

TÄHTIHETKIÄ

Yhteisöllinen videoteos ivalolaisten nuorten paikallisidentiteetin ja
sosiaalisen vuorovaikutuksen vahvistamisen välineenä

Silja Korhonen

Marja Sarkimaa

Pro gradu -tutkielma

Kevät 2014

Lapin yliopisto

Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma

Tiivistelmä

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

TÄHTIHETKIÄ - yhteisöllinen videoteos ivalolaisten nuorten paikallisidentiteetin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen vahvistamisen välineenä

Silja Korhonen ja Marja Sarkimaa
Kuvataidekasvatus
Pro gradu -tutkielma
Sivumäärä: 105
Kevät 2014

Tutkimuksemme tehtävänä oli kehittää yhteisöllisen videotaidetyöpajan malli osana ArctiChildren InNet -hanketta. Hankkeen tavoitteena on multimodaalisten eli moniaististen kehollisten ja sosiaalisten toimintamuotojen kehittäminen Barentsin alueen lasten ja nuorten psykososiaalisen hyvinvoinnin tukemiseksi. Lisäksi siinä kehitetään verkkovälitteisen terveyden edistämisen mallia hankkeen oman internetsivuston muodossa. Tutkimuksemme keskittyy erityisesti paikallisidentiteetin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitykseen osana nuorten hyvinvointia.

Tutkimusotteemme on toimintatutkimuksellinen. Teoreettisena pohjana olemme käyttäneet psykososiaalisen hyvinvoinnin, taiteen ja hyvinvoinnin, yhteisöllisen taiteen ja sosiokulttuurisen innostamisen sekä videon välineen teoriaa. Tutkimuksen toimintaosion toteutimme Ivalon yläkoululla, ja siihen osallistui kymmenen kahdeksannen luokan oppilasta kuvataiteen valinnaisryhmästä.

Tutkimuksemme tuo monialaiseen yhteistyöhankkeeseen näkökulman kuvataiteen mahdollisuuksista hyvinvoinnin tukemisessa laajemmin, ja erityisesti mallin siitä, kuinka videota voidaan käyttää välineenä psykososiaalisen hyvinvoinnin tukena. Jatkossa hankkeen toimijat voivat ottaa työpajan mallin käyttöönsä myös muissa hankkeen yhteistyökouluissa.

Video on multimodaalinen väline, joka mahdollistaa viestimisen kuvien lisäksi myös muun muassa liikkeen, äänen ja ilmeiden kautta. Video sopii identiteetin käsittelyyn hyvin, sillä sen kautta voi nähdä itsensä kokonaisvaltaisesti. Ryhmässä toteutettu videoteos toimii myös sosiaalisen vuorovaikutuksen vahvistajana ryhmän jäsenten välillä.

Avainsanat: nuoruus, yhteisöllinen taidekasvatus, videotaide, psykososiaalinen hyvinvointi, paikallisidentiteetti, sosiaalinen vuorovaikutus, verkkovälitteisyys, multimodaalisuus, toimintatutkimus.

Suostumme tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi x

Abstract

University of Lapland, Faculty of Art and Design

HIGHLIGHTS - Community based video art supporting the local identity and social interaction of teenagers in Ivalo

Silja Korhonen and Marja Sarkimaa

Art Education

Pro gradu thesis

Number of pages: 105

Spring 2014

The aim of our research was to develop a model for community based video art workshop as a part of the ArctiChildren InNet project. The project's main goal is to develop different multimodal ways to support the psychosocial wellbeing of children and youth in the Barents region. Also new e-health approaches are being developed in the project through the ArctiChildren website. In our research we focus especially on the questions of local identity and social interaction as part of wellbeing.

We have used action research as an approach to our research. The theoretical part is based on the different theories of psychosocial wellbeing, art and wellbeing, video art, community art and socio-cultural animation. The workshop was organized in Ivalo secondary school with ten eight graders from a compulsory art course.

As a part of the co-operation project of many professional fields, our research brings information of how art can support wellbeing, especially how video can be used as a tool to support the psychosocial wellbeing. In the future, this model can be used also in other schools participating in the ArctiChildren project.

Video is a multimodal tool that can be used for communicating not only with images but also with movement, sound and facial expressions. That is why it is also a good tool for dealing with identity because it shows well the person's overall appearance. Making the video art work in a group also strengthens the social interaction between the group members.

Keywords: youth, community based art education, video art, psychosocial wellbeing, local identity, social interaction, web communication, multimodality, action research.

We give permission the pro gradu thesis to be used in the library x

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	7
2 TUTKIMUKSEN KONTEKSTI	10
2.1 ArctiChildren: aiemmat hankkeet	10
2.2 ArctiChildren InNet 2012-2014: Verkkoterveyspalvelujen voimaannuttavat mahdollisuudet Barentsin alueen kouluyhteisöissä	11
2.3 Hankkeen eteneminen tutkimuksemme osalta	14
2.4 Katsaus Barentsin alueeseen ja Ivaloon	15
2.5 Lähtökohtamme taiteeseen ja pohjoisuuteen	16
I TUTKIMUKSEN TEORIA	17
3 NUORTEN PSYKOSOSIAALINEN HYVINVOINTI	17
3.1 Hyvinvoinnin määritelmiä	17
3.2 Identiteetti ja sosiaalinen vuorovaikutus psykososiaalisen hyvinvoinnin osa-alueina	19
3.3 Ryhmäidentiteetti ja sosiaalinen vuorovaikutus kouluympäristössä	20
3.4 Nuorten hyvinvointiin alueellisesti vaikuttavia tekijöitä	22
3.5 Kulttuuri- ja paikallisidentiteetti	23
3.6 Pohjoinen kulttuuri-identiteetti nuorten näkökulmasta	25
4 TAIDE HYVINVOINNIN TUKENA	27
4.1 Taide yksilöiden ja yhteisöjen hyvinvoinnin lähteenä	27
4.2 Taiteesta hyvää oloa ja itsetunnon vahvistumista	29
4.3 Oman elämäntarinan käsittelyä taiteen keinoin	31
4.4 Taidetyöskentely sosiaalisen vuorovaikutuksen tilana	33
5 YHTEISÖLLINEN TAIDE JA SOSIOKULTTUURINEN INNOSTAMINEN TOIMINNAN LÄHTÖKOHTINA	35
5.1 Yhteisöllisen taiteen käsite	35
5.2 Paikalliset ihmiset taiteen tekijöinä omassa ympäristössään	37
5.3 Yhteisen tekemisen ja prosessin merkitys	39
5.4 Sosiokulttuurinen innostaminen	40
6 VIDEO IDENTITEETIN KÄSITTELYN VÄLINEENÄ	44
6.1 Nuoret, media ja videotaideteoksen mahdollisuudet	44
6.2 Videotaideteoksesta Web-dokumenttiin	46
6.3 Nuoren identiteetti ja video	48
6.4 Videoteosten suhde ympäristöön	49
6.5 Digitaalinen identiteetti verkkoympäristössä	50
II TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	53
7 MENETELMÄ JA AINEISTO	53

7.1 Toimintatutkimus.....	53
7.2 Toimintatutkimuksen kehämäisyys	55
7.3 Tutkija, toimija ja opettaja - toimintatutkijan roolista	57
7.4 Aineisto	59
7.4.1 Aineistonkeruu	59
7.4.2 Aineiston käsittely ja analyysi.....	61
8 SUUNTANA IVALO - TOIMINNAN KUVAUS JA ANALYYSI	64
8.1 Pohjoista identiteettiä käsittelevän videotaitteen kartoitus	64
8.2 Hidasta käynnistelyä ja tutustumismatka Venäjälle	66
8.3 Kohti Ivaloa - suunnitteluprosessi ja videon valinta välineeksi	68
8.4 Videotaidetyöpaja Ivalossa	73
8.4.1 Lämmittelyä - identiteetin koostamista kollaaseiksi	73
8.4.2 Käsikirjoituksesta kuvaukseen	76
8.4.3 Editointi ja työpajan lopetus	79
8.5 Nuorten videot: esittely ja analyysi	81
8.5.1 Odotukset vastaan todellisuus - humoristisella otteella leikittelyä.....	81
8.5.2 Oppilaat vastaan opettaja - tarinallinen kuvaus kouluarjesta.....	83
8.5.3 Tavallista nuorten elämää	85
8.6 Yhteenveto ja johtopäätökset.....	87
8.6.1 Tutkimuksen onnistumiset ja haasteet.....	87
8.6.2 Toimintamalli - video multimodaalisen toiminnan mahdollistajana identiteetin tutkimisessa	89
9 POHDINTA	94
LÄHTEET	97

Pieni kohtaloni on filmaamisen arvoinen.

- Olavi Kaukola

1 JOHDANTO

Pro gradu -tutkielmassamme selvitämme, kuinka yhteisöllinen videotaidetyöskentely toimii nuorten psykososiaalisen hyvinvoinnin tukena osana ArctiChildren InNet -hanketta. Keskitymme nuorten paikallisidentiteetin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen vahvistamiseen videotaiteen keinoin. ArctiChildren InNet on kansainvälinen terveyden ja hyvinvoinnin edistämishanke, jossa kehitetään multimodaalisia toimintamalleja lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemiseksi Barentsin alueen kouluissa Norjassa, Ruotsissa, Suomessa ja Venäjällä. Olemme hankkeessa mukana tutkimusapulaisina kuvataidekasvatuksen näkökulmasta. Tutkimuksemme toimintaosuus toteutettiin Ivalon yläkoululla lokakuussa 2013.

Lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemiseen on viime aikoina kiinnitetty paljon huomiota julkisessa keskustelussa. Turvalliset kasvuolot perheessä ja perustarpeiden tyydyttäminen ovat ensisijaisia lapsen ja nuoren kehityksen kannalta, mutta ne yksin eivät riitä psykososiaalisen hyvinvoinnin rakentumiseen. On tärkeää, että nuorten kasvun tukemiseen panostetaan erilaisin ennaltaehkäisevän hyvinvointityön keinoin. Ihminen tarvitsee elämäänsä elementtejä, jotka luovat siihen sisältöä ja merkitystä. Nuoren tulisi saada mielekkyyden ja onnistumisen kokemuksia, toteuttaa itseään sekä käsitellä ja rakentaa omaa elämäänsä ja identiteettiänsä yksilönä ja osana yhteisöä.

ArctiChildren InNet -hanke keskittyy pohjoisten kylien ja kaupunkien koulujen toiminnan kehittämiseen. Siinä pyritään yhteistyössä koulujen kanssa tukemaan koulujen toimintaa sekä antamaan välineitä ja uudenlaisia lähestymistapoja oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen. Monialaisella yhteistyöllä pyritään siihen, että hyvinvoinnin eri osa-alueet tulevat huomioiduksi. Hankkeen yksi keskeisimmistä tavoitteista on myös verkkovälitteisen hyvinvoinnin edistäminen ArctiChildren-nettisivuston kautta. Tavoitteena on tuottaa materiaalia sivustolle kouluilla toteutettavien toimintojen kautta ja luoda dialogia hankkeessa mukana olevien pilottikoulujen ja toimijoiden välille.

Taiteen ja kulttuurin vaikutuksista ihmisen hyvinvoinnille on olemassa paljon tutkimusta ja tietoa. Pyrimme kuitenkin säilyttämään myös kriittisen näkökulman suhteessa sii-

hen, kuinka paljon taide itsessään voi auttaa ihmistä. Emme näe taidetta pelastuksena tai parannuskeinona ongelmiin, mutta uskomme sen mahdollisuuksiin tarjota tilaa asioiden kokemiseen ja näkemiseen uudella ja luovalla tavalla. Monialaisessa hankkeessa taide-toiminta voi tarjota ainutlaatuisen lähestymistavan suhteessa hyvinvointiin.

ArctiChildrenin kaltaisista aiemmista hankkeista on tehty jonkin verran tutkimuksia Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa, ja ne liittyvät läheisesti tutkimuksemme aiheisiin. Esimerkiksi Nuorten hyvinvoinnin ankkurit Lapissa -hankkeen puitteissa on tehty kolme pro gradu -tutkielmaa, joissa on kehitetty yhteisöllisen taidetoiminnan malleja lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemiseksi. Näistä Henriikka Kolarin ja Lotta Linnamaan (2011) tutkimus käsittelee valokuvauspainotteista taidetoimintaa Kolarissa, Ulpu Riikosen ja Viena Rissasen (2010) tutkimus yhteisöllistä metalliveistoprojektia Ranualla ja Sanna Aholan ja Elina Koivulan (2011) tutkimus digitaalivalokuvaustyöpajaa Inarissa. Lisäksi nykyistä ArctiChildren InNet -hanketta edeltäneeseen ArctiChildren II -hankkeeseen on kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmasta tehty kolme pro gradu -tutkielmaa. Heini Niemisen (2008) ja Senja Valon (2008) tutkimukset käsittelevät kulttuuri-identiteetin vahvistamista psykososiaalisen hyvinvoinnin osa-alueena yhteisö- ja ympäristötaiteen keinoin Sevettijärven koulussa. Nadja Alatalon (2010) tutkimus sijoittuu Venäjälle Lovozeron kylän kouluun, jossa toteutettiin yhteisöllinen ympäristötaideprojekti ja selvitettiin ympäristökasvatuksen mahdollisuuksia kulttuuri-identiteetin vahvistamisessa.

Tutkimusottemme on toimintatutkimuksellinen. Toiminnan suunnittelun ja toteutuksen lähtökohtana olemme käyttäneet yhteisöllisen taiteen ja sosiokulttuurisen innostamisen periaatteita. **Tutkimustehtävämme oli kehittää hankkeelle malli yhteisöllisestä videotaidetyöpajasta, jolla voitaisiin tukea nuorten psykososiaalista hyvinvointia.** Tähän sisältyy myös tavoite tuottaa visuaalista materiaalia hankkeen sivustolle. Toimintaan liittyvät tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

- 1. Millaista nuorten välinen sosiaalinen vuorovaikutus on työpajan ryhmätyöskentelyssä?**
- 2. Mitä video välineenä mahdollistaa toiminnassa?**
- 3. Millaisia asioita nuoret nostavat esiin liittyen omaan paikallisidentiteettiinsä?**

koulussa oli noin 250 oppilasta, ja kylässä noin 2500 asukasta. (Ahonen, Valo, Nieminen, Siponen, Parfa Koskinen, Pohjanen & Alatalo 2008, 219.)

Toimintojen tavoitteena oli lumiveiston ja ympäristötaiteen keinoin vahvistaa kyläkoulujen oppilaiden kulttuuri-identiteettiä: ymmärtää nykyhetkeä, kyetä kuvittelemaan tulevaisuutta ja tarjota oppilaille välineitä luoda sosiaalisia konstruktioita omasta elämämaailmastaan. Yhteisöllisyys oli keskeisenä lähestymistapana työskentelylle. Oppilaiden ohella opettajat, vanhemmat ja muut kyläyhteisön jäsenet olivat mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa koulujen piholla tapahtuvia työpajoja. Työpajoja suunnittelivat ja ohjasivat Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskelijat, jotka tekivät pro gradu -tutkielmiaan hankkeelle. (Ahonen, Valo ym. 2008, 219.)

Lisäksi Rovaniemellä Korkalovaaran peruskoulun yläluokilla kehitettiin kahdeksan opetuskokonaisuutta, joissa integroitiin biologiaa, maantietoa ja kuvataidetta. Näissä toiminnoissa korostui yhteistyön merkitys sekä mahdollisuus empatian, itsetuntemuksen ja suvaitsevaisuuden kehittymiselle ja erilaisten tunteiden tunnistamiselle ja huomioimiselle. Toiminnan tarkoituksena oli myös syventää oppilaiden ympäristösuhdetta ja kokemusta omista vaikutusmahdollisuuksista. (Lilja & Lilleberg 2008, 227.)

2.2 ArctiChildren InNet 2012-2014: Verkkoterveyspalvelujen voimaannuttavat mahdollisuudet Barentsin alueen kouluyhteisöissä

Kolmas ArctiChildren-hanke, Kolarctic ENPI CBC -ohjelman rahoittama ArctiChildren InNet, jatkaa aiempien hankkeiden teemojen mukaisesti tuoden mukaan sosiaalisen median näkökulman. Sen tavoitteena on kehittää multimodaalisia toimintoja ja informaatioteknologian sovelluksia, joilla voitaisiin vastata Barentsin alueen koululaisten fyysisen, psykologisen, emotionaalisen, sosiaalisen ja henkisen terveyden ja hyvinvoinnin sekä turvallisuuden ja kulttuuri-identiteetin haasteisiin. Yksi tavoite on kehittää hankkeen oman sivuston, www.arctichildren.com, käyttöä koulujen välisen yhteydenpidon ja jakamisen sekä terveyden edistämisen välineenä. (ArctiChildren InNet 2014a.) Multimodaalisuus on moniaistista kehollista ja sosiaalista toimintaa. ArctiChildren-

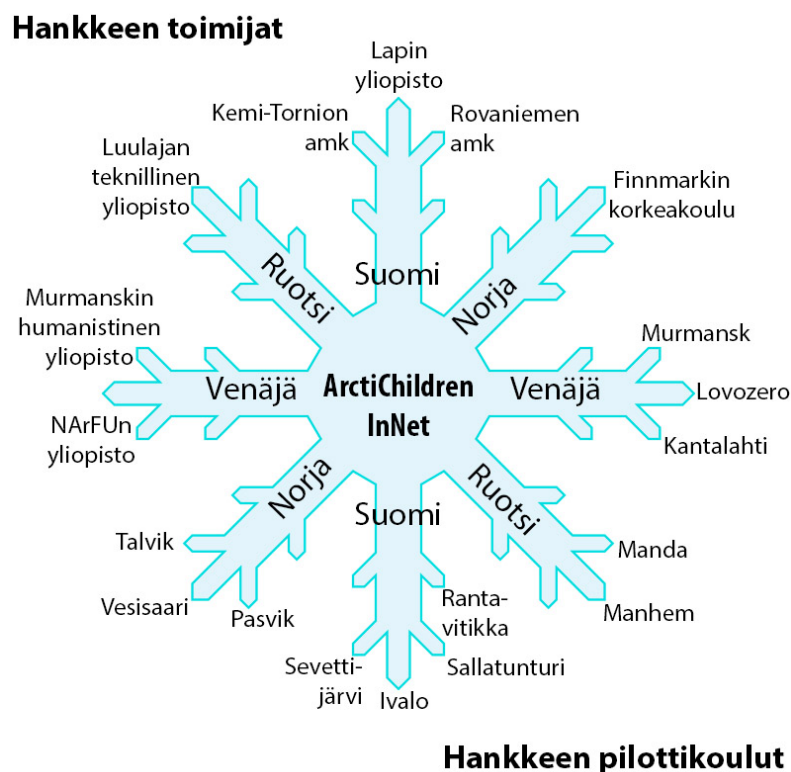
hankkeessa se merkitsee sitä, että mukana olevat eri alojen osaajat pyrkivät tarjoamaan yhteistyökouluille mahdollisimman monipuolista toimintaa esimerkiksi liikunnan ja taiteen keinoin. Näkemyksemme on, että kuvataiteen lajit itsessään voivat olla multimodaalista toimintaa. Erityisesti video, jota käytämme työpajassamme taiteen tekemisen välineenä, on multimodaalinen, sillä siinä yhdistyvät kuvat, liike, tekstit ja ääni (Laitinen 2006, 202).

Yksi hankkeen tavoitteista on, että kouluilla toteutettavien toimintojen kautta nuoret itse voisivat tuottaa materiaalia hankkeen sivulle. Internetin käyttö onkin muuttunut viime vuosina enemmän sellaiseen suuntaan, jossa suuri osa verkon palveluista perustuu käyttäjien tuottamaan sisältöön. Siinä missä internetin sisältö oli ennen lähinnä vain ammattilaisten käytössä ja tuottamaa, on netin käyttö muuttunut viimeisten reilun kymmenen vuoden aikana niin, että nyt myös amatöörit ovat sen kehittäjiä ja tuottajia. Staattiset kotisivut on korvattu sosiaalisella medialla ja erilaisilla yhteisöpalveluilla. Nuoret toimivat verkossa ja sosiaalisessa mediassa yhä enemmän, ja siksi onkin luontevaa, että tämä näkökulma tuodaan mukaan myös nuorten hyvinvointia edistävään hankkeeseen. "Uusi yhteisöllisyys antaa mahdollisuuden globaalin vastuun kantamiseen sekä ekologisesti, eettisesti ja kulttuurisesti arvokkaaseen toimintaan." (Keuru 2009, 17, 25.) ArctiChildren-sivuston on tarkoitus olla verkkoympäristö, jonka kautta pohjoisen nuoria voidaan tavoittaa, aktivoida ja saada osallistumaan keskusteluun.

ArctiChildren InNet -hanketta koordinoi Rovaniemen ammattikorkeakoulu. Lisäksi verkostoon kuuluvat seuraavat partnerit: Ruotsin Luulajan teknillisen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta ja terveystieteiden laitos, Norjan Finnmarkin korkeakoulun opetusmenetelmien ja sosiaalityön laitokset, Venäjän Murmanskin humanistisen yliopiston sosiaalipedagogiikan ja sosiaalityön laitokset sekä Arkangelin yliopiston Northern Arctic Federal Universityn (NArFU) informaatioteknologian laitos. Suomesta mukana ovat Rovaniemen ammattikorkeakoulun terveys- ja liikunta-ala sekä liiketalouden ja tietotekniikan alat, Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveys- sekä kulttuurialat ja Lapin yliopiston kasvatustieteiden, yhteiskuntatieteiden ja taiteiden tiedekunnat. (ArctiChildren InNet 2014a.) (ks. kuvio 1.)

Jokaisesta hankkeeseen osallistuvasta maasta on mukana pilottikouluja, jotka edustavat erilaisia kulttuureja ja ympäristöjä valtaväestöstä saamelaisiin ja kaupunkiympäristöstä maaseudulle. Hankkeessa pyritään luomaan yhteistyötä koulujen välille sekä kehittämään sellaista toimintaa, joka olisi mahdollista toteuttaa kaikissa kouluissa. (ArctiChildren InNet 2014a.) Pilottikoulut ovat Suomesta Sallatunturin, Sevettijärven, Ivalon ja Rovaniemen Rantavitikan koulut, Ruotsista Mandan ja Manhemin koulut, Norjasta Talvikin, Vesisaaren (Vadsø) ja Pasvikin sekä Venäjältä Murmanskin, Lovozeron ja Kantalahden (Kandalaksha) koulut (ArctiChildren InNet 2014b). (ks. kuvio 1.)

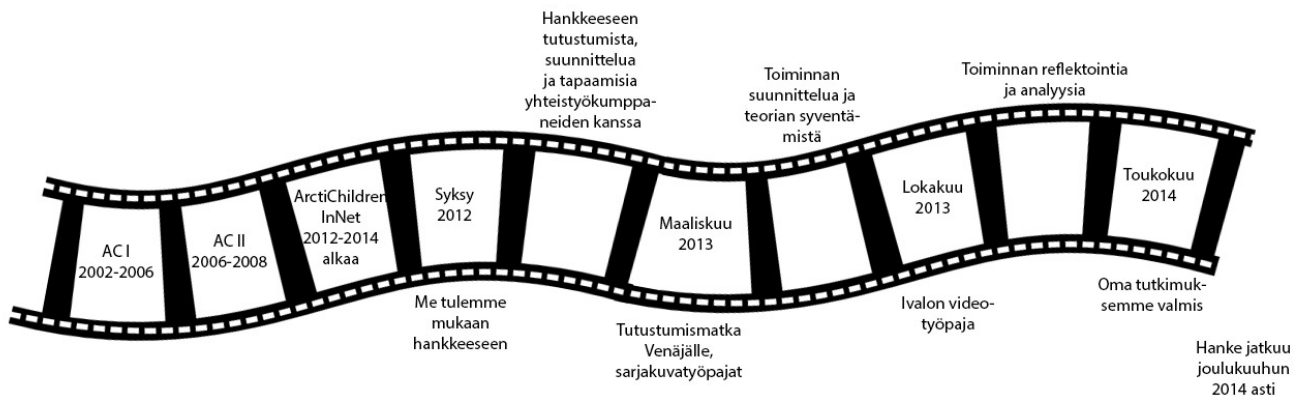
Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmasta hankkeessa ovat mukana tiedekunnan dekaani Timo Jokela ja yliopiston opettaja Annamari Manninen. Me olemme hankkeessa mukana tutkimusapulaisina. Meidän lisäksämme pro gradu -tutkielmia hankkeelle tekevät myös kuvataidekasvatuksen opiskelijat Laura Leppänen, Sonja Frimodig ja Salla Juvonen. Rovaniemen ammattikorkeakoulun puolelta olemme tehneet yhteistyötä projektipäällikkö Eiri Sohlmanin ja projektisuunnittelija Mikael Kojon kanssa.



Kuvio 1. Hankkeen toimijat ja pilottikoulut.

2.3 Hankkeen eteneminen tutkimuksemme osalta

Oheisessa kuviossa (kuvio 2) esitetään aikajanaa tutkimuksemme eteneminen. Kuvaillemme tutkimusprosessia tarkemmin toiminnan kuvaus -luvussa. Aloitimme tutkimuksemme syksyllä 2012. Maaliskuussa 2013 tutustuimme hankkeen käytännön toimintatavoihin Venäjän Kuolan niemimaalla, jossa yhdessä Rovaniemen ja Kemi-Tornion ammattikorkeakoulujen opiskelijoiden kanssa järjestimme hyvinvointiviikon Kantalahden, Lovozeron ja Murmanskin kouluilla. Siellä toteuttamiemme sarjakuvatyöpajojen pohjalta kehitimme visuaalisen tarinankerronnan ideaa videotyöskentelyn muotoon. Lokakuussa 2014 ohjasimme kaksipäiväisen videotaidetyöpajan Ivalon yläkoululla. Alkuperäinen tarkoitus oli toteuttaa vielä toinenkin videotyöpaja Vesisaaren koululla Norjassa, mutta yhteistyön haasteiden ja aikataulujen vuoksi se ei onnistunut. Ensimmäisen toimintakokeilun pohjalta olemme kuitenkin tehneet huomioita siitä, mitkä asiat työpajatyöskentelyssä toimivat ja mitä voisi edelleen kehittää. Olemme koostaneet videotyöskentelystä toimintamallin, joka on mahdollista ottaa käyttöön myöhemmin muissa kouluissa.



Kuvio 2. Hankkeen ja tutkimuksemme aikajana.

2.4 Katsaus Barentsin alueeseen ja Ivaloon

Barentsin alue nimettiin Neuvostoliiton hajoamisen jälkeen poliittisena pyrkimyksenä kansainvälisen yhteistyön luomiseen. Alueeseen kuuluvat Barentsin merta ympäröivät maa-alueet Norjasta, Ruotsista, Suomesta ja Venäjältä. Alueella asuu norjalaisten, ruotsalaisten, suomalaisten ja venäläisten lisäksi useita alkuperäiskansoja ja vähemmistöryhmiä, muun muassa kaikissa neljässä maassa asuvat saamelaiset sekä Venäjän nenetit, vepsäläiset ja komit. (Barentsinfo 2014.)

Ivalon kylä sijaitsee Pohjois-Lapissa Inarin kunnassa. Se on Inarin kunnan hallinnollinen, liikenteellinen ja kaupallinen keskus. (Saamenmaan kylät 2014.) Ivalo on kunnan suurin kylä, jossa asuu kaksi kolmasosaa kunnan asukkaista, joita vuoden 2012 lopussa oli 6739. Inari on pinta-alaltaan Suomen suurin kunta, Norjan ja Venäjän rajanaapuri ja tiiviissä yhteistyössä näiden kanssa. Suomenkielen lisäksi kunnassa on virallisesti käytössä pohjoissaame, Inarin-saame ja koltansaame. Saamelaisia Inarin väestöstä on vajaa kolmannes.

Erittäin leimallista Ivalon alueelle on pohjoinen luonto. Se houkuttelee alueelle erityisesti matkailijoita, ja Inarin kunnassa panostetaan merkittävästi matkailun kehittämiseen. Inarissa on yli 100 nimettyä tunturia, laajat erämaat sekä Suomen toiseksi suurin järvi, Inarijärvi. Myös Saariselän hiihtokeskus sijaitsee Inarissa. Tärkeimpiä elinkeinoja ovat metsä- ja porotalous, kalastus, koulutustoiminta sekä muut yksityiset palvelutoiminnot. (Inari-info 2014.)

Tutkimuksemme toiminta sijoittuu Ivalon yläkouluun, jonka rehtorina toimii Riikka Saijets ja kuvataideopettajana Rodney Francett. Työpajaan osallistuvat nuoret ovat kuvataiteen valinnaisryhmän kahdeksaluokkalaisia.

2.5 Lähtökohtamme taiteeseen ja pohjoisuuteen

Tutkimuksemme aiheen valinnan taustalla vaikuttavat vahvasti omat henkilökohtaiset lähtökohtamme ja kiinnostuksenkohteemme. Meillä on luonnollisesti kuvataidekasvatuksen opiskelijoina paljon henkilökohtaista kokemusta taiteesta. Taide on ollut kummallekin merkittävä tapa ilmaista itseään ja käsitellä asioita. Visuaalinen tekeminen on tuonut iloa ja mielekkyyden tuntua elämään. Näistä lähtökohdista käsin meidän on ollut luontevaa olettaa ja uskoa, että taiteella voi olla merkittävä hyvinvointia tukeva rooli.

Omat taustamme ja lähtökohtamme eivät vaikuta pelkästään näkemyksiimme taiteesta, vaan myös suhteeseemme tutkimuskohteeseemme eli Ivalon nuoriin. Vaikka tällä hetkellä asumme Rovaniemellä, olemme molemmat kotoisin Etelä-Suomesta, Marja Helsingistä ja Silja Suonenjoelta. Väistämättä siis lähestymme tutkimuskohdettamme ulkopuolisina: emme ole eläneet samassa kylässä kuin nämä nuoret, emmekä ole esimerkiksi saamelaisia. Meitä ovat saattaneet ohjata stereotyyppiset ajatukset ja olettamukset jostakin pohjoisesta eksotiikasta, vaikka se ei olekaan tietoinen lähestymistapa, vaan päinvastoin olemme pyrkineet lähestymään tutkimuskohdettamme täysin neutraalisti. Toki pohjoisuus on ollut yksi syy siihen, että olemme lähteneet mukaan hankkeeseen, sillä meitä on kiinnostanut mahdollisuus päästä näkemään uusia paikkoja, kulttuureja ja ihmisiä.

Kun tutkija lähestyy tutkittavaa kohdettaan ulkopuolelta, on syytä tiedostaa tämä asetelma. Eksotiikkaa ihannoitaessa toinen leimataan jo etukäteen erilaiseksi ja häneltä odotetaan jotakin tiettyä (Kantonen 2005, 67, 98). On tiedostettava se, että ihmisissä on säilynyt halu tarkastella toiseutta turvallisen välimatkan päästä, turistin silmin. Tästä johtuen monikulttuurisuutta käsittelevissä projekteissa ihanteet voivatkin kääntyä toisen spektaakkeleiksi, joissa ulkopuoliset tarkastelevat kiinnostuneina toisia eksoottisia olentoja. (Pääjoki 2002, 43.) Me olemme halunneet tietoisesti antaa tutkimukseemme osallistuville nuorille vapauden ilmaista sitä, minkä he itse kokevat merkitykselliseksi ja tärkeäksi. Emme lähteneet hakemaan eksoottisia tuotoksia mystisestä pohjolasta, vaan tarinoita tavallisten nuorten elämästä. Tutkimuksemme keskiössä ovat nuoret itse, heidän elämänsä ja hyvinvointinsa heidän omassa paikassaan ja kulttuurissaan.

I TUTKIMUKSEN TEORIA

3 NUORTEN PSYKOSOSIAALINEN HYVINVOINTI

3.1 Hyvinvoinnin määritelmiä

Tässä luvussa perehdymme hyvinvoinnin käsitteeseen. Käymme läpi psykososiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita painopisteenä ne alueet, jotka ovat tutkimuksemme kannalta olennaisimpia. Nämä ovat identiteetti, minäkuva, sosiaalinen vuorovaikutus, kulttuuri- ja paikallisidentiteetti. Pohdimme näitä asioita nimenomaan nuoruuden näkökulmasta. Sivuumme myös multimodaalisuuden käsitettä, joka on hankkeen toimintojen kannalta tärkeää.

Hyvinvointi sanana herättää jokaisessa jonkinlaisia mielikuvia. Todellisuudessa se on hyvin moniulotteinen käsite, jonka voi ymmärtää eri tavoin. Hyvinvointia on tarkasteltu useasta eri näkökulmasta yhteiskunta- ja terveystieteiden piirissä. Riikka Sutinen esittelee sosiologian professori Erik Allardtin pohjoismaisen klassisen hyvinvoinnin määritelmän, joka perustuu kolmeen hyvinvoinnin osa-alueeseen: elintasaan (having), sosiaalisiin suhteisiin (loving), sekä oman itsen toteuttamiseen (being). Lasten ja nuorten hyvinvointia on puolestaan tarkasteltu usein YK:n Lasten oikeuksien sopimuksen toteutumisen näkökulmasta, jolloin tarkastelun keskiössä ovat lapsen hoivaan ja suojeluun, osallistumiseen sekä yhteiskunnallisiin voimavaroihin liittyvät kysymykset. Suomessa lasten ja nuorten hyvinvointia on yleensä tarkasteltu subjektiivisemmasta näkökulmasta lapsen onnellisuudesta, tyytyväisyyden kokemuksista ja turvallisuuden tunteesta käsin. (Sutinen 2010, 7.)

Maailman terveysjärjestö WHO puolestaan määrittelee terveyden niin lääketieteelliseksi, psykologiseksi kuin sosiaaliseksikin hyvinvoinniksi. Terveyden määrittely edellyttää näin ollen myös sosiopedagogista lähestymistapaa lääketieteellisen määrittelyn rinnalle. Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on kolmen eri olemismuodon summa.

