

# **TARINOITA SALAISESTA PUUTARHASTA**

Lasten osallisuus yhteisötaideprojektissa

**Mervi Manninen**

Pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

Varhaiskasvatus

Syksy 2008

## TIIVISTELMÄ

**Manninen, Mervi. 2008. Tarinoita Salaisesta puutarhasta. Lasten osallisuus yhteisötaideprojektissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Varhaiskasvatus. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 89 sivua.**

Tässä tutkimuksessa on otettu selvää siitä, millainen lasten taidekasvatusmenetelmä yhteisötaideprojekti on. Lisäksi on tutkittu lapsen osallisuutta yhteisötaideprojektissa. Tutkimus on laadullinen tutkimus, pääosin etnografinen, johon on yhdistetty soveltuvin osin toimintatutkimusta. Aineistonkeruumenetelminä olivat videointi ja tutkimuspäiväkirja.

Taidekasvatus alle kouluikäisellä tarkoittaa elämistä, kokemista ja luovaa olemista ja leikkiä. Taidekasvatusta tulisi yhdistää enemmän leikkiin ja kytkeä enemmän lasten arkielämään, ja lapset saisivat ratkoa taiteen avulla oikeita, omaan elämäänsä kuuluvia ongelmia sekä harjaannuttaa sosiaalisia ja tunne-elämän taitoja. Tässä tutkimuksessa yhteisötaidetta tutkitaan eräänä mahdollisena väylänä tämän toteuttamiseen. Yhteisötaide on aktivistista taidetta, jossa sekoitetaan tyylejä, ja taidetta tuottaa yhteisöammattitaiteilijan avustamana. Lapset ovat päässeet yhteisötaiteeseen mukaan vasta aivan viime vuosina.

Tässä tutkimuksessa toimijuus on rinnastettu osallisuuteen. Lisäksi toimijuuden ja osallisuuden käsitteisiin liittyvät käsitteet tila, paikka ja aika. Osallisuuden osa-alueina tässä tutkimuksessa käsitellään osallistumista, aloitteentekemistä, kuulluksi tuleamista ja valtaa. Käsitteiden määritelmät on poimittu useista eri tutkimuksista eri tieteenalojen piiristä. Tutkimuksen tuloksissa osallisuus on käsitelty edellä mainittujen osa-alueiden kautta.

Osallistumisen pääasialliset syyt ovat tekemisen kiinnostavuus ja sen mielekkyys itselle. Osallistumattomuus taas johtuu kiinnostuksen tai jaksamisen puutteesta, siitä että halutaan pitää asia omana tietona tai suomen kielen osaamisen puutteesta.

Aloitteita tehdään aikuisen kysymyksestä tai spontaanisti. Näitä ehdotuksia joko jatketaan tai aloitteeseen ei tartuta, koska sitä ei huomata, sen potentiaalia ei oteta huomioon tai resurssit eivät riitä aloitteen jatkamiseen.

Lapsen kuunteleminen on keskustelun lisäksi myös taiteen keinoin tuotettujen ideoiden kuuntelemista. Ideat liittyvät joko projektin toteuttamiseen tai taiteeseen itseensä. Vuorovaikutuksen tapa voi olla sekä dialoginen keskustelutyylillä että kolmivaiheinen puhetyyli. Ammattikasvattajan koulutuksen saaneen ja ilman koulutusta päiväkotiin tulleen ohjaajan keskustelutyylit eroavat toisistaan. Aikuiset käyttävät enemmän puheenvuoroja, ne ovat pidempiä, ja lasten puheenvuoroja käyttävät aina tietyt lapset.

Valtaa aikuiset käyttävät sekä projektin itsensä suhteen että taiteellisen toiminnan suhteen. Projektin suhteen käytetään päätösvaltaa, toisaalta aikuisen valta-asema näkyy myös järjestyksen pitämisessä. Taiteilijoilla järjestyksen käsitys on erilainen kuin päiväkodin henkilökunnalla. Lapset asettavat joissakin kohdin aikuisen vallan kyseenalaiseksi. Hienovaraista kritiikkiä, taiteen tai huumorin keinoin aikuisen vallan kommentointia ei projektin aikana tullut ilmi.

Keskeiset käsitteet: Yhteisötaide, ympäristötaide, lapset, taidekasvatus, osallisuus, toimijuus, tila, paikka.

# SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	2
JOHDANTO.....	5
1 YHTEISÖ- JA YMPÄRISTÖTAIDE.....	7
1.1 Missä?.....	7
1.2 Mitä?.....	8
1.3 Miten?.....	13
1.4 Kenen kanssa?.....	15
2 LASTEN TAIDEKASVATUS.....	17
2.1 Taiteen filosofiasta yhteisötaideprojektiin.....	17
2.2 Taide leikkinä ja elämänä.....	19
3 TILA JA PAIKKA.....	22
3.1 Lapselle merkityt tilat.....	22
3.2 Tilasta paikkaan.....	27
4 LAPSEN OSALLISUUS.....	29
4.1 Toimijuus.....	31
4.2 Osallisuus.....	34
4.2.1 Osallistuminen ja osallistumattomuus.....	37
4.2.2 Aloitteentekomahdollisuus ja kuulluksi tuleminen.....	39
4.2.3 Vallankäyttö.....	43
5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....	47
5.1 Tutkimusongelmat.....	47
5.2 Tutkimusote.....	48
5.3 Aineistonkeruumenetelmät.....	50
5.4 Aineiston analyysi.....	52
5.5 Luotettavuus.....	55
5.6 Tutkijan rooli.....	57
6 LASTEN OSALLISUUS SALAISESSA PUUTARHASSA.....	61
6.1 Punainen lanka Salaisessa puutarhassa.....	61
6.2 Osallistumisesta ja osallistumattomuudesta.....	62
6.3 Aloitteentekomahdollisuudesta.....	65
6.4 Kuulluksi tulemisesta.....	71
6.5 Vallankäytöstä.....	75
6.6 Osallisuus tiivistettynä.....	79
7 POHDINTA.....	81
7.1 Projektin ansiot ja kehittäminen.....	81
7.2 Tutkimuksen ansiot ja kehittäminen.....	83
7.3 Projektin syvin merkitys syntyy jokaiselle osallistujalle itselleen.....	85
LÄHTEET.....	86

## JOHDANTO

Taidekasvatus on perinteisesti ollut aikuislähtöistä. Halusin tutkia voisiko taidekasvatuksen työtapoja muuttaa lapsilähtöisemmiksi ja onnistuisiko tämä yhteisötaiteen keinoin. Tutkimuksessani halusin ottaa selville, onko yhteisötaideprojekti lasten osallisuutta tukeva taidekasvatusmenetelmä.

Taidekasvatus on ollut kiinnostuksen kohteeni jo opintojeni alusta lähtien ja taide on ollut minulle läheistä lapsuudesta saakka. Tutustuttuani lapsuudentutkimuksen sosiologiseen näkökulmaan ja saatuani enemmän tietoa lastenkulttuurista, aloin kiinnostua siitä kuinka lapsi voisi näkyä yhteiskunnassamme omalla tavallaan ja kuinka lapsi voisi osallistua ja saada omaa tilaa aikuisvaltaisessa ympäristössämme.

Kuultuani Ritva Harlen esittelyjä omista yhteisötaideprojekteistaan kiinnostuin yhteisötaiteesta yksilön vaikuttamisen välineenä. Mietin, olisiko tässä keino saada lapsen ääni kuuluviin ja antaa lapselle omaa tilaa, jonka hän voi kokea omakseen. Joitakin yhteisötaideprojekteja on lasten kanssa tehty. Näitä ei kuitenkaan ole tutkittu työtapoina lasten osallisuuden kannalta, vaikka juuri yhteisötaiteen kerrotaan olevan yhteisöä osallistava toimintamuoto.

Mielestäni taidekasvatuksella on vielä monia suuntia, joihin se voi laajeta. Kaikkia mahdollisuuksia ei ole vielä löydettykään. Toivon, että tutkimukseni antaa uusia näkökulmia taiteen käyttöön päiväkodin oppimistilanteissa ja antaa virikkeitä keksimään, mitä kaikkea taide voi antaa lapsen kasvulle, kasvatukselle ja kasvattajalle.

Tässä tutkimuksessa kuvataan erään yhteisö- ja ympäristötaideprojektin kulku. Projekti kantaa nimeä Salainen puutarha, ja se toteutettiin yhteistyössä erään jyvaskyläläisen päiväkodin ja Jyvaskylän lastenkulttuurikeskus Kulttuuriantan kanssa, joka on osa Suomen lasten ja nuorten kulttuuriverkostoa Taikalamppua. Kulttuuriantta järjesti projektiin taiteilijat ja huolehti palkkauksesta sekä otti yhteyttä päiväkoteihin. Minä olin mukana projektissa tutkijana sekä suunnittelemassa projektin toteutusta tutkimukseni näkökulmasta. Taiteilijat ohjasivat taiteellisen työn, päiväkodin henkilökunta oli myös mukana ohjaamassa ja tekemässä. Kuvataiteilija Pertti oli mukana lähes jokaisella

kerralla, ja ohjasi projektia kohti lopullista taideteosta. Mukana olivat myös tanssija Elina W. ja musiikkileikkikoulunopettaja Piia muutamilla kerroilla. Tavoitteena oli, etteivät yksittäiset kerrat jäisi lasten mieliin yksittäisinä, vaan että kaikki taidemuodot kietoutuisivat yhteen ja antaisivat osansa lopullisen työn suunnitteluun ja toteutukseen.

Tutkimus, jota aloitat nyt lukemaan, tulee olemaan erilainen kuin useat lukemasi tutkimukset. Tässä Salainen puutarha on osa sekä teoriaa että tuloksia. Tarina taidekasvatusprojektin etenemisestä kulkee kursiivilla kirjoitettuna läpi tutkimusraportin teoriaosion ja limittyy teoreettisen tekstin kanssa. Tällä pyrin kertomaan mitä päiväkodissa on konkreettisesti tehty ja osoittamaan tarinan yhtymäkohtia teoriaan. Toisaalta tarina taas on tulos itsessään, se on kuvaus eräästä projektista alusta loppuun. Tällä tarinalla vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni: Millainen yhteisötaideprojekti on lasten taidekasvatusmenetelmänä?

Tulososio luvussa 6 käsittelee lapsen osallisuutta Salainen puutarha-projektin aikana. Osallisuus tarkoittaa tässä tutkimuksessa mahdollisuutta osallistua tai olla osallistumatta, kuulluksi tulemista, aloitteentekomahdollisuutta ja vallankäyttöä. Näiden käsitteiden avulla videoimalla kerättyä aineistoa on analysoitu, ja näillä käsitteillä lapsen osallisuutta on pyritty projektissa kuvaamaan.

# **1 YHTEISÖ- JA YMPÄRISTÖTAIDE**

## **luku, jossa kerrotaan missä, mitä, miten ja kenen kanssa ollaan Salaisessa Puutarhassa**

### **1.1 Missä?**

*On sateinen, syksyinen aamu, kun saavun ensimmäistä kertaa päiväkodin pihaan. Piha on suuri, puoliksi asfaltoitu, puoliksi nurmikko ja hiekkaa. Aidan lähellä näen pienen metsikön, jossa on suuria kiviä. Yhdessä nurkassa kasvaa suuri kuusi. Päiväkotiin sisään astuessani huomasin ensimmäiseksi sisäpihan, jota reunustavat ikkunat jokaisesta suunnasta. Päiväkoti on siis ikään kuin rengas, joka kiertää pientä suorakaiteen muotoista sisäpihaa. Sisäpiha on laatoitettu puisilla laatoilla, ja keskellä pihaa seisoo huvimaja. Toisella reunalla on muutama puutarhapöytä, joissa saattaa lämpiminä kesäpäivinä syödä lounasta tai välipalaa. Tämä sisäpiha on paikka, jonka kuvataiteilijamme Perttikin oli ensiksi nähnyt, ja sinne tultaisiin toteuttamaan tämän vuoden aikana lasten kanssa ympäristötaideteos. Teoksen toteuttaisimme yhteisötaiteen keinoin.*

## 1.2 Mitä?

Yhteisötaiteella ja ympäristötaiteella on yhteisiä piirteitä, jotka voivat osaksi johtua yhteisistä lähtökohdista. Molemmat ovat syntyneet avantgardistisen suuntauksen vastavoimaksi. Avantgardistit eli ”taiteen henkiset etujoukot” tavoittelivat modernilla aikakaudella taiteen autonomisuutta ja ”puhtautta”, mutta postmodernilla aikakaudella siirryttiin sekoittamaan tyylejä, tapoja, menetelmiä, eikä taide enää pysy vain kankaalla, videolla tai ääninauhalla, vaan ulottuu tavalliseen arkielämään. Taide on hypännyt taidemuseoista takaisin ns. tavallisen kansan pariin. Ajatukset taiteilijasta, taideteoksesta ja yleisöstä ovat muuttuneet. Näiden keskinäiset suhteet tulevat uudelleenarvioitaviksi sekä ympäristö- että yhteisötaiteessa. (Kantonen 2005, 49; Sederholm 1998, 242–246.)

*Aurinko läikähteli puiden latvoissa, mutta harmaat pilvet muistuttivat siitä, että sataa saattoi milloin vain. Olimme varustautuneet siihen, eikä pieni sade saisi suunnitelmiamme kaadettua. Saavui Piian, Pertin ja Elinan kanssa päiväkotiin, ja tänään 30.8.2007 oli tarkoitus käynnistää projekti koko päiväkodin voimin ja kaikki lapset saisivat osallistua.*

*Tänään oli luvassa monenlaista toimintaa, ja Piia varustautui siihen ottaen mukaan sangon, sahan ja oksasakset. Pihalla kaikkien näiden kanssa kulkiessaan hän tunsu itsensä melkoiseksi remonttireiskaksi, ja lapset kyselivätkin häneltä, onko hän Puuha-Pete. ”Ei”, Piia vastasi, ”mä oon Puuha-Piia. Ja toi on Puuha-Perti.”*

Ympäristötaide ja yhteisötaide voidaan liittää osaksi nykytaidetta, käsitetaidetta, julkista taidetta, poliittista tai aktivistista taidetta. Ympäristö- ja yhteisötaiteessa yhdistellään eri taiteen elementtejä, eikä siitä voida erottaa yhtä taidesuuntausta. Nykytaide ei mahdu enää pelkkään kuvaan, musiikkikappaleeseen tai vaikkapa lausuttuun runoon, sen on varmasti jokainen taidetta jollakin tavalla seurannut huomannut. Tätä piirrettä voi pitää merkkinä laajemmasta kehityksestä, kuvataiteen teoksen muuttumisesta taidekuvista todellisuussuhteen ilmaukseksi. Kun teos on todellisuussuhteen ilmaisu, ei enää tarvitse rajoittua perinteisiin lajityyppeihin. Kaikki välineet ovat mahdollisia. (Karttunen 2005, 25.) Taiteen tekemisen välineiksi kelpaavat siis jopa sangot, sahat ja oksasakset.

Yhteisötaiteella on monia nimityksiä. Suomessa yhteisötaidetta kutsutaan myös uudeksi julkiseksi taiteeksi, poliittiseksi taiteeksi, sosiaaliseksi taiteeksi, sosiaalisesti sitoutuneeksi taiteeksi tai aktivistitaiteeksi. Siitä on käytetty myös nimiä paikkasidonnainen taide ja littoraalinen taide. (Kanttonen 2005, 51-54.)

Englanninkielisessä kirjallisuudessa nimityksiä on vieläkin enemmän; käytössä ovat esimerkiksi community art, New Genre public art, socially engaged art, public engaged art, littoral art, activist art, dialogical art sekä conversational art.

Sederholm määrittelee nykytaidetta koskevan kirjansa sanastossa yhteisötaiteen seuraavasti:

”Yhteisötaidetta ei voi määritellä ilmaisutavan mukaan. Olennaisinta on taiteen tai taiteilijan oleminen yhteisön keskellä. Yhteisö osallistuu tekemiseen tai teokseen. Kommunikaatio on tärkeää. Yhteisö voi olla muodostunut eri tavoilla. Sen voivat muodostaa nuoriso, vanhukset, tietyn koulun oppilaat, lähiön asukkaat tai maahanmuuttajat. Usein yhteisötaide on aktivistista. Silloin taiteen avulla pyritään luomaan muutos esim. yhteisön elinoloihin tai elämän laatuun.” (Sederholm 2000, 192)

Taideteoksesta tulee yhdessä eletty tapahtuma. Yhteistyön tekemisen paikka on usein perinteisesti taiteelle rajattujen tilojen ulkopuolella julkisissa tai puolijulkisissa tiloissa (Kanttonen 2005, 50). Taiteen ei tarvitse rajoittua ”valkoiseen kuutioon” kuten Mika Hannula taidemuseota kutsuu, vaan se voi tapahtua missä tahansa. Lähiöissä, ostoskeskuksissa ja kaupunkien kaduilla tehdään yhä enemmän taidetta, ja siihen saavat osallistua yhä enenevässä määrin tavalliset ihmiset. Projektissamme yhteisö tarkoittaa päiväkotiryhmän lapsia, ja taiteen tekemisen paikka on päiväkotia, sen piha ja lähiympäristö, kuten vieressä kulkeva pururata ja sen takana sijaitseva metsä.

*Aloitamme ulkona alkuleikillä. Puuha-Piia ohjaa Sain siemenen -leikin. Ensin se tehtiin harjoituksen vuoksi normaalisti, jonka jälkeen hän ehdotti että tekisimme iloisesti, pienesti ja karjuen. Sitten lapset saivat ehdottaa tapoja. Ensimmäisenä ehdotuksena eräs lapsista huudahtaa: ”Apina!”, ja Piia leikittää lapsia apinallisesti. Tämän jälkeen lasten ehdotuksina ovat norsu ja pöllö, jolloin leikki leikittiin norsuna ja pöllönä. Ehdotuksia monista eläimistä sateli edelleen, mutta jotta pääsisimme retkelle, Piia ehdotti että tehdään niitä sitten myöhemmin.*

*Lähdimme isompien ja Puuha-Pertin kanssa retkelle lähimetsään. Kuljimme pienen lenkin lasten kanssa ja saavuimme ison risukan luo. Pertti auttoi kasasta isoja oksia,*



*jotka lapset saivat pareittain kantaa sisään. Oksat tuotiin jumppasaliin, jossa lapset saivat pareittain työstää omaa oksaansa. Pertti jakoi lapsille tiiliä, joissa oli reikiä, oksaa vuoltiin ohuemmaksi, jotta sen voisi pystyttää tiilen reikään. Tässä syntyi melkoinen säpinä, onneksi aikuisia oli riittävästi vuolemassa ja puukkojakin useampi! Kun oksat oli saatu pystyyn metsäksi, ne koristeltiin kangasnauhoin ja paperisuikalein. Kun oksat olivat valmiit, istuuduimme kaikki lattialle, ja valot sammutettiin. Pertti laittoi jalkalampun eteen eri värisiä värikalvoja, jolloin huoneen tunnelma muuttui. Lasten kanssa keskusteltiin siitä, miltä minkäkin värinen valo näyttää. Hauskaa oli, kun lapset innostuivat valoista todella paljon, ja huusivat kuorossa ”VAU” joka kerta kun väri muuttui. Valoissa ja varjoissa tehtiin myös ääniä, jotka lapset saivat päättää. Kuului pöllön huhuiluja, suden ulvontaa, koiran haukuntaa, sammakon kurnutusta ja loikintaa, gorillan karjuntaa ja kissan nau'untaa, jotkut innostuivat esittämään gorillan liikehdintääkin. Tässä hetkessä mukana oli kokonaisvaltaisuus; liike, ääni ja visuaaliset elementit. Huoneessa oli todellakin jännittävä, metsämäinen tunnelma, jota ei olisi saavutettu valojen ollessa päällä.*

Yhteisötaiteen ja ympäristötaiteen käsitteet sisältävät laajasti eri taiteiden alueet. Ympäristötaiteen piiriin voidaan lukea myös rakennustaiteelliset ratkaisut, teiden linjaukset ympäristökäsittelyineen ja yleensäkin ympäristömme visuaalinen kokonaisuus. Ympäristötaiteen otsakkeen alle mahtuu toisistaan voimakkaastikin poikkeavia ja monimuotoisia ratkaisuja erilaisin esteettisin ja yhteiskunnallisin painotuksin. (Hakuri 2003, 1.) Eri taiteet limittyvät ja lomittuvat toisiinsa kuten toiminnassammekin tapahtuu; äänellinen, kehollinen ja visuaalinen taide yhdistyvät ja tuottavat omanlaistaan taidetta. Kaikki tämänkaltainen toiminta sopii yhteisötaiteen nimikkeeseen alle.

*Tämän jälkeen noin puolet porukasta lähti omaan päiväkotiryhmäänsä, jolloin keräännymme pienemmän porukan kanssa yhteen nurkkaan katsomaan puiden seinään heittämiä varjoja. Huomasimme, että kun lamppua liikuttaa, varjotkin liikkuvat! Pienemmät, jotka olivat olleet Piian kanssa musiikin maailmassa viereisessä huoneessa, saapuivat esittämään omatekoisilla soittimilla äänimaisemaa Piian lausumalle runolle. Soittimet oli koottu pahviputkista, purkeista ja pihalta kerätyistä luonnonmateriaaleista, ja niistä löytyi ääniä heilemmästä kilinästä kovaan paukkeeseen. Isommat taputtivat*

*esitykselle ja yleisön joukosta kuului muutamaankin kertaan ”Hieno esitys!”. Isommat pääsivät tämän jälkeen kokeilemaan soittimia. Taiteilijat keskustelivat lasten kanssa heidän tekemästään taiteesta, ja lapsille annettiin aikaa tutustua ja katsella ympärilleen. Kaikki eivät ihan malttaneet katsella rauhassa, vaan olisivat jo halunneet leikkimään, mutta tärkeintä oli että oli annettu mahdollisuus siihen. Lopuksi otettiin vielä kaikki eläinten äänet uudelleen ja lapset saivat ehdottaa uusia ääniä, ja pienetkin pääsivät näin osallistumaan.*

Ulla Karttusen (2006) mielestä yhteisötaidetta pidetään marginaalisena taiteen alueena. Yhteisötaiteessa ihmiset pyrkivät toteuttamaan jonkin konkreettisen ympäristöä koskevan hankkeen. Projektit voivat koskea esimerkiksi kunnostettavia ympäristöjä tai sosiaalisia toimintoja. Ajatuksena on päästä asukkaiden omaehtoiseen toimintaan ja keskusteluun, jolla on myös jatkumisen mahdollisuuksia. Yhteisötaiteen esikuva on Karttusen mielestä taiteen tuottamisen lisäksi sovellettavissa laajemmin koko yhteisön ja yhteiskunnan kehittämiseen.

Yhteisötaidetta on kritisoitu siitä, että se hipoo jo sosiaalityön rajoja. Työskenteleminen alkoholisoituneiden, opiskelusta syrjäytyneiden, maahanmuuttajien sekä muiden sosiaalisesti haasteellisten ryhmien kanssa on saanut monet perinteisen taidemaailman kannattajat ihmettelemään, onko yhteisötaide enää ollenkaan taidetta.

Helsinkiläinen taidefilosofi Max Ryyänen sen sijaan on sanonut, että yhteisötaide olisi nykytaiteen populistisin muoto: se on kosiskelevaa, turvallista ja kaikkien hyväksymää. Kahvin tarjoileminen lähiöissä tai ihmisten jututtaminen uusmediassa on hänen mielestään ”aikamme peruskauraa”, sitä tehdään, se palkitsee tekijöitä, se ei loukkaa tai ärsytä ketään ja se saa vain myönteistä huomiota. Hänen mukaansa myös nykyisin taiteeseen liitetyt teoreettiset käsitteet kuten ”prosessi”, taiteen tekeminen ”tutkimisena” tai rajojen ylittäminen ja pyrkimys ihmisten ”herättämiseen” ovat nyt suosittuja, hyväksytyjä ja siksi myös populistisia. Hän ei kuitenkaan ole pelkästään kritisoimassa, vaan toteaa lopuksi: ”Eihän populismissa itsessään mitään vikaa ole.” (Ryyänen 2006, 11.) Taiteen tekeminen tutkimisena, varsinkin oman ympäristönsä ja itsensä havainnoimisena on projektissamme hyvin pitkälti läsnä. Se toteutuu lähiympäristöön tehtyjen retkien, oman kehon hahmottamisen ja oman päiväkotiympäristöön huomion kiinnittämisen muodossa.

*Iltapäivällä teimme retken läheiselle kalliolle pienemmän porukan kanssa. Mukana olivat Iida, Viivi, Isabella, Ville ja Arttu. Piia veti saman alkuleikin, jossa lapset pääsivät tekemään aamulla ehdottamiaan eläimiä, ja näin Piia piti lupauksensa. Lapset saivat ehdottaa myös lisää tapoja, jotka nämäkin olivat eläimiä. Piia eläytyi täysillä jokaiseen hetkeen ja otti lasten ehdotukset huomioon, vaikka ne kuinka hulluilta tuntuivatkin. Pertti jakoi tämän jälkeen lapsille lyijykynät, paperia ja luonnostelualustan, ja lapsille opetettiin piirtäjän kynäote. Sen jälkeen lapset saivat luonnostella paperille ”suttutyylillä” luonnonmuotoja. Kuvat esittivät oksia, sammalta, puita ja kiviä joita he näkivät lähellään. Tämän jälkeen aikuiset keräsivät välineet ja työt ja siirryimme sisään.*

Ympäristötaide on yhteyksissä käsitetaiteen esittämään kritiikkiin kaupallista taidemaailmaa kohtaan (Sederholm 2000, 110). Kuten yhteisötaiteessa, ympäristötaiteellakin pyritään vaikuttamaan, joka tekee siitä aktivistista taidetta. Ihmisen ja luonnon suhde on tärkeä asia, jota ympäristötaiteella pyritään tukemaan, herättämällä ihmiset ajattelemaan ympäristöään. Ympäristötaide voi houkutella ajattelemaan, että lähes mikä tahansa ympäristössä ansaitsee yhtä tarkan ja perusteellisen tarkastelun kuin taideteos (Naukkarinen 2002, 54). Bulgarialaissyntyinen taiteilija Christo paketoi Berliinin valtiopäivätalon, joka ehkä herätti ihmiset ajattelemaan, millainen ympäristö olisi ilman tätä taloa. Toiset ehkä jäivät muistelemaan, miltä tämä talo näyttikään, osa saattoi ihastella valon heijastumista paketointiin käytettyyn materiaaliin. Taide riippuu siitä, kuka sitä katsoo ja millä mielellä. Ei välttämättä halutakaan saada kaikkia ajattelemaan, vaan olennaista voi olla vain se, että jättää jäljen ympäristöön (Sederholm 2000, 110).

*Kaikki kokoontuivat työtilaan, siihen samaan jumppasaliin jonne aamulla oli rakennettu metsä. Muutamia uusia lapsia liittyi mukaan porukkaan. Keskusteltiin, mitä ääniä metsässä voi kuulua ja tehtiin niitä itse. Muutama poika löysi majan parin puun alta ja he majoittuivat sinne keskustelun ajaksi. Sitten osa lapsista siirtyi Piiän mukana tekemään ääniä luonnon materiaaleilla ja metsäretkelle osallistuneet jäivät Pertin kanssa maalaamaan. Kun paperilla ei ollut enää valkoisia kohtia ja kun vaaleampien värienkin päälle oli jo saatu maalattua paljon tummaa, käärittiin muovia enemmän pois ja aloitettiin työskentely öljyliiduilla.*

*Piia tuli takaisin maalaustilaan, ja työskentelijöitä vaihdettiin. Piian mukana aiemmin olleet lapset jäivät jatkamaan liiduilla työskentelyä ja maalanneet lapset lähtevät ääniä tekemään. Ensin muisteltiin, mitä ääniä metsässä kuului. Sitten otettiin materiaaleja esiin, joita on tuotu aiemmin luonnosta. Piia kertoi ja demonstroi mitä mistäkin voi kuulua, esimerkiksi siitä kun käpy tippuu tai oksa kopsahtaa puuhun. Sen jälkeen lapset pääsivät kokeilemaan materiaaleja ja tekemään niillä ääniä. Jokainen valitsi soittimen, joka kuvasti hänen tekemänsä maalausta, ja soitti siitä maalauksesta lähtevää ääntä. Mietittiin yhdessä, mistä lähtee iso ääni, mistä pieni ääni. Soitettiin vuorotellen ja aaltona. Välillä lapset saivat vaihtaa soitinta. Kun lapset olivat lähteneet, ripustimme vielä maalaukset seinälle ja siivoilimme tilaa. Sovimme johtajan kanssa, että lapset pääsevät vielä seuraavana päivänä vierailemaan siellä ja katsomaan, mitä he ovat saaneet aikaiseksi.*

### **1.3 Miten?**

Yhteisötaideprosessi etenee tiettyjen vaiheiden kautta, ja sen onnistumiselle on tietyt vaatimuksensa. Lowe on kuvaillut nämä tutkimuksessaan *The Art of Community Transformation* (2001, 459 – 471). Hänen mukaansa yhteisötaidetyöskentely on tehokasta, jos ryhmässä on pysyvä määrä osanottajia, ja jonkin tasoista yhteisöllistä johtajuutta sitoutuneena yhteistyöhön koko projektin ajaksi.

Ihmisten suostuttua yhteistyöhön yhteisötaide vaatii aikaa osallistua, jotta siitä rakentuisi prosessi. Ideaalinen aika prosessin kestolle Lowen mukaan olisi vähintään kaksi kuukautta. Keskeiset elementit menestyvään projektiin näyttäisivät vaativan niin sanotun rituaalisen kehyksen. Rituaaliseen kehykseen kuuluu kolme osaa: ensimmäiseksi täytyy luoda yleinen positiivinen tunnelma. Toiseksi ryhmän ihmiset kokoontuvat yhteen, jolloin luova ja yhteisöllisyyttä synnyttävä prosessi alkaa rakentua vuorovaikutuksessa ryhmän kesken. Viimeiseksi prosessissa täytyy olla yhteinen tavoite, joka on taiteellinen tuotos ja yhteisöllisyyden rakentaminen. Lisäksi taiteilijan rooli asiantuntijana on tärkeä. (Lowe 2001, 460.)

