

LUOVAT JA TAIDELÄHTÖISET MENETELMÄT LASTENKODIN ARJESSA

OHJAAJAN JA LAPSEN VUOROVAIKUTUSTAPOJEN RIKASTAMINEN

SANNA EMILIA HYNNINEN

PRO GRADU -TUTKIELMA

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

HUMANISTINEN TIEDEKUNTA

TAITEIDEN JA KULTTUURIN TUTKIMUKSEN LAITOS

TAIDEKASVATUKSEN MAISTERIOHJELMA

JOULUKUU 2016

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta – Faculty of Humanities	Laitos – Department Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos – Department of Art and Culture Studies
Tekijä – Author Sanna Emilia Hynninen	
Työn nimi – Title LUOVAT JA TAIDELÄHTÖISET MENETELMÄT LASTENKODIN ARJESSA Ohjaajan ja lapsen vuorovaikutustapojen rikastaminen	
Oppiaine – Subject Taidekasvatus – Art Education	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Joulukuu 2016	Sivumäärä – Number of pages 86 sivua, liitteet 7 sivua.
Tiivistelmä – Abstract <p>Tämän tutkielman tarkoituksena on edesauttaa vuorovaikutusta rikastavien, luovien ja taidelähtöisten menetelmien käyttöä lastensuojelun sijaishuollossa, jossa tehdään monipuolisia kohtaamisen tapoja edellyttävää ihmissuhdetyötä. Tutkimuksen viitekehys rakentuu sosiaalisia piirteitä korostavista taiteen kehityssuunnista. Tutkimuksessa käsitellään muun muassa dialogisen taiteen teoriaa sekä taidelähtöiseen toimintaan liittyvää esteettistä etäännyttä ja mahdollisuuksille avointa tilaa. Tutkimus on lähtökohdiltaan laadullinen tutkimus, jonka ihmis- ja tiedonkäsitys perustuu fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen. Tutkimusstrategiana on toimintatutkimus, jossa tutkimuksen osat ovat muotoutuneet aineistolähtöisesti.</p> <p>Tutkimuksen kenttäjakson alussa viisi lastenkodin ohjaajaa kuvaili yksilöllisissä teemahaastatteluissa itseään, työympäristöään sekä yhtä ”osastonsa” eli kotiryhmänsä lasta. Haastattelujen pohjalta tutkija suunnitteli kyseisille ohjaajille luovia ja taidelähtöisiä menetelmiä, joihin ohjaajat tutustuivat yksilöllisissä työpajoissa. Työpajojen jälkeen ohjaajilla oli mahdollisuus 2-3 kuukauden ajan kokeilla menetelmiä valitsemiensa lasten kanssa. Kenttäjakson lopuksi ohjaajat ja tutkija pohtivat menetelmien käyttöä ryhmäkeskustelussa. Aineiston keräämisen tukena käytettiin luovia ja osallistavia tutkimuskäytäntöjä. Lasten osallistuminen tutkimukseen oli ohjaajien toiminnan kautta välillistä, eikä lapsilta kerätty tutkimustietoa. Aineiston avulla haettiin vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin: Millaisia vuorovaikutuksellisia piirteitä luovien ja taidelähtöisten menetelmien käyttö nosti esiin lastenkodin arjesta sekä ohjaajien ja lasten välisestä kanssakäymisestä? Mitkä seikat vaikuttavat luovien vuorovaikutustapojen vakiintumiseen lastenkodissa?</p> <p>Tutkimus kuvaa lastenkodin arkea ohjaajien ja lasten kahdenkeskisen ajan näkökulmasta. Yksilöllinen kohtaaminen ja kahdenkeskinen aika aikuisen kanssa ovat lastenkodin asukkaille tärkeitä, koska lasten aiemmat kokemukset aikuisten käyttäytymisestä voivat olla moninaisia. Ohjaajat kokivat, että huomion keskittäminen yhteen lapseen on merkittävää paitsi lapselle, myös työntekijöille. Kun kommunikointiin löytyi soveltuvia tapoja ja kahdenkeskinen aika järjestyi, vuorovaikutus pääsi muotoutumaan molempia osapuolia palkitsevaksi. Tällaisessa tasa-arvoisessa kanssakäymisessä on sellaista vuorovaikutuksen esteettistä laatua, jota dialogisen taiteen teorioissa kuvaillaan. Parhaimmillaan menetelmät häivyttivät osapuolten välisiä ristiriitoja, antaen aikuiselle mahdollisuuden keskittyä lapsen toiminnan ohjaamiseen ja kontrolloinnin sijasta vuorovaikutuksen rakentamiseen ja positiiviseen yhdessäoloon. Jos vuorovaikutussuhde koettiin jo ennestään toimivaksi, menetelmien käyttö oli muun muassa alleviivannut arjesta poikkeavalla tavalla lapsille ominaisia tapoja.</p> <p>Tutkimus tarjosi ohjaajille uutta tietoutta kuunnella ja vastata lapsen tarpeisiin häntä kunnioittavin tavoin. Menetelmät myös mahdollistivat lapselle sosiaalisten taitojen harjoittelua hänelle kohdennetuvin tavoin. Jos hyviksi koettuja käytäntöjä tahdotaan jatkaa ja kehittää, kahdenkeskiselle ajalle tulee luoda rakenteellista tilaa. Lastenkodin valmiiksi yhteisöllinen ilmapiiri on erinomainen alusta luovien vuorovaikutustapojen juurtumiselle osaksi yksikön arkea. Tällainen kehitys vaatii yksikön eri tasojen aktiivista tahtotilaa toiminnan vakiinnuttamiseksi.</p>	
Asiasanat – Keywords Luova toiminta, taidelähtöiset menetelmät, sosiaalinen vuorovaikutus, lastensuojelu, sijaishuolto, taidekasvatus, toimintatutkimus – Creative activity, arts-based methods, social interaction, child protection, foster care, art education, action research	
Säilytyspaikka – Depository Tutkielma on tallennettu digitaalisena Jyväskylän yliopiston tietokantaan	
Muita tietoja – Additional information Kuvat: Sanna Emilia Hynninen, kansikuva ja taitto: Kapu Karvo	

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	5
1.1	TUTKIMUKSEN KUVAUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	6
1.2	TUTKIJAN ROOLI	8
1.3	AIEMPI TUTKIMUS AIHEESTA	9
1.4	TUTKIMUSRAPORTIN RAKENNE	9
2	TUTKIMUSPROSESSI, AINEISTONKERUU JA TUTKIMUSETIIKKA	11
2.1	TUTKIMUKSEN ETENEMINEN	11
2.2	AINEISTON KUVAUS	14
2.3	TUTKIMUSETIIKKA	15
3	TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TUTKIMUSKÄYTÄNNÖT	18
3.1	FENOMENOLOGIS-HERMENEUTTINEN LÄHESTYMISTAPA	19
3.2	TOIMINTATUTKIMUS	21
3.2.1	TOIMINTATUTKIJUUS	23
3.3	LUOVAT JA OSALLISTAVAT TUTKIMUSKÄYTÄNNÖT AINEISTONKERUUN TUKENA	25
3.3.1	ASSOSIATIIVISET KUVAT	28
3.3.2	KUVAILEVAT SANAT	30
3.3.3	ELÄYTYSMENETELMÄ	32
4	LUOVA VUOROVAIKUTUS	35
4.1	TAITEEN SOSIAALISTEN PIIRTEIDEN KOROSTUMINEN	35
4.2	LUOVAT, TRIDELÄHTÖISET AJATTELU- JA TOIMINTATAVAT	36
4.2.1	VUOROVAIKUTUS JA DIALOGISUUS	39
4.3	DIALOGINEN TAIDE	41
4.4	ESTEETTINEN ETÄÄNTYMINEN JA KOHTAAMISEN TILA LUOVASSA VUOROVAIKUTUKSESSA	44
5	LASTENKOTI TUTKIMUSKOhteena	47
5.1	SUOMALAINEN LASTENSUOJELU	47

5.1.1	SIJAIISHUOLTO.....	48
5.2	TUTKIMUSYMPÄRISTÖN KUVAUS.....	48
5.3	TUTKIMUKSEEN OSALLISTUNEET OHJAAJAT JA HEIDÄN TYÖSKENTELYYN VALITSEMANSAP LAPSET.....	49
5.4	OHJAAJAJA-LAPSI PARIT SEKÄ HEILLE KOHDENNETUT LUOVAT JA TAIDELÄHTÖISET MENETELMÄT.....	51
6	KUVAUKSIA ARJESTA; LASTENKODIN KAHDENKESKISET HETKET.....	57
6.1	LUOVAN JA TAIDELÄHTÖISEN AJAN JÄRJESTÄMINEN.....	60
7	OHJAAJIEN KOKEMUKSIA LUOVIA JA TAIDELÄHTÖISTEN MENETELMIEN KÄYDÖSTÄ.....	63
8	POHDINTA.....	70
8.1	LASTENKODIN AJANKÄYTÖN MAHDOLLISUUDET JA TUNTEIDEN KÄSITTELY.....	70
8.2	AMMATILLINEN YHTEISÖLLISYYS JA TOIMINTATAPOJEN JUURTUMINEN.....	72
8.3	AIKUISEN JA LAPSEN VÄLINEN LUOVA VUOROVAIKUTUS.....	73
8.4	LUOVAT JA TAIDELÄHTÖISET MENETELMÄT LASTENKODIN RAKENTEESSA.....	75
8.5	TUTKIMUKSEN PÄÄTTEEKSI.....	77
	LÄHTEET.....	78
	LIITTEET.....	87
	LIITE 1: LUOVAT JA TAIDELÄHTÖISET MENETELMÄT.....	87



1 JOHDANTO

Tämän taidekasvatuksen pro gradu -tutkielman tarkoituksena on edesauttaa vuorovaikutusta rikastavien, luovien ja taidelähtöisten menetelmien käyttöä lastensuojelun sijaishuollossa. Tutkimuksessa käytetty aineisto on kerätty haastattelujen, ryhmäkeskustelun sekä kyselylomakkeiden avulla lastenkodin ohjaajilta, jotka kokeilivat heille suunniteltuja luovia ja taidelähtöisiä menetelmiä arkityössään. Tutkimus nostaa esiin näiden ohjaajien kokemuksia liittyen aikuisen ja lapsen luovaan vuorovaikutukseen lastenkodin arjessa.

Taide- ja kulttuurialoilla on viime vuosikymmenten aikana painotettu entistä enemmän ihmisten välistä vuorovaikutusta ja taiteen sosiaalisia piirteitä. Tällainen postmoderni taiteen tekemisen tapa on laajentanut taiteen kenttää. Myös Suomessa taiteen ja kulttuurin esiintyminen perinteisistä konteksteista poikkeavissa paikoissa ja olosuhteissa on yleistynyt. Toiminnasta käytettävät termit ovat laajoja ja vielä jokseenkin vakiintumattomia. Tässä tutkimuksessa keskitytään luoviin ja taidelähtöisiin menetelmiin joita käsitellään luovan vuorovaikutuksen ja dialogisen taiteen näkökulmista. (mm. Kantonen 2005; Kester 2004; Kester 2007; Korhonen 2014; Haveri & Kiiskinen 2012; Rönkä & Kuhalampi 2011.)

Suomalaisen lastensuojelun piirissä lastensuojelun asiakkaiden aidon kuulemisen tärkeyttä on määrätietoisesti nostettu esiin niin asiakkaiden itsensä, kentän toimijoiden kuin lainsäädännön kautta. Lastensuojelun asiakkaiden kuuleminen ja kohtaaminen ovat erityisen tärkeitä, koska heidän kohdallaan kyse on usein sensitiivisestä, henkilökohtaisesta ja ainutkertaisesta tiedosta, joka liittyy alaikäisten hyvinvointiin sekä siitä vastuussa olevien tahojen toimintaan. Asiakkaan kokemus kuulluksi tulemisesta vaatii yksilöllisiä kohtaamisen tapoja. Näiden tilanteiden ja tapojen alati kasvava kirjo luo paineita lastensuojelun ammattilaisille. (mm. Bardy 2009a; Heinonen & Sinko 2009; Känkänen 2013.)



Taidekasvatuksen alalla taiteesta puhutaan usein kohtaamisen tilana – koettuna paikkana, joka voi avata yksilöiden välistä vuorovaikutusta jopa ennakoimattomasti. Taidetta ja taiteen kaltaista luovaa toimintaa on käytetty eri tavoin monien kasvatusta- ja ihmissuhdealojen alueilla, erilaisin tavoittein ja lähtökohdin. Toimintaa tuntuu kuitenkin usein rajaavan ajallinen lyhytkestoisuus. Erilaisia taide- ja kulttuuritoiminnan positiivisia vaikutuksia on tutkittu ja todennettu, mutta niiden saavuttaminen voi olla kyseenalaista lyhytkestoisessa toiminnassa. (mm. Bardy, Haapalainen, Isotalo & Korhonen 2007; Känkänen 2013; Varto, Saarnivaara & Tervahattu 2003.)

Tämän tutkimuksen kenttäjakson aikana viisi lastensuojelun sijaishuollon ammattilaista kokeili luovia ja taidelähtöisiä menetelmiä omassa arkityössään. Kenttäjakson aikana kootun aineiston pohjalta nousee esiin sellaisia toimintaa tukevia ja sitä haastavia piirteitä, joiden tiedostamisesta voi olla hyötyä tällaisten menetelmien kestävästä käytöstä kannalta. Näiden piirteiden tiedostaminen on tärkeää paitsi tutkimusympäristönä toimineissa lastenkodissa, mutta mahdollisesti myös muissa rinnasteisissa sijaishuollon yksiköissä sekä kasvatusta- ja ihmissuhdealojen konteksteissa.

1.1 TUTKIMUKSEN KUVAUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimus toteutettiin lastenkodissa toimintatutkimuksena syksyn 2015 ja kevään 2016 välisenä aikana. Kyseisen sijaishuollon yksikön asukkaat ovat alaikäisiä huostaanotettuja lapsia ja nuoria, jotka asuvat kolmella eri osastolla, eli kotiryhmässä. Vierailin lastenkodissa toimintatutkijana ja taidekasvattajana, toimien tutkimukseen vapaaehtoisesti osallistuneiden aikuisten kanssa. Osallistujina oli yhteensä viisi lastenkodin vakituisia ohjaajaa, jotka halusivat kokeilla luovia, taidelähtöisiä menetelmiä valitsemansa lapsen kanssa. Lasten osallistuminen tutkimukseen oli ohjaajien toiminnan kautta välillistä, enkä tavannut lastenkodin asukkaita tutkijana.



Kenttäjakson alkuvaiheessa ohjaajat kuvailivat yksilöllisissä teemahaastatteluissa itseään, työympäristöään sekä yhtä kotiryhmänsä lasta. Näiden haastattelujen pohjalta suunnittelin kunkin aikuisen ja lapsen yhteisen tilanteen huomioivia, heille kohdennettuja, luovia ja vuorovaikutteisia menetelmiä. Tutustuimme ohjaajien kanssa menetelmiin yksilöllisissä työpajoissa, joiden jälkeen ohjaajilla oli mahdollisuus 2-3 kuukauden ajan kokeilla niitä työssään. Kenttäjakson lopussa kokoontuimme osallistuneiden ohjaajien kanssa yhteiseen ryhmäkeskusteluun, jossa pohdimme luovien menetelmien käyttöä lastenkodissa, jaoimme kokemuksia sekä tutustuimme yhdessä kaikkiin ohjaajille ehdottamiini menetelmiin.

Koottu tutkimusaineisto kuvaa lastenkodin arkea, nostaten esiin ohjaajien kokemuksia heidän ja lasten välisistä vuorovaikutustilanteista sekä luovien, taidelähtöisten menetelmien käytöstä omassa työssään. Aineiston avulla etsin vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin: Millaisia vuorovaikutuksellisia piirteitä luovien ja taidelähtöisten menetelmien käyttö nosti esiin lastenkodin arjesta sekä ohjaajien ja lasten välisestä kanssakäymisestä? Mitkä seikat vaikuttavat luovien vuorovaikutustapojen vakiintumiseen lastenkodissa?

Taidelähtöiset menetelmät ja muut luovat käytännöt liitetään herkästi tutkimus- ja kasvatustoiminnan lisäksi taideterapiaan. Vaikka yhtäläisyyksiä näiltä eri aloilta löytyy, merkittävimmät erot ovat toiminnan motiiveissa ja tästä lähtökohdasta johtuen saadun tiedon tarkoituksenmukaisessa käsittelyssä. (ks. esim. Känkänen 2013, 33-34.) Tässä tutkimuksessa taidelähtöisten menetelmien ja luovien käytäntöjen tarkoituksena ei ole ollut terapeuttinen toiminta vaan yksilöiden välisen vuorovaikutuksen sekä tutkimustiedon rikastaminen.

1.2 TUTKIJAN ROOLI

Toimintatutkimuksessa on tavanomaista, että tutkija on läsnä oleva toimija ja näin ollen myös tutkimuksen osallistujia kohtaan aktiivisessa vuorovaikutussuhteessa. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen näkökulmasta tutkijan oma esiymmärrys toimii kaiken tulkinna ja tätä kautta myös tiedon pohjana. Tutkimuseettisen objektiivisuuden muodostamiseksi tutkijan tuleekin käydä omaa esiymmärrystään tietoisesti läpi. Koska tutkimusasetelmani ei pyri häivyttämään tutkijaa, on perusteltua avata lyhyesti omaa taustaani ja tutkijanroolini kehittymistä. Tutkijan taustan esittely auttaa ymmärtämään tutkimuksen muotoutumista.

Aiempi koulutukseni on painottunut sosiaalipedagogisesti ja tutustuttanut minut sosiokulttuuriseen innostamiseen. Koen tällaiset yhteisöllisyyttä ja toimijuutta korostavat työskentelytavat luonteviksi ja pedagoginen pohjani näkyy tutkimuksen toteutuksessa. Olen tutustunut aiempien opintojeni yhteydessä lastensuojelulakiin sekä lastensuojelualaan tutkimusten ja muiden julkaisujen avulla. Lastensuojelun sijaishuolto oli minulle kuitenkin käytännön tasolla uutta tutkimuksen alkaessa. Tutustuin suomalaisen lastensuojelun sijaishuollon maailmaan oppainani tutkimukseen osallistuneet lastenkodin ohjaajat, taustatukenaan koko lastenkodin yhteisö.

Tutkimuksen vahva käytännönläheisyys näkyy paitsi kentällä toteutuneena aktiivisena tutkijanroolina, myös raportointitavassa. Tutkijana olen ollut hyvin konkreettisesti tutkimusympäristön sisällä ja lähellä tutkimuksen osallistujia. Tästä syystä en koe luontevaksi etäännyttää itseäni tekstissä kolmannen persoonan tai passiivimuodon taakse. Sajavaara (2014, 312) huomauttaa, ettei kolmannen persoonan tai passiivimuodon käyttö sinällään tee tutkimuksesta tieteellisesti oikeaoppisempaa, vaan alati tapahtuva tutkimustapojen monipuolistuminen muokkaa myös tieteellisen kirjoittamisen tapoja. Toimintatutkijoilla on tunnistettu totunnainen tapa jatkaa aktiivisen toimijan roolia myös kenttäjakson jälkeen, tutkimusraporttia kirjoitettaessa. On kuitenkin tärkeää huomata, että vaikka kertojan ääni on vahva, kyse ei ole monologista, vaan myös toimintatutkimusten tavoitteena on tuoda esiin monipuolisia näkökantoja, hyviä eettisiä tapoja kunnioittaen. (ks. Heikkinen 2006, 20-21; Heikkinen & Rovio 2006.)

1.3 AIEMPI TUTKIMUS AIHEESTA

Tutkimuksen tekoa on inspiroinut vahvasti Päivä Känkäsen väitöskirja *Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa – kohti tilaa ja kokemuksia* (2013). Väitöskirjassaan Känkänen tuo esiin käytännönläheisten tutkimusten tarpeellisuuden, jotta taidelähtöisiä työskentelytapoja saataisiin sekä lisättyä osaksi arkea, että siirrettyä pois projektiluonteisuudesta ja näin vakiinnutettua niitä lastensuojelun työmuotoihin. (mt. 114.) Samansuuntaisista tutkimustarpeista on maininnut myös Marjatta Bardy (2009a).

Toinen tutkimusta suuntaava tutkija on ollut Grant H. Kester. Hänen dialogista estetiikan teoriaansa avaava teos *Conversation Pieces: Community + Communication in Modern Art* (2004) toimi merkittävänä osana luovan vuorovaikutuksen teoreettisen taustan kannalta. Suomessa Kesterin estetiikan teoriaan syvällisemmin paneutuneen Lea Kantosen väitöskirja *Telтта. Kohtaamisia nuorten työpajoissa* (2005) sekä Kantosen muut tekstit dialogiseen estetiikkaan¹ liittyen ovat olleet hyödyllisiä.

1.4 TUTKIMUSRAPORTIN RAKENNE

Tutkimusraportti jakautuu kahdeksaan päälukuun. Ensimmäisenä lukuna toimivan, tutkimuksen ja tutkijan kontekstia avaavan johdannon jälkeen luvussa 2 käsitellään tutkimusprosessin rakentumista, kuvaillaan tarkemmin aineiston keräämistä sekä tutkimusaineiston osia. Luvun 2 lopussa avataan tutkimuseettisiä näkökulmia. Luku 3 käsittelee tutkimuksen metodologisia valintoja sekä tutkimuskäytäntöjä. Neljännessä luvussa keskitytään tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen ja esitellään tutkimuksessa käytössä olevia käsitteitä.

Viides luku tutustuttaa lukijaa suomalaiseen lastensuojeluun 2010-luvulla kulkien yleiseltä tasolta kohti tutkimusympäristönä toiminutta lastenkotia. Luvun 5 lopussa esitellään tutkimuksen informantteina toimineet lastenkodin ohjaajat. Samassa yhteydessä tehdään lyhyt katsaus ohjaajien ja heidän valitsemiensa lasten kokeilemiin luoviin ja taidelähtöisiin menetelmiin. Tarkemmin nämä menetelmät esitellään raportin lopussa, liitteessä 1.

1 Kantonen käyttää termiä *keskustelutaide* (mm. Kantonen 2007b). Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä *dialoginen taide*.

Kuudes ja seitsemäs luku esittelevät tutkimusaineistosta esiin nousseita piirteitä. Luku 6 keskittyy lastenkodin arjen aikarakenteen avaamiseen ja luvussa 7 paneudutaan lastenkodin ohjaajien kokemuksiin luovista ja taidelähtöisistä menetelmistä. Viimeisessä luvussa 8 pohditaan ja kootaan ajatuksia lastenkodin ajankäytön, ammatillisen yhteisöllisyyden sekä toimintatapojen juurtumisen mahdollisuuksista. Luvun 8 loppupuolella mietitään luovien ja taidelähtöisten menetelmien asettumista lastenkodin rakenteisiin.

2 TUTKIMUSPROSESSI, AINEISTONKERUU JA TUTKIMUSETIIKKA

Tässä luvussa avaan ensiksi tutkimusprosessin rakentumista. Toisessa alaluvussa kerron tarkemmin aineiston keräämistä ja erittelen tutkimusaineiston osia. Lopuksi avaan tutkimuseettisiä näkökulmia.

2.1 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN

Tutkimuksen hahmottelun voi katsoa alkaneen maisteriopintojeni alkuvaiheessa, syksyllä 2014. Toive taidekasvatuksen, lastensuojelutyön ja käytännönläheisen tutkimuksen yhdistämisestä harppasi eteenpäin keväällä 2015. Valmistelin tutkimussuunnitelmaa seminaariin ja kartoitin asuinpaikkakuntani lähimaakuntien sijaishuollon yksikköjen määrää, toimenkuvaa sekä asiakas- ja työntekijärakennetta. Toukokuussa 2015 otin yhteyttä suurehkoon lastenkotiin, jonka asukkaiden ikäjakauma oli laaja. Tuolloin suunnittelin tutkimuksen kohderyhmän koostuvan lastenkodin asukkaista. Toivoin ja oletin yksikön koon laaventavan tutkimukseen osallistuvien heterogeenisuutta.

Lastenkodin johtaja kiinnostui ehdotuksesta ja tapasimme vielä saman kuukauden aikana, käyden avaavan keskustelun molempien osapuolien raameista, toiveista ja realiteeteista. Kesän 2015 aikana vierailin lastenkodilla juhlassa, tavaten samalla yksikön työntekijöitä sekä asukkaita ja tunnustellen lastenkodin ilmapiiriä. Tutkimuksen kenttäjaksoa kesällä 2015 suunnitellessani tapahtui myös merkittävä käänne, kun tutkimuksen kohderyhmä vaihtui lastenkodin asukkaista työntekijöihin.

Kohderyhmän muutos toi uudenlaista mielenkiintoa tutkimusasetelmaan. Uusi näkökulma vaikutti hedelmälliseltä, turvaten samalla paremmin lastenkodin asukkaiden yksityisyyden. Lastenkodin asukkaisiin liittyvä, vahvasti sensitiivisen tiedon huomioiminen oli ennen kohderyhmän muutosta tuottanut paljon tutkimuseettistä pohdintaa ja tutkimusasetelman lukkiutumista hankaloittavaa problematiikkaa. Vaikutti siltä, että työntekijöihin keskittyvä raja- ja rajaus voisi parhaimmillaan tuoda myös pysyvyyttä tutkimustulosten hyödynnettävyyteen.

Taulukko 1. Tutkimuksen eteneminen lastenkodin sekä tutkimusprosessin kannalta

Tutkimusprosessin vaihe	Ajankohta	Kuvaus
<i>Tutkimuksen kenttäjakson suunnittelu</i> 4 kk	Toukokuu	Tutkijan yhteydenotto lastenkodin johtajaan. Tutkijan ensimmäinen vierailu lastenkodilla sekä tapaaminen lastenkodin johtajan kanssa.
	Kesäkuu	Alustava tutkimussuunnitelma lastenkodin johtajalle. Tutkijan vierailu lastenkodin juhlassa.
	Heinä-elokuu	
<i>Tutkimuksen kenttäjakso ja aineiston kerääminen</i> 6 kk	Syyskuu	Tutkimus-suunnitelman esittely henkilökunnan kuukausi-palaverissa. Osallistujien ilmoittautuminen.
	Lokakuu	Viiden tutkimukseen osallistuneen ohjaajan yksilölliset teema-haastattelut.
	Marraskuu	Ensimmäiset yksilölliset työpajat kolmen ohjaajan kanssa. Työpajan jälkeen ohjaajalla valmius kokeilla luovia ja taidelähtöisiä menetelmiä.
	Joulukuu	Ensimmäiset yksilölliset työpajat kahden ohjaajan kanssa. Työpajan jälkeen ohjaajalla valmius kokeilla luovia ja taidelähtöisiä menetelmiä. Tutkijan vierailu lastenkodin juhlassa.
	Tammikuu	Ohjaajilla valmius kokeilla luovia ja taidelähtöisiä menetelmiä.
	Helmikuu	Toiset yksilölliset työpajat kahden ohjaajan kanssa. Toisen työpajan jälkeen ohjaajalla valmius kokeilla uusia luovia ja taidelähtöisiä menetelmiä. Aineiston keruun päättävä ryhmäkeskustelu viiden tutkimukseen osallistuneen ohjaajan kanssa.
<i>Aineiston käsittely ja tutkimusraportin työstäminen</i> 9 kk	Maalis-huhti-toukokuu	
	Kesä-heinä-elokuu	Osallistuneilla ohjaajilla ja lastenkodin johtajalla mahdollisuus kommentoida koostetta tutkimusraportista.
	Syys-loka-marraskuu	Osallistuneilla ohjaajilla ja lastenkodin johtajalla mahdollisuus kommentoida tutkimusraporttia.
<i>Tutkimuksen päätös</i>	Joulukuu	Tutkimusraportin esittely lastenkodin henkilökunnalle.

Syyskuussa 2015 esittelin suunnitelmani tutkimuksen kenttäjaksosta henkilökunnan kuukausipalaverissa. Samassa yhteydessä tutkimukseen ilmoittautui mukaan viisi lastenkodin ohjaajaa. Ilmoittautumisaikaa oli syyskuun loppuun saakka, mutta uusia osallistujia ei enää tullut. Jälkeenpäin ajateltuna viiden ohjaajan ryhmä oli tutkielman vaadittuun laajuuteen nähden sopiva. Suurempi osallistujamäärä olisi todennäköisesti pitkittänyt merkittävästi kenttäjaksoa ja sitä kautta tutkimuksen valmistumista.

Tapasimme ilmoittautuneiden ohjaajien kanssa alkuhaastattelujen merkeissä lokakuussa 2015. Tee-
moitellut yksilöhaastattelut tutustuttivat minut lähemmin paitsi osallistuviin ohjaajiin, myös lastenkodin toimintaan, kotiryhmiin sekä osaan lastenkodin asukkaista. Haastattelujen pohjalta suunnittelin ohjaajille ja heidän valitsemilleen lapsille yksilöityjä luovia menetelmiä. Aloimme käydä menetelmiä ohjaajien kanssa läpi kahdenkeskisissä työpajoissa marraskuussa 2015. Työpajatapaamisten jälkeen ohjaajilla oli valmius käyttöönottaa testaamiamme menetelmiä työvuorojensa puitteissa.

