

# Lapsen osallisuuden mahdollistaminen — Taidetta päiväkoteihin

INKA WALLIS

Pro gradu -tutkielma  
Taiteen asiantuntija  
Taiteiden tiedekunta, Lapin yliopisto  
Kevät 2026

Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Lapsen osallisuuden mahdollistaminen — Taidetta päiväkoteihin

Tekijä: Inka Wallis

Koulutusohjelma: Taiteen asiantuntija -maisteriohjelma

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 98, 2 liitettä

Vuosi: 2026

## Tiivistelmä

Pro gradu -tutkielmani edustaa tapaustutkimusta, joka tarkastelee Helsinki Urban Art -yhdistyksen vuonna 2022 toteuttama Taidetta päiväkoteihin -hanketta ja sen kontekstissa toteutuneita osallistamisen toimia. Hanke toi pääkaupunkiseudulla viiteen päiväkotiin taiteilijan toteuttaman toiminnallisen muraalin, jonka ideointiin päiväkotien lapset kutsuttiin osallisiksi. Tutkielmalla haluan selvittää kuinka lapsen osallisuutta voidaan mahdollistaa tasa-arvoisesti julkisen taiteen suunnitteluprosessissa. Keskityn kahteen hankkeeseen osallistuneeseen päiväkotiin, joissa taiteilija-tutkijana toteutin kenttätutkimuksena moniaistista tarkkailevaa havainnointia sekä lapsille suunnattuja työpajoja tilan havainnoimisesta ja pienten tilallisten interventioiden luomisesta leikin keinoin. Toteuttamani tutkimus perustuu kehollisen tietämisen strategioihin, joita tekstissäni saatan yhteen muun muassa arjen estetiikan, kehityspsykologian ja lapsilähtöisen pedagogiikan kanssa luodakseni itselleni taiteen asiantuntijana dialogista ja alati täydentyvää ymmärrystä lapsen osallisuudesta. Työn ensisijaisen arvon näenkin piilevän siinä kokonaisvaltaisessa kehollisessa tiedonmuodostuksessa, joka ottaa paikan minussa.

Ehdotan leikkiä metodina lapsen osallisuuden mahdollistamiseen prosessissa, joissa tämän arkiympäristöön toteutetaan teos taiteilijan toimesta. Leikki mahdollistaa tasavertaisen kohtaamisen, jossa aikuisen ja lapsen välinen valtasuhde hälvenee ja intersubjektiivinen toimijuus saa tilaa – erityisesti puhumattomien lasten kanssa toimittaessa. Esittämäni leikillinen työpaja mahdollistaa fasilitoijalle aikuiskeskeisten toimintamallien ja käsitysten tarkastelua sekä tilaisuuden kehittää holistisempia tiedonmuodostuksen tapoja lapsen toimintaympäristöissä. Arvioin ja pohdin tutkielman päätteeksi erilaisiin osallisuuden malleihin tukeutuen kriittisesti hankkeen edustamaa lapsen osallisuutta. Hahmotan osallisuuden moniulotteisena prosessina, jonka hallinnoiminen vaatii ammattitaitoista toimintaympäristöjen ja -kulttuurien tuntemusta, metodien hallitsemista, verkostoyhteistyötä sekä jatkuvaan kehittämiseen pyrkivää työtettä. Tutkielma tavoittelee lapsen oikeuksien sekä esteettisen kokemuksen ja tekijyyden laadukasta, yhdenvertaista toteutumista julkisen taiteen osallistavassa suunnitteluprosessissa.

Tutkimusala: *Taiteen sosiologia*

Asiasanat: *Osallisuus, Julkinen taide, Leikki, Arjen estetiikka, Lapsen esteettinen toimijuus, Kehityspsykologia, Lapsilähtöinen pedagogiikka*

University of Lapland, Faculty of Art and Design  
Title: Facilitating child participation — Art for kindergartens  
Author: Inka Wallis  
Degree programme: Art Expertise  
Type of the work: Master's thesis  
Number of pages: 98, 2 attachments  
Year: 2026

## Abstract

My master's thesis represents a case study that examines child participation in 'Art for kindergartens' project facilitated by Helsinki Urban Art association in 2022. In the capital region of Finland the project brought artist created murals to five kindergartens, where children were invited to participate in the ideation. Here I aim to find out how child participation that bases on equality can be facilitated in the context of planning public art. I focus on two kindergartens where I carried out as an artist-researcher multi-sensory observation and facilitated participatory workshops. The workshops aimed to support children to observe their daily spatial surroundings and create little interventions in those spaces through play. My research is based on the embodied strategies of knowing, which in this text I bring together with the theories of everyday aesthetics, developmental psychology and child-centered pedagogy. I do this in order to create a dialogue and an ever-expanding understanding of child participation in the context of my field of expertise — arts. I argue that the primary value of this thesis lies in the knowledge formation process that takes place in my body.

I propose play as a method to facilitate child participation in the process, where an artwork is created by an artist in the child's everyday environment. Play creates space for equal encounters, where the power relationship between adult and child starts to dissolve and intersubjective agency has potential to come to play - especially with non-speaking children. The playful workshop enables the facilitator to examine adult-centered methodologies and perceptions as well as develop more holistic ways of knowledge formation in the child's everyday surroundings. Finally, I evaluate and ponder critically what kind of child participation the 'Art for kindergartens' project represents by leaning on various child participation models. I view child participation as a multidimensional process that requires management and understanding of various working environments and cultures, appropriate methods, agile network cooperation, and a work approach that strives for continuous development. This research aims to support equal child participation, where children's rights, as well as aesthetic experience and agency come true in the context of co-planned public art.

Field of study: *Sociology of Art*

Keywords: *Participation, Public art, Play, Everyday aesthetics, Child's aesthetic agency, Developmental psychology, Child-centered pedagogy*

## *Leikisti* (esipuhe)

Otsikolla viitataan leikkiin metodina lasten kanssa toteutettavassa julkisen taiteen suunnitteluprosessissa sekä pohdin kriittisesti osallisuuden pintapuolista toteutumista erityisesti lasten kanssa toimittaessa heidän arkisessa toimintaympäristössään.

Suhtaudun leikkiin uteliaisuudella, ilolla sekä sen ansaitsemalla vakavuudella – toisin sanoen otan leikin tosissaan tilana ja tilanteena. *Leikisti* minulle, tässä tutkielmassa, vastaa kysymykseen miten. Sanan synonyymejä voisivat olla avoimesti, uteliaasti, mielikuvituksellisesti ja sallivasti. Lisäämällä *leikisti* lauseeseen, mahdollistaa se mahdottomia asioita sanojassaan ja hänen käymässään vuorovaikutustilanteessa. “*Tää ois leikisti oikee älypuhelin*”, sanoittaa 5 -vuotias kummityttöni leikatessaan pahvilaatikosta suorakulmion muotoista palaa ja asettaessaan sen seuraavaksi korvalleen soittaakseen puhelun. *Leikisti* tässä mielessä kutsuu mukaan leikin juoneen: leikki kyseenalaistaa sitä mikä on ja näin luo sellaista todellisuutta kuin leikkijät tahtovat.

Merkityksellistä on huomata, kuinka leikin tila ja maailma, johon se sijoittuu hahmottuvat päällekkäisinä, silti kuitenkin toisistaan erillisinä ja usein kovin erilaisina. Esimerkissäni sanat *leikisti* ja *oikee* konkretisoivat nämä kaksi todellisuuden kerrostumaa. Leikki ei itsessään muuta maailmaa johon se sijoittuu. Pahvinpalalla ei voi soittaa kaukopuheluita, ellei leikkiin hypätä mukaan hyväksyvällä asenteella. Sanomalla kyllä kanssalleikkijän ehdotukselle, mahdollistaa aikuinen tärkeän yhteyden lapseen. Tällainen leikki luo luottamuksellista vuorovaikutusta ja visioi – tekee mahdolliseksi. Siksi se näyttölee tärkeää osaa lapsia osallistavia suunnitteluprosesseja, joissa aikuisen omaavaa valtaa halutaan jakaa lapsille. Mikäli lasta kuunnellaan näissä prosesseissa vain niiltä osin kuin se aikuista palvelee, eikä lapsen maailmaan uteliaasti sisään astuen ja hänelle luontevan toiminnan väylin siellä liikkuen, voidaan puhua osallisuuden toteutumisesta vain *leikisti*. Sanan synonyymejä tässä kontekstissa voisivat olla kevyesti, vaivattomasti ja laiskasti.

Näen tutkielmani laskeutuvan sellaiseen eri alojen toimijoita yhdistävään tyhjäan tilaan, jonka täyttäminen vaatii aloja ylittävää asiantuntijuutta ja empaattista läsnäoloa. Tässä tilassa kenties vastuu perinteisesti pakenee useilta osapuolilta, omien työtehtävien rajautuessa tiukasti toimintaympäristön kroonisen resurssipulan vuoksi. Tähän toimintaympäristöön luen tapaustutkimuksen kontekstissa varhaiskasvatuksen toimialan lisäksi taiteen toimialan. Tutkielmani haluaa nostaa esille kysymyksen siitä, kenen työnkuvaan kuuluu osallisuutta mahdollistavien toimien laadullisen arviointi ja kehittämistyö. Toivon, että tutkielmani edistää sellaista kulttuuripolitiikkaa, jossa hankerahoitusta myönnetään toiminnan läpiviemisen lisäksi myös kehittämistehtäviin, jossa taiteen asiantuntija voisi täyttää kuvailemani tyhjän tilan. Tässä toimenkuvassa osallisuus nähdään prosessina, jonka laaja-alaista ja pitkäjänteistä kehittämistyöstä luodaan strategisesti aktiivisessa vuorovaikutuksessa sidosryhmien kesken. Prosessin päämääränä ja arvona ei nähdä vain julkista taideteosta, vaan lapsen osallisuuden kokemuksille annetaan esteettinen, poliittinen ja pedagoginen arvo osana laajempaa varhaiskasvatuksen yhteiskunnallista tehtävää.

Tiivistelmä / Abstract

*Leikisti* (esipuhe)

## SISÄLLYSLUETTELO

|  |    |
|--|----|
| 1. <i>JOHDANTO</i>                                       |    |
| 1.1 Tutkimusparadigma ja arvot.....                      | 2  |
| 1.2 Oma perspektiivi.....                                | 3  |
| 1.3 Taidetta päiväkoteihin -hanke.....                   | 4  |
| 1.4 Helsinki Urban Art ry.....                           | 5  |
| 1.5 Tutkimuskysymykset.....                              | 6  |
| 1.6 Aineistontuotanto.....                               | 7  |
| 2. <i>JULKINEN TAIDE</i>                                 |    |
| 2.1 Julkinen taide määritelmänä.....                     | 13 |
| 2.2 Julkisen taiteen käytänteet.....                     | 17 |
| 3. <i>LAPSEN OSALLISUUS</i>                              |    |
| 3.1 Ympäristösuhteen kehitys.....                        | 24 |
| 3.2 Lapsen osallisuus.....                               | 29 |
| 3.3 Lapsen osallisuuden mallintaminen.....               | 31 |
| 3.4 Vallaton lapsi.....                                  | 37 |
| 3.5 Lapsen kulttuurinen toimijuus.....                   | 41 |
| 3.6 Valtautuminen.....                                   | 44 |
| 4. <i>LAPSUUDEN ESTETIIKKA</i>                           |    |
| 4.1 Esiestettinen kokemus.....                           | 49 |
| 4.2 Kokemuksen estetiikka.....                           | 53 |
| 4.3 Leikin sosiaalinen estetiikka.....                   | 56 |
| 4.4 Esteettinen arki ja julkinen taide päiväkodissa..... | 58 |
| 5. <i>LAPSEN YMPÄRISTÖSSÄ</i>                            |    |
| 5.1 Päiväkotikokemuksena.....                            | 63 |
| 5.2 Materiaalipaketin analyysi.....                      | 70 |
| 5.3 Leikillinen työpaja tilan havainnoimisesta.....      | 78 |
| 6. <i>LÖYDÖKSET</i>                                      |    |
| 5.1 Osallisuuttako?.....                                 | 90 |
| 5.2 Pohdinto: leikki metodina.....                       | 96 |

Lähteet & Liitteet

1. JOHDANTO

“Improvisation is a form of research,  
a way of peering into the complex natural system  
that is a human being.

It is, in a sense, another way of ‘thinking’,  
but one that produces ideas  
impossible to conceive in stillness.”

Koreografi Kent de Spain (1993) teoksessa Barbour, 2011, s. 135

## 1.1 Tutkimusparadigma ja arvot

Tutkimuksen tekemiseen ja sen tulkintaan vaikuttavat tutkimuksen teon taustalla olevat tutkimusparadigmat ja arvot, joita avaan seuraavaksi.

Toimin tutkielmassa taiteilija-tutkijana. Lähtökohtani tutkimukseen nojaa työhöni tanssitaiteilijana sekä taidekäsitykseeni, joka pohjaa taiteen potentiaaliin luoda muutosta, tutkia olevaa ja havaita vielä muodostuvaa. Toimin työssäni tanssitaiteilijana fasilitaattorina pyrkien mahdollistamaan kokemista, ihmettelyä ja oppimista taiteen laajenevissa viitekehyksissä. Työskentelen somatiikan parissa, mikä yksinkertaisimmillaan kuvailtuna perustuu yksilön subjektiiviseen sisäiseen kokemuksesta omasta itsestä (Rouhiainen, 2006, s. 13-14). Tietoisuuden kasvattaminen omasta itsestä kehotietoisuuden harjoittamisen myötä saa parhaimmillaan aikaan muutoksia yksilön vuorovaikutteisessa maailmasuhteessa eli siinä, kuinka maailma ja minuus sen osana koetaan (Rauhala 2005, s. 34-35) — toisaalta myös maailma osana minuutta. Professori Leena Rouhiainen (2006) kuvaa tanssitaiteellisessa ja pedagogisessa työskentelyssä somatiikalle tyypilliseksi seuraavia toiminnan tapoja, jotka pidän keskiössä myös tässä tutkielmassa; prosessinomaisuus, kokemuksellisen kehon kantama hiljainen tieto sekä liikkujan subjektiivista perspektiiviä ja autonomista toimijuutta kunnioittavat lähestymistavat (s. 27).

Psykologi ja filosofian tohtori Lauri Rauhalan kehittänyt holistinen ihmiskäsitys kuvaa ihmiskäsitystäni ja siksi vaikuttaa tutkimukseeni olennaisena lähtökohtana — tapana jolla kohtaan itseni ja muut. Rauhalan (2005) mukaan ihmisen ontologinen perusmuotoisuus voidaan esittää kolmijakoisena: tajunnallisena, situationaalisen ja kehollisena (s. 32). Tajunnallisuus, inhimillisen kokemisen kokonaisuus, ilmenee kokemisen eri laatuina ja selkeysasteina (Rauhala, 2005, s. 34). Situationaalisuus näyttäytyy ihmisen kietoutuneisuutena suhteina omaan elämäntilanteensa määrittämään todellisuuteen. Kehollisuuden perusmuodolla tarkoitetaan ihmisen orgaanista tapahtumista elollisena ja elävänä olentona. Holistisen ihmiskäsitys korostaa ihmistä kuitenkin kokonaisuutena, jossa kaikki edellä mainitut muodot ovat yhtä tärkeitä ja kytkeytyneet toisiinsa. (Rauhala 2005 s. 32-47)

Taide- ja oppimiskäsitykselleni merkityksellistä on tanssipedagogiikan professori Eeva Anttilan (2013a) kehollisen oppimisen teoria, mikä kuvaa kehollisen tiedon luomista, käyttämistä ja käsitteellistämistä (s. 42). Tällainen oppiminen perustuu liikkeen ja toiminnan tuottamiin aistimuksiin, havaintoihin ja kokemuksiin, jotka sijoittuvat oppijan kehoon. Kehollinen toiminta ja oppiminen tapahtuu aina sosiaalisessa kontekstissa ja kolmiulotteisessa, dynaamisesti muuttuvassa maailmassa, johon oma kehollisuus tarjoaa subjektiivisen, ainutlaatuisen tulokulman (Anttila, 2013a, s. 42). Anttila (2013a) kuvaa kehollisen oppimisen prosessia esireflektiivisen tietoisuuden tason kietoutumisena yhteen reflektiivisen, eli kielellisen tietoisuuden tason kanssa. Ihmisen liikkuesssa, tämä siis jatkuvasti aistii ja havainnoi sekä samalla nimeää havaintojaan ja antaa niille erilaisia merkityksiä. Näin sanallistettavan, tietoisien tason ajattelun ja ei-sanallisen kokemuksen

vuoropuhelu voi mahdollistaa uutta, yllättävääkin toimintaa, kieltä ja ajattelua (s. 43). Tähän nähdäkseni perustuu taiteellinen toiminta, jossa omasta kehollisuudestamme käsin koemme ympäröivää maailmaa, saattaen tekemiämme ei-symbolisia (vielä muodostuvia) havaintoja symboliseen, esitettävään tai jaettavaan muotoon. Pidän kehollista oppimista kokonaisvaltaisena ja itsetietoisuutta kehittävänä prosessina, jossa oppimista itsestä ja toisen kohtaamisesta jakamassamme tilassa tapahtuu jatkuvasti. Prosessissa syntyy siksi parhaimmillaan syvällistä ja uutta tietoa sekä ymmärrystä.

Holistinen tulokulma ihmisyyteen ja itsen hahmottamiseen osana ympäröivää maailmaa on johdattanut minut tarkastelemaan ympäristön aistimisen potentiaalia myös tanssitaiteen ja taidekasvatuksen ulkopuolella. Inklusio arjen estetiikassa puhuttelee minua; kultivoimalla kykyä aistia arjen tarjoamia tuttuuden ja tuntemattomuuden rytmejä esteettisen kokemuksen potentiaali on läsnä kaikille ja missä vain. Lapsen paikka maailmassa ja arvo jota lapsuuden esteettisille kokemuksille aikuisten positioista asetetaan tämän elinympäristöissä, tuntuvat ajankohtaisilta teemoilta ottaessani tämän tutkielman kirjoittamishetkellä oman vanhemmuuteni ensiaskelia. Koen tutkielmani toimintaympäristön merkittäväksi aikana jota nähdäkseni värittää hyvinvointivaltion kulmakiven, varhaiskasvatuksen kriisi.

Työtäni ohjaa vahva arvopohja, joka perustuu jokaisen yhdenvertaiseen oikeuteen taiteeseen ja kulttuuriin. Oma arvomaailmani tukee se, että taide nähdään laajemminkin yhteiskunnassa lapsen oikeutena: Yhdistyneiden kansakuntien (YK) lapsen oikeuksien sopimukseen (UNCRC, 1989) on kirjattu lapsen oikeus osallistua kulttuurielämään ja taiteisiin. 196 maan joukossa myös Suomen ratifioimassa sopimuksessa tätä oikeutta tulee kunnioittaa ja edistää tarjoamalla sopivia ja yhtäläisiä mahdollisuuksia kaikille lapsille kulttuuri-, taide-, virkistys- ja vapaa-ajantoimintoihin (Yleissopimus lapsen oikeuksista 1991/60 § 31). Lapsen kulttuurisia oikeuksia kunnioittava lastenkulttuuri on lapsilähtöistä, saavutettavaa ja taiteellisesti korkeatasoista toimintaa, jossa taiteen ammattilainen antaa lapselle tilaa erilaisille ajatuksille, tunteille ja kokemuksille (Suomen lastenkulttuurikeskusten liitto 2020). Nähdäkseni lasten, sekä lapsia sisältävien yhteisöjen kanssa työskentelyssä kysymys on viime kädessä siitä tulevaisuudesta, jota toiminnallamme haluamme rakentaa.

## 1.2 Oma perspektiivi

Pohjaten Rauhalan (2005) holistisen ihmiskäsityksen kolmeen olemassaolon perusmuotoon, oma perspektiivini, josta maailmaa tutkin ja tätä tekstiä kirjoitan, ei ole neutraali. Mielestäni on aluksi tarpeen avata lyhyesti sitä, mistä näkökulmasta tarkastelen lasten osallisuutta julkisen taiteen prosessissa, tapaustutkimuksen rajatessa sen toteutuvaksi Suomessa, pääkaupunkiseudulla varhaiskasvatusta tarjoavissa tiloissa.

Olen suomalainen, synnyin ja vietin lapsuuteni Lohjalla, läntisellä Uudellamaalla. Olen kulkenut koulupolkuni aina varhaiskasvatuksesta yliopistoon omalla äidinkielelläni, suomeksi. Kehoni on vammauton, valkoinen ja naisen. Mieli- ja tunteilleni ja kokemuksilleni on

annettu tilaa, tukea sekä validaatiota niin kotona, yhteisössäni kuin koulutusta ja kasvatusta tarjoavissa tiloissa. Taide sijoittui lapsuudessani kuvataideluokkaan, auditorion lavalle, bänditreeneihin, kirjastoon, tanssikouluun ja luokkaretkelle ihan oikeisiin taideinstituutioihin Helsinkiin. Taiteen luo menttiin, jopa kaukoliikenteen busseilla. Osallistumisen mahdollisuuksia oli tarjolla myös paikallisesti, mutta koen niihin tarttumisen vaatineen sekä kiinnostusta ja aktiivisuutta lapselta itseltään että tukea aikuiselta. Myönnän, etten tunne yhtäkään julkisen taiteen teosta Lohjalla, varsinkaan sellaisia, joihin olisin lapsuudessani taajama-alueella asuvana törmännyt. Jään pohtimaan, olisiko taidetta voitu tuoda lähemmäs koulupolkuni arkiseen todellisuuteen — luokkahuoneisiin, pihoihin tai koulumatkalle? Olisiko julkisen taiteen läsnäolo niissä rakenteissa ja rakennuksissa, joissa päiväni vietin, mahdollistanut kokijuutta yhdenvertaisemmin myös sellaiselle lapselle, jonka perheen taloudellinen tilanne, kehollinen vamma, kielitaito, rohkeus tai kulttuurinen tausta ei olisi mahdollistanut taiteen tiloihin ja tilanteisiin aktiivista hakeutumista? Ehkä.

Huomaan ajattelevani julkista taidetta, erityisesti julkisiin kasvatus- ja oppimisympäristöihin integroituna, tasavertaistavana taiteen muotona. Julkinen taide tässä merkityksessään ja kuvailemissani tiloissa on myös oman näkemykseni mukaan aina taidekasvatusta. Laadukkaasti toteutettuna se voisi tarjota outouden ulottuvuutta arkeen; sellaisen ohuen kerrostuman, joka kyseenalaistaa olemassaolevia rakenteita, kutsuu kysymään, innostaa tutkimaan ja tekemään. Toisaalta pohdin, onko pienillä lapsilla jo sisäänrakennettu kyky tarkastella ympäristöään yhtenä julkisena taideteoksena? Muistan omassa lapsuudessani koulun lähimetsässä kävyistä, lehdistä ja kivistä toteutetut sommitelmat, lumiveistokset ja välituntien roolileikit, joissa kaikissa on läsnä lapselle ominaista luovaa toimijuutta oman ympäristönsä muokkaajana. Ehkä siis todistinkin julkista taidetta tätä tiedostamattani, itse sitä luomalla. Lapsen esteettistä toimijuutta on syytä taiteen ammattilaisten positiosta tunnustaa, tukea ja kasvattaa täyteen potentiaalinsa tarjoamalla erilaisia mahdollisuuksia taiteelliseen osallisuuteen tavoilla, jotka saavuttavat lapset erilaisissa tilanteissaan. Haluan tässä tutkielmassa huomioida lapsen toiminnan taiteellisuuden sille ominaisin kriteerein, pyrkimällä pois aikuiskeskeisen ja eksklusiivisen taidemaailman määritelmistä siitä, mitä taide on. Tätä määritelmää kuvaan myöhemmin tässä tutkielmassa avaamalla John Deweyn taiteen museokäsitystä sekä sen rikkoutumista.

### 1.3 Taidetta päiväkoteihin -hanke

Taidetta päiväkoteihin on Helsinki Urban Art yhdistyksen koordinoima päiväkotikäisten lasten mielikuvitusta ja taiteilijoiden teknistä osaamista yhdistelevä hanke. Projekti toi vuonna 2022 pääkaupunkiseudulla lasten ideointiin perustuvia toiminnallisia taidekokonaisuuksia viiteen mukaan valittuun päiväkotiin. Hanke suunnattiin ensisijaisesti pääkaupunkiseudulla kantakaupungin ulkopuolella sijaitseville päiväkodeille, jotka valittiin mukaan hankkeeseen avoimen haun kautta. Valinnoissa huomioitiin päiväkotien maantieteellinen sijainti sekä muut mahdolliset tekijät, jotka voivat vaikuttaa taiteen ja kulttuurin saavutettavuuteen. Hankkeeseen osallistuminen oli päiväkodeille maksutonta.

Hankkeen taidekokonaisuudet muodostuvat taiteilijoiden toteuttamista muraaleista, jotka sisältävät toiminnallisia elementtejä. Taidekokonaisuudet sijoitettiin päiväkoteihin, integroiden ne osaksi teosten ideointiin osallistuneiden lasten arkiympäristöjä. Taidetta päiväkoteihin -hanketta rahoittaa Taiteen edistämiskeskus ja Helsinki Urban Art ry.

Hankkeen tavoitteena on löytää uudenlaisia osallistamisen ja osallistumisen muotoja taiteen ja kulttuurin toteuttamiseen erityisesti lasten parissa. Hankkeella halutaan tuoda nuorten lasten ääntä kuuluviin, kannustaa lapsia luovaan ajatteluun ja oman elinympäristön aktiiviseen havainnointiin sekä kehittämiseen. Vaikka lopullisten teosten toteuttamisesta vastaavat taiteilijat, jokaisen teoskokonaisuuden lähtökohtana on lasten havainnointi ja ideointi sekä ympäristön ja toiminnallisuuden hahmottaminen lasten näkökulmasta. Lasten osallisuutta vuoden 2022 projektissa fasilitoitiin Helsinki Urban Art ry:n tuottaman Taidetta päiväkoteihin -materiaalipaketin kautta. Materiaalipaketin sisältämien tehtävien käytännön toteuttamisesta lasten kanssa vastasi kunkin päiväkodin henkilökunta. Materiaalipaketin avulla lapset pääsivät ideoimaan teosten teemoja, sisältöjä ja niihin yhdistyviä toimintoja mm. piirtämällä ja kysymyksiin vastaamalla. Tämän lisäksi Helsinki Urban Art ry toteutti havainnoivia vierailuja päiväkodeissa, joiden aikana haastateltiin lapsia sekä seurattiin toimintoja tiloissa.

Taidetta päiväkoteihin -hankkeen ensisijaista kohderyhmää ovat päiväkotien lapset, jotka kutsutaan osallisiksi teosten suunnitteluun. Koska taideteokset toteutuvat kestävin menetelmin päiväkotien pysyviin rakenteisiin, ilahduttavat ne myös päiväkodin tulevia käyttäjäryhmiä. Päiväkotien työntekijöille hanke avaa uusia mahdollisuuksia lasten kanssa toimimiseen hankkeessa syntyneiden taidekokonaisuuksien parissa. Hankkeen kohderyhmään voidaan lukea myös teosten taiteilijat, päiväkotien henkilökunta, lasten huoltajat sekä muut alueen asukkaat, jotka pääsevät ohikulkijoina nauttimaan hankkeen puitteissa ulkotiloihin toteutettavista teoksista. (Helsinki Urban Art 2022)

#### 1.4 Helsinki Urban Art ry

Helsinki Urban Art on vuonna 2017 perustettu yleishyödyllinen yhdistys, joka tuo taidetta kaupunkitilaan ja osaksi ihmisten elämää. Yhdistys elävöittää ympäristöä ja tekee alueista houkuttelevampia ja viihtyisämpiä niiden asukkaille. Helsinki Urban Art tuo esiin uusia tapoja käyttää kaupunkitilaa, luo yhteisöllistä kaupunkikulttuuria sekä etsii ratkaisuja yhteiskunnallisiin ongelmiin taiteen ja aktivismin keinoin.

Yhdistys on urbaanin taiteen asiantuntijaorganisaatio, joka kehittää katu- ja kaupunkitaiteen kenttää Suomessa sekä ulkomailla yhteistyössä kansainvälisten toimijoiden kanssa. Helsinki Urban Art ry toteuttaa taideteoksia kaupunkitilaan ja muuhun ympäristöön, luo puitteita taiteelliselle ja yhteisölliselle toiminnalle, järjestää koulutuksia ja kansainvälisiä taiteilijavaihtoja sekä nostaa kaupunkitaiteen profiilia Suomessa. Yhdistyksen toiminta painottuu pääkaupunkiseudulle, mutta sillä on toimintaa ja yhteistyötä myös muualla

Suomessa ja Euroopassa. Yhdistyksen pitkäkestoisin projekti on Helsingissä vuonna 2017 aloitettu Pasilan katutaidekaupunginosa -hanke, jonka myötä alueelle on tehty lähes 100 kaupunkitaideteosta. Lisäksi yhdistys ylläpitää kaupunginosassa Pasilan kaupunkitaidokeskusta ja Tripla Urban Art Wall -nimistä urbaanin taiteen näyttelyseinää.

Yhdistyksen toiminta ei ole rajattu tiettyyn urbaanin taiteen muotoon, vaan se tuottaa monipuolisesti visuaalisia taiteita, esittäviä taiteita ja näitä yhdistäviä taiteen muotoja sekä tapahtumia. Yhdistyksen edustama kaupunkitaidete kannustaa uusiin tapoihin käyttää kaupunkitilaa, rikkomalla julkisen ja yksityisen rajaa, popularisoimalla taidetta ja tuoden taiteen osaksi ihmisten arkea. Kaupunkiympäristö toimii pohjana yhdistyksen toiminnalle, jonka keskeisiä tavoitteita ovat elävän ja yhteisöllisen kaupunkikulttuurin ja kaikille avoimen kaupunkitilan luominen kaupunkitaideteen keinoin.

Helsinki Urban Artin toiminta on suunnattu kaikille sukupuoleen, ikään, kansalaisuuteen tai varallisuuteen katsomatta, minkä vuoksi yhdistys kiinnittää jatkuvasti huomiota toiminnan saavutettavuuteen. Erilaisten vähemmistöjen tai erityisryhmien (kuten esimerkiksi tapaustutkimuksen kohderyhmänä lasten ja lapsiperheiden) tarpeet huomioidaan projektien yhteydessä ja hankkeen sisältöjä muokataan niin, että ne ovat osallistujilleen saavutettavia. Tästä esimerkkinä Helsingin Kalasatamassa Kauppakeskus Redissä sijaitseva yhdistyksen Vapaakaupungin Olohuone toimii kaikille kaupunkilaisille avoimena tilana, joka tarjoaa puitteet oleilulle, erilaiselle harrastustoiminnalle, työpajoille ja tapahtumille. Vapaakaupungin Olohuoneen yhteydessä toimiva Lastenhuone on ajanviettotila suunnattu kaupungin pienimmille asukkaille. (Helsinki Urban Art, 2022)

## 1.5 Tutkimuskysymykset

Tutkielma pyrkii vastaamaan seuraavaan päätutkimuskysymykseen: kuinka osallisuutta voidaan mahdollistaa tasa-arvoisesti lasten kanssa toteutettavissa julkisen taiteen suunnitteluprosesseissa?

Osallisuuden mahdollistamista lähestyn ensin perehtymällä metodeihin, joilla lapsia hankkeessa osallistetaan. Toisin sanoen kysyn, miltä osallisuus hankkeessa näyttää konkreettisina tekoina? Kiinnostun siis konkreettisista toimista, joilla mahdollistetaan lapsen osallistuminen suunnitteluprosessiin. Toimista keskityn erityisesti itse tuottamaani hankkeen sisällä toteutuneeseen työpajaan, jossa leikki näyttäytyy tasavertaistavana dialogisena osallisuuden mahdollistamisen metodina. Työpaja toteutui kahdessa hankkeeseen valitussa päiväkodissa. Pohdin myös, mitä uutta ja arvokasta leikki metodina tuo osallisuuden mahdollistamiseen varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä, verraten sitä muihin hankkeen aikana toteutettuihin osallistamisen toimiin. Näiden konkreettisten osallistamisen toimien tunnistamisen jälkeen arvioin tavoitellun osallisuuden laadullista toteutumista. Ehdotan lapsia osallistaviin julkisen taiteen suunnitteluprosesseihin arviointi- ja kehittämistyökaluksi osallisuutta havainnollistavia malleja, joiden avulla voidaan tarkastella suunnitellun tai toteutuneen toiminnan laadullista tasoa.

Tässä tutkielmassa puhuttaessa lapsista viitataan päiväkotikäisiin lapsiin, huomioiden tapaustutkimuksen toimintaympäristön. Päiväkotiikäisiksi lapsiksi voidaan määrittää noin 1-6 -vuotiaat lapset. Ikäryhmän sisälle mahtuu monenlaisia kehitys-, tieto- ja taitotasoja, jotka tulisi huomioida osallisuuden mahdollistamisessa tapauskohtaisesti. Tässä tutkielmassa kiinnostun erityisesti noin 1-2 -vuotiaiden nuorimpien päiväkotikäisten lasten osallistamisen tavoista, sillä tämän ikäryhmän kanssa toimittaessa on kiinnitettävä erityistä huomiota juuri lapsen toimintaan hänen arkisessa ympäristössään kielellisen ilmaisun vasta kehittyessä. Olemme tottuneet puhumaan lapsen äänen kuulemisesta osana osallisuutta. Tämän sijaan, haluaisin kysyä holistisemmin: miten lapsi toimii sekä miten lapsen kanssa toimitaan läsnäolevasti osallisuutta mahdollistavassa tilassa ja tilanteessa?

## 1.6 Aineistontuotanto

Tutkielma edustaa tapaustutkimusta, joka keskittyy Helsinki Urban Art ry:n pääkaupunkiseudulla vuoden 2022 aikana toteuttamaan Taidetta päiväkoteihin -hankkeeseen. Hankkeeseen valituissa kahdessa pääkaupunkiseudun päiväkodissa toteutettu kenttätutkimus tapahtui toukokuussa 2022 kahtena erillisenä päivänä. Kenttätutkimuksessa hyödynnettiin kahta, keholliseen läsnäoloon perustuvaa metodia:

### 1) Moniaistinen tarkkaileva havainnointi

Hanna Vilkka toteaa *Tutki ja havainnoi* -teoksessaan kuinka kaikki kokemuksemme perustuvat havaintoihin: omakohtaiset havaintomme arjessamme ovat myös tieteellisen havainnon perusta niiden kertoessa ympäristöstä, kulttuurista ja yhteiskunnasta, jossa havainnot tapahtuvat. Havainnointitapoja ovat arkiset tapamme saada tietoa itsestämme ja ympäristöstämme muu muassa maistamalla, haistamalla, kuulemalla, tuntemalla ja näkemällä (2006, s. 2). Tieteellisessä tutkimuksessa havainnointi on aineiston keräämisen ja uusien havaintojen tuottamisen tapa, nämä havainnot ovat tutkimuskohteita, joita havainnollistetaan tuomalla uutta tietoa, kuten tämä tutkielma, toisten tietoisuuteen ja arvioitavaksi (Vilkka, 2006, s. 3).

Havainnoinnin elimellistä yhteyttä ympäristöön Vilkka käsittelee avaamalla ranskalaisen fenomenologin Merleau-Pontyn (1945) teoriaa, jonka mukaan maailma on se, jonka jatkuvasti havaitsemme. Maailma on luonnollinen ympäristömme, josta teemme kaikki havaintomme ja missä syntyvät niistä kumpuavat ajatuksemme. Maailmassa ihminen tuntee itsensä ja näin ollen hänen toimintansa tulee ymmärrettäväksi ja merkitykselliseksi tässä paikassa (Vilkka, 2006, s. 6). Merleau-Pontylle (1945) havaitseminen ei kuitenkaan itsessään ole tiedettä maailmasta saati edes harkittu teko, vaan perusta, josta kaikki tekomme lähtevät. (Vilkka, 2006, s. 7)

Vilka referoi Merleau-Pontyn (1945) ajatusta tutkijan mahdollisuudesta saada havainnosta "kiinni" tämän ollessa havainnon kanssa sen luonnollisessa ympäristössä. Tällä tarkoitetaan, havaitun ymmärtämistä suhteessa asiayhteyteen, jossa havainto tehdään. Havainnointikykyämme määrittävät ja sille kehyksen luovat olemassa oleva tieto, teoria sekä ymmärrys. Valittu lähestymistapa vaikuttaa merkittävästi myös havainnon esiin nousemiseen ja hahmottumiseen tutkijalle. (Vilka, 2006, s. 7)

Tarkkaileva havainnointi perustuu kohteen ulkopuoliseen havainnointiin, jossa tutkija osallistumisen sijaan asettuu ulkopuolisen tarkkailijan asemaan suhteessa tutkimuskohteeseensa. Vilka huomioi, kuinka Pirkko Anttilan (1996) *Taito-, taide ja muotoilualojen tutkimuksen työvälitteet* -teoksessa nostetaan esiin tarkkaileva havainnointi soveltuvaksi erityisen hyvin prokseemisen käyttäytymisen tutkimiseen. Prokseeminen käyttäytyminen tutkii kuinka ihmiset käyttävät ja hallitsevat tilaa ympärillään. Tämä havainnointi antaa siis tietoa siitä, kuinka ihmiset tilassa suhtautuvat toiseen ihmiseen ja ympärillä olevaan esineistöön, kalustukseen tai arkkitehtuuriin. Vilka nostaa esiin Anttilan (1996) huomion siitä, kuinka tätä tarkkailevasta havainnoinnista nousevaa tietoa voidaan käyttää esimerkiksi julkisten tilojen- sekä ympäristösuunnittelussa. (Vilka, 2006, s. 38)

Havainnointia päiväkotiympäristössä dokumentoin kartoittamalla lasten toimintaa ja reittejä tilassa havainnollistavien piirustuksien sekä tekemällä kenttämuistiinpanoja tilanteista ja leikeistä, joita tutkijana havaitsin. Moniaistista havainnointia toteutin toisessa päiväkodissa pienimpien päiväkotilasten leikkutilassa vapaan leikkihetken aikana sekä toisessa päiväkodissa ulkotilassa välitunnilla, johon osallistui useita eri päiväkotiryhmiä samanaikaisesti. Minulle moniaistisuus tässä kontekstissa näyttäytyy kokonaisvaltaisena kehollisena läsnäolona, jossa kutsun tietoisesti kaikki aistini vastaanottamaan havaintoja. Havainnoinnin jäsentämiseksi etukäteen luomani tarkistuslista kohdensi havainnointia seuraaviin ympäristöihin ymmärtääkseni tutkimusympäristöä osiensa summana ja toisaalta osana laajempia yhteiskunnan rakenteita:

*Materiaalinen ympäristö* kiinnostuu päiväkodin fyysisestä olemuksesta, kuten rakennuksesta ja sen sijainnista, tilajaosta, tilan esineistä ja tuotteista sekä materiaalivalinnoista.

*Sosiaalisen ympäristö* ohjaa tilassa toimivien ihmisten sosiaalista käyttäytymistä sisältäen normeja (julkilausutut ja julkilausumattomat) sekä sääntöjä, joita päiväkodissa noudatetaan. Tähän sisältyvät myös päiväkodissa toimivien ihmisten omaksumat ja käyttämät roolit.

*Semanttinen ympäristö* näyttäytyy siinä, miten päiväkodin käyttäjät kuvailevat kohdetta ja millaista kieltä he käyttävät siitä puhuessaan. Semanttiseen ympäristöön luetaan myös teksti, jota usein löytyy päiväkodin materiaalisesta ympäristöstä.

*Ihmisympäristö* tarkastelee ihmisiä, jotka liittyvät päiväkodin toimintaan. Sillä kuvataan tapoja, joilla eri ihmiset laadullisesti toimivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa

päiväkotiympäristössä sekä miten he liikkuvat ja positioivat itsensä kyseisessä tilassa suhteessa toisiinsa.

*Toimintaympäristö* tarkastelee päiväkotia siellä toteutuvien erilaisten toimintojen linssin läpi. Päiväkodin toimintaympäristö muodostuu mm. leikki-, ja interaktiutilanteiden eri osa-alueista. (Vilkkä, 2007, s. 15-17)

Näiden lisäksi, kenttätutkimuksen ulkopuolella, hahmottaakseni tutkimusympäristöä ja ilmiötä laajemmin osana yhteiskuntaa olen perehtynyt *taloudelliseen*- (raha ja taloudelliset lainalaisuudet päiväkodin toimintaa säätelevänä tulokulmana), *poliittiseen*- (poliittisten päätösten, kuten opetussuunnitelman sekä kansallisten lakien ja kansinvälisten julistusten vaikutukset päiväkodin arkeen) ja *kulttuuriseen ympäristöön* (päiväkodin kulttuurinen merkityksen ymmärtäminen osana historiallista jatkumoa Suomessa).

## 2) Aktivoiva osallistuva havainnointi

Aktivoiva osallistuva havainnointi on tutkimusaineiston keräämisen tapa, joka pyrkii aktiiviseen vaikuttamiseen ja muutokseen tilannesidonnaisesti. Muutostila voi olla käynnistynyt ennen tutkimusta (tässä tapauksessa Taidetta päiväkoteihin -hanke ja sen sisällä toteutetut päiväkodeille lähetetyt tehtäväpaketit ennen kenttätutkimuksen alkamista). Aktivoiva osallistuva havainnointi tavoittelee tutkimuskohteessa liikkeen synnyttämistä ja tämän liikkeen kiihdyttämistä. Liikkeellä tarkoitetaan tutkittavan sosiaalisen todellisuuden dynaamista muutostilaa (Vilkkä, 2006, s. 41). Tapaustutkimuksessa liikkeen synnyttämisenä voidaan tarkastella tutkijan ja lasten tapaa toimia vuorovaikutuksessa päiväkodin tilassa leikin keinoin, samalla tuottaen kehollista tietoa tilasta ja siinä tapahtuvasta toimijuudesta. Aktivoivan osallistuvan havainnoimisen avulla tutkittavan yhteisön jäsenet pyritään kutsumaan aktiiviseen rooliin omassa toiminnassaan. Ideaalitavoitteena voidaan pitää tilannetta, jossa yhteisön jäsenet itse alkaisivat tutkimaan omaa toimintaansa (Vilkkä, 2006, s. 41-45). Tässä tapaustutkimuksessa se tarkoittaisi lapsen tietoisuuden kasvamista tämän esteettisistä havainnointikyvyistä, näiden kykyjen kehittäminen sekä aktiivinen esteettinen toimijuus omassa lähiympäristössä ja -yhteisössä.

Leikillinen työpaja on suunniteltu saavuttamaan hiljaista tietoa leikin keinoin lasten kokemuksesta päiväkodin tilassa havainnoitsijoina ja toimijoina. Hiljainen tieto on toisaalta myös tutkijan tietoa, joka paljastuu hänelle tutkimusprosessin aikana läsnäolevassa vuorovaikutuksessa tutkimuskohteen jäsenten kanssa. Aktivoiva osallistuva havainnointi tuottaa näin ollen tietoa, joka on sekä käytännöllistä (tekoja) että henkilökohtaista (subjektiivisiä havaintoja); sellaista, jonka oppii vain tutkimalla. Hiljaisessa tietämisessä tieto on samanaikaisesti sekä lähellä (minussa elettyinä kokemuksina, ennakkotietoina, ymmärryksenä, oletuksina ja näkemyksinä) ja etäällä (itseni ulkopuolella, toisessa ihmisessä; sinussa ja ympäristössä) (Vilkkä, 2006, s. 28).

Havaintoja työpajoista dokumentoin muistiinpanoin omasta kokemuksestani käsin tilanteeseen aktiivisesti osallistuvana tahona. Koska toimintaan itse osallistuessani en pystynyt toteuttamaan muistiinpanoja tapahtumien toteutumishetkellä, jouduin turvautumaan omiin muistikuviiini ja kehostani kumpuaviin kokemuksiin työskentelyhetkien päätteeksi ylöskirjattuina muistiinpanoina. Näin ollen ”elävä kokemus” eli elämäntilanteeseen kiinnittyvä, tajunnallinen ja kehollinen, sanoittamaton elämys saa tässä tutkielmassa käsitteellistetyn, ymmärrettävän ja jaettavan muodon. Eletystä kokemuksesta tulee kehollisessa tiedonmuodostusprosessissa ”kuvattu kokemus”, jonka avulla on mahdollista rakentaa mielipiteitä, tarkentaa käsityksiä, kyseenalaistaa asenteita ja rikkoa uskomuksia (Tökkäri 2018, s. 67). Tiedostan, kuinka kuvatut kokemukset eivät täydellisesti vastaa eläviä kokemuksia, enkä tutkijana pysty täysin ymmärtämään toisen ihmisen kokemusta tai eliminoimaan omien kokemuksieni mahdollisesti vääristäviä vaikutuksia tutkielmani tuloksiin. Tarkasta tutkimustavan valinnasta huolimatta onkin tärkeää hyväksyä, kuinka mikään metodi ei paljasta totuutta sellaisenaan (Vilkkä, 2006, s. 31). Merleau-Pontyn (1945) mukaan se ei kuitenkaan tarkoita, että tietoisuutemme tai olemisemme olisi epätäydellistä, sillä vain tutkimalla asioita viisastumme, kykenemme toimimaan maailmassa paremmin, tietämään enemmän ja kiinnostumaan siitä, mitä emme vielä tiedä (Vilkkä, 2006, s. 31).

Näiden kahden aineistontuotannon metodin viitekehyksessä kehollisesti eletyt ja havainnoista rakentuvat kokemukset kenttätutkimuksesta käyvät dialogia tutkielman seuraavissa luvuissa teoreettisten lähteiden kanssa. Tanssija ja taiteen tutkija Karen Nicole Barbour (2011, s. 95) korostaa kehon kyvykkyyttä ilmentää ja luoda tietoa. Tieto ei ole vain tuolla jossain olemassa itseni ulkopuolella, se on eletyistä hetkistä, havainnoista, kokemuksista ja ajattelun kulkureiteistä alati rakentuvaa maailmankuvaa. Työskentelen sovittaakseni yhteen kokemuksista saadun tiedon muiden strategioiden kautta hankitun tiedon kanssa. Intuitiivisesti tärkeältä vaikuttava tieto voi siis integroitua ja assimiloitua muilta opittuihin tietoihin ja tietoisuuteen siitä, kuinka ne kehollistuvat minuun. (Barbour, 2011, s. 95)

Tutkielmani keskiössä ovat kehollisen tietämisen strategiat, jotka sisältävät aistimista, kokemista, läsnäoloa, tekemistä ja kokeilemista sekä toiminnan kehittämistä intuition johtamana, improvisaation menetelmin. Tutkielmassani toiminnan kehittäminen näyttäytyi konkreettisesti useiden työpajojen toteuttamisena päiväkodeissa, joista jokaisesta sain välitöntä (sanatonta) palautetta ja näin pääsin muokkaamaan lapsille tarjoamiani tehtäviä tai tehtävänantoja palvelemaan paremmin yhteistä päämääräämme: tilaa havainnoivaa ja muokkaavaa leikkiä. Kehollisuus strategiana on minulle tilanteissa tietoista läsnäoloa ja vuorovaikutukseen pyrkimistä. Barbour (2011, s. 95-96) kirjoittaa kuinka saattaa olla, että ratkaisut tutkimuskysymyksiin tulevat tietoisuutemme kehollisuuden ja mahdollisuuksien tosiasiallisen toteuttamisen kautta — toisin sanoen, tekemällä ja kokeilemalla. Eläessämme mahdollisuuksia, joita tekeminen synnyttää, koemme ja arvioimme tietoa sekä joskus hylkäämme tiedon, joka ei ole relevanttia omassa elämässämme (Barbour, 2011, s. 96).

Barbour (2011) uskoo, että tutkimuksen sitoutuminen keholliseen tietämykseen on erityisen tärkeää tutkittaessa tätä hetkeä. Yhä virtuaalisemmassa ja globalisoituvassa maailmassamme vaikuttaa siltä, että ihmisistä on tulossa kehottomia, irtaantuneita paikallisista yhteisöistä ja

konteksteista. Sitoutumalla elettyihin kokemuksiin tietyissä paikallisissa yhteyksissä sekä osallistamalla kehollisesti niin omien kuin muiden kokemien kokemusten kuvaamiseen, reflektointiin ja tulkintaan voi tutkijana avautua tunnistamaan ja tunnustamaan ihmiskokemusten monimuotoisuutta (s. 100). Yhdyn tähän Barbourin ajatukseen jaetun kokemuksen merkityksestä tutkielmassa; kehollinen läsnäoloni leikissä loi empatiaa ja yhteisöllisyyttä siihen ympäristöön, jossa tutkijana toimin. Näistä lähtökohdista havaitun, koetun ja myöhemmin muistetun toiminnan ymmärtäminen ja ymmärrettäväksi havainnollistaminen mahdollistuvat ensisijaisesti kanssatoimijana, ei ulkopuolelta tai hierarkisesta positioista. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että pyrkisin tekemään näkymättömäksi omaa erityistä asemani luomissani tilanteissa toimiessani lapsille ennalta tuntemattomana aikuisena heidän arkisessa ympäristössään yhteisen leikkihetken aloitteen tekijänä. Oleellista on, että hierarkinen asema on tunnistettu ja sitä on aktiivisesti pyritty lieventämään tavoilla, joilla lasten tiloissa heidän kanssaan yhdessä toimin.

Annan tutkielmassani arvoa omille esteettisille, aistihavaintoihin pohjautuville kokemuksilleni niin kenttätutkimuksen aikana, kuin kuukausia myöhemmin tekstiä työstäessäni. Kehollinen tietämisen strategia on loppumaton prosessi, ihmisenä palautekierrossa elämistä ympäristön kanssa. Fokusoin tutkielmani kehoon ja sen sisältämiin tietolähteisiin, myös jatkuvasti ruokkimalla sitä uusilla näkökulmilla. Tutkielmassa tarjoamissani esimerkeissä vierailen omassa lapsuudessani kehoni elämistä hetkistä käsin, kehomuistoista ja edeltävien sukupolvien elämistä tarinoista kiinnostuen. Näiden muistojen tuominen osaksi tutkielmaa on pyrkimykseni kirkastaa omaa suhdettani lapsuuteen ei vain ohimenevänä elämänvaiheena, vaan merkittävänä, rakentavana osana sitä ihmistä joka tässä hetkessä olen. Lapsuus on siis kokemukseni mukaan kehollistunut minuun ja näin alati läsnä ajatuksissani ja toiminnassani — tavassani toteuttaa ihmisyyttä.

Pyrin luovimaan liikkeessä pysymisen ja improvisaation lähtökohdasta Pro gradu -tutkielmani parissa. Pysyttelen hereillä tiedon muodostumiselle prosessissa, joka ottaa paikan minussa. Annan itselleni aikaa hapuilla, muuttaa suuntaa, kiinnostua vaihtoehtoista ja palata alkuun siltä tuntuessa. Tutkielmani ensisijaisen arvon näenkin piilevän siinä kokonaisvaltaisessa kehollisessa tiedonmuodostuksessa, jonka vain yhtenä osana tämä teksti näyttäytyy. Näiden sanojen kirjoittamisen ja kirjoitetun lukemisen kautta uusi, järjestäytynyt tai kirkastunut tieto kehollistuu minuun. Konkreettisesti tämän prosessin myötä hahmotan maailmaa hieman selkeämmin ja siksi pystyn siinä paremmin toimimaan, osallistumaan ja pysymään liikkeessä, omien arvojeni mukaisesti. Tutkielmani siis luo uutta improvisaatioon perustuvaa koreografiaa, liikettä ajassa ja paikassa, jota pääsen itse tekijänä tulkitsemaan.

## 2. *JULKINEN TAIDE*

“Who defines the public - locals?

Passerby? A targeted audience? Specific social classes?

What defines a public space - ownership?

Power? Location? Ambience? Effect?