*Näiden kahden session välissä ehdimme kokousta ryhmän aikuisten kanssa. Laadimme aikataulun, jonka puitteissa toteutamme projektia eteenpäin. Lisäksi puhuimme siitä,*

*kuinka projekti aiotaan toteuttaa. Halusimme tarjota lapsille visuaalisia, musiikillisia ja kehollisia kokemuksia ja tilaisuuksia tehdä havaintoja taiteen suhteen. Mukana on eri alojen taiteilijoita, esimerkiksi kuvataiteilija, tanssija ja musiikkikasvattaja. Vaikka lopussa toteutetaankin jokin pysyvä ympäristötaiteellinen teos, ei päähuomio ole siinä kuinka hyvin lapset ovat oppineet sitä tekemään teknisesti vaan se, että he ovat saaneet kokemuksistaan virikkeitä ja intoa sekä itseluottamusta taiteen tekemiseen.*

*Suunnitelmana on aloittaa äänimaisemista, visuaalisista elämyksistä ja kokeilusta, kokemuksista ja ympäristöön tutustumisesta, josta kumpuaa sitten se, millä tavoin ja mitä projektin ”lopputuotteesta” syntyy.*

Yleisen tunnelman tulee olla miellyttävä ja leikillinen. Siinä täytyy olla turvallista tilaa vuorovaikutukselle sekä sosiaaliset puitteet, jotka eivät tunnu uhkaavalta osallistujille. Yhteisöllisyyden tunteen rakentaminen vaatii yhdessä työskentelemistä, yhteistä päätöksentekoa ja juhlintaa. Kaikki taiteilijat puhuvat juhlimisen tärkeydestä. Se rakentaa yhteisön tunnustamalla saavutukset, jotka luotiin yhdessä. Juhliminen tarjoaa ryhmän jäsenille mahdollisuuden arvostaa toinen toistaan. Lisäksi he saavat mahdollisuuden olla yleisesti tunnustettuja yleisön puolelta heidän sitoutuneisuudestaan ja luovuudestaan. (Lowe 2001, 460 - 463.)

Taiteellinen prosessi vaatii aikaa olla luova ja osallistua taiteeseen; se on mahdollisuus ilmaista itseään taiteen avulla. Tehokas taiteellinen prosessi vaatii aikaa suunnitella, visioida ja tarkastella aihetta riittävän monesta näkökulmasta ennen toteuttamisen aloittamista. Taitojen kartuttaminen tapahtuu taiteilijan avustuksella, ja näihin taitoihin kuuluvat taiteellisten taitojen lisäksi myös sosiaalisten taitojen kartuttaminen. (Lowe 2001, 463.)

Taiteilijan rooli on luoda näyttämö ryhmän kokemuksille. Tämän hän tekee ohjaamalla taiteellista tekemistä. Taiteilijalla on velvollisuus tuoda koulutus, tieto ja kokemus yhteisön käytettäväksi taiteen tekemisessä. Taiteilijan tulee myös tehdä projekti merkitykselliseksi osallistamalla osallistajat kokonaisvaltaisesti vuorovaikutukseen. (Lowe 2001, 466 – 467.) Taiteilija toimii prosessin kaikilla tasoilla, ohjaa, muttei opeta. Hänen tehtävänsä on olla enemmänkin promoottori kuin opettaja.

*Päivän jälkeen päällimmäisinä ajatuksissa oli lasten innostus tekemiseen ja kokemiseen. Kaikki lapset lähtivät jossakin vaiheessa täysillä mukaan ja kaikille löytyi jotakin kiinnostavaa tekemistä. Koska kyseessä on ympäristöön liittyvä projekti, luonto ja metsä halutaan pitää mukana, ja tässä päivässä se olikin mukana, enemmänkin kuin vain retkien aikana. Metsä tuotiin sisään sekä äänissä että visuaalisestikin.*

## **1.4 Kenen kanssa?**

Yhteisötaidetta on jo sen lyhyen kauden aikana harjoitettu aikuisväestön kanssa monissa projekteissa. Lapset ovat kuitenkin saaneet siirtyä taka-alalle ja odottaa vuoroaan aivan viime vuosiin saakka. Koska yhteisötaiteella pyritään saamaan esille jonkun tietyn kulttuurisen ryhmän erityistietoutta ja käyttämään heidän erityistaitojaan hyväksi, on kummallista, että lapset on unohdettu näinkin pitkään. Lapsia pidetään luovina, ennakkoluulottomina ja heidän uskotaan kasvavan sosiaalisiksi parhaiten juuri yhdessä työskentelemällä, ja on yllättävää että vain harvalle yhteisötaiteilijalle on tullut mieleen ohjata lasten yhteisötaideprojektia.

Suomessa on muutamia taiteilijoita, jotka ovat ottaneet lapset huomioon potentiaalisina kanssataiteilijoina. Ritva Harle on vetänyt lapsille useita yhteisötaideprojekteja. Vuonna 1994 hän toteutti Lasten Pihlajisto -projektin kahden päiväkotiryhmän kanssa. Tämä oli Pihlajiston asuinalueen perusparannuksen suunnittelua, johon hän otti lapset mukaan. Tarinametsä -projekti otti paikkansa vuonna 2001, ja siihen osallistuivat lähialueen päiväkodit ja Kontulan Lastenkaari. Tämän teoksen tarina rakentuu kaadetun metsän ja sen kuoleman suremisen ympärille. Lähialueen asukkaat saivat teoksen avulla surra ja muistella kaadettua metsää, josta olivat kovasti pitäneet. Puiden kantojen päälle sytytettiin satoja kynttilöitä ja olipa paikalla itkijänainenkin. (Harle 2007.)

Vuonna 2002 Harle oli Lasten Kiikku -nimisen projektin parissa leikkipuisto Kiikun peruskorjausta suunnittelemassa lasten kanssa ja samana vuonna toteutettiin myös Suolammen kansan kylä. Tässä projektissa kuvitteellisesti rekonstruoitiin Suolammen kansan kylä metsässä, ja rakentamiseen osallistui kolmen viikon aikana noin kahdeksankymmentä lasta. Tämän kylän tarina jäi elämään. Suunnittelussa ja rakentamisessa mukana olleet tahot käyvät kuuleman mukaan kylässä edelleen

leikkimässä ja retkeilemässä. Harle on vetänyt myös useita muita projekteja, joissa on ollut lapsia mukana, mutta näiden kohderyhmää eivät olleet varsinaisesti lapset vaan koko lähialueen asujaimisto. (Harle 2007.)

Lea Kantonen on toteuttanut miehensä Pekka Kantosen kanssa vuodesta 1995 eri maissa alkuperäiskulttuureita käsitteleviä taidetyöpajoja lapsille ja nuorille sekä ohjannut 1-4 vuotta kestäviä projekteja, joissa eri kansojen lapset tutuistuvat toisiinsa kirjeiden ja taideteosten välityksellä. Lopuksi lapset ja nuoret rakentelevat yhdessä taiteilijoiden kanssa taidenäyttelyn prosessin aikana syntyneistä taideteoksista. Kantoset ovat työskennelleet Suomen Lapissa saamelaisten nuorten, Etelä-Virossa setukaislasten ja Pohjois-Meksikossa rarámurinuorten kanssa, yhteistyössä koulujen ja alkuperäiskansojen järjestöjen kanssa. Nuorten töistä heiltä on yhteisesti ilmestynyt kirja *The Tent: a book of travels* (1999). Lea Kantonen on lisäksi tehnyt taidetyöpajoista väitöskirjan *Teltha – kohtaamisia nuorten taidetyöpajoissa* (2005).

## **2 LASTEN TAIDEKASVATUS**

### **luku, jossa tutustutaan itseen ja Salaisen puutarhan eläimiin**

#### **2.1 Taiteen filosofiasta yhteisötaideprojektiin**

Taidekasvatus on kuulunut alle kouluikäisten lasten kasvatukseen vasta vähän aikaa, projektimuotoiset taidekasvatuksen jaksot ovat tulleet mukaan vasta aivan viime vuosina. 1800-luvulla alkoi ilmaantua lastentarhoja, joissa tarjottiin jonkinlaista piirustusopetusta. Projektimuotoinen taidekasvatus löysi tiensä aikuisopetukseen 1960-luvulla, mutta lapset saivat odottaa sitä 1990-luvulle asti.

*Aamulla 13.9.2007 päiväkotiin tullessamme jännitimme, pääsisimmekö käyttämään tilavaa alakertaa, vai joko se olisi remonttimiesten valtaama. Suureksi huojennukseksemme saimme huomata, että remontti oli lykkääntynyt, ja menimme taas lasten kanssa jumppasaliin työskentelemään. Aluksi esittäydyimme, kerroimme mikä tämä Salainen Puutarha on ja että tulisimme vielä työskentelemään vuoden verran yhdessä. Aikuiset kertoivat nimensä ja miksi he ovat täällä. Lapset saivat myös kertoa nimensä. Sitten Pertti kysyi heiltä kuka on kuusi- ja kuka viisivuotias. Lapset saivat*



*myös arvata aikuisten ikää.*

Taidekasvatus alkoi klassisella kaudella Kreikassa. Siihen eivät silloin ottaneet lapset osaa, vaan lapset saivat odottaa taidekasvatukseen mukaan pääsyä 2200 vuotta. Valistuksen ajalla perusopetuksessa alettiin arvostaa kädentaitoja. Rousseau'n yhteiskuntakriittinen opas Emile alkoi herättää kasvattajissa uudenlaisia ajatuksia oppimisesta aistien kautta. Taidekouluja perustettiin palvelemaan teollisuuden vaatimuksia suunnittelu- ja piirustustaidoista. Tällöin taideopetus teknisenä piirtämisenä tuli mukaan myös lasten peruskoulutukseen. 1800-luvun alussa syntyi yleinen peruskoulutus kaikelle kansalle. Pestalozzi, vaikka ei ollut piirustuksen asiantuntija, kehitti systemaattisen piirustuksen metodin näihin tarpeisiin. Oppilaat opettelivat piirtämään kopioimalla, ensin viivoja, kulmia ja kaaria. Tällöin Taide erkaantui designista. (Efland 1990, 8-81.)

Alle kouluikäisille taidetta alettiin tarjota, kun 1800-luvun alkupuolella lastentarhoja alkoi ilmaantua Fröbelin vaikutuksesta. Fröbel ehdotti lapsille sopiviksi tekemisiksi erilaisia lahjoja, ja kymmenes lahja oli piirtämismateriaalia. Useat lastentarhojen perustajat ja tukijat tulivat teollisuudesta, joka vaikutti siihen, että piirtäminen lastentarhoissakin oli teknistä taitoa kehittävää. 1800–1900 -lukujen vaihteessa alettiin lapsia tutkia tieteessä enemmän. Huomattiin, että lapset ovat luovia olentoja, ja alettiin suosia taidekasvatuksessa itseilmaisua teknisen piirtämisen sijaan. Kiinnostus lasten tekemään taiteeseen kasvoi 1900-luvun alkupuolelta sen puoliväliin. Useat tutkijat alkoivat tutkia sitä ja kirjoittaa siitä. Esimerkiksi Franz Cizek, Marion Richardson ja Natalie Cole havaitsivat lapsen kiinnostuksen itsensä ilmaisuun taiteen kautta ja suosittelivat ”vapaata taidekasvatusta”. Samoihin aikoihin taidetta alettiin integroida muihin oppiaineisiin. (Efland 1990, 121–209.)

Taidekasvatuksessa oli 1960- ja 1970-luvuilla kilpailevia trendejä: toisaalta kannatettiin vapaata itseilmaisua ja toisaalta taas tieteenalapohjaista taidekasvatusta (Discipline-oriented art education). (Efland 1990, 240–252.) 1990-luvulta lähtien hallitsevana on ollut ilmaisua ja lapsilähtöisyyttä korostava taidekasvatusmalli, joka jatkuu edelleen. Uusia tapoja ja ideoita kehitetään jatkuvasti. Projektimuotoinen yhteisötaidemalli voisi olla eräs näistä uusista ilmaisua ja lapsilähtöisyyttä tukevista taidekasvatuksen muodoista.

*Kun olimme tarpeeksi rupatelleet, siirryttiin tekemään hommia. Kaikki istuivat lattialla Pertin ympärillä, ja Pertti oli jakanut piirustuspaperit jokaiselle. Pertti ja lapset alkoivat ensin tehdä ilmapiirustuksia omista kasvoistaan. Ilmapiirustus on sellaista, että ensin tunnustellaan käsillä omia kasvoja, jonka jälkeen piirretään ne ilmaan. Lapset tunnustelivat Pertin ohjauksella silmät, korvat, nenän, suun, kasvojen ääriviivat ja piirsivät ne jokaisen tunnustelun jälkeen ilmaan paikoilleen. Samalla Pertti kyseli minkä muotoisia nämä kasvojen osat ovat.*

*Seuraavaksi jaettiin kynät, ja lapset saivat piirtää äsken ilmaan piirretyt kasvonsa paperille. Pertti kysyi, mikä äsken jäi puuttumaan piirustuksesta, ja joku hoksasi että ne olivat hiukset. Kaikki voivat halutessaan siis piirtää kuvaansa myös hiukset. Tämän jälkeen kynät laitettiin lattialle, ja alettiin miettiä, mikä eläin kukakin haluaisi olla. Lapset huusivat innokkaasti yhteen ääneen eläimiä. Sen jälkeen jokainen sai ilmapiirtää oman eläimensä, ensin silmät auki ja sitten silmät kiinni. Sen jälkeen eläimet piirrettiin paperille suureen kokoon. Kun piirustus oli valmis, lapset siirtyivät muovin päälle maalaamaan. Piirretty kuva toimi luonnoksena, jota lapsi käytti apuna maalatessaan eläimen kuvaa. Ensin lapset saivat öljyliidun, jolla piirsivät märälle paperille eläimen ääriviivat. Sen jälkeen lapset saivat maalata paperin kokonaan pienellä telalla ja maalilla. Kun he olivat sen maalanneet, pidettiin pieni tauko, että teokset ehtivät kuivua ennen seuraavaa vaihetta. Joku pojista ehdotti jumppataukoa, ja kaikki lapset kiipeilivät salin seinällä olevilla puolapuilla tauon ajan.*

## **2.2 Taide leikkinä ja elämänä**

Taidetta verrataan usein leikkiin. Säveltäjä John Cage on kuvaillut musiikkia ”tarkoituksettomaksi leikiksi”. Musiikki ei ole hänen mukaansa yritys tuoda keinotekoisesti järjestystä kaaokseen, vaan herättää ihmiset havaitsemaan elämä, jota he elävät. Taiteen tarkoitus on vahvistaa elämäntunnetta, ei auttaa pakenemaan elämästä. (Sederholm 2000, 27.)

Sederholm sanoo taiteen muistuttavan leikkiä monella tapaa. Leikeissä ei ole tärkeintä lopputulos, vaan leikkimisen kokemus itsessään. Leikki voidaan aloittaa mistä tahansa ja lopettaa koska tahansa. Sillä ei ole alkua ja loppua kuten pelillä. Taiteen

kokeminenkin on enemmän mukana olemista ja tekemistä kuin yrityksiä ymmärtää merkityksiä ja miettiä tulkintoja. Kuten leikissäkin, taiteessa voidaan vaihdella rooleja, ja osallistujat voivat kehittää omaa rooliaan haluamaansa suuntaan. (Sederholm 2000, 67.)

Piironen (2004, 83 – 85) pitää leikin yhteyttä taiteeseen ilmeisenä. Luova kokeileminen on sekä lasten että taiteilijoiden tapa järjestää maailmaansa. Molemmissa liikutaan luovuuden lähteillä. Leikki antaa viitteitä siitä, että nykytaiteen ilmiöiden voidaan olettaa avautuvan lapsille leikin näkökulmasta. Lapset ovat avoimesti valmiita kokemaan suuria kokemuksia ja jakamaan niitä toisten kanssa. Tätä tulisi käyttää taidekasvatuksessa hyväksi. Taidekasvatus päiväkodissa lomittuu sujuvasti leikin kanssa vierekkäin ja päällekkäin. Tämä ei missään tapauksessa ole haitallista, vaan edistää taiteen tuottamista ja kokemista. Fyysinen leikki kesken taiteen tuottamisen ja leikin jatkuminen ulkoiluretkellä antoivat lisävirikettä kuvataiteen parissa työskentelyyn.

*Lapset kerääntyivät takaisin paikoilleen suojamuovin päälle. Pertti ohjeisti, että voi maalata siveltimellä joko taustan tai eläimen. Lapsi sai itse valita, kumpaan haluaa toista väriä. Lapset alkoivat maalata, vaihtoivat väriä ja maalasivat sekä taustan että eläimen, ja monilla eläin peittyikin väriin. Kun maalaamisessa oli saatu valmista, lapset läksivät Oton, kanssa valmistautumaan uloslähtöön.*

*Ulkoiluretkellä jokainen sai pienen muovisen ämpärin johon hän sai kerätä metsästä löytyviä antimia. Muutama lapsi, joka ei ollut vielä päässyt maalaamaan, ehti nyt mukaan retkelle. Jotkut alkoivat heti kerätä ennen kuin oltiin päästy pihastakaan, jotkut eivät löytäneet mitään vielä polultakaan. Ensimmäinen elämys oli polulta löytyvä kastemato, jota osa porukasta jäi ihmettelemään. Kun oltiin kuljettu pätkä lenkkipolkua pitkin, mentiin vähän matkaa rinnettä ylös ja tultiin nuotiopaikalle. Siellä lapset huomasivat oitis ison kiven ja kiipesivät sen päälle. Tämä oli kaikista todella hauskaa. Viivymme hetken nuotiopaikalla, keräsimme asioita ja juttelimme lasten kanssa. Osa innostui piirtelemään nuotiosta löytyneillä hiilillä. Kun olimme hetken siellä viettäneet, läksimme takaisin päiväkotia kohti. Osa lapsista juoksi innokkaasti, osa vielä keräsi asioita. Isabella löysi pienen sienen, jota esitteli aikuisille. Jotkut näyttivät muille löytämiään asioita. Kastemadosta puhuttiin vielä päiväkodin ovellakin.*

Tom Anderson (2003, 64) puhuu taidekasvatuksen liittämistä elämään. Se tarkoittaa sitä, että taide on yhdistettävä ihmiselämän muihin alueisiin. Opetus ja oppiminen tulisi keskittää tärkeisiin ihmisteemoihin, eikä sommitteluihin, tai muihin taiteen teknisiin ominaisuuksiin. Oppilaita tulisi kannustaa tutustumaan oikeisiin asioihin, ratkaisemaan oikeita ongelmia, jotka ovat heille tärkeitä. Tällöin teemat olisivat elämäkeskeisiä, ne kertoisivat ihmisten tarinoita. Ne keskittyisivät tunteisiin itsestämme, paikastamme, yhteisöstämme. Taide olisi vain väline näiden teemojen tutkimiseen, ei tavoite sinällään.

Tällöin lasten tekemä taide ei olisi vain tekniikan harjoittelua ja hienomotoristen taitojen trimmaamista, vaan se opettaisi heille asioita myös elämästä, maailmasta ja heistä itsestään. Se tarjoaisi mahdollisuuden harjaannuttaa myös sosiaalisia ja tunne-elämän taitoja. (Anderson 2003, 64.) Taiteen tekeminen on tiiviisti kytketty lapsen lähiympäristöön ja päivittäiseen elämään päiväkodissa Salaisen puutarhan projektin aikana. Sen lisäksi, että taide tapahtuu lasten omassa ympäristössä, sen avulla myös pyritään tutustumaan ympäristöön, mielikuvitukseen ja omaan itseensä.

*Iltapäivä alkoi sillä, että tutustuimme pihalta kerättyihin aineksiin. Jokainen otti oman ämpärinsä. Lehdet, sammalet, jäkälät, kävyt ja havunoksat kipattiin alustalle, jokaiselle jaettiin paperia ja kynä, ja he tekivät muistiinpanoja: piirsivät itselleen muistiin mitä on kerännyt. Jotkut, jotka osasivat kirjoittaa, kirjoittivat kasvien nimiä. Mahdolliset kuivattavat ainekset, kuten lehdet, oksat ja sammalet laitettiin huokoisen paperin väliin. Jokainen kirjoitti vielä nimensä paperin päälle. Nämä kansiot laitettiin sanomalehtien väliin ja painon alle.*

*Sitten siirryimme takaisin jumppasaliin, tällä kertaa niiden lasten kanssa jotka eivät olleet aamulla mukana maalaamassa. Teimme lasten kanssa samaa kuin aamullakin, ensin ilmapiirrettiin kasvot, jonka jälkeen piirrettiin ne paperille. Tämän jälkeen ilmapiirrettiin jokaisen oma eläinhahmo ja sitten piirrettiin ja maalattiin se paperille. Nyt mukana oli vain kolme lasta, Nikke, Matias ja Iida. Kun maalaukset oli saatu valmiiksi, jumpattiin heidänkin kanssaan hetki ennen kuin Otto tuli hakemaan lapset takaisin ryhmään.*

### **3 TILA JA PAIKKA**

#### **luku, jossa tehdään eläimille pesiä ja ihmislapsille paikkoja**

##### **3.1 Lapselle merkityt tilat**

*Kolmas tapaaminen 3.10.2007 alkoi sekavissa merkeissä. Pertti ei päässyt paikalle, mutta Piia oli päässyt mukaan. Radio oli tullut tekemään juttua Salaisesta puutarhasta, joka tarkoitti sitä, että aamupäivä oli edettävä heidän aikataulunsa mukaan.*

*Lapset istuivat penkeillä piirissä. Paikalla on 8 lasta, Piia ja lastentarhanopettaja Hanna. Piialla oli kantele sylissä. Ensiksi laulettiin pieni äänenherättelylaulu: ”Päivää, on hymyssä suu, päivää ja dippididuu”. Tämä yritettiin laulaa vakavana. Lapset ja Piia tyrskähtelivät nauruun. Viimeisen kerran sai jo laulaa hymyillen. Sitten Piia alkoi kysellä lapsilta, mitä eläinhahmoja he olivat viime kerralla Pertin kanssa maallanneet. Huoneesta löytyi koiraa, kettua, hyljettä, karhua, nallea ja pupua. Jotkut lapset vaihtoivat eläimiä, kun kuulivat toiselta paremman, osa pitäytyi maalaamissaan hahmoissa.*

*Seuraavaksi tehtiin lasten valitsemien eläinten liikkumisääniä ja kuunneltiin, millainen ääni kuuluu Salaisessa puutarhassa. Tämän jälkeen radiotoimittajat tahtoivat, että mentäisiin ulos haastattelun ajaksi, joten lapset alkoivat pukea.*

Voimme miettiä, missä lapsen olemassaolo näkyy ympäröivässä yhteiskunnassamme. Missä lapset sijaitsevat ja minne he saavat jättää merkkejä olemassaolostaan? Ovatko lasten paikat kutistuneet vuosien myötä ja rajataanko niitä yhä enemmän? Lapsille luodaan paikkoja, joissa heidän on sallittua olla. Koulujen ja päiväkotien pihat sekä leikkipuistot ovat alueita, joissa lapset saavat olla ja näkyä. Kuitenkin nämä ovat hyvin rajattuja alueita, joiden ulkopuolelta he eivät saa ottaa haltuunsa alueita, ainakaan millään näkyvillä keinoilla. Lapsia ei paljonkaan näy julkisissa tiloissa eivätkä he saa jättää sinne jälkiä olemisestaan. Kaupungissa ei enää ole leikkiviä lapsia. Lumipenkat tien vierissä eivät ole enää sallittuja rypemispaiikkoja kotimatkan varrella eivätkä lapset enää kuljekaakaan yksin, vaan usein heitä kuljetetaan autolla paikasta toiseen. (Karsten & van Vliet 2006, 152.)

*Ulkona menimme ison kuusen juureen. Piia esitteli Salaisen puutarhan yleisäänen: suhistuspuuta pyörittämällä kuului kovan tuulen suhina. Lapset olivat innoissaan ja pyysivät Piiaa pyörittämään sitä yhä uudestaan. Kun olimme saaneet kuulla suhinaa tarpeeksi, menimme kyykkyyyn puun alle ja aloimme miettiä, millaisella äänellä lasten hahmot voisivat äännellä. Näillä äänillä he alkoivat sitten keskustella keskenään.*

*Tämän jälkeen lapset pääsivät etsimään oman pesäpaikan omalle hahmolleen. Piia näytti oman pesänsä paikan ja alkoi laulaa: ”Tähän tehdään Hepun paikka, uskallatkos tulla. Tähän tehdään Hepun paikka, uskallatkos tulla. Hepun paikka on pimeä, Hepun paikka on kylmä ja märkä, ei siellä kuulu tuutilulla, uskallatkos tulla”. Nyt lapset saivat miettiä millainen heidän pesänsä olisi. Sen jälkeen he alkoivat etsiä pesiinsä ääniä, ja keräsivät risuja, keppejä ja lehtiä ääniksi ja sisustukseksi.*

*Seuraavaksi käytiin tutustumassa lasten pesiin, lapset saivat esitellä muille millainen pesä heillä on, ja millaista ääntä siellä pesässä kuuluu. Kun kierros oli tehty, lapset saivat vielä leikkiä pesissä ennen kuin mentiin takaisin sisälle.*

Lapsilla ei ole oikeutta leikkiä missä tahansa. On paikkoja, joissa ei uskalla leikkiä. On paikkoja, joissa ei ole kulttuurisesti suotuisaa leikkiä. Ja on paikkoja, joissa leikkiminen

ei vain kuulu asiaan. Aikuiset ja yhteiskunta kertovat sen lapsille kyllä selkeästi. Samalla ne ilmaisevat, etteivät nämä paikat kuulu lapsille. Heidän paikkojaan ovat päiväkodit, koulut ja leikkipuistot. Joukkotiedotusvälineillä on osansa lasten ajamisessa pois julkisilta paikoilta. Levittämällä sensaatiomaisia uutisia tuntemattomista pahoista tapahtumista lapset alkavat pelätä paikkoja ja aikuiset pelätä, että heitä aletaan julkisesti syyttää, jos lapsille joista he huolehtivat tapahtuu jotakin. (Alderson 2000, 46.)

Lapsen rakennetusta ympäristöstä on monenlaisia sääntöjä ja määräyksiä. Ne eivät ohjaa yleistä ympäristön suunnittelua, ja tämä aiheuttaa jyrkkiäkin eroja ”lasten maailman” ja muun elinympäristön välillä. (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1990, 136.) Näemme selvästi ympäristössämme mikä on lapsille tarkoitettua ja mistä heidät on pidettävä poissa. Päiväkodin aidan sisäpuolella on selvästi erilaista kuin sen ulkopuolella. Jo kaukaa näkee, mihin leikkipuisto loppuu.

*Sisällä pöydällä oli soittimia. Porukka kerääntyi samaan nurkkaukseen missä aamulla aloitettiin. Jokainen sai käydä valitsemassa yhden soittimen pöydältä. Piia kävi läpi, mitä soittimia lapsilla oli: käsirumpu, djembe, itse tehty rumpparasia, triangeli, marakassi, kapulat, kabasa. Näillä soittimilla tehtiin äänimaisema Salaiseen puutarhaan. Piia näytti käsillään, kuinka kovaa saa soittaa. Kun kädet ovat yhdessä, ei kuulu mitään, mutta kun kädet alkavat irrota toisistaan, alkaa soitto. Seuraavaksi soitettiin erilaisia ääniä. Kopsutusta, suhinaa, kilinää, ropinaa. Tämän jälkeen Piia kyseli missä on mikäkin eläin, joka sai silloin vuorollaan soittaa. Kun Piia kysyi ”missä on kaikki äänet”, kaikki soittivat. Välillä vaihdettiin soittimia ja jatkettiin samalla tavoin.*

Koti, koulu ja julkinen tila ovat lapsuuden merkitysten tarkastelemisen keskeisimmät kontekstit. Lapset edustavat yhteiskuntapoliittisesti vastaanottavaa osapuolta. Instituutiot kuten perhe, kaupunki ja koulu pyrkivät määrittelemään heidän elintilansa omasta näkökulmastaan mielekkäällä tavalla. (Kallio 2006.) Lasten arki jakaantuu koulun tai päiväkodin ja perheen tiloihin. Molempia säädellään ja valvotaan kansallisesti, mutta toteutetaan paikallisesti. Kaikille yhteisessä julkisessa tilassa eläminen tuo lapsuuden lähemmäs aikuisuutta mutta ei poista niiden välistä hierarkiaa. (Neale 2002.) Kim Rasmussen (2004, 155 – 173) on jakanut lapsuuden paikat ”paikkoihin lapsille” (places for children) ja ”lasten paikkoihin”(children's places).

Tutkimuksessa selvisi, että lapsille merkittäviä paikkoja löytyy myös sieltä, joita aikuiset eivät ole heille osoittaneet eivätkä ehkä huomanneetkaan.

