

ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAT LAPSET TAIDEMUSEOSSA

Taidemuseovierailun suunnittelu osaksi

erityisopetuksen kuvataideopetusta

Elli-Noora Aila
Pro Gradu -tutkielma
Lapin Yliopisto
Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma
Ohjaaja: Tuula Vanhatapio
2016

LAPIN YLIOPISTO, TAITEIDEN TIEDEKUNTA

Työn nimi: Erityistä tukea tarvitsevat lapset taidemuseossa –

Taidemuseovierailun suunnittelu osaksi erityisopetuksen kuvataideopetusta

Tekijä: Elli-Noora Aila

Koulutusohjelma: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 87+lähteet ja liitteet

Vuosi: 2016

Tiivistelmä: Tutkimus käsittelee taidemuseovierailun liittämistä osaksi erityisopetuksen kuvataideopetusta. Yhteiskunnassamme on ollut 2000-luvun alkupuoliskolta saakka entistä enemmän pyrkimyksiä ulottaa tasa-arvo ja yhdenvertaisuusperiaate koskemaan myös kulttuuripalveluita. Taidemuseoiden kohdalla tämä on näkynyt pyrkimyksenä ulottaa taidemuseoiden pedagoginen toiminta myös erityistä tukea tarvitseville oppilaille ja lisätä taidemuseoiden saavutettavuutta. Kouluilla ja taidemuseoilla on pitkät yhteistyöperinteet, joten lähestyn aihetta koulun kuvataideopetuksen kautta.

Tutkimukseni tavoitteena oli kerätä tietoa erityislasten kuvataideopetuksen ominaispiirteistä sekä taidemuseovierailun asettamista haasteista ja mahdollisuuksista erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Tutkimus on toiminnallinen tapaustutkimus. Suunnitelin ja toteutin erään erityisluokan kuvataideopetusta liittäen siihen taidemuseovierailuja yhteistyössä Rovaniemen taidemuseon kanssa. Aineistonkeruu tapahtui teemahaastattelulla ja videoimalla kuvataidetunnit. Tutkimukseeni osallistuneet oppilaat suorittavat peruskoulua erillisessä erityiskoulussa. Tutkimuksessani tarkoitan erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla eritasoisesti kehitysvammaisia ja monivammaisia oppilaita.

Tutkimus tuo esille erityisopetuksen ja taidemuseon yhteistyön mahdollisuudet ja avaa kuvataideopetuksen laaja-alaisia merkityksiä erityisopetuksessa. Tutkimuksessa korostuu moniaistinen taiteen tutkiminen ja tekeminen. Moniaistisen kuvataideopetuskokonaisuuden suunnittelu ja toteutus antaa käytännön esimerkin erityisopetuksen ja taidemuseon yhteistyön toteuttamisesta kehitysvammaisten opetuksessa. Lisäksi tutkimus avaa mahdollisuuksia, miten taidemuseota voidaan hyödyntää erityisopetuksen kuvataideopetuksessa.

Keskeiset käsitteet: Kuvataidekasvatus, erityiskuvataidekasvatus, erityisopetus, moniaistisuus, museopedagogia, kokemuksellinen taideoppiminen, koulun ja taidemuseon yhteistyö

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X

UNIVERSITY OF LAPLAND, FACULTY OF ART AND DESIGN

The name of the pro gradu thesis: Children with special needs in art museums – Planning of an art museum visit as a part of special teaching art education

Writer: Elli-Noora Aila

Degree programme / subject: Art Education

The type of the work: Pro gradu thesis

Number of pages: 87+attachments

Year: 2016

Summary: This study discusses including art museum visits as a part of art education in the setting of special education. Since the early 21th century there's been a growing aspiration in Finland to extend societal equality to include cultural services. In the case of art museums, there has been an effort to provide pedagogical activities of art museums also to children with special needs, and to increase the availability of art museums. Schools and art museums have a long tradition of collaboration, so I'm approaching my subject from the perspective of art education.

The aim of this study was to gather information regarding the characterizing features of art education for children with special needs, and the challenges and opportunities that art museum visits with special needs children present. The practical part of the study was done by using case study and action research methods. I planned and implemented art education in a special education group. The art education included visits in art museums in collaboration with Rovaniemi Art Museum. The data was collected from theme interviews and by videotaping the art education classes. The pupils participating in the study attend elementary school in a school for children with special needs. In this study I use the term 'children with special needs' when referring to pupils with different levels of mental and/or physical disabilities.

The study brings light to the possibilities for collaboration between special education and art museums, as well as to the transversal significance of art education as a part of special needs education. The exploration and making of multisensory visual art is emphasized in the study. The planning and implementation of a multisensory visual art education program provides a practical example of the role that collaboration between special education and art museums can play in teaching special needs -groups. The study also discusses the possibilities of utilizing art museums in the art education of children with special needs.

Key words: Art education, special art education, special teaching, multisensory, museum pedagogy, experiential art education, collaboration between school and art museum

Other information:

I give a permission the pro gradu thesis to be used in the library X

I give a permission the pro gradu thesis to be used in the Provincial library of Lapland X

SISÄLLYS

| | | |
|-----|--|----|
| 1 | JOHDANTO..... | 6 |
| 2 | TAIDEMUSEON PEDAGOGINEN TOIMINTA..... | 9 |
| 2.1 | Taidemuseon ja koulun yhteistyö..... | 9 |
| 2.2 | Työpajatoiminta | 10 |
| 2.3 | Kokemuksellinen taideoppiminen museoiden pedagogisessa toiminnassa | 11 |
| 2.4 | Moniaistinen taiteen tutkiminen taidemuseossa..... | 13 |
| 2.5 | Taidemuseon saavutettavuus..... | 14 |
| 2.6 | Yhdenvertaisuusperiaate ja museo-opetuksen saavutettavuus..... | 16 |
| 3 | ERITYISOPETUS..... | 17 |
| 3.1 | Erityisopetuksen perustelut | 17 |
| 3.2 | Erityisopetuksen tavoitteet | 19 |
| 3.3 | Erityisopetuksen käytänteet | 20 |
| 3.4 | Oppimisympäristön mukauttaminen | 22 |
| 3.5 | Vaihtoehtoinen kommunikointi..... | 23 |
| 3.6 | Osallisuuden tukeminen | 25 |
| 4 | ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVIEN LASTEN TAIDEKASVATUS | 27 |
| 4.1 | Kaikille yhteinen taidekasvatus..... | 27 |
| 4.2 | Erityislapsi ja kuvataide | 28 |
| 4.3 | Kuvataideopetus erityisopetuksessa | 30 |
| 4.4 | Moniaistisuus kuvataideopetuksessa..... | 32 |
| 4.5 | Kuvataide – väline vai arvo itsessään | 34 |
| 5 | TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTOT..... | 35 |
| 5.1 | Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote | 35 |
| 5.2 | Tutkimusmenetelmät..... | 40 |
| 5.3 | Aineiston keruu | 41 |
| 5.4 | Aineiston käsittely ja analysointi | 43 |
| 6 | YHTEISEN TAIDEMATKAMME KUVAUS..... | 44 |
| 6.1 | Tutkimusympäristö ja ryhmään tutustuminen..... | 44 |
| 6.2 | Suunnittelu ja ideointi | 46 |
| 6.3 | Satu siltana taideteoksen ja kuvataidetuntien välillä..... | 48 |
| 6.4 | Taidemuseovierailun pohjustaminen työskentelyn kautta | 50 |
| 6.5 | Taidemuseovierailut | 51 |
| 6.6 | Taidemuseovierailun purku ja toiminnan näkyväksi tekeminen..... | 52 |
| 7 | ERITYISOPETUKSEN KUVATAIDEOPETUKSEN OMINAISPIIRTEET | 54 |
| 7.1 | Yksilöllisesti yhdessä | 54 |
| 7.2 | Aistielämyksiä tarjoava kuvataideopetus | 56 |
| 7.3 | Kuvataideopetus osana suurempaa kokonaisuutta | 59 |
| 7.4 | Oppimisympäristön järjestäminen..... | 62 |
| 7.5 | Motivoinnin haasteet | 65 |
| 7.6 | Toistot ja yksinkertaisuus..... | 67 |

| | | |
|-----|--|----|
| 8 | ERITYISLAPSET TAIDEMUSEOSSA..... | 69 |
| 8.1 | Erityislapset taidemuseovierailijoina | 69 |
| 8.2 | Taidemuseovierailun liittäminen erityisopetuksen kuvataideopetukseen | 71 |
| 8.3 | Erityislusten kanssa taidemuseossa | 75 |
| 9 | TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS..... | 79 |
| 9.1 | Luotettavuus | 79 |
| 9.2 | Eettisyys | 81 |
| 10 | POHDINTA..... | 83 |
| | LÄHTEET | 88 |
| | LIITTEET | |

1 JOHDANTO

Suomessa on jo 2000-luvun alkupuolelta saakka ollut havaittavissa entistä enemmän pyrkimyksiä ulottaa tasa-arvo ja yhdenvertaisuusperiaate koskemaan myös kulttuuripalveluita. Kansainväliset linjaukset ja sopimukset sekä kansallinen lainsäädäntömme ohjaavat yhä selkeämmin ja konkreettisemmin takaamaan yhdenvertaiset lähtökohdat erilaisille ihmisille. Museot vastaavat tähän pyrkimällä tarjonnassaan suurempaan esteettömyyteen ja saavutettavuuteen. Jo lainsäädäntömmekin perusteella julkisten palvelujen, kuten museoiden tarjonnan, laadun perustasoon kuuluu yleisen saavutettavuuden kehittäminen. Saavutettavuuden käsitettä luonnehditaan siten, että hyvä saavutettavuus tuo palvelut kaikkien ulottuville ja tarjoaa mahdollisuuden osallistumiseen ja elämyksiin yksilöiden erilaisista ominaisuuksista riippumatta. (Salovaara 2004, 67–68.)

Museoiden ja koulujen yhteistyöllä on Suomessa pitkä historia. Lapset ja nuoret ovatkin olleen museoille tärkeä kohderyhmä, sillä he ovat tulevaisuuden museokävijöitä ja vastuussa kulttuuri- ja luonnonperinnöstämme. (Kallio 2004, 18.) Koulu on lasten työtä, jossa he viettävät suuren osan päivästänsä. Koulu onkin avainasemassa taidemuseon tutuksi tekemisessä ja sen kynnyksen madaltamisessa. Jotta taidemuseosta tulisi oppilaille luontainen toimintaympäristö, tulee yksittäisten kouluarkea piristävien taidemuseovierailujen sijaan keskittyä linkittämään vierailu luontevaksi ja jatkuvaksi osaksi opetusta. Taiteen maisteri Eveliina Happonen (2006) toteaaakin, että taidemuseot ovat kouluja varten ja museokäynnit palvelevat ja toteuttavat usein koulujen opetussuunnitelmien tavoitteita (Happonen 2006, 43–44).

Taidehistorioitsija ja Suomalaisen taidemuseolaitoksen ensimmäinen museolehtori Marjatta Levanto (2004) nostaa esiin sen, että jo suomalaisen museolaitoksen varhaisina vuosina korostettiin ja uskottiin siihen, että museo on tarkoitettu kaikille ja jokaisella on oikeus museokokemukseen (Levanto 2004, 51). Myös filosofian maisteri ja museopedagogi Satu Itkonen (2008) korostaa sitä, että kaikilla ihmisillä on oikeus tehdä taidetta ja myös nauttia siitä. Kaikilla ihmisillä on oikeus olla luova (Itkonen 2008, 16). Aivan kuten tavallisen koulun oppilaiden opetukseen sisältyy taidemuseovierailuja, tulisi tämän ulottua myös koskemaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Taidemuseoon ja taiteeseen itseensä liittyy edelleen vahvoja ennakko-

oletuksia ja näin ollen usein arastellaan vierailua taidemuseossa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Lisäksi erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on rajalliset mahdollisuudet osallistua vapaa-ajallaan kuvataidetoimintaan. Näin ollen koululla on entistä suurempi merkitys ja vastuu oppilaan taiteellisesta työskentelystä ja taidemuseon tutuksi tekemisestä.

Tutkimukseni taustalla on esitutkimukseni, ammattikorkeakoulun opinnäytetyö *Moniaistista kuvataidetta erityistä tukea tarvitsevalle lapselle – Hämeenlinnan taidemuseon kummiluokkatoiminnan kehittäminen erityisluokille*, jossa tutkin yhden erityisluokan näkökulmasta moniaistisen kuvataidetoiminnan merkitystä ja tarjoamia mahdollisuuksia erityistä tukea tarvitseville lapsille sekä sitä, miten taidemuseo voisi osallistua tähän. Opinnäytetyössäni keskityin tutkimaan erään erityisluokan ja sen kanssa toteutetun monia eri aisteja hyödyntävän kuvataidetoiminnan avulla kuvataiteen tarjoamia mahdollisuuksia erityislasten kanssa. Opinnäytetyöni tulokset tukivat erityisluokkien ja taidemuseon yhteistyötä sekä avasivat kuvataidetoiminnan laaja-alaisia merkityksiä erityistä tukea tarvitsevien lasten opetuksessa. Näin ollen halusin pro gradu -tutkielmassani jatkaa tutkimusta saamieni tulosten pohjalta työskentelemällä yhden Rovaniemeläisen erityisluokan kanssa suunnitellen ja toteuttaen heidän kuvataideopetustaan liittäen siihen taidemuseo vierailuja.

Lähestyn ja rajaan tutkielmani aihetta tutkimukseeni osallistuneen erityisluokan ja omien kokemuksieni avulla. Tutkielmassani tarkoitan erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla eritasoisesti kehitysvammaisia ja monivammaisia oppilaita. Tutkimukseeni osallistuneet oppilaat suorittavat peruskoulua erillisessä erityiskoulussa. Tavoitteenani oli jatkaa esitutkimukseni avulla saamieni tulosten perusteella erityislasten kuvataideopetuksen tutkimista näkökulmana taidemuseovierailun yhdistäminen erityistä tukea tarvitsevien lasten kuvataideopetukseen.

Tutkielmani teoreettisen taustan muodostaa kuvataidekasvatusta, erityisopetusta, museopedagogiikkaa sekä moniaistisuutta ja kokemuksellista taideoppimista käsittelevä kirjallisuus. Yksi tutkimukseni tärkeimmistä teoreetikoista on taidekasvatuksen tutkija Marjo Räsänen ja erityisesti hänen teoksensa *Sillanrakentajat: kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen* sekä *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Erityisopetuksen ja -kasvatuksen puolelta tutkimukseni kannalta tärkein teos on Ossi

Ahvenaisen, Oiva Ikosen ja Jukka Koron *Johdatus erityisopetuksen käytäntöön*. Museopedagogiikan näkökulmasta tutkimukseni kannalta keskiöön nousivat Marjatta Levannon ja Susanna Petterssonin toimittama teos *Valistus/museopedagogiikka/oppiminen – Taidemuseo kohtaa yleisönsä*.

Työni tutkimustehtävänä oli kerätä tietoa erityislasten kuvataideopetuksen ominaispiirteistä sekä taidemuseovierailun asettamista haasteista ja mahdollisuuksista erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla.

Tutkimukseni päätutkimuskysymys on:

Mitä tulee ottaa huomioon suunnitellessa moniaistista museopedagogista kokonaisuutta osaksi erityisopetuksen kuvataideopetusta?

Tätä kysymystä tarkentavia alakysymyksiä ovat:

Millaisia ovat erityistä tukea tarvitsevien lasten kuvataideopetuksen ominaispiirteet?

Millaisia haasteita ja mahdollisuuksia taidemuseovierailu erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa asettaa?

2 TAIDEMUSEON PEDAGOGINEN TOIMINTA

2.1 Taidemuseon ja koulun yhteistyö

Museon yhtenä tehtävänä on kulttuuri- ja luonnonperintöä koskevan tiedon saavutettavuuden edistäminen harjoittamalla siihen liittyvää opetusta ja tiedonvälitystä sekä näyttely- ja julkaisutoimintaa (Museolaki 877/2005). Filosofian ja kasvatustieteen maisteri ja Työväenmuseo Werstaan museajohtaja Kalle Kallio (2004) korostaakin, että taidemuseoiden pedagogisessa toiminnassa avainasemassa on yhteistyö koulujen kanssa sekä näyttelyiden yhteydessä järjestettävä työpajatoiminta. Museoiden ja koulujen yhteistyön juuret ovat syvällä museoiden historiassa. 1800-luvulla kasvatuksellinen ajatus alkoi vaikuttaa museoiden perustamiseen yhä enemmän ja myös koulut ryhtyivät hyödyntämään museoiden palveluita. Ateneumin kävijäluettelossa onkin jo vuodelta 1893 mainintoja suurista koululaisryhmistä. (Kallio 2004, 17.)

Museot ovat olleet perinteisesti pedagogisessa toiminnassaan kiinnostuneita juuri lapsista ja nuorista (Levanto 2004, 60). Keskeinen ryhmä museon ja koulun yhteistyötä kehittäessä onkin ollut opetustehtäviin erikoistunut museohenkilökunta. Ensimmäiset suomalaiset museolehtorit aloittivat työnsä 1970-luvulla ja heidän määränsä on lisääntynyt tasaisesti. Museoiden ja koulun yhteistoimintaa on pidetty tärkeänä, sillä lapset ja nuoret ovat tulevaisuuden museokävijöitä ja ovat vastuussa kulttuuri- ja luonnonperinnöstämme (Kallio 2004, 17–18). Happonen (2006) toteaaakin, että taidemuseot ovat kouluja varten ja museokäynnit palvelevat ja toteuttavat usein koulujen opetussuunnitelmien tavoitteita. Syvyys museokäynteihin luodaan sitomalla vierailu osaksi muuta opetusta. Teoksiin, näyttelyn teemaan tai tekniikoihin voidaan tutustua etukäteen ja niihin voidaan palata jällempäin. Näyttelykäynti palvelee näin kokonaisvaltaisesti taiteen opetusta. (Happonen 2006, 43–44) Taiteen tohtori Sirkka Laitinen (2006) kuvaakin taidemuseoita opetuksen resurssina, jonka hyödyntämisestä opettajat ovat vastuussa. Yleensä ihmiset muistavat koulusta parhaimmin juuri sen, mitä on tehty koulun ovien ulkopuolella. Se jää pysyvästi mieleen ja sitoo koulun opetusta ympäristöön ja maailmaan. Yhteinen museoretki ja yhteiset taidekokemukset auttavat yhteisyyden tunteen luomisessa samalla kun ne rakentavat jokaisen oppilaan omaa persoonaa. (Laitinen 2006, 63.)

2.2 Työpajatoiminta

Monissa taidemuseoissa museopedagogiaa toteutetaan näyttelyihin suunniteltujen työpajojen avulla. Työpajoissa tutustutaan taiteeseen niin draaman, pantomiimin, maalaamisen, muovailun, tanssin ja yksin ja yhdessä tekemisen avulla. Tällöin taiteen kohtaamisen ja kokemusten käsittelyn välineenä on katsojan oma luova toiminta. Kallio (2004) kuvailee työpajaa näyttelyä ja sen sisältöä tukevaksi, kävijää aktivoiviksi toimintamuodoksi, jonka tarkoituksena on tarjota mahdollisuus oppimisen syventämiseen tietoa ja taitoa yhdistämällä. Toiminnan kantavana ajatukseksi on tekemällä oppiminen. (Kallio 2004, 131.) Happonen (2006) korostaa, että toiminnallinen tutustuminen taiteeseen sopii erinomaisesti lapsille, koska heidän käsitteellinen ajattelunsa ei vielä ole niin kehittynyttä. Pelkät sanat eivät välttämättä riitä kertomaan lapsen ajatuksista. Tällöin kokemuksen kuvallinen käsittely ja oma luova toiminta ja sen kautta kommunikointi on yhtä arvokasta kuin keskustelu. Kokemuksellisen taiteen tulkitsemisen mallissa kuvien tekeminen omien tulkintojen pohjalta merkitsee kuvallista käsitteellistämistä. (Happonen 2006, 42.)

Happonen (2006) korostaakin, että juuri työpajan avulla voidaan löytää toiminnallisia tapoja rakentaa katsojan ja taideteoksen välinen silta. Työpajan tarkoituksena ei ole välttämättä opettaa tekniikoita ja tulla paremmaksi taiteen tekijäksi, vaan käsitellä omaa taidekokemusta ja syventää vuoropuhelua teosten kanssa. Työskentelyn myötä myös keskustelu ryhmän muiden jäsenten kanssa tulee tärkeäksi. (Happonen 2006, 43.) Museolehtori Erica Othman (2004) lisää tähän vielä, että työpajan avulla voidaan etsiä erilaisia ratkaisuja, joilla tehdä katsojan ja teoksen kohtaaminen mahdolliseksi ja luoda niiden välille yhteys. Othman jatkaa, että työpajatyöskentely suo konkreettisen ilmenemismuodon aktiiviselle museokäynnille, jossa otetaan henkilökohtainen suhde taiteeseen ja tehdään omia tulkintoja. Samalla voidaan myös nähdä, että työpaja liittyy osaksi taidekasvatuksen yleisiä tavoitteita. Se tuo oman ainutlaatuisen lisänsä muuhun museopedagogiseen toimintaan ja sen erityisluonne muodostuu nimenomaan siitä, että lähtökohtana on kävijän oma luova toiminta. (Othman 2004, 80.)

Othmanin (2004) mukaan työpajatyöskentelyssä ei ole oleellista sen enempää tila kuin tekniikkakaan, vaan metodi, jossa työskennellään useiden aistien kanssa. Työpajatyöskentelyn kohdalla voidaankin puhua luovasta tekemisestä sen laajassa

merkityksessä. Tällöin mukana voi olla esimerkiksi kuvaa, ääntä, liikettä ja draamaa. Työpajatyöskentelyn kohdalla puhutaankin aivan omanlaisesta oppimis- ja itseilmaisutavasta. Työpajatyöskentelyä leimaa myös se, että pelkän informaation sijasta voidaan puhua kommunikaatiosta ja interaktiivisuudesta. Tällä tarkoitetaan sitä, että työpajavieras näkee, kokee ja keskustelee taiteesta yhdessä muiden ryhmän jäsenten kanssa. (Othman 2004, 81, 85.)

Helsingin taidemuseon vastaava museolehtori Kaisa Kettunen (2004) jakaa työpajatoimintaa kuvaavat termit kolmeen eri kategoriaan: niitä ovat toiminta, tulkinta ja tavoitteet. Toimintakategoria sisältää konkreettisten, kuvien tekemiseen liittyvien verbien lisäksi myös ajattelua ja oppimista kuvaavia toimintoja. Tulkintaan liittyvät kuvaukset sen sijaan korostavat työpajatoiminnan yhteyttä taiteeseen ja museon näyttelyihin. Tavoitekategoriassa taas on paljon laajoja ja yleisiä kuvauksia taidekasvatuksen voimasta. Kettusen (2004) mielestä työpajan esisijainen tehtävä ei ole opettaa uusia tekniikoita, vaan auttaa ymmärtämään taidetta ja tekemään omia tulkintoja. Tekniikan ja taitojen lisäksi kyseessä on myös sellaiset toiminnan muodot, jotka liittyvät enemmän ajatteluun kuin käsillä tekemiseen. Työpajassa tutkitaan, mietitään, keskitytään ja perehdytään. Monesti halutaan korostaa, että sille prosessille, jonka näiden kahden yhdistelmä saa aikaan. Tavoitteena on muutos ajattelussa, oivallus ja ymmärtäminen. (Kettunen 2004.) Työpajatoiminta on usein monia aisteja virittelevää, sosiaalista, reflektivoivaa ja toiminnallista. On vaikeaa löytää oppimistyyliä, joka ei olisi hyödynnettävissä työpajassa. Kun museoikäijästä tulee aktiivinen toimija, kuvan tuottaja, hän voi tuoda työskentelyyn oman oppimistyyliänsä ja oman tapansa käsitellä tietoa. (Kettunen 2004, 90–91, 93.)

2.3 Kokemuksellinen taideoppiminen museoiden pedagogisessa toiminnassa

Kasvatustieteiden maisteri Anna-Maija Malmisalo-Lensu ja tutkija Minna Mäkinen nostavat esiin, että toiminnallisuus ja elämyksellisyys ovat tulleet osaksi museovierailua, jonka aikana museot pyrkivät aktivoimaan tunteita, synnyttämään muistoja ja kannustamaan ajatustenvaihtoon (Malmisalo-Lensu & Mäkinen 2009, 315). Taidekasvatuksen tutkija Marjo Räsänen (2000) on kehittänyt kokemukselliseen oppimiskäsitykseen perustuvan kokemuksellisen taideoppimisen mallin. Tämä on löydettävissä myös monien taidemuseoiden pedagogisen toiminnan tausta-

alta. Räsänen kutsuu kokemuksellista taiteen ymmärtämistä sillan rakentamiseksi itsen ja taiteen välille. Kokemuksellinen taiteen tulkinta sisältää hänen mukaansa kolme vaihetta: vastaanottamisen, kontekstualisoinnin ja tuottavan toiminnan. Vastaanottovaiheessa eläydytään aluksi teokseen, sen väreihin, muotoihin, tapahtumiin ja maisemiin. Ensivaikutelman jälkeen on havaintojen, assosiaatioiden ja teoksen herättämien muistojen vuoro. Näitä voidaan kirjoittaa tai piirtää muistiin. Vasta sen jälkeen kokemukset jaetaan muiden kanssa. (Räsänen 2000, 18.)

Toista vaihetta Räsänen (2000, 18) kutsuu kontekstualisoinniksi. Siinä havainnoimalla saatua tietoa yhdistetään aikaisempiin kokemuksiin, omiin elämäkokemuksiin ja hankitaan lisää tietoa. Omien havaintojen pohjalla olleita lähtökohtia etsitään teoksesta. Kolmannessa vaiheessa kokemukset ja tieto yhdistetään tuottamalla itse kuvia, tehdään taidetta taiteesta. Jokaisessa vaiheessa on tärkeää kokemusten jakaminen muiden kanssa ja toisten kokemuksista oppiminen. Tällöin vuoropuhelu rakentuu katsojan ja teoksen välille. Parhaimmillaan tulkinta muuttuu pinnallisesta katsomisesta merkitysten ymmärtämiseksi. Keskustelun tarkoituksena on kokemuksen käsitteellistäminen ja sen jakaminen muiden kanssa. Keskustelusta ei kuitenkaan saa muodostua itsetarkoitusta. Jos keskustelua ei synny, pitää vuorovaikutus synnyttää muilla tavoilla. Kommunikointi ja keskustelu voivat olla muutakin kuin puhuttuja sanoja. Kommunikointi voi olla myös kehollista tai kuvallista. (Räsänen 2000, 18–19; Happonen 2006, 41.)

Taidemuseoiden työpajoissa yleensä kaikki Räsänen (2000, 18) mainitsevat kolme vaihetta ovat läsnä. Niiden ei aina tarvitse edetä tietyssä järjestyksessä ja toisinaan kokemuksellisen taideoppimisen syklissä voi tulla useampia kierroksia. Lyhyillä vierailuilla ei välttämättä ole aikaa omaan taiteelliseen työskentelyyn. Tällöin tärkein, eli uuden ja vanhan tiedon yhdistäminen, jäävät puuttumaan ellei näkemää enää ehditä käsitellä vierailun jälkeen. Taideteoksiin voidaan kuitenkin aina palata uudelleen sekä taiteen tarkastelun aloittaa jo koulussa tai päiväkodissa tutustumalla tulevaan näyttelyyn etukäteen. (Räsänen 2000, 18–19; Happonen 2006, 40–41.)

Taidenäyttely on museokävijälle kokonaisvaltainen esteettinen kokemus ja se muodostuu tilan ja teosten yhteisvaikutuksesta (Kallio 2004, 99). Professorit John

H. Falk ja Lynn D. Dierking (1997) ovatkin pohtineet museokäyntiä kokonaisvaltaisena tapahtumana, jota he kutsuvat nimellä museokokemus. Heidän mukaansa tuo kokemus rakentuu kolmesta osatekijästä, joita ovat henkilökohtaiset, sosiaaliset ja fyysiset olosuhteet. Kävijän henkilökohtaiset lähtökohdat sekoittuvat museon tarjoamaan sosiaalisen kansakäymisen mahdollisuuteen. Onnistuneen lopputuloksen kruunaa kävijäänsä paneutuva museoympäristö. (Falk & Dierking 1997, 2–7). Kallion (2004) mukaan elämysoppiminen onkin ollut vahvistuva virtaus museoiden työtavoissa. Elämykset ovat toki läsnä kaikessa onnistuneessa museopetuksessa, jossa ne ilmenevät pieninä ja suurina kokemuksina tuottaen ilon, inostumisen ja oivaltamisen hetkiä. Elämyksen kokemuksesta erottaa lähinnä sillä, että elämys on sisäisempi ilmiö tai tapahtuma. Yleisesti elämyspedagogiikalla tarkoitetaan ihmisen kasvun ja oppimisen mahdollistamista sellaisten elämysten kautta, jotka koskettavat ihmisen järkeä, tunteita ja fysiikkaa samanaikaisesti. (Kallio 2004, 133.)

2.4 Moniaistinen taiteen tutkiminen taidemuseossa

Lapset ovat luontaisesti toiminnallisia, ja siksi taidemuseokäynnit tulee sisältää jotakin sellaista, johon lapset voivat itse aktiivisesti osallistua. Leikki on lapsen tapa käsitellä tärkeitä asioita. Roolileikin avulla voi lapsiryhmässä näytellä teoksen tapahtumia, lapset voivat kilpailla siitä, montako silmää he löytävät Salvador Dalin teoksesta tai he voivat etsiä taidemuseossa aitoja teoksia, joista he ovat saaneet pienet kuvakopiot käteensä. (Laitinen 2006, 54.) On monenlaisia mahdollisuuksia toteuttaa monia aisteja aktivoivaa ja lasten luontaista toimintaa tukeva taidemuseovierailu. Mutta minkälainen on moniaistinen taidekokemus? Tällaisen kysymyksen esittävät Eveliina Happonen, Katariina Imporanta, Katri Kuusisto ja Johanna Latvala artikkelissa *Kymmenen kaikua taiteesta*. Tämän lisäksi he pohjivat millainen moniaistinen kokemus on mahdollista taidemuseossa tai -näyttelyssä, jossa monet teokset ovat tarkoitettu pääasiassa katsottaviksi? (Happonen, Imporanta, Kuusisto & Latvala 2006, 24.)

Aistit ja havainnot eivät ole erillään lapsen kehossa, vaan ne vuorottelevat ja herättävät toisiaan. Tuoksut tuovat teräviä muistikuvia menneestä, ääni synnyttää ruumiin liikkeen tai tuo mieleen värin. Aistien herkistäminen ja kokonaisvaltainen havaitseminen syventävät kokemusta. Eri aistein ja aistien yhdistyessä voidaan

tavoittaa kokemuksen monia tasoja, niin muistoja, assosiaatioita kuin myös aikaa ja unelmia. (Happonen et al. 2006, 24.) Myös Laitinen (2006) korostaa sitä, miten tärkeää on avata lasten kaikkia aisteja taiteen äärellä. Kuunnella teosta, ottaa sama asento kuin teoksen henkilöllä, hyräillä yhdessä maalauksen värisävyjen mukaan, haistella mukaan otettua kukka-asetelman kukkaa. Tärkeää on antaa lasten leikkiä taiteella ja taiteen pohjalta, kokeilla ja ihmetellä. (Laitinen 2006, 61.)

2.5 Taidemuseon saavutettavuus

Vain saavutettava museo on hyvin toimiva museo, sillä ilman saavutettavuutta ei ole museota, joka täyttäisi tehtävänsä tyydyttävällä tavalla myös tiedon jakajana (Salovaara 2004, 66).

Museoilla on opetuksellinen tehtävä, jota on painotettu eri tavoin ajasta ja museosta riippuen (Kallio 2004, 17). Museoissa ratkaisevan tärkeäksi on noussut niiden merkitys oppimisen keskuksena kaikille kävijöille iästä, varallisuudesta, koulutuksesta, kulttuurista tai kansallisuudesta riippumatta. Jo suomalaisen museolaitoksen varhaisina vuosina korostettiin ja uskottiin siihen, että museo on tarkoitettu kaikille ja jokaisella on oikeus museokokemukseen. (Levanto 2004, 51.) Taidemuseot ja niiden pedagoginen toiminta ei kuitenkaan oman kokemukseni mukaan saavuta kaikkia potentiaalisia kävijäryhmiä ja näin ollen museot ovatkin alkaneet enenevässä määrin kiinnittämään huomiota myös saavutettavuuteen ja sekä olleet kiinnostuneita räätälöimään erilaisille erityisryhmille soveltuvaa toimintaa.

Saavutettavuudesta on tullut museoidenkin tavoitteenasettelussa käytetty termi, jolla viitataan yleisön tarpeiden huomioimiseen ja kohteen tarjonnan helppoon lähestyttävyyteen. *Kulttuuria Kaikille* -hankkeessa toimiva filosofian maisteri Sari Salovaara (2004) luonnehtii saavutettavuuden käsitettä siten, että hyvä saavutettavuus tuo palvelut kaikkien ulottuville ja tarjoaa mahdollisuuden osallistumiseen ja elämyksiin yksilöiden erilaisista ominaisuuksista riippumatta. Sen perusta onkin erilaisten käyttäjien huomioimisessa ja yhdenvertaisuudessa. Salovaara (2004) luonnehtii saavutettavuuden ja esteettömyyden käsitteitä siten, että niitä käytetään usein identtisesti kertomaan helposta lähestyttävyydestä. Saavutettavuutta pidetään näistä kahdesta käsitteestä laaja-alaisempana. Esteettömyys termillä viitataan usein palveluiden toimivuuteen toimintaesteisten ihmisten kohdalla. Kuitenkin saavutettavan ympäristön tai palvelun tulee olla myös mahdollisimman esteetön.

Näin ollen esteettömyys voidaan nähdä saavutettavuuden yhtenä osa-alueena. (Salovaara 2004, 67–68.)

