

Merkityksellistä

Hyvän elämän kehyksiä

Leena Tolonen

Pro gradu -tutkielma

Kuvataidekasvatus

Taiteiden tiedekunta

Lapin yliopisto

2019

Tiivistelmä

Merkityksellistä, Hyvän elämän kehyksiä

Pro gradu -tutkielma, 2019

Leena Tolonen

Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta, Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma

74 sivua, 2 liitettä

Tutkielmassa tuodaan esille, mistä elementeistä hyvä elämä tutkimusten mukaan rakentuu: yhteenkuuluvuus, tunne kyvykkyydestä, vapaaehtoisuus sekä hyvän tekeminen tuovat kokemuksen elämän merkityksellisyydestä. Tähän liittyy olennaisesti omien vahvuuksien tunnistaminen sekä oman elämän tavoitteet ja unelmat. Nuoruudessa rakennetaan identiteettiä ja vahvuudet toimivat tässä tärkeänä pohjana.

Tarkoituksena oli selvittää, millaisia merkityksiä nuorelle syntyä, kun vahvuuksia ja unelmia työstetään kuvataiteellisesti ja millä tavalla hyvän elämän elementit näkyvät nuoren taiteessa, teksteissä ja puheissa. Tässä tutkielmassa taidekasvatusprojekti toteutettiin peruskoulun yläluokkien erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Peruskoulussa tapahtuvaa taidekasvatusta on tutkittu vähän muun muassa oppilaan omista kokemuksista käsin.

Taideperustaisen tutkimuksen tuloksista voi päätellä, että kuvataidekasvatuksella on merkittävästi annettavaa vahvuuksien tunnistamiseen ja tavoitteiden ja unelmien selkiintymiseen. Oppilaiden tuotoksissa ja puheissa hyvän elämän elementit tulivat esille. Vahvuuksien tunnistamista ja hyödyntämistä korostetaan peruskoulun opetussuunnitelmassa. Vahvuuksiin tähtäävä toiminta johtaa hyvän elämän lähteille. Kuvataidekasvatus voi merkittäväällä tavalla tukea tätä kehitystä.

asiasanat: taideperustainen tutkimus, positiivinen psykologia, vahvuudet, hyvä elämä, positiivinen pedagogiikka, kuvataidekasvatus

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi: x

Abstract

The title of the pro gradu thesis: Meaningful, Frames for Good Living

Leena Tolonen, 2019

Art Education, University of Lapland, Faculty of Art and Design

Number of pages 74, 2 attachments

This thesis brings out the elements which good living is built upon, according to research: relatedness, a feeling competence, autonomy and benevolence give the experience of a meaningful life. Recognizing one's own strengths, setting goals and having dreams for one's own life are essential for this. Identity is built in youth and one's strengths function as an important foundation.

The purpose was to establish what kinds of significance are brought out for a young person, when their strengths and dreams are processed through visual arts, and the ways in which the elements of good living are evidenced in their artwork, writing and speech. The art education project in this thesis was conducted among special needs students in the higher grades of comprehensive school. Thus far, little research has been conducted on art education in comprehensive school, especially concerning the students' own experiences.

It can be concluded from the results of art-based educational research that art education can contribute substantially to recognizing one's strengths as well as clarifying one's dreams and goals. The elements of good living were evident in students' artwork and speech. Recognition and utilization of strengths is emphasized in the comprehensive school curriculum and art education can support this development in a significant way.

keywords: art-based (educational) research, positive psychology, strengths, good living, positive pedagogy, art education

I give permission to use this pro gradu thesis in library: x

Sisällys

Johdanto.....	3
Hyvän elämän kehyksiä	8
Positiivisen psykologian selityksiä	8
Nuoruus ja identiteetin rakentuminen	11
Vahvuudet suunnan näyttäjänä.....	15
Kohti tavoitteita ja unelmia	19
Merkityksellisyyden kokemukset taidekasvatusprojektin taustalla	22
Taidekasvatus laajenee	23
Hyvän elämän edistäjänä.....	23
Taidepedagogiikka on dialogista kohtaamista.....	28
Taidekuvan kohtaaminen	30
Positiivisen pedagogiikan hengessä.....	32
Erityisen oppijan mahdollisuudet	36
Taidekasvatus nojaa vahvaan tietoon	37
Taideperustainen tutkimusmenetelmä -miksi ja miten	39
Taideperustaisen tutkimuksen lähtökohtia	39
Tutkimustehtävät	44
Aineistoanalyysin menetelmiä.....	47
Tutkimuksen toteutus ja tulokset.....	48
Taidekasvatusprojektin valmistelu ja toteutus	48
Kohtaamisia: oppilaiden työskentelyä ja taidetta	54
Oppilaiden kokemaa: vahvuudet ja unelmat näkyväksi	60
Hyvän elämän aineksia oppilaiden tuotoksissa, teksteissä ja puheissa.....	65
Merkityksellistä	69
Lähteet	76
Liitteet	81

Johdanto

Jokaisella meistä on ehkä muistissa vähintään yksi kohtaaminen, onnistuminen, toiselta saatu palaute, myönteinen katse tai sana, joka on syöpyntynyt muistiin jättäen syvän jäljen. Sellaisen jäljen, joka on saattanut jopa määrittää elämän suuria valintoja positiivisella tavalla ja joka on antanut uskoa siihen, että minä osaan, pärjään, selviän ja onnistun. Tämä lähtökohta ajatuksissani lähdin pohtimaan, mitä kuvataidekasvatuksella voisi olla annettavana nuoren kasvulle kohti hyvää tulevaisuutta.

Psykologian professori emerita Lea Pulkkinen ja lapsiasiainvaltuutettu Tuomas Kurttila painottavat kasvurauhan merkitystä. Lapsille ja nuorille ei saa säilyttää liian aikaisin liian vaativia valintoja. Olisi tärkeää, että koulussa ei luotaisi valintapaineita, joilla on kauaskantoiset vaikutukset tulevaisuuteen. Sen sijaan nuoret tarvitsevat aikaa omien vahvuksiensa löytämiseen ja elämäntehtävien valintaan. ”Onko Suomi menettämässä voimansa ajatella, mikä on lapsille todellista vapautta ja mitkä ovat lapsen tarpeet?”, Pulkkinen ja Kurttila (2018) kirjoittavat.

Toimittaja Saska Saarikoski (2018) kirjoittaa nuoren yhdysvaltalaisen kirjailijan Emily Esfahani Smithin uudesta menestyskirjasta *Merkityksellisuuden voima*, jossa kirjailija pohtii, mikä on onnellisuuden ja merkityksellisuuden ero. Smithin mukaan onni ei ole elämän päämäärä vaan hyvän elämän sivutuote. Hän pohjaa päätelmänsä logoterapian kehittäjän Viktor Franklinin ajatuksiin: ihminen kokee ahdistusta, koska ei kykene näkemään elämäänsä merkityksellisenä. Ihmiset kokevat lisääntyvää ahdistusta etenkin länsimaissa, kun taas esimerkiksi Afrikassa perhe, yhteisö ja uskonto tarjoavat elämälle vahvan pohjan. Kirjailija erottaa terveen ja myrkyllisen merkityksellisuuden. Yhteinen käsitys ihmisyydestä tuottaa tervettä merkityksellisyyttä, myrkyllinen taas etsii vihollista, erilaisuus ja ulkopuolelta tuleva koetaan uhaksi (Saarikoski, 2018).

Smith jakaa Saarikosken (2018) mukaan merkityksellisyyttä luovat asiat viiteen pilariin. Yhteenkuuluvuus tarkoittaa perhettä, kotiseutua, sukua ja ystäviä. Elämän tarkoitus voi olla kutsumus tai mielekkyyden löytäminen omalle tekemiselle: tähän sisältyy muidenkin kuin itsensä palveleminen. Tarinankerronnan kautta ihminen tekee elämästään mielekkään pukemalla sen sanoiksi. Itsensä ylittäminen voi olla jokin käänteentekevä kokemus. Kasvua

tapahtuu, kun ihminen selviää vaikeuksista, liittää ne tarinaansa ja muuttuu aktiiviseksi selviytyjäksi. Länsimainen ihminen tavoittelee usein vapautta, mutta se ei välttämättä tuo onnea. Kirjailija korostaa läheisten ihmisten ja mielekkään tekemisen merkityksiä. Kuten Smith toteaa: ”Aina kun teet jotain ylpeydellä ja rakkaudella, annat itsestäsi jotain maailmalle. Siitä merkityksellisyys syntyy” (Saarikoski, 2018). Myös filosofi Frans Martela puhuu samansuuntaisesti; hyväntekemisellä merkityksellisyyden kokemus vahvistuu (Martela, 2014).

Pysähdyin pohtimaan taidekasvattajan merkitystä nuoren kasvussa ja elämänvalinnoissa erityisesti appeni kuoleman jälkeen. Hän oli ammatiltaan taiteilija ja työskenteli pitkään myös kuvataideopettajana. Tapasimme useita henkilöitä, jotka tulivat spontaanisti kertomaan minulle ja miehelleni appeni tavasta opettaa ja siitä, millaisia jälkiä hän oli heihin jättänyt. Olen myös nähnyt kahden kuvataideopettajaystäväni ja -siskoni työtä seurattessani millaisia kokemuksia ja kasvun aineksia lapsi ja nuori saa, kun hän kokee osaavansa, onnistuvansa, ja kun hänen luovuutensa ja ideansa saavat toteutua hyvässä ja turvallisessa ilmapiirissä. Tätä samaa olen ilokseni kokenut myös itse opettaessani kuvataidetta peruskoulussa noin 20 vuoden ajan.

Kuvataidekasvatuksen yliopistonlehtori ja dosentti Marjo Räsänen (2012, s. 16) toteaa, että kuvataiteen oppimisen ja opettamisen erityisluonnetta on tutkittu jonkin verran, mutta käytännön koulutyössä tapahtuvaa taiteellisen oppimisprosessin toteutumista on tutkittu hyvin vähän. Hän mainitsee myös, että kuvien tekemisen ja tulkinnan tarkastelu kehityksen ja kasvun näkökulmasta on harvinaista kuvataidekasvatuksen saralla. Professori Päivi Granö (2015) pohtii myös niitä tutkimusteemoja, jotka ovat jääneet vähemmälle: kuvataidekasvatuksen tutkimus Suomessa ei erityisesti painota perusasteen koulussa tapahtuvaa tutkimustoimintaa, joka tarkastelisi oppimisprosesseja, arviointia, opetusmenetelmiä, sisällöllisiä valintoja, opettajien toimintaa tai oppilaan kokemusta (Granö, 2015, s. 29). Kuitenkin suurin osa valmistuneista kuvataidekasvattajista työskentelee peruskouluissa. Peruskoulussa myös opiskelee kuvataidetta koko ikäryhmä.

Minua kiinnostaa kuvataiteen merkitys lapsen ja nuoren kasvussa. Opiskelemalla lisää taidekasvatusta saan kenties vastauksia minua kiinnostaviin kysymyksiin. Miksi koen ja olen kokenut kaikki työvuoteni suurta tyydytystä ja iloa opettaessasi kuvataidetta? Jättääkö kuvataidetuntien työskentely syvempiä jälkiä muistiin, tunteisiin tai oman itsen

rakennuspuiksi? Kuvataiteen tunneilla oppilas on usein aika avoin ja paljas luodessaan ja tehdessään. Opettaja ei katoa mihinkään, vaikka opetusmenetelmät muuttuvat. Kohtaaminen ihmisten kesken, opettajan ja oppilaan välillä, myös ryhmänä, on edelleen ratkaisevassa roolissa.

Yhtenä tärkeänä tavoitteena peruskoulun uusimmassa opetussuunnitelmassa (2014) on ihmisenä kasvaminen. Tähän liittyy erityisesti omien vahvuuksien löytäminen, vuorovaikutustaidot, tulevaisuuden tavoitteiden kirkastaminen, hyvinvointi ja omien arvojen pohtiminen (Pops, 2014). Kaikki lapset ja nuoret eivät saa hyvän kasvun eväitä kotoa, syitä on monia. Positiivisen kehityksen tukeminen luo pohjan hyvien ihmissuhteiden muodostumiselle ja erilaisiin yhteiskunnallisiin tehtäviin sen monilla tasoilla. Tällaiset taidot myös auttavat ymmärtämään ja kohtaamaan erilaisista taustoista ja lähtökohdista tulevia ihmisiä. Olen kahden edellisen lukuvuoden ajan painottanut opetuksessani vahvuuksien tunnistamista. Oppilaani ovat etsineet itsestään ja toisistaan vahvuuksia. Olen nähnyt, miten lapsen vahvuuksista ääneen puhuminen vaikuttaa lapseen ja hänen vanhempansa. Sain jopa lahjaksi oppilailtani keväällä kortin, johon kukin heistä oli kirjoittanut yhden minun vahvuuksistani. Se oli mykistävää. Oppi oli mennyt perille näinkin. Nykyään on olemassa paljon materiaalia vahvuuksien nimeämiseen, tunnistamiseen ja erilaisiin harjoituksiin uuden opetussuunnitelman myötä (ks. esim. Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016; Juusola, 2015).

Kuvataiteen tehtäviin kuuluu oman identiteetin rakentumista ja oppilaan omiin kokemuksiin pohjautuvaa työskentelyä. Opetussuunnitelmassa korostetaan myös oppilaan omia kuvakulttuureita ja niiden hyödyntämistä (Pops, 2014). Millaisilla tavoilla kuvataide voi vastata näihin tavoitteisiin? Saadaanko tutkimalla selville, miten näitä tavoitteita saavutetaan oppilaan kokemana? Olen kokenut itse työssäni yllä mainitut teemat aivan keskeisiksi. Erittäin keskeistä on yksittäisen oppilaan huomioiminen opetustyössä: jokaisen tulee saada eväitä elämäänsä riippumatta taustasta, lähtökohdista, mahdollisista oppimiseen liittyvistä pulmista tai erilaisuuden kokemuksista. Taidekasvatuksen kentällä tarvitaan Westerlundin ym. (2016) mukaan ratkaisukeskeistä tutkimusta ja toimenpide-ehdotuksia, miten laadullisesti hyvät taidekokemukset voidaan tuoda jokaisen lapsen ja nuoren ulottuville riippumatta kulttuuritaustasta, sukupuolesta, kotipaikasta tai perheen tulotasosta (Westerlund ym., 2016, s. 5).

Mahdollisuuksien tarjoaminen kasvuun vähentää myös syrjäytymisriskiä sitä enemmän, mitä useammin jokainen kokee olevansa yksi muiden joukossa ja saa omaan kasvuunsa välineitä. Tämä on yhteiskunnallisesti tärkeä kysymys. Tämä koetaan tärkeäksi Westerlundin ym. (2016) mukaan myös kansainvälisissä tutkimuksissa taiteen ja sosiaalityön rajapinnalla. Tarvitaan kuitenkin lisää tutkimusnäyttöä taidekasvatuksen mekanismeista: miten taiteet ja taidekasvatus auttavat nuorta vahvistumaan sosiaalisesti, rakentamaan yhteisöllisyyttä ja positiivisia muutoksia, vapauttamaan luovaa energiaa ja antamaan yksilöille äänen ilmaista pyrkimyksiään? (Westerlund ym., 2016, s. 7.) Minulla on oma kokemus taiteen voimauttavasta vaikutuksesta. Osallistuin aikuisiällä ohjauvaan toimintaan, jossa tehtiin erilaisiin kuviin pohjautuva työ, joka kertoo omista tulevaisuuden unelmista ja tavoitteista. Työstä tuli minulle niin tärkeä, että se on vielä monen vuoden jälkeen seinälläni, ja osa tavoitteista on jo toteutunut tai toteutumassa.

Erityispedagogiikan dosentti Lotta Uusitalo-Malmivaaran (2014) mukaan nyky maailmassa puitteet hyvinvoinnille ovat paremmat kuin koskaan, mutta silti masennus ja ahdistus ovat lisääntyneet. Asioita on lähestytty ja puutteita on korjattu ongelmakeskeisesti ja mielenterveyden ongelmat eivät ole siitä huolimatta vähentyneet (Uusitalo-Malmivaara, 2014, s. 65.) Lastenpsykiatrian professori Eeva Aronen (2018) kirjoittaa kollegojensa kanssa mielipidekirjoituksessaan, kuinka huonosti voivia lapsia on yhä enemmän. He kirjoittavat aikuisten lisääntyvästä kiireestä ja siitä, kuinka lapset tarvitsevat aikuisten myönteistä ja vastavuoroista läsnäoloa ja ovat huolissaan nykytilanteesta koulutusleikkauksineen (Aronen, Parviainen & Salama, 2018). Professori Helena Sederholm (2007) puhuu elämän kiihvastahtisuudesta ja siitä, ettei meillä ole aikaa pysähtyä. Elämä on lyhytjännitteistä. Taiteen tekemisen kautta mahdollistuu tila ajattelulle, omien kokemusten tarkastelulle ja jakamiselle: ”Taide ravistelee elämää hereille.” Mielekäs taiteen kautta tekeminen avaa uusia mahdollisuuksia elämänmittaiselle kasvulle (Sederholm, 2007, s. 147, 149).

Peruskoulua vaivaa kiire. Äidinkielen opettaja ja kirjailija Tommi Kinnunen (2018) kirjoittaa siitä, kuinka opetussuunnitelmat ovat täynnä tavoitteita ja monenlaiset hankkeet ja opetuksen ulkopuoliset tehtävät kuormittavat opetustyötä. Nuoren taskussa piippailee älypuhelin, jonka kautta pääsee ihan mihin vaan. Netin seuraaminen saattaa tuoda lapsille ja nuorille epävarmuutta omasta ja ympäristön tulevaisuudesta. Somemaailma tuo omat lisänsä, ilmastonmuutos ahdistuksensa ja niin edelleen (ks. esim. Pihkala, 2018). Olisi tärkeä

ehtiä kohdata nuori. Kuvataidekasvatus antaa tähän hyvän mahdollisuuden. Koulun arjen tunteva opettaja ja väitöskirjatutkija Anne-Mari Kuusimäki (2017) korostaa pienten kohtaamisten merkitystä oppilaan ja opettajan välillä. Jokin näistä kohtaamisista saattaa jättää ikuiset jäljet oppilaaseen (Kuusimäki, 2017).

Onko sen tärkeämpää tavoitetta, kuin että jokainen lapsi ja nuori kokisi oman elämänsä merkitykselliseksi: tietäisi että häntä rakastetaan, hänestä välitetään, hän oppisi tuntemaan itseään, kokisi kuuluvansa yhteisöön, kokisi, että hänellä on oma paikkansa ja tehtävänsä tässä maailmassa. Erityisen haasteellista oman paikan löytäminen on nuorella, jonka lähtökohdat ovat tavallista heikommat. Haluan antaa tällaiselle nuorelle mahdollisuuden, pienen kohtaamisen hetken, josta voisi jäädä erityinen jälki.

Tutkimuksen alkuosassa pohdin sitä, mistä hyvä elämä ja onnellisuus tutkijoiden mukaan koostuu. Tutkimuksissa tulee selkeästi esille muutama olennainen tekijä. Nuoruudessa oman identiteetin rakentuminen on kiivasta. Nuori pohtii omaa elämäänsä ja tulevaisuuttaan ja ilmassa on paljon epävarmuutta ja kysymyksiä. Tuossa vaiheessa viimeistään on tärkeää tunnistaa omia vahvuuksia ja pohtia niidenkin pohjalta unelmia. Avaan myös, kuka voi saada erityistä tukea peruskoulussa ja miten kuvataide vastaa tuen tarpeeseen.

Taidekasvatuksen merkitys laajenee sitä mukaa, kun tutkimus etenee. Sen yhteiskunnallinen ja yksilötason merkitys nähdään jo ja lisää tutkimusta tarvitaan. Erilaisten taidekasvatushankkeiden vaikutukset ovat tärkeitä tiedostaa sekä yhteiskunnan päättäjien tasolla että oppivelvollisuuden piirissä. Taidepedagogiikassa on ollut jo pitkään vallalla positiivisen pedagogiikan henki ja menetelmät. Positiivinen pedagogiikka on nyt kovasti noussut esille uuden opetussuunnitelman myötä muun muassa monenlaisena koulutustarjontana.

Kerron, mitä on taideperustainen tutkimus, jota sovellan. Koen, että menetelmä on varsin vapaasti ymmärrettävissä ja sovellettavissa kuhunkin tutkimukseen sopivalla tavalla. Avaan tämän tutkimuksen alla toteutetun taidekasvatusprojektin kulkua ja esittelen tulokset ja johtopäätökset. Lopuksi pohdin muun muassa kohtaamisen merkitystä sekä merkityksellisyyden kokemuksen ja hyvän elämän rakentumisen mahdollisuuksia kuvataidekasvatuksen keinoin.

Hyvän elämän kehyksiä

Positiivisen psykologian selityksiä

Kuka ei haluaisi olla onnellinen? Mitä onni lopulta on? Filosofi Frans Martela (2014) on tutkinut aihetta ja on sitä mieltä, että huolimatta käsitteen onnellisuus epämääräisyydestä siitä ei tule luopua, vaan päinvastoin jatkaa aiheen tutkimista. On jopa esitetty, että esimerkiksi talouskasvun sijasta yhteiskunnan tulisi edistää onnellisuutta. Martelan näkemyksen mukaan onnellisuutta ei tule tavoitella suoraan, vaan niitä tekijöitä, joista onnellisuus rakentuu. Onnellisuus vahvistuu sivutuotteena (Martela, 2014, s. 30–31).

Professori Sonja Lyubomirsky on tutkinut tutkimusryhmiensä kanssa onnellisuutta eri puolilla maailmaa eri-ikäisten ihmisten keskuudessa pitkään. Hänen mukaansa onnellisuuteen voi itse vaikuttaa aika suurelta osin. Noin puolet onnellisuudesta on geneettistä ja kymmenisen prosenttia ympäristön vaikutusta. Useissa tutkimuksissa toisten auttaminen, hyvän tekeminen, onnistumisen kokemusten ja kiitollisuuden aiheiden tiedostaminen lisäävät onnellisuutta. Ja kun olet onnellisempi, olet sosiaalisempi, tuottavampi, energisempi ja luovempi (Lyubomirsky, 2016). Professori Robert Waldinger (2015) kertoo laajasta pitkittäistutkimuksesta, jossa selvitettiin mitkä tekijät tuovat ihmiselle hyvän elämän. Nuoruuden haaveina suurella osalla tutkittavista oli tulla rikkaaksi ja kuuluisaksi. Tutkimuksessa suurimmaksi onnellisuutta tuovaksi tekijäksi nousi kuitenkin läheisten ihmisten merkitys. Tärkeimpänä oli ihmissuhteiden laatu, ei se, kuinka paljon ihmisellä on erilaisia ihmissuhteita (Waldinger, 2015).