*Iltapäivällä lähdimme Piian, Hannan, Viivin, Artun ja Isabellan kanssa retkelle päiväkodin takana olevaan metsään. Kiipesimme polkua pitkin metsässä olevalle aukiolle, jossa Piia kyseli lapsilta, olivatko he tehneet edellisellä kerralla Pertin kanssa maalauksen, ja mikä hahmo siinä oli. Lapset kertoivat, että heillä kuvassa oli orava, pöllö, muurahainen ja Artulla kuvassa olivat kehykset. Arttu sai siis olla koko jutun kehykset. Nyt nämä hahmot saivat miettiä minkälaista ääntä ne pitävät kun ne liikkuvat, ja tehdä sellaista ääntä. Oravasta kuului kahinaa takkia vasten, pöllön siivet lepattivat, muurahainen tipsutti pienin, miltei kuulumattomin askelin ja kehys kolisi mennessään. Piia pyöritti suhistuspuuta ja kertoi sen historiasta ja että sitä oltiin aiemmin käytetty merkinantosoittimena, Arttu keksikin että se voisi olla vanhanajan puhelin. Seuraavaksi lapset keksivät millaista ääntä heidän hahmonsa voisivat pitää keskustellessaan ja alkoivat keskustella keskenään. Piia järjesti ryhmäkeskustelun, jossa Arttu sai toimia puheenjohtajana. Yhtäkkiä tikka alkoi naputtaa puuta ihan piirin vieressä, ja hetken katselimme tikkaa, joka lehahti lentoon käpy nokassaan. Tämän jälkeen lapset saivat etsiä hahmoilleen pesät. Sen jälkeen Piia kävi kyselemässä jokaiselta yksitellen, mitä ääniä heidän pesästään kuului.*

*Kun pesä oli valmis ja Piia oli kuullut ääniä, otettiin eväät esiin ja lapset saivat syödä välipalan pesissään. Kun kaikki olivat syöneet, keräännyttiin kehyksen pesän luo. Kehyksen pesä oli suuren kiven päällä, ja kehyksellä oli siellä ansoja, ovikello, pakoreittejä ja varasto kiven alla. Piia esitteli oman hahmonsa Hepun pesän, joka sattui olemaan kehyksen varastossa. Heppu sanoikin olevansa kehyksellä alivuokralaisena. Tämän jälkeen lapset saivat miettiä millainen heidän oma pesänsä on. Kehyksen pesässä laulettiin yhdessä siitä pesästä, jonka jälkeen käytiin kiertämässä muutkin pesät. Samalla kuunneltiin ääniä, joita pesistä lähtee. Lapset saivat myös esitellä muille pesiään tarkemmin.*

Lapsille ei ole enää niin paljon tiloja, jotka he voisivat vallata leikeilleen omaehtoisesti. Kun Kulttuurianta järjesti lapsille edellisen Salainen puutarha-projektin vuonna 2006, lapset rakensivat majan Jyväskylän yliopiston alueella olevan Villa Ranan viereiseen puistoon. Heti projektin loputtua järjestäjiltä alettiin kysellä, milloin he korjaisivat



lasten majan pois sieltä. Se kertoo, että lasten ei anneta jäädä näkyviin meidän aikuisten suunnittelemassa ympäristössämme. Tämän takia halusimmekin tässä projektissa saada aikaan pysyvän ympäristöaideteoksen, joka olisi puhtaasti lasten tekemä.

Taistelua lapsuuden tilasta käydään kaikkien niiden kesken, joita lasten olemassaolo jollakin tapaa koskettaa. Toimintaa fyysisessä tilassa voidaan tarkastella täysi- ja vajaavaltaisuuden lähtökohdista. Aikuiset ovat vajaavaltaisia potilaina, opiskelijoina, työttöminä tai vanhuksina. Lapset ovat vajaavaltaisia missä tahansa roolissa. Lasten on mahdotonta osallistua elintilansa lähtökohtaiseen määrittelyyn, mutta he haastavat vallitsevia käytäntöjä arkisessa toiminnassa. (Kallio 2006.)

Uusi lapsuuden maantiede on saanut vaikutteita sosiologisesta lapsuuden toimijuuden pohdiskelusta. Kun lapset nähdään sosiaalisesti kompetentteina toimijoina, maantieteilijät ovat pakottautuneet näkemään lapsuuden tilan uudella tavalla. Sen lisäksi, että paikka ja aika vaikuttaa lapseen, lapsi vaikuttaa paikkaan ja aikaan. Lapset tuottavat aktiivisesti sosiaalista tilaa, ja tämä voidaan nähdä keskeisenä heidän identiteettiensä muodostumisessa. Toisaalta lapset ovat aktiivisia tuottaessaan tilaa jossa he elävät, toisaalta lapset on suljettu pois tilan tuottamisesta ikänsä perusteella. (Gallagher 2006, 160,162.)

Lapset ovat siirtyneet voimakkaasti ulkotiloista sisään. 1950- luvulla leikki tarkoitti vielä leikkimistä ulkona, nykyisin leikki tapahtuu usein sisätiloissa. Lapset ovat saaneet kotona enemmän tilaa leikkiä, eivätkä leikit enää rajoitu omaan huoneeseen. Sen sijaan ulkotila on kaventunut huomattavasti. (Karsten & van Vliet 2006, 152.) On ajateltu, että ulkotila olisi kuitenkin vapaampaa tilaa kuin sisätilat, joissa aikuinen on velvollinen asettamaan erilaisia rajoja ja rajoituksia. Se näkyy esimerkiksi siinä, kuinka monta ystävää lapsi saa tuoda sisään. Ulkona leikkivien lasten joukot ovat olleet aina suurempia.

*Kaikki siirtyivät aukiolle, jossa muodostettiin piiri. Piia ensin näytti, kuinka rumpua poljetaan, ja sen jälkeen kokeiltiin, osataanko mennä piirissä. Sitten laulettiin ja leikittiin ”Metsän keskellä aukiolla”. Leikittiin myös toinen säkeistö, jossa liekit loimottavat. Piia ehdotti, että laulettaisiin sama vielä kerran, mutta lapset lähtivät juoksemaan eri suuntiin, ja päätyivät leikkimään hippaa.*

### 3.2 Tilasta paikkaan

*Seuraavalla kerralla 8.11.2007 työstettiin lapsille omat paikat, kun heidän kuvitteelliset eläinhahmonsakin olivat saaneet omansa. Eläimillä on pesänsä, ihmisillä kotinsa.*

Tilan ja paikan käsitteet voidaan erottaa toisistaan siten, että tila on neutraali, paikka henkilökohtainen. Paikka syntyy tilaan, kun ympäristöön liitetään merkityksiä. Paikka täyttyy tunteilla, muistoilla, toiveilla tai peloilla. Tämän lisäksi paikka rakentuu ympäristöön liitettyjen mielikuvien välityksellä. Ihmisen ja ympäristön välille syntyy suhde. Tähän suhteeseen vaikuttavat arkisen elämismailman kokemukset ja kulttuurin tuottamat tilalliset representaatiot. (Tani 1997, 211 – 214.) Karjalainen (1999, 81 – 87) määrittelee tilan ja paikan suhteen toisin. Hän näkee tilan avautumisena, kulkemisena, liikkeenä. Paikka taas edustaa sulkeutumista, asumista ja pysähdystä. Tani (1996, 103, 104) on myös käyttänyt käsitettä mielenmaisema ihmisen mielessä syntyvästä paikkaan liittyvästä mielikuvasta. Mielenmaisema-käsite yhdistää subjektiivisen kokemuksen yleisiin tulkintoihin paikasta. Paikan henkilökohtainen kokeminen ei sulje pois ympäröivän kulttuurin vaikutusta, vaan mielenmaisema sisältää sekä subjektiiviset että kulttuurin tuottamat jaetut merkitykset paikasta. Lapsille luodaan omia paikkoja pahvilaatikoista, joiden merkityksen he itse itselleen luovat.

*Päiväkodille oli tuotu isoja pahvilaatikoita, jotka oli etukäteen pohjamaalattu valkoisella maalilla. Pertti kertoi alkupiirissä lapsille, että tällä kertaa tehtäisiin pahvilaatikoista pesiä itselle. Osa lapsista sai jo silloin ideoita, mille oliolle hän pesän tekisi. Ehdotettiin kaikkea hiirestä avaruusolioihin.*

*Lapset jaettiin kahteen ryhmään, ja toinen puolikas tuli maalaamaan laatikoita, kun toinen lähti ulos. Lapset saivat itse valita parinsa ja sen jälkeen parinsa kanssa yhteisen laatikon. Laatikoita maalattiin akryyliväreillä pienillä teloilla, aivan kuin seinää. Jokainen seinä maalattiin eri värillä. Näin niistä tuli suuria värikkäitä kuutioita. Kun ensimmäinen ryhmä oli maalannut laatikkonsa, vaihdettiin, ja jo ulkoillut ryhmä pääsi maalaamaan. Muutamia lapsista maalasivat useampaakin laatikkoa ja saivat sitten valita, mikä olisi se oma laatikko.*

Lapset rakentavat omaa kulttuuriaan mieluiten pois aikuisen silmien alta. Kun jokin paikka on lapsille tärkeä ja heidän haltuun ottamansa, sieltä pidetään aikuiset poissa eikä sinne kutsuta aikuisia katsomaan. He saattaisivat vaikka kieltää leikit tai pilata ne muulla tavoin. Siksi lapsilla tulisi olla mahdollisuus saada omia paikkojaan, joissa ei ole aikuista niskaan hengittämässä tai laittamassa rajoja sille, mihin asti heidän tilansa ulottuu ja mitä he saavat tilassaan tehdä. Lasten aiemmin käyttämät lähipuistot ovat muuttuneet lapsille vieraiksi. Vanhemmat pitävät puistoja liian vaarallisina lasten leikkiä yksin. Aikuisen valvovan silmän alla puisto menettää merkityksensä lasten omana alueena. (Karsten & van Vliet 2006, 152.) Pahvilaatikoista tuli paikkoja, joihin aikuinen ei mahdu, eikä siis pääse mukaan säätelemään sitä, mitä lapsi saa paikassaan tehdä.

*Iltapäivällä ne jotka eivät vielä olleet paikalla, saivat maalata pareittain laatikon, aivan kuin aamupäivälläkin. Aamupäivän maalareiden kanssa leikkasimme pesään ovia ja ikkunoita. Jokainen sai piirtää laatikon kylkeen haluamansa muotoiset ikkunat ja ovet, jotka aikuinen sitten leikkasi mattoveitsellä. Pareittain sovittiin, kumpi saa piirtää oven ja kumpi ikkunan, ja neuvoteltiin siitä mihin ikkunat tehtäisiin ja minkä muotoisia ne olisivat. Matias nimitti pahvilaatikkopesiä ”Pikku Päiväkodeiksi”, joihin lapset voisivat sitten mennä hoitoon. Aikuisilla oli hauskaa, kun parit ahtautuivat molemmat yhteen laatikkoon ja vilkuttelivat ovista ja ikkunoista. Monilla tuli tarve muuttaa kauemmaksi oman ryhmän tiloista, ja käytävät täytyivät näistä lasten omista kodeista.*

Käsitteeseen paikka liittyy hyvin tiiviisti myös käsite aika. Aikaa ei ole olemassa ilman paikkaa. Tilanne on se käsite, joka yhdistää ajan ja paikan, tilanne tekee paikasta ajallisen. Moderni tiede on käsitellyt paikkaa itsestään selvänä ja pysyvänä, aika on se asia, joka muuttuu. (Ronkainen 1999, 22, 24.) Postmodernissa ajattelussa tämä ei ole niinkään itsestään selvää. Paikka riippuu aina paikallaolijan motiiveista, muistoista ja kokemuksista. Paikka on myös täynnä symbolisia merkityksiä, ja tähän kuuluvat sekä fyysinen ympäristö että toimintakulttuuri. (Ronkainen 1999, 23 – 24.) Ajan sosiaalisesta konstruktiosta lapsuudentutkimuksessa ovat kirjoittaneet enemmän James & Prout (1990, 220 – 217) sekä Pääjoki (2005, 183).

*Iltapäivän lapset leikkivät laatikoissa, muuta toimintaa ei enää tarvittu. Poistuimmekin Pertin ja Elinan kanssa päiväkodilta hyvillä mielin, kun tiesimme, että laatikot olivat mieluisia ja tulisivat paljon käytetyiksi.*

## **4 LAPSEN OSALLISUUS**

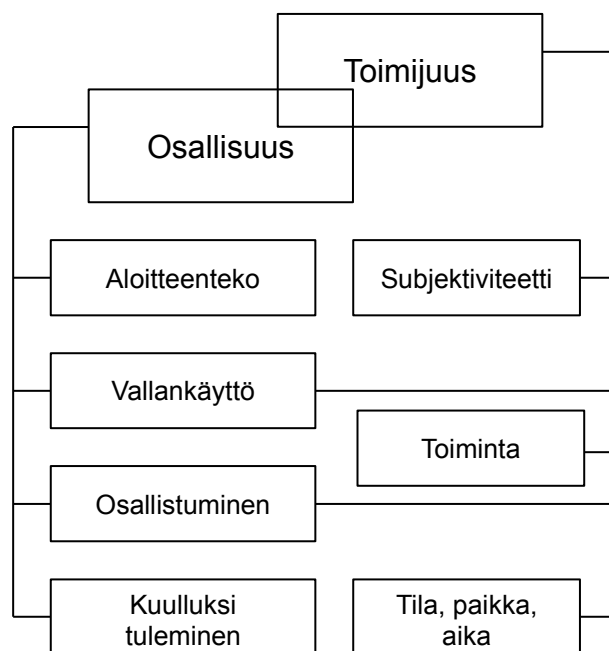
### **luku, jossa tavalliset lapset muuttuvat erikoisiksi eläimiksi ja syntyy Suurta Taidetta**

Käsitteeseen osallisuus liittyvät käsitteet oikeudet ja toimijuus. Toimijuus ja osallisuus ovat osaksi rinnakkaisia, osaksi päällekkäisiä ja osaksi limittäisiä käsitteitä. Ne molemmat ovat hyvin kiisteltyjä käsitteitä, joita käytetään monissa eri merkityksissä. Tässä tutkimuksessa olen rinnastanut toimijuuden ja osallisuuden ja toisaalta myös yhdistellyt omaan osallisuuden käsitteeseeni toimijuuteen paikannettuja piirteitä. Oikeudet näkyvät osallisuuden käsitteessä kahdella tapaa. Sen lisäksi, että lapsella on oikeus osallisuuteen, oikeudet tulevat esiin myös vallan ja toimijuuden osa-alueina.

Johanna Kiili väitöskirjassaan Lasten osallistumisen voimavarat – tutkimus ipanoiden osallistumisesta (2006) on päättänyt käyttämään vielä määrittelemättömän ja epäselvän osallisuuden käsitteen sijasta käsitettä osallistuminen. Käytän tässä tutkimuksessa Kiilin tulkintaa osallistumisesta ja sen eri painopistealueista osana osallisuuden käsitettä ja pohjana osallisuuden tulkinnassa.

Toimijuutta olen käsitellyt Ronkaisen määritelmän mukaan, ja ottanut siihen myös osia Anja-Riitta Lehtisen määritelmästä. Nämä osat liittyvät monessa paikassa myös osallisuuteen. Lehtinen (2000) kuvaa toimijuutta myös vallan kautta. Toimijuus tulee esiin siinä, kuka käyttää valtaa, keneen ja kuinka. Lehtisen lisäksi Nuutinen (1994) on tutkinut valtaa kasvatuksessa ja olenkin ottanut mukaan paljon hänen määrittelyään vallasta.

Toimijuuden ja osallisuuden sekä osallistumisen, aloitteentekomahdollisuuden, kuulluksi tulemisen ja vallankäytön sekä subjektiviteetin, tilan, paikan ja ajan käsitteiden suhdetta pyrin selventämään seuraavalla kaaviolla (KUVIO 1). Kaaviossa toimijuus ja osallisuus nähdään osittain päällekkäisinä käsitteinä, joihin liittyy osaltaan samoja käsitteitä, osaltaan niissä on erillisiä piirteitä. Joissakin kohdin olen myös rinnastanut osallisuuden ja toimijuuden, mutta en käytä niitä samaa tarkoittavina käsitteinä. Toimijuus sekä sisältyy osallisuuteen että on sen kanssa päällekkäinen käsite.



KUVIO 1 Osallisuuteen liittyvien käsitteiden suhteet

Toimijuuden ja osallisuuden käsitteet voidaan erottaa toisistaan myös siten, että toimijuuden keskiössä on toiminta ja toimiva subjekti, osallisuudessa taas osallistuminen ja aktiivinen yksilö.

*Tänään 29.11.2007 teimme joulukalenterin päiväkodin ikkunoihin lasten kanssa. Pertti oli toimittanut päiväkotiin episkoopin, jolla ensin heijastimme erilaisia esineitä seinälle. Lapset toivat leluja ja kirjoja joita asettelimme levyille ja katsoimme millainen kuva siitä heijastuu. Lapset menivät aamupiiriin, jonka aikana me viritimme Pertin kanssa seinään paperia ja voipaperia. Laitoimme väliin testiksi lehden, ja kokeilimme näkyisikö lehti värillisellä taustalla paremmin. Huomasimme, että kuvasta tuli upea, ja kutsuimme lapset katsomaan. Lapset keräytyivät episkoopin ympärille katselemaan, kun Pertti vaihtoi seinälle eri värisiä pahveja, jolloin myös kuvankin väri muuttui.*

*Lapset tulivat huoneeseen pareittain piirtämään episkoopin heijastamia lehtiä voipaperille, jotka he sitten värittivät öljypastelliiduilla. Tässä käytettiin lasten itse aiemmin keräämiä lehtiä ja oksia. Jos joku ei ollut mukana silloin, käytimme Elinan keräämiä tammenlehtiä. Toisessa huoneessa muu ryhmä teki joulukalenteriin luokkuja piirtämällä ja maalaamalla. Jokaiselle lapselle annettiin numero, jonka hän sai tehdä luukkuun ja kuvittaa sen muuten.*

*Iltapäivällä lapset saivat liimailla voipaperille lehtiä kuviksi osaan luukuista. Me projektin aikuiset sitten leikkasimme luokkuja, ja liimasimme niihin kuvat siten, etteivät lapset tietäisi missä luukussa kenenkin kuva on. Osa lapsista sai tehdä kuvan useampaankin luukkuun, mutta pidimme huolen että kaikki paikalla olleet saivat tehdä edes yhden kuvan. Nämä luukut laitettiin sinitarralla ikkunoihin sikinsokin, jotta lapset saivat niitä myös vähän etsiä. Luokkuja oli käytävän varrella ja yhdessä ryhmän huoneessa. Tarkoitus oli, että kun paperi on läpikuultavaa, värit ja kuviot tulevat voimakkaina esiin, kun ulkona on valoisaa.*

Osallisuuden yhteyksiä projektiimme olen kuvannut enemmän tulosluvussa 6.

## **4.1 Toimijuus**

*Päiväkodin ovesta astuessaan tunsu, että tänään 13.12.2007 tapahtuisi jotakin normaalista poikkeavaa. Mahanpohjassa jotenkin kihelmöi, ja ympärillä aisti sen hyörinän ja odotuksen, joka jokaista suurta tapahtumaa edeltää. Saavuimmekin Pertin ja Elinan kanssa päiväkotiin normaalia aikaisemmin, koska joulutapahtumaan liittyviä valmisteluja oli paljon, ennen kuin kaikki toimintapisteet saataisiin pystyyn ja valmiiksi.*

*Ihan ilman kammelluksia tämä ei tapahtunut, vaan saimme tehdä useamman reissun tarvikkeita hakiessa ja osa koneista ei halunnut toimia meidän tahtomallamme tavalla... Mutta lopulta juuri ennen vanhempien saapumista pääsimme aloittamaan toiminnan niin kuin olimme ajatelleet.*

Toimijuuteen liittyvät käsitteet subjektiviteetti, kehollisuus ja kokemus. Lisäksi toimijuus tapahtuu jossakin ajassa ja paikassa. (Ronkainen 1999, 21.) Tilasta, ajasta ja paikasta olen kertonut enemmän kappaleessa 4, nyt keskityn itse toimijaan subjektin, kehollisuuden ja kokemuksen käsitteiden kautta. Käsitteet ovat kiisteltyjä eikä niiden kaikkia merkityksiä ole nimetty (Ronkainen 1999, 21). Siksi onkin tarpeen määrittää missä merkityksessä minä aion näitä käsitteitä käyttää tässä tutkimuksessa.

*Joulutapahtumaan osallistuivat koko päiväkodin lapset ja heidän vanhempansa. Tapahtuma koostui viidestä toimintapisteestä. Yhdessä pisteessä laulava pupujussi laulatti lapsia ja lapsenmielisiä. Vastapäätä tätä pystyi valmistamaan väri-ilotulituksen piirtoheittimellä. Kun pudotteli erivärisiä vesipisaroita piirtoheittimelle ja laittoi kalvon päälle, näki värien leviävän ja yhdistyvän toisiinsa. Ilotulitusta voi katsoa sisäpihalla sijaitsevalta valkokankaalta. Päiväkodin henkilökunta oli valmistanut joulukorttipajan, jossa saattoi askarrella itselleen joulukortteja sukulaisille lähetettäväksi. Pertin kuvataidepaja tarjosi perheille yhteistä toimintaa: piirtoheittimen kanssa voitiin piirtää varjokuvat koko perheestä suurelle paperille ja maalata kuvat mielensä mukaan. Viidennessä pisteessä sai mahansa täyteen maittavaa joulupuuroa.*

Subjekti on sanakirjamääritelmän mukaan tekijä, toimija, se josta jotakin sanotaan tai toimiva, tajuava, ajatteleva olento. Subjektin olotila on toiminta. Toiminnassa keskeistä on kohteellisuus eli intentionaalisuus. (Ronkainen 1999, 51.) Tämä tarkoittaa sitä, että subjektin toiminnalla on kohde, ja hänen toimintansa kohteeseen on tarkoituksellista. Ronkaisen mukaan toimijuus on ihmisyyttä, eikä vain subjektiutta määrittävä näkökohta.

Usein käsitteitä subjektiviteetti ja toimijuus määritellään poissulkevuuksien ja vastakkaisuuksien kautta; käsitellään sitä, mikä voisi olla subjektin tai toimijan vastakohta, ja mitä subjekti ei ainakaan tarkoita. Nykykeskustelussa pyritään ennemminkin ylittämään tällaiset jaottelut. (Ronkainen 1999, 21.) Toimijuus sisältää

subjektin, mutta subjekti sisältää myös toimijuuden. Subjektiviteetti on jokaisella yksilöllä omanlaisensa, jokaiselle on muodostunut erilainen minuus. Subjektiviteetti muodostuu erilaisiin ympäristöihin tai diskursseihin osallistumisesta, eikä siitä mitä nämä diskurssit meistä kertovat. Diskursiivinen minä rakentuu tilanteissa ja konteksteissa. Kontekstuaalisuus on sitä, että ilmiöt liittyvät aina johonkin yhteyteen. (Ronkainen 1999, 31 – 33.) Subjektiviteetti voidaan ymmärtää henkilön elettyinä kokemuksena, subjekti ei ole kokemuksen lähde, vaan yksilö, joka muodostuu kokemuksen kautta. (Ronkainen 1999, 42, 44.)

Kehollisuus tai ruumiillisuus liittyy toimijuuteen siten, että ruumiillinen maailmaan asettuminen mahdollistaa toimijalle pohdiskelevan suhteen koettuun, sanottuun, diskursiivisesti muodostuneeseen ja artikuloituun. Ruumillisuus sekä yhdistää eritasoisuuden minäksi, sitoo meidät tilanteeseen, että nivoo nämä erilaiset ajat, paikat ja kokemukset toisiinsa. Ruumiillisena subjekti on aina kiinni tietyssä paikassa, tilanteessa ja erityisessä yksityiskohtaisessa näkökulmassa. (Ronkainen 1999, 47, 54; Heinämaa 1996, 52.)

*Pisteiden lisäksi päiväkodilla kierteli joulupukki ja muori jotka jakoivat karkkeja, yhdessä ryhmätilassa pystyi värittämään jouluisia värityskuvia ja käytävällä katselemaan diaesitystä Salaisen puutarhan senhetkisistä saavutuksista. Valkokankaalla vilahtelivatkin tutut naamat ja perheet kerääntyivät sitä katsomaan yhdessä. Moni lapsi tunnisti siskonsa tai veljensä ja vanhemmat saivat tietoa siitä, mitä Salaisessa Puutarhassa siihen asti oltiin tehty. Sisäpihalla oli diaesityksen ja piirtoheitinilotulituksen lisäksi jouluvaloilla valaistut lasten pahvilaatikkopesät eli ”pikku päiväkodit” esitteillä, samoin ensimmäisen kerran koristellut puut. Näytti siltä, kuin pieneen sisäpihaan olisi saatu esille samalla kertaa pieni kaupunki valoineen ja salaperäinen, koristeltu metsä.*

Joulutapahtuman aikana lapset saivat olla illan päähenkilöitä, ja he pääsivät esittelemään päiväkotia ja tuotoksiaan perheilleen. He olivat aktiivisia oman ympäristönsä asiantuntijoita, ja heillä oli tietämys päiväkodin toimintakulttuureista, jota vanhemmilla tai isommilla sisaruksilla ei ollut. Perheet olivatkin vierailulla lasten omassa maailmassa, tiloissa joissa heillä ei ollut institutionaalista tietämystä, ja sitä myötä lapsista tuli heidän ohjaajiaan.



Hutchby ja Moran-Ellis (1998, 10, 17–20) puhuvat ”toiminta-areenoista”, toimijuuden paikoista. Toiminta-areenoita ovat perhe, vertaisryhmä ja institutionaalinen tietämys. Monissa lähteissä puhutaan myös toimintakulttuureista toimijuuden paikkoina. Nämä paikat voivat olla sekä toimijuutta edesauttavia että sitä rajoittavia. Toimijuus rajoittuu, jos lapset eivät pysty käyttämään sosiaalista kompetenssiaan niin hyvin kuin se voisi olla mahdollista. Tämä toimii myös toiseen suuntaan; toimijuus lisääntyy sosiaalisen kompetenssin käyttämisen mahdollisuuksien lisääntyessä.

Pätevyys toimijana on käytännöllinen saavutus, ei sellaista, jonka aikuiset voivat lapsille antaa. Se on saavutus, joka on sidottu ympäristön rakenteellisiin tekijöihin. Lapset ovat sekä rakenteen rajoittamia että toimijoita rakenteellisessa ympäristössä. (Hutchby & Moran-Ellis 1998, 14–15.) Lapset siis oppivat toimijuuden ympäristössä, joka antaa mahdollisuuden siihen.

Lasten toimijuuden näkökulmasta päiväkodin fyysisellä ympäristöllä on oleellinen merkitys. Tila kiinnittää ja paikantaa toimintoja, erottelee ja yhdistelee ryhmiä ja yksilöitä. Päiväkodin tilat on järjestetty ikä- ja kehitysajattelun mukaisesti. Päiväkodin käytännöt kontrolloivat lasten ajankäyttöä ja sosiaalisia suhteita. (Lehtinen 2000, 32)

## 4.2 Osallisuus

*Kevään ensimmäisellä kerralla 16.1.2008 ei arasteltu, vaan aloitettiin toimintarytinällä. Mukana oli naamiopohjia, askartelumateriaaleja, maaleja, pensseleitä ja kuumaliimapysyjä.*

Lapsen osallisuus on huomioitu lapsen oikeuksissa. YK:n lapsen oikeuksien sopimus jakaa oikeudet kolmeen osaan: osuuteen yhteiskunnan voimavaroista (provision), oikeuteen suojeluun ja huolenpitoon (protection), ja oikeuteen osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon ja yhteiskuntaelämään (participation). Nämä ovat osaksi päällekkäisiä.

Osallistumisen osuuteen kuuluvat oikeus elämään ja parhaaseen mahdolliseen kehitykseen ja kasvuun, oikeus nimeen, identiteettiin ja perheeseen sekä oikeus ilmaista näkemyksensä. (Alderson 2000, 35–36)

”Sopimusvaltiot takaavat lapselle, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. Tämän toteuttamiseksi lapselle on annettava erityisesti mahdollisuus tulla kuulluksi häntä koskevissa oikeudellisissa ja hallinnollisissa toimissa...” (Lapsen oikeuksien sopimus, 12 artikla)

Mielipiteen ilmaiseminen on osallistumisessa erityisen tärkeää. Lapsella on oikeus tulla kuulluksi oikeudellisissa toimissa, ja hänellä on ilmaisun ja informaation vapaus (Alderson 2000, 37–40).

”Lapsella on oikeus ilmaista vapaasti mielipiteensä. Tämä oikeus sisältää vapauden hakea, vastaanottaa ja levittää kaikenlaisia tietoja ja ajatuksia yli rajojen suullisessa, kirjallisessa, painetussa, taiteen tai missä tahansa muussa lapsen valitsemissa muodossa”(Lapsen oikeuksien sopimus, 13 artikla) Taidemuotoisia ja suullisia mielipiteen ilmaisuja projektistamme löytyikin, eikä niitä pyritty rajoittamaan. Lapsen valitseman eläinhahmon syvenemisen kautta hänen oikeutensa mielipiteisiin ja ilmaisuun tuli helpommaksi. Lapsen omien mieltymysten kaltaisten eläinnaamareiden kautta he pystyivät tuomaan esille tunteitaan, jotka lapsihahmossa on helpompi piilottaa ja pitää salassa.

