

**Katutaiteen merkitys luovana ja sosiaalisena toimintana  
erityistä tukea tarvitseville lapsille**

Sanni Alanen

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma  
Kevätlukukausi 2019  
Kasvatustieteiden ja psykologian laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Alanen, Sanni. 2019. Katutaiteen merkitys luovana ja sosiaalisena toimintana erityistä tukea tarvitseville lapsille. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. 44 sivua.**

Katutaidetoiminta on taiteen tuottamisen keinona hyvin tuore. Graffitien laillistamisen myötä sen suosio on kasvanut yhä nuorempien taiteen tekijöiden keskuudessa. Suosiosta huolimatta vain harva on päässyt toteuttamaan lasten kanssa graffitimaalausta, eikä sen hyötyjä ja antia ei ole vielä kasvatustieteiden näkökulmasta tutkittu. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella lasten vuorovaikutuksen keinoja katutaidetyöpajan toiminnan aikana.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka aineisto kerättiin havainnoinnilla. Havainnoinnin tueksi katutaidepajat videokuvattiin. Tutkimuksen aineisto on kerätty erään keskisuuren kaupungin koulussa toteutetussa graffitityöpajassa. Havainnointi koostui kahdesta 45 minuuttia kestävästä graffitityöpajasta, johon osallistui 8 peruskoululaista. Aineiston keruu tapahtui keväällä 2019. Aineistoa litteroitiin ja analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimuksen tulosten mukaan kannustus, positiivinen palaute ja ohjeet tekniikasta nousivat esiin ohjaajan aloitteista. Lasten aloitteiden kautta voidaan nähdä sekä graffitimaalaukseen liittyvää pohdintaa että epävarmuutta, innostusta ja oman toiminnan sanoittamista. Lapsen toimijuuden tukeminen, aikuisen ja lapsen kohtaaminen sekä kannustava puhe ovat ensiarvoisen tärkeässä asemassa tässä tutkimuksessa.

Asiasanat: katutaide, vuorovaikutus, graffitimaalaus, erityispedagogiikka, luovuus

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>LAPSI JA TAIDE</b> .....	<b>6</b>
	2.1 Taidekasvatus.....	6
	2.2 Graffitimaalaus taidekasvatuksen muotona.....	9
<b>3</b>	<b>SOSIAALISET TAIDOT</b> .....	<b>12</b>
	3.1 Vuorovaikutteisuus.....	12
	3.2 Luovuus.....	14
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>18</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>19</b>
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	19
	5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	20
	5.3 Aineiston keruu.....	20
	5.4 Aineiston analyysi.....	22
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	24
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>27</b>
	6.1 Lasten tekemät aloitteet toiminnan aikana.....	27
	6.1.1 Lasten keskinäinen vuorovaikutus.....	27
	6.1.2 Lasten ja ohjaajan välinen vuorovaikutus lasten aloitteesta....	29
	6.2 Ohjaajan tekemät aloitteet toiminnan aikana.....	32
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>36</b>
	7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	36
	7.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	40
	7.3 Katse tulevaisuuteen.....	41
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>43</b>

# 1 JOHDANTO

Tähän tutkimusaiheeseen olen päätenyt kiinnostuksesta erityispedagogiikkaan sekä erityistä tukea tarvitsevien lasten tukikeinoihin. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka aineisto kerättiin havainnoinnilla. Havainnoinnin tueksi katutaidepajat videokuvattiin. Tutkimuksen aineisto on kerätty erään keskisuurin kaupungin koulussa toteutetussa graffitityöpajassa, johon osallistui 8 peruskouluikäistä lasta. Aineiston keruu tapahtui keväällä 2019. Aineistoa litteroitiin ja analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Tutkimus tarkastelee lasten ja ohjaajan vuorovaikutustilanteiden aloitteista esiin tulleita teemoja ja analyysin tuloksia.

Katutaide on taiteen muotona vielä hyvin tuore, joten sellaisenaan sitä ole vielä tutkittu. Voimme kuitenkin peilata katutaidetta yleisesti taiteen toteuttamiseen, josta taas tutkimusta on enemmän. Ronkainen (2006) on tutkinut taidekasvatuksessa lapsen toimijuutta, joka rakentuu sosiaalisesti ja osana vastavuoroisia vuorovaikutussuhteita (Ronkainen 2006, Räsänen 2010, 9 mukaan). Tämän vuoksi onkin ensiarvoista huomioida ja huomata lasten tekemät vuorovaikutuksen aloitteet sekä tunnistaa taidekasvatuksen kommunikatiivisuus. Pusa (2009) on tutkinut ja todennut taidekasvatuksen sisältävän aikuisen positiivisia rooleja. Aikuisen erilaiset roolit näkyvät konkreettisesti taidekasvatuksen kentällä toimintana ja kuuluvat erilaisina repliikkeinä vuorovaikutustilanteissa. Pusa (2009) toteaa myös, että positiiviset viestit, joita aikuiset välittävät vuorovaikutuksessa lasten kanssa tuottavat rohkaisua lapsen toimijuuteen. (Pusa 2009, 76.) Aikuisen tutkittu positiivinen rooli näyttäytyy merkittävänä osana lapsen taidekasvatuksessa, jota tutkitaan myös tässä tutkimuksessa.

Katutaide on tässä tutkimuksessa graffitien maalausta kankaalle. Katutaide on yksi uusi tapa toteuttaa sosiaalista ja luovaa toimintaa lapsille. Myös erityistä tukea tarvitseva lapsi voi eri taiteen keinoin ilmaista itseään. Luova toiminta

auttaa lasta myös kanavoimaan omaa energiaansa vapaan katutaidemuodon, graffitimaalauksen, myötä.

Katutaiteen sosiaalista ja luovaa merkitystä on syytä tutkia, sillä aiempaa tutkimustietoa ei katutaiteesta näistä näkökulmista vielä ole. Kuitenkin katutaidede on kulttuurisesti hyvin merkittävä sekä ajankohtainen asia, joka tukee tutkimuksen merkittävyyttä. Katutaidepajan tavoitteena on toteuttaa lapsia innostava taiteenmuoto, jossa tarkastellaan vuorovaikutustilanteita lasten ja ohjaajan aloitteiden kautta. Tässä tutkimuksessa näkökulmana on sosiaalisuus sekä vuorovaikutus ja luovuus, jotka ovat taiteelle tyypillisiä ominaisuuksia, mutta myös erityistä tukea tarvitsevien lasten kannalta erittäin tärkeitä näkökulmia tutkia. Tutkijana tavoitteenani on tuoda näkyväksi toiminnan vuorovaikutteisuutta, mutta myös uutta tapaa ajatella ja nähdä katutaiteen muotoa lapsille tuotettuna luovana toimintana, jolla pyritään näkemään ja ymmärtämään niiden vaikutuksia erityistä tukea tarvitseville lapsille.

## 2 LAPSI JA TAIDE

### 2.1 Taidekasvatus

Tämän tutkimuksen kulttuurinen ulottuvuus muodostuu katutaiteesta ja sen sisältämästä maailmasta, jossa kuvantekemiseen tarvitaan siihen liittyvät välineet, tekniikat ja termistö. Lapsen ja taiteen kohtaamispaikkana tulee helposti mieleen ensimmäisenä erilaiset taidemuseot. Kuitenkin lapsi kohtaa taidetta kaduilla, aukioilla tai muissa julkisissa paikoissa taiteen eri muodoissa (Rusanen, Kuusela, Rintakorpi & Torkki 2014, 10). Taidetta lapsi voi kohdata monin eri tavoin ja kulttuurisesti useissa eri ympäristöissä. Ihmiset ovat eri kulttuureissa ja eri aikakausina ilmaisseet taiteen välillä heille itselleen merkityksellisiä asioita (Rusanen ym. 2014, 10).

Taidekasvatuksen toteuttamisesta on säädetty kansainvälisissä ihmisoikeussopimuksissa. YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen 31. artiklassa todetaan, että:

1. Sopimusvaltiot tunnustavat lapsen oikeuden lepoon ja vapaa-aikaan, hänen ikätasonsa mukaiseen leikkimiseen ja virkistystoimintaan sekä vapaaseen osallistumiseen kulttuurielämään ja taiteisiin.
2. Sopimusvaltiot kunnioittavat ja edistävät lapsen oikeutta osallistua kaikkien kulttuuri- ja taide-elämään ja kannustavat sopivien ja yhtäläisten mahdollisuuksien tarjoamista kulttuuri-, taide-, virkistys ja vapaa-ajantoimintoihin.

Taide voidaan lapsilla mieltää usein kuvataiteeksi. Kuvataiteellisella toiminnalla voidaan tarkoittaa lasten tulkintoja taiteesta sekä heidän tuottamiaan kuvataiteellisia töitä (Rusanen ym. 2014, 12). Lisäksi taideteokset kertovat usein ajasta, jolloin ne on tehty. Tärkeää on se, mitä teos kertoo ajasta, paikasta tai kulttuurista, missä se on syntynyt (Efland 2002, Rusanen ym. 2014, 17 mukaan).

Lasten tuottama kuvataide tuottaa heidän ajatusmaailmaansa sekä tietoisuutta konkreettiseen muotoon. Kuten Rusanen ym. (2014) ovat todenneet, lasten teokset usein kuvaavat heidän todellisuuttaan ja näkökulmiaan.

Taidekasvatuksen taustalla on ajatusten ja ajankohtaisuuden kautta olemassa oleva kulttuurinen konteksti. Tästä hyvä esimerkki on tässä tutkimuksessa lähestyttävä katutaide, jonka kehitys on muovautunut ajallisesti ja kulttuurisesti historian aikana. Kuitenkin lapset voivat kasvattajan kanssa synnyttää yhteisen kulttuurin, joka perustuu vahvasti vuorovaikutukseen (Rusanen ym. 2014, 21). Myös lapset tuottavat oman vertaisryhmäkulttuurinsa, joissa kohtaupaikkana toimivat usein päiväkotit, koulu tai harrastus. Lapset pyrkivät omien tulkintojensa avulla kommentoimaan maailmaa ja kuuluville tulevat lasten omat ajatukset ja mielenilmaukset esimerkiksi kuvallisin keinoin (Pusa 2009, 76). Lapsen kokemusmaailmaan ja kulttuuriin syventyminen on taidekasvatuksen ja myös yleisesti pedagogisesta näkökulmasta ensiarvoista. Tällöin syventymällä lapsen tapaan ajatella, toimia ja kommunikoida voimme ymmärtää paremmin heidän kokemusmaailmaansa. Tämän vuoksi onkin syytä tutkia juuri vuorovaikutuksen keinoja katutaidetyöpajan toiminnan aikana. Tarvitaan sekä lapsen osallisuuden tunnistamista sekä aikuisen ja lapsen tasa-arvoista sosiaalisen vuorovaikutuksen muotojen kehittämistä (Pääjoki 2004, 15).