Saavutettavuus voidaan jakaa fyysiseen saavutettavuuteen, jonka synonyymi on esteettömyys. Esteettömyyttä tarkastellaan nimenomaan toimintaesteisten ihmisten näkökulmasta. Toimintaesteellä voidaan tarkoittaa väliaikaista tai pysyvää haittaa. Kuka tahansa voi olla toimimisesteinen tietynlaisessa tilanteessa esimerkiksi liikkueessaan lastenvaunujen kanssa ympäristössä, jossa on liikkumisesteitä. Myös ikääntyneet ja vammaiset ihmiset sekä lapset voivat kokea toimimisesteisyyttä museoympäristöissä, mikäli suunnittelussa ei ole otettu huomioon erikäisiä, eri tavoin liikkuvia, aistivia, kommunikoivia ja tietoa käsitteleviä ihmisiä. Museossa fyysisellä saavutettavuudella tarkoitetaan sitä, että toimintaesteiset henkilöt on otettu huomioon laaja-alaisesti niin hisseissä, wc-tiloissa, ripustusten ja tekstien sijoittelussa kuin myös tuoleina ja levähdyspaikkoina näyttelysaleissa että esteettömänä hätäuloskäyntinä (Salovaara 2004, 68–69).

Fyysisen saavutettavuuden lisäksi on tärkeää kiinnittää huomiota museon tiedolliseen saavutettavuuteen. Tällöin huomioon on otettu myös eri aistit. Tämä tarkoittaa paitsi näkö- ja kuulovammaisten palvelemista, myös sen huomioimista, että kaikki ihmiset hyötyvät monipuolisista aistimahdollisuuksista, kuten mahdollisuudesta koskettaa museoesinettä tai sen kopiota. Näin ollen tiedon välittymistä ei ole hyvä jättää pelkästään yhden aistin kautta tulevien ärsykkeiden, kuten äänen tai visuaalisen viestin, varaan vaan niitä voidaan käyttää vaihtoehtoisesti. Tiedollista saavutettavuutta onkin kaikki ymmärtämisen helpottaminen, tapahtui se sitten selkokiehisen informaation, kuvituksen tai koskettamisen avulla. (Salovaara 2004, 69–70)

Saavutettavuuden kohdalla voidaan puhua myös asenteellisesta saavutettavuudesta. Salovaara (2004) korostaakin, että saavutettavuudesta puhuttaessa juuri asenteellinen saavutettavuus on avainasemassa, sillä sen avulla voidaan voittaa monia muita esteitä. Toimintojen suunnittelijoiden, rahoittajien ja toteuttajien valveutuneisuus ja kaikki potentiaaliset käyttäjäryhmät huomioiva asenne johtavat saavutettavuutta lisääviin tuloksiin. (Salovaara 2004, 70.) Myös Kallio (2004) korostaa, että saavutettavuuden ja esteettömyyden rinnalla yhtä tärkeää on se, että museo

koettaisiin myös esteettömänä ja vapaana kokemisen, katsomisen, kyseenalaistamisen, väittelyn, eläytymisen ja ilmaisun paikkana (Kallio 2004, 99).

2.6 Yhdenvertaisuusperiaate ja museo-opetuksen saavutettavuus

Yhteisen ympäristömme tulee olla sellainen, että jokainen voi nauttia taiteesta ja kulttuurista. Jokaisella on myös oltava mahdollisuus taiteen tekemiseen. Ympäristö, jossa taiteen ja kulttuurin kokeminen ja itse tekeminen on jokaiselle mahdollista, kutsutaan saavutettavaksi ympäristöksi. Kasvatustieteen maisteri, tietokirjailija ja kehitysvammaisten erityisopettaja Pertti Rajala (2006) toteaa, että hyvä saavutettavuus tuo kulttuurin kaikkien ulottuville. Se tarjoaa mahdollisuuden osallistumiseen ja elämyksiin vammaisuudesta tai muista erilaisista ominaisuuksista riippumatta. Saavutettavuus syntyy, kun poistamme liikkumisen, näkemisen, kuulemisen ja ymmärtämisen esteitä. Vammaisen ihmisen vamma on yksi ominaisuus muiden joukossa. Vasta esteellinen ympäristö tekee vammaisuudesta poikkeavaa ja erityistä. Yhteiskunnan ja yhteisen ympäristömme tulee olla sellainen, että taiteesta ja kulttuurista voi nauttia jokainen. Opetusministeriön Vammaiset ja kulttuuri -toimikunta on laatinut taiteen ja kulttuurin saavutettavuudesta perusteellisen raportin, jonka nimi on *Taide tarjolle, kulttuuri kaikille*. Raportissa sanotaan, että taiteeseen ja kulttuuriin liittyvät yhteiset kokemukset ovat tärkeitä kaikille. Taiteen ja kulttuurin saavutettavuus koskettaa kaikenikäisiä ihmisiä. (Rajala 2006, 13–14.)

Suomessa on 2000-luvun alkupuolella ollut havaittavissa entistä enemmän pyrkimyksiä ulottaa tasa-arvo ja yhdenvertaisuusperiaate koskemaan myös kulttuuripalveluita. Kansainväliset linjaukset ja sopimukset sekä kansallinen lainsäädäntömme ohjaavat yhä selkeämmin ja konkreettisemmin takaamaan yhdenvertaiset lähtökohdat erilaisille ihmisille. Museot vastaavat tähän pyrkimällä tarjonnassaan suurempaan esteettömyyteen ja saavutettavuuteen. Jo lainsäädäntömekin perusteella julkisten palvelujen, kuten museoiden tarjonnan, laadun perustasoon kuuluu yleisen saavutettavuuden kehittäminen. (Salovaara 2004, 67.) Näin ollen myös museon opetustoiminnan tulee tarjota kaikille kävijöille oppimisen mahdollisuus. Eräs suurista muutoksista onkin museoiden lisääntynyt tietoisuus ja mielenkiinto museokävijöiden tarpeita, edellytyksiä ja toiveita kohtaan (Othman 2004, 79).

Enää ei riitä, että toiminta suunnataan suurelle yleisölle, vaan kyseessä ovat monet pienet yleisöt omine tarpeineen ja toiveineen (Levanto 2004, 52).

Museoiden säilyttämä kulttuuriperintö on yhteistä ja kaikilla ihmisillä on oikeus päästä siitä osalliseksi. Saavutettavuuteen onkin kiinnitetty museoissa runsaasti huomiota ja opettajat ovat rohkaistuneet tutustumaan museoihin erityistä tukea tarvitsevien oppijaryhmien kanssa. (Kallio 2004, 59.) Museoiden saavutettavuuden kehittämisessä museopedagoginen toiminta onkin avainasemassa. Kysymys on museon tarjoamien sisältöjen ja toimintojen saavuttamisesta kävijöiden ulottuville. Olosuhteet oppimiselle muodostuvat suotuisiksi hyvin toimivassa museossa, jossa pystytään tarjoamaan palveluita ja elämyksiä ihmisten yksilöllisten lähestymistapojen mukaisesti. Huomiota tulee kiinnittää siihen, ettei ketään suljeta ulkopuolelle erilaisen kulttuurisen tai sosiaalisen taustan, toimimisesteisyyden tai muun ominaisuuden vuoksi. (Salovaara 2004, 67.) Kallion (2004) mukaan yhdenvertaisuusperiaate tarjoaa hyvän pohjan museon ja koulun väliselle, monenlaiset oppilaat huomioivalle yhteistyölle. Museon ja museotyöntekijän näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että museotyön kaikessa suunnittelussa otetaan alusta lähtien huomioon eri tavoin liikkuvat, kommunikoivat ja aistivat kävijät. Koulun ja opettajan näkökulmasta yhdenvertaisuusperiaate merkitsee sitä, että museoon lähdetään myös sellaisten oppilaiden kanssa, joiden kyvyt ja ominaisuudet edellyttävät uudenlaisia, totutusta poikkeavia tapoja hankkia elämyksiä ja tietoa. (Kallio 2004, 67.)

3 ERITYISOPETUS

3.1 Erityisopetuksen perustelut

Lain mukaan Suomessa jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen ja julkinen valta on vastuussa siitä, että opetusta on saatavilla. Käytännössä kunta on velvollinen järjestämään perusopetusta sen alueella asuville oppivelvollisuusikäisille. Tämä koskee kaikkia Suomessa vakinaisesti asuvia lapsia kansalaisuudesta riippumatta. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 20.) Oppilas otetaan tai siirretään perusopetuslain 17 §:n (642/10) mukaan erityisopetukseen, jos hänellä psykologisen tai lääketieteellisen arvion perusteella ilmenee, että oppilaan opetusta ei vam-

man, sairauden, kehityksessä viivästyksen tai tunne-elämän häiriön taikka muun vastaavan erityisen syyn vuoksi voida antaa muuten (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010).

Kasvatus ja opetus ovat päämäärään tähtäävää toimintaa, jonka tarkoituksena on hyvien edellytysten luominen oppijan kaikkinaiselle kasvulle ja kehitykselle. Ihmisen kasvussa ja kehityksessä on omat lainalaisuutensa, jotka eivät pääse toteutumaan, ellei tiettyjä ehtoja täytetä. Erittäin tärkeää on saada oppija tuntemaan itsensä, omat taipumuksensa ja kehittymismahdollisuutensa. Lapsia on siis autettava, jotta he oppisivat tuntemaan itseään ja ympäröivää maailmaa. Kasvatusta ja opetusta on suunniteltava oppilaiden persoonallisuuden tuntemuksen ja heidän tarpeidensa pohjalta. Aina on myös syytä muistaa, että lapsi on usein herkin, avoimin silmin vastaan tuleva, aktiivinen ja virikkeitä etsivä. Meidän tehtävämme on antaa hänen maailmansa avartua, tunteiden ja ajatusten aktivoitua osaksi hänen jokapäiväistä todellisuuttaan. Kasvatus voidaan käsitteenä tulkita ja ymmärtää monin eri tavoin. Se on aina tarkoituksellista, sillä on päämäärä ja se kohdistuu ihmiseen. Tarkoituksellisuus tarkoittaa, että kasvattaja pyrkii vaikuttamaan tahallisesti. Siihen sisältyy aina jokin syy, aihe, joka kasvatuksessa merkitsee jotakin arvoa, ihannetta tai päämäärää, johon pyritään. Vasta siitä käsin kasvatuksen elementit tulevat ymmärretyiksi, sillä ilman tietoa päämäärästä ei voi kasvattaa. (Ahvenainen et al. 2001, 11)

Koulun eräänä keskeisimpänä tavoitteena on oppilaan ainutkertaisen persoonallisuuden kasvun ja kehittymisen monipuolinen tukeminen. Peruskoulun ihmiskäsitys merkitsee ihmisen erilaisuuden kunnioittamista ja huomioon ottamista kaikessa kasvatuksessa ja opetuksessa. Tämän vuoksi on perusteltua ja tärkeää rakentaa opetussuunnitelmat siten, että ne antavat jokaiselle mahdollisuuden optimaaliseen kasvuun ja oppimiseen omista yksilöllisistä edellytyksistä lähtien ja ne huomioon ottaen. Tämä edellyttää opetusohjelmien yksilöimistä. Kaiken koulutyöskentelyn tavoitteena on luoda yksilölle hyvän elämän edellytykset sekä liittää hänet yhteiskuntaan valmentamalla häntä peruskoulun jälkeiseen aikaan. Kasvatuksen yleistavoitteena tuleekin olla yksilön psyykkisen ja fyysisen kapasiteetin kehittäminen siten, että hän pystyy mahdollisimman täysipainoisesti osallistumaan ja vaikuttamaan yhteisöjen toimintaan. (Ahvenainen et al. 2001, 19.)

3.2 Erityisopetuksen tavoitteet

Erityisopetuksen tavoitteena on auttaa ja tukea oppilasta siten, että hänellä on tasavertaiset mahdollisuudet suorittaa oppivelvollisuus edellytystensä mukaisesti. Huomio kiinnitetään oppilaan vahvuuksiin sekä hänen yksilöllisiin oppimis- ja kehitystarpeisiinsa. Oppilasta autetaan oppimisvaikeuksissa eri tukimuodoin. Keskeistä on varhainen oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja tukitoimien aloittaminen, jotta oppimisvaikeuksien kielteisiä vaikutuksia oppilaan kehitykselle voidaan ehkäistä. Ensisijaisena erityisopetuksen tavoitteena on tukea oppilaan opiskelua siten, että yleisen oppimäärän mukaiset tavoitteet on mahdollista saavuttaa. (Laaja-alainen erityisopetus 2013.)

Tutkimukseeni osallistuneen koulun opetussuunnitelmassa (2016) korostetaan sitä, että opetus perustuu oppilaan omien vahvuuksien rakentamiseen ja näin oppimisen ilon löytymiselle ja säilymiselle. Oppilaita kasvatetaan ja opetetaan sosiaalisiksi, terveen itsetunnon ja myönteisen minäkuvan omaaviksi kansalaisiksi, jotka mahdollisimman itsenäisesti pystyvät tuettuna suoriutumaan kykyjään ja taitojaan vastaavista tehtävistä. (Koulun opetussuunnitelma 2016.)

Varhaispedagogiikan dosentti Leena Lummelahti (2004) tuokin esille, että eräs tärkeä erityisopetuksen tavoite on tukea ja vahvistaa oppilaan minäkäsitystä ja itsetuntoa, sillä vahvaa itsetuntoa pidetään tärkeänä yksilön kehitykselle ja hänen elämälleen. Itsetunto muodostuu yksilön itsestään tekemien päätelmien perusteella. Se sisältää itsensä arvostamisen ja siihen liittyen itseluottamuksen hyvä-huonoluottuvuudella. Itsetunto luo perustan yksilön sosiaaliselle ja emotionaaliselle käyttäytymiselle. Kun lapsi hyväksyy itsensä, on hänen mahdollista hyväksyä myös muita ihmisiä, tuntea myötätuntoa ja luoda vuorovaikutussuhteita. Luottamus itseen edistää itsenäistymistä ja riippumattomuutta toisista ja antaa uskallusta kokeiluihin ja erilaisiin suorituksiin. (Lummelahti 2004, 34.) Terveen minäkäsityksen yksi puoli on realistinen itsetuntemus (Ahvenainen et al. 2001, 52). Lapsi, jolla on erityisen tuen tarvetta voi tuntea olevansa erilainen kuin ympäristön muut yksilöt. Erilaisuuden kokeminen on voinut vaikuttaa sekä minäkäsityksen että itsetunnon muodostumiseen. Vammaisuuden tai jonkin muun erityisen tuen tarpeen ei kuitenkaan tarvitse merkitä itsetunnon alenemista. Päinvastoin, joku vaikeasti vammaisen henkilö saattaa olla itsetunnonaltaan vahvempi kuin vammaaton toverin-

sa. Jos lapsen ympäristö on hyväksynyt hänen erilaisuutensa ja lapsi on saanut omaksua itseensä liittyvän erityisen tuen tarpeen luonnollisena, on hänen minäkuvansa realistinen ja itsetunto hyvä. (Lummelahti 2004, 34.)

Kasvatustieteiden tohtori ja dosentti Päivi Pihlaja (2004b) korostaa, että vahvan itsetunnon syntymisen ensimmäinen ehto on, että lapselle on muodostunut perusturvallisuus ja sen säilyminen on taattu pysyvien, hyvin toimivien ihmissuhteiden ja olosuhteiden kautta. Perusturvallisuuteen kuuluu se, että jokaista lasta, myös erityistä tukea tarvitsevaa lasta, arvostetaan lapsena, yksilönä ja sellaisena kuin hän on. (Pihlaja 2004b, 226.) Vahvan ja terveen itsetunnon muodostumisen ja säilymisen kannalta on tärkeää, että sekä kotona että lapsen hoito- ja koulupaikoissa noudatetaan samansuuntaista turvallista kasvatuskäytäntöä ja vuorovaikutussuhteet toimivat. Lapsen yksilöllisyyden kunnioittaminen ja huomioon ottaminen edellyttävät lapsen tuntemista niin, että lapsi voi leikkiä, toimia ja oppia kehitysvaiheitaan ja edellytyksiään vastaavissa toiminnoissa. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen yksilöllisyyden huomioon ottaminen noudattaa samoja periaatteita. Aikuisen tukeman, itseohjautuvuuteen pyrkivän ja motivoivan toiminnan kautta lapsi kokee onnistumisen elämyksiä ja saa vahvistusta itsetunnolleen. (Lummelahti 2004, 38–39.)

Vahvistava kasvatusta tai ohjaava kasvatusta lujittaa lapsen itsetuntoa ja auttaa häntä kehittymään itseensä luottavaksi, vastuuntuntoiseksi ja yhteistyökykyiseksi. Häntä ohjataan hallitsemaan omaa elämäänsä. Vahvistava kasvatusta innostaa lasta työkentelyyn ja suoriin. Lapsen kanssa tehdään sopimuksia, suunnitellaan rajoja ja sääntöjä sekä häntä kannustetaan. Ohjaava kasvatusta kiinnittää huomion lapsen persoonaan ja vahvistaa erityisesti lapsen itsetunnon muodostumista vahvaksi. (Lummelahti 2004, 38.) Erityislapsen kasvatuksessa tulisikin korostaa lapsen itsetunnon vahvistamista ja positiivisen minäkäsityksen tukemista. Jokaisen lapsen tulisi saada kohdata päivittäin positiivisia tilanteita ja tuntea onnistumisen kokemuksia sekä aikuisten että muiden lasten kanssa. (Pihlaja 2004a, 226.)

3.3 Erityisopetuksen käytänteet

Erityisopetuksessa tuetaan ja autetaan oppilaita saavuttamaan heidän tarpeitaan vastaavat opetussuunnitelman tavoitteet. Oppilaiden ei odoteta opiskelevan sellai-

sen etukäteen määritellyn yleisen opetussuunnitelman mukaan, jossa ei oteta huomioon heidän erilaisia ominaisuuksiaan ja tarpeitaan. Yleistä opetussuunnitelmaa mukautetaan tai laajennetaan tarpeen mukaan vastaamaan oppilaiden tarpeita ja oppilaiden kanssa laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Henkilökohtaisen opetussuunnitelman tekeminen ja sen merkityksen ymmärtäminen varmistavat, että oppilas todella saa tarvitsemaansa opetusta ja ne palvelut, jotka hänelle peruskoulun lainsäädännön perusteella kuuluvat. HOJKS tarkoittaa oppimisen ja oppimaan ohjaamisen kokonaisuunnitelmaa yksittäiselle oppijalle. Se on luonnollinen seuraus yksilöllistämisen ja henkilökohtaistamisen vaatimuksesta. Tarkoituksenmukainen opetus, oppilaiden objektiivinen arviointi, toimivan oppimisympäristön löytäminen, oppilaiden asioiden asiallinen käsittely ja myös yksilölliset opetussuunnitelmat ovat kansainvälisestikin hyväksytyjä pyrkimyksiä. Henkilökohtaisella opetussuunnitelmalla tarkoitetaan sellaista kirjallista selontekoa, joka on laadittu moniammatillisessa yhteistyössä yhdessä oppijan ja huoltajan kanssa oppijan yksilöllisten tarpeiden pohjalta. (Ahvenainen et al. 2001, 19, 100–101.)

Filosofian tohtori ja dosentti Raija Pirttimaan sekä kasvatustieteen tohtori ja erityispedagogiikan dosentti Marjatta Takalan (2011) mukaan erityisopetuksessa tarvitaan usein systemaattista, monien menetelmien käyttöönottoa. Erityisopetuksen piirissä tällaisia keinoja ovat oppimateriaalin, opetuksen ja tehtävien mukautus, monikanavaisuus, eli kaikkien aistikanavien hyödyntäminen sekä ajankäytön ja toistojen erilaisuus: pitempään, useammin ja tiiviimmin. Menetelmä, jota erityisopettaja käyttää, korostaa usein käyttäytymisen säätelyä. Lisäksi käytetään kokemuksellista oppimista, ymmärtämistä, oppilaan aktiivisuutta, luovuutta ja esimerkiksi kognitiivisia tavoitteita korostavia menetelmiä. (Pirttimaa & Takala 2011, 182–184.)

Tutkimukseeni osallistuneessa koulussa on käytössä toiminta-alueittainen opetussuunnitelma. Koulun opetussuunnitelmassa (2016) korostuvat myös monipuoliset työtavat, joiden valinnan lähtökohtana ovat opetukselle ja oppimiselle asetetut tavoitteet sekä oppilaiden tarpeet, edellytykset ja kiinnostuksen kohteet. Työtapoja vaihtelemalla pyritään tukemaan oppimista. Opetussuunnitelmassa korostetaan myös, että monipuoliset työtavat tuovat oppimiseen iloa ja onnistumisen koke-

muksia. Koulutyössä hyödynnetään eri työtapoja ja oppimisympäristöjä, pyrkien säännöllisesti viemään työskentelyä ulos luokkahuoneesta. Opetuksessa pyritään projektimaiseen työskentelyyn ja kokonaisuuksien opiskeluun. Kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat sekä eri aistien käyttö ja liikkuminen lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä ja vahvistavat motivaatiota. Motivaatiota vahvistavat myös työtavat, jotka tukevat itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta. Oppimisessa korostuu myös toiminnan kautta oppiminen ja opittujen taitojen arkeen yleistäminen. Toiminnassa pyritään fyysiseen aktiivisuuteen ja irrottautumiseen istuvasta elämäntavasta. (Koulun opetussuunnitelma 2016.)

3.4 Oppimisympäristön mukauttaminen

Oppimäärän tai opetuksen lisäksi voidaan mukauttaa myös oppimisympäristöä. Oppimisympäristö voidaan jakaa fyysiseen, sosiaaliseen, psyykkiseen ja kognitiiviseen oppimisympäristöön. Fyysinen oppimisympäristö luo raamit sille, mitä opiskellaan ja miten opiskelu voidaan järjestää. Koulun fyysiseen ympäristöön sisältyy koulun sijainti, koko, ikä, kunto, tilat ja liikkumisen esteettömyys. Kun taas oppilaan sosiaaliseen ympäristöön luetaan kuuluviksi vanhemmat, luokkatoverit, opettajat, kouluviranomaiset ja yleinen päätöksenteko. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 194–195.) Tutkimukseeni osallistuneessa koulussa opetusryhmät muodostetaan toimiviksi oppilaiden ikä huomioiden. Luokissa voi olla enintään kuusi oppilasta ja luokassa on erityisluokanopettajan lisäksi tarvittava määrä koulunkäynninohjaajia. (Koulun opetussuunnitelma 2016.) Koulun psyykinen ympäristö liittyy läheisesti sosiaaliseen ympäristöön. Se voidaan määritellä oppilaiden subjektiivisten sosiaalisten kokemusten tilaksi, jossa keskeisenä indikaattorina on kouluviihtyvyys. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 194–195.)

Kognitiiviseen oppimisympäristöön puolestaan liittyy oppilaiden tiedollisen kehityksen tukeminen (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 194–195). Tutkimukseen osallistuneen koulun opetussuunnitelmassa korostetaan, että yksilölliset erot oppilaiden kehityksessä ja erilaiset oppimistyyliä huomioidaan opetuksessa ja opetusjärjestelyissä (Koulun opetussuunnitelma 2016). Hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus voidaan esimerkiksi strukturoida eli järjestää helpottamaan lapsen ymmärrystä. Ympäristö voidaan merkitä visuaalisesti kuvaamaan, mitä misäkin tehdään, päiväjärjestys voi olla kuvitettuna näkyvillä ja toimintojen vaih-

dokset ennakoida ennalta sovitulla tavalla. Työskentelytilanteissa otetaan huomioon lapsen kehitystaso ja yksilöllisyys, jaetaan tehtäviä ja ohjeita pienempiin osiin tai annetaan lapselle yhteisten ohjeiden lisäksi oma henkilökohtainen ohje. (Adenius-Jokivuori 2004, 206.)

Mukauttamisen tarkoituksena on auttaa oppilasta, jolla on keskittymiseen, tarkkaavaisuuteen ja hahmottamiseen sekä sosiaalisuuteen ja käyttäytymiseen tai tunte-elämään liittyviä erityistarpeita. Häntä autetaan näin selviämään ympäristön asettamista vaatimuksista samalla kun hän oppii uusia taitoja. Voimme vaikuttaa mukauttamalla tai muuttamalla paikkaa, jossa opetus tapahtuu, lukujärjestystä tai ympäristön ihmisten lukumäärää. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 94.) Myös Adenius-Jokivuori (2004) korostaa, että oppimisympäristön järjestelyt takaavat lapselle parhaat edellytykset olla vuorovaikutuksessa ja harjoittaa sekä kielen että muun kehityksen ja oppimisen taitoja mahdollisimman monipuolisesti. Samalla tulee huomioida lapsen mahdollisuus saada onnistumisen elämyksiä ja kehittyä hyvinvoivaksi ja itsetunnon vahvaksi persoonallisuudeksi. (Adenius-Jokivuori 2004, 206.)

3.5 Vaihtoehtoinen kommunikointi

Kommunikaatio on elämänlaadun keskeinen edellytys kaikille ihmisille (Lehtinen, Haapala & Dahlström 1993, 54). Ihmisen mahdollisuuden hallita ympäristöään ja kehittyä älyllisenä toimijana vaikuttaa erityisesti kyky kommunikoida kielellisesti. Kieli voidaan määritellä kommunikaatiojärjestelmäksi, johon yhteisön viestintä perustuu. Kielellisessä kommunikaatiossa vastaanotetaan ja tuotetaan informaatiota yhteisesti sovitun symbolijärjestelmän, kielen avulla. (Ahvenainen et al. 2001, 62.) Vammaisen henkilön kanssa työskennellessä keskeisenä tavoitteena tulee olla kommunikatiivisen käyttäytymisen tukeminen (Lehtinen et al. 1993, 55). Tutkimukseeni osallistuneen koulun opetussuunnitelmassa (2016) korostetaan, että oppimisen lähtökohtana on vuorovaikutuksen muodostuminen ja sen pohjalle rakentuva kommunikoinnin ymmärtämisen ja tuottamisen harjoittelu. Tavoitteena on että oppilas on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, tulee ymmärretyksi ja ymmärtää muita. Oppilaalle turvataan mahdollisuus käyttää itselleen luonteenomaisia vaihtoehtoisia tapoja kommunikoida. (Koulun opetussuunnitelma 2016.)

Erilaisiin oppimiseen ja käyttäytymiseen liittyviin haasteisiin perehtynyt asiantuntija ja kouluttaja Donald Szegda ja Apua Arkeen -yhdistyksen toiminnanjohtaja Erja Hokkanen (2009) korostavat, että mitä vaikeavammaisemmasta lapsesta on kyse, sen tärkeämpää ja usein haasteellisempaa on löytää hänelle hyvin soveltuva kommunikointimenetelmä, jota hän itse pystyy käyttämään (Szegda & Hokkanen 2009, 13–14). Myös yhteiskuntatieteiden maisteri Merja Adenius-Jokivuori (2004) korostaa sitä, että keskeinen osa kehityshäiriöisen lapsen vuorovaikutustaitojen tukemista on löytää sellaisia lapsen kommunikointitaitoja täydentäviä keinoja, joiden avulla hän pystyy tekemään itsensä ymmärretyksi ja hahmottamaan paremmin muiden ihmisten viestejä ja ympäristöään (Adenius-Jokivuori 2004, 206). Szegda ja Hokkanen (2009) toteavatkin, että toimivan vuorovaikutusmenetelmän löydyttyä, lapsen mahdollisuus vaikuttaa ja osallistua asioihin paranevat. Hän voi tehdä valintoja ja saada oman mielipiteensä esille. (Szegda & Hokkanen 2009, 13–14.)

Selkokieli on yleinen kehitysvammaisten kanssa käytetty kommunikoinnin muoto, sillä monen kehitysvammaisen on vaikea ymmärtää tavallista yleiskieltä. Selkokieli on sisällöltään, sanastoltaan ja rakenteeltaan yleiskieltä luettavammaksi ja ymmärrettävämmäksi mukautettua kieltä niitä ihmisiä varten, joilla on vaikeuksia lukemisessa ja ymmärtämisessä tai molemmissa. Selkokielessä ei käytetä vieraita tai outoja sanoja ja lauseet ovat lyhyitä. (Rajala 2006, 10.)

Jos oppilas kommunikoi muilla keinoilla kuin puheella, käytetään puhetta korvaavaa kommunikointia (alternative communication). Silloin kaikki kielellinen kommunikointi tapahtuu symbolien tai viittomien avulla. Puhetta tukeva kommunikointi (augmentative communication) tukee puheen kehitystä ja ymmärtämistä. Puhetta tukevan kommunikoinnin tavoitteena on edistää ja täydentää puheilmaisua, mutta myös taata korvaava kommunikointimuoto sitä tarvitsevalle. AAC-merkkijärjestelmiä ovat manuaaliset, graafiset sekä kosketeltavat merkit. Manuaalisiin merkkeihin kuuluvat viittomat ja sormiaakkoset. Graafisia merkkejä edustavat kaikki merkit, jotka toimivat kuvien avulla. Tällaisia ovat esimerkiksi Bliss-symbolit ja piktogrammit. Graafisten merkkien käyttö sopii henkilölle, jolla ei ole motorisia kykyjä viittomien käyttöön. Merkkien käyttöä voidaan tehostaa oheis-

kommunikaatiolla, kuten eleillä, ilmeillä ja kehonasunnoilla, joskus myös yksittäisillä sanoilla. (Ahvenainen et al. 2001, 70.)

Syvästi kehitysvammaisten ja monivammaisten oppilaiden kanssa kommunikointi voi tapahtua ilmein ja elein. Tällaisten oppilaiden kanssa toimittaessa kasvattajan on tärkeää tietää, miten oppilaan eri aistit ovat kehittyneet ja millä tavoin hän käyttää aistejaan. Tieto aistien toimintakyvystä on tärkeää siksi, että kasvattaja pystyisi löytämään keinon päästä vuorovaikutukseen kasvatettavan kanssa ja samalla löytämään tien oppimiseen. Tämä tarkoittaa ennen kaikkea niiden aistitoimintojen vahvojen alueiden löytämistä, joiden avulla jokaista yksilöä voi auttaa vähitellen rakentamaan todellisuuskäsitystä omalla tavallaan. (Lehtinen, Haapala & Dahlström 1993, 14.)

3.6 Osallisuuden tukeminen

Yksi erityisopetuksen tärkeä tavoite on oppilaan osallisuuden tukeminen. Erityisesti haasteita kohdataan oppilaiden kohdalla, jotka eivät kommunikoi kielellisesti. Lähtökohta on se, että kaikkien lasten ja nuorten perusoikeus on olla mukana tekemässä päätöksiä heitä koskevista ja heihin vaikuttavista asioista. Kaikilla on myös oikeus mielipiteisiin riippumatta siitä, millä tavoin ne ilmaistaan. Kasvattajan tehtävä on tehdä lapsen ja nuoren osallisuudesta todellista. Tärkeää on ottaa oppilas mukaan päätöstentekoon ja antaa mahdollisuus vaikuttaa (Janukainen 2012, 282).

Oppilaan osallisuus korostuu vahvasti myös tutkimukseeni osallistuneen koulun opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelmassa (2016) korostetaan sitä, että oppilas on aktiivinen toimija. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Se on yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista ja tutkimista. Tärkeäksi nostetaan oppilaan oma kokemus osallisuudesta. Myös oppimisympäristön tulee tukea oppilaan oppimismotivaatiota ja osallisuutta sekä edistää hänen aktiivisuuttaan. Opetuksen tavoitteena on oppilaan ryhmässä toimimisen taitojen ja osallisuuden kehittyminen. (Koulun opetussuunnitelma 2016.)

Professori Keith Martinin ja Robin Franklinin (2010) mukaan, kun lapsella tai nuorella on erityisen tuen tarve, osallisuuden varmistaminen vaatii kasvattajalta erityistä herkkyyttä. Osallisuus alkaa lapsen ja nuoren kuulemisesta. Kuuleminen puolestaan ei välttämättä ole itsestään selvää, kun lapsella tai nuorella on erityisen tuen tarve. Syyt siihen, miksi ei tule kuulluksi, vaihtelevat. Lapsen tai nuoren, joka käyttää vaihtoehtoisia kommunikaatiomenetelmiä, on luotettava aikuiseen, joka tulkitsee hänen viestejään. Lisäksi ongelmana voi olla, että lapselta saatua tietoa ei pidetä luotettavana, jos lapsella on kognitiivisen kehityksen rajoitteita. Jokaisella pitäisi kuitenkin olla oikeus siihen, että heidän mielipiteitään kunnioitetaan. Osallisuuden ilmaiseminen vaikkapa valitsemalla kahdesta vaihtoehdosta on yhtä arvokasta kuin joku toisenlainen tapa. Lapselta tai nuorelta itseltään saatu tieto varmistaa osallisuuden paremmin kuin esimerkiksi pelkästään heidän läheisiltään saatu tieto. Aikuisen on huolehdittava siitä, että kaikkia pidetään tasavertaisina sosiaalisina toimijoina ja etsittävät sopivat menetelmät jokaisen osallisuuden tukemiseksi. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuuden voikin tiivistää siihen, että kysymys ei ole siitä, osallistuvatko kaikki, vaan siitä, miten osallistutaan. (Martin & Franklin 2010, 101–102.)

Kasvatustieteen tohtori, erityisopettaja ja erityislastentarhanopettaja Kristine From sekä filosofian lisensiaatti Marja-Leena Koppinen (2012) käsittelevät tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren toiminnallista osallistumista teoksessa *Menossa mukana – tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren toiminnallinen osallistuminen*. Toiminnallisella osallistujalla he tarkoittavat tukea tarvitsevaa lasta, joka on toimintaympäristössään aktiivinen ja aloitteellinen toimija ja osallistuja. Tällöin lapsi ei ole aikuisen toiminnan kohde tai näennäisesti mukana oleva ryhmän jäsen, joka on kuitenkin toiminnallisesti ja sosiaalisesti muista erillään. He korostavat, että lapsen ja nuoren mahdollisuudet toimia ja osallistua ovat vahvasti yhteydessä yksilön toimintakykyyn, siihen liittyviin yksilön mahdollisuuksiin ja kokemukseen mahdollisuudesta toimia ja osallistua mahdollisimman täysivaltaisesti arjessaan. Näin ollen toiminnan ja osallistumisen mahdollisuuksiin vaikuttavat muutkin kuin yksilöön liittyvät tekijät. Monimuotoiset tekijät voivat mahdollistaa, edistää tai rajoittaa tukea tarvitsevan lapsen toimintaa ja osallistumista toimintaympäristössään. (From & Koppinen 2012, 9–10.)

Merkityksellistä toiminnallisen osallistumisen näkökulmasta on se, kokeeko yksilö tulevansa yhteisössään kohdatuksi yksilönä sekä aktiivisena toimijana ja osallistujana vai tuen tarvitsijana, joka otetaan toiminnan ja osallistumisen kohteeksi. Kuulluksi tuleva lapsi on valmis jatkamaan vuorovaikutusta. Hän innostuu kehittämään ja keksimään uusia ideoita huomattessaan tullessa ymmärretyksi omine merkityksineen. Aikuisen aito läsnäolo ja lapsen merkityksistä käsin vuorovaikutuksen jatkaminen innostavat lasta osallistumaan vuorovaikutteiseen toimintaan. (From & Koppinen 2012, 17, 25.)