Positiivinen psykologia selvittää Uusitalo-Malmivaaran (2014) mukaan, miten voimme tutkia ja kehittää parhainta itsessämme ja toisissamme ja edistää kaikkien mahdollisuuksia menestyä. Positiivisilla tunnetiloilla on tutkitusti yhteys mm. hyvinvointiin, onnistumisiin ja saavuttamiseen, fyysiseen terveyteen, muistamiseen ja oppimiseen (Uusitalo-Malmivaara, 2014, s. 21, 23). Ojanen (2014) kirjoittaa, että positiivinen psykologia tutkii ihmisen vahvuuksia, voimavaroja ja kykyä selvitä elämässä eteen tulevista ongelmista sekä tutkii keinoja, joilla ihmisen hyvinvointia voidaan edistää. Suuntauksen halutaan erottuvan

positiivisesta ajattelusta ja muista populääripsykologian suuntauksista: tiedon tulee nojautua tieteellisesti tutkittuun tietoon (Ojanen, 2014, s. 10, 16).

Onnelliisuutta on tutkittu Martelan (2014) mukaan selkeämmin määritellyillä käsitteillä, joista positiiviset tunteet ja elämäntyytyväisyys ovat yleisimmät. Yksinkertaisen määritelmän mukaan onnellisuuden tulisi koostua positiivisten tunteiden läsnäolosta ja negatiivisten tunteiden poissaolosta. Elämäntyytyväisyys taas on paljon kiinni odotusten ja todellisuuden välisestä kuilusta; mitä paremmin odotukset toteutuvat, sitä tyytyväisempiä olemme elämäämme. Myös vertaaminen toisiin joko lisää tai vähentää tyytyväisyyttämme. Näiden asioiden mittaaminen on kuitenkin haasteellista. Aristoteleen ajatukset hyvästä elämästä on keskeisessä roolissa joidenkin teoreetikkojen ajatuksissa. Aristoteleen mukaan oman potentian täyttäminen ja hyveiden mukaan eläminen johtavat hyvään elämään (Martela, 2014, s. 34–35, 38–41; ks. myös Aristoteles, 2012).

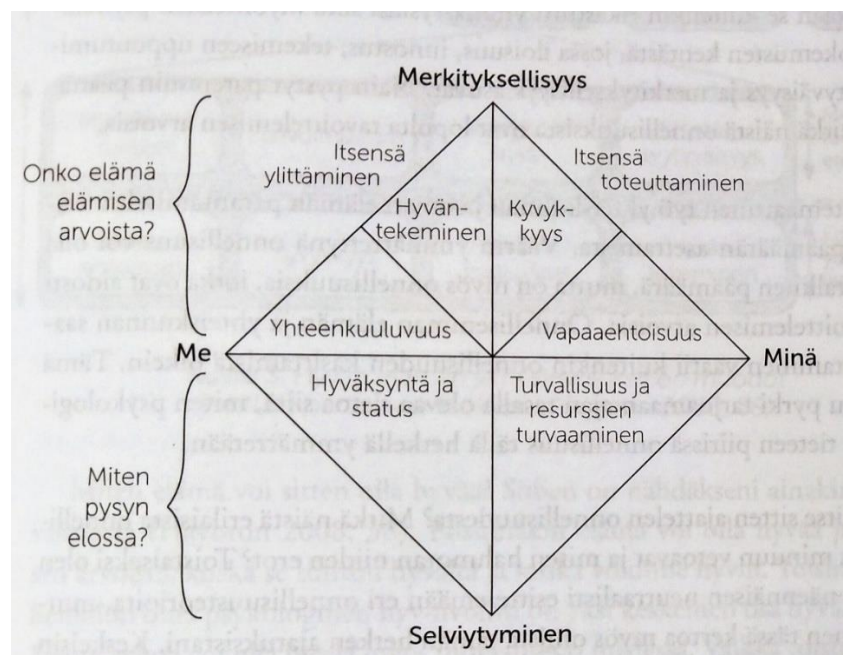
Ojanen (2018) puhuu aikaulottuvuudesta onnelliisuutta määriteltäessä: meillä on hallussamme menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus. Kaikki kolme ovat tärkeitä, mutta nykyisyydessä on eletävä ja juuri siinä onnelliisuus koetaan. Vastaavasti onnen tunne häiriintyy, jos sitä vertaa menneisyyteen tai odottaa jotakin vielä parempaa tulevaisuudesta (Ojanen, 2018, s. 17–18).

Martela (2014) siteeraa vuonna 2000 julkaistua tutkijoiden Deci & Ryan tutkimusta, joka osoittaa, että ihminen on perusluonteeltaan aktiivinen ja pyrkii kohti itseä kiinnostavia asioita. Näiden tutkijoiden kehittämä itseohjautuvuusteoria erottaa sisäisen ja ulkoisen motivaation. Tutkimuksissa todettiin, että sisäisten päämäärien saavuttaminen (esimerkiksi innostava tekeminen itsessään, hyvän tekeminen, tekemisen arvokkuus, henkilökohtainen kasvu, ihmissuhteet) lisäsi elämäntyytyväisyyttä ja positiivisia tunteita, mutta ulkoisten päämäärien saavuttaminen (esimerkiksi raha, maine) ei sitä tehnyt ollenkaan (ks. Martela, 2014, s. 46–47; ks. Waldinger, 2015).

Martela (2014) jatkaa, että sisäinen motivaatio on siis olennaista onnellisuuden pohjalla. Edellä mainitut tutkijat Ryan ja Deci ovat esittäneet, että ihmisen kolme perustarvetta, vapaaehtoisuus, kyvykkyys ja yhteenkuuluvuus, selittävät suuren osan hyvinvoinnista ja sisäisestä motivaatiosta. Nämä kolme tekijää ovat tasapainoisen kasvun edellytyksiä kohti aikuisuutta (ks. Martela, 2014, s. 48).

Vapaaehtoisuus tarkoittaa Martelan (2104) mukaan sitä, että tekeminen ei tunnu ulkoa ohjatulta, pakotetulta tai kontrolloidulta, vaan ihminen kokee olevansa vapaa totuttamaan itseään ja tekemään itseään kiinnostavia asioita. Kyvykkyys tarkoittaa ihmisen kokemusta siitä, että osaa ja saa asioita aikaan. Hän uskoo pystyvänsä suorittamaan annetut tehtävät menestyksekkäästi. Oppimisessa on filosofin mukaan tunne siitä, että oma kyvykkyys kasvaa. Yhteenkuuluvuus syntyy siitä, että ihminen kokee, että hänestä välitetään ja hän välittää muista. Hän kokee myönteistä yhteenkuuluvuutta toisiin ihmisiin. Tutkija jatkaa, että mikäli näin ei ole, vaikutukset hyvinvoinnille voivat olla hyvin haitallisia. Martela on lisännyt mukaan vielä neljännen elementin eli hyvän tekemisen. Se on kokemusta siitä, että ihmisen toiminnalla on positiivinen vaikutus toisten ihmisten elämään. Ihminen kokee pystyvänsä tekemään hyvää, ei satuttamaan toisia (Martela, 2014, s. 49–50). Sava & Kataisen (2004) mukaan maailma on epävarma ja hajanainen, elämme jatkuvassa muutoksessa. Kokemus omasta itsestä ja paikasta maailmassa hämärtyy helposti monien kulttuurien ja arvojen keskellä. Jäämme helpommin 'tyhjän päälle' (Sava & Katainen, 2004, s. 22).

Mikä tekee elämästä elämisen arvoista? Martela (2014, s. 53) on tiivistänyt tutkimuksiaan kuvioon edellä mainitut neljä perusvastausta, jotka näyttävät empiirisesti selittävän merkityksellisen elämän lähteitä:



Kuvio 1 Merkityksellisen elämän lähteet tutkijoiden Deci & Ryanin ja Martelan mukaan (Martela 2014, s. 53)

Edellä mainitut elämän merkityksellisyyden neljä elementtiä liittyvät kokemukseen ympäristösuhteen laadusta, Martela (2014) selittää. Yleistäen, jos nämä kaikki elementit kuuluvat ihmisen elämään, elämä on merkityksellistä. Tämän lisäksi hyvään elämään kuuluvat tutkijan mukaan ihmisen sisäiset tilat ja tuntemukset, johon liittyvät mm. myönteiset inhimilliset tunteet, kokemus tekemiseen uppoutumisesta, elämän mielekkyydestä ja elinvoimaisuudesta. Näitä kahta onnellisuutta lisäävää osa-aluetta, elämän merkityksellisyyttä suhteessa ympäristöön ja myönteisten tunnetilojen eri muotoja, tulee tutkia tutkijan mielestä lisää ja kehittää mittareita, jotka antavat yhä luotettavampaa tietoa siitä, mikä tekee ihmisestä onnellisen. Tavoitteena on pitkäkestoisempi onnellisuus ja sitä kautta parempi yhteiskunta (Martela, 2014, s. 56–57).

Nuoruus ja identiteetin rakentuminen

Lapsuudessa ja nuoruudessa luodaan edellytyksiä hyvälle elämälle. Todellisuus on jatkuvasti muuntuva ja ihmisen kasvuun vaikuttavat monenlaiset kokemukset ja elämänvaiheet. Myös ympärillä vaikuttavat kulttuurit muovaavat ihmistä (Siivonen, Kotilainen & Suominen, 2011, s. 54; Tikka, 2004, s. 157).

Kasvatustieteen professori Salmela-Aron (2009) mukaan ihmisen persoonallisuuteen kuuluu sekä pysyviä että muuttuvia piirteitä. Persoonallisuuden piirteet ja temperamentti ovat pysyviä. Perustarpeet, motiivit, ihmissuhteet, vuorovaikutus ja kulttuuriympäristö muokkaavat persoonallisuutta. Henkilökohtaiset tavoitteet, projektit sekä ajattelu- ja toimintatavat ovat muuttuvia. Myös identiteetti ja elämänkertomus rakentuvat elämänkulun myötä (Salmela-Aro, 2009, s. 129). Sava & Katainen (2004) toteavat, että Identiteetti kuvaa ihmisen kokemusta itsestään ja kuulumisesta johonkin yhteisöön tai kulttuuriin. Kuka olen, mistä tulen ja mihin kuulun. Identiteetti on myös muuttuva: kuka olen -kysymys on sekä samana pysymisen että muuttumisen jäsentämistä. Identiteetti rakentuu suhteessa toisiin, se kehittyy ja muuttuu kulttuuristen ja sosiaalisten olosuhteiden muuttuessa ja sen suhteen, miten meitä kohdellaan (Sava & Katainen, 2004, s. 22–23).

Ihmisen identiteetin rakentuminen tarkoittaa psykologian dosentti Fadjukoffin (2009) mukaan käsityksen muodostumista omasta yksilöllisyydestä, omista arvoista ja päämääristä, joita kohti hän pyrkii elämässä. Identiteetti rakentuu aina yksilön ja ympäristön vuorovaikutusprosessissa. Erilaisiin ryhmiin kuuluminen ohjaa identiteetin rakentumista. Nykyään korostuu yksilön omien mahdollisuuksien ja valintojen korostaminen. Kuka minä olen? Mikä on minun paikkani ja merkitykseni (Fadjukoff, 2009, s. 179)? Identiteetti tulee nähdyksi ja kuulluksi kaikessa siinä, mitä ja miten ihminen kertoo itsestään ja elämästään muille, tai jättää kertomatta (Sava & Katainen, 2004, s. 25).

Tanssipedagogiikan professori Eeva Anttilan (2010) mukaan ihmisen henkilökohtaisilla kokemuksilla ja yhteisöllisellä jakamisella on suurempi merkitys identiteetin rakentumisessa kuin aiemmin on ymmärretty. Hän korostaa tutkimusten valossa tietoisuuden kokemuksellista perustaa. Tietoisuus, identiteetti ja maailmankuva rakentuvat kokemuksista ympäröivän todellisuuden kanssa. Myös oppiminen rakentuu sen varaan, mitä koemme itsessämme ja ympärillämme (Anttila, 2010, s. 153, 160–161). Dialogisessa oppimisessa ja kasvatuksessa erilaiset identiteetit nähdään Siivosen ja kollegoiden (2011) mukaan moninaisina ja yhä uudelleen rakentuvina. Esimerkiksi erilaiset taideprojektit ovat yksi pieni osa osallistuvan elämää, monet muutkin tekijät vaikuttavat identiteetin kehittymiseen. Taiteellisen toiminnan voidaan katsoa kuitenkin muodostavan jatkuvasti muokkautuvan osan elämän kokonaisuudesta (Siivonen ym., 2011, s. 54).

Fadjukoff (2009) toteaa, että identiteetin kehittymiseen vaikuttavat biologiset ja psykologiset ominaisuudet; esimerkiksi temperamentti, tarpeet, kiinnostukset sekä ympäristö, jossa ihminen elää ja toimii. Hän jatkaa, että minäidentiteetti on tunne minän jatkuvuudesta menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välillä ja että omat tarpeet, kyvyt ja havainnot omasta itsestä ovat sopusoinnussa keskenään. Tutkijan mukaan myös suhde toisiin on merkityksellinen: millaisena muut minua pitävät? Missä suhteessa olen samanlainen tai erilainen kuin toiset? Mikä on minun paikkani ja arvoni yhteisössä? Identiteetin rakentuminen alkaa siitä, kun lapsi tai nuori alkaa tehdä päätöksiä, kuka ja millainen haluaa olla, millaisia arvoja omaksua ja mihin ryhmiin haluaa liittyä (Fadjukoff, 2009, s. 180–181).

Yläkoulun ja sen jälkeinen aika on tärkeä vaihe identiteetin muotoutumisessa, jolle on keskeistä itsetunnon, itseluottamuksen ja itsensä arvostuksen osa-alueet

(Duodecim/koulun terveyskirjasto, 2018). Nuoruudessa on tyypillisintä oman identiteetin etsiminen, tätä kutsutaan Fadjukoffin (2009) mukaan etsiväksi identiteetiksi. Nuori kokee epävarmuutta ja ahdistusta ja hän kyseenalaistaa sekä muiden että omaa ajatteluaan. Tutkija painottaa, että nuoren tulee tässä vaiheessa saada tukea identiteetin prosessointiin, jotta hän saavuttaisi vakaamman eli saavutetun identiteetin. Hän jatkaa, että tällöin ihminen on kypsempi ja vahvempi ottamaan vastaan myös myöhemmässä elämässä tulevia muutoksia ja pohdintoja ja kokee, että voi itse vaikuttaa tulevaisuuteensa. Jos nuori omaksuu oman viiteryhmänsä eli omaksutun identiteetin, jota ei ole itse pohtinut, hänen omat tarpeensa saattavat tukahtua. Tällöin avoimuus uusille kokemuksille, ajatuksille ja erilaisuudelle on vähäistä (Fadjukoff, 2009, s. 182–183). Nopeasti muuttuvat median tuomat mallit vaikuttavat Savan ja Kataisen (2004) mukaan nuorten elämäntyyliin, jolloin identiteetin rakentumista kuvaa vaeltelu ja kuljeskelu. Jos ulkoiset olosuhteet, esimerkiksi mainonta ja media, määrittävät minuutta, ihminen vieraantuu itsestään, he jatkavat. Merkityksettömyyden tunne voi ilmetä masennuksena, myötätunnon puutteena, välinpitämättömyytenä tai karkeana käytöksenä (Sava & Katainen, 2004, s. 23–24).

Fadjukoff (2009) kertoo tutkimustuloksista, jotka osoittavat, että identiteetti selkiytyy ja kehittyy selvästi varhaisnuoruudesta myöhempään nuoruusikään (n. 12-21 ikävuoteen). Hänen mukaansa nuoruudessa minäidentiteetti eli minuutta koskeva jatkuvuuden tunteen eheytyminen on edellytys aikuisen terveen vastuuntunnon, toimeliaisuuden, työuran ja ihmissuhteiden luomiselle. Selkiintymätöntä identiteettiä on havaittu eniten nuorilla, joiden perheissä vuorovaikutus on vähäistä ja kasvatus ei ole ollut lapsilähtöistä. Identiteetin selkiytyminen jatkuu tutkijan mukaan kuitenkin läpi elämän sitä mukaa, kun ihminen kohtaa uusia elämäntilanteita ja haasteita. Kypsä identiteettirakenne antaa tälle hyvän pohjan. Tutkija kertoo, että onnistunut identiteettikriisi antaa rakentavan pohjan tulevaisuuteen ja tuleviin muutoksiin opiskelu- ja työuralla tai ihmissuhteissa. Tämä edellyttää identiteetin jatkuvaa pohdintaa (Fadjukoff, 2009, s. 186–189).

Kasvuympäristöllä ihmisineen on edellä mainitun tutkijan mukaan parhaimmillaan mahdollistava ja kannustava merkitys identiteetin kehittämisessä; esimerkiksi koulutetut vanhemmat tukevat kasvua myönteisesti. Hän jatkaa, että persoonallisuuden piirteet kuten refleksiivisyys, avoimuus ja älylliset kiinnostukset ja harrastukset ennakoivat kypsän

identiteetin saavuttamista. Vastaavasti selkiintymätön identiteetti kehittyy, jos näitä tekijöitä puuttuu (Fadjukoff, 2009, s. 190–191). Tällainen nuori tarvitsee erityisesti tukea omalle kasvulleen. Sava ja Katainen (2004) pohtivat, jos kokemus itsestä on arvoton esimerkiksi varhaisten lapsuuden kokemusten vuoksi, tarinallinen työskentely voi toimia tärkeänä tienä oman elämäntarinan rakentamiseen. Tällöin voisi jakaa niitä kokemuksia, jotka ihminen kokee jakamisen arvoisiksi (Sava & Katainen, 2004, s. 25–26).

Saavutettu identiteetti on aikuisiän hyvinvoinnin voimavara, Fadjukoff (2009) linjaa. Identiteetti voi kehittyä vain yhteydessä toisiin ihmisiin. Tutkijan mukaan vetäytyminen esimerkiksi virtuaalimaailmaan voi johtaa heikkoon tai vääristyneeseen identiteettiin. Onnistumisen kokemukset, omien kykyjen kokeilut, tavoitteisiin pyrkiminen, merkitsevät ihmissuhteet ja ryhmään kuulumisen tulevat vahvasti identiteetin kehittymistä (Fadjukoff, 2009, s. 192).

Nyky-Suomessa on huomioitava myös lapset ja nuoret, jotka tulevat useammasta kulttuuritaustasta joko syntyperän tai ulkomailla asumisen vuoksi, pohtii Tikka (2004). Heidän identiteettivalintansa ovat tilanteeseen suhteutettuja ja muuttuvia. Hänen mukaansa puhutaan kolmannen kulttuurin lapsista tai monikulttuurisuudesta. Tätä voidaan pitää sekä voimavarana että haasteena. Hän linjaa, että sopeutuminen ja joustavuus ovat voimavara. Jokaista tulisi auttaa löytämään oma identiteettinsä omassa kulttuurissaan. Kansallinen identiteetti on tärkeä, mutta se ei ole enää ainoa suomalaisessa koulussa. Taiteen merkitystä tulisikin korostaa eheän itsetunnon ja identiteetin rakentamisessa, joka on kuin palapelin rakentamista monikulttuuriselle oppilaalle (Tikka, 2004, s. 156–157, 159, 163).

Tutkimusten avulla on Fadjukoffin (2009) mukaan osoitettu, että kehitykseen ja hyvinvointiin vaikuttaa se, millaisen prosessin ihminen käy läpi valintoja tehdessään ja identiteettiä rakentaessaan. Keskeistä on identiteetin omakohtainen etsintä ja vaihtoehtojen pohdinta sekä omiin kiinnostuksiin pohjautuvat valinnat, hän linjaa. Olennaista identiteetin kannalta ovat ammattiin ja ihmissuhteisiin liittyvät valinnat ja pohdinnat. Tutkijan mukaan yhteisöön kuulumisen, nuoruudessa erityisesti omaan ikäryhmään kuulumisen, on olennaista. Identiteetin rakentuminen eri elämänalueilla etenee eri tahtia, tämä riippuu mm. henkilökohtaisista kiinnostuksista ja ympäristön tarjoamista mahdollisuuksista (Fadjukoff, 2009, s. 181, 184).

Vahvuudet suunnan näyttäjänä

Miten ihmisen hyvinvointia voidaan edistää, kysyy psykologian professori Ojanen (2014)? Positiivinen psykologia tutkii muun muassa ihmisen vahvuuksia ja kykyä selviytyä ongelmista. Olennaisia kysymyksiä tutkijan mukaan ovat muun muassa: Mikä edistää hyvää elämää? Mikä saa ihmisen tuntemaan elämän elämisen arvoiseksi? Miten hyveitä ja vahvuuksia voidaan edistää? Miten vuorovaikutus toimii parhaiten? (Ojanen, 2014, s. 10–12). Anttilan (2010) mukaan yksi vastaus on taidekasvatus. Taide auttaa meitä jäsentämään ja tulkitsemaan kokemuksiamme, antamaan niille merkityksiä ja välittämään kokemaamme muille ja tällöin tulemme kuulluksi (Anttila, 2010, s. 166).

Taiteen avulla nuori voi pohtia haaveitaan, unelmiaan ja vahvuuksiaan, toteaa Ahola (2010) kollegoineen. Luovuus on tärkeä elämönhallinnan taito ja sen tukeminen vahvistaa itsetuntoa ja identiteettiä. He nimeävät useita asioita, miten nuori voi hyötyä kuvallisesta työskentelystä. Työskentelyn avulla nuori voi jäsentää omaa paikkaansa ja pohtia mennyttä, nykyhetkeä ja tulevaa; nuorella on odotuksia, mutta hänen on itse etsittävä oma polkunsä ja rakennettava identiteettinsä. Erilaiset kuvalliset harjoitukset auttavat tässä kehityksessä. Kuva saattaa kertoa enemmän kuin pitkä tarina tai auttaa silloin, kun sanallistaminen on vaikeaa. Taidetoiminnan kautta nuori voi herkistyä näkemään enemmän asioita elämässään ja hän voi pohtia suhdettaan itseensä ja olemassaoloonsa maailmassa. Itsetuntemus kasvaa ja minäkuva ja identiteetti selkiytyy. Kuvan ja tarinallisuuden keinoin nuori hahmottaa paremmin, millainen hän on. Tämä voi johtaa parhaimmillaan oman elämän arvon näkemiseen. Nuori saa oman äänen esille, tulee kuulluksi, hän saa esitellä kykyjään ja hän saa palautetta ja näin rakentaa identiteettiään. Nuori tarvitsee rohkaisua ja kannustusta siirtymävaiheessa kohti aikuisuutta (Ahola ym., 2010, s. 62, 64, 69).

