

Suvi Nopanen

ME KERROMME -KIRJA

Lapsen osallisuus kuvataiteellisessa toiminnassa

Opinnäytetyö
Sosionomikoulutus

Syyskuu 2016



Tekijä Nopanen Suvi	Tutkinto Sosionomi	Aika Syyskuu 2016
Opinnäytetyön nimi Me kerromme -kirja: Lapsen osallisuus kuvataiteellisessa toiminnassa		46 sivua
Toimeksiantaja Tanzania Volunteers		
Ohjaaja Jussila Johanna, pt. tuntiopettaja		
Tiivistelmä <p>Tämä opinnäytetyö käsittelee lapsen osallisuutta kuvataiteellisessa toiminnassa varhaiskasvatuksen kentällä. Työn tavoitteena oli osallistaa lasta visuaalisen ilmaisun kautta kuvataiteellisessa tuokiossa. Tuokiot järjestettiin kahdessa kasvatusta tukevassa yksikössä. Kuvataiteellisen painoarvon lisäksi tuokioissa korostettiin vuorovaikutusta keskustelemalla lasten kanssa heidän töistään ja antamalla heille mahdollisuus kertoa tarkemmin tarinoista niiden takana.</p> <p>Tuokioihin lisättiin maantieteellisiä rajoja rikkova elementti järjestämällä sama tuokio niin suomalaisen kuin tansanialaisenkin varhaiskasvatuksen piirissä. Tämän tarkoitus oli havainnollistaa osallisuuden ja kuvataiteen universaalia kieltä.</p> <p>Kuvataiteellisen toiminnan materiaaleista koostettiin lapsikeskeisellä otteella syntynyt kuvista ja tekstistä koostuva kirja, jonka tarkoitus oli huipentaa lasten oma osallisuus arvostamalla heidän piirroksiaan ja kertomuksiaan ikuistamalla ne yksiin kansiin. Konkreettinen teos oli osoitus siitä, että lasten kuunteleminen ja heidän kuvataiteelliset ponnistuksensa eivät jää vain tuokion raameihin.</p> <p>Tuokioiden teemoina olivat <i>rakkaus, ilo, onni</i> ja <i>unelma</i>. Opinnäytetyön lopullinen tuotos koostuu 23 lapsen töistä ja heidän näkemyksistään näistä käsitteistä.</p> <p>Osallistavuuteen perustuva toiminta on tärkeä osa kasvatustyötä. Vaikka tuokio voi olla haastavampi pitää kuin täysin ohjattu, perinteisempi kuvataiteellinen tuokio, on se hyvä tapa antaa tilaa lapsen omille näkemyksille. Vapaampi tuokio tarjoaa myös mahdollisuuden monille kehityksellisesti tärkeille toiminnoille.</p>		
Asiasanat varhaiskasvatus, taidekasvatus, osallisuus, lapset		

Author	Degree	Time
Nopanen Suvi	Bachelor of Social Care	September 2016
Thesis Title		46 pages
We tell” Book – Children’s Participation In Visual Art –based Action.		
Commissioned by		
Tanzania Volunteers		
Supervisor		
Jussila Johanna, Lecturer		
Abstract		
<p>The subject of this thesis is children’s participation in visual art -based action in the early childhood education. The goal of thesis was to participate child in the visual expression during the visual art -based action. The actions were organized in two organisations of early childhood education. In addition to the artistic aspect, the action also included interaction with the children by discussing their works; children could tell more about the stories behind their artistic works.</p>		
<p>To break geographic limits, the same visual art -based action was organized in organisation of early childhood education in two countries; Finland and Tanzania. The meaning of this choice was to prove the universal language of participation and visual arts.</p>		
<p>The material of visual art -based action was compiled to one book. The main subjects of the book were children’s artistic works and their own stories behind them. The main goal of the book was to give the final touch to children’s participation and value their works and stories by making the whole book of them. The concrete work was proof that listening to children and their artistic efforts not remain as a moment’s framework..</p>		
<p>Themes of this action were <i>love, joy, happiness</i> and <i>dream</i>. The final product includes 23 childrens works and views about these themes.</p>		
<p>Participation-based action is an important part of the early education. Although this kind of action can be more difficult to organize than the regular and supervised action, it is a good way to make some room for children’s own visions. Free drawing also gives many opportunities for actions which are important for children’s growing.</p>		
Keywords		
early childhood education, visual art education, participation, children		

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	KUVATAITEELLINEN TOIMINTA LAPSUUDESSA	8
2.1	Lapsi taiteilijana	8
2.2	Kuvallinen ilmaisu kasvaa lapsen mukana	9
2.2.1	Riimustelu 2–3-vuotiaana.....	9
2.2.2	Mielikuvituksen ja itsekritiikin kausi 4–6-vuotiaana.....	10
2.2.3	Yksityiskohdat ja kehityserojen kasvu 6–9-vuotiaana	10
2.3	Kuvataide kehitystä tukevana välineenä.....	11
2.3.1	Vapaa piirtäminen ja ongelmien ratkaisu	11
2.3.2	Identiteetti ja luova itseilmaisu.....	12
2.3.3	Kehollisuus ja hienomotoriikan kehitys.....	13
2.4	Mitä kuvataiteellinen ilmaisu voi kertoa lapsesta	14
3	OSALLISUUDELLA LAPSEN ÄÄNI KUULUVIIN.....	15
3.1	Osallisuuden käsitteestä.....	15
3.2	Osallisuus lapsuudessa	15
3.3	Osallisuus varhaiskasvatuksessa	17
3.4	Osallisuuden ilmeneminen järjestettävissä tuokioissa	18
4	OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS.....	19
4.1	Opinnäytetyön tehtävä ja tavoitteet.....	19
4.2	Osallisuutta kuvataiteellisella toiminnalla.....	19
4.3	Käytetyt menetelmät	20
4.4	Osallisuuden eettiset kysymykset	21
4.5	Tuokioiden monikulttuurinen aspekti.....	23
5	PROSESSIN ETENEMINEN	24
5.1	Tuokioiden rungon muodostaminen.....	24
5.2	Haasteet	25
5.3	Raun päiväkodin tuokiot	26
5.3.1	Muutoksia suunnitelmiin.....	26
5.3.2	Tuokion kuvaus.....	27

5.3.3	Yhteinen lopetus	30
5.3.4	Mielenkiintoiset havainnot	31
5.4	Metsolan koulun iltapäivätoiminnan tuokio	32
5.4.1	Tuokion kuvaus	32
5.4.2	Mielenkiintoiset havainnot	35
5.5	Haasteiden kohtaaminen	35
5.5.1	Raun päiväkotia	35
5.5.2	Metsolan koulun iltapäivätoiminta	36
5.6	Kirjan toteutus	37
5.6.1	Formaatti ja ladonta	37
5.6.2	Fonttivalinnat	38
6	POHDINTA	40
6.1	Prosessin toimivuus	40
6.2	Lopullinen tuotos	41
6.3	Oma toiminta ja oppiminen	42
	LÄHTEET	44

1 JOHDANTO

Kuvataiteellinen kasvatusta on ollut mukana kouluissa ja päiväkodeissa kautta aikojen, ja sen puitteissa järjestetään edelleen paljon harrastustoimintaa myös koulun ulkopuolella. Myös lasten piirrokset ovat olleet erilaisten tutkimusten kohteena jo kauan. Eräs viimeisimmistä Suomeen kantautuneista tutkimustuloksista koski kuvataiteellisen ilmaisun ennakoivan myöhempää kasvua. Helsingin Sanomien toimittaja Annamari Sipilä kirjoitti vuonna 2014 artikkelissaan *Tutkimus: 4-vuotiaan piirustustaito voi ennustaa lapsen älykkyyttä teininä* brittitutkimuksesta, joka käsitteli lasten ennustettavissa olevaa älykkyyttä sen perusteella, miten hän piirtää 4-vuotiaana ihmishahmon (Sipilä 2014). Kuvataiteellinen toiminta sisältää paljon kasvamiselle ja kehitykselle myönteisiä piirteitä sekä voi antaa paljon tietoa lapsen kehitymisestä, mutta usein töiden arviointi ja analysointi annetaan vanhempien, kasvattajien tai muiden aikuisten käsiin.

Monissa kuvataiteellisissa tuokioissa lapsille annetaan valmis malli, jonka mukaan toimitaan. Jäljittely työlle ominaisine tekniikoineen on hyvä keino pedagogiseen toimintaan estetiikassa, mutta näin lapsen oma näkemys voi jäädä varjoon. Mallin mukaan tehdessä omalle ilmaisulle ja näkemyksille ei jää tilaa. Tuokiot ovat usein myös melko ”yksiulotteisia” tarkoittaen toiminnan keskittymistä vain tavoitteeseen – mallin mukaiseen lopputulokseen. Kuvataiteellisessa toiminnassa olisi mahdollisuuksia myös moniulotteisempaan vuorovaikutukseen, joka vaatii ammattikasvattajilta jatkuvaa kontaktia lapsiin, heidän kuulemistaan, heidän omien näkemystensä ja ilmaisutapojensa sallimista, joustavuutta ja aikaa.

Taide on lasten oikeus. Opinnäytetyöni teema – kuvataiteellinen toiminta – kumpuaa pohjimmiltaan YK:n Lasten oikeuksien sopimuksesta. Sopimuksen ensisijainen tavoite on turvata kaikille maailman lapsille perusoikeudet: terveys, koulutus, tasa-arvo ja turva. Sopimuksen artiklassa 31 julistetaan myös lasten oikeus osallistua kulttuurielämäänsä ja taiteisiin. Sopimusvaltioiden tulisi myös kunnioittaa ja edistää lapsen oikeutta osallistua kaikkeen kulttuuri- ja taide-elämään. (Unicef.)

Tämän toiminnallisen opinnäytetyön toteutuksessa edellä mainitut seikat tuotiin käytäntöön toteuttamalla kaksi kuvataiteellista tuokiota kahdessa kasva-

tuksellisessa yksikössä alle 10-vuotiaiden keskuudessa. Kohderyhmänä opinnäytetyössä olivat lapset, joille kuvataidetuokio järjestettiin. Lapset ovat Tanzanian Raun päiväkodin vanhimpia lapsia, iältään arviolta 5–6-vuotiaita, sekä Kotkassa Metsolan koulussa alkuluokille järjestettävän iltapäivätoiminnan lapset, jotka ovat iältään 6–8-vuotiaita. Ikähaarukallisena poikkeuksena Metsolan tuokiossa oli mukana myös yksi 10 vuotta täyttänyt lapsi.

Kuvataidetuokiosta kerätystä materiaalista koostettiin teos, joka antaa lisää painoarvoa lasten töille ja näkemyksille. Teoksessa esitellään lasten töitä sekä heidän kertomuksiaan töiden ja niiden teemojen taustalla. Konkreettinen teos on osoitus siitä, että lasten kuunteleminen ja heidän kuvataiteelliset ponnistuksensa eivät jää vain tuokion raameihin.

Opinnäytetyöni idea lähti liikkeelle kohderyhmästä. Oma kiinnostukseni sosiaalialan työkentällä on painottunut vahvasti lapsiin ja nuoriin; eräs ensisijaisista toiveistani sosiaalialalla on työllistyä lastensuojelun työtehtäviin. Tästä lähtökohdasta aloin suunnittelemaan opinnäytetyötäni. Olen myös aiemmalta ammatiltani graafinen suunnittelija (AMK), ja halusin hyödyntää koulutusta myös sosiaalialan opinnäytetyössä.

Tilajaana opinnäytetyölle toimii Tanzania Volunteers. Tanzania Volunteers on Tansaniassa, Moshin kaupungissa toimiva yritys, joka mm. majoittaa ja ohjaa harjoittelijoita ja vapaaehtoisia eri alojen työkohteisiin Tanzanian alueella. Sosiaaliala on yksi Tanzania Volunteersin tarjoamista aloista, ja heidän kauttaan minä suoritin oman työharjoitteluni Raun päiväkodissa. Ajankohta harjoittelulle oli joulukuusta 2015 maaliskuuhun 2016.

Keskusteltuani Kotkan opetustoimen koordinaattorin, Anu Neuvosen kanssa, ilmeni, että Metsolan kouluun kaivattiin jotakin ulkopuoliselta taholta tullutta mukavaa toimintaa iltapäiväkerhon lapsille. Lapset ovat osallistuvaisia, ja iltapäivätoiminnassa on useita tunteja aikaa monille lapsille, joten mielekäs toiminta on heille tarpeen.

Tämä opinnäytetyö kuvaa työn prosessia ja teoriataustaa siitä, miten korostaa lapsen osallisuutta kuvataiteellisessa tuokiossa varhaiskasvatuksen piirissä. Työssä kerrotaan myös kuvataiteellisen toiminnan tärkeydestä lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle sekä osallisuuden mahdollisuuksista ja siitä, miksi se on tärkeää myös lapsuudessa.

2 KUVATAITEELLINEN TOIMINTA LAPSUUDESSA

2.1 Lapsi taiteilijana

Piirtäminen on lapsuudessa luonteenomaista toimintaa. Kyky sekä halukkuus piirtämiseen näyttäisivät olevan sisäsyntyisiä ominaisuuksia, sillä kaikkialla maailmassa lasten piirtäminen lähtee liikkeelle samankaltaisista merkeistä ja muodoista. Valmiudet piirtämiseen ilmenevät myös siinä, että eteen ei aina tarvita kynää ja paperia, vaan piirtäminen voi lähteä liikkeelle spontaaneissa-kin tilanteissa, esimerkiksi piirtämällä tikulla hiekkaan tai sormella pöydälle kaatuneeseen puuroon. (Keränen 2001, 124.)

Taide on kaikille ihmisille tapa ilmaista kokemuksiaan. Tämä ominaisuus on erityisessä roolissa lapsuusiässä, sillä taide tarjoaa lapsille kielen, jolla tuoda esille itselleen merkityksellisiä asioita. Kuvataiteellinen ilmaisu voi auttaa lapsia myös ymmärtämään ympäröivää maailmaa, sekä laajentaa heidän käsityksiään siitä mutta myös heistä itsestään. (Rusanen, Kuusela, Rintakorpi & Torkki 2014, 11.) Lapsella nähdään olevan synnynnäiset valmiudet tehdä taidetta ja havainnoida esteettisesti, ja taidekasvatuksella pyritään säilyttämään nämä valmiudet. Lapsuusajan taidekokemuksilla on myös vankka pohja sille, millainen aikuinen lapsesta kasvaa; näiden taiteen tiimoilta saatujen varhaisen peruskokemusten varaan rakentuvat myöhemmät mieltymykset, valinnat sekä kulttuuriset arvostukset. (Häkkä 2006, 252.) Piirtävä lapsi ei siis vain luo visualisoitua todellisuutta, hän rakentaa myös minuuttaan.

Usein lapsille kohdistettujen toimintojen yhteydessä puhutaan lasten kulttuurista. Nimi on osin harhaanjohtava, sillä tällaisessa kulttuuritoiminnassa tarkoitetaan usein aikuisten lapsille tekemää kulttuuria, joka käsittää esimerkiksi kirjat, teatteri ja laulut. Lapset osallistuvat tällaiseen toimintaan aikuisten johdolla, jolloin kyse on kulttuuriperinteen opettamisesta lapsille. Tällaisen kulttuurisen ”perimätiedon” siirtäminen on toki tärkeää, mutta lapsille olisi tarjottava mahdollisuus myös *ikiomaan kulttuurituotantoon*, jossa lapset tuottavat kulttuurisia kokonaisuuksia omaehtoisesti. Lasten ikioman kulttuurituotannon taustatiedot ovat kovin niukat, sillä aiemmin lapsi on nähty niin sanottuna tyhjänä tauluna, aikuisen opetettavana ja ohjattavana. Oletus on virheellinen, sillä lapsi kokee ympäristöään jatkuvasti, aina kohdusta alkaen. Lapsen ikiomasta kulttuurituotannosta hyvänä esimerkkinä on sadutus, jossa tarinaa tuotetaan lapsen ehdoilla. (Karlsson 2014, 179–180.)