Taidekasvatuksen pedagogisia lähestymistapoja on monia. Kasvatustieteen filosofi John Dewey (1859–1952) tunnetaan kasvatustieteissä etenkin lapsikeskeisen pedagogiikan keskeisenä vaikuttajana. Hänen näkökulmansa taidekasvatukseen oli erityisesti konkreettisesti itse tekemisen kautta (learning by doing) ja taiteen tuottaminen. Hansen (2006) on luonnehtinut Deweyta viimeisenä kokonaisvaltaisena kasvatustieteen kehittäjänä, joka pyrki esteettisessä teoriasaansa hahmottamaan inhimilliseen kokemukseen sisältyvän laadullisen ulottuvuuden. Taiteen tekemisen välittömän laadullisen ulottuvuuden hän katsoi merkitykselliseksi ja hyvän elämän muodostavana arvona. (Westerlund & Väkevä 2011, 35-36.) Onkin siis olennaista, että lapset saavat taiteen tekemisen kokemuksia jo varhaiskasvatuksessa, jonka jälkeen kuvataide jatkuu vielä perusopetuksessakin. Taidepedagogiikkaa on korostettu myös eri pedagogisten op-

pimiskäsitysten kautta. Taidekasvatukseen panostanut tunnettu kasvatustieteilijä ja filosofi Howard Gardnerin ajattelutapa sekä lähestymistapa on varmasti Reggio Emilia pedagogiikka. Reggio Emilian ideologia koostuu Deweyn, Vygotskyn ja Piaget'n kasvatustieteellisistä kehitysteorioista (Wardle 2009, 143). Taidepedagogisen näkökulman syntyyn on vaikuttanut myös italialainen vahva sosiaalinen kulttuuri ja sitoutuminen. Reggio Emilian taidepedagogiikka on erittäin lapsilähtöistä, jossa aikuisen roolina on herkistyä kuulemaan lapsen monet tavat kommunikoida (Wardle 2009, 143).

Taidekasvatuksen näkökulmana Pusa (2009) esittää, että taiteen näkeminen on osa arkea, jossa oman ilmaisun löytäminen sekä taiteen ja kulttuurin ilmiöiden tulkinnan harjaannuttaminen ovat elementtejä, joista taidekasvatustieteen ajattelun tulisi rakentua (Pusa 2009; Liikanen 2009). Näin ollen taide sekä taidekasvatustieteen ovat itseoikeutettuja, eikä taiteella itsellään ole välttämättä tarkoitusperiä (Liikanen 2009, 91). Yksi näkökulma taidekasvatukseen taas on nähdä sen sosiaalipedagogiset tavoitteet, kulttuurinen tasa-arvo, osallisuus ja luovuus. Taidetta siis tuotetaan ja tarkastellaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa kulttuurisesti. Yhdessä taidetta tuottamalla ja taiteen äärellä ollessa voidaan asettua lasten kanssa tasavertaiseksi ja kasvaa yhdessä (Liikanen 2009, 93). Vuorovaikutuksen merkityksiä taidetta tuottaessa on syytä tutkia, jolloin voidaan myös tehdä näkyväksi sen konkreettisen vuorovaikutukselliset tavat pohtia taidetta ja kokemusmaailmaa.

Aikuisella on suuri rooli lapsen taiteen tuottamisessa ja taidekasvatustieteen kulttuurissa. Lapsen aitoa osallisuutta tukee se, että hän kokee olevansa kulttuurin tuottaja. Näkymättömämpiä aikuisen rooleja, jotka tukevat lapsen käsittämää ja näköistä kulttuuria, ovat: mahdollistaja ja tukija sekä dokumentoija ja yhteyksien luoja. (Pusa 2009, 76.) Nämä ovat aikuisen positiivisia rooleja ja ne tuovat lapselle mahdollisuuksia taidekasvatustieteen kulttuurin sisällä. Aikuisen erilaiset roolit näkyvät konkreettisesti taidekasvatustieteen kentällä toimintana ja kuuluvat erilaisina repliikkeinä vuorovaikutustilanteissa. Pusa (2009, 76) toteaa myös, että positiiviset viestit, joita aikuiset välittävät vuorovaikutuksessa lasten kanssa tuottavat rohkaisua lapsen toimijuuteen. (Pusa 2009, 76.) Rohkaisu ja



kehuminen tuottavat lapselle positiivisia tunteita suhteessa taiteentuottamiseen. Usein myös toiminnan ja tuotoksen tunnustaminen itsessään jo ilman arvottavia määreitä avaavat portteja lapsen omalle tarinan tuottamiselle ja omalle taiteen määrittelylle (Pusa 2009, 76).

Taidekasvatuksesta on myös kansallisia säädöksiä, jotka ohjaavat opetus- ja kasvatustyötä. Taidekasvatuksen sulautuminen osaksi lasten arkea ja elämää on myös osa heidän oikeuttaan (Liikanen 2009, 93). Taidekasvatus on osa myös varhaiskasvatusta sekä perusopetusta. Varhaiskasvatussuunnitelman (2016, 22) mukaan kuvallisen ilmaisun tavoitteena on kehittää lapsen myönteistä suhdetta taiteen tekemiseen. Siihen liitetään kuuluvan monipuolisesti visuaalinen kulttuuri sekä kulttuuriperintö (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 42). Lapsille tarjotaan siis mahdollisuuksia kuvan tekemiseen sekä esteettisiä elämyksiä. Taidekasvatuksen kautta lapset harjoittelevat myös kuvallista kerrontaa, ajattelua sekä havainnointia (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 42). Tällöin lapset saavat kokeilla erilaisia kuvan tekemisen keinoja aina maalaamisesta valokuvaukseen sekä kannustetaan kokeilemaan erilaisia materiaaleja ja välineitä taiteen tuottamiseksi.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (60/2014) on määritetty kuvataide omaksi oppiaineeksi. Valtioneuvoston asetuksessa vuosiluokille 1–6 ja vuosiluokille 7–9 osoitetaan kullekin taide- ja taitoaineelle (musiikki, kuvataide, käsityö, liikunta, kotitalous) kaikille yhteisen opetuksen vähimmäistuntimäärä. Kuitenkin näiden oppiaineiden lisäksi opetukseen voidaan 1–6 vuosiluokille valita yhteensä kuusi vuosiviikkotuntia ja vuosiluokille 7–9 yhteensä viisi vuosiviikkotuntia, joista tuntijaossa käytetään nimeä taide- ja taitoaineiden valinnaiset aineet (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 95.)

## **2.2 Graffitimaalaus taidekasvatuksen muotona**

Taidekasvatusta voidaan toteuttaa monella eri tavalla. Tässä tutkimuksessa taiteen tuottaminen tapahtuu katutaide-toiminnan kautta, jossa jokainen lapsi saa

tehdä omanlaisen graffitimaalauksen. Graffityöskentelyn taustalla on teoria- pohja katutaiteen ja yleisesti taiteen tuottamisen vaikutuksesta lasten hyvinvoinnille sosiaalisuuden ja luovuuden osalta. Tässä tutkimuksessa graffitimaalaus käsitetään lapsia inspiroivana taiteenlajina, jossa välineinä toimivat ympäristöystävälliset graffitimaalaukseen tarkoitettut välineet.

Tässä tutkimuksessa katutaide rajataan graffitien maalaamiseen. Aiempaa tutkimusta katutaiteen graffitimaalauksesta ei vielä ole kasvatustieteen näkökulmasta. Katutaide hyväksyttävänä taiteenlajina on suhteellisen uusi, jolloin varhaiskasvatuksen tutkimuksen kentällä aihetta ei ole tällaisenaan vielä tutkittu. Aiempaa tutkimusta on Aalto- yliopiston kuvataidekasvatuksen osastolla Anni Halosen tekemän kandidaatin työn kautta, jossa hän on tutkinut graffitia ja katutaidetta.

Jokinen (1989) on määritellyt graffiti -termin tarkoittamaan erityisesti seinäkirjoituksia, mihin alkuperäinen graffiti termi viittaaakin. Termiä graffiti käytetään kuvaamaan niin seiniin kirjoitettuja tai maalattuja merkkejä kuin myös monimutkaisia ja visuaalisesti näyttäviä taidemaalauksia. (Jokinen 1989, Malisen 2011, 62 mukaan.) Vielä 1900- luvulla seinäkirjoittelu oli kansainvälisesti melko poliittista. Tähän syynä voidaan spekuloida esimerkiksi olevan graffitimaalauksien viestien sisältö ja merkitys.

Terminä graffiti ja katutaide ovat jo usean vuosikymmenen takaa kulttuurisesti sidottuja taiteentekemisen malleja. 2000-luvun graffiti ja katutaidegenre ovat olleet dominoivia, sillä niiden laillistaminen on ajankohtainen (Radosevic 2013, 8). Graffiti sana on genren sisällä spray- maaleilla maalattu kuva tai symboli pystypinnalle katukuvassa. Akateemisesti graffitimaalaukselle annettiin yleisesti termi katutaide, joka käsittää myös graffitimaalauksen (Radosevic 2013, 8), joka myös tässä tutkimuksessa on yksi olennaisimmista käsitteistä.

Kuitenkin Seliger (2008) on käyttänyt termejä katugalleriat ja kaupunkigrafiikat kuvaamaan graffitimaalauksia. Hän määrittelee katugallerian tarkoittavan tietyin kriteerein valittuja paikkoja, joihin on pysyviin rakenteisiin tehty visuaalista teosta tai mainontaa. (Seliger 2008, Malisen 2011, 62 mukaan.) Graffitit voidaan siis nähdä osaksi katukuvaa, vaikkei niiden tekijöinä olekaan aina

välttämättä ammattigraafikoita. Graffitimaalausta voi toteuttaa ja tehdä siis kuka vain taiteen harrastaja.

Malinen (2011, 63) määrittelee graffitimaalauksen tekniikan sisältävän käytettäväksi sprayta, kynäruiskua, akryylimaalia sekä vahaliitua. Graffiti määrittyykin siis tekniikan, tyylin sekä tekopaikan suhteen. (Malinen 2011, 63.)

Katutaide käsite määritellään kuvaamaan ei-tilattuja visuaalisia merkkejä (malinen 2011, 68). Voidaan puhua, että graffitimaalauksiin ja katutaiteeseen liitetään graffitikulttuuria. Se voi näkyä ulkopuolisille lähinnä artefaktien, eli graffitimaalausten kautta (Malinen 2011, 69). Hall (2003, 85) toteaaakin, että kulttuurilla tarkoitetaan yhteisten merkitysten järjestelmiä, joita kuuluu saman yhteisöön, ryhmään tai kansakuntaan. Katutaiteen kulttuuri kuuluu kaikille ja siinä vallitsee oma kulttuurinen järjestelmänsä. Graffitimaalauksen harrastajat ovat siis yksi esimerkki kulttuurisesti ja sosiaalisesti muodostuneista taidetta toteuttavasta ryhmästä. Kulttuuriset järjestelmät ja ryhmät eivät ole vapaasti leijuvia ideoita ja asioita, vaan osana materiaalista ja sosiaalista maailmaa. (Hall 2003, Malisen 2011, 68 mukaan.)

Räsänen (2008) on kulttuureihin liittyen todennut, että taideopetus tukeutuu oppimiskäsitykseen, jossa tiedon rakentumista kulttuurisesti korostetaan. Tieto jäsentyy ja sitä ilmaistaan kulttuuristen käsitteiden ja symbolien avulla, esimerkiksi taiteellisen tietämisen luonteessa integroituu kulttuurinen ajatus taidekasvatuksesta kulttuurikasvatuksena. Lapsi ja nuori kokee vahvasti halua kuulua johonkin ryhmään, jolloin graffitimaalaus harrastuksena voi tarjota mahdollisuuden sosiaalisen kulttuurin sisälle pääsyyn (Kramer 2016, 129).

