

Taiteen osallisuus, osallisuuden taide – Tulkintoja taidelähtöisten menetelmien käytöstä koulussa

Tomi Kiilakoski & Marika Tervahartiala

Tiivistelmä

Tarkastelemme artikkelissa taidelähtöisten menetelmien käyttöä peruskoulun yläluokilla. Analysoimme, millaista toimintaa taidelähtöiset menetelmät tuottavat ja miten koulu toimintaympäristönä ja tilana rajaa toimintaa, sekä kysymme, minkälaisia vaikutuksia taidelähtöisillä menetelmillä on yksilöille, ryhmille ja sukupolvisuhteille. Keskeinen käsite artikkelissa on osallisuus. Osallisuus määritellään yhdistelmäksi tunnustettua asemaa, syntyvää toimintaa ja kokemusta osallisuudesta toimintaan. Artikkelin perustuu kahdessa pääkaupunkiseudulla sijaitsevassa peruskoulussa toteutetun taidelähtöisiä menetelmiä hyödyntävän projektin etnografiseen seurantaan. Etnografia dokumentoitiin piirtäen. Analyysivaiheessa on yhdistetty visuaalista aineistoa aiemmin kerättyjen nuorten (N=8) ja ohjaajien (N=12) haastattelujen tulkintaan. Tutkimustulosten mukaan koulun olemassa oleva toimintakulttuuri vaikuttaa verrattain vahvasti siihen, miten nuoret suhtautuvat taidelähtöisten menetelmien käyttöön kouluaiikanaan. Koulun vuorovaikutussuhteet, toiminnan tavat ja nuorten ryhmädynamiikka heijastuvat toimintaan. Taiteen tuottamina myönteisinä vaikutuksina analysoidaan yksilötason muutosta, ryhmäsuhteiden ja sukupolvisuhteiden muutosta sekä lyhytkestoisia instituution toiminnan muutoksia.

Asiasanat: osallisuus, nuoret, peruskoulu, taide, taidelähtöiset menetelmät

Abstract

The participation in art, the art of participation: interpretations on art-based methods in school

In this article we examine the use of art-based research methodologies in Finnish upper secondary school. We investigate what kind of possibilities and arenas the participation in the art-based methods provides in the physical and social environment of school. We analyze how school as a social institution and as a physical space limits the possibilities of student agency and ask, what kind of impact the use art-based methods has on individual, group and generational level. The main conceptual tool used is the concept of participation. Participation is seen as a combination of formally and/or informally recognized position, action, and an individual sense of having participated and having been accepted as a member of the community. The article is based on ethnography of following two projects using art-based methods in schools. The main method of producing data was drawing. In an analysis phase the analysis of visual data was triangulated with interviews conducted on an earlier study. Both the interviews of the young (N=8), and the workers (N=12) were analysed. The results show that existing school cultures have a strong impact on how the young face the use of art-based methods. Both social structures of school, such as social norms, the school timetable and the social roles of the pupils, and physical structures, such as architecture of classrooms, contribute to the success or failure of art-based methods. The pupils do not automatically view art as a desirable way to spend the school day. The participation of the pupils can instead mean different ways of using counter-power in the classroom. Our results imply that the use of art-based methods does not change the strong structures of school, but can contribute to different pedagogical and personal border-crossings. Personal agency and generational relationships can transform. Also schools' rules and school as physical environment can become more student-based.

Key words: participation, youth, basic education, art, art-based methods

Johdanto

Taiteella mielletään olevan vahvoja vaikutuksia. Esimerkiksi Jaana Venkula (2011, 36) toteaa, että ”ennen kaikkea taide vahvistaa toimintakykyä”. Hänen ajattelussaan taide on inhimillinen välttämättömyys, eikä sen ilmaisutapaa voi korvata toisin keinoin. Taiteessa on hänelle kysymys toiminnallisuudesta, tekemisestä, maailman kohtaamisesta, suhteen rakentamisesta minään ja ympäristöön. Jos taide toimii näin, taiteen tekemisellä ja kokemisella on kasvattavia seuraamuksia, joita ei voida muin keinoin saavuttaa. Taiteella ajatellaankin

olevan jotakin syvempää merkitystä siinä, miten maailmaa ja itseä hahmotetaan tai miten yhteiskunnallisista suhteista voi tulla tietoisiksi. Siksi taide viittaa tai kurottaa itsensä ulkopuolelle. Väitetään, että taiteen tekemisessä ei ole kysymys vain esityksistä tai speaktaakkeleista: taide ”on kieli, joka on kaikkien saatavilla” (Watson, Kiilakoski & Suurpää 2014, 62). Ei siis ihme, että taiteen tekemistä on pidetty ja pidetään keskeisenä asiana, jota yhteiskunnan olisi kasvaville jäsenilleen tarjottava.

Suomen kulttuurirahasto hallinnoi Myrsky-hanketta vuosina 2008–2011. Hanke kohdistui lähinnä 13–17-vuotiaisiin nuoriin. Sen parissa toteutettiin iso joukko taideprojekteja nuorille. Hankkeen lähtökohtana oli ajatus siitä, että taide vaikuttaa nuorten elämäntapaan ennaltaehkäisevästi ja nuorten hyvinvointia tukien. Projektit oli suunnattu kaikille nuorille, mutta erityistä huomiota kiinnitettiin syrjäytymisvaarassa oleviin nuoriin. (Siivonen, Kotilainen & Suoninen 2011, 13–15.) Laajasti taidetoimintaa rahoittaneen hankkeen toteuttajaksi valikoitiin taiteilijoita riippumatta siitä, oliko heillä aiempaa taustaa tai koulutusta taidekasvattajina. Toiminnan haluttiin lähtevän liikkeelle nuorten itsensä tarpeista ja ideoista. (Siivonen ym. 2011, 47–50.) Hanke jatkoi toimintaansa tämän jälkeen (2012), hallinnoijana Suomen lasten ja nuorten säätiö. Hanke jatkuu edelleen. Nyt kohderyhmänä ovat 12–29-vuotiaat nuoret. Myrsky on esimerkki siitä, että nuorisopolitiikassa luotetaan laajemmin harrastusten merkitykseen nuorten irrallisuuden torjunnassa sekä spesifimmin taiteen kykyyn saada aikaan hyvinvointivaikutuksia.

Artikkelimme pohjautuu etnografiseen havainnointiin kahdessa koulussa toteutetussa taideprojektissa Etelä-Suomessa. Molemmat projektit olivat Myrsky-hankkeen rahoittamia kuten tutkimuksemmekin. Tutkimuksemme rakentuu aiemman Myrsky-tutkimuksen pohjalta (Siivonen ym. 2011) ja osin jatkotyöstää sen keräämää materiaalia (Siivonen & Kotilainen 2011). Kaikki artikkelin sanalliset sitaatit ovat Siivosen ja Kotilaisen keräämästä aineistosta, jonka olemme saaneet käyttöömmme Yhteiskuntatieteellisestä tietoarkistosta. Kuvalliset aineistositaatit on kerätty osana tutkimuksemme kenttäjaksoa. Käytössämme oli lisäksi tutkimusperiodiajan (tammikuu–joulukuu 2012)

toteutuneiden Myrsky-hankkeiden hankehakemukset, jotka sisälsivät työsuunnitelmat. Näitä hankehakemuksia olemme käyttäneet taustaineistona luomaan kuvaa niistä ajatuksista, puhetavoista ja argumenteista, joilla perustellaan taidemenetelmien käyttöä nuorten kanssa toimittaessa.

Tutkimuksemme ei kohdistu niinkään taidekasvatukseen tai sen tavoitteisiin vaan siihen, millä tavoin taidelähtöiset menetelmät voivat tukea nuoren osallisuutta lähiympäristössään, tässä tapauksessa koulussa. Tutkimuskohteena tämä on vaativa ja monitulkintainen – ei vähiten siitä syystä, että taidekokemusten ilmaiseminen sanallisessa muodossa on hankalaa. Olemme reagoineet tähän monitulkintaisuuteen kehittämällä uusia visuaalisia tutkimusmenetelmiä (Kiilakoski & Rautio 2015), joita yhdistämme perinteisemmän haastatteluaineiston analyysiin.

Artikkelin ensimmäisessä luvussa kuvaamme tarkastelemiamme taidemenetelmiä käytäviä projekteja. Seuraavassa luvussa käsittelemme taidetta tutkimuskohteena ja toisaalta menetelmänä. Olemme trianguloineet visuaalista etnografiaa ja tutkimushaastattelujen analyysia. Tämän jälkeen kuvaamme keskeisen teoreettisen käsitteemme, osallisuuden, sekä avaamme tarkastelemaamme toimintaympäristöä, koulua, osallisuuden näkökulmasta. Kaksi seuraavaa osiota ovat tuloslukuja. Ensimmäisessä niistä käsittelemme, millä tavoin koulu fyysisenä ja sosiaalisena tilana asettaa puitteita osallisuudelle. Toisessa osiossa esittelemme laajemmin, minkälaisia osallisuusvaikutuksia taiteen tekemisellä voi olla. Tutkimuksessamme keskeiseksi tulokseksi asettuvat eritasoiset rajanylitykset – sekä ne institutionaaliset ja toimintakulttuuriset rajat, jotka osallisuuteen vaikuttavat.

Tutkimuskohteena taidemenetelmät peruskoulussa

Tarkastelemamme taidehankkeet toteutettiin peruskoulussa pääkaupunkiseudulla. Niitä vetivät Myrsky-hankkeen periaatteen mukaisesti ammattitaiteilijat. Toiminnan tavoitteena ei kuitenkaan

ollut tehdä ammattimaisesti taidetta, vaikka ohjaajilla olikin vahva taju ja osaaminen taiteenlajeistaan. Pikemminkin suunnittelun lähtökohdaksi oli mahdollista se, että osallistujat voisivat työstää omia kokemuksiaan.

Seurasimme kahta saman organisaation toteuttamaa taideprojektiä. Kummatkin perustuivat kouluaihana toteutettaviin työpajoihin. Ne toteutettiin kahdessa eri koulussa. Osallistuminen niihin tapahtui kouluaihana eikä ollut nuorten itsensä vapaaehtoisesti valitsemaa. Toinen niistä käytti keinonaan hankehakemuksen mukaan ”esityksellisiä harjoitteita”, toinen yhdisti erilaisia taidelähtöisiä menetelmiä. Ensimmäisessä tavoitteena oli tutkia, millaisia tilanteita syntyisi, jos valta annettaisiin nuorille. Näitä havainnollistettiin erilaisin draamaharjoituksin ja kokeiluilla. Toisessa hankkeessa oli ympäristötaiteellinen lähtökohdaksi, jonka tarkoituksena oli, että ”nuoret saadaan lähestymään omaa ympäristöään ennakkoluulottomasti, vailla arjen, realismin ja suunnittelun konventioiden luomaa painolastia” (hankehakemus). Tällöin oli käytössä useita menetelmiä.

