

*Yksisarvinen, Bisnesmies-panda ja Taikuri-apina:*

Tutkielma 10 - 12 vuotiaiden lasten taiteellisen toimijuuden  
ilmiöistä ja haasteista peruskoulun kontekstissa

**Ida Elina Nisonen**

**Maisterintutkielma Taidekasvatus**

**Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta**

**Jyväskylän yliopisto Syksy 2020**

**Tiedekunta – Faculty**

Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta

**Laitos – Department**

Musiikin, taiteen ja kulttuurintutkimuksen laitos

**Tekijä – Author**

Ida Elina Nisonen

**Työn nimi – Title**

Yksisarvinen, Bisnesmies-panda ja Taikuri-apina

Tutkielma 10 - 12 vuotiaiden lasten taiteellisen toimijuuden haasteista peruskoulun kontekstissa

**Oppiaine – Subject**

Taidekasvatus

**Työn laji - Level**

Taidekasvatus Pro gradu -tutkielma

**Aika – Month and Year**

Lokakuu 2020

**Sivumäärä – Number of Pages**

80

## Tiivistelmä

Tässä pro-gradu tutkielmassani pureudun lasten taiteellisen toimijuuden muotoihin ja haasteisiin peruskoulun kontekstissa, kun taidekasvatus jalkautuu peruskoulun aikatilaan väliaikaisena ja määräaikaisena hanketoimintana. Tutkielma sijoittuu valtakunnallisen taidekasvatuksen hanketoiminnan ytimeen aivan ruohonjuuritason taidekasvatustyöhön. Kahden vuoden mittainen tutkimusmatka eri taidekasvatuksen hankkeissa keskittyy tarkastelemaan Taideharrastus ihan lähellä -hankkeen sisällä kehittämäni Koko Koulun Taidekasvattaja -pilottia, sekä Utelias luokka -hanketta. Aineistopohjaisen tutkielmani metodologisena maastona toimii lapsuudentutkimus ja lapsuuden maantiede. Tutkielmassani on sovellettu ihmismaantieteen tilateorioista aikatila -termi, jonka avulla lapsilähtöinen tutkielmani analysoi lapsen kehollisen toiminnan resursseja ja henkisiä voimavaroja suhteessa taidekasvatuksen hankkeissa tarjottuun toimintaan. Tutkielman avainaineistona toimivat Koko Koulun Taidekasvattaja -pilotissa lasten kanssa toteutetut ryhmähaastattelut, sekä Utelias luokka -hankkeesta tallentunut seikkaperäinen ja yksityiskohtainen työpäiväkirja. Prosessinomaisesti etenevässä sisällönanalyyysissä edetään kohti päätelmiä kolmen teeman kautta, jotka on jaettu kolmeen lukuun. Luvussa yksi *Lapsen taiteellinen toimijuus* keskitytään tunnistamaan lapsen taiteellisen toimijuuden erilaisia muotoja ja löytämään mahdollisimman oikeaa kerrontaa, joka sekä arvostaisi että tukisi lasten omaehtoista taiteellista toimijuutta ja ilmaisua. Luvussa kaksi *Taidekasvatuksen aikatila* keskitytään tarkastelemaan millaiseen narratiiviin lapset itse sijoittivat toteutuneet taideprojektit peruskoulun aikatilassa. Luvussa kolme *Lapsen taiteellisen toimijuuden haasteet* analysoidaan, mitkä lapsen taiteellisen toimijuuden rakenteelliset, henkiset ja fyysiset haasteet olivat peruskoulun aikatilassa, jossa taidekasvatus tapahtui. Monipuolinen pohdinta johdattaa meitä erilaisten löydösten äärelle, joista merkittävimpiä ovat lapsen poliittinen ja kriittinen taiteellinen toimijuus, sekä taidekasvatuksen suopea aikatila, joka mahdollistaa ja edistää hyvän ja esteettisen kokemukset.

## Avainsanat – Keywords

Taidekasvatus, lapsuudentutkimus, aikatila, lapsen taiteellinen toimijuus, lapsi poliittisena ja kriittisenä taiteilijana, kriittinen taide, poliittinen taiteilija, lapsilähtöisyys, lapsen aikatila, Utelias luokka, Taideharrastus ihan lähellä, Koko Koulun Taidekasvattaja, lapsuuden maantiede, lapsi taiteilijana

## Säilytyspaikka – Depository

Jyväskylän yliopiston tietokanta



|                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Johdanto</b> .....                                                     | 6  |
| <b>1. Taidekasvatuksen hankkeet</b> .....                                 | 8  |
| <b>Koko Koulun Taidekasvattaja -pilotti 2017 - 2018</b> .....             | 8  |
| Voimaeläin.....                                                           | 10 |
| Ilmasto -projekti.....                                                    | 11 |
| Uusi eläinsatu.....                                                       | 11 |
| <b>Uteliass luokka -hanke 2018 - 2019</b> .....                           | 11 |
| <b>2. Tutkimustehtävä, tutkimuskysymys ja aineiston analyysi</b> .....    | 12 |
| <b>Tutkimusaineisto</b> .....                                             | 14 |
| Lasten kanssa toteutetut ryhmähaastattelut.....                           | 15 |
| Opettajien ryhmähaastattelu.....                                          | 18 |
| Uteliass luokka -valtakunnallinen tutkimushanke.....                      | 18 |
| Uteliass luokka-työpäiväkirja.....                                        | 19 |
| <b>3. Aikaisempi tutkimus ja lapsuuden tutkimus</b> .....                 | 19 |
| <b>4. Tutkimusetiikka ja taidekasvattajan aikatila</b> .....              | 21 |
| Lapsilähtöisyys ja lapsinäkökulma.....                                    | 24 |
| <b>5. Lapsuuden tutkimuksen metodologisessa maastossa</b> .....           | 26 |
| <b>Lapsuuden maantiede</b> .....                                          | 26 |
| <b>Lapsen toimijuus</b> .....                                             | 27 |
| <b>Aikatila -käsitteen muotoutuminen</b> .....                            | 28 |
| Lapsen aikatila.....                                                      | 29 |
| <b>6. LAPSEN TAITEELLINEN TOIMIJUUS luku 1</b> .....                      | 30 |
| <b>Lapsi nykytaiteilijana</b> .....                                       | 31 |
| <b>Lapsi yhteisötaiteilijana ja kulttuurin perillisenä</b> .....          | 32 |
| <b>Lapsi kokonaisvaltaisena taiteilijana ja tutkijana</b> .....           | 35 |
| <b>Taide, leikki ja huumori</b> .....                                     | 36 |
| <b>Lapsen minuus ja taiteellinen toiminta ovat yhtä</b> .....             | 39 |
| <b>Lapsi ammattitaiteilijana?</b> .....                                   | 41 |
| <b>Lapsen taiteellisen toimijuuden vieraus ja outous aikuiselle</b> ..... | 42 |
| Vastustus ja vastarinta.....                                              | 45 |
| <b>Lapsi poliittisena ja kriittisenä taiteilijana</b> .....               | 46 |

|                                                                          |    |      |    |
|--------------------------------------------------------------------------|----|------|----|
|                                                                          |    |      | 5  |
| <b>7. TAIDEKASVATUKSEN AIKATILA</b>                                      |    | luku | 2  |
| .....                                                                    | 47 |      |    |
| <b>Taidetoiminta piristää koulupäivää.....</b>                           |    |      | 50 |
| <b>Parasta on onnistumisen tunne ja kun saa itse päättää.....</b>        |    |      | 54 |
| <b>Aikuisten ja lasten sekoittuvat roolit.....</b>                       |    |      | 55 |
| <b>Taidekasvatuksen suojea aikatila.....</b>                             |    |      | 56 |
| <b>Hyvä elämä.....</b>                                                   |    |      | 57 |
| <b>8. LAPSEN TAITEELLISEN TOIMIJUUDEN HAASTEET luku 3.....</b>           |    |      | 59 |
| <b>Lapsen keholliset toiminnan resurssit ja henkiset voimavarat.....</b> |    |      | 59 |
| <b>Taidekasvatuksen aikatila nostaa esiin näkymättömän.....</b>          |    |      | 62 |
| <b>Lapsi kantaa kehossaan myös huolen ja murheen.....</b>                |    |      | 63 |
| <b>Taidekasvatuksen aikatilan kasvattaessa epätasa-arvoa.....</b>        |    |      | 65 |
| <b>Taidekasvatuksen aikatila vs. peruskoulun aikatila.....</b>           |    |      | 66 |
| <b>9. Päätelmät ja keskustelu.....</b>                                   |    |      | 68 |
| <b>Taidekasvatuksen hanketoiminnan kritiikki.....</b>                    |    |      | 74 |
| <br>                                                                     |    |      |    |
| <b>Lähteet.....</b>                                                      |    |      | 77 |

## Johdanto

Mielenkiintoni lasten taiteellista toimijuutta kohtaan syntyi, kun työskentelin vuosien 2017 - 2019 välisenä aikana taidekasvattajana ja tutkijana peruskouluihin suunnatuissa taidekasvatuksen hankkeissa. Minulle taidekasvatuksen tutkiminen lapsuudentutkimuksen metodologisissa valossa on alusta asti ollut itsestäänselvyys. Lapsuudentutkimuksen metodologian soveltaminen aineistopohjaisen tutkielmani sisällönanalyysiin mahdollistaa käytännön työkokemusten hyödyntämisen etsiessäni ymmärrystä taidekasvatuksen ilmiöistä työskennellessä lasten kanssa. Lapsuudentutkimus on korostuneen kiinnostunut lasten ja lapsuuden omaehtoisesta arvostamisesta ja pyrkii suhtautumaan lapsuuteen arvokkaana ja tärkeänä ilmiönä juuri tässä ja nyt. Lapsuudentutkimukseen tutustuminen omien taidekasvatuksen opintojeni ohella on muuttanut merkittävästi myös ajatteluani ja tapaani ohjata yhä tiedostavampaan suuntaan. Taidekasvattajana työhöni liittyvä eettinen näkökulma on ollut lasten ja nuorten toimijuuden vahvistaminen kuuntelemalla heitä ja heidän toiveitaan. Suurin haluni on ollut ymmärtää sitä miten lapset ja nuoret tekevät ja kokevat taiteen ja mikä heitä taiteessa kiinnostaa. Lasten toiveiden kuunteleminen ja heidän taiteellisen toimijuutensa vahvistaminen on ollut myöskin taidekasvatukselle asettamani tavoite, joka ei ole kuitenkaan aina toteutunut. Syitä epäonnistumisen kokemuksille etsin aluksi itsestäni ohjaajana. Taidekasvatushankkeen onnistunut jalkautuminen peruskouluun on kuitenkin monien osa-alueiden yhteissumma, eikä yksin kiinnittynyt taidekasvattajan persoonaan ja osaamiseen.

Lasten taiteellista toimintaa ja ilmaisua voidaan ymmärtää yhä paremmin, kun opettelemme tulkitsemaan ja ymmärtämään lasten meille lähettämiä *signaaleja*. Lapsuudentutkimuksen näkökulmasta lapsella on oikeus olla oman lapsuutensa keskiössä oman elämänsä asiantuntijana. Tämän tilan mahdollistamiseen pyrin myöskin tässä tutkielmassani. Tarkastellessa taidekasvatuksen hanketoimintaa, on lapsen ääni arvokasta tietoa. Sitä tarvitaan kun suunnitellaan taidekasvatus ja taidetoimintaa peruskouluihin, joko osana

hanketoimintaa tai taiteenopetuksen ja kuvataiteenopetuksen ja musiikkikasvatuksen konteksteissa.

Sekä Koko Koulun Taidekasvattaja -pilotti, että Utelias luokka -hanke mahdollistivat taidekasvatustoiminnan havainnoinnin kahden kokonaisen lukuvuoden ajan. Säännöllisen ohjaustyön lomassa sain tärkeää kokemusta lapsista ja heidän yksilöllisistä tavoistaan tuottaa ja kokea taidetta. Monet keskenään ristiriitaisetkin kokemukset taidekasvatuksesta *hyvänä* ja *huonona* toimintana peruskoulun aikatilassa ovat saattelleet minua tiellä kohti maisterintutkielmaani. Päättäessäni Koko Koulun Taidekasvattaja -pilotin keväällä 2018, lähdin tutkielmassani liikkeelle siitä oletuksesta, että taidekasvatus tarjoaa aukottomasti pelkästään hyvää. 2018 - 2019 lukuvuonna Utelias luokka -hankkeessa kohtaamani haasteet toivatkin tutkimukseeni tervettä kriittistä ajattelua taidekasvatuksen soveltuvuudesta peruskoulun aikatilaan. Utelias luokka -hankkeessa tuntui usein siltä, että kiinnitimme aikuisina liikaa huomiota epäolennaisuuksiin suhteessa siihen, mitä lapset meille viestivät. Tämä saattoi osittain johtua hanketoiminnan rakenteista ja valtakunnallisen tutkimuksen reunaehdoista, joita oli vaikea istuttaa osaksi peruskoulun aikatilaa ja toimintakulttuuria. Tutkielmani aineisto on kerätty kahden taidekasvatuksen hanketoiminnan aikana.

Tässä tutkielmassani pureudun sekä lapsen taiteellisen toimijuuden haasteiden että onnistumisien tarkasteluun kolmen teeman kautta. Tutkielmani teemat ovat rakenteellisesti jaoteltu kolmeen lukuun. Ensimmäinen luku on nimeltään **Lapsen taiteellinen toimijuus**, jossa lähiluennassa analysoidaan lasten kanssa toteutettuja ryhmähaastatteluja ja opettajien ryhmähaastattelua Koko koulun taidekasvattaja -pilotissa. Toinen tutkielmani teemoista ja luku on *Taidekasvatuksen aikatila*, jossa analysoin millaiseen narratiiviin lapset sijoittivat oman toimijuutensa ja taidekasvatuksen sisällä toteutetut taideprojektit peruskoulun kontekstissa Koko Koulun Taidekasvattaja -pilotissa. Tämän luvun tarkoitus on ymmärtää millaisen toiminnallisen ja kulttuurisen ilmapiirin taideprojektit loivat niiden ollessa jatkuva osa peruskouluarkea. *Taidekasvatuksen aikatila* -luvussa hyödynnän ihmismaantieteestä soveltamaani *aikatila* -käsitettä. Yllä olevien lukujen kautta taidekasvatuksen aikatilan ilmiöiden tarkastelu ja lasten taiteellisen toimijuuden ilmiöiden ymmärtäminen johdattelevat kohti lapsen taiteellisen toimijuuden haasteiden tunnistamista. Kolmannessa luvussa analysoin Utelias luokka -hankkeesta työpäiväkirjamerkintöjä rinnan vastaavien taidekasvatuksen tutkimusten kanssa. Kolmannessa luvussa analysoin millaisia haasteita



lasten taiteellinen toimijuus kohtasi taidekasvatuksen hankkeissa peruskoulun aikatilassa ja vastaan tutkimuskysymykseeni. Lapsen taiteellisen toimijuuden ilmiöitä tarkastellaan lapsuuden tutkimuksesta sovellettujen *lapsen toimijuuden* ja *sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman* käsitteiden kautta, joista olen muodostanut tutkielmani alussa oman käsiteparin *lapsen keholliset toiminnan resurssit ja henkiset voimavarat*.

## 1. Taidekasvatuksen hankkeet

Tutkielmani alkaa kahdesta taidekasvatuksen valtakunnallisesta hankkeesta, joissa toimin erilaisissa tehtävissä taiteilijana, taidekasvattajana ja koordinaattorina. Taidekasvatuksen hankkeet olivat osa Opetus- ja Kulttuuriministeriön kärkihankkeita vuosina 2015 - 2019, joissa tavoitteena oli taiteen ja kulttuurin saavutettavuus, ja jonka tarkoituksena oli

*“Parantaa epätasaisesti jakautunutta taiteen perusopetuksen ja lastenkulttuurin saatavuutta taiteenalakohtaisesti maan eri osissa sekä edistetään lasten ja nuorten luovia taitoja.”*

(Verkkolähde 19.10.2020 <https://minedu.fi/taidejakulttuuri>)

Itse olin mukana toteuttamassa ja kehittämässä taidekasvatusta Lasten ja nuorten kulttuurikeskus ARXin paikallisissa hankkeissa, jotka olivat *Taideharrastus ihan lähellä* -hanke ja *Uteliäs luokka* -hanke. Taideharrastus ihan lähellä -hankkeen sisällä suunnittelin ja toteutin itsenäisesti *Koko Koulun Taidekasvattaja* -pilotin. Tämän tutkielmani ympäristöinä toimivat Koko Koulun Taidekasvattaja -pilotti ja siitä toteutetut ryhmähaastattelut lasten kanssa, opettajien ryhmähaastattelu, sekä Uteliäs luokka -hankkeen toimintakulttuurin havainnointi työpäiväkirjan muodossa. Tutkielmani rajoittuu yhden kummassakin hankkeessa mukana olleen peruskoulun kahden vuoden mittaisen hanketoiminnasta kerätyn aineiston analyysiin. Tutkielmassani keskitytään 10-12 -vuotiaiden lasten taiteellisen toimijuuden haasteisiin ja onnistumisiin, joissa päärooleissa ovat viidennen luokka-asteen lapset.

### Koko Koulun Taidekasvattaja -pilotti 2017 - 2018

Koko Koulun Taidekasvattaja -pilotti eli KKTK -pilotti syntyi ensin väliaikaisena ratkaisuna ja vakiintui syksyn 2018 edetessä lukuvuoden mittaiseksi pilotiksi osana valtakunnallista Taideharrastus ihan lähellä -hanketta. Koko Koulun Taidekasvattaja -pilotti syntyi ideasta integroida taidekasvattaja ja taidetoiminta kiinteäksi osaksi koulupäivää ja perusopetusta. Koko Koulun Taidekasvattaja -pilotissa työskentelin taidekasvattajana perjantaisin eräässä peruskoulussa, toteuttaen erilaisia taideprojekteja osana oppitunteja ja välituntitoimintaa. Välituntitoimintaa kutsuttiin nimellä Taidekioski. Taidekioskit olivat Lasten ja nuorten kulttuurikeskus ARXin taidekasvattajien kehittämä malli, jossa taidetoimintaa, pelejä ja leikkejä toteutettiin peruskouluissa välituntitoimintana. Koko Koulun Taidekasvattaja -pilotissa toteutin puolen tunnin mittaisilla välitunneilla erilaisia taideperustaisia tehtäviä ulkona esimerkiksi leikkien ja taiteiden. Oppitunneille suunnattuja taideprojekteja suunniteltiin ja toteutettiin yhteistyössä opettajien ja lasten kanssa. Toisinaan taidetoiminta oli myös spontaania ja tiettyyn tarpeeseen tai kiinnostukseen syntynyttä. Tämä saattoi olla esimerkiksi ohjelmanumero joulujuhliin, tai muuta toimintaa tarvitsevan oppilaan ohjaaminen luovan toiminnan äärelle varsinaisen oppitunnin ulkopuolelle.

Taidekasvattajan koulupäivän rakenne oli esimerkiksi seuraava:

klo 9:45 - 10:15 Taidekioski: avointa välituntitoimintaa

klo 10:15 - 11:00 4lk valinnainen tunti: taideprojekti, Stopmotion Uusi Eläinsatu

klo 11:15 - 12:00 5lk valinnainen kaksoistunti: taideprojekti, Voimaeläin valokuvatyöpaja

klo 12:30 - 13:15 5lk valinnainen kaksoistunti: taideprojekti, Voimaeläin valokuvatyöpaja

Koko Koulun Taidekasvattaja -pilotissa eli KKTK:ssa ohjasin taidekasvattajana syyslukukaudella neljää ryhmää ja kevätlukukaudella viittä ryhmää. Taidemedioina käytimme digitaalista valokuvaa, ympäristötaidetta, installaatioita, draamaa ja stopmotion-animaatioita. Taideprojektit kestivät käytettävästä ajasta ja mediasta riippuen kolmesta kymmeneen viikkoa. Opettajat lähestyivät minua lukuvuoden aikana vuorotellen, ja teimme alustavat ryhmäkohtaiset suunnitelmat. Taidekasvattajana tein usein myös ehdotuksen toteutettavasta taideprojektista. Lukuvuoden aikana toteutimme kohdekoulussani useita taideprojekteja, joista tämän tutkielman tarkasteluun päätyivät *Voimaeläin* -projekti, *Ilmasto* -ympäristötaideprojekti, sekä *Uusi Eläinsatu* -animaatioprojekti kahdessa ryhmässä.

Tutkielmani tarkasteluun päätyivät kolme yllä mainittua taideprojektia, koska niissä oli eniten osallistujia ja niitä toteutettiin lukuvuoden aikana useassa ryhmässä. Yhdessä ryhmässä oli lapsia noin 15 - 18, ja jotkut lapsista saattoivat osallistua lukuvuoden aikana useampaan taideprojektiin.

KKTK -pilotissa opetusvastuu säilyi opettajalla, mutta tunnit toteutuivat taidekasvattajavetoisesti, ja taidekasvattaja vastasi taideprojektin alustuksesta ja toteutuksesta. Opettajat sekä muu henkilökunta toimivat apuohjaajina. Koulun materiaali- ja tarvikevarasto oli pilotin käytössä rajoittamattomasti. Myös koulun välitunteja saatettiin hyödyntää työskentelyn niin vaatiessa. Lasten teokset ja myöskin teosten tuotantovaiheet näkyivät koulun arjessa esimerkiksi siten, että roolivaatteisiin sonnustautuneet voimaeläimet saattoivat pistäytyä ruokalassa tai välitunneilla viihdyttämässä muita koulun oppilaita. Lasten valmistamia teoksia ripustettiin myös koulun käytäville. Taideprojektit näkyivät ja kuuluivat kouluarjessa, ja taidekasvattajan läsnäolo koko koulupäivän ajan mahdollisti kohtaamiset lasten kanssa myös siirtymissä. KKTK -pilottia hyödynnettiin myös toiminnallisena esimerkkinä Utelias luokka -hankerahoitusta haettaessa. Kohdekoulussa, jossa KKTK -pilotti toteutettiin, jatkettiin yhteistyötä Utelias luokka -hankkeessa myös seuraavana lukuvuonna.

**Voimaeläin:** kesto n. 4 x 90 min, 5. lk

*Draamakasvatus ja valokuvaus*

Suunniteltiin oma voimaeläinhahmo ja luotiin hahmolle ulkoasu, puvustus sekä meikki. Mahdollisuuksien mukaan pohdittiin myös voimaeläimen ominaisuuksia ja luonteenpiirteitä. Luonnosteluvaiheessa hyödynnettiin erilaisia toteutustapoja kuten piirtämistä, kollaasia, kirjoittamista ja Pinterestiä. Hahmon suunnittelun alkuvaiheessa tutustuttiin valokuvataiteilija Ulla Tuulia Nikulan voimaeläin -valokuvasarjaan. Työ toteutettiin erilaisissa ryhmissä ja itsenäisesti. Voimaeläinhahmon suunnittelussa oli mahdollista myös pohtia miten ja millä tavoin oma voimaeläinhahmo haluttaisiin kuvattavan. Rekvisiitan valmistamisessa hyödynnettiin askartelu- ja ompelutaitoja ja kerättiin seuraavia tunteja varten vaatetusta ja materiaaleja, joilla oman eläinhahmon saattoi toteuttaa. Kun hahmo oli valmis, se valokuvattiin hahmolle suunnitellussa kuvauskohteessa. Kuvauspaikkaan oli mahdollista myös luoda lavastuksellisia elementtejä. Tehtävä tehtiin ryhmissä siten, että jokainen sai vuorollaan pukeutua ja asettua omaan rooliinsa, ja jokainen vuorollaan pääsi myös

valokuvaamaan. Valmiista kuvista valikoitiin oma suosikki, ja valitut kuvat ripustettiin koulun seinälle.

**Ilmasto -projekti:** kesto n. 4 x 90 min, 5. lk

*Rakennettu valokuva, ympäristötaide, installaatio, kierrätys.*

Rakennetun valokuvan keinoin ja installaatiota ja ympäristötaidetta hyödyntäen valmistettiin yhden valokuvan teos tai valokuvasarja, jonka tarkoituksena oli jollakin tavoin ilmaista työryhmän suhdetta ja/tai ajatuksia luonnosta, ympäristöstä sekä ilmastonmuutoksesta. Materiaalina hyödynnettiin kierrätteitä. Kukin ryhmä installoi teoksensa kouluympäristöön, ja sitten se valokuvattiin. Projektin yhteydessä tutustuimme taidelehtiin ja tutkimme erilaisten internetistä löytyneiden kuvien avulla erilaisia ympäristötaideteoksia ja installaatioita. Tämän lisäksi tutustuimme taiteilijoiden verkkosivuihin ja keräsimme Pinterestiin omia kuvagallerioitamme. Esimerkkitaiteilijoina toimivat muunmuassa Riitta Päiväläinen, Hanna Weselius sekä Kaarina Kaikkonen. Luonnokset toteutettiin kirjoittaen ja piirtäen paperille. Etsimme tarvittavat materiaalit koulun varastoista ja kotoa kierrätysajatuksista hyödyntäen. Valmiista teoksista otetut valokuvat ripustettiin käytäville.

**Uusi eläinsatu, Stopmotion -animaatio:** kesto n. 9 x 45 min, 3. -4. lk

*Piirustus, maalaus, muovailu, animointi, folie, tarinankerronta*

Valmistimme oman eläinsadun Stopmotion -animaation keinoin. Pinterestiä apuna käyttäen ryhmät etsivät sopivia malleja ja askarteluohjeita hahmojen ja lavasteiden luomiseen. Hahmot rakennetaan muovailuvahasta ja muista helposti liikuteltavista materiaaleista, kuten huovasta ja piippustrasseista. Animaatiot kuvattiin luokkaan luodussa studiotilassa iPadeilla. Valmiiseen animaatioon luotiin vielä äänimaailma erilaisia soittimia ja muita työkaluja hyödyntäen. Valmiit animaatiot katsottiin leffapäivänä popkornin kera.