Talven aikana vierailin jälleen lastenkodin juhlassa, kuulostellen muutamien tutkimukseen osallistuvien kuulumisia ja tavaten lastenkodin henkilökuntaa sekä asukkaita. Vuoden vaihtumisen jälkeen tapasin vielä kaksi ohjaajista uusien työpajojen ja uusien menetelmien tiimoilta, jolloin keskustelimme heidän kanssaan myös kokemuksista liittyen aiemmin läpikäytyihin menetelmiin. Alun perin toiveenaani oli ollut tavata kaikkien osallistujien kanssa kahdessa työpajassa, mutta aikataulumme eivät enää asettuneet kohdakkain keväällä 2016 kolmen ohjaajan kanssa. Kaikkien seitsemän työpajatapaamisen aikana esittelin ohjaajille yhteensä neljätoista luovaa ja taidelähtöistä menetelmää, eli ohjaajakohtaisesti 2-4 menetelmää.

Helmikuussa 2016 tapasin ohjaajat viimeisen kerran tutkimuksen aineistonkeruun nimissä. Työpajatapaamisten jälkeen ohjaajat olivat kokeilleet yhteensä seitsemää luovaa ja taidelähtöistä menetelmää. Päätimme kenttäjakson yhteiseen ryhmäkeskusteluun, jossa jäsensimme kokemuksia menetelmien käytöstä sekä jaoin tietoa kenttäjakson aikana esitellyistä luovista ja taidelähtöisistä menetelmistä. Ryhmäkeskustelun jälkeen aloitin aineiston käsittelyn ja tutkimusraportin kokoamisen, joka jatkui vuoden 2016 loppupuolelle saakka.

2.2 AINEISTON KUVAUS

Pääaineistoni on kolmiosainen. Ensimmäinen osa koostuu viidestä lastenkodin ohjaajien teemahaastatteluista. Toisena osana toimii tutkimukseen osallistuneiden ohjaajien ryhmäkeskustelu. Kolmas osa muodostuu anonyymeista kyselylomakkeista, jotka ohjaajat täyttivät ryhmäkeskustelun yhteydessä. Pääaineiston näkökulma on tutkimukseen osallistuneiden lastenkodin ohjaajien. Pääaineistoa tukevana tausta-aineistona ovat olleet monimuotoiset tutkimuspäiväkirjani sekä sähköpostiyhteydenpito lastenkodin johtajan ja tutkimukseen osallistuneiden ohjaajien kanssa.

Taulukko 2. Aineiston erittely

Pääaineisto	Kuvaus	Tausta-aineisto	Kuvaus
Teemoitellut yksilöhaastattelut (kenttäjakson alussa)	Viisi teemahaastattelua, à kesto 1-1,5 tuntia. Aineiston tuottamisen tukena käytetty assosiatiivisia kuvia sekä kuvailevia sanoja. Tallennettu valokuvina ja äänitteinä. Litteroituna yht. 67 sivua (fonttikoko 10, riviväli 1).	Monimuotoiset tutkimuspäiväkirjat (sis. tekstiä, kuvaa ja ääntä).	Ohjaajien työpajat, à kesto 1-1,5 tuntia. Yht. 7 työpajaa. Tutkijan vierailut lastenkodin juhlissa. Yht. 2 vierailua.
Ryhmäkeskustelu (kenttäjakson lopussa)	Yksi ryhmäkeskustelu, kesto noin 2 tuntia. Aineiston tuottamisen tukena käytetty eläytymismenetelmää. Tallennettu videona. Litteroituna yht. 20 sivua (fonttikoko 10, riviväli 1).		Tutkijan omat muistiinpanot ja havainnot tutkimusprosessista.
Anonyymit kyselylomakkeet (ryhmäkeskustelun yhteydessä, jokaiselta ohjaajalta erikseen)	Viisi lomaketta. Puolistrukturoitu kysely sisälsi: 15 mielipidekysymystä (vastaaminen Likert-asteikolla 1-5) 3 lyhyttä luettelotehtävää 1 avoin kysymys 1 vapaa-muotoinen piirustustehtävä. Lomakkeet yht. 15 sivua.		Sähköpostiyhteydenpito lastenkodin johtajan sekä osallistuneiden ohjaajien kanssa. Yksilö

2.3 TUTKIMUSETIIKKA

Tutkimusetiikan kannalta merkittävin valinta liittyy kohderyhmään. Tutkimuksen alkuvaiheessa suunnittelin tutkimuksen kohdentuvan lastenkodin asukkaisiin. Tällöin olisin kohdannut tutkijana huostanotettuja alaikäisiä kerätäkseni tutkimustietoa. Ulkopuolisena tutkijana velvollisuuteni olisi ollut luoda näihin lapsiin ja nuoriin siinä määrin luottamuksellinen suhde, että he olisivat voineet osallistua luontevasti esimerkiksi haastattelutilanteisiin.

Keskustelin asiasta tutkielmaa ohjanneen opettajani sekä lastenkodin johtajan kanssa. Harkinnan jälkeen päätin muuttaa näkökulman lastenkodin asukkaiden kokemuksista sijaishuollon työntekijöiden kokemuksiin. Lastenkodin ulkopuolisena toimijana olen näille lapsille ja nuorille tuntematon, enkä heidän elämäänsä. Hetkelliseksi tarkoitetun, luottamuksellisen suhteen luominen lastensuojelun alaikäisiin asiakkaisiin olisi ollut paitsi toimivan vuorovaikutuksen luomisen kannalta vaativaa, myös eettisesti kyseenalaista sekä tutkimuslupien keräämisen kannalta vaikeaa.

Valinnan tarkoituksena ei ole vähätellä lasten ja nuorten kokemusten merkitystä tai heidän osallisuutensa tärkeyttä, vaan pyrkiä paitsi parantamaan lastenkodin asukkaiden sekä heidän elämäänsä kuuluvien aikuisten vuorovaikutusta, myös mahdollistamaan alaikäisiin ja heidän kokemuksiinsa vaikuttavien käytäntöjen kehittymisen. Lasten ja nuorten kanssa työskentelevät aikuiset ovat arjen tasolla merkittävässä roolissa, kun tarkastellaan sijaishuollon asukkaiden todellista kuulemistä ja näkemistä. Työntekijöillä on vastuu ja velvollisuus kohdata lastensuojelun piirissä olevat lapset ja nuoret huomioiden heidän vahvuutensa ja haasteensa itseilmaisussa ja vuorovaikutuksessa. Taiteen avulla näitä vahvuuksia ja haasteita voi myös paljastua – niin asukkaiden kuin työntekijöiden ilmaisutavoissa.

Tutkimukseen osallistuminen oli ohjaajille vapaaehtoista. Kävimme tutkimusluvan läpi jokaisen osallistujan kanssa ja heistä kaikki viisi allekirjoittivat sen ensimmäisessä kahdenkeskisessä tapauksisessamme. Koska lapset eivät olleet tutkimuksen välittömiä osallistujia tai suoraan tutkimuksen kohteena, päädyin lastenkodin johtajan ja ohjaavan opettajani tukemana päätökseen, etten kerää tutkimuslupaa lapsilta ja/tai heidän biologisilta vanhemmiltaan. Sovimme tutkimukseen osallistuvien ohjaajien kanssa suullisesti, että he kertovat tutkimuksesta lapsille heidän kehitystasonsa huomioon. Tutkimusetiikan kannalta näen lasten tutkimuslupien keräämisen aiheettomana, koska lapsilla oli ainakin teoriassa mahdollisuus joko osallistua tai olla osallistumatta ohjaajien heille ehdottamiin luoviin menetelmiin.

Koska tutkimus toteutettiin paikassa, johon liittyy paljon sensitiivistä tietoa, olen päätenyt anonymisoimaan vahvasti paitsi tutkimusympäristönä toimineen sijaishuollon yksikön, myös kyseisen lastenkodin työntekijät ja asukkaat. Kerron yksiköstä ja henkilöistä valikoidusti joitain yleisiä tietoja kattavamman kokonaiskuvan saavuttamiseksi. Osallistuneita ohjaajia erittelen raportin osissa tarvittaessa numeroilla 1-5. Pääasiallisesti käytän sukupuolisensitiivistä linjaa, erittelemättä henkilöiden sukupuolta. Lastenkodin asukkaista puhun lapsina, koska heistä kaikki olivat alaikäisiä.² Ohjaajia kutsun myös työntekijöiksi tai aikuisiksi. Näillä valinnoilla haen tasapuolisen anonymisoinnin lisäksi myös kielellistä johdonmukaisuutta tutkimuksen raportoinnissa. Tarkoituksenani ei ole myöskään vähätellä lastenkodin asukkaiden tai työntekijöiden ainutlaatuisuutta ja monipuolisuutta,³ vaan tuoda näkyviin yhden tutkimuksen kautta saavutettua tietämystä sijaishuollon kentältä ilman yksilöihin ja paikkaan kohdistuvia paineita.

2 Lastensuojelulaissa lapsena pidetään alle 18 -vuotiasta ja nuorena 18-20 -vuotiasta. (Ks. LsL 417/2007 §6 sekä Kuoppala & Säkkinen 2015, 15.)

3 mm. Aaltonen & Heikkinen (2009) kritisoivat, ettei nuoruus ilmiönä tai sanana useinkaan esiinny lastensuojelun raporteissa ja tutkimuksissa, vaan pääkäsitteenä toimii lapsuus, jonka vaiheena nuoruus nähdään. Kritiikki on mielestäni laajemmassa mittakaavassa aiheellinen. Tämän tutkimuksen kohdalla informanttien pienen määrän vuoksi painottuu kuitenkin vahvemmin välillisesti mukana olleiden alaikäisten yksityisyyden suoja kuin näiden lasten ja nuorten yksilöllisyys.

Toimintatutkimuksen käytännönläheisyys ja tutkijan vahva läsnäolo saattavat tuottaa kritiikkiä ja epäilyjä tutkimuksen akateemisuudesta tai eettisyydestä. Osa kritiikistä selittyy eri tieteenalojen toisistaan poikkeavilla tavoilla ja perinteillä. Kuula (2001, 212) muistuttaa, ettei mikään tutkimusstrategia tai -metodi automaattisesti tuota tai ole tuottamatta akateemisesti kestävää ja oikeaoppista toteutusta tai totuutta. Kyse on tutkimuksen, tutkijan ja tutkittavan maailmojen suhteesta sekä siitä, kuinka tutkimuksellisia menetelmiä valikoidaan, käytetään ja ymmärretään. Heikkinen (2006, 33) huomauttaa, että yhteisöllisyyttä arvostavan toimintatutkimuksen piirissä tutkija myös vaalii läsnäolollaan avoimuutta ja tasa-arvoista dialogia, lisäten näin tutkimuksen läpinäkyvyyttä. Lisäksi tutkijan omien esioletusten ja ennakkokäsitysten avaaminen ja reflektointi tutkimusprosessin alusta alkaen mahdollistavat tutkimukselle tarpeellisen objektiivisuuden toimintatutkimuksessa (Huovinen & Rovio 2006, 97). Tutkijana olen käsitellyt ja pohtinut omia ennako-oletuksiani tutkimuspäiväkirjan avulla sekä keskustellut niistä niin lastenkodin kuin yliopiston piireissä.

3 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TUTKIMUSKÄYTÄNNÖT

Tämä luku käsittelee tutkimuksen toteuttamisen tieteellistä perustaa, eli metodologisia valintoja sekä tutkimuskäytäntöjä. Tutkimus on lähtökohdiltaan laadullinen tutkimus, jonka ihmis- ja tiedonkäsitys perustuu fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen. Tutkimusstrategiana on toimintatutkimus, jossa tutkimuskysymykset, teoriapohja ja tutkimuskäytännöt ovat muotoutuneet aineistolähtöisesti, tutkimusprosessin edetessä. Aineistonkeruussa on käytetty apuna luovia ja osallistavia tutkimuskäytäntöjä, joissa yhdistyy taideperustaisia sekä dialogisia piirteitä.

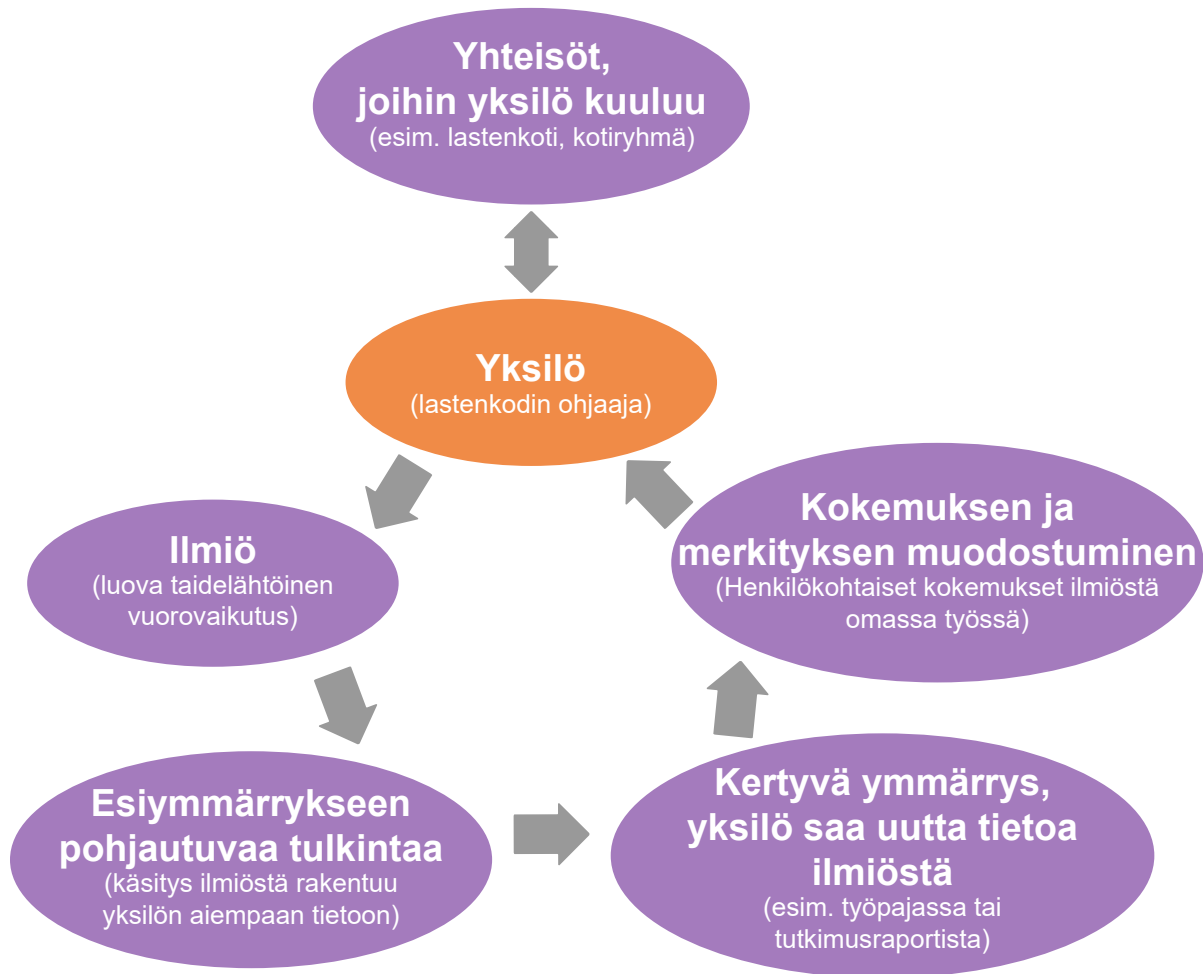
Aluksi avaan lyhyesti fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan keskeisimpiä pääkohtia. Nämä tutkimuksen ontologiset ja epistemologiset lähestymistavat kuvaavat tutkimuksen taustalla vaikuttavaa filosofiaa ja arvomaailmaa, sitä millaisena ihminen lähtökohtaisesti nähdään ja kuinka tiedon ymmärretään muodostuvan sekä yksilön että yhteisön kannalta. Lähestymistavan esittelemineen on mielestäni tärkeää muun muassa tutkimuksen rakentumisen ymmärtämisen kannalta sekä tutkimuseettisistä syistä. Ihmis- ja tiedonkäsitysten avaaminen on tärkeää myös, koska tutkimus liikkuu eri ammattialojen rajapinnoilla. Lastensuojelussa käytettävien menetelmien ihmiskäsitysten ja taustateorioiden merkityksiä pohtineet Kaikko ja Friis (2009, 80) huomauttavat, että erilaisten toiminnallisten menetelmien taustalta löytyvät arvot jäävät usein käsittelemättä, vaikka ne ohjaavat menetelmien kehittämistyötä ja käyttötarkoitusta, vaikuttaen tätä kautta myös käyttäjäkunnan vuorovaikutukseen. Tutkimuksen tieteellisiä lähestymistapoja ja tutkimuksellisia taustateorioita avaamalla toivon myös liitteessä 1 esiteltyjen luovien, taidelähtöisten menetelmien olevan tarkoituksenmukaisemmin uudelleen käytettävissä ja helpommin sovellettavissa.

Lähestymistapojen jälkeen siirryn esittelemään tutkimusstrategiana käytetyn toimintatutkimuksen ja siihen liittyvän toimintatutkijuuden piirteitä. Käytännönläheinen toimintatutkimus on tuonut omaa erityisluonnettaan tutkimuksen toteutukseen. Tutkimusstrategian kuvauksen jälkeen avaan aineiston keräämisessä hyödynnettyjen luovien ja osallistavien tutkimuskäytäntöjen taustaa. Lopuksi esittelen tutkimuksen aineistonkeruuta rikastaneet, kolme luovaa ja osallistavaa tutkimuskäytäntöä eli assosiaatiiviset kuvat, kuvailevat sanat ja elämysmenetelmän.

3.1 FENOMENOLOGIS-HERMENEUTTINEN LÄHESTYMISTAPA

Fenomenologis-hermeneuttisen perinteen ihmiskäsityksessä yksilöt nähdään ensisijaisesti yhteisöllisinä. Yksilön suhtautuminen maailmaan muotoutuu siis vuorovaikutteisesti ympäröivien yhteisöjen kanssa. Yhteisöjen kautta opitut merkitykset yhdistävät yksilöitä ja ylläpitävät yhteisöjä. Nämä merkitykset vaikuttavat yksilöiden omaan käsitykseen todellisuudesta, vaikuttaen samalla myös yhteisöjen toimintaan. Fenomenologiassa huomio kiinnittyy myös siihen, kuinka yksilöiden kokemukset ja kokemusten tulkinta muotoutuvat yhteisöjen myötävaikutuksessa syntyneiden merkitysten myötä. Hermeneuttisesta tiedon muodostumisen näkökulmasta kokemusten ja yksilön kohtaamien ilmiöiden ymmärtäminen on eteenpäin kehittyvää tulkintaa, joka perustuu aina jo aiemmin ymmärrettyyn. Ymmärrys ja tulkinta eivät siis koskaan ala täysin tyhjästä vaan esiymmärryksestä – siitä mitä ihminen on aiemmin elämässään kohdannut ja kokenut. Näin ollen ymmärtäminen kehittyy kertyen, edeten kehämäisesti. Tällaista tiedon lisääntymistä kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. (Laine 2015, 39-31; Tuomi & Sarajärvi 2013, 13, 34-35.)

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa pyritään käsitteellistämään tutkittavaa ilmiötä sekä siihen liittyvää esiymmärrystä ja kokemuksia – tehdä siis tunnettua tiedetyksi. Tämä tutkimus nostaa muun muassa esiin asioita, joita lastenkodin työntekijät ovat kokeneet ja jotka vaikuttavat esimerkiksi uusien työskentelytapojen hyödyntämiseen, mutta joita ei välttämättä ole arjessa tietoisesti ajateltu tai ilmaistu. Yhteisöllisyyteen perustuva sekä yksilöiden kokemuksia ja niiden merkityksiä painottava lähestymistapa soveltui mielestäni hyvin tutkimuspaikkana olleen lastenkodin ilmapiiriin ja tuki tutkimuksessa käytettyjä, dialogisuutta korostavia vuorovaikutuksen ja taiteen teorioita. Kehämäisesti kertyvään ymmärrykseen ja siihen liittyvään tulkintaan perustuva tiedonkäsitys taasen toimi ymmärrystä avaavana paitsi tutkimuksen rakentumisen, tutkijan roolin ja -toiminnan näkökulmista myös lastenkodin arjessa käytännön tasolla, kun tutkimukseen osallistuneet ohjaajat perehtyivät ja kokeilivat luovia, taidelähtöisiä menetelmiä omassa työssään ja pohtivat yhdessä tällaisen luovan vuorovaikutteisen toiminnan kautta ilmenneitä merkityksiä ja kokemuksia. (ks. Kuvio 1)



Yksilöiden kokemuksiin suuntautuvana fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus on siis luonteeltaan tulkinnallista. Tutkijana ymmärrän ja tulkitsen tutkittavia ilmiöitä oman esiymmärrykseni ja niiden mukaan valitsemieni tutkimusmenetelmien myötä. Tutkimusetiikan kannalta onkin tärkeää, että tutkija on tietoinen oman ymmärryksensä kehämäisestä kertymisestä. (Laine 2015, 34; Tuomi & Sarajärvi 2013, 35.) Oman esiymmärrykseni kartoittamisessa, tutkijan hermeneuttisen kehän muodostumisen tukena sekä tutkimusstrategian muotoutumisen kannalta tärkeinä henkilökohtaisina työkaluinani ovat toimineet monimuotoiset tutkimuspäiväkirjani. ⁴

4 Monimuotoisissa [tai multimodaalisissa] tutkimuspäiväkirjoissani on samankaltaisuuksia mm. Pirjo Seddikin (2012) kuvaileman *visuaalisen esse*en kanssa. Visuaalisessa esseessä erilaisia informaation materiaaleja (kuten kuvaa ja sanaa) käytetään uutta ajattelua avaavan tutkimisen ja argumentoinnin välineenä. Tutkimuspäiväkirjani ovat koostuneet perinteisen kirjoittamisen lisäksi piirroksista, sarjakuvista, videokuvista, äänitallenteista sekä luovien tutkimuskäytäntöjen yhteydessä esittelemistäni assosiativisista kuvista ja kuvailevista sanoista joita sovelsin yksilölliseen, päiväkirjamaiseen työskentelyyni.

3.2 TOIMINTATUTKIMUS

Tutkimusstrategiaksi valikoitui vuorovaikutuksellisen ja käytännönläheisen ilmiön tutkimiseen soveltuva toimintatutkimus. Toimintatutkimukset koostuvat tapauskohtaisesti erilaisista menetelmistä ja näkökulmista. Moninaisuudesta huolimatta myös toimintatutkimus ohjaa muiden tutkimusstrategioiden tavoin tutkimuksen toteutumista periaatteellisten valintojen kautta. Keskeisenä tavoitteena on usein tutkimuskohteen kehittäminen. On tavanomaista, että tutkija osallistuu tutkimuskohteensa toimintaan myös käytännössä. (Toimintatutkimus 2016, Tutkimusstrategiat 2016, Tuomi & Sarajärvi 2013, 39.)

Toimintatutkimuksesta väitöskirjan tehnyt Arja Kuula (2001, 9-13) luonnehtii toimintatutkimuksen tarkoituksiksi ongelmien ratkaisemisen ja sen hetkisiin käytäntöihin vaikuttamisen tutkimuksen avulla. Hänen mukaansa erilaisia toimintatutkimuksia yhdistää tutkimusten kohdistuminen todellisiin toimintoihin, pyrkimys muutokseen sekä tutkittavien ja tutkijan aktiiviset roolit. Oletettavasti eniten toimintatutkimuksia toteutetaan työelämän piirissä. Tavanomaisista yhtäläisyyksistä huolimatta tutkimusten sisällöt, kohteet, teoriapohjat ja kysymyksenasettelut voivat poiketa toisistaan tutkimuskohtaisesti paljon.

Vaikka toimintatutkimusten lähtökohtaisena tarkoituksena on muutos, ei muutoksen onnistuminen tai epäonnistuminen vaikuta suoraan itse tutkimuksen onnistumiseen. Molemmissa tilanteissa voidaan tutkia tapahtumien kulkua ja prosessia. Muutos tulisikin ajatella enemmän mahdollisuutena kuin tutkimuksen velvoitteena. Tutkimuksesta syntyvää tietoa voidaan hyödyntää käytäntöjen kehittämiseen, vaikka tutkimuksen alkuperäinen muutostavoite ei täyttyisikään. (Kuula 2001, 174, 213.) Tämän toimintatutkimuksen kohdalla painopiste on alusta alkaen ollut vahvemmin prosessin tutkimisessa ja käytäntöjen kehittämisessä, ei niinkään mahdollisen muutoksen todentamisessa. Tämä johtuu muun muassa tutkimuksen pro gradu -tutkielmaan rajatusta laajuudesta. Jotta merkittävämpiä muutoksia lastenkodin arjessa saataisiin näkyviin, tarvittaisiin mielestäni kauemmin kestävästä pitkäaikaistutkimuksesta.

Työtehtävät vaativat usein yksilöiden ja/tai ryhmien yhteistyötä. Työpaikoilla käytäntöjen kehittäminen liittyykin yleensä kiinteästi työyhteisön sosiaaliseen toimintaan ja tästä syystä toimintatutkimus keskittyy monesti ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, kuten tässäkin tapauksessa. Tutkimusprosessin aikana tutkija ja tutkittavat voivat suunnitella ja kokeilla arjesta poikkeavia toimintatapoja. Toimintatutkimusta pidetään sykleittäin etenevänä prosessina, jossa käytäntö ja ajattelu muuntuvat ja lomittuvat keskenään suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin, arvioinnin ja muokkaamisen myötä (Heikkinen 2006, 16-17; Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2006, 78-80).

Kehitys vaatii reflektiivistä ajattelua, jolloin yksilö tarkastelee itseään ja omia ajatussisältöjään, kokemuksiaan sekä toimintaansa eri näkökulmien kautta. Reflektoinnin avulla oman ajattelun ja toiminnan sekä niihin liittyvien totuttujen tapojen ymmärrys voi syventyä ja näin nostaa esiin ihmisten ja yhteisöjen hiljaista tietoa jota muutoin kuvaillaan harvoin. Tällaisen tiedon näkyväksi ja kuulluksi saattaminen voi parhaimmillaan auttaa uuden oppimisessa ja tehostaa yhteisöjen dialogisuutta. Toimintatutkimuksessa pyritäänkin tutkimisen ja käytännön yhteistyöllä avaamaan tilaa reflektiolle. Tässä tutkimuksessa luovat ja taidelähtöiset menetelmät ovat osaltaan tukeneet reflektiivistä ajattelua. (Heikkinen 2006, 33-35.)

Tutkimus ja käytäntö ovat aktiivisesti vuorovaikutuksessa, kun kokeiluja seuraa kokemuksiin perustuva, päivitetty suunnitelma tulevasta toiminnasta. Tällä tavoin tutkimus ja kehittäminen voivat tukea toisiaan. Sykleissä etenevää toimintatutkimusta pidetäänkin hermeneuttisena prosessina, jossa ymmärrys ja tulkinta kertyvät kehämäisesti. (Heikkinen 2006, 19-20, 28.) Toimintatutkimuksen syklinen rakenne onkin samankaltainen kuin aiemmin kuvailtu fenomenologis-hermeneuttisen perinteen ihmisten ymmärtämiseen ja tulkintaan pyrkivä tiedon tuottamisen teoria. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2013, 34-35.)

Toimintatutkimuksen eräänä kriteerinä on pidetty tutkimusprosessin syklien lukumäärää. On väitetty, ettei yksittäisen syklin toteutumista voisi määritellä toimintatutkimukseksi. Heikkinen, Rovio ja Kiilakoski (2006, 82) kuitenkin painottavat, ettei syklien määrä sovi tutkimuksen arviointikriteeriksi. Heidän mukaansa yksikin onnistunut suunnittelun, toiminnan ja arvioinnin kierros voi synnyttää jotain sellaista merkityksellistä uutta, joka ei mahdollistuisi useampien, vanhaa tai odotusten mukais-ta tietoa toistavien syklien aikana. Omana huomionani esitän lisäksi, että syklin kokonaisuus ja sen onnistuminen ovat mielestäni ennen kaikkea tutkimukseen osallistuvan subjektiivinen kokemus, ei niinkään tutkimusta objektiivisesti koskeva tila, jota tutkija tai akateeminen piiri pystyisivät täysin tulkitsemaan tai arvioimaan.

Toimintatutkimuksen vahva käytännönläheisyys mahdollistaa osaltaan arkisten, hetkessä kiinni olevien asioiden tutkimisen. Tutkittavien aktiivinen rooli puolestaan mahdollistaa paitsi kokemusten, myös käsillä olevien tilanteiden pohtimisen eri näkökulmista, lisäten yhteistä ymmärrystä. Tämä voi suunnata toimintatapoja kohti uutta. Tutkittavien aktiivinen osallistuminen mahdollistaa myös tutkimuksen tavoitteiden ja toivottujen kehityssuuntien realistisen asettelun. Tutkijan läsnä oleva rooli ja tutkimuskohdetta lähellä oleminen tuovat tutkijalle olennaisesti esiin niitä toiminnallisia, kulttuurisia ja rakenteellisia tekijöitä, jotka vaikuttavat tutkimuskohteen kehittymiseen sitä edistäen tai estäen. (Kuula 2001, 9-10, 173, 219-220.)