Olemme olemassa *kehollisena*, jolloin olemassaoloa tarkastellaan fyysisenä prosessina, mikä tarkoittaa ihmisen kehon tarkastelua hyvä- tai huonovointisena. Toinen olemisen aste on *tajunnallisuus*, joka käsittää ihmisen tiedostavana kokijana ja ajattelevana olentona. Kolmanneksi ihmistä tarkastellaan *situationaalisuuden* kautta, mikä tarkoittaa ihmisen sijoittumista vallitsevaan elämänpiiriinsä suhteessa muihin ihmisiin ja ympäristöön. Tämän jaottelun mukaan ihmisen olemista ja hyvinvointia tulee tarkastella kaikilta näiltä kolmelta taholta tasaveroisesti. Ihmisen tajunnallinen ja situationaalinen tarkastelutapa yhdessä kehollisuuden kanssa muodostavat ihmisen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kolmikentän. Psykososiaalinen hyvinvointi on käsite, joka yhdistää psykologiset ja sosiaaliset tekijät fyysiseen hyvinvointiin. Psykologisia tekijöitä ovat esimerkiksi kognitiiviset toiminnot kuten ajattelu, muistaminen ja oppiminen. Sosiaalisia taitoja ovat puolestaan esimerkiksi kyky luoda suhteita muihin ihmisiin, sekä kulttuuristen arvojen ja normien oppiminen. (Sohlman 2008, 17.)

Voimauttamisen (empowerment) käsite on nykyään paljon esillä julkisessa keskustelussa, kun puhutaan ihmisten hyvinvoinnista. ArctiChildren-hankkeessa painopiste on niin sanotussa *omavoimaistamisessa* psykososiaalisen hyvinvoinnin edesauttajana. Oma-voimaistamisessa on kysymys yksilön omien voimien löytämisestä ja niiden kehittämisestä sekä vastuunottamisesta omasta kehityksestä. Tähän pyritään rohkaisevien, multimodaalisten toimintojen avulla. Multimodaalisuus on käsite, josta on alettu puhua nykyään myös kasvatuksen yhteydessä. Käsite on lähtöisin kielen ja kommunikaation tutkimuksesta, ja sitä käytetään, kun tarkastellaan esimerkiksi sitä, millaisin keinoin asioita voi ilmaista. Multimodaalisuuteen liittyy sen vastakohtana monomodaalisuuden käsite, joka tarkoittaa sitä, että asiaa ilmaistaan sille mahdollisimman tyypillisellä tavalla, esimerkiksi visuaalisuutta liikkeenä tai jotakin tunnetta musiikin kautta. Multimodaalisissa toiminnoissa yritetään luoda yhteyksiä sellaisten kommunikaatiokeinojen välillä, joiden ei katsota olevan niin itsestään selviä. Ajatellaan, että yhteyksiä voidaan luoda melkein minkä tahansa asioiden välille. (Kress & Leeuwen 2001, 2–3.)

Kressin ja Leeuwenin ajatusta voidaan soveltaa ArctiChildren-hankkeessa niihin monialaisiin toimintoihin, joilla pyritään edesauttamaan nuorten psykososiaalista hyvinvointia. Multimodaalisten, vuorovaikutteisten ja yhteisöllisten toimintojen tarkoituksena on

mahdollistaa nuorille onnistumisen kokemuksia oman tekemisen kautta, jolloin nuorten itsetunto ja minäkuva vahvistuvat (Sohlman 2008, 18).

3.2 Identiteetti ja sosiaalinen vuorovaikutus psykososiaalisen hyvinvoinnin osa-alueina

Identiteetin kehitys on tiiviisti yhteydessä lapsen ja nuoren psykososiaaliseen hyvinvointiin. Aikaisemmin ajateltiin, että identiteetti on jotakin pysyvää ihmisen persoonallisuudessa, joka säilyy samana koko ihmisen elämän ajan. Niin ajatellaan osittain nykyäänkin, mutta käsityksen rinnalle on noussut myöhäismodernissa ajattelussa miltei päinvastainen määritelmä. Sen mukaan identiteetti muuttuu ja rakentuu hiljalleen ihmisen elämänkaaren aikana, ja että identiteettejä voi olla useita. Identiteetillä voidaan ajatella myös olevan useita osa-alueita. Nuorella voi esimerkiksi olla samanaikaisesti nuorisoidentiteetti, lapsuusajan kodin muodostama identiteetti sekä opiskelijan ja opiskelupaikkakunnan asukkaan identiteetti. (Jukarainen ja Tuhkunen 2004, 100.) Identiteetin jatkuvaa uudelleenmuokkautumista pidetään aikamme ominaispiirteenä. Identiteetin muodostuminen käsitetään ihmisen elämänprojektina ja ihminen joustavana, muuntuvaisena kokonaisuutena. (Suurpää, 1996, 51.)

Identiteetti kehittyy sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa muihin ihmisiin, mutta myös yksilöllisen tulkinnan kautta (Jukarainen & Tuhkunen 2004, 100). Nuoren hyvä elämä ja positiivinen minäkuva, tai vastaavasti negatiivinen minäkuva ja hyvän elämän puute rakentuvat varhaislapsuuden läheisissä ihmissuhteissa (Määttä 2004, 112). Lapsen oma kotiympäristö ja kulttuuri vaikuttavat hänen kehitykseensä ja hyvinvointiinsa merkittävästi läpi koko kasvuprosessin (Alerby, Bergmark, Forsman, Hertting, Kostenius & Öhrling. 2008, 39). Turvallisuus ja luottamus ovat erityisen tärkeitä lapsen minäkuvan ja eheän identiteetin rakentumisen kannalta. Turvallisessa ja rakastavassa kasvuympäristössä lapsi oppii ilmaisemaan ja tunnistamaan omia tunteitaan aidosti ja rehellisesti, sekä sietämään epävarmuuden ja heikkouden tunteita. (Määttä 2004, 112.)

Hyväksynnän ja rakastetuksi tulemisen kokemukset sekä hoiva ja huolenpito lisäävät siis lapsen luottamusta läheisiin aikuisiin. Esimerkiksi hyväksyvien kosketusten ja posi-

tiivisen kommunikaation myötä pieni lapsi tulee tietoiseksi siitä, mistä hänen fyysinen minuutensa alkaa. Uusitalo (2007) toteaa: ”Jokainen lapsi ansaitsee olla aikuisen kunnioituksen ja arvonnannon kohteena.” Positiivisista kokemuksista muodostuu positiivinen ja vahva kiintymyssuhde. Vanhemmat siis toimivat ikään kuin lapsen kehityksellisinä peileinä. Jos lasta ei nähdä ja arvosteta hänen omana persoonanaan, hänen minäkäsityksensä saattaa vääristyä ja hänestä voi tulla itsetunnon ja sosiaalisilta taidoiltaan hauras, mikä vaikuttaa hänen identiteettiinsä negatiivisesti. Perheen sekä muiden hänen ympäristössään elävien ihmisten roolia ei tulisi tämän vuoksi väheksyä lapsen tai nuoren identiteetin kehityksen kannalta. Lapsi tai nuori, joka ei koe olevansa arvokas ja tarpeellinen omalle perheelleen, kokee tuskin olevansa tarpeellinen edes itselleen. (Uusitalo 2007, 29–31.)

3.3 Ryhmäidentiteetti ja sosiaalinen vuorovaikutus kouluympäristössä

Sosiaaliset kohtaamiset ovat siis tärkeitä lapsuudessa ja nuoruudessa. Aikuinen voi edistää ja suojella lapsen kehitystä, ja toisaalta myös haastaa lasta kasvamaan ja oppimaan. Lapsen sosiaalisten taitojen kehittymiseksi, ja näin ollen identiteetin rakentumiseksi, tarvitaan perheen lisäksi myös muunlaisia sosiaalisia ympäristöjä. Päiväkoti-, koulu- ja erilaiset harrastusryhmät antavat lapselle mahdollisuuden harjoitella vuorovaikutustaitojaan vertaisryhmissä, yhdessä muiden samanikäisten kanssa. (Alerby ym. 2008, 39–41.)

Vertaisryhmissä nuoreksi varttuva lapsi rakentaa omaa yksilöllistä identiteettiään, mutta hänelle muodostuu myös niin sanottu ryhmäidentiteetti, eli tietty jännitteinen suhde ryhmän muihin jäseniin, sekä tietynlainen rooli ryhmän toimijana (Uusitalo 2007, 32). Erilaisissa ryhmissä nuori oppii erottamaan itsensä muista, mutta myös samalla sulautumaan osaksi ryhmää. Kaverisuhteiden muodostuminen on tärkeää sosiaalisen vuorovaikutuksen ja näin ollen minäkuvan rakentumisen kannalta. (Jokinen, 1996, 31.) Parhaassa tapauksessa nuori kokee ryhmässä kuulumisen tunteita, mikä vahvistaa nuoren itsetuntoa ja auttaa positiivissävytteisen identiteetin rakentumisessa. Kyky erottaa itsensä muista, mutta toisaalta sulautua itsenäisenä yksilönä osaksi ryhmää, luovat perustan onnelliselle ja merkitykselliselle elämälle. (Alerby ym. 2004, 41.)

Aikuisen tärkeä tehtävä on tukea tätä puolta lapsen psykososiaalisessa hyvinvoinnissa ja auttaa häntä löytämään itselleen tyydyttäviä vertaisryhmiä, sekä kannustaa kaveruus- ja ystävyysuhteiden muodostumisessa (Uusitalo 2007, 27). Myös yhteinen aika aikuisten, perheen, kodin tai opettajan kanssa on tärkeää ja terveellistä lapsen ja nuoren miinuuden positiivisen kehittymisen kannalta. (Uusitalo 2007, 37). Pyrimme yhteisöllisen videotaidetyöpajan ohjaajina ottamaan omassa työskentelyssämme huomioon, että työpajan ilmapiiri olisi mahdollisimman avoin ja positiivinen, jotta nuorten olisi helppo lähestyä toisiaan ja meitä ohjaajia. Oppilaiden myönteisen kasvun edistämiseksi opettajan tehtäviin kuuluisi kyky pystyä kohtaamaan oppilaansa yksilöllisesti välittävässä suhteessa tiedollisen ja taidollisen antinsa lisäksi (Sohlman 2008, 20–21). Nykyiset kasvatuskäsitykset perustuvat ajatukselle rakentavasta, yksilön huomioivasta kasvatustallista, jossa tärkeäksi muodostuu dialogisuus oppilaan ja opettajan välillä. Ajatellaan, että oppilas on tiedostava yksilö ja hän tietää itse mitä tarvitsee ja kykenee tekemään itse valintoja. Opettajan tehtävä on seurata kasvamista ja ohjata nuorta valitsemaan juuri hänelle sopiva polku elämänsä tiellä. (Suurpää 1996, 25).

Suomalaiselle kulttuurille on tyypillistä yksilöllisyyttä korostava itsekseen pärjäämisen kulttuuri (Karvonen ja Rahkonen 2004, 81). Erityisesti nuorten sosiaalisen kehityksen huolena on yksinäisyys ja siitä johtuva syrjäytymisen mahdollisuus ilman kunnollista sosiaalista verkostoa. Itse valittu yksinäisyys ja itsekseen oleminen on terveellistä ja rakentavaa, mutta on eri asia olla täysin ilman tai heiveröisen sosiaalisen verkoston varassa, kuin valita silloin tällöin olevansa yksin. Nuori voi kokea monella tapaa olevansa yksinäinen. Yksinäisyys voi olla niin sanottua *fyysistä yksinäisyyttä*, jolloin nuori tuntee vanhemmista irrottautumisen hetkellä yksinäisyyden tunnetta. Tämä on yleensä ohimenevää, mutta tässä kohtaa kaverisuhteilla on suuri merkitys. *Emotionaalinen yksinäisyys* taas puolestaan tarkoittaa sitä, että nuorelta puuttuu läheinen ihmissuhde. Hyväksytyksi ja rakastetuksi tuleminen, vastavuoroinen tunnetason sitoutuminen sekä kyky tuottaa iloa omille ystävilleen kuuluvat ihmisen perustarpeisiin. *Sosiaalisesta yksinäisyydestä* puhutaan taas, jos nuorella on harva sosiaalinen verkosto. Jos nuorella on läheisiä ihmissuhteita, on hänellä ainakin periaatteessa mahdollisuus valita, onko hän yksin vain yhdessä toisten kanssa. (Uusitalo 2007, 23–28.)

3.4 Nuorten hyvinvointiin alueellisesti vaikuttavia tekijöitä

Yhteiskunnassamme nuoren identiteettiin liittyviä tyypillisiä piirteitä ovat tasapainoilu erilaisten roolien, arvomaailmojen ja imagojen välillä. Nuoren identiteetin rakentumista voidaan katsoa monesta näkökulmasta. Nuoriso on ikäryhmä, sukupolvi, kulttuuristen symbolien kantaja, muutoksen edelläkävijä, yhteiskunnan toivo ja sen uhka. Tyypilliseen keskusteluun nuoruudesta liittyy usein ajatus nuorisosta hedonistisena massana, jonka ajattelussa korostuu eläminen hetkessä ja tulevaisuuteen suuntautumattomuus. (Suurpää 1996, 52–54.) Nykynuoren elämään nähdään olennaisesti kuuluvaksi myös liikkuvuus ja vaihtelunhalu (Jukarainen & Tuhkunen 2004).

Tutkimukset osoittavat, että suomalainen yhteiskunta voidaan jakaa kahtia alueisiin, joissa Lounais- ja Etelä-Suomi ovat elinvoimaisia ja kehittyviä alueita, kun taas maan itä- ja pohjoisosat, etenkin maaseutualueet, ovat kuihtuvia alueita väestön ja palveluiden osalta. Tältä pohjalta yleinen oletamus onkin, että syrjäseutujen nuoret voivat niin fyysisesti kuin henkisestikin huonommin kuin kaupunkilaiset. Karvonen ja Rahkonen (2004) kuitenkin osoittavat tutkimustulostensa perusteella, että tällainen oletamus ei pidä paikkaansa. Näyttäisi siltä, että nuoret kokevat henkilökohtaisesti terveytensä ja olonsa yhtä hyväksi tai huonoksi riippumatta siitä, missä päin Suomea he asuvat. Yhtenä vaikuttajana tähän voidaan pitää vielä melko yhtenäistä - vaikkakin muutospaineiden alla kamppailevaa - koulutusjärjestelmää. Se ennaltaehkäisee osaltaan nuorten terveydellistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä. Tämä nuorten hyvinvoinnin alueellinen tasarvo on kuitenkin vain ikäkauteen liittyvää: aikuisiällä alueelliset hyvinvoinnin erot kasvavat, kun paremmassa sosiaalisessa asemassa olevat nuoret aikuiset muuttavat kaupunkiin maaseutujen tyhjetessä. (Karvonen & Rahkonen 2004, 80–82.)

Alueellisilla tekijöillä voi kuitenkin olla välillistä vaikutusta nuorten hyvinvoinnin mahdollisuuksiin. Yksi näistä tekijöistä on ympäristön fyysiset olosuhteet, ilmastolliset ja maaperälliset seikat, kuten esimerkiksi alueen saastuneisuus. Saastuneisuus vaikuttaa muun muassa juomaveteen ja näin ollen sillä voi olla vaikutusta fyysiseen terveyteen. Toinen hyvinvointiin vaikuttava tekijä on niin sanotut kulttuurihistorialliset erot eli tietyt toimintatavat tietyssä kulttuuripiirissä. Tällaisia ovat vaikkapa päihdekulttuuriin liittyvät perinteet. Esimerkiksi nuuskan käyttö on länsirannikolla yleisempää kuin muualla

Suomessa. Kolmas vaikuttava tekijä on sosiaali- ja terveyspalveluiden määrän alueellinen vaihtelu. (Karvonen & Rahkonen 2004, 76–77.)

Myös perheiden sisäiset tekijät vaikuttavat nuorten hyvinvointiin. Esimerkiksi perheen taloudellinen tilanne vaikuttaa siihen, miten paljon ja kuinka kalliita harrastuksia nuorella voi olla. Jos nuori asuu syrjäisellä paikkakunnalla, missä on vähän harrastusmahdollisuuksia, saattaa esimerkiksi ajokortin hankkiminen 18-vuotiaana olla yksi nuoren hyvinvointia edistävä tekijä. Näin nuori pääsee välillä irrottautumaan asuinpaikkakunnastaan ja matkustamaan pitkiäkin matkoja paikkoihin, joissa on enemmän tekemistä. Toisaalta liian monet tekemisen mahdollisuudetkin voivat vaikuttaa hyvinvointiin negatiivisesti, jos nuori on innostunut kaikesta eikä aika millään riitä kaikkiin harrastuksiin. Tämä voi aiheuttaa paineita ja altistaa stressille. Harrastusmahdollisuuksien ylitarjonta on kuitenkin todennäköisempää suurissa kaupungeissa kuin syrjäisissä ympäristöissä. (Karvonen & Rahkonen 2004, 81.)

3.5 Kulttuuri- ja paikallisidentiteetti

Kulttuurit voidaan käsittää eräänlaisena merkitysten järjestelminä, joita samaan yhteisöön kuuluvat ihmiset käyttävät jäsentääkseen maailmaansa. Yhtenäinen kulttuuri antaa ihmiselle tunteen johonkin kuulumisesta, mikä on edellytys kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille ja identiteetin muodostumiselle. (Hall 2003, 85.) Stuart Hallin mukaan kulttuuri-identiteetti muodostuu pääosin kahdesta yksiköstä, kielestä ja paikasta. Kieli on kommunikation väline, mutta kielestä voidaan puhua myös vertauskuvallisesti tarkasteltaessa jonkin yhteisön traditioita, toimintatapoja ja arvoja. Kieli on ihmisen luomaa ja näin se siis kokoaa tiettyä ihmisyhteisöä yhteen, sekä jäsentää ja järjestää tiettyä kulttuuria. Kielen lisäksi muita kulttuuria ylläpitäviä merkitysjärjestelmiä kulttuurin sisällä ovat esimerkiksi uskonnot, tavat ja traditiot, jotka luovat erilaisia käytäntöjä eri kulttuureissa ihmisten elämänvaiheisiin liittyen. Tällaisia ovat esimerkiksi syntymään, nuoruuteen, aikuiseksi varttumiseen ja kuolemaan liittyvät perinteet. (Hall 2003, 88–91.)

Fyysisen paikan osuus kulttuuri-identiteetin muodostuksessa on keskeinen. Tietty kult-

tuuri paikantuu yleensä maantieteellisesti tietylle alueelle. Pienemmässä mittakaavassa myös yksilö asemoi itseään suhteessa siihen, minkälaisesta ympäristöstä hän on fyysisesti kotoisin, eli mitä hänen kotiseutuunsa kuuluu, miltä hänen kotitalonsa näyttää ja minkälaisia mielleyhtymiä ne synnyttävät. (Morley 2003, 155.) Kulttuurinen paikkakokemus lisää kuulumisen ja merkityksen tunnetta ihmisen elämässä (Hall 2003, 91).

Asuminen ja siihen liittyvä arki vaikuttavat voimakkaasti identiteettiin. Asuinalue ei ole vain fyysinen sijaintipaikka, vaan ennen kaikkea sosiaalisesti rakentunut, joskin yksilöllisesti koettu ja eletty ympäristö. (Jukarainen & Tuhkunen 2004, 101.) Kotiseutuun voi liittyä myös symbolisia mielleyhtymiä. Kun jossakin paikassa kaikki ihmiset kokevat kuuluvansa siihen, syntyy niin sanottuja kuulumisen tiloja, identiteetin tiloja, yhteisöjä, joissa ihmiset tuntevat olevansa ”kotonaan”. (Morley 2003, 155.) Kotiseutuidentiteetti yhteisön sisällä on vahva henkinen voimavara (Jukarainen & Tuhkunen 2004, 100).

Paikallisidentiteetti liittyy henkilön johonkin alueelliseen viiteryhmään. Esimerkiksi tietyllä paikkakunnalla asuva nuori voi tuntea kuuluvansa paikkakunnan toisiin nuoriin tai yleisemmin synnyinpaikkakuntansa väestöön. Oma alue ja sen vakiintunut asutus on joidenkin ajattelijoiden mukaan perustava osa ihmisenä olemista. Heidän mukaansa sellaisen paikan omistaminen tai haluaminen, mihin tuntee kuuluvansa, koetaan usein luonnolliseksi osaksi ihmistä, eräänlaiseksi inhimilliseksi vaistoksi. (Hall 2003, 88.)

Toisaalta kodin ja kotimaan käsitteet eivät välttämättä ole enää nykyään yhtä vankasti kiinnittyneet fyysiseen ympäristöön kuin aikaisemmin. Tämä johtuu teknologisuuden mukanaan tuoman niin sanotun hyperliikkuvuuden lisääntymisestä. Tämä tarkoittaa erilaisten elektronisten tietoverkkojen mahdollistamaa maailmanlaajuista, samantapaisesti kulttuuriympäristöjen linkittymistä toisiinsa. Tällaisia kulttuurisia yhteisöjä voivat olla esimerkiksi yhteisten mieltymysten tai kiinnostuksen kohteiden ympärille muodostuneet yhteisöt. (Hall 2003, 91.) Toisaalta verkottuminen lisää kulttuurien toisiaan rikastuttavaa vaikutusta, mutta toisaalta vaarana saattaa olla keskenään sekoittuneiden kulttuureiden alkuperäisten kulttuuriperinteiden muuttuminen tai häviäminen kokonaan, mikä vaikuttaa pitkällä aikavälillä paikallisen väestön kulttuuri-identiteettiin. (Morley 2003, 158–9.)

3.6 Pohjoinen kulttuuri-identiteetti nuorten näkökulmasta

Mielikuvat pohjoisesta kulttuurista rakentuvat usein luonnon ympärille. Lappiin saapuu turisteja nimenomaan luontoa tutkimaan. Tästä näkökulmasta Lappi käsitetään eksoottisena pohjolana taianomaisine luontoelämyksineen. Alueellisten erityispiirteiden korostamisella luodaan pohjaa kulttuuri-identiteetille ja toisaalta matkailulle, joka on Lapin suurin elinkeino. (Ollila 2004, 84.)

Anne K. Ollila (2004) esittelee eläytymismenetelmällä kerättyä aineistoaan Kittilän ja Kemijärven nuorten ajatuksista suhteessa Lappiin ja hyvinvointiin, sekä nuorten tulevaisuudenkuviiin. Ollilan tutkimuksen mukaan pohjoinen, luontoa korostava lappikuva näkyy nuorten ajatusmaailmassa. He näkevät Lapin puhtaana, hyvänä ja idyllisenä paikkana elää, ja nuorten näkökulmasta juuri luonto tekee Lapista ihmeellisen alueen, josta voi olla ylpeä. Toisaalta taas arjen realiteetteja ja tulevaisuudenkuvia mietittäessä idyllinen ajatus muuttuu: Lappiin jäämiseen yhdistetään pelko työttömyydestä ja ankeasta, epäonnistuneesta elämästä. Tutkimuksen mukaan suurin osa lappilaisista nuorista näkee elävänsä tulevaisuudessa muualla kuin Lapissa. Erityisesti nuorten keskuudessa muutto-liike pois Lapista onkin suuri. Etelä-Suomi näyttäytyy nuorille hyvien työmahdollisuuksien ja sitä kautta valoisamman tulevaisuuden paikkana, mutta toisaalta se myös mielletään kiireiseksi, stressaavaksi ja saasteiseksi. Toisaalta nuorten tarinoissa on ajatuksia siitä, että Lapissa voi elää hyvää elämää, mutta ei luoda uraa, joka nähdään menestyksen ja taloudellisen hyvinvoinnin kannalta oleellisena. Poismuutto työ- ja koulutusmahdollisuuksien perässä on ikään kuin itsestäänselvyys ja sitä pidetään järkevänä, kun taas Lappiin jääminen vaatii erityisiä selityksiä. (Ollila 2004, 84–89.)

Vastaavia tutkimuksia nuorten hyvinvoinnin alueellisesta näkökulmasta ovat tehneet muun muassa Jukarainen ja Tuhkunen (2004). He ovat tutkineet Itä- ja Pohjois-Suomen pienissä kunnissa asuvien nuorten asenteita ja käsityksiä kotipaikastaan suhteessa muuhun Suomeen. Tutkimuksen nuoret rakentavat kotipaikan mielikuvaa suhteessa täydellisen nuoruuden edellyttämään elinympäristöön. He liittävät kaupunkeihin kuvan modernista ja trendikkästä ihmisestä, syrjäseutuihin puolestaan mielikuvan ”umpimielisestä juntista”. Toisaalta nämä eläytymismenetelmällä kerätyt kuvitteelliset tulevaisuudentarinat joko hyvästä tai huonosta elämästä Lapissa tai muilla syrjäisillä seuduilla voivat

olla hieman liioiteltuja ja korostaa tiettyjä stereotyyppisiä ajatuksia. Toisaalta ne saattavat olla myös lähellä arjen todellisuutta ja nuorten kokemuksia.

Tutkimuksen mukaan nuorten kotiseutumielikuvat ovat myös hapuilevia ja ristiriitaisia, sillä toisaalta nuoret elävät itse tiettyjen kulttuuristen tapojen ja arvostusten keskellä, toisaalta he ovat osa maailmanlaajuisia nuorisokulttuuria (Jukarainen & Tuhkunen 2004, 94, 97) joka välittyy populaarikulttuurin kuvastona yhä nopeammin ja laajemmin internetin valtaväyliä pitkin. Juuri tähän fyysisen paikallisidentiteetin ja verkkovälitteisen globaalin suhteeseen kietoutuu tutkimuksemme ArctiChildren-hankkeen nettiympäristön mahdollistamana. Nuoret tarkastelevat paikallisuutta osana identiteettiään ja tarkastelun tulos tuodaan julkisesti esiin nettiympäristöön, jonka tarkoituksena on herättää psykososiaalisen hyvinvoinnin edistämisen osa-alueisiin liittyvää keskustelua verkossa.

4 TAIDE HYVINVOINNIN TUKENA

4.1 Taide yksilöiden ja yhteisöjen hyvinvoinnin lähteenä

Käsitlemme tässä luvussa yleisellä tasolla taiteen - lähinnä sen tekemisen mutta myös vastaanottamisen - yhteyttä ja vaikutusta ihmisen hyvinvointiin. Näkökulman pidämme yleisesti taiteellisessa toiminnassa, mutta erityisesti yhteisöllisyydessä, paikallisuudessa ja nuoruudessa tutkimuksemme teemojen mukaisesti. Seuraavassa luvussa käsittelemme tarkemmin yhteisöllistä taidetoimintaa ja sosiokulttuurista innostamista toimintamme lähtökohtina. Videotyöskentely, joka on työpajassamme taiteen tekemisen väline, sisältyy tässä luvussa käsiteltyyn laajempaan taiteen tekemisen kenttään, mutta käsittelemme videotaidetta välineenä erikseen vielä luvussa kuusi. Kuitenkin jo tässä luvussa käsitellyt asiat esimerkiksi paikallisuudesta ja tarinankerronnasta taiteen keinoin ovat selkeästi myös videotyöpajamme tausta-ajatuksina.

Mirja Hiltunen (2008) esittää meidänkin tutkimustamme koskevan kysymyksen siitä, mitä nykytaide voisi tarjota, jos se saatettaisiin osaksi koulun käytäntöjä. Voisiko taiteen kautta lisätä aitoa dialogia, kohtaamista ja toisen kunnioittamista? Kuinka pohjoisen yhteisön ja ihmisten erityispiirteet voitaisiin saattaa taiteen kautta voimavaroiksi? (Hiltunen 2008, 151.) Toisaalta taas taide tai taitelija saatetaan nähdä virheellisesti "pelastajana", jos taiteelle annetaan ikään kuin liian suuri rooli ja sen ajatellaan automaattisesti parantavan ihmisten hyvinvointia. Haemme tässä luvussa ja tutkimuksessamme kokonaisuudessaan vastauksia taiteen ja hyvinvoinnin suhdetta koskeviin kysymyksiin. Martinin ja Vesänen-Laukkasen (2002, 16–17) tavoin pohdimme sitä, millä perusteella taidetta käytetään osana hyvinvointia tukevaa työtä ja voidaanko taiteella saada aikaan jotakin pysyvää vaikutusta.

Taidekasvattaja ja taideterapeutti Meri-Helga Mantere (2007, 11) kirjoittaa: "Kaikella taiteella musiikista kirjallisuuteen sekä kuvista draamaan ja tanssiin on kautta ihmiskunnan historian ollut milloin lohduttava ja rauhoittava, milloin innoittava tai ymmärrystä ja yhteisyyttä luova psykososiaalinen funktionsa." Taide nähdään paitsi yksilön, myös yhteisöjen merkittävänä voimavarana ja sosiaalisen muutoksen välineenä. Tällai-

sessä ajattelussa taide liitetään myös osaksi yleistä hyvinvointia: kulttuuriin investoimalla ajatellaan olevan ainakin osittain vaikutusta torjumaan syrjäytymistä, työttömyyttä ja alueellista rappeutumista. Paikallisiin ja yhteisöllisiin ilmiöihin liittyvän taiteen uskotaan myös vahvistavan paikallista ja kansallista identiteettiä, jonka katoaminen nähdään mahdollisena uhkakuvana globalisoituvassa maailmassa. (Hiltunen & Jokela 2001, 10.)

Kulttuuri- ja taideharrastusten vaikutusta terveyteen on tutkittu vähän verrattuna esimerkiksi liikunnan terveysvaikutuksiin. Taiteen ja kulttuurin harrastamisen on kuitenkin todettu edistävän terveyttä ja hyvinvointia. Myös alueelliset erot hyvinvoinnissa ovat yhteydessä eri alueiden taide- ja kulttuuritarjontaan. Hyvinvointi on jakautunut maassamme eriarvoisesti alueittain niin, että etelässä ja lännessä ihmiset voivat keskimäärin paremmin ja elävät pidempään kuin idässä ja pohjoisessa. Esimerkiksi tutkitusti paremmin voivat suomenruotsalaiset harrastavat aktiivisesti taidetta ja kulttuuria, ja yleisesti ottaen runsas kulttuuri-tarjonta on keskittynyt Etelä-Suomeen ja kaupunkeihin. (Liikanen & Hyyppä 2005, 76, 81, 85–86.)

Taide- ja kulttuuritoiminnalla voidaan nähdä olevan ainakin neljä erilaista välineellistä vaikutusta ihmisen hyvinvoinnille. Ensinnäkin taidenautinto nähdään elämystenä osana ihmisen tarpeita, sillä se virittää aisteja ja rikastuttaa elämysmaailmaa. Toiseksi taiteella ja kulttuurilla on yhteys parempaan työkykyyn ja kokemukseen hyvästä elämästä. Kolmanneksi kulttuuri- ja taidetoimintaan liittyy lähes aina yhteisöllisyys ja verkostot. Neljänneksi taide sekä esimerkiksi arkkitehtuuri ja sisustaminen vaikuttavat ympäristön viihtyvyyteen. Kauniilla ympäristöllä ja luonnolla on tärkeä merkitys ihmisen virkistymisen kannalta. (Liikanen & Hyyppä 2005, 112–113.)

Taidelähtöisissä hyvinvointihankkeissa ei voida kuitenkaan ajatella niin, että taide on automaattinen hyvinvoinnin tuottaja ja että mikä tahansa projekti toimii, jos se on taidetta. Toiminnan tulee olla kulloiseenkin tilanteeseen sopivaa ja tarpeellista, jotta se voisi onnistua tavoitteissaan. Performanssitaiteilija Allan Kaprow (1995) pohtii artikkelissaan lyhytkestoisten taideprojektien vaikuttavuutta kriittisestä näkökulmasta. Hän toteaa, että itse toiminnan aikana taiteellisen projektin vaikutukset saattavat näyttäytyä

erittäin positiivisina: "Lähes kuka tahansa tuntuu kukoistavan, jos hänelle osoitetaan epätavallista huomiota." Taiteen tarjoama hyvä ei hänen mukaansa kuitenkaan jatku työskentelyn jälkeen arkielämässä. Hän toteaa, että pinnallisesti taideprojektit pystyvät tarjoamaan niihin osallistuville lapsille tai nuorille vain hetken viihdykettä. Kaprow ei kuitenkaan oikeastaan kritisoi itse taideprojekteja - tosin niiden lyhytkestoisuutta kylläkin - vaan pikemminkin yhteiskunnan ja koululaitoksen suhtautumista taiteeseen välipalana ja jonakin sellaisena, joka tapahtuu vapaapäivinä todellisen oppimisen sijaan. Hänen mukaansa sitä hyvää ja merkittävää, mitä taiteella olisi annettavana esimerkiksi koulumaailmassa ja opetuksessa, ei oteta vakavasti käyttöön. Taide nähdään vain pieninä piristävinä ripauksina kouluarjessa. Tämä asenne taidetta kohtaan tuottaa pyrhähdysmäisiä taideprojekteja, jotka siinä hetkessä ovat hyviä ja antoisia, mutta joilla ei välttämättä ole pitkäkestoista vaikutusta. (Kaprow 1995, 156.)

4.2 Taiteesta hyvää oloa ja itsetunnon vahvistumista

Hyvinvointia koskevat kysymykset suhteessa taiteeseen nostavat herkästi esiin ajatuksen taiteen terapeuttisuudesta. Taiteellinen työskentely voikin sisältää paljon terapeuttisia tai hoitavia vaikutuksia, mutta se ei ole taideterapiaa. Taidekasvattaja tai taitelija eivät ole terapeutteja, vaan terapiaa harjoittaa siihen koulutuksen saanut henkilö ja siihen osallistuvan tulee olla selvillä, että toiminta on nimenomaan hoitoa. (Martin & Vesänen-Laukkanen 2002, 17.) Taiteella on kuitenkin hyvää oloa tuottavia vaikutuksia, joita seuraavaksi tarkastelemme.