## **Uteliass luokka -hanke 2018 - 2019**

Uteliass luokka -hanke oli myöskin osa Opetus- ja Kulttuuriministeriön kärkihanketta, ja se pilotoi lukuvuonna 2018 - 2019. Uteliass luokka -hankkeessa taidekasvatusta toteutettiin koulupäivän aikana osana perusopetusta, hyödyntäen taidetta ja taidetoimintaa opetuksen

välineenä. Taidetoiminta integroitiin osaksi kokonaisvaltaista ja kokemuksellista ilmiöpohjaista opetusta, ja sillä pyrittiin tarjoamaan opettajille tukea ilmiöpohjaiseen opetukseen, sekä lisäämään opettajien ja oppilaiden kulttuurikompetenssia, luovuutta ja kriittistä ajattelua. Utelias luokka -kokeilu liittyi myös OECD:n luovan ja kriittisen ajattelun tutkimushankkeeseen. Lasten ja nuorten luovan ajattelun vahvistaminen sekä koulutuksen ja kulttuurin tiiviimpi yhteistyö kuuluivat Euroopan komission kesän 2018 aikana julkaisemiin uusiin koulutusta, kulttuuria ja nuorisoalaa koskeviin linjauksiin ja tavoitteisiin.

(OKM)

Työskentelin Utelias luokka -hankkeessa taidekasvattajana ja paikallisena koordinaattorina yhden lukuvuoden verran. Lukuvuoden aikana toteutin Utelias luokka -toimintaa kahdessa eri kohdekoulussa kahden eri ryhmän ja kolmen työpariopettajan kanssa. Ryhmäni olivat yksi viidesluokka ja yksi kuudesluokka. Utelias luokka -hankkeessa opettajat ja taidekasvattajat ohjasivat Creative Partnership -mallin Utelias luokka -oppitunteja. Hankkeessa pyrittiin luomaan uusia oppimisen menetelmiä soveltamalla taideperustaista toimintaa tiiviiksi osaksi perusopetusta. Utelias luokka -hankkeen tavoitteina olivat lasten yksilöllisten taitojen vahvistaminen ja lasten opiskelumotivaation lisääminen. Tämän lisäksi hankkeessa toteutettiin yksi taideretki kulttuurikohteisiin ja hyödynnettiin paikallisten kulttuuritoimijoiden palveluita. Hankkeen aikana oli tarkoitus myös löytää ja kehittää uusia moniammatillisia yhteistyökanavia, sekä koulun sisällä että sen ulkopuolella. Utelias luokka -toiminnan reunaehdot oli luotu valtakunnallisen Utelias luokka -vaikuttavuustutkimuksen pohjalta. Tutkimuksen reunaehdoiksi saneltiin taidekasvattajan ja opettajan Creative partnership -työparimalli, Utelias luokka -tuntien vähimmäismäärä 2 x 45 minuuttia viikossa ja taidekasvatustoiminnan sisällyttäminen osaksi perusopetusta. Taidekasvatusta voitiin suunnitella ja toteuttaa näiden reunaehtojes puitteissa muutoin vapaasti. (Skope ry, 2020)

## **2. Tutkimustehtävä, tutkimuskysymys ja aineiston analyysi**

Tutkielmani konteksti muodostuu niistä toiminnallisista osa-alueista, joissa lapsilähtöistä taidetoimintaa on pyritty hankkeissa toteuttamaan, sekä niistä tutkimuskysymystäni lähelle

tulevista aiemmista tutkimuksista, joita kentällä on toteutettu. Taidekasvatuksen hankkeissa toiminta määrittyy osittain jo hanketoiminnan suunnitteluvaiheessa suhteessa rahoittajiin ja suhteessa toimintaan osallistuviin tahoihin, kuten kohdekouluihin ja Lasten ja nuorten kulttuurikeskus ARXiin. Utelias luokka -hankkeessa ja Taideharrastus ihan lähellä -hankkeessa (jonka sisällä Koko Koulun Taidekasvattaja -malli toteutui) hankkeille esitettiin toiminnallisia arvoja, kuten lasten hyvinvoinnin ja opiskelumotivaation lisääminen. Esimerkiksi Utelias luokka -hankkeen valtakunnallisina tavoitteina olivat lasten tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen tukeminen sekä lapsen luovan ajattelun, kriittisen ajattelun ja abstraktin ajattelun lisääminen. Lapsilähtöisen taidekasvatuksen toimintaedellytyksiä hanketoiminnan linjausten lisäksi ovat esimerkiksi käytössä olevat resurssit kuten raha, materiaalit, aika sekä henkilöstö. Toimintaa suunniteltaessa oli otettava huomioon esimerkiksi toimintaan osallistuvan opetushenkilökunnan resurssit, käytössä olevat tilat ja ympäristö, sekä koulun yksilölliset piirteet ja toimintakulttuuri. Toimintaan vaikuttivat myöskin välillisesti sekä taidekasvattajan että opetushenkilökunnan vallitsevat käsitykset lapsesta oppijana, toimijana ja taiteilijana.

Tässä tutkielmassani olen kuitenkin kiinnostunut ainoastaan lapsen taiteellisen toimijuuden toteutumisesta taidekasvatuksen hankkeissa, ja tutkielmani tärkein motiivi onkin ollut saattaa näkyväksi lapsen yksilölliset toiveet ja tarpeet taidekasvatuksen näkökulmasta. Tutkielmani viitekehyksenä ovat taidekasvatuksen hankkeet ja niiden asettamat valtakunnalliset sekä paikalliset tavoitteet, arvot ja merkitykset taidekasvatukselle peruskoulun kontekstissa. Tutkielmassani en kuitenkaan paneudu näihin teemoihin tämän tarkemmin, vaan tutkielmani keskittyy lapsilähtöisen taidekasvatuksen tarkasteluun lapsuudentutkimuksen valossa siten, että toimintaa arvioidaan lapsen omasta toimijuudesta käsin. Lapsuuden tutkimuksen valossa lapsilähtöisellä taidetoiminnalla tarkoitan koulussa tapahtuvaa luovaa toimintaa, jossa lapsi nähdään aktiivisena kulttuurisena ja taiteellisena toimijana.

Tutkimustehtäväni etenee portaittain seuraavasti: ensimmäinen tutkimustehtäväni on ollut löytää ja tunnistaa aineistosta lapsen taiteellisen toimijuuden muotoja. Toinen tehtäväni on ollut tarkastella sitä, miten ja missä määrin lapsen näkökulma tulee esille aineistossa. Kolmas tehtäväni on ollut selvittää miten lapsen taiteellinen toimijuus on toteutunut hanketoiminnan

puitteissa. Neljäs tutkimustehtäväni on ollut tunnistaa lasten omista kertomuksista se, millainen merkitys taidetoiminnalla on ollut peruskoulun kontekstissa.

Tutkimuskysymykseni muotoutui seuraavaksi:

***Mitkä ovat lapsen taiteellisen toimijuuden muodot ja haasteet peruskoulun kontekstissa?***

Etenen tutkimuksessani siten, että johdatan lukijan ensin lapsuudentutkimuksen maastoon ja siihen lapsuuden tutkimuksen paradigmaan, johon myös oma tutkimukseni istuu. Lapsuudentutkimuksesta muunmuassa lapsen toimijuus ja lapsen aikatila johdattelevat tutkimukseni metodologiselle reitille. Kun tutkimuksen maasto alkaa avartua ympärillämme, on aika löytöretkelle, jonka tarkoituksena on löytää lapsen taiteellisen toimijuuden muodot ja tunnistaa ne. Lähiluennassa olevien haastelukatkelmien avulla pyrin tarkastelemaan lasten toteutunutta tai toteutumatta jäänyttä taiteellista toimijuutta eri näkökulmista, hyödyntäen lapsuuden maantiedettä ja aikatila -käsitettä. Tutkimukseni lopussa käyn keskustelua lapsen taiteellisen toimijuuden haasteista kirjallisen aineiston ja oman tutkimusaineistoni välillä ja vastaan tutkimuskysymykseen.

## Tutkimusaineisto

Aineistolähtöinen tutkielmani on eräänlaisten sattumusten summa. Tarkoitukseni oli aluksi työstää opinnäytetyöni Koko Koulun Taidekasvattaja -pilotista, mutta onnistunut kokeilu poiki uuden hankkeen ja jatkoin työtäni Utelias luokka -hankkeessa. Hyvin alkanut tutkielmani sai luonnollisesti jatkoa. Utelias luokka -hankkeessa kohtaamani taidekasvatustoiminnan haasteet muuttivat kuitenkin merkittävästi suhtautumistani taidekasvatukseen ja herätti liudan uusia kysymyksiä taidekasvatuksen paikasta peruskoulun kontekstissa. Näkökulmani muuttui kokemuksen myötä, ja tutkimussuunnitelma sitä myöten uudistui.

Laaja tutkimusaineisto käsittää kahden vuoden ajalta mm. tuntisuunnitelmia, lasten teosten dokumentointia, kyselyitä, haastatteluja, loppuraportteja ja työpäiväkirjan. Koko Koulun

Taidekasvattaja -pilotissa valitsin tutkielmaani analysoitavaksi lasten kanssa toteutetut ryhmähaastattelut sekä opettajien ryhmähaastattelut. Utelias luokka -hankkeesta valitsin työpäiväkirjan. Sekä lasten kanssa toteutetut haastattelut, työpäiväkirja ja opettajien haastattelut on toteutettu kahden lukuvuoden aikana yhdessä kohdekouluista. Tutkielman ryhmä on rajattu näin viidenteen vuosiluokkaan, lukuunottamatta opettajien haastatteluja, jossa yksi opettajista ohjasi kanssani neljättä vuosiluokkaa. Ikäryhmä rajautuu tutkielmassani näin ollen 10-12 -vuotiaisiin lapsiin. Seuraavassa kerron lähemmin tutkielman aineistosta.

### Lasten kanssa toteutetut ryhmähaastattelut

Videolle tallennetut lasten ryhmähaastattelutilanteet toteutettiin minun ja kahden viidesluokkalaisen lapsen Saanan ja Vilman toimesta. Saana ja Vilma esiintyvät tässä omilla etunimillään, mutta haastatteluihin osallistuneiden lasten nimet on muutettu. Päädyin toteuttamaan lasten kanssa ryhmähaastattelut melko intuitiivisesti. Koin, että lapset joiden kanssa olin viettänyt paljon aikaa lukuvuoden mittaan erilaisissa taideprojekteissa, olivat hyvin aktiivisia, omatoimisia ja motivoituneita, ja yhteiset kokemukset olivat vahvistaneet suhdettamme. Halusin myöskin jakaa tutkimukseni taideprojekteihin osallistuneiden lasten kanssa ja jatkaa lasten osallistamista myös tutkielmassani. Tämä oli mielestäni luonteva jatkumo taideprojekteille, joissa olin kokenut vahvasti työskenteleväni *lasten kanssa*. Myös lapset kokivat työskennelleensä minun kanssani. Tämä ilmeni esimerkiksi haastattelijoiden kysymyksenasettelussa, kun Saana ja Vilma kirjoittivat kysymyksen muotoon: *“Millaista oli työskennellä taidekasvattaja Idan kanssa? Kerro omin sanoin.”*

Haastattelujen muodon valinta vaikutti suoraan siihen, miten aktiivisen roolin lapset haastattelutilanteessa saivat. Parhaimmillaan lasten kanssa tehty tutkimushaastattelu on aktiivista keskustelua molempien osapuolten kanssa kirjoittavat Raittila, Vuorisalo ja Rutanen (2017, s.277). Haastatteluun vaikuttivat myöskin lasten oma motivaatio tehdä kanssani taideprojekteja ja tutkimustyötä. Tutkijana kuuntelemisen lisäksi oli osattava tulkita lasten muita viestejä, jotka kertovat heidän mielentilastaan ja jaksamisestaan haastattelutilanteessa. Lasten ryhmähaastatteluissa haastattelun moderaattorina minulla oli



mahdollisuus tulkita ja aistia ryhmän yhteistä dynamiikkaa ja huomioida yksilöiden tarpeita, kun kysymysten asetelusta huolehtivat Saana ja Vilma. Myös lastenkulttuurin tuntemuksesta on huomattavaa apua haastattelutilanteissa pohtivat Raittila, Vuorisalo ja Rutanen. (2017, s.277) Tämä piti hyvin paikkansa: lapsuuden tutkimuksen opintoni, sekä laajemminkin lasten oman kulttuurin ymmärtäminen auttoivat merkittävästi haastattelujen etenemisessä.

Lasten kohdalla haastattelun sijaan suositellaan käytettävän käsitettä *lasten kanssa käytävä keskustelu*, koska keskustelu antaa suuremman toiminnallisen tilan ja mahdollisuuden lapselle tuottaa tietoa ja ymmärrystä häntä koskeviin asioihin. (Pietilä, 2017, s.89) Päädyin kuitenkin käyttämään tutkielmani yhteydessä käsitettä *lasten kanssa toteutetut ryhmähaastattelut*. Haastattelijat Saana ja Vilma olivat laatineet etukäteen strukturoidut kysymykset, ja haastattelu eteni heidän johdollaan lineaarisesti. Myös viidennen vuosiluokan lapsista useat olivat juuri kevään aikana osallistuneet valinnaiselle journalismikurssille, jossa lapset olivat valmistaneet digimuotoisen koululehden ja väitänkin, että *keskustelu* olisi ollut tässä kohtaa varsin harhaanjohtava käsite. Ryhmähaastattelu-tilanne kuitenkin yhdisteli useita eri toimintatapoja. Pietilä (2017, s.89) kirjoittaa, että haastattelussa keskitytään usein pelkästään keskusteltavan aiheen sisältöihin. Lasten kanssa toteutetuissa ryhmähaastatteluissa oli minulla tutkijana kuitenkin mahdollisuus myös havainnoida itse ryhmää ja toimiessani haastattelujen moderaattorina ja hiljaisena tarkkailijana saivat myös hiljaiset lapset mahdollisuuden puhua. Lasten ryhmähaastatteluissa itselleni vapautui paljon tilaa ja aikaa yleisen ilmapiirin aistimiseen ja muuhun havainnoimiseen sekä lisäkysymysten esittämiseen. Haastattelijoina Saana ja Vilma etenivät strukturoidussa haastattelussa teemoittain, jolloin minulla oli toiminnallista vapautta tarttua kiinni keskustelussa ilmenneisiin pienempiin seikkoihin. Toisinaan haastattelijat Vilma ja Saana tarvitsivat myöskin tukeani ja rohkaisua erilaisissa tilanteissa. Omaa rooliani ryhmähaastattelutilanteessa voidaankin selittää *osallistuvan havainnoinnin metodilla*. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija osallistuu ja havainnoi, mutta myöskin haastattelee ihmisiä. (Alasuutari, 2012 s. 64)

Päädyimme haastattelijoiden kanssa antamieni teemojen pohjalta laatimaan melko tarkat kysymykset etukäteen. Raittila, Vuorisalo ja Rutanen (2017, s.276) kirjoittavat, että strukturoiduissa haastatteluissa saattaa olla vaikeaa muotoilla sellaisia kysymyksiä etukäteen, joihin haastateltavat ovat motivoituneita vastaamaan ja kertomaan aiheesta laajemminkin.

Raittilan, Vuorisalon ja Rutasen (2017, s.276) mukaan myös strukturoimattomassa haastattelussa ongelmana saattaa olla aiheen riittävä rajaaminen ja siten riittävän tiedon saanti. Etenimme kysymysten laatimisessa haastattelijoiden kanssa hyvin verkkaiseen tahtiin. Ennen antamiani tutkielman teemoja kävimme keskustelua siitä, mitä taideprojekteja vuoden aikana oli tehty ja mitkä olivat haastattelijoiden omat kokemukset taideprojekteista. Keskustelimme myös siitä, mitä taidekasvatus heidän mielestään tarkoitti, ja miten he itse ymmärsivät taidekasvattajan työnkuvan. Tutkimuksen teemoista pyrin keskustelemaan haastattelijoiden kanssa siten, että olimme yhteisessä ymmärryksessä siitä mitä olimme tutkimassa. Keskustelujen ja antamieni teemojen pohjalta laadimme esitettävät kysymykset.

Itse haastattelutilanteita kävimme läpi muunmuassa siten, että haastattelijat tekivät minulle koehaastatteluita ja heittäydyin erilaisiin rooleihin. Tällä tavoin pyrimme varautumaan erilaisiin haastattelutilanteisiin ja vähensimme jännitystä. Olimme myöskin kokemattomia haastattelijoina, joten valmiit kysymykset ja haastattelutilanteiden harjoittelu etukäteen olivat perusteltuja. Kysymysten laatimisesta ja haastattelujen harjoittelemisesta tulikin uusi tärkeä taideprojekti!

Ryhmähaastattelutilanteissa ilmeni erilaisia haasteita, jotka riippuivat usein lasten välisistä suhteista. Ujot ja vähäpuheiset lapset saattoivat jättäytyä taka-alalle, ja toisinaan haastattelijoiden oli hankaluuksia kohdata tasapuolisesti toisia lapsia. Joskus haastattelijat jännittivät haastattelutilanteita. Rohkaisevaa kuitenkin oli se, että vaikka erilaisia haasteita ilmenikin ryhmähaastattelujen aikana, saimme tilanteet aina ratkottua. Pietilän (2017, s.91) mukaan hyvin onnistunut haastattelu voi myös tuoda esille asioita keskustelijoiden näkökulmasta. Lasten kanssa toteutettujen ryhmähaastattelujen tarkoitus oli tieteellisin keinoin saada lisää tietoa siitä, mitä mieltä lapset itse olivat taideprojekteista ja mitä kokemuksia ja ajatuksia projektit olivat heissä herättäneet. Ryhmähaastattelujen onnistuminen näkyi mielestäni hyvin siinä, miten monipuolisia ja rikkaita keskustelut olivat, mutta myöskin siinä, miten innostuneesti puhe välillä rönkyili huumorin keinoin aiheiden vierestä. Toisinaan näistä polveilevista keskusteluista saattoi tutkielman kannalta löytyä erittäin kallisarvoista tietoa.

## Opettajien ryhmähaastattelu

KKTK -pilotissa toteutin myös kolmen opettajan ryhmähaastattelun. Ryhmähaastattelu tallennettiin ääninauhalle. Haastattelutilanne oli kaikenkaikkiaan hyvin spontaanisti syntynyt, enkä ollut valmistanut kysymyksiä etukäteen. Ajatukseni oli lähinnä keskustella lukuvuoden tapahtumista mahdollisimman vapaamuotoisesti projekteihin osallistuneiden opettajien kanssa. Aikaa löytyi pidemmän välitunnin verran, eli noin 30 minuuttia. Keskustelu eteni lähinnä yhteisenä tapahtumien muisteluna ja kokemusten jakamisena. Haastattelun moderaattorina osallistuin dialogiin tasapuolisesti keskustellen, enkä niinkään esittäen kysymyksiä.

## Uteliäs luokka -valtakunnallinen tutkimushanke

Uteliäs luokka -hankkeesta toteutettiin myöskin valtakunnallinen vaikuttavuustutkimus, jonka toteutuksesta vastasivat Niilo Mäki Instituutti sekä Helsingin ja Turun yliopiston kognitiivisen aivotutkimuksen tutkijat Skope ry:n kautta. Hankkeessa toteutettua aivotutkimusta tuki Helsingin yliopiston CICERO Learning -verkosto. Kuitenkin niin, että ARXin Uteliäs luokka -hankkeessa taidekasvattaja-koordinaattorit vastasivat myös osittain tarvittavan tutkimuksen aineiston keruusta mm. teettämällä oppilailla hankkeen vaatiman luovuusmittarin, sekä välikyselyitä ja itsearviointeja. Uteliäs luokka -*tutkimuksen tavoitteena oli saada uutta tietoa tavoista tukea lasten ja nuorten kriittisen ajattelun, luovuuden ja empatiataitojen kehittymistä, kartoittaa empatian aivomekanismien kehittymistä hankkeeseen osallistuvilla lapsilla, sekä saada vahvistusta taidekasvattajien ja opettajien yhteistyöhön perustuvan pedagogiikan sovellettavuudesta opetuksessa ja tunnetaitojen tukemisessa.* (Lastenkulttuuri, 2020)

## Uteliäs luokka työpäiväkirja

Lasten ja nuorten kulttuurikeskus ARXin Uteliäs luokka -hankkeen aikana taidekasvattaja-koordinaattorin tehtävänä oli myöskin havainnoida Uteliäs luokka -ryhmien toimintaa ja edistymistä erilaisin keinoin. Uteliäs luokka -hankkeen aikana kerätyn aineiston pohjalta täytettiin sähköinen toimintakauden selvitys Niilo Mäki-instituutille.

Tähän tutkielmaani valikoitui Uteliäs luokka -hankkeen aikana kerätystä aineistosta työpäiväkirja, jossa olin seurannut ja havainnoinut yhden vuosiluokan Uteliäs luokka -ohjaustunteja. Työpäiväkirjan tarkoituksena oli toimia muistamisen tukena. Työpäiväkirjani on hyvin intiimi ja henkilökohtainen muodoltaan. Työpäiväkirjan tehtävä Uteliäs luokka -valtakunnallisessa tutkimuksessa oli havainnoida taidekasvatuksen soveltuvuutta, ja siitä muotoutui lukuvuoden aikana seikkaperäinen kertomus Uteliäs luokka -toiminnan kehittymisestä, haasteista ja onnistumisista.

### 3. Aikaisempi tutkimus ja lapsuuden tutkimus

Tutkielmani metodologisena maastona on lapsuudentutkimus ja lapsuuden maantiede. Lapsuudentutkimus ammentaa monitieteellisestä tutkimuksen kentästä, jossa hyödynnetään niin sosiologista, ihmismaantieteellistä, kulttuurintutkimuksellista ja folkloristista tutkimusperinnettä. (Saarikoski, 2009; Strandell, Haikkola & Kullman, 2012; Alanen & Karila, 2009) Myös taidekasvattajat ovat kiinnostuneita lapsuudentutkimuksesta, ja sitä onkin hyödynnetty useissa pro-gradu -töissä ja väitöskirjoissa. Lapsuudentutkimuksen metodologiaa onkin sovellettu juuri silloin, kun on erityisesti haluttu pureutua syvällisemmin taidekasvatuksen ja taiteen ilmiöihin ja merkityksiin lasten omassa arjessa, kuten esimerkiksi päiväkodeissa ja kouluissa. Tutkielmani inspiraationa, mutta myöskin tutkimuksellisia

keskustelukumppaneinani toimivat kolme väitöskirjatyötä sekä yksi artikkeli: **Päivi Känkäsen *Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa – kohti tilaa ja kokemuksia*** (2013), **Päivi Setälän *Lapsi kuvan takana -Eriyisiä piirteitä lasten valokuvailmaisussa*** (2012) ja **Marleena Stolpin *Taidetta, vastustusta, leikkiä ja työtä? Lasten toimijuus 6-vuotiaiden teatteriprojektissa*** (2011), sekä **Tarja Pääjoen *Lapsen taiteellinen toimijuus*** (2011).

Päivi Känkäsen väitöskirjatyössä *Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa – kohti tilaa ja kokemuksia* (2013) pohditaan taidelähtöisten menetelmien soveltuvuutta lastenkotiympäristöön. Tutkimuksessa Känkänen hyödyntää ajan ja tilan tematiikkaa sanoittaessaan lapsen ja aikuisen välistä kohtaamista kun taidetoimintaa sovelletaan osaksi laitotarkea. Taidekasvatuksen ympärille rakentuu toisenlainen ajallinen ja tilallinen konsepti, joka saattaa sekä venyttää laitotarjen reunoja, että nostaa esille hyvinkin kärkkäästi erilaisia laitotarjen epäkohtia tai puutteita suhteessa lapsen tarpeisiin. Tutkielmani aineistossa lasten kertomuksissa korostui usein taidekasvatuksen ja peruskoulun vastakkainasettelu, jossa taidetoiminta oli *tosi kivaa* ja koulu *tylsää ja harmaata*. Havaitsin Känkäsen tutkimuksessa, ja omassa aineistossani samankaltaisia yhteensovittamisen haasteita taidetoiminnan ja taidekasvatuksen jalkautumisessa osaksi kouluarkea.

Päivi Setälän, *Lapsi kuvan takana, Eriyisiä piirteitä lasten valokuvailmaisussa*, (2012) pohtii, miksi lasten valokuvailmaisuus saattaa näyttäytyä usein outona ja kummallisena aikuisesta näkökulmasta. Aikuisten kykenemättömyys samaistua lasten omaan ilmaisuun tuottaa usein tulkintoja, joissa lasten taiteellinen toiminta ymmärretään vääränä ja epämiellyttävänä, ja sitä vähätellään ja aliarvioidaan. Toisaalta lapsia voidaan pitää luonnostaan luovina ja vapaina. Tämä tulkinnallinen ristiriita on motivoinut Setälää ja väitöskirjassaan hän ehdottaakin lasten valokuvailmaisulle uutta tulkintaa, joka nostaisi lasten taiteellisen toimijuuden ja visuaalisen viestinnän arvoiselleen paikalle. Setälän väitöskirjatyö on motivoinut minua sekä omassa työssäni taidekasvattajana, mutta myöskin omassa tutkielmassani tunnistamaan ja ymmärtämään lapsen taiteellisen toimijuuden ilmiöitä, joita en ehkä lukematta tätä teosta olisi muutoin tullut huomioineeksi. Setälä nostaa esille tutkimuksessaan sen, miten monipuolisesti lapset hyödyntävät luovuutta ja taidetta omassa toiminnassaan.

Marleena Stolpin, *Taidetta, vastustusta, leikkiä ja työtä* (2011) etsii oikeaa lähestymistapaa puhua ja sanoittaa lapsille tyypillisiä taiteellisen toimijuuden ilmiöitä, joissa valta-asetelmat olisivat mahdollisimman avonaisia ja niihin suhtauduttaisiin kriittisesti. Stolp pohtii hyvin moniulotteisesti ja itsekriittisesti aikuisen ohjaajan roolia suhteessa lasten taiteelliseen toimijuuteen, ja miten lapset pyrkivät aktiivisesti vahvistamaan omaa toimijuuttaan ja asemaansa tässä valtarakenteessa. Stolpin tutkimuksessa valtarakenteet ulottuvat myös lapsuudentutkimuksesta tuttuihin määritelmiin, joita Stolp pyrkii kyseenalaistamaan pohtimalla erilaisia tapoja puhua lasten omasta kulttuurista ja lasten omasta toiminnasta. Stolpin pohdinta on inspiroinut osaltaan tutkielmaani ja motivoinut ymmärtämään yhä lapsilähtöisemmin lasten kertomuksia ja sitä, millaiseen narratiiviin he ovat sijoittaneet itsensä taiteen ja taidetoiminnan kontekstissa.