3.2.1 TOIMINTATUTKIJUUS

Kuten edellä todettiin toimintatutkimus luo tutkimukseen puitteet, joissa tutkijan on toisaalta mahdollonta, mutta toisaalta myös perusteetonta olla huomaamaton. Vuorovaikutteisen kenttätyön näkökulmasta toivottua kehitystä ei tapahdu ilman tutkijan väliintuloa ja aktiivista läsnäoloa. Tutkijan suhde tutkimuskohteeseen onkin kaksijakoinen. Tutkija on yhtäaikaisesti sekä sisä- että ulkopuolella tutkimuskohteestaan. Tämä asetelma synnyttää toimintatutkimuksille tavanomaisen dilemman tutkijasta sekä auktoriteettina tutkittaviin nähden, että tasavertaisena toimijana. Tutkijan autoritääristä johtavaa asemaa tai muutosta itsenäisesti toteuttavaa roolia vältetään, mukailien hyvää tutkimuseettistä tapaa ja käytäntöä. Eettisesti kestävän toimintatutkimuksen toteuttaminen vaatiikin tutkijalta jatkuvaa dialogia osallistujien kanssa sekä tapauskohtaisesti soveltuvien tutkimusmetodien hallintaa. (Kuula 2001, 27, 90, 205-208.)

Toimintatutkijan tehtävät kentällä vaikuttavat hyvin samankaltaisilta kuin sosiokulttuurisen innostajan toiminta, vaikka näiden roolien perusta poikkeaa toisistaan. Toimintatutkija menee kentälle ensisijaisesti tutkimaan ympäristöjen ja yhteisöjen kehittämisprosessia, kun taas sosiokulttuurisen innostajan pääasiallisena tehtävänä on auttaa toimintaympäristön ja yhteisön elävöitymisessä. Molemmissa rooleissa tarkoituksena on kuitenkin selvittää ja hyödyntää yhteisöjen ja yksilöiden jo olemassa olevia voimavaroja, arvioida sen hetkisiä rakenteita ja käytössä olevia toimintoja sekä motivoida ja tukea [sosio]kulttuuriseen luovuuteen. Sosiokulttuurisen innostajan tavoitteena on edesauttaa yhteisöissä tapahtuvaa sosiaalista liikettä ja aktiivista osallisuutta. Muina sosiaalipedagogisina päämäärinä on tukea toimijoiden ja kulttuurien välistä vuorovaikutteista ymmärrystä sekä yhteisöille ja yksilöille soveltuvaa pitkäjänteistä, päämäärätietoista, ajan kanssa itseohjautuvaksi muuntuva toimintaa. Näen edellä luetellut sosiokulttuurisen innostamisen tavoitteet tärkeiksi myös toimintatutkijan näkökulmasta. Ennen kaikkea molemmista rooleista painotetaan osallistujien kanssa yhteistyössä tapahtuvaa reflektiivistä, dialogista oppimista ja näin jaettua asiantuntijuutta. (Huovinen & Rovio 2006, 99-103; Kurki 2000, 23-28.)

Huovinen ja Rovio (2006, 102) kuvaavat toimintatutkijan tasapainoilevan tutkimusprosessin edetessä osallistumisen ja vetäytymisen välillä. Tutkija paitsi myötäelää ja kokee yhteisön tilanteita subjektiivisesti, myös opastaa ja rohkaisee yhteisöä sekä sen jäseniä kohti muutosta. Toimintatutkijan olisi-kin pystyttävä olemaan täysimääräisesti läsnä tutustuakseen tutkimuskohteeseensa mutta ottamaan myös etäisyyttä, jotta hän kykenee arvioimaan kriittisesti tutkimustilanteita ja niiden kehittymistä.

Kuten jokaisen tutkijan, myös toimintatutkijan haasteena on löytää tutkimuskysymyksiin parhaiten vastauksia tuottavat tutkimusmenetelmät, joilla tutkimusaineistoa kerätään. Toimintatutkimuksen kehitykseen ja muutokseen pyrkivä luonne voi johtaa loputtomalta tuntuvaan uuden tiedon ilmene- miseen ja/tai tarpeeseen. Laadullisessa tutkimuksessa perinteisesti käytetty aineiston kylläntymisen, eli saturaation periaate, on näin ollen toimintatutkijan näkökulmasta usein epäkäytännöllinen. Kokemusten reflektoinnin myötä sykleittäin etenevän toimintatutkimuksen aineistonkeruu onkin jär-kevää rajata esimerkiksi ajallisesti, huomioiden tutkijan resurssit ja tutkimuskohteelle luontevat toi- mintakaudet. (Huovinen & Rovio 2006, 105.)

3.3 LUOVAT JA OSALLISTAVAT TUTKIMUSKÄYTÄNNÖT AINEISTONKERUUN TUKENA

Taidelähtöisyys näkyy tässä tutkimuksessa paitsi osallistujille tutkimuksen osana tarjotuissa menetelmissä, myös heiltä kootun aineiston keräämisen tavoissa. Koska tutkimus keskittyy vuorovaikutteisten, luovien ja taidelähtöisten menetelmien käyttöön on ollut luontevaa hyödyntää myös tutkimustiedon keräämisen tukena luovia ja ohjaajia osallistavia tutkimuskäytäntöjä.

Olen muotoillut käsitteen *luovat ja osallistavat tutkimuskäytännöt* tätä tutkielmaa varten. Tarkoitukseni on yhdistää käsitteessä taiteen- ja kulttuurintutkimuksen parissa tunnetun taideperustaisen tutkimuksen (*Arts-Based Research, ABR*) luovaa prosessia korostavia piirteitä sekä sosiaalipedagogista ja osallistavaa näkökulmaa kannattelevia, toimintatutkimuksen luonteeseen soveltuvia käytännönläheisiä tapoja. Puhun Päivi Känkäsen tavoin tavanomaisemman tutkimus*metodi* –termin sijaan tutkimuskäytännöistä.⁵

Kuten toimintatutkimuksessa, myös taideperustaisessa tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavien (tai tutkittavan ilmiön) välinen suhde on usein aktiivinen ja avoimesti esillä oleva. Taiteenkaltaisella, luovalta lähestymisellä pyritään osaltaan laajentamaan tämän suhteen tiedollisia piirteitä. Lisäksi tiedon tuottamiseen liittyy vahvasti kokemuksellisuus. Mielestäni merkittävin ero luovien ja osallistavien tutkimuskäytäntöjen sekä taideperustaisen tutkimuksen välillä on taiteellisen näkökulman kokonaisvaltaisuus tutkimuksen kannalta. Tässä tutkimuksessa luovat ja osallistavat tutkimuskäytännöt ovat näkyneet lähinnä aineiston keruun yhteydessä: ne ovat olleet rikastamassa perinteisempiä aineistonkeruun tapoja kuten temahaastatteluja ja ryhmäkeskustelua. Tutkimusstrategian kaltainen, taideperustainen tutkimus on luonteeltaan läpileikkaavampi, ilmentyen ja vaikuttaen koko tutkimuksen kaaren ajan, samalla muotoillen sitä. (Leavy 2009, 1-3, 10; Känkänen 2013, 44-46, 95-96.)

5 Känkäsen (2013, 44) mukaan tutkimuskäytännöt -termi tuo esiin (taiteellisen) toiminnan ja tiedontuottamisen käytännönläheisen yhteyden paremmin kuin termi tutkimusmetodi.

Taideperustainen tutkimus hyödyntää taidetta tiedon tuottamisen tukena, rikastaen eri osapuolten kokemuksia ja ymmärrystä. Taide ja tiede nähdäänkin tässä tapauksessa toisiinsa kietoutuneina: niiden suhde ei ole hierakkinen vaan toisiaan luontevasti tukeva. Mielestäni tällainen tasa-arvoinen suhde näkyy myös luovien ja osallistavien tutkimuskäytäntöjen kohdalla. Suuremmissa mittakaavassa tutkimuksen taideperustaisuus voisi parhaimmillaan avata uusia ulottuvuuksia ja näkökulmia paitsi tutkimuskohteelle ja tutkimuskohteesta, myös laajemmin tutkijayhteisön kannalta. (Känkänen 2013, 95; Vilka 2003, 45; ks. myös Leavy 2009, 1-8, 253-258.)

Yhteisöllisyyden ja osallisuuden tukeminen korostuvat etenkin sosiaalipedagogisten tutkimusten tutkimuskäytännöissä. Monesti toteutustavat voivat olla myös luovia. Kattavampi tutkimus ja lähdemateriaali selkeästi sosiaalipedagogisista tutkimusmenetelmistä tuntuu vielä puuttuvan, mutta aihetta on pohdittu muun muassa Itä-Suomen yliopiston tutkijoiden sekä Suomen sosiaalipedagogisen seuran keskuudessa. Näissä pohdinnoissa myös taiteellinen tutkimus ja luovat tutkimusmenetelmät on huomioitu, nimenomaisesti näiden käytäntöjen tunteita, kokemuksia ja ilmaisutapoja korostavien puolien vuoksi. Sosiaalipedagogista näkökulmaa tukevia luovia, toiminnallisia ja osallistavia piirteitä nähdään ilmenevän erityisesti toimintatutkimuksessa ja etnografiassa käytetyissä tutkimusmenetelmissä. (Timonen-Kallio 2016; Nivala & Rynänen 2014.)

Känkänen (2013, 45-46) kertoo käyttäneensä väitöstutkimuksessaan taideperustaisia tutkimuskäytäntöjä löytääkseen uusia vuorovaikutustapoja, jotka soveltuisivat tutkimukseen osallistuneille lapsille ja nuorille paremmin kuin ”perinteiset” laadullisen tutkimuksen menetelmät. Känkänen osin etnografisessa tutkimuksessa metodisina työkaluina toimivat mm. monipuolinen elämäkerrallinen työskentely, rap-musiikin työstäminen sekä teatterityöskentely. Nämä tutkimuskäytännöt loivat uusia työmuotoja samalla, kun ne nostivat esiin dialogisia kohtaamisen tiloja. Samalla taideperustaiset tutkimuskäytännöt toivat kommunikointiin lasten, nuorten, työntekijöiden sekä tutkijoiden hiljaista tietoa. Känkänen mukaan ilmaisun monipuolisuudella pyrittiin löytämään uusia tietämisen ja toimimisen tapoja sekä syventämään osapuolten ymmärrystä. (ks. myös Leavy 2009.)

Tutkija saa tietoa tutkittavien kokemuksista sen mukaisesti, kuinka tutkimukseen osallistuva kykenee ilmaisemaan itseään esimerkiksi haastattelujen yhteydessä. Tiedon muodostukseen vaikuttaa olennaisesti myös se, kuinka tutkija kysyy, ymmärtää ja tulkitsee tutkittavan ilmaisuja. Usein tutkimusprosesseissa käytetyimmät ja hallitsevimmat ilmaisut ovat kielellisiä. Taiteellisten elementtien toimivuus tiedon tuottamisessa liittyy osaltaan taiteen ennakoimattomuuteen. Luova toiminta voi synnyttää spontaanisti jotain sellaista uutta, mitä ei etukäteen ole osattu tavoitella. (Laine 2015, 33; Känkänen 2013, 50-51.)

Seuraavaksi esittelen tarkemmin tämän tutkimuksen teemahaastatteluja ja ryhmäkeskustelua rikastaneet, luovat ja osallistavat tutkimuskäytännöt eli assosiativiset kuvat, kuvailevat sanat sekä eläytymismenetelmän.

3.3.1 ASSOSIATIIVISET KUVAT

Käytin yksilöllisissä teemahaastatteluissa ohjaajiin tutustuessani tiedon tuottamisen tukena kuvakokoelmaa. Kuvakokoelma koostui useista kymmenistä valitsemistani postikorteista, lehtikuvista ja valokuvista. Kutsun näitä kuvia *assosiatiivisiksi kuviksi*, lainaten termiä valokuvaterapian puolelta.



Kuva 1. Tutkimuksessa käytettyjä assosiatiivisia kuvia.

Ulla Halkola (2009) kertoo valokuvaterapiaan liittyen symbolisten ja assosiatiivisten kuvien käytöstä. Nostan esiin kuvien käytön piirteitä, jotka esiintyvät mielestäni myös luovien ja osallistavien tutkimuskäytäntöjen yhteydessä. Assosiatiivisia kuvia katsotaan havainnoiden, etsien kuvista vastinetta omille tunteille, ajatuksille, kokemuksille tai muistoille. Kuvat mahdollistavat näiden esiin tuomisen ja kuvien avulla voi ilmaista asioista sellaisia piirteitä, jotka eivät taivu helposti kielelliseen muotoon tai tapahtuvat jopa yksilön tiedostamattomalla alueella. Halkolan mukaan symbolisten (valo)kuvien katseleminen ja kuvien valikoiminen kytkeytyvät narratiiviseen ymmärtämiseen, elämän tarinallisuuteen. Kuvien katselu kannustaa aikuisiakin mukaan spontaaniin, leikinomaiseen tilaan. Kuvien käyttäminen tutustuttaa sanoja rikastavaan kuvakielen käyttöön sekä monipuoliseen katsomisen tapaan. Sanalliseen kanssakäymiseen verrattuna kuvien moniaistisuus voi auttaa ihmisen elämäntodellisuuden ymmärtämisessä, symbolien ja metaforien johdattamana. Kaikkien kuvien monivivahteisuus perustuu niiden yksilöllisyyteen: jokainen näkee, tulkitsee ja muodostaa kuvista merkityksiä omasta näkökulmastaan ja lähtökohdistaan.

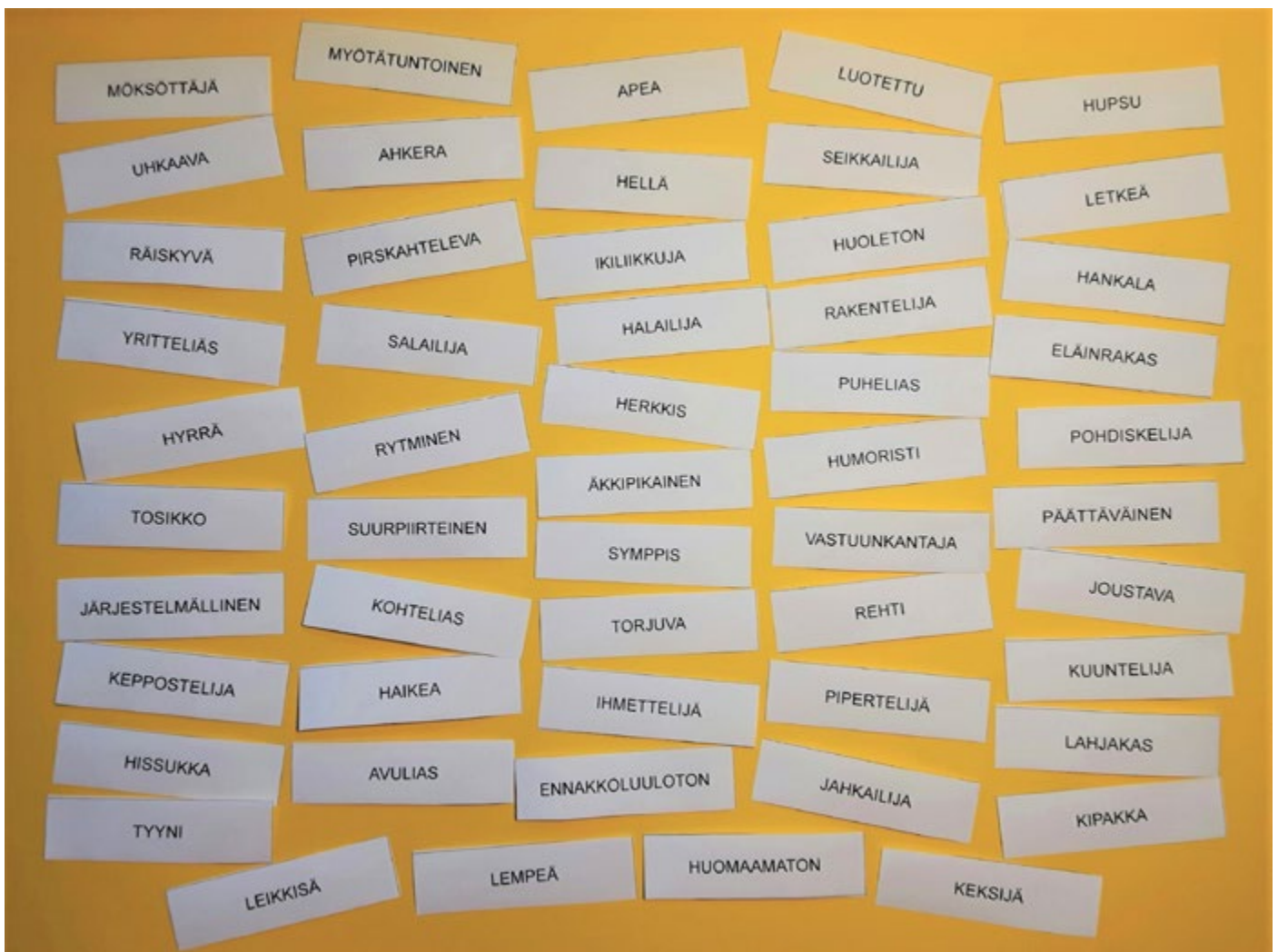
Tutkijana koin assosiatiivisten kuvien käytön erittäin mielekkäänä ja luontevana. Mielestäni kuvat rentouttivat haastattelutilanteita, keventäen ”haastattelun” ja ”tutkimuksen” akateemista ilmapiiriä. Tuntui, että kuvien äärellä olimme ohjaajien kanssa tasa-arvoisempia keskustelukumppaneita, emme tiukasti tutkimusasetelmallinen auktoriteettipari, haastateltava ja haastattelija. Uskon, että tasa-arvoisuuden kokemus liittyy osittain kuvien luovaan käyttöön, jossa ei ole selkeitä sääntöjä. Kuvien katsomisen yksilöllisyydestä johtuen niiden käyttöön ei ole selkeästi rajattuja oikeita tai väärinä tapoja. Tutkimuksen aineistonkeruu haastattelemalla voi olla jännittävä tilanne niin haastattelijalle kuin haasteltavalle. Assosiatiivisten kuvien käyttäminen lievensi paitsi omaa jännitystäni, oli myös saamani palautteen mukaan ohjaajille pääsääntöisesti miellyttävää.

Osa ohjaajista innostui kuvien käytöstä selvästi enemmän kuin toiset. Osalle tällainen työskentely vaikutti olevan vierasta, mutta he osallistuivat silti aktiivisesti, vaikkakin välillä hieman empien. Käytin assosiatiivisia kuvia myös vieraillessani ensimmäistä kertaa lastenkodin henkilökuntapalaverissa. Tarkoitukseni tuolloin oli esitellä tutkimustani ja samalla hieman tutustua yksikön työntekijöihin. Tutkimukseen osallistuneista ohjaajista kaksi kertoivat kahdenkeskisissä tapaamisissamme ajatuksiaan assosiatiivisten kuvien käytöstä henkilökuntapalaverissa. Kuvat olivat heidän mukaansa tuoneet pa-

laverissa esiin uusia puolia jopa pitkäaikaisistakin työtovereista, tai ainakin kuvanneet hyvin selkeästi työntekijöiden persoonallisia piirteitä, luonnetta tai tapoja.

3.3.2 KUVAILEVAT SANAT

Käytin teemahaastattelujen tukena assosiatiivisten kuvien lisäksi sanataiteen menetelmää, *kuvailuvia sanoja*. Kyse on kokoamistani sanalapuista, joissa esiintyvät sanat ovat pääosin adjektiiveja. Sanojen avulla on ensisijaisesti tarkoituksena kuvailla ihmisiä.



Kuva 2. Tutkimuksessa käytettyjä kuvailevia sanoja.

Sanataiteen käytöllä on yhteyksiä kirjallisuusterapeutisiin menetelmiin. Keskeistä sekä taidekasvatuksen että kirjallisuusterapian kannalta on itseilmaisun harjoittelu, joka parhaimmillaan voi parantaa yksilön itsetuntemusta ja itsetuntoa. Kirjoitettu teksti voi olla avain oivalluksiin ja auttaa erilaisten asioiden lähestymisessä, samoin kuin assosiatiiviset kuvat. Tekstimateriaalin kohdalla tarkoituksena on tarkastella kuvamateriaaliin verrattuna rajatummin erilaisia teemoja ja tunnelmia, joiden avulla yksilö voi tunnistaa ja tiedostaa omia tunteitaan ja vaikuttimiaan. Vaikka kyse ei ole tekstimateriaalin sisällön analysoinnista, sanojen moninaisia tarkoituksia voidaan silti pohtia. Kieli ja teksti saattavat kuvien tavoin herättää ajatusten ja tunteiden virtaa. Tilanteeseen sopivat sanalliset ilmaisut voivat tuottaa samaistumista tai avata uusia näkökulmia. (kts. Linnainmaa 2005, 11-12; Arvola & Mäki 2009, 13; Papunen 2005, 129-130.)

Kuvailevien sanojen käyttö oli haastattelutilanteissa assosiatiivisiin kuviin verrattuna kapeammassa osassa. Koin kirjoitetun tekstin käytön mielenkiintoiseksi, mutta myös vaativammaksi kuin kuvien. Luettava muoto rajasi sanojen käyttöä verrattuna yksilöllisemmin tulkittavissa oleviin kuviin. Kuvailevien sanojen ja kysymystenasettelun välillä täytyikin olla hyvin tarkkana, jotta esittämäni kysymykseen vastaaminen oli sanalappujen avulla luontevaa. Myös ohjaajat tuntuivat palautteen mukaan kokeneen kuvailevien sanojen käytön haasteellisempänä kuin assosiatiivisten kuvien. Ohjaajien kokemuksiin vaikutti toki myös oma kysymyksenasetteluni.

Sanojen kompleksisuus näkyi ajoittain valikoimisen harkinta-ajassa. Sopivien kuvien ja sanojen valitsemiseen vaikutti epävarmuuden ja kysymystenasettelun lisäksi joidenkin haastattelujen kohdalla myös materiaalien liian suuri määrä. Assosiatiivisiin kuviin verrattuna koin kuvailevien sanojen hieman korostavan haastattelutilanteen akateemisuutta ja statuksia – tämä selittyy mielestäni juurikin sanojen ja kuvien erilaisissa tulkinnan tavoissa. Vaikka joitain sanoja voi ymmärtää monin eri tavoin, niiden käyttö on silti rajatumpaa ja yksiselitteisempää kuin kuvien.

Vaikka kuvailevien sanojen käyttö nostatti epävarmuutta puolin ja toisin, kolme ohjaajista myös kehui heille itselleen uutta käytäntöä mielekkääksi ja mielenkiintoiseksi. Etenkin lasten kuvailemisessa sanojen valikoiminen vaikutti tukevan kaikkien ohjaajien kerrontaa. Sanat avasivat vastakohtia toisin kuin kuvat: haastateltavat saattoivat lukea sanoja ääneen ja samalla huomaamattaan arvioida, kuvas-taako sana lasta vai ei. Haastateltavan ohjaajan kommentti *”hissukka se ei ainakaan ole”* kertoo haas-tattelutilanteessa tutkijalle enemmän kuin valintatilanteeseen liittyvä äänetön pohdinta tai epäselvä mumina. Joka tapauksessa totesin, että kuvailevien sanojen käyttö vaatii tutkijalta hyvin huolellista valmistautumista, varmuutta sekä haastattelutilanteessa nopeaa reagointikykyä liittyen haastatelta-vien rohkaisemiseen.

3.3.3 ELÄYTYMISEN MENETELMÄ

Aineistonkeruun päättäneen ryhmäkeskustelun yhteydessä sovelsin eläytymismenetelmällistä tutki-muskäytäntöä yhtenä aineiston keräämisen tapana. Pelkistetysti eläytymismenetelmällä tarkoitetaan osallistujien kirjoittamia lyhyitä ja vapaita kertomuksia, jotka on tuotettu tutkijan antaman, orientoi-van kehyskertomuksen pohjalta, yksinkertaisten kirjoitusohjeiden mukaisesti. (Eskola 2010, 72.)⁶

Ryhmäkeskustelun alussa pyysin ohjaajia eläytymään seuraavaan kehyskertomukseen, jonka luin heil-le ääneen rauhallisesti:

”Laittakaa silmät kiinni, ottakaa mukava asento. Rentoutukaa.

Eläydy hetkeksi tällaiseen kuviteltuun tilanteeseen, jossa sinulla on täysin va-paa mahdollisuus käyttää omavalintaisesti jotain niistä menetelmistä, joita kävimme kanssasi läpi. Palauta mieleesi ainakin yksi luova menetelmä. Työs-kentelet sen saman lapsen tai nuoren kanssa, kenestä olet minulle kertonut. Teillä kahdella on kaikessa rauhassa aikaa työskennellä, teillä kummallakaan ei ole kiire minnekään. Teillä on käytössänne soveltuvat tilat, jossa ei ole ketään muita. Sinulla ei ole puhelinta jota pitäisi seurata, ei lähelläsi toisia lapsia, nuoria, työkavereita tai ketään joka vaatisi huomiotasi. Teillä kahdel-la on juuri sillä hetkellä aikaa ja tilaa keskittyä yhteiseen luovaan tuokioon.

Eläydy tilanteeseen hetkeksi.”

6 Tarkemmin eläytymismenetelmästä ks. Eskola 2010, 72-87.

Kehyskertomuksen lukemisen jälkeen pyysin ohjaajia miettimään, miltä luovien ja taidelähtöisten menetelmien käyttäminen lasten kanssa heistä tuntuu ja millaisia tunnelmia nämä luovat tuokiot heissä nostavat esiin. Eläytymisen jälkeen ohjaajat kokosivat omia ajatuksiaan tarralapuille, jotka koottiin myöhemmin yhteiselle janalle tarkasteltavaksi sen mukaan, onko lapussa esiintyvä asia ohjaajan omasta mielestä negatiivinen, neutraali vai positiivinen. Eläytyminen ja jana tarralappuineen toimivat myöhemmän keskustelumme pohjana.

Eskolan (2010, 75, 84) mukaan eläytymismenetelmän avulla on enemmän tarkoitus saada suuntaa siitä, kuinka asiat *voisivat* olla, kuin selvittää, kuinka asiat todella ovat. Näin koottu aineisto voi avata tutkijalle tuoreita näköaloja ja kysymyksiä. Eläytymismenetelmä soveltuu erityisen hyvin tulevaisuutta käsitteleviin tutkimuksiin. Mielestäni eläytymismenetelmä palveli hyvin toimintatutkimuksen strategiaa, todennäköisesti juuri eteenpäin tähyävän luonteensa vuoksi. Huomasin eläytymismenetelmän nostavan erityisesti esiin ohjaajien ajatuksia siitä, millaista he toivovat lasten kanssa vietettävän kahdenkeskisen ajan olevan. Nämä esiin tulleet toiveet nostivat myöhempään keskusteluun mukaan sen, kuinka tärkeäksi ohjaajat kokivat kahdenkeskisen ajan paitsi lapsen kannalta, myös omasta ammatillisesta näkökulmastaan.

Eläytymismenetelmän toimivuus riippuu suoraan kehyskertomuksen laadusta. Eskola (2010, 73, 80) muistuttaakin, että kehyskertomuksen laadinta vaatii aikaa, vaikka lopullinen versio voikin vaikuttaa yksinkertaiselta. Tutkijan täytyy löytää juuri kyseiseen tilanteeseen ja tutkimusasetelmaan soveltuvat lauserakenteet ja sanamuodot, jotka eivät liiallisesti provosoi tai johdattele tutkittavia. Tutkijana allekirjoitan täysin kehyskertomuksen laatimisen vaativuuden. Ryhmäkeskustelussa käyttämäni versiota oli muokattu useita kertoja, mutta lopputulos palkitsi, tuntuen toimivalta.

Eläytymismenetelmä toimi ryhmätapaamisen aiheeseen ja keskusteluun virittäytymisenä erittäin hyvin. Ryhmäkesustelun ajankohta oli vaativa, sillä ohjaajat olivat sitä ennen osallistuneet kolmituntiseen henkilökuntapalaveriin. Eläytymismenetelmän suoma pysähtyminen, rentoutuminen ja tilanteeseen rauhoittuminen oli todella tarpeen. Muutos ohjaajien aiheeseen keskittymisessä oli huomattava, verrattuna tilanteeseen ennen eläytymismenetelmää, jolloin tunnelma oli poukkoileva, paikoin jännittynyt, jopa hieman hermostunut. Kehyskertomukseen eläytymisen jälkeen ryhmäkesustelun ilmapiiri oli pohdiskelevampi, virkeämpi ja rauhallisempi – ohjaajat pääsivät selvästi syventymään aiheeseen.