Aikuisen tutkiessa lasten töitä heidän kanssaan yhdessä myös vuorovaikutuksella on tärkeä rooli. Lapsissa on havaittu kahdenlaista piirtäjätyyppiä, joiden erottaminen on merkittävää piirrosten tuottamisen ymmärtämisessä. *Kuvioijat* ovat kiinnostuneita esimerkiksi muodoista, väreistä ja kuvioista ja nauttivat keiluista niiden parissa. He eivät kuitenkaan juurikaan välitä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, joten kuvista kertominen voi jäädä vähäiseksi. *Dramatistit* taas kuvaavat paljon ympäristöään ja sen tapahtumia. Kuvista kerrotaan paljon niihin suoraan tai epäsuorasti liittyviä tarinoita. He lähtevät yleisimmin innokkaasti mukaan vuorovaikutusta sisältävään kuvataiteelliseen tuokioon, ja osallistuvat siihen aktiivisesti. *Kuvioijien* ja *dramatistien* ryhmien rajat ovat kuitenkin häilyvät, ja tilanteen mukaan lapsi voi seikkailla molempien ryhmien välimaastossa. (Keränen 2001, 125–126.)

2.2 Kuvallinen ilmaisu kasvaa lapsen mukana

Piirtäminen alkaa kiinnostaa lasta jo hyvin varhaisessa vaiheessa, jo noin 12–18 kuukauden iässä. Kun lapsille aletaan järjestää ohjattua kuvataiteellista toimintaa, on tärkeä tiedostaa kullekin ikävaiheelle tyypillinen taso. Varsinaisia odotuksia tietyille ikävaiheille ei kuitenkaan voida asettaa, sillä lapsen kuvallisen ilmaisun laatu on vahvasti riippuvainen tämän saamasta ohjauksesta, sen laajuudesta ja intensiteetistä (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 62). Seuraavissa kappaleissa käsitellään niitä tyypillisiä kehitysvaiheita ominaispiirteineen, joita alle kouluikäisillä ja alkuluokkaikäisillä lapsilla on yleisimmin havaittu.

2.2.1 Riimustelu 2–3-vuotiaana

Varhaisvuosina lapsen piirtäminen ei juurikaan eroa hänen muusta toiminnastaan, ja se on lähinnä sattumanvaraista. Esimerkiksi kynä on kuin mikä tahansa muu esine, jolla lapsi leikkii. Jossakin vaiheessa kynästä huomataan jäävän jälki paperiin. Riimustelun sattumanvaraisen ja kontrolloidun vaiheen raja kulkee siinä hetkessä, kun lapsi ymmärtää kynää pitävän käden liikkeen ja paperiin jäävän jäljen yhteyden. Uuden toiminnan ilon löytänyt lapsi voi piirtää paperin lisäksi pöytiin ja kirjoihin. Tällöin aikuisen suhtautumisella on suuri rooli lapsen piirtämisen jatkumisessa, sillä tympeä suhtautuminen ja iloon osallistumatta jättäminen voi saada myös lapsen innostuksen laantumaan merkittävästi. (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 22–23.)

Riimustelun ikävaiheen aikana lapsen kognitiivisella tasolla tapahtuu kuitenkin paljon, mikä heijastelee seuraavan ikäkauden rajua mielikuvituksen roolia ja kehitystä. Vaikka riimusteluvaiheessa lapsen piirtäminen vaikuttaa sattumanvaraiselta ja kynää pidetään kiinni koko kämmenellä, alkaa mielikuvitus kehittyä. Tämän myötä myös kuvitteluleikit alkavat hiljaksen yleistyä, mutta myös painajaiset voivat lisääntyä. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto.)

2.2.2 Mielikuvituksen ja itsekritiikin kausi 4–6-vuotiaana

Riimustelun ehkä epämääräisiltä näyttävät elementit alkavat iän karttuessa saada esittäviä piirteitä. Tämä siirtymävaihe riimustelun ja esittävyuden välillä voi olla pitkä. Ennen kuin aikuinen pystyy tunnistamaan lapsen töiden elementtejä, voi riimusteluja muistuttavien töiden esittävyyttä vahvistava nimeäminen olla vain lapsen vastaus aikuisen kysymyksiin ja odotuksiin. Esittävyuden vahvistuessa lapsi saattaa myös havainnoida omaa työtään sen kehitysvaiheissa, esimerkiksi kissaksi tarkoitettu piirros voi matkan varrella muuttua koiraksi lapsen tunnistaessa työstään koiralle ominaisempia piirteitä. Tällöin lapsi alkaa myös hahmottamaan kuvallisen kertomisen mahdollisuuksia. (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 24–25.)

Tämän ikäkauden puitteissa lapsen töissä näkyy myös mielikuvituksen kehityksen voimakkuus ja aiheet voivat olla mitä tahansa maan ja taivaan väliltä, epätodennäköisiäkin elementtejä yhdistellen. Myös lapsen oma suhtautuminen töihin muuttuu iän mukana, ja pian hän alkaa muodostaa itsestään käsitystä ”hyvänä” tai ”huonona” piirtäjänä. Aikuisen tulisi tällöin varoa lasten töiden asettamista paremmuusjärjestykseen, ja lapselle tulisi korostaa erilaisuuden hyväksymistä myös kuvataiteellisen toiminnan puitteissa. Parhaimmillaan se voi vaikuttaa myönteisesti myös muihin elämänalueisiin. (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 64.)

2.2.3 Yksityiskohdat ja kehityserojen kasvu 6–9-vuotiaana

Alkuluokkien aikana lapsen töihin tulevat mukaan yksityiskohtaiset havainnot hänen tutkiessaan ympäröivää todellisuutta. Juuri ennen koulun alkua sekä muutama vuosi sen jälkeen vallitsee aikakausi, jolloin lapsen olisi tärkeää hyväksyä itse oma kuvallinen työskentelynsä, sillä tässä vaiheessa eri lasten kuvallisen ilmaisun väliset kehityserot voivat olla todella suuria. Taustalla vaikuttavat mm. se, kuinka paljon lapsi on saanut harjoittaa kuvataiteellisia kykyjään

kotona tai varhaiskasvatuksen yksikössä sekä se, miten häntä on ohjattu ja kannustettu. Alle 10-vuotiailla on kuitenkin vielä hyvät mahdollisuudet oppia taiteellisesta ilmaisusta mitä vain. (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 65.)

2.3 Kuvataide kehitystä tukevana välineenä

Koska lapsi syntyy ja kasvaa tietyssä kulttuurisessa ympäristössä, muodostuu hänen vuorovaikutusverkostonsa yksilölliseksi. Lapsen kehitys tapahtuu pääasiassa vuorovaikutussuhteiden kautta, joten lapsen kehitysvaiheita ei voi tutkia tarkemmin ottamatta huomioon lapsen omaa ympäristöä ja hänen tärkeimpiä ihmissuhteitaan. (Kaskela & Kronqvist 2012, 15.)

Varhaislapsuus ja keskilapsuus (noin 0–10 vuoden ikävuodet) ovat kehitykselle ratkaisevaa aikaa. Aika ennen 3 ikävuotta on otollisinta aikaa uusien asioiden omaksumiselle, ja kehitys on vahvasti sidoksissa johonkin kontekstiin; tällaisia ovat esimerkiksi koti- ja päivähoitoympäristöt. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppala 2010, 18–19.) Keskilapsuudessa taas lapsen maailma laajenee hänen siirtyessään vähitellen laajempiin sosiaalisiin konteksteihin. Tällöin lapsi saa myös käsityksen omasta osaamisestaan ja kyvystään hänelle asetettujen haasteiden kasvaessa. (Nurmi ym. 2010, 70–71.)

Lapsen tasapainoisessa kehityksessä kuvataiteellisella toiminnalla on oma osansa. Se tukee lapsen taiteellista kehitystä ja siihen liittyviä kulttuurisia, esteettisiä ja luovia tavoitteita. Tämän lisäksi kuvataiteellisella toiminnalla on jalansijaa fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin, kehityksen sekä oppimisen aloilla. (Rusanen ym. 2014, 40.) Kuvataide voi toimia esimerkiksi rakentavana tekijänä ongelmanratkaisukyvyissä, identiteetin etsimisessä ja vahvistamisessa sekä fyysisessä kehityksessä ja kehon hallinnassa.

2.3.1 Vapaa piirtäminen ja ongelmien ratkaisu

Ongelmanratkaisu ja päättelykyky kuuluvat ihmisen edistyneempien kognitiivisten toimintojen luokkaan. Ne alkavat kehittymään puolen vuoden iästä alkaen. Erilaisten syy-yhteyksien löytäminen on lapsuusaikana keskeinen kognitiivisen toiminnan rakenteellinen piirre. Ongelmanratkaisua vaativat toiminnot – eli tilanteet joissa lapsella on mahdollisuus harjoittaa taitojaan ja oppia uutta – kuuluvat proksimaalisiin prosesseihin, jotka taas omalta osaltaan vievät kehitystä olennaisesti eteenpäin. (Nurmi ym. 2010, 20.)

Joskus lapset ovat tilanteessa, jossa heille ei anneta varsinaista aihetta työ-
leen. Tämä voi tapahtua kotona lapsen itsenäisen puuhastelun puitteissa tai
esimerkiksi päiväkodissa tai koulussa suunniteltuna tuokiona. Mikäli lapsi ei
saa ohjausta, hänelle voi tulla tunne omasta osaamattomuudesta tai vaikeuk-
sia päättää piirtämisen aihetta – lapsi on ikään kuin yksin kuvallisen ongelman
kanssa. Parhaimmillaan mallittomat ja tiukasti rajaamattomat kuvataidetuokiot
voivat kehittää lapsen kuvallista ajattelua. (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airas-
maa 1991, 62.) Voimien ponnistelu haastavissa tehtävissä antaa ravintoa ke-
hitykselle (Helenius 2008, 67).

Myös aikuisen olisi muistettava tukea lasta tällaisissa ponnisteluissa, ja antaa
hänelle myönteistä palautetta ja kannustaa häntä. Kun lapsi kokee onnistumi-
sen tunnetta ja tulee tunnustetuksi siinä, se voi lisätä lapsen itseluottamusta ja
vahvistaa hänen minäkuvaansa myönteisesti. Lapselle onnistumisen koke-
muksen kulmakiviä ovat mm. innostuneisuuden palkitseminen sekä suoritus-
sen huomiointi. (Koivunen 2009, 38–39.) Piirtämisen kentällä aikuinen voi siis
edesauttaa lapsen onnistumisen kokemuksia ja itseluottamuksen vahvistu-
mista kehumalla lapsen kuvallisia ratkaisuja vapaan piirtämisen puitteissa. Va-
paamman piirtämisen mahdollisuus antaa puitteet myös *luovalle itseilmaisulle*.

2.3.2 Identiteetti ja luova itseilmaisu

Yleisesti identiteetin on ajateltu olevan väline, jolla määrittelemme itseämme
ja näin ollen samaistumme toisiin samankaltaisiin ihmisiin. Lapsuudessa iden-
titeetillä on tärkeä tehtävä sellaisissa prosesseissa, joissa lapsella on mahdol-
lisuus jäsentää itseään ja olemistaan. (Mäkinen 2011, 95–97.) Jotta lapsen
käsitys omasta itsestä vahvistuu, on hänen tultava huomioiduksi ja kuulluksi
(Mäkinen 2011, 105). Opinnäytetyössäni tarjoan lapsille mahdollisuuden jä-
sentää omaa minäkuvaansa tarjoamalla heille mahdollisuuden oman ilmaisun
esille tuomiseen ja aikuisen aidon kiinnostuksen sitä kohtaan.

Itseilmaisu – kuvataiteellisen toiminnan puitteissa luova itseilmaisu – on kom-
munkointia toisen ihmisen kanssa. Tällöin itse piirtämistapahtuma on yhtä tär-
keässä roolissa, kuin valmis työkin. Pedagogiikan teoreetikko Lowenfieldia
mukaillen taiteellinen toiminta on keskeistä lapsen yksilölliselle kehitykselle,
sillä silloin lapsi voi muun muassa purkaa sisäisiä impulssejaan turvallisesti.
Luovassa itseilmaisussa aikuisen mukana ollessa korostuu myös vuorovaiku-
tus, jolloin sen määrittelijänä on lapsi. Aikuisen rooliksi jää kuunnella lasta ja

olla läsnä taiteen tuottamisen tilanteessa arvioimatta ja tuomitsematta töitä. (Pääjoki 2011, 112.) Tämä vuoksi olin itse aktiivisesti mukana tuokiossa lasten piirtäessä sallien heidän puhelunsa työskentelyn aikana ja keskustelemalla heidän kanssaan antamatta varsinaista ohjaamista. Keskustelu pohjautui enemmänkin kiinnostukseen lapsen näkemyksistä ja töihin kiinnittyvistä tarinoista.

Identiteetin ja itsearvostuksen kehityksen tärkeänä osana kuvataiteellisessa tuokiossa oli etenkin tuokion sekä koko prosessin loppuvaihe, jossa töistä keskusteltiin yhdessä ja ne päättyivät valmiiseen teokseen. Tämä edesauttaa oppimista arvostamaan omia ja toisten töitä. Siksi myös kasvatusyksiköille esitetään pyyntö ripustaa tehdyt työt esille tuokioiden päätyttyä. (Häkkä 2006, 257.)

2.3.3 Kehollisuus ja hienomotoriikan kehitys

Ihmisen motoriikka jaetaan karkea- ja hienomotoriikkaan. Karkeamotoriikassa keskiössä ovat suurien lihasryhmien hallinta ja liikkumiseen tarvittavien lihastoimintojen koordinaatio. Hienomotoriikassa taas kyseessä on pienten lihaksien hallinta, kuten käden liike. (Karling, Ojanen, Sivén, Vihunen & Vilén 2008, 128.) Lapsuusiässä motorinen kehitys alkaa karkeamotoristen toimintojen hallinnasta kulkien kohti hienomotoriikan hallintaa; ensin liikkeet ovat suuria ja käytössä on koko vartalo. Vähitellen liikehallinta eriytyy pienempiin osiin, kuten ranteisiin ja sormiin. Lapsuudessa kuvataiteellinen toiminta voi olla kehoallista – koko vartalolla toimivaa ja sitä hyödyntävää – toimintaa, kun taas hienomotoriikan kehittyessä tuokiot järjestetään sitä tukevaksi toiminnan liittyessä välineiden hallintaan, kuten kynän pitelyyn ja saksilla leikkaamiseen. (Rusanen ym. 2014, 40.)