Tarja Pääjoen artikkeli *Lasten taiteellinen toimijuus* (2011) jaottelee lapsen taiteellisen toimijuuden piirteitä yksityiskohtaisten esimerkkien kautta, ja samalla hän käsitteellistää lasten taiteellisen toimijuuden kuvailut. Tämä artikkeli on kuin työkalupakki, johon olen tukeutunut koettaessani ymmärtää lasten kertomuksia ja dokumentoitua toimintaa taidekasvatuksen hankkeissa. Pääjoen kielelliset ilmiön kuvailut auttavat hahmottamaan lasten tapaa toimia ja leikkiä myös peruskoulun kontekstissa, jossa lasten taiteellinen toimijuus on toteutunut. Tutkimuksessani tarkastelussa olevat lasten kertomukset pyrkivät löytämään mahdollisimman ”hyvää” ja ”reilua” tulkintaa, joka sekä arvostaisi lasten omaa toimintaa sellaisenaan, ja toisaalta helpottaisi meitä aikuisia ymmärtämään edes joitakin lasten taiteellisen toimijuuden ja toiminnan piirteitä ja suhtautumaan niihin sitä kautta arvostavasti.

#### **4. Tutkimusetiikka ja taidekasvattajan aikatila**

Tässä tutkielmassani olen pyrkinyt tarkastelemaan lapsen taiteellista toimijuutta lapsen omista lähtökohdista käsin tulkitsemalla ja analysoimalla lasten kanssa toteutettuja ryhmähaastatteluja. Lasten kanssa käytyjen ryhmäkeskustelujen analysointi onkin ollut tutkimukseni hedelmällisin ja samalla haastavin osuus, sillä oman aikuisen roolin ja

taidekasvattajan roolin unohtaminen ei ole mahdollista kuin vain välillisesti. Stolp (2011, s.56) kirjoittaakin, että lapsuutta on hankala käsitellä ilman aikuisuutta ja siihen liittyvää vallankäyttöä. Vallankäyttö ulottuu myös lapsuuden ilmiöiden käsitteellistämiseen, kuten tässäkin tutkielmassa käytössä oleviin käsitteisiin *lapsen taiteellinen toimijuus* ja *lapsen aikatila*. Aineistopohjaisessa analyysissäni olen edennyt siten, että olen pyrkinyt ensin tunnistamaan lapsen taiteellisen toimijuuden ilmiöitä ja sen eri muotoja, mutta myöskin tulkitsemaan yksilön kokemusta onnistumisesta. Lapsen taiteellisen toimijuuden ilmiöiden tunnistaminen on puolestaan mahdollistanut toiminnallisten haasteiden tulkitsemisen. Ymmärtääkseni taidekasvatuksen aikatilan erityisiä piirteitä peruskoulun kontekstissa, oli osattava myöskin hahmottaa lasten ja opettajien kertomuksista niitä toiminnallisia, kulttuurisia, ajallisia ja tilallisia piirteitä, jotka joko haastoivat ja/tai mahdollistivat lapselle onnistumisen kokemukset taidekasvatuksen tarjoaman toiminnan puitteissa. Lasten kertomuksissa taidekasvatuksen aikatilan ja peruskoulun aikatilan vastakkainasettelu oli usein korostunutta, mutta sitä ilmeni myös opettajien ryhmähaastattelussa. Työpäiväkirjassani vastakkainasettelun kulttuuri oli usein kiinnittyneenä taidekasvattajana omaan persoonaani ja onnistumisiini ja epäonnistumisiini omassa työssäni, vaikka näidenkin kokemusten taustalla juuri näkemykselliset ja toimintakulttuuriset erot asettivat taidekasvatuksen aikatilan ja peruskoulun aikatilan usein vastakkain. Aineiston analyysissä haastavinta kokonaiskuvan muodostamisesta teki kuitenkin yksilön sijoittuminen tarinan reuna-alueille, kun haasteista tuli korostuneesti yksilöllisiä. Tutkielmassani lapsen taiteellisen toimijuuden toteutumiseen saattoivat vaikuttaa lasten yksilöllisesti epätasaisesti jakautuneet tiedolliset ja taidolliset resurssit omassa ikävertaisryhmässään. Tämä oli sekä ohjauksellisesti, että myöhemmin tutkielman toteutuksessa selkeä haaste. Ohjaustilanteissa oli opittava ennakoimaan yksilön tarpeita ja reaktioita. Tutkielmassa oli opittava suojelemaan yksilöä. Onkin ollut erityisen vaikeaa kirjoittaa lapsen näkökulmasta taiteellisen toimijuuden haasteista siten, että henkilöllisyydet pysyvät salassa. Lopullisessa työpäiväkirjaani kohdistuneessa analyysissä päädyinkin lopulta etsimään samankaltaisuuksia aikaisemmista taidekasvatuksen tutkimuksista ja kirjoittamalla lapsen taiteellisen toimijuuden haasteista yleisemmällä tasolla. Työpäiväkirja pysyykin tutkielmassani viitteellisenä tiedon lähteenä ja muistini tukena.

Olen myöskin pohtinut omaa asemaani suhteessa tutkimukseeni tarkastelemalla niitä valintoja, joita olen tehnyt joko tietoisesti tai tiedostamattani. Raatikaisen (2006, s.104)

mukaan tutkijan valitsema tutkimusaihe ja kysymyksenasettelu tutkittavasta aiheesta eivät aina ole moraalisesti täysin neutraaleja ja moraaliset kysymykset ovat sidoksissa tiedontuottamiseen. Tutkijana en pysty siis irtautumaan niistä moraalisisista valinnoista, joita olen tutkielmaani edeltävissä vaiheissa tehnyt. Myöskin suhteeni tutkielmassani mukana olleisiin lapsiin, nuoriin ja opettajiin sekä kohtaamiset heidän kanssaan koulun arjessa ovat olleet moraalista toimintaa, jota on ohjannut rakkaus ja uteliaisuus. Yksi ymmärtämisen ja tulkinnan problematiikka tutkielmassani muotoutuukin siitä roolista, jossa olen suhteessa tutkielmani aineistoon ja sen tulkintaan.

Elokuvadokumentaristi Timo Korhonen (2006, s.178) nostaa tutkijan hyveeksi rohkeuden. Hän esittää, että dokumenttielokuvan tekijälle rohkeus tarkoittaa kykyä näyttää ja esittää asiat niin kuin hän itse on sen nähnyt. Taidekasvattajana toimintani on ollut kenttätyössä vahvasti intuitiivista. Vaikka olen mielestäni tehnyt työni niin hyvin kuin suinkin, ei se ole ollut aina riittävää. Taidekasvatus ei ole aina toiminut hyvin lasten näkökulmasta käsin, tai se on aiheuttanut ristiriitatilanteita peruskoulun aikatilassa. Rohkeutta tässä on katsoa sinne minne olisi ollut helpompi olla katsomatta: niihin epäkohtiin, jotka kaipaavat kipeästi muutosta ja uudelleenjärjestäytymistä. Etiikka on Tuula Gordonin (2006, s.247) mukaan myös sitä, että aineiston analyysiprosessi säilyy riittävän avoimena, ja silloin myös yllätykset ovat mahdollisia. Gordon (2006, s.247) argumentoi, että tutkijan on osattava sietää analyysiprosessissaan *epävarmuutta ja hajanaisuutta*, jolloin uudet tulkinnat mahdollistuvat. Kun aloitin Koko Koulun Taidekasvattaja -mallin kohdekoulussani, tein aluksi erilaisia huomioita lasten yhteiskunnallisesta asemasta ja perheiden sosiaaliekonomisista lähtökohdista. Ymmärsin, että kohdekoulussa useilla lapsilla ei ollut mahdollisuutta harrastuksiin, eikä taiteella ollut merkittävää sijaa lasten elämässä. Lähtökohtani toteuttaa taidekasvatusta kohdekoulussa oli vahvasti arvosidonnainen valinta. Tutkielmani kannalta oman toimintani ymmärtäminen tarkoittaa käytännössä toimintani lähtökohtien tunnistamista ja niiden sanoittamista siten, että voin astua taidekasvattajan paikalta tutkijan rooliin.

Tutkielmani luvat toteutettiin allekirjoitettuina ja paperisina siten, että tutkimusluvat pyydettiin sekä haastateltavilta lapsilta, että heidän huoltajiltaan. Suulliset luvat opettajilta ja rehtorilta nauhoitettiin haastatteluiden yhteydessä. Utelias luokka -hankkeessa tutkimuslupa pyydettiin tähän tutkielmaan Utelias luokka -hanketoiminnan valtakunnallisen tutkimuksen



päätyttyä syksyllä 2019 ja KKTk-pilotissa toiminnan päätyttyä keväällä 2018. Tutkimusaineisto koko laajuudessaan on ollut vain tutkijan itsensä nähtävillä ja saavutettavissa. Lasten sekä mukana olleen kohdekoulun ja opettajien anonymisoinnin syynä on ollut osittain hankalien aiheiden esilläolo ja siten tarve suojella yksityisyyttä. Päädyin kuitenkin käyttämään haastattelijoiden toiveesta heidän omia etunimiään tutkielmassa. Haastattelijoina lapset työskentelivät kanssani ja tuottivat tärkeää tutkimuksellisista aineistoa. Haastattelijoiden sekä etu- että sukunimen käyttö kokonaisuudessaan olisi ollut yhtä perusteltua, mutta kompromissiin ovat syynä edellä mainittu huoli arkojen aiheiden ja siihen liittyvien tapausten paljastuminen itsessään.

### Lapsilähtöisyys ja lapsinäkökulma

Tutkimuksellisena tarpeena lapsilähtöisyys on silloin, kun yritetään saada vastauksia siihen mitä lapsuus on lasten itsensä kokemana. Tällöin tutkijan pitäisi kyetä eläytymään toisenlaiseen elämis- ja kokemusmaailmaan. (Saarikoski, 2005, s. 28) Aineistoani analysoidessa olen pyrkinyt tarkastelemaan toimintaa lasten omien kertomusten pohjalta, siitä näkökulmasta käsin millaiseen narratiiviin lapset itse ovat sijoittaneet itsensä ja toimintansa toteutuneissa taideprojekteissa. KKTk-pilotissa lasten kanssa toteutetut ryhmähaastattelut olivat tutkielmani tärkein tiedon ja ymmärryksen lähde. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa havaitsin, että lapsilähtöisyyttä oli lähestytty tutkimuksissa lapsinäkökulman esiin tuomisena tai äänen antamisena. Sekä Stolptin (2011) että Setälän (2012) tutkimuksissa on pyritty lasten taiteellisen ilmaisun ja taiteellisen toiminnan tulkitsemisen kautta ymmärtämään lasten tapaa ilmaista ja toimia. Tutkimuksissa lapset ovat saaneet olla sekä *aktiivisia toimijoita* että *vastausten antajia*. Väitöskirjojen pohjalla on myöskin aineisto, jonka tutkijat ovat keränneet työskennellessään lasten kanssa taidekasvatuksen parissa – Setälä valokuvan ja Stolp teatterin. Taidekasvatuksellisen ajattelun keskiössä on ollut *lapsilähtöinen taidekasvatus*. Taidekasvatustoiminnan lapsilähtöisyyttä on aineistoissa kuvailtu lasten “taiteellisenä vapautena”. Kuvailuissa ohjaajat asettavat itsensä sivustakatsojan ja/tai havainnoitsijan rooliin ja työpajoissa ohjaajat ovat antaneet tilaa lasten omalle toimijuudelle. Stolp (2011, s.10) kirjoittaa: (...) *päätimme kokeilla erilaista lähestymistapaa: antaisimme lasten itse*

*käsikirjoittaa, näytellä ja esittää julkisesti teatteriesityksen. Tarkoituksenamme oli ohjata lapsia, mutta pyrkii antamaan heille mahdollisimman paljon taiteellista vapautta.*

Setälä (2012, s.55) puolestaan kertoo halunneensa tietoisesti välttää aikuisen vaikutusta lasten valokuvaamiseen. Työpajoissa aikuinen ei neuvonut *valokuvailmaisuun vaikuttavia toimenpiteitä*, vaan opetti lapsille vain digitaalikameran käytön välttämättömimmät perusteet. Setälä perustelee valintaansa sillä, että lasten ”ohjaamattomuus” tarjoaisi hänelle autenttisemman lähtökohdan tulkita juuri lasten omaa valokuvailmaisua. (Setälä, 2012, s.61-63) Lasten ”ohjaamattomuudella” näissä esimerkeissä on tarkoituksellisesti haettu lasten omaa luovaa ja ilmaisullista vapautta, jolloin lapsille on uskottu mahdollistuvan heille ominaisen ilmaisun ja taiteellisen toiminnan tapahtuminen omaehtoisesti. Pyrkimyksenä tutkimuksissa on ollut sallia lasten ilmaisulle ja toimijuudelle avoin ja vapaa tila, jossa lapsen ilmaisu tulisi esille sellaisenaan ja olisi riippumaton aikuisen läsnäolosta ja vaikutuksesta. (Setälä, 2012; Stolp, 2011)

KKTk-pilotissa ja Utelias luokka -ohjaustunneilla toteutettavissa taideprojekteissa olen myös pyrkinyt enemmän tai vähemmän tiedostaen sallimaan lasten taiteellisen toimijuuden tapahtumisen oman tahtisesti, mutta koen että sellaisenaan annettu *rajaton vapaus* on ollut kuitenkin harvoin jos ollenkaan mahdollista. Lapsilähtöisyys ei olekaan mielestäni kovin yksiselitteinen toiminnan tapa, vaan itse asiassa sidoksissa vallitseviin toimintakulttuureihin ja siten altis myös ympäristölle ja sen muutoksille. Toisaalta lapsille kokemus vapaudesta on saattanut syntyä hyvinkin pienillä liikkahduksilla ja yksinkertaisilla toimintakulttuurin muutoksilla.

*Ajatus lapsen ”luonnollisesta” taiteellisesta kehittymisestä ja ”rauhaan jättämisestä” on myös monen taidekasvatuksellisen ajattelun näkökulma.* (Setälä, 2012, s. 64) Lapsilähtöistä toimintaa piinaa usein romanttinen näkemys lapsesta *aitona, viattomana ja luonnollisena*, ja lasten taiteellisessa toimijuudessa nähdään yhtymäkohtia taiteilijamyyttiin, *jossa taitelijan ajatellaan olevan vapaa.* (Stolp, 2011, s.27) Luova ja aito tuntuvat vastaavan usein tulkintaan aikuisten tekemistä havainnoista lasten ilmaisusta ja taiteellisesta toiminnasta. Stolp (2011, s.27) kertoo myöskin pohtineensa mitä tehdä mahdollisesti *arveluttaville* lasten ehdotuksille teatteriprojektissa, jossa lapset saivat vapauden suunnitella ja toteuttaa teatteriesityksen. Stolpin mielestä aikuisten on kuitenkin muistettava, että pyrkiessään tukemaan lapsen

vapaata taiteellista ilmaisua saattaa se olla ristiriidassa ohjaavien toimintojen kanssa. Yleisesti lapsilähtöisyydessä on Stolpin (2011, s.52 - 53 ) mukaan kyse käsitteistön käytöstä yleisemmin. Kuten lasten toiminnan rinnastamisesta aikuisten vastaavaan tai vaihtoehtoisesti lasten erityisyyttä korostavaan tulkintaan. Setälä (2012, s.246) kertoo tietoisesti muuttaneensa asennoitumistaan valokuvataiteilijan ammattiesteettisistä mieltymyksistä *suopeaan* suhtautumiseen lasten kaikkea valokuvailmaisua kohtaan. Kummassakin tapauksessa on vaarana tuottaa ja vahvistaa toiseutta. Lapsilähtöisyys on siis merkittävää ja hyvää silloin, kun aikuisina kyseenalaistamme jatkuvasti omia käsityksiämme lapsista ja lasten toiminnasta ja suhtaudumme kriittisesti siihen luontaiseen valtaan, joka asemoituu tahtomattammekin aikuiseen ihmiseen. Aikuisen vastuu pitää huolta lapsesta ja suojella lasta ei ole kuitenkaan lähtökohtaisesti este lapsen toimijuudelle, mutta valtarakenteita ei ole missään tapauksessa syytä jättää huomiotta, kun lähestytään mitä tahansa vuorovaikutustilannetta lapsilähtöisesti. Lapsilähtöisyys tarkoittaa myös lapsen hyvän ja paremman edistämistä. Tutkielmassani pyrin ymmärtämään lapsilähtöisen toiminnan siten, että sen keskiössä lapsi saa olla aktiivinen ja omalla tavallaan taiteellinen toimija. Yksilöllisenä ja yhteisöllisenä toimijana lapsi hyödyntää niitä ulkoisia, sisäisiä ja toiminnallisia resursseja, joita ympäristö hänelle kulloinkin tarjoilee.

## 5. Lapsuuden tutkimuksen metodologisessa maastossa

### Lapsuuden maantiede

Lapsuutta määritellään usein tilan ja tilallisuuden kautta esimerkiksi silloin, kun pohditaan lapsille “sopivia” paikkoja leikkiä ja toteuttaa omaa kulttuuriaan. (Strandell, Haikkola & Kullman, 2012, s.10) Lapsuuden ja tilallisuuden suhdetta tarkasteltaessa voidaan esimerkiksi oppia ymmärtämään paremmin sitä, miten lasten toiminta vaikuttaa ja muokkaa tiloja ja miten erilaiset lapsille tarkoitetut tilat vaikuttavat lasten omaan toimintaan. (Strandell, Haikkola & Kullman, 2012, s.11) Tilaa voidaan hahmottaa suhteellisena, *avoimena ja jatkuvasti rakentuvana, sekä sosiaalisesti, materiaalisesti ja historiallisesti vaihtelevana.* (Strandell, Haikkola & Kullman, 2012, s.17)

Lapsuuden maantiede on ihmismaantieteestä sovellettu lapsuuden tutkimuksen alue, joka soveltaa tilateorioista sekä sosiokulttuurisen tutkimuksen aloista. Lapsuuden maantieteellä tutkitaan lähinnä ympäristön suhdetta lapseen, sekä lapsen vaikutusta ympäristöönsä. Lapsuuden maantieteessä voidaan tarkastella esimerkiksi sitä, *miten lapselle varattu aika ja sosiaalinen tila, aikatila, vaikuttaa siihen millainen lapsen elämästä muodostuu ja mikä paikka lapsella on omassa elämässään?* (Känkänen, 2013, s.217) Lapsuuden maantieteessä lapsuus, aika ja tilallisuus ovat jatkuvassa muutoksessa olevia ilmiöitä, jotka myöskin vaikuttavat jatkuvina toisiinsa. (Strandell, Haikkola & Kullman, 2012, s. 9) Näiden päällekkäisten ja limittäisten lapsuuden ympäristöjen jatkuvassa muutoksen liikkeessä lapsi soveltaa toimintaansa itselleen suotuisin tavoin. Lapsi tavoittelee mielihyvää, hyväksyntää ja kuuluvuuden tunnetta osana yhteisöjä ja niitä kulttuurisia lapsuuden ympäristöjä, joissa hän kulloinkin navigoi. Tutkielmassani lähestyn lapsuutta temporaalis-spatiaalisenä ja kokonaisvaltaisena ilmiönä, joka tapahtuu meille kaikille ja jonka toteutumana osasia me kaikki olemme.

## Lapsen toimijuus

Lapsuuden tutkimuksessa käsitteet *sosiaalinen toimija (social actor)* ja *lasten toimijuus (children's agency)* ovat välineitä ymmärtää ja tutkia lapsia ja lapsuutta. (Alanen & Karila 2009, s.90 - 91) Sosiaalisen toimijan käsitteen avulla voidaan tarkastella lapsen osallistumista hänen arkiseen sosiaaliseen elämäänsä, esimerkiksi kotona, koulussa, harrastuksissa tai vapaa-ajalla ystävien kesken. Lapsen toimijuus puolestaan käsittää laajemmin lapsen osallistumisen yhteiskunnan eri kerrosten rakenteisiin kulttuurisena ja yhteiskunnallisena mutta myöskin poliittisena vaikuttajana. (Alanen & Karila 2009, s.90) Lapsi siis muokkaa, tarkastelee, tuottaa ja arvioi ympäristöään jättäen siihen oman jälkensä.

Stolp (2011, s.57) kritisoi lapsuudentutkimuksessa lapsen toimijuuden usein liiankin yksipuolista tarkastelua, kun toimijuudella viitataan joko mikrotasolla tapahtuvaan lasten vertaistoimintaan, tai lasten toimijuuden asettamista aikuiskulttuurin kontekstiin. Lasten toimijuutta ei voidakaan tarkastella toisistaan irrallisissa rakenteissa. Se, mitä tapahtuu yksilön tasolla, on väistämättä yhteydessä suurempiin rakenteisiin. Tutkielmassani lapsen

toimijuus pyritään ymmärtämään siten, että se sijoittuu yksilön ja yhteisön lisäksi niihin vallitseviin rakenteisiin, joissa taideprojektit tapahtuvat. Tutkielmassani lapsen toimijuuden tapahtumapaikaksi rajautuu peruskoulun aikatila fyysisenä ja henkisenä toimintaympäristönä, johon kuuluvat sekä lapsen sosiaaliset suhteet että erilaiset yhteisöt, sekä ne henkiset ja fyysiset puitteet joissa lapsen aikatila ilmenee. Ajattelen niin, että lapsen toteuttaessa taiteellista toimijuuttaan peruskoulun aikatilassa on hän sidoksissa sekä peruskoulun instituutionaalisiin rakenteisiin, että muihin yksilöihin tässä yhteisössään. Tutkimuksellisessa mielessä lasten taiteellisen toimijuuden tarkastelu nostaa silloin väistämättä esille myöskin peruskoulun rakenteen, jossa lapset toteuttavat taiteellista toimijuuttaan.

### Aikatila -käsitteen muotoutuminen

Tutkielmassani taidekasvatuksen maastona lapsen taiteelliselle toimijuudelle toimivat peruskoulun konteksti sekä taideprojektit. Doreen Massey (2008) ehdottaa tilan tarkastelua moniulotteisena kulttuurisena ilmiönä, jossa ihminen sijoittuu osaksi monimutkaista ja jatkuvasti muuntuvaa tilan ja ajan tiivistymää. Aikatilaan vaikuttavat esimerkiksi ihmisen sukupuoli, ikä ja kulttuurinen tausta, sekä erilaiset kulttuuriset hierarkiat ja valta-asetelmat. (Massey, 2008) Känkänen (2013) puolestaan ehdottaa tilan tarkastelua sen luomien merkitysten ja eri ulottuvuuksien kautta. Tällöin tilan tarkastelussa huomioitaisiin sekä tilan fyysiset että henkiset puitteet. Känkäsen (2013) mukaan tila voidaan ymmärtää yhtäaikaan sekä jaettuna kokemuksena että ihmisen sisäisenä maisemana.

Aikatila -käsitteen käyttö tutkielmassani mahdollistaa tilan tarkastelun avaruudellisena, muuntuvana, fyysisenä ja henkisenä erilaisten kulttuuristen toimintojen tapahtumapaikkana. Lainaan tähän määritelmään yhteiskuntatieteistä sovellettua tilan määritelmää, jossa *aikatila* on aina sosiaalista, kokemuksellista, henkistä ja ruumiillista. *Aikatila* ei omaa yhtä pysyvää muotoa, vaan muuntautuu orgaanisesti erilaisten siihen vaikuttavien arkisten ilmiöiden ja ihmisten kautta. *Aikatila* on myöskin aina sidoksissa yhtäaikaan sekä historiaan että nykyhetkeen. *Aikatilassa* rinnastuvat ja toteutuvat useat erilaiset päällekkäiset kulttuuriset, poliittiset ja historialliset ilmiöt sekä valtarakenteet. (tilan määrittelystä Strandell, Haikkola &

Kullman, 2012, s.14 - 15) Tutkielmassani hyödynnän tarkastelussa aikatila -teemaa, joka mahdollistaa taidekasvatuksen aikatilan ja lapsen aikatilan moniulotteisen tarkastelun.

## Lapsen aikatila

Lapsen tilakokemukseen voidaan siis ajatella vaikuttavan lapsen ikä, sukupuoli ja sosiaalinen asema. Lapsuuden tutkimuksen näkökulmasta lapset nähdään aktiivisina tilan ja paikan haltuunottajina. Marleena Stolp (2011, s.66) kirjoittaa, että lapset pyrkivät olosuhteista riippumatta luomaan omaa tilaa soveltaen mielikuvituksen, fyysisen ja sosiaalisen tilan ominaisuuksia kuhunkin hetkeen ja tilaan sopivaksi. Aikatila voidaan siis käsittää jonakin sellaisena, joka on vahvasti sisäistä, aineetonta ja henkistä tilaa, mutta samanaikaisesti fyysistä, ulkoista ja aineellista. (Stolp, 2011, s.67)

Lapsen sosiaalinen tila on elävää tilaa, orgaanisesti muuntuvaa ja jatkuvan muutoksen alaista. Lapsen sosiaalinen tila on myös luonteeltaan avointa, liikkuvaa ja sen voidaan ajatella vaikuttavan yksilön identiteettiin ja mahdollisesti jopa muokkaavan sitä, miten yksilö toimii ja käyttäytyy erilaisissa aikatiloissa. (Känkänen, 2013, 219) Lapsi myöskin muokkaa ja luo jatkuvasti tilaa ja aikaa omalla toiminnallaan. Tilaa ei voida nähdä itsestämme ulkoisena, vaan jonakin sellaisena joka on mukana, meissä itsessämme. (Känkänen, 2013, 219) Identiteetin muotoutumisessa on mukana lapsen keho, jossa tapahtuvat muutokset kun lapsi esimerkiksi navigoi erilaisten sosiaalisten tilojen kuten sosiaalisen median, kodin ja koulun välillä. (Kallio, 2010, 224)

## 6. LAPSEN TAITEELLINEN TOIMIJUUS

### Luku 1

Tässä luvussa pohdin lapsen taiteellisen toimijuuden ilmiöitä Koko Koulun Taidekasvattaja -pilotissa lasten kanssa toteutettujen ryhmähaastatteluja analysoiden. Luvun lopussa pohdin lapsen taiteelliseen toimijuuteen usein rinnastettuja *vastarinnan* ja *vastustuksen* käsitteitä, tarkastelemalla lähiluentana opettajien haastattelun katkelmaa Koko Koulun Taidekasvattaja -pilotissa.