## 3 SOSIAALISET TAIDOT

### 3.1 Vuorovaikutteisuus

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on havainnoida vuorovaikutustilanteita, joita tarkastellaan taidekasvatukseen ja taiteen toteuttamiseen muodon aikana. Käyn tässä katsauksen läpi yleisesti vuorovaikutuksen merkityksistä lapsen kehityksen kannalta, erilaisten velvoittavien kasvatusalan lainalaisuuksien kautta sekä taidekasvatusta sosiaalisena toimintana.

Teorioissa koskien taiteiden kognitioita painotetaan tiedonmuodostuksen kulttuurista luonnetta. Eflandin (2002, 126-130) mukaan taiteellinen tietäminen ja tuottaminen ovat jatkuvaa dialogia ihmisen, teoksien ja kontekstin välillä. (Efland 2002, Räsänen 2008, 124 mukaan.) Kun taiteellista ajattelua ja kognitiota lähestytään sosiaalisesti välittyneenä prosessina, korostuu taiteen tekemisessä vuorovaikutuksen ja kielen merkitys (Räsänen 2008, 125).

Oppimisen ja kehityksen näkökulmasta sosiaalisuus ja vuorovaikutus voidaan nähdä myönteisinä oppimiskokemuksina (Huhtanen 2005, 10). Taidekasvatuksella voidaan edistää myös yleisen kasvatuksen tavoitteiden toteutumista. Ne edistävät luovuuden lisäksi myös pitkäjänteisyyttä ja yhteistyötaitoja (Räsänen 2010, 50). Vygotskyn (1962) näkemyksen mukaan kieli ja ajattelu tuovat niiden sosiaalisen ja vuorovaikutteisen luonteensa vuoksi suuren vaikutuksen taidekasvatukseen ja siinä ilmeneviin käsityksiin (Räsänen 2010, 50).

Sosiokonstruktiivinen oppimiskäsitys taas korostaa vuorovaikutuksen merkitystä. Siinä edellytyksenä on luoda yhteisiä merkityksiä sekä rakentaa vastavuoroisuutta (Räsänen 2010, 9). Ronkaisen (2006) mukaan taidekasvatuksessa lapsen toimijuus rakentuu sosiaalisesti ja osana vastavuoroisia vuorovaikutussuhteita (Ronkainen 2006, Räsänen 2010, 9 mukaan). Tämän vuoksi onkin ensiarvoista huomioida ja huomata lasten tekemät vuorovaikutuksen aloitteet sekä tunnistaa taidekasvatuksen kommunikatiivisuus. Hinde (1979) kuvailee

vuorovaikutussuhteita kahdella eri kategoriolla, jotka ovat hierarkkiset vuorovaikutussuhteet (vanhempi- lapsi, opettaja- oppilas) sekä yhtäläiset vuorovaikutussuhteet (lasten keskinäiset vertaissuhteet) (Hinde 1979, Smithin & Hartin 2010, luvun 19 mukaan). Jaottelussa on taustalla aikuislähtöinen ohjaaminen sekä lasten keskinäinen vertaisvuorovaikutus, jotka ovat myös tässä tutkimuksessa olennaiset havainnointinäkökulmat ja kiinnostuksen kohteet.

Deweyn (1996) mukaan taiteellinen tekeminen ja sen kokemus on kommunikatiivista siinä mielessä, että kommunikaatioon liittyy asioiden tekemistä yhdessä tai yhteisen tekemisen parissa (Dewey 1996, Westerlundin & Väkevän 2010, 40 mukaan). Yksilöllisen kokemuksen nivoutuminen yhteisöelämään toisaalta edellyttää yhteisiä tavoitteita, uskomuksia ja jaettua tietoa. (Westerlund & Väkevä 2011, 40). Taiteen harrastamisen myötä syntyneet sosiaaliset siteet, ystävyyssuhteet sekä yhteisöllisyys lisäävät lapsen elämänhallinnan tunnetta sekä vaikuttavat positiivisesti hyvinvointiin (Liikanen 2009, 92).

Taide on yhteisöllistä ja vuorovaikutuksellista toimintaa. Thompson (1995) toteaa taiteen tekemisen lapsille mahdollisuutena vuorovaikutukseen, jolloin he voivat jakaa näkökulmia, mielipiteitä ja toimintaehdotuksia koskien taiteen tuottamiseen (Thompson 1995, 9 Liikasen 2005 mukaan; Huhtanen 2005, 10). Kognitiivinen tutkimus on myös osoittanut, että lapsella opittu taito tai tieto kontekstualisoituu ja siitä tulee merkityksellistä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Räsänen 2008, 125). Tällöin myös taiteen tekeminen yhdessä muiden lasten kanssa ja aikuisen tai taiteen tekemisen ammattilaisen ohjaamana on lasten oppimista ja kehitystä edistävää toimintaa, jossa vuorovaikutuksen merkitys korostuu.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) määritellään myös tavoitteita ja oppimisen alueita varhaisen kehityksen tukemiseksi. Siinä ajattelun ja oppimisen taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, jolla tähdätään elinikäiseen oppimiseen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 22). Lapset kasvavat kulttuurisessa ja kielellisessä kontekstissaan, jolloin siinä korostuu sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen osaaminen. Osaami-

seen kuuluu taitoa kuunnella, tunnistaa ja ymmärtää toista ja ihmisten eri näkemyksiä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 22).

Vuorovaikutustaitojen kehittämisessä on tärkeää huomioida lasten kokemusmaailma ja tarjota sellaisia taidekokemuksia, jotka ovat lasten kulttuurisesta nykymaailmasta. Tämä tukee esimerkiksi graffitimaalauksen toteuttamista lasten kanssa, joka on tällä hetkellä todella ajankohtainen ja nykymaailmassa pinnalla oleva taiteen tuottamisen muoto. Taiteen tuottamisessa on vuorovaikutuksen kannalta tärkeää ottaa lasten aloitteet huomioon sekä kehittymisen kannalta saada lasten kokemuksen ja näkemykset kuulluksi. Näitä taitoja ja kehitystä tuetaan kannustamalla lapsia kommunikoimaan ja olemaan vuorovaikutuksessa toisten lasten sekä aikuisten kanssa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 41.)

### **3.2 Luovuus**

Luovuuden käsite tässä tutkimuksessa vaikuttaa taiteen tuottamisen tausta-ajatuksena sosiaalisen vuorovaikutuksen ollessa kuitenkin tutkimuksen teoreettisena pääpainona. Luovuuden voidaan käsittävän myös itseilmaisun, jolla viitataan etenkin taidekasvatukseen ja taiteen tuottamiseen.

Luovuudella voidaan viitata taidekasvatuksessa laajempaan, yhteisön ja taiteen tuottamisen kannalta merkittäväksi ominaisuudeksi (Räsänen 2010, 58). Myös varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa puhutaan paljon lasten luovuuden merkityksestä. Luovuudesta katsotaan olevan kyse silloin, kun lapsi toteuttaa jotain, mikä on arkikäytännöistä poikkeavia toimintatapoja (Räsänen 2010, 59).

Lapsi on luonnostaan utelias ja kiinnostunut sosiaalisista vuorovaikutussuhteista sekä oppimaan uutta (Gandini 1993 Wardle 2009, 147 mukaan). Räsänen (2010, 58-59) kertoo, että yleinen luovuus on itsenäisten osiensa summa. Luovuudella on laajempi yhteiskunnallinen merkityksensä, kunhan niitä tarkastellaan itseisarvona, eikä niinkään välineellisen vaikutuksen näkökulmasta.

(Räsänen 2010, 59.) Ajattelu, tiedon hankinta ja uuden luominen edellyttävät luovaa ajattelua, jonka perustaa luodaan jo varhaisessa vaiheessa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 22). Jo pieni lapsi voi siis harrastaa tai tuottaa taidetta. Taiteiden harrastus ja opetus voidaan kytkeä luovuuden käsitteeseen silloin, kun sitä lähestytään leikillisyyden ja huumorin kautta (Räsänen 2008, 43).

Liikanen (2009, 91) puhuu paljon siitä, kuinka taiteen tekemisessä on pienenleisiä ajattelua ja luovuutta virkistäviä voimia. Luovuus usein yhdistetäänkin taiteen tekemiseen tai erilaisiin luoviin projekteihin (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami & Vainikainen 2016, 154). Näin ollen kyky nähdä ja visualisoida voivat konkretisoida taiteen tekemisen kautta, joka näyttäytyy luovana toimintana. Luovuus voidaan jäsentää Amabilen (1996) mukaan kolmen kohdan luovuus -malliin, jotka ovat 1) *asiantuntijuus* 2) *motivaatio* sekä 3) *luovan ajattelun taidot*.

*Asiantuntijuuden* käsitetään tässä luovuus -mallissa olevan erilaisia taitoja, kuten vuorovaikutustaitoja, ongelmanratkaisukykyä sekä visuaalista estetiikkaa (Halinen ym. 2016, 154). Voidaankin huomata, että nämä ovat hyvän elämän taitoja suuremmassa mittakaavassa, mutta myös sisältyvät kaikki olennaisesti taiteen tuottamiseen lisäksi vuorovaikutuksen näkökulmasta.

Toisena osatekijänä luovuus -mallissa todettiin Amabilen (1996) mukaan *motivaatio*. Tässä kontekstissa puhutaan sisäisestä motivaatiosta, jossa luovaa ajattelun ohjaa vahva sisäinen kiinnostus ja palkitsevuus (Halinen ym. 2016, 154). Taidetta tämän konseptin sisällä tarkasteltuna voidaan nähdä luovuuden motivaatio käsitteen kautta. Usein taiteen tekijällä, harrastajalla tai tuottajalla on sisäinen halu esimerkiksi toteuttaa graffitimaalausta. Lisäksi lopputulos tai itse maalaus itsessään voivat tuottaa sen tekijälle palkitsevuutta.

Viimeinen ja kolmas luovuus -mallin käsite on *luovan ajattelun taidot*, jossa lapsi käyttää luovuutta edistäviä työskentelytapoja tai ajattelumalleja (Halinen ym. 2016, 155). Yksilön luovuuden kehittymistä voidaan pitää osana ajattelun ja tiedon jäsentymisen muotona. Joku voi persoonansa puolesta olla enemmän luovuuteen suuntautunut, mutta jokaisessa yksilössä on havaittavissa luovuus-

den piirteitä. Amabilen luovuus -mallin kolmen osatekijän keskelle muodostuukin luovuuden leikkauspiste, jossa vaikuttavia tekijöitä ovat taidot, motivaatio sekä luovuutta edistävät toimintatavat (Halinen ym. 2016, 155).