Taiteen vaikutus hyvinvointiin perustuu näkemykseen siitä, että ihminen on sosiaalinen ja psykofyysinen olento. Taustalla vaikuttaa teoria, jonka mukaan elämyksistä syntyy hyvinvointia. Taiteesta ja kulttuurista saaduilla elämyksillä ja emootioilla onkin keskeinen rooli puhuttaessa taiteen ja hyvinvoinnin yhteydestä. Myönteiset tunteet vaikuttavat myös aivojen ja elimistön toimintaan. Esimerkiksi ihmisen katsoessa miellyttäviä kuvia tapahtuu hänen aivotoiminnassaan muutos, joka voidaan havaita sähköisesti tai kemiallisesti kuvantamalla. Samaten kasvojen lihakset aktivoituvat ja vereen erittyy prolaktiinia, jota pidetään positiivisena hormonina. Yksi oletamus taidevaikutuksen välittymi-

sen mekanismista liittyy stressiteoriaan. Erilaiset virikkeet, elämykset ja kokemukset voivat aiheuttaa hyvää stressiä ja sitä kautta positiivisia tunteita, jotka tasapainottavat elimistön toimintaa sääteleviä järjestelmiä ja lisäävät terveyttä. Juuri kulttuuri- ja taide-elämykset synnyttävät tällaista hyvää stressiä ja näin lisäävät hyvää oloa. (Liikanen & Hyyppä 2005, 57–63, 69.)

Taiteelliseen työskentelyyn ja ilmaisuun tarvitaan tiettyä taitoa ja ilmaisutekniikan opettelua. Uuden taidon opetteleminen voi olla positiivinen kokemus, ja taidekasvattajalla on tärkeä rooli näiden taitojen opettamisessa. Martin ja Vesanen-Laukkanen nimittävät taidon oppimista pieneksi iloa tuottavaksi ihmeeksi, jolla on merkitystä itsetunnon kohottajana. (Martin & Vesanen-Laukkanen 2002, 19.) Taidon oppimisen ilon ja tekemisen kautta kehittymisen lisäksi taiteen tekeminen voi vahvistaa myös useita muita taitoja. Muun muassa kokonaisuuksien hahmottamista, tarkkaavaisuutta, keskittymiskykyä, kärsivällisyyttä, arviointitaitoa, tunteiden tunnistamista sekä antamisen ja vastaanottamisen taitoja on mahdollista kehittää ja harjoitella taiteellisen työskentelyn kautta (Venkula 2003, 49–52).

Tekemisen ilon ja onnistumisen kokemusten kautta voi tuntea itsensä tärkeäksi ja päästä jakamaan ylpeänä myös muille sitä, mitä on tehnyt. Taiteen tekeminen tuottaa usein iloa, tyydytystä ja varmuutta. Tekemisen kautta saavutettaviin elämyksiin liittyy tunne itsensä toteuttamisesta ja elämän hallinnasta. Luovuudesta ja luovasta tekemisestä voi muodostua ihmiselle yksi terveen itsetunnon rakennusvälineistä. (Hiltunen & Huhmarniemi 2010, 66.) Liikanen ja Hyyppä (2005) toteavat: "Taiteen ydin piilee esteettisessä kokemuksessa, jonka välitön, kiehtova tyydytys tekee siitä kiistattoman itsenäisen. Esteettinen kokemus on mahdollinen taiteen yhteydessä sekä tekijälle että kokijalle." He toteavat vielä Katarina Eskolan kulttuuritutkimukseen viitaten, että juuri taide voi olla joillekin ihmisille se tekijä, joka antaa elämään merkityksen. (Liikanen & Hyyppä 2005, 104, 107.)

Taiteen hyvinvointia tukevaan olemukseen liittyy keskeisesti sen voima tuoda hyvää oloa ja helpotusta pahaan oloon (Hiltunen & Huhmarniemi 2010, 66). Taide voi yksinkertaisesti tuottaa suurta mielihyvää ja niin sen tekemisestä kuin vastaanottamisestakin

voi iloita ja nauttia. Taiteellisella työskentelyllä ja lopputuloksella on merkitystä silloin, kun tekijä on tehnyt työtään kiinnostuksella, nauttinut tekemisestä ja niin saanut siitä jopa osaamisen ja onnistumisen kokemuksia. (Barkman & Virtanen 2002, 32.) Tähän kaikkeen liittyvät taidot, taiteen tekniikoiden ja materiaalien tuntemus ja ennen kaikkea merkitysten rakentuminen taiteellisessa prosessissa (Hiltunen 2009, 60).

4.3 Oman elämäntarinan käsittelyä taiteen keinoin

Taiteessa käsitellään usein asioita, jotka nousevat ihmisten omasta todellisuudesta ja arjesta, joten niillä on myös suoraa merkitystä ihmisten elämälle (Sederholm 2000, 115). Bardy, Haapalainen, Isotalo ja Korhonen (2007, 11) toteavat kuvailevasti: "Taide, luovuus ja hyvinvointi -kolminaisuus on konkreettista toimintaa ja sisältöä, ajatusta ja tekoja, täynnä elämisen jälkiä." Nykyaikaisen taiteen näkökulmasta taide voidaan ajatella kommunikaationa, jossa ymmärrys syntyy toiminnan kautta (Sederholm 2006, 54). Taiteen ja hyvinvoinnin yhteyksissä korostuu henkilökohtaisuus, kontekstuaalisuus, paikallisuus ja pienet tarinat. Tämä näkökulma on tullut taiteeseen ja tieteeseen pitkälti naistaiteilijoiden ja -tutkijoiden työn kautta. Arjen näkökulma ja oma henkilökohtainen kokemus ovat tärkeitä tekemisen lähtökohtia. Taiteen ei tarvitsekaan kertoa suurista asioista ja tapahtumista. (Katainen & Sava 2004, 31.)

Omien kokemusten ilmaiseminen ja käsitteleminen taiteen kautta on tuttu ja käytetty ajatus taidekasvatuksessa (Pääjoki 2002, 42). Taide on tapa tuoda esiin sisäistä maailmaamme (Laitinen 2006, 211). Esimerkiksi yhteisöllisessä taidetoiminnassa ihminen pääsee taiteen keinoin tutkimaan suhdettaan itseensä, toisiin ihmisiin ja paikkaansa maailmassa mieltä elävöittävin tavoin. (Bardy 2007, 21, 24.) Nuorten kanssa tehtävässä taiteellisessa työskentelyssä ei välttämättä ole tärkeintä se, että nuoret oppivat jotakin kuvataiteesta tai tietyistä tekniikasta, vaan se, että he käsittelevät itselleen tärkeitä asioita (Kanttonen 2005, 44). Voidaan oikeastaan ajatella, että etenkin silloin, kun taidetta tehdään yhteistyössä taidemaailman ulkopuolisten ihmisten, esimerkiksi koululaisten kanssa, on taiteessa enemmän kyse merkitystenannon prosessista kuin lopullisesta teoksesta (Kaprow 1995, 156). Toisaalta prosessia ja lopputulosta ei voida täysin irrottaa toisis-

taan, vaan hyvästä prosessista todennäköisesti seuraa myös onnistunut lopputulos. Niinpä taiteen tekeminen kokonaisuudessaan eri vaiheineen on merkittävää. Hyvä prosessi itsessään yhdistettynä vielä onnistuneeseen lopputulokseen voi toimia voimauttavana kokemuksena.

Taiteen tekeminen on ajattelua ja taitoa työstää ajatukset taiteeksi. Se on tapa kommunikoida, käsitellä ja käsittää maailmaa ja olla siihen suhteessa. (Martin & Vesänen-Laukkanen 2002, 16.) Taiteen kautta tehdään asioita näkyväksi itselle ja muille. Luova toiminta voi johtaa itsetuntemuksen kasvuun sekä identiteetin ja minäkuvan selkiintymiseen, kun nuori pääsee tarkastelemaan maailmaa ja omaa itseään taiteen keinoin. Toisaalta taide näyttää samalla myös toisille tärkeää tietoa nuorten maailmasta. (Hiltunen & Huhmarniemi 2010, 64.) Taiteelliseen toimintaan osallistuminen ja sitä kautta nähdyksi tuleminen voi vahvistaa kokemusta siitä, että juuri minulla on sanottavaa ja teoillani on merkitystä (Kontusalmi 2007, 96–97). Kun omaa elämää käsitellään taiteen keinoin, se myös samalla opettaa vastuun ottamista omasta tekemisestä ja oman tarinan rakentamisesta. (Vesänen-Laukkanen 2004, 73.) Taiteellinen työskentely voi auttaa kunnioittamaan omaa elämäntarinaa ja näkemään sen ainutlaatuisena kulttuurisena kertomuksena. (Katainen & Sava 2004, 30.)

Yhteisötaiteilija Pekka Kantonen toteaa Hannulan (2004, 128) haastattelussa: "Taiteeseen kuuluu ihmettely ja hämmennys sekä itsestään selvien asioiden kyseleminen ja esittäminen puhuttelevassa muodossa." Taiteellinen toiminta tarjoaa mahdollisuuden tällaiseen ihmettelyyn, pysähtymiseen ja pohdintaan. Työskentelyn kautta voidaan olla tärkeidenkin kysymysten äärellä. (Vesänen-Laukkanen 2004, 73.) Oman elämäntarinan kirjoittaminen ja esittäminen taiteen keinoin nähdään eheyttävänä prosessina. (Pääjoki 2002, 43.) Ajatusten näkyväksi tekeminen auttaa selkeyttämään omia käsityksiä ja tuntemuksia. Aistivoimaisen taiteellisen työskentelyn kautta voidaan tuoda asioita tietoiseen käsittelyyn. "Taideteoksen muodossa tulkinta omasta identiteetistä ja elämäntarinasta konkretisoituu." (Katainen & Sava 2004, 35–36.)

Taiteen keinoin voidaan luoda näkymiä omaan elettyyn elämään ja myös tulevaisuudenhaaveisiin. Unelmat on mahdollista tehdä näkyviksi taiteessa. Erityisesti nuorten

hyvinvointia tukevassa työssä onkin tärkeää luoda positiivisia visioita ja unelmia. Omaelämäkerrallisessa taiteessa on mahdollisuus omakohtaisuuteen ja omien tunteiden työstämiseen. Tätä kautta unelmat saavat uusia muotoja ja syntyy mahdollisuus muutokselle. (Martin & Vesänen-Laukkanen 2002, 17.) Oman elämäntarinan kuvaaminen taiteessa tarjoaa nuorelle erityisen tilan tulla nähdyksi sellaisena kuin hän on, erityisenä suhteessa kaikkiin muihin mutta silti osana muita. "Kokemus omasta ainutlaatuisuudesta on se pohja, josta ihmisen sisäinen voimantunne lähtee." (Savolainen 2002, 35.)

4.4 Taidetyöskentely sosiaalisen vuorovaikutuksen tilana

Taideharrastuksiin liittyy vahvasti kokemus yhteisöllisyydestä, ja aina ei voida erottaa, liittyykö taide- ja kulttuuriharrastuksista tulevat myönteiset kokemukset enemmän itse taiteeseen vai yhteisöllisyyteen (Liikanen & Hyypä 2005, 67). Postmodernissa maailmassamme monet ihmiset kamppailevat tyhjyyden ja pysymättömyyden tunteiden kanssa ja pyrkivät epätoivoisesti hakemaan jostakin turvapaikkaa. Yksilö on ikään kuin hukannut yhteyden omaan itseensä ja ympäröivään maailmaan. Vaikkei taidekaan tarjoa pysyvää pelastusta tai rauhaa, se voidaan kenties nähdä jonkinlaisena paikkana etsiä turvapaikkaa ja rakentaa omaa "kotia" ja kohtaamisen tilaa. (Pääjoki 2002, 43.) Tähän liittyy vahvasti myös jakamisen tärkeys. Kun oman elämän tarinoita ja tärkeitä asioita saa jakaa taiteen kautta myös muille, syntyy kokemus merkityksellisyydestä. Tämä voi auttaa näkemään oman elämänsä tärkeänä ja arvokkaana. (Martin, Sava & Vesänen-Laukkanen 2004, 17.)

Hyvinvointia tukevissa taideprojekteissa on keskeisenä lähtökohtana olettaimus, että taide voi toimia hedelmällisenä kohtauspaikkana ja dialogin muotona (Pääjoki 2002, 43). Edellä mainitsemamme oman elämäntarinan äärelle päästään taiteellisen työskentelyn kautta ja se synnyttää tulkintoja ja merkityksiä. Kun työskentelyyn liittyy vielä reflektio ja yhdessä jakaminen, syntyy lisää erityistä merkitystenantoa. Reflektion ei tarvitse olla vain työskentelyn jälkeistä pohdintaa, vaan sitä tapahtuu vuorovaikutuksena toisten osallistujien kanssa jo itse työskentelyn aikana. Työskentely voi olla paikka viiväh-

tää - se luo aikaa ja tilaa. Läsnäolon kautta tarjoutuu mahdollisuuksia kohtaamiseen ja uuden löytämiseen. (Martin & Vesanen-Laukkanen 2002, 17, 19.)

Ihmissuhteilla on keskeinen rooli nuoren hyvinvoinnissa. Myös taiteellinen yhdessä tekeminen voi olla sosiaalisten taitojen harjoittelua. Taide tarjoaa hyviä tilanteita suhteiden rakentamiselle, ihmisten väliselle vuorovaikutukselle ja kohtaamiselle. Se saattaa lujittaa ja syventää ryhmän yhteenkuuluvuutta ja parantaa nuorten keskinäisiä suhteita. Yhdessä tekeminen on merkityksellistä ja erityistä: se voi synnyttää sellaista kohtaamista ja dialogia, jota ei voisi välttämättä puhumalla tavoittaa. (Hiltunen & Huhmarniemi 2010, 66, 68.) Toisten kanssa taiteen tekemisen kautta käytävä dialogi synnyttää mahdollisuuden muutokseen. Tätä kautta taas nuori voi saada uusia näkökulmia itsen, toisiin ja ympäröivään todellisuuteen. (Pääjoki 2002, 42.)

5 YHTEISÖLLINEN TAIDE JA SOSIOKULTTUURINEN INNOSTAMINEN TOIMINNAN LÄHTÖKOHTINA

5.1 Yhteisöllisen taiteen käsite

Teemme tässä luvussa katsauksen yhteisöllisen taidetoiminnan ja sosiokulttuurisen innostamisen näkökulmiin ja periaatteisiin. Ne määrittävät tutkimuksemme toimintaa ja antavat sille suuntaviivoja. Tutkimuksemme sijoittuu kouluyhteisöön ja ryhmän toimintaan, joten yhteisöllinen taiteen tekeminen on siihen luonteva lähestymistapa. Näemme yhteisöllisen taiteen teemojen ja toimintatapojen olevan keskeisiä ja merkityksellisiä myös yksilön psykososiaalisen hyvinvoinnin tukemisen kannalta. Yhteisöllisen taidekasvatuksen keskeinen näkökulma ja ihmiskäsitys on se, että oppiminen ja persoonaksi kasvaminen tapahtuvat yhteisössä ja vuorovaikutuksessa yhdessä toisten kanssa. Kouluissa toteutuva yhteisöllinen taidekasvatus voi parhaimmillaan laajentua oppiainerajat ylittäväksi toiminnaksi, joka kutsuu mukaan myös muita yhteisön jäseniä koulun ulkopuolelta (Hiltunen 2009, 50, 53, 68).

Käytämme nimitystä yhteisöllinen taide yhteisötaiteen sijaan. Nämä kaksi käsitettä ovat samankaltaiset ja limittäiset, mutta ne voidaan myös ymmärtää hieman eri tavoin. Yhteisötaide viittaa pikemminkin taiteilijaan, joka työmuotonaan tekee taideteoksia yhdessä tietyn yhteisön ja ihmisryhmän kanssa. Tällöin hänen taiteelliset intressinsä ja lähtökohtansa ovat hieman erilaiset kuin meidän projektissamme. Yhteisötaiteilija painottaa enemmän työskentelevänsä taidemaailman kontekstissa eikä toiminta sitoudu niinkään kouluun ja sen kasvatustehtäviin tai opetussuunnitelmiin (Kantonen 2005, 43). Me olemme taidekasvattajina taidetyöpajan ohjaajia, ja kyseistä toimintaa ei ole välttämättömästi kategorisoida tiettyyn taidemuotoon kuuluvaksi. Jotta toimintaa ja sen suunnittelua kuitenkin raamittaisivat tietyt määritelmät, olemme valinneet taidetoiminnan lähtökohdaksi yhteisöllisen painotuksen.

Tässä luvussa esittelemämme yhteisöllisen taidetoiminnan näkemykset ja periaatteet on johdettu yhteisötaiteen ja -taiteilijoiden määritelmästä, sillä käsitteenä yhteisötaide on

useammin käytetty ja siitä on olemassa paljon teoreettista kuvausta. Olemme ottaneet projektimme suunnitteluun, toteutukseen ja lähtökohtiin aineksia yhteisötaiteen keskeisistä toimintatavoista ja siitä, miten se eroaa esimerkiksi yksilöllisestä ja tiettyyn lopputulokseen tähtäävästä taidetyöskentelystä. Yhteisötaiteen tyypillisten toimintatapojen kartoittaminen auttaa meitä tutkijoina tiedostamaan projektimme luonteen. Se selvittää meille sitä, millaiset asiat ovat tärkeitä ja mihin on syytä kiinnittää huomiota niin suunnitteluvaiheessa kuin itse toiminnassakin.

Yhteisöllinen taidetoiminta on yksi vaihtuvista yleisnimikkeistä, joita taidepohjaisissa hankkeissa käytetään. Muita samankaltaiseen toimintaan viittaavia nimikkeitä ovat esimerkiksi soveltava taidetoiminta, luovien yhteisöjen rakentaminen tai taide- ja kulttuurilähtöinen toiminta. (Bardy 2007, 25). Kansainvälisissä yhteyksissä yhteisölliselle tai sosiaaliselle taiteelle on lukuisia englanninkielisiä nimityksiä: New Genre Public Art, Community Art, Socially Engaged Art, Public Engaged Art, Littoral Art, Activist Art, Dialogical Art ja Conversational Art. Suomessa yhteisötaiteen sijasta voidaan käyttää myös käsitteitä uusi julkinen taide, poliittinen taide, sosiaalinen taide, sosiaalisesti sitoutunut taide ja aktivistitaide. Kyseessä ei ole niinkään eri taiteen lajit vaan pikemminkin taiteen tekemisen asenne, yhteistyön ja eettisyyden korostaminen sekä luopuminen taiteilijan asemasta yksinvaltaisena tekijänä. (Kantonen 2005, 51.)

Tutkimuksemme koulumaailmaan sijoittuvassa pienimuotoisessa taidetoiminnan työpaikassa on kenties joitakin piirteitä sosiaalisesti sitoutuneesta taiteesta. Siinä yhteisötaiteilija, tai tässä tapauksessa taidetoiminnan ohjaaja, sitoutuu tietyn ihmisryhmän kanssa työskentelyyn (Kantonen 2005, 53). Meidän asemamme Ivalon koululla on ulkopuolinen ja väliaikainen, joten omalta osaltamme sitoutumisemme on lyhytaikaista. Arc-tiChildren-hankkeen sitoutuminen pilottikouluihin kokonaisuudessaan taas on pitkäkestoisempaa ja laajempaa. Toisaalta sosiaalisesti sitoutuneet taideprojektit voivat usein ollakin pienimuotoisia. Niissä etsitään yhdessä erilaisten ihmisryhmien kanssa ratkaisuja konkreettisiin ongelmiin eikä pyritä massiivisiin muutoksiin. (Kantonen 2005, 53.)

5.2 Paikalliset ihmiset taiteen tekijöinä omassa ympäristössään

Taiteentutkimuksessa ja käytännön taiteellisessa toiminnassa on siirrytty modernistisesta taideajattelusta postmoderneihin lähestymistapoihin ja näkökulmiin. Modernistisessä ajattelussa taide ymmärrettiin ilmiöksi, joka oli irrallaan muista aloista: taide oli taidetta varten. Postmodernistisen ajattelun myötä on alettu korostaa yhä enemmän taiteen yhteyksiä paikallisiin ja alueellisiin ilmiöihin. Universaaliuden sijasta korostetaan taiteen suhteita ihmisten elämään ja arkeen, ympäristöön ja yhteisöön. Usein taiteellinen toiminta liittyy myös etnisiin ja monikulttuurisiin kysymyksiin tai erilaisten vähemmistöryhmien asemaan. (Hiltunen & Jokela 2001, 9, 17.) Yhteisöllinen taidetoiminta keskittyykin nimenomaan paikalliseen, kulttuuriseen ja yhteisölliseen näkökulmaan. Toiminta pyrkii olemaan paikallisten ihmisten elämää virkistävää ja identiteettiä rakentavaa. (Hiltunen 2007, 139–140.) Käytännössä se voi tulla esille monimuotoisena toimintana, jossa on keskeistä sosiokulttuurinen arjen elävöittäminen (Bardy 2007, 25).

Taideprojekteissa niin tekijät kuin kokijatkin (osallistuva yleisö) ovat osa sitä yhteisöä, jossa ja jonka ehdoilla taidetta tehdään. Toiminnan ensisijainen edellytys on, että se kohdistuu juuri näiden tekijöiden ja kokijoiden omaan ympäristöön ja elinpiiriin. Ympäristö ja paikka eivät ole ihmisestä erillisiä alueita, vaan merkittävä osa olemassaoloa. (Hiltunen & Jokela 2001, 10, 17, 21.) Taide sijoittuu taideinstituutioiden totuttujen tilojen ulkopuolelle julkisiin tai puolijulkisiin paikkoihin, esimerkiksi kouluihin, pihoihin tai nuorisotiloihin (Kanttonen 2005, 50).

Myös toiminnan sisältö nousee siihen osallistuvalla ihmisryhmällä merkityksellisistä aiheista. Yhteisötaiteilija Pekka Kanttonen toteaa haastattelussaan: "Me ulkopuoliset - - emme saa tyrkyttää omia visioitamme, vaan niiden on synnyttävä paikallisuuden tarpeista ja ehdoista." (Hannula 2004, 131.) Yhteisöä tai ihmisryhmää pidetään oman alansa asiantuntijana ja yleensä se myös tietää käsiteltävästä aiheesta ja siihen liittyvästä kielenkäytöstä enemmän kuin projektia ohjaava taiteilija tai taidekasvattaja. Osallistujat voivat luoda taideprojekteissa sellaisia merkityksiä, joita ulkopuoliset eivät edes ymmärrä. Usein yhteisöllisissä taideprojekteissa ajatellaan, että projektiin osallistuneiden on saatava mahdollisimman vapaasti toteuttaa omia ideoitaan. Koulumaailman taidepro-

jekteissa tämä pyrkimys on erityisen haasteellinen koulujen tiukkojen aikataulujen ja järjestelyjen vuoksi. (Kantonen 2005, 56, 97.)

Kantosen (2005, 55) mukaan yhteisöllisen taiteen keinoin pyritään "kommunikoivuteen ja yhteiskunnan syrjittyjä puhuttelevaan ilmaisuun". Tutkimuksemme osallistuvat nuoret eivät välttämättä ole suoranaisesti yhteiskunnassa syrjityssä asemassa, mutta ainakin sijainniltaan he ovat syrjässä keskuksista katsottuna. Monesti pohjoisen ihmiset jäävät myös huomiotta valtakunnallisessa päätöksenteossa, kun valtaväestö ja vaikuttajat ovat etelän keskuksissa. Syrjinnän tai eriarvoisuuden asetelma ei välttämättä näy konkreettisena paikallisena ilmiönä arkipäivän elämässä. Näitä alueita ja sen ihmisiä värittävät kuitenkin niiden historiaan liittyvät alkuperäis- ja vähemmistökansojen historia, kolonialismi ja sortaminen. Pohjoisen ihmiset - ja etenkin saamelaiset - on kautta historian haluttu nähdä ulkopuolelta käsin. Näin myös heidän identiteettinsä on määritelty ulkopuolelta sen mukaan, miten se on kulloinkin haluttu nähdä - joko ihailtavana eksoottisena tai outona vieraana. Tämä ulkopuolinen katse on kohdistunut pohjoiseen myös taiteen kautta. Taiteella ei ole vain kuvattu pohjoista identiteettiä vaan myös rakennettu sitä. Vasta 1970-luvun niin sanotun saamelaisrenessanssin myötä saamelaisten omat näkemykset ovat alkaneet vahvemmin tulla esille. (ks. Hautala-Hirvioja 2013.)

Rovaniemen kulttuuritalo Korundissa oli keväällä 2013 pohjoista nykytaidetta esittelevä näyttely Pathway - Polku, jossa oli joitakin yhteisöllisellä periaatteella toteutettuja teoksia. Yksi näistä oli grönlantilaisen taiteilijan Julie Edelin teossarja *Sapiitsut - Sankarit*, joka koostui elokuvajulistesten tyylisistä teoksista. Siinä teoksen toteutukseen osallistuneet grönlantilaiset ihmiset on kuvattu autenttisina paikallisessa ympäristössään, mutta ei eksoottisina kummajaisina vaan arkisina ihmisinä yleismaailmallisen, elokuvajulistelle tyypillisen, kuvakielen mukaisesti. Taiteilija kuvailee teoksensa taustoja: "Useimmat johonkin alkuperäiskansaankuuluvat ihmiset tietävät, että heitä tarkastellaan jonkin eksoottisen ja tuntemattoman edustajina. Ihmisestä tulee tutkivan ulkoisen katseen kohde. -- Harvoin kansan omia tarinoita ja tapoja välitetään kertomalla niistä kansan omalla sisäisellä katseella." (Kuusikko & Huse 2013, 79.) Yhteisöllinen taide-toiminta voi siis antaa osallistujille mahdollisuuden, tilaisuuden ja työkalut kertoa omaa

tarinaansa niin kuin he itse haluavat sen muille esittää. Tämä on meidänkin työpajojemme kantavana ajatuksena Ivalon nuorten kohdalla.

5.3 Yhteisen tekemisen ja prosessin merkitys

Yhteisöllisessä taiteessa keskeisintä eivät ole taideteoksen, taiteilijan tai näyttelyn käsitteet vaan taidetta korostetaan ennen kaikkea tekemisenä. Erittäin keskeistä toiminnalle on myös vuorovaikutus, kommunikointi ja yhdessä tekemisen prosessi. (Hiltunen & Jokela 2001, 10, 17.) Yhteisölliset taideprojektit rakentuvat yhdessä keskustellen ja merkityksiä antaen. Ne ovat yhdessä tekemisen taidetta, dialogia. Työskentelyn aikana käydään keskustelua sanallisesti tai sanattomastikin tekijöille tärkeästä yhteisestä aiheesta. Taideprojektin merkitykset muodostuvat dialogisessa prosessissa yhdessä osallistujien kanssa, joten dialogia ei voi luoda etukäteen. Tässä korostuu yhteisöllisille taideprojekteille tyypillinen arvaamattomuus. Mitään ei voi lyödä täysin lukkoon etukäteen, koska toimintaan vaikuttavat monet eri tekijät ja tilanteet. Taideteos yhteisöllisen taiteen näkökulmasta nähtynä on jotakin sellaista, mikä syntyy yhteisen toiminnan tuloksena, mutta toisaalta jo itse työskentelyprosessi voidaan määritellä taiteeksi. Tällöin taideteos on yhdessä eletty tapahtuma. (Kantonen 2005, 16, 32–50.)

Nykytaide voi toimia muutosvoimana ihmisten elämässä ja arjessa. Taiteen ei tarvitse olla pelkästään arkea ylittäviä elämyksiä, vaan se voi olla läsnäoloa arjessa ja elämän tarkastelua taiteen keinoin. Yhteisöllinen taidetoiminta tuo taiteen mukaan tilanteisiin ja tapahtumiin, ihmisten välisiin kohtaamisiin. Siksi ainoastaan projektin näkyvä lopputulos ei ole yksistään merkittävä, vaan yhdessä tekeminen ja kokemusten jakaminen saattaa olla jopa lopputulosta arvokkaampaa. (Kontusalmi 2007, 96–97.) Yhteisötaiteilija Pekka Kantonen toteaa Hannulan (2004, 126) haastattelussa: "Realismia on myös hyväksyä, että taide itsessään ei ole autuaaksi tekevä asia. Vuorovaikutteisissa sosiaalisesti sitoutuvissa projekteissa tavoite ei ole niinkään välttämättä taiteellisesti vaikuttava lopputulos."

Prosessi itsessään ja sen aikaan saama muutos voivat muodostua merkittävimmäksi saavutukseksi (Hiltunen & Jokela 2001, 21). Taiteellisen toiminnan kautta yhteisön ja yksilön toiminta- ja ajattelumallit voivat tulla näkyviksi. Toisaalta sen avulla voidaan rakentaa myös uusia merkityksiä ja toimintakulttuureja. Usein kyse on arkisista asioista ja yhteisöstä nousseista teemoista, joille taiteen kautta annetaan muoto ja ääni. Projektiin osallistuminen ja tuotosten toteuttaminen voi olla vahvasti elämyksellinen kokemus, vaikka yhteisöllisissä taideprojekteissa harvoin tähdätään speaktaakkelimaisiin lopputuloksiin. (Hiltunen 2009, 63, 70.)

Yhteisöllinen taidetoiminta tuo taiteen mukaan sellaisiin toimintamuotoihin ja -ympäristöihin, jotka yleensä mielletään esimerkiksi sosiaali- tai kasvatusalan kenttään kuuluviksi. Taiteen kautta haetaan keinoja arkielämän konkreettisten asioiden tarkasteluun, johon esteettinen lähestymistapa tuo helpottavaa etäisyyttä. (Kantonen 2005, 58.) Hiltunen (2007) toteaa kuvaavasti: "Yhteisöllinen taidekasvatus ei ole sankaritarinoita syrjäisestä tai myyttisestä Pohjolasta, se on ihmisten arkista kanssakäymistä iloineen ja suruineen, muistoineen ja tulevaisuuden haaveineen. Yhteisöllisen taidekasvatuksen merkitys lieneekin juuri sen mahdollisuudessa koskettaa ihmisten arkea. Vaikka projektien lopuksi tuodaan usein näyttävästikin ja juhlien esille yhteisön ja alueen vahvuuksia, myös hiljaiset, hienovaraiset muutokset asenteissa ja toimintatavoissa ovat arvokkaita; pysähtyminen ja kuunteleminen." (Hiltunen 2007, 140.)

5.4 Sosiokulttuurinen innostaminen

Edellä käsittelemiemme yhteisötaiteen periaatteiden lisäksi yhteisöllisen taidetoiminnan lähtökohtiin kuuluu myös sisältöjä sosiokulttuurisesta innostamisesta (Hiltunen 2009, 63). Käsittelemme tässä sellaisia huomioita sosiokulttuurisesta innostamisesta, jotka liittyvät myös yhteisöllisen taidekasvatuksen ja tutkimuksemme näkökulmiin. Innostaminen on Suomessa käsitteenä ja alana melko tuore, joten siitä ei ole vielä kirjoitettu kovinkaan paljon. Käytämme teoreettisena lähteenä Leena Kurjen kattavaa teosta *Sosiokulttuurinen innostaminen*.

Sosiokulttuurisen innostamisen käsite ja toiminta ovat syntyneet Ranskassa toisen maailmansodan jälkeen alun perin vapaaehtoistyön myötä. Se liittyy läheisesti sosiaalipedagogiikkaan, joka on käsitteenä tullut Suomeen jo ennen 2000-luvun alkua, jolloin sosiokulttuurisen innostamisen käsite on vasta tehnyt tuloaan. Kuitenkin voidaan ajatella, että Suomessa on aina ollut paljon toimintaa, joka voitaisiin määritellä sosiokulttuurisen innostamisen piiriin kuuluvaksi. Esimerkiksi nuorisotyö ja sen puitteissa tapahtuva monipuolinen toiminta on pitkälti sosiaalipedagogista innostamista. Lähes kaikenlainen aktiivinen kansalaistoiminta voidaan määritellä sosiokulttuuriseksi innostamiseksi. (Kurki 2000, 11, 32, 46, 173–174.)

Kuten yhteisötaiteessa, myös sosiokulttuurisessa innostamisessa toiminta keskittyy johonkin tiettyyn ihmisryhmään tai yhteisöön. Innostamisen toiminnan kautta näitä ihmisiä aktivoidaan uskomaan siihen, että he itse voivat vaikuttaa ja saada aikaan muutosta elämässään ja yhteisössään. Innostajat työskentelevät monilla kentillä ja alueilla, joista selkeimpänä on monipuolinen nuorten kanssa tehtävä työ. Myös vanhustyö ja yrityksissä tapahtuva toiminta ovat lisääntyneet. Toiminnalle on luonteenomaista erilaiset projektit ja moniammatillinen yhteistyö. Innostaminen voi olla esimerkiksi kulttuurista, kasvatuksellista, sosiaalista, urheilullista, yhteisöllistä, vapaa-aikaan tai turismiin liittyvää toimintaa. (Kurki 2000, 81, 89.)

Perusteiltaan innostaminen on kasvatuksellista toimintaa. Siinä missä yleinen kasvatusjärjestelmä painottaa älyllisyyttä ja akateemisuutta, tuo sosiokulttuurinen innostaminen kasvatukseen ja koulutukseen ihmisen sosiaalista kasvua auttavia elementtejä. Tavoitteena on elävöittää ihmisten yhteisöllistä ja tunnealueen elämää. Tämä tuo uusia mahdollisuuksia myös sosiaalipalveluiden puolelle, jossa tavallisissa puitteissa ei olisi mahdollisuuksia ihmisen huomioimiseen näistä näkökulmista. Kurki toteaa: "Innostamisen avulla vahvistetaan solidaarisuuden henkeä yksilöiden ja ryhmien välillä ja tuetaan ihmisiä itse osallistumaan yhteisöjensä kehittämiseen." (Kurki 2000, 41–42, 80.)

Sosiokulttuuriselle innostamiselle on alusta alkaen ollut monia määritelmiä. Pääpiirteisään se on pedagoginen liike, jonka pääpaino on tiedostamisessa, osallistumisessa ja sosiaalisessa luovuudessa. Ihmisten oma osallistuminen onkin hyvin keskeistä ja se on

aina myös innostamisen metodologinen lähtökohta. Innostamisen käsitteen määritelmiä voidaan juontaa myös sanan etymologiasta: innostaa–termin (ransk. *animation*) latinan-kielinen sana *anima* tarkoittaa elämää tai elähdyttämistä. Sosiokulttuurisen innostamisen ytimessä on ajatus siitä, että sen avulla elähdytetään ihmisten omia itsetoteutuksen prosesseja. Sosiaalinen kommunikaatio ja ihmisten välinen vuorovaikutus ovat keskeisessä asemassa osana toimintaa, jonka avulla pyritään parantamaan ihmisten elämänlaatua, yhteisöllisyyttä ja yhteiskunnassa toimimista. Toiminta lähtee liikkeelle ensisijaisesti sieltä, missä ihmiset ovat, heidän arkipäivästään. (Kurki 2000, 11, 19–20, 88, 136.)