And what kind of art occupies it best - decorative?

Entertaining? Didactic? Prestigious? Dominating?

Subversively understated?”

Lippard, 1997, s. 264

## 2.1 Julkinen taide määritelmänä

Tässä Pro gradu -tutkielmassa keskeisenä teemana on julkinen taide. Termin määrittäminen on jo itsessään mielenkiintoinen tehtävä, johon pyrin seuraavaksi tarjoamaan selvyyttä siltä osin, kuin julkista taidetta tässä tutkielmassa käsitellään. Julkisen taiteen käsitteen laajuuden ja ilmenemismuotojen moninaisuuden vuoksi sen vaikutuksista voi olla harhaanjohtavaa puhua yleistävästi (Karttunen & Myllyntaus, 2020, s. 17). Määrittelemällä käsitteen rajaamaan käsillä olevaa tapaustutkimusta ja kontekstia jätän paljon julkiselle taiteelle mahdollisia tulkintatapoja ja näkökulmia tietoisesti käsittelemättä, isoimpana teemana kulttuuripoliittisesti ajankohtaisena kärkenä näyttäytyvän julkisen taiteen taloudellisen arvon.

Tässä tutkielmassa tarkastellaan julkista taidetta julkisen varhaiskasvatuksen (palveluntarjoajina Helsingin kaupunki ja Vantaan kaupunki) puolijulkisiin tiloihin (päiväkotirakennuksiin) integroitavia, julkisin verovaroin myönnetyn apurahan välityksellä rahoitettuja (Suomen opetus- ja kulttuuriministeriön alainen asiantuntija- ja palveluvirasto Taiteen edistämiskeskus), ammattitaiteilijoiden tekemiä (hanketta koordinoivan tahon määritelmä) muraaleja, yleishyödyllisen yhdistyksen (Helsinki Urban Art ry) koordinoimanana. Jo tässä kontekstissa sana "julkinen" saa useita erilaisia merkityksenantoja.

Julkinen taiteen perusajatus on taiteen tuominen osaksi julkista tilaa, jossa mahdollisimman moni pääsisi sen äärelle. Julkinen taide on julkiseen tai puolijulkiseen paikkaan, ulko- tai sisätiloihin, sijoitettua ja siellä toteutettua taidetta. Julkinen taide on useinmiten paikkasidonnaista, sillä sitä tehdään yleensä tarkoituksellisesti tiettyyn ympäristöön huomioimalla sen fyysisiä ominaisuuksia ja käyttötarkoituksia. Näitä ominaisuuksia saattavat olla esimerkiksi paikan topografia, luonto, historia ja kulttuuri. Julkisissa tiloissa ilmenevää taidetta kohtaa valtaosin yleisö, joka ei ole erikseen hakeutunut paikalle taiteen vuoksi, vaan mahdollisesti päätyy sen äärelle tuttujen reittien tai arjen merkittävien toimintojen vuoksi. Julkisella taiteella usein pyritään luomaan paikkaa tai muuttamaan sen luonnetta, esimerkiksi vaikuttamalla turvallisuuden tai viihtyisyyden kokemukseen positiivisesti kyseisessä tilassa. Julkisen taideteoksen voi rahoittaa niin valtio, kaupunki, kunta kuin yksityinenkin taho. Se voi olla rakennuksista erillinen, kuten tilassa toteutuva performanssi, tai integroitu, kuten muraali rakennuksen julkisivussa. Julkinen taideteos voi edustaa erilaisia tekniikoita ja ajallisia ulottuvuuksia; se voi olla aineellinen ja pysyvä (esim. kiviveistos), aineeton ja väliaikainen (esim. tapahtumallinen ääniteos) täysin käsitteellinen (esim. sosiaalisista konventioista rakentuva) tai jotakin näiden väliltä. Julkisella taiteella voidaan kontekstista riippuen myös viitata läheisiin ja osin päällekkäisiin termeihin, kuten ympäristötaiteeseen, yhteisötaiteeseen, katutaiteeseen, kaupunkitaiteeseen, kaupunkiaktivismiin ja kaupunkiympäristön suunnitteluun. (Karttunen & Myllyntaus, 2020, s. 18, Julkisen taiteen sanasto 2023)

Palataan hetkeksi tilaan, jossa julkinen taide esiintyy, määrittelemällä mitä tarkoitamme julkisella tai puolijulkisella tässä kontekstissa. Julkinen tila on avointa ja lähtökohtaisesti kaikille rajoituksetta käytettävissä olevaa kaupunkitilaa, kuten katuja, toreja, aukioita,

puistoja, kaupunkiluontoa, matonpesupaikkoja ja urheilukenttiä. Puolijulkinen asettaa rajoituksia tilaa käyttäville henkilöille esimerkiksi aukioalojoin tai kävijäryhmien muodossa, kuten kauppakeskukset, sairaalat ja koulut, leikkipuistot ja kerrostalojen piha-alueet (Julkisen taiteen sanasto 2023). On tyypillistä, että taiteilijalta yleensä edellytetään julkisen taiteen toimeksiannossa, sijoituspaikan, siinä toimivan yhteisön ja käyttötarkoituksen selkeää huomioon ottamista. Tästä johtuen julkinen taide voidaan nähdä vastakohtana ”yksityiselle taiteelle”, joka edustaa taiteilijan pidättelemättömyyttä taiteellista itseilmaisua (Karttunen & Myllyntaus, 2020, s. 17). Julkinen tässä mielessä saattaa näyttäytyä jaettujen kokemusten ja merkitysten tuomina teokseen. Tapa, jolla näitä jaettuja kokemuksia ja merkityksiä sijoituspaikasta sekä siellä toimivasta yhteisöstä saadaan ”teoksen materiaaliksi” riippuu taiteilijan työskentelytavoista, rahoittajasta ja muista projektin motiiveista sekä resursseista. Usein nämä taiteilijan huomiot paikasta eivät sisällä katsojalle selkeitä lähdeviitteitä, jotka avaisivat taiteellista prosessia: miten kyseiset huomiot ovat syntyneet (kenen kanssa ja millä metodeilla) ja miksi juuri ne ovat valikoituneet merkittäviksi teoksessa (motiivit ja näkökulmat rajausten takana). Näiden valittujen toimintatapojen seurauksena julkinen taide saattaa edustaa arkisesta todellisuudesta irrallisia, jopa mahtailevia tai holhoavia näkemyksiä kyseisestä ympäristöstä. Valitettavan usein julkisen tilan ”paikkasidonnainen” kerrostuma ilmenee teoksessa koristeellisena, sen sijaan, että se kävisi tilan ja sen käyttäjien kesken todellista vuoropuhelua ja edustaisi syvää ymmärrystä tilasta tai siinä toimivasta yhteisöstä. (Lippard, 1997, s. 272)

Käsitykseni mukaan kaikki julkinen liittyy jollain tavalla valtaan. Näen tavoissa toimia tietyn ympäristön ja yhteisön parissa selkeitä eettisiä kysymyksiä, jotka kumpuavat vallasta sekä siihen sisältyvästä vastuusta. Minkälainen vastuu julkisen tilan teoksella tai hankkeella on tilasta, jossa se esiintyy? Entä ihmisistä, jotka kyseisessä tilassa toimivat ja asuvat? Taiteilijalla on vapaus toteuttaa itseään julkisessa taiteessa, vaikka se olisikin rajatumpaa vapautta kuin ”yksityisessä taiteessa”. Kuinka taiteilija huomioi tilassa toimivan yhteisön vapauden omansa rinnalla? Onkin merkittävää tarkastella kenen idea kauneudesta ja järjestyksestä näkyy julkisissa tiloissa. (Lippard, 1997, s. 273) Onko se esimerkiksi taiteilijan itsensä, alueella asuvan kantasuomalaisen aikuisväestön, puhumattoman lapsen, asunnottoman tai citykanin? Valinta saattaa rajata jonkin ryhmän vapautta toimia julkisessa tilassa tai asettaa sille ehtoja. Pystyykö julkinen taide edustamaan julkista tilaa, joka hyväksyy ja tunnustaa erilaisuutta, jopa monilajisuutta? (Lippard, 1997, s. 273) Jos ei, voiko se todella olla julkista taidetta? Pitäisikö termi puolijulkinen taide luoda kritiikkinä kuvaamaan teoksia, jotka pikemminkin sulkevat tiettyjä näkökulmia ja yleisöjä pois, enemmän kuin kutsuvat inklusiivisesti osaksi tilaa ja siinä tapahtuvia tulkintoja?

Sana *julkinen* julkisen taiteen kontekstissa kääntyy englanniksi sanaksi *public*, joka saa myös suomeksi merkityksen *yleisö* (voimme ymmärtää tässä kontekstissa yleisön pitävän sisällään termit yhteisö ja asukkaat). Sanan kahta merkitystä voidaan tarkastella passiivisen ja aktiivisen yleisön kautta. Passiivisena yleisö näyttäytyy sellaisessa julkisessa taiteessa, jossa yksityistä taidetta tehdään julkiseen tilaan (taiteilijalähtöisen näkemyksen ja toteutuksen sijoittaminen julkiseen tilaan, johon hän ei kuulu, tai jota hän ei asuta). Aktiivinen yleisö on

läsnä sellaisessa julkisessa taiteessa, joka tavoittelee yleisönsä ymmärrystä ja nautintoa tai on jopa heidän luomansa. (Lippard, 1997, s. 272) Tapaustutkimuksessa voidaan siis todeta julkisen taiteen edustavan sellaista, jossa yleisön aktiivisuus on pyrkimyksenä. Kuitenkin haastava asetelma, jossa aikuisen taiteilijan teos toteutetaan lasten tiloissa saattaa tehdä yleisöstä passiivisen mikäli osallisuus ei toteudu tavoitellulla tasolla.

Julkisen taiteen määrittelemisen taiteilijälähtöisesti antaa perspektiivin tarkastella kaikkea taiteilijoiden toimintaa julkisessa tilassa julkisen taiteen ilmenemismuotona (Karttunen & Myllyntaus, 2020, s. 17). Tässä tapauksessa taiteilijan tai taiteilijaryhmän toteuttamat harjoitukset, kokeelliset ulostulot tai vaikkapa teosluonnokset voidaan myös luokitella julkiseksi taiteeksi. Ajatusta hieman pidemmälle vietyä, taiteilijan, kuten tanssijan, näennäisesti arkiset fyysiset ja sosiaaliset toiminnot, kuten lapsen kanssa leikkiminen on julkista taidetta toteutuessaan julkisessa tilassa. Merkittävä osa katutaiteesta ja graffiteista on puhtaasti ei-ammattilaisten toteuttamaa (Karttunen & Myllyntaus, 2020, s. 17). Taiteilijuuden määrittelemisen ammattilaisuutena perustuu useinmiten esimerkiksi taiteelliseen koulutukseen, työkokemukseen, tekemiseen käytettyyn aikaan (täysipäiväisyys tai osa-aikaisuus) tai työn laatuun (taito tai tekniikka). Ammattilaisuuden ohella taiteilijuutta voi määritellä myös henkilön subjektiivinen kokemus itsestään. On kiehtovaa määritellä kuka tässä julkisen taiteen taiteilijälähtöisessä tulokulmassa voidaan lukea taiteilijaksi; ovatko juna-aseman seiniin graffiteja tekevät, itsensä taiteilijoiksi kokevat taideoppilaitosten ulkopuolelle sijoittuvat nuoret taiteilijoita? Voiko lasta tarkastella taiteilijana tämän leikkiessä päiväkodin piha-alueella keskittyneesti hiekkakakkujen muovailun parissa? Laajimmassa käsityksessä taiteilijälähtöinen julkinen taide tarkoittaisi kaiken julkisessa tilassa toteutuvan inhimillisen ja ei-inhimillisen toiminnan sekä olemisen tarkastelemista taiteena. Tällöin voisit puistossa linnun laulua kuunnellessasi ajatella todistavasi julkista taidetta edustavaa konserttia tai ruuhka-aikaan metrossa kollektiivista tila-aika taiteellista performanssia. Viimeiset esimerkit edustavat näkökulmaa, jotka viittaavat arjen estetiikkaan.

Tutkielmani tulokulma julkiseen taiteeseen perustuu osallistumisen myötä osallisuuden mahdollistamiseen sekä inklusiivisiin esteettisiin kokemuksiin. Tässä yhteiskunnallisessa tarkastelussa julkisessa taiteessa on ennen kaikkea kyse taiteen saavutettavuudesta ja ihmisten oikeudesta kulttuuriin. Yhtenä merkittävänä julkisen taiteen tehtävänä voidaan pitää suuren yleisön taidekasvatusta ja toisaalta taiteen demokratisoimista tuomalla taidetta laajenevien yleisöjen luo pääsymaksuttomiin ja julkisiin tiloihin. Tästä tehtävästä kertoo taidemuseoiden ja kokoelmien käytäntö sijoittaa teoksia yleisönsä arkielämän piiriin pyrkimyksenä lisätä heidän osallisuuttaan esitettävään taiteeseen (Karttunen & Myllyntaus, 2020, s. 20). Muun muassa Vantaan kaupungin taidekokoelmasta merkittävä osa on sijoitettuna kaupungin virastoihin ja laitoksiin. Myös Helsingin kaupungin taidekokoelman teosten hankinnasta ja sijoittamisesta vastuussa oleva Helsingin taidemuseo HAM tavoittelee tasapuolista taiteen läsnäoloa julkisissa tiloissa pääkaupungin eri kaupunginosissa (Karttunen & Myllyntaus, 2020, s. 20-21). Molempia kaupunkeja voidaan pitää esimerkkeinä siitä, kuinka julkilausutuista tavoitteista huolimatta julkisen taiteen saavutettavuus ei käytännön tasolla toteudu täysin yhdenvertaisesti: Vantaan kaupungin taidekokoelman sijoitus puolijulkisiin

virastoihin ja laitoksiin rajaa taiteen saavutettavuutta näiden tilojen asettamien reunaehtojen mukaisesti muun muassa aukioloaikojen ja käyttäjäryhmien määrittellessä taiteen yleisöä, näin asettaen osallisuudelle selkeitä esteitä. Usein julkisella taiteella pyritään (vain nimellisesti) demokratisoimaan “julkisia” tiloja, jotka ovat oikeastaan yksityisiä tai säädeltyjä sen sijaan että ne joustavasti mukautuisivat käyttäjiensä tarpeisiin ja toiveisiin (Lippard, 1997, s. 272). Helsingin kaupungin tavoite julkisen taiteen läsnäolosta tasapuolisesti eri kaupunginosissa ei tällä hetkellä toteudu, vaan julkisen taiteen keskittymiä voidaan havaita tietyillä alueilla, kun taas toisilla teoksia ei esiinny lainkaan tai huomattavan vähän (HAM Helsinki, Julkinen taide 2023). Demokraattinen lähestyminen julkiseen taiteeseen vaatii strategista kehittämistä. Tavoitteista käytännön tasolle suuntaava saavutettavuustyö mahdollistaa muutoksia pitkällä aikavälillä. Tämän muutoksen perusta on nykytilanteen kriittinen havainnointi.

Digitaalinen taide on tuonut uuden ulottuvuuden julkisen taiteen toteuttamiseen, esittämiseen ja kokemiseen (Turun julkisen taiteen ohjelma 2022, s. 9). Tänä päivänä yleisölle avoimeen virtuaaliseen tilaan, kuten sosiaalisen median alustoille, sijoittuva julkinen taide saattaaakin olla yksi saavutettavimmista julkisen taiteen ilmenemismuodoista sen edustaessa vahvasti paikkasidonnaisuutta (URL -osoite ja esimerkiksi sosiaalisen median alustan edustama käyttäjäkulttuuri sekä seuraajakunta) mutta myös fyysistä paikattomuutta. Digitaalisten alustojen merkitys julkisesta taiteesta viestimisessä on mielestäni oleellinen saavutettavuuden elementti. Jotta yleisö voisi kohdata teoksen, on mahdollistettava saavutettavissa oleva tieto teoksen olemassaolosta. Tästä esimerkkinä Helsingin taidemuseo HAM:in tuottama digitaalinen tietokanta kaupungin omistamista julkisen taiteen teoksista, joihin voi vapaasti tutustua museon nettisivuilla muun muassa sijoituspaikan näyttävän kartan, teoslistojen tai hakusanojen avulla. Museon tuottamat omatoimiset veistosreitit tarjoavat kiinnostuneille mahdollisuuden erilaisien teemakokonaisuuksien kautta tutustua kaupungin julkisen taiteen kokoelmaan vaikkapa lenkkeillen (HAM Helsinki, julkinen taide, 2023). Tämä kuvaa viestinnän ja yleistyön potentiaalia luoda väyliä julkisen taiteen luokse luoden tieto-osallisuutta. Näkemykseni mukaan pelkkä julkinen sijoituspaikka ei tee teoksesta yleisölleen saavutettavaa. Taidekasvatuksen näkökulmat voidaan ottaa keskusteluun taiteilijan kanssa jo suunnitteluprosessin aikana varmistamaan, että julkinen teos sisältää laajan yleisön saavutettavuutta edesauttavia tekoja mm. työpajojen, esittelytilaisuuksien tai keskustelujen muodossa (Varsinais-Suomen julkisen taiteen ohjelma 2021, s.19). Myös digitaaliset ympäristöt sisältävät osallisuuden esteitä, joiden huomioiminen edistää yhdenvertaisia osallisuuden mahdollisuuksia taiteen digitaalisissa ilmenemismuodoissa. Esimerkiksi videoteosten tekstittäminen ja selkokielen huomioiminen tekstimateriaaleissa edustavat konkreettisia toimia digitaalisen saavutettavuuden ja esteettömyyden eteen. Toisaalta myös kävijäryhminä mm. vanhusten ja lasten huomioiminen kehittyvien digitaitojen osalta (esim. läsnäolevan tuen tarjoamisena kokijuuden mahdollistamiseksi) edesauttaa digitaalisen taiteen saavutettavuuden toteutumista inklusiivisemmin.

Taide joka on läsnä tiloissa, joissa elämme elämäämme, vaikuttaa elimellisesti tapaamme luoda kyseistä tilaa toiminnallisesti, sosiaalisina olentoina, osana yhteisöä. Esimerkiksi julkisen taideteoksen herättämät tunnereaktiot vaikuttavat, mahdollisesti tiedostamatta,

tapaamme toimia sosiaalisessa kanssakäymisessä kyseisessä tilassa (Lippard, 1997, s. 263). Berliinissä sijaitseva Euroopan murhattujen juutalaisten muistomerkki (Peter Eisenman, 2005) muodostuu kahden hehtaarin alueelle sijoitetusta 2 711:stä eri korkuisesta betonisesta paadesta, joiden väleihin syntyy kävijän kuljettavia reittejä (Wikipedia). Tämä yhteisön historiasta muistuttava ”kommemoratiivinen veistos” (Karttunen & Myllyntaus, 2020, s. 17) valtaa kokonaisen korttelin Berliinin keskustasta ja oman kokemukseni mukaan todella muovaa paikkaa, ennen kaikkea vaikuttamalla ihmisen tunnetilaan ja käytökseen. Kokemukseni korkealle nousevien paasien välissä kävellessä on poissulkeva ja ahdistava. Tässä muistomermissä itse taide-elämys, tieto tai mahdollisesti omakohtainen kokemus historiasta sekoittuvat kokijana kehossani. Niin fyysinen muistomerkki, kuin historian tapahtumat, joita se edustaa ovat muovanneet kaupunkia peruuttamattomalla tavalla. Näin ollen teosta ei ole mielekästä tarkkailla vain taideobjektina; se sisältää sijaintiinsa sidotun paikallisen, yhteisöllisen, emotionaalisen, toiminnallisen ja historiallisen todellisuuden. Toisaalta, on mielenkiintoista tarkkailla lasten tunnetiloja ja toimintaa saman teoksen äärellä. Siinä missä aikuinen kävijä mahdollisesti hiljentynee materiaalisesti ja emotionaalisesti raskaan julkisen taideteoksen äärellä, olen todistanut useasti lasten riemua samassa paikassa. Teos näyttäytyy leikkikenttänä, piilopaikkoina, labyrinttinä, yllättävinä reitteinä ja näköalapaikkoina. Paasien päällä seisominen on teoksen yleisissä säännöissä kielletty ja täytöntöönpano turvamiehen läsnäololla varmistettu, mistä huolimatta yhdeltä paadelta toiselle loikkiminen näyttäisi olevan lapselle luonnollisin tapa tutustua teokseen. Lapselle teos näyttäytyy fyysisinä rakenteina, joita keho tutkii, joista se nauttii, jossa se elää. Mielestäni tämä lapsen rehellisesti hetkeen sidotun todellisuuden kerrostuma luo teokseen sen kauneimman toiminnallisen ja sosiaalisen vivahteen. Lapsi elää teoksen kontekstistaan riisuttuna fyysisenä materiaana, mahdollisuuksien leikkikenttänä, muistuttaen ihmisen kyvystä kohdata maailma puhtaasti sellaisenaan, uteliaasti ja ennakkoluulottomasti.

Yhtenä julkisen taiteen tärkeimpänä tehtävänä voidaan historiallisesti pitää sen toimimista kollektiivisena muistina ihmisistä (lähinnä miehistä hevososen selässä), tapahtumista ja ideologioista, joita seuraavien sukupolvien ei tulisi unohtaa. En kiellä muistamisen merkitystä halutessani kysymyksenasettelullani hieman ravistella tätä vallitsevaa näkemystä siirtämällä katseet toiseen suuntaan; miltä kollektiivinen tulevaisuuden visio julkisessa taiteessa näyttäisi ja kenen julkinen tila siinä manifestoituisi?

## 2.2 Julkisen taiteen käytänteet

Taiteen edistämiskeskuksen tilaaman yleisötutkimuksen *Kansalaisten käsityksiä taiteesta osana arkiympäristöä ja julkisia tiloja* mukaan 72 prosenttia suomalaisista haluaa taidetta esille omaan arkiympäristöönsä. Kyselytutkimuksena toteutettu selvitys kattaa 15-79 -vuotiaita suomalaisia (Hyry, 2020, s. 5). Kuten kyselyn ikähaarukasta käy ilmi pienet lapset ovat jääneet täysin selvityksen ulkopuolelle. Tämä lasten poissulkeminen argumentoi näkemystäni puolesta, jossa lapsen esteettiselle kokemukselle ei yhteiskunnassa anneta

samanlaista arvoa kuin rationaaliseen ajatteluun ja ilmaisuun kykenevän nuoren tai aikuisen. Sama poissulkevuus näkyy myös kyselyn ikähaarukan toisessa ääripäässä, vanhuksissa. Tutkimus toteutettiin Kantarin Forum -internetpaneelissa (Hyry, 2020, s. 2), jonka käyttö ei näyttäydy inklusiivisena näiden ryhmien (lapset ja vanhuksset) digitaatioita tai motorisia kykyjä tarkasteltaessa. Väitänkin, että taiteen alan toimijat, Taiteen edistämiskeskuksen asiantuntijat mukaan lukien, hyödyntävät vakiintuneita osallistumisen rakenteita, joiden esteettömyyttä ei aktiivisesti kyseenalaisteta ja saavutettavuutta uteliaasti innovoida.

Laki kuntien kulttuuritoiminnasta (166/2019, 3 §) säätelee kuntien osalta julkisen taiteen edistämisen tavoitteita ja edellytyksiä. Laki edellyttää kuntia mm. edistämään kulttuurin ja taiteen yhdenvertaisuutta, saatavuutta ja monipuolista käyttöä. Laki edellyttää lisäksi kuntia tarjoamaan ammattimaiselle taiteelliselle työlle ja toiminnalle puitteet. Kuntalakiin on myös kirjattu kuntien tehtävästä edistää kulttuuria ja taidetta osana asukkaiden hyvinvointia, terveyttä, osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Kulttuurin ja taiteen tavoitteeksi kuntalain mukaan määritetään myös paikallisen ja alueellisen elinvoimaisuuden lisääminen. Julkinen taide parhaimmillaan mahdollistaa näiden kaikkien edellytysten toteutumista (Turun julkisen taiteen ohjelma 2022, s. 12). Kuntalaki huomioi kunnan asukkaiden oikeuden osallistua ja vaikuttaa kunnan kulttuuritoimintaan ja sitä koskevan päätöksenteon valmisteluun (166/2019, 5 §). Kunta voi vapaasti päättää siitä, millä keinoilla se asukkaiden osallistumisen käytännön tasolla toteuttaa. Julkisen taiteen kontekstissa osallisuus voidaan toteuttaa hankkeissa useassa eri vaiheessa ja eri osallisuuden tasoilla. Esimerkiksi asukkaat voidaan kutsua osaksi teoksen kollektiivista suunnittelua tai päätöksentekovaiheessa tilojen käyttäjien mielipiteitä voidaan selvittää äänestyksin. Kaupunkien myöntämät kertaluonteiset- tai jatkuvat toiminta- ja tapahtuma-avustukset edustavat myös osaltaan kulttuuritoimintaan konkreettista vaikuttamista asukkaiden itseohjautuvan tekijyyden tukemisena. (Turun julkisen taiteen ohjelma 2022, s. 13)

Maankäyttö ja rakennuslaissa (132/1999) annetaan alueiden suunnittelun yhdeksi lähtökohdaksi edistää rakennetun ympäristön kauneutta ja kulttuuriarvojen vaalimista (5 §). Rakentamisen ohjauksen tavoitteena on edistää mm. käyttäjän tarpeita palvelevan, terveellisen, turvallisen ja viihtyisän sekä sosiaalisesti toimivan ja esteettisen tasapainoisen elinympäristön aikaansaamista (12§). Apoli2020-ehdotus on opetus- ja kulttuuriministeriön sekä ympäristöministeriön johdolla tehty Suomen uusi arkkitehtuuripoliittinen ohjelma. *Kohti kestävästä rakentamisesta* -nimeä kantavassa ohjelmassa nostetaan esiin vuoteen 2035 tähtäävässä tavoitetilassa julkinen taide osana laadukkaan rakennetun ympäristön vaikutusta ihmisen hyvinvoinnin ja terveyden edistämiseen. Ohjelmassa mainitaan hyvinvointia edistävinä toimina vuorovaikutteiset menetelmät, joilla tuetaan osallisuutta ja ihmisten aktiivisuutta oman lähiympäristönsä suunnittelussa ja kehittämisessä (Suomen arkkitehtuuripoliittinen ohjelma 2022–2035, s. 19).

Julkisen taiteen hankkeet ovat usein laajoja yhteistyöprojekteja, joissa monialainen joukko asiantuntijoita työskentelee erilaisista intresseistä, tieto- ja taitolähtökohdista sekä työkalukulttuuria määrittävistä todellisuuksista käsin. Suurimmissa hankkeissa kyse voi olla

julkisen taiteen kytkeytymisestä kokonaisen kaupunginosan aluesuunnitteluun ja toteutukseen. Kevyimmillään hankkeessa voi olla tilaaja, joka hankkii valmiin teoksen taiteilijalta tai taiteilijan välittäjältä, kuten galleristilta (Varsinais-Suomen julkisen taiteen ohjelma, 2021, s. 21). Tutkielmani keskittyy tapaustutkimuksen edustamaan julkisen taiteen yksinkertaiseen tuotantoprosessiin, joka ei liity uudisrakentamiseen tai laajempaan infrastruktuuriseen aluekehittämiseen. Tapaustutkimuksessa julkista taidetta tuodaan yhdistykselle myönnetyn rahoituksen mahdollistamana jo rakennettuun ympäristöön, jossa päiväkotit näyttävät tilaavan tahon sijasta vastaanottavana. Vaikka päiväkodit lukeutuvat kaupunkien organisaatioihin, eivät kaupungit ole aktiivisessa roolissa kyseisessä julkisen taiteen prosessissa esimerkiksi tilaajatahoina. Tästä syystä en tutkielmassani perehdy syvemmin kaupunkien ja kuntien julkisen taiteen hankintaprosesseihin tai prosenttiperiaatteeseen.

Useat maakunnat, kaupungit ja jopa kaupunginosat ovat julkaisseet omia julkisen taiteen periaatteita kuvaavia ajankohtaisia ohjelmiaan, sisältäen prosessimalleja julkisen taiteen hankkeiden ja hankintojen osalta. Ohjelmassa saatetaan kuvata julkisen taiteen merkitys alueen käyttäjien, alueen vetovoiman, ympäristön laadun sekä asukkaiden osallisuuden näkökulmista. Ohjelmissa tulisi kuvata myös teosten valintaan, toteutukseen, sijoitukseen, omistukseen, huoltamiseen ja kunnostukseen liittyviä vastuualueita ja -tahoja sekä määritellä teoksen elinkaari. Ohjelmasta tulisi ilmetä julkisen taiteen tavoitteet, sekä strategisia painopisteitä sijoituksen ja taidesisältöjen osalta. Julkisen taiteen ohjausryhmä on alueiden taiteilijoista ja muista asiantuntijoista koottu päättävä elin, joka valmistelee esityksiä taiteen integroimisesta osaksi alueen suunnittelu- ja rakennushankkeita sekä valvoo julkisen taiteen ohjelmassa esitettyjen linjausten toteutumista. Esimerkkejä avoimista ja vapaasti luettavissa olevista julkisen taiteen ohjelmista maakunta-, kunta-, kaupunki- ja kaupunginosatasolla edustavat Varsinais-Suomen julkisen taiteen ohjelma (2021), Turun julkisen taiteen ohjelma (2022), Iin kunnan taideohjelma (2020) ja Keran taideohjelma (2020). Prosenttitaiteen ohjelma sai alkunsa 1930-luvulla ja on mahdollistanut paljon julkista taidetta julkisen rakentamisen yhteydessä kansainvälisellä tasolla. Helsingissä tämä prosenttiperiaate on ollut käytössä vuodesta 1991 ohjaten merkittävien julkisten rakennushankkeiden budjetista noin yhden prosentin verran sijoituspaikkaan suunniteltuihin teoksiin. Prosenttiperiaate toteutuu useimmiten kunnan kaavoitus- tai rahoituspäätöksenä ja se voidaan esimerkiksi asettaa tontinluovutuksen ehdoksi. Prosenttiperiaatetta soveltuu monenlaisiin rakennushankkeisiin; uudisrakentamiseen, peruskorjauksiin, täydennysrakentamiseen ja infrarakentamiseen (Julkisen taiteen sanasto, Julkinen taide.fi -sivusto 2023). Suomen taiteilijaseura (2019) on tilannut *Prosenttiperiaatteen käsikirja Taiteen tilaajalle* -julkaisun Prosentti taiteelle -hankkeen ohjausryhmältä. Käsikirjassa avataan prosenttiperiaatetta ja sen toimintamalleja tilaajalle saavutettavalla kielellä.

Haasteena taidealojen ja niitä edustavien taiteilijoiden inklusiivisessa kohtelussa julkisen taiteen hankinnassa on se, että edelleen yleinen käsitys julkisesta taiteesta linkittyy kuvataiteeseen. Julkinentaide.fi -sivusto tarjoaa kattavan ajankohtaisen tietopankin julkisen taiteen hankkeista ja toteuttamisen tavoista julkisen taiteen äärellä toimiville ammattilaisille

sekä sidosryhmille taiteilijoista taiteen tilaajiin ja rakennuttajiin. Sivustoa ylläpitää Suomen Taiteilijaseura yhteistyössä Taiteen edistämiskeskuksen, Ornamon, Suomen Kuvanveistäjäliiton, Arkkitehtuurin tiedotuskeskus Archifon, Suomen Arkkitehtiliitto SAFAn ja Arkkitehtitoimistojen liitto ATL:n kanssa (Julkinen taide.fi -sivusto 2023). Vaikka sivustolla mainitaan julkisen taiteen kattavan kaikki taiteenalat, vahvistaa se käsitystä jonka mukaan visuaalinen taide on julkisen taiteen synonyymi. Sivustolla esimerkiksi tiedotetaan julkisen taiteen tilaajan mahdollisuudesta hyödyntää Suomen Taiteilijaseuran kilpailuasiamiehen neuvontapalveluja koko hankintaprosessin elinkaaren ajan aina sopivan kilpailumuodon tai tilausmallin valitsemisesta projektiin soveltuvan taiteilijan ja teoksen löytämiseen ja siitä tiedottamiseen. Suomen Taiteilijaseura edustaa yksinomaan kuvataiteilijoita ja sen jäsenjärjestöihin kuuluvat Muu ry, Suomen Kuvanveistäjäliitto, Suomen Taidegraafikot, Taidemaalari liitto ja Valokuvataiteilijoiden liitto (Taidekilpailu, Julkinen taide.fi -sivusto 2023). Kuvataiteelle tyypilliset käytänteet eivät välttämättä sovi sellaisenaan sovellettavaksi esimerkiksi esittävien taiteiden toimijoille. Muiden taidealojen aseman vahvistaminen julkisen taiteen kentällä vaatisi tilaajalle saavutettavia, selkeitä ohjeistuksia julkisen taiteen tilausprosesseista kunkin taiteenalan eriytyvät käytänteet huomioiden. Toisaalta on merkittävää kirjata aina auki mitä taiteella tarkoitetaan, jotta käsitys visuaalisesta taiteesta ensisijaisena julkisen taiteen muotona ei pysyisi vakiona. Pohdin, miksi esimerkiksi tanssin alan kattotoimijat (Suomen tanssi- ja sirkustaiteilijat STST -ammattiliitto tai Tanssin Tiedotuskeskus Dance Info Finland) eivät ole toteuttaneet tai julkaisseet julkisen taiteen teoksien tilauskäytäntöjä tukemaan tanssi- ja sirkustaiteenalan asemaa julkisen tilaustaiteen kentällä? Mahtaako tähän myös liittyä alan sisäinen käsitys siitä, että esittävän taiteen teos ei sovellu esimerkiksi uuden kaupunginosan taideohjelmaan tilattavaksi julkisen taiteen teokseksi?

Viime vuosikymmeninä kulttuuripoliittisen tavoitteenasettelun välineellistyessä julkinen taide nähdään kasvavassa määrin alueiden vetovoimatekijänä (Karttunen & Myllyntaus, 2020, s. 20). Voimakkaasta kaupungistumiskehityksestä juontava eriytyvä aluekehitys on vaikuttanut elinympäristöihin, josta esimerkkinä voidaan pitää kustannustehokkaalla rakentamisella nopeasti kohonneita kaupunkien lähiöitä. 2010-luvulla julkinen taide on ollut esillä useiden kaupunkien lähiökehittämisessä. Tästä esimerkkinä Helsingin malli -hanke, joka luo mahdollisuuksia taidelaitoksille ja taiteen ammattilaisryhmille jalkauttaa toimintaansa eri kaupunginosissa kehittämällä yhteistyön väyliä alueen yhteisöjen ja asukkaiden kanssa. Hanke perustuu tasavertaisuuden tavoitteluun taide- ja kulttuuritarjonnan levittämisessä koko kaupungin alueelle, tuomalla taidetta kaikkien helsinkiläisten arkisiin ympäristöihin, lähiöt mukaan lukien (Helsingin malli 2023). Yhdessä kyseisen hankkeen projekteista toimiessani, muistan kuinka eräs osallistuja kertoi taidetoiminnan toteuttamisen hänen asuinalueellaan mahdollistavan osallistumisen, sillä maksuttomanakin toteutuva keskustapainoitteinen kulttuuritarjonta tarkoittaa lähiöissä asuville vähintäänkin edestakaista lähijunalipun hintaa osallistumismaksuksi. Tämä ei työttömille, pienipalkkaiselle, opiskelijalle tai eläkeläisille ole aina taloudellisesti mahdollista. Helsingin malli tavoittelee kaupunginosien yhteisöllisyyden vahvistamisen ja asukkaiden kulttuurisen osallisuuden lisäksi lähiöiden myönteistä profiloitumista (Helsingin malli 2023), johon nähdäkseni taiteella on potentiaalia vaikuttaa.

Viime vuosien trendinä voidaan pitää erityisesti tapahtumallista ja väliaikaista julkista taidetta väylänä luoda uutta, yhteisöllistä kaupunkikulttuuria kehittyville urbaaneille asuinalueille esimerkiksi Helsingin Pasilaan ja Kalasatamaan (Karttunen & Myllyntaus, 2020, s. 21). Näiden esimerkkien valossa vaikuttaisi siltä, että tällaisten taidehankkeiden potentiaali luoda ympäristöönsä sitä koskevia tulkintoja, puheenvuoroja, merkityksenantoja ja kysymyksiä on oivallettu mittakaavaltaan verrattain pienenä investointina, joka samalla mahdollistaa matalan kynnyksen väylän kaupunkilaisten osallistumiselle omassa ympäristössään (Nummikoski, 2021, s. 182). Näin julkinen taide voi tehokkaasti luoda paikkaa ja yhteisöä uusilla tai uutta identiteettiä luovilla alueilla (kentällä on aktiivisesti käytössä myös englanninkielinen termi *placemaking*). Esimerkissä mainittu Helsingin Pasila oli pitkään monelle helsinkiläiselle tuttu lähinnä läpikulun paikkana merkittävän Pasilan juna-aseman vuoksi. Kaupunginosassa sijaitsee paljon virastoja ja kaupan alan työpaikkoja sekä aseman yhteyteen rakennettua kohtuuhintaista kaupungin asuntokantaa. Sen sijaan julkisia paikkoja, jotka kutsuisivat viettämään aikaa tai kohtaamaan muita kaupunkilaisia ei Pasilasta liiemmin löytynyt. Juuri tällaisiin, välitiloiksi koettuihin kaupunkialueisiin tai ns. epäpaikkoihin, julkisella taiteella saattaa olla eniten annettavaa. Taiteen vuorovaikutteisuus kutsuu pysähtymään itsen, kaupunkitilan ja siinä toimivien olentojen äärelle myös ideoimaan mitä voisi olla.

Ekologisella jalanjäljellä julkisen taiteen kontekstissa viitataan tuotantoprosessin ja teoksen koko elinkaaren ympäristövaikutuksiin. Ympäristöllisesti kestävien materiaalien huomioiminen teoksissa, aineettomien teosten sekä tapahtumallisen taiteen toteuttaminen vastaavat parhaiten YK:n (2015) kestävä kehityksen tavoitteisiin (Varsinais-Suomen julkisen taiteen ohjelma 2021, s. 15). Julkisen taiteen ollessa osa julkisia rakennussuunnitelmia lasketaan se julkiseksi hankinnaksi. Nykyisen suunnitelman mukaan (Ympäristöministeriö 2017) vuodesta 2025 alkaen rakennuslupia hakiessa on arvioitava koko rakennuksen elinkaaren aikaiset kasvihuonekaasupäästöt. Myös uusi valtakunnallinen jätesuunnitelma (Ympäristöministeriö 2022) korostaa ympäristölähtökohtien huomioimista julkisissa hankinnoissa. Kiertotalouden liiketoimintamallit -tutkimusryhmässä, Turun ammattikorkeakoulussa kehitetty julkisen taiteen hiilijalanjälkilaskuri on ensisijaisesti suunnattu taiteilijoille, jotka työskentelevät julkisen taiteen parissa. Circwaste-hankeessa osana Kiertotalouden palvelukeskusta toteutettu laskuri on myös luotu yleiseksi työkaluksi laajoille sidosryhmille hyödyksi, kuten julkisen taiteen tilaajille ja rakennuttajille arvioimaan julkisen taidehankinnan hiilijalanjälkeä. Laskuriin kerätään tietoa taideteokseen käytetyistä materiaaleista ja energiasta sekä syntyvästä jätteestä (Mäkiö & Heinonen 2023). Vaikka kyseinen laskuri ei olisikaan täysin kattava, edustaessaan lähinnä perinteisesti työhuoneella työskentelevän kuvataiteilijan tuottamia hiilidioksidipäästöjä, näen hankkeen arvokkaana keskustelunavauksena — kuinka voimme arvioida taiteen ekologista jalanjälkeä julkisen taiteen kontekstissa erilaisia tekemisen tapoja ja taiteen ilmenemismuotoja ymmärtäen? Erityisesti hankkeen toteuttaminen alalle valmistuvien kuvataiteilijoiden kanssa luo näkemykseni mukaan resilienssistä kumpuavia uusia käytänteitä kestävä taiteen tekemiseen ympäristökriisin aikakaudella.

Laskureilla ei voida täysin huomioida julkisen taiteen moninaisia ympäristövaikutuksia, esimerkiksi positiivisia vaikutuksia sen äärellä toimivien ihmisten asenteisiin tai hyvinvointiin. Kulttuurin ja taiteen ekologinen kädenjälki kuvaakin juuri sitä arvoa, joka kulttuurilla ja taiteella on sen keskellä eläviin ihmisiin (Turun museokeskus, 2021, 15). Julkisen taiteen ekologinen kädenjälki tässä tutkielmassa näyttäytyy lapsen kehittyvän ympäristösuhteen ja ikätasoisien toimijuuden tunnustamisena sekä tukemisena julkisen taiteen keinoin. Pohdin, voitaisiinko puhua myös julkisen taiteen sosiaalisesta kädenjäljestä, joka tarkastelee julkisen taiteen sosiaalisia merkityksiä yksilöissä ja yhteisöissä, joita taide koskettaa. Uskon julkisen taiteen tuotantoprosesseissa laadukkaasti toteutettujen osallisuutta mahdollistavien toimien luovan erityisesti lapsille merkittävää sosiaalista kädenjälkeä esimerkiksi demokratiakasvatuksen muodossa. Toivoisin, että osallisuuden kokemuksille voitaisiin antaa pysyväle taideteokselle verrannainen, tai jopa korkeampi, inhimillinen arvo. Tällainen asennemuutos saattaisi johtaa rahoituksen myöntämiseen pidemmille julkisen taiteen prosesseille tai laajemmille tuotannollisille henkilöstöresursseille, joiden avulla osallisuuden laadullista ulottuvuutta on mahdollista kehittää moninaisten toimijoiden laajassa sidosryhmäverkostossa täyteen potentiaaliinsa.

### 3. LAPSEN OSALLISUUS

*“Osallisuus on liittymistä (involvement)*

*suhteissa olemista (relatedness)*

*kuulumista (belonginess)*

*yhteisyyttä (togetherness).*

*Osallisuus on yhteensopivuutta (coherence)*

*ja mukaan ottamista (inclusion).*

*Se on osallistumista (participation)*

*vaikuttamista (representation)*

*ja demokratiaa (democracy).*

*Se on myös kaiken edellä mainitun  
järjestämistä ja johtamista (governance).”*

Isola & työryhmä, 2017, s. 3

### 3.1 Ympäristösuhteen kehitys

Psykologian historiassa tavanomaisin lähtökohta ihmisen ja ympäristön tarkastelemiseen on ollut näiden intuitiivisesti selkeä kahtiajako erillisiksi yksiköiksi: persoona / maailma, subjekti / objekti, yksityinen / julkinen tai sisäinen / ulkoinen. Psykologian kohde jäsentyy kuvatun jaon mukaan suhteiksi organismin ja ympäristön välillä, esimerkiksi lineaarisiksi tai vastavuoroisiksi. (Suorsa, 2018, s. 86) Tämä erottelu on saanut kritiikkiä psykologian historian varhaisesta vaiheesta lähtien, esimerkiksi esteettisen kokemuksen teorian lähtökohtana John Deweylle oli yksilön jatkuva vuorovaikutteinen suhde ympäristöönsä (Dewey tunnettiin filosofian teorioidensa ohella myös kasvatustieteiden psykologina). Tähän samaan ajatukselliseen lähtökohtaan perustavat konstruktivistisen psykologian edustajat Lev Vygotsky ja Jean Piaget, joiden tunnetut teoriat lapsen kognitiivisesta kehityksestä ovat toimineet pohjana ajattelun kehityksen tutkimiselle. Molemmissa teorioissa yhdistävänä tekijänä on persoonan ja ympäristön tunnustaminen toisistaan erottamattomana yksikkönä, jota määrittää kokemus. (Suorsa, 2018, s. 86)

Lev Vygotskyn (1896 - 1934) kehityspsykologian teorian keskiössä on ympäristön elimellinen merkitys lapsen kehitykselle. Vygotsky kuvaa persoona-ympäristö -suhdetta yhteenkietoutuneena, dynaamisena ja kehittyvänä entiteettinä, jossa nämä kaksi eivät kuitenkaan sekoitu toisiinsa. Persoona ja ympäristö todentuvat näin dialektisena vastavuoroisesti toisiaan määrittävänä parina (esim. lapsi persoonana päiväkodin sosiokulttuurisessa ja esteettisessä ympäristössä, jossa tämä toimii) (Suorsa, 2018, s. 88 - 90). Vygotskyn teorian merkittävimpänä käsitteenä tämän tutkielman kannalta nostan esille kehityksen sosiaalisen tilanteen. Se kuvaa tietyn ikäisen lapsen ja tämän sosiaalisen todellisuuden välisten osa-kokonaisuus suhteiden moninaista systeemiä, jossa lapsi kasvaa ja kehittyy (Suorsa, 2018, s. 90). Kehityksen sosiaalinen tilanne voidaan ymmärtää lapsen sosiaalisten, materiaalien ja institutionaalisten suhteiden kokonaisuudeksi tietyssä elämänvaiheessa, esimerkiksi varhaislapsuudessa (Suorsa, 2018, s. 90). Kehityksen sosiaaliseen tilanteeseen kiteytyy koko yhteiskunnallishistoriallinen tilanne, sisältäen myös abstraktimpana näyttäytyviä kerrostumia, kuten käytänteitä ja odotuksia. Tällaisista varhaiskasvatukseen osallistuvan lapsen kohdalla voidaan nimetä esimerkiksi opetushallituksen kokoama, ajan lapsikasvatukseen perustuva varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma ja tämän ohjaamat opetuskäytänteet päiväkotiryhmissä.

Kehityksen sosiaaliseen tilanteeseen sisään mahtuu monta toisistaan erillistä, mutta suhteessa toisiinsa todentuvia tapahtumapaikkoja, jotka toimivat elämän tapahtumien ja kohtaamisten tiloina. Translokaalisuus kuvaa liikkumista näiden ajankohtaisten elämisen tilojen sisällä ja siirtymistä toiseen, mikä edellyttää tiettyjen taitojen kehittymistä. (Suorsa, 2018, 91) Esimerkkinä näistä tiloista ja niiden välillä tapahtuvista siirtymistä nostan lapsen viemisen päiväkotiin, joka on tyypillinen siirtymä kodin yksityisestä tilasta päiväkodin puolijulkiseen tilaan. Vygotsky käyttää näistä elämisen tiloista myös termiä näyttämö. Elämisen

näyttämöiden välillä siirtymiseen vaikuttaa taitojen ohella historiallisuus. (Suorsa, 2018, s. 91-92) Esimerkiksi päiväkodin merkitys elämisen näyttämönä vasta hoitotaivaltaan aloittavalle, vanhempansa huomasta ensi kertaa päiväkodin tilaan ja uusien kasvattajien syliin saapuvalla taaperolle on erilainen verrattuna samaan lapseen usean vuoden kokemuksella samaisessa varhaiskasvatuksen yksikössä. Vuosien saatossa lapsen elämisen näyttämöt ovat merkityksen kasvamisen lisäksi myös laajentuneet sisältämään päiväkodin ja kodin lisäksi muitakin tärkeitä paikkoja sekä yhteisöjä, kuten lähiluonnosta löytyvän päiväkotireitin, naapurin pihan, mummolan junamatkan päässä ja uimahallin lastenaltaan. Näillä näyttämöillä lapsi kohtaa ystäviä, naapureita, harrastusporukoita, konduktöörin ja sukulaisia. Historiallisuudella kuvataan siis tätä muutosta ja tästä johtavia erilaisia merkityksiä elämisen näyttämöillä suhteessa yksilön elämänhistoriaan. (Suorsan, 2018, s. 92) Historiallisuudella voidaan myös viitata historiallis-yhteiskunnalliseen näkökulmaan, joka tarkastelee muutoksia niissä taidoissa ja tiedoissa, joita osallisuus erilaisilla elämisen näyttämöillä edellyttää tietyssä historiallisessa hetkessä ja paikassa (Suorsa, 2018, s. 92). Esimerkiksi käytös, joita päiväkotikiikailijalta lapsilta Suomessa isoäitini, äitini ja oman lapsuuteni historiallisessa viitekehityksessä on odotettu tai sallittu vuosina 1946, 1966 ja 1996 näyttäytyvät keskenään varsin erilaisina.

Mielenkiintoisena tulokulmana vygotskylaisittain ajateltuna pidän lapsen kehityksen sosiaaliseen tilanteeseen kuuluvien ajankohtaisten näyttämöiden historiallisuuden yli näiden näyttämöiden tulevaisuudellisuutta. Tämänhetkiset ja menneisyyden näyttämöt saavat merkityksiä suhteessa mahdollisiin näyttämöihin, joita kohti elämää eletään (Suorsa, 2018, s. 92). Tulevaisuudellisuuden huomioiminen elämän näyttämöillä resonoi erityisesti tarkasteltaessa osallisuutta demokratiakasvatuksena, jolloin osallisuuden myötä yhteisiin asioihin vaikuttamisen varhainen kokemus esimerkiksi varhaiskasvatuksen näyttämöllä rakentaa yksilössä uskoa ja merkityksellisyyden kokemusta omassa toimijuudessaan kohti laajempia demokraattisia rakenteita yhteiskunnassa. Sosiokulttuurisen kehityspsykologian näkökulmasta se, mitä teemme ja kenen kanssa, rakentaa kohti sitä, minkälaisia meistä tulee. (Suorsa, 2018, s. 90) Haluaisinkin ajatella, että jopa ne arkisimmat teot, jossa osallisuutta elämän sen hetkisillä merkityksellisillä näyttämöillä tavoitellaan aikuisen toimesta, joka näistä tiloista on edes osittain vastuussa, tulisi huomioida potentiaalisesti merkittävänä kehitysaskeleena lapsen matkalla kohti omaksi itsekseen kasvamista.

Elämää voidaan siis tarkastella lukuisina osallisuuksina erilaisilla elämisen näyttämöillä, mistä syystä merkittäväksi nousee näiden osallisuuksien tunnistaminen. Yksittäiset elämisen näyttämöt kertovat siitä kokonaisyhteiskunnallisesta tilanteesta, jonka osasia ne olosuhteineen ja merkityksineen ovat (Suorsa, 2018, s. 92-93). Osallisuuden "paljastuminen" osana laajempia rakenteita mahdollistaa yksilölle suhteensa ja suhtautumisensa tarkastamista näiden olosuhteiden ylläpitämisessä ja muuttamisessa (Suorsa, 2018, s. 103). Suhteiden ylläpitämiseen osallistuminen tai näiden muuttaminen voi konkreettisesti näyttäytyä monin tavoin. Esimerkkeinä näistä nostan aktiivisen roolin ottamisessa demokraattiseen päätöksentekoon äänestämällä vaaleissa tai koulun oppilaskunnan päätöksenteossa, tai vaikkapa vapaamuotoisemmin mielenosoitukseen osallistumisen muodossa, uutta tietoa ja

ymmärrystä luovan tutkimuksen tekemisenä tai myös arkisempina valintoina muun muassa vallitsevien normien kyseenalaistamisena ja oman toiminnan muuttamisena näiden “paljastumisen” myötä. Esimerkiksi uupuneen varhaiskasvatuksen lastenhoitajan subjektiivinen kokemus voi avautua tarkastelemalla kokemusta suhteessa kokonaisyhteiskunnalliseen tilanteeseen, jossa osia näyttelevät sukupuolittunut vastuunjako perhe-elämässä, naisvaltainen lastenhoitajien ammattikunta, varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä vallitsevat valtarakenteet tai ryhmäkokojen ja palkkaratkaisujen takana vaikuttava varhaiskasvatuksen rahoitus osana valtion kokonaisbudjettia, jota ohjaavat kapitalistisessa yhteiskunnassa merkittävänä pidetyt arvot. Kokemusta ei tule hahmottaa yksittäisenä ja esineenkaltaisena objektina, vaan ajallisena ja paikallisena liikkeenä kohti tulevaa, osana olosuhteiden ylläpitämistä ja muuttamista (Suorsa, 2018, s. 104).