Luovuudesta puhutaan paljon myös varhaiskasvatuksessa sekä perusopetuksessa, jotka ovat lapsuuden yhteisöllisiä instituutioita luovuuden kokemiseen. Opetussuunnitelman perusteissa (2014) luovuus nähdään oppimisen ja ajattelun taitojen olennaisena osana. Siinä nivoutuvat yhteen mielikuvitus, kokemukset, päättelykyky sekä visuaalisuus. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Luovuus on siis ihmisenä olemisen ydintä, jossa yksilön sisäiset ominaisuudet ja taidot vaikuttavat eri ihmisillä eri tavoin. Luovuudelle ja taidekasvatukselle ja -opetukselle on annettu kuvataiteen oppiaineessa omat tavoitteensa, joita ovat muun muassa:

1. kannustaa oppilasta havainnoimaan taidetta ja muuta visuaalista kulttuuria moniastillisesti
2. rohkaista oppilasta ilmaisemaan itseään sekä soveltamaan kuvallisen viestinnän keinoja omissa tuotoksissa
3. innostaa oppilasta soveltamaan eri aikojen ja kulttuurien kuvailmaisun tapoja kuvallisessa tuottamisessaan

Luovuuden kehittymistä voidaan siis näin ollen tukea kannustamalla, rohkaisemalla ja innostamalla lapsia havainnoimaan sekä itseilmaisemaan kulttuurisesti ja ajallisesti merkittävien kuvantekemisen keinoin ja kokemaan uutta. Onkin mielenkiintoista pohtia, kuinka opetustilanteet mahdollistaisivat parhaiten oivallusten ja luovan mielikuvituksen käytön (Halinen ym. 2016, 143). Se usein vaatii syventymistä, hiljentymistä ja omien ajatusten kuulostelua, jolloin voidaan kuvataiteen kautta sen tapahtuvan hyvinkin luonnollisesti.

Varhaiskasvatuksen tehtävä on tukea lasten ajattelun ja oppimisen taitoja. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 22). Luovan ajattelun ja oppimisen taidot kehittyvät, kun lapset tutkivat, tulkitsevat ja luovat merkityksiä erilaisia ilmaisun ja taiteen tekemisen taitoja harjoittelemalla. Taiteen tuottamisen eri muotoihin tutustuminen vahvistaa myös lasten osaamista monilukutaidon sekä osallistumisen ja vaikuttamisen osa-alueilla (Varhaiskasvatussuunnitel-



man perusteet 2016, 42), mitkä ovat ensiarvoisen tärkeitä lapsen ja nuoren elämänhallinnan ja toimijuuden kannalta.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSY- MYKSET

Tässä tutkimuksessa tutkimustehtävänä on havaita lapsille tärkeitä luovuuden ja sosiaalisuuden ilmenemismuotoja graffitityöpajatoiminnan aikana. Havainnoinnin avulla pyritään tarkastelemaan myös aikuisen aloitteita ja niistä nousseita teemoja. Tutkimuksen lähtökohtana toteutetaan laadullinen tutkimus, jota lähestytään etnografisella tutkimusstrategialla. Tällöin tutkimuksen lähtökoh-  
tana on havainnoinnin avulla tehdä näkyväksi graffitityöskentelyn merkitystä lasten toimintaan sosiaalisesta ja luovasta näkökulmasta.

1. Millä tavoin lasten keskinäinen vuorovaikutus näyttäytyy graffitityöpajan toiminnan aikana?
2. Millaisia vuorovaikutustilanteita muodostuu lasten ja aikuisten välille graffitityöpajan aikana?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimuksen lähtökohtana toteutetaan tapaustutkimus, jota lähestytään laadullisella tutkimustavalla. Tällöin tutkimuksen lähtökohtana on havainnoinnin avulla tehdä näkyväksi graffitityöskentelyn merkitystä sosiaalisuuden ja luovuuden näkökulmasta erityistä tukea tarvitseville lapsille. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa uutta tietoa tutkittavasta aiheesta tehden tulkintoja aineistolähtöisen analyysin kautta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 66). Tapaustutkimusta toteutetaan havainnoinnin avulla, jossa tutkijana roolini on olla vaikuttamatta toiminnan kulkuun kuitenkin niin, että olen lähellä ja mukana toiminnassa. Tämä tukee havainnoinnin luotettavuutta, jolloin pääsen lasten tasolla kokemaan sosiaalisuuden ja vuorovaikutuksen merkityksen niin, etten vaikuta lasten toimintaan ohjaavana henkilönä. Lisäksi työpajakokonaisuus taltioidaan videolle, jolloin voidaan käyttää havaintojen tukena toiminnan aikana kerättyä aineistoa ulkopuolelta katsottuna.

Tutkimuksen toteutus tapahtuu jo olemassa olevien teorioiden peilaamiseen kuitenkin niin, että tuodaan esiin uudet vaikutukset kuvataiteen näkökulmasta. Katutaiteen vaikutuksia ei voida vielä tässä tutkimuksessa verrata tai peilata niiden puuttumisen vuoksi. Teorioiden peilaamisen lisäksi tarkoituksena on havainnoida lapsille toteutunutta katutaidetoimintaa sosiaalisena toimintana, jonka tarkoituksena on tuottaa myös uutta tutkimustietoa aiheesta tietystä näkökulmasta.

Tutkimusta lähestytään konstruktiivisella tutkimusotteella, jossa tarkoituksena on kehittää jo olemassa olevaa. Näin ollen kuvataiteen keinoja syvennetään ja kehitetään graffitityöskentelyyn kohdistuviksi. Tässä tutkimuksessa havainnot kohdistuvat erityisesti sosiaalisesta näkökulmasta, mutta myös toimintamallin vuorovaikutuksen kokonaiskuvan osalta. Konstruktiiviselle tutkimusotteelle tyypillisiä ovat kysymykset, jotka johtavat tarkasteltavana olevan pro-

sessin tai toiminnan parantamista ja kehittämistä (Eskola & Suoranta 1998, luku 1 Laadullisen tutkimuksen jäljillä). Tutkimusotteella haetaan siis erilaista näkökulmaa muutoksen mahdollisuuteen sekä uudenlaisiin toimintatapoihin.

## **5.2 Tutkimukseen osallistujat**

Tutkimukseen osallistujat koostuvat graffitityöpajaan osallistuvista lapsista, joilla on jonkinlainen oppimisen haaste tai tuen tarve. Toiminnan koordinaattori on koonnut tutkimukseen osallistuvan lapsiryhmän. Näin ollen tutkijana en ole vaikuttamassa tutkimuksen osallistujien valintaan. Tutkimukseen osallistui yhteensä taidepajoihin 8 lasta, mukana oli oppilaiden ohjaaja koululta sekä graffitimaalauksen asiantuntija, joka ohjasi työpajat.

Osallistujat ovat kuitenkin tarkoituksenmukaisesti valikoitu oppimisen haasteen näkökulmasta. Koska tutkimukseen osallistujat ovat lapsia, päättävät vanhemmat yhdessä lastensa kanssa toimintaan osallistumisesta, jolloin osallistuminen on eettisten periaatteiden mukaan vapaaehtoista. Ikäryhmänä tässä tutkimuksessa ovat ala- ja yläkoulun oppilaat, erään keskisuuren kaupungin koulusta.

## **5.3 Aineiston keruu**

Menetelmänä tässä tutkimuksessa on käytetty havainnointia. Havainnointia voidaan käyttää perustellusti silloin, kun kyse on uudesta asiasta tai ilmiöstä, josta on vielä hyvin vähän tietoa (Eskola & Suoranta 1998, luku 3 Aineiston hankinta). Koska katutaiteesta lasten luovana ja sosiaalisena toimintana on vielä hyvin vähän tietoa, on tämä tutkimus tähdätty valottamaan enemmän tietoisuuteen tätä puolta. Lisäksi havainnoinnilla voidaan monipuolistaa haluttua tietoa tutkittavasta aiheesta (Eskola & Suoranta 1998, luku 3 Aineiston hankinta).

Aineistoa keräsin keväällä 2019 erään keskisuuren kaupungin koululla. Tällöin järjestettiin graffitityöpajakokonaisuus, jonka kesto oli yhteensä 90 minuuttia. Havainnoin ja kuvasin kahden oppitunnin mittaiset työpajat, joihin osallistui 8 lasta. Havainnointi on perusteltu tiedonhankintamuoto etenkin silloin, kun tutkittavasta aiheesta tai ilmiöstä tiedetään hyvin vähän (Tuomi & Sarajärvi 2009, 82).

Havainnoidessa minulla oli ajatus siitä, että havainnoinnin kohteena ovat kaikki toimijat, jotka osallistuvat toimintaan. Tällöin tarkkailin ja syvennyin sekä lapsilta tulleisiin aloitteisiin että ohjaajan aloitteisiin. Tämä jätti tilaa myös graffitityöpajan aikana nousseille teemoille ilman, että käytin täysin strukturoitua havainnointia tai havainnointirunkoa. Tutkijana olin hyvin ulkopuolinen ja tarkkailijan roolissa. Tämä tukee Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan tiedon objektiivisuutta, jolloin tutkija ei vaikuta toiminnan kulkuun (Tuomi & Sarajärvi 2009, 83). Havaintoja tein sekä suoran lainauksin, että kirjoitetuin muistiinpanoin. Molemmilla tunneilla lapset pysyivät samoina, jolloin sosiaalisuus ja vuorovaikutus näkyivät etenkin toisen tunnin aikana vahvemmin.

Lisäksi ennen tutkimuksen aineiston keruuta pidimme useita palavereita yhteistyötahojen kanssa. Tutkimuksen koordinaattorin kanssa keskustelimme tutkimukseen liittyvistä käytänteistä ja teemoista. Graffititoiminnan ohjaajan kanssa taas pidimme oman keskustelun konkreettisista menetelmistä, joilla tutkimus tullaan toteuttamaan. Tämä piti sisällään etenkin käytännön asioita, kuten kameran sijoittelun tilaan, missä minä itse olisin toiminnan ajan ja kuinka oma esittäytyminen ja tutkimuksesta kertominen toiminnan aluksi tapahtuisi. Palaverit ja tapaamiset olivat todella olennaisia tutkimuksen toteutumisen sujuvuuden kannalta.

Oma asemani tutkijana oli olla vaikuttamatta toiminnan kulkuun, kuitenkin osallistuen osana katutaidepajaan. Tällöin voidaan puhua osallistuvasta havainnoinnista. Tällöin olen läsnä tilassa, kuitenkin ilman omaa aktiivista osallistumista toimintaan sekä ilman piilohavainnointia. (Eskola & Suoranta 1998, luku 3 Aineiston hankinta; Tuomi & Sarajärvi 2009, 82.) Osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan roolini on olla vaikuttamatta toimintaan itseensä, minkä

vuoksi asemoin itseni tarkoin fyysisessä tilassa. Tällaista tutkimusta voidaan kutsua traditionaaliseksi antropologiseksi tutkimukseksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 82). Tällöin ei pyritä toiminnan muuttamiseen vaan sen ymmärtämiseen. Tätä tukee osaltaan myös se, kuinka itse asemoidun tutkijana tilassa.

Toiminnan taltiointi videolle havainnoinnin lisänä on toimintamallin analysoinnin sekä luovuuden ja vuorovaikutuksen havaitsemisen kannalta olennaista. Tämä tukee tutkimustulosten luotettavuutta verrattuna pelkkien kirjallisten havaintojen tekemiseen toiminnan aikana (Tuomi & Sarajärvi 2009, 82). Tällöin videoinnin kautta pystyn myös palaamaan tilanteisiin, joihin havaintoni pohjaavat.