From ja Koppinen (2012) tiivistävät, että toiminnallisen osallistumisen toteutumisen kannalta keskeisiä ovat yksilöllisten tekijöiden, ryhmään liittyvien tekijöiden sekä yhteisyyöhön liittyvien mahdollistavien ja edistävien tekijöiden niveltymisen. Keskeisiä toiminnallista osallistumista mahdollistavia ja edistäviä yksilöllisiä tekijöitä ovat erityistä tukea tarvitsevan lapsen into, oma tahto ja aloitteellisuus, toiminnalliset taidot ja tavoitteet sekä yksilölliset haasteet. (From & Koppinen 2012, 37.) Erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallistumista ja sen tukemista pohdittaessa tulee myös huomioida se, että yksilöllistä ei tarkoita suoraa yksin tekemistä tiettyä menetelmää käyttäen, vaan se mahdollistaa lapsen osallistumisen mielekkääseen toimintaan yksilönä yhteisössä (From & Koppinen 2012, 77).

4 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVIEN LASTEN TAIDEKASVATUS

4.1 Kaikille yhteinen taidekasvatus

Kaikilla ihmisillä on oikeus tehdä taidetta ja myös nauttia siitä. Kaikilla ihmisillä on oikeus olla luova (Itkonen 2008, 16). Taidekasvatus on usein mielletty kasvatustieteilijä Juho Hollon (1917) vanhaa julistusta mukaillen kasvatukseksi taiteen avulla, taidetta varten ja taiteeseen. Kun opetuksessa huomioidaan taiteen kokeamiseen ja tekemiseen liittyvät itseisarvot, sen sanotaan lähtevän taiteesta. Oppilaita johdatetaan taiteeseen opettamalla heille erilaisia itsensä ilmaisun keinoja ja välineitä. Puhe kasvatuksesta taidetta varten viittaa vastaanottamisen alueeseen, kykyyn nauttia taiteesta. Kasvatus taiteen avulla sisältää muun muassa ajatuksen kauniista kouluympäristöstä ja taideteosten hyödyntämisestä eri oppiaineissa. Tällöin puhutaan taiteen välinearvosta. ”Hollolaisen” näkemyksen mukaan koulun

taideaineilla tulisi olla yleisiä kasvatuksellisia tavoitteita samalla kun taiteen tulisi olla osa yleistä kasvatusta. Hollo tiivistää oppimisenäkemyksensä puhumalla kasvatuksesta taiteena. (Räsänen 2008, 115.)

Nykypuheessa taidekasvatusta lähestytään kognitiotieteen näkökulmasta tai sitä perustellaan visuaalisen kulttuurin opiskeluna ja osana integroitua opetusohjelmaa. Näiden rinnalla painotetaan edelleen kuvataiteen tehtävää mielikuvituksen rikastajana, itseilmaisun välineenä ja minuuden rakentajana. (Räsänen 2008, 73–74.) Kuvataidekasvatuksen tavoitteena on tukea oppilaan kuvallisen ajattelun sekä esteettisen ja eettisen tietoisuuden kehittymistä. Opetuksessa on ensi sijasta oma taiteellinen työskentely ja kuvallisten ilmiöiden monipuolinen tarkastelu. Keskeisiä sisältöalueita ovat kuvailmaisuus, taiteen tuntemus, mediaympäristö eli arjen kuvat ja muotoilu, luonnon ympäristö sekä rakennettu ympäristö. (Kallio 2004, 47.) Taiteessa näkyvät kykyjä ja mahdollisuuksia korostava ihmis- ja vammaiskäsitys: kyse on siitä mitä osaat, ei siitä mitä et pysty tai kykene tekemään. Räsänen (2008) muistuttaa, että ei saa unohtaa, että taiteella on itseisarvo juuri hyödyttömyydessään: taiteen äärellä voi kokea iloa, aistinautintoja ja kauneuden kuin myös surun ja inhon elämyksiä sekä samaistua toisen ihmisen kokemuksiin. Nämä hyödyttömät kokemukset ovat ihmiseksi kasvun kannalta välttämättömiä. On olennaista myös muistaa, että kuvataiteen tehtävään ei ole olemassa oikeaa vastausta tai tulkintaa. Yksi kuvataideopetuksen tavoitteista onkin oppia sietämään hämmästyä ja erilaisia näkemyksiä (Räsänen 2008, 17, 118).

4.2 Erityislapsi ja kuvataide

Kasvatustieteen maisteri Kirsti Hakkola, taiteen tohtori Sirkka Laitinen ja Mirja Ovaska-Airasmaa (1991) painottavat, että kuvan tekemisessä tulisi olla tilaa kaikille erilaisille lapsille (Hakkola et al. 1991, 49). Kulttuurinen ymmärrys alkaa pienenä, ja vaatii kasvaakseen aikuisen rinnalla kulkijan ahkeraa lannoitusta. Taide ei tartu itsestään, ja tärkein opastaja taiteen tiellä on innostunut ja ennakkoluuloton aikuinen, joka jaksaa ihmetellä lapsen kanssa. (Laitinen 2006, 48.) Laitinen (2006) kuvaa pienen lapsen havaitsemista ja oppimisen tapaa kokonaisvaltaiseksi. Lapsi ei itse erottele toiminnan muotoja toisistaan, vaan jos kuva on pelottavan näköinen, voi silmät peittää käsillä ja kuvan edessä on mahdollista laulaa, esittää pieni tanssi tai kertoa tarina. Laitinen (2006) korostaakin sitä, että ei ole oikeaa tai

väärää tapaa kokea, eläytyä tai muodostaa mielipiteitään. Taidekasvattajan tärkeimmät elimet ovat lasta kuulemaan keskittynyt korva ja avoin, ihmettelevä ja ennakkoluuloton silmä. (Laitinen 2006, 52, 55.)

Kuvataiteilija ja Kettuki ry:n (Kehitysvammaisten taiteilijoiden tuki ry) perustajan Ahti Isomäen (2006) mukaan kehitysvammaisuus vaikuttaa monella tavalla elämään, mutta on myös paljon asioita, joihin se ei vaikuta. Tällainen asia on esimerkiksi lahjakkuus. Kehitysvammainen voi olla taiteellisesti, musikaalisesti tai liikunnallisesti lahjakas samalla tavalla kuin muutkin. Taiteellisesti lahjakas kehitysvammainen henkilö ei kuitenkaan ole tasa-arvoinen muiden kanssa, sillä lapsena hänen on esimerkiksi vaikea päästä kuvataidekouluun tai kansalaisopiston kuvataidetyhmään harrastamaan ja edistämään lahjakkuuttaan. Myös peruskoulun jälkeen hänen on vaikea päästä opiskelemaan kuvataidetta, sillä Suomessa on vain muutama paikka, jossa kehitysvammainen voi saada ohjausta taiteen tekemiseen. (Isomäki 2006, 48.) Myös Saarela (2004) korostaa sitä, että vaikka lapsen kehitysvammaisuus aiheuttaa useassa tapauksessa rajoituksia akateemisten taitojen omaksumiselle, sen ei kuitenkaan tarvitse olla rajoitteena erilaisten taiteiden ja luovan itseilmaisun menetelmien käytölle opetuksessa. (Saarela 2004, 345.)

Happonen (2006) kuitenkin korostaa, että taiteen äärellä me kaikki olemme tasa-vertaisia ja jokainen voi olla asiantuntija. (Happonen 2006, 45). Taidehistorioitsija Pirjo Hämäläinen (2006) lisää tähän, että taiteen tekeminen tai ymmärtäminen ei riipu myöskään älykkyysosamäärästä tai siitä, kuinka paljon on lukenut. Taide on meidän sisällämme. Se on osa ihmistä ja ihmisenä olemista. (Hämäläinen 2006, 31.) Alle kouluikäinen ja alaluokkien oppilas on perustaltaan ennakkoluuloton, koska kulttuurissamme olevat arvostukset eivät ole sellaisinaan ehtineet hänelle vielä siirtyä. Siksi onkin ensiarvoisen tärkeää, että myös lapset pääsevät omin silmin näkemään ja kokemaan taidetta. Aikuisen ei tarvitse olla makutuomari, ja joskus lapset voivat avata aikuisen silmiä näkemään taiteessa jotakin sellaista, joka on arvokasta ilmaisun tai sisällön kannalta. (Laitinen 2006, 50.) Myös opettaja ja museolehtori ovat teosten äärellä samassa ihmettelijän asemassa (Happonen 2006, 45).

4.3 Kuvataideopetus erityisopetuksessa

Erityisopetuksessa puhutaan ainejaon sijaan kokonaisuuksista. Myös kuvataide on osa suurempaa kokonaisuutta, ei yksittäinen opetettava aine. (Erityisopettaja 1, haastattelu 4.12.2015.) Tutkimukseni sijoittui keskelle opetussuunnitelmauudistusta, minkä myötä tavoitteita ja sisältöjä uudistettiin myös kuvataideopetuksen osalta. Koulun vanhan opetussuunnitelman mukaan kuvataiteen tavoitteen on antaa oppilaalle monipuolisia aistimuksia ja kokemuksia sekä valmiuksia omaan kuvalliseen ilmaisuun. Kuvataiteen opetuksessa kehitetään oppilaan yksilöllisiä taitoja hänen henkilökohtaiset tavoitteensa huomioiden. Opetuksen tavoitteena on kehittää mielikuvitusta ja edistää oppilaiden luovan ongelmanratkaisun ja tutkivan oppimisen taitoja. (Koulun opetussuunnitelma 2010.)

Uudesta opetussuunnitelmasta ei ole enää löydettävissä erillisiä kuvataideopetuksen tavoitteita vaan yksittäisten oppiainekohtaisten tavoitteiden sijaan taideaineiden sisällöistä ja tavoitteista puhutaan kulttuurisena osaamisena, vuorovaikutuksena ja ilmaisuna.

Kouluyhteisössä ja koulun ulkopuolella tehtävässä yhteistyössä oppilaat oppivat toimimaan joustavasti eri ympäristöissä. Heitä kasvatetaan kohtaamaan arvostavasti muita ihmisiä sekä noudattamaan hyviä tapoja. Oppilaat saavat mahdollisuuksia kokea ja tulkita taidetta, kulttuuria ja kulttuuriperintöä... Oppilaita rohkaistaan vuorovaikutukseen ja itsensä ilmaisemiseen. Yhtä tärkeätä on käyttää kuvia ja muuta visuaalista ilmaisua, draamaa sekä musiikkia ja liikettä ilmaisun välineinä. Koulutyöhön sisältyy myös monipuolisia mahdollisuuksia käsillä tekemiseen. Koulutyössä rohkaistaan mielikuvituksen käyttöön ja kekseliäisyyteen. (Koulun opetussuunnitelma 2016.)

Taiteen maisteri Mari Salonen (2012) on pro gradu -tutkielmassaan *Erityiskuvataidekasvatus - eräiden kuvataideopettajien keinot muokata ja eriyttää opetusta erityisoppilaiden kohdalla* tutkinut erityiskuvataidekasvatusta koulumaailmassa. Hänen tutkimuksensa kohteena oli kuvataideopettajien toiminta erityisoppilaiden kanssa, se miten ja millä keinoilla opettaja muokkaa opetusta ja tavoitteita. Hän tekee tutkimuksessaan saman huomion, minkä minä tein esitutkimuksessani. Jos ajatellaan, että tavallisessa koululuokassa oppilaiden kirjo on laaja, on kirjo moninkertainen erityisoppilaiden parissa. Laadukas opetus vaatii tällöin opettajalta

oppilaiden diagnoosin, historian, kykyjen ja ongelma-kohtien tuntemusta, ja tehtäviä tulee eriyttää usein oppilaskohtaisesti. (Salonen 2012, 46–47.)

Salonen (2012) oli tehnyt tutkimuksessaan huomion kuvataiteen ja erityisopetuksen yhteydestä, mikä ilmenee erityisopetuksessa käytössä olevasta kuvakommunikaatiosta, puhetta korvaavasta tai tukevasta keinosta saada yhteys toiseen ihmiseen (Salonen 2012, 34). Kuvataidetta ja itse tehtyjä kuvia onkin mahdollista käyttää erityisopetuksessa vuorovaikutuksen välineenä, sillä taiteen tekeminen kasvattaa herkkyyttä. Itkonen (2008) korostaakin, että huomaamalla, millaisia kuvia toiset tekevät, oppii ehkä ymmärtämään heitä paremmin. Osa kehitysvammaisista ihmisistä ei kommunikoi paljoakaan puhumalla toisten ihmisten kanssa. Silloin kuvan tekeminen voi antaa mahdollisuuden kertoa omista ajatuksista ja tunteista. (Itkonen 2008, 16.) Myös filosofian maisteri ja taidekasvattaja Liisa Kauppinen (2007) toteaa, että taiteen kieli on tasa-arvoinen kieli, erilaisten ihmisten mahdollisuus kommunikoida. Taiteen kielen avulla voimme ymmärtää itseämme paremmin ja tulla toisen taholta ymmärretyksi. (Kauppinen 2007, 12.) Myös luomisen ilo on itsessään arvokas tunne. Itse tehdyn kuvan äärellä voi olla tyytyväinen: ”Minä tein sen!”. Itkonen (2008) ehdottaa myös, että voisiko taiteen tekeminen olla uusi vuorovaikutuksen keino oman perheen ja ystävien kanssa? Taide lisää näin ollen myös ihmisten vuoropuhelua. Taideteosten myötä tekijöiden perheissä syntyy entistä enemmän keskustelua perheiden kehitysvammaisista. (Itkonen 2008, 17, 148.)

Salonen (2012) pro gradu -tutkielmassaan korostaa myös sitä, että monien erityisoppilaiden kehonkuva on hajanainen ja rajoiltaan epäselvä. Normaalisti kehittynyt ja liikkuva lapsi oppii hahmottamaan tilaa ja liikettä esimerkiksi palloleikeillä ja kiipeilemällä, mutta liikunta- tai aistivammainen lapsi tarvitsee aikuisen tukea hahmottaakseen tilaa ja kehoaan. Kuvataiteen tekniikoilla näitä taitoja on mahdollista kohentaa. Piirtämällä sekä muotoilemalla kehonkuvan muodostumista voidaan tukea. (Salonen 2012, 76–77.) Laitinen (2006) kuvaa kuvataideopetuksen olevan parhaimmillaan hidasta nautiskelua taiteesta ja taiteen tekemisestä. Taidemuseovierailulla aiheesta ja teoksesta toiseen ei ole syytä rynnätä vaan on hyvä antaa lapsille mahdollisuus opetella kunnolla. Museokäynti on tehokasta ja hyvää taideopetusta silloin, kun se liittyy kiinteästi muuhun opetukseen. (Laitinen 2006,

62.) Myös Hakkola et al. (1991) kuvaavat, että taidekuvan tarkastelu tapahtuu paitsi katsomalla, myös erityisesti keskustelemalla yhdessä aikuisen asettamien johdattelevien kysymysten avulla. Lisäksi oman tekemisen kautta on mahdollista saada omakohtaisia kokemuksia kuvasta nähdä miten taidekuva on saanut muotonsa. (Hakkola et al. 1991, 78.)

Kuvataideopettaja ja taideterapeutti Meri-Helga Mantere (1996) nostaa esille sen, että kuvataideopettaja on työssään myös väkisin tekemisissä taiteen terapeuttisuuden kanssa (Mantere 1996, 54–56). Saman huomion Salonen (2012) teki pro gradu -tutkielmassaan, kun hän totesi, että taidekasvatuksen ja kuvataideterapian tavoitteet ja toteutustavat ovat osittain yhteen nivoutuneita ja ristikkäisiä. Taiteen tekeminen voi olla tekijälleen terapeuttista, mutta terapia ei ole kouluopetuksen päämäärä. Terapeuttisuus on silti pidettävä erossa koulutyöstä, sillä koulussa tavoitteena on taiteellinen oppiminen, toisin kuin terapiassa, jossa oppilaat mahdollisesti käyvät. Lisäksi opettajan ammattitaito harvoin riittää varsinaiseen taideterapiaan. Vaikka monet erityisoppilaat käyvät koulun ulkopuolella erilaisissa terapiassa, on heillä koulussa kuitenkin oikeus muiden oppilaiden tapaan opiskella kuvataidetta myös oppiaineena, ei vain terapeuttisena tekemisenä. Terapeuttisuus on kuitenkin luonnollinen ja tärkeä osa kuvallista työskentelyä niin yleis- kuin erityisopetuksenkin oppilaille, eikä kuvataideopettaja voi sulkea kuvan tekemisen terapeuttisia puolia pois opetuksestaan. (Salonen 2012, 48.)

4.4 Moniaistisuus kuvataideopetuksessa

Erityisoppilaiden moninaiset tavat oppia haastavat kuvataiteen visuaalisen painopisteen. Vaikeasti vammaisten kuvataideopetuksen kohdalla monille oppilaille tuntoaisti on vahvin kanava aistia ja havainnoida ympäristöä. Lindsayn (1972, 46) mukaan erityislapsella onkin suuri tarve suoraan materiaalikontaktiin, ja visuaalisen sekä tiedollisen annin sijaan opettajan tulisi panostaa kosketukseen ja liikkeeseen perustuvaa opetukseen. Taiteen kentän laajentuessa esimerkiksi media- ja äänitaiteeseen sekä kokemuksellisiin ja yhteisöllisiin taideteoksiin opettajat voisivatkin kyseenalaistaa kuvien vallan tunneillaan. Muun muassa ääntä, liikettä ja tuntoaistia käyttävä opetus hyödyttäisi kaikkia oppilaita. Hyvä, kaikille ja etenkin erityisoppilaille sopiva kuvataideopetus hyödyntäisi ihmisen kaikki aistit, erilaiset oppimistyylit sekä kyvyn oppia monikanavaisesti. (Salonen 2012, 102.)

Jo Hollo (1918, 264–265) puhui oppiaineiden keskinäisen integraation puolesta, sillä hänen mukaansa erilliset oppiaineet ovat kirjavia ja eristettyjä. Draama, musiikki ja liike ovat etenkin monille kehitysvammaisille luontaisia ilmaisun ja olemisen kanavia. Kaikki aistit ovat yhteydessä toisiinsa: aistit voimistavat ja hiljentävät toisiaan, ja esimerkiksi äänet koetaan pimeässä voimakkaampana näköaistin sammuttua (Giansante 2003, 253–254). Reagoimme ääniin ja liikkeeseen ennen kuin huomaammekaan. Ääntä on käytetty näkövammaisten kuvataideopetuksessa ilmentämään esimerkiksi taidehistorian, arkkitehtuurin ja sommittelun piirteitä. Koulussa käytetään usein vain visuaalista kanavaa oppimiseen, vaikka moniaistinen opetus olisikin tehokkaampaa (Lowenfeld & Brittain 1964, 5).

Laitinen (2006) korostaakin, että taiteen tarkastelun ei tarvitse olla passiivista katselua, vaan se voi olla aktiivista osallistumista. Aktiivisuus voi tarkoittaa joskus kuvan tekemistä, leikkimistä ja toimintaa tai keskustelua taideteoksen äärellä. Toisinaan aktiivisuus näkyy hiljaisena syventymisenä teokseen, ilman sanoja. Taiteellinen tietäminen poikkeaa tiedollisesta siinä, että ihminen on siinä kokonaisvaltaisesti, sekä henkisesti että fyysisesti mukana. Eläytyminen taideteokseen voi olla niin kokonaisvaltaista, että lapsi pelkää, inhoaa, rakastaa tai samaistuu teokseen koko voimallaan. Laitinen korostaa, että kaikkea kokemista ei ole tarpeen pukea sanoiksi, mutta kuvataiteen sanallistaminen antaa toisinaan mahdollisuuksia havaita kuvissa enemmän ja päästä vielä syvemmälle teosten välittämiin ajatuksiin. Mielenpitojen ja ajatusten vaihtaminen toisten kanssa avaa lapsille myös mahdollisuuksia ymmärtää taiteen kokemisen yksilöllistä luonnetta: mikä on minulle hyvää ja arvokasta, saattaa sinussa herättää välinpitämättömyyttä tai vastenmielisyyttä. (Laitinen 2006, 47–48.)

Kuvataiteen moniaistisuudesta puhuttaessa ei voida olla törmäämättä taiteen tohtori ja Satakunnan lastenkulttuuriverkoston johtaja Päivi Setälän kehittämään vauvoille suunnattuun taidekasvatukselliseen pajatoimintaan, värikylyyn. Vauvojen värikylyllä tarkoitetaan Vauvojen värikyly -metodin mukaisesti järjestettyä työpajatoimintaa. Ensisijaisesti toimintaa järjestetään yli 3 kuukautta vanhoille ja alle 1-vuotiaille vauvoille ja heidän vanhemmilleen, mutta metodologia voi soveltaa myös eri-ikäisille lapsille ja jopa aikuisille. Käytännössä työskentely tarkoittaa

turvallisilla materiaaleilla värien ja taide-elämysten maailmaan tutustumista. Työskentelyssä korostuu värien ja erilaisten materiaalien kokemuksellinen kohtaaminen osallistujan oman mielenkiinnon ohjaamana. Pajoissa käytettävät maalausmateriaalit ovat useimmiten ruoka-aineita, joista jää värijälkiä. Vaikka Värikylpy liittyykin läheisesti maalaamiseen ja värien tutkimiseen fyysisesti on työskentely kuitenkin laaja-alaista taiteen kohtaamista kaikilla eri aisteilla. Jokaisessa työpajassa valittuun aiheeseen johdatellaan erilaisten kokemusta painottavien tilanteiden ja visuaalisten ympäristöjen avulla. Tehtävien suunnittelun lähtökohdina ovat erilaiset taidekasvatuksen menetelmät, moniaistisuus ja elämyksellisyys. (Porin lastenkulttuurikeskus 2009.)

4.5 Kuvataide – väline vai arvo itsessään

Kuvataiteella on erityisopetuksessa sekä välineellinen arvo että tarkoitus itsessään. Isomäki (2006) korostaa, että taiteen tekeminen vaikuttaa koko elämään. Hän kirjoittaa, että monissa tutkimuksissa on huomattu, että taide edistää terveyttä ja kohdentaa elämänlaatua. Tutkimusten mukaan taiteen harrastaminen kohottaa myös kehitysvammaisen henkilön itsetuntoa ja hyvinvointia selvästi. (Isomäki 2006, 50.) Szegda ja Hokkanen (2009) painottavat, että erityistä tukea tarvitsevat lapset tarvitsevat paljon rohkaisua ja kannustusta sekä onnistumisen kokemuksia. Kun lapsi hahmottaa kehonsa tai ulkoa tulevan aistitiedon heikosti, hän toimii usein kömpelösti ja siksi kokee toiminnassaan epäonnistumisia. Kun epäonnistumiset toistuvat, motivaatio yrittämiseen laskee, toiminta vähenee, eikä taidoissa tapahdu edistymistä. Siksi on tärkeää, että saisimme harjoituksilla ja kuntoutuksella aistit auki ja motoriikan toimivaksi. Rohkaisun ja kannustamisen avulla lapsen motivaatio itsenäiseen toimintaan kasvaa ja hän saa piilossa olleet kyvyt käyttöönsä. Lapsen henkilökohtaiset tuen tarpeet huomioivalla ja oppilaan omista lähtökohdista käsin suunnitellulla kuvataideopetuksella voidaan näin ollen vaikuttaa kokonaisvaltaisesti oppilaan itsetuntoon ja hyvinvointiin. (Szegda & Hokkanen 2009, 30.)

Vaikka erityisopetuksen kuvataideopetuksessa painottuu vahvasti sen välineellinen ja muihin kuin kuvataiteellisiin päämääriin tähtäävä tehtävä on kuvataideopetuksella kuitenkin oma tehtävänsä ja tavoitteensa erillisenä oppiaineena. Kallio (2004) kuvailee kuvataidekasvatuksen tavoitteena olevan tukea oppilaan kuvalli-

sen ajattelua sekä esteettisen tietoisuuden kehittymistä. Opetuksessa on ensi sijais- ta oma taiteellinen työskentely ja kuvallisten ilmiöiden monipuolinen tarkastelu. Keskeisiä sisältöalueita ovat kuvailmaisuus, taiteen tuntemus, mediaympäristö eli arjen kuvat ja muotoilu, luonnon ympäristö sekä rakennettu ympäristö. (Kallio 2004, 47.) Se, miten nämä päämäärät ja tavoitteet ilmenevät erityisopetuksessa, poikkeaa kuitenkin siitä, miten ne on totuttu näkemään yleisopetuksen puolella.

Tutkimukseeni osallistuneen koulun opetussuunnitelmassa (2010) korostui kuva- taiteen mahdollisuudet aistimuksien ja kokemusten tarjoajana. Lisäksi korostui oppilaan taitojen ja valmiuksien kehittäminen omaan kuvalliseen ilmaisuun. Li- säksi nähtiin kuvataiteen mahdollisuudet mielikuvituksen ja luovan ongelmanrat- kaisun kehittäjänä sekä tutkivan oppimisen taitojen edistäjänä. Uudessa koulun opetussuunnitelmassa (2016) sen sijaan puhuttiin kulttuurisesta osaamisesta, vuo- rovaikutuksesta ja ilmaisusta, joka sisälsi kaikki taideaineet. Tällöin opetussuun- nitelmaan kirjattiin myös oppilaiden mahdollisuudet kokea ja tulkita taidetta, kult- tuuria ja kulttuuriperintöä. Uudessa opetussuunnitelmassa korostettiin myös kuva- taidetta itseilmaisun välineenä ja rohkaistaan mielikuvituksen käyttöön ja kekse- liäisyyteen. (Koulun opetussuunnitelma 2010; 2016.)

5 TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTOT

5.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote

Tutkimukseni taustalla on fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote. Pyrin eri- tyisopetuksesta kumpuavien kokemuksieni kautta selvittämään niitä seikkoja, jot- ka tulee ottaa huomioon suunniteltaessa taidemuseovierailua erityistä tukea tarvit- sevien oppilaiden kohdalla. Yhteiskuntatieteiden tohtorit Juhani Aaltola ja Raine Valli luonnehtivat fenomenologiaa siten, että siinä tutkitaan kokemuksia, jotka käsitetään tässä hyvin laajasti ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todelli- suuteensa, maailmaan jossa hän elää. Eläminen on ennen kaikkea kehollista toi- mintaa ja havainnointia, ja samalla myös koetun ymmärtävää jäsentämistä. Jon- kun yksilön suhde toisiin ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon ilmenee hänen koke- muksissaan. Kokemus puolestaan syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kans- sa. Fenomenologiassa tutkitaankin ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteen-

sa, josta ihmistä ei voida irrottaa. Hermeneutiikalla puolestaan tarkoitetaan yleisesti teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Siinä pyritään etsimään tulkinnalle mahdollisia sääntöjä, joita noudattaen voisimme puhua vääristä tai oikeammista tulkinnoista. Hermeneuttinen ulottuvuus tulee fenomenologiseen tutkimukseen mukaan tulkinnan tarpeen myötä. Yleensä tutkimusaineisto kootaan haastatteleamalla toisia ihmisiä. Silloin haastateltava pukee sanoiksi kokemuksensa ja tutkija pyrkii löytämään haastateltavan ilmaisusta mahdollisimman oikean tulkinnan. (Aaltola & Valli 2007, 29, 31–32.)

Sekä fenomenologisella että hermeneuttisella tutkimuksella on kaksitasoinen rakenne. Voidaankin puhua kahdesta eri tasosta. Perustason muodostaa tutkittavan koettu elämä esiymmärryksineen, ja toisella tasolla tapahtuu itse tutkimus, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon. Haastateltava kuvaa mahdollisimman luonnollisesti ja välittömästi, ei-reflektiivisesti omia kokemuksiaan ja niihin liittyvää ymmärrystä, ja toisella tasolla tutkija pyrkii reflektoimaan, tematisoimaan ja käsitteellistämään ensimmäisen tason merkityksiä. (Aaltola & Valli 2007, 31–32.)

Oma esiymmärrykseni aiheesta muodostuu esitutkimukseni, ammattikorkeakoulun opinnäytetyöni *Moniaistista kuvataidetta erityistä tukea tarvitsevalle lapselle – Hämeenlinnan taidemuseon kummiluokatoiminnan kehittäminen erityisluokille* pohjalta. Opinnäytetyössä suunnittelin taidemuseon lainakokoelman ympärille moniaistisen kuvataidetoimintakokonaisuuden ja kartoitin erityisopetuksen ja taidemuseon yhteistyömahdollisuuksia. Opinnäytetyöni tulokset tukivat erityisluokien ja taidemuseon yhteistyötä sekä avasivat kuvataidetoiminnan laaja-alaisia merkityksiä erityistä tukea tarvitsevien lasten opetuksessa. Opinnäytetyössäni nousi esille, että kuvataiteen parissa työskennellessä ei ole merkitystä erilaisilla diagnooseilla ja sillä onko meillä yhteistä kommunikointikeinoa, sillä taidetta tehdessä me kaikki puhumme samaa kieltä. Kaikilla meillä on yhtäläiset oikeudet tehdä taidetta ja nauttia siitä. Opinnäytetyössäni tarjoamani kuvataidetoiminta mahdollisti niin oppilaille kuin ohjaajillekin yhteisen kokemuksen ja elämyksen, jonka aikana opimme itsestä ja toisistamme. Koin, että kuvataiteen tarjoamat mahdollisuudet ovat lähes rajattomat ja mieltiessämme jokaiselle oppilaalle ja hänen taidoilleen sopivat menetelmät ja välineet voimmekin taata itsetuntoa ja riippumattomuutta vahvistavia onnistumisen kokemuksia. Lisäksi opinnäytetyössäni

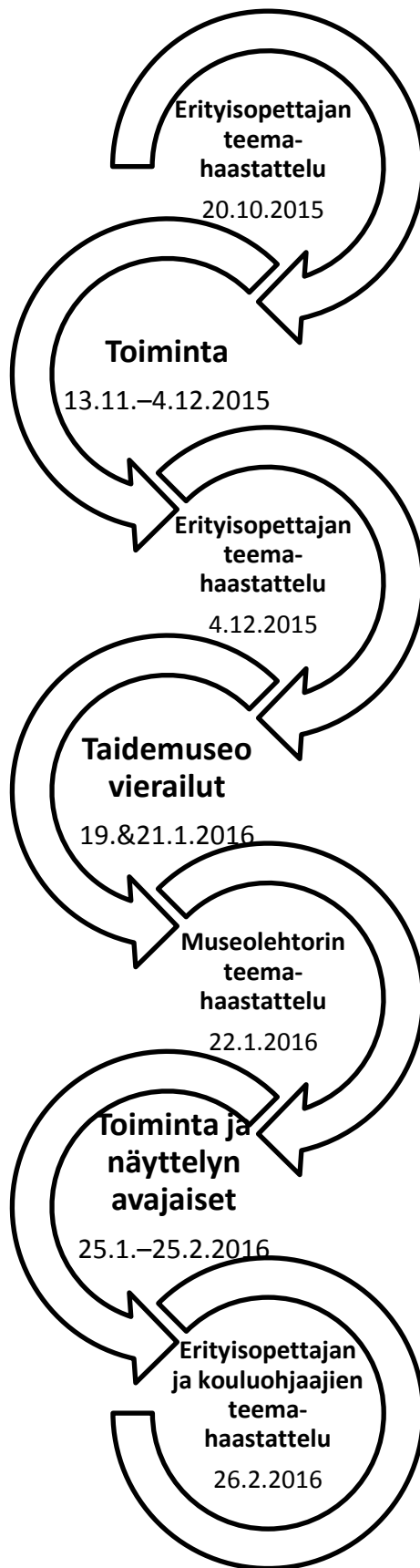
nousi esille koulun ja taidemuseon ammattitaidon yhdistäminen ja tältä pohjalta syntyvä yhteistyö. Osaamisalojen yhdistäminen auttaisi suunnittelemaan museopedagogista toimintaa, joka tapahtuisi lapsilähtöisesti erityislasten tarpeet huomioiden.

Aaltola ja Valli (2007) korostavat, että fenomenologis-hermeneuttinen metodi vaatii tutkijalta jatkuvaa perusteiden pohtimista tutkimuksen eri vaiheissa esiin tulevien ongelmien yhteydessä. Tuollaisia tutkimuksen perustana olevia filosofisia ongelmia ovat ihmiskäsitys eli millainen ihminen on tutkimuskohteena ja tiedonkäsitys eli miten tuollaisesta kohteesta voidaan saada tietoa ja millaista se on luonteeltaan. (Aaltola & Valli 2007, 28, 36.) Oma ihmiskäsitykseni on vahvasti holistinen. Sen mukaan ihminen on ennen kaikkea kokonaisuus, jossa on olemassa eri olemassaolon ulottuvuuksia. Näitä ovat tajunnallisuus (psykykkis-henkinen olemassaolo), kehollisuus (olemassaolo orgaanisena tapahtumisena) sekä situationaalisuus (olemassaolo suhteina todellisuuteen). Näin ollen ihmisessä tapahtuu biologisia ja fysiologisia prosesseja ja hän on aineellinen olento, jolla on keho. Lisäksi ihminen on osa maailmaa, jossa hän elää. (Rauhala 2005, 28, 32–33.) Kuva- taideopetuskokonaisuuden suunnittelun ja toteutuksen taustalla on lisäksi konstruktivistinen tiedonkäsitys. Sen mukaisesti oppimisessa tieto ei ole passiivista vastaanottamista, vaan oppijan omaa tiedon konstruoimista, uuden tiedon liittämistä aikaisemmin opittuun tietoon ja näkemykseen. Konstruktivistisen oppimisen peruskäsite onkin ymmärtäminen, joka liittyy saadun tai hankitun informaation vastaanottamiseen oppimistilanteessa. Oppiminen ymmärretään oppijan yksilölliseksi, aktiiviseksi tiedonmuodostusprosessiksi, joka on seurausta itseohjautuvasta tiedonetsinnästä. Oppija on aktiivinen subjekti, joka etsii ja valikoi informaatiota, tulkitsee ja prosessoi sen pohjalta tietoa. (Kauppila 2007, 101.)