Etenkin hienomotoriikassa jatkuva harjoittelu kehittää tehokkaasti silmän ja käden koordinaatiota. Myös liikeratojen hallinta, nopeus ja reaktiokyky kehittyvät esimerkiksi kynällä tai pensselillä työskennellessä. Edessään olevaa tyhjää paperia täyttäessään lapsi oppii myös tilallista hahmottamista liikuttaessaan piirtokättään ylös, alas ja sivuille. Voimanhallinta harjaantuu painaessa välinettä paperiin välillä voimakkaasti, välillä taas hyvin hellästi. Varsinkin karkeamotoriikkaa suosivissa työskentelytavoissa kannattaa ottaa huomioon myös eriyttäminen tietyissä seikoissa; esimerkiksi pojat kaipaavat usein suuria liikeratoja suosivia tekniikoita ja työskentelytapoja. (Rusanen ym. 2014, 40.)

2.4 Mitä kuvataiteellinen ilmaisu voi kertoa lapsesta

Joskus varhaiskasvattaja voi olla tilanteessa, jossa lapsi on ujo tai puhuu hyvin vähän. Tällöin voi olla vaikeaa tunnistaa lapsen mieltä painavia murheita, jotka johtuvat esimerkiksi kotioloista tai lapsen taipumuksesta pohtia ikätasoon nähden liian raskaita asioita. Lapsi voi kuitenkin ilmaista tunteitaan kuvataiteellisissa töissään; jatkuvia aiheita voivat olla esimerkiksi vihaiset ihmiset, kuolema tai muu kielteisenä koettu asia. Kuvataiteelliset työt voivat toimia ikkunana lapsen maailmaa varjostaviin asioihin, jolloin huolen puheeksi ottaminen voi edesauttaa tilanteeseen puuttumista ja asioiden korjaavan prosessin aloittamista.

Lastensuojelussa myös lapsen mielipiteen kuuleminen esimerkiksi huostaanottotapauksissa on ensisijaisen tärkeää. Etenkin pienten lasten voi olla vaikeaa tai jopa mahdotonta ilmaista mielipiteitä tai tuntemuksia verbaalisesti, joten tällöin sosiaalityöntekijä voi selvittää lapsen näkemystä tämän piirroksien kautta. Kysymykset ja vastaukset eivät ole ainoa pääsytie lapsen sisäiseen maailmaan. (Huostaanottotarpeen arviointi.)

Kuvataiteellista toimintaa käytetään myös mm. terapeuttisena menetelmänä, jolloin on mahdollisuus tiedostamattomaan tuntemuksien ilmaisemiseen. Esimerkiksi symboliikan avulla kipeisiin asioihin voidaan saada tarvittava etäisyyttä, jolloin puhumisen sijasta kuvallinen ilmaisu tuntuu lapsesta turvallisemmalta. Klassinen esimerkki esimerkiksi perheväkivallan pelosta kärsivillä lapsilla on pelon luonnehdinta mörkönä tai peikkona piirroksissaan. Taideterapiassa ei kuitenkaan tarkastella vain kuvia, vaan on tiedettävä kokemuksista, joita lapsella on ollut, sekä esimerkiksi eri värien merkityksistä lapselle. Myös kuvataiteellisen työskentelyn tilanne on merkityksellinen; mitä on tapahtunut ennen työskentelyä ja millainen suhde lapsella ja työskentelyä valvovalla ammattilaisella on. Tällaisessa työskentelyssä on erityisen tärkeää antaa lapsen kertoa työstään sekä siinä esiintyvistä symboleista, sillä erilaiset elementit piirroksissa auttavat aikuisia havainnoimaan ympäristöä lapsen näkökulmasta. (Keränen 2001, 123–124.)

3 OSALLISUUDELLA LAPSEN ÄÄNI KUULUVIIN

3.1 Osallisuuden käsitteestä

Osallisuuden käsitteen yksi perusmerkitys on tietynlainen osallistuminen. Osallistuminen voi tapahtua yksilöön itseensä liittyvissä asioissa, mutta koskien myös laajempaa yhteisöä ja sen asioita. Osallistumisen lisäksi osallisuus sisältää myös mahdollisuuden vaikuttaa joko itseään tai ympäristöään koskeviin asioihin. Osallisuuden käsitteen kolmantena ulottuvuutena on kuuluminen johonkin, jolloin käsite saa kokemuksellisen aspektin. (Nivala 2010, 19–20.)

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos THL kiinnittää osallisuuden myös olennaiseksi osaksi hyvinvointia. THL:n mukaan ihmisen osallisuuden aste sekä yhteiskunnallinen aktiivisuus ovat riippuvaisia elämäntilanteista. Kokemus osallisuudesta sosiaalisten verkostojen rinnalla suojaa ihmistä hyvinvointivajeilta ja syrjäytymiseltä. Syrjäytyminen taas on yhteisöllisen toiminnan ulkopuolelle jäämistä, sekä sen lisäksi esimerkiksi sosiaalista osattomuutta ja eriarvoisuutta. (Osallisuus.)

Myös Maailman terveysjärjestö WHO korostaa osallisuuden merkitystä. WHO korostaa ja määrittelee osallisuutta terveydellisestä näkökulmasta, mutta ne ovat sovitettavissa myös osallisuuden laajempaan käsitykseen. WHO:n mukaan konkreettisemmin määriteltynä osallisuus käsittää asianmukaisen tiedotuksen, sekä konsultoinnin, jolloin kohdeyhteisöllä tai -yksilöllä on mahdollisuus antaa myös omaa palautetta. Osallisuus voi käsittää myös yhteisöjen tai yksilön kanssa toimimisen sekä mukaan ottamisen ja yhteistyön mm. päätöksenteossa sekä kehitystyössä. (WHO.)

3.2 Osallisuus lapsuudessa

Kuten taide, myös osallisuus on lasten oikeus. Kansainvälinen humanitäärinen kehitysyhteistyöjärjestö World Vision on perään kuuluttanut lasten oikeuksia tärkeänä seikkana niin yksilö-, yhteisö- kuin yhteiskuntatasolla. Osallisuus turvaa lasten ja nuorten oikeuden ilmaista omia näkemyksiään. Aikuisia sitoo velvollisuus kuunnella lasten näkemyksiä sekä vaalia heidän osallisuuttaan heihin liittyvissä asioissa muun muassa kodissa, koulussa, lähiyhteisöissä ja palveluissa. Lasten ja nuorten tarkoituksellista, turvallista ja kohtuullista osallisuutta pidetään hyvinvoinnin kulmakivenä. Osallisuuden kautta lapsi vahvistaa myös osaansa yhteisönsä jäsenenä. (World Vision.)

Lapsien osallisuus toteutuu yleisimmin heidän päästessään osallistumaan tietynlaiseen toimintaan sille erityisen ilmapiirin vallitessa. Kuulluksi tulemisen lisäksi osallisuutta luo asian huomiointi siinä määrin ja sellaisilla keinoilla, että lapsi myös kokee tulleen kuulluksi. Tämän mahdollistava ilmapiiri vaatii aikuiselta lapsen kunnioittamista, jolloin lapsi voi tuntea aikuisen arvostavan hänen ajatuksiaan. Eräs yleinen osallisuuden toteutumisesta kertova seikka on lapsen mahdollisuus kertoa itselleen tärkeistä aiheista ja asioista ja tuoda niitä aikuisen tietoon. (Nivala 2010, 19.)

Lasten osallisuutta käsitteleviä malleja on kehitetty useita. Päivi Virkki (2015) nostaa väitöskirjassaan *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä* esille *Treseder*'n vuonna 1997 luoman mallin, jossa on viisi toisiinsa nähden tasavertaista osallisuuden muotoa:

1. Lasten osallistuminen aikuisten suunnittelemaan projektiin on vapaaehtoista. Lapsilla on käsitys projektista, ja he tietävät, kuinka ja miten voivat osallistua.
 2. Idea on alustavasti lähtöisin aikuisilta, mutta lapset voivat olla koko projektin ajan mukana osallistumassa suunnitteluun.
 3. Idea ja suunnitelma projektin toteuttamisesta ovat alustavasti lähtöisin lapsista, jolloin aikuiset ovat tarvittaessa saatavilla, mutta eivät ota johtavaa asemaa.
 4. Idea ja projektin käynnistäminen ovat lähtöisin lapsista, mutta aikuisilla on aktiivinen rooli auttajana. Aikuiset tarjoavat omaa kokemustaan lasten käyttöön, mutta eivät ota johtavaa asemaa.
 5. Aikuisilla on vastuu suunnittelusta, ja he johtavat projektia lasten toimiessa konsultteina; lasten mielipide otetaan vakavasti.
- (Virkki 2015, 9.)

Osallisuus liittyy kaikkeen lasten kanssa toteutettavaan toimintaan. Osallisuuden käsite päiväkotiarjen puitteissa voidaan jakaa alakäsitteiden alle seuraavasti: osallisuus arkeen, rutiineihin ja perustoimintoihin lapsen ollessa toimijana, osallisuus sosiaalisissa suhteissa ja ryhmätoiminnassa kaikkien osalli-

sien ollessa tasa-arvoisia sekä lapsen henkilökohtaisesti koettu osallisuus yhteisössä. Määrittelyä vaikeuttaa eritoten pienten lasten osallisuutta käsittelevän tiedon puuttuminen. Yleisesti osallisuus liittyy kiinteästi esimerkiksi aktiivisena kansalaisena toimimiseen, mutta tietoa ei sellaisenaan voi soveltaa varhaiskasvatuksessa lasten tietojen ja taitojen ollessa vielä rajalliset. Siksi lasten osallisuuden voidaan ajatella rakentuvan kokemuspohjalle: millainen on lapsen oma kokemus merkityksellisestä tilanteesta tai kohtaamisesta? Tällöin osallisuuden kokemus ilmenisi ilona ja innostuksena luoden tilanteesta mielekkään oppimisen ja vuorovaikutuksen tilanteen, johon lapsi sitoutuu intensiivisesti. (Leinonen 2014, 18.)

Kun pohditaan osallisuutta lasten kanssa toteutettavassa työssä, on kiinnitettävä huomiota lapsen kasvuympäristöihin. Lapsen omakohtainen kokemus kuulluksi tulemisesta ja osallisuuden merkityksestä hänen elämässään alkaa muotoutua jo varhaisessa vaiheessa, ja osallisuus kehittyy sosiaalisissa tilanteissa opittujen taitojen avulla. Osallisuuden ensimmäiset oppimistilanteet tapahtuvat lapsen ja vanhemman välillä varhaislapsuudessa, mutta merkityksellisen jatkuvuuden muodostavat myös arki päiväkodissa ja kouluissa. (Rasku-Puttonen 2006, 113.)

3.3 Osallisuus varhaiskasvatuksessa

Lapsen yksilöllinen tunteminen on tärkeä osa varhaiskasvatusta. Tämä tulee ilmi muun muassa siinä, miten lapsen omalla osallisuudella on merkittävä osuus lapsen kehityksen kannalta tärkeän varhaiskasvatussuunnitelman tekemisessä. Suunnitelman tekemisessä huomioon otettavia asioita ovat muun muassa lapsen muistot, mielikuvat ja aikaisemmat kokemukset. Nämä selvitetään vanhempien ja päivähoiton henkilöstön toimesta kuuntelemalla lasta sekä ottamalla huomioon hänelle itselleen tärkeät kokemukset. Näiden lapsilähtöisten rakennustarvikkeiden avulla luodaan merkitystä sille, miten lapsen kanssa toimitaan ja millaisia tukitoimia käytetään. Varhaiskasvatussuunnitelmasta olisi siis heijastuttava lasta kunnioittava ja arvostava suhtautuminen. (Kaskela & Kronqvist 2012, 17–18.)

Hyvää lapsuutta edistetään varhaiskasvatuksessa parhaimmillaan mahdollistamalla lapsilähtöinen kulttuuri ja osallisuus. Osallisuudessa keskeistä on tunne hyväksytyksi tulemisesta ja kuulumisesta johonkin yhteisöön. Osallisuus-

den kannalta merkittävä yhteisöä ei varhaiskasvatuksessa rakenneta vain lapsia varten, vaan lapset ovat itse osa tätä yhteisöä sen tärkeinä jäseninä.

Konkreettisia tekijöitä kuulluksi tulemiseen ovat muun muassa se, miten lapsen jälki näkyy ympäristössä. Näin saadaan jo vain ympäristöä tarkastelemalla tieto siitä, kenelle se kuuluu. (Kaskela & Kronqvist 2012, 19.)

Kasvatuksessa on aina kysymys lapsen ja kasvatustehtävästä vastaavan aikuisen valtasuhteesta. Lasten osallisuuden korostamisen myötä lasta ei nähdä enää vain yksilönä, vaan osana yhteistä toimintaa sekä lapsiryhmässä että aikuisten ja lasten kesken. Päiväkotiympäristö tarjoaa monenlaisia spontaaneja tilaisuuksia lasten osallisuudelle. (Turja 2011, 42–48.) Varhaiskasvatuksessa pienten lasten osallisuuden kokemusta on jaettu Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden yksikössä tutkimusta tehneen Jonna Leinosen (2014, 20) mukaan seuraavasti seitsemään pääluokkaan: lapsi kokee olevansa tärkeä omana itsenään, lapsen perustarpeet tyydytetään vastaten lasten tarvetta tulla huomatuksi, lapsi kokee turvallisuuden tunteen, lapsella on mahdollisuus vaikuttaa ja saada tukea siihen, lapsi saa harjoitella omatoimisesti taitojaan ja rajojaan, lapsi kasvaa vastuuseen ja oppii syy-seuraussuhteista sekä mahdollisuus ympäristön jakamiseen ja kokemiseen yhdessä lapsen lähiyhteisöjen kanssa.

3.4 Osallisuuden ilmeneminen järjestettävissä tuokioissa

Osallisuus oli tärkeä rakennusaine suunnitellessani järjestettäviä tuokioita. Tällöin niissä eivät vallitsisi täysin aikuisten kontrollissa toteutettujen kuvataiteellisten tuokioiden lainalaisuudet. Lasten osallisuus järjestettävissä tuokioissa korostuu tuokion lapsikeskeisestä luonteesta. Lapset määrittelevät itse käyttämänsä tekniikat sekä aiheet annettujen teemojen raameissa; ainoa malli työhön tulee lapsen omista mielikuvista, jotka hänen täytyy luoda itse. Myös töihin käytettävä aika on lasten itsensä päätettävissä; jokainen etenee omaan yksilölliseen tahtiinsa. Tuokioiden aikana ei myöskään vaadita täyttä hiljaisuutta, vaan olemalla fyysisesti myös lasten lähellä tavoittelen kuvallisen ilmaisun rinnalle sanallista viestintää – keskustelua, joka kulkee pääasiassa lapsen omalla äänellä. Mikäli tilanne äityy kaoottiseksi meteliksi aiheuttaen selkeää levottomuutta ja keskittymisvaikeuksia, ohjaan tarvittaessa käyttämään pienempää äänenvoimakkuutta tai siirtymään levottomuutta ruokkivan

toverin vierestä kauemmaksi. Lapset ovat mukana myös tuokion aloitus- ja lopetusvaiheissa välineiden järjestämisen tiimoilta. Näistä vaiheista kerron enemmän osiossa, jossa käsitellään prosessin kuvausta ja toteutustapoja.