Kaksi innostamiselle tärkeää käsitettä ja pyrkimystä ovat *kulttuurinen demokratisaatio* ja *kulttuurinen demokratia*. Edellinen viittaa saavutettavuuteen eli siihen, että kaikilla olisi mahdollisuus päästä nauttimaan perinteisistä kulttuurin muodoista, esimerkiksi musiikista, kirjallisuudesta ja kuvataiteesta. Jälkimmäinen taas menee hieman syvemmälle. Siinä pyritään saamaan ihmisistä itsestään aktiivisia kulttuurinsa tuottajia. Kulttuuri ei ole vain harvojen etuoikeus tai vain kaunotaiteisiin rajoittuva käsite, vaan inhimillisen käyttäytymisen rakenne. Muita sosiokulttuuriseen innostamiseen liittyviä tärkeitä käsitteitä ovat muun muassa yhteisöllisyys, luovuus, osallistuminen, dialogi, herkistyminen ja toimintaan sitoutuminen. Yhteisöllispainotteisesta näkökulmasta huolimatta sosiokulttuurisen innostamisen ytimessä on kuitenkin yksilö ja persoonan kehittyminen osana yhteisöä. Kasvatuksellisen toiminnan kautta tavoitellaan yksilön asenteiden muutosta, kriittisen ajattelun kehittymistä, oman vastuun tiedostamista, herkistymistä ja motivaation heräämistä. Toiminta on aina yhteistä kokemista, joka heijastuu jokaisen osallistujan yksilölliseen kokemukseen. (Kurki 2000, 14, 46–47, 77–78.)

Innostamisen perustavoitteeksi Kurki mainitsee ihmisten vapauden ja autonomian vahvistumisen. Muita tavoitteita ovat esimerkiksi mahdollisimman monipuolisen ryhmätoiminnan kehittäminen erilaisilla innostamisen toiminta-alueilla ja sitä kautta ihmisten yhteen saattaminen. Toiminnan avulla pyritään synnyttämään dialogia sekä sosiaalisen muutoksen luomista ja vahvistamista. Samalla edistetään vuorovaikutusta yksilön ja ryhmien sekä viranomaisten ja suuren yleisön kanssa. Tavoitteena on lisäksi kasvatuksellisuus, mutta ei opettaminen tai tiedon välittämien. Toiminnan ohjaaja on pikemmin-

kin tasavertainen yhdessä keskustelija kuin opettaja. Ihmisiä tuetaan aloitteellisuuteen, vuorovaikutukseen ja osallistumiseen. On tärkeää, että toimintaan osallistujat kehittelevät itse omia vaihtoehtoja ja ratkaisumalleja. Toiminnan kautta pyritään vahvistamaan niin yksilön kuin ryhmänkin identiteettiä ja ryhmään kuulumisen tunnetta. Ilmaisumuotoja pyritään kehittämään mahdollisimman monipuolisiksi, jotta ihmiset innostuisivat osallistumaan ja voisivat saada toiminnasta välineitä omaan kulttuuriseen ja sosiaaliseen kehitykseensä. (Kurki 2000, 24–28.)

Innostamisessa tavoitellaan erityisesti luovuuden ja monipuolisen ilmaisun kehittymistä. Tällöin toiminnassa korostetaan taiteita eri muodoissaan. Kulttuurisilla aktiviteeteilla, esimerkiksi konserteilla, museoilla ja taidetapahtumilla, tavoitellaan perityn kulttuurin välittämistä ja elävän kulttuurin synnyttämistä. Taide ei ole vain etuoikeus tai ylellisyyttä, vaan tärkeä muoto ilmaista ajatuksia ja tunteita. Kurjen mukaan innostaminen on "arkipäivän teoriaa, ihmisten jokapäiväisen kulttuurin elvyttämistä yhteiskunnallisen muutoksen pohjaksi". (46–48, 138–139.)

Sosiokulttuurinen innostaminen on hyvin lähellä toimintatutkimusta: sen ytimessä on toiminta, reflektio ja sen perusteella edelleen kehitetty toiminta. Projektien kautta ja toimintaa edelleen kehittämällä pyritään etsimään sellaisia työskentelyn malleja, joilla voidaan vaikuttaa positiivisesti ihmisten ja yhteisöjen elämiin ja ongelmiin. Toisaalta ei tarvitse olettaa, että yhden prosessin aikana ratkaistaan kaikki ongelmat. Tarvitaan täydentävää tutkimusta ja vastaavan toiminnan jatkumista ja kehittämistä. Ihmisten elämä on tullut niin monimutkaiseksi ja pirstaleiseksi, että yksiselitteisiä malleja arkipäivän parantamiseen voi olla vaikea löytää. Tehokkuus, vaikka sen avulla voidaan mitata toiminnan määrää, ei ole sopiva termi suunnittelun tai arvioinnin perustaksi eikä sillä voida määrittää prosessien vaikutuksia ihmisissä ja heidän elämässään. (Kurki 2000, 26, 91.)

6 VIDEO IDENTITEETIN KÄSITTELYN VÄLINEENÄ

6.1 Nuoret, media ja videotaiteen mahdollisuudet

Kari Pirilä ja Erkki Kivi (2008) toteavat: ”Elävä kuva ja ääni taipuvat lähes kaikkeen. Niillä kerrotaan tarinoita, tallennetaan puheita ja esitelmiä, kuvaillaan tapahtumia ja ympäristöjä. Tuotetaan fiktiota ja faktaa: uutisia, draamaa, dokumenttiohjelmia, mainoselokuvia ja tietoisukuja; verkkoon, valkokankaalle, matkapuhelimiin, näyttötauluille, kuvaruuduille ja päätteille eri ympäristöihin.” (Pirilä & Kivi 2008, 35.)

Videon voima perustuu sen monikäyttöisyyteen ja viestivyyteen. Siksi sen käyttö onkin lisääntynyt räjähdysmäisesti viime vuosikymmeninä. Mahdollisuuksia video- ja ääniteoksiin on rajattomasti. Audiovisuaalista kuvamateriaalia syntyy jatkuvasti. Kamerateat ja muut taltiointiin tarkoitetut laitteistot ja ohjelmat tavoittavat yksinkertaistuttuaan ja halvennuttuaan ihmiset nykyään yhä helpommin. Periaatteessa siis miltei jokaisella on nykyään mahdollisuus tuottaa itse videomateriaalia esimerkiksi digikameroilla, kamerapuhelimilla tai tableteilla, ja koota tuotoksia näkösalille eri medioihin. Osa erilaisista kokeiluista jää elämään, osa kuolee heti synnyttyään. Videoilmaisu siis elää jatkuvassa muutoksen pyörteessä. (Pirilä & Kivi 2008, 118.) Tässä tutkimuksessa tarkoitamme videon käsitteellä liikkuvan kuvan ja äänen tuottamista, jota voidaan toteuttaa monilla erilaisilla teknisillä tavoilla. Työpajassamme käytimme digitaalisia videokameroita jalustoineen sekä editointiohjelmaa, mutta videotyöskentely ei välttämättä tarvitse toteutuakseen massiivista laitteistoa.

Teini-ikäiset käyttävät yhä enenevässä määrin audiovisuaalista materiaalia osana arkeaan. He käyttävät internetiä, katsovat elokuvia ja kuvaavat videopätkiä puhelimillaan. Vaikka taltiointilaitteistoja onkin saatavilla runsaasti, ei se välttämättä takaa videoteosten syntymistä. Yhä useammilla nuorilla on tietokoneillaan käytössä erilaisia ohjelmia musiikin ja videoiden luomiseen, mutta he eivät välttämättä osaa käyttää niiden tarjoamia mahdollisuuksia hyväkseen. (Laitinen 2007, 63.) Erilaiset ympäristöt mediataiteen oppimiseksi ovat tärkeitä yhteiskunnassa, jossa ollaan jatkuvasti tekemisissä median

kuvasisältöjen kanssa. Median kuvat vaikuttavat lasten ja nuorten identiteettiin sekä heidän maailmankuvansa muodostumiseen. Lisäksi medialla on vaikutusta myös nuorten sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen. Nuoret jäljittelevät omissa kuvissaan median kuvastoa ja toisaalta peilaavat itseään siihen. (Laitinen 2007, 62–63.) Median kuvasto esittelee erilaisia rooleja, joihin nuori voi sovittaa itseään minäkuvan ja identiteetin vielä kehittyessä. Toisaalta median rooli nuoren minäkuvan ja identiteetin muodostamisessa on kaksijakoinen. Median kuvat saattavat synnyttää myös ahdistusta ja luoda mielikuvia siitä, millainen nuoren tulisi olla, jotta hän olisi suosittu ja nuorisokulttuurin normien mukainen. (Niinistö & Ruhala 2006, 31.)

Videotaiteen menetelmät tarjoavat välineen oman itsen tarkasteluun. Videotaiteen historia ulottuu Suomessa 1970-luvun lopulle. Videoteokset syntyivät videokuvan, television ja televisioviihteen yleistyessä postmodernismin ajalla, jolle on ollut tyypillistä yhteiskunnassa vallitseva epämääräisyyden ja persoonattomuuden tunne. Sama tunne sopii kuvaamaan myös tämän päivän yhteiskuntaa. Monet taiteilijat ottivat alunperin videon käyttöönsä pyrkiessään tarkastelemaan itseään objektiivisesti osana postmodernia, sirpaleista yhteiskuntaa ja itseään sen pikkiriikkisenä, mediatulvan alle hukkuvana osana. Taiteilijoiden videoteokset toimivat ikään kuin vasta-argumentteina sirpaleisen mediayhteiskunnan tarjoamalle tv-viihteelle ja mainosten kauneusihanteille. Erityisesti varhaiset feministitaiteilijat kunnostautuivat videotaiteen alueella tutkimalla naista, naisen asemaa ja omaa ruumiillisuuttaan. (Tarkka 1993, 8 & Krauss 1993, 78.)

Kameran avulla taiteilija pääsi tutkimaan itseään ikään kuin ulkopuolisen silmin. Kamera toimi teknologisenä silmänä, tai ikään kuin peilinä jonka avulla taiteilija pystyi analysoimaan omaa olemistaan ja toimimistaan helpommin. (Mäkelä 1993, 93 & Krauss 1993, 78.) Nuorten oman itsensä tutkiminen videoidun kuvan välityksellä olikin yksi tutkimuksemme tavoitteista, vaikkakaan ei yhtä voimakkaasti kantaaottavana kuin varhaisten videotaiteilijoiden teoksissa.

6.2 Videotaideteoksesta Web-dokumenttiin

”Elävän kuvan ominaisin piirre on se, että kuva elää ja liikkuu”, toteavat Pirilä ja Kivi (2008). Elokuviissa synnytetään todellisuuksia, jotka ulkoisesti muistuttavat sitä maailmaa, jossa elämme. Elokuvat jäljittelevät taitavasti reaalityodellisuutta antaen hyvin todellisen kuvan esimerkiksi tilasta ja liikkeestä. Elokuvan todellisuus voi olla fiktiivistä tai dokumentaarista taltiointia reaalitymaailmasta, mutta vaikka toteutettu teos olisikin realistisen kaltainen, se ei silti ole täysin todellinen, vaan perustuu tekijöidensä luomaan illuusion jostakin ilmiöstä. Elokuva ei kerro ilmiöstä kaikkea, vaan nostaa siitä esiin vain ne puolet, joita tekijä on halunnut korostaa. Elokuva on näin ollen mielikuvilla leikittelyä ja audiovisuaalista viestintää, jonka sisältö määrittyy sen tekijöistä käsin. (Pirilä & Kivi 2008, 59.) Elokuvan viestin vastaanottoon ja tulkintaan taas vaikuttaa puolestaan teoksen katselija (Pirilä & Kivi 2005, 60).

Elokuvan tai videoteoksen rakenne on laaja ja moniulotteinen. Siihen kuuluvat kuva, ääni, kohtaukset, otokset, jaksot ja leikkaus. Pitkä juonellinen elokuva, niin sanottu *feature film*, on perinteisin elokuvamuoto. Se rakentuu otoksista, jotka muodostavat kohtauksia. Kohtaukset muodostavat elokuvaan pidempiä jaksoja, jotka kuljettavat juonta eteenpäin. (Pirilä & Kivi 2008, 111.) Ivalolaisten nuorten työpajassa toteuttamista videoista puhuttaessa voidaan oikeastaan unohtaa feature filmin käsite, sillä kyse on pikemminkin montaasimaisista, musiikkivideon tyylistä videoteoksista tai lyhytelokuvista, vaikka toisaalta lyhytelokuvat toistavatkin feature filmin kaavaa, mutta vain lyhyempänä. Painotimme työpajassa ohjeistaessamme juuri sitä, että elokuvat olisivat enemmän musiikkivideoiden kaltaisia kuin pitkiä juonellisia tarinoita. Videoteosten pituutta säänteli myös työpajan aikataulu. Kaksi päivää kestäneessä työpajassa olisi ollut mahdotonta toteuttaa pitkiä elokuvia.

Montaasielokuvalle on tyypillistä sen niin sanottu rikkonaisuus perinteiseen elokuvaan verrattuna. Montaasiteorian kehitti venäläinen Sergei Eisenstein (1898–1948). Teoria syntyi Venäjän sosialistisen vallankumouksen propagandaelokuvien innoittamana. Montaasielokuva ei perustu perinteiseen draaman kaareen, vaan sen hallitseva elementti on ilmaisuvoima, joka syntyy toisistaan irrallisista kuvaleikkeistä. Merkityksellistä

montaasissa on nimenomaan kuvien väliin jäävä ”tyhjä tila”, jonka katsoja täyttää omilla tulkinnoillaan. Näin katsoja ja hänen katsomiskokemuksensa tulee tärkeäksi osaksi elokuvaa. (Pirilä & Kivi 2005, 11–12.) Montaaseissa hyödynnetään niin sanottua fragmenttikerrontaa, jossa elokuva ei ole sijoittunut välttämättä mihinkään aikaan tai paikkaan, vaan teoksen aihe ja siihen liittyvät ilmiöt sitovat kuvaleikkeet toisiinsa. (Pirilä & Kivi 2008, 46.) Musiikkivideoiden logiikka perustuu samaan. Niissä tavoitteena ei ole kertoa juonellista tarinaa tai seurata päähenkilöiden kehitystä johonkin tiettyyn suuntaan, vaan saada aikaan nopea tunnereaktio, jota musiikki tehostaa. (Scwartz 2007, 10.)

Näihin eri elävän kuvan konteksteihin ja verkkoympäristöihin viitaten Ivalon työpajassa toteutetut videot lähestyvät uudentyypistä, interaktiivista videoformaattia, niin sanottua web-dokumenttia. Web-dokumentti tarkoittaa monia erilaisia median keinoja hyödyntävää dokumentaarista teosta nettiympäristössä, jossa käyttäjä voi vaikuttaa dokumentin sisältöön ja järjestykseen itse. Web-dokumentti juontaa juurensa perinteisistä dokumenttelokuvista yhdistäen siihen varhaisten videotaideteosten piirteitä. Web-dokumentin tekijöillä on mahdollisuus yhdistää teoksiinsa monenlaisia mediasisältöjä kuten kuvaa, animaatiota, tekstiä, grafiikkaa ja ääntä. (Haanpää 2012, 62–63.) Web-dokumentin tai nettiin laitetun lyhyen informatiivisen videopätkän etuna on sen tiivis mutta ytimekäs kerronta. Pirilän ja Kiven (2008, 61) mukaan nykyinen nettikatsoja on kiireinen ja malttamaton ja sen vuoksi nettivideoiden valttikortti on lyhtykestoisuus ja tiivis informaatio.

Videopajassamme tuotetut videot eivät istu täysin web-dokumentin määritelmään, sillä katsoja ei voi itse vaikuttaa nuorten tekemien videoiden sisältöön. Toisaalta ArctiChildren-nettiympäristön toiminta perustuu ajatukselle pohjoisten kulttuurien yhteisestä dialogista ja oppilaiden itsensä sivuille tuottamasta materiaalista, esimerkkikuvista ja keskusteluista sekä koululaisille, heidän vanhemmilleen ja opettajille suunnatuista ohjeistuksista hyvinvoinnin edistämiseen liittyen.

6.3 Nuoren identiteetti ja video

Oman kuvan tarkastelu liittyy läheisesti nuorten elämään. Omaa kuvaa tarkastellessaan nuori muokkaa minäkuvaansa, joka on osa kehittyvää identiteettiä. Identiteetti puolestaan rakentuu suhteessa sosiaaliseen ympäristöön, kuten jo olemme edellä todenneet. Kuulluksi ja nähdyksi tuleminen ovat yhteenkuuluvuuden kokemuksen rakentumisen kulmakiviä ja kokemus kuulumisesta johonkin on identiteetin ja eheän minäkuvan rakentumisen perusta. Alun alkaen kokemus itsestä rakentuu lapselle vuorovaikutuksessa läheisiin ihmisiin: vanhempien katseista, kosketuksista, äänenpainoista ja läsnäolosta. Kun lapsi kokee, että hänet huomataan ja hänestä välitetään, hän voi kokea olevansa arvokas kaikkine piirteineen. (Savolainen 2008, 165.)

Miina Savolaisen (2008) mukaan nimenomaan näkeminen ja katsomisen taito sitovat ihmiset sosiaaliseen todellisuuteen. Katseella ihminen viestittää omaa sisäistä maailmaansa ulospäin, ja toisaalta tulkitsee ulkopuolista maailmaa toisten ihmisen katseista ja olemuksista. Itsensä objektiivinen tarkastelu ei useinkaan ole mahdollista ilman apuvälineitä, mutta juuri tähän kuvat tarjoavat mahdollisuuden. (Savolainen 2008, 165.) Itse tehtyjä piirustuksia tai maalauksia ei voi analysoida täysin objektiivisesti, mutta jo pelkkä kuvien tekeminen sinänsä vaikuttaa positiivisesti nuoren minäkuvan kehitykseen. Se voi parhaillaan olla nuorelle mahdollisuus tulla nähdyksi ja kuulluksi. Kuvat tuovat esiin nuorten omia ajatuksia ja tunteita, joskus hyvinkin selkeästi, toisinaan taas aivan huomaamatta. Laitinen (2007) toteaa Koivurovaa lainaten, että kuva on pala nuoren itsetuntoa. Kuvien tekeminen ja jakaminen ryhmätyöskentelyn yhteydessä rakentaa ryhmän jäsenten luottamusta toisiinsa, ja kuvien avulla voidaan nostaa esiin myös esimerkiksi erilaisia arvoja ja mielityksiä. (Laitinen 2007, 62–63, 70.)

Työpajaamme osallistuneet nuoret olivat yläkouluikäisiä. Tässä vaiheessa nuoret elävät parhaillaan identiteettinsä rakentumisen aikaa. Oma identiteetti on vielä muotoutumassa ja sen vuoksi nuori kokeilee erilaisia rooleja esimerkiksi vaihtelevien tyylikokeilujen muodossa. Ikätovereiden mielipiteet ovat tärkeitä ja omaa persoonaa rakennetaan esimerkiksi musiikki- ja mediavalintojen avulla. Audiovisuaalinen materiaali vaikuttaa voimakkaasti tunteisiin ollessaan niin monta aistia tavoittavaa. Audiovisuaaliseen ilmai-

suun liittyvät esimerkiksi ääni, kuva, liike ja kieli. Kun nuoret pääsevät tuottamaan itse video- ja digitaalista kuvamateriaalia, he pääsevät osaksi sitä maailmaa, jota he aikaisemmin ovat ulkopuolelta seuranneet. Videotyöskentelyn kautta nuori voi harjoitella omien tunteidensa ja ajatustensa tunnistamista, sekä niiden jakamista muiden kanssa. (Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa 2011, 26.) Savolaisen (2002) mukaan työstettävien kuvien ei tarvitse olla kovinkaan erikoisia nuoren myönteisen minäkuvan kehityksen kannalta. Jo nuorten oman arjen kuvaaminen on merkityksellistä. Arkea voidaan kuvata sellaisenaan, mutta toisaalta sitä voidaan lähteä viemään myös mielikuvi-
tuksellisempaan suuntaan nuorten halutessa. (Savolainen 2002, 40.)

Oman kuvan katsomiseen ja siitä saatuun myönteiseen palautteeseen liittyy onnistumisen kokemuksia ja iloa, joka rakentaa nuoren myönteistä minäkuvaa. Videotyöpajassa kuvattuna ollessaan nuori antautuu myös toisten ihmisten nähtäväksi. Kuvatun materiaalin yhdessä tarkastelu saattaa lisätä nuoren sosiaalista hyväksyntää, kun suoran palautteen saa itselleen tärkeiltä ihmisiltä. Kun muut näkevät nuoren hyvänä, myös hänen oma itsearvostuksensa lisääntyy. (Savolainen 2002, 36–40.) Lapsesta tai nuoresta otetut kuvat tai videot tekevät hänet näkyväksi. Kuvien kautta nuorta voidaan rohkaista hyväksymään itsensä sellaisena kuin hän on. (Niinistö & Ruhala 2006, 31.)

6.4 Videoteosten suhde ympäristöön

Yksilöä ympäröivä todellisuus rakentuu pirstaleisesti ympäriltä saadusta informaatiosta, jota ihminen tulkitsee omasta kokemusmaailmastaan käsin, ”tunteiden ja tiedon palasista”, kuten Kari Pirilä ja Erkki Kivi (2005) toteavat. Näin ihminen havainnoi ja tulkitsee maailmaa. Pirilä ja Kivi viittaavat filosofian tohtori Pentti Määttäsen ajatukseen siitä, että ei ole olemassa täysin erillistä subjektia (ihminen) ja objektia (ympäröivä maailma ja toiset ihmiset), vaan ihminen ja maailma ovat perimmältään yhtä ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Ihmisen kokemukset perustuvat aktiiviseen toimintaan ympäristössä, eivätkä pelkästään passiiviseen havainnointiin. (Pirilä & Kivi 2005, 12.)

Elokuvan kuvausympäristö ei ole yhdentekevä, sillä se vaikuttaa videon luonteeseen. Elokuvassa ympäristö ei ole pelkkä tapahtumien taustakangas tai toiminnan paikka,

vaan myös ilmaisullinen ulottuvuus. Se voi toimia metaforisena elementtinä tai symbolina tunteille. Esimerkiksi avara ranta saattaa symboloida kaipuuta tai vapautta, vuoris-
tomaisema vapautta ja riippumattomuutta, metsät puhtautta ja niin edelleen. Ympäristö
kertoo omaa tarinaansa elokuvan juonellisten tapahtumien rinnalla myös reaalityodelli-
suudessa. Se viestii esimerkiksi elokuvan tapahtumien maantieteellisestä sijainnista
sekä kulttuuripiiristä ja sen taustoista. Näitä asioita tarkastellessa voi päätellä sitä, mil-
lainen vaikutus ympäristöllä on asukkaiden kulttuuri-identiteettiin. Myös sillä on merki-
tystä, millaisessa sosiaalisessa ympäristössä elokuvassa tai videoteoksessa liikutaan.
(Pirilä & Kivi 2005, 21, 38.)

Myös Ivalon yläkoulun oppilaille ympäristöllä on tärkeä merkitys heidän paikallisiden-
titeettinsä kannalta. Ympäristö luo puitteet esimerkiksi sille, mitä kaikkea ympäristössä
voi harrastaa. Meidän videoissamme kuitenkin koulun sosiaalinen ympäristö nousi poh-
joista luonnonympäristöä tärkeämmäksi. Osittain siksi, että oppilaiden täytyi työpajan
aikana pysyä koulun alueen rajojen sisällä, osittain myös siksi, että koulu ja sosiaaliset
suhteet kavereihin ovat nuorten elämässä keskeisiä. Pohjoisen luonnonympäristön vai-
kutusta näkyi kuitenkin pilkahduksina oppilaiden videosuunnitelmissa ja heidän keskus-
tellessa harrastuksistaan. Esiin nousivat esimerkiksi nuorten laskettelu ja hiihtoharras-
tukset, sekä yhden nuoren intohimoinen kalastusharrastus:

Mä oon käyny joka paikassa kalassa! Mä oon käyny etelässäkin kalassa!

6.5 Digitaalinen identiteetti verkkoympäristössä

Digitaalisuus ja verkkoympäristö korostuvat tutkimuksessamme ArctiChildren InNet
-hankkeen kannalta, sillä verkkovälitteisyys on siinä hyvin keskeisellä sijalla. Digitaali-
sella teknologialla on nykyään suuri merkitys yksilön minän rakenteen ja suhteiden
hahmottamiselle. Se on muuttanut tapaa, jolla ajattelemme itsestämme ja muista ihmi-
sistä. Yksilöiden välinen vuorovaikutus tapahtuu enenevässä määrin digitaalisen tekno-
logian välityksellä. Digitaalinen informaatio tulee yhä tärkeämmäksi ja ihmiset tottuvat
luottamaan siihen rakentaessaan omaa identiteettiään, mutta myös tarkastellessaan tois-

tensa persoonallisuuksia. (Heinonen 2001, 19.)

Risto Heinonen (2001) uskoo, että tärkeä asia ihmisten vuorovaikutuksessa toistensa kanssa identiteetin rakentamisen kannalta on se, että he ovat läsnä arvioivina yksilöinä. Fyysisen maailman perusta identiteetille on ihmisen oma keho. Fyysisen identiteetin käsite kuitenkin hämärtyy, kun siirrytään digitaaliseen ympäristöön. Viestintä ja digitalisoituminen ovat tuoneet vuorovaikutukseen uuden sävyn, digitaalisen minän esittämisen. Vaikka fyysinen minä jääkin verkkoympäristössä toissijaiseksi, toisaalta digitaalisten viestintävälineiden kehittyessä muut itseilmaisun ja vuorovaikutuksen mahdollisuudet lisääntyvät. Virtuaaliympäristössä ”ruumiista vapaat” identiteetit kerrostuvat ja monimerkityksellistyvät, koska monet fyysisen maailman persoonallisuuden piirteistä ja sosiaalisten roolien merkityksistä puuttuvat. Virtuaaliympäristöt antavat ihmisille vapauden tuoda itsensä esiin ympäristössä, jonka muita jäseniä he eivät useinkaan kasvotusten tapaa. Ilman fyysistä olemusta on helppoa paljastaa itsestään useita eri puolia. (Heinonen 2001, 14–15, 58.)

Internet on tarjonnut ihmisille uuden tavan esittää identiteettejään ja sen avulla myös mahdollisuuden löytää muita samoista asioista kiinnostuneita tai samanlaisen digitaalisen minän omaavia ihmisiä. Verkottumalla on esimerkiksi mahdollista tuoda samantyyppisen kulttuuritaustan omaavia ihmisiä lähemmäs toisiaan saman aihepiirin ympärille. Tätä sanotaan virtuaaliseksi ryhmäidentiteetiksi. (Heinonen 2001, 20, 69.) Juurista ArctiChildren InNet –hankkeessa on kysymys. Hankkeen tavoitteena on luoda eri maiden koulujen välille dialogia ja ajatusten vaihtoa hyvinvointiin liittyvistä asioista. Hankkeessa mukana olevat maat edustavat eri kulttuuripiirejä, mutta niitä kaikkia yhdistää pohjoisuus. Oppilaat voivat jakaa ja katsoa tekemiään videoita ja myös muuta hankkeessa verkkoon tuotettua materiaalia. Nämä eri verkkosisällöt kommunikoivat katsojien kanssa. Katsomiskokemuksella ja tulkinnalla on merkitystä dialogin syntymisen kannalta. Se lujittaa virtuaaliyhteisöä ja lisää ryhmäidentiteettiä. Vuorovaikutteisuus on tyypillistä kyberavaruuden identiteettien toteuttamiselle (Heinonen 2001, 70).

Nykytekniikan internet-keskeisyyden lisääntymistä on kritisoitu ihmisten kasvokkaiden vuorovaikutustilanteiden katoamisesta, mutta myös netin sisältöjen laajuudesta ja

pirstalemaisuudesta, jolloin kokonaisuuksiin on vaikea tarttua. (Kärkkäinen 2001, 50–51.) Toisaalta verkkoympäristöt tuovat samoista asioista kiinnostuneet ihmiset lähemmäs toisiaan. Heinosen (2001, 14–15, 58) mukaan varsinaisia vahvalle identiteetille tyypillisiä, persoonallisuuden kehittymiselle tärkeitä eheytyksen ja ykseyden kokemuksia ei kuitenkaan virtuaaliympäristöissä pääse tapahtumaan. Tutkimuksemme tarkoituksena ei ollutkaan saada aikaan eheyden ja yhteenkuuluvuuden kokemuksia pelkästään nettiympäristössä. Pyrimme siihen, että näitä kokemuksia syntyisi jo itse työpaikassa oppilasryhmän kesken videoita tehdessä ja niitä katsellessa, vuorovaikutuksessa omien luokkatovereiden kanssa.

ArctiChildrenin tyyppiset verkkoympäristöt ovat kuitenkin oivallinen jakamisen foorumi videoteoksille ja muille viestintään ja vuorovaikutukseen pyrkiville teoksille. Nopean ja informatiivisen virtuaalikerronnan suunnittelussa on pysähdyttävä miettimään, millaisin keinoin mitään viestiä voidaan välittää mahdollisimman kiinnostavalla tavalla. Miten omaa paikallisidentiteettiä voidaan tuoda esiin? Ilmaistaanko asioita äänin vai kuvin? Entä käytetäänkö kieltä? Visuaalisuus nettiympäristöissä on ensiarvoisen tärkeää (Kress & Leeuwen 2001, 2). Nettiympäristöjen käyttäminen on yksi taideprojektien tekninen mahdollisuus. Kuten kaikissa yhteisöllisyyteen pyrkivissä taideprojekteissa - myös nettiympäristöihin kytkeytyvissä - tarvitaan myös fyysisen maailman jouhevaa yhteistyötä, jotta saataisiin aikaan hyvää ja toimivaa netti-informaatiota. (Kärkkäinen 2001, 50–51.)

II TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

7 MENETELMÄ JA AINEISTO

7.1 Toimintatutkimus

ArctiChildren on jo itsessään toimintatutkimushanke, jossa toimintaa kehitetään erilaisina fragmentteina. Me olemme tulleet mukaan tähän toimintatutkimukselliseen prosessiin ja kehittäneet siihen yhden osion ja toimintamallin. Lähtökohtamme on toimintatutkimuksellinen, vaikka tutkimuksemme ei täytä kaikkia kokonaisvaltaisen toimintatutkimuksen piirteitä. Tässä luvussa käsittelemme niitä toimintatutkimuksen osa-alueita, joiden mukaan olemme tehneet tutkimustamme.

Toimintatutkimukselle on olemassa hyvin erilaisia määritelmiä ja sillä on pitkät historialliset juuret. Periaatteessa voidaan erottaa kaksi erilaista pääkoulukuntaa: kriittisen teorian piirteitä omaava australialainen toimintatutkimus sekä käytännöllisesti orientoitunut toimintatutkimus, joka jakaantuu vielä pohjoisamerikkalaiseen ja brittiläiseen haaraan. Jälkimmäisessä toimintatutkimusta pidetään reflektiivisen ammattikäytännön edistäjänä, kun taas australialaisessa koulukunnassa korostuu yhteiskunnalliseen muutokseen pyrkiminen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 39–40.) Toimintatutkimuksessa on nimensä mukaisesti itse toiminta tutkimuksen keskiössä. Toiminta on tutkimista ja ymmärtämistä, ja sen toteuttaminen on tutkimuksen tulos. Se tuo esille uutta tietoa tietyistä toiminnasta ja samalla kehittää sitä eteenpäin. (Hiltunen 2012.) Toimintatutkimus ei ole varsinainen yhtenäinen tutkimusmenetelmä ja joskus sitä kutsutaankin "monen menetelmän sotkuksi". Se on pikemminkin tutkimusstrateginen lähestymistapa, joka voi sisältää erilaisia tutkimusmenetelmiä. Sille on tunnusomaista tutkimuksen ja käytännön toiminnan samanaikaisuus. (Jokela 2013.)

Tutkimuksemme tarkoituksena on kehittää uutta käytäntöä ja toimintaa. Eskola ja Suoranta (1998, 128) toteavat, että toimintatutkimus on "yleisnimitys sellaisille lähestymis-

tavoille, joissa tutkimuskohteeseen pyritään tavalla tai toisella vaikuttamaan, tekemään tutkimuksellisin keinoin käytäntöön kohdistuva interventio." Toimintatutkimuksen tutkimuskohteena on aina jokin tietty yhteisö tai ryhmä, ja se on ajallisesti ja paikallisesti määrätty (Eskola & Suoranta 1998, 130). Se on tyypillinen hankkeissa käytetty menetelmä silloin, kun halutaan tutkimalla kehittää jotakin uutta toimintaa. Se on yleensä tietyllä ajoituksella tapahtuva projekti, jossa suunnitellaan ja kokeillaan uusia toimintatapoja. (Heikkinen 2006, 15, 17.) Halu kehittää yhteisön toimintaa ohjaa toimintatutkijan työtä (Heikkinen, Kiilakoski & Rovio 2006, 77). Tutkimuskohteemme on videotyöpajatoiminta ja sen kautta uudenlaisen toimintamallin kehittäminen osaksi ArctiChildren-hankkeen kokonaisuutta. Toisaalta tutkimukseen osallistuvat ivalolaiset nuoret ovat myös osa tutkimuskohdettamme ja se yhteisö, johon tutkimuksemme vaikuttaa.