### Lapsi nykytaiteilijana

*Taidekasvattaja: Kertokaa vaan miten te päädyitte niihin kankaisiin ja kukkasiin...kuka sen keksi että te rupeette tekeen sellasta kesämaisemaa?*

*Ying: Koska kevät on tulossa niin...(hymyilee ja nyökyttelee)*

*Taidekasvattaja: ...niin te halusitte tehdä sen, että se näkyy keskellä talvea...miten te päädyitte sinne...*

*Daniela: ...ankkalammelle...no aluks mä keksin silleen et sen kankaan vois jotenkin pujotella sinne ja sitten mä keksin et sen vois laittaa sinne sillalle*

Yingin ja Danielan ympäristötaideteos taideprojektissa Ilmasto syntyi kevään tulon inspiroimana. Talven keskellä kevään odotus oli muistuttanut kukista ja viheriöivistä niityistä sekä auringonpaisteesta. Yingin ja Danielan ryhmä valmisti sinisestä kankaasta kukkakedon ompelemalla siihen paperi- ja huopakukkasia erilaisia kollaasitekniikoita hyödyntäen. Valmis kirjailtu kangas haluttiin viedä koulun läheiselle ankkalammelle, ja se kiinnitettiin sillan kaiteeseen. Teos oli mykistävän upea toteutus ja ilmensi kiehtovalla tavalla lasten monipuolisia taiteellisen toimijuuden ilmiöitä kuten leikillisyyttä, moniaistisuutta sekä yhteisöllisyyttä. Lasten kyky kuvitella kokonainen taiteen prosessi lopulliseksi esille asetettavaksi taideteokseksi myöskin yllätti ja hämmensi monia. Ilmasto -projektissa syntyikin hyvin hienoja koulun ympäristöön installoituja ympäristötaideteoksia, joiden valmistamisessa oli hyödynnetty erilaisia kierrätteitä. Toteutukset olivat ympäristötaiteen hengen mukaisia, mutta mukana olleen opettajan oli vaikea suhtautua töihin: “...jos se olis ollut jotakin esittävää niin olis voinut ehkä tulla helpommin, mutta tommonen abstrakti...ja



*joissakin töissä en ihan ymmärtänyt sen yhteyttä ilmastoon.*” Koin tämän kommentin aluksi yllättävänä, mutta ymmärsin että opettaja ei ollut lainkaan käsittänyt Ilmasto -projektiamme ja se oli hänen mielestään kohdennettu myös ikäryhmään nähden väärin. Mielenkiintoisen tästä mielipiteestä tekee kuitenkin se, että Ilmasto -taideprojekteja valmistaneiden ryhmien teokset olivat poikkeuksetta merkittäviä, mietittyjä ja istuivat hyvin sekä annettuun teemaan että olivat toteutuksiltaan hyvin kypsän oloisia. Opettajan vilpitön kommentti ilmentää huolen siitä, etteivät lapset olleet kuitenkaan sisäistäneet sitä, mitä hänen mielestään tehtävässä oli tarkoitus tehdä, ja että tehtävänanto oli mahdollisesti johtanut heidät harhaan. Kommentti ilmentää hyvin myös yleisemmällä tasolla aikuisten kyvyttömyyttä samaistua lasten luovaan ilmaisuun ja tunnistaa lasten taiteellinen toimijuus, jopa silloin kun taidemaailman kontekstissa lasten taideteokset noudattelisivatkin jotakin tavoiteltavaa, ihannoitua ja esteettiseksi arvostettua. Taidekasvattajana koin, että lasten Ilmasto -projektissa tuotetut teokset olivat hämmentävästi nykyaikaisen taiteen oloisia. Ohjaustunnin alustuksella olin tuonut lapsille kasan Taide -lehtiä, ja älytaululta olimme tutustuneet Kaarina Kaikkosen vaateinstallaatioihin sekä Riitta Päiväläisen ja Helena Weseliuksen rakennettuihin valokuviin. Luonnosteluvaiheessa ryhmät saivat myös hyödyntää Pinterestiä, johon ne keräsivät kuvia työnsä tueksi. Toteutukset kertoivat osaltaan siitä, miten nopeasti lapset omaksuivat ympäristötaiteen esittämisen tapoja. Lapsi sopeutui tilanteisiin ja omaksui uutta jopa nopeammin kuin heitä ohjaava opettaja. Teokset myöskin osoittivat, ettei lapsen luovuus ja taiteellinen toiminta synny tyhjiössä. Lapsen taiteelliseen toimijuuteen vaikuttavat ympäröivän visuaalisen kulttuurin lisäksi myös se yhteisö jossa lapsi kulloinkin toimii.

## Lapsi yhteisötaiteilijana ja kulttuurin perillisenä

*Maisa: Mä keksin olla kissa koska meillä on kaks kissaa kotona ja kettu tuli kun vissiin joku muukin yritti olla kettu.*

Ryhmässä löytyi useita eläinpareja, jotka halusivat työskennellä yhdessä ja esiintyä samoissa valokuvissa. Samassa ryhmässä ollut Risto oli tehnyt valtavan suuren työn maskeerauksensa ja puvustuksensa kanssa, ja kaikki ryhmään kuuluneet lapset ihastelivat lopputulosta. Myös

Maisa oli pannut merkille onnistuneen työn ja halusi kissana olon jälkeen kokeilla vielä kettua. Myös Maisan ketusta tuli hieno, ja lopulta kummatkin ketut, sekä Riston että Maisan, päätyivät yhteiskuvaan koulun takapihalla sijaitsevaan ruusupuskaan. Merkittävän tilanteesta teki se, että Risto otti Maisan ketusta tekemänsä muunnoksen vastaan kohteliaisuutena. Risto ymmärsi hyvin, että Maisa halusi olla myös kettu, koska tämä ihaili niin paljon Riston omaa kettua.

Taidekasvatuksessa on Pääjoen (2017, s.115) mukaan tärkeää osata huomioida myös lapsen taiteellisen toimijuuden yhteisölliset piirteet. Lapsen taiteellinen toimijuus ei yksinomaan tähtää yksilölliseen ilmaisuun, vaan lapsi toimii ennemminkin yhteisötaiteilijan tavoin joka kopioi, ottaa mallia, keskustelee, leikkii, osallistuu, organisoi, järjestää, kutsuu, pohtii ja ehdottelee erilaisia ratkaisuja muiden yhteisössä toimivien kanssa. Niin sanottu *yksilöllinen ilmaisu* on oikeastaan käsite joka ei tunnu resonoivan hirveän hyvin lasten oman kulttuurin kanssa. Kulttuurisena toimijana lapsi pyrkii olemaan osa jotakin ryhmää tai yhteisöä. Lapsi ei aktiivisesti yksilöi itseään yhteisöstä erilliseksi tai pyri omaehtoisesti erottautumaan muista, vaan lapsen taiteellisen toimijuuden ja kulttuurisen toimijuuden tarpeet suuntautuvat kohti yhteisesti hyväksytyä ja kohti yhteisöä. Esimerkiksi Riston kettu oli omasta mielestäni selvästi taiteellisesti lahjakkaan ja luovan lapsen hyvin persoonallinen ja viimeistelty toteutus. Ristolla ei kuitenkaan tuntunut olevan tarvetta omia onnistumistaan, vaan hän hyvässä hengessä salli ideansa kopioimisen. Tulkitsen tilanteen ennemminkin niin, että Risto oli hyvillään saamastaan ihailusta, joka nosti selvästi hänen sosiaalista asemaansa ryhmässä. Taiteellisesta läpimurrosta johtuen Risto pääsi toteuttamaan kasvomaalauksia myös muille lapsille ja hän olikin tässä erittäin etevä. Yhteisötaiteilijana lapsella on tarve tulla hyväksytyksi ja huomioiduksi ryhmän jäsenenä juuri sellaisena kun hän on. Saavuttaakseen tämän hän tavoittelee jatkuvasti parempaa sosiaalista asemaa yhteisössään. Myöskin Riston ketun tapauksessa toiminnan positiivinen huomiointi yhteisössä ohjasi Riston taiteellista toimintaa eteenpäin kohti yhteisöllisyyttä ja yhteistä hyvää. Taidekasvatuksen näkökulmasta lasten yhteisöllisyyden ja siihen liittyvän toiminnan hyväksyminen on ollut usein keskustelun aiheena. Aikuiskulttuurissa kopioiminen ja matkiminen ovat kaikupohjaltaan negatiivisia. Lapsille on kuitenkin luontaista oppia omaksumalla uusia toiminnan tapoja toisilta lapsilta. Tämä yhteisöllisyys vaikuttaa sekä lapsen taiteelliseen toimijuuteen että lapsen taiteelliseen

ilmaisuun. (Setälä, 2012, s.216) Kopioiminen, matkiminen ja toisten lasten ideoiden ja keksintöjen hyödyntäminen ovat luontevia tapoja lapsille työskennellä taiteen parissa.

*Taidekasvattaja: Kestiks teillä kauan kun te mietitte mikä teist tulee?*

*Anu: Ei oikeestaan kun näki sen toisen ryhmän kuvat niin sit tuli sellanen et itekkin haluu.*

*Janika:...ja sitte kun anto vaan käden viedä ja tehä kaikkee niin kyllä siitä niit ideoita tuli.*

Sekä Anu että Janika olivat inspiroituneet toisten lasten tekemistä töistä ja olivat yhtä mieltä siitä, että oman voimaeläimen aloittaminen oli suhteellisen helppoa ja ideoita syntyi kuin itsestään. Janikan kuvaus *“ja sitten kun anto vaan käden viedä”*, kertoo osaltaan myöskin siitä ilmapiiristä mikä ryhmässä vallitsi. Kokemus vapaudesta suhteessa omaan päätöksentekoon edisti selvästi luovan flow-tilan syntymistä. Myös toisten lasten valmiiden töiden näkeminen toimi inspiraation lähteenä oman työn aloittamisessa. Janika arvioi päässeensä luovaan tilaan niin hyvin, että ideoita riitti koko ajan. Vertaisryhmän teokset inspiroivat, ihastuttivat ja olivat yhteisöllinen esteettinen kokemus. Mielihyvää tunnettiin myös muiden ottamien kuvien äärellä. *“Lapsi on toimijana sekä taiteen tekijä, että kokija. Taide ja kulttuuri eivät synny tyhjiössä, eikä myöskään taiteellinen toimijuus voi toteutua ilman vuorovaikutusta ympäröivään esteettiseen maailmaan.”* (Pääjoki, 2017, s.116) Lapsi kulttuurin perillisenä tarkoittaa lapsen kokonaisvaltaista osallisuutta siihen kulttuuriin, jonka välittömässä vaikutuspiirissä hän on syntynyt ja kasvanut. Lapsen kulttuurinen ympäristö määrittelee ja tarjoilee ne toiminnalliset, kulttuuriset, taiteelliset ja esteettiset resurssit, arvot ja ajatukset, joita lapsi haluamallaan tavalla hyödyntää, jalostaa ja kehittää taiteellisessa toiminnassaan. Lasten omaa kulttuuria kutsutaan usein myös vertaiskulttuuriksi, jonka hän jakaa muiden yhteisönsä lasten kanssa. Lasten omassa kulttuurissa lapset yhtälailla arvostelevat, arvioivat ja arvottavat erilaisia mediakulttuurin ilmiöitä, kaupallista materiaalia sekä esteettisiä ilmiöitä, jotka kiinnostavat heitä tai vaikuttavat heihin erilaisin tavoin. Lapsi arvottaa omasta näkökulmastaan käsin asioita hyviksi tai huonoiksi, kauniiksi tai rumiksi, hauskoiksi tai tylsiksi, mutta lapsen esteettinen maku ei sekään synny tyhjiössä, vaan on tulosta erilaisista kulttuurisista vaikuttimista.

Kuuluvuuden tunne johonkin ryhmään tai yhteisöön on lapselle yhtä tärkeää kuin meille muillekin. Myös lapsella on tarve kokea olevansa osa jotakin yhteisöä, mutta myöskin tarve

pystyä vaikuttamaan ja soveltamaan häntä ympäröivää kulttuuria ja siinä vallitsevia ilmiöitä. (Pääjoki, 2017, s.116 - 118) Lapsi kulttuurisena perillisenä sisältää myöskin lapsen *kulttuurisen osallisuuden*, jossa lapsi taiteen tekijänä ja kokijana, kulttuurin tuottajana ja myöskin sen perillisenä on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Lapsi ei lähtökohtaisesti erota taiteellista toimintaansa hänelle ominaisista muista toiminnoista. Lapsi ei myöskään sulkeudu kulttuurin kokijana ja aktiivisena toimijana, vaan jakaa, tuottaa, tahtoo, nauttii, vaikuttaa, leikkii, kuvittelee ja tekee vaikka mitä ollessaan luontevasti osa sekä taidetta että kulttuuria ja niiden aikalaisilmiöitä.

### Lapsi kokonaisvaltaisena taiteilijana ja tutkijana

*Vilma: Miten keksit oman voimaeläinhahmosi?*

*Rane: No mä olin gorilla ja leikin Vladimir Putinia*

*(Kaikki nauraa)*

*Samuel: Gorilla ja Putin näyttää aika samalta*

*Taidekasvattaja: Sulla oli semmonen venäläinen aksentti, miks just gorilla?*

*Rane: Se tuli vaan päähän jotenki. Piti olla tiikeri kun mä painin sen kaa mut tuli vaan gorilla päähän jostain vaatteista*

*Risto: Mun tuli se kettu, mun tuli se mieleen vaan kun käytiin siellä salissa niist verhoista mieleen*

*Taidekasvattaja: se väri?*

*Risto: (nyökyttää) Se oli kyl hauska tehdä se voimaeläin juttu*

Ranen esteettisiä valintoja Voimaeläin-taideprojektissa ohjasivat vaatteet, joita hän oli löytänyt rekvisiittavarastosta. Hän oli ensin suunnitellut esiintyvänsä tiikerinä joka painisi, mutta vaatteet olivatkin vieneet hänen ajatuksensa toiseen suuntaan ja syntyi ajatus gorillan hahmosta. Gorilla oli nimeltään Putin ja parodioi venäläistä aksenttia käyttäen presidentti Vladimir Putinia. Ranen hahmo oli satiirinen ja humoristinenkin. Gorilla huusi, karjui ja heitteli myrskyssä katkennutta männynoksaakaan takoen nyrkeillä rintaansa. Riston kettu puolestaan syntyi kun Risto sai idean liikuntasalin verhoista, jotka olivat väriltään oranssiruskeat kuten kettukin. Risto kietoi itsensä verhon sisään ja tutki materiaalia ja sen

mahdollisuuksia. Kuvauksissa ketulla oli päässään punertavan ruskea karvahattu ja koko kasvot peittävä meikki. Muutoin kettu oli pyörittänyt itsensä liikuntasalin punaruskeiden verhojen poimuihin eläytyen rooliinsa ilmeillen ja ottaen erilaisia kettumaisia asentoja.

Lapsen tapa kommunikoida ympäristönsä kanssa on moniaistinen tapahtuma, jossa hän erilaisten toiminnallisten mahdollisuuksien kautta tutkii, arvioi, aistii ja toteuttaa itseään. Pääjoki (2017) kutsuu tällaista lapsen taiteellisen toimijuuden ilmiötä käsitteellä *moniaistinen tutkija*. Lapsen maailmassa olemisen tapa on kokonaisvaltainen aistikokemus, jossa lapsi luo ja määrittelee uusia merkityksiä oppien koko ajan uutta. Näin toimimalla lapsi ottaa haltuun ja tekee itselleen ymmärrettäväksi häntä ympäröivää todellisuutta. (Pääjoki, 2017, s.110 - 111) Lapselle *taiteellinen toiminta tarjoaa mahdollisuuksia sellaiselle vuorovaikutukselle, joka perustuu lapsen tapaan olla suhteessa ympäristöönsä ja muihin ihmisiin*. (Pääjoki, 2017, s.111) Esimerkiksi Ilmasto -projektissa ympäristötaiteteoksessa kevään odotuksen kokemusta oli haluttu vahvistaa taiteen keinoin, ja mielikuva keväästä ohjasi lasten esteettisiä valintoja kohti yhteistä päämäärää. Tekemisessä hyväksyttiin projektin prosessinomainen eteneminen, ja pelkkä yhteinen mielikuva päämäärästä johdatti lasten teosten etenemistä. Gorilla Putin ja Kettu olivat syntyneet taas niistä havainnoista ja kimmokkeista, joita lapset olivat saaneet materiaaleista.

## Taide, leikki ja huumori

*Nipa: Musta tuli semmonen taikuriapina.*

*Taidekasvattaja: Miksi taikuriapina?*

*Nipa: No kun se on niin semmonen mahtava!*

*Taidekasvattaja: Onks apina sun lempieläin muuten?*

*Nipa: On*

*Taidekasvattaja: ...liittyys taikuus kanssa sun johonkin harrastuksiin tai sä ihaillet taikureita?*

*Nipa: Mä ite tykkään enemmän taikoo mutta mä en melkeen en osaakkaan taikoa.*

*Taidekasvattaja: Siis asia jota sä haluaisit harrastaa, se on unelma minkä sä yhdistit siihen?*

*Nipa: Joo*

Nipa oli toteuttanut mielikuvitushahmon omien mielenkiinnonkohteiden ja haaveiden pohjalta. Nipalle taidetoiminta näyttäytyi mahdollisuutena kuvitella itsensä sellaiseen rooliin, jossa yhdistyivät hänelle mieluisat asiat, toiveet, haaveet ja unelmat. Tämä oli leikkiä joka loi oman pienen universuminsa kouluarjen keskelle. Taideprojekteissa ja lasten teosten toteutusten tavoissa sekä toiminnallisissa muodoissa olikin usein havaittavissa leikillisiä piirteitä. Pääjoki (2017, s.113) kirjoittaa myös, että lapsen taiteelliselle toiminnalle ominaista on leikillisuus. Leikkisyys on osa lapsen tutkivaa ja aistivaa maailmassa olemisen tapaa. Leikki on selvästi yhteydessä luovaan toimintaan ja on osa lapsen moniaistillista olemisen tapaa kokea, ymmärtää ja jäsentää todellisuutta. Leikki on myöskin osa lapsen omaa kulttuuria, sen jakamista ja kokemista muiden kanssa.

*Taidekasvattaja: Kerro vähän siitä kun sullahan oli aikamoisen iso projekti, johon sulla osallistu ihan perhekunta, se on mielenkiintosta. Sä voit kertoa omin sanoin, että mitä siinä tapahtui.*

*Leeti: No, äitihän teki mulle sen panda -naamarin tai sen maskin ja kaapista otin muut tavarat.*

*Taidekasvattaja: Joo, sullahan syntyi nopeesti se hahmo, se idea. Sä voit kertoa senkin meille mikä se oli se sun hahmo ja mikä se oli sen koko se rakenne.*

*Leeti: Sehän oli bisnesmies -panda tai pelimies -panda voi sanoa jommallakummalla, no sitten mä en tiedä mistä se tuli mulla oli tylsää ja nälkä, mä keksin bisnesmies -pandan, et se oli, siihen tuli se, sehän tota niin oli just semmonen et sillä oli paljon rahaa ja toimisto ja jotain firmoja ja kaikkee*

*Vilma: muistan sen kun Leeti, ruokavälkällä oisko ollu, laitto sen panda-asun ulos päälle siis välkällä sit se jako kaikille niitä rahoja*

Voimaeläin -projektissa Leeti oli nälkäisenä ja tylsistyneenä innostunut keksimään rikkaan pandahahmon, ja Leetin kotona myös äiti oli osallistunut vision toteutukseen ompelemalla pandalle pehmo-pään. Loput asusteet Leeti oli löytänyt vaatekaapeista kotoa. Kouluun hän oli tuonut mukanaan rekvisiitaksi leikkirahaa. Kuvauspäivänä Leeti oli ottanut luovan vapauden kuljeskella panda-asuun pukeutuneena ympäri koulua ja viihdyttäen nuorempia lapsia jakamalla leikkirahoja välitunnilla. Kuvausryhmän kanssa Leeti oli ottanut haltuun rehtorin kanslian, jossa Bisnesmies -panda oli heittäytynyt rooliinsa nostamalla jalat rehtorin työpöydälle ja heiteltyt leikkirahoja ympäri rehtorin työhuonetta.

Lapset leikkivät joka paikassa missä he liikkuvat ja joutuvat sovittamaan myös leikkitoimintaansa ympäristöön sopivaksi. Leikkisyys voi ilmetä käytännössä missä ja milloin vain. Leikissä oleellista on leikin kulttuuriset merkitykset ja se, mitä uusia merkityksiä leikki luo ympäristössä tiloille, esineille ja ihmiselle. (Saarikoski 2005, s.106 - 107) Lapsen leikki ei myöskään tavoittele mitään tiettyä päämäärää, vaan ilmenee leikin omilla ehdoilla. (Pääjoki, 2017, s.113) Leikin voisi tulkita syntyvän ja hiipuvan aina tarjolla olevien tilanteiden mukaan. Sosiaalisena tapahtumana lapsen leikki toteutuu suhteessa ympäristön tarjoamiin mahdollisuuksiin. Pääjoen (2017, s.113) mukaan lapsen taiteellinen toimijuus *leikkivänä kokeilijana* rinnastuu myös taiteilijaan ja hänen tapaansa työskennellä, mutta eroaa siitä tavalla jolla leikki on usein tarkoitettu vain leikkijöille itselleen koettavaksi. Taiteilija puolestaan tuottaa teoksen koettavaksi, muille nähtäväksi. (Pääjoki, 2017, s.113)

*Vilma: Miten taiteen tekeminen eroaa muusta koulutyöstä vai eroaako se mitenkään?*

*Leeti: No se voimaeläin, se on ollut tän lukuvuoden parhaista tunneista, itse tykkäsin ainakin tehdä sitä ja jos sitä nyt vaikka vertaa matikantuntiin, istut siinä tekeen matikanlaskuja, kun mieluummin sä voisit mennä tuolla just semmosena pandana.*

Leeti ilmoittaa ryhmähaastattelun loppupuolella haluavansa paljon mieluummin kulkea koulussa pandahahmoisena, kuin istua paikallaan oppitunneilla. Luultavasti matematiikan tunnit eivät olleet Leetille mieluisia, ja pandahahmossa ansaittu vapaus oli tuntunut huomattavan houkuttelevalta vaihtoehdolta. Leeti oli saanut toteuttaa Bisnesmies -pandan valokuvan rehtorin kansliassa, ja näin pandahahmoisena Leeti oli päässyt irtautumaan hetkeksi peruskoulun säännöistä ja oppilaanroolista. Bisnesmies -pandalla oli rahaa joka vapautti hänet myöskin välillisesti leikin mielikuvitusmaailmassa lapsuuden kahleista ja mahdollisti toimijuuden aikuisten hallitsemassa maailmassa. Bisnesmies -panda oivalsi myös rahan tuoman vapauden merkityksen silloin, kun hän nälkäisenä oli odottanut tulevaa ruokailua ja keksinyt pandahahmon. Rahalla olisi voinut ostaa herkkuja nälkään. Leetin ja hänen äitinsä valmistaman Bisnesmies -pandan naamion taakse oli mahdollisuus sopeutua toiseen rooliin, jossa lapsi sai kokemuksen voimaantumisesta, vallasta ja vapaudesta peruskoulun aikatilassa.

*Samuel: Vaikka tehtävät on vapaita ja niissä on huumoria, niin niissä on järkee.*

Myös Samuelin kommentti taideprojekteista nostaa mielenkiintoisella tavalla esille leikin, ilon ja huumorin merkityksen. Vaikka taiteentekemiseen on liittynyt huumoria, se ei ollut vähentänyt sen arvoa. Päinvastoin, siinä oli ollut edelleen jokin perusteltavissa oleva järki. Taidekasvattajana koin, että iloisuus, leikkisyys ja huumori olivat itseasiassa asioita, joita lapset sisälsivät itse osaksi luovaa toimintaa, enkä niinkään kokenut että olisin erityisesti painottanut juuri huumoria tehtäviä suunnitellessani.

Stolp ehdottaa taiteen ja esteettisen kokemuksen sijoittamista aikuisen ja lapsen väliin siten, että se ymmärrettäisiin kommunikoinnin muotona. (Stolp, 2011, s.59) Tähän mielestäni myös Pääjoen (2017) artikkelissa pyritään: ymmärtämään taide ja taidetoiminta kommunikoinnin välineenä, jossa leikillä ja leikkisyydellä on merkittävä asema. Leikki taiteessa ja taide leikissä voitaisiin ymmärtää tunteellisena, aistisena sekä sosiaalisena vuorovaikutuksena joka luo ja uusintaa kulttuurista todellisuuttamme. Leikin asemaa ja taiteen yhtäaikaaisuutta lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksessa on syytä pohtia, sillä leikin ymmärtäminen suhteessa taiteeseen voisi avartaa käsitystämme taiteesta, mutta toisaalta se voisi vahvistaa leikin ja samalla myös lapsen asemaa yhteiskunnassa. Stolp (2011, s. 58 - 59) ehdottaakin, että lasten ilmaisun ollessa aikuisten näkökulmasta yhtäaikaista sekä rationaalista että irrationaalista, se voi samalla myöskin vahvistaa ja kumota vallalla olevia kulttuurisia käsityksiä ja toimintamuotoja.

### **Lapsen minuus ja taiteellinen toiminta ovat yhtä**

Kokemukseni oli, että lasten mielestä taidetoiminta oli merkityksellistä kun he kokivat, että toiminnalla oli selkeästi asetettu päämäärä ja he pystyivät samaistumaan tavoiteltavan päämäärän miellekkyyteen, kuten seuraavissa katkelmissa voidaan tulkita:



*Vilma/Saana: Miten keksit voimaeläinhahmon?*

*Maria: Mä keksin sen siitä kun mä tykkään paljon hevosista ja mä en halunnut luoda ihan perus hevosta ja sit mä tein yksisarvisen.*

*Vili: Mun oli se viekas minkki joka oikeestaan tuli siitä että mä vähän koen omasta mielestäni olevani vähän viekas, niin siitä tuli sit sellanen sen pitkän suunnittelun jälkeen.*

Maria ei ollut halunnut luoda mitä tahansa hevosta, vaan yksisarvisen. Yksisarviselle lisättiin vielä keijun siivet, ja lopputuloksena oli erittäin erityinen hevonen, joka oli sekoitus pegasosta, villihevosta, keijua ja yksisarvista. Marian tarve luoda jotakin taianomaista, aivan erityisen kaunista ja ihanaa, motivoi häntä työskentelemään ahkerasti aiheensa kanssa. Vili puolestaan oli lähestynyt voimaeläin -tehtävää hyvin analyyttisesti. Vili viittasi pitkään suunnitteluprosessiin, johon Vilillä liittyi taidekasvatuksen ohjaustunneilla hiljaa paikallaan istumista, sillä hän ajatteli. Vili päätyi itsetutkiskelussa minkkiin, johon hän samaistui yhdistämällä eläimeen omia luonteenpiirteitään.