## **5.4 Aineiston analyysi**

Tutkimuksen aineistoa lähdin analysoimaan aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tällöin aineistosta lähdetään etsimään tutkimuksen näkökulmasta olennaisia havaintoja. Sisällönanalyysi mahdollistaa tutkijalle myös käsitteellisiä vapauksia aineiston analyysin luokittelu ja ryhmittely vaiheissa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 107).

Tutkimusaineiston analysoinnissa käytetään induktiivista näkökulmaa, jossa aineistosta nousseet kohdat poimitaan ja luokitellaan. Analyysin tarkoituksena tutkimuksessa on tiivistää kerättyä aineistoa sekä järjestää, käsitteellistää ja jäsentää sitä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 106-112). Aineisto on käyty läpi niin, että sieltä on poimittu ne vuorovaikutustilanteet, joissa kaksi ihmistä (ohjaaja-oppilas sekä oppilas-oppilas) kohtaavat toisensa toiminnan aikana.

Analysointini seuraa Elon ja Kyngäksen (2007) aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita, jolloin edetään induktiivisesti yksityiskohdista yleiseen (Elo & Kyngäs 2007, 109). Tarkoituksena on siis havainnoida tutkittavia vuorovaikutustilanteita ja aloitteita kyseessä olevan graffititoiminnan aikana. Aineiston analysointi aloitetaan ensin siihen tutustumalla ja huolellisesti kertaamalla sekä kirjoitettujen havaintojen että videotaltiointin kautta. Havainnoidusta ai-

neistosta lähdetään etsimään toiminnan aikana nousseita teemoja vuorovaikutuksen näkökulmasta.

Seuraavana vaiheena alun valmistelun jälkeen on vuorossa Elon & Kyngäksen (2007, 110) mukaan open coding (avoin koodaaminen), eli etsitään aineistosta kaikki tutkimuksen näkökulmasta oleelliset kohdat (Elo & Kyngäs 2007, 110). Tässä tapauksessa jaottelin aineistosta löytyneet vuorovaikutustilanteet kolmeen eri osaan sen mukaan, millaisia aloitteita vuorovaikutustilanteissa ilmeni. Tässä aineistossa se jakautui ohjaajan aloitteisiin sekä lasten aloitteisiin, joka jaettiin keskinäisiin vuorovaikutustilanteihin sekä ohjaajalle suunnattuihin vuorovaikutustilanteihin. Kun kaikki vuorovaikutustilanteet on kirjattu ylös, voidaan jatkaa seuraavaan analyysin vaiheeseen, johon pääsemmekin seuraavassa kappaleessa.

Toisena vaiheena Elon & Kyngäksen (2007) aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa on vuorossa aineiston koodaus. Tässä vaiheessa merkitään ja nostetaan ylös tutkimuskysymysten kannalta olennaiset havainnot hieman lyhyemmiksi ja tiiviimmäksi teemoiksi (Terävä 2018; Elo & Kyngäs 2007, 111). Aineistosta nousseet tutkimuskysymysten kannalta olennaiset teemat ja havainnot pelkistetään, kuitenkin niin, että ne ovat riittävän informatiivisia. Tällöin ilmaukset jaetaan teemoihin, joilla on yhtenäinen kokonaisuus (Eskola & Suoranta 1998, luku 4 Analyysitavat). Tämä on Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan pelkistettyjen ilmausten muodostamista alaluokiksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110).

Seuraavana vaiheena aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa on ryhmittely. Se on Elon ja Kyngäksen (2007) mukaan alaluokkien jakoa vielä suurempii ja alaluokkia yhdistäviin ryhmiin. Tällöin voidaan saada tieto informatiivisempaan ja helpommin käsiteltävään muotoon. (Elo & Kyngäs 2007, 111.)

Neljäs vaihe pitää sisällään ryhmien muodostamisen luokkiin, jossa Elo ja Kyngäs (2007) kuvaavat sitä termillä kategorisointi. Näin saadaan muodostettua alaluokista tiiviimmät aihealueet yhdistävät luokat, jolloin saadaan kokonaiskuva analysoidusta aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112). Tällöin tutki-

jalla on vapaus ja velvollisuus muodostaa ja yhdistää luokkia eri kategorioihin (Elo & Kyngäs 2007, 111).

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Eettisten periaatteiden tehtävä on koko tutkimusprosessin ajan turvata hyvät tieteelliset käytännöt tutkijalle. Tutkimuksessa eettisyys liittyy monipuolisesti muun muassa tutkimuksen lähtökohtiin, toteuttamiseen, laatuun ja luotettavuuteen. Eettisesti sitoutunut tutkija onkin yksi hyvän tutkimuksen toteutumisen kriteereitä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127). Seuraavissa luvussa käsitelen tarkemmin tutkimuksen eettisiä ratkaisuja läpi koko tutkimusprosessin vaiheiden.

Ennen tutkimusaineiston keräämistä kerättiin lasten huoltajilta sekä kaupungilta kirjalliset tutkimusluvut. Tutkimuksen tekemisestä luotiin myös tietosuojailmoitus, johon tutkimukseen osallistuvien lasten vanhemmat saivat myös tutustua. Erityisen tärkeä tutkimuseettinen käytäntö on tutkittavien suojaaminen ja anonymiteetin varmistaminen koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimuksessa kerättyjä tietoja käsiteltiin EU:n tietosuojasetuksen ja kansallisen tietosuojalainsäädännön mukaisella tavalla. Lisäksi suorissa aineistolainauksissa tutkimukseen osallistuvien etunimet ovat muutettuja. Aineisto säilytettiin Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytäntöjen mukaisesti. Havainnoinnin tukena olevan videotallenneaineiston tarkasteluun tarvittiin käyttäjätunnus ja salasana. Tämän lisäksi aineisto hävitettiin, kun kandidaatintutkielma valmistui.

Tutkijan rooli tutkimuksen kentällä voi olla hyvin moninaista. Tutkijan vastuulla on noudattaa hyviä tutkimukseen liittyviä monia käytäntöjä. Havainnointia käytettäessä tutkijan rooli saattaa olla hyvinkin ulkopuolinen ja jopa tarkkailijan rooliin samaistuva (Tuomi & Sarajärvi 2009; Eskola & Suoranta 1998, luku 3 Aineiston hankinta). Tämä tuo tutkimukseen, jossa tarkoituksena on havainnoida toimintamallia, luotettavuutta. Näin ollen voidaan todeta, että tutkija ei itse ole vaikuttamassa toiminnan kulkuun, vaan seuraa ja havainnoi



toimintaa ulkoa päin niin, että ei kuitenkaan ole piilossa tutkittavilta. Tässä tutkimuksessa toteutui oma asemani tutkijana toiminnan aikana, jolloin olin läsnä ja lähellä toimintaa, mutta kuitenkin riittävän sivussa. Tällöin toiminnan aikana lapset eivät kiinnittäneet minuun huomiota eikä heidän toimintansa häiriintynyt.

Tutkittavien tulee jo ennen tutkimuksen aloittamista tiedostaa, että heitä havainnoidaan ja havainnoinnin tulee olla siis läpinäkyvää tutkittavillekin. Tässä tutkimuksessa olen toiminnassa mukana sivusta katsojana, jolloin en vaikuta toiminnan kulkuun (Eskola & Suoranta 1998, luku 3 Aineiston hankinta), mutta olen riittävän lähellä lapsia huomatakseni heidän erilaiset vuorovaikutustapojen ilmenemisen taiteen tuottamisessa sekä luovuuden näyttäytymisen toiminnan aikana. Ennen toimintaa esittelin itseni ja tutkimukseni tarkoituksen niin, että se oli lapsille ymmärrettävää. Korostin etenkin sitä, että kamera kuvaa ensisijaisesti itse toimintaa ja tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa. Lapset eivät kuitenkaan näyttäneet ujostelleen tai välittäneen kameran tai minun läsnäolostani, mitä toi onnistumisen ja luotettavuuden kokemuksen tutkimuksen toteutumiselle.

Tutkimus toteutuu osana jo valmista graffitityöskentelyn toimintapajaa. On yhdessä eri tahojen kanssa sovittu, että tutkimukseen osallistujat ovat tietoisia tutkimuksesta sekä tutkittavien vanhemmat antavat etukäteen luvan havainnoida ja kuvata graffitityöpajan toimintaa. Tämä tukee myös eettisen tutkimuksen toimintaperiaatteita, jossa tutkittavien tulee tietää jo hyvissä ajoin mitä tutkitaan, miten tutkitaan ja miksi tutkitaan. Tämä toteutuu tietosuojailmoituksen kautta sekä tutkimukseen suostumisen asiakirjan avulla. Oli myös hienoa huomata, että kaikilta lapsilta ja vanhemmilta tulivat kirjalliset luvat tutkimukselle.

Havainnointitilanteen eettisyyttä tulee myös tarkastella (Eskola & Suoranta 1998, luku 3 Aineiston hankinta). Tutkijana minun tulee kirjata vain se, mikä näen tapahtuvan. Havaintoja tehdessä ei ole tutkimuksen luotettavuuden kannalta oikeudenmukaista tehdä liikaa omia tulkintoja. Vaikka tutkijan tulisi olla mahdollisimman puolueeton ja oikeudenmukainen aineistoaan ja havainto-

ja kirjatessa, on kuitenkin aina olemassa tietty hypoteesi tai ennako-oletus kyseisestä tutkittavasti aiheesta. Ei siis ole olemassa täysin ja puhtaasti objektiivisiä havaintoja, koska tutkimuksessa käytetyt käsitteet, menetelmät ja teorialkin ovat tutkijan itsensä asettamia ja vaikuttavat näin ollen myös tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112-113). Tällöin pelkkä puhdas induktiivinen päättely ei ole mahdollista, koska se perustuisi pelkkien havaintojen kuvaamiseen niin, ettei tutkijalla ole minkäänlaisia ennakkokäsityksiä tutkittavasta ilmiöstä.

Havainnoiteja kirjatessa sekä tutkimusraporttia tehdessä pitää huomioida yksilön tietoturva koskevat lainalaisuudet. Esimerkiksi mitään tutkimukseen liittyen ei saa kirjata siten, että yksittäiset henkilöt ovat niistä tunnistettavissa. Suoria lainauksia tai kuvauksia toiminnasta voidaan tehdä, mutta lapsien henkilöllisyyden turvaamiseksi käytän tutkimuksessa tarvittaessa peitenimiä. Erityisesti tutkittaessa aiheita, jossa toimintaan osallistujat koostuvat lapsista, on hyvä muistaa tutkittavien ja tutkimukseen osallistuvien suhteen sensitiivisyys sekä eettisyys. Tässä tapauksessa tutkimukseen osallistujat koostuvat tuen tarpeen omaavista lapsista. Tällöin on myös erityisen tärkeää, että tutkija on tilanteissa herkästi läsnä, jotta voi huomata lasten tunnetilat ja yhteistyöhalukkuuden.

Havainnointitilanne on lisäksi autenttinen ja toteutuu ilman käsikirjoitusta. Kuten aiemmin tässä tutkimuksessa on tullut ilmi, tulee tilanteessa tutkijana olla läsnä herkkyydellä, sillä toimijoina ovat lapset. On siis tärkeää tarkkailla lasten tuntemuksia ja eleitä, jotta voidaan taata lasten osalta vapaaehtoisuus tutkimukseen osallistumisesta. Tämä tukee myös tutkimuksen eettisiä toimintatapoja, joissa varmistetaan tutkimukseen osallistujien vapaaehtoisuus.