Hankkeiden suunnittelupalavereissa pohdittiin projektien verrattain laajoja tavoitteita, käytiin läpi menetelmiä sekä pohdittiin suhdetta kouluihin, joissa projektit oli tarkoitus toteuttaa. Tavoitteeksi asetettiin alusta lähtien nuorten omista ideoista lähtevä työskentely, jossa ohjaajan tehtävä olisi mahdollista se, että nuorten ideat voisivat jalostua. Toiminta perustui työpajoihin, jotka ajoitettiin koululle sopivalla tavalla lukujärjestykseen. Työpajoja oli muutama lukukaudessa ryhmää kohden. Toiminnan tavoitteet eivät noudattaneet koulun opetussuunnitelmaa, vaan ne nojasivat hankehakemuksessa kuvattuihin nuorisolähtöisiin toimintatapoihin. Työpajojen tavoitteeksi asetettiin mahdollista se, että nuoret voisivat näyttää, millä tavoin niitä voidaan toteuttaa. Lopputulosten oletettiin elävän sen mukaan, millaisia ideoita ja ajatuksia nuoret tuovat prosessiin mukaan. Nuoriin liittyvien tavoitteiden lisäksi tavoitteena oli kehittää yleisempiä malleja, miten toteuttaa työpajoja nuorten kanssa. Kuvassa 1 on ote etnografisesta visuaalisesta päiväkirjasta. Kuva dokumentoi suunnittelun lähtökohdaksi, joissa oppimistulosten sijaan korostui taiteen tekemisen prosessi itsessään. Tällaisenaan toiminta-ajatus sopii yhteen esimerkiksi sosi-

okulttuurisen innostamisen kulttuuristen ulottuvuuksien kanssa, joissa erilaiset ei-ammattimaiset taiteen tekemiset tavat ovat keskeinen kulttuurisen toiminnan muoto. Tällaisia ovat Leena Kurjen mukaan esimerkiksi harrastajateatteri, tanssi, musiikki tai käsityötaide. (Kurki 2005, 345.) Ajatuksena on, että tarjoamalla nuorelle mahdollisuuksia osallistua taidetoimintaan lähiympäristöissään, voidaan tukea hänen kasvuaan ja tarjota onnistumisen kokemuksia.



Kuva 1. Suunnittelun lähtökohtia

Työpajat toteutettiin syksyllä 2012. Tutkimuksen kenttäjakson tehnyt tutkija (Marika Tervahartiala) seurasi niiden suunnittelua ja toteutusta. Lisäksi molemmat tämän artikkelin kirjoittajat osallistuivat Myrskyhankkeen järjestämiin koulutuksiin sekä kouluttajina että osallistuvan havainnoinnin keinoin.

Taide tutkimuskohteena ja -menetelmänä

Nuorten taiteen tekemisen vaikutusten tutkimisessa on joukko hankaluuksia. Taiteen kokeminen ja tekeminen voi olla vahva kehollinen kokemus. Sen sanallistaminen ei ole nuorille, jos muillekaan, helppoa. Siinä ollaan myös tekemisissä henkilökohtaisten asioiden kanssa. Nuori voi olla haluton kuvaamaan näitä asioita tutkijalle. Kun tutkitaan taideprojekteja, joiden tehtävänä on ehkäistä syrjäytymistä, ollaan tekemisissä myös rakenteellisen haavoittuvaisuuden (Strandell 2010, 104) kanssa: nuoret sijoittuvat instituutioiden kehyksiin ja tulevat tulkituksi valmiiden kategorioiden kautta. Sosiaaliluokka, alueen asema tai etnisyys heijastuvat helposti tulkintoihin nuorten toiminnasta. Koimme tärkeäksi kehittää tutkimusmenetelmän, joka auttaisi tutkijaa olemaan kentällä, dokumentoimaan aineistoa tutkimuskysymyksen kannalta relevantilla tavalla sekä olisi myös nuorten hyväksymä.

Keskityimme kahden taideprojektin etnografiseen seuraamiseen suunnitteluvaiheesta toteutukseen. Taiteen tuottamien vaikutusten on todettu olevan hankalasti dokumentoitavissa. On esitetty, että osallistuva ja kentällä läsnä oleva tutkimusmetodologia auttaa tuomaan esiin niitä pieniä ja hienovaraisia seuraamuksia, joita taiteen tekemisellä on. (Rantala 2013, 91.) Tätä seuraten halusimme dokumentoida tapahtumia etnografisen seurannan kautta. Etnografinen ote auttoi havainnoimaan sitä, miten taidelähtöisten menetelmien ihanteet kohtaavat peruskoulun nuorten koulutodellisuuden, jossa virallinen koulu oppimistuloksineen, arvosanoineen ja ajallisine järjestämisineen kohtaa vaikeasti ennakoitavan, muuttuvan ja dynaamisen epävirallisen koulun (Paju 2011). Varsin pian totesimme, ettei peruskouluissa toteutettavia

taideprojekteja voi tutkia pohtimatta samalla myös koulun luonnetta, esimerkiksi sukupolvien välistä vuorovaikutusta, vertaissuhteita, oppilaiden vireystilaa tai laajemmin koulun sosiaalista järjestystä.

Taiteen tekemisen ympäristö on merkityksellinen useasta näkökulmasta, erityisesti, jos tavoitteena on tukea taiteen avulla nuoria. Päivi Känkäsen mukaan taide voi myös tarjota kontrollista vapaan tilan, jossa on mahdollisuus irrottautua instituution kahleista. Tämä tosin edellyttää kohteena olevalta instituutiolta kykyä olla avoin myös tavanomaisesta poikkeaville toimintatavoille. (Känkänen 2013, 99–108.) Tutkimamme projektit toteutettiin pääkaupunkiseuduilla koulussa. Peruskoulussa työskenneltäessä poikkeavat toimintatavat joutuvat väistämättä kohtaamaan koulutuksen aika- ja tilapolut, käsitykset oppilaan ja opettajan rooleista, sisäistetyt toimintamallit ja suorittamisen tavat.

Aineisto dokumentoitiin käyttäen visuaalisia menetelmiä. Lähtökohtamme olivat kuvat tietämisen keinona. Ajattelimme samoin kuin Stanzak (2007, 9), että ”kuvat auttavat meitä kysymään, mitä tiedämme sosiaalisesta maailmasta sekä miten tiedämme siitä”. Kuvat näyttävät aineiston tavalla, joka ei helposti taivu sanoiksi. Emme silti tarkoita tällä huomiolla kiinnittymistä naiiviin representationalismiin. Kuvat eivät kerro maailmasta todemmin tai auta ymmärtämään maailmaa selkeämmin. Sen sijaan ne tarjoavat toisenlaisia vihjeitä kuin sanat: erilaisia jälkiä siitä, mitä oli.

Visuaaliset tutkimusmenetelmät saatetaan yleisesityksissäänkin samaistaa erilaisiin tapoihin tallentaa teknisesti tutkimustilanteita (esim. Pink 2004). Kehitimme tutkimuksen dokumentoinnin tavaksi tästä poikkeavasti nopeasti tehdyt piirustukset. Aineisto dokumentoitiin päiväkirjalla, joka koostuu valtaosin piirustuksista ja osin niitä täydentävistä ja taustoittavista muistiinpanoista. Menetelmän mahdollisti se, että kenttäjakson toteuttaneella tutkijalla on taiteilijan koulutus. Piirtäminen tietysti korostaa tutkijan tekemiä valintoja ja visuaalisia tulkintoja. Piirtäminen vaatii rajaamista ja huomion kiinnittämistä vain tiettyihin asioihin. Piirtämisessä kuva syntyy viivojen kohdassa. Siinä on aineiston tuottamisen menetelmänä jotakin ilmeisesti tuotettua ja tutkijalähtöistä. (Kiilakoski & Rautio 2015.) Toisaalta

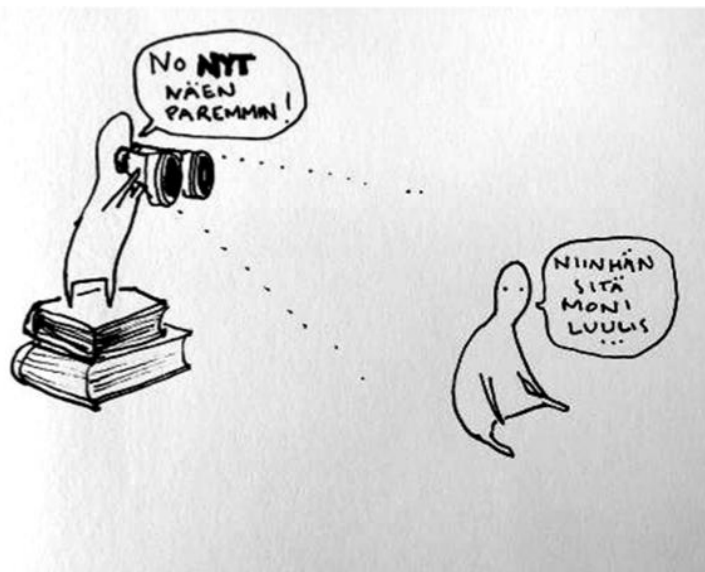
nämä rajaukset ovat olemassa visuaalisesta mediumista riippumatta – piirtäminen tuo tosin selvemmin esiin tutkijan harjoittaman tulkinnan aktin jo aineiston tuottamisessa.

Piirtäminen aineiston dokumentoinnin tapana tuottaa joukon tilannekuvia. Päiväkirjassa on lähinnä ihmisiä, ihmisryhmiä, oppilaiden asentoja. Näitä on ajoittain täsmennetty tutkijan kirjoittamin kenttähumioin. Niissä ei piirretty tiloja ja harvoin mitään isompia kokonaisuuksia. Aika ei käytännössä riittänyt tarkempien yksityiskoh- tien piirtämiseen. Piirustuksissa kuvataan tilanteita, ei niihin johtaneita taustatekijöitä. Näin tutkimuksellisten piirustusten voidaan kuvata jättävän ”jäljen jostakin ohikiitävästä asiasta” (Heikkilä 2013, 149). Piirustukset viittaavat pitkälti myös ulkopuolelleen – johonkin, mitä tapahtui ennen kuin kuvat piirrettiin. Tutkimusaineistona ne eivät näin muodosta suljettua tulkintahorisonttia.

Piirustusten eittämätön tutkimuseettinen etu nuorten toiminnan dokumentoimisessa oli se, että toimintaan osallistuneet nuoret eivät ole tunnistettavissa. Dokumentoimme joitakin ulkona tehtäviä taidekokemuksia kameralla. Tällöin nuoret totesivat, että he eivät halua tulla kuvatuiksi. Sovimme kuvaavamme vain nuorten jalkoja. Tämä osoittaa, että visuaalisten menetelmien käyttö kohtaa nuorten maailmassa tarpeen suojata omaa itsenäisyyttään kulttuurissa, jossa kuvat leviävät nopeasti ja niiden käyttöä on hankala kontrolloida. Piirtäminen myös teki tutkijasta helpommin lähestyttävän nuorten silmissä. Nuoret olivat piirustuksista kiinnostuneita. He myös muistivat tilanteet, joissa heitä oli piirretty. Piirustukset ovat monella tapaa demokraattinen dokumentoinnin keino: niiden tulkinta ei edellytä tutkijakoulutusta, ne avautuvat jokaiselle.

