvittaa oppia ottamaan koppia ”pallokoulussa”, jossa jokaisesta tavoitetusta kopista pääsee astumaan askelen kauemmas, seuraavalle luokalle. Ja lapset haluavat leikkiä tikkumaata, jossa potkaistun tikun tuottama lisämaa lasketaan kengänmitalla ja voidaan siirtää mihin suuntaan kotipesästä vain, sinne missä sitä voidaan parhaiten puolustaa. Erityisesti varhaiskasvatukseen soveltuvia perinneleikkejä tarjoavat meille kirjastoissa vanhat tutut: *Lystiä leikkiä* (1983): sekä *Pippurisäkki* (1988) ja tietenkin nettiajan jatkuvasti muuntuvat verkkolähteet.

Nykyisin luonnossa samoaminen vaatii aikuisten myötävaikutusta toisin kuin ennen. Valistunut opettaja tarttuu haasteeseen, koska tietää, että varhaisiän leikit ovat syntyvän luontosuhteen perusta. Ympäristö, kasvit ja eläimet opitaan tuntemaan ja niitä opitaan rakastamaan, kun ne kohdataan omakohtaisesti ja uudelleen myös lastenkirjoissa: *Tillin vartta vaapperaa kiipee kaksi etanaa*, kuten Laura Latvala runoilee Pikku Marjan eläinkirjassa. Pihamaalla lapsi opettaa toista ennustamaan: *Kukko vai kana?* Näin kysytään, kun vedetään heinän korresta ja syntyy pitempi tai lyhyempi ruohotupsu, pitkä on kukko, lyhyt on kana. *Etana, etana näytä sarves, onko huomenna pouta?* Nuo ennustukset ovat pikku episodeja lastenperinteestä. Ulkona tai sisällä voi ohjatusti leikkiä tutustumisleikkejä, joissa lapset oppivat tuntemaan toisensa ja alkavat muistaa toistensa nimet. Piirileikit rakentavat turvallisuuden tunnetta: siispä: *Kehrätkäämme silkkilankaa*. Mutta:

Ikä kultainen kuluvi
Aika armas rientelevi.

Ulkoilun jälkeen, voidaan istahtaa kysymään ja kehittelemään arvoituksia: *Ylössuin tyhjä, alassuin täysi. Mikä se on ? Mikä tikka syötäväksi kelpaa?* – Mitä kaikkea perinnearkusta löytyy, kun jokainen rupeaa omaansa kaivelemaan. *Onko koira kotona?* oli monen ryhmän viihdytysleikki ja myös sormuksen piilotusta oppivat lapset leikkimään omatoimisesti penkeillä viimeisiä odottaessaan siihen aikaan kun lapsiryhmissä harrastettiin koko ryhmän kokoontumisia. Grimmin sadut ja suomalaiset kansansadut, nykylapsia varten toimitettuina, lienevät edelleen joka lapsen perinnettä. Niitä voi lukea aina uudelleen, leikkiä

ryhmässä ja esittää pienvälineillä yhdessä aikuisten kanssa. Ehkä osa leikin tulevaisuudesta löytyykin teatterileikkityöpajoista (Grubert 2022; Korhonen 2005).

nuku nuku nurmilintu
väsy väsy västäräkki
nuku kun minä nukutan
väsy kun min' väsytän.

Lähteet

Fernald, A. & O´Neill, D.K. 1993. Parent – Child Play Descriptions and Implications

Enäjärvi-Haavio. E. 1932. The Games of Rich and Poor. A comparative study in traditional singing games. Finnish Academy of Science and Letters. FF Communications 100.(Folklore Fellows Communications).

Grubert, L. 2022." Eräs kykloopinosa huudahti: Makkaraksi!" Pohdintoja leikin ja teatterin välisestä suhteesta, Opinnäytetyö. Taideyliopisto, teatterikorkeakoulu.

Gutsmuths, J. 1796/2022. Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes. Legare Street Press.

Hakkarainen, P., Predikyte´, M., Jakkula, K. & Munter, H. 2013. Adult play guidance and children´s play development in a narrative playworld, European Early Childhood Education Research Journal 21(2) 213 – 225.

Helenius, A. 1982. Roolileikki ja lasten suhteet. Roolileikin tarkastelu lasten moraalisen kehityksen ja kasvatuksen kannalta. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 246, 1982. Jyväskylä.

Helenius, A. 2024. Leikin juurilla. Grano Oy. Omakustanne.

Hirn, Y. 1918. Leikkiä ja taidetta. WSOY.

Hoppu, P. 2022. Tanssi osana tapaninpäivän esityksiä, s. 20 – 27. Teoksessa Tanssikavalkadi. Näkemyksiä kansantanssikulttuurista. R. Korhonen E. Vilhonen (toim.) Kansanmusiikki-instituutti 114

Hännikäinen, M. & Munter, H. 2018. Toddler´s Play in Early Childhood Education Teoksessa P.K. Smith & J.L. Roopnarine (toim.) The Cambridge Handbook of Play: Developmental and Disciplinary Perspectives. Cambridgre University Press. Cambridge Handbooks in Psycholoy, 491 -510.

Jouhki, M. 2026. Lasten leikki elää ajassa – miten on käynyt mielikuvituksen? Tiedonportti: Jyväskylän yliopiston tieteen digilehti. 2026 ja viite

tutkimusprojektiin: Re-Imagining Childhood. Imagination as a Transdisciplinary Aproach to Exploring Past Childhoods (REIMAG). Kuviteltu lapsuus. Mielikuvitus ja leikki monitieteisenä näkökulmana elettyyn ja koettuun lapsuuden historiaan. Jyväskylän yliopisto. Historian ja etnologian laitos. 1.9. 2025 – 31.8.2029. https://www.jyu.fi/fi/blogikirjoitus/lasten-leikki-elaa-ajassa-miten-on-kaynyt-mielikuvituksen

Jylänki, P., Mbay, T., Hakkarainen, A., Sääkslahti, A. &Aunio, P. 2022. The effects of motor skill and physical activity interventions on preschoolers´cognitive and academic skills. A systematic review. Preventive Medicine. 1255. Artikkeli 106948.

Kalliala, M. 2022. Paras leikkini. Muumiohipasta vakoojaoraviin. Gaudeamus.

Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology, and Social Research, 390.

Korhonen, R. 2005. Pedagoginen draamaleikki kuusivuotiaiden esiopetuksessa. Opettajien kokemuksia draamaleikistä lasten oppimis- ja opetustilanteissa. Turun yliopiston julkaisuja C 224, Scripta Lingua Fennica Edita. Turun yliopisto.

Laaksonen, L. & Salo, M. 1983. Lystiä leikkiä. Perinnettä ja perinneleikkejä. Mannerheimin lastensuojelulitto P 13. Porvoo: WSOY.

Paley, V. 1990. The boy who would be a helicopter. Cambridge, MA. Harvard University Press.

Paley, V. 1993. You can´t say, you can´t play. Cambridge, MA. Harvard University Press.

Pippurisäkki. Haapalainen, S., Pietilä, M. & Tarvainen, M. 1988. Helsinki: Kirjayhtymä.

Ranta-Knuuttila, R. 1969. August Rheinholmista ja Toivo Okkolasta nykypäiviin. Kalevalaseuran vuosikirja 49. Porvoo: WSOY, 196 – 197.

Sillanpää, T. 2021. Tila, lapsi ja toimijuus. Lastentarha- ja päiväkotiarjen murrokset ja jatkuvuudet muistitietoaineistossa. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 119. Helsingin yliopisto.

Vuorisalo, M. 2013. Lasten kentät ja pääomat: osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkoodissa.

https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5205-1

Liite

Liitteessä on muutamia esimerkkejä leikkiperinteestä

Naurisvaras

Nauriin leikissä viljelijä perustaa aluksi naurismaan astumalla peltomaalle (leikkialue)istuttamaan nauriin siemenet (leikkijät ”kylvetään” yksi kerrallaan ja menevät aluksi kyykkyyn. Ne vähitellen kasvavat (ovat lopulta pystyssä seisomassa). Omistaja katselee kylvöstä ja yrittää kiertämällä varjella viljelyksiä. Ryhtyy sitten korjaamaan satoa Hänellä on ollut apulainenkin kylvöstä saakka. Vievät nyt jokaisen nauriin kainaloista taluttamalla kellariin. – Talven kuluessa apulainen huomaa jotakin unohtuneen kellariin ja saa keksimänsä syyn perusteella kolmesti avaimen

käyttöönsä. Joka kerta hän vie pataan nauriita. Lopulta kellari on tyhjä, pata täysi. Isäntä huomaa tilanteen ja lähtee selvittämään sitä. Hän löytää padan (padan kohta on ympyröity maahan). Tuoksinassa pata kaatuu, nauriit karkaavat piiloihin. Sitten ne jokainen vuorollaan etsitään ja sitä mukaa kuulustellaan, (*Missäs olit?,* nauris vastaa *Pippilässä Papplassa; Mitä siellä tekemässä* ,–(nauris vastaa jotakin työtä mainiten) *Mitä toit minulle?* Vastauksen perusteella karkulainen hyväksytään kehumalla: *Hyvä nauris!* tai huono (isäntää tuomisillaan pilkkaavat nauriit hylätään biojätteisiin, tunkiolle.

Lampaan leikki

Leikin alussa yksi on susi, yksi lammas, toiset leikkijät kiviä maassa. Lammas pakenee sutta. Turvaan pääsee, jos lammas hyppää kiven yli ja laskeutuu sen viereen uudeksi kiveksi. Kivestä, jonka yli lammas hyppäsi tulee uusi susi ja sudesta lammas.

Yö ja päivä

Guts-Muthsin leikkikirjan leikissä *Yö ja päivä* tarvitaan apuväline, heittämiseen soveltuva levy/pahvineliö. Valkoinen puoli on päivä, musta puoli on yö. Leikkijät jakautuvat tasan kahteen puolueeseen (yö ja päivä) sopivan juoksumatkan päähän toisistaan vastakkaisille seinämille tai maahan merkityn viivan taa. Leikin alkajaislorulla heittäjäksi valittu lapsi heittää levyä. *Kukaan ei saa katsoa* heittämistä, mutta heittäjä, tuloksen saatuaan huutaa: Yö/ päivä. Se puolue, jonka nimi huudetaan ottaa kiinni niin monta vastapuolen juoksijaa kuin mahdollista. Huudettaessa aina molemmat puolet lähtevät täysin voimin juoksemaan toisen puolen päätyyn: Vastapuoli ei *saa jäädä vaanimaan* tulijoita turvan, *riin*, eteen. Kun kaikki on saatu kiinni, heittäjä vaihtuu.

Vielä suullista perinnettä

Arvoitukset:

Mikä edestakaisin menee paikallaan liikkumatta? Arvaa mikä se on! (tie)
Nelijalkainen, leveäselkäinen (pöytä)
Jaloitta kulkee siivittä lentää (aika)
Kantaa suurta puuta, vaan ei kanna pientä luuta (vesi)
Puree, nipistää, vaikkei ole kynsiä eikä hampaita (pakkanen)
Yön täysi, päivän tyhjä: Mikä se on? (sänky)
Ylössuin tyhjä, alassuin täysi, arvaa mikä se on (hattu)
Läpi näkyy, lämpimän pitää. Mikä se on! (ikkuna)
Molemmista päistä on tuhannen tuhatta, keskeltä on yksi. Arvaa mikä? (kasvava puu)
Lakkeja laumana maassa, päistä ei puhettakaan. (sieniä)
Mikä kyyry kynnyksellä, mikä kääry lattialla, mikä vikkelä sopessa. (kissa)
Kaksi päätä, neljä korvaa, neljä silmää, kuusi jalkaa. Mikä se on? (ratsastaja ja hevonen)
Punainen orsi , valkoisia kanoja täynnä (Ikenet ja hampaat)
Mitä kaikki ihmiset tekevät yhtä aikaa (hengittävät)

Sananlaskut

Niin metsä vastaa, kuin siihen huudetaan
Joka toiselle kuoppaa kaivaa, se itse siihen lankeaa.
Voi kauhistuksen kanahäkki!
Meni kuin hohtimet kaivoon!
Vahingosta viisastuu.
Oppia ikä kaikki.
Parempi katsoa kuin katua.
Minkä nuorena oppii, sen vanhana taitaa.
Kyllä työ tekijäänsä neuvoo.
Tyvestä puuhun noustaan.
Nuttu nurin, onni oikein!
Lisänä rikka rokassa, hämähäkki taikinassa!
E kaikki kultaa, mikä kiiltää eikä hopeaa, mikä hohtaa.
Ei kysyvä tieltä eksy.
Ei auta itku markkinoilla.

Lasten kiusoitteluja, kompia, kysymyksiä ja toivomuksia on käytössä edelleen.
Älä luule luuta lihaks pässinpäätä paistinpalaks!
Mikä tikka syötäväksi kelpaa (Mustikka)
Mikä tori kävelee. (Tohtori)

Yksi muna kypsyy viidessä minuutissa. Entäpä viisi munaa?
Ei kunnian kukko laula, jos et tuotakaan tiedä..…

Hiiri hiiri hiukkahammas, täss´ on sulle maitohammas, anna mulle rautahammas!
Etana, etana näytä sarves, onko huomenna pouta.
Lennä lennä leppäkerttu ison kiven juureen, siellä isäs, äitis keittää makeata puuroo.

Kuu kiurusta kesään, puoli kuuta peipposesta, västäräkistä vähäsen, pääskysestä ei päivääkään.

Hyvä Tuomas joulun tuopi.

Täällä saa leikkiä! - Lastentarhamuseo varhaiskasvatuksen kulttuuriperinnön välittäjänä ja tallentajana

Susanna Gillberg, Taina Sillanpää ja Fredrika Visuri

Jotkin asiat menneisyydessä koetaan yhteisön nykyisyyden ja tulevaisuuden kannalta niin tärkeiksi, että niitä halutaan vaalia, säilyttää ja siirtää tuleville sukupolville. Kulttuuriperinnössä on aina kyse valinnoista ja sitä tuotetaan määrittelemällä jotkin ilmiöt, esineet ja paikat kulttuuriperinnön kohteeksi ja käsittelemällä ja kohtelemalla niitä sen mukaisesti. (Lähdesmäki ym. 2023.) Helsingissä sijaitsevassa Lastentarhamuseossa kulttuuriperintö ja sen säilyttäminen, tallentaminen ja välittäminen määrittyvät sitä ylläpitävän Ebeneser-säätiön tarkoitusperien mukaisesti arvokasta varhaislapsuutta edistäen.

Ebeneser-säätiön tarkoituksena on tukea varhaiskasvatusta ja vanhemmuutta sekä vaalia lastentarhatyön kulttuurihistoriallista merkitystä. Suomalaisen lastentarhatyön pitkä ja merkittävä historia tekee säätiöstä keskeisen ja tärkeän toimijan varhaiskasvatuksen kentällä. Lastentarhamuseossa lapsuus nähdään historiallisesti eri aikoina toteutuneena, elettynä ja muisteltuna lastentarhalapsuutena ja toisaalta tämän päivän ja tulevaisuuden päiväkotilapsuutena. Museo luo siltaa eri aikojen lapsuuksien välille ja historian innoittamana suunnittelee ja toteuttaa myös uusia innovaatioita tähän päivään ja tulevaan.

Historiatietoisuus sisältää yhteisöllisen ulottuvuuden, joissa tarinoilla on tärkeä merkitys. Lastentarhamuseo toimii varhaiskasvatuksen opettajien identiteetin tukijana ja kertoo lastentarhanopettajankoulutuksen pitkästä ja vaikuttavasta historiasta sekä lastentarhanopettajien työn merkityksestä eri aikoina. Varhaiskasvatuksen historian tunteminen auttaa ymmärtämään myös tämän päivän toimintaa sekä pohtimaan tulevaisuuden valintoja. Museo tarjoaakin yhteisöllisen alustan tutkimiselle, toiminnalle, keskusteluille ja muistelulle.

Kulttuuriperintö sisältää aina myös ristiriitoja, jossa eri aikojen arvot ja toiminnot ovat vastakkain. Museo voi toimia paikkana, joka tuo esiin ja lisää ihmisten tietoisuutta ja ymmärrystä kulttuuriperinnön erilaisista merkityksistä ja arvoista ja niihin kiinnittyvistä historiallisista ja nykyisistä valtasuhteista. (Van Huis 2019.) Lastentarhamuseossa näitä ristiriitoja käsitellään muun muassa eri kulttuurien lasten sekä sukupuoliroolien näkökulmasta. Lastentarhatoiminnan historiassa eri kulttuurien lasten elämään tutustuttiin paikoin hyvin yksinkertaistetussa muodossa. Esimerkiksi tämän päivän näkökulmasta kyseenalaisia ”intiaanileikkejä” leikittiin 1940-luvulta alkaen lastentarhoissa paljon. Myös laululeikkien rekvisiitta noudatti stereotyyppistä kaavaa muun muassa sukupuolitettu-

jen leikkiroolien ja asusteiden muodossa (ks. Sillanpää & Ylitapio-Mäntylä 2024). Omassa historiallisessa yhteydessään edellä mainitut toiminnot nähtiin luontevana lasten elämän rikastuttajina ja laajentajina, mutta tänä päivänä ihmisarvo ja yhdenvertainen kohtelu toteutuu kunnioittamalla eri kulttuureja ja niiden perinteitä ilman yksinkertaistavaa sävyä. Näitä kysymyksiä on hyvä tuoda esille myös museoyleisölle.

Kulttuuriperintöön liittyy aina myös tilallisuus. Kulttuuriperintöä luodaan ja se kiinnittyy tiettyihin paikkoihin. (Lähdesmäki ym. 2023; Visuri & Pielikko 2023; Sillanpää 2021; 2023). Lastentarhamuseon näyttelyt, opastukset ja tapahtumat sekä toimintaympäristö on suunniteltu vastaamaan eri-ikäisten museokävijöiden tarpeita ja se toimii myös varhaiskasvatuksen oppimisympäristönä. Lastentarhamuseo toimii arkkitehti Wivi Lönnin suunnittelemassa, vuonna 1908 kansanlastentarhaksi ja seminaariksi valmistuneessa Ebeneser-talossa, jolla on rakennuksena erityinen rooli varhaiskasvatuksen identiteetin rakentajana ja voimavarana. Monilla ihmisillä on jonkinlainen suhde tai side Ebeneser-taloon sekä kokemuksia talossa eri aikoina tapahtuneesta toiminnasta. Joku on käynyt talossa lapsena lastentarhassa, joku opiskellut siellä lastentarhanopettajaksi.

Lastentarhamuseossa lapsuus nähdään moniäänisenä, osallistavana, tasa-arvoisena, yhteisöllisenä ja toiminnallisena. Museossa tuetaan vanhemmuutta ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden laadukasta pedagogista toimintaa ylisukupolvista vuorovaikutusta unohtamatta. Ebeneser-säätiön STEA-rahoitteisessa hankkeessa (2015–2018) kehitettiin erityisesti päiväkotiympäristöön soveltuva Aikamatkalla-toimintamalli, joka on luova ja lapsilähtöinen työtapa lasten ja perheiden osallisuuden, yhteisöllisyyden ja kulttuurisen kohtaamisen lisäämiseen varhaiskasvatuksessa. Toiminnassa hyödynnetään perheiltä saatuja pieniä muistoja ja omia materiaaleja, kuten valokuvia, esineitä ja tekstiilejä. Aikamatkalla opitaan arvostamaan omaa ja toisten historiaa ja luomaan tulevaisuutta yhdessä, kun lapset, perheet ja varhaiskasvatuksen työntekijät kohtaavat toisensa kaikille yhteisellä, ylisukupolvisista kokemuksista koostuvalla lapsuuden kentällä. (Sillanpää, Lauerma & Holopainen 2018.)

Lastentarhamuseo kehittää erityisesti pienten lasten museopedagogiikkaa sekä innovoi lastentarhatyön historiaa tähän päivään sopivin menetelmin. Esimerkiksi fröbeliläiset jättipalikat on yhdessä taiteilija Alexander Reichsteinin kanssa kehitelty innovaatio, joka pohjautuu Friedrich Fröbelin luomiin leikkilahjoihin, erityisesti Fröbelin palikoihin. Jättipalikoilla rakennettaessa korostuu kehollisuus ja yhdessä tekeminen, kun taas pienet puiset palikat kehittävät enemmän hienomotorisia taitoja ja yksilötyöskentelyä. Suuren kokonsa vuoksi jättipalikat tarjoavat pienelle lapselle kokonaisvaltaisen ja kehollisen rakentelukokemuksen, jossa jokaisen leikin lopputulos on aina erinäköinen. (Visuri & Gillberg 2023; Sillanpää ym. 2022.)

Kokemuksellinen kulttuuriperintö

Lastentarhamuseon perusnäyttely ”Kansanlastentarha – Helsinginkatu 3–5” esittelee suomalaisen lastentarhatyön historian ensimmäisiä vuosikymmeniä. Historiaa lähestytään erityisesti leikin, työkasvatuksen, kädentaitojen, pedagogiikan ja arkkitehtuurin kautta.

Varsinaiset museoesineet ovat vitriineissä lasin takana, mutta niiden rinnalle on asetettu runsaasti esiteltävään teemaan liittyvää esineistöä, johon yleisö voi tutustua eri aisteja hyödyntäen. Tutkittavat esineet kiehtovat museoyleisöä poikkeuksetta. Ne herättävät vanhemmissa kävijöissä muistoja ja johdattavat nuoremmat leikin maailmaan. Leikkivä aikuinenkaan ei ole poikkeuksellinen näky Lastentarhamuseossa.

Mahdollisuus tutkia museoympäristöä fyysisesti ja toimia siinä on ollut tietoinen lähtökohta näyttelysuunnittelussa. Yksi museon tärkeimmistä kohderyhmistä ovat varhaiskasvatusikäiset lapset, ja toiminnallisuus on heille luontainen tapa tutustua ja oppia uutta. Toiminta saa usein nopeasti juonellisia piirteitä ja muuttuu huomaamatta leikiksi. Vaikka kulttuurihistoriallinen museo tarkastelee menneisyyttä, näyttelyn teemat kytkeytyvät myös nykyhetkeen. Näin eri-ikäisten on helppo osallistua lasten leikkiin ja tuoda siihen omia kokemuksiaan. Osa kokeiltavissa olevista esineistä on nykymaailman silmin vieraita ja ne herättävät lapsissa kysymyksiä, jolloin tarvitaan aikuisen apua esittelemään kyseisen esineen toimintaa ja mahdollisuuksia. Yksi näyttelyn keskeisistä tavoitteista on synnyttää dialogia yksilöiden ja sukupolvien välille.

Opastetut ryhmävierailut mahdollistavat kuratoidun vierailun toteuttamisen päiväkoti-, opiskelija- ja aikuisryhmille. Onnistuneen vierailun perustana on oppaan, museoympäristön ja ryhmän välinen dialogi. Tiedon välittämisessä korostetaan kokemuksellisuutta ja tuetaan ryhmän omien oivallusten syntymistä. Lapsiryhmäopastukset ovat aina toiminnallisia ja perustuvat juonellisuuteen. Myös museossa vierailevia alan opiskelijoita rohkaistaan toimimaan museoympäristössä, jolloin heillä on mahdollisuus kokea vierailu syvemmin. Mahdollisuus koskea esineisiin voimistaa yhteyttä historiaan ja tuo pintaan muistoja, jotka yksilö on saattanut unohtaa. Varttuneemman museoyleisön kanssa hyödynnetään menetelmänä muistelua, joka tarkoin valittujen kysymysten saattelemana turvallisessa ilmapiirissä herkistää muistamaan omaa lapsuutta.

Lastentarhamuseossa vierailee paljon kansainvälistä yleisöä. Pienen museon vahvuutena on, että keskustelua syntyy luontevasti myös yksityishenkilöiden kesken museovierailulla. Museon tavoitteena on laajentaa näkökulmaa sekä rohkaista pohtimaan syvemmin ja ymmärtämään eri lähtökohtia. Tällöin parhaimmillaan voidaan saavuttaa taso, jolla voidaan tuntea yhteyttä, vaikka kokemuspohjat olisivat lähtökohtaisesti erilaisia. Tämä ei rajoitu vain kansainvälisiin vieraisiin, sillä myös Suomen sisällä on kulttuuritaustal-

taan hyvin laaja kirjo ihmisiä.

Kulttuuriperintö museokokoelmissa

Varhaiskasvatuksen kulttuuriperintö syntyy päiväkotien päivittäisen toiminnan myötä. Se siirtyy sukupolvelta toiselle ja myös muuttuu matkan varrella. Sen tuottamiseen osallistuvat niin työntekijät, lapset kuin vanhemmatkin, jotka kaikki ovat lenkkejä pitkässä kulttuuriperinnön ketjussa. Se ei kuitenkaan säily itsestään, vaan vaatii aktiivista ja tietoista työtä ja valintojen tekemistä.

Lastentarhamuseon tehtävänä on tallentaa valtakunnallisesti resurssiensa puitteissa varhaiskasvatukseen liittyviä ilmiöitä tulevien sukupolvien tutkittavaksi. Museon kokoelmissa on esineitä ja valokuvia 1800-luvun lopusta nykypäivään asti. Esinekokoelmista löytyy esimerkiksi lasten leluja Fröbelin palikoista Frozen-peliin, pedagogista materiaalia ompelukuvista lorukortteihin sekä suurempia esineitä pukkisängystä kolmipyörään. Määrällisesti suurin esinekokoelma on muodostettu Ebeneserin lastentarhasta ja lastentarhanopettajakoulutuksesta. Valokuvakokoelmat kattavat koko 1900-luvun ja ulottuvat aina 2020-luvulle saakka. Kuvat kertovat niin arjen toiminnasta kuin retkistä, juhlista ja lastentarhanopettajien koulutuksestakin. Aineisto liittyy kokoelmien muodostumishistorian vuoksi suurelta osaksi Helsinkiin, mutta sisältää myös paljon kuvia ja esineitä ympäri Suomea. Yksittäiset esineet, valokuvat voivatkin kertoa varhaiskasvatuksen historiasta laajemminkin kuin vain yksittäisen päiväkodin tai kaupungin osalta.

Museokokoelmat ovat arvokasta tutkimusaineistoa, jonka avulla voidaan muodostaa kuva siitä, mitä oikeastaan on varhaiskasvatuksen kulttuuriperintö. Kokoelmat eivät ole vain esineitä tai valokuvia, vaan historiallisia lähteitä. Lastentarhamuseon kokoelmat karttuvat kahdella tavalla: passiivisesti yksityishenkilöiden ja päiväkotien oma-aloitteisten lahjoitusten myötä sekä museon oman aktiivisen tallentamisen kautta. Suurin osa esineistä ja valokuvista on lahjoitettu suoraan päiväkodeista.

Esineen museoarvoa lisäävät tarkat taustatiedot sen valmistuksesta ja käytöstä. Ihmisten jakamat muistot täydentävät esineiden ja valokuvien välittämää kokonaiskuvaa. Museo etsii kokoelmiinsa sekä yleisesti varhaiskasvatuksesta kertovia esineitä että pienempiä kuriositeetteja. Esimerkiksi pienet lapsille mitoitetut silitysraudat kertovat 1900-luvun alkupuolen työkasvatuksesta, jota toteutettiin kaikissa lastentarhoissa. Niitä onkin kokoelmissa jo useita, joten juuri niiden kartuttamisen sijaan kiinnostus kohdistuu siihen, miten ilmiö on muuttunut ja millaisina esineinä se nykyisin näyttäytyy.

Kokoelmissa on myös esimerkkejä yksittäisten päiväkotien toiminnasta, ja erityisesti näissä tapauksissa sanalliset tiedot esineen merkityksestä ovat tärkeitä. Esimerkkeinä tällaisista kuriositeeteista ovat lasten syntymäpäiviin liittyvät rituaalit: eräässä päiväkodissa muovinen, rumpua soittava apinalelu vedettiin käyntiin, jolloin se liikkui aina syntymäpäiväsankarin

luo, toisessa otettiin esiin itse askarreltu syntymäpäiväkakku ja lapsi sai valita pienen aarteen aarrearkusta. Yhdessä päiväkodissa lastentarhanopettajan opiskeluaikanaan valmistamat käsinuket Johan Ludvig ja Fredrika Runebergistä tulivat jokaisena Runebergin päivänä kertomaan heidän elämästään ja lapsistaan.

Lastentarhamuseoon tarjotaan myös paljon esineitä, joita ei ole mahdollista ottaa vastaan. Tärkeimpänä kriteerinä on, että esine liittyy jollain tavalla varhaiskasvatukseen. Sen vastaanottamiseen vaikuttaa myös se, onko esinettä kokoelmissa jo ennestään. Usein lastentarhoissa ja päiväkodeissa on käytetty samanlaisia välineitä, jolloin kokoelmiin on päätynyt samanlainen esine jo aiemmin. Toisinaan museon säilytystilat vaikuttavat valintaan, eikä kaikkea voida säilyttää. Tällaisissa tapauksissa museo kannustaa myös päiväkoteja suojelemaan itse omaa kulttuuriperintöään. Erilaisten vitriinien ja ”museohyllyjen” lisäksi päiväkodin omista vanhoista ja uudemmistakin välineistä voidaan koota pedagoginen kokonaisuus, jonka avulla lasten kanssa päästään tutustumaan juuri sen oman päiväkodin historiaan. Tällaisilla leluilla leikittiin, kun lapset ihan ensimmäistä kertaa tulivat tänne, mitähän tällaisella välineellä on voitu tehdä, kokeilkaapa miltä tällainen tuntuu käsissä – esineet ja valokuvat voivat virittää mitä monipuolisimpaan toimintaan! Lapset ja työntekijät jatkavat omalta osaltaan päiväkodin historiaa.

Museo ei ainoastaan säilytä kulttuuriperintöä, vaan myös luo sitä valinnoillaan. Museo ei myöskään tallenna vain historiaa, vaan myös nykyhetken ilmiöitä. Tällaista nykydokumentointia voidaan toteuttaa valokuvaamalla, haastattelemalla, tallentamalla esineitä kokoelmaan tai esimerkiksi erilaisten kyselyiden muodossa. Keskeinen pohdinnan aihe onkin se, mitä tämän päivän varhaiskasvatuksesta halutaan tuleville sukupolville tallentaa. Mitä tulevaisuuden tutkijat haluaisivat tietää 2020-luvun päiväkodeista? Tähän mennessä Lastentarhamuseo on dokumentoinut esimerkiksi kestävän kehityksen näkökulmia, lelujen ja pedagogisen materiaalin hankintaa, kevään 2020 poikkeusoloja sekä tiloja, toimintaa ja pihaleikkejä. Dokumentointiaineisto on jo myös tutkijoiden hyödynnettävissä. (Gillberg & Visuri 2026; Gillberg & Ruokonen 2022.)

Yhteinen kulttuuriperintö, yhteiset kokoelmat

Museokokoelmat ovat kaikkien meidän yhteistä kulttuuriperintöämme. Lastentarhamuseo pyrkii avaamaan kokoelmiaan yleisön käyttöön mahdollisimman laajasti. Esimerkiksi esine- ja valokuvakokoelman kuvia pääsee selaamaan ja käyttämään vapaasti hakupalvelu Finnan kautta. Kuvia julkaistaan jatkuvasti lisää tietosuoja- ja tekijänoikeusnäkökulmat huomioiden. Lastentarhatyön historiaan keskittynyt Ebeneser-säätiön arkisto sijaitsee nykyään Työväen Arkistossa, ja Lastentarhamuseo osaa myös opastaa tutkijat oikean aineiston äärelle.

Kokoelmiin pääsee tutustumaan

myös Lastentarhamuseon näyttelyissä, esimerkiksi 1900-luvun alun lastentarhatoiminnasta kertovassa perusnäyttelyssä. Pienillä vaihtuvilla näyttelyillä tuodaan esille myös tuoreempaa historiaa, peilataan ilmiöitä nykyhetkeen sekä osallistetaan yleisöä muistelemaan omaa varhaislapsuuttaan. Näin museokokemuksesta tulee omakohtaisempi.

Erilaisia nostoja kokoelmista tehdään museon verkkosivuille ja sosiaaliseen mediaan, jolloin ne tavoittavat laajemman joukon ihmisiä. Museon pyrkimyksenä on, että kokoelmien kautta päiväkotien työntekijöillä, entisillä päiväkotilapsilla ja kaikilla meillä olisi mahdollisuus tunnistaa omaa historiaamme. Kokoelmat eivät ole vain menneisyyden säilyttämistä, vaan väline, jonka avulla varhaiskasvatuksen kulttuuriperintöä jatkuvasti rakennetaan, tulkitaan ja välitetään eteenpäin.

Historialla on Lastentarhamuseon näkökulmasta itseisarvo, minkä lisäksi museo tuo asiantuntijuutensa myös tämän päivän varhaiskasvatuskeskusteluun ja on aktiivinen museo- ja kulttuurialan kysymyksissä. Lastentarhamuseon toiminta ja näyttelyt pohjautuvat tutkittuun tietoon ja opastuksilla erotetaan toisistaan muistitietoon pohjautuvat ihmisten jakamat kokemukset ja virallinen tieto – molemmilla on tärkeä rooli varhaiskasvatuksen historian kuvaajana ja historiatietoisuuden laajentajana. Museo myös tuottaa historiallista tutkimusta omaan aihepiiriinsä liittyen.

Lue lisää

Lastentarhamuseo.fi

Lastentarhamuseon aineistot Finna.fi:ssä: https://finna.fi/Search/Results?filter=~building:%220/Lastentarhamuseo/%22

Lähteet

Gillberg, S., & Ruokonen, I. (2022). Varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia koronapandemian aiheuttamista muutoksista työssä keväällä 2020. *Kasvatus & Aika,* 16(1), 42–66. https://doi.org/10.33350/ka.111295

Gillberg, S. & Visuri, F. (2026). Contemporary Collecting and Use of Collections on Digital Platforms in the Kindergarten Museum. *Significance, Diversity, and Future(s) of Collections on Educational History: 19th International Symposium on School Museums and Collections of Educational History* (SMCEH19). BBF Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF. https://doi.org/10.25658/rb4m-m144

Lähdesmäki T., Kähkönen, S. Paqvalén R. & Johanna Turunen (2024). *Kenen kulttuuriperintö? Tunteet, tilat & teot*. Tampere: Vastapaino.

Sillanpää T., Lauerma, L. & Holopainen, A. (2018). *Aikamatkalla perheiden kanssa – Välineitä osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa. 2018. Helsinki: Grano.*

Sillanpää, T. (2023). The Children's Scale in Finnish Kindergarten Interiors from 1920s to 1980s. *The Nordic Journal of Educational History. Vol. 10 No. 2 (2023): Special Issue: The Eighth Nordic Conference on the History of Education.*

Sillanpää, T., Visuri F. & Ruokonen I. (2022). Froebel box – a tool for participatory and creative learning. *Global Educational Review Vol. 9 No. 4*

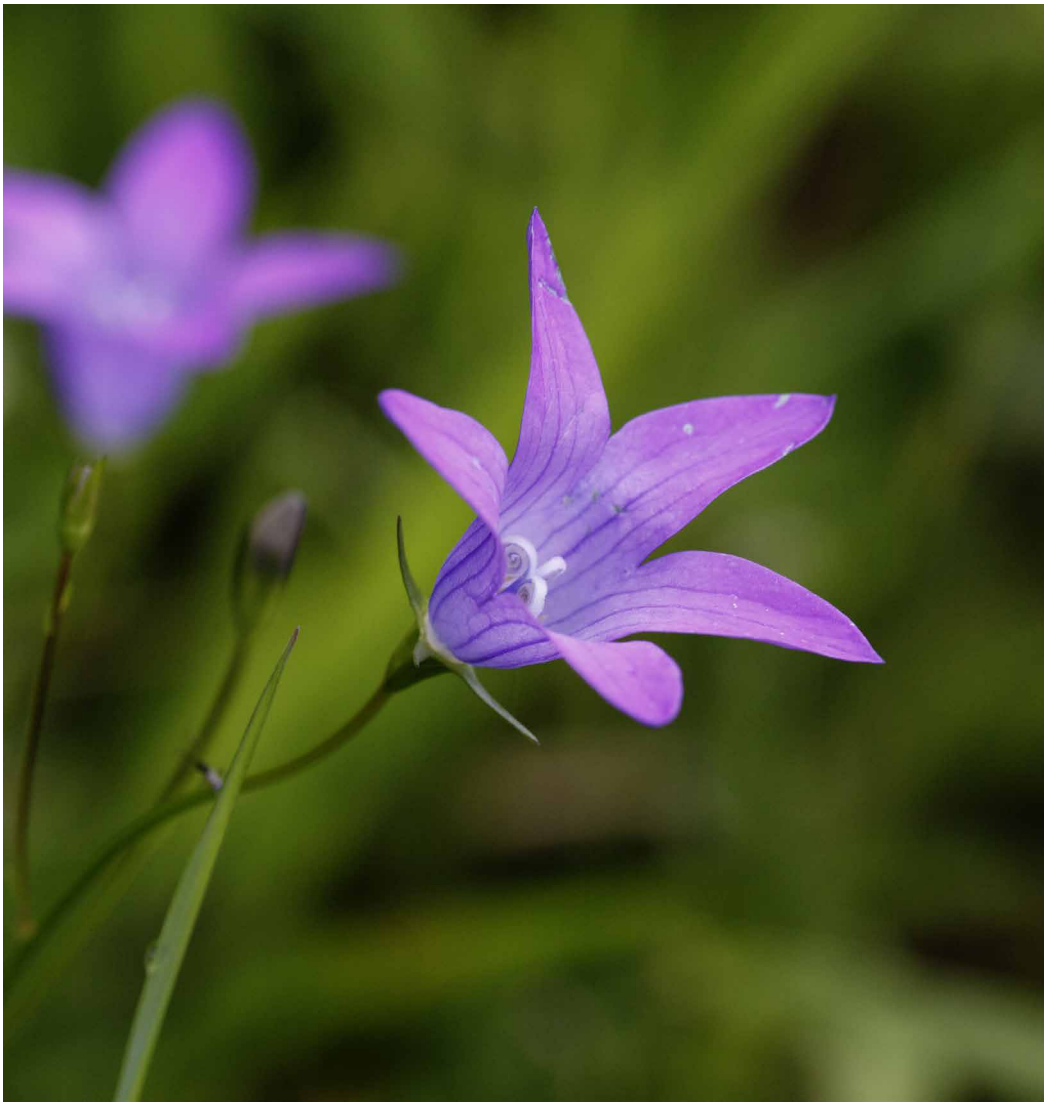
Sillanpää T. (2021). *Tila, lapsi ja toimijuus – Lastentarha- ja päiväkotiarjen murroksia ja jatkuvuuksia muistitietoaineistoissa.* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7451-2

Sillanpää T. & Ylitapio-Mäntylä O. (2024). Tyttöjen tila lastentarhoissa ja päiväkodeissa 1940–80-luvuilla. *Kasvatus & Aika* 18 (4) 2024, 46–65. https://doi.org/10.33350/ka.142548

Van Huis, I. (2019). Contesting Cultural Heritage: Decolonizing the Tropenmuseum as an Intervention in the Dutch/European Memory Complex. Kirjassa T. Lähdesmäki ym. (toim.), *Dissonant Heritages and Memories in Contemporary Europe,* Palgrave Studies in Cultural Heritage and Conflict, https://doi.org/10.1007/978-3-030-11464-0_8

Visuri, F. & Pielikko, H. (2023). Ebeneser-talon piha – Kohti yhteisöllistä, toiminnallista ja kestävää kaupunkitilaa. Teoksessa K. Lento, J. Jäppinen & J. Donner (toim.) *Ulkona museossa – Museon pihan ja puutarhan monet mahdollisuudet.* Helsingin kaupunginmuseo, 126–133. https://www.hel.fi/static/julkaisut/kulttuuri-vapaa-aika/ulkona-museossa.pdf

Visuri, F. & Gillberg, S. (2023). The Encounter of the Froebel Blocks and the Giant-Sized Blocks. Teoksessa T. Bruce, Y. Nishida, S. Powell, H. Wasmuth & J. Whinnett (toim.) *The Bloomsbury Handbook to Friedrich Froebel*. Bloomsbury, 319–327.



V LUKU

TAIDEKASVATUKSEN PERINNEKULTTUURISIA NÄKÖKULMIA

Kulttuuriperinnön siirtäminen lapsille paritanssin välityksellä: Kehityksellinen ja sosiokulttuurinen näkökulma

Elisa Ahonen ja Liisa Kontturi-Paasikko

Kirjoittajien esittely

Kirjoittajat ovat toimineet alle kouluikäisten lasten kanssa varhaiskasvatuksessa, sosiaalialalla ja tanssinopetuksen parissa. Musiikkiin liikkuminen, ohjattu luovuuden käyttäminen ja tanssi ovat kirjoittajien kokemusten mukaan kaikissa tilanteissa olleet niitä asioita, joista on ollut monenlaista apua niin arjessa kuin erilaisissa haastavissa tilanteissa, joita pienten lasten kanssa vääjäämättä tulee.

Yhdistämällä tanssinopettajan substanssiosaamisen sosionomin ja varhaiskasvatuksen ammattilaisen ymmärrykseen lapsen kehityksestä, kirjoittajat ovat saaneet kokea ja havainnollistaa kuinka paritanssi toimii siltana motorisen oppimisen ja sosiaalisen kyvykkyyden välillä. Paritanssi on väline lapsen itsetunnon, kehonkuvan ja vuorovaikutustaitojen vahvistamiseen ja se on edellisten lisäksi erinomainen tapa tuoda suomalaista kulttuuriperimää lasten arkeen jo varhaisessa iässä.

Artikkelin alussa tarkastellaan paritanssia ilmiönä, tämän jälkeen kirjoittajat jakavat kokemuksiaan siitä, miten paritanssin elementtejä voi tuoda varhaiskasvatukseen korostamalla sen merkittävimpiä arvoja ja siirtämällä arvokasta suomalaista kulttuuriperintöä tuleville sukupolville.

Artikkeli nojaa sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen tapahtuu yhteisessä toiminnassa, kehollisessa vuorovaikutuksessa ja kulttuuristen käytäntöjen kautta.

Miksi juuri paritanssi?

Ihminen on psyko-fyysis-sosiaalinen kokonaisuus, jonka hyvinvointi rakentuu aktiivisuuden, kognitiivisen prosessoinnin ja sosiaalisten suhteiden vuorovaikutukseen. Tanssi ei ole ainoastaan motorinen suoritus, vaan monitasoinen prosessi, joka yhdistää aivojen motoriset, sensoriset ja empaattiset verkostot ainutlaatuisella tavalla. (Poikanen, 2018) Paritanssissa on paljon erityispiirteitä, jotka tarjoavat poikkeuksellisen hedelmällisen alustan lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukemiseen ja elävän kulttuuriperinnön siirtämiseen.

Paritanssi ei siis missään nimessä ole "vain aikuisten juttu", vaan parhaimmassa tapauksessa kokonaisvaltaisen pedagogiikan helmi. Kuten Taideyliopiston

(2020-2024) tutkimuspuheenvuoroissa on tuotu esiin, tanssi on kehollisen dialogin muoto, joka opettaa lapselle läsnäoloa ja toisen

kunnioittamista tavalla, jota perinteinen liikunta ei tavoita. Kulttuuriperinnön siirtämisen osalta Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran (2025) ja opetusalan asiantuntijoiden yhteistyössä on korostettu, että aineeton kulttuuriperintö, kuten tanssi, elää ja uudistuu juuri lasten ja nuorten välisessä vuorovaikutuksessa, kun se tuodaan osaksi nykyaikaista pedagogista ympäristöä. Tämä on juuri se, mitä suomalainen paritanssikulttuuri tarvitsee ja mikä on elävän kulttuuriperinnön siirtämistä parhaimmillaan.

Tiivis katsaus suomalaisen lavatanssin historiaan

Suomalaisen lavatanssin historia heijastaa yhteiskunnallista murrosta 1800-luvun lopulta nykypäivään. Hakulinen-Jokipiin (2007) mukaan tanssilava-sana on esiintynyt sanomalehtikirjastossa ensimmäisen kerran vuonna 1879. Historiallisesti lavatanssit ovat olleet keskeinen sosiokulttuurisen statuksen muuttumisen paikka: tansseihin osallistuminen merkitsi nuorelle siirtymistä aikuisuuden kynnykselle. Lavatanssit ovat toimineet sosiaalisten normien, kohtaamisen ja yhteisöllisyyden oppimisympäristönä, joka on luontevaa siirtää myös varhaiskasvatukseen.

Kirkonpelto ja Kontturi-Paasikko (2024) kertovat nykyaikaisen paritanssin ja sen opetuskulttuurin kehittyneen 1980-ja 90-luvuilla, jolloin Suomessa alkoi niin alan ammatillinen koulutus kuin eri tahojen järjestämät lavatanssin ohjaajakoulutukset.

Nämä saivat aikaan paritanssiharrastuksen valtavan laajenemisen. Sen sijaan, että tanssikursseilta haetaan "yleissivistävä" perustaita seuratanssista on tullut tavoitteellinen harrastus ja lukuisille ihmisille jopa elämäntapa.

Paritanssin tilanne vuonna 2026

Kirkonpelto ja Kontturi-Paasikko kuvaavat lavatanssia eräänlaiseksi sateenvarjoksi, jonka alle mahtuu yli kahtakymmentä tanssilajia eri paritanssiperheistä. Tanssilavoille yli vuosisataisen perinteen kautta muodostunut lavaetiketti on kovaa vauhtia muuttumassa ja murtumassa, kun sukupolven vaihdos suurista ikäluokista heidän lapsenlapsiinsa on tapahtumassa.

Muutos näkyy esimerkiksi siinä, että aiemmat, sukupuolisidonnaiset roolijaot ovat murtumassa. Paritanssin kentällä on siirrytty yhä vahvemmin pois

mies-nainen-jaottelusta kohti viejä-seuraaja-käsitteistöä. Tämä terminologinen ja asenteellinen muutos avaa uudenlaisia mahdollisuuksia tarkastella paritanssia puhtaasti sosiaalisesta ja vuorovaikutteisesta näkökulmasta ilman, että mukana on parinmuodostukseen liittyvää vanhaa taakkaa.

Varhaiskasvatuksen kontekstissa tämä kehitys tekee paritanssiperinteestä entistä relevantimman ja inklusiivisemman työkalun: se ei opeta lapsille valmiita roolimalleja, vaan kehittää heidän kykyään asettua eri rooleihin, kuunnella paria ja toimia

tasavertaisena osana yhteistä liikettä. Näin historiallinen perinne päivittyy nykyaikaiseksi vuorovaikutuspedagogiikaksi, joka palvelee kaikkien lasten kasvua sukupuolesta riippumatta. Perinnön säilyttäminen tässä maailman ajassa edellyttää tietoista pedagogista interventiota.

Paritanssi varhaiskasvatuksessa

Lasten paritanssin opettamisessa olemme havainneet, että onnistumisen kokemukset kumpuavat pedagogisesta asenteen muokkaamisesta. Haluamme ensisijaisesti opettaa lapsia liikkumaan yhdessä parin kanssa eli paritanssin tanssilajien ja askelikkojen opetteleminen tai osaaminen ovat toissijainen asia. Tämä lähestymistapa poistaa suorituspaineita ja antaa tilaa lapsen luontaiselle ilolle.

Paritanssin integroiminen päiväkoteihin vahvistaa lapsen kokonaisvaltaista kehitystä psyykkisesti, fyysisesti ja sosiaalisesti. Yhdessä tekeminen ja jaettu liike luovat perustan lapsen sosiaaliselle kompetenssille. Kun lapset tanssivat yhdessä, he harjoittelevat sanaton viestintää ja toisen huomioimista tavalla, joka vahvistaa keskinäistä luottamusta ja ryhmähenkeä. Tämä on linjassa Opetushallituksen (2022) varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kanssa, joissa korostetaan ilon, elämyksellisyyden ja yhteisöllisen oppimisen merkitystä lapsen kasvussa.

Tämä sosiaalinen integraatio tukee myös kognitiivista ja fyysistä kehitystä: kokemus yhteisöön kuulumisesta ja onnistumisesta yhdessä parin kanssa rakentaa lapsen positiivista minäkuvaa. Aktiivinen liikkuminen päiväkodissa on suoraan yhteydessä parempaan toiminnanohjaukseen ja kognitiivisiin valmiuksiin. Kun painopiste on teknisten suoritusten sijaan vuorovaikutuksessa, lapsi uskaltaa heittäytyä mukaan, mikä vähentää sosiaalista jännitystä. (Korhonen, 2021) Parhaimmillaan taide ja tanssi eivät siis ole vain suoritteita, vaan ne toimivat välineinä sosiaalisen hyvinvoinnin ja tasa-arvon lisäämiseksi. Näin paritanssista tulee päiväkodissa paitsi fyysinen harjoitus, myös turvallinen areena opetella elintärkeitä vuorovaikutustaitoja ja yhdessä olemisen riemua.

Paritanssin portaat -kirjassa esitellään kolmiaskelmainen portaikko, jonka kautta paritanssin pedagogiikkaa olisi hyvä lähestyä pitäen tasapuolisesti mukana lajin ydinasiat eli keho, kommunikaatio ja musiikki.

- Ensimmäisellä portaalla "ennen paritanssia" harjoitetaan tanssijan henkilökohtaisia taitoja eli vahvistetaan ikätason mukaisia kehollisia taitoja, annetaan eväitä kommunikaatioon (itsetunto, vuorovaikutus) ja otetaan ensiaskeleita rytmiikan ja musiikin ymmärtämisessä. Nämä taidot ovat pohjalla paritanssin oppimiselle ja nämä ovat arkielämän taitoja, joita lasten kanssa varhaiskasvatuksessa käsitellään päivittäin.
- Toinen porras on nimeltään "kohti paritanssia" ja tämä on se porras, jossa pysymisen olemme kokeneet mielekkääksi lasten kanssa. Saamme harjoitella paritanssiin liittyviä ydinasioita

ilman tarvetta antaa tekemiselle tietyn tanssilajin nimeä, liikkeellistä karakteeria tai lajien askelikkoja ja kuvioita. Työskentelemme kehollisten asioiden kanssa, harjoittelemme erilaisia tapoja liikkua parin kanssa ja varioida otteita ja tanssiasentoja (kommunikaatio) ja kokeilemme asioita eri tempoisiin ja eri tyylisiin musiikkeihin.

- Kirjassa esiteltävä kolmas porras on nimeltään "paritanssi" eli tällä portaalla kahden alemman portaan asiat tuodaan tiettyjen lajien sisälle, annetaan asioille substanssiin liittyviä nimiä ja harjoitellaan lajin karakteerin mukaista liikkumista.

Varhaiskasvatuksessa tapahtuvan paritanssin opetuksen erityispiirteitä

Olemme työssämme huomanneet, kuinka fyysinen kontakti pedagogisesti ohjatussa ympäristössä mahdollistaa hyvin monien asioiden oivaltamisen ja harjoittelemisen. Kun pitää/saa keskittyä yhteiseen liikkeeseen, ylimääräiset kierrokset laskevat ja stressitaso pienenee. Tämä yhdessä tekeminen ja onnistuminen luo parhaimmillaan oppimiselle välttämättömän turvallisuuden tunteen.

Artikkelin tämän osion esimerkit pohjautuvat puhtaasti omaan kokemukseemme paritanssin opettamisesta alle kouluikäisille lapsille varhaiskasvatuksen piirissä, erilaisissa kerhoissa ja tanssitunneilla. Annamme jokaisen harjoiteltavan elementin kohdalla yhden kokemuksemme mukaan toimivan ja onnistuneen harjoitteen / leikin, jonka kautta kyseistä paritanssiin liittyvää taitoa pääsee harjoittelemaan.

Pidättäydymme siis lähes koko ajan paritanssin portaiden toisella askelmalla, jonka nimi on "kohti paritanssia". Lasten kanssa työskenteleminen ja taidollisten asioiden harjoitteleminen sujuu kaikessa tekemisessä parhaiten, kun opetuksessa käytetään mielikuvia ja tarinoita eli opeteltavasta asiasta tehdään ikäryhmälle sopiva leikki.

Leikin ja loruttelun kautta lapsi omaksuu monimutkaisiakin koordinaatiotaitoja huomaamattaan ja jaksaa tehdä harjoitteita pitkään ja aina uudestaan.

"Kohti paritanssia" -askelmalla harjoittelemme seuraavia asioita:

1) Yhteinen rytmiikka ja liikesuunnat

Yksi paritanssin, etenkin ns. vakiotanssilajien (valssit, foksit, tangot jne.) tärkeimmistä elementeistä on parin yhteinen liike, jossa viejä kuljettaa itseään ja seuraaja jatkaa viejän liikettä sekä liikesuuntien että liikkumisen rytmin osalta. Tämä taito vaatii molemmilta osapuolilta toisen aktiivista kehollista kuuntelua ja sopeutumista yhteiseen liikkumisen tapaan ja rytmiin.

Esimerkkiharjoituksessa opetellaan liikkumaan molemmissa rooleissa, jotta tasa-arvoinen ajatus lasten ajatusmaailmassa säilyy. Lapsi ei siis opettele vain parin toisen osapuolen liikerataa, vaan harjoittelee asiaa molemmin päin ja oppii näin suhteuttamaan itseään ja liikkumistaan suhteessa toisen liikkeeseen ja ym-

päröivään tilaan. Harjoituksen tavoitteena on kaksi vakiotanssilajien kannalta tärkeää asiaa:

- Kyetä liikkumaan opettajan otteessa (vastakkain joko kädet käsissä, "harjoitusotteessa" tai suljetussa tanssiotteessa).
- Pystyä liikkumaan samassa rytmissä parin kanssa, mieluiten saman puolen jaloilla. Ajatus yhdessä liikkumisesta siten, että molemmilla on mukava olla on tässä vaiheessa tärkeämpi kuin täsmälliset askelten rytmit.

Annamme vielä esimerkin harjoitteen tarinallistamisesta ja taidon harjoittamisen integroimisesta liikenneopetukseen:

Opettaja voi luoda tarinallaan ympäristön, jossa kulkee useita autoja, jossa on erilaisia teitä, liikennevaloja ja liikenneympyröitä ja myös paikka, jossa autot käyvät huollossa.

Tässä leikissä toinen parista on autokuski (viejä) ja toinen auto (seuraaja) . Kuskin tehtävänä on kulkea autolla tiettyä reittiä ja pitää huoli, että hallitsee oman autonsa liikkumista eikä häiritse muita liikkuvia autoja (toiset parit). Opettaja voi

- ohjeistaa kulkemaan tiettyä reittiä tai kuskin voi antaa valita vapaasti oma reittinsä.
- ajamaan auton huoltoon, jossa kenties roolit vaihtuvat tai kenties kuskit hyppäävät kokonaan uuden auton kyytiin.