## 6 TULOKSET

Tässä luvussa avaan havainnoinnin ja videotallenteen kautta tulleita tuloksia. Aloitetaan tarkastelemalla ensimmäistä tutkimuskysymystä, jossa tarkoituksena on käsitellä lasten keskinäisiä sosiaalisuuden ja luovuuden ilmenemisiä kattaidepajan toiminnan aikana. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset jakautuivat vielä kahteen eri kategoriaan, joita olivat lasten keskinäinen vuorovaikutus sekä lasten ja ohjaajan välinen vuorovaikutus lasten aloitteesta.

Tämän jälkeen jatketaan toisen tutkimuskysymyksen tuloksiin, joihin päädyttiin tutkimalla ohjaajan aloitteiden kautta tulleita vuorovaikutuksen tapoja toiminnan aikana.

### 6.1 Lasten tekemät aloitteet toiminnan aikana

#### 6.1.1 Lasten keskinäinen vuorovaikutus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli havaita graffityöpajan toiminnan aikana esiin tulleita vuorovaikutustilanteita. Ensimmäisenä vuorovaikutustilanteiden kategoriana tuloksista ilmeni lasten keskinäiset vuorovaikutustilanteet. Lasten aloitteet toisilleen olivat pääosin kaverilta huomion pyytäminen, molemminpuolinen kiinnostus maalauksesta sekä positiivinen palaute. Taulukossa 1 on eritelty muodostuneet alaluokat sekä niihin johtaneet esimerkit suorista aineistolainauksista. Aineistolainauksien perään on laitettu sulkuihin teemojen esiintyvyyden määrät vuorovaikutustilanteiden aikana.

Taulukko 1. Lasten keskinäiset vuorovaikutustilanteet alaluokiksi

Aineistoesimerkki	Alaluokka
"Hei kato tätä minkä mä tein, mä tein tällasen." (3)	Kaverin huomion pyytäminen
"Millasen sää teit siitä." (4)	Mielenkiinnon herääminen kaverin graffitimaalauksesta
"Iida tuu tänne kattoon minkä mä tein." (2)	Pyyntö kaverille koskien omaa graffitimaalausta
"Emma mä tein tällasen hymynaaman tähän." (3)	Kaverille kertominen omasta graffitimaalauksesta
"Toi keltanen on hieno." "Hei toi on kiva" (5)	Kaverin maalauksen kehuminen

Lasten keskinäisiä vuorovaikutustilanteita tarkastellessa nousee suuriksi teemoiksi kaverille kertominen omasta maalauksesta sekä kiinnostus siitä minkälaisen maalauksen kaveri on tehnyt. Lisäksi on huomattavaa, että lapset kehuivat toistensa teoksia. Aineistoesimerkeistä muodostui viisi alaluokkaa, jotka tiivistyivät jatkoanalyysin tuloksena kolmeen pääluokkaan. Taulukossa 2 on esitelty kolme pääteemaa lasten keskinäisen vuorovaikutuksen ilmenemiselle.

Taulukko 2. Alaluokista pääluokkiin

Alaluokka	Pääluokka
Kaverin huomion pyytäminen  Pyyntö kaverille koskien omaa graffitimaalausta	Huomion pyytäminen
Mielenkiinnon herääminen kaverin graffitimaalauksesta  Kaverille kertominen omasta graffitimaalauksesta	Molemminpuolinen kiinnostus maalauksista
Kaverin maalauksen kehuminen	Positiivinen palaute

Kun tarkastellaan tämän tutkimuksen tuloksia suhteessa aikaisempaan tutkimukseen, huomataan, että tulokset ovat osittain yhteneviä. Aikaisemmassa tutkimuksessa pääpainona on yleisesti taiteen tuottaminen suhteessa vuorovaikutuksen merkitykseen lasten vertaisvuorovaikutukselle. Pusa (2009) on tutkinut lasten keskinäisen vuorovaikutuksen teemoja kuvallisena ja kulttuurisena kohtaustapaikkana. Hän toteaaakin, että lapset muodostavat oman vertaisryhmäkulttuurinsa, jossa saavat ajatuksensa ja mielipiteensä ilmaistua. (Pusa 2009, 76.)

### 6.1.2 Lasten ja ohjaajan välinen vuorovaikutus lasten aloitteesta

Toisena kategoriana vuorovaikutustilanteiden ilmenemiselle olivat lasten tekemät aloitteet toiminnan ohjaajalle. Aineistosta kävi ilmi, että lasten vuorovaikutukselliset aloitteet pitivät sisällään sekä kysymyksiä että toimintaehdotuksia ohjaajalle. Taulukossa 3 on eritelty lasten aloitteet ohjaajalle, jossa suorat lainaukset on muodostettu alaluokiksi. Aineistolainauksien perään on laitettu sulkuihin teemojen esiintyvyyden määrät vuorovaikutustilanteiden aikana.

Taulukko 3. Lasten aloitteet ohjaajalle

Aineistoesimerkki	Alaluokka
"Kuinka paljon noi maalit maksavat?" (7)	Kysymykset graffitimaalien käytöstä
"Tämä suoja-puku on vähän hassu" "Mihin nää suojat sit laitetaan?" (5)	Suoja-pukuun liittyvät pohdinnat
"Mä teen tällä tussilla nää viivat" (4)	Lasten puhe graffitien tekniikasta
"Mitä tällä tussilla siis pitää tehdä?" "Voiko tätä maalia käyttää" (6)	Kysymykset välineiden käytöstä
"En saa tätä maalipurkkia auki" (5)	Toteamukset maalausvälineiden käytöstä
"Eihän tää ees näytä A:lta" (3)	Epävarmuus omasta tuotoksesta
"Onks tää siis nyt hyvä?" (4)	Vahvistusta ohjaajalta omasta maalauksesta
"Kato, mä tein hymynaaman tähän." (4)	Oman teoksen kommentointi
"Laitetaan tää tassun kuva tänne jooko." (3)	Toimintaehdotus maalauksesta
"Mulla loppu jo tila tosta, niin voiko tehdä vielä johonkin lisää?" (3)	Kysymykset maalauksen jatkamisesta

Ohjaajan ja lapsen välisiä vuorovaikutustilanteita esiintyi selvästi enemmän, kuin lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Lasten ja ohjaajan välillä oli monenlaisia vuorovaikutustilanteita. Kuitenkin suurimmaksi teemaksi osoittautui kysy-

myksen graffitimaaleista. Maalien lisäksi yleisesti välineiden käytöstä lapset kyselivät ohjaajalta paljon. Vuorovaikutustilanteissa lapset pohtivat myös suo-  
 javarusteiden käyttöä ja niiden ulkonäköä. Alaluokkia muodostui tästä kategoriasta suhteellisen paljon, jolloin alaluokkien muodostaminen ja tiivistäminen  
 pääluokkiin on tarpeellista. Taulukossa 4 nähdään lasten aloitteista muodostetut alaluokat tiivistettynä yhdistäviin pääluokkiin.

Taulukko 4. Alaluokista pääluokkiin

Alaluokka	Pääluokka
Kysymykset graffitimaalien käytöstä Maalausvälineiden ja värien käytön pohdinta	Graffitimaalauksen välineiden pohdinta
Suojapukuun liittyvät pohdinnat Lasten puhe graffitimaalauksen tekniikasta Kysymykset välineiden käytöstä	Graffitimaalauksen tekniikan pohdinta
Epävarmuus omasta tuotoksesta Vahvistusta ohjaajalta omasta maalauksesta	Epävarmuus lopputuloksesta
Oman teoksen kommentointi Toimintaehdotus maalauksesta	Oman toiminnan sanoitusta
Kysymykset maalauksen jatkamisesta	Innostus maalata lisää

Lasten aloitteet ohjaajalle jaoteltiin viiteen laajempaan pääluokkaan; graffitimaalauksen välineiden pohdinta, graffitimaalauksen tekniikan pohdinta, epä-

varmuus lopputuloksesta, oman toiminnan sanoitusta sekä innostus maalata lisää. Kun peilataan tämän tutkimuksen tuloksia suhteessa aikaisempaan tutkimukseen, huomataan, että tuloksissa on yhteneväisyyttä. Esimerkiksi Räsänen (2010) on tutkinut, että vuorovaikutuksen merkitystä tulee korostaa, sillä siinä luodaan yhteisiä merkityksiä ja rakennetaan vastavuoroisuutta (Räsänen 2010, 9). Onkin tärkeää huomioida lasten aloitteet sekä tunnistaa ohjaajan vastuiden merkitys lasten aloitteille.

## **6.2 Ohjaajan tekemät aloitteet toiminnan aikana**

Ohjaajan aloitteet ovat yleisin ja näin ollen eniten vuorovaikutustilanteita ilmentävä kategoria. Analyysin tuloksena voimme huomata, että ohjaajalta tulleet aloitteet ovat hyvin monitahoisia. Aloitteet pitivät sisällään niin suojaukseen ja välineisiin liittyvää ohjeistusta, yleisiä toimintaohjeita, graffitien teon tekniikkaan liittyviä teemoja, lasten toimijuuden tukemista sekä paljon positiivista palautetta ja kannustusta.

Alaluokkia suorista lainauksista ja kaikista ohjaajan aloitteista muodostui yhteensä 9. Taulukosta 5 käy ilmi suorien lainausten kautta erilaiset aloitteiden teemat ohjaajalta lapsille. Selkeyttämään vuorovaikutustilanteiden teemojen merkityksiä, aineistolainauksien perään on laitettu sulkuihin teemojen esiintyvyyden määrät vuorovaikutustilanteiden aikana.



Taulukko 5. Ohjaajan aloitteet lapsille

Aineistoesimerkki	Alaluokka
"Vaateista noi maalit ei lähde, mutta käsistä lähtee hyvin kyllä pesemällä ja raaputtamalla." (6)	Suojaamiseen liittyvä ohjeistus
"Eli toi musta piste tossa tölkissä kertoo sen mihin se maali tossa kankaalla menee." (4)	Spray -tölkkin tekninen käyttö
"Näytän teille ensin mallin ja sitten saatte ruveta itse maalaamaan." (6)	Maalaamisen ohjeistus
"Siinä on tosiaan kaikki maalit mitä voitte käyttää ja tussejakin löytyy" (3)	Lupa maalien vapaaseen käyttöön
"Sit voi purkkia ottaa vähän kauemmas niin ei valu niin paljoa." (4)	Graffitien tekemisen oikeanlainen tekniikka
"Saa tehdä ihan oman näköisen siitä, ja jos tulee virhe niin se on kyllä sit tosi helppo korjata" (7)	Lasten toiminnan tukeminen
"Tosi hienosti sujuu kaikilta maalaus." "Hyvin kuuntelite ja noudatitte ohjeita." (8)	Toiminnan ja toteutuksen kehuminen
"Voi tehdä vaikka jotain hahmoja lisäksi, hymynaamoja tai jotain mistä itse tykkää." (7)	Lasten luovuuden herättäminen
"Kohta pidetään pieni tauko, niin tää maalipöly tästä laskeutuu." (3)	Ajankäytön ennakointi

Ohjaajan rooliin kuuluu vastuu toiminnan kokonaisuuden ohjaaminen, aikataulutus sekä uuden opettamisesta lapsille. Vuorovaikutustilanteiden suurin tema ohjaajalta lapsille olivat lasten toiminnan tukeminen, toiminnan ja toteutuksen kehuminen sekä lasten luovuuden herättely. Vähiten ohjaajan aloitteissa esiintyy luvan antamista välineiden käyttöön sekä ajankäytön ennakointiä. Nämä

eivät itsessään maalaamiseen liitty, mutta ovat osa katutaidepajan kokonaisuutta ja kuuluvat ohjaajan toimijuuteen.