Filosofi Aristoteles painotti kokonaisvaltaista hyveellistä käyttäytymistä yksittäisten hyvien tekojen sijaan. Hyvä luonne on yhteydessä hyvinvointiin. Ihminen voi henkisesti hyvin, kun hän harjoittaa hyveitä. Kun ihminen käyttää omia luontevahvuuksiaan, hän toteuttaa hyveitä. (Uusitalo-Malmivaara, 2014, s. 64–65; ks. myös Aristoteles, 2015). Aristoteles jakaa hyveet kahteen osaan: ajattelun hyveet perustuvat opetukseen ja luonteen hyveet syntyvät teoista. Ihmisen onnellisuus on hyveiden noudattamisen tulosta. Hyveet ovat

päämääriä, joita kohti ihminen kulkee. Ihminen pyrkii luonnostaan hyvään, hän eheytyy ja vahvistuu käyttäessään taitojaan ja kykyjään. Hyveisiin tähtäävä toiminta johtaa onnellisuuteen ja hyvään elämään (Ojanen 2014, s. 19; Aristoteles, 2015).

Miksi omia vahvuuksia on tärkeä tunnistaa? Useat tutkijat (Uusitalo-Malmivaara, 2014; Hotulainen, Lappalainen & Sointu, 2014) toteavat, että lapsia tulee kasvattaa vahvuuksia sisältävien tavoitteiden mukaan. Kun lapsi tunnistaa vahvuutensa, hänen on helpompi hyväksyä kehitystarpeensa ja hän ymmärtää, että osaan omista taidoista ja kyvyistä voi itse vaikuttaa. Vahvuutensa tunnistava lapsi ymmärtää, että epäonnistumiset kuuluvat elämään ja ovat oppimistilanteita. Hän luottaa omaan kyvykkyytensä ja osaa ponnistella kohti tavoitteita. Myös aikuisille suunnatuissa työpaikkailmoituksissa on lueteltu vahvuuksia ja ominaisuuksia, joita työntekijöiltä vaaditaan. Käsitteistö ei silti ole tarpeeksi tuttua ja selkeää keskustelu hyveistä ja luontevahvuuksista on ollut niukkaa (Uusitalo-Malmivaara, 2014, s. 63; Hotulainen, Lappalainen & Sointu, 2014, s. 266–276).

Uusitalo-Malmivaara (2014, s. 65–70) kertoo tutkijoiden Petersson & Seligman käynnistämästä laajasta hankkeesta, joka on toiminut pohjana useille positiivisen psykologian sovelluksille. Hanke on ollut vastapaino sairauskeskeisyydelle; kysymys on hyveiden esille tuomisesta ja hyvän luonteen määrittämisestä. Tutkijoiden keräämän valtavan aineiston pohjalta on löydetty kuusi päähyvettä, jotka esiintyvät universaalisti monissa historiallisissa dokumenteissa ja ovat evoluutiossa ihmisen selviytymisen kannalta oleellisia ominaisuuksia. Nämä kuusi hyvettä ovat viisaus, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys. Tutkijat määrittelevät luontevahvuuksien olevan näiden hyveiden ilmenemismuotoja käytännössä. Luontevahvuudet määriteltiin tiettyjen kriteerien pohjalta ja niitä löydettiin 24 kyseisen aineiston pohjalta (ks. myös Ojanen, 2014, 21.) Tämäkään luettelo ei ole täydellinen, mutta niiden luettelointi on Ojasen (2014, 117–118) mukaan tärkeää, koska se antaa mahdollisuuden arvioida ja kehittää vahvuuksia.

Taulukko 1. VIA-luokittelun 6 hyvealuetta ja 24 niihin lukeutuvaa vahvuutta Petersonin ja Seligmanin (2004) mukaan

Hyve	Luonteenvahvuus
I Viisaus: tiedon hankkimiseen ja käyttöön liittyvät kognitiiviset vahvuudet	1. Luovuus 2. Uteliaisuus 3. Arviointikyky 4. Oppimisen ilo 5. Näkökulmanottokyky
II Rohkeus: emotionaaliset vahvuudet, joita tarvitaan päämäärien saavuttamiseen sisäistä tai ulkoista vastarintaa kohdattaessa	6. Urheus 7. Sinnikkyys 8. Rehellisyys 9. Innokkuus
III Inhimillisyys: sosiaaliset kyvyt, joita tarvitaan toisista huolehtimiseen ja ystävystymiseen	10. Rakkaus 11. Ystävällisyys 12. Sosiaalinen älykkyyys
IV Oikeudenmukaisuus: taidot, joita tarvitaan yhteisössä elämisessä	13. Ryhmätötaidot 14. Reilluus 15. Johtajuus
V Kohtuullisuus: kyky vastustaa liioittelua ja ylenpalttisuutta	16. Anteeksiantavuus 17. Vaatimattomuus 18. Harkitsevaisuus 19. Itsesäätely
VI Henkisyys: kyky antaa ilmiöille laajempaa merkitystä, transsendenssi	20. Kauneuden ja erinomaisuuden arvostus 21. Kiitollisuus 22. Toiveikkuus 23. Huumorintaju 24. Hengellisyys

Taulukko 1 Via-luokittelun 6 hyvealuetta ja niihin lukeutuvat vahvuudet Petersonin ja Seligmanin (2004) mukaan (Uusitalo-Malmivaara 2014, s. 70)

Uusitalo-Malmivaara (2014) kertoo, että luonteenvahvuuksien löytämiseen on kehitelty kaikille avoin VIA -mittari, joka löytyy netistä. Se on maailmanlaajuisesti käytössä ja todettu toimivaksi. Hänen mukaansa mittarin tarkoitus on löytää kunkin ydinvahvuudet eli jokaisen parhaat puolet. Luonteenvahvuuksien käyttö on puolestaan yhteydessä elämäntyytyväisyyteen ja onnellisuuteen. Mitä korkeampi pistemäärä, sitä korkeampi elämäntyytyväisyys, hän jatkaa. Eli vahva luonne on yhteydessä onnellisuuteen. Tunne-elämän vahvuudet liittyvät voimakkaimmin juuri onnellisuuteen. Luonteenvahvuudet yhdistyvät myös fyysiseen hyvinvointiin (Uusitalo-Malmivaara, 2014, s. 72–75).

Vahvuuksien tunnistaminen lisää kykyä tarkastella itseä ja toisia negatiivisten piirteiden sijaan ”vahvuuslasien” läpi. Ydinvahvuudet ovat niitä vahvuuksia, jotka tuovat ihmisestä parhaat puolet esille. Omien vahvuuksien nimeäminen on voimauttavaa ja antaa kielen ja merkityksen niille ominaisuuksille, joiden varaan on turvallista rakentaa omaa elämää. Vahvuudet auttavat myös kohtaamaan haasteita ja pääsemään niistä yli (Duodecim/koulun terveyskirjasto, 2018). Uusitalo-Malmivaaran (2014) mukaan kun vahvuudet tunnistetaan,

niitä opetellaan hyödyntämään ja hallitsemaan. Omien vahvuuksien tiedostaminen on niiden käyttöä tarkoituksenmukaisesti ja sopivassa määrin. Hän jatkaa, että vahvuuksista tulee myös puhua esimerkiksi rohkaisemalla ja muistuttamalla niistä, sekä itseään että toisia. Kun vahvuudet ovat tiedossa, esimerkiksi tiimityöskentely onnistuu parhaiten, kun kukin voi hyödyntää omia vahvuuksiaan (Uusitalo-Malmivaara, 2014, s. 76–78). Muilta saatu palaute on Hotulaisen ja kollegoiden (2014) mukaan sidoksissa vahvuuksien kehittymiseen. Nuori viettää koulussa suuren osan arjestaan, siksi kavereilta ja koulun aikuisilta saatu palaute on tärkeää. He jatkavat, että omien vahvuuksien tunnistamiseen liittyy myönteinen lataus. Vahvuus voi nousta tärkeäksi voimavaraksi ja itsearvostusta tukevaksi asiaksi ja oppilas ei ole niin altis muiden arvioinneille (Hotulainen ym., 2014, s. 268–269, 277).

Painopiste vahvuusajattelussa on tutkijoiden mukaan niissä piirteissä, jotka saavat ihmisen toimimaan ja mahdollistavat uuden oppimisen ja kognitiivisen tiedon hyväksikäytön. Erityisesti oppilailla, joilla on haasteita akateemisissa taidoissa, muut taidot ja vahvuudet voivat jäädä pimentoon, kun joudutaan keskittymään puutteisiin. Heidän mukaansa koulun ei tule keskittyä pelkästään kognitiivisten taitojen opetteluun, koska vain niihin keskittymällä ei päästä parhaaseen lopputulokseen. Luontevahvuuksien tunnistaminen ja käyttäminen lisäävät tutkimusten mukaan onnellisuutta ja keskeisimpiä onnellisuutta lisääviä vahvuuksia ovat kiitollisuus ja toiveikkuus. Ne toimivat heidän mukaansa suojaavina tekijöinä ja voivat vähentää riskejä. Vahvuudet toimivat myös voimauttavina työkaluina ja eettisyyteen kasvattamisessa (Uusitalo-Malmivaara, 2014, s. 79–81; Hotulainen ym., 2014, s. 268, 273).

Uusi opetussuunnitelma tukee edellä esitettyä ajattelua (POPS, 2014):

”Perusopetus tulee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen. Sivistykseen kuuluu taito käsitellä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti sekä rohkeus puolustaa hyvää. Perusopetus kehittää oppilaiden kykyä ymmärtää arvoja, tunnetaitoja, pyrkimystä terveellisiin elämäntapoihin ja kauneudentajua. Sivistynyt ihminen tahtoo hyvää ja osaa käyttää tietoa kriittisesti.”

Nykyään on kehitelty ja kehitteillä materiaalia opettajille ja kasvattajille, kun vielä muutama vuosi sitten tiedonkeruu oli enemmän sattumanvaraista. Ehkä kattavin paketti on tällä hetkellä Huomaa hyvä -oppimateriaali ja positiivinen cv.fi, jonka pohjalta on tekeillä myös väitöstutkimus (<http://kaisavuorinen.com/tutkimukseni/>) parhaillaan (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016). Myös koulun terveyskirjaston opetusmateriaali ([https://www.koulunterveyskirjasto.fi/aihe/opettajalle-ja opiskeluhuollolle/opettajan-opas-luonteenvahvuudet](https://www.koulunterveyskirjasto.fi/aihe/opettajalle-ja_opiskeluhuollolle/opettajan-opas-luonteenvahvuudet)) on samalta tekijältä.

Jokaisen lapsen ja nuoren elämä on täynnä tunteita ja kokemuksia odottamassa huomatuksi tulemista, linjaavat Kumpulainen ja kollegat (2014). Kasvattajan tulee tukea oppilasta tunteiden, kokemusten ja vahvuuksien tunnistamisessa ja näkyväksi tekemisessä. Kun lapsi tai nuori tiedostaa vahvuutensa, se lisää hänen uskoaan itseensä ja omiin kykyihinsä, he painottavat. Tämä vaatii kasvattajalta herkkyyttä ja sopivien käytänteiden luomista kouluarkeen (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppo & Lipponen, 2014, s. 239).

Kohti tavoitteita ja unelmia

Toiveikkuuden ja positiivisten tulevaisuudennäkymien löytyminen on nuoren kasvulle hyvin tärkeää. Globaalit haasteet, ei vähiten ilmastonmuutos, saattavat ahdistaa ja sumentaa näkymiä (ks. esim. Pihkala, 2018). Myös läheisten ihmisten elämässä saattaa olla ongelmia, jotka vähentävät positiivisia odotuksia. Pelkoja ja epävarmuutta on varmasti kaikilla nuorilla jossain kasvun vaiheessa. On kasvattajien tehtävä herättää toiveikkuutta ja luoda mahdollisuuksia omien vahvuuksien tunnistamiseen sekä positiivisten tavoitteiden ja unelmien syntymiselle.

Ojanen (2014; 2018) kirjoittaa optimaalisista tavoitteista. Niiden puuttuminen on huono asia, mutta huonoa on myös se, jos tavoitteita on liikaa, ne ovat liian vaikeita, helppoja tai ristiriitaisia. Tavoitteet voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia. Ne voivat olla ajallisesti lähellä tai kaukana, konkreettisia tai abstrakteja. Ojanen jatkaa, että tavoitteita kannattaa asettaa niin, että nykyisyyden arvo ei haalistu. Ei niin, että ”sitten olen onnellinen, kun tavoitteeni toteutuu”. Tavoitteet antavat elämälle suuntaa ja tarkoitusta.

Hyvinvointia edistävillä tavoitteilla on kaksi ominaisuutta: ne ovat omaehtoisia ja kohtuullisia (Ojanen, 2014, s. 196–197, 199; 2018, s. 183).

Kasvatustieteen tohtori, suomalaisen koulutuksen asiantuntija Pasi Sahlbergin (2013) mielestä suomalaisen koulun kiperin ongelma on siinä, että koulu ei osaa auttaa kaikkia nuoria löytämään intohimoaan. Intohimottomuus on hänen mielestään vakavampi asia kuin se, että koulu saataisiin kunnialla suoritettua, koska juuri tämä saattaa olla opiskelun keskeyttämisen perimmäinen syy. Jokaisen olisi löydettävä sellainen työ, jossa kokee olevansa parhaimmillaan, näin pienen kansan kilpailukyky ja onnellisuus saataisiin paremmin turvattua. Oli intohimo sitten mikä tahansa. Koulun tehtävä olisi siis ihmisen luontaisen uteliaisuuden vaaliminen, koska se on tie intohimoon. Tämä tulisi pitää syvän oppimisen ja hyvän opettamisen ytimenä. Hän ennustaa, että tulevaisuudessa muodollisten tutkintojen merkitys vähenee ja onnellisuus tulee riippumaan siitä, kuinka intohimoisesti ihminen opiskelee, tekee työtään ja elää elämäänsä (Sahlberg, 2013).

Miten ihminen suunnistaa omassa elämässään? Vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa on Salmela-Aron (2009) mukaan keskeistä. Ihminen tekee itse valintoja ja suunnistaa tavoitteidensa avulla. Tutkijan mukaan itsesäätely auttaa pyrkimään kohti tavoitteita. Jos tavoitteita ei voida saavuttaa, ihminen pyrkii sopeutumaan ja muokkaamaan tavoitteita uudelleen, hän jatkaa. Nuorten elämänvaiheessa on haasteita ja vaatimuksia. Mahdollisuudet ja rajoitukset ohjaavat nuoren valintoja. Läheiset ihmiset, kuten perhe, kaverit ja opettajat vaikuttavat tavoitteenasetteluun. Tutkijan mukaan tavoitteet liittyvät eniten koulutukseen, tulevaan perheeseen ja kavereihin. Se, kuinka vahvasti nuori itse ohjaa omia valintojaan, riippuu hänen motivaatiostaan ja tavoitteiden asettamisesta. Myös ympäristön tarjoamat mahdollisuudet määrittävät, ohjaavat tai rajoittavat tavoitteiden asettamista (Salmela-Aro, 2009, s. 131).

Kasvatustieteen professori Kai Hakkarainen kertoo omista koulukokemuksistaan. Kielten oppiminen oli vaikeaa ja lannistavaa ja hän joutui nolatuksi jatkuvasti luokassa. Hänen mukaansa jokaisella on älykkyyttä, luovuutta ja lahjakkuutta, ja nämä toteutuvat erilaisissa verkostoissa, joissa erilaisilla taidoilla varustetut ihmiset työskentelevät yhdessä. Hän puhuu harjoittelun valtavasta merkityksestä tavoitteiden saavuttamiseksi sekä luottamuksesta. Hänen näkemystensä mukaan jokainen meistä voi oppia paljon enemmän kuin uskomme ja mitä kouluarvosanat meille kertovat. Kaikki älykkyyys ja luovuus eivät ole

vain yksilössä, vaan ne ovat myös yhteisön ominaisuuksia. Yhteiset onnistumisen kokemukset tuottavat myös yksilölle parempia suorituksia. Kun ihminen löytää intohimonsa, hän asettaa itselleen haasteita, kysyy neuvoja ja harjoittelee. Hän on myös valmis jakamaan tietoa muiden kanssa. Ryhmän moninaisuus voittaa kyvykkyyden ja jokainen voi kokea itsensä merkitykselliseksi (Laine, 2015).

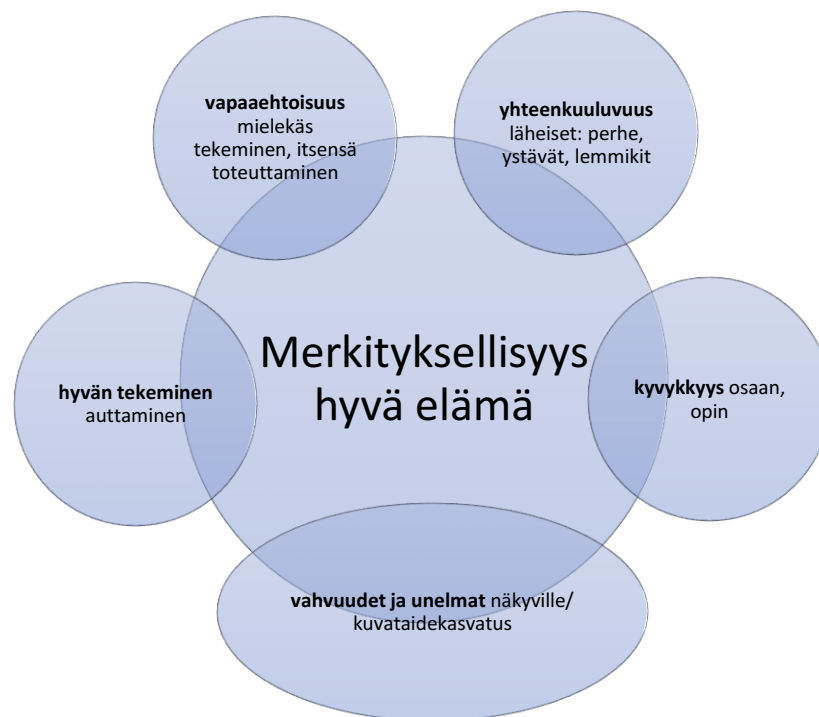
Ojasen (2018) mukaan tarpeet, pyrkimykset ja tavoitteet selittävät suuren osan ihmisen onnellisuudesta, persoonallisten ominaisuuksien ohella. Yhteys ei kuitenkaan ole suoraviivainen. Tavoitteiden tulisi olla yksilön kannalta kohtuullisia ja hyvään pyrkiviä. Tutkija jatkaa pohdintaa, millä tavalla ihminen toimii saavuttaakseen tavoitteensa. Onko seurauksena lopputulos, joka on hyvä sekä itsen että toisten ihmisten kannalta? Olennaisin kysymys positiivisen psykologian kannalta on kysyä: Mikä on lopputulos onnellisuuden ja hyvinvoinnin näkökulmasta (Ojanen, 2018, s. 184)?

Taiteen kautta nuori saa onnistumisen kokemuksia. Aholan ja kollegoiden (2010) mukaan hän voi kohdata ja löytää uusia mahdollisuuksia oman paikkansa etsimiseen, itsetuntemuksen lisääntymiseen ja tulevaisuuden näkymiin. Taiteellinen ilmaisu ja luovan toiminnan kautta suhtautuminen tulevaisuuteen voi olla myönteisempää ja sopeutuminen muutokseen voi olla helpompaa. Kirjoittajat linjaavat, että luovan toiminnan kautta vapautuu voimavaroja, mikä lisää muutosvalmiutta ja lisää positiivista suhtautumista elämään ja tulevaisuuteen. Omaa identiteetin työstämistä edistää harjaantuminen tulkitsemaan kuvia. Taide voi vahvistaa olemassa olevaa hyvää (Ahola ym., 2010, s. 8–9, 60).

Taiteen yksi arvo on Vesänen-Laukkasen (2002) mukaan sitä, että unelmat on mahdollista tehdä näkyväksi. Positiivisten visioiden ja unelmien luominen on tärkeää nuorelle. Katse voi kääntyä sekä elettyyn elämään että tulevaisuuteen, johon voidaan luoda näkymiä taiteen keinoin. Kirjoittaja jatkaa, että tämä ei ole terapiaa. Tarkoitus on päästä kuitenkin pintaa syvemmälle. Dialoginen kohtaaminen on tärkeää. Omakohtainen kokeminen ja tunteiden työstäminen antavat mahdollisuuksia unelmille, myös uusille unelmille (Vesänen-Laukkanen ym., 2002, s. 17).

Merkityksellisyyden kokemukset taidekasvatusprojektin taustalla

Seuraava kuvio havainnollistaa tutkimukseni teorian ja taidekasvatusprojektin välisen kiinteän yhteyden. Kuviossa on tutkijoiden Deci & Ryan ja Martelan käsitykset hyvästä elämästä; niistä elementeistä, joista merkityksellisyyden kokemukset rakentuvat (Martela, 2014, s. 53; ks. myös Juntunen, 2015). Vahvuudet, tavoitteet ja unelmat tukevat tätä kokemusta sekä vahvistavat myös tämänhetkisen elämän merkitystä tulevaisuuden kannalta erityisesti nuoruudessa, joka on voimakasta identiteetin rakentumisen aikaa (ks. esim. Uusitalo-Malmivaara, 2014; Ojanen, 2014; Hotulainen, 2014; Salmela-Aro, 2009).



Kuvio 2 Merkityksellisyyden elementit, yhteys vahvuuksiin ja unelmien rakentumiseen sekä kuvataidekasvatuksen mahdollisuudet. (Deci&Ryan/Martela, 2014 / kirjoittajan muokkaus ja lisäys)

Taidekasvatus laajenee

Hyvän elämän edistäjänä

Esittelen joitakin peruskoulun ulkopuolella tapahtuvia hankkeita, joita yhdistää tavoite lisätä hyvinvointia. Tällaisten hankkeiden tulosten pohjalta myös peruskoulun kannattaa hyödyntää sellaista tietoa ja osaamista, joka tulee oppilaan kasvua. Westerlundin ja kollegoiden (2016) mukaan taidekasvatuksen ja taiteen perinteinen kenttä muuttuu ja laajentuu, tämä näkyy sekä kansallisessa että kansainvälisessä alan kirjallisuudessa. Kun tarkastellaan taidekasvatuksen uusia toimintamuotoja, aiemmat lähtökohdat eivät enää riitä ja syntyy myös uusia käsitteitä. Uudet toimintamuodot syntyvät usein eri alojen välisillä rajapinnoilla (Westerlund ym., 2016, s. 10).