Liikenneleikkiä voi alkuun tehdä ilman musiikkia tai musiikkina voi käyttää tunnelmaan sopivaa taustamusiikkia. Kun liikkuminen yhdessä parin kanssa alkaa onnistua, mukaan voi ottaa tunnelmaan sopivia tanssikappaleita, jolloin voidaan myös harjoitella musiikin rytmin mukaan liikkumista.

2) Luonteva kohtaaminen ja koskettaminen

Digitaalisessa ajassa fyysinen, toista osapuolta kunnioittava kontakti on harvinaista. Paritanssi opettaa lapselle turvallisen tavan olla lähellä ja koskettaa toista ilman jännitystä.

Esimerkkiharjoitteena tässä voisi olla tanssikoulumme Kiddiejam-konseptin paritanssimateriaalipaketin loru "Keinu keinu jättiläinen". Jos lapsiryhmien kanssa tanssin opettelemisessa pitäisi nostaa yksi tapa ylitse muiden, se on mielestämme ehdottomasti yhdessä loruttelu. Pedagogisesti loppuun asti mietittyjen lorujen kautta voidaan harjoitella mitä tahansa tanssimiseen liittyvää asiaa ja lisäksi loruttelu harjoituttaa lukuisia arkielämän taitoja:

- parityöskentelytaidot kehittyvät kun parin kanssa haetaan yhteistä sykettä ja rytmiä
- ryhmätyöskentelytaidot saavat haastetta kun ryhmän kanssa pyritään liikkumaan yhteisellä tempolla, samassa rytmissä
- kehoon löytyy erilaisia dynamiikkoja ja tempoja, joiden kautta myös tunnetaidot tulevat näkyviksi
- loruttelu tukee kielellistä kehittymistä
- lorujen tekstiin voi "piilottaa" erilaisia tiedollisia asioita

Keinu keinu jättiläinen -lorussa käydään läpi kaikki paritanssin yleisimmät tanssiotteet, -asennot ja niissä liikkuminen sekä parinvaihto eli opitaan paritanssin, useamman tanssilajin näkökulmasta tärkeitä elementtejä samalla kun se kehittää monia ylläolevista arkielämän taidoista.

Kiddiejam 1 paritanssimateriaalipaketti 1I loruttelu:

"*Keinu keinu jättiläinen, marssi marssi muurahainen, laukkaa laukkaa villivarsa. (nämä tehdään suljetussa tanssiotteessa liikkuen joko eteen-taakse, promenadiasennossa tai sivuttain)*

Päivää päivää isännälle, päivää myöskin emännälle, päivää meille molemmille. (näiden kautta esitellään kolme erilaista avointa otetta)

Pyöri pyöri ympäri, ota uusi kaveri, tarjoa hälle kätesi."

3) Sosiaalinen joustavuus ja käytöstavat

Paritanssi on sosiaalinen laboratorio. Se opettaa toimimaan jokaisen ryhmän jäsenen kanssa, mikä kehittää empatiaa ja sosiaalista joustavuutta.

Suomalaisen sosiaalitanssin ytimessä on "kaikki tanssii kaikkien kanssa" -ajatus. Tämä on omiaan lisäämään hyväksyntää ja ymmärrystä erilaisten tanssikavereiden välillä. Tanssia voidaan vaikka kokonaan ilman yhteistä puhuttua kieltä. Lisäksi kulttuuriperinnön tuominen jo varhaisessa vaiheessa osaksi lasten arkea tarjoaa eri taustaisille lapsille konkreettisen väylän ymmärtää sekä omaa että toisten kulttuuria

Luontevana esimerkkinä näiden taitojen harjoittelemisesta voisi olla vaikkapa yllä mainittu Keinu keinu jättiläinen -loru varioituna siten, että fokus on parin vaihtamisessa. Kun pari vaihtuu tanssissa / loruttelussa automaattisesti, lapset eivät itse pääse vaikuttamaan siihen, kenen kanssa pääsee tanssimaan. Merkitystä ei mielestämme myöskään ole sillä, onko tanssiparina tyttö-poikapari vaiko samaa sukupuolta olevat lapset. Tärkeintä on aikuisena pitää huoli siitä, että jokainen pari on yhtä arvokas ja ainutlaatuinen.

Entä ne tanssilajit?

Olemme kokeneet, että lasten kanssa paritanssiin liittyviä asioita saa opetettua parhaiten pysymällä paritanssin pedagogiikan mukaisella portaalla kaksi eli paritanssiin liittyviä taitoja opetellaan näitä asioita kiinnittämättä niitä tanssilajeihin. Tällä tavalla taidot karttuvat ja mikäli lapsi itse jossain kohtaa kiinnostuu paritanssin harrastamisesta, edellytykset substanssiosaamisen kehittymiselle ovat vahvasti olemassa.

Parhaimmat kokemuksemme siitä, miten lapsille voidaan opettaa varsinaisia tanssilajeja, ovat nekin tapahtuneet loruttelun kautta. Yhteisen loruttelun kautta tanssilajin rytmiikka kehollistuu helposti ja loruttelu auttaa lasta muistamaan harjoiteltavat askelikot ja muut lajin kannalta olennaiset asiat.

Loruttelun jälkeen opeteltava asia voidaan siirtää musiikkiin siten, että alkuun loru voi kulkea mukana rytmittämässä ja muistuttamassa asioista, pikkuhiljaa sen voi jättää pois ja avata korvat tarkemmin musiikin

sykkeelle.

Liikkeellisesti lajiopetuksessa tulisi pitää huoli siitä, että lajeille tyypilliset elementit (kuten sykkeen luonne tai liikkeen suunta) ovat mukana. Tällöin kulttuuri välittyy eteenpäin samankaltaisena kuin se aikoinaan siirtyi äidiltä tyttärelle tai mummolta pojalle. Jotta lapsille saadaan onnistumisen tunteita, taitava opettaja tekee tietyissä asioissa kompromisseja ja yrittää löytää mukaan lajin "ytimen" eli sen elementin, josta lajin helpoiten tunnistaa. Kompromisseja voi ajatella tehtävän askelten määrän, kuvioiden muodon tai tietyn tanssiteknisen asian suhteen. Seuraavassa muutama esimerkki:

- Valssiksi voidaan lasten opetuksessa huoletta nimetä tanssi, jossa pari löytää yhteisen, tahdin sisällä tapahtuvan keinahduksen tunteen.
- Tangon kävelyaskeleet ovat rytmisesti tarkkoja ja paino siirretään nopeasti jalalta toiselle.
- Cha chassa jalat toimivat "rumpuna", jolla haetaan lajille tyypillistä rytmiikkaa. On upeaa kuulla pienten jalkojen tömistävän 2,3,4&1 -rytmiä ja kertovan näin lajin tärkeimmästä elementistä.

Mitä musiikkia lasten tanssitunneille?

Soiva musiikki on merkittävässä roolissa paritanssissa ja sen opettamisessa joten kulttuuriperimän siirtämisessä kannattaa myös valita substanssiin kuuluvaa, musiikkiperintöä tukevaa musiikkia. Musiikin tulisi olla lapsille sopivaa, mieluiten sellaista lasten musiikkia, joka on sovitettu tyylinmukaisiksi tanssirytmeiksi.

Instrumentaalinen musiikki on erinomainen valinta, koska sen tempoon voi sovittaa lorutteluja helpommin kuin sellaisiin kappaleisiin, joissa on sanat.

Asiat, joihin musiikkia paritanssitunnille / -tuokioon valitessa tulisi ottaa huomioon ovat:

- musiikki on tyyliltään ja tunnelmaltaan sopivaa lapsille
- mikäli biisissä on sanat, niiden tulee olla lasten maailmasta
- musiikin tempo on tarkoituksenmukainen suhteessa harjoiteltavaan tanssilliseen taitoon

Kiddiejam-konseptin musiikkia löytyy suoratoistopalvelu Spotifystä. Kaikki tämän konseptin kappaleet on sovitettu konseptia ja eri tanssityylejä varten musiikin ammattiopiskelijoiden ja pitkän linjan tanssimuusikon toimesta.

Lopuksi

Varhaiskasvatus on keskeinen konteksti elävän kulttuuriperinnön siirtymiselle, sillä varhaislapsuudessa rakentuvat ne valmiudet, joiden varaan kulttuuriset käytännöt myöhemmin kiinnittyvät.

Kulttuuriperintö välittyy lapsille ensisijaisesti kokemuksellisina toimintatapoina, jotka edellyttävät pedagogisesti jäsennettyä ohjausta.

Paritanssi on kokonaisvaltainen kasvun väline, joka opettaa ihmisyyden

peruspilareita: toisen ihmisen kuuntelemista, kunnioittavaa kosketusta ja osallisuutta yhteisöön.

Kirjoittajina näemme, että vuoden 2026 varhaiskasvatuspedagogiikassa paritanssi tulisi nähdä keskeisenä sosiaalis-emotionaalisen tuen muotona. Se ei ainoastaan turvaa elävän kulttuuriperinnön jatkuvuutta, vaan kasvattaa lapsia kohtaamaan toisen ihmisen aidosti ja läsnäolevasti.

Lähdeluettelo

Elävän perinnön wikiluettelo https://wiki.aineetonkulttuuriperinto.fi/wiki/Lavatanssit (4.2.2026)

Hakulinen, K. & Jokipii, P. (2017) Tanssilavakirja: tanssista, lavoista ja lavojen tansseista. AtlasArt, Helsinki.

Poikonen, H. (2018) Dance on Cortex: ERPs and Phase Synchrony in Dancers and Musicians during a Contemporary Dance Piece. Helsingin yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-4236-8 (4.2.2026)

Stalchenko, N (2024) Liikkuminen päiväkodissa yhteydessä varhaisiin matemaattisiin taitoihin. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta. https://www.helsinki.fi/fi/tutkimusryhmat/matemaattiset-oppimisvaikeudet/ajankohtaist a/uusi-tutkimus-liikkuminen-paivakodissa-ja-sen-yhteys-varhaisiin-matemaattisiin-tait oihin (4.2.2026)

Kirkonpelto, A. Kontturi-Paasikko,L. Paasikko, L. (2024) Paritanssin portaat. Pohdintoja pedagogiikasta, oivalluksia ilmiöistä. Tanssikoulu TanssinTahti, Sastamala.

Korhonen, P. (2010) Kasvu ja kehitys eri ikäkausina. Pulassa lapsen kanssa.

https://www.terveyskirjasto.fi/pla00018 (4.2.2026)

Opetushallitus (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2022:2.

https://www.oph.fi/fi/ lastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perust eet-2022 (4.2.2026)

Lehikoinen, K & Pusa, T. (2020-2024) ArtsEqual-hanke & Puheenvuoroja kehol/isuudesta. Strategisen tutkimuksen neuvosto/ Uniarts-blogi. Taideyliopisto. https://blogit.uniarts.fi/blogit/puheenvuoroja-taiteesta-ja-yhteiskunnasta/ (4.2.2026)

Suomen Kirjallisuuden seura, 2025 Aineeton kulttuuriperintö. Käsite, käytäntö, politiikka. https://oa.finlit.fi/books/e/10.21435/tl.296 (4.2.2026)

Kokemuksellinen taideoppiminen

Anna Kaisa Siltanen

Kirkkokuvista-menetelmä

Kirkkokuvista on taide- ja katsomuskasvatusmenetelmä, valmis malli varhaiskasvatuksen, koulujen ja seurakunnan väliseen yhteistyöhön. Menetelmän nimi Kirkkokuvista on kaksimerkityksinen; se vihjaa, että tarkastelun kohteena on kuvat ja kirkossa ollaan oppimassa kuvista – taiteesta. Toisaalta se viittaa kaikille tuttuun oppiaineeseen, kuvataiteeseen eli ”kuvikseen”. Kirkossa tehdään kuvista!

Menetelmän tavoitteet on poimittu varhaiskasvatussuunnitelman ja opetussuunnitelman perusteista, erityisesti osista ”kulttuurinen kasvatus” ja ”monilukutaito”.

- ”Toimiva vuorovaikutus erilaisista kulttuuri- ja katsomustaustoista tulevien ihmisten kanssa edellyttää oman ja muiden kulttuurin ja katsomuksellisen taustan ymmärtämistä ja kunnioittamista.”
- ”Varhaiskasvatuksen tehtävä on edistää lasten kulttuurista osaamista...Lapsia rohkaistaan tutustumaan toisiin ihmisiin, kieliin ja kulttuureihin... Lapsia tuetaan kulttuuri-identiteettien rakentamisessa.”
- ”Varhaiskasvatuksessa saadut kokemukset, tiedot ja taidot kulttuuriperinnöstä vahvistavat lapsen kykyä omaksua, käyttää ja muuttaa kulttuuria.”

Kirkot ovat itsessään taideteoksia. Lisäksi niissä on usein taidetta eri aiheista ja aikakausilta. Kirkot ovat omaleimaisia ja kussakin kirkossa on jotain siihen alueeseen liittyvää, jossa ne sijaitsevat. Menetelmän tarkoituksena on ideoida kirkkojen taiteeseen perustuva oppimiskokonaisuus. Kokonaisuutta suunniteltaessa otetaan huomioon jokaisen alueen ja mukana olevan varhaiskasvatusyksikön toiveet ja erityispiirteet.

Kirkkokuvista-menetelmää käyttävät koulutetut ohjaajat, usein he ovat seurakunnan kasvatuksen työntekijöitä. He ovat päävastuussa Kirkkokuvista-kokonaisuudesta, jonka he toteuttavat yhteistyössä varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa.

Koetaan kirkkotaidetta

Kirkkokuvista-menetelmän taiteeseen tutustumisen ja kokonaistoteutuksen taustalla on TaiT Marjo Räsäsen kokemuksellisen taideoppimisen malli.

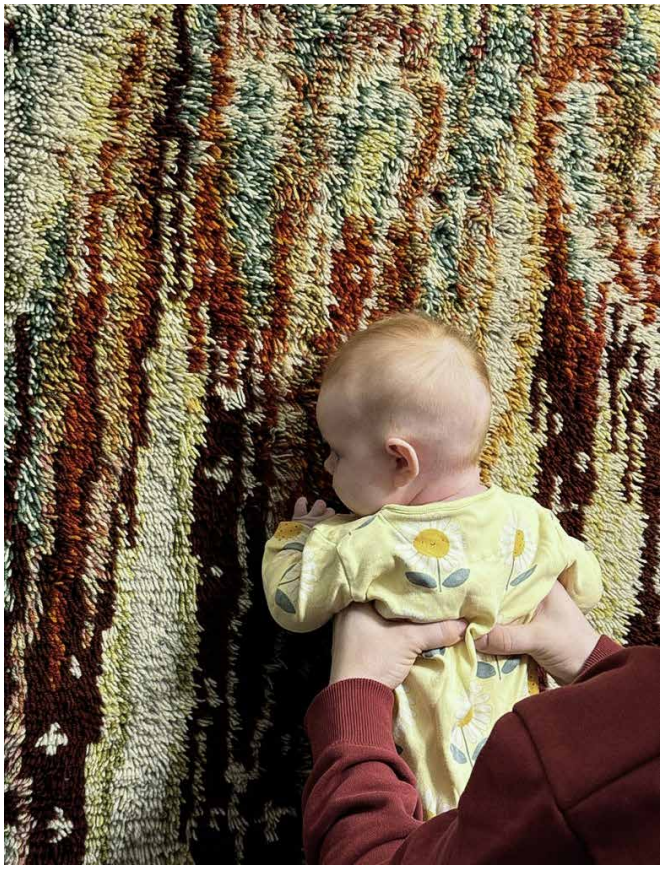
Räsäsen mallissa on kolme vaihetta; kohtaaminen, lähiluku ja taidetta taiteesta. Kokemuksellinen taiteen tarkastelu ja kuva-analyysi lähtee liikkeelle taideteoksen kohtaamisesta ja etenee taideteoksen tarkan lähiluvun kautta omaan tulkintaan taideteoksesta taiteellisen työskentelyn avulla.

Kohtaaminen

Kirkkokuvista-kokonaisuus alkaa taideteoksen vastaanottovaiheella. Tärkein tavoite on luottamuksen rakentaminen ja hyvän ilmapiirin luominen. Kohtaaminen toteutetaan kirkossa sisällä, kirkon ulkopuolella tai hautuumaalla, riippuen siitä, mikä on tarkasteltava kohde. Joskus tämä vaihe voidaan toteuttaa myös varhaiskasvatusyksikössä kuvien avulla.

Tarkasteltava kohde voidaan valita yhdessä lasten kanssa tai ohjaaja voi päättää sen etukäteen. Kohde voi olla alttaritaulu, joku muu taidekuva, veistos, koriste-esine, vihkiryijy, symbolit tai vaikka erilaiset rytmit.

Kohtaamisessa herätellään aistit ja kannustetaan lasta havainnoimaan. Annetaan aikaa teoksen katselulle ja mahdollisesti myös koskettelulle (esim. ryijy tai patsaat). Havainnoinnin avuksi esitetään kysymyksiä esim. onko kuvassa kylmä vai kuuma, minkälaisia ääniä kuvasta kuuluisi tai minkälaisia tuoksuja kuvassa voisi olla. Ihmisten asentoja voidaan matkia tai esineistä tehdä ”patsaita”. Havainnointia tehdään lapsentasoisesti moniaistisesti, liikkuen, maaten, istuen tai vaikkapa tanssien.



Kuva 1. Vauva tutkii vihkiryijyä (kuva Johannes Silvola)

Lasten havaintoja voidaan piirtää, sanoittaa tai ilmaista valmiiden kuvien tai esineiden avulla. Havainnot jaetaan ryhmälle, jokainen saa kertoa omista havainnoistaan. Jaettaessa teoksen monitulkintaisuus lisää ymmärrystä ja parhaassa tapauksessa lapsen kiinnostus kohdetta kohtaan lisääntyy.

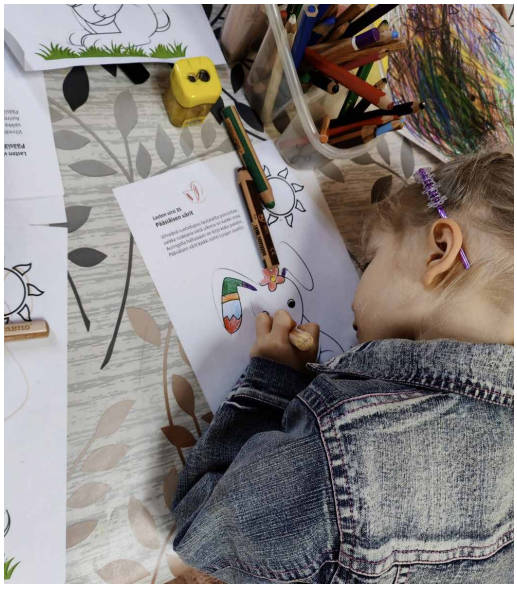
Viimeistään tässä vaiheessa pohditaan, mitä lapsen omaan elämään liittyvää kuvassa on. Näin luodaan silta taideteoksen ja lapsen oman elämismaailman välille.

Kohtaamisvaiheeseen kuuluu aina jokin kuvataiteellinen tehtävä. Se voi olla omien kuvallisten muistiinpanojen tekemistä, yhteisen lattiakuvan rakentamista tai vaikkapa taivaan värien maalaamista. Ohjaaja kerää talteen taidetyöskentelyn tuotokset ja niitä hyödynnetään myöhemmin Taidetta taiteesta-vaiheessa.

Lähiluku eli kontekstualisointi

Kohtaamisesta jää toivottavasti lapsille halu oppia lisää. Ohjaaja palauttaa vinkeillä mieliin koetun kirkkotaidehetken. Hänellä voi olla mukanaan jokin esine kirkosta, kuva tarkastellusta teoksesta tai joku maku/tuoksu tai vaikkapa kynttilä minkä avulla aistien herättely tapahtuu. Mieli palaa taidekokemukseen ja aistit virittäytyvät uuden oppimiselle.

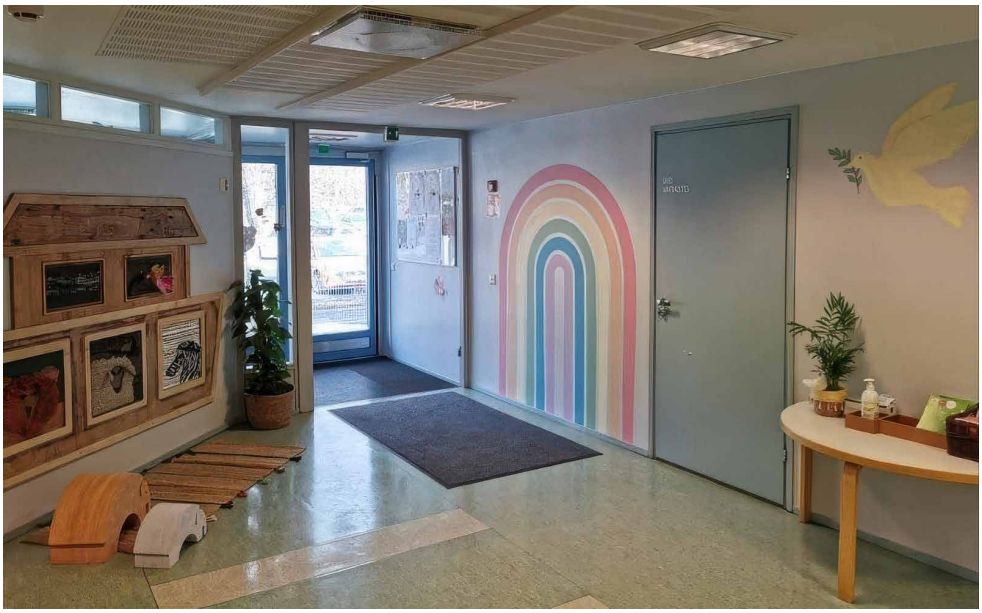
Tässä vaiheessa tieto tarkastelun kohteena olevasta taideteoksesta lisääntyy. Voidaan tutkia teoksen aihetta, tekniikkaa tai suhdetta taidehistoriaan. Tarkastelun kohteena voi olla myös taiteilija ja teoksen synnyn aika ja ympäristö. Lapset voivat miettiä mitä haluaisivat kysyä taiteilijalta. Myös taiteilijan muuhun tuotantoon voidaan tutustua. Jos kyseessä on meidän aikamme taiteilija, voidaan järjestää taiteilijatapaaminen.



Kuva 2. Kohtaamisvaiheessa voi käyttää aiheeseen sopivia värityskuvia (kuva Anna Kaisa Siltanen)



Kuva 3. Apostolit attribuutteineen, Särkisalon kirkko (kuva Anna Kaisa Siltanen)



Kuva 4. Nooan arkki Naantalin seurakuntatalolla (kuva Anna Kaisa Siltanen)

Taidetta taiteesta eli tuottava toiminta

Taidetta taiteesta -vaiheen työskentelyä voidaan kutsua myös taiteen kierrätykseksi. Siinä käytetään taiteilijan tekemää työtä oman taiteen lähtökohtana.

Teoksen lähtökohtana on siis taiteilijan teos, mitä on tarkasteltu ensimmäisessä vaiheessa. Teosta voidaan lähestyä muodon, tyylin tai teeman kautta.

Tässä vaiheessa kaikki on mahdollista, ohjaaja voi valita käytettävän tekniikan, materiaalit ja aiheen. Teos on mahdollista tehdä yksin tai ryhmätyönä.



Kuva 6. Lasten tulkinta Särkisalon kirkon lasimaalauksista (kuva Anna Kaisa Siltanen)



Kuva 5. Lapset tutustuvat veneen rakentamiseen (kuva Anna Kaisa Siltanen)



Kuva 7. Lasten omat tähdet Paattisten kirkossa (kuva Anna Kaisa Siltanen)



Kuva 8. Lasten versio Säkylän kirkon kattokruunuista (kuva Anna Kaisa Siltanen)



Kuva 9. Lasten vihkiryijyt Euran kirkosta

Ohjaaja kokoaa lasten teoksista taidenäyttelyn kirkkotilaan. Teokset asetellaan mahdollisuuksien mukaan lähelle alkuperäisteoksia. Näyttelyyn tulevien teosten tekijät käyvät tutustumassa valmiiseen näyttelyyn. Lisäksi näyttelyyn kutsutaan lasten perheitä, seurakuntalaisia ja kaikkia saavutettavissa olevia ryhmiä.

Näyttelyssä on aina myös jokin osallistava tehtävä. Se voi olla ryijylangan solmiminen yhteiseen ryijyyn, oman sormenjäljen jättäminen, piirretty kuva tai höyhenen tiputtaminen maljaan. Näin näyttelystä tulee muuttuva ja hetkessä elävä kokonaisuus.

Lapsen kokemus siitä, että hän on osa sukupolvien ketjua, osa tärkeän tilan koristeluryhmää ja siitä, että hän saa jättää jälkensä arvokkaaseen, pyhään paikkaan yhdessä vertaistensa kanssa jättää elämänpituisen jäljen lapsen kokemismaailmaan.



Kuva 10. Paattisten vauvojen värikylpyryhmän oma alttaritaulu (kuva Anna Kaisa Siltanen)



kuva 11. Osallistava tehtävä Kuusjoen kirkossa (ryijysolmun solmiminen) (kuva Anna Kaisa Siltanen)



Kuva12. Osallistava tehtävä Paattisten kirkossa (kuva Anna Kaisa Siltanen)

Esimerkkitapaus:

Kaupungin neljä viskariryhmää tulevat kukin omalla ajallaan kirkkoon taidetunnille. Kirkkokuvista-ohjaaja on valinnut jokaiselle ryhmälle oman tarkasteltavan kohteen. Esimerkkiryhmä tutustuu Jonas Bergmanin vuonna 1759 maalaamaan vanhaan alttaritauluun. Teoksen äärellä puhutaan taulussa näkyvistä väreistä, äänistä, tuoksuista ja materiaaleista. Kirkkotilasta etsitään samankaltaisia materiaaleja ja niitä tunnustellaan. Mietitään, miksi ryhmä on kokoontunut yhteen ja mitä he tekevät. Tutkitaan, keitä voidaan tunnistaa teoksesta ja millä perusteella. Kokeillaan eri asentoja, mennään yhteisen pöydän ääreen, jokainen voi valita oman roolin. Mietitään, mitä omaan elämään liittyvää teoksesta löytyy.

Ohjaajalla on mukana kankaita, joissa on samoja värejä kuin opetuslasten ja

Jeesuksen vaatteissa. Asetellaan kankaista lattialle kolme erilaista kokonaisuutta: opetuslapset tulossa yhteiselle aterialle, opetuslapset aterialla. Keksitään, miten ilta jatkuu? Poistuuko joku opetuslapsista ensin? Minkälaisia tunteita aterian aikana koetaan? Miten kankaita liikuttamalla voisi kuvata näitä tunteita? Kokeillaan ja hyödynnetään kirkkotilaa. Voidaan kokeilla kankaita itsellekin puvuksi. Miltä tuntuisi olla osa maalausta?

Päiväkodissa palataan aiheeseen myöhemmin. Ohjaaja (voi olla myös esim. varhaiskasvatuksen opettaja) ottaa kankaat esiin ja niiden avulla palautetaan mieliin maalaus. Tutustutaan pääsiäiskertomuksen kiirastorstain tapahtumiin. Pohditaan Juudaksen roolia kavaltajana. Kiusaamista ja valehtelua voidaan käsitellä laajemminkin. Pohditaan ystävyyden merkitystä. Käsitellään pelkoa ja hämmennystä.

Tutustutaan Da Vincin teokseen ja verrataan sitä Bergmanin teokseen. Tutustutaan Bergmanin elämään ja mietitään minkälainen Suomi oli hänen eläessään.

Rakennetaan oma miniatyyriasetelma yhteisestä ateriasta. Rakennelmat voidaan tehdä pienissä ryhmissä. Valitaan pöytämateriaali ja mietitään, miten hahmot toteutetaan. Voidaan muovailla savesta tai voidaan askarrella esim. lääkepurkeista tai jugurttijuomapulloista. Kangastilkuista voidaan tehdä vaatteet henkilöille. Tai voidaan käyttää mitä tahansa materiaalia!

Lähteet

Issakainen, Tytti (toim.) 2005. Kotikirkko tutuksi viidellä aistilla, kirkkopedagogiikan opas. Lasten keskus, Helsinki.

Räsänen, Marjo 1997. Building bridges. Experiental art understanding: A work of art as a means of understanding and constructing self. Helsinki: Publication Series of the University of Art and Design Helsinki UIAH A18

Räsänen, Marjo 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90.

Räsänen, Marjo 2000. Sillanrakentejat, kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. Gummerus, Jyväskylä.

Uskonnonopetus.fi. Viitattu 2026.

Kaikki interaktiiviset Lue kuvaa -aineistot - Uskonnonopetus

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2025

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022 | Opetushallitus

Kulttuuriperintöön voi koskea

tilapedagogiikka ja lapsen kokemus sakraalitiloissa

Ilkka Tahvanainen

Lasten keskustelut ovat usein yhtä aikaa arkisia, mielikuvituksellisia ja ainutkertaisen syviä. Lapsen maailmassa pienet ja suuret pohdinnat solmiutuvat luontevasti osaksi leikkiä. Lapsi ei lokeroi elämäänsä uskonnollisiin, filosofisiin tai arkisiin aiheisiin. Moninaiset sisällöt kuuluvat samaan ihmettelyn elonpiiriin. Varhaiskasvatuksessa puhutaankin nykyisin katsomusinklusiivisuudesta. Se tarkoittaa kokonaisvaltaista ihmis- ja lapsikäsitystä, jossa henkisyys, hengellisyys ja katsomuksellisuus tunnistetaan osaksi ihmisyyttä ja lapsuutta. Kun mitään ihmisyyden ulottuvuutta ei suljeta pois, lapsella on mahdollisuus kasvaa ihmisenä, jonka katsomukselliset ja kulttuuriset tarpeet tulevat huomioiduiksi (Poulter & Lamminmäki-Vartia, 2025).

Tilan ja kokijan välisestä dialogisuhteesta on alettu puhua yhä enemmän. Kirkot, moskeijat, temppelit ja muut katsomukselliset tilat ovat tästä kiinnostavia esimerkkejä. Niitä on joskus kutsuttu eläväksi runokokoelmiksi, tiloiksi joissa aistimme materiaalien tekstuurit, valon liikkeen ja äänien kaiun. Näissä ympäristöissä lapsi voi kohdata taiteen, historian ja hengellisyyden limittäin tavalla, joka puhuttelee hänen tunteitaan ja mielikuvitustaan (Meskanen ja Hummelin 2010). Kun päiväkotiryhmä vierailee tällaisissa tai muissa kulttuurisissa ympäristöissä, lapset tarkastelevat oppimisympäristöä usein uteliaasti ja aistivoimaisesti. Kokemuksellinen oppiminen, maailmaan tutustuminen paikan päällä, on ollut osa varhaiskasvatuksen perinnettä pitkään.

Kirkkotila on uniikki ja moninainen oppimisympäristö

Saksassa 1970-luvulla syntynyt kirkkopedagogiikka kannustaa tutkimaan kirkkotiloja kokonaisvaltaisesti ja aistivoimaisesti. Kirkkopedagogiikkaan ovat olleet vaikuttamassa museopedagogiikka, taidehistoria ja kasvatustiede. Kirkkopedagogiikan ytimessä on kolme perusperiaatetta: vuorovaikutteinen viestintä, kiireettömyys ja hengellisyys. Kirkkopedagogiikan tavoitteena on luoda kokemuksellinen suhde vierailijan ja tilan välille. (Mursula, I. & Piisi, H. 2025).

Tilapedagogiikka tutkii yksilön oppimisen, tilan ja pedagogiikan välistä suhdetta. Tilapedagogiikassa hyödynnetään oppimiseen käytettävän tilan mahdollisuudet laajasti: kokemuksia kerätään moniaistisesti kaikesta ympärillä olevasta, myös toisista ihmisistä, kasveista, lämpötilasta tai taide-esineistä (Lahtinen, D. 2020). Yhtä lailla myös ei-konkreettiset asiat, kuten aika ja tunnelma, vaikuttavat tilasta saatuihin kokemuksiin olennaisesti. Kaikki ne yhdessä muotoilevat asioiden mieleen painamista ja saattavat säteillä vielä pitkään paikalla olleisiin. Sakraalitilat ovat koko ryhmän yhteisiä



Kuva: Uppsalan tuomiokirkko. Ann-Marie Forsbergin tekstiilit kertovat tuomiokirkon historiasta.

vierailukohteita, jotka tutustuttavat lapsia ympäristön moninaisuuteen osana varhaiskasvatuksen katsomuskasvatusta. Onnistunut tilavierailu vaatiikin huolellista suunnittelua, yhteisistä pelisäännöistä sopimista vierailijan, vierailtavan ja huoltajien välillä, toisille sakraalin kunnioittamista sekä lasten huolellista ohjeistamista vierailun kulusta etukäteen (Poulter, S., Lahtinen, D., Lyhykäinen, K. & Yli-Koski-Mustonen, S. 2021).

Kulttuuriperintö ei ole vain menneisyyden muistomerkki, vaan elävä osa yhteisön arkea. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2025) korostavat, että kasvatuksen tavoitteena on siirtää kulttuuriperintöä sekä tärkeinä pidettyjä arvoja ja traditioita seuraaville sukupolville. Samalla lapsia tuetaan kulttuuri-identiteettien rakentamisessa ja rohkaistaan ymmärtämään kulttuurin muovautuvuutta (Vasu 2025, s. 23–27).

Kulttuuriperintöön tutustuminen tukee lapsen kokonaisvaltaista kasvua. Se auttaa ymmärtämään, mistä tullaan, miksi tietyt asiat koetaan tärkeiksi ja miten yhteiset tarinat ja symbolit rakentavat yhteisöä. Taiteen, musiikin, arkkitehtuurin ja kielen avulla lapsi saa mahdollisuuden kokea kuuluvuutta sekä luoda oman suhteensa itseensä, ympäristöön, maailmankaikkeuteen.

Kulttuuriperintö kietoutuu luontevasti katsomuksiin. Varhaiskasvatussuunnitelman (2025) mukaan oikeus omaan kieleen, kulttuuriin, uskontoon ja katsomukseen on perusoikeus, ja varhaiskasvatuksessa arvostetaan moninaista kulttuuriperintöä sekä yhteisön ja ympäristön katsomuksellista monimuotoisuutta. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että kulttuuriperintöpedagogiikka ei pyri neutraaliuteen, vaan tietoisesti tunnistaa ja tekee näkyväksi moninaiset katsomukset ja niiden merkityksen lapsen kasvussa.



Pieni jatulintarha leikkimisen ja oppimisen paikkana. Kuva: Annastiina Papinaho.

Aineeton kulttuuriperintö ja yhteisöllinen muisti

Kulttuuriperintö voi olla myös aineetonta – tapoja, perinteitä, rituaaleja, juhlia ja uskomuksia, jotka elävät yhteisön arjessa. Unescon yleissopimus aineettoman kulttuuriperinnön suojelemisesta (2003) korostaa, että elävä perinne on yhteisön identiteetin ydin. Sopimukseen kuuluu myös kansallinen ja kansainvälinen aineettoman kulttuuriperinnön luetteloinnit.

Suomalaisessa aineettoman kulttuuriperinnön wikiluettelossa näkyy kulttuurimme monikerroksisuus ja elävä perinne. Esimerkkejä ovat muun muassa joulurauhan julistus Turussa, virpominen, pääsiäismunien koristelu, vaivaisukot, hanamin juhliminen ja meksikolainen kuolleiden päivä Suomessa. Näiden rinnalla myös uudet, yhteisöissä syntyvät perinteet ovat osa kulttuuriperinnön jatkuvuutta.

Varhaiskasvatuksessa näihin aineettomiin perinteisiin voidaan tarttua tutkimisen ja leikin keinoin. Lapsi voi ihmetellä, miksi hautausmaalla sytytetään kynttilöitä, miksi Lucia tuo valoa keskitalveen, tai mitä tarkoittaa pyhiinvaeltaminen. Näin kulttuuriperintö muuttuu kokemukseksi, ei vain tiedoksi.

Kulttuuriperintö varhaiskasvatuksen pedagogiikassa

Kulttuuriperintöpedagogiikka rakentuu kokemuksellisuudesta ja osallisuudesta. Lapsi ei ole pelkkä





Katsomuskasvatusta leikkien
Kuva 1. Lasten alttarikaappi Härnösandin tuomiokirkossa
Kuva 2. Katja Meriluodon maalaama leikkivälinesarja

kulttuurin vastaanottaja, vaan sen aktiivinen tuottaja ja uudistaja. Lapsen uteliaisuus, leikki ja mielikuvitus ovat väyliä, joiden kautta hän tutkii ympäröivää todellisuutta ja sen merkityksiä.

Pedagogisesti tämä merkitsee sitä, että kasvattajan tehtävänä on tarjota monipuolisia väyliä ilmaista, kokea ja rakentaa kulttuurista ymmärrystä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea lasten musiikillisen, kuvallisen, käsityöllisen, sanallisen ja kehollisen ilmaisun kehittymistä sekä tutustuttaa heitä eri taiteenaloihin ja kulttuuriperintöön.

Saila Poulter (2020) painottaa, että katsomukset kietoutuvat syvälle kulttuurisiin rakenteisiin ja henkilökohtaisiin identiteetteihin. Siksi varhaiskasvatuksen henkilöstöltä edellytetään katsomuksellisen ulottuvuuden kohtaamisen taitoja ja epävarmuuden sietämistä. Asenne, jossa uskonnollisen tai katsomuksellisen ulottuvuuden näkyvyyttä pyritään liikaa rajaamaan, voi heikentää lasten mahdollisuuksia kohdata kulttuuriperintö aidosti ja kokonaisvaltaisesti.

Autenttiset oppimisympäristöt – kuten kirjastot, museot, kulttuuriperintökohteet tai uskonnolliset tilat – tarjoavat lapsille mahdollisuuksia oppia kulttuurista aidoissa konteksteissa (Metsärinne, Heino, Korhonen & Esko 2019). Mitä todentuntuisempia ja moniaistillisempia nämä ympäristöt ovat, sitä vahvemmin ne tukevat lapsen identiteetin ja maailmankuvan rakentumista.

Kirkollinen ja luonnonperintö kasvatuksen ympäristönä

Kirkon kulttuuriperintöstrategian (2025, s. 12) mukaan seurakuntien kulttuuriympäristöt – maat, metsät ja vedet – ovat luonnonperintöä, jolla on oma ääni ja itseisarvo. Luontoympäristö ei ole vain kasvualusta kulttuurille, vaan sen aktiivinen osa, joka vahvistaa yhteisöjen henkistä ja hengellistä kestävyyttä. Luonto tar-

joaa paikan hiljentymiselle, ihmettelylle ja yhteyden kokemiselle, mikä tukee lapsen katsomuksellista kasvua.

Opetushallituksen (2025) ohjeistus vahvistaa, että uskonnollisia tiloja voidaan käyttää oppimisympäristöinä myös muissa yhteyksissä kuin katsomuskasvatuksessa, esimerkiksi kulttuuriperinnön, taiteen, arkkitehtuurin tai historian näkökulmista. Tämä avaa pedagogisesti merkittävän mahdollisuuden: kirkolliset ja luonnonläheiset ympäristöt voivat toimia moniaistisina ja esteettisinä tiloina, joissa lapsi pääsee kokemaan kulttuuriperintöä omista lähtökohdistaan käsin.

Lapset tarvitsevat resilienssiresursseja

Luontoympäristön rinnalla myös hautausmaat ovat merkityksellisiä kulttuuriympäristöjä. Kirkon kulttuuriperintöstrategian mukaan "hautausmaat paikkakunnan asukkaiden ylläpitämine hautoineen muodostavat ainutlaatuisen kulttuuriympäristön. Hautausmaita arvostetaan keskeisenä osana paikkakunnan ja yhteisön muistia." Hautausmaat voivat toimia lapsille ja yhteisöille oppimisympäristöinä, joissa historia, hiljaisuus ja elämän jatkuvuus tulevat lähelle. Hautausmaat puhuvat myös muistamisen ja elämän arvon puolesta.

Eksistentiaaliset taidot ja merkityksellisyyskasvatus ovat yhä keskeisemmässä roolissa nyt ja tulevaisuudessa, lapsen kyvykkyys pohtia hyvän elämän sisältöä. Keitä olemme, mikä on hyvää ja oikein, miksi elämä joskus päättyy. Näitä taitoja tarvitaan, kun maailma polarisoituu, kriisiytyy, näyttäytyy hidastuvina merivirtoina, kun elämänsuunta kaartuu odottamattomaan suuntaan. Päivitettyyn varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (1.1.2026) onkin lisätty ajatus elämän lopullisuudesta: Lasten ihmettelylle annetaan tilaa, ja heidän kanssaan pohditaan heitä askarruttavia elämänkysymyksiä, esimerkiksi syntymästä ja kuolemasta.

Lapsi kulttuuriperinnön kokijana ja uudistajana

Lapsi kokee ja ihmettelee maailmaa kokonaisvaltaisesti – järki ja tunne, tiede ja usko, arki ja pyhä limittyvät toisiinsa. Tämän ymmärtäminen on olennaista varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksessa, joka ei pyri tarjoamaan valmiita vastauksia, vaan kutsuu ihmettelemään.

Kulttuuriperinnön käsittelyssä on tärkeää luoda tilaa lapsen omille tarinoille ja yhteisön muistoille. Varhaiskasvatussuunnitelman (2025) mukaan huoltajien ja eri kulttuuriyhteisöjen asiantuntemusta voidaan hyödyntää lasten oman kulttuuriperinnön näkyväksi tekemisessä. Isovanhempien lapsuuden leikit, musiikki ja juhlatraditiot ovat yhtä arvokasta kulttuuriperintöä kuin museon kokoelmat.

Lapsi kasvaa osallisuuteen, kun hän saa itse tulkita ja tuottaa kulttuuriperintöä. Tämä voi tarkoittaa omaa taideteosta, yhteislaulua, arkkitehtuurin havainnointia, vierailua hautausmaalla tai yhteistä juhlaa. Tärkeintä on, että lapsi kokee olevansa osa jatkumoa – että hän saa kuulua ja jättää jäljen.





Día de Muertos
Lasten piirustuksia aiheesta. Omep-seminaari, Bologna.2025.

Kivijalasta käytäntöön

Varhaiskasvatuksen kulttuuriperintöpedagogiikka rakentaa siltaa menneisyyden ja tulevaisuuden välille. Se vahvistaa lasten identiteettiä, osallisuutta ja katsomuksellista ajattelua sekä tukee yhteisön henkistä kestävyyttä. Luonto ja kirkolliset ympäristöt tarjoavat paikkoja, joissa nämä tavoitteet konkretisoituvat – tiloja, joissa voi hiljentyä, kysyä ja ihmetellä.

Kulttuuriperintö tarjoaa varhaiskasvatukselle mahdollisuuden kohdata taide, arkkitehtuuri ja katsomus samassa tilassa – ei opettavaisesti, vaan kokemuksellisesti. Ehkä arvokas lapsuus syntyy juuri siitä, että kiireettömälle ja huolettomalle kohtaamiselle on aikaa ja uskallusta. Maailmaa on aina ollut monimuotoinen. Pienet lapset kohdataan kokonaisina ja arvokkaina yksilöinä, joilla on oma hengellinen ulottuvuutensa sekä omanlaisensa tapa olla ja kokea. Heitä ei pyritä muokkaamaan aikuisten rakennelmiin sopiviksi. Aikuisen rooli ei ole selittää tai keskeyttää. Leikki toimii pienen lapsen ilmaisun välineenä. Lapsen eloa ei liiaksi rajata tai järjestellä, vaan tarjotaan paikkoja, jossa leikki ja hengellisyys voivat kietoutua luontevasti yhteen. Aikuisen tehtävä on pysähtyä hetkeksi, yksinkertaisesti tarttua lapsen elämänajatuksiin ja tarkastella niitä yhdessä.

Varhaiskasvatuksen arvoperusta, taidekasvatus ja kulttuuriperintö voivat yhdistyä eheäksi, eläväksi kokonaisuudeksi. Kirkollinen kulttuuriperintö tarjoaakin lapselle mahdollisuuden kohdata taide, arkkitehtuuri ja katsomus samassa tilassa – ei opettavaisesti, vaan kokemuksellisesti.

Lähteet

Grünewald, E. (2016). Polunpää löytyi Saksassa. Teoksessa T. Issakainen (toim.), Kotikirkko tutuksi viidellä aistilla: Kirkkopedagogiikan opas. Lasten keskus.

Grünewald, E. (2016). Kirkkopedagogiikan tienviitat. Teoksessa T. Issakainen (toim.), Kotikirkko tutuksi viidellä aistilla: Kirkkopedagogiikan opas. Lasten keskus

Jankko, E. 2019. Lapsi Suomen evankelis-luterilaisessa kirkossa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto

Kavonius, M. & Putkonen, N. (2020).

Katsomustietoisuus voimavarana. 13.05.2020. Kieliverkosto.fi.

Kilpeläinen A-L. 2019. ”Lapsi tarvitsee tilaa ja tukea hengelliselle kehitykselleen.” Teologia.fi: Katsomuskasvatus. (Luettu 15.02.2021)

Kilpeläinen, A-E. (2022). "Lintu emon siiven alla": Kirkkotilassa toteutettava vauvamusiikkitoiminta Suomen ja Tanskan evankelisluterilaisissa kirkoissa. Väitöskirja.

Kirkkohallitus, 2025. Kasvua katsomuksesta - EVL Plus

Kokkonen J. & Tahvanainen I. 2021. Kehittyvä katsomuskasvatus ja kirkon monialainen yhteistyö. Teoksessa A. Kalliokoski, M. Laine, S. Poulter (toim.) Lapsenkokoinen katsomuskasvatus. Lasten Keskus.

Lahtinen D., 2020. Päiväkotien ja uskonnollisten yhteisöjen tilayhteistyö Rakentamassa tilaa katsomuskasvatukselle. Helsingin yliopisto.

Meskanen P, & Hummelin N. 2010. Creating the Future – ajatuksia arkkitehtuuri- ja muotoilukasvatuksesta. Lasten ja nuorten arkkitehtuurikoulu Arkki.

Metsärinne M., Maailmanperintö ja kulttuurikasvatus. Rauma. Rauman normaalikoulu ja Turun yliopisto. 2019

Mursula, I. & Piisi, H. 2025. Leikkiä kirkossa - Tutkimuspainotteinen opinnäytetyö kirkkosalien leikkitiloista. Diak.

Opetushallitus 2025. *Ohje yhteisistä juhlista, uskonnollisista tilaisuuksista ja katsomuskasvatuksesta varhaiskasvatuksessa*

Ohje yhteisistä juhlista, uskonnollisista tilaisuuksista ja katsomuskasvatuksen järjestämisestä varhaiskasvatuksessa | Opetushallitus

Poulter, S. (2020) Katsomusten maailmaan sukeltamisesta – Monikatsomukselliset oppimisen tilat varhaiskasvatuksessa

Poulter, S. Transforming sacred space to children’s own space: Finnish preschoolers at the meeting point of secular and religious. 2023. Scandinavian Journar of Educational Research.

Poulter, S., Lahtinen, D., Lyhykäinen, K. & Yli-Koski-Mustonen, S. (2021). Lapsi sakraalitilassa: kokemus katsomuskasvatuksen ytimessä. Teoksessa S. Poulter , M. Ubani , M. Laine & A. Kallioniemi (Toim.), *Lapsenkokoinen katsomuskasvatus*. Lasten Keskus

Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kulttuuriperintöstrategia 2025

Kirkon-kulttuuriperintostrategia-2030.pdf

Tahvanainen, I. & Papinaho A. 2021. Kaikkihan me tiedämme, miten hyvältä luonnossa tuntuu. Kaikkihan me tiedämme, miten hyvältä luonnossa tuntuu – Leikkipäivä (leikkipaiva.fi)

Unesco (2003). *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*

Valtioneuvoston periaatepäätös kulttuuriperintöstrategiasta 2023–2030

Varhaiskasvatuslaki 540/2018

Varhaiskasvatuslaki | 540/2018 | Lainsäädäntö | Finlex

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2025

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022 | Opetushallitus

YK:n lapsen oikeuksien sopimus 1989

Lapsen oikeuksien sopimuksen koko teksti | UNICEF

Pikku Ahman Soiva Ahkio – musiikkikasvatuksen kehittämistyö ja paikalliset voimavarat Kittilän varhaiskasvatuksessa

Elina Alatörmänen ja Riikka Rauhala

Pikku-Ahma herrää. Se singuttellee kevätauringon valossa. Se haluaa ulos, kiikkumhan kelomännyn latvukshin ja juoksemhan kairan poikki, ja niin se lähtee. Koska se on sen luonto; sen juuret ja perintö, joista son tehty. Pikku-Ahma ottaa mukhan ahkion, johon se pakkaa ittelle tärkeät laulut, laulukaverin ja oksankäppyrän. Kovvaa hankea pitkin se liikkuu mettässä, kuuntellee mettän eläinten ääniä, kattoo talventörröttäjien tanssia ja huilaa tähtitaivasta ihastellen.

Kittilän varhaiskasvatuksessa koettiin joulukuussa 2025 merkittävä lastenkulttuuriteko, kun Pikku Ahman Soiva Ahkio - projekti toi laadukkaan soittimiston jokaiseen kunnalliseen päiväkotiin, ryhmäperhepäivähoitoon sekä perhepäivähoitoon. Pikku Ahman Soiva Ahkio on pedagogisesti ja esteettisesti harkittu kokonaisuus, joka mahdollistaa elämykselliset musiikkihetket laadukkaiden ja kestävien soittimien parissa sekä koulutus- ja musiikkikasvatustyön. Pikku Ahman Soiva Ahkio on merkittävä lastenkulttuuriteko Kittilän kunnalta harvaan asutulla ja pitkien etäisyyksien Tunturi-Lapissa. Kittilässä varhaiskasvatuksen kylien välinen pisin etäisyys on 130 kilometriä Alakylästä Raattamaan Pallasten viereen. Kittilä on valtakunnallisessa tarkastelussa vahvasti muuttovoittoinen ja laaja kunta Lapissa, missä varhaiskasvatuksen tarve on kasvava.

Pikku Ahman Soiva Ahkio - kehittämistyöstä ja koulutuksista ovat vastanneet kittiläläiset varhaiskasvatuksen opettaja ja musiikkikasvattaja Riikka Rauhala sekä muusikko ja kulttuuriperintökasvattaja Elina Alatörmänen yhteistyössä varhaiskasvatuspäällikkö Marketta Toivolan kanssa. Pikku Ahman Soiva Ahkio sai innoitusta Musakärry-hankkeesta, mitä Rauhala esitteli Kittilässä vuonna 2023 Toivolalle. Rauhala oli ollut mukana Helsingissä vuonna 2015 käynnistyneessä Musakärry-työryhmässä, jossa kehitettiin varhaiskasvatukseen kiertävä soitinkokoelma sekä musiikkikasvatuksen osaamisen jakamisen malli. Varhaiskasvatuspäällikön Marketta Toivolan näkemys kuitenkin oli, että laadukas soittimisto ja koulutus tarjotaan Kittilässä jokaiselle varhaiskasvatuksen yksikölle. Huomattava investointi vahvistaa jokaisen lapsen oikeutta musiikkiin yhdenvertaisesti.

Pikku Ahman Soivan Ahkion taustalla asiantuntijuus ja yhteistyö

Kittilän varhaiskasvatuspäällikkö Marketta Toivola on ollut tärkeä liikkeellepaneva voima ja tukija Kittilän musiikkikasvatuksen kehittämistyössä. Toivola vei Pikku Ahman

Soiva Ahkio-ehdotusta eteenpäin ja sai kunnan tekemään merkittävän investoinnin lasten musiikkikasvatukseen. Näin laajassa hankintakokonaisuudessa työryhmänä työskentely, Rauhala - Alatörmänen - Toivola, oli erittäin tarpeellista ja mahdollisti sujuvan kokonaisuuden hallinnan. Tällainen paikallisten eri alojen ammattilaisten yhteistyö vahvistaa koko kunnan kulttuurista ekosysteemiä. Varhaiskasvatus ei ole irrallinen saareke, vaan osa paikallista kulttuurielämää.

Riikka Rauhala on tehnyt pitkäjänteistä työtä musiikkikasvatuksen kehittäjänä ja kouluttajana valtakunnallisesti erilaisissa varhaiskasvatuksen hankkeissa ja toimintaympäristöissä. Elina Alatörmänen puolestaan on tehnyt Kittilässä laajasti työtä paikallisen kulttuurin, musiikin ja perinteiden parissa sekä työskennellyt varhaiskasvatuksen kulttuurikasvatuksessa. Hänen vahva Kittilän paikallisperinteen tuntemuksensa on tärkeässä roolissa kehittämistyössä, sillä se tuo siihen syvällisen ja elävän paikallisen näkökulman.

Soitinvalikoiman hankinnassa oli kyseessä huomattava investointi ja logistinen kokonaisuus. Musiikin kivijalkaliikkeet ja Lovikka-kanteleiden tehtaanmyymälä sijaitsevat kaikki 200-400 kilometrien päässä Kittilässä. Soittimistot päätettiin hankkia yhteistyössä lappilaisten yritysten kautta Kittilän kirkonkylälle. Mukana olivat Rovaniemen Musiikkikauppa, Tornion Musiikki ja Lovikka Kantele Ylitorniolta. Alatörmänen ja Rauhala koordinoivat ja ottivat vastaan kaikki soitinlähetykset. Edellä mainittu työ kesti kaikkinensa toukokuusta 2025 - joulukuulle 2025, kunnes kaikki soittimet olivat päiväkodeissa. Kasvattajat olivat ensimmäisissä koulutuksissa jo ennen soittimiston saapumista yksiköihin ja koulutukset jatkuivat systemaattisesti koko kevään ajan.

Soittimet on valittu kestävyyden, laadun ja pedagogisen käytettävyyden perusteella. Niiden avulla lapset ja kasvattajat voivat kokeilla, säestää lauluja, improvisoida, kuunnella äänen värejä ja rakentaa omia musiikillisia kokonaisuuksia. On tärkeää, että soittimet ovat esteettömiä ja saavutettavia arjen vaihtuvissa tilanteissa. Soittimiston sisältö vaihtelee hieman varhaiskasvatusyksikön koon mukaan, mutta kokonaisuuteen kuuluu muun muassa 5-kielinen lappilainen Lovikka-kantele, laadukkaita Studio 49 -laattasoittimia, Remo-rumpuja sekä erilaisia pienperkussioita. Näistä elementeistä muodostui jokaiseen yksikköön soittimisto, mikä mahdollistaa esteettisen ryhmässä soittamisen ja yhteisöllisyyden kokemuksia musiikin äärellä. Soittimisto täydentyy vielä paikallisilla aidoilla poronkelloilla.