Helsingin sanomissa julkaistu mielipidekirjoitus *Helsinki ei välitä tarpeeksi lapsista* ottaa kantaa Helsingin kaupungin tuoreeseen palkkaratkaisuun, joka nähdään jatkumoksi politiikassa, jossa lapsiin kohdistuvat palvelut romahtavat mutta korjaavia tekoja ei löydy. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajien kohdalla palkkaratkaisun myötä syntynyt palkankorotus on keskimäärin 50 euroa kuukausitasolla. (Luhtavaara, 24.4.2023) Mielipidekirjoitus osoittaa, kuinka arvot ohjaavat tekoja, jotka ylläpitävät tai muuttavat olemassaolevilla elämisen näyttämöillä vallitsevia todellisuuksia. Helsingin kaupungin ratkaisu varhaiskasvatuksen kriisissä nähdään kirjoittajan mukaan kiinnostuksen puutteena lasten hyvinvointiin: työntekijöiden nopea vaihtuvuus, joka juontaa juurensa alan akuutin työvoimapulan alla uupuviin ammatilaisiin ja kestävämpään palkkaukseen, vaikuttaa erityisesti heikossa asemassa olevien lasten mahdollisuuksiin iloita arjesta ja pärjätä elämässä (Luhtavaara, 24.4.2023). Tällaisia lapsia voivat olla he, joiden elämässä turvallisia ja pysyviä aikuisia ei välttämättä ole. Nimellinen palkankorotus voidaan nähdä ylläpitävän narratiivia, jonka mukaan (lapsen) hoiva ja huolenpito eivät näyttäyty arvoa luovina tekoina yhteiskunnassamme.

Jean Piaget (1896–1980) jakaa teoriassaan lasten kognitiivisen kehityksen neljään eri vaiheeseen, joissa kussakin lapsi omaksuu uusia tapoja ja työkaluja todellisuuden jäsentämiseksi; sekä itsensä että ympäristönsä tulkitsemiseksi. Vaiheisiin kuuluvat: sensomotorinen vaihe, esioperationaalinen vaihe, konkreettisten operaatioiden vaihe ja formaalien operaatioiden vaihe (Anttila 2022). Kehityksen kaudet tapahtuvat lapsilla aina samassa järjestyksessä edellisen rakentaessa kohti seuraavaa, mutta eivät Piagetin mukaan toteudu kaikilla lapsilla samassa iässä. Piaget uskoi, että kehitysvaiheiden esiintymisikä on riippuvainen lapselle ominaisesta lahjakkuudesta ja lapsen elämän fyysisestä sekä sosiaalisesta ympäristöstä (Anttila 2022). Näistä lapsen kognitiivisen kehityksen vaiheista varhaiskasvatuksen kontekstissa oleellisimpina pidetään kahta ensimmäistä, jotta käsitetään kuinka varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön sijoittuvan lapsen yleinen kognitiivinen kehitys Piaget'n teorian mukaan rakentuu. Tästä syystä avaan seuraavaksi sensomotorista ja esioperationaalista vaihetta, jättäen tiedostaen niitä seuraavat kehitysvaiheet tutkielman ulkopuolelle.

Sensomotorinen vaihe sijoittuu noin 0-2 ikävuosien vaiheeseen, jossa sikiöasteelta taaperoksi asti lapsi kasvaa huimaa vauhtia yksinkertaisista vaistonvaraisin refleksein toimivasta vastasyntyneestä monimutkaista matkimista ja ääniä sekä puhetta tuottavaksi toimijaksi. Sensomotorinen, eli havainto- ja liike-toimintoja yhdistävä vaihe on lapsen kehitykselle äärimmäisen tärkeä, sillä tässä kehityksen vaiheessa kehittyvät kaikki ne kognitiiviset osarakenteet, joihin havaintotoiminta ja äly perustuvat. Lapsen sensomotoristen kasvu toteutuu osana niitä ympäristöjä, joissa hän elää. (Anttila 2022) Arkkitehtuuri osallistuu vuorovaikutukseen ympäristöstä käsin omalla jäsentävällä tavallaan: lapsi esimerkiksi oppii arkisissa tiloissa kävelemään, syömään, pukemaan ja riisumaan itsensä, leikkimään ja hahmottamaan toistuvien toimien kautta ympäristötilaa ja sen rakenteita (Petäjä, 1980, s. 10). Lapsen kodin ja tutkielman kannalta oleellisen päiväkodin rakenteiden ja tilasuhteiden, sekä niissä esiintyvien valon, värien, materiaalien tai akustiikan kautta lapsi saa jatkuvasti tiedostamattaan palautetta ympäristöstään (Petäjä, 1980, s. 10). Sensomotorisen vaiheen lopussa ilmaantuva kieli tarkoittaa lapselle syvällistä muutosta tämän kognitiivisissa kyvyissä. Lapsen mieli muuttuu puhtaasti käytännöllisestä sellaiseksi, joka toimii myös käsitetasolla (Anttila 2022).

Sensomotoriset kaavat muodostavat lapsen ympäristösuhteen syvärakenteen, jonka varaan hän rakentaa seuraavan vaiheen esittävä, kuvittelevat ja loogisesti säädellyt ajatustoimintansa (1980, Petäjä, s. 10). Jos jokin oleellinen sensomotorinen vaihe jää ympäristöstä johtuvista syistä toteutumatta, lapsen kokonaisvaltainen kehitys saattaa viivästyä ja mahdolliset kehityshäiriöt vaikeuttavat seuraavien vaiheiden oppimista. On esimerkiksi voitu todeta, että lapsen luku- ja kirjoitusvaikeudet ovat yhteydessä lapsen sensomotorististen kaavojen ja havaintokyvyn tila-aika-rakenteiden kehityshäiriöihin (Petäjä, 1980, s. 10). Tilallisen suunnittelun ja arkkitehtuurin tehtävänä on palauttaa kokemuksellisessa vuorovaikutuksessa käsitteellis-kuvalliset oivallukset ja opit takaisin kehollisuuteen ja fyysisen olemassaolon tasolle. Ympäristöllä on siksi lapsen yksilöllisen ja yhteisöllisen juurtumisen ja kypsymisen kannalta ensiarvoinen kasvatuksellinen vaikutus (Petäjä, 1980, s. 10).

Esioperationaalinen kausi sijoittuu sensomotorisen vaiheen jälkeen noin 2–6 ikävuosiin. Lapsen siirtyessä uudelle kognitiivisen kehityksen tasolle edellisen mallit korvaantuvat uusilla. Esioperationaalisisessa kehitysvaiheessa elävä lapsi pystyy palauttamaan mieleensä esineitä ja tapahtumia, jotka eivät ole juuri siinä hetkessä ja tilassa konkreettisesti läsnä. Uusia käyttäytymismuotoja ovat muun muassa viivästynyt matkiminen (jolloin matkimisen kohde ei ole näkyvässä), kuvitteluleikit, piirtäminen ja sanallinen kuvailu asioista, jotka eivät tapahdu sillä hetkellä. Myös esittäminen tulee mahdolliseksi, sillä lapsella on tässä kehitysvaiheessa toiminnan tukena sisäisiä toiminnan luonnoksia ja suunnitelmia sekä symboleja ja merkkejä. Jatkuvasti kehittyvä kieli mahdollistaa ja syventää kommunikaatiota, joka voimistaa siten ajattelukykyä. (Anttila 2022) Piaget on jakanut tämän esioperationaalisen kauden esikäsitteelliseen ja intuitiiviseen vaiheeseen. Ensimmäisessä lapsi samaistaa sanat ja symbolit kohteisiin, joita ne esittävät. Tästä esimerkkinä päiväkotiympäristöstä tutut kuvituskuvat tukemassa arjen toimintoja: käsienspesupisteen yhteydessä on kuva käsistä vesihanalla ja teksti, joka myös kuvaa toimintoa, sanan

lausuminen ääneen lapselle luo toistojen myötä asiayhteyden toimintoon. Intuitiivisessa vaiheessa lapsi muodostaa joitakin mentaalisia tai abstrakteja käsitteitä tiedon jäsentämiseen, mutta yleensä yhdestä vaiheesta kerrallaan (Anttila, 2022).

Kehitystä vaiheiden välillä vie eteenpäin lapsen pyrkimys ratkaista maailmaa koskevien tulkintojen ja todellisuuden välisiä ristiriitoja pyrkimällä epätasapainosta tasapainoon (ekvilibraatio). Tähän prosessiin kuuluvat oleellisesti skeemat, eli tietorakenteet, joiden pohjalta lapsi jäsentää ja tulkitsee havaintojaan luomalla sisäisen mallin siitä, mitä eri asiat sisältävät, miten ne toimivat ja miten tapahtumat etenevät. Taidot ja tiedot organisoituvat skeemoiksi, jotka ajan ja toistojen kautta kehittyvät uuden informaation sulautumisena (assimilaatio) olemassa olevaan tietorakenteeseen tai mukauttamisena (akkommodaatio) eli skeeman uudelleen rakentamiseen kun uusi informaatio ei sovi siihen (Anttila 2022). Tässä Piaget'n ekvilibraatiossa näen yhtymäkohtia seuraavassa luvussa avattavaan John Dewey'n teoriaan kokemusten ja vuorovaikutusmuotojen naturalistisesta perusmallista, jossa eliö sopeutuu ympäristöönsä epätasapainon ja tasapainon välillä jatkuvasti liikkuen.

Leikki on lapselle ominaisin tapa rakentaa ympäristösuhdettaan samalla vaihe vaiheelta kehittäen elimistönsä havainto- ja kuvittelukykyä (Petäjä, 1980, s. 10). Piaget mainitsee, että sensomotorisen skeeman ajattelemisen, kuten vaikkapa käsien peseminen tai lumipallon tekeminen, synnyttää hermostossa saman sähköisen reaktion kuin sen fyysinen suorittaminen. Tämä selittää myös sen, että lapsi muistaa ja omaksuu paremmin skeeman, jonka hän on itse käytännössä suorittanut ja harjoitellut, kuin sen mitä hän on esimerkiksi vain nähnyt (1980, Petäjä, s.10). Leikkien, vaikkapa vedellä käsienpesualtaassa tai ulkona lumikasassa, lapsi siis harjoittelee toimimaan osana ympäristöään ja jäsentämään sitä. Tämän todetakseen ei tarvitse kuin katsoa hetken lasta lumisessa pihassa; ympäristön materiasta syntyy pienissä käsissä linnoja, luolia ja hahmoja. Ympäristön muovaaminen on leikkiä, ja nämä uudet tilat seuraavan leikin toteutumisen paikkoja. Piaget'n teoria tukee omaa kokemustani argumentoimalla leikin merkityksellisyyden puolesta tähdittäessä lapsen ympäristön havainnoimisen tulkitsemiseen tai pedagogisesti havainnointikykyjen kehittämiseen, kuten omassa tutkielmassani. Piaget'n teoriaan tutustuessani, sekä muistelllessani kokemusta päiväkodeissa toteuttamistani leikillisistä tilanhavainnointi -työpajoista, tulen entistä tietoisemmaksi siitä, että lapset havainnoivat ympäristöään jatkuvasti sellaisella herkkyydellä, johon kenties me aikuiset emme ilman erillistä huomiota kykene. Tämä saattaa olla tila, jonka taiteilijat toiminnassaan pyrkivät saavuttamaan.

Arkkitehti Keijo Petäjä (1980, s. 8) tiivistää lapsen ympäristösuhteen kehitystä Piaget'n teoriaan tukeutuen lapsen ruumiillisen ja henkisen kasvun realisoitumisena syklistä palautekierrossa ympäristönsä kanssa. Tämän palautekiertoon perustuvan ympäristöyhteyden rikastumisen ja eriytymisen myötä lapsi oppii vähitellen säätelemään itse ympäristösuhdettaan ja kasvaa lopulta kykeneväksi rakentamaan yhteistoimintaan yhteisöllisellä tasolla (1980, s. 10). Tätä näkökulmaa ei tulisi unohtaa varhaiskasvatuksen ympäristöjä suunniteltaessa; päiväkotit eivät ole vain sitä, mitä siellä käsitteiden ja kuvien avulla

opetetaan, ympäristö merkitsee itsessään paljon enemmän koko inhimilliselle kasvulle, toimijuudelle ja olemassaololle. (1980, Petäjä, s. 11-12)

### 3.2 Lapsen osallisuus

Suomen kielessä osallisuudella ja osallistumisella voidaan tarkoittaa useita eri asioita, vaikka englanniksi molemmat kääntyvät sanaksi *participation*. Osallistumista ja osallisuutta saatetaan käyttää epätarkasti ja päällekkäin, joten on mielekästä tarkentaa miten tässä tutkielman asiayhteydessä ja toimintaympäristössä näiden käsitteiden monia merkityksiä lähestytään. Sosiaalipedagogiikan yliopistonlehtori Elina Nivala (2021) esittää käyttämänsä yleisluontoisen määritelmän osallisuudelle, minkä avulla voidaan lähestyä erilaisia tapoja ymmärtää käsitettä:

*Osallisuus toteutuu tietynlaisessa suhteessa ihmisen ja yhteisön välillä.*

Määritelmää voidaan jäsentää neljän osan avulla;

1. **Ihminen**: osallisuus toteutuu yksilön henkilökohtaisena toimintana tai kokemuksina (Nivala 2021). Esimerkiksi lapsi kokee osallisuutta perheessään tai on osallisena toimijana taidehankkeessa.
2. **Yhteisö**: voi koostua eri kokoisista ihmisjoukoista ja olla luonteeltaan monenlainen, esim. pieni ja läheinen yhteisö kuten perhe tai isompi ja etäisempiin suhteisiin perustuvasta yhteisö, kuten päiväkotiyhteisö tai naapurusto. Yhteisönä voidaan nähdä myös muodollisena yhteisönä kokonainen kaupunki tai yhteiskunta. (Nivala 2021)
3. **Suhde**: vuorovaikutteinen suhde yksilön ja yhteisön välillä on suhde missä osallisuus voi toteutua. Kyseessä ei siis ole yksinomaan yksilön tai yhteisön ominaisuus, vaan molempia tarvitaan suhteen luomiseen ja ylläpitämiseen. Yhteisö voi estää tai edistää osallisuuden toteutumista käytännöillä tai rakenteilla, mutta ne itsessään eivät ole osallisuutta tai saa sitä aikaan. (Nivala 2021) Esimerkkinä vuorovaikutteisesta suhteesta yksilön ja yhteisön välillä voidaan pitää lapsen päiväkodissa muodostamia suhteita päiväkodin kasvattajan, ikätasoisten vertaisten ja päiväkodin siivoojan kanssa. Suhdetta voidaan tarkastella tässä kontekstissa myös lapsen ympäristösuhteena päiväkodin tiloissa. Yhteisön osallisuutta edistävät käytänteet voivat olla esimerkiksi antirasistisia käytänteitä, joita kaikki päiväkodin toimijat ovat sitoutuneet työssään toteuttamaan.
4. **Laatu**: yksilön ja yhteisön välisen suhteen tulee olla tietynlainen, jotta voidaan puhua osallisuudesta. Kaikki suhteet yksilön ja yhteisön välillä eivät mahdollista osallisuutta. Tietynlaisuus vastaakin kysymykseen, millaista vuorovaikutuksen, toiminnan tai osallistumisen on oltava, jotta kyse olisi osallisuudesta? Nivala (2021) nimeää osallisuutta edustavan suhteen laaduksi seuraavat:

- A) **Kuuluminen:** Ihminen kokee kuulumista yhteisöön ja hyväksytyksi tulemista sen jäsenenä.
- B) **Osallistuminen:** Ihmisellä on mahdollisuus osallistua yhteisön vuorovaikutukseen, toimintaan ja päätöksentekoon niin halutessaan. Hänellä on myös mahdollisuus olla osallistumatta ja silti kuulua osaksi yhteisöä.

Nivala (2021) kiteyttää kuinka osallisuudessa on siis pohjimmiltaan kyse kuulumisen ja osallistumisen mahdollisuuksien toteutumista erilaisissa yhteisöissä.

Osallisuuden laatua, eli tietynlaisuutta avaa mielestäni osuvasti Anna-Maria Isola ja työryhmä Terveiden ja hyvinvoinnin laitokselle laaditussa työpaperissa *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa* (2017, s. 3) seuraavin sanoin:

*“Osallisuus on liittymistä (involvement), suhteissa olemista (relatedness), kuulumista (belonginess), yhteisyyttä (togetherness). Osallisuus on yhteensopivuutta (coherence) ja mukaan ottamista (inclusion). Se on osallistumista (participation), vaikuttamista (representation) ja demokratiaa (democracy). Se on myös kaiken edellä mainitun järjestämistä ja johtamista (governance).”*

Tarkastelemalla osallisuuden määritelmää ja ymmärtämällä käsitteen samoista lähtökohdista on mahdollista aikuisena luoda tiloja ja tilanteita, joissa lapsen osallisuuden kokemus voi toteutua. Muodostan Isolan määritelmään perustuvia kysymyksiä jäsentääkseni itselleni tutkijana merkitykselliseksi nousevia lapsen osallisuuden ulottuvuuksia hankkeessa.

*Minkälaisissa suhteissa lapsi on hankkeessa?* (Lapsen suhde itseensä, muihin lapsiin, päiväkodin tilaan, päiväkodin henkilökuntaan, vanhempiin ja hankkeen työryhmään)

*Kuinka kaikki päiväkodin lapset otetaan tasavertaisesti mukaan hankkeeseen?* (Toimet, joilla mahdollistetaan kaikkien lasten ikä- ja kehitystasoinen osallistuminen hankkeessa)

*Kuinka lapsi vaikuttaa hankkeeseen?* (Osallistumisen mahdollisuuksien myötä syntyneiden ideoiden ja ajatusten vaikuttavuuden määrittäminen hankkeessa, eli mitä lasten tiedolla ja tuotoksilla todella tehdään)

*Kuinka lapsen osallisuutta järjestetään ja johdetaan hankkeessa?* (Osallisuuden suunnittelu-, toteutus-, arviointi- ja kehittämistoimet hankkeessa)

Näkemykseni mukaan lapsen osallisuus on sitä, että lapselle luodaan tärkeä paikka yhteiskunnassa mahdollistaen tälle eläminen yhteydessä itseensä, ympäristöönsä ja laajeneviin yhteisöihin. Konkreettisesti kyse on lapsen mahdollisuuksista vaikuttaa aktiivisesti omaan arkeensa ja lapsuuteensa (Turja, 2011, s. 24). Tässä merkityksessä osallisuuden käsite sisältää yhtäaikaan sekä sosiaalisen että poliittisen ulottuvuuden. Lapsen

osallisuuden kokemukseen voidaan vaikuttaa sosiaalisina suhteina niissä yhteisöissä, joissa hän elää sekä laajemmin poliittisesti rakenteilla, jotka vaikuttavat hänen mahdollisuuksiinsa osallistua.

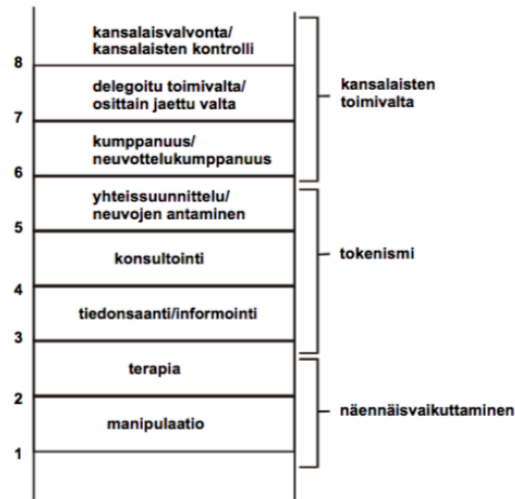
Lapsen osallisuus kuvaa toimintaa, olemista ja kokemusta nostaen keskiöön lapsen toimijuuden, kun taas termi osallistaminen (englanniksi *inclusion* tai *involvement*), keskittää katseen lapseen kohdistuvaan toimintaan ympäröivien ihmisten tai järjestelmän taholta (Turja, 2011, s. 26). Osallistamisella on suomen kielessä ehkä myös hieman negatiivinen sivumerkitys lapsen asemoituessa enemmänkin passiiviseksi toimenpiteiden kohteeksi kuin toimivaksi subjektiksi. Vaihtoehtona voidaankin käyttää ilmaisua lapsen ”osallisuuden mahdollistaminen” (Turja, 2011, s. 26). Kuten tämän tutkielman otsikosta voi huomata, olen päättänyt käyttää Turjan tavoin osallisuuden mahdollistamista osallistamisen sijaan. Turjan huomioon tukeutuen haluan vahvistaa diskurssia, jossa lapsi on aktiivinen toimija, joka omaa myös päätäntävaltaa siitä haluaako osallistua ja millä tasolla. Sanojen muokatessa käsityksiämme ja niiden myötä todellisuutta, näen oikeiden ilmaisujen löytämisessä ja vakiinnuttamisessa suuren arvon. Parhaimmillaan käynnistyy muutosliike, joka järjestää uudelleen vallitsevia valtarakenteita niin ajatuksissa, kuin käytännön toimissa.

### 3.3 Lapsen osallisuuden mallintaminen

Tarkasteltaessa lasten osallisuutta varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä voidaan käsitteen monitulkinnaisuuden ongelmaa lähestyä erilaisten mallien kautta. Uskon että varhaiskasvatuksen ympäristössä osallisuuden mallintamisen työkaluja voidaan hyödyntää erityisesti osallisuuden toteutumisen arvioinnin tukena tapaustutkimuksen edustamassa julkisen taiteen suunnitteluprosessissa, joka pyrkii lasten osallisuuden mahdollistamiseen. Käytetyimpiä osallisuuden malleja varhaiskasvatuksessa ovat yhdysvaltalaisen lasten oikeuksien akateemikon Roger Hartin vuonna 1992 luomat osallisuuden portaat, sekä irlantilaisen lasten oikeuksien tohtorin Harry Shierin osallisuuden polku vuodelta 2001. Käyn seuraavaksi edellämainitut läpi nojautuen suomalaisen varhaiskasvatuksen yliopistolehtori Leena Turjan (2011) lasten osallisuuden moninaisuus -kaavioon, jossa hän on hyödyntänyt molempien Hartin ja Shierin tasoteorioita. (Turja, 2011, s. 11) Esittelen näiden lisäksi myös kaksi muuta mallia, Arnsteinin (1969) sekä Horellin (1994), joiden koen osaltaan rikastuttavan käsitystä lapsen osallisuudesta, mutta erityisesti teorioiden historiallisesta jatkumosta ja dialogisuudesta.

Roger Hartin (1992) lasten osallisuuden portaat kehittyivät lasten ympäristöjen kehittämisprojektien myötä mallintamaan osallisuutta ja valtasuhteina aikuisten ja lasten välillä. Hartin luoma malli pohjaa Sherry R. Arnsteinin jo vuonna 1969 julkistamaan 8-luokkalaiseen osallistumisasteikkoon, joka ilmentää kansalaisten yhteiskunnallisen osallistumisen kehittymistä asteikkoa ylöspäin noustaessa (Turja, 2011, s. 27). Arnstein (1969) tarkastelee osallistumista tietoisena vallan uudelleen jakamisena, mikä mahdollistaa kansalaisten, joilla on vähemmän poliittisia ja taloudellisia resursseja, päästä osallisiksi

demokraattisen yhteiskunnan eduista (Flöjt, 2000, s. 2). Arnsteinin asteikossa ensimmäiset tasot eivät oikeastaan edes edusta osallistumista, vaan tekevät näkyväksi ei-osallistumisen. Arnsteinin ajattelun mukaan ylempi osallistumisen muoto pitää sisällään myös alemmat askelmat. (Flöjt, 2000, s. 1)



Kuvio 1: Osallistumisen asteikko Arnsteinin (1969) mallin mukaan, suomentanut Sutela (2000) & Sainio (1994) (Flöjt, 2000, s. 2)

On ymmärrettävää, että Arnsteinin (1969) teoria resonoi Hartissa (1992), sillä lapset edustavat yhteiskunnassa ryhmää, jolle poliittiset (kuten päätäntävalta) tai taloudelliset (kuten raha) resurssit eivät perinteisesti kuulu. Tarjoamalla lapsille mahdollisuuksia osallistua, tarjotaan heille samalla mahdollisuus tulla osallisiksi yhteiskuntaa. Hart näkee tiedon yhtenä vallan muodoista: kun lapsille ei tarjota tarpeeksi tietoa heidän kanssaan toteutettavan toiminnan taustoista, tavoitteista ja toteutustavoista ei tälle todellisuudessa tarjota vaikuttamismahdollisuuksia suhteessa kokonaisuuteen tai edes omaan osuuteensa. Tällaisessa tilanteessa pysytellään matalan tason osallisuuden tasolla ja valtaistumista ei tapahdu. (Turja, 2011, s. 4) Tieto-osallisuutta voidaankin pitää lähtökohtana, jotta muut osallisuuden muodot voisivat toteutua; mikäli lapselle jää kyseenalaiseksi toiminnan perimmäinen tarkoitus ja tavoiteltu pyrkimys (odotukset) tai mahdollisuudet, keinot ja ehdot (säännöt), joilla kyseisessä ympäristössä toimitaan, ei voida puhua osallisuudesta. (Flöjt, 2000, s. 30) Tieto vaikuttaa lasten mahdollisuuksiin esittää toiveita ja ideoida mutta myös päätöksenteko riippuu täysin tiedosta, jota hänelle tarjotaan (Turja, 2011, s. 9). Tieto-osallisuuteen liittyy myös tietoisuus-näkökulma, joka perustuu siihen, että lasten tulee olla tietoisia niistä tilanteista ja tavoista, joilla aikuiset heitä kuulevat (Turja, 2011, s. 9). Tämä tarkoittaa toimintamallien ikätasosta auki selittämistä ja läpinäkyvyyttä, kuten selkeiden tilanteiden ja toimien järjestämistä osallistumiselle ja kuulemiselle. Rärkeänä esimerkkinä tietoisuus -näkökulman sivuuttamisesta, voidaan pitää aikuisen toimesta pyrkimystä kuulla lapsen näkemyksiä lasta tarkkailemalla tilanteissa, joissa lapsi ei itse tiedä tulevaisuutta tarkkailluksi.

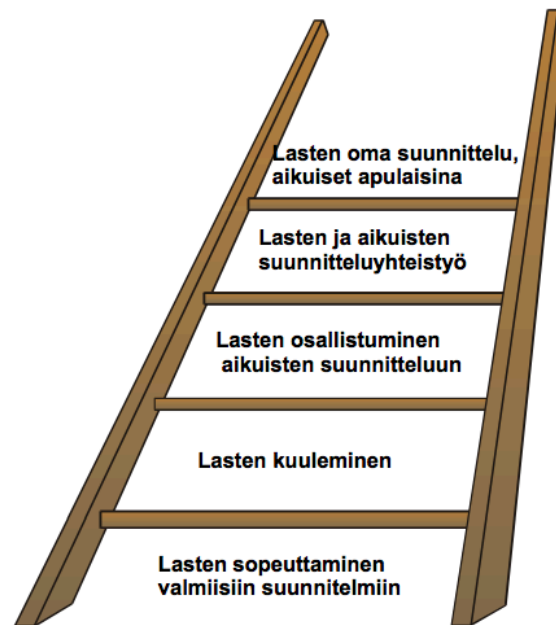


Kuvio 2: Lasten osallisuuden portaatt Hartin (1992) mallin mukaan (Turja, 2011, s. 5)

Hartin mallin (Kuvio 2) kolme ensimmäistä askelmaa Arnsteinin tavoin ei pidetä osallisuutena niiden kuvatessa lasten ajattelun manipulointia aikuisten johdattelemaan suuntaan, seremoniallista lasten mukana oloa aikuisten suunnittelemassa ja määrittämässä toiminnassa (esim. tilaisuuksissa esiintymistä) sekä lasten kuulemistaan vailla realistisia seurausvaikutuksia (performatiivinen motiivi). Varsinaisen osallisuuden alimmilla askelmilla lapset pääsevät jonkinlaisen tieto-osallisuuden piiriin, saaden tietää toiminnan tavoitteista, aikuisten vielä rajatessa missä ja miten lapsen osallisuus voi toteutua. Näin tälläkin askelmalla lapselle annettu osa on oikeastaan palvelu aikuisten motiiveja ja tiedontarpeita. (Turja, 2011, s. 5-6) Seuraavilla askelmilla lasten mielipiteiden huomioonottamisen myötä heidän vaikutusvaltansa saattaa kasvaa. Ylimmät askeleet esittävät lapsen itseohjautuvaa aloitteentekoa ja omien projektien suunnittelua, aikuisten tässä häntä tukien. Kuvailussa tilanteessa opetellaan aikuisten ja lasten keskinäistä dialogista yhteistoiminnallisuutta, jota Hart pitää tavoiteltavana osallisuuden ylimmän tason toimintana. (Turja, 2011, s. 28) Hartin (1992) mukaan ei kuitenkaan ole tarpeellista, että lapset toimisivat jatkuvasti ikä- ja kehitystasonsa maksimaalisissa kapasiteeteissa. Merkityksellistä on, että lapsella on vapaus ja mahdollisuus osallisuuteen itse määrittämällään tasolla. On päiviä ja hetkiä, jolloin ihminen ei välttämättä halua tai pysty antamaan itsestään kaikkea osallistuessaan toimintaan, näin on myös lasten kohdalla. (Flöjt, 2000, s. 4)

Liisa Horelli (1994) tutki Hartin tapaan lasten mukanaoloa yhdyskuntasuunnittelussa, jossa hän myös sovelsi Arnsteinin asteikosta kevyempää viisi-portaista asteikkoa (Kuvio 3). Horellin mallin keskiössä on aikuisen valmius ja kyky joustaa tilannesidonnaisesti omista

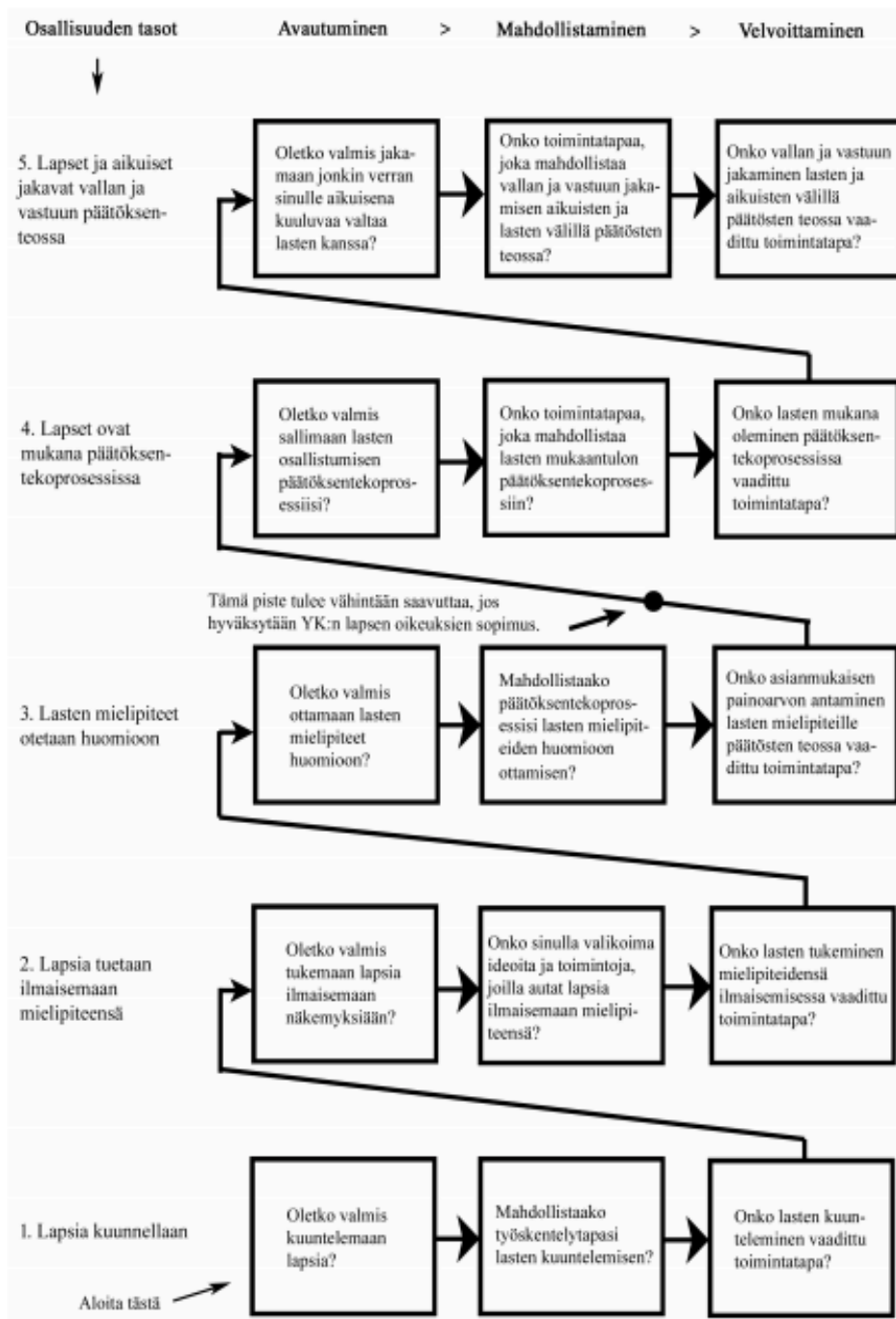
toiminnalleen asettamista suunnitelmista ja tavoitteista kohdatakse lapsen tarpeet sekä ideat avoimuudella. Horellin mallissa alin porraskuva lasten sopeutumista aikuisiin valmiisiin suunnitelmiin, toisella portaalla lapsia kuullaan, kolmannella lapsille mahdollistetaan osallistuminen aikuisten suunnitteluun, neljännessä pyritään aikuisten ja lasten yhteisen suunnittelutyön toteutumiseen ja viidennessä vaiheessa aikuiset tukevat lapsia heidän itse toteuttamassaan suunnittelussa. Synteesiin pyrkivä, näkemyksille avoin, tasavertainen toiminta on Horellin mukaan vasta todellista lasten ja aikuisten suunnitteluyhteistyötä. (Flöjt, 2000, s. 3)



Kuvio 3: Lasten suunnitteluun osallistumisen pienet tikkaat Horellin (1994) mallin mukaan (Flöjt, 2000, s. 3)

Harry Shierin (2011) osallisuuden polkua on käytetty kansainvälisesti ja myös Suomessa eniten varhaiskasvatuksessa osallisuutta arvioitaessa (Leinonen, 2020, 1. luku). Englantilainen Shier toimi vuosituhaten alussa Play Train -hankkeessa, joka pyrki lisäämään lasten osallisuutta, inklusiota ja tasa-arvoa luovien taidetyöpajojen avulla (Leinonen, 2020, 1. luku). Tästä yhtenevästä lähtökohdasta käsin kiinnostun myös itse erityisesti Shierin mallista taidetyöpajan liittyessä tapautusmetodologiaan.

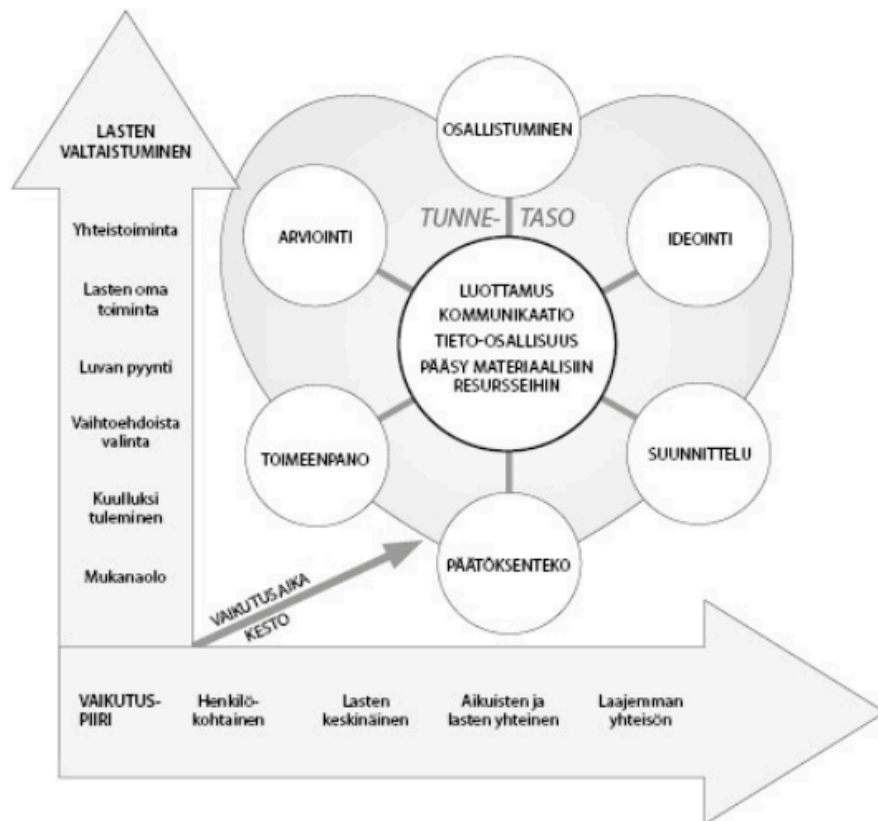
Osallisuuden polku nostaa keskiöön viisiportaisessa lapsen osallisuuden kokemuksen arvioinnissa merkittävänä tekijänä aikuisen ja tämän edustaman organisaation sitoutumisen asteen. Avautumisella kuvataan aikuisen kykyä vastaanottaa uusia ajatuksia vanhaan toimintakulttuuriin ja rakenteisiin turvautumisen sijaan. Mahdollistaminen tarkoittaa aikuisen kykyä luoda tilaa toimintamallein ja työkaluin uudelle osallisuuden toimintakulttuurille. Velvoittaminen uuteen osallisuutta mahdollistavaan toimintamalliin tarkoittaa aikuisen ja koko organisaation vahvaa sitoutumista, jolloin tästä tulee edellytetty tekemisen tapa. (Leinonen, 2020, 1. luku). Varhaiskasvatuksen kontekstissa voidaan tavoitella syvintä sitoutumista, sillä varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat velvoitettuja jokaisen lapsen osallisuuden yhdenvertaiseen mahdollistamiseen lain ja opetussuunnitelman mukaan.



Kuvio 4: Shierin (2001) osallisuuden tasomalli (Shier 2001, suomentanut Dahlström & Heinonen 2017, s.12)

Ensimmäinen lapsen osallisuuden taso vaatii aikuiselta valmiutta kuulla lasta mahdollistaen tälle tarpeeksi tilaa ja aikaa. Toisella tasolla lapsia tuetaan aktiivisesti ilmaisemaan omia mielipiteitään, huomioiden myös mahdollisia esteitä, joita lapsen mielipiteen ilmaisun edessä saattaa olla. Esteitä voi olla lukuisia lapsen epävarmuudesta tai ujoudesta kulttuurisiin normeihin tai negatiivisiin aikaisempiin kokemuksiin osallistumisen tilanteissa. Aikuisella tulee olla riittävästi ikätasoisia toimintatapoja, jotka auttavat lasta ilmaisemaan näkemyksiään. Shierin asteikon kolmannella tasolla aikuinen huomioi lasten mielipiteitä, ideoita ja aloitteita järjestettävässä toiminnassa. Tällä tasolla YK:n lapsen oikeuksien

sopimuksen edellyttämä osallisuus vähimmillään toteutuu. (Leinonen, 2020, 1. luku) Neljännellä tasolla lapsi otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin, aikuisen näin luovuttaen osan vallastaan lapsille, kantaen kuitenkin vastuun toiminnasta kokonaisuutena. Neljäs taso mahdollistaa aikuisten ja lasten vuorovaikutteisen keskusteluyhteyden, jossa asioista voidaan keskustella ja ratkaisuja pohtia yhdessä. Asteikon korkeimmalla, viidennellä tasolla lapset päästetään mukaan päätöksentekoon antamalla heille tietoisesti vastuuta ja valtaa, minkä kantamisessa heitä tuetaan aikuisen toimesta. (Leinonen, 2020, 1. luku)



Kuvio 5: Turjan lasten osallisuuden mallin moninaisuuden kuvaus (Turja, 2020, s.11)

Lopulta, Turjan malli (2020) pyrkii kaikista esitellyistä osallisuuden malleista laajimpaan osallisuuden kuvaukseen huomiomalla sen moninaisena toiminnan prosessina, korostaen siihen elimellisesti liittyvää osallisuuden tunnetta. Turjan mallissa (Kuvio 5) on kuvattuna perusolottuvuuksien (voimaantuminen, vaikutuspiiri ja ajallisuus) lisäksi osallisuuden tieto-, toiminta- ja tunneaspektit. (Turja, 2020, s.10-12)

Lapsen valtaistuminen alkaa lapsen mukanaolosta ja kuulluksi tulemisesta. Lasten aloitteellisuus tulee esiin seuraavilla askelmilla valitsemisessa valmiista vaihtoehtoista ja luvan pyytämisessä. Ylöspäin noustessa lasten oman toiminnan ja aikuisen kanssa toteutettavan yhteistoiminnan askelmilla on mahdollista saavuttaa lasten valtaistuminen. Turja huomioi, kuinka pienimmille lapsille mukana olo on jo ensi askel kohti osallisuutta, joka iän ja taitojen myötä voi kasvaa korkeammaksi osallisuuden asteeksi ja täyteen valtaistumiseen. (Turja 2020, s. 10-12)

Vaikutuspiirillä tarkoitetaan sitä, mitä kaikkea toiminta koskettaa ja keihin kaikkiin se vaikuttaa. Vaikutuspiiri laajenee lapsen henkilökohtaisista asioista kohti ympäröivään yhteisöön vaikuttamista. Pienen lapsen on helpoin vaikuttaa esimerkiksi omassa arjessaan siihen minkä verran hän syö tai millä lelulla hän leikkii. Lasten keskinäisessä toiminnassa, kuten vapaassa leikissä lapset saavat vaikuttaa toimintaan ja sisältöihin helposti, ehdottamalla, neuvottelemalla ja toisinaan myös määräämällä. Osallisuus voi ulottua lasten perheisiin ja lähiympäristöön, mikäli lapset voivat vaikuttaa tapaustutkimuksen kontekstissa päiväkodin tilaan integroituvan muraalin suunnitteluun tai tyypillisemmässä esimerkissä osallistua kevätjuhlien suunnitteluun ja toteutukseen kasvattajien tuella. (Turja 2020, s. 10-12)

Ajallinen ulottuvuus kuvaa toiminnan ajallista laajuutta; toiminta voi olla kertaluontoista, projektimaista ja hyvinkin pitkäkestoista osana lapsen arkea ja elämää. Lapsilla on usein enemmän vaikutusmahdollisuuksia kertaluontoisissa toiminnoissa (kuten tapaustutkimuksen taidehanke) kuin pidemmissä projekteissa (päiväkotiarkea määrittelevät käytänteet). Pidempikestoisissa projekteissa dokumentaatio tukee osallisuuden kokemuksen seuraamista, sillä se mahdollistaa palaamisen toiminnan eri vaiheisiin yhdessä lapsen kanssa ja keskustelujen avaamisen sille, kuinka mahdollisesti toimintaa voitaisiin kehittää eteenpäin jatkossa. (Turja 2020, s. 10-12)

Tieto- ja toiminta-aspektit kuvaavat tapoja, joilla konkreettisin keinon jaetaan lapselle tietoa ja tarjotaan väyliä tulla osalliseksi toiminnan eri vaiheisiin (vertaa ideointi ja arviointi). Keskiössä osallisuuden tunnetaso edustaa lapsen henkilökohtaista kokemusta osallisuudesta toiminnan tärkeimpänä tavoitteena ja lapsen osallisuutta määrittävänä tekijänä. Osallisuus on pohjimmiltaan subjektiivinen kokemus yhteenkuuluvuudesta ja omana itsenään hyväksytyksi tulemisesta (Turja 2020, s. 10-12). Aikuiselta lapsen tunnekokemuksen ymmärtäminen vaatii nähdäkseen empaattista fyysistä läsnäoloa ja yhdessä vietettyä aikaa lapsen kanssa. Yhteisessä toiminnassa herkkänä pysytellessä väitän osallisuuden kokemuksen tuntuvan, näkyvän ja kuuluvan, ehkäpä jopa selkeämmin kuin sanoiksi artikuloituna vaikkapa haastatteluiden muodossa.

### 3.4 Vallaton lapsi

YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen (UNCRC, 1989) artikla 12 takaa lapsille oikeuden osallisuuteen: lapsilla on oikeus tulla kuulluksi ja heidän näkemyksensä on otettava vakavasti (Yleissopimus lapsen oikeuksista 1991/60 § 12). Suomessa lasten suora ja välillinen osallistuminen perustuu vahvasti virallisiin rakenteisiin, esimerkiksi oppilaskunnat, kansalliset ja paikalliset lasten parlamentit, lapsiasiavaltuutettu ja eri puolilla Suomea tehtävät kyselytutkimukset. Tällaisiin virallisiin osallistumisen rakenteisiin sovelletaan usein ennalta suunniteltua, ylhäältä alas suuntautuvaa (aikuiselta lapselle) lähestymistapaa. (OKM,

2011, s. 8) Virallisissa rakenteissa on paljon vahvuuksia, mutta suurena haasteena on näiden rakenteiden jäykkyys sekä hierarkkinen asetelma, joka ei välttämättä mahdollista osallistumismenetelmien kehittämistä yhdessä lasten kanssa, juuri heidän kokemuksiinsa ja tarpeisiinsa perustuen. On myös todettu, että osallistumismenetelmien toimivuutta ei testata tarpeeksi (OKM, 2011, s. 8). Tutkielmani kiinnostuu epävirallisista osallistamisen rakenteista, joilla viitataan sellaisiin strategioihin, joissa lapsen osallistumista ei ole järjestetty virallisen osallistamisen rakenteen kautta. Tällaisessa tilanteessa uusia toimintamalleja voidaan testata ja kehittää ihmiskeskeisesti ja joustavasti palvelemaan käsillä olevaa tilannetta, tilaa sekä kohderyhmää. YK:n sopimusta voidaan käyttää työkaluna osallistumismenetelmien kehittämisen tukemiseen ja toimintakulttuuriin vaikuttamiseen myös epävirallisissa osallistamisen rakenteissa, kansallisella ja paikallisella tasolla (OKM, 2011, s. 60).

Voidaan nimittää useita syitä miksi lasten osallistuminen erilaisiin suunnittelun ja päätöksenteon prosesseihin kannattaa. Lapsen osallistumista tulisi tarkastella lapsen oikeutena ja velvollisuutena niin inhimillisestä, moraalista kuin demokraattisesta näkökulmasta (Horelli ym. 2002, s. 32). Näin ollen lasten osallistamista voidaan pitää demokraattisessa hyvinvointivaltiossa merkittävänä kasvatuksellisenä työnä, jonka hedelmät parhaimmillaan kantavat aina aikuisuuteen ja täysvaltaisiin vaikuttamismahdollisuuksiin saakka. Kasvatuksellisuus konkretisoituu siinä, että osallistuminen vaatii lapselta opiskelua ja harjoittelua (Horelli ym. 2002, s. 32). Väitän, että lasten osallistaminen suunnitteluun ja päätöksentekoon vaatii ehdottomasti samaa myös aikuisilta. Opetus ja kulttuuriministeriön (2011) toteuttaman lapsen osallistumista käsittelevän tutkimuksen perusteella selvisi, että lapset kokevat kohtaamiset aikuisten kanssa epätasa-arvoisina (s. 28). Tutkimuksessa järjestetyissä fokusryhmäkeskusteluissa lapset ja nuoret pohtivat syitä siihen, miksi aikuiset eivät kuuntele lasten ja nuorten näkemyksiä. Keskustelijat luettelivat useita syitä, joista nostan esiin arvioni mukaan tapaustutkimuksen kannalta oleelliset:

*“Aikuisilla ei ole aikaa, voimavaroja tai riittäviä vuorovaikutustaitoja tai he yksinkertaisesti haluavat päättää itse.”*

*“Aikuiset eivät usein ole perillä siitä, miten lapset ja nuoret käyttäytyvät ja ilmaisevat itseään.”*

*“Lapsiin ja nuoriin sekä heidän tietojensa tasoon liittyvät ennakkokäsitykset aiheuttavat sen, että aikuiset eivät arvosta lasten ja nuorten näkemyksiä. Aikuiset eivät useinkaan pidä lapsia ja nuoria tasavertaisina keskustelukumppaneina, koska aikuiset tietävät mielestään paremmin, mitä lapset ja nuoret tarvitsevat.”*

*“Aikuiset eivät halua muuttaa vakiintuneita käytäntöjä, rakenteita ja asenteita.”*

*“Aikuiset välttelevät vastuuta lasten ja nuorten huomioimisesta” (OKM, 2011, s. 28)*

Fokusryhmäkeskusteluissa kävi ilmi, että lapset kokivat heidän kanssaan ja hyväkseen ammatillisesti toimivien aikuisten kanssa kuulluksi tulemisen todennäköisyyden pienemmäksi, kuin ystävän tai tutun aikuisen toimesta. Lapset nostivat syiksi ammattilaisten ennakkokäsitykset, saavutetun auktoriteettiaseman ja sen menettämisen pelon sekä resurssien vähyyden. Lapset esittivät ratkaisuksi osallistumisrakenteiden ja aikuisten asenteiden muutosta (OKM, 2011, s. 7). Tästä seuraa kiinnostava oletus aikuisen ja lapsen valtasuhteesta esimerkiksi tapaustutkimuksen päiväkotiympäristössä: ammattilaisiin kohdistuu ristiriitaisia vaatimuksia, joissa heidän on todistettava auktoriteettinsa ja asiantuntijuutensa omalla alallaan kasvattajina, mutta samalla kuunneltava lasten näkemyksiä eli oletamaan, että lapsilla on paremmat tiedot kuin asiantuntijoilla. Tämä ristiriita varsin usein ratkaistaan ammattilaisten toimesta lasten tappioksi jättämällä heidät kuulematta, oman ammatillisen auktoriteetin ja pätevyyyden menettämisen pelossa. Samaa ristiriitaa ei ole aikuisilla, joilla ei ole ammatillista suhdetta lapsiin (vertaa kummi, hanketyöntekijä tai naapuri). Läheinen aikuinen voi kuunnella lasten ja näkemyksiä pelkäämättä ammatillisen arvonsa tai asemansa menetystä. (OKM, 2011, s. 28) Näen ristiriidan ratkaisuksi keskeisenä asennemuutoksen, jossa lapsen näkeminen asiantuntijana osallisuutta mahdollistavassa tilanteessa ei vie pois tai pienennä aikuisen omaavaa asiantuntijuutta omalla toimialallaan (tutkielman kontekstissa taiteen tai kasvatuksen). Kyse on holistisesta tiedonmuodostuksesta, johon lapsi ja aikuinen molemmat osallistuvat yhdessä. Ehdotan, että tapaustutkimuksessa taiteen asiantuntija voisi toimia kaivatussa neutraalimmassa suhteessa lapsiin, mahdollistaen osallisuutta laadukkaan yhteiskehittämisen metodein. Taiteen asiantuntija ei omaa ammatillista auktoriteettisuhdetta lapsiin, toisin kuin päiväkodin työntekijät. Taiteen asiantuntija ei myöskään toimi tapaustutkimuksen hankkeessa palkattuna taiteilijana, joka mahdollisesti lasten kanssa toimiessaan jo siivilöi teokseen päätyviä ideoita, eikä näin ollen toimi neutraalista ja täysin tilanteesta läsnäolevasta positioista.