Eläytymismenetelmän käyttö oli mielekästä ja helppoa pienen, aikuisista koostuvan ryhmän kanssa. Eskolan (2010, 76-77, 81) mukaan eläytymismenetelmä soveltuu hyvin moninaisille ryhmille, kunhan aikaa ja omaa tilaa on varattu riittävästi. Tutkimuskäytännön mielekkyys kumpuaa osaltaan siitä, että eläytymisen kautta tutkittavat tuovat esiin vapaasti omaa käsitystään aiheesta, toisin kuin esimerkiksi tavanomaisen haastattelun raameissa. Vastaukset tuovatkin yleensä esiin stereotypioita, paljastaen näin muun muassa perimmäisiä ajatuksia ja asenteita, jotka vaikuttavat ihmisten toimintaan. Tämä on tietty toimintatutkimuksen kannalta mielekästä.

Kuten aiemmin totesin, toimintatutkimuksen muutokseen pyrkivä luonne ja alati uusiutuvan tiedon ja ymmärryksen muodostumista arvostava aineistonkeruu voi tuntua ristiriitaiselta laadullisen aineiston kylläntymisen, saturaation kannalta (ks. Huovinen & Rovio 2006, 105). Kuitenkin kehyskertomukseen perustuvaan aineistoon pätee annettujen raamien vuoksi saturaatio, eli vastausten peruslogiikka alkaa jossain vaiheessa toistua, jolloin aineiston nähdään kylläntyneen (Eskola 2010, 76-77, 81). Saturaatio näkyikin jossain määrin jo tämän pienen ryhmän antamissa kirjallisissa vastauksissa. Tässä on toki huomioitava, että ryhmä oli lähtökohdiltaan hyvin heterogeeninen. Toisaalta tarralapuille kootut kehyskertomukseen liittyvät vastaukset avasivat taas uuden väylän keskustelulle, johon saturaation käsite ei enää samalla tavalla pätenyt.

4 LUOVA VUOROVAIKUTUS

Tässä luvussa avaan tutkimuksen viitekehystä, eli taiteellisen toiminnan kehityssuuntaa, joka korostaa taiteen sosiaalisia piirteitä. Teorian ohella esittelen tutkimuksessani käytössä olevia käsitteitä, kuten *luovat ja taidelähtöiset menetelmät, dialoginen taide, esteettinen etäännyminen* sekä *mahdollisuuksille avoin tila*. Taustalla kulkee ajatus lastensuojelun sijaishuollon arjessa tapahtuvasta taidelähtöisestä toiminnasta, jolloin asiakkaiden aiemmat elämäkokemukset vaikuttavat toiminnan sosiaalisiin piirteisiin.

4.1 TAITEEN SOSIAALISTEN PIIRTEIDEN KOROSTUMINEN

Länsimaissa taide- ja kulttuurialojen kentällä käytävien keskustelujen painotukset ovat siirtyneet 1900-luvun aikana taideteosten korostamisesta kohti taiteellisen tekemisen prosessia sekä siihen liittyvää vuorovaikutusta. Samalla diskurssit ovat muuttuneet yksilön korostamisesta kollektiiviseen tekijyyteen. Tämän kehityksen myötä myös Suomessa eri taidemuotojen yhteyteen alkoi ilmestyä 1990-luvulla useita uusia, luovan toiminnan sosiaalista prosessia, yhteisöllisyyttä ja osallisuutta painottavia käsitteitä. Näistä käytetyin ja tunnetuin on *yhteisötaide*. Uutta, sosiaalisesti painotettua taide-toimintaa sekä siitä käytettyjen termien rajautuminen ja vakiintuminen on osoittautunut kuitenkin moninapaisuuden vuoksi hitaaksi ja vaativaksi niin Suomessa kuin muualla maailmassa. (mm. Bardy 2007; Heikkilä & Tikkaaja 2015, 20; Kantonen 2005; Kester 2007; Korhonen 2014, 13-15; Känkänen 2013, 75.)

Oman lisänsä toiminnan ja käsitteiden kirjoon tuo eri ammattialojen keskuuteen laajentunut taiteellinen toiminta, sillä edellä kuvattu yhteisöllisten taiteen kehittyminen on avannut luovan toiminnan myös muille kuin taiteen ammattilaisille. Tällainen taiteen soveltaminen tarkoittaa yhä useammin perinteisten taidekontekstien ja taidelaitosten reunoilla tai ulkopuolella tapahtuvaa toimintaa. Rajojen hälventyminen ja toisiinsa sulautuminen on monin paikoin tunnistettu postmodernin kulttuurisen toiminnan piirteenä. Erilaisten toimialojen, kuten sosiaali-, terveys- ja kasvatusalojen yhteyteen laajentunut taiteellinen toiminta on usein lähellä arkea ja ihmisten elämää. Se on käyttötaidetta, jonka tarkoituksena voi olla esimerkiksi yksilöiden tai yhteisöjen muutosten edistäminen luovaan prosessiin liittyvän oivaltamisen ja oppimiskokemusten avulla. Kentän laajeneminen ja diskurssien muutokset ovat tuoneet keskusteluun mukaan myös taiteen vaikutukset ihmisten, yhteisöjen ja organisaatioiden monipuoliselle hyvinvoinnille. (Korhonen 2014, 16-17, ks. myös Varto 2011, 23-24.)

Taiteellisen toiminnan sosiaalisia piirteitä korostavien termien kirjavuus niin taide- ja kulttuurialoilla kuin sosiaali-, terveys- ja kasvatusaloiden näkyä tässäkin tutkimuksessa ilmenneenä pulmana liittyen käsitteiden valikoimiseen.

4.2 LUOVAT, TAIDELÄHTÖISET AJATTELU- JA TOIMINTATAVAT

Bardy (2007, 25-26) on koonnut moninaisen, sosiaalisia piirteitä korostavan taidetoiminnan⁷ yhtäläisyyksiä. Hän liittää erääksi yhdistäväksi tekijäksi erilaisten ympäristöjen ja yhteisöjen arjen elävöittämisessä ilmenevän sosiokulttuurisen näkökulman⁸. Hän mainitsee keskeiseksi sellaisen yhteisen toiminnan, jossa huomio kiinnittyy myös yksilöiden yhdessä muodostamaan, koettuun *tilaan*. Tämän saavuttamiseksi kommunikointiin ja kanssakäymiseen tulee kuulua toisen kunnioittaminen, tavoitteena dialogisuus. Siksi toiminnassa onkin tärkeänä osana erilaisten ilmaisutapojen ja vuorovaikutustaitojen kartuttaminen. Toiminta on siis vahvasti sidoksissa sitä ympäröivään tilanteeseen, jolloin osallistujat ovat toiminnan kulun kannalta olennaisessa ja aktiivisessa osassa. Yhteisön ja yksilöiden ymmärrys voi päästä syventymään luovien tapojen aikaansaamien kokemusten ja tunteiden myötä.

7 Bardy (2007) käyttää yleisnimikkeenä 'yhteisöllistä taidetoimintaa', joka rinnastuu hänen tekstissään taidepohjaisiin hankkeisiin kuten yhteisötaiteeseen, soveltavaan taidetoimintaan, luovien yhteisöjen rakentamiseen sekä taide- ja kulttuurilähtöiseen toimintaan.

8 Sosiokulttuurinen toiminta sosiaalipedagoginen lähestymistapa, joka korostaa muun muassa yksilön aktiivista roolia suhteessa omaan ympäristöönsä ja yhteisöönsä. ks. Kurki 2000.

Esitellessäni tutkimussuunnitelmaa lastenkodin henkilökunnalle esittäydyin taidekasvatuksen maisteriopiskelijana, mutta käytin kenttäjakson toiminnasta tietoisesti termiä *luovat menetelmät*. Puhuin tuolloin tarkoituksellisesti enemmän luovasta toiminnasta kuin taiteeseen viittaavasta toiminnasta, koska arvioin luovuutta korostavan käsitteen istuvan tasa-arvoisemmin kahden toisistaan poikkeavan lähtökohdan – lastenkodin sosiaalityön ja oman taidekasvatuksellisen suuntani välille. Toivoin näin välttäväni myös mahdollisia ennakko-oletuksia, että tutkimukseen osallistumisen ehtona olisi vaadittu lastenkodin ohjaajilta esimerkiksi perinteisten taiteenlajien (kuten kuvaamataidon, musiikin, kirjallisuuden, draaman tai tanssin) tuntemusta. Tavoitteenani oli kutsua tutkimukseen mukaan mahdollisimman rikas ja lähtökohdiltaan monipuolinen informanttien ryhmä, jossa olonsa tuntisivat tervetulleeksi kaikki luovasta toiminnasta ja taidekasvatuksen pro gradu -tutkimuksesta kiinnostuneet ohjaajat, aiemmista kokemuksista ja koetusta taitotasosta riippumatta.

Taidekasvattajan roolissa näen taiteenlajien korostamisen ja niiden tarkkarajaisuuden sijaan olennaisempaan sen luovan toiminnan kokonaisvaltaisemman, mutta myös ennakoimattoman tason, joka vaikuttaa yksilöiden ajattelukykyyn ja -tapoihin. Kuten muun muassa Bardy (2007, 21, 28) asian ilmaisee, yksi taiteen merkityksellisistä piirteistä on nimenomaan taiteen omalaatuinen ja sille ominainen kyky liikauttaa ihmisen aisteja, tunteita ja mieltä. Siksi taidelähtöiset ajattelu- ja toimintatavat ovat rikkaita myös keskenään hyvin erilaisissa ympäristöissä ja yhteisöissä. Inkeri Sava (2007, 192-195) käsittelee samankaltaisia taiteellisen tai taiteen kaltaisen toiminnan teemoja puhuessaan *osallistavasta taidekasvatuksesta*⁹. Myös Sava yhdistää taidekasvatukseen olennaiseksi osaksi ihmisten yhteisen toiminnan. Se mahdollistaa yksilöllistä taiteellista työskentelyä syvemmän ja laajemman ymmärryksen rakentumisen koska osapuolten täytyy huomioida toisiaan. Tällainen luovien kokemusten ja ajatusten keskinäinen jakaminen onkin Savan mukaan osa taidekasvatuksen mahdollistamasta henkisestä pääomasta aistien ja tunteiden käsittelyn ohella. Edellä kuvaamastani taidekasvatuksen näkökulmasta tuntuukin vähättelevältä puhua 'pelkästä' luovasta toiminnasta, jos ja kun toiminta kuitenkin sisältää myös taiteeseen viittaavia elementtejä. Vaikka selvästi ulospäin näkyvät yhteydet perinteisiin taiteenlajeihin vaikuttaisivat puuttuvan, mielestäni toiminta voi olla ajattelu- ja toimintatavoiltaan taidelähtöistä.

9 Sava (2007) käsittelee pääosin yleissivistävän koulutuksen piirissä tapahtuvaa, opetussuunnitelmiin perustuvaa taidekasvatusta, nostaten esiin koulujen taito- ja taideaineisiin keskittyvästä työskentelystä kuitenkin myös muilla kentillä toimivaan taidekasvatukseen soveltuvia huomioita.

Tavatessani tutkimuksen kenttäjakson aikana tutkimukseen osallistuneita ohjaajia aloinkin puhua synonyymien kaltaisesti sekä luovista menetelmistä, että taidelähtöisistä menetelmistä. Käytetyt käsitteet siis tavallaan syvenivät ja kohdentuivat sitä mukaa, kun tutkimukseen liittyvä toiminta eteni. Ohjaajille esitellyissä menetelmissä korostuivat aistit, tunteukset ja läsnäolo. Vain harvoissa harjoitteissa oli selkeitä toiminnallisia yhteyksiä perinteisiksi miellettyihin taiteenlajeihin, mutta harjoitteet olivat ajatustavoiltaan taidelähtöisesti virittäytyneitä ja keskustelimme tästä tutustuessamme menetelmiin ohjaajien kanssa. Lisäksi ohjaajille esitellyt harjoitteet nojaavat vuorovaikutuspainotuksen vuoksi vahvasti ohjaajan ja lapsen väliseen kanssakäymiseen, korostaen heidän kahdenkeskistä luovaa hetkeään ja siinä avautuvan kokemuksellisen tilan mahdollisuutta.

Lastenkodin ohjaajille esittelemäni menetelmät perustuivat siis yhteiseen, vuorovaikutteiseen tekemiseen sekä luovaan, taiteen kaltaiseen toimintaan joissa olennaista oli aistien, tunteiden ja kokemusten huomioiminen. Tällaisessa yhteisön sisällä toteutetussa, taiteen sosiaalisia piirteitä korostavassa toiminnassa voi nähdä samankaltaisuutta *yhteisötaiteen* kanssa. Taiteilija Lea Kantonen (2005, 49-50) kuvailee yhteisötaidetta taideteoksen tekemiseksi, jossa taiteilijan ja taiteen yleisön roolit sekoittuvat molempien osapuolten osallistuessa teoksen luomiseen. Yhteistyö ja prosessi voivat nousta kulloisestakin asetelmasta riippuen niin merkittäviksi, että jo ne itsessään saatetaan määritellä taiteeksi. Yhteisötaiteen taideteos voikin olla konkreettisen taideobjektin sijaan tai sen lisäksi performanssia muistuttava kokonaisuus, yhteisön jäsenien yhdessä eletty tapahtuma. On myös tavanomaista, että yhteisötaiteen ympäristö tai prosessin toteutuspaikka on jonkinlaisena osana taideteosta. Lastenkotiin suunnitellun toiminnan tavoitteena ei kuitenkaan ollut sellaisen projektin toteuttaminen, jossa lastenkodin ohjaajien, lasten tai heidän molempien muodostaman ryhmän luovan yhteistoiminnan konkreettista tai koettua lopputulosta olisi ollut tarkoituksena määritellä taiteeksi. Ennemmin tavoitteena oli ohjaajan ja lapsen kahdenkeskisen, luovan ja taidelähtöisten toiminnan myötä mahdollisesti avautuva luova vuorovaikutus ja dialogisen kohtaamisen tila.

4.2.1 VUOROVAIKUTUS JA DIALOGISUUS

Ihmisen keskeisimpiä tarpeita ja taitoja on olla vuorovaikutuksessa toisiin ihmisiin. Ihmissuhteet ovatkin suoraan kosketuksissa yksilön hyvinvointiin. Yhteistoiminnalliset kyvyt vaikuttavat merkittävästi siihen, kuinka yksilöt pärjäävät omassa elämässään. Lastensuojelun asiakkaat ovat useimmiten kohdanneet elämänsä aikana erilaisia ihmissuhteisiin liittyviä muutos- ja kriisitilanteita. Nämä haavoittavat kokemukset voivat ylittää lapsen oman käsittelykyvyn. Moninaisten tunteiden ja kokemusten prosessointi vaatii paitsi toimivia ihmissuhteita ja yhteisöjä, myös vuorovaikutustaitojen hallintaa ja opettelua. Tässä tehtävässä aikuisten tulee olla lasten tukena. (ks. Bardy 2009b, 36-37; Barkman 2009, 242; Mäkelä & Sajaniemi 2013, 41-42.)

Vuorovaikutustaitojen ajatellaan usein karttuvan luontaisen oppimisen myötä. Osin näin tapahtuu-kin, esimerkiksi lasten leikin yhteydessä. Jokainen joutuu elämänsä aikana kuitenkin myös tietoisesti harjoittelemaan omien vuorovaikutustaitojensa hallintaa. Erilaiset lapsen elämään kuuluvat yhteisöt tarjoavat hänelle eri konteksteihin istuvia sosiaalisia malleja. Arkisten harjoitteluympäristöjen lisäksi näiden kykyjen kehittyminen vaatii muun muassa tietotaitoon perustuvaa opastusta sekä informatiivista ja johdonmukaista palautteen saamista. Näiden puutteellisuus voi jättää myös vuorovaikutustaitoihin vaillinaisuutta. (Kauppila 2005, 13-15.)

Mitä monipuolisemmin lapsella on mahdollisuus ilmaista itseään, sitä paremmin hän kykenee käsittelemään niin positiivisten kuin negatiivisten kokemusten tuottamia tunteita ja ajatuksia. Toimivat vuorovaikutustaidot ovatkin monin tavoin, suoraan ja välillisesti palkitsevia. Lisäksi ne tukevat niin lapsen kuin aikuisen kykyä olla osallisena omaan elämänsä kulkuunsa liittyvissä tilanteissa ja ratkaisuissa. Tämä kyky on merkityksellinen myös yksilön identiteetin kannalta. Jos lapsen vuorovaikutusta tukevat, arjen harjoitteluympäristöt ovat olleet esimerkiksi epävakaita, arvaamattomia, voimattomia, uhkaavia, välinpitämättömiä tai ylisuojelevia, kaikkein keskeisimmätkin itseilmaisun tavat saattavat tuntua vierailta. Lisäksi lastensuojelutyön institutionaalisuuteen liittyvät auktoriteettiset asetelmat voivat jättää lapsen itseilmaisun mahdollisuudet kapea-alaisiksi. Lastensuojelun asiakkaille monipuolisen itseilmaisun mahdollistuminen onkin siis erityisen tärkeää. (ks. Barkman 2009, 242; Hotari, Oranen & Pösö 2009, 117-118; Mäkelä & Sajaniemi 2013, 41-42.)

Toimiva vuorovaikutus vaatii osallisiltaan paitsi itseilmaisukykyjä, myös taitoa *kuunnella* toista osapuolta. Aktiivinen kuunteleminen painottaa verbaalisen ja non-verbaalisen kommunikoinnin huomiointia, monipuolista reagoimista havainnoituihin ilmaisuihin sekä aistien rikasta käyttöä. Vuorovaihteinen kuuntelu on edellytys keskusteluun osallistumiselle, sopivien ilmaisutapojen käyttämiselle sekä uusien näkökulmien avautumiselle. (Kauppila 2005, 182-184.) Kun kuuntelu otetaan aktiiviseksi osaksi vuorovaikutusta, toisen osapuolen ilmaisuilla on merkitystä siihen, kuinka kuulija jatkaa kommunikointia. Tällöin on kyse dialogista. (Varto 2007, 62.)

Dialogissa osapuolet ovat tasa-arvoisia keskenään niin ilmaisijana kuin vastaanottajana. Parhaimmillaan dialogisuus purkaa ihmisten välisiä hierarkioita ylläpitäviä rooleja, kuten *kasvattaja* ja *kasvatettava*. Kyse onkin demokraattisesta ja eettisestä kohtaamisesta, jossa osapuolilla on itsemääräämisoikeus, mutta myös vastuu kunnioittaa toista. (Varto 2007, 64.) Paulo Freire, yksi sosiaalipedagogiikan oppi-isistä ja dialogisen pedagogiikan edelläkävijöistä, kuvaa dialogia ihmisten tasapuoliseksi kohtaukseksi. Hänen mukaansa tällaisessa kohtaamisessa yksilöt pyrkivät oppimaan ja toimimaan yhdessä, samalla nimeten ja ymmärtäen ympäröivää maailmaa. Freire on tiivistänyt dialogisuuden kannalta keskeisen ajatuksen, toisen ihmisen aidon kohtaamisen seuraavasti: *”Kohtaamisessa kukaan ei ole täysin tietämätön eikä kukaan täysin viisas. On vain ihmisiä, jotka pyrkivät yhdessä oppimaan enemmän kuin sillä hetkellä tietävät.”* (Freire 2005, 98-99.) Täydellinen, tai *täysin viisas* ei siis tarvitse olla, olennaista on avoin mieli yhdessä oppimiseen.

Ideaalisessa dialogissa ihmiset siis kokevat tulevansa itse kuulluksi ja ymmärretyksi sekä ymmärtävänsä toista osapuolta. Sarianna Reinikainen (2009, 101) on koonnut havaintoja lastensuojelun läheisneuvonpitoon osallistuneiden lasten kuulluksi tulemisesta. Kyseisessä tutkimuksessa nousee esiin huomioita, jotka kuvaavat myös yleisesti lasten ja työntekijöiden vuorovaikutustilanteita lastensuojelussa. Työntekijänä toimivan aikuisen ja asiakkaana olevan lapsen väliseen vuorovaikutukseen liittyy usein vahva auktoriteettinen status-asetelma, joka tulee huomioida kanssakäymisessä. Esimerkiksi aikuisten käyttämän kielen sävyllä, suuntaamisella ja painopisteillä on vaikutusta siihen, kuinka lapsi ymmärtää, kuulee tai vastaa asiaan. On myös huomioitava, että viranomais- ja ammattisanaston merkitykset voivat olla alaikäiselle vieraita ja muun muassa tästä syystä lapsen osallisuus omaan elämäänsä liittyvään keskusteluun voi jäädä vaillinaiseksi.

Dialogisuus vaatii ihmisiltä yhteistyökykyä. Lastensuojelun asiakkaina olevien lasten osallisuutta pohditi Tiina Muukkonen (2009, 133) kysyy, tarkoitetaanko lastensuojelun asiakkaiden osallisuudesta puhuttaessa niin kutsuttua ”ideaalilasta”, joka muun muassa kommunikoi puhuen ja ymmärtää puhetta, lukee ja kirjoittaa, pystyy osallistumaan toimintaan ilman merkittäviä riskejä ja on kiinnostunut häntä ympäröivistä asioita? Kysymyksellään Muukkonen muistuttaa osuvasti, kuinka moninaisia ja yksilöinä ainutkertaisia myös lastensuojelun asiakkaina olevat lapset ovat – he eivät ole yhtenäistä massaa. Lasten käyttäytymiseen ja toimintakykyyn vaikuttavat useat eri asiat, tehden heistä yksilöllisiä osapuolia ja yhteistyökyvyiltään moninaisia myös sosiaalisessa kanssakäymisessä.

Ihanteellisessa, dialogisessa tilanteessa lapsen mielipiteillä ja ilmaisuilla on vaikutusta tilanteiden kulkuun. Tämä mahdollistuu paitsi laajentamalla sekä aikuisten että lasten kommunikointi- ja ilmaisutapoja, myös huomioimalla lapsen sosiaalisen kanssakäymisen valmiudet. Tällöin lasten on edes lähtökohtaisesti mahdollista käydä ja samalla opetella dialogia aikuisten kanssa. Tämä tarjoaa myös aikuisille tärkeän tilaisuuden opetella dialogisuutta lasten kanssa. (Reinikainen 2009; Muukkonen 2009.) Tällaisen dialogisuuden opettelussa luovat ja taidelähtöiset menetelmät ja niiden kautta mahdollisesti avautuvat kohtaamisen tilat voivat olla sekä lapsen että aikuisen kannalta monin tavoin merkityksellisiä.

4.3 DIALOGINEN TAIDE

Taiteen, kulttuurin ja hyvinvoinnin yhteistekijöitä käsitelleen Cecilia von Brandenburgin (2008, 17) mukaan taiteella on nähty olevan transformoivaa, muutosta eteenpäin ajavaa voimaa, joka rohkaisee kohti uusia toimintatapoja. Yhteisötaiteen kentällä nämä mahdolliset muutokset voivat liittyä esimerkiksi sosiaalisiin prosesseihin. Grant H. Kester (2004) on paneutunut kuvaamaan yhteisötaideprojekteja, joiden merkitykset ovat olleet sosiaalisia. Kuvailmansa yhteisötaidetoiminnan ympärille Kester on koonnut *dialogisen estetiikan* teoriaa. Kesterin teoriaan perehtynyt Lea Kantonen (2005, 2007a, 2007b) käyttää termiä *keskustelutaide* vastaamaan Kesterin dialogisen estetiikan (*dialogical aesthetics*) käsitettä. Joissain Kesterin teoriaan viittaavissa kirjoituksissa¹⁰ käytetään myös käsitettä *dialoginen taide*, suorana käännöksenä Kesterin itsekin käyttämästä termistä *dialogical art*. Tässä tutkielmassa käytän keskustelutaiteen sijasta sosiaalisen taidetoiminnan vuorovaikutteisuutta ja tasapuolisuutta korostavaa dialogisen taiteen termiä.

¹⁰ ks. mm. Roponen-Lunnas 2013; Kangas 2007.

Dialogisen taiteen teoria perustuu käsitykseen taiteesta ihmisten kommunikaatioprosessina, jossa esteettiset merkitykset syntyvät yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. Kester tarkoittaa dialogilla laajempaa vuorovaikutusta kuin tavanomaista sanallista kommunikointia. Hänen mukaansa ihmisten välinen dialogi itsessään voi sisältää esteettisiä ilmaisutapoja ja muita taiteellisia ominaisuuksia. Dialogisen taiteen käsite siirtää siis paitsi dialogisuuden, myös estetiikan ja taiteen rajoja entistä laajemmiksi – jopa yhdistellen niitä. Kesterin esittelemiä yhteisötaideprojekteja yhdistää se, että projektien aikana osallistujien yhdessä tuottamat esteettiset kokemukset ovat saaneet sosiaalisia merkityksiä. Taidetoiminta ja siihen liittyvät kokemukset ovat haastaneet yksilöiden ja/tai yhteisöjen mielikuvia, tavanomaisia rooleja, stereotypioita ja totuttuja tietämisen tapoja. Dialogisen taiteen myötä yksilöt ovat siis muodostaneet uusia yhteisiä merkityksiä, joista voi muotoutua myös yhteisiä muutoksia. (Kester 2004, 10-13, 79, 82-85 189-190; Kantonen 2005, 69.)

Eräs mielenkiintoisimmista Kesterin esittelemistä yhteisötaidetoimijoista on itävaltalainen taiteilija-kollektiivi WochenKlausur, joka on venyttänyt toiminnallaan taiteen, sosiaalityön, politiikan ja median rajoja 1990-luvulta lähtien. Ryhmän lähtökohtana on näkemys, jonka mukaan taiteella on ollut läpi vuosituhansien vaikutusvaltaa ihmisten elinoloihin, asenteisiin ja käyttäytymiseen. Heidän mukaansa taiteessa on sen toiminnallisen muodon vuoksi tehokasta potentiaalia ja tämän vuoksi taiteella on mahdollisuus tarjota yhteisöille vaikutusmahdollisuuksia. Ryhmän tavoitteena on ratkaista erilaisia sosiaalisia ongelmatilanteita dialogiseen taiteeseen perustuvan toiminnan keinoin, luottaen kriittisiin ja luoviin, taiteesta ammentaviin ajattelu- ja toimintatapoihin. (Kester 2004, 101; WochenKlausur 2016.)

Dialoginen taide pyrkii irrottamaan yksilöitä tavanomaisista ajattelutavoistaan ja kohdistamaan huomiotaan uusin tavoin. Tavallisuudesta poikkeavat vuorovaikutustavat ja kohtaamisen tilanteet poisulkevat muutoin näkyviä valtasuhteita, kun osapuolet velvoitetaan kuuntelemaan, joustamaan ja huomioimaan toisiaan. Kesterin esittelemiä taiteilijoita ja kollektiiveja yhdistääkin heidän luottamuksensa taiteen emansipatoriseen, yksilöitä tasa-arvoistavaan luonteeseen. (Kantonen 2005, 69-71; Kester 2004, 153.)

Kuten jo aiemmin todettiin, tasa-arvoinen dialogisuus vaatii paitsi tasapuolista ilmaisuuden mahdollisuutta, myös osapuolten yhtäläistä oikeutta ja velvollisuutta vastaanottaa sekä kuunnella toista osapuolta. Kesterin esittelemä, aasialaislähtöinen aktivistitaiteilija Jay Koh painottaa sosiaalisiin muutoksiin pyrkivässä taiteessa *esteettistä kuuntelemista*. Kohin mukaan kuunteluun panostaminen lisää kommunikoinnin eettisyyttä. Koh liittyy kuuntelemisen vähäisyyden länsimaalaisen elämäntavan kehittymiseen. Samaan viittaa myös italialainen filosofi Gemma Corradi Fiumara, jonka mukaan länsimaaisessa kulttuurissa on totuttu puheen itsetietoisuuteen¹¹, joka korostaa puhuttua kieltä informoinnin välineenä. Kohin tavoin myös Fiumara peräänkuuluttaa *kuuntelemista luovana toimintana*. (Kester 2004, 105-107; Kantonen 2007a, 49-52.)

Kohin mielestä dialogisuuteen pyrkivän taiteellisen toiminnan tulee alkaa toteuttajansa halusta ymmärtää kontekstiin liittyviä olosuhteita ja vivahteita. Vain tällä tavoin mahdollistuu vaikuttavan ja vastaanottavaisen toiminnan suunnittelu ja toteutus. Ennen varsinaista toimintaa tulisi siis löytää yhteinen oppimisen tila, joka ei keskittyisi tekemiseen tai tavoitteisiin. Länsimaalaisessa, puhetta korostavassa kulttuurissa tulisikin Kohin mukaan oppia aloittamaan *kuuntelemalla*. (Kester 2004, 107; Kantonen 2007a, 52.)

11 Kantosen (2007a) suomentamassa artikkelissa käytetään länsimaalaisesta puhumisen kulttuurista termiä "itsetietoinen väittämisen perinne".