Etnografian pohjalta luokittelimme kuvia ja laajemmin kenttäjakson huomioita sisällönanalyysin keinoin. Tällöin kiinnitimme erityistä huomiota materiaalisuuteen ja ihmisten kehollisuuteen. Ajattelimme, että taiteen tekemisen osallisuusvaikutukset voidaan jakaa erilaisiin rajojen kohtaamiseen ja rajanylityksiin. Rajojen luonnetta ymmärtääksemme nojasimme sekä koulua koskeviin aiempiin tutkimuksiimme (Kiilakoski 2012; 2014) että lähinnä Suomessa toteutettuihin nuorisotutkimuksiin koulusta. Osa rajoista liittyy omaan toimintaan,

osa ryhmään, osa sukupolvisuhteisiin ja osa instituutioon. Näistä instituutioon liittyvien rajojen muutos osoittautui verrattain vähäiseksi ja korkeintaan lyhytkestoiseksi. Tätä kuvien luokittelua koeteltiin trianguloimalla se aiemmin kerätyn haastatteluaineiston kanssa. Tunnistimme kuvien analysoimisen hankaluuden ja taiteelliseen tutkimukseen liittyvän subjektiivisuuden ja luovan elementin (Hannula, Suoranta & Vadén 2005). Halusimme tämän takia tarkastella, onko kuvien analyysin pohjalta luotu kategorisointi sovellettavissa haastatteluaineistoon. Halusimme yhdistää erilaisia nuorten tutkimisen tapoja, jotta kuva nuorten kokemuksista tulisi mahdollisimman monipuoliseksi. Läheltä dokumentoivan etnografian oheen otimme sekä ohjaajien että nuorten haastatteluja. Halusimme välttää pelkästään kuvassa 2 ilmenevää tilannetta.



Kuva 2. Nuorten tutkimisen dilemmat

Aiemmassa Myrsky-tutkimuksessa on kerätty 121 haastattelua sekä taideprojekteihin osallistuneilta nuorilta että projektien ohjaajilta. Tästä aineistosta tarkempaan analyysiin otettiin sellaisia haastatteluja nuorilta (N=8) ja ohjaajilta (N=12), jotka sisälsivät mainintoja kou-

lusta tai oppilaitoksista. Haastatteluissa on sekä yksilö- että ryhmähaastatteluja. Tarkastelimme, missä määrin visuaalista etnografiaa hyödyntävän kenttäjakson pohjalta tehty jäsenitys toimii aiemmin eri tutkijoiden toimesta kerätyn aineiston tarkastelussa. Analysoimme haastattelut teorialähtöisellä sisällönanalyysillä. Analyysimme oli strukturoitu. Käytimme analyysin luokkina edellisessä kappaleessa kuvattuja rajanylityksiä. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2013, 113–117.) Sisällönanalyysi osoitti, että visuaalisen etnografiamme tulokset resonoivat myös toisenlaisessa aineistossa. Haastattelujen analyysi syvensi visuaalisen etnografian pohjalta syntyneitä tulkintoja. Tulkitsimme tämän osoittavan, että luokitteluamme voi pitää luotettavana.

Osallisuus, taide, koulu

Osallisuus valikoitui tutkimuksen keskeiseksi teoreettiseksi käsitteeksi aiemman Myrsky-tutkimuksen pohjalta. Sen mukaan onnistuneet taidekokemukset kytkeytyivät kokemukseen siitä, että nuorella itsellä on mahdollisuus ohjata prosessia. Nuorille tärkeät tekemisen vapaus ja mahdollisuus itseilmaisuuksiin ovat mahdollisia silloin, kun nuorille annetaan tilaisuus tehdä taidetta omilla ehdoillaan. Yksi onnistumisen edellytys taideprojekteissa on ohjaajan kyky tukea dialogisesti nuorta hänen itseilmaisussaan. Toisaalta myös kokemus yhteisestä onnistumisesta tuottaa myönteistä tulosta. (Siivonen ym. 2011, 104.) Ohjaajan on kyettävä tasapainottelemaan taiteellisten prosessien toteuttamisen (taide itseisarvona) ja taiteen käyttämisen kasvatuksen menetelmänä (taide välinearvona) välillä (Siivonen ym. 2011, 184–186). Toisin sanoen yhteisöprosessille olennaisten toiminnallisten ja taiteellisten tavoitteiden (Hannula 2009, 360) pitäisi olla sopusuhdassa keskenään. Samankaltaisesti Rimmer toteaa, että keskittyminen vain taiteellisiin tavoitteisiin merkitsee nuorten kannalta vähentyneitä mahdollisuuksia vaikuttaa. Tällöin ohjaajan taiteelliset tavoitteet asettuvat nuorten osallisuuden edelle. Ennalta-asetetut tavoitteet voivat hänen mukaansa olla osallistumisen este tai tärkeä

keskeyttämisen syy nuorille, joilla on matala itsetunto tai vähän luotamusta omiin kykyihin. (Rimmer 2009.)

Osallisuus on käsite, joka on läpäissyt suomalaisen poliittisen agendan. Käsitteeseen liitetään kahdenlaisia piirteitä. Yhtäältä puhutaan vaikuttamisesta ja yhteisiä asioita tai lähiympäristöä koskevaan päätöksentekoon osallistumisesta, toisaalta puhutaan syrjäytymisen ehkäisystä (Kiilakoski 2007). Osallisuudessa on sekä poliittisia että sosiaalisia ulottuvuuksia (Thomas 2007). Suomalaista keskustelua on kritisoitu siitä, että siinä ei ole toistaiseksi riittävällä tavalla erotettu, minkälaisesta osallisuudesta puhutaan (Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012). Omana tarkastelukulmanamme ovat molemmat osallisuuden ulottuvuudet. Hahmotamme osallisuuden sekä yhteisöllisyyden rakentamisena (jäsenyytenä, kuulemisena) että kyynä vaikuttaa lähiympäristöön (pätöksentekona, vallan ja vastuun jakamisena).

Nojaudumme tutkimuksessamme nuorisotutkimukselliseen osallisuusmääritelmään, joka käsittää osallisuuden yksilön ja yhteisön väliseksi suhteeksi. Haluamme tällä tavalla ylittää pelkän yksilökeskeisen tarkastelun. Seuraamme tutkimuksessamme osallisuuden määrittelyä yhdistelmäksi hyväksytyä asemaa, syntyvää toimintaa ja kokemusta toiminnan merkityksestä. Osallisuus siis edellyttää, että on virallisesti ja epävirallisesti tunnustettu mahdollisuus ja oikeutus toimia, että toimintaa syntyy ja että tämä toiminta tuntuu oman itsen kannalta merkitykselliseltä. (Nivala 2008, 164–172; Kiilakoski ym. 2012.) Toiminta voi laittaa uusiksi fyysistä ja sosiaalista ympäristöä: toiminta voi muuttaa sekä tilaa, jossa toimitaan, että sosiaalisia sääntöjä ja toimintatapoja, jotka vaikuttavat toimintaan – tai yksinkertaisesti kuulumisen ehtoja (Kiilakoski ym. 2012). Tällaisessa näkökulmassa osallisuus on nuorten syrjäytymisen, irrallisuuden tai ulkopuolisuuden vastakohta. Syrjäytymisen ehkäisyn näkökulma osallisuuteen korostaakin usein, että luomalla osallisia tiloja ehkäistään sitä, että yksilöt kokisivat tulevaisuutensa syytyiksi marginaaleihin (ks. kuva 3).



Kuva 3. Ulkopuolisuus osallisuuden vastakohtana

Yllä kuvattua määritelmää seuraten olimme kiinnostuneita tutkimaan, millaista asemaa nuorille ollaan taideprojekteissa valmiita antamaan, ja toisaalta sitä, millaisia rooleja nuoret itse omaksuvat. Tämän voi muotoilla kysymykseksi siitä, millaiseen asemaan nuoret itsensä sijoittivat taidelähtöisiä menetelmiä käytettäessä. Osallisuuteen kuuluu kuitenkin välttämättä myös toiminta osana yhteisöä. Tätä voi kutsua myös osallistumiseksi. (Nivala & Rynnänen 2013, 26.) Olemme tutkineet sekä syntyneitä toimintaa että sitä, miten tämä toiminta voi venyttää tai häpertää olemassa olevia rajoja. Näiden kahden ulottuvuuden analyysiin valitsemamme visuaalinen menetelmä vastaa verrattain hyvin. Osallisuuden kolmas elementti, kokemus oman toiminnan merkityksellisyydestä, ei kuitenkaan avaudu kunnolla tällä menetelmällä. Olemme käyttäneet tämän ulottuvuuden analysoimiseen pitkälti haastatteluaineistoa. Tämän valinnan heikkoutena on tietysti, että haastatteluaineisto on kerätty tutkimamme tilanteen ulkopuolelta. Olemme kuitenkin olettaneet, että oppilaitosympäristössä ja lähtökohdiltaan samanlaisista hankkeista kerätty aineisto auttaa vastaamaan tähän kysymykseen.

Yllä esitetty relationaalinen näkökulma osallisuuteen nostaa tarkasteluun sekä yksilön että yhteisön, josta voi olla osallinen. Osalli-

suus ei siis tapahdu tyhjiössä, vaan kantaa mukanaan niitä reunaehtoja, pakkoja, mahdollisuuksia ja toiminnan tiloja, joissa yksilöiden on mahdollista tehdä ratkaisujaan (ks. Juvonen 2015, 35–36). Peruskoulu on tarkastelemiemme projektien toimintaympäristö. Koulun analyysi toiminnan samanaikaisena mahdollistajana ja normittajana on tarpeen, jotta kykenemme analysoimaan tutkimuskohdettamme relationaalisesta näkökulmasta.

Koulua ympäristönä voi hahmotella monella tavalla. Ensimmäisenä voi tarkastella käytettäviä opetusmenetelmiä, luokkakokoja, ylipäättään oppimistilanteita ja niiden pedagogista ja didaktista organisointia. Toisena näkökulmana on opettaja–oppilas-vuorovaikutus. Kolmas näkökulma on järjestys ja kontrolli sekä oppilailta edellytettävät aika- ja tilapolut. (Hannula ym. 2005, 95.) Tämän takia olemme halunneet analysoida välittömien taidemenetelmien käytön lisäksi sukupolvien välistä vuorovaikutusta, ryhmätoimintaa, toiminnan rajoja ja sääntöjä. Olemme kiinnittäneet huomiota myös koulun fyysiseen ympäristöön, joka asettaa omat puitteensa osallisuudelle (Kiilakoski ym. 2012).

Kouluaikana toteutettavat projektit sijoittuvat kouluun ja kantavat tällöin mukanaan koulun piirteitä formaalina toimintaympäristönä. Vähäisin näistä ei ole koulunkäynnin pakollisuus, vastakohtana nuorisotyöllisille projekteille tyypilliselle vapaaehtoisuudelle (Kiilakoski 2014, 161–165). Pakollisuudella ja vapaaehtoisuudella on merkitystä taideprojektien onnistumiselle. Aiemman Myrsky-tutkimuksen mukaan vapaaehtoisesti osallistuneiden nuorten arvioissa osallisuus toteutui paremmin. Nuoret, joiden osallistuminen taideprojekteihin oli enemmän tai vähemmän pakollista (tämä aste vaihteli riippuen, missä ympäristössä hankkeet toteutettiin), kokivat selkeästi vähemmän nuorten osallistuneen suunnitteluun ja toteutukseen. (Siivonen ym. 2011, 219.) Tutkimamme projektit lähtivät siitä, että myös kouluaikana tehtävät työpajat mahdollistavat taidekasvatuksellisten tavoitteiden toteutumisen. Halusimme tarkastella, minkälaisia reunaehtoja koulu instituutiona, nuorisokulttuurisena areenana sekä sukupolvien välisen kohtaamisen paikkana asetti osallisuudelle taidelähtöisiä menetelmiä käytettäessä. Tutkimuksen käytännön seuranta myös osoitti tämän olevan seikan, joka vaati lähempää pohtimista.