Taulukosta 6 voidaan huomata ohjaajan aloitteista muodostuneiden alaluokkien tiivistyminen pääluokkiin, jotka lopulta muodostuivat 4 eri päävuorovaikutustilanteiden luokkaan.

Taulukko 6. Ohjaajan aloitteet alaluokista pääluokkiin

Alaluokka	Pääluokka
Suojaamiseen liittyvä ohjeistus Lupa maalien vapaaseen käyttöön	Graffitimaalauksen välineiden käyttö
Spray -tölkin tekninen käyttö Graffitien tekemisen oikeanlainen tekniikka Maalaamisen ohjeistus	Graffitimaalauksen tekniikka
Lasten luovuuden herättäminen Ajankäytön ennakointi	Lasten oman toimijuuden tukeminen
Lasten toiminnan kannustaminen ja tukeminen Toiminnan ja toteutuksen kehuminen	Positiivinen palaute ja rohkaisu

Pääluokkia muodostui ohjaajan aloitteista neljä, jotka ovat graffitimaalauksen välineiden käyttöön liittyvät ohjeet ja kommentit, graffitimaalauksen tekniikka, lasten oman toimijuuden tukeminen sekä positiivinen palaute ja rohkaisu. Aiemmassa tutkimuksessa havaittiin samoja teemoja kuin tässä tutkimuksessa,

jossa erityisesti ohjaajan tuottamat positiiviset viestit ja puhe vuorovaikutustilanteissa tuottavat rohkaisua lasten toimijuuteen. (Esimerkiksi Pusa 2009).

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa havainnoitiin graffitimaalauksen toimintapajaa, jossa lasten ja ohjaajan muodostamien vuorovaikutustilanteiden aloitteita analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että vuorovaikutuksen aloitteet olivat kaksisuuntaisia. Toisaalta ne toivat esiin graffititaiteen eri pohdinta, mutta suureksi teemaksi ilmeni lasten toiminnan ja toimijuuden tukeminen ja kannustaminen.

Tutkimuksen tulokset olivat linjassa tutkimuskysymysten kanssa, jolloin analyysivaiheessa vuorovaikutuksen keinot jaoteltiin lasten aloitteisiin sekä ohjaajan aloitteisiin. Kuitenkin ensimmäinen tutkimuskysymys tarkentui inuktiivisesti vielä lasten aloitteiden kautta suhteessa muihin lapsiin sekä suhteessa ohjaajan kanssa käytävään vuorovaikutukseen.

Tulokset jakoutuivat mukaillen Hinden (1979) kuvailemia vuorovaikutussuhteiden kategorioita, joita ovat hierarkkiset vuorovaikutussuhteet sekä yhtäläiset vuorovaikutussuhteet (Hinde 1979, Smithin & Hartin 2010, luvun 19 mukaan). Jaottelussa on siis taustalla sekä aiempi teoreettinen lähtökohta, joka mukailee täysin tutkimuskysymysten asettelua sekä tuloksista nousseita vuorovaikutussuhteiden kategorioita.

Havainnoidessa lasten keskinäisiä vuorovaikutustilanteiden katutaidepajan toiminnan aikana on huomattavaa, että lapset jakoivat kokemuksiaan, kommentoivat toisten teoksia ja kehuivat niitä. Taiteen tuottaminen voi avata väylän lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle ja yhteisille sosiaalisesti jaetuille hetkille. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että lasten keskinäinen vuorovaikutus on osa taiteen tuottamisen sosiaalista ulottuvuutta. Thompson (1995) on myös tutkinut ja todennut, että taiteen tekeminen tuottaa lapsille mahdollisuuksia vuorovaikutukseen, jolloin he voivat jakaa näkökulmia, mielipiteitä ja toimintaan liittyviä ehdotuksia toisilleen (Thompson 1995, 9 Liikasen 2005 mu-

kaan). Erityisesti lasten keskinäinen vuorovaikutus toiminnan aikana on tärkeää, sillä lapsen tuottavat yhdessä kulttuurisia merkityksiä vertaissuhteissaan ja yhdessä toimiessaan.

Huhtanen (2005) on jopa todennut, että sosiaalisuus ja vuorovaikutuksellinen toiminta voidaan nähdä myönteisinä oppimiskokemuksina (Huhtanen 2005, 10). Myös tämän tutkimuksen tuloksien perusteella voidaan todeta, että on lapset jakavat tunteitaan ja mielipiteitään taiteen tuottamisen aikana sekä haluavat huomata ja huomioida niin toistensa kuin oman työnsä jäljen. Tällöin lapset tuottavat vuorovaikutteisen ja taiteellisen toiminnan aikana näin ollen myönteisiä oppimiskokemuksia. Myös uuden taiteenlajin, tässä tapauksessa katutaiteen, opettelu voidaan nähdä helpommaksi, kun sen jakaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ohjaajan ja etenkin vertaisryhmän kanssa. Lisäksi tämän tutkimuksen tuloksia tukee Kurjen (2000; 2006) ajatus taidekasvatuksesta voimana, jolla on sosiaalipedagogiset tavoitteet. Tähän kuuluu kulttuurinen aspekti, tasa-arvoisuus, osallisuus ja luovuus. Tutkimus toi siis vahvistusta jo olemassa olevaan tutkimustietoon kuitenkin uudesta katutaiteen tuottamisen näkökulmasta.

Toisena teemana tutkimuksesta nousi lasten vuorovaikutteiset aloitteet katutaide-toiminnan ohjaajalle. Tarkasteltaessa lasten aloitteita ohjaajalle voidaan huomata, että vuorovaikutustilanteet koostuivat hyvin monitahoisesti. Toisaalta lapset pohtivat ja kyselivät graffitimaalauksen tekniikasta, välineistä ja maaleista, mikä on luonnollista, kun on kyse uudesta taiteen tuottamisen tavasta. Lapsien voidaan näin ollen katsoa olevan kiinnostuneita katutaiteen tuottamisesta sekä haluavat oppia uudesta maalaustekniikasta ja uusista välineistä. Kulttuurisesti katsottuna onkin tutkittu, että katutaide on itsessään taiteen lajina sosiokulttuurisesti sidottu kulttuurinen taiteen toteuttamisen ryhmä (Esimerkiksi Malinen 2011, Hall 2003, Räsänen 2008).

Katutaiteen tuottamisessa voidaan todeta näkyvän paljon vuorovaikutusta itse lajin tekniikasta, välineistä, suojauksesta sekä itse toiminnan toteutuksesta. Lapset pohtivat sosiaalisesti oppimaansa ja voivat näin ollen myös kokea kuu-

luvuutta ja yhteisöllisyyttä. Tätä tukee myös Hallin (2003) tutkimustulokset, jotka osoittivat, että kulttuuriset ryhmät ja järjestelmät ovatkin osa sosiaalisesta maailmaa, jossa voivat lapsetkin olla toimijoina (Hall 2003, Malisen 2011, 68 mukaan).

Lasten aloitteita ohjaajalle analysoidessa voidaan nähdä myös graffititaiteen tekniikkaan ja välineisiin liittymätöntä puhetta. Monesti lapset kokevat uuden asian äärellä epävarmuutta omasta teoksestaan tai toiminnastaan. Tällöin ohjaajan vasteet lapsen aloitteisiin, jossa lapsi kokee epävarmuutta, esittävät hyvin tärkeää osaa. Pusa (2009, 76) on tutkinut aikuisen roolia vuorovaikutustilanteissa, joissa hän huomasi, että positiiviset viestit, joita aikuiset välittävät vuorovaikutuksessa lasten kanssa tuottavat rohkaisua lapsen toimijuuteen. (Pusa 2009, 76.) Tämä voi selittää myös tässä tutkimuksessa esiin tulleita lasten omaa epävarmuutta koskevaa pohdintaa. Lisäksi olisikin tärkeää jatkossa mielenkiintoista tutkia juuri aikuisen roolia lasten toimijuuden tukemisessa positiivisen palautteen, kannustuksen ja rohkaisun osalta.

Lapsen aloitteet ohjaajalle ovat lasten tapa ilmentää ja tuottaa verbaaliseen muotoon heidän kokemusmaailmaansa. Lasten aloitteiden teemat koostuivat niin graffititaiteen toteuttamisen osa-alueita, mutta myös aikuisen kanssa jaettiin onnistumisen ja epävarmuuden kokemukset. Tämän tutkimuksen tulokset lasten aloitteiden osalta myötäilee myös Pääjoen (2004) tutkimustuloksia. Voidaan sanoa, että tarvitaan lasten osallisuuden ja toimijuuden tunnistamista toiminnan aikana sekä tasa-arvoista kohtaamista sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. (Pääjoki 2004, 15.)

Kolmantena teemana tutkimustuloksista kävi ilmi ohjaajan aloitteet toiminnan aikana. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että ohjaajan tekemät aloitteet olivat hyvin voimakkaasti läsnä vuorovaikutustilanteiden kokonaiskuvaa hahmottaessa. Ohjaajan aloitteet koostuivatkin graffitimaalauksen välineiden käytöstä, graffitimaalauksen tekniikasta, lasten toimijuuden tukemisesta sekä positiivisen palautteen ja rohkaisun antamisesta.

Liikanen (2009) on kuvannut yhdessä taiteen tuottamisen muodostavan tasavertaisen aseman aikuisen ja lapsen välille (Liikanen 2009, 93). Ohjaajan asema on näin ollen ensiarvoisen tärkeä, mikä voidaan myös tästä tutkimuksesta tulkita. Puolet ohjaajan aloitteiden pääluokista koskivat graffitimaalausta itsessään, mutta kuitenkin puolet kuvaavat lasten positiivista ja kannustavaa tukemista toiminnan aikana. Toimijoina tässä tutkimuksessa olivat katutaidepajassa erityistä tukea tarvitsevat lapset, joille erityisesti toiminnan tukeminen ja positiivinen palaute vahvistavat pystyvyyden tunnetta. Voidaankin todeta, että aikuisella voi olla erilaisia rooleja lasten kanssa toimiessaan. Pusa (2009) toteaa, että lasten toiminnan ja teoksen tunnustaminen ja kehuminen itsessään avaavat portteja lapsen omalle kerronnalle ja toimijuudelle (Pusa 2009, 76). Näin ollen lapsi tietää saavansa aikuiselta tarvitsemaansa tukea uuden asian opettelussa tai katutaiteen teoksen maalaamisessa.