4.4 ESTEETTINEN ETÄÄNTYMINEN JA KOHTAAMISEN TILA LUOVASSA VUOROVAIKUTUKSESSA

Kester (2004, 91-94) kuvailee eräänlaista esteettisen etäisyyden muotoutumista esitellessään taiteilija Stephen Willatsin yhteisötaideprosesseja. Näissä projekteissa ihmiset ovat taiteellisen toiminnan myötä samalla sekä tuottaneet materiaalia, että mielekkäällä tavalla etääntyneet omasta arkielämästään ja siihen liittyvistä ongelmakohdista. Päivi Känkänen (2013, 99-100) vie tätä esteettisen etäisyyden käsitettä syvemmälle esitellessään väitöskirjassaan käsitteen *taiteen metaforinen suoja*. Taiteen metaforisella suojalla Känkänen tarkoittaa sellaista taiteen mahdollistamaa symbolista etäisyyttä, jonka turvin yksilö pystyy lähestymään asioita epäsuorasti. Kun taide toimii mielikuvitusta ja itseilmaisua avaavana kanavana, se voi toimia samoin kuin esimerkiksi vapaa leikki lapselle. Taidelähtöiset menetelmät voivatkin tarjota paitsi lapsille myös nuorille ja aikuisille leikinomaisen tilan ja tunteen, jossa luova toiminta tuo yksilön mielessä liikkuvia asioita pintaan ja käsiteltäviksi jollain epäsuoralla ja siksi turvallisella tavalla. Tällöin esiin saattaa nousta sellaista, jolle ei ole löytynyt aiemmin sopivaa ilmaisua. Toiminta siis tuottaa uusia mahdollisuuksia kommentoida ja lähestyä todellisia, olemassa olevia asioita taiteen avaamalla, fiktiivisellä tasolla. Taiteen metaforisen suojan avulla henkilökohtaisia aiheita kuitenkin nähdään ja kuunnellaan kauempaa tai jonkin kautta, yksilöllisesti turvallisesti koetun matkan päästä. Luovat ilmaisutavat voivatkin tarjota yksilölle suojaavia, välittäviä tai vapauttavia kokemuksia.

Känkänen (2013, 56-59, 97) liittyy metaforisen suojan käsitteeseen läheisesti termin *kontrollista vapaa tila*. Sillä hän tarkoittaa lastensuojelun perinteisestä, institutionaalisesti harkitusta toiminnasta poikkeavaa vapaan toiminnan areenaa. Se on sellaista koettua tilaa ja aikaa, jolloin lapseen auktoriteettisessa valta-asemassa oleva aikuinen ei määritä lasta tai hänen suhdettaan ympäristöön, vaan lapsella on mahdollisuus ja tila näyttäytyä ja määritellä itse omaa itseään. Kontrollista vapaa tila antaa lapselle tilaa kokeilla, etsiä, löytää ja kehittää hänelle itselleen luontevia ja kommunikointia rikastavia itseilmaisun tapoja.

Känkäsen käsitteet ovat toisiaan tukevia ja jossain määrin toisistaan riippuvaisia. Jotta metaforinen suoja lastensuojelun sijaishuollon sisällä mahdollistuu, vaaditaan kontrolloidusta arjesta erotettua, vapaata ja luovaa tilaa. (Känkänen 2013, 56-59.) Kuten Bardy (2007, 25-26) totesi, taiteen sosiaalisia piirteitä korostavassa toiminnassa näkyy samankaltaisia periaatteita kuin sosiokulttuurisessa innostamisessa. Känkänen (2013, 90) tunnistaa näiden samojen piirteiden, kuten kokemuksellisuuden ja dialogisuuden merkittävyyden myös kontrollista vapaan tilan muodostumisen kannalta. Yksilön aktiivinen, subjektiivinen rooli ja osallisuus ovat tällaisen tilan perusedellytyksiä.

Metaforinen suoja ja kontrollista vapaa tila näyttävät mielestäni hyvin eräässä Kesterin (2004, 4-5) esittelemässä yhteisötaideprojektissa: Kaliforniassa toteutettiin vähemmistöryhmiin kuuluvia nuoria ja heidän asuinalueellaan työskennelleitä poliiseja yhdistävä prosessi nimeltä *Roof is on Fire*. Arkisin hierarkkisessa suhteessa toisiinsa olevien yhteisöjen kohtaaminen, improvisoitu dialogi toteutettiin parkkihallissa, henkilöautoissa istuen. Molemmat osapuolet kokivat järjestetyn performatiivisen tilan sillä tavoin vapauttavaksi, että he pystyivät katsomaan, kuuntelemaan ja ymmärtämään toisiaan uudenlaisesta näkökulmasta. Ilman tällaista kontrollista vapaata tilaa vastaavanlainen, muodostuneista rooleista ja oletuksista vapaa kanssakäyminen ei olisi ollut mahdollista. Performatiivinen mahdollisuus avaava tila parkkihallissa soi osallistujille etäännyttämisen arjesta, rakentaen yksilöille metaforista suojaa jossa itseään voi tuoda esiin luottavaisessa ilmapiirissä.

Luovan vuorovaikutuksen muotoutumisessa on siis paitsi yksilöiden myös yhteisöjen tasolla kyse hyvin monimuotoisesta prosessista. Sosiaalisia piirteitä korostavan taidelähtöisen toiminnan esteettinen ja luova luonne vaalii kanssakäymisen demokraattisuutta ja eettisyyttä. Dialoginen taide koettelee yksilöiden ja/tai yhteisöjen ajattelu- ja toimintatapoja, avaten samalla mahdollisuuden etäännyttää turvallisesti, luoda nahkaansa ja kehittyä tai ainakin ymmärtää uusia puolia asioista.

Taiteen kentällä viimeisten vuosikymmenten aikana tapahtuneet, sosiaalisia piirteitä korostavat muutokset ovatkin nostaneet taidekasvattajan näkökulmasta esiin monia mielenkiintoisia puolia. Tämän kehityksen myötä taiteen voisi mieltää ”arkiintuneen” ja haihduttaneen itsestään jotain sellaista yleisyyttä ja hohtoa jota sen erityisesti ennen 1900-luvun avantgardea koettiin sisältävän. Taiteen muutokset eivät kuitenkaan tarkoita, että taiteesta olisi kadonnut jotain arvokasta jota siinä on aiemmin ilmennyt tai että se olisi jotenkin köyhtyneempää. Uusien näkökulmien ja estetiikan teorioiden myötä muodostuneet taiteen kentän muutokset ovat ennemminkin rikastaneet kuin köyhdyttäneet taiteen kenttiä. Tähän liittyen Kirsi Heimonen (2011, 44) toteaa osuvasti taiteen tarvitsevan tilaa herättääkseen ja ympäröidäkseen ihmiset. Kokemukset ja näkökulmat ovat eri tahoja yhdistävän sosiaalisen kanssakäymisen ansiosta tuoreita paitsi heille, jotka osallistuvat perinteisen taidekentän ulkopuolelta, mutta myös tuolla kentällä tavanomaisesti toimiville taiteen ja kulttuurin ammattilaisille. Totutusta poikkeavassa, luovassa vuorovaikutuksessa kaikkien osapuolten ajattelu- ja toimintatavat on mahdollista nostaa uuteen valoon.

5 LASTENKOTI TUTKIMUSKOHTENA

Tässä luvussa kerrotaan ensin yleisellä tasolla suomalaisesta lastensuojelusta 2010-luvulla. Sen jälkeen avataan tutkimukseen liittyvää lastensuojelun työmuotoa, sijaishuoltoa. Yleiseltä tasolta siirrytään esittelemään tarkemmin tutkimusympäristönä toiminutta lastenkotia. Kappaleen lopussa kuvailaan tutkimuksen informantteja, eli tutkimukseen osallistuneita lastenkodin ohjaajia. Kokonaiskuvan saavuttamiseksi kappaleen lopussa luonnehditaan myös lapsia, joiden kanssa ohjaajat halusivat tutkimuksen aikana kokeilla taidetta soveltavia menetelmiä. Lastenkotia, ohjaajia sekä lapsia kuvailevat kappaleen osat perustuvat kenttäjakson aikana kerättyyn tutkimusaineistoon.

5.1 SUOMALAINEN LASTENSUOJELU

Suomessa lasten suojeleminen on lakiin perustuvaa toimintaa, jossa toteutetaan Yhdistyneiden kansakuntien lasten oikeuksien yleissopimusta sekä Euroopan ihmisoikeussopimusta. Lastensuojelulla turvataan jokaisen suomalaisen lapsen oikeus kokonaisvaltaista hyvinvointia edesauttavaan kasvuympäristöön. Lisäksi sillä turvataan lasten oikeus erityiseen suojeluun. Lain tarkoituksena on huolehtia lasten yleisistä olosuhteista, ennaltaehkäisten ongelmia sekä mahdollistaen yksilön kehitystä tukevan ja tarvittaessa korjaavan toiminnan. Laajassa merkityksessä lasten suojelussa on kyse yhteiskuntamme peruspalvelujärjestelmästä, jolla turvataan lapsiväestön kasvuoloja, tehden ehkäisevää lastensuojelua. Yleisen lasten suojelemisen lisäksi laki määrittelee lapsi- ja perhekohtaista lastensuojelutyötä, jolloin sosiaalityön viranomaisten on jollain tavoin puututtava perheen yksityisyyteen lapsen edun nimissä. Jos tilanne kärjistyy, laki velvoittaa viranomaiset suojelemaan lasta, vaikka asianomaiset vastustaisivat toimenpiteitä. (Bardy 2009b, 39-42; Lastensuojelu 2016; Mitä on lastensuojelu? 2016.)

Lapsi- ja perhekohtainen lastensuojelu voidaan jakaa karkeasti kolmeen työmuotoon. Ensimmäinen on avohuolto joka käsittää moninaista, tukevaa yksilö- ja perhetyötä silloin, kun viranomaisilla on huoli lapsen ja perheen hyvinvoinnista. Toinen on sijaishuolto, jolloin alaikäinen lapsi asuu olosuhteiden vuoksi muualla kuin kotonaan. Kolmas on jälkihuolto, jolla tarkoitetaan elämässä eteenpäin tukevaa, lastensuojelun asiakkuuden päättymiseen liittyvää toimintaa. (Mitä on lastensuojelu? 2016, myös Känkänen 2009, 232-233; Bardy 2009b, 42-43.)

Lapsi- ja perhekohtainen lastensuojelu koskettaa Suomessa kymmeniä tuhansia alaikäisiä ja heidän sosiaalisia verkostojaan. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen teettämän tilastoraportin mukaan vuonna 2014 viranomaisille tehtiin lastensuojeluilmoitus 63 707:sta alaikäisestä. Lastensuojelun avohuollon piirissä oli 90 269 asiakasta. Kodin ulkopuolelle sijoitettiin 17 958 lasta ja nuorta, joista huostaanotettuja oli 10 675.¹² (Kuoppala & Säkkinen 2015.)

5.1.1 SIIJAISHUOLTO

Sijaishuollolla tarkoitetaan lapsen kasvatuksen ja hoidon järjestämistä hänen kotinsa ulkopuolella huostaanoton tai muun lastensuojelulakiin perustuvan sijoituksen aikana. Huostaanotto ja sijaishuolto ovat lastensuojelutyön viimeisin keino lapsen kasvun ja kehityksen suojelemiseksi, silloin, kun avohuollon tukitoimien ei katsota riittävän. Tällaisiin toimenpiteisiin päädytään vain, jos lapsen kasvuolosuhteissa on vakavia puutteita tai lapsen käyttäytyminen uhkaa merkittävästi hänen omaa hyvinvointiaan. (Huostaanotto 2016; Sijaishuolto 2016.)

Huostaan otettujen lasten ja nuorten sijaishuoltoa toteutetaan pääosin perhe- tai laitoshoidona. Perhehoito tarkoittaa joko ammatillisen perhekodin tai sijaisvanhempien toteuttamaa kasvatusta. Laitoshoido tarkoittaa kasvatustyötä, joka tapahtuu valtion, kuntien tai kolmannen sektorin omistamissa nuorisokodeissa, koulukodeissa tai lastenkodeissa. (Perhehoito 2016; Lastensuojelulaitokset 2016.)

5.2 TUTKIMUSYMPÄRISTÖN KUVAUS

Lastenkoti jossa tämä tutkimus toteutettiin, on suomalaisen säätiön omistama lastensuojelulaitos. Tutkimuksen aikana lastenkodissa oli asukkaita yhteensä 21 ja he olivat 6-17-vuotiaita. Yksiköllä on useiden vuosikymmenten kokemus lastensuojelun sijaishuollosta. Lastenkodin historia ja juuret kiinnittyvät kristilliseen yhteisöön. Nykyään kristillisyyttä välittyy lähinnä arjen hyvinä eettisinä tapoina sekä juhlapyhien perinteissä. Lastenkoti toimii kodinomaisena ja yhteisöllisenä kasvuympäristönä.

12 Lapsen tai nuoren sijoittaminen kodin ulkopuolelle lastensuojelullisena toimenpiteenä voi tarkoittaa myös asumista esim. toisen vanhemman, muun huoltajan tai sukulaisen luona. Tällöin ei puhuta sosiaalihuollosta vastaavan toimielimen toteuttamasta huostaanotosta. (Huostaanotto 2016; Muu lapsen tarpeen mukainen hoito 2016.)

Lastenkodin alueella on kolme eri rakennuksessa toimivaa osastoa, eli kotiryhmää. Jokaisessa kotiryhmässä asui tutkimuksen kenttäjakson aikaan seitsemän huostaanotettua lasta ja työskenteli kahdeksan aikuista. Lastenkoti työllistää noin 30 työntekijää, joista suurin osa toimii ohjaajina kotiryhmissä. Ohjaajat työskentelevät kolmessa työvuorossa viikon jokaisena päivänä. Työvuoron pituus on keskimäärin 10 tuntia.

Tutkimuksen aikana valtaosalla lastenkodin ohjaajista oli vähintään toisen asteen kasvatus-, sosiaali- tai terveydenhoitoalan koulutus. Muutamat olivat suorittaneet alemman korkeakoulututkinnon. Ohjaajat ylläpitävät ammattitaitoaan lyhyiden työtä tukevien koulutusten avulla. Lastenkodin ohjaajista suurin osa on pitkäaikaista henkilökuntaa, vakituisten ohjaajien työurat kyseisessä yksikössä vaihtelevat noin 10:stä vuodesta jopa yli 30:een vuoteen. Työntekijöiden vaihtuvuus onkin kyseisessä lastenkodissa hyvin vähäistä, poiketen lastensuojelualan yleisestä linjasta.¹³

Lastenkodin ohjaajien työ on monipuolista, lasten kasvua ja kehitystä tukevaa hoito- ja kasvatustyötä. Toimenkuvaan kuuluu yksikön kodinomaiseen arkeen sisältyvän perushoidon ja kotitöiden lisäksi yhteydenpitoa lasten lähipiiriin sekä moniammatillisen verkoston kanssa. Työntekijät kohtaavat moninaisia asiakastilanteita sekä lasten että heidän lähipiirinsä kanssa. Lastenkodin ohjaajat tekevätkin ennen kaikkea hyviä vuorovaikutus- ja tunnetaitoja edellyttävää ihmissuhdetyötä.

5.3 TUTKIMUKSEEN OSALLISTUNEET OHJAAJAT JA HEIDÄN TYÖSKENTELYYN VALITSEMANSAP LAPSET

Tutkimuksen informantteina toimi viisi lastenkodin ohjaajaa, jotka osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti. Kenttäjakson aikana työskentelin näiden ohjaajien kanssa yhteensä noin 16 tuntia yksilötapaamisissa ja kaksi tuntia ryhmäkeskustelussa. Teemahaastattelujen ja työpajojen tiimoilta yksilötapaamisia järjestettiin yhteensä 12 kertaa. Yksilötapaamisten kesto vaihteli 45 minuutista 1,5 tuntiin. Kaikki tapaamiset pyrittiin järjestämään ohjaajien työvuorojen aikana. Käytännössä jokainen ohjaaja käytti myös omaa vapaa-aikaansa osallistuakseen tutkimukseen.

Tutkimukseen osallistuneet ohjaajat olivat lastenkodin vakituisia ja pitkäaikaisia työntekijöitä. Osallistujia oli kaikista kolmesta kotiryhmästä. Viidestä ohjaajasta yksi ilmaisi harrastavansa vapaa-ajallaan taiteelliseksi tai luovaksi miellettyä toimintaa. Ohjaajista kaikki olivat kuitenkin selvästi kulttuurimyönteisiä, viihtyen muun muassa kulttuuripalveluiden ja -tapahtumien asiakkaana. Luovat ja taidelähtöiset menetelmät kiinnostivat heitä kaikkia, vaikka useimmalle tällaiset työskentelytavat olivatkin käytännön tasolla vieraita. Ensimmäisissä yksilötapaamisissamme ohjaajat kertoivat paitsi itsestään ja lastenkodista, myös yhdestä kotiryhmänsä lapsesta, jonka kanssa ohjaaja tahtoi kokeilla luovia menetelmiä.

Ohjaajista kolme tahtoi kokeilla menetelmiä omaohjattavan lapsensa¹⁴ kanssa. Kaksi ohjaajista valitsi henkilökohtaisten perusteidensa pohjalta jonkun kotiryhmänsä lapsen työskentelyyn. Jokaisen lapsen kohdalla valintaan vaikuttivat ohjaajan aiemmat kokemukset hänen ja kyseisen lapsen välisestä vuorovaikutuksesta sekä ohjaajien oma arvio lapsen osallistumisen mahdollisuuksista. Osa ohjaajista keskusteli ja pohti valintaa myös muiden kotiryhmänsä ohjaajien kanssa.

Ohjaajien valitsemat lapset olivat asuneet tutkimuksen alkaessa lastenkodissa alle vuodesta lähes kymmeneen vuoteen. Kolme lapsista oli jatkamassa lähitulevaisuudessa asumistaan lastenkodissa, kahden lapsen sijoitusaika oli joko päättymässä tai epävarma. Kaikilla ohjaajien valitsemilla lapsilla oli todettu jollain tavoin heidän toimintakykynsä vaikuttavia oireita, kuten keskittymis- tai mielialahäiriöitä.

Ohjaajien haastatteluissa kertomien kuvailujen perusteella tulkitsin tutkijana kunkin ohjaajan ja lapsen luonnetta, toimintatapoja sekä heidän välistä vuorovaikutussuhdettaan. Tämän tulkinnan pohjalta suunnittelin jokaiselle ohjaaja-lapsi parille luovia ja taidelähtöisiä menetelmiä, joiden arvioin sopivan kulloinkin kyseessä olevan parin käyttöön ja joiden toivoin rikastavan nimenomaisen lapsen ja aikuisen kanssakäymistä.

14 Jokaiselle lastenkodin asukkaalle on nimetty hänen asioistaan erityisvastuussa oleva lähiaikuinen, eli omaohjaaja.

5.4 OHJAAJA-LAPSI PARIT SEKÄ HEILLE KOHDENNETUT LUOVAT JA TAIDELÄHTÖISET MENETELMÄT

Seuraavaksi kuvailen lyhyesti kaikkia viittä ohjaaja-lapsi paria. Lisäksi esittelen tiivistetysti ne luovat ja taidelähtöiset menetelmät, joita parit kokeilivat tutkimuksen kenttäjakson aikana. Poikkeuksena on yksi ohjaaja-lapsi pari, joka ei ehtinyt kokeilemaan heille suunnittelemani menetelmiä tutkimuksen aineistonkeruun aikana. Tämän parin kohdalla kerron menetelmästä, jota ohjaaja oli erityisesti valmistautunut kokeilemaan. Tämän luvun yhteydessä mainitut, seitsemän luovaa ja taidelähtöistä menetelmää esitellään tarkemmin liitteessä 1. Kerron menetelmien käyttöön liittyvistä kokemuksista tarkemmin luvussa 7.

Pari 1

Ohjaaja 1 (O1) ja varhaismurrosikäinen lapsi olivat tunteneet toisensa useamman vuoden. Heidän yhteistyönsä arjessa sujui, mutta oli muuttunut lapsen kasvaessa haastavammaksi. Toisaalta taustalla oli hyvä yhteisymmärrys ja samankaltainen huumorintaju, toisaalta arkea koetteli lapsen toistuva epäasiallinen käytös ohjaajaa kohtaan. Välillä lapsi myös kiusasi muita lastenkodin asukkaita. Yhteisistä säännöistä jouduttiin keskustelemaan lapsen kanssa usein. Ohjaaja on sanavalmis ja arvostaa selkeitä toimintatapoja. Lapsi on aktiivinen ja liikunnallinen, mutta usein malttamaton. Kiinnostavatkin asiat saattavat jäädä lapselta kesken ja pitkäjännitteisyyttä vaativa toiminta on yleensä vaikeaa. Ohjaajalla ja lapsella on ollut tapana kertoa toisilleen vitsejä sekä arvoituksia ja ohjaaja kehui lapsen verbaalisia taitoja sekä kekseliäisyyttä. Ohjaaja toivoi luovien ja taidelähtöisten menetelmien mahdollistavan positiivista yhdessäoloa arkisten kiistojen vastapainoksi.

Ohjaaja-lapsi pari 1 kokeili sanataiteen menetelmää nimeltä Ota koppi. Pelimäisessä menetelmässä kopitellaan kuvitteellista palloa osallistujalta toiselle. Heittäjä sanoo heiton yhteydessä sanan, josta toinen ottaa kopin ja keksii uuden sanan heittäessään kuvitteellisen pallon takaisin. Menetelmä vaatii muun muassa toisen kuuntelemista, yhteisten sääntöjen noudattamista ja nopeaa reagoimista.

Ohjaajan haastattelun yhteydessä korostui sekä ohjaajan että lapsen verbaalisuus. Menetelmän valikoitumista tukivat myös lapsen ja ohjaajan välinen, mielekkääksi koetut vitsien ja arvoitusten kertominen. Toiminnan tuli olla nopeatempoista ja yhteisiin sääntöihin perustuvaa. Pelimäisyyden tarkoituksena oli toimia sekä lapselle että aikuiselle innostavana koukkuna. Menetelmän ennakoimattomuuteen perustuva, improvisointia vaativa luonne haastaa osapuolia heittäytymään tilanteeseen. Improvisaatio tuo toimintaan hauskuutta.

Pari 2

Ohjaajan 2 (O2) ja alle murrosikäisen lapsen vuorovaikutussuhde on kehittynyt vuosien aikana luotavaiseksi ja läheiseksi. Lapsi on energinen ja impulsiivinen, vaatien vilkkauten vuoksi paljon aikuisten huomiota. Ohjaaja luonnehti lasta hyvin empaattiseksi ja sopeutuvaiseksi, mutta toisaalta lapsen levottomuus johtaa ajoittain erimielisyyksiin ohjaajien kanssa ja riitoihin toisten lasten kanssa. Myös lapsen aistiyliherkkyys on tuonut välillä haasteita sosiaalisiin tilanteisiin. Lapsi ihannoii väkivaltaisia pelejä ja videoita, joiden maailma heijastuu aika ajoin negatiivisesti kommunikointiin ja leikkeihin. Ohjaaja kertoi olevansa puhelias ja liikunnallinen. Hän kertoi myös lapsen olevan verbaalisesti taitava ja kertovan mielellään omia juttujaan ja keksittyjä tarinoita. Ohjaaja toivoi luovien ja taidelähtöisten menetelmien olevan toiminnallisia sekä auttavan lasta suuntaamaan huomiotaan ja keskittymään asioiden äärelle.

Ohjaaja-lapsi pari 2 kokeilivat kolmea eri menetelmää: raajojen ravistelua, noppatarinaa sekä siveltimen kosketusta. Raajojen ravistelussa käsiä ja jalkoja heilutetaan yksitellen, laskien jokainen ravistus ääneen. Kaikkia raajoja ravistellaan yhden kierroksen aikana yhtä monta kertaa ja ravistelukertoja vähennetään aina kierros kierrokselta. Sanataiteen menetelmässä, noppatarinassa ohjaaja ja lapsi keksivät yhteistä kertomusta joka kehittyy nopan heittojen mukaan. Tarinaa jatketaan vuorotellen yhtä monella sanalla, kuin nopan silmäluku on omalla heittovuorolla. Siveltimen kosketus stimuloi tuntoaistia lempeästi. Menetelmässä ohjaaja koskettaa silmiään kiinni pitävää lasta pehmeästi siveltimellä. Siveltimen kosketuksen huomattuaan lapsi koskettaa samaa kohtaa omalla kädellään.

Haastattelun perusteella ohjaajan ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde oli molempien kannalta turvallinen ja mielekäs. Heillä oli yhteisiä mielenkiinnonkohteita, heidän keskusteluyhteytensä toimi ja he vaikuttivat avoimilta ja ennakkoluulottomilta. Lapsen malttamattomuus ja keskittymiskyvyn haasteet nakersivat kuitenkin vuorovaikutuksen tasapuolisuutta. Raajojen ravistelun tarkoituksena oli edesauttaa ajatusten uudelleen suuntaamista ja tilanteesta toiseen siirtymistä, joka oli lapselle välillä vaikeaa. Noppatarinan idea perustui ehdottomaan vastavuoroisuuteen, jossa molemmat vaikuttavat olennaisesti tarinan juonen muotoutumiseen. Noppatarinan kertominen antaa osallistujille luvan käyttää mielikuvitusta, mutta vaatii samalla toisen kuuntelemista ja huomioimista. Siveltimen kosketus toimi rauhoittavana ja rentouttavana menetelmänä. Olennaista oli, että aikuisen kosketus tapahtui jonkin objektin avulla epäsuorasti, jolloin se ei provosoisi lasta yhtä helposti kuin suora kontakti. Omalla kädellä toistettu kosketus voi myös auttaa lasta konkreettisesti huomaamaan tuntemuksen sekä antaa tilaisuuden vaikuttaa itse siihen, kuinka esimerkiksi kosketuksen paino vaikuttaa siitä syntyvään tuntemukseen.

Pari 3

Ohjaajan 3 (O3) ja varhaismurrosikäisen lapsen vuorovaikutussuhde on tuore mutta luottavainen. Ohjaaja kuvaili lasta rauhalliseksi, rehelliseksi ja tunnolliseksi. Muun muassa näiden piirteiden vuoksi lapsi vaikutti usein todellista vanhemmalta. Lapsi tuli hyvin toimeen lastenkodin ohjaajien ja muiden asukkaiden kanssa. Hän kuitenkin vetäytyi herkästi yksin omaan huoneeseensa. Omassa huoneessaan lapsi piirsi silloin tällöin. Ohjaaja on rauhallinen ja liikunnallinen. Hän kuvaili itseään hyväksi kuunteelijaksi, kokien sen myös tärkeänä ja luontevana roolina kotiryhmän sisällä. Ohjaajan kanssa lapsi uskalsi jutella ja kertoa vaikeistakin kokemuksista. Ohjaaja arvosti jo muodostunutta suhdetta, mutta oli huolissaan lapsen alakuloisuudesta ja eristäytymisestä. Ohjaaja toivoi luovien ja taidelähtöisten menetelmien rohkaisevan lasta yhteiseen tekemiseen ja avaavan lisää heidän välistä vuorovaikutustaan.

Ohjaaja-lapsi pari 3 kokeili samankaltaista sanataiteen menetelmää kuin ohjaaja-lapsi pari 1. Sanojen heittälyssä ei kuitenkaan pyritty parin 3 kanssa samanlaiseen pelimäisyyteen kuin parin 1 kohdalla, vaan tunnelmaa rakennettiin rauhallisemmaksi.

Ohjaajan ja lapsen väliltä ei haastattelun perusteella tuntunut löytyvän selkeitä yhteisiä mielenkiinnon kohteita. Yhtenä syynä saattoi olla vuorovaikutussuhteen lyhytikäisyys. Heidän puheyhteytensä kuitenkin vaikutti toimivan hyvin, joten arvioin, että kynnyksen sanalliseen toimintaan voisi olla molempien kannalta matala. Intuitiivinen, mieleen juolahtavien sanojen ääneen lausuminen ja toisen reagoiminen niihin voisi tukea luottamuksellisen ja turvallisen ilmapiirin rakentumista ohjaajan ja lapsen välille.

Pari 4

Ohjaaja 4:n (O4) ja alle murrosikäisen lapsen vuorovaikutussuhde on tuore. Tutustumisvaihe oli ollut vaikea. Ohjaaja kuvaili lasta liikunnalliseksi ja impulsiiviseksi. Lapsi vaikutti ailahtelevalta ja levottomalta. Ajoittain äkkipikaisuus saattoi kääntyä myös aggressiivisuudeksi, jolloin kotiryhmän ohjaajien täytyi viime kädessä turvautua rajoitustoimenpiteisiin ja kiinnipitoon. Tällaiset tilanteet olivat vaativia sekä lapselle että aikuisille. Lapsen kanssa eteen tulleet vuorovaikutuksen haasteet olivat mietityttäneet ohjaajaa paljon ja hän oli koettanut löytää erilaisia lähestymistapoja. Ohjaaja kuvaili itseään aktiiviseksi ja visuaaliseksi. Lapsella oli kielellisiä vaikeuksia, mutta hän luki mielellään sarjakuvia. Hän piti piirtämisestä ja rakenteli mielellään rakennuspalikoilla. Ohjaaja kehui erityisesti lapsen visuaalista hahmottamiskykyä. Ohjaaja toivoi luovien ja taidelähtöisten menetelmien tuovan lapselle ja hänelle ennen kaikkea positiivisia kokemuksia yhdessäolosta.

Ohjaaja-lapsi pari 4 kokeilivat samanlaista raajojen ravistelua kuin ohjaaja-lapsi pari 2 sekä eri aistija ja mielikuvitusta aktivoivaa Aarrelaatikko-menetelmää. Aarrelaatikossa lapsi sai vapaasti, omassa tahdissaan tunnustella ja tutustua pieniin esineisiin, jotka ohjaaja oli koonnut suljettavaan astiaan. Tämän jälkeen keskityttiin yhteen esineeseen, jonka lapsi valitsi ja josta alettiin muotoilla tarinaa. Ohjaaja sai auttaa tarinan syntymistä tarvittaessa yksinkertaisilla apukysymyksillä. Tarinaan pystyi liittämään juonen edetessä uusia esineitä aarrelaatikosta.