Fokusryhmien jäsenet antoivat aikuisille ehdotuksia ja neuvoja, joiden avulla lasten ja nuorten aito päätöksentekoon osallistuminen voitaisiin varmistaa:

*“Eri-ikäisten lasten ja nuorten kuulemiselle on varattava riittävästi aikaa ja heidän näkemyksensä on otettava vakavasti.”*

*“On käytettävä lapsiystävällistä kieltä.”*

*“Lapsia ja nuoria on kuultava asiantuntijoina.”*

*“Lapsia ja nuoria on kannustettava osallistumaan jo päätöksentekoprosessin alussa”*

*“Lapsille ja nuorille on annettava palautetta.”*

*“Ammattilaisia pitäisi kannustaa kehittämään taitoja, jotka liittyvät lasten ja nuorten tässä yhteydessä mainitsemiin arvoihin.” (OKM, 2011, s. 30)*

YK:n lapsen oikeuksien sopimus (UNCRC, 1989) on ratifioitu ja sisällytetty Suomen perustuslakiin (Suomen perustuslaki 1999/731, 6 §); ”lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti.” Kuten lapset toivat fokusryhmien tapaamisissa esille, vastuu lasten ja nuorten huomioimisesta pakenee useiden ammattilaisten yhteistyöverkostossa. Kenelle kuuluu vastuu varmistaa, että lapsen oikeus osallistumisesta toteutuu? Pohdinkin, kuinka lapsen osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia heidän arjessaan konkretiassa edistetään? Lasten ja nuorten fokusryhmien tapaamisessa ilmeni tarve parantaa lasten kanssa ja hyväksi työskenteleville ammattilaisille tarkoitettua koulutusta, jossa tietoa ja taitoja lasten ja nuorten osallistumisesta ja osallisuuden mahdollistamisesta sekä lasten näkemysten kuulemisesta ja vakavasti ottamisesta voitaisiin edistää. Tällaisia lasten kanssa ja hyväksi työskenteleviä ammattilaisia ovat esimerkiksi opettajat, poliisit, terveydenhoidon ammattilaiset, lastenhoidon ammattilaiset, virkamiehet ja turvapaikkaviranomaiset (OKM, 2011, s. 49). Näkisin, että myös taiteen ja kulttuurin kentän moninaisille toimijoille taiteilijoista tuottajiin ja pedagogeihin tulisi järjestää koulutusta lasten osallisuudesta. Kokemukseni on, että osallisuus sanana sisällytetään hankesuunnitelmiin alan toimijoiden tunnistaessa sen ajankohtaiseksi kulttuuripoliittiseksi kärjeksi. Osallisuudella on hyvä klangi ja positiivinen tahtotila. Jotta tästä tahtotilasta päästäisiin käytännön toimiin ja todelliseen vaikuttavuuteen sekä valtautumiseen tulisi luoda tilanteita, joissa erilaisten kokeilujen, konkreettisten metodien ja kehittämistyökalujen avoin jakaminen olisi mahdollista. Koko alan kollektiivisen edun lisäksi näkisin tämän edistävän lasten osallisuuden kokemuksia taidetoiminnassa.

YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen (UNCRC, 1989) mukaan sopimusvaltiot takaavat lapselle, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti (Yleissopimus lapsen oikeuksista 1991/60, 12 §). Opetushallituksen teettämä tutkimus lasten ja nuorten osallisuudesta summaa, että käytäntöjä lasten osallisuudesta varhaiskasvatuksessa on jaettava nykyistä enemmän (OKM, 2011, s. 62). Osallisuutta teoriana ja käytännön toimintana on kuvattu paljon lasten ja nuorten osallisuushankkeiden ja -tutkimuksien myötä, kun taas nuorimpien lasten osallisuuden erityiskysymyksiin tutkimusmetodologisesti ja varhaiskasvatuksen käytännön toiminnassa on keskitytty verrattain vähän (Turja, 2011, s. 25). Varhaiskasvatustutkimuslaki (540/2018, 3 §: 8-9) nostaa varhaiskasvatuksen tavoitteeksi kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjata eettisesti vastuulliseen ja kestäväan toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Varmistamalla lapsen mahdollisuus osallistua ja päästä vaikuttamaan itseään koskeviin asioihin mahdollistetaan lain toteutuminen käytännön tasolla.

Pienen lapsen elämässä luonnollisesti aikuinen ottaa vastuun hänestä ja samoin lapsen äänen kuuluminen toteutuu lähinnä tämän lähiaikuisensa välityksellä, mihin vaikuttavat tämän kyky tulkita lasta (Turja, 2011, s. 24). Tutkielmani kannalta näen juuri pienten lasten osallisuutta mahdollistavien metodien kehittämisen merkittäväksi, mikä luontevimmin toteutuu heidän päivittäisessä toimintaympäristössään päiväkodissa. Nämä tilanteet saattavat olla ensimmäisiä mahdollisuuksia pienelle lapselle vaikuttaa omaan elinympäristöönsä perheensä ja kotinsa

ulkopuolella. Tämän ensikosketuksen arvo demokratia- ja ympäristökasvatuksellisesti on nähdäkseni kiistaton. Lapsuudessa opitaan yhteisön jäsenenä elämisen taidot, joista kumpuavat kokemukset rakentavat pohjan omien vaikutusmahdollisuuksien tunnistamiseen aikuisena (Stenvall, 2020, s. 18). On tunnistettava lapsen vallattomuus, jotta hänen oikeuttaan osallistumiseen ja sen myötä vaikuttamiseen voidaan tukea.

### 3.5 Lapsen kulttuurinen toimijuus

Puhuttaessa lapsista on huomioitava lapsuuden käsitteen paikka- ja aikasidonnaisuus. Tässä tutkielmassa lapsi ja hänen elämänsä lapsuus sijoittuu Suomeen, pääkaupunkiseudulle 2020-luvulle. Samassa maantieteellisessä paikassa, lapsuudella eri vuosikymmeninä ollaan voitu tarkoittaa hyvinkin erilaisia asioita, puhumattakaan saman aikakauden eri maantieteellisistä lokaatioista (vrt. tyttölapsen lapsuus juuri nyt Suomessa ja Afganistanissa). Tästä syystä on merkittävää hahmottaa eletävän hetken lapsikäsitystä osana ajan ihmiskäsitystä sekä ymmärtää, mistä käsitykset ovat rakentuneet. Lapsuuden määrittely vaikuttaa osallisuuden ja lapsen mukana olon mahdollisuuksien ymmärtämiseen moninaisissa hänen elämäänsä ja yhteiskuntaa käsittelevissä kysymyksissä. Toisaalta lapsen osallisuuden määritelmä vaikuttaa myös ymmärrykseen lapsuudesta ja tämän toimintamahdollisuuksista yhteiskunnassa, arjessa, ja heille tarjotuissa palveluissa (Stenvall, 2020, s. 8).

Historiallisesti tarkasteltuna ikäraajat lapsuutta määrittelevänä viitekehyksenä vaikuttivat yhteiskunnassa vallinneeseen käsitykseen ”sopivasta” lapsuudesta (Stenvall, 2020, s. 9). Esimerkiksi historiallisesti, myös Suomessa, monilla nuorilla ihmisillä on ollut velvollisuus osallistua omalla panoksellaan perheen tai yhteisön talouteen ja työntekoon, koska ”lapsuus” on ajanjaksona ollut kohtuullisen lyhyt (Stenvall, 2020, s. 9). Tästä lapsuuden kokemuksesta lähintä kosketuspintaa minulle on kertomuksillaan luonut isoäitini, joka 1940-1950 -luvun Etelä-Savon maalaistalon kasvattina on 13-vuotiaana piian työn perässä muuttanut pois lapsuudenkodistaan vain kupillinen voita mukanaan. ”Siihen loppui lapsuus” isoäitini on kuvaillut. Ajan yleisten käytänteen mukaan maalaisperheissä erityisesti vanhimmat lapset aloittivat työntöön varhain osallistuakseen perheen taloudellisen taakan helpottamiseen sekä ison lapsiluvun ja ahtaiden tilojen mahdottoman yhtälön ratkomiseen — muuttamalla pois.

Osittain historiallisen painolastin vuoksi jo seuraavan sukupolven lapset saivat osakseen suojelua objekteina, erityiskohtelun ja huolenpidon keinoin (Stenvall, 2020, s. 9). Tähän vaikuttivat myös yhteiskunnan muutokset ja kehityspsykologisen ymmärryksen lisääntyminen. Tämä kehityskulun myötä ”sopivaan” lapsuuteen kuuluvaksi tunnistettiin merkityksellisinä elementteinä mahdollisuus leikkiin, vapaus aikuiselämän työnteolta sekä viattomuutta suhteessa aikuisuuteen liittyviin elämän osa-alueisiin (Stenvall, 2020, s. 9). Isoäitini lapsi, äitini, on elänyt lapsuuttaan 1960 - 1970 -lukujen Suomessa, jota leimasivat suuret murrokset. Äitini lapsuus sijoittui isoäitini tavoin Etelä-Savoon, mutta kaupunkiympäristöön. Nopea elinkeinorakenteen muutos ja kaupungistuminen tarjosi naisille yhä enemmän mahdollisuuksia tehden äitien ansiotyöstä yleisempää. Kaupungistuminen on

myös vaikuttanut varhaiskasvatuksen syntyyn, sillä äitien siirtymistä työelämään hankaloitti puute lasten päivähoitopaikoista (Lastensuojelun keskusliitto 2017). Isoäitini kertoo, kuinka vuonna 1963 jo kuukauden ikäinen vauva, äitini, on annettu vanhemmille sukulaisille hoitoon, jotta tehdastöihin palaaminen olisi mahdollista lyhyen lapsivuodeajan päätteeksi. Äitini on myöhemmin siirtynyt lastentarhaan, jonka nimi muuttui vasta vuodesta 1973 päiväkodiksi lasten päivähoitolain voimaantulon myötä. Uusi laki velvoitti kuntia huolehtimaan päivähoitopaikkojen saatavuudesta ja muutamassa vuodessa päivähoitopaikkojen määrä enemmän kuin kaksinkertaistui (Lastensuojelun keskusliitto 2017). Kahden vanhemman, isoäitini ja isoisäni, ansiotyö kaupungissa sekä sosio-poliittisen ilmapiirin muutos on mahdollistanut siis äidilleni suojellun lapsuuden, johon määrittävänä tekijänä kuului työnteon sijaan lakien myötä tasavertaistuvat kasvatus- ja koulutusinstituutiot.

Lapsen näkeminen suojeltavana objektina piti pintansa 1980-luvulle saakka, jolloin sitä alettiin haastaa aiempaa vahvemmin yhteiskunnallisen lapsuudentutkimuksen piirissä (Stenvall, 2020, s. 9). Omassa varhaislapsuudessani (Länsi-Uudenmaan taajama-alueella 1990-2000 -luvuilla) keskeisenä ajatuksena on ollut lapsen tunnistaminen suojelun kohteen lisäksi aktiivisena toimijana. Lapset ovat siis samanaikaisesti sekä tässä hetkessä olevia (*being*) että tulevia (*becoming*) subjekteja, jotka tunnistetaan lapsuuttaan elävien lapsien lisäksi myös toimijoina kasvumatkalla aikuisuuteensa. Tämän ajatuksen myötä lapsuutta alettiin tarkastella pysyvänä, sellaisenaan merkittävänä, yhteiskunnallisena rakenteena (Stenvall, 2020, s. 9). Oman lapsuuteni varhaiskasvatuksen laadussa panostettiin jo lapsen etuun, eikä työelämän tarpeisiin. (Lastensuojelun keskusliitto 2017) Lasten näkeminen kyvykkäinä ja aikaansaavina yksilöinä, heijastuu suoraan heidän osallisuuteenaan yhteiskunnassa, jossa tätä tunnistettua toimijuuttaan ei voida rajata vain "lasten asioihin". Lapsuuden tunnistaminen erityisenä ikävaiheena ei kuitenkaan saa tarkoittaa lasten aliarvioimista tai poissulkemista yhteiskunnallisesta keskustelusta vain ikärajojen perusteella (Stenvall, 2020, s. 9). Lapsen ja aikuisen tavat havaita maailmaa ja toimia siinä eroavat toisistaan, mistä huolimatta lapsen tapaa tulisi pitää aivan yhtä legitimiinä kuin aikuisenkin. Tunnustamalla lapsen tapa toimia kunnioitetaan tämän autonomiaa. (Stenvall, 2020, s. 9) Lapsen toimijuutta korostavassa näkökulmassa kulkevat käsi kädessä osallisuuden mahdollistamisen ja tukemisen sekä lapsen suojelluksi tulemisen oikeuden huomioiden. Lasten maailmasta ei siis tule lähtökohtaisesti sulkea pois "aikuisten asioita" (osallisuus), vaan asiat tulee esittää heille ikätasoon ja kompetenssiin sopivilla tavoilla (suojelu). (Stenvall, 2020, s. 20)

Kulttuurin näkökulmasta lapsen tunnustaminen toimijana tarkoittaa, että he ovat kykeneviä henkilöitä vaikuttamaan kulttuuriin perheessään ja yhteisössään (Bonsdorff, 2020, s. 37). Vastasyntyneiden kognitiivisia ja kommunikatiivisia kykyjä koskeva tutkimus on tuonut esiin kiistattoman jatkuvuuden ihmisen kehityksessä vauvasta lapsuuteen ja aikuisuuteen, minkä vuoksi voimme tieteellisesti tunnustaa, että pikkulapset ovat monin tavoin samanlaisia kuin vanhemmat lapset ja aikuiset (Bonsdorff, 2020, s. 37). YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus (UNCRC, 1989) nostaa esiin kulttuurisen oikeuden näkökulmasta tarkasteltaessa lapsen ilmaisunvapauden (Yleissopimus lapsen oikeuksista 1991/60, 13 §) ja ajatuksenvapauden (14

§) merkittävänä kulttuurista toimijuutta tukevana oikeutena. Yleissopimusta voidaan kritisoida poissulkevaksi, sillä näiden artikloiden valossa lapsi on ensisijaisesti puhuva lapsi. Yleissopimuksessa ei ole mainintaa kommunikaatiosta ja vuorovaikutuksesta syvästä inhimillisenä prosesseina, joissa vaikuttamme toisiimme ja luomme yhdessä merkitystä (Bonsdorff, 2020, s. 37). Tämä prosessi lapsuudentutkimuksen valossa alkaa vauvasta hoivaajansa kanssa ja kehittyy läpi ihmiselämän. Yleissopimuksen kuvaus lapsista subjekteina, jotka ilmaisevat ajatuksiaan ja itseään juuri sanoin luo aukon erityisesti vauvojen, mutta myös vanhempien puhumattomien lasten kulttuuristen oikeuksien toteutumiseen (Bonsdorff, 2020, s. 37).

Oman perheeni sukuhistoriasta päästäänkin nykytilanteeseen, jossa oma lapseni on vasta aloittanut päiväkotitaiपालeensa. Vaikka lapseni ei vielä ilmaise itseään ymmärrettävin sanoin, vanhempana elän hänen kanssaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa, häntä tulkiten ja ymmärrykseen pyrkien. Selkeiden sanojen sijaan tunnereaktiot, äänneet, ilmeet, liikkeet ja fyysinen kosketus kertovat lapseni kehittyvästä ja rikkaasta toimijuudesta. Käsitys puhumattomien lapsien kyvyttömyydestä ilmaista itseään, jota YK:n sopimus myös osaltaan legitimoit, johtaa valitettavasti pienimpien lasten kohtelemiseen ja kohtaamiseen lähinnä objekteina, toiminnan kohteina. Tapaustutkimuksen kontekstissa tämä yleissopimuksen poissulkevuuden ongelma näyttäytyy selkeänä päiväkodin lapsiryhmissä, joissa nuorimmat lapset ovat noin 1-vuotiaita. Uskomuksemme siitä, mitä lapset ja erityisesti vauvat voivat tehdä ja miten he ajattelevat, vaikuttavat vuorovaikutukseen heidän kanssaan. Kohtelemme heitä eri tavalla, jos oletamme, että he pystyvät vain jäljittelemään ilmeitämme ja eleitämme, verrattuna siihen, kuinka kohtelemme heitä, kun kohtaamme heidät henkilöinä, joilla on omia aikomuksia — kyky toimijuuteen (Bonsdorff, 2020, s. 52). Pikkulasten kulttuurista toimijuutta voitaisiin ymmärtää mahdollisesti paremmin leikin keinoin; leikissä voidaan tunnistaa sanattomana vuorovaikutuksena esimerkiksi improvisaatiota ja merkitystä luovaa vastavuoroisuutta (Bonsdorff, 2020, s. 38). Laadukkaan osallisuuden edellytyksenä on tunnustaa lapsen kyky vaikuttaa ympäristöönsä kulttuurisena toimijana, ei vain vastaanottajana alistaisessa valtasuhteessa aikuisiin, jolta edellytetään puhetta tullakseen kuulluksi.

Yleissopimus (UNCRC, 1989) edustaakin näin olen "aikuiskeskeistä" näkemyksestä ihmisistä; tämä käsitys huomioi rationaalisia aikuisia, mutta ei sellaisenaan sovi lapsille tai puhumattomille vauvoille (Bonsdorff, 2020, s. 38). Sen sijaan että lapsista tehdään "toisia" olisi merkittävää pohtia, kuinka heidät sisällytettäisiin "meihin". Tämän tulisi olla aktiivista ja kriittistä ajatustyötä kaikilta lasten parissa toimivilta tahoilta, sillä tiede sekä populaarikulttuuri esittävät heidät radikaalisti aikuisista erilaisina tavoilla, jotka viittaavat selkeään alemmuusarvoon (Bonsdorff, 2020, s. 38). Tämä valtavirran representaatio ja puhe vaikuttavat tapaamme nähdä lapsen kyvyt tavoilla, joita emme arjessa edes tule kyseenalaistaneeksi. Pohdin, miten taiteen ja kulttuurin kentällä päästäisiin tilaan, jossa lasten kanssa toteutettavaa taidetta ei kehitetä puhtaan aikuiskeskeisestä näkökulmasta, vaan sallivin yhteiskehittämisen menetelmin, lapsen kokemus ja toimijuus keskiössä? Näen yhdeksi tulokulmaksi kysymykseen lasten tuottaman tiedon ymmärtämisen ja arvostamisen. Lasten osallisuudesta puhuttaessa tulisi huomioida, että tietoa voidaan lähestyä inklusiivisesti eri

tasoilla ja paikoissa (“sekä-että”), sen sijaan että dikotomisesti määriteltäisiin merkittäväksi vain joko aikuisen tai lapsen tieto (“joko-tai”) (Stenvall, 2020, s. 11). Lasten tuottama tieto onkin muotoutuvaa ja mukautuvaa, minkä mukaan ottamiseen monenlaisiin päätöksentekoprosesseihin tulisi suhtautua ymmärrystä ja luovuutta rikastuttavana mahdollisuutena (Stenvall, 2020, s. 18).

Yhdyn teoriaan vuorovaikutuksesta merkitystä luovana prosessina ihmisten välillä, joka on huomioitava myös silloin, kun se ei ole sanallista. Kehollinen yhteys toiseen ihmiseen, leikin tai taiteen keinoin on sanatonta, rikasta kommunikointia, jossa parhaimmillaan opitaan itsen lisäksi toisesta ja tavasta olla yhdessä, mitä herkimällä tavalla. Varhaisten vuorovaikutusten improvisaatio vauvan ja tämän hoitajan välillä, jossa sopeutuminen toiseen ihmiseen on jatkuvaa, luo rationaalisen subjektin sijaan intersubjektiiivisen toimijan (Bonsdorff, 2020, s. 52). Intersubjektiiivinen toimijuus on me -toimijuutta, joka pyrkii uteliaasti selvittämään *miten* voimme olla ja *mitä* voimme tehdä yhdessä? Tämän toimijuuden saavuttaminen vaatii empaattista suhtautumista itseen ja ympäröivään. On mielenkiintoista pohtia mitä kaikkea me -toimijuus voisi sisältää; lapsien ja aikuisten lisäksi vuorovaikutteinen intersubjektiiivisuus voisi laajentua luontoon ja yhteisesti jaettuihin julkisiin tiloihin sekä yhteisöihin.

YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen (UNCRC, 1989) kasvatustavoitteet viittaavat lapsen persoonallisuuden kehittämiseen kunnioituksen ja vastuun hengessä (Yleissopimus lapsen oikeuksista 1991/60 § 29). Voimme saavuttaa nämä tavoitteet vain, jos kohtelemme lasta samanarvoisena. Jaettu merkitys, mutta myös minä ja maailma vakiintuvat ja muuntuvat leikissä, taiteessa ja muissa vastavuoroisissa toiminnan tavoissa. Leikki, kuten taidekin, vaatii vuorovaikutukseen herkkyyttä ja läsnäoloa (Bonsdorff, 2020, s. 53). Kuinka aikuisena vastaanottaa kutsu leikkiin? On uskallettava antautua leikin tilaan, jossa vuorovaikutus alati kehittyy molemminpuolisesta aidosta läsnäolosta sekä erilaisuuden hyväksynnästä. Uskon tämän olevan suuri haaste tehokkuutta ja tuloskeskeisyyttä arvostavassa aikuisten maailmassa, jossa ajan ottaminen yhteyden luomiselle ja erilaisen, (lapsen) tiedon äärellä avoimena oleilulle. Ajatus kuulostaa jopa anarkistiselta. Anarkistinen, tässä yhteydessä minulle näyttäytyy alisteisista valtahierarkioista riisuvana toimintana. Väitän, että taiteen tekemisessä tulisi olla läsnä juuri tällaista normeja kyseenalaistavaa ajattelua ja toimintaa. Leikki luo mahdollisuuden kohtaamiselle, se jos joku tasavertaistaa. Halu antaa itsestään ja saada toiselta on avain ihmisen kasvuun ja kulttuuriin (Bonsdorff, 2020, s. 53).

### 3.6 Valtautuminen

Valta on läsnä kaikessa vuorovaikutteisessa toiminnassa. Valta ei ole olemukseltaan hyvää tai paha, vaan sen laatu riippuu siitä, miten ja mihin sitä käytämme. Onkin hyvä uteliaisuudella tarkastella vallan käyttöä, jotta tulemme tietoisiksi sen olemassaolosta ja voimme tästä lähtökohdasta toteuttaa osallisuuden mahdollistamiseksi aktiivisesti valtaa jakavia tekoja.

Kieltämällä tai sivuuttamalla vallan olemassaolon tulemme jo käyttäneeksi valtaa. (Horelli ym. 2002, s. 43)

Kun ihminen tulee kuulluksi, nähdyksi ja kohdatuksi vahvistaa se yksilön osallisuuden kokemusta, tätä myönteistä minäkokemusta kuvataan yleisesti sanalla voimaantuminen. Sanasta käytetään englanniksi termiä *empowerment*, joka kääntyy suomen kielessä myös termiksi *valtautuminen* (Eerola ym. 2014, s. 14). Osallisuuden mahdollistamista suunniteltaessa ja toteutettaessa pyritäänkin lapsen valtautumiseen. Pidän sanasta, sillä siinä valta saa positiivisen konnotaation vahvistaen käsitystä yksilön tai yhteisön mahdollisuuksia vaikuttaa elämäänsä. Kiinnostava ajatus vallasta on se, että se vähenisi sitä useammalle jaettaessa. Haluaisin haastaa tätä ajatusta päinvastaiseksi: kuinka valta voitaisiin kokea positiivisena, perusoikeutena, jonka jakaminen lisää valtautumista? Valtautunut yhteisö on aktiivinen, muutosvoimainen, tarkkanäköinen ja luova. Tällainen jaettu valta on positiiviselta vaikutukseltaan moninkertainen verrattaen yhdellä yksilöllä tai organisaatiolla piilevän, useimmille saavuttamattomissa pysyvään valtaan. (Eerola ym. 2014, s. 14)

Päiväkoti- ja koulumaailma edustavat sellaisia yhteiskunnallisia tiloja, joissa lapset ovat monenlaisen vallankäytön kohteina. Instituutioiden voidaan ajatella antavan lasten osallisuudelle ajattelua ohjaavan mallin (Stenvall, 2020, s. 11). Instituution voidaan nähdä vaikuttavan lapsen osallisuuden toteutumiseen esimerkiksi lakien ja opetussuunnitelmien määrittäessä reunaehdot lapsen osallisuudelle. Toisaalta myös instituution sisällä toimivat kasvattajat tekevät jatkuvia valintoja, jotka käytännössä ohjaavat sitä, miltä osallistuminen hänen vaikutuspiirissään näyttää. Tästä esimerkkinä voidaan pitää opetustilanteessa kasvattajan valintoja siitä, minkälaista käytöstä lapsilta odotetaan tai sallitaan sekä tekoina jakaa valtaa ja vaikuttamisen mahdollisuuksia tiettyihin ennalta määriteltyihin osakokonaisuuksiin, joihin havaitsee heidän tietotaitonsa riittävän. Lapsen valtautumisen kokemus on erityisen merkittävää tämän oppimisympäristöissä, sillä näissä tiloissa valta on usein kätkeytyä ja sen käyttö mahdollisesti tiedostamatonta perustuen sementoituneisiin rakenteisiin ja käytäntöihin. Esimerkkinä vallan kätkeytymisestä voidaan nostaa päiväkodin kontekstissa ilmeisen yleinen kokemus siitä, kuinka sekä kasvattaja, että lapsi kokee vallan puutetta; kasvattajalla ei ole valtaa silloin, kun hän sitä erityisesti tarvitsisi ja lapset turhautuvat tuntiessaan, etteivät voi vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Valta saattaa jakautua myös lasten kesken epätasaisesti, eikä opettajan suurikaan näennäinen valta aina mahdollista kaikkien lasten tasavertaista osallisuutta, äänekkäiden tai muuten tilaa vievien lasten pitäessä valtaa oppimisen tilassa. (Eerola ym. 2014, s. 14-15)

Selkeimmin lapsi tulee lapsena näkyväksi sellaisessa käyttäytymisessä ja ajattelussa, joka erottaa lapsen aikuisesta (Eerola ym. 2014, 14-15). Otetaan esimerkki päiväkotimaailmasta: missä lapsi voi päiväkodin tilassa toimia tunteidensa vallassa ryhmätilannetta häiriköiden ei samassa tilassa aikuinen voi sallia itselleen samaa, vaikka kuinka kokisi tilanteessa turhautumista tai avuttomuutta. Kiinnostavaa lapsen valtautumisen tunnistamisessa on se, saako lapsi olla lapsi vain miellyttäessään aikuisten katsetta ja tämän asettamia odotuksia, vai onko lapsuuden ristiriitaisilla, kaottisilla ja kyseenalaistavilla piirteillä myös tilaa tulla ilmaistuksi? (Eerola ym. 2014, s. 14-15) Saako vallaton lapsi valtautua? Ymmärrettävästi

päiväkotiarjen sujuvuuden, turvallisuuden ja opetussuunnitelman tavoitteiden (joihin myös osallisuus lukeutuu) toteutumisen mahdollistamiseksi yhdenvertaisesti, lapsien jatkuvalla valtautumiselle (esimerkiksi yllättävälle, suunnitelmia sotkevalle, odottamattomalle käytökselle) ei välttämättä ole realistisia mahdollisuuksia. Juuri tästä syystä osallisuutta sallivat tilaisuudet mahdollistavat tärkeää arjesta poikkeavaa vallan jakoa ja näiden ollen tilanteiden herättämien reaktioiden tarkkailua ja tunnustelua sallivassa ja kannatellussa tilanteessa. Kun aikuinen astuu ulos totutuista rooleistaan, esimerkiksi auktoriteettina, asettuen kuuntelemaan lasta, hän kutsuu teoillaan myös lasta tulemaan esiin tavoilla, jotka tavanomaisessa arjessa mahdollisesti jäivät peittoon. (Eerola ym. 2014, s. 16)

On valintakysymys, mistä näkökulmasta lasten osallisuutta tarkastellaan ja merkittävää tunnistaa millaiseen näkökulmaan tai ymmärrykseen valinta perustuu (Stenvall, 2020, s. 11). Päätöksen tekeminen on valtaa, jonka seurauksena toiset saattavat valtautua kun taas toiset menettää mahdollisuuksia osallistua. Tällainen päätös voi esimerkiksi olla selkeä rajanveto siitä, että vain suomea ymmärtävät ja puhuvat lapset voivat aktiivisina toimijoina osallistua julkisen taideteoksen suunnitteluprosessiin, sillä ohjeet ja tuki osallistumiseen tarjotaan suomeksi. Tarkasteltaessa lasten osallisuutta aikuisen ja lapsen välisenä valtasuhteena on hyväksyttävä, että tasavertaista, kohti yhteisiä tavoitteita suuntaavaa rinnakkaistoimintaa lasten ja aikuisten välillä on todella haastavaa rakentaa (Turja 2020, s. 52). Osallistava suunnittelu tarjoaa yhden metodologisen tulokulman siihen, kuinka lasten ja nuorten toissijaistamista on mahdollista murtaa, ainakin hetkellisesti (Horelli, Kyttä & Kaaja. 1998, s. 1). Osallistavassa suunnittelussa osallistujien vuorovaikutusta ympäristön kanssa systemaattisesti tuetaan ikätasoisesti määritellyin työkaluin ja tutkimusmenetelmin. Niiden avulla voidaan opetella ja kohentaa lapsen omaa toimijuutta, “ympäristön lukutaitoa” ja edellytyksiä osallistua myös seuraaville suunnittelukierroksille (Horelli ym. 2002, s. 44-46). Tämä ympäristön lukutaidon harjoittaminen ja harjaantuminen mahdollistaa “vallan” antamisen lapselle itselleen. Esimerkkinä tällaisista työkaluista toimivat toteuttamani työpajat sekä Helsinki Urban Art ry:n tuottamat materiaalipaketit, joista molemmat tähtäsivät lapsen ympäristön havainnointikykyjen tunnustamiseen ja kehittämiseen. Kuvailut metodologiset lähestymistavat parhaassa mahdollisessa tapauksessa lähentelevät lapsen valtautumisen mahdollistumista niin tapaustutkimuksen hankkeessa, kuin sen ulkopuolella lapsen arjessa.

Epävirallinen ja virallinen vallankäyttö liittyy lapsia osallistavaan suunnitteluun. Suunnitteluprojekteissa vallankäyttö ilmenee mm. ongelmien, tavoitteiden ja keinojen valintana ja määrittelynä sekä resurssien suuntaamisena ja tulosten läpinäkyvänä jakamisena. Valtaa omaavat ja tästä vallasta neuvottelevat lukuisin keinoin sekä käyttäjäryhmät keskenään (esimerkiksi lapset ja kasvattajat päiväkotitilassa) että viranomaiset ja päätöksentekijät (hankkeiden rahoittajat ja poliitikot). (Horelli ym. 2002, s. 43) Onkin tärkeää selvittää eri osapuolten motiivit osallistavaan suunnitteluun, sillä syyt voivat olla keskenään varsin ristiriitaiset ja jopa toisilleen vastakkaisia (Horelli ym. 2002, s. 32). Esimerkiksi rahoitustahon tavoite, rahoitusta saaneen yhdistyksen tavoite, taiteilijan tavoite, kasvattajan tavoite, lapsen ja tämän vanhemman tavoite suunnitteluprosessiin saattavat kukin erota toisistaan huomattavasti. Hanketta koordinoivan yhdistyksen työntekijän käsitys päiväkodin

henkilökunnan aikaresursseista saattaa olla epärealistinen tavoitteisiin nähden tai tuotetut osallisuuden työkalut sopimattomia kaikille kohderyhmän lapsille. Koko hankkeen tulokset, erityisesti laadulliset (kuten lasten osallisuuden kokemukset) saattavat jäädä määrittelemättä ja selvittämättä valtaverkoston jäsentymättömyydestä ja resurssipulasta johtuen.

Valtaa tapaustutkimuksen kontekstissa ylläpitää nähdäkseni hankkeen koollekutsujana ja koordinoijana toimiva yhdistys, jolle valta hankkeen toteuttamiseen on rahoituksen myötä myönnetty rahoittajatahon toimesta. Koordinoijatahon tulisi toteuttaa jo hankkeen suunnitteluvaiheessa selvitystyötä hankkeeseen liittyvien moninaisten sidosryhmien tavoitteista, realistisista resursseista, motivaatiosta, peloista ja odotuksista sekä vastuualueista. Avoin ja systemaattinen vuorovaikutus päättäjien, rahoittajan, koordinoijan, varhaiskasvattajien, taiteilijoiden, vanhempien sekä lasten välillä on avain toimivaan verkostoyhteistyöhön. Yhteistyö on tärkeää myös siksi, että nämä ryhmät oppivat tuntemaan toistensa ajattelu- ja toimintatapoja (OKM, 2011, s. 78). Myös erilaiset tietokäsitykset liittyvät läheisesti vallan verkostoihin (Horelli ym. 2002, s. 43). Hankkeen koordinaattorin on tunnistettava niitä erilaisia todellisuuksia, joita hankkeeseen elimellisesti liittyy aina taiteellisista prosesseista päiväkotien akuuttiin henkilöstövajeeseen ja puhumattoman lapsen sensomotorisiin kykyihin. Tämä ei tarkoita tai missään nimessä velvoita asiantuntijuuden vaatimusta kaikilla hankkeen osa-alueilla, vaan sidosryhmien valtauttamista, jotta heidän asiantuntijuutensa pääsee oikeuksiinsa. Mikäli tätä verkostokokonaisuutta, johon valta vahvasti kytkeytyy, ei koordinoida selkeästi, avoimesti ja systemaattisesti, valta helposti piiloutuu, jolloin vallattomuuden kokemus säteilee verkoston sidosryhmiin. Lapsen valtautuminen lienee mahdotonta tai vähintäänkin haastavaa tilanteessa, jossa hänen kanssaan fyysisesti toimiva varhaiskasvatuksen ammattilainen kokee hankkeen sisällä tai omassa työympäristössään vallattomuutta.

#### *4. LAPSUUDEN ESTETIIKKA*

“Play is a construction of reality

– as much interpretation as transformative imagination,

and any simple version of truth is irrelevant in assessing it.

The charm and intrinsic value of play is rather related to

how much you can do: think, imagine, act.”

von Bonsdorff, 2007, s. 15

#### 4.1 Esiestettinen kokemus

Estetiikka on yksi keino, jolla voidaan selittää, kuinka ihminen kokee ja tunnustaa ympäristönsä sekä osallistuu siihen toimijana. Estetiikka tutkii ihmisen syvenevää suhdetta ympäristöön, joka pohjautuu aistilliseen ja tunneperäiseen sitoutumiseen (Lehtinen, 2020, s. 1-2). Pitkän aikaa pääasiassa taidekeskeinen estetiikka on tuotu arjen estetiikan keinoin takaisin juurilleen aistinvaraiseen kokemukseen perustuvaksi havaintotieteeksi. "esteettisen" käsite viittaa juuri tähän maailmasuhteen aistilliseen perustaan. Erityisesti ympäristöestetiikan voidaan nähdä edistäneen estetiikan uudelleenarviointia ja laajentumista huomattavasti inklusiivisempaan suuntaan (Lehtinen, 2015, s. 11-12). Tällä inklusiolla kuvataan taidemaailman ja taidekokemuksen ulkopuolelle sijoittuvaa ja siellä tapahtuvaa aistiperäistä maailman havaitsemista mm. nähden, kuullen, haistaen ja tuntien, herätellen meitä esteettisiin kokemuksiin omassa arjessamme – ehkäpä yllättäen, pysäyttäen tai liikuttaen kokemaan tuttua tai tavanomaista hieman eri tavalla.

“Esiesteettisen” käsitteellä kuvataan edellytyksiä, jotka ovat olemassa, tapahtuvat ajallisesti ennen tai edistävät esteettisiä kokemuksia. Esiesteettiset tekijät voivat siis myös mennä päällekkäin esteettisten kokemusten kanssa ja siten myös samanaikaisesti osallistua niihin kokemuksen rakennuspalikoina. (Lehtinen, 2015, s. 122) Karkeasti voidaan luoda jakoa "suuren liigan" esteettisten käsitteiden, kuten *harmonia*, *kauneus*, *tasapaino* sekä *ylevyys* (*subliimi*) ja "pienemmän liigan" käsitteiden välillä, kuten *siisti*, *kaunis*, *ihana*, *söpö* ja *miellyttävä*. Jälkimmäiset esiteettiset kokemukset voidaan nähdä jonkinlaisina "kynnyskokemuksia", jotka johdattelevat yksilöä kohti syvempää esteettistä sitoutumista. Esteettinen sitoutuminen sekä samoin vieraantuminen on luonteeltaan aistillista, ruumiissa tapahtuvaa toimintaa. (Lehtinen, 2015, s. 132)

Tilakokemus on esteettisen kokemuksen edellytys, sillä eläminen, maailman havaitseminen sekä kokemukset sijoittuvat aina johonkin tilaan, olemmehan jatkuvassa suhteessa ympäristöömme (Lehtinen, 2015, s. 3). Tilallinen kokemus onkin usein sisäistynyt kokemus tottumuksen ja toistuvuuden luonteensa vuoksi, mistä huolimatta sen asianmukainen huomioiminen on oleellista esteettisen kokemuksen merkittävänä muovaajana. Erityisesti tällaisia ovat ne toistuvat, tutut ja arkiset tilakokemukset, jotka kuuluvat jokapäiväisen elämän piiriin; kodin olohuone, kerrostalon hissi, metroaseman laiturit tai työpaikan kokoushuone. (Lehtinen, 2015, s. 6) Tapaustutkimuksen kontekstissa nostan esille esimerkkinä toisteisesta tilallisesta kokemuksesta pienen lapsen kokemuksen hänen arkiympäristössään, päiväkodissa, jossa hän viettää päivittäisellä ja viikoittaisella tasolla suuren osan ajastaan. Päiväkodin tiloihin sijoittuu monia arkisia, vielä kehittyviä toimia pukemisesta ruokailuun ja nukkumisesta leikkiin. Päiväkodin tilakokemus on toistojen myötä sisäistynyt sellaiseksi, että se todennäköisesti herättää tuttuuden tunnetta ennalta-arvattavuuden ja rutinoituneiden toimien myötä. Tämä sinänsä tilan funktion myötä tarpeellinen arkinen tuttuuden ja turvan tunne saattaa samalla sumentaa kokijan tilan aistimista huomattavasti, mikä taas mahdollisesti jarruttaa lapsen esteettistä kokijuutta. On huomioitava kuinka tilalliset elementit, jotka vaikuttavat henkilön positioon tietyssä

tilanteessa muovaavat sitä, mihin huomio kiinnittyy. Havaintokykyyn vaikuttavat muun muassa asemointi, sijainti ja reitit, mutta myös intersubjektiiviset suhteet ja niiden muuttuvat fyysiset muodostelmat tilassa (Lehtinen, 2015, s. 137). Päiväkodissa lapsen esteettiseen kokemukseen osallistuvaksi tilalliseksi elementiksi on syytä huomioida ryhmässä toimiminen, mikä vaikuttaa intersubjektiivisin suhtein sekä fyysisesti (lapsiryhmän luomat muodostelmat ja reitit erilaisissa leikki ja opetustilanteissa), että emotionaalisesti (esimerkiksi ystävyysuhteet tai mahdollinen kiusaamiskokemus vaikuttavat luottamukseen ja itsevarmuuteen toimia osana ryhmää) holistiseen kokemukseen kyseisessä tilassa. Etäisyys tai läheisyys muihin luo erilaisia olosuhteita tai esteettisiä kokemuksia (Lehtinen, 2015, s. 136). Lapsen kokemus huomioiden tämän fyysinen koko vaikuttaa oleellisesti asemointiin tilassa; lapsi on monissa aikuisen standardi mittasuhteisiin perustuvissa tiloissa suhteessa pieni tilan esineistöön ja elementteihin. Lapsi joutuu näissä tiloissa ja tilanteissa toimimaan aikuisen ehdoilla ja hänen avustuksellaan. Päiväkodissa huonekalujen koko ja arkisten toimintojen suhteuttaminen lapsen mittakaavaan edesauttaa lapsen autonomiaa tämän esimerkiksi yltäessä itse toteuttamaan asioita aikuiselta avun pyytämisen sijaan. Sama lapsen mittakaavan huomioiminen esteettisissä elämyksissä, kuten julkisen taideteoksen suunnittelussa, päiväkotiympäristössä on mielestäni oleellista lapsen kulttuurisen toimijuuden tunnustamisen kannalta; mitä lapsen on autonomisesti mahdollista havaita ja kokea – ilman aikuisen johdattelua, suodattamista tai avunantoa?

Mikäli siis päiväkotiympäristöön halutaan toteuttaa taideteos, joka pyrkii tilan käyttäjän kutsumiseen esteettiseen kokemukseen, tulisi ensin tarkastella tilallista kokemusta moniulotteisesti. Tilakokemuksen erottaminen niin, että se nähdään estetiikkaa edeltävänä ja tähän vaikuttavana kokemuksellisena tasona avaa etenkin arjen tiloja koskevia esteettisiä kokemuksia. Onkin oleellista selvittää kuinka nämä kokemukset monimutkaisin tavoin liittyvät kyseisten tilojen aineellisiin puitteisiin. (Lehtinen, 2015, s. 214) Tilakokemus sellaisenaan ei kuitenkaan ole esteettinen kokemus, sillä se tapahtuu suurelta osin tiedostamattomalla, prekognitiivisella tasolla. Yleisesti tilakokemuksella viitataan välittömään tilan havaintoon ja tilan erilaisiin käyttömahdollisuuksiin, mistä toki saattaa löytyä esteettisyyteen johdattelevia elementtejä, mutta ei sellaisenaan edusta esteettistä kokemusta. (Lehtinen, 2015, s. 123) Tilakokemus on välittömyyden lisäksi luonteeltaan epäselvä tai vielä jäsentymättömässä tilassa (Lehtinen, 2015, s.136).

Esiesteettisiä olosuhteita lapsen päiväkotiympäristössä voidaan nimetä useita vastaamalla kysymykseen: mitä päiväkoti tilana mahdollistaa lapsen kokijuudelle ja tekijyydelle? Ominaisuuksina voidaan pitää esimerkiksi tilan käyttötarkoitukseen luotua arkkitehtuuria, viheraluesuunnittelua ja objekteja, joita lapsi tai päiväkodin henkilökunta hyödyntävät päivittäisessä toiminnassaan. Mielenkiintoista on pohtia myös, mitkä tilalliset ominaisuudet eivät tue esiesteettistä kokemusta? Mieleeni nousevat ensimmäisiksi liian pienet tai käyttäjiä palvelemattomat tilat (esimerkiksi päiväkodin siirtyessä sisäilmaongelmien vuoksi väistötilaan), jossa lapset eivät pysty vapaasti toteuttamaan itseään ja toimimaan vuorovaikutteisesti leikkimällä. Toisaalta myös liian suuret ryhmäkoot henkilökuntaan nähden vaikuttavat esiesteettiseen kokemukseen negatiivisesti, sillä lapsi ei tällöin välttämättä pääse edes päiväkodin perustoiminnan, laadukkaan ja ammattitaitoisen varhaiskasvatuksen

pariin tarkoituksenmukaisella tavalla, saati kiinni potentiaaliin, vielä muodostuviin esteettisiin kokemuksiin. Tilanne, jossa lapsi kokee jäävänsä vaille varhaiskasvattajan huomiota isossa lapsiryhmässä (propioseptinen, subjektiivinen havainto turvattomuuden tunteesta) vaikuttaa tämän tilakokemukseen mahdollisesti tavoilla, jotka eivät salli huomion suuntaamista arkisen tilan mahdollisuuksiin. Tunnekokemus saattaa sulkea yksilön ympäristön havainnointimekanismin tilapäisesti pois päältä tai suunnata huomion esimerkiksi pelkoa ja ahdistusta tukeviin elementteihin. Esimerkki suurista ryhmäkoista henkilökuntaan nähden lukeutuu nähdäkseni esiesteettisen kokemuksen sosiaaliseen ja poliittiseen ulottuvuuteen, ei tilan materiaaliseen todellisuuteen, vaikka vaikuttaakin suoraan käyttäjän tilakokemukseen. Näin voidaan ymmärtää kokemuksen holistinen luonne, jossa pelkkä tilakokemus ei sellaisenaan rakenna yksilön monimutkaisempaa kokemusta tietyssä kontekstissa.

Anu Partanen kirjoitti Helsingin Sanomissa julkaistussa (27.11.2022) artikkelissa *Päivähoidon arpajaiset* omakohtaisesta kokemuksestaan helsinkiläisenä päiväkotikäisen lapsen vanhempana eri alueilla sijaitsevien päiväkotien varustuseroista. Partasen lapsen vaihtaessa päiväkotia kaupungin sisällä ilmeni, että uudessa päiväkodissa ei ollut tarjolla tarpeeksi laadukkaita leluja ja kirjoja lapsimäärään nähden, mikä näyttäytyi lasten passivoitumisena (HS, 27.11.2022). Tilojen varustelu kuuluu tilaolosuhteisiin, mikä suoraan vaikuttaa niissä toteutuvaan toimintaan. Monipuolisesti havaittavissa ja kaikkia aisteja esiin kutsuva, koskettamaan, kuulemaan, nuuhkimaan ja näkemään houkuttava ympäristö lähettää ihmisäivoille toimintaan imponoivia viestejä (Torniainen & Keränen, 2003, s. 16). Tilaolosuhteet ovat erityisesti pienten lapsen kehityksen kannalta tärkeää huomioida, sillä lasta kutsuvat uudet ja kiinnostavat havainnot johtavat hänen sensomotorista kehitystään eteenpäin. Tapaukset, joissa kokemuksen esiesteettiset ominaisuudet tekevät esteettisen kokemuksen mahdottomaksi, ovat paljastavimpia: reaktiot häiriötekijöihin tai negatiivisiin tunteisiin ympäröiviin olosuhteisiin tuovat ilmi paljon ympäristön suhteesta (esteettinen sitoutuminen) ja siitä, miten se ilmenee esteettisinä kokemuksina. (Lehtinen, 2015, s. 122) Itse kiinnostun esteettisen sitoutumisen käsitteen jalostamisesta esteettiseksi osallisuudeksi tilaan jossa aistitaan, tunnetaan ja toimitaan. Päiväkotia, joka ei tarjoa lasta aktivoivaa tilallista ympäristöä, ei myöskään kutsu osalliseksi. Tila jossa lapsen kokemusasiantuntijuus on tilasuunnittelun keskiössä mahdollistaa esteettistä osallisuutta kutsumalla toimimaan, lapsen autonomisuutta, mutta samoin oikeutta turvaan ja suojeluun tunnustaen.

Kokijuuks on luonteeltaan aina henkilökohtaista, mutta toisaalta subjektiivisten kokemusten kuvauksissa on jotain mikä resonoi kollektiivisesti useimpien ihmisten kanssa (Lehtinen, 2015, s. 8). Ihmisen kokemusten käsittelyyn liittyy tarkkuusongelmia, kuten ajallinen ulottuvuus ja muut epäsäännölliset aspektit; kokemukset muuttuvat ja toteutumisen jälkeen ne muovautuvat uudelleen, kun niistä syntyy muistoja ja komponentteja muissa kokemuksissa. (Lehtinen, 2015, s. 8) Tällaista ajallisen ulottuvuuden tuomaa epätarkkuutta havaitsen muistelemalla omaa lapsuuden kokemustani päiväkodissa reilut 20 vuotta sitten. Muistan usein toistuneita leikkejä päiväkodin pihalla ja jopa ystäväni kanssa käydyn yksittäisen keskustelun, jonka osaan sijoittaa juuri tietyssä kiipeilytelineessä tapahtuneeksi. Päiväkodin tilallisen kokemuksen muisteleminen aikuisena korostaa keholliseen kokemukseen sidotun

aistilaitteiston ja havainnointimekanismien merkitystä: päiväkodin lokerikkojen värisävyjen lisäksi muistan päiväkodin opettajan terävät akryylikynnet silittämässä selkääni päiväuniaikaan, ruusunmarjakiisselin tekstuurin kielessäni ja käsisaippuan tuoksun loisteputkivalojen kirkastamassa vessassa. Kokemukseni ja sen päälle kertyneet uudet kokemukset eivät muistoina välttämättä ole tarkkoja, mutta minulle henkilökohtaisesti tosia maailmankuvaani muokanneita tapahtumia. Vaikka toiselta kanssani samassa päiväkodissa kasvaneelta lapselta kysyttäessä havaittaisiin hänen kokemuksensa poikkeavan omistani, uskon yhtäläisyyksiä löytyvän eroja enemmän. Jaetussa tilanteessa, kokijuuudessa samassa tilanteessa, tiettyssä ajassa ja tilassa, on aina jotakin kollektiivista.

Lapsen kokemus päiväkodissa on olemassa yhtä lailla kaupungeissa, kuin myös kaupunkien ulkopuolella haja-asutusalueilla. Urbaaneissa ympäristössä, jossa suurin osa maailman ihmisistä elää, päiväkodin tilallinen ja potentiaalisesti esteettinen kokemus näyttyy minulle kaupunkiestetiikan näkökulmasta hedelmällisenä kysymyksenä: kuinka kasvavat kaupungit pystyvät tarjoamaan esteettisesti kestäviä tiloja pienimmille asukkaalleen? Kuinka kaupungistumiseen liittyvät sosioekonomiset ongelmat, kuten asuinalueiden eriarvoistuminen ja kulttuurien pirstaloituminen, vaikuttavat päiväkoteihin lapsen kokijuuutta ja tekijyyttä sekä ennen kaikkea näiden myötä inhimillistä kasvua tukevana tiloina? Ympäristön merkitys hyvinvoinnille on sitä merkittävämpi, mitä enemmän lapsi on sidottu naapurustoonsa, esimerkiksi vähävaraisuuden vuoksi. Asukkaan oma identiteetti ja paikalliskulttuuri rakentuvat osaltaan mielikuvista ja merkityksistä, joita ympäristö tarjoaa (Torniainen & Keränen, 2003, s. 17). Koen estetiikan ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden yhtymäkohdan merkittäväksi kysymyksenasetteluksi aikana, jona päiväkodit Suomessa toteuttavat tärkeää kasvatuksellista tehtäväänsä kroonisessa resurssipulassa. Voisiko päiväkotien esiesteettisen kvaliteetin yhdenvertaistaminen olla yksi ratkaisu julkisen varhaiskasvatuksen alueelliseen eriarvoistumiseen? Tällaisiksi esiesteettisiksi olosuhteiksi nimeäisin mm. esteettömyyden, inklusiivisuuden ja turvallisen tilan periaatteet. Nämä mainitut tilallisina toimina (ei ainoastaan fyysisinä, vaan myös tilan sosiaalista luonnetta muokkaavina tekoina) mahdollistavat osaltaan osallisuutta, yhdenvertaista kuulumista tilaan ja tilanteeseen, mikä tasoittaa lapselle tietä esiesteettisin kynnykselämyksin kohti potentiaalisia esteettisiä kokemuksia. Olosuhteiden sen mahdollistaessa, on lapsen esteettisen kokijuuuden ja tekijyyden toteutumiselle tilaa esimerkiksi tapaustutkimuksen kaltaisissa julkisen taiteen ulostuloissa päiväkodeissa. Taide onkin yksi monista ihmisolentoa muovaavista ympäristötekijöistä, sillä se voi eri ilmenemismuodoissaan olla esteettistä, ekologista, koko psyykeen ja sosiaalisen käytökseen vaikuttavaa ympäristöä (Torniainen & Keränen, 2003, s. 16).