Toimintatutkimus on osallistavaa ja osallistuvaa, muutokseen pyrkivää. Tästä syystä se on luonteva tulokulma taidekasvatukseen, sillä kasvatusta ylipäätään on intentionaalista ja muutokseen pyrkivää. Taiteellinen tekeminen on vahvasti toiminnallista. (Hiltunen 2012.) Yhteisöllisen taiteen näkökulmat ja toimintatutkimuksen menetelmät kulkevat luontevasti käsi kädessä, sillä niissä on paljon samanlaisia toiminnan periaatteita. Taiteellisen tekemisen lisäksi tutkimuksemme keskeisenä käsitteenä ja hankkeen kantavana lähtökohtana on nuorten psykososiaalinen hyvinvointi. Tällöin toiminnassa merkittäväksi nousee sosiaalisuus ja vuorovaikutus. Toimintatutkimuksessa ja yhteisöllisyyttä korostavissa taideprojekteissa tutkimusmenetelmä kiinnittääkin huomiota juuri tuohon yhteisen prosessin aikana tapahtuvaan vuorovaikutukseen (Kanttonen 2005, 46). Toimintatutkimus tutkii ennen kaikkea ihmisten sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta (Heikkinen 2006, 16).

Koimme tutkimuksen tekemisen kannalta mielekkääksi ja kiinnostavaksi pyrkiä tuottamaan jonkinlaista käytännön hyötyä, eikä niinkään välttämättä kehittämään uutta tietoa tai teoriaa. Tutkimuksessamme keskeistä on siis itse projekti ja toiminta eli työpajojen toteuttaminen. Tämä käytännön toimintojen kehittäminen on jo lähtökohtaisesti hankkeen tavoitteisiinkin kirjattu, joten se oli selkeä tapa lähteä tekemään tutkimusta. Toimintatutkimus sopii tähän luonnollisesti menetelmäksi, sillä se tavoittelee käytännön hyötyä, kun taas perinteisesti tutkimus selvittää sitä, miten asiat ovat ja luo sen pohjalta

teoreettista tietoa (Heikkinen 2006, 19). Toimivuusperiaatteen mukaisesti onnistunut toimintatutkimus on sellainen, jossa on onnistuttu kehittämään toimiva ja entistä parempi uusi käytäntö (Heikkinen, Huttunen, Kakkori & Tynjälä 2006, 171). Tieteenfilosofisesti toimintatutkimus lähestyy pragmatistista ajattelua, jonka mukaan tietoa saadaan toiminnasta ja käytännöstä (Jyrkämä 2014).

Olemme tutkimuksen edetessä joutuneet pohtimaan ja tarkentamaan useaan otteeseen käsitystämme siitä, mikä onkaan tutkimuksemme varsinainen päämäärä. Tutkimustehävänäimme on ollut suunnitella ja toteuttaa paikallisidentiteettiä ja sosiaalista vuorovaikutusta vahvistava yhteisöllinen videotaidetyöpaja, jonka toteutimme Ivalon koululla. Tarkoituksena on myös, että videotyöpajan toimintamallia voidaan jatkossa käyttää myös muilla hankkeen pilottikouluilla. Tämän toiminnan kehittäminen ja toteuttaminen ovat tutkimuksemme tavoite ja tulos. Emme siis pyri toiminnan kautta niinkään selvittämään ja kuvaamaan esimerkiksi sitä, millainen ivalolaisten nuorten paikallisidentiteetti on. Toki nämä asiat nousevat esiin analysoidessamme aineistoamme ja ne kietoutuvat osaksi tutkimustamme. Jokelan (2013) mukaan toimintatutkimuksen päämääränä ei kuitenkaan ole tutkimustieto eli jonkin asian kuvaaminen, selittäminen ja ymmärtäminen, vaan alan toiminnan kehittäminen uuden tiedon valossa. Tutkimuksen on tuotettava jotakin aidosti uutta tietoa, mutta taidekasvatuksen kentällä se voi olla myös uutta toimintatietoa. (Jokela 2013.)

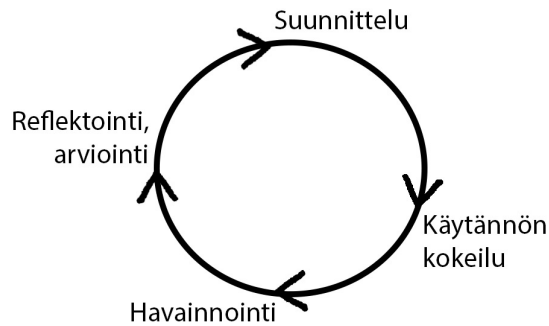
7.2 Toimintatutkimuksen kehämäisyys

Toimintatutkimus on jatkuvaa kehittämistä. Kehittämisen sykleillä ei sinänsä ole päätepistettä, vaan kulloinkin kehitetty parempi käytäntö on aina tilapäinen ja sitä voidaan tilanteiden muuttuessa kehittää edelleen. (Heikkinen 2006, 29.) Meidänkin tutkimuksemme on osa suurempaa kokonaisuutta ArctiChildren-hankkeessa ja laajemmin taidekasvatuksen kentällä. Videotyöpajan toimintamallia on mahdollista kehittää eteenpäin ja ottaa käyttöön myöhemmin vaikkapa toisessa kontekstissa. Toimintatutkimuksesta rakentuu kokeilujen ja tutkimuksen vuorovaikutuksen kautta etenevä sykli. Syklisyys

merkitsee sitä, että aluksi tehdään yksi suunnitelma ja kokeilu, jonka pohjalta suunnitelmaa parannetaan ja kokeillaan uudelleen. (Heikkinen 2006, 19.)

Toimintatutkimuksen sykleistä voidaan erottaa niin sanotut konstruoiva ja rekonstruoiva vaihe. Konstruoiva vaihe on uutta rakentavaa ja tulevaisuuteen suuntaavaa toiminnan suunnittelua ja toteuttamista. Rekonstruoivassa vaiheessa taas havainnoidaan ja arvioidaan toteutunutta toimintaa. Syklin kehämäisyyden eri vaiheet koostuvat suunnittelusta ja käytännössä kokeilemisesta, jonka aikana havainnoidaan ja kerätään havainnointiaineistoa. Sen jälkeen toimintaa arvioidaan ja reflektoidaan, ja arvioinnista syntyneet ajatukset toimivat taas uuden suunnittelun ja kokeilun pohjana. (Heikkinen, Kiilakoski & Rovio 2006, 78–79.) Periaatteessa voidaan ajatella, että yksi toimintasykli ei riitä toimintatutkimukseksi, vaan tarvitaan vähintään toinen kokeilu, jossa toimintaa kehitetään edelleen. Toisaalta Heikkinen, Kiilakoski ja Rovio (2006, 80) toteavat, että jopa yksittäinen sykli voi toteuttaa toimintatutkimukselle tyypilliset kehän vaiheet, tuottaa uutta tietoa ja näin kehittää käytänteitä. Ivalossa toteuttamamme toimintaosuus on yksi kehä ArctiChildrenin toimintasyklissä. Toisaalta myös Venäjällä toteuttamamme toimintaviikko sarjakuvatyöpajoineen on syklin yksi kehä, johon perustuen olemme kehittäneet videotyöpajaa. (ks. kuvio 3.)

Toimintatutkimukseen liittyy jatkuva kehitys. Tietty toiminta tai kehittäminen voi johtaa taas uusiin kehittämishankkeisiin ja näin monesta syklistä muodostuu toimintatutkimuksen spiraali, ikään kuin pyörre, joka johtaa jatkuvasti uusiin kehittämisideoihin. Tällainen spiraalimalli kuvaa myös hermeneuttisen filosofian vaiheittain kehittyvää ymmärtämisen syvenemistä. Spiraalimalli jäsentää tutkimusta, mutta kuvaa sitä vain karkeasti ja suurpiirteisesti. Se kuvaa toimintatutkimuksen vaiheet pelkistetysti ja vaiheittaisesti. Todellisuudessa suunnittelua, toimintaa ja arviointia ei voida täysin erottaa toisistaan, sillä ne lomittuvat ja sekoittuvat toisiinsa. (Heikkinen, Kiilakoski & Rovio 2006, 80, 82.)



Kuvio 3. Toimintatutkimuksen vaiheet.

7.3 Tutkija, toimija ja opettaja - toimintatutkijan roolista

Meillä ei ollut tutkimuksen toimintaosiolla selkeää tehtävänjakoa tai vastuualueita, vaan kumpikin toimi työpajatilanteessa niin ohjaajan kuin tarkkailevan tutkijan roolissa. Toisaalta roolit saattoivat vaihdella tilanteen mukaan. Havainnoinnin kannalta oli hyvä, että meitä oli kaksi. Toinen saattoi enemmän keskittyä havainnointiin sillä aikaa, kun toinen paneutui vaikkapa ohjaamaan nuoria kameran käytössä. Havainnoimme myös erilaisia asioita ja havaintomme täydentävät toisiaan. Kaksi ihmistä saattavat kiinnittää huomionsa aivan eri asioihin (Eskola & Suoranta 1998, 103).

Toimintatutkimukselle tyypillisesti tutkija on samalla toimintaan osallistuja, joten mekään emme kokeneet tarvetta tehdä jakoa sen välille, että toinen olisi ikään kuin ohjaajan ja toinen tutkijan roolissa, vaikka meitä olikin kaksi. Toimintatutkija ei ole ulkopuolinen neutraali sivusta tarkkailija vaan aktiivisesti toimintaan osallistuva ja vaikuttava. Tutkija toimii tekemisen käynnistäjänä rohkaisten ihmisiä tarttumaan heitä koskeviin asioihin ja käsittelemään niitä. Tällä pyritään ihmisten voimaannuttamiseen ja valtauttamiseen, eli kannustetaan ihmisiä tarttumaan omiin kykyihinsä ja toimintamahdollisuuksiinsa. (Heikkinen 2006, 19–20.) Tämä sama periaate vaikuttaa myös yhteisöllises-

sä taidetoiminnassa ja sosiokulttuurisessa innostamisessa, joiden teoria on osaltaan myös määritellyt tutkimustamme.

Toiminnan aikana pohdimme sitäkin, kuinka meidän roolimme työpajatilanteessa eroaa perinteisestä opettajan työstä. Työskentelimme kouluympäristössä, koulun kuvataiteen valinnaisryhmän kanssa ja koulun aikataulujen mukaan, vaikka työpajalle olikin varattu enemmän aikaa kuin tavallisille koulutunneille. Toiminta oli siis hyvin lähellä normaalia koulun kuvataiteen opetusta. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan ero tutkijan ja opettajan välillä on tutkimuksellisessa otteessa ja toiminnan systemaattisissa havainnoinnissa. Arkipäivän koulutilanteitakin voi toki tarkkailla, mutta yleensä koulutyössä opettajat eivät voi työtehtäviään hoitaessaan keskittyä tutkijan tavoin päätoimiseen tarkkailuun. (Eskola & Suoranta 1998, 99–100.) Toki mekin toimimme tutkijan roolin ohella myös ohjaajina, mutta pyrimme samalla tarkasti havainnoimaan työpajatilanteessa tapahtuvaa toimintaa ja tekemään siitä muistiinpanoja saadaksemme aineistoa vastaamaan tutkimuskysymyksiimme.

Toimintatutkimus onkin suosittua opettajien parissa ja kasvatustieteissä. Sen suuntaukseen sisältyy näkökulma opettajasta oman työnsä tutkijana ja kehittäjänä (*teacher as researcher*), jota on kehittänyt Englannissa 1970-luvulla Lawrence Stenhouse. (Heikkinen 2001, 173.) Tutkimuksellamme on merkittävä anti omalle opettajuudellemme, ja tarkastelemmekin sitä nimenomaan taidekasvattajan ja opettajan näkökulmasta. Toimintatutkimuksen tekeminen on itsellemme oppimisprosessi, jonka kautta olemme kehittyneet kuvataideopettajina ja saaneet valmiuksia tällaisissa tilanteissa toimimiseen myös tulevaisuudessa.

Toimintatutkimuksessa on tärkeää tutkijan avoimuus ja reflektiivinen asenne. Heikkinen, Kiilakoski ja Rovio (2006, 119) toteavat: "Tutkijan tehtävänä on kertoa tapahtumista rehellisesti niin kuin hän on ne kokenut." Tutkijan on syytä kertoa omista ennako-oletuksistaan ja lähtökohdistaan ja pohtia niiden vaikutusta tutkimukseen (Huovinen & Rovio 2006, 96–97). Tutkimuksen tekeminen on samalla tutkijalle itselleen henkilökohtainen oppimisen prosessi. Reflektiivisyysperiaatteen mukaisesti tutkijan on myös pohdittava tutkimuksen vaikutusta omaan identiteetin rakentumisen prosessiin ja roolin

muotoutumiseen tutkimusta tehtäessä. (Heikkinen & Syrjälä 2006, 152–153.) Olemme tutkimuksemme alussa kuvanneet lähtökohtiamme suhteessa tutkimuskohteeseemme, ja lopussa pohdimme tutkimuksen vaikutusta myös omaan itseemme.

7.4 Aineisto

7.4.1 Aineistonkeruu

Laadullisen tutkimuksen aineistoa voivat olla esimerkiksi haastattelut ja havainnoinnit tai muu kirjallinen, kuvallinen tai äänimateriaali (Eskola & Suoranta 1998, 15). Toimintatutkimukselle on tyypillistä eri menetelmien käyttö aineiston keräämiseksi (Jokela 2013). Aineistomme koostuukin monista erilaisista osista. Käytämme aineistonkeruumenetelmänä osallistuvaa havainnointia ja havainnoista tehtyjä kenttämuistiinpanoja: päiväkirjamerkintöjä sekä valokuvia ja videopätkiä, joilla olemme dokumentoineet nuorten toimintaa ja keskusteluja työpajojen aikana. Lisäksi aineistoamme ovat nuorten tekemät valmiit videot. Tarkoituksenamme oli myös kerätä palautetta nuorilta, mutta Ivalon koululla työpajan lopuksi meillä ei jäänyt tarpeeksi aikaa palautteen keräämiseen. Sovimme Ivalon kuvataideopettajan Rodney Francettin kanssa, että lähetämme hänelle palautekyselyt myöhemmin sähköpostilla, ja hän antaa ne oppilaiden täytettäväksi seuraavalla kuvataiteen tunnilla. Emme kuitenkaan lopulta saaneet nuorten palautteita takaisin, joten tämä kohta jäi valitettavasti aineistostamme kokonaan puuttumaan.

Tutkimustamme ohjaavaa aineistoa ovat myös omat tutkimuspäiväkirjamme, joihin olemme kirjanneet prosessiin liittyviä ajatuksiamme, sekä yhteiset pohdinnat ja keskustelut tutkimusprosessin kuluessa. Myös tapaamiset ja palaverit muiden hankkeeseen osallistujien kanssa ovat osa aineistoamme. Heikkinen (2006) toteaa, että tutkijan oma kokemus ja havainnot voivat olla tutkimuksen materiaalina muun aineiston ohella. Tällöin tutkimuskohdetta tarkastellaan sisältä, ei ulkoa päin. Näin tutkijan oma ymmärrys aiheesta kehittyy. Tällaista vähitellen kehittyvän ymmärryksen ja tulkinnan prosessia kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. (Heikkinen 2006, 19–20.)

Havainnointiaineistolla pyrimme vastaamaan siihen, millaisia työpajatilanteet olivat. Havainnointi keskittyy ryhmän toimintaan - nuorten keskinäiseen kanssakäymiseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen ryhmässä - eikä niinkään yksittäisen nuoren kokemukseen. Kysymme, onko työskentelytilanteessa sellaisia asioita, jotka vaikuttavat nuorten psykososiaaliseen hyvinvointiin, ja tukeeko työpajan ryhmässä toimiminen sosiaalisia suhteita. Lisäksi etsimme vastausta siihen, millaisia asioita nuoret itse nostavat esiin työskentelyn aikana omasta elämästään ja asuinalueestaan, eli minkä he kokevat merkitykselliseksi tai kiinnostavaksi kertoa ja näyttää muille. Tähän samaan kysymykseen pyrimme vastaamaan myös nuorten tekemillä videoilla.

Tutkimuksemme kannalta merkittävin aineistonkeruumenetelmä on kaikista edellä mainituista ollut osallistuva havainnointi, joten käsittelemme sitä tässä vielä hieman lisää. Osallistuva havainnointi sopii hyvin toimintatutkimuksen yhteyteen, sillä se on aineistonkeruutapa, jossa tutkija osallistuu jollakin tavalla tutkittavan yhteisön toimintaan. Havainnoivan tutkijan toiminnassa voi olla erilaisia rooleja: tutkija voi joko osallistua aktiivisesti mukaan toimintaan tai sitten tarkkailla sitä enemmän ulkopuolisena. Usein se voi olla jotakin näiden kahden väliltä. Vaikka tutkija osallistuisikin aktiivisesti itse toimintaan, hän myös keskittyy havainnointiin ja tallentaa havaintonsa systemaattisesti. (Eskola & Suoranta 1998, 99–100.) Me otimme valokuvia, videota ja teimme kirjallisia muistiinpanoja työpajatilanteissa.

Toimintatutkimuksessa ei päde yleinen käsitys tutkimuksen objektiivisuudesta. Havainnoinnin yhteydessä objektiivisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija pyrkii mahdollisimman huomaamatta ja tutkimuskohdettaan häiritsemättä tarkkailemaan sitä ulkopuolelta. Tämä ajattelu perustuu käsitykseen siitä, että ulkopuolisen läsnäolo ja tarkkailu voivat vaikuttaa toiminnan luonnollisuuteen. Toimintatutkimuksessa taas ei oteta etäisyyttä tutkittavan kohteen toimintaan vaan päinvastoin osallistutaan siihen itse. Havainnoinnista voidaan kertoa tutkittaville tai jättää kertomatta, mutta tässä on syytä pohtia tutkimuksen eettisiä ongelmakohtia. (Eskola & Suoranta 1998, 100, 128.) Tutkimuksemme osallistuvat nuoret olivat tietoisia siitä, että teimme työpajatoiminnasta tutkimusta ja tarkkailemme toimintaa. Olimme saaneet luvan kuvata työpajatilannetta ja teimme päi-

väkirjamerkintöjä avoimesti niin, että nuoret näkivät meidän aina välillä kirjoittavan jotakin ylös.

Osallistuva havainnointi on luonnollisesti subjektiivista ja inhimillistä toimintaa, ja tutkijan on syytä olla siitä tietoinen. Ennakko-oletukset saattavat ohjata havainnointia joidenkin muiden, kenties merkittävienkin, asioiden jäädessä huomioimatta. Havainnointi on siis valikoivaa eikä kaikkea voikaan huomata tai nähdä. Lisäksi havainnoija liittää aiempien kokemustensa pohjalta ihmisiin tiettyjä ominaisuuksia ja voi vaikkapa tietynlaisesta käyttäytymisestä päätellä jotakin ihmisen persoonallisuudesta. (Eskola & Suoranta 1998, 101.) Olemme pyrkineet kuitenkin mahdollisimman objektiivisesti havainnoimaan tilanteita, jotta emme hakisi niistä vain sellaista tietoa, joka tukee ja vahvistaa tutkimusnäkemystämme. Tämä tarkoittaa sitä, että jos olisimme esimerkiksi nähneet, että jonkun oppilaan on selvästi vaikea olla ryhmässä tai ryhmän työskentelyssä on ongelmia, emme olisi ohittaneet sitä yrittäen vain etsiä sellaisia tilanteita, joissa työskentely sujuu ja toimii. Olemme siis pyrkineet havaintoja tehdessämme mahdollisimman rehelliseen aineistonkeruuseen.

7.4.2 Aineiston käsittely ja analyysi

Eskola ja Suoranta (1998) kritisoivat valikoivaa lukemisen tapaa, jossa tutkija poimii aineistosta vain itseään kiinnostavat vastaukset. Tutkimuksen linjaa tukeviin vastauksiin tartutaan, kun taas siitä poikkeavat ajatukset jätetään huomiotta. Tällöin korostuvat vain tutkijan omat käsitykset ja ennakko-oletukset eikä tutkittava asia. (Eskola & Suoranta 1998, 140.) Tästä syystä tutkijan onkin syytä pohtia lähtökohtiaan ja tiedostaa omat ennakkokäsityksensä, joiden kautta tutkimuskohdettaan tarkastelee (Heikkinen & Syrjälä 2006, 152–153). Toisaalta lopulliseen tutkimusraporttiin ei voida mahduttaa muuta kuin tutkijan intuition mukaan valikoidut oleellisimmat ja merkittävimmät kohdat aineistosta. Laadullisen tutkimuksen analyysissä onkin muistettava, että siitä tuotettava teksti on aina vain tietynlainen versio tai näkökulma aiheeseen. Myöskin sosiaalisen todellisuuden moninaisuus johtaa siihen, ettei tutkimuksessa voida tarttua kaikkeen yh-

dellä kertaa, ja väistämättä jotakin rajautuu pois ja jostakin tulee totta. (Eskola & Suoranta 1998, 142–143.)

Aineistomme analyysin teko alkoi jo toiminnan aikana havainnointivaiheessa. Jo työpajatilanteessa meille muodostui käsitys ja jonkinlaisia tulkintoja siitä, millaista toiminta on. Lisäksi keskustelimme havainnoistamme pitkin matkaa ja kirjasimme ylös niistä nousevia ajatuksia ja huomioita. Analysoimme toimintaa myös siinä vaiheessa, kun kirjoitimme toiminnan kuvausta, ja siksi analyysi kulkeekin toiminnan kuvaus -luvussa työpajan kuvailun rinnalla. Nostimme kuvailun rinnalle aineistostamme esiin joitakin sitaatteja tulkintojemme tueksi. Sitaatit ovat poimintoja nuorten puheesta, jota olemme tallentaneet muistiinpanoja kirjoittamalla ja videoimalla. Joukossa on myös sitaatti keskustelusta, jossa olemme reflektoineet videon toimimista välineenä työpajatilanteessa.

Käsittelimme keräämämme aineiston lopuksi käymällä yhdessä systemaattisesti vaihe vaiheelta läpi muistiinpanomme sekä valokuvat ja videot työpajatilanteesta. Lisäksi analysoimme erikseen nuorten valmiit videot. Käytimme aineiston käsittelyssä apuna teemoittelua (ks. Eskola & Suoranta 1998, 175–182). Jaoimme aineistosta nousevat huomiot tutkimuskysymystemme teemojen mukaisesti kolmeen kategoriaan: sosiaalinen vuorovaikutus ja ryhmän toiminta, videon mahdollisuudet välineenä tässä työskentelyssä sekä nuorten elämään ja paikkakuntaan liittyvät asiat, jotka he nostivat esiin työskentelyn aikana ja valmiissa videoissa. Teemoittelun pohjalta teimme yhteenvetoa ja johtopäätöksiä toiminnan kokonaisuudesta.

Laadullisen tutkimuksen aineistonkäsittelyssä asennoidutaan tieteenfilosofisesti uudella tavalla suhteessa tietoon ja todellisuuteen: ajatellaan, että aineiston tarinat eivät ole suoria heijastuksia totuudesta vaan kulttuurisia tuotteita. Mekään emme analyysillämme pyrkineet etsimään "todellista" vaan "mahdollista". Tällaisessa lähestymistavassa hylätään ajatus siitä, että olisi olemassa yksi totuus, ja sen sijaan etsitään mahdollisia merkityksiä ja tilannekohtaisia totuuksia. (Eskola & Suoranta 1998, 141.) Toimintatutkimuksen tieto on muuttuvaa ja tilannesidonnaista. Tutkimuksella ei voida saavuttaa yleistä ja yleispätevää tietoa, vaan se kuuluu aina johonkin tiettyyn aikaan, tilanteeseen ja kontekstiin. (Heikkinen & Rovio 2006, 120). Tutkimuksestamme nousevat havainnot ovat

totta tutkimukseen osallistuneiden nuorten kohdalla ja hyödyllisiä erityisesti ArctiChildrenin ja oman opettajuutemme kannalta.

8 SUUNTANA IVALO - TOIMINNAN KUVAUS JA ANALYYSI

8.1 Pohjoista identiteettiä käsittelevän videotaiteen kartoitus

Nykytaiteen kentällä on käsitelty kulttuuri- ja paikallisidentiteettiin liittyviä kysymyksiä videotaiteen keinoin. Taidekasvattajina meidän on tärkeä selvittää, kuinka tätä ilmiötä on käsitelty ja käytetty taiteessa. Otamme tässä esille kolme taiteilijaa, jotka ovat käsitelleet taiteessaan ja videoteoksissaan pohjoiseen paikallisidentiteettiin liittyviä teemoja, sillä pohjoisuus on keskiössä myös meidän tutkimuksessamme.

Marja Helanderin ja Markku Laakson teoksia oli esillä Rovaniemellä kulttuuritalo Korundissa saamelaisen nykytaiteen näyttelyssä keväällä 2014 ja grönlantilaisen Jessie Kleemanin videoperformanssi *Meren äiti* oli esillä Pathway – Polku -näyttelyssä keväällä 2013. Marja Helander on utsjokelainen taiteilija, joka asuu ja työskentelee Helsingissä. Helander tuo teoksissaan esiin saamelaiskulttuurin ja länsimaisen kulttuurin välisiä jännitteitä (Hautala-Hirvioja, Kuusikko & Lundström 2014, 26). Korundin näyttelyssä Helanderilla oli esillä kaksi videoteosta, *Trambo* ja *ROI 50 cent*. Esimerkiksi *Trambo*-teoksessa voidaan nähdä saamelaisen kulttuuri-identiteetin sekoittamista länsimaiseen identiteettiin. Teoksessa saamelaispukuun pukeutunut nainen hyppii jättirampoliinilla lumisessa tundramaisessa maisemassa. Maisema ja henkilö edustavat perinteistä pohjoista kulttuuria, mutta monien lapsiperheiden pihoilta kesäisin tuttu jättirampoliini tuo siihen surrealistisen lisän, mikä pysäyttää katsojan miettimään pohjoisen paikallisidentiteetin suhdetta esimerkiksi länsimaiseen kulutuskulttuuriin.

Markku Laakso on Enontekiöltä lähtöisin oleva, nykyisin Turussa työskentelevä taiteilija. Valokuvataiteen ja videotaiteen lisäksi Laakso on tehnyt maalauksia pohjoisista kansallisromanttisista maisemista yhdistäen niihin populaarikulttuurin hahmoja, esimerkiksi Elviksen. Korundissa esillä olleessa videoteoksessa *Jump In* sekoitetaan hauskaasti saamelaisuutta ja populaarimusiikkia. Musiikkivideon tyyliässä teoksessa joukko lapinpukuihin pukeutuneita nuoria soittaa hallimaisessa rakennuksessa rock-musiikkia. Teos alkaa näkymällä tunturimaisemasta, jossa vaeltavat lapin pukuihin pukeutuneet mies ja

nainen. Sitten siirrytään musiikkikohtaukseen. Sen jälkeen palataan taas tunturimaiseen, jossa alussa nähdyt mies ja nainen kulkevat tulosuuntaansa. Teoksesta saa vaikutelman, että hallimainen ”bändikämpä” ilmestyy yhtäkkiä tyyppillisen pohjoisen tunturimaisen keskelle.

Laakso on aikaisemmissa teoksissaan käsitellyt identiteettiä muun muassa niin sanottujen etnologisten ihmisnäyttelyiden näkökulmasta, joita järjestettiin 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa. Laakso käsittelee teoksissaan eksoottisuuden ja toiseuden mielikuvia. (Hautala-Hirvioja, Kuusikko & Lundström 2014, 44.) Tämän voi havaita myös teoksesta *Jump In*. Videossa nuorilla on aluksi päässään pahvilaatikoista tehdyt villieläinnaamarit, jotka viittaavat villiin, eksoottiseen ja vieraaseen kulttuuriin. Videon lopuksi nuoret kuitenkin ottavat naamarinsa pois.

Jessie Kleeman käsittelee myös taiteessaan villiyyteen ja eksotiikkaan liittyviä teemoja. Hän pohtii teoksissaan ihmisten ”villiintymistä”, vieraantumista alkuperäiskulttuureistaan ja sulautumista valtaväestöön. Hän käsittelee töissään esi-isiensä perinteitä ja sukunsa inuiittikulttuurin katoamista. Kleeman itse kuvailee teostensa lähtökohtia Polkunäyttelyn katalogissa näin: ”Halutessani luoda käsilläni yritän saavuttaa uudelleen äitieni ja isoäitieni voimanlähdettä koskevan tiedon ja viisauden. Ymmärrän täysin, etten koskaan enää elä heidän elämäänsä.” (Kuusikko & Huse 2013.) Videoperformanssissaan *Meren äiti* Kleeman on kuvannut itseään tanssimassa alastomana meren rannalla. Performanssi viittaa vanhaan myyttiin meren jumalattaresta, Äiti Merestä. (Seppä 2013.)

Tutustuimme näiden taiteilijoiden teoksiin ymmärtääksemme omassa työpajassamme toteutettujen videoteosten yhteyden taidemaailmaan. Kuten jo totesimme videotaiteen mahdollisuuksia käsittelevässä luvussa, videotaide syntyi postmodernilla aikakaudella. Sen vaikutukset ovat teknologisen kehityksen edetessä vain kasvaneet ja se on saanut uusia muotoja. Videotaiteen voidaan sanoa auttavan nyky-yhteiskunnan ihmisiä ymmärtämään tätä teknologista postmodernilta ajanjaksolta alkanutta digitalisoitumisen aikaa. Varhainen videotaide tarjosi, ja tarjoaa yhä meille keinoja liikkuvan kuvan aikakauden ymmärtämiseen (Tarkka 1993, 8). Se nostaa esille asioita, jotka eivät välttämättä saa

puhuttuna tai kirjoitettuna yhtä suurta painoarvoa. Liikkuvalla kuvalla on puhuttua tai kirjoitettua kieltä voimakkaampi vaikutus vastaanottajaan, sillä se vaikuttaa yhtäaikaaisesti moniin aisteihin. Videoteoksella voidaan välittää sanattomasti viestejä myös yksilöiden arvoista ja asenteista.

8.2 Hidasta käynnistelyä ja tutustumismatka Venäjälle

Tutkimuksemme alkoi syksyllä 2012, kun lähdimme mukaan ArctiChildreniin. Matkan varrelle on kuulunut paljon odottelua ja epätietoisuutta varsinkin aivan alussa, kun hanke lähti hitaasti käyntiin. Monet asiat olivat epävarmoja ja selvisivät vasta pikkuhiljaa. Keväällä 2013 tutustuimme ensimmäistä kertaa ArctiChildren-hankkeen käytännön toimintaan ja aloimme suunnitella tutustumismatkaa Venäjälle Kuolan niemimaalle, jonne oli lähdössä hyvinvointialojen opiskelijoita Rovaniemen ja Kemi-Tornion ammattikorkeakouluista. Fysioterapian, terveyden- ja sairaanhoidon, liikunnan ja sosiaalialan opiskelijat olivat menossa ArctiChildrenin puitteissa Lovozeron, Kantalahden ja Murmanskin kouluihin pitämään hyvinvointiviikkoa. Me tapasimme alkukeväästä projektipäällikkö Eiri Sohlmania ja keskustelimme hänen kanssaan omasta roolistamme Venäjän projektissa. Osallistuimme kaikkien opiskelijoiden ja mukaan lähtevien ohjaajien yhteisiin palavereihin, joissa suunniteltiin hyvinvointiviikon tarkkaa ohjelmaa ja erilaisia teemoja. Alunperin meidän oli tarkoitus lähteä mukaan vain tutustumaan hankkeen toimintaan, mutta lopulta osallistuimme kokonaisuuteen pitämällä omaa työpajaa Lovozeron ja Murmanskin kouluilla. Mukaamme lähti kolmanneksi yhteisöprojektiohjaajaksi suorittava kuvataidekasvatuksen opiskelija Kaisa Torvi.

Maaliskuussa 2013 matkustimme Venäjälle. Hyvinvointiviikko kouluilla koostui työpajoista, jotka käsitelivät ihmisen hyvinvoinnin eri osa-alueita (ks. kuva 1). Meidän työpajamme lähtökohtana oli nuorten kulttuuri- ja paikallisidentiteetti, jota käsiteltiin sarjakuvan keinoin. Nuoret piirsivät sarjakuvia aiheesta "Minun elämäni Lovozerossa/Murmanskissa". Olimme jakaneet aiheen neljään vaihtoehtoiseen teemaan, jotka olivat koti ja perhe, minä itse/harrastukset, luonto ja ympäristö sekä jokapäiväinen elämä. Tässä vaiheessa olimme jo alustavasti suunnitelleet videotyöpajaa, mutta logistisista syistä

päädyimme sarjakuvaan. Emme etukäteen tiedneet, millaiset olosuhteet kouluilla tulee olemaan ja kuinka paljon aikaa saamme työpajaa varten. Videolaitteiston kuljettaminen ja mahdollinen tiukka aikataulu saivat ajatuksen videotyöpajasta tuntumaan liian monimutkaiselta. Sarjakuvan toteutukseen tarvittavat materiaalit taas sai helposti kuljetettua mukana ja itse piirtäminenkin olisi mahdollista toteuttaa lyhyemmässäkin työpajassa. Sarjakuvatyöpaja toimikin yksinkertaisuudessaan hyvin, ja nuoret saivat sen kautta ilmaista kiinnostavia asioita elämästään (ks. kuvat 2, 3 ja 4). Ajatus videotyöskentelystä jäi kuitenkin kypsymään mieliimme, ja sarjakuvan visuaalinen tarinankerronnan muoto antoi kimmokkeen myöhemmälle videotyöpajan suunnittelulle.

Venäjän matka oli meille hyvä tapa aloittaa oma osallistumisemme hankkeeseen. Se auttoi meitä hahmottamaan sitä, mistä hankkeessa on kyse, millaisia tavoitteita ja toimintatapoja siinä on, ja millainen meidän roolimme voisi olla yhteisöllisen taidetoiminnan ja kuvataidekasvatuksen näkökulmasta. Hankkeessa on keskeisessä roolissa myös sosiaalisen median käyttö ja hankkeen oman internet-sivun kehittäminen. Tähänkin saimme hyvän ensikosketuksen Venäjän työpajojen kautta, sillä nuorten piirtämät sarjakuvat laitettiin myöhemmin ArctiChildren-sivustolle. Nettinäkökulma onkin oleellisesti ohjannut meitä myös myöhemmin Ivalon videotyöpajan suunnittelussa. Työpajoissa oli tarkoitus tuottaa sellaista visuaalista materiaalia, joka on mahdollista laittaa hankkeen nettisivuille ja näin synnyttää kuvallista vuoropuhelua hankkeeseen osallistuvien koulujen oppilaiden välille.