Ohjaajan haastattelussa korostui hänen ja lapsen vuorovaikutussuhteen haasteellisuus. Ohjaajalla oli tunne, että he ärsyttivät toisiaan tahattomasti – yhteisen kielen ja tilan löytyminen oli vaivalloista. Lapsen herkkyys ja äkkipikaisuus haastoivat kanssakäymistä. Raajojen ravistelun tarkoituksena oli, samoin kuin parin 2 kohdalla, auttaa ajatusten suuntaamisessa esimerkiksi jonkin asian ärsyttäessä lasta sekä helpottaa siirtymiä erilaisten tilanteiden välillä. Raajojen ravistelu ohjaajan kanssa voisi myös auttaa lasta purkamaan energiaa hallitusti ja turvallisesti. Aarrelaatikossa taas esineiden moni-aistinen, lapsen ehdoilla etenevä tutkiminen voisi rauhoittaa ja auttaa keskittymään. Erikoiset esineet inspiroivat niin lapsen kuin aikuisen mielikuvitusta, luoden samalla yhteistä tilaa ja kokemusta.

Pari 5

Ohjaaja 5 (O5) ja murrosikäinen lapsi olivat tunteneet muutaman vuoden ja heidän suhteensa oli hyvä. Lapsi oli sopeutunut lastenkodin arkeen, mutta kotilomien yhteydessä esiintyi ongelmia. Lastenkodissa lapsi oli pääsääntöisesti hyväkäyttöksinen ja pidetty. Vaikka lapsi oli sosiaalinen, hän jäi helposti huomaamattomaksi ja levottomampien lasten varjoon. Hänellä oli kavereita lastenkodissa, mutta hän vietti myös paljon aikaa yksin omissa huoneissaan. Kotilomien aikana lapsen käytös muuttui radikaalisti, sisältäen epäsuoraa itsetuhoisuutta. Vaikeudet lastenkodin ulkopuolella haastoivat ja heijastuivat myös arkeen. Lapsi tuntui luottavan ohjaajaan ja kertovan tälle myös vaikeista kokemuksista. Ohjaaja kuvaili itseään tunteelliseksi ja puheliaksi. Ohjaaja tahtoi kannustaa lasta ilmaisemaan itseään sekä tunteitaan enemmän ja toivoi luovien ja taidelähtöisten menetelmien rohkaisevan lasta.

Ohjaaja-lapsi pari 5 eivät ehtineet kokeilemaan tutkimuksen aikana heille ehdotettuja menetelmiä. Ohjaaja kuitenkin valmistautui erityisesti varjokuvien toteuttamiseen. Menetelmässä ohjaaja piirtää kartongille rintakuva-siluetin lapsen sivuprofiilista, joka on heijastettu seinälle varjokuvana. Kuvia tehdään kaksi, profiilit eri suuntiin: tumma siluetti vaalealla pohjalla ja vaalea siluetti tummalla pohjalla. Tilanteessa pyritään kiireettömyyteen ja luodaan rauhallista tunnelmaa esimerkiksi taustamuusiikin avulla.

Ohjaajan haastattelussa korostuvat lapsen kaksi vastakkaista puolta: kiltti ja huomaamaton lastenkodin asukas sekä kotilomilla riskaabelein tavoin huomiota hakeva alaikäinen. Omia tunteitaan avoimesti ilmaiseva ohjaaja haluaisi kuulla lisää pidättyväisemmältä vaikuttavan lapsen tunteista, jotka eivät välttämättä nouse pintaan yhteisten keskustelujen aikana. Koska taustalla on herkkiä ja hyvin henkilökohtaisia kokemuksia, on tärkeää konkreettisesti pysähtyä ja raivata rauhallinen tila lapsen kuuntelemiseksi. Kahden vastakkaisen varjokuvan piirtämisessä on vahvaa symbolisuutta ja lasta lähestytäänkin hyvin hienovaraisesti. Olennaista varjokuvien piirtämisessä on myös lapsen nostaminen keskiöön epäsuoralla ja arjesta poikkeavalla, mutta miellyttävällä tavalla.

Taulukko 3. Koonti ohjaajista sekä luovista ja taidelähtöisistä menetelmistä (Ks. tarkemmin Liite 1).

Ohjaaja-lapsi parit	Kenttäjaksolla käytetyt menetelmät
Ohjaaja 1 (O1) ja varhaismurrosikäinen lapsi tunteneet useamman vuoden. Heidän yhteistyönsä arjessa sujui, mutta on muuttunut lapsen kasvaessa haastavammaksi.	Ota koppi
Ohjaajan 2 (O2) ja alle murrosikäisen lapsen vuorovaikutussuhde kehittynyt vuosien aikana luottavaiseksi ja läheiseksi.	Raajojen ravistelu, noppatarina, siveltimen kosketus
Ohjaajan 3 (O3) ja varhaismurrosikäisen lapsen vuorovaikutussuhde tuore mutta luottavainen.	Sanojen heittäminen
Ohjaaja 4:n (O4) ja alle murrosikäisen lapsen vuorovaikutussuhde tuore. Tutustumisvaihe ollut vaikea.	Raajojen ravistelu, aarrelaatikko
Ohjaaja 5 (O5) ja murrosikäinen lapsi tunteneet muutaman vuoden, vuorovaikutussuhde hyvä.	Varjokuva (ei kokeiltu tutkimuksen kenttäjakson aikana)

6 KUVAUKSIA ARJESTA; LASTENKODIN KAHDENKESKISET HETKET

Tässä luvussa kuvataan lastenkodin arkea ohjaajien ja lasten kahdenkeskisen ajan näkökulmasta. Luku perustuu kenttäjaksolla ohjaajilta koottuun aineistoon. Ohjaajien ja lasten kahdenkeskisellä ajalla tarkoitetaan tässä yhteydessä pääosin lastenkodin vapaata aikaa, jolloin aikuisen ja lapsen yhdessä viettämä aika ei määrity ensisijaisesti esimerkiksi lapsen elämäntilanteeseen ja lastensuojelun asiakkuuteen liittyvien toimien kautta, vaan on luonteeltaan rennompaa yhdessä oloa. Tätä näkökulmaa silmällä pitäen avaan ensin lastenkodin arjen rakennetta ja sen jälkeen luovia ja taidelähtöisiä menetelmiä varten varattavan ajan järjestelemistä.

Tavanomaisissa aamu- ja päivävuoroissa työskentelee kaksi ohjaajaa, jotka yhdessä huolehtivat kotiryhmänsä seitsemästä lapsesta kouluajan ulkopuolella. Iltaisin, kun yövuorolainen on saapunut, kotiryhmässä on hetkellisesti kolme työntekijää yhtä aikaa. Ohjaajat viettävät aikaa lasten kanssa, hoitaen samalla toimenkuvaansa kuuluvia, tavanomaisia kotitöitä, yhteydenpitoa eri viranomaisiin ja lasten sukulaisiin sekä lasten koulunkäyntiin, harrastuksiin, kotilomiin ja yksilöllisiin tukitoimiin liittyviä järjestelyjä. Ohjaajan huomio jakautuu siis paitsi usean lapsen, myös monien työtehtävien sekä toisten työntekijöiden kesken.

Tapaamisissamme ohjaajat luonnehtivat yksittäisen lapsen kanssa toteutuvan kahdenkeskisen ajan määrää vähäiseksi lastenkodin arjessa. Yhden lapsen kanssa vietettävää vapaata aikaa kuvailtiin paitsi harvinaiseksi, myös toteutuessaan lyhytkestoiseksi *hetkeksi*. Näiden kahdenkeskisten hetkien nähtiin olevan arkisin mahdollisia lähinnä lasten koulupäivän jälkeen läksyjen tekoon tarkoitetun *hiljaisen tunnin* aikana sekä iltaisin *nukutuksissa*. Nukutuksissa ohjaajat kiertävät lasten omissa huoneissa, saattaen heidät peteihin ja toivottaen heille hyvää yötä. Molemmat tilanteet ovat luonteeltaan tavoitteellisia: Hiljainen tunti on ensisijaisesti tarkoitettu lasten koulutehtävien tekemiseen ja nukutusten aikana lapset rauhoittuvat yöpuulle omaan huoneeseensa. Molemmat tilanteet ovat myös ajallisesti rajattuja sekä kaikkien kotiryhmän lasten kesken jaettuina. Ohjaajat kiertävät kotiryhmän lapsien luona sekä hiljaisen tunnin että nukutusten aikana, joten yksittäisen lapsen henkilökohtainen, aikuisen kanssa vietetty aika on riippuvaista paitsi toisista kotiryhmän lapsista myös ohjaajien ja heidän työtehtäviensä määrästä.

Kahdenkeskisen ajan mahdollisuudet kasvavat viikonloppuisin ja loma-aikoina. Lapsen ja aikuisen kahdenkeskiseen aikaan on paremmat mahdollisuudet etenkin, jos kotiryhmässä on vähemmän lapsia: ryhmän koko vaihtelee kouluviikon ulkopuolella muun muassa lasten kotilomien mukaan. Selkeästi osoitettua, aikuisen ja lapsen kahdenkeskistä vapaa-aikaa on lapsella ja hänelle nimetyllä, lapsen asioista vastuussa olevalla lähiaikuisella eli *omaohjaajalla* noin 1-3 kertaa vuodessa omaohjaajapäivänä. Omaohjaajapäivänä ohjaaja ja hänen omaohjattava lapsensa voivat viettää kahdenkeskistä aikaa yhdessä valitsemallaan tavalla. Kotiryhmän tilanteesta sekä lapsen ja aikuisen toiveista ja yhteisistä suunnitelmista riippuen omaohjaajapäivä voi tarkoittaa ajallisesti joko muutamia tunteja tai kokonaisuutta päivää.

Yksilöllinen kohtaaminen ja kahdenkeskinen aika aikuisen kanssa ovat lastenkodin lapsille erityisen merkityksellisiä hetkiä, koska lasten aiemmat kokemukset heille läheisten aikuisten käyttäytymisestä ovat moninaisia. Kertoessaan työntekijöiden ja lasten vuorovaikutuksesta ohjaajat käyttivät usein termiä *aikuisen nälkä* kuvaamaan joidenkin lasten pohjattomalta vaikuttavaa aikuisen huomion tarvetta. Ohjaajat toivatkin kaikissa tapaamisissamme voimakkaasti esiin, että he pitävät lasten kanssa kahdestaan vietettävää aikaa erittäin tärkeänä. Ohjaajat kokivat, että huomion keskittäminen yhteen lapseen on merkittävää paitsi lapselle, myös heille itselleen työntekijöinä. Ollessaan eri lasten kanssa kahden aikuisella on mahdollisuus huomioida yksilöllisesti niitä ihmisiä, ketä varten he tekevät työtään. Moninaisen lapsiryhmän kanssa tällainen yksilöllinen kohtaaminen on vaikeaa, ajoittain jopa mahdotonta.

Moninainen lapsiryhmä ja lasten erilaiset sidosryhmät vaikuttavat olennaisesti ohjaajien työvuorojen muotoutumiseen. Ohjaajat kokivat työvuorojen olevan usein ennakoimattomia ja tilanteiden muuttuvan hetkessä. Kuten yksi ohjaajista tiivistä, asioiden ja toiminnan hahmottelu etukäteen on ennakoimattomuuden vuoksi vaikeaa:

"Koskaan ei voi suunnitella, että tänä päivänä teen sitä, tätä ja tuota." (O1)

Nopeasti muuttuvat tilanteet näkyvät myös siinä, että vaikka kahdenkeskistä aikaa olisi suunniteltu etukäteen, ei suunnittelu automaattisesti varmista yhteisen ajan mahdollistumista. Kaiken kaikkiaan ohjaajat kuvasivat arvaamattoman arjen hallitsemista vaativaksi työksi, joka sisältää usein myös kiireen ja katkonaisuuden kokemuksia. Ohjaajien mielestä nämä kiireen ja katkonaisuuden kokemukset myös rajoittivat heidän kahdenkeskistä aikaansa lasten kanssa:

"Puhelin soi koko ajan: soita sinne, järjestele näitä, katso (tietokoneelta) [...] mitä on koulussa tapahtunut, on ajoja (harrastuksiin)... Siis ei pysty, [...] ei vaan pysty (keskittymään lapsen kanssa olemiseen)." (O1)

Aikuisen ja lapsen kahdenkeskisen ajan varaamisen ja rajaamisen monimutkaisuus nousi tutkimuksen kenttäjaksolla pintaan ja jopa yllätti osan ohjaajista, havahduttaen tilanteeseen. Erityisesti ryhmäkeskustelun aikana ohjaajat miettivät, kuinka monesta eri tekijästä kahdenkeskisen ajan mahdollistuminen onkaan kiinni. Ohjaajan työtehtävien järjestelyn sekä lapsen oman valmiuden lisäksi kahdenkeskisen ajan mahdollistuminen riippuu myös työtovereiden työtehtävistä ja kotiryhmän muiden lasten tilanteista. Lisäksi muiden kotiryhmien tilanteet voivat satunnaisesti muuttaa ohjaajan työvuoron alustavia suunnitelmia.

6.1 LUOVAN JA TAIDELÄHTÖISEN AJAN JÄRJESTÄMINEN

Ajan löytäminen luovia menetelmiä varten puhututti ohjaajia selkeästi eniten kenttäjakson aikana. Tutkimuksen aikana ohjaajat koettivat parhaansa mukaan järjestää työvuorojensa puitteissa kahdenkeskisiä hetkiä tutkimukseen valitsemansa lapsen kanssa. Lapsen ja aikuisen aikataulujen yhteensovittaminen vaati ohjaajilta etukäteissuunnittelua, tietoista ajan korvamerkitsemistä sekä työtehtävien sovittamisesta muiden työntekijöiden kanssa. Lasten ja ohjaajien loma-ajat saattoivat mennä ristiin ja sairastumiset tai muut yllätykset muuttivat välillä suunnitelmia, kuten eräs ohjaajista kertoi:

”Minullahan meni se koko alku (aika) että en sattunut edes samoihin vuoroihin (jolloin lapsi olisi ollut paikalla).” (05)

Myöskään lapsen oma valmius kahdenkeskiseen aikaan ei aina kohdannut aikuisen kolmivuorotyön rytmin kanssa, esimerkiksi vahvojen tunnetilojen tai käyttäytymisvaikeuksien vuoksi. Viidestä ohjaajasta neljä ehti kokeilemaan ehdottamiani taidelähtöisiä menetelmiä 2-3:n kuukauden aikana. Näillä neljällä ohjaajalla menetelmien käyttökerrat vaihtelivat yksittäisistä kokeiluista useampaan tuokioon.

Merkittävä osa menetelmistä pohjautui improvisaatioon ja suulliseen sanataiteeseen, jolloin toteuttaminen onnistui lähes missä tilassa tahansa eikä toteuttamiseen tarvittu joko lainkaan erillisiä tarvikkeita tai vaihtoehtoisesti vaadittavat välineet olivat helposti saatavilla ja arkipäiväisiä. Myös menetelmien kestolla oli merkitystä. Ohjaajat kokivat ilman erityisiä valmisteluja toteutettavien, ajallisesti lyhyiden ja tilasta riippumattomien menetelmien sopivan lastenkodin vaihtelevaan arkeen, jossa aikuisen ja lapsen kahdenkeskinen hetki voi mahdollistua myös hyvin yllättäen. Esivalmisteluja, erillistä tilaa tai ajallisesti yli puoli tuntia vaativien menetelmien käyttö jäi kenttäjakson puitteissa joko aivan viime tippaan tai kokonaan kokeilematta, kuten yksi ohjaajista totesi:

”Se ei onnistunut et me mennään melkein puoleksitoista tunniksi toiseen tilaan. [...] Se ois vaatinut omaohjaajapäivän.” (05)

Ryhmäkeskustelussa ilmeni, että menetelmien käyttö oli painottunut kaikkien ohjaajien kohdalla vahvasti ilta-aikaan, jolloin kotiryhmissä on hetkellisesti kolme aikuista. Yksi ohjaajista kertoi, ettei ollut pystynyt kokeilemaan menetelmiä lainkaan muihin aikoihin:

"Ei mulla ollut aikaa (lapsen) kanssa, et ihan näissä nukutusjutuissa. [...] Kun meillä on tuo tilanne tuolla (kotiryhmässä) mikä on, niin ei siis [...] kertakaikkisesti ollut milloinkaan muulloin aikaa kuin siinä nukutuksessa..." (03)

Menetelmien ajoittaminen päivän loppuun koettiin sekä hyvänä että hankalana:

"Kiva olisi tehdä joskus sitten muussakin ajankohdassa (kuin nukutuksissa), koska se sitten... just herättää kaikkia tunteita nää jutut." (02)

Ryhmäkeskustelussa ohjaajat arvioivat, että iltapäivä olisi lasten päivärytmin kannalta paras ajankohda menetelmien käyttöön.

Kahdenkeskisen ajan järjestelemiseen ja ajankohtaan liittyen keskustelua herätti myös ohjaajien vastuuntunto työparin työmäärästä. Jos ohjaaja otti päivävuoron aikana yksittäisen lapsen kanssa kahdenkeskistä aikaa, työparin huolehdittavaksi jäi samanaikaisesti kuusi lasta. Lojaalius toista työntekijää kohtaan sekä huoli toisen aikuisen ja muiden lasten turvallisuudesta jarruttivat kahdenkeskisen ajan järjestämistä etenkin päiväaikaan, välillä myös iltaisin. Yksi ohjaajista kuvasi kotiryhmänsä tilannetta ohjaajien kannalta seuraavasti:

"Täytyy olla koko ajan tilanteessa läsnä, siinä ei riitä [...] välttämättä yks ohjaaja, koska [...] ollut nyt niin hirveästi sitä väkivaltaa ja uhkailua." (01)

Vaikka tilanne kotiryhmässä ei olisi erityisen kärjistynyt, ohjaajat arvioivat lapsen kanssa vietetyn kahdenkeskisen ajan kuormittavan työparia silti ja ohjaajat saattoivat kokea kahdenkeskisen ajan vuoksi jopa syyllisyyttä:

"Tulee huono omatunto sit siitä, kun sä oot se työpari, et siinä ei niinku voi jättää (toista ohjaajaa yksin)." (05)

Ohjaajat myös arvelivat, että kuvailluissa tilanteissa heidän itsensä olisi vaikeaa virittäytyä oikeanlaiseen tunnelmaan lapsen kanssa, koska ajatukset karkaisivat helposti siihen, kuinka työpari pärjää yksin:

"Eikä sitä itsekään oo siinä sitten semmoisessa (mielentilassa), et oot [...] sähikäinen ja [...] kuuntelee jo sinne toisaalle, että ei oo itse siinä hetkessä." "Koko ajan on ajatus jossain muualla." (04)

Päiväaika arvioitiin siis lapsen kannalta parhaimmaksi ajankohdaksi menetelmien käyttöön, mutta juuri päiväaikana tällaisen ajan järjestäminen koettiin aikuisten kannalta kaikkein hankalimmaksi. Toisaalta kahdenkeskisen ajan mahdollistuminen vaati kellonajasta ja viikonpäivästä riippumatta työtehtävien sommittelua ja suunnittelua muiden työntekijöiden kanssa. Eräs ohjaajista kuvasi kahdenkeskisen ajan järjestymistä seuraavasti:

"Pystyin tekemään (lapsen) kanssa tosi paljon, mutta [...] se [...] sovittiin muiden (ohjaajien) kanssa aina, että minä otan sen (lapsen) ja teen hänen kanssaan ne iltatoimet ja lähdettiin sitten pikkuisen aikaisemmin [...] (lapsen omaan) huoneeseen." (02)

Vaikka menetelmien käytön ja kahdenkeskisen ajan järjestelyssä oli selvästi lastenkodin arjen rakenteeseen liittyvää problematiikkaa, ohjaajat kokivat, että arjen ja menetelmien yhdistämiseen oli silti edellytyksiä:

"Näitä (menetelmiä) on kuitenkin mahdollista tehdä siinä arjessa, vaikka on näitä haasteita." (04)

7 OHJAAJIEN KOKEMUKSIA LUOVIENTAIDELÄHTÖISTEN MENETELMIEN KÄYTÖSTÄ

Tämä luku käsittelee ohjaajien kokemuksia luovien, taidelähtöisten menetelmien käytöstä lastenkodeissa. Aluksi kuvaan ohjaajien epävarmuuden kokemuksia menetelmien käyttöön liittyen. Luovien ja taidelähtöisten menetelmien käyttö vaatii ohjaajalta rohkeutta heittäytyä tilanteeseen ja olla avoin esimerkiksi erilaisille tunteille, joita menetelmät voivat nostaa pintaan niin lapsessa kuin aikuisessa itsessään. Luvun loppupuolella keskityn kuvaamaan ohjaajien positiivisia kokemuksia, kun menetelmien käyttö on sujunut hyvin mutta myös toimintaan liittyviä vaikeuksia. Lopuksi tuon esiin ohjaajien ajatuksia luovien ja taidelähtöisten menetelmien käyttämisestä muiden kotiryhmän lasten kanssa.

Ennen luovien ja taidelähtöisten menetelmien käyttöönottoa ohjaajat olivat hyvin kiinnostuneita kokeilemaan luovia työskentelytapoja:

"Ois varmaan tosi hyväkin, kun semmoista aikaa ois ja tekis, että vähän [...] erillä tavalla kuin [...] vaan juttelemalla." (05)

Silti lähes kaikki ohjaajat ilmaisivat kokeneensa aluksi jonkinasteista epävarmuutta menetelmien käytöstä tai epäuskoisuutta niiden toimivuudesta. Ryhmäkeskustelussa yksi ohjaajista kertoi pohtineensa omia taitojaan menetelmän käyttöön ja lapsen innostamiseen liittyen:

"(Jännitys) siitä, [...] et osaanko mä nyt käyttää tätä jotenkin oikein, [...] että miten se (toiminta) lähtee ja miten se lapsi lähtee siihen mukaan ja miten saa motivoitua siihen toimintaan. (04)

Toinen ohjaaja oli taas epäillyt aluksi, soveltuuko yksi ehdotetuista menetelmistä lapselle lainkaan ja oli siksi skeptinen menetelmän suhteen:

"Se mitä [...] ensin olin ajatellut (menetelmästä) [...] niin [...] tulin kyllä siihen tulokseen, että tää ei voi (toimia)." (02)

Molemmat edellä mainitut ohjaajat olivat kuitenkin epäilyistään huolimatta kokeilleet kyseisiä menetelmiä rohkeasti lasten kanssa, lopulta yllättyen hyvistä kokemuksista:

Ihan turhaan (jännitin), [...] jotenkin tuntui, että se (toiminta) lähti paljon paremmin kuin osasin odottaa.” (O4)

Tässä tilanteessa ohjaaja oli siis hallinnut menetelmän käytön ja lapsi oli innostunut toiminnasta. Toisen ohjaajan kohdalla lapsen innostuminen oli motivoinut myös ohjaajaa, joka etukäteen epäroi menetelmän soveltuvuutta ja toimivuutta:

”Mutta [...] miten hyvin se sit toimi [...] et kun löytää sen ajan ja pystyy toteuttamaan niin [...] tosi positiivinen se et miten hyvin ne toimi. Et nyt on sit ilo ja [...] niiku innostuinkin sit itse siitä ja tykkäsin sitä tehdä.” (O2)

Ohjaaja oli siis saanut myös lisää omakohtaista innostusta menetelmän käyttöön. Molempien ohjaajien kohdalla rohkea heittäytyminen menetelmien kokeilemiseen omista ennakkoluuloista huolimatta oli tuottanut tulosta. Kun menetelmän oli koettu toimivan lapsen kanssa, ohjaajat olivat saaneet varmuutta omaan luovaan työskentelyynsä ja uutta motivaatiota menetelmien käyttöön. Kaikkien ohjaajien tai jokaisen harjoitteen kohdalla kokeiluun heittäytyminen ei kuitenkaan riittänyt kannattelemaan menetelmän käyttöä eteenpäin, kuten eräs ohjaajista kuvaili ryhmäkeskustelussa:

”No (tehtiin) se ravisteluhomma silloin kerran, mut se ei sit ottanut tulta alleen ja minä en jatkanut sitä sitten sen pidemmälle.” (O4)

Myös muiden ohjaajien kuvauksista ilmeni, ettei menetelmiä välttämättä kokeiltu enää uudestaan, jolleivat ne heti ensimmäisellä kerralla lähteneet sujumaan lapsen kanssa.

Luovien menetelmien käyttöön liittyvä epävarmuus kumpusi osittain ohjaajien tietoisuudesta, että menetelmät saattavat herättää monenlaisia tunteita lapsissa. Etenkin menetelmien mahdollisesti nostattamat negatiiviset tunteet ja niistä seuraavat, vaikeasti ennakoitavat reaktiot mietityttivät ohjaajia:

"Jos mä nyt laukaisenkin tässä jotain vahvoja tunteita niin sit saattaa tulla joku raivokohtaus." "Mietin et tuleeko tästä nyt joku kiinnipito, kun me ruvetaan puhumaan näitä." (04)

Ennakoimattomien tunteenpurkausten vuoksi ohjaajat joutuivat muun muassa harkitsemaan menetelmien kokeiluun soveltuvia ajankohtia:

"Iltta-aikaan [...] nukutuksessa, mietin vähän, että onko riskaabelia [...] kun jos sieltä tulis jotain sellasta tunteita herättävää..." (02)

Vuorovaikutteinen luova toiminta herätti tunteita paitsi lapsissa, myös aikuisissa. Eräs ohjaaja kertoi omista tunteistaan työskentelyyn liittyen:

"Kun [...] tein (lapsen) kanssa silloin alussa niin [...] mitä hänen päässään liikkuu ja mitä hän tuottaa, niin siitä tuli se suru [...] että ei voi olla niinku totta, et eikö hän halua mistään muusta puhua kuin tappamisesta ja aseista? [...] Et ei niinkään [...] (lapselle) surua vaan mulle, mulle surua niistä (lapsen) tunteista." (02)

Kukaan ohjaajista ei kuitenkaan kertonut, että luovien ja taidelähtöisten menetelmien käytöstä olisi seurannut hankalia tilanteita tai että menetelmät olisivat synnyttäneet lapsissa vaikeasti käsiteltäviä tunteita. Erään menetelmän käyttö oli tuonut esiin lapsen epävarmuutta:

"Kun (lapsi) teki mulle tätä (siveltimen kosketus -harjoitetta), niin se laittoi (siveltimen) eka tonne mun varpaaseen ja sit hän koitti tänne näin [näyttää niskaa]. Sit (lapsi) kysyi multa, et [...] 'onko kaikki semmoset kohdat [...] koittanut, [...] mihin saa koskea?' Et hän oli sit vähän arka [...] kun just oli ollu tossa lähiaikoina tällöinen keskustelu [...] että mihin hän voi [...] (toista ihmistä) koskettaa." (02)

Menetelmän käyttö nosti siis lapselle mieleen aikaisemman tilanteen, jonka ohjaaja oli ajatellut jo jossain määrin loppuun käsitellyksi mutta jota lapsi oli jäänyt vielä miettimään. Tässä tapauksessa menetelmä mahdollisti asian käsittelyn jatkamisen luontevasti, hälventäen samalla lapsen epävarmuuden tunteita.

Ryhmäkeskustelun perusteella osa ohjaajista oli kokenut vahvoja onnistumisen kokemuksia ja positiivisia tunteita heittäytyttyään kokeilemaan menetelmiä. Käytännön kokemukset olivat myös avanneet menetelmien tarkoitusta ja mahdollisuuksia ohjaajille:

"Se ymmärrys, miten [...] jo siinä ihan ekalla kerralla tuntui, että jotenkin pääsi [...] siitä normi arjesta paljon syvemmälle." (O2)

Sama ohjaaja koki menetelmien avanneen uusia näkökulmia lapsen kanssa työskentelyyn:

"Et vähän niiku semmosta oman ajattelun, sellanen uusi näkövinkkeli, pienillä jutuilla [...] et kun pikkasen muuttaa siinä itsessään tai siinä omassa (työskentelytavassa) [...] miten vois tehdä, nii voi päästä [...] johonkin ihan uusiin ulottuvuuksiin sen lapsen kanssa tai siinä omassa työssään." (O2)

Tällainen onnistumisen ja ymmärryksen kasvuun liittyvä kokemus oli syntynyt ohjaajalle jo hyvin lyhytaikaisen kokeilun perusteella:

"Tuntuu, että vaikka ei oo paljoo sitä tekemistä ollut [...] lapsen kanssa, mutta semmosia uusia ajatuksia ja sitä uutta näkökulmaa siihen, että miten voi lähestyä." (O2)

Eräs ohjaajista kertoi, että luovien ja taidelähtöisten menetelmien käyttö oli saanut aikaan hänelle ja lapselle molemminpuolista, aitoa iloa ja tuonut yhdessäoloon positiivista ja välitöntä ilmapiiriä:

"Hän jopa toivoi itse minua nukuttamaan, kun meillä oli niin hauskaa!" (O1)

Tilanne, jossa lapsi (arjesta poiketen) pyysi menetelmän kokeilun myötä ohjaajaa nukuttamaan itseään, tuntui ohjaajan omien sanojen mukaan *ihanalta*. Lapsi oli toivonut *sitä samaa peliä*, jota he olivat ohjaajan kanssa kokeilleet aiemmin.