Pauline von Bonsdorff (1998) kuvailee havainnollistavasti esteettisen kokemuksen luonnetta rihmastoksi, joka koostuu erilaisten komponenttien luomasta sekoituksesta:

“Perceptual experience is temporal, but it can be analyzed as consisting of different components. Sensation, praxis, imagination or understanding pick out aspects of the whole which are not isolated, but mix in experience. Aesthetic experience, whatever else it is, is a similar mix. In its relation to other experiences and to the world, it might

be approached in terms of a rhizome or a complex that is related to other complexes, of which some but not all may be subaltern to it. This kind of thinking can better accommodate relations between the aesthetic and the nonaesthetic and consider aesthetic phenomena through traits or qualities.” (Lehtinen, 2015, s. 137)

Tämä mielikuva monisäikeisestä rihmastosta havainnollistaa itselleni sitä loputonta määrää havaintoja, joista aistilliset kokemuksemme rakentuvat, esteettinen kokemus mukaan lukien. Esiesteettiset edellytykset, olosuhteet ja laadut näyttäytyvät osana tätä kokonaisuutta.

#### 4.2 Kokemuksen estetiikka

Avaan seuraavaksi yhdysvaltalaisen filosofin John Deweyn (1859-1952) esteettisen kokemuksen teoriaa, johon olen tutustunut Kalle Puolakan teoksessa *John Deweyn estetiikka: kokemus, luonto ja kulttuuri* (2021). Deweyn myöhäistuotanto perustuu ajatukseen ympäristönsä kanssa jatkuvassa vuorovaikutuksessa elävästä eliöstä, joka on osa ympäristönsä rakenteita ja kehityskulkuja. Tässä Deweyn naturalismin teoriassa luonto ja kulttuuri ovat samaa jatkumoa, eivätkä suinkaan toistensa vastakohtat. Naturalistisen ja kulttuurisen ihmiskäsityksen välillä ei siis Deweylle ole ristiriitaa, sillä kieli, tietoisuus ja kulttuuri ovat ajan myötä hiljalleen jalostuneet luonnosta. (Puolakka, 2021, luku 1) Kulttuurisella naturalismilla hän kuvaa tätä kehityskulkua, jonka mukaan ihminen on samaan aikaan ja yhtä lailla kulttuurinen sekä biologinen olento. Ihmisen kokemus perustuu jatkuvaan vuorovaikutukseen ympäristön kanssa, mikä prosessina vertautuu eliön evolutiiviseen sopeutumiseen ympäristöönsä. Tähän sopeutumiseen kuuluva edestakainen liike tasapainon ja epätasapainon välillä muodostaa Deweyn mukaan kaikkien mahdollisten kokemusten ja vuorovaikutusmuotojen perusmallin, mihin myös esteettinen kokemus lukeutuu. (Puolakka, 2021, luku 1) *Art as Experience* (1934) -teoksessa Dewey käsittelee esteettistä kokemusta, joka perustuu ihmisen ja ympäristön vuorovaikutukselliseen rakenteeseen sivuuttaen näin näkemyksen, jossa esteettinen kokemus vaatisi tietynlaisia (taiteen) tiloja ja harjaantunutta herkkyyttä tai jopa taitoja kokemuksen edellytykseksi. (Puolakka, 2021, luku 1)

1700 -luvun kuluessa tapahtunut modernin taidekäsityksen synty liittyy Deweyn esteettiselle teorialle keskeiseen “taiteen museokäsitys” -käsitteeseen, joka kuvaa museolaitoksen ja taideakatemioiden synnyn myötä taiteiden ymmärtämistä omaksi joukokseen erottaen sen esimerkiksi tieteestä ja käsityöstä. Samalla kun taide sai osakseen autonomiaa ja arvoa, syntyi myös ajatus taideinstituutioista taiteen kokemisen kontekstina ja tapahtumapaikkana. Deweyn teorialle on ominaista kritiikki taiteen museokäsityksen myötä taiteen eristämiseen omaan (kokemuksen) lokeroonsa ja ymmärtäminen ihmisen arjesta olennaisesti poikkeavaksi alueeksi. Hän ei allekirjoita ajatusta, jossa aidon esteettisen kokemuksen saavuttaakseen ihmisen tulisi astua pois arkisesta ja siirtyä taiteen tiloihin kokeakseen esteettisiä elämyksiä tilan asettamin reunaehdoin. (Puolakka, 2021, luku 1) Dewey kiinnostuikin tavoista, joilla

esteettinen kokemus nousee esille ihmisen arkikokemuksesta. Esteettisen kokemuksen rakentumisen yksityiskohtaisesta tarkastelusta tulee näin vastustaja taiteen museokäsitykselle. (Puolakka, 2021, luku 1)

Esteettinen kokemus on Deweyn sanoin kokemuksellinen tiivistymä kokemusten yleisessä virrassa – *“an experience”*. Esteettinen kokemus jättää jälkensä mieleen ja kehoon, koska se nousee erityisenlaisena esiin kaikesta sitä edeltävästä ja sen jälkeen tulevasta. Esteettisessä kokemuksessa on tapahduttava kumuloitumista kokemuksen eri osien välillä; tällä tarkoitetaan kokemuksen rakentumista myöhempien vaiheiden viedessä aiempia eteenpäin ja rakentuen edeltävien päälle. Esteettiset kokemukset Dewey kuvaa intensiivisiksi, sillä niihin tiivistyy enemmän koettavaa kuin yksinkertaisiin aistihavaintoihin (vertaa esimerkiksi tilahavaintoon). Kokemuksen moninaisuuteen saattaa siis sisältyä samanaikaisesti vaikkapa formaaleja ja emotionaalisia elementtejä. Kokemuksen kehittymistä mahdollistaa vastuksen tai jännitteen tunteet, jota esteettisen kokemuksen sisäinen liikevoima ja rytmi vievät eteenpäin. Keskeistä esteettiselle kokemukselle on, että sen loppupisteessä kokemus tulee täydeksi, tai energia purkautuu, jolloin kokemuksen materiaali saavuttaa päätepisteensä. (Puolakka, 2021, luku 1)

Tuodakseni Deweyn esteettisen kokemuksen teoriasta käytännön tasolle kuvaan seuraavassa esimerkissä lapsen potentiaalista esteettistä kokemusta päiväkotiympäristössä. Pääpiirteittäin esteettisen kokemuksen voi Deweyn teorian mukaan jakaa kolmeen vaiheeseen:

### *Alku*

Lapsi saapuu päiväkodin rakennukseen ensimmäistä kertaa 1-vuotiaana ja aistii tilan luomia tuntemuksia kehonsa havainnointimekanismeihin perustuen: visuaalisten ärsykkeiden, kuten värien ja muotojen lisäksi tilakokemus sisältää hajuja, makuja, ääniä, lämpötilan, haptisen kokemuksen tilan materiaaleista vaikkapa sormenpäillä seinää koskettaessa ja esimerkiksi turvallisuuden tai turvattomuuden tunteen osana sosiaalisen ja fyysisen ympäristön moninaista kokonaisuutta.

### *Kehitys*

Lapsen tilallinen kokemus päiväkodissa kehittyy ja syvenee sarjallisten toistojen kautta jokaisella vierailulla tilassa päivästä, viikosta, kuukaudesta ja vuodesta toiseen. 1 -vuotiaana toteutunut ensimmäisen päivän kokemus saa samassa tilassa uusia ulottuvuuksia noin 6 -vuotiaaksi saakka aina kouluun siirtymään asti. Tämä kokemuksen historiallinen ulottuvuus luo moniulotteisen kokemuksellisen yksikön, jossa tuttuuden keskeltä yksityiskohtia nousee esiin, kokemusta rytmittävät rutiinit nousevat osaksi tilan tuntua sekä mahdolliset muutokset ja yllätykset tilassa korostuvat (Puolakka, 2021, luku 1). Esimerkkinä tällaisesta yllätyksestä tai muutoksesta voidaan pitää normaalista arkitoiminnasta eroavaa toimintaa, kuten ulkopuolisen aikuisen ohjaamaa työpajatoimintaa tutussa päiväkodin tilassa. Tähän

kokemuksen kehitysvaiheeseen saattaa liittyä jännitteitä, jotka edesauttavat esteettisen kokemuksen toteutumista. Esimerkiksi työpajassa ohjaajan heittäytyessä mukaan toimintaan ja innostaessa lapsia rohkeaan itseilmaisuun sekä salliessa riehakkaitakin leikin hetkiä, päiväkotiarjen mahdollisesti hallitumpi toimintakulttuuri saattaa näyttäytyä lapselle kontrastisena. Tämä kontrasti, jännite tai kitka tekee kokemuksesta arkikokemukseen nähden erilaisen ja suuntaa sen siksi kohti potentiaalista esteettistä kokemusta. Työpajan ollessa osa laajempaa hanketta, jonka päätepineenä nähdään muraalin toteuttaminen päiväkodin ympäristöön, näyttäytyy se myös hankkeen kontekstissa lapsen potentiaalista esteettistä kokemusta kohti rakentavana elementtinä; toiminnalla on merkitys ja suunta sen kutsuessa lapsia yhteiseen tilan havainnointiin leikin keinoin.

### *Toteutuminen*

Deweyn esteettinen kokemus pohjaa kumulatiiviselle ajalliselle kokemukselle tilassa, joka täydellistyy intensiivisen ja dynaamisen vuorovaikutuksen tuloksena esteettisen objektin kanssa (Puolakka, 2021, luku 1). Tämä esteettinen muoto, objekti, on esteettisen kokemuksen materiaallinen vastine, joka yllyttää kokijan dynaamiseen ja kehittyvään kanssakäymiseen (Puolakka, 2021, luku 1). Esteettisen objektin muoto koostuu sen osista, sekä niiden välisistä suhteista, minkä täydempi kokeminen edellyttää muotoon syventymistä esimerkiksi sarjallisen havaitsemisen avulla. Tästä johtuen myös tilallisiin taiteisiin (esimerkiksi kuva- ja veistotaide sekä arkkitehtuuri) kuuluu näin perustellusti ajallinen ulottuvuus (Puolakka, 2021, luku 1). Esteettinen objekti voisi olla esimerkiksi päiväkotitilaan toteutettu muraali, jonka sisältämät visuaaliset elementit (värit, muodot, tekstuurit, toiminnallisuuden elementit) synnyttävät lapsessa mielikuvituksellista toimintaa, kuten ajan myötä kehittyviä ja toistojen myötä uusia versioita synnyttäviä luovia leikkejä tai pelejä. Deweyn teoriassa dynaaminen vuorovaikutus, eli tässä esimerkissä muraalista kumpuava, lapsen tuottama leikki, nousee itse esteettistä objektia merkittävämmäksi. Esteettisen teorian kiintopiste siirretään siis objektista, eli taiteesta, kokijaan – lapseen. (Puolakka, 2021, luku 1)

Deweyn mukaan ilman esteettistä kokemusta taideobjektitkaan eivät merkittävästi poikkeaisi mistä tahansa fyysisestä kappaleesta, sillä kokemus todella tekee niistä jotain elävää ja näyttävät niiden arvon sekä merkityksen (Puolakka, 2021, luku 1). Pohdin tätä ajatusta toisin päin: voisiko mikä tahansa fyysinen kappale esteettisen kokemuksen synnyttäessään muovautua kokijalleen taideobjektiksi? Aikuisten maailmaan kuuluva taidekäsitös (Deweyn taiteen museokäsitys) ei rantaudu lapsen kokemusmaailmaan; lapselle päiväkodin pihassa seisova värikäs veistos (aikuiselle ymmärrettävissä taideobjektina) ja sen vieressä kohoava värikäs kiipeilyteline (aikuiselle fyysinen elementti ja muu kuin taideobjekti) eivät välttämättä näyttäydy toisistaan huomattavan erilaisina. Kiipeilytelineeseen kiivetessään ja sen korkeimmalla korokkeella merirosvoa leikkiessään lapsi saattaa objektin kanssa toteutuneessa dynaamisessa vuorovaikutuksessa saavuttaa esteettisen kokemuksen — tekeekö tämä lapsen esteettinen kokemus kiipeilytelineestä siis taideobjektin? Pidän leikkiä mahdollistavista rakenteista lapsen arkiympäristössä esiesteettisinä, potentiaalisesti esteettisiä

kokemuksia tukevina ja niihin osallistuvina tekijöinä. Mikäli leikin välineitä, kuten kiipeilytelineitä ja leluja tarkasteltaisiin lapselle potentiaalisina taideobjekteina joiden muodot, värit, äänet ja tekstuurit imponoivat kohti vuorovaikutteista toimintaa käyttäjässään ja tämän ympäristössä, ymmärtäisimmekö aikuisina paremmin lapsen esteettistä kokemusta ja toimijuutta? Lapsen esteettisen kokemuksen ymmärtäminen taas mahdollistaisi sitä tukevan julkisen taiteen toteuttamista lasten tiloissa. Deweyläisittäin pohdintani lienee turha, sillä hänen näkemyksensä mukaan voisimme myös täysin luopua taideobjektin käsitteestä ja keskittyä oleelliseen, esteettiseen kokijuuden, sekä tekijyyden toteutumiseen.

### 4.3 Leikin sosiaalinen estetiikka

Lapsuudentutkimuksen painopiste on leikin todetuissa hyödyissä, erityisesti oppimisen ja kognitiivisten taitojen kehittämisessä. Yhdistämällä lapsuudentutkimuksen taidefilosofiaan tutustutaan sen sijaan leikin syvään sisäiseen, eksistentiaaliseen, jopa ontologiseen ja poliittiseen arvoon. Leikki tekee mahdolliseksi sellaisen sosiaalisen maailman ymmärtämisen, joka ei pelkää näe, *mikä on*, vaan luo ja muuttaa maailmaa toimimalla niin todellisuuden kuin mielikuvituksen tasoilla ehdottaen, *mikä voisi olla*. Tästä näkökulmasta on kiistämätöntä, että leikillä on merkitystä yhteisöjen ja yksilöiden hyvinvoinnille. (Bonsdorff, 2017, s. 321-322)

Lapsuuden sosiaalinen estetiikka on estetiikkaa tekeillä nykyhetkessä, tässä ja nyt olevan muovautumista joksikin, mikä tekee siitä enemmän ajallista kuin objektilähtöistä estetiikkaa. Vuorovaikutuksellista leikkiä voidaan verrata taiteen termein esitykseen, mutta on huomioitavaa, että leikissä osallistujat (leikkijät vs. esiintyjät) ovat myös ensisijainen yleisö. (Bonsdorff, 2017, s. 323) Leikkiä ei siis toteuteta ulkopuolista katsetta varten tai jonkun muun koettavaksi iloksi, leikin taika piilee leikin tilan sisällä ja leikkijöiden välisessä vuorovaikutuksessa. Tämä ajatus voidaan rinnastaa omaan kokemukseeni pohjautuen esittävän taiteen praktiikassa yhteisötaiteen työskentelytapoihin, jossa itse työskentely; osallistujien yhteen tuleminen ja luovan toiminnan toteutuminen sosiaalisen vuorovaikutteisen kanssakäymisen tuloksena, koetaan lopputulosta (esitystä taiteellisenä tuotoksena) merkittävämmäksi. Tässä esimerkissä yhteisö taiteen tekijöinä on verrattavissa leikkiin osallistujiin.

Leikille luontaista on ajallinen hetkellisyys: leikkiminen rakentuu usein aikaisemman leikin toistolle tai jatkamiselle, jolloin sekä itse leikki että sen merkitys muuttuvat toistojen kerroksissa. Osata leikkiä merkitsee leikin sääntöjen, käytäntöjen, perinteiden ja konseptien syvälistäkin tuntemista. Tämä ajallinen rakenne toisaalta sallii ja jopa kutsuu osallistumaan. Leikin käsikirjoituksen tai sääntöjen muodostamat kehykset tarjoavat tarpeellisen rakenteen ja tilan leikkimiselle, kutsuen sitoutumaan, vuorovaikutukseen ja luovuuteen. (Bonsdorff, 2017, s. 323) Muistan kuinka oman lapsuuteni monet leikit toistivat selkeitä narratiiveja, jotka kaikki leikkijät jakoivat yhteisenä runkona improvisoiduille hetkille valitun maailman sisällä. Tällaisia narratiiveja olivat esimerkiksi 8-vuotiaana naapureideni kanssa toteuttamat

“*Tytöt joilla on ammatit*” tai “*Tytöt jotka ovat köyhiä*” -leikit, joissa asetuimme leikin nimeämiin rooleihimme ja toimimme niihin käsittämiemme lainalaisuuksien mukaan. Näitä leikkejä toistettiin vuodesta toiseen, samalla rakenteella, mutta joka kerta hieman erilaisin sisällöin. Näen tässä omaelämäkerrallisessa esimerkissäni paljon yhteyksiä esittävien taiteiden praktiikoihin, joista erityisesti nykytanssin tehtävälähtöinen improvisaatio-työskentely noudattaa samaa kaavaa ennalta määritellystä tilanteesta (säännöt), jonka sisällä on kullakin yksilöllä luova vapaus toimia ja tehdä valintoja (improvisaatio). Merkittäviä olivat erityisesti tilanteet, jossa me leikkijöinä kohtasimme luomamme maailman sisällä (vuorovaikutteisuus). Nämä jaettuun narratiivin perustuvat tilanteet niin leikeissä kuin taiteessa mahdollistavat kollektiivisen tilan luomisen sille, mitä voisi olla, mutta mitä tuskin saavutettaisiin ilman valittua osallistumista sallivaa ja siihen kutsuvaa rakennetta. Kuvailamani lapsuuteni toistaiseen leikin rakenne loi turvallisen tilan kuvitella ja kokeilla vaihtoehtoisia todellisuksia: lapsen näkökulmasta aikuisuus edusti töissä käymistä, tuota tuntematonta arkista todellisuutta, jonka sisältöä pystyi vain arvailemaan aikuisten puheiden ja muiden lapsen maailmaan rantautuneiden vinkkien perusteella. Köyhyys taas oli jotakin, jota emme omakohtaisesti olleet kokeneet, mutta jonka esittäminen leikissä keskiluokkaisessa omakotitalossa tuntui kiehtovalta, jopa hieman kiellettyltä. Leikki täydensi tiedon ja tuntemisen sisältämiä aukkoja ja loi mahdollisia vastauksia. Näin ollen leikki rakensi osaltaan lapsen vasta muodostuvaa maailmankuvaa.

Pohdin, millä tavoin lasten leikki voidaan nähdä esteettisenä ajattelu- ja toimintatapana. Leikki on osallistuvaa ja sitoutunutta, sille on myös luontaista häiritä ja muuttaa asioita. Esteettiselle kokemukselle ominainen lisääntynyt herkkyys aistillisille ja ilmaisullisille ominaisuuksille sekä mielikuvituksellinen ja reflektiivinen tilanteiden ja esineiden tutkiminen luonnehtii niin leikkimistä kuin taidettakin. Esteettisessä tilassa, joko taiteessa tai leikissä, olemme tavallista enemmän läsnä maailmalle. (Bonsdorff, 2017, s. 328) Tämä näyttäytyy myös lapsuuteni päiväkotiympäristöön sijoittuvissa muistoissa; kirkkaimmat tapahtuivat lukuisten toistojen myötä merkittäviksi rutiineiksi ja syventyviksi merkityksiksi kasvaneissa leikeissä pihan keinuissa, lumikasoissa ja leikkimökissä. Ehkäpä ne ovat jääneet mieleeni juuri näiden hetkien luoman sosiaalisen esteettisen tilan(teen) vuoksi, joissa esteettisen toimijuuden myötä korostunut läsnäolo maailmalle ja vuorovaikutteinen suhde kanssaleikkijään on tyypillistä.

Kuten taiteesta, leikistäkin nautitaan sen itsensä vuoksi. Näiden tuottama nautinto ei ole yksinkertaista, vaan samanaikaisesti älyllisiä, emotionaalisia ja aistillisia, sisältäen samanaikaisesti tietoisuutta sosiaalisesta kontekstista. Älylliset taidot, sosiaalinen osaaminen ja avoimuus ovat välttämättömiä molemmissa taiteessa ja leikissä. (Bonsdorff, 2017, s. 330) Taiteen itseisarvon lisäksi voitaisiin siis puhua myös leikin itseisarvosta, jolloin molemmat nähdään arvokkaina itsellisinä, omine lainalaisuuksineen arvotettavina toimintoina. Pohdin, milloin leikistä tulee taidetta ja toisaalta, milloin taiteesta tulee leikkiä? Liittyykö tähän mahdolliseen leikin ja taiteen väliseen liukuvaan tilaan kasvaminen lapsesta aikuiseksi? Ehkä itsetietoisuuden kasvu ja tämän tuominen osaksi luovaa tekemistä muuttaa leikin taiteeksi. Raja tuntuu häilyvältä esimerkiksi esittämissä taiteissa, joissa leikistä puhutaan tärkeässä

roolissa taidepraktiikan sisällä. Toisaalta ehkä taiteeseen vaikuttavat lainalaisuudet, kuten taidemaailman rakenteet ja tätä säätelevä markkinatalous muuntavat leikin taiteeksi: taidetta tehdään osana ympäröivää maailmaa, jossa taiteen tekijän on pystyttävä elättämään itsensä. Leikki lienee vapaampaa todellisuuden kahleista, vaikka se perustuukin todellisen maailman realiteetteihin, niitä kuitenkin mielikuvituksellisesti horjuttaen, rikkoen tai pääläelleen kääntäen. Aikuisten maailmassa leikillä sanana saattaa olla jopa negatiivisia konnotaatioita, joilla viitataan esimerkiksi siihen kuinka asioita ei oteta tarpeeksi vakavasti. Näen taiteellisissa ja luovissa ammateissa kyvyn leikkiin merkittävänä: pohdittaessa lasten arkisten tilojen suunnittelukäytäntöjä lapsen esteettisen toimijuuden näkökulmasta, tulisi leikki asettaa lähtökohdaksi suunnitteluun taiteen, muotoilun tai arkkitehtuurin ammattia harjoittavien aikuisten mielissä, kehoissa sekä luovassa toimijuudessa.

Leikissä merkitys rakentuu sosiaalisesti kokeellisissa tiloissa ja tilanteissa maailman ja itsen ymmärtämiseksi. Leikin maailman ja arjen maailma ovat kosketuksissa toisiinsa arjen antaessa materiaalia leikkiin ja leikin muovatessa arkea. (Bonsdorff, 2017, s. 330-331) Mitä lapsen leikit tilassa kertovat meille siitä todellisuudesta, jossa he arkeaan viettävät? Erityisen tärkeäksi koen herkkyyden näiden viestien aistimisessa ja arvostamisessa: mitä lasten toiminta voi viestiä visioista, toiveista ja mielikuvituksellisista vaihtoehtoisista toimintamahdollisuuksista arkisessa tilassa? Kuinka ottaa nämä lasten hiljaiset, sanattomat viestit vakavasti, yhtä varteenotettavina mielipiteinä, kuin rationaalisen argumentaatioon kykenevien aikuisten? tai vanhemman, ajatuksiensa ja mielipiteidensä sanallistamiseen tai ideoidensa kuvalliseen esittämiseen kykenevän lapsen?

Sekä leikki että taide tutkivat suhteita ja käyttäytymistä, tapoja olla ihminen ja elää yhteydessä toiseen. Aikuisen suhde lapsen leikkiin on oleellinen, sillä siinä todentuu lasten elämän tärkein ja vaikuttavin valtarakenne. Aikuisen positiosta tämän kiistattoman valtasuhteen tunnustaminen tuo näkyväksi aidon, vastavuoroisen ja osallistavan leikin merkityksen kommunikaatiomuotona lasten kanssa. Lasten kanssa leikkiminen on tosiasiaa heidän ottamistaan vakavasti. (Bonsdorff, 2017, s. 332) Leikki tasavertaistaa ja rikkoo hetkeksi kiistämättömän valtarakenteen lapsen arjessa, jossa aikuisten säännöt määrittelevät tämän kaikkea toimintaa kodin yksityisyydestä aina julkisen kaupunkitilan kokemukseen. Tämä valtarakenne on toki esimerkiksi lapsen turvallisuuden takaamiseksi tarpeellista ja perusteltua, mutta yhtä tarpeelliseksi näen tasavertaisen valta-asetelmista riisuvan inhimillisen kohtaamisen hetken leikin äärellä. Aikuisen astuessa lapsen maailmaan voi tämä parhaimmillaan havaita niitä pieniä suuria esteettisiä nautintoja, jotka täydellä kapasiteetilla hetkessä elämisen kyky tuo mukanaan.

#### 4.4 Esteettinen arki ja julkinen taide päiväkodissa

Deweyn mukaan esteettisen kokemisen ymmärtäminen on aloitettava “raakileista”, eli tapahtumista ja paikoista jotka herättävät kiinnostuksen, nappaavat huomion ja synnyttävät

puhdasta aistimisen nautintoa. Museokäsityksen kiitikkona tunnetta Dewey ei kuitenkaan ajattele, että arki olisi lähtökohtaisesti tai jatkuvasti esteettistä. Arkisissa tilanteissa useinmiten elämän painolasti estää meitä niin aistein kuin älyllisesti tavoittamasta asioiden ominaislaatuja ja merkityksiä. (Puolakka, 2021, luku 4) Deweyn esteettisen kokemuksen “raakile” päiväkodin arjessa voisi olla esimerkiksi roska-auton saapuminen päiväkodin pihaan. Muistan omasta lapsuudestani, kuinka viikoittain nousimme päiväkotilasten kanssa piha-aluetta ympäröivän aidan alimmalle puurakenteelle seisomaan nähdäksemme paremmin massiivisen auton saapumisen. Tarkastelimme uteliaina kerta toisensa jälkeen kuinka auto ahmi sisäänsä roskakatoksessa majailevien jäteastioiden sisällöt kevyen mekaanisesti ja lähti sitten jatkamaan matkaansa. Huomio oli taattu, varsinkin jos roska-auton kuljettaja vielä vilkutti ja tööttäsi aidalla roikkuvalle lapsirivistölle. Tällainen arkisen tilanteen ihmettely, aistimisen nautinto ja sitä kautta tilanteiden tai toimien arvon ymmärtäminen tuntuu varsin ominaiselta lapsille. Tämä kyky herkkyyteen arjen nautintojen äärellä hioutunee useinmiten aikuistumisen prosessissa ja arjen painolastin alla varsin ohueksi. Syynä lienee työssäkäyvien aikuisten toistojen ja rutiinien rationalisoima arki, jossa funktionaalisuuden estetiikka on arvossaan. Tämän funktionaalisuuden arvon huomaaminen vaatii usein sitä, että jokin asia ei toimi ideaalisti, esimerkiksi kun julkisen liikenteen poikkeusaikatauluista johtuen myöhästymme sovitusta tapaamisesta tai taloyhtiön roskakatoksen astioita ei olla tyhjennetty ajallaan. Funktionaalisuuden estetiikkaan näyttää esimerkkieni valossa erityisesti kaupunkiestetiikan kontekstissa nivoutuvan tarkka ajan käsite.

Arjen estetiikkaa edustava Yuriko Saito (1953 -) erottuu ajattelullaan deweyläisestä teoriasta: hänen mukaansa tavallisen ja arkipäiväisen on saatava saman verran huomiota kuin erityislaatuisen esteettisen ilmentymisen. Esteettiset kokemukset joita kuvastavat *mielikuvituksen, kehkeytymisen, jännittyneisyyden, rytmien ja täydellistymisen* kaltaiset ominaispiirteet eivät lähtökohtaisesti toteudu arkisessa kokemusmaailmassamme kovinkaan usein. Saiton mukaan kokonaisvaltaista arjen estetiikan teoriaa ei tästä syystä voi rakentaa Deweyn ajatusten varaan. Saito kuvailee tuotannossaan esteettistä kokemusta arjessa sanoin *jokapäiväisyys, tuttuus, tavanomaisuus, läheisyys, turvallisuus ja yllätyksellisyys*. (Puolakka, 2021, luku 4) Saiton näkemyksen sisäistäminen päiväkodin esteettisen arjen kontekstissa tuntuu varsin helpolta. Arki vanhempien ja kodin tuoman tuttuuden ulkopuolella, päiväkodissa, tulisi tuntua lapselle yhtä lailla turvalliselta ja tutulta. Tähän turvallisuuden tunteen rakentumiseen vaikuttanevat lukuisat asiat, joista intuitiivisesti nostan merkittävimmiten vuorovaikutuksen ja ajan, jotta luottamuksen tunteet saavat rauhassa kumuloitua edellisiin positiivisiin kokemuksiin. Kun tila ja tilanne ovat arkisen tuttuja, yllätykselliset elementit tuovat niihin uusia mielenkiintoisia sävyjä. Yllätyksellisyys esteettisenä arkisena kokemuksena vaatii siis arjelle tyypillisiä toisteisia kokemisen sarjoja noustakseen esiin positiivisesti. Alati muuttuvat tilat ja tilanteet asettavat niissä toimivat ihmiset epämurkuvuusalueelle, jossa jatkuva uudelleenarviointi ja potentiaalisesti turvattomuuden tunne ovat läsnä (Puolakka, 2021, luku 4). Tällaisesta tilanteesta voidaan nostaa esimerkiksi varhaiskasvatuksen toimialan akuutti henkilöstövaje, jossa pätevien ja pitkäaikaisesti sitoutuvien työntekijöiden saaminen päiväkoteihin on ollut jo jonkin aikaa kasvava ongelma (Luhtavaara, 24.4.2023). Aikuisten tiuha vaihtuvuus päiväkodissa

näyttäytyy lapselle yllättävinä uusina kasvoina ja niminä pahimmillaan monena päivänä viikossa, jolloin luottamus- tai kiintymyssuhteita päiväkodin aikuisiin ei ehdi muodostumaan. Yllätyksellisyys voidaankin ajatella arjen estetiikassa oikeassa suhteessa tuttuuden rytmeihin maustaamaan arkista kokemusmaailmaa juuri oikella voimakkuudella. Ajatelmaani tukee Deweyn käsitys muutoksesta, jonka hän näkee vääjäämättömänä, mutta ollakseen kestävää se ei saa tapahtua liian yllättäen. Äkilliset ja jyrkät häiriöt ihmisen ja ympäristön välisessä suhteessa voivat lamauttaa niissä eläviä olioita. Arjen estetiikka on deweyläisen naturalismin mukaan yksi tapa lähestyä elämää kestävämpänä, rikkaampana ja arvokkaampana vuorovaikutuksena niin ympäristön, yhteisön kuin yksilön itsensä kanssa (Puolakka, 2021, luku 4).

Arjen estetiikan näkökulmasta niillä asioilla mitä teemme on vääjäämättä merkitystä arjen ympäristöihin joissa toimimme. Toisaalta ympäristömme myös ehdottaa tapoja olla vuorovaikutuksessa kanssaan — arjen esteettiset ympäristöt voivat kiinnostavimmillaan luoda alustan mielikuvituksellisen toiminnan tukemiseksi ja sitoutuneen vuorovaikutuksen kehittämiseksi (Puolakka, 2021, luku 5). Lasten arkisessa päiväkotiympäristössä mielikuvituksellinen ympäristö voisi siis näin edesauttaa lapsuuden sosiaalisen estetiikan kulmakiven, leikin, toteutumista. Pelkän fyysisen arkisen esteettisen ympäristön luomisen sijaan, aistilaitteiston käytön oppiminen yhdessä esteettisten herkkyyden viljelemisen kanssa on viime kädessä kasvatuksellista toimintaa: erityisesti esteettistä kasvatusta (Lehtinen, 2015, s. 219-220). Tähän tulisi jokaisen kasvatuksen ja oppimisen toimialaa edustavan ympäristön pyrkiä: uutta julkista taidetta tai mielikuvituksellisia tilamuutoksia tärkeämpää on erilaisin toimin tukea jo olemassaolevan omakohtaista havainnointia. Tätä ajatusta tukee myös Bonsdorffin huomio siitä, kuinka leikissä on kyse objektilähtöisyyden sijaan pikemminkin ajallisesta estetiikasta.

Saksalaissyntyisen filosofi Hilde Hein (2006) käsittelee eroja "julkisen taiteen" ja "julkisten paikkojen taiteen" välillä. Taideteoksesta tekee julkisen erityinen suhde teoksen ja sen yleisön välillä, jossa taide pyrkii muodostamaan yhteisön esteettisen vuorovaikutuksen avulla (Puolakka, 2016, s. 371–381). Tämän ajattelun mukaan kaikki julkisilla paikoilla esiintyvät taideteokset eivät ilmennä kuvailtua erityislaatuista vuorovaikutteista suhdetta yleisöön, vaan joillakin voi olla pelkkä paikkaa koristava tehtävä. Deweyyn palatakseni, nostan Puolakan artikkelista (2016) hänen tulokulmansa julkiseen taiteeseen ja sen sosiaaliseen arvoon. Deweyläisen naturalismin mukaan taiteen ja estetiikan alkuperä on luonnossa — ympäristöissä, joissa päivittäin elämme ja toimimme. Osoittaakseen, että taiteen ja estetiikan alkuperä on muualla kuin taidelaitoksissa (taiteen museokäsityksen kritiikki), Dewey viittaa erilaisiin kulttuureihin, joissa taidetta pidetään olennaisena osana riittejä ja seremonioita sen tuodessa yhteisön jäsenet yhteen (Puolakka, 2016, s. 371–381). Vuorovaikutus ja yhteisöllisyyden tunne ovat Deweyn mukaan kokemuksellisen demokratian kulmakiviä, joita hän pitää esteettisinä sekä hyvän elämän arvoina. Julkinen taide näyttäytyy sosiaalisen luonteensa vuoksi erityisen sopivana tapana luoda sellaisia osallistumis- ja vuorovaikutustyyppisiä, jotka edistävät Deweyn demokraattisia ihanteita (Puolakka, 2016, s. 371–381). Molemmat Dewey ja Hein julkisen taiteen teorioissaan näkevät vuorovaikutuksen avainasemassa ja argumentoivat julkisen taiteen ensisijaiseksi tehtäväksi sen ympärillä elävän

ja toimivan yhteisön osallisuuden kokemuksen (Puolakka, 2016, s. 371–381). Päiväkodin kontekstissa julkisen taideteoksen merkitystä ei tulisi nähdä vain tilaa koristavana elementtinä, vaan fokuksen tulisi olla osallistavassa, Deweyn sanoin toimintaan kutsuvassa taitteessa. Tällöin teoksella on suunta, johon se kutsuu vastaanottajaansa luoden vuorovaikutteisessa suhteessa taideteoksen ja lapsen välillä kokonaisvaltaisen esteettisen elämyksen yhteisöllisessä oppimisen ja leikin tilassa.

## 5. LAPSEN YMPÄRISTÖSSÄ

“The child has a hundred languages

a hundred hands, a hundred thoughts

a hundred ways of thinking, of playing, of speaking.

A hundred ways of listening, of marveling, of loving

a hundred joys for singing and understanding

a hundred worlds to discover, a hundred worlds to invent

a hundred worlds to dream.”

Loris Malaguzzi (kääntänyt Lella Gandini), 2023

## 5.1 Päiväkoti kokemuksena

Käsittelen kokemustani kenttätutkimuksen päiväkodeissa palaamalla ensin muistiinpanoihini toteutuneesta moniaistisesta tarkkailevasta havainnoinnista. Näiden havaintojen avaaminen lukijalle luo kuvaa tiloista, joihin hankkeen osallisuutta mahdollistavat toimet sijoittuivat. Muistiinpanoista piirtyvä kuva ei tavoittele valokuvan kaltaista tarkkuutta, vaan luonnoksenomaista hahmotelmaa, jota vasten myöhemmin tässä luvussa esiteltäviä tehtäviä sekä niiden analyysiä on lukijana helpompi suhteuttaa. Etukäteen luomani tarkastuslista havainnoitavista ympäristöistä on viitteellinen, sillä tiedostan kuinka kokonaisuus muodostuu näistä päällekkäisinä hahmottuvista, toisiinsa syvästi vaikuttavista ympäristön elementeistä. Nimeämällä havaintojani mm. materiaalisesta ja sosiaalisesta ympäristöstä, pyrin jäsentelemään kokemustani, enkä suinkaan luomaan toisistaan puhtaasti erotettavissa olevia temaattisia ympäristöjä. Pyrin tietoisesti säilyttämään päiväkodit kuvauksissani nimettöminä ja tunnistamattomina, kunnioittaen näin myös osallistuneiden lasten täydellistä anonymiteettiä. Viittaan kenttätutkimuksen päiväkoteihin numeroin 1 ja 2. En kuvauksissani vertaile päiväkoteja toisiinsa vaan pyrin molemmissa avaamaan omaa subjektiivista ja ainutkertaista kokemustani havainnoistani käsin vieraillessani ulkopuolisena aikuisena näissä lapsen toimintaympäristöissä.

### **Päiväkoti 1**

#### *Materiaalinen ympäristö*

Saapuessani kirkkaana toukokuisena aamuna karttasovelluksen ohjaamana urbaanissa ympäristössä sijaitsevan päiväkodin eteen, minut vastaanottaa piha-alueita reunustavan aitauksen lukittu portti. Yritän avata porttia, mutta ensitöikseni epäonnistun yrityksessä. Hämmennyksen ja häpeän tunteet valtaavat kehoni pohtiessani, kuinka yksinkertaiselta näyttävä portin lukitus toimii. Ehdin jo hätäntyneenä ajatella, miten päivän suunniteltu toiminta alkaisi myöhässä ohjaajan jäädessä lapsilukolla varustetun portin toiselle puolelle. Onnekseni päiväkotiin lastaan saattava vanhempi avaa portin tottunein elkein ja hymähdellen luikin heidän perässään piha-alueelle.

Arvioni mukaan noin 1980 -luvulla rakennetun matalan L -kirjaimen muotoisen rakennuksen sisäänkäyntejä ympäröi hiekkapiha, joka tuntuu ja kuulostaa tutulta lenkkareideni pohjia vasten. Päiväkodin materiaalisesta ympäristöstä viestivät jo piha-alueella liukumäki, keinut ja kiipeilyteline. Pihan leikkivälineiden muotoilussa on huomioitu sijainnin läheisyys veteen; laivan muotoinen hiekkalaatikko, maston muotokieltä toisintava kiipeilyteline ja merihevos-vieterikeinu. Pihapiirissä on muutamia pensaita ja puita, joiden tuoreet vaaleanvihreät lehdet viestivät pian kesään kääntyvästä keväästä. Muistelen tätä kauan odotettua vuodenaikaa omasta lapsuudestani — ilmassa väreilee odotusta kevätjuhlan jälkeen koittavasta kesälomasta.

Päiväkodin sisätiloihin siirryttäessä ensimmäinen havainto rakennuksen materiaalisesta ympäristöstä liittyy tilan sokkeloisuuteen. Rakennus jakautuu useisiin pienempiin leikki-, uni-, ryhmätyö- ja ruokailutiloihin. Nämä tilat liittyvät toisiinsa käytävillä, jotka ulottuvat useisiin eri eteisiin ja uloskäynteihin (kullakin päiväkotiryhmällä on näin oma eteistilansa). Matala huonekorkeus ikkunattomine, melko hämärine käytävineen luo vaikeasti hahmotettavan ensivaikutelman rakennuksesta. Toisaalta pieniin erillisiin tiloihin jaoteltu pohjaratkaisu luo tunnetta rajoista, hallittavuudesta ja pesämäisestä turvasta. Päiväkodin valaistus on aamukahdeksalta hämärä: lapset syövät hiljaisina unisissa tunnelmissa aamupalaa ruokailutilassa, jonka ikkunoista toukokuinen auringonvalo pilkottaa huoneeseen. Tunnelma on pehmeän raukea. Osassa sisätiloista (esimerkiksi henkilökunnan taukotila ja WC-tilat) loisteputkivalaistuksen luoma kirkas valkoinen keinotekoisuuttaan alleviivaava valo pistää kontrastisesti silmääni.

Huomioin kuinka fyysisiä tiloja on selkeästi jaoteltu lasten ja aikuisten tiloihin. Sisätilat ovat käytävien, eteisten ja aikuisten sosiaalitilojen osalta värimaailmaltaan harmaa-valkoiset: seinät, kattopaneelit ja muovilattiat luovat yhteisymmärryksessä tätä yleisilmettä. Lasten toimitiloissa vieraillessani huomioin ilokseni, kuinka niissä väriä on tuotu fyysiseen ympäristöön maalaamalla huoneiden seiniä. Esimerkiksi leikkihuoneessa hymyilin kohdatessani vaaleansinisen ja oranssin seinän sekä tilan yleisilmettä pehmittävän vaalean puupaneloinnin. Lasten leikkutilassa huonekalut (tuolit, pöydät, sängyt) ovat lapsen mittakaavaan sopivia ja värimaailmaltaan huomattavasti runsaampia (kaikki pää- ja useat välivärit edustettuina), kun taas aikuisten sosiaalitulassa huonekalut (keittiötasot, kaapistot) vastaavat aikuisten standardimittoja ja edustavat väriykseltään harmaa-valkoista, neutraalimpaa väripalettia. Aikuisten tilat vaikuttavat vähemmän aisteja stimuloivilta, mutta sisältävät paljon teksti-informaatiota (tästä lisää kohdassa semanttinen ympäristö), jonka lukemiseen silmäni kiinnittyi välittömästi. Aikuisten tiloissa funktionaalisuus, esimerkiksi helppo siivottavuus, tuntui korostuvan kolkon paljaana näyttäytyvien tilojen motiivina. Lasten toimitiloissa matot (esim. automatto ja maailmankartta-matto), verhot, lelut ja seinille ripustetut lasten askartelut sekä taideteokset elävöittävät huoneita kirkkailla väreillä ja erilaisilla materiaaleilla tehden tilasta mielikuvituksellisen – käyttäjiensä näköisen. Lasten tiloissa yleisesti materiaalivalinnoilla on luotu pehmeämpi, kodinomaisempi tunnelma kuin verrattain laitospaisemmissa, kovissa aikuisten tiloissa.

### *Sosiaalisen ympäristö*

Päiväkodissa sosiaalinen ympäristö ilmenee vierailuni aikana aikuisten ja lasten selkeissä rooleissa ja auktoriteettisuhteissa. Päiväkodissa aikuinen omaa selkeän auktoriteetin suhteessa lapsen ammattikasvattajan ominaisuudessa. Lapsi on päiväkodissa oppimassa useita erilaisia taitoja niin vertaisiltaan, kuin henkilökunnalta. Aikuisen sosiaalinen rooli päiväkodissa näyttäytyy minulle lasten tukemisena ja kannustamisena. Tämä ilmenee muun muassa aikuisen lapselle osoittamana pyyntönä keskittyä ohjattavaan toimintaan ja olemalla häiritsemättä muita osallistuvia lapsia. Päiväkodin henkilökunnan keskinäiseen sosiaaliseen ympäristöön vaikuttanevat hierarkiset roolit (esihenkilöasema, vastuu, koulutustaso,

kokemus, ikä ja sukupuoli), jotka kuitenkin jäävät minulle lyhyellä vierailullani näkymättömiksi tutkimuksen keskittyessä lähinnä lasten toiminnan havainnoimiseen.

Huomioin kuinka oma roolini päiväkodin ulkopuolisena aikuisena, joka vain vierailee tässä sosiaalisessa ympäristössä eroaa huomattavasti muiden tilassa toimivien aikuisten roolista. Minulta ei odoteta tai vaadita auktoriteettisuhdetta lapseen, vaan saan keskittyä leikkimiseen perustuvan luovan ohjelman tarjoamiseen, näin asettuen lähemmäksi lasten leikkikokemusta kanssatoimijana hierarkisen suhteen sijaan. Toimin aikuisen positiosta, taiteen ja leikin viitekehystä, ehdottaen toimintaa velvoittamisen sijaan; sanoitin lapsille heidän oman valintansa myös olla osallistumatta, tai jättäytyä toiminnasta pois niin halutessaan. Korostin kuitenkin yhteistoimijuutta, eli sitä, kuinka kivaa meillä tulisi olemaan yhdessä leikkiessämme. Tein selkeän valinnan omalla toiminnallani vahvistaa tätä kanssatoimijan asemaa hyppäämällä konkreettisesti mukaan lasten ehdottamiin liikkeisiin ja ideoihin fasilitoimani työpajan rakenteen sisällä. Tämä tuntui herättävän kanssalleikkijöissäni samaan aikaan hilpeyttä ja luottamusta.

Lasten keskinäisiä sosiaalisia suhteita huomioin määrittävän tuttuuden; yhteiseen leikkiin vaikutti olevan helppoa syventyä tutussa lapsiryhmässä. Toisissa ryhmissä lapset olivat riehakkaampia kuin toisissa — huomioin erityisen energisten lasten tartuttavan pitelemätöntä energiaansa myös muihin ryhmäläisiin käytöksellään. Tämä saattoi näyttäytyä esimerkiksi leikistä innostumisen myötä keskittymisen herpaantumisenä ja hetkittäisenä kollektiivisena kaaoksena. Näissä tilanteissa päiväkodin aikuisen rooli järjestystä ylläpitävänä auktoriteettina (lapsen keskittymisen ja yhdenvertaisen työskentelyrauhan tukeminen) mahdollisti minulle ohjaajana toimimisen sellaisessa positiossa, jossa minun ei tarvinnut samalla mandaatilla sanella sääntöjä. Toki ohjaustilanteisiin sisältyi myös hetkiä, jossa kerroin eri tehtävien sisältämistä leikin säännöistä ja muistutin esimerkiksi kuinka toisen kädestä ei saisi ottaa tämän valitsemaa lelua, jotta kaikilla olisi mukavaa leikkiä. Pyrin ratkaisemaan tällaisen tilanteen osoittamalla ymmärrystä, tarjoamalla ratkaisua ja innostamalla jatkamaan tekemistä eteenpäin (*“Ymmärrän että sinua harmittaa, mutta tiesitkö että saat seuraavalla kierroksella valita uudestaan lelund, joka toivottavasti on mieluisampi. Mennäänkö nyt yhdessä etsimään tälle sinun lelullesi paikka?”*). Tämä sosiaalinen roolitus aikuisten välillä (auktoiteetti vs. innostaja) loi sosiaalista ympäristöä ja toimi minusta mielekkäällä tavalla tilanteen luonteen huomioiden. Molemmat aikuiset pyrkivät ammattimaisesti omasta tulokulmastaan lapsen kokemuksen ja yhteisen toimijuuden toteutumisen tukemiseen.

### *Semanttinen ympäristö*

Päiväkodin semanttinen ympäristö sisältää niin puhuttua kuin kirjoitettua tekstiä. Saapuessani päiväkotiin tiedustelin henkilökunnan edustajalta tulevan muraalin sijoituspaikkaa. Sain vastaukseksi seuraavan: *“Emme tiedä vielä tarkalleen mihin taideteos on tulossa. Täällä on käyty kerran katsomassa tiloja (Helsinki Urban Art ry:n puolesta), mutta lopullinen sijainti jäi vielä epävarmaksi. Muutamia vaihtoehtoja löytyi. Meillä on tulossa tilamuutoksia syksyllä (lapsiryhmät vaihtavat paikkaa), joten tilajärjestelyt eivät tule olemaan samat kuin nyt”. Myöhemmin samana aamuna keskustelin asiasta myös Helsinki Urban Art ry:n*

yhteyshenkilöiden kanssa, jolloin sain kuulla, että päiväkotiin tultaisiin todennäköisesti tekemään useampia pienempiä teoksia eri tiloihin. Näissä teoksissa toiminnallisena elementtinä voitaisiin sisällyttää esimerkiksi “etsi jokin hahmo kuvasta” -piiloleikki muraalien sisältöön, jolloin pienemmät teokset liittyisivät toisiinsa jatkaen samaa tarinaa ja ehdottaisivat toimintaa päiväkotiympäristössä. Keskustelu avasi hankkeen sen hetkistä tilannetta ja päiväkodin tulevaa tilannetta tilamuutosten osalta. Näihin tietoihin pystyin suhteuttamaan omaa toimijuuttani tilan havainnoijana ja leikillisen työpajan fasilitoijana.

Muu semanttinen ympäristö näyttäytyi teksteinä päiväkodin tiloissa. Eri paikkoihin päiväkodin tiloissa oli sijoitettu useita toimintakortteja, joissa yhdistyi teksti + kuva (esimerkiksi käsienpesu -teksti ja kuva toiminnosta). Teksti + kuva -kortteja löytyi paljon lasten leikkihuoneesta kuvaamaan päivän ohjelman ja toimintojen ohella myös eri temaattisia kokonaisuuksia kuten eläimiä, vuodenaikoja, viikonpäiviä ja värejä.

Aikuisten tiloissa (kuten henkilökunnan taukotilassa) erilaisia tekstejä oli teipattu seinälle ja kaappien oviin sisältäen mm. seuraavia viestejä otsikoiden muodossa: *“Helsingin varhaiskasvatuksessa sitoudutaan antirasismiin”*, *“Varhaiskasvatuksen opettajan laaja-alainen osaaminen”*, *“Kunnioitus ja arvostus keskeisiä työyhteisössä”* ja *“Miten työ sujui tänään (liikennevalot)”*. Nämä viestit viittaavat työn ammattimaisen laadun ja yhteisten eettisten ohjeiden sekä työssä jaksamisen seuraamiseen.

Huomioin myös, kuinka eteistiloissa oli selkeästi päiväkodin lasten vanhemmille suunnattuja viestejä (tekstit saavuttavat lapsiaan päiväkotiin tuovia ja heitä päivän päätteeksi kotiin hakevia vanhempia sisäänkäynnin yhteydessä), joissa esiteltiin mahdollisuuksia saada tukea maahanmuuttajille suomen kielen opiskelussa tai perheneuvontaa monikulttuurisille perheille. Tästä voidaan päätellä, että päiväkodin oppilaissa ja oppilaiden perheissä on edustettuna monikulttuurisuutta, jota halutaan tukea. Tekstejä löytyi useilla eri kielillä, joista vain englanninkieliset pystyin oman kielitaitoni puitteissa ymmärtämään.

### *Ihmisympäristö & toimintaympäristö*

Tarkkailin lasten vapaata leikkihetkeä 45 minuutin ajan havaitakseni tapoja, joilla he laadullisesti ovat keskenään vuorovaikutuksessa sekä miten he ottavat paikan leikkihuoneen tilassa suhteessa toisiinsa. Pyrin myös huomioimaan toimintaa tilassa kiinnostumalla leikki-, ja interaktiutilanteiden eri osa-alueista.

Havaitsen kuinka lasten annetaan päiväkodin henkilökunnan puolesta toimia vapaan leikkihetken ajan itsenäisesti, mutta syntyviä tilanteita selkeästi tuetaan esimerkiksi sanallistamalla lapsen valitsemää toimintaa (esimerkiksi: *“ai sinä löysit keppihevosen, nyt sinä ratsastat hevosen selässä, kopoti kopoti kop!”*). Pienten lasten (1-2 v.) leikit perustuvat intuition johtamaan yksin touhuamiseen, johon toisinaan toiset lapset innostuvat liittymään hetkeksi (matkiminen). Leikeillä ei ole havaintojeni perusteella selkeitä rakenteita tai raameja, jotka olisivat yhteisesti tiedossa ja näin leikkijöiden kesken jaettuina. Keskittymisjanne vaikuttaa olevan varsin lyhyt: yhden lelun hakemisen jälkeen se käy lapsen

suussa, pomppaa maton päällä muutaman loikan, nousee kiitäen kohti yläilmoja, tippuu maahan ja lapsi siirtyy kohti seuraavaa häntä kutsuvaa asiaa, minkä jälkeen hän jälleen jatkaa matkaa kohti uutta mielenkiintoa kutkuttavaa kohdetta. Istuessani tilan reunassa ikkunan edustalla kirjaamassa huomioitani ylös, pieni lapsi kiinnostuu minusta ja konttaa luokseni, tarttuu seuraavaksi polvistani kiinni hymyillen ja hetken kuluttua jatkaa arkista tutkimusmatkaansa. Huomioin kuinka lasten jäljiltä tila elää jatkuvasti; lelut vaihtavat paikkaansa, asioihin tartutaan ja tutkailun jälkeen ne jätetään uusille sijoilleen. Leikkihetken päätteeksi päiväkodin henkilökunnan edustaja soittaa siivouskelloa, joka viestii lapsille lelujen siivouksesta niiden omille paikoilleen. Henkilökunnan edustajat auttavat lapsia lelujen korjaamisessa. Leikkihetken ja siivoustuokion päätteeksi keräännytään opetusseinän (paljon temaattisia teksti + kuva -kortteja) eteen matolle laulamaan Pikkujäno nukkuu -laulua opettajan ohjaamana.