Näkemyksemme koulusta pohjautuu nuorisotutkimukselliseen näkökulmaan, jossa painopisteenä on erityisesti nuorten itsensä näkemä ja kokema koulu (Kiilakoski 2012). Tämä näkökulma ei tarkoita muiden perspektiivien väheksymistä, pikemminkin niiden täydentämistä. Tämä voi myös osoittaa koulun kehittämisen kohteita. Erityisesti osallisuutta koskevissa tutkimuksissa kouluun piirtyy kriittinen näkökulma, sillä osallisuuden suhteen kouluilla näyttäisi olevan vielä kehitettävää sekä osallisuuden sosiaalisten että poliittisten ulottuvuuksien osalta.

Sosiaalista osallisuutta voi tarkastella esimerkiksi PISA-tutkimuksen vertailuasetelman kautta. Sen mukaan suomalaisnuorten käsitys yhteenkuuluvuuden tunteesta koulu yhteisössään on OECD-maiden keskiarvoa rutkasti alhaisempi. Lisäksi Suomi on jäljessä muita Pohjoismaita. Vuodesta 2003 vuoteen 2012 (jolloin uusin tutkimus on toteutettu) tilanne on heikentynyt. Tämän ohella oppilaiden käsitys opettajistaan asettuu keskiarvon alapuolelle. Opettaja–oppilas-suhteet ovat PISA-tutkimuksen mukaan parantuneet vuodesta 2003 vuoteen 2012, mutta edelleen ongelmia on oppilaan hyvinvoinnista kiinnostumisessa ja hänen mielipiteidensä arvostamisessa. (Väljärvi 2015, 219–223.) Nuorisotutkijoiden Päivi Harisen ja Juha Halmeen meta-analyysin mukaan suomalaista koulua leimaa sukupolvivälimatka. Tämän seurauksena nuoret eristäytyvät tunnetasolla opettajista. Nuoret eivät saa aikuisilta kasvatuksellista tukea monien keskinäisten jännitteidensä ja pelkojensa käsittelemiseen. (Harinen & Halme 2012.)

Tarkasteltaessa osallisuuden poliittisia ulottuvuuksia kuva koulusta näyttää samoin ongelmalliselta. Kouluterveyskyselyn mukaan 43 prosenttia yläkouluikäisistä ei tiedä, miten vaikuttaa omaan kouluunsa (Kouluterveyskysely 2013). Kun kouluun vaikutetaan, on vaikuttamisen kohde yleensä opetussuunnitelman ulkopuolinen asia (Kiilakoski 2012). Onkin nähty, että koulussa ei ole tarpeeksi oppilasyksilön ja yhteisön suhdetta tukevia toimintamuotoja ja että siellä ei vielä osata hyödyntää nuorten osaamista ja vertaistoimintaa tavalla, joka kytkeytyisi koulun päätöksentekoon (Eränpalo & Karhuvirta 2013). Suomalaisoppilaiden käsityksissä osallisuudesta korostuu totteleminen ja mukautuminen koulun sääntöihin, mitä voi selittää sillä, ettei kouluissa ole tarpeeksi keinoja tukea oppilaiden osallisuutta (Virta & Virta 2015, 87).

Yksittäisten opettajien tekemät oppilaiden aktivoimista lisäävät kokeilut kohtaavat ongelmia ja jännitteitä, ellei niitä tukemaan ole systemaattista koko koulun toimintakulttuuria (Tammi 2013; Kiilakoski 2014).

Yllä kuvatut tutkimustulokset tuovat esiin oppilaiden koulussa kokemaa osallisuusvajetta. Tämä tutkimuksellinen havainto taustoittaa omaa koulun tarkasteluamme. Asenteemme koulua kohtaan ei siis ole lähtökohtaisesti kriittinen, vaan pohjaamme tulkintamme erilaisiin tutkimustuloksiin koulusta. Näissä koulu näyttäytyy verrattain tarkasti kontrolloituna tilana, jossa osallisuuden ehtoja on rajattu. Tämä on tietysti ongelma, mikäli osallisuus on yksi kasvatustavoitteista tai koulutoiminnan järjestämisen lähtökohdista. Kun yllä kuvattua osallisuusmääritelmää käytetään, kiinnittyy huomio väistämättä myös mahdollisuuksiin toimia toisin kuin valmiit rakenteet ja säännöt edellyttävät. Kyseenalaistava ja kriittinen ote asioihin tekee mahdolliseksi sen, että yksilön ja yhteisön suhde nähdään muuttuvana eikä ainoastaan mukautumisen kohteena (Nivala & Rynänen 2013).

Tarkastelemiemme projektien esioletus on, että taiteella on myönteisiä hyvinvointivaikutuksia. Tämä on myös peruste niiden rahoittamiselle. (Siivonen ym. 2011.) Haluamme kysyä, millaisten ehtojen vallitessa näitä myönteisiä vaikutuksia voi syntyä. Emme siis oleta, että taidelähtöiset menetelmät automaattisesti tuottavat osallisuutta. Osoitamme tuloslukuissa, että näin ei käynyt edes tarkastelemissamme projekteissa. Tämä tietysti kertoo siitä, että menetelmästä riippumatta osallisuudessa on kysymys myös tilannesidonnaisista asioista. Tämä edellyttää kykyä ymmärtää yksilöitä ja heidän tarpeitaan, ympäristöä, jossa toimitaan, sekä erilaisia rakennetekijöitä.

Kysymme artikkelissa yllä olevia osallisuuden määritelmiä seuraten:

1. Miten koulun sosiaalinen järjestys vaikuttaa taideprojektien toimintaan?
2. Minkälaisia vaikutuksia taidehankkeisiin osallistumisella voi olla oppilaiden kokemuksissa?

Ensimmäiseen kysymykseen vastaamme erityisesti ensimmäisessä tulosluvussa Taiteen ympäristöt, jälkimmäiseen toisessa tulosluvussa Osallisuuden taide.

Tulokset 1: Taiteen ympäristöt

Taide on sidoksissa aikaansa – mutta myös tilaansa ja taustaympäristöönsä. Taiteen tekemisen ympäristö määrittää, millaiseksi toiminta muovautuu, ja heijastuu myös siihen, millaista osallisuutta ylipäättään voidaan tavoitella. Koulu vakiintuneena ja toimintakulttuuriltaan muutoksia vastustavana instituutiona (Anttila 2013) asettaa puitteet, joihin myös taideprojektien on sijoitettava. Koulun toimintakulttuuri vaikuttaa ohjaajien ja nuorten suhteisiin sekä nuorten kokemuksiin ja asennoitumiseen. Tässä luvussa esittelemme sitä, millä tavalla koulun fyysiset ja sosiaaliset järjestykset ohjaavat toimintaa ja toisinaan myös ehkäisevät sitä. Kysymme myös, miten nämä voidaan asettaa ainakin pienimuotoisesti uudelleentyöstämisen kohteeksi.

Koulu on nuorten kanssa työtä tekeville houkutteleva toimintaympäristö (Kiilakoski 2014). Siellä voidaan tavoittaa laaja joukko samaan ikäluokkaan kuuluvia, usein samalla alueella asuvia nuoria. Koulun kautta on myös mahdollisuus rakentaa eri kasvattajien välistä yhteistyötä sekä osallistua laajemmin erilaisiin nuorten hyvinvointia tukeviin verkostoihin. Koulussa on myös useita erilaisia tiloja, joissa voi toteuttaa erilaisia taidelähtöisiä menetelmiä. Ei siis ole ihme, että koulu näyttäytyy paikkana, johon taidelähtöisiä menetelmiä halutaan viedä.

Seurasimme tutkimuksessamme kahta eri koulussa toteutettavaa taideprojektia. Koulu toi tutkimukseen mukaan omat toimintatapansa, norminsa ja rationaliteettinsa. Aiempien tutkimusten mukaan koulu on taiteen tekemiselle haasteellinen toimintaympäristö. Esimerkiksi Lawy ja muut toteavat, että koulun toimintaroolit ja odotukset valtasuhteista sekä niiden puitteissa käyttäytymisestä siirtyvät helposti myös epämuodollisiin taideprojekteihin. Heidän mukaansa ohjaajat samaistetaan helposti opettajiin ja toisaalta taiteellisilta toimintatavoilta saatetaan kaivata samanlaista struktuuria ja rutiinia, johon koulussa on totuttu. (Lawy, Biesta, McDonnell, Lawy & Reeves 2010, 356–357.) Taiteeseen osallistuminen edellyttää uudenlaisten odotusten ja tekemisen tapojen hyväksymistä. Se vaatii tietyistä tavoista ja käyttäytymisen muodoista poisoppimista ja tiettyjen uusien taitojen oppimista. (Lawy ym. 2010, 363.) Lawyn tutkimusryhmä kuvaa ti-

lannetta, jossa nuoret siirtyvät koulutilasta muualle mutta silti tuovat koulun toimintakulttuurit uuteen tilaan.

Tutkimissamme kahdessa projektissa nuoret toimivat koulurakennuksessa kouluaikana. Heidän toimintansa sijoittui lukujärjestykseen. Nuorten kokemukset aiemmista ja tulevista toiminnoista vaikuttivat myös taiteen tekemiseen. Tämä toi kysymyksen koulun toimintakulttuurista ja sen läpätunkevuudesta tutkimuksen kenttäjakson keskiöön. Se pohditutti. Kiireetöntä, vapaata ja kontrollitonta tilaa on pidetty edellytyksenä sille, että taidelähtöiset menetelmät onnistuvat nuorten kanssa (Känkänen & Rainio 2010). Koulu ei täytä näitä ehtoja, sillä se on moneen tapaan ajallisesti normitettu esimerkiksi lukujärjestyksin, opituntien ja välituntien vaihteluin ja lukuvuoden rakentein (Paju 2011; Hoikkala & Paju 2013). Oppilaiden koulussa olemista myös ohjataan ja kontrolloidaan niin muodollisen opetussuunnitelman kuin piilo-opetussuunnitelman vaatimusten mukaisesti (Kelly 1999). Myös nuorten keskinäiset suhteet ovat hierarkkisia. Nuoret kontrolloivat omaansa ja toisten käytöstä oppitunneilla ja niiden ulkopuolella. (Kiilakoski 2012.)