4 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS

4.1 Opinnäytetyön tehtävä ja tavoitteet

Opinnäytetyön tavoite on tarjota lapsille mahdollisuus itsensä ilmaisuun ja oman näkemyksensä esille tuomiseen kuvataiteellisen toiminnan kautta. Lasten omat näkemykset liittyvät käsitteisiin, joita yleisesti pidetään myönteisinä (ilo, onni, rakkaus ja unelma) ja jotka useimmiten liittyvät lapsen maailmaan tärkeänä asiana. Toteutustapana ovat järjestämäni kuvataidetuokiot, joissa piirretään ja keskustellaan edellä mainituista neljästä teemasta. Keskiössä on teemojen kiinnittyminen lapsen omiin kokemuksiin. Taide on kaikille ihmisille tapa ilmaista kokemuksiaan. Tämä ominaisuus on erityisessä roolissa lapsuusiässä, sillä taide tarjoaa lapsille kielen, ja näin lapsi voi tuoda esille itselleen merkityksellisiä asioita. Kuvataiteellinen ilmaisu voi auttaa lasta myös ymmärtämään ympäröivää maailmaa sekä laajentaa heidän käsityksiään siitä, sekä heistä itsestään. (Rusanen ym. 2014, 11.).

Osallisuus on tärkeä osa-alue lapsen kehityksen ja häntä koskevan päätöksenteon kannalta, ja sitä ei pidä vähätellä. Osallisuuden taso on otettava huomioon lapsen ikäluokan perusteella, eikä lapsen äänen kuuluviin saaminen saa tuottaa lapselle stressiä. Esimerkkinä tästä tilanne, jossa liian nuori lapsi asetetaan tilanteeseen, jossa osallisuus koskee vaikeita päätöksiä tai jos käsiteltävät asiat ovat lapselle yleisesti vaikeita ymmärtää. Järjestämissäni tuokioissa lapsi sai itse valita, miten hän kertoo valitsemastaan teemasta. Keskustelussa pyrittiin pysyttelemään lapsen ehdoilla. Mahdollisia lisäkysymyksiä poimittiin lapsen esille tuomista asioista rakentavasti.

4.2 Osallisuutta kuvataiteellisella toiminnalla

Opinnäytetyön osallisuuden mahdollistavana menetelmänä on kuvataiteellinen toiminta, jonka pohjalta koostetaan lasten omista näkemyksistä koostuva teos. Kuvataiteellisella toiminnalla ja sen lapsikeskeisyydellä pyrin tarjoamaan lapselle osallisuutta siten, että hän kokee aikuisen olevan kiinnostunut hänen

omista asioistaan ja näkemyksistään. Kyseessä ei kuitenkaan ole minkä tahansa teoksen tuottaminen, vaan teos, jolla on teema ja jonka materiaalin keruussa on taustalla tietynlainen tuokio. Se rakentuu lasten omiin käsityksiin ja ajatuksiin universaalisti myönteisenä koetuista käsitteistä, jotka esittelen tuokion kuvauksesta kertovassa luvussa.

Lapsien sanallinen ilmaisu ei ole vielä kehittynyt niin, että he voisivat tuoda ajatuksiaan esille sellaisena kokonaisuutena, jonka he itse kokevat. Kuvataiteellinen toiminta mahdollistaa sen, että lapsi voi tehdä aloitteita ja ilmaista asioita, jotka ovat merkityksellisiä. Kuvataiteellisessa toiminnassa hän voi lisäksi tulkita maailmaa, jossa elää, sekä ottaa siihen kantaa. (Rusanen ym. 2014, 21.) Järjestämäni tuokio antaa lapsille mahdollisuuden ilmaista itseään ilman valmiiksi annettua mallia sekä tilaisuuden pohtia ja jäsentää omaa käsittemaailmaansa tarjottujen ainesten puitteissa. Lisäksi kuvataiteellinen toiminta hyödyntää monia muita kehityksen osa-alueita, kuten hienomotoriikan vahvistumista.

Monet teokset ovat aikuislähtöisiä ja tehty puhtaasti aikuisten toimesta lapsille. Järjestämäni kuvataiteellisen tuokion materiaaleista koottu teos on lapsikeskeinen ja tuo lasten ajatukset visuaalisena ja sanallisena kokonaisuutena aikuisten nähtäväksi ja luettavaksi. Monet kuvataiteelliset tuokiot voivat myös lähteä liikkeelle oletuksesta lapsen osaamattomuudesta, jolloin heiltä odotetaan vain jäljentämistä. Myös aikuinen voi auttamisellaan hiljentää lapsen omaa ääntä, jonka tämä pyrkii tuomaan esille kuvataiteellisissa töissään.

4.3 Käytetyt menetelmät

Koska opinnäytetyöni perustuu vahvasti järjestettävään tuokioon, opinnäytetyö on toiminnallinen opinnäytetyö. Opinnäytetyössä eräänä materiaalinkeruumenetelmänä on toiminnallinen vuorovaikutustilanne lasten kanssa. Tapani voi luokitella myös osallistuvaksi havainnoinniksi, sillä keskiössä on sosiaalinen vuorovaikutus (Vilkkä 2006, 40). Tarkoituksena ei ole analysoida opinnäytetyöhön yksittäisiä lasten tuotoksia jälkikäteen, vaan materiaali kerätään tuokion aikana lapsilta itseltään. Havainnoinnin ja keskustelujen pohjana käytän teoreettista tietoa kuvataiteellisesta toiminnasta, lasten kuvallisesta ilmaisusta sekä osallisuudesta.

Taiteen tuottamisen lomassa keskustelen aiheista lasten kanssa yhdessä. Tuokiot ovat vahvasti vuorovaikutteisia, ja pyrin siihen, etteivät toimintarajat muotoudu liian tiukoiksi. Pyrin itse toimimaan tarkkailijana ja tekemään havaintoja, en niinkään ohjaa ja neuvo ellei tilanne sitä vaadi. Välttämällä liikaa ohjaamista ja mallinantoa lasten ajatukset saadaan visuaalisesti ja verbaalisesti mahdollisimman autenttisine esille. Työn valmistuessa ja kirjan tullessa painosta ihanteellinen tilanne olisi näyttää teos myös siinä osallisena olleille lapsille osoituksena siitä, että heitä on kuunneltu, heidän töitään arvostetaan ja että uudenlainen tuokio tuotti sen, mistä heille on kerrottu eli valmiin kirjan. Tämä on kuitenkin valitettavasti mahdotonta Tansanian päiväkodin lasten osalta, sillä opinnäytetyön valmistuttua valtaosa tuokioon osallistuneista lapsista on jo jatkanut matkaansa koulutielle.

4.4 Osallisuuden eettiset kysymykset

Vaikka sosiaalialalla ei ole nähty olevan varsinaisia *omia* arvoja tai eettisiä periaatteita, on arvoilla ja eettisillä periaatteilla merkittävä rooli kaikessa sosiaalialan työssä – myös kasvatuksen kentällä. Sosiaalialan työssä ammatillisen toiminnan perustana onkin pidetty arvoja ja etiikkaa. (Raunio 2009, 83.)

Myös tässä opinnäytetyössä toiminnan järjestämiseen ja aineiston keruuseen on haettava tutkimuslupa. Tämä laukaisi pohdinnan osallisuuden eettisyydestä: voiko lapsia osallistaa jopa heidän tahtomattaan? Helsingin yliopistolla sosiologian lehtorina toimiva dosentti Harriet Strandell (2010, 96–97) on pohtinut suostumukseen, vapaaehtoisuuteen ja valtaan liittyviä kysymyksiä lapsien tutkimisessa. Strandell totesi tutkimustietonsa pohjalta sen, ettei aikuisilta kysyty suostumus lasten tiettyyn tutkimukselliseen toimintaan osallistaminen ole viimekädessä pitävä. Myös lapsilta on saatava suostumus läsnäoloon. Heitä ei voi pakottaa osallistumaan, oli syynä sitten halun puute, ymmärtämättömyys tilanteen tarkoituksesta tai epämiellyttävä tunne vieraan aikuisen läsnäolosta. Suostumusta osallistumiseen ei kuitenkaan voi välttämättä saada suoralta kädeltä, vaan vastaamalla lasten itse esittämiin kysymyksiin, joiden avulla he voivat käsittää, miksi vieras aikuinen on mukana, mitä hän on tekemässä ja mitä hän tarjoaa. Tämän osallisuuden eettisyyden näkökulman varjolla en vaadi lapsilta pakollista osallistumista. Houkuttelen ja annan lasten kysyä itselleen selventäviä kysymyksiä koko tuokion ajan, mutta mikäli innostuneisuus osallistumiseen ei tunnu syttyvän, en pakota lasta siihen. Mikäli lapsi

pakotettaisi osallistumaan tämän kaltaiseen kuvataiteelliseen toimintaan, näkisin, että töiden tunnelataus jää vajaaksi tai täysin olemattomaksi, mikä taas syö pohjan tuokion idealta nostaa esille lapsen oma henkilökohtaisesti tärkeäksi koettu asia. Jotta osallisuuden eettinen ulottuvuus kattaisi koko prosessin, kerron lapsille myös lopputuloksesta eli julkaistavasta kirjasta. Olen varautunut tiedon sisältämiin riskeihin, mutta myös mahdollisuuksiin. Tieto ”julkisuudesta” voi ujostuttaa ja estää osallistumisen, mutta toisaalta myös innostaa tuottamaan parasta mihin kukin lapsi koee pystyvänsä.

Asetan tiettyjä rajoituksia lasten osallisuudelle ja päätöksenteolle tuokioiden järjestämisessä. Ensisijaisesti syynä tähän on se, että aiheiden tarjoaminen antaa apuvälineen oman arvomaailman jäsentymiseen – mikä on lapselle erityisen rakasta, iloa tuottavaa, mikä hänet tekee todella onnelliseksi ja mistä hän unelmoi. Edellä mainittujen aiheiden valinta edesauttaa myös lapsen innostusta kertoa hänelle hänen omaan maailmaansa liittyvistä tärkeistä asioista, jolloin myös osallisuus toisaalta vahvistuu. Toissijaisena syynä on lopputulos. Jotta työt sopisivat saman teeman alle lopullisessa tuotoksessa – kirjassa – annan lapsille aiheet, joissa kuitenkin on liikkumavaraa lapsen omille intresseille ja näkemyksille.

Kun rajasin tuokioiden aihealueen muodostavat käsitteet, pohdin sen eettisyyttä lapsen osallisuuden näkökulmasta. Sehän on osallisuuden rajoittamista, jolloin oman kertomisen mahdollisuus kaventuu ja lapsi joutuu työskentelemään tietyn viitekehyksen sisällä. Edellä mainitsin jo rajauksen syynä lapsen oman arvomaailmallisen pohdinnan sekä innostuneisuuden kertoa hänelle itselleen tärkeistä asioista. Uskoin myös lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen, jolloin näkemysten vaihtelu voi myös helpottua, kun kaikki lapset tietävät selkeästi viitekehyksen reunat, joiden sisällä heistä jokainen työskentelee. Keskustellessaan muiden kanssa lapsi saa raaka-aineita oman käsitemaailmansa rakentamiseen, jolloin henkilökohtaisen arvomaailman jäsentymisen tavoite toteutuu. Vaikka rajaus olikin tehty, se ei kuitenkaan yleisellä tasolla syö tehoa itsemääräämisoikeudelta, joka on eräs osatekijä osallisuudessa. Autonomia, eli itsemäärääminen toteutuu myös rajattujen käsitteiden äärellä. Kun käyttökelpoisten vaihtoehtojen äärellä voi käyttää vapaata valintaa, säilyy itsemääräämisoikeus yleisesti katsottuna. (Raunio 2009, 105.) Käsitteet eivät ole merkittävästi toisiaan vähempiarvoisia, ja kaikissa niissä on myönteinen

lataus, joten niitä voi pitää varsin käyttökelpoisina lasten kanssa työskennellessä.

Aikuisten ja lasten välisen vallan eettisyyttä on pohdittu yleisellä tasolla kasvatuksen näkökulmasta. Aikuisten käyttämän vallan ei pitäisi koskaan olla päämäärä itsessään, vaan väline kasvatuksellisten päämäärien saavuttamiseksi. Nämä päämäärät eivät saa olla aikuisten hyväksymiä päämääriä, vaan niiden olisi palveltava esimerkiksi myös lapsen intressejä. (Gjerstad 2015, 245–246.) Täten myös opinnäytetyön tuokioiden rajaus on kasvatuksen eettisestä näkökulmasta paikallaan, sillä se edistää lapsen arvomaailman käsittelyä ja jopa minäkäsityksen myönteistä kehitystä.

4.5 Tuokioiden monikulttuurinen aspekti

Monikulttuurisuus on alati läsnä nyky-yhteiskunnassa mutta aiheuttaa edelleen myös kielteisiä tunteita erilaisuudesta ja suvaitsemattomuudesta. Halusin tuoda teokseen lasten näkemyksiä maantieteellisten ja kulttuuristen rajojen yli, ja siksi kuvataiteellinen tuokio toteutetaan niin Kotkassa Metsolan koulun ilta-päivätoiminnassa Suomessa, kuin myös Tansaniassa Raun päiväkodissa. Monikulttuurinen aspekti tuo esille myös kuvataiteen universaalien kielen kasvatustyössä. Haluan myös pitää tuokiot mahdollisimman samankaltaisina, jotta eri maiden kohteiden tuokioiden erot eivät vaikuttaisi töiden laatuun ja tarkoitukseen ja olisivat näin samalla lähtöviivalla. Tämä ele korostaa myös sitä, että laadukkaan varhaiskasvatuksen avulla voidaan tasoittaa eroavaisuuksia niiden olojen välillä, jossa lapset elävät, kasvavat ja kehittyvät. (Rusanen ym. 2014, 21.)

Yhteisen kielen puute tuo uusia haasteita eettisestä näkökulmasta. Ennen tuokioiden järjestämissä Tansaniassa pohdin, miten autenttina lasten sanominen minulle välittyisi. Voivatko sanomiset vääristyä matkalla lapselta tulkille ja tulkilta minulle? Tuokioiden pitämiseen mennessä ymmärsin jo itsekin aavistuksen swahilia, joten pyrin keskittymään myös kääntötyöhön parhaani mukaan tulkin keskustellessa lapsen kanssa. Pyysin myös tulkkia esittämään kysymykset lapsille yhtä yksinkertaisina kuin itse ne englanniksi ilmaisin.

5 PROSESSIN ETENEMINEN

5.1 Tuokioiden rungon muodostaminen

Vaikka järjestämissäni tuokioissa eivät päteneet samanlaiset lainalaisuudet kuin täysin ohjatuissa tuokioissa, käytin suunnittelun pohjana kuvataiteellisen toiminnan jäsentelyä. Kuvataiteellinen toiminta rytmitetään selkeisiin vaiheisiin: aloitusvaiheeseen, toteutusvaiheeseen ja lopetusvaiheeseen. Kaikkea tätä edeltää usein keskusteleva innostamisen vaihe. Aloitusvaiheessa pyritään herättämään lapsen innostus ja motivaatio. Toteutusvaiheessa lasten yksilöllistä työskentelyä tuetaan ja ohjataan, sekä panostetaan vuorovaikutukseen. Lopetusvaiheessa välineet palautetaan ja mahdollisesti huolletaan lasten avustuksella. Lopuksi töistä keskustellaan, ne laitetaan esille, siirretään lasten omiin kansioihin tai dokumentoidaan. (Rusanen ym. 2014, 62.)