*Askartelimme naamareita, ja jokainen lapsi sai valmistaa oman eläinhahmonsansa. Näin ensimmäisellä kerralla ideoidut omat eläimet olivat saaneet jo kuvat, pesät, pesiin äänet ja sisustuksen, ja nyt kasvotkin. Seuraavalla kerralla olisi tarkoitus saada aikaan lavaste näille eläimille pahvilaatikkopesien lisäksi.*

*Lapset saivat maalata ja koristella naamiot haluamallaan tavalla. Oma eläin ei ollut välttämättä se metsästä löytyvä jänis tai kettu, se saattoi olla mielikuvituksellinen, Salaisen Puutarhan eläinasukas. Koristeluun oli varattu kukkia, lehtiä, kiviä, helmiä, piipunrassia ja kimaltelevia oksia. Näistä tulikin naamioihin koristeita kasvoihin, sarvia otsaan ja ilvekselle tupsut korvanpäihin. Jotkut naamiot olivat esittämänsä eläimen näköisiä nenänpäästä korvanhuippuihin kuten hamsteri nököhampaineen tai koira pystykorvineen, mutta esimerkiksi lohikäärmeet taas löysivät monia eri muotoja ja värejä, ovathan ne mielikuvituseläimiä. Kuumaliimatessa aikuisen piti auttaa, ja he*

*olivatkin ensimmäisiä polttamaan sormensa sen kanssa.*

*Jokainen lapsista valokuvattiin naamari päällä. Jos ne asettaisi vierekkäin, saisi aikaan hurjannäköisen eläinarmeijan!*

On selvää, että osallisuus on kokonaisuudessaan moniselitteinen prosessi. Se ei takaa ehdotonta toteutumisen mahdollisuutta lapsen vapaalle toimijuudelle, eikä se myöskään ole välillinen suunnitelma instituutioiden dominoivan suuntauksen piilottamiseksi tai oikeuttamiseksi. Osallisuus on raja-alue, jossa yksilön ja instituution tahto kohtaa ja jossa heidät pakotetaan huomaamaan toisensa ja keskinäinen riippuvuussuhteensa. (Gallagher 2006, 165.) Juha Suoranta kuvailee osallisuutta ja osallistamista kirjassaan *Radikaali kasvatus* (2005, 20) seuraavasti: ”Osallistaminen tarkoittaa ihmisten rohkaisemista tutkimaan ja pohtimaan elämänsä edellytyksiä sekä parantamaan elinolojaan.” Hänen mukaansa osallistava oppiminen pitää ihmisiä yhteistoiminnan täysivaltaisina jäseninä.

Osallisuus koostuu määritelmässäni osallistumisesta, aloitteentekomahdollisuudesta, kuulluksi tulemisesta ja vallankäytöstä. Seuraavissa alaluvuissa olen käsitellyt näitä kutakin erikseen. Ne kuitenkin kietoutuvat tiiviisti toisiinsa ja toimijuuden käsitteeseen, ja välillä niitä on vaikeaa erottaa toisistaan niin käytännössä kuin teoreettisestikin. Käytännössä aloitteentekomahdollisuus ja kuulluksi tuleminen ovat niin lähellä toisiaan, että olen sijoittanut ne teoreettisessa viitekehyksessä samaan alalukuun.

*Naamioista tuli hetkessä huippuosittuja. Niitä täytyi heti esitellä parhaille ystäville ja lapset halusivat leikkiä niiden kanssa. Aikuiset joutuivat kuitenkin kieltämään ja keräämään naamarit parempaan talteen, jotta ne pysyisivät ehjinä tanssiesitykseen saakka. Siihen olisi vielä kaksi kuukautta aikaa, ja harmitti oikein ettei niillä voinut heti silloin leikkiä, olivathan ne niin hienoja!*

*Helmikuun ensimmäisessä tapaamisessa 6.2.2008 edellisellä kerralla poissa olleet Nikke ja Leevi saivat tehdä omat naamionsa. Niken naamio oli valkoinen hamsteri, Leevi teki hiiren. Muut maalasivat samaan aikaan suurelle valkoiselle kankaalle kangasväreillä maisemaa, johon eläimet kuuluvat. Tästä kankaasta tulisi lavaste tanssiesitykseen. Kankaalle piirtyi palmuja, järviä, tulivuoria, lintuja ja monenlaisia viidakon kasveja. Kangas jätettiin kuivumaan ja odottamaan tulevaa tanssia, johon se*

*jollakin tapaa pääsisi mukaan.*

#### **4.2.1 Osallistuminen ja osallistumattomuus**

Osallistuminen on käsitteenä selkeämpi kuin osallisuus, johon liittyy vahvasti henkilökohtainen tunne osallisuudesta. Osallisuuden tunne voi vaihdella, sillä toiminta voi tuskin koko ajan olla mielekästä tai kiinnostavaa. (Kiili 2006, 37.) Kiilin mukaan osallistumisenkaan käsite ei kuitenkaan ole selvä eikä vakiintunut ja silläkin voidaan tarkoittaa monenlaisia asioita. Hän kuitenkin määrittelee osallistumisen toimijuuden avulla. Toimijuuden kautta lapsilla on voimavaroja, ja voimavarojen myötä he voivat osallistua toimintaan. (Kiili 2006, 25.)

*Piia kävi laulattamassa lapsia 7. helmikuuta, ja silloin nauhoitimme talteen tanssija-Elina W:tä varten laulut ”Tähän tehdään ketun paikka”, ”Barabarabba (Viisi höpönassua)”, ”Missä on kettu” ja ”Metsän keskellä aukiolla”. Näihin lauluihin tanssiesitys perustui.*

*Taidemuseolla oli jännittynyt tunnelma 27.3.2008 kun astuin sisään. Sekä lapset että aikuiset odottivat yleisöä ja tanssiesityksen alkua. Siihen oli ahkerasti harjoiteltu, harjoituksia en valitettavasti päässyt seuraamaan. Kun yleisö oli saapunut ja istunut paikoilleen, Elina W. keräsi lapset ympärilleen ja puhallettiin joukkoon hyvää henkeä. Piirissä sihistiin, puhallettiin ja heiteltiin palloja, mielikuvituksessa.*

*Tanssiesitys saattoi alkaa. Ensiksi naamioihin pukeutuneet tanssijat menivät piiloihin pikku päiväkotien taakse, ja kun laulettiin ”missä on kettu?” kettu äänteli piilostaan ja astui kettumaisesti esiin laulettaessa ”no mistä se kuuluu se grrauuh?” Näin tanssittiin läpi tanssin, jossa esiin pääsi astumaan kettujen lisäksi leijonia, tiikereitä, kissa, jänis, lohikäärmeitä, gepardi, hamsteri, orava ja ilves.*

*Seuraavaksi eläimet alkoivat tanssia metsän keskellä nuotiolla. Suurissa juhlissa kaksi soitti kehärumpua, muut tanssivat. Piirissä tanssimisen jälkeen eläimet istahtivat maahan, johon tehtiin jokaiselle eläimelle paikka ”tähän tehdään ketun paikka” -laulun tahtiin. Kun lohikäärmeelle tehtiin paikka, lohikäärme soitti omaan paikkaansa kuuluvaa musiikkia valitsemallaan soittimella. Näin jokainen eläin sai äänen omaan*

*pesäänsä. Kun paikka oli saatu aikaan, jokainen eläin vuorollaan muuttui takaisin lapseksi, ja naamiot riisuttiin. Lapset menivät takaisin piiloihin, jokainen vuorotellen oman osuutensa jälkeen.*

*Kun kehärumpu alkoi soida, lapset tulivat piiloistaan maalaamansa kankaan alle nukkumaan pitkän eläiminä tanssimisen jälkeen. Hanna kävi nostamassa kankaan pois nukkuvien lasten päältä ja lapset heräsivät uuteen päivään, tulivat eteen laulamaan ja tanssimaan ”barabarabba” -laulun, johon katsojatkin ottivat innolla osaa. Kun leikki oli leikitty ja aplodit kumarrusten kanssa vastaanotettu, lapset juoksivat takaisin piiloihin.*

Lapsille ja nuorille on kuitenkin luotu eräitä vaikutusväyliä. Koulujen oppilasneuvostot ja nuorten- ja lastenparlamentti yrittävät saada lasten äänen kuuluviin. Tällaiset tiettyyn kontekstiin sidotut osallistumisen menetelmät ovat kuitenkin aikuislähtöisiä ja -johtoisia, ja jotkut näkevät niiden lisäävän lasten ajan säätelyä aikuisen toimesta. Se aika, joka aiemmin oli lapselle ”vapaata”, on nyt aikataulutettua harrastusten lisääntyessä. Myös lomamatkat ovat yhä useammin suunniteltuja ja aikataulutettuja. Parempi näkökulma lasten ja aikuisten välisen valtasuhteen muuttamiseen olisikin tukea lasten oma-aloitteista yksilöllistä ja kollektiivista valtautumista. (Davis & Hill 2006, 9.)

Vaikka onkin näyttöä siitä, että retoriikka on muuttunut, on paljon vaikeampaa osoittaa tämän vaikuttaneen muutokseen todellisessa elämässä. Jos jotkin tavat joita on otettu käyttöön ovat toimimattomia, eli ne luovat vaikutelman osallisuudesta ilman todellista lasten vaikuttamista, on pakko kyseenalaistaa lasten oikeuksiin sitoutumisen syvyys. Osallisuus on näinä aikoina saanut mainosta ”hyvänä juttuna”, ja siksi erilaiset osallistavat menetelmät nähdään positiivisen vaikutuksen tekevänä, otetaan käyttöön ja hyväksytään kritisoida. (Cairns 2006, 217 – 218.) Voidaanko sanoa, että otamme huomioon lasten oikeuden osallistua, jos luomme vain illusion osallistumisen mahdollisuudesta? Osallistuminen on kansalaisuuden perustava oikeus. Jos näkökulma lapsista kansalaisina hyväksytään, lasten tulee saada esittää näkemyksiään ja ajaa etujaan olettaen, että heitä myös kuunnellaan ja heidän mielipiteitään kunnioitetaan. (Cairns 2006, 219.)

*Esityksiä oli kaksi, ja näiden välissä ehdimme juoda mehua, syödä pullaa ja juosta sekä katsella taidemuseon alakerran taideteoksia ja korttikaupan antia.*

*Hurjien tanssien jälkeen oli lasten aika palata takaisin päiväkotiin ja minun omaan kotiini. Mieli oli pirteä ja iloinen, ja lasten tanssit ja laulut soivat päässä vielä useita tunteja esityksen jälkeen.*

Tässä tutkimuksessa osallistumisen lisäksi pohdin lasten mahdollisuutta olla osallistumatta aikuisen tarjoamaan toimintaan. Jos vaikkapa tällä kertaa tarjottu tanssin esittäminen ei tunnu mielekkäältä, olisiko heillä mahdollisuus olla osallistumatta tai muuttaa toimintaa mieleisempään. Tässä tanssissa esimerkiksi muutama lapsi otti osaa esitykseen kehärummun soittajina, kun he eivät halunneet osallistua tanssimiseen. Mahdollisuudesta olla osallistumatta ei ole sattunut käsiini minkäänlaisia tutkimuksia eikä sitä mainita osallistumista käsittelevissä tutkimuksissa. Osallistuminen nähdään ennemminkin mahdollisuutena saada ääni kuuluviin kuin kieltäytymisenä sen käytöstä.

#### **4.2.2 Aloitteentekomahdollisuus ja kuulluksi tuleminen**

*Ryhmä oli päässyt muuttamaan vastavalmistuneeseen alakertaan, johon minä pääsin nyt ensimmäistä kertaa 10.4.2008. Tilaa on paljon ja yhteen huoneeseen oli voitu pystyttää ateljee maalaustelineineen. Aamupiirissä Pertti kertoi, että nyt olisi aika tehdä se lopullinen taideteos, joka jää päiväkotiin pysyvästi näytille kaikille tuleville sukupolville. Maalattiin siis ihan oikeita tauluja.*

Lapsen kuuntelemiseen liittyy vuorovaikutus, dialogisuus ja puhekulttuuri.

Puhekulttuuriin kuuluu, kuinka vuorovaikutus rakentuu, ja millaisia käytäntöjä on löydettävissä lasten ja ammattilaisten kohtaamisessa. Vuorovaikutuksen keskeisiä elementtejä ovat aloitteet eli jonkun asian esille otto. Tämä asia voi olla kehoitus, kieltä tai kysymys, aloitteisiin vastaaminen tai niihin vastaamatta jättäminen. (Karlsson 2000, 59.)

Instituutioissa vallitsee tietty vuorovaikutuksen toimintatapa, ja sitä noudatetaan usein tiedostamatta. Kouluissa ja päiväkodeissa vallitsee hyvin samanlainen puhekulttuuri, jossa vuorovaikutustilanteet syntyvät kolmesta puheenvuorosta. Ammatilainen esittää

lapselle kysymyksen, johon lapsi antaa vastauksen. Lopuksi ammattilainen arvioi lapsen vastausta. Vuoropuhelu on katkonaista ja etenee ammattilaisen aloitteiden ja intentioiden mukaan. Kyselevällä etenemisellä pyritään usein saamaan lapsi ”aktiiviseksi” ja tilanne ”vuorovaikutteiseksi”, mutta todellisuudessa lapsi voi vain pyrkiä kertomaan ammattilaisen ennakolta suunnittelemat asiat ja työntekijä välttyy yksinpuhelulta. Tämän ns. kolmivaiheisen puhemallin lisäksi voidaan käyttää dialogista ja demokraattista keskustelutapaa lapsen ja ammattilaisen välillä. Siinä sekä aikuisella että lapsella on aloitteentekomahdollisuus. Jatkuvasti etenevässä demokraattisessa dialogikeskustelussa kullakin keskustelijalla on vuorotellen tilaisuus ajatusten esille tuontiin. Lisäksi keskustelijoiden kysymykset ovat aitoja eli sellaisia, joihin kysyjä ei etukäteen tiedä vastausta. (Karlsson 2000, 59 – 62.)

*Siirryimme neljän lapsen kanssa kerrallaan ateljeetilaan. Ensimmäiseksi luonnoksia ja maalauksia pääsivät tekemään Maria, Viivi, Joonas ja Matias. Aluksi luonnosteltiin vahaliiduilla paperille eläin ja eläimen ympäristö, johon lapset olivat tutustuneet eri tavoin syyskuusta asti. Sen jälkeen jokainen sai valita taululle pohjavärin, joka maalattiin telalla valmiille maalaus pohjille. Kun pohja oli kuiva, luonnos teipattiin telineeseen malliksi tai inspiraatioksi, ja kuvaa voitiin alkaa työstää maalaamalla pohjalle.*

*Kun ensimmäinen ryhmä odotteli pohjien kuivumista, luonnoksia ja pohjamaalia tulivat tekemään Jimi, Ville, Iida ja Hertta. Kolmannessa ryhmässä olikin vain kaksi lasta.*

*Iltapäivällä Arttu ja Tuomo tekivät maalauksensa. Päivän päätteeksi meillä olikin ateljeessa melkoinen määrä upeaa taidetta, joissa esiintyi koiria, ilves, orava, jänis, kissa, kettu, hiiri, gepardi ja lohikäärmeitä luolissaan ja kaltereiden takana.*

Yksinkertaisimmillaan lapsen kuunteleminen voi olla sitä, että aikuinen on hiljaa ja antaa lasten puhua. Kun kiinnittää huomionsa siihen, kuinka aikuiset ja lapset puhuvat keskenään päiväkotiryhmässä, huomaa, että aikuinen puhuu ja lapsia vaaditaan kuuntelemaan. Vaikka ollaankin tietoisia erilaisista oppimismenetelmistä ja niiden paremmuudesta opettajaohjoiseen oppimistilanteeseen verrattuna, käytännössä aikuiset kuitenkin opettavat lapsille asioita kansakoulusta tutuin menetelmin: ”istu hiljaa ja kuuntele mitä viisaammilla on sinulle sanottavana”.

Hyvin pienellä ja yksinkertaisella tavalla, laittamalla suunsa kiinni, voi muuttaa tilanteen valtasuhteita. Vaikka päiväkodissakin lapset ovat jo oppineet, että opettaja kysyy heiltä kysymyksiä joihin itse tietää vastauksen, yksisuuntaisen kommunikaation kulttuuri ei ole vielä niin pitkällä kuin koululuokassa. Yksisuuntaisella kommunikaatiolla tarkoitan sitä, että ryhmässä voi olla kaksikymmentä lasta ja kaikki he keskustelevat vain opettajan tai aikuisen kanssa eivätkä ollenkaan keskenään opetustilanteessa. Tämän valtasuhteen muuttamiseksi voi kokeilla herätellä lasten keskinäistä keskustelua heittämällä ilmaan kysymyksen ja jäädä sitten hiljaiseksi, kuuntelevaksi osapuoleksi (Silin 2005, 85).

Mitä sitten tapahtuu, jos kasvattaja asettuu kuuntelemaan ja antaa lasten puhua? Silin kertoo Hilary Lewisistä, joka jututti 4-5 -vuotiaita oman luokkansa lapsia kodittomuudesta. Hän kysyi, onko lapsilta koskaan pyydetty kadulla rahaa. Kun hän sai lapsilta myöntäviä vastauksia, hän kysyi miksi ihmiset tarvitsevat rahaa. Lapset luettelivat monenlaisia asioita; taloon, autoon, vauvan leluihin ja koiraan joka voi leikkiä vauvan kanssa. Kesken keskustelun lapset kuitenkin alkoivat puhua muuttamisesta ja mitä tunteita se heissä herätti. Toisella kerralla hän yritti keskusteluttaa lapsia kadulla nukkumisesta ja nälkäisyydestä. Puhe kääntyi taas omiin kokemuksiin, hetkiin jolloin he eivät ole olleet tyytyväisiä nukkumisjärjestelyihin. Tärkeämpää kuin oppia faktoja kodittomuudesta, näistä keskusteluista olikin oppia että voi rakentaa omia tarinoita, että aikuiset kuuntelevat niitä, ja että ryhmästä tulee keskustelemalla toisistaan välittävä yhteisö. (Silin 2005, 87.)

*Kun tulimme päiväkotiin 23.4.2008, Iida tahtoi ensimmäiseksi tietää, mitä tänään tekisimme jos taulu on jo valmis. Osalle edessä olikin taulun maalaaminen, koska he olivat aiemmin olleet poissa. Jos jonkun mielestä heidän kuvansa oli jäänyt keskeneräiseksi, sitä saattoi vielä jatkaa. Kukaan ei kuitenkaan halunnut jatkaa, vaan kaikkien kuvat olivat taiteilijoiden itsensä mielestä valmiita.*

*Aluksi tulimme ateljeehen, jonka seinille oli koottu valokuvia ja teoksia projektin ajalta. Niitä katselimme hetken ja etsimme kuvista tuttuja kasvoja, ja juttelimme lasten kanssa siitä, ketkä eivät ole enää päiväkodissa, mutta esiintyvät kuvissa. Viime kerralla poissa olleet Juuso, Nikke, Jonttu ja Lauri aloittivat luonnosten tekemisen, ja maalasivat itselleen pohjat. Pohjat kuivuvat nopeasti ja pian lapset pääsivät maalaamaan niihin*



*myös kuvat.*

Sen lisäksi että kuunteleminen on puheen kuuntelemista, se voi olla myös hiljaisuuden kuuntelemista. Jos me antaisimme hiljaisuudelle saman arvon kuin puheelle, oppisimmeko ymmärtämään mitä sillä on sanottavana? Hiljaisuus toimii sekä vahvuutena että rajoituksena. Meidän hiljaisuutemme, kuten sanammekin, odottavat tulkintaa monilta eri kuulijakunnilta. Suuri osa ihmisen kokemusmaailmasta on sanatonta ja mahdotonta kuvailla sanoilla. (Silin 2005, 83.)

Lasten kuunteleminen projektissamme näkyi sekä heidän tuottamansa taiteen arvostamisessa että heidän kertomuksiensa kuuntelemisessa, joita he kertoivat taideteoksistaan. Osa lapsista kertoikin koko ajan taidetta tehdessään, mitä teokseen tulisi ja miksi sekä mitä seuraavaksi tapahtuisi. Matias lauloi tarinansa maalatessaan. Lapsia myös pyydettiin kertomaan taiteestaan, tarinat kirjoitettiin ylös ja luettiin ääneen lapsille. Sen lisäksi ne painettiin diplomeihin, jotka annettiin lapsille taideteoksen julkistamisjuhlassa.

*Kun poikien kuvat olivat valmiit, aloimme keskustella pienissä ryhmissä tauluista. Lapset saivat itse kertoa omista tauluistaan, ja Elina kirjasi lasten kertomat ylös pieniksi tarinoiksi. Hän luki ne vielä ryhmälle, joten lapset pystyivät vielä lisäämään jotakin halutessaan. Kertomisen aikana Hertta auttoi minua tutkimustyössä ja kirjoitti vihkooni muistiinpanoja.*

*Pyysin myös joitakin lapsista kertomaan sadun. Minulle sadun kertoivat Iida tiikeristä, Arttu Espanjasta, Joona P nallesta, Matias joulusta, Jonttu lohikäärmeestä ja Isabella ilveksestä.*

Kiireessämme saada lapset ensin puhumaan ja sitten lukemaan me unohdamme liian helposti että lapset oppivat kehollisesti ja sisäisesti. Sanojen lisäksi lapset tarvitsevat muita työkaluja kuten palikoita ja hiekkaa, maalia ja savea, puuta ja rakennusmateriaaleja jotka antavat heidän kysyä kysymyksiä, kertoa mitä he tietävät ja ratkaista ongelmia. (Silin 2005, 89.) Näitä muita työkaluja lapsille olikin projektin kuluessa annettu. Maalaamisen lisäksi heillä oli mahdollisuus työstää ajatuksiaan luonnonmateriaalien, laulujen, tanssin ja soittimien avulla.

### 4.2.3 Vallankäyttö

Vallankäytön kysymykset ovat suuria ja käsite pitää sisällään monenlaista erilaista vallan tulkintaa. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt löytämään vallasta pienen siivun, joka palvelisi tutkimuksen tarpeita. Olen jättänyt pois esimerkiksi vallan kategorisoinnin ja hierarkian, ja keskittynyt aikuisen ja lapsen valtasuhteen pohtimiseen. Ytimeltään valta kuuluu sosiaalisen järjestelmän, siis ihmisten keskinäisten suhteiden piiriin. Valtaa pidetään ihmislajille tyypillisenä (Nietzsche), perusviettymyksenä (Freud), tai poikkeuksellisenä yksilöominaisuutena. Toisille valta on kahden osapuolen relaatio, jossa valtaa on joko toisella tai molemmilla. Vakiintuneimman käsityksen mukaan valta on suhdekäsite. Ihmisellä voi olla valtaa suhteessa itseensä, toiseen ihmiseen tai osana kollektiivista subjektia. (Nuutinen 1994, 27.)

Valtarelaatio on aina epäsymmetrinen. Se luo osapuolten välille eriarvoisuuden. Sosiaalisen elämän organisointi valtarelaatioksi merkitsee käskysuhteiden osoittamista ja etuoikeuksien määrittämistä. Eli kuka saa määrätä ja ketä, kenellä on oikeuksia tehdä jotakin ja kenellä ei. (Nuutinen 1994, 29.)

Valtarelaatiossa elävää ja kasvavaa ihmistä tarkastellaan subjektina. Käsite subjekti on alkujaan ymmärretty ”vallanalaiseksi” tai ”alamaiseksi”. Sanakirjamääritelmä on kuitenkin ajatteleva, tunteva ja toimiva olio. Subjektius merkitsee paitsi suhdetta toisiin valtarelaation osapuoliin, myös suhdetta itseen. (Nuutinen 1994, 32 – 33.) Näin valta tarkoittaa määräämisoikeutta sekä toisiin että myös itseensä.

Koska valtasuhde on riippuvuussuhde, jossa toinen osapuoli toista hyväksikäyttäen toteuttaa omia päämääriään, suhteen toisella jäsenellä tulee puolestaan olla jotain, minkä vuoksi dominoiva subjekti on hänestä riippuvainen. (Nuutinen 1994, 39.) Valta ei siis ole jokin, jota yksilö käyttäisi toiseen, vaan valta sijaitsee toiminnassa näiden yksilöiden välillä.

Valtarelaatit, jotka edustavat kollektiivista elämänhallintaa, muodostavat tietyssä mielessä kasvun ympäristön, mutta myös oppimisen kohteen. Lapsi oppii elämänhallintaan liittyvän vallankäytön käytännöt vallitsevasta kasvuympäristöstään. (Nuutinen 1994, 43.)

Kasvatus on vallan alaista toimintaa. Kasvattajat ovat yhteisölleen ominaisten vallanmekanismien ympäröimiä ja vaihtelevassa määrin käskynalaisia ja autonomisia ratkaisuisiaan. Kasvattajat ovat siis itse vallan käytön kohteina sekä käyttävät valtaa kasvatusinstituutiossa. Kasvatuksessa voidaan käyttää valtaa, ja ihmisen voimavarojen muovaajana se voi myös tuottaa vallankäytön edellytyksiä ja rajoituksia. Valta, valtarelatiot ja vallansubjektit ovat kuitenkin olemassa, toimivat ja toteutuvat kasvatuksesta riippumatta. Ne ovat kasvatusta laajempia ilmiöitä. Kasvatus ei tietenkään myöskään yksin hallitse kasvavien tulevaisuutta, vaan mukana ovat muut tulevaisuuteen suuntautuvat elämänhallinnan ja vallan prosessit: politiikka, mainonta jne. Vallanalaisuus on osittain ideologian varaista eli se perustuu yksilöiden uskomukselle vallasta. (Nuutinen 1994, 54 – 56.)

Kasvatukselle ominainen valta voi olla välitöntä, välillistä ja tulevaisuuteen tähtäävää. Välitön valta tapahtuu jokapäiväisissä kasvatustilanteissa. Välillisesti ja tulevaisuuteen tähtäävästi valta näkyy esimerkiksi kasvatussuunnitelmissa. Kasvatussuunnitelmat asettavat lapset alistettuun asemaan, siten, että heistä tulee muiden suorittamien ideologisten valintojen alaisia. (Nuutinen 1994, 57.) Lapsi ei saa päättää omasta kasvatuksestaan, vaan muut tekevät hänen kasvamistaan koskevat päätökset. Toisaalta taas kasvatuksen perustavana ideana voi olla, että alistuminen merkitsee samalla kehittymistä kasvatuksen ulkopuolisiin valtasuhteisiin, niihin jotka meitä aikuisia ympäröivät jokapäiväisissä toimintaympäristöissämme. (Nuutinen 1994, 58.)

Kun lapsuutta tarkastellaan sosiaalisena kategoriana, aikuisten valta kyseenalaistetaan, mietitään kuinka valtasuhde on kulttuurisesti tuotettu sekä kuinka lapset on suljettu pois osallistumisesta ja päätöksenteosta myös tilanteissa ja asioissa, joissa se ei ole perusteltua eikä lasten edun mukaista (Lehtinen 2000, 23). Naistenlehdistä olen lukenut esimerkkejä siitä, kuinka aikuiset naiset ovat vielä vanhoinkin katkeria siitä, kuinka he eivät saaneet lapsena kasvattaa pitkiä hiuksia, käyttää hametta tai pukeutua siniseen vanhempien ajateltua ”lasten parasta” tai sitä, mikä heille itselleen oli käytännöllisesti helpointa.

Lapsilähtöisessä pedagogiikassa valta on havainnollistettu negatiivisena voimana jota käyttää tietty ryhmä, esimerkiksi kasvattajat, ja sillä pyritään rajoittamaan joidenkin

yksilöiden, kuten lasten, toimintaa (Ryan 2005). Itsessään valta ei kuitenkaan ole negatiivista tai positiivista, vaan siihen vaikuttaa se, kuinka valtaa käytetään.

Vuorovaikutusprosessissa on läsnä vallan erilaisia ilmenemismuotoja (Lehtinen 2000, 21). Lasten ja aikuisten suhde on aina valtasuhde, jonka luonne vaihtelee sen mukaan, kuinka aikuiset sosiaalisissa tilanteissa käsitteellistävät lapsen ja lapsuuden. Lapsen asema on erilainen eri paikoissa, esimerkiksi kotona ja koulussa. Se myös muuttuu ajan ja paikan mukaan. (Lehtinen 2000, 22.) Valtaa ei kuitenkaan pidä nähdä pelkästään voimana, vaan se muotoutuu myös ymmärryksen ja tiedon kasvamisesta. Aikuisen ja lapsen valtasuhdetta säilyttää ajatus siitä, että aikuinen tietää enemmän ja paremmin. (Robinson & Kellett 2004, 81, 84.)

Kiili (2006, 91 – 92) on tutkimuksessaan käsitellyt valtaa myös osallistumisen mahdollistavana tekijänä ja lasten mukanaoloa vallankäytössä. Lasten keskinäisessä valtasuhteessa hän on havainnut iän olevan tärkeä tekijä vallan osapuolien välillä. Kouluajan ulkopuolella eri-ikäiset pystyivät leikkimään yhdessä, mutta koulussa iältään vanhempi nähtäisiin ”alentavan” itseään leikkiessään nuoremman kanssa. Erityisesti lapsiparlamentissa eri-ikäisten oppilaiden yhteistyö oli hierarkkisesti järjestäytyntä. Mitä vanhempi lapsi, sitä enemmän hänellä oli valtaa. Ikä ei kuitenkaan ollut ainoa statukseen ja valta-asemaan vaikuttava tekijä. Myös hyvät puhetaidot, sosiaalisten tilanteiden taju ja sukupuoli vaikuttivat asemaan muiden lasten keskuudessa. (Kiili 2006, 114 – 115, 122 – 126.)

Kantonen tutki Telta-projektissaan nuorten kertomuksia vallasta, jotka esitettiin nuorten tekemien käsitekarttojen ja taideteosten muodossa. Nuoret parodioivat ja representoivat näissä valtasuhteita usein hienovaraisesti. Kapinointi valtaa vastaan tulee esille usein ironian tai leikinlaskun muodossa. Myös hän havaitsi, että sukupuoli, kulttuurinen tai uskonnollinen identiteetti ja asema koulussa olivat tärkeitä vallan osatekijöitä. (Kantonen 2005, 143 – 162.)

Voisin kuvitella lapsenkin käyttävän huumoria kritisoidessaan aikuisen vallankäyttöä. Leikissä tapahtuva valta-aseman horjuttaminen tai pääläelleen kääntäminen ei ole suinkaan harvinaista. Hulluttelu ja kielellä leikkiminen voi perustua valtaa pitävän alentamiseen, ja tällä tapaa olen nähnyt päiväkotikäistenkin lasten esittävän kritiikkiä

aikuisen valtaa vastaan.