Osallisuudessa on viime kädessä kysymys siitä, missä määrin voidaan ajatella, että maailma on muutettavissa. Koulun vahvat institutionaaliset puitteet merkitsevät sitä, että monet toiminnan kehykset ovat jo valmiiksi olemassa. Kouluun sijoittuvat, taidelähtöisiä menetelmiä käyttävät projektit joutuvat ottamaan huomioon sen, missä määrin nuoret voivat ylipäänsä vaikuttaa koulun toimintaan ja missä määrin heidän on vain mukauduttava koulun toimintaan, kuten ennalta-annettuun lukujärjestykseen. Koulu rajoittaa näin toiminta-avaruutta – on otettava huomioon koulussa olevat fyysiset ja sosiaaliset puitteet. Yksilön mahdollisuudet ohjata toimintaansa kohtaavat tuntien ja välituntien pakkotahtisuuden. (Ks. Kiilakoski 2014, 30–52.) Tämä heijastuu myös nuorten näkemyksiin siitä, paljonko heillä on mahdollisuus vaikuttaa kouluun.

No ainaki yläasteella on paljo vapaampaa ku ala-asteella. Mutta... ei ny hirveen vapaata, ku on kaikki että kello soi, nyt mennään tunnille, ja heti ku päästään tunnilta, mennään välitunnille ja sitte on niinku kymmenen minuutin tauko. Ja taas tunnille tai tälleen. (Nuori, haastattelu.)

Ylläkuvattuun vahvaan toimintamalliin sijoittuivat myös havainnoinniamme taideprojektit. Ne kohtasivat oppitunnin peruskokemuksen, jossa opettajat puhuvat ja oppilaat kuuntelevat (Hoikkala & Paju 2013, 59). Oppilaiden asema jää helposti passiiviseksi (Kiilakoski 2014, 47–51). Passiivinen asenne heijastui myös taiteen tekemiseen havainnoimissamme projekteissa. Syntyi vaikutelmaa, ettei kaikkia oppilaita kiinnosta osallistua toimintaan. Koulussa toteutettavat taidelähtöiset toiminnot saatetaan myös kokea osana koulun virallista toimintaa, eivätkä ne siksi tunnu omilta: ”se on niinku pakollinen oikeestaan” (Nuori).

Oppilaiden osallistumisen aste vaihteli. Vastoin oletuksia taiteen lähtökohtaisesta innostavuudesta ja nuorisolähtöisyydestä nuoret käyttivät aktiivisia vastavallan muotoja. Käytössä olivatkin monet tavat tuoda omaa olemista ja kulttuuria keskelle taideprojekteja: sanallinen keskeyttäminen tai häiriköinti, juoksentelu, touhuilu, tavaroiden järjestely ja penkominen, kavereiden töniminen, heidän kanssaan juttelu, hierominen, silittely, nojailu, sylissä istuminen, erilaisten ihmisrykennelmien rakentelu, liikkuminen tilassa, tuolilla keikkuminen, valuminen, istumapaikan/asennon (jatkuva) vaihtaminen, omiin ajatuksiinsa vaipuminen ja ikkunasta ulos tuijottelu, haaveilu tai ehostautuminen. Yksi nuori käytti työpajan ajan huolelliseen ja pitkäkestoiseen ehostukseen.



Kuva 4. Ehostus työpajojen aikana

Käytössä olivat myös teknologiset välineet. Erityisesti älypuhelin oli keino etääntyä taideprojektista salasurfaamalla, lähettämällä viestejä tai kuuntelemalla musiikkia. Älypuhelin voi pitää koulussa vekottimena, jonka välityksellä kouluarjen näkökulmasta toinen todellisuus saadaan tuotua oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen (Hoikkala & Paju 2013, 208). Havainnoimissamme työpajoissakin kännykän käyttö (ks. kuva 5) näyttäytyi reikänä ulos koulun arjeksi koetusta taiteeseen osallistumisesta, pakona nuorisokulttuurisesti merkitykselliseen maailmaan.



Kuva 5. Älypuhelimien käyttö salaa

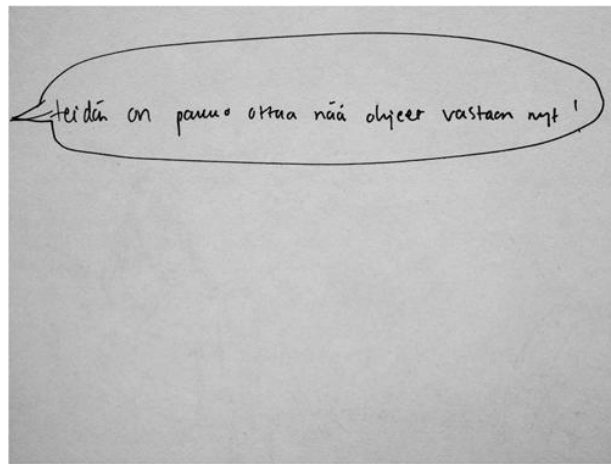
Edellä totesimme, että osallisuus on sidoksissa niihin asemiin ja tunteeseen, joita yksilö voi saada. Taidelähtöisten menetelmien käyttö edellyttää sitä, että nuoret hyväksyvät roolinsa menetelmiin osallistujina. Kouluaikaan sijoittuvissa työpajoissamme näin ei suinkaan kaikkien nuorten osalta ollut. Osallisuus voi näyttäytyä myös taideprojekteissa pikemminkin nuorisokulttuurisena vastavaltana, kokemuksellisenä tunnilta poistumisen keinojen käyttönä. Tämä on keino tuoda omia osallistumisen tapoja osaksi tilaa ja aikaa, johon ei voi vaikuttaa. Nuoret voivat ottaa tai suorastaan anastaa itselleen rooleja, jotka aktiivisesti estävät osallistumisen tunteilla. Kasvatusajattelija Maija Lanas (2011) on tulkinut näitä rooleja keinoksi sopeutua koulutilanteeseen, ei niinkään aktiiviseksi haluksi kyseenalaistaa koulun

rakenteita. Taidelähtöiset menetelmät kohtasivat nämä samat opiskelijoiden käytössä olevat keinot olla osallistumatta, jos heitä ei huvita.

Taideprojektien vetäjät joutuvat asemoimaan oman roolinsa suhteessa koulun rakenteisiin: on löydettävä ei-opettajamainen tapa toimia, jotta oikeuttaisi asemansa nimenomaan taideprojektin vetäjänä. Suunnittelupalavereissa näkynyt oman ohjaajuuden pohdinta ilmenee myös haastattelukatkelmissa. Niissä oma rooli kouluaiikana toimivana ohjaajana haluttiin nähdä mahdollisimman vähän kontrollin kautta:

ja nimenomaan tuo pakollisuus, kun se on koulupäivän aikana, niin sitten aina koettanu, ettei niinku mitä siitä tuleekin sanomista, niin siinä ite koittas pysyä mahdollisimman letkeenä, että ei siitä niinku ite provosoidu tai jotenki niinku vihastu, koska se ei oo niinku tän tarkoitus että on sit se tanssinopettaja. (Ohjaaja, haastattelu.)

Työpajojen nuorisolähtöiset tavoitteet eivät toteudu, elleivät nuoret sitoudu noudattamaan menetelmää. Taideperustaisuus ei tietenkään tarkoita millaista tahansa toimintaa vaan edellyttää, että osallistujat hyväksyvät toiminnan ja asettuvat rooleihinsa. Suostuttelemisen ja toimintaan innostamisen ohella ohjaajat myös vetivät aktiivisesti rajoja ja kontrolloivat tilanteita.



Kuva 6. Kontrollipuhetta

Nuorten toiminnassa näkyy, ettei taide itsestään selvästi ja automaattisesti asetu toiminnaksi, johon ollaan valmiita sitoutumaan. Myös taide-toiminnassa käytetään nuorisokulttuurisia keinoja löytää omaa paikkaa. Levottomuus voi olla ohjaajalle raskasta: ”Ja toisten kanssa sanoo, että kun tän tunnin saa loppumaan, niin mahtavaa.” (Ohjaaja, haastattelu). Kun nuoria houkutellaan tai innostetaan osallistumaan taiteeseen, tulisi toimintaan osallistua vahvasti. Taiteen tekeminen edellyttää tuntuva omaa panosta. Tämä taas vaatii sitä, että nuoren omien kokemusten ja koulun välinen ero kutistuu – että nuoret ovat valmiita paljastamaan itseään, ajatuksiaan ja arkeaan. Kuten Petri Paju toteaa, tämä ei välttämättä ole miellyttävä kokemus. Oppilaat voivat haluta pitää yllä etäisyyttä kouluun. (Paju 2011, 231–232.) Tällöin passiivinen asenne (ks. kuva 7) voi olla keino ylläpitää välimatkaa omien ajatusten ja koulunkäynnin välillä. Tämän valitun innostumattomuuden kohtaaminen edellyttää, että ohjaajat saavat rakennettua oman roolinsa riittävän houkuttelevaksi.



Kuva 7. Passiivisuus oppilaskulttuurissa

Osa havainnoimistamme ohjaajista pyrki toimimaan siten, että koulun toimintakulttuurin puitteiden muuttaminen asettui selkeästi toiminnan tavoitteeksi. Koulun toimintakulttuurista mahdollisimman pitkälle erkaantuva tai irtisanoutuva tapa ja vapaa sääntöjen soveltaminen muovautui työpajoja ohjaavaksi periaatteeksi. Tavoitteeksi asettui, että irtisanoudutaan oppilaille tutuista tavoista toimia ja luodaan jokin hetkellinen uusi toimintakulttuuri projektin puitteissa koulun sisälle. Ongelmana oli tällöin, että koulun sosiaaliseen järjestykseen tottuneet nuoret olivat uusien sääntöjen edessä levottomia ja joskus haluttomia ottamaan vastaan heille annettua vapautta. Onnistuessaan sääntöjen muuntaminen heijastui myös tapaan, jolla oppilaat pystyivät käyttämään tilaa hyödykseen. Esimerkiksi tehdessään teatteria juhlasalissa oppilaat kirmasivat lavalle ja verhojen taakse. Tähän reagoitiin ottamalla lava käyttöön taiteen tekemisen areenana. Sosiaaliset säännöt ja tilan käyttö liittyivät toisiinsa.

Kun tarkastellaan taiteen osallisuutta, yksi keskeinen seikka on suhde instituution rajoihin, sillä osallisuuden ympäristö rajaa tai mahdollistaa toimintaa. Oppilaskulttuurin kokemukset heijastuivat taiteen tekemiseen, ja osaltaan onnistumisen edellytyksenä oli instituution sosiaalisten ja fyysisten rajojen ylittäminen. Nämä eivät muuttaneet instituution toimintaa kuin hetkellisesti, mutta tälläkin yhtä kaikki on oma mielensä ja mielekkyytensä.

Ja eihän me nyt hyvänen aika normaalisti liaaneitakaan kattoon laiteta roikkumaan, et ku me tehtiin sitä luokkaa teatterikäyttöön niin se oli iso seikka myös meille aikuisille, tietysti myös niille oppilaille, ne nautti ku nito kankaita, siel oli hyvin vastaavan näkönen ku meillä siellä luokassa. Yks luokka tehtiin ihan, et puhuttiinkin et se on Mikä-Mikä-Maa. Et eihän se nyt todellakaan vastaa normaalia koulupäivää. (Ohjaaja, haastattelu.)