Kuten kaikissa lapsille tarkoitetuissa tuokioissa, tuokioon innostamiseen kannattaa panostaa. Innostamisen ensimmäisiin askeliin kuuluu yhteisön herkistyminen. Herkistymisen saa aikaan jokin, joka poikkeaa ihmisten arkisesta ja normaaliksi mielletystä elämästä. (Kurki 2000, 133.) Koska lapset ovat luonnostaan uteliaita, uskoisin, että herkistyminen tapahtuu siinä kohdin, kun heille vieras henkilö tulee pitämään tuokion. Toisaalta herkistymisen välineenä voi pitää myös sitä, että asia esitetään lapsille niin, että heidän näkemyksistään ja mielipiteistään *halutaan* kuulla. Innostamisen toinen vaihe on *motivointi*. Tällä tarkoitetaan tiettyjen intressien herättelyä, jolla toimintaan saadaan subjektiivinen kokemus, kun asia tuntuu arvokkaalta ja merkitykselliseltä. (Kurki 2000, 133.) Tämä nivoutuu olennaisesti järjestettävän tuokion aloitusvaiheeseen, jolloin tuokion sisällöstä kerrotaan lapsille.

Varsinaisen toiminnan aloitusvaiheessa lapsille esitetään muutama universaalisti myönteisenä koettu käsite, joihin heillä on mahdollisuus liittää omia kokemuksiaan. Käsitteet ovat *rakkaus*, *onni*, *ilo* ja *unelma*. Käsitteet esitellään ja niihin liitetään kysymyksiä, kuten mitä lapsi rakastaa, mikä tekee hänet onnelliseksi, mikä on lapsen oma unelma tai millainen lapsi on iloisena. Tämä selkeyttää käsitteitä lapselle, ja tuo ne lähelle hänen omaa elämäänsä, mikä on tärkeää, sillä yleisesti kuvataiteellisen toiminnan teemojen tulisi olla lapsen omasta elämyspiiristä joko konkreettisena tai mielikuvitusta innostavana. (Rusanen ym. 2014, 51.) On varottava kuitenkin liian johdattelevia kysymyksiä, jotta ne eivät muokkaa liiaksi lapsen omaa näkemystä; lasta rohkaistaan omiin

ratkaisuihin ja henkilökohtaisiin kokemuksiin. Heitä myös muistutetaan siitä, ettei kysymyksiin ole olemassa oikeita eikä vääriä vastauksia, vaan erilaisuus on rikkautta.

Työskentelyvälineet poikkesivat molemmissa yksiköissä hieman käytettävissä olevien resurssien vuoksi. Tansanialaisessa päiväkodissa lapset saivat valita mieluisimmat välineensä seuraavista: vesivärit, vahaliidut, sormivärit ja puukynät. Suomessa lapsilla oli valittavinaan vesivärit, vahaliidut, puukynät tai tussit. Pohjana töille oli perinteinen A4-kokoinen valkoinen paperi.

Näiden konkretisoivien ajatusten pohjalta lapsi saa työstää teoksen yhdestä käsitteestä kerrallaan, jolloin käynnistyy toteutusvaihe, joka pitää sisällään kuvallisen työskentelyn ja keskustelun. Ennen töiden aloittamista ja niiden aikana lapsille annetaan mahdollisuus kertoa omasta työstä ja sen sisällöstä ja näin luodaan keskustelua, josta poimin ajatuksia lopullisen teoksen materiaaliksi. Näin lapsen ajatukset tulevat myös ilmi. Sanallinen viestintä on tärkeää, sillä etenkin pienten lasten tuottamat lopputulokset eivät aina tuo esille työskentelyn sisältämiä tunteita, elämyksiä ja motorisia ponnisteluja. (Rusanen ym. 2014, 66.)

Sitä mukaa kun lapsi on saanut työnsä valmiiksi, heidän omat piirustus- tai maalausvälineensä palautetaan ja huolletaan. Kun kaikki lapset ovat valmiita ja välineiden palautus ja huolto on tehty, katsellaan töitä yhdessä. Tarjoan lapsille myös mahdollisuuden kertoa työstään kahden kesken, jolloin mahdollisesti ujommatkin lapset voivat rohkaistua. Lapset saavat työt itselleen, ne laitetaan seinälle tai tallennetaan lasten henkilökohtaisiin kansioihin tai lokeroihin.

5.2 Haasteet

Jotta pystyin ennakoimaan mahdollisia pattitilanteita, pohdin toiminnallisen osuuden haasteita jo etukäteen. Haasteet olivat luonnollisestikin erilaisia mitä tulee toteutuspaikan sijaintiin. Sen lisäksi että ennakkokartoitus auttoi suunnittelemaan jouhevasti eteneviä tuokioita, se myös toi varmuutta itselleni tuokioiden järjestäjänä, sillä pystyin varautumaan mahdollisiin haasteisiin jo etukäteen.

Vuorovaikutus tansanialaisessa päiväkodissa loi omat haasteensa, sillä lapset eivät osanneet englantia niin hyvin, että olisivat pystyneet hedelmälliseen keskusteluun kanssani. Raun päiväkodin harjoittelustani vastaava järjestö Tanzania Volunteers oli kuitenkin luvannut järjestää minulle tulkin, joka toimi tulkkina minun ja lasten välillä. Huolimatta kielimuurista, lapsille esitettiin aivan samoja kysymyksiä ja keskusteluja samoissa määrin, kuin Suomessakin. Toki tulkin tarve saattaisi vähentää tehokasta keskusteluaikaa hieman. Myös lasten mukaan saaminen olisi voinut aiheuttaa haasteita tuokion järjestämisen alkuvaiheessa, mutta kuten innostamista käsittelevässä osiossa on todettu, siihen kannattaa panostaa heti ensimmäisestä kohtaamisesta alkaen.

Suomalaisessa yhteisössä – Metsolan koulussa – näin haasteena lasten mahdollisen innottomuuden ja mielenkiinnon puutteen tuokiota kohtaan, jolloin osallistujamäärä jäisi vähäiseksi. Iltapäivätoiminnan tiloissa on tarjolla lapsille monenlaisia virikkeitä, jotka saattaisivat olla vapaampaan leikkiin tottuneille ryhmäläisille mieluisempia, kuin ohjattu kuvataidetuokio. Myös iltapäivätoiminnan mahdolliset omat aikataulut saattaisivat vaikeuttaa tuokion järjestämistä ja etenemistä käytännöllisellä tasolla välipalan ollessa keskellä iltapäivää.

5.3 Raun päiväkodin tuokiot

Vuonna 2009 perustettu Raun päiväkotijoukko sijaitsee Tansaniassa Moshin kaupungissa, Raun kaupunginosassa. Päiväkotijoukko on suomalaisen Sama Aurinko ry -yhdistyksen ylläpitämä päiväkotijoukko, joka tarjoaa alueen lapsille hoitopaikan vanhempien ollessa töissä sekä arvokkaat ensimetrit opiskelun tielle. (Sama Aurinko.) Päiväkodissa vanhimille lapsille opetetaan mm. swahilia, englantia ja matematiikkaa, kun taas nuoremmat oppivat vielä leikin kautta. Päiväkodin lasten ikähaarukka on 2–6 vuotta, ja lapset on opetustilanteissa jaettu kahteen ryhmään iän ja taitotason mukaan. Raun päiväkodissa on opinnäytetyön tekemisen aikana 33 lasta: 13 vanhempien puolella ja loput pienempien puolella. Tuokiot toteutettiin vanhempien puolen lasten kanssa. Ikäjakauma oli seuraava; viisi 4-vuotiasta, viisi 5-vuotiasta ja kolme 6-vuotiasta.

5.3.1 Muutoksia suunnitelmiin

Opinnäytetyön toiminnallisen osuuden kynnyksellä olin jo päässyt hyvin sisäistämään tansanialaisen kulttuurin sekä oppinut jo alkeita swahilin kielestä. Tämä kuitenkin toi opinnäytetyöni kannalta hieman muutoksia suunnitelmiin.

Ennen Raun tuokion pitämistä valitsemani sanat piti kääntää swahiliksi. Näin ollen tuokiossa käytettävät sanat tulivat olemaan *upendo* (*rakkaus*) ja *ndoto* (*unelma*). Käsitteissä *ilo* ja *onni* minun oli kuitenkin tehtävä uudenlaisia ratkaisuja, sillä huomasin että ilosta ja onnesta puhuttaessa swahilissa käytetään samaa käsitettä *furaha*. Pohdittuani asiaa päätin tiputtaa *onni* -käsitteen pois ja puhua tuokiossa *furaha* -käsitteestä tarkoittaen iloa. Tämä tulisi näkymään tukikysymyksissä, joita lapsille esitin ennen tuokiota, esimerkiksi esittämällä tulkin avustuksella käsitteen konkretisoimisen helpottamiseksi kysymyksen *mikä tekee sinut iloiseksi?*

Monissa kielissä on samankaltaisia kaksoismerkityksiä. Koin oman käsitelistani tiivistämisen tärkeäksi siksi, että lapsen käsitteistö ei ole välttämättä niin kehittynyt, että hän pystyisi erottamaan ilon ja onnen kahdeksi erilliseksi asiaksi tai tunnetilaksi, etenkin kun niistä voidaan puhua saman swahilin kielisen vastineen kautta.

5.3.2 Tuokion kuvaus

Ensimmäiset tuokiot järjestin 22.2.2016. Koska ruokailun jälkeistä ja päiväunia edeltävää vapaata aikaa jäi runsaasti, ehdin järjestää kaksi 4–5 lapsen ryhmän tuokiota samana päivänä. Kolmannen tuokion järjestin 23.2.2016. Kaikki tuokiot olivat rakenteeltaan samanlaisia, ja mukana oli paikallinen taho tulkina minun ja lasten välisen vuorovaikutuksen mahdollistamiseksi. Jaoin lapset pienempiin ryhmiin siksi, että kielimuuri kasvattaisi ennestään tarvetta kohdata lapsi yksilönä ja ettei minulla tai tulkilla ole resursseja keskittyä moneen lapseen samassa tuokiossa niin, että jokainen saisi toivottavan määrän yksilöllistä kohtaamista. Pienryhmäjaot olivat seuraavat: ensimmäisessä ryhmässä oli neljä lasta, toisessa viisi ja kolmannessa taas neljä. Pienryhmäjoissa otin huomioon lasten persoonallisuuden. Pysin välttämään sitä, että villemmät lapset olisi sijoitettu samaan ryhmään. Rauhallisempien lasten läsnäolo voisi mahdollisesti rauhoittaa villimpiä lapsia, kun taas äänekkäämmät lapset saattaisivat rohkaista hiljaisempia osallistumaan keskusteluun ja tuomaan omaa kuvan takana piilevää tarinaansa esille.

Aloitin tuokioiden pitämisen tulkin ohjeistamisella. Yhteinen kieleemme oli englanti. Selitin hänelle tuokion sisällön ja idean sekä sen, mihin materiaalit tulian käyttämään. Painotin myös tuokion lapsikeskeistä periaatetta, eli lapsi

saa tuoda ajatuksiaan esille vapaasti niin verbaalisesti kuin kuvallisestikin. Aikuisen ei tulisi puuttua liiaksi lapsen sanomisiin tai kuvallisiin tuotoksiin. Kaiken kuulemani materiaalin kirjasin käsin paperille. Merkitsin myös jokaiselle lapselle hänen valitsemansa teeman selkeästi, jotta työt ja kertomukset menisivät oikean teeman otsikon alle, eikä asiayhteydestä irrottamista tulisi tapahtumaan lopullisessa tuotoksessa.

Tuokioiden aloitusvaiheessa esittelin toiminnan luonteen; kyseessä olisi siis kuvataiteellinen tuokio. Kerroin kuitenkin toiveestani nähdä lapsien rakastamia tai heidät iloiseksi tekeviä asioita, tai asioita, joista he unelmoivat. Konkretisoidakseni teemoja olin kirjoittanut teemat selkeästi erillisille papereille, jonka nostin tai jota osoitin aina painottaessani kyseistä teemaa. Kysyin jokaiselta lapselta tämän jälkeen henkilökohtaisesti, mistä teemasta he haluaisivat tehdä työnsä. Jotta pieni lapsi hahmottaisi aineettoman käsitteen paremmin, synkronoin sen kumpuamaan hänen omasta elämästään esittämällä tukikysymyksiä kuten *mitä sinä rakastat, mistä unelmoit* tai *mitä haluaisit joskus saada sekä mistä tulet iloiseksi*. Jokainen lapsi kertoi yksitellen omia näkemyksiään teeman ympäriltä. Tarkensin heidän näkemyksiään vielä tarkentavalla kysymyksellä kuten *aiotko piirtää kodin ja siskosi?*

Kun lapsi oli tehnyt päätöksensä teemasta ja aiheestaan, kaikille esiteltiin yhteisesti käytettävät välineet. Kysyin taas yksilöllisesti jokaisen lapsen kohdalla, millä välineillä he haluaisivat työnsä tehdä. Vaihtoehtoina olivat vesivärit, sormivärit, puukynät sekä vahaliidut. Puukynät ja vahaliidut olivat ennestään tutut ja helpot välineet, mutta sormi- ja vesivärit tarvitsivat hieman ohjeistusta ja rohkaisua.

Lapset valitsivat käsitteitä töihinsä seuraavasti: kolme lasta valitsi aiheekseen unelmat, seitsemän valitsi rakkauden ja kolme ilon. Välineiden valinta jakautui taas seuraavasti: kaksi valitsi sormivärit, kaksi puukynät, neljä vesivärit ja neljä vahaliidut. Koska välineiden käytössäkin sai olla luova, lähti yksi lapsista sekatekniikan polulle. Hän aloitti työnsä puukynällä piirtäen, mutta puuvärielementtien valmistuttua jatkoi työtään sormiväreillä.

Välineiden käytön ohjauksessa vältin ohjaamasta liiaksi värillisiin tai muodollisiin ratkaisuihin, ja keskityin lähinnä siveltimen pitämisen ja painamisvoimakkuuden ohjaamiseen, mitkä ovat avainasemassa vesivärien onnistuneessa käytössä. Välineohjaus onnistui hyvin vähemmällä tulkkauksella, sillä kykenin

itse käyttämään apusanoja swahiliksi ja näytin esimerkin konkreettisesti sivel-timen käytöstä. Suurin ongelma, eli liian tökkivä ja painava liike, oli helppo opettaa pehmeämmäksi, käyttämällä yksinkertaista *näin, ei näin* -mallia. Itse töiden sisällöllinen toteutus tapahtui lapsilta täysin itsenäisesti ja heidän omilla ehdoillaan.

Kahdessa ensimmäisessä tuokiossa työskentely sujui valtaosin rauhallisesti lasten keskittyessä töihinsä, mutta molemmissa pienryhmissä oli yksi lapsi, joka ajautui usein touhuamaan työskentelynsä ohessa muita asioita, jotka saivat toiset lapset levottomiksi. Tällöin jouduin hieman puuttumaan toimintaan, sillä varsinainen työ jäi keskittymisen ulkopuolelle. Kysymällä lapselta: *Onko työsi jo valmis, kun sinulla on muuta tekemistä?* sain villimmät lapset asettumaan takaisin työn ääreen. Ensimmäisessä tuokiossa jouduin myös sijoittamaan erään lapsen lähelle itseäni, sillä aikuisen välitön läheisyys piti hänet oman työnsä ääressä. Aiemmin lapsi oli pyrkinyt välineillään puuttumaan vierustoverinsa työhön.