*Tuntui vähän haikealta lähteä päiväkodista tänään, kun tajusin että tämä oli viimeinen kerta Salaista Puutarhaa ja taiteilua. Tämän jälkeen olisi enää teoksen julkaisujuhlat lasten, heidän vanhempiensa sekä median ja kaupungin kulttuuripäätäjien kanssa, ja sitten kaikki olisikin jo ohi. Onneksi olen saanut kaiken tämän talteen muistoihini ja videonauhalle, ja onhan minulla tämä tarina, jonka olen kirjoittanut tutkimukseeni.*

## **5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN**

### **luku, jossa tutkija kertoo tutkimuksen tekemisestä**

#### **5.1 Tutkimusongelmat**

Koska lasten taidekasvatuksessa ei ole pääasiassa kyse teknisten taitojen kartuttamisesta tai taiteellisen sisällön oppimisesta, en tutkimuksessani keskity siihen. Taidekasvatus on alle kouluikäisillä kokonaisvaltaista elämyksellistä tekemistä ja kokemista, ja siksi tahdon tietää, millainen lasten taidekasvatusmenetelmä yhteisötaideprojekti on. Mitä lapset tekevät, kun he tuottavat taidetta yhdessä? Tähän ensimmäiseen kysymykseen olen vastannut teoriaosuuden läpi kulkevassa tarinassa. Lisäksi olen tehnyt tarinasta tiivistyksen, etsinyt sieltä punaisen langan, ja tämä yhteenveto löytyy seuraavan luvun alusta.

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni on myös tarkastella sitä, millä tavoin osallisuus toteutui lapsilla Salaisen puutarhan projektin aikana. Tämä antaa kuvan siitä, onko yhteisötaide lapsia osallistava taidekasvatusmenetelmä. Toiseen kysymykseen vastaan aineistoni pohjalta seuraavassa luvussa.

Tutkimusongelmani ovat:

1. Millainen yhteisötaideprojekti on lasten taidekasvatusmenetelmänä? Mitä projektissa tapahtuu, miten projekti etenee, mitä olemme tehneet?
2. Kuinka osallisuus näkyy yhteisötaideprojektissa?

## 5.2 Tutkimusote

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Tutkin pientä joukkoa ihmisiä ja heidän näkemyksiään. En pyri yleistämään tuloksia koko lapsiväestöön, vaan huomioin sen, että lapset ovat yksilöitä ja he kuuluvat erilaisiin etnisiin, kulttuurisiin ja alakulttuurisiin ryhmiin. Pysin ottamaan huomioon myös sen, että esikouluryhmän kulttuuri vaikuttaa lasten näkemyksiin paikasta, taiteesta ja osallisuudesta.

Tämä tutkimus on pääosin etnografinen, johon on yhdistetty soveltuvin osin toimintatutkimusta. Tutkimukseni on etnografinen tutkimus siksi, että olen ollut mukana jonkin yhteisön toiminnassa, jota olen havainnoinut ja jota raportoin oman kokemukseni kautta ulkopuolisille. Sanalla etnografia voidaan viitata esimerkiksi tutkijan käyttämään menetelmien kirjoon, joskus taas etnografiaksi kutsutaan tutkimusta, jonka tarkoituksena on tuottaa kuvausta kansasta, kulttuurista tai yhteisöstä. Yleensä etnografialle tyypillisiä piirteitä ovat kohtuullisen aikaa kestänyt kenttätyö, aineistojen, menetelmien ja analyttisten näkökulmien monipuolisuus, tutkimuksen suorittaminen niissä olosuhteissa, joissa tutkimukseen osallistuvat ihmiset elävät sekä osallistumisen, havainnoinnin ja kokemuksen keskeinen merkitys tutkimusprosessissa. (Lappalainen 2007a, 9, 11; James 2001, 247.) Tutkimuksestani löytyvät nämä etnografialle tyypilliset piirteet.

Etnografiassa tavoitteena on ymmärtää ihmisen toimintaa tietyssä kontekstissa. Tässä tutkimuksessa konteksti on tämä tietty päiväkotiryhmä, erityisesti Salaisen puutarhan projektin aikana. Ihmistä tutkitaan hänen luonnollisessa ympäristössään ja jokapäiväisessä elämässään. Kulttuuri pyritään näkemään kulttuuriin kuuluvien ihmisten silmin (Fielding, 1993, 156). Yhteisöä siis tutkitaan sen omista lähtökohdista käsin, ja tuotetaan tietoa siitä, millaisia käytäntöjä kulttuurissa ilmenee.

Etnografisen tutkimuksen aineisto on suuri, mutta tutkittava joukko on pieni. Tämä joukko kuitenkin tuottaa paljon deskriptiivistä aineistoa, jonka tutkija kirjoittaa ylös tai nauhoittaa. Tässä tutkimuksessa oli mukana vaihtelevasti 15 – 17 lasta, ja he tuottivat 8 tuntia 40 minuuttia videoaineistoa sekä lukuisia sivuja tutkimuspäiväkirjamerkintöjä. Etnografisessa tutkimuksessa ei pyritäkään suuriin määriin tutkimushenkilöitä ja tutkimustulosten yleistettävyyteen, vaan tutkimuksen syvyyteen, rikkauteen ja intensiivisyyteen (Fielding, 1993, 155).

Etnografisessa lapsuuden tutkimuksessa lapset nähdään kompetentteina sosiaalisina toimijoina ja heidän nähdään olevan kykeneviä oman maailmansa tulkitsijoita. Siksi siitä on tullut yksi suosituimmista lapsuuden tutkimuksen tyyleistä, ja lapsuuden tutkimus on etnografian lisääntymisen myötä laajentanut reviiriään pois kouluista, päiväkodeista ja perheistä muualle yhteiskuntaan. (James 2001, 246, 250.) Etnografian on nähty antavan äänen lapsille. Toisaalta taas ääni-metaforaa kohtaan on esitetty epäilyksiä. Lappalainen (2002b, 66 - 67) kertoo Elina Oinaan pitävän äänestä puhumista toiseuttavana käytäntönä, jossa eroa lapsen ja aikuisen välillä vähentämisen sijaan tuotetaan. Äänen antamisen sijaan lasten valtaistamiseksi voidaankin ajatella toimijuutta mahdollistavien ja rajoittavien käytäntöjen ja rakenteiden näkyväksi tekeminen, ja siihen etnografia antaa mahdollisuuden. Tässä tutkimuksessa tutkitaan toimijuutta ja osallisuutta mahdollistavia ja rajoittavia käytäntöjä etnografian keinoin.

Tämä tutkimus on syntynyt toimintatutkimukselle tyypilliseen reflektiiviseen tapaan, jossa tutkimuksen eri elementit kehittyvät tutkimuksen edetessä. Esimerkiksi tutkimustehtävä, teorianmuodostus, aineistonkeruu ja analyysi kehittyvät prosessimaisesti tutkimuksen edetessä, jolloin tutkimus joustaa kentältä tulevien viestien mukaan. (Kiviniemi 1999, 68 - 71.) Kiviniemi (1999, 74, 75) kuvaa yleisestikin kvalitatiivista tutkimusta eräänlaiseksi tutkijan oppimisprosessiksi, ja tutkijan tulee tarttua tutkimusaineistosta nouseviin kriittisiin kohtiin ja kerätä lisää niitä koskevaa aineistoa. Aineistonkeruu on samalla suhteessa siihen kehittyvään teoriaan, jonka tulisi kuvata tutkittavaa ilmiötä. Olen tuonut pohdintaa tutkimuksestani mukaan graduseminaareihin, joissa olen saanut tukea ja uusia ideoita kanssatutkijoiltani ja ohjaajiltani. Olen myös tutustunut aineistonkeruun kanssa yhtä aikaa teoreettiseen viitekehykseen ja alan tutkimuskirjallisuuteen yleensä. Näin teoria ja empiria ovat



valmistuneet rinta rinnan, ja lisätieto kentältä on vaikuttanut teorian kirjoittamiseen sekä jostakin kirjasta noussut ajatus aineistonkeruuseen. Kiviniemen mukaan oikeastaan kaikki, mikä tutkimuksen aikana tapahtuu, voi hyödyttää tutkijaa ja sisältyä myös tutkimusraporttiin. Itse olen kokenut erityisesti keskustelumme taiteilijoiden ja muiden projektissa toimivien aikuisten kanssa tutkimukseni kannalta hyödyllisinä, ja ne ovat antaneet syvyyttä siihen, mitä olemme tekemässä ja tietoa siitä mihin suuntaan olemme menossa.

Projektin merkeissä kokoonnuttiin noin kerran kuussa, loppuvaiheessa kokoontumiset tihenivät kun tehtiin päiväkodin tiloihin jäänyt pysyvä työ valmiiksi. Muutaman kerran mukana oli koko päiväkotia, pääasiallisesti työtä tehtiin 5-6-vuotiaiden ryhmän kanssa. Ryhmässä oli 17 lasta, mutta koska kyseessä on vuorohoitopäiväkoti, lasten määrä vaihteli paljon eri kerroilla. Lapset saapuivat hoitoon ja lähtivät kotiin eri aikoina, ja siksi jaoinme työskentelyn aamu- ja iltapäivään. Sekä aamu- että iltapäivätyöskentely kesti noin kaksi tuntia (9-11 ja 13-15), ja eri lapset osallistuivat näihin. Emme aina tehneet samoja asioita molempien ryhmien kanssa eikä ryhmissä ollut vakituksia lapsia.

### **5.3 Aineistonkeruumenetelmät**

Aineistonkeruumenetelminä tutkimuksessa olivat videointi, ryhmän työntekijöiden tekemät muistiinpanot ja tutkimuspäiväkirja.

Videon projektin kuluessa lasten kanssa tekemäämme suunnittelu- ja taiteilutyötä. Tämän voisi nähdä havainnoinniksi, joka tallennetaan videokameralla. Aluksi kerroin lapsille, että tulisin videoimaan jokaisella kerralla tutkimustani varten, ja ensimmäisillä kerroilla lapset kiinnittivätkin huomionsa kameraan. Pikkuhiljaa toiminnan edetessä he kuitenkin tottuivat kameraan siinä määrin, että eivät kiinnittäneet siihen mitään huomiota. Jotkut lapsista kysyivät, tallennanko videota radioon, kun radio oli käynyt paikalla, mutta kun kielsin niin tekevänä, he jättivät minut kameroineeni rauhaan. Kukaan lapsista ei varsinaisesti yrittänytäkään esiintyä kameralle, ja puhuessaan minulle he katsoivat minuun eivätkä kameraan. Kamera ei toiminut häiriötekijänä ja siihen totuttiin erittäin nopeasti.

Annoin työntekijöille vihkon, johon he voivat merkitä projektiin liittyviä, mutta varsinaisten työskentelypäivien ulkopuolelle jääviä tekemisiä. Tavoitehan oli, että projektin tekemiset linkittyisivät jollakin tapaa myös päiväkodin arkeen teemojen, toimintatapojen ja lasten omien tekemisten muodossa. Juuri näitä ja projektiin liittyviä lasten sanomisia ryhmän aikuiset olisivat voineet vihkoon kirjoittaa. Päiväkodin työntekijät eivät kuitenkaan arkipäivän kiireessään ehtineet asioita kirjoittaa enkä saanut vihkoa projektin päätyttyä takaisin.

Tutkimuspäiväkirjaani olen kirjoittanut omia mietteitäni päivien kulusta, joitakin tapahtumia muistiin pantavaksi sekä sillä hetkellä tärkeiltä tunteita lasten lausahduksia. Tapahtumissa ja ihan viimeisellä kerralla minulla ei ollut videokameraa mukana, ja silloin kirjoitin päivän tapahtumat ja joiltakin osin lasten puhetta päiväkirjaani. Paljon en tutkimuspäiväkirjaani ehtinyt täyttää, vaan suuren osan ajasta olin kameran takana tai lasten kanssa tekemässä. Lisäksi sadutin lapsia viimeisellä tapaamiskerrallamme, koska halusin nähdä, kuinka paljon projektista siirtyisi satuihin.

Videoista litteroin kaksi ensimmäistä tapaamiskertaa kokonaisuutena, jonka jälkeen olen valinnut videoista joka kerralla kaksi tai kolme lasta, joita olen seurannut koko päivän ja litteroinut heidän sanomisensa ja tekemisensä erikseen tarinoiksi. Tammikuussa aloin videoita vain yhtä lasta kerrallaan. Oletin, että yksittäisiä lapsia havainnoimalla saisin esiin yksilöllistä osallisuutta, mutta analysoidessani tajusin, että tämä rajasi myös paljon tilanteita pois, joissa osallisuus olisi jollakin tapaa näkynyt. Osan videoimatta jääneistä tilanteista kuulin nauhoilta ja pystyin muistini varassa palauttamaan mieleeni toiminnan, mutta osa jäi kokonaan vaille huomiota. Harkitsin näiden videoiden litteroimista kokonaisuudessaan, mutta litteroituna aineistosta jäisi paljon pois. Päädyin lopulta siihen, etten litteroi enempää videoita etukäteen lainkaan, vaan etsin videomuotoisesta aineistosta hetkiä analysoitavaksi, jotka litteroin samalla. Tämä oli lopulta kaikkein toimivin tapa saada analyysiin mukaan myös puheettomia tilanteita sekä tilanteita, joissa puhe on toisarvoista tekemiseen nähden.

Kirjoitin tarinaa projektin etenemisestä heti jokaisen kerran jälkeen. Jälkeenpäin olen voinut muistaessani lisätä tai muuttaa jotakin, ja keskusteluni taiteilijoiden, henkilökunnan ja lasten kanssa ovat tuoneet lisää asioita tarinaani. Projektin loputtua kävin vielä päiväkodilla lasten kanssa tarinaani läpi, jotta he voisivat lisätä tai tarkentaa

joitakin itselleni hämäräksi jääneitä kohtia. Näin he saivat myös muistella projektin kulkua jälkeensä yhdessä päiväkodin henkilökunnan kanssa. Lasten kiinnostus ja jaksaminen asiassa riitti vain syksyvuoden läpikäymisen, joten kevätpuolta ei ole lasten kanssa tarkastettu.

## 5.4 Aineiston analyysi

Tarkastelen erityisesti sitä, mitä on lapsen osallisuus taideprojektissa. Aineistosta kaivan esille sitä, miten lasta kuunnellaan, mitä kaikkea hän saa projektissa itse päättää ja miten lasten tuotoksiin suhtaudutaan päiväkodin kannalta, taiteilijoiden kannalta ja ympäristön kannalta. Hallinnon näkökulman jätän tutkimuksen ulkopuolelle, koska vaikka se vaikuttaakin itse projektin toteutukseen, se ei ole lapsen osallisuuden kannalta tärkeää.

Videoilta analysoin osallisuutta tekemäni osallisuuden määritelmän mukaisesti. Analyysini on siis teorialähtöinen. Tarkastelin erikseen aloitteentekomahdollisuutta, kuulemista, osallistumista ja osallistumattomuutta sekä vallankäyttöä. Aloitteentekomahdollisuudessa tarkkailin sitä, millaisissa tilanteissa lapset tekivät aloitteita, kuinka niihin reagoitiin ja jatkettiin ehdotusta. Kuulemisessa tarkkailin sitä, ketkä käyttävät puheenvuoroja ja onko lasten ja aikuisten puheenvuorojen määrissä eroa, kuinka pitkiä puheenvuorot ovat ja millaisen puhekulttuurin piirteitä toiminnassa oli havaittavissa. Osallistumisessa ja osallistumattomuudessa etsin tilanteita, joissa lapsen on halutessaan mahdollisuus osallistua tai olla osallistumatta tarjottuun toimintaan sekä mikä osallistumiseen ja osallistumattomuuteen vaikuttaa. Näihin tilanteisiin kuuluu myös lapsen mahdollisuus muuttaa tarjotusta tekemisestä omanlaistaan ja haluamaansa toimintaa. Vallankäytössä tarkastelin sitä, kuka käyttää valtaa, miten ja missä tilanteissa valtaa käytetään ja kuinka valtarakenteet näkyvät näissä tilanteissa.

Muotoilin osallisuuden käsitteistä taulukon, johon keräsin videoilta tilanteita, joissa ilmeni lasten tekemiä aloitteita ja niihin reagointia, lasten kuuntelemista ja tilanteita joissa käytettiin kolmivaiheista tai dialogista puhetapaa, mahdollisuuksia osallistua tai olla osallistumatta sekä aikuisen vallankäyttöä taiteellisessa toiminnassa ja projektissa

yleensä (KUVIO 2). Monet tilanteet sopivat moniin taulukon sarakkeisiin, eli tilanteet voivat olla monella tavalla osallisuutta tukevia tai tukemattomia. Huomasin tilanteiden myös voivan olla samalla joitakin lapsia osallistavia että joidenkin lasten osallisuutta estäviä. Yritin huomioida tämän litteroidessani aineistoa taulukkoon, että osaisin käsitellä asiaa jatkoanalyysiä tehdessäni.

	Osallistuminen	Kuulluksi tuleminen	Aloitteentekomahdollisuus	Vallankäyttö
13.9.				
3.10.				
8.11.				
29.11.				
13.1.				
6.2.				
7.2.				

KUVIO 2 Analyysitaulukko

Taulukon lisäksi analysoin puheenvuorojen osuutta siten, että otin videoilta umpimähkään neljä pätkää, jotka olivat viisi minuuttia kukin. Näistä pätkistä sitten kirjoitin ylös kuka käyttää puheenvuoroja, kuinka moni puheenvuoroista oli lapsen ja kuinka moni aikuisen sekä otin ylös puheenvuorojen pituudet. Näistä tiedoista laskin aikuisten käyttämät ja lasten käyttämät puheenvuorot, pisimmät lapsen ja pisimmät aikuisen puheenvuorot sekä keskiarvon puheenvuorojen pituuksissa. Näin sain selville, kuinka paljon aikuinen ja kuinka paljon lapsi puhuu keskimäärin toiminnan edetessä, ja sen lisäksi myös sen, kuka puhuu. Laadulliseen aineistoon voi soveltaa myös määrällistä analyysia. Kuitenkin pelkkä kvantifioiminen jättää aineistosta paljon oleellista hyödyntämättä. (Eskola & Suoranta 1998, 165 – 166.) Kvalitatiivista ja kvantitatiivista analyysia voidaan tietysti mielessä pitää jatkumona, ei vastakohtina (Alasuutari 1995, 32). Aineiston määrällinen analyysi puheenvuorojen pituuksista ja määristä antaa lisätietoa siihen, kuinka puhumisen ja kuuntelemisen suhteet aineistossa näyttäytyvät. Eskolan ja Suorannan (1998, 175) mukaan erilaiset verbaalisen vuorovaikutuksen

analyysit kuitenkin keskittyvät formaalisiin piirteisiin jättäen huomiotta sisällölliset kysymykset. Omassa tutkimuksessani sisällöllistä puolta analysoidaan edellä mainitun taulukon avulla.

Osaksi tilanteiden kerääminen taulukkoon ja jatkoanalyysi kulkivat päällekkäin. Videoiden katsomisen välissä kirjoitin jatkotulkintoja ja yhdistelin ainakin mielessäni tilanteita teoriaan. Samalla luin lisää kirjallisuutta lapsen osallisuudesta, sain lisäideoita ja työstin teoriaa eteenpäin. Näin kuljetin työssäni empiriaa ja teoriaa rinnakkain; sain aineistosta ideoita, jonka pohjalta etsin lisätietoa, jonka pohjalta sain taas ideoita työstää aineistoani eteenpäin. Ajatukseni tulivat testatuksi teorian valossa, ja toisaalta taas teorian tieto antoi minulle aihioita ajatuksiin. Usein käytännössä eri analyysitavat, kuten teemoittelu, tyypittely ja taulukointi kietoutuvat toisiinsa (Eskola & Suoranta 1998, 162).

Pertti Alasuutari (1995, 39) sanookin laadullisesta analyysistä, että siinä aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena, ja se koostuu kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Hän toteaa, että käytännössä nämä kuitenkin aina nivoutuvat toisiinsa. Jatkoanalyysissä eli arvoituksen ratkaisemisen vaiheessa mietin tarkemmin kokoamiani tilanteita seuraavien kysymysten kannalta:

- 1) aloitteentekomahdollisuus
  - millaisissa tilanteissa lapset tekivät aloitteita
  - kuinka niihin reagoitiin
  - jatkettiin ehdotusta
  - millaisia olivat hiljaisten lasten aloitteet ja kuinka niihin vastattiin
- 2) kuulluksi tuleminen
  - ketkä käyttävät puheenvuoroja
  - kuinka pitkiä ne ovat
  - voiko olla puheenvuoroja ilman sanoja, millaisia nämä ovat
  - puheenvuoroja taiteen keinoin
  - dialogisen keskustelutavan käyttö
  - kolmivaiheisen puhutavan käyttö
- 3) osallistuminen ja osallistumattomuus
  - kuinka lapsella on ollut mahdollisuus halutessaan osallistua
  - kuinka lapsella on ollut mahdollisuus olla osallistumatta

- 4) vallankäyttö
- kuka käyttää valtaa
  - miten ja missä tilanteissa
  - kuinka valta näkyy taiteellisessa toiminnassa

Muutin lasten nimet vapaasti assosioiden, eli keksin heille sellaiset nimet, jotka minulle oli tullut heidän olemuksestaan tai ulkonäöstään mieleen. Osa nimistä on tullut ystäväiltäni, jotka ovat tulleet lapsesta mieleen, osan olen keksinyt muulla tavoin.

## 5.5 Luotettavuus

Huttunen, Kakkori ja Heikkinen pohtivat artikkelissaan *Toiminta, tutkimus ja totuus* (1999, 111) onko luotettavuus oikea sana toimintatutkimuksesta puhuttaessa. He ovat antaneet vaihtoehdoiksi termit ”pätevyys”, ”laatu”, ”uskottavuus” ja ”käyttökelpoisuus”.

Lincolnin ja Guban (1985, 301 – 327) mukaan laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden osatekijät ovat samat kuin määrällisessäkin tutkimuksessa eli totuusarvo, yleistettävyyden, pysyvyys ja neutraalisuus, mutta ne määritellään toisin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuutta voidaan määritellä käsitteillä *uskottavuus (credibility)*, *siirrettävyys (transferability)*, *varmuus (dependability)* ja *vahvistettavuus (confirmability)*. Luotettavuus on toisin sanoen sitä, kuinka hyvin käytetyillä metodeilla on pystytty kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä.

Tutkimuksen uskottavuus tarkoittaa sitä, että tutkija on pyrkinyt tekemään johtopäätöksensä siten, että ne vastaavat tutkimukseen osallistuneiden konstruktioita tilanteesta (Lehtinen 2000, 206). Uskottavuutta voidaan lisätä pitkällä havainnointijaksoilla, havainnoinnin tarkkuudella ja triangulaation eli useiden rinnakkaisten menetelmien käyttämisen avulla (Lincoln & Guba 1985, 301 – 316). Tutkimukseni luotettavuutta lisää sen muodostuminen reflektiivisesti. Kentältä tullut käytännöllinen tieto, analyysi ja teorianmuodostus syntyivät samanaikaisesti ja lomittain. Triangulaatio toteutui työssäni palatessani yhä uudelleen käyttämieni tutkimusmenetelmien äärelle ja tuodessani pohdintojani myös kanssatutkijoiden mietiskeltäviksi. Se, että teoria ja empiria ovat kulkeneet rinta rinnan, on lisännyt pohdintaa metodien oikeellisuudesta, tutkimuksen ympäristön erityislaatuudesta ja

sitä kautta auttanut käyttämään monia menetelmiä tutkittavan ilmiön paljastamiseksi.

Lincoln ja Guba (1985, 314) ovatkin ehdottaneet luotettavuuden tarkastelun osana tarkastuskäytäntöä, jossa tutkittavina olleet arvioivat tutkimuksessa saatuja tuloksia ja siinä tehtyjä tulkintoja. Tämä on kuitenkin hankalaa silloin, kun tutkittavina ovat lapset. Lapselle ei voi antaa valmiita tutkimustuloksia luettavaksi, mutta heille voi jossain määrin kertoa, mitä tässä tutkimuksessa on saatu aikaiseksi, mitä he ovat siinä tehneet ja miten tutkija on nämä tulkinnut. Näin lapset pääsevät osallisiksi myös tutkimuksen tuloksista ja ovat tietoisia siitä, mitä tutkija on heiltä keräämällään aineistolla tehnyt. Tutkijalla on toisaalta velvollisuus ja oikeus tehdä omat tulkintansa tutkimuskohteesta, toisaalta hänellä on myös velvoitteensa tutkimuksen kohdetta kohtaan (Kiviniemi 1999, 79). Käytin Lincolnin ja Guban (1985, 314) tarkastuskäytäntöä, jossa tutkittavina olleet arvioivat tutkimuksessa saatuja tuloksia ja siinä tehtyjä tulkintoja. Tutkittavat eli päiväkotiryhmän lapset pääsivät kuulemaan tarinan ja varmistamaan että olen kirjoittanut sen niin kuin se todellisuudessa tapahtui. He saivat myös lisätä siihen puuttuvia, tärkeitä kohtia. Tuloksia ajattelin luetuttaa projektissamme mukana olleella Kulttuuriaitan työntekijällä Elinalla, mutta siihen ei ollut aikaa tai mahdollisuutta.

Siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkijan mahdollisimman tarkkaa selvitystä käyttämistään menetelmistä ja siitä, kuinka hän on tutkimuksen toteuttanut. Tuloksien mahdollinen siirtäminen toiseen kontekstiin tai samaan kontekstiin toisessa ajassa tai tämän mahdollisuuden pohtiminen on tutkimuksen lukijan käsissä, ja tutkijan tarjoamien tietojen avulla hän voi arvioida tutkimuksen siirrettävyyttä. (Lincoln & Guba 1985, 316.)

Varmuus tarkoittaa sitä, että tutkija on arvioinut tutkimustilannetta. Hän on ottanut huomioon erilaiset ulkoiset ja tutkittavasta ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät, jotka vaikuttavat tutkimustuloksiin. (Lehtinen 2000, 208.)

Vahvistettavuuteen liittyy laadullisen tiedon subjektiivisuus. Tutkimuksen vahvistettavuutta voidaan varmistaa triangulaatiolla, toisen ulkopuolisen tutkijan käytöllä ja reflektiivisillä muistiinpanoilla (Lincoln & Guba 1985, 316 – 318). Tutkimuspäiväkirjani rehelliset reflektoinnit ovat auttaneet minua tutkimustulosten tarkastamisessa ja pelkistämisessä. Monet lyhyet tunnetiloja, tunnelmia tai lasten

merkittäviä lausahduksia sisältävät tekstit ovat palauttaneet mieleeni tilanteita, jotka tapahtuvat videokameran linssin ulkopuolella vain ääninä tai hetkinä, jolloin kamera on ollut poissa päältä. Sen lisäksi että olen saanut näistä lisätietoa tuloksiini, olen myös voinut tarkistaa milloin, missä ja miten asiat tapahtuivat ja ketkä ovat olleet mukana. Tämä lisää tutkimuksen uskottavuutta ja vahvistettavuutta. Lisäksi tutkimukseni aineistonkeruu tapahtui verrattain pitkällä aikajaksolla (9 kuukautta), jonka takia havainnointi oli pitkäaikaista ja pääsin hyvin sisälle sekä tutkittavaan ilmiöön että tutkimukseen osallistuneeseen päiväkotiryhmään.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa se, kuinka rehellinen tutkija on. Hänen tulisi rehellisesti raportoida oman tutkimuksensa heikkoudet, virheet ja epäonnistumiset. (Fielding, 1993, 170.) Koska tutkija on itse niin suuri osa tutkimusta, on hänen rehellisyytensä tärkeää, jotta lukija voi päätellä, voiko tutkimukseen luottaa vai ei.

## 5.6 Tutkijan rooli

Tutkijalla on tutkimuksessa suuri merkitys. Hänen persoonansa vaikuttaa siihen, millainen tutkimuksesta tulee. Tutkija toimii välittäjänä tutkittavan kohteen ja tutkimustulosten välillä (Vuorinen 2005,65, 63). Tutkimus on tutkijan kautta tulkittu. Lisäksi etnografisen tutkimuksen tyyliin toimiva tutkija vaikuttaa tutkimukseen myös aineiston keruun aikana. Hän pyrkii olemaan osa päivittäistä elämää, viettää pitkiä aikoja tutkittavien kanssa ja on luonnollisessa vuorovaikutuksessa tutkittaviensa kanssa. Lappalaisen (2007b, 65) mielestä tutkijan tehtävä on hakeutua vieraan ja tutun väliselle rajamaalle. Rajan metafora sopii hyvin varhaiskasvatusinstituutioon sijoittuvaan lasten parissa tehtävään etnografiseen kenttätööhön myös siksi, että tutkijan voidaan usein ajatella hakevan paikkaansa jostakin aikuisten ja lasten välistä.

Kuula (2000, 116 – 117) on jaotellut tutkijan roolin neljään sukupolveen. Ensimmäinen sukupolvi tutkijoita oli tieteelliseen asiantuntemukseen nojautuvia, toinen konsultteja tai auktoriteetteja, kolmas organisoijajäsenet itse pohtimaan ratkaisut ongelmiinsa. Neljäs sukupolvi tutkijoita koki itsensä osallistumisen ja vuorovaikutuksen periaatteet välittäviksi ”filosofeiksi”. Näin on edetty ekspertistä tasavertaiseksi osallistujaksi.