Anttilan (2010) mukaan esteettiset ja taiteelliset kokemukset ovat jokaisen ihmisen perustarve. Empiirisen tieteen ja filosofian vuoropuhelu rakentaa syvempää ymmärrystä ihmisenä olemisesta ja paremmasta ihmisyydestä. Ihmistutkimus löytää koko ajan uutta: ihmisen subjektiivinen kokemus on nousemassa yhä tärkeämpään rooliin sitä mukaa, kun tieto lisääntyy (Anttila, 2010, s. 164). Myös kognitiotieteen ja aivotutkimuksen kautta on löydettävissä lisääntyvässä määrin tietoa taidekasvatuksen positiivisista vaikutuksista hyvinvointiin ja oppimisvalmiuksiin (Westerlund ym., 2016, s. 5). Näihin tarpeisiin peruskoulun taidekasvatuksella on paljon annettavaa, koska se saavuttaa koko ikäluokan.

Myös kansainvälisten järjestöjen raporteissa taiteen rooli hyvinvoinnissa ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa on noussut keskeiseen asemaan Westerlundin ja kollegoiden (2016) mukaan. UNESCO (Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö) korostaa taidekasvatuksen merkitystä sosiaalisten ja kulttuuristen haasteiden ratkaisemisessa. Taiteet nähdään yhteiskunnan ydinalueena, jossa oppimista tapahtuu taiteen kautta, taiteessa ja taidetta varten, he jatkavat. Taidekasvatuksen periaatteita ja käytänteitä suositellaan kaikenikäisille elinikäisen oppimisen yhtenä muotona. Taide toimii siten myös laajemman oppimisen mahdollistajana: se edistää identiteetin rakentumista, kulttuurienvälisyyttä, hyvää kansalaisuutta, rauhankasvatusta ja sitä kautta kestävästä tulevaisuudesta (Westerlund ym., 2016, s. 2).

Nyt puhutaan taiteen yhteiskunnallisesta merkityksestä ja voimaannuttavista hyvinvointivaikutuksista. Kuvataiteen professori Jaana Erkkilä (2016) pohtii, voiko taiteen tehtävä olla vain taiteen vuoksi vai onko se työkalu jotakin muuta varten? Taidekasvatuksen soveltavat käytännöt vievät sitä myös uusiin instituutioihin: vanhainkoteihin, hoitolaitoksiin, sosiaalityöhön jne. Onko tällainen soveltava taide taidetta? Kyse on mieluummin taidekasvatuksen kuin taiteen soveltavista käytännöistä (Erkkilä, 2016, s. 7–8).

Taidekasvatuksen professori Mirja Hiltusen (2009) mukaan taideopettaja nähdään yhteiskunnallisena ammattina, jossa on kasvatuksellinen ja yhteiskunnallinen ulottuvuus taiteellisuuden rinnalla. Opettajuus muuttuu osallistuvampaan ja yhteisöllisempään suuntaan (Hiltunen, 2009, s. 268). Taidekasvattaja ammattilaisena uskaltaa Erkkilän (2016) mukaan ottaa riskejä, kun on hyvin valmistautunut. Se tarkoittaa hyvää ja joustavaa tilannetajua, improvisointikykyä ja soveltamista. Taidekasvattajalla on ammattilaisena ratkaiseva rooli, millaiseen kokonaisvaltaiseen taiteen tekemiseen päästään jossakin projektissa (Erkkilä, 2016, s. 9, 13).

Sana taide liitetään usein elitismiin ja tiettyihin sosiokulttuurisiin yhteyksiin. Westerlundin ja kollegoiden (2016) mukaan useat kansainväliset tutkimukset osoittavat kuitenkin, että taiteellinen toiminta ja taidekasvatus voivat tehdä näkyväksi yhteiskunnassa vallitsevia sosiaalisia eroja, mutta toisaalta ne voivat edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja yhdenvertaista osallistumista. He jatkavat, että lapsen ja nuoren mahdollisuudet toteuttaa omaa potentiaaliaan ovat sidoksissa perheen koulutus- ja tulotasoon; perheen sosioekonominen tausta siis jakaa lapset ja nuoret eriarvoiseen asemaan muun muassa taideharrastusten osalta. Koululla on kuitenkin mahdollista katkaista tällainen kierre. Kirjoittajan raportoivat Yhdysvalloissa toteutetusta 12-vuotisesta pitkittäistutkimuksesta, johon osallistui yli 12 000 koululaista. Tutkimus osoitti, että säännöllinen ja intensiivinen osallistuminen koulun taideopetukseen oli yhteydessä mm. myöhempään koulutukseen hakeutumiseen, vapaaehtoistoimintaan ja poliittiseen aktiivisuuteen. Tutkimuksessa vertailtiin myös aktiivisen urheilun ja taiteen tekemisen vaikutuksia. Laaja analyysi osoitti, että nimenomaan kaikille oppilaille tarjottava taideopetus avasi heikoistakin lähtökohdista tuleville oppilaille paremmat mahdollisuudet menestykseen ja aktiiviseen elämään (Westerlund ym., 2016, s. 2–3).

Millaisen taidekasvatuksen avulla saavutetaan toivottuja tavoitteita? Erkkilä (2016) puhuu taiteen tekemisestä hitaana prosessina ja ajatteluna. Hän puhuu taiteen lävistämästä elämästä. Hänen mukaansa taiteen on oltava läsnä toiminnassa ja ajattelutavoissa koko ajan, jos sillä halutaan olevan jotakin merkitystä vastaanottajille ja taiteentekijälle. Taiteen opettamisella ja taidekasvatuksella on ero, kyse ei ole arvottamisesta, vaan erilaisten päämäärien toteutamisesta. Hän kritisoi lyhytkestoisia kertaluonteisia työpajatuokioita, tällöin ei saavuteta kokonaisvaltaista taiteellista tekemistä. Taide vaatii aina aikaa. Kun taiteelle annetaan mahdollisuus tulla tehdyksi pitkäkestoisesti ilman paineita, vaikutukset voivat olla merkittäviä (Erkkilä, 2016, s. 10–11, 13). Peruskoulussa tapahtuvaa taidetoimintaa rajoittavat koulumaailman realiteetit ja vähäiset kuvataiteen tuntimäärät. Jos tavoitteena tulisi aina olla pitkäkestoisuus, moni taideprojekti saattaisi jäädä tekemättä. Jokin lyhyt intensiivinen projekti voi olla onnistuessaan hyvin vaikuttava. Painotus on taidekasvatuksessa, ei taiteen opettamisessa.

Vaikka taiteen vaikutusten tarkastelu on ollut 2000-luvulla paljon esillä sekä kansallisesti että kansainvälisesti, tieto on Westerlundin ja kollegoiden (2016) mukaan hajallaan. He kysyvät, miten esimerkiksi taiteen autonomia tai välineellinen käyttö vaikuttavat taideammattilaisuuteen, -koulutukseen tai taiteen käyttöön peruspalveluiden yhteydessä? Miten taiteeseen liittyvät vallitsevat asenteet tuottavat tai ylläpitävät eriarvoisuutta tai edistävät yhdenvertaisuutta? Myöskään harvassa taidekasvatuksen positiivisia vaikutuksia ilmentävässä tutkimuksessa ei kuvata tarkasti tutkimukseen liittyvää pedagogista lähestymistapaa, taideopetuksen kulkua tai sisältöä (Westerlund ym., 2016, s. 5, 9).

Kuvataidekasvatuksen laajentunut näkemys ja tieto ylipäättään taiteen hyvinvointivaikutuksista on johtanut moniin projekteihin ja hankkeisiin. Yksi uusimmista laajoista hankkeista on Taideyliopiston koordinoima ArtsEqual-hanke, jonka puitteissa tutkitaan, kuinka taide julkisena palveluna voisi lisätä yhteiskunnallista tasa-arvoa ja hyvinvointia 2020-luvun Suomessa. Hanketta rahoittaa Suomen Akatemian Strategisen tutkimuksen neuvosto. Hankkeessa kysytään: Voisiko taiteen ymmärtää laajemmin julkisena palveluna, jossa tasa-arvo on lähtökohtana? Mitkä mekanismit luovat epätasa-arvoa taiteen ja taidekasvatuksen palveluissa? Millaisia taiteen ja taidekasvatuksen palveluja suomalaisen yhteiskunnan tulisi kehittää tasa-arvon, osallisuuden ja hyvinvoinnin lisäämiseksi? Millaisia suoria ja epäsuoria taloudellisia vaikutuksia on taiteen tasa-

arvoisemmalla saavutettavuudella ja perinteiset institutionaaliset rajat ylittävällä taidetoiminnalla ja -palveluilla? Hankkeessa pyritään löytämään tutkimuksellisia perusteita sille, miten taiteet ja taidekasvatus voisivat vahvistaa hyvinvointia ja kestävästä kehitystä sekä tukea yhteiskuntaan osallistuvan ja luovan vastuullisen kansalaisuuden kehittymistä (Westerlund ym., 2016, s. 1, 10).

Taide ei automaattisesti ole edellä mainittujen kirjoittajien mukaan syrjimätöntä. Taidekasvatuksenkin piirissä saattaa olla tahattomia käytänteitä, jotka vahvistavat poissulkemista. Tämä asiat saattavat liittyä esimerkiksi taiteelliseen lahjakkuuteen, sukupuoleen tai kehoon. He painottavat, että näitä helposti näkymättömiksi jääviä normatiivisia käytäntöjä pitäisi pyrkiä tunnistamaan ja purkamaan. Vaikka taide ja taidekasvatus voivat olla mainioita välineitä yhteenkuuluvuuden ja hyvinvoinnin lisäämisessä ja syrjäytymisen estämisessä, vaikutusta ei voi pitää automaattisena. Siksi Artsequal-hankkeessa pureudutaan myös näiden syrjintää aiheuttavien käytänteiden analysointiin, jotta saavutettaisiin taiteen ja taidekasvatuksen kautta tasa-arvoisempi ja yhdenvertaisempi yhteiskunta (Westerlund ym., 2016, s. 3).

Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman puitteissa on toteutettu ja toteutetaan useita hankkeita, joissa on kehitetty ja kehitetään psykososiaalista hyvinvointia yhteisöllisen ja ympäristölähtöisen taidekasvatuksen periaatteilla. Keskeinen kysymys Hiltusen (2009) mukaan on, voidaanko taiteen avulla tavoittaa dialogisuutta, toisen kunnioittamista ja kohtaamista? Taide nähdään konkreettisena kasvatustoimintana, jota voidaan kehittää tavoitteita asettaen. Vuorovaikutus ja dialogi on olennaista osallisten kesken. Kyse on hitaasta muutoksesta esimerkiksi osallisuuden, elämänhallinnan ja itsearvostuksen alueilla (Hiltunen, 2009, s. 72).

Yksi uusimmista Lapissa toteutuneista hankkeista on taiteiden tiedekunnan, sosiaalityön ja kahden taideyhdistyksen toteuttama Taidevaihe, joka toteutettiin vuosina 2016-2018 kolmella paikkakunnalla. Hankkeessa rakennettiin oppilaiden kaksisuuntaista kotoutumista taiteen menetelmillä ja sosiaalityön yhteistyöllä. Hiltusen (2017) mukaan tarve tämänkaltaiseen työskentelyyn syntyi kantasuomalaisten nuorten mahdollisten ennakoitujen, maahanmuuton kasvun sekä kotoutumistarpeen lisääntymisen vuoksi. Uuden opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti oppimisympäristöt, työtavat ja

ilmapiiri pyrittiin luomaan taideoppimiselle turvalliseksi, moninaisuutta kunnioittavaksi ja itseilmaisua rohkaisevaksi. Taidevaihteessa työskenteli useiden eri taidealojen ammattilaisia sekä kuvataidekasvatuksen ja sosiaalityön opiskelijoita. Työpajat toteutettiin kouluissa, joissa on maahanmuuttajia ja kantasuomalaisia samoilla luokilla. Oppilaat tutustuivat monialaisessa työskentelyssä eri kulttuureihin sekä osallistuivat taidetoiminnan suunnitteluun (Hiltunen, 2017).

Nuorten hyvinvoinnin ankkurit Lapissa -hankkeessa kehitettiin uusia toimintamalleja nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi. Hankkeessa painottuivat ympäristöön ja mediaan keskittyvät kuvataidekasvatuksen yhteisölliset menetelmät. Tarkoituksena oli mm. 15 vuotta täyttäneiden nuorten hyvinvoinnin edistäminen, syrjäytymisen, yksinäisyyden ja mielenterveysongelmien ehkäiseminen. Työpajoja toteutettiin useilla paikkakunnilla eri puolilla Lappia. Esimerkiksi nelipäiväisen valokuvauspajan teemana oli Tässä ja tulevaisuudessa. Nuorisotiloja kunnostettiin, tehtiin seinäteos, ulkoveistos, toiveiden puu, kuvattiin kotiseudun mielipaikkoja (Ahola ym., 2010, s. 7, 9–12).

Vuosina 2008-2011 toteutettiin Nuoret taiteen tekijöinä -tutkimuksessa taideprojekteja. Projektit olivat osa Myrsky-hanketta. Suomen Kulttuurirahaston järjestämällä Myrsky-hankkeella haluttiin vahvistaa nuorten henkistä ja sosiaalista kasvua ja hyvinvointia. Taide ja kulttuuri haluttiin tuoda nuorten omaan elämään. Tavoitteena oli myös juurruttaa yhteiskuntaan uusia nuorten taidetoiminnan tapoja. Tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, miten taide kulttuurisena toimintana voi vahvistaa nuorten hyvinvointia ja yhteiskunnallista osallisuutta. Tutkimuksessa tuli esille, että taidetoiminta vahvisti nuorten itseluottamusta ja ilmaisutaitoja sekä toi rohkeutta ilmaisuun. Taidetoiminnan kautta nuoren elämänilo ja tyytyväisyys voivat lisääntyä, yhteisölliset valmiudet vahvistua ja ongelmien jäsentäminen kehittyä. Myös yhteiskunnallinen osallisuus voi vahvistua (Siivonen, Kotilainen & Suoninen, 2011).

Varhaisempina hankkeina voisi mainita 1990-luvulla toteutetun Takomo-projektin, jossa taidekasvatuksen merkitystä tutkittiin monikulttuurisessa kouluympäristössä. Tutkimukset osoittivat, että taidekasvatuksella on voimauttava merkitys itsen, identiteetin ja toisen kohtaamisen kysymyksissä. Syreenin (Suomen Akatemian Syrjäytyminen, eriarvoisuus ja etniset suhteet Suomessa -tutkimusohjelma) Taimi-hankkeessa tarkasteltiin taiteellisen kokemisen, ilmaisullisen toiminnan ja oman elämäntarinan kertomisen merkitystä lasten ja

nuorten itseymmärryksen ja kulttuurisen identiteetin tukemisessa, erityisesti syrjäytymisvaarassa olevien nuorten parissa (Bardy 2002, s. 3–4).

Taidepedagogiikka on dialogista kohtaamista

Anttila (2010) kysyy, millä edellytyksillä taide edistää ihmisyyttä? Mitä arvoa taiteen tiedolla on ihmiseksi kasvamisessa? Taiteen tieto edellyttää kuuntelevaa ja dialogista pedagogiikkaa. Hänen mukaansa taide ravitsee, se kantaa mukanaan viisautta ja merkityksiä, se luo toivoa, ja toivo syntyy kyvystä nähdä toisin. Taidepedagogit luovat toiveikkuutta, he tuovat taiteen kautta parantavia kokemuksia ja he avaavat taiteen tekemisen mahdollisuuksia toisille (Anttila, 2010, s. 151–152). Taidekasvatus on tekemiseen osallistavaa ja tavoitteet ovat ihmistä ja yhteisöä rakentavia. Dialogi erikäisten ihmisten, erilaisten ryhmien, välillä on synnyttänyt aitoja kohtaamisia ja lisännyt ymmärrystä erilaisuutta kohtaan (Hiltunen, 2010, s. 248). Räsänen (2008) puhuu taidekasvatuksen yhteydessä mm. voimaannuttavasta kasvatuksesta.

Taidepedagogista toimintaa järjestetään monenlaisissa yhteisöissä koulumaailman ulkopuolella. Siivonen ja kollegat (2011) mainitsevat, että taiteenalasta riippumatta on keskeistä, että taidepedagogi on tasaveroinen osallistujien kanssa, kuuntelee, ymmärtää ja auttaa heitä. Hän auttaa osallistujia heidän omien näkemystensä ja taitojensa näkyväksi tekemisessä heidän ehdoillaan. Ohjaajan oma taiteilijuus on joko mukana tai syrjässä tai sekä-että. Usein ohjaaja on myös havahtunut näkemään oman taiteensa olemassaolon tavan ja taiteellisen toimintansa uusin silmin (Siivonen ym., 2011, s. 59).

Anttilan (2010) mukaan taiteella näyttää olevan erityinen voima ihmisen sisäisen ja ihmisten välisen dialogin herättämisessä. Kun kuva, hahmo, ajatus tai idea syntyy, jotain herää. Yhteys omaan kokemusmaailmaan nostaa esiin tunteita ja ohjaa valintoja, hän kirjoittaa ja jatkaa, että taiteellinen toiminta mahdollistaa vaikeasti sanallistettavien asioiden esiin tuomista ja kommunikointia. Ihminen jäsentää ja tulkitsee kokemuksiaan ihmisenä olemisesta. Anttilan mukaan saman kokemuksen voi saada, kun ihminen kohtaa taideteoksen ja tulkitsee sitä. Taiteen kohtaaminen harjaannuttaa muuntumiseen ja avoimuuteen ja voimme siirtää tällaista avoimuutta muuallekin oman elämän kohtaamisiin.

Dialoginen taidepedagogiikka mahdollistaa hänen mukaansa sen, että ihminen voi saada ohjausta kokemaan ja havainnoimaan eri tavoilla. Mahdollisuudet lisääntyvät ja kohtaaminen on vastavuoroista. Dialogisuuteen sisältyy aina kuunteleminen ja mahdollisuutta henkilökohtaiseen tulkintaan rohkaistaan (Anttila, 2010, s. 166, 168–169).

Rauhala (2005) puhuu tietoisuuden rakenteesta. ”Tajuton” on jotain sellaista, mitä emme voi koskaan kokea, esimerkiksi solun jakautuminen tai aineenvaihdunta ja siihen ei koskaan liity mitään elämyksiä. Voimme sen sijaan kokea ”tajuisen” ja tulla siitä tietoiseksi. ”Tajuinen” eli tajunta on elämyksellistä ja sisältää tiedostamattomia ja tiedostettuja kokemuksia. Ihminen voi suunnata huomion tiedostamattomiin kokemuksiin, jolloin ne muuttuvat tietoisiksi (Rauhala, 2005, s. 32). Anttilan (2010) mukaan tähän ei-vielä-tietoiseen ihminen voi vaikuttaa joko tietoisesti ponnistellen tai tajunnan vapaasti esiin nostaen. Tällaisen tiedon jäsentämisellä ja merkityksien antamisella taiteellisella toiminnalla on annettavaa (Anttila, 2010, s. 158).

Kun oppiminen perustuu dialogisuuteen, ihminen on aktiivinen toimija ja prosessin tekijä, määrittelee Siivonen kollegoineen ja jatkaa, että tämä vahvistaa osallisuuden tunnetta. Vastaavasti autoritäärisessä mallissa ihminen vastaanottaa toimintaohjeita ja ohjaajat johtavat prosessia. Dialogisen oppimiskäsityksen mukaan taideprojektien tulee pohjautua osallistujien omiin kokemuksiin ja kysymyksiin ja valmiita vastauksia ei tarjota, he kirjoittavat. Ohjaaja voi johdatella lisäkysymyksillä ajatuksia eteenpäin. Välillä liikutaan dialogisen ja autoritäärisen mallin välimaastossa ja painotus vaihtelee prosessin edetessä. Painotukset riippuvat kirjoittajien mukaan ohjattavan ryhmän koostumuksesta ja tarpeista. Olennaista on osallistujien herkkä kuunteleminen, heidän kykyjensä ja näkemystensä ymmärtäminen ja niiden pohjalta toimiminen (Siivonen ym. 2011, s. 55, 57). Kummatkin osapuolet oppivat, kuuntelevat toisiaan, ja lopputulos on molemmille ennalta tuntematon.

Anttilan (2010) mukaan taiteen tuottamat merkitykset, taiteen tieto, syntyy kohtaamisessa. Se vaikuttaa, se voi muuttaa ihmistä hetkellisesti tai pysyvämmiin. Joskus taiteen kohtaaminen voi aiheuttaa myös kielteisiä tunteita. Hän linjaa, että esimerkiksi jos taiteellinen kokemus nostaa esiin vaikeita muistoja, taidekasvattajan tulee tukea prosessia vastuullisesti. Ammatilliset rajat tulee tunnistaa. Tavoitteena tulisi olla oman maailmankuvan jäsentämistä ja merkityksien löytämistä, hän jatkaa. Oppijan toiminta tulee olla omaehtoista, ei pakottavaa. Taidekasvattajan on tiedettävä tiedostamattomien

kokemusten, joista Rauhala (2005, s. 32) puhuu, esiin nouseminen ja se, mikä merkitys niillä on identiteetin ja maailmankuvan rakentumisessa. Taiteen avulla voimme oppia ymmärtämään toiseutta, kun saatamme kohdata sitä myös itsessämme. Taiteenkin kautta kohtaaminen todentuu vasta kohtaamisen hetkellä, Anttila määrittelee, ja jatkaa, että olennaista on se, miten ihminen avautuu kohtaamaan taiteen ja toisen ihmisen ja miten tätä voi tukea. Etukäteen ei voi tietää, mitä tapahtuu, mikä muuttuu. Taiteen arvo tulee näkyväksi kohtaamisissa (Anttila, 2010, s. 170–171).