Myös Reggio Emilia pedagogiikka tukee tämän tutkimuksen tuloksia. Eri-tyisesti Reggio Emilian taidepedagoginen ajatus on hyvin lapsilähtöistä, jossa aikuisen rooli on herkistyä kuuntelemaan ja kuulemaan lasta ja hänen monia ilmaisullisia vuorovaikutustilanteita (Reggio Emilia pedagogiikka Wardlen 2009, 143 mukaan). Ohjaajan rooli myös tässä tutkimuksessa täytti Reggion taidepedagogisen ajattelumaailman, jossa sekä lasten aloitteita kuunnellaan sekä lasten aloitteisiin reagoidaan kannustaen. Yhtäläisyydet Reggio Emilia pedagogiikkaan voisi tuoda tutkimuksen siirrettävyyttä myös varhaiskasvatukseen. Etenkin tutkimuksen tulokset voidaan tulkita hyödynnettäväksi myös varhaiskasvatusikäisten lasten taidekasvatukseen.

Rohkaisu ja kehuminen tuottavat lapselle positiivisia tunteita suhteessa taiteentuottamiseen. Opetussuunnitelman perusteissa (2014) on myös tavoitteena pohtia, kuinka taideaineiden opetustilanteet mahdollistaisivat parhaiten oivallusten ja luovan mielikuvituksen käytön. Luovuuden kehittämistä voidaan myös tukea kannustamalla, rohkaisemalla ja innostamalla lapsia, kuten tässä tutkimuksessa ohjaajan aloitteet koostuivatkin suurelta osin positiivisen palautteen ja toimijuuden tukemisesta.

Taiteellisen toiminnan edellytyksenä on luoda yhteisiä merkityksiä sekä rakentaa vastavuoroisuutta (Räsänen 2010, 9). Ronkaisen (2006) mukaan taidekasvatuksessa lapsen toimijuus rakentuu sosiaalisesti ja osana vastavuoroisia vuorovaikutussuhteita (Ronkainen 2006, Räsänen 2010, 9 mukaan). Tämän vuoksi onkin ensiarvoista huomioida ja huomata ennen kaikkea lasten tekemät vuorovaikutuksen aloitteet sekä tunnistaa taidekasvatuksen kommunikatiivisuus. Kuitenkin lasten aloitteiden tärkeyden lisäksi on suuri merkitys myös ohjaajan tuomilla aloitteilla. Positiivinen palaute, kannustus ja rohkaisu ovat todella merkittäviä lasten minuuden rakentumisen kannalta ja varmasti tukevat lasten oppimista ja kehitystä. Tällä hetkellä pinnalla on opetuksessa yleisesti ajatus positiivisen pedagogiikan käytöstä, mikä tukee myös tuloksista ilmenneitä vuorovaikutustilanteiden teemoja. Tämä tutkimus ei sinällään tuottanut vastavuoroisten vuorovaikutustilanteiden huomioimista, joka olisikin tulevaisuudessa yksi näkökulma tutkia katutaiteen tuottamisen muotoa. Lisää tulevaisuuden näkymiä ja näkemyksiä avaan vielä seuraavan luvun lopussa.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa korostetaan arviointia koko tutkimusprosessin ajan. Etenkin tutkimuksen luotettavuus kulkee tutkijaa ohjaavana arvona koko prosessin ajan. Voidaankin todeta, että tutkimuksen luotettavuuden kannalta hyvinkin keskeinen tekijä on tutkija itse. Tutkijan avoimuus kirjoitusprosessin ja läpi tutkimuksen vaiheiden ovat merkittäviä tutkimuksen luotettavuutta parantavia tekijöitä. (Eskola & Suoranta 1998, luku 5. Laadullisen tutkimuksen arviointi; Tuomi & Sarajärvi 2009, 142.)

Tutkimuksen uskottavuus on hyvän tieteellisten käytäntöjen noudattamista, jotka ovat rinnastettavissa tutkimuksen eettisiin ratkaisuihin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132). Eettisyyden lisäksi luotettavuutta vahvistaa uskottavuuden käsite tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1998, luku 5. Laadullisen tutkimuksen arviointi). Tässä tutkimuksessa uskottavuutta lisäsi se, että tutkija on varhais-



kasvatustieteen opiskelija. Varhaiskasvatuksen opettajan työ ja siihen kuuluva asiantuntijuus ovat osana tutkijan kompetenssia, jossa myös havainnointia on harjoiteltu ja opittu läpi koko koulutuksen ajan. Voidaankin todeta, että havainnointi tutkimustilanteessa eroaa hyvin paljon arkipäiväisestä havainnoinnista, jolloin varhaiskasvatuksen opettajan havainnoinnin asiantuntijuus lisää tutkimuksen uskottavuutta ja näin ollen myös luotettavuutta aineiston keruun suhteen.

Puhuttaessa tutkimuksen luotettavuudesta voidaan käyttää reliabiliteetin termiä. Tällöin perusteellinen ja johdonmukainen tulosten raportointi voivat parantaa tutkimuksen siirrettävyyttä. Siirrettävyydellä taas tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tulokset ovat siirrettävissä johonkin toiseen ympäristöön. Eskolan ja Suorannan (2008, 152) mukaan taas siirrettävyys luotettavuuden mittarina laadullisessa tutkimuksessa on hyvinkin ristiriitainen, sillä yleistysten tekeminen on lähes mahdotonta. Tässä tutkimuksessa kuitenkin koen, että tarkasti kuvailtu, raportoitu ja analysoitu tutkimus ja aineiston keruu lisää tutkimukseni tulosten siirrettävyyttä ja näin ollen myös luotettavuutta. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tuleekin keskittyä tutkimuksen sisäiseen johdonmukaisuuteen.

Aineiston kerääminen toteutui hyvien eettisten periaatteiden mukaan sekä havainnoinnin toteutus oli onnistunut. Kuitenkin useampi kerta olisi voinut tuoda enemmän teemoja vuorovaikutustilanteisiin, etenkin, jos toiminnan aikana lapsiryhmän jäsenet olisivat vaihtuneet. Toisaalta tämän tutkimuksen mahdollisuudet aineiston määrän suhteen ovat rajalliset, jolloin liian laaja ja suuri aineisto ei olisi ollut tarkoituksenmukainen.

### **7.3 Katse tulevaisuuteen**

Tutkimuksen aineiston keruu tapahtui havainnoinnilla ja se toteutui tarkoituksenmukaisesti suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Jatkoa ajatellen kuitenkin toisi syvempää tietoa ja ymmärrystä tutkittavasta aiheesta tutkia toisenlaisella tut-

kimustavalla tai uudesta näkökulmasta kyseistä tutkimusaihetta. Esimerkiksi diskurssianalyysi voisi tuoda esiin enemmän lasten itsensä kuvailemia merkityksiä katutaiteen toteuttamiselle. Katutaidetta on kuitenkin tutkittu lasten taiteellisena toimintana etenkin sosiaalisesta ja vuorovaikutteisesta näkökulmasta todella vähän, jolloin tutkittavia näkökulmia tästä aiheesta riittää. Tutkimus tuntui hyvältä alulta kohti katutaiteen yleistymistä koulujen ja ehkä tulevaisuudessa varhaiskasvatuksen opetukseen. Tutkimus tuotti uutta tietoa katutaiteen toiminnan kautta kuitenkin tutusta sosiaalisesta näkökulmasta. Tulevaisuutta ajatellen olisi hienoa päästä soveltamaan tutkimusta ja teemoja myös pienempien lasten kuvataidetoimintaan.

Varhaiskasvatuksessa lasten katutaidetta voivat olla katuliidut, ulkomaa-lausta pahville, suihkepullolla vesivärimaalausta lumeen tai ikkunamaalaukset päiväkodin tiloihin. Tutkimuksen näkökulma ja konsepti avarsivat myös omaa näkökulmaa katutaiteen toteuttamismahdollisuuksista sekä varhaiskasvatuksessa että perusopetuksessa. Etenkin sosiaalisuuden merkitys korostuu yhdessä taiteen tekemisessä, joka on todella vaikuttava näkökulma lasten kehityksen ja oppimisen kannalta. Kuten tässäkin tutkimuksessa on käynyt ilmi, tarvitaan siis sekä lapsen osallisuuden tunnistamista että aikuisen ja lapsen tasa-arvoista ja kannustavaa puhetta sosiaalisten vuorovaikutuksen muotojen kehittämisessä. Kuten Liikanen (2009) on kiteyttänyt, yhdessä taidetta tuottamalla ja taiteen parissa ollessa voidaan asettua lasten kanssa tasavertaiseksi ja kasvaa yhdessä (Liikanen 2009, 93). Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia, millaisia diskursseja lapset tuottavat katutaiteesta taiteen muotona.

## LÄHTEET

- Elo, S & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of advanced Nursing* 62(1), 107-115.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino. E-kirja. Luettu 29.3.2019
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M-P. 2016. *Ajattelun taidot ja oppiminen*. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Huhtanen, K. 2005. Sosiaalinen vuorovaikutus perustuu onnistuneeseen kommunikaatioon. Teoksessa Parkkinen, T & Keskinen, S. *Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus*. Turun ammattikorkeakoulu. Turku.
- Kramer R. 2016. *The rise of legal graffiti writing in new york and beyond*. Singapore: Palgrave Macmillan US.  
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=4748716>.
- Liikanen, H-L. 2009. Taide ja taitoaineet oppilaiden hyvinvoinnin edistäjinä - hyvä pohja elämälle. Teoksessa *Taide ja taito - kiinni elämässä!* Opetushallitus. Moniste 2/2009. ISBN 978-952-13-4034-5
- Malinen, P. 2011. *Kannu vie - kohti taidetta?* Juvenes Print. Tampere. ISBN 978-952-484-484-0.
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.  
 Luettu 29.3.2019:  
[https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. 2016. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*.  
 Luettu 16.3.2019:  
[https://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](https://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf)
- Pusa, T. 2009. *Taide kestää elämän - taiteen terapeuttisuus varhaiskasvatuksessa*. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. ja Välimäki, A-L. *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa - Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*. Yliopistopaino Oy. Helsinki.
- Pääjoki, T. 2004. *Taide kulttuurisena kohtauspaikkana taidekasvatuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

- Radosevic, L. 2013. Graffiti, Street Art, Urban Art: Terminological Problems and Generic Properties. In L. Koos (Ed.), *New Cultural Capitals: Urban Pop Cultures in Focus* (pp. 3-14). Oxford: Inter-Disciplinary Press.
- Rusanen, S., Kuusela, M., Rintakorpi, K., ja Torkki, K. 2014. *Musta tuntuu punaiselta: Kuvataiteellinen toiminta varhaisiässä*. Helsinki: Lasten keskus: Kirjapaja.
- Räsänen, M. 2008. Taide, taitaminen ja tietäminen- kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. Teoksessa Ropo, E., Silfverberg, H. & Soini-Ikonen, T. (toim.). *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Ainedidaktiikan symposiumi Tampereella 13.2.2009*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 339-354. <http://tampub.uta.fi/tup/978-951-44-8011-9.pdf>
- Räsänen, M. 2010. Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä. Teoksessa *Taiteen jälki -Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Verkkojulkaisu luettu 13.2.2019
- Smith, P & Hart, C. 2010. *The wiley-blackwell handbook of childhood social development*. 2nd ed. GB: Wiley-Blackwell.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Wardle, F. 2009. *Approaches to Early Childhood and Elementary Education*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Westerlund, H. & Väkevä, L. 2011. *Kasvatuksen taide ja kasvatus taiteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta*. Teoksessa *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- YK:n lapsen oikeuksien sopimus. 60/1991.  
[https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060\\_2](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2)