– Lapset ja aikuisetkin ovat ottaneet uudet, kauniisti soivat soittimet ilolla vastaan. Sointujen kuuleminen ja tuottaminen, rytmittely, liike ja laulu yhdessä lasten kanssa ovat entistä tärkeämmässä osassa hoitopäivää. Soittimet ovat arvokas osa musiikkikasvatusta, ja niiden asianmukainen käsittely on osa pedagogista kasvatusta. Soittimia ei heitellä eikä jätetä lattialle lojumaan, vaan niille on oma tärkeä paikkansa, kertoo varhaiskasvatuspäällikkö Marketta Toivola Kittilän kunnan tiedotteessa.





Erään päiväkodin ja ryhmäperhepäivähoidon soittimisto.

Pikku Ahman Soivan Ahkion kyydissä tarinoita, lauluja ja paikallista perintöä

Ahma ja ahkio ovat keskeisiä hahmoja Pikku Ahman Soivan Ahkion tarinankerronnassa ja lauluissa, ja ne edustavat samalla paikallista taiteen, mielikuvituksen ja puhutun kielen perintöä samalla rohkeasti uutta luoden sekä perinnettä nykypäivään sovittaen ja eläen. Koulutuksissa oli mukana Pikku Ahman Soivan Ahkion oma tunnuskappale (säv.san. Alatör-

mänen&Rauhala), sekä Pikku Ahman tarina musiikin elementtien ja yhteisön vuoropuhelusssa.

"Matkalla ollaan yhdessä, soivan ahkion kyydissä, matkalla ollaan yhdessä, soivan ahkion kyydissä.

Pikku ahma soi, se soi, se soi, laulunkin jo kuulla voi, pikku ahma soi, se soi, se soi, soitonkin jo kuulla voi."

Pikku Ahman Soiva Ahkion tarkoitus ei ole olla pelkkä soittimisto. Se mahdollistaa myös tarinallisen ja monitaiteellisen oppimisympäristön. Ahkio symboloi matkaa. Sen mukana kulkevat laulut, soittimet, sadut, luonnonmateriaalit ja yhteiset kokemukset. Jokainen musiikkihetki on uusi retki, jossa lapset ja kasvattajat pääsevät tutkimaan ääniä, rytmejä ja ympäristöään. Kyse ei ole vain uusista soittimista, vaan kokonaisesta toimintakulttuurista, jossa musiikki, tarinallisuus, luonto, kulttuuriperintö voivat kulkea rinnakkain.





Kuvissa näkyy yhteinen musiikkihetki, jossa uudet soittimet otettiin ensimmäistä kertaa käyttöön. Rauhala ja Alatörmänen ohjasivat jokaisessa yksikössä oman musiikkihetken toimittaessaan soittimet päiväkoteihin, ryhmäperhepäivähoitoon ja perhepäivähoitoon.

Musiikki sitoo juuriin ja luo jäljet - perinteestä tulevaisuuteen

Koulutustyöllä ja perinnekasvatuksella on haluttu vahvistaa kasvattajien osaamista luovissa prosesseissa, musiikkikasvatuksessa ja taiteessa. Pikku Ahman Soiva Ahkio muistuttaa laulu- ja loruperinteen merkityksestä ja siitä, miksi tätä elävää perintöä on tärkeää välittää eteenpäin. Kulttuuriperintökasvatuksen tehtävänä ei ole vain siirtää tietoa menneisyydestä, vaan auttaa lasta kokemaan olevansa osa pitkää tarinaa. Samalla on tärkeää vahvistaa ajatusta siitä, että jokaisen ääni on arvokas ja jokaisen ääni saa kuulua. Aikuinen näyttää omalla esimerkillään, että ääni on ihmeellinen, ilmeikäs ja iloinen asia. Ainutlaatuisella äänellä ilmaistaan itseään, jaetaan kokemuksia ja ollaan yhteydessä toisiin.



Kuvassa lapsi tutustuu ja soittaa kauniisti soivaa alttopalaa värikkäällä malletilla.

Harvaan asutussa Kittilän kunnassa yhdenvertaisuus tarkoittaa hyvin konkreettisesti sitä, että myös pienissä kylissä asuvilla lapsilla on mahdollisuus samanlaisiin kulttuurisiin ja taiteellisiin kokemuksiin kuin taajamissa asuvilla lapsilla. Kittilässä on haluttu tehdä musiikista aidosti kaikkien lasten oikeus. Musiikkikasvatukseen panostaminen, niin soittimiin kuin kasvattajien koulutukseenkin, on tässä kokonaisuudessa poikkeuksellisen merkittävää. Laadukkaat soittimet ja monipuoliset musiikkikasvatuksen mahdollisuudet keskittyvät usein suuriin yksiköihin. Kun soittimet, osaaminen ja taiteelliset kokemukset tuodaan lähelle lapsia ja kasvattajia perhepäivähoitoa myöten, musiikki voi juurtua osaksi arkea jokaisessa kylässä ja jokaisen lapsen elämässä.

Kulttuuriperintö elää vuorovaikutuksessa

Kulttuuriperinnön vaaliminen on yhä tärkeämpää matkailuvoittoisessa ja monikansallisessa Kittilän kunnassa. Ajat ja ihmiset muuttuvat, mutta perinteiden kautta voimme tutustua oman asuinalueemme historiaan, tapoihin ja siihen, millaisista kokemuksista paikallinen yhteisö on rakentunut. Oman paikallisen identiteetin vahvistaminen ei kuitenkaan tarkoita sulkeutumista muilta kulttuureilta. Päinvastoin vahva suhde omaan kieleen, kulttuuriin ja kotiseutuun voi antaa lapselle turvallisen pohjan kohdata ja arvostaa myös muita kulttuureja.

Kittilässä kasvaa lapsia ja perheitä, joiden juuret ovat eri puolilla maailmaa. Siksi on tärkeää, että paikallinen kulttuuriperintö ja moninaisuus voivat elää rinnakkain ja rikastuttaa toisiaan. Lapsi voi kasvaa juurtuneena omaan kotiseutuunsa ja samalla avoimeksi, uteliaaksi ja kunnioittavaksi osaksi ympäröivää maailmaa. Näin hänellä on mahdollisuus rakentaa identiteettiään yhtä aikaa paikallisena ja globaalina omasta kulttuuristaan käsin ja muita kulttuureja arvostaen.

Lorujen ja laulujen kautta myös perinteiset paikalliset vuorovaikutuksen tavat ja ihmisten kohtaaminen avautuvat helposti lähestyttävällä ja samaistuttavalla tavalla. Laulaminen, loruilu ja yhdessä tekeminen eivät ole vain taiteellista toimintaa, vaan ne välittävät myös tapoja olla yhdessä. Kittilän murteen käyttäminen lauluissa, loruissa ja tarinoissa vahvistaa lasten suhdetta omaan kotiseutuunsa ja sen kulttuuriin. Murre on elävää aineetonta kulttuuriperintöä. Kun sitä käytetään luontevasti osana arkea, lapset oppivat kuulemaan, tuntemaan ja arvostamaan omaa kielellistä ympäristöään.

Pohjoiseen vuorovaikutuskulttuuriin on perinteisesti kuulunut välittömyys ja yhdessä oleminen. Kittilän murresanasto on rikasta ja ilmaisuvoimaista. Tapahtumia ja tilanteita voidaan kuvata monin sanoin ja vivahtein. Puhutaan esimerkiksi “raatimisesta”, jolle on ollut tapana löytää aikaa. Raatiminen kertoo kiireettömästä yhdessäolosta, kuulumisten vaihtamisesta ja siitä, että toisen kohtaamiselle annetaan aikaa.

Tämä välitön vuorovaikutuksen kulttuuri on tärkeä osa paikallista aineetonta kulttuuriperintöä. Haluamme tuoda sitä näkyväksi myös Pikku Ahman Soivan Ahkion kautta lauluissa, loruissa, tarinoissa ja yhteisessä tekemisessä. Näin perinne ei jää vain menneisyyden muistoksi, vaan saa uuden elämän tämän päivän lasten, perheiden ja kasvattajien kanssa.

Vuoden Lastenmusiikkiteko 2025 - ehdokkuus

Pikku Ahman Soiva Ahkio nimettiin ehdokkaaksi Vuoden 2025 Lastenmusiikkiteko -kategoriassa Lastenmusiikki ry:n Jellonagaalassa. Ehdokkuus osoittaa, että paikallisesti syntynyt idea voi saada valtakunnallista merkitystä. Hankkeen tärkein saavutus ei kuitenkaan ole tunnustus, vaan se, että lähemmäs 400 kittiläläistä kunnallisen varhaiskasvatuksen piirissä olevaa lasta saavat kasvaa ympäristössä, jossa musiikki kuuluu toivotusti jokaiseen päivään. Kun lapsi saa laulaa, lorutella, soittaa, kuunnella, liikkua ja tanssia, keksiä ja ihmetellä yhdessä muiden kanssa, rakentuu samalla pohja elinikäiselle suhteelle taiteeseen ja kulttuuriin.

Pikku Ahman Soiva Ahkio jatkaa kulkuaan

Pikku Ahma muistuttaa meitä siitä, että kulttuuriperintö ei ole vain menneisyyttä. Se syntyy joka päivä uudelleen, lastenlaulussa, yhteisessä rytmissä ja siinä ilossa, kun ensimmäinen sävel soi. Pikku Ahman Soiva Ahkio ei ole vain yksi valmis

kokonaisuus, vaan jatkuvasti elävä ja kehittyvä osa Kittilän lasten kulttuurista arkea. Pikku Ahman maailmassa näkyvät Lapin luonto, vuodenajat, eläimet, murre, lauluperinne ja käsityöperinne. Ahma ei ole satunnainen satuhahmo, vaan paikalliseen ympäristöön kuuluva eläin, jonka kautta voidaan käsitellä luonnon monimuotoisuutta, pohjoista elämäntapaa ja ihmisen suhdetta ympäristöön. Ahkio kulkee eteenpäin sukupolvelta toiselle. Sen kyydissä kulkevat laulut, tarinat, murre, luonnon äänet ja yhdessä koetut hetket. Ne muodostavat aineettoman kulttuuriperinnön, joka elää vain silloin, kun sitä käytetään, jaetaan ja siirretään eteenpäin.

Perinnekasvatukseen kuuluvat myös lähiympäristö ja luonnonmateriaalit. Oksankäppyrä voi muuttua kapulaksi, taikasauvaksi tai rytmisoittimeksi. Käpy, kivi tai poronsarven pala voivat saada uuden merkityksen osana musiikkia, leikkiä ja tarinankerrontaa. Näin lapsi oivaltaa, että kulttuuri ei ole vain jotain kaukaista tai valmista, vaan se rakentuu myös omasta ympäristöstä, kielestä, luonnosta ja yhteisöstä.

Rauhala ja Alatörmänen haluavat jatkaa ja kehittää Pikku Ahman Soivaa Ahkiota edelleen yhteistyössä mm. Kittilän Kotiseutuyhdistys Kätkä ry:n kanssa. Yhteistyöllä voi vahvistaa jo olemassaolevaa paikallista perinnettä, sukupolvien välisiä kohtaamispintoja sekä luoda uusia tapoja ja materiaaleja tuoda elävää kulttuuriperintöä osaksi lasten, kasvattajien ja perheiden arkea.

Kittilän kunnassa on tehty merkittävää ja sitoutunutta kulttuurikasvatustyötä käytössä olevan kulttuurikasvatussuunnitelman mukaisesti jo vuosia. Pikku Ahman Soiva Ahkio täydentää olemassa olevaa kulttuurikasvatusta ja tuo musiikkikasvatusta luontevaksi osaksi lasten ja kasvattajien arkea ja vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa. Kittilä tunnettuna kulttuuripitäjänä on todella maineensa veroinen.

Kirjallisuusvinkit ja sivustot:
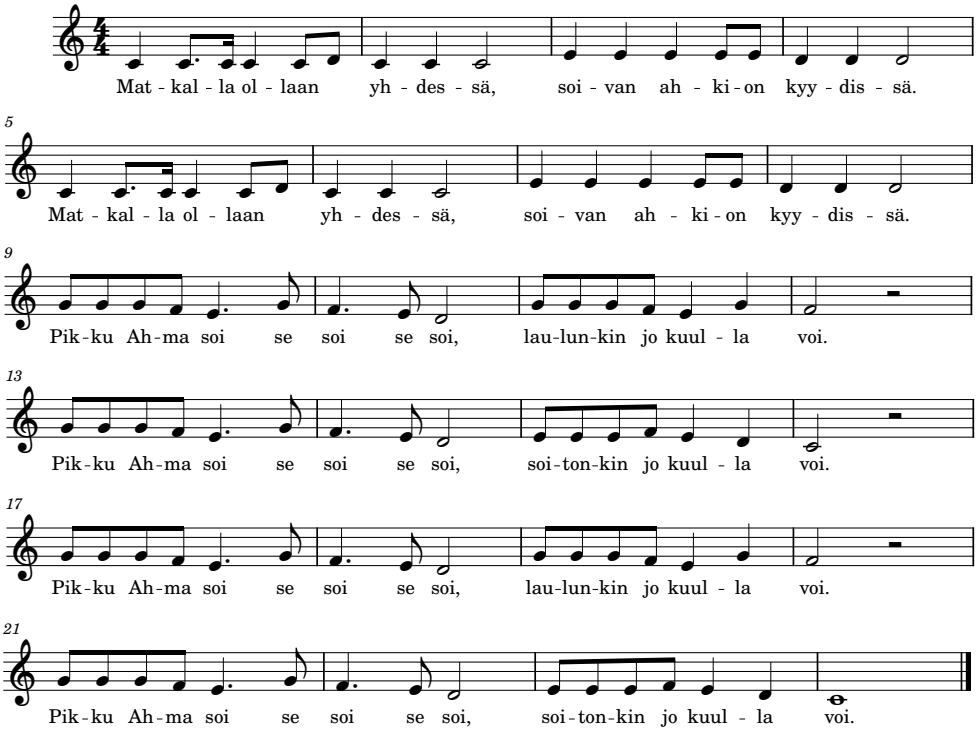
Kittilän varhaiskasvatussuunnitelma 2022

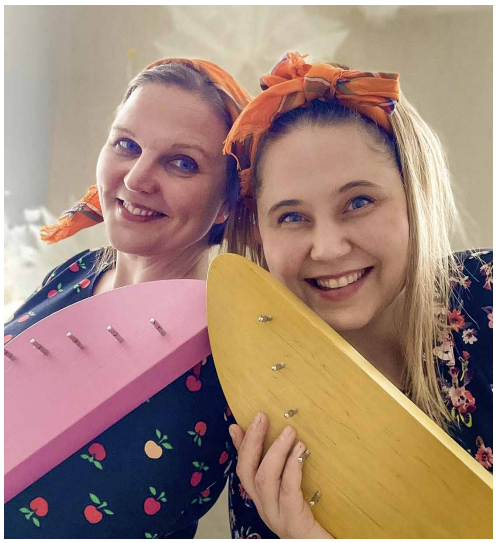
https://kittila.fi/varhaiskasvatus-ja-koulutus/varhaiskasvatus/varhaiskasvatussuunnitelma

Kittilän Kulttuurikasvatussuunnitelma
https://kittila.fi/sites/default/files/2025-03/KOPSLOOVA.pdf
Opetushallitus. Mikä on kulttuuri-identiteetti. Luettavissa:
https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/mika-kulttuuri-identiteetti.
Musakärry, https://musakarry.blogspot.com/p/etusivu_24.html?m=1
Lastenmusiikki ry, https://www.lastenmusiikki.fi
Musiikkiopisto Resonaari (erityispedagogiikka), https://resonaari.fi
Kuvionuottimenetelmä, https://resonaari.fi/asiantuntijapalvelut/kuvionuotit/
Kulttuurikattila ry, https://kulttuurikattila.fi/

Pikku Ahman Soiva Ahkio

Säv.San. Riikka Rauhala ja Elina Alatörmänen





Elina Alatörmänen ja Riikka Rauhala.



VI LUKU

YMPÄRISTÖ JA LUONTO LASTEN KULTTUURIPERINTÖKASVATUKSESSA

Lähiluonto pedagogisena valintana ennen, nyt ja tulevaisuudessa

Mari Parikka-Nihti ja Maija Ihantola

Suomalaisuuteen on aina kuulunut vahvasti ajatus luonnon kanssa rinta rinnan elämisestä. Suomalaisia on kutsuttu "metsäkansaksi" ja taustalla on ollut ymmärrys siitä mitä luonto on meille tarjonnut niin fyysiseen, sosiaaliseen, psyykkiseen kuin henkiseen hyvinvointiin. Luonto- ja metsäsuhteet ovat vuosien saatossa muuttuneet ja tutkimus aiheen tiimoilta on monipuolistunut. Siinä missä aikaisemmin luonnosta haettiin ravintoa, elinkeinoa ja suojaa - tänä päivänä yhä useammalla painottuu huoli luonnon monimuotoisuuden heikentymisestä ja ilmastonmuutoksen vaikutuksista niin hyvinvointiimme kuin terveyteemme. Tänä päivänä luontosuhde ei ole vain käytännöllinen tai taloudellinen, vaan myös kulttuurinen ja emotionaalinen kokemus, joka heijastuu suomalaisessa kansanperinteessä, identiteetin rakentumisessa ja arkipäivän hyvinvoinnissa. (Pynnönen S., Häyrinen L., Lähtinen K., Tani S., Berghäll S. 2024.)

Suomalaisen varhaiskasvatuksen fröbeliläiseen historiaan luonnossa liikkuminen ja luontoaltistus ovatkin kuuluneet olennaisena osana toteutettavaa pedagogiikkaa. Sanan "kindergarten" lähtökohta lienee ollut "lasten puutarha", viitaten juuri ympäristön tarjoumiin kasvatuksellisessa aspektissa. Fröbelin jalanjäljissä moniin suomalaisiin päiväkoteihin on perustettu vuosikymmenten aikana puutarhoja ja iskostettu ajatus siitä, miten lapsi kasvaa sekä oppii luontoa tarkkailemalla ja luonnon yhteydessä. (Parikka-Nihti, Suomela 2017, Watts. T. 2021).

1888 aloitettu kansanlastentarha otti puutarhakasvatuksen omakseen ja 1900 - luvun alussa Ebeneserissä silloisen lastentarhan piha kukoisti, tarjoten lapsille mahdollisuuksia tekemällä oppimiseen, liikkumiseen sekä luonnon kautta oppimiseen (Lujala. E. 2007, 82).

Varsinaisesti luontokasvatukseen ei kuitenkaan ole ollut suoranaista ohjausta vuosisatojen vaihteissa - olisiko toiminta ollut niin sanotusti maalaisjärjellä toteutettavaa ja toisaalta myös pakon sanelemaa. Tulihan ruoka maasta ja luonnon kiertokulkua osattiin hyödyntää kaikessa elämän piirissä.

Varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa luonnon ja ympäristön kanssa toimiminen nousi esiin päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnössä vuodelta 1980. Päivähoitolain muutoksessa 1983 kasvatuksellisia tavoitteita laajennettiin korostamaan myös eettisiä ja sosiaalisia arvoja sekä vastuuta ympäristöstä. Tuolloin säädettiin siitä, että päivähoidon tulee tukea lapsen kasvua yhteisvastuuseen, rauhaan ja elinympäristön vaalimiseen. Vuonna 1987 perustettu kouluhallituksen ympäristökasvatustyöryhmä esitti ympäristökasvatusstrategiassa, että

päiväkotipaikkojen sisä- ja ulkotilat tulisi suunnitella lasten ympäristöosaamista tukevaksi. (Parikka-Nihti, Suomela 2017; 56–57.)

Varsinainen pedagoginen ohjaus suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on historialtaan melko nuorta. Varhaiskasvatus nähtiin 2000 luvulle asti vahvasti sosiaalipoliittisena tehtävänä, jossa hoivan osuus painottui. 2005 julkaistussa VASUssa ei edelleenkään mainittu ympäristö- tai kestävyyskasvatusta, joskin tavoitteissa mainittiin lasten kiinnostuksen lisääminen ympäristöönsä (Parikka-Nihti, Suomela 2017;61). Onkin nähtävissä, että pedagogisen otteen vahvistuessa varhaiskasvatuksessa myös luontokasvatus, ympäristökasvatus ja kestävyyskasvatus ovat saaneet yhä vahvempaa osaamista sekä ymmärrystä toiminnassa.

Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteet sekä esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteet, kannustavat tätä nykyä henkilöstöä laajaan näkemykseen oppimisympäristöistä. Luonto sekä pihat, leikkipuistot ja muut rakennetut ympäristöt ovat merkittäviä oppimisen paikkoja, jotka mahdollistavat lapsille kokemuksia ja tutkimisen mahdollisuuksia. Lähiluonto lisää liikkumista ja monipuolistaa leikkiä, innostaa tutkimiseen ja mahdollistaa lapsen aktiivisen toimijuuden. (Kangas, Lastikka, Karlsson, 2021, 41). Positiivisilla kokemuksilla luonnossa lapsuudessa on yhteys aikuisiän ympäristöstä välittämiseen, ekologiseen tietoisuuteen ja kestävän elämäntavan sisäistämiseen (Ardoin, Bowers, 2020, 2)

Kansainvälisesti katsottuna Unescon virallisissa raporteissa varhaiskasvatuksen panoksesta kestävään yhteiskuntaan korostetaan, että on tärkeää luoda lapsille mahdollisuuksia, joissa he voivat luoda yhteyksiä luontoon ja ympäristöön. Teemoissa on nostettu esiin myös lasten sitoutumista ympäristöoppimiseen ja ulkoiluun, joilla on suuri merkitys lasten kokonaishyvinvoinnin edistymisessä. Lisäksi on korostettu lasten luontosuhteen sekä ekologisen ja ympäristölukutaidon merkitystä, lasten roolia sosiaalisina toimijoina, kriittisinä ajattelijoina sekä ongelmanratkaisijoina, jotka pystyvät vaikuttamaan muutokseen yhteistyössä yhteisön kanssa. Unescon raportit varhaiskasvatuksen merkityksestä kestävään yhteiskuntaan korostaa, että huomiota tulee kiinnittää varhaiskasvatuksen henkilöstön kestävyyskasvatuksen ammatilliseen kehittymiseen. (Wals 2017, 159.)

Ekin ja Kallion lasten viisaustutkimuksessa (2025) käy ilmi, miten metsä- ja luontoympäristö ovat merkityksellisiä paikkoja myös tämän päivän vanhemmille. Huoltajat kuvaavat luonnon tarjoavan mahdollisuuksia koko perheen ulkoilu-, harrastus ja rentoutumispaikkoina sekä toisinaan myös toimeentulon lähteenä. Tämä niin kutsuttu lasten viisaustutkimus keskittyi metsäesiopetukseen, jossa lapset viettävät lähiluonnossa suurimman osan esiopetusajastaan. Huoltajat nostivat tutkimuksessa esille, miten metsäesiopetusta pidettiin lapselle kokonaisuudessaan hyvänä paikkana oppia ja leikkiä. Erityisesti sitä pidettiin hyödyllisenä paikkana oppia monipuolisesti erilaisia metsään,

luontoon ja luonnon kiertokulkuun liittyviä hyödyllisiä tietoja ja taitoja. (Ek, Kallio 2025, 14)

Tutkitun tiedon kehittyessä luonto on vähitellen asemoitunut yhä vahvemmaksi pienten lasten oppimisympäristöksi. Luonnon sanotaankin toimivan yhtenä "kasvattajana" - läsnä kulkevan aikuisen tai toisten lasten rinnalla. Suomalainen luontosuhde näyttäytyy jatkumona, jossa historia, pedagogiikka ja tulevaisuus kietoutuvat toisiinsa – muodostaen perustan varhaiskasvatuksen kestävälle, vastuulliselle ja yhteiskuntaa uudistavalle tehtävälle. Luonto oppimisympäristönä ei tulisi olla vain harvojen etuoikeus vaan sen soisi kuuluvan jokaisen lapsen oikeuksiin. Luonnossa oppimisprosessit rikastuvat ja lasten kuulumisen tunne yhteisöönsä vahvistuu. Yhteisöllisillä kokemuksilla luonnossa rakennamme lapsen identiteettiä osaavana, osallisena ja pystyvänä yksilönä.

Lapsen luontoyhteyden ja luontosuhteen vaalimista

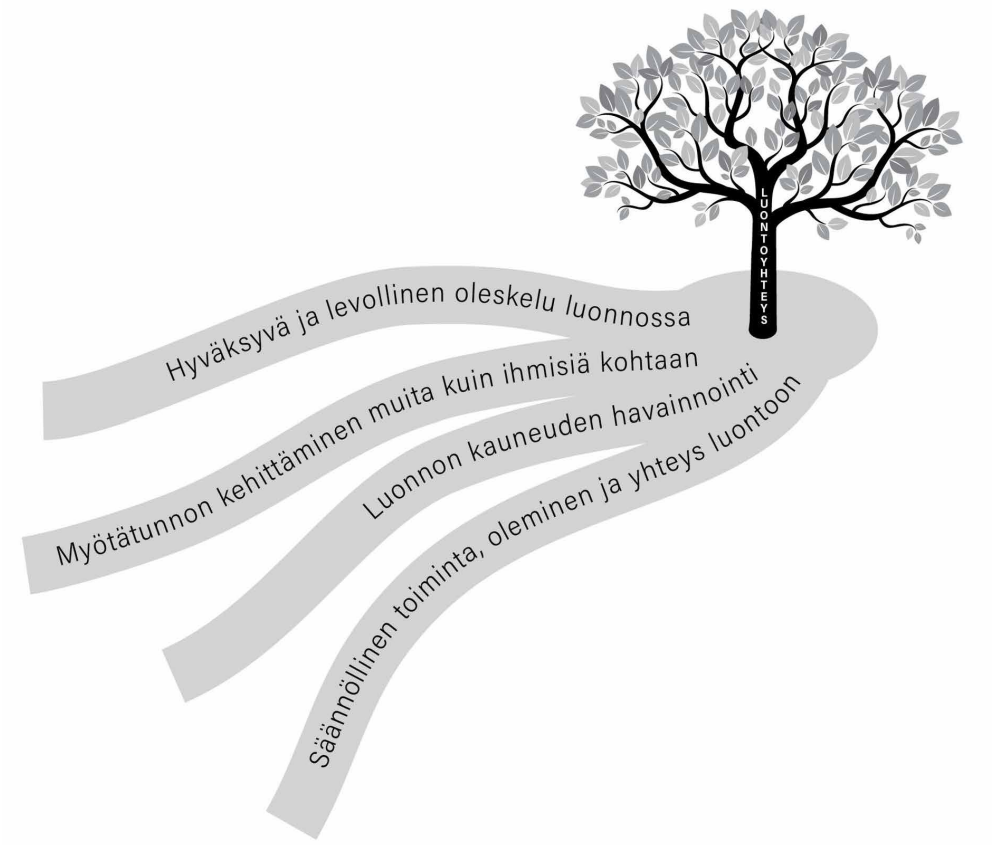
Ihminen on osa luontoa - ei sen ulkopuolella tai yläpuolella. Näin ollen jokaisella ihmisellä on myös tarve olla osa luontoa. Niin kutsutun biofilia - hypoteesin mukaan ihmisillä on synnynnäinen, biologisesti rakentunut taipumus hakeutua luonnon ja elollisten olentojen pariin sekä kokea yhteyttä niihin (Kellert, S. R., & Wilson, E. O. (toim.). 1993). Siksi luonto myös herättää meissä muun muassa seuraavia tunteita; kiinnostusta, turvallisuuden tunnetta. mielihyvää. merkityksellisyyttä ja hyvinvointia. Kun ihminen kokee olevansa osa luontoa ja pitää luontoa tärkeänä osana itseään sekä tuntee luonnon kanssa emotionaalisen yhteyden, voidaan puhua vahvasta luontoyhteydestä (Passmore, H-A., Martin, L., Richardson, M., White, M., Hunt, A., Pahl, S., 2021).

Luontoyhteyden taustalla on koetut fyysiset, psyykkiset ja emotionaaliset suhteet luontoon ja luonnossa olemiseen (Haverinen, R., Mattila, K., Neuvonen, A., Saramäki, R., Sillanaukee, O., (toim.) 2021). Luontoyhteys rakentuu sukupolvien ketjussa. Tässä merkityksellisiä hetkiä ovat yhteiset kokemukset esimerkiksi vesistöjen äärellä, sienimetsissä, hillasoilla, illan hämärissä jne. Lapsen luontoyhteyteen vaikuttaa perheen malli ja se, miten vahva luontoyhteys hänen lähipiirillään on. Iso-Britanniassa (2021) tehdyn tutkimuksen mukaan lasten emotionaalinen ja psykologinen suhde luontoon muodostuu perheen ja lähellä olevan aikuisten luontoyhteyden kautta. Tämä viittaa siihen, että pelkkä luonnossa käynti ei automaattisesti edistä luontoyhteyttä lapsissa yhtä paljon kuin se, että luonto on osa perheen arvoja, kokemuksia ja aikuisten omaa luontoyhteyttä. (Passmore, H-A., Martin, L., Richardson, M., White, M., Hunt, A., Pahl, S., 2021.)

Varhaiskasvatuksen tulee jatkaa lasten luontoyhteyden ylläpitämistä ja rakentumista. Lapsiryhmässä voidaan herättää myös tunneside luontoon, mikäli sitä ei ole varhaisemmassa vaiheessa päässyt lapselle syntymään. Onkin siis merkityksellistä, että lapset saavat mahdollisuuden

tehdä havaintoja ja käyttää kaikkia aistejaan lähíluonnossa heti varhaiskasvatuspolun alusta alkaen. (Parikka-Nihti, EK 2024, 71.) Esimerkiksi niin kutsuttuja vauvojen luontokylpy mahdollisuuksia olisi hienoa jatkaa lapsen siirtyessä kotihoidosta varhaiskasvatuksen piiriin.

Barrable (2019) on kehittänyt varhaislapsuuden luontoyhteyden pedagogisen mallin, jonka Parikka-Nihti ja Ek (2024) ovat kehittäneet neljäksi poluksi lapsen luontoyhteyden rakentamiseen.



(Parikka-Nihti, EK. 2024, 73)

Polulla yksi lähdetään säännöllisesti lähiluontoon retkille ja tehdään lapselle oma tuttu lähiluontopaikka. Lasten tulisia saada kokea oma paikka turvallisena sekä viihtyisänä, jotta välittäminen siitä vahvistuu. Säännöllisyyttä lisää sovittu viikoittainen retkipäivä, joka ilmoitetaan huoltajille etukäteen.

Polulla kaksi tehdään luonnon kauneuden havainnointia. Lasten kanssa havainnoidaan muutosta ja sitä dokumentoidaan sekä pohditaan tieteellisesti. Lapsille tulee antaa runsaasti mahdollisuuksia pysähtyä havaintojen ääreen sekä sanoittaa löytämiään asioita. Aikuisen sensitiivinen kiinnostus lapsen löytämää ja havainnoimaa kohtaan on merkityksellistä.

Polku kolme kehittää empatiaa sekä myötätuntoa elävää kohtaan. Leikki on keskeisessä roolissa, kuten kaikessa pienten lasten oppimisessa ja kehityksessä. Lapsen maailmassa luonto saa olla inhimillinen. Luonto tukee parhaimmillaan lapsen tunneja vuorovaikutustaitoja. Luonnossa lapsi saa rauhoittua, purkaa tunteitaan ja harjoitella itsesäätelyä luonnollisessa rytmissä.

Polku neljä peräänkuuluttaa hyväksyvää ja levollista oleskelua luonnossa. Luonnon stressihormoneja laskeva vaikutus rauhoittaa ja saa aikaan kiireettömyyttä. Luonnon omaan rytmiin voi myös lisätä rentoutus- ja tietoisuusharjoituksia, jotta pysähtyminen luonnon ihmeiden äärellä on vahvempaa. Harjoitukset, jotka tunnetasolla yhdistävät lapsen luontoon edistävät luontoyhteyttä vahvemmin kuin esimerkiksi suora tiedonsiirto jostakin ilmiöstä tai havainnosta.

(Parikka-Nihti, Ek 2024, 72–75.)

Polut eivät ole toisistaan irrallisia, vaan ne kietoutuvat yhteen muodostaen jatkumon, jossa säännöllinen lähiluonnossa liikkuminen luo perustan kokemuksille, havainnoinnille ja merkitysten rakentumiselle. Kun lapsi saa turvallisen ja tutun paikan luonnossa, hänen on mahdollista pysähtyä havainnoimaan ympäristöä syvemmin, mikä puolestaan avaa tilaa ihmettelylle, kielellistämiselle ja varhaiselle tieteelliselle ajattelulle. Näistä kokemuksista rakentuu vähitellen myös emotionaalinen yhteys luontoon: empatia, myötätunto ja samaistuminen elävään vahvistuvat leikin ja vuorovaikutuksen kautta. Samalla luonnon rauhoittava vaikutus tukee lapsen hyvinvointia, itsesäätelyä ja läsnäolon taitoja. Näin neljä polkua yhdessä eivät ainoastaan lisää tietoa luonnosta, vaan rakentavat syvää, kokemuksellista ja tunnetasolla kiinnittyvää luontoyhteyttä, joka voi kantaa pitkälle lapsen kasvaessa.

Ihminen, joka kokee läheistä yhteyttä luontoon, on myös taipuvaisempi elämään tasapainossa luonnon kanssa, välittämään siitä ja sen hyvinvoinnista. Pelkkä suhde luontoon ei välttämättä tarjoa tätä näkökulmaa. Luontosuhteesta puhuminen voi jopa ylläpitää erottelua ihmisen, muiden eläinten ja ylipäätään elonkirjon välillä. (Haverinen, R., Mattila, K., Neuvonen, A., Saramäki, R., Sillanaukee, O., (toim.) 2021.) Suhde luontoon voi olla kovin subjektiivinen, mutta yhteys voidaan nähdä laajempana kollektiivisena välittämisenä luonnon hyvinvoinnista.

Kumpulainen, Byman, Renlund ja Wong (2020) tutkivat lasten luontosuhdetta narratiivisessa tutkimuksessaan. He ehdottavat, että kokonaisvaltaisten ja moniaististen luontokokemusten lisäksi lapsille tulisi antaa mahdollisuuksia moraaliseen pohdintaa luonnon ja ihmisen suhteesta. (Kumpulainen, Byman, Renlund, Wong 2020, 51–64.) Näiden moraalisten pohdintojen kautta voidaan luoda syvempää yhteyttä ja ymmärrystä luontoon (Parikka-Nihti, EK 2024, 71).

Positiivisilla kokemuksilla luonnossa lapsuudessa on yhteys aikuisiän ympäristöstä välittämi-

seen, ekologiseen tietoisuuteen ja kestävän elämäntavan sisäistämiseen (Ardoin, Bowers,

2020, 2). Varhaislapsuudessa opitaan perusmalleja suhteesta ympäröivään maailmaan (sosialisaatio), syy- seuraussuhteita sekä arvoja. Siksi on tärkeää pysähtyä tarkastelemaan, millaisia mahdollisuuksia tarjoamme lapsen luontosuhteen sekä - yhteyden luomiseksi. Varhaiskasvatuksella on tässä tehtävässä keskeinen rooli.

Luontoa tarvitaan kulttuuriperintökasvatuksen edistäjänä

Jos unohdamme arkiliikkumisen lähiluonnossa, hävitämme samalla kykymme arvioida toimintaamme suhteessa esimerkiksi säätilaan ja maastoon vaihteluun (liukkauteen). Kokonaisuudessaan tällöin kehotietoisuutemme ja aistien integraatio heikkenee. Samalla menetämme paitsi fyysisen terveyden tukiraketeita myös psyykkisen säätelyn, hermoston palautumisen, kehollisen tasapainon, merkityksellisyyden kokemuksen ja suhteen ympäristöön. Ja näillä on vaikutusta sekä yksilön hyvinvointiin että yhteiskunnan kestävyyteen. Luonto toimii kokonaisvaltaisesti lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukijana. Lapsilla luontokontaktin puute voi näkyä muun muassa heikompana motorisena kehityksenä, itsesäätelyn haasteina, riskienarviointikyvyn puutteena ja lisääntyneenä levottomuutena - puhumattakaan luontoyhteyden ja - suhteen katkeamisesta.

Valitettavasti myös luontoon liittyvän kielen käytön heikentyminen sekä mielikuvituksen ja käsitteellisen ymmärryksen supistuminen on yhä useammin tunnistettu seuraukseksi luonnosta vieraantumisesta länsimaisissa yhteiskunnissa (Richardson, M. 2024.). Vähäinen luonnossa vietetty aika sekä luontosuhteen katkeaminen sukupolvelta toiselle kaventavat luontosanastoa, heikentävät luontoon liittyvien käsitteiden hallintaa ja supistavat yksilöiden kykyä jäsentää luonnonympäristöä kielellisesti ja merkityksellisesti. Kielellinen köyhtyminen ei ole ainoastaan viestinnällinen ilmiö, vaan se vaikuttaa suoraan siihen, miten luontoa havainnoidaan, tulkitaan ja arvotetaan: kun käsitteet, nimet ja ilmaukset katoavat, myös kyky erotella, tunnistaa ja ymmärtää luonnon monimuotoisuutta heikkenee. Tällä on kauaskantoisia seurauksia luontosuhteen kehittymiselle, ekologisen tietoisuuden rakentumiselle sekä ympäristövastuullisen toimijuuden muodostumiselle. Janne Laitinen (2026) kiteyttää ilmiön

osuvasti todetessaan: "*Kun sanasto köyhtyy, katoaa myös kyky havainnoida ja arvostaa luonnon monimuotoisuutta.*" (https://www.meijanpolku.fi/kun-suomi-putos-puusta/)

Vastaavasti luontopuute näkyy irrallisuuden kokemuksena ja juurettomuutena sekä vaikuttaa yksilön identiteetin rakentumiseen ja kokemukseen kuulumisesta osaksi laajempaa kulttuurista ja ekologista jatkumoa. Kun suhde paikalliseen luontoon, maisemaan tai elinympäristöön heikkenee, heikkenee samalla myös kokemus kulttuurisesta jatkuvuudesta ja paikallisesta merkityksellisyydestä. Luonto ei tällöin näyttäydy osana elettyä kulttuuria, vaan ulkoisena, mahdollisesti saavuttamattomissa olevana kohteena, mikä kaventaa mahdollisuuksia rakentaa syvää, vastuullista ja merkityksellistä luontoyhteyttä.

Kulttuuriperintökasvatuksen näkökulmasta luonto ei ole ainoastaan fyysinen ympäristö, vaan keskeinen osa aineetonta kulttuuriperintöä: kieltä, tarinoita, tapoja, uskomuksia, käytäntöjä, elinkeinoja ja sukupolvien välistä tiedonsiirtoa. Luontoon liittyvät käsitteet, paikannimet, sanonnat, kertomukset ja perinteiset taidot muodostavat kulttuurisen muistijäljen, jonka kautta yhteisöt ovat jäsentäneet suhdettaan ympäristöönsä. Kun tämä kulttuurinen luontotieto katkeaa, katkeaa myös yhteys sukupolvien väliseen kokemustietoon, hiljaiseen tietoon ja paikalliseen ymmärrykseen luonnon prosesseista. (Latvala-Harvilahti, P., Laurén, K., Kaukio, V., Piirainen, M. 2025, 228–229.)

Luonnon rooli kulttuuriperintökasvatuksessa on perustavanlaatuinen: se toimii sekä tiedollisena että kokemuksellisena siltana menneen, nykyisen ja tulevan välillä. Luontoympäristö mahdollistaa kehollisen ja toiminnallisen oppimisen, jossa tieto ei jää abstraktiksi, vaan kiinnittyy konkreettisiin kokemuksiin, paikkoihin ja käytäntöihin. Luonnossa toteutuu kulttuuriperintökasvatuksen perimmäiset ajatukset dynaamisesta ja monikerroksellisesta oppimisesta. Kokemuksellisessa oppimisessa luonnossa (hiljaisena tietona) siirrämme lapsille tervettä arvomaailmaa, asenteita, tunnesiteitä sekä motivaatiota luontoa kohtaan. (Latvala-Harvilahti, P., Laurén, K., Kaukio, V., Piirainen, M. 2025, 228–229.)

Elävän ja kokemuksellisen luontosuhteen kautta kulttuuriperintö kytkeytyy lasten arkeen ja tekee ekologisen, sosiaalisen ja kulttuurisen kestävän tulevaisuuden konkreettiseksi. Samalla ylläpidämme luontoyhteyttä ja vahvistamme kokonaisvaltaista ihmisen ja luonnon hyvinvoinnin erottamatonta kokonaisuutta. Luonnon integroiminen osaksi kasvatusta, opetusta ja arjen käytäntöjä ei ole siten ainoastaan pedagoginen valinta, vaan rakenteellinen edellytys tulevaisuutemme elinvoimaisuudelle ja pitkäjänteiselle kestävyydelle.

Lähteet:

Ardoin, N. & Bowers, A. 2020. Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X19305561?ref=pdf_download&fr=RR-2&rr=766500049d2dd963

Ek, T., & Kallio, E. K. (2025). Lasten oma viisauskirja: Metsäesiopetuksesta viisauden äärelle.

Haverinen, R., Mattila, K., Neuvonen, A., Saramäki, R., Sillanaukee, O., (toim.) 2021. Ihminen osana elonkirjoa. Sitra. Helsinki. https://www.sitra.fi/wp-content/uploads/2021/12/sitra-ihminen-osana-elonkirjoa.pdf

Kellert, S. R., Wilson, E. O. (toim.). 1993. The Biophilia Hypothesis. Island Press

Kumpulainen, K., Byman, J., Renlund, J. & Wong, C. C. 2020. Puu on vähän niinku ihminen, sekin alkaa itkee: Luontosuhde ja maapallon tulevaisuus lasten kertomana. Teoksessa Pekkarinen, E., Tuukkanen. T. (toim.) Maapallon tulevaisuus ja lapsen oikeudet. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2020:4, 51–64. E-kirja.

Latvala-Harvilahti, P., Laurén, K., Kaukio, V., Piirainen, M. 2025. Elävä luontosuhde. Soiden luonnon- ja kulttuuriperintö 2020-luvulla. Teoksessa Mäkelä, H.H., Valo, O. Aineeton kulttuuriperintö. Käsite, käytäntö, politiikka. Tietolipas 296. Suomalaisen kirjallisuuden seura. PunaMusta Oy. Turenki.

Laitinen, J. 2026. Kun Suomi putos puusta. https://www.meijanpolku.fi/kun-suomi-putos-puusta/

Lujala, E. 2007. Lastentarhatyö, kansanopetuksen osa ja kotikasvatuksen tuki—toiminnan päämäärät ja toteutuminen pohjois-suomessa 1800-luvun lopulta vuoteen 1938. Acta universitatis ouluensis e scientiae rerum socialium 89. https://oulurepo.oulu.fi/bitstream/handle/10024/37465/isbn978-951-42-8489-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kangas, J., Lastikka, A-L., Karlsson, L. 2021. Voimauttava varhaiskasvatus. Helsinki. Otava.

Parikka-Nihti, M., Suomela, L., 2017. Iloa ja ihmettelyä, ympäristökasvatus varhaislapsuudessa. PS- kustannus. Jyväskylä. e-kirja.

Parikka-Nihti, M., Ek, T., 2024. Onni olla ulkona, luonto- ja kestävyyskasvatus varhaislapsuudessa. Santalahti. Printon. Viro.

Passmore, H-A., Martin, L., Richardson, M., White, M., Hunt, A., Pahl, S., 2021. EcopsychologyVolume 13, Issue 2, 1 June 2021, Pages 103-113. Parental/Guardians' Connection to Nature Better Predicts Children's Nature Connectedness than Visits or Area-Level Characteristics. https://doi.org/10.1089/eco.2020.0033

Pynnönen, S., Häyrinen, L., Lähtinen, K., Tani, S., Berghäll, S. 2024. Suomalaisten aikuisten metsäsuhde: tuloksia tiedosta, kokemuksista ja toiminnasta. Metsätieteen aikakauskirja vuosikerta 2024 artikkeli 23017. https://doi.org/10.14214/ma.23017

Richardson, M. 2024. Decline of nature language and experience extinction in Western societies. Earth Journal. Earth 2025, 6(3),82. https://doi.org/10.3390/earth6030082

Wals, A. 2017. Sustainability by Default: Co-creating Care and Relationality Through Early Childhood Education. The International Journal of Early Childhood 49, 155–164.

https://doi.org/10.1007/s13158-017-0193-5

Watts, T. 2021. A Literature Review Exploring Young Children's Access to Natural Environments in the UK. A Summary of Report Findings. https://files.froebel.org.uk/production/documents/Froebel-Trust-Literature-Review-Access-to-Nature-Report-1.1.22.pdf

MAPPA.fi - Materiaaleja ja menetelmiä luontoyhteyden ja luonnonlukutaidon vahvistamiseen

Maija Ihantola

MAPPA.fi-palvelusta löytyy runsaasti konkreettista tukea ja toimintaideoita luontoyhteyden ja luonnonlukutaidon vahvistamiseen. Se on käytännöllinen ja luotettava hakupalvelu ja jakamisalusta, joka kokoaa lukuisien eri toimijoiden ympäristökasvatuksen, ulkona oppimiseen ja kestävän elämäntavan taitoihin liittyvät materiaalit, koulutukset ja palvelut helposti yhdessä osoitteesta löydettäväksi. Voit hakea sisältöjä hakusanoilla, selata laajempia materiaalikokonaisuuksia eli teemareppuja, ja rajata hakutulostasi kohderyhmän tai käyttötarkoituksen mukaan. MAPPA tarjoaa myös työkaluja oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun. Rekisteröitymällä palveluun käyttäjä voi tallentaa itselleen suosikkimateriaaleja, koota omia teemareppuja ja jakaa itse tuottamiaan materiaaleja muille käyttäjille, kunhan niihin on tekijänoikeudellinen lupa. Julkaisijat vastaavat itse julkaisuistaan ja käyttäjä arvioi materiaalin sopivuuden käyttötarkoitukseensa. Palvelua ylläpitää Suomen luonto- ja ympäristökoulujen liitto, ja sen sisältöjä päivitetään ja täydennetään jatkuvasti.

MAPPAn Luonto-observatorio on materiaali- ja menetelmäkokonaisuus, joka on suunniteltu erityisesti luonnonlukutaidon vahvistamiseen. Luontokato on hidasta monimuotoisuuden hupenemista - elämän katoamista, jota on vaikeaa tai jopa mahdotonta havaita omin silmin. Omakohtaisilla luontohavainnoilla voidaan herättää kiinnostus lähiluonnon tilaan ja oppia näkemään elämän kirjo ympärillämme. Miltä lähimetsä näyttää hömötiaisen silmin tai leikkipaikka mantukimalaisen elinympäristönä? Voimmeko itse tehdä jotakin elinympäristömme elämän turvaamiseksi? Luontotekojen seuraukset ovat konkreettisia ja havaittavissa monesti jo lyhyemmälläkin aikavä-

lillä. Luonnon monimuotoisuudesta tietoiset ja elinympäristöjen rikastuttamisesta kiinnostuneet ympäristökansalaiset ovat merkittävä voimavara luontokadon pysäyttämisessä (Luontopaneeli 2024).

Luontoa voi lähteä havainnoimaan rohkeasti, vaikka ei itse tunnistaisi lajeja. Luonto-observatorion Luontoretkikone näyttää oman alueesi lajiston tänään. Sen avulla löydät helposti tietoa lajien yhteyksistä toisiinsa ja ympäristömuutoksiin ja voit soveltaa tietoa oman ryhmäsi mukaan.

Mobiilisovellukset iNaturalist- ja Muuttolintujen kevät -sovellukset auttavat lasten kanssa luonnossa liikkuvaa aikuista lajien tunnistamisessa. Nämä sovellukset myös lähettävät havainnot Suomen lajitietokeskuksen tutkijoiden ja päätöksentekijöiden käytettäväksi, jolloin lasten kanssa tehtävästä luonnonhavainnoinnista tulee kansalaistiedettä. Kansalaistiede tukee varhaiskasvatuksen tavoitteita osallisuudesta, ympäristövastuusta ja luontosuhteen rakentumisesta. Samalla lapset oppivat, että luonnon seuranta perustuu yksittäisiin havaintoihin, joita ihmiset tekevät vuodesta toiseen.

Monipuolisia luontoyhteyden vahvistamiseen soveltuvia menetelmiä ja materiaaleja löydät Luonto-observatoriosta sekä MAPPA-materiaalihaulla hakusanoilla: luontosuhde, aistit, luontoliikunta, ötökät, lajikortit, rastipolku ja luontopolku.

Hae materiaaleja hakusanoilla: https://mappa.fi/materiaalit/

Selaa teemareppuja: https://mappa.fi/teemareput/

Tarkastele lähiluonnon tilaa ja tee kansalaistiedettä: https://mappa.fi/luonto-observatorio/

Löydä koulutuksia ja tapahtumia: https://mappa.fi/kalenteri/

Löydä oman alueesi ympäristökasvatustoimijoita: https://mappa.fi/palvelut/

Lähteet:

Kallio, K.P., Aalto, J., Boström, C., Hyytiäinen, K., Häyrynen, S., Jarva, J., Koivula, M.J., Kosenius, A.-K., Kotiaho, J.S., Laine, I., Lehikoinen, A., Mykrä, H., Onkila, T., Paloniitty, T., Pappila, M., Silfverberg, O., Sääksjärvi, I. ja Wolff, L.-A. ja Väkkärä, V. 2024. Vaikuttavan ympäristökansalaisuuden edistäminen Suomessa. Suomen Luontopaneelin julkaisuja 3A/2024.

https://luontopaneeli.fi/wp-content/uploads/2024/11/suomen-luontopaneelin-julkaisuja-3a-2024-vaikuttavan-ymparistokansalaisuuden-edistaminen-suomessa.pdf

Lapsi tutkimassa luontoilmiöitä ja oppimassa lähipuutarhassa

Marketta Kortelahti

Varhaiskasvatuksen toimintasuunnitelman ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on maininta siitä, että lapset saavat tutustua lähiympäristöön ja luontoon. Lapset oppivat tärkeitä asioita luonnon monimuotoisuudesta, ja samalla näissä tilanteissa kaikki kokemukset kehittävät lapsiryhmän yhteistoiminnallisuutta, luontotuntemusta, luonnon suojelullisia näkökulmia ja kestävyyden ymmärtämästä sekä monia muita keskeisiä oppimisen sisältöalueita. Luontokasvatus ja -pedagogiikka kehittävät lasten kognitiivisia, emotionaalisia ja sosiaalisia taitoja ja kehittymistä sekä esteettisyyttä, eettisyyttä ja vastuullisuutta. Lapsi oppii taitoja aluksi aikuisen johdolla käytännössä itse tekemällä ja kokeilemalla. Lapsi saa samalla tietoja luonnosta ja lähiympäristöstä, kasvien ja kukkien istuttamista, ympäristön siisteydestä ja yhteisestä viihtyvyydestä huolehtimista.

Kun perustaitoihin ja osaamiseen yhdistetään vuoden kulkuun liittyviä juhlaperinteitä ja merkityksiä, niin lapsi oman kokemuksensa ja tekemisensä kautta oppii sisäistämään ja ymmärtämään myös kulttuuriin ja perinteeseen liittyviä tapoja ja käytänteitä.

Jokaisella vuodenajalla on omat ajankohtaiset piirteensä, jotka liittyvät jollakin tavalla kalenteri- ja juhlaperinteeseen. Lapset tutustuvat samalla luonnollisella tavalla myös eri juhlapäivien perinteeseen tekemisen ja osallistumisen myötä.

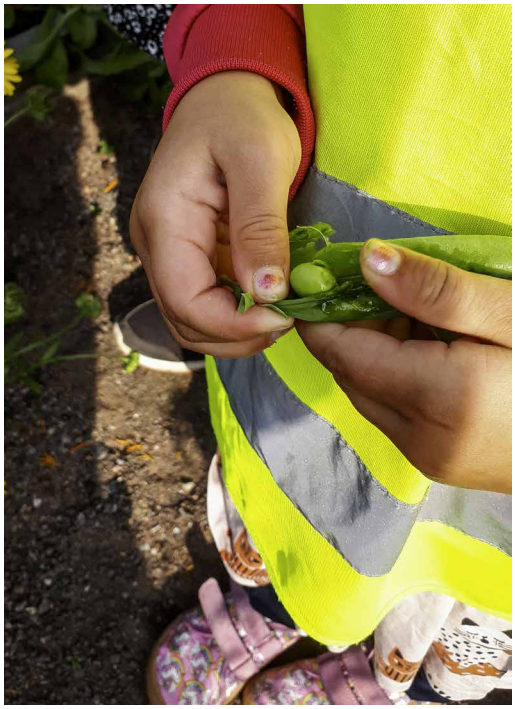
Syksyllä on sadonkorjuun aika, jolloin saadaan kasvi- ja puutarhan sadot talteen ja säilöttäväksi koko talven ajaksi. Talveen valmistautumiseen kuuluu myös lintujen ruokkimiseen liittyvien ruokapaikkojen tekeminen. Myös lähialueen lintubongausta harjoitellaan kiikareilla, jolloin lintujen tunnistaminen ja nimeäminen tulevat tavaksi.

Joulukuussa kasvatetaan joulujuhlaan liittyviä kukkia ja tehdään luonnonmateriaaleista koristeita. Pääsiäisen aikaan tehdään siihen liittyviä toimintoja; kylvetään rairuohoa ja suunnitellaan yhdessä esimerkiksi aiheeseen liittyviä koristeita värjätyistä höyhenistä. Äitienpäivätraditiot ja oikeanlainen ajoitus äidille onnittelukukan kasvattamisessa ohjaavat lasta hyvin tärkeisiin ja rikastuttaviin tunnekokemuksiin ja - taitoihin sen lisäksi, että lapsi oppii myös kukan istuttamisen, oikean kasvualustan valitsemisen sekä kukan kasvusta ja hyvinvoinnista huolehtimista ja sen seuraamista.