"... et sillee kyllä huomaa tosta, että kyl se ite on siitä tykännyt." (O1)

Onnistunut, positiivinen yhdessäolon kokemus juuri tämän lapsen kanssa oli ollut ohjaajalle selvästi merkityksellinen. Ohjaajalle vaikutti olleen tärkeää, että lapsi oli toivonut juuri hänen seuraansa, vaikka he ajautuvat arjessa helposti ristiriitoihin. Menetelmän avulla ohjaajan ja lapsen välille oli muodostunut ainakin hetkeksi sellaista tilaa, jossa arjen ristiriidat eivät suoraan vaikuttaneet heidän kanssakäymiseensä.

Myös toinen ohjaaja kuvaili vastaavanlaista, menetelmän myötä saavutettua rentoa ja miellyttävää yhdessäoloa lapsen kanssa. Tämänkin ohjaajan ja lapsen vuorovaikutussuhteessa oli ollut haasteita ja siksi positiivinen kokemus ja lapsen selkeä hyvä palaute olivat ohjaajalle vahvalla tavalla merkityksellisiä:

"Se (menetelmä) lähti tosiaan hirveän hyvin (lapsen) kanssa [...] (lapsi) lähti [...] heti itse tekemään tarinaa, vaikken ollut sanonut edes mitään, kysyin vähän et kuka se (aarrelaatikon leluhahmo) voisi olla ja mistä se voisi olla ja mitä se voisi tehdä [...] Se tarina vaan rupesi elämään." "Ihan älyttömän ihana oli, (lapsi) sanoi [...] että kiitos tästä [...] mukavasta leikkihetkestä ja kapsahti ihan kaulaan, niin [...] oli kyllä semmoinen olo, että tosi kiva, että tuli tehtyä.

Jatkoa seuraa." (04)

Onnistumisen kokemus rohkaisi siis ohjaajaa myös jatkamaan luovaa työskentelyä ajoittain vaikeasti lähestyttävän lapsen kanssa.

Positiivisen yhdessäolon kokemuksen merkityksellisyys siis korostui, jos ohjaajan ja lapsen vuorovaikutus oli arjessa vaativaa. Jos vuorovaikutussuhde koettiin jo ennestään toimivaksi, luovien ja taidelähtöisten menetelmien tuottamat kokemukset eivät keskittyneet yhtä paljon yhdessäoloon vaan enemmän lapsen toimintaan. Yksi ohjaajista kuvaili, millaisia toivottuja ja hyviä puolia menetelmän käyttö oli saanut lapsesta esiin:

"On tullut semmoista pysähtymistä ja keskittymistä [...] Siis toiminut (lapsella) ihan järjettömän hyvin, hän on todella innoissaan (menetelmästä) ja keskittyy ihan kympeillä!" (02)

Toisaalta luovien ja taidelähtöisten menetelmien käyttö oli alleviivannut myös muita lapsille ominaisia tapoja:

"On kyllä just niin (lapsen tapaista) [...] Et vaikka se aina puhuu niistä (väkivaltaisista asioista) ja ne kiinnostaa, niin sit se samalla kuitenkin niiku rajaa ne itseltään pois." (04)

Tässä tapauksessa lapselle tavanomainen, ristiriitainen käyttäytyminen oli korostunut menetelmän käytön yhteydessä.

Kaikkien ohjaajien kokemukset luovien ja taidelähtöisten menetelmien käytöstä eivät olleet pelkääntään myönteisiä. Yksi ohjaajista kertoi menetelmän käytön olleen työlästä, koska lapsen innostaminen mukaan oli vaikeaa.

"(Lapsi) on niin masentunut välillä, et sitä ei niikun kiinnosta mikään tammoinen [...] Et ihan... väkiväen sain noihin kahteen kertaan [...] mukaan." "Kyllä me päästiin siinä (tekemään) [...] Mutta (lapsi) ei [...] hikkunut innosta, todellakaan, että 'jippii, näitä lisää' [...] Et hän haluaisi sen ajan käyttää ihan muulla tavalla, ei se niiku tällasia ollenkaan." (03)

Luovien menetelmien mielekäs käyttö vaatiikin innostusta ja heittäytymisen mahdollisuuksia sekä aikuiselta että lapselta. Jos lapsen pohjavire on negatiivinen, innostaminen on ymmärrettävästi vaikeaa. Vaikka vuorovaikutussuhteen monipuolinen ylläpitäminen on tärkeää, pakonomainen menetelmien käyttö ei palvele ketään. Tässä tapauksessa ohjaaja harkitsi menetelmän kokeilemista jonkun toisen lapsen kanssa.

Menetelmien käyttö muiden kotiryhmän lasten kanssa kiinnosti ohjaajia:

"Ja hyvä sit kun sitä (menetelmää) voi käyttää kaikkiin muihinkin. (05)

Ohjaajat kertoivat, että kaikki menetelmät vaikuttivat käyttökelpoisilta ja voisivat soveltua myös toisille lapsille. Joidenkin menetelmien arveltiin sopivan useamman lapsen kanssa käytettäväksi, jolloin menetelmän voisi laajentaa myös ryhmätyöskentelyksi. Yksi ohjaajista tahtoi pitää menetelmän ainakin toistaiseksi pelkääntään hänen ja lapsen välisenä, yhteisenä tekemisenä:

"Minä en ehkä vielä halua laajentaa sitä muihin (lapsiin) [...] Musta tuntuu [...] että (lapsi) saattaisi loukkaantua, tällä hetkellä se tykkää että se on vähän hänen juttunsa." (01)

Noppatarina -menetelmän kohdalla ohjaaja ei ollut ehtinyt kokeilemaan menetelmän käyttöä muiden lasten kanssa, mutta menetelmästä erittäin innostunut lapsi oli omatoimisesti neuvonut menetelmän muille kotiryhmän ohjaajille:

"Kun minä en ole ollut töissä [...] niin hänhän on siis itse oman version kertonut (toisille ohjaajille), miten hommat toimii ja miten ne tehdään, että tää (menetelmä) on sillain laajentunut meidän puolella (kotiryhmässä) [...] Minä en ole (lasta) käskenyt, vaan hän on ihan siis omatoimisesti." (02)

Tutkimuksen kenttäjakson aikana saadut kokemukset luovista ja taidelähtöisistä menetelmistä olivat siis valtaosin myönteisiä, korostaen ohjaajien ja lasten välistä positiivisen yhdessäolon merkityksiä tai lapsille ja aikuisille itselleen ominaisia piirteitä ja tapoja. Toisaalta kokemukset joidenkin menetelmien soveltumattomuudesta ovat myös tärkeitä, koska ne tuovat huomionarvoiseksi toimimattomia kohtaamisen tapoja. Vaikka menetelmän käyttö ei olisi lähtenyt sujumaan toivotulla tavalla, nämäkin kokemukset osaltaan korostivat näkyviin sellaisia olemassa olevia asioita jotka voivat muutoin jäädä arjessa vähemmälle huomiolle.

8 POHDINTA

Tutkimuksen viimeisessä luvussa vedän yhteen tutkimuksen luovaan vuorovaikutukseen liittyvää teoreettista taustaa ja kerätystä aineistosta nousseita teemoja. Samalla vastaan tutkimuskysymyksiini, jotka koskivat luovien ja taidelähtöisten menetelmien vuorovaikutuksellisia piirteitä sekä luovan vuorovaikutuksen vakiintumista tukevia ja haastavia seikkoja lastenkodissa.

Aluksi pohdin lastenkodin aikarakenteen vaikutuksia luovien ja taidelähtöisten menetelmien mahdollistamien tunnereaktioiden kannalta. Seuraavassa alaluvussa kokoan huomioitani luovan vuorovaikutuksen kannalta mielenkiintoisesta lastenkodin ohjaajien ammatillisesta yhteisöllisyydestä. Kolmannessa alaluvussa käsittelen luovien ja taidelähtöisten menetelmien vuorovaikutuksellisia piirteitä ja luvun loppupuolella kokoan ajatuksia luovien ja taidelähtöisten menetelmien vakiintumisesta lastenkodin arkeen sekä jatkotutkimuksen kannalta mielekkäitä näkökulmia.

8.1 LASTENKODIN AJANKÄYTÖN MAHDOLLISUUDET JA TUNTEIDEN KÄSITTELY

Luovan ja taidelähtöisen toiminnan mielletään liittyvän vahvasti ihmisten aisteihin, kokemuksiin ja tunteisiin. Tutkimukseen osallistuneet ohjaajat kokivat toiminnan mahdollistamat voimakkaat tunteet ja niistä mahdollisesti syntyvät reaktiot epävarmuutta aiheuttavana tekijänä luovien ja taidelähtöisten menetelmien käytössä. Ohjaajien kuvailema epävarmuus liittyi pääosin etukäteen uuden asian äärellä koettuun jännitykseen, eivätkä tutkimuksen kenttäjakson aikana käytetyt menetelmät ainakaan kootun aineiston perusteella tuottaneet lasten kanssa erityisen vaativia ja tunnepitoisia tilanteita. Taiteen kaltainen toiminta liikkuu herkällä ja usein hyvin henkilökohtaisella alueella, jossa eläydytään, heittäydytään tilanteeseen ja vaaditaan luottamuksellisuutta. Tällainen luova toiminta voi olla parhaimmillaan yksilölle merkittävä, kannatteleva voimavara mutta väärin käytettynä myös haavoittava.¹⁵ Tutkimukseen osallistuneet ohjaajat tiedostivat toiminnan eettiset ulottuvuudet ja niiden mahdollisesti mukanaan tuomat haasteet. Erilaisia kriisitilanteita kokeneiden lasten kanssa työskennelleinä ammattilaisina ohjaajat tunnistivat, kuinka tärkeää heidän on turvallisena aikuisena auttaa lasta jatkamaan tunteiden käsittelyä, jos siihen on avautunut luovan toiminnan myötä mahdollisuus.

15 Luovan toiminnan voimasta, jännitteistä ja etiikasta ks. esim. Krappala & Pääjoki 2003.

Aineiston osia kokonaisuutena tarkasteltuani rohkenen väittää, että ohjaajien kokema epävarmuus liittyen lasten mahdollisiin tunnereaktioihin ei johdu puhtaasti niiden ammattimaisen käsittelemisen vaikeuksiin vaan osittain myös rajattuun ajankäyttöön. Luovien ja taidelähtöisten menetelmien käyttö sijoittui lastenkodin arjen ajallisen rakenteen vuoksi useimmiten lasten nukkumaanmeno-aikaan. Kuten ohjaajat itsekin totesivat, ajankohta ei ole lasten kannalta paras mahdollinen. Lapsen omat valmiudet luovaan toimintaan voivat olla päivän päätteeksi vaillinaisia sen lisäksi, että ajankäytössä on nukkumaanmenon vuoksi selkeä takaraja, josta ei ole järkevää joustaa. Näkisin että ajankäytön raamit voivat luoda esioletuksen, ettei aika riittäisi sekä menetelmän käyttöön että siitä mahdollisesti nousevien tunteiden käsittelyyn. Mielestäni kyse on kuitenkin luovan toiminnan limittäisistä osista, ei toisistaan irrallisista tilanteista: luovien ja taidelähtöisten menetelmien käyttö voi paitsi avata erilaisia tuntemuksia, se on myös samanaikaisesti näiden tunteiden käsittelyä. Menetelmien mahdollisesti esiin nostamat tunteet eivät ole toiminnan sivutuotteita vaan parhaimmillaan luonteva osa luovan vuorovaikutuksen prosessia.¹⁶ Vaikka lastenkodin aikarakenne siis määrittääkin luovan toiminnan ajallista kestoa olennaisesti, aikarakenteen ei kannata automaattisesti antaa kaventaa toiminnan sisältöjä.

Kaikki viisi ohjaajaa olivat erittäin sitoutuneita tutkimukseen. Tästä johtuen lapsen ja aikuisen yhteisen ajan etsiminen oli eri tavoin orientoitunutta kuin täysin tavallisessa arjessa. Tutkimuksen vuoksi kahdenkeskisen ajan järjestämiseen nähtiinkin mahdollisesti enemmän vaivaa kuin normaalin arjen puitteissa. Tällainen tilanne saattoi korostaa erityisesti lastenkodin ajankäytön haasteita. Mielestäni kuitenkin se, että viidestä ohjaajasta yksi ei päässyt kolmen kuukauden aikana kertaakaan kokeilemaan ehdotettuja menetelmiä yhdessä lapsen kanssa konkretisoi lastenkodin arjen kompleksisuutta. Tutkimus nosti selvästi esiin ohjaajien kokemuksia lastenkodin ajankäytön pirstaleisuudesta ja katkonaisuudesta, jolla on vaikutuksia paitsi aikuisten työntekoon myös lasten arjen kokemuksiin.

16 Ks. esim. Kester 2004; Kester 2007; Kantonen 2005

8.2 AMMATILLINEN YHTEISÖLLISYYS JA TOIMINTATAPOJEN JUURTUMINEN

Vieraillessani lastenkodin juhlissa ja tavatessani lastenkodin aikuisia kiinnitin huomiota työntekijöiden tapaan korostaa heidän keskinäistä yhteisöllisyyttään. Myös haastatteluissa ohjaajat korostivat työpaikkansa yhteisöllistä henkeä ja kuvailivat työntekijäyhteisöään turvalliseksi ja luotettavaksi. Ulkopuolisena tällaisen ammatillisen yhteisöllisyyden korostaminen tuntui aluksi jopa hieman erikoiselta, mutta toisaalta se myös välittyi luontevasti lastenkodilla vallitsevana miellyttävänä ja ystävällisenä ilmapiirinä, jossa oli helppo kokea olevansa tervetullut. Tutkimuksen aikana ilmeni, että solidaarisuus työtovereita kohtaan vaikutti osaltaan myös ohjaajien ajankäytön suunnitteluun ja sitä kautta luovien ja taidelähtöisten menetelmien käyttöön. Tämän ilmeneminen sai pohtimaan, millaisia vaikutuksia työntekijöiden vahvalla ammatillisella yhteisöllisyydellä voi olla luovan toiminnan juurtumiseen lastenkodissa.

Lastenkodin kotiryhmissä on ryhmäkohtaiset, kohtalaisen autonomiset työtiimit, joissa tapahtuu harvoin henkilöstövaihdoksia. Aikuisten pysyvyys luo osaltaan lapsille turvallisuuden tunnetta, mutta samalla se rakentaa työntekijöiden välille vahvaa ryhmäidentiteettiä. Sidos työtovereihin on arjen yhteistyön myötä sekä funktionaalinen että emotionaalinen. Kyse vaikuttaa olevan aidosta, pitkäaikaisesta me-hengestä, joka perustuu ennen kaikkea työyhteisön sisäiseen motivaatioon. Osa yhteisöllisyyden perustasta saattaa liittyä myös lastenkodin uskontoon tukeutuvaan historiaan, vaikkei hengellisyys nykyisessä arkityössä korostukaan. Työskentely lastensuojelun sijaishuollon yksikössä vaatii aikuisilta niin yksilöllisiä kuin yhteisiä voimavaroja ja vahvuutta. Yhteisöön kuuluminen on tunnetusti eräs yksilöllistä identiteettiä tukeva tekijä. Haastavissa tilanteissa on luontevaa hakea tukea toisista ihmisistä, toisaalta myös jakaa heidän kanssaan ilon aiheita. Yksi kiistaton työntekijöiden hyvinvointia, vuorovaikutusta ja jaksamista ylläpitävä tekijä onkin heidän yhteenkuuluvuuden tunteensa. (Kuitinen & Kejonen 2009, 245-248.)

Ammatillinen yhteisöllisyys varmasti tukee ohjaajien työhyvinvointia, luoden myös tärkeitä pysyvyyden ja turvallisuuden kokemuksia lastenkodin asukkaille. Toisaalta vahvan yhteisön toimintatapoja voi olla vaikeaa kehittää, jolloin uusien toimintatapojen käyttö voi jäädä hetkelliseksi ja rajautua yhteisön totuttujen tapojen alle. Toisaalta, jos yhteisön jäsenet hyväksyvät uudet toimintatavat, niiden vakiintuminen on yhteisön tuen vuoksi hyvin todennäköistä. Tästä syystä olisikin tärkeää, että luovista ja taidelähtöisistä menetelmistä tutkimuksen aikana koottuja, kannustavia kokemuksia käsiteltäisiin lastenkodin työntekijöiden keskuudessa, jotta toimiviksi koetuilla menetelmillä olisi mahdollisuus juurtua työyhteisöön.

Kuittinen & Kejonen (2009) muistuttavat, ettei yhteisöllisyyden kokemus ole itsestäänselvyys vaan sitäkin täytyy muistaa vaalia. Jokaisen työyhteisön jäsenen kannalta onkin merkityksellistä tunnistaa ja tunnustaa työyhteisön ilmapiiri. Yhteisöllisyyden kokemus on arvokas voimavara, jota kaikkien tahojen kannattaa ylläpitää ja hoivata aktiivisesti. Toimiva vuorovaikutus ja yksilön kokemus vaikutusmahdollisuuksista yhteisön sisällä ovat erittäin yhteisöllisyyden kannalta tärkeitä palasia. Tähän liittyen onkin hyvä muistaa, että luovien menetelmien käyttö avaa ja tukee myös aikuisten välistä vuorovaikutusta, kuten tutkimuskäytännöistä kertoessani totesin. Yhtenä esimerkkinä tästä toimivat henkilökuntapalaverissa käytetyt assosiativiset kuvat.

8.3 AIKUISEN JA LAPSEN VÄLINEN LUOVA VUOROVAIKUTUS

Toimiva vuorovaikutus on tärkeää paitsi työyhteisön kesken, ennen kaikkea myös lastenkodin ohjaajien ja lapsien välillä. Lapsen ja aikuisen kahdenkeskisen ajan merkitystä kasvatussuhteessa ei voi vähätellä. Kahdenkeskisen ajan määrän lisäksi merkittävää on myös kohtaamisen laatu. Jokainen lapsi kaipaa aikuisen kohdennettua huomiota. Kuten aineiston pohjalta ilmeni, ohjaajan voimavarat lapsen kohtaamiselle voivat tuntua riittämättömiltä. Osa luovista ja taidelähtöisistä menetelmistä aukaisivat lapsen ja aikuisen välistä kohtaamisen tilaa, kun taas toiset menetelmät eivät tuntuneet yhtä sopivilta. Molemmista kokemuksista voi kuitenkin saada ohjaajan ja lapsen vuorovaikutuksen kannalta olennaista tietoa. Känkänen (2013, 27) muistuttaa, että lastensuojelun perustyössä on tärkeää tunnistaa myös kohtaamattomat lähestymistavat, löytäen lapsilähtöisesti lapsen tarpeita vastaavat toimintatavat. Siksi työhön tulisi aktiivisesti yhdistää esimerkiksi erilaisiin tilanteisiin sovellettavia yksilöllisiä menetelmiä.

Kun lapsen ja aikuisen kommunikointiin löytyy heille molemmille soveltuvia, avaavia luovia tapoja ja kahdenkeskiselle ajalle järjestyy tilaa, toimiva ja toista kunnioittava vuorovaikutus pääsee muotoutumaan molempia osapuolia palkitsevaksi. Näkisin, että tällaisessa tasapuolisessa ja palkitsevassa kanssakäymisessä on sellaista vuorovaikutuksen esteettistä laatua, jonka Kester (2004) liittää yhdeksi dialogisen taiteen tunnusmerkeistä. Jos lapsen ei tarvitse jatkuvasti kilpailla ohjaajan huomiosta muiden lasten kesken, hän voi tulla aidosti kohdatuksi omana itsenään ilman ympäristön luomaa roolia. Tällöin lasta ei määritellä muiden kotiryhmän asukkaiden kautta, esimerkiksi aktiivisten lasten rinnalla hiljaisena tai rauhallisempiin lapsiin verrattuna impulsiivisena. Jos kahdenkeskistä aikaa järjestetään suunnitelmallisesti, se voi myös rauhoittaa lapsen 'aikuisen nälkää' sekä siihen liittyvää, tarkoituksellista huomionhakuista käyttäytymistä. Parhaimmillaan lapsen yksilöllinen kohtaaminen helpottaa siis lapsen sosiaalisia paineita, antaen samalla aikuiselle mahdollisuuden keskittyä lapsen toiminnan ohjaamiseen ja kontrolloinnin sijasta toimivan vuorovaikutuksen rakentamiseen.

Toisten ohjaajien kohdalla luovat ja taidelähtöiset menetelmät kuljettivat syvemmälle kuin toisten. Tämä kuvaa mielestäni sitä, kuinka eritavoin, yksilöllisesti asioita koetaan, niihin reagoidaan tai niitä ymmärretään. Jos olisin voinut työskennellä ohjaajien kanssa kauemmin ja tutustua toimintaympäristöön vielä kokonaisvaltaisemmin, uskon että ohjaajille ehdottamani menetelmät olisivat olleet vielä paremmin kohdennettuja, niihin perehtyminen helpompaa ja niiden käyttö ohjaajille luontevampaa.

Tutkimus kuitenkin onnistui kannustamaan osallistuneita ohjaajia luovien ja taidelähtöisten menetelmien käyttöön. Luova, vuorovaikutuksellinen toiminta haastoi yksilöllisellä tasolla osallistuneiden ohjaajien ajattelu- ja toimintatapoja. Toiminta tarjosi osalle ohjaajista tilaisuuden etäännyä hetkellisesti lastenkodin arjen roolien tavoista, jolloin muun muassa positiivisen yhdessäolon kokemukset sekä lasta mietityttävien asioiden käsittely mahdollistui totutusta poikkeavin tavoin. Luova vuorovaikutus ja kohtaamisen tila tarjosivat siis ohjaajille uutta tietotaitoa kuunnella ja vastata lapsen tarpeisiin häntä kunnioittavin tavoin sekä mahdollistivat lapselle sosiaalisten taitojen harjoittelua hänelle kohdennetuilla tavoin.

Luova ja taidelähtöinen toiminta tuntuikin liikauttavan lastenkodin ohjaajissa jotain. Osalle ohjaajista tulokset olivat selkeästi uusia, konkreettisia harjoitteita ja toimintatapojen mahdollisuuksia. Osa ohjaajista kertoi näkökulmien rikastumisesta ja omissa ajattelutavoissa tapahtuneista huomioista. Tällaiset kokemukset ymmärryksen kasvusta ovat tärkeitä yksilöllistä vuorovaikutusta tukevien luovien ja taidelähtöisten menetelmien vakiintumisen kannalta.

Tutkijan ymmärryksen kertymistä kuvataan hermeneuttisen kehän teoriolla. Tutkittaviaan lähellä olevan toimintatutkijan tiedon muodostumista tällainen hermeneuttinen prosessi kuvaa hyvin, mutta sama kehämäinen prosessi on havaittavissa myös joidenkin tutkimukseen osallistuneiden ohjaajien kohdalla. Tätä ymmärryksen kertymistä voi mielestäni kutsua yhdeksi tutkimuksen muutokseksi, tutkimuskohteen kehityssuunnaksi. Prosessin aikana näin ja kuulin tutkijana selkeästi, kuinka osa tutkitavista 'heräsi' tuoreiden toimintatapojen ja ajatusten äärellä, kun ohjaajien omakohtainen kokemus ja ymmärrys luovan vuorovaikutuksen mahdollisuuksista kertyi tapaamistemme ja lasten kanssa toteutettujen kokeilujen myötä.

8.4 LUOVAT JA TAIDELÄHTÖISET MENETELMÄT LASTENKODIN RAKENTEESSA

Ohjaajien kuvaillessa lastenkodin arjen ajallista rakennetta jäin miettimään, millä tavoin ohjaajien perustyön painopisteet sijoittuvat tällä hetkellä. Lastensuojelun valtakunnallinen painopisteen siirtymisen huostaanotoista avohuoltoon¹⁷ näkyy sijaishuollon yksiköiden taloudellisissa tilanteissa. Lastenkodin ohjaajien toiveissa työn painopisteet ovat vahvasti lapsilähtöisessä työskentelyssä, johon muun muassa lasten yksilöllinen kohtaaminen lukeutuu.¹⁸ Ohjaajien puheessa kuitenkin kuuluu talouden kiristymisen vaikutukset lastenkodin resursseihin, joka yhdistettynä lasten yksilöllisiin tilanteisiin luovat merkittäviä haasteita ohjaajien työvuoroihin ja ajankäytön hallintaan. Työn lapsikeskeisyys vaikuttaa ihanteelta, jota kohti ohjaajat työssään kurottelevat samalla kun lastenkodin resurssit pidättelevät heitä. Lasten kohtaaminen on selvästi ohjaajille yksi hyvin tehdyn työn kriteereistä ja luovat menetelmät voisivat tukea yksilöllistä kohtaamista. Tämän kriteerin saavuttamista vaikeuttavat kiire ja siitä juontuvat riittämättömyyden tunteet. Pahimmillaan tällainen tilanne voi jatkuessaan kuormittaa sekä aikuisten että lasten hyvinvointia.

17 Ks. Kuoppala & Säkkinen 2015, 9-10.

18 Lastensuojelun lapsilähtöisyys on eri tavoin myös lain velvoittamaa (ks. Lapsen arki ja perushoito sijais- huollossa 2016).

Osin ymmärrän, jos taiteellinen toiminta koetaan lastenkodin arjen ulkopuolelle sijoittuvana, erityisenä tai jopa kuormittavana. Yleisesti tällainen käsitys taiteesta arjesta poikkeavana, virkistävänä saarekkeena on myös tunnettu.¹⁹ Lähtökohtaisesti hyödylliseksi koetun, taidelähtöisen toiminnan aseman vahvistamisen keinot jakoivatkin myös ohjaajien mielipiteitä. Sen koettiin vaativan selkeän korvamerkityn ajan järjestämistä, mutta eräs ohjaaja toi myös esiin, että kokeilluista menetelmistä monet olivat sellaisia, jotka voivat vaatia enemmän työyhteisön asenteellista muutosta kuin selkeästi rajattua luovaa aikaa. Toiminnan edistämisen kannalta molemmat huomiot ovat tärkeitä. Lastenkodin turvalliseksi, avoimeksi ja solidaariseksi kuvailtu ilmapiiri tarjoaa mielestäni erinomaisen kasvualustan taiteen soveltavan käytön juurtumiselle osaksi yksikön arkea. Tällaisen kehityksen ja muutoksen mahdollistuminen vaatii kuitenkin ammatillisen yhteisöllisyyden suunnitelmallista valjastamista luovan toiminnan vakiinnuttamiseksi sekä yksikön eri tasojen aktiivista tukea ja tahtotilaa tällaisen toiminnan juurruttamiseksi.

Resurssien tiukentuessa on luontevaa kiinnittää huomiota toiminnan laatuun, tehokkuuteen ja tuloksellisuuteen. Tämä ilmeni myös tutkimuskentällä etsiessämme aikaa, jolloin voisimme tutustua ohjaajien kanssa toisiimme sekä perehtyä heidän kanssaan luoviin ja taidelähtöisiin menetelmiin. Vaikka kyse oli lastenkotiin hyväksytystä tutkimustoiminnasta, tutkijan ja työntekijän yhteisen ajan löytäminen oli välillä vähintäänkin yhtä hankalaa, kuin ohjaajan ja lapsen kahdenkeskisten hetkien mahdollistuminen. Osittain ajankäytön suunnitteluun vaikuttivat mielestäni myös eri ammattialojen näkemuserot. Arjessa tutkimuksen kannustaman luovan toiminnan toteutuminen on kiinni työntekijän lisäksi työyhteisön ja johdon konkreettisesta tuesta luovaa toimintaa kohtaan. Jollei uutta toimintaa pääse aloittamaan perehtyen, toiminnan mahdollistama kehitys voi jäädä vaillinaiseksi. Liiallinen syy-seuraus suhteen vaatiminen toiminnan ja tuloksellisuuden välillä on lyhytnäköistä ja voi pahimmillaan vesittää hyvätkin suunnitelmat ja käytännöt (vr. Kuittinen & Kejonen 2009, 259-260).

19 ks. esim. Sava 2007, 13.

Osallistuneiden ohjaajien rohkean kokeilunhalun myötä luovien ja taidelähtöisten lähestymistapojen toivoisi leviävän laajemminkin lastenkodin rakenteisiin. Tutkimus osoitti, että ohjaajan ja lapsen kahdenkeskisellä, luovalla ja taidelähtöisellä toiminnalla on mahdollisuuksia tukea ja tuottaa eri osapuolten välistä vuorovaikutusta, jolla on positiivista merkitystä sekä aikuisille että lapsille. Yksi mahdollisuus jatkaa ja kehittää hyviksi koettuja käytäntöjä olisi luoda ohjaajien ja lasten kahdenkeskiselle vapaa-ajalle rakenteellista, korvamerkittyä ja säännöllistä tilaa. Tällaisen, luovan ja vuorovaikutteisen ajan varaaminen myös muille kuin omaohjaaja-omaohjattava suhteessa oleville työntekijöille ja lapsille olisi vahva eettinen kannanotto, joka voisi tukea eri osapuolten hyvinvointia tuomalla lastenkodin toimintaan uutta vuorovaikutuksellista laatua, kehittäen samalla lastenkodin yhteisöllistä ilmapiiriä.