Piirsin havainnoinnin tueksi kartan tilassa toteutuneesta toiminnasta vapaan leikkihetken aikana. Karttaan merkitsin lasten reittejä leikkihuoneessa ja määrittelin havaitsemaani toimintaa erilaisin symbolein. Tällaisia karkeasti jaettavissa olevia havaittuja toimintoja olivat:

- Leluleikit (objektilähtöinen, esimerkiksi auto- tai hevosleikki)
- Ohjaajan luona oleilu (läheisyys, esimerkiksi sylissä ajan viettäminen)
- Keittiöleikki (kontekstisidonnainen, esittävä leikki)
- Kiipeily (sängyillä)
- Tavaroiden intuitiivinen nappaaminen, tutkiminen ja siirtäminen
- Kirjojen selailu ja laulaminen (kirjassa eri lintujen lauluääniä kuvaavia ääninäytteitä ja kuvia)

## **Päiväkoti 2**

### *Materiaalinen ympäristö*

Päiväkoti sijaitsee rauhallisella omakotitaloalueella, jonne urbaanista ympäristöstä (ainakin pääkaupungin ytimeistä) tulee siirtyä joko useita julkisen liikenteen kulkuvälineitä yhdistellen tai omalla autolla. Jälkimmäinen toteutui kenttätutkimuspäivänä kimpakyydin muodossa Helsinki Urban Art ry:n porukan kanssa. Autosta ulos astuessa katseeni kiinnittyi 2020-luvulla valmistuneeseen uudelta näyttävään isoon päiväkotirakennukseen ja tien toisella puolella vihertävään havumetsään. Kävelemme hiekkapihaa kiertävän aitauksen portille, joka avautui tällä kertaa ilman sen suurempia ongelmia. Kaupungin taide- ja kulttuurikoordinaattori oli meitä jo portilla vastassa ja iloisesti toivotti meidät tervetulleeksi, johdattaen pihan halki kohti päiväkodin henkilökunnan edustajia. Heti piha-alueelle astuttaessa kulmauksessa kökötti puusta rakennettu kota. Tällaista metsäretkeilyn elementtiä en olisi osannut yhdistää päiväkodin pihaan, mutta vierailun päätteeksi päiväkodin verkkosivuihin tutustuessani opin, kuinka kota toimii metsätoiminnan tukikohtana laajentaen päiväkodin toimintaympäristöä lähiluonnon tiloihin.

Päiväkodin pihalta löytyy kiipeilytelineitä, hiekkalaatikoita, keinoja, liukumäki ja pieni trampoliini. Ruskeanharmaalla hiekalla makoilee kymmenittäin värikkäitä hiekkaleluja; muotteja, ämpäreitä, lapioita sekä autoja. Tämä näky ilahdutti ja toi mieleeni nonparellit sateenkaaren väreissä jäätelön päälle anteliaasti ripoteltuina. Jatkan kävelyä ja huomaan kuinka hiekan lisäksi pihalta löytyy myös asfaltoituja alueita erilaisiin leikkeihin: mustalle asfaltille on valkoisin viivoin maalattu ajorata ja jalkapallo- tai sählymaalien paikat.

Pihaa reunustavat pensaat, joiden takaa pilkottaa erillinen piha saman rakennuksen toisessa siivessä toimivalle koulun opetuspisteelle. Rakennuksen sisätilat punaisen julkisivupaneloinnin sisäpuolella jäävät minulle tuntemattomiksi, sillä toteutamme päivän työpajatoiminnan yksinomaan ulkona.

### *Sosiaalisen ympäristö*

Edellisen päiväkodin tavoin huomioin aikuisten ja lasten toimivan päiväkodin sosiaalisessa ympäristössä selkeissä rooleissaan. Myös aikaisemmat huomiot omasta roolistani ulkopuolisena luovaa toimintaa tarjoavana aikuisena suhteessa päiväkodin henkilökuntaan ja lapsiin vahvistuivat tässä päiväkodissa. Päiväkodin hierarkiset valtasuhteet ja pyrkimykseni toimia kanssatoimijan positiosta lasten kanssa näitä hetkellisesti murtaen pysyivät siis molemmissa päiväkodeissa sosiaalista ympäristöä eniten määrittävinä tekijöinä.

Huomioin, kuinka lapsiryhmän koonnut henkilökunnan edustaja valitsi pihalla välituntiaan viettävistä leikkivistä lapsista toimintaan osallistujiksi oppilaita, jotka hänen arvionsa mukaan pärjäisivät hyvin tarjoamassani toiminnassa (reippaita, ulospäinsuuntautuneita, ryhmätyötaitoisia ja heittäytyviä lapsia). Tällä valinnalla näen päiväkodin henkilökunnan edustajan halunneen luoda ”hedelmällisen” sosiaalisen ympäristön työskentelylle. Henkilökunnan edustaja oli mukana toiminnassa valvovana aikuisena sekä ottamassa valokuvia ammatilliseen käyttöön, mutta ei itse osallistunut harjoitteisiin. Toimintaa seurasi myös toinen aikuinen (mahdollisesti päiväkodin ohjaaja), jolle ryhmä tuntui olevan myös tuttu. Lasten keskinäinen kommunikaatio tuntui kaverilliselta ja luottavaiselta, he selvästi tunsivat toisensa ja toimivat hyvin ryhmässä. Tämä näkyi vuoron antamisena kaikille ja tehtävien toteuttamisena yhdessä. Samoin lasten kommunikaatio aikuisten (itseni mukaan lukien) kanssa oli rohkeaa ja sujuvaa.

### *Semanttinen ympäristö & ihmisympäristö*

Päiväkodin piha ei oman huomioni mukaan sisältänyt semanttista ympäristöä kirjoitetun tekstin muodossa. Vierailun päätteeksi tutustuin päiväkodin nettisivujen semanttiseen ympäristöön, jossa kuvataan myös ihmisympäristöä seuraavasti:

*”Toimintamme lähtökohtana on lämmin ja hyvä vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välillä. Kohtaamme lapsen avoimesti, arvostaen, lempeästi ja lapsen tarpeet huomioiden. Kasvattajan vastuulla on luoda salliva ja hyväksyvä ilmapiiri, jossa jokainen lapsi kokee osallisuutta. Lapsi saa tarvitsemaansa läheisyyttä, hellyyttä ja*

*syliä. Autamme lasta löytämään omat vahvuutensa: tuemme, kannustamme ja rohkaisemme.”*

Vierailuni aikana todistin mutkatonta, ystävällistä ja arvostukseen pohjautuvaa vuorovaikutusta aikuisten ja lasten välillä. En kuitenkaan väitä, että työpajan aikana olisin päässyt tähän vuorovaikutukseen syvällisemmin sisälle, vaan sen arvioiminen vaatisi huomattavasti laajempaa havainnointijaksoa päiväkodin tilassa (niin semanttisen ympäristön kuin ihmisympäristön osalta).

Semanttinen ympäristö puhutussa muodossa lasten välillä kantautui korviini lähinnä yleisenä välitunnin kakofoniana. Puhetta oli paljon ja sen volyymitaso kovaa, mikä viitannee innostumiseen ja hauskanpitoon päiväkotikavereiden kanssa.

### *Toimintaympäristö*

Päiväkodin pihan toimintaympäristö avautui minulle työpajatoiminnan aikana tehtyinä havaintoina, jotka välittömästi työpajan päätteeksi kirjasin ylös tekstimuistiinpanoin ja piirtäen. Toteutin tekstin lisäksi kartan piha-alueesta ja siellä toteutuneesta kulkureiteistä työpajan aikana. Merkitsin karttaan ylös myös paikat, joihin työpajan tehtävänänot sijoittuivat (lasten itse valitsevat, merkittävät paikat toimintaympäristössä). Kartta näyttäytyi minulle visuaalisena dokumentaationa toteutuneesta työpajasta, jonka pohjalta toimintaan palaaminen myös kuukausien jälkeen tuntui validilta. Vastaavan havainnointiin pohjautuvan kartan toteuttaminen julkisen taideteoksen sijoituspaikkaa päätettäessä toimisi mielestäni hyvin.

Päiväkodin nettisivuilla kuvataan laajenevia toimintaympäristöjä seuraavasti:

*“Fyysisiä oppimisympäristöjä muokkaamme lasten ja ryhmien tarpeiden mukaan. Oppimisympäristöt laajenevat päiväkodin ulkopuolelle monipuolisesti. Käytämme mm. koulun liikuntasalia, kirjastoautoa, lähimetsiä ja kulttuuripalveluita.”*

Näistä toimintaympäristöistä minulle vierailuni aikana todentui lähimetsä, missä toimiminen avautui minulle päiväkodin henkilökunnan puheiden ja pihalla sijaitsevan kodan kautta. Myös Taidetta päiväkoteihin -hanke näyttäytyy toimintana, joka on osa päiväkodin oppimisympäristöjen laajenemista, taiteen integroitua hankkeen muodossa päiväkotiin materiaalipaketin tehtävien, työpajatoiminnan ja lopulta valmiin taideteoksen kautta. Julkinen taideteos niin prosessina kuin taideohjeksina myös muokkaa fyysisiä oppimisympäristöä.

## 5.2 Materiaalipaketin analyysi

Helsinki Urban Art ry:n tuottama Taidetta päiväkotiin -materiaalipaketti tähtää lapsen päiväkotiin sijoittuvan tilakokemuksen ja siitä kumpuavien ideoiden havainnollistamiseen erilaisten tehtävien kautta. Materiaalipaketti sisältää päiväkodin lapsille osoitettuja puhe-, piirustus-, kirjoitus- ja sommittelutehtäviä sekä henkilökunnalle osoitettuja havainnointi- ja aktivointitehtäviä, joita heidän toivottiin toteuttavan sopivina hetkinä päiväkodin arjessa. Lapset ja vanhemmat pystyvät halutessaan toteuttamaan ideointia myös kotona tehtäväpaketin sisältämän vanhemmille suunnatun tiedotteen ohjeistuksen avulla. Materiaalipaketin tehtävistä syntynyt materiaali ohjeistettiin lähettämään kuvina ja tekstitiedostoina yhdistykselle hankkeen aikataulun mukaisesti. Taiteilija suunnitteli lopullisen päiväkotiin luodun teoksen kerätyn materiaalin pohjalta innoituen ja inspiroituen.

En tule tutkielmassani puhumaan pientä mainintaa lukuun ottamatta hankkeessa syntyneistä taideteoksista, sillä haluan selkeästi keskittää tutkielmani lapsen osallisuutta erilaisin toimin tavoitteleeseen prosessiin, joka sijoittui hankkeessa aikajanelle ennen taideteosten luomista päiväkotien tiloihin. Päätökseni olla avaamatta tiloihin luotujen taideteosten sisältöjä tai olla nimeämättä teosten taiteilijoita saattaa tuntua radikaalilta, mutta teen sen tietoisesti pyrkien antamaan taideteoksiin johtaneille poluille niiden ansaitseman valokeilan. Olemme tottuneita käsittelemään kritiikin ja analyysin keinoin valmiita taideteoksia jättäen taiteen toteuttamisen prosessit (toteutuneiden toimien, niitä ohjanneiden arvojen ja päätösten lähdeviitteet) lähes poikkeuksetta näiden ulkopuolelle, ainakin suurelle yleisölle pimentoon. Päätän kääntää asetelman toisin päin ja tarkastella, antaako tämä puhumisen tapa jotakin uutta keskusteluun. Toivon, että voisimme nähdä taiteen tekemisen sekä itse taideteoksen ajallisesti ja materiaalisesti alkaneen jo siitä hetkestä kun lapsen osallisuutta mahdollistavia toimia lähdetään toteuttamaan. Näin lopullista taideteosta (tässä tapauksessa muraalia) edeltävä toiminta ei näyttäytyisi alisteisena, vähempipätöisenä puuhasteluna *oikeaan* taiteelliseen tekemiseen (taideteokseen johtava taiteilijan työ) verrattuna. Tarkoitukseni ei tämän linjanvedon myötä ole väheksyä hankkeen lopullisia taideteoksia tai mitätöidä niiden tekijöiden työtä, vaan kriittisesti herätellä ajatuksia osallisuuden toteutumisen todellisesta merkityksestä, arvosta ja tälle suunnatuista resursseista taidehankkeissa.

Seuraavaksi käyn läpi materiaalipaketin tehtäviä hankkeen pääasiallisen osallistamisen metodin analysoimiseksi. Pohdin erityisesti kuinka inklusiivisia ja toimintaympäristön arkisen kulttuurin tuntevia yhdistyksen tuottamat tehtävät ovat. Inklusiivisuutta käsittelem kehityspsykologian ja kansallisen lapsistrategian avulla. Suomen ensimmäinen kansallinen lapsistrategia julkaistiin helmikuussa 2021 (Valtioneuvosto, 2021:8). Lapsistrategia perustuu perus- ja ihmisoikeussopimuksiin ja sen visiona on aidosti lapsi- ja perhemyönteinen, lapsen oikeuksia kunnioittava Suomi. (Valtioneuvosto, 2021:8) Arkisen toimintakulttuurin tunnistamista ja tunnustamista tarkastelen arjen estetiikkaan tukeutuen sekä hyödyntämällä muistiinpanoja toteuttamastani moniaistisesta tarkkailevasta havainnoinnista päiväkodeissa kenttätutkimuksen aikana. Perustan analyysini täysin tuotettuihin tehtäviin, enkä esimerkiksi

haastattele niiden toteutukseen osallistuneita päiväkodeissa toimivia aikuisia ja lapsia tai heidän vanhempiaan. Myöhemmin sijoitan analyysini pohjalta Taidetta päiväkoteihin -materiaalipaketin osallisuuden mahdollistamista tavoittelevana konkreettisenä tekona osallisuuden portaikkoon arvioidakseni lasten osallisuuden toteutumisen tasoa hankkeessa, laadullisessa syvyydessään teoreettiseen viitekehykseen peilaten.

### ***1. Tehtävät lapsille***

*Nämä tehtävät voi tehdä erillisille papereille. Lapset voivat vastata joko kaikkiin tehtäviin tai vain osaan niistä. Piirustuksen oheen voi kirjoittaa, mitä kuva esittää. Piirrä, kirjoita tai kerro päiväkodin ohjaajalle:*

- 1. Mitä leikkejä päiväkodin pihalla on kiva leikkiä?*
- 2. Missä leikit silloin, kun paistaa aurinko? Entä silloin, kun sataa vettä?*
- 3. Mitä ja missä leikit eri vuodenaikoina?*
- 4. Mitkä ovat kivoja leluja päiväkodissa? Millaisia leikkejä niillä voi leikkiä?*
- 5. Kerro tai kuvaile jotain jännittävää seikkailua, joka on tapahtunut päiväkodissa.*
- 6. Mitkä ovat lempivärejäsi? Mitkä värit olisivat kivoja päiväkodin seinillä?*

Ensimmäisen tehtävän kysymykset 1-3 pyrkivät avaamaan lapsen kokemusta (oletettavasti) päiväkodin ulkotiloissa hänen arkisista toimistaan käsin, huomioiden toiminnan paikka- ja aikasidonaisuuden. Kysymykset keskittyvät siis lapsen fyysiseen arkiympäristöön päiväkodissa ja siellä toteutuvaan leikkiin. Kysymykset tunnistavat päiväkodin toimintaympäristön arkisen kulttuurin asettamalla merkitykselliseksi päiväkotikokemuksessa pihan päiväkotirakennuksen ulkopuolisena tilana, joka eroaa huomattavasti päiväkodin sisätiloista toimintakulttuurissaan. Pihaleikit eroavat sisäleikeistä tilan, materiaalien, fyysisten rakenteiden ja sosiaalisten normien muuttuessa siirryttäessä sisätiloista ulos. Esimerkkinä tästä muutoksesta voidaan pitää hiekkalaatikon tarjoamaa pehmeämpää toiminta-alustaa sisätilojen kovempiin lattiamateriaaleihin verrattuna, keinujen ja kiipeilytelineiden mahdollistamaa vertikaalista liikkumista tai akustisia eroja isompien etäisyyksien ja päiväkotia ympäröivän alueen äänimaiseman sekoittuessa lasten touhuihin. Hahmottamalla kysymyksen avulla lapsen toimintaa ulkotiloissa, voidaan taideteoksen sisältöön liittää toiminnallisia elementtejä, jotka palvelevat näitä mieluisia toimia, kuten esimerkiksi sisällyttämällä muraaliin jonkin suosituksen pihaleikin rakenteellisia osia. Tällaiseksi omasta lapsuudenkokemuksestani voisin nimetä kirkonrotta -pihaleikissä pesän, jota koskettamalla leikkijät joko päätyvät pesän vangeiksi tai sieltä pelastetuiksi.

Huomio ulkotiloihin ja niissä toteutuviin toimiin elimellisesti vaikuttavista sääolosuhteista eri vuodenaikoina on mielestäni kysymyksenasettelussa onnistunut, sillä ulkoilut säällä kuin säällä käsitykseni ja kokemukseni mukaan kuuluvat suomalaisen varhaiskasvatuksen päivärytmiin. Toimintaan ulkotilassa vaikuttavat sääolosuhteet määrittelevät lapsen kokemusta myös pukeutumisen muodossa: kurahousut jalassa leikit saattavat ohjautua erilaiseen toimintaan kuin shortseissa, vaatteiden materiaalin mahdollistaessa esimerkiksi pinnoilla liukumista tai kiipeilyyn kaivattavaa kitkaa. Toisaalta pihan fyysiset rakenteet mahdollisesti määrittelevät tilan käyttöä esimerkiksi sadesuojan tai varjon muodossa. Tiedostamalla missä pihan sijainnissa lapset viihtyvät eri aika- ja tilannesidonnaisissa olosuhteissa, voidaan taideteoksen sijoituspaikkaa perustella toimintaympäristön todellisista tarpeista ja kokemuksista käsin. Sijoituksella voidaan myös tietoisesti manipuloida olemassaolevaa toimintakulttuuria, mikäli voidaan perustellusti todeta, että taideteos vähemmälle käytölle jäävässä pihan osassa tarjoaisi esimerkiksi uusia kokemuksellisia näkökulmia tai monipuolisempaa maastoa lapsen ulkoiluun.

Huomionarvoista näissä kolmessa kysymyksessä on se, että vain toisessa tapaustutkimuksen päiväkodissa taideteos sijoitettiin ulkotilaan. Molempien päiväkotien kohdalla materiaalipaketti oli näiden kysymysten osalta samanlainen, vaikka teoksen sijoituspaikat olivat jo pääpiirteittäin tiedossa (tarkempi sijoitus selkeytyi myöhemmin, mutta päätös siitä oliko muraali tulossa rakennuksen ulko- vai sisäpuolelle oli käsitykseni mukaan tehty jo materiaalipakettien tuottamisen aikana tilojen lupateknisistä syistä). Päiväkodin toimintakulttuurin ymmärtämisen kannalta on mielestäni perusteltavaa esittää kysymyksiä ulkotilasta myös taideteoksen sijoituksessa sisätiloihin, sillä sen tematiikka tai jopa toiminnallisuus saattaa pohjautua tähän sisä- ja ulkotilojen muodostamaan päiväkotikokemukseen. Esimerkiksi sisätiloihin sijoitetussa muraalissa voidaan huomioida pukeutuminen päivittäisenä toimintona ulkoiluun siirtymisessä: voisiko pukeutumisapua odottava pieni lapsi tutkia eteisaulaan sijoitetun taideteoksen yksityiskohtia sen sijaan, että turhautuisi toimettomuuttaan? Ulkoleikeistä sisällöllisesti viestivä muraali saattaa myös innostaa ulkoiluun ja näin edistää lasten omatoimisempaa ja sujuvaa siirtymää tilojen välillä. Toisaalta kysymysten tarkentaminen kunkin päiväkodin fyysiset tilat ja muraalin sijoitusmahdollisuudet huomioiden olisi mahdollisesti tarjonnut tarkempaa käsitystä tilakokemuksista juuri kyseisessä lokaatiossa ja näin palvellut entistä paremmin vastausten hyödyntämistä muraalin sisällön suunnitteluun.

Kysymys 4 suuntaa mielenkiinnon leikin objekteihin, leluihin, kiinnostuen lapsen mieltymyksestä objektisidonnaisissa leikkeissä. Kysymys 5 kohdistuu lapsen muistoon, jonka hän sijoittaa päiväkotiin. Sanavalintana *seikkailu* kysymyksessä viittaa johonkin arjesta poikkeavaan, jännittävään, positiivisena mieleen jääneeseen tilanteeseen tai leikkiin. Kysymys innostaa kertomaan tarinaa kokijansa muistoista ja mielikuvituksesta käsin. Tässä näen yhtymäkohtia lapsen arjen sosiaalisesta estetiikasta, luovasta toimijuudesta kiinnostumiseen. Kysymys 6 avaa lapsen mieltymystä väreihin suhteessa päiväkodin seiniin. Kaikki kolme kysymystä sijoittavat nämä preferenssit päiväkodin tiloihin erittelemättä tarkemmin puhutaanko sisä- vai ulkotiloista. Kysymykset 4-6 tunnistavat päiväkodin

toimintaympäristönä, johon sisältyy myös perinteisinä visuaalisen taiteen elementteinä tunnistettavia muotoja, tarinallisuutta ja värejä. Mielestäni näissä kysymyksissä toimintaympäristön ymmärtäminen ja taideteoksen sisältöön vaikuttaminen linkittyy onnistuneesti.

Kaikki kysymykset lähtökohtaisesti puhuttelevat lapsen omaa, henkilökohtaista kokemusta ja antavat hänen mielipiteelleen merkityksen. Tehtäviin vastaaminen ohjeistuksen mukaan tuotetun puheen, kirjoitetun tekstin tai piirustuksen välityksellä edellyttää lapselta kysymysten ymmärtämistä, tiedon käsittelyä ja jonkin eritellyn ilmaisumuodon motorista hallitsemista. Näin ollen tehtävänanto olettaa osallistuvilta lapsilta tiettyä kognitiivista tasoa eli huomioiden, havaintojen, muistin, päättelyn ja kielen käsittelyn hallintaa. Materiaalipaketin ensimmäinen tehtävä vaatii lapselta sensomotorisen kehitysvaiheen läpikäymistä ja sen jatkuvaa kehittämistä seuraavassa, esioperationaalisessa vaiheessa, mikä sijoittuu ikävuosien kaksi ja seitsemän välille (kts. kehityspsykologiaa käsittelevä luku 3.1 Ympäristösuhteen kehitys). Osallistuminen vaatii siis lapselta kykyä ymmärtää kysymys (esimerkiksi käsitteellistä käytännössä tutut asiat kuten vuodenaajat, piha ja leikki) sekä osata kuvata kysymyksen rajaamia asiakokonaisuuksia muististaan käsin kielellisesti sanoina tai kuvallisesti piirtäen. Analysoimalla tehtävää inklusiivisuuden tulokulmasta, asettaa se siis selkeitä reunaehtoja lapsen osallistumiselle suoraan sulkien osan päiväkodin lapsista tehtävän ulkopuolelle. Osallisuutta tulee tarkastella sekä ryhmän että yksilön näkökulmista. On huomioitava, kuinka päiväkotilapset -ryhmän sisällä on moninainen joukko erilaisia yksilöitä, joiden osallisuuden toteutumisen tiellä on mukaan kutsuvien ja sallivien elementtien lisäksi myös rajoittavia tekijöitä. Erityistä huomiota osallisuuden vahvistamiselle tarvitsevat sellaiset yksilöt ja yhteisöt, jotka jäävät usein syrjään. Näin kiinnostutaan myös kehittämään toimintatapoja ja osallisuutta tukevia malleja, joilla yksittäiset lapset tai lapsiryhmät saattavat kokea osallisuutta. (Stenvall, 2020, s.17)

Lapsistrategian keskeisenä tavoitteena on lasten osallisuuden edistäminen ja osallisuuden esteiden poistaminen. Yhdenvertaiset osallistumismahdollisuudet ovat lasten osallistumisoikeuksien toteutumisen näkökulmasta äärimmäisen oleellinen arvolähtökohta, jonka toteutumista tulee seurata kriittisesti. Kuinka varhaislapsuudesta lähtien lasten osallisuutta voidaan ikätasoisin vaikuttamismahdollisuuksin tukea niin, että heidän mahdollisuutensa vaikuttaa itseään koskevaan toimintaan ja päätöksentekoon voidaan taata? (Stenvall, 2020, s.17) Tämä huomio varhaislapsuudesta on mielestäni tapaustutkimuksen kontekstissa oleellinen. Sensomotorisen kehitysvaiheen lapset (noin alle 2 -vuotiaat) tulisi huomioida erityisenä ryhmänä, jonka oikeus osallistumiseen heille soveltuvin metodein harvoin toteutuu. Tarjoamalla pienimmille lapsille yksilöinä, mukautuvin menetelmin mahdollisuuksia päästä tasavertaisina mukaan osallistumaan ja vaikuttamaan heitä koskeviin asioihin, poistetaan osallistumisen esteitä puhumattomilta lapsilta. Nämä päiväkodin nuorimmat lapset omaavat jo paljon tilan havainnointitaitoja sekä kiistämätöntä kykyä ja aloitteellisuutta luovaan toimijuuteen. Tämä nuorimpien päiväkotilasten kehitysvaiheen ymmärtäminen ja huomioiminen yhtä arvokkaana edesauttaa heille suunnatun toiminnan suunnittelua, mikä mahdollistaa osallisuuden yhdenvertaisen toteutumisen lisäksi

käyttäjakeskeistä, rikasta tietoa tilasta materiaaliksi suunnitteluprosessiin. Osallisuuden näkökulmasta on keskeistä miettiä, miten lasten kokemustietoa voidaan hyödyntää päätöksenteossa; miten muuten kuin puheella kommunikoiva lapsi tulee huomioiduksi hänen palveluitaan suunniteltaessa? (Stenvall, 2020, s. 18) Tähän aiheeseen palaan tarkemmin seuraavassa alaluvussa esitellessäni työpajatoimintaa 1-2 -vuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä.

## **2. Tehtävät henkilökunnalle**

*A) (Tehtävä vain toiselle päiväkodeista)*

- *Listatkaa kaikkien päiväkotiryhmien nimet.*
- *Leikatkaa lasten kanssa värikkäästä kartongista tms. erilaisia muotoja ja rakennelkaa niistä erilaisia hahmoja, eläimiä tai rakennuksia ja ottakaa valokuvia. Tämä harjoitus auttaa havainnollistamaan päiväkotiiinnetulevan taideteoksen toiminnallisuutta.*

*B)*

- *Mihin päiväkodin lapset kiinnittävät huomiota päiväkodin ympäristössä? Esimerkiksi tietyt kasvit, puut, ohiajavat autot...*
- *Millaisia leikkejä lapset leikkivät päiväkodissa? Kuvailkaa leikkien kulkua ja niissä esiintyviä hahmoja.*
- *Mitkä asiat, esineet tai tapahtumat ovat tärkeitä lapsille? Esimerkiksi tietyt lelut, leikkihetket, tarinat tai vaikkapa lempiruoat päiväkodissa.*
- *Minkälaisia merkityksiä päiväkodin eri paikkoihin liittyy? Esim. minne mennään sateensuojaan tai missä tiettyjä leikkejä leikitään?*

*C)*

- *Suunnittele oma muraali -tehtävässä pyytäkää lapsilta lyhyt kuvaus siitä, mitä piirustus esittää. Kuvauksen voi kirjoittaa teoksen yhteyteen.*

Tehtävä 2 edellyttää henkilökunnalta toiminnan järjestämistä (A), lasten havaintojen, toiminnan ja näihin liittyvien merkitysten tulkitsemista (B) sekä lasten tuottamien piirrustusten tarinallistamista yhdessä lapsen kanssa (C). Päiväkodin henkilökunta huomioidaan tehtävissä asiantuntijoina niin omassa toimintaympäristössään, kuin pedagogisen ammattitaitonsa puolesta lasten kasvattajina. Mielestäni tehtävänannossa ollaan onnistuttu huomioimaan tämä varhaiskasvatuksen henkilökunnan merkitys lasten arjen asiantuntijoina ja kanssatoimijoina samassa päivittäisessä toimintaympäristössä. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten toimintaympäristön ja siellä toimivan yhteisön tuntemus

on aina ensisijaista, verrattaessa esimerkiksi taiteilijan tai taidehanketta koordinoivan tahon tuntemukseen, vaikka nämä toteuttaisivatkin vierailuja tai toimintaa toimintaympäristössä.

Varhaiskasvatuksen henkilökunnan positio tilaa havainnoivana aikuisena on kuitenkin aina erilainen kuin lapsen ja tässä toimintaympäristössä myös valtarakenteeltaan selkeän hierarkinen. Kaikissa Tehtävän 2 A), B) ja C) -osioissa tämä tulkinnallinen valta näyttäytyy esimerkiksi siinä minkälaisia lapsen toimia, tuotoksia ja havaintoja aikuinen pitää kiinnostavina, merkittävinä tai onnistuneina. Taidehankkeen kontekstissa esimerkiksi muraalia taidemuotona tai sosiaalisesti sitoutuneen taiteen käytänteitä tuntematon varhaiskasvatuksen ammattilainen voi valikoida lasten piirustuksista vain jotakin konkreettista esittävät teokset (vrt. abstrakti tuotos), puheesta selkeimmin avautuvat kokonaisuudet (vrt. hapuilevat sanat, äänenpainot, äännähdykset ja ajatuksen siemenet) ja toimista funktionaaliset (vrt. valtasuhteita kyseenalaistava, häiritsevä toiminta). Mahdollisesti tässä piilee ristiriita taiteilijan herkkyydelle tulkita ja kiinnostua lapsen ilmaisusta kaoottista, keskeneräistä tai vasta muodostuvaa, jonka hän taiteen ammattilaisena osaa ottaa huomioon. Varhaiskasvatuksen henkilökunnan taidekäsitys ja päiväkodissa vallitseva valta-asetelma välikätenä lapsen näkemyksen ja taiteilijan ammattitaidon välillä saattaa jättää jotakin oleellista pimentoon. Rikkinäinen puhelin -efekti mahdollisesti tekee lapsen äänestä pikemminkin aikuisen äänen. Valtakunnallisessa Taidetestaajat -hankkeessa on havaittu nuorten kulttuurivierailujen onnistumiseen vaikuttavana tekijänä ennakkotehtävän ohjaanseen opettajan tieto ja kiinnostus taiteeseen (vertaa taiteeseen tai monialaiseen oppimiseen perehtynyt opettaja ja aineenopettaja, jolla ei ole koulutusta taidekasvatukseen) (Laine & Hartman, 2020, s. 109). Taidetestaajissa nuorten osallisuutta selvittänyt tutkimus nostaa esiin puutteita aineenopettajien näkökulman huomioimisessa hankkeen kokonaisuudessa. Opettajajohtoinen perusteellinen, aikaa ja taitoa vaativa ennako- ja jälkityöskentely kouluissa vahvistaisi merkittävästi hankkeen taidekasvatuksellisten tavoitteiden toteutumista. (Laine & Hartman, 2020, s. 109) Tutkimuksesta selviää, että nuoret kokivat erityisen positiiviseksi tilanteet, joissa Taidetestaajat -vierailukohde toteutti draamatyöpaja-etkot kouluissa. Kuvailuissa tilanteissa yleisötyöntekijä saapui ennen taidelaitosvierailuja luokkaan ohjaamaan työpajoja, jotka sisälsivät esimerkiksi improvisaatioharjoituksia ja näin avasi tulevan taidekokemuksen metodologista työskentelyä. Koulumaailman ulkopuolisen taiteen asiantuntijan läsnäolo ja taidekasvatuksellinen panostus tuki tutkimuksen valossa kahdeksaluokkalaisten osallisuutta ja osallistumista merkittävästi. (Laine & Hartman, 2020, s. 90) Vaikka Taidetestaajat -hanke eroaa Taidetta päiväkoteihin -hankkeesta merkittävästi, on mielestäni myös tässä voluumiltaan huomattamasti pienemmässä ja nuorempien lasten osallisuutta tavoittelevassa hankkeessa huomio varhaiskasvatuksen ammattilaisten rajallisista resursseista ja mahdollisista kyvyistä toteuttaa laadukasta taidekasvatuksellista työskentelyä verrattuna taiteen ammattilaisten toteuttamaan sisältöön varsin oleellinen.

Osiot A) ja C) tarjoavat toiminnallisuudessaan muihin tehtäviin nähden uutta tulokulmaa osallistumiseen, eivätkä samalla tavalla luo lapsen havainnoimisen tulkinnanvaraista kuratointia kuin tehtävä B), joskin sen sisältämä päiväkodin ammattilaisen tiedon ja

kokemuksen validaatio on mielestäni aivan paikallaan. Osiona A) mahdollistaa kaiken ikäisten lasten osallistumisen ja on näin inklusiivinen erilaisia kehitysvaiheita eläville lapsille. Tehtävä ei myöskään edellytä tietyn kielen tai kontekstin ymmärtämistä, vaan toimii intuitiivisena esteettisenä harjoitteena — tai leikkinä. Kyseinen harjoite sisältyi vain toisen tapaustutkimuksen päiväkodin materiaalipakettiin sen suoraan johtaen tähän päiväkotiin toteutettuun muraalin, joka koostui isoista geometrisista palapelin paloista. Yhteys tehtävän ja muraalin toiminnallisuuden välillä on mielestäni oivaltava ja perusteltu. Osio C) vaatii osallistuvalla lapselta jo selkeitä esioperationaalisen kehityskauden taitoja, joihin piirtäminen kuuluu. Näin ollen tehtävä sopii lapsille noin 2-vuotiaasta ylöspäin. Sensomotorisella kehitystasolla toimiva lapsi ei välttämättä kognitiivisilta taidoiltaan pysty ymmärtämään kontekstia tai tehtävänantoa, eikä tehtävänannossa esitetty ilmaisumuoto vastaa hänen motorisia kykyjään.

Pienten lasten kanssa on melko tavallista, että päiväkodeissa kasvattajat tarkkailevat lapsia ja arkisten touhujen lomassa saavat heiltä ideoita tulevan toiminnan suunnittelun tueksi sen sijaan, että lapset kutsuttaisiin erilliseen avoimeen ideointitilanteeseen, jossa heille syntyisi kokemus kuulemisesta ja yhteissuunnittelun tavoista (Turja, 2011, s. 31). Tätä suuntausta edustavat osion B) kysymyspatteristo henkilökunnalle. Täydentävänä osana tehtäväkokonaisuutta nämä kysymykset ovat mielestäni kuitenkin perusteltuja, toisten tehtävien suunnatessa kohti lapsen oman toimijuuden ja mielipiteen tunnustusta.

Tehtävät henkilökunnalle -kokonaisuus ottaa mielestäni huomioon onnistuneesti varhaiskasvatuksen akuutin resurssipulan, tarjoamalla henkilökunnalle kevyitä arjen ohessa toteutettavia tehtäviä lasten kanssa toteutettavaksi tai heidän toimintaansa aikuisen positiosta havainnoiden. Mikään tehtävä tästä kokonaisuudesta ei vaadi useita henkilökunnan edustajia toteutuakseen tai huomattavia materiaalisia resursseja. Tehtäväkokonaisuus ei myöskään tarjoa kovin kunnianhimoista otetta lasten osallisuuden mahdollistamiseen. Tämä tietoisena päätöksenä on ongelmaton, mutta uusia ja innovatiivisia osallisuuden muotoja tavoitteleva hanke ei näin ollen lunasta asettamia tavoitteita.

### **3. Tehtävä vanhemmille**

*Lapsenne päiväkotiin maalataan tänä kesänä muraali yhdessä kaupunkitaideyhdistys Helsinki Urban Art ry:n kanssa. Ammattitaiteilijan maalaama teos pohjautuu päiväkodin lasten ideoihin, arkeen ja ajatuksiin. Ideointi tapahtuu pääasiassa päiväkodissa, mutta halutessanne voitte keskustella lapsenne kanssa muraaliin liittyvistä ideoista myös kotona. Mitä päiväkodin seinällä olisi kiva nähdä? Mitkä ovat kivoja värejä? Millaisen muraalin lapsenne suunnittelisi itse? Ideointia voi toteuttaa piirtämällä, kirjoittamalla tai kuvailemalla.*

Tehtävä vanhemmille ojentaa vapaamuotoisen osallistumisen mahdollisuuden myös varhaiskasvatuksen toimintatilojen ulkopuolelle, koteihin. Pidän tätä tärkeänä huomiona materiaaalipaketissa viitaten Vygotskyn teoriaan lapsen kehityksen sosiaalisen tilanneteeseen kuuluvista tärkeistä elämisen näyttämöistä ja näiden välillä translokationaalisesta liikkumisesta. Lapsen elämän suurin ja ensisijaisin osallisuus toteutuu useinmiten kotona, perheeseen tai muuhun hoivaavaan yhteisöön. Vanhemmat tai hoivaajat ovat myös monesti lapsensa parhaita asiantuntijoita, erityisesti puhumattomien lasten kohdalla, sillä näiden pienimpien lasten osallisuus päiväkodin näyttämöllä ei ole vielä vakiintunut (vrt. vanhempaan lapseen, joka on toiminut osallisena saman päiväkodin näyttämöllä useamman vuoden ajan). Lapsen huoltaja voi esimerkiksi onnistua sanallistamaan havaintojaan puhumattoman lapsen reaktioista päiväkotiin saavuttaessa ennen henkilökunnan kohtaamista. Tämä hiljainen tieto ja asiantuntijuus on vain lapsen kodin ja päiväkodin välisestä siirtymästä vastaavilla aikuisilla. Tehtävä vanhemmille tunnistaa siis toimintaympäristön sidosryhmineen onnistuneesti sekä huomioi kielen potentiaalisena osallistumisen esteenä tarjoten saman tiedotteen suomen lisäksi englanniksi. Tämä huomiona on oleellinen erityisesti toisessa tapaustutkimuksen päiväkodissa, jossa monikulttuurisuus ja -kielisyys lasten perheissä oli huomioitu useissa teksteissä päiväkodin tiloissa.

Anne Bamford (2008) on kartoittanut laajasti kansainvälisellä tasolla taidekasvatuksen toteutusta monialaisena yhteistyönä. Hän on luonut käsitteen art-rich-community (taiteellisesti rikas yhteisö) kuvaamaan sitä, miten eri ammattilaiset yhdessä voivat vahvistaa lasten ja nuorten taidekasvatuksen saatavuutta. Monialainen yhteistyö tarkoittaa että eri alojen ammattilaiset työskentelevät yhdessä tiiviinä tiiminä, mikä käytännössä on enemmän kuin vain rinnakkain tai vuorotellen saman asian äärellä työskentelyä. (Pääjoki, 2021, s. 35) Materiaalipaketin tehtävät tunnustavat oleelliset sidosryhmät, mutta tiiviin yhteistyön sijaan mahdolliset panostukset yhteiseen prosessiin toteutuvat vuorotellen ja erikseen. Esimerkiksi kaikkien merkittävien sidosryhmien kutsuminen fyysisesti yhteen tilaan yhteiskehittämisen mahdollistamiseksi ideoinnin ja työpajamuotoisen toiminnan muodossa projektin eri vaiheissa loistaa hankkeessa poissaolollaan. Parhaimmillaan yhteistyö synnyttää kokonaan uusia käytäntöjä ja auttaa muuttamaan totuttuja työtapoja ja -kulttuuria (Pääjoki, 2021, s. 35). Voidaan myös puhua Homi Bhabhan (2016) käsitteellä kolmannesta tilasta; koulun ja taidelaitoksen yhteistyössä on mahdollista löytää organisaatio- ja työkaluureja avartava tila uudenlaisille tavoitteille ja käytännöille (Pääjoki, 2021, s. 37). Hankkeessa ei nähdäkseen onnistuttu luomaan tällaista kolmatta tilaa, jossa uusia tavoitteita ja käytäntöjä syntyisi eri asiantuntijuuksia omaavien ihmisten yhteistyöstä. Erillisiä tiloja on tunnistettavissa useita (päiväkoti, kodit, taiteilijan ja hankkeen koordinoijan tilat, rahoittajatahon tila ja kaupunkitila), mutta ne eivät valitettavasti kohtaa toisiaan. Mikäli liikkumista tilojen välillä jossain määrin tapahtuikin, jäävät ne silti varsin vieraksi kunkin toimijan pysytellessä pääasiassa omalla tutulla tontillaan.

### 5.3 Leikillinen työpaja tilan havainnoimisesta

Seuraavaksi palaan kokemuksiini toukokuussa 2022, kahdessa tapaustutkimuksen päiväkodissa, jolloin pääsin toteuttamaan neljän lapsiryhmän kanssa työpajatoimintaa. Avaan ensin työpajan ideointi ja suunnitteluprosessia, jonka jälkeen käyn tehtävä tehtävältä läpi havaintoja jaetuista hetkistä osallistuvan aktivoivan toiminnan parissa lasten kanssa. Tiedostan toteuttamani toiminnan edustavan kertaluonteisuudessaan ja lyhytkestoisuudessaan metodologista kokeilua tai kehollista interventiota hankkeen viitekehyksessä, eikä se siis sellaisenaan ole laadullisesti korkeatasoisen lapsen osallisuuden mahdollistamisen toimi taidehankkeessa. Näen esittelemäni työpajatoiminnan esimerkinomaisena, vain yhtenä monista mahdollisista tulokulmista lasta aktivoivaan aikuisen ja lapsen yhteistoimintaan, jonka keskiössä on läsnäolo lapsen tilassa ja häntä motivoivassa toiminnassa. Koen että toteuttamalla interventiolla luotiin varsin aikuiskeskeisessä taidehankkeessa mahdollisuus lapsen tiedon äärellä olemiselle, mikä vaatii kehollista kanssatoimijuutta ja harjoittelua. Toiminta ei ole myöskään virallisesti osa hankkeen tuottamaa osallisuuteen kutsuvaa metodologiaa, vaan toteutuu ikäänkuin sivuprosessina opinnäytetyöni puitteissa. Toivon tämän kokeilun rohkaisevan taiteen ammattilaisia jalkautumaan lapsen ympäristöihin ja innostavan vastaaviin kokeiluihin, jotta voitaisiin kehittää lapsikeskeisemmästä tulokulmasta lapsille toimivampia ja inklusiivisempia metodeja osallisuuden mahdollistamiseen. Peilaan toteuttamaani työpajatoimintaa lapsilähtöisen pedagogiikan viitekehukseen. Lapsilähtöinen pedagogiikka perustuu ihmislähtöiseen ajatteluun, jossa kiinnostutaan oppijan suhteesta opittavaan asiaan ja koko oppimisympäristöön, jolloin oppijan oma tapa oppia nousee pedagogiikan keskiöön (Eerola ym. 2014, s. 27) Lapsilähtöiset menetelmät voivat toteutuvat onnistuneesti vain silloin, kun lapselle taataan oma aktiivinen tekijyys ja osallisuus oppimisympäristössään (Eerola ym. 2014, s. 29).

Aloitin työpajojen suunnittelun huhtikuussa 2022, noin kuukausi ennen työpajatoiminnan toteutumista toukokuun lopulla. Ehdotin yhteistyötahoille keholliseen läsnäoloon perustuvia tutkimusmetodeja ja sain innostuneen vastaanoton sekä koordinoivan tahon hanketyöntekijöiltä, että päiväkotien edustajilta. Ajatus leikillisten työpajojen toteuttamisesta osana hanketta ja yhtenä tutkielmani aineistonkeruumuotona kehittyi tilallisen palvelumuotoilun syventävällä kurssilla. Palvelumuotoilulle ominaista on ihmiskeskeinen palveluiden kehittäminen moninaisista käyttäjäkokemuksista kiinnostuen. Palvelumuotoilu juontaa juurensa vuorovaikutussuunnittelusta ja sen kehitykseen on vaikuttanut suuresti muotoiluajattelu, jolla tarkoitetaan käytännönläheistä lähestymistä erilaisten prosessien ymmärtämiseen. Nämä prosessit voivat liittyä esimerkiksi organisaation, tuotteen tai palvelun kehittämiseen. Viime aikoina palvelumuotoilua on kuvailtu monitieteiseksi käytännöksi, jossa muotoilu on yksi monista lähestymistavoista kehittää palveluinnovaatioita. (Kuure, 2020, s. 36) Tilallisen palvelumuotoilun kontekstissa kysymyksenasettelu voi olla moninainen: kuinka tila vaikuttaa palveluun? Miten palvelu muokkaa tilaa? Entä kuinka käyttäjän tilakokemukseen perustuva aineisto voi kehittää tilaa, johon palvelu sijoittuu? Tätä käyttäjän tilakokemusta palvelumuotoilun toimintakentällä lähestytään moninaisin metodein, joista toiminnan havainnointi, tilan käyttäjien reittien ja toimintojen kartoittaminen visuaalisesti

sekä fasilitoitu työpajatoiminta herättivät kiinnostukseni tapaustutkimuksen äärellä. Yksi palvelumuotoilukäytännön perusolottuvuuksista on ollut yhteistoiminnallisten lähestymistapojen kehittäminen, mikä juontaa juurensa osallistavan suunnittelun kenttään. Käyttäjien osallistuminen, yhteistyö ja emansipaatio voidaan nähdä molempia palvelumuotoilua ja osallistavaa suunnittelua yhdistävinä tavoitteina (Kuure, 2020, s. 36). Emansipaatio resonoi minuun lasten osallisuuden äärellä sanan merkityksessä vapautumista holhouksesta tai eriarvoisuudesta, tavoitteena tasa-arvon saavuttaminen.

Taustani tanssijana vaikuttaa tilalliseen ajatteluuni. Olen vuosien myötä kehittänyt herkkyyttä tulkita aistinvaraisesti ympäristöjä, joissa vuorovaikutteisesti toimin. Tämä herkkyyden taso ei aina ole läsnä elämässäni tanssin ulkopuolella, mutta pystyn tietoisesti tuomaan arkeeni aisteja terävöittäviä, sisäisiä tehtävänantoja, joiden avulla kokemuksellisuus tutussakin ympäristössä ja rutinoituneimmankin toiminnan parissa on mahdollista. Tilat, joissa toimin vaikuttavat minuun voimakkaasti. Huomaan kuormittuvani melusaasteesta, kehollisen tilani pienentämisestä, voimakkaiden hajujen ja visuaalisten ärsykkeiden yllättävistä esiinmarseista arjessani. Elämä kaupunkiympäristössä tuo arkeeni juuri näitä kuormittavia tilanteita, joita en julkisissa tai puolijulkisissa tiloissa voi täysin hallita. Vastapainona palaudun yksityisissä tiloissani; ympäröin itseni kodissani esteettisesti miellyttävillä elementeillä aina värivalinnoista arkisiin äänimaisemiin, materiaaleihin ja objektikompositioihin. Tällaisena yksityisenä tilana näen myös kehoni, jonka tahdonalaisiin toimintoihin voin vaikuttaa. Kuormittavissa kaupunkiympäristöissä keskityn hengittämään syvään, havaitsemaan kehoni kosketuspintoja ympäristöön tai tiedostamaan liikelaatuja lihastonuksesta aina katseeni kulkureitteihin. Huomio aistinvaraisesta kehollisesta kokijuuudesta on suunnannut kiinnostukseni arjen estetiikkaan, joka vahvasti resonoi tapaani tulkita tiloja itsessäni ja kehoni ulkopuolella. En siis halua sitoa kehollisuuttani tiukasti ja yksinomaan tanssijuuteen, vaikka koenkin, että tanssijana kehittämäni työkalut ovat ottaneet tilaa arkikokemuksessani tavoilla, jotka mahdollistavat esteettistä kokijuuutta elämäni rikastuttavasti. Tästä lähtökohdasta ajattelen, että meillä kaikilla on uniikit kehomme ja aistimuksemme, joiden virittämistä arjen estetiikan kokemiseen voimme tietoisesti harjoittaa. Työpajakokeiluni tapaustutkimuksen toimintaympäristöissä pyrki juuri tähän tavoitteeseen.

Lähdin improvisaation johdattelemana intuitiivisesti kehoni tietokannasta kiinnostuen kehittämään, ilman tiedostettua teoriapohjaa, sellaisia toimintaympäristön ja siellä toimivan lapsen toimintatapoja kunnioittavia tehtäviä, jotka mahdollisesti toimintana kertoisivat jotakin siitä tilasta, jossa yhdessä olemme, sekä meistä, toiminnan äärellä kyseisessä tilassa toisemme kohtaajista. Tällä tavalla toimintaan keskittyvän tutkimusotteen avulla päästään käsiksi tunnetun tiettäväksi tekemiseen ja hiljaiseen, sanoilta karkuun virtaavaan tietoon (Laine 2022). Tunnustan olevani tässä asetelmassa tulkitsija, joka toimii omista aikuisen lähtökohdistaan, mahdollisesti väärin ymmärtäen tai tiedostamattani lapsen lähtökohtaisesti erilaista toimijuutta rajoittaen. Tehtäviä kehittäessäni ajattelin, kuinka lapset saattaisivat työpajan kautta oppia tulkitsemaan tilaansa arjesta totuttujen tapojen ulkopuolella, mahdollisesti kirikkaammin tai avoimemmin kuin mihin päiväkotiarjessa on jatkuvasti mahdollista. Jälkikäteen huomioin tämän ajatuksen kumpuavan tiedostamattomasta aikuiskeskeisyydestä, joka ei huomioi lapsen tapaa toimia tiloissa lähtökohtaisesti tällä

herkkyydellä, uteliaisuudella jota maailmassa toimimista harjoittelevalla henkilöllä on, sellaista johon minä taiteilijana harjaantuneisuuden ja herkkyyden tietoisena valjastamisen kautta parhaimmillani pystyn. Tiedostin, että oppiminen työpajojen kontekstissa tulisi olemaan vastavuoroista, mutta uskon aselman kääntyneen pääläelle tavalla, jossa ohjaajasta tuli ensisijaisesti oppilas. Otan oppitunnin ilolla ja avosylin vastaan.

Työpajoja toteutettiin ensimmäisessä päiväkodissa (Päiväkoti 1) kolmen eri ryhmän kanssa:

1. Työpaja: 4 lasta, kesto noin 30 min (ikähaarukka 4-6 v.) Tila: sali
2. Työpaja: 6 lasta, kesto noin 40 min (ikähaarukka 4-5 v.) Tila: sali
3. Työpaja: 4 lasta, kesto noin 30 min (ikähaarukka 1-2 v.) Tila: leikkihuone

Toisessa päiväkodissa (Päiväkoti 2) työpajoja toteutettiin yhden ryhmän kanssa:

4. Työpaja: 8 lasta, kesto noin 45 min (ikähaarukka 4-6 v.) Tila: piha

Käsittelen ulkona toteutunutta työpajaa (Työpaja 4) erillisenä kokonaisuutena, joskin saman toiminnan rungon kautta, sillä ulkotila toimintaympäristönä oli huomattavan erilainen muihin sisätiloissa toteutuneisiin työpajoihin nähden (Työpajat 1, 2 ja 3).

#### *Alkulämmittely (kesto noin 5 minuuttia)*

*Intuiivisia toiminnallisia leikkejä piirissä esim. hedelmäsalaatti, rikkinäinen puhelin liikkeillä, liiketarina pantomiimina (tarkoituksena innostaa lapsia ja luoda luottamusta uudessa tilanteessa)*

Työpajojen aluksi asetuimme lasten kanssa kaikki istumaan piiriin, moikkasin ja esittelin itseni sekä kerroin, että olen tullut leikkimään lasten kanssa, jotta voimme yhdessä tutkia heidän omaa arkiympäristöään hauskoilla tavoilla. Kerroin, kuinka leikkihetkemme on osa hanketta, jossa heidän päiväkotinsa saisi tiloihinsa uuden taideteoksen. Huomautin, että halutessaan kaikkiin tehtäviin ei tarvitsisi osallistua ja aina saisi jättäytyä pois mikäli siltä tuntuu. Tämän jälkeen ehdotin että voisimme nousta seisomaan ja lasten ikätason huomioiden toteutimme pientä kehollista alkulämmittelyä.