Seuraavassa kuvasarjassa on esitelty monenlaisia alle kouluikäisille ja esiopetuksessa oleville lapsille kehitettyjä ja sopivia työtapoja, joissa yhdistyvät sekä pedagogiikan näkökulmat, kulttuuriperinne, luontoon liittyvien töiden oppiminen sekä myös luo-

vuuden elementit. Nuorimmat lapset ovat alle 2-vuotiaita ja he ovat innolla mukana ja he seuraavat tarkasti isompien lasten toimintoja. Tässä mahdollistetaan lapsille monipuolisia ja -tahoisia oppimiskokemuksia.









Itse kylvettyjä herneitä maistelemassa. Maistelimme myös kehäkukan terälehtiä. Porkkanan harvennus. Kehäkukka kasvaa vieruskasvina.







Käytetyistä peltipurkeista maalattiin hienoja ötökkähotelleja. Purkit täytettiin piukkaan erilaisilla korsilla ja kasvin osilla. Kävyt olivat myös käteviä täyttömateriaaleja.







Sadonkorjuunäyttelyyn, syyskuun lopulla, kerätään puutarhan tuotteita maisteltavaksi, haisteltavaksi ja ihmeteltäväksi.

Hevoskastanjat kiinnostavat kovin, vaikka ovat piikikkäitä eikä niitä voi syödä. Ne ovat valmiita kylvettäväksi kun kuori halkeaa. Hevoskastanjat kylvetään puutarhamultaan, kastellaan ja viedään puutarhan jääkaappiin talveksi.







Luontokävelyllä kerättiin pieniä kiinnostavia juttuja. Tunnistimme käpyjä ja ”roskia”. Harjoittelimme sorminäppäryyttä rakentamalla materiaaleista mobileja.









Tuhatjalkainen vaahteran lehdistä. Madon rakentaminen oli helppoa ja hauskaa ulkona syksyisessä puutarhassa.







Linnuille talviruokaa; kookosrasvaa, auringonkukkaa, pähkinää ja kuivattuja pihlajanmarjoja. Teimme Talikahvikuppeja. Valmiit kupit ripustettiin omenapuihin.



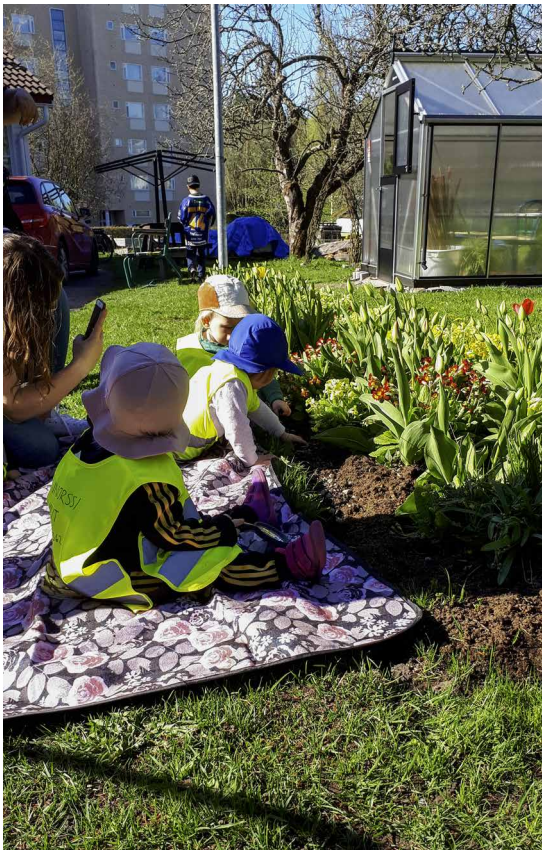




Pyhäinpäiväksi askarrellaan kynttiläasetelma luonnonmateriaaleista itse koristeltuun ruukkuun







Jouluksi kaikki saavat istuttaa oman joulukukan kotiin vietäväksi. Opetellaan kukan istutusta ja mietitään hoito-ohjeita. Tammikuun lopulla on koko suomen lintutapahtuma, jossa linturuokinnalta tunnistetaan ja lasketaan lintuja. Kaikilla on omat kiikarit. Kevään ensimmäisiä kukkia tutkitaan. Paljon eri värisiä kukkia ja multa tuntuu mukavalta käsissä.

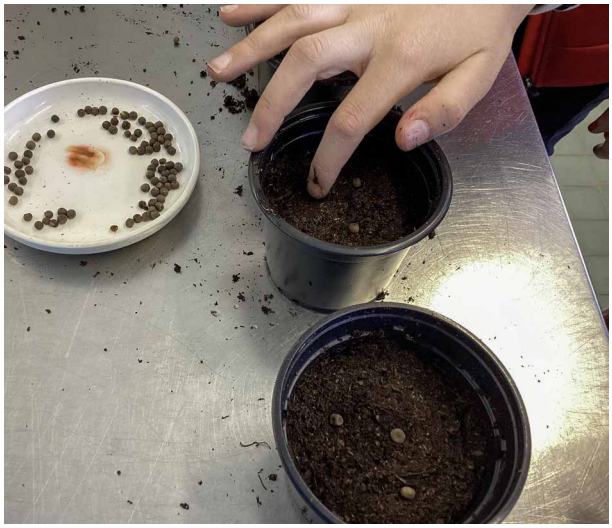






Pääsiäiseksi askarrellaan koristeita ja virpomisoksia. Koivun oksia tuodaan maljakkoon ja seurataan lehtien kehittymistä. Kaikissa askarteluissa käytetään mahdollisuuksien mukaan luonnonmateriaaleja. Pääsiäiseksi tehdään keväisiä kukkaistutuksia.

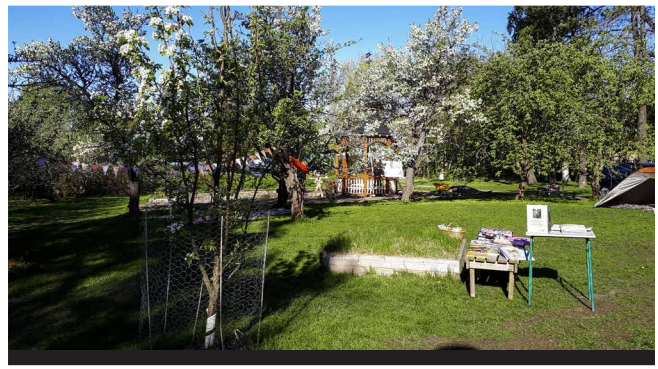






Äitienpäivä lähestyy ja on aika kylvää äidille kukkia tai yrttejä. Kylvöruukun multa tiivistetään vanhan mallin mukaan tehdyllä työkalulla.





Toukokuussa on Lue Ulkona -viikko. Puutarhaan pystytetään telttoja ja katoksia, joissa voi lukea kirjoja tai kuunnella kun luetaan satuja. Kirjapöydältä tai huvimajan kirjakaapista voi valita kirjoja.





Perunan istutus on tarkkaa hommaa. Pitää varoa etteivät pienet idut vahingoitu. Perunasadon nostaminen syksyllä on monille aivan uusi ja riemastuttava kokemus.









Kylvörivit tehdään yhdessä ja jokainen saa kylvää, peittää ja kastella oman rivin. Koska kaikki eivät mahdu samaan aikaan kylvöhommiin, niin on hyvä tehdä omia tutkimuksia kaverin kanssa Kylvämisen ohella pelastettiin matoja turvaan ja keskusteltiin matojen tärkeydestä puutarhurin apulaisena. Hyötykasvimaata valvovat päiväkodin lasten maalaamat ja pukemat pelättimet.





VII LUKU

VARHAISKASVATUKSEN JA ESIOPETUKSEN ALKUAJAT SUOMESSA FRÖBELIN AJATUSTEN MUKAAN

Lastentarhojen kuukausiaiheet kulttuuriperinnön välittäjinä 1900-luvun alussa

Susanna Gillberg

Suomalaisissa lastentarhoissa on koko niiden historian ajan käytetty kuukausiaiheita tai niiden pohjalta kehittyneitä menetelmiä osana pedagogisen toiminnan suunnittelua. Tässä tekstissä tarkastelen kuukausiaiheita pedagogisena käytäntönä, jonka avulla lapsille välitettiin suomalaista kulttuuriperintöä erityisesti 1900-luvun alussa.

Lastentarhojen pedagogiikka vuosisadan vaihteessa

”Kyllin suureksi ei voine arvioida sitä, että Hanna Rothmanin tie vei juuri Pestalozzi-Fröbel-Haus’iin, missä Henriette Schraderin kehittämällä tavalla käsitettiin Fröbeliä.” (Alander 1923, 11) Tämä virke kiteyttää paljon suomalaisen lastentarhatyön ja siten myös varhaiskasvatuksen pedagogiikan juurista.

Tyttökoulun jatkokursseilta vuonna 1877 valmistunut helsinkiläinen Hanna Rothman (1856–1920) lähti opettaja Elisabeth Blomqvistin kehotuksesta opiskelemaan Berliinissä sijaitsevaan Pestalozzi-Fröbel-Haus-nimiseen oppilaitokseen ja valmistui sieltä vuonna 1882. Rothman perusti Helsinkiin Pohjoismaiden ensimmäisen kansanlastentarhan, Helsingin Fröbel-laitoksen, vuonna 1888. Kaksi vuotta myöhemmin hän sai elinikäiseksi työtoverikseen Elisabeth Alanderin (1859–1940), jonka kanssa he perustivat ensin Sörnäisten kansanlastentarhan vuonna 1890, ja jälleen kahden vuoden päästä käynnistivät sen yhteydessä lastentarhanopettajien koulutuksen vuonna 1892. (Meretniemi 2015.)

Alander kävi hakemassa vaikutteita Pestalozzi-Fröbel-Hausista. Siellä heidän opettajanaan toimi laitoksen johtaja ja aktiivisuuspedagogi Friedrich Fröbelin (1782–1852) oppilaanakin ollut Henriette Schrader-Breymann (1827–1899). Rothman ja Alander toivat siis Suomeen ikään kuin schrader-breymannilaisen tulkinnan Fröbelin pedagogisista ajatuksista.

Schrader-Breymannin ajattelussa yhdistyivät Pestalozzin humaani ihmiskuva ja sosiaalipedagogiikka sekä Fröbelin kasvatusajattelu (Meretniemi 2015, 89–90). Hän ajatteli, että Fröbelin lastentarha systemaattisine askartelu- ja oppimateriaaleineen oli sellaisenaan liian kaavamaista, mutta kuukausiaiheiden käyttö liitti lastentarhan toiminnan lähemmäksi elävää elämää (Meretniemi 2015, 86).

Kuukausiaihe osana fröbeliläistä pedagogiikkaa

Schrader-Breymannille lastentarhan esikuva oli koti kaikkine talousaskareineen, joita myös lastentarhassa lapsille tuli opettaa. Taloustöiden tavoitteena oli puhtauden, järjes-

tyksen, ruokailun ja kodinhoidon periaatteiden opettamisen lisäksi luontosuhteen ylläpito esimerkiksi puutarhatöiden välityksellä, lasten taide- ja kauneudentajun kehittäminen esimerkiksi siten, että lapset pääsevät itse koristamaan lastentarhaa viihtyisämmäksi, sekä lasten kannustaminen aktiivisuuteen ja toiset huomioivaan käytökseen (Meretniemi 2015, 87). Kotia kaiken lähtökohtana opetettiin myös Ebeneserin lastentarhaseminaarissa 1900-luvun alussa, jossa lastentarhanopettajaopiskelijat kopioivat Fröbel-pedagogiikan luentomuistiinpanoihinsa seuraavaa: ”Koti on lastentarhan esikuva, sentähden tulee sen käyttää niitä työskentelyjä, jotka tekevät kotielämän rikkaaksi ja kasvattavaksi. Lastentarhan tulee huolehtia, ettei köyhimmällekään kaupungin lapselle jää luonto vieraaksi, ja että sille annetaan tilaisuus käytännölliseen työhön, varsinkin taloustehtäviin.” (TA, HBA42-HBA43).

Kuukausiaihe, jota toisinaan on kutsuttu myös synonyymilla kuukausiesine (saks. Monatsgegenstand, ruots. månadsföremål), oli noin kuukauden ajaksi valittu aihe, jonka ympärille lastentarhan toiminta keskittyi. Ebeneserin lastentarhaseminaarin luentomuistiinpanoista löytyy seikkaperäinen selostus kuukausiaiheen valintaa ja käsittelyä koskien, saatteella ”rva Schraderin muk.” (TA, HBA42-HBA43). Kyseisistä luentomuistiinpanoista puuttuu päiväys, mutta niiden on arveltu sijoittuvan noin 1920–1930-luvuille, ja samankaltaisista ohjeista kirjoittaa Elise Lujala (2007, 30–31), viitatessaan suoraan Schrader-Breymannin teksteihin. Kuukausiaiheen päämääränä oli keskittää lapsen mielenkiinto tiettyyn aiheeseen ja herättää lapsen ”huomiokykyä ja tutkimisvaistoa”. Kuukausiaiheen tuli antaa myös aihetta keskusteluihin, lauluihin, kertomuksiin ja leikkeihin. Aiheen valinnassa tuli huomioida ”1. sen suhde ihmiseen, vuodenajan ja kuukauden luonne, 2. lasten kokemuspiiri, 3. toimintamahdollisuudet, joita se antaa lapselle, 4. mahdollisimman suuri vaihtelu kasvien, eläinten sekä muiden aiheiden välillä, 5. aiheiden keskinäinen yhteys.” Luentomuistiinpanojen mukaan lisäksi on huomioitava lasten ikä, lukumäärä ja kehitysaste, tilat, työskentelyjen jako eri ajankohtiin, käytettävissä olevien apulaisten määrä, tilojen valmistelu ja välineiden hankinta, sekä kuvien, kertomusten, laulujen ja liikeleikkien yhdistäminen toimintaan. Tuli myös huomioida se, mitä muut lapset tekevät sillä aikaa, kun toiset työskentelevät tietyn asian parissa. Kuukausiaiheen käsittely ei myöskään unohtunut kuukauden päätyttyä, sillä lastentarhanopettajaopiskelijoita opetettiin ottamaan aihe huomioon myös muina vuodenaikoina: jos syksyllä aiheena oli omena, tuli myös keväällä huomioida omenapuun kukinta tai se, miltä omenapuu näyttää talvella.

Kuukausiaiheet liittyivät siis usein kodin piiriin. Aiheet olivat pääasiassa eri eläimiä (lammas, linnut, koira), ammatteja (nuohooja, seppä) ja luontoon tai juhliin liittyviä aiheita (valo, vesi, puolukka, talvi, joulu). Tietyt aiheet toistuivat joka vuosi, sillä niiden sisältö noudatti usein vuodenkiertoa.

Vuonna 1915 lastentarhanopettajaksi valmistunut Elsa Häyrynen kirjoittaa muistiinpanoissaan seuraavaa (TA, HBA28): ”Mutta paitsi nyt tätä kykyjen kehittämistä ja huomion herättämistä tahtoo kuukausiesine opettaa erittäinkin kaupunkilaislapsille sitä, mikä heille tahtoo jäädä aivan vieraaksi, nim. kaikki ne työskentelyt, jotka maalaiselämässä ovat jokapäiväisiä niin kuin esim. mistä leipä saadaan, voi, maito ja moni muu, jotka kaupunkilaisille tuodaan valmiina käytettäväksi.”

Kuukausiaiheen ympärille koottiin monipuolinen toimintasuunnitelma, jossa määriteltiin jokaiselle viikolle omat toimintansa, usein myös tarkempi teemansa. Esimerkkinä voi käyttää Ebeneserin lastentarhassa keväällä 1930 toteutettua kuukausiaihesuunnitelmaa ”vesi”, jonka kopio on parhaillaan esillä Lastentarhamuseon perusnäyttelyssä. Se jakautuu kuuteen viikkokohtaiseen suunnitelmaan. Aiheen käsittely alkaa sillä, että lapset ”saavat pestä mukeja, pesutelineet, ruokakupit, huonekaluja ym.” sekä kastelevat kukkia. Lasten kanssa keskustellaan ”vedestä ja sen merkityksestä”. Mukaan otetaan joka viikko myös raamatunkertomuksia, jotka olivat yksi keskeinen opetusmenetelmä vuosisadan alussa. Toisella viikolla aiheen pariin syvennytään tarkemmin ja vesiteemaisten taloustoimien lisäksi käytetään fröbeliläisiä menetelmiä: Fröbelin palikoilla rakentelua ja monipuolisia kädentaitoja eli niin sanottuja leikki- ja työlahjoja. Kaikki ne sidotaan kuukausiaiheeseen. Astianpesusta piirretään kuvia, palikoista rakennetaan keittiö kuppeineen, paperista taitellaan juomakuppi, paperiompelun kuvana on tulppaani, savesta muovaillaan kastelukannu ja niin edelleen. Kolmannen viikon teemana on nukenvaatteiden pesu. Jälleen ensin tehdään käytännön konkreettista työtä, eli pestään nukenvaatteita. Tämän jälkeen kokemusta käsitellään rakentelun ja kädentaitojen kautta. Seuraavien viikkojen tarkemmat aiheet ovat sauna, puro ja laiva, ja ne noudattavat samanlaista kaavaa. Taloustoimien lisäksi viikon toiminnan lähtökohtana oli usein myös aiheeseen liittyvä retki, tässä tapauksessa purolle kaarnalaivoja uittamaan tai satamaan laivoja katselemaan.

Kuukausiaiheen välittämä kulttuuriperintö

Aineettomalla kulttuuriperinnöllä tarkoitetaan Unescon yleissopimuksen (Valtioneuvosto 2013) mukaan ”käytäntöjä, kuvauksia, ilmauksia, tietoa, taitoja – sekä niihin liittyviä välineitä, esineitä, artefakteja ja kulttuurisia tiloja – jotka yhteisöt, ryhmät ja joissain tapauksissa yksityishenkilöt tunnustavat osaksi kulttuuriperintöään. Tätä aineetonta kulttuuriperintöä, joka siirtyy sukupolvelta toiselle, yhteisöt ja ryhmät luovat jatkuvasti uudelleen suhteessa ympäristöönsä, vuorovaikutuksessa luonnon ja oman historiansa kanssa, ja se tuo heille tunteen identiteetistä ja jatkuvuudesta, edistäen siten kulttuurisen moninaisuuden ja inhimillisen luovuuden kunnioitusta.”

On selvää, että määritelmä on syntynyt yli vuosisata lastentarhatoiminnan alkuvuosikymmenten jälkeen,

eikä aineettomasta kulttuuriperinnöstä puhuttu silloin. Käsitettä ei voikaan suoraan kääntää koskemaan 1900-luvun alun suomalaisten lastentarhojen pedagogiikkaa, mutta voidaan silti pohtia, millaista kulttuuriperintöä – tämän päivän tulkinnan mukaan – kuukausiaiheiden kautta välitettiin.

”Tärkein tässä kuukausiesineen valinnassa on ottaa huomioon vuodenaika, jotta käsiteltävänä oleva esine olisi oikeassa olinpaikassaan silloin kun lapsi alkaa työskennellä sen hyväksi, sillä luonto itsehän on kaiken kasvatuksen opas”, kirjoitti Elsa Häyrynen vuonna 1915 (TA, HBA28). Vuodenkierto oli keskeinen kuukausiaiheen valintaperuste.

Monet kuukausiaiheet liittyivät maaseudun töihin viljanpuinteineen ja kotieläinten hoitoineen. Ebeneserkoti-kirjassa (Alander 1923, 80–83) on seikkaperäisesti ja kuvailevasti avattu sitä, miten ruis-kuukausiaihe etenee lastentarhassa. Käytännön syistä rukiin sijaan tosin kylvetään ohraa, sillä rukiin kehittymisen odotus ”kävisi lapsille liian pitkäksi”, mikä kertoo puolestaan siitä, että aiheiden käyttö oli pedagogisesti mietitty. Aihe on vuodenkiertoon sidottu: vilja kylvetään lasten kanssa keväällä, ja syksyllä alkaa varsinainen aiheen käsittely. Lapset pääsevät lämmittämään ”riihtä” (eli lastentarhan pohjakerroksen saunaa), puimaan viljaa, puhdistamaan jyviä, jauhamaan jyvät jauhoiksi ja lopulta keittämään puuroa ja leipomaan leipää. Samoja toimia käsitellään palikkarakentelun ja askartelun kautta. Tutuiksi tulevat monenlaiset ehkä kaupunkilaislapselle vieraammat käsitteet, kuten varsta, sirppi tai kuhilas. Tätä kaikkea voidaan ajatella myös kokonaisvaltaisena kulttuuriperinnön välittämisenä: tällä tavalla toimitaan aina keväisin ja syksyisin, ja lopputuloksena voidaan saada leipää pöytään.

Vuodenkiertoa seuraamalla tutuiksi tulivat myös monet vuotuisjuhlat, joista suurimpana joulu. Uskonnollisen sisällön lisäksi joulun aikaan lapsille välitettiin kodeista tuttuja jouluperinteitä, kuten joululaulujen laulamista, kynttilöiden valamista ja joulukoristeiden askartelua. Niiden lisäksi muodostui myös lastentarhojen omia traditioita, jotka lastentarhaseminaarin ja Lastentarha-lehden välityksellä levisivät eri puolelle Suomea. Yksi tällaisista perinteistä on Pikku kuusen tarina. Suuressa osassa säilyneistä kuukausiaihesuunnitelmista jouluun valmistautuminen alkaa sillä, että ”pikku kuusi” tuodaan lastentarhaan ja lapsille kerrotaan tämä tarina. Vielä vuoden 1973 suunnitelmassa kuukausiaiheen – silloin niitä kutsuttiin jo keskusaiheiksi – lähtökohtana oli ”pikku kuusi”.

Kuukausiaiheet välittivät myös leikkiperinnettä: talvella laskettiin mäkeä, nukkejuhlia valmisteltiin yhdessä lasten kanssa ja ohjatut laululeikit siirtyivät sukupolvelta toiselle. Runebergin päivään ja Kalevalan päivään liittyivät omat traditionsa. Kantele on ollut lastentarhojen vakiosoitin ja lapsia on opetettu niin kutomaan pöytäkangaspuilla kuin karstaamaan villaakin. Siis samoja aineettoman kulttuuriperinnön muotoja, joita on Opetus- ja kulttuuriministeriön nimeämällä Elävän perinnön kansal-

lisessa luettelossakin. Samoja perinteitä, joita toisinaan tapaa yhä nykypäivänkin päiväkodeissa.

Kuukausiaiheet 2020-luvulla?

Suomessa toteutetun fröbeliläisen lastentarhaperinteen voidaan myös ajatella olevan eräänlaista varhaiskasvatuksen aineetonta kulttuuriperintöä, joka on siirtynyt ammattisukupolvelta toiselle. Kuukausiaiheiden myötä toiminta pysyi melko samanlaisena useita vuosikymmeniä ja ehti juurtua lastentarhanopettajien työtapoihin. 1900-luvun jälkipuolella kuukausiaiheiden sijaan alettiin puhua keskusaiheista. Vuosikymmenten saatossa pedagogiikkaa on suunniteltu eheyttävästi, teemojen, ilmiöoppimisen ja projektityöskentelyn muodoissa. Ne jatkavat kuukausiaiheiden perinnettä, muuttuen ajassa oppimis-, kasvatus- ja lapsikäsitysten muuntuessa. Myös vuodenkiertoon sidottu ajattelu elää edelleen, vaikkei sitä aina tunnisteta historialliseksi jatkumoksi.

Tämän päivän varhaiskasvatusta ohjaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, jossa kuvattu oppimiskäsitys pätee yllättävän hyvin myös kuukausiaihemenetelmään. Perusteiden mukaan oppiminen on kokonaisvaltaista ja sitä tapahtuu ympäristön tarkkailemisen lisäksi ”leikkien, liikkuen, tutkien, erilaisia työtehtäviä tehden, itseään ilmaisten sekä taiteisiin perustuvassa toiminnassa”. Oppimisen lähtökohtana ovat ”lasten aiemmat kokemukset, heidän mielenkiinnon kohteensa ja osaamisensa. On tärkeää, että uusilla opittavilla asioilla on yhteys lasten kehittyviin valmiuksiin sekä muuhun kokemusmaailmaan ja kulttuuriseen taustaan”. (Opetushallitus 2022, 13.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa puhutaan oppimisen alueita yhdistelevästä pedagogisesta toiminnasta sekä ilmiöiden laaja-alaisesta tarkastelusta ja tutkimisesta. Voidaan ajatella, että kuukausiaiheet olivat oman aikansa oppimismenetelmiä yhdistelevää ja ilmiöitä kokonaisvaltaisesti tarkastelevaa pedagogista toimintaa. Lapset harvemmin saivat vaikuttaa aiheiden valintaan, mutta opettajat suunnittelivat kokonaisuudet sellaisiksi, joiden ajateltiin parhaiten tukevan tavoitteiden saavuttamista. Lähtökohtana kuitenkin oli lapsen oma kokemus käsiteltävästä aiheesta – se ei siis jäänyt ainakaan täysin ulkokohtaiseksi.

On kuitenkin muistettava, että 1900-luvun alussa kuukausiaiheiden kautta välitettiin vain tietynlaista kulttuuriperintöä ja tietynlaista kuvaa suomalaisuudesta. Se ei ollut sattumanvaraista, vaan heijasti oman aikansa käsityksiä ja ihanteita. Lastentarhanopettajat, jotka aiheet päättivät, tulivat usein melko samanlaisista taustoista ja jakoivat samanlaiset arvot. Toisaalta aiheet ja menetelmät tulivat vahvasti lastentarhanopettajakoulutuksen kautta ja olivat siksikin niin samanlaisia ympäri maan. Vaikka lasten omakohtainen kokemus oli kaiken lähtökohta, ei aiheita aina valittu suoraan lasten elinpiiristä, vaan tietynlainen maalaiskodin ihanne säilyi pitkään, oltiin sitten maalla tai kaupungissa.

Nykypäivän varhaiskasvatuksen

pedagogiset toimintatavat ovat 1900-luvun alkua monipuolisemmat, joten mahdollisuuksia kulttuuriperinnön välittämiseen on runsaasti. Tänä päivänä pohdittaisiin myös laajemmin sitä, kenen kulttuuriperintöä välitetään ja miten se tehdään ilman stereotypioita. Olisikin kiinnostavaa nähdä, millainen olisi 2020-luvun kuukausiaihesuunnitelma! Mukana olisi ehkä tuttuja elementtejä: retkiä, satuja ja keskusteluhetkiä, kuvataidetta ja käsitöitä, kenties työtehtäviäkin. Lisäksi ehkä draamakasvatusta, ympäristönäkökulmaa ja miksei teknologiankin hyödyntämistä. Aihe voisi olla lähes mitä tahansa, se voisi kietoutua yhä esimerkiksi vuodenkierron havainnoinnin ympärille ja tarkentuisi lapsiryhmän erityisten kiinnostuksenkohteiden myötä.

Kuukausiaihe on yksi esimerkki siitä, miten myös pedagoginen käytäntö voi muuttua kulttuuriperinnöksi. Kuukausiaihemenetelmän itsessään voidaan ajatella olevan osa varhaiskasvatuksen kulttuuriperintöä. Sen käyttäminen eri muodoissaan kattaa koko 1900-luvun, ja kuten todettua, siitä on elementtejä jäljellä vielä nykyäänkin.



Juustoa valmistetaan helsinkiläisessä Barnabon lastentarhassa lastentarhanopettajan johdolla, 1919. Kuukausiaiheena lehmä.
Kuva: Lastentarhamuseo

Lähteet

Alander, E. (1923). Ebeneserkoti. Katsaus Hanna Rothmanin ja Elisabeth Alanderin laitosten 32-vuotiseen toimintaan 1890–1922. Helsinki: Weilin & Göös

Elävän perinnön kansallinen luettelo (viitattu 25.6.2026). https://wiki.aineetonkulttuuriperinto.fi/wiki/El%C3%A4v%C3%A4n_perinn%C3%B6n_kansallinen_luettelo/valitut

Lujala, E. (2007). Lastentarhatyö, kansanopetuksen osa ja kotikasvatuksen tuki—toiminnan päämäärät ja toteutuminen Pohjois-Suomessa 1800-luvun lopulta vuoteen 1938. Oulun yliopisto.

Meretniemi, M. (2015). Hyvä koti ja henkinen äitiys lastentarhatyön esikuvina. Helsingin yliopisto.

Opetushallitus (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/varhaiskasvatus/8265240/tiedot

Valtioneuvosto (2013). Valtioneuvoston asetus aineettoman kulttuuriperinnön suojelemisesta tehdyn yleissopimuksen voimaansaattamisesta, 47/2013. https://www.finlex.fi/fi/valtiosopimukset/sopimussarja/2013/47?language=fin

Arkistolähteet

Työväen Arkisto (TA), Ebeneser-säätiön arkisto, HBA Lastentarhaseminaari Ebeneser

HBA28 Keskusaihevihkoja

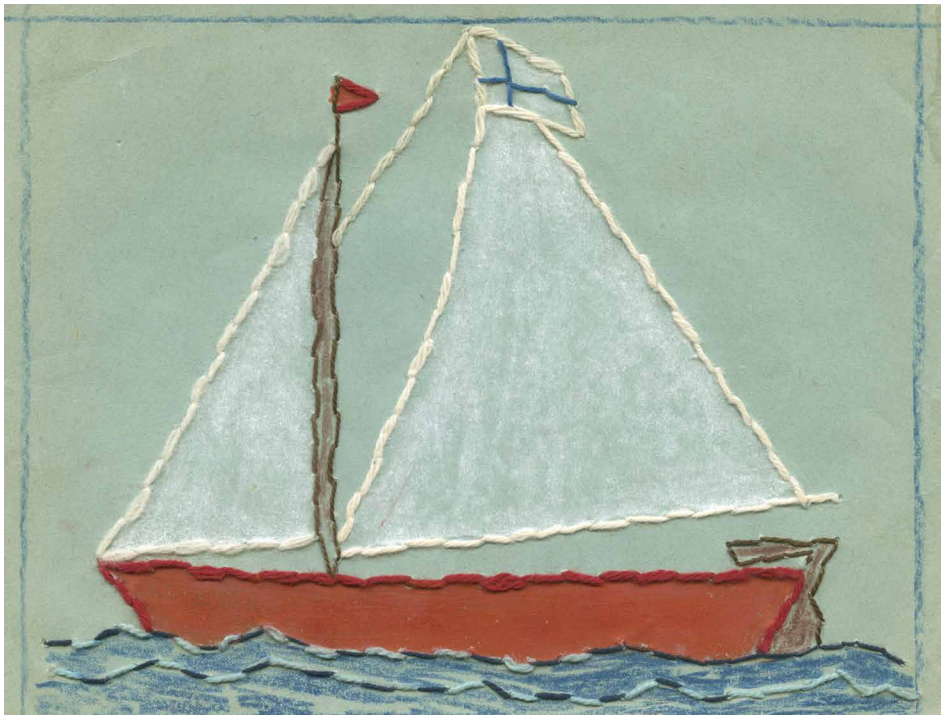
HBA42-HBA43 Muistiinpanoja Fröbel-pedagogiikan luennoilta



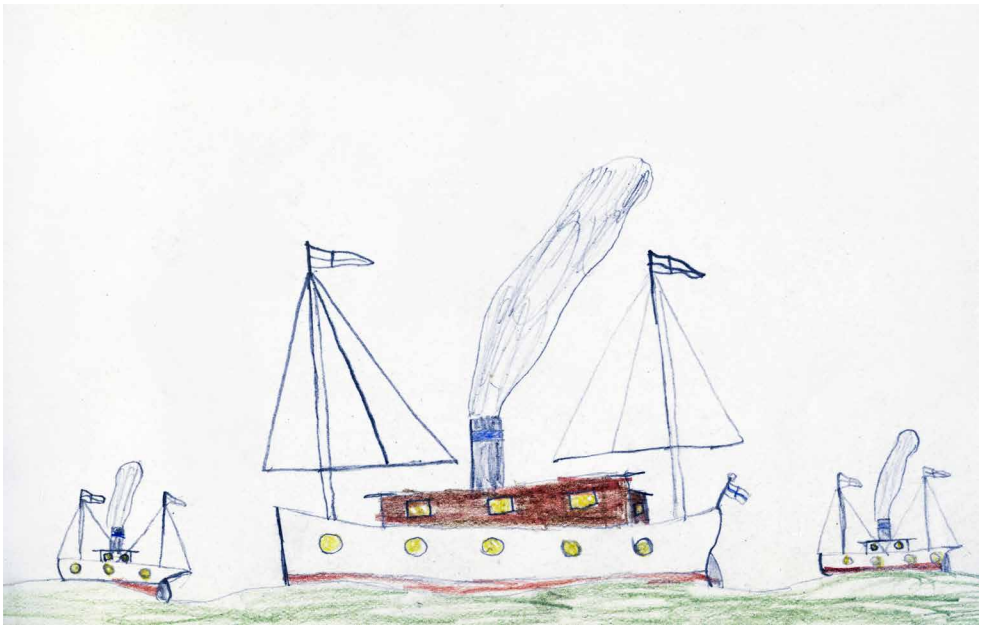
Maitovellin keittoa Barnabon lastentarhassa, 1919. Kuukausiaiheena lehmä.
Kuva: Lastentarhamuseo



Kotivalmisteinen kangas leikataan ja ommellaaan nuken puvuiksi lastentarha Vuokossa Helsingissä, 1919. Kuukausiaiheena lammas.
Kuva: Lastentarhamuseo



Paperiset ompelukuvat olivat lastentarhoissa paljon käytetty Fröbelin työlahja.
Kuva: Lastentarhamuseo



Kuukausiaiheeseen kuuluivat kiinteästi erilaiset retket, joiden jälkeen piirrettiin ns. ”muistipiirustuksia” tietyistä retkellä nähdyistä asioista.
Kuvassa lapsen laiva-aiheinen piirros.
Kuva: Lastentarhamuseo

Fröbelistä se alkoi

Aili Helenius

Aluksi

Suomalaisten lastentarhanopettajien on Ebeneserin välittämän perinnäisen sloganin mukaan sanottu olevan Friedrich Fröbelin seuraajia suoraan alenevassa polvessa. Mutta kuka oli Friedrich Fröbel, josta tulee mieleen lähinnä musiikki ja Fröbelin palikat?

Mitä on fröbeliläinen lastentarhaperinne? Ja edelleen: mikä oli tai on Ebeneser ja kuinka kävikään lastentarhalle ja lastentarhanopettajille? Tämä luku käsittelee muutamia ajanjaksoja varhaiskasvatuksen Keski-Eurooppalaisista alkuvaiheista suomalaisen varhaiskasvatuksen perustamisen taustana.

Lastentarha-aatteen toi Suomeen Uno Cygnaeus. Varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisen merkityksen määrällinen laajeneminen johti hallinnollisiin muutoksiin 1900-luvun jälkipuoliskolla, ja samalla varhaiskasvatuksen sisällön eriytymiseen fröbeliläisyydestä. Varhaiskasvatuksen hallinto kiinnittyi suomalaiseen opettajankoulutukseen ja koulujärjestelmän kokonaisuuteen. Tulevaisuuden näkymät Suomen etelän kaupunkien kasvaessa, lasten lukumäärän vähentyessä sekä henkilöstön sukupolvenvaihdoksessa ja varhaiskasvatuksenjatkuvassa henkilöstöpulassa vaativat jatkopohdintaa.

Friedrich Wilhelm August Fröbel, luonnontieteilijä ja pedagogi

Oli vuosi 1782 saksalaisessa Oberweissbachin pappilassa. Jacobine Eleonore Friederike (omaa sukua Hoffman) odotti kuudetta lastaan, Poika syntyi huhtikuussa ja sai kasteessa nimen Friedrich Wilhelm August Fröbel. (Tuttavallisesti nimitän häntä jatkossa vain Fröbeliksi). Synnytys oli vaikea ja äiti kuoli yhdeksän kuukautta myöhemmin helmikuun seitsemäntenä päivänä. Millainen oli vastasyntyneen ensimmäinen elämän-etappi, ehkäpä se tärkein kaikista?

Sitä emme tiedä, mutta naisten merkityksen korostaminen, äidin ja lapsen, lapsen ja isän ja perheyhteyden painotus Fröbelin pedagogisissa ajatuksissa, esteettinen elämänasenne, mikä näkyy lapsia koskevien havaintojen hienovaraisessa kuvauksessa sekä Mutter und Koselieder -teoksen kokonaisuudessa saattavat viitata tuon ajanjakson kaukovaikutuksiin kuten myös Fröbelin kiintyminen Pestalozzin teoriaan. Samaan viittaa myös epävarmuus elämäntien etsinnässä. Fröbel epäilee omaelämäkerrassaan, ettei säröä, jonka ihminen saa varhaisina vuosina, voi koskaan täydellisesti paikata.

Pojan täytettyä 4 vuotta hankaukset äitipuolen kanssa kärjistyivät, kun tämä sai oman pojan. Samalla ”Fritz” menetti perheessä kuopuksen asemansa. Lapsen liikkumisvapaus rajoittui pappilan puutarhaan. Hän aloitti koulutiensä kylän tyttökoulussa, mutta poikaiässä hän pääsi

setänsä, metsänhoitajan perheeseen 1793 ja sai vapauden leikkiä paikkakunnan poikaporukassa. Tämä vaihe oli lapsuusiän onnellista aikaa. Fröbel perehtyi lukuintoisena setänsä luonnontieteelliseen kirjallisuuteen. Hän sai kokeilla viisitoista vuotta täytettyään metsänhoitajan ammattia, mutta pääsi lopulta veljiensä jatkoksi Jenan yliopistoon 1800-1801 opiskelemaan mm. matematiikkaa ja luonnontieteitä. Jenassa leimahteli tuolloin filosofinen keskustelu; siellä vaikuttivat mm. Schiller, Fichte, Schelling. Yliopisto-opinnot keskeytti kuitenkin velkaantuminen ja isän kuolema.

Nuorella Fröbelillä oli vaihtelevia tulevaisuudensuunnitelmia, mutta elantoaan ansaitakseen hän sai vihjeen mallikoulun opettajan sijaisuudesta Frankfurt am Meinissa. Tämä koulu noudatti Pestalozzin pegagogiikkaa. Fröbel koki koulussa olevansa omalla alallaan. Hän pääsi Holzhausenin perheen kotiopettajaksi 1805 ja sai mahdollisuuden tutustua henkilökohtaisesti Pestalozziin tämän laitoksessa Ifertenissä. Myöhemmin hän vietti pitkähkön aikaa Pestalozzin oppilaitoksessa yhdessä Holzhausenin perheen poikien kanssa. Fröbeliä ei voikaan ymmärtää tuntematta hänen oppi-isänsä Pestalozzin pedagogista työtä ja ajattelua. Kokemuksen perusteella Fröbelille muodostui vakaumus siitä, että Pestalozzin pedagoginen näkemys luonnonmukaisesta opetuksesta oli hyvä, mutta käytäntö vaati jatkotyöstämistä.

Täydennystä tarvitsivat myös omat opinnot. Vuonna 1810 Berliiniin oli perustettu yliopisto, jossa hän 1812 kirjoittautui opiskelemaan kristallografiaa professori Weissin oppilaana .Uudella tieteenalalla, mineralogiassa Fröbel pääsi niin pitkälle, että hänelle olisi tarjottu sen alan virka Ruotsista. Napoleonin sotien vuoksi opintoihin tuli 1813 -1914 tauko: Fröbel osallistui vapaaehtoisena puolustussotaan, jonka tuloksena lopulta oli tutustuminen myöhempiin yhteistyökumppaneihin Heinrich Langethaliin ja Wilhelm Middendorfiin.

Vanhemman veljen, Christophin kuolema johdatti Friedrich Fröbelin lopullisesti pedagogiksi. Hän perusti 1816 Keilhau-nimisellä paikkakunnalla Thüringenissä sukulaislapsiaan ajatellen koulun, jota alettiin paikkakunnalla suosia hyvien tulostensa vuoksi. Menestyksellisen alun jälkeen, poliittisten suhdanteiden muututtua konservatiivisiksi puolensataa opiskelijaa kaikkosi, talous petti ja Keilhaun oppilaitos oli lopetettava. Koulun tuomista kokemuksista oli kuitenkin syntynyt Fröbelin kirjallinen pääteos: Die Menschenerziehung (1826), Ihmisten kasvatus. Siinä on pääpiirteissään ihmisen kehityskausien mukaisesti jäsennettynä fröbeliläisen pedagogiikan ohjenuora syntymästä alkavaan kouluikään. Omakustanteen levikkivaikeuksien, ajan hengen ja itse asian vuoksi aika ei ollut kypsä innnostumaan teoksesta, ja Fröbelin myöhempää kouluikää koskevat jatkosuunnitelmat tyrehtyivät. Ehdotukset yhtenäiskoulujärjestelmän kokeilusta eivät nekään toteutuneet.

Fröbel vetäytyi viideksi vuodeksi (1831-1836) Sveitsiin. Sveitsin kausi

ulkomaalaisen kohtaamien vaikeuksien myötä johti lopulta siihen, että Friedrich Fröbelin kiinnostus siirrähti kaikkein varhaisimman kehitysvaiheen pedagogiikkaan. Palattuaan Saksaan hän pani alkuun kehittävän kasvatuksen välineiden tuotannon. Fröbel levitti katsantokantaansa ja piti yllä pedagogista keskustelua julkaisemissaan lehdissä. Thüringenissä pienen, mutta innostuneen tukijajoukon kanssa Fröbel jatkoi suunnitelmia kehittävän varhaiskasvatuksen edistämiseksi. Tuo työ jatkuu edelleen.

Fröbelin lastentarha ja lastentarhaperinne

Hänen kehittelemänsä metafyysisen tieteenteorian sfäärien-filosofian ytimenä oli ajatus, että ”kaikki oli yhteydessä kaikkeen. Kaiken yhteydessä kukin kehittyy itsenään ja ihmisen pitää tiedostaa tämä omalla kohdallaan ja toteuttaa sitä elämässään. Luonto ja henki ovat identtisiä.” Heiland viittaa Fröbelin elämänkseyden käsitteessä Kantin filosofiaan (Heiland 2008, 119). Fröbel perusti varhaiskasvatuksen sisällön ja muodon kehittämisen: teesin, antiteesin ja synteesin dialektiseen yhteyteen. Fröbelin filosofia konkretisoitui lasten toiminnaksi vastakkaisuuksien kautta synteesiin etenevän välineistön avulla, jos sitä käytettiin kehittäjänsä edellyttämällä tavalla. Sitä varten tarvittiin opettajien koulutus.

Fröbel tunnetaan leikin pedagogiikastaan: ”Aikuisen aito osallistuminen lapsen leikkiin mahdollistaa tässä iässä inhimillisen kohtaamisen, jossa kasvatus (Bildung) ja lapsen kehitys voi toteutua". Pienen lapsen ajatuksen kehittymiselle piti luoda konkreettinen, materiaalinen lapsen ulkoisen toiminnan mahdollistava välineistö. Kaiken perusmuoto on Fröbelin mielestä pallo (sfääri) . Pallo on lapsen ensimmäinen lelu, johon tämä tutustuu jo ennen puheen kehitystä yhdessä aikuisen kanssa. Fröbelpalloilla oli ”kotina” oma puulieriönsä ja pienten villapallojen väri (perusvärit ja niiden väliväri t) mahdollisti lapsen omaehtoisen lelun valinnan: keltainen: auringon väri, sininen, josta taivas heijastelee, punainen…Kun lapsi oli ensin käsitellyt palloa ja ottamis-antamisleikkiä oli leikitty, aikuinen teki lyhyen narun varassa riippuvalla pallolla sen mahdollistamia liikkeitä kuvaten niitä samalla kielellisesti: ”Katso pallo heiluu, sinne – tänne…Nyt se pysähtyi! … ympäri, ympäri… ylös – alas. Fröbel kutsui välineistöään ”leikkilahjoiksi ” lapsille. Ensimmäinen lahja: pehmeä pallo sai sitten konttaavan lapsen leluksi vastakohdakseen kovan, vierivän puisen pallon. Pallo taas vastakohtansa tanakan kuution ja niiden synteesinä lieriön, jolla oli molempien ominaisuuksia. Tässä toisessa leikkkilahjassa onkin jo Fröbelin palikoiden alkuainekset. Ihmeellistä on, että dialektisen metodin tuloksena syntyi koko varhaiskasvatuksen leikkien ja askareitten rikas kokonaisuus päätyen sisä- ja ulkoleikeistä, rakentelusta, asettelusta, pistelystä, pujottelusta, taitteluista, savitöistä, veistosta ja piiritansseista… pitkäjänteiseen työhön lasten puutarhassa, missä leikki sai vastakohdakseen työn.

Edellä on luonnosteltu Friedrich Fröbelin polkua lastentarhan perustajaksi, varhaiskasvatuksen pedagogiikan tutkijaksi ja kehittäjäksi. Työn näkyvin ilmentymä oli laitos, jonka hän suunnitteli lasten varhaiskasvatuksen toteuttamisen muodoksi ja sisällöksi. Lastentarha ei ollut vain lapsia varten, vaan erityisesti pienten lasten opettajien koulutukseen ja myös suuren yleisön tietoisuuden herättämiseksi yhteiskunnassa lasten varhaiskasvatuksen tarpeista. Vuonna 1826 (Die erziehenden Familien) ja 1938 (Sonntagsblatt) hän julkaisi tätä varten pedagogista aikakauslehteä.

”Lastentarha” tai lasten puutarha avattiin 28.06.1840 kirjapainotaidon 400-vuotisjuhlan kunniaksi Bad Blankenburgissa, josta Fröbel oli saanut kunniakansalaisen arvon. Vuonna 1849 hän aloitti jatkuvan varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksen käyttöönsä saamassa Marienthalin linnassa Bad Liebensteinissa. Siellä Fröbel myös kuoli 21.06.1852 pari vuotta sen jälkeen kun Preussissa julistettiin lastentarhakielto. Vuoden 1848 demokraattinen aalto oli johtanut yhteiskunnalliseen vastarektioon, jonka myötä myös Fröbeliläinen lastentarhatoiminta nähtiin kapinalliseksi ja uskonnonvastaiseksi liikehdinnäksi. Lastentarhakielto jäi voimaan ja kumottiin vasta 1859.

Fröbel oli esikuvansa Pestalozzin kaltainen kasvatuksen uranuurtaja, joka eläessään törmäsi vastoinkäymisiin kaikissa yrityksissään, mutta ei luovuttanut, vaan jatkoi pyrkimyksiään loppuun saakka. Jo hänen eläessään Fröbelin oppilaiden perustamia lastentarhoja oli alkanut syntyä ympäri Eurooppaa ja myös sen ulkopuolelle (Heiland 2017). Koulutettujen opettajien mukana aate levisi ja konkretisoitui. Fröbeliläiset toimintavälineet kehittyivät tuotannoksi, joka levisi maailmanlaajuisesti ja jonka hyödyntäminen jatkuu edelleen.

Suomalainen peruskoulu, jonka alkuna on lakisääteinen varhaiskasvatus, on hyvä esimerkki Fröbelin kasvatuksen organisoinnin ja kokonais-opetussuunnitelman myöhemmästä voittokulusta. Avoin kysymys on, kuinka kasvatuksen sisällön kehitys on edennyt Fröbelin ja Pestalozzin ajoista. Väitöskirjantutkija Susanna Gillberg esittelee artikkelinsa alussa varhaiskasvatuksen ensi askeleita meillä.



Hanna Rothman. Kuva Nyblin, Daniel, 1877. Museovirasto

Kirjallisuutta

Bruce, t. Friedrich Froebel: a critical introduction to key themes and debates - PhilPapers https://share.google/SiywqLuXOH7TOVxJU

Friedrich Froebel By Tina Bruce https://share.google/xWGPmRbY6fVD1E3G

Fröbel, Fr. 1826. Die Menschenerziehung, die Erziehungs, Unterrichts- und Lehrkunst. Keilhau-Leipzig. Luettu 20.07.2026.

Friedrich Fröbel: Ihmisten kasvatus. Die Menschenerziehung. A. Helenius (suomentanut ja toim.) 2012.

Friedrich Fröbel in seinen Briefen. Helmut Heiland. (toim.) 2008. Königshausen & Neumann. Würtzburg.

Heiland,H. 2017 Neue Beiträge zur Fröbelforschung. Königshausen & Neumann. Würstburg.

Lujala, E. 2007. lastentarhatyö, kansanopetuksen osa ja kotikasvatuksen tuki: toiminnan päämäärät ja toteutuminen Pohjois-Suomessa 1800-luvun lopulta vuoteen 1938. Oulun yliopisto (väitöskirja).

Salminen, H & Salminen, J. 1986. Lastentarhatoiminta – osa lapsuuden historiaa. Friedrich Fröbelin lastentarha-aate ja sen leviäminen Suomeen. P17. Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Sillanpää, T. 2021. Tila, lapsi ja toimijuus. Lastentarha- ja päiväkotiarjen murrokset ja jatkuvuudet muistitietoaineistossa. Helsinki Studies in Education 119. Helsingin yliopisto. (väitöskirja).

Tampereen Fröbel-Seura ry lapsuuden ja varhaiskasvatuksen kulttuuriperinnön vaalijana

Kaija Jerkku ja Satu Nevalainen

Sisällys

Johdanto

1. Tampereen Fröbel-Seura ry pähkinänkuoressa
2. Yhdistyksen toiminta kulttuuriperinnön vaalijana
2.1. Lasten ja aikuisten yhteistoiminta
2.2. Fröbelin tutkiminen
2.3. Päiväkotiperinteen tallentaminen
2.4. Kahdenkymmenen vuoden juhlistaminen
3. Fröbelin jalanjäljissä

Johdanto

Tampereen Fröbel-Seura ry oli pikkulasten kasvatuksesta kiinnostuneiden yhdistys, joka toimi Tampereella vuosina 1994 – 2018. Yhdistys sai nimensä 1800 -luvulla vaikuttaneen lastentarhan isän, Friedrich Fröbelin mukaan. Yhdistyksen 25 -vuotinen toiminta on aikansa arjen konkreettinen esimerkki lapsuuden ja varhaiskasvatuksen kulttuuriperinnön vaalimistyöstä. Tampereen Fröbel-Seurassa tulkittiin, uudistettiin ja välitettiin eteenpäin varhaiskasvatuksen kulttuuriperintöä. Perintöä vaalittiin tekoina, joita ohjasivat yhdistyksen tavoitteet ja toimintaperiaatteet. Näitä olivat yhdessätekeminen, osallistuminen, kotikutoisuus, turva ja toivo.

Tampereen Fröbel-Seuran ensimmäisinä toimintavuosina yhdistyksen toimintaa esiteltiin eri tilaisuuksissa ja tiedotusvälineissä. Toimintaa valmisteltiin ja suunniteltiin yhteisillä idea- ja tapahtumatalkoilla sekä aloitettiin kaikille avoimien toiminnallisten tapahtumien ja keskustelutilaisuuksien järjestäminen. Alkuvuosien toiminnasta kertyneiden kokemusten pohjalta alkoi tapahtumien ja tilaisuuksien sisältöä ohjata yhä enemmän kiinnostus ja halu tutkia Fröbelin ajatusten näkymistä nykyisyydessä. Siirryttäessä 2000 -luvulle lapsille ja aikuisille yhteisesti suunnattujen tapahtumien rinnalle lisättiin kasvatuksellista keskustelua eri muodoissaan. Viimeisen kymmenvuotiskauden aikana yhdistyksen toiminnan vahvana sisältönä oli fröbeliläisen pedagogiikan yhdessätutkiminen ja yhdessäymmärtäminen.

Tässä kirjoituksessa kuvataan Tampereen Fröbel-Seura ry:n syntymisen lähtökohtia ja tavoitteita sekä toimintaa ja merkitystä kulttuuriperinnön vaalijana. Ensin kerrotaan, millainen yhdistys Fröbel-Seura oli. Luvussa kaksi edetään toimintaan ja kokemuksiin siitä, mitä tehtiin ja miksi. Sisältöinä ovat lasten ja aikuisten

yhdessätekeminen, Fröbelin perinnön tutkiminen, päiväkotiperinteen tallentaminen ja kaikkea toimintaa kokoavan 20-vuotisjuhlan kuvaus. Lopuksi kirjoittajat ovat yhdistyksen jättämien jälkien äärellä: mitä opittiin, mitä yhdistys toi ja mitä loi?

Kirjoituksen liitteet täydentävät ja tarkentavat kuvattuja toiminnan sisältöjä. Ne konkretisoivat yhdistyksen ajassa elämistä. Lähteinä ovat olleet Tampereen kaupunginarkistoon tallennetut ja kirjoittajien kotiarkistoista löytyneet aineistot. Kirjoitus on syntynyt yhdistyksen perustamisessa ja toiminnassa mukana olleiden jäsenten, Kaija Jerkun ja Satu Nevalaisen yhteistyönä. Teksti on muotoutunut arkistolähteiden sekä kirjoittajien yhteisten keskustelujen ja omakohtaisten kokemusten pohjalta.

1. Tampereen Fröbel-Seura ry pähkinänkuoressa

Tampereen Fröbel-Seura ry perustettiin keväällä 1994 pienten lasten kasvatuksesta kiinnostuneiden yhteistoiminta- ja vaikuttamisyhdistykseksi. Tampereen Fröbel-Seuran juuret olivat saksalaisen pedagogin Friedrich Fröbelin (1782–1852) filosofiassa ja kasvatusajattelussa. Yhdistys pyrki 1990-luvun lähtökohdista toteuttamaan Fröbelin julkaiseman lehden (Sonntagsblatt 1838 ja 1840) mottoa ”Kommt, lasst uns unsern Kindern leben” eli vapaasti suomennettuna ”Tulkaa eläkäämme lastemme kanssa”.

Fröbel-Seuran perustamisajatus syntyi 1990-luvun alun kahvipöytäkeskusteluissa, joita perustajien ydinjoukko oli käynyt kodeissaan, työpaikoillaan ja ystäviensä kanssa. Lapsen arvo, lapsuuden merkitys ja perheiden tukeminen olivat näiden keskustelujen vakavia aiheita. Tuolloin elettiin aikaa, jolloin sosiaali-, kulttuuri-, ja koulutoimen säästöt olivat arkipäivää ja siirtyminen informaatioyhteiskuntaan yhä enemmän todellisuutta lapsen kasvuympäristössä. Vaikuttaminen päättäjiin ja toimiminen lasten hyväksi tulevaisuutta silmällä pitäen koettiin ajankohtaiseksi ja välttämättömäksi. Ryhdyttiin sanoista tekoihin ja päätettiin perustaa pikkulasten kasvatuksesta kiinnostuneiden yhdistys. Perustamiseen liittyvien toimien valmistelu aloitettiin ydinjoukolla, johon kuuluivat Sirkka Heinonen, Pauli Karjalainen, Satu Nevalainen, Heli Perä-Rouhu, Riitta Renfors ja Kaija Saine (nykyinen Jerkku). Tampereen Fröbel-Seura ry:n perustamiskokous pidettiin 26.3.1994 Tampereen Vanhalla kirjastotalolla (liite 1).