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus etenee vaihe vaiheelta hermeneuttisen kehän kautta (Aaltola & Valli 2007, 28). Prosessin aikana johtopäätökset ja tulokset tutkittavasta ilmiöstä lisääntyvät. Kuviossa 1. havainnollistan tutkimukseni hermeneuttista kehää, jonka aikana kävin dialogia tutkimusaineiston kanssa kirjoittaen samalla tutkimuspäiväkirjaa. Aaltola ja Valli (2007) korostavat, että tutkimusaineistoa ei pidä ymmärtää haltuun saatuna tietovarastona vaan tutkija ryhtyy aineistoin kanssa eräänlaiseen vuoropuheluun, jonka tavoitteena on toisen toi-

seuden ymmärtäminen. Omassa tutkimuksessani kävin tätä dialogia jo aineiston hankinnan vaiheessa toimintatutkimukselle tyypillisen syklisyyden vuoksi. Tutkimuksessani vuorottelivat toiminta ja siitä saamani tieto sekä toiminnan edetessä haastatteluiden avulla saamani tieto. Aaltola ja Valli (2007) nostavatkin esiin, että tutkija tekee jo aineiston hankkimisen vaiheessa välittömiä tulkintoja. Tuosta välittömyydestä pyritään kuitenkin irti kriittisen ja reflektiivisen asenteen avulla ottaen etäisyyttä omaan tulkintaan, pois kuvitelmasta, jonka tutkija on luonut toiselta. (Aaltola & Valli 2007, 28, 36.)

Kuviossa 1. havainnollistan hermeneuttisen prosessin toteutumista tutkimuksessani. Suunnittelemani toiminnan taustalla oli erityisopettajan haastattelun kautta saamani tieto, joka oli lähtökohtana toiminnalle. Opetuskokonaisuus koostui yhteensä kymmenestä oppilaiden koululuokassa tapahtuneesta kuvataidetunnista sekä kahdesta taidemuseovierailusta. Toiminnan edetessä tein omia välittömiä havaintoja ja tulkintoja, jotka kirjasin tutkimuspäiväkirjaani. Lisäksi kuvataidetuntien jälkeen erityisopettaja antoi suullisesti palautetta tunnin kulusta erityisesti, jos hän oli tehnyt huomioita seikoista, joita tulisi pohtia tulevien tuntien osalta. Opetuskokonaisuuden alkupuolen kuvataidetoiminnasta sain palautetta luokan erityisopettajalta ennen taidemuseovierailuja haastattelun avulla. Samalla kartoitin taidemuseovierailuissa huomioon otettavia seikkoja. Taidemuseovierailujen jälkeen koin tarpeelliseksi haastatella museolehtoria vierailujen kulusta ja taidemuseon kokemuksista erityislapsista taidemuseovierailijoina. Lisäksi suuntasimme tällöin ajatuksia myös toiminnan päättävälle oppilastöiden näyttelylle. Taidemuseovierailujen jälkeen purimme näyttelykäynnin tulevilla kuvataidetunneilla ja valmistelimme oppilastöiden näyttelyä. Taidenäyttelyn avajaisien jälkeen haastattelin sekä luokan erityisopettajaa että kouluohjaajia koko opetuskokonaisuudesta käsitellen niin taidemuseovierailut kuin myös oppilastöiden näyttelyn avajaiset. Aineistoni koostuu näin ollen eri henkilöiden kokemuksista erityisopetuksen kuvataideopetuksesta, taidemuseovierailuista sekä suunnittelemani ja toteuttamastani kuvataideopetuskokonaisuudesta.



Kuvio 1. Tutkimukseni hermeneuttinen prosessi

5.2 Tutkimusmenetelmät

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yhtäläisyyksiin vaan kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998, 61). Toteutin tutkimukseni tapaus- ja toimintatutkimuksena suunnitellen ja toteuttaen kaksi taidemuseovierailua sisältävän kuvataideopetuskokonaisuuden eräälle erityisluokalle. Tutkimukseni tapaus on taidemuseovierailun liittäminen erityisopetuksen kuvataideopetukseen. Yin (1987) määrittelee tapaustutkimuksen empiriseksi tutkimukseksi, jossa tutkitaan nykyajassa tapahtuvaa ilmiötä todellisessa elämäntilanteessa, sen omassa ympäristössä (Yin 1987, 23–25). Peuhkuri (2005) tarkentaa, että tarkoituksena on tutkia syvällisesti vain yhtä tai muutamaa kohdetta. Omassa tutkimuksessani tutkimuksen kohde on eräs erityisluokka. Tapaustutkimus on intensiivinen tutkimusmenetelmä, joka kohdistuu ajankohtaisiin asioihin. Siinä on mahdollisuus suorittaa systemaattista observointia sekä haastatteluja. Se on enemmän kohdistunut selitykseen kuin tulkintaan. (Peuhkuri 2005.) Tutkimuksen tapaus voi olla mahdollisimman tyypillinen ja edustava. Toisaalta se voi olla myös jonkinlainen rajatapaus tai ainutkertainen ja poikkeuksellinen. Tapaukseksi voidaan myös valita poikkeuksellisen paljastava tai opettava tapaus. (Eskola & Suoranta 1998, 65.)

Toimintatutkimus (action research) on tapaustutkimuksen kaltainen tutkimusstrategia, joka kohdistuu tiettyyn erityistapaukseen. Toimintatutkimus on yleisnimitys sellaisille lähestymistavoille, joissa tutkimuskohteeseen pyritään tavalla tai toisella vaikuttamaan, tekemään tutkimuksellisin keinoin käytäntöön kohdistuvaa interventiota. (Eskola & Suoranta 2008. 126–130.) Kasvatustieteen tohtori Hannu Heikkinen ja professori emeritus Jyrki Jyrkämä (1999) tiivistävät tämän siten, että interventiolla tarkoitetaan muutokseen tähtäävää väliintuloa, jossa muutetaan jotain – tehdään jotain toisin kuin ennen ja katsotaan mitä siitä seuraa (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44). Yhteiskuntatieteiden tohtori Juhani Aaltola ja jo eläköitynyt kasvatustieteen professori, tutkimusdekaani Leena Syrjälä (1999) kuvaavat toimintatutkimusta prosessina, joka tähtää asioiden muuttamiseen ja kehittämiseen entistä paremmaksi. Kuten monet toimintatutkijat ovat huomanneet, ei toiminnan kehittäminen pääty koskaan, vaan se on jatkuva prosessi. Toimintatutkimuksen tulos ei ole siis esimerkiksi jokin entistä parempi toimintatapa, vaan uudella tavalla

ymmärretty prosessi. Prosessissa suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin vaiheet seuraavat toisiaan spiraalin tavoin. (Aaltola & Syrjälä 1999, 18.) Toimintatutkimusta kuvataankin usein Kurt Lewinin (1948) ajatuksen pohjalta itsereflektiivisenä kehänä, jossa toiminta, havainnointi, reflektointi ja uudelleensuunnittelu seuraavat toisiaan. Reflektiivisyys tarkoittaa tavallisesti filosofiassa sitä, että ajatteleva subjekti kääntyy ajattelun kohteena olevista objekteista, pohtimaan itseään ajattelevana subjektina. Kemmis (1994) kuitenkin toteaa, että malli reflektiivisen spiraalin tavoin etenevästä toimintatutkimuksesta pyrkii antamaan vain periaatteellisen yleiskuvan toiminnan etenemisestä. Todellisuudessa prosessi etenee koko ajan niin, että eri vaiheet ovat toistensa lomassa. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36–38.) Aaltola ja Syrjälä (1999) tiivistävät, että toimintatutkimuksessa pyritään asettumaan uudenlaiseen suhteeseen kokemukseen nähden, ikään kuin katsotaan sitä uudesta näkökulmasta. Tällöin reflektoidaan kokemuksia ja opitaan niiden perusteella toimimaan entistä paremmin. (Aaltola & Syrjälä 1999, 18.)

Toimintatutkimuksessa kohteena on aina jokin tietty yhteisö, esimerkiksi alueellinen yhdyskunta tai olemassa oleva ryhmä. Toimintatutkimus onkin tutkimusmenetelmä, jonka avulla puututaan todellisiin elämän tapahtumiin ja tarkastellaan väliintulon vaikutuksia. Se voidaan määritellä esimerkiksi lähestymistavaksi, jossa tutkija osallistumalla tutkittavan yhteisön toimintaan pyrkii ratkaisemaan jonkin tietyn ongelman yhdessä yhteisön jäsenten kanssa. Toisin sanoen toimintatutkimuksen perusidea on ottaa ne ihmiset, joita tutkimus koskettaa, mukaan tutkimushankkeeseen sen täysivaltaisina jäseninä sekä yhdessä pyrkiä toteuttamaan yhdessä asetettuja päämääriä. (Eskola & Suoranta 2008, 126–130.) Toimintatutkimuksen juurilta löytyy myös John Deweyn pragmaattinen kasvatustajattelu, jossa korostuu toiminnan, kokeilun ja toistuvan kokemuksen rooli oppimisen ja kehittyvän tiedon perustana. (Aaltola & Valli 2007, 25).

5.3 Aineiston keruu

Keräsin tutkimukseni aineiston käyttämällä useampaa aineistonkeruumenetelmää. Tutkimuksessani toteutui toimintatutkimuksen luonteelle tyypillinen sykliisyys, jossa vuorottelivat haastattelut ja toiminta. Tutkimukseni pääaineistona oli erityisopettajan, museolehtorin ja kouluohjaajien haastattelut, mutta lisäksi tutkimusai-

neistooni kuuluivat omat havaintoni sekä videotallenteet kuvataidetunneilta. Tapa-
pasin toiminnan alussa kaksi erityisopettajaa, sillä tutkimukseeni osallistunut
ryhmä muodostui kahden erityisluokan oppilaista. Ensimmäisellä tapaamiskerralla
sain paljon tietoa oppilaista ja erityisopetuksen kuvataideopetuksesta. En ollut
osannut varautua tapaamiseen nauhurilla, joten tein tapaamisen aikana muistiin-
panoja. Lisäksi haastattelin toiminnassa mukana ollutta erityisopettajaa toiminnan
puolella välissä ja sen päätyttyä käyttäen teemahaastattelua. Lisäksi haastattelin
taidemuseon museolehtoria taidemuseovierailujen jälkeen sekä toiminnan päätyt-
tyä toiminnassa mukana olleita kouluohjaajia. Haastatteluiden lisäksi kirjoitin ak-
tiivisesti tutkimuspäiväkirjaa, minne kirjasin omia havaintojani ja reflektoin toi-
mintaa jokaisen kuvataidetunnin jälkeen. Kaikki kuvataidetunnit sekä molemmat
taidemuseovierailut sekä oppilastöiden näyttelyn avajaiset videoitiin kahdella pai-
kallaan olevalla videokameralla.

Hirsjärvi ja Hurme (2008) luonnehtivat haastattelua hyvin joustavaksi menetel-
mäksi, joka sopii moniin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Haastattelussa ollaan
suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, mikä antaa mahdol-
lisuuden suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34–
38.) Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, jossa yksityiskohtaisten
kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa. Tämä
vapauttaa pääosin haastattelun tutkijan näkökulmasta ja tuo tutkittavan äänen kuu-
luviin. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47.) Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit,
teema-alueet, on etukäteen määrätty. Menetelmästä puuttuu kuitenkin struktu-
roidulle haastattelulle tyypillinen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Haastatte-
lija varmistaa, että kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet käydään haastateltavan
kanssa läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelevat haastattelusta toiseen.
Teemahaastattelussa käytettävät teemat takaavat sen, että jokaisen haastateltavan
kanssa on puhuttu edes jossain määrin samoista asioista. (Eskola & Suoranta
2008, 86–87.) Teemahaastattelua käytetäänkin paljon kasvatus- ja yhteiskuntatie-
teellisessä tutkimuksessa, koska se hyvin vastaa monia kvalitatiivisen tutkimuksen
lähtökohtia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 203). Kouluohjaajien kohdalla
päädyin toteuttamaan haastattelut parihaastatteluina. Parihaastattelu on yksi ryh-
mähaastattelun alamuoto. Ryhmähaastattelu on tehokas tiedonkeruun muoto, kos-
ka samalla saadaan tietoja usealta henkilöltä yhtä aikaa (Hirsjärvi, Remes & Saja-

vaara 2007, 205). Lisäksi päädyin valitsemaan parihaastattelun, koska koin haastattelutilanteissa syntyvän näin myös enemmän mahdollisuuksia dialogille.

5.4 Aineiston käsittely ja analysointi

Käsittelin tutkimukseni aineistoa siten, että haastattelut olivat sen pääaineisto. Tätä aineistoa tukemassa ja täydentämässä minulla oli tutkimuspäiväkirja sekä videot kuvataidetunneilta, taidemuseovierailuilta sekä näyttelyn avajaisista. Haastatelluaineistoni on kooltaan 184 minuuttia muodostuen erityisopettajan haastattelusta: 80min, kouluohjaajien parihaastatteluista: 55min sekä taidemuseon museolehtorin haastattelusta: 49min. Videoaineiston koko on kahdella videokameralla kuvattuna yhteensä 1120 minuuttia. Videoaineiston olen tutkielmassani merkinnyt numeroin, aikajärjestyksessä kuvataidetuntien mukaan. Tutkielmassani erityisopettaja 1. on ryhmän kanssa toiminnassa kokoajan mukana ollut erityisopettaja. Erityisopettaja 2. on toisen luokan erityisopettaja, jonka luokalta suunnittelemaani ja toteuttamaani kuvataideopetukseen osallistui kaksi oppilasta. Ryhmän mukana toiminnassa olleista kouluohjaajista käytän tunnisteita: kouluohjaaja A, kouluohjaaja B, kouluohjaaja C ja kouluohjaaja D. Tutkimukseen osallistuneille oppilaiden kohdalla käytän muutettuja nimiä. Puhuttelen oppilaita nimillä: Riikka, Niina, Johanna, Ville ja Antti.

Käsittelin aineistoa ensin litteroiden haastattelut sekä videotallenteet tekstiksi. Haastatteluista muodostui 27 sivua ja videotallenteista 70 sivua litteroitua tekstiä. Tämän jälkeen jatkoin teemoittelemalla aineiston. Kuten Eskola ja Suoranta (1998) toteavat on teemahaastattelurunko hyvä apuväline aineiston koodaukseen. Teemahaastattelurungon rakentamisessa on käytetty jo teoreettisia näkemyksiä ja toisaalta myös mahdollista omaa kokemusta. Tällöin aineistosta seulotaan teemahaastattelurungon avulla esille sellaisia tekstikohtia, jotka kertovat kyseisistä asioista. Ensimmäinen lähestyminen aineistoon kulkeekin useimmiten tematisoinnin kautta, jolloin aineistosta voidaan nostaa esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Teemoittelu onkin suositeltava aineiston analysointitapa jonkin käytännöllisen ongelman ratkaisemiseksi (Eskola & Suoranta 1998, 153, 175, 179).

Teemoittamisessa on kyse aineiston pelkistämisestä etsimällä tekstin olennaisimmat asiat. Teemojen avulla pyritään tavoittamaan tekstin merkityksenantojen

ydin. Teemat liittyvät siis tekstin sisältöön eivätkä sen yksittäisiin kohtiin. Tekstiä teemoittaessaan tutkija lukee tekstin useaan kertaan pyrkien löytämään rivien välistäkin sen keskeiset merkitykset. Tutkijan ongelmanasettelusta riippuu, hakeeko hän tekstistä johonkin tiettyyn asiaan liittyviä merkityksiä vai lähestyykö hän tekstiä kokonaisuutena pyrkien rakentamaan sen oman sisällöllisen logiikan. (Aaltonen & Valli 2007, 55.) Jatkoin teemoittelua jakaen aineistoa ylä- ja alateemoihin, minkä jälkeen lähdin esittämään aineistolle tutkimuskysymyksiini liittyviä kysymyksiä jäsenellen vastaukset ajatuskartoiksi.

Aineistostani nousi teemahaastattelun avulla kolme keskeistä teemaa: erityisopetuksen kuvataideopetus, erityislapsen taidemuseossa sekä suunnittelemani kuvataideopetus. Erityisopetuksen kuvataideopetus yläteema jakaantui erityisopetuksen kuvataideopetuksen ominaispiirteisiin, haasteisiin ja tavoitteisiin. Näistä teemoista nousi esille yksilöllistäminen, moniaistisuus, kuvataideopetuksen laaja-alaiset tavoitteet, oppimisympäristö, motivointi sekä toistot ja yksinkertaisuus. Erityislapsen taidemuseossa teeman alle muodostuivat alateemat: erityislapsi taidemuseovierailijana, taidemuseovierailun liittäminen osaksi erityisopetuksen kuvataideopetusta sekä erityislapsen kanssa taidemuseossa. Suunnittelemani kuvataideopetusta käsittelevä teema jakaantui mahdollisuuksiin, haasteisiin ja kehittämissuhteisiin. Eskola ja Suoranta (1998) lisäävät, että teemoittelua voi tarvittaessa jatkaa pitemmälle. Tämän avulla tekstiaineistosta saadaan esille kokoelma erilaisia vastauksia ja tuloksia esitettyihin kysymyksiin. Tällöin tutkimustulokset palvelevat parhaiten juuri erilaisia käytännöllisiä intressejä. (Eskola & Suoranta 1998, 180.)

6 YHTEISEN TAIDEMATKAMME KUVAUS

6.1 Tutkimusympäristö ja ryhmään tutustuminen

Esitutkimukseeni, ammattikorkeakoulun opinnäytetyöhön, osallistui keväällä 2014 yksi erityiskoulun luokka, jonka oppilaat olivat kehitysvammaisia. Lisäksi oppilailla oli aisti yli- ja aliherkkyksiä. Pro gradu -tutkielmaani osallistunut ryhmä valikoitui esitutkimukseni tapaan erillisestä erityiskoulusta, joka antaa esi-, perus- ja lisäopetusta erityistä- ja vaativaa erityistä tukea tarvitseville kehitysvam-

maisille ja autistisille oppilaille (Koulun opetussuunnitelma 2016). Kävin vierailmassa koululla ja kertomassa tutkimuksestani. Toiveenani oli, että koululta löytyisi luokka, jonka opettaja on valmis sitoutumaan projektiin. Koululta löytyi kaksi kiinnostunutta erityisopettajaa, yksi alakoulua- ja yksi yläkoulua suorittavan ryhmän opettaja. Yksi koulun tavoitteista oli, että koulussa tehtäisiin yhteistyötä yli luokkarajojen (Koulun opetussuunnitelma 2016). Päädyimmekin yhdistämään kahdesta luokasta ryhmän, joka osallistui projektiin. Näin ollen tutkielmaani *Eri-tyistä tukea tarvitsevat lapset taidemuseossa – taidemuseovierailun suunnittelu osaksi erityisopetuksen kuvataideopetusta* osallistui viiden oppilaan ryhmä, joka koottiin kahdesta samassa koulussa toimivasta erityisluokasta. Tutustuin luokkiin haastatteleamalla luokkien erityisopettajia, seuraamalla oppitunteja ja koulun arkea. Tutustumisen tarkoituksena oli myös, että minä tulisin oppilaille tutuksi uutena luokan kanssa toimivana aikuisena.

Toinen luokka oli vaikeammin vammaisten neljän oppilaan luokka, jonka oppilaat tarvitsivat paljon tukea. Tästä luokasta luvan tutkimukseeni osallistumiseen saivat kolme oppilasta, kaksi poikaa ja yksi tyttö. Oppilaista Antti ja Ville olivat alakoululaisia ja Johanna suoritti 8. luokkaa. Oppilaat olivat vaikeasti monivammaisia, joista Johanna oli näkevä, Antti aisti vain valoja ja Ville oli täysin sokea. Tässä luokassa kukaan oppilaista ei kommunikoinut puheella vaan vuorovaikutus oli oppilaan ilmeiden ja eleiden varassa. Lisäksi Johanna kommunikoi tabletilla kuvien avulla. Tässä luokassa kaikki oppilaat olivat pyörätuolissa ja heidän käsien käytössä sekä katseen kohdistamisessa oli suuria haasteita. (Erityisopettaja 1, haastattelu 20.10.2015.)

Lisäksi tutkimukseeni osallistui toiselta erityisluokalta kaksi kehitysvammaista yläkoululaista tyttöä, joiden haasteet eivät olleet niin suuret. Niina ja Riikka pystyivät toimimaan melko omatoimisesti ja ohjautuivat puheella. Oppilaista Niinalla oli havaittavissa viittauksia autismiin. Heidän kanssaan puheen tukena käytettiin myös kuvastruktuuria jäsentämään päivärytmiä ja työskentelyvaiheita. Näiden oppilaiden kohdalla käsien käytössä ilmeni lieviä haasteita hienomotoriikan alueella. (Erityisopettaja 2, haastattelu 6.11.2015.)

6.2 Suunnittelu ja ideointi

Tutkimukseni aineiston keruu sattui keskelle opetussuunnitelmauudistusta. Koulun uusi opetussuunnitelma oli vasta tekeillä, joten suunnittelun taustalla vaikutti vielä vanha opetussuunnitelma. Pysin kuitenkin huomioimaan uuden opetussuunnitelman suuntaviivat ja pitämään opetuksessani katseen kohti tulevaa. Kuvataideopetuskokonaisuuden suunnittelussa otin huomioon ensisijaisesti oppilaiden henkilökohtaiset haasteet ja tavoitteet sekä luokan erityisopettajan toiveet. Pysin suunnittelemaan oppilaiden tarpeita palvelevan ja lapsilähtöisen kokonaisuuden, jossa hyödynsin ryhmän oman kuvataideopetuksen elementtejä. Oppilaiden haasteista, tavoitteista ja ryhmän omasta kuvataideopetuksesta sain tietoa haastatteleamalla luokan opettajaa ja seuraamalla luokan tavallista arkea ja kuvataidetunteja. Pihlaja (2004) korostaakin, että monet pienet tilanteet auttavat aikuista tuntemaan lasta, hänen kasvuaan ja kokemusmaailmaansa. Tämän pohjalta on helpompi tehdä lapsen tarpeita vastaavia suunnitelmia ja tukea lapsen kasvua. (Pihlaja 2004b, 155.)

Lähtökohtana suunnittelulle oli nähdä oppilaiden haasteiden yli heidän mahdollisuutensa ja vahvuutensa. Suunnittelun taustalla oli myös se, että työskentelyä voitaisiin toteuttaa siten, että oppilaat pääsisivät pois pyörätuoleista ja työskentelyssä tarvittaisiin mahdollisimman vähän apuvälineitä. Toiminnassa pyrkiminen fyysiseen aktiivisuuteen ja irrottautumiseen istuvasta elämäntavasta on kirjattu myös koulun opetussuunnitelmaan (Koulun opetussuunnitelma 2016). Yksi suunnittelun lähtökohta oli, että toiminta olisi myös sellaista, että sitä voitaisiin soveltaa ja toteuttaa erityisopetuksessa ilman ulkopuolista ohjaajaa. Lisäksi halusin toteuttaa konkreettisen esimerkin siitä, miten taidemuseovierailu voidaan liittää osaksi erityisopetuksen kuvataideopetusta.

Ennen suunnittelua ideoin kuvataideopetusta yhdessä luokan erityisopettajan kanssa. Halusin ottaa suunnitelmissani huomioon hänen toiveensa ja odotuksensa kuvataideopetuksen suhteen antaen myös hänelle uusia ideoita omaan opetustyöhönsä kuvataideopetuksen osalta. Luokan erityisopettaja kuvaili vaikeasti vammaisten luokan kuvataideopetuksen olevan pääasiassa käsillä ja jaloilla maalaamista, jossa pyritään yhdistämään tunto, tuoksu ja liike. Maalaamisessa käytetään sormivärejä sekä elintarvikkeita kuten kahvia, marjoja ja marjakeittoja. Ryhmän

kanssa tehtiin myös jonkin verran kolmiulotteista työskentelyä, mutta se jäi vuositasolla vähäiseksi. Luokan erityisopettajan toiveita suunnittelemani ja toteuttamani kuvataideopetukselle oli kokonaisvaltainen taiteen tekeminen, ryhmävoimauttava toiminta, vuorovaikutuksen harjoittelu sekä vieraisissa tiloissa ja vieraiden ihmisten kanssa toimimisen opettelu. (Erityisopettaja 1, haastattelu 20.10.2015.) Haastattelin myös Niinan ja Riikan kanssa päivittäin työskentelevää erityisopettajaa heidän kuvataideopetuksestaan sekä opettajan toiveista suunnittelemani ja toteuttamani kuvataideopetukseen liittyen. Niinan ja Riika kuvataideopetus muistutti pitkälti alakoulun kuvataideopetusta. Tytöt käyttivät tunneilla siveltimiä, kyniä ja saksia. Kolmiulotteinen työskentely oli jäänyt vähäiseksi myös heidän kanssaan. Toiveena opettajalla oli uusi kokemus, tyttöjen itsetunnon vahvistaminen sekä vuorovaikutus. (Erityisopettaja 2, haastattelu 6.11.2015.)

Suunnitteluni taustalla toimi myös koulun opetussuunnitelma (2010), jossa on kirjattu yhdeksi opetuksen tavoitteeksi oppilaan vuorovaikutustaitojen kehittyminen. Osa-alueet sisältävät sosiaalisessa ympäristössä toimimista sekä vuorovaikutus- ja tunnetaitojen harjoittelua tukevia osa-alueita. Vuorovaikutustaitoihin kuuluu yhdessä työskentely, keskusteleminen sekä käyttäytyminen yleisillä paikoilla. Lisäksi opetuksen tavoitteena on, että oppilas aktivoituu ja oppii käyttämään aistejaan ympäröivän todellisuuden hahmottamiseen. Opetus sisältää oppimiseen, muistamiseen ja ajattelemiseen liittyvien prosessien kehittymistä. Tavoitteena on myönteisen minäkuvan muodostuminen ja vahvistuminen sekä luovuuden ja oppimisen ilon löytäminen. (Koulun opetussuunnitelma 2010.) Uudessa opetussuunnitelmassa korostetaan lisäksi erilaisten oppimisympäristöjen käyttöä opetuksessa sekä projektimaista työskentelyä (Koulun opetussuunnitelma 2016).

Suunnitteluvaiheessa olin tiiviisti yhteydessä luokan erityisopettajaan ja käytin hänen ammattitaitoaan ja oppilastuntemustaan hyväksi suunnitelmien laatimisessa pienimpiä yksityiskohtia myöden. Suunnittelun ja ideoinnin taustalla oli myös esitutkimukseni kautta saamani kokemus erityisopetuksen kuvataideopetuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta. Tiedostin näin ollen suunnitteluvaiheen merkityksen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa toimittaessa ja pyrinkin ottamaan mahdollisimman paljon huomioon jo suunnitteluvaiheessa. Hyödynsin myös esitutkimuksessani hyväksi havaitsemiani keinoja rikastuttaa erityisopetuksen kuva-

taideopetusta luomalla sadun avulla siltoja aistimaailman ja taidemaailman välille. Päädyimme myös toistamaan samaa kuvataidetuntia kaksi peräkkäistä kertaa luoden tuttuutta ja jatkuvuutta sekä mahdollistaen yksittäisen tunnin kehittämisen ja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisen.

Kuvataideopetuskokonaisuus muodostui Rovaniemen taidemuseolla Tila Haltuun! -näyttelyssä esillä olevan Vesa-Pekka Rannikon *Canary* (2013) teoksen ympärille (liite 1.) Rannikon teos oli kahdella videotykillä heijastettu kuva erivärisistä kanarialinnuista, jotka liikkuvat ja vaihtoivat väriään. Lisäksi teoksessa oli erivärisiä kiipeilyköysiä, jotka lävistivät kuvan. Teos oli esillä erillisessä huoneessa ja näin ollen myös palveli näitä oppilaita siten, että tila oli rauhallinen, eikä ympärillä ollut esillä muita teoksia. Juuri tämä teos valikoitui myös siksi, että viidestä oppilaasta Ville oli täysin sokea ja Antti aisti vain valoja. Teoksen avulla pystyttiin käsittelemään lintuja, sitä miten ne liikkuvat, miltä ne tuntuvat ja mitä ne syövät. Lisäksi teoksen avulla tutkittiin värejä ja niiden sekoittumista toisiinsa. Teos mahdollisti myös äänen liittämisen teokseen tuoden siihen moniaistisuutta. Lopulta satu keltaisesta kanarialinnusta loi siltaa teoksen ja luokassa tapahtuvien kuvataidetuntien välille.

6.3 Satu siltana taideteoksen ja kuvataidetuntien välillä

Kehitin kuvataideopetuskokonaisuuden ympärille sadun, joka tutustutti oppilaat Vesa-Pekka Rannikon teoksessa keskiössä olevaan kanarialintuun. Erityisopettaja käytti vaikeimmin vammaisten oppilaiden opetuksessa satuja, joihin hän liitti erilaisia aistikokemuksia. Näin ollen tuntui luontevalta liittää satu myös osaksi kuvataideopetusta. Myös omat kokemukseni kuvataideopetukseen orientoimisesta ja oppilaan asemoimisesta kuvataidetunnille sadun avulla olivat oman esitutkimukseni kautta pelkästään positiivisia. Saarela (2004) puhuu myös luovien menetelmien kuten sadutuksen, tarinoinnin, musiikin ja kuvataiteen puolesta lapsen kasvun ja oppimisen tukemisen välineenä. Taiteiden ja luovan ilmaisun menetelmissä on tärkeää lapsen leikki, joka edistää mielikuvituksen kehittymistä ja aistien hermistymistä. Lapsi on luonnostaan luova, leikkivä ja tutkiva olento, ja hän saa tuoda esiin ajatuksiaan, mielipiteitään, tunteitaan, toiveitaan, havaintojaan ja päätelmiään. Samalla luovat menetelmät toimivat lapselle ilmaisun ja itseä koskevan tunnepohjaisen tiedon välineenä ja identiteetin vahvistajana. (Saarela 2004, 345.)

Kahdella ensimmäisellä kuvataidetunnilla tutustuimme pelkästään Karita Kanarialinnusta kertovaan satuun, jota toistettiin tästä eteenpäin jokaisen kuvataidetunnin alussa. Päädyin toteuttamaan sadun näillä tunneilla siten, että oppilaat makasivat luokan lattialla patjoilla ja luokan kattoon heijastettiin videotykin avulla kuvia Karitasta kertovasta sadusta. Näin ollen oppilaat pääsivät pois pyörätuoleistaan, mikä mahdollisti heidän kokonaisvaltaisemman toiminnan ja sen, että he pystyivät olemaan lähempänä toisiaan ja aistimaan toistensa läsnäolon. Koska ryhmä oli sekoitus kahden eri luokan oppilaista, oli mielestäni myös tärkeää edetä kuvataideopetuksessa hitaasti siten, että oppilaat tottuivat uuteen kokoonpanoon. Sadun edetessä oppilaat saivat erilaisia materiaaleja tunnusteltavaksi. Näitä olivat virkattu kanarialintu-pehmolelu, keltaiset höyhenet, siemenet sekä kanaverkko.

Sadun aikana lintupehmolelu kiersi jokaisella oppilaalla. Oppilaan saatua pehmolelun käteensä kertasin, mitä osia linnussa oli ja ohjaaja auttoi oppilasta tunnustelemaan linnusta nokkaa, siipiä, pyrstöä ja jalkoja. Lisäksi sadun avulla oli mahdollista synnyttää vuorovaikutusta pohtimalla, mitä sadussa tapahtuu seuraavaksi. Sadun jälkeen näytin oppilaille kuvan Vesa-Pekka Rannikon *Canary* -teoksesta rohkaisten Niinaa ja Riikkaa kertomaan mitä värejä he kuvasta löysivät. (Video 1.)

Ensimmäisellä kahdella kuvataidetunnilla satu toistettiin useampaan kertaan ja sadun päätyttyä Karitan lentämiseen pois häkistä, luokan kattoon heijastettiin kuva *Canary* -teoksen linnuista ja rentouduttiin kuuntelemaan linnunlaulua. Linnun laulun kohdalla hyödynsin erityisopetuksessa käytössä olevan Papunetin ääni-pankkia, josta löytyy materiaalia kommunikoinnin tukemiseen. Papunetin ääni-pankin materiaaleja voi käyttää vapaasti kuntoutuksessa ja opetuksessa (Papunet 2016). Jatkossa jokaisen kuvataidetunnin alussa toistettu aistielämyksiä tarjoava satu asemoi oppilaat kuvataidetunnille ja orientoi heitä työskentelyyn. Selkeä ja johdonmukainen kuvataidetuntien runko sadusta itse toimintaan luo omasta kokemuksestani oppilaille jatkuvuutta ja tuttuuden tunnetta helpottaen heidän oloaan kuvataidetunnilla. Eri aistien avulla välittyvä tieto sadusta varmistaa myös sen, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus saada vastaan tietoa oman vahvimman aistikanavansa kautta (Erityisopettaja 1, haastattelu 20.10.2015). Kuvataideope-

tuskokonaisuuden edetessä myös satu sai jatkoa. Sadun siivittämänä vierailimme oppilaiden kanssa taidemuseossa, jonne sadun Karita Kanarialintu lensi ja mistä hän löysi *Canary* -teoksesta kaltaisiaan ystäviä.

6.4 Taidemuseovierailun pohjustaminen työskentelyn kautta

Kahden ensimmäisen satuun tutustuttaneen kuvataidetunnin jälkeen satu toistettiin sellaisenaan jokaisen tunnin alussa. Sadussa mukana oli aisteista näkö, tunto ja kuulo sekä lisäksi siihen yhdistyi liike. Kolmannella ja neljännellä kuvataidetunnilla tutkimme myös sadun lopuksi kuvaa *Canary* -teoksesta etsien ja tunnistaen sieltä värejä. Sadun jälkeen siirryimme työskentelemään lattialle kahteen ryhmään. Myös kuvataidetyöskentelyssä aktivoitiin näillä kerroilla vahvasti aisteja, sillä maalaaminen tapahtui lattialla pienissä ryhmissä jokaiselle oppilaalle yksilöllisesti mietityssä asennossa. Maalatessa oltiin suoraa kosketuksessa maalausmateriaaleihin, jotka näillä kerroilla olivat mansikat, mustikat ja keltainen saframilla värjätty kiisseli. Aistimaalaus -tunneilla sovelsin vauvojen värikylvyn periaatteita moniaistisesta ja elämyksellisestä taiteen tekemisestä hyödyntäen maalausmateriaaleina elintarvikkeita. Käytössä oli maalausmateriaaleista mustikassa ja mansikassa myös sekä kylmä että lämmin vaihtoehto.