Jos lapselle tuli toiminnassaan blokki, eli hän unohtui tuijottamaan esimerkiksi vierustoverin työtä, herättelin hänet pehmeästi takaisin tuokion kulkuun kysymällä esimerkiksi: *Onko tuo se rekka, josta unelmoit?* Jos lapsi vaikutti toimetomalta tai muutoin levottomalta, kokeilin myös kysyä: *Oletko jo valmis?* sillä lapsi sai lopettaa työnsä milloin vain itse halusi. Mikäli työ oli valmis, lapsi sai vielä kertoa työstään minulle tulkin kääntäessä lapsen sanomisen minulle englanniksi. Usein kertomukset esittelivät työn elementtejä. Työn palautuksen jälkeen pyysin lasta palauttamaan välineet luokkahuoneen seinustalle. Kaikista 13 lapsesta kuusi lasta osasi pakata ja tuoda välineet itsenäisesti ilman kehoitusta.

Vaikka rakenne ja eteneminen olivat kaikissa tuokioissa samat, havaitsin ryhmädynamiikassa eroavaisuutta kahden ensimmäisen ja kolmannen tuokion välillä. Pyrin itse toimimaan mahdollisimman samankaltaisesti ja käyttämään samoja sanoja kaikissa tuokiossa, mutta erään lapsen läsnäolo kolmannessa ryhmässä muutti hieman ryhmän keskinäistä toimintaa. Kahdessa ensimmäisessä tuokioissa lapset keskittyivät todella vahvasti omaan työhönsä, ja keskinäinen keskustelu oli vähäistä. Kolmannen pienryhmän sisällä oli huomattavasti enemmän vuoropuhelua niin minun (tulkin välityksellä) ja lasten välillä,

kuin lasten keskuudessakin. Uskoisin syyksi sen, että viimeiseen tuokioon sattui kourallinen ryhmän rohkeampia lapsia ja nimenomaisesti eräs päiväkodin puheliimmista lapsista. Lapsi kertoi innokkaasti muille omasta työstään, kysyi toisten töistä ja ajautui kertomaan omista kokemuksistaan työnsä elementtien parissa. Tuokion aikana lapset kävivät vuoropuhelua muun muassa siitä, että saavatko tytöt ajaa paikallista moottoripyörätaksia, *bodabodaa*. Puhelias lapsi kertoi myös kiivaasti, miten näyttävä ja nopea Subaru-mallinen auto hänellä tulisi joskus olemaan. Keskustelu oli hedelmällinen ja asiallinen, ja on hyvä esimerkki siitä, miten vapaampi kuvataiteellinen tuokio ja sen aikana sallittava keskustelu voi virittää lapset harjoittamaan myös verbaalisia taitojaan ja mieliteidensä ilmaisua. Kolmannen tuokion aikana lapset lisäsivät myös rohkeammin tarinaa ja ääniefektiä töidensä taakse. Moottoripyörät saivat pärisevän äänen, ja eräskin poika kuvaili piirtäessään kiihkeästi unelmiensa moottoripyörää.

5.3.3 Yhteinen lopetus

Yhteisen lopetuksen toteutin kaikkien tuokioihin osallistuneiden lasten kanssa yhdessä. Kokoonnuimme lasten kanssa keskiviikkona 24.2.2016 päiväkodin toiseen luokkahuoneeseen. Kaikki työt levitettiin lattialle, ja lapset asettuivat niiden ympärille piiriin. Tulkki oli myös tällöin mukana kääntämässä kaiken, mitä lapsille sanoin. Lopetustuokion aloitin kertomalla kirjasta, johon työt tulisivat. Kysyin yksinkertaisella kysymyksellä: *Haluatteko, että työt laitetaan kirjaan mukaan?* Lapset reagoivat kysymykseen hieman hämmentyneinä, mutta leveä hymy kasvoillaan. Kerroin myös töiden arvoa nostavasti, että *moni ihminen pääsisi ihaillemaan heidän hienoja töitään, kun ne julkaistaan*.

Kysyin jokaiselta lapselta erikseen, haluaisiko hän esitellä työnsä muille. 13 lapsesta vain yksi kieltäytyi esittelemästä työtään. Olen oppinut tuntemaan lapsen hyvin harjoittelun aikana ja tiesin hänen olevan todella ujo muiden keskuudessa. Koska myös lopetustuokion toimet perustuivat vapaaehtoisuuteen, en pakottanut lasta kertomaan muille työstään. Hän oli jo kertonut siitä tuokion aikana minulle, joten olin saanut tarvittavaa informaatiota.

Töiden esittelyn laajuus oli vaihtelevaa. Muutama lapsi kertoi parilla sanalla työnsä sisällöstä, kun taas kolme lasta kertoivat pitkään ja hartaasti töidensä sisällön pienintä yksityiskohtaa myöten. Esittelyssä pidin tärkeimpänä sitä, että lapsi sai kerrottua kaiken, mitä hänellä oli työstään sanottavaa. Kun lapset

esittelivät töissä seikkailevia tovereitaan päiväkodista, kyseisten lasten ilo oli merkittävä; he olivat selvästi imarreltuja siitä, että myös heidät oli ikuistettu taideokseen. Joissakin töissä toiset lapset kiinnostuivat toistensa töistä niin paljon, että tiedustelivat yksityiskohdista lisää osoittaen jotakin työn elementtiä ja kysymällä *mikä tuo on* tai *kuka tuo on*. Tämä sai aikaan mielenkiintoista ja ajoittain kiihkeääkin keskustelua lasten välillä. Koska kyseessä oli lapsikeskeinen ja heitä osallistava tuokio, en analysoinut tai arvioinut töitä, jottei huomio keskittyisi liikaa minuun ja mielipiteisiin, vaan huomio pysyisi lapsen työssä ja hänen näkemyksissään.

Lasten sanomiset dokumentoin kirjoittamalla ne ylös. Tämä onnistui hyvin, sillä aiemmassa ammatissani kehityin varsin päteväksi pikakirjoittajaksi tehdessäni haastatteluja ilman nauhuria. Koin myös itse mukavammaksi tavaksi keskustella ilman painostavaa nauhuria.

Kyselykierroksen jälkeen kiitin lapsia yhteisistä tuokioista ja hienoista töistä. Kerroin, että työt tulvaisi ripustamaan päiväkodin seinälle. Tuokion loppuun lapset keräsivät työt lattialta omatoimisesti tuoden ne minulle siistihkössä pinnossa. Koska Raun päiväkodissa tuokiot on tapana lopettaa taputuksella rytmitettyyn *wizuri sana watoto* -lausahdukseen (suom. *erittäin hyvä, lapset*) yhteen ääneen, lopetimme myös opinnäytetyöni tuokiokokonaisuuden tähän loppukaneettiin.

5.3.4 Mielenkiintoiset havainnot

Huolimatta yhteisen kielen puutteesta kerroin kaikki työskentelyn vaiheet ja kysyin kysymykset englanniksi. Olin iloinen siitä havainnosta, että lapsi keskittyi kuuntelemaan sanomiseni katsoen silmiin, vaikka hän ei ymmärtänyt englantia. He ymmärsivät tulkin kääntävän sanomiseni, sillä huomio siirtyi sulavasti tulkkiin hänen esittäessään kysymykset vieressäni swahiliksi. Vain kahdella lapsella havaitsin lievää hämmennystä siitä, kummalle hänen oma ansa olisi pitänyt esittää.

Kolmannessa tuokiossa mielenkiintoinen havainto oli myös se, että lapsen osallistivat toinen toisiaan. He nimesivät toverinsa töihinsä muita ryhmiä herkemmin, ja ottivat heidät mukaan tarinoihinsa. Kirjaan tulevasta materiaalista nimet on kuitenkin jätetty pois yksityisyydensuojan vuoksi.

5.4 Metsolan koulun iltapäivätoiminnan tuokio

Metsolan koulu on Kotkan Metsolassa sijaitseva koulu, jossa toimivat vuosiluokat 1 – 5, sekä esiopetus ja koulun oma iltapäivätoiminta. Tämän lisäksi koulussa toimii dysfasiaopetuksen luokat esikoulusta toiseen vuosiluokkaan. Koulu on perustettu vuonna 1939. (Peda.net.) Opinnäytetyötuokio järjestettiin koulussa toimivan iltapäivätoiminnan ryhmässä, jonka piirissä oli vuoden 2016 kevätlukukautena 27 lasta. Tuokion järjestämispäivänä iltapäivätoimintaan osallistui yhteensä 15 lasta. Tuokioon kokonaisuudessaan osallistuneiden lasten ikäjakauma oli seuraava; kolme 8-vuotiasta, kaksi äskettäin yhdeksän vuotta täyttäneitä sekä neljä 7-vuotiasta. Tuokioon osallistui myös iltapäivätoiminnan vanhin lapsi, joka oli iältään 10-vuotias.

5.4.1 Tuokion kuvaus

Metsolan koulun iltapäivätoiminnan tuokion pidin 28.4.2016. Kävin kuitenkin 26.4.2016 kertomassa tuokiosta iltapäivätoiminnan ohjaajille sekä paikalla olleille lapsille jo etukäteen, jotta arvokasta aikaa ei menisi varsinaisen tuokion järjestämispäivänä hukkaan. Ennakkoon järjestetyllä tapaamisella petasin myös hieman lasten tuttavuutta, sillä iltapäivätoimintaan oli tullut mukaan paljon tuntemattomia lapsia sen jälkeen, kun olin työskennellyt Metsolan koulussa edellisenä keväänä. Jotta tuokio muistuttaisi hengeltään mahdollisimman paljon Raun tuokioita (jotka järjestettiin oltuani siellä töissä jo pidemmän aikaa), halusin esittäytyä lapsille hieman ennakkoon, jotta he tietäisivät ketä odottaa tuokiossa.

Ennen tuokion aloitusta ohjeistin vielä henkilökuntaa tuokion periaatteesta ja sisällöstä. Tämän olin tehnyt jo tutustumiskäynnillä, mutta tarkensin kertomaani vielä yksityiskohtaisemmin. Järjestimme yhdessä ohjaajan kanssa toiden tekoon valittavissa olevat välineet lapsien saataville ja keräsimme ryhmän kokoon. Kerroin lapsille tuokion kuvataiteellisesta teemasta ja siitä, kuinka haluaisin nyt nähdä, mikä heidät tekee iloiseksi, mitä he rakastavat, mikä tekee heidät onnelliseksi tai mistä he unelmoivat. Annoin lapsille hetken aikaa miettiä teemaansa, ja kartoitin sitten valitut aihealueet pyytämällä lapsia viittamaan oman teemansa kohdalla luetellessani niitä. Tämän perään kerroin myös, että he voisivat valita itse toteutukseen käytettävät välineensä ja valita paikkansa pöydissä sen mukaan. Tässä kohtaa juurikaan liikehdintää ei tullut, sillä lapset olivat jo tarkkaavaisina hakeutuneet pöydissä paikoille, joissa heitä

kiinnostavimmat välineet olivat. Vain kaksi lasta vaihtoivat päittäin paikkaa: toinen siirtyi tussien äärestä vesiväreihin, ja toinen päinvastoin. Kysyin myös, olisiko tässä kohtaa ketään, joka ei haluaisi osallistua toimintaan; aloitusvaiheessa kaikki 13 lasta jäivät mukaan, mutta yksi ilmoitti, ettei halua osallistua tuokion teemaan, mutta piirtäisi muuten vain. Kaksi lasta jättäytyi tuokion työskentelyvaiheen alkaessa pois, sillä eivät halunneetkaan tehdä töitään loppuun.

Aloituksessa käytin myös pienen hetken kertoakseni tuokioista Raun päiväkodissa, minkä toivoin innostavan lapsia osallistumaan samanlaiseen toimintaan suomalaisessa kulttuurissa. Kerroin käyttäneeni samoja käsitteitä, mutta tansanialaisten lasten omalla kielellä, sekä heille tarjotuista välineistä. Kertomisen ohessa näytin myös kuvia tuokioista. Innostamisen menetelmä oli toimiva, sillä lapset kiinnostuivat tansanialaisten lasten tuotoksista ja ajatuksesta, että toisella puolella maapalloa oli käyty samanlainen tuokio, mutta eri kielellä selostettuna.

Lapset valitsivat aiheita seuraavasti: yksi lapsi valitsi unelman, kolme rakkautta, viisi ilon ja kaksi onnen. Välineiden valinta jakautui vesivärien ja tussien välille; kuusi lasta valitsi välineekseen vesivärit, ja viisi tussit. Ohjausta välineiden käytössä ei tarvittu, sillä lapset käyttivät aktiivisesti tarjolla olevia välineitä iltapäivätoiminnan normaalissakin arjessa. Vesiväreillä maalaavat lapset kävivät työntekijän ohjauksella hakemassa vettä käytävän vesihanasta maalausta varten, ja tusseilla tekevät aloittivat työskentelynsä sillä aikaa.

Vaikka työskentelyvaihe oli kaikille lapsille yhteinen, jaoin heidät viiden ja kuuden lapsen ryhmään, joiden työskentelyyn keskityin aina kerrallaan kysellen ja osallistuen keskusteluun. Lapset olivat Raun päiväkodin lapsiin verrattuna erittäin puheliaita – puheen määrä yllätti minutkin. Työskentelyvaiheessa lapset kertoivat töistään innokkaasti niin minulle kuin tovereilleen, jotka kuuntelivat tarkasti esittäen vastakysymyksiä. Olin iloinen huomattessani, että lasten välinen osallistaminen toteutui näin myös Suomen puolella. Lapset kehuivat myös toisiaan tuokion aikana. Ryhmädynamiikkaan huumoria aika ajoin toi eräs kovaääninen ja suurilla eleillä maalannut lapsi, jolloin toinen lapsi totesi vakavana katsoen minua silmiin: *se on vähän tollanen, aina sillä on jotain älyttömyyksiä*. Ryhmähenki oli iltapäivätoiminnan lapsilla siis erinomainen, sillä edeltävä kommentti osoitti myös lasten toistensa tuntemisen ja havainnoimisen. Tuokioiden aikana pohdittiin myös värien sekoittamista, esimerkiksi mistä

tulee oranssia, sekä tehtiin havaintoja siitä, miten monilla tusseilla päällekkäin värittäessä syntyy mustaa. Kuten Raun päiväkodissa, myös Metsolan koulun lapsilla ääniefektit kuuluivat töihin; erään lapsen piirroksen ammuksat saivat viheltävän äänen syöksyessään kohti viholliszombeja, joihin osuessa kuului paukahtava räjähdys. Kaksi vierekkäin istuvaa lasta pohtivat perheen tärkeyttä työstäessään perhe-aiheisia kuviaan, toteamalla erittäin osuvasti *nii, perhe on aika hyvä syy olla iloinen*. Kuten Tansaniassa, myös Suomessa dokumentoin lasten kertomukset käsin kirjoittamalla.

Lapset olivat hyvin eri aikaan valmiita työskentelyssään. Valmiit työt tuotiin minulle, ja vaihdoimme niistä vielä pari sanaa lapsen kanssa kaksin. Moni lapsi oli kirjoittanut nimensä tottuneesti työn piirrospuolelle, joten yksityisyydensuojan nimissä jouduin käsittelemään töitä sen verran, että poistan nimet töistä liittäessäni ne lopulliseen kirjaan.