Unelmointi, haaveilu, pohtiminen ja ajattelu ovat kaikki mielikuvittelua. Sekä Maria että Vili olivat astuneet taiteellisessa toimijuudessaan jonkin rajan yli, tutkineet minää ja löytäneet minälle uusia merkityksiä, myös uuden tavan tarkastella minuutta. Sekä minkki että siivekäs yksisarvinen olivat lasten minuuden jatkumoina, olivat ne sitten haaveellisia hahmoja tai järkipäisensä itsetutkiskelun tulosta. Lasten taiteellinen toiminta ja esteettiset valinnat olivat vahvasti kiinnittyneenä minuuteen tässä ja nyt, jota tavoiteltiin itselle rehellisin keinoin. Marian ajatuksen takaa voidaan tulkita kysymys “Mistä minä pidän?” Vilin valintoja ohjasi kysymys “Kuka minä olen?” On hämmentävää huomata miten syvällisiä ja moniulotteisia tulkintoja voimaeläin -projektissa syntyi, mutta toisaalta oli myös ihailtavaa huomata miten persoonallisia lähestymistapoja lapsilla oli: toiset lapset olivat yksinkertaisesti kiinnostuneita ympäristön materiaalisista mahdollisuuksista, toisille lapsille matka minuuteen alkoi jo ennen työn ainuttakaan luonnosviivaa.

Pääjoen (2017, s.112) mukaan *luovana ilmaisijana* lapsella on kyky tuottaa ja tehdä näkyväksi omaa sisäistä maailmaansa kun hän saa vapaasti tuottaa ja toteuttaa itseään. Lapselle taiteellisen toiminnan tarkoitus on kommunikoida ja viestiä muiden kanssa sisäistä

maailmaansa. (Pääjoki, 2017, s.112) Lapsella on tarve ja myöskin kyky olla jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Lapsen sisäisen ja ulkoisen maailman vuorovaikutus kehittää lapsen suhdetta itseensä ja ympäristöönsä ja vahvistaa lapsen omaa roolia siinä kulttuurissa jonka osa hän on. Lapselle luova toiminta avaa myöskin monimuotoisen mahdollisuuden vuorovaikutukseen häntä ympäröivän todellisuuden kanssa. Luovan toiminnan äärellä lapsi arvioi ja mittaa omaa olemistaan suhteessa muihin, samalla vaikuttaen häntä ympäröivään todellisuuteen luoden sekä uusia merkityksiä että tehden kanssaihmisille näkyväksi itselleen merkittäviä asioita.

## Lapsi ammattitaiteilijana?

*Aapo: Ai mitä oli jäänyt mieleen tunneista? Ehkä ne kaikki kuvaukset ja sit just se voimaeläinprojekti joka jäi parhaiten mieleen, koska se oli semmonen, missä meni aikaa ja siinä piti suunnitella todella paljon*

*Rane: Niin, voimaeläinprojektissa me ei tehty sitä silleen että mentii luokkaan otettiin ne vaatteet ja mentiin tonne pihalle ottaan ne kuvat, vaan se oli niinku että tehtiin kaikki valmiiksi ja silleen...*

Voimaeläinprojektista Aapolle ja Ranelle olivat jääneet mieleen erityisesti taidetoiminnan parissa vietetty aika. Lapset ymmärsivät taiteen tekemisen prosessina, joka vaatii monenlaisia esivalmisteluita ennen kuin päästiin käsiksi varsinaiseen voimaeläimen kuvaamiseen ja saatiin aikaiseksi valmis teos. Valmistautuminen tehtiin huolella ja vastoinkäymisiäkin oli, mutta ne saatiin onneksi aina ratkaistua. Aapo oli suunnitellut kuvattavan itsensä karpän hahmossa lumikasassa, mutta aikaa kului projektin alkuvaiheista kuvauspäivään sen verran, ettei lunta ollut enää jäljellä.

*Rane: Niissä projekteissa oikeesti tehdään sitä asiaa, esimerkiksi liikunnassa eihän me koskaan mitään liikuta, me aina vaan venytellään tai vedetään jotain etunojapunnerruksia. Se ei o liikuntaa.*

Ranen mielestä koululiikunta ei vastannut hänen käsityksiään oikeasta liikunnasta, vaan tunneilla tehtiin asioita, jotka eivät häntä liiemmin motivoineet. Rane harrasti jääkiekkourheilua ja ymmärrän hyvin, että hänen käsityksensä liikunnasta eivät kulkeneet linjassa koululiikunnan kanssa, jossa tehtiin etunojapunnerruksia ja venyttelyä. Koululiikunnasta puuttuivat kaikki ne ominaisuudet, joita Rane yhdisti käsitykseensä oikeasta urheilusta. Ranen vertauksessa taideprojektit joihin hän oli osallistunut lukuvuoden aikana näyttäytyivät kuitenkin juuri sellaisina kuin hän oli kuvitellut taiteen tekemisen olevan: projekteissa pääsi Ranen mielestä oikeasti toteuttamaan ja tekemään taidetta ihan itse.

Stolp (2011, s.58) on huomannut tutkimuksessaan, että lapset ottavat itse taiteellisen työskentelyn vakavasti ja saattavat mieltää sen jopa työn tekemiseksi vaatien siitä asianmukaista korvausta. Myös tämän tutkielman aineiston analyysissä törmäsin usein siihen, että lasten suhtautumiset taideprojekteihin sekä teosten toteutukseen mukailivat myös ammatissa toimivan taiteilijan toimintaa ja ajattelua. Lasten taiteellinen toiminta ja ilmaisu rinnastetaankin usein juuri ammattitaiteilijan tapaan työskennellä, jossa ennakkoluulottomuus ja kyky heittäytyä nähdään lapsenomaisina hyveinä. (Setälä, 2012, s.36) Lasten tekemää taidetta saatetaan myös kuvailla termeillä autenttinen, spontaani, orgaaninen ja ilmeikäs. (Setälä, 2012, s.35) Lasten oma ilmaisu kuitenkin tasapainottelee aikuisten institutionalisoituneen taidemaailman rajapinnoilla, ollen yhtä aikaa sekä ihannoitua että kammoksuttua kuten yllä havaitsimme, kun opettaja ei ymmärtänyt lasten Ilmasto-projektissa syntyneitä, mutta vahvasti nykytaiteeseen viittäviä teoksia.

### Lapsen taiteellisen toimijuuden vieraus ja outous aikuiselle

Seuraavassa haastattelukatkelmassa pohditaan Torakka-ryhmän taideteoksen syntyvaiheita. Tehtävänä oli valmistaa lyhyt stopmotion animaatio nimellä Uusi-Eläinsatu. Lapset saivat itse valita hahmojen ja lavasteiden toteutustavat. Valmiit työt kuvattiin iPadilla ja niihin luotiin lopuksi vielä äänimaailma. Projekti kesti yhteensä kymmenen viikkoa ja animaatioita työstettiin joka perjantai aina kaksoistunnin ajan:

Opettaja: *Kun tehtiin pidemmän aikaan, niin luovuudella oli aikaa herätä pikkuhiljaa, ettei aikataulu hakkaa päälle. Ja semmosetkin oppilaat, kaikissa muissakin aineissa, semmosella negatiivisella asenteella...ehkä omaa epävarmuuttaan, että ensin on semmonen torjuva suhtautuminen kaikkeen, niin nekin sitten niinkun lähti siihen mukaan, että ehkä niinkun tää oli semmosta, jos perinteiseen kuvikseen vertaa, niin jotenkin niinkun rohkaisi silleen, että saakin revitellä ja tässä saakin hullutella...se vaati sellasta alkulämmittelyä ihan niinkun olis tarvinnu kaikessa ja ihan varmasti nautti siitä lopulta, kun tajus sen vapauden siinä, että tää ei olekkaan niin ohjattua, mitä kuvis sillee, tai ohjattua mutta niin rajattua mitä kuvis ehkä niinkin yleensä...tosi hyvä fiilis.*

Taidekasvattaja: *Muistan kanssa että syksyn ryhmä oli todella haastava, ja laitoinkin sulle viestii että voidaanko me saada lisääpuja sinne tunnille, mutta mun kokemus oli kanssa että he pikkasen anto periksi...ja sitten oli niinkun hauska se että kun oli lupa niinkun pommittaa ja tuhota ja tehdä siis silleen panna ihan mäskäks tavallaan se oma luomus, et voi vapautuneesti, et ilman et joku sanoo et ei noin voi tehdä, mutta se oli siinä videtyössä niinkun ihan ok...*

Opettaja: *...joo ja se oli jännä miten siin rinnalla, millasii yksityiskohtii niissä torakoissa oli...et sit ne niinkun kuitenkin tosi huolella kaikki jalat, ja tuntosarvet ja mistä materiaalista ne oli ja jostain muusta materiaalista kuoret vaik se oli semmosta nopeesti katottuna suurpiirteisistä, et onks se vaan semmosta tuhoamista, mutta sitten ne kuitenkin niikuin...*

Taidekasvattaja: *...siellä oli tarina...*

Opettaja: *...ne panosti siihen.*

Tilanteessa johon haastattelussa viitataan, lasten valtaistuminen tapahtui varsin omaehtoisesti kun he huomasivat, että heillä oli mahdollisuus vapaasti toteuttaa näkemyksensä ja samalla haastaa aikuiskulttuurin käsityksiä lapsen taiteellisesta toimijuudesta. Lapset olivat ensin tuttuun tapansa asettuneet passiiviseen vastarintaan ja kommentoineet ehdotettua toimintaa. Kuitenkin muutaman tapaamiskerran jälkeen lapset olivat selvästi muuttaneet ajatteluaan ja päättäneet tarttua toimeen. Kutsun tästä eteenpäin ryhmää Torakka-ryhmäksi. Torakka-ryhmä oli neljän neljäsluokkalaisen hengen ryhmä, joka valitsi Uusi-Eläinsatu animaationsa hahmoiksi torakoita, joita lopulta muovailtiin huolella ja antaumuksella. Jo lähtökohtaisesti Torakka tarinan päähahmona oli mielenkiintoinen valinta, sillä useissa muissa ryhmissä aiheeksi valittiin usein omia suosikkeja, kuten My Little Ponyja, kissanpentuja, Harry Potter -hahmoja jne. Merkillepantavaa oli myös se, että ryhmissä, joissa hahmot ja elokuvat oli saatu valmiiksi, haluttiin lopuksi säilyttää ja viedä kotiin tuottamansa teokset, mutta

Torakka-ryhmä animaation kuvauksissa lopulta tuhosi kokonaan kaikki huolella valmistamansa torakat sekä lavasteet. Torakoiden tuhoaminen elokuvassa pommittamalla niitä kivillä ja suurilla muovailuvahamöykyillä sekä meteoriitilla kuului teoksen performatiiviseen kliimaksiin joka oli hyvin äänekäs, liikkuva ja sotkuinen.

Lapsen taiteellisen toimijuuden tunnistaminen ja aikuisen kyky osata asettaa se tiettyyn viitekehukseen olisi saattanut olla edellä kuvaillussa tilanteessa hyvinkin hankalaa. Lapsen taiteellisen toimijuuden muodot saattavatkin näyttäytyä joskus aikuisesta näkökulmasta hyvinkin erikoisina ja vaikeaselkoisina. Myöskin aikuisten ennakkokäsitykset esteettisestä ja taiteesta yleensä haastavat lasten ilmaisua, kuten Ilmasto -projektissa tapahtui. Myös lasten taiteellisen toimijuuden yhteisölliset piirteet voivat olla aikuiselle epäselviä. Jossakin toisessa aikatilassa vastaava torakoidentuhoamisvideon toteutus olisi saatettu keskeyttää, koska siitä tuli kova ääni ja sotku, ja se näyttäytyi hyvin väkivaltaisena ja osittain myöskin aggressiivisena toimintana.

Setälä (2012, s.23) kirjoittaa, että lasten valokuvakulttuurin ja erityisesti lasten valokuvailmaisun tutkiminen on jäänyt vähälle juuri sen takia, että se on ollut monille tutkijoille *vieraan ja oudon oloista*. (Setälä, 2012, s.23) Lasten taiteellisen ilmaisun haasteellisuus ja lasten taiteellisen toiminnan vieraus onkin mielestäni aihe, jota aikuisten tulisikin tarkastella siten, että he suhtautuisivat kriittisesti omiin ennakko-oletuksiinsa. Jotta lapsen taiteellisen toimijuuden monimuotoinen toteutuminen olisi mahdollista, tulisi aikuisen osata jättää sivuun omat esteettiset ja taiteelliset mieltymyksensä ja suhtautua avoimella kiinnostuksella lasten ilmaisuun. Lasten ja aikuisten väliset kulttuuriset näkemuserot ovat johtaneet aikuisten *vääristyneille* tulkinnoille lasten taiteellisesta toiminnasta, kuten Ilmasto -projektissa kävi. Ilmasto -projektissa lasten teokset eivät avautuneet aikuiselle, vaan niitä vähäteltiin eikä niitä osattu arvostaa. Usein lapsen taiteellisen toimijuuden päämäärät, tarkoitukset ja ilmaisu eivät myöskään avaudu aikuiselle ilman keskustelua lasten kanssa.

Lasten taiteellisen toimijuuden yhteydessä voidaan nostaa esiin myös lasten valtaistuminen ja sille sallittu tila. Lasten valtaistumisen edellytyksenä on lasten toimintatapojen ja positioiden tunnistaminen. (Setälä, 2012, s.25) Tunnistamisen lisäksi aikuisten tulisi myös osata hyväksyä lapsille ominaiset ilmaisun ja toiminnan tavat. Ymmärtäminen mahdollistuu vasta kun aikuisina, taidekasvattajina ja tutkijoina olemme aidosti kiinnostuneita lasten asioista,

heidän näkemyksistään ja esteettisistä mieltymyksistään. (Setälä, 2012, s.16) Setälä kertoo, että lapselle erityinen ilmaisu onkin löytynyt usein juuri häntä itseään *häiritsevästä kuvaamisen tavoista ja aiheista* ja puhuukin taidekasvattajan työssä *valikoivasta suopeudesta*. (2012, s.246) Valikoiva suopeus ottaa huomioon lapsen taiteellisen toimijuuden ominaisuudet siten, että aikuinen laittaa syrjään omat ennakko-oletuksensa ja jopa omat esteettiset mieltymyksensä ohjattaessaan lapsia luovan toiminnan ääreen. Kuitenkin aikuisen suopea ja kannustava asenne lapsen luovaa toimintaa kohtaan vasta mahdollistaa lapsilähtöisen taidekasvatuksen toteutumisen.

### Vastustus ja vastarinta

Torakka -esimerkissä lapset soveltaen hyödynsivät oppilasroolia hyvinkin taitavasti sellaisen toiminnan rajoissa, joissa hänen vapaa toimijuutensa taidekasvatuksen ohjaustunneilla ei muuten vaarantuisi. Lapsi osasi lukea ja tulkita ympäristöä siten, että pystyi toteuttamaan taiteellisen tekonsa vielä “hyvän maun” rajoissa. Kallio (2010, 225) huomauttaa, että *instituutiot voivat tarjota lapsille enemmän tai vähemmän autonomisen toimijuuden tiloja riippuen siitä, kuinka tärkeänä tai haitallisena tiettyä toimintaa pidetään*. Torakka-ryhmän tapauksessa lapsen toiminta oli hyväksyttävää taiteen kontekstissa, ja keskustelussa opettaja ja taidekasvattaja antoivat toiminnalle jopa tunnustuksen, jossa se määrittyy *oikeutetuksi ja hyväksi*.

Vastustusta tuntuukin ruokkivan aikuiskulttuurin vastakkainasettelu lastenkulttuurin kanssa. Aikuiset ajattelevat lastenkulttuuria roskakulttuurina tai muutoin turhana. (Stolp, 2011, s.18) Aikuisen silmissä lastenkulttuurin epämiellyttävät piirteet kuten väkivalta ja pinnallisuus saattavat kuitenkin toimia lasta voimauttavana. (Stolp, 2011, s.18) Lasten voimaantumisen tarve lienee myös sitä suurempaa, mitä voimakkaammin lapset kokevat olevansa tiettyjen aikuisten asettamien ennakko-odotusten alaisia. Aikuisten toiveiden täyttäminen ei silloin miellytä lasta, tai hän ei koe sitä välttämättä edes tarpeellisena suhteessa omaan asemaansa. Ristiriitatilanteissa syntyneet aikuisten tekemien tulkintojen suoraviivaisuudet johtuvat juuri tästä vastakkainasettelusta, jossa aikuisen odotukset ja lapsen toiminta eivät ole kohdanneet

odotetulla tavalla. Kapina ja vastustus ovat siis oleellinen osa myös lasten taiteellista toimijuutta. *Vastarinnaksi ajattelen valokuvailmaisua, joka syntyy kuvaushetken tilannetta ja tai yleisemmin ympäröivää valokuvailmaisua vastustavasta asenteesta ja tuottaa ilmaisullisesti poikkeavan kuvan.* (Setälä, 2012, s.232) Setälä (2012) on huomionnut tutkimuksessaan, että lasten valokuvailmaisussa ”irtiottoja” otettiin myös aikuisten läsnäollessa, jolloin toinen toimintatapa ja kuvailmaisuu olivat tarkoituksellisia päämääriä tuottaa uudenlaista kuvaa. Aikuisen silmissä kuvailmaisussa näyttäytyvä ”vahinko” onkin saattanut olla lapsen toiminnassa haettua uutta omaa ilmaisua. Hän kirjoittaa, että valokuvailmaisua vastustavassa muodossa *”lapsi ei ota kuvallisuutta vain annettuna eikä myötäile näkemäänsä”* (Setälä, 2012, s.234). Lasten valokuvailmaisussa vastustuksessa onkin Setälän (2012, s.233 - 234) mukaan enemmän kyse kuvaamisen nautinnosta ja halusta leikitellä kuvallisten ilmaisutapojen kanssa. (2012, s.233 - 234) Lasten vastarinta valokuvailmaisussa mukailleekin lapsuudentutkimuksen ajatuksia lapsen toimijuudesta, jossa lapsi toiminnallaan neuvottelee ja ratkaisee omalla tavallaan tilanteita itselleen *paremmaksi*. Lasten ilmaisu on ja elää rinnan visuaalisen ympäristömme kanssa, ottaen siitä vaikutteita, myötäillen ja vastustaen sitä. Lapsi on tiedostava taiteilija joka kokeilee, pohtii ja tavoittelee tietynlaista ilmaisua. Halutun ilmaisun lapsi tavoittaa hyödyntämällä taiteellisen toimijuutensa erilaisia piirteitä.

### Lapsi poliittisena ja kriittisenä taiteilijana

Lasten vastustavan toiminnan käsitteellistäminen on kuitenkin varsin haastavaa, sillä se sisältää vallan diskurssin. Vastustus sisältää auktoriteetin ja vähemmistön olemassaolon ja saa lapsen taiteellisen toimijuuden kuulostamaan heikolta vallankaappaukselta. Näin ei kuitenkaan ole. Lapsen vastustava ja kapinainen toimijuus esimerkiksi Torakka-ryhmässä oli erittäin päämäärätietoista, ja torakoiden pommittaminen aikuisten läsnäollessa oli luottamuksen teko. Torakka-ryhmä luotti siihen, että ohjaajina ymmärrämme heidän tarpeensa tuhota torakat, ymmärrämme että se oli suunnitelmallista, emmekä keskeyttäisi toimintaa jos se pysyy ”hyvän maun” rajoissa eikä aiheuta merkittävää haittaa ympäristölle ja muille lapsille. Ohjaajina olimme saaneet myöskin viettää aikaa

Torakka-ryhmän lasten kanssa, joten luotimme siihen, että toiminta pysyy niin sanotusti “hanskassa”, eikä ylilyöntejä pääse tapahtumaan. Vapauden ja luottamuksen mittailu oli siis kaksisuuntainen prosessi, jossa luottamus synnytti vapauden kokemuksen, ja vapauden kokemus vahvisti luottamusta entisestään.

Tätä esimerkkitapausta vasten tarkasteltaessa, *vastustuksen* ja *kapinan* -tematiikka vahvistaa entisestään valta-asetelmaa ja toisaalta myöskin suhtautuu edelleen vähättelevästi lapseen ja hänen kykyihinsä. Kokemukseni on, että kriittinen taiteilija toimii itse asiassa hyvin samankaltaisesti kuin Torakka-ryhmän lapset toimivat: taiteilijalla on tarve kyseenalaistaa ja jopa herätellä katsomaan vallitsevia vallan rakenteita toisin. Niitä rakenteita, jotka kiinnittyvät sekä peruskoulun aikatilaan että opettajan ja oppilaan suhteeseen. Torakka-ryhmän lapset muokkasivat taideprojektissa omia tarkoitusperiään tukevan teoksen. Torakka-ryhmällä oli mahdollisesti myös omat käsityksensä siitä, mitä heiltä tehtävän puitteissa odotettiin. Myönnän, että aikuisena tämän Torakka-ryhmän taiteellinen toiminta ja itse teos tuntuivat aluksi hämmentäviltä, ja itse teoksen kritiikki meni minulta ohi, mutta avautui minulle uudestaan kun haastattelin opettajia tutkielmaani varten. Ehkä suurin oivallukseni oli se, että lasten tekona torakoiden pommittaminen toimi kuin poliittinen tai kriittinen taide. Se herätti ajattelemaan ja haluamaan muutosta, mutta se myöskin auttoi ymmärtämään jotakin enemmän lasten taiteellisen toimijuuden ilmiöistä.

Lapsen taiteellista toimijuutta kuvailevaksi käsitteeksi *lapsi kriittisenä* ja *poliittisena taiteilijana* on oivallinen kuvailemaan esimerkin kaltaisia ilmaisullisia ulostuloja. Olen myös sitä mieltä, että aikuisten lasten toimijuudesta tehdyissä tulkinnoissa kysymys onkin kapinan tai vastustuksen sijaan paljon laajamittaisemmasta ja päämäärätietoisemmasta toiminnasta, jossa asetutaan tosissaan kyseenalaistamaan vallalla olevia rakenteita ja etsitään uutta tapaa ilmaisulle suhtautumalla kriittisesti kyseenalaistaen sekä aikuisten tekemiä ehdotuksia että lapsiin itseensä suunnattuja odotuksia kohtaan. Poliittisena eläimenä myös lapsi pyrkii kriittisenä kannanottajana ja poliittisena taiteilijana parantamaan omaa asemaansa ja valitsemaan itselleen mieluisampia tapoja olla ja elää tässä aikuisten hallitsemassa valtakulttuurin luomien sääntöjen maailmassa. Kriittinen taide on usein *toisin* tekemistä ja *toisin* ajattelemista, ja tähän myöskin lapsi on kykenevä. Poliittinen ja kriittinen taiteilijuus ei pelkästään ilmaise vastustusta ja kapinaa, vaan kuten edellä olemme saaneet huomata, kriittisyys ja poliittisuus lapsen toimijuudessa synnyttää myös uusia ja ennakoimattomia



ilmaisun tekoja. Lapsi poliittisena ja kriittisenä taiteilijana “kamppailee” omasta tilastaan esimerkiksi tuomalla näkyville sellaisia teemoja taiteessaan, joihin aikuisten saattaa olla vaikeaa tai jopa mahdotonta tarttua. Niin kutsutut vaikeat tai sopimattomat aiheet aikuisen kulttuurin näkökulmasta saattavatkin olla joskus jopa yllättäen lapselle juuri niitä asioita, joita pitäisi saada aukoa näkyville, ja näin tehdessään lapsi myöskin toimii poliittisen ja kriittisen taiteilijan tavoin. Tämä vaikeiden aiheiden ja päivän polttavien kysymysten auki repiminen aikuisen silmien nähtäville vaatii kuitenkin ympärilleen turvaa, suojaa ja luottamuksen. On myös asioita, joita lapsen on piilotettava aikuisen katseelta, jotta hän “selviää” ja “pysyy hengissä”. Heikoin toiminnallisista resursseista ja henkisistä voimavaroista varustettu lapsi ei pysty tarttumaan minkäänlaiseen uutta luovaan toimintaan. Lapsen taiteellisen toimijuuden haasteista keskustelen lisää luvussa Lapsen taiteellisen toimijuuden haasteet.

Poliittinen ja kriittinen taiteellinen toiminta ei suinkaan synny aikuisen kulttuurin yksinoikeutena, vaan on lapsen toimijuudessa mukana alusta alkaen. Lapsen maailman tarkastelutavat ja lapsen taiteellisen toimijuuden monet ilmiöt puolustavat yllä olevan tarkastelun pohjalta sitä, että suhtautuisimme näihin tekoihin tarvittavalla vakavuudella ja tiedostaen oman valta-asetelman suhteessa lapseen suojeltavana ja holhottavana objektina. Lapsen tarve pyrkiä kohti subjektiivisuutta ja ulos, mutta näkyville ja hyväksyttynä, vaatii lapselta välillä äärimmäisiä tekoja ja aktiivista oman paikkansa puolustamista. Lapsen keho ja siihen varastoituneet resurssit määrittelevät ne lähtökohdat, joista käsin lapsi soveltaa aktiivista taiteellista toimijuuttaan.

# 7. TAIDEKASVATUKSEN AIKATILA

## Luku 2

Tässä luvussa tutkin lasten kanssa toteutettuja haastatteluja analysoimalla taidekasvatuksen aikatilaa suhteessa lapsen aikatilaan peruskoulun kontekstissa. Analyysissä minua kiinnostaa se, millaiseen narratiiviin lapset sijoittivat sekä taidekasvatuksen että taideprojektit Koko Koulun Taidekasvattaja - pilotissa peruskoulun aikatilassa, ja millaisia kokemuksia lapsilla oli toiminnasta.