Pienimpien lasten kanssa (Työpaja 3) aloitimme sormien heiluttelun vikkelästi ilmassa piirin keskustaan kurottaen, jonka jälkeen sormet vaelsivat "muurahaisina" omaa kehoa kohti, iholla kipittäen aina päähän saakka. Seuraavaksi kädet nostettiin pitkälle pään yläpuolelle sormet leveästi jokaiseen suuntaan kurottaen. Kädet ilmassa teimme "ilotulituksia" sulkien kämmenet nyrkkiin ja avaten sormet takaisin kurottamaan mahdollisimman pitkälle kämmenen keskipisteestä, liikkeen mukana sai samanaikaisesti tuottaa räjähdysmäisiä ääniä suulla. Tämän jälkeen siirryimme taputtamaan rennoin kämmenin maata, josta kämmenet siirtyivät taputtamaan omaa rintakehää samalla päästäen suusta ulos matalaa ääntä, joka värisi

rintakehään taputtavien kämmenten seurauksena. Lopuksi tömisteltiin jalkapohjilla ja kokeiltiin samaan aikaan taputella käsillä lattiaa. Toiminnassa minä ohjaajana näytin liikkeitä piirissä esimerkinomaisesti, samanaikaisesti tekojani sanallistaen. Lapset seurasivat esittämäni toimintaa omine variaatioineen.

Isompien lasten ryhmien kanssa (Työpajat 1 ja 2) alkulämmittely koostui erilaisista tilallisista harjoitteista liikkuen ohjeiden mukaisesti tasolta toiselle (lattiataso, kyykky, konttaus, karhunaskel, seisoma-asento ja pomppiminen tai varpaiden päällä kurkottelu), yhdistellen näitä liikkumisen tasoja erilaisiin liikelaatuihin nimeämällä eläimiä, joiden liikehdintää pyrimme yhdessä toteuttamaan. Lapsilla oli mahdollisuus myös halutessaan tuottaa liikkeen mukana eläimen ääntä. Esimerkiksi: maassa möyriminen käärmeenä sihisten, koirana kontaten, takajalkaa pissatessa nostaen ja haukahtaen, pupuna pomppien tai kotkana levein siivin tilassa liitäen.

Alkulämmittely tähtäsi kehon lämmittelyn lisäksi uudessa tilanteessa ja uuden aikuisen kanssa jännityksen laukaisemisen kautta sosiaalisen tilanteen rentoutumiseen. Tässä onnistumiseen koin isosti myötävaikuttaneen oma heittäytymiseni liikkeisiin: aikuisen hypätessä täysin lapsen kanssa samaan leikin tilaan sekä fyysisesti samalle tasolle (esim. käärmeenä luikertelemaan lattialle) syntyi luottamusta koko tilanteeseen. Toiminnan tarkoituksena oli myös innostaa lasta ja herätellä mielikuvitusta kehollisin toimin tarjoten erilaisia kosketuspintoja oman kehon ja ympäröivän tilan välillä. Tilana tässä kontekstissa pidän fyysistä tilaa jossa työpaja toteutettiin, mukaan lukien lattian, seinät, huonekalut ja muun esineistön. Tämän lisäksi jo alkulämmittelyssä luotiin sosiaalista tilaa, jossa kaikki paikalla olijat toteuttivat yhdessä tehtävänantoja ja saattoivat validoida muiden ideoita kopiaimalla kaverin liikkeitä.

Pihalla alkulämmittely (Työpaja 4) toimi huomion kiinnittämisenä alkavaan toimintaan (hälyisä piha, jossa paljon lasten ääniä ja moninaista vapaata toimintaa). Alkulämmittely loi toimintamme ympärille ikään kuin kuplan, jossa ohjattu leikkitilanne erosi muusta ulkotilassa tapahtuvasta toiminnasta. Kupla oli kokemukseni mukaan sellainen, joka loi keskittymistä, uteliaisuutta ja mielikuvituksellisuutta toimintaan osallistuville lapsille. Mahdollisesti tämä tila rakentui olosuhteiden pakosta, sillä vilkkaan välitunnin aikana jo ohjeistuksen kuuleminen ja toiminnassa mukana pysyminen olisi ilman ryhmän tiivistynyttä läsnäoloa ollut haastavaa. Huomioin myös ohjaajana oman keskittymiseni suuntautuneen täysin työpajaan osallistujiin sellaisella tarkkuudella, että tunnistin nämä vasta tapaamani lapset kymmenistä muista pihan lapsista yhteisen toimintamme luoman tarkentuneen läsnäolon avulla. Kokemukseni kuplasta oli positiivinen alkulämmittelyn aikana, mutta myöhemmin tarkasteltuna havaitsin sen mahdollisesti myös poissulkevana.

Jo alkulämmittelyn aikana sain kuvan lasten keskittymiskyvystä, energiatasosta, ryhmädynamiikasta ja rohkeudesta hypätä mukaan uuteen toimintaan. Tämä auttoi seuraavissa tehtävissä hahmottamaan tehtävänantojen mukautuvaa tasoa ja työskentelyn kestoja. Hahmotin myös osallistuvia lapsia, jotka saattoivat tarvita erityistä rohkaisua

joihinkin tehtäviin ja toisia, joiden kanssa leikkiminen saattoi riistäytyä muiden lasten keskittymistä häiritseväksi riehumiseksi. Yleisesti havaitsin kaikissa työpajoissa alkulämmittelyn aikana tilanteeseen laskeutumista rentouden kautta: ujoista hymyistä muovautui muutamissa minuuteissa kikattavia hammasrivejä ja tilan kuulosteleva hiljaisuus muuttui lapsiryhmälle ominaiseksi iloiseksi kakofoniaksi.

***Tehtävä 1: Lelun paikka (kesto noin 10 minuuttia)***

*Valitaan lelu ohjaajan kokoelmasta ja viedään se mieleiseen paikkaan tilassa. Kyseessä voi olla lempipaikkasi, vähän jännittävä paikka tai vaikkapa oiva piilopaikka! Kaikki ideat ovat yhtä hyviä. Lapsille annetaan muutama minuutti aikaa tutkia tilaa ja mahdollisia sijoituspaikkoja lelulleen. Kokoonnutaan takaisin yhteen ja lähdetään vierailemaan kaikkien lelujen luona, jolloin lapsi saa kertoa miksi valitsi lelulle juuri tämän paikan. Miltä lelut näyttävät tilassa? Keksitkö tarinan lelun joutumisesta juuri valitsemallesi paikalle? Mitä lelu tekee tässä paikassa, mistä se tykkää, entä miltä siitä tuntuu? Lopuksi lelut kerätään takaisin pussiin.*

***Avainsanat:*** Tutun tilan hahmotus uuden objektin kautta, kompositio, tarinankerronta

Lelun paikka harjoite keskittyi tutun päiväkodin tilan hahmottamiseen uuden objektin kautta. Lapset saivat kukin valita mieluisan lelun tuomistani pienistä leluista, jotka he saivat viedä sellaiseen paikkaan tilassa kuin halusivat. Tehtävä pyrki lelukompositioiden välityksellä tuottamaan tietoa lapsille tärkeistä tai heistä mielenkiintoisista, heille saavutettavista paikoista tilassa. Leikistä syntyi kaikissa työpajoissa lelun piilotusleikki, jossa lapset kätkivät valitsemansa lelun esimerkiksi penkin alle, television taakse, ikkunaverhon suojaan, muovikukkien sekaan tai kaapin ja seinän väliseen koloon. Kun lähdimme yhdessä etsimään leluja tilasta, kaikki lapset suuntasivat ensimmäisenä etsimään itse piilottamaansa lelua, jonka sijoituspaikasta he olivat silminnähdessä iloisia ja ylpeitä. Lelun piilopaikan ympärille tarinan kehittäminen ei resonoinut lapsissa. Etsintöjä sanoitin kuvailemalla lelua sen löytöpaikassa “*Oho, possu on kiivennyt ikkunalaudalle*”, “*Nalle löytyi nukkumasta television takaa*” tai “*Auto oli parkissa penkin alla*”. Tämä lelujen piilopaikkojen sanallistaminen huvitti ja nauratti lapsia. Erityisen suosittuja leluja olivat autot ja muoviset pienet kotitilan eläimet (lehmä, pupu, kissa, lammas ja koira). Harjoitus soveltui hienosti kaikissa kolmessa sisätiloissa toteutuneessa työpajassa tilan havainnoimiseen uusien lelujen kautta. Pienimpien lasten työpajassa (Työpaja 3) lapset tarvitsivat alkuun hieman apua lelujen sijoittamisessa. Päiväkodin tuttu aikuinen auttoi lapsia kulkien heidän kanssaan tilassa ja sanoittaen mahdollisuuksia: “*voisiko lelu mennä vaikka tänne tyynyn alle piiloon?*”. Oleellista lapsilähtöisille menetelmille on se, että aikuinen ymmärtää oman roolinsa oppimisen tilanteessa; merkityksellisintä ei ole se, onko idea lähtöisin lapselta vai aikuiselta, vaan se että lapsi saa johtaa omaa tutkimustaan omine havaintoineen (Eerola ym. 2014, s. 29). Jo toisella kierroksella lapset ideoivat herkemmin myös omia sijoituspaikkoja valitsemilleen leluille, saatuaan tehtävän juonesta kiinni. Harjoitusta toteutettiin kussakin työpajassa 2-3 kertaa, valiten jokaisella kierroksella eri lelun ja mahdollisesti erilaisen sijoituspaikan tilassa. Myös

sijoituspaikean toistoja koettiin ja samat tilanteet naurattivat kerta toisensa jälkeen. Huomioin kuinka tässä harjoitteessa tilallisessa työskentelyssä oma mielipide, idea, valinta ja näiden validoiminen sanallisesti lelun paikkaa todistettaessa nousivat arvokkaaksi lapsille.

Ulkona (Työpaja 4) tehtävän kontekstissa oli enemmän vaihtoehtoja kuin sisätiloissa toteutetussa samassa leikissä. Leluja piilotettiin muun muassa puun taakse, hiekan sekaan, pusikkoon, varjoihin, pöydän alle ja kuorma-auton kauhaan. Leikissä oli läsnä piilottamisen ilo ja omien ideoiden juhliminen: lapset halusivat innoissaan esitellä mihin olivat itse valitsemansa lelun sijoittaneet. Leikissä syntyi hetkellistä harmitusta aiheuttanut tilanne, jossa piilotettu lelu hävisi (lapsi unohti mihin oli lelun piilottanut). Tilanne ratkesi iloisesti kun ryhmänä etsimme kadonnutta ilvestä ja se lopulta löytyi hiekkaan kaivautuneena ulkotavaravaraston seinustalta. *“Oho ilves otti hiekkakyllyn!”*

### ***Tehtävä 2: Värileikki (kesto noin 10 minuuttia)***

*Vaihe 1: Ohjaaja nostaa esiin erilaisia värejä värikorttien muodossa ja lasten tulee etsiä mahdollisimman samanlaisia värisävyjä tilasta: kuinka monta eri sinistä asiaa, pintaa tai luontokappaletta (vaikkapa sininen taivas) löydät tilasta? Entäpä mitä punaista tilassa on? Ehkäpä leppäkerttu, liukumäki ja kaverin kengänpohja.*

*Vaihe 2: Mitkä värit sopivat yhteen? Valitaan värikortteja ja viedään niitä tilassa eri väristen asioiden luokse ja keskustellaan mitkä värit sointuvat hyvin yhteen. Mitkä värit eivät miellytä yhdessä? Miksi? Teipataan värikortteja eri pinnoille tilassa ja tarkastellaan väriyhdistelmiä yhdessä.*

***Avainsanat:*** Värihavainnointi, oma mielipide, sommittelu

Vaiheessa 1 kaikissa työpajoissa värityöskentely tuntui toimivalta tavalta hahmottaa tilan erilaisia värejä: punainen värikortti kädessä kulkenut lapsi löysi samaa punaista nallen nenästä, Lego-palikasta, viikonpäiviä ja toimintoja osoittavista korteista sekä omista sukista. Toiset värisävyt tuntuivat hankalammilta yhdistää tilasta löytyviin väreihin (esimerkiksi vaalean liila), kun taas toisia värejä löytyi tilasta helposti (ruskean sävyt, vihreät, siniset ja keltaiset). Lapset olivat isoimpien ryhmissä (Työpajat 1 ja 2) innoissaan löytäessään väriosumia ja huusivat havaintojaan työskentelyn lomassa: *“Katso! Tässä trampoliinissa on sama sininen kuin mun housuissa!”*. Myös pienimpien ryhmässä (Työpaja 3) värejä löydettiin korttien avulla tilasta, mutta tähän saatettiin tarvita pientä aikuisen avustusta ja johdattelua. Kortit itsessään kiinnostivat pienimpiä lapsia kovasti. Tässä värileikin vaiheessa tarkoituksena oli harjoittaa lasten värihavainnointi- ja hahmotuskykyä samalla tutkien omaa kehoa suhteessa havainnoitavaan tilaan, siellä sijaitseviin esineisiin ja muihin ihmisiin. Koska tässä harjoituksen vaiheessa ohjaajana ojensin värikortteja lapsille, saattoi heitä harmittaa mikäli he eivät saaneet juuri omaa lempiväriään. Harmitusta kuitenkin auttoi se, että kerroin kuinka seuraavaksi he saisivat valita juuri itseään eniten miellyttävimpinä värejä.

Vaiheessa 2 lapset saivat itse valita värikorteista mieleisensä. Samaa väriä oli useampia kortteja siltä varalta, että jokin tietty väri nousisi useamman lapsen suosikiksi. Lapsi sai sijoittaa valitsemansa kortin teipillä haluamalleen pinnalle tilassa, minkä jälkeen kävimme tilaa kierrellen katsomassa kaikkien valitsemat ja sijoittamat värit sekä puhuimme siitä, miksi juuri tämä sommittelu tuntui lapsesta hyvältä tai kiinnostavalta. Sijoituspaikoista keskustelu toteutui kohtalaisesti isoimpien lasten kanssa (Työpajat 1 ja 2), mutta selkeästi mukavampaa oli valita uusia värikortteja ja sijoittaa niitä seuraaviin paikkoihin tilassa (tehtävän toistaminen versus sanallisesti syventäminen tai analysoiminen). Muutamia ajatuksia sommittelusta muistan kuulleen *“Tämä väri on hyvä tässä koska se näkyy hyvin mustaa (televisiota) vasten”* ja *“Tässäkin oli sinistä niin laitoin sen tähän”*. Motiiveina voidaan pitää siis värikontrastien luomaa mielenkiintoisuutta ja samanlaisten värien yhteensovittamista (vastaa tehtävänannon ensimmäistä vaihetta). Tässä värikortin sijoituspaikan analyysissä auttoivat lapsia ryhmien tutut aikuiset johdattelemalla heitä sanoittamaan valintaansa: *“Niin kerros vaan, miksi susta tuo väri sopii juuri tuohon?”*. Koin tällä päiväkodin aikuisen kysymyksellä olevan lasta tukeva ja oppimista syventävä merkitys, ohjaten tämän vielä hetkeksi keskittymään tekemäänsä valintaan ennen seuraavaan ideaan syöksymistä.

Pienimpien lasten kanssa (Työpaja 3) verbaalinen keskustelu ei ollut samalla tavalla mahdollista, mutta huomioin kuinka lasten itse valitsemien värikorttien teippaaminen oli todella mieluinen tehtävä. Tätä havainnointia tuki tehtävän kesto (lapset halusivat jatkaa värikorttien teippaamista huomattavan pitkään) sekä päiväkodin henkilökunnan edustajan kommentti *“Wau, tämän onnistuu pieniltäkin ihan mahtavasti, olipa hauska tehtävä — tätä voidaan toistaa myös keskenämme.”* Värikortteja teipattiin leikkihuoneen ikkunaan, seiiniin, lattialle, leluihin ja oviin. Lapsista oli selkeästi mukavaa myös kerätä teipatut laput takaisin talteen tehtävän päätteeksi. Koin ohjaajana tämän tehtävän erityisen antoisaksi siksi, että värikortin teippaamalla lapsi sai toteuttaa pienimuotoisen, mutta konkreettisen (lyhytkestoisen) muutoksen omaan ympäristöönsä. Tätä muutosta ohjaa lapsen oma mieltymys (valinta) ja näkemys sommitelman esteettisyydestä (mielipide, kiinnostus, maku). Lapsen muuttaessa tällä tavalla tilaa voidaan huomata lapsen inhimillinen mittakaava (mille korkeudelle lapsi ripustaa teipillä valitsemansa värikortin) ja mikä paikka tai kohta tilallisesti tuntuu hänestä kiinnostavalta, merkittävältä tai saavutettavalta. Aikuisen tuki tehtävässä auttoi lasta toimimaan lähikehityksen vyöhykkeellä, jonka kaikkia toimintoja hän ei vielä itsenäisesti hallitse.

Toisessa tapaustutkimuksen päiväkodissa (Työpaja 4) ryhmän aikuinen kertoi, että vastaavaa värien löytämistä ympäristöstä oli harjoiteltu lapsiryhmän kanssa lähimetsässä sisä- ja ulkomaaleja tuottavan Tikkurilan värikarttoja hyödyntäen. Värikorttien avulla värien löytäminen päiväkodin pihasta onnistuikin lapsilta todella hienosti. Värejä löydettiin pihan leluista, vaatekuksesta ja luonnon elementeistä. Lempivärejä valitessaan osa lapsista nimesi omakseen mustan ja ruskean eri sävyjä, mikä kiinnitti huomioni sillä edeltäneissä työpajoissa lempiväreiksi oli useampaan kertaan nimetty sinisen, punaisen, vihreän, keltaisen ja lilian

sävyjä. Ulkotilassa toteutettuna omien lempivärien teippaaminen ympäristöön ei toteutunut kuten sisätiloissa, joten tämä tehtävän osa jätettiin pois työpajasta.

### ***Tehtävä 3: Seuraa johtajaa (kesto noin 10 minuuttia)***

*Muodostetaan jono ja lähdetään seuraamaan jonon ensimmäisenä olevaa johtajaa! Johtaja määrittää minne jono lähtee liikkumaan ja miten se liikkuu (esimerkiksi kaikki maassa kontaten tai tipuaskelin varpailla sipsuttaen). Jokainen lapsi saa halutessaan olla omalla vuorollaan jonon ensimmäinen. Minkälaisia kuvioita jono muodostaa tilassa? Minkälaisia reittejä kuljetaan? Miten liikutaan suhteessa ympäristöön?*

***Avainsanat:*** Liikkeellinen kompositio tilassa, kollektiivinen liike, liikkumisen laadut

Tässä tehtävässä luovuttiin hetkeksi tilassa sijaitsevista tai sinne tuoduista objekteista ja tutkittiin ympäristöä kehon liikkeiden avulla kollektiivisesti ryhmänä. Esimerkinomaisesti itse näytin ensin kuinka johdetaan jonoa (esimerkiksi karhuna kävellen ja samalla muristen). Huomioin kuinka jonossa pysyminen ei onnistunut luontevasti yhtä lapsiryhmää lukuunottamatta, vaan tehtävän luoma innostus hajotti jonon heti alkuunsa. Tällä ei sinänsä ollut merkitystä tehtävän onnistumisen kannalta. Tilaan hajaantuessaan lapset näkivät paremmin liikettä johtavan lapsen liikehdintää ja siten pystyivät sitä omalla kehollaan toisintamaan. Huomion kiinnittyminen liikkeen johtajaan toteutui aluksi hyvin, minkä jälkeen oman kehon tuottama vastaava like vei mennessään ja synnytti suurimman fokuksen lapsissa. Lapset jaksoivat kaikissa ryhmissä toistaa tehtävää hienosti niin pitkään, että jokainen halukas sai olla liikkeen johtajana.

Huomioin kuinka oma esimerkkini eläinaiheisesta liikehdinnästä tuotti samankaltaisia valintoja lapsissa: ryömimme kuin sisilisko, konttasimme kuin leopardi ja lentelimme suristen kuin ampiainen. Olisi ollut mielenkiintoista nähdä mitä liikelaatuja lapsista syntyisi ilman aikuisen johdattelevaa esimerkkiä. Lasten liikkumista tilassa ohjasi nimettyjen eläimellisten liikelaatujen lisäksi tilan mahdollisuudet huomioiden lapsen koon (minne tilassa lapsi mahtuu esimerkiksi ryömimään) sekä lapsiryhmän koko suhteessa tilaan (kuinka mahdumme yhdessä liikkumaan tilan rakenteiden sisällä). Tehtävän onnistuminen kaikissa työpajoissa oli naurun ja heittäytymisen tasosta päätellen ilmeistä. Jäin kuitenkin pohtimaan, olisiko harjoite tullut sijoitettua työpajassa toiseen kohtaan, sillä se olisi mahdollisesti palvellut joko alkuun tai loppuun keskikohtaa paremmin (objektityöskentelystä keholliseen työskentelyyn ja takaisin objektien pariin). Toisaalta objekteista irrottautuminen toi ilmavuutta ja uutta energiaa työpajan rakenteeseen juuri tässä kohtaa (koin lasten helposti kiinnittyvän heitä miellyttäviin objekteihin, jolloin haasteeksi nousi objektista huomion kiinnittäminen itse tehtävään ja toimintaan tilassa). Merkittäväksi tehtävässä koin kunkin lapsen oman idean ja valinnan tukemisen kollektiivisesti (liikkeen matkiminen) ja näin

sallivan mielikuvituksellisen toimintaympäristön luomisen. Pysin liikkeen toisintamisen lisäksi myös tukemaan kunkin lapsen valintaa sanoittamalla liikkeen laatua ja kehumalla kuinka hienon idean lapsi keksi, samalla kannustin jokaista lasta joka heittäytyi toisten ehdottamiin liikkeisiin. Osalle selkeästi ujommalle lapselle oman liikkeen keksiminen otti aikansa. Pysin ohjaajana antamaan tällaisessa tilanteessa rauhan lapselle keksiä haluamansa liikkeen kannustavasti häntä katsoen ja sanoittamalla muille ryhmäläisille *“annetaanpas kaverille hetki aikaa miettiä omaa liikettä”*. Toisinaan tämä pieni lisäaika auttoi lasta tarttumaan liikeideaansa, toisinaan pieni johdattelu vei tilannetta eteenpäin: *“Anna mennä vaan, ihan ensimmäinen idea joka tulee mieleen on varmasti hyvä! Mites kun olet nyt siellä kyykyssä, miten pääsisit sieltä liikkeelle?”*.

Toisessa tapaustutkimuksen päiväkodissa (Työpaja 4) toteutettuna tehtävä sai uusia ulottuvuuksia piha-alueella. Reitit kattoivat koko piha-alueen ja ottivat huomioon pihan kiipeilytelineiden, puiden ja lyhtypylväiden luomia pysyviä kompositioita sekä hetkessä eläviä muiden lasten liikkeitä ja leikkejä samassa pihassa. Lapset kommentoivat toimintaa jälkikäteen kaikkensa antaneina: *“Tuli kuuma ja jano!”*. Liikkeen laatuina lapset toteuttivat seuraavia: liitäminen, laukkaaminen, dinosaurusuoksu ja super hidas kävely. Erityisesti viimeinen loi kontrastin muuten vilkkaaseen pihaan, mikä nauratti työpajaan osallistujia.

#### ***Tehtävä 4: Rakennetaan kuva (kesto noin 10 minuuttia)***

*Mennään piiriin. Ohjaaja kertoo tehtävänannon, jonka jälkeen lapset saavat lähteä hakemaan yhden objektin tilasta (esimerkiksi keppi, ämpäri, lehti, roska, lelu jne.). Tähän hakemiseen annetaan rajattu aika, joka lasketaan ääneen (vaikka 10 sekuntia). Palataan piiriin ja jokainen lapsi saa vuorotellen asettaa oman objektinsa piirin keskelle. Objektit voivat liittyä toisiinsa, esimerkiksi asettamalla niitä jonoon, päällekkäin, leikkimään keskenään, kauas toisistaan jne. Kun kaikki lapset ovat lisänneet oman objektinsa, keksitään asetelmalle nimi. Miltä asetelma näyttää? Mitä siinä tapahtuu? Mitä tunteita asetelma herättää? Tehtävä voidaan toistaa useamman kerran.*

***Avainsanat:*** *Tarinankerronta tilasta löytyvien objektien, objektihavinointi (mikä kiinnittää huomion, mikä on tärkeää), ryhmän yhteinen kompositio*

Tässä harjoitteessa tutkittiin tilaa sieltä jo valmiiksi löytyvien objektien kautta. Harjoitus toteutui ensimmäisessä tapaustutkimuksen päiväkodissa kahdessa eri tilassa, josta toisessa (salissa) oli huomattavasti vähemmän objekteja kuin toisessa (leikkihuone). Valinnan tekeminen oli helpompaa kun vaihtoehtoja ei ollut paljon (mukaan napattavia kevyehköjä objekteja hyvin rajallinen määrä), kun taas todellisesta huomion ja mielenkiinnon kiinnittymisestä tilan objekteihin saa realistisemman kuvan tilassa, jossa valinnanvaraa esineistä on enemmän. Lapset nappasivat kaikissa työpajoissa mukaansa värikkäitä asioita, joita myös päiväkotiympäristössä on huomattavan paljon. Eräs lapsi nappasi minun työpajaan

tuomani teippirullan, jonka hän löysi lattialta edellisten tehtävien jäljiltä. Päiväkodin aikuinen huomasi tilanteen ja poisti teippirullan kuvasta, jota olimme lasten kanssa ryhmänä rakentamassa valituista objekteista. En itse nähnyt tilanteessa syytä puuttua leikkiin poistamalla objektia, vaikka se olikin tilaani tuoma uusi esine, eikä siksi palvellut täysin tehtävänantoa. Ymmärrän kuitenkin että lapsi koki esineen mielenkiintoiseksi ja valitsi sen itselleen huomiota herättäväksi objektiksi tilassa — olinhan jättänyt teippirullan lattialle ja täten se oli vapaata riistaa valittavaksi leikkiin mukaan. Koin ryhmän aikuisen valinnan puuttua tilanteeseen mielenkiintoiseksi, sillä sen selkeä funktio oli viestiä, että toisen omaisuutta ei saisi napata osaksi tätä leikkiä. Tällä päätöksellä poistaa teippirulla, lapsen aitoa kiinnostusta ja toisaalta luovaa ajattelua rajoitettiin hyvään käytökseen tai yhteisesti sovittujen toimintatapojen säilyttämiseen perustuen. Tämä on toki validia ja täysin ymmärrettävää, mutta taiteen ja leikin äärellä toimittaessa haluaisin nähdä näiden lasten todellisten valintojen tulevan esiin, mikäli se ei selkeästi häiritse ketään tai riko yhteisesti määriteltyjä sääntöjä. Asetelmien kuvailu ei tässä päiväkodissa missään työpajassa tuntunut kiinnostavan lapsia yhtä paljon kuin esineiden etsiminen ja asettelu, joten kuvailun sijaan toistimme tehtävää useamman kerran.

Toisessa päiväkodissa (Työpaja 4) tämä leikki toimi hyvin ulkona, sillä vaihtoehtoja oli runsaasti. Lelujen lisäksi mukaan valikoitui mm. kiviä ja keppejä. Taideteosten rakentamisen lisäksi asetelman kumoon kaataminen oli lapsista hauskaa. Harjoitus toteutettiin kaksi kertaa:

1. *“Prinsessalinna jäätelötötterö -tornilla, jossa on painava iso timantti (jotta rakennus pysyy pystyssä), jättivesiliukumäki, jonka vierestä punainen kuorma-auto voi ladata lastin”*
2. *“Ritarin valvontatorni, josta voi puolustautua lohikäärmeiltä. Ehkä vaan kuninkaallinen torni, jonne voi mennä piiloon. Tornin päällä on lipputanko”*

Nämä objektiasetelmien kuvailut syntyivät yhteistuumin tarkasteltaessa piirissä luomuksia. Huomioin kuinka äänekkäimmät ja rohkeimmat lapset dominoivat helposti kuvan sanallistamista, jolloin ohjaajana pyrin kysymään myös hiljaisemmilta lapsilta heidän näkemyksiään ja ajatuksiaan luodusta asetelmasta. Toisella kierroksella huomioin kuinka ensimmäisen asetelman tematiikka toistui seuraavassa asetelmassa ja sen kuvauksessa (torni-teema).

### ***Loppujäähdyttely (kesto 2 minuuttia)***

*Lopetetaan yhteinen työpaja kehoa rauhoittavin liikkein: ravistellen, hytkytellen, samalla puhaltaen ilmaa huulien välistä pärinä-ääntä tuottaen. Lopulta mennään makaamaan maahan ja rutistetaan omat kädet halaukseen, päästetään irti.*

*Kiitos työpajasta! Mikä mieli jäi? Voidaan toteuttaa peukkuäänestyksenä (peukku ylös: “oli kivaa”, peukku alas: “en tykännyt”, peukku keskellä: “en tiedä”)*

Kaikissa työpajoissa loppujäähdyttely toimi ryhmän yhteen kokoavana elementtinä ja kohti päivän seuraavia aktiviteetteja johdattelevana rauhoittavana siirtymänä. Työpajat nostattivat lasten energiatasoja kaikissa ryhmissä, joten tämä pieni pysähtyminen lopuksi tuntui olevan paikallaan. Toteutimme peukkuäänestyksen kaikkien ryhmien kanssa ja tulokset olivat lähes yksinomaan yläpeukkuja. Muutama lapsi käänsi peukun alaspäin ja huomioidessani tämän neutraalisti sanallisesti *“Ai sulla on peukku alaspäin, haluaisitko sanoa siitä jotakin?”*, he virnistivät ja käänsivät peukun ylöspäin kikattaen. Tulkitsin tämän eleen vitasailuna, johon ohjatun toiminnan tilaan luoma vapautunut tunnelma loi mahdollisuuden. Toisaalta on mahdollista, että nämä lapset kokivat työpajan negatiiviseksi, mutta eivät halunneet tai pystyneet argumentoimaan miksi. Havaintoni kuitenkin tukevat ensimmäistä vaihtoehtoa, sillä lasten heittäytyminen työpajaan oli vapautunutta ja rentoa, mikä näkyi ja kuului tilassa.

Työpajan päätteeksi ryhmien ohjaajat (päiväkodin henkilökunnan edustajat) vaihtoivat kanssani pikaisesti muutaman sanan ja kiittivät työpajasta. Neljästä toteutuneesta työpajasta kolmessa päiväkodin henkilökunta osoitti positiivista suhtautumista toimintaan ja yhdessä työpajassa henkilökunnan edustaja totesi *“jaa- a, että tämmöstä”*, äänensävyllä, joka oman tulkintani mukaan viesti turhautumisesta energisen lapsiryhmän kaitsimiseen tällaisessa ylimääräisessä toiminnassa. Tulkintani perustuu päiväkodin henkilökunnan edustajan puheeseen ennen työpajan alkua, joka liittyi ryhmän lapsien haasteellisuuteen.

Huomioin yleisesti työpajojen kokoonpanoista muutamia mielenkiintoisia seikkoja. Päiväkodin henkilökunta päätti mitä lapsiryhmiä minulle työpajoihin tarjottaisiin. Tähän ymmärsin vaikuttavan päivän muun toiminnan aikataulullisesti (esimerkiksi ketkä olivat jo syöneet aamupalan), sekä lasten yleiset valmiudet osallistumiseen (olin lähettänyt etukäteen työpajan rungon päiväkodeihin, joten he ammattilaisina tämän perusteella arvioivat, ketkä lapsista pystyisivät osallistumaan). Esimerkiksi ensimmäinen lapsiryhmä (Työpaja 1) oli minulle annetun informaation mukaan pieni, sillä siinä olevat lapset olivat hyvin villejä ja tarvitsivat tukea osallistumiseen. Toinen ryhmä (Työpaja 2) oli taas isompi, sillä sen lapset kuvailtiin minulle reippaina, mutta rauhallisia ja kuuliaisia. Kolmannessa työpajassa päiväkodin yhteyshenkilö pohti, saisinko toteutettua toimintaa niin pienten lasten (1-2-vuotiaat) kanssa, mutta lopulta päädyimme kokeilemaan sellaisella kokoonpanolla, jonka hän ammattilaisena koki toimivaksi (esimerkiksi lapset, jotka kävelivät jo itse ja saattoivat tuottaa hieman puhetta). Neljännessä työpajassa toisessa päiväkodissa lapset valikoituivat sen mukaan (päiväkodin henkilökunnan edustajan puheesta poimittua), kuka osallistuisi innokkaasti ja rohkeasti, vaatimatta liiemmin tukea ja ekstraresursseja muilta aikuisilta (omatoiminen osallistuminen). Tässä työpajassa todistin päiväkodin henkilökunnan edustajan kääntytävän muutamaa työpajasta innostunutta lasta pois toiminnan ääreltä, jotta he eivät “häiritisi” tilannetta. Tämä tuntui varsin poissulkevalta ja olisin itse ohjannut lapsia hyppäämään toimintaan mukaan, mikäli he olisivat tulleet luokseni. En kuitenkaan tässä kyseisessä hetkessä kokenut päiväkodin henkilökunnan edustajan auktoriteetin kyseenalaistamista vaihtoehdoksi, erityisesti havaitessani tapahtumat ohjaamani toiminnan

lomassa. Reaktiooni vaikuttivat siis kokemani aikuisten välinen hierarkia (minä vierailevana ohjaajana vs. päiväkodin henkilökunnan edustaja) ja oman keskittymiseni ohjautuminen toiminnan fasilitointiin. Jälkikäteen olen pohtinut, miksi en huikannut lapsille rennosti: *“tulkaa mukaan vaan!”*

Tiedostamatta arkista todellisuutta lasten kanssa (haasteet ja mahdollisuudet), en voi arvioida ammattilaisten tekemien päätösten oikeellisuutta. Tein kuitenkin huomion siitä, kuinka varhaiskasvatuksen henkilökunnan puhe lapsista (esimerkiksi kuvailu vilkkaasta ryhmästä tai mahdollisesti lasten haasteista päästä toimintaan mukaan) vaikutti henkisesti lähestymiseeni tätä ryhmää kohtaan. Haluamattani loin ennakkokäsityksiä näiden puheiden perusteella ennen ryhmän kanssa työskentelyn aloittamista. Koin kuitenkin toiminnan makuun pääsemisen riisuvan minut kaikenlaisista ennakkokäsityksistä ja odotuksista sitoutuessani tiukasti läsnäoloon lasten kanssa.

Lopulta työskentely kaikkien ryhmien kanssa näyttäytyi minulle ohjaajana todella mielekkäänä ja antoisana. Koin että se oli sitä myös lapsille. Jäin miettimään, miten tiettyjen lapsiryhmien erityistarpeista tai mahdollisista haasteista (esimerkiksi keskittymishaasteet tai kognitiiviset rajoitteet tehtävänantoihin nähden) tulisi viestiä taidesisältöjen ohjaajille niin, ettei se vaikuta heidän tapaansa kohdata näitä lapsia ennakkoluuloisesti? Omaan kokemukseeni perustuen hyvissä ajoin jaettu ennakkotieto (vrt. tieto juuri ennen työpajan alkua) sekä selkeä ja asiapitoinen (vrt. asennoitunut) viestintä asian tiimoilta olisi tukenut omaa valmistautumistani ja neutraalia suhtautumista tilanteeseen ohjaajana. Toisaalta pohdin, kenen osallistumista ohjaamaani työpajatoimintaan ei mahdollistettu lainkaan osassa työpajoista lapsivalintojen perustuessa “helpouteen” tai “mielekkyyteen”. Se mikä lasten parissa työskentelevälle näyttäytyy kaoottisena ja hankalana, ei välttämättä olisi ollut sitä minulle ohjaamassani kontekstissa. Toki tämä jäi näkemättä, sillä luotin ammattilaisten näkemyksiin ryhmien valinnassa, enkä niitä tilanteessa kyseenalaistanut. Varhaiskasvatukseen kohdistuvat yhteiskunnalliset velvoitteet, odotukset, rakenteet ja opetus suunnitelman määrittämät toiminnan tavoitteet eivät jatkuvasti mahdollista kasvattajalle tilan ja ajan tarjoamista lapsilähtöiselle uteliaisuuden johdattelemalle tutkimukselle (Eerola ym. 2014, s. 16). Mikäli ohjaisiin vastaavanlaista toimintaa jatkossa, pyrkisin jo etukäteen selvittämään mahdollisia osallistumisen esteitä ja pyytämään varhaiskasvatuksen ammattilaisia viestimään lapsiryhmien erityistarpeista, jotta osallistuminen olisi yhdenvertaisesti mahdollista kaikille — myös lapselle, joka tarvitsisi enemmän tukea tai mukautuvia käytänteitä. Jokaisella lapsella on ainutkertainen havaitsemisen, ajattelun ja tiedon käsittelyn tapansa, jota aikuinen omine kriteereinsä ei voi täysin ymmärtää. Lapsilähtöisyydessä aikuinen pyrkii tunnistaamaan lapsen ilmaisussa lapsi ja antaa sille tilaa, tilanteiden ja kehysten sallimissa puitteissa. (Eerola ym. 2014, s. 28) Lapsilähtöisyyden ytimessä onkin jo pienen lapsen kyky tunnistaa ja eritellä ympäristönsä merkityksiä. Lapsilähtöisyys kyseenalaistaa aikuisen vankkumattoman roolin maailman kasvattajana ja kutsuu sen sijaan lapsen mukaan määrittämään yhteistä todellisuutta. Aikuisen tulee antaa tilaa ajatukselle, jossa maailmaa, tai päiväkodin tilaa, voidaan muuttaa myös lapsen esittämien havaintojen pohjalta. (Eerola ym. 2014, s. 27)

Lapsilähtöisyys edellyttää aikuisen kykyä laskeutua dialogiseen vuorovaikutukseen lapsen kanssa antaen hänelle mahdollisuuden toimia omien kykyjensä mukaisesti yhteistyössä tämän kanssa (Eerola ym. 2014, s. 28). Palataan hetkeksi konstruktivisen kehityspsykologian toiseen teoreetikkoon Lev Vygotskyyn. Jo käsitellyn kehityksen sosiaalisen tilanteen käsitteen lisäksi Vygotsky loi oppimisen teorian, jota kutsutaan lähikehityksen vyöhykkeeksi. Tällä kuvataan toiminnan ja oppimisen aluetta, johon lapsen uteliaisuus kohdistuu ilman, että hänellä olisi kaikkia tarvittavia edellytyksiä suoriutua tilanteesta itsenäisesti. Lapsi voi astua lähikehityksen vyöhykkeelle oppiakseen vielä kehittymättömän taidon, mutta vain jos saa siihen tukea. Lähikehityksen vyöhyke korostaa osaamisen ensiaskeleiden ja kehittyvän osaamisen sisällön syntymistä sosiaalisessa tilanteessa, yhteisenä jaettuna kokemuksena, aikuisen tukemana (Eerola ym. 2014, s. 29). Työpajoissa minä taiteen ammattilaisena ja päiväkodin henkilökunta varhaiskasvatuksen ammattilaisina toimimme yhteistyössä lasten toimijuutta ja kokijuutta tilanteessa tukien. Uskon molemmilla ammattitaidoilla olevan tässä kontekstissa perusteltu, lapsen oppimiseen ja osallisuuden mahdollistamiseen lisäarvoa luova paikkansa. Lapsi tarvitsee oppimisessaan aikuisia, joilla on riittävää herkkyyttä tunnistaa hänen valmiutensa (varhaiskasvatuksen ammattilainen) ja tarjota sisältöjä (tässä kontekstissa taiteen ammattilainen), jotka innostavalla tavalla haastavat häntä oppimaan. (Eerola ym. 2014, s. 29)

Suomalaisen lapsilähtöisen pedagogiikan merkittävimpiä innoittajia varhaiskasvatuksen kontekstissa on 1980 -luvulta alkaen ollut Reggio Emilia -pedagogiikka, joka kehittyi italialaisen Loris Malaguzzin ohjauksessa. Lähtökohtana on käsitys lapsesta tiedon tuottajana, jota tukevat koko yhteisö lapsen opettajineen ja vanhempineen. Näin ollen on myös luontevaa nähdä lapsen oppimisympäristön laajenevan päiväkodin ja koulun ulkopuolelle ja kattavan koko lapsen maailman, jossa hän toimii muiden lasten kanssa. Aikuisen tehtävänä on tarjota lapselle työkaluja niin ympäristön tutkimiseen kuin opitun esittämiseen. Malaguzzi kuvaa opitun esittämisen olevan lapselle mahdollista sadalla kielellä, taiteen kaikilla ilmaisun alueilla. (Eerola ym. 2014, s. 29) Tähän ajatukseen taidesisältöä varhaiskasvatuksen tiloihin tarjoavan ammattilaisen on nähdäkseni helppo liittyä; taiteen ammattilainen on osa yhteisöä, joka pyrkii lapsen ainutlaatuisen ja arvokkaan toimijuuden vahvistamiseen yhteistyössä opettajien ja muiden lapsen elämään kuuluvien aikuisten kanssa. Mahdollisesti taiteen ammattilainen omaa opettajaan verraten enemmän vapauksia oman alansa toimintakulttuurin ja tavoitteiden salliessa kokeiluja sellaisen tilan luomiselle, jossa lapsen oma ainutlaatuinen tutkimus ja ilmaisumuotojen harjoittaminen saa olla keskiössä. Aikuisen ei pidä tehdä lasta ymmärrettäväksi itsensä kaltaisena vaan tunnustaa lapsuus arvona, jota ei voi kuvata aikuismaailman sanastolla. (Eerola ym. 2014, s. 28) Lapsen oman ilmaisun mahdollistamiseen sadalla eri kielellä ja tämän maailman tutkimuksen tukemiseen tähtäävälle luovalle prosessille soisin entistä enemmän tilaa, aikaa ja arvoa varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä. Tätä matkaa tukemaan kutsuisin osalliseksi laajan yhteisön lapsen ympärille.

## 6. LÖYDÖKSET

“Practical understanding is not simply knowing things about the world,  
but knowing how to engage in the world.

A practice is thus a routinized way in which bodies are moved,  
objects are handled, subjects are treated, things are described  
and the world is understood.”

Blomberg & Darrah (2015) teoksessa Kuure, 2020, s. 40

## 6.1 Osallisuuttako?

Tässä vaiheessa tutkielmaani toivon onnistuneeni pyrkimyksessäni luoda lukijalle lapsen osallisuuden mahdollistamisesta taidehankkeissa niin moniulotteisen kuvan, kuin se ilmiönä ansaitsee Pro gradu -tutkielman ja oman kehittyvän ammattilaisuuteni laajuudessa. Tapaustutkimus on tarjonnut minulle konkreettisen maaston, jossa lapsen osallisuutta tunnustella, jopa siinä määrin, että pääsin toteuttamaan kehollista interventiota hankkeen sisällä, ikäänkuin varjoprosessina, tutkiakseni lapsen osallisuuteen tähtäävän toiminnan metodologista tulokulmaa omakohtaisesti. Kiitos tämän mahdollistamisesta kuuluu Helsinki Urban Art ry:n lisäksi kenttätutkimuksen päiväkodeille ja ennen kaikkea toimintaani ennakkoluulottomasti ilolla hypänneille lapsille.

Lienee oleellista tässä kohtaa tutkielmaa esittää kysymys siitä, mahdollistiko Taidetta päiväkodeihin -hanke lapsen osallisuutta tavoitteidensa mukaisesti? Hyödynnettäessä lapsen osallisuutta mallintavia kaavioita (kts. 3.3 Lapsen osallisuuden mallintaminen) hankkeen osallisuuden mahdollistamisen analysoimisessa, neljä viidestä mallista sijoittaa hankkeen ei-osallisuuden asteelle, kun taas vain yksi sijoittaa hankkeen osallisuuden askelmalle. Seuraava kaavio kiteyttää hankkeen sijoittumisen oman arvioni mukaan esiteltyihin osallisuuden malleihin tarkasteltaessa osallisuutta mahdollistavina toimina yhdistyksen tuottamaa materiaalipakettia sekä tutkijana toteuttamaani leikillistä työpajaa kehollisena interventiona.

| Osallisuuden malli | Taidetta päiväkodeihin -hanke: Materiaalipaketti | Leikillinen työpaja kehollisena interventiona                  | Osallisuuttako? (Kyllä / Ei) |
|--------------------|--|--|------------------------------|
| Arnstein (1969)    | 3. Tiedonsaanti / informointi (Tokenismi)        | 4. Konsultointi (Tokenismi)                                    | Ei                           |
| Hart (1992)        | 4. Aikuisten ehtoilla kuulluksi tuleminen        | 5. Lapset konsultteina aikuisten projekteissa                  | Kyllä                        |
| Horelli (1994)     | 1. Lapsen sopeuttaminen valmiisiin suunnitelmiin | 2. Lasten kuuleminen   | Ei                           |
| Shier (2001)       | 1. Lapsia kuunnellaan - Avautuminen              | 2. Lapsia tuetaan ilmaisemaan mielipiteensä - Mahdollistaminen | Ei                           |
| Turja (2020)       | Mukanaolo  | Kuulluksi tuleminen  | Ei                           |

Kuvio 6: Osallisuuttako? -analyysitaulukko (Wallis, 2023)

Nähdäkseni Arnsteinin (1969) asteikolla (Kuvio 1) tapaustutkimuksen osallisuutta mahdollistavat toimet materiaalipaketin muodossa sijoittuvat portaalle 3, tokenismi sektorille. Tokenismilla tarkoitetaan toimintatapaa tai käytäntöä, jossa näennäisesti yritetään täyttää asetettuja tavoitteita koskevat velvoitteet, kuten lapsen osallistuminen, rajallisin toimenpitein, erityisesti vähemmistöön kuuluvien ryhmien osalta siten, että se ei muuta hallitsevaa valta-asemaa ja organisatorisia järjestelyjä. (Eige - European Institute for Gender Equality 2016) Tapaustutkimuksessa lasta informoidaan hankkeesta (päiväkotiin tullaan toteuttamaan taideteos) ja pyritään konsultoimaan (porras 4), siinä kuitenkin yhdenvertaisuuden mittarilla epäonnistuen. Taidetta päiväkoteihin -materiaalipaketti tehtävineen pyrkii tiedustelemaan lapsen mielipiteitä, mieltymyksiä ja ideoita, kuitenkin asettaen tähän selkeitä osallistumisen ehtoja. Osallisuuden esteet ovat arvioni mukaan merkittävimpiä pienimpien, puhumattomien päiväkotilasten kohdalla, joiden kehitystasoa ei huomioda tehtäväpaketissa esimerkiksi mukautettuina tehtävinä. Nähdäkseni Arnsteinin asteikon mukaan hankkeessa ei voida puhua yhteissuunnittelusta (porras 5), sillä yhdistyksen toteuttama materiaalipaketti ei edusta luovaa yhteistyötä lapsen ja aikuisen välillä, vaan aikuinen (taiteilija) työskentelee erikseen ilman lasta lapsen tuottaman (päiväkodin henkilökunnan aikuisen tukemana) materiaalin pohjalta. Myöskään kumppanuus (porras 6), jossa lasten kanssa neuvotellaan hankkeen toimintatavoista, tai taideteoksen sisällöllisistä päätöksistä ei toteudu, vaan valta pitäytyy läpi hankkeen aikuisilla. Arnstein nimittää vasta portaikon ylimpiä askelmia 6-8 osallisuudeksi kansalaisten (tapaustutkimuksessa lapsen) toimivallan toteutuessa tällä asteella. Arnsteinin kaavion mukaan Taidetta päiväkoteihin -hanke siis edustaa ei-osallisuutta, julkilausutuista osallisuuden tavoitteistaan huolimatta. Työpajatoiminta metodologisena kokeiluna kurottaa kohti yhteissuunnittelua / neuvojen antamista (porras 5), pyrkimällä kehittämään uusia tapoja lapsen osallisuuden mahdollistamiseksi, kohdaten lapsen hänelle luontevan toiminnan kautta ja antaen mahdollisuuksia myös sanattomalle keholliselle ilmaisulle tulla aikuiselle näkyväksi lapsen tuottamaksi tiedoksi. Kertaluonteisuudestaan ja suppeudestaan johtuen työpaja jää myös ei-osallisuuden tasolle, arviolta portaalle 4 konsultoimaan lapsia.

Hartin (1992) mallissa (Kuvio 2) Taidetta päiväkoteihin -hanke yltyy juuri ja juuri osallisuuteen. Hanke sijoittuu Hartin asteikolla arvioni mukaan portaalle 4, jossa lapsia otetaan mukaan aikuisten projektiin kevyesti, tavoilla, jotka aikuiset ovat määrittäneet. Näin lapsen osallistuminen palvelee aikuisten motiiveja ja tiedontarpeita (Turja, 2011, s. 27-28). Oma työpajatoimintani metodologisena interventiona sijoittuu arvioni mukaan konsultaatio-askelmalle (porras 5), pyrkien kuulemaan lasta (lapsi konsulttina) toimien hänelle tyypillisin toiminnan väylin, näin pyrkien pois aikuiskeskeisyydestä lapsilähtöiseen pedagogiikan toteutumiseen. Lapset eivät hankkeessa pääse mukaan päätöksentekoon (porras 6) tai toteuttamaan aikuisen avustuksella omia projektejaan (porras 7) hankkeen sisällä. Hartin asteikon ylimmästä askelmasta, lasten ja aikuisten yhteistoiminnallisuudesta (porras 8) ei voida myöskään hankkeessa puhua. Hartin asteikolle merkittävimpiä on lapsen tieto-osallisuus, jonka kehittäminen mahdollisesti lisäisi hankkeessa osallisuuden kokemuksia. Erityisesti tietoisuus-näkökulma tulisi jatkossa huomioda hankkeessa niin, että lapset ovat tietoisia kaikista tavoista joilla heidän osallisuuttaan pyritään mahdollistamaan. Aikuisen

havainnoidessa lapsen toimintaa tämän arkiympäristössä niin, ettei lapsi ole tästä tietoinen ei edistä lapsen tieto-osallisuutta.

Horellin (1994) tikapuumallissa (Kuvio 3) Taidetta päiväkoteihin -hanke nähdäkseen tavoittelee kolmatta porrasta, jolla lapsi osallistuu aikuisen suunnitteluun. Käytännössä lasta kyllä pyritään kuulemaan (porras 2), mutta oman arvioni mukaan ei täysin näkemään — holistisempi, lapsen toimijuuden ymmärtäminen jää hankkeesta puuttumaan. Tästä syystä osallistuminen ei toteudu kaikille lapsille yhdenvertaisesti. Sijoittaisin itse hankkeen edustaman lapsen osallisuuden ensimmäisen portaan yläpuolelle, jossa lapsi sopeutetaan valmiisiin suunnitelmiin, kurottelemaan kohti lasten kuulemisen täysvaltaista toteutumista. Työpajatoiminta arvioni mukaan sijoittuu askelmalle kaksi, kuulemaan lasta leikin keinoin.