Kuvataiteen tutkimuksen professori Varton (2007) mukaan dialogissa on kyse yhteydenpidosta ja välittämisestä. Se tapahtuu silloin, kun läsnäolevilla ihmisillä on valmius ja syy jakaa koettuja asioita keskenään. Tämä edellyttää hänen mukaansa kunnioitusta ja luottamusta. Halu jakaa on tärkeä, tilanteen ei tarvitse olla ennalta suunniteltu. Kun yhteisyys loppuu, dialogi katoaa. Kokemuksiaan jakava ihminen uskoo, että yhteisessä maailmassa ovat kaikille tärkeät merkitykset. Varton mielestä yhteisten ja omien kokemusten jakaminen dialogissa on eettisesti tärkeää. Jokainen lähellä oleva on jollakin tavalla suhteessa minuun. Dialogi antaa toisille tilaa olla toisia ja itselle tilaa olla minä (Varto, 2007, s. 62–64). Emme ole yksin tässä maailmassa.

Sederholm (2007) määrittelee taiteen kuuluvan kiinteästi muuhun elämään. Taidekasvatuksessa opitaan taiteen kieltä tekemisen kautta. Taito tehdä antaa mahdollisuuden viestittää itselle tärkeitä asioita muille. Hän kirjoittaa, että taidekasvatus voi auttaa identiteettikysymyksissä ja elvyttää kokonaisvaltaisemmin. Painopiste voi olla kokemusten jakamisessa yhteisöllisesti. Kun jaamme itselle merkityksellisiä kokemuksia, taiteesta voi muodostua toimintatapa, joka mahdollistaa tekemisen kautta kokemusten jakamisen muiden kanssa (Sederholm, 2007, s. 143–144, 147).

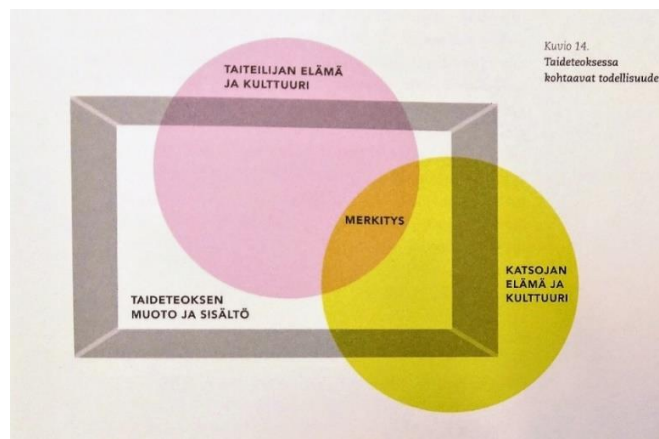
Taidekuvan kohtaaminen

Luodessaan taideteosta taiteilija ottaa omasta kokemusmaailmastaan aineksia teokseensa, taideteoksella on siten dialoginen luonne, kirjoittaa Varto (2007). Taiteilijalla on ilmaistavaa tai hän haluaa muuten lähestyä toisia ihmisiä. Hän jatkaa, että teoksissa on siten piirteitä, joita muutkin ymmärtävät; ne ovat peräisin samasta yhteisestä maailmasta. Taideteokset

ovat siis tärkeitä dialogin ymmärtämisessä. Taideteos on dialogissa mukana yhdellä puheenvuorolla. Taiteen keinoin voidaan puhua joskus suuremmin ja ymmärrettävämmin kuin arkikielen tai tieteen kielen kautta (Varto, 2007, s. 63).

Räsänen (2010) puhuu kokemuksellisesta taiteen tulkinnasta ja vastaanottajalähtöisestä kuva-analyysistä, jolloin lähdetään liikkeelle katsojan omista kokemuksista ja edetään pohtimaan tekijän maailmaa ja hänen kontekstiaan. Sillan rakentaminen on tärkeää katsojan elämismaailman ja taidemaailman välille, jolloin taidekokemus tulee lähemmäksi. Hän määrittelee, että elämismaailmalla tarkoitetaan sitä käsitystä todellisuudesta, joka on muodostunut omien kokemusten ja tiedon pohjalta ja joka ilmenee eri tavoin kotona, koulussa tai vapaa-aikana. Monenlaiset taustatekijät vaikuttavat siihen, miten katsoja kokee taideteoksen. Siihen vaikuttavat mm. ympäristö, muut osallistujat ja katsojan oma elämäntilanne (Räsänen, 2010, s. 202–203).

Koululuokassa taidekuvan tarkastelu on myös sosiaalinen tapahtuma. Vuorovaikutusta tapahtuu katsojan, teoksen ja myös oppilaiden välillä, kirjoittaa Räsänen (2010) ja jatkaa, että henkilökohtaiset kokemukset ja muiden kokemukset ja näkemykset laajentavat kunkin omia tulkintoja. Taideteos saa henkilökohtaisen merkityksen silloin, kun oppilas löytää samankaltaisuutta omien kokemusten ja teoksen ilmiöiden välillä. Näin oppilaan elämismaailma yhdistyy taiteilijan todellisuuteen. Taideteos on ikään kuin virtuaalitodellisuutta, johon oppilas heijastaa omaa elämäänsä ja arkeaan, kirjoittaa Räsänen. Kokemuksellisen taiteen tulkinnan päätavoitteena on kehittää uusia oppimismuotoja ja itseymmärrystä. Siinä on kyse sekä oppilaan oman ilmaisun tukemisesta että taiteen merkityksen laajasta ymmärtämisestä (emt., s. 204–205).



Kuvio 3 Taideteoksessa kohtaavat todellisuudet (Räsänen 2010, s. 205)

Räsänen (2010) jatkaa, että opetuksessa syvällisempi merkitysten pohdinta saattaa johtaa myös tulkinnan jälkeen syntyneiden kuvien esteettisen laadun paranemiseen. Ymmärrys omasta elämästä saattaa lisääntyä taideteoksen välittämän todellisuuden avautumisen myötä. Kirjoittaja mainitsee, että kuitenkin kokemuksellisen taiteen tulkinnan vaikutukset ilmenevät usein vasta oppilaan arjessa ja ovat vaikeasti mitattavissa. Oppilas on saattanut löytää uuden tavan oppia tai ajatukset ovat selkiytyneet. Parhaimmillaan prosessi vaikuttaa koko persoonallisuuteen ja johtaa muutokseen, hän jatkaa. Tällöin oppilas kykenee myös ilmaisemaan itseään paremmin ja kykenee esteettiseen ja eettiseen arvottamiseen. Taiteen tarkastelun kautta oppilaan maailmankuvaan on vaikutettu, kun itsen ja kulttuurin ymmärtäminen on parantunut (emt., s. 206).

Positiivisen pedagogiikan hengessä

Positiivinen pedagogiikka nostaa Kumpulaisen ja kollegoiden (2014) mukaan keskiöön oppilaan näkökulman ja merkityksenannon hyvinvoinnin ja oppimisen tarkastelussa. Oppilaan näkökulma on pedagogisen vuorovaikutuksen perusta ja lähtökohta. Oppilaalla tulee olla mahdollisuus tunteiden ja kokemusten ilmaisuun, itsensä toteuttamiseen, sosiaaliin vuorovaikutukseen ja merkityksenantoon, he kirjoittavat. Oppilaita rohkaistaan dokumentoimaan, jakamaan ja tarkastelemaan omaa elämäänsä eri toimintaympäristöissä yhdessä opiskelukavereiden, opettajien ja vanhempien kanssa. Keskiössä ovat ne asiat ja merkitykset, jotka tuottavat oppilaalle hyvää oloa. Kirjoittajat jatkavat, että vastoinkäymisten ja vaikeuksien merkityksiä ei jätetä huomiotta, vaan niitäkin lähestytään positiivisesta näkökulmasta. Myönteisten kokemusten tunnistaminen ja merkityksenanto voivat laukaista myönteisten tunteiden kierteen, joka vie kohti henkilökohtaista kasvua ja hyvinvointia myös pidemmällä tähtäimellä (Kumpulainen ym., 2014, s. 226–228, 232).

Positiivisen pedagogiikan perusajatukset voidaan edellä mainittujen kirjoittajien mukaan tiivistää seuraavaan viiteen näkökulmaan: Yhteisöllinen, myönteinen toimintakulttuuri tukee oppilaan osallisuutta, oppimista ja hyvinvointia. Luottamuksellinen ilmapiiri ja yhteiset myönteiset kokemukset toimivat oppimisen lähteenä ja auttavat jäsentämään todellisuutta. Toiseksi oppilaan elämän kokonaisuus on toiminnan lähtökohta. Fyysinen ja

sosiaalinen ympäristö huomioidaan ja oppilasta ymmärretään hänen omien tilojensa ja mielenmaisemansa näkökulmista. Joskus kyse voi olla vallitsevien olojen kyseenalaistamisesta. Kolmas ajatus pohjautuu siihen, että myönteisissä tunnetiloissa oppilas omaksuu helpommin asioita ja kykenee tarkastelemaan asioita laaja-alaisemmin. Kielteisten tunteiden ja haasteellisten asioiden käsittelyä ei silti suljeta pois, ne ovat osa hyvinvointia edistävää kasvatusta ja oppimista. Neljäntenä jokaisen vahvuuksien tunnistaminen on oppimisen ja hyvinvoinnin edellytys. Oppilaan ainutkertaisuutta ja erilaisuutta tulee korostaa positiivisessa toimintaympäristössä. Vahvuudet kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa merkityksellisten ihmisten kanssa. Viidenneksi kasvatuskumppanuus vanhempien ja huoltajien kanssa tulee perustua luottamukselliseen ja arvostavaan vuorovaikutukseen (Kumpulainen ym., 2014, s. 228–230).

Opettaja on kasvattaja sen syvässä merkityksessä kirjoittaa Sava (2004) ja jatkaa, että opettajan on opittava tuntemaan itsensä, jotta hän voi tukea lasten ja nuorten kasvuprosessia. Siksi opettajan olisi hyvä käsitellä omaa elämäänsä esimerkiksi taiteen kaltaisilla tarinankerronnallisilla keinoilla. Tämä on turvallinen tapa kohdata erilaisuutta, toiseutta, omia asenteita ja tietämättömyyttä (Sava, 2004, s. 42–43).

On tärkeää tulla kuulluksi. Sava puhuu jakamistapahtumasta. Mikä merkitys on sillä, että on joku toinen ihminen, joka on valmis kuuntelemaan tarinaani. On tärkeää myös kuulla muiden elämän sisältöä. Kuuleminen, kuunteleminen ja kommentointi ovat keskiössä (Sava, 2004, s. 54–55; Vesänen-Laukkanen, 2004, s. 60, 67). Oppilasta kannustetaan omien elämäkokemusten havainnointiin, tunteiden ja vahvuuksien tunnistamiseen, hän on aktiivinen dokumentoidessaan itse ja hän jakaa omia elämäkokemuksiaan sekä antaa niille merkityksiä (Kumpulainen ym., 2014, s. 231–232). Ohjaajan ja oppilaan suhteen tulee olla vastavuoroinen, dialoginen ja keskinäiseen kunnioitukseen pohjautuva, kuten Vartokin (2007) toteaa edellä. Prosessi on parhaimmillaan kohtaamistapahtuma, yhdessä kasvamista, yhdessä työskentelyä. Taiteellinen työskentely tuo uutta näkökulmaa tähän hetkeen, menneeseen ja tulevaan (Vesänen-Laukkanen, 2004, s. 56–57, 75).

Opettajan tehtävänä on luoda sellainen oppimisympäristö, oppimis- ja opetusmenetelmät, jotka auttavat oppilasta osallistumaan ja kehittymään yksilönä ja osana yhteisöä, kirjoittaa Kumpulainen kollegoineen (2014). Helposti toteutettavat menetelmät tukevat positiivista pedagogiikkaa. Oppilaan voi olla vaikea, johtuen monenlaisista syistä, kertoa sanoin

ajatuksiaan ja tunteitaan. Heidän mukaansa visuaaliset dokumentoinnit helpottavat ilmaisua. Dokumentoinnissa oppilaan osallisuus ja autonomia on keskeistä, hän valitsee itse, mitä ja miten hän haluaa kertoa omasta elämästään (Kumpulainen ym., 2014, s. 231–232). Opettajan asenteella ja tavalla työskennellä oppilaiden kanssa on Strömbergin (2004) mukaan iso merkitys, tunteeko oppilas olonsa mukavaksi ja luontevaksi ja onko ilmapiiri turvallinen. Ohjaajan tulee olla läsnä oleva, keskusteleva, ajatuksille tilaa antava. Oppilaat vertailevat töitään ja samalla löytävät samankaltaisuuksia töistään, myös erilaisuuden hyväksyminen lisääntyy (Strömberg, 2004, s. 145–146).

Visuaalisten tuotosten tarkastelu ryhmässä ja niistä keskustelu lisää yhteisöllisyyttä ja ryhmään kuulumisen tunnetta. Kumpulaisen ja kollegoiden (2014) mukaan kuvien merkitysten jakamisen kautta oppilaat huomaavat samankaltaisuuksia toistensa kanssa. Kuvien avulla oppilas saattaa nähdä itsestään sellaisia mahdollisuuksia, joista ei muuten tulisi tietoiseksi he kirjoittavat ja jatkavat, että kuvien avulla voidaan tuoda esille tai palauttaa mieleen oppilaan hyvät puolet vaikka juuri silloin, kun usko omaan kykyihin on koetuksella. Kuvia katsomalla saattaa palautua mieleen positiiviset hetket, kun ryhmässä keskusteltiin omista kuvista (Kumpulainen ym., 2014, s. 233–234).

Yhtenä esimerkkinä edellä mainitut kirjoittajat kertovat projektista, joka oli merkittävä sekä ohjaajille että osallistujille, oli eräessä koulussa ns. tyttöjen torstai. Siihen kutsuttiin yläkoulun hiljaisia, ”näkymättömiä” tyttöjä. Ryhmä kokoontui torstaisin. Tapaamisten välillä tytöt ja myös ohjaajat kuvasivat omaa arkeaan erilaisten teemojen alla. Kaikki perustui vapaaehtoisuuteen. Sai myös vain olla hiljaa ja kuunnella. Tämä synnytti luontevan ja luottamuksellisen ilmapiirin. Lopulta jokainen esitteli kuviaan. Projektilla oli suuri vaikutus myös ohjaajiin ja heidän ammatilliseen identiteettiinsä (emt., 2014, s. 235–238).

Materiaalien merkitys syntyy suhteessa henkilökohtaiseen historiaan. Sava ja Katainen (2004) mainitsevat, että periaatteessa mitä tahansa voidaan käyttää taideteosten materiaaleina tai osina. Kuvataide tarinankertomisen muotona muodostuu materiaalin kautta. Fyysinen kosketus synnyttää assosiaatioita, jolloin muistiin saattaa palautua unohduksiin painuneita kokemuksia. Nykyajan hektisyydessä taidekasvatuksen merkitys voi olla merkittävä oman elämän ymmärrystä ja identiteettiä lisäävä tekijä. Omien päämäärien ja arvojen selkiytyminen on voimaannuttavaa, samalla se saattaa lisätä

suvaitsevaisuutta. Mitä paremmin tunnemme itsemme, sitä helpompi on kunnioittaa erilaisuutta (Sava & Katainen, 2004, s. 33–35).

Vesänen-Laukkanen (2004) kirjoittaa, että lapsuuden muisteleminen saattaa olla monelle lapselle ja nuorelle helpompi kuin sanoin, kirjoittamalla. Kuva voi toimia ovena menneeseen ja herättää lisää muistoja. Jonkin aistikokemuksen mieleen palauttaminen saattaa tuoda laajemminkin mieleen lapsuuden kokemusmaailmaa (Vesänen-Laukkanen, 2004, s. 64–65). Epävarman tulevaisuuden käsittely on identiteetin rakentumisen kannalta tärkeää, vaikka taiteen kautta taaksepäin katsominen on helpompaa kuin eteenpäin katsominen; tulevaisuuteen sisältyy sekä haaveita että pelkoja (Sava & Katainen, 2004, s. 35).

Aika, kiireettömyys ja rauhallinen työskentelymahdollisuus on olennaista tämäntapaiselle tekemiselle, kirjoittaa Vesänen-Laukkanen (2004) kokemuksistaan. Tavoitteen esittäminen ryhmälle on olennaista; kaikki pyrkivät parhaimpaansa. Kuvat synnyttävät uusia kuvia ja tarinoita ja tarinat jatkuvat jälleen kuvina. Luottamus ja ymmärrys toisten ajatusmaailmoja kohtaan lisääntyy, hän kirjoittaa. Antaako peruskoulun arki mahdollisuuksia rauhalliseen työskentelyyn? Taidekasvatus on enemmän kuin tehtävien tekemistä ja suorituksia (Vesänen-Laukkanen, 2004, s. 69–71).

Kun ymmärrys kuvallisen työskentelyn kautta itsestä lisääntyy, oma minä vahvistuu ja antaa työkaluja tulevaisuuteen, kirjoittaa Strömberg (2004) ja jatkaa, että myös kyky kohdata maailmaa ja toiseuden sietokyky vahvistuvat. Murrosvaiheessa elävän nuoren on joskus vaikea ymmärtää toisenlaisesta taustasta tulevaa. Kun tietää suurin piirtein, kuka on ja mistä tulee, ymmärrys toiseutta kohtaan kasvaa, hän kirjoittaa. Ihmisellä on tarve sijoittaa itsensä jatkumoon, tavallisimmin perheeseen ja sukuun. Kirjoittajan mukaan nuori tutkii minuuttaan usein omakuvansa kautta; peilikuvina, ikkunaheijastuksina, vertailuina ystävien, kavereiden, somettajien, julkkisten kuviin. Taidekasvatuksessa omakuvan ei tarvitse olla fotorealistinen, tämä helpottaa usein nuorta. Voi käyttää myös symboleja tai vaikka unikuvia (Strömberg, 2004, s. 134–135, 144).

Kun taidetoimintaa dokumentoidaan, se viestittää nuorelle Aholan ja kollegoiden (2010) mukaan toiminnan merkityksellisyydestä. Esimerkiksi voimauttava valokuvaus auttaa oman sisäisen voimantunteen kasvamiseen ja omien piilevien voimavarojen löytämiseen.

Voimauttavan valokuvauksen avulla pyritään tuomaan esille elämään liittyviä vahvuuksia värittämällä todellisuutta haavenäkymällä roolien kautta. Identiteetin rakentuminen etenee tätä kautta (Ahola ym., 2010, s. 25, 45, 65).

Erityisen oppijan mahdollisuudet

Peruskoulun valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (2014) määritellään, että oppilaan tulee saada opetussuunnitelman mukaista opetusta siten, että hän saa riittävän tuen oppimiseen ja koulunkäyntiin sekä oppilaanohjausta koko peruskoulun ajan. Tuen tarvetta tulee kartoittaa jatkuvasti. Tarve saattaa olla tilapäistä tai pitkäaikaista. Tuen tehtävänä on ehkäistä ongelmien monimuotoistumista ja syvenemistä sekä pitkäaikaisvaikutuksia. Painopiste on ennaltaehkäisyssä ja varhaisessa puuttumisessa. Lähtökohtana oppimiselle ja tuen järjestämiselle ovat kunkin oppilaan ja oppilasryhmän vahvuudet ja oppimis- ja kehitystarpeet. Oppilaan tulee saada onnistumisen kokemuksia oppimisessa ja ryhmän jäsenenä toimimisessa. On myös tärkeää tukea oppilaan myönteistä käsitystä itsestään ja koulutyöstä. Yleinen tuki ja tehostettu tuki ovat tavallisimmat tuen muodot. Kun oppimisessa on laajempia haasteita, oppilas saa erityistä tukea (POPS, 2014, s. 61).

Opetussuunnitelman mukaan erityinen tuki vaatii hallintopäätöksen, joka perustuu pedagogiseen selvitykseen. Selvityksessä ilmenevät oppimisvaikeuksien laatu ja laajuus. Erityiseen tukeen siirtymisen taustalla on tavallisimmin kyse laaja-alaisista oppimisvaikeuksista, vammasta, sairaudesta, kehitysviivästyminen tai tunne-elämän häiriöistä tai useammasta kuin yhdestä syystä. Oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Tässä asiakirjasta käy ilmi, millaista tukea oppilaalle annetaan. Suunnitelmaan kirjataan oppilaan henkilökohtaiset tavoitteet, pedagogiset ratkaisut, opetuksen järjestäminen, seuranta ja arviointi. Tuki muodostuu erityisopetuksesta sekä muusta oppilaan tarvitsemasta tuesta, jotka muodostavat kokonaisuuden. Moniammatillinen yhteistyö ja huoltajien tuki ovat olennainen osa opetusjärjestelyjä. Tuen tehtävä on antaa oppilaalle kokonaisvaltaista tukea niin, että oppilas voi suorittaa oppivelvollisuutensa ja hän saa pohjan jatko-opinnoille. Oppilaan

itsetuntoa, opiskelumotivaatiota ja mahdollisuutta kokea onnistumisen ja oppimisen iloa vahvistetaan (POPS, 2014, s. 65–67).

Oppiaineita voidaan yksilöllistää, mikäli oppilas ei saavuta jonkun oppiaineen keskeisiä sisältöjä tuesta huolimatta. Tällöin yksilöllistettävän oppiaineen tavoitetaso määritellään uudelleen oppilaan edellytysten mukaisesti kuitenkin siten, että tavoitteet ovat riittävän haasteellisia. Yksilöllistämisen syiksi eivät riitä esimerkiksi motivaation puute, poissaolot, kulttuuri- tai kielitausta, puutteellinen opiskelutekniikka tai käyttäytymisen haasteet. (POPS, 2014, s. 69).

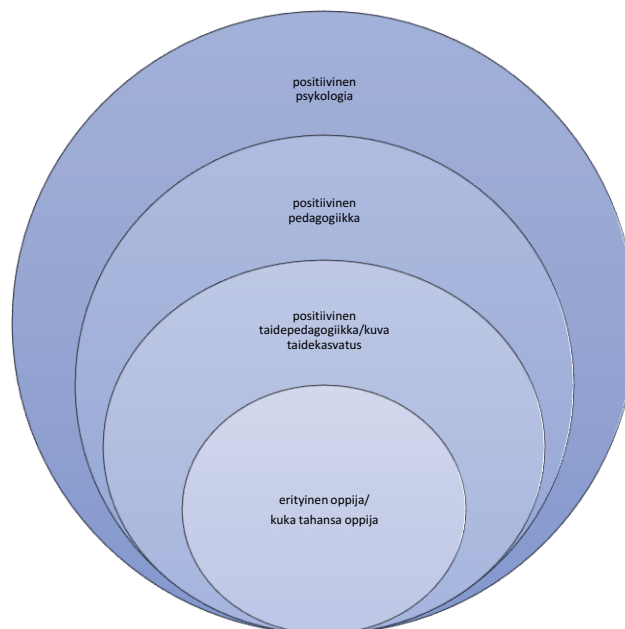
Jokaisen opettajan tehtävä on opetussuunnitelman mukaan antaa oppilaalle ohjausta kaikissa oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvissä asioissa tukimuodosta riippumatta. Ohjauksen tavoitteena vahvistaa oppilaan itseluottamusta, itsearviointi- ja oppimaan oppimisen taitoja sekä kykyä suunnitella omaa tulevaisuutta (POPS, 2014, s. 62).