Lattialla maalaaminen mahdollisti oppilaiden vähemmän avusteisen toiminnan sekä käsien vapaamman liikkuvuuden. Pihlaja ja Lahdenperä-Mustajärvi (2004) korostavatkin, että jotta motorista oppimista voi tapahtua, lapsen tulee saada paljon omaa kokemusta liikkeestä, niin vähän autettuna ja tuettuna kuin mahdollista (Pihlaja & Lahdenperä-Mustajärvi 2004, 283). Maalausmateriaalit tarjosivat tuntoaistin lisäksi myös hajuja ja makuja ja olivat turvallisia oppilaiden käyttää myös itsenäisemmin. Suurin haaste kyseisten oppituntien osalta oli juuri oppilaille parhaiten sopivien maalausasentojen löytäminen. Riikan motoriikka oli sujuvampaa ja näin ollen hän maalasi esimerkiksi yhdellä mustikalla ikään kuin piirtämällä. Muut oppilaat käyttivät maalaamisessa koko kämmentä ja suuria kokonaisvaltaisempia liikkeitä. (Video 3.) Aistimaalaus -tunneilla syntyi yhteensä kolme pienryhmissä tehtyä teosta, jotka olivat kooltaan 100cm x 135cm.

Syyslukukauden viimeisellä ja kevätlukukauden ensimmäisellä, viidennellä ja kuudennella, kuvataidetunnilla pohjustettiin tulevaa taidemuseovierailua. Tällöin

satu Karita Kanarialinnusta sai jatkoa. Sadussa Karita lensi Rovaniemen taidemuseoon ja löysi sieltä värikkäitä ystäviä. Sadun innoittamana jatkoimme työskentelyä kuvaamalla Karitan taidemuseosta löytämiä ystäviä tuputtamalla niitä kankaille sabluunan avulla. Niina ja Riikka saivat itse leikata omat sabluunat. Muille oppilaille sabluunat oli leikattu valmiiksi.

Oppilaat saivat valita tekevätkö seisovan vai lentävän linnun ja haluavatko tehdä sen sinisellä, punaisella vai keltaisella. Valintojen teossa käytettiin näkevien oppilaiden kanssa kuvia ja Villen ja Antin kohdalla olin leikannut kartongista tunnus-teltavat muodot seisovalle ja lentävälle linnulle. Värien valitsemisessa käytettiin Antin ja Villen kohdalla ensimmäisen kerran suunnittelemani aistivärikortteja, joissa jokaiseen väriin oli liitetty jokin tuntu. Se, miltä mikäkin väri tuntui, tulivat sadun kautta. Näin ollen keltainen väri tuntui Karita kanarialinnun keltaisilta höyheniltä, sininen tuntui Karitan häkkimateriaalilta ja punaiseen värikorttiin liitin sadusta tutut jyvät. Valinta tapahtui värikorttien kohdalla oppilaan ilmeitä ja eleitä tulkitsemalla. Kankaat, joille lintuja tuputettiin, olivat kooltaan noin 40cm x 40cm. Työtä jatkettiin seuraavalla kuvataidetunnilla sekä taidemuseovierailun työpajakerralla samalle kankaalle siten, että lopputuloksena oli Vesa-Pekka Rannikon teoksen tapaan suuri parvi lintuja.

6.5 Taidemuseovierailut

Tammikuussa 2016 kävimme ryhmän kanssa vierailemassa Rovaniemen taidemuseolla kaksi kertaa samalla viikolla. Toisella kerralla vierailu sisälsi myös työskentelyä taidemuseon työpajatilassa. Molemmat vierailukerrat alkoivat taidemuseon aulasta tutulla sadulla Karita Kanarialinnusta, joka lensi taidemuseoon ja löysi sieltä värikkäitä ystäviä. Sadun jälkeen lähdimme museon näyttelysaleihin etsimään Karitaa. Apuna etsimisessä näkevilla oppilailta oli kuvat sadusta. Näyttelyssä oli teoksia, jotka liikkuivat ja pitivät ääntä. Koska emme voineet uuteen tilaan tullessamme ennalta arvata oppilaiden reaktioita, oli tilanne rauhoitettu siten, että ylimääräiset ärsykkeet eli tässä tapauksessa liikkuvat ja ääntä pitävät teokset sammutettiin väliaikaisesti.

Lähestyttyämme Karitan löytämiä ystäviä kuului taidemuseossa tuttua linnunlaulua, mitä seuraamalla löysimme perille. Teoksen äärellä ihmettelimme yhdessä ja

eläydyimme teokseen. Pyysin Niinaa ja Riikkaa kertomaan meille muille, mitä he oikein näkivät. Muistelimme, mitä osia linnuissa on, mitä ne syövät ja miten liikkuvat. Lisäksi etsimme *Canary* -teoksesta värejä ja aistimme violettia luumun, oranssia appelsiinin ja vihreää kurkun avulla. Lisäksi käytössä oli aistivärikortit. Taidemuseossa löytyi myös paljon muuta katseltavaa ja koettavaa. Ensimmäisen taidemuseovierailun päätteeksi kävimme tutustumassa taidemuseon työpajatilaa, jossa valmistin oppilaita siihen, että seuraavalla kerralla jatkamme vierailua työskentelemällä tässä tilassa.

Toisella vierailukerralla toistimme alun sadun ja lähdimme sen innoittamana etsimään Karitaa ja hänen ystäviään. Koska ensimmäinen taidemuseovierailu oli sujunut oppilaiden kanssa niin hyvin, päädyimme toisella kerralla jättämään liikkuvat ja ääntä pitävät teokset päälle. Näin ollen huomiomme kiinnittyi näyttelyssä näihin viime kerrasta muuttuneisiin teoksiin. Jatkoimme näyttelysaleista ja Vesa-Pekka Rannikon teoksen äärestä työpajatilaa. Työskentelyvaiheessa jatkoimme oppilaiden koululla tuputtamia Karitan ystävät -töitä. Tällä kertaa oppilaat saivat valita työhönsä värin violetista, vihreästä tai oranssista, jotka Riikka ja Niina sekoittivat kaikille. Värien sekoittaminen tapahtui tuttujen tuputtimien avulla ja oli hyvin havainnollistavaa. Siihen liittyi yllätyksellisyys ja kokeilun kautta oppiminen, kun testasimme paperille erilaisia väriyhdistelmiä.

6.6 Taidemuseovierailun purku ja toiminnan näkyväksi tekeminen

Taidemuseovierailujen jälkeen palasimme vierailukäyntiimme tutun sadun avulla. Muistelimme minne Karita karkasi häkistään ja mitä hän löysi taidemuseosta. Kahdella kuvataidetunnilla toteutimme Karitan ystäviä kolmiulotteisesti. Oppilailta oli valittavissa sanomalehdestä ja maalarinteipistä tehty seisovan tai lentävän linnun muoto. Tämä jälkeen oppilaat repivät itse sanomalehdestä suikaleita. Linnun rungot päällystettiin suikaleilla ja tapettiliisterillä. Toisella liisteröintikerralla kahden vanhimman oppilaan, Riikan ja Niinan kanssa päätettiin taidenäyttelylle nimi ja Riikka kirjoitti sen mallista näyttelyn julistetta varten.

Viimeiset kaksi kuvataidetuntia alkoivat tutulla sadulla, jonka avulla palattiin taidemuseovierailuun ja Karitan löytämään *Canary* -teokseen. Sanomalehtiliisteröidyt linnut viimeisteltiin maalaamalla ja lisäämällä niihin höyheniä ja silmät.

Suurin osa oppilaista oli ehtinyt tehdä kaksi lintua ja näin ollen linnuista toinen tehtiin jollain päävärillä ja toinen välivärillä. Näin tehtiin, koska oppilaille ei voi antaa liikaa valinnanmahdollisuutta. Oppilaan on helpointa tehdä valinta muutamasta vaihtoehdosta. Johannan kohdalla värin valitsemisessa käytettiin vaihtelevasti joko värikortteja tai tablettia, jonka avulla hän pystyi kertomaan värejä. Niina ja Riikka saivat enemmän vapautta värin valintaan. Toiseksi viimeisellä kuvataidetunnilla teimme sadun jälkeen oppilaiden läheisille kutsun *Karita Kanarialintu* -taidenäyttelyn avajaisiin.

Taiteen tekeminen ja siitä saatu hyvän olon tai julkisen hyväksynnän tunne ovat kehitysvammaisille merkittäviä asioita. Ne lisäävät itsearvostusta ja ovat yksi väylä täysvaltaistumiseen. (Itkonen 2008, 17.) Asettamalla työt kauniisti kaikkien nähtäville viestitetään lapselle hänen työskentelynsä hyväksymistä ja kunnioitusta (Hakkola et al. 1991, 48). Koinkin tärkeäksi saada projektimme aikana syntyneet oppilastyöt esille ja projektille juhlallisen päätöksen. Yhteinen taidematkamme päättyi projektin aikana tehtyjen oppilastöiden näyttelyyn Rovaniemen taidemuuseolla, työpajatilan aulassa. Näyttelyssä oli esillä pienryhmissä tehdyt aistimaalaukset, oppilaiden henkilökohtaiset Karitan ystävät -teokset sekä kolmiulotteiset Karitan ystävät. Lisäksi oppilaiden projektin aikana käyttämät taiteilijatakit olivat osa taidenäyttelyä tuoden jokaisen taiteilijan ja hänen oman taidematkinsa läsnä olevaksi näyttelyyn.

Vanhimmat oppilaat Riikka ja Niina olivat saaneet päättää näyttelylle nimen. Näyttelyn julisteessa käytin kuvia oppilastöistä sekä Riikan kirjoittamaa näyttelyn nimeä. Näyttelyn avajaisiin oli kutsuttu oppilaiden perheet ja läheisiä sekä muuta koulun väkeä. Avajaisia oli suunniteltu ja valmisteltu koululla itsenäisesti siten, että Riikka, Niina ja Johanna saivat olla mukana järjestämässä avajaisia. Oppilaat olivat saaneet itse valita annetuista vaihtoehdoista avajaisiin tarjottavat, jotka valmistettiin raaka-aineiden hankinnasta lähtien yhdessä oppilaiden kanssa.

Näyttelyn avajaisissa pidin lyhyen puheen yhteisestä matkastamme, minkä jälkeen kertasimme kaikki yhdessä projektia eteenpäin vieneen kehyskertomuksen. Tällä kertaa muista kerroista poiketen tarinaa Karita kanarialinnusta ei kuvitettu. Tarinaa kertoessani esitin oppilaille kysymyksiä. Niina ja Riikka osallistuivat aktiivisesti täydentämällä satua vastaamalla esittämiini kysymyksiin. Tarinan edetessä

laitoin kaikille näyttelyvieraille kiertämään sadusta tuttuja tunnusteltavia materiaaleja. Näin ollen myös vieraat pääsivät mukaan yhteiseen tekemiseemme tiiviisti liittyvään tarinaan. (Video 13.)

7 ERITYISOPETUKSEN OMINAISPIIRTEET

KUVATAIDEOPETUKSEN

7.1 Yksilöllisesti yhdessä

Yksi keskeinen erityisopetuksen kuvataideopetuksen ominaispiirre on lapsilähtöisyys. Hakkola et al. (1991) mukaan kaiken kuvataidekasvatuksen pohjana on lasten tunteminen. Tuokioiden ja pitkien teemojen lähtökohtana tulee olla lasten turvallisen ilmaisun kehittymisen tunteminen ja heidän kehitysvaiheensa huomioiminen. Lisäksi kuvataidekasvattajan tulee tuntea läheisesti lasten elämää, heidän elämysmaailmaansa. (Hakkola et al. 1991, 67.) Näin ollen alakoulua suorittavien vaikeasti vammaisten oppilaiden ja yläkoulua suorittavien kehitysvammaisten oppilaiden kuvataideopetus poikkeaa huomattavasti toisistaan. Erityisopetuksessa oppilasaines on heterogeenistä ja oppilaiden tavoitteet ja tuen tarpeet yksilöllisiä, mikä tulee ottaa huomioon myös kuvataideopetuksessa. Luokan erityisopettaja kuvailee kuvataideopetusta yksilölliseksi, vaikka sitä tehdäänkin ryhmässä:

Tavallaan se on yksilöllistä vaikka se onkin sen ryhmän juttu. jokaisella lapsella on ne omat tavoitteensa: joku voi leikata, joku voi repiä, jollekin aikuinen tekee senkin (Erityisopettaja 1, haastattelu 4.12.2015).

Lisäksi kouluohjaajan kommentti kiteyttää hyvin erityisopetuksen ajatuksen nähden oppilaan rajoitteiden yli hänen mahdollisuutensa.

Ja just se, ettei anna niiden kaikkien juttujen rajoittaa, vaan aatellaan just, että kaikki pystyy omalla tavallaan tekemään. (Kouluohjaaja A, haastattelu 26.2.2016).

Lapsilähtöisyyden tulee näkyä niin kuvataideopetuksen suunnittelussa kuin toteutuksessakin. Käytännössä tässä on ensiarvoisen tärkeää oppilastuntemus, jotta voidaan löytää oppilaalle sopivat tavat ja välineet toimia. Myös Salonen (2012) pro gradu -tutkielmassaan on tehnyt saman päätelmän, että laadukas opetus vaatii opettajalta oppilaiden diagnoosin, historian, kykyjen ja ongelmakohtien tuntemus-

ta, ja tehtäviä tulee eriyttää usein oppilaskohtaisesti (Salonen 2012, 46–47). Näiden valintojen tulisi tukea ennen kaikkea oppilaan mahdollisimman itsenäistä toimintaa ja näin ollen myös lopputuloksen tulisi olla oppilaan itsensä näköinen.

Yritän aina avustajille sanoa, että se olis sen lapsen näköinen. Et sen ei tarvitse olla avustajasta hienon näköinen, vaan että periaatteessa voisimme tunnistaa töistä, mikä on kenenkin oppilaan tekemä. Kumminkin osa lapsista maalaa vaan toisella kädellä, osa maalaa toisella kädellä kauhean huonosti, niin siitä näkee jo millä puolella paperia on työskennelty. (Erityisopettaja 1, haastattelu 4.12.2015.)

Myös Pihlaja (2004) korostaa, että lapsen ilmaisu tulee kunnioittaa. Aikuisen ei tulisi puuttua lapsen ilmaisuun esimerkiksi sanoen: ”laita nyt vähän punaista tau-luusi, että se olisi iloisempi”. Lapsen oman tuottamisen kunnioittaminen on tärkeää. Hän korostaa, että on myös eri asia asettaa toiminnalle rajat kuin rajoittaa luovuutta ja lapsen omaa tunnetyöskentelyä. (Pihlaja 2004, 229.)

Kuvataideopetuksen yksilöllistäminen lähtökohtana on tunnistaa oppilaan vahvuudet ja tukea niitä. Pihlaja (2004a) korosti lapsen itsetunnon vahvistamista ja positiivisen minäkäsityksen tukemista päivittäisten positiivisten tilanteiden ja onnistumisen kokemusten kautta (Pihlaja 2004a, 226). Lapsilähtöisesti suunniteltu kuvataideopetus parhaimmillaan tarjoaa oppilaille lukuisia mahdollisuuksia kokea onnistumisen kokemuksia. Tutkimukseeni osallistuneessa ryhmässä viittä oppilasta kohden oli neljä avustajaa. Kahdella vähemmän avusteisella oppilaalla, Riikalla ja Niinalla, oli yksi yhteinen ohjaaja. Luokan aikuisten lukumäärä kertoo siitä, että oppilaista kolme tarvitsi jatkuvaa tukea. Näiden oppilaiden kohdalla avustajan aktiivinen rooli työskentelyssä oli välttämätön. Kouluohjaajat kuvailivat oppilaiden kanssa työskentelyä seuraavasti:

Aina pitää miettiä, että jokaisella on tietenkin omat heikkoutensa ja vahvuutensa ja sen mukaan mennään, että jossain joutuu enemmän avustamaan ja jossain vähän vähemmän. Mutta kuitenkin pyrittäis siihen, että lopputulos olis lapsen näköinen, eikä aikuinen tee sitä. (Kouluohjaaja B, haastattelu 26.2.2016.)

Lisäksi, kun luokassa on sekä näkeviä että näkövammaisia oppilaita, niin heidän kanssaan työskentely on luonnollisesti erilaista. (Kouluohjaaja C, haastattelu 26.2.2016.)

Yhdeksi erityisopetuksen ominaispiirteeksi voidaankin nostaa lapsilähtöisyyden ja oppilaiden erilaista haasteista ja tavoitteista nousevan yksilöllistämisen tarpeen. Näin ollen kuvataideopetus on aina parhaimmillaan sen ryhmän ja yksittäisten oppilaiden näköistä, joille se on suunniteltu. Yksilöllistäminen ei kuitenkaan ole suoraa verrattavissa yksin tekemiseen, vaan parhaimmillaan päinvastoin mahdollistaa oppilaan osallistumisen yhteiseen tekemiseen.

7.2 Aistielämyksiä tarjoava kuvataideopetus

Erityisopetuksen kuvataideopetuksessa erityisesti monivammaisten lasten kohdalla korostuu moniaistisuus. Eri aistien kautta pyritään löytämään oppilaalle vahvimmat aistit, joiden kautta tieto välittyy parhaiten. Moniaistisuuden myötä myös kuvataiteessa taiteen tekeminen on hyvin kokonaisvaltaista aktivoiden eri aisteja. Moniaistisuuden avulla pystytään vastaamaan erilaisten oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin välittämällä informaatio oppilaalle vahvimman aistikanavan kautta, mutta silti toimimaan kaikki yhdessä. Jo esitutkimuksessani kokeilin näköaistin lisäksi myös muiden aistien liittämistä kuvataidetoimintaan, mikä johti useamman taiteenalan rajapinnoille. Erityisesti nousi esille musiikin, tuntoaistimusten ja tuoksujen tuominen osaksi kuvataidetoimintaa ja taidenäyttelykokemusta. Myös Räsänen (2008) nostaa esille sen, että itse asiassa suurin osa lasten tuotannosta sisältää kuvan lisäksi ääntä ja liikettä ja muistuttaa siksi näitä taidemuotoja. Hän esittää, että tästä syystä myös kuvallista kehitystä tulisi tarkastella kokonaisvaltaisesti niin että kaikki käytössä olevat ilmaisukanavat huomioidaan. (Räsänen 2008, 54–55)

Luokan erityisopettaja pyrkii siihen, että kuvataideopetus olisi aina moniaistista. Moniaistisuus kuvataidetunneilla näkyy niin materiaalivalintoina, tekemisen tapoina ja asentoina kuin myös musiikin liittämisenä työskentelyyn. Materiaaleissa pyritään eri tuntuisiin ja tuoksuisiin materiaaleihin, joista löytyisi jokaiselle oppilaalle jotain mieluista.

Yritän, että materiaaleissa olisi kaikille sitä jotain. On sitä tunnisteltavaa, on sitä ääntä, mutta on sitten myös sitä visuaalista, koska osa kuitenkin näkee. Aina se juttu rakentuis, että siinä olis kaikille jotain. (Erityisopettaja 1, haastattelu 4.12.2015.)

No yks on just se, että se materiaali olis sille lapselle jotenkin miellyttävä. Että löytyis ne sellaset miellyttävät jutut, että onko se sitten kylmä tai lämmin, pehmeä tai kova. Ja sitten joillekin on ääni. Esimerkiksi Ville on meillä hyvin ääni -ihminen. Oon käyttänyt hänen kanssa esimerkiksi eri eläinten ääniä. - - Ja sitten eri asennot. Ollaan maalattu jaloilla. Ne on usein aika herkät, koska jalathan ovat aina jossain kengissä, eivätkä osu mihinään. Ne on herkemvät kuin kädet. (Erityisopettaja 1, haastattelu 4.12.2015.)

Oppilaat ovatkin usein suoraa kosketuksissa materiaaleihin ilman välineitä. Maa-laamisessa käytetään usein myös eri tuoksuisia ja tuntuksia materiaaleja kuten maalataan kahvilla tai jäisillä mustikoilla. Näin ollen kuvataideopetuksessa yhdistyy tunto, tuoksu ja liike. (Erityisopettaja 1, haastattelu 20.10.2015.) Myös Lindsay (1972) on nostanut esille erityislapsen suuren tarpeen suoraan materiaalikontaktiin. Näin ollen opettajan tulisikin panostaa visuaalisen sekä tiedollisen annin sijaan kosketukseen ja liikkeeseen perustuvaan opetukseen (Lindsay 1972, 46).

Myös suunnittelemassani ja toteuttamassani kuvataideopetuksessa pyrin siihen, että siinä korostuisi moniaistisuus. Tämä ilmeni muun muassa siten, että jokaisen kuvataidetunnin alussa kertasimme Karita Kanarialinnusta kertovan sadun, jonka ympärille koko kuvataideopetus oli suunniteltu. Monia eri aisteja aktivoivan sadun avulla pyrin asemoimaan ja orientoimaan oppilaat kuvataidetunnin alkuun ja satu johdatteli itse työskentelyyn. Myös luokan opettaja nosti esille sadun merkityksen oppilaiden orientoimisessa:

Se satu kyllä hyvin orientoi ihan niin kun pienimmästä oppilaasta lähtien, että mitä nyt tuleman pitää. Heillä on kuitenkin hitaampaa se oppiminen ja sitten ei tarkasti tiedetä minkälainen se muisti on, miten se muisti toimii ja kuinka pitkältä ajalta ja minkälaisia asioita pystyy muistamaan ja minkä aisti kautta. (Erityisopettaja 1, haastattelu 26.2.2016.)

Kun myös kuvataidetta tehdään oppilaiden kanssaan koko kropalla, jättää se todennäköisemmin vahvemman muistijäljen myös vaikeimmin vammaisille oppilaille.

Niinkun se on varmaan meillä kaikilla, kun se tehdään niinkun kropalla, ettei pelkästään nähdä tai kuulla (Erityisopettaja 1, haastattelu 26.2.2016).

Tästä konkreettinen esimerkki oli se, miten projektissa oli joulun aikaan pidempi tauko, jonka jälkeen saman kokonaisuuden parissa työskentely kuitenkin jatkui oppilailta luontevasti tutun sadun avulla. Lisäksi oppilaista nuorin, Antti, oli alkanut nauraa oppilastöiden näyttelyyn lähdetessä läheisten puhuessa Karitasta. Luokan erityisopettaja sanookin, että vaikea on varmasti tietää, mutta hän uskoo, että oppilas muisti projektin viimeistään näyttelyssä saadessaan tutun Karita -pehmolelun käteensä.

Ja niinhän se sanoi Antin mummo, että kun ruvettiin Karitasta puhumaan, niin heti rupes naurattamaan. Että todennäköisesti siellä on niinkun joku ja sitten kun sai tuolla vielä sen Karitan käteen. Vaikee se on tietää tarkasti, mutta uskoisin, että hän tietää, että on sama asia kyseessä. (Erityisopettaja 1, haastattelu 26.2.2016.)

Täysin mutkatonta moniaistisuuden ja kokonaisvaltaisen taiteen tekemisen yhdistäminen kuvataideopetukseen ei kuitenkaan ole. Taidemuseovierailuun liittyvää kuvataideopetuskokonaisuutta suunnitellessani kuvataiteen itsellinen merkitys tuli luontevasti sekä oman ammattiosaamiseni että projektissa mukana olleen taidemuseoyhteistyön kautta. Lisäksi minulla oli jo esitutkimukseni kautta käytännön kokemus moniaistisuuden liittämistä kuvataideopetukseen. Tekemissäni kouluohjaajien haastatteluissa nousi kuitenkin esiin se, että osa kouluohjaajista luonnehti erityisopetuksen kuvataideopetusta pienien oppilaiden kohdalla mieluummin aistitunneiksi.

Mä ite aattelen ne (kuvataidetunnit) ehkä enemmän sellasina aistitunteina kuin kuvataidetunteina (Kouluohjaaja D, haastattelu 26.2.2016).

Enemmän ne on niitä aisteja kuin kuvataidetta. Tai riippuu aina oppilaasta, mutta kyllä meidän (alakoulu) luokassa osa on enemmän sitä aistia (Kouluohjaaja C, haastattelu 26.2.2016).

Jotta kuvataideopetus voitaisiin mieltää juuri moniaistisuutta hyödyntäväksi tavaksi opettaa kuvataidetta, tulee siitä löytyä elementtejä molemmista. Moniaistisuus nousi tutkielmassani keskeiseksi erityisopetuksen kuvataideopetuksen ominaispiirteeksi ja sen rooli korostui myös taidemuseovierailussa. Parhaimmillaan moniaistisessa kuvataideopetuksessa seikkaillaan eri taiteiden välisillä rajapinnoilla ja voidaan moniaistisen lisäksi puhua monitaiteellisesta opetuksesta.

7.3 Kuvataideopetus osana suurempaa kokonaisuutta

Erityisopetuksen kuvataideopetusta leimaa suurilta osin se, että se on osa suurempaa kokonaisuutta. Näin ollen myös kuvataideopetuksessa ei ole kyse yksinomaan kuvataiteen tavoitteista vaan se kattaa myös oppilaan suuremmat, kokonaisvaltaista kehitystä tukevat, tavoitteet. Yksi kuvataideopetuksen ominaispiirteistä onkin sen kokonaisvaltaisuus. Myös Räsänen (2008) on nostanut esille kuvataideopetuksen tavoitteiden sitomisen yleisen kasvatuksen tavoitteisiin. Tällöin arvioinnin pohjaksi nousee oppilaan kyky käyttää taidetta sosiaalisen ja persoonallisen maailmansa rikastamiseen. Taideoppimisessa ei näin ymmärrettynä ole kyse yksittäisten tietojen ja taitojen opettelemisesta, vaan tietämisen rakenteiden laajentamisesta ja uuden tiedon integroimisesta oppijan elämysmaailmaan. Tällöin taideoppiminen ei siis rajoitu vain tekniikoiden ja ilmaisukeinojen hallitsemiseen. (Räsänen 2008, 77.)

Erityisopetuksen kuvataideopetuksessa tulee ottaa huomioon esimerkiksi oppilaan fyysiset ja motoriset tavoitteet sekä kommunikaatioon ja vuorovaikutukseen liittyvät tavoitteet. Kun kuvataideopetukseen liitetään taidemuseovierailu, tulee sitä kautta myös tavoitteeksi yleisissä tiloissa käyttäytymisen harjoittelu. Muun koulutyön ohella myös kuvataidetunnit ovat paikkoja, joissa pyritään kohti oppilaiden henkilökohtaisia kokonaisvaltaista kehitystä kattavia tavoitteita. Esitutkimuksessani nousi esille, miten ajatellen erityisoppilaiden tavoitteiden asettelua, niin kuvataiteen avulla voidaan oppilaan kanssa harjoitella hyvin moninaisia oppimistavoitteita eri kehityksen osa-alueilta ja tuoda niitä esille mukavalla, elämyksellisellä, tavalla (Aila 2014, 32). Myös Saarela (2004) on todennut, että luovat menetelmät tarjoavat lapselle uuden väylän itseymmärrykseen sekä uusia mahdollisuuksia käsitteiden omaksumiseen ja taitojen harjoitteluun kaikilla osa-alueilla. Luovan itseilmaisun menetelmät tarjoavat onnistumiskokemusten kautta eväitä itsetunnon ja identiteetin rakentumiseen, suvaitsevaisuuteen ja erilaisuuden hyväksymiseen, kulttuuritietoisuuteen kasvamiseen sekä ennen kaikkea kehitysvammaisuudesta riippumatta oman kulttuurin edistämiseen kaikissa lapsen toimintaympäristöissä. Ohjaavalle aikuiselle puolestaan luovat menetelmät tarjoavat uuden näkökulman lapsen kohtaamiselle, lapsen vahvuuksien tunnistamiselle, vuorovaikutukselle ja aktiivisuuden tukemiselle. (Saarela 2004, 345.)

Esitutkimuksessani nousi esille, että kuvataide voidaan nähdä mahdollisuutena aistien harjaannuttamiselle, vuorovaikutuksen välineenä, motoristen harjoitusten toteuttamisena ja lisäksi se on hyvin sosiaalista työskentelyä, kun työskennellään yhdessä oman ohjaajan kanssa tai pienessä ryhmässä toisten lasten kanssa. Lisäksi kuvataidetunneilla voidaan ottaa esille myös tiedollisen kehityksen tavoitteita hyvinkin monipuolisesti. (Aila 2014, 32.) Myös Räsänen (2008) puhuu kokemukselliskonstruktivistisen taideoppimisen yhteydessä, että sillä ei pyritä erikoistietoihin ja -taitoihin, vaan laajoihin tietorakenteisiin ja kognitiivisiin kykyihin, joissa eri tiedonaloja yhdistellään. Samalla hän korostaa sitä, miten on tärkeää liittää kuvataiteen opetus muihin kouluaineisiin ja yhteiskunnan käytäntöihin. (Räsänen 2008, 107)

Tavoitteiden lisäksi kuvataideopetuksessa näkyy myös oppilaiden eritasoiset haasteet ja tuen tarpeet, jotka muokkaavat kuvataideopetusta osaksi oppilaiden kokonaisvaltaista opetusta. Tutkimukseeni osallistuneessa ryhmässä oppilailla esiintyi eritasoisia fyysisiä ja motorisia haasteita. Viidestä oppilaasta kolme olivat liikuntavammaisia ja olivat pyörätuoleissa. Lisäksi oppilaiden käsien käytössä ja katseen kohdistamisessa oli suuria haasteita. Käsien käyttöön liittyvien haasteiden kohdalla oppilaat tarvitsivat paljon kouluohjaajien tukea. Esimerkiksi koululla ja taidemuseon työpajatilassa Karitan ystäviä tuputtaessa kankaalle, oppilailla oli haasteita pitää tuputinta kädessä. Tällöin ohjaaja piti oppilaan kädestä kiinni ja auttoi puristamaan tuputinta. Tuputtamiseen tarvittava ylös ja alas kohdistuva liike vaati oppilaan kanssa useita toistoja. Työskentelyssä pyrittiin siihen, että liikeraata tulisi oppilaalle tutuksi ja ohjaaja pystyy vahvistamaan oppilaan pieniä liikkeitä ja ottamaan oppilaalta aloitteen toiminnalle. Myös aistimaalaustehtävän kohdalla jouduttiin pohtimaan yksilöllisesti oppilaille sopivat maalausasennot siten, että heidän kätensä toimisivat mahdollisimman hyvin. Luokan erityisopettaja tiivistääkin asian:

Näitä ihan fyysisiä juttuja, me täällä mietitään jatkuvasti. Olis mahtavaa, jos olis joku toimintaterapeutti, joka vois vielä tulla auttaan, että mitkä olis näille lapsille ne parhaat asennot, millä niiden kädet sais mahdollisimman hyvin liikkeelle ja katseen sais hyvin kohdistettua. (Erityisopettaja 1, haastattelu 26.2.2016.)

Fyysisten ja motoristen haasteiden lisäksi oppilailla oli näihin osa-alueisiin liittyviä eritasoisia tavoitteita. Kuvataideopetus tarjoaakin hyvät mahdollisuudet karkea- ja hienomotoristen taitojen harjoittelulle. Kaikilla tutkimukseeni osallistuneilla oppilailla oli lisäksi jonkinasteisena tavoitteena kommunikaatio. Kuten Lehtinen et al. (1993) toteaa, tulee vammaisen henkilön kanssa työskennellessä keskeisenä tavoitteena olla kommunikatiivisen käyttäytymisen tukeminen (Lehtinen et al. 1993, 55). Tutkimukseeni osallistuneista oppilaista kaksi kommunikoi puheella, yhdellä oppilaalla oli käytössä kuvat ja kahden oppilaan kohdalla kommunikointi oli ilmeiden ja eleiden varassa. Tavoitteena oli, että jokainen oppilas pystyisi vaikuttamaan tunnilla, kertoa oman mielipiteensä tai tekemään jonkin valinnan. Luokan erityisopettaja nostikin haastattelussa esille, että:

Kommunikaatio on kaikilla jonkinasteisena tavoitteena. Se on sellainen jatkuva, että kokoajan pitää kaikissa asioissa miettiä, että miten saisi ne lapset sanomaan edes jotain sen tunnin aikana. Oman mielipiteensä tai jonkun valinnan. Antti ja Ville eivät osaa kauheesti tehdä valintoja, mutta he ehkä osaavat sillä eleellä ja ilmeellä näyttää, että tää ei ole kivaa ja tää on kivaa. (Erityisopettaja 1, haastattelu 4.12.2015.)

Kommunikaation haasteet nousivat luonnollisesti esille myös suunnittelemissani ja toteuttamassani kuvataideopetuksessa. Tutkimukseeni osallistuneen koulun opetussuunnitelmassa (2016) korostetaan, että oppimisen lähtökohtana on vuorovaikutuksen muodostuminen ja sen pohjalle rakentuva kommunikoinnin ymmärtämisen ja tuottamisen harjoittelu. Tavoitteena on että oppilas on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, tulee ymmärretyksi ja ymmärtää muita. Oppilaalle turvataan mahdollisuus käyttää itselleen luonteenomaisia vaihtoehtoisia tapoja kommunikoida. (Koulun opetussuunnitelma 2016.) Näin ollen kuvataideopetukseen tuli ottaa mukaan vuorovaikutuksellisuutta ja kommunikoinnin harjoittelusta.

Erityisopetuksessa on normaalin opetuksen sijaan tavoitteena oppilaan kokonaisvaltainen kasvatus ja opetus kohti mahdollisimman itsenäistä elämää. Tutkimukseeni osallistuneen koulun opetussuunnitelmassa (2016) asia, ilmaistaan siten, että oppilaita kasvatetaan ja opetetaan sosiaalisiksi, terveen itsetunnon ja myönteisen minäkuvan omaaviksi kansalaisiksi, jotka mahdollisimman itsenäisesti pystyvät tuettuna suoriutumaan kykyjään ja taitojaan vastaavista tehtävistä. (Koulun opetussuunnitelma 2016.) Myös kuvataideopetus on osa tätä suurempaa kokonaisuutta

ta ja siksi sen ominaispiirteisiin kuuluu se, että kuvataiteen omien tavoitteiden lisäksi taustalla on muun muassa motorisiin-, fyysisiin-, ja sosiaalisiin taitoihin liittyviä tavoitteita.