Iltapäivätoiminnan välipala nautitaan noin puolessa välissä iltapäivää. Kaikki lapset olivat ilmoittaneet olevansa valmiita hyvissä ajoin ennen välipalaa, mutta sovimme, että lopetusvaiheen järjestäisimme välipalan jälkeen, jotta töitä ei tarvitsisi katsoa tai jälkiä siivota nälkäisenä. Olin aiemmin pohtinut aikataulujen asettamia haasteita tuokion kululle, mutta koska lapset olivat valmiita ennen välipalaa, siirtymiset ja tuokion jatkuvuus sujui jouhevasti. Töitä ei tarvinnut jättää kesken. Kun lapset kävivät välipalalla, järjestin työt sillä aikaa lattialle yhteistä katselua varten. Välipalalta tullessaan lapset asettuivat rinkiin töiden ympärille, ja halukkaat saivat kertoa työstään. H-hetkellä moni lapsi kuitenkin vetäytyi kertomasta suurelle yleisölle omasta työstään, ja vain neljä lasta yhdestätoista kertoi huolellisesti työnsä sisällöstä ja siitä, miksi olivat valinneet juuri oman aiheensa. Monen lapsen vetäytyessä esiintymistilanteesta oli jälleen ilo huomata, miten ryhmän rohkeimmat lapset yrittivät kannustaa heitä kertomaan töistään. Toisien töiden kehumista tapahtui kuitenkin, vaikka julkisesta esiintymisestä kieltäytyttiinkin. Neljä lasta kertoi minulle jälkikäteen kahden kesken oman työnsä sisällöstä ja ajatuksia aiheesta, ja yksi totesi kertoneensa kaiken jo työstövaiheessa. Yksi lapsi kieltäytyi kertomisesta kokonaan, mutta kertoi pitäneensä maalausvaiheesta kovasti. Osa lapsista osallistui iltapäivätoiminnan ohjaajan kanssa tarvikkeiden korjaamiseen ja jälkien siivoamiseen minun keskustellessa kahden kesken neljän lapsen kanssa vuoroitellen.

Lopuksi kiitin kaikkia osallistumisesta sekä hienoista tarinoista ja kehuin jälleen upeaa työnjälkeä. Otin työt mukaani kirjaa varten tehtävää skannausta varten, ja lupasin palauttaa ne ennen kesäloman alkamista. Tämä aiheutti valtaosassa lapsista suurta riemua, sillä ilmeisesti seurani oli heille kovin mieluisaa.

5.4.2 Mielenkiintoiset havainnot

Lapsien keskinäinen rohkaisu ja humoristinen ote toistensa persoonallisuuden oli mielenkiintoinen havainto. Jäin pohtimaan, kuinka hyvän ryhmähengen iltapäivätoiminnan tai Metsolan koulun lapset ovat keskenään luoneet, jotta tällainen spontaani toiminta on mahdollista. Kertomaan rohkaisun vilpittömyys ja sanavalinnat olivat etenkin erään lapsen kohdalla todella vaikuttavia; *ei hätää, ei me purra sua* lapsi sanoi asettuessaan viereeni lopetusvaiheen ringissä ja jatkoi; *työsi on kuitenkin tosi hieno ni olis kiva kuulla siitä*.

Edellä mainittu tilanne on hyvä esimerkki siitä, miten myös lopetusvaiheessa liian jäykät roolit murtuivat, mikä omalta osaltaan korosti osallisuuden jatkuvuutta. En ollut aikuisena edelleenkään liian määräävä auktoriteetti, joka kysyy ja jolle lapset vastaavat. Lapsi uskaltautui rinnalleni rohkaisemaan toveriin ja antamaan kanssani palautetta isomman ryhmän edessä.

5.5 Haasteiden kohtaaminen

5.5.1 Raun päiväkot

Kielimuuri aiheutti eniten haasteita tuokion toteutuksessa. Kuvallinen ilmaisu onnistui hyvin ilman yhteistä kieltä, mutta koska en ymmärtänyt kaikkien lasten puhetta itse, koin, että jotakin sisältöä saattoi jäädä puuttumaan huolimatta siitä, että tulkki oli huolellinen työssään. Syy lienee enemmänkin siinä, että emme ehtineet keskittyä kerralla tarpeeksi moneen lapseen kerralla minun kohdatessa lapsi ja tulkin keskittyessä kielen kääntämiseen. Tulkkauksen vaatima välikäsi myös söi hieman tehoa asioiden omin sanoin kertomisesta niin minulta lapselle kuin lapselta minulle tapahtuvassa kommunikoinnissa. Kielimuurin ollessa näin korkea paremman vuorovaikutuksen lapsen ja aikuisen välillä mahdollistaisi entistä pienemmät ryhmäjaot tai kenties jopa vain yhden tai kahden lapsen tuokio. Kahdenkaan lapsen kertoman kääntäminen ei olisi raskasta myöskään tulkille.

Lasten välillä tapahtuva peilaaminen ei aiheuttanut niinkään haasteita, mutta muokkasi hieman lapsen omia ajatuksia ja niistä syntyviä kuvallisia tuotoksia. Lapset kuuntelivat tarkasti myös toistensa näkemyksiä ja seurasivat töiden etenemistä. Esimerkiksi yhden lapsen piirtäessä työhönsä taloon kuuluvan kuppin, ilmestyi kuppeja myös kolmen muun lapsen työhön tämän jälkeen. En kuitenkaan kokenut pientä poikkeavaa yksityiskohtaa syyksi puuttua lapsen kuvalliseen ilmaisuun: lapsella oli kuitenkin vapaus lisätä työhönsä kuva kupista, mikäli hän koki sen siihen sopivaksi. Tuokioissa lasten päätösvalta ja itsenäiset ratkaisut olivat olennainen osa lapsen osallisuutta. Pientä peilaamista en kokenut kehitettäväksi elementiksi tämän kaltaisissa, vapaammassa tuokioissa, mutta mikäli tavoitteena olisivat olleet syvempää tutkailua vaativat, täysin yksilölliset työt, olisi lasten välistä vuorovaikutusta pitänyt valvoa tai rajoittaa. Näin muiden ajatukset ja ideat eivät olisi kantautuneet toisten työskentelijöiden korviin ja huomio olisi pysynyt vain omassa työssä.

5.5.2 Metsolan koulun iltapäivätoiminta

Haasteena Metsolan koulun iltapäivätoiminnan tuokioissa koin lasten liikehtimisen tuokiossa: osa keskeytti tuokiossa toimimisen, mutta halusi osallistua kuitenkin lopetusvaiheeseen, jossa töitä katsottiin yhdessä. Eräs lapsi jopa juoksi perääni käytävällä ja halusi kuitenkin antaa työnsä kirjaa varten lainaan, vaikka oli jättäytynyt tuokiosta pois jo piirtohetkellä eikä tällöin ollut vielä varma, halusiko työtään julkaistavaksi. Yksi ratkaisu tällaisen välttämiseksi tuokioon osallistumisen ”pakottavuus” vähentää tuokion raameissa liikehdintää. Toisaalta piirtäminen voi olla myös selkeästi vapaata touhuamista, jolloin lapselle ei muodostu paineita työhön ja osallistumiseen liittyvissä ratkaisuihin. Vaikka järjestämäni tuokion vapaaehtoisuutta ja lapsen omaa harkintakykyä korostettiin, luulisin, että osa lapsista tunsivat silti hieman suorituspainetta aikuisen osallistuessa toimintaan.

Myös epävarmuutta oman työn valmistumisesta ilmeni, kun tuokiossa ei ollut aikarajaa, vaan lapsi sai itse määrittellä työn valmistumisesta. Eräs lapsi ilmaisi työnsä valmistumisesta ja jätti sen kuivumaan, mutta lopetusvaiheessa töitä esiteltäessä kertoi, ettei kuitenkaan ehtinyt maalata työnsä vesielementtiin ”tyyppejä” uimaan. Hän kuitenkin kuvaili uimarit hyvin ponnekkaasti esitellessään työtään minulle ja tovereilleen. Uskoisin tämän kaltaisten tilanteiden olevan vältettävissä, kun työskentelylle olisi asetettu selkeä aikaraja. Tällöin lapsi

olisi mahdollisesti työskennellyt tehokkaasti annetun ajan puitteissa. Koska nyt aika oli lapsen itsensä päätettävissä, saattoivat leikit houkutella huomion toisaalle jättäen työn valmistumisen vähäisemmän harkinnan varaan.

5.6 Kirjan toteutus

Tuokion jälkeen lasten työt dokumentoitiin kirjaa varten skannaamalla. Lisäksi keskustelujen myötä ylös kirjatut ajatukset säilytettiin kirjaan tallentamista varten. Pyrin ottamaan kirjaan kaikkien tuokioon osallistuneiden lasten työt sekä ajatukset juuri sellaisina kuin lapset ne olivat ilmaisseet. En kirjannut sanomisiin mitään ylimääräistä, mikä olisi voinut muokata lapsen omaa kertomusta tarinasta kuvan takaa. Kirjassa oli myös tultava esille se, minkä teeman tiimoilta lapsi oli näkemyksensä ilmaissut, jotta sanomista ei olisi irrotettu asiayhteydestään.

Kirjan toteutuksessa pyrin laskemaan painopisteen ratkaisuille, jotka saattoivat liittyä lapsiin kirjan tutkijoina. Erityistä huomiota kiinnitin fontin kokoon ja selkeyteen, kirjan formaattiin sekä sen kiinnostavuuteen esimerkiksi sivujen ja fonttien värien valinnoilla. Koska kirjassa oli mukana pienten taiteilijoiden taideoksia, oli sivujen taustaväri ja sommittelu mietittävä myös töille edullisesti.

5.6.1 Formaatti ja ladonta

Kirja toteutettiin vaakamalliseen, kannet suljettuna A4-kokoiseen formaattiin. Kaikki lasten töistä olivat vaakasuuntaan piirrettyjä, joten vaakamalli mahdollisti niiden käyttämisen suurempina ja näin näyttävämpinä. Kun piirrokset olisivat kirjassa tarpeeksi suurina, tulisivat kaikki pienetkin yksityiskohdat paremmin esille. Halusin, että jokainen yksittäinenkin siveltimen tai liidun vetojälki erottuisi. Tarkastellessa lasten töitä lähempää, oli niissä havaittavissa upeita muotoja ja tekstuureita välineiden käytön synnyttämänä.

A4 on eräs painomateriaalien standardikoko. Näin teos olisi helpompi painattaa lähes missä tahansa painotalossa, mikä vaikuttaa myönteisesti myös painokustannuksiin. Teos ei vaatisi erikseen määriteltyjä leikkausmittoja tai arkkeja.

Kun yksittäissivultaan A4-kokoisen teoksen aukaisee, se on helpompi ottaa syliin tarkasteltavaksi. Näin teosta voisi tutkia useampi henkilö samanaikaisesti, esimerkiksi kasvattaja lasten kanssa. Asettaessa teoksen aukinaisena

pöydälle sen ääreen voi niin ikään kerääntyä enemmän katsojia. Näin teoksen tutkiminen voi myös vahvistaa yhteisöllisyyttä ja kerätä yhteen useampia keskustelijoita. Tässä on myös osallisuutta vahvistava vaikutus, kun teos ei ole vain yhden ihmisen tarkasteluun soveltuva, vaan luo mahdollisuuden vuorovaikutukselle ja yhteisille pohdinnoille.

Työt on jaoteltu sen käsitteen mukaisesti, jonka lapsi on työnsä teemaksi valinnut. Järjestykseen eivät siis vaikuta esimerkiksi se, onko lapsi Suomesta vai Tansaniasta, tai mitä sukupuolta tai ikäluokkaa lapsi edustaa. Käsitekohtainen jaottelu kuitenkin auttaa katsojan tarkastelua teemoittain, ja halutessaan hän voi tarkastella yhtä käsitettä ja sen yksilökohtaisten näkemysten eroja helposti niiden ollessa saman alaotsikon alla perätysten.

5.6.2 Fonttivalinnat

Pyrin valitsemaan teoksen leipätekstiksi klassisen ja helppolukuisen fontin, jotta myös nuorempien lukijoiden lukeminen helpottuu. Koska teos on esteettinen kooste lasten töistä, fontin oli kuitenkin oltava arvokas ja sovitettava lasten taideteosten rinnalle. Fonttivalinnaksi päättyi *Garamond*. Sen päätteellisyys tekee fontista arvokkaan ja taidekirjaan sopivaksi. Myös helppolukuisuus oli kirjan osalta eräs tärkeä valintakriteeri. Pidin periaatteena sitä, että fontti olisi luettavissa niin kirjan taiteilijoiden (heidän, jotka osasivat jo lukea), kuin myös vaikkapa heidän isovanhempiensa toimesta. Fonttikoonkin jätin melko suureksi (30 pt) lisätäkseni helppolukuisuutta. Lasten kuvista kertovat tekstit olivat lisäksi niin lyhykäisiä, että fonttikoon oli varaa olla suurempi. Lapsilta lainattujen tekstien lainausmerkeillä lisäsin tekstin rinnalle hienovaraista visuaalisuutta suurentamalla sitaatit yhtä korkeiksi kuin fontti itsessään. Väriin muutin pirteän oranssiksi, joka sopi lasten värikkäiden töiden rinnalle. Suurempaa visuaalista koukkua en halunnut ulkoasuun tehdä, sillä pääasiassa olivat lasten omat työt, eivätkä niinkään omat visuaaliset ratkaisuni (kuva 1).

“Garamond”

Kuva 1: Pääteellinen Garamond-fontti sekä kirjassa käytetyt tyylitellyn suuret värikkäät lainausmerkit

Layout-ratkaisuissa painotetaan usein myös tyhjän tilan merkitystä. Käytin tyhjää tilaa tehosteena, sillä taitossa yksi aukeama on aina omistettu yhden lapsen työlle ja siitä kertomiselle: vasemmalla sivulla on lapsen työ koko sivun kokoisena ja oikealla kertomus (kuva 2).



“ Aiheenani oli onni.
Ystävät tekevät minut onnelliseksi.
Minulla on paljon ystäviä,
mutta tässä olen vain minä ja yksi ystäväni.
Kaikki he ovat parhaita. ”

Kuva 2: Esimerkki eräästä kirjan aukeamasta. Vasemmalla sivulla lapsen työ on sivun suuruisena kuvana ja oikealla on vain lapsen kertomus kuvasta. Tyhjää tilaa on jätetty layouttiin runsaasti.

Otsikoiden fonteissa käytin vielä lapsen omaa osallisuutta. Koska kirja ei edusta perinteistä aikuiskeskeistä teosta, myös pääotsikot ovat lapsen yksilöllistä tuotosta eivätkä valmiista fonttikirjastosta. Otsikot toteutti 11-vuotias Metsolan koulua käyvä lapsi, joka sai itse valita, millä tekniikalla ja tekstityypillä ne kirjoittaisi (kuva 3).

Me lerromme

Kuva 3: 11-vuotias poika toteutti kirjan otsikoinnin

6 POHDINTA

6.1 Prosessin toimivuus

Vapaa työskentely valmiiksi annettujen viitekehysten sisällä oli lapsille mieluisaa ja kirvoitti heidät hedelmällisiin keskusteluihin niin läsnä olevan aikuisen kuin toistensa kanssa. Kun lapselle ei annettu valmista mallia, oli työskentely rentoa. Tähän vaikuttivat myös aikataulullinen joustavuus: lapsella ei ollut kiire toteuttaa työtään tietyssä vauhdissa, mutta häntä ei myöskään vaadittu viilamaan työtään tarpeettoman kauan. Mallitta työskentely järjestetyssä tuokiossa saattoi lisätä myönteistä ilmapiiriä myös siksi, ettei etenkään vähemmän kädentaitoja omaavilla lapsilla tullut paineita työnsä onnistumisesta. Vertailukohdan puuttuminen ei aiheuttanut väkinäistä jäljittelyä ja sitä kautta epäonnistumisen tunteita.