Koulu ei palaudu instituutiona pelkästään viralliseen kouluun, aikuisten ja nuorten vuorovaikutuksiin tai sääntöihin ja normeihin. Koulu on olennaisesti vertaisryhmälatautunut tila, jossa nuorten keskinäinen vuorovaikutus ja ryhmädynamiikka on tärkeää. (Paju 2011; Souto 2011; Kiilakoski 2012; Hoikkala & Paju 2013.) Taidelähtöisissä menetelmissä ei ole kaikille nuorille kyse vain taiteen tekemisestä. Me-

netelmän tai tekemisen sijaan tärkeää voi olla oleminen toisten kanssa, jolloin itse tekeminen näyttäytyy toissijaisena vertaissosiaalisuuteen nähden. Koulussa toteutetussa teatteriprojektissa, jossa haastattelukuvausten mukaan ”oppilaat ei ollu oikeen niinku siihen halukkaita ..., sitte oli niinkö että opettaja laitto koulutunneiksi, ettäkö meillä ei ole niinkö teatteri-ilmasua ollu koulussa, niin sitte laitettiin, että saahaan sitte koulutunneilla pittää tätä, niin ihmiset on kaikki ollu tässä mukana” osallistuminen ei näyttäytynyt innostumisena taiteen tekemisestä. Sen sijaan se oli oman kuvauksensa mukaan enemmän yksikseen harastavan nuoren tapa nauttia porukan seurasta. Menetelmät itsessään eivät järin kiinnosta ja näyttävät sekä harjoitusten että esitysten osalta vähintäänkin puolipakollisilta.

KS: Mm. No jos sun pitäis sanoo tästä niinku yks kiva juttu ja yks, no toi vaikeus ja äänenkäyttö, tämmöset asiat sä sanoitkin, mutta niinku yks kiva ja yks tyhmä juttu, niin mitkä ne olis, ne mitkä niinkun nousee sieltä eniten esille?

PI: No kivaa on, siinä on, tuota... no siinä saa olla näitten porukassa muitten kans tehä kaikkea. Sitten, semmonen huono juttu on... enpä mä nyt tiää, mitään semmosta. Huonoo semmonen, että mie en siitä vaan, ei kiinnosta se näyttelemine paljoakaa.

Koulun rakenteet ja sen heijastukset näkyvät myös taidetoiminnassa ja rajaavat osallisuuden mahdollisuuksia. Olemassa oleva toimintakulttuuri vaikuttaa tapoihin toteuttaa taidetta, ja tätä kulttuuria voi olla hidas muuttaa (Anttila 2013; Känkänen 2013; Rantala 2013). Voidaan todeta, että kouluaihana toteutettavat tarkastelumme kaltaiset lyhyet taidelähtöiset menetelmät joutuvat ottamaan koulun sosiaaliset rakenteet (kuten lukujärjestys, säännöt) annettuina ja pystyvät muuttamaan lähinnä sosiaalista arjen vuorovaikutusta sinä aikana, jolloin toimitaan. Samoin fyysiset rakenteet (kuten koulurakennus ja luokkien arkkitehtuuri) säilyvät, mutta taiteen keinoin voidaan osin muovata uusiksi arjen pienempiä fyysisiä puitteita. (Termeistä ks. Kiilakoski ym. 2012, 27–29.) Taidemenetelmät pystyvät parhaimmillaan uudistamaan arjen toimintapuitteita näiden rakenteiden sisällä. Kaikkia nuoria toiminta ei nappaa. Ja toisinaan koulun toimintakulttuuri – myös oppilaiden ta-

juna siitä, millaista oppitunneilla on – vaikuttaa niin vahvasti, että taideprosessien tavoitteiden saavuttaminen muuttuu varsin hankalaksi.

Tulokset 2: Osallisuuden taide

Osallisuus asettuu sosiaalisiin ja fyysisiin raameihinsa. Koulu instituutiona ja päivittäisen toiminnan areenana tuottaa haasteita taiteelliselle toiminnalle. Toisaalta rajat voidaan myös transformoida ja taide voi tuottaa kokemuksia, jotka ovat merkittäviä paitsi osallisuuden myös oppimisen näkökulmasta. Vaikka koulu toimintakulttuureineen raamittaa taidetoimintaa edellisessä luvussa kuvatulla tavalla, voidaan erotella tekijöitä, joiden avulla taide voi tukea osallisuutta. Analysoimme tässä luvussa henkilökohtaisia, ryhmäsuhteisiin ja sukupolvisuhteisiin liittyviä seikkoja. Taide voi muuntaa käsitystä omasta toimintakyvystä, ryhmään kuulumisen ehdoista tai sukupolvien välisistä suhteista. Tämä ei tietenkään tapahdu itsestään. Kysymys on siitä, miten liudentaa rajoja ja nähdä niitä toisin.

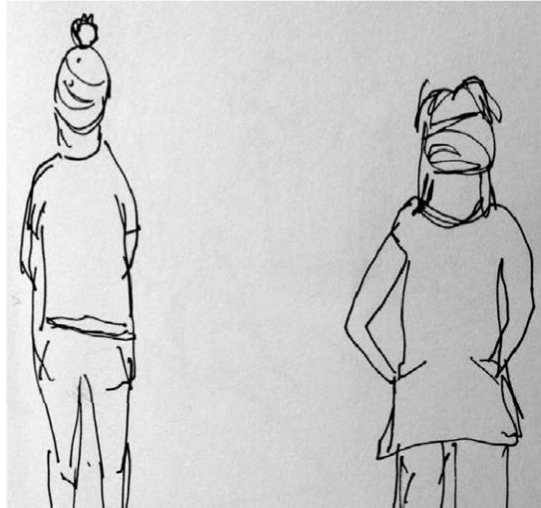
Filosofi Martha Nussbaumin mukaan taiteella on kahdenlaisia vaikutuksia. Taiteeseen osallistuminen edistää valmiuksia leikkiin ja empatiaan, ja toisaalta taide tarjoaa mahdollisuuden tarkastella erilaisia maailmoja ja omasta kulttuuripiiristä eroavia toimintoja (Nussbaum 2010, 108). Nussbaumin ensimmäinen havainto on osallisuuden näkökulmasta olennainen. Kun osallisuus määritellään tunnustetuksi asemaksi ja oikeudeksi toimia, syntyväksi toiminnaksi sekä kokemukseksi siitä, että tämä toiminta on itselle merkityksellistä, näyttäytyy taiteen leikkimistä tukeva ja edistävä toiminta keinona tukea osallisuutta: saan toimia monella tavalla, minua jopa rohkaistaan siihen, toimin ja näen toiminnan merkityksellisenä.

Osallisuus edellyttää rohkeutta ja uskallusta kokea ympäröivä yhteisö sellaisena, että siinä on mahdollista toimia monin eri tavoin. Osattomuutta on myös se, että kaikki osat itsestä eivät ole käytössä – koulu ulkoistaa usein toiminnastaan kehollisuuden (Vuorikoski 2005, 43–48; Anttila 2013, 106, 141–142), konfliktit (Kiilakoski 2009), tunteetkin (Vuorikoski 2005, 39–43). Uskallus tehdä jotakin voi olla

merkittävä kokemus taiteen tekemisessä – siinä oma asema määrittyy uudella tavalla.

tää ainaki rohkaisuttaa enemmän tota.. niinku.. esittäytymään ja noinku.. Mä oon joskus melkein ku.. vähän ujon puoleinen.. vaikka mä oon.. Tätä tehny jo.. melkein kaks vuotta tätä.. Ku tää on mulla toinen kerta ku mä teen tätä. Mä oon kyllä pik.. Vielä pikkasen kyllä vähän ujon puoleinen, pittää vähän harjotella. (Nuori, haastattelu.)

Onnistuneimmillaan taide tarjoaa siis mahdollisuuden määrittää mahdollisen toiminnan totutut rajat toisin ja tarjoaa keinoja kokeilla leikkien sitä, millaista olisi olla ja toimia toisin. Kun taide tuottaa vaikutuksia, joiden avulla nuori on ”*oppinu vähä revittelemää tämmösissä, että ei niinkö, että pitää uskaltaa tehdä kaikkia juttuja, vaikka ne tuntus aivan pöljältä*” (nuori), ollaan mahdollistettu se, että omat toimijuuden rajat ja luonnollistuneet reaktiot voivat näyttää toisenlaisilta. Taiteen vaikutukset osallisuuteen voivat yksilötasolla olla merkittäviä. Kuten aiempien tutkimusten pohjalta todettiin, tällöin on olennaista, että nuori itse saa määrittää, millä tavalla haluaa toimia, eivätkä tavoitteet ole turhan jäykkiä. Esimerkki toiminnasta, jossa totutut rajat asettuivat toisin, oli valtasuhteita pohtiva kokemus, jossa oppilaat halusivat kokeilla, millaista koulun käynti olisi, jos sitä voisi tehdä pipot silmillä. Tätä demonstroitiin siten, että kaksi tyttöä oleili pipot silmillään. Kokemus oli päiväkirjamerkintöjen mukaan mieleen jäävä ja ryhmää innostava.

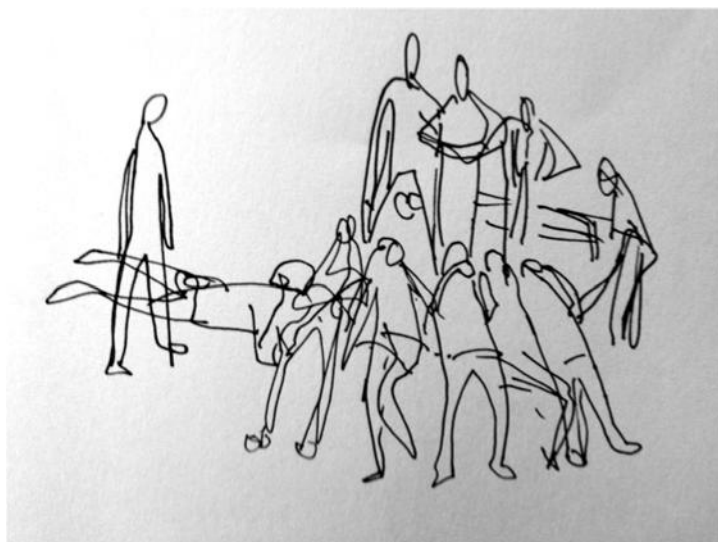


Kuva 8. Pipot silmillä

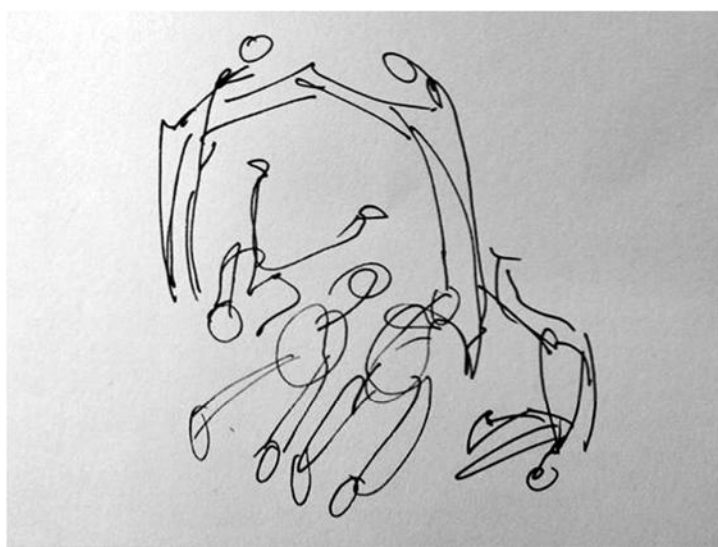
Nuorten ryhmissuhteet eivät automaattisesti muovaudu harmonisiksi (Souto 2011; Kiilakoski 2012). Kouluun sijoittuvat taidetoiminnot osallistuvat koulun ryhmissuhteiden hoitamiseen. Osallisuudessa on kysymys myös kuulumisesta, sosiaalisesta toiminnasta, yhteisön luonteesta ja kokemuksista siitä, että on osa jotakin itseä suurempaa kokonaisuutta. Kehittymättömät ryhmissuhteet voivat olla toimintaa estäviä tekijä, jos ryhmädynamiikka ei salli pitkälle meneviä taideprojekteja.

kun se on koulun luokkatyöskentelyä. Tavallaan, että. Ja kun että ne eivät olleet kunnolla ryhmäytyneet. Et se ryhmädynamiikka haki paikkaansa. (Ohjaaja, haastattelu.)