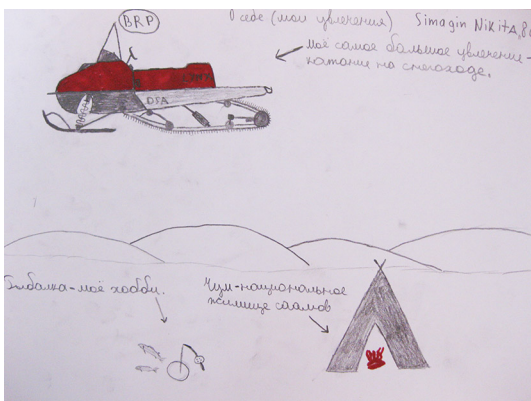
Kesällä 2013 oli hankkeen toiminnoissa tauko, jonka aikana keskityimme lähinnä syventämään tutkimuksemme teoriaosuutta. Tässä vaiheessa oli myöskin vielä hieman auki se, mitä ja missä tulemme käytännössä tekemään. Erilaiset vaihtoehdot risteilivät keskusteluissa: Menisimmekö Venäjälle uudestaan? Entä Sevettijärvelle tai Norjaan? Tarkoitus oli aloittaa syksyllä käytännön toiminnot tehokkaasti.



Kuva 1. Lovozeron koululaisia hyvinvointiviikolla fysioterapian opiskelijoiden työpajassa.



Kuva 2. Lovozeron oppilaita sarjakuvatyöpajassa.



Kuva 3. Lovozerolaisen nuoren sarjakuva.



Kuva 4. Murmanskilaisen nuoren sarjakuva.

8.3 Kohti Ivaloa - suunnitteluprosessi ja videon valinta välineeksi

Syksyn 2013 alussa kävimme sähköpostikeskustelua Timo Jokelan ja Eiri Sohlmanin kanssa kartoittaen tilannetta. Tapasimme myös palaverien merkeissä. Rovaniemen ammattikorkeakoulun (RAMK) opiskelijoita oli lähdössä lokakuussa Ivaloon pitämään omia työpajojaan ja suunnitelmisamme oli lähteä heidän mukaansa. Lopulta kuitenkin käytännön aikataulullisista syistä suunnittelimme ja toteutimme omaa toimintaamme irrallaan RAMK:n opiskelijoista. Meille oli alusta alkaen selvää, että halusimme työpajalle enemmän aikaa ja pienemmän ryhmän kuin Venäjällä. Olimme yhteydessä Ivalon koulun rehtoriin Riikka Sajjetsiin ja kuvataiteen opettajaan Rodney Francettiin, joiden kanssa sovimme aikatauluista, tarvittavista materiaaleista ja muista järjestelyistä. Kou-

lussa oli päätetty, että työpajaamme osallistuisi kahdeksaluokkalaisten kuvataiteen valinnaisryhmä. Pidimme suunnittelutapaamisia Timo Jokelan ja mediapedagogiikan asiantuntijana hankkeessa mukana olevan Annamari Mannisen kanssa.

Yleensä yhteisöllisen taidetoiminnan hankkeissa toiminta lähtee liikkeelle yhteisön haaluista, toivomuksista ja tarpeista (Hiltunen & Jokela 2001, 41–42). Päädyimme kuitenkin siihen ratkaisuun, että tällaisessa lyhyen aikataulun työpajassa on yksinkertaisempaa, jos me päätämme välineen ja työskentelyn aiheen valmiiksi. Pyrimme valitsemaan sellaisen välineen, joka sopisi mahdollisimman hyvin hankkeen tavoitteisiin tuottaa materiaalia nettisivulle. Työpajan aiheeksi valitsimme Venäjällä hyvin toimineen teeman nuorten omasta elämästä. Taiteella on mahdollisuuksia hyvinvoinnin tukemiseen erityisesti silloin, kun työskentelyn aiheet liittyvät tiiviisti nuoren omaan elämään. Tällöin taidetoiminnasta tulee merkityksellistä ja nuoret sitoutuvat siihen paremmin. Myös nuorelle itselleen tärkeät merkitykset ja oivallukset syntyvät prosessin aikana, joten liian valmiiksi mietittyjä ratkaisuja ei kannata tarjota. (Hiltunen & Huhmarniemi 2010, 16.) Tietenkin olisi ollut hienoa ensin kartoittaa nuorten kiinnostuksen kohteita ja tehdä jonkinlaista ennakkotyötä paikan päällä ennen varsinaisen työpajan pitämistä. Arvelimme videotyöskentelyn kuitenkin kiinnostavan nuoria, sillä se on kouluissa harvinaisempi taiteen tekemisen muoto. Vaikka me määrittelimme taiteellisen työskentelyn puitteet, oli sisältö kuitenkin täysin nuorten itsensä tuottamaa.

Pirilä ja Kivi (2008) toteavat: ”Usein jokainen elävän kuvan tekijä pyrkii esittämään jotakin hänelle tärkeää asiaa vaikuttaakseen tai välittääkseen tietoa, oli kyseessä sitten koko illan elokuva, televisiomainos tai nettiin tehty viihteellinen videopätkä. Yhteistä kaikille elävän kuvan tekijöille on kuitenkin se, että he yrittävät saada aikaan jonkinlaisen yhteisesti ja yleisesti ymmärrettävän viestin.” (Pirilä & Kivi 2008, 35.) ArctiChildren InNet -hankkeen yhtenä tavoitteena on saada aikaan viestivää ja interaktiivista dialogia nettiympäristössä hankkeessa mukana olevien koulujen välille. Päättelimme, että video olisi sellainen taiteellisen työskentelyn väline, jolla tuotettu materiaali toimisi hyvin nettiympäristössä ja vastaisi tähän tavoitteeseen. Lyhyt nettivideo formaattina vastaa juuri sitä, mitä internetin kuvallinen informaatio nykyään usein on. Videoista näkee, mitä työpajassa on konkreettisesti saatu aikaan, mutta ne toisaalta kertovat myös

siitä, miten videotyöskentelyä voidaan hyödyntää identiteettiä tarkasteltaessa: millaisia mahdollisuuksia videotyöskentely antaa oppilaiden oman äänen kuulumiselle, millaisia asioita heidän ympärillään on arjessa ja millaisia mahdollisuuksia oppilaiden kouluympäristö antaa kuvaamiseen ja syvemmin paikallisidentiteetin tarkasteluun.

Yksi tärkeä valintakriteeri videotaidetyöskentelylle oli se, että se olisi jollakin tavalla lähellä nuorten maailmaa, sillä työskentelyn aihekin käsitteli konkreettisesti nuorten elämää. Uskoimme, että video olisi nuoria kiinnostava ilmaisumuoto, ovathan nuoret nykyään kaiken aikaa tekemisissä erilaisten audiovisuaalisten medioiden kanssa. Erilaiset videoteokset internetissä ovat globaali ja yleinen tapa vaikuttaa ja saada äänensä kuuluviin. Perustelimme videon valintaa myös sillä, että internetissä jaettavien videoteosten kautta tavoitaisi helposti nuoria muista maista, ennen kaikkea, jos videot toteutettaisiin ilman puhuttua kieltä. Usein audiovisuaalisen median tuotoksissa kuvat puhuvat puolestaan, joten puhuttu kieli ei välttämättä saa niin suurta painoarvoa kuvakielen ja musiikin vertauskuvallisen kerronnan rinnalla. Eri maiden nuorten kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen tarjoutuu videoiden kautta uusia mahdollisuuksia ilmaista tunteita ja ajatuksia kuvien ja musiikin välityksellä. Vuorovaikutuksen keskiössä ovat esteettisyys ja symboliset merkitykset puhumisen sijaan. (Laitinen 2006, 208.)

Usein yhteisöllisten taideprojektien tekemisen välineeksi valitaan jokin kyseiselle yhteisölle tai ympäristölle tyypillinen väline. Esimerkiksi lumiveistokset ovat olleet Lapin yliopiston projekteissa suosittu taiteen tekemisen muoto pohjoisen yhteisöissä ja ympäristöissä työskenneltäessä. Me teimme kuitenkin tietoisin valinnan tässä suhteessa, emmekä halunneet lähteä liikkeelle esimerkiksi perinteisistä saamelaisitaiteen menetelmistä, vaan halusimme välineen olevan universaali ja moderni. Emme myöskään halunneet työpajalla päästä käsiksi teennäiseen lappieksotiikkaan, vaan painopiste oli nimenomaan siinä, mitä nuoret itse halusivat tuoda esiin omasta elämästään. Meitä kiinnosti nähdä, eroaisiko Lapin nuorten paikallisidentiteetti jollakin tavalla esimerkiksi eteläsuomalaisen nuoren tavasta nähdä itsensä osana ympäristöään, mutta emme halunneet työskentelyvälineen olevan itsessään sidoksissa paikallisuuteen. Luotimme siihen, että paikallisuus ja nuoren identiteetti välittyisivät videoista sellaisenaan.

Nuorten oman identiteetin ja elämän tarkastelu oli tutkimuksemme kannalta keskeisellä sijalla. Uskoimme työskentelyn toimivan minäkuvaa rakentavana kokemuksena, joissa nuoret pääsevät videoiden avulla käsittelemään elämäänsä ja sitä kautta itseään vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Kokeilimme suunnitteluprosessin aikana itse sitä, miten video toimii oman minäkuvan tarkastelun välineenä, ja yllätyimme siitä, kuinka voimakkaana ja konkreettisenä oma kuva videolta välittyy. Kokeilu asetti meidät työpajassa mukana olevien oppilaiden asemaan ja laittoi konkreettisesti pohtimaan sitä, millaisia koemme itse olevamme, mitkä paikat ja asiat ovat meille elämässä tärkeitä, sekä sitä, millaisina haluamme itsemme esittää. Samalla saimme tarpeellista harjoitusta videokameroiden toiminnasta, sillä se oli meille ennakkoon hieman vieras väline. Työpajojen suunnittelu ja ohjaaminen onkin ollut myös meille itsellemme monin tavoin kiinnostava oppimisprosessi.

Videotyöpajan suunnittelussa jouduimme heittäytymään epävarmuuden ja ennakoimattomuuden tilaan: emme voineet suunnitella kaikkea tarkalleen etukäteen. Taiteellisen projektin suunnitelmallisuuteen kuuluukin tietoinen joustavuuden säilyttäminen. Toiminnan sisältö ja muoto määrittyvät lopulta osallistuvasta yhteisöstä käsin toiminnan edetessä, joten sitäkään ei voi etukäteen täysin lyödä lukkoon. Joustavuuden on oltava osa projektin suunnittelua ja itse taidetoimintaa. (Hiltunen & Jokela 2001, 43.) Mielisämme oli paljon kysymyksiä, joita yritimme parhaamme mukaan ottaa huomioon: Millainen sää tulee olemaan? Saammeko kuvata koulun alueen ulkopuolella? Riittääkö aika? Innostuvatko nuoret työskentelystä? Hyväkään suunnittelu ei kuitenkaan poista yllätyksiä eikä etukäteen voi tietää, mikä ryhmää innostaa ja mikä ei. Bardy (2007, 28) toteaa, että juuri siksi tilanteeseen on heittäydyttävä ja "siihen pitää pysähtyä, missä kipinä leimahtaa".

Yritimme muotoilla työpajalle sellaisen rungon, joka antaisi nuorille tarpeeksi innostusta ja materiaalia lähteä työstämään videoita, mutta emme voineet tietää, millaisia videoita nuoret tulevat lopulta tekemään. Toisaalta tässä oli juuri toiminnan kiehtovuus: videoiden sisältö ei ollut meidän vaan nuorten käsissä. Yritimme tietoisesti välttää ohjaamasta nuoria tiettyyn suuntaan, johonkin sellaiseen mitä me haluamme. Halusimme, että nuorilla itsellään olisi lopullinen vastuu siitä, millaisia asioita he haluavat esittää.

Yhteisötaiteilija Pekka Kantonen toteaa Hannulan (2004, 130) haastattelussa, että "mitä vähemmän oppilaat saavat etukäteisohjeita, sitä suuremmin he pääsevät käsiksi itselleen tärkeisiin kysymyksiin". Emme pyrkineet ennalta liian tarkasti määrittelemään ja rajaamaan sitä, millaisia videoita nuoret saisivat tehdä.

Yhteisöllisen taiteen ja tutkimuksen yhdistämisessä on siirrytty yhä enemmän korostamaan työskentelyn aikana tapahtuvaa prosessointia, kohtaamisia ja keskustelua. Pääpainon ei nähdä olevan pelkästään lopputuloksessa, vaan pikemminkin siinä, mitä itse työskentelyn aikana tapahtuu. (Kantonen 2005, 33.) Pyrimme suunnittelussamme ottamaan huomioon tätä näkökulmaa ja pohdimme sitä, kuinka saisimme rakennettua lyhyenkin työpajan sellaiseksi, että hätäisen lopputuloksen kyhäämisen sijaan työskentelyssä olisi aikaa ja tilaa prosessoinnille. Suunnittelimme työpajaan videotyöskentelyä edeltävän kollaasimuotoisen lämmittelytehtävän, jonka toivoimme avaavan nuorten prosessointia ja synnyttävän keskustelua aiheen tiimoilta. Tästä työskentelyprosessista kerromme lisää työpajan kuvaus -luvussa.

Yksi avoin kysymys suunnittelussa oli videoiden editointi. Emme tienneet, millaiset välineet koululla olisi tätä tarkoitusta varten, riittäisikö aika ja kuinka hyvin oppilaat osaisivat editoida. Pohdimme erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja: editoisivatko oppilaat videonsa koululla vai koostaisimmeko me oppilaiden kuvaamasta materiaalista myöhemmin kokonaisuuden. Ajatuksena oli, että voisimme palata koululle myöhemmin itse editoimienne valmiiden teosten kanssa ja katsoisimme ne yhdessä koko koulun voimin. Vielä paikan päälle mennessä kysymys editoinnista oli hieman auki, ja oli vielä epävarmaa, tulisimmeko käymään koululla toisenkin kerran. Asia ratkesi lopulta paikan päällä, kun toisen työpajapäivän lopuksi jäi vielä sen verran aikaa, että oppilaat ehtivät itse aloittaa editoinnin ohjelmalla, jota he jo osasivat sujuvasti käyttää.

8.4 Videotaidetyöpaja Ivalossa

8.4.1 Lämmittelyä - identiteetin koostamista kollaaseiksi

Syyskuun viimeisenä päivänä 2013 lähdimme linja-autolla kohti Ivaloa, jossa pidimme videotyöpajamme kahdeksannen luokan kuvataiteen valinnaisryhmälle 1.-2. lokakuuta. Ivalon koulu oli valinnut työpajaan osallistuvan ryhmän meille valmiiksi. Tämä järjestely oli hyvä, sillä valinta oli meidän kannaltamme puolueeton siinä mielessä, että emme tunteneet oppilaita entuudestaan, eikä meillä siis ollut ennakko-oletuksia ryhmää kohtaan. Ryhmässä oli kymmenen oppilasta: kahdeksan tyttöä ja kaksi poikaa. Ivalon koulun henkilökunta oli laatinut aikataulun videotyöpajamme toteutukselle. Molempina päivinä työpajojamme alkoivat kello 8.45 ja päättyivät 12.30 mennessä.

Ensimmäinen työpajapäivä alkoi Ivalon koulun pihalta kuvataideopettaja Rodney Francettin pitämällä koko koulun yhteisellä aamunavauksella, jossa hän esitteli koulun oppilaiden rakentamaa ympäristötaideteosta. Aamunavauksen jälkeen Rodney ohjasi meidät ja työpajaan osallistuvan oppilasryhmän koulun kuvataideluokkaan. Aloitimme työpajan esittelemällä itsemme sekä ArctiChildren-hankkeen, ja kerroimme, mistä siinä on kysymys ja mitä videotyöpajassamme tultaisiin tekemään. Näytimme oppilaille hankkeen nettisivun ja kerroimme, että työpajassa valmistuneet videot tultaisiin laittamaan ArctiChildren-sivustolle, jotta muut sivuilla vierailevat nuoret pystyisivät näkemään ne ja kommentoimaan niitä. Pyysimme oppilaita huomioimaan videota suunnitellessaan tämän näkökulman ja miettimään, mitä he haluaisivat videollaan kertoa muille nuorille omasta elämästään Ivalossa.

Alustimme työpajan käymällä läpi videoilmaisun perusteita, kuten kuvakulmia ja kameratyöskentelyä. Lisäksi näytimme kameran käyttöön liittyviä esimerkkivideoita olemassa olevista elokuvista. Valitsimme myös näytettäväksi YouTubesta erilaisia lyhyitä videopätkiä, joiden arvelimme inspiroivan ja ohjaavan nuoria oman videon suunnittelussa. Videot olivat nuorten maailmaan ja kiinnostuksenkohteisiin sekä hyvinvointiin liittyviä musiikkivideon tyyllisiä, muutaman minuutin mittaisia videoklippejä. Pyrimme herättelemään oppilaiden ajatuksia videoihin liittyvillä kysymyksillä esimerkiksi siitä,

minkälaisia ilmaisullisia keinoja videoissa on käytetty erilaisten tunnelmien luomiseksi.

Aluksi oppilaat vaikuttivat hieman jännittyneiltä ja vastailivat melko vaivaantuneina esittämiimme kysymyksiin, tai olivat vain hiljaa. On tyypillistä, että missä tahansa tai-deprojektissa sen aloitus onkin usein vaikein vaihe ja vaatii lämmittelyä kevyiden alkuharjoitusten ja aiheeseen tutustumisen muodossa (Hiltunen & Huhmarniemi 2010, 18). Tunnelma luokassa vapautui ja oppilaat rentoutuivat selvästi, kun aloimme tehdä laati-
maamme lämmittelytehtävää, jossa oli tarkoituksena koota kollaasi, johon oppilaat etsivät aikakauslehdistä omaan elämäänsä ja Ivaloon liittyviä kuvia ja tekstejä. Tehtävän tarkoituksena oli koota näkyväksi sitä, miten oppilaat kokevat oman elämänsä Ivalossa sekä sitä, minkälaisia asioita he halusivat videossaan tuoda esille. Tehtävä tehtiin kahdessa viiden henkilön ryhmässä. Ryhmät olivat samat, joissa myös lopulliset videot toteutettiin. Selkeyttämisen vuoksi puhumme jatkossa ryhmistä nimityksillä ryhmä A ja ryhmä B.

Kollaasitehtävä toimi hyvin videotyöskentelyyn virittäjänä ja sen avulla oppilaiden välille syntyi tärkeää keskustelua ja pohdintoja esimerkiksi Ivalon harrastusmahdollisuuksista:

Ei täällä voi tehdä mitään. Joku 60 % ei harrasta mitään. Me vaan ollaan.

Venytyks (esillä ryhmän A:n kollaasissa) kuvastaa sitä, kuinka tylsää täällä on.

Oppilaiden kommenttien perusteella päätelimme, että nuoret kokevat Ivalon pohjoisena pikkupaikkakuntana, jossa on vähän tekemistä nuorille. Jäimme kuitenkin pohtimaan, tuleeko tämä mielikuva nuorilta itseltään, vai vaikuttaako nuorten mielipiteeseen yleinen käsitys siitä, millaisia pienten lappilaisten paikkakuntien oletetaan olevan. Toisaalta voidaan ajatella, että nuorten mainitsema ”tylsyys” voi tarkoittaa yleisesti nuorten rutiniinomaista elämäntapaa. Nuorten arki koostuu paikasta riippumatta pääosin koulunkäynnistä, harrastuksista ja päivärutiineista. Nuoren arjen tyypillisen rutiininomaisuuden kiteytti hyvin eräs B-ryhmän oppilaista:

Me tehdään töitä koko ajan ja nukutaan koko ajan.

Lämmittelytehtävä oli tarpeellinen työskentelyyn virittäytymisen kannalta, sillä se auttoi toisaalta oppilaita konkreettisella tavalla nostamaan esille huomioita elämästään, toisaalta meitä näkemään, miten nuoret kokevat oman elämänsä kotikylässään. Oppilaiden tehdessä kollaasejaan kiertelimme luokassa ja keskustelimme heidän kanssa niiden sisällöistä ja ohjasimme eteenpäin, jos he tarvitsivat apua. Nuoret keskustelivat aktiivisesti keskenään, mutta meidänkin läsnäolo oli työskentelyn etenemisen kannalta tärkeää. Samaan aikaan kun nuoret kertoivat meille, mitä haluavat videossaan tuoda esiin, he syvensivät omaa ajatusprosessiaan ja selkeyttivät suunnitelmiaan. Emme kuitenkaan halunneet liiaksi puuttua oppilaiden työskentelyyn tai ohjata sitä mihinkään tiettyyn suuntaan, sillä halusimme antaa heidän oman äänensä kuulua mahdollisimman paljon läpi koko työskentelyprosessin. Avoimuus suunnitelmissa ja työskentelyssä antaa nuorille itselleen tilaa keskittyä niihin asioihin, jotka he kokevat elämässään tärkeiksi ja joita he haluavat tuoda esiin (Hiltunen & Huhmarniemi 2010, 16).

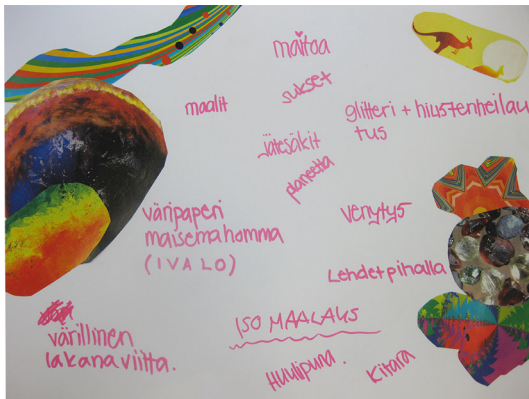
Molemmat ryhmät työskentelivät innostuneesti kollaasiensa parissa. Ryhmällä A oli melko nopeasti selkeä käsitys siitä, mitä he halusivat videoonsa sisällyttää. Ryhmäläiset keskustelivat reippaasti ja ottivat toisensa hyvin huomioon. Ryhmä A lähti suunnittelussaan liikkeelle lappilaisista stereotyyppioista suhteessa siihen, mitä nuorten elämä Lapissa todellisuudessa on. Nuoret tuntuivat tiedostavan, että heihin kohdistuu lappilaisina tietynlainen eksotisoiva katse ulkopuolisten silmissä. Kollaasin tekovaiheessa nuoret lähestyivät videota sitä kautta, mitä olettivat ulkopaikkakuntalaisten, lähinnä etelässä asuvien ajattelevan heistä:

Me asutaan kodissa ja meillä on poroja!

A-ryhmä keräsi kollaasiinsa myös kuvia ja tekstejä heidän arkeensa liittyvistä asioista, esimerkiksi harrastuksista, sekä materiaaleista, joita he tarvitsisivat videota tehdessään. Tällaisia olivat esimerkiksi maalit, sukset, kitara, ja huulipuna. (ks. kuva 5.) A-ryhmä otti huomioon videon kansainvälisyyden jo suunnittelun alkuvaiheessa. He suunnittelivat videossaan esiintyvät tekstit englanniksi, jotta muiden maiden oppilaat ymmärtäisivät ne.

B-ryhmäkin keräsi kollaasiinsa yhtä lailla kuvia ja tekstejä liittyen Ivaloon ja omaan arkeensa, esimerkiksi luku-, kalastus-, ja tietokoneharrastuksista. Lisäksi heidän kollaasissaan oli kuvia ja tekstejä työnteosta, jonka nuoret rinnastivat opiskelun vaatimaan työtaakkaan. Paikallista identiteettiä kollaasissa edusti kuva saamelaisuutta käsittelevästä tv-ohjelmasta Märet säpikkäät. (ks. kuva 6.)

Kollaasit valmistuivat ensimmäisenä työpäivänä ruokatuntiin mennessä. Kävimme kummankin ryhmän kollaasin läpi keskustellen ryhmäläisten kanssa sen sisällöstä. Mietimme jälkepäin, että kummankin pienryhmän kollaaseja olisi voinut olla järkevää käydä läpi myös yhteisesti koko ryhmän kanssa. Se olisi koonnut yhteen sitä, mitä ryhmät olivat aikeissa tehdä. Lisäksi ryhmien kesken olisi saattanut syntyä ajatustenvaihtoa ja he olisivat saattaneet saada toisten kollaasista ideoita omaan tekemiseensä.



Kuva 5. A-ryhmän kollaasi.



Kuva 6. B-ryhmän kollaasi.

8.4.2 Käsikirjoituksesta kuvaukseen

Kollaasitehtävien jälkeen oppilaat tekivät kuvakäsikirjoitukset videoilleen. Kuvakäsikirjoituksen tarkoitus oli kuvata videoteoksen etenemistä ikään kuin sarjakuvan muodossa. Kuvakäsikirjoituksen pohjalta oppilaiden oli helppo lähteä rakentamaan videoteostaan. A-ryhmä suunnitteli tarkasti kollaasiaan mukailen musiikkivideotyypistä videota, jos-

sa nuoret esittelisivät Ivaloa ja itsensä muutaman sekunnin otoksina. B-ryhmän suunnitelma lähti juonellisempaan ja näytelmällisempään suuntaan kertoen tarinaa kolmesta oppilaasta ja heidän tiukasta opettajastaan. Pohdimme B-ryhmän kohdalla, olisiko meidän pitänyt ohjata ideointia enemmän ei-näytelmälliseen suuntaan, sillä olimme ajatelleet, että videot tehtäisiin kuvamontaasityyppisesti ja että niissä näkyisi nuorten oma elämä Ivalossa sellaisena kuin se on. Arvelimme, että roolihahmoista ja juonesta saataisi helposti tulla tärkeämpää kuin nuorten omista pohdinnoista elämäänsä liittyen. Näin ei lopulta kuitenkaan käynyt, vaan totesimme, että juonellisesti rakennettu fiktiivinen tarina toi hyvin esiin esimerkiksi sitä, miten oppilaat kokevat suhteensa opettajiin kouluarjessa.

Koska B-ryhmän oppilaat tuntuivat olevan varmoja videonsa toteutustavasta ja olivat suunnitelmiaan jo melko pitkällä, päätimme, ettemme muuta heidän suunnitelmiaan. Totesimme, että meidän olisi jo alussa pitänyt tarkentaa ja selkeyttää, mitä videolta haemme. Lopulta arvelimme, että on hyväkin, jos saamme kaksi erityyppistä videota. Tätä ratkaisua perustelimme sillä, että halusimme videoihin nuorten oman äänen kuuluviin ja että he saisivat mahdollisimman vapaasti ilmaista videoiden kautta itseään. Olisi tuntunut luonnottomalta ohjata ryhmää johonkin sellaiseen suuntaan, jota oppilaat eivät olisi tunteneet omakseen.

Ohjeistimme oppilaita välillä kuvausteknisten asioiden huomioimisessa, esimerkiksi kuvakulmien ja –kokojen käytön suunnittelussa, jotta videoihin tulisi elävyyttä ja vaihtelevuutta. Oppilaat eivät olleet tehneet aikaisemmin ohjatusti videoita, vaikka muutama oppilas olikin tehnyt videota vapaa-ajallaan. Huomasimme kuitenkin, että alkuluento kamerankäytöstä ja muistuttaminen erilaisista kuvakulmista oli tarpeellinen, sillä nuoret käyttivät oppimaansa kuvatessa hienosti hyödykseen. Ensimmäisen työpajapäivän aikana oppilaat ehtivät kuvaamaan jo ensimmäisiä kohtauksia. Sovimme, että kuvaisimme ensimmäisenä työpajapäivänä ulkokohtauksia niin paljon kuin mahdollista, sillä oli hyvä sää ja seuraavalle päivälle oli luvattu sadetta.

Seuraavana päivänä jatkettiin kuvaamista. Seurasimme kuvaustilanteita, emmekä tässä vaiheessa enää aktiivisesti ohjanneet ryhmiä, koska oppilaat olivat itse aktiivisia ja

työskentely näytti sujuvan hyvässä hengessä molemmissa ryhmissä. Huomasimme iloksemme, että työnjako ryhmissä sujui ilman suurempia ongelmia. Kaikille tuntui löytyvän luontevasti joku rooli ja tehtävä ryhmässä. A-ryhmän videossa kaikki oppilaat halusivat esiintyä videossa, eikä heillä ollut yhtä ainoaa kuvaajaa vaan he kokeilivat rohkeasti sekä kuvaamista että kuvattavana olemista. Yksi A-ryhmän tytöistä piti erityisen tärkeänä sitä, että jokainen ryhmän oppilas pääsisi esiintymään videolla:

Me tarvitaan myös tähtihetki Roopelle ja Samille!

B-ryhmä ratkaisi tehtävänjaon niin, että yksi henkilö toimi kuvaajana koko ajan. Kuvaaja toimi samalla myös ikään kuin elokuvan ohjaajana, mikä oli luontevaa, koska hän näki kaikki tapahtumat ja paikat linssin läpi katsottuna. Kuvaajan rooli sopii esimerkiksi sellaiselle, joka saattaa tuntea olonsa vaivaantuneeksi kameran edessä. Vaikka kaikki oppilaat eivät esiintyisikään, jokaisella on silti videon valmistumisen kannalta tärkeä rooli.

Muitakin koulun oppilaita kiinnosti kahdeksaluokkalaisten videotyöpaja. Vaikutti siltä, että he olivat tietoisia siitä, että tämä ryhmä oli tekemässä jotakin erilaista, koska videotyöpajaan osallistuneille oli annettu muita tunteja vapaaksi. Koulun muut oppilaat kävivät välillä ihmettelemässä ja kommentoimassa kuvauspuuhia:

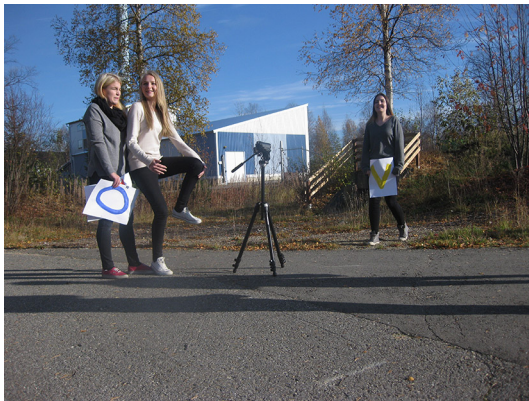
Hei, tuleeko hyvä elokuva?

Videotyöpaja sai hyvän vastaanoton myös opettajien puolelta. He olivat kiinnostuneita projektista ja kyselivät, miten kuvaaminen sujuu.

Nuoret ottivat tehtävän hyvin omakseen. He keskittyivät ja heittäytyivät videon tekemiseen. Yhtenä syynä nuorten motivoituneeseen toimintaan saattoi olla se, että työpajamme erosi selvästi tavallisen koulun arjesta. Työpajat olivat pidempiä kuin normaalit kuvataidetunnit. Ilmiselvästi myös muualta tuleva ja ennestään tuntematon opettajakaksikko tuntui motivoivan oppilaita työhön. Lisäksi työpajan konteksti, ArctiChildren-hanke ja tieto siitä, että videot laitettaisiin esille nettiin olivat myös merkittäviä moti-

voivia tekijöitä.

Näytti siltä, että oppilailla oli hauskaa kuvatessa ja he heittäytyivät rooleihinsa innoissaan, osa jopa iloisesti pelleillen ja liioitellen. Ilmapiiri vaikutti vapaalta ja jokaisella tuntui olevan oma paikkansa ryhmässä. (ks. kuvat 7 ja 8.) Kantosen (2005) mukaan työpajatyypinen toiminta tarjoaakin tavallista kouluympäristöä vapaamman ilmapiirin esimerkiksi keskustelulle, mikä lisää avoimuutta työpajaan osallistuneiden välillä (Kantonen 2005, 100). Kun ilmapiiri on avoin ja keskusteleva, tilaa leikkilliselle heittäytymiselle esimerkiksi kameran edessä on enemmän. Bardy (2007, 26) toteaa: ”Leikkisyys hälventää pelkoa, ja pelon voittaminen tuottaa iloa, joka puolestaan kasvattaa rohkeutta ja kriittisyyttä.”



Kuva 7. Ulkokohtausten kuvaamista.



Kuva 8. Hileitä hiuksiin.

8.4.3 Editointi ja työpajan lopetus

Kuten jo työpajan suunnittelu -luvussa totesimme, eniten pohdintaa meille aiheutti etukäteen videoiden editointi. Onneksi oppilaille jäi kuitenkin Ivalossa sen verran aikaa, että he ehtivät ainakin aloittaa videoiden editointia. Koulun tietokoneissa oli editointityökalu, jota suurin osa oppilaista oli käyttänyt ennenkin. Editointi sujui oppilailta siis miltei omatoimisesti. Se, että oppilaat saivat itse editoida tuotoksensa oli tärkeä osa tekoprosessia. Vaikka olimme aluksi ajatelleet, että koostaisimme nuorten kuvaamasta materiaalista lopulliset videot, oli paljon parempi, että nuoret saivat tehdä videosta alus-

ta loppuun itsensä näköisen. Videot jäivät kuitenkin viimeistelyä vaille ja oppilaat tekivät ne loppuun seuraavilla kuvataidetunneilla Rodneyyn kanssa.

Musiikin laittamisesta videoihin keskusteltiin. Meillä oli valmiina nettiosoitteita ilmaisiin musiikkikirjastoihin, joista kehoitimme oppilaita hakemaan musiikkia. Tarjosimme myös mahdollisuutta käyttää videoissa itse tehtyä musiikkia ja A-ryhmä innostuikin siitä aluksi. He kävivät kysymässä eräältä koulun oppilaalta, voisiko hän tulla tekemään musiikin videolle beat boxaten, mutta hän ei kuitenkaan suostunut. Sen jälkeen A-ryhmän oppilaat harkitsivat tekevänsä itse musiikin videoonsa, mutta päätyivät lopulta kuitenkin musiikkikirjaston kappaleisiin. B-ryhmän videoon ei tullut musiikkia lainkaan.