Tutkijan roolin voi myös määritellä osallistumisen määrän ja laadun mukaan. Tutkija



voi valita roolinsa täydellisestä ulkopuolisesta havainnoitsijasta täydelliseen osallistajaan. Näiden välillä on myös rooleja, ja havainnoinnin ja osallistumisen määrää muuttamalla voi löytää tilanteeseen ja omaan tutkimukseen sopivan roolin. Grönfors (1982, 87 – 88) puhuu neljästä osallistumisen asteesta. Ensimmäinen on havainnointi ilman osallistumista. Toinen on osallistuva havainnointi. Kolmas on osallistava havainnointi eli toimintatutkimus, neljäs piilohavainnointi. Näin määriteltynä minulla oli projektin aikana tutkijana useita rooleja, jotka vaihtelivat havainnoijasta ilman osallistumista osallistuvaan havainnointiin.

Olin videokameran takana. Tätä roolia voisi kutsua ulkopuolisen havainnoijan rooliksi. Tällöin en osallistunut toimintaan enkä jutellut lasten kanssa. En pyrkinyt pysyttelemään piilossa tai peittelemään toimintaani, vaan olin tilanteessa mukana mutta en osallistunut itse siihen millään tavoin. Tutkijan ollessa ulkopuolinen eli ns. täydellinen havainnoija hän on joko näkyvä tai näkymätön tarkkailija. Vaikka hän on näkyvä kohteelle, hän ei ole vuorovaikutuksessa havainnoitavien kanssa. Havainnointia, jossa tutkija ei ole vuorovaikutuksessa kohteensa kanssa, kutsutaan myös *luonnolliseksi havainnoinniksi (naturalistic observation)*. (Vuorinen 2005,67.) Tallensin tapahtuvaa toimintaa sellaisena kuin se sillä hetkellä tapahtui. Joskus tämä ei kuitenkaan ollut mahdollista, vaan jouduin ottamaan kamerasäädin kädestäni pöydälle ja menemään itse mukaan.

Vaikka ulkopuolisen havainnoinnin ja osallistuvan havainnoinnin erottaminen toisistaan saattaa joskus olla esimerkiksi tutkimuksen raportoinnin kannalta tarkoituksenmukaista, tutkijan läsnäolo kentällä on aina osallistumista johonkin (Lappalainen 2007c, 113). Käytännössä havainnoija on aina osallistuja, eli hän vaikuttaa aina tutkimustuloksiin, ellei tarkkaile tilannetta peililasin takaa. Etnografisessa tutkimuksessa, mukana kentällä kulkiessa, tutkija vaikuttaa tilanteeseen pelkästään olemalla läsnä, vaikkei sanoisi mitään tai osallistuisi itse toimintaan.

Osallistuin taiteellisen toiminnan ohjaamiseen taiteilijoiden mukana ja suunnittelin sitä myös heidän kanssaan. Silloin kun en ollut kamerasäädin kanssa huoneen nurkassa, olin pöydän ääressä, lattialla tai maalaustelineen vieressä järjestämässä lapsille materiaalia ja ohjaamassa heitä taiteilijoiden ohjeiden mukaisesti. Toimin usein lisäkäsiniä ja yleisavustajana taiteen tekemisen tilanteissa videokameran nauhoittaessa taustalla.

Näissä tilanteissa pääsin myös juttelemaan lasten kanssa ja tutustumaan heidän ajatuksiinsa tarkemmin. Taiteilujen ollessa ohi olin mukana paikkojen siivoamisessa.

En missään vaiheessa pyrkinyt pitämään rooliani päiväkodin toiminnan ulkopuolisena ihmisenä. Koulutustaustastanikin johtuen olin päiväkodin henkilökunnan tavoin avustamassa lapsia essutuksessa ja vessatuksessa taiteen tekemisen aikana, ja olin heidän mukanaan pukemisessa ja käsien pesussa. Lapset tulivat pyytämään minulta apua ja pääsin mukaan heidän tekemisiinsä. Päiväkodissa ollessani myös henkilökunta tuli minulle tutuksi ja toimimme yhdessä Salaisen Puutarhan päivien aikana.

Roolini oli välillä myös osallistuva havainnoija. Olin mukana lasten leikkiessä ja juttelin heidän kanssaan myös silloin, kun he eivät olleet taiteilemassa. Joskus osallistuin toimintaan laulamalla ja tekemällä lasten mukana. Osallistuvalla havainnoijalla tarkoitetaan aineiston keruutapaa, jossa tutkija tavalla tai toisella osallistuu tutkimansa yhteisön toimintaan (Eskola & Suoranta 1998, 99).

Lasten parissa tehtävään tutkimukseen liittyvä yksi keskeinen pohdinta on ollut miten ja missä määrin aikuisen on mahdollista päästä osallistumaan lapsen maailmaan (Lappalainen 2007, 66). Omassa tutkimuksessani tämä ei ole ollut keskeinen lähtökohta, enkä ole pyrkinyt pääsemään sisään lapsen maailmaan tai kokemaan maailmaa lapsen tavoin, joten olen tässä tutkimuksessa tämän keskustelun ulkopuolella. Olen samaa mieltä kuin Allison James (2001, 254), ettei aikuinen voi koskaan olla lapsen maailmassa samanlaisena ja huomaamattomana: ikä, fyysinen koko ja auktoriteettiasema ovat jatkuvasti mukana. Vaikka olenkin fyysisesti pienikokoinen ja päiväkodissa työskennellessäni aikuiset sekoittivat minut usein lapsiin pihaleikkien aikana, lapset eivät tätä koskaan tehneet. He eivät ole koskaan kysyneet minulta, olenko aikuinen vai lapsi, heille aikuisen asemani on ollut itsestään selvää. James (2001, 254) sanookin, että on tärkeää tiedostaa että aikuiset tutkijat voivat saada vain puoli-osallistujan roolin lasten elämässä.

Heikkinen ja Jyrkämä kuvaavat toimintatutkimuksen tutkijaa hyvin samankaltaisilla määreillä kuin etnografia on kuvailtu, mutta erona näissä kuvauksissa on se, ettei toimintatutkija edes pyri taiteilemaan ulkopuolisen ja ryhmän sisällä olevan henkilön rooleilla, vaan astuu reilusti sisään. Toimintatutkimuksessa tutkija ei ole ulkopuolinen

tarkkailija, vaan hän osallistuu toimintaan, tekee aloitteita ja osallistuu keskusteluun aktiivisena toimijana. Vaikka tutkija ei olisikaan yhteisön jäsen vaan tulisi ulkopuolisena mukaan toimintaan, hän ei pyri jäämään ulkopuoliseksi vaan osallistuu toimintaan. Näin voidaan ajatella, ettei saavutettu tieto ole objektiivista sanan varsinaisessa merkityksessä. Siinä tieto on tulkinta tietystä näkökulmasta, tieto on ”totta” siinä paikassa ja ajassa, jossa tutkimus on tehty. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 40, 46, 48.) Näin ajateltuna roolissani tutkijana oli enemmän toimintatutkijaa kuin etnografia, vaikka videokameran käyttö tekikin roolistani joskus ulkopuolisen havainnoijan.

En kokenut monia roolejani hankalana, päinvastoin. Muuttuvat tilanteet loivat erilaisia tarpeita ja erilaisten roolien kautta sain erilaisia näkökulmia asiaan. Kun aineistonkeruun aikataulu on näinkin pitkä, oli mahdollista kokeilla erilaisia lähestymistapoja. Erilaiset roolit tutkijana syvensivät tietämystäni, ja näin monia eri puolia taidekasvatusprojektista.

## **6 LASTEN OSALLISUUS SALAISessa PUUTARHASSA**

### **luku, jossa koemme osallisuuden hetkiä ja tilanteita, joissa osallisuus ei toteudu**

#### **6.1 Punainen lanka Salaisessa puutarhassa**

Salaiseen puutarhaan kulkeminen aloitettiin lasten kanssa siitä, että lapset tutustuivat taiteilijoihin ja taiteilijat lapsiin ja ympäristöön, jossa toimitaan. Lapset pääsivät ilmapiirrosten sekä kasvopiirrosten myötä tutustumaan myös itseensä. Retket, maalaukset ja metsän rakentaminen liikuntasaliin tutustuttivat lapset sekä ympäristöön että taiteeseen. Lisäksi päiväkodin henkilökunta pääsi sisään toiminnan toteuttamiseen ja saivat käsityksen tyylistä, jolla projektia lähdettäisiin jatkamaan. Lapset saivat valita itselleen eläimet, joita ensin työstettiin piirtämällä ja maalaamalla. Kuvan jälkeen eläimille rakennettiin pesät ulkotiloihin sekä tutustuttiin ääniin, joita eläimet Salaisessa puutarhassa äännelevät, sekä ääniin joita siellä kuuluu heistä huolimatta. Ulkopesien lisäksi lapset tekivät itselleen talot päiväkodin sisätiloihin. Kun eläimillä oli jo kuvat, pesät ja ääni, saivat eläimet myös kasvot naamioiden muodossa. Lisää ympäristöä luotiin kankaalle maalattavasta maisemasta. Äänet, ympäristö ja ulkonäkö saivat lisää voimaa liikkeistä, joita eläimille luotiin tanssin keinoin. Näin oli tutustuttu

eläinhahmoihin monelta eri kantilta ja päästy syvälle niiden olemukseen. Näiden kokemusten pohjalta kukin sai maalata eläimensä omaan ympäristöönsä isokokoiseen tauluun. Taulut suurennettiin mainospainossa suurille levyille ja kiinnitettiin päiväkodin seiniin kaikkien nähtäviksi. Maalaamansa taulut lapset saivat itselleen muistoksi. Lopuksi taideteos julkistettiin kunnan kulttuuriväen ja median sekä lasten vanhempien läsnä ollessa. Tätä juhlittiin kukkien, kakun ja limonadin voimin.

## 6.2 Osallistumisesta ja osallistumattomuudesta

Mahdollisuus osallistua halutessaan sekä myös olla osallistumatta ovat tärkeä osa osallisuutta. Molemmat olivat läsnä projektimme aikana. Sen lisäksi, että erittelen hetkiä, joissa lapset halusivat osallistua tai olla osallistumatta, pohdin myös aikuisen suhtautumista siihen. Tärkeää on, annettiinko lapsille mahdollisuus valita tekemisensä.

Salaisessa puutarhassa koettiin sekä hetkiä, joissa joku ei malttanut odottaa omaa osallistumisvuoroaan, että hetkiä, jolloin joku ei jaksanut osallistua.

Iida: Mä en jaksa enää.

Elina: Ai sä et jaksa enää. Sekö on semmonen.

Pertti: nytkö alako jo väsyttää? No pitäskö pittää paussi?

Lapset ottavat essut pois ja lähtevät muihin hommiin. (8.11./1)

Laatikoiden maalaaminen oli monille sitä tavallista peruspuuhailua, jota päiväkodissa tehdään, mutta isommassa mittakaavassa. Muutamia lapsia maalaaminen ei kiinnostanut niin paljon, että olisi viitsinyt maalata kokonaista laatikkoa. Iida totesi muutaman sivun maalattuaan, että ei enää jaksa. Vaihtoehtoisina välineinä olleet tela ja pensseli olivat tulleet molemmat kokeiltua, ja enemmän kiinnosti se, milloin sinne laatikkoon pääsee sisään kuin sen ulkoseinien maalaaminen. Pertti kuitenkin tarttui Iidan ilmoitukseen jaksamattomuudesta ja ehdotti tauon pitämistä. Tauko kuitenkin venyi hyvin pitkäksi, ja maalasimmeikin aikuisten kesken laatikon valmiiksi Iidan toimiessa työnjohtajana.

Juuso taas uppoutui täysillä laatikoidensa maalaamiseen. Hänelle tämä oli mielekästä toimintaa, jota hän olisi jaksanut jatkaa vaikka koko päivän. Tutkimuspäiväkirjassani olikin merkintä:

”Juuso jatkaa toisen laatikkonsa maalaamista, häntä ei hoputeta. Kun tämä on valmis, hän haluaa vielä maalata; annetaan kolmas laatikko, jossa Otto avustaa.”

Videolla Juuso ensimmäisen laatikkonsa valmiiksi saatuaan reippaasti ilmoittaa:

Juuso: Mä alan toisen laatikon  
 Pertti: Ai sä jo toistakin laatikkoo alat (nauraa)  
 Tuossa on kyllä tuommonen pikkulaatikko jos sie sitäkin haluat tehdä (hakee laatikon).  
 Haluisiksää tehdä tähän pikkulaatikkoon?  
 Juuso: Nyt mää haluan punasta! (8.11./1)

Juusolle annettiin mahdollisuus jatkaa mielekkääksi kokemaansa tekemistä. Olimme jakaneet lapsiryhmän puoliksi, jolloin toinen puoli oli ulkona toisten maalatessa, ja laatikkonsa jo maallanneet siirtyivät ulos, ja ulkoilleet pääsivät maalaamaan. Vaikka muut lapset olivat jo pukeneet ja ulkona, Juusoa ei pakotettu heidän mukaansa, vaan hänelle tarjottiin toista ja kolmattakin laatikkoa maalattavaksi.

Joskus aamu- ja iltapäiväryhmään jakaminen ei ollut helppoa, koska lapsi saattoi tulla hoitoon mihin aikaan tahansa. Tämä vaikeutti joskus sitä, mihin toimintaan kukakin lapsi otettaisiin mukaan. Nikke oli tullut päiväkotiin juuri siinä vaiheessa, kun toiminta oli jo aloitettu sisällä ja siirryimme ulos jatkamaan. Siksi aikuiset suunnittelivat, että hänen olisi parempi osallistua vasta iltapäivällä ja ulkoilla aamupäivällä ”normaalisti” muiden ryhmien lasten kanssa.

Nikke tulee myöhemmin mukaan, ei ole ollut aamulla laulamassa sisällä. Otto kertoo, että hänelle tulee iltapäivällä oma pesä pihalle ja hän pääsee sitten mukaan. Matias varaa Nikelle pesän oman pesänsä vierestä. Nikke istuu pesässään ja alkaa Matiaksen kehotuksesta rakentaa sitä. Kun kokoonnutaan kuusen alle seuraavaa tekemistä varten, Nikke lähtee mukaan. Kun esitellään pesiä toisille, Nikke esittelee myös omansa. (3.10./1)

Kun Nikke tuli mukaan toimintaan, hän ei ollut tietoinen aamulla tehdyistä äänimaisemista ja keskusteluäänistä, joita oltiin toisten kanssa tuotettu. Hän kuitenkin pääsi mukaan pesänrakennusleikkiin ja keksi eläimen, jolle pesän rakentaa. Aikuiset eivät ajaneet Nikkeä pois tai jättäneet hänen pesänsä huomiotta, että hän pääsisi alusta asti mukaan iltapäivällä, vaan antoivat tehdä ja ottivat tietoisesti mukaan kun pesiä alettiin esitellä.

Joskus taas aikuisen tarjoama juttu ei kiinnostanut ollenkaan.

Iida: (huokaisee) Kuinka kauan vielä  
 Pertti: (naurahtaa) sitten on vielä yks asia mikä puuttuu  
 Matias: suu (osoittaa)  
 Pertti: no niin, elikä yläviiva, niin (Iida piirtää isoja viivoja ilmaan, pyörittää ympäri

sormi ojossa)  
 Nikke: menee tälleen, tosta (näyttää sormella suun ympäri) (Iida pyörähtää uudelleen ympäri sormi ojossa)  
 Pertti: joo, piirtäkääpäs nyt kokonaan ilmapiirustuksella ne kasvot (pojat alkavat piirtää, tekevät sekä omiin kasvoihinsa että muodot ilmaan)  
 Iida: eii, njoo, ei jaksa  
 Pertti: Piirräpä vielä ihan koko, ympyrä, korvat (Iida jatkaa ein sanomista) harjotellaan se on Iida harjotusta  
 Iida: eikäää (vaipuu jalkojensa päälle)  
 Pertti: kokeile, aina harjotus on hyvä  
 Iida: emmää halua  
 Pertti: laita vaikka silmät kiinni jos se on helepompi  
 Iida: eikä (nojaa käsiin tylsistyneenä) (13.9./2)

Samaa oli havaittavissa myös eräällä Piian musiikkituokiolla.

Lapset istuvat penkeillä, Piia istuu kanteleen kanssa lasten keskellä. Piia kertoo edellisestä kerrasta.  
 Piia: Viimeks te teitte niitä hienoja ääniä kun auringonkukat puhkesi kukkimaan.  
 Juuso: Mää en ollu, mää en ollu.  
 Piia: Joo, shh. Mutta nyt lauletaan!---  
 Keskustellaan siitä, että Juuso ei ole omalla paikallaan ja pitäisikö hänen olla. Otto päättää että lapset mahtuvat ihan hyvin istumaan silläkin tapaa millä he istuvat.  
 Piia: No, (laulaa) päivää, on hymyssä suu, päivää ja dippididuu. (puhuen) Onko tuttu?  
 Joona P ja Jimi heiluttavat käsiään Piian laulun aikana sen merkiksi, että he eivät pidä eivätkä välitä laulusta.  
 Lapset kuorossa: Eiiii  
 Joona P: Ihan yäk.  
 Piia: Onko?  
 Joona P: On.  
 Piia: Koitapa laulaa se silleen että sä et hymyile yhtään. Kun siinä lauletaan että on hymyssä suu.  
 Kaikki laulavat, mutta on vaikeaa pysyä vakavana. (3.10./1)

Laulu ei ollut poikien mieleen, mutta Piia sai siitä kiinnostavamman haastamalla laulamaan sen ilman hymyä. Tämä ei kuitenkaan riittänyt seuraaviin lauluihin, joita tuokiolla yritettiin laulaa, vaan pojat alkoivat pyöriä, hötkyillä ja kysellä, milloin oikein pääsee ulos.

Joskus osallistumattomuuden pohjalla oli se, että haluttiin pitää asia omana tietona eikä jakaa muiden kanssa.

Piia: Sitten ois vielä Maria, missäs sun pesä on, mikäs eläin sä olit?  
 Maria ei vastaa.  
 Piia: haluutsä näyttää meille pesää?  
 Maria pudistaa päätään  
 Piia: ei oo pakko, Iida, näytä meille sun pesä! (3.10./1)

Maria oli rakentanut koiralleen pesän puun juureen. Hän leikki siellä ja seurasi Iidan oravan tekemisiä. Maria ei kuitenkaan halunnut esitellä sitä muille, eikä Piia yrittänyt saada häntä esiintymään. Kun kaikki pesät oli esitelty, Maria palasi pesänsä ja yritti jatkaa leikkiä Iidan kanssa. Iida ei kuitenkaan jaksanut leikkiä.

Hertalla osallistumista rajoitti suomen kielen osaamisen puute. Kun hän ei ymmärtänyt täysin, mitä häneltä vaadittiin, eikä osannut sanoittaa haluamisiaan, oli vaikeaa viestittää osallistumishalukkuuttaan. Usein hän ryntäsikin tilanteeseen heti ensimmäisten kanssa tai huoneeseen, jossa taidetta tehtiin, vaikka ei olisikaan ollut hänen vuoronsa osallistua. Joskus tähän vastattiin siten, että Hertta sai olla mukana toiminnassa tai huoneessa tekemässä jotakin muuta tai sitten hänet haettiin itkun ja kiukun saattelemana pois. Seuraavassa esimerkissä hän jää huoneeseen, mutta ei osallistu itse tekemiseen.

Lapset istuvat pöydän ääressä ja kertovat tauluistaan. Iida kertoo tarinaa ilveksestä ja linnusta taivaalla. Hertta on jo kertonut koirataulustaan. Hän ei jaksaa kuunnella muiden taulujen tarinoita vaan kulkee ympäri huonetta. Hän on kiinnostunut tutkijan tekemistä muistiinpanoista ja tulee viereeni ja alkaa kirjoittaa tutkimuspäiväkirjaan omaa nimeään useita kertoja. (23.4.)

Sen lisäksi, että ei haluttu osallistua tai osallistuminen oli erittäin innokasta, oli mukana aina lapsia, jotka osallistuivat kun heitä siihen pyydettiin. He eivät ilmaisseet haluaan olla mukana tai jäädä pois millään tavoin. Koska videoilla ei näy mitä he ajattelevat, on vaikea tietää kuinka he kokevat toimintaan osallistumisen; osallistuvatko he osallistumisen halusta vai siksi että aikuinen on häntä varten toimintaa järjestänyt.

Seuraavassa osallistuminen ja osallistumattomuus tiivistettynä (TAULUKKO 1).

<b>Osallistuminen ja osallistumattomuus</b>	
<i>Mahdollisuus olla osallistumatta</i>	<i>Mahdollisuus osallistua</i>
Ei jaksaa / ei kiinnosta	Halutaan osallistua enemmän
Ei haluta jakaa muiden kanssa	Halutaan osallistua vaikkei oma vuoro

TAULUKKO 1 Osallistuminen ja osallistumattomuus



### 6.3 Aloitteentekomahdollisuudesta

Aloitteentekomahdollisuus ja kuulluksi tuleminen ovat käytännöllisellä tasolla hyvin lähellä toisiaan. Aloitteiden jatkaminen on kuulluksi tulemistakin, samoin lasten esittämiin ehdotuksiin ja valituksiin vastaaminen. Tässä alaluvussa käsittelen kuitenkin tilanteita, joissa lapsilla on ollut selkeästi mahdollisuus tehdä aloitteita. Olen poiminut esiin myös tilanteita, joissa lapsilla ei ole ollut mahdollisuus aloitteentekoon ja pohtinut sitä, mikä niissä estää aloitteiden tekemisen.

Näin muutamia tilanteita, joissa lapsilta kysyttiin suoraan ja näin tarjottiin tilaisuus tehdä aloitteita.

Elina: Mitä sinä sillä laatikolla haluaisit tehdä?

Jimi: No en tiiä, vois olla että sitä sisäpuoltakin maalaa, vois Laurin kanssa mennä sinne sisälle.

Pertti: No se oli vähän niinku tarkoitus. (8.11./1)

Näitä tilanteita ei kuitenkaan ollut montaa. Tilanteet olivat aina sellaisia, joissa aikuisilla oli jo valmiina jonkinlainen suunnitelma jatkoa varten, ja lapsen ehdotukset olivat usein hyvin samansuuntaisia. Ei tiedetä johdatteliko toiminta tai aikuisten puhe lapsia vastaamaan aikuisen suunnitelman mukaisesti, eikä tiedetä olisiko suunnitelmaa muutettu, jos lapsen ehdotus olisi ollut aivan erilainen.

Lapset myös ehdottivat kysymättä jotakin jo valmiiksi suunniteltua toimintaa.

Iida: Tehään tänään (jotakin ulkona)

Piia: Tänään taas tehään ulkona jotain, nimittäin me ollaan ensin vähän aikaa sisällä ja sitten mennään ulos. (3.10./1)

Joona P: Eiks voi leikkiä ulkona?

Piia: Kyllä ihan varmasti voi leikkiä ulkona. Me leikitään siellä yhdessäkin, mutta sitten saa... (ei kuulu mitä sanoo) (3.10./1)

Projektin varrelta löytyi muutamia tilanteita, joissa lapsen spontaania aloitetta jatkettiin. Jo aiemmassa alaluvussa kuvaamani Juuson laatikoiden maalaaminen oli yksi tällainen tilanne. Juuso ehdotti maalaavansa toisen laatikon ja vielä yhden, jolloin hänelle tarjottiin toinen ja kolmas laatikko.

Juuso oli muutenkin aktiivinen kehittämään toimintaa oman kiinnostuksensa suuntaan. Hänellä oli into tehdä ja vaikuttaa useaan eri tekemiseen. Yksi esimerkki löytyy

naamareiden valmistamisesta, jossa Juuso tekee itselleen lohikäärmenaamiota.

Juuso tulee takaisin tekemään naamariaan: tähän tarvii vielä.  
 Otto: ai mitä vielä tarvii?  
 Juuso: korviin koristeita  
 Otto: ai nekö vielä unohtu. (16.1.)

Tämä oli jo toinen kerta, jolloin Juuso palaa lisäämään naamioonsa koristeita. Hänelle annetaan mahdollisuus laittaa vielä lisää, vaikka naamio alkaakin jo peittyä kaikenlaisiin koristeisiin. Toisaalta taas kun hän tulee kolmannen kerran, aikuiset mainitsevat, että ei kannata lisäällä loputtomiin, ettei naamio mene pilalle siitä. Täytyy osata päättää, milloin taideteos on jo valmis.

Tämä oli aikuisten näkemys siitä, milloin naamari oli valmis, ja onko koriste koristeen päällä kaunista vai onko se jo pilalla. Tässä toiminnassa tulee myös eteen käytännölliset syyt miksi paljon on liikaa: naamio on epämukava päällä jos siinä on paljon tavaraa kiinnitettynä, ja toisaalta epäilyttää se, kuinka nämä asiat pysyvät siinä kiinni tanssin aikana.

Piian tuokioilla lapset ehdottivat useasti toimintaa, ja halusivat uusia asioita. Piia usein tarttui tilanteisiin ja jatkoi lapsen ehdotusta. Monesti nämä olivat myös sellaista toimintaa, jota oltiin aiemmin tehty ja josta lapset olivat silloin innostuneet.

Piia pyörittää suhistuspuuta.  
 Joona P: Koita tuohon oksaan sitä  
 Piia kopsauttaa puulla oksaan.  
 Joona P: Uuestaan  
 Piia kopsauttaa uudestaan.  
 Joona P: Uuestaan ja kovempaa  
 Piia pyörittää päätään ja laittaa suhistuspuun taskuun: Minä teen sitä sitten vielä myöhemmin. (3.10./1)

Piia lopettaa suhistuspuun pyörittämisen: Aika ihana äänimaisema.  
 Isabella: Mä haluan vielä kuunnella  
 Piia: Mä teen vielä vähän. (3.10./2)

Aloitteentekomahdollisuus ei riippunut ohjaajasta, hänen persoonallisuudestaan tai tavastaan ohjata, vaan enemmänkin tilanteesta. Pertin toiminnassa löytyi yhtä paljon hetkiä, jolloin lapsilla oli tilaisuus ehdottaa omaa tekemistä, ja siihen tartuttiin.

Pertti: Nyt me voitais varmaan pitää semmonen pieni tauko, olisko joku semmonen kymmenen minuutin paussi.  
 Joku lapsista: Ai saahaaks jumpata  
 Pertti: Saatte vaikka jumppatauon pitää ei kymmentäkään minuuttia vähän aikaa riittää. (30.8.)

Jumppatauko tarkoitti tässä tilanteessa salin takaseinällä olevilla puolapuilla kiipeilemistä. Kiipeily olisi voitu kieltää liian vaarallisena tai fyysisenä tai meluisana toimintana, mutta niin ei tehty. Lapset selvästi nauttivat tästä fyysisestä toiminnasta paikallaan olemisen ja maalaamisen vastapainona, ja osasivatkin ehdottaa sitä itse. Oli myös muutamia tilanteita, joissa aloitteeseen ei tartuttu. Useimmin sitä ei joko huomattu, sen potentiaalia ei otettu huomioon tai se olisi vaatinut suunnitelmien muuttamista. Oli myös tilanteita, joissa resurssit eivät olisi riittäneet lapsen aloitteen jatkamiseen, kuten Matiaksen ehdotus saunan rakentamisesta laatikkotalon jatkoksi.

Matias: Pitää tehdä vielä sauna!  
 Pertti: Ai sauna?  
 Matias: Niin, meilläkin on. (8.11./2)

Jimin ehdotusta valkoisesta langasta ei huomattu eikä siihen yritetty siksi löytää ratkaisua. Päiväkodin materiaaleista olisi varmasti löytynyt valkoista lankaa, mutta ohjaajan huomio oli kiinnittynyt muuhun, eikä Jimi lähtenyt tuomaan ehdotustaan voimakkaammin esille. Leevin ehdotus ympäristötaideteoksen toteuttamisesta meni samalla tavoin ohi, kun keskityttiin muihin asioihin.

Jimi: Lankaa, valkosta lankaa jos ois (viiksiin)  
 Pertti: Katopas, oisko näinpäin vai näinpäin (asettelee aiemmin suunniteltua rautalankaviikseä paikoilleen)  
 Jimi: ööö... noinpäin on aika parempi. (16.1.)

Aikuiset keskustelevat lehtitoimittajien käynnistä.  
 Elina: Ne ajatteli että täällä ois ulkona joku ympäristötaideteos johon lapset vaan sitten laittais oman osansa.  
 Leevi: Hei tehäänkö ulos lumilinna?  
 Aikuiset jatkavat keskustelua. (29.11./2)

Arttu ehdottaa metsäretkellä, että olisi mukavaa käyttää karttaa apuna retkellä. Tämä oli ehdotus, jota olisi voitu jatkaa taiteen keinoin tai vaikka päiväkodin toiminnassa. Karttoihin tutustuminen ja niiden käyttäminen lähialueen hahmottamisessa olisi voinut olla yksi toiminnallinen sisältö, jota olisi voinut käyttää joko projektissa tai päiväkodin toiminnassa projektin ulkopuolella.

Arttu: Seuraavan kerran tarvittais karttaakin  
 Piia: Karttaa? Meinaatteksite että me ei löydetä pois täältä? (3.10./2)

Kaikkia lasten vihjeitä toiminnan laajentamisesta ei voi huomata, varsinkaan silloin kun on itse toteuttamassa suunniteltua toimintaa. Ajatukset ovat kiinni siinä, mitä on

tekemässä, ja herkkyys aloitteiden huomaamiseen on enemmänkin havainnoitsijalla jos hänelläkään. Itse en edes rekisteröinyt tätä aloitetta ollessani retkellä, ja huomasin sen vilpittömäksi ehdotukseksi uudenlaisesta toiminnasta vasta analysoidessani videoaineistoa. Paljon lasten aloitteenteosta meneekin ohi juuri tämänkaltaisissa tilanteissa, joissa lapsilla on kyllä mahdollisuus sanoa, mutta aikuisilla ei ole mahdollisuutta sitä huomata.