### Taidetoiminta piristää koulupäivää

*Vilma: Miten taiteen tekeminen eroaa muusta koulutyöstä vai eroaako se mitenkään?*

*Nemo: no eroo se aika hyvin kun on erilaiset asut ja noin*

*Vili: No se eroo silleen, ettei se vastaa oikeen mitään oppiainetta se on niinkun silleen kaiken vastakohta. Yleensä koulu on vähän semmosta harmaata, mutta se (taiteen tekeminen) on semmosta värikästä.*

Vili ja Nemo ovat yhtä mieltä siitä, että taiteen tekeminen eroaa kouluarjen puurtamisesta. Vilin mielestä mikään koulun oppiaine ei vastaa taiteen tekemistä, vaan on oikeastaan sen kaiken vastakohta. Lasten kanssa käydyissä keskusteluissa taiteen tekeminen vertautui koulunkäyntiin positiivisena lisänä ja sen koettiin olevan juuri sellaisenaan arvokasta. Koulunkäynti oli “tylsää” tai “harmaata” ja taidetoiminta suhteutui kouluarjen oppitunteihin laatusanoin “mielenkiintoista”, “hauskaa”, “erilaista” ja “uutta”. Vilin luoma visuaalinen kuvailu koulusta harmaana ja taiteen tekemisestä värikkäänä kiteyttää monta tutkielmassanikin ilmennyttä asiaa: peruskoulun aikatila ja taidekasvatuksen aikatila ovat monin tavoin toisilleen vastakkaisia. Siinä missä peruskoulun aikatilaa määrittelevät instituution monet säännöt, normit, valtarakenteet ja kasvatuksen asenteet, pyrkii taidekasvatus niistä eroon. Toisaalta taidekasvatuksen aikatila nostaa usein hyvinkin osoittelevasti esiin peruskoulun aikatilasta erilaisia koulukulttuurin rakenteisiin lukkiutuneita asenteita ja toiminnan tapoja kyseenalaistaen ne. Tutkielmassani huomasin aikatilojen

yhteentörmäyksissä nousevan usein esiin konflikteja: vastakkainasettelussa korostuivat koulun ja taidekasvatuksen erilaiset tavoitteet ja näkemykset oppimisesta, luovasta toiminnasta sekä lapsesta toimijana ja taiteilijana.

*Janika: No koulussakin tehdään aina jollain tavalla projekteja mut kyl se jotenkin, koska on tiettyjä sellasia projekteja mitä tehdään ja sit koulujutut on just sellasia erilaisia, kyllä se jollain tapaa eroaa, mutta toisaalta me tehdään myös koulussa sitten*

*Anu: Emmä oikein tiää, se on niinku vähän erilaista taidetta silleen kun siinä sai itte koulussa sä et silleen ite maalaa itteäs, vaan sä saat ite silleen tehdä...*

*Janika: ...kaikkea*

*Anu: Nii*

*Minna: Kyl se (taiteen tekeminen) silleen eroaa koulusta, koulussa tehdään erilaista taidetta ainakin mun mielestä kun, näissä muissa jutuissa, eroaa siitä aika hyvin, suht hyvin, en osaa selittää*

Janika on sitä mieltä, että koulussa tehdään myös projektinomaisesti asioita, joten tämä ei ainakaan hänelle ole toimintamuotona täysin uusi lähestymistapa työskennellä, mutta on toisaalta sitä mieltä, että taiteen tekeminen on enemmän *“tietyn asian tekemistä”*, jossa *“saa tehdä kaikkea”*. Janika asettaa taiteen tekemisen omaan kategoriaansa, joka on jollakin tavoin kouluarjesta erillinen tapahtuma, mutta kuitenkin tapahtuessaan koulupäivän lomassa on se myös osa koulua. Koulussa toteutettavien projektien lähestymistavat edustavat toisenlaista tekemisen kulttuuria kuin taiteen tekeminen, mutta koulupäivän lomassa tapahtuva taideprojekti joutuu kuitenkin myötäilemään myös peruskoulun aikatilaa, ja tämän lapset tuntuivat myöskin tiedostavan. Anu pohtii taiteen tekemisen ja peruskouluopetuksen eroja kuvataiteen opetuksen kautta. Kuvataiteessa ei itse maalattaisi itseään, vaan menetelmät olisivat perinteisempiä. Myös Minna on sitä mieltä, että koulun kuvataiteenopetuksessa tehdään asioita erilaisella tavalla.

*Maisa: niin kun siinä sai ite päättää siihen aiheeseen mimmonen se on, sitten jos on kuviksen tunti niin se (opettaja) näyttää jo kuvan taululta ja sitten meidän pitää piirtää semmonen, se aihe.*

Maisa kiteyttää koulun kuvaamataiteen opetuksen eron ja taidekasvatuksen ohjaustunneilla toteutettujen taideprojektien eron konkreettisella esimerkillä. Koulun kuvaamataiteen opetuksesta puuttuvat toiminnallinen vapaus ja luova ajattelu, ja tunneilla toistetaan opettajan tarkkojen ohjeiden perusteella piirros, joka on nostettu esille luokan älytaululle. Älytaululta toistettava malli on lasten mielestä erilaista taiteen tekemistä verrattuna taideprojekteihin.

Myös konkreettiset tilan käytön ja haltuun ottamisen muutokset nostivat esille hyvinkin näkyvästi taidekasvatuksen aikatilän ja peruskoulun aikatilän eroja. Taideprojekteissa saatoimme esimerkiksi ylittää sopimuksenvaraisesti koulun fyysisiä rajoja:

*Maisa: No se eroo siit sillä tavalla et yleensä koulussa ei mennä koulun rajojen ulkopuolelle, mutta nyt tossa me mentiin koulun rajojen ulkopuolelle ja sillon ei ees ollu mikään välkkä tai liikkatunti ja sillon ei kukaan ees hirveesti vahtinu niin se oli silleen erilaista...*

Joissakin taideprojektiin liittyvissä kuvaustehtävissä sai mennä koulun rajojen ulkopuolelle etsimään sopivia kuvauspaikkoja ja kohteita. Maisa ymmärsi, että taideprojektien kontekstissa se oli täysin sallittua, ja nostaa esille kommentillaan “*ei meitä kukaan hirveesti vahtinut*” vapauden ja vallankäytön teemat. Lapsille oli sallittu taideprojektien aikana enemmän liikkumavapautta kuin normaalin koulupäivän aikana, mutta toki tässäkin rajoista oli sovittu yhteisesti: minne tahansa ei ollut lupa mennä. Merkillepantava havainto lasten taiteellisen toimijuuden kannalta tässä oli se, miten pienillä muutoksilla oli mahdollista luoda sellainen oppimisen ympäristö, jossa lapsi sai kokemuksen toiminnallisesta vapaudesta. Koulun rajoilta sai poistua aidan toisella puolella olevalle kukkulalle ja leikkikentälle, mutta lapset olivat edelleen näköetäisyydellä, ja todellista matkaa koulun rajoihin oli ehkä enimmillään kymmenen metriä. Eräässä projektissa lapset halusivat päästä läheiselle puiston ankkalammelle kuvaamaan, jolloin järjestimme heille siihen myöskin tilaisuuden. Ankkalammelle tosin mukaan lähti myös yksi aikuinen.

Toiminnallinen vapaus taideprojekteissa saattoi tarkoittaa myös sitä, että lapsilla oli mahdollisuus omaehtoisesti ja omantahtisesti tutustua uusiin asioihin. Vili oli hyvin kiinnostunut valokuvaamisesta ja hän tunnustaakin, että hänen taidekasvatuksen ohjaustuntinsa kuluivat lähinnä kameraan tutustuessa:

*Vilma: Mitä teille on jäänyt mieleen tunneista?*

*Vili: Mulle on jäänyt mieleen että mä rämppään mun kameran suljinaikoja ja kennoaikoja koko aika (nauraa) en tee mitään muuta mä vaan rämppään niitä!!*

*Taidekasvattaja: Teetkö siis valotuskokeiluja?*

*Vili :Joo*

Vili muistaa parhaiten taidekasvatuksen ohjaustunneilta digitaalisen järjestelmäkameran ja kiinnostuksensa siihen. Vili oli rauhassa saanut testata ja kokeilla miten laite toimii ja etsinyt erilaisia tapoja valottaa kuvia. Ohjaustuntien aluksi olimme lyhyesti käyneet läpi muutamat kameran käytön perusasiat, ja asiasta erityisesti kiinnostuneita olin ohjannut lisää. Toisille lapsille olivat riittäneet kameran automaattiasetukset ja tieto siitä miten kohteeseen tarkennetaan. Toiset lapset halusivat haastetta enemmän ja ottivat haltuun digitaalikameroiden manuaaliasetuksia. Ne, joita kuvaaminen ei kiinnostanut lainkaan, saattoivat keskittyä muihin taideprojektin kannalta tärkeisiin asioihin, kuten valokuvamallina olemiseen, maskeeraamiseen, lavastamiseen tai ideointiin. Taidetoiminnan monet eri ulottuvuudet näyttäytyivät usein hyvin erilaisina toimintoina koulun muuhun opetukseen ja peruskouluarkeen verrattuna, mutta taideprojekteissa lapset arvostivat uusia lähestymistapoja ja toisintekemistä.

Useissa kertomuksissa taiteellinen vapaus koettiin vapaudeksi myös kouluarjesta:

*Iisa: Nii ja sitten sai ite tavallaan, esimerkiksi siin voimaeläin, sai ite niinkun päättää et miten sen tekee, että kukaan ei sanonu et tee sä noi et sulla on tarkat noi, vaan sait ite luoda tavallaan sen kuvan.*

Iisa arvosti taidetoiminnassa tärkeäksi hänelle sallittua taiteellista vapautta. Iisa koki hyvänä, ettei tehtävänannon lisäksi saneltu liikaa ehtoja tai sääntöjä oman teoksen toteutukselle. *Itse luominen* ja *itse tekeminen* toistuivat monissa lasten kanssa käydyissä keskusteluissa. Riittävä

tunne vapaudesta motivoi ja vahvisti kokemusta lapsen oman taiteellisen toimijuuden toteutumisesta. Lasten taiteellista toimijuutta vahvistivat esimerkiksi ajallinen ja fyysinen tilallinen väljyys, jossa lapsi saattoi tehdä itselleen sopivia laadullisia ja esteettisiä valintoja oman taideteoksensa toteuttamisessa. Taidekasvatuksen aikatilassa lapsen mielestä riittävät toiminnalliset resurssit mahdollistivat lapselle monipuolisen ideoimisen. Myöskin taidekasvatuksen aikatilassa riittävän pitkä aika antoi lapsille mahdollisuuden paneutua taiteelliseen työhönsä kunnolla.

*Taidekasvattaja: Kysyisin vielä, niin onko näistä taidetunneista mitään hyötyä teille tai tarviiko niistä olla mitään hyötyä?*

*Vili: Tarvii olla hyötyä, kyllä niistä on hyötyä ja niistä olis enemmän hyötyä kun ne olis siellä keskiviikon keskitunneilla ihan keskellä viikkoo. Perjantaina kun on kaks vikaa tuntii ja sit niistä lähtee heti viikonloppuun, niin sit se on vähän, ne menee hukkaan.*

*Taidekasvattaja: Onko ne projektit silleen että ne tukee sun mielestä muuta koulunkäyntiä, ne tekee hyvää sun muulle koulunkäynnille tai virkistää sua tai taiteen tekeminen on muuten kivaa?*

*Leeti: No on se kun tekee ite jonkun siistin kuvan mistä on todella todella tyytyväinen ja sitten on muuten vähän huono koulupäivä ja tulee käytävälle ja näkee sen (kuvan) käytävällä ja tulee hyvä mieli.*

Vili ja Leeti arvostivat taideprojektien antamia kokemuksia kouluarjen lomassa. Vilin mielestä perjantain iltapäivään sijoitetuista taidekasvatuksen ohjaustunneista olisi saanut kouluarjen puurtamisen keskellä vielä enemmän irti, jos ne olisivat olleet sijoittuneena keskelle kouluviikkoa. Vili koki, että taideprojekteista sai voimia, ja kouluviikko olisi Vilin mielestä kaivannut kevennystä jo ennen perjantaipäivää. Leeti arvosti myös taiteen tuomaa mielihyvää. Leeti kuvailee taiteen tekemisen ja kokemisen vaikutuksia positiivisen tunteen kautta. Kun näkee tai kokee hyvää taidetta, siitä tulee myöskin hyvä mieli. Siten se auttaa jaksamaan kouluarjessa, vaikka olisikin ollut muutoin huono koulupäivä.

## Parasta on onnistumisen tunne ja kun saa itse päättää

*Samuel: Parasta on varmaan se onnistumisen tunne, jos tekee jonkun hyvän työn ite. Se on varmaan kaikkien muiden mielestä jotakin muuta, mutta jos on ite tyytyväinen.*

*Aapo: Se on se kun ite saa päättää mitä tekee ja ei tarvii ajatella mitä muut ajattelee siitä. Se on se tärkein asia että sä ite tykkäät siitä.*

Samuel ja Aapo ovat yhtä mieltä siitä, että taideprojektien parasta antia olivat onnistumisen kokemukset. Aapon ja Samuelin mielestä vaikuttamisen mahdollisuus ja itsenäinen päätöksenteko yhdistettynä omaan näkemykseen olivat tärkeä osa onnistumista. Kun itse oli tyytyväinen tekemiinsä ratkaisuihin ja työ oli omasta mielestä hieno, ei muiden mielipiteillä ollut niin suurta merkitystä. Tulkitsen Aapon ja Samuelin kommentit myös niin, että onnistuneen taideprojektin loppuunsaattaminen vaati ponnisteluja. Toisin sanoen taidetoiminta haastoi tekijänsä tekemään parhaansa, jotta oma visio lopputuloksesta toteutuisi niin, että siihen oli mahdollista olla tyytyväinen. Ponnistelut ja vaivannäkö, itsensä likoon laittaminen ja rajan ylitykset olivat merkityksellinen osa paremman, hyvän ja esteettisen tavoittelua.

## Aikuisten ja lasten sekoittuvat roolit

Myöskin ohjaamisen ja ohjattavana olemisen dialogi oli hienovaraista molemminpuolin. Joissakin taideteosten tuotantovaiheissa ei aina ollut edes ihan selvää kuka oli vastuussa mistäkin toteutuksen osasta, mutta lopputuleman kannalta sillä ei toisaalta ollut edes suurempaa merkitystä:

*Risto: Se oli kyl hauska tehdä se voimaeläin juttu*

*Taidekasvattaja: Sullakin oli meikkiä, sä osasit maskeerata hienosti*

*Risto: Sä kyllä teit sen mulle*

*Taidekasvattaja: Teinkö?*

*Aapo: Mut eiks Risto tehnyt sille...?*

*Taidekasvattaja: (Ristolle) ...sä teit tosi monelle....*



Keskustelun seuraavat raidat ovat mahdottomia litteroida, sillä mielipiteitä siitä kuka teki kenenkin maskin on yhtä monta kuin on keskusteluun osallistujia. Yhtä kaikki, mielipiteiden kiivas vaihto kuvaa oivallisesti sitä mitä taidekasvatuksen ohjaustunneilla parhaimmillaan tapahtui: aikuisten ohjaajien roolit ja lasten oppilasroolit sekoittuivat. Jokainen ryhmään kuuluva lapsi ja aikuinen työskentelivät yhteisen hyvän vuoksi, eikä tekijyydellä esimerkiksi maskeeraukseen liittyvissä asioissa tuntunut olevan suurta merkitystä. Hahmot olivat kuitenkin lasten itsensä suunnitteleimia, ja vaikka aikuinen ohjaaja oli tarttunut meikkipensseliin, ei se vähentänyt lapsen taiteellisen toimijuuden arvokkuutta, määrää tai laatua. Roolien mennessä vaihtoon, lapsista tuli taiteilijoita joiden näkemykset, toiveet ja tarpeet ohjasivat vuorostaan aikuisten toimintaa.

### Taidekasvatuksen suopea aikatila

Lasten taiteellinen toimijuus, luovuus, herkkyys, moniaistinen oivaltaminen ja itseohjautuvuus olivat asioita, jotka voivat toteutua myös peruskoulun aikatilassa kun toiminnallinen maaperä on suopea, ja lapsille uskalletaan tarjota riittävästi toiminnallisia vapauksia. Ohjaajana ja taidekasvattajana merkittävin havaintoni oli *irti päästäminen* – se, että minä ja työpariopettajani uskalsimme antaa lasten olla, tehdä ja toteuttaa. Lasten saadessaan osakseen luottamusta ja vapautta he toimivat myöskin vastuullisesti, olivat aikaansaavia, energisiä, iloisia ja motivoituneita. Taidekasvatuksen ohjausryhmissä syntyi lasten kesken omia makrotason aikatiloja, joissa viivytettiin ja viihdyttiin yhteisen toiminnan äärellä lapselle itselleen mieluisan tekemisen kanssa. Taidetoiminnan parissa viipyily tuotti hyvin omaperäisiä ja rikkaita taideteoksia. Lapset nauttivat silminnähdn vapaudentunteesta kouluarjen keskellä, mutta ottivat myöskin vastuun omasta ja ryhmän toiminnasta.

Tarkastelussani taidekasvatuksen aikatila oli muodoltaan hyvin vapaa ja salliva, ja se mahdollisti tasa-arvoisen kohtaamisen lapsen ja aikuisen välillä. Lapset uskalsivat olla omia itsejään ja kokivat olevansa turvassa. Lapset löysivät itsestään luovan taiteellisen toimijuuden asteita, joissa he sekä uskalsivat toteuttaa omia näkemyksiään että pystyivät soveltamaan toimintaansa peruskoulun aikatilassa ilman, että toiminta häiritä liiaksi peruskoulun

normatiivista toimintakulttuuria. Tarkastelussa taidekasvatuksen ohjaustunneilla syntyneitä toiminnallista tilaa voidaan lähestyä sellaisena vapaana tilana, jossa sekä opettajan että oppilaan roolit ovat väliaikaisesti muuntuneet, ja luova taiteellinen tekeminen ohjasi sekä lasten että myös aikuisten toimintaa, ja lapsille sallittu tilan ja ajan kokemus viestivät aikuisten kiireettömyydestä. Kiireettömässä tilassa oli aikaa dialogiselle olemiselle, jossa lasten taiteellista ja luovaa tekemistä pidettiin yhteisesti tärkeänä ja merkityksellisenä.

Kiireettömässä aikatilassa dialoginen kanssakäyminen syntyi sekä lapsen ja aikuisen välille, mutta myös muiden ryhmässä olevien lasten välille. Yhteiseen tekemiseen sitoutunut lapsi tavoitteli yksilönä sekä oman mielihyvän tunteita, mutta myös yhteistä hyvää. Känkäinen (2013, s.104) muotoilee taidekasvatuksen aikatilasta käsitettä *kontrollista vapaana* tilana, jossa kiireettömässä ympäristössä viipyileminen ja oleilu tuovat esiin lapsen ja nuoren oman olemisen ehdot, kyvyt ja tarpeet. Taidekasvatuksen aikatila on silloin salliva ja avoin keskeneräisyyksille ja vajavaisuuksille. Ehdoton ja viipyilevä oleminen mahdollistaa myös lapsen omien kykyjen ja osaamisen sekä taitojen esille nousemisen lapsentahtisesti, lapsen omilla ehdoilla.

## Hyvä elämä

Kuten yllä huomasimme, luovuuden herääminen tarvitsee riittävästi aikaa ja tilaa ympärilleen. Lasten kertomuksissa tärkeimpinä taidekasvatuksen ominaisuuksina korostuivat itsemäärämisoikeus, toiminnallinen vapaus ja uusien asioiden oppiminen. Tämän lisäksi taidetoiminnan koettiin keventävän koulupäivää ja tuovan siihen mielenkiintoa ja uutta sisältöä. Lasten kertomuksissa onnistumisen kokemuksista nousivat esille seuraavat teemat:

1. Toimintani ilmentävät kykyjäni
2. Minä ja toimintani olemme yhtä
3. Toiminta on yhteydessä merkitykselliseen
4. Toimintaani ohjaa hyvä

Inkeri Sava (2004, 75) kirjoittaa, että *perimmiltään oman osaamisen ja ymmärryksen kanssa kilvoittelu tuottaa mielihyvän ja omanarvon tunteen (...)*, joka ei ole riippuvainen toisten ihmisten mielipiteistä. Tyytyväisyys itsen ja omaan tekemiseen tulee siitä kokemuksesta, jossa on ollut mahdollisuus laittaa omat konkreettiset taidot likoon, mutta myöskin omien taitojen hyödyntämisestä ja kyvystä sopeuttaa oma toimintansa suhteessa tarjolla oleviin resursseihin. Kyky sopeuttaa toimintaansa tarjolla olevan vapauden ja vastuun, itsekontrollin, irti päästämisen, sekä halun ja pakon välillä antaa kokemuksen onnistumisesta. (Sava, 2013, 75) Lastenkodin arkea ja taidelähtöisiä menetelmiä tutkinut Känkänen ( Känkänen, 2013, s.33 - 34) toteaa: *Jos taidelähtöisen toiminnan avulla onnistutaan harjaannuttamaan ilmaisutaitoja, ihmisen kommunikaatio itsen ja toisten kanssa paranee ja mahdollisuudet hyvinvoinnin kokemuksiin lisääntyvät.* Tällöin taidelähtöinen työskentely voi siis lisätä kokemuksen hyvinvoinnista, korostaa yksilön osallisuuden kokemuksia ja vahvistaa siten kokemusta hyvästä elämästä. Innostavassa ja kannustavassa ilmapiirissä saadaan varmasti aikaan hyviä kokemuksia, ja silloin on myöskin mahdollisuus vahvistaa lapsen sosiaalista tilaa.

Edellä tulkitussa taidekasvatuksen aikatilassa korostunut *oleva elämäntapa* ilmenee sekä yksilön kokemuksena mielihyvänä että yhteisön tasolla syntyvänä tasapainoisena ja yhdenvertaisena olemisena. Sava (2004, 164) kirjoittaa, että *olevassa elämäntavassa ihminen nojaa siihen että **hän on**. Hänellä ei ole kiire, hänellä on aikaa kuunnella, katsella, aistia, ottaa vastaan ja luoda esimerkiksi taiteen kaltaisin keinoin henkilökohtaisia merkityksiä kuulemaansa ja näkemäänsä. Merkityksellistä “uutta kehkeytyy esiin, jos hän vain uskaltaa hellittää ja reagoida vapaasti”(...)* Olevalla asenteella elävä ihminen voi olla omana itsenään rohkeasti osallinen, sekä omassa elämässään että yhteisessä toiminnassa (...). Savan (2004, 164) mukaan ihmisen ei tarvitse olevassa elämänasenteessa tavoitella kunniaa, vaan olevaan elämänasenteeseen mahtuu joukko muitakin tapoja olla ja elää osana yhteisöjä. Yhdessä oleminen tai yhdessä toimiminen tarkoittaakin olevassa elämänasenteessa ajatusten ja merkitysten vaihtoa, keskinäistä dialogia, siten että ei ole olemassa yhtä ja ainoaa totuutta. Sava (2004, 164) sijoittaa tässä taiteen ja taidetoiminnan yhteistä tilaa luovaksi. Tässä kollektiivisessa tilassa *koetun ja tehdyn jakaminen toisten kanssa ravitsee ja rikastuttaa - ei rahana - vaan yksilöllisinä ja yhteisinä merkityksinä, jaettuna ilona.*

8.LAPSEN TAITEELLISEN TOIMIJUUDEN  
HAASTEET  
Luku 3

Tässä luvussa keskityn lasten taiteellisen toimijuuden haasteiden tarkasteluun. Utelias luokka-hankkeessa taidekasvattajan oli osattava keskustella peruskoulun aikatilassa ja hanketoiminnan resurssien ja sen toimintarakenteiden puitteissa mahdollisimman hyvät lähtökohdat lasten taiteellisen toimijuuden toteutumiselle. Näin monen toisistaan poikkeavan aikatilan toimintarakenteen yhteensaattaminen tuo väistämättä eteen haasteita, ja niiden vuoksi tehtävät kompromissit eivät välttämättä palvele lapsen yksilöllisiä tarpeita optimaalisesti. Seuraavissa kappaleissa tarkastelen hieman syvällisemmin näitä haasteita, joita lapsen taiteellinen toimijuus kohtasi peruskoulun aikatilassa Utelias luokka-hankkeessa.

### Lapsen keholliset toiminnan resurssit ja henkiset voimavarat

Lapsen taiteellinen toimijuus kiteytyy mielestäni hyvin *kulttuurisen* ja *sosiaalisen pääoman* käsitteissä. Uuden lapsuudentutkimuksen näkökulmasta kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma nähdään lapsen henkisen toiminnan resursseina, jotka määrittelevät lapselle itselleen hänen sosiaalista asemaa siinä yhteisössä, jossa hän kulloinkin toimii. (Alanen & Karila, 2009, s. 93) Kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma ovat lapsen taidollisia, tiedollisia ja henkisiä valmiuksia, joita hän pystyy hyödyntämään toimiessaan *taiteilijana* omassa *yhteisössään*. Kulttuurinen pääoma jakautuu kolmeen kategoriaan: Lapsen *ruumiillistuneet kulttuuriset resurssit*, *esineellistyneet kulttuuriset toimintaresurssit* sekä *institutionalisoituneet kulttuuriset toimintaresurssit*.

*Institutionalisoituneet kulttuuriset toimintaresurssit* liittyvät lapsen *koulutukseen* tai lapsen *oppineisuuteen*. Oppineisuudella voidaan tarkoittaa vaikkapa lapsen harrastusten kautta omaksumia ja haltuun ottamia asioita, kuten esimerkiksi soitto- tai tanssitaitoja. Joitakin lapsen institutionaalisia taitoja saatetaan arvostaa yhteisössä, ja tämä nostaa lapsen sosiaalista asemaa siinä.