Tampereen Fröbel-Seura ry:n perustamiskokouksen puheenvuoroissa korostettiin, että vaikka Fröbel-Seuran juuret olivat menneisyydessä, se elää nykyajassa katsoen tulevaisuuteen. Tärkeä Fröbelin kaiku nykyajalle oli erityisesti leikki lapsen koko elämää muovaavana tekijänä. ”Fröbel kykeni näkemään lapsuuden ominaisluonteen. Hän ymmärsi tekemisen, toiminnallisuuden, ja taiteen merkityksen varhaisiän kehityksessä” totesi Aili Helenius Fröbelin teorian keskeisistä linjoista. Lea Paunu toi esille omassa kommentissaan Fröbelin ajatusten antavan nykyajan ihmiselle kasvattajan asenteen, missä

tunteminen ja asioiden äärelle pysähtyminen on tärkeää.

Leikin ohella luonnolla ja työllä oli Fröbelin kasvatusjärjestelmässä tärkeä sijansa. Fröbelin aikana elettiin teollistumisen murroksessa, mikä lisäsi tarvetta luonnonläheiseen kasvatukseen ja työkasvatukseen pienten työtehtävien ja askareiden muodossa. Myös 1990 -luvun lopulla tarvittiin tukea informaatioyhteiskuntaan siirtymisen aiheuttamassa murroksessa. Pauli Karjalainen kysyi perustamiskokouksen kuulijoilta, mikä on lapsen mahdollisuus tänäpäivänä tutustua luontoon tai mitkä ovat hänen todelliset mahdollisuutensa osallistua oikeaan työhön? Ympäristö- ja työkasvatuksen merkitys oli ajankohtaisempi kuin koskaan aikaisemmin. Siksi myös Fröbel-Seuran tuli tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen kokemiseen tekemisen, tuntemisen ja tietämisen kautta.

Uuden vastaperustetun yhdistyksen jäsenten ajatukset yhdistyksen merkityksestä konkretisoituivat muutaman fröbelseuralaisen ajatuksissa, jotka julkaistiin yhdistyksen perustamis- ja järjestäytymiskokouksen jälkeen Lastentarha -lehden Omat sivut -osion kirjoituksessa *”Fröbel-Seura perustettiin Tampereelle”*. Lainaukset olivat vastauksia kysymykseen, miksi olet mukana Fröbel-Seurassa?

> *”Tarve pohtia kasvatusta ja sen kehittämistä nousee ennen kaikkea yhteiskunnallisista muutospaineista. Yhteiskunnallinen päätöksenteko nojaa taloudellisiin realiteetteihin, mistä näyttää olevan se seuraus, että koulutuksen ja kasvatuksen resurssit heikentyvät … Olisi syytä ajatella toisin, koska muuten poliittisen päätöksentekojärjestelmän väkivalta kohdistuu niihin, jotka eivät kykene puolustautumaan, eli esimerkiksi lapsiin. Fröbel oli saksalainen aktiivisuuspedagogi, jota muun muassa teollistumisen murros vauhditti kasvatusmietteisiin. Nyt tarvitaan suomalaisia aktiivisia kasvattajia. Koska olen nykyistä inhimillisemmän yhteiskunta-ajatuksen kannattaja, haluan ehdottomasti olla mukana yhdistyksen toiminnassa (tamperelainen äiti ja opettaja Rauni Kallio-Ruohonen)”.*

”Minusta Fröbel-Seuralla on yhteiskunnallinen tilaus. Se on yksi tapa hahmottaa hullua maailmaa ja säilyttää ja kehittää sitä, mikä on arvokasta, humaania (pitkäaikainen kouluttaja Sirkka Heinonen)”.

”Oma kiinnostukseni Fröbelin kasvatusajattelua kohtaa liittyy tutkimukseen koulutuksen tasa-arvosta ja sen toteutumisen evaluoinnista. Tutkimus on toistuvasti tuonut esille koulutuksen rajalliset mahdollisuudet yhteiskunnallisen tasa-arvon lisääjänä. Ari Antikainen huomasi jo kauan sitten, että koulutuksen muuttaminen tasa-arvon suuntaan edellyttää oppilaan oman elämän ja kulttuurin kunnioittamista tinkimättä silti oppimisen tasosta. Tähän näkemykseen on monien ollut helppo yhtyä. Vaikeaksi ongelmaksi on koettu sen sijaan sen keksiminen, mitä lapsen oman elämän ja kulttuurin kunnioittaminen pedagogiikaksi muutettuna sisältää. FF kasvatusteoriaan syventymisellä näyttäisi oleva pedagoginen tilaus

(kasvatustieteen lisensiaatti Jorma Virtanen)".

"Fröbel-Seurassa on tärkeää optimismi, yhdessätekeminen (aikuiset ja lapset), leikin mahdollisuuksien varmistaminen, ihmistä ja ympäristöä (myös luontoa) kunnioittavan toiminnan korostaminen sekä taiteen merkitys (vanhempi ja varhaiskasvatuksen opettaja Heli Perä-Rouhu)".

(Lastentarha 5/1994, s. 56-57).

Tampereen Fröbel-Seura ry merkittiin yhdistysrekisteriin lokakuussa 1995. Yhdistyksen hyväksyttyihin sääntöihin tiivistettiin toiminta-ajatus ja tavoitteet (liite 2). Yhdistyksen tarkoituksena oli koota yhteen pikkulasten kasvatuksesta kiinnostuneita vanhempia, opettajia, tutkijoita ja muita asiasta kiinnostuneita. Yhdistyksen toiminnan ydinajatuksia olivat lapsuuden merkityksen ja lapsen arvon kunnioittaminen, lasten ja aikuisten yhdessä tekeminen sekä luonnon ja kulttuurin merkityksen korostaminen lapsen kasvussa ja kasvatuksessa. Yhdistyksen 25 -vuotista toimintaa suuntasi sääntöihin kirjattu kappale: "Yhdistys tekee pikkulasten elämää tukevia aloitteita, järjestää erilaisia toiminnallisia tapahtumia, suunnittelee ja toteuttaa koulutustoimintaa, suorittaa tiedotus- ja julkaisutoimintaa sekä arkistoi tehtäväänsä läheisesti liittyvää materiaalia" (Yhdistyksen säännöt, § 2, 3.mom). Tampereen Fröbel-Seuran toiminnan lähtökohtia ja jatkuvuutta symboloitiin yhdistyksen perustamisesta alkaen Heli Perä-Rouhun suunnittelemalla köynnöslogolla, jota käytettiin kaikissa yhdistyksen materiaaleissa ja vuonna 2004 käyttöönotetuilla verkkosivuilla (www.frobelseura.yhdistysavain.fi, www.frobelseura.net).

Yhdistys järjesti toiminnallisia tapahtumia aikuisille ja lapsille sekä luentoja keskustelutilaisuuksia. Tapahtumat ja tilaisuudet olivat kaikille avoimia ja pääsymaksuttomia. Periaatteena oli, että jäsenmaksunsa maksaneet jäsenet ylläpitivät toimintaa, josta voi iloita mahdollisimman moni lapsi ja aikuinen, yksin tai yhdessä. Yhdistyksen toiminta suunniteltiin, valmisteltiin ja toteutettiin talkoovoimin yhdessätekemisen "poppoina". Toiminnan voimana oli halu vaikuttaa ja edistää asioita käytännön teoilla. Haluttiin yhdessä tehdä näkyväksi lapsuuden ainutlaatuista merkitystä. Mukana oli vanhempia, päivähoidon henkilöstöä, opiskelijoita ja kasvatus- ja opetusalan toimijoita. Yhdistyksen jäsenillä oli monipuolista osaamista ja käytännön kokemusta niin luonto- ja taidekasvatuksesta kuin erilaisista kädentaidoistakin. Yhteiset tavoitteet yhdistivät ja loivat uskoa siihen, että asioita voidaan tehdä paremmin ja niihin voidaan vaikuttaa. Fröbel-seuralaiset saivat voimaa toisistaan, ympäristöstä, omista kokemuksistaan, havainnoistaan ja onnistumisistaan. Yhdessätekeminen tuotti iloa ja innostusta.

Tampereen Fröbel-Seura vaikutti lapsuuden merkityksen ymmärtämiseen tekemällä yhteistyötä eri tahojen kanssa sekä osallistumalla yhteiskunnalliseen ja pedagogiseen keskusteluun lehtikirjoituksin ja radiohaastatteluin. Vuosien varrella yhteistyökumppaneita olivat Man-

nerheimin Lastensuojeluliitto, Koulukadun ja Lukonmäen päiväkodit, Tampereen kaupungin museo- ja päivähoitotoimi, Tampereen kaupungin kirjastotoimi, Pohjois-Hämeen lastentarhanopettajayhdistys, Lastentarhanopettajaliitto, Ebeneser -säätiö, Tampereen kotiäidit, Tampereen kaupungin sosiaali- ja terveystoimi, Tampereen yliopiston lastentarhanopettajakoulutus, Tampereen sosiaali- ja terveysalan opisto, Pro Lastenkirjatalo ry, Pihlajalahden kylätoimikunta ja jäsenten verkostot. Yhteistyökumppaneiden kanssa suunniteltiin ja toteutettiin tapahtumia sekä tutustuttiin toistemme toimintaan mm. retkien muodossa. Lehtikirjoituksia yhdistyksen toiminnasta ja pienten lasten kasvatuksesta julkaistiin Aamulehdessä, Helsingin Sanomissa, Lastentarhassa, Lapsen maailmassa, Pohjois-Hämeen lastentarhanopettajayhdistyksen Puskaradiossa, Tamperelaisessa ja Tampereen kaupunkilehdessä. Tapahtumat ja tilaisuudet kiinnostivat mediaa. Paikallisradiot olivat kiinnostuneita yhdistyksen juurista ja ajankohtaisista tapahtumista (Hämeen alueradio 1994, Tampereen radio 1998). Haluttiin tietää enemmän Fröbelistä, Fröbelin palikoista, Fröbel-Seurasta ja sen kotikutoisesta toiminnasta.

Tampereen Fröbel-Seuran www-sivut ja näyttelyt toimivat aikansa ajantasaisena näyteikkunana pienten lasten kasvatuksesta ja sen perinnöstä kiinnostuneille. Vuosina 2004–2018 käytössä olleet kotisivut sisälsivät etusivun, yhdistyksestä kertovat sivut (historia, säännöt ja yhdistyksen hallintoa, jäsenistöä ja ajankohtaisia asioita koskevat tiedot) sekä toimintaa koskevat tiedot kuvagallerioineen sekä Kaija Jerkun laatiman Fröbelin toimintaa koskevan tietopaketin (toiminta, aatteet, kasvatusteoreettinen näkemys, pedagogiikka, lahjat, kirjallisuus). Sivuille oli myös linkitettynä tapahtumiin liittyviä aineistoja. Nettisivujen sisällöllinen kehittäminen ja ajantasainen päivittäminen oli tärkeä osa yhdistyksen yleisölle näkyvää toimintaa. Nettisivujen suunnittelu, tekninen toteutus ja sisällöllinen valmistelu tehtiin Ville Nevalaisen kesäkuussa 2004 laatiman sivuluonnos -esityksen pohjalta. Sivujen kokonaisuudesta ja päivittämisestä huolehti Satu Nevalainen yhdessä Villen kanssa. Yhdistyksen purkamisen jälkeen autenttiset paperitulosteet nettisivujen sisällöistä tallennettiin Tampereen kaupunginarkistoon (Yhdistyksen www-sivut 2018).

Seuran aktiivisten jäsenten määrä yhdistyksen toimintavuosien aikana vaihteli noin 20–30 henkilöön. Yhdistyksen jäseneksi voi liittyä myös julkisoikeudellinen yhteisö, rekisteröity yhdistys tai muu oikeuskelpoinen yhteisö ja säätiö. Jäseniltä perittävän jäsenmaksun suuruus vahvistettiin vuosittain ja se vaihteli 15 - 25 euroon, sisältäen alemmat maksut työttömille, opiskelijoille ja eläkeläisille. Lisäksi Tampereen Fröbel-Seura haki taloudellista tukea ja avustuksia toimintaansa. 25-vuotisen historian aikana rahaa saatiin mm. luentotilaisuuksien ja näyttelyjen järjestämiseen.

Yhdistyksen asioita hoiti hallitus, johon kuului puheenjohtaja, varapuheenjohtaja ja kuudesta kymmeneen hallituksen jäsentä. Hallitus

valitsi keskuudestaan sihteerin sekä huolehti raha- ja arkistoasioiden hoidosta. Yhdistyksen syys- ja kevätkokouksissa käsiteltiin sääntömääräiset asiat Tampereen Fröbel-Seuran sääntöjen § 9 mukaisesti (liite 2). Yhdistyksen säännöt tarjosivat hyvän perusrakenteen toiminnalle. Kokoukset toimintasuunnitelmineen ja vuosikertomuksineen loivat säännöllisyyttä, rytmiä, ryhtiä ja luontevaa jatkuvuutta tekemiseen. Puheenjohtajan, varapuheenjohtajan, sihteerin ja rahastonhoitajan tehtäviä ehtivät hoitaa useat fröbelseuralaiset yhdistyksen historian aikana. Yhdistyksen perustamisesta purkamiseen asti arkistonhoitajana toimi Leila Uitto.

Yhdistys arkistoi perustamisestaan alkaen toiminnastaan syntyneet dokumentit. Arkistoitua materiaalia sekä dia-, kuva- ja tallenneaineistoja lainattiin esittely-, opetus-, koulutus- ja tutkimuskäyttöön. Seurasta tiedottaminen aloitettiin perustamiskokoukseen liittyvillä ilmoituksilla, joita jaettiin talkootyönä vanhemmille, kasvatusalan ammatti-ihmisille ja muille kiinnostuneille (Yhdistyksen toimintakertomus 1994). Yhdistyksen toiminnasta tiedotettiin jäsenkirjeillä ja sähköpostilla sekä päivittämällä ja ylläpitämällä yhdistyksen www.sivuja. Tampereen Fröbel-Seuran lopetettua toimintansa sen arkistoidut kirjalliset materiaalit luovutettiin Tampereen Kaupunginarkistoon. Tällä tavalla yhdistys jätti myös aineellisen perinnön pikkulasten kasvatuksesta kiinnostuneille.

2. Yhdistyksen toiminta kulttuuriperinnön vaalijana

Tampereen Fröbel-Seura halusi toiminnassaan nostaa näkyviin asioita, jotka olivat unohtuneet: lasten ja aikuisten yhdessäolo, luonnon monet mahdollisuudet, yksinkertainen materiaali, käsillä tekeminen ja yhdessä oppiminen. Seuran toiminnat pohjautuivat Friedrich Fröbelin oppeihin niitä tarpeen mukaan soveltaen. Niihin perehdyttiin leikkien ja tutkien Seuran erilaisissa tapahtumissa.

Tampereen Fröbel-Seura järjesti tapahtumia ja tilaisuuksia sekä omana toimintanaan että yhteistyössä kumppaneiden kanssa. Vuodenajat, juhlan ja arjen vuorottelu, ajankohtaiset kasvatuksen kysymykset sekä luonto olivat toiminnan toteuttamisen lähtökohtia. Ne suuntasivat tapahtumien teemoja, toteuttamispaikkoja ja ajankohtia. Päätoimintamuotoina olivat toiminnalliset tapahtumat lapsille ja aikuisille sekä erilaiset keskusteluillat ja tilaisuudet Fröbelin pedagogiikkaan perehtymiseksi ja tutkimiseksi. Vuosien varrella toimintaan sisältyi paikallisen päiväkotiperinteen tallentamista, näyttelyjä, opintopiirejä, luentoja ja Fröbelin filosofiaa tutkivat ”Ihmisten kasvatus”-illat. Yhdistys teki myös aloitteita mm. Fröbeliä koskevan kirjallisuuden kääntämiseksi.

Tapahtumat ja tilaisuudet suunniteltiin ja toteutettiin jäsenistön voimin erilaisilla ideatalkoilla ja poppoilla, jotka kuvaavat hyvin yhdistyksen yhdessätekemisen kulttuuria. Jokaisen osallistumista ja osaamista arvostettiin. Tapahtumien sisältöjen, kä-

sikirjoitusten, tarvittavien materiaalien luova tekeminen itse tai niiden hankkiminen aina kävyistä luonnonsaveen tehtiin yhdessä. Usein Suomen kansalliset ja alueen paikalliset tapahtumat suuntasivat suunnittelua ja toteutusta, jota tehtiin yhdessä kumppaneiden kanssa. Näitä olivat esimerkiksi Sorsapuiston Woodstock -tapahtuma perheille, ratikan tulo Tampereelle ja Suomen 100 -vuotisjuhlavuosi. Yhdistyksen historian suurin tapahtuma oli 20-vuotisjuhla ja sen yhteyteen rakennettu näyttely, johon anottiin avustuksia useasta paikasta.

Yhdistyksen tapahtumat ja tilaisuudet on koottu liitteeseen kolme (liite 3).

2.1. Lasten ja aikuisten yhteistoiminta

Fröbel-Seura järjesti toiminnallisia tapahtumia lapsille ja aikuisille. Avoimiin tapahtumiin osallistui aiheesta ja ajankohdasta riippuen lapsia aikuisten kanssa, lapsiperheitä, päiväkotiryhmiä, kotiäitejä, koululaisia ja opiskelijoita. Tapahtumia järjestettiin vuodenkierto huomioiden Tampereen keskustassa, eri kaupunginosien puistoissa ja metsiköissä. Mentiin sinne, missä lapset elivät ja mihin perheet helposti pääsivät osallistumaan. Pääosa tapahtumista oli ulkona. Lisäksi järjestettiin sisätapahtumia kaupunginkirjastossa, päiväkotien, oppilaitosten ja yhteistyökumppaneiden tiloissa. Joitakin tapahtumia järjestettiin useina vuosina peräkkäin kuten omana toimintana järjestettyä Kevät aika – kasvun taika! -tapahtumaa ja Mannerheimin Lastensuojeluliiton kanssa yhteistyönä toteutettua perhetapahtumaa Sorsapuiston Woodstockia.

Tapahtumissa lapset ja aikuiset leikkivät, tutkivat luontoa ja opettelivat yksinkertaisia työtehtäviä. Lapsi oli toiminnan keskiössä. Aikuinen oli toiminnassa mukana innostamassa, esittelemässä materiaaleja, joista lapset saivat ideoita ja rakennusaineita omaan toimintaansa. Tapahtumissa sovellettiin nykypäivään Fröbelin luomia leikki- ja toimintatapoja. Ei annettu valmista, vaan tarjottiin materiaaleja ja innostettiin etsimään.

Tampereen Fröbel-Seura osallistui neljänä kesänä perheille järjestettyyn Sorsapuiston Woodstock-tapahtumaan. Vuoden 1995 hyväntekeväisyystapahtumassa aiheena oli ”Ekopala”, jossa lapset ideoivat luonnonmateriaaleista mielikuvituksellisia ekopaloja raparperin lehtien päälle. Vuoden 2001 tapahtumassa puiston nurmikolla perheen pienimmät vanhempineen nauttivat oksien, käpyjen, puiden lehtien, kivien ja tikkujen suomasta hauskasta ja luovasta yhdessätekemisestä. Luonnonmateriaalityöpajoista nautittiin myös vuoden 2002 tapahtumassa:

> ”*Työpaja kiinnosti suurta määrää pieniä ja isompiakin kävijöitä. Työskentelyä leimasi vanhempien ja lasten innokas yhdessätekeminen ja toisten tekemiä taideteoksia ihailtiin ja kunnioitettiin.*” (Yhdistyksen toimintakertomus 2002).

Perustamisvuoden syyskuussa pidettiin **kerpputalkoot** Hämeenkyrössä. Maalaismaisemissa työskenneltiin lammaslaitumen perustamisen, siilin

talvipesän rakentamisen, erilaisten materiaalien lajittelemisen ja polttopuiden keräilyn parissa. Saatiin yhdessä kokea ja tehdä oikeita töitä aidossa ympäristössä. Ilo ja onnistuminen kädentöistä loi hyvän olon mukanaolleille aikuisille ja lapsille. Marraskuussa oli **Pimeän hauskajaiset**, jolloin seikkailtiin taskulamppujen kanssa Pyynikin lähimetsässä.

Vuoden 1996 lokakuussa valmistettiin **Sadonkorjuusoppaa** Hennerin leikkipuistossa. Aiheena oli käytännön työ. ”*Haluamme kutsua Sinut perheinesi valmistamaan sadonkorjuusoppaa. Pesemme, kuorimme ja keitämme vihanneksia sekä ulko- että sisätiloissa, joten varaa sopivat varusteet. Voit ottaa myös kuorimaveitsen mukaan*” kerrottiin lähialueelle jaetuissa kutsuissa. Mukaan tuli aktiivinen poppoo ja yhdessä ahkeroiden maukas soppa valmistui nautittavaksi.

Toukokuisia **Kevät aika - kasvun taika! – tapahtumia** järjestettiin neljänä keväänä vuosina 1998-2001. Luonto heräsi eloon lasten ja aikuisten yhteisessä toiminnassa. Koettiin yhdessä ja oivallettiin kasvun taikaa. Kevät aika -tapahtumien johtolankana oli pieni ja yksinkertainen yhdistettynä kotikutoisuuteen. Tapahtumissa oli työpajoja ja luonnon materiaaleja käden töiden ja elämysten lähteenä. Materiaalit innostivat osallistujia luovaan ja iloiseen toimintaan. Toiminnan ja tekemisen kautta tutustuttiin Fröbelin ajatuksiin.

Vuonna 1998 paikallisradion toimittaja saapui aamutuimaan haastattelemaan fröbelseuralaisia, jotka valmistelivat kymmenen aikaan alkavaa tapahtumaa. Toimittaja kysyi: ”mitäs kaikkea täällä nyt on tarjolla?” Hänelle vastattiin:

> *”Tänne voi tulla ja katsoa, mitä haluaisi tehdä. Ajan kanssa ja rauhassa. Meillä on teltta, jossa on mahdollisuus kävyillä, tikuilla ja erilaisilla luonnonmateriaaleilla tehdä omia rakennelmia ja leikkiä. Näsijärven pohjasta kaivetusta savesta voi muovailla… Täällä voi tehdä yksin tai yhdessä tai halutessaan vain katsella ja tutustua. Tuolla on pahvilaatikoita ja filttejä majan rakentamiseen… löytyy myös palikoita rakenteluun. Sisätiloista löytyy Vaiteliaiden valtakunta, hiljaisuuden pimeä huone, jossa voi kokea pysähtymisen elämyksen. Siellä on myös sommitteluja ja pienimuotoinen näyttely toiminnastamme.”* (Tampereen radio 1998).

Yksi Kevät aika -tapahtumien hitti oli tikulla ja vedellä piirtäminen. ”*Kevät aika - kasvun taika -tapahtumassa puolitoistavuotias Essi vispaa vettä ämpärissä sellaisella vauhdilla, että äidin kengät olivat vaarassa kastua. Sisar maalaili seinää rauhallisemmin*” (Kanninen, 2001).

Kevät aika – kasvun taika! -tapahtumien ohjelma koostui usein kolmesta tilaisuudesta: perheiden päivästä, joka oli suunnattu lasten ja aikuisten yhdessätekemiseen; päivähoidon lasten ja alkuopetusikäisten työpajoista ja kaikille kiinnostuneille avoimista luentotilaisuuksista (liite 4). Tapahtumat järjestettiin kaupungin keskustassa.

Kevättapahtumia toteutettiin myös kaupunginosien pihapuistossa ja leikkikentillä:

”Hallilan pihapuistoon tuotiin pahvilaatikoita, kevyitä peittoja, oksia, väriliidut, vettä ja pensseleitä. Pahvilaatikoista syntyi upea kaupunki ja kun joku keksi laittaa kepistä lipputangon ja toinen väritti käsipaperiin siniristilipun, oli kaupungissa lippu pian liehumassa joka kodin katolla. Pahvilaatikon kylkeen saattoi myös kirjoittaa asujan nimen ja lumikuuron yllättäessä kaikki löysivät suojan majastaan. Vesimaalaus innosti pieniä maalareita ja vettä kului monta pientä sangollista. Tunnelma oli iloinen ja touhukas. Kun lopettamisen aika tuli, pyysivät lapset, että tulisimme ensi viikolla uudelleen!” (Yhdistyksen toimintakertomus 2002).

Lukonmäen leikkikentällä uusvanhana materiaalina olivat matonkuteet, iloisenväriset kudepallot, joilla osallistujia houkuteltiin tekemään omia taideteoksia, pyörittämään palloa ja seuraamaan iloisen väristä narua.

”On toukokuu ja sataa vettä. Pieni, hiljattain kävelemään oppinut poika vetää kirkkaanpunaista matonkudenauhaa perässään jalkapallokentällä. Nauhaa on metreittäin. Isä on kiinnittänyt matonkuteeseen pahvilaatikon, joka seuraa vetäjäänsä – onnea täynnä olevaa poikaa. Leikissä on kaiken hyvän lähteet.” (Yhdistyksen www-sivut 2003).

Suomen talvi tarjosi mahdollisuuksia aikuisten ja lasten yhteiselle tekemiselle niin ulkona kuin sisälläkin. Lukonmäen kaupunginosan metsikössä ruokittiin lintuja ja nuotioretki tehtiin Tampereen seudun kotiäitien ja heidän lastensa kanssa:

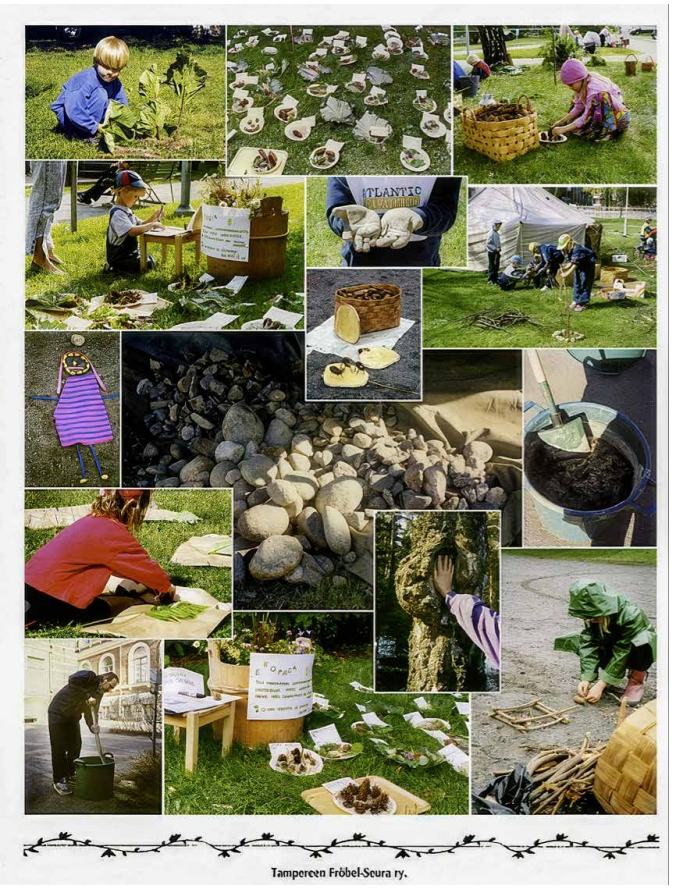
”Maaliskuun kolmas päivä suuntasi innokas parinkymmenen hengen joukko Hallilan metsään nuotiopuut ja makkaratikut mukanaan. Pienimmät osallistujat kannettiin sylissä tai selässä. Makkaran paistamisen ja mehustelun lisäksi lapset kaivoivat lumeen onkaloita. Parituntinen kului nopeasti ja mukavaa oli. Uusintaretkeä toivottiin myöhemmin keväällä. Sen kotiäidit toteuttivatkin omin voimin”. (Yhdistyksen toimintakertomus 2003).

Sisätiloissa toteutettuja tapahtumia olivat mm. joulukorttitalkoot ja lokakuinen runoleikki -tapahtuma **Kolmen vartin runoleikit.** Loruleikkitapahtuma oli Seuran päätapahtuma vuonna 2017, jolloin se liittyi Suomen 100 – vuotisjuhlaan. Kolmen vartin runoleikit -tapahtumalla juhlistettiin Suomen rikasta runo- ja lauluperinnettä yhteistyössä Tampereen kaupungin kirjastotoimen kanssa. Paikkana oli kaupunginkirjaston Metson Satuhuone, jonne kokoontui iloinen parikymmenpäinen joukko lapsia ja aikuisia laulamaan ja runoilemaan. Runoiltiin ratikasta ja stressistä, ihmeteltiin Herra Pii Poon taikoja, laulettiin telefoonista ja loruiltiin Onnimannista ja paljon, paljon muusta. (Liite 5).

Tapahtuman suunnitteli ja toteutti kuuden hengen runopoppoo, joka kokoontui viisi kertaa. Yhdessä tehden syntyi toiminnallinen käsikirjoitus runo- ja laululeikkeineen, joita oli 21 kappaletta. Käsikirjoitus (liite 6) syntyi hyödyntäen suomalaista laulu-, runo- ja leikkiperinnettä 100 vuoden ajalta. Tapahtuma oli osa

Tampereen kaupunginkirjaston syystapahtumia, joka herätti kiinnostusta myös muissa kirjastoissa.

Fröbel-Seuran toiminnasta oltiin kiinnostuneita Tampereen ulkopuolellakin. Kun Pro Lastenkirjatalo ry toteutti lastenkirjailijoiden ja kuvittajien kanssa yhteishankkeena Helsingissä *Tarinoiden puisto -näyttelyn,* yhdistys kutsuttiin mukaan. Kutsussa toivottiin fröbeliläiseen perinteeseen pohjautuvia leikkituokioita lapsille. Teemana oli *Talvi ja tammikuu, iloinen mieli ja naurava suu.* Lapset saivat leikkiä ja luoda asettelutikuilla ja erimuotoisilla paperinpaloilla lattialle omia leikkimaailmojaan. Toisessa tuokiossa ihmeteltiin, miten vedestä tulee lunta. Leikkimateriaalina ”lumena” oli ohut silkkipaperi, jota lapset saivat tutkia, repiä palasiksi, heitellä, pusertaa palloksi jne. Aikuisille kerrottiin fröbeliläisen toiminnan pedagogiikasta. Tapahtumaan osallistui fröbeliläisestä pedagogiikasta kiinnostuneita, jotka pohdiskelivat yhdistyksen perustamista Helsingin seudulle. Onnistuneeseen matkaan osallistui seitsemän yhdistyksen jäsentä.



Kuva 1. Toiminnallisia tapahtumia matkan varrelta. Tampereen Fröbel-Seura ry:n kuvakooste vuodelta 2014.

2.2. Fröbelin tutkiminen

Tampereen Fröbel-Seura halusi tehdä Fröbelin filosofiaa ja pedagogiikkaa tunnetuksi ja herättää kiinnostusta hänen luomiinsa kasvatus- ja opetuskäytäntöihin. Fröbelin pääteos Die Mechenerziehung (1826) antaa avaimet fröbeliläisen lastentarhan periaatteiden, toimintamuotojen ja niiden käytön ymmärtämiselle (Helenius 2012, 7). Siinä kuvataan mitä pienen lapsen kasvatuksessa ja opetuksessa pitää ottaa huomioon. Kirja sisältää Fröbelin kasvatusfilosofian ja hänen kehittämänsä leikki- ja toimintamuodot. Näihin perehdyttiin Seuran järjestämissä leikki-illoissa, keskustelu- ja luentotilaisuuksissa sekä kokouksissa. Niissä keskusteltiin alustusten, esittelyjen tai luentojen pohjalta. Pohdittiin Friedrich Fröbelin esiin tuomia ajatuksia lapsesta, kasvatuksesta, luonnosta, työstä ja leikistä. Mitä aiheena ollut asia tarkoitti nykyajan käytännössä, miten se näkyi ja mihin se perustui? Miksi asia oli tärkeää ja merkityksellistä pienten lasten kasvatuksessa?

Alustajina olivat yhdistyksen jäsenet, kasvatus- ja kulttuurialan asiantuntijat ja toimijat, varhaiskasvatuksen ammattilaiset ja tutkijat. Alustukset herättivät kiinnostuksen Fröbelin kasvatusfilosofiaan ja hänen kirjalliseen tuotantoonsa. Fröbelin pääteoksen suomentamisesta oli keskusteltu Seuran perustamisesta lähtien ja asiaa oli pidetty esillä monin tavoin. Oli ideoitu muun muassa klassikkoliitettä suomennetun kirjan sisällöistä Lastentarhaan, mutta idea hautautui. Aleksis Kiven päivänä vuonna 2012 Ihmisten kasvatus -kirja ilmestyi omakustanteena (Helenius A, 2012).

Koulukadun päiväkodissa järjestettiin aikuisille useita pedagogisia **leikki-iltoja** vuosien 2007-2012 aikana. Illoissa oli alustuksia Fröbelin filosofiasta ja pedagogiikasta, keskustelua, kokeilua ja leikkiä. Niihin osallistui kasvatuksen ammattilaisia, opiskelijoita ja Fröbel-pedagogiikasta kiinnostuneita. Itse kokeilemalla saatiin käsin kosketeltavaa tuntua Fröbelin leikkivälineisiin. Leikkimistä helpotti Koulukadun päiväkodin autenttiset fröbeliläiset leikki- ja toimintavälineet. Oli kymmeniä Fröbelin palikkalaatikoita, sommittelu- eli asettelutikkuja, pujottelumattoja ja taittelumalleja. Lisäksi oli pieniä lankanukkeja, luumunkiviä ja tilkkuja. Kaikkea kokeiltiin ja kaikella leikittiin. Leikki-iltojen teemat vaihtelivat: tutustuttiin Fröbelin leikkilahjoihin, Fröbelin luomiin askartelumateriaaleihin ja lastentarhojen toiminnan suunnitteluun. Otettiin palikat pois purkista, rakenneltiin, leikittiin ja opittiin, miten ne saadaan takaisin pieniin laatikoihin. Sommiteltiin (asettelu)tikuilla, pujoteltiin paperisiin pujottelumattoihin omia kuvioita sekä tutustuttiin paperiompeluihin. Fröbelin luomilla välineillä lasten kanssa työskennelleet kertoivat kokemuksiaan.

> *Vuoden 2011 illan alkutervehdyksessä kuultiin, millaista on ”tämän päivän fröbeliläisyys päiväkotityössä”. Koulukadun päiväkodissa työuransa tehnyt ja fröbeliläisen koulutuksen Helsingin Ebeneser-seminaarissa saanut Leena Rauhala*

*kertoi, miten hän aikanaan toteutti Fröbelin oppeja ja fröbelseuralaiset esittelivät erilaisia materiaaleja ja toimintatapoja. Taiteltiin, pujoteltiin käyttäen sanoma- ja aikakauslehdistä tehtyjä pujottelumattoja ja – suikaleita, sommiteltiin tikuilla ja revityillä papereilla, kokeiltiin, miten piirretyn kuvion saa irti paperista ilman saksia neulalla pistellen. Mukaan oli kutsuttu varhaiskasvatuksen opiskelijoita sekä päivähoitoväkeä. (*Yhdistyksen hallituksen kokousmuistio 1/2011).

Illoissa tutustuttiin leikkivälineiden lisäksi fröbeliläiseen suunnitteluun, kuvakerrontaan, lauluihin ja runoihin. ”Illat tummuvat”-illan alussa kerrottiin varjokuvilla esittäen Elsa Beskowin runo tontuista, jotka kuun valossa ihmettelevät ja ihailevat keveitten keijukaistan tanssia. Lastentarhanopettaja, kasvatustieteen tohtori Elise Lujalan aihe Suunnittelun ajankohtaisuus ja monipuolisuus fröbeliläisessä pedagogiikassa valotti Fröbelin pedagogiikan mukaisia 1900-luvun kansanlastentarhan kuukausisuunnitelmia (keskusaihesuunnitelmia). Esimerkkinä keskusaiheesta oli vesi.

”Eräs keväinen, autenttinen liki sata vuotta vanha keskusaihe on vesi, jonka ominaisuuksia tarkasteltiin ensiksi, sitten veden käyttöä, vettä kuljetuksissa ja matkustettaessa sekä lopuksi vesieläimiä. Oppimisen mielekkyys varmistui työtapoja vaihdellen. Havainto-opetuksen lisäksi oli muovailua, rakentelua, käden töitä, sadun kerrontaa, musiikkia, laulua, leikkiä, taittelua ja piirustusta sekä yhteistyötä. Toteutus edellytti monipuolista ammattitaitoa. Leikissä syntyi pohja aikuisen työtaitojen oppimiseen. Suunnittelun tuli kattaa ainakin kolme vuotta eli kaikki lapsen lastentarhassa olemisen vuodet. Vuosien väliin tuli rakentua vaihtelevuus ja eteneminen helposta vaikeampaan. Painopiste oli lapsiyksilöiden havainnoinnissa ja ohjauksessa. Opettajan tuli huolehtia siitä, että kaikella tekemisellä oli lapselle tarkoitus ja merkitys. Toimintaa ohjasivat sopusointu ja yhteys.” (Heinonen, 2012).

Pohjois-Hämeen lastentarhanopettajayhdistykselle järjestettiin Fröbel-koulutusilta vastineeksi heidän antamastaan avustuksesta Seuran 20-vuotisnäyttelyn juhlaan. Toiveena oli jotain konkreettista arjen työskentelyyn lasten kanssa. Illassa esiteltiin Fröbelin pedagogiikkaa monipuolisesti. Fröbelin kirjoittama runo ja piirileikki Tulkaa lasten puutarhaan aloitti koulutuksen. Aili Helenius demonstroi Fröbel-pallolla pikkulapsille sopivia leikkejä. Hänen tekemänsä ja Seuran kustantama erinomainen moniste Fröbelin Mutter, Spiel und Koselieder -runoleikeistä jaettiin osallistujille. Yhdessä sommiteltiin lattialle Tampereen kaupunki tikkuja käyttäen. Esillä oli runsaasti Koulukadulta lainattuja Fröbel-materiaaleja. (Yhdistyksen hallituksen kokouspöytäkirja 16.11.2015). Liitteessä kuusi on illan käsikirjoitus.

Koulukadun esikoulussa toteutettiin Aleksis Kiven päivänä ”Kerro, kerro kuvasta” -kuvakerrontailta. Se oli suunniteltu kasvatuksesta kiinnostu-

neille aikuisille. Kuva oli vanha Kotilieden kuva. Siinä tyttö leikkii nukeilla. Hän istuu pienellä jakkaralla ja pöytänä hänen edessään on aikuisten tuoli. Vieressä on pieni kehto, muita leikkikaluja ei ole. Kuvakerronnassa aikuinen kyselee lapsilta havaintoja kuvasta ja innostaa heitä kertomaan, mitä kaikkea he näkevät ja mitä ajattelevat, millaisia tunteita kuva herättää. Keskustelun aikana kertomus muotoutuu vähitellen yhteiseksi tai jokaisen omaksi kertomukseksi. Kuvakerrontailta teki näkyväksi illan esitteessä (2012) olleen tekstin ”*Fröbeliläinen kuvakerronta on tarinan kehto*”.

Keskustelu- ja luentotilaisuuksissa pohdittiin kasvatusta, Fröbelin filosofiaa ja ajankohtaisia lapsuuteen liittyviä kysymyksiä. Fröbelin filosofian ja kasvatusajattelun tutkimista ja pohdiskeluja alusti Aili Helenius Fröbelin pääteoksen Die Menchenerziehug pohjalta.

> *”Seura järjesti lokakuussa 2007 keskustelutilaisuuden Koulukadun päiväkodissa aiheena Miten Fröbelin ajatukset elävät tässä päivässä. Alustaja Aili Helenius pohdiskeli Fröbelin elämää ja keskeisiä saavutuksia. Näitä ovat lastentarha ja sen yhä toimiva konsepti, pedagogien koulutus, opetussuunnitelma ja leikkivälineet. Fröbeliläisten työyhteisöjen toimivuus ja leikkivälineiden monipuolisuus ansaitsisivat meillä enemmän huomiota.”* (Yhdistyksen www-sivut 2007).

Keskusteluiltojen teemoissa yhdistyivät Fröbelin kasvatusajattelu ja sen hetken kasvatuskysymykset. Kysyttiin miten Fröbelin ajatukset elävät tässä päivässä ja mitä Fröbel ajatteli vanhempien kasvatuksesta ja mitä siitä voisi edelleen oppia. Pohdittiin myös kansanlastentarhojen työtoimintaa ja työkasvatuksen käsitteen muotoutumista Fröbelistä nykyaikaan.

Vuonna 2012 aloitettiin Ihmisten kasvatus -kirjan (Helenius, 2012) tutkiminen yhdessä lukien ja keskustellen. Illat olivat kaikille avoimia kirjallisuuspiirejä, joihin valmistauduttiin lukemalla kirjasta yhteisesti sovittu osa. Kirjan saattoi lainata Tampereen kaupunginkirjastosta, ilman kirjaakin oli tervetullut osallistumaan keskusteluun. Kirjan tutkiminen viritti monipuolista keskustelua. Kirja on edelleen saatavilla kirjastoista ja Ebeneser-säätiön museokaupasta.

Luentotilaisuudet nimettiin usein ajankohtaisilla kysymyksillä, joiden tavoitteena oli virittää osallistujat vaihtamaan ajatuksia ja keskustelemaan niistä. Ihmeteltiin ”Mitä on elämys ja mikä on ihan oikeasti hauskaa?” Tai Mikä on aikuisen tehtävä? Kysyttiin ”Katoaako kasvatus – häviääkö lapsuus? Onko aikuisen tehtävänä lapsen kasvamaan saattaminen? Onko aikuinen lapsen kehityksen kulussa johdatettavana eikä johtajana? Onko kasvatus mahdoton tehtävä? Mietittiin lasten ajatuksia lasten sanoittamien otsikoiden virittäminä: ”Tuleeko tää (=elämä) videolta vai onko tää suoraa lähetystä?” Tai 5 -vuotiaan Nean sanoin: ”Eka haravoidaan, sitten hypitään ja taas haravoidaan!” (Yhdistyksen www-sivut 2007).

Seura järjesti opinto- ja kirjallisuuspiirejä ensin jäsenilleen ja sitten

muille kasvatuksesta kiinnostuneille. Yleisöluentoja järjestettiin lähes vuosittain vuodesta 1996 alkaen. Keskustelu- ja luentotilaisuuksien sisältöä kuvasivat hyvin niiden nimet, jotka löytyvät vuosittaisesta tapahtuma – ja tilaisuuskoosteesta (liite 3).

2.3. Päiväkotiperinteen tallentaminen

Vuonna 2004 Fröbel-Seura teki Tampereen kaupungin museo- ja sosiaalitoimelle aloitteen lastentarha- ja seimitoiminnan keräämisestä ja esillepanosta. Päivähoitokulttuurin tallentaminen oli ajankohtaistunut muutamia vuosia aiemmin, kun Tampereen kaupungin päiväkotien palotarkastusten yhteydessä jouduttiin vinteiltä ja kellarikerroksista poistamaan historiallisesti merkittävää materiaalia. Asiaa alettiin valmistella ja vuonna 2007 museo- ja päivähoitotoimi käynnistivät tamperelaisen päiväkotiperinteen tallennusprojektin yhdessä Fröbel-Seuran kanssa. Tavoitteena oli vaikuttaa päivähoidon historian näkymiseen tamperelaisessa museossa sekä saada päivähoidon perinteen keräys luontevaksi osaksi sosiaali- ja päivähoitotoimen ja museotoimen dokumentointia.

Tampereen kaupunkilehdessä, Torissa, pyydettiin lukijoita kirjoittamaan talteen päiväkotimuistoja.

> *”Museo ja päivähoitotoimi käynnistivät tamperelaisen päiväkotiperinteen tallennusprojektin. Päiväkotimuisto-kirjoituskeruu on osa projektia. Keruuseen voivat osallistua ikään katsomatta kaikki joilla on kokemusta tamperelaisista lastenseimistä, lastentarhoista tai päiväkodeista. Päiväkotimuistoja toivotaan niin lapsuuden ajalta kuin päiväkodissa työssä olevilta. Vapaamuotoiset muistelut voi kirjoittaa koneella tai käsin ja postittaa Vapriikkiin. Muistoja otetaan vastaan myös sähköpostitse. Otteita kirjoituksista on tarkoitus käyttää nimettöminä tamperelaisen päiväkotiperinteen tutkimuksessa ja Vapriikin vuoden kuluttua avattavassa Aikaa leikkiä! – näyttelyssä”.* (Tori 2007).

Päivähoidon tallentamisen kohteena olivat sekä julkisten että yksityisten päiväkotien ja yksityisten henkilöiden esineistöt ja tarinat. Päiväkodeista hankittujen esineiden lisäksi kerättiin lastentarhoissa, seimissä ja päiväkodeissa joko työntekijänä tai lapsena olleiden muistoja. Päiväkotimuisto -kirjoituskeruu toteutettiin loka-marraskuussa 2007. Vastauksia tuli eri-ikäisiltä, vanhin vastaaja oli 67-vuotias ja nuorin 5-vuotias. Muistoja kertyi runsaat kolmekymmentä. Vanhemmat muistelijat kirjoittivat usean sivun mittaisia juttuja.

> *”Se saattoi olla syksyllä 1946, kun minä ja pikkusiskoni pääsimme Tammelan lastentarhaan. Äiti kävi henkilökohtaisesti Hilja-tädin luona pyytämässä, että sisko pääsisi samaan tarhaan, hän kun oli silloin ns. seimi-ikäinen. Muistoni tästä tarhantädistä ovat lämpimät. … Muistan ison korkean ruskean kaapin, jonka hyllyllä istui monta ihanaa nukkea, taisi niiden kasvot olla kuttaperkkaa. Nukeilla sai kyllä leikkiä, oli jonkinlaiset vaunutkin*

(nainen synt. -41)". (Yhdistyksen www-sivut 2008).

"Yleensä en pitänyt tarhan puurosta. Mutta helmivelli oli herkkupuuroani. … Ulospääsy oli ihanaa. Varsinkin kun oli satanut. Silloin kaikki hakivat vettä lammikosta ja sekoittivat sitä hiekkalaatikon hiekkaan. … Kun äiti tuli minua hakemaan, hän nähtyään minut sanoi: "No sieltä se meidän kuramyyrä tulee. (tyttö synt. 95)". (Yhdistyksen www-sivut 2008).

Muistoista sai hyvän käsityksen lastentarha- ja päiväkotitoiminnasta 60 vuoden ajalta. Museotoimi tallensi muistoja ja jokunen niistä päätyi 5.2.2009 Museokeskus Vapriikissa avattuun Aika leikkiä -näyttelyyn. Kaksi vuotta esillä ollut näyttely sisälsi museotoimen omien leikkivälineiden lisäksi nurkkauksen, jonne oli tallennettu lastentarha- ja seimitoiminnan historiaa esineinä, kuvina ja kerrottuina muistoina.

2.4. Kahdenkymmenen vuoden juhlistaminen

Tampereen Fröbel-Seura täytti kaksikymmentä vuotta vuonna 2014. Sitä juhlistettiin juhlaseminaarilla ja näyttelyllä Tampereen pääkirjasto Metsossa. Juhlaa ja näyttelyä valmistelemaan valittiin poppoot. Ne kokoontuivat kevään aikana Seuran jäsenten kodeissa, pääkirjasto Metson ja kaupungin kulttuurikeskus Monitoimitalo 13 tiloissa. Suunniteltiin ohjelmaa, tiedotusta ja rahoitusta. Kirjoitettiin muistioita, tehtiin apuraha-anomuksia ja lähetettiin sähköposteja. Otettiin yhteyksiä juhlan alustajiin ja sovittiin aiheista, tehtiin varauksia sekä mietittiin tiedottamista. Näyttelymateriaaleja kyseltiin ja saatiin, paljon tehtiin itse. Askarreltiin, kirjoitettiin, monistettiin, leikattiin, liimattiin ja katsottiin valokuvia. Valokuvia oli paljon. Niistä työstettiin pahville kaksi kuvakertomusta ja teetettiin isot kuvalakanat Ninan Kuvamaailmassa.

Syksyllä jatkettiin juhlan ja näyttelyn valmisteluja. Tarkasteltiin näyttelytilaa, laskettiin vitriinien ja sermien määrät sekä mietittiin, mitä mihinkin laitetaan. Kaikki saatiin ajoissa valmiiksi. Tuloksesta iloittiin ja siihen oltiin tyytyväisiä. Juhlaseminaarista ja 20 -vuotisnäyttelystä julkaistiin kuvakoosteet yhdistyksen kotisivuilla juhlistamisen jälkeen (Yhdistyksen www-sivut 2014a ja 2014b).

Juhlaseminaari 18.10.2014

Pääkirjasto Metson Pietilä-saliin kokoontui lauantaina lokakuun 18. päivänä iloinen joukko Fröbelistä ja pienten lasten kasvatuksesta kiinnostuneita juhlistamaan 20-vuotiasta Seuraa. Salissa tuolit oli aseteltu kaarevasti, kohtaamiseen ja keskusteluun sopivaksi. Seinillä oli Seuran toiminnasta kertovat valokuvalakanat, vitriineissä Fröbel-kirjallisuutta, Fröbelin väriliitukuva ja Fröbelin palikoita. Isoille sermeille oli kiinnitetty Seuran toiminnasta kertovia kirjoituksia. Osallistavana toimintana oli vapaamuotoista tikkusommittelua.

Juhla oli arvokkaan iloinen ja kotikutoinen. Oli puheita ja esitelmiä, vierailipa itse Friedrich Fröbelkin juhlassa. Neljältä varhaiskasvatuksen

asiantuntijalta oli pyydetty alustukset. Seuran jäsenet esittelivät heidät. Ensin lastentarhanopettaja, kasvatustieteen tohtori Elise Lujala kertoi fröbeliläisen pedagogiikan tulosta Suomeen. Kasvatustieteen professori Aili Helenius jatkoi kertomalla pallosta, Fröbelin ensimmäisestä leikkilahjasta. Sen jälkeen OAJ Pirkanmaan alueasiamies, lastentarhanopettaja, Anne Liimola alusti aiheesta Fröbelin hengessä 2020-luvulle ja filosofian tohtori, lastentarhanopettaja Marjatta Kangassalo Fröbelin ajatuksista oman tutkimustyönsä lähtökohtana. (Liite 7).

Aili Heleniuksella oli alustuksensa virikkeenä pieni arkku, jossa oli Fröbelin ensimmäisen lahjan kuusi eriväristä palloa. Hän kertoi, kuinka puuvillalangasta ja villasta voisi pujottelemalla valmistaa itselleen pallon. Lastentarhanopettaja Leila Uitto esitteli virkkaamiaan Fröbel-palloja. Elise Lujalalla oli dia-esityksen lisäksi lasten ompelemia vohvelikangasliinoja. Väliajalla tutustuttiin salin näyttelyyn, nautittiin omenamehua ja seuralaisten leipomia herkkuja. Tavattiin tuttuja ja käytiin kokeilemassa tikuilla sommittelua. Juhlan lopuksi kyseltiin ja keskusteltiin Fröbelin ajatuksista ja Fröbel-Seuran toiminnasta.

> *”Friedrich Fröbel on moderni ajattelija ja varhaiskasvatuksen isä 230 vuoden takaa. Mitähän herra Fröbel mahtaa ajatella tänään? … Seminaarissa oli alustamassa ja keskustelemassa varhaiskasvatuksen tutkijoita ja ammattilaisia mielenkiintoisilla aiheillaan…Kuuntelimme, muistelimme, koimme jaoimme. Teimme yhdessä tästä päivästä iloisen juhlan”*. (Yhdistyksen www-sivut 2014a).

20 – vuotisnäyttely 20.10. – 31.10.2014

Näyttely yhdistyksen 20 toimintavuodesta avautui pääkirjasto Metson näyttelytilassa toisessa kerroksessa maanantaina 20.lokakuuta. Näyttelyssä esiteltiin Seuran toimintaa sanoin ja kuvin ja kerrottiin kuka Friedrich Fröbel oli. Toimittaja Erik Ahonen suositteli näyttelyä Aamulehdessä:

> *”Jokunen vuosi sitten lastenmusiikkiyhtye Fröbelin Palikat tuli vastaan vähän joka puolella. Pitkään aikaan en tiennyt, mistä bändin nimi oli napattu, mutta nyt tiedän. Nimen taustalla on saksalainen pedagogi Friedrich Fröbel, joka eli vuosina 1782-1852. Fröbel oli edeltäjänsä Johann Pestalozzin tapaan kiinnostunut varhaiskasvatuksesta ja hän kehitti opetuksen tueksi Fröbelin lahjat- paketin, joka sisälsi materiaalia leikkeihin ja työskentelyyn. Tähän kokonaisuuteen kuuluivat myös Fröbelin palikat. Fröbel ei halunnut antaa lapsille valmiita leikkivälineitä, vaan aineksia, joille lapsi saa itse antaa merkityksiä. Suomessakin Fröbelin uudenlaiset lastentarhat tunnettiin jo 1850-luvulla. En tiedä onko Fröbelin ajatukset kasvatuksessa hyödyksi vai eivät, mutta aikanaan hän on epäilemättä ollut muuttamassa suhtautumista lapsiin. Aatehistoriallisesti tällaiset uraa uurtaneet idealistit ovat aina kiinnostavia. Kuten arvata saattaa, Tampereen Fröbel-Seuran näytte-*

lyssä pääsee näkemään myös aidot Fröbelin palikat, jotka eivät soita rokkia." (Ahonen, 2014).

Tampereen Fröbel-Seuran köynnöslogon pienet sirkkalehdet symboloivat Fröbelin ajatusta lapsesta sirkkalehtenä. Logon pohjalta Seuran kädentaitajat askartelivat kymmeniä metrejä pitkän köynnöksen, mikä johdatti vieraat Metson ensimmäisen kerroksen tuloaulasta toisen kerroksen näyttelyyn. Näyttelyyn tulijat otti vastaan Marita Tanin väriliitupiirros Friedrich Fröbelistä.

Fröbelin elämää, filosofiaa ja leikki- ja toimintamateriaaleja esiteltiin esinein ja kuvin vitriineissä ja näyttelysermeissä. Monet niistä olivat autenttisia ja kertoivat fröbeliläisestä pienten lasten kasvatuksesta ja lastentarhojen historiasta lähes sadan vuoden takaa. Näytteillä oli myös vanhaa ja uudempaa Fröbel-kirjallisuutta ja alkuperäisiä Helsingin Ebeneser-seminaarin aikaisia muistiinpanoja ja keskusaihesuunnitelmia vuodelta 1940.