Shierin (2001) kaavion mukaan Taidetta päiväkoteihin -hanke on avoin lasten kuuntelemiselle (porras 1), mutta sen edustamat työskentelytavat eivät mahdollista nähdäkseen kaikkien lasten kuulemista. Lapsen mielipiteiden ilmaisun tukeminen (porras 2) jää hankkeessa täysin varhaiskasvatuksen ammattilaisten vastuulle, mutta tämän tuen realistinen toteutuminen jää nähdäkseen hanketta koordinoivalle taholle pimentoon. Jää kysymysmerkiksi kuinka kiireisen päiväkotiarjen lomassa on ehditty perehtyä materiaalipaketin tekemiseen kaikkien lasten yhdenvertaista osallistumista tukien. Päiväkotien työvoimapulan ja henkilökunnan vaihtuvuuden huomioiden, on esimerkiksi mahdollista, että päiväkodin sijaiset eivät ole olleet tietoisia hankkeesta ja siksi eivät ole pystyneet tukemaan, saati mahdollistamaan tehtävien toteuttamista kaikkien halukkaiden lasten kanssa. Hanke sijoittuu päiväkodin toimintaympäristöön, missä muun muassa varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma ja varhaiskasvatuslaki velvoittavat lapsen kuulemiseen (organisaation sitoutumisen taso 3: Velvoittaminen). Tämä ei kuitenkaan takaa, että velvoite käytännössä toteutuu kaikille lapsille, koko ajan tasavertaisesti — erityisesti mikäli velvoitteen suorittamista ei systemaattisesti seurata. Leikillinen työpajatoiminta kipuaa toiselle osallisuuden polun asteelle (porras 2) pyrkien tukemaan lapsen mielipidettä toimimalla hänen ympäristössään taiteen ammattilaisen positiossa, ymmärtäen lapselle ominaisen toiminnan tavan häntä ohjaten ja tukien yhdessä varhaiskasvatuksen ammattilaisen kanssa. Työpajatoiminta tarjoaa viitekehysten, ideoita ja toimintatapoja, jotka kehottavat lasta ilmaisemaan mielipiteensä ja kokemuksensa tilan toimijana. Kolmas taso eli YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen edellyttämä osallisuus jää tapaustutkimuksessa niin materiaalipaketin kuin työpajankin osalta saavuttamatta, sillä vaikka lasten mielipidettä ja ideoita tiedustellaan, ei näiden tuotosten hyödyntämistä lopullisissa teoksissa avata. Jälkikäteen tarkasteltuna koen oman työpajatoimintani jääneen varsin irralliseksi metodologiseksi kokeiluksi lopullisesta toteutuksesta, eikä sen ”tuloksia” (havaintoja toteutuneesta toiminnasta) voitu hyödyntää hankkeessa toteutettujen taideteosten sisältöihin. Yleisesti hankkeessa jää epäselväksi mitkä lasten ideoista pääsivät osaksi teosta ja erityisesti miksi. Tämän läpinäkyvyyden olisi voinut toteuttaa hankkeessa taiteilijavierailujen muodossa, jossa taiteilija avaisi lapsille työskentelyprosessiaan (lasten tuottaman aineiston hyödyntäminen) perustellen valintojaan ja auttaen lapsia huomioimaan heidän ideoidensa läsnäolon valmiissa teoksissa. Lasten kutsuminen tekemään päätöksiä taideteoksen sisällöstä kerättyjen ideoiden joukosta olisi nostanut hankkeen Shierin asteikolla portaalle 4.

Lopulta Turjan (2020) malli (Kuvio 5) ei anna yhtä selkeitä askelmia, jolle hanketta analyysissä sijoittaa, mutta se auttaa ymmärtämään lapsen osallisuuden mahdollistamisen moniulotteisuutta ja näin arvioimaan hankkeen eri ulottuvuuksia osallisuuden tulokulmasta. Arvioin materiaalipaketin edustavan Turjan mallissa lasten mukanaoloa, lasten valtaistumista kuvaavalla asteikolla, kun taas leikillisen työpajan lasten kuulluksi tulemistä. Vaikutuspiiriltään hanke edustaa laajempaa yhteisöä koskettavaa osallisuutta, laajan päiväkodin yhteisön nauttiessa tilaan integroituvista taideteoksista. Ajallisessa ulottuvuudessa muraali julkisen taiteen muotona vaikuttaa fyysisessä tilassa pidempään kuin keholliseen läsnäoloon perustuva työpajatoiminta, mutta toisaalta kertaluontoisessa työpajassa toteutuneisiin huomioihin perustuva pro gradu tutkielma (dokumentaatio ja analyysi) voi edesauttaa toiminnan jatkamista ja kehittämistä yhdessä lasten kanssa, kohti laajenevaa ajallista ulottuvuutta. Turjan mallin keskiössä lapsen osallisuuden tunnetaso jää arvioni ulkopuolelle, sillä koen että sen määrittämiseksi tarvitsisin lisää aineistoa esimerkiksi haastattelujen tai pidempiaikaisen kanssakulkijuuden (aikuisen läsnäolo päiväkodin tilassa läpi hankkeen) muodossa. Tunnetasolta kumpuavan ja siihen myös vaikuttavan osallisuutta mahdollistavan toiminnan muodoista tunnistan hankkeessa toteutuneiksi osallistumisen ja ideoinnin, kun taas esimerkiksi päätöksenteko, toimeenpano ja arviointi jäävät täysin aikuisen tehtäviksi.

Kuten mallit osoittavat, vaikka lapsen osallisuuden mahdollistamisen eteen tehdään toimenpiteitä, eivät ne siitä huolimatta välttämättä yllä kovinkaan korkealle osallisuuden portaikossa. Tämä ei toki tarkoita sitä, että alemmalle askelmalle asteikossa sijoittuva osallisuutta tavoitteleva toiminta olisi suoranaisesti huonompaa tai epäonnistunutta. Musta-valkoisen tulkinnan sijaan näen mallien hyödyntämisessä oivan työkalun toiminnan kehittämiseen ja tavoitteiden asettamiseen. Esimerkiksi Taidetta päiväkoteihin -hankkeen toteutuessa samalla konseptilla uudelleen voisi yhdistys tietoisesti pyrkiä nostamaan lapsen osallisuuden tasoa hankkeen seuraavalla kierroksella, huomioimalla mm. taiteellisesti rikkaan yhteisön merkitystä lapsen osallisuudelle ja potentiaalia taideteokselle (esimerkiksi yhteiskehittämisen työpajat luovan ideoinnin ja kokeilun sekä myöhemmin päätöksenteon ja arvioinnin alustana). Hankeessa olisi mahdollisesti saavutettu tavoitteeksi asetettuja uusia ja innovatiivisia lapsen osallisuutta mahdollistavia toimintatapoja mikäli taiteellisesti rikkaan yhteisöä olisi sidosryhmien pelkän tunnistamisen sijaan valjastettu todelliseen potentiaaliinsa. Tämä oman perehtymiseni valossa vaatisi vuoden 2022 hanketta laajempaa aika-ulottuvuutta, sekä koko hankkeen kaareen ulottuvaa tieto-osallisuutta, jossa toimintatavat avataan yhteiskehittämisen kohteeksi jo hankkeen suunnitteluvaiheessa. Näkisin mielelläni tulevissa Taidetta päiväkoteihin -hankkeen ulostuloissa lapsen osallisuuden ulottuvan myös päätöksentekoon. Hankkeen onnistumisen arvioimisen tulisi mielestäni perustua lapsen osallisuuden tunnetason (kokemus osallisuudesta) syvään selvittämiseen ja arviointiin yhteistyössä hankkeen taiteen ammattilaisten ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten kanssa. Kannustaisin myös hanketta sen uudelleen toteutuessa jalkautumaan rohkeasti lasten tiloihin ja pyrkimään aktiiviseen yhteistoimintaan lasten kanssa heidän toiminnan tavoistaan ja tiedonmuodostuksestaan kiinnostuen. Kokemukseni mukaan yhdessä tekeminen vaatii aikuiselta harjoittelua, avautumista ei tietämiselle ja kurottelua me -toimijuuteen, joka toistojen myötä vie kohti lapsen tiedon ja hänen maailmansa käytännön ymmärryksen

lisääntymistä. Tästä ei voi olla kuin hyötyä hankkeelle, sen sisällä syntyville taideteoksille ja kaikille siihen osallistuville tahoille.

## 6.2 Pohdinto: leikki metodina

*Tiistaina, 24. toukokuuta 2022*

*Tuntuu jokseenkin haastavalta ajatella tämän päivän toimintaa aineistona:*

*Miten tämä toiminta tuottaa ideoita tai informaatiota suunnitteilla olevalle julkiselle taideteokselle?*

*Entä miten tämä toiminta tuottaa informaatiota lapsen osallistamisesta julkisen taideteoksen suunnitteluun? Pohdin, miten toiminnalle ja sen laaduille saisi annettua saman painoarvon kuin sanoille suunnitteluprosesseissa?*

*(Päätän keskittyä näistä kysymyksistä kahteen jälkimmäiseen)*

Kirjoitin yllä lainatun tekstin muistiinpanoihini matkatessani metrolla kotiin aurinkoisena toukokuuisena maanantaina ensimmäisen kenttätutkimuspäivän päätteeksi. Tunne juuri toteutuneista työpajoista oli positiivinen, olin nauttinut nähdessäni lasten heittäytyvän ehdottamaani leikkiliseen toimintaan ennakkoluulottomasti. Työpajoissa näkyi innostuneisuus ja kuului nauru. Jaettu hetki lasten kanssa työpajan sisällä tuntui tärkeältä minulle tutkijana – tunsin olevani jonkin oleellisen asian äärellä tunnustellen vielä tapoja muodostaa hiljaisesta kehon tiedosta sanoja. Tässä tutkielmassa olen pyrikinyt juuri siihen.

Tutkimusprosessi on vienyt minua liikevoimalla eteenpäin, toisinaan myös taaksepäin ja lopulta tähän viimeisen pohdinnon kirjoittamisen äärelle, jonkinlaiseen päätöspisteeseen, tai ainakin välipysäkillä. Haluaisinkin palata hetkeksi siihen, mitä ajattelin että tutkin prosessin alussa ja avata sitten sitä, mitä prosessin kuljettaessa päädyinkin tutkimaan.

Työpajoja suunnitellessani lähestyin leikkiä datan keräämisen metodina — työvälineenä lapsen tilallisen kokemuksen ymmärtämiseen ja ennen kaikkea hänen sanallistettujen tai toiminnallisten ideoidensa poimimiseen. Asetin tällä tavoitteen leikille: sen tulisi tuottaa materiaalia, jota voitaisiin jatkojalostaa hankkeen valitseman taiteilijan toimesta muraalin sisältöön. Tunnistin leikin lapsen maailmaan kuuluvana toimintana, mutta asetin sille aikuiskeskisestisesti selkeitä tulostavoitteita. Työpajojen suunnitteluvaiheessa annoin siis huomaamattani leikille välinearvon itseisarvon sijaan. Tässä ei nähdäkseni ole lähtökohtaisesti mitään vikaa, mikäli osallistujille on selvää, että leikki on väline ensisijaisesti jotakin muuta tavoiteltaessa. Tätä tulokulmaa voisi rinnastaa ajatukseen

tanssi-improvisaatiosta, josta koreografi havainnoi tanssijoiden tilankäyttöä ja poimii improvisoiden syntyneistä liikeaihioista ideoita tulevaa teosta rakennettaessa. Kyseessä on varsin yleinen käytänte nykytanssin kentällä. Fasilitoidussa tanssi-improvisaatiossa tai leikin tilanteessa tulisi strukturoidun rakenteen avulla tavoiteltavista tuloksista huolimatta antaa vapaus toiminnan määrittellä itse itseään sisältäpäin. Näkemykseni mukaan niin tanssi-improvisaatio, kuin leikki voivat synnyttää ”materiaalia” näiden tilanteiden ulkopuolelle jalostettavaksi, mutta oivallus leikin tai tanssin äärellä autentisimmillaan tapahtuu näissä ”suojatuissa” hetkissä, joita ei voi tilanteen ulkopuolelta määrittää tai täysin sellaisinaan toistaa. ”Materiaalin” sijaan kiinnostuisin siis siitä, kuinka toiminta tuottaa tietoa itsestään; mitä sellaista toiminta mahdollistaa sen suojellussa rakenteessa, josta voisimme kiinnostua? Minkälaista kollektiivista tiedonmuodostusta vuorovaikutteinen leikki -tilanne lapsen ja aikuisen välillä edustaa?

Työpajatoiminnan toteutumisen jälkeen oivalsin vasta, mistä tässä tilanteessa oli kysymys. Kehittämiäni harjoitteita tärkeämmäksi muodostuikin tapa kohdata lapsi. Leikin äärellä jouduin pistämään omat tavoitteeni ja ennakko-oletukseni syrjään pystyäkseen keskittymään tilanteeseen — olemaan läsnä ja kohtaamaan kanssatoimijani, nauttimaan leikistä. Tiputin pois ajatukset tuottavuudesta, siitä kuinka fasilitoimani leikkihetken tulisi tarjota jotakin materiaalia, josta kirjoittaa, jota analysoida ja esitellä yliopistolle tai hankkeen edustajille. Oivalsin, että ehdottamani leikki ei varmasti opettanut suunnitelmieni tavoin kohdeyleisölle tilan havainnoimisesta yhtä paljon kuin tilanne antoi minulle itselleni. Kuka minä olen tässä työpajassa? Mitä tapahtuu kun tutkija, hanketyöntekijä tai taiteilija leikkii hetken lasten kanssa, joihin hänen työnsä kohdistuu? Entä mitä lapsissa tapahtuu, kun aikuinen tunnustaa tietämättömyytensä ja asettuu kohtaamiseen oppijan näkökulmasta? (Eerola ym, 2014, s. 20) Oman kokemukseni mukaan leikin tilanne vaatii sellaista asenteista riisuvaa uuden äärellä hereillä pysymistä ja toisen, erilaisen kohtaamisen opettelua, joka kutsuu havaitsemaan omia aikuiskeskeisiä asetuksia. Voisiko leikki itsessään, toimintana olla jo kaikki se, mitä tavoitellaan? Jos näin olisi, voisi leikki olla tutkimus, vuorovaikutteista tiedonmuodostusta, taideteos, ja rikastuttava hetki elämää, jonka nautinnot ovat moninaisia. Lapsi leikkimässä ei sisällä konseptina mitään uutta tai mullistavaa, mutta aikuinen leikkimässä lapsen kanssa leikin ilosta, ymmärtääkseen häntä, itseään ja valtasuhdetta heidän välillään paremmin, kuulostaa jo mielenkiintoisemmalta asetelmalta.

Kuten jo mainitsin, lähestymiseni tähän tutkielmaan kumpusi palvelumuotoilun metodologiasta. Työpajat käyttäjäkeskeisen tiedon luomiseksi yhdessä näyttäytyi minulle kiinnostavana tapana toimia jo ennen kenttätutkimusta, mutta erityisesti näin kokemuksen jälkeen. Työpajojen soveltaminen taiteen ja julkisen tilan konteksteihin nähdään yhtä arvokkaana käytäntönä kuin muotoilualalla: sekä taiteilijat että suunnittelijat käyttävät työpajoja luodakseen vaikuttavuutta yhteisöihin ja yhteiskuntaan. Työpajat sallivat taiteen ja muotoilun toimintatapojen sekä tutkimuksen uudelleenajattelun. Ymmärryksestä, kuinka työpajat muuttavat suunnittelijaa, yhteissuunnittelun tavoitetta ja prosessia sekä vuorovaikutusta voi olla paljon hyötyä molemmilla taiteen ja muotoilun aloilla. (Kuure, 2018, s. 113)

Palvelumuotoilussa palvelu nähdään prosessina, joka toteutuu ajassa ja tilassa vuorovaikutuksen kautta. Tähän prosessiin saattaa liittyä myös tuotteita. Tästä määritelmästä käsin, voidaan tarkastella tapaustutkimuksen hanketta kokonaisuutena palveluna ja sen sisällä syntyvä taideteos prosessin tuotteena. Hanke, eli palvelu, rakentuu toimintatavoista (metodit), joiden kehittämiseen ja muuttamiseen palvelumuotoiluprosessi keskittyy. (Kuure, 2020, s. 37) Hankkeen sisällä tällaisia toimintatapoja ovat esimerkiksi materiaalipaketti, tilan ja toiminnan havainnointi sekä työpajat. Havainnoinnin ja toimintaympäristön ymmärtämisen myötä leikin ymmärtäminen tässä palvelumuotoilun kontekstissa lapsen toimintatavaksi, tavaksi prosessoida tietoa, käyttää luovuutta, olla vuorovaikutuksessa ja toimia maailmassa, edesauttaa tutkijaa, muotoilijaa tai taiteilijaa valjastamaan sen yhteiseksi kieleksi, jolla kommunikoida palvelun sisällä. Ennen kaikkea tästä käytännöstä oppii itse tutkija. Toimintatapojen ymmärtäminen ei ole vain asioiden tietämistä maailmasta, vaan sitä, että tiedetään kuinka osallistua maailmaan (Kuure, 2020, s. 40). Loris Malaguzzin ajatusta mukaillen, leikki näyttäytyy yhtenä kielenä, hankkeen tietona, jota lapsi tuottaa aikuisen tukemana ja hänen kanssaan vuorovaikutteisesti toimien. Kun taidehankkeita toteutetaan sekä pedagogiikan että taiteen lähtökohtia kunnioittaen, kehittyi parhaimmillaan jaettu intiimi kokemus taiteen tapahtumisesta: jostain erityisestä, merkitsevän kosketuksesta, vaikuttamisesta ja vaikuttamisesta (Eerola ym. 2014, s. 33). Leikkiin antautuminen on nähdäkseni juuri tällainen intiimi kokemus, jossa vaikuttuminen ja vaikuttaminen mahdollistuu. Leikki mahdollisti minussa uudelleen ajattelua ja koko tutkielmani prosessin suunnan käännöksen, josta olen saanut taiteen ammattilaisena valtavasti irti. Väitän, että leikki vaikutti minuun tutkielman tekijänä vallankumouksellisesti, vallan tipahtamisena, minulta aikuisena leikin tilaan, yhdessä tutkailtavaksi ja muovailtavaksi, ainakin hetkellisesti. Kiinnostun seuraavaksi tavoista, joilla vallansiirto voisi olla pysyvämpi osa taidehankkeita, jotka tavoittelevat lapsen osallisuutta. Uskon vahvasti, että leikillä on siinä paikkansa. Ehkäpä osallisuuden mahdollistamisen metodin lisäksi leikki esittävän taiteen muotona voisi olla julkinen taideteos, jossa osallisuus on leikkiin kutsumista, sen rakenteiden neuvottelua ja leikissä intersubjektiivisena toimijana elämistä kunnes se saavuttaa pisteen, jossa leikki yhteisestä päätöksestä tulee täydeksi. (Esteettisen) kokemuksen materiaalin saadessa päätepiensä sen tuottama energia purkautuu – todennäköisesti lasten heleänä nauruna.

## Lähteet

Anttila, E. 2009. Tanssin kosketus. Teoksessa Aro, A., Hartikainen, M., Hollo, M., Järnefelt, H., Kauppinen, E., Ketonen, H., Manninen, M., Pietilä, M. & Sinko, P. (toim.) *Taide ja taito – Kiinni elämässä!* Opetushallitus. Taide- ja taitokasvatuksen julkaisu 2009. Moniste 2/2009

Anttila, E. (2009). Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana: Mitä tanssija tietää?. *Aikuiskasvatus*, 29(2), <https://doi.org/10.33336/aik.94179>

Anttila, E. 2013a. Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia koulu yhteisössä. Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden tutkimuskeskus. Acta Scenica 37. Helsinki.

Anttila, E. 2022. 9 Syventävää aineistoa: Kehityspsykologia ja vaiheteoriat. Teoksessa Anttila, E. (toim.) *Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa*. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58, 2022. Verkko-oppimateriaali. Viitattu 24.4.2023.

Barbour, K. 2011. Chapter 5: Knowing Differently, Living Creatively: Embodied Ways of Knowing. *Dancing Across the Page: Narrative and Embodied Ways of Knowing*. Intellect Ltd.

von Bonsdorff, Pauline. 2021. On Equal Terms? On Implementing Infants' Cultural Rights. Eriksen Ødegaard, & J. Spord Borgen (toim.), *Childhood Cultures in Transformation: 30 Years of the UN Convention on the Rights of the Child in Action towards Sustainability*. Brill Sense.

von Bonsdorff, P. 2017. Transformations of the everyday : The social aesthetics of childhood. In S. Schinkel, & I. Herrmann (Eds.), *Ästhetiken in Kindheit und Jugend : Sozialisation im Spannungsfeld von Kreativität, Konsum und Distinktion*. Transcript Verlag. Edition Kulturwissenschaft, 100.

Eerola, Laitinen, Mertanen, Santavuori, Väisänen. 2014. *Lasten valta, opettajan opas, Näin tutkit todellisuutta Osa II*. Todellisuuden tutkimuskeskus, Helsinki.

Flöjt, A. 2000. Tunnetko olevasi osallinen eli mitä osallisuus on? Seminaariartikkeli Nuorisotutkimusverkoston TUHTI 2000 -seminaarissa. Nuorisotutkimusverkosto.

Horelli, L., Kyttä, M. & Kaaja, M. 1998. *Lapset ympäristön ekoagentteina*. Teknillinen korkeakoulu, arkkitehtiosasto, Yhdyskunta- ja kaupunkisuunnittelun laboratorion tutkimusyksikkö (YKS). Teknillisen korkeakoulun arkkitehtiosaston julkaisuja 1998/ 49.

Horelli, L., Kyttä, M., & Kaaja, M. 2002. *Lasten ja nuorten osallistumista tukevia menetelmiä*. Teoksessa Gretschel, A. (toim.) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina: artikkeleita osallisuudesta*, 2002, Suomen Kuntaliitto, Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Isola, A., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. 2017 *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Työpaperi 33/2017. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy Helsinki.

Karttunen, S. & Myllyntaus, O. 2020. *Julkinen taide aluerakentamisessa ja -kehittämisessä, Taloudellisen arvon tunnistaminen ja arviointimenetelmät*. Cuporen verkkojulkaisuja 65. Kulttuuripolitiikan tutkimuskeskus Cupore.

Kuure, E. 2018. *Workshops as a catalyst for common good*. Synnyt/Origins Journal, 3, Special issue on catalyses, interventions, transformations.

Kuure, E. 2020. *Service Design Workshops in Design Practice*. Lapin yliopisto 2020. Acta electronica Universitatis Lapponiensis.

Laine, S. & Hartman, M. 2020. *Nuorten taidevierailukokemukset ja kulttuurinen osallisuus Taidetestaajat- hankkeessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto 2020.

Lehtinen, S. 2015. *Excursions into Everyday Spaces: Mapping Aesthetic Potentiality of Urban Environments through Preaesthetic Sensitivities*, Helsingin Yliopisto, 2015.

Leinonen, J. 2020. *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*, Luku 1: Pedagogisia näkökulmia lapsen osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa, (toim.) Suomen varhaiskasvatus (yhdistys) ; Julkaisija: Suomen Varhaiskasvatus ry 2020.

Lippard, L. 1997. *The lure of the local : senses of place in a multicentered society*. New Press cop.

Nummikoski, M. 2021. Kaupunkitaide osana kaupunkirakentamisen taidetta: Taide kaupunkikehittämiseen ja -rakentamiseen kytkeytyvänä elementtinä. Teoksessa Pekkilä, S., Kaverma, P., Lampela, K., Nisunen, P., Ziegler, D. 2021. *JULKISEN TILAN TAITEEN TILASTA. Puheenvuoroja julkisen taiteen konteksteista*. Taideyliopisto, Helsinki.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). 2011. *Lasten ja nuorten osallistuminen päätöksentekoon Suomessa*. Euroopan neuvoston politiikkatutkinta Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:27.

Petäjä, K. 1980. *Lapsi ja Arkkitehtuuri*. Katsaus, Kriittinen korkeakoulu, 1980/3.

Puolakka, K. 2021. *John Dewey'n estetiikka. Kokemus, luonto ja kulttuuri*, Gaudeamus, Helsinki. Huomio: teos luettu älypuhelimella e-kirjana, jolloin sivunumerot eivät ole lukijalle näkyvissä. Tekstiviitteessä mainittu luvut, joita referoidaan.

Puolakka, K. 2018. *Public Art and Dewey's Democratic Experience: The Case of John Adams's On the Transmigration of Souls*. The Journal of Aesthetics and Art Criticism, vol. 74, no. 4.

Pääjoki, T. 2021. *KRISTALLIKRUUNUJA JA SAMETTIVERHOJA Koulut ja taidetoimijat yhteistyössä Taidetestaajat-hankkeessa*. Julkaisija Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu 2021.

Rauhala, L. 2005. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Gaudeamus Helsinki University Press.

Rouhiainen, L. 2006. Mitä somatiikka on? Teoksessa Houni, P., Laakkonen, J., Reitala, H. & Rouhiainen, L. (toim.) *Liikkeitä näyttämöllä*. Yliopistopaino Kustannus ja Helsinki University Press. Teatterintutkimuksen seuran vuosikirja, 2. nro. s. 10–35.

Stenvall, E. 2020. *Osallisuutta ja osallistumista Osa 1: Osallisuuden lähtökohdat kansallisessa lapsistrategiassa*. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2020:27.

Suorsa, T. 2018. Kasvatuspsykologia monitieteisessä kokemuksen tutkimuksessa: kehityksen sosiaalinen tilanne ja perusteltu osallisuus elämisen näyttämöllä. Teoksessa Toikkanen, J. & A. Virtanen, I. (toim.) *Kokemuksen tutkimus IV Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press 2018.

Torniainen, M. & Keränen, J. 2003. *Taide osana kestävän korjaamisen mallia*. Esitutkimus Tampereen Vuokratalosäätiölle ja Suomen Kiinteistöliitto ry:lle.

Turja, L. 2020. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 5. uudistettu painos. Jyväskylä 2020: PS-kustannus, s. 38–55.

Turja, L. 2011. Lapset osallisina - Kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. *Varhaiskasvatus tänään*. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. Toukokuu 2011, s. 24–35.

Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Toikkanen, J. & A. Virtanen, Ira (toim.) *Kokemuksen tutkimus IV Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press. 2018.

Valtioneuvosto. 2021. *Kansallisen lapsistrategian toimeenpanosuunnitelma: Valtioneuvoston periaatepäätös*, Valtioneuvoston julkaisuja 2021:81. Helsinki

Valtioneuvosto. 2022. *Kohti kestäväää arkkitehtuuria, Suomen arkkitehtuuripoliittinen ohjelma 2022–2035*. Helsinki: Valtioneuvoston julkaisuja 2022:1. Helsinki

Vilkka, H. 2006. *Tutki ja havainnoi*. Tammi. Helsinki

Verkkolähteet:

Eige - European Institute for Gender Equality. 2016. Tokenismi  
[https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus/terms/1261?language\\_content\\_entity=fi](https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus/terms/1261?language_content_entity=fi) Haettu: 20.6.2023.

Helsingin malli, Helsingin kaupunki - Kulttuuri ja vapaa-aika  
<https://www.hel.fi/kulttuurin-ja-vapaa-ajan-toimiala/fi/tietoa-meista/kulttuurin-palvelukokonaisuus/helsingin-malli/helsingin-malli> Haettu: 24.4.2023.

Helsinki Urban Art ry. 2022. *Lastenkulttuurin erityisavustukset -apurahahakemus* / Jaettu sähköpostitse. Sähköpostikeskustelua on käyty hankkeen yhteyshenkilön kanssa 10.3.2022-13.2.2023.

Hyry, Jaakko. 2022. Kansalaisten käsityksiä taiteesta osana arkiympäristöä ja julkisia tiloja -presentaatio. Taiteen edistämiskeskus, Julkisen taiteen asiantuntijapalvelut. Esitetty: 29.11.2022  
<https://www.julkinentaide.fi/sites/default/files/inline-files/2023-01/Kooste%20utkimuksen%20tuloksista%202022.pdf> Haettu: 24.4.2023.

Julkisen taiteen sanasto, Julkinentaide.fi -sivusto  
<https://www.julkinentaide.fi/> Haettu: 20.4.2023.

Laki kuntien kulttuuritoiminnasta 166/2019: § 3, § 5  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2019/20190166?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=166%2F2019%2C%2022%20%20%A7#highlight6> Haettu: 24.4.2023.

Lastensuojelun keskusliitto. 2017. Muuronen, K. (toim.) Blogikirjoitus: Lastentarhasta päiväkotiin – varhaiskasvatuksen murros 1970-luvulta nykypäivään. Julkaistu: 24.05.2017.  
<https://www.lskl.fi/blog/lastentarhasta-paivakotiin-varhaiskasvatuksen-murros-1970-luvulta-nykypaivaan/> Haettu: 24.4.2023.

Laine, S. 2023. Kehollisuuden, ajattelun ja henkilöyden muotoutumista tanssijalähtöisessä kielessä. Liikekieli.com -tanssin verkkolehti. Julkaistu 13.3.2023  
<https://www.liikekieli.com/kehollisuuden-ajattelun-ja-henkiloyden-muotoutumista-tanssijalah-toisessa-kielessa/> Haettu: 24.4.2023.

Luhtavaara, M. 2023. Helsinki ei välitä tarpeeksi lapsista, Helsingin sanomat. Julkaistu: 24.4.2023 <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000009527310.html> Haettu: 24.4.2023.

Maankäyttö ja rakennuslaki 132/1999: §5, §12  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990132#L1P5a> Haettu: 24.4.2023.

*Materiaalipaketti: Taidetta päiväkotiin.* 2022. Helsinki Urban Art ry  
/ Jaettu sähköpostitse. Sähköpostikeskustelua on käyty hankkeen yhteyshenkilön kanssa 10.3.2022-13.2.2023.

Mäkiö, I & Heinonen E. 2023. Taiteen ympäristöjalanjälkeä etsimässä, Julkaistu: 30.3.2023, Julkinentaide.fi Blogi <https://www.julkinentaide.fi/taiteen-ymparistojalanjalkea-etsimassa> Haettu: 24.4.2023.

Nivala, E. 2021 Osallisuuden resepti: 2.1 Osallisuuden käsite. Verkkokoulutuskokonaisuus, Osallisuuden osaamiskeskus, Kehittämiskeskus Opinkirjo, Lapsi- ja nuorisotyön palvelujärjestö. <https://nuoretjaosallisuus.fi/osallisuuden-kasite-ja-merkitys/> Haettu: 24.4.2023.

Partanen, A. 2022. Päivähoidon arpajaiset, Helsingin sanomat. Julkaistu: 27.11.2022  
<https://www.hs.fi/sunnuntai/art-2000009143374.html> Haettu: 24.4.2023.

Pulkkinen, M. (toim.) 2019. Prosenttiperiaatteen käsikirja — Taiteen tilaajalle. Alkuperäisen julkaisun toteuttajat vuonna 2016: Prosentti taiteelle -hankkeen ohjausryhmä  
[https://www.julkinentaide.fi/sites/default/files/inline-files/2021-03/Prosenttiperiaatteen\\_kasikirja\\_Taiteen\\_tilaajalle\\_2019.pdf](https://www.julkinentaide.fi/sites/default/files/inline-files/2021-03/Prosenttiperiaatteen_kasikirja_Taiteen_tilaajalle_2019.pdf)

Reggio Emilia -pedagogiikka:  
<https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/> Haettu: 24.4.2023  
<https://lastenkulttuuri.fi/tapahtumat/suunnannayttajana-reggio-emilia-pedagogiikka/> Haettu: 24.4.2023.

Suomen perustuslaki 1999/731: § 6  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P6> Haettu: 24.4.2023.

Suomen lastenkulttuurikeskusten liitto. 2021. Lapsella on oikeus kulttuuriin ja taiteeseen – Lapsen oikeuksien viikko 2021. Julkaistu: 16.11.2020. Lastenkulttuuri -sivusto.  
<https://lastenkulttuuri.fi/lapsella-on-oikeus-kulttuuriin-ja-taiteeseen/> Haettu: 20.4.2023.

Suomen YK liitto: Kestävän kehityksen tavoitteet  
<https://www.ykliitto.fi/kestava-kehitys> Haettu: 1.5.2023.

Turun julkisen taiteen ohjelma. 2022. Turun kaupungin julkaisu. Vapaa-ajan palvelukokonaisuus & Museopalvelut 2/2022  
[https://www.turku.fi/sites/default/files/atoms/files/turku\\_julkisen\\_taiteen\\_ohjelma\\_2022\\_kh.pdf](https://www.turku.fi/sites/default/files/atoms/files/turku_julkisen_taiteen_ohjelma_2022_kh.pdf)

Varhaiskasvatuslaki 540/2018: § 3: 8-9  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pdm45053757394688> Haettu: 24.4.2023.

Varsinais-Suomen julkisen taiteen ohjelma. 2021. Turun museokeskus / Varsinais-Suomen alueellinen vastuumuseo  
[https://issuu.com/kulttuuriaturussa/docs/vs\\_suomen\\_julkisen\\_taiteen\\_ohjelma\\_2021\\_final?fr=sZmNIYTO1MDU3Mzg](https://issuu.com/kulttuuriaturussa/docs/vs_suomen_julkisen_taiteen_ohjelma_2021_final?fr=sZmNIYTO1MDU3Mzg)

Wikipedia, Peter Eisenmann  
[https://en.wikipedia.org/wiki/Peter\\_Eisenman](https://en.wikipedia.org/wiki/Peter_Eisenman) Haettu: 24.4.2023.

Wikipedia, Yuriko Saito  
[https://en.wikipedia.org/wiki/Yuriko\\_Saito](https://en.wikipedia.org/wiki/Yuriko_Saito) Haettu: 17.3.2026.

Ympäristöministeriö. 2017. Rakennusten päästölaskenta  
<https://ym.fi/vahahiilisen-rakentamisen-tiekartta>

Ympäristöministeriö. 2022. Valtakunnallinen jätesuunnitelma vuoteen 2027  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-361-266->

Yleissopimus lapsen oikeuksista 1991/60: § 31 § 12 § 13 § 14 § 29  
[https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060\\_2#idm45053757198144](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2#idm45053757198144) Haettu: 24.4.2023.

## Kuviot

Kuvio 1: Osallistumisen asteikko Arnsteinin mallin mukaan:  
Flöjt, A. 2000. Tunnetko olevasi osallinen eli mitä osallisuus on? Seminaariartikkeli Nuorisotutkimusverkoston TUHTI 2000 -seminaarissa. Nuorisotutkimusverkosto. s. 2

Kuvio 2: Lasten osallisuuden portaat Hartin mallin mukaan:  
Turja, L. 2011. Lapset osallisina - Kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Varhaiskasvatus tänään. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. Toukokuu 2011, s. 27

Kuvio 3: Lasten suunnitteluun osallistumisen pienet tikkaat Horellin mallin mukaan:  
Flöjt, A. 2000. Tunnetko olevasi osallinen eli mitä osallisuus on? Seminaariartikkeli  
Nuorisotutkimusverkoston TUHTI 2000 -seminaarissa. Nuorisotutkimusverkosto. s. 3

Kuvio 4: Shierin osallisuuden tasomalli

Dahlström, I. & Heinonen, M. 2017. KUULLUKSI TULEMISESTA VALLAN JA  
VASTUUN JAKAMISEEN Kuudesluokkalaisten koettu osallisuus luokassa oppilaiden ja  
opettajien silmin, Turun yliopisto, Pro gradu -tutkielma Opettajankoulutuslaitos, s. 12)

Kuvio 5: Turjan moniulotteinen lasten osallisuuden malli:

Turja, L. 2020. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L.  
(toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 5. uudistettu painos. Jyväskylä 2020: PS-kustannus. s.  
48

Kuvio 6: Osallisuuttako? -analyysitaulukko

Wallis, I., 2023.

## Liitteet

1. Aineistohallintasuunnitelma
2. Tiedote päiväkoteihin

---

# Lapsen osallisuus kaupunkitaiteen suunnittelussa

*Aineistonhallintasuunnitelman kirjoittamisessa on käytetty DMPTuuli:a*

**Tekijä:** Inka Wallis

**Affiliaatio:**University of Lapland

**Suunnitelmapohja:**General Finnish DMP template

## Projektin tiivistelmä:

Pro Gradu tutkielmani keskittyy kaupunkitaiteen mahdollisuuteen luoda kokemuksellista julkista kaupunkitilaa, jonka suunnitteluun lapset osallistetaan. Tutkielmassa pyrin tarkastelemaan osallisuuden toteutumisen tapoja Helsinki Urban Art -yhdistyksen Taidetta päiväkoteihin -hankkeessa. Hanke tuo vuoden 2022 aikana pääkaupunkiseudulla viiteen päiväkotiin ammattitaiteilijan toteuttaman muraalin, jonka ideointiin päiväkotien lapset kutsutaan osallisiksi. Tutkielmani keskittyy Nikinmäen päiväkotiin Vantaalla, sekä päiväkoti Ahtiin Helsingin Vuosaarissa. Tutkielma kiinnostuu tavoista, joilla osallisuutta hankkeen kontekstissa luodaan: Kuinka lapsia kuullaan ja nähdään taiteilijan toteuttaman kaupunkitaideteoksen sisällön suunnittelussa? Kuinka lasten päivittäinen toiminta julkisessa kaupunkitilassa, tässä tapauksessa päiväkodissa, huomioidaan kaupunkitaiteen toteutuksessa? Sekä, kuinka pysyväluonteisessa visuaalisessa kaupunkitaiteessa voidaan huomioida toiminnallisuus osana taideteoksen sisältöä?

**Tunnus:**18968

**Aloituspäivämäärä:**1.5.2022

**Päätymispäivä:**31.5.2023

**Viimeksi muokattu:**6.5.2022

# Lapsen osallisuus kaupunkitaiteen suunnittelussa

---

## 1. General description of the data

### 1.1 What kinds of data is your research based on? What data will be collected, produced or reused? What file formats will the data be in? Additionally, give a rough estimate of the size of the data produced/collected.

Tutkimusta toteutetaan kahdella eri metodilla kokemuksesteettisen tutkimuksen näkökulmasta, tapaustutkimuksen kontekstissa Taidetta päiväkoteihin -hankkeessa: tarkkailevana moniaistisena havainnointina tiloissa joihin taideteos toteutetaan, sekä leikkilisenä aktivoivaa osallistaa havainnointia hyödyntävänä työpajana. Havainnoinnilla pyritään saavuttamaan lasten hiljaista tietoa heidän toiminnastaan ja kokemuksestaan tilassa, sekä kartoitamaan luovan ilmaisun keinoja ja toiveita päiväkotiin toteutettavaa kaupunkitaideteosta ajatellen.

Havainnointia taltioidaan kirjallisin ja kuvallisin muistiinpanoin, jonka jälkeen ne avataan word -tekstitiedostoksi. Havainnointia dokumentoidaan kartoittamalla toimintaa ja reittejä tilassa piirustuksin, sekä tekemällä muistiinpanoja tilanteista ja leikeistä, joita tutkija havaitsee. Kuvallisissa muistiinpanoissa ei kuvata lapsia, vaan esimerkiksi reittejä tilassa piirustuksin, tai valokuvain työpajatoiminnan tuottamia teoksia (objekteja) tilassa.

Havainnoinnin kohteilta ei kerätä henkilötietoja, sillä lasten toiminnan havainnointi tilassa ei edellytä nimien tai muiden henkilötietojen keräämistä. Havaintoja tehdään ja havaintoaineistoa analysoidaan siis anonymisoiden havainnoitavat täysin.

Otannan laajuus tutkielmassa on arviolta kahdessa eri päiväkodissa yhteensä 20 - 50 lasta, joiden toimintaa ja kokemuksia tiloissa havainnoidaan kenttätutkimuksen aikana kuvailluin menetelmin.

### 1.2 How will the consistency and quality of data be controlled?

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen, jolloin siinä painottuvat enemmän yksittäisten osallistujien kokemukset kuin tilastollinen keskiarvo. Aineiston analyysimenetelmänä on fenomenografinen analyysi. Laadullinen havainnointiaineisto avataan muistiinpanoista word -tekstitiedostoksi, josta tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden tunnistaminen ei ole mahdollista. Aineisto perustuu tutkijan subjektiivisiin havaintoihin kenttätutkimuksen aikana havaitsemastaan toiminnasta ja kokemuksista.

## 2. Ethical and legal compliance

### 2.1 What legal issues are related to your data management? (For example, GDPR and other legislation affecting data processing.)

Alaikäisen tutkimisen eettiset periaatteet tullaan huomioimaan Pro Gradu -tutkielman aineistonkeruussa, eli päiväkodeissa toteutuvassa havainnoinnissa voimassa olevan EU:n tietosuojasetuksen mukaisesti:

a) Huoltajan informointi riittää tutkimuksissa, joissa ei käsitellä alaikäisten tutkittavien henkilötietoja (esimerkiksi havainnointi ilman tallennevälineitä ja henkilötietojen käsittelyä) (TENK, 2019). Pro Gradu -tutkielmassa tullaan käsittelemään täysin anonymisoitua dataa, eli henkilötietoja ei tulla keräämään, käsittelemään tai jakamaan. Havainnointimenetelmät toteutuvat ilman tallennevälineitä.

b) Alaikäiselle annetaan tietoa tutkimuksesta tavalla, jonka hän pystyy ymmärtämään.

c) Alaikäinen tutkittava antaa suostumuksensa osallistua tutkimukseen ensisijaisesti itse.

### 2.2 How will you manage the rights of the data you use, produce and share?

Aineisto on tutkijan keräämää, jolloin tutkija on yksin aineiston omistaja. Aineisto on kerätty alaikäisten lasten huoltajien suostumuksella, minkä he ovat voineet antaa tutkimuksesta informoitaessa. Tutkimukseen on anottu lupa Helsingin kaupungilta ja Vantaan kaupungilta tutkimuslupahakemuksella ja tarvittavilla liitteillä. Tutkimusaineistoa saa käyttää vain tieteelliseen tutkimukseen ja Helsinki Urban Art ry:n toteuttaman Taidetta päiväkoteihin -hankkeen taideteosten sisällön suunnitteluun.

### **3. Documentation and metadata**

**3.1 How will you document your data in order to make it findable, accessible, interoperable and re-usable for you and others? What kind of metadata standards, README files or other documentation will you use to help others to understand and use your data?**

Pro gradu -tutkielma julkaistaan hyväksymisen jälkeen, jolloin analysoitu anonymisoitu aineisto on yleisesti saavutettavissa ja luettavissa. Aineisto on käytössä vain kyseiseen Pro gradu -tutkielmaan ja Helsinki Urban Art ry:n Taidetta päiväkoteihin -hankkeen taideteosten sisällön suunnitteluun.

### **4. Storage and backup during the research project**

**4.1 Where will your data be stored, and how will the data be backed up?**

Aineiston tietoturvallinen säilyttäminen toteutuu Lapin yliopiston tarjoamassa OneDrive-palvelussa, jonka lisäksi tutkijalla on oma varmuuskopio irtokovalevyllä.

**4.2 Who will be responsible for controlling access to your data, and how will secured access be controlled?**

Aineistoa käsittelee ensisijaisesti vain opinnäytetyön tekijä, tutkija-opiskelija Inka Wallis. Tarvittaessa opinnäytetyötä voi myös käsitellä Helsinki Urban Art ry:n Taidetta päiväkoteihin -hankkeen yhteyshenkilö Roosa Kontiokari.

### **5. Opening, publishing and archiving the data after the research project**

**5.1 What part of the data can be made openly available or published? Where and when will the data, or its metadata, be made available?**

Aineistoa ei avata tai julkaista julkiseen käyttöön. Pro gradu -tutkielma julkaistaan hyväksymisen jälkeen, jolloin analysoitu anonymisoitu aineisto on yleisesti saavutettavissa ja luettavissa.

**5.2 Where will data with long-term value be preserved, and for how long?**

Aineisto hävitetään Pro gradu -tutkielman hyväksymisen jälkeen, arviolta 25.08.2023.

### **6. Data management responsibilities and resources**

**6.1 Who (for example role, position, and institution) will be responsible for data management?**

Tiedonhallinnasta vastaa opinnäytetyön tekijä, tutkija-opiskelija Inka Wallis

**6.2 What resources will be required for your data management procedures to ensure that the data can be opened and preserved according to FAIR principles (Findable, Accessible, Interoperable, Re-usable)?**

Aineistohallintalomake tallennetaan dmptuuli.fi -alustalle. Aineistohallintalomake toimitetaan myös tarvittaessa päiväkodeille ja pyydettyäessä Helsingin kaupungille, sekä Vantaan kaupungille liitteenä tutkimuslupahakemuksen yhteydessä.

TIEDOTE: 20.05.2022, Päiväkoti Ahti

Hei,

Teen Pro gradu tutkielmaa lapsen osallisuudesta kaupunkitaiteen suunnittelussa. Pro gradu tutkielmassa pyrin tarkastelemaan osallisuuden toteutumisen tapoja Helsinki Urban Art -yhdistyksen Taidetta päiväkoteihin -hankkeessa. Hanke tuo vuoden 2022 aikana pääkaupunkiseudulla viiteen päiväkotiin ammattitaiteilijan toteuttaman muraalin, jonka ideointiin päiväkotien lapset kutsutaan osallisiksi. Tutkielmassa keskitytään kahteen hankkeeseen valittuun päiväkotiin, joista yksi on Päiväkoti Ahti.

Tutkielma kiinnostuu tavoista, joilla osallisuutta hankkeen kontekstissa luodaan. Seuraavat kysymykset voivat auttaa tutkielman tavoitteiden ymmärtämisessä:

- Kuinka lapsia kuullaan ja nähdään taiteilijan toteuttaman kaupunkitaideteoksen sisällön suunnittelussa?
- Kuinka lasten päivittäinen toiminta julkisessa kaupunkitilassa, tässä tapauksessa päiväkodissa, huomioidaan kaupunkitaiteen toteutuksessa?
- Kuinka pysyväluonteisessa visuaalisessa kaupunkitaiteessa voidaan huomioida toiminnallisuus osana taideteoksen sisältöä?

Tapaustutkimuksessa hankkeen viitekehyksessä kiinnostutaan lapsen esteettisestä kokemuksesta rakennetussa kaupunkiympäristössä kaupunkitaiteen kontekstissa. Kokemuskäytännön mukaisessa tutkimuksessa tutkija on kiinnostunut yksilöllisistä kokemuksista ja niiden saamista subjektiivisista merkityksistä.

Tutkimusmenetelminä tapaustutkimuksessa hyödynnetään moniaistista tarkkailevaa havainnointia. Havainnointia toteutetaan tutkimuksen toimintaympäristössä, päiväkodissa, havainnoimalla lasten toimintaa tilassa, johon kaupunkitaideteos tullaan toteuttamaan. Havainnointia dokumentoin kartoittamalla toimintaa ja tilan käyttöä piirustuksin, sekä tekemällä muistiinpanoja tilanteista ja leikeistä, joita tutkijana havaitsen. Moniaistisen havainnoinnin lisäksi toteutetaan aktivoivaa osallistuvaa havainnointia hyödyntävä työpajan, jossa pyritään saavuttamaan lasten sanattomasti tuottamaa tietoa heidän kokemuksistaan tilassa leikkilysin elementein. Työpaja on ohjattu ja pyrkii toiminnallisuuteen, sekä kartoittamaan luovan ilmaisun keinoin ideoita ja toiveita päiväkotiin toteutettavaa kaupunkitaideteosta ajatellen. Työpajan tuotoksia dokumentoidaan muistiinpanojen lisäksi valokuvin, joilla taltioidaan esimerkiksi yhdessä rakennettuja esine asetelmia toimintaympäristössä. Lapsia ei tulla valokuvaamaan. Havainnointiin osallistuvien henkilötietoja ei kerätä, käsitellä tai julkaista. Täysin anonymisoitua havainnointimateriaalia käytetään ainoastaan hankkeen ja tutkimuksen materiaalina. Havainnointiaineisto tullaan hävittämään asianmukaisesti tutkielman valmistuttua.

Kuvailtu toiminta toteutuu Päiväkoti Ahtissa tiistaina 24.5. Lapsille tullaan kertomaan toiminnasta ja sen tavoitteista, heille annetaan myös mahdollisuus olla osallistumatta tai poistua toiminnasta niin halutessaan. Tutkittavilla on oikeus saada lisätietoja tutkimuksen yleisistä periaatteista ja edistymisestä tutkijalta missä vaiheessa tahansa.

Inka Wallis, Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta, Taiteen asiantuntijuuden maisteriohjelma  
Yhteystiedot: [iwallis@ulapland.fi](mailto:iwallis@ulapland.fi)

TIEDOTE: 20.05.2022, Päiväkoti Nikinmäki

Hei,

Teen Pro gradu tutkielmaa lapsen osallisuudesta kaupunkitaiteen suunnittelussa. Pro gradu tutkielmassa pyrin tarkastelemaan osallisuuden toteutumisen tapoja Helsinki Urban Art -yhdistyksen Taidetta päiväkoteihin -hankkeessa. Hanke tuo vuoden 2022 aikana pääkaupunkiseudulla viiteen päiväkotiin ammattitaiteilijan toteuttaman muraalin, jonka ideointiin päiväkotien lapset kutsutaan osallisiksi. Tutkielmassa keskitytään kahteen hankkeeseen valittuun päiväkotiin, joista yksi on Päiväkoti Nikinmäki.

Tutkielma kiinnostuu tavoista, joilla osallisuutta hankkeen kontekstissa luodaan. Seuraavat kysymykset voivat auttaa tutkielman tavoitteiden ymmärtämisessä:

- Kuinka lapsia kuullaan ja nähdään taiteilijan toteuttaman kaupunkitaideteoksen sisällön suunnittelussa?
- Kuinka lasten päivittäinen toiminta julkisessa kaupunkitilassa, tässä tapauksessa päiväkodissa, huomioidaan kaupunkitaiteen toteutuksessa?
- Kuinka pysyväluonteisessa visuaalisessa kaupunkitaiteessa voidaan huomioida toiminnallisuus osana taideteoksen sisältöä?

Tapaustutkimuksessa hankkeen viitekehyksessä kiinnostutaan lapsen esteettisestä kokemuksesta rakennetussa kaupunkiympäristössä kaupunkitaiteen kontekstissa. Kokemusnäkökulman mukaisessa tutkimuksessa tutkija on kiinnostunut yksilöllisistä kokemuksista ja niiden saamista subjektiivisista merkityksistä.

Tutkimusmenetelminä tapaustutkimuksessa hyödynnetään moniaistista tarkkailevaa havainnointia. Havainnointia toteutetaan tutkimuksen toimintaympäristössä, päiväkodissa, havainnoimalla lasten toimintaa tilassa, johon kaupunkitaideteos tullaan toteuttamaan. Havainnointia dokumentoin kartoittamalla toimintaa ja tilan käyttöä piirustuksin, sekä tekemällä muistiinpanoja tilanteista ja leikeistä, joita tutkijana havaitsen. Moniaistisen havainnoinnin lisäksi toteutetaan aktivoivaa osallistuvaa havainnointia hyödyntävä työpajan, jossa pyritään saavuttamaan lasten sanattomasti tuottamaa tietoa heidän kokemuksistaan tilassa leikillisin elementein. Työpaja on ohjattu ja pyrkii toiminnallisuuteen, sekä kartoittamaan luovan ilmaisun keinoin ideoita ja toiveita päiväkotiin toteutettavaa kaupunkitaideteosta ajatellen. Työpajan tuotoksia dokumentoidaan muistiinpanojen lisäksi valokuvin, joilla taltioidaan esimerkiksi yhdessä rakennettuja esine asetelmia toimintaympäristössä. Lapsia ei tulla valokuvaamaan. Havainnointiin osallistuvien henkilötietoja ei kerätä, käsitellä tai julkaista. Täysin anonymisoitua havainnointimateriaalia käytetään ainoastaan hankkeen ja tutkimuksen materiaalina. Havainnointiaineisto tullaan hävittämään asianmukaisesti tutkielman valmistuttua.

Kuvailtu toiminta toteutuu Päiväkoti Nikinmäessä keskiviikkona 25.5. Lapsille tullaan kertomaan toiminnasta ja sen tavoitteista, heille annetaan myös mahdollisuus olla osallistumatta tai poistua toiminnasta niin halutessaan. Tutkittavilla on oikeus saada lisätietoja tutkimuksen yleisistä periaatteista ja edistymisestä tutkijalta missä vaiheessa tahansa.

Inka Wallis, Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta, Taiteen asiantuntijuuden maisteriohjelma

Yhteystiedot: [iwallis@ulapland.fi](mailto:iwallis@ulapland.fi)