Taidetoimintojen yksi kiinnostavimpia piirteitä on niiden vaikutus siihen, millä tavalla taiteeseen osallistuminen kerää nuoria toistensa ympärille ja toistensa seuraan. Tällöin koulussa vallalla oleva toimintamalli – kehollinen kontrolli – muuntuu yhdessäoloksi ja verrattain vahvaksi fyysiseksi läheisyydeksi myös sellaisten nuorten kanssa, joita ei normaalisti kohdata. Aineiston tuokiokuvat, kuten kuvat 9 ja 10, kuvaavat erilaisia yhdessä tekemisen tapoja, yhdessäoloa, kehollista läheisyyttä – tapoja organisoida oppilaiden välisiä toimintoja ja etäisyyksiä toisin. Kuva 9 kuvaa ihmispatsasharjoitusta, kuva 10 on draamaharjoituksesta.



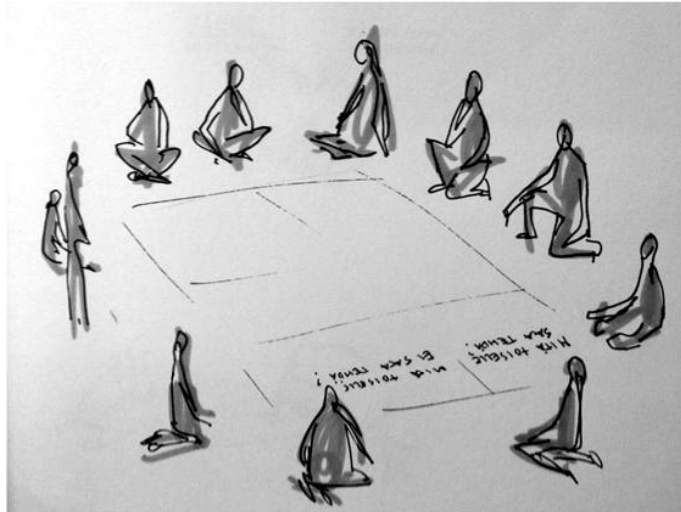
Kuva 9. Ihmisveistos. (Kaikki rosvoja! Pidätyspidätys! Poliisi ja rosvoja!)



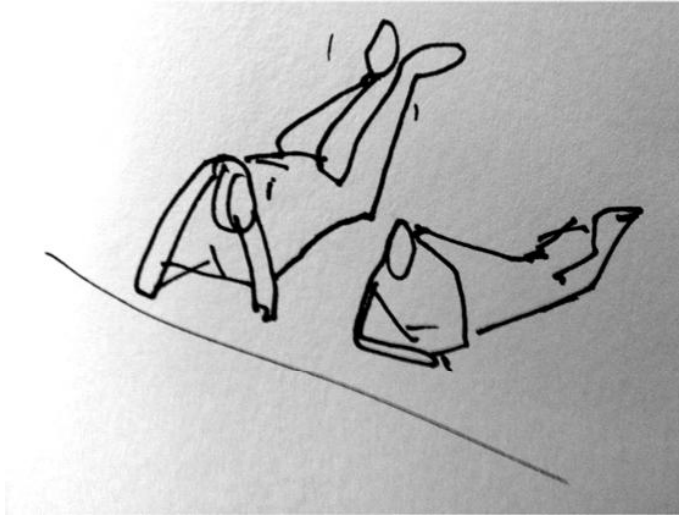
Kuva 10. Vankila, joka menee tuusannuuskaksi

Tutkimuksen etnografian pohjalta ei voida arvioida, mitä pitkäkestoisia vaikutuksia taiteen tekemisellä on ollut nuorten ryhmäsuhteisiin ja yhteisöllisyyteen – tämä edellyttäisi seuranta tutkimusta ja vahvempaa pitkittäisasetelmaa. Haastatteluaineisto sen sijaan kuvaa sitä, että koulussakin toteutettavat taideprojektit voivat tukea myös ryhmäsuhteita, kuulumista ja yhteisöllisyyttä. Koulussa toteutettavaan, vapaaehtoisesti valittuun formaaliin kurssiin osallistunut nuori toteaa: ”on niinku tullu erilaisten ihmisten kanssa sitte oppinu tulemaan toimeen” (Nuori, haastattelu).

Yksilön toimijuuden ja ryhmäsuhteiden lisäksi olennainen tekijä taideprojekteissa on myös sukupolvisuhteiden uudelleenasettuminen. Tämä on tietysti osa kaikkea nuorisotyöllistä, nuorten toimijuutta korostavaa otetta. Ohjaajalla on kuitenkin merkitystä siinä, millaiseksi ohjattavien kokemusten on mahdollista muodostua. Taiteen tekemisen kautta syntyvä ohjaussuhde muovautuu erilaiseksi kuin opettajuus ja poikkeaa osin myös muista harrastusohjaajista (ks. kuvat 11 ja 12). Myös ohjaajan tapa olla tilassa saattaa poiketa totutusta. Kun ohjaaja houkuttelee ihmisistä irti luovia tehoja, hänen rohkaiseva roolinsa poikkeaa totutusta ja voi sinällään olla osallisuutta tukevana tekijänä.



Kuva 11. Taideohjaajuus poikkeaa totutusta



Kuva 12. Ohjaajat tilassa

Ohjaajilla on merkitystä rohkaisijana ja tukijana. Tämä saattaa laittaa liikkeelle sukupolvisuhteita ja heijastua käsityksiin paitsi omasta toiminnasta myös siitä, millaiset suhteet aikuisten ja nuorten välillä ovat mahdollisia. Visuaalisen etnografian keinoin on hankala tuoda esiin syntyneitä luottamussuhteita. Haastatteluaineisto sen sijaan kuvaa sitä merkitystä, joka ohjaajien työotteella on sille, että nuoret rohkenevat toimia aiemmasta sosiaalisesta roolista poikkeavalla tavalla. Osallisuudessa on kysymys syntyneestä toiminnasta. Tällöin toiminnan esteiden poistamisella – olivatpa ne henkilökohtaisia tai sosiaalisia – on osallisuutta tukevaa merkitystä.

Niin tosiaan, anteeks, pitää niistä ohjaajista kans sanoa, että kun ne on niin semmosia ystävällisiä ja semmosia, et uskaltaa sit tehdä silleen jotai, mitä ei ikinä esimerkiks oo kokeillu. Uskaltaa kuitenkin tehdä ne, koska ne on niin kannustavia ja tosi mukavia. (Nuori, haastattelu.)

Oman toimijuuden muuttuminen on osin sisäinen kokemus, mutta se näkyy ulospäin muuntuneena roolina. Kun ”uskaltaa tehdä, mitä ei ikinä oo kokeillu”, on näyttänyt itsensä uudella tavalla muille ja on omaksunut uudenlaista toimijuutta. Omien rajojen laajeneminen,

oman toiminnan avautuminen ulospäin ja toisten katseenalaisuuden merkityksen väheneminen onkin myös aiempien tutkimusten osoittama taiteen tekemisen tulos (Houni 2010; Anttila 2013, 173–174). Tällä voi olla merkitystä erityisesti kouluympäristössä, jossa nuoret joutuvat sopeuttamaan oman tapansa toimia osaksi luokan toimintaa, joka on ryhmänä pysyvä. Koulu ylipäättään on vahvasti vertaislatautunut tila, jossa nuorten väliset toiminnot ja sosiaaliset roolit vaikuttavat oppilaiden välisiin suosiohierarkioihin ja näiden myötä mahdollisuuksiin toimia (Kiilakoski 2012).

Filosofi Stanley Cavellin mukaan kulttuuriset oletukset ovat siksi vakaita, että niihin pohjautuvat reagoitavat tuntuvat luonnollisilta. Hänen esimerkkinään on lapsi, jota ympäristö pitää inhottavana. Lapsi itse on voinut omaksua toimintatapoja, jotka tukevat ympäristön kuvaa hänestä. Voi olla, että kaikki ympäristössä tukee tätä negatiivista minäkuvaa. Cavell toteaa, että joskus ulkopuolinen, muukalainen, voi aikaansaada muutoksen, koska hän ei pidä lasta inhottavana. Kysymys ei siis ole siitä, että lapsen ominaisuuksiin totuttaisiin, vaan siitä, että kieltäydytään reagoimasta niihin tietyllä tavalla. Asioiden näkeminen uudessa kehyksessä voi murtaa luonnollistuneita reagoititapoja. Cavellin ajatus onkin, että kasvussa on jollakin tapaa kysymys siitä, että saamme uuden olomuodon tai metaforisemmin, että synnymme uudelleen. Luontaisten reaktioiden muuntuminen toiseksi on kasvua, joka voi kohdistua yhtä lailla lapsiin ja aikuisiin. (Cavell 2010, 213–215.) Taiteen voima on sen luutuneita käsityksiä avaavassa luonteessa, joka saattaa laittaa liikkeelle instituution tapoja toimia (Känkänen 2013, 113). Taiteeseen osallistumisessa voi parhaimmillaan olla kysymys juuri tästä: että omat tapamme reagoida ja toimia näkyvätkin toisin ja ympäristö on ikään kuin pakotettu reagoimaan niihin uudella tavalla (ks. kuva 13).



Kuva 13. Taide luonnollisten reaktioiden muuttajana

Toisin toimiminen tai luonnollisten reagoititapojen muuttaminen luo pohjaa osallisuudelle laajemminkin. Tämän tutkimuksen empiirisen tarkastelun perusteella ei voida osoittaa, että nimenomaan tutkiememme projektien välityksellä nuorten maailmassa olisi tapahtunut järjestyttäviä muutoksia, mutta on mahdollista dokumentoida pieniä tai arkipäiväisiä muutoksia nuorten toimintaympäristössä ja siinä tavassa, miten he näkyvät muille ihmisille. Tämän seurauksena taiteeseen osallistuminen ei välttämättä ilmene suurina ulospäin suuntautuvina murroksina vaan enemmänkin sisäisenä matkana, joka ei ehkä ulkopuolisen silmiin näytä valtavalta taivallukselta mutta voi tuottaa ison muutoksen tavassa, miten nuori on ryhmässä ja miten hän uskaltaa tuoda itseään esille.