Näyttelyssä oli esillä kaikki kuusi Fröbelin leikkilahjaa: kuusi eriväristä palloa, pallo, sylinteri ja kuutio sekä neljä palikkalaatikkoa eli kolmas, neljäs, viiden ja kuudes leikkilahja. Jokaisen laatikko sisältää eri tavoin ositetun kuution. Koulukadun päiväkodista oli näyttelyyn saatu alkuperäisen mallin mukaiset leikkilahjat (kuva 2). Vitriineissä oli asettelutikkuja, ompelukuvia, pistelykuvia, paperipujotteluja ja Fröbel-taitteluja. Myös pienistä lasten työtehtävistä oli kuvia. Diaesitys lasten sommittelusta näytti, miten fröbeliläisyys oli elävää perinnettä.

Seuran toiminnasta kerrottiin kuvin ja tekstein sermeissä. Esillä olivat Seuran säännöt ja periaatteet, Seurasta kertovat lehtileikkeet, tapahtumien mainokset ja isot kuvalakanat, joissa oli valokuvia Seuran monista kymmenistä tapahtumista. Niistä välittyi hyvin Seuran monipuolinen toiminta: leikki, luonto ja yhdessätekemisen riemu.

Näyttelyssä kävi noin 200 vierailijaa, lapsia ja aikuisia. "Hieno tiivistetty katsaus, sopii myös upeasti meidän ajalle vastakohtana tietoteknistyvälle maailmalle", kirjoitti yksi juhlavieras näyttelyn vieraskirjaan.

Yhdistyksen 20 toimintavuotta esiteltiin kotisivuilla kuvakavalkadina. Kuvatekstit kertoivat lyhyesti näyttelyn sisällön: "Tervetuloa näyttelyyn. Toiminnallisia tapahtumia matkan varrelta. Juuret Fröbelissä. Pallo – ensimmäinen leikkilahja. Fröbelin palikat. Pisteestä viivaan. Taittelut. Pujottelut. Kolmen varpusen kaupunkimatka. Leikkiä – luonnonmateriaalia – yhdessätekemistä. Tervetuloa mukaan!" (Yhdistyksen www-sivut 2014b).

3. Fröbelin jalanjäljissä

Tampereen Fröbel-Seura teki näkyväksi varhaiskasvatuksen aineetonta ja aineellista kulttuuriperintöä. Se edisti kulttuurista jatkuvuutta aikuiselta lapselle ja lapselta aikuiselle. Yhdessä tekeminen ja kotikutoisuus muodostivat fröbelseuralaisten toimintakulttuurin, jonka sisällä lapsen arvoa korostavaa toimintaa oli luon-



Kuva 2. Fröbelin alkuperäisen mallin mukaiset leikkilahjat 5 ja 6.

tevaa toteuttaa ja kokonaisvaltaisesti kokea. Toiminta oli kaikille avointa ja maksutonta. Yhdistys loi turvaa ja toivoa arkeen kotikutoisilla aikuisten ja lasten yhteisillä tapahtumilla. Se synnytti yhteyksiä ihmisten välille ja vahvisti aikuisten ja lasten identiteettiä ja uskoa tulevaan. Yhdistyksen fröbeliläiset juuret toivat kestävyyttä kaikkeen siihen, mistä yksittäinen ihminen voi ponnistaa eteenpäin yhdessä toisten kanssa.

Tapahtumien järjestämisestä syntyi sekä aineellista että aineetonta ajan kulttuuriperintöä, johon voidaan palata. Tapahtumien ja tilaisuuksien yksinkertaisuus ja kotikutoisuus ovat ajassa kestäviä periaatteita, joilla lapsuuden merkitystä ja lapsen arvoa voidaan nyt ja tulevaisuudessa nostaa esille. Yhteydenotot ja vaikuttaminen päättäjiin herätti ja toivottavasti herättelee jatkossakin tekoihin, jotka koituvat lasten parhaaksi.

Seura oli avoin kohtaamisrakenne kulttuuriperinnön vaalimiselle. Se teki näkyväksi sen, että Fröbelin filosofia eli ja elää ajassa. Seurassa tehtiin ja ymmärrettiin yhdessä, avattiin hetkeä ja tulevaisuutta.

Mitä tänään kasvatuksesta puhutaan, mistä vaietaan ja mitä ei tunnisteta? Millaisia ovat 2020-luvun lapsuutta syrjivät rakenteet? Vuoden 2026 alun lehtiotsikoissa näkyvät edelleen tutut teemat lapsuudesta ja lastenkasvatuksesta: ”Antakaa meidän nyt vain keskittyä lapsiin” (Vaarala, 2026) ja ”Lapsuus katosi työelämän tavoitteisiin” (Lindgren, 2026).

Fröbelin ajatukset olivat aikanaan vallankumouksellisia ja moderneja ja sellaisilta ne edelleen vaikuttavat. Ne luodaan ja tulkitaan uudelleen. Lapsi ja lapsuus ON arvokas.

Lähteet

Ahonen Erik, 2014. ”Fröbel keksi palikat”. Aamulehti 29.10.2014.

Heinonen Sirkka, 2012. Fröbel-Seurassa filosofoidaan ja leikitään. Lastentarha 3/2012.

Helenius Aili (suom.), 2012 Ihmisten kasvatus Friedrich Fröbel Die Menschenerziehung, Kirja kerrallaan, Helsinki 2012. (Alkuperäisteos 1826).

Hämeen alueradio, Radio Suomen aamupalat, yhdistyksen puheenjohtajan haastattelu 16.5.1994.

Kanninen Helinä, 2001. ”Pikkuinen Essi juuttui heti vesileikkiin”. Tamperelainen 2001.

Lastentarha 1994, omat sivut 56-57. ”Fröbel-Seura perustettiin Tampereelle”.

Lindgren Minna, 2026. Kolumni ”Lapsuus katosi työelämän tavoitteisiin ”. Helsingin sanomat 1.3.2026.

Mäkelä Heidi & Valo Outi (toim.) 2025. Aineeton kulttuuriperintö. Käsite, käytäntö, politiikka. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki 2025.

Tampereen Fröbel-Seura ry:n arkistot 2026. Tampereen kaupunginarkisto ja kirjoittajien kotiarkistot. Hallituksen kokousmuistio 1/2011 ja hallituksen kokouksen pöytäkirja 16.11.2015 sekä yhdistyksen toimintakertomukset vuosilta 1994, 2003 ja 2018.

Tampereen radio, 1998. Tapahtumaa valmistelevien fröbelseuralaisten haastattelu. Radio Suomi 9.5. 1998.

Tori 2007. ”Kirjoita talteen päiväkotimuistoja”. Tampereen kaupunkilehti 24.10.2007.

Vaarala Noora, 2026. Päiväkodin johtajan Kai Lehtisalmen haastattelu ”Antakaa meidän nyt vain keskittyä lapsiin”. Helsingin Sanomat 27.2.2026.

Yhdistyksen www-sivut 2003. Toimintaa/toiminnalliset tapahtumat -sivu, ”Ilo, hyvä olo ja kotikutoinen toiminta”. Tampereen Fröbel-Seura ry:n arkistoidut kotisivut 31.12.2018.

Yhdistyksen www-sivut 2007. Toimintaa/Luento- ja keskustelutilaisuudet -sivut. Tampereen Fröbel-Seura ry:n arkistoidut kotisivut 31.12. 2018.

Yhdistyksen www-sivut 2008. Toimintaa/Lastentarhatyön historian tallentaminen -sivu. Tampereen Fröbel-Seura ry:n arkistoidut kotisivut 31.12.2018.

Yhdistyksen www-sivut 2014a. Toimintaa/Yhdistyksen 20 -vuotisjuhlaseminaari -sivut. Tampereen Fröbel-Seura ry:n arkistoidut kotisivut 31.12. 2018.

Yhdistyksen www-sivut 2014b. Toimintaa/Näyttely yhdistyksen 20 toimintavuodesta -sivut. Tampereen Fröbel-Seura ry:n arkistoidut kotisivut 31.12. 2018.

Yhdistyksen www-sivut 2018. Tampereen Fröbel-Seura ry:n arkistoidut kotisivut 31.12.2018. Tampereen kaupunginarkisto.

Liitteet

Liite 1 Perustamiskokouskutsu.

Liite 2 Tampereen Fröbel-Seura ry:n säännöt.

Liite 3 Luettelo yhdistyksen tapahtumista ja tilaisuuksista vuosina 1994–2018.

Liite 4 Kevät aika – kasvun taika! -tapahtuman esite.

Liite 5 Kutsu runoleikki -tapahtumaan.

Liite 6 Tapahtumien käsikirjoitusesimerkit.

Liite 7 Juhlaseminaarikutsu.

Liite 8 Yleisesite.

Kuvat

Kuva 1. Toiminnallisia tapahtumia matkan varrelta. Tampereen Fröbel-Seura ry:n kuvakooste vuodelta 2014.

Kuva 2. Fröbelin alkuperäisen mallin mukaiset leikkilahjat 5 ja 6.

Liite 1 Perustamiskokouskutsu.

"Tulkaa, eläkäämme lastemme kanssa!"

Tervetuloa Tampereen Fröbel-Seuran perustamiskokoukseen. Tampereen Fröbel-Seuran perustamisajatus on noussut kiinnostuksesta pikkulasten kasvattamista ja saksalaisen pedagogin Friedrich Fröbelin (1782-1852) ajatuksia kohtaan.

Yhdistyksen tarkoituksena on koota yhteen pikkulasten kasvatuksesta kiinnostuneita vanhempia, opettajia, tutkijoita ja muita asiasta innostuneita. Tärkeää oman aikamme lähtökohdista on erityisesti Fröbelin julkaiseman lehden motto "Tulkaa, eläkäämme lastemme kanssa".

Tarkoituksensa toteuttamisessa yhdistys pyrkii lapsen maailman syvempään ymmärtämiseen. Se korostaa luonnon ja kulttuurin merkitystä lapsen kasvun tukemisessa. Lapsen kokonaisvaltaisen kasvun edistämiseksi yhdistys järjestää tehtävänsä mukaista toimintaa lapsille ja aikuisille.

TAMPEREEN FRÖBEL-SEURAN PERUSTAMISKOKOUKSEN OHJELMA

Aika	Lauantai 26.3.1994 kello 13-15.
Paikka	Tampereen Vanha kirjastotalo, keskustori. Luentosali 202, I kerros.
Sisältö	Alustus F. Fröbelistä. Aili Helenius, yht. tiet. tri Kajaanista.
	Kommenttipuheenvuorot. Lea Paunu, fil. maist. Pauli Karjalainen, kasv.tiet.kand., lasten-tarhanopettaja.
	Tampereen Fröbel-Seuran perustamiskokous. Esityslista ja sääntöluonnos esillä tilaisuu-dessa.
Tietoa jatkosta	Toiminnan ideoimistalkoot touko-kesäkuussa. Kestävän kehityksen ja luonnontuntemuksen toimintapäivä syksyllä.
Tiedustelut	Satu Nevalainen puh. 931-3445261.

Tilaisuuteen on vapaa pääsy.

TERVETULOA!

Liite 2 Tampereen Fröbel-Seura ry:n säännöt.

1 § Yhdistyksen nimi on Tampereen Fröbel-Seura. Yhdistyksen kotipaikka on Tampereen kaupunki.

2 § Yhdistyksen tarkoituksena on koota yhteen pikkulasten kasvatuksesta kiinnostuneita vanhempia, opettajia, tutkijoita ja muita asiasta kiinnostuneita. Yhdistyksen tarkoituksena on toteuttaa saksalaisen filosofin ja pedagogin Friedrich-Fröbelin (1782-1852) ajatuksia. Tärkeää oman aikamme lähtökohdista on erityisesti Fröbelin julkaiseman lehden (Sonntagsblatt 1838 ja 1840) motto "Kommt, lasst uns unsern Kindern leben" (Mutter-und Koselieder 1826) eli vapaasti suomennettuna " Tulkaa, eläkäämme lastemme kanssa".

Tarkoituksensa toteuttamisessa yhdistys pyrkii lapsen maailman syvempään ymmärtämiseen. Se korostaa luonnon ja kulttuurin merkitystä lapsen kasvun tukemisessa. Lapsen kokonaisvaltaisen kasvun edistämiseksi yhdistys järjestää tehtävänsä mukaista toimintaa lapsille ja aikuisille.

Yhdistys tekee pikkulasten elämää tukevia aloitteita, järjestää erilaisia toiminnallisia tapahtumia, suunnittelee ja toteuttaa koulutustoimintaa, suorittaa tiedotus- ja julkaisutoimintaa sekä arkistoi tehtäväänsä läheisesti liittyvää materiaalia.

Toimintansa tukemiseksi yhdistys voi ottaa vastaan lahjoituksia ja testamentteja, omistaa toimintaansa varten tarpeellista kiinteää omaisuutta sekä toimeenpanna asianomaisen luvan saatuaan arpajaisia ja rahankeräyksiä.

3 § Yhdistyksen jäseneksi voi liittyä yksityinen henkilö, julkisoikeudellinen yhteisö, rekisteröity yhdistys sekä muu oikeuskelpoinen yhteisö ja säätiö.

Hallitus hyväksyy yhdistyksen jäsenet.

Jäsenellä on oikeus erota yhdistyksestä ilmoittamalla siitä kirjallisesti hallitukselle tai sen puheenjohtajalle taikka ilmoittamalla eroamisesta yhdistyksen kokouksessa.

Jäseniltä perittävän liittymis- ja vuotuisen jäsenmaksun suuruudesta päättää vuosikokous.

4 § Yhdistyksen asioita hoitaa hallitus, johon kuuluu syyskokouksessa valitut puheenjohtaja, varapuheenjohtaja ja kuudesta kymmeneen (6-10) hallituksen jäsentä.

Hallituksen jäsenten toimikausi on kalenteri - vuosi.

Hallitus valitsee keskuudestaan sihteerin sekä ottaa taloudenhoitajan ja muut tarvittavat toimihenkilöt.

Hallitus kokoontuu puheenjohtajan tai hänen estyneenä ollessaan varapuheenjohtajan kutsusta, kun he katsovat siihen olevan aihetta tai kun vähintään puolet sen jäsenistä sitä vaatii.

Hallitus on päätösvaltainen, kun vähintään puolet sen jäsenistä, puheenjohtaja tai varapuheenjohtaja mukaan luettuna on läsnä. Asiat ratkaistaan yksinkertaisella ääntenenemmistöllä. Äänten mennessä tasan ratkaisee puheenjohtajan mielipide, vaaleissa kuitenkin arpa.

5 § Yhdistyksen nimen kirjoittavat hallituksen puheenjohtaja tai varapuheenjohtaja, jompikumpi yhdessä sihteerin tai rahastonhoitajan kanssa.

6 § Yhdistyksen tilikausi on kalenterivuosi.

Tilinpäätös tarvittavine asiakirjoineen ja hallituksen vuosikertomus on valmistettava edelliseltä vuodelta tammikuun kuluessa ja annettava tilintarkastajille helmikuun loppuun mennessä. Tilintarkastajien tulee antaa kirjallinen lausuntonsa hallitukselle viimeistään viikkoa ennen kevätkokousta.

Tilintarkastajien toimikausi on syyskokousten välinen aika.

Liite 3 Luettelo yhdistyksen tapahtumista ja tilaisuuksista vuosina 1994–2018.

1994

- Tampereen Fröbel-Seura ry:n perustamiskokous Tampereen Vanhalla kirjastotalolla 26.3.1994. Hallituksen järjestäytymiskokouksessa allekirjoitettiin yhdistyksen perustamiskirja, joka liitettiin huhtikuussa yhdistysrekisterihakemukseen.
- Kirjallinen aloite Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitokselle Friedrich Fröbeliä koskevan alkuperäisen kirjallisuuden kääntämisestä suomen kielelle, toukokuu.
- Osallistuminen Sorsapuiston Woodstock -tapahtumaan Tampereen Sorsapuistossa 3.7.1994.
- Perheiden toimintapäivä Hämeenkyrön Lavajärven kylässä tekemässä kerppuja lampaille - ”Kerpputalkoot” 3.9.1994.
- Osallistuminen Pohjois-Hämeen lastentarhanopettajayhdistyksen 75 -vuotisjuhlavastaanottoon Tampereen kaupungin raatihuoneella 14.10.1994, yhdistyksen puheenjohtaja ja sihteeri.
- Osallistuminen Lukonmäen päiväkodin alle kolmevuotiaiden lasten vanhempainiltaan. Leikin, työn ja yhdessätekemisen merkitys lapsuudessa – lapset mukaan, alustajana kasvatusaineiden opettaja Satu Nevalainen.

1995

- Osallistuminen Woodstock-tapahtumaan Tampereen Sorsapuistossa - "Ekopala" 2.7.1995.
- Tampereen Fröbel-Seuran toimintaa esittelevä näyttely Tampereen kaupungin virastotalon ikkunassa 2.10.-13.10.1995.
- Tampereen Fröbel-Seura ry merkittiin yhdistysrekisteriin, lokakuu.
- Taskulamppuseikkailu ”Pimeän hauskajaiset” Pyynikin metsässä, marraskuu.

1996

- Keskustelutilaisuus - "Aikuisen tehtävänä on lapsen kasvamaan saattaminen: aikuinen on lapsen kehityksen kulussa johdatettavana eikä johtajana – Mitä ajattelet tästä?” Tampereen sosiaalialan oppilaitoksen tiloissa 23.4.1996, alustajina fröbelseuralaiset.
- Perheiden toimintapäivä Tampereen kaupungin Hennerin leikkipuistossa, ”Sadonkorjuusopan teko” 5.10.1996.

1997

- Kevätulkoilupäivä Pihlajalahden kylätoimikunnan vieraana Ruovedellä 6.4.1997.
- Fröbel-seminaariin osallistumisen valmistelu. Norjan Trondheimissa 11.9.1997 pidettäväksi suunniteltu seminaari peruuntui järjestäjän taholta.

1998

- Kevät aika – kasvun taika! -tapahtuma lapsille ja aikuisille Tampereen keskustassa.
- Tampereen yliopiston lastentarhanopettajakoulutuksen piha-alueella. "Luonto herää - herää sinäkin " 9.5.-11.5.1998.

- Yleisöluento ”Lapsen ympäristöherkkyys ja ympäristövastuu”, erikoistutkija Riitta Wahlström. Tampereen yliopiston lastentarhanopettajakoulutuksen tiloissa 11.5.1998.

1999

- Keskusteluilta " Ihan oikeasti hauskaa” 18.2.1999, fröbelseuralaiset.
- Keskusteluilta " Mikä on elämys " 18.3. 1999, fröbelseuralaiset.
- Kevät aika – kasvun taika! -tapahtuma lapsille ja aikuisille Tampereen keskustassa Tampereen yliopiston lastentarhanopettajakoulutuksen piha-alueella 12.-13.5.1999.
- Yleisöluento " Katoaako kasvatus- häviääkö lapsuus?”, professori Anna - Raija Nummenmaa. Tampereen yliopiston lastentarhanopettajakoulutuksen tiloissa 12.5.1999.
- Opintopiiri "Leikin merkitys lapselle" Tampereen yliopiston lastentarhanopettajakoulutuksen Pikkutalo-tilassa 18.11.1999, alustajina lastentarhanopettaja Leila Uitto ja päiväkodin johtaja Kirsi Huhtala-Reinikka.
- Joulukorttitalkoot 12.12.1999, fröbelseuralaiset.

2000

- Kevät aika – kasvun taika! -tapahtuma lapsille ja aikuisille Tampereen keskustassa lastentarhanopettajakoulutuksen piha-alueella 7.5.-9.5. 2000.
- Yleisöluento teemasta lasten filosofia ja filosofian lapsellisuus: ”Tuleeko tää videolta vai onko tää suoraa lähetystä?”, filosofi Pekka Himanen. Tampereen yliopiston lastentarhanopettajakoulutuksen tiloissa 9.5.2000.
- Opintopiiri ”Fröbel, Key ja lapsen vuosisata” Tampereen yliopiston lastentarhanopettajakoulutuksen Pikkutalo-tilassa 12.4.2000, alustajana kasvatustieteen tohtori Jorma Virtanen.

2001

- Lintujen talviruokinta -retki Lukonmäen kaupunginosan metsikössä 25.1.2001.
- Lasten, vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan yhteisen ympäristöteon eli ketoprojektin esittely ”Ensin haravoidaan, sitten hypitään, ja taas haravoidaan”, Pähkinärinteen päiväkodin johtaja Jarmo Lounassalo, Tampereen yliopiston lastentarhanopettajakoulutuksen tiloissa 14.3.2001.
- Kevät aika – kasvun taika! -tapahtuma Tampereen keskustassa Tampereen yliopiston lastentarhanopettajakoulutuksen piha-alueella. Työpajat päivähoitoryhmille, ala-asteen kouluille ja kotiäideille 14.5. 2001.
- Osallistuminen Sorsapuiston Woodstock-tapahtumaan Tampereen Sorsapuistossa, luonnonmateriaalityöpajat 1.7. 2001.
- Keskustelutilaisuus "Mitä aikuiset voivat oppia lapsilta". Tampereen Kotiäidit ry:n kokoontumistilassa Napapiirillä 26.9.2001, alustajana kasvatusaineiden opettaja Satu Nevalainen.

2002

- Kevättapahtuma Hallilan kaupunginosan puistossa 18.5.2002.
- Osallistuminen Sorsapuiston Woodstock -tapahtumaan Tampereen Sorsapuistossa, luonnonmateriaalityöpajat 30.6.2002.
- Luento- ja keskustelutilaisuus päivähoidon terapeuttisesta perhetyöstä " Hei mulla

olis vähän asiaa". Tampereen sosiaali- ja terveysalan opistolla 12.9.2002, päivähoidon perhetyöntekijä Senja Päivinen -Niiranen.

2003

- Nuotioretki Kotiäidit ry:n kanssa Hallilassa 3.3.2003.
- Kevättapahtuma Lukonmäen kaupunginosan leikkikentällä 24.5.2003.
- Luentotilaisuus "Onko kasvatus mahdoton tehtävä?" Tampereen kaupungin pääkirjasto Metsossa 1.10.2003, kasvatustieteen professori Veli-Matti Värri.
- Joulukorttitalkoot Lukonmäen päiväkodissa 10.12.2003, fröbelseuralaiset.

2004

- Yhdistyksen 10-vuotisjuhlat kahvila runossa 25.3.2004, juhlapuhe maisteri Lea Paunu.
- Aloite lastentarha-seimitoiminnan historian tallentamiseksi 5.11.2004.
- Valmisteltiin ja otettiin käyttöön yhdistyksen kotisivut www.frobelseura.yhdistysavain.fi, myöhemmin nimeksi vakiintui www.frobelseura.net.

2005

- Keskustelutilaisuus "Lapsia, ihmisiä ja Elämää: Aikuiset lapsen silmin" ja "Kenen kirjallisuus?" Tampereen kaupungin pääkirjasto Metsossa 20.9.2005, alustajina lastentarhanopettaja, kirjailija Hanna Hirvonen ja kirjastonhoitaja Reetta Saine.
- Joulukorttitalkoot Tampereen Kotiäidit ry:n kanssa, ohjaajana lastentarhanopettaja Leila Uitto.

2006

- Päivähoitoperinteen tallentamisprojektin suunnittelu ja tilannekartoitus, lastentarhanopettajakoulutuksen lehtori Kaija Jerkku ja kasvatusaineiden opettaja Satu Nevalainen.
- Keskustelutilaisuus kotiäideille "Yhdessä, läsnä ja toisiamme kuunnellen"-illan Kotiäidit ry:n kerhotiloissa 27.9.2006, ohjaajina kasvatusaineiden opettaja Pauli Karjalainen ja lastentarhanopettaja Leila Uitto.

2007

- Leikki-ilta aikuisille " Miten Fröbelin ajatukset elävät tässä päivässä?" Koulukadun päiväkodissa 1.10.2007, alustajana kasvatustieteen professori Aili Helenius.
- Päiväkotimuisto -kirjoituskeruu yhteistyössä museo- ja päivähoitotoimen kanssa.

2008

- Päiväkotiperinteen tallennusprojekti käynnissä. Käynnit Tampereen museoiden kokoelmakeskuksessa ja Museokeskus Vapriikissa sekä valinta- ja käsittelyneuvonpidot kerättyjen päiväkotimuistojen käytöstä tulevassa näyttelyssä.

2009

- "Aika leikkiä" näyttelyn avaus Museokeskus Vapriikissa 5.2.2009.
- Leikki-ilta aikuisille " Tulkaa leikkimään kanssamme " Koulukadun päiväkodissa 21.4.2009, fröbelseuralaiset.
- Leikki-ilta aikuisille "Palikat pois purkista - Mitä tiedät Fröbelin leikkilahjoista?" Koulukadun päiväkodissa 23.11.2009, alustajana kasvatustieteen professori Aili Helenius.

2010

- Retki Ebeneser-säätiön Lastentarhamuseoon Helsinkiin 17.4.2010, fröbelseuralaiset.

2011

- Leikki-ilta aikuisille Koulukadun päiväkodissa 26.1.2011, fröbelseuralaiset.
- Leikki-ilta aikuisille " Illat tummuvat" Koulukadun päiväkodissa 5.10.2011. Suunnittelun ajankohtaisuus ja monipuolisuus fröbeliläisessä hengessä, alustajana lastentarhanopettaja, kasvatustieteen tohtori Elise Lujala.
- Fröbelin askartelut – työpajat Tampereen Koillisen alueen Messutiimin henkilökunnalle, kevät 2011, ohjaajana lastentarhanopettaja Leila Uitto.

2012

- Kevättapahtuma Tammelan kaupunginosan Annikin puistossa 12.5.2012.
- Leikki-ilta aikuisille " Kerro, kerro kuvasta" Aleksanterin koulun esiopetuksen tiloissa 10.10.2012. fröbelseuralaiset.
- Friedrich Fröbelin pääteoksen "Ihmisten kasvatus" esittely 10.10.2012 Aleksanterin koulun esiopetuksen tiloissa, kasvatustieteen professori Aili Helenius.

2013

- Yliopiston lehtori, kirjailija Adrian Onyandon vierailu ja tutustuminen yhdistykseen Tampereen pääkirjasto Metson Pietilä salissa 23.9.2013.
- Keskustelutilaisuus "Henkinen äitiys ja hyvä koti lastentarhatyön esikuvina" Tampereen kaupungin Nuorten kulttuurikeskus Monitoimitalossa 8.10. 2013, Ebeneser-säätiön entinen toiminnanjohtaja Maija Meretniemi.

2014

- 20-vuotisjuhlien valmistaminen, tammikuu-lokakuu 2014, fröbelseuralaiset.
- Juhlaseminaari Tampereen kaupungin pääkirjasto Metsossa 18.10.2014. Alustukset lastentarhanopettaja kasvatustieteen tohtori Elise Lujala, kasvatustieteen professori Aili Helenius, OAJ Pirkanmaan alueasiamies lastentarhanopettaja Anne Liimola
- ja yhteiskuntatieteen tohtori, lastentarhanopettaja Marjatta Kangassalo.
- 20-vuotisnäyttely yhdistyksen toiminnasta Tampereen kaupungin pääkirjasto Metson toisessa kerroksessa 20.10. – 31.10.2014, näyttelyn rakentajina fröbelseuralaiset.

2015

- Osallistuminen Lastenkirjailijoiden ja -kuvittajien sekä Pro Lastenkirjatalo ry:n yhteistapahtumaan "Talvi ja tammikuu, iloinen mieli ja naurava suu" Helsingin kaupungin virkagalleriassa 17.1.2015, fröbelseuralaiset.
- Keskustelutilaisuus "Kansanlastentarhojen työtoiminta ja työkasvatuksen käsite Fröbelistä nykyaikaan" Tampereen kaupungin pääkirjasto Metson Toivola -salissa 4.3.2015, alustajana kasvatustieteen professori (emerita) Aili Helenius.
- Leikki-ilta aikuisille Pyynikin koululla 24.3.2015, fröbelseuralaiset.
- Fröbel-koulutusilta Pohjois-Hämeen lastentarhanopettajayhdistykselle Vakuutusyhtiö Turvan tiloissa 27.10.2015, lastentarhanopettajakoulutuksen lehtori Kaija Jerkku ja kasvatusaineiden opettaja Satu Nevalainen.
- Osallistuminen "Lastentarhanopettajakoulutus 60 vuotta Tampereella" -juhlaan Tampereen yliopistolla 4.11.2025.

2016

- Keskustelutilaisuus ”Fröbel-tutkija professori Helmut Heilandin puheesta Fröbel 175v -juhlassa” Tampereen kaupungin Nuorten kulttuurikeskus Monitoimitalon Strömmer -salissa 29.3.2016, alustajana kasvatustieteen professori (emerita) Aili Helenius.
- Keskustelutilaisuus ”Mitä Fröbel ajatteli lasten kasvatuksesta” Tampereen kaupungin Nuorten kulttuurikeskus Monitoimitalossa 23.5.2016, alustajana kasvatustieteen professori (emerita) Aili Helenius.

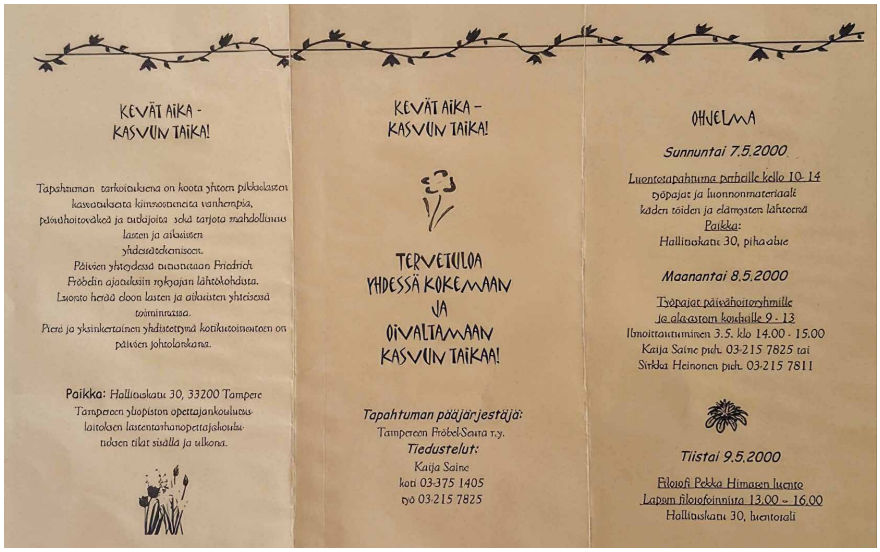
2017

- Ihmisten kasvatus kirjan lukupiiri Tampereen kaupungin Nuorten kulttuurikeskus Monitoimitalon Stenvall -salissa 17.1.2017, fröbelseuralaiset.
- Ihmisten kasvatus kirjan käsittely Tampereen kaupungin Nuorten kulttuurikeskus Monitoimitalon Vinttitilassa 25.4.2017, fröbelseuralaiset.
- Loruleikkitapahtuma ”Kolmen vartin runoleikit ” Tampereen kaupungin pääkirjasto Metson Satuhuoneessa 28.10.2017, fröbelseuralaiset.

2018

- Keskustelutilaisuus ”Voiko Friedrich Fröbelin kehittämiä työtapoja toteuttaa nykypäivänä” Tampereen kaupungin Nuorten kulttuurikeskus Monitoimitalossa 23.4.2018 lastentarhanopettaja, kasvatustieteen tohtori Elise Lujala.
- Tampereen Fröbel-Seura ry:n syyskokous, jossa päätettiin yhdistyksen toiminnan lopettamisesta ja yhdistyksen purkamisesta. Tampereen kaupungin Nuorten kulttuurikeskus Monitoimitalossa 29.10.2018.
- 31.12.2018 jälkeen yhdistyksen kirjalliset materiaalit luovutettiin Tampereen Kaupunginarkistoon.
- Lisäksi yhdistyksen toiminta-aikana pidettiin sääntömääräiset syys- ja kevätkokoukset sekä vuosittain muutamia hallituksen kokouksia yhdistyksen toiminnan suunnittelua ja sääntömääräisten kokousten valmistelua varten.

Liite 4 Kevät aika – kasvun taika! -tapahtuman esite.



KEVÄT AIKA –
KASVUN TAIKA!

Tapahtuman tarkoituksena on koota yhteen pikkulasten kasvattajista kiinnostuneita vanhempia, päivähoitovälkeä ja tutkijoita sekä tarjota mahdollisuus lasten ja aikuisten yhdessätekemiseen.
Päivän yhteydessä muistetaan Friedrich Fröbelin ajatuksiin nojaavan lähtökohdista.
Luonto herää eloon lasten ja aikuisten yhteisessä toiminnassa.
Pieni ja yksinkertainen yhdistettynä kotikasvatuksessa on päivän johtolankana.

Paikka: *Hallituskatu 30, 33200 Tampere*
Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen lastentarhanopettajakoulutuksen tilat sivulla ja ulkona.

KEVÄT AIKA –
KASVUN TAIKA!

TERVETULOA
YHDESSÄ KOKEMAAN
JA
OIVALTAMAAN
KASVUN TAIKAA!

Tapahtuman pääjärjestäjä:
Tampereen Fröbel-Seura r.y.
Tiedustelut:
Kaija Saine
koti 03-375 1405
työ 03-215 7825

OHJELMA

Sunnuntai 7.5.2000

Luentotapahtuma parhaille kello 10-14
työpajat ja luonnonmateriaalit
kaden töiden ja elämysten lähteenä
Paikka:
Hallituskatu 30, pihatalot

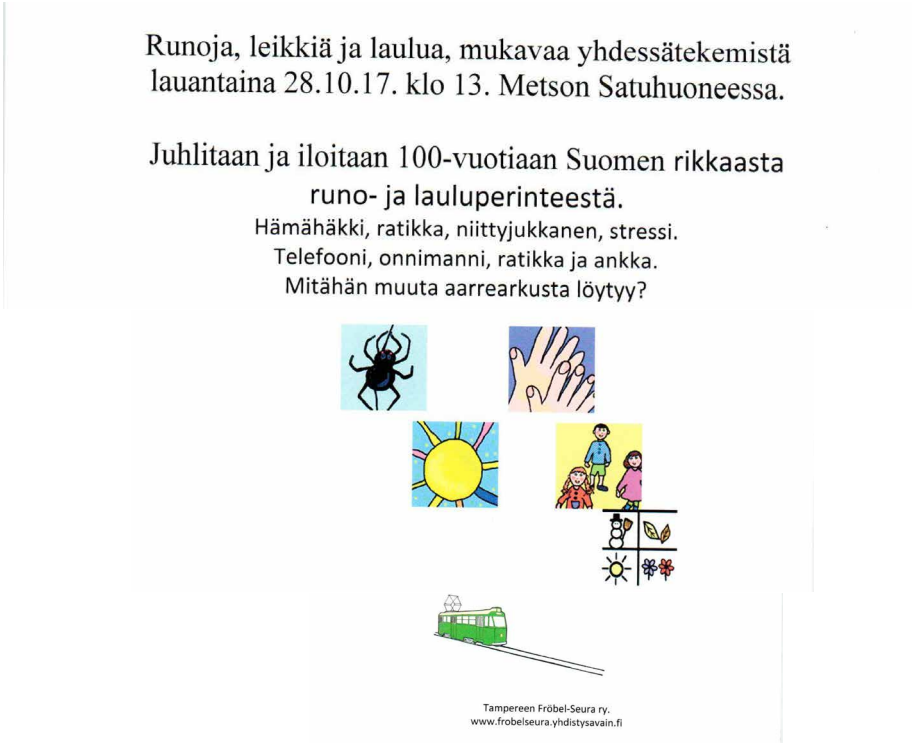
Maanantai 8.5.2000

Työpajat päivähoitoryhmille
ja alakoulun koeluokille 9 - 13
Ilmoittautuminen 3.5. klo 14.00 - 15.00
Kaija Saine puh. 03-215 7825 tai
Sirkka Heinonen puh. 03-215 7811

Tiistai 9.5.2000

Filosofi Pekka Himasen luento
Lapsen filosofoinnista 13.00 – 16.00
Hallituskatu 30, luentosali

Liite 5 Kutsu runoleikki -tapahtumaan.



Liite 6 Tapahtumien käsikirjoitusesimerkit.

Esimerkki 1 Runoleikkitapahtuma ”Kolmen vartin runoleikit – tule mukaan!”

28.10.2017 kello 13-15, Metson Satuhuone

Tapahtuman käsikirjoitus:

1.	Raitiovaunussa	Sirkka Heinonen
2.	Aamustressi	Satu Nevalainen
3.	Raja	Riitta Renfors
4.	Hopoti hoi (laulu) keppihevoset	Leena Silvennoinen säestys, kaikki laulavat,
5.	Ken söi kesävoin	Kaija Jerkku kysyy, kaikki vastaavat
6.	Viikonpäivät (ainakin kaksi kertaa)	Leena Silvennoinen, sormileikki
7.	Uivelo, puhelinmyyjä	Kaija Jerkku
8.	Oli ennen Onnimanni	Kaikki yhdessä
9.	Hiivi hiljaa varpailla (laulu)	Leena Silvennoinen säestys, kaikki laulavat
10.	Herra Pii Poo	Sirkka Heinonen
11.	Salaisuuden ääniä	Terttu Alanen

12.	Sininen hetki	Satu Nevalainen
13.	Lilli Keskiö- raitiovaunun kuljettaja	Leena Silvennoinen soittokello
14.	Tammerkoskella	Kaija Jerkku
15.	Älä ankka aivasta (4 kertaa)	Terttu Alanen, Riitta Renfors, Satu Nevalainen, Leena Silvennoinen
16.	Leppäkerttu	Terttu Alanen
17.	Telefooni Afrikassa (laulu)	Leena Silvennoinen säestys, kaikki laulavat
18.	Kameli Kemeli	Riitta Renfors
19.	Uutistenlukija Birgit ”Bippe” Mustelma	Terttu Alanen ja Satu Nevalainen
20.	Herra Pakkasen hella	Kaija Jerkku
21.	Karhun uni	Riitta Renfors

Varaudutaan muutamalla ylimääräisellä runolla ja laululla.

Esimerkki 2 Fröbel-koulutusilta 27.10.2015 klo 18.30 -20.00 Pohjois-Hämeen lastentarhanopettajayhdistyksen syyskokouksen jälkeen vakuutusyhtiö Turvan tiloissa.

Illan käsikirjoitus:

Lastentarhanopettajien syyskokous klo 17.30-18.30. Sinä aikana laitamme materiaalit esille, klo 18.30 alkaa meidän osuus.

1. Satu aloittaa klo 18.30 kertoen koulutuksemme perusajatuksen.

2. Luetaan runo:
   Tulkaa lasten puutarhaan,
   kylvämään ja leikkaamaan
   tuuli vilpas puhaltaa,
   vihertää ja kukkii maa.
Kaikki piiriin tai kahteen piiriin tilan mukaan

3. Kuljetaan piirissä (pallo) ympäri ja toiseen suuntaan

   Tilaan laitettu reunoille erilaista Fröbel- materiaalia: palikat: laatikot+ pari rotaatiomalli-monistetta, Kaijan taittelumallit - kirja ja muutama lapsille ensimmäisiksi taitteluiksi sopiva malli,Ailin asettelulaatat, pistelykuvia, ompelukuvia.

4. Ailin pallo- esitys

5. Klo 19 aloitetaan yhteissommittelu tikuilla, Kaija ohjaa

Aihe: kaupunki: mikä on mieluisin/mielenkiintoisin paikka/rakennus Tampereella, sommittele se tikuilla.

Työskennellään niin kauan kuin tarve vaatii. Sommittelun jälkeen osallistujat käyvät toimintapisteillä tutustumassa, taittelemassa ja rakentelemassa palikoilla.

Keskustelua ja tavarat paikoilleen.

Liite 7 Juhlaseminaarikutsu.

Tampereen Fröbel-Seura ry juhlii 20-vuotista taivaltaan
lauantaina 18. lokakuuta 2014 Metsossa, Tampereen pääkirjastossa.
Seminaari alkaa klo 12 toisessa kerroksessa Pietilä-salissa.
Tilaisuus on avoin kaikille kasvatuksesta kiinnostuneille.
Friedrich Fröbel on moderni ajattelija ja varhaiskasvatuksen isä 230 vuoden takaa. Mitähän herra Fröbel mahtaa ajatella tänään?
Seminaarissa on varhaiskasvatuksen tutkijoita ja muuta kasvatusväkeä. Alustamassa ja keskustelemassa ovat:
KT Elise Lujala: Fröbeliläisen pedagogiikan tulo Suomeen klo 12.20
Prof. Aili Helenius: Pallo – ensimmäinen leikkilahja klo 13.10
OAJ Pirkanmaan alueasiamies, lastentarhanopettaja, Anne Liimola: Fröbelin hengessä 2020-luvulle klo14.10
FT Marjatta Kangassalo: Fröbelin ajatukset tutkimustyöni lähtökohtana klo 14.30

Tule kuuntelemaan, kokemaan ja jakamaan.
Tee kanssamme tästä päivästä iloinen juhla.
Tampereen Fröbel-Seura ry.
http://frobelseura.yhdistysavain.fi

Seminaarin järjestämistä on tukenut Lastentarhanopettajaliitto LTOL BTLF
Yhdistyksen näyttely on Metson näyttelytilassa avoinna 20.10. – 31.10.2014
Kun käyt kirjastossa, muista poiketa näyttelyssämme!

Liite 8 Yleisesite.





VIII LUKU

KANSAINVÄLISTÄ VUOROVAIKUTUSTA

Danish toddlers do go to daycare

Søren Hegstrup

Danish toddlers do go to daycare. Over 95% spend a large part of their earliest childhood in nurseries, kindergartens[1], or day care. Everyone knows it hasn't always been this way. On the other hand, we now have new knowledge about the common thread in the ideas we have had from the 19th century to today about what we want from kindergartens and what is required of a pedagogue.

The first kindergarten in Denmark was established in 1871, but already in the 1820s we got the first asylums, where mothers from the working class could have their children looked after. In

We have included the asylums[2] in the history. They are often overlooked as something that is merely a prelude to the 'real' kindergartens. But from my perspective, both asylums and kindergartens are measures that unequivocally belong to the modern world. They arise partly in the wake of first urbanization and later industrialization, and partly they exist in relation to the family and home on one side and the school on the other, which is specifically modern.

The kindergarten fills the gap that arises between home and school after the introduction of compulsory general education in 1814. The debates about the function of the kindergarten have primarily revolved around whether it should be a compensation for family life and provide children with care and security during the time when parents were not able to look after them themselves, or whether it should develop and educate the children and perhaps even prepare them for school.

Since we received the Act on Child and Youth Welfare in 1964, which gave us the general and state-guaranteed day care institutions for all children, there has been an increasing institutionalization of the preschool age. But my point is that all the elements of this institutionalization were already present with the first asylums, even though they were only for the children of poor families and involved a relatively small number of children. From the 1820s up to the present day, a triangular drama has unfolded between school, home, and kindergarten, where the kindergarten has to find its role in the tension-filled relationship between maternal care and school-preparatory learning.

Many would immediately say that school preparation in kindergarten is something one only began thinking about in the 1990s and that only truly became part of the agenda with the educational curricula in 2004.

1 Kindergarten
Was a form of care for children of the socially better-off, where work was carried out according to pedagogical theories.

2 Asylums were run on a voluntary basis by unmarried women. The asylum was a childcare arrangement and an educational institution. There was still no pedagogy, and children were taught practical skills and religion.

But I dispel that myth by showing that from the very beginning, both asylums and kindergartens were also conceived in relation to school and are, as such, also 'preparatory for school.' History has weighted this differently, and many politicians and educational thinkers have viewed the kindergarten's relationship to the family, with a focus on free play in safe surroundings, as decisive. But ever since school became universal in 1814, ideas about the preschool age's great significance in terms of learning, school preparation, and the prevention of neglect and social inequality have profoundly shaped the kindergarten.

As professional history shows, how the modern educator has emerged – from asylum caretaker to kindergarten teacher to professional bachelor's degree holder as an educator. Even in the changing ideas about what was required to fulfill such a role, there is a common thread – namely the sense of vocation: that an adult who wanted to work in a kindergarten should feel called to it and possess certain special personal qualities, such as caring.

The pedagogue has been seen as a substitute for the mother, and all the way until the mid-20th century, the concept of a 'calling' was still officially used, for example as a criterion for admission to educational programs. The word gradually fades out, but continues to exist, for example as personal motivation. But just as little as the fundamental idea of a calling disappears from the education profession, feeling called has never been enough on its own. History shows how, from Fröbel up to the new teacher education program in 2014, it has been said: no calling without knowledge. Personal motivation and personal development alone are not sufficient; increasingly specialized education is required. The history of the profession deals with what knowledge was considered necessary in order to practice one's calling, and why.

From Pedagogy to Education Policy

Learning has, in one form or another, been on the agenda in kindergartens from the very beginning, and so too have the ideas that preventing social inequality should preferably take place in the preschool years. On the other hand, we are today witnesses to an actual historical break, which concerns pedagogical thinking being displaced by a narrow education and employment policy mindset.

Although kindergartens have been seen as school-preparatory, they have primarily been regarded as independent institutions with their own educational purpose and rationale for children aged 3-6. Today, however, we are witnessing how all educational institutions, from nurseries onwards, are thought of as part of the so-called education continuum from 0-18 years, designed to prepare us for the labor market. Today, we evaluate kindergartens not only on whether they ensure care and well-being, but also development and learning for everyone according

to predetermined goals. The next step will probably be proper formal teaching – as Dr. Ped. Steen Larsen from the then Danish College of Education prophetically said back in 1996: 'In the modern complex society, it is necessary to realize that a person's education begins at birth, and that day-care institutions are part of the education system!'

In 1605, the first public children's institution was established as an initiative to address social problems such as poverty and social exclusion. In reality, it was a correctional and children's house created by King Christian IV, where beggars and their children were forced, through upbringing, to work for the king. One of the things they worked on was textile production.

As mentioned earlier, in 1828, the first Danish asylum in Copenhagen was established by Princess Caroline Amalie. It was for children aged 2-7, whose parents worked outside the home, or "did not have the necessary supervision of their child," who could be admitted to the asylum. This was public care, nursing, and upbringing, operated through private funds and initiatives, for children of the working class. The pedagogy was not as we know it today. There were strict discipline, calm, cleanliness, and regularity. The children received instruction, mostly biblical, on a staircase-like platform, and played and ate outdoors.

In 1840, the world's first kindergarten was inaugurated in southern Germany by Friedrich Fröbel (1782-1852). He was also the originator of the term kindergarten (Kindergarten). He believed that "childhood has value in itself," and this was the very founding idea of the kindergarten. The first Danish half-day kindergarten was established in 1870 by Mrs. Hedevig Bagger, which, due to the cost, could only be used by the bourgeoisie. In 1871. The first Danish Fröbel kindergarten was established by Erna and Niels Juel Hansen. It was the first kindergarten to use pedagogy based on a pedagogical theory. In Denmark, it was the couple Hedevig and Sophus Bagger who established the first teacher training/ the first seminary for kindergarten teachers in 1885.

In the year 1900, there were around 100 asylums in Denmark. With industrialization and the migration from the countryside to the cities, various institutional forms of care for young children, such as asylums and workrooms, emerged in the cities. They could accommodate up to several hundred children, and it was the women of the bourgeoisie who were responsible for their establishment and operation. The work was unpaid, and the driving force was social commitment and idealism. The main tasks were of a social, religious, and health-related nature.

From the 1920s, kindergartens were no longer reserved for the underprivileged. They became a public concern, much like the primary school. A holistic view of the child and of childhood was established. Social engagement could not stand alone. Play, creative, musical, and cultural activities became part of the kin-

dergarten's tasks, although the kindergarten was still strongly oriented towards education. Sofie Rifbjerg (1886-1981), teacher and psychologist, was in 1928 a co-founder and long-term leader of the Montessori course for kindergarten teachers, which was an alternative to the two existing Froebelian educations. She emphasized creative work and was influenced by a strong anti-authoritarian approach, believing that individuals must find their own path on their own terms. Sofie Rifbjerg later initiated the first Danish outdoor kindergarten.

In the 1930s, there was a debate about whether institutions should be "educational" or "social." Minister of Education Frederik Borgbjerg stated at the 30th anniversary celebration of the establishment of the first public kindergarten:

"The purpose of the grant... is not to use public funds to support kindergartens set up for the occupation of wealthy people's children for a few hours, but kindergartens for the children whose parents or mothers have to leave home to earn a living."

After a Social Reform in 1933, the role of kindergartens as a preventive measure was maintained.

The asylums still existed, primarily for poor children and mostly as simple childcare institutions, but they were influenced by the new educational ideas. Trained kindergarten teachers, with theoretical knowledge from Fröbel and Montessori on the upbringing of preschool children, worked both in Fröbel kindergartens and in asylums. Through their influence, children increasingly got allowed to be children. The activities ranged from instruction to more play-oriented activities, such as singing games, finger games, rhythmics, and gymnastics. The idea that all development occurred through activity, and that without activity no development took place, gained more and more ground. The staff were often unmarried women who saw their work as a calling. The work was characterized by their love for the children. Hedevig Bagger's ideas that the kindergarten should resemble the home as much as possible and act as a substitute for the home also gained traction. Here began the still-relevant debate about whether the child is born curious and therefore knows what it needs to learn, or whether it should be motivated/guided by adults who know better. In 1939, 388 preventive child welfare institutions were registered.

A historical view on the pedagogical education that are related to the work with children age 3 to 6 in kindergarten

In Denmark we had to different Fröbel colleges. One on Christianity and one on socialism. Another pedagogical ideology was based on Kelly´s ideas of the 2000 century as the century of the child. In Denmark this ideology became a "movement" called Reform pedagogy. Things changed after World War 2. based on a social democratic policy. All children should attend a kindergarten. At least have the possibility.

I 1968 things changed. Pedagogues

became political – and studied the pedagogy from DDR. Textbooks was written on Socialism and Marxism – and of cause on Communism. A lot of inspiration came from Frankfurt-school in Germany. Things changed I the 80-thies. Humanistic ideas were again accepted. And studies in sociology became very popular.

After the Millenium we also saw a lot of students reading Danish authors.

And just now we have strong ideas about what to do with what we call "The richness of diversity", which raise the question on "What is the Danish culture and tradition?" – I think that we all would refer to S. Kierkegaard, HC Andersen and N.F. Grundtvig from the period we call the Romanticism: *Cultural and artistic movement*[3]

The reform educators based their approach on the child's natural development and did not advocate free growth or upbringing. They supported a dialectic between the child's freedom, self-activity, and the educator's responsibility as co-director and inspirer. Increasingly, free expression and children's creative work shaped pedagogy. Workshop activities became an end in themselves.

In 1942, there were 459 preventive child welfare institutions.

On August 15, 1943, the world's first junk playground opened, with John Bertelsen (1917-1978) as the first leader. The pedagogy was called 'Junk playground[4],' and the staff were 'leisure-time pedagogues.'

On February 1, 1944, the youth center in Husum, a suburb of Copenhagen, was inaugurated. It was the first of its kind in Denmark, combining a nursery, kindergarten, after-school care, and youth club in one location.

In 1945, the liberation government increased public funding to 70 percent of expenses, and dental and medical supervision was introduced in the institutions. Regulations were also established for staffing levels and free places. From being a social service, it now also became an educational service.

In 1951, the municipality was obliged to participate in the financing of child care institutions that were state-approved.

In 1952, the number of day care institutions was still increasing; there were now 767 preventive child welfare institutions.

The anti-authoritarian pedagogy made its entrance among Danish pe-

3 Cultural and artistic movement
Romanticism is a cultural and artistic movement that took place in Europe in the 19th century. It emphasized emotional depth, nature, and individualism as central themes. Romanticism became a counterpart to the Enlightenment's focus on rationality and became known for its deep emotions and connection to nature. It can be described as a reaction to the French Revolution and the Industrial Revolution, where many artists sought to find harmony and longing in their work.

4 'Junk playground comes from the word Junk, which in this context, means old material from condemned houses, that children can use for building small cabins and e.g. little cottages for small animals like rabbits and hens. 'Junk playground comes from the word Junk, which in this context, means old material from condemned houses, that children can use for building small cabins and e.g. little cottages for small animals like rabbits and hens.

dagogues, and children were allowed to play on their own and, to a certain extent, express their opinions. They were not only to develop and grow while attending kindergarten, but also to learn something so they were prepared for school and working life. The pedagogy was influenced by Piaget's cognitive development theories.

In 1962, the number of preventive child welfare institutions had grown to 1,140.

In 1965, the new law on child and youth welfare was introduced, where the concept of "daycare institution" appeared for the first time.

The 1970s decade (especially the first half) was characterized by a "laissez-faire" wave, where proponents of this pedagogy believed that one should not intervene, guide, or correct the child. "The child is assumed to know for itself what it needs in its development."

Through parent councils, parents gained influence in the daycare institutions.

In 1970, there were 85,381 places.

In 1972, there were 3,035 daycare institutions.

It was the 1976 Social Assistance Act that had an impact on the daycare institutions. The municipalities took over full responsibility, including financial responsibility, for the operation of the daycare institutions. They could be run as municipal or independent institutions.

In 1982, there were 4,772 daycare institutions and 260,442 institution places.

It had become almost common, even for very young children, to attend daycare, and the word 'double socialization' emerged.

1990 decade was characterized by the discovery that 'children are competent,' and the trend was that even young children could learn anything. 'Wholeness in children's lives' was an important concept, with a focus on the transition between kindergarten and school.

In 1990, 308,039 children were cared for in 5,301 daycare institutions.

In August 1998, Denmark's first outsourced daycare institution, run by a private company (www.ISS.dk) opened.

In 1999, 541,383 children were cared for in 7,248 daycare institutions.

After the Millenium

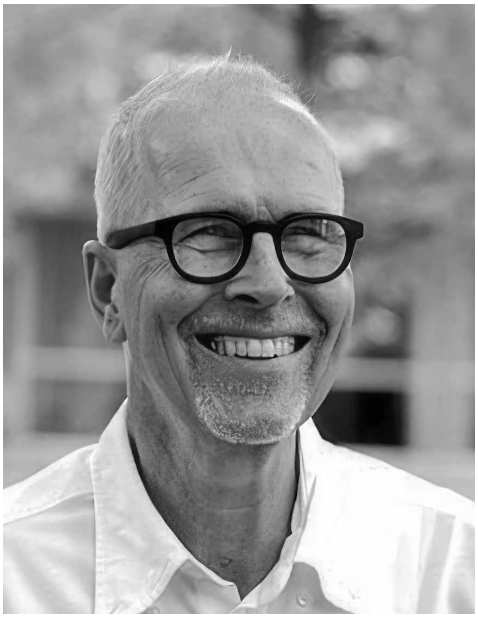
This decade is characterized by the word relationships. It is the individual educator's ability to be present in their relationship with the child, and to recognize what the child brings. The question is whether one should guide children's development and give them the skills they need in school, in a playful yet adult-directed way? Or should one provide the child, with its inherent desire and need for learning, with the best possible conditions to allow it to develop freely?