8.5 TUTKIMUKSEN PÄÄTTEEKSI

Tutkimus nosti esiin monia mielenkiintoisia seikkoja lastenkodin ohjaajien näkökulmasta. Jotta luovia ja taidelähtöisiä toimintatapoja voisi kehittää ja kohdentaa, tutkimustulokset vaatisivat lisää osapuolia keskusteluun. Ehdottomasti huomionarvoinen jatkotutkimuskohde olisikin luovan vuorovaikutuksen kokemukset lasten näkökulmasta. Myös lastenkodin johdon osallistaminen toimintaan voisi tuoda tärkeitä näkökulmia taidelähtöisen toiminnan vakiintumisen kannalta.

Omaakohtaisesti, tutkijan ja taidekasvattajan näkökulmasta pro gradu -tutkielma on kasvattanut ymmärrystäni ja kehittänyt ammatillisesti hyödyllistä tietotaitoa taiteesta ennen kaikkea ihmisten välisenä kohtaamisen tilana. Usein toistetun ja tunnetun mantran mukaan taiteellinen toiminta on ihmisille *tapa ilmaista itseään*. Ehkä taiteen sosiaalisia piirteitä korostavan kehityksen myötä myös taiteellisen toiminnan painopiste siirtyisi entistä vahvemmin monologista kohti dialogia – suuntaan, jossa monivivahteinen luova toiminta voisi olla *meidän tapamme kohdata*.

Toivon tutkimuksen jättäneen tällaisen kipinän lastenkotiin, jossa aikuisten ja lasten välinen, toista kunnioittava vuorovaikutus on herkän ja haastavan sosiaalityön kontekstin vuoksi erityislaatuisen tärkeää molemmille osapuolille. Tutkimus kertoo mielestäni selkeää viestiä siitä, että luova ja taidelähtöinen toiminta on ennemminkin yksilöiden välistä arkista tilaa avaava mahdollisuus, ei yhteistyön esteitä korostava tai arkea kuormittava taakka.

Aaltonen, Sanna & Heikkinen, Alpo 2009. Nuoret lastensuojelussa. Teoksessa Bardy, Marjatta (toim.) Lastensuojelun ytimissä. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 165-176.

Arvola, Pirjo & Mäki, Silja 2009. Mitä lasten ja nuorten kirjallisuuterapia on? Teoksessa Mäki, Silja & Arvola, Pirjo (toim.) Satu kantaa lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuuterapiaan 1. Duodecim. Porvoo: WS Bookwell Oy, 12-21.

Barkman, Johanna 2009. Lasten ja nuorten elämäntarinan äärellä. Teoksessa Bardy, Marjatta (toim.) Lastensuojelun ytimissä. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 241-251.

Bardy, Marjatta (toim.) 2009a. Lastensuojelun ytimissä. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Bardy, Marjatta 2009b. Lapsuus, aikuisuus ja yhteiskunta. Teoksessa Bardy, Marjatta (toim.) Lastensuojelun ytimissä. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 17-46.

Bardy, Marjatta 2007. Taiteen paluu arkeen. Teoksessa Bardy, Marjatta; Haapalainen, Riikka; Isotalo, Merja & Korhonen, Pekka (toim.) 2007. Taide keskellä elämää. Nykytaiteen museo Kiasman julkaisuja 106 / 2007. Helsinki: Like, 21-33.

Bardy, Marjatta; Haapalainen, Riikka; Isotalo, Merja & Korhonen, Pekka (toim.) 2007. Taide keskellä elämää. Nykytaiteen museo Kiasman julkaisuja 106 / 2007. Helsinki: Like.

Brandenburg, Cecilia von 2008. Kulttuurin ja hyvinvoinnin välisistä yhteyksistä: näköaloja taiteen soveltavaan käyttöön. Helsinki: Opetusministeriö.

Eskola, Jari 2010. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine. Ikku-noita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus 72-87.

Freire, Paulo 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

Halkola, Ulla 2009. Symboliset valokuvat terapeutin apuvälineenä. Teoksessa Halkola, Ulla; Mannermaa, Lauri; Koffert, Tarja & Koulu, Leena (toim.) Valokuvan terapeutinen voima. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 175-187.

Haveri, Minna & Kiiskinen, Jouni (toim.) 2012. Ihan taiteessa. Puheenvuoroja taiteen ja tutkimuksen suhteesta. Aalto-yliopiston julkaisusarja Taide + Muotoilu + Arkkitehtuuri 5/2012. Helsinki: Unigrafia.

Heikkilä, Miia & Tikkaaja, Oona 2015. Tatum ja Soten työkirja. Vinkkejä osallistavan taiteen tuotantoon taiteilijalle, tilaajalle ja tuottajalle. Hyvinvoinnin välitystoimisto. PDF-dokumentti. http://www.hvvt.fi/wp-content/uploads/sites/19/2015/10/HVVT_Tatu-Sote-Tyokirja_net.pdf

Heikkinen, Hannu L. T. 2006. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Heikkinen, Hannu L. T.; Rovio, Esa & Syrjälä, Leena (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16-38.

Heikkinen, Hannu L. T. & Rovio, Esa 2006. Toimintatutkimuksen raportointi. Teoksessa Heikkinen, Hannu L. T.; Rovio, Esa & Syrjälä, Leena (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 114-130.

Heikkinen, Hannu L. T.; Rovio, Esa & Kiilakoski, Tomi 2006. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa Heikkinen, Hannu L. T.; Rovio, Esa & Syrjälä, Leena (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 78-93.

Heimonen, Kirsi 2011. Taidelähtöiset menetelmät sosiaali- ja terveysalan henkilökunnan arjessa. Teoksessa Rönkä, Anu-Liisa; Kuhanen, Ilkka; Liski, Minna; Niemeläinen, Saara & Rantala, Pälvi (toim.) 2011. Taide käy työssä. Taidelähtöisiä menetelmiä työyhteisöissä. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisusarja C, osa 74. N-Paino Oy, 37-47.

Heino, Tarja 2009. Lastensuojelun tilastot, asiakkaat ja palvelut. Teoksessa Bardy, Marjatta (toim.) Lastensuojelun ytimissä. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 52-75.

Heinonen, Hanna & Sinko, Päivi 2009. Sosiaalityöntekijät lastensuojeluprosessia johtamassa. Teoksessa Bardy, Marjatta (toim.) Lastensuojelun ytimissä. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 89-100.

Hotari, Kaisa-Elina; Oranen, Mikko & Pösö, Tarja 2009. Lapset lastensuojelun osallisina. Teoksessa Bardy, Marjatta (toim.) Lastensuojelun ytimissä. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 117-132.

Huostaanotto 2016. Lastensuojelun käsikirja. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen WWW -sivut. Viitattu 21.4.2016. Ei päivitystietoja. <https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/huostaanotto>

Huovinen, Terhi & Rovio, Esa 2006. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa Heikkinen, Hannu L. T.; Rovio, Esa & Syrjälä, Leena (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 94-113.

Kaikko, Kirsi & Friis, Leila 2009. Menetelmät lastensuojelun tukena. Teoksessa Bardy, Marjatta (toim.) Lastensuojelun ytimissä. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 76-88.

Kangas, Marja 2007. Kohtaamisesta vuorovaikutukseen. Dialogisena taiteilijana Rakkauden kaupunki -projektissa. Pro gradu -tutkielma. Taideaineiden laitos. Tampereen yliopisto. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/77889/gradu01754.pdf?sequence=1>

Kanttonen, Lea 2005. Telтта. Kohtaamisia nuorten taidetyöpajoissa. Helsinki: Like.

Kanttonen, Lea (suom.) 2007a. Jay Koh ja kuuntelemisen taide. Ote Grant H. Kesterin teoksesta *Conversation Pieces: Community + Communication in Modern Art*. *Taide* 2/07. Helsinki: Kustannus Oy Taide, 49-52.

Kanttonen, Lea 2007b. Keskustelutaide ja keskustelun estetiikka. Teoksessa Bardy, Marjatta; Haapalainen, Riikka; Isotalo, Merja & Korhonen, Pekka (toim.) *Taide keskellä elämää*. Nykytaiteen museo Kiasman julkaisuja 106/2007. Helsinki: Like, 127-129.

Kauppila, Reijo A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kester, Grant H. 2004. *Conversation Pieces: Community + Communication in Modern Art*. Berkeley, Los Angeles and London: University of California Press.

Kester, Grant H. 2007. Johdanto dialogiseen estetiikkaan. *Taide* 2/2007. Helsinki: Kustannus Oy Taide.

Korhonen, Pekka 2014. Soveltavasta teatterista ja teatterilähtöisistä menetelmistä – mitä tänään ajatelen. Teoksessa Korhonen, Pekka & Airaksinen, Raija (toim.) *Hyvä hankaus 2.0*. Taideyliopisto Kokos-julkaisusarja 1/2014. Draamatyö, 13-30.

Krappala, Mari & Pääjoki, Tarja (toim.) 2003. Taide ja toiseus. Syrjästä yhteisöön. Helsinki: Stakes.

Kuittinen, Matti & Kejonen, Martti 2009. Yhteisöllisyyden paradoksit: tiimit ja henkilöstöryhmät yhteistä merkitystä rakentamassa. Teoksessa Filander, Karin & Vanhalakka-Ruoho, Marjatta (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 245-270.

Kurki, Leena 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Muutoksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

Kuoppala, Tuula & Säkkinen, Salla 2015. Lastensuojelu 2014. Tilastoraportti 25/2015. Julkaistu 4.12.2015. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2015120422151>

Kuula, Arja 2001. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.

Känkänen, Päivi 2013. Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa – kohti tilaa ja kokemuksia. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Känkänen, Päivi 2009. Siirtymät sijaishuollossa – hetkiä ja ikuisuuksia. Teoksessa Bardy, Marjatta (toim.) Lastensuojelun ytimissä. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 232-240.

Laine, Timo 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, Raine & Aaltola, Juhani (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29-51.

Lapsen arki ja perushoito sijaishuollossa 2016. Lastensuojelun käsikirja. Terveyden ja hyvinvoinninlaitoksen WWW -sivut. Viitattu 22.8.2016. Ei päivitystietoja. <https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/sijaishuolto/hoito-ja-kasvatus-sijaishuollossa/lapsen-arki-ja-perushoito-sijaishuollossa>

Lastensuojelu 2016. Lapset, nuoret ja perheet. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen WWW -sivut. Viitattu 21.4.2016. Päivitetty 7.5.2015. https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/peruspalvelut/ehkaiseva_lastensuojelu

Lastensuojelulaitokset 2016. Lastensuojelun käsikirja. Terveyden ja hyvinvoinninlaitoksen WWW -sivut. Viitattu 21.4.2016. Ei päivitystietoja. <https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/sijaishuolto/sijaishuollon-muodot/lastensuojelulaitokset>

Leavy, Patricia 2009. Method meets Art. Art-based research practice. New York: Guilford Press.

Lindeberg, Laura 2016. Lastensuojelusta on syytäkin olla huolissaan. Talentia ry:n WWW -sivut. Viitattu 22.8.2016. Julkaistu 22.3.2016. http://www.talentia.fi/ajankohtaista/blogit/asiaa_tyoelamasta/lastensuojelusta_on_syytakin_olla_huolissaan.7966.blog?5170_a=comments&5170_m=7966

Linnainmaa, Terhikki 2005. Mitä kirjallisuusterapia on? Teoksessa Mäki, Silja & Linnainmaa, Terhikki (toim.) Hoitavat sanat. Opas kirjallisuusterapiaan. Duodecim. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 11-25.

Mitä on lastensuojelu? 2016. Lastensuojelun käsikirja. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen WWW -sivut. Viitattu 21.4.2016. Päivitetty 25.1.2016. <https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/mita-on-lastensuojelu>

Muukkonen, Tiina 2009. Lapsen kohtaamis- ja prosessiosallisuus. Teoksessa Bardy, Marjatta (toim.) Lastensuojelun ytimissä. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 133-143.

Muu lapsen tarpeen mukainen hoito 2016. Lastensuojelun käsikirja. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen WWW -sivut. Viitattu 22.8.2016. Ei päivitystietoja. <https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/sijaishuolto/sijaishuollon-muodot/muu-lapsen-tarpeen-mukainen-sijaishuolto>

Mäkelä, Jukka & Sajaniemi, Nina 2013. Vertaissuhteet muovaavat lapsen aivoja. Teoksessa Reivinen, Jukka & Vähäkylä, Leena (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 37-49.

Nivala, Elina & Ryyänen, Sanna 2014. Sosiaalipedagogiset tutkimusmenetelmät opetuksessa. Sosiaalipedagogisen kouluttajatapaamisen työryhmämuistio 21.11.2014. PDF -dokumentti. <http://www.sosiaalipedagogiikka.fi/wp-content/uploads/2014/11/Sosiaalipedagogisia-tutkimusmenetelmi%C3%A4.pdf>

Papunen, Riitta 2005. Kirjallisuusterapeuttisten materiaalien hankinta yleisestä kirjastosta. Teoksessa Mäki, Silja & Linnainmaa, Terhikki (toim.) Hoitavat sanat. Opas kirjallisuuteraapiaan. Duodecim. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 129-147.

Perhehoito 2016. Lastensuojelun käsikirja. Terveyden ja hyvinvoinninlaitoksen WWW -sivut. Viitattu 21.4.2016. Päivitetty 23.9.2015. <https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/sijaishuolto/sijaishuollon-muodot/perhehoito>

Reinikainen, Sarianna 2009. Kielen katse ja puheen paino. Teoksessa Bardy, Marjatta (toim.) Lastensuojelun ytimissä. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 101-111.

Roponen-Lunnas, Pirjo 2013. Kohtaamisen taide – yhteisötaiteen ideoita ja käytäntöjä. Taidehistorian seuran tieteellinen verkkolehti TAHITI 04/2013. Julkaistu 31.12.2013. <http://tahiti.fi/04-2013/dossier/kohtaamisen-taide-%E2%80%93-yhteisötaiteen-ideoita-ja-kaytanta/>

Rönkä, Anu-Liisa & Kuhalampi, Anja 2011. Johdanto. Teoksessa Rönkä, Anu-Liisa; Kuhanen, Ilkka; Liski, Minna; Niemeläinen, Saara & Rantala, Päivi (toim.) 2011. Taide käy työssä. Taidelähtöisiä menetelmiä työyhteisöissä. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisusarja C, osa 74. N-Paino Oy, 10-13.

Sajavaara, Paula 2014. Tyyli ja kieliasu. Teoksessa Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula (toim.) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi, 290-315.

Sava, Inkeri 2007. Katsomme – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista. Jyväskylä: PS-kustannus.

Seddiki, Pirjo 2012. Visuaalinen essee – sanat kuvailevat ja kuvat kertovat. Teoksessa Haveri, Minna & Kiiskinen, Jouni (toim.) Ihan taiteessa. Puheenvuoroja taiteen ja tutkimuksen suhteesta. Aalto-yliopiston julkaisusarja Taide + Muotoilu + Arkkitehtuuri 5/2012. Helsinki: Unigrafia, 34-44.

Sijaishuolto 2016. Lastensuojelun käsikirja. Terveyden ja hyvinvoinninlaitoksen WWW -sivut. Viitattu 21.4.2016. Ei päivitystietoja. <https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/sijais-huolto>

Timonen-Kallio, Eeva 2016. Tutkimus. Suomen sosiaalipedagoginen seura ry:n WWW -sivut. Viitattu 8.11.2016. Ei päivitystietoja. <http://www.sosiaalipedagogiikka.fi/tutkimus/>

Toimintatutkimus 2016. Menetelmäpolkuja humanisteille. Jyväskylän yliopisto. WWW -sivut. Päivitetty 23.4.2015. Luettu 7.1.2016. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/toimintatutkimus>

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkimusstrategiat 2016. Menetelmäpolkuja humanisteille. Jyväskylän yliopisto. WWW -sivut. Päivitetty 15.1.2014. Luettu 7.1.2016. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat>

Varto, Juha 2011. Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen. Teoksessa Anttila, Eeva (toim.) Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 17-33.

Varto, Juha 2007. Dialogi. Teoksessa Bardy, Marjatta; Haapalainen, Riikka; Isotalo, Merja & Korhonen, Pekka (toim.) Taide keskellä elämää. Nykytaiteen museo Kiasman julkaisuja 106/2007. Helsinki: Like, 62-65.

Varto, Juha; Saarnivaara, Marjatta & Tervahattu, Heikki (toim.) 2003. Kohtaamisia taiteen ja tutkimisen maastoissa. Hamina: AKATIIMI Oy.

Vilkka, Matti 2003. Puhdas tieto ja maailman tahrat. Teoksessa Varto, Juha; Saarnivaara, Marjatta & Tervahattu, Heikki (toim.) 2003. Kohtaamisia taiteen ja tutkimisen maastoissa. Hamina: AKATIIMI Oy, 40-46.

WochenKlausur 2016. From the Object to the Concrete Intervention. WWW -sivut. Ei päivitystietoja. Luettu 25.8.2016. <http://www.wochenklausur.at/kunst.php?lang=en>

LIITTEET

LIITE 1: LUOVAT JA TAIDELÄHTÖISET MENETELMÄT

RAAJOJEN RAVISTELU	88
OTA KOPPI	89
SANOJEN HEITTELY	90
NOPPATARINA	91
SIVELTIMEN KOSKETUS	92
AARRELAATIKKO	93
VARJOKUVAT	94

Tässä liitteessä esitellyt luovat ja taidelähtöiset menetelmät on suunniteltu ja kohdennettu Sanna Emilia Hynnisen taidekasvatuksen pro gradu -tutkielmaan osallistuneille lastenkodin ohjaajille sekä heidän valitsemilleen lastenkodin asukkaille. Tässä liitteessä esitellään seitsemän menetelmää, joita ohjaajat kokeilivat tutkimuksen kenttäjakson aikana ja joiden käyttökokemuksista on ollut mahdollista kerätä tutkimusaineistoa.

RAAJOJEN RAVISTELU

TARVIKKEET TAI TAIDOT: Taito laskea viiteen.

KESTO: muutama minuutti

Valitaan numero, esimerkiksi viisi. Osallistuja ravistavat vuorotellen kaikkia raajojaan rytmikkäästi, ääneen laskien viisi kertaa. Kierroksen jälkeen aloitetaan aina alusta, mutta ravistuksia tulee yksi vähemmän.

ESIMERKKI:

Oikea käsi 1-2-3-4-5, vasen käsi 1-2-3-4-5, oikea jalka 1-2-3-4-5, vasen jalka 1-2-3-4-5.

Oikea käsi 1-2-3-4, vasen käsi 1-2-3-4, oikea jalka 1-2-3-4, vasen jalka 1-2-3-4.

Oikea käsi 1-2-3, vasen käsi 1-2-3 ja niin edelleen, kunnes viimeisellä kerralla kaikkia raajoja ravistetaan vain kerran.

Ravistelut sopivat taukojumpaksi, jännityksen laukaisemiseen, virkistykseksi, huomion siirtämiseen tai siirryttäessä tilanteesta/aiheesta toiseen. Toteutettavissa helposti ja nopeasti yksin, parina tai ryhmässä.

VINKKI:

Jos koko raajan ravistelu ei käy (villitsee, huimaa, fyysinen este...), voi tehdä kevennettyjä 'hiiriravisteluja': oikea peukalo, vasen peukalo, oikea isovarvas, vasen isovarvas.

TARVIKKEET TAI TAIIDOT: Taito laskea kymmeneen.

KESTO: 5 – 15 minuuttia

Tarkoituksena on kopitella parin kanssa 'näkyvätöntä sanapalloa', eli heittovuorossa oleva osallistuja keksii ja sanoo ääneen sanan, jonka hän 'heittää' toiselle osallistujalle. Sääntöjä voi laajentaa niin, että yhden sanan sijasta heitetään esimerkiksi toiminto tai asia, kuten "tiskikoneen tyhjennys" tai "Salatut elämät". Kopitteluun voi myös halutessaan ottaa pienen pallon.

Osallistujat keräävät pisteitä. Etukäteen sovitaan, minkä pistemäärän täytyessä 'pelierä' loppuu. Pisteitä saa, jos toinen osallistuja toistaa jonkun samassa erässä jo aiemmin käytetyn sanan. Pisteitä voi saada myös, jos heittovuorossa oleva miettii uutta sanaa liian kauan: aika määrittyy sen mukaan, ehtiikö toinen osallistuja laskemaan ääneen kymmeneen. Sanojen kopittelu jatkuu pisteen saaneen vuorosta.

SANOJEN KEKSIMISTÄ MÄÄRITTÄVÄT ERILAISET TASOT:

Tasot	Esimerkit	Vinkit
Taso 1: Vapaa sana. Osallistuja voi heittää minkä sanan tahansa.	Koira – Traktori – Pöytä – Reppu...	Tasoa 1 voi rikastaa eläytymällä heittoon keholla: kuinka heität toiselle koiran tai traktorin?
Taso 2: Assosiaatio. Osallistuja heittää sanan, joka tulee hänelle mieleen edellisestä sanasta ja liittyy siihen jollain tavalla.	Koira – Hihna – Kävely – Kenkä...	Assosiaatio ulottuu vain edeltävään sanaan, ei koko sanaketjuun. Sanojen välillä oleva yhteys on osattava tarvittaessa selittää toiselle.
Taso 3: Teema. Sovitaan yhteinen teema ja heitellään vain teemaan sopivia sanoja.	Eläimet: Koira – Hevonen – Kilpikonna...	Teemat: Eläimet, värit, koneet, kirjojen nimet, televisiosarjat, elokuvat, soittimet, yhtyeet, liikuntalajit, ruoka, maat...
Taso 4: Teema & assosiaatio. Sovitaan yhteinen teema ja heitellään siihen sopivia sanoja, jotka liittyvät toisiinsa jollain tavalla.	Eläimet ja niihin liittyvät asiat: Koira – Raksut – Kissa – Turkki – Kani – Porkkana – Aasi...	Assosiaatio ulottuu edeltävään sanaan ja sen on sovitettava teemaan. Tasolla 4 teema kannattaa asettaa laajaksi, jotta kopittelu ei muutu liian vaikeaksi.

SANOJEN HEITTELY

TARVIKKEET TAI TAIDOT: -

KESTO: 5 – 15 minuuttia

Sanojen heittäminen on hyvin samanlainen kuin edellä esitelty Ota koppi. Erona on, ettei sanojen heittämisessä kerätä pisteitä. Toiminta on siis lähtökohtaisesti rauhallisempaa. Lisäksi osallistujat voivat itse rajata sanojen heittelyn kestoa. Muilta osin sanojen heittäminen määrittävät samanlaiset säännöt kuin edellä esiteltiin. Aiemmin käytettyjen sanojen toistamista pyritään välttämään.

VINKKI:

Tasoa hyödyntäen sanojen heittäminen voi tilanteen mukaan syventää. Ohjaaja voi esimerkiksi kokeilla, millaisia assosiaatioita lapselle tulee sanasta ”perhe” tai mitä asioita teema ”tunteet” saa esiin. Kun pisteitä ei lasketa heittämisessä on helpompi pitää taukoa, jos tahdotaan pysähtyä miettimään sanottuja sanoja. Sanojen heittäminen voi siis toimia myös johdantona keskusteluun.

NOPPATARINA

TARVIKKEET TAI TAIIDOT: Noppa. Aikuiselle kirjoituspaperia ja kynä. Taito laskea kuuteen.

KESTO: 10 minuuttia →

Heitetään noppaa vuorotellen. Osallistuja kertoo vuorollaan yhteistä tarinaa eteenpäin yhtä monta sanaa, kuin nopan silmäluku. Aikuinen kirjoittaa tarinan ylös ja lukee sen lopuksi ääneen.

ESIMERKKI:



“Eräässä pienessä kylässä asui”



“Poika jonka”



“Nimi oli Matti. Hänen paras kaverinsa”



“Minna”



“osasi tehdä”

VINKKI:

Jos tarinan keksiminen tuntuu vaikealta, voi yhdessä ensin sopia tapahtumapaikan ja päähenkilöt.

SIVELTIMEN KOSKETUS

TARVIKKEET TAI TAIIDOT: Sivellin

KESTO: 5 – 15 minuuttia

Lapsi seisoo tai makaa silmät kiinni. Aikuinen koskettaa hellästi siveltimeillä jotain kohtaa lapsen kehosta. Tämän jälkeen lapsi koskettaa samaa kohtaa omalla kädellään. Tarkoituksena on rauhoittuminen ja rentoutuminen. Rooleja voi vuorotella. Vältetään kutittamista ja tarvittaessa keskustellaan, mitä kehonosia on soveliasta koskea.

VINKKI:

Kokeile erilaisia siveltimeitä tai esineitä: pehmeä vesivärisivellin, jämsämpi öljyvärisivellin, maalipensseli, hammasharja, lemmikkien lelut, villalangasta tehty tupsu, höyhen, vaahtomuovin palanen...

AARRELAATIKKO

TARVIKKEET TAI TAIIDOT: Suljettava laatikko, sekalaisia esineitä (vaatii esivalmistelua)

KESTO: 10 min →

Aikuinen esivalmistelee aarrelaatikon. Pienehköön, suljettava laatikkoon kootaan erilaisia, jännittävän tuntuisia ja/tai näköisiä esineitä.

Lapsi voi ensin tunnustella silmät kiinni millaisia asioita laatikossa on ja kuvailla esineitä tunnustelun perusteella. Luontevassa kohdassa silmät voi avata ja jatkaa kuvailua. Esineistä valitaan 1-2, joihin lapsi keskittyy. Näistä esineistä lasta pyydetään kertomaan vapaasti. Kerronta voi tuottaa tarinan tai olla yksittäisiä, mieleen juolahtavia juttuja. Tarvittaessa aikuinen voi auttaa lasta kertomaan aarrelaatikon esineistä.



VINKKI:

Aarrelaatikon esineitä:

Napit, helmet, kivet, simpukat, rikkinäinen koru, mutteri, ruuvi, vanhojen laitteiden pienet osat, avain, kuivattu tammenterho, kokonainen saksanpähkinä, höyhen, eläinten lelut, suklaamunien ja muropakettien pienet lelut, kangastilkku, lankakerä, nukun vaate...

APUKYSYMYKSIÄ:

Miltä esine tuntuu? (pehmeä, kova, karvainen, lämmin, kylmä, sileä, karhea...)

Miltä esine näyttää? (väri, läpinäkyvä, kiiltävä, jonkin toisen esineen kaltainen...)

Miltä esine kuulostaa, saako sillä tuotettua jotain ääntä?

Mitä esineellä voisi tehdä?

Kuka esineen voisi omistaa? Mistä hän on saanut sen?

Kuka hän on? (Jos kyse hahmosta tai esineestä, jonka voi henkilöidä)

TARVIKKEET TAI TAIDOT: Kaksi mustaa ja kaksi valkoista kartonkia (koko A3-A2), lyijykynä, sinitarraa, istuin, liikuteltava spottimainen valaisin, sakset, liimaa, taustamusiikkia.

KESTO: 30 minuuttia →



Taustalla voi soida miellyttävää musiikkia. Lapsi asettuu istumaan tasaisen seinäpinnan viereen sivuttain. Hänen sivuprofiilinsa heijastetaan valaisimen avulla seinälle niin, että profiili on kartongin kokoon nähden sopiva ja riittävän tarkka. Varjokuvan kokoa ja tarkkuutta voi muuttaa valaisinta siirtämällä. Musta kartonki kiinnitetään sinitarralla seinään pään ja hartioden siluetin kohdalle.



Aikuinen piirtää lapsen siluetin kartongille varjoa mukailleen. Piirtämisen aikana pyritään rauhalliseen, rentouttavaan ja miellyttävään tunnelmaan. Aikuinen on ensisijaisesti kuuntelijan osassa, keskittyen piirtämiseen. Piirtämisen jälkeen lapsi leikkaa siluetin irti mustasta kartongista ja liimaa sen valkealle kartongille.

Piirtämistä jatketaan, mutta siluetti heijastetaan valkealle kartongille ja lapsi kääntyy ympäri, jolloin profiili on eri suuntaan. Piirtämisen jälkeen lapsi leikkaa valkean siluetin ja liimaa sen mustalle kartongille. Kun molemmat varjokuvat ovat valmiita, lapsi voi kertoa kuvista ja niiden tekemisestä omin sanoin.

APUKYSYMYKSIÄ:

Miltä oma siluetti näyttää?

Miltä tuntui olla piirrettävänä?

Mitä tunnistettavia ominaispiirteitä silueteissa on?

Mistä piirteistä pidät silueteissa?

Mitä eroja silueteissa on?

Kummasta siluetista pidät enemmän? Miksi?

VINKKI:

Työskentelyn voi jakaa useampaan osaan ja toteuttaa pidemmällä aikavälillä. Esimerkiksi ensimmäisellä kerralla työstetään musta siluetti, toisella kerralla valkea siluetti. Näiden työskentelyjen jälkeen kuvia voidaan katsella, niistä voidaan keskustella ja niihin voi palata useamman kerran.