*Ruumiillistuneet kulttuuriset resurssit* tarkoittavat lapsen yksilöllisiä ominaisuuksia, jotka mahdollistavat lapsen toimijuuden sosiaalisessa tilanteessa tuottavalla tavalla. *Ruumiillistuneet toimintaresurssit* tarkoittavat niitä lapsen kognitiivisia, fyysisiä ja sosiaalisia taitoja, jotka ilmentävät hänen erityisosaamistaan, kykyjään ja lahjakkuuttaan. *Esineellistyneet kulttuuriset resurssit* taas tulevat lasta ympäröivästä materiaalisesta ja symbolisesta kulttuurista. *Esineellistyneet kulttuuriset resurssit* liittyvät vahvasti lapsen materiaaliseen pääomaan, kuten leluihin, vaatteisiin ja muihin kaupallisiin tuotteisiin. Ne voivat olla myös erilaisia opittuja ilmaisuja tai hokemia, joita lapsi viljelee ja saa siten arvostusta osakseen. (Alanen & Karila, 2009, s. 93 - 98)

*Lapsen sosiaalinen pääoma* liittyy lapsen sosiaalisiin suhteisiin yhteisössä. *Sosiaalisessa pääomassa* on kysymys niistä resursseista, jotka ovat yhteydessä niihin resursseihin, joita soveltaen lapsi kuuluu tai ei kuulu erilaisiin sosiaalisiin ryhmiin, kuten esimerkiksi kaveripiireihin ja harrastusryhmiin, joukkueisiin ja yhteisöihin. (Alanen & Karila, 2009, s.96)

Kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman käsitteiden sijaan tarkastelen lapsen taiteellista toimijuutta lapsen *kehollisuuden* kautta ottamalla tarkasteluun mukaan myöskin lapsen aikatilän henkiset ja fyysiset ulottuvuudet. Lapsen *keholliset toiminnan resurssit ja henkiset voimavarat* sisältävän sekä lapsen sosiaalisen että kulttuurisen pääoman, lapsen taidolliset, tiedolliset ja henkiset valmiudet, voimat ja vahvuudet, sekä lapsen kehon joka säilöo, sisältää, liikuttaa ja muuntautuu jatkuvasti. Kehonsa kautta lapsi soveltaa toimijuuttaan ja arvioi omia resurssejaan jatkuvasti suhteessa tarjottuun toimintaan. Lapsen *keholliset toiminnan resurssit ja henkiset voimavarat* ovat myöskin jatkuvan arvioinnin kohteena niissä yhteisöissä, joissa lapsi kulloinkin toimii. Lapsen kehoon varastoituvat tietämys, taidot, ymmärrys ja yksilölliset ominaisuudet määrittelevät ja ohjaavat lasta hänen soveltaessaan kehonsa toiminnallisia ja henkisiä resursseja ympäristöön sopivaksi. Lapsen keho voidaan tulkita *aktiivisena ruumiina (body-in-action), ruumiina joka tulkitsee, toimii ja tekee*. (Kullman, 2012, s. 248) Samalla lapsen keho on myös altis ja avoin ympäristölle. Ympäristö saattaa vahingoittaa lapsen fyysistä kehoa, sairastuttaa sen tai jopa tappaa. Samoin lapsen mieli on yhtä lailla haavoittuvainen, altis ja avoin ympäristön vaikutuksille. Haavoittuvuus paljastaa, että lapsen aikatila ja lapsen keho eivät ole pysyviä. (Kullman, 2012, s.248; Harrison, 2008, s.432)

Kouluikäinen lapsi myöskin tiedostaa oman alttiutensa ja avoimuutensa ympäristölle ja sen vaaroille, tunnistaa riskejä ja pyrkii erilaisin keinoin “pysymään hengissä” ja “näkyvillä”.

### Taidekasvatuksen aikatila nostaa esiin näkymättömän

Lapsen toimijuutta tarkastellessa, aikatila -perspektiivi nostaa merkittävällä tavalla esiin taidekasvatuksen käytänteet ja lapsen taiteellisen toimijuuden haasteet ja mahdollisuudet peruskoulun aikatilassa, mutta tekee toisaalta myöskin näkyväksi sen, mitä ja millä tavoin lapsi soveltaa hänelle tarjottua toimintaa. Taidekasvatus onnistuessaan voi toimia lasta vahvistavana ja voimauttavana kokemuksena myös peruskoulun aikatilassa. Lähiluvussa olevassa Torakka -haastattelun katkelmassa opettaja pohtii lapselle suodun aikatilan merkitystä: “...*Kun tehtiin pidemmän aikaan, niin **luovuudella oli aikaa herätä pikkuhiljaa, ettei aikataulu hakkaa päälle. Ja semmosetkin oppilaat, kaikissa muissakin aineissa, semmosella negatiivisella asenteella...ehkä omaa epävarmuuttaan, että ensin on semmonen torjuva suhtautuminen kaikkeen, niin nekin sitten niinkun lähti siihen mukaan...***”. Taidekasvatuksen luoma suojele aikatila mahdollisti lasten tarpeiden riittävän huomioimisen ja avasi uusia väyliä lapsen taiteelliselle toimijuudelle. Lapsen tarpeiden ymmärtäminen vaati kuitenkin opettajalta aistista herkistymistä ja asettumista lähemmäksi lapsen elämismailmaa.

Peruskoulussa instituution näkökulmasta lapselle suotu oppilasrooli sisältää jo tietynlaiset yhteisesti hyväksytyt normatiiviset mallit. Toisinaan voi käydä niin, että oppilasroolit eivät riitä lapselle jotta hänelle mieluisa toimijuuden muoto pääsisi toteutumaan, ja siksi hänellä on tarve etsiä toisenlaisia lähestymistapoja toimijuutensa toteuttamiseksi. (Kallio, 2010, s. 224) Huolimatta peruskoulun aikatilaan liittyvästä institutionaalisesta kontrollista, lapsi toteuttaa myös omaa ajan ja tilan kudelmaansa. Peruskoulun instituution näkökulmasta kasvatuksen roolijako onkin hyvin yksinkertainen: opettaja opettaa ja kasvattaa, ja lapsi-oppilas kasvaa ja oppii. Känkänen (2013) on lastenkotiin kohdistuvassa väitöskirjassaan pohtinut erityisesti taidekasvatuksen merkitystä institutionaalisessa laitosympäristössä, jossa kohtaavat sekä arkiset laitosrutiinit, laitoksessa työskentelevien aikuisten aikatila ja nuorten aikatila. Känkäsen (2013 s.34) väitöskirjatyössä tutkimusintressinä *on ollut selvittää taiteen merkitystä lapselle ja nuorelle kommunikaation, ilmaisun ja jäsentämisen tilana.* Känkänen

(2013, s.67) kokee, että taiteellinen toiminta on kuitenkin osoittautunut kokemusten perusteella uutta luovan tilan avaajaksi myös lastensuojelulaitoksissa, koska *taiteellinen toiminta haastaa konventionaalista järjestystä*. Tällöin taidekasvatuksen aikatila nostaa näkyville laitoksen aikatilaa ajalliset ja toiminnalliset resurssit, puolustaen erityisesti riittävän ajan ja tilan tarvetta aikuisen ja lapsen väliselle kohtaamiselle. (Känkänen, 2013, s.67 - 68) Toisin sanoen taiteellinen ja luova toiminta sekä puolustaa omaa paikkaansa myös institutionaalisen laitoksen arjessa että nostaa näkyville laitoksen aikatilassa ilmeneviä ajallisia ja tilallisia puutteita, jotka estävät esimerkiksi lapsen ja nuoren kannalta tarpeellisen ja riittävän kohtaamisen arjessa. Kun riittävä tila ja aika on saatu raivattua, on taidekasvatuksen aikatilassa mahdollisuus vahvistaa aikuisen ja lapsen välistä kanssakäymistä ja vuorovaikutusta. Tämä puolestaan vahvistaa luottamuksen syntymistä ja lisää ennustettavuutta instituution ja laitoksen arjessa. (Känkänen, 2013, s.67 - 68)

Pääjoki (2004, s.73) pohtii taiteellisen toiminnan avaavan uutta liikehdintää mahdollisesti vanhentuneisiin tapoihin. Samalla hän myös huomauttaa taidekasvatuksen aikatilaa kaksijakoisuudesta. Toisinaan taidekasvatuksen aikatila voi luoda konfliktitilanteen instituution aikatilassa, jossa tietynlaisten kaavojen ja toimintamallien aukirevähttäminen voi olla jopa vahingollista. Tällöin taidekasvatustoiminta voi olla hankalasti perusteltavissa, etenkin jos se tuodaan instituutioihin, joissa sillä ei ole ennalta määriteltyä selkeää asemaa, kuten esimerkiksi lastensuojeluun. (Pääjoki, 2004, s.73) Känkänen (2013, s.67) myöntääkin, että taiteen kentälle ominainen luovuus ja laitospelämälle tyypillinen toimenpidekeskeisyys ja byrokraattisuus voivat olla keskenään jännitteisiä. Lastensuojelun piirissä on siis valmistauduttava ja osattava ennakoita taidekasvatuksen ominaispiirteiden vaikutuksia sekä yhteisön että yksilön tasolla. Taiteen avaava luonne saattaa käynnistää taidekasvatuksen aikatilassa erilaisia tunteita sekä lapsissa että heitä ohjaavissa aikuisissa. Vaikeat ja hämmentävät tilanteet ja tunteet tulee tällöin voida käsitellä turvallisissa rakenteissa. (Känkänen, 2013, s.67)

## Lapsi kantaa kehossaan myös huolen ja murheen



*“Monilla maahanmuuttajaoppilailla ja heidän perheillään oli henkisiä vaikeuksia, osalla jopa mielenterveydellisiä ongelmia. Monet opettajat joutuivat tekemään töitä liioittelematta hartiavoimin kyetäkseen saamaan luokassa aikaan työrauhan lasten tuodessa pahan olonsa juuri sen turvallisimman aikuisen eli opettajansa kannettavaksi.”* Näin kirjoittaa TAIKOMO-hankkeeseen osallistunut opettaja kokemuksistaan taidekasvatuksen jalkautumisesta peruskouluun. (Sava, 2001, s. 13) Taidekasvatuksen aikatilassa heikoin toiminnallisin resurssein ja henkisin voimavaroin varusteltu lapsi oli usein epävarma uuden toiminnan äärellä ja tarvitsi toimijuutensa tukemiseen paljon aikaa ja riittävästi tilaa sopeutua. Lastensuojelun piirissä työskennellyt Känkänen (2013, s.222) kirjoittaa, että rankan lapsuuden kokenut lapsi saattoi kadottaa hetkeksi kykynsä kuvitella. Myös omassa tutkielmassani kuvittelukyvyyn puuttuminen vaikutti suoraan lapsen kykyyn leikkiä ja toimia luovilla ja mielikuvituksellisilla tavoilla taidekasvatuksen aikatilassa. Huolet ja murheet lamauttavat äärimmäisessä tilanteessa kamppailevan lapsen, ja hän saattoi oireilla voimakkaasti kaikenlaisen toiminnan äärellä. Lapsen puutteelliset keholliset toiminnan resurssit ja henkiset voimavarat vaikuttavat myös lapsen kykyyn ottaa vastaan uusia asioita. Esimerkiksi Utelias luokka -taidekasvatuksen hanketoiminnan ensisijainen idea oli tuoda perusopetuksen osaksi uusia taideperustaisia käytäntöjä ja rikkoa niinsanottuja luokkanormistoja. Taidekasvatuksen aikatilassa myös usein hyödynnettiin hyvin monialaisesti erilaisia taidemedioita ja taiteellisia prosesseja, jotka saattoivat olla ennestään täysin vieraita osalle lapsista. Lapsen kyvyttömyys sopeutua ja sopeuttaa toimintaansa taidekasvatuksen aikatilaan sopivaksi oli haaste sekä lapselle itselleen että ryhmälle, jossa lapsi työskenteli. Heikoin toiminnallisin resurssein ja henkisin voimavaroin varusteltu lapsi saattoi kohdistaa negatiivisen reaktionsa muihin ryhmän lapsiin ja ohjaajiin. Lapsen näkökulmasta katsottuna taidekasvatuksen aikatila saattoi alleviivata hänen kehollisten ja henkisten voimavarojensa rajallisuuden ja tehdä näkyväksi näkymättömän. Taidekasvatuksen aikatilassa olisikin ollut ensiarvoisen tärkeää löytää lapsen kannalta hänelle parhaiten soveltuvat taidetoiminnan muodot, jotka olisivat tukeneet lapsen omaa yksilöllistä toimijuutta ja vahvistaneet hänen osallisuuttaan yhteisössä. Tutkielmassani huomasin myös, että oikein kohdennettu taidekasvatustoiminta ja lapselle mieluisan ilmaisumuodon löytäminen helpotti lapsen taiteellisen toimijuuden toteutumista myös poliittisena ja kriittisenä taiteilijana, kuten Torakka-ryhmässä annettiin tapahtua. Utelias luokka -hanketoiminnalle asetetut tutkimuksen reunaehdot saattoivat sanella taidekasvatuksen aikatilassa toteutuvan toiminnan

mahdollisuuksia, jolloin lasten yksilöllisiin tarpeisiin oli haasteellista vastata. Myös taidekasvattajan tietämättömyys lasten yksilöllisistä tarpeista ja koulutuksen kulttuuri saattoivat toimia esteenä lapsen taiteellisen toimijuuden toteutumiselle.

### Taidekasvatuksen aikatilän kasvattaessa epätasa-arvoa

Lasten taiteellisten toimijuuksien tulkinnoista haastavaa tekee se, että etsiessämme joitakin yhteisiä nimittäjiä havainnoillistamaan lasten taiteellista toimijuutta, kadotamme samalla jotakin arvokasta: lapsen yksilönä. Oma kokemukseni kuitenkin osoittaa, että lapsen taiteellisen toimijuuden muotoihin vaikuttavat eniten juuri lapsen yksilölliset ominaisuudet ja hänen yksilölliset kykynsä soveltaa kehollisia toiminnan resurssejaan sekä henkisiä voimavarojaan. Kuten edellä huomasimme, lapsen keholliset resurssit ja henkiset voimavarat saattoivat heikentää merkittävästi lapsen mahdollisuuksia osallistua tarjottuun toimintaan. Tämä saattoi tapahtua, vaikka toiminnassa olisikin huomioitu lapsen erityiset yksilölliset tarpeet. Lapsi saattoi silti vastustaa, epäillä ja kapinoida suhteessa tarjottuun toimintaan tai hän saattoi vähätellä omia kykyjään tai asettua passiiviseen vastarintaan kieltäytymällä kaikenlaisesta toiminnasta. Näissä tilanteissa paljastuivat usein ikävillä tavoilla lapsen yksityiselämään, sosiaaliseen elämään ja koko koulunkäyntiin kokonaisuudessaan liittyvät puutteet suhteessa lapsen henkisiin voimavaroihin. Usein lapsen heikot henkiset valmiudet paljastivat myös koko peruskoulujärjestelmän sekä sosiaali-, terveys- ja hyvinvointijärjestelmien puutteet. Näissä tilanteissa lapsen tarpeiden jatkuva vähättely ja/tai lapsen tarpeiden perustavanlaatuisen laiminlyönti sekä lapsen yksityiselämässä että peruskoulun aikatilassa tulivat näkyville. Lapsen huomatessa *paljastuneensa* näissä tilanteissa muille, oli hänellä tarve asettua puolustamaan omaa sosiaalista asemaansa yhteisössä *ongelmalliseksi* kutsutun häiriökäytöksen avulla. Lapsen toimijuus tässä yhteydessä merkitsi usein passiiviseen vastarintaan ryhtymistä, tai ääritilanteissa jopa aggressiivista käytöstä. Lapsi, joka kamppaili jo lähtökohtaisesti vakavien ja monikerroksellisten haasteiden kanssa, ei ollut kykenevä elämään luovuuden, leikin tai taiteen aikatiloissa. Näissä tilanteissa ensisijainen asia olisi ollut hänen perusturvallisuutensa tarpeisiin vastaaminen riittävin keinoin ja toistuvasti. Myöskään taidekasvattajan käyttäminen eräänlaisena “pelastuskeinona” oli lähtökohtaisesti Utelias luokka -hankkeessa virheellinen tulkinta, joka paljastui vähitellen hanketoiminnan edetessä ja todellisten haasteiden ilmetessä.

Joskus vastaaviin haasteisiin voidaan varmasti tarttua myös hyödyntämällä taideperustaista toimintaa, kuten Känkäsen (2013) väitöskirjassa lastenkoteihin kohdennetuissa taideperustaisissa menetelmissä, mutta sen tulisi olla osa moniammatillista yhteistyötä ja jalkautua lapsentahtisesti lapsen useille elämän osa-alueille siten, että esimerkiksi peruskoulun aikatilassa lapsi kokisi olevansa tasa-arvoisessa asemassa muiden ryhmään kuuluvien kanssa, eikä niin, että taidekasvatus ja taideperustainen toiminta eristää lapsen muusta ryhmästä eriarvoiseen asemaan. Taidekasvatus voi siis pahimmillaan nostaa esiin näkymättömät rakenteet ja luoda epätasa-arvoa ryhmän lasten välillä, mutta parhaimmillaan ja oikein suunnattuna se voi avata portteja, uusia näkymiä ja myöskin mahdollisuuksia lapselle sekä koko yhteisölle.

### Taidekasvatuksen aikatila vs. peruskoulun aikatila

Luokkahuoneessa taidekasvatuksen aikatilaa oli sopeutettava siten, että se myötäili hyväksyttävästi peruskouluinstituution rakenteellisia ääriviivoja, jotka puolestaan määrittivät sekä taidekasvatuksen toiminnalliset puitteet, kuten ajan ja paikan että sen fyysisen ja henkisen tilan, missä taidetoiminta saattoi tapahtua. Uusien taidekasvatuksen toimintamallien läpivieminen peruskoulukulttuurissa eivät aina sujuneet mutkattomasti, vaan ne saattoivat olla ristiriidassa instituutioon liittyvien kontrollin ja käyttäytymisen normiston kanssa. Erityisesti Utelias luokka -tutkimus- ja hanketoiminnan jalkauttaminen peruskoulukulttuuriin osaksi perusopetusta kohtasi merkittäviä haasteita. Ongelmat liittyivät erityisesti hankkeen tutkimuksellisiin tavoitteisiin, jotka eivät istuneet ongelmitta peruskoulun aikatilaan. Taidekasvatustoiminta tuntui kohtaavan paljon peruskoulun rakenteisiin liittyvää vastustusta, ja välillä työryhmissä koettiin, että valtakunnallisen hankkeen toimintatavoitteet eivät keskustelleet peruskoulukulttuurin ja siinä olevien yksilöiden kanssa. Vastaavanlaisia haasteita löytyi myös TAIKOMO -hanketoiminnasta. *“TAIKOMOssa vallitsi usein jonkinlainen kohtaamattomuus opettajien ja koulun todellisuuden sekä projektin muiden jäsenten sekä heidän näkemystensä välillä.”* -kirjoittaa taidekasvatuksen hankkeeseen osallistunut opettaja. (Sava, 2001, s.17) Myös Pääjoki (2004,

61 - 64) on pohtinut väitöskirjassaan *Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa* Taikomon hanketoiminnan haasteita puhuttaessa kahden eri kulttuurisen tilan yhteentörmäyksestä. Taidekasvatuksen aikatila saattoi edustaa peruskoulumaailmassa hyvin toisenlaisia lähestymistapoja sekä materiaalisesti, ajankäytöllisesti, mutta myöskin kasvatuksellisesta näkökulmasta. TAIKOMossa toisinaan taidekasvattajien ja koulun opettajien näkemykset taidekasvatustoiminnan toteuttamisesta eivät kohdanneet, ja päämäärät sekä tavoitteet olivat ristiriidassa peruskoulun arkisessa ympäristössä, joka on ollut pitkälti ohjaavan henkilökunnan sekä peruskouluopetuksen tarpeisiin muokkaantunutta. (Pääjoki, 2004, Sava, 2000)

Känkänen (2013) väitöskirjatyössä tarkastelun kohteena olevissa lastenkodeissa lapsiin suhtaudutaan suojeltavina kohteina. Kärjistäen voidaan todeta, että peruskoulussa lapset ovat suojelun lisäksi opetustoiminnan kohteena olevia subjekteja, joita ohjaavat erilaiset peruskoulun aikatilaan kiinnittyneet normistot: jokainen meistä ikäänkuin tietää ennalta miten koulussa kuuluu käyttäytyä ja miten siellä toimitaan. Tämä luo väistämättä rajoja lapsen taiteelliselle toimijuudelle ja rajoittaa monipuolisen ja moniäänisen toimijuuden toteutumista. Känkänen peräänkuuluttaa sitä, että lastensuojelussa lapsen oikeus suojaan ja turvaan sisältäisi myöskin oikeuden lapselle itsensä ilmaisemiseen ja itsensä näkyväksi tekemiseen. (Känkänen, 2013, s. 103). Lapsen asema tässä ei ole suinkaan ristiriidaton, kun lapsi suojelun ja kontrollin kohteena olemisesta siirtyy aktiiviseen toimijuuteen lastenkodin aikatilassa.

Känkänen (2013, 104) kirjoittaa miten vapaassa ja kiireettömässä tilassa viipyily tuo esiin lasten elämisaailman ehtoja ja niitä rajoituksia, joiden kanssa he elävät päivittäin. Känkänen (2013, 103) kirjoittaa taidetoiminnan vapauttavasta ja *impulsseja esiin tuovasta luonteesta* institutionaalisessa kontekstissa, mutta nostaa kuitenkin esille kontrollin ja tuen suhteen lastenkodin auttamistyössä. Sama pätee mielestäni myös peruskoulun kontekstiin. Kontrollin ja tuen suhdetta voidaan yhtäläillä tarkastella myös peruskoulun kontekstissa, jossa lapset tarvitsevat monenlaista toiminnallista tukea pystyäkseen toteuttamaan omaa toimijuuttaan turvallisissa olosuhteissa riittävän vapaasti. Hidas ja viipyilevä tahti paljastaa lasten yksilölliset resurssit, jotka tunnistettuina ja yhdessä nimettyinä mahdollistavat sekä aikuisen että lapsen tasa-arvoisen ja kunnioittavan kohtaamisen, mutta myöskin kannustavat lasta aloitteen tekijän rooliin kokeilemaan omia kykyjään turvallisessa ja sallivassa

ympäristössä. *“Aika ja siihen liittyvä kiire tai kiireettömyys, luovat kehyksen muille kokemuksille.”* (Känkänen, 2013, s. 104).

## 9. Päätelmät ja keskustelu

Ymmärtääksemme lasten taiteellisen toimijuuden haasteet, on pyrittävä ymmärtämään lapsen taiteellisen toimijuuden monimuotoisuutta. Samalla on todettava, että lapsen taiteellisessa toimijuudessa on myös sellaisia muotoja, jotka eivät suoraan aukea aikuiselle ja ne voivat jäädä meiltä näkymättömiin. Tutkielmassani en kuitenkaan keskity tunnistamaan kaikkia lapsen taiteellisen toimijuuden muotoja, vaan tarkoitus on ollut oppia näkemään paremmin ja siten ymmärtää omassa työssäni, mistä lapsen taiteellisen toimijuuden haasteet voivat johtua. Toisaalta haasteiden tunnistamisen kannalta on ollut myöskin olennaista tavoittaa joitakin lapsen taiteellisen toimijuuden muotoja, jotta on mahdollista havaita millaisissa tilanteissa lapset ovat kokeneet onnistuneensa ja millaisissa tilanteissa ohjaajana olen havainnut, että lapsi on ollut turhautunut tekemiseen tai ei ole kyennyt tarttumaan lainkaan tarjottuun toimintaan.

Tutkielmani eteni prosessinomaisesti jakautuen kolmeen pääteemaan, jotka olivat *lapsen taiteellisen toimijuuden ilmiöt, taidekasvatuksen aikatila peruskoulun kontekstissa* ja lopuksi *lapsen taiteellisen toimijuuden haasteet*. Tutkimuskysymykseni oli ***Mitä ovat lapsen taiteellisen toimijuuden muodot ja haasteet peruskoulun kontekstissa?*** Lapsen taiteellisen toimijuuden haasteita, sekä KKTk -pilotissa että Utelias luokka -hankkeessa on tutkielmassani tarkasteltu lapsuudentutkimuksen valossa siten, että toimintaa on pyritty arvioimaan lapsen aktiivisesta toimijuudesta käsin, tilaika -käsitettä hyödyntäen. Lapsen toimijuus muodostui lapsuudentutkimuksesta sekä ihmismaantieteestä ja aikatila -käsitteestä. Doreen Massey'n aikatilatiivistymää sovelsin luovasti ihmismaantieteen tilateorioista. Näiden käsitteiden avulla oli mahdollista katsella lapsen taiteellisen toimijuuden ilmiöitä ja haasteita analysoimalla taidekasvatuksen aikatilaa suhteessa peruskoulun aikatilaan. Ensimmäisessä luvussa etsin tunnistettavia piirteitä lapsen taiteellisen toimijuuden ilmiöistä KKTk -pilotissa analysoimalla lasten kanssa toteutettuja haastatteluja ja opettajien haastattelua. Toisessa luvussa keskityin analysoimaan KKTk -pilotissa taidekasvatuksen aikatilaa suhteessa lasten toteutuneeseen toimijuuteen aikatila -käsitteen avulla. Kolmannessa luvussa pääsin

tarkastelemaan lapsen taiteellisen toimijuuden haasteita Utelias luokka -hankkeessa työpäiväkirjan ja vastaavan taidekasvatuksen tutkimuksen sisällön analyysinä.

Tutkielmani tuloksena voidaan todeta, että lasten taiteellisen toimijuuden haasteet olivat hyvin moniulotteisia, eikä niihin ole olemassa yhtä tyhjentävää vastausta. Tutkielmassani lapsen taiteellisen toimijuuden haasteet kiinnittyivät sekä lapsen aikatilaan että peruskoulun aikatilaan, mutta myöskin taidekasvatuksen hanketoiminnan reunaehtoihin. Haasteet, jotka kiinnittyivät lapsen aikatilaan, jossa lapsen keholliset toiminnan resurssit ja henkiset voimavarat kulkivat mukana, määrittelivät jonkin verran lapsen osallistumisen mahdollisuuksia. Lapsen taiteellisen toimijuuden haasteeksi tai jopa esteeksi saattoivat muodostua lapsen yksilölliset tarpeet suhteessa tarjolla olevaan toimintaan. Haasteiksi voidaan nimetä myös lapsen yksilöllinen kyky soveltaa omaa toimintaansa taidekasvatuksen aikatilaan ja tarjolla olevaan toimintaan sopivaksi. Lapsen taiteellisen toimijuuden haastoi toisinaan myös peruskoulun aikatila ja sen toimintakulttuurit, joissa lapsen taiteellisen toimijuuden piirteitä ei ymmärretty tai tunnistettu riittävästi, tai lapsen taiteelliselle toimijuudelle ei löytynyt riittävän suopeaa aikatilaa suhteessa lapsen toimijuuden tarpeisiin. Lapsen taiteellisen toimijuuden haasteita olivat myös peruskoulun aikatilassa ja taidekasvatuksen aikatilassa ilmenevät kulttuuriset erot. Lapsen taiteellisen toimijuuden haasteina saattoivat olla myös aikuisten kykenemättömyys samaistua lasten kokemusmaailmaan ja kykenemättömyys tunnistaa lasten taiteellisen toimijuuden erilaisia ilmiöitä, jolloin aikuiset eivät osanneet tukea lasta toimijuuteen riittävin keinoin. Lapsen vakavia taiteelliseen toimijuuteen liittyviä haasteita olivat lapsen tarpeiden jatkuva laiminlyönti ja/tai resurssien väärinkohdentaminen tai suorastaan puuttuminen. Tutkielmassani lapsen taiteellisen toimijuuden haasteet olivat suurempia Utelias luokka -hankkeessa kuin KKTk-pilotissa, mutta taidekasvatuksen aikatilassa ja peruskoulun aikatilassa ilmeneviä ristiriitoja voitiin havaita kummassakin hankkeessa. Haasteita olivat esimerkiksi toisistaan poikkeavat toimintakulttuurit ja ajattelumallit taidekasvatuksen aikatilassa ja peruskoulun aikatilassa. Myös Utelias luokka -hankkeessa oli mukana selvästi enemmän sellaisia lapsia, joille lähtökohtaisesti osallistumisen mahdollisuudet olivat vähäisiä johtuen lasten heikoista kehollisen toiminnan resursseista ja henkisten voimavarojen puuttumisesta. Oma henkilökohtainen arvioni on, että kohdekoulussa taidekasvatustoiminta ja Utelias luokka -hanketoiminta oli virheellisesti kohdennettua. Taidekasvatuksesta

hanketoimintana toivottiin erityispedagogiikan kaltaista ratkaisua pitkään kyteneisiin ongelmiin. Odotetulla tavalla kävi kuitenkin niin, että Utelias luokka -hanketoiminnan jalkautuminen kohtasi erittäin suuria haasteita peruskoulun aikatilassa, ja toiminta oli vähällä loppua kokonaan. Samassa kohdekoulussa koetut ristiriitaiset taidekasvatuskokemukset vaativat tutustumaan asiaan tarkemmin. Taidekasvatuksen tutkimuksen kentältä löytyikin pian samankaltaisia kokemuksia.