Over 12 years (1990 - end of 2002), nearly 70,000 more children were enrolled without additional staff co-

verage, or to put it another way, if staffing levels were to match those of 1990, approximately 8,000 educators and assistants would be missing.

On the other hand, 94% of all municipalities in 2002 were able to guarantee childcare.

In 2004, the curricula were introduced, and with them we are expected to try to break the cycle of social inheritance, integrate bilingual children and teach them Danish, address children's health and well-being, and there should be time for



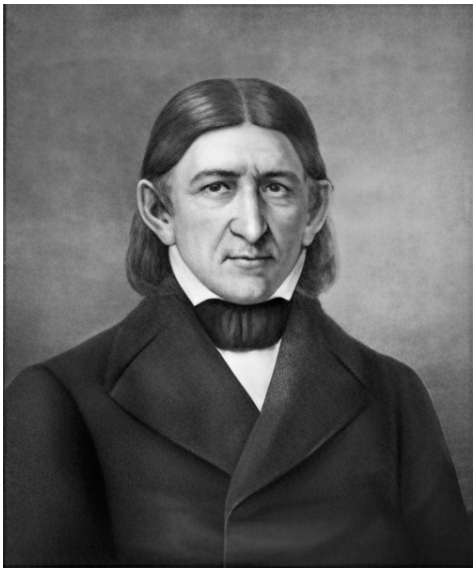
play and care. From being criticized and undervalued in the 1970s, The educators have become a cornerstone of the welfare society.

In 1970, Stig Broström (1945-2024) formulated the dialectically structured kindergarten pedagogy, which he continuously developed based on the concept of activity from the cultural-historical school combined with predominantly German theories of education and didactics. Over the years, Stig Broström conducted research on most themes within early childhood education: kindergarten pedagogy, didactics, and education, with a particular focus on curricula in nurseries and kindergartens. He also researched well-being, care, and learning in daycare and nurseries; the transition from kindergarten to school; and early school pedagogy. Additionally, he explored children's play and aesthetic learning processes, learning theories, children's learning, and educators' views on children's learning, as well as play and narrative theories, early literacy, mathematical awareness, science, and sustainability in early childhood programs and early school education.

Friedrich Fröbel, 1782-1852, a German educator, had as his main thesis that man was "nature's child, man's child, and God's child." Fröbel built upon Pestalozzi's philosophy and practice, and in Fröbelian pedagogy, perception and active engagement are the starting points for reflection, with play being central to the learning process. Fröbel developed a system of materials to support the child's development and emphasized in his books the importance of mothers as bearers of cultural heritage.

Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827, a Swiss educator, particularly influenced through his pedagogical and social grounding in the significance of the family community for upbringing. Methodically, he emphasized the principle of intuitive perception as the foundation for all learning.

Maria Montessori, 1870-1952, believed that all play and learning should be guided by adults. She believed that "the child can do things on their own and should have the opportunity to try out their skills, but within set boundaries." "One must have respect for the child and see them as an equal, but one must not forget one's duty as a caregiver and guide."





Books by Stig Broström

Stig Broström is one of the most significant early childhood pedagogues in Denmark, and his books are part of his teaching and research. Here are some of his books that are available for purchase:

- "Pædagogik for bæredygtighed og science i dagtilbud" - Samfundslitteratur
- "Didaktik i børnehaven" - Dafolo
- "Liv og læring i vuggestuen" - Dafolo
- "Småbørnspædagogik 1960-2020" - Frydenlund
- "Det, vi er sammen om" - Dafolo A/S
- "Lærerig leg og legende læring" - Danmarks Lærerhøjskole, Institut for Småbørnspædagogik
- "Kvalitet i barnets liv i daginstitutionen" - Danmarks Pædagogiske Institut
- "Barnet i centrum 2" - Akademisk Forlag
- "Håndbog til pædagoguddannelsen" – Hans Reitzels
- "Overgange og sammenhænge i børns liv" - Akademisk Forlag

- "Det ved vi om - science, bæredygtighed og matematisk opmærksomhed" - Dafolo A/S
- "Læring eller ikke-læring?" - Dafolo
- "Pædagogik i skole og fritid" - Gyldendal
- "Pædagogik i daginstitutionen med henblik på udvikling af børns handlekompetence" - Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- "Pædagogik" - Bogforlaget Frydenlund
- "Didaktik i børnehaven" - Dafolo
- "Farvel børnehave - hej skole!" - Hans

"Pedagogy for Sustainability and Science in Early Childhood Education" – Samfundslitteratur "Didactics in Kindergarten" – Dafolo

"After-school and Leisure Pedagogy" - Dafolo

"Life and Learning in the Nursery" - Dafolo

"Early Childhood Pedagogy 1960-2020" - Frydenlund

"That Which We Share" - Dafolo A/S

"Educational Play and Playful Learning" - Denmark's College of Education, Institute for Early Childhood Pedagogy

"Quality in the Child's Life in Daycare" - Denmark's Pedagogical Institute "Child at the Center 2" - Academic Publisher

"Handbook for the Pedagogue Education" – Hans Reitzel

"Transitions and Connections in Children's Lives" – Academic Publisher

"What We Know About - Science, Sustainability, and Mathematical Awareness" - Dafolo A/S

"What We Know About - Children's Play and Experimental Activity" - Dafolo

"Learning or Non-Learning?" - Dafolo "Pedagogy in School and Leisure" - Gyldendal

"Educators and teachers in the school" - Dafolo

"Pedagogy in the daycare institution with a view to developing children's ability to act" - Denmark's Pedagogical University

Educating for Earth: Eco-Pedagogical Practices for Teachers and Learners or Roots and Wings: Eco-Pedagogy for a Sustainable

Mara Vidnere and Sandra Rone

Eco-pedagogy is an educational approach that promotes ecological awareness, sustainability, and transformative learning. It encourages students not only to learn about the environment but also to reflect critically on their connection to nature, society, and culture. For children aged 9–12, this approach helps build environmental responsibility, empathy, and holistic development at a stage when their thinking becomes more reflective and socially engaged.

The Foundations of Eco-Pedagogy

In today's world, where human-nature relationships are often defined by consumption and exploitation, eco-pedagogy provides a transformative educational model. It encourages respectful engagement with nature, deepens understanding, and nurtures the ability to become responsible stewards of the Earth.

Eco-pedagogy is based on experiential and participatory learning. It promotes observation, critical thinking, and active involvement with the natural world. Through direct experience—whether in a forest, river, park, or historical site—students develop key skills such as:

- Ecological awareness and sustainable thinking – understanding interconnections in ecosystems and making decisions that support ecological balance.
- Cooperation and community building – engaging in shared responsibility for the environment.
- Creativity and problem-solving – using natural materials and imagination to find eco-friendly solutions.
- Empathy and ethical awareness – cultivating a respectful and caring attitude toward all living beings.
- Self-reflection and emotional intelligence – fostering harmony between one's inner world and nature.

Eco-pedagogy is more than an educational method—it is a lifestyle. It helps raise children who are not only knowledgeable but also compassionate and imaginative, capable of living in harmony with themselves, others, and the planet.

The concept of ecological thinking in philosophy has evolved to encompass not only the environment, but also subjectivity, social formations, and technological systems. Two major philosophical contributions to

this discourse are Félix Guattari's "The Three Ecologies" and Bernard Stiegler's reflections on technics and care. Although The Three Ecologies is authored by Guattari alone, it is deeply influenced by his collaborative work with Gilles Deleuze, especially their concepts of assemblages, deterritorialization, and schizoanalysis. Guattari proposes three interdependent ecological registers:

1. Mental ecology (ecology of the self) – Focuses on the production of subjectivity and the need for singularization against capitalist homogeneity.
2. Social ecology (ecology of the collective) – Concerns modes of social organization, collective enunciation, and relational networks.
3. Environmental ecology (ecology of the planet) – Refers to traditional environmental concerns, emphasizing the integration of environmental issues with mental and social dynamics.

Guattari argues that these three ecologies must be addressed together as part of an ecosophy—a new ethico-aesthetic paradigm that promotes diversity, creativity, and planetary care.

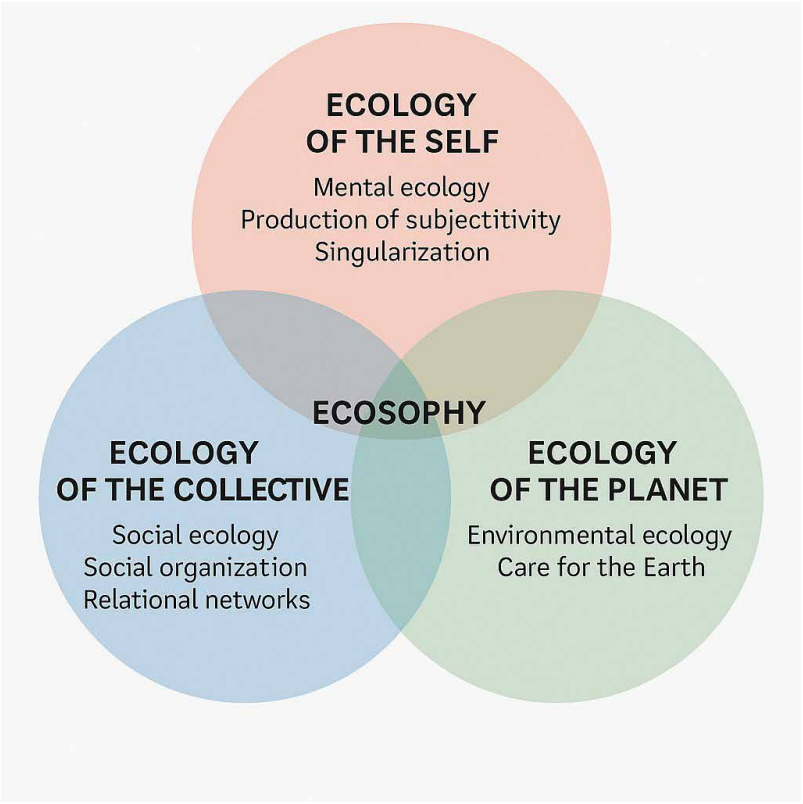


Fig.1. "Three Ecologies and Ecosophy: A Venn Diagram of Self, Collective, and Planet"

Bernard Stiegler expands the ecological discourse by focusing on the relationship between technics (technology), individuation, and care. In The Age of Disruption, he argues that the Anthropocene represents not only a planetary crisis but also a crisis of individuation—where the formation of both psychic (individual) and collective identities is disrupted by digital technologies, automation, and the loss of long-term thinking.

Stiegler emphasizes the pharmacological nature of technology—it can both harm and heal. Thus, he calls for a new ecology of spirit and care, where the cultivation of attention, responsibility, and shared futures becomes central. His work complements Guattari's by situating the ecological crisis within the history of technological evolution and advocating for a rethinking of subjectivity in a digital world.

Eco-Pedagogy in Early Childhood Education: Nurturing Ecological Values in Children Aged Six to Eight

The age of six to eight years is increasingly recognized in eco-pedagogical literature as a formative period for cultivating ecological awareness, ethical dispositions, and sustainable practices. At this stage, children's cognitive development allows them to grasp causal relationships, reflect on fairness, and engage in collaborative inquiry, making it an ideal context for introducing sustainability education. Pramling Samuelsson and Park (2017) argue that sustainable learning must begin in early childhood, since children are capable of taking initiative and reflecting critically when supported by trained educators and appropriate curricula. They emphasize that values such as care, democracy, and participation should be embedded in educational settings from the earliest years.

Similarly, Robinson and Vaealiki (2010/2018) highlight that ethics and pedagogy are central to early childhood education for sustainability. For children around six to eight, they propose approaches that foster interdisciplinary learning, the co-construction of "working theories" about sustainable living, and active participation in communities of action. This reflects the growing consensus that sustainability education at this stage must go beyond knowledge transmission to include lived practices of responsibility and care.

Julie Davis (2015; 2018) and colleagues further contend that young children can act as agents of change when sustainability is integrated into their daily learning environments. By engaging with gardens, recycling, and local ecological projects, children not only learn factual knowledge but also develop values and dispositions—such as empathy, stewardship, and connectedness to nature—that are foundational for lifelong ecological citizenship.

In their review, Somerville and Williams (2015) confirm that research in early childhood sustainability education is expanding, with evidence

that experiences in nature and participatory ecological practices build resilience, empathy, and social responsibility. Together, these authors underline that eco-education during the 6–8 age span is crucial for shaping sustainable worldviews, as children at this stage possess both the cognitive and social capacities to internalize ecological ethics and enact meaningful practices.

Recent empirical research in early childhood education for sustainability emphasizes that carefully designed prompts or visual cues (including study cards) are not mere accessories but central pedagogical tools that scaffold children's understanding, behaviour, and values. For example, a study on water conservation in Japan ("Effects of Environmental Education on Young Children's Water-Saving Behaviors") reports that visual prompts—specifically, water-saving coils placed next to faucets—were introduced in the preschool environment as part of an intervention (EEEPEC). These visual cues increased children's awareness of water usage and fostered actual water-saving behaviour both in the school and at home, illustrating how prompts can act as a very careful, context-sensitive method to connect knowledge with daily practice.

Similarly, the concept of systematic child-talks (Engdahl, Pramling Samuelsson & Ärlemalm-Hagsér, 2023) shows how speaking prompts, structured dialogues, and reflective questioning by teachers help young children (preschool age) articulate their ideas about sustainability and environmental issues. These dialogues are supported by intentional teacher questions that guide thinking, rather than just transmitting facts. Such teacher-led prompts are methodical tools that promote meaning-making in sustainable development education.

These findings reinforce that for children aged about 6-8 (or slightly younger), educational materials such as study cards, visual cues, or teacher prompts must be carefully designed: they should be age-appropriate, encourage reflection, bridge concrete experience and abstraction, and foster ethical dispositions (e.g. care, responsibility). The literature thus supports that prompts are more than simple stimuli—they are deliberate, scaffolded instruments for eco-pedagogical development.

In general, the age of six to eight years is a critical period for fostering ecological awareness and sustainable practices in children. At this developmental stage, children possess the cognitive abilities to understand cause-and-effect relationships, engage in reflective thinking, and participate in collaborative problem-solving. These competencies make them receptive to eco-pedagogical interventions that promote sustainability.

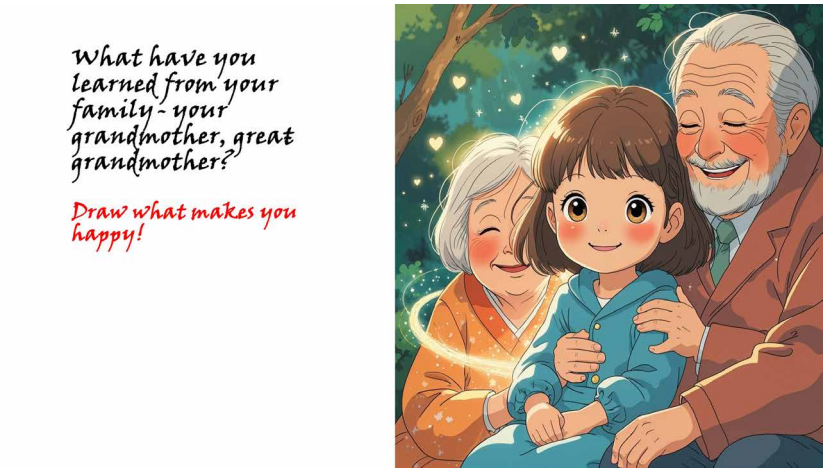
Study cards and prompts serve as deliberate pedagogical tools that scaffold children's learning experiences in eco-education. These materials are carefully designed to be age-appropriate, engaging, and aligned with developmental milestones. They provide structured opportu-

nities for children to explore environmental concepts, reflect on their behaviors, and engage in meaningful discussions about sustainability.

For instance, SoskaCo's Nature Flashcards are eco-friendly, printable cards designed to teach children aged 6–8 about environmental values such as recycling, water conservation, and respect for nature. These flashcards incorporate visual cues and prompts that encourage children to think critically about their environmental impact and inspire positive behavioral changes.

Similarly, Happy Little Doers offers educational flashcards that inspire children to reach their full potential by helping them learn through play. These cards are designed to encourage children to discover their favorite way of learning, promoting engagement and retention of eco-friendly practices.

We also offer Open Thinking Cards -prompts "Creativity School" - for children of preschool age from 6 to 8 years old.





The intentional use of study cards and prompts in eco-education aligns with the principles of constructivist pedagogy, which emphasizes active learning, critical thinking, and the co-construction of knowledge. By integrating these tools into the curriculum, educators can create a learning environment that supports the development of sustainable behaviors and attitudes in young children.

I. A Holistic Approach to Learning

Eco-pedagogy addresses multiple aspects of a child's development—emotional, cognitive, physical, and even spiritual. According to Gadotti (2008), eco-pedagogy responds to the global ecological crisis by nurturing a sense of planetary citizenship. For primary students, this means participating in activities that foster a close relationship with nature, such as storytelling, nature walks, gardening, and sensory exploration.

Latvian example: Nature trails are used as outdoor classrooms where students can explore ecosystems, observe animals, and engage in hands-on environmental learning. Orr (2004) argues that ecological literacy is just as vital as reading or math skills. In this age group, students learn about ecosystems, natural cycles, biodiversity, and sustainable practices. Projects such as plant-growing, seasonal journals, or animal observation help children develop care for the environment and an ecological identity.

Eco-pedagogy is based on core values such as respect, care, fairness, and responsibility. Capra and Luisi (2014) promote a systemic worldview in education—understanding humans as part of an interconnected web of life. For children aged 9–12, values can be explored through moral stories, collaborative activities, and discussions about environmental and social justice.

Latvian example: Schools use "Open Mind" cards to support emotional intelligence, empathy, and respectful dialogue in the classroom.

Eco-pedagogy also promotes inclusive education by embracing cultural and ecological diversity. Ainscow, Booth, and Dyson (2006) emphasize the importance of removing barriers so that every child can participate fully. Eco-pedagogy builds on this by recognizing the voices of all children and encouraging respect for both human and environmental diversity.

Freire (1970) stressed the importance of critical thinking and co-creation of knowledge. In the context of eco-pedagogy, students aged 9–12 are encouraged to ask questions, choose topics for environmental projects, and reflect on how their daily actions affect the world around them.

Latvian example: Students are involved in redesigning their schoolyards—for example, identifying and protecting old oak trees (designated as natural monuments), while learning about local environmental policies and heritage.

How to use learning cards and supplementary materials

Before everything else, there is a Journey through the South Kurzeme region, which offers rich examples of how natural and cultural heritage can be explored together. Some of the suggested learning locations:

- Aizpute Castle and Church – exploring local history through architecture and storytelling, allowing students to feel a connection to the past.
- Cīrava Park – a biodiversity-rich environment, ideal for observing nature and discovering local species.
- Durbe Battlefield – reflecting on the country's history and its significance today.
- The Great Oak – a symbol of strength and continuity, which encourages conversations about protecting and respecting ancient trees.
- Local legends and experiences – using regional folk tales and reflections on historical events to create an emotional connection to the place.
- Hands-on nature activities – activities such as nature walks in Cīrava Park inspire creativity and environmental awareness.

These places offer more than just science lessons – they become spaces for emotional learning and ethical development, supporting what we call "education of the heart". This concept emphasizes empathy, caring and a sense of belonging.

Suggested methods and activities

1. Thematic expeditions – organize excursions to natural or historical monuments and encourage analysis of the interdependence of nature and culture.
2. Creative workshops – create herbariums, artworks from natural materials or dramatized stories based on local heritage.
3. Educational card games – use values-based educational cards (such as "Creativity" and "Our Heritage") to encourage imagination, dialogue and responsible choices.
4. Storytime and discussions – reflect on the stories experienced on the trip, using leading questions or educational cards to deepen understanding.
5. Role-play – let students take on the roles of naturalists or inventors to explore ecological problems and possible solutions.
6. Community projects – undertake environmental improvement tasks, such as planting, making bird feeders or growing conditions for large trees, or designing a maze.
7. Reflection circles – hold group reflections after each activity to discuss what they have learned and how it can be applied to real life. These integrated activities promote the development of interdisciplinary skills that are essential for personal and social growth.

These supplementary learning cards invite teachers and students to embark on an inspiring journey of discovery. Through nature, stories and experiential learning, children develop both cognitive and emotional intelligence. By developing imagination, responsibility and respect, eco-pedagogy lays the foundation for meaningful and sustainable education.

II. Eco-Pedagogy: Learning with and from Nature – A Practical Guide for Primary School Teachers

- This methodological resource is designed for primary school educators who wish to integrate the principles of eco-pedagogy into their teaching practices. It offers outdoor learning approaches and supporting materials that help children explore and experience the interplay between nature and culture, fostering a sense of environmental responsibility.
- The methodological material -about historical places, the care of trees, the importance of rivers and lakes, and other natural values—enable children to explore the world through imagination and personal experience. The methodological material "Our Heritage" consists of three parts.

Part 1. Green Heritage.

Green Heritage refers to natural landscapes, biodiversity, historic gardens, and cultural environments shaped by the interaction between humans and nature. In the context of climate change, biodiversity loss, and rapid urbanization, the need to preserve green heritage has become increasingly urgent. It is not merely about protecting scenic beauty, but about maintaining ecological balance, cultural identity, and spiritual well-being. Green heritage supports sustainable development, offers educational and emotional value, and strengthens the relationship between people and their environment.

As Ken Taylor emphasizes, "Green heritage is not only about conserving natural beauty, but about sustaining cultural meaning through landscapes" (Taylor, 2008, p. 67). This perspective highlights the inseparability of natural and cultural values. Green heritage acts as a bridge between past and future—an essential resource for healing, resilience, and intergenerational connection in an increasingly disconnected world.

Children aged 6 to 12 are in a transitional stage, moving from a world of fantasy and magic toward a more grounded understanding of reality. While imagination still plays a vital role, this age marks the beginning of more structured learning. Eco-pedagogy offers a bridge between the magical inner world and the tangible environment. Through guided exploration, children begin to see nature not only as scenery, but as a living system in which they have an active role.

We offer, in addition to the trip to the nature park, the use of learning cards in discussions.

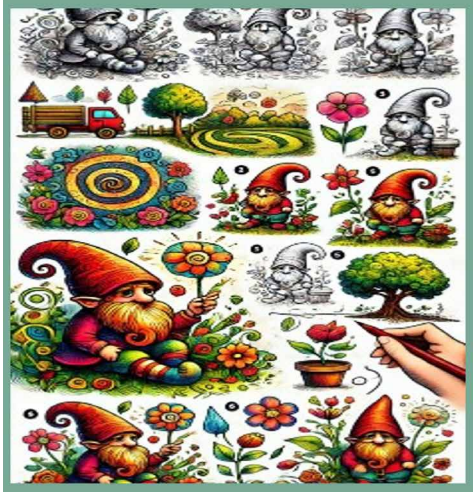
What can you do to make your Earth even better?



Do a good deed for your country! Help plant a tree, clean up a park or garden!

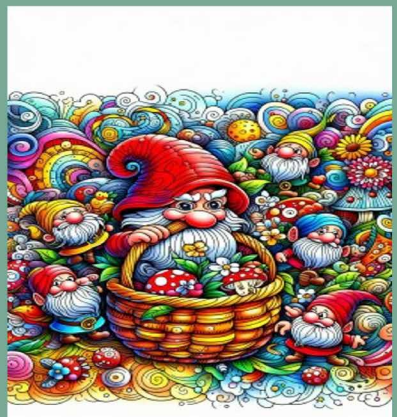
Or help other people! Tell us how it would help your country.

What do you want to research?



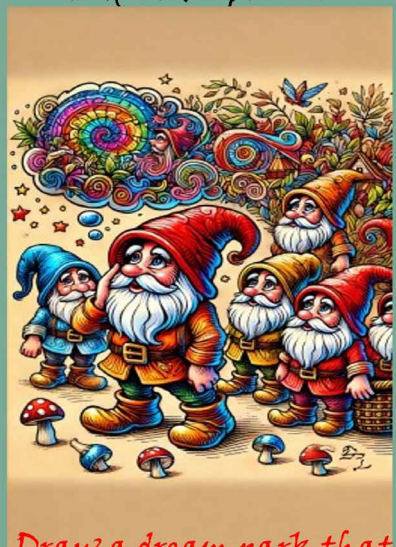
While walking in nature, find 5 different leaves! Compare their shape, color, and size! Create your own collection or paste them into a notebook.

Have you read the apples in the basket, the mushrooms...?



Today, fill your basket with the ideas you need for a great day.

Do you want to draw a dream park?



Draw a dream park that would have all your dream adventures – slides, cable cars, a lake, or even a space station!

Part 2. Historical Heritage.

The Importance of Historical Heritage for Children Aged 8–12

Introducing children aged 8 to 12 to historical heritage plays a vital role in shaping their identity, values, and sense of belonging. At this developmental stage, children begin to form a deeper understanding of time, place, and cultural continuity. Engaging with historical heritage—such as monuments, stories, museums, and traditions—fosters critical thinking, empathy, and curiosity about the past and its relevance today.

According to Peter Seixas, "Historical consciousness begins to develop in middle childhood, and exposure to heritage can help children see themselves as part of a longer human story" (Seixas, 2006). Learning about the past through interactive and meaningful experiences helps children connect personal, local, and national histories, contributing to their civic and moral development.

Heritage education also supports interdisciplinary learning, combining history, geography, art, and ethics in age-appropriate ways that nurture reflective and engaged young citizens.

This chapter presents examples of learning cards designed for students aged 8 to 9. The cards include activities for preparing for a field trip, describing the experience, and sparking curiosity.

A key factor in their effective use is the teacher's own engagement and interest. Equally important is the teacher's deeper knowledge of the region, including its ancient history, legends, and significant events—both positive and negative—adapted to the developmental stage of the students. The teacher's main contribution lies in the ability to foster cognition, action, emotional engagement, and awareness in children. This means supporting a unified learning process that nurtures perception and cognitive development, while also encouraging creativity and an open-minded attitude toward the future.

The learning cards fall into two categories:

Cards based on real landscapes, encouraging direct observation and experience;

Imaginative cards designed for interaction with a fictional character, such as a dwarf, which help stimulate dialogue and reflection.

The process begins with an exploratory trip to the South Kurzeme region, which offers abundant opportunities to integrate natural and cultural heritage into the learning experience. This region is rich with meaningful sites that support cross-disciplinary learning through place-based education.

As emphasized by Sobel (2004), place-based education strengthens students' connection to their local environment and culture, enhancing both academic learning and a sense of belonging.

Some recommended learning sites in the South Kurzeme region include:

Here is an example of cultural heritage — a story about the ruins of Aizpute Castle.

The Mysterious Ruins of Aizpute Castle

Long, long ago, in the heart of Courland, where the green forests whispered ancient legends and winding rivers sang the timeless song of eternity, stood the mighty castle of Aizpute. It was a grand structure built by the Livonian Order — its tall stone walls seemed to stretch to the sky, as if guarding not only the town but also the dreams and destinies of its people.

On the banks of the Tebra River, the castle proudly mirrored itself in the water, while its tower rose so high it could be seen from afar — a guiding beacon for travelers and a symbol of strength and safety for those who longed for it. The walls, carved from the strongest stone, shimmered in the moonlight like an ancient silver crown. Within the courtyard, sturdy wooden buildings made of logs stood tall, like silent guardians preserving the secrets and heroic tales of the ancestors.

Not far from the castle, on a small hill, stood the Church of St. John. Built in the 13th century, it became a spiritual beacon for all the people living nearby. The church bells rang across the fields and forests, calling the people to prayer and celebration.

In those ancient days, the castle and the church were like old friends — one cared for safety, while the other offered peace and hope. The castle defended the land from enemies, and the church gathered the people for shared prayers and festive times.

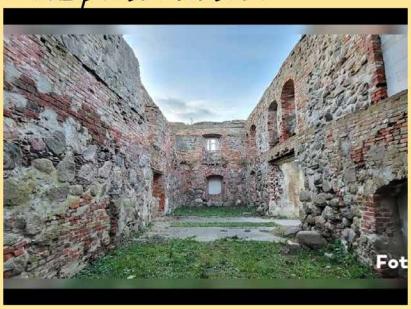
But time passed, and the Livonian War brought great changes. The castle faced hard times — its walls began to crumble, and little by little, it turned into ruins. Only the church continued to stand strong, preserving faith and hope in people's hearts.

Today, the ruins of Aizpute Castle are a historical monument. Together with the church and other ancient buildings, they form a beautiful part of the town, beside the flowing Tebra River. Over the years, the ruins became overgrown with moss and vines, becoming part of nature. But the church still gathers people and keeps the old stories of times long gone.

And if you ever come across ancient ruins, pause and listen closely — perhaps they will whisper their story to you too.

When exploring historical heritage, it is essential to also acknowledge and understand the traumatic experiences and war-related scars that have shaped a nation's collective memory. In adolescence, particularly between the ages of 10 and 13, it is developmentally important to relate historical events—such as war traumas, deportations, and imprisonments—to the broader context of a people's historical consciousness. This age group is especially receptive to connecting personal, emotional, and ethical dimensions of history with present-day realities, thus fostering empathy, critical reflection,

The mysterious ruins of AizputeCastle.



1. Why is it important to preserve historical sites, such as Aizpute Castle?
2. How did you feel when you saw the castle ruins?
3. Why do you think the castle is in ruins today, instead of remaining intact?
4. What games or adventures could you come up with if you were a knight or princess in this castle?5. If you could restore this castle, what would it look like and what would you do in it?

Have you seen the ancient castle ruins?



- Have you seen the ancient castle ruins?
- Tell us where they were located?
- What did the ancient castle ruins look like?

and civic awareness.

From the perspective of eco-pedagogy, integrating these themes within heritage education also encourages young people to perceive the interconnectedness between people, places, and histories. By linking cultural memory with respect for the natural and social environment, learners are guided toward a more holistic understanding of identity, resilience, and sustainability. Such an approach nurtures not only historical literacy but also a sense of responsibility for preserving both cultural and ecological legacies.

Part 3. Learning from the Past to Care for People and Nature

A long time ago, in Latvia and other countries, there were times when people couldn't speak freely or live the way they wanted. Some people were treated very unfairly just because they thought differently or tried to protect their culture and family. This made many people feel sad, afraid, and hurt inside.

Today, we believe it is important to listen to the stories of these people. By hearing what they went through, we learn what is truly important—

kindness, honesty, courage, and caring for one another.

These stories help us understand how to be better people and how to build a kinder world. When we hear how strong people were during hard times, we can learn to be strong too—especially when we face challenges or see others being treated unfairly.

By learning about the past, we can make better choices for the future. We can grow into kind, just, and considerate people who help others and care for the world around us.

Ecopedagogy means learning not just from books, but also from life. It teaches us that everything is connected—people, cultures, and the natural world. We are part of one big family, and we all share the Earth.

For educators, it is important to explore the difficult experiences of the past. This helps strengthen national identity and makes it harder for others to twist or misuse our history. Scientific research can support this process and guide teachers in their work (Vidnere, 1997;2015).

Such an approach is rooted in the pedagogical principle that learning from past mistakes strengthens moral development and national identity, helping young people resist

Living or survival?



1. How did people adapt to life in Siberia?
2. Did they find food and shelter?
3. What difficulties might children and adults have experienced in the cold climate?
4. Did nature help the exiled people survive?
5. Were the forests and rivers friends or enemies?
6. What natural resources (berries, mushrooms, plants) could have helped people survive?
7. Could nature also be dangerous?
8. How did people protect themselves?

Historical context



1. What is deportation? What is imprisonment?
2. Can you imagine how it could have affected families?
3. Why were people deported to the Far East?
4. Was it fair?
5. What happened to the people who were deported?
6. What could they take with them?

World War II and its impact



1. What is war, and how does it affect people and nature?
2. What does it mean to flee from war?
3. How might people have felt when they had to leave their homes?
4. Why is it important for us to remember and tell about these pages of history?

The present connection with the past



1. How can we take care of our land and nature so that such harsh times never happen again?
2. How can we help people who are suffering and losing their homes in other countries today?
3. How can nature help us heal our pain and find peace?

manipulation and grow into socially responsible and caring individuals. As Vidnere (1997) emphasizes, educational work that includes traumatic historical experiences and promotes ethical reflection is essential for the sustainable development of national and human values.

Part 4. Negative Environmental Heritage – Recognizing and Repairing Harm to Natural-Cultural Landscapes

Negative environmental heritage refers to past actions that have caused long-term damage to natural and cultural landscapes—such as building roads over sacred trees, draining wetlands, or industrializing heritage-rich rural areas. These acts not only harm ecosystems but also disrupt the cultural and spiritual connections communities have with nature.

As David Lowenthal notes, "We inherit not only assets but also liabilities from the past. Some legacies haunt us, not as cherished memories but as burdens of damage" (Lowenthal, 2005, p. 81). For example, the construction of a road over the roots of a centuries-old oak tree represents a disregard for both ecological integrity and living heritage.

Repairing such damage requires recognizing the intertwined value of natural and cultural heritage, involving local communities in decision-making, and applying ecological restoration methods alongside symbolic or educational reconciliation efforts.

From the perspective of *eco-pedagogy,* this activity promotes not only *environmental awareness* and *civic responsibility,* but also nurtures a *value-based understanding* of the deep interconnection between cultural heritage and ecological sustainability. Engaging students in real-life problem-solving related to nature conservation empowers them to become *active stewards* of both cultural and natural environments. It also enhances their ethical awareness and strengthens their *sense of agency* in contributing to the long-term well-being of their communities.

Such an approach is rooted in the pedagogical principle that *learning from past mistakes strengthens moral development and national identity,* helping young people resist manipulation and grow into socially responsible and caring individuals. As Vidnere emphasizes, educational work that includes traumatic historical experiences and promotes ethical reflection is essential for the sustainable development of national and human values.

Part 5. Fostering Ecological and Civic Responsibility through Critical Engagement with Heritage Tree Protection

Further attention is directed toward the negative legacy resulting from violations of the Cabinet of Ministers' regulations concerning the protection of heritage trees in Latvia. Adolescents are encouraged to identify and critically examine specific cases of non-compliance, analyzing the causes and consequences of these violations. In doing so, they are guided to develop constructive proposals—concrete recommendations—for recognizing, preventing, and addressing such issues in the future.

From the perspective of eco-pedagogy, such activities serve multiple purposes: they promote environmental responsibility, civic participation, and a values-based understanding of the deep interconnection between cultural heritage and ecological sustainability. Engaging learners in authentic, real-life problem-solving fosters their capacity to act as informed and ethical stewards of both cultural and natural environments.

This pedagogical approach helps young people develop a stronger sense of ethical agency, empowering them to contribute meaningfully to the preservation of communal well-being over the long term. It also supports the formation of ecological literacy that is rooted in care, responsibility, and respect for both historical continuity and future sustainability

"*Our Negative Heritage*", which includes **The Grand Oak's Story – "The Apothecary Oak"**.

The work of the educator is to highlight the ethical obligation not only to preserve the heritage, but

also to recognize the negative heritage and participate in solving the damage of the past - restoring the respect for nature and the importance of the place.

VI. The Grand Oak's Story – "The Apothecary Oak"

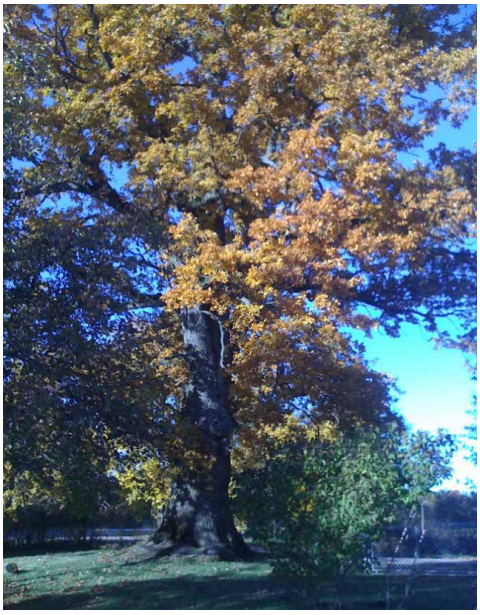
I am a grand oak – a large, strong, and wise tree that stands beside the oldest house in the area, a place known as "Ozoliņi." Everyone knows me as the Apothecary Oak. I have grown here for many centuries, witnessing the passage of time and the lives of many generations.

In the past, people often walked by me – children went to school in Cīrava and Dzērvē. They loved learning, both in classrooms and in nature – in forests, by rivers, in meadows filled with flowers, and through endless farm work.

My days were filled with the simple love and respect of hardworking country folk. My roots felt secure, and my branches were so strong they could protect the villagers beneath them.

Then came the horrors of World War II. My leaves grew heavy with sorrow, curling inward in grief. German soldiers marched past, and I attracted their attention so much that I became a shooting target in their "games." My strong trunk was deeply wounded, and the scars left behind still bleed in memory of those cruel days.

Yet each spring, my leaves returned, and people rejoiced in nature's renewal. In autumn, children collected my acorns, competing to gather the most – they were needed and valued.



Apothecary's Oak

I feel my branches offer shade and peace to those who seek rest after a long day. People come to sit at my base to reflect, to share stories, and to gather strength. My roots run deep in the fertile Cīrava soil, and my branches are strong enough to protect all who approach me with kindness.

But during the Soviet era, the authorities saw no value in me or in nature. They strung electric lines through my thick, protective crown. That seemed to them the only option. A new asphalt road was laid near me without regard for my root system, severely injuring my roots.

Large-scale land drainage projects

drastically altered my surroundings. The birch-lined avenue and other trees around the house were destroyed. Massive trucks filled in the deep ditches. I was so thirsty – my roots could no longer drink; even my largest branch, the one that once shaded travelers and cradled playing children, broke off.

Moved by compassion, a kind-hearted landowner dug a pond to provide my roots with needed water. But even this was disrupted when the pond's shore was developed and new houses were built. A road was driven across my roots, increasing my suffering. The main road ahead of me poisoned my roots with salt strewn across the asphalt during winter – and the newer road only brought more hardship.

In my desperation, I turned my leaves toward the sky, praying for a drop of rain to give life to me and the surrounding plants. That became my only blessing.

There were days when the wind rustled through my leaves like a mournful song. The storks that once returned each spring now searched elsewhere for nesting grounds – their homes had vanished, and my branches no longer suited them.

Soon, light and heavy vehicles began to drive over my roots – cars, buses, tractors, combines, and other machinery serving the newly established farms.

Even today, the local people are indifferent to my needs. Harsh changes have clouded their minds and



dulled their ability to appreciate the generosity of the land – let alone my strength, my protection, and my love.

Despite all the changes in power and time, bureaucracy and apathy toward nature and the Cīrava landscape have only worsened my condition. The road built through my protection zone, electrical distribution devices, rusty mailboxes, the overgrown pond, and even the misplaced road signs have all marred my view and made my life more difficult and sadder – because people ignore my presence, my grandeur, and my beauty.

There are rules and laws meant to protect my life force, but bureaucracy too often disregards them and offers excuses. Without help, I may be harmed, and my vitality could fade.

Still, I am not without hope. I believe there are still people who understand my importance. I believe there will be those who will fight for my protection. And if children can understand why I matter and how to care for me and other great trees, they can teach others how to preserve our living legacy.

If they learn how to follow the rules and guard nature's treasures, they will help protect the future.



I hope that the roads around me will no longer bring harm. I am strong, but even I need help. With every step people take to help me grow and thrive, my vitality increases. And perhaps, many years from now, I will still stand here – telling stories of the people who learned what true protection and love for nature really means.

The Task of Evaluating a Heritage Tree

To be called a heritage or grand tree, a tree must meet specific criteria that define its outstanding qualities in terms of age, size, and natural or cultural value. In Latvia, such trees are officially recognized as "dižkoki" (heritage trees). Below are the main evaluation standards:

1. Size

- Trunk Girth: A trunk circumference of at least 3 meters at 1.3 meters height from the ground is typical. For oaks and giant arborvitae, stricter standards may apply.

2. Height

- The tree must be significantly taller than other nearby trees. This varies by species but often exceeds 30 meters.
- *Example*: The Apothecary Oak – height: 22 meters.

3. Age

- A heritage tree is usually at least 100–150 years old. Some are much older.
- *Example*: The Apothecary Oak (Quercus robur) is over 400 years old, confirmed by expert Guntis Eniņš and listed in the "Green Book" in 1977.

4. Ecological or Natural Value

- Trees located in protected areas or important to local ecosystems, or that serve as habitats for rare species, are considered heritage trees.
- *Example*: Apothecary Oak – trunk diameter: 1.88 m; circumference: 6.71 m; height: 22 m (measured by arborist Māris Zeltiņš, 16.07.2017).

5. Cultural or Historical Significance

- Some trees are symbolic to local communities. The Apothecary Oak's roots were later covered by road construction (less than 3 meters away) after it had already been designated protected.
- Heritage trees and the land beneath their canopy plus 10 meters around are part of a natural monument, protected by Latvian law (Cabinet Regulation No. 264).
- Road construction and maintenance directly contradict these protections.

6. Critical Root Zone

- The road lies within the oak's critical root protection zone, endangering its growth and vitality. The diameter of the critical zone is 9.4 m (1.88 m × 5); the minimum root protection area is approx. 18 meters.

- More information: How to Protect Tree Roots (PDF)

7. Protected Species Status

- If the tree belongs to a specially protected species, it qualifies for heritage status.

Reflective Questions for Learners

1. What is a grand oak and why is it special?

- **What do you know about grand oaks, and what makes them unique?**

2. How can we help trees and the animals that live around them?

- **What are some everyday actions we can take to care for forests and plants?**

3. How have human activities changed the oak's environment, and what are the consequences?

- **What can happen if we don't protect nature and trees that support us?**

4. Why is it important to preserve nature and the habitat of trees?

- **Why can't we just use up everything around us without thinking of the future?**

The challenges of the 21st century—climate change, biodiversity loss, and environmental degradation—demand not only scientific and technological solutions, but also a deep shift in how we educate future generations. Eco-pedagogy offers a transformative approach to learning that nurtures ecological awareness, emotional connection with nature, and a sense of responsibility for the well-being of the planet.

By integrating eco-pedagogy into primary education, we help children develop critical thinking, empathy, and the ability to see themselves as part of a larger living system. Nature is no longer seen as a separate "subject," but as a living classroom that offers endless opportunities for inquiry, creativity, and care.

Through stories like that of the Apothecary Oak, children learn to listen to the voice of the natural world, understand the impact of human actions, and take meaningful steps toward sustainability. They are empowered to become not only learners, but caretakers of their environment—active participants in shaping a future that honors both people and nature.

Developing eco-pedagogy is, therefore, not only an educational strategy—it is a cultural and ethical imperative. It invites educators, communities, and policymakers to reimagine the purpose of education in the Anthropocene. When we teach children to respect and protect life in all its forms, we lay the foundation for a more compassionate, resilient, and ecologically conscious world.

Negative historical heritage – understanding and transforming a complex past

Negative heritage refers to places, events, or symbols from the past as-

sociated with violence, oppression, or trauma—such as war memorials, prisons, genocide sites, or remnants of authoritarian regimes. Unlike celebratory heritage, negative heritage challenges societies to confront uncomfortable histories and reflect critically on identity, power, and memory.

As Sharon Macdonald explains, "Negative heritage is not something simply to be preserved or erased—it must be worked through, interpreted, and dialogued with" (Macdonald, 2009, p. 4). Ignoring or romanticizing painful pasts risks repeating injustices or alienating marginalized voices. Instead, negative heritage should become a catalyst for dialogue, reconciliation, and education.

Transforming negative heritage involves inclusive storytelling, participatory curation, and the creation of spaces where multiple narratives—especially those of victims or marginalized groups—are heard. Through this, memory becomes a tool not for division but for healing and learning.

References

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion.* Routledge.

Guattari, F. (1998). *The three ecologies* (I. Pindar & P. Sutton, Trans.). London: Athlone Press. (Original work published 1989)

Stiegler, B. (2020). *The age of disruption: Technology and madness in computational capitalism* (D. Ross, Trans.). Polity Press.

Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). *The systems view of life: A unifying vision*. Cambridge University Press.

Davis, J. (Ed.). (2015/2018). *Young Children and the Environment*. Cambridge University Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.

Gadotti, M. (2008). *Education for sustainability: A critical contribution to the Decade of Education for Sustainable Development.* GreenTheory and Praxis Journal, 4(1), 15–64.

Orr, D. W. (2004). *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect* (10th anniversary ed.). Island Press.

Pramling Samuelsson, I., & Park, E. (2017). *International Journal of Early Childhood,*

49(3), 273-285.

Robinson, L., & Vaealiki, S. (2010/2018). In J. Davis (Ed.), Y*oung Children and the Environment* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Happy Little Doers. (n.d.). Educational Activity Flashcards for Kids. Retrieved from https://www.etsy.com/listing/4313261421/nature-flashcards-for-kids-teach

Taylor, K. (2008). *Landscape and Memory: Cultural Landscapes, Intangible Values and Some Thoughts on Asia*. In G. Fairclough et al. (Eds.), *The Heritage Reader* (pp. 65 75). Routledge.

Seixas, P. (2006). *Introduction: Theorizing Historical Consciousness*. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 3–22). University of Toronto Press.

Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities.* Great Barrington, MA: The Orion Society.

Somerville, M., & Williams, C. (2015). *Journal of Environmental Education, 46*(2), 91-108.

SoskaCo. (2025). Nature Flashcards for Kids, Environmental Values, Teach Recycling & Water Saving, Eco Friendly, Educational Printable Cards. Retrieved from https://www.etsy.com/listing/4313261421/nature-flashcards-for-kids-teach

Macdonald, S. (2009). *Difficult Heritage: Negotiating the Nazi Past in Nuremberg and Beyond.* Routledge.

Logan, W., & Reeves, K. (2009). *Places of Pain and Shame: Dealing with Difficult Heritage.* Routledge.

Lowenthal, D. (2005). *Natural and Cultural Heritage. International Journal of Heritage Studies, 11*(1), 81–92.

Jones, S., & Yarrow, T. (2013). *Crafting authenticity: An ethnography of conservation practice. Journal of Material Culture, 18(*1), 3–26.

Vidnere, M. (1997). *Ar asarām tas nav pierādāms…* [With Tears You Cannot Prove It…]. Rīga: Latvijas Universitāte. 351 lpp.

Vidnere, M. (2015). *Holy Pain: Latvian traumatic experience as historical consciousness phenomenon.* Saarbrücken: OmniScriptum GmbH. 219 pp.

Vidnere, M. (2015). *Identity facets in Latvia*. Germany: Globe Edit. 90 pp. ISBN 978 3 639 73027 2.

Material culture and biographical recognition in childhood experiences

Sandra Chistolini

Research on the Pizzigoni experimental method, conceived in the early 20th century by Italian educationalist Giuseppina Pizzigoni, reveals particularly important educational pathways concerning the value of objects in the education of preprimary school children. Objects represent the material culture that children inherit and transform with their own personal impulses. Objects give rise to stories that create links between generations. Children immerse themselves in an environment rich in objects handed down to us from schools of the past and discover connections with the present. The construction of original thoughts on the meaning of existence takes shape in the production of new objects that become a preview of the future. Observation, narration, experimentation and construction are the fundamental stages of development that children go through in order to write their own biography. In the Fondo Pizzigoni (Pizzigoni Fund), children find evidence of the school of a hundred years ago and can interact with puppets, calendars and games. Their questions are investigations into human relationships and their answers are the dawn of early scientific reasoning.

Keywords

Giuseppina Pizzigoni; experimental method; active learning; interaction with objects; childhood.

Historical notes on the founding of the Scuola Rinnovata in Milan

Giuseppina Pizzigoni (1870-1947) was a teacher and headmistress at the Scuola Rinnovata Pizzigoni in Milan. She began teaching in 1889 and ended in 1929, devoting herself entirely to three main social activities: 1) spreading the experimental method in Italy; 2) founding schools in various cities; 3) training teachers. In 1907, she conceived the fundamental principles of the new school, based on the experimental method, which she implemented in 1911 with the first pedagogical experiment in two first-grade classes in the Docker pavilion, in the "La Ghisolfa" area near "Simonetta" and along the road known as Bovisa. The book La scuola elementare rinnovata secondo il metodo sperimentale (The Rinnovata Primary School according to the experimental method) was probably published in 1913. The nursery school began in 1927 and in 1929 the text Il mio Asilo infantile. Linee fondamentali. Programma. Orario. Note illustrative (My Nursery School. Basic Principles. Programme. Timetable. Explanatory Notes) was published. During those years, the

school also opened a crèche and vocational training for boys and girls. The task of disseminating the method was taken on by the Associazione per la diffusione del metodo Pizzigoni (Association for the Dissemination of the Pizzigoni Method), based in Milan, established as a non-profit organisation (R.D. 23.10.1927, n. 2116), later renamed Opera Pizzigoni (R. Decreto 28.09.1933 n. 1460). The new Rinnovata building, inaugurated on 30 October 1927, has remained in its original state at Via Castellino da Castello, 10 in Milan, and it is now an architectural heritage site protected by the Ministry of Cultural Heritage and Activities, Superintendence for Architectural Heritage and Landscape of Milan. From 1946 to 1962, the school underwent reorganisation, both in terms of the gradual abolition of the nursery and vocational training, and in terms of its pedagogical and educational activities, taking into account the legislative changes introduced in the training and education system. Currently, only the Pizzigoni method in primary school operates in the Rinnovata School in Milan.

Theoretical foundations of the Pizzigoni method

The theoretical foundations of the method can be found in Pizzigoni's early studies, in the New Schools movement, and in the development of the concepts that inspired her commitment to making school a happy environment for children's education. The three levels of analysis of study, experience and implementation are indicative of an inner process of human and professional growth that make the method a subject of constant investigation, never separated from the founding idea of the Rinnovata. Among the general scientific writings most cited by the teacher, those of Leonardo da Vinci and Galileo Galilei are worth mentioning, while among the classics of pedagogy that offered material for deep, even critical, reflection for the conception of the Rinnovata are Rousseau, Pestalozzi, Cuoco, Fröbel, Ardigò, Gabelli, and De Dominicis. As for contemporaries who appreciated and commented on the method, Giuseppe Lombardo Radice and Luigi Credaro both see Rinnovata as an important reform of early 20th-century teaching, starting from the concept of the child and childhood. With regard to the experience of the New Schools and the progressive school movement, it should be noted that Pizzigoni was interested in discovering the pedagogical innovations of her time and was ready to embrace those that could best introduce important changes in the new concept of schooling. Her frequent trips to Switzerland to visit schools and learn about the most widespread pedagogies, and visits to the Rinnovata by distinguished pedagogues such as Binder from Columbia University, Ferrière from Switzerland, Wittman from Germany, Karstadt from Prussia and Carrol from France, contributed to giving Pizzigoni an European and international

dimension. Her pedagogical langua-

ge was universal, understandable to all teachers and a rich source of comparison with schools in other cultural contexts. The first twinning arrangements with Swedish schools opened up unexplored perspectives for the study of the spread of Italian pedagogical culture throughout the world, from the early 20th century to the present day. There is evidence of Pizzigoni pupils in India. The unique and futuristic model of a new open-air school places Pizzigoni in the European tradition of Reddie's Abbotsholme (Great Britain) and Lietz's Landerziehungsheime (Germany) (Chistolini, 2015; 2020; 2021; 2022a; 2022b; 2025; 2026).

Genesis of the Fondo Pizzigoni

Given the long cultural tradition of the Scuola Rinnovata Pizzigoni (Pizzigoni Renewed School), which spread from Milan to all schools in Italy since the early 20th century, around 2004 research began into the traces of the Pizzigoni method that remain in contemporary Italian schools. Contact with the last teachers, direct descendants of Giuseppina Pizzigoni, made it possible to gather direct evidence on the substance, form and content of the Pizzigoni experimental method. It should be noted that the Pizzigoni method is one of the three official methods of national pedagogy in Italy. The three methods are: the Agazzi method, the Montessori method and the Pizzigoni method. In Italy and throughout the world, the best-known method is the Montessori method, but it should not be overlooked that the other two methods have also contributed to the renewal of Italian schools. Even today, we are indebted to the structural change that the Pizzigoni method has brought to schools, which have been completely transformed by Giuseppina Pizzigoni's experimental method.

This teacher's pedagogical insight stemmed from her intuition that the schools of her time sacrificed childhood, robbing children of their desire to learn and their curiosity to discover. Children were forced to sit still at their desks for hours and could hardly be happy about learning. Giuseppina Pizzigoni revolutionised teaching and took children outdoors, starting the first open-air state school in Italy, opening workshops, swimming pools, vegetable gardens and gardens, establishing a farm with animals inside the school and allowing children to learn about the world by living in it. The world is not only known through books; in fact, in order to know oneself and one's living environment, it is important to leave school and touch things, observe, discover, experiment and be surprised. The lake, the mountains, the horse and the wheat field must be seen directly in reality, and books must not block the sensory experience of learning from real life.

It is therefore understandable why people are curious to know what triggered the young teacher's impulse to make school a place of joy for children. In order to understand

how the method was constructed, it was necessary to search for documents that testified to the changes introduced in Italian schools. This led to contact with the teachers, now almost 100 years old, and their disciples, in order to see the objects of the experimental method first-hand. Over 1,400 objects are now preserved in the Fondo Pizzigoni (Pizzigoni Fund), a pedagogical collection located at the Department of Education in Roma Tre University, open to all and with the material visible and consultable online. There are translations of the Pizzigoni method into German, English, French, Spanish, Portuguese, Turkish, Chinese and Arabic, and knowledge of it continues to spread.

The rebirth of material culture in the Italian-German tradition

The collection of original material from the Pizzigoni method in Rome mainly concerns nursery schools, with the intention of giving voice to the school age group comprising children aged 2 to 5, which is largely overlooked in the documentation of other school archives. The Pizzigoni Collection contains teaching materials built by Giuseppina Pizzigoni with images and drawings, albums and constructions made by artists and intended for children. The posters depict scenes from everyday life and encourage children to talk about their family life. They are representations of their world and invite them to give similar examples. The campaign to disseminate the Pizzigoni method through documents collected by teachers and well preserved in their homes crossed the borders of Italy, and in 2018, the Universities of Berlin and Leipzig launched a new study on teaching and learning through objects, reviving the tradition of Pestalozzi, Fröbel, Ferrière and Sachunterricht, as field of study that is still well cultivated in contemporary German-language pedagogical culture.