Kuvataiteen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaan taideoppimisella on yksilöllinen ja yhteisöllinen luonne, mikä tukee oppilaan hyvinvointia, osallisuutta ja identiteettien rakentumista. Oppilaiden omat kokemukset, mielikuvitus ja kokeileminen luovat pohjaa tekemiselle. Oppilaan yksilöllinen ohjaus, erilaiset tuen muodot ja eriyttäminen tapahtuu oppilaiden sosiaalisten, psyykkisten ja motoristen lähtökohtien ja taitojen pohjalta. Opetusta voidaan eriyttää esimerkiksi ilmaisukeinojen, työtapojen ja oppimisympäristön erilaisilla muutoksilla ja vaihtoehdoilla. Oppilaat voivat hyödyntää omia vahvuuksiaan erilaisten työskentelymenetelmien ja lähestymistapojen kautta. Turvallisuutta ja moninaisuutta kunnioittava sekä itseilmaisuuksiin rohkaiseva ilmapiiri ovat olennainen osa kuvataideopetusta. Vaihtoehtoisia pedagogisia lähestymistapoja voidaan tarvita erityisesti havaintojen ja tunteiden visuaalisessa ilmaisussa sekä motoristen taitojen kehittämisessä (POPS, 2014, s. 495).

Taidekasvatus nojaa vahvaan tietoon

Seuraava kuvio havainnollistaa positiivisen taidepedagogiikan vahvan teoreettisen taustan, johon menetelmä nojaa. Positiivisen psykologian alueella tutkimus on tällä hetkellä vilkasta

myös kansainvälisesti (ks. esim. Ojanen, 2014; Uusitalo-Malmivaara, 2014). Positiivista pedagogiikkaa kehitetään jatkuvasti ja suuntaus on vahvasti läsnä uudessa peruskoulun opetussuunnitelmassa (2014). Taidepedagogiikassa positiivisen pedagogiikan käytänteet ovat olleet vahvoina jo pidempään (ks. esim. Anttila, 2010). Erityisen oppijan mahdollisuudet kuvataidekasvatuksessa ovat mielestäni hedelmälliset. Useilla heistä luku- ja kirjoitustaito on heikkoa, myös suullinen ilmaisu saattaa olla puutteellista. Kuvataiteen ilmaisukeinot antavat heille hyviä mahdollisuuksia ilmaista itseään ja kasvaa ihmisenä (ks. esim. Uusitalo-Malmivaara, 2014; Hotulainen ym., 2014). Kaikille on annettava mahdollisuuksia.



Kuvio 4 Taidepedagogiikkaa: teorian ja käytännön yhteys

Taideperustainen tutkimusmenetelmä -miksi ja miten

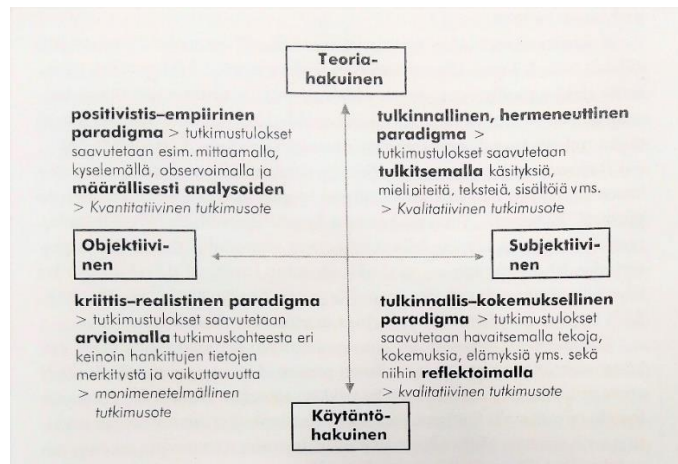
Taideperustaisen tutkimuksen lähtökohtia

Taideperustaista tutkimusta käytetään yläkäsitteenä kuvaamaan tutkimusta, jossa taide on mukana tavalla tai toisella, kuvaa taidekasvatuksen yliopistonlehtori Huhmarniemi (2016) väitöskirjassaan. Hän määrittelee taideperustaisen toimintatutkimuksen menetelmäksi, jossa kuvataidekasvattaja toimii taidekasvatuksen kentällä kehittäen yhteisöllistä taidekasvatusta, yhteisötaidetta tai yhteiskunnallisen nykyaiteen menetelmiä. Työskentely koostuu sykleistä, jotka sisältävät kirjallisuuskartoituksia, tavoitteenasettelua, kenttätöitä ja aineiston kokoamista. Taideperustaisessa kasvatuksellisessa tutkimuksessa kuvataidekasvattaja tutkii inhimillistä tietoa ja ymmärrystä. Hän tekee tiedonmuodostusta taiteen menetelmillä, jossa taiteellisen prosessin sanallistaminen, käsitteellistäminen, itsekriittisyys ja prosessin läpinäkyvyys on olennaista. Eisner määrittelee Huhmarniemen mukaan taideperustaisen kasvatuksellisen tutkimuksen (art-based educational research) taideperustaiseksi tutkimukseksi, joka käsittelee muun muassa oppimista, luokkatilanteita ja koulukulttuureja. Koulujen kontekstissa sen tavoitteena on muun muassa opetuksen uudistaminen (Huhmarniemi, 2016, s. 36–38).

Taideperustainen toimintatutkimuksen kehittämisen lähtökohtina ovat Huhmarniemen (2016) mukaan prosessikeskeisyys, kontekstisidonnaisuus ja dialoginen nykyaide. Hän jatkaa, että tutkimustapa kiinnittyy ympäristöihin ja yhteisöihin. Tutkimussuuntaus on kehitelty Lapin yliopistossa. Toimintatutkimus lähtee liikkeelle tutkimuskysymyksestä tai -tehtävästä, joka on olennainen kohteena olevan yhteisön, ympäristön, kuvataidekasvatuksen tai soveltavan kuvataiteen kannalta, tutkija määrittelee. Tutkimus etenee sykleissä. Hän kirjoittaa, että syklit sisältävät suunnittelua, teoreettista taustatyötä, taiteellista työskentelyä, reflektointia, tarkastelua, tavoitteiden täsmentämistä ja käsitteellistämistä. Prosessi ja tulokset dokumentoidaan. Analyysin aineistoa ovat prosessin aikana syntyneet taiteelliset produktiot ja toiminnan ja kokemusten havainnot ja dokumentit. Tutkimusta arvioidaan erityisesti toimivuuden ja vaikuttavuuden perusteella (Huhmarniemi, 2016, s. 42–45; Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 14).

Jokela ja Huhmarniemi (2018) määrittelevät taideperustaisen toimintatutkimuksen osaksi kvalitatiivista tutkimustapaa. Menetelmää voidaan soveltaa monenlaisiin tarpeisiin, kuten ongelmanratkaisuun tai uuden tiedon ja ymmärryksen lisäämiseen. Tavoitteena on kehittää taiteellista toimintaa tavoitteiden suunnassa. Tutkimuksen avulla saadaan usein esille sellaista hiljaista tietoa, joka ei tule esille suullisen tai kirjallisen tiedonkeruun menetelmillä (Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 9–11).

Professori Anttila (2007) jakaa kehittämistutkimuksellisen otteen neljään lähestymistapaan:



Kuvio 5 Tutkimuksellisen otteen valinta (Anttila, 2007, s. 23)

Oma tutkimukseni on suurimmaksi osaksi subjektiivis-käytännöllinen. Kehitän käytännön toimintaa saavuttaakseni tavoitteita, joita olen asettanut teorian ja sieltä nousevan tarpeen sekä ajankohtaisen yhteiskunnallisen keskustelun pohjalta. Pysin toisaalta käyttämään useita menetelmiä aineiston hankinnassa. Siinä mielessä tutkimuksessa on hieman objektiivisuuteen pyrkivää (Anttila, 2007, s. 23). Määrittelen oman tutkimukseni yläkäsitteellä taideperustainen tutkimus. Tutkimukseni sisältää piirteitä kasvatuksellisesta taideperustaisesta tutkimuksesta, koska käytännön tutkimusjakso tapahtuu koulussa ja tutkimus pyrkii kehittämään opetusta ja oppilaiden osallisuutta ja kasvua. Toisaalta siitä puuttuu taideperustaisen toimintatutkimuksen syklisyys. Tutkimukseni on enemmänkin tapaustutkimus, mutta jatkuessaan se voisi edetä sykleissä.

Taideperustaisen tutkimuksen avulla saadaan tietoa ympäröivästä todellisuudesta, ihmisyydestä sen laajassa merkityksessä, ympäristöstä, sosiaalisista kysymyksistä, ylipäätään kaikesta siitä, mikä elämässä on olennaista (Kallio, 2010). Tutkimuksen kautta

pyritään edelleen kehittämään menetelmää, joka lisää vuorovaikutusta taiteilijoiden, taidekasvattajien ja yhteisöjen välillä sekä yhdistämään taiteen ja tieteen tekoa (Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015). Mateus-Berrin (2015) artikkelissa taideperustaista menetelmää käytettiin voimaannuttavana ja tulevaisuuden uskoa luovana keinona ihmisille, jotka ovat kokeneet elämässään jonkinlaisen trauman. Puhutaan syvistä, pitkäkestoista vaikutuksista, tavasta ajatella toisin, ajatella eri näkökulmista. Taidekasvatuksen keinoin voidaan tutkia asioita, joita ei muuten voida tutkia, tuntea syvemmin, oppia uutta, rakentaa ymmärrystä erilaisuuksien välillä (Leavy, 2017).

Olennaista on prosessi. Prosessi saattaa sisältää ihan tavanomaisia pedagogisia menetelmiä, mutta tässä korostuu osallistuvien oma luovuus ja omat ratkaisut – kuten mielestäni ylipäättään taidekasvatuksessa tulee korostua. Taidekasvattaja opettaa tarvittaessa tekniikan, sitä voidaan harjoitella, hän luo tekemiselle mahdollisuuden. Hänen tehtävänsä on johdattaa osallistujat sisälle siihen prosessiin, jota taidekasvattaja tutkijana haluaa tutkia. Hän on valmis myös muuttamaan prosessin kulkua. Tutkija ikään kuin heittäytyy prosessiin taidekasvattajana ja samalla havainnoi, tekee johtopäätöksiä ja muuttaa suuntaa tarpeen mukaan. Tai hän antaa prosessin muuttua osallistujien mukana. Jokela ja kollegat (2015) määrittävät toimintatutkimuksen prosessiksi, joka on yhteisöllinen, prosessimuotoinen, dialoginen ja muutosherkkä. Se on myös avoin ja osallistujia voimaannuttava (Jokela ym., 2015).

Taideperustaisessa työskentelyssä ei ole Sava ja Kataisen (2004) mukaan oikeaa tai väärää tapaa toimia. Taiteen keinoin erilaiset elämän tapahtumat ja kokemukset voivat saada uusia tulkintoja ja merkityksiä. Taiteen kautta työskentely pitää mielen liikkeessä, liike tapahtuu itsestä ulos, itse tehdään näkyväksi toisille ja itselle. Taideteoksen kautta ihminen voi rakentaa itseään ja maailmaa. Se voi tuoda myös sellaista, joka olisi muutoin unohtunut ja joka on tärkeä muistaa. Taiteen avulla voidaan jäsentää ja rakentaa omaa elämäntarinaa niin, että oman elämän merkitys vahvistuu (Sava & Katainen, 2004, s. 29–30).

Kallion (2010) mukaan yleistä ovat erilaiset yhteisötaiteen muodot sekä avoin ja osallistava keskustelu; taide ja taiteellinen ajattelu nähdään tärkeänä kommunikoinnin menetelmänä. Esimerkiksi tavoitteena voi olla tutkimuksen kautta vaikuttaa yhteiskunnan ja kasvatuksen arvoihin ja päämääriin, jonkin kulttuurisen käytännön kriittinen havainnoiminen ja näkyväksi tekeminen, ihmisen kehitykseen ja kasvuun vaikuttaminen tai koulun

kuvataidekasvatuksen arvojen ja merkityksien tutkiminen (Kallio, 2010). Tutkimus auttaa ymmärtämään asioita sekä yksilötasolla että erilaisten sosiaalisten ja kulttuuristen ryhmien välillä ja sisällä (Leavy, 2017). Aistit, tunteet ja kinesteettisyys korostuu Mateus-Berrin (2015) projektissa: syvemmät merkitykset ja muistot siirretään prosessissa valmistettavaan tuotteeseen, värien symboliikka ja materiaalin tuntu ovat isossa roolissa. Tavoitteena on myös merkityksellisyyden ja hyvän luominen. Kaikki kasvavat projektissa: taiteilija-tutkija-taidekasvattaja, mahdolliset prosessiin osallistuneet avustajat, projektiin osallistujat, koko yhteisö (Jokela ym., 2015).

Taideperustaisen tutkimuksen monimuotoisuus tulee esille, kun tutustuu jo muutamiin tutkimuksiin; jokaisessa on omat painotuksensa, osallistujien määrä ja prosessin pituus vaihtelee suuresti. Kallion (2010) tutkimuksessa tutkija-taiteilija maalasi samanaikaisesti rinnakkain autistisen henkilön kanssa. Tässä tutkimuksessa korostuivat yllättävyys, hallitsemattomuus, sattumanvaraisuus ja intuitiiviset valinnat, harkittujen valintojen rinnalla. Ehdottoman tärkeää oli kahden taiteilijan tasavertaisuus. Avoimuus, itsekriittisyys ja itsereflektointi ovat keskiössä, samoin toinen toiselta oppiminen (Kallio, 2010). Mateus-Berrin (2015) artikkelissa naiset suunnittelevat itselleen sellaisen asusteen, johon liittyy merkityksiä ja tärkeitä muistoja.

Milloin prosessin ohjaaja on enemmän taidekasvattaja, milloin tutkija tai opettaja? Samassa prosessissa painottuvat eri aikoina eri positiot. Joissakin tutkimuksissa tutkijan oma taiteilijuus on merkittävässä roolissa, toisessa taas taidekasvattajan asema on ratkaisevaa tutkijan oman taiteilijuuden jäädessä ohueksi. Leavy (2017) korostaa, että taideperustaisen tutkimuksen periaatteisiin kuuluu täysi tasavertaisuus tutkimukseen osallistuvien ja tutkijoiden välillä, hierarkkisuus puuttuu. Hän jatkaa myöhemmin, että tutkijan on hallittava työtapa, jota prosessissa käytetään. Ellei hän sitä osaa, se on opeteltava. Hän muistuttaa edelleen tutkijaa seuraavista asioista: joustavuus, avoimuus, intuitio, erilaiset ajattelun tasot ja tavat sekä eettiset periaatteet. Jokela ja kollegat (2015) määrittelevät eri rooleja: tutkijan roolissa taiteilija-taidekasvattaja tarkastelee prosessia, taiteilija on asiantuntija visuaalisen kulttuurin ja materiaalin tuntemuksessa, dialogissa muiden osallistujien kanssa. Tutkija sanallistaa prosessin vaiheet ja analysoi niitä. Hän on sekä taiteen- että tieteentekijä. Miten taide ja tiede ovat vuorovaikutuksessa, sitä tutkija pyrkii konkretisoimaan (Jokela ym., 2015).

Tutkijan on oltava sensitiivinen myös osallistujien suhteen, aistittava heidän reaktioitaan, muutettava suunnitelmaa tarpeen mukaan. Taidekasvattajana hän motivoi ja ohjaa prosessia. Mateus-Berrin (2015) projektissa kovia kokeneiden naisten suhteen tuli havainnoida naisten tapaa puhua kankaista tai koskea niihin. Tällä tavoin pääsi lähemmäksi niitä merkityksiä, jotka ovat näille naisille olennaisia.

Kallio (2010) painottaa tutkijan omaa taiteen tekemisen prosessia, omia kokemuksia. Tämä takaa hänen mukaansa omaleimaisimmat taideperustaiset tutkimukset. Hänen mukaansa alan tutkimuksen tulisi suuntautua kohti moninaisempaa ymmärrystä: samanlaisuus, erilaisuus ja jatkuva muutos on tutkijalla ikään kuin kolmannessa rajatilassa elämistä: hän tutkii, luo, oppii ymmärtämään ja representoimaan maailmaa. Tämä on tutkija-taiteilija-taidekasvattaja -näkemystä hieman laajempi näkökulma. Riippumattomuus taidemaailman markkinoista tai oman imagon rakentamisesta on tärkeää (Kallio, 2010). Tämä suuntaus eroaa taideperustaisesta toimintatutkimuksesta jo lähtökohdiltaan.

Taideperustaisten tutkimusten monimuotoisuus takaa Jokelan ja kollegoiden (2015) mukaan sen, että myös tulokset, johtopäätökset tai muutokset ovat hyvin erilaisia. Tulevia taidekasvattajia tutkimus auttaa ja ohjaa kehittymään ja siirtämään opittua kentälle. Taiteellinen luominen ja tieteellinen tutkimus eivät sulje toisiaan pois, he kirjoittavat ja jatkavat, että vuorovaikutus eri toimijoiden välillä lisääntyy ja syvenee, taiteen tekeminen on voimaannuttavaa. Samalla nykytaide ja taiteen merkitys ylipäättään tulee osallistujille näkyvämmäksi ja ymmärrettävämmäksi (Jokela ym., 2015). Puhutaan voimaantumisesta, identiteetin rakentumisesta, toivosta, muutoksesta tai siitä, että voi elää menneisyyden kanssa (Mateus-Berr, 2015).

Kallion (2010) tutkimuksen tavoitteena ei ollut kasvattaa tai kehittää toista ihmistä, vaan pyrkimyksenä oli ymmärtää ihminen kokonaisena. Hänen prosessissaan tutkija pikemminkin tutkii omaa osallisuuttaan ja positiota ja kasvattaja muuttuvaa tiedostamistaan mm. eettisyyden ja itsekriittisyyden kannalta; ei etsitä totuutta vaan merkityksiä. Taideperustaisen tutkimuksen kautta pyritään Leavyn (2017) mukaan elämän/ihmisten/asioiden kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen, ongelmien ratkaisuun, provokatiiviseen tai mielikuvia herättävään keskusteluun, rakentamaan yhteyksiä erilaisten ryhmien välillä, lisäämään empatiaa, identiteetin rakentumisen tutkimiseen ja niin edelleen (Leavy, 2017).

Jokelan ja kollegoiden (2015) mukaan taidekasvatuksen taide on yhteisöä tai yksilöä voimaannuttavaa taidetta. Se ilmenee prosessissa, dialogissa projektiin osallistuvien kesken sekä lopputuloksessa, joka usein pyrkii muutokseen yhteiskunnallisella ja/tai yksilötasolla, osallistavaan ajatteluun, yhteisöllisyyden edistämiseen ja ympäristövastuuseen. Taide ilmenee konkreettisesti teosten muodossa yleensä siinä ympäristössä, jossa osallistujat elävät (Jokela ym., 2015). Taidetta ei tehdä taiteen vuoksi (Leavy, 2017).

Tutkimustehtävät

Näen paljon ideoita, visioita ja tekemisen mahdollisuuksia. Minun on hallittava se, mihin haluan osallistujia johdattaa, jotta voin motivoida ja ohjata heitä. Koen, että jos ”sytytyn” jollekin aiheelle, asialle tai taiteelliselle työskentelylle, saan oman ”paloni” siirrettyä ryhmään. Nyt suurena haasteena tulee olemaan se, etten tunne osallistujia etukäteen. Tutkija minussa on heräämässä tutkijan rooliin. Kaikki eettiset näkökohdat on pohdittava hyvin etukäteen, tässä on kuitenkin kyse hyvin henkilökohtaisista asioista. Ihminen minussa sanoo, että asiat, joihin pyrin taiteen ja tämän prosessin kautta, ovat hyvin keskeisiä asioita ihmisen, etenkin nuoren, elämässä.

Mikä on innostavin ja sytyttävin tulokulma, jolla olisi merkitystä kohdejoukolle? Tässä projektissa kukin toteuttaisi oman työn, mutta dialogissa muiden kanssa. On tärkeää huomioida oppilaiden lähtökohdat ja taidot. On tärkeää luoda luottamuksellinen ja turvallinen ilmapiiri sekä ryhmässä että ryhmän ja ohjaajan välillä positiivisen pedagogiikan hengessä.

Projektin aluksi puhumme siitä, mistä hyvä elämä tutkijoiden mukaan rakentuu, keskustelemme tavoitteiden ja unelmien tärkeydestä ja mahdollisuuksista saavuttaa niitä. Tässä on apuna laatimani diasarja teorian pohjalta. Mukana on myös esimerkkejä ihmisistä, jotka ovat saavuttaneet unelmansa harjoittelun ja sinnikkyiden avulla huolimatta esteistä, joita he ovat kohdanneet joko itsessään tai ympäristössään. Itselleni eräs merkittävä kokemus on ollut omaan elämäni sopivien kuvien etsiminen ja tulevaisuuden toiveiden ja unelmien näkyväksi tekeminen kuvien avulla. Ajattelen, että projektissani osallistujille

tärkeät kuvat olisivat hyvänä lähtökohtana ja pohjana, kun he pohtivat omaa elämää ja tulevaisuuden tavoitteita ja unelmia.

Yhtenä lähtökohtana projektissa on tutustuminen erään taiteilijan elämäntarinaa ja taiteeseen. Kerron taiteilijan ratkaisevasta kohtaamisesta nuoruudessa, kun uusi opettaja huomasi hänen vahvuutensa ja auttoi häntä saavuttamaan unelmansa. Taidekuvana on hänen teoksensa, johon taiteilija on ottanut elementtejä omasta lapsuudestaan, historiastaan, tuotannon eri vaiheista ja katsonut taaksepäin; teos on ikään kuin kuvallinen testamentti, maalauksen keinoin toteutettu kollaasi. Samalla tutustutaan myös taiteilijan muutamaa muuhun teokseen, jotka sopivat projektiin ja kohderyhmälle. Projektissa teokset olisivat tarkastelun lähtökohtana: puhutaan, avataan, pohditaan, sanallistetaan, ei niinkään puututa tekniseen toteutukseen. Taidekuvan tarkastelussa lähtökohtana on Räsänen (2010) kehittämä kokemuksellinen taiteen tarkastelu. Hänen tavoitteenaan on rakentaa yhteyksiä taideteosten ja oppilaan kokemus- ja elämismaailman välille. Toiminta tähtää oppilaan kehittymiseen ihmisenä (Räsänen, 2010, s. 202).