Työpajan lopuksi meillä oli aikomus kerätä palautetta oppilailta, mutta emme lopulta ehtineetkään sitä tekemään. Suunnittelimme keräävämmme palautteen postitse mahdollisimman pian työpajan jälkeen. Kävimme sähköpostikeskustelua Rodneyyn kanssa ja sovimme, että hän lähettää meille valmistuneet videot, jotta voimme laittaa ne ArctiChildren-nettisivulle. Lisäksi lähetimme hänelle sähköpostissa oppilaille tarkoitetun palautekyselyn. Jouduimme odottelemaan vastausta pitkään ja muistutimme välillä videoista ja palautelomakkeista. Saimme lopulta videot, mutta palautelomakkeet jäivät saamatta.

Tutkimuksemme kannalta olisi ollut parempi, jos meillä olisi ollut Ivalossa enemmän aikaa, jotta olisimme ehtineet käymään keskustelua oppilaiden kanssa työpajapäivistä ja saaneet videot täysin valmiiksi. Olisi myös ollut hyvä, että olisimme voineet katsoa valmiit videot yhdessä vaikkapa valkokankaalta ja käydä niistä vielä keskustelua erikseen. Nyt ehdimme katsoa työpajan lopuksi tietokoneen ruudulta A-ryhmän melkein valmiin tuotoksen ja B-ryhmän vielä keskeneräisen videon. Päällimmäisenä videotyöpajasta Ivalossa jäi kuitenkin mieleen yhteisöllinen ja onnistunut ryhmätyöskentely. Oppilaat olivat innostuneita ja motivoituneet tekemiseen. Tällaista työpajaa suunnitellessa on kuitenkin hyvä tiedostaa se, että ei ole itsestään selvää, että ryhmän toiminta sujuu hyvin. On hyvä miettiä ratkaisukeinoja tilanteisiin, joissa kaikki ei menekään niin kuin on suunniteltu. Ryhmätyöskentelyyn voi joillakin nuorilla liittyä esimerkiksi ulkopuolisuuden tunnetta, varsinkin silloin, jos ryhmä on etäinen tai jos luokassa on niin sanottuja

“klikkejä”. Emme kuitenkaan havainneet, että meidän ryhmässämme olisi ollut tällaista.

8.5 Nuorten videot: esittely ja analyysi

8.5.1 Odotukset vastaan todellisuus - humoristisella otteella leikittelyä

Nuoret keskittyivät työpajatilanteessa intensiivisesti omaan tekemiseensä kahdessa eri ryhmässä. Lopputuloksena oli kaksi hyvin eri tyyppistä teosta, jotka näyttävät eri puolia ivalolaisten nuorten identiteetistä ja elämästä. Toinen video on identiteetin kuvausta harrastusten kautta, kun taas toinen keskittyy enemmän oppilaan identiteettiin koulu- maailmassa. Käsittelemme nuorten videoita esittelemällä ja analysoimalla niitä.

A-ryhmän video on noin puolitoista minuuttia pitkä musiikkivideon tyylinen teos, jossa kuvat ja tapahtumat vaihtuvat nopeaan tahtiin muodostaen montaasimaisen kokonaisuuden. Video käsittelee humoristisella ja hieman itseironisella otteella nuorten elämää Ivalossa. Tarina rakentuu odotusten ja todellisuuden väliselle ristiriidalle. Nuoret leikittelevät ajatuksella siitä, millaista muut kenties olettavat heidän elämänsä olevan, ja lopuksi näytetään, millaista se todella on. Video alkaa nopeilla klipeillä, joihin jokaiseen on kuvattu vuorotellen yksi ryhmän nuorista ulkona erilaisissa paikoissa pitelemässä käsissään paperia, jolle on maalattu yksi kirjain. Näistä vaihtuvista otoksista ja kirjaimista muodostuu sana I-V-A-L-O. Tämän jälkeen kuvaan ilmestyy teksti *expectations*, jota seuraa sarja erilaisissa tilanteissa kuvattuja lyhyitä pätkiä.

Videossa vuorottelevat jokainen ryhmän nuori joko yksin tai kahdestaan. Jokaiselle on annettu nuorten omien sanojen mukaisesti "tähtihetki" jonkin oman harrastuksen parissa: graffitimaalausta, kitaransoittoa, lumilaudalla ja lasketteluksilla temppuilua, lentopallon heittämistä. Taustalla soi vauhdikas musiikki ja välillä ruutuun välähtää lähikuvia nuorista, jotka vetäisevät sormet maalissa kasvoihinsa "sotamaalaukset". Välillä kuvataan hidastettuna tyttöjen hulmuavia hiuksia, joissa kimaltaa hileitä. Yhdessä kohtauksessa on kuvattuna pojat metsässä jonkinlaista roolipeliä pelaamassa viittoihin kietoutuneena ja puukeppejä heilutellen, toisella pojista tonttulakki päässä. Kaiken kaikki-

aan kokonaisuus on vauhdikas, hyväntuulinen ja leikkisä. Lopulta kaiken iloisen tyki-tyksen jälkeen esiin tulee sana *reality*, musiikki loppuu ja mustavalkoisessa kuvassa näytetään, kuinka nuoret makailevat koulun käytävällä sohvalla tympääntyneen näköisinä kännyköitään katsellen, ja yksi nuorista kysyy: "Onko kellään muulla nälkä?"

Nuoret ottivat tehtävän hyvin haltuun ja työstivät määrätietoisesti videota haluamaansa suuntaan. Valmiista videosta välitty nuorten heittäytyminen ja hauskanpito kuvausten aikana: videossa irrotellaan, hassutellaan ja pelleillään. Video on rakentunut pitkälti huumorin varaan ja voisikin olettaa, että teini-ikäisten voi olla helppo lähteä käsittelemään asioita juuri huumorin keinoin. Se voi olla myös osoitus siitä, että ryhmän keskinäinen vuorovaikutus toimii hyvin: hyvä olo ryhmässä mahdollistaa myös työskentelyn hyvällä mielellä. Ryhmän sisäisen dynamiikan toimivuus näkyy myös siinä, että videossa jokainen nuori esitetään osana ryhmää ja samalla yksilönä. Vaikka nuoret eivät kuvanneetkaan videotaan vakavina, oli tekninen toteutus kuitenkin huolellisesti tehty. Huumori näkyy myös itseironiana ja karrikoidun korostuneena erona todellisuuden ja odotusten välillä. Oikeastaan asiat, joita nuoret esittävät jonkinlaisina virheellisinä ja ihanteellisina ennakko-oletuksina, ovatkin pohjimmiltaan lähtöisin nuorten todellisesta elämästä ja harrastuksista. Lopun kuvaus tylsästä arkisesta todellisuudesta viittaa myös jo kollaasityöskentelyn aikana käytyyn keskusteluun siitä, kuinka elämä on nuorten mielestä tylsää: kokemukseen pienestä paikkakunnasta ja siitä, että arki on aina samanaista.

Nuoret ovat kiinnostavalla tavalla ottaneet lähtökohdakseen ulkopuolisten ihmisten käsitykset heistä ja leikittelevät tämän teeman kanssa. Videossa esiintyvät talviurheiluharrastukset tai tonttulakki viittaavat pohjoiseen elämään. Kasvoihin vedetyt sotamaalaukset antavat vaikutelman siitä, että nuoret ovat vilttejä ja värikkäitä. Muita varsinaisia tyyppillisiä pohjoisuuteen viittaavia elementtejä ei nuorten videossa esiinny ja esimerkiksi luontoa ei erikseen nosteta esille, vaan se esiintyy vain taustalla joissakin kohtauksissa.

Teoksesta huomaa, että video on nuorille jo ennestään tuttu väline. Myöskin musiikki-
videoiden tyylinen ilmaisukieli on tuttu ja nuoret ovat hyvin osanneet ottaa sen käyt-

töönsä ja ovat selkeästi myös ottaneet siitä vaikutteita. Esimerkiksi edellä mainitut kasvomaalauskohtaukset muistuttavat suomalaisen teiniartisti Robinin *Boom Kah* musiikkivideossa esiintyviä kohtauksia, joissa huiskitaan maalia kasvoille. Myös videon aloituksesta tulee etäisesti mieleen esimerkiksi Bob Dylanin 1965 vuonna tehdyn kappaleen *Subterranean Homesick Blues* musiikkivideo, jossa muusikko itse seisoo kuvassa pidellen käsissään pinkkaa papereita, joilla lukee kappaleen sanoja, joita hän vaihtaa sitä mukaa, kun kappale etenee. Samanlaista tyylikeinoa on käytetty sittemmin muissakin musiikkivideoissa ja televisiomainoksissa. Myöskin spray-maalaus, hileiden heittäminen ja hulmahtelevat hiukset viittaavat amerikkalaiseen hip-hop- tai katu- ja nuorisokulttuuriin, jonka kuvastosta nuoret ovat ammentaneet ideoita omaan videoonsa.

8.5.2 Oppilaat vastaan opettaja - tarinallinen kuvaus kouluarjesta

B-ryhmän video muodostaa A-ryhmän videolle parina kiinnostavan kokonaisuuden. Video on hieman erilainen kuin mitä alunperin lähdimme hakemaan, mutta se on hyvä vertailukohta toisen ryhmän videolle ja on mielenkiintoista, että saman työpajan lopputuloksena on kaksi hyvinkin erilaista videoteosta. Jo työpajan ohjaustilanteessa huomasimme, että montaaomaisen kuvakerronnan sijaan B-ryhmän video lähtee kohti tarinallisempaa ja näyteltyä, elokuvamaisempaa suuntaa. Ryhmän tytöille juonellinen ja tarinallinen kerronta oli kenties luontevampi lähtökohta työskentelyyn, sillä he vaikuttivat olevan kiinnostuneita lukemisesta ja tarinoista:

Me luetaan ja tehdään koulutöitä.

Video on noin kolmen ja puolen minuutin pituinen kuvaus koulun arjesta ja oppilaiden suhteesta tiukkaan opettajaan. Tarinan alussa kolme tyttöä ovat matkalla kouluun ja juttelevat samalla edellisestä päivästä ja siitä, mitä ovat tehneet: "Kävin uimassa", "Käytin elokuvaa", "Menin kirjastoon ja sen jälkeen kalahallille, mun isä on siellä töissä, se suolistaa kaloja." Tarina rakentuu erilaisille välikohtauksille tyttöjen ja opettajan kanssa, joka komentaa heitä milloin mistäkin asiasta. Kun tytöt tulevat sisälle kouluun, on opettaja heti vastassa ja käskee ottamaan pipot pois päästä, ja tyttöjen tullessa myöhässä

tunnille opettaja määrää heidät jälki-istuntoon. Ruokalassa opettaja seuraa tyttöjä ja käskee palauttamaan astiat siistimmin ja laittamaan roskat roskakoriin. Eräässä kohtauksessa tytöt istuvat käytävällä juttelemassa siitä, mitä televisio-ohjelmia ovat katsooneet, kun opettaja tulee paikalle ja komentaa olemaan hiljempaa. Lopulta juuri ennen tunnin alkua tytöt menevät luokkaan, jossa tiukka opettaja istuskeleekin itse pipo päässä ja jalat pöydällä kuuntelemassa musiikkia. Hämmästyneet tytöt kysyvät. "Ope mitä sä teet?" ja hieman nolostuneena opettaja yrittää korjata tilannetta kohdistamalla äkkiä katseensa tietokoneen näyttöön ja vastaa: "No varmaan katon teiän Wilmoja."

Videossa ei ole taustamusiikkia vaan siinä vuorottelevat puhe ja äänettömän kohtaukset. Verrattuna A-ryhmän videoon se on hidastempoisempi ja visuaalisen leikkittelyn sijasta korostuu tarinallisuus ja näytteleminen. Videon tarinassa on selkeä juoni ja draaman kaari. Myöskin työnjako on hieman erilainen kuin A-ryhmällä: ryhmän neljä tyttöä näyttelivät, kun taas yksi kuvasi eikä esiintynyt itse videolla lainkaan. Videossa havaittavasta pienestä jännityksestä huomaa, että kameran edessä esiintyminen ei ole tytöille kovinkaan tuttua, mutta siitä huolimatta he heittäytyvät näyttelemiseen ja rooleihinsa eläytyen.

Video kuvaa nuorten normaalia elämää ja kouluarkea tosin hieman parodioiden opettajan suhtautumista oppilaisiin. Teoksessa halutaan saattaa opettaja naurunalaiseksi ja korostaa lopulta oppilaiden asemaa. Tämä ei välttämättä liity suoranaisesti juuri kyseisen koulun todellisuuteen, vaan on yleismaailmallinen ilmiö, jota on ollut helppo lähteä käsittelemään humoristisin ottein. B-ryhmän kohdalla onkin myös huumori keskeisessä asemassa osana tarinaa. Videossa korostuu koulun merkitys osana nuorten elämää: he viettävät siellä paljon aikaa ja päivät täyttyvät samantyyppisistä tilanteista, joita videossa esitetään. Videosta nousee vahvasti esille se, että keskeistä koulupäivässä eivät ole itse koulu ja oppiminen vaan sosiaalinen elämä ja kaverit. Videossa ei ole kuvattu yhtäkään oppitunnilla olemista, vaan siinä keskitytään siihen, mitä tapahtuu tuntien välissä.

Kouluarjen ohella videosta nousee tyttöjen keskustelun kautta esiin joitakin kuvauksia nuorten vapaa-ajan tekemisistä. Lisäksi puheet sivuavat hieman omaa perhettä isän työn kautta. Tyttöjen elämä ja vapaa-ajanviettotavat vaikuttavat melko yksinkertaisilta ja

rauhallisilta: television ja elokuvien katselua, kavereiden kanssa olemista. Yksi tytöistä mainitsee käyneensä kirjastossa. Tämä viittaa siihen, kuinka kunnan tarjoamat palvelut vaikuttavat osaltaan nuorten harrastusmahdollisuuksiin. Minkäänlaisia paikkakuntaan viittaavia erityispiirteitä videossa ei nosteta esiin. Se onkin pikemminkin kuvausta uni-versaalista nuorten arkielämästä ja kulttuurista, joka on melko samanlaista paikkakunnasta riippumatta.

8.5.3 Tavallista nuorten elämää

Yhteenvetona nuorten videoista voi todeta, että niissä ivalolaisten nuorten elämä esitetään melko arkisena ja tavallisena. Keskeistä oman elämän ja identiteetin kannalta ovat sosiaaliset suhteet kavereihin, harrastukset ja koulu. Esimerkiksi omaa kotia, perhettä tai ympäröivää luontoa ei nosteta merkittävästi esiin. Videoiden sisältöihin vaikuttaa toki osaltaan rajaavasti se, että ne kuvattiin koulussa ja sen lähiympäristössä. Kenties videot olisivat saaneet toisenlaisen suunnan ja erilaisia sisältöjä, jos niitä olisi ollut mahdollista kuvata myös muissa paikoissa ja kouluajan ulkopuolella. Toisaalta nämä samaiset teemat nousivat keskeisiksi jo kollaasityöskentelyvaiheessa, jolloin kouluympäristö ei ollut vielä kuvauspaikkana rajoittamassa tai ohjaamassa keskustelua tiettyyn suuntaan.

Pohjoisuutta ja sen erityispiirteitä ei kummassakaan videossa erityisemmin tuotu esiin. Kantonen esittää Hannulan (2004) haastattelussa neljä erilaista suhtautumisen tapaa, joilla hänen mukaansa erityisesti saamelaiset nuoret reagoivat ulkopuolisten stereotyyppiin tai ennakkoluuloisiin asenteisiin. Hän on käyttänyt tätä jaottelua analysoidessaan alkuperäiskansoihin kuuluvien nuorten kanssa toteuttamiaan yhteisötaideprojekteja. Nämä suhtautumistavat tai selviytymisstrategiat ovat saamelaisten kielitilannetta tutkineen Anna-Riitta Lindgrenin kehittämiä. Meille ei ollut tutkimuksemme kannalta merkityksellistä, ovatko työpajamme nuoret suomalaisia vai saamelaisia, mutta on kiinnostavaa verrata nuorten videoita näihin suhtautumistapoihin. Nämä ovat strateginen essentialismi ja alkuperäiskansojen identiteetin vahvistaminen, parodia ja ironia, protesti tai hiljaisuus. Kantonen selittää, että ”strateginen essentialismi tarkoittaa kolonisoitujen

kansojen tapaa käyttää hyväkseen ulkopuolisten stereotyyppisiä käsityksiä" ja viittaa hänen työpajoihinsa osallistuneiden nuorten käsitelkartoissa modernien asioiden ohella esiintyviin shamaanin rumpuihin tai poroihin. Kantonen jatkaa vielä, että hiljaisuus tässä yhteydessä "merkitsee sitä, ettei tyhmiin kysymyksiin tai huomautuksiin kannata vastata." (Hannula 2004, 131–132.) Näistä suhtautumistavoista on erityisesti A-ryhmän videossa nähtävissä jonkinlaista parodiaa ja ironiaa, mutta muuten nuoret eivät esitä itseään tai pohjoista sijaintiaan mistään erityisen korostuneesta näkökulmasta käsin. Työpajaan osallistuneille nuorille pohjoinen identiteetti tai oma paikkakunta ei ilmene poroina, saamenkielenä tai lapinpukuina, vaan elämä keskittyy nuoruuteen liittyvien yleismaailmallisten teemojen ja ilmiöiden ympärille.

On kiinnostavaa verrata nuorten videoita esimerkiksi Inarin kunnan nettisivuilla olevaan markkinointivideoon (Inarin markkinointivideo 2014): kuinka samalla välineellä ja lähestulkoon samasta aiheesta voidaan tarkoituksesta ja tekijästä riippuen näyttää niin erilaisia puolia. Toisin kuin Inarin markkinointivideossa, Ivalon nuorten teoksissa ei esiinny suuria erämaita, tuntureita ja luonnonrauhaa, saamelaisia käsitöitä, kullanhuhdontaa ja koiravaljakkoajeluja, tai toisaalta moderneja palveluita ja kulttuuritarjontaa. Elämä Ivalossa näytetään koulun, kavereiden ja harrastusten kautta. Amerikkalainen blogisti Blonde Gypsy (2013) toteaa blogitekstissään *Why Every Traveler Needs to See Finnish Lapland Before They Die* Lapin ihmisistä, että he "eivät elä elämäänsä sen erilaistemmin kuin sinä tai minäkään. He opiskelevat, he työskentelevät, katsovat tosi-TV:tä, heillä on kotibileitä, ruokakauppoja, pikkukylän juoruja, rap-musiikkia, kännyköitä ja Facebook; vain paljon pohjoisemmalla sijainnilla ja paljon enemmän tilaa ympärillään - -".

8.6 Yhteenveto ja johtopäätökset

8.6.1 Tutkimuksen onnistumiset ja haasteet

Käymme tässä lyhyesti läpi, mitkä asiat tutkimuksessamme onnistuivat ja mitä haasteita koimme. Pohdimme myös, miten videotyöpajan toimintaa voisi vielä kehittää tulevaisuudessa. Huomasimme, että jonkinlainen alkulämmittely on tärkeää työpajan aiheen, mutta myös oppilaiden ryhmäytymisen kannalta, erityisesti silloin, jos ryhmän jäsenet eivät ole entuudestaan tuttuja toisilleen. Lämmittelytehtävän voisi toteuttaa muullakin tavalla kuin kollaasina, esimerkiksi yhteissarjakuvana. Koimme kollaasin kuitenkin hyväksi siinä mielessä, että se on tekniikkana melko vapaa. Jokainen sai osallistua ja kollaasia tehdessä saattoi käyttää melko kriitikittömästi vapaata assosiaatiota. Esimerkkivideot olivat myös tarpeellisia, sillä koimme, että ne inspiroivat nuoria tekemiseen ja selkeyttivät sitä, mitä työpajassa oli tarkoitus tehdä.

Koimme onnistuneemme myös ryhmän innostamisessa, mikä on tärkeää työskentelyn jouhevan etenemisen kannalta. Toisaalta ryhmämme sattui olemaan jo valmiiksi hyvin aktiivinen. Ryhmästä ja tilanteesta riippuen on ohjaajan kiinnitettävä huomiota siihen, kuinka hän itse motivoi ja innostaa oppilaita työskentelyn etenemiseksi. Motivoiva tekijä työpajassamme oli mielestämme myös se, että nuorilla oli tehtävänannon sisällä ilmaisunvapaus käsitellä itseään kiinnostavia asioita itselleen tärkeästä näkökulmasta.

Kuten jo aiemmin olemme todenneet, ihmisen identiteetti rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Videotyöskentelyssä nuorten välinen vuorovaikutus oli keskeisessä roolissa. Nuoret työskentelivät hyvässä ilmapiirissä ja tiiviisti yhdessä. Videoteos oli ryhmän jäsenten yhteinen aikaansaannos, jossa nuoret pyrkivät tuomaan koko ryhmän näkemyksen esille. Tällainen yhdessä tekeminen opettaa nuorille vuorovaikutustaitoja ja toisten huomioon ottamista. Barkman ja Virtanen (2002, 32) toteavatkin, että taidetta voidaan pitää kommunikaation ja vuorovaikutuksen välineenä, joka tarjoaa mahdollisuuden toisen kohtaamiseen. Juuri tässä tekemisessä, toimimisessa ja yhdessä oppimisessa voi syntyä tila kohtaamiselle, yhdessä etsimiselle ja oivaltamiselle (Martin & Vesänen-Laukkanen 2002, 19). Yhteinen taiteen tekeminen kasvattaa ryhmän sisäistä yh-

teyttä ja luottamusta (Vesänen-Laukkanen 2004, 66). Tätä kautta nuoren sosiaaliset suhteet toisiin nuoriin voivat vahvistua ja yhteishenki lujittua.

Taidetyöskentelyn jakaminen ryhmässä toisten kanssa voi myös auttaa nuorta sijoittamaan oma elämänsä laajempaan sosiaaliseen ja kulttuuriseen yhteyteen. Itsensä ymmärtämisen kannalta on tärkeää, että nuori näkee itsensä osana sitä ympäristöä ja kulttuuria, jossa hän on kasvanut. Kulttuurin tiedostaminen saattaa näyttäytyä taiteen kautta sellaisella tavalla, mitä ei muuten välttämättä osaisi tiedostaa tai selittää. (Martin ym. 2004, 16–17.)

Videotyöpajamme haasteiksi osoittautuivat kouluympäristön rajat. Kun työskennellään kouluajalla, ei päästä käsiksi aivan niin vapaamuotoiseen toimintaan, kuin yhteisötaideprojekteissa yleensä (Kantonen 2005, 56, 97). Koulupäivien aikana on tiettyjä sääntöjä, jotka rajoittivat esimerkiksi Ivalossa oppilaiden liikkumista koulun alueen ulkopuolelle kuvaamaan. Meitä rajoittivat myös aikataulut työpajapäivien pituuden suhteen. Lisäksi koulumaailmalle ominaisesti kouluympäristössä työskentelyssä tulee ottaa huomioon myös työskentelyn keskeyttäminen välituntien ja ruokatuntien ajaksi. Myös sääolosuhteet aiheuttavat jonkin verran rajoituksia videotyöpajan toteuttamiselle, jos suunnitelmissa on paljon ulkona kuvattavia kohtauksia. Koulussa nuorten kanssa työskennellessä haasteeksi voivat myös osoittautua oppilaat, jotka eivät pidä ryhmätöiden tekemisestä.

Vaikka oma työskentelymme tutkimuksen ja videotyöpajan kannalta sujui hyvin, on hankkeessa ollut haasteellista yhteistyö eri toimijoiden kanssa. Projektin edetessä eteemme tuli paljon epäselvyyksiä ja jouduimme reagoimaan välillä nopeastikin muuttuviin tilanteisiin. Kuten jo aiemmin mainitsimme, myöskään yhteistyö paikallisen kuvataideopettajan kanssa ei toiminut jälkikäteen, vaikka olimme sopineet hänen keräävän palautteet nuorilta seuraavalla kuvataiteen tunnilla. Tutkimuksemme kannalta suurin haaste oli toisen videotyöpajakokeilun puuttuminen. Tarkoituksenamme oli toteuttaa toinen videotyöpaja Norjan Vesisaaren koululla huhtikuussa 2014, mutta yhteydenpidon ongelmista johtuen emme lopulta päässeet sinne lähtemään. Toisaalta tällainen epävarmuuden sieto ja muuttuviin tilanteisiin sopeutuminen on tyypillistä toimintatutkimuk-

selle ja kehittämishankkeille. Monialainen ja kansainvälinen hanke vaatii onnistuakseen eri osapuolten vastuunkantoa, sitoutumista ja selkeää yhteistyötä.

Haasteista huolimatta ja niistä oppien ovat yhteisölliseen taidetoimintaan pyrkivät projektit toimijoilleen merkittäviä identiteetin ja minäkuvan rakentamisen paikkoja. Niissä nuoret pääsevät tuomaan osaamisensa esille oppien samalla arvostamaan muiden kädenjälkeä sekä harjoittelemaan sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja näin yhteisöä rakentaen. Hiltusen (2007) mukaan jännitteiltä tai konflikteilta ei tarvitse yhteisöllisissä työpaikoissa välttyä, sillä ne kuuluvat osaltaan yhteisötaideprojektien luonteeseen. Taiteellisen työskentelyn prosessin avoimuus kaikkine ennalta arvaamattomuuksineen on osa kokemuksellista taideoppimista, jossa ollaan yhdessä erilaisia. (Hiltunen 2007, 138.) Bardy (2007) kiteyttää osuvasti yhteisöllisen taiteen ytimen: ”Yhteisöllisen taidetoiminnan olennainen ydin on siinä, että vaikka toiminta- ja ajatusmallit olisivat erilaisissa tilanteissa ja ryhmissä lähes samat, on tuloksena joka kerta jotakin ainutlaatuista sen mukaan, mikä milloinkin on ollut merkityksellistä kulloisellekin ihmisryhmälle. Näin ollen myös samankaltaisten hankkeiden lopputuloksissa voi olla samankaltaisuuksia, mutta erilaisina persoonallisina versioina.” (Bardy 2007, 28.)

8.6.2 Toimintamalli - video multimodaalisen toiminnan mahdollistajana identiteetin tutkimisessa

Aineistomme perusteella toteamme, että videotyöskentely on multimodaalista toimintaa, jonka kautta nuoret voivat tutkia identiteettiään. Tämän luvun lopussa esiintyvässä kaaviossa kiteytämme kehittämämme videotyöpajan toimintamallin (ks. kuvio 4). Selvitämme siinä, mitä yhteisöllinen videotyöskentely antaa kuvataidekasvatukselle, verkkoympäristöön, nuorten sosiaalisen vuorovaikutuksen vahvistumiselle ja identiteetin rakentumiselle.

Videotyöpajassa nuoret pääsivät tekemään monipuolisesti ja moniaistisesti erilaisia asioita pysyen kuitenkin kuvataiteen kentässä, joka oli työpajamme keskeisin toimintamuoto. Nuoret pääsivät esimerkiksi askartelemaan (kollaasityöskentely), piirtämään

(kuvakäsikirjoitus), liikkumaan, pelaamaan (liikkumis- ja urheilukohtaukset videoissa) ja soittamaan kitaraa. Lisäksi he saivat mahdollisuuden käyttää videokameroita ja editointiohjelmia. Multimodaalisuus siis näkyy työpajassamme juuri niinä monimuotoisina toimintoina, joita videon tekeminen vaatii. Taidekasvatuksessa multimodaalisuuden voidaan ajatella toteutuvan melko luonnollisesti yhteisöllisissä taideprojekteissa, sillä niissä yhdistellään erilaisia taidetyöskentelyn muotoja, ilmaistaan tunteita ja herätellään mielikuvia kuvallisin keinoin (Hiltunen 2001, 68). Videotaiteessa yhdistyy jo itsessään monta kuvataiteeseen liittyvää osa-aluetta: kuvasommittelu, kuvakäsikirjoituksen laatiminen, kuvaaminen, editoiminen, visuaalisten elementtien sekä lavastuksen ja puvustuksen suunnittelu.

Muun tekemisen ohella oli tärkeää, että nuoret pääsivät työskentelyn aikana tutkimaan kouluympäristöään vapaasti ja ikään kuin uudesta näkökulmasta, etsien sopivia kuvauspaikkoja. Tutkiessaan nuoret saattoivat tarkastella kuvaukseen sopivia paikkoja ja tehdä uudenlaisia, itselleen tärkeitä huomioita ympäristöstään. Tutusta ja arkisesta ympäristöstä saattaa löytää jotakin uutta, kun sitä tarkastellaan videon kuvaamista varten. Tällainen havainto oli esimerkiksi koulun seinään maalattu graffiti, jota A-ryhmä käytti videoteoksessaan oivallisesti hyväksi.

Videotyöskentely menetelmänä tarjosi välineen nuoren oman kuvan katsomiseen. Rinastimme tutkimuksemme teoriaosuudessa videota välineenä Miina Savolaisen (2008) voimauttavan valokuvan periaatteisiin. Savolaisen mukaan omakuva tavoittaa paljon enemmän kuin ulkoisen olemuksen. Joskus kuvatuksi uskaltamisen esteenä on pelko itsensä näkemisestä. Tunne siitä, ettei kestä nähdä sitä, millainen todella on, koskettaa Savolaisen mukaan koko omaa olemassaoloa. Pieni lapsi nauttii usein estottomasti itsensä katsomisesta, mutta lapsen varttuessa hänet hämmennetään tietoisuudella siitä, miten muut häntä katsovat ja miltä ihmisten pitäisi näyttää ollakseen hyväksytyt. (Savolainen 2008, 153.)

Ivalon työpajan perusteella toteamme, että video sopii yhtä hyvin, kenties jopa paremmin nuoren oman kuvan tarkasteluun kuin valokuva. Videolla itsensä voi nähdä helpommin kokonaisuutena ikään kuin ulkopuolisen silmin. Tämän huomasimme jo teh-

dessämme itsestämme testivideota videotyöpajan suunnitteluvaiheessa. Valokuvassa ihminen näkee itsestään mikroilmeen, joka muodostuu sekunnin murto-osassa. Valokuva näyttää nuoresta kuvan, muttei välttämättä hänen olemuksensa persoonallisia piirteitä, kuten liikettä, ilmeiden vaihtelua tai ääntä. Videokuva tallentaa äänen ja liikkeen, mikä tekee itsensä tarkastelun kokemuksesta kokonaisvaltaisemman. Marja pohti videon ja valokuvan eroa eräässä palaverissamme näin:

Videossa näyn jotenkin paljon kokonaisempana, eläväisempänä. Siihen tulee mukaan mun olemus, mun liike ja kehon kieli ja ääni. Se on lähempänä todellisuutta kuin pelkkä pysäytetty valokuva.

Videossa ei siis tarvitse pysähtyä poseeraamaan, sillä kamera liikkuu koko ajan ja on mahdollisuus kuvata eri kulmista. Tähän saattaa kuitenkin liittyä myös tietynlainen vastaanottamisen haaste. Huomasimme, että on jännittävää katsoa itseään kameran linssin läpi, sillä silloin näkee oman olemuksensa, omat liikkeensä ja kuulee oman äänensä. Tätä ilmeisesti myös nuoret vähän jännittivät. Keskustellessamme videoiden esille laittamisesta yksi oppilaista huudahti ilmoille kysymyksen:

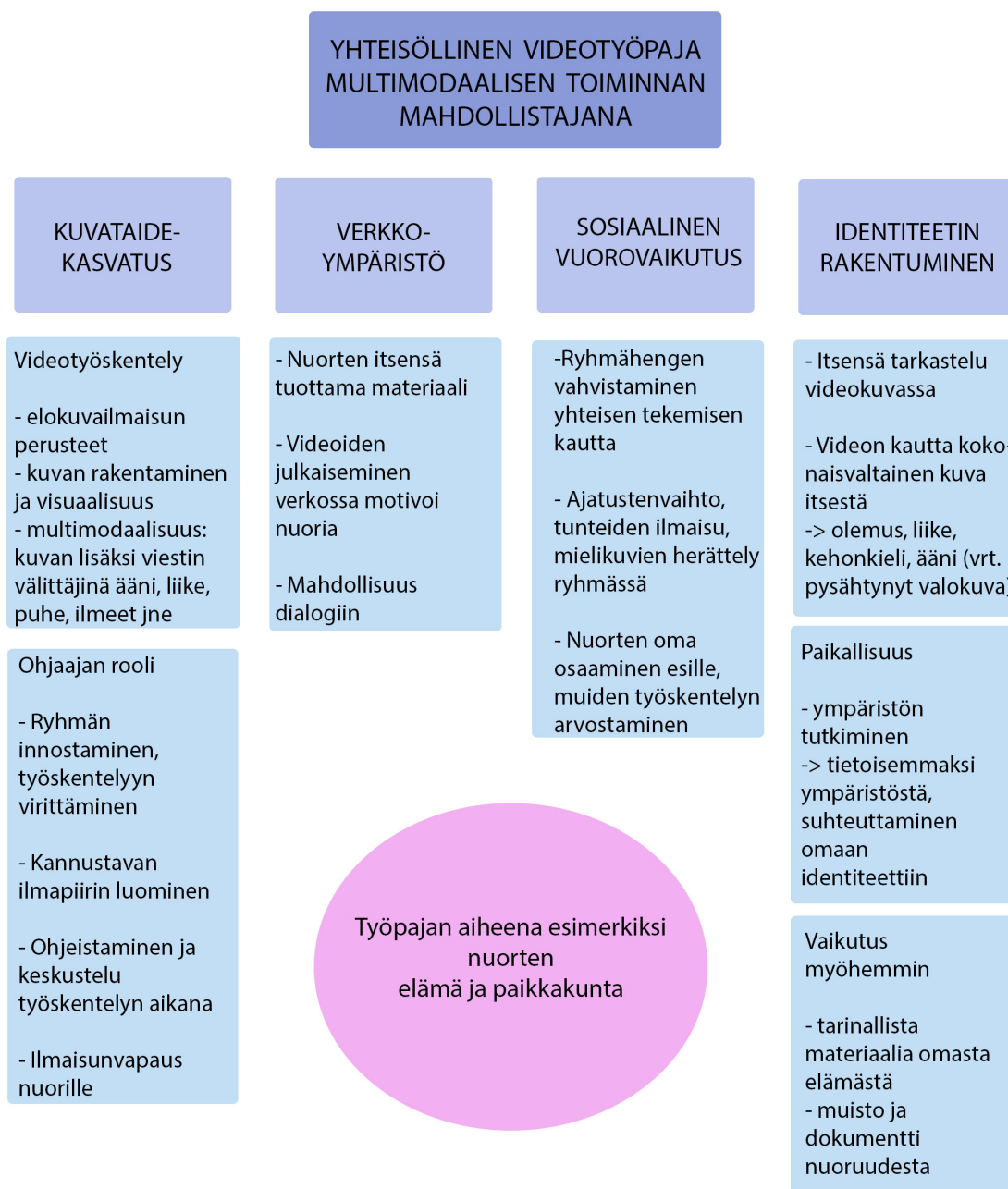
Ei kai tätä näytetä koulun aamunavauksessa?