The materials in the Pizzigoni Collection have sparked interest in the study of objects as a source of active learning. Three groups of objects can be distinguished in the Pizzigoni Collection. The first group includes materials made directly by Giuseppina Pizzigoni, such as beads, biographical report cards and cutting exercises. The second group includes original works by nursery school children with their thoughts transcribed by teachers and authentic drawings compiled in school newspapers, wall newspapers, Il Nostro Giornale (Our Newspaper) and artistic calendars. The third group concerns the works of the teachers and school administrators preserved by Sara Bertuzzi, a teacher and head-teacher who served from 1948 to 1986, the sole implementer of the Pizzigoni method in nursery schools with validation from the Ministry of Education (1987), consisting of various reports, school diaries, essays

written by students on the training course promoted by Opera Pizzigoni in 1970-1971, observation sheets, cognitive development tests, tools

and objects for language and mathematical learning, teaching materials for perception, the conception of the "Wool Cycle", mimeographed materials for parents, work plans and programmes.

Qualitative methodology

The collection of evidence on the Pizzigoni experimental method led to the definition of the characteristics of qualitative pedagogical research aimed at shedding light on the structure and content that characterise children's interaction with objects in schools and universities. We asked ourselves what was the source of historical thinking in children who question the meaning of objects, sometimes recognising them, sometimes without recognition but with comparative passages in relation to their own life experience. We listened to and recorded the children's conversations as they interacted in groups with objects without being given a specific task by the researchers. We let the children choose their own reflections and set up the conversation with their peers. We discovered that the first form of understanding an object is to associate it with one's own family history. One child observed, "My mum used to collect dolls too, and I have one at home that belonged to my grandmother, then it went to my mother, and now I play with it". The child demonstrates an ability to move between generations and to identify the object through which the culture it contains can be transferred. A culture that changes from one generation to the next despite the permanence of the same object. Emotions change, the object remains (Rittelmeyer, 2022; Wulf 2025).

The children's interaction with the objects highlights at least ten significant themes.

1. *Environment*, with immersion in a situation that is completely new compared to everyday school life; the environment could also be outside the classroom.

2. *Communication*, children interact with objects without a predefined task; the purpose of the activity emerges during spontaneous interaction.

3. *Mindset,* researchers intentionally encourage activities that are useful for the formation and exercise of a scientific mindset.

4. *Cognitive processes*: the mental operations that are activated move from the unknown object to the known object. In an effort to understand and describe the specific object, the child makes mental associations that move from the unknown to the known, questioning their experience and memory to build important cultural, sentimental, affective and emotional bonds that give them security and a sense of belonging.

5. *Continuity:* family experiences come together in the experiences of children, mothers and grandmothers, and it is the children who independently and spontaneously develop intergenerational connection.

6. *Contagion:* during group discussions, children talk together and reflect lively on topics that they themselves identify; in this way, children influence each other and are attracted by thoughts that gradually emerge within the group.

7. *Attitudes:* interaction between children and cultural objects encourages the discovery of positive interpersonal relationships. Children are interested in following a scientific experimentation process; they observe, highlight, discuss, hypothesise, experiment and conclude.

8. *Behaviours* and interactions with objects are a moment of ethical and social formation. Children show a desire to actively participate in experimentation sessions; they are curious, interested, ask questions, exchange observations and refute.

9. *Feedback* and the dynamics that manifest themselves in the school between teachers, administrators, and parents testify to the prosocial capacity of adults who are attracted to the children's experience and become enthusiastic supporters of it.

10. *Implementation* represents the challenge of the proposed research it is a challenge that opens up the future and does not close the curtain on a single experiment, the scientific process continues with further applications of the interaction experience, moving from school to university, from the pedagogical collection to the museum, from the school collection to the archaeological site.

The research question that arises investigates the value of experimentation in the formation of historical and social learning processes in children attending the final years of primary school. The results highlight the production of a thought process that moves from the present to the past to the future. Children easily make connections between the past represented by the object and their own personal life experience, and also they think about what the future might be like. The dialogue that is produced during the interaction is enriched by the contributions of several children who confirm or refute the observations of the speaker.

From a scientific point of view, the narration of the object and its location contain the semantic value of the experience, with words used to describe the object and the environment, both of which belong to worlds far removed from the children and, at the moment of the experience, are transferred to a present-day context (Brunelli, 2024; Keidel, 2024; Pallotta, 2024; Pembecioğlu, 2024; Vieira, 2024; Wagner, 2024; Zehbe, 2024). The object is moved into the

present world because it is necessary to concretise what is seen. In some cases, the perspective on the future emerges, especially as behaviour to be adopted after the conversation.

The longitudinal perspective of the research

The process of taking possession of the object, or identifying the object, in the form of group dialogue

is constant and gives a specific character to the interaction, which we define as longitudinal because it is diachronic and immediate because it is synchronic. It is diachronic because of the coexistence of the present, past and future in the intergenerational representation. It is synchronic because of the expression that is experienced throughout the activity in a specific space.

From the above, we can deduce that four processes of historical and social mentality formation take place in the object-child iteration:

a) identification of the person belonging to a context;

b) personalisation of subjective experience;

c) socialisation of placement in a cross-section of society;

d) sharing with the class group.

The benefit of the specific observation process is that it enables children to free themselves from the structured school environment and to put themselves in a position of movement by formulating goals to be achieved. Learning emerges through the attribution of meaning to the object, in which the categories of space and time increase belonging to the context and awareness of the task.

The research gives rise to hypotheses for the evolution of the process of recognition of shared memory, to be directed towards the possible inclusion of teachers who note the absence in school of moments of dialogue and interaction with objects that are part of the shared cultural heritage. In our research, we observe that the school museums set up in schools are not used as teaching materials. In general, teachers consider museums and educational collections to be dead material rather than a source of renewal for teaching.

The countertrend to social distancing during the pandemic and the invention of the historical present

The lockdown highlighted the need to refocus the educational experience on contact with material things. With distance learning set aside, it became clear that in order to reconstruct reate the interpersonal dimension in social relationships, it was necessary to experience situations that build the human person together in the shared space of the school. Instead of

forced isolation, it was important to make people feel the need for closeness, seeking fundamental links between people and things. It was possible to educate people about belonging to the community and meaningful participation by promoting shared moments in which to move in small groups oriented towards achieving common goals. In line with this idea of starting again from material culture, from the objects of our family and local history, in order to read contemporary events in them, experimental sessions were promoted with classes of 8- and 9-year-old children who travelled

from school to the Fondo Pizzigoni, where they were welcomed by interactive workshops set up with materials that belonged to and were produced by children at the school 100 years ago. The common space was thus extended to the university and, vice versa, the experience returned from the university to the school to be shared with everyone. The stimulating question of how children experienced school 100 years ago was not theoretical, but started from an object that could be an album, a toy, a puppet, geometric figures or a calendar. Consider the game of wooden hoops in physical education classes at the Scuola Rinnovata Pizzigoni in 1900 and the opportunity given to today's group of children to use hula hoops to represent an orderly movement that could be the reproduction of a flower, with the deliberate positioning of their bodies synchronised with those of their classmates. Today's children independently and freely transformed the rigid discipline of physical exercise in the early 20th century with the creativity of non-repetitive movement, capable of communicating harmony and beauty (see fig. 1 and fig. 2).



Fig. 1 – Use of gymnastic hoops at the Scuola Rinnovata Pizzigoni at the time of its foundation in Milan over a century ago.



Fig. 2 – The representation of a flower with hula hoops during the 2023 experiment at the Fondo Pizzigoni in Rome.

Conclusion

The process of generating one's own biography through objects emerges in two specific moments: a) in the recognition that through a particular object, the child acquires the awareness

Fig. 1 – Use of gymnastic hoops at the Scuola Rinnovata Pizzigoni at the time of its foundation in Milan over a century ago.

Fig. 2 – The representation of a flower with hula hoops during the 2023 experiment at the Fondo Pizzigoni in Rome.

of belonging to a common humanity; b) in overcoming space-time conditioning as an indispensable condition for continuing with the original narration of one's own life.

Observing photographs of the past and experiencing the present makes memories vivid and brings them out of the static nature of books. Children see what their schoolmates did 100 years ago, describe what they can observe, and are encouraged to live a new experience that is not a reproduction of the past. In this way, a historical connection is proposed without the constraint of reproducing exactly the same model, and a scientific, investigative, creative mindset is developed. The invitation is not to repeat the past but to invent the present using the objects available today, objects that connect us to another era. This concept contains the essence of the Pizzigoni experimental method. It is an active method that teaches us to think beyond stereotypes and to revisit the past in order to plan a new future that is not constrained by old categories. There is no deconstruction of what has been, but rather an impulse to move forward and be a maker of something that is not yet known and that will be the product of reflection on the present, matured together with peers. We therefore have a practice of solidarity and active citizenship in a conception of history understood as knowledge of the past to be transformed through positive actions thanks to the commitment of all.

We therefore speak of the 'historical present' to signify the rediscovery of traces of history in the actuality, presented through the creative imagination of the child. As can be seen in the image of the circles in the past school, there is no sense of a group working towards a goal. Conversely, in the image of the present, the children are trying to organise themselves to produce something together.

The investigative core that is of interest in this case is the encouragement to take up an object from the past that can function in a different way and that becomes an opportunity to reinterpret something that no longer exists but that we can rediscover in a different form in order to propose a new project.

On the one hand, we find continuity in the permanence of the circle; from another point of view, we see the ability to transform the use of the object into another moment in human history. The benefit of the

learning process comes from the flexibility of human action, which does not imitate but produces something new. We look to the past not to repeat it exactly as it was, but to do better by nurturing a mindset that becomes progressively more critical.

References

Brunelli, M. (2024). Object-based learning and the pedagogical value of historical-educational collections. Il Nodo. Per una pedagogia della persona, 28(54), 31-43.

Būsadra, S. (2023). Rawda Gūsībbīnā Bītsīgūnī : al-tifl wa al-madrasa fī al-bīdāgūgyā al-nisā'īyya li-l-qarn al-ašrīn / Sāndrā Kīstūlīnī ; targama: Hātim Abd ; išrāf wa tadqīq. Kappa.

Chistolini, S. (2015). Kindererziehung nach Giuseppina Pizzigoni. Gegenspielerin Maria Montessoris und Begründerin einer femininen Pädagogik, aus dem Italienischen. Ferdinand Schöningh.

Chistolini, S. (2020). The Turning Point of Italian Scientific Pedagogy in The School of Maria Montessori and Giuseppina Pizzigoni. European Journal of Educational Sciences, 7(3), 160-171. http://dx.doi.org/10.19044/ejes.v7no3a10

Chistolini, S. (2021). The Pizzigoni Experimental Method in Sara Bertuzzi's Diaries. Fundaments of Childhood Education. Newcastle upon Tyne.

Chistolini, S. (2022a). Archivio dettagliato del Fondo Pizzigoni-Chistolini. Genesi e sviluppo del metodo sperimentale nella scuola italiana. Roma Tre Press. DOI: 10.13134/979-12-5977-133-9

Chistolini, S. (2022b). Giuseppina Pizzigoni's 20th Century Pedagogy of the Kindergarten. Newcastle upon Tyne.

Chistolini, S. (2025). An epistemology of touching things: Learning to participate in society and culture through interaction with material objects. In A. Nießeler, B. Wagner, K. C. Zehbe K.C.(Eds.), Pädagogik und materielle Kultur. Beiträge zu Theorie, Didaktik und Forschung (pp. 101-123). Julius Klinkhardt.

Chistolini, S. (2026, February 7). Fondo Pizzigoni. Progetto di ricerca di Pedagogia generale, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. https://www.fondopizzigoniscuolainfanzia.it

Keidel, K. (2024). The potential of material culture for historical learning processes. Active learning in school-related collections. Il Nodo. Per una pedagogia della persona, 28(54), 45-56.

Pallotta, D. (2024). Material culture and listening to birdsong. Il Nodo. Per una pedagogia della persona, 28(54), 223-230.

Pembecioğlu, N. (2024). Social And Multidisciplinary Therapeutic Functions of The Use of Music in The Classroom. Il Nodo. Per una pedagogia della persona, 28(54), 161-177.

Pizzigoni, G. (1929). Il mio Asilo infantile. Linee fondamentali. Programma. Orario. Note illustrative. Stab. Tipo-Litogr.-Cartotecnico Fed. Sacchetti e C.

Pizzigoni, G. (s.d.). La scuola elementare rinnovata secondo il metodo sperimentale, Paravia & C.

Rittelmeyer, C. (2022). Embodied Cognition: A Methodological and Pedagogical Interpretation. In Kraus, C. Wulf (Eds.), The Palgrave Handbook of Embodiment and Learning (pp-107-127). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-93001-1

Vieira, K. L. (2024). Material culture in the learning process of children with collections of objects in contact zones in binational contexts. Il Nodo. Per una pedagogia della persona, 28(54), 105-114.

Wagner, B. (2024). Basic Social Science Literacy and Material Culture. Il Nodo. Per una pedagogia della persona, 28(54), 57-66.

Wulf, C. (2025). Living Cultures in the Anthropocene: Taking Stock of Intangible Cultural Heritage Initiatives across the World. In C. Wulf (Ed.), Handbook on Intangible Cultural Practices as Global Strategies for the Future. Twenty Years of the UNESCO Convention on Safeguarding Intangible Cultural Heritage (pp. 1-36). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-72123-6

Zehbe, K.C. (2024). Levels of Literacy. Some Anthropological and Semiotic Considerations on Children, Object Interactions and Literacy. Il Nodo. Per una pedagogia della persona, 28(54), 67-79.

Migrations, diverse identities, tradition and artistic practices

Susana Gonçalves

Abstract

This chapter examines processes of artistic influence and innovation emerging from migrant communities in host societies, with a particular focus on Portugal. It analyses how migrant artists construct their identities and artistic practices, and how their creative activities reshape traditional Portuguese cultural forms. Particular attention is given to collective artistic production in music, dance, and visual arts, as well as to the social networks that sustain these practices—especially among Brazilian artists, whose presence has become increasingly visible in Portuguese cultural life. Combining theoretical perspectives with empirical observations from urban cultural spaces in Coimbra, the chapter demonstrates how migrant creativity contributes to cultural hybridisation, social inclusion, and the transformation of urban cultural dynamics.

Migration constitutes a central social and cultural process of the twenty-first century, shaping demographic structures and cultural repertoires in host societies. Within cultural studies, migration is conceptualised as a dynamic force influencing artistic expression and identity formation (Martiniello, 2022). Migratory processes—whether voluntary or forced—entail complex negotiations of belonging, memory, and representation, often generating hybrid identity configurations that challenge essentialist notions of culture and tradition (Hall, 1990; Brah, 1996).

In Portugal, the growing presence of migrant communities—particularly from Brazil—has significantly transformed the cultural and artistic landscape. Rather than being limited to processes of integration or assimilation, migrant artists actively participate in the co-production of new aesthetic forms, cultural practices, and meanings of belonging (Hall, 1990; Vertovec, 2009). These dynamics must be understood within broader processes of cultural globalisation, in which transnational flows of people, ideas, and practices continuously reshape artistic fields and modes of cultural production (Appadurai, 1996).

This chapter examines these dynamics, showing how migrant artists influence local artistic traditions and challenge the notion of tradition as static. Through music, dance, performance, and visual arts, migrants not only transmit cultural repertoires from their countries of origin but also transform them through interaction with host contexts, producing hybrid forms that transcend national, aesthetic, and identity boundaries (Bhabha, 1994). Artistic practices thus emerge as key sites

of cultural translation and diasporic identity articulation, where tradition is continuously reinterpreted and reinscribed in new social and political contexts (Clifford, 1994).

Within this broader framework, it is essential to situate these dynamics in relation to recent demographic transformations in Portugal, which constitute the material and social basis of these cultural reconfigurations.

Demographic trends and cultural policy in Portugal

Portugal has experienced a significant increase in its foreign resident population over the past decade. In 2024, approximately 1.54 million foreign residents were recorded, with Brazilian nationals representing the largest group from outside the European Union (AIMA, 2025). This growth reflects broader global mobility patterns, in which economic, political, and social factors contribute to the reconfiguration of contemporary migration flows, with direct impacts on demographic structures and cultural ecosystems in host countries.

These demographic changes reflect South–North migration dynamics and are reinforced by historical and cultural ties between Portugal and Brazil (Padilla, 2012; Peixoto, 2007). At the same time, these mobilities are embedded in processes of transnationalism, through which migrants maintain active connections with their countries of origin, facilitating the circulation of cultural practices, artistic languages, and forms of belonging beyond national boundaries (Vertovec, 2009).

Simultaneously, tensions emerge in relation to postcolonial hierarchies, racialisation processes, and expectations of cultural authenticity (Fanon, 1952/2008; Ribeiro, 2017), revealing the persistence of symbolic structures inherited from colonialism. These dynamics shape both the social reception of migrants and the differential valorisation of their cultural expressions.

In this context, cultural policy plays a central role in mediating these transformations, with the potential either to reinforce inequalities or to promote more inclusive forms of cultural participation. Increasing demographic diversity challenges cultural institutions to recognise plural artistic practices and to redefine notions of heritage, national identity, and aesthetic legitimacy (Appadurai, 1996; Bhabha, 1994).

Cultural heritage and hybridisation

Portuguese cultural heritage has historically been shaped by transnational exchanges resulting from maritime expansion and colonial encounters. Contemporary scholarship highlights that Portuguese identity itself is hybrid, emerging from these historical processes (Vale de Almeida, 2002/2016). This perspective allows heritage to be understood not as a fixed inheritance but as an evolving historical construction.

Artistic initiatives involving migrants demonstrate how cultural practices

evolve through interaction rather than assimilation. Participatory projects validate diverse identities and promote social inclusion through shared artistic production (Cesário & Campos, 2025), reinforcing the role of art as a space for intercultural negotiation.

At the institutional level, cultural policy increasingly recognises heritage as dynamic and plural, reflecting postcolonial and epistemological shifts that challenge static and Eurocentric conceptions of culture (Santos, 2018; Vale de Almeida, 2002/2016). Nevertheless, interactions between migrant artists, cultural institutions, and audiences remain shaped by power asymmetries and persistent colonial legacies (Araújo & Maeso, 2015; Santos, 2002).

Artistic identity and transnational narratives

Migrant artists frequently develop transnational identities negotiated between cultural repertoires of origin and influences from host contexts. These identities are embedded in transnational social and symbolic networks, reflecting forms of cultural mobility that extend beyond physical displacement.

The concept of transcultural capital helps explain how artists mobilise cultural resources acquired through mobility, generating practices that are both rooted in biographical trajectories and connected to global networks (Gabriel, 2017). Many artists do not identify with a single cultural origin, operating instead as mobile cultural agents across multiple artistic and geographic fields (Martiniello, 2022).

Migrant artistic production often addresses themes such as identity, memory, displacement, and mobility, functioning as a critical reflection on social integration and belonging (Marchevska & Defrin, 2023). These practices transform individual and collective experiences into symbolic forms, making visible processes of exclusion, nostalgia, and community formation.

Artistic practices in migrant communities

Artistic production within migrant communities often develops outside dominant institutional frameworks, emerging in community associations, religious spaces, independent cultural centres, and informal settings (Certeau, 1984; Gilroy, 1993). In these contexts, art fulfils multiple functions, including community cohesion, symbolic resistance, and social visibility.

However, these processes of inclusion are not homogeneous. Access to cultural institutions and visibility within artistic circuits is unevenly distributed, often shaped by legal status, economic precarity, and symbolic hierarchies within the cultural field. As such, participation in artistic practices may simultaneously generate inclusion and reproduce structural inequalities.

Collective practices—such as music groups, choirs, dance ensembles, and collaborative projects—highlight the relational dimension of artistic production, fostering networks of soli-

darity and urban belonging (Putnam, 2000). Migrant artists frequently operate within an "in-between" cultural space (Bhabha, 1994), particularly visible among Brazilian artists in Portugal.

The following case study operationalises the theoretical discussion on hybridity, transnationalism, and cultural mediation by examining how these processes materialise in concrete urban cultural infrastructures and participatory initiatives.

Case Study: Migrant presence in Coimbra's artistic life

Migrant artists often navigate precarious working conditions, combining artistic practice with entrepreneurial strategies, demonstrating resilience within the creative economy.

Participatory initiatives play a crucial role in fostering social inclusion and intercultural dialogue. Collective artistic practices facilitate exchange and mutual learning, expanding artistic networks and enriching urban cultural life.

Coimbra illustrates the intersection between historical tradition and contemporary diversity. Cultural initiatives increasingly incorporate migrant participation, creating platforms for intercultural engagement. Public events such as migrant music showcases in central urban spaces enhance visibility and foster interaction between communities (Câmara Municipal de Coimbra, 2025). This is particularly significant given the strong foreign presence in the city, especially among Brazilian nationals.

Brazilian migrants constitute the largest foreign resident group in Coimbra. According to a municipal migrant integration plan, 2,556 Brazilian nationals resided legally in Coimbra. In previous census data (2011), Brazilians represented approximately 33% of the foreign population in the city, remaining the largest foreign group, although absolute numbers vary over time.

Table 1. Foreign residents in Coimbra with legal status (2021)

NATIONALITY	NUMBER OF RESIDENTS
TOTAL FOREIGN RESIDENTS	5,477
BRAZIL	2,556
ANGOLA	424
CHINA	221
CAPE VERDE	172
FRANCE	168
UKRAINE	157
ITALY	150
UNITED KINGDOM	136

SOURCE: Municipal data: Câmara Municipal de Coimbra (2024)
NOTE: the proportion of Brazilian nationals may be higher if individuals with dual nationality, temporary residence permits, international students, or non-permanent residents are considered.

This chapter adopts a qualitative case study approach focused on Coimbra's cultural ecosystem. The analysis is based on documentary sources, municipal reports, institutional communication, and publicly available documentation of cultural initiatives (2023–2026). Rather than aiming at statistical representativeness, the case study seeks to identify patterns of cultural production and institutional mediation of migrant artistic practices in urban contexts.

Coimbra demonstrates how migrant presence actively transforms urban cultural life. The city integrates migrant artists into institutional and community-based cultural programmes, revealing interactions between tradition and contemporary innovation. In medium-sized cities such as Coimbra—a university city with a large young and highly educated population—Brazilian migrants occupy a distinctive position at the intersection of academic environments, local cultural circuits, and independent initiatives, fostering practices that engage memory, identity, and aesthetic experimentation.

Various initiatives illustrate Coimbra's role as an intercultural hub, integrating migrants across multiple artistic languages. The following selected initiatives developed in 2025 by public and private organisations address migration, rights, citizenship, inclusion, and identity through artistic practice:

- Exhibition – Vidas Desdobradas: An exhibition presenting works by migrant artists on migration, memory, and cultural diversity (Câmara Municipal de Coimbra & Rede Social de Coimbra, 2026).
- Music – Migrant Cultural Showcase: Held on 10 April 2025 at Praça 8 de Maio, featuring performances by migrant students from countries such as Guinea-Bissau and Timor-Leste, celebrating interculturality through music.
- https://www.coimbra.pt/2025/04/praca-8-de-maio-acolhe-mostra-de-musica-cultural-migrante-para-assinalar-interculturalidade/
- Multidisciplinary Festival – Galiza/CPLP 2025 (22 October–1 November 2025): Featuring Lusophone and Brazilian artists across music, dance, poetry, and visual arts in various city venues.
- Cinema and Human Rights – MOSTRA HUMANIZA (1 December 2025): Supported by the Centre for Social Studies of the University of Coimbra, addressing migration and human rights through film screenings and debates.
- Summer Cultural Programme – Verão a Dois Tempos (21 June–20 September 2025): Over 100 cultural activities in Coimbra's downtown area, including concerts, workshops, exhibitions, and meetings with migrant residents, promoting social interaction and inclusion.
- https://www.diariocoimbra.pt/2025/06/baixa-de-coimbra-acolhe-regresso-do-verao-a-

dois-tempos-com-mais-de-100-iniciativas/

- Arts and Inclusion Project – Confia (launched 2025, ongoing): An initiative by Orquestra Clássica do Centro involving professional musicians, migrant communities, children and young people in care, and persons with disabilities, using music and the arts as tools for inclusion.
- https://www.diariocoimbra.pt/2025/11/projeto-confia-quer-promover-inclusao-atraves-da-arte-em-coimbra/
- Intercultural Exchange – Pontes em Movimento (18 December 2025): A community event using games and participatory activities to strengthen intercultural dialogue and social cohesion.
- https://www.coimbra.pt/2025/12/coimbra-assinala-dia-internacional-das-migracoes-com-encontro-intercultural-a-18-de-dezembro/

In addition, two further initiatives are noteworthy: the ANOZERO Biennial, focused on contemporary art and professional artistic practice, and the Há Baixa Association, which emphasises community-based art practices.

ANOZERO Biennial — Contemporary art platform and cultural dialogue

The ANOZERO Biennial (Coimbra Biennial of Contemporary Art) was launched in 2015 by the Círculo de Artes Plásticas de Coimbra (CAPC), in partnership with the Municipality of Coimbra and the University of Coimbra. Its aim is to transform the city into a laboratory for artistic thought and intercultural dialogue.

The biennial critically explores the relationships between contemporary art, memory, identity, and cultural heritage, distributing exhibitions across historical and public spaces such as the Monastery of Santa Clara-a-Nova and university buildings. This creates encounters between artists, local communities, and visitors.

Since its first edition, ANOZERO has brought together artists from diverse geographies and trajectories, including references to Brazilian culture. The 2019 edition, inspired by Guimarães Rosa's The Third Bank of the River, fostered reflection on symbolic displacement, marginality, and identity formation—key themes related to migration and cultural diversity.

The biennial also includes strong educational and mediation components, such as residencies, workshops, and school programmes, promoting cultural exchange, inclusion, and urban revitalisation. Institutional recognition, including the "Fruição e Mediação" award from the Portuguese National Arts Plan (2024) confirms its national relevance (Bienal ANOZERO, 2015–2026; Jeffery et al., 2019).

Community arts and urban revitalisation — Há Baixa Association

The Há Baixa Association plays a

central role in cultural activation in Coimbra's downtown area, combining contemporary art and community participation to promote inclusion, interculturality, and urban revitalisation (Associação Há Baixa, 2023–2026; Coimbra Colectiva, 2023). Key initiatives include:

- BAIXaVOZ Choir (2023–present): A community choir bringing together residents of diverse ages and backgrounds, including migrants, fostering collective musical expression and intercultural dialogue (Pedro, 2023).
- Saco da Baixa: A participatory art project focused on active ageing, intergenerational dialogue, and migrant inclusion, supported by the PARTIS & Art for Change programme (Calouste Gulbenkian Foundation & la Caixa Foundation, 2025).
- Paisagens Acessíveis (2025): Urban artistic interventions addressing accessibility and civic participation, developed in collaboration with the University of Coimbra and supported by the Directorate-General for the Arts.
- Núcleo de Imaginação da Baixa (NIB): Temporary artistic occupation of public space, integrating performances, installations, and community interaction (Diário de Coimbra, 2025).
- Residencies and collaborative performances: Workshops and interdisciplinary artistic practices involving migrants and local communities, strengthening cultural exchange and participation.

Overall, the association operates as an agent of cultural inclusion, strengthening urban social fabric through participatory artistic practices and reinforcing Coimbra as a shared space of creativity and coexistence.

Table 2. Cultural activity in Coimbra (2025)

Year¤	Initiative¤	Format¤	Participants¤	Objective/Impact¤
2025¤	Vidas·Desdobradas¤	Visual·arts·exhibition¤	Migrant·artists,·general·public¤	Migration,·memory,·cultural·diversity¤
2025¤	Migrant·Cultural·Music·Showcase¤	Music·festival¤	Migrant·students·(Guinea-Bissau,·Timor-Leste),·public¤	Intercultural·celebration¤
2025¤	Galiza/CPLP·Festival¤	Multidisciplinary·festival¤	Lusophone·and·Brazilian·artists¤	Cultural·dialogue¤
2025¤	MOSTRA·HUMANIZA¤	Film·festival¤	Academic·and·general·public¤	Human·rights·and·migration·awareness¤
2025¤	Verão·a·Dois·Tempos¤	Summer·cultural·programme¤	Local·and·migrant·communities¤	Social·inclusion·and·participation¤
2025–2026¤	Confia¤	Arts·inclusion·project¤	Artists,·migrants,·youth·in·care¤	Social·inclusion·through·arts¤
2023–2026¤	BAIXaVOZ·Choir¤	Community·choir¤	Local·residents·and·migrants¤	Cultural·integration¤
2025¤	O·Saco·da·Baixa¤	Participatory·art·project¤	Local·and·migrant·communities¤	Identity·and·memory·reflection¤

Year¤	Initiative¤	Format¤	Participants¤	Objective/Impact¤
2025¤	Paisagens· Acessíveis¤	Urban·intervention¤	General·public¤	Accessibility·and·civic· engagement¤
2025¤	NIB¤	Performative· installation¤	Community·and· migrants¤	Cultural·participation¤
2015–2026¤	ANOZERO· Biennial¤	Contemporary·art· platform¤	International·artists,· public¤	Intercultural·dialogue¤

International and national studies indicate that arts-based practices involving migrant populations can facilitate social inclusion and foster community participation (e.g., Santinho, 2022; IncArt Project). In Portugal, reports such as Integr(Arte), produced by the High Commission for Migration, document local experiences of integration through artistic initiatives in urban contexts. In Coimbra, cultural initiatives involving migrants reflect these broader tendencies; however, there is still a limited body of peer-reviewed sociological research specifically analysing their social and cultural impacts at the city level.

The initiatives listed above indicate not only an expansion of cultural programming involving migrant communities, but also the institutionalisation of migration as a thematic axis within Coimbra's cultural policy. However, this institutional visibility does not necessarily correspond to equal participation across migrant groups, nor does it guarantee sustained artistic careers for migrant practitioners. Instead, it reveals a pattern in which migration is selectively integrated into urban cultural branding and participatory programming.

Overall, these initiatives—becoming increasingly frequent and impactful—demonstrate Coimbra's active role in promoting inclusion, interculturality, and community participation through art and culture. Public events, cultural programmes, and collaborative platforms show how creative practices function as spaces of visibility for migrant presence while strengthening social cohesion and revitalising urban space. These empirical cases support the theoretical argument that the interaction between migration, art, and culture produces significant effects in terms of empowerment, integration, and social cohesion, reinforcing the transformative role of artistic life in intercultural urban contexts.

Conclusions: Migrant creativity and urban revitalisation

Migration should not be understood as a unidirectional process of cultural disruption or assimilation, but as part of a broader reconfiguration of urban cultural regimes. In the case analysed, migrant artistic practices contribute to hybrid cultural forms while being shaped by selective processes of institutional recognition. Cultural policies increasingly include migration as a thematic axis; however, this inclusion remains uneven, often prioritising short-term visibility, event-based participation,

and representational diversity over sustained integration within cultural infrastructures.

Migration thus contributes to the reconfiguration of artistic traditions through processes combining innovation, negotiation, and selective incorporation. As several authors note, migrant artists play a key role in co-producing hybrid cultural forms and in debates on multiculturalism, postcolonial theory, and inclusive cultural policy (Kymlicka, 2010; Santos, 2018).

Migrant artistic practices also reshape urban space by activating public areas, fostering participation, and transforming cultural imaginaries. Cultural programming and festivals operate as mechanisms of urban revitalisation, turning the city into a site of shared cultural production (Lefebvre, 1991; Zukin, 1995). In this sense, Coimbra's seasonal cultural programmes illustrate how large-scale planning integrates diverse artistic voices and reshapes urban cultural dynamics (Diário de Coimbra, 2025).

Alongside institutional dynamics, interstitial and community-based cultural spaces are crucial, as artistic production is co-constructed through sociability, collaboration, and affective belonging. These spaces function as relational infrastructures enabling participation beyond formal institutions, reinforcing art as social mediation rather than only symbolic representation. Migrant artistic practices therefore actively reshape the urban cultural and social fabric.

Migration scholarship increasingly highlights creative and artistic methodologies as tools for humanising migration narratives, promoting inclusion, and enabling socio-cultural transformation. Jeffery, Palladino, Rotter, and Woolley (2019) argue that arts-based methods enhance participatory engagement and challenge dominant narratives.

Recent studies support this view. Poza García, Martínez Verez, and Parejo (2026) show how artistic and cartographic practices make identity, belonging, and migrant trajectories visible. In Portugal, Santinho (2022) demonstrates how participatory arts foster refugee inclusion through cultural learning and interaction, while Karaköse (2025) highlights their role in strengthening intercultural dialogue and social cohesion.

Overall, art is not only a representation of migration but an active instrument for building inclusive communities and revitalising territories shaped by migrant presence.

The case of Coimbra reveals a hybrid urban cultural regime where migration is simultaneously institutionalised, instrumentalised, and creatively reworked. Despite persistent asymmetries in cultural visibility and symbolic capital, this regime fosters intercultural production and urban revitalisation. Migrant creativity thus functions both as a driver of urban transformation and as a lens revealing the structural limits of cultural inclusion in contemporary urban governance.

References

Agência para a Integração, Migração e Asilo. (2025). Relatório anual de integração e migração. AIMA.

Alto Comissariado para as Migrações. (2021). Integr(Arte): Imigração, artes, educação e experiências locais de integração. Observatório das Migrações.

Appadurai, A. (1996). Modernity at large: Cultural dimensions of globalization. University of Minnesota Press.

Araújo, M., & Maeso, S. (2015). Eurocentrism, colonialism and the human sciences. Palgrave Macmillan.

Associação Há Baixa. (2023–2026). Programas de arte comunitária e residências artísticas na Baixa de Coimbra. https://www.habaixa.pt

Bhabha, H. K. (1994). The location of culture. Routledge.

Brah, A. (1996). Cartographies of diaspora: Contesting identities. Routledge.

Câmara Municipal de Coimbra. (2024). EMI: Estratégia Municipal de Inovação de Coimbra – Anexos. https://www.cm-coimbra.pt/wp-content/uploads/2025/07/II.EMI_Anexos.pdf

Câmara Municipal de Coimbra. (2025). Grupo de Trabalho dos Migrantes e Refugiados.

Câmara Municipal de Coimbra. (2025, dezembro 18). Coimbra assinala Dia Internacional das Migrações com encontro intercultural. https://www.coimbra.pt/2025/12/coimbra-assinala-dia-internacional-das-migracoes-com-encontro-intercultural-a-18-de-dezembro/

Câmara Municipal de Coimbra, & Rede Social de Coimbra. (2026). Vidas desdobradas: Exposição coletiva sobre migrações [Exposição].

Cena Lusófona, & A Escola da Noite. (2025, outubro 22–novembro 1). Mostra Galiza/CPLP 2025.

Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, et al. (2024). MOSTRA HUMANIZA: Festival de cinema sobre migração e direitos humanos. https://unpop.ces.uc.pt/humaniza-mostra-de-filmes-sobre-direitos-humanos-e-migracoes/

Certeau, M. de. (1984). The practice of everyday life. University of California Press.

Cesário, V., & Campos, P. (2025). Bridging cultural gaps: Insights from communication in migrant-inclusive cultural initiatives. Societies, 15(4), 83.

Clifford, J. (1994). Diasporas. Cultural Anthropology, 9(3), 302–338. https://doi.org/10.1525/can.1994.9.3.02a00040

Coimbra Colectiva. (2023, janeiro 13). Há Baixa na voz e nas mãos da comunidade. https://coimbracoolectiva.pt/historias/temas/cultura/ha-baixa-na-voz-e-nas-maos-da-comunidade

Diário de Coimbra. (2025, abril 8). Praça 8 de Maio acolhe mostra de música cultural migrante. https://www.coimbra.pt/2025/04/praca-8-de-maio-acolhe-mostra-de-musica-cultural-migrante-para-assinalar-interculturalidade/

Diário de Coimbra. (2025, junho 11). Baixa de Coimbra acolhe regresso do Verão a Dois Tempos. https://www.diariocoimbra.pt/2025/06/baixa-de-coimbra-acolhe-regresso-do-verao-a-dois-tempos-com-mais-de-100-iniciativas/

Diário de Coimbra. (2025, agosto 16). Um núcleo no Largo do Romal imagina a Baixa a partir da arte. https://www.diariocoimbra.pt/2025/08/16/um-nucleo-no-largo-do-romal-imagina-a-baixa-a-partir-da-arte/

Diário de Coimbra. (2025, novembro 23). Projeto Confia quer promover inclusão através da arte em Coimbra. https://www.diariocoimbra.pt/2025/11/23/projeto-confia-quer-promover-inclusao-atraves-da-arte-em-coimbra/

Direção-Geral das Artes. (2025). Associação Há Baixa promove Paisagens Acessíveis. https://www.dgartes.gov.pt/en/node/7771

Fanon, F. (2008). Pele negra, máscaras brancas. EDUFBA. (Original publicado em 1952)

Ferro, L., Abrantes, P., Veloso, L., & Teixeira Lopes, J. (2018). Learning how to work in the arts field in Portugal. RUDN Journal of Sociology, 18(3), 507–520.

Fundação Calouste Gulbenkian. (2025). Saco da Baixa. https://gulbenkian.pt/en/projects/saco-da-baixa/

Gabriel, L. (2017). Thinking about transcultural capital and transnational artistic practices. Border Crossing, 7(2), 287–304.

Gilroy, P. (1993). The Black Atlantic. Harvard University Press.

Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. In J. Rutherford (Ed.), Identity: Community, culture, difference (pp. 222–237). Lawrence & Wishart.

Hobsbawm, E., & Ranger, T. (Eds.). (1983). The invention of tradition. Cambridge University Press.

IncArt Project. (n.d.). Migrants and refugees in Europe: arts as tools for socio-cultural inclusion. Retrieved from https://www.inetmd.pt/en/projects/incart-migrants-and-refugees-in-europe-arts-as-tools-for-sociocultural-inclusion/

Jeffery, L., Palladino, M., Rotter, R., & Woolley, A. (2019). Creative engagement with migration. Crossings: Journal of Migration & Culture, 10(1), 3–17. https://doi.org/10.1386/cjmc.10.1.3_1

Karaköse, G. (2025). Art as a path to social inclusion. Journal of Refugee Studies. https://doi.org/10.1093/jrs/feaf048

Kymlicka, W. (2010). Multicultural citizenship (2nd ed.). Oxford University Press.

Lefebvre, H. (1991). The production of space. Blackwell.

Machado, F. L. (2009). Contrastes e continuidades. Imprensa de Ciências Sociais.

Marchevska, E., & Defrin, C. (2023). Reframing migrant narratives through arts practice. Arts, 12(2), 58.

Martiniello, M. (2022). Researching arts, culture, migration and change. Comparative Migration Studies, 10(1), 7.

Padilla, B. (2012). Migrações sul-sul: Brasileiros em Portugal. Mundos Sociais.

Pedro, L. (2023, fevereiro 6). BAIXaVOZ. New in Coimbra. https://newincoimbra.nit.pt/cultura/baixavoz-o-coro-da-baixa-de-coimbra-em-que-ate-os-desafinados-sao-bem-vindos

Peixoto, J. (2007). Dinâmicas migratórias e inserção social. Análise Social, 42(182), 257–283.

Poza García, M., Martínez Verez, M. V., & Parejo, J. L. (2026). Mapping the migratory exodus. Journal of International Migration and Integration. https://doi.org/10.1007/s12134-026-01372-3

Putnam, R. D. (2000). Bowling alone. Simon & Schuster.

Ribeiro, D. (2017). O que é lugar de fala? Letramento.

Santinho, C. (2022). A arte enquanto inclusão social. Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, 30(66), 141–164. https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006609

Santos, B. de S. (2002). A globalização e as ciências sociais. Cortez.

Santos, B. de S. (2018). O fim do império cognitivo. Almedina.

Vale de Almeida, M. (2002). "Longing for oneself". Etnográfica, 6(1), 181–200. (Reeditado em 2016)

Vertovec, S. (2009). Transnationalism. Routledge.

Williams, R. (1976). Keywords. Oxford University Press.

Yúdice, G. (2003). The expediency of culture. Duke University Press.

Zukin, S. (1995). The cultures of cities. Blackwell.

AJATUKSIA TULEVAAN

Aili Helenius, Riitta Korhonen ja Eeva-Maija Niinistö

Kun varhaiskasvatuksen eri alueilla elämäntyönsä tehnyt tohtori Riitta Korhonen rupesi puhumaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kulttuuriperintö -teoksen toimittamisesta ja etsimään siihen kirjoittajia, oli varmasti oikea aika saada hänen hyvinkin kauan miettimänsä aihe työstettäväksi. Yksi ajan merkeistä oli se, että Suomalaisen Kirjallisuuden Seura oli juuri julkaissut kesäkuussa 2025 valmistuneen Heidi Henriikka Mäkelän ja Outi Valon toimittaman teoksen: Aineeton kulttuuriperintö. Käsite, Käytäntö, politiikka. Se avasi ja täsmensi käsitteitä ja onkin nähtävä taustaksi myös tämän sivuston artikkeleille, jotka suuntautuvat varhaiskasvatukseen.

Kulttuuriperinne varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa julkaisuun pyydetyt kirjoittajat edustavat kokemusasiantuntijoita tai ovat tutkijoita, joitten työ on kohdistunut tai sivunnut varhaiskasvatuksen perinnettä. Tutkimus on varhaiskasvatuksen nuorella yliopistokentällä vielä alkuasteillaan ja sen tarttuminen varhaiskasvatuksen perinteeseen, puhumattakaan kulttuuriperinnön tulevaisuuteen liittyvistä aiheista odottaa tulevia tutkijapolvia. Mutta yritämme nähdä tulevaisuuteen.

Niin kuin Sirkka-Liisa Heinonen omassa artikkelissaan kirjoittaa:

”Edessämme on tulevaisuus, jota emme tunne, mutta se muovautuu siitä, mitä nyt osaamme, tiedämme ja miten pitkälle pystymme kuvittelemaan.”

Kuvittelen aineistokokonaisuuden pohjalta tulevaisuuden perspektiiviä ainakin kolmeen suuntaan joista ensimmäinen on kansainvälisyys. Maailma pienenee, se mikä on kaukana on lähellä ja vaatii uutta asennoitumista, kieltä ja tiedon tuottamista: Esimerkkinä tässä julkaisussa vaikkapa paikkaperusteisen eletyn kulttuuriperinnön projektikuvaus. Hanke toteutettiin neljällä eri kulttuurialueella ja luova mediavälitteinen vuorovaikutus oli sen ainesosa ja teki mahdolliseksi vuoropuhelun ja dokumentoinnin. Kansainvälinen kosketus johtaa uuteen ja samalla on vahvistettava kunkin omia juuria. Tutkijoiden terveiset Euroopan kulttuurin ytimistä ovat tärkeä osa tämän julkaisun tavoitetta varhaiskasvatuksen yhteistyöstä perinneaiheeseen paneutuneiden välillä.

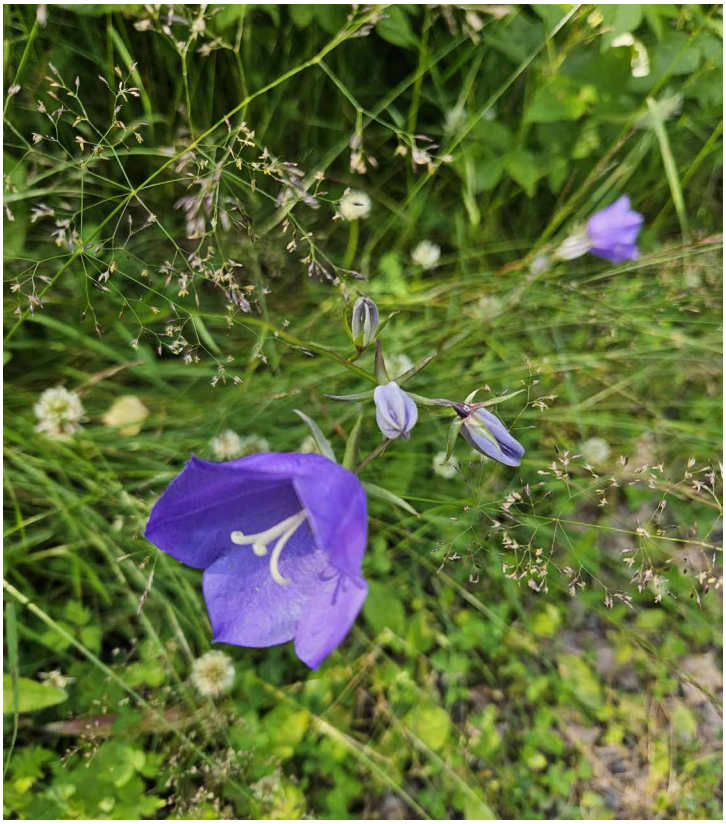
Toisena suuntana on työ perinteestä nousevien opetussuunnitelmien kehittämiseksi ja aiheet, jotka koskevat kieltä kulttuurin kantajana ja taiteen eri aloja fyysisistä henkisiin. Niissä perinne elää ja vaikuttaa välittömästi, niissä lapset ovat toiminnassa, yhteistoiminnassa aikuisten kanssa ja nauttivat elämästä ja niiden kautta kulttuuri kehittyy uusiin suuntiin.

Mutta erityisesti varhaiskasvatuksen perinnettä vie eteenpäin sellainen työ mitä Raumalla tehdään

lasten kanssa puutarhalla. Luonto, vanhasta uusiutuvana ja koko ajan muuttuvana, on meille elinehto, jonka olemme vaarantaneet. Tulevaisuutta rakennetaan puutarhalla käytännön työssä tavoitteena lasten kiinteä luontosuhde, rakkaus luontoon ja halu työskennellä sen hyväksi. Samalla puutarha on ehkä vahvin elävä fröbeliläisen perinteen jatkumo, jonka historiallinen merkitys näkyy Fröbelin laitokselleen antamassa nimessäkin: Kindergarten, lasten puutarha. Meille välittyneessä Fröbel-perinteessä kaikkiin opettajankoulutuksiin liitettiin puutarha. Nyt ainoastaan Raumalla puutarha elää opetuksessa. Sellaisena se on samalla tulevaisuuden itu. Suhteemme luontoon, elinehtoihimme, on muututtava kaikilla tasoilla.

Se edellyttää yhteisiä toimia, on opittava löytämään toinen toisemme, yhdistämään voimamme, etsimään tavoitteet ja keinot, jotka rakentavat elämän edellytykset meille kaikille.

Rakkaudesta aiheeseen, on syntynyt myös tämä julkaisu jonka Turun yliopiston Rauman normaalikoulun ystävällinen tuki Teille avaa.



KIRJOITTAJAT

Aerila Juli-Anna, KT, dosentti, yliopistonlehtori, Opettajankoutuslaitos, Turun yliopisto

Ahonen Elisa, Tanssinopettaja (AMK), sosionomi (varhaiskasvatus), Tanssikoulu: TanssinTahti in numerous national and international research projects. www.tanssintahti.com

Alatörmänen Elina, Luovan alan yrittäjä Tunturi-Lapissa, Soiden Elina Alatörmänen, Kittilän kunta, Kulttuurikattila, laulaja, lauluntekijä, esiintyjä mm. Rallagroup. 1-årig studium i kulturarbeid, Norja, sosionomi amk, sosiaalipedagogi, lasten ja nuorten mielenterveystyö, musiikkituotannon ammattitutkinto, lauluntekijä, Tornio

Chistolini Sandra, PhD, professor, Rome, university 3. Italy

Gillberg Susanna, KM, väitöskirjatutkija (Helsingin yliopisto), kokoelma-amanuenssi, Lastentarhamuseo, Helsinki

Gonçalves, Susana, PhD. in Psychology, professor, Polytechnic University of Coimbra/ School of Education, Portugal

Harju-Luukkainen Heidi, KT, dosentti, professori, varajohtaja, Chydenius-instituutti, Jyväskylän yliopisto

Heinonen, Sirkka-Liisa, FT, FM, Äidinkielen lehtori, Tampereen yliopisto

Hegstrup Søren, PhD., Private Associated Researcher, Slagelse, Denmark

Helenius Aili, YT, doktor, paed., varhaiskasvatuksen professori (emerita), Turun yliopisto

Ihantola Maija, Järjestöpäällikkö, Suomen Luonto- ja ympäristökoulujen Liitto, Helsinki

Ikäheimo Roosa-Johanna, Tanssitaiteenmaisteri (Tam), varhaiskasvatuksen opettaja (sosionomi AMK)

Jerkku Kaija, KL, varhaiskasvatuksen lehtori Tampereen yliopisto, Tampereen Fröbel-seuran perustajajäsen, Lempäälä

Järnefelt Heljä, Perusopetuksen käsityön, ammatillisten koulutuksen kulttuurialojen sekä kulttuuriperintökasvatuksen erityisasiantuntija opetushallituksessa Helsinki, yhdistysaktiivi (puheenjohtajuus kotiseutuyhdistyksessä, Karjalohta)

Kaarlela, Eija, Teatteri-ilmaisunohjaaja (amk), varhaiskasvatuksen sosionomi, lastenkulttuurin koordinaattori ja taidekasvattaja, Lastenkulttuurikeskus

Lykky, Ylivieska

Kettu Paula, Tanssinopettaja YAMK, taidekasvattaja, Lastenkulttuurikeskus Lykky, Lykkyä Pohjois-Pohjanmaalle hanke, Kaustinen

Kocevska Ivana, MA in Cultural Policy and Management) is a cultural heritage consultant working at KulturAll, Serbia and Decentrala, North Macedonia. In the CREATECH project, she was responsible for research design, data collection instruments and data analysisthe CREATECH project

Kontturi-Paasikko Liisa, Tanssinopettaja (YAMK), lastentarhanopettaja, tanssikouluyrittäjä, tanssinopettajien ja -ohjaajien kouluttaja, www.tanssintahti.com, Sastamala

Korhonen Riitta, KT, FM (etnomusikologia) (LTO, PO, EO, AO) yliopistonlehtori, Turun yliopisto, Avoin yliopisto

Kortelahti Marketta, Rauman seminaarin puutarhuri, Opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto

Lepola Janne, KT, dosentti, professori, Opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto

Marjanen Päivi, KT, dosentti, koulutusjohtaja, Helia - ammattikorkeakoulu, Helsinki

Marsio Leena, Musiikin maisteri / Arts management, aineettoman kulttuuriperinteen asiantuntija, Museovirasto, koordinoi Unescon aineettoman kulttuuriperinnön sopimusta sekä Euroopan kulttuuriperintötunnusta, Helsinki

Metsärinne Mika, KT, dosentti, yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto

Mäkinen Riikka, KM, Varhaiskasvatuksen opettaja, Kuvataiteilija (AMK), Päiväkodin johtaja, Helsingin kaupunki. Vy Inari-Jousi-Kuovi

Navarro Andonegui Mariola, (PhD in Arts Education, MA in Art History) is a heritage education specialist and works as a project manager at the Fundación San Millán de la Cogolla (San Millán de la Cogolla, Spain). She was the local coordinator in Spain and a researcher in the CREATECH project.

Nevalainen Satu, KM, LTO, Kehittämispäällikkö, Kasvatusalan ohjaus- ja asiantuntijatehtävät Tampereen Fröbel-seuran perustajäsen

Niinistö Eeva-Maija, KM, LO, LTO, luokanlehtori, Rauman normaalikoulu, Turun yliopisto

Nikolic Aleksandra, (PhD in History and Philosophy of Science and Technology, MA in Heritage Studies) is a qualified adult learning educator and works as a heritage education specialist at KulturAll, Serbia. She was the

local coordinator in Serbia and a learning model developer in the CREATE-CH project

Nurmi Kati (PhD in Irish Studies, MA in History) is a qualified special education teacher and works as a project manager at the Association of Cultural Heritage Education in Finland (Helsinki, Finland). She was the project coordinator and a DD Nurmi, Kati, KT, Hankepäällikkö, Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen Seura ry., the CREATECH project

Parikka-Nihti Mari, KM, VO, AmO, erityisasiantuntija, lasten ulkoilu, Suomen Latu ry.

Pica Valeria, (PhD in Museology, MA in Cultural Studies) is a senior researcher at the BACH Center, Univeristy d'Annunzio Chieti-Pescara, Chieti, Italy. She was the local coordinator in Italy and a researcher in the CREATECH project.

Raitanen Marika, KM, VO, Vasu-koordinaattori, Tampereen kaupunki

Rauhala Riikka, Kittilän kunta, Kulttuurikattila, koulutustyö. Museologian perusopinnot käynnissä, Sosiaalialan koulutusohjelma, varhaiskasvatuksen opettaja (OAMK). Musiikkikasvatuksen erikoistumisopinnot, Yhteisömuusikko. Kouluttajakoulutus, European Mentorship Programmen, Musiikkiterapian perusopinnot

Rone Sandra, Dr. in pedagogical sciences and a senior researcher, the Institute of Digital Humanities at Riga Technical University, Latvia, Senior Project Manager at the International Cooperation Department of Riga Technical University International Project Unit as, at the European University of Technology (EUT+ WP 2.1 LIASION-Equality, Diversity, Inclusiveness)

Sillanpää Taina, KT, museonjohtaja, Lastentarhamuseo, Helsinki

Siltanen Anna Kaisa, KM, erityisluokanopettaja, koulutussuunnittelija, Linnasmäen Opisto, Turku

Ståhlberg, Juha, Johtava rehtori, Rauman normaalikoulu, Turun yliopisto

Tahvanainen Ilkka, KM, Varhaiskasvatuksen asiantuntija, Kirkkohallitus, Helsinki

Tyrer Maria, KM, Väitöskirjatutkija, Opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto

Uusoksa Julia (MA in History, MEd in General and Adult Pedagogy) works as a specialist at the Association of Cultural Heritage Education in Finland (Helsinki, Finland). In the CREATECH project, she developed learning activities and teacher training, led the Finnish kindergarten pilots and conducted research

Vidnere Mara Dr. Habil. psych., Dr.oec.prof., a Latvian psychologist, researcher, and author, Professor, Dr. habil. psych., Dr. oec. Her academic

and research career spans almost five decades and combines psychology, education, and the study of human development, the University of Latvia and later as Professor and Senior Researcher at the Riga Teacher Training and Educational Management Academy, Riga, Latvia

Visuri Fredrika, FM, KM, Kulttuurituottaja (AMK), museolehtori, Lastentarhamuseo, Helsinki