7.4 Oppimisympäristön järjestäminen

Oppimisympäristöä on luokiteltu fyysiseen, sosiaaliseen, kognitiiviseen ja psyykkiseen oppimisympäristöön. Fyysinen oppimisympäristö luo pitkälti raamit sille, mitä opiskellaan ja miten opiskelu voidaan järjestää. Koulun fyysiseen ympäristöön sisältyy muun muassa koulun sijainti, koko, kuormitus, ikä, kunto, tilat ja liikkumisen esteettömyys. (Ahvenainen et al. 2001, 194–195.) Erityisopetuksen kuvataideopetusta leimaa oppilaiden fyysiset haasteet ja tarpeet erilaisiin liikkumista ja työskentelyä helpottaviin apuvälineisiin. Käytännössä kuvataideopetuksessa tämä näkyy siten, että luokkatilan järjestelyihin tulee kiinnittää tavallista enemmän huomiota.

Tutkimukseeni osallistuneessa koulussa kuvataideopetus tapahtui muun koulutyön tavoin oppilaiden omassa luokassa. Vaikeasti vammaisten oppilaiden kohdalla heidän liikkumiseensa tarvittavat apuvälineet kuten pyörätuolit, seisomatelineet ja nostoja helpottavat nosturiliinat vievät luokasta paljon tilaa. Suunnittelemassani ja toteuttamassani kuvataideopetuksessa osa opetuksesta tapahtui lattialla. Tein huomion, että oppilaiden siirtäminen apuvälineistä toiseen tai kokonaan pois vie paljon aikaa, joten välineen vaihtaminen saman tunnin aikana on lähes mahdotonta. Näin ollen jokaisen tunnin kohdalla täytyy etukäteen erikseen miettiä oppilaan apuväline ja asento. Lisäksi täytyi miettiä miten oppilaat näkevät esimerkiksi kattoon tai seinään heijastettuja kuvia kyseisestä asennosta. Lehtinen et al. (1993) korostavatkin sitä, että kyvystämme järjestää vaikeasti monivammaisen henkilön ympäristö riippuu se, kuinka hän pääsee tekemisiin ympäröivän maailman kanssa. Jotta vaikeasti vammaisen henkilö olisi jatkuvasti kiinnostunut toimimisesta, tulee ympäristö suunnitella siten, että se pitää yllä oppilaan tarkkaavaisuutta ja uteliaisuutta. (Lehtinen et al. 1993, 112.)

Fyysisten järjestelyjen lisäksi tulee kiinnittää huomiota siihen, että ympäristö tukee oppilaiden vuorovaikutusta, jolloin voidaan puhua sosiaalisesta oppimisympäristöstä (Ahvenainen et al. 194–195). Adenius-Jokivuori (2004) nostaa myös esil-

le, miten lapsen kehityksen ja oppimisen tukemiseen liittyvään kasvatustoiminnan mukauttamiseen kuuluvat lapsen oppimisympäristön järjestelyt. Niillä pyritään takaamaan lapselle parhaat edellytykset olla vuorovaikutuksessa ja harjoittaa sekä kielen että muun kehityksen ja oppimisen taitoja mahdollisimman monipuolisesti. Samalla tulee huomioida lapsen mahdollisuus saada onnistumisen elämyksiä ja kehittyä hyvinvoivaksi ja itsetunnon vahvaksi persoonallisuudeksi. (Adenius-Jokivuori 2004, 206.)

Tein kuvataideopetuksen aikana huomion, että vaikeasti vammaisten oppilaiden välille ei synny tunnin aikana itsestään vuorovaikutusta. Näin ollen luokan kanssa toimivien aikuisten tulee tavoitteellisesti luoda tällaisia tilanteita, joissa oppilaat tulevat tietoisiksi muista oppilaista ja heidän välilleen syntyy jonkin tasoista vuorovaikutusta. Näkövammaisella oppilaalla ei ole näkevien oppilaiden tavoin näköaistin kautta tietoa siitä, ketkä luokassa sillä hetkellä toimivat. Näin ollen näkövammaisten oppilaiden kohdalla on tärkeää tehdä heidät tietoisiksi luokassa toimivista aikuisista ja muista oppilaista.

Oon pyrkinyt siihen, että välillä työskenneltäis ryhmässä ja oppilaat tiedostaisi että ne kaverit on vieressä. Silloin ei voida olla pyörätuoleissa vaan oikeastaan lattioilla tai liinoissa ja pitää olla hyvin kosketusetaisyysdellä, kun kuuloetaisyys ei riitä. (Erityisopettaja 1, haastattelu 4.12.2015.)

Ryhmään uutena tullessa aikuisena minulla oli oma kehoviittoma, jonka toistin oppilaiden pään sivulle käydessäni tervehtimässä heitä tunnin alussa. Omassa opetuksessani pyrin huomioimaan myös sen, että oppilaiden välille syntyisi vuorovaikutusta. Riikka ja Niina näkevinä ja puheella kommunikoivina oppilaina olivat luonnollisesti tunneilla paljon vuorovaikutuksessa keskenään sekä muiden kanssa.

Suunnittelemassani ja toteuttamassani kuvataideopetuksessa pyrin luomaan tavoitteellisesti näitä vuorovaikutusta synnyttäviä tilanteita. Kuvataidetuntien alussa, sadun aikana, oppilaiden välille syntyi vuorovaikutusta, kun pehmolelulintu siirtyi oppilaalta toiselle. Lisäksi höyheniä tunnustellessa rohkaisin oppilaita kutittamaan höyhenellä myös vieressä olevaa kaveria. Näin ollen kiinnitettiin aina hetkeksi huomio vieressä olevaan kaveriin ja tultiin tietoiseksi hänestä. Aistimaalauksessa värien tuntuihin ja tuoksuihin tutustumisen lisäksi toimittiin yhdessä pie-

nissä ryhmissä ja osan oppilaiden välillä oli pientä vuorovaikutusta. Niina ja Antti työskentelivät saman kankaan äärellä vierekkäin ja näin ollen Antin kanssa toimiva opettaja koskettikin Antin kädellä Niinaa siten, että oppilaalle muodostuisi käsitys siitä kuka hänen vieressään oli. Lisäksi Riikka avusti minua *aistimaalaus* -tehtävässä maalausmateriaalien jaossa ja vei jokaiselle oppilaalle lisää marjoja ja kiisseliä. (Video 3.)

Lisäksi tulee kiinnittää huomiota siihen, että ympäristö tukee oppilaiden tiedon saavutettavuutta, jolloin voidaan puhua kognitiivisesta oppimisympäristöstä (Ahvenainen et al. 194–195). Adenius-Jokivuori (2004) nostaa esille strukturoinnin eli järjestämisen merkityksen lapsen ymmärryksen helpottamiseksi. Ympäristö voidaan merkitä visuaalisesti kuvaamaan, mitä missäkin tehdään ja päiväjärjestys voi olla näkyvillä kuvitettuna. (Adenius-Jokivuori 2004, 206.) Tutkimukseeni osallistuneessa ryhmässä kahdella näkevällä ja vähemmän avusteisella oppilaalla, Riikalla ja Niinalla, oli käytössä kuvallinen päiväjärjestys sekä usein työskentelyä helpottamaan tarkoitettu tehtäväkohtainen kuvitus työskentelystä vaihe vaiheelta. Suunnittelemassani ja toteuttamassani kuvataideopetuksessa näiden oppilaiden kohdalla käytössä oli strukturi ainoastaan taidemuseovierailujen kulun havainnoimiseksi. Jälkeenpäin ajateltuna erillinen kuvastrukturi jokaisen tehtävän kohdalla, olisi ollut oppilaiden kanssa muutenkin käytössä oleva väline, jolla olisi pystytty tukemaan oppilaiden entistä itsenäisempää työskentelyä.

Suunnittelemassani ja toteuttamassani kuvataideopetuksessa oli oppilaskohtaisesti paljon erilaista materiaalia. Koinkin toimivaksi järjestelyksi tehdä jokaiselle oppilaalle omat materiaalikuoret, joista löytyi oppilaan kanssa käytettävät värikortit ja materiaalit kuvataidetunnin alun satua varten. Lisäksi kokemukseni mukaan oppitunnin aikana osa materiaaleita kannatti jakaa suoraan oppilaiden lähelle ja osa sijoittaa erilliselle materiaalipöydälle. Koko kuvataideopetus kokonaisuuden aikana oppilailla oli tunneillani käytössä suojavaatteena taiteilijatakit. Ensimmäisellä kuvataidetunnilla aloittaessamme työskentelyn, oppilaat saivat valita oman taiteilijatakin värikkäistä miesten kauluspaidoista. Takit olivat oppilaskohtaiset ja kuvataideopetuskokonaisuuden päätyttyä niistä oli nähtävissä jokaisen oppilaan oma prosessi. Taiteilijatakit olivat esillä myös oppilastöiden näyttelyssä. Koin taiteilijatakin toimivaksi suojavaateratkaisuksi, sillä se osaltaan orientoi oppilaita kuvataide-

tuntiin ja projektin päätyttyä siitä oli nähtävissä jokaisen oppilaan työtapa. Myös pyörätuolissa istuvien oppilaiden kohdalla kauluspaita oli helppo pujottaa oppilaan päälle nurinpäin, jolloin se oli helppo pukea ja riisua.

Oppimisympäristön järjestämistä pohtiessa tulee pohtia sen eri ulottuvuuksia. Karkeasti oppimisympäristö voidaan jakaa fyysiseksi-, psyykkiseksi- ja sosiaaliseksi toimintaympäristöksi, joiden pitäisi osaltaan tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Erityisopetuksen kuvataideopetuksen yksi ominaispiirre onkin näiden eri oppimisympäristöjen järjestäminen ja muokkaaminen. Käytännössä tämä tarkoittaa opetustilan, materiaalien ja välineiden järjestämistä, vuorovaikutteisten tilanteiden synnyttämistä sekä tiedon saavutettavuuden mahdollistamista jokaisen oppilaan henkilökohtaisista lähtökohdista käsin.

7.5 Motivoinnin haasteet

Yksi suurimmista haasteista erityisoppilaiden kanssa toimittaessa ja kuvataideopetusta suunnitellessa on motivointi. Miten saada oppilas kiinnostumaan asiasta ja miten ylläpidettyä hänen motivaatiotaan? Luokan erityisopettaja ottaa esille sen, että kun tavallisia lapsia saa motivoitua ryhmässä toimimisella ja esimerkiksi kuvilla, niin erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla vaaditaan opettajalta vielä lisää mielikuvitusta ja vankempaa oppilastuntemusta motivaation löytämiseksi.

Motivaation löytämien on mun mielestä itse asiassa aika iso haaste. Jotenkin näihin muihin pystyy jotenkin tosi teknisesti löytämään ratkaisuja, mutta se motivaatio on sitten pelkästä omasta mielikuvituksesta kiinni. (Erityisopettaja 1., haastattelu 4.12.2015.)

Luokan erityisopettajalla oli oppilaiden motivoinnissa käytössä erilaiset materiaalit, joillekin oppilaille äänimaisemat sekä erilaiset asennot. Esimerkiksi joskus oppilaiden kanssa maalattiin nosturiliinassa, mikä oli ollut heidän mielestään erityisen hauskaa, koska se ei ole päivittäisessä käytössä.

Ja sitten eri asennot, esim. ollaan nosturiliinassa maalattu, niin sekin on niistä aika hauskaa, koska nosturiliinassahan ei kuitenkaan päivittäin tehdä mitään. (Erityisopettaja 1, haastattelu 4.12.2015.)

Suunnittelemani ja toteuttamassani kuvataideopetuksessa tein huomion siitä, miten tunteihin liittyvässä *Karita Kanarialintu* -sadussa vaihtuvat kuvat ja erilai-

set aistiärsykkeet ylläpitivät oppilaiden huomiota ja kiinnostusta. Taidemuseon käyttöä opetuksessa puoltaa myös erityisopettajan toteamus siitä, että uusi paikka voi toimia motivaation lähteenä.

Uusi paikka voi olla se motivaation lähde ja se voi olla sellanen, missä aukee oppilaasta ihan uusia asioita, mitä me ei olla osattu edes kuvitella. (Erityisopettaja 1, haastattelu 4.12.2015.)

Yksi kouluohjaajista nosti myös esille työn pohjustamisen merkityksen oppilaan motivaation löytymiseksi ja sen ylläpitämiseksi. Vuodenajoista lähtöisin olevan työskentelyn tai erilaisien teemojen ympärille muodostettujen kokonaisuuksien kautta lapsille tulee ymmärrys siitä, mitä tehdään. Lisäksi motivointia voidaan tehdä eri aistien kautta esimerkiksi näyttämällä erilaisia inspiraatiokuvia tai lähde-tään työskentelemään musiikin kautta.

No tietenkin semmonen, että jos pystyy sitä työtä pohjustaa, niin voidaan lähteä jonkun musiikin kautta monesti taikka jotain muutakin käyttäen, että ei se ole yksistään sitä maalaamista tai tekemistä, vaan se on sitä muuta-kin visualisointia. Kuulo ja näkö ja kaikki otetaan huomioon. Voidaan kat- toa ihania kuvia. Sen kautta, että lapsille tulee se ymmärrys, että mitä täs- sä nyt tehdään. (Kouluohjaaja B, haastattelu 26.2.2016.)

Myös opettajan tai oppilaan kanssa työskentelevän ohjaajan oma motivaatio hei- jastuu oppilaaseen.

Haasteena ehkä se, että lähtee ite siihen täysiä mukaan ja uskaltaa heit- täytyä, niin että lapsillekin tulis semmonen fiilis, että nyt tehdään jotakin mukavaa. Ja sitten just, että miten, jos joku ei tykkää tehdä käsillä se on haasteellista, niin miten sen saa sillä lailla miellyttäväksi sille lapselle. (Kouluohjaaja A, haastattelu 26.2.2016.)

Yksi kouluohjaajista nostaa esille myös sen, että etenkin erityisopetuksessa men- nään aika paljon tunnepohjalta. Ohjaajalta vaaditaankin herkkyyttä kuunnella ja olla läsnä oppilaan kanssa työskennellessä.

Ja tietenkin tässä mennään aika paljon tunnepohjalta, että minkälainen päivä on ehkä sulla itellä ja sillä lapsella, vaikka tietenkään sun tunteet ei saa siihen vaikuttaa, mutta kaikki päivät, et ole yhtä inspiroivia. Kyl tää on vähän semmosta, että pitää kuulostella ja kattella. (Kouluohjaaja B, haastattelu 26.2.2016.)

Motivoinnin haastavuuden kanssa joudutaan vastakkain miltei kaikessa opetus- työssä. Omassa tutkimuksessani erityisopettajan haastatteluista ja omasta opetus-

kokonaisuuden toteuttamisesta kumpuavasta kokemuksesta nousi esille motivointi ja samalla siihen liittyvät haasteet erityisopetuksessa. Erääksi erityisopetuksen kuvataideopetuksen ominaispiirteeksi nousikin motivoinnin haasteet. Oppilas, joka ei näe, mutta toimii silti pitkälti näkökykyyn perustuvassa ympäristössä näkevien oppilaiden kanssa, voi helposti jäädä taka-alalle ja vaatii motivoimiseen muiden aistien kautta tulevaa monipuolista informaatiota. Haastattelussa ja omassa oppimistilanteiden seuraamisessa nousi esille sokean Villen herkkyys äänille. Tässä nostan esille myös oppilastuntemuksen merkityksen motivoinnissa. Äänille herkän ja niistä kiinnostuneen oppilaan kohdalla ääntä voi käyttää motivaationa myös kuvataidetyöskentelyyn. Erityisopettaja kertoi haastattelussa, että pyrkii hyödyntämään kuvataideopetuksessa eri tuntuksia materiaaleja ja löytämään oppilaalle niistä miellyttävimmät. Näin ollen kun opitaan tuntemaa, mistä materiaaleista oppilas pitää ja minkä kanssa hän mieluusti työskentelee, voidaan tätä tietoa hyödyntää myös oppilaan motivoimisessa.

7.6 Toistot ja yksinkertaisuus

Toistot ovat irrottamaton osa erityisopetusta ja korostuvat sen kaikilla osaluilla. Näin ollen myös koulun omassa kuvataideopetuksessa ja suunnittelemassani ja toteuttamassani opetuskokonaisuudessa tuli ottaa huomioon yksinkertaisesti etenevä kokonaisuus, jossa toistojen määrä on ryhmää ajatellen riittävä. Myös tutkimukseeni osallistuneen koulun opetussuunnitelmaan on kirjattu, että tietojen ja taitojen oppiminen vaatii usein pitkäaikaista ja sinnikästä harjoittelua (Koulun opetussuunnitelma 2016). Luokan erityisopettaja korostaakin, että koulun arkea leimaa se, että useita asioita tehdään peräkkäin useamman kerran jopa saman viikon aikana.

Sehän meillä on tässä koulun arjessa, että me tehdään useita asioita peräkkäin jopa useamman kerran viikon aikana. Kun me kerrotaan esimerkiksi Leila lehmä -satua, niin sitä tehdään kuukausi tai kaksikin kuukautta. Lapset eivät kyllästy, koska se on joka kerta kuitenkin vähän erilainen. Saattaa olla vähän eri lapset paikalla ja välillä joku lapsi on vastaanottavaisempi kuin toisella kerralla. (Erityisopettaja 1, haastattelu 4.12.2015.)

Kokonaisuutta suunnitellessa päädyinkin toistamaan samaa kuvataidetuntia sellaisenaan aina kaksi peräkkäistä kertaa. Toisto mahdollisti tarpeen mukaan opetustilanteiden muuttamisen kertojen välillä ja loi samalla oppilaille tuttuuden tunnetta.

Yksi kouluohjaajista kiteyttää ajatuksen siten, että näille oppilaille pienikin on suurta. Hän otti esimerkiksi kuvataideopetukseeni liittyvän sadun ja sen, miten sen kertaaminen koettiin.

Se kertaus on hirvittävän tärkeä. Ja jotenkin semmonen kuitenkin yksinkertaisesti etenevä. Että ei saa liian hienoa juttua tehdä ja monimutkaista. Siinä menee mielenkiinto. Että sillee pienin askelin ja yksinkertaisesti. Se ei saa olla liian korkealentoista. Näille lapsille pieni on suurta. Ja sadustakin olisi saanut vaikka miten villin ja vaativan, mutta se on kivaa se sellainen tietynlainen yksinkertaisuus. Ja se, että lapset saa itse kuvittaa sitä. (Kouluohjaaja B, haastattelu 26.2.2016.)

Samaa satua toistettiin kuvataidetunneilla ennen taidemuseovierailua, vierailun aikana sekä sen jälkeen. Näin ollen satu tuli pikkuhiljaa oppilaille tutuksi ja Niina ja Riikka muistivat kerta kerralta enemmän asioita. Taidemuseovierailun jälkeisellä kuvataidetunnilla tehtiin läpimurto, kun Riikka muisti ensimmäisen kerran, että sadussa Karita lensi taidemuseoon. Lisäksi työskentelyssä oli huomattavissa toistojen merkitys. Liisteröinti oli uutta myös Riikalle ja Niinalle. Lisäksi tytöt käyttivät kuvataideopetuksessaan yleensä välineitä ja näin ollen suora kosketus materiaaliin oli heille melko vierasta. Ensimmäisellä kerralla Riikkaa inhotti liisteriin koskeminen ja hän työskenteli sen parissa hyvin varovasti. Toisella kuvataidetunnilla, kun materiaali oli jo tuttu, hän tarttui toimeen rohkeammin ja työskenteli liisterin kanssa sujuvasti.

Erityistä tukea tarvitsevien lasten kuvataideopetus on tavallisen kuvataideopetuksen tavoin tasolta toiselle etenevää. Erityisopetuksessa näillä tasoilla vietetään kuitenkin kokemukseni mukaan huomattavasti pidempi aika varmistuen taitojen sisäistyminen, ennen seuraavalle tasolle etenemistä. Oppilaiden lähtökohdat ovat hyvin erilaiset ja näin ollen myös eteneminen on yksilöllistä. Kuvataideopetuksen tämä haastaa siten, että oppilaiden kanssa toimivien aikuisten tulee olla herkkänä sille, milloin toistoja on tullut riittävästi ja oppilaalle voi tarjota haastavampia tehtäviä, materiaaleja ja välineitä.

8 ERITYISLAPSET TAIDEMUSEOSSA

8.1 Erityislapset taidemuseovierailijoina

Suunnitellessa taidemuseovierailua osaksi erityisopetuksen kuvataideopetusta tulee väistämättä kohdanneeksi taidemuseon ja sen pedagogisen toiminnan saavutettavuuden erityislasten näkökulmasta. Rovaniemen taidemuseo on halunnut taata saavutettavuuden kaikille pitämällä toimintansa ilmaisena.

Meidän toiminta täällä on ilmaista. Me ei peritä mitään maksua näiltä Rovaniemen kouluilta, päiväkodeilta ja muilta opiskelijaryhmiltä. Ollaan haluttu se saavutettavuus sillä lailla taata kaikille. (Museolehtori, haastattelu 22.1.2016.)

Tutkimuksessani nousi kuitenkin esille, että taiteeseen itseensä ja taidemuseoon paikkana liittyy kuitenkin vahvasti tiettyjä olettamuksia. Luokan erityisopettaja sanallistaa asian seuraavasti:

Taidemuseosta on aina vähän tullut semmonen olo, että älkää vaan koskeko mihinkään ja olkaa hiljaa. Olen aina ajatellut, että taiteeseen ei voi koskea. Ja sitten vielä kun kaikki ei näe ja sitten nekin jotka näkee, niin siinä näkökyvyssä voi olla paljon sellaista, että se ei ole samanlainen kuin meillä. Lisäksi mä en oo ajatellut, että taidemuseolla on resursseja tai edes ehkä halua tulla näin vastaan. (Erityisopettaja 1, haastattelu 26.2.2016.)

Oman kokemukseni mukaan varsinkin pienemmillä taidemuseoilla on vielä melko vähän tietoa ja kokemusta erityislapsista taidemuseovierailijoina, mikä haastaa myös taidemuseovierailun liittämisen osaksi erityisopetuksen kuvataideopetusta. Taidemuseolla tiedon puute koetaan haasteeksi uusien kävijäryhmien kohdalla.

Haasteena on se oman tietämyksen lisääminen. Esimerkiksi kun puhutaan aspergerista ja adhd:sta. Sen oman tietämyksen lisääminen niiden suhteen. (Museolehtori, haastattelu 22.1.2016.)

Projektin alussa kävin vierailemassa Rovaniemen taidemuseolla esittelemässä tulevaa tutkimustani ja kartoittamassa museon kiinnostusta yhteistyöstä. Keskustelimme tällöin alustavasti taidemuseon kokemuksista erityislapsista taidemuseovierailijoina. Vierailtuamme oppilaiden kanssa taidemuseossa, haastattelin Rovaniemen taidemuseon museolehtoria. Kävimme läpi taidemuseovierailuni oppilaiden kanssa sekä keskustelimme yleisemmällä tasolla Rovaniemen taidemuseon koke-

muksista ja valmiuksista erityisoppilaiden osalta. Rovaniemen taidemuseon kohdalla museolehtori avoimesti kertoo, että heillä on vain vähän kokemusta erityislapsista, koska ryhmiä käy vuositasolla niin vähän.

Vuositasolla niitä ei hirveesti käy. Kokonaisia erityisryhmiä käy ehkä vuoden aikana kerran tai kaksi. Mutta sitten taas on paljon niitä, että normaaleissa koululuokissa saattaa olla erityisoppilaita. Näistä ei kuitenkaan yleensä kerrota etukäteen. (Museolehtori, haastattelu 22.1.2016.)

Erityisoppilaat, jotka ovat integroituna normaaleihin ryhmiin aiheuttavat taidemuseolle haastetta. Usein tieto ryhmässä olevista erityisoppilaista ei tavoita taidemuseon henkilökuntaa ja tällöin oppilaiden erityistarpeet ilmenevät vierailun aikana, jolloin tilanteeseen ei ole voitu varautua. Tietoisuus integroiduista oppilaista auttaisi henkilökuntaa huomioimaan ryhmän erityistarpeet kierroksen aikana ja ohjatussa toiminnassa.

Haaste on se, että minä tietäisin, että ryhmässä on erityisoppilaita. Että opettaja olisi varatessaan kertonut, että ryhmässä on valoherkkä oppilas tai joku hermostuu äänistä. Silloin voidaan ottaa meidänkin teoksista äänet pois. Tehdä se kierros esimerkiksi semmoseksi. Tietenkään ei voida mennä täysin yhden lapsen ehdoilla, joka on ihan tavallisen ryhmän mukana. (Museolehtori, haastattelu 22.1.2016.)

Kokemuksen ja tiedon puutteesta huolimatta taidemuseossa on löydetty välineitä, erityislasten kohtaamiseen. Rovaniemen taidemuseossa vierailee paljon alueen päiväkoteja ja lapsia 3–4 -vuotiaista lähtien sekä maahanmuuttajaryhmiä. Museolehtori kertookin hyödyntävänsä kehitysvammaisten ryhmien kohdilla pitkälti pienten lasten vierailujen elementtejä.

Kun meillä käy 3–4 -vuotiaasta lähtien, niin jos tulee kehitysvammaisia yläkoululaisia, niin se on aika sama. Samoin kuin pienten lasten tai maahanmuuttajien kanssa, niin silloin täytyy miettiä miten puhutaan. Erityislasten kanssa täytyy puhua samalla tavalla selvästi. (Museolehtori, haastattelu 22.1.2016.)

Tutkimuksessani yhdeksi erityislasten taidemuseovierailun haasteeksi nousi taidemuseon vajavainen tietämys ja kokemus erityislapsista taidemuseovierailijoina. Tämän voidaan ajatella suoraa vaikuttavan myös taidemuseon saavutettavuuden kokemukseen. Mikäli taidemuseolla on kokemusta erilaisista erityisryhmistä ja tietämystä erilaisiin diagnooseihin liittyvistä haasteista, jotka tulisi ottaa huomioon taidemuseovierailussa, voitaisiin myös taidemuseon pedagogista toimintaa

paremmin kehittää myös erityisoppilaita palvelevammaksi. Tällä hetkellä koen erityislapsia palvelevan toiminnan suunnittelun olevan vielä alkutekijöissä. Tietämyksen, kokemuksen ja käytännön esimerkkien kautta haaste voidaan kuitenkin kääntää mahdollisuudeksi ja nähdä erityisryhmät potentiaalisina museokävijöinä. On kuitenkin tärkeää muistaa Laitisen (2006) esiin nostama seikka siitä, että vastuu taidenäyttelykäynnistä on ensisijaisesti lapset parhaiten tuntevilla opettajilla, hoitajilla ja vanhemmilla, ei taidemuseohenkilökunnalla. Päivittäin lasten kanssa toimivat aikuiset tuntevat lapsensa parhaiten. Heillä on tieto lasten kyvyistä ja ominaispiirteistä sekä taidenäyttelykäynnin paikasta opetuksen kokonaisuudessa. (Laitinen 2006, 57.)

Tutkimuksessani nousi esille, että taidemuseon saavutettavuuden kokemus on jokaiselle henkilökohtainen ja siihen vaikuttaa henkilön oma suhtautuminen taiteeseen ja omat kokemukset taidemuseosta. Erityisoppilaiden kohdalla kynnys taidemuseossa vierailemiseen voidaan kokea entistä korkeammaksi. Projektin myötä tuli kuitenkin esille se, että yksikin positiivinen kokemus taidemuseovierailusta, voi murtaa tämän jään. Erityisopettajalle oli erityisesti jäänyt mieleen museolehtorin kohtaaminen oppilastöiden näyttelyn avajaisissa. Museolehtori oli henkilökohtaisesti kannustanut opettajaa tutustumaan hänen kanssaan näyttelyihin ja vierailemaan siellä oppilaiden kanssa.

Se, että tunnen taidemuseon henkilökuntaa, auttaa lähestymään heitä myös erityislapsiryhmän kanssa ja luo tunteen, että olemme tervetulleita. (Luokan erityisopettaja, haastattelu 26.2.2016).

8.2 Taidemuseovierailun liittäminen erityisopetuksen kuvataideopetukseen

Oman kokemukseni mukaan erityisopetuksessa on hedelmällinen mahdollisuus käyttää taidetta ja taidemuseota osana opetusta. Taidemuseovierailun liittämiseksi osaksi erityisopetuksen kuvataideopetusta tarvitaan kuitenkin ensisijaisesti kiinnostus käyttää taidemuseota erityisopetuksen oppimisympäristönä. Yhtälailalla onnistunut yhteistyö vaatii taidemuseon kiinnostusta ja motivaatiota yhteistyöhön. Taiteen ja yksittäisen taideteoksen avulla voidaan käydä läpi lukuisia erilaisia asioita ja muodostaa taiteen ympärille erilaisia kokonaisuuksia. Myös Itkonen (2011) nostaa esille, että taide voi olla opiskelun varsinainen aihe tai taidekuvaa voi käyttää virikkeenä, lähtökohtana tai oppimisen välineenä (Itkonen 2011, 93). Kuvatai-

de on usein hyvä lähtökohta pitkien, integroitujen teemojen käsittelylle opetuksessa. Tehokasta ja hyvää taideopetusta museokäynti on silloin, kun se liittyy kiinteästi muuhun opetukseen. (Laitinen 2006, 54, 62.) Syvyys museokäynteihin luodaankin suunnitteleamalla vierailu osaksi muuta opetusta. Teoksiin, näyttelyn teemaan tai tekniikoihin voidaan tutustua etukäteen ja palata niihin vierailun jälkeen. Tällöin näyttelykäynti palvelee kokonaisvaltaisesti taiteen opetusta. (Happonen 2006, 44.)

Erityisopetuksessa käytetään paljon teemallista työskentelyä ja tätä kautta opetukseen voi luontevasti liittää myös taidetta. Myös koulun uudessa kokonaisopetusta korostavassa opetussuunnitelmassa mainitaan erilaiset tapahtumat, projektit ja opintokäynnit, jotka tarjoavat hyvän tilaisuuden koulun ja muun yhteiskunnan väliselle yhteistyölle. Lisäksi koulun ulkopuolella tehtävässä yhteistyössä oppilaat oppivat toimimaan joustavasti eri ympäristöissä. (Koulun opetussuunnitelma 2016.) Kuten esitutkimuksessanikin nousi esille, käytetään erityisopetuksessa yleisesti paljon erilaisia oppimisympäristöjä ja asioita opetellaan aidoissa ympäristöissä. Siksi he ovat myös harjaantuneita liikkumaan oppilaiden kanssa. Oppilailla onkin tavoitteena oppia toimimaan erilaisissa paikoissa. Luokan erityisopettaja korostaa, että uusi paikka on aina myös mahdollisuus.

Uusipaikka on mahdollisuus. Se voi olla motivaation lähde ja sellainen, missä aukee oppilaista ihan uusia asioita, mitä me ei olla osattu edes kuvitella. (Erityisopettaja 1, haastattelu 4.12.2015.)

Samalla erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen nähdään kouluarjen rikkauttajana, se sitoo opetusta ympäröivään yhteiskuntaan ja samalla harjoitellaan erilaisissa paikoissa toimimista.

Se on heillekin sellainen rikkaus, että pääsee pois tästä koulusta (Kouluohjaaja D, haastattelu 26.2.2016).

Enemmän rohkeemmin vaan pitäis käyttää tällöisiä käyntejä ja tutustumisia, koska kyllähän ne lapsetkin, nauttii siitä, kun ne pääsee tommoseen ja ottaa se tilanne rauhallisesti haltuun (Kouluohjaaja B, haastattelu 26.2.2016.)

Taidemuseovierailua suunnitellessa koin suurimmaksi haasteeksi sen, miten oppilaat saadaan ymmärtämään minne ollaan menossa. Ymmärryksen lisäksi tarvitaan vierailun pohjustamista ja jatkuvuutta.

Tietenkin jo lähteminen sinne, että lapsi ymmärtää minne mennään on pitkä prosessi. Se ei oo vaan semmonen, että lähetään ja mennään ja tullaan pois, vaan sitä pohjustetaan aika pitkän aikaa. Voidaan tutkia etukäteen mitä seillä on ja tutustua, koska he eivät voi kauheasti suodattaa kerralla uusia asioita. Se voi olla jopa stressaava tilanne heille. Monesti voisi olla hyvä käydä monta kertaa. Aina avautuis ehkä uusia asioita. (Kouluohjaaja B, haastattelu 26.2.2016.)

Lisäksi haasteena on taideteosten sisällön avaaminen esimerkiksi näkövammaiselle oppilaalle.

Mulle olis iso haaste se, miten mä saan avattua sen teoksen tai teokset niille lapsille alle. Ja varmaan just siks mä en ole koskaan vienyt lapsia sinne taidemuseoon, kun mä en ole osannut ajatella miten mä saan aukastua ne teokset siellä. (Erityisopettaja 1, haastattelu 4.12.2015.)

Tässä opettajalta vaaditaan mielikuvitusta. Taidemuseovierailua suunnitellessa tärkeää on valita näyttely ja näyttelyn teos tai teokset oppilaslähtöisesti. Oma kokemukseni on se, että täytyy löytää teos tai teokset, jotka sopivat juuri kyseiselle ryhmälle. Teos tulee valita oppilaiden omista lähtökohdista ja läheltä heidän elämysympäristöstään. Myös Itkonen (2011) korostaa sitä, että kaikki aiemmin opittu vaikuttaa uuden oppimiseen, sillä yhdistämme siihen jo tuttuja ajatuksia ja kokemuksia. Hänen mielestään tarkastellessa taidetta ryhmän kanssa, kannattaa etsiä siitä yhtymäkohtia osallistujien omiin elämäkokemuksiin ja arkeen. Se kirvoittaa keskustelua, vaikka ryhmän jäsenet eivät olisikaan ennestään taiteeseen perehtyneitä. Yhteys omaan elämään myös motivoi, jolloin osallistujat kokevat kuvien tarkastelun ja niistä puhumisen mielekkääksi. (Itkonen 2011, 84) Itse koin lasten kohdalla sadun auttavan luomaan siltaa kouluopetuksen ja taidemaailman välille. Suunnittelemani ja toteuttamani kuvataideopetuksessa taidemuseovierailua pohjustettiin tarinan avulla. Yksi kouluohjaaja nostikin esille, että se toi toimintaan jatkumoa.

Siinä oli tosi hyvä se tarina. Se jatkui ja se loi jatkumoa. Lisäksi siihen sai ne aistit tosi hyvin (Kouluohjaaja D, haastattelu 26.2.2016).

Taidemuseovierailuun liittyy aina myös taidemuseon omat tavoitteet. Haastattelemani museolehtori nosti esille taidemuseon pedagogisia tavoitteita seuraavasti:

Meidän tavoitteet ovat kuvan katsomista, taiteen tutuksi tekemistä ja taidemuseoon tulon kynnyksen madaltamista. Tietenkin siellä sitten mukana tulee se oppiminenkin. Minä aina toivon, että ryhmä lähtee täältä tyytyväisenä, iloisena ja tunne siitä, että tänne voi tulla uudestaan. (Museolehtori, haastattelu 22.1.2016.)