Lapset esittivät myös ehdotuksia ja valituksia suoraan aikuisille. Joihinkin niistä reagoitiin hyvinkin herkästi, joissakin tilanteissa aikuisten omat ajatukset toiminnan kulusta ja tehtävän laadusta jättivät lasten kuuntelemisen taka-alalle. En väitä, että aikuiset olisivat tahallaan yrittäneet puskea omia ajatuksiaan läpi, heidän on ollut vain vaikeaa muuttaa omaa ajatustaan toiminnan kulusta kesken tekemisen lapsen ajatuksen suuntaan.

Kaksi episodista erilaisista tilanteista kuvastaa tätä toiminnan suunniteltua toteuttamista ja hankaluutta sovittaa sitä lapsen ajatusten tai valitusten suuntaan.

Lapset saavat päättää ikkunoiden ja ovien paikat, muodot ja avaus suunnan laatikoissansa. He piirtävät ensin liidulla muodot laatikkoon, joita pitkin Otto leikkaa ne askarteluveitsellä.  
 Matias: Tähän ei mahu kahta.  
 Pertti: Ootteko te koittaneet? Koittakaapa. (lapset menevät laatikkoon) Noniin, ihan hyvin mahuitte.  
 Myöhemmin pojat käyvät uudelleen valittamassa samaa asiaa Elinalle.  
 Elina: Te voisitte leikkiä siinä vuorotellen.  
 Matias: Ei voi!  
 Matias menee Pertin luo: Ei siellä voi asua!  
 Pertti: Eikö siellä voi asua?  
 Matias: Ku se on jotain tän kokonen. Voisko saaha tän?  
 Pertti: No se on nyt ylimääräinen ku se oli tän... (Matias ottaa laatikon, paljastuu että se on Marian ja Isabellan, eivätkä he saa sitä leikkiinsä).  
 Myöhemmin he pyytävät tutkijan ehdotuksesta Juusolta hänen maalaamansa pienen laatikon talonsa lisäosaksi. (8.11./2)

Matiaksen valitus siitä, etteivät he molemmat mahdu laatikkoon, oli vaikea ratkaistava aikuisille. Kun tekemiseen oli valittu yksi laatikko kahta lasta kohden, ei sitä voitu ratkaista antamalla molemmille omat laatikot, eikä myöskään vuorottelu tuntunut pojista järkevältä vaihtoehdolta. Onneksi toiminnasta innostunut, kolme laatikkoa maalannut Juuso suostui luovuttamaan heille yhden laatikon, jotta tilanne ratkesi. Aikuisten kuuntelemattomuus asiassa johtuikin tilanteesta, jossa useat lapset hyöriivät ympärillä vaatien leikkaamaan ikkunoita tai ovia, eikä nopeaa ratkaisua tilanteeseen

ollut.

Maria tekee koiranaamiota. Ensin Elina kysyy, haluaako hän siihen koristeita. Maria vastaa ettei. Elina näyttää erilaisia kukkia ja kimalteita, Maria pyörittää päätään. Myöhemmin Pertti kysyy millaisia koristeita Maria tahtoisi ja onko hän jo katsellut niitä. Maria pyörittää päätään. Pertti tarjoaa ensin kukkia, sitten helmiä, ruusuja, mutta Maria kääntää päänsä pois. Hetken päästä Pertti vielä varmistaa, että no haluatko sinä vielä laittaa tohon jotain, jolloin Maria melko hermostuneen oloisesti pudistaa päätään. Pertti: et mittään muuta kun korvat? Maria ei enää edes vastaa. Pertti: Sitten se on siinä, se on peruskoira sitten. Maria mallaillee myöhemmin vaahteranlehteä naamariinsa, muttei halua, että sitä liimataan siihen kiinni. Elina: Maria jos sinä myöhemmin haluat siihen jotain kiinnittää niin voidaan laittaa sitten niitä siihen. (16.1.)

Marian näkemys ruskeasta pystykorvakoirasta oli niin vahva, että hän ei halunnut taipua aikuisten painostukseen lisätä siihen koristeita. Aikuiset ehkä itsestään selvästikin olivat odottaneet, että tytöt innostuisivat ruusuista, helmistä ja muista ihanuuksista ja halusivat kiinnittää niitä naamioihinsa. He olivat suunnitelleet toiminnan niin, että naamareihin kiinnitettäisiin koristeita, ja oli vaikeaa ajatella että naamio olisi valmis ilman niitä. Maria oli kuitenkin omaansa tyytyväinen ilman, ja kaikkien vuorotellen maaniteltua todettiin, että jos hän vielä myöhemmin haluaisi laittaa jotakin, voisi hän niin tehdä.

Joskus lapset esittivät aikuisesta hullultakin tuntuvia asioita. Yksi esimerkki on retkeltä, jossa tehdään pesiä luonnon helmaan.

Piia: Orava, pöllö, muurahainen... Mikäs Artulla oli siinä?  
 Arttu: Kehykset  
 Piia: Kehykset! Hmm... Kyllä, kehyksetkin voi pitää jotain ääntä. Hehe, minkähänlaista ääntä ne pitää. (3.10./2)

Kehykset sopivat tässä toiminnassa hyvin muiden eläinten sekaan, ja kehys sai tehtyä pesänsä samalla tavoin kuin muutkin. Oli virkistävä ja erilaista, ettei poikaa pakotettu eläinhahmoiseksi, vaan annettiin hänen osallistua toimintaan omalla hahmollaan.

Seuraavassa aloitteentekomahdollisuus tiivistettynä (TAULUKKO 2).

<b>Aloitteentekomahdollisuus</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kysytään lapsilta</li> <li>2. Lapset tekevät aloitteen kysymättä <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Liittyvät taiteeseen</li> <li>○ Liittyvät projektin toteuttamiseen <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Aloitetta jatkettiin</li> <li>■ Aloitetta ei jatkettu <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ei huomata</li> <li>● Ei osata ajatella ehdotuksen potentiaalia</li> <li>● Resurssit eivät riitä ehdotuksen toteuttamiseen</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li> </ol>

TAULUKKO 2 Aloitteentekomahdollisuus

## 6.4 Kuulluksi tulemisesta

Kuulluksi tuleminen liittyy aloitteentekoon siten, että se on lapsilta tulevien aloitteiden kuuntelemista ja siihen reagoimista. Lisäksi se on myös lasten keskustelun kuuntelemista ja sen ottamista mukaan toimintaan sekä lasten tuottamien ideoiden jatkamista. Kuulluksi tuleminen eroaa aloitteenteosta siinä, ettei aloitteentekoon liity puhekulttuurin käsitettä tai keskustelua puheenvuorojen suhteesta.

Lasten tuottamat ideat voivat olla puheen keinoin tuotettuja tai jollakin muulla tavoin ilmaistuja. Projektissamme näkyi taiteen keinoin tuotettuja ideoita, joihin tartuimme projektin jatkoa suunnitellessamme.

Ensimmäisellä toimintakerralla maalattiin isot maalaukset akryylimaaleilla ja öljyliiduilla. Lapsia ei ohjattu siinä, mitä heidän tulisi maalata tai piirtää, vaan annettiin vapaat kädet toteuttaa mitä vain. Ajatuksena oli välineisiin ja materiaaleihin tutustuminen. Lapset piirsivät eläimiä, josta syntyi ohjaajille seuraavan kerran ajatus antaa lasten keksiä itselleen eläinhahmot.

Lattialle oli teipattu kaksi isoa paperia kyljet vastakkain, ja niistä osa oli peitetty muovilla siten, että vain toiset reunat molemmista papereista jäivät näkyviin. Ensiksi paperi kasteltiin, ja lapset auttoivat tässä pienten pesusienten kanssa. Sitten lapset asettuivat istumaan paperin ympärille. He saivat suuret siveltimet ja maaleja pääväreissä. Osa lapsista huomasi, että he ovat saaneet aikaan violetta ja alkoi keskustelu siitä, mistä väreistä ne on sekoitettu ja miten muita välivärejä saisi aikaan. Lapset ovat kuulleet aiemmin puhuttavan projektista nimellä Salainen puutarha, ja he kertoivatkin maalatessaan tekevänsä Salaista puutarhaa. Retkellä hiljaiset tytöt ovat nyt

uppoutuneet työhönsä siten, etteivät he huomaa vieressään huiskivia poikia. Kun paperilla ei ole enää valkoisia kohtia ja kun vaaleampien värienkin päälle on jo saatu maalattua paljon tummaa, kääritään muovia enemmän pois ja aloitetaan työskentely öljyliiduilla. Suurin osa lapsista alkoi piirtää eläimiä.

Lapset tekivät omille eläinhahmoilleen naamiot. Suurin osa eläimistä on jo tässä vaiheessa muuttunut kotoisista koirista ja karhuista eksoottisemmiksi eläimiksi. Siitä Elina ja Pertti saavat ajatuksen maalata viidakkoaiheisen kankaan tanssesityksen lavasteeksi.

Ehdotukset saattoivat liittyä myös taiteeseen itseensä. Näihin ehdotuksiin usein tartuttiin, ja niitä jatkettiin. Ehdotuksilla ei pyritty niinkään vaikuttamaan itse toimintaan kuin oman taideteoksen lopputulokseen.

Iida: Mä teen hiuksetkii (alkaa piirtää)

Pertti: Juu, hiukset, siitä oliki puhe että niistä ei kerrottukaan mitään --- ne vois tehdä sinne (pojat seuraavat Iidan piirtämistä) ja pojatkin voi tehdä hiukset sinne ku kaikki muu on tehty.

Iida: Kulmakarvat!

Pertti: Niin ja kulmakarvat voi tehdä.

Jimi maalaa laatikkonsa yhtä reunaa oranssilla siten että sinistä on puolet ja oranssia puolet.

Pertti: Hienoa jos tulee toinen väri. Itkö sä sen keksit että maalaat kahella värillä? Niinkö?

Jimi: Niin mä aattelin, että tälleen --- (ei kuulu mitä sanoo)

Pertti: se onkin ihan hieno idea.

Lasten kanssa keskusteltiin paljon projektin edetessä. Lasten keskinäistä keskustelua toiminnan aikana oli kuitenkin erittäin vähän. Retkillä ja muussa vähemmän ohjatussa toiminnassa lapset juttelivat myös keskenään, mutta usein taiteen tekemisen aikana lapset pysyttelivät hiljaa tai juttelivat aikuisen kanssa. Lasten keskinäisessä keskustelussa ei myöskään keskitytty itse projektiin tai taiteen toteuttamiseen sinänsä, vaan se oli paljolti muuta leikkiä, kaverisuhteiden ylläpitämiseen tai lapselle tapahtuneiden asioiden kertomista ja jakamista toisen kanssa.

Kuulluksi tulemisessa tärkeää on huomioida vuorovaikutuksen tapa. Salaisen puutarhan toiminnassa käytettiin niin kolmivaiheista puhemallia kuin dialogista keskustelutapaakin.

*Kolmivaiheisessa puhemallissa* aikuinen kysyy lapselta kysymyksen, johon itse tietää vastauksen. Lapsi vastaa jotakin, jonka jälkeen aikuinen arvioi, onko vastaus oikein vai väärin ja korjaa tarvittaessa. Tällaisia tilanteita Salaisessa puutarhassa esiintyi varsinkin silloin, kun ohjattiin taiteellista toimintaa, ja etenkin toimintahetkien alkuvaiheilla.

Pertti: Meillä on tarkoitus maalata nämä sivut, nämä näin, perusvärein. Kuka osaa sanoa mitkä on perusvärit?  
 Joona M: En osaa  
 Arttu: En osaa  
 Pertti: Päävärit.  
 Arttu: Si...! Ne kolme tuolla (osoittaa pöytää jossa maaleja)  
 Pertti: No niin ne, mitkä kolme väriä?  
 Arttu: Mä teen violettia!  
 Joona M: Ai niinku näin, tälle näin (demonstroi telalla maalaamista pahvilaatikon pintaan)  
 Sami: Niin noilla teloilla.  
 Pertti: Teloilla, mutta tuota näistä voisitta tulla kattomaan että mitkä näistä on niinku päävärejä  
 Sami: Penseleitä...  
 Pertti: Mitä näistä vois sanoo pääväreiksi? Onko tämä pääväri? (ottaa väripullon käteen)  
 Joku lapsista: Ei oo.  
 Pertti: nämä kolme on päävärejä (osoittaa väripulloja). Elikä sininen, punanen ja keltanen. Ne on päävärejä. Nämä on semmosia sekoitusvärejä elikä välivärejä. Tätä tulee kun sekoitetaan sinistä ja keltasta, punasesta ja sinisestä tulee  
 Arttu: Lilasta  
 Pertti: lilaa tai violettia.  
 Arttu: Siitä tulee lilaa kun mä kerran kokeilin  
 Pertti: Mitäs tulee kun sekottaa punasta ja keltasta  
 Arttu: Siitä tulee semmosta... punakeltasta  
 Pertti: Nii, mut miksi sitä kutsutaan. Onko sillä joku oma nimikin.  
 Arttu: Oranssi!  
 Pertti: Tommonen, joo (osoittaa oranssia maaliastiaa). Eli oranssi.

Joskus kolmivaiheista puhetapaa ilmeni myös tavallisessa keskustelussa, mutta näitä tilanteita ei ollut montaa. Videoilta vastaan tuli yksi tällainen tilanne. Kysymys, jonka Pertti lapselle esittää, on selvästi johdatteleva, koska hänellä on ajatus kasata näistä pienistä laatikkoasunnoista tornitaloja.

Pertti: Sitten ku niitä laatikoita aletaan kasata paljon päällekkäin niin miltäs sitten alakaa näyttää?  
 Jimi: No se, no en tiiä, no semmosesta isosta talosta.  
 Pertti: Kerrostalolta. Tai tornilta.

*Dialogisessa keskustelutavassa* kysymykset ovat aitoja, aikuinen ei tiedä niihin valmista vastausta. Aloite voi tulla joko lapselta tai aikuiselta. Tilanteita, joissa käytettiin aitoa dialogia syntyi eniten retkillä, taiteellisen toiminnan aikana ja havaitsin sen selvästi lisääntyvän projektin loppua kohti. Tähän varmasti vaikutti se, että mukana olleet aikuiset alkoivat jo tuntea lapsia ja lapsetkin tunsivat aikuiset, eivätkä tilanteet olleet enää niin jännittäviä kuin ensimmäisillä kerroilla.

Lapset rakentavat pesiä omille eläimilleen. Piia kysyy jokaiselta lapselta, millainen heidän pesänsä on. Lapset kertovat sen olevan mukava, täynnä ruokaa, kylmä, valoisa,



tulinen... Kun nauhoitetaan ”tähän tehdään ketun paikka”-laulua, lapsilta kysytään tämä uudelleen ja aikuiset kirjaavat nämä ylös. Tanssiesityksessäkin on mukana lasten oma näkemys oman pesänsä olemuksesta.

Elina pyytää lapsia kertomaan omasta taulustaan. Lapset kertovat vapaasti mitä haluavat, eikä heidän tarvitse selittää välttämättä mikä eläin taulussa on tai missä ympäristössä se sijaitsee.

Taiteellisen toiminnan aikana, jolloin suoraa ohjaamista ei enää tarvittu, voitiin keskustella vapaammin. Aloite näihin keskusteluihin tuli joko aikuiselta tai lapselta, mutta kummallakin oli mahdollisuus jatkaa keskustelua haluamaansa suuntaan.

Perti: Otetaas vielä tuolta että tulee tarkka. Minä oon oppinu olemaan tarkka kun oon ollu maalarin poika.

Arttu: Oon mäki joskus maalannu

Elina: Tää on vähän kun talon seinää maalais.

Joona M: Määki oon joskus maalannu, määki oon maalannu.

Jimi (maalaa laatikon seinää keltaisella): tää on ihan ku auringon valossa.

Hanna: no siinä on ihan ku auringon valossa olis.

Ammattikasvattajan koulutuksen saaneen ja ilman koulutusta päiväkotiin tulleen ohjaajan keskustelutyylit erosivat toisistaan. Koulutus ja kokemus lasten instituutioiden keskustelukulttuurista ohjasi enemmän kolmivaiheisen puhemallin suuntaan. Dialogista keskustelumallia näkyi eniten niillä aikuisilla, jotka eivät jatkuvasti työskennelleet lasten kanssa eivätkä olleet saaneet tähän koulutusta.

Huomasin videoita katsellessani jo ennen puheenvuorojen laskemista ja mittaamista, että aikuiset puhuivat selvästi enemmän ja puheenvuorot olivat pidempiä.

Puheenvuoroja esiintyi lapsilla keskimäärin 21,5 kpl / 5 minuuttia, aikuisilla 34 kpl / 5 minuuttia. Puheenvuorojen pituudet olivat aikuisilla keskimäärin 4,28 sekuntia, lapsilla 2,02 sekuntia. Puheenvuoroja käyttivät selvästi enemmän aikuiset, ja lastenkin puheenvuoroja käyttivät aina tietyt lapset. Jotkut lapsista eivät käyttäneet yhtään puheenvuoroa tarkastelemisani tilanteissa, vaikka olivat kaikissa mukana.

Puheenvuorot erosivat pituuksiltaan siten, että aikuisten puheenvuorot olivat pidempiä kautta linjan. Pisin aikuisen yhtäjaksoinen puheenvuoro kesti 25 sekuntia, lapsen pisin yhtäjaksoinen puheenvuoro oli 6 sekuntia. Aikuiset olivat äänessä tämän viiden minuutin jakson aikana keskimäärin 2 minuuttia 24 sekuntia, lapset 42 sekuntia. Lapsen puheenvuoroja oli merkittävästi vähemmän ja ne olivat lyhyempiä kuin aikuisella.

Puheenvuorot erosivat myös siinä, että lasten puheenvuorot olivat lähinnä kysymyksiä aikuisilta tai vastauksia aikuisen kysymyksiin, vain pieni osa puheenvuoroista oli ehdotuksia, kommentteja tai puhetta muille lapsille. Aikuisen puhe oli ohjeiden antamista lapsille, kysymyksiä lapsilta ja keskustelua muiden aikuisten kanssa.

Seuraavassa kuulluksi tuleminen tiivistettynä (TAULUKKO 3).

<b>Kuulluksi tuleminen</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Keskustelujen kuunteleminen</li> <li>2. Taiteen keinoin tuotettujen ideoiden kuunteleminen</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kolmivaiheinen puhetapa</li> <li>2. Dialoginen keskustelutapa               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Puheenvuorot                   <ul style="list-style-type: none"> <li>● aikuiset</li> <li>● tietyt lapset</li> <li>● aikuisilla enemmän puheenvuoroja</li> <li>● aikuisilla pidempiä puheenvuoroja</li> </ul> </li> </ul> </li> </ol>

TAULUKKO 3 Kuulluksi tuleminen

## 6.5 Vallankäytöstä

Olen eritellyt sitä, kuka käyttää valtaa ja missä tilanteissa sitä käytetään, sekä pohtinut edelleen sitä, mikä näissä tilanteissa edistää aikuisen vallan käyttöä. Olen miettinyt myös sitä, olisiko näissä tilanteissa valtaa voitu siirtää lapsille, vai oliko aikuisen valta-asema pakollista toiminnan käynnistämiseksi tai jatkumiseksi.

Taiteellinen toiminta nähdään usein valtauttavana ja vallanalaisuudesta vapauttavana toimintana. Tässä projektissakin oli yksi tilanne, jossa lapset ja aikuiset toimivat samanarvoisina eikä aikuisen omaama valta-asema näkynyt.

Laatikoita maalataan. Iida ja Sami eivät ole jaksaneet maalata laatikkoaan loppuun, jolloin Otto, Elina ja minä maalaamme viimeiset kyljet, Iida päättää millä värillä ne maalataan. (8.11./1)

Toisaalta taiteellisuus sinänsä ei poista aikuisen ja lapsen välistä valtaa, ja aikuisen ohjaajan valta näkyikin tässä tutkimuksessa monissa tilanteissa.

Valtaa voitiin käyttää sekä projektin itsensä suhteen että taiteellisen toiminnan suhteen. Projektin suhteen sitä käytettiin siten, että aikuiset päättivät paljon keskenään projektin kulusta, valitsivat toiminnat ja tekemisen. He myös päättivät kuinka lapset jaetaan toiminnan aikana ryhmiin.

Heti aluksi ennen projektin alkua aikuiset käyttivät päätösvaltaansa valitsemalla kohteen, joka tarvitsisi muutosta taiteen avulla. Lapsilta ei kysytty, mikä paikka päiväkodissa heidän mielestään tarvitsisi parannusta, eivätkä he myöhemminkään saaneet vaikuttaa tilanteeseen.

Aikuiset suunnittelivat toiminnan keskenään, eivätkä lapset päässeet mukaan suunnitteluun. Vaikka suunnittelussa oli mukana lapsilta tulleita ideoita (kts. 6.3 kuulluksi tulemisesta), valta päättää tekemisistä oli aikuisilla.

Musiikillisessa toiminnassa vallankäyttöä näkyi siinä, että aikuinen valitsi laulut, joita laulettiin ja joita käytettiin tanssissa mukana. Valtaa voitiin käyttää myös suhteessa kuvataiteelliseen tekemiseen; taiteilijalla on enemmän kokemusta ja enemmän taitoa taiteen tekemisestä, joten ohjaamisen sijasta voitiin helposti avustaa liikaa ja päättää lapsen puolesta.

”Pertti avustaa lapsia liikaa; näyttää kuvasta mistä kohti pitäisi vielä värittää (Viivi ja Sami). Päättää myös milloin teos valmis.”(tutkimuspäiväkirja)

Kaikki pyörivät leikattavan laatikon ympärillä, Matias hakee liidun ja menee omansa luo ja alkaa piirtää.

Nikke: Mikä siitä tulee, ikkuna?

Pertti: Ovi

Nikke sanoo jotain josta ei saa selvää

Pertti: Noni, täällä on jo piirretty ovi teeppä ikkuna vielä sinne

Otto tulee veitsen kanssa paikalle: Ai se on märkä vielä

Pertti: Sieltä päästä missä tää vihree on sieltä on ovi

Otto: Missäs oli saranapuoli, kummin päin ovi aukastaan (kysyy Nikeltä, joka on tulossa, Matias ehtii ennemmin näyttämään)

Matias: Näin päin

Otto: Eli tää puoli aukee näin (näyttää kädellä)

Nikke: Ei ku...

Otto: Aha nyt tuleeki

Nikke: Tää aukee tällä tavalla alas

Elina: Ahaa, sehän onkin luova ratkasu

Otto: Tälleen (näyttää kädellä)

Matias: Eiku...

Pertti: Vai olisiko se tämmönen että yks mahollisuus että se on saluunaovi että tästä poikki

Otto: Aukeeki kaks

Nikke: Joo!  
 Matias: Ootapa, kätes eestä  
 Otto: Piirräpä siihen vielä mistä se menee  
 Pertti: Noin, hyvä  
 Matias menee Niken viereen penkille katsomaan kun ovea leikataan auki.

Pertti on mukana Matiaksen ja Niken ovien ja ikkunoiden sommittelussa. Tässä katkelmassa näkyy, kuinka hän näkee ison luukun heti oveksi, ja korjaa Niken ajatuksen ikkunasta. Ei voida tietää, oliko Matias ajatellut luukun heti alkuun oveksi vai ei. Lisäksi pojilla on erimielisyyttä siitä, mihin suuntaan oven tulisi aueta. Otto on yrittänyt saada vähemmän osallistuneen Niken päättämään oven aukeamissuunnan, mutta Matiaksella on ollut alusta pitäen vahva ajatus siitä, millainen ovesta pitäisi tulla. Pertti tekee tilanteessa kompromissiratkaisun ja ehdottaa keskeltä aukeavia ovia, jotka pojille sopivatkin hyvin.

Pertti: Jaaha, sitte otetaan ja vähän vaihetaan värejä otat sinä tuon sinisen.  
 Ville: Pitääkö pestä tää sivellin?  
 Pertti: Ei tarvii --- ei haittaa vaikka siinä vähän sekoittuisikin värit, sulle otetaan punanen joo tossa, sit sää voit jatkaa, (kävelee Laurin luo) sulla hukku se eläin huomaatkos se katos kokonaan. Mites me saatat se esiin... elikäs sä voisit ottaa sen keltasen, katopas siitä tulee vähän tämmönen vihreä, teetkös nytten tämän eläimen ympäristön tällä vai sen eläimen?  
 Lauri: Eläimen.  
 Pertti: Noniin ota se sillä esille. (siirtyy Isabellan luo) Mites se sun eläin saatat esille tulisko se sillä keltasella? Sekotat vähän tälleen näin siitä tulee vähän sellanen vihertävä. (siirtyy seuraavan lapsen luo) Noni sullahan on se jo siellä haluutko sä jatkaa sinisellä sää voit ottaa vielä sen sinisenkin mukaan ku sulla on jo niin hyvin siellä värejä. Hyvä nythän sulla on siellä hienosti.  
 Lapsi: Punasinisellä.  
 Pertti: Saisit oikeestaan vielä tuota keltasta vähän, no nyt on, otetaan sulle vielä punanen sitten te saatte tuota niin silleen että sulle tuo keltainen väri sieltä saatte vähän voimistaa sitä keltaista. (Lauri nousee seisomaan) --- Nyt voisitte sitä keltasta voimistaa ku se on niin vaisun värinen. Ei tarvii ihan niin kauheesti hämmentää kokeilepas nyt sulla on ite asiassa jo aika hyvä se siinä. (menee Marian luo) Sä voisit ottaa nyt punasta, lisääpäs punasta siihen (Joonan luo) ja sullakin voi olla että voisit ottaa vähän sinistä siihen (kävelee Jimin ja Joona M:n luo). Hyvä, (Isabellalle) sinä voisit vähän kirkastaa niitä värejä otetaanpa välillä ja pestään se pensseli sama sulle.  
 Ville: valmiis  
 Pertti: joo näyttää olevan aika hyvä voisko tuohon keltaseen vähän vielä laittaa vahvistusta, sie voit laittaa vähän kirkkaampaa keltasta siihen joukkoon, tuossa on teille punanen seuraavaksi. (Isabella ja Lauri) Te voitte sitä vielä lisätä jos te saatte paremmin vielä ne eläimet esille.  
 Joku lapsi: Mä otan vielä punasen.  
 Pertti: Noni oisko sulla sininen (Viiville) ja sä voisit vaihtaa punaseen.  
 Jimi: Mihin kohtaan sitä pitää laittaa?  
 Pertti: Ja annapas se pensseli tänne (Joona maalaa keskittyneesti) (joku puhuu lilasta) no sulla on kyllä jo aika hyvä sekoitus sulle vois vaihtaa nytten tuotaniin punasen.  
 Ville: valmis!  
 joku sanoo: mä tein lilaa.

Pertti: Tehään niin että otetaan se väri tuohon keskelle.

Helena: ei oo ei oo (valmis)

Pertti: onko valmista jo? (13.9.)

Tässä katkelmassa näkyy tilanne toiselta toimintakerralta, kun lapset maalaavat luonnostelemiaan eläimiä paperille. Aluksi liidulla piirretty kuva hukkuu osalla lapsista värien sekoituksen alle, ja Pertti on huolissaan siitä, näkyykö aluksi valittu eläin kuvasta ollenkaan. Hän yrittää tarjota lapsille vaihtoehtoja, joilla eläintä tai taustaa saisi parannettua, jotta eläin erottuisi. Lisäksi värikaukaloita on rajattu määrä, joten niitä täytyy vuorotella ja useamman lapsen toimiessa yhdessä paras vaihtoehto on antaa lapselle aina sitä väriä mitä käsillä sattuu olemaan, jotta toiminta jatkuisi. Aikuisen valinta tässä oli, että lapsi käyttäisi tauluunsa kaikkia kolmea pääväriä. Tilanteeseen vaikuttaa tietysti sekin, että tämä tapahtuu projektin alkuvaiheessa, jossa ohjaaja ja lapset ovat vielä vieraita toisilleen. Projektin edetessä, kun Pertti alkoi jo tuntea lasten työskentelytapaa, lapset saivat päättää enemmän taiteellisesta tekemisestään.

Toiminnassa näkyi muukin valta kuin päätösvalta. Aikuisen valta-asema näkyi esimerkiksi järjestyksen pitämisessä. Aikuinen komentaa, käskee ja pitää yllä järjestystä, joka on hänen näkemyksensä järjestyksestä. Kun kaikki ovat paikallaan ja hiljaa ja hän saa puhua vapaasti, on järjestys saavutettu. Taiteilijoilla järjestyksen käsitys oli erilainen kuin päiväkodin henkilökunnalla. Päiväkodin aikuiset vaativat edellä mainittua järjestyksen muotoa, taiteilijoille järjestys oli enemmänkin sitä, että kaikki pysyivät toiminnassa eikä kukaan ollut tekemättömänä.

Lapset asettivat joissakin kohdin aikuisen vallan kyseenalaiseksi. Seuraava esimerkki Piian musiikkituokiolta kuvastaa lapsen protestointia aikuisen valta-asemaa vastaan.

Aikuiset ovat merkinneet lapsille paikat penkkeihin. Juuso ei kuitenkaan Piian musiikkituokiolla tahtois istua omalla paikallaan, vaan Iidan vieressä. Iida protestoi Juuson istumista väärällä paikalla, kun kaikki muut istuvat omallaan. Aikuiset ovat sitä mieltä, että he mahtuvat istumaan ihan hyvin noinkin, jotta päästäisiin jatkamaan toimintaa. Paikalle saapuu Nikke. Nyt Otto ehdottaa, että Juuso voisi jo siirtyä omalle paikalleen, johon Juuso vastaa kieltäytymällä kovaan ääneen ja mainitsemalla, ettei hän halua. Iida alkaa työntää Juusoa pois, johon Juuso vastaa siirtymällä uudelleen ihan viereen. He keksivät jostakin toiminnan aikana sanotusta sanasta Mamma Mian, ja toistelevat sitä toistensa korvaan. Muiden lasten keskittyminen herpaantuu Piian johtamasta musiikkitoiminnasta ja Joonan P ja Jimi lähtevät mukaan Mamma Mia-juttuun. Hannele tulee paikalle ja nostaa Juuson omalle paikalleen ja istuu itse viereen.