Tutkielmani tuloksena voidaan päätellä, että 10-12 -vuotiaiden lasten taiteellinen toimijuus oli hyvin monipuolista, päämäärätietoista, suunnitelmallista ja motivoi lapsia ylittämään rajojaan. Lasten taiteellinen toimijuus sisälsi leikkillisyyden piirteitä ja siihen saattoi sisältyä huumoria, mutta myöskin satiiria. Pääjoen artikkelissa käytetyt lapsen taiteellisen toimijuuden ilmiöt kuten *leikkivä kokeilija*, *moniaistinen tutkija* ja *luova ilmaisija* sekä lapsen taiteilijuuden *yhteisölliset* ja *kulttuuriset* piirteet olivat myöskin löydettävissä peruskouluikäisten lasten taiteellisen toimijuuden ilmiöistä. Lapset suhtautuivat taiteelliseen toimintaansa ja taideprojekteihin vakavasti ja pitivät niitä tärkeinä ja merkittävänä toimintana myös peruskoulun arjessa. Lapset myöskin odottivat ja vaativat sekä itseltään että taideprojekteilta selviä päämääriä ja sitä, että toiminta oli perusteltua ja siinä oli järjellinen idea. Myös lasten omissa kertomuksissa taideprojektit peruskoulun kontekstissa koettiin tärkeinä ja mieltä virkistävinä. Lapset tuottivat esimerkiksi Ilmasto -projektissa ammattitaiteilijan tavoin nykytaiteen kaltaisia teoksia. Toisinaan lasten taiteellinen toimijuus myöskin ravisutti vallalla olevan aikuiskulttuurin käsityksiä, kuten Torakka-ryhmässä tapahtui. Tutkielmani yksi merkittävä löydös aineiston analyysin valossa oli lapsen taiteellisessa toimijuudessa havaittava poliittisuus ja kriittisyys. Mielestäni tämän havainnon jälkeen lapsen taiteellisen toimijuuden kuvaaminen vastarintana tai kapinana ei ole enää mielekäästä, eikä tutkielman aineiston valossa suo riittävää tilaa ja arvostusta lapsen taiteelliselle toimijuudelle. Vastustus ja kapina myöskin sisältää vahvasti vallan diskurssin aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa.

Tutkielmani sivulöydöksenä pidän taidekasvatuksen suopean aikatilan *hyvää elämää* edistävän vaikutuksen verbalisoitumisen myös lasten kertomuksissa. Taidekasvatuksen suopea aikatila mahdollisti ja ilmensi onnistumisia myös peruskoulun aikatilassa. Taidekasvatuksen suopea aikatila tarkoitti tasa-arvoista, keskustelevaa, sallivaa, mutta

samalla päämäärätietoista toiminnallista ympäristöä, joka tarjosi sekä virkistystä että haasteita kouluarjen keskellä. Taidekasvatuksen suopeassa aikatilassa lasten oma toimijuus ja aktiivisuus vahvistui erilaisin tavoin. Lasten ja aikuisten keskinäiset valtasuhteet sekoittuivat, jolloin tapahtui irtiottoja sallivassa ja kannustavassa ilmapiirissä. Lasten kokemukset yhteisestä esteettisen ja hyvän tavoittelusta sekä onnistumisista taideprojekteissa vahvistivat lasten kokemusta omasta toimijuudesta. Lasten kertomuksista löytyikin neljä toistuvaa teemaa: 1. Lapsen taiteellinen toiminta ilmentää hänen kykyjään 2. Lapsi ja lapsen taiteellinen toiminta ovat yhtä 2. Lapsi kokee taiteellisen toimintansa olevan yhteydessä merkitykselliseen 4. Lapsen taiteellista toimintaa ohjaavat esteettiset valinnat.

Katsottaessa tutkielmani tulosta taidekasvatuksen näkökulmasta, lasten taiteellisen toimijuuden muodoista voidaan päätellä, että kouluikäisen lapsen maailmassa olemisen taitoja voidaan tukea mahdollistamalla ja tarjoamalla aikaa ja tilaa lapsen omaehtoiselle ja itsensä näköiselle taiteelliselle toimijuudelle. Taidekasvatus peruskoulukontekstissa voisi olla tarjoamassa kouluikäiselle lapselle sellaisia suopean aikatilan ympäristöjä, joissa moniaistisuus, luovuus ja leikkivä ja humoristinen asenne ovat sallittuja. Taidekasvatukselle on ominaista erilaisten medioiden ja työskentelytapojen yhdisteleminen, ja lapselle avautuu näin mahdollisuus tutkia maailmaa ja siinä olemisen muotoja erilaisin keinoin. Peruskoulun kontekstissa taidekasvatuksen tulisikin lisätä lapsen taiteellisen toimijuuden mahdollisuuksia, mutta siten, ettei lasta kuormiteta aktiivisuudella ja tavoitteilla, vaan taiteellisen toimijuuden sallittaisiin olla läsnä lapsen omista lähtökohdista käsin.

Työssäni taidekasvattajana olen esittänyt usein jälkiviisaan kysymyksen: miten ja missä määrin lapsen näkökulma toteutui toiminnan puitteissa? Miten taidekasvatus vahvisti tai ei vahvistanut lapsen omaa toimintaa? Näiden kysymysten avulla olen pyrkinyt jäsentämään oman työni onnistumista lapsen näkökulmasta käsin. Lapsen toimijuutta tarkastellessa päällimmäisenä havaintona onkin ollut lapsen kyky ja mahdollisuudet toimia itsenäisesti, kyky ja mahdollisuudet valita vapaasti ja tulla kuulluksi sekä sosiaalisessa että kulttuurisessa ympäristössään. Pääjoki (2017, s.120) kirjoittaa, että taidekasvatuksen laatua voidaan arvioida suhteessa lapsen taiteellisen toimijuuden mahdollistamiseen ja huomauttaa, että vaikka taidekasvatus olisi suunniteltu lapsille, ei se välttämättä ole lapsilähtöistä. Tutkielmani pohjalta voidaan päätellä, että lapsilähtöisen toiminnan edellytyksenä on lapsen oman



taiteellisen toimijuuden vahvistaminen siten, että lapsen yksilölliset ominaisuudet, taidot ja tiedot on otettu huomioon taidekasvatusta suunniteltaessa ja myöskin toteutettaessa, ja että lapsi myöskin kokee olevansa vapaa toteuttamaan taiteellista toimijuuttaan omista lähtökohdista käsin. Lapsilähtöisyydessä on kyse sellaisesta taidekasvatustyöstä, jossa korostuu lasten omaan kulttuuriin eläytyminen ja lasten toimijuuden muotojen ja ilmiöiden arvostaminen. Pelkkä lapsen toimijuuden ilmiöiden hyväksyminen ei kuitenkaan ole riittävää, sillä se ei vielä muuta vallan rakenteita ja hyväksyntä tapahtuu ylhäältä alaspäin. Aikuiselta lasten toimijuuden ilmiöiden arvostaminen vaatii empatiakykyä ja vuorovaikutustaitoja, jotta oman aikuisroolin kriittinen tarkastelu olisi jatkuvaa vuoropuhelua itsensä kanssa. Jotta lapsen elämis- ja kokemusmaailman ymmärtäminen olisi mahdollista, on avoin, tasa-arvoinen ja kunnioittava vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välillä tärkeää. Avoin keskustelu herättää luottamusta, ja ajatusten vaihto taidekasvattajan ja lasten kesken on silloin jatkuva päämäärä. Avoin vuorovaikutus käsittää sekä kielellisen kommunikoinnin, mutta yhtä tärkeänä ellei jopa tärkeämpänä kehollisen viestinnän ja tunteet. Näin avoin vuorovaikutus on monikanavaista, ja luottamuksellisessa vuorovaikutustilanteessa voidaan luottavaisin mielin asettua alttiiksi toiselle. Myöskään lapsen taiteellisen toimijuuden ei voi ajatella tapahtuvan tyhjiössä, vaan se tapahtuu ehdottomasti vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja yhteisön kanssa. Olenkin ajatellut lapsilähtöisyyttä taidekasvatuksessa ennemminkin vuorovaikutuksellisenä tilanteena, jossa aikuinen pyrkii aktiivisesti unohtamaan itsensä ja riisumaan pois tietyt suorat valtarakenteet ollessaan vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Minä pyrkii siis jatkuvasti alentamaan itsensä, korottaen toisen itsensä edelle. Kohdatessani toisen yksilön taidekasvattajana, on tarkoitukseni tavoittaa aina jotakin yhteistä.

Lapsen toimijuuden sanoittaminen tieteellisesti ei ole ollut suinkaan yksinkertaista tai mutkatonta. Yrittäessäni tulkita ja ymmärtää tutkielmassani lapsen toimintaa, kaikki viestit eivät suinkaan avaudu ja jotakin jää vielä pimentoon. Lapsen taiteellinen toimijuus saattaa edelleen myös tämän tutkielman päätteeksi pysyä meiltä aikuisilta salassa havaintokykymme ulkopuolella. Pyrkimys ymmärtää vaatii toisen tavoittelua siinä maisemassa, joka on minulle vieras, mutta hänelle tuttu. Toisaalta lapsi viestii itselleen vieraaseen maisemaan yrittäessään tuoda toimintaansa muille näkyväksi. Toistemme jatkuva tulkinta on tarvetta ymmärtää ja tulla ymmärretyksi, ja tämä pyrkimys on usein yhteinen. Lapsen ja nuoren kanssa työskentely on yksilön kohtaamista. Hän kohtaa minut, ja minä haluan olla samaa ymmärrystä hänen

kanssaan. Tässä dialogissa tehtäväni (taide-) kasvattajana (ja tutkijanakin) on vaalia kaikkea sitä missä kohtaamme ja olemme yhdessä vertaisina. Taidekasvatuksen yhteydessä, ja miksei muunkin kasvatustoiminnan yhteydessä, kuten vanhemmuudessa ja opettajuudessa, voitaisiinkin puhua *läsnäolemisesta, läsnäkokemisesta ja kanssaelämisestä*, sillä kaikki hyvä tiivistyy aikaan ja siihen, ettei aikaa ole, vaan kasvatuksellisessakin tilanteessa olisi Hetki joka lapsen kanssa vietetään.

Koen, että taidekasvatuksella on paljon annettavaa koulujen perusopetussuunnitelmaan, ja juuri ilmiöpohjainen opetussuunnitelma loisi oivallisen kontekstin, jossa tulisi hyödyntää saumattomassa yhteistyössä taidekasvatusalan ammattilaisia yhteistyössä opetushenkilökunnan kanssa. Ennen taidekasvatusta on kuitenkin lähdettävä liikkeelle ruohonjuuritason oivalluksista: lapsi, joka kokee tulleen kohdatuksi on myös motivoitunut lapsi, ja silloin oppimisella, luomisella, leikillä ja mielikuvittelulla ei ole rajoja. Terve tunne-elämä ja estetiikan taju vaalivat yhdessä rohkeutta, luovuutta ja viisautta. Mutta taide ja taidekasvatus, myös kouluympäristössä on parhaimmillaan silloin, kun se saa olla mukana lasten kouluarjessa lasten omista lähtökohdista käsin. Tässä on tärkeä rooli aikuisten kyvyillä kehittää omaa herkkyyttään kuunnella ja ymmärtää lasten taiteellisen toimijuuden muotoja ja tulkita lasten erilaisia viestejä ja signaaleja. Taidekasvatuksen kenttätyössä nousivat toistuvasti esiin lasten ja nuorten tarpeiden puutteellinen huomiointi ja lasten huoli yksinjäamisestä. Yllättävän usean nurkan takana vaani varjoissa syrjäytymisen uhka. Niinpä tämänkin tutkielman päätelmien ja sivulöydösten puitteissa olen valmis väittämään, että taidekasvatus on tärkeä aihe keskusteltaessa lasten ja nuorten hyvinvoinnista peruskoulun kontekstissa. Koen vahvasti, että taidetoiminnan tulisi olla luonteva osa lasten ja nuorten jokapäiväistä kouluarkea. Kuten tutkimuksen analyysissä huomasimme, taidekasvatus toteutuessaan suopeassa aikatilassa lapsilähtöisenä edistää lasten esteettisen ja hyvän kokemuksiä ja tukee hyvän elämän lähtökohtia. Mutta jos lähtökohdat peruskoulun kontekstissa lapsen tasa-arvoiseen kohtaamiseen eivät toteudu, ei myöskään taidekasvatukselle voi silloin olettaa löytyvän sijaa lapsen kouluarjessa, eikä lapsi myöskään pysty vastaanottamaan uusia toimintamalleja. Päätelmäni ei ole kuitenkaan aivan aukoton, sillä taidekasvatuksella on olemassa myös oma yllätysmomenttinsa, ja sen vaikutukset ovat joskus huonosti ennustettavissa. Toisinaan hyvin hetkellinenkin ja vähäpätöiseltä tuntunut

taidekasvatuksen aikatilassa tapahtunut interventio onkin saattanut herättää yksilöissä hyvinkin laaja-alaisia prosesseja ja saattanut alulle muutoksen prosessin.

Aineistosta tehdyt havainnot ovat yleistettäviä, ja osittain samankaltaisia havaintoja on päädytty tekemään myös vastaavissa taidekasvatuksen tutkimuksissa. Yleistettävyydestään huolimatta olen täysin tietoinen siitä, että lasten persoonalliset ulostulot myöskin tämän tutkielmani aineistossa rikkovat onneksi tuon lineaarisen linjan. Vaikka puhun lapsista tutkielmassa yleisellä tasolla, olen varsin tietoinen siitä, etteivät lasten taiteellinen toimijuus ja taideteokset ole samannäköisiä, vaan niissä ilmenee rajojen ravistelijoita, valaisijoita ja hämäryyteen pujahtelijoita. Näen tutkielmani silti tärkeänä ja ajatuksia herättävänä puheenvuorona taidekasvatuksen kentällä ja nimenomaan lapsen taiteellisen toimijuuden puolestapuhujana. Tutkielmani ei pyri ratkaisemaan lapsen taiteelliseen toimijuuteen liittyviä haasteita, vaan lähinnä osoittamaan mitä varjopaikkoja olisi syytä valaista ja ottaa huomioon esimerkiksi suunniteltaessa taidekasvatusta peruskoulun aikatilaan hanketoiminnan muodossa. Tutkielmani saattaa toimia myös herätteenä sen suhteen, miten esimerkiksi aikuinen voisi kohdata ja kuunnella lasta sekä peruskoulun että myöskin taidekasvatuksen aikatiloissa. Tutkielmani avaa omalla tavallaan tietä ymmärtämään lasten tarpeita myös taiteen tekemisessä, sekä suhtautumaan lasten taiteelliseen toimijuuteen ja lasten teoksiin tosissaan ja arvostavasti. Lapsi tulee ymmärtää kriittisenä ja poliittisena taiteilijana, jolla on kehollisia ja henkisiä voimavaroja, sekä näkemystä ja taitoa luoda uutta. Kriittisenä ja poliittisena taiteilijana lapsella on myös kyky ottaa kantaa omaan asemaansa ja kritisoida vallitsevia rakenteita. Lapsen poliittisuuden ja kriittisyyden salliminen onkin seuraava askel kohti lapsen taiteellisen toimijuuden näkyväksi tekemistä ja sen eri muotojen hyväksymistä siten, että valtakulttuuri, eli me aikuiset, opimme katsomaan itseämme peilistä. Se voisikin olla kokonaisen tutkimuksen aihe.

### Taidekasvatushanketoiminnan kritiikki

Inkeri Sava (2004) pohtii yleisesti, että yhteiskunnan odotusten painottuessa liiaksi tuottavuuteen, jäävät leikki, luovuus ja osallisuus huomiotta. Luovuutta ei voida valjastaa pelkästään tuottamaan parempaa talouskasvua. Kun ihmisten inhimilliset tarpeet jäävät

vähälle huomiolle, kapenee myöskin ihmiskäsitys ja eriarvoisuus kasvaa. (Sava, 2004, 45) Kysymys on jokaisen ihmisen oikeudesta elää ihmisarvoista ja itselle merkityksellistä elämää, sekä mahdollisuudesta osallistua omalla luovalla toiminnallaan yhteisön ja kulttuurin elämään. (Sava, 2004, 46-47) Tämä koskee myös suomalaisia peruskouluja ja tässä kontekstissa myöskin valtakunnallista taidekasvatuksen hanketoimintaa peruskouluissa. Luovuuden valjastaminen parempien oppimistulosten saavuttamiseksi nostaa pinnalle väistämättä kysymyksen siitä, kenen tarpeeseen sillä on tarkoitus vastata? Olemmeko tukemassa lasta kasvussa ja elämässä yleensä, vai tavoittelemmeko pelkästään tulevaisuuden kovia osajia ja innovaattoreita? Sava (2004, s.48) kehoittaaakin kasvatusalaa ja erityisesti taidekasvatusta kriittiseen itsetutkiskeluun: *“Toiminnasta voi tulla aitoa käytäntöä vain, jos sen ehdot ja seuraukset otetaan yhteisen kriittisen pohdinnan kohteiksi. Onnistuakseen reflektion tulee olla luottamukseen ja keskinäiseen kunnioitukseen perustuvaa yhteistyötä.”* Tähän olen pyrkinyt myöskin yllä olevassa luvussa, jossa katson sinne minne olisi ollut helpompi olla katsomatta ja arvioin niitä taidekasvatuksen varjopaikkoja, joissa ei ole aina pystytty vastaamaan lapsen todelliseen tarpeeseen.

Vaikka tutkielmani sijoittuu osaksi suomalaisia taidekasvatuksen hankeilmioita, joille on varattu ministeriötason tulosvastuu ja jossa siihen silloin sidotaan myös uusliberaaleja, kapitalistisia ja poliittisia tavoitteita, en halua, että oma tutkielmani nähdään tämän jatkeena, vaan omana itsenäisenä puheenvuorona tavoittelemassa toisenlaisia *hyvän elämän* arvoja. Kerron vielä miksi en koe olevani samassa diskurssissa: vaikka hankkeet, joissa olin mukana olivat rahoitettuja ministeriön tasolta, en kokenut missään vaiheessa, että taidekasvattajuuteni ja toteuttamani taidekasvatustoiminta olisi ollut suurelta osin määrittyä näistä arvoista käsin. Aito ja vilpitön pyrkimykseni oli paikallisesti toteuttaa niin hyvää ja laadukasta lapsilähtöistä taidekasvatusta kuin vain suinkin pystyin niillä annetuilla resursseilla mitä minulla oli kulloinkin käytettävissä. Toiseksi lapsilähtöisyys ei mielestäni tavoittele tuloksia, vaan kuuntelee ja aistii hetkessä. Kolmanneksi taidekasvatustoiminta minulle (myös peruskouluympäristössä, joka on tiettyjen aineellisten ja henkisten arvojen latautunut keskus) on väylä tutkia ja tehdä näkyväksi sitä mitä on *hyvä elämä*. *Hyvä elämä* tässä rinnastuu käsitykseeni siitä, että taide ja taiteet ovat ihmisessä sisäsyntyisiä tarpeita, ja taidetoiminta on ihmisen perustoimintaa, jolla käsitellään ja ymmärretään ympäröivää maailmaa. Kokemukseni on myös se, että taidekasvatus peruskoulun aikatilassa toimii parhaiten, kun se

saa olla mukana sen omista lähtökohdista käsin. Taiteen itseisarvo ja välineellinen arvo eivät kilpaile keskenään, vaan ovat kaksisuuntainen prosessi, jossa taiteen kokeminen, tekeminen ja taideperustaisten käytäntöjen soveltaminen tapahtuu. Siten taidekasvatuksen tehtävä peruskouluissa on löytää ihmisen perusolemisen perusehtoja omien opintojen äärellä osana opiskelua. Taidetoiminnan näen siis osana ihmisenä olemisen taitoja. *Hyvä elämä* voi näin ollen tarkoittaa esimerkiksi motivoitunutta opiskelijaa, joka pitää koulunkäynnistä, kokee onnistumisia ja voi oppia asioita itselleen sopivilla tavoilla osana peruskouluyhteisöä peruskoulun arjessa.

## Lähteet

Alanen, Leena ; Karila, Kirsti (toim.) 2009 : Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Vastapaino. Tampere.

Alasuutari, Pertti. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Vastapaino. Tampere.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Tampere.

Gordon, Tuula. 2006 Naistutkimus ja eettisyyden teorit ja käytännöt, s.241 kirjasta Etiikkaa ihmistieteelle. 2006. Toim. Hallamaa, Jaana & Aaltonen, Katriina. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 2006. Helsinki

Harrison, Paul, 2008, Corporeal remains: vulnerability, proximity, and living on after the end of the world. Artikkelijulkaisussa Environment and Planning, A 2008, volume 40, s. 423 - 445)

Hyvärinen, Matti; Nikander, Pirjo; Ruusuvuori, Johanna toim. 2010. Haastattelun analyysi. Vastapaino. Tampere.

Kallio, Kirsi Pauliina, 2010, Missä lapsuus tapahtuu? S.215 - 227 Artikkelijulkaisussa Missä Lapsuutta tehdään? Toim. Kallio, Kirsi; Ritala-Koskinen, Aino & Rutanen, Niina, 2010, Nuorisotutkimusverkosto, nuorisotutkimusseura verkkojulkaisu

Korhonen, Timo. 2006. Jokaisessa kuvassa näen toisen kasvot. s.161 Kirjasta Etiikkaa ihmistieteelle. 2006. Toim. Hallamaa, Jaana & Aaltonen, Katriina. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 2006. Helsinki

Känkänen, Päivi, 2013, Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa -kohti tilaa ja kokemuksia, Helisingin yliopisto

Massey, Doreen, 2008, Samanaikainen tila, Vastapaino, Tampere

Pietilä, Ilkka. 2017. Kirjasta tutkimushaastattelun käsikirja. Toim. Hyvärinen, Matti; Nikander, Pirjo; Ruusuvoori, Johanna. 2017. Vastapaino, Tampere.

Pääjoki, Tarja, 2017, Lasten taiteellinen toimijuus, artikkeli kirjassa Varhaiskasvatuksen käsikirja, toim. Hujala, Eeva & Turja, Leena. PS-kustannus, Jyväskylä. 4. uudistettu painos.

Pääjoki, Tarja, 2004, Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa, Jyväskylän yliopisto

Raatikainen, Panu. 2006. Voiko ihmistiede olla arvovapaata? S.93 kirjasta Etiikkaa ihmistieteelle. 2006. Toim. Hallamaa, Jaana & Aaltonen, Katriina. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 2006. Helsinki

Raittila, Raija; Vuorisalo, Mari; Rutanen, Niina. 2017. Kirjasta tutkimushaastattelun käsikirja. Toim. Hyvärinen, Matti; Nikander, Pirjo; Ruusuvoori, Johanna. 2017. Vastapaino, Tampere.

Saarikoski, Helena (toim.) 2009. Leikkikentiltä. Lastenperinteen tutkimuksia 2000-luvulta. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 2005. Helsinki

Sava, Inkeri. Toim. 2000, TAIKOMO, Taidekasvatus monikulttuurisessa koulussa, Taideteollinen korkeakoulu, Helsinki

Sava, Inkeri. Toim. 1998. TAIKOMO. Taidekasvatusta monikulttuurisessa koulussa. Ajattelua Taikomon takana. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A13:1998

Sava, Inkeri, 2004, Katsomme - näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista, PS-kustannut, Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 81

Setälä, Päivi, 2012, Lapsi kuvan takana. Erityisiä piirteitä lasten valokuvailmaisussa. Musta Taide. Helsinki.

Stolp, Marleena, 2011a, Taidetta, vastustusta, leikkiä ja työtä? Lasten toimijuus 6-vuotiaiden teatteriprojektissa, Jyväskylän yliopisto

Stolp, Marleena, 2011b, “Nyt joku on tehnyt jotain tosi, tosi, tosi tuhmaa”, Vastustus ja sen käsitteellistäminen 6 - vuotiaitten teatteriprojektissa. Kulttuurintutkimus 28(2011) : 4, 17 - 30

Strandell, Harriet; Haikkola, Lotta & Kullman, Kim. (toim.) Lapsuuden muuttuvat tilat. Vastapaino. 2012. Tampere.

#### Verkkolähteet

Lastenkulttuuri, 2020, tarkistettu 19.10.2020

<https://www.lastenkulttuuri.fi/blog/2020/02/07/utelias-luokka-toiminta-innostaa-oppijaa/>)

OKM, 2018, tarkistettu 19.10.2020

<https://minedu.fi/-/karkihanketuella-lapsille-ja-nuorille-taideharrastus-650-kouluun-ja-80-pai-vakotiin>)

Sava, Inkeri, toim. 2000 (2001), TAIKOMO, Projektin päättyessä, Monikulttuurisuudesta matkalla minuuteen, Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A6:2001,

Taideteollinen korkeakoulu, verkossa:

<https://docplayer.fi/5526622-Taikomo-projektin-paattyessa-monikulttuurisuudesta-matkalla-minuuteen-inkeri-sava-toim.html> 14.9.2020

Skope ry, 2020, tarkistettu 19.10.2020

<https://www.skope.fi/mita-teemme/utelias-luokka/>