Vuorovaikutteisuus aiheutti ehkä hieman vaikeuksia ujoimmille lapsille. He saattoivat ottaa paineita yrittäessään ottaa kontaktia työskentelyn lomassa sekä loppukierroksella. Koska tuokion kerronnallinen osuus oli kuitenkin vapaaehtoista ja toteutettavissa myös täysin kahden kesken, helpotti se suuresti myös ujomprien lasten osallistumista.

Vapaampaan työskentelyyn perustuva tuokio on kuitenkin vielä kovin uutta eikä välttämättä anna niin laajalti puitteita haasteiden kautta oppimiselle kuin ohjatut tuokiot. Kun lapsella ei ole jäljennettävää mallia, hänen taitonsa luoda uusia muotoja ei välttämättä kehity valvotusti; kun opettaja tai ohjaaja ei vaadi esimerkiksi alati parempaa pyöreää ympyrää, ei siitä aiheudu lapselle hienomotorisesti voitettavia haasteita, ja tällöin kehitys voi olla hitaampaa. Tuokion melko ennen kokematon luonne taas saattoi hämmentää joitakin lapsia, sillä kaikki eivät heti ymmärtäneet voivansa tehdä mitä tahansa, mikä esimerkiksi tekee heidät iloiseksi. Myös selkeän kuvataiteellisen tuokion vaihteellisuutta on vaikeaa pitää yllä silloin, kun lapsi saa itse määritellä työnsä valmistumisen ja irtautumisen työskentelystä toisiin puuhiin. Nopeimmilla lapsilla työskentelyvaiheen ja yhteisen lopetuksen väliin voi tulla merkittäväkin katkaisu, mikäli lapsi on kovin nopea työskentelyssään.

Kummassakaan tuokiossa en kokenut lasten iällä tai niiden eroilla olevan merkittävää eroa tuokioon osallistumisessa tai sen sujumisessa. Lasten puheissa ei tullut ilmi esimerkiksi vaikeuksia ymmärtää tehtävänantoa, vaikka esimerkiksi Metsolan koulun tuokiossa ikähaarukka oli Raun päiväkotia suurempi. Sukupuolella oli tosin hieman merkitystä siinä, millaisia aiheita lapsen töihinsä valitsivat. Tämä korostui enemmänkin Metsolan iltapäiväkerhossa järjestetyssä tuokiossa. Esimerkiksi Raun päiväkodin tuokiossa autot esiintyivät myös tyttöjen töissä, joten töiden aiheissa ei ollut merkittävää sukupuolijakaumaa. Yksityisyyden suojan vuoksi en erottele tarkemmin Metsolan iltapäiväkerhon tuokioiden tuotosten sukupuolijakoa, mutta sanottakoon että siellä aiheiden jakautuminen oli räikeämpää.

6.2 Lopullinen tuotos

Kokonaisuudessaan lopullinen tuotos prosesseineen vastaa opinnäytetyölle asetettuja tavoitteita ja tehtäviä. Tuokiot olivat valtaosin onnistuneita ja sain lapsien puheenvuorot niin hyvin talteen kuin se vallitsevissa olosuhteissa oli mahdollista. Lopullisessa tuotoksessa keskiössä ovat lasten tuotokset omien visuaalisten ratkaisujeni korostaessa lapsen kädenjälkeä ja näkemystä.

Vaikka joidenkin lasten kirjaan halutut kertomukset jäivät yhteen lauseeseen, ne vastasivat lapsen omaa kertomusta. En asettanut mitään rajoituksia kertomusten pituudelle, sillä se olisi syönyt osallisuuden ja vapaaehtoisuuteen perustuvan luonteen tehoa: yksi aito lause voi olla sisällöltään rikkaampi kuin väkisin kehitetty pitkä tarina. Merkityksellä on tässä kohdin merkittävä painoarvo.

Osallistuvien lasten määrä ja teoksen laajuus olivat myönteinen yllätys. Kokonaisuudessaan puheenvuoron sai 23 lasta, joiden töistä ja kertomuksista kasautui kaunis ja aito, lapsikeskeinen teos. Ohjaavan opettajan kommentti työn ainutlaatuisuudesta osoitti myös sen, että työlle ja sen lopulliselle tuotokselle oli tarvetta; varhaiskasvatuksen kenttä on laaja ja osallisuuden merkitys siinä tärkeä. Toivon, että työni innoittaa kasvattajia ja opiskelijoita kokeilemaan ja kehittämään rohkeasti opinnäytetyöni kaltaisia, konkreettiseen tuotokseen päättyviä osallistavia menetelmiä vastaisuudessakin.

Opinnäytetyön lopullinen tuotos onnistui mielestäni hyvin, ja palvelee sen alkuperäistä tarkoitusta. Luovuuteni voi toisinaan paisua suuriin mittasuhteisiin

haitaten jo työskentelyn varsinaista lopputulosta, mutta *Me kerromme* -teoksessa valjastin luovat ideat lasten osallisuutta tukeviksi ratkaisuiksi. Tästä konkreettisena esimerkkinä ovat kirjan otsikot, joiden toteutuksen jätin myös lapsen toteutettavaksi juuri hänen valitsemallaan tavalla. Kirja toi myös konkreettisen lopputuloksen toiminnalliselle opinnäytetyölle; en usko, että olisin itse pitänyt sellaisen opinnäytetyön toteutuksesta, jossa lopputulema on tilastollinen tuotos tai teoreettinen tietopaketti, vaikka ne hyödyllisinä koenkin.

Kuvataiteellista toimintaa ja osallisuutta yhdisteleviä projekteja on mahdollisuus kehittää niin paljon, kuin oma luovuus ja resurssit suinkin antavat tilaa. Jatkojalostettuja ideoita voisivat olla esimerkiksi lasten töistä koostuva taidenäyttely paikallisessa näyttelytilassa tai lasten oma keksimistä saduista ja niiden kuvituksesta koostuva satukokoelma. Kaikkia kuvataiteellisia tuokioita ei tarvitse jättää koulun tai päiväkodin seinien sisäpuolelle. Rajoja voi rikkoa myös oman lähiyhteisön tai jopa kotikaupungin ulkopuolelle. Myönteinen vaikutus ulottuu lapsen osallisuuden kentältä myös yhteisön kulttuuriperimän ja lasten oman kulttuurin vahvistumiseen.

6.3 Oma toiminta ja oppiminen

Järjestäessäni lapsille tuokiot, joissa vuorovaikutus oli vahvassa roolissa, opin paljon lasten kohtaamisesta. Kun lapsen kanssa keskusteli kahden hänen työstään tai kysyi eri elementtien tarkoitusta, ei kaikki suinkaan ollut vain sitä miltä se paperilla näyttää. Tuokioihin osallistuneiden lasten tarinat kuvien takana ovat laajoja, eivätkä elementit synny paperille ilman merkitystä; jokaisella on oma roolinsa kokonaiskuvassa. Lasten työskentely oli erittäin johdonmukaista. Tämä oli myös opettavainen hetki siinä, miten lapset maailman voivat nähdä. Kun ammattilainen ymmärtää, miten lapsi tarkastelee maailmaa, on hänen helpompi luoda tämän kanssa yhteinen sävel esimerkiksi opetuksessa tai kohtaamisissa.

Tuokion periaatteen mukainen työskentely korosti pienryhmän merkitystä siinä, miten kokonaisvaltaisesti lapsen voi kohdata. Metsolan iltapäiväkerhon tuokiossa lapsia oli kerralla suurempi määrä kielimuurin puuttumisen vuoksi, mutta huomasin, miten paljon helpompaa yksittäisen lapsen kohtaaminen oli Raun päiväkodissa, kun kerralla tuokioon osallistui esimerkiksi neljä lasta. Näin pieniin ryhmäjakoisiin ei kuitenkaan ole läheskään aina mahdollisuutta, joten aito kohtaaminen todellakin vaatii kasvattajalta, ohjaajalta tai opettajalta

valtavaa panostamista. Tämän myötä sain myös vahvistusta siihen, että lapsilla tosiaan riittää asiaa, kun joku vain kuuntelee.

Vaikka tuokiot itsessään aiheuttivat hieman haasteita eivätkä vastaa kaikkiin lapsen kehitystä tukeviin yksityiskohtiin, näkisin niillä kuitenkin olevan paikkansa kasvatuksellisten organisaatioiden toiminnassa. Vapaampaan toimintaan perustuvat, mutta kuitenkin järjestetyt tuokiot toisivat kuvataiteelliseen toimintaan sekä vuorovaikutukseen monipuolisuutta ja teemasta riippuen rohkaisivat lasta pohtimaan myös omaa maailmankatsomustaan ja arvomaailmaansa. Kehittyminen vaatii kuitenkin myös epäonnistumisen tunteita ja niistä selviytymistä, joten vapaaseen työskentelyyn perustuva tuokio ei täysipainoisesti palvele tätä kehitystehtävää lapsen matkassa kohti aikuisuutta.

Osallisuuden kokemus palvelee lasta monella tavoin hänen kehittyessään ja kasvaessaan. Oman päätäntävällän ja näkemysten ilmi tuomisen korostaminen kuvataiteellisessa toiminnassa on pehmeä tapa tukea lapsen merkitystä ja osallisuutta, mikä palvelee häntä myös tulevaisuudessa. Kun muistaa periaatteen lapsen osallistamisesta hänen ikätasonsa mukaisesti aiheuttamatta hänelle turhaa stressiä tai paineita, on kuvataiteellinen toiminta omiaan osallisuuden menetelmänä.

Loppujen lopuksi etenkin arvostukseni lasten kuvataiteellista toimijuutta kohtaan kasvoi. Sen lisäksi, että lapset tekivät rohkeita ratkaisuja töissään, heillä oli ilmiömäinen taito tuoda suuria näkemyksiä ja pitkiä pohdintoja yhteen kuvaan. Työt itsessään olivat jo mielenkiintoisia tarkasteltavia kaikkine yksityiskohtineen, mutta kun lapselle antoi tilaisuuden kertoa niihin liittyviä näkemyksiään, avautui töille aivan uudenlainen ulottuvuus. Toivon, että tämä opinnäytetyö oli pienestä mittakaavastaan huolimatta askel kohti lasten pääasiallista toimijuutta kohti kulttuurillista vaikuttamista yhteisössään.

LÄHTEET

- Gjerstad, E. 2015. Kuka on kukkulan kuningas? Lasten ja aikuisten valtasuhteet kasvun tukena. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hakkola, K., Laitinen, S. & Ovaska-Airasmaa, M. 1991. Lasten taidekasvatus. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Helenius, A. 2008. Lapset ryhmässä. 57–67. Teoksessa: Pedagogiikan palikat, toim. Helenius, A. & Korhonen, R. Helsinki: WSOY.
- Häkkä, A. 2006. Taide ja taitokasvatus varhaiskasvatuksessa. 251–285. Teoksessa: Lapsen parhaaksi. Lähihoitaja varhaiskasvattajana, toim. Häkkä, A., Kuokkanen, H. & Virolainen, A. Helsinki: Edita Prima.
- Karling, M., Ojanen, T., Sivén, T., Vihunen, R. & Vilén, M. 2008. Lapsen aika. 11. painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Karlsson, L. 2014. Sadutus. Avain osallisuuden toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kaskela, M. & Kronqvist, E.-L. 2012. Niin ainutlaatuinen – Näkökulmia lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. 3. painos. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus STAKES.
- Keränen, E. 2001. ”Isää en piirrä” – Lasten väkivaltakokemusten käsittely kuvailmaisun avulla. 123–149. Teoksessa: Perheväkivallan varjossa – Raportti lapsikeskeisen työn kehittämisestä, toim. Mikko Oranen. Helsinki: Ensi- ja turvakotien liitto.
- Koivunen, P.-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Huostaanottotarpeen arviointi. Lastensuojelun käsikirja. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavissa: <https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/ty-oprosessi/huostaanotto/huostaanottotarpeen-arviointi> [viitattu 3.2.2016].
- Leinonen, J. 2014. Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. 16–40. Teoksessa: Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. toim. Heikka, J., Fonsén, E., Elo, J. & Leinonen, J. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Vanhempainnetti. Tietokulma. Kasvu ja kehitys. 2–3-vuotias. Saatavissa: http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu_ja_kehitys/2_3-vuotias/ [viitattu 23.9.2016].
- Mäkinen, M. 2011. Minä olen ja kuulun! Lapsen identiteetin tukeminen. 95–108. Teoksessa: Varhaiskasvatuksen käsikirja. 2. painos, toim. Hujala, E. & Turha, L. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nivala, E. 2010. Lapsen oikeudet osallisuuden perustana. 18–25. Teoksessa: Lasten ja nuorten osallisuuden tukeminen lastensuojelutyössä, toim. Tanskanen, I. & Timonen-Kallio, E. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2010. Ihmisen psykologinen kehitys. 1.–4. painos. Helsinki: WSOYpro Oy.

Osallisuus. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Hyvinvointi ja terveyserot. Eriarvoisuus. Hyvinvointi. Saatavissa: <https://www.thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/osallisuus> [viitattu 23.9.2016].

Peda.net. Kotka. Perusopetus. Metsolan koulu. Saatavissa: <https://peda.net/kotka/perusopetus/metsolan-koulu> [viitattu 23.2.2016].

Pääjoki, T. 2011. Lasten taiteellinen toimijuus. 109–121. Teoksessa: Varhaiskasvatuksen käsikirja. 2. painos, toim. Hujala, E. & Turha, L. Jyväskylä: PS-kustannus.

Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. 111–125. Teoksessa: Kasvatusvuorovaikutus, toim. Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. Jyväskylä: Osuuskunta Vastapaino.

Raunio, K. 2009. Olennainen sosiaalityössä. 2. painos. Helsinki: Oy Yliopistokustannus.

Rusanen, S., Kuusela M., Rintakorpi, K. & Torkki, K. 2014. Musta tuntuu punaiselta. Kuvataiteellinen toiminta varhaisiässä. Helsinki: Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy.

Sama Aurinko ry. Raun päiväkotii. Saatavissa: <http://www.samaaurinko.fi/raun-paivakoti/> [viitattu 23.2.2016].

Strendell, H. 2010. Etnografinen kenttättyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. 92–112. Teoksessa: Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka, toim. Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry.

Sipilä, A. 2014. Tutkimus: 4-vuotiaan piirustustaito voi ennustaa lapsen älykkyyttä teininä. Helsingin Sanomat. Saatavissa: <http://www.hs.fi/ulko-maat/a1408424865785> [viitattu 22.9.2016].

Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. 41–53. Teoksessa: Varhaiskasvatuksen käsikirja. 2. painos, toim. Hujala, E. & Turha, L. Jyväskylä: PS-kustannus.

Unicef. Lapsen oikeudet. Yleissopimus lasten oikeuksista. Saatavissa: <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/> [viitattu 3.11.2015].

Vilka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. 1. – 2. Helsinki: Tammi.

Virkki, P. 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

WHO – World Health Organization. Social Determinants of Health. The Social Participation. Saatavissa: http://www.who.int/social_determinants/thecommission/countrywork/within/socialparticipation/en/ [viitattu 23.9.2016].

World Vision. Child Participation. Saatavissa: <http://www.wvi.org/child-participation> [viitattu 23.9.2016].