Omien vahvuuksia tiedostamista korostetaan uudessa opetussuunnitelmassa (POPS, 2014) ja olen omassa työssäni nähnyt vahvuuksien etsimisen ja löytämisen positiiviset vaikutukset monesta näkökulmasta ja haluan hyödyntää tätä kokemusta. Vahvuudet ovat siis toinen tärkeä lähtökohta. Lähetän valmista monipuolista opetusmateriaalia (liite 1), jonka avulla jokainen löytää vahvuutensa ja oppii tunnistamaan niitä myös toisista. Luokkien opettajat tekevät tämän osuuden etukäteen.

Projektia suunnitellessa pohdin, miten upeaa olisi keskittyä jonkun ryhmän kanssa tämäntyyppiseen projektiin oikein syvältä. Voisin hankkia vapaaehtoisen ryhmän peruskoulun ulkopuolelta. Toisaalta haluan pitää mielessä koulumaailman realiteetit. Siksi ajattelin, ettei ole perusteltua poiketa niistä. Tähän päätökseen vaikutti myös peruskoulussa toteutetun tutkimuksen vähyys (Räsänen, 2012, s. 16; Granö, 2015, s. 29). Toteutan projektin sellaisena, jona todellisuus usein näyttäytyy koulun arjessa. Tämä mielestäni antaa myös tutkimukselle realistisen näkökulman.

Alustavasti ajattelin teettää kolmiosaisen työn, jonka voi toteuttaa konkreettisesti kolmiosaisena tai yhtenä työnä. Nämä kolme osaa olisivat kollaasi, omakuva ja ”sanataulu”. Toteutustapa on aika vapaa, luonnollisesti oppilaat saavat ohjeistusta ja ideoita

toteutukseen. Olennaista ei ole tekninen toteutus vaan sisältö. Taidekuvan, laatimani diasarjan ja keskustelun äärellä oppilaat pohtivat omaa tulevaa tuotostaan. Tulevaisuuden unelmista tehdään kollaasi. Omista vahvuuksista tehdään taulu. Otetaan valokuva tämänhetkisestä itsestä mieluisan, mahdollisesti jotain unelmaa esittävän, taustan kanssa voimaannuttavan valokuvauksen idealla. Tavoitteena olisi myös saada jokin oma vahvuus näkymään omakuvassa. Tuotokset ovat taidekasvatuksen taidetta. Vaikka jokainen tekee oman tuotoksensa, jaamme kokemuksia ja ajatuksia yhdessä ja annan kullekin palautteen, jonka kaikki kuulevat.

Haluan päästä näkemään ja kokemaan nuoren tulevaisuuden näkymien kirkastumista. Haluan myös saattaa nuoren vahvuudet näkyväksi niin, että nuorelle jää niistä muisto. Ajattelen, että jos nuori saisi yhdenkin merkittävän kokemuksen itselleen, joka jää muistiin, projekti on hänen kohdallaan onnistunut (vrt. Kuusimäki, 2017). Toki suuremmat tavoitteet ja toteumat ovat tervetulleita, ja pyrin luonnollisesti useampiin näkökulmiin. Haluan tehdä projektin niiden nuorten parissa, joiden lähtökohdat ovat tavallista heikommat ja jotka erilaisten oppimisvaikeuksien tai muiden haasteiden vuoksi opiskelevat erityisen tuen oppilaina. Tutkin myös, miten hyvän elämän elementit näkyvät nuorten tuotoksissa ja puheissa.

Peruskoulun tehtävä on kohdata jokainen oppilas, huomioida hänen persoonansa, lähtökohtansa ja taustansa niin, että jokainen kokee onnistumisia, jokainen löytäisi vahvuuksiaan, identiteettiä rakentuisi ja oppilas pääsisi haluamiinsa jatko-opintoihin (POPS, 2014). Tavoitteena on etsiä vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

Millaisia merkityksiä oppilaille syntyy omien vahvuuksien näkyväksi tekemisestä?

Kuinka tärkeäksi oppilaat kokevat omien unelmien esille tuomisen teoksiinsa?

Millaisia hyvän elämän elementtejä oppilaiden teoksissa, sanoissa ja puheissa on nähtävissä?

Aineistoanalyysin menetelmiä

Tutkija kerää prosessin aikana materiaalia, esimerkiksi kirjoittaa päiväkirjaa, videoi, valokuvaa, haastattelee, kerää muistoja, monenlaista prosessin aikana kertynyttä materiaalia. Tutkimus on prosessin näkyväksi tekemistä. Sanallistaminen, käsittäminen ja käsitteellistäminen eivät voi syntyä prosessin aikana, tapahtuman hetkellä. Hetken tavoittelemisen kerätyn aineiston avulla jälkikäteen on välttämätöntä tiedon ja ymmärryksen muodostamisen kannalta (Kallio, 2010; Jokela & Huhmarniemi, 2018, 16). Leavy (2017) puhuu ”jargon-vapaasta” tekstistä, siis tekstin tulee olla ymmärrettävää luettavaa. Jos tutkimuksen anti on merkittävää, sellaista, josta joku muukin voisi oppia, miksi kirjoittaa niin, että teksti jää pölyttymään liian vaikeaselkoisena?

Tutkimusaineistona tässä projektissa ovat omat muistiinpanoni, havaintoni ja ottamani kuvat jokaiselta päivältä, kyselyt, haastattelut sekä varsinaiset tuotokset. Annan äänen oppilaan kokemukselle; hän saa avata prosessia ja teoksiaan. Haastattelen kirjallisen kyselyn lisäksi muutamaa vapaaehtoista oppilasta, joilla on keskenään erilaisia prosesseja. Äänitän haastattelut. Hirsjärvi ja Hurme (2011) käyttävät puolistrukturoidusta haastattelusta nimitystä teemahaastattelu. Nimi teemahaastattelu kertoo siitä, mikä haastattelussa on kaikkein oleellisin: haastattelu etenee tiettyjen teemojen varassa eikä yksityiskohtaisten kysymysten sarjana. Tämä tuo tutkittavien äänen kuuluville. Teemahaastattelu huomioi sen, että ihmisten antamat merkitykset ovat keskeisiä ja että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 47–48).

Pyrin sekä hahmottamaan yksittäisten oppilaiden ajatuksia ja tuotoksia suhteessa tutkimuskysymyksiin että analysoimaan projektia kokonaisuutena. Hirsjärvi ja Hurme (2011) ohjeistavat purkamaan koko aineiston teemoittain osiin. Puraan tämän aineiston osiin tutkimuskysymysten mukaan. Yhdistelen, kokoan, tulkitsen ja pyrin hahmottamaan asioita teorian pohjalta. Kuvailen, luokittelen ja yhdistelen aineistoa niin ikään tutkimuskysymysten mukaan. Tulkitsen. Onnistuneen kvalitatiivisen tulkinnan avainkriteerit ovat siinä, että myös lukija omaksuu saman näkökulman kuin tutkija eli lukija voi löytää ne asiat, jotka tutkijakin löysi. Esitän tuloksia pääosin kirjoittamalla. Koska tutkittavien ryhmä on pieni, esitän lukuja ainoastaan tekstin ja kuvien lomassa (Hirsjärvi ja Hurme, 2011, s. 141–151).

Tutkimuksen toteutus ja tulokset

Taidekasvatusprojektin valmistelu ja toteutus

Toteutin projektin yhtenäiskoulussa, jossa kaksi erityisluokanopettajaa lähtivät mukaan yhteistyöhön. Toinen heistä otti vastuulleen yhteydenpidon, tutkimuslupien pyytämisen ja muut järjestelyt. Viestimme etukäteen puhelimen ja sähköpostin avulla aikataulut, etukäteisvalmistelut, materiaalit ja muut käytännön asiat. Heille sopi tiivis työrupeama, mitä toivoin itsekin. Opettajat valitsivat kahdesta pienryhmästä ne oppilaat, jotka heidän mukaansa sekä hyötyisivät että kykenisivät yhteistyöhön ja tämäntapaiseen työskentelyyn. Mukaan tuli oppilaita kaikilta yläkoulun luokka-asteilta sekä yksi oppilas jopoluokalta.

Sovin tutustumiskäynnin noin kaksi viikkoa ennen varsinaista projektia. Oppilaat tapasivat minut ja he saivat tietoa siitä, mitä tulee tapahtumaan. Kerron heille selkeästi kuvin ja tekstein tulevan projektin sisällön. Erityisoppilaiden on tärkeä saada etukäteen tietoa ja tarvittaessa valmistautua rutiineista poikkeaviin tekemisiin. Heillä oli myös mahdollisuus ennen projektin alkua pohtia omia unelmiaan ja tavoitteitaan. Tein diasarjan, jonka pyrin tekemään mahdollisimman kiinnostavaksi erityisoppilaita ajatellen. Käytin pohjana ajatuksia, jotka ovat syntyneet lukemani kirjallisuuden pohjalta ja joka näkyy vahvasti teoriaosuudessa. Mistä hyvä elämä koostuu tutkimusten mukaan? Mitä ovat vahvuudet? Miten tavoitteita ja unelmia voi saavuttaa? Näistä kerroin muutamia esimerkkitarinoita. Havainnollistin heille, miten kollaasi, vahvuussanat ja omakuva toteutetaan. Näytin erilaisia vaihtoehtoja ja samalla korostin, että omat ideat ja valinnat saavat vahvasti näkyä.

Laadin opettajille kattavan materiaalipaketin vahvuuksien kartoittamiseen. Toinen malli pohjautui positiivinencv -materiaaleihin ja Via-testin tekemiseen ja toiseen vaihtoehtoon muokkasin monisteet ja vinkit Niilo Mäki -instituutin KUMMI 11 – arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaalista Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin (Aro, ym., 2014) sekä kirjasta Hyvä minä! Tutkimusretki itsetuntoon (Juusola, 2015). (liite 1)

Opettajat valitsivat helpommin toteutettavan vaihtoehdon eli oppilaat kartoittivat vahvuuksiaan laatimieni monisteiden avulla. Aiheeseen lähestymiseen oppilaille näytettiin

materiaalia positiivine cv -sivustoilta muun muassa videoina ja keskustellen. Molempia materiaalipaketteja siis hyödynnettiin ryhmälle sopivaksi. Täytin yhden monisteista vahvuuksia, taitoja ja hyviä ominaisuuksia kuvaavilla adjektiiveilla. Tämä oli erityisoppilaille suureksi avuksi. Luokissa ei oltu käsitelty vahvuuksia aiemmin. Moniste, jossa pyysin jokaista ryhmän jäsentä arvioimaan toista positiivisesti, ei toteutunut. Opettaja kertoi, että oppilaat eivät ole valmiita sellaiseen. Sen sijaan he tekivät arvioita lähimmistä kavereistaan. Myös opettaja kirjoitti omista oppilaistaan. Yksi moniste lähti vanhemmille, johon he kirjasivat lapsensa vahvuuksia. Opettajat toteuttivat vahvuuksien kartoittamisen tutustumiskäynnin ja varsinaisen projektin välissä eli noin kahden viikon aikana. Kuulin ja näin myös tilanteen, jossa opettaja kertoi oppilaalle hänen vahvuuksistaan. Tälle oppilaalle ei oltu vielä tehty kartoitusta. Näin ja vaistosin keskustelun positiivisen merkityksen oppilaalle.

Tutustumiskäynnin aikana tutustuin myös tiloihin, joissa työskentely tapahtui sekä materiaaleihin, joita sain käyttööni. Käynnin jälkeen hioin suunnitelmaani sekä hankin niitä materiaaleja (mm. green screen -kangas), joita en koululta saanut.

Projektiviikolla kullekin kolmelle päivälle oli varattu neljän oppitunnin työskentelyaika. Ennen varsinaisen projektin alkua valmistelujen lomassa molemmat opettajat kertoivat oppilaista sellaiset tarpeelliset asiat, jotka minun oli hyvä tietää. Oppilailta oli monenlaisia haasteita: lukivaikeuksia, yksilöllistettyjä oppilaineita, lievää kehitysvammaisuutta tai -viivettä, tunne-elämän vaikeuksia, sulkeutuneisuutta, haasteita toiminnanohjauksessa, keskittymisessä tai pitkäkestoisessa työskentelyssä. Muutamien oppilaiden kohdalla opettajat pohtivat, onnistuuko työskentely ollenkaan, mutta toivoivat heidän osallistumisestaan, koska arvelivat hyödyn olevan suuren. Oppilaita oli kahdeksan. Toinen opettajista oli paikalla suuren osan ajasta. Välillä hänellä oli muita opetettavia, mutta hän kävi paikalla silloinkin. Avustaja oli mukana kahtena päivänä osan ajasta.

Ensimmäinen päivä: Muutaman tutustumis- ja lämmittelyharjoituksen jälkeen esittelin ryhmälle uudelleen diat. Pari oppilasta oli pois ensimmäisellä kerralla ja kertaus oli paikallaan muutenkin. Kerroin tutkimusten ja esimerkkitarinoiden pohjalta, mikä elämässä on tärkeää ja tavoittelemisen arvoista: nuorten haaveet saattavat liikkua rahan ja julkisuuden tavoittelemiseksi, mutta tutkimukset kertovat toista. Hyvä elämä sisältää läheisiä ihmisiä, vapaaehtoisuutta, mielekästä tekemistä sekä hyvän tekemistä. Omien

vahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen tuo tunteen omasta kyvykkyydestä. Elämä on merkityksellistä, kun siihen kuuluu näitä elementtejä (ks. Martela, 2014).

Näytin muutamien esimerkkien avulla, kuinka ihmiset olivat saavuttaneet unelmiaan. Mukana oli ihmisiä, joilla oli vaikeuksia, puutteita tai ominaisuuksia, jotka eivät edistäneet unelman saavuttamista. Myös epäonnistumiset kuuluvat elämään. Niistä voi selvitä. Harjoitus auttaa saavuttamaan tavoitteen. Joskus se vaatii paljon sinnikkyyttä ja aikaa, yritystä ja erehdystä. Oppilaat kuuntelivat esimerkkitarinoita kiinnostuneina.

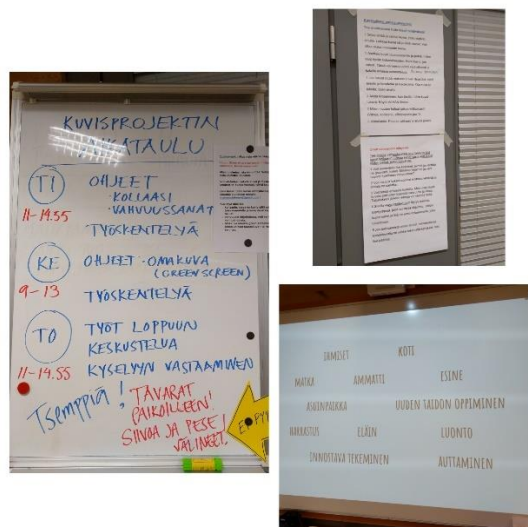
Kerroin taiteilija Paavo Tolosen elämäntarinasta sellaisia kohtia, jotka liittyivät aiheeseen. Hänen lähtökohtansa eivät olleet otolliset taiteilijan uralle. Sodan alla syntyneen perhe eli vaatimattomasti Lapissa. Kerrotaan, että pieni poika raaputti jäiseen ikkunaan kuvia tai maalasi huonekalumaalien ylijäämällä laudankappaleisiin omaa taidettaan. Koulussa uusi opettaja havaitsi pojan lahjat ja kehotti häntä taiteilijan uralle. Tämä oli varhaisnuorelle merkittävä, ratkaiseva kohtaaminen. Kyseinen opettaja tuki nuorta vielä myöhemmin tarjoamalla hänelle työpaikan Etelä-Suomesta ja siten ponnahduslaudan Helsinkiin opintoihin (Tirola-Santala, 1986, s.10–16).

Näytin taiteilijan tuotannosta sellaisia teoksia, joiden arvelin kiinnostavan nuoria ja joissa oli joitakin projektiin sopivia sisältöjä nostettavaksi esiin ja keskusteluun. Tärkeimpänä teoksena näytin yhtä hänen viimeisimmistä teoksistaan, joka on ikään kuin maalattu kollaasi. Teoksessa hän on katsonut taaksepäin elämäänsä ja tuotantoaan. Opetustuokion pohjana oli kokemuksellinen taiteen tulkinnan malli, joka taide liitetään oppilaan kokemusmaailmaan (Räsänen, 2010, s. 202–206).



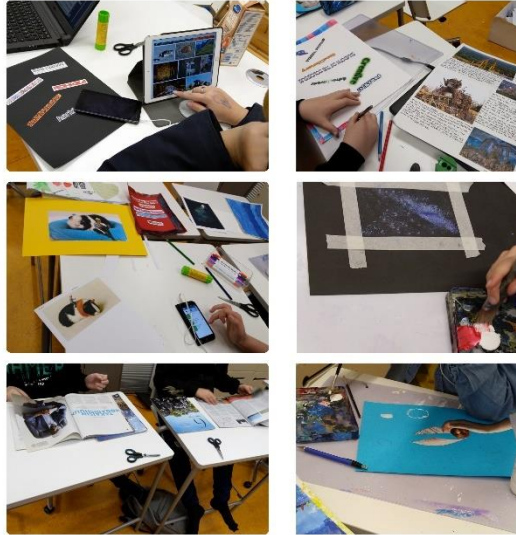
Kuva 1 Lepävä torsoveistos pöydällä, Paavo Tolonen, 2008

Oppilaat kuuntelivat keskittyneesti, vaikka asiaa tuli runsaasti. Aluksi aikaa kului muutamien oppilaiden odottamiseen ja siksi esitys tiivistyi ja vaati oppilailta aika paljon. Varsinaista keskustelua ei ehtinyt syntyä, mutta yksittäisiin kysymyksiin tuli vastauksia. Koska oppilaat olivat kolmelta eri luokalta, vapaamman keskustelun syntyminen olisi vaatinut myös pidemmän tutustumisajanjakson. Kertasimme vielä, mitä kolmen päivän aikana tapahtuu ja lopuksi kerroin aikataulun, jonka olin kirjoittanut valkotaululle nähtäville. Kiinnitin myös seinille ohjeita, jotta oppilas voi palata niihin helposti.



Kuva 2 Ohjeita seinillä

Tauon jälkeen alkoi työskentely kollaasin parissa. Olin tuonut luokkaan paljon erilaisia aikakauslehtiä, joista oli mahdollisuus etsiä kuvia. Suurimmalle osalle kuvien etsiminen lehdistä oli haasteellisempaa kuin netistä. Luokassa oli myös monenlaisia piirustus- ja maalaustarvikkeita sekä askartelumateriaaleja tarjolla. Muutama oppilas ehti aloittaa vahvuussanojen kirjoittamisen saatuaan kollaasin valmiiksi. Oppilailla oli siis valmiina vähintään viisi omaa vahvuutta, jotka he olivat etukäteen työstäneet. Suurin osa innostui netissä olevasta tekstiohjelmasta vahvuussanojen työstämisessä, toki vaihtoehtoja oli useita. Ilmainen ohjelma (www.cooltext.com) palveli erityisoppilaita kyllä hyvin yksinkertaisuudellaan ja monilla mahdollisuuksillaan.

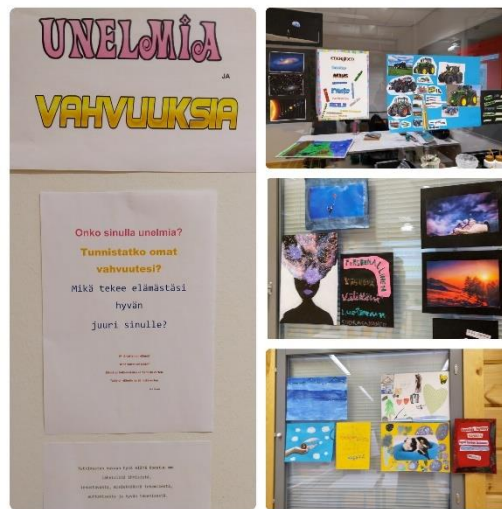


Kuva 3 Työskentelyä

Toinen päivä: Päivä alkoi muutamien asioiden kertauksella ja omakuvan ohjeistuksella. Osa jatkoi kollaasia, suurin osa teki vahvuussanoista taulua. Olin virittänyt vihreän kankaan eteisaulaan. Omakuvaa varten oppilas sai etsiä itselleen sopivan taustakuvan ilmaisista kuvapankeista. Päivän aikana yksi oppilas kerrallaan lähti mukaani. Kuvaamisessa oli omat haasteensa, joten päätin itse kuvata, koska aikataulu ei sallinut kovin pitkiä kuvauksia ja näin oppilaat saivat keskittyä itse kuvan sisältöön. Koin, että olin jo tullut sen verran tutuksi, että oppilaat kokivat kuvaustilanteen miellyttäväksi. Moni oli erittäin innostunut, kun ymmärsi, miten green screen toimii ja miten kuvaan saa itsensä sijoitettua juuri siten kuin itse haluaa. Muutama oppilas lähti kahdestaan ja toinen otti vastaan toisen näkemyksiä kuvaukseen liittyen. Päivän päätteeksi kartoitin mahdollista seinää koululta, johon olisi ollut mahdollista kiinnittää tuotoksia esille.

Kolmas päivä: Omakuvien, vahvuussanataulujen ja kollaasin viimeistelyt jatkuivat. Kyselin mahdollisuutta töiden näytteille asettamiseen, mutta kukaan ei sitä halunnut. Teosten laittaminen yleisön nähtäväksi tuleekin perustua vapaaehtoisuuteen. Pohdin syitä, mutta halusin kunnioittaa oppilaiden näkemyksiä. Toisaalta se oli ymmärrettävää, koska työt olivat henkilökohtaisia ja erityisesti omakuvien esillä olo voi olla arka asia. Lisäksi pohdin, millainen asema erityisoppilaille on muiden yläkoululaisten joukossa, mutta en kysellyt asiaa enempää. Kiinnitin tauon aikana kaikkien työt luokan seinille. Loppukeskustelussa kävimme työt ja prosessia läpi. Jokainen sai palautetta ja jokainen myös osallistui

keskusteluun vähintäänkin vastaamalla kysymyksiin. Oma tuntumani oli, että keskustelu oli heille myönteinen ja vahvistava kokemus. Äänitin keskustelun.