On mielenkiintoista, ettei hienovaraista kritiikkiä aikuisen valtaa vastaan, tai taiteen tai huumorin keinoin aikuisen vallan kommentointia ei projektin aikana tullut ilmi.

Seuraavassa vallankäyttö tiivistettynä (TAULUKKO 4).

<b>Vallankäyttö</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Samanarvoisuus</li><li>2. Valta-aseman eriarvoisuus<ul style="list-style-type: none"><li>○ Projektin toteuttamisen suhteen</li><li>○ Taiteellisessa toiminnassa</li></ul></li><li>3. Protestointi aikuisen valta-asemaa vastaan</li></ol>

TAULUKKO 4 Vallankäyttö

## 6.6 Osallisuus tiivistettynä

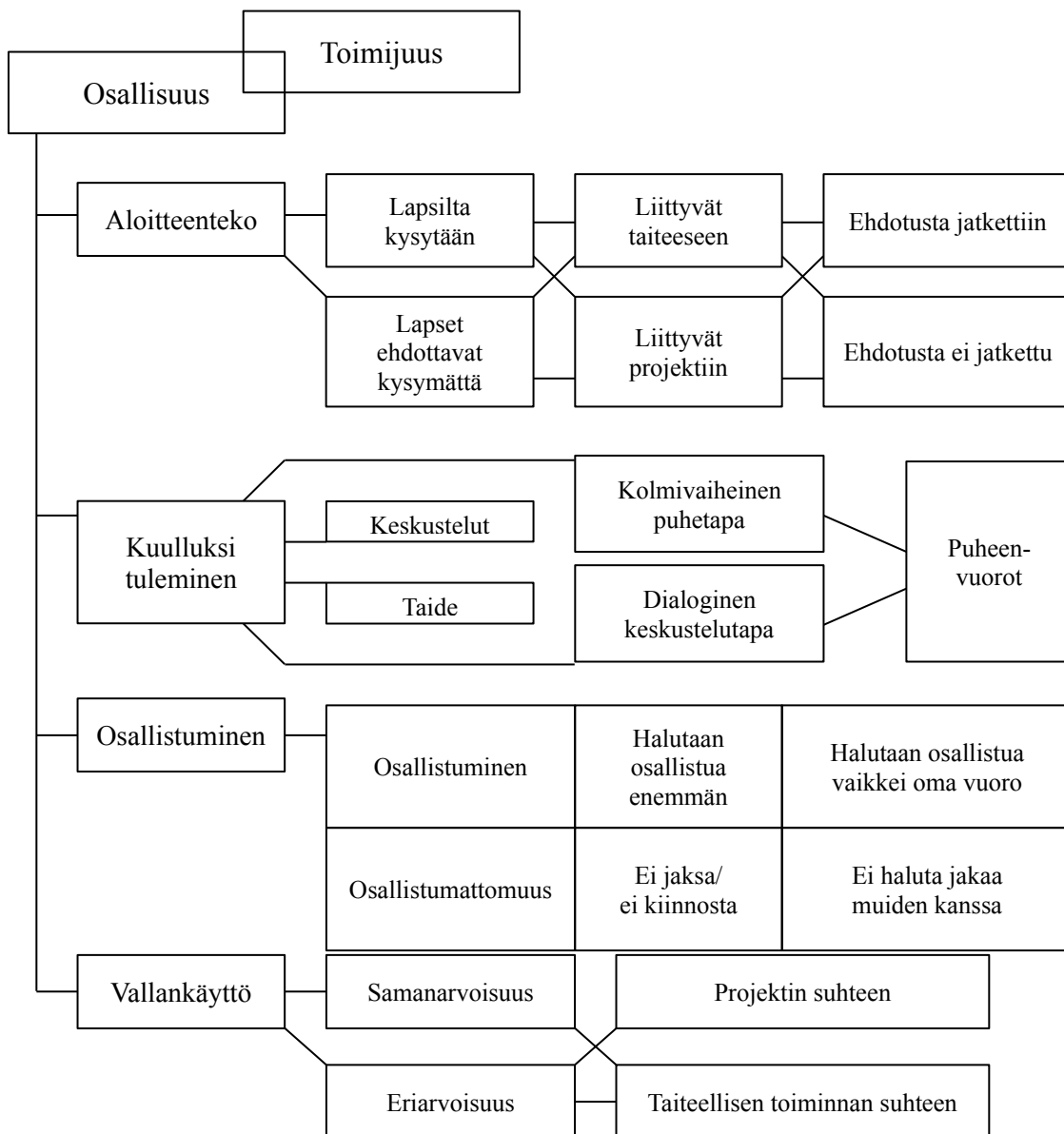
Tässä tutkimuksessa osallisuuden käsite on jaettu neljään alakäsitteeseen, joita ovat aloitteenteko, kuulluksi tuleminen, osallistuminen ja vallankäyttö. Seuraavassa kaaviossa (KUVIO 3) olen esitellyt tärkeimmät tutkimustulokset näiden alakäsitteiden kautta.

Aloitteenteko ilmeni tilanteissa, joissa lapsilta kysyttiin ja näin annettiin mahdollisuus tehdä aloitteita, mutta lapset myös tekivät ehdotuksia kysymättä. Nämä ehdotukset liittyivät taiteeseen tai projektiin itseensä. Ehdotusta saatettiin jatkaa, tai sitä ei jatkettu. Ristiin menevillä viivoilla olen kaaviossa (KUVIO 3) kuvannut sitä, että sekä kysytyt että kysymättä ehdotetut ideat ovat voineet liittyä joko taiteeseen tai projektiin, ja niitä on voitu jatkaa tai olla jatkamatta.

Kuulluksi tuleminen ilmeni lasten keskustelujen kuuntelemisessa ja taiteen keinoin tuotettujen ideoiden näkemisessä ja niiden ottamisessa mukaan toiminnan suunnitteluun. Kuulluksi tulemiseen vaikuttavat myös instituutiossa vallitseva keskustelukulttuuri. Keskustelukulttuurissa oli sekä kolmivaiheisen puhettavan että dialogisen keskustelutavan piirteitä. Näihin piirteisiin olen liittänyt myös puheenvuorojen määrät ja pituudet.

Osallistumisen käsitteen jaoin kahteen toimintaan: osallistumiseen ja osallistumattomuuteen. Osallistumista oli halu osallistua enemmän tai halu osallistua, vaikkei ollut lapsen vuoro. Haluun olla osallistumatta taas johtivat se, ettei jaksanut tai ettei tekeminen kiinnostanut, sekä se, ettei omia ajatuksiaan haluttu jakaa toisten kanssa.

Vallankäyttö ilmeni samantarvoisuutena tai eriarvoisuutena, joka tarkoittaa aikuisen valta-asemaa suhteessa lapseen. Valtaa käytettiin joko projektin suhteen tai taiteellisen toiminnan suhteen. Samantarvoisuus taiteellisen toiminnan suhteen tuli ilmi aikuisen ja lapsen yhteistyöskentelyssä saman asian parissa. Samantarvoisuus projektin suhteen jäi puuttumaan aikuisten päättäessä projektin kulusta. Taiteellisessa toiminnassa aikuisen valta myös enemmän tietämisen suhteen näkyi selkeästi.



KUVIO 3 Tiivistelmä osallisuudesta Salaisessa puutarhassa



## **7 POHDINTA**

### **Luku, jossa muistellaan, mutta myös jatketaan eteenpäin**

#### **7.1 Projektin ansiot ja kehittäminen**

Salainen puutarha projektina tarjosi monipuolista taiteellista toimintaa lapsille. Monipuolisuus mahdollisti jokaiselle lapselle oman tavan ilmaista itseään ja saada omaa ääntään kuuluviin taiteen keinoin. Tanssi, musiikki ja monipuolisuus kuvataiteen keinoissa antoivat erilaisia väyliä kokemiseen ja tekemiseen.

Taiteen käyttö lisääntyi päiväkodin arjessa. Projekti tarjosi lisää ideoita ja apuvälineitä päiväkodin henkilökunnalle sekä yhteisissä keskusteluissamme tuli ilmi, että rohkeus taiteen käyttöön oli kasvanut. Havaitsin myös projektin edetessä lasten yhteisöllisyyden kasvaneen ja päiväkotiryhmän hioutuneen yhteiseksi porukaksi, joka piti huolta toisistaan ja neuvotteli toiminnastaan yhdessä.

Projektia voitaisiin kehittää vielä siten, että otettaisiin koko päiväkoti enemmän mukaan toimintaan. Kun keskityttiin tekemiseen yhden ryhmän kanssa, muut päiväkotiryhmät

eivät päässeet mukaan projektin käynnistävän toimintapäivän ja joulutapahtuman lisäksi. Yhteisöllisyyden kehittyminen koko päiväkodin väen kesken olisi lisääntynyt jos heille olisi jollakin tapaa saatu linkitettyä projektin toimintaa ryhmän arkeen. Silloin heille nämä toimintapäivät eivät olisi jääneet irrallisiksi, eikä heille olisi tullut tuntua siitä, että he ovat vain vierailemassa, kun toiset lapset saavat jatkuvasti toimia aktiivisina.

Projektin yhteydet ryhmän arkitoimintaan jäivät pitkälti tutkimatta. Toimintaa olisi voitu suunnitella jo alusta alkaen siten, että olisi luotu tapaamisten välille suunnitelmia joita päiväkodissa toteutetaan ilman taiteilijaa, niin että projekti pysyy käynnissä ja lasten mielissä sillä välillä, kun taiteilijat eivät ole mukana. Olisi myös voitu tehdä enemmän yhteistyötä päiväkodin kanssa siten, että henkilökunta olisi voinut tuoda mukaan sitä, mitä heillä arjessa tehdään, ja linkittää projektin tapahtumia mukaan arkeen, jotta se ei olisi jäänyt irrallisiksi ”yllätyspäiviksi”.

Projektia ei luotu siksi, että se toisi lapsille enemmän osallisuuden kokemisen mahdollisuuksia. Järjestäjät ja ohjaajat eivät lähteneet tekemään projektia osallisuuden näkökulmasta, vaan he pyrkivät luomaan lapsille omia tiloja taiteen keinoin ja lisäämään taidekasvatukseen yhteisöllisiä toimintamuotoja. Silti osallistavia piirteitä löytyi, ja tämän pohjalta osallistavaa taidekasvatusta voitaisiin lähteä kehittämään. Vaikka taide sinällään ei tee toiminnasta osallisuutta tukevaa, yhteisötaide taidekasvatuksen muotona tarjoaa selvästi mahdollisuuden osallistaviin toimintatapoihin, jos niitä osataan käyttää. Taiteessa hiljaisuus ja sisäiset kokemukset saavat äänen, mutta osallisuus syntyy ohjaamismenetelmistä, tilanteen ja paikan luomisesta osallisuutta mahdollistavaksi sekä lasten kuulemisesta ja siihen reagoimisesta. Jos menetelmät ovat aikuisjohtoisia ja päiväkodin kulttuuri vaatii lasta kuuntelemaan hiljaa, taiteen ottaminen mukaan sellaisenaan ei lisää osallisuuden tunnetta tai osallistumisen mahdollisuuksia.

Lapsen osallisuuden kannalta projektia olisi voinut kehittää siten, että olisi tarjottu lapsille enemmän puheenvuoroja ja ohjaajalle työvälineeksi hiljaisuutta, kuten Silin (2005) ehdottaa. Toisaalta ymmärrän ohjaajan tarpeen puhua ja ohjata työn edetessä, sekä sen miltä tuntuu olla vieras ohjaaja vieraiden lasten kanssa, mutta projektin edetessä ja tutustuttaessa olisi voitu siirtää vastuuta keskustelun ylläpitämisestä lapsille.

Tämän keskustelun tarkkailulla olisi saatu arvokasta tietoa lapsen ajatuksista taiteen tuottamisen suhteen sekä projektin edistämiseksi. Kun lasten keskustelun keinoin nousseita ehdotuksia jatkettaisiin taiteen keinoin, saataisiin ilmaisumahdollisuus hiljaisillekin lapsille, ja toisaalta taas taiteen keinoin syntyneitä ideoita voitaisiin jakaa keskustelussa tai toiminnallisemmin muodoin niiden lasten kanssa, joille tämä on luontevampi tapa työstää ajatuksia.

Entäpä jos olisi toteutettu projekti kokonaan lapsijohtoisena? Olisi kysytty mihin paikkaan taideteos tehdään ja millaisen he siitä tahtoisivat tehdä, annettu lasten ideoita aivoriihenomaisesti, äänestetty, kuunneltu ja oltu itse hiljaa? Jos olisi toimittu samalla tavoin kuin aikuisten yhteisötaiteessa ihanteena on, eli että taiteilija avustaa vain taiteellisen toiminnan toteuttamisessa, ei luovuudessa (Lowe 2001), mitä siitä olisi syntynyt? Kuinka musiikillinen ja tanssiosuus olisi voitu tällä tavalla lasten kanssa toteuttaa?

## 7.2 Tutkimuksen ansiot ja kehittäminen

Heitän vielä sekaan yhden ajatuksen: Jos ei ajateltaisikaan aikuis- tai lapsilähtöisestä näkökulmasta, vaan ajattelisimme toimintaa yhteisölähtöisesti? Tällöin ei ajateltaisi aikuisen tai lapsen individualistista näkökulmaa vaan koko päiväkotiryhmää yhteisönä. Aikuisjohtoisuuden ja lapsikeskeisyyden käsitteet ovat yksilökorosteisia. Tämän joko-tai -asetelman sijaan voidaan tarkastella toimintaa sekä-että -perspektiivistä, jolloin lapsen ja aikuisen näkökulmat saadaan samanaikaisesti esille. (Karlsson 2000, 53.) Tässä tutkimuksessa tavoitteeni ei ollutkaan nähdä toimintaa yhteisönä, mutta voitaisiinko tällä näkökulmalla saada jotakin uutta esiin?

Tässä tutkimuksessa en ole myöskään lähtenyt problematisoimaan sitä, että päiväkodissa vallitsee kulttuuri, jossa on aikuinen *yksilö* (ammattikasvattaja) ja *lapsiryhmä*. Tässä näkemyksessä lasta ei olla nähty yksilönä ja omaa toimintaansa organisoivana subjektina, vaan ryhmän jäsenenä, osana lasten muodostamaa ryhmää. En ole pyrkinyt tuomaan esille itse kutakin lasta yksilönä ja hänen kokemustaan osallisuudesta, vaan olen ennemminkin analysoinut tilanteita, joissa lapset toimivat taiteen parissa ja kuinka näissä tilanteissa osallisuus lapsilla yleisesti toteutuu.

Osallisuus on monimutkainen käsite ja olen tässä tutkimuksessa luonut sille yhden mahdollisen jäsenyyksen. Tämä ei ole ainoa mahdollinen eikä se toimi kaikissa paikoissa ja tilanteissa. Projektin tarkastelemisen suhteen tämä jäsenyys tuntui mielekkäältä, mutta jossakin toisessa kontekstissa toiset käsitteet voisivat palvella paremmin yksilöiden osallisuuden kuvaamisessa. Näitä samoja käsitteitä on kuitenkin käytetty sekä yhteiskunnallisen tutkimuksen kentällä (Kiili 2006), kulttuurimaantieteessä (Ronkainen 1999), lapsuuden tutkimuksessa (Lehtinen 2000), sosiologiassa (Hutchby & Moran-Ellis 1998) ja kasvatustieteellisissä tutkimuksissa (Nuutinen 1994) sekä taiteen tutkimuksessa (Kantonen 2005) eri painotuksin ja mielestäni valitsemani yhdistelmä näistä kaikista palveli tämän tutkimuksen tarpeita riittävän hyvin.

Yrittäessäni tavoittaa yksilöllistä osallisuutta ja videoimalla yksittäisiä lapsia olen menettänyt paljon tietoa, joka olisi voinut edesauttaa tutkimustani, olihan se lopulta enemmänkin osallisuuden tilanteiden tutkimusta kuin yksilöllisen osallisuuden tutkimista. Koska osallisuus on tutkimuksessani tilanteita, mielestäni päätös etsiä tilanteet suoraan videoilta ja litteroida ne jälkikäteen vahvasti tutkimukseni tuloksia; joitakin tilanteita en olisi kirjoitetusta aineistosta voinut löytää analysoitavaksi. Kun tilanteet perustuvat suurimmaksi osaksi toimintaan ja tekijöiden eleet ja ilmeet ovat suuressa roolissa tilanteiden tulkitsemisessa, olisi litterointi heti alkuvaiheessa ollut haastava prosessi, ja uskoisin, että näiden kirjoittaminen ja sitä myötä analyysiin mukaan saaminen ei olisi ollut mahdollista minulle aloittelevana tutkijana. Sen sijaan videoilta tarkasteltuna näin selkeästi esimerkiksi turhautuneet ilmeet, jotka ilmaisivat ettei toiminta kiinnosta, ja näin löysin joitakin tilanteita analysoitavaksi.

Toisaalta tilanteet ovat minun valitsemiani ja olen tulkinnut ne omalla tavallani. Joku toinen tutkija olisi voinut valita tästä aineistosta erilaisia tilanteita ja tulkita ilmeitä, eleitä ja sanomisia omalla tavallaan. Tutkija vaikuttaa tutkimustuloksiin tutkimuskysymysten asettelusta tutkimustulosten esittämiseen asti, ja täytyy tiedostaa se, että tämä tutkimus on tehty minun näkökulmastani.

Kirjoitin tarinaa projektin etenemisestä heti jokaisen kerran jälkeen tutkimuspäiväkirjan muistiinpanojeni pohjalta. Tämä lisää tarinan luotettavuutta; tapahtumat ovat olleet kirjoittaessani tuoreessa muistissa. Jälkeenpäin olen voinut muistaessani lisätä tai

muuttaa jotakin, ja keskusteluni taiteilijoiden, henkilökunnan ja lasten kanssa ovat tuoneet lisää asioita tarinaani. Toisaalta taas tarina on minun näkökulmastani kirjoitettu. Toiset projektissa toimineet ihmiset olisivat saattaneet nostaa esiin joitakin muita asioita, ja tuntemukset, joita olen tarinassani kuvannut, ovat erittäin subjektiivisia. Tosin en ole pyrkinytkään objektiiviseen tarkasteluun tarinassa, vaan kertomaan sen, kuten minä osaksi projektissa mukana olleena, osaksi ulkopuolisena sen näin ja koin.

Tutkimuksen jokaisesta osa-alueesta saisi oman tutkimuksensa. Jo pelkästään vallan ilmeneminen taiteellisessa toiminnassa olisi kiinnostava alue tutkia ja edelleen se, kuinka lapset aikuisten valtaa tekemisessään ja teoksissaan kommentoivat. Samoin on osallistumisen, kuulluksi tulemisen ja aloitteentekemisen laita. Toteuttamalla projekti toisenmuotoisena voitaisiin saada aivan erilaisia tutkimustuloksia samoihinkin tutkimuskysymyksiin. Itseäni jäi kiinnostamaan myös osallisuuden teoreettinen muotoilu empiirisen tutkimuksen pohjalta. Vaikka tässä tutkimuksessa onkin käyty vuoropuhelua teoreettisen ja empiirisen välillä, pääosa osallisuuden teorian muodostuksesta on poimittu aiemmasta teoreettisesta tekstistä. Osallisuuden tutkiminen aineistolähtöisesti voisi olla mielenkiintoinen tutkimuskohde.

Osallisuuden käsitteen yksi tässä tutkimuksessa vähälle käsittelylle jäänyt osa-alue on tila. Tila ja paikka on tässä tutkimuksessa yhteydessä enemmänkin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja näin ollen myös tarinaan, mutta toisen kysymyksen eli lapsen osallisuuden kannalta siihen ei olla vastattu. Tilan voi ymmärtää sekä fyysisenä tilana joka rajoittaa tai edesauttaa osallisuutta, mutta myös kuvitteellisena tilana. Lapsen mielikuvamaailma ja sen tuottamat osallisuuden tilat olisivat itsessään mielenkiintoinen ja tutkimuksen arvoinen alue. Taidekasvatuksen kentällä mielikuvituksen ja osallisuuden kysymykset ovat tällä hetkellä erittäin ajankohtaisia, ja useat tutkijat ovat alkaneet niihin perehtyä. Esimerkiksi Inkeri Sava, Liisa Karlsson ja Kirsi Pohjola puhuivat 7. - 8.11.2008 järjestetyssä Kulttuuritutka -seminaarissa mielikuvamaailmojen yhteydestä osallisuuden kokemiseen kukin oman tutkimusintressinsä pohjalta. Voisin itsekin nähdä tekeväni tutkimusta tästä näkökulmasta, ja jatkaa siten tässä tutkimuksessa aloitettua hahmotelmaa osallisuudesta ja sen toteutumisesta lasten taidekasvatuksessa.

### 7.3 Projektin syvin merkitys syntyy jokaiselle osallistujalle itselleen

Salainen puutarha tarjosi lapsille yhteisötaiteellisia menetelmiä oman itsensä ja ympäristön tutkimiseen. Samalla se tarjosi minulle mahdollisuuden tutkia, onko yhteisötaide osallistava taidekasvatuksen menetelmä. Päiväkodin henkilökunnalle se tarjosi kokemuksia taidekasvatuksen järjestämisestä uudella tavalla ja antoi uusia ajatuksia taiteen käyttöön päivittäisissä oppimistilanteissa. Järjestäjille ja ohjaajille se antoi tilaisuuksia tutustua projektissa mukana olleiden lasten mielikuvitukseen ja taiteelliseen ilmaisuun, sekä tarjosi mahdollisuuden käyttää omaa tietotaitoaan hyväksi jonkin konkreettisen ympäristötaideteoksen toteuttamisessa lasten kanssa.

Yhteisöllisyys rakentuu yhteisötaiteellisen projektin kuluessa ja heittäytyminen muuttuu helpommaksi ujommillekin lapsille. Alussa pienestä ja hiljaisesta nallesta kasvoikin hurja, tulinen ja villi lohikäärme. Seuraavan tarinan hän kertoi minulle siitä, mitä hän oli projektista itselleen saanut. Me jokainen voimme tulkita sitä omin tavoin; yhteisöllisyyden tärkeytenä, perusasioiden tärkeytenä, huolenpitona, ihmisenä kasvamisena tai lohikäärmeen hahmossa olemisen merkittävyytenä tälle pojalle. Kuitenkin tarina on kertojansa omaisuutta ja hänellä on oikeus pitää sitä sellaisena kuin hän itse haluaa, meidän tulkinnoistamme huolimatta.

”Olipa kerran lohikäärme. Se asui luolassa.  
Lenti hakemaan ruokaa. Hän palasi luolaan.  
Sit hänellä oli poikasista kasvoi isoja  
sit ne lähtivät yhdessä hakemaan ruokaa.”

Jonttu

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alderson, P. 2000. Young children's rights. Exploring beliefs, principles and practise. London: Kingsley.
- Anderson, T. 2003. Art Education for Life. *International Journal of Art & Design Education* 22: 1, 58–66.
- Cairns, L. 2006. Participation with purpose. Teoksessa E.K.M. Tisdall, J.M. Davis, M. Hill and A. Prout (toim.) *Children, Young People and Social Inclusion*. Bristol : Policy Press.
- Davis, J.M. & Hill, M. 2006. Introduction. Teoksessa E. Tisdall, J. M. Davis, M. Hill & A. Prout (toim.) *Children, Young People and Social Inclusion – Participation for What?* Bristol: The Policy Press.
- Efland, A. D. 1990. *A History Of Art Education. Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York: Teachers College Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fielding, N. 1993. *Ethnography*. Teoksessa N. Gilbert. *Researching Social Life*. London: Sage.
- Gallagher, M. 2006. Children, young people and social inclusion: Spaces of participation and inclusion? Teoksessa E. Tisdall, J. M. Davis, M. Hill & A. Prout (toim.) *Children, Young People and Social Inclusion – Participation for What?* Bristol: The Policy Press.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Juva: WSOY.
- Hakkola, K., Laitinen, S. & Ovaska-Airasmaa, M. 1990. *Lasten taidekasvatus*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hakuri, M. Tulostettu 10.9.2003. Professori Markku Hakurin virkaanastujaisesityelmä 11.1.2002. Löytyy osoitteesta <[http://www2.uiah.fi/to/hakuri\\_virka.html](http://www2.uiah.fi/to/hakuri_virka.html)>
- Harle, R. 2007. *Ansioluettelo*. Löytyy osoitteesta <<http://www.ritvaharle.com/files/ansioluettelo1207066.pdf>>
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva: Atena kustannus.
- Heinämaa, S. 1996. *Ele, tyyli ja sukupuoli: Merleau-Pontyn ja Beauvoirin ruumiinfenomenologia ja sen merkitys sukupuolikysymykselle*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. 1998. *Children and social competence: arenas of action*. London: Falmer.
- Huttunen, R., Kakkori L. & Heikkinen H. L. T. 1999. *Toiminta, tutkimus ja totuus*. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva: Atena kustannus.
- James, A. 2001. *Ethnography in the Study of Children and Childhood*. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. London: SAGE Publications.

- Kallio, K. 2006. Pääsy kielletty alle 18. Lapsuuden tilapolitiikka. *Alue ja ympäristö* 35:1, 3-13.
- Kantonen, L. & Kantonen, P. 1999. *The Tent, a Book of Travels*. Helsinki: The University of Art and Design Helsinki UIAH.
- Kantonen, L. 2005. *Telтта – Kohtaamisia nuorten taidetyöpajoissa*. Helsinki: Like
- Karjalainen, P. 1999. Pitkä kävely maisemassa. *Alue ja ympäristö* 28:1, 81-87.
- Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro. *Ammattikäytännön perinteet murroksessa*. Helsinki : Edita.
- Karsten, L. & van Vliet. 2006. Children in the City: Reclaiming the Street. *Children, Youth and Environments* 16(1): 151-167. Luettu 15.10.2008. Löytyy osoitteesta <http://www.colorado.edu/journals/cye/>.
- Karttunen, U. 2005. Taiteen nykyhetki ja tuleva – Tilannekatsaus ja sääennuste. *Taide* 45:4, 24 – 28.
- Karttunen, U. 2006. Ympäristöväkivalta ja turhan työn talous. *Taide* 46: 3, 52 – 56.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat: Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa Heikkinen, Huttunen & Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva: Atena kustannus, 25–62.
- Kuula, A. 2000. Toimintatutkimus. *Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä*. Helsinki: Vastapaino.
- Lappalainen, S. 2007a. Johdanto - mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Lappalainen, S. 2007b. Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätöistä lasten parissa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Lappalainen, S. 2007c. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. *Lapset toimijoina päiväkodissa*. SoPhi 55. Jyväskylän yliopisto.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif. : SAGE
- Lowe, S. S. 2001. The Art of Community Transformation. *Education and urban society* 33: 4, 457 – 471.
- Naukkari, O. 2002. *Ympäristön taide. Taideteollisen korkeakoulun julkaisuja*.
- Neale, B. 2002. Dialogues with Children: Children, Divorce and Citizenship. *Childhood* 9:4. 455-475.
- Nuutinen, P. 1994. Lapsesta subjektiksi. *Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 18.
- Piironen, L. 2004. *Leikissä taiteen ainekset*. Teoksessa L. Piironen (toim.) *Leikin pikkujättiläinen*. Porvoo: WSOY.
- Pääjoki, T. 2005. Äidin poika. Teoksessa T. Heino, M. Kekkonen, P. Känkänen (toim.) *Lapsuuden kudelmaa*. Helsinki: Stakes.
- Rasmussen, K. 2004. Places for children – Children's places. *Childhood* 11(2): 155 – 173.



- Robinson, C. & Kellett, M. 2004. Power. Teoksessa S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett & C. Robinson. *Doing research with children and young people*. London: SAGE Publications.
- Ronkainen, S. 1999. Ajan ja paikan merkitsemät. *Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ryan, S. 2005. Freedom to choose. Examining children's experiences in choice time. Teoksessa N. Yelland (toim.) *Critical Issues in Early Childhood Education*. Berkshire: Open University Press.
- Ryynänen, M. 2006. Taide ja populismi. *Taide* 46: 1, 8 – 11.
- Sederholm, H. 1998. Starting to Play with Arts Education. Study of Ways to Approach Experiential and Social Modes of Contemporary Art. *Jyväskylä Studies in the Arts* 63, Jyväskylän yliopisto.
- Sederholm, H. 2000. *Tämäkö taidetta?* Porvoo Helsinki Juva : WSOY.
- Silin, J.G. 2005. Who can speak? Silence, voice and pedagogy. Teoksessa N. Yelland (toim.) *Critical Issues in Early Childhood Education*. Berkshire: Open University Press.
- Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatustieteellinen : kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa. Helsinki : Gaudeamus.
- Tani, S. 1996. Aistit, muistot ja media: Näkökulma henkilökohtaisiin ja kollektiivisiin mielenmaisemiin. *Terra* 108: 2, 103 – 111.
- Tani, S. 1997. Maantiede ja kuvien todellisuudet. Teoksessa T. Haarni, M. Karvinen, H. Koskela & S. Tani (toim.) *Tila, paikka ja maisema. Tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen*. Tampere: Vastapaino.
- Vuorinen, K. 2005. Etnografia. Teoksessa Ovaska, S., Aula, A. & Majaranta, P. (toim.) *Käytettävyytutkimuksen menetelmät*. Tampereen yliopisto, Tietojenkäsittelytieteiden laitos B-2005-1. Löytyy osoitteesta <<http://www.cs.uta.fi/usabsem/luvut/5-Vuorinen.pdf>>
- Yleissopimus lapsen oikeuksista. Tulostettu 13.1. 2008. Löytyy osoitteesta <[http://www.unicef.fi/LOS\\_koko](http://www.unicef.fi/LOS_koko)>