Videotyöskentelyyn ja varsinkin itsensä katsomiseen saattaa siis liittyä epämukavuuden tunteita, esimerkiksi paineita kameran edessä esiintymisestä, oman kuvan katsomisesta ja äänen kuulemisesta. Toisaalta ne voivat vahvistaa omaa minäkuvaa, jos nuori pystyy näkemään itsensä positiivisesti ja samanarvoisena kuin muut, ryhmään kuuluvana. Toisaalta oman kuvan katsominen voi synnyttää myös negatiivisia tunteita, jos nuori esimerkiksi pitää itseään huonompana kuin muut tai jollakin tavalla joukkoon kuulumattomana. Olisi tärkeää saada työskentelyn aikana kaikki oppilaat tuntemaan itsensä arvokkaaksi osaksi ryhmää. Niinistön ja Ruhalan (2006) mukaan lapsesta tai nuoresta otetut tai hänen itse ottamansa kuvat tekevät hänet näkyväksi. Itsensä katsominen kuvissa tai videossa ja niiden tarkastelu on yksi väline identiteetin rakentamiseen. Kun totuttelee oman kuvan katsomiseen ja sen hyväksymiseen, opettelee samalla hyväksymään oman itsensä. Parhaimmillaan oman kuvan katsominen on voimaannuttava kokemus.

(Niinistö & Ruhala 2006, 31.)

Oli kuitenkin mielenkiintoista huomata, että ivalolaisia nuoria ei niinkään tuntunut haittaavan se, että videot laitettaisiin ArctiChildren-nettisivulle julkisesti nähtäville, vaan ennemminkin se, että ne katsottaisiin koululla tutussa ympäristössä. Tästä herää kysymys, onko netti nuorille jo niin arkipäivää, että sen laajuutta ja vaikutusmahdollisuuksia ei käsitetä. Onko internet niin laaja, että oma kuva osana tätä kyber-kaikkeutta ei haittaa? Vai ujostelevatko nuoret enemmän silloin, kun katsojajoukossa on tuttuja ja he itse ovat läsnä katselutilanteessa?

Videon tekeminen jättää nuoriin jälkensä jo itse prosessin aikana, mutta video formaatina mahdollistaa myös itsensä tarkastelun jälkikäteen. Video on yhtäläillä siinä hetkessä jossa se on tehty, mutta se myös säilyy vuosikausia. Silloin sitä on mahdollista tarkastella myöhemmin uusin silmin. Itsensä näkeminen yläkouluikäisenä voi innostaa aikuiseksi kasvanutta nuorta tarkastelemaan sitä, millainen hän on nuorena ollut, vertaamaan kahdeksaslukulaista itseään elämäänsä aikuisena ja pohtimaan, miten hän on niistä ajoista muuttunut. Video on mukava muisto kavereista ja kenties siitä yhteisöllisyyden tunteesta, jota nuoret ovat prosessin aikana kokeneet. Kuvattu materiaali itsestä toimii Savolaisen sanoin myös tarinallisena materiaalina oman elämän ja identiteetin hahmottumisesta. Kuva jää osallistujille oman minäkuvan ja elämän rakennusaineeksi ja samalla muistoksi ja dokumentiksi ainutlaatuisista nuoruusvuosien vaiheista. (Savolainen 2002, 39.)



Kuvio 4. Videotyöpajan toimintamalli.

9 POHDINTA

Tutkimusprosessi ja työpajan toteutus on kaiken kaikkiaan ollut kiinnostava ja monipuolinen kokonaisuus haasteineen ja onnistumisineen. Prosessin edetessä olemme hahmottaneet työpajamme ja projektimme osuutta hankkeen kokonaisuudessa ja jatkumossa. ArctiChildrenin kaltaisten hyvinvoinnin edistämishankkeiden päämäärät ja tavoitteet saattavat usein tuntua kaukaisilta ja liioitelluilta suhteessa siihen, mitä käytännössä tehdään. Olimme tietoisia siitä, että yksittäinen työpaja ei ratkaisevasti lisää nuorten psykososiaalista hyvinvointia, joten se ei myöskään ollut varsinainen pyrkimyksemme. Kahden päivän mittainen työpaja on pieni hetki nuorten elämässä, eikä taiteelta voida odottaa ihmeitä tekevää vaikutusta. Laajemmalla mittakaavalla ja pidemmällä aikavälillä hankkeen eri toimintamuotojen kautta voi kuitenkin olla mahdollista saavuttaa hyvinvoinnin ja terveyden edistämiseen liittyviä tavoitteita ja uusien käytäntöjen kehittämistä. Toisaalta yksittäisen taideprojektin ei tarvitsekaan olla mullistava tai saada näyttäviä asioita aikaan.

Tutkimustehtävämme kannalta prosessi on ollut onnistunut. Ivalon työpaja sujui hyvin ja oli myös nuorille positiivinen kokemus. Nuorten valmiit videot ovat onnistuneita ja video välineenä sopi hyvin työpajan aiheen - oman elämän ja paikallisidentiteetin - käsittelyyn. Huomasimme, miten monin tavoin nuoret tuovat esille itseään ja arkeaan, ja kuinka tärkeä saattaa olla se pienikin oman elämän ”tähtihetki” itse tehdyssä videossa.

Lisäksi sekä Lovozeron ja Murmanskin sarjakuvatyöpajojen että Ivalon videotaidetyöpajan kautta nuoret ovat tuottaneet itse omasta elämästään kertovaa materiaalia ArctiChildren-sivustolle, mikä oli yksi hankkeen tavoitteista. Hankkeen verkkosivuilla on keskitytty pääosin fyysisen terveyden, kuten esimerkiksi ruokavalion, liikunnan ja riittävän yöunen saannin edistämiseen. Tutkimuksemme tuo hankkeelle tietoa paikallisidentiteetin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tärkeydestä osana nuoren psykososiaalista hyvinvointia. Olemme tuoneet monialaiseen hankkeeseen mukaan kuvataidekasvatuksen näkökulman hyvinvoinnin tukemisessa ja kehittäneet hanketta omalta osaltamme eteenpäin. Tutkimuksemme tuotti hankkeelle materiaalia ja toimintatietoa videotyöpajatyöskentelystä.

Taide ei välttämättä ole elintärkeää - ainakaan yksi työpaja yksittäisen nuoren elämässä. Yksikin työpaja tai taideprojekti liittyy kuitenkin taiteen ja kulttuurin hyvinvointia tukevien mahdollisuuksien jatkumoon. Se voi olla yksi hyvinvoinnin osatekijä ja yhteisön kannalta elävöittävää. Se voi kannustaa, innostaa ja luoda positiivisia kokemuksia. Toisaalta hyvinvoinnin käsite on ongelmallinen, sillä me emme voi mitata sitä, millä tavalla taideprojekti on vaikuttanut nuorten hyvinvointiin. Elintärkeää voi kuitenkin olla se, että nuori saa välineitä käsitellä omaa itseään ja maailmaansa - tässä tapauksessa videotaitteen keinoin. Työpajaan osallistuneiden nuorten on myös jatkossa mahdollista käyttää videota välineenä omassa taiteen tekemisessään. Kaikki taiteellinen työskentely antaa valmiuksia myös laajempaan oman ilmaisun kehittämiseen.

Tutkimuksemme ja toimintamme ovat rakentuneet pitkälti ArctiChildren-hankkeen ehdoilla ja sen toimintatapojen mukaisesti. Taide on kietoutunut osaksi monialaista ja -tieteistä yhteistyötoimintaa. Taiteellinen toiminta on hankkeessa tärkeällä sijalla, mutta ei yksin vastuussa vaan osana kokonaisuutta, jossa erilaisista näkökulmista käsin pyritään löytämään keinoja hyvinvoinnin tukemiseen. Monipuolisessa yhteistyössä taide voi tarjota jotakin sellaista, joka joissakin muissa toiminnoissa jää puuttumaan, ja muut toiminnot taas puolestaan tukevat taiteen vaikuttavuutta.

Hankkeessa mukana oleminen on ollut meille opettavainen prosessi. Olemme päässeet työskentelemään meille jo entuudestaan tuttujen asioiden kanssa, mutta uudessa ja vierassa ympäristössä. Barentsin alueen pikkukylissä ja kunnissa vierailu on näyttänyt meille elämää pohjoisissa ympäristöissä, joissa emme ole itse eläneet. Huomasimme, että nuorten elämässä näyttäytyvät merkityksellisinä paikasta riippumatta melko samat asiat: harrastukset, kaverit, opiskelu, perhe, populaarikulttuurin ja nettimaailman kuvaus sekä arjen rutiinit. Nuorten arjen samankaltaisuus voisi parhaimmillaan olla yhdistävä tekijä eri maiden välillä käytävässä vuoropuhelussa ArctiChildren-sivustolla.

Meille ArctiChildren-hankkeessa mukana oleminen antoi lisää kokemusta opettajuudesta ja syvensi osaamistamme erilaisten välineiden käytöstä kuvataideopetuksessa. Esimerkiksi video ei ollut meille entuudestaan kovinkaan tuttu työskentelyväline. Oli kiinnostavaa heittäytyä oppilaiden kanssa sellaiseen toimintaan, jossa ei itsekään kokenut

olevansa mestari. Lisäksi saimme arvokasta kokemusta työpaja- ja projektityyppisen toiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta sekä kansainvälisessä hankkeessa mukana olemisesta. Esimerkiksi matka Venäjälle antoi meille kokemusta yhteistyöstä ja ryhmien ohjaamisesta kielimuurista huolimatta. Hankkeessa mukana oleminen antoi käsityksen myös projektityöskentelyn vahvuuksista ja haasteista. Yhteistyö on voimaa, mutta työskentely suuressa kansainvälisessä hankkeessa näytti meille myös sen, että kaikki ei mene aina niin kuin on suunniteltu.

Tutkimusprosessi avasi meille myös polun oman paikallisidentiteettimme äärelle, vaikka emme sitä niinkään tietoisesti ajatelleet. Esimerkiksi videotyöpajaa suunnitellesamme pohdimme sitä, mitä asioita olisimme itse nostaneet videossa esiin, jos olisimme osallistuneet itse yläkouluikäisinä vastaavaan työpajaan, tai mitä kertoisimme omasta elämästämme nyt videon välityksellä. Pohjoiseen paikallisidentiteettiin tutustuessamme ovat rinnalla kulkeneet myös pohdinnat siitä, millaisena näyttäytyisi helsinkiläinen tai suonenjokelainen identiteetti ja kuinka ne ovat muovautuneet sen myötä, kun olemme muuttaneet etelästä pohjoiseen.

Videotyöpajamme toimintamalli on suunnattu hankemuotoiseen toimintaan, mutta sitä voidaan soveltaa koulumaailmassa myös arkipäivän kuvataideopetukseen. Videotyöskentely voi tuoda virkistävää vaihtelua muiden taiteen tekemisen tekniikoiden rinnalle. Se tuo kuvataideopetukseen uudenlaisen multimodaalisen tavan tarkastella omakuvaa ja ympäristöä. Ryhmämuotoisessa videotyöskentelyssä korostuvat yhteisen tekemisen prosessit sekä vuorovaikutussuhteiden ja itsensä tarkastelu osana kouluyhteisöä. Laitteiston puuttumisenkaan ei tarvitse olla este kuvaamiselle, sillä suurimmalla osalla nuorista on nykyään kännyköissään kamerat, joilla voidaan kuvata suhteellisen laadukasta videomateriaalia. Videotyöskentely yhdistyy elokuvailmaisun ja mediakasvatuksen opetuskokonaisuuksiin erityisesti silloin, kun kuvatut videot jaetaan verkossa. Kun nuoret pääsevät itse tuottamaan materiaalia verkkoon, he voivat oppia myös kriittisyyttä internetin aineistoa kohtaan. Itse tuotetun materiaalin kautta nuorille konkretisoituu se, että kaikki muukin internetin aineisto on aina jonkun todellisen ihmisen tekemää. Verkossa jaettavat taidevideot voisivat koulumaailmassa toimia myös yhteyksien ja vuoropuhelun rakentajina esimerkiksi mahdollisten ystävyyskoulujen välillä.

Kuten toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu, meidän osuutemme koko toimintatutkimushankkeessa oli sen yksi, uudenlaista toimintaa rakentava kehä. ArctiChildren-hanke loppuu joulukuussa 2014, mutta siihen asti sen toiminta jatkuu aktiivisena. Vastavia psykososiaaliseen hyvinvointiin ja identiteettiin liittyviä työpajoja on jo alustavasti suunniteltu esimerkiksi Suomessa Sallaan ja Norjassa Vesisaareen. Lisäksi on tarkoitus, että ArctiChildren-nettiympäristö jatkaa toimintaansa hankkeen työpajamuotoisten toimintojen päätyttyäkin. Meidän osuutemme liittyen hankkeen sivuilla on jo kuvia Venäjän sarjakuvatyöpajoista sekä Ivalossa tehdyt videoteokset. Videot voi katsoa osoitteesta **<https://www.youtube.com/user/ArctiChildren>**. Nettiympäristöön on tarkoitus laittaa myös materiaalia opettajille videotyöpajan ohjaamisesta, jotta sitä voitaisiin hyödyntää myös jatkossa muissa kouluissa.

LÄHTEET

- Ahola, Sanna & Koivula, Elina 2011. Tässä ja tulevaisuudessa - Digitaalivalokuvaustyöpaja nuorten hyvinvoinnin ankkurina Inarissa. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Ahonen, Arto; Alerby, Eva; Johansen Ole Martin; Rajala, Raimo; Ryzhkova, Inna; Sohlman, Eiri & Villanen, Heli 2008. Psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen opetustyössä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Ahonen, Arto; Valo, Senja; Nieminen, Heini; Siponen, Ulpu; Parfa Koskinen, Katarina; Pohjanen, Priita & Alatalo, Nadja 2008. Kulttuuri-identiteetin vahvistaminen ympäristö- ja yhteisötaiteen keinoin pienten pohjoisten kylien kouluissa. Teoksessa Arto Ahonen, Eva Alerby, Ole Martin Johansen, Raimo Rajala, Inna Ryzhkova, Eiri Sohlman ja Heli Villanen (toim.) Psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen opetustyössä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 219–225.
- Alatalo, Nadja 2010. Ympäristötaidekasvatus psykososiaalisen hyvinvoinnin ja kulttuuri-identiteetin tukijana Lovozeron koulussa. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Alerby, Eva; Bermak, Ulrika; Forsman, Arne; Hertting, Krister; Kostenius Catrine & Öhrling, Kerstin 2008. Lasten hyvinvointi – näkökulmia aiheeseen. Teoksessa Arto Ahonen, Eva Alerby, Ole Martin Johansen, Raimo Rajala, Inna Ryzhkova, Eiri Sohlman ja Heli Villanen (toim.) Psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen opetustyössä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 39–48.
- Bardy, Marjatta 2007. Taiteen paluu arkeen. Teoksessa Marjatta Bardy, Riikka Haapalainen, Merja Isotalo & Pekka Korhonen (toim.) Taide keskellä elämää. Helsinki: Like. Taide hyvinvointiyhteiskunnan uudistamisessa. Nykyaikaisen taiteen museo Kiasman julkaisuja 106/2007. 21–33.
- Bardy, Marjatta; Haapalainen, Riikka; Isotalo, Merja & Korhonen, Pekka 2007. Taide keskellä elämää. Helsinki: Like.
- Barkman, Johanna & Virtanen Päivi 2002. Oma elämä kantaa. Elämäkertaketju - ilmaisutaidot lastensuojelussa syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Teoksessa Marjatta Bardy ja Inkeri Sava (toim.) Taiteellinen toiminta, elämäntarinat ja syrjäytyminen. SYREENIn Taimi-projekti 2001–2003. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja, F 21. 25–34.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Haanpää, Timo 2012. Kukkolankoski – Kylä joen sylissä web-dokumentin idean synnystä. Teoksessa Tiina Seppälä (toim.) Taidetta, kulttuurien yhteistyötä ja uusia verkostoja. Tornio: Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu. 62–63.
- Hall, Stuart 2003. Kulttuuri, paikka ja identiteetti. Käännös Juha Koivisto. Teoksessa Mikko

- Lehtonen ja Olli Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino. 233–281.
- Hannula, Mika 2004. *Nykytaiteen harharetket. Kommunikaatioprosessi valkoisen kuution ulkopuolella*. Helsinki: Kuvataideakatemia.
- Hautala-Hirvioja, Tuija 2013. *Lapin kuva*. Teoksessa Riitta Kuusikko ja Patrick Huse (toim.) *Pathway Polku - Vuoropuhelu pohjoisuudesta, A dialogue on the northern issues*. Rovaniemi: Rovaniemen taidemuseo, Lapin Yliopisto. 20–30.
- Hautala-Hirvioja, Tuija; Kuusikko, Riitta & Lundström, Jan-Erik 2014. *Saamelaista nykytaidetta. Dálá sámii dáidda. Sámi Contemporary*. Rovaniemi: Rovaniemen taidemuseo.
- Heikkinen, Hannu L. T. 2001. *Toimintatutkimus - toiminnan ja ajattelun taitoa*. Teoksessa Juhani Aaltola ja Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodivalinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, Hannu L.T. 2006. *Toimintatutkimuksen lähtökohdat*. Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen, Esa Rovio ja Leena Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon*, Helsinki: Kansanvalistusseura. 15–38.
- Heikkinen, Hannu L.T.; Huttunen, Rauno; Kakkori, Leena & Tynjälä, Päivi 2006. *Totuuden ongelma*. Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen, Esa Rovio ja Leena Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 163–183.
- Heikkinen, Hannu L.T.; Kiilakoski, Tomi & Rovio, Esa 2006. *Toimintatutkimus prosessina*. Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen, Esa Rovio ja Leena Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 77–93.
- Heikkinen, Hannu L.T. & Rovio, Esa 2006. *Toimintatutkimuksen raportointi*. Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen, Esa Rovio ja Leena Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon*, Helsinki: Kansanvalistusseura. 114–129.
- Heikkinen, Hannu L.T. & Syrjälä, Leena 2006. *Tutkimuksen arviointi*. Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen, Esa Rovio ja Leena Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon*, Helsinki: Kansanvalistusseura. 143–161.
- Heinonen, Risto 2001. *Digitaalinen minä*. Helsinki: Edita.
- Hiltunen, Mirja 2001. *Kohti taiteiden välistä, yhteisöön kiinnittyvää taidekasvatusta*. Teoksessa Leena Hyvönen ja Eila Lindfors (toim.) *Tehään yhesä! Taide- ja taitokasvatuksen tulevaisuus*. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. 67–73.
- Hiltunen, Mirja 2007. *Pohjoista loistetta - Tulikettu ja muita taidetekoja*. Teoksessa Marjatta Bardy, Riikka Haapalainen, Merja Isotalo ja Pekka Korhonen (toim.) *Taide keskellä elämää*. Helsinki: Like. *Taide hyvinvointiyhteiskunnan uudistamisessa. Nykytaiteen museo Kiasman julkaisu* 106/2007. 136–142.
- Hiltunen, Mirja 2008. *Yhteisöllinen taidekasvatus - Nykytaidetta kouluihin ja hyvinvointia*

yhteisöön? Teoksessa Arto Ahonen, Eva Alerby, Ole Martin Johansen, Raimo Rajala, Inna Ryzhkova, Eiri Sohlman ja Heli Villanen (toim.) Psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen opetustyössä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 151–160.

Hiltunen, Mirja 2009. Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Hiltunen, Mirja & Huhmarniemi, Maria 2010. Rälläkkä ja sivellin. Taidetoimintaa nuorten hyvinvoinnin tueksi. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja Sarja C. Kat-sauksia ja puheenvuoroja 33. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Hiltunen, Mirja & Jokela, Timo 2001. Täälläkö taidetta? Johdatus yhteisölliseen taidekasvatukseen. Rovaniemi: Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja D: Opintojulkaisuja. 4.

Huovinen, Terhi & Rovio, Esa 2006. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen, Esa Rovio ja Leena Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon, Helsinki: Kansan-valistusseura. 94–113.

Jokinen, Kimmo 1996. Kasvaminen ja oppiminen traditioiden jälkeen. Teoksessa Leena Suurpää ja Pia Aaltojärvi (toim.) Näin nuoret. Näkökulmia nuorten kulttuureihin. Hel-sinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 2350.

Jukarainen, Pirjo & Tuhkunen, Anne 2004. Imagosta identiteettiin – Raja- ja syrjäseutujen nuorten muuttoliikkeen lähtökohtia. Teoksessa Petri Paju (toim.) Samaan aikaan toisaal-la... Nuoret, alueellisuus ja hyvinvointi. Vammala: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. 94–105.

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

Kaprow, Allan 1995. Success and failure when art changes. Teoksessa Suzanne Lacy (toim.) Mapping the terrain. New genre public art. Seattle: Bay Press. 152–158. (käännös kir-jottajan)

Karvonen, Sakari & Rahkonen Ossi 2004. Hyvinvointi eriytyy alueellisesti – Kasvavatko nuorten terveyden erot. Teoksessa Petri Paju (toim.) Samaan aikaan toisaalla... Nuoret, alueellisuus ja hyvinvointi. Vammala: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. 76–83.

Katainen, Arja & Sava, Inkeri 2004. Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa Inkeri Sava ja Virpi Vesänen-Laukkanen (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Jyväskylä: PS-kustannus. 22–37.

Kaukola, Olavi 1975. Täällä ihminen. Lapua: Herättäjä-yhdistys.

Keuru 2009. Web 2.0 - huuma vai turma: mediakasvatus ja netin uusi sukupolvi. Teoksessa Hannu Sirkkilä (toim.) Välinetempuista osallistavaan osaamiseen. Toiminnallisen me-diakasvatuksen pedagogiikka. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu. 17–27.

- Kolari, Henriikka & Linnamaa, Lotta 2011. Juurilta siiville - toimintatutkimus valokuvapainotteen taidetoiminnan ja hyvinvoinnin kohtaamisesta kolarilaisten 9-luokkalaisten nuorten siirtymävaiheessa. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kontusalmi, Henna 2007. Elämäntarinat taipuvat taiteeksi. Teoksessa Marjatta Bardy, Riikka Haapalainen, Merja Isotalo & Pekka Korhonen (toim.) Taide keskellä elämää. Helsinki: Like. Taide hyvinvointiyhteiskunnan uudistamisessa. Nykyaikaisen taiteen museo Kiasman julkaisuja 106/2007. 96–102.
- Krauss, Rosalind. 1993. Video: Narsismin estetiikka. Teoksessa Minna Tarkka (toim.) Video taide media- antologia. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Taide.
- Kress, Gunther & Van Leeuwen, Theo 2001. Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication. London: Hodder Arnold (Hodder Headline Group)
- Kurki, Leena 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.
- Kuusikko, Riitta & Huse, Patrick 2013. Pathway Polku - Vuoropuhelu pohjoisuudesta. A dialogue on the northern issues. Rovaniemi: Rovaniemen taidemuseo, Lapin Yliopisto.
- Kärkkäinen, Raili 2001. Taito- ja taideaineet koulussa ja opettajankoulutuksessa. Teoksessa Leena Hyvönen ja Eila Lindfors (toim.) Tehdään yhdessä! Taide- ja taitokasvatuksen tulevaisuus. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. 47–55.
- Laitinen, Sirkka 2006. Media on kuvaa - mutta missä sitä opetetaan? Teoksessa Mirja Hiltunen, Kaisa Kettunen, Sirkka Laitinen ja Marja Rastas (toim.) Kuvien keskellä - Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta. Helsinki: Like. 200–213.
- Laitinen, Sirkka. 2007. Kuvaa ymmärtämään - Visuaalisen mediataidon ja -tajun opettamisesta. Teoksessa Heikki Kynäslähti, Reijo Kupiainen ja Miika Lehtonen (toim.) Näkökulmia mediakasvatukseen. Helsinki : Mediakasvatusseura. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. 61–71.
- Liikanen, Hanna-Liisa & Hyypä, Markku T. 2005. Kulttuuri ja terveys. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Lilja, Minna & Lilleberg, Anneli 2008. Retkiä luontoon, lähiympäristöön ja empaattisuuteen - Esimerkkejä biologian, maantiedon ja kuvataiteen integraatiosta Korkalovaaran peruskoulun yläluokilla. Teoksessa Arto Ahonen, Eva Alerby, Ole Martin Johansen, Raimo Rajala, Inna Ryzhkova, Eiri Sohlman ja Heli Villanen (toim.) Psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen opetustyössä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 227–233.
- Mantere, Meri-Helga 2007. Taiteen ja terapian yhteinen kuva. Teoksessa Mimmi Rankanen, Hanna Henttinen ja Meri-Helga Mantere (toim.) Taideterapian perusteet. Helsinki: Duodecim. 11–19.
- Martin, Mari; Sava, Inkeri ja Vesänen-Laukkanen, Virpi 2004. Yhteistyötä ja yhteistä jakamista. Teoksessa Inkeri Sava ja Virpi Vesänen-Laukkanen (toim.) Taiteeksi tarinoi-

tu oma elämä. Jyväskylä: PS-kustannus. 16–20.

- Martin, Mari & Vesanen-Laukkanen, Virpi 2002. Omaelämäkerrallinen taide. Työskentelyn perusteita etsimässä. Teoksessa Marjatta Bardy ja Inkeri Sava (toim.) Taiteellinen toiminta, elämäntarinat ja syrjäytyminen. SYREENIn Taimi -projekti 2001–2003. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja, F 21. 16–24.
- Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa 2011. Helsinki: Kerhokeskus - koulutyön tuki ry. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Morley, David 2003. Kuulumisia - Aika, tila ja identiteetti medioituneessa maailmassa. Käännös Erkki Vainikkala. Teoksessa Mikko Lehtonen ja Olli Löytty (toim.) Erilaisuus. Tampere: Vastapaino. 155–188.
- Mäkelä, Asko 1993. Esineellistetty ruumis - varhaisen performanssivideon taustaa. Teoksessa Minna Tarkka (toim.) Video taide media antologia. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Taide. 91–106.
- Määttä, Mirja 2004. Moniammatillisten ryhmien toimintaideologiat ja nuorten hyvä elämä. Teoksessa Petri Paju (toim.) Nuoret, alueellisuus ja hyvinvointi. Vammala: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. 106–116.
- Nieminen, Heini 2008. Pieni ele - suuri ääni. Tutkimus vallasta yhteisötaiteellisessa toiminnassa. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Niinistö, Hanna & Ruhala Anu. 2006. Mediametkaa! Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla. Helsinki: Mediakasvatuksen keskus Metka ry.
- Niinistö, Hanna; Pentikäinen, Leena & Ruhala Anu 2007. Mediametkaa! Osa 2 - kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan. Helsinki: Mediakasvatuskeskus Metka ry.
- Ollila, Anne K. 2004. Luonto Lapissa, menestys muruina maailmalla - Alueet lappilaisten nuorten tulevaisuuskuvissa. Teoksessa Petri Paju (toim.) Nuoret, alueellisuus ja hyvinvointi. Vammala: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. 84–93.
- Pirilä, Kari & Kivi, Erkki 2005. Otos. Elävä kuva - Elävä ääni. Ensimmäinen osa. Helsinki: LIKE
- Pirilä, Kari & Kivi, Erkki 2008. Leikkaus. Elävä kuva - Elävä ääni. Toinen osa. Helsinki: LIKE
- Pääjoki, Tarja 2002. Leikkipaikkana kultainen häkki. Monikulttuurinen taidekasvatus koulussa. Teoksessa Marjatta Bardy ja Inkeri Sava (toim.) Taiteellinen toiminta, elämäntarinat ja syrjäytyminen. SYREENIn Taimi -projekti 2001–2003. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja, F 21. 41–45.
- Riikonen, Ulpu & Rissanen, Viena 2010. Elämän onnenlehdet? Toimintatutkimus yhteisöllisestä metalliveistoprojektista Ranuan ammattistarttiluokalla. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

- Savolainen, Miina 2002. Maailman ihanin tyttö. Teoksessa Marjatta Bardy ja Inkeri Sava (toim.) Taiteellinen toiminta, elämäntarinat ja syrjäytyminen. SYREENIn Taimi -projekti 2001–2003. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja, F 21. 35–40.
- Savolainen, Miina 2008. Maailman ihanin tyttö. Helsinki: Blink Entertainment Oy.
- Schwartz, Lara M. 2007. Making Music Videos. Everything You Need to Know from the Best in the Business. New York: Billboard Books.
- Sederholm, Helena 2000. Tämäkö taidetta? Helsinki: WSOY.
- Sederholm, Helena 2006. Lopputuloksesta prosessiin. Teoksessa Mirja Hiltunen, Kaisa Kettunen, Sirkka Laitinen ja Marja Rastas (toim.) Kuvien keskellä - Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta. Helsinki: Like. 50–58.
- Seppä, Soile 2013. Pohjoinen taide kysyy ja kyseenalaistaa.
<http://www.pohjolansanommat.fi/Kritiikki/1194834035883/artikkeli/pohjoinen+taide+kysyy+ja+kyseenalaistaa.html> (Julkaistu 23.8.2013)
- Sohlman, Eiri 2008. Psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen opetustyössä - käsitteitä ja periaatteita. Teoksessa Arto Ahonen, Eva Alerby, Ole Martin Johansen, Raimo Rajala, Inna Ryzhkova, Eiri Sohlman ja Heli Villanen (toim.) Psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen opetustyössä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 17–25.
- Sutinen, Riikka 2010. “Loistava perhe, mahtavat kaverit ja koulussa menee hyvin!” Lappilaisten nuorten hyvinvoinnin ankkurit. Rovaniemi: Lapin yliopiston yhteiskuntatieteiden tiedekunta.
- Suurpää, Leena 1996. Yksilöllistä sosiaalisuutta vai sosiaalista yksilöllisyyttä? Nuorten yhteiskunnallisten identiteettien poluilla. Teoksessa Leena Suurpää ja Pia Aaltojärvi (toim.) Näin nuoret. Näkökulmia nuorten kulttuureihin. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 24–51.
- Tarkka, Minna 1993. Video taide media antologia. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Taide.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turtiainen, Pirjo & Kauppinen, Timo M 2004. Helsinkiläisnuorten käsityksiä hyvinvoinnista ja syrjäytymisestä - alueellisuuden näkökulmasta. Teoksessa Petri Paju (toim.) Samaan aikaan toisaalla... Nuoret, alueellisuus ja hyvinvointi. Vammala: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. 117–131.
- Uusitalo, Tuula 2007. Nuoren itsemurha. Teoksessa Kaarina Määttä (toim.) Helposti särkyvää. Helsinki: Kirjapaja. 23–37.

Valo, Senja 2008. Jalat maahan, vaikka se on märkä. Toimintatutkimus ympäristötaiteellisen toiminnan kehittämistä pohjoisen monikulttuurisessa kyläyhteisössä Sevettijärvellä. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Venkula, Jaana 2003. Taiteen välttämättömyydestä. Helsinki: Kirjapaja.

Vesänen-Laukkanen 2004. Katson ulos kuvastani. Teoksessa Inkeri Sava ja Virpi Vesänen-Laukkanen (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Jyväskylä: PS-kustannus. 59–74.

Internet-lähteet

ArctiChildren-sivusto. www.arctichildren.fi (Luettu 18.5.2014)

ArctiChildren InNet 2014a. <http://plab.ramk.fi/fi/arctichildren-innet-2012-2014/> (Luettu 30.4.2014)

ArctiChildren InNet 2014b. Pilot Schools. <http://some.lappia.fi/blogs/actthree/project-network/pilot-schools/>. (Luettu 16.5.2014)

Barentsinfo 2014. Your Window to the Barents Region. <http://www.barentsinfo.org/Barents-region> (Luettu 5.5.2014)

Blonde Gypsy 2013. Why Every Traveler Needs to See Finnish Lapland Before They Die. <http://blonde-gypsy.com/2013/08/23/why-every-traveler-needs-to-see-finnish-lapland-before-they-die/> (käännös kirjoittajan) (Luettu 17.4.2014)

Inari-info 2014. Kansainvälinen Inari. <http://www.inari.fi/fi/inari-info/kansainvalinen-inari.html> (Luettu 12.4.2014)

Inarin markkinointivideo 2014. <http://www.inari.fi/fi/inari-info/viestintamateriaalia/markkinointivideo-ja-esitteet/markkinointivideo.html> (Katsottu 4.5.2014)

Saamenmaan kylät 2014. <http://inartilapland.fi/kylat/ivalo/#kylaanchor> (Luettu 12.4.2014)

Suulliset lähteet

Hiltunen, Mirja 2012. Kuvataidekasvatuksen metodi -kurssin luento 15.10.2012.
Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta.

Jokela, Timo 2013. Kuvataidekasvatuksen metodi -kurssin luento 31.10.2013.
Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta.

Jyrkämä, Jyrki 2014. Toimintatutkimuksen soveltamisen mahdollisuudet
-kurssin luento 6.5.2014. Lapin yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tiedekunta.