Luokan erityisopettaja nosti haastattelussa esille sen, että erityisoppilaiden kohdalla on myös taiteellisesti erityislahjakkaita oppilaita. Hän itse koki myös haasteeksi näiden oppilaiden taiteellisen työskentelyn tukemisen. Tähän haasteeseen taidemuseovierailulla voisi olla annettavaa.

Sitten kun on näitä hyvinkin lahjakkaita ihmisiä täällä meidän joukossa, niin hekin voisivat saada sieltä inspiraatiota. Mä en tiää kuinka he pystyvät ottamaan sellaista inspiraatiota, mutta tavallaan he näkisivät kuitenkin erilaisia juttuja. Täällä ehkä mitä he näkevät on vain kavereiden tekemiä töitä. Taidemuseovierailu voisi sitten tavallaan laajentaa sitä heidänkin tekemistä. En sano sitä, että niiden pitäisi olla vain nämä erityislahjakkaat, jotka vierailevat museossa, mutta siinä olis yks tämmönen, mitä olen aina miettinyt, että miten omilla avuilla täällä pystyn viemään heitä eteenpäin. Se on aina välillä tuntunut vähän semmoselta turhauttavalta, kun he menee tuolla ihan eri sfääreissä. (Erityisopettaja 1, haastattelu 4.12.2015.)

Taidemuseovierailut ja yhteistyö taidemuseon kanssa voisi näin ollen tuoda tarpeellisen lisän näiden oppilaiden taiteellisen lahjakkuuden tukemiseksi.

Luokan erityisopettajalla jäi erityisesti mieleen näyttelyn avajaisista tilanne, missä yhden oppilaan vammattomat sisarukset olivat käyneet koulun kanssa samassa taidenäyttelyssä. Näin ollen sisaruksille muodostui yksi uusi yhteinen puheenaihe, kun myös perheen vammaisen lapsi oli käynyt yhtäläillä luokkansa kanssa taidemuseossa katsomassa saman näyttelyn. Näin ollen taidemuseovierailu voi synnyttää vuorovaikutusta myös koulun ulkopuolella ja asettaa vammaisen ja vammattoman lapsen samalle tasolle. Samalla tavalla kuin päiväkodit ja erilaiset kouluryhmät vierailevat vuosittain taidemuseossa, on erityisoppilaille oikeus taidemuseon käyttöön osana opetusta. Taidemuseovierailun liittämiseen osaksi erityisopetuksen kuvataideopetusta liittyy sekä haasteita että mahdollisuuksia. Päälimmäisenä taidemuseovierailun ympärille suunnittelemani ja toteuttamani kuvataideope-

tuskokonaisuuden jälkeen luokan erityisopettajalla oli kuitenkin jäänyt haasteiden sijaan taidemuseovierailun mahdollisuudet:

Nää haasteethan jää nyt tuonne taka-alalle ja nää mahdollisuudethan mulla on nyt mielessä (Erityisopettaja 1, 26.2.2016).

Opettajan henkilökohtaiset intressit ja kokemukset vaikuttavat siihen hakeutuuko hän toteuttamaan taidemuseon kanssa yhteistyötä ja vierailemaan ryhmänsä kanssa museossa. Erityisopetukselle tyypillinen teemallinen työskentely kuitenkin helpottaa taidemuseovierailun liittämistä osaksi opetusta. Samalla vierailun liittämällä voidaan rikastuttaa koulun arkea ja ennen kaikkea kuvataideopetusta. Taidemuseovierailu voikin näin ollen toimia inspiraation ja motivaation lähteenä niin oppilaille kuin myös luokan aikuisille. Museokäynnin kohdalla täytyy kuitenkin aina pohtia vierailua ryhmän näkökulmasta. Ensiarvoisen tärkeää on valita teos tai teokset oppilaiden omista lähtökohdista käsin. Tämä helpottaa myös seuraavaa haastetta eli sitä, miten avaa oppilaille teoksen sisällön. Lisäksi huomio tulee kiinnittää vierailun pohjustamiseen oppilaiden ymmärryksen tukemiseksi.

8.3 Erityislasten kanssa taidemuseossa

Erityislapset ovat erityisiä myös taidemuseovierailijoina. Sen lisäksi, että taidemuseovierailua tulee perusteellisesti pohjustaa ennen vierailua, liittyy myös itse vierailuun tiettyjä huomioita otettavia seikkoja. Koska kyseessä oli oppilaiden ensimmäinen taidemuseovierailu, oli itse taidemuseo sanakin heille täysin vieras. Suunnittelemani ja toteuttamassani kuvataideopetuksessa paikka tuli tutuksi ensin sadun avulla koululuokassa ja heräsi oppilaille ikään kuin eloon taidemuseovierailuilla. Luokan erityisopettaja sanallisti asian seuraavasti:

Se oli niin jännä, miten eilen kun sitä satua käytiin läpi, niin kun kysyit minne se Karita lensi, niin Riikka vastas, että no taidemuseoon. Varmaan ennen tätä projektia hänellä ei ole ollut mitään käsitystä siitä, mikä taidemuseo on, niin tiedätkö miten sä olet tehnyt taidemuseon nyt läsnä olevaksi, eläväksi, jopa näille lapsille. (Erityisopettaja 1, 26.2.2016).

Uusi tila on erityisopetuksessa sekä haaste että mahdollisuus. Yhteisen taidematikalla havahduttiin kuitenkin siihen, että taidemuseo fyysisenä tilana on täysin esteetön. Taidemuseon ovet aukesivat sähköisesti ja liikkuminen siellä koettiin vaivattomaksi. Uuteen tilaan mentäessä ei kuitenkaan ikinä voida tietää miten oppilas

reagoi. Osalle oppilaista uusissa tiloissa toimiminen on haastavaa. Suunnitelmaani kokonaisuuteen liittyi kaksi taidemuseovierailua, jotka poikkesivat toisistaan siten, että ensimmäisen vierailun aikana tutustuimme rauhassa taidemuseoon tilana ja etenimme rauhallisesti käsittelemään *Canary* -teosta. Taidemuseossa tulee edetä rauhallisesti antaen oppilaan ottaa itse tilanne haltuun. Taidemuseovierailuun kannattaakin varata runsaasti aikaa totutella ensin uuteen tilaan ja sen jälkeen kulkea, katsella ja ihmetellä.

Pitää ottaa se tilanne rauhallisesti haltuun, ettei lähdetä hosumalla mihinkään. Ajan kanssa mennä, kulkea ja katsoa rauhassa. (Kouluohjaaja B, haastattelu 26.2.2016.)

Rauhoittaakseni taidemuseovierailua näyttelysaleissa liikuttaessa hyödynsin sadusta tuttua lintupehmolelua. Näyttelysaleissa ja *Canary* -teokseen tutustuessamme oppilailla oli mukana virkattu lintupehmolelu. Koin pehmolelun kytkevän oppilaita satuun ja samalla pitäen heidän kätensä kurissa ja tyydyttäen heidän tarvettaan koskea näyttelyssä esillä oleviin teoksiin.

Toisella vierailukerrallamme näyttelykäyntiin sisältyi myös työskentelyosuus, jolloin jatkoimme taideteoksen pohjalta koululuokassamme aloittamaamme työskentelyä. Koin tämän perustelluksi siksi, että uudessa tilassa toimiminen voi osalle oppilaista tuntua haastavalta ja näin ollen tuttu tekniikka helpotti työskentelyä. Mielsin kuitenkin virallisen työskentelyosuuden lisäksi myös taideteoksen äärellä käymämme eri aisteja aktivoivan toiminnallisuuden sekä teoksen äärellä näkemämme ja kuulemamme sanallistamisen täyttävän työpajatoiminnan tunnuspiirteitä. Happonen (2006) korostaa, että juuri työpajan avulla voidaan löytää toiminnallisia tapoja rakentaa katsojan ja taideteoksen välinen silta. Työpajan tarkoituksena ei välttämättä ole opettaa tekniikoita ja tulla paremmaksi taiteen tekijäksi, vaan pikemminkin käsitellä omaa taidekokemusta ja syventää vuoropuhelua teosten kanssa. (Happonen 2006, 43.) Tähän liittyen Laitinen (2006) korostaa, että taiteen tarkastelu ei ole passiivista katselua, vaan aktiivista osallistumista. Aktiivisuus tarkoittaa joskus kuvan tekemistä, leikkimistä ja toimintaa tai keskustelua taideteoksen äärellä. (Laitinen 2006, 47–48.)

Sen lisäksi, että taidemuseovierailua on pohjustettu koululuokassa, tulee ottaa huomioon itse taidemuseovierailun strukturointi. Taidemuseovierailu oli Niinan ja

Riikan kohdalla merkitty heidän viikkokalenteriinsa taidemuseon kuvalla. Sama kuva oli esiintynyt myös Karita Kanarialintu -sadussa linnun lentäessä taidemuseoon. Lisäksi taidemuseossa tytöillä oli käytössä kuvastrukturi, joka jäseni heille taidemuseovierailun kulkua. Strukturiin oli kuvitettu myös taidemuseon säännöt. Lisäksi vierailun aikana taidemuseossa liikuttiin sadusta tuttujen kuvien avulla sarjasta toiseen.

Suunnittelemani ja toteuttamani kuvataideopetuksen keskiöön otin yhden Tila Haltuun! -näyttelyn teoksista. Näin ollen pystyin rajaamaan aihetta ja opetusta taideteoksen avulla. Myös Laitinen (2006) korostaa, että näyttelyssä on hyvä pysähtyä vain yhden tai muutaman teoksen ääreen (Laitinen 2006, 59). Todellisuudessa, niin kuin myös museolehtori totesi, oppilaiden huomio kiinnittyy kuitenkin useampaan teokseen.

Oppilaiden huomio kiinnittyy väistämättään näyttelyssä useampaan eri teokseen. Näin ollen, vaikka näyttelystä olisi otettu käsittelyyn vain yksi teos, tutustuvat oppilaat vierailun aikana useampaan teokseen. (Museolehtori, haastattelu 22.1.2016.)

Sadussakin Karita Kanarialintu lensi taidemuseossa kahden näyttelysalin lävitse ennen kuin löysi *Canary* -teoksen. Näissä näyttelysaleissa kiinnitimmekin jo sadussa huomiota kahteen tilaa hallitsevaan teokseen. Kuvataideopetukseen suunnittelemani taidemuseovierailua olisi voinut vielä muokata ja kehittää eteenpäin siten, että näihin sadussakin esiintyviin teoksiin olisi liittynyt vahvemmin aisteja esimerkiksi taideteoksen materiaalin tuntu. Erityislasten kanssa vieraillessa täytyy tarkoin miettiä teos jota käsitellään, mutta myös kiinnittää huomiota näyttelyn muihin teoksiin. Erityisesti tämän ryhmän kanssa piti kiinnittää huomiota liikkuviin ja ääntä pitäviin teoksiin, sillä ryhmässä oli yliherkkiä oppilaita. Rauhoittaakseni oppilaiden ensimmäisen taidemuseovierailun ylimääräisistä ärsykkeistä päädyimme luokan erityisopettajan kanssa siihen, että vierailumme ajaksi näyttelyn liikkuvat ja ääntä pitävät teokset kytkettiin pois päältä. Ensimmäinen vierailu sujui niin hyvin, että samalle viikolle ajoittuvan toisen vierailun ajaksi teokset jätettiin päälle. Näin vierailuihin saatiin myös vähitellen lisää elementtejä.

Taidemuseovierailun aikana koin tärkeäksi yhdessä ihmettelyn ja teokseen eläytymisen. Myös Itkonen (2011) korostaa, että taidekuvien parissa työskentelevän

ryhmän ohjaaja on useimmiten myös itse oppija ja kokija (Itkonen 2011, 84). Happonen (2006) lisää vielä, että taiteen katsomisessa kaikki ovat tasavertaisia ja jokainen voi olla asiantuntija. Myös opettaja ja museolehtori ovat teosten äärellä samassa ihmettelijän asemassa. (Happonen 2006, 45.) Tein huomion, että Niinan ja Riikan kohdalla taidemuseo ympäristönä sai erityisesti vähäsanaisemman Niinan tuottamaan enemmän puhetta. *Canary* -teoksen katseleminen oli hyvin ohjaajavetoista, mutta muualla taidemuseossa oppilailta nousi enemmän spontaaneja asioita esiin. Taidemuseossa liikkuesssa nämä oppilaat kiinnittivät huomiota esimerkiksi seinällä oleviin sukkiin tai katosta roikkuviin Kaarina Kaikkosen miesten kauluspaitoihin. Riikka ihmettelikin kenen pyykki olivat taidemuseossa kuivamassa. Mielestäni onkin erityisen tärkeää antaa tilaa oppilaiden ihmettelylle ja näkemänsä sanallistamiselle. Myös Laitinen (2006) korostaa, että kuvataidekasvatuksessa on tärkeää olla avoin, oppia näkemään syvemmin ja ymmärtää, että samasta teoksesta jokaisella voi olla oma, yhtä arvokas kokemuksensa (Laitinen 2006, 50). Yksi kouluohjaajista totesikin, että taidemuseovierailun aikana syntyi vastavuoroisuutta ja oivalluksia.

Siinä tulee sitä vastavuoroisuutta. Siellä oli ihania töitä seinällä, oli tehty sukista taideteoksia ja kaikkea, niin ne hän on oppilaille sellaisia ahaa-elämyksiä, että aaa sukat! (Kouluohjaaja B, haastattelu 26.2.2016.)

Taidemuseovierailulla erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa tulee pyrkiä luomaan rauhallinen ja kiireetön ilmapiiri, jossa on tilaa jokaisen lapsen tunteille. Happonen (2006) kuvailee onnistunutta kohtaamista sanoilla: kiireettömyys, avoimuus, molemminpuolinen kunnioitus ja arvostaminen sekä aito vuorovaikutus. Myös henkilökohtaista kontaktia ja jokaisen lapsen huomioimista yksilönä pidetään tärkeinä. (Happonen 2006, 43.) Jo pelkkä uusi tila voi aiheuttaa lapsessa pelkoa ja ahdistusta, minkä vuoksi on tärkeää antaa oppilaan rauhassa tottua uuteen ympäristöön. Teoksen äärellä on tärkeää olla tilaa yhdessä ihmettelylle ja teokseen eläytymiselle. Kaikkien tulkinnat ovat yhtä arvokkaita.

Vaikeasti vammaisten oppilaiden kohdalla vierailu ja teoksen tarkastelu on hyvin ohjaajavetoista. Tällöin tärkeää on kuitenkin kiinnittää huomiota tietoiseen vuorovaikutustilanteiden synnyttämiseen esimerkiksi yksinkertaisten kysymysten avulla. Myös Laitinen (2006) korostaa, että lapsi oppii katsomaan kuvaa tarkemmin, kun aikuinen ohjaa häntä kysymyksillään syvemmälle kuvaan (Laitinen 2006, 59).

Kokonaisuudessaan taidemuseovierailu erityislasten kanssa on yllätyksellinen yhteinen taidekokemus, sillä kukaan ei osaa ennustaa, mitä teos oppilaasta saattaa nostaa esille. Myös Itkonen (2011) korostaa, että taideteosten tarkastelu on luova prosessi, jonka tulos ei useinkaan ole aluksi tiedossa. Ryhmässä voi syntyä yllättäviä ja voimakkaita reaktioita, mutta ohjaaja voi silti luoda siihen turvallisen ilmapiirin. Itkonen nostaa esille myös erityislasten kohdalle esiin nousevan tärkeän ajatuksen siitä, että aina ei kuitenkaan ole taiteelle oikea hetki. (Itkonen 2011, 84.) Lopulta ryhmän mukana taidemuseossa olevat aikuiset ovat vastuussa positiivisesta museokokemuksesta. Laitinen (2006) perustelee asiaa sillä, että kulttuurinen ymmärrys alkaa pienenä, ja vaatii kasvaakseen aikuisen rinnalla kulkijan. Taide ei tartu itsestään, ja tärkein opastaja taiteen tiellä on innostunut ja ennakkoluuloton aikuinen, joka jaksaa ihmetellä lapsen kanssa. Hän nimeääkin taidekasvattajan tärkeimmäksi elimeksi lasta kuulemaan keskittyneen korvan ja toiseksi tärkeäksi elimeksi avoimen, ihmettelevän ja ennakkoluulottoman silmän. (Laitinen 2006, 48, 55.)

9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

9.1 Luotettavuus

Tutkimukseni keskiössä oli yksi erityisryhmä, jonka jokainen oppilas on yksilö ja ainutlaatuinen. Toteuttamani kuvataideopetuskokonaisuus oli kaikkien osallistujien yhteistyössä luoma kokonaisuus, jota ei pysty toistamaan samanlaisena. Tutkimuksessani toiminnan aikana tekemäni havainnot ja niistä johdetut johtopäätökset eivät näin ollen ole yleistettävissä. Tutkimukseni taustalla on kuitenkin fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote, jolloin fenomenologisessa menetelmässä edetään yksittäisen ilmiön oivaltavasta havainnoinnista toisiaan seuraavien tutkimusvaiheiden kautta tilanteeseen, jossa on mahdollista nähdä ilmiöön liittyviä syvempiä merkityksiä. Juuri fenomenologisessa menetelmässä ajatellaan, että yksittäistapaus on esimerkki yleisestä. (Eskola & Suoranta 1998, 147.)

Keräsin tutkimukseni aineiston käyttämällä useampaa aineistonkeruumenetelmää. Tutkimukseni pääaineistona oli erityisopettajan, museolehtorin ja kouluohjaajien haastattelut, mutta lisäksi tutkimusaineistooni kuului omat havaintoni sekä video-

tallenteet kuvataidetunneilta. Näin ollen tutkimuksessani toteutui aineistotriangulaatio, mikä tarkoittaa sitä, että yhdessä tutkimuksessa yhdistellään useammanlaisia aineistoja keskenään. Triangulaatiota perustellaan sillä, että yksittäisellä tutkimusmenetelmällä on vaikea saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta. Näin ollen uskotaan, että useamman menetelmän käyttö mahdollistaa kohteen tarkastelun useammasta näkökulmasta. (Eskola & Suoranta 1998, 69.) Tutkimuksessani kuvataidetuntien videoiminen mahdollisti yksittäiseen tuntiin palaamisen jälkikäteen uudesta näkökulmasta. Lisäksi se mahdollisti kokonaisvaltaisemman ja luotettavamman tunnin kulun havainnoimisen kuin pelkkä osallistuva havainnointi.

Case- eli tapaustutkimuksessa tutkija ja tutkittavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tutkija voi näin ollen vaikuttaa pelkällä läsnäolollaan tapahtumien kulkuun siitä huolimatta, että hän pyrkii olemaan puuttumatta niihin. Raportti tapauksesta on hänen tulkintansa siitä. Raportti pyritään saamaan niin seikkaperäiseksi ja eläväksi, että siitä voi tunnistaa tapahtuman kaikki piirteet ja sitä voidaan tarkastella yksityiskohtaisesti ja perustellen. (Peuhkuri 2005.) Tapaustutkimuksen taustalla onkin ajatus siitä, että tapauksen mahdollisimman monipuolinen erittely sisältää aineksia yleistykseen (Eskola & Suoranta 1998, 65).

Toimintatutkimuksen painopisteenä ei ole niinkään saada yleistettävää tietoa kuin täsmällistä tietoa tiettyä tilannetta ja tarkoitusta varten. Kuten nimikin kertoo, sen tarkoituksena on toteuttaa sekä toiminta että tutkimus samanaikaisesti. Se sopii hyvin tilanteisiin, joissa toiminnan avulla pyritään muuttamaan jotakin ja samanaikaisesti lisäämään sekä ymmärrystä että tietoa. (Eskola & Suoranta 2008, 126–130) Toimintatutkimus nojaa tietoon, jonka pätevyyden arvioimiseksi asetetaan määrätyt luotettavuuden kriteerit. Tutkimusstrategiana toimintatutkimus pyrkii käytännön toiminnan ja teoreettisen tutkimuksen vuorovaikutukseen (Aaltola & Valli 2007, 25). Heikkinen, Huttunen ja Kakkori (1999) pohtivatkin onko toimintatutkimuksen kohdalla kysymys ”luotettavuudesta” oikein asetettu? Voitaisiinko mieluummin puhua ”pätevyydestä”, ”laadusta”, ”uskottavuudesta”, ”oikeudenmukaisuudesta” tai ”käyttökelpoisuudesta”? Heidän mukaan vastaus riippuu siitä, mikä katsotaan toimintatutkimuksen tavoitteeksi ja perustehtäväksi. (Heikkinen, Huttunen & Kakkori 1999, 112.)

Toimintatutkimuksessa saatu tieto onkin tulkinta tietystä näkökulmasta. Tämän vuoksi tutkimusraportista pitäisikin tulla esille ne yhteydet, joiden kautta tutkija on suhteessa tutkimaansa tutkimuskohteeseen. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 48.) Kiviniemi (1999) lisää, että tutkimus on tutkijan tulkintojen perusteella väritynyt tuotos. Aineistolähtöisessä otteessakin aineiston analysointia ja laadittua tutkimusraporttia voi tässä mielessä luonnehtia tutkijan henkilökohtaiseksi konstruktioksi tutkittavana olleesta ilmiöstä. (Kiviniemi 1999, 77.) Lisäksi tiedon pätevyys riippuu ajallisesta ja paikallisesta asiayhteydestä. Tieto on siis kontekstuaalista, yhteyksistä riippuvaa. Kuten Kemmis ja Wilkinson ovat todenneet, juuri toimintatutkimuksessa tiedon ajallis-paikallinen ja historiallinen luonne korostuu. Inventiön avulla hankittu tieto on pätevää siinä ajan ja paikan määrittelemässä hetkessä, jossa se saavutettiin. (Heikkinen et al. 1999, 114.)

Kiviniemi (1999) nostaa vielä esille Lincolnin ja Guban (1985) suositteleman tarkastuskäytännön, jota voidaan hyödyntää toimintatutkimuksessa yhtenä luotettavuuden tarkastelun osana. Siinä tutkittavina olleet arvioivat tutkimuksessa saatuja tuloksia ja siinä tehtyjä tulkintoja. Raportin tarkastavat tällöin ne henkilöt, joilta aineisto on kerätty ja jotka ovat olleet osaltaan kehittämässä ja toteuttamassa yhteistä toimintatutkimushanketta. (Kiviniemi 1999, 80.) Omassa tutkimuksessani lisäksi luotettavuutta sillä, että tarkastutin raportin ja asioiden oikeellisuuden luokan erityisopettajalla ja museolehtorilla.

9.2 Eettisyys

Etiikka moraalisenä näkökulmana on osana arkista elämää. Se on mukana tilanteissa, joissa ihminen pohtii suhtautumistaan omiin ja toisten tekemisiin, mitä voi sallia, mitä ei ja miksi. Kuula (2006) korostaa, että tutkijat itse viime kädessä tekevät omaa tutkimustyötään koskevat eettiset ratkaisut ja vastaavat niistä. Vaikka vastuu onkin yksittäisillä tutkijoilla, määrittää sitä yhä enemmän kollegiaalisesti sovituista periaatteista ja tavoitteista koostuva tutkimusetiikka. Tutkijan tehtävä on parhaansa mukaan noudattaa yhteisesti sovittuja periaatteita omassa tutkimustyössään. (Kuula 2006, 21–26.)

Ihmisen itsemääräämisoikeuden kunnioittamisen vuoksi ihmisille tulee antaa mahdollisuus päättää, haluavatko he osallistua tutkimukseen (Hirsjärvi, Remes &

Sajavaara 2007, 25). Koska tutkimukseeni osallistui erityislapsia, tuli tutkimuksen eettisyyteen kiinnittää erityisesti huomiota. Lainsäädännöllisesti sekä lapset että psyykkisesti vajaakykyiset kuuluvat suojeltaviin erityisryhmiin, joilla ei ole täysivaltaista itsemääräämisoikeutta päättää osallistumisestaan tutkimukseen. Valtakunnallinen terveydenhuollon eettinen neuvottelukunta on määritellyt vajaakykyiseksi henkilön, joka ei mielenterveydenhäiriön, kehitysvammaisuuden tai muun vastaavan syyn vuoksi kykene pätevästi antamaan suostumustaan tutkimukseen (ETENE 2003a, 23). Vajaakykyisten ja lasten tutkimukseen osallistumiseen tarvitaan huoltajan tai muun laillisen edustajan lupa. Vanhempien suostumus yksin ei kuitenkaan riitä vaan lisäksi tulee myös kunnioittaa lapsen omaa tahtoa. (Kuula 2006, 147–149.)

Toteuttaessani tutkimuksen koulussa tarvitsin luokan opettajan lisäksi rehtorin ja palvelukeskuksen kuntayhtymän johtajan kirjallisen suostumuksen. Tein kirjallisen tutkimuslupa -anomuksen, josta kävi ilmi tutkimukseni tavoitteet, tutkimusmenetelmät ja toteutusaikataulu (liite 2.). Jos lapset ovat alakouluikäisiä, koulun tehtävä on informoida tutkimuksesta vanhempia, koska oppilaiden nimi- ja osoitetietoja ei koulu saa antaa tutkijalle (Kuula 2006, 152). Tutkimuksessani lähetin luokan opettajan välityksellä oppilaiden huoltajille tiedotteen tutkimuksestani ja sen keskeisistä tavoitteista pyytäen lupaa lapsen tutkimukseen osallistumiseen (liite 3.). Tutkija kantaa vastuun myös tutkittavien yksityisyyden suojasta ja hänen tehtävänsä on arvioida, mitkä asiat arkaluontoisuutensa vuoksi täytyy raportoida erityisen varovasti tunnistamisriskin vuoksi (Kuula 2006, 204). Oppilaiden täyden anonymiteetin säilyttämiseksi en puhuttele tutkielmassani oppilaita heidän oikeilla nimillään enkä tuo esille luokan kanssa toimivien opettajien, kouluohjaajien tai koulun tarkempia tietoja.

10 POHDINTA

Suomalaisessa yhteiskunnassa vammaisilla ja erityistä tukea tarvitsevilla henkilöillä ei ole vielä täysin yhtäläisiä oikeuksia. Suunta on ollut oikea, mutta kuten Isomäkin (2006) on todennut, ei vammaisilla henkilöillä ole edelleenkään yhtäläisiä mahdollisuuksia esimerkiksi kuvataiteen harrastamiseen (Isomäki 2006, 48). Näin ollen taiteellinen tekeminen voi oppilaan kohdalla rajoittua ainoastaan koulussa tapahtuvaksi. Kuten tutkimuksessani nousi esille, on erityisopetuksen kuvataideopetus kiinni opettajan omista intresseistä. Kuvataiteesta kiinnostunut ja taiteellisesti lahjakas opettaja voi helpommin nähdä taiteen ja sen käytön mahdollisuudet erityisopetuksessa. Erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimiminen haastaa kuvataiteen visuaalisen painopisteen. Kuvataide mielletään usein sellaiseksi tekemisen muodoksi, jossa oppilaalta vaaditaan näkökykyä, käsien toimimista ja silmän ja käden yhteistyötä. Tavallisessa koulussa toimittaessa näitä pidetään itsestään selvänä lähtökohtana kuvataideopetusta suunniteltaessa. Monivammaisten lasten kanssa lähtökohdat työskentelylle on jo tässä kohtaa erilaiset. Tämä vaatii opettajalta kykyä katsoa haasteiden yli ja nähdä taiteen tekemisen eri ulottuvuudet samalla kyseenalaistamalla siihen liittyvät oletukset.

Erityislasten kanssa työskennellessä on tärkeää oma asenne ja heidän kohtaaminen tasavertaisina yksilöinä. Opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa mennään aina lasten ehdoilla ja näin ollen oppilastuntemus on äärettömän tärkeää. Opetuksessa tulee ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset haasteet ja tavoitteet, joita esiintyy eritasoisina eri osa-alueilla. Erityisopetuksen kuvataideopetusta leimaakin ajatus työskentelystä yksilöllisesti yhdessä. Yhteisellä taidematkallamme oppilaiden henkilökohtaisten haasteiden kohdalla käännyin luokan kanssa päivittäin toimivan opettajan puoleen. Näin ollen yhteistyö ja yhteinen motivaatio työskennellä oppilaan parhaaksi ovat oppilaiden kanssa toimivien aikuisten kesken äärettömän tärkeitä. Myös oppilaiden mahdollisuuksien näkeminen haasteiden takaa on avain onnistuneeseen suunnitteluun.

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla oppilaiden väliset erot voivat olla todella suuria. Näin ollen kuvataideopetuksenkin kohdalla joudutaan miettimään tekniikat ja tekotavat siten, että jokaisen oppilaan on mahdollista osallistua toimintaan omista lähtökohdistaan. Kuvataideopetusta suunniteltaessa joudutaankin miet-

timään jokaisen oppilaan kohdalla yksilöllisesti miten tehtävä auttaa häntä kohti henkilökohtaisia tavoitteitaan. Kuvataiteella on kouluopetuksessa useita tavoitteita. Erityisopetuksessa kuvataide nähdään kuitenkin usein välineenä oppilaan omien tavoitteiden saavuttamiseksi. Kuvataidetyöskentelyyn liittyy väistämättä motorisien taitojen harjoittamista ja erityisopetuksessa ollaan vahvasti tarrattu tähän kuvataiteen tarjoamaan mahdollisuuteen. Lisäksi vaikeasti vammaisten oppilaiden kohdalla kuvataidetunteja pidettiin enemmän aisti- kuin kuvataidetunteina niiden moniaistisen luonteen vuoksi.

Taidemuseovierailun liittäminen osaksi erityisopetuksen kuvataideopetusta tuo sen lähemmäs taidetta arvona itsessään. Teemallinen työskentely, jonka keskiössä on jokin taideteos, tekee taidetta tutuksi oppilaille ja samalla nostaa kuvataiteen merkityksiä kouluopetuksessa uudelle tasolle. Tällöin taideteokseen voi liittää eri aisteja tehden niiden avulla teoksen eläväksi myös näkövammaisille oppilaille. Lisäksi taiteellinen tekeminen, joka on lähtöisin jostain taideteoksesta tai kun itse tekemällä tutustutaan taideteoksen teemaan, saa erityisopetuksen kuvataideopetuskin uusia ulottuvuuksia. Opetussuunnitelmauudistuksen keskellä verratessa koulun vanhaa ja uutta opetussuunnitelmaa, nousi uudesta opetussuunnitelmasta myös esille maininta oppilaiden mahdollisuuksista kokea ja tulkita taidetta, kulttuuria ja kulttuuriperintöä (Koulun opetussuunnitelma 2016).

Taidemuseot mielletään edelleen helposti korkeakulttuuriksi ja kuten tutkimuksessani tuli esille mielletään taidemuseovierailun kynnyks korkeaksi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Taiteeseen ja taidemuseoon liittyy edelleen vahvoja ennakkoluuloja ja olettamuksia. Myös Kaitavuori (2009) toteaa, että vaikka lähtökohtaisena ajatuksena olisi, että museo kuuluu kaikille, se ei käytännössä toteudu. Kävijätutkimuksista tulee yhä uudestaan ilmi se, että museota käyttävät pääasiassa hyvin toimeentulevat, koulutetut ihmiset. Museo toistaa siis yhteiskunnassa vallitsevia rakenteita ja sen kokevat omakseen yhteiskunnassa vahvoilla olevat ihmiset. Museon pelkkä olemassaoloa ja ovien auki pitäminen ei tuo ihmisiä museoon vaan museon käyttämiseen on kasvettava. (Kaitavuori 2009, 283.) Taidemuseoiden tulisikin nähdä myös erityisryhmät potentiaalisina taidemuseokävijöinä ja kehittää yhteistyötä erityisopetuksen kanssa. Hedelmällisimmillään taidemuseot saisivat uuden kävijäkunnan ja he osaltaan pystyisivät rikastuttamaan erityisopetuksen kuva-

taideopetusta. Kuten tutkimuksessani ilmeni, koki opettaja haasteeksi opetuksen taiteellisen sisällön, ei niinkään oppilaiden erityistarpeita. Taidemuseon taiteellisen tietämyksen ja erityisopetuksen oppilastuntemuksen ja opetusmenetelmien yhdistäminen antaisi erityisopetukseen avaimia kuvataideopetukseen ja taidemuseolle tärkeää tietoa erityisoppilaista taidemuseovierailijoina. Tämän yhteistyön kehittäminen ilman ulkopuolista toimeenpanevaa tahoa, olisikin tulevaisuudessa taidemuseoiden ja erityisopetuksen tiiviimmän ja jatkuvamman yhteistyön varmistamiseksi tärkeä tutkimus- ja kehittämiskohde.

Lisäksi suunnittelemani ja toteuttamani kuvataideopetuskokonaisuuden aikana nousi esille tarve, värien valitsemista helpottavalle välineelle, näkövammaisten oppilaiden kohdalla. Lähdin toiminnan aikana ratkaisemaan haastetta kehittämällä näkövammaisille oppilaille värien valintaa helpottamaan aistivärikortit, joissa hyödynnettiin luokan kanssa jo käytössä olevia elementtejä. Tutkimukseeni osallistuneella luokalla oli opetuksessa esimerkiksi viikonpäiviin liitetty erilaisia tunnusteltavia materiaaleja. Näin ollen myös aistivärikorteissa jokaiseen väriin oli liitetty jokin tuntu. Se, miltä mikäkin väri tuntui, tulivat kuvataideopetukseeni liittyneen sadun kautta. Tutkimuksessani nousikin esille tarve jatkaa aistivärikorttien kaltaisten, värien valintaa helpottavien, välineiden kehittämistä. Näkövammaisten oppilaiden värien valintaa helpottava pedagoginen väline, kuten aistivärikortit, tukisi oppilaan osallisuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia kuvataidetunneilla.

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla kuvataidetyöskentelyä kuvaa parhaiten sanat kokemuksellisuus, elämyksellisyys ja yhteinen kokeminen. Työskentely kuvataidetunnilla on ohjaajan ja oppilaan yhteinen hetki, jolloin oppilaasta voi tulla uusia puolia esiin ja tutustutaan toisiin yhteisen tekemisen kautta. Vaikka työt eivät voi joidenkin oppilaiden kohdalla olla oppilaiden suurien haasteiden vuoksi heidän itsenäisesti tekemiään, on ne silti syntyneet tiiviissä yhteistyössä, jossa oppilas on saanut olla mukana omien taitojensa mukaisesti. Ajatukset hetkellisyydestä, vuorovaikutuksesta ja prosessista tulevat vahvasti esiin myös vauvojen värikylyssä (Porin lastenkulttuurikeskus 2009). Värikylyyn periaatteiden ja toimintatapojen soveltaminen antaisikin mielestäni paljon eväitä myös vaikeasti vammaisten lasten kuvataideopetukselle.