Kaikki oli, oli niinkun... mukana. Ja just se, et jännintä se, et ne jotka aluks oli niitä osallistumattomia ni ne olivat saaneet siitä sitten eniten. (Ohjaaja, haastattelu.)

Johtopäätökset

Tarkastelemissamme taidelähtöisiä menetelmiä käyttävissä projekteissa oli vahvoja valtauttavia tavoitteita. Käytännön havainnointi osoitti kuitenkin, että nuoret eivät aina osallistuneet oletetulla tavalla. Tuloksemme osoittavat, että koulu toimintakulttuurina ja -ympäristönä vaikuttaa valittujen menetelmien onnistumiseen. Tämä näyttäytyy sekä oppilaiden vastavaltana, nuorten käsityksenä omasta toimijuudestaan, sukupolvien välisten suhteiden historiana, sukupolvivälimatkana, tietoisena etäisyyden ottamisena omien kokemusten ja virallisten koulun välille, vakiintuneina ryhmäsuhteina ja nuorten välisinä odotuksina. Nämä tekijät aiheuttivat sitä, etteivät taideprojektit toteuttaneet kaikkia tavoitteitaan. Lyhytkestoiset menetelmät eivät integroituneet koulukulttuuriin eivätkä näin edes voineet tuottaa muutoksia organisaation toimintakulttuuriin. Voi siis esittää, että taidelähtöisiä menetelmiä kehitettäessä on oltava tietoinen koulussa olevasta toimintakulttuurista sekä pyrittävä ennakoimaan tämän mahdollisesti aiheuttamia haittavaikutuksia. Näiden ehtojen tunnistaminen on osa onnistuneen toiminnan suunnittelua.

Nuorten toimintaa analysoidessamme kiinnitimme huomiota henkilökohtaisten rajojen ylittämisiin, ryhmäsuhteisiin, sukupolvien välisiin suhteisiin sekä instituutioiden rajoihin. Emme havainneet dramaattisia muutoksia tavassa, jolla ihmiset toimivat. Pikemminkin kyse oli pienistä ja hienovaraisista muutoksista toimintatavoissa. Haastatteluaineistojen perusteella voi tulkita, että näillä pienillä muutoksilla saattaa olla isoja vaikutuksia. Parhaimmillaan tuotetaan muutoksia siinä, mitä minä uskallan, miten me toimimme ja millaisia ovat ihmisten väliset suhteet.

Osallisuus on yhdistelmä mahdollisuutta toimia, syntynyttä toimintaa ja kokemusta tämän toiminnan merkityksellisyydestä. Taiteen osallisuutta analysoidessamme totesimme, että koulu ympäristönä vaikuttaa siihen, millaista toimintaa syntyy. Oppilaiden osallisuus voi olla myös kieltäytymistä osallistumasta. Dokumentoimme myös erilaisia toimintoja, joissa nuoret pystyivät toimimaan totutusta kouluelämästä poikkeavalla tavalla ja saamaan vastuuta. Taideprojektit

näyttävät pystyvän parhaimmillaan (joskaan eivät aina) tukemaan kaikkia osallisuuden ulottuvuuksia: ensinnäkin yksilön virallista ja epävirallista, sekä aikuisten että nuorten odotuksien ristipaineessa toteutuvaa mahdollisuutta toimia, toiseksi syntyvää toimintaa ja kolmanneksi kokemusta siitä, että toiminta on ollut vaikuttavaa. Tämä ei kuitenkaan tapahdu automaattisesti eikä kaikille.

Artikkelimme osallistuu keskusteluun siitä, miten taidelähtöiset menetelmät vaikuttavat hyvinvointiin, tutkimalla lyhytkestoisia peruskoulussa toteutettavia projekteja. Tämän pohjalta ei kuitenkaan voida yleistää sitä, miten taide osallistuu nuorten hyvinvoinnin ja osaamisen tukemiseen. Ilmeisenä jatkotutkimuksen kohteena olisi selvittää esimerkiksi, millä tavoin toteutuvat muissa instituutioissa kuin koulussa tehtävät taideprojektit, esimerkiksi perhekuntoutuskeskuksissa tai muissa sosiaalisen tuen yksiköissä. Samoin kiinnostavaa olisi tarkastella myös niiden nuorten kokemuksia, jotka keskeyttävät taideprojektit – koulussahan liki kaikki käyvät projektin lävitse jollakin tapaa, vapaa-aikana keskeyttäneiden määrä on suurempi.

Lähteet

- Anttila, E. 2013. Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä. Acta Scenica 13. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/42322/Acta_Scenica_37.pdf?sequence (haettu 7.5.2015).
- Cavell, S. 2010. *The Claim of Reason*. Oxford: Oxford University Press.
- Eränpalo, T. & Karhuvirta, T. 2013. ”Kajalia mukaan vaan, niin tummenetaan sun silmät. Kyllä sä sitten niille kelpaat!”. Simulaatio tuo esiin nuorten potentiaalın yhteiskunnalliseen deliberaatioon. *Nuorisotutkimus* 31 (3), 3–19.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluyhyvinvointia hake-massa. Helsinki: Suomen Unicef & Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf (haettu 19.8.2015).
- Hannula, A. 2009. Vapauttavat yhteisölliset käytännöt: Pula!-ooppera ja Camera obscura -hanke. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Yhteisöllisyys liikkeessä*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 353–374.

- Hannula, M., Suoranta, J. & Vadén, T. 2005. *Artistic Research – theories, methods and practices*. Helsinki: Academy of Fine Arts & University of Gothenburg.
- Heikkilä, M. 2013. Monin vedoin: Nancy piirtämisen merkityksestä. *Tiede & edistys* 38 (2), 139–151.
- Hoikkala, T. & Paju, P. 2013. *Apina pulpetissa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Houni, P. 2010. Teatteri-ilmaisu nuoren itseilmaisun vahvistajana. *Nuorisotutkimus* 28 (4), 21–37.
- Juvonen, T. 2015. Sosiaalisesti kontrolloitu, hauraasti autonominen. Nuorten toimijuuden rakentuminen etsivässä työssä. *Julkaisuja* 165. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kelly, A. V. 1999. *The Curriculum. Theory and Practice*. 4. painos. London: Paul Chapman.
- Kiilakoski, T. 2007. Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa T. Kiilakoski & A. Gretschel (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 8–25.
- Kiilakoski, T. 2009. ”Parempihan se on että sovitellaan ku että ei sovitella”. Vertaissovittelu, konfliktit ja koulukulttuuri. *Verkkojulkaisuja* 30. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/sovittelu.pdf> (haettu 19.8.2015).
- Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. *Muistiot* 2012:6. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/144743_Koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf (haettu 7.5.2015).
- Kiilakoski, T. 2014. Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. *Julkaisuja* 155. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 9–33.
- Kiilakoski, T. & Rautio, P. 2015. Viivojen jäljet. Piirtäminen aineiston tuottamisen menetelmänä. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M.-L. Böök & A.-V. Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. *Julkaisuja* 170. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 77–88.
- Kouluterveyskysely 2013. Helsinki: THL. <https://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely> (haettu 19.8.2015).
- Kurki, L. 2005. Sosiokulttuurinen innostaminen yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus?* Tampere: Vastapaino, 335–357.

- Känkänen, P. 2013. Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa – kohti tilaa ja kokemuksia. Tutkimus 109/2013. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Känkänen, P. & Rainio, A. P. 2010. Suojassa, mutta näkyvässä – taidelähtöinen toiminta osallisuuden rakentajana lastensuojelussa. Nuorisotutkimus 28 (4), 4–20.
- Lanas, M. 2011. Smashing Potatoes – Challenging Student Agency as Utterances. E 120. Oulu: Oulun yliopisto.
- Lawy, R., Biesta, G., McDonnell, J., Lawy, H. & Reeves, H. 2010. 'The art of democracy': young people's democratic learning in gallery contexts. British Educational Research Journal 36 (3), 351–365.
- Nivala, E. 2008. Kansalaiskasvatus globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnassa. Kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen viitekehys. Kuopio: Snellman-Instituutti.
- Nivala, E. & Ryytänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 14, 9–41.
- Nussbaum, M. 2010. Not for Profit. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Paju, P. 2011. Koulua on käytävä. Julkaisuja 115. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Pink, S. 2004. Visual Methods. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (eds.) Qualitative Research Practice. London: Sage, 391–406.
- Rantala, P. 2013. Taidelähtöinen toiminta katalysaattorina ja näkyväksi tekijänä. Teoksessa P. Rantala & S.-M. Jansson (toim.) Taiteesta toiseen. Taidelähtöisten menetelmien vaikutuksia. Tutkimuksia ja selvityksiä 10. Rovaniemi: Lapin yliopiston taiteiden tiedekunta, 74–94.
- Rimmer, M. 2009. 'Instrumental' playing? Cultural policy and young people's community music participation. International Journal of Cultural Policy 15 (1), 71–90.
- Siivonen, K. & Kotilainen, S. 2011. Kokemuksia Myrsky-taidehankkeeseen osallistumisesta: haastattelut 2008–2010 [elektroninen aineisto]. FSD2639, versio 1.0 (2011-06-28). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
- Siivonen, K., Kotilainen, S. & Suoninen, A. 2011. Iloa ja voimaa elämään. Nuorten taiteen tekemisen merkitykset Myrsky-hankkeessa. Verkkojulkaisu 44. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/myrsky2011.pdf> (haettu 19.8.2015).

- Souto, A.-M. 2011. Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. *Julkaisu* 110. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Stanzak, G. C. 2007. Introduction: Images, Methodologies, and Generating Social Knowledge. Teoksessa G. C. Stanzak (ed.) *Visual Research Methods*. London: Sage, 1–22.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rautanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 92–112.
- Tammi, T. 2013. Democratic deliberations in the Finnish elementary classroom: The Dilemmas of deliberations and the teacher's role in action research project. *Education, Citizenship and Social Justice* 8 (1), 73–86.
- Thomas, N. 2007. Towards a Theory of Children's Participation. *International Journal of Children's Rights* 15(3), 199–218.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Venkula, J. 2011. *Taiteen välttämättömyydestä. Alussa on teko IV*. Helsinki: Books on Demand.
- Virta, A. & Virta, M. 2015. What to Change – How to Have Influence? Children's Ideas About Exercising Power and Participating. *Journal of Social Science Education* 14 (2), 81–91.
- Vuorikoski, M. 2005. Onko naisen tiedolla sijaa koulutuksessa? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus?* Tampere: Vastapaino, 31–61.
- Väljjarvi, J. 2015. Peruskoulun rakenteet ja toiminta. Teoksessa J. Väljjarvi & P. Kupari (toim.) *Millä eväillä uuteen nousuun? Pisa 2012 tutkimustuloksia*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Jyväskylän yliopisto & OECD PISA, 178–231. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/okm6.pdf?lang=fi> (haettu 19.8.2015).
- Watson, D., Kiilakoski, T., Suurpää, L. 2014. Meidän on opittava olemaan luovia kriittisellä tavalla. Keskustelu Debbie Watsonin kanssa. *Nuorisotutkimus* 31 (3), 57–66.