Tutkimuksessani kuvataideopetuksessa korostui moniaistisuus. Kuvataide antaa runsaasti mahdollisuuksia erilaisille aistikokemuksille ja materiaaleille. Se auttaa havainnoimaan ympäristöä aistien avulla ja antaa monenlaisia ärsykeitä. Liittäessä työskentely tiiviimmin kuvataiteeseen käsittelemällä taidekuvia ja vieraillemalla säännöllisesti taidemuseossa voidaan aistituntien sijaan alkaa puhua kuvataiteesta. Parhaimmillaan taideteosten ja taidemuseovierailujen liittäminen erityisopetuksen kuvataideopetukseen antaa erityisopettajallekin uuden lähtökohdan toteuttaa kuvataideopetusta.

Suunnittelemani ja toteuttamani kuvataideopetuskokonaisuuden aikana syntyi oivallus siitä, miten erityisopetuksessa näiden oppilaiden kohdalla jo käytettiin sellaisia elementtejä, jotka siirtämällä kattamaan myös kuvataideopetusta saadaan siihen yksinkertaisesti liitettyä taidemuseovierailu. Tällaisia linkkejä kuvataideopetuksen ja taidemuseovierailun välille onnistui muodostaa erityisoppilaiden kanssa muutenkin käytössä olevat sadut ja erilaisissa aidoissa oppimisympäristöissä toimiminen. Yhtälailla, kun oppilaiden kanssa vierailaan esimerkiksi kahviloissa ja käydään kaupassa, voidaan kuvataideopetukseen liittää taidemuseovierailu ja samalla opetella taidemuseossa käyttäytymistä. Sadun ja siihen liitettyjen eri aistien avulla voidaan pohjustaa kuvataideopetusta sekä taidemuseovierailua. Näin ollen, taidemuseovierailun suunnitteluun osaksi erityisopetuksen kuvataideopetusta, tarvittavat elementit löytyvät erityisopetuksesta itsestään sekä taidemuseolla jo käytössä olevista työvälineistä.

Tutkimuksessani oppilaille tutuksi tullut satu teki vieraasta paikasta ja vierailusta siellä turvallisen. Koska taideteosta oli käsitelty jo koululuokassa, tiedettiin taideteoksen äärellä jo paljon linnuista. On kuitenkin täysin eri asia kuulla ja kuvitella Karitan ystävät taidemuseossa tai nähdä ne oman luokan kattoon heijastettuna kuin nähdä ja kokea ne aidossa ympäristössä, taidemuseossa. Taidemuseossa Karitan ystävät olivat tummennetussa huoneessa paljon suurempana ja vaikuttavampana, liikuvana ja yhdistettynä linnunääniin. Kokemus olisi ollut mieletön jo tavalliselle lapselle, mutta saati oppilaalle, jonka elinpiiri ja kokemusmaailma on huomattavasti rajoittuneempi. Erityislasten kohdalla täytyy kuitenkin muistaa, että emme voi tietää mitä he kokevat ja tuntevat. Monessa tapauksessa vähemmän on enemmän näiden oppilaiden kohdalla. Oppilaiden koululuokkaan verrattaessa taidemuseo on kuitenkin fyysisenä tilanakin täysin erilainen. Näkövammaisenkin oppilas voi aistia ti-

laa ja sen olemusta. Näyttelysaleissa ilmakin on erilainen kuin aulassa sekä osaan teoksista liittyi ääntä. Näin ollen emme voi aliarvioida sitä, mitä nämä oppilaat saavat taidemuseovierailusta.

Kuten opetukselle yleensä, on erityisopetuksellekin luonteenomaista opetuksen muuntuminen ja kehittyminen. Projektin aikana opetusta kehitettiin jatkuvasti reflektoidulla opetusta ja yksittäisten oppilaiden toimintaa. Osa kehitysideoista tuli luontevasti ja spontaanisti opetuksen edetessä kuten se, miten *Karita Kanarialintu* -satuun liitettiin aistien lisäksi myös liike matkimalla linnun lentoa. Lisäksi, kun toiminnassa huomattiin oppilaskohtaisia haasteita, ratkottiin niitä esimerkiksi miettimällä oppilaalle parempaa työskentelyasentoa. Erityisopetuksen kuvataideopetus näyttäytyi luonteeltaan jatkuvassa muutoksessa olevana. Täydellistä kuvataidetuntia ei ole olemassa, vaan opetus muokkautuu toiminnan edetessä. Tunneilla opitaan oppilaan kanssa työskennellessä hänestä uusia puolia ja tehdään huomioita mikä yksittäisen oppilaan kohdalla toimii ja mikä ei. Kuvataideopetuksessa vaaditaan epävarmuuden sietoa sekä rohkeaa ideoiden kokeilemistä käytännössä, sillä etukäteen ei voida tietää miten työskentely tulee onnistumaan.

Raamit opettajan suunnitellulle ja työskentelylle luo oppilaiden henkilökohtaiset haasteet ja tavoitteet. Suunniteltaessa taidemuseovierailua osaksi erityisopetuksen kuvataideopetusta ei tule kuitenkaan jäädä haasteiden ja rajoitteiden vangiksi vaan nähdä niiden yli ja rohkeasti lähteä suunnittelemaan opetusta näyttelyn tai yksittäisen taideteoksen ympärille. Erityisopetuksessa oppilaiden taidot sanelevat tehtävien vaativuuden ja esimerkiksi sen, miten paljon oppilas pystyy itsenäisesti työskentelemään. Vaikeasti vammaisten lasten kanssa joudutaan usein hyväksymään se tosiasia, että oppilas tarvitsee toimiakseen paljon aikuisen tukea. Tämä ei saa kuitenkaan tarkoittaa sitä, ettei oppilaalla ole yhtäläistä oikeutta ja mahdollisuutta kokea taide-elämyksiä ja tehdä taidetta. Hän tekee sen vain omalla tavallaan, omista lähtökohdistaan.

LÄHTEET

PAINETUT LÄHTEET

Aaltola, J. & Valli, R. 2007. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Adenius-Jokivuori, M. 2004. *Kielen ja kommunikaation kehityksen tukeminen*. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala, *Eryityskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY. 194–213

Ahvenainen, O. Ikonen, O. & Koro, J. 2001. *Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön*. Helsinki: WSOY.

Falk, John H. & Dierking, Lynn D. 1997. *The museum experience*. Washington D.C.: Whalesback Books.

From, K. & Koppinen, M-L. 2012. *Menossa mukana. Tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren toiminnallinen osallistuminen*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Giansante, L. 2003. *How sound Can Help Convey Visual Concepts*. Teoksessa E. Axel & N. Levent (toim.): *Art Beyond Sight. A Resource Guide to Art, Creativity and Visual Impairment*. New York: Art Education for the Blind & American Foundation for the Blind. 252–257.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hakkola, K. Laitinen, S. & Ovaska-Airasmaa, M. 1991. *Lasten taidekasvatus*. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Happonen, E. Imporanta, K. Kuusisto, K. & Latvala, J. 2006. *Kymmenen kaikua taiteesta*. Teoksessa E. Happonen & K. Kähkönen (toim.): *Miksi aurinko on vihreä? Lapset ja nykytaide*. Rovaniemen taidemuseo. 9–29.

Happonen, E. 2006. ''Lasten kanssa onnistuu usein'' – Museolehtorin näkökulma. Teoksessa E. Happonen & K. Kähkönen (toim.): Miksi aurinko on vihreä? Lapset ja nykytaide. Rovaniemen taidemuseo. 37–45.

Heikkinen, H. Huttunen, R. & Kakkori, L. 1999. *Toiminta, tutkimus ja totuus*. Teoksessa: H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.): Siinä tutkija missä tekijä – Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus.

Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. *Mitä on toimintatutkimus?* Teoksessa: H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.): Siinä tutkija missä tekijä – Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Keuruu: Otava Kirjapaino Oy.

Hollo, J. 1918. *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen*. Porvoo: WSOY.

Hämäläinen, P. 2006. *Kehitysvammaiset ja taiteen pelisäännöt*. Teoksessa A. Isomäki (toim.): Aurinko ja kolme kuuta – kehitysvammaiset taidekentän laidalla. Helsinki: Art-Print Oy. 16–35.

Isomäki, A. (toim.) 2006. *Aurinko ja kolme kuuta – Kehitysvammaiset taidekentän laidalla*. Hämeenlinna: Kehitysvammaisten taiteilijoiden tuki ry.

Itkonen, S. 2008. *Mikä mahtava mörkö! Poimintoja kehitysvammaisten taiteesta*. Hämeenlinna: Karisto.

Itkonen, S. 2011. *Taidekuvan äärellä – Katso, koe, jaa*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Kaitavuori, K. 2009. *Museo ja yleisö*. Teoksessa P. Kinanen (toim.): *Museologia tänään*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Kallio, K. (toim.) 2004. *Museo oppimisympäristönä*. Suomen museoliiton julkaisu- ja 54. Jyväskylä: Gummerus.

Kauppinen, L. 2007. *Oman elämänsä ihminen – Voimavarana taide*. Helsinki: Maahenki Oy.

Kauppila, R. 2007. *Ihmisen tapa oppia*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kettunen, K. 2004. *Mitä työpajassa tapahtuu?* Teoksessa M. Levanto & S. Pettersson (toim.): *Valistus/museopedagogiikka/oppiminen – Taidemuseo kohtaa yleisönsä*. Hämeenlinna: Karisto Oy. 89–97.

Kiviniemi, K. 1999. *Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina*. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.): *Siinä tutkija missä tekijä – Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva: Atena kustannus.

Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka – aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Laitinen, S. 2006. *Museon taidekasvatustyö koulun näkökulmasta*. Teoksessa E. Happonen & K. Kähkönen (toim.): *Miksi aurinko on vihreä? Lapset ja nykytaide*. Rovaniemen taidemuseo. 47–63.

Lehtinen, U. Haapala, M. & Dahlström, R-M. 1993. *Aistien avulla oppimaan – Lähestymistapoja vaikeasti monivammaisten henkilöiden kehityksen tukemiseen*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Levanto, M. 2004. *Temppeleissä ja toreilla – oppimisesta taidemuseossa*. Teoksessa M. Levanto & S. Pettersson (toim.): *Valistus/museopedagogiikka/oppiminen – Taidemuseo kohtaa yleisönsä*. Hämeenlinna: Karisto Oy. 49–63.

- Lindsay, Z. 1972. *Art and the handicapped child*. Lontoo: Studio Vista.
- Lowenfeld, V. & Brittain, L. 1964. *Creative and Mental Growth*. New York: The Macmillan Company.
- Lummelahti, L. 2004. *Tavoitteena vahva itsetunto*. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala, *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY. 34–41.
- Malmisalo-Lensu, A-M. & Mäkinen, M. 2009. *Museo oppimisen paikkana*. Teoksessa P. Kinanen (toim.): *Museologia tänään*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Mantere, M-H. 1996. *Opettajana ja terapeuttina*. Teoksessa L. Piironen & A. Salmi (toim.): *Kuvitella Vuosisata*. Taidekasvatuksen juhlakirja. Helsinki: Taidekasvatuksen osasto, Taideteollinen korkeakoulu. 54–59.
- Martin, K. Franklin, A. 2010. *Disabled children and participation in the UK. Reality or rhetoric?* Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.): *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*. Abingdon: Routledge. 97–104.
- Othman, E. 2004. *Museon sydämessä – ajatuksia työpajatyöskentelystä taidemuseossa*. Teoksessa M. Levanto & S. Pettersson (toim.): *Valitus/museopedagogiikka/oppiminen – Taidemuseo kohtaa yleisönsä*. Hämeenlinna: Karisto Oy. 78–87.
- Peuhkuri, T. 2005. *Tapaustutkimuksen valinnat*. Teoksessa P. Räsänen, A-H. Anttila & H. Melin (toim.): *Tutkimusmenetelmien pyörteissä*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Pihlaja, P. 2004a. *Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa*. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala, *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY. 214–240.

Pihlaja, P. 2004b. *Arviointi ja kasvatuksen suunnittelu – Havainnointi arvioinnin keinona*. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala, *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY. 154–161.

Pihlaja, P. & Lahdenperä-Mustajärvi, M. 2004. *Lapsen vammaan liittyvien haasteiden huomioiminen – Liikuntavammainen lapsi*. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala, *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY. 275–297.

Pirttimaa, R. & Takala, M. 2010. *Kuinka erityistä on hyvä erityisopetus?* Teoksessa M. Takala (toim.): *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus. 180–188.

Rajala, P. 2006. *Selkokieli auttaa ymmärtämään*. Teoksessa A. Isomäki (toim.): *Aurinko ja kolme kuuta – kehitysvammaiset taidekentän laidalla*. Helsinki: Art-Print Oy. 10–15.

Rauhala, L. 2005. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.

Räsänen, M. 2000. *Sillanrakentajat: Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A28. Jyväskylä: Gummerus.

Räsänen, M. 2008. *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Saarela, M. 2004. *Lapsen vammaan liittyvien haasteiden huomioiminen – Lapsen kehitysvammaisuus*. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala, *Erityis-kasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY, (329–351)

Salovaara, S. 2004. *Hyvä museo on saavutettava museo*. Teoksessa M. Levanto & S. Pettersson (toim.): *Valistus/museopedagogiikka/oppiminen – Taidemuseo kohtaa yleisönsä*. Hämeenlinna: Karisto Oy. 65–75.

Szegda, D & Hokkanen, E. 2009. *Apua arkeen ja aistihäiriöihin – ohjeita ja kokemuksia erityistä tukea tarvitsevan lapsen kasvattamiseen*. Solver Palvelut Oy.

Yin, R. 1987. *Case study research*. London: Sage.

PAINAMATTOMAT LÄHTEET

Aila, E. 2014. *Moniaistista kuvataidetta erityistä tukea tarvitsevalle lapselle – Hämeenlinnan taidemuseon kummiluokkatoiminnan kehittäminen erityisluokille*. Opinnäytetyö. Ohjaustoiminnan koulutusohjelma / Hämeen ammattikorkeakoulu.

Laaja-alainen erityisopetus. 2.10.2013. Verkkoeräjä. <<http://peda.net/veraja/hankasalmi/asemankoulu/erityisopetus>> Viitattu 10.8.2016.

Museolaki (877/2005). Finlex. <<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1992/19920729>> Viitattu 21.9.2016.

Laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010). Finlex. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>> Viitattu 26.9.2016.

Papunet 2016. *Materiaalia kommunikoinnin tukemiseen. Äänipankki*. <<http://papunet.net/materiaalia/%C3%A4%C3%A4nipankki>> Viitattu 18.8.2016.

Porin lastenkulttuurikeskus 2009. Satakunnan lastenkulttuuriverkosto. Verkkodokumentti. <<http://www.varikylypy.fi/index.php>> Viitattu: 29.8.2016.

Salonen, M. 2012. *Eriyiskuvataidekasvatus – Eräiden kuvataideopettajien keinot muokata ja eriyttää opetusta erityisoppilaiden kohdalla*. Pro gradu. Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma / Taiteen laitos / Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.

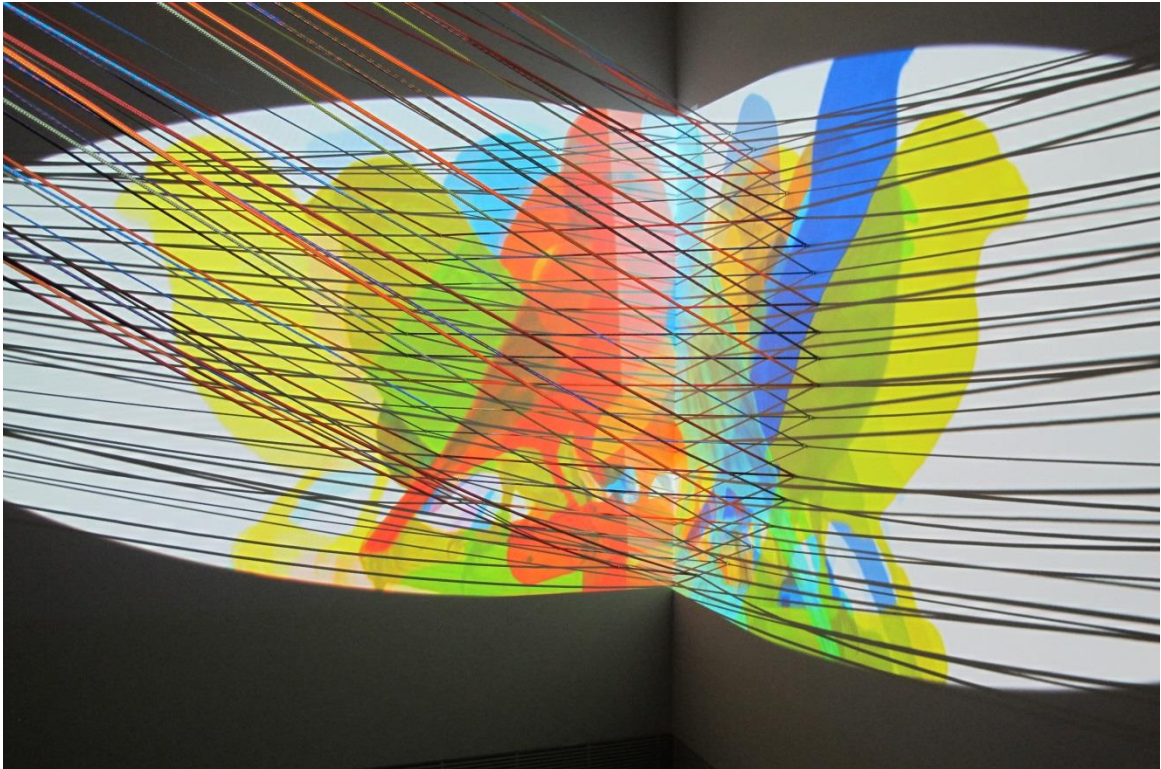
Koulun opetussuunnitelma. 2010. Moniste tekijän hallussa.

Koulun opetussuunnitelma. 2016. Moniste tekijän hallussa.

LIITTEET

Liite 1.

Vesa-Pekka Rannikon teos *Canary* (2013)




Liite 2.
Tutkimuslupa

Viranhaltijan päätös

Päivämäärä
29.10.2015

Pykälä
§ 106 a korjaus (korvaa 28.10.2015 § 106 a)

- Kuntayhtymän johtaja Kuntoutuspäällikkö, tutkimuksen/kuntoutuksen vastuualueen esimies
 Opetuksen/toiminnan vastuualueen esimies Asumisen/hoidon vastuualueen esimies

| | |
|-----------------------------------|--|
| Asia | Tutkimuslupa-anomus/Aila |
| Asianosaiset | Elli-Noora Aila |
| Selostus asiasta ja päätös | <p>Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskelija Elli-Noora Aila on anonut lupaa toteuttaa pro gradu tutkimuksen aiheesta Erityistä tukea tarvitsevat lapset taidemuseossa. Pro gradu -tutkimuksen tavoitteena on kerätä tietoa erityislasten kuvataideopetuksen suunnittelun ominaispiirteistä sekä taidemuseovierailun asettamista haasteista ja mahdollisuuksista. Työllä pyritään vastaamaan kysymykseen: mitä tulee ottaa huomioon suunniteltaessa moniaistista museopedagogista kokonaisuutta osaksi erityisluokan kuvataideopetusta.</p> <p>Liitteenä opinnäytetyön lupa-anomus.</p> <p>Lupa myönnetään anomuksen mukaisesti. Tutkimuksen teossa tulee huomioida salassapitomääräykset ja tutkimuksen kohteena olevien oppilaiden vanhemmilta tulee olla kirjallinen lupa.</p> |
| Viranomaisen allekirjoitus |  va. kuntayhtymän johtaja |
| Täytäntöönpano | Elli-Noora Aila |
| Tiedoksi | |
| Oikaisuvalitusosoitus | 14 pv hallitus |

Opinnäytetyön lupa-anomus 1(2)

22/10 2015
Hakemuksen täyttöpäivä

Opiskelija
Elli-Noora Aila
Nimi
Osoite, puhelinnumero ja sähköpostiosoite / eaila@ulapland.fi

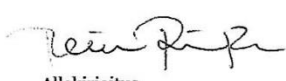

Opiskeluala
 Hoitotiede Kasvatustiede Hallintotiede Muu, mikä kuvataidekasvatus
Oppilaitos ja linja/suuntautumisvaihtoehto: Lapin yliopisto/Taiteiden tiedekunta/
Kuvataidekasvatus

Opinnäytetyö
Opinnäytetyön nimi: Erityistä tukea tarvitsevat lapset taidemuseossa – taidemuseovierailun suunnitteleminen osaksi erityisopetuksen
Opinnäytetyön lyhyt kuvaus (tarkoitus, kohderyhmä, tutkimusmenetelmät, aikataulu) kuvataideopetusta Pro gradu -tutkimuksen tavoitteena on kerätä tietoa erityislasten kuvataideopetuksen suunnittelun ominaispiirteistä sekä taidemuseo-vierailun asettamista haasteista ja mahdollisuuksista. Työlläni pyrin vastaamaan kysymykseen: Mitä tulee ottaa huomioon suunniteltaessa moniaistista museopedagogista kokonaisuutta osaksi erityisluokan kuvataideopetusta? Tätä kysymystä tarkennan kysymyksillä: Millaisia ovat erityistä tukea tarvitsevien lasten kuvataideopetuksen ominaispiirteet ja millaisia haasteita ja mahdollisuuksia taidemuseovierailu erityislasten kanssa asettaa?
Toteutan tutkimukseni tapaus- ja toimintatutkimuksena kohderyhmänä minulla on [redacted] koulun [redacted] luokka. Tarkoituksena on luokan erityisopettajan ammattitaidon ja oppilaiden tuntemuksen avulla suunnitella ja toteuttaa luokalle sopiva kuvataideopetus kokonaisuus, joka muodostuu taidemuseo vierailuy- vierailujen ympärille. Yhteistyö tapahtuu pitkäjänteisesti lukuvuoden 2015-2016 aikana. Kerään aineiston videoimalla suunnittelemaani ja toteuttamaani kuvataideopetusta sekä haastatteleamalla luokan erityisopettajaa, kouluohjaajia sekä mahdollisesti taidemuseo-vierailun aikana mukana ollutta museohenkilökuntaa. Analysoin aineiston kesän aikana ja Prograduni valmistuu syksyllä 2016. Käsitelen aineistoa anonyymisti siten, että osallistujien anonyymitehti säilyy.

Opinnäytetyön ohjaaja/ohjaajat oppilaitoksessa

Tuula Vanhatapio
Nimi

Tuula.Vanhatapio@ulapland.fi
Puhelinnumero/sähköpostiosoite

| | | | |
|------------------------------------|---|------------|--|
| Hyväksyntä/ yhteistyö- tahot | <input checked="" type="checkbox"/> Hyväksyn osaltani | | |
| | <input type="checkbox"/> En hyväksy | 27.10.15 |  |
| | | Päivämäärä | Allekirjoitus |
| | <input type="checkbox"/> Hyväksyn osaltani | | |
| | <input type="checkbox"/> En hyväksy | | |
| | | Päivämäärä | Allekirjoitus |
| | <input type="checkbox"/> Hyväksyn osaltani | | |
| | <input type="checkbox"/> En hyväksy | | |
| | | Päivämäärä | Allekirjoitus |
| Päätös | <input checked="" type="checkbox"/> Hyväksyn tutkimushankkeen toteutettavaksi | | <input type="checkbox"/> En hyväksy |
| | 28.10.2015 | |  |
| | Päivämäärä | | Allekirjoitus |

| | |
|-------|---|
| Muuta | <p>Tutkimuksen yhteydessä saatuja tietoja on käsiteltävä anonyymisti ja eettisesti hyvän tutkimustavan mukaisesti.</p> <p>Sovelletut lait: Henkilötietolaki (523/1999) Laki potilaan asemasta ja oikeuksista (785/1992) Potilasvahinkolaki (585/1986) Laki viranomaistoiminnan julkisuudesta (621/1999) Sosiaali- ja terveysministeriön asetus kliinisistä lääketutkimuksista (841/2010)</p> <p>Tutkimushakemuksen liitteet: Tutkimussuunnitelma Muut mahdolliset liitteet</p> |
|-------|---|

Liite 3.

Tiedote vanhemmille:

Huoltajan lupa lapsen osallistumisesta tutkimukseen

Olen Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen maisteriopiskelija ja teen pro gradu - tutkielmaa aiheesta *Erityistä tukea tarvitsevat lapset taidemuseossa – taidemuseo- vierailun suunnittelu osaksi erityisopetuksen kuvataideopetusta*. Olen pohjakoulu- tukseltani ohjaustoiminnan artonomi (AMK) ja toteuttanut Hämeenlinnassa projek- tin ja opinnäytetyön yhteistyössä Hämeenlinnan taidemuseon kanssa kehittäen hei- dän kummiluokkatoimintaansa erityisluokille. Opinnäytetyössäni tutkin yhden eri- tyisluokan näkökulmasta moniaistisen kuvataideopetuksen laaja-alaisia merkityksiä ja taidemuseon tarjoamia mahdollisuuksia erityistä tukea tarvitsevien lasten kuva- taideopetuksessa.

Pro gradu -tutkielmassa jatkan aiheen parissa toteuttaen tapaus- ja toimintatutki- muksen osallistuen luokan opetukseen suunnitellen ja toteuttaen oppilaille luku- vuoden 2015-2016 aikana kuvataideopetusta yhdistäen siihen taidemuseovierailun/- vierailuja. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että suunnittelen tiiviissä yhteistyössä erityisopettajan kanssa luokan kuvataideopetusta ja tulemme lukuvuoden aikana vierailemaan Rovaniemen taidemuseolla. Tutkimusaineistoni kerään videoimalla kuvataidetunteja sekä haastatteleamalla luokan opettajaa ja kouluohjaajia. Videoimi- nen tapahtuu paikallaan pysyvällä videokameralla, joka kuvaa kuvataidetuntin ta- pahtumia siten, että voin tunnin jälkeen palata opetuksen kulkuun ja havainnoida si- tä objektiivisesti.

Tutkimuksessani ei tule ilmi oppilaiden tai henkilökunnan henkilöllisyys. Raportis- sa mahdollisesti käytetyissä kuvissa, ei tule esiintymään kukaan niin, että hän olisi tunnistettavissa.

Pro gradu -tutkielmani valmistuu syksyllä 2016.

Vastaan mielelläni lisäkysymyksiin liittyen tutkimukseen ja siihen osallistumiseen.

Ystävällisin terveisin

Elli-Noora Aila

eaila@ulapland.fi

Leikkaa tästä

Lapseni (nimi)

Kyllä [] **Ei** [] saa osallistua Elli-Noora Ailan pro gradu -tutkielmaan luku- vuoden 2015-2015 aikana.

Lastani saa kuvataidetuntien aikana videokuvata **Kyllä** [] **Ei** [].

Päiväys

Huoltajan allekirjoitus

Nimenselvennys

Palauta tämä alaosa perjantai 30.10 mennessä tai ilmoita samat tiedot sähköpostitse osoitteeseen

eaila@ulapland.fi

Liite 4.

Museolehtorin teemahaastattelurunko

Erityislapset taidemuseossa:

Millaiseksi kuvailisit museopedagogista toimintaanne?

Millaisia kokemuksia sinulla on erityisryhmistä taidemuseossa?

Miten paljon taidemuseossa käy erityisryhmiä/erityisopettajia luokkineen?

Mikä on ollut tähän asti mieleenpainuvinta?

Onko erityisryhmien taidemuseovierailussa jotain yhteispiirteitä?

Mitä haasteita ja mahdollisuuksia näet taidemuseovierailussa erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa?

Mitä tarjottavaa taidemuseolla olisi erityisoppilaille?

Toteuttamani erityisopetuksen ja taidemuseon yhteistyö:

Oliko sinulla odotuksia vierailun suhteen ja täyttyivätkö ne?

Millaiseksi koit suunnittelemani taidemuseovierailun?

Miten suunnittelemani taidemuseovierailu toteutui?

Mitä mieltä olet toteuttamastani erityisopetuksen ja taidemuseon yhteistyöstä?

Mitä toivoisit taidemuseovierailusta kiinnostuneelta erityisopettajalta?

Liite 5.
Erityisopettajan 1. teemahaastattelurunko

Kuvataideopetus:

Millaiseksi kuvailisit kuvataideopetustanne?

Mitä kuvataideopetuksessa tulee ottaa huomioon?

Millaisia kokemuksia sinulla on erityisopetuksen kuvataideopetuksesta?

Mikä on ollut tähän asti mieleenpainuvinta?

Oletko hyödyntänyt opetuksessasi taidekuvia?

Taidemuseo:

Oletko ollut ennen erityisryhmän mukana taidemuseossa?

Mitä haasteita ja mahdollisuuksia näet taidemuseovierailussa erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa?

Onko sinulla kokemuksia taidemuseoyhteistyöstä?

Millaisia kokemukset ovat olleet?

Oletko hyödyntänyt taidemuseota oppimisympäristönä?

Mitä taidemuseovierailu voisi tarjota erityisopetukselle?

Toteuttamani kuvataideopetus:

Millaiseksi olet kokenut suunnittelemani kuvataideopetuksen?

Miten suunnittelemani kuvataideopetus on toteutunut?

Millaisia odotuksia sinulla on taidemuseovierailun suhteen?

Liite 6.

Erityisopettajan 2. teemahaastattelurunko

Toteuttamani kuvataideopetus:

Millaiseksi kuvailisit suunnittelemaani ja toteuttamaani kuvataideopetusta?

Miten suunnittelemani kuvataideopetus on toteutunut?

Millaisia haasteita ja mahdollisuuksia on esiintynyt?

Millaisena projekti näyttäytyi kokonaisuutena?

Taidemuseovierailu:

Mitä jäi päällimmäisenä mieleen taidemuseovierailusta?

Mitä taidemuseovierailu voisi tarjota erityisopetukselle?

Mitä haasteita ja mahdollisuuksia näet taidemuseovierailussa erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa?

Liite 7.

Kouluohjaajien teemahaastattelurunko

Kuvataideopetus:

Millaiseksi kuvailisit kuvataideopetustanne?

Mitä kuvataideopetuksessa tulee ottaa huomioon?

Millaisia kokemuksia sinulla on erityisopetuksen kuvataideopetuksesta?

Taidemuseovierailu:

Olitko ollut ennen erityisryhmän mukana taidemuseossa?

Mitä jäi päällimmäisenä mieleen taidemuseovierailusta?

Millaiseksi koit taidemuseovierailun erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa?

Mitä haasteita ja mahdollisuuksia näet taidemuseovierailussa erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa?

Mitä taidemuseovierailu voisi tarjota erityisopetukselle?

Toteuttamani kuvataideopetus:

Millaiseksi kuvailisit suunnittelemaani ja toteuttamaani kuvataideopetusta?

Miten suunnittelemani kuvataideopetus on toteutunut?

Millaisia haasteita ja mahdollisuuksia on esiintynyt?

Millaisena projekti näyttäytyi kokonaisuutena?

Liite 8.

Tiedote vanhemmille:

Oppilastöiden näyttelyn avajaiset ja oppilaan nimen esiintyminen taide-
teosten yhteydessä

Lukuvuoden 2015–2016 aikana toteutettu taideprojekti *Erityistä tukea tarvitsevat lapset taidemuseossa* on tulossa päätökseen. Projekti koostui yhteensä kymmenestä oppilaiden koululuokassa tapahtuneesta kuvataidetunnista sekä kahdesta taidemuseovierailusta. Kuvataideopetus kokonaisuus rakentui Rovaniemen taidemuseon nykykuvanveistoa esittelevässä Tila Haltuun! -näyttelyssä esillä olevan Vesa-Pekka Rannikon *Canary* (2013) teoksen ympärille. Teosta lähestyttiin Karita Kanarialin-
nusta kertovan sadun avulla useita eri aisteja aktivoiden. Projekti synnytti useita hienoja yhteisiä kokemuksia ja elämyksiä taiteen ja sen tekemisen äärellä. Näimme, koimme ja ihmettelimme yhdessä.

Yhteinen taidematkamme tuotti upeita yksin ja yhdessä tehtyjä taideteoksia, jotka ansaitsevat tulla näkyväksi. Projektin edetessä meille on tarjoutunut mahdollisuus saada projektin aikana syntyneet oppilastyöt Rovaniemen taidemuseolle esille. Päättämme projektin juhlallisesti oppilastöiden näyttelyn avajaisiin torstaina 25.2 klo 18.00.

Taideprojektin aikana olen kerännyt aineistoa pro gradu -tutkielmaani *Erityistä tukea tarvitsevat lapset taidemuseossa – taidemuseovierailun suunnittelu osaksi erityisopetuksen kuvataideopetusta*. Tutkimukseni aineisto on kerätty kuvataidetunteja videoimalla. Näyttelyn avajaistilaisuus on osa taideprojektia ja sen viimeinen kuvataidetunti. Kysyn erikseen lupaa avajaistilaisuuden videoimiseen osaksi tutkimusaineistoani. Lisäksi tarvitsemme huoltajan mielipiteen näkyykö näyttelyssä oppilaan tekemien töiden kohdalla hänen etu- ja/tai sukunimensä. Näyttely on esillä Rovaniemen taidemuseolla työpajatilan aulassa 25.2–25.3.2016 välisenä aikana.

Vastaa mielelläni lisäkysymyksiin liittyen taideprojektiin ja sen päättävään näyttelyyn

Ystävällisin terveisin

Elli-Noora Aila

eaila@ulapland.fi

0400869493

Leikkaa tästä

Oppilaan (nimi)

Oppilaan **etunimi** saa esiintyä oppilastöiden näyttelyssä hänen teoksiensa yhteydessä **Kyllä** [] **Ei** []

Oppilaan **sukunimi** saa esiintyä oppilastöiden näyttelyssä hänen teoksiensa yhteydessä **Kyllä** [] **Ei** []

Oppilasta saa näyttelyn avajaisten aikana videokuvata **Kyllä** [] **Ei** [].

Päiväys

Huoltajan allekirjoitus

Nimenselvennys

Palauta tämä alaosa keskiviikko 17.2 mennessä tai ilmoita samat tiedot sähköpostitse osoitteeseen eaila@ulapland.fi