Kuva 4 Töitä esillä loppukeskustelun aikana

Aavistin projektipäivien kuluessa, että laatimani kyselylomake (liite 2) olisi monelle oppilaalle haasteellinen. Siksi helpotin vastaamista kirjoittamalla malliksi vastauksen alkuja ja näytin kyselyn älytaululla. Kävin kyselyn läpi kysymys kerrallaan ja oppilas vastasi samaa tahtia. Mukana oli opettaja, joka auttoi yhtä oppilasta. Itse autoin lopuksi toista oppilasta kirjoittamalla vastaukset hänen sanelunsa mukaan. Ihan viimeisenä haastattelin vapaaehtoisia erillisessä tilassa ja äänitin vastaukset. Haastattelun runkona käytin aika vapaasti kyselyä, johon oppilas oli jo vastannut.

Kaiken tekemisen pohjavirtana pyrin kuuntelemaan ja dialogiseen otteeseen, josta Anttila (2010) kirjoittaa. Taidekasvattaja avaa taiteen tekemisen mahdollisuuksia. Taiteellinen toiminta mahdollistaa myös vaikeasti sanallistettavien asioiden esiin tuomista. Nuori jäsentää kokemuksiaan ihmisenä olemisesta. Taiteen tuottamat merkitykset syntyvät kohtaamisessa. Se voi vaikuttaa tai muuttaa ihmistä hetkellisesti tai pysyvämmiin (Anttila, 2010). Kunnioitus, välittäminen ja luottamus on olennaista, jotta yhteisyys muodostuu ja dialogia syntyy. Yhteisten ja omien kokemusten jakaminen on eettisesti tärkeää. Dialogi antaa tilaa toisille olla toisia ja itselle olla minä (Varto, 2007). Sederholm (2007) kirjoittaa, että taidekasvatus voi auttaa identiteettikysymyksissä ja antaa mahdollisuuden jakaa itselle merkityksellisiä asioita yhteisöllisesti.

Kohtaamisia: oppilaiden työskentelyä ja taidetta

Kirjoitin jokaisesta oppilaasta lyhyen raportin joka päivä. Kirjasin myös omia havaintojani työskentelystä. Esittelen tässä myös kunkin oppilaan aikaansaamat tuotokset.

Oppilas A on 7. -luokkalainen. Hän tekee yksin, eikä juuri kysele ohjeita. Ensimmäisenä päivänä oppilas A aloitti kollaasin teon itsenäisesti. Hän käytti useita tekniikoita ja pohti itselleen tärkeitä asioita. Kuvassa monenlaisia unelmia. Oppilas kirjoitti omat vahvuussanansa näppärästi ja työsti ne seuraavana päivänä tauluksi. Toinen päivä: Sanataulu valmistui itsenäisesti. Tosin pyysin korjaamaan kolme sanaa, koska niistä puuttui kirjaimia, hän ymmärsi sen hyvin. Hän teki omakuvan, josta hänellä oli selvä näkemys, mitä hän haluaa. Kolmantena päivänä oppilas viimeisteli omakuvan maalaamalla kehyksiin hyvin omaperäisen ja taiteellisen koristelun. Hän osallistui loppukeskusteluun vastaamalla kysymyksiin. Kokonaisuudessaan hyvää, itsenäistä ja innostunutta työskentelyä.



Kuva 5 Oppilas A:n tuotokset

Oppilas B on 7. -luokkalainen. Ensimmäisenä päivänä hän ei löytänyt lehdistä mitään kiinnostavaa. Oppilas tulosteli sitten vuoristoratojen kuvia ja teki niihin englanninkielisiä selostuksia. Hän oli innoissaan, kun kaksi hänelle tärkeää asiaa oli työskentelyn kohteena: englannin kieli ja vuoristoradat. Toisena päivänä selostusten kirjoittaminen vuoristoratakuviin jatkui erittäin sinnikkäästi. Oppilaalla oli voittajaolo, kun hän sai urakan

valmiiksi. Hän kirjoitti myös vahvuussanat englanniksi. Omakuva jäi seuraavalle päivälle, mutta hän sanoi, että arvaat, millaisen taustan haluan. Kolmantena päivänä hän viimeisteli vahvuussanataulun kehykset. Omakuva onnistui näppärästi, kun hän tiesi, mitä halusi ja miten halusi tulla kuvatuksi.

Oppilas B koki, että hän rohkaistui puhumaan ääneen kiinnostuksestaan vuoristoratoihin, kun aiemmin ajatteli, ettei halua kertoa muille. Hän ilmoittautui haastatteluun. Oppilas kertoi, että vielä vuosi sitten käsiala oli ”hirveä”, se oli paljon parantunut. Oppilas oli hyvin ylpeä töistään, erityisesti ”kollaasista”, johon hän kirjoitti selostukset englanniksi, ensin lyijykynällä, sitten vahvisti sanat tussilla. Hän vaihtoi vielä ihan lopuksi omakuvan kehykset valkoiseksi, mikä oli yhtenäinen valinta muiden töiden kanssa. Hän olisi halunnut heti työt kotiin. Kaiken kaikkiaan hänestä jäi vaikutelma, että oli valtavan innostunut aiheista sekä ylpeä itsestään. (Mietin saksien käyttöä. Hän ei luottanut omiin taitoihinsa ja pyysi leikkaamaan puolestaan joitakin kuvia.)



Kuva 6 Oppilas B:n tuotokset

Oppilas C on myös 7. luokalta. Ensimmäinen päivä alkoi lehtien selailulla tuloksetta. Hän löysi kuitenkin kuvan avaruudesta ja alkoi etsiä kuvia netin kautta. Hän innostui myös hileestä. Oppilas C olisi halunnut viedä työn heti kotiinsa. Hän aloitti kirjoittamaan omat vahvuussanansa. Toisena päivänä oppilas C jatkoi sanojen kirjoittamista, joita oli paljon. Otettiin omakuva. Hän pohti lopuksi, olisiko pitänyt sittenkin ottaa avaruusaiheinen tausta,

kun valitsi vuoristokuvan. ”Milloin saa viedä kotiin?” Kolmantena päivänä ehdotin hänelle uuden omakuvaan ottamista avaruusteemalla, kun jäi sitä eilen miettimään. Hän valitsi kuvan ja idea oli selvä, kuvauskin onnistui heti. Oppilas C osallistui haastatteluun, jossa kävi ilmi, ettei muistanut juuri mitään aloitusdioista. Se ei kuitenkaan haitannut tekemistä ollenkaan. Hän haluaa tutkia lisää avaruusasioita.



Kuva 7 Oppilas C:n tuotokset

Oppilas D on 8. luokalta. Ensimmäisenä päivänä D oli pois. Toisena päivänä ohjeistin häntä ja hän muisti hyvin kollaasiohjeet kahden viikon takaa. Hän halusi maalata ja teki taitavasti omannäköisen työn. Potterin ihailijana hän valitsi omakuvaan siepin. Toteutus on omaperäinen, hän tiesi mitä halusi. Kolmantena päivänä hän teki vahvuussanat itse maalaamalla siveltimellä ja kimallehelmillä. Haastattelussa oppilas puhui paljon ja selkeästi, upeaa pohdintaa. Hän tykkäsi siitä, että sai tehdä vapaasti ja toteuttaa itseään. Hän ei pidä kollaasitekniikasta ja halusi siksi tehdä maalauksen. Omakuvaan ei halunnut kasvojaan ja keksi laittaa käden. Hän haluaisi Potter-studioon Lontooseen. Oppilas oli tyytyväinen kokonaisuuteen, mutta tärkein oli maalaus, jonka haluaa laittaa seinälle. Hän tykkää talvesta ja jouluvaloista.



Kuva 8 Oppilas D:n tuotokset

Oppilas E on 9. -luokkalainen. Ensimmäisenä päivänä hän oli alkuun Oppilas H:n ja F:n kanssa levoton ja kun heidät poistettiin eri tilaan, E alkoi työskennellä. Hän etsi ison määrän maatalouskoneiden, pysyjen ja ammusten kuvia netistä, tulosti ja alkoi liimata ne isolle kartongille. Toisena päivänä hän jatkoi tekemistä. Omakuvasta hänellä oli selkeä näkemys. Kun hän näki, miten kuva syntyy, hän ideoi uusia vaihtoehtoja ja teki parannusehdotuksia. E halusi heti kotiin omat versiot omakuvista, hän oli todella innoissaan. Oppilas E teki myös vahvuussanat, mutta avustajan avustuksella. Hän väsähti lopuksi ja avustaja liimaili työt loppuun. Hän sai sanataulun lähes valmiiksi. Kolmantena päivänä hän leikkasi avustettuna sanataulusta ylimääräisen palan pois. Oppilas teki koetta loppukeskustelun aikana ja kävimme myöhemmin palautekeskustelun kahdestaan. Hän haaveilee maatilasta ja kollaasi kertoo siitä, samoin kuin omakuvat, jotka hän liimasi samaan pohjaan. Hänellä oli paljon vahvuussanoja. Hienoa, että jaksoi tehdä. Oppilas ei välitä, miltä työ näyttää, mutta oli aidosti innostunut omakuvasta eikä tyytynyt ensimmäiseen ratkaisuun. Omakuvansa hän

liitti kollaasin osaksi. Työskentely oli lyhytjännitteistä, mutta välillä oli voimakkaita ”innostuspiikkejä”.



Kuva 9 Oppilas E:n tuotokset

Oppilas F:stä opettaja kertoi, ettei hän välttämättä kykene osallistumaan projektiin. Oppilaalla oli ollut erittäin hankala edellinen päivä. Ensimmäisenä päivänä hän ei tehnyt mitään ja opettaja poisti eri tilaan, koska aiheutti oppilas E:ssä levottomuutta. Harmitti, toivoin, että hän tulisi seuraavana päivänä. Toisena päivänä hän tuli paikalle ja alkoi tehdä vahvuussanoja. Hän eteni hitaasti, mutta halusi kiinnittää oman vahvuussanan myös kännykkäänsä, mikä oli positiivista. Oppilas alkoi leikata sanoja ja liimailla taustaan, työ jäi kesken. Hän etsi taustakuvaa, mutta empi kuvaan tulemista. Positiivisuutta oli kuitenkin ilmassa edellispäivään verrattuna. Kolmantena päivänä hän valitsi itselleen taustakuvan ja halusi ainoastaan kätensä kuvaan. Hän valitsi mieluisen maisemakuvan, mutta ei tehnyt kollaasia. Oppilas lämpeni pikkuhiljaa prosessin aikana. Oli hienoa nähdä, miten hän tuli

mukaan ja lopulta sai aikaan. Hän sai hyvää palautetta lopuksi, mikä selvästi vaikutti häneen positiivisesti, vaikka hän puhui vain vähän yksittäisiä lyhyitä sanoja tai lauseita kysyttäessä.



Kuva 10 Oppilas F:n tuotokset

Oppilas G on kymppiluokkalainen (jopo). Heti ensimmäisenä päivänä hän tiesi mitä teki, työskentely oli määrätietoista ja taitavaa. Unelmakuva on vertauskuvallinen. Toisena päivänä hän oli pois. Kolmantena päivänä jatkoi määrätietoisesti. Hän toimii ennen kuin ajattelee loppuun asti, se näkyi vahvuussanataulun työskentelyssä ja eteen tulleissa haasteissa, kun jo tehtyä oli vaikea muuttaa. Vahvuussanoissa oli omaperäisyyttä. Omakuva onnistui, koska hän tiesi mitä halusi. Hän haluaa saada nopeasti valmista. Oppilas osallistui haastatteluun. Hänellä on selvä ammattihaave ja hän tietää, että unelmien eteen pitää tehdä työtä.



Kuva 11 Oppilas G:n tuotokset

Ensimmäisenä päivänä oppilas H ei päässyt alkuun, hän vastasi ”emt” kaikkiin kysymyksiin. Oma opettaja otti takaisin omaan luokkaan, kun hän ei alkanut tehdä. Toisena päivänä houkuttelin mukaan eteisestä. Opettajan mielestä hän ei kestäisi lisää epäonnistumisia. Oppilas tuli paikalle ja tuntui, että työskentely lähti aluksi käyntiin. Toinen oppilas auttoi kuvien etsinnässä. Hän ei kuitenkaan saanut jatkettua ja poistui loppupäiväksi paikalta, vaikka houkuttelin omakuvaan. Kolmantena päivänä hän jäi pois koko projektista. Oppilas H vaikutti ahdistuneelta ja levottomalta. Koin, että minulla oli vähäiset mahdollisuudet vaikuttaa häneen, vaikka yritin.

Oppilaiden kokemaa: vahvuudet ja unelmat näkyväksi

Tässä luvussa valotan oppilaan oman kokemuksen tässä projektissa. Etsin vastauksia kysymykseen: Millaisia merkityksiä syntyy omien vahvuuksien näkyväksi tekemiseen? Ojanen (2014, s. 19) toteaa, että vahvuuksiin ja hyveisiin tähtäävä toiminta auttaa kulkemaan kohti hyvää elämää. Vahvuutensa tunnistava nuori luottaa omaan kyvykkyyteensä ja osaa ponnistella kohti tavoitteita (Uusitalo-Malmivaara, 2014, s. 63).

Oppilailla, joilla on haasteita akateemisissa taidoissa, muut taidot ja vahvuudet saattavat jäädä pimentoon. Siksi koulussa ei tule keskittyä pelkästään kognitiivisten taitojen opetteluun. Vahvuuksien tunnistaminen ja käyttäminen toimivat myös suojaavina ja voimauttavina sekä itsearvostusta luovina tekijöinä (Uusitalo-Malmivaara, 2014; Hotulainen ym., 2014).

Etsin vastauksia myös kysymykseen: Kuinka tärkeäksi oppilaat kokevat tavoitteiden tai unelmien esille tuomisen projektissa? Nuoren ympäristön tarjoamat mahdollisuudet määrittävät ja ohjaavat oman motivaation lisäksi tavoitteiden ja unelmien asettamista. Koulu voi osaltaan vaikuttaa toiminnallaan tavoitteiden asetteluun (Salmela-Aro, 2019, s. 131). Koulun tehtävä olisi ihmisen luontaisen uteliaisuuden vaaliminen, koska se on tie intohimoon. Tämä puolestaan johtaisi nuoren löytämään sellaisen elämäntehtävän, jossa hän kokee olevansa parhaimmillaan (Sahlberg, 2013). Taiteen yksi arvo on siinä, että unelmat on mahdollista tehdä näkyväksi (Vesänen-Laukkanen ym., 2002, s. 17).

Oppilas A ei osannut sanoa, oppiko jotain uutta itsestään. Hän teki vahvuustaulunsa huolella. Keskusteluissa nousi esille ”osaan olla lasten kanssa” ja asian esiin ottaminen keskustellen selvästi tuntui hyvältä. Omakuvaansa hän sijoitti itsensä kaipaamansa lemmikin kanssa, jota hän haluaisi ja osaisi hoivata. Oppilas B oli sitä mieltä, että hän oppi tuntemaan itseään paremmin ja vahvuuksia hänellä on ”enemmän kuin luulin, niitä huomasi, kun niitä katto” (katsoi tekemäänsä taulua). Hän myös käytti yhtä vahvuuttaan, innostustaan englannin kieleen, työssään kirjoittamalla sanat englanniksi.



Kuva 12 Oppilas B:n vahvuustaulu

Oppilas C:lle erityisesti energisyys vahvuutena oli tärkeä. Muut vahvuudet eivät jääneet muistiin. Hän kirjoitti niitä paljon ja niihin on helppo palata, kun vahvuustaulu on tehty. Oppilas D:lle vahvuudet ovat aina olleet itsestäänselvyys, ”että mä oon hirmu avoin ja tolleen”. Hän olikin hyvä keskustelija, kuten hän mainitsi haastattelussa. Herkkyys ominaisuutena on ihana, koska tuntee paljon. ”Välillä se on ihan perseestäki. Kun pitäis yrittää olla hirmu kova, joissakin elokuvissa, ettei itke.” Sanat tauluun kirjoitettuna tuntui hänestä hyvältä nähdä. Oppilas E koki vahvuussanojen tekemisen tylsäksi, mutta kertoi kuitenkin, että oppi tuntemaan itseään paremmin. Omakuvassa hän halusi tuoda esille vahvuutensa koneiden käyttäjänä. Oppilas F kertoi, että vahvuussanoista syntyi hyviä ajatuksia, mutta uutta ei tullut esille. Omakuva toi esille uskoa muutokseen. Oppilas G puolestaan koki, että omat vahvuudet tulivat vähän paremmin tutuiksi, ne ovat hänelle ”totuuksia itsestä”. Hän arvostaa itsessään olevaa persoonallisuutta, ”koska mää en oo samanlainen kuin kaikki muut”. Luotettavuus on tärkeä vahvuus hänen haaveammattiinsa liittyen, totesimme yhdessä. Omakuvassa rakkaudellisuus ja toisista välittäminen nousi esille.

Oppilas A:n tulevaisuuden unelmat ja suunnitelmat liittyvät matkusteluun; hän haluaa Norjaan vaeltamaan. Hänen haaveensa on myös saada lemmikkimarsu, jollainen hänellä oli aiemmin ollut ja jollaisen hän halusi omakuvaansa. Kalastus, luonto ja toisista välittäminen näkyvät kollaasissa. Oppilas B:lle unelmat ovat selkeämpiä kuin aiemmin. Hän kertoo:

Haluan vuoristoratoihin tutustua enemmän. Soli niinku ensimmäisellä ja toisen tunnin puoliväliin soli sillee, mitä jos mää sanon tuon asian ja se kuulostaa tyhmältä ja sanoin sen enkuksi, ettei se kuulosta niin tyhmältä ja sitte ku se oliko sillee hyvä asia, niin sai niinku sanoa sen, milloin haluaa.

Hän siis uskaltautui sekä puhumaan että tekemään kiinnostuksen kohteensa omaan teokseensa ja oli saavutukseensa erittäin tyytyväinen. Hän ei ollut uskaltanut kertoa unelmastaan aiemmin muiden kuullen. Oppilas C:n haaveet eivät olleet aiemmin selvillä eivätkä ne kirkastuneet selkeiksi. Hän innostui avaruusaiheisista kuvista ja sitä kautta löysi aiheen kollaasiinsa. Hän haluaisi tutkia lisää avaruutta, mutta vaistoan, että unelma saattaa helposti muuttua vielä.

Oppilas D:n tulevaisuuden suunnitelmat olivat hänelle selvät ja hän työskentelikin varmasti. Hän kertoo:

Mulle tuli sillee sekavat tunnelmat, ku mää tiesin tasan mitä mää haluan, niitä jouluvaloja ja sit mää haluan sinistä, pimeyttä, semmonen tumma. Sitte niitten muitten mää olin vaan silleen, että mennään siinä hetkessä---Kollaasia sai tehdä niin vapaasti. Se oli niin vappaata, kun sain keksiä mitä ikinä halusin. Mun mielestä kollaasissa on tosi ruman näköstä, jos laitat lehtileikkeitä. Pitäisi olla pelkästään lehtileikkeitä tai maalata---Tykkään kynttilöistä ja valoista ja tolleen. Ne on kaikki ihania---En ainakaan mihinkään Helsinkiin halua, Oulu ja siitä ylemmäs voin asua---Mää aattelin, että ei ollut kovin kiva idea jos pitää näkyä kasvot omakuvassa. Haluaisin käydä siellä studiolla (Potter/Lontoossa). Viimeistään silloin ku mulla on työpaikka niin kerrään rahhaa.

Hän siis haaveilee pohjoisessa asumisesta ja kondiittorin ammatista. Kollaasi kertoi siitä pohjoisen talven tunnelmasta, josta hän pitää. Omakuva taas kertoo Potter-innostuksesta ja matkahaaveesta Lontooseen.



Kuva 13 Oppilas D:n tulevaisuuden unelmia

Oppilas E:n tulevaisuus selkiintyi. Hänen innostuksensa liittyi maatalouskoneisiin ja ampuma-aseisiin eli hän haaveilee maatilasta ja metsästyksestä. Hän yhdisti kollaasin ja omakuvan samaksi työksi. Oppilas F:lle tulevaisuus ei näytä valoisammalta kuin ennenkään, mutta omakuva on vertauskuvallisesti vahva: hän pitää kämmenellään vuorta. Oppilas G:n

unelmat ovat olleet selkeät ja hän tietää, että ne toteutuvat, jos niitä ”työstää tarpeeksi”. Hänen unelmansa on ”tyyliin että oisin terapeutti ja että ois ehkä joku kissa tai semmosta, peruselämä, mikä se nyt kaikilla on”. Hän ei osannut sanoa, onko projektilla sen suurempaa merkitystä hänelle.

Yhteenvetona keskustelujen, kyselyn ja haastattelujen pohjalta totean, että neljä oppilasta tiedosti vahvuutensa projektin päättyessä paremmin. A ei osannut sanoa, mutta keskusteluissa hän oli selvästi tyytyväinen vahvuuksiinsa, erityisesti ”osaan olla lasten kanssa”. B kertoi, että vahvuuksia oli ”enemmän kuin luulin”. C nosti esille energisyyden ja D avoimuuden. F ja G kertoivat, että tunsivat vahvuutensa jo aiemmin.

Unelmat selkiintyivät kolmella oppilaalla. Yksi oppilas rohkaistui puhumaan ääneen kiinnostuksestaan ja piti sitä merkittävänä asiana. Kahdella oli haaveammatti valmiina. Kaksi oppilasta ei osannut nimetä unelmiaan tai tavoitteitaan tarkemmin.

Tässä taidekasvatusprojektissa jokaisella oppilaalla tuli esille tiettyjä vahvuuksia, jotka havaitsin. Oppilas A oli motivoitunut ja ahkera, oppilas B oli innostunut ja ylpeä, hän oli myös erittäin sinnikäs ja rohkeus lisääntyi projektin aikana. Oppilas C:n työskentely oli aluksi haparoivaa, mutta innostus ja ahkeruus lisääntyivät merkittävästi. Oppilas D oli varma tekijä ja hän piti oman tyyliinsä ja linjansa. Oppilas E:llä oli keskittymishaasteista huolimatta voimakasta innostuneisuutta ajoittain. Hän ei välittänyt, miltä lopputulos näyttää, sisältö oli tärkeintä. Oppilas F:ssä oli hienosti nähtävissä hidaskäynnin lämpeneminen ja vapautuminen vaikean alun jälkeen. Määrätietoisuus ja nopeat päätökset olivat oppilas G:n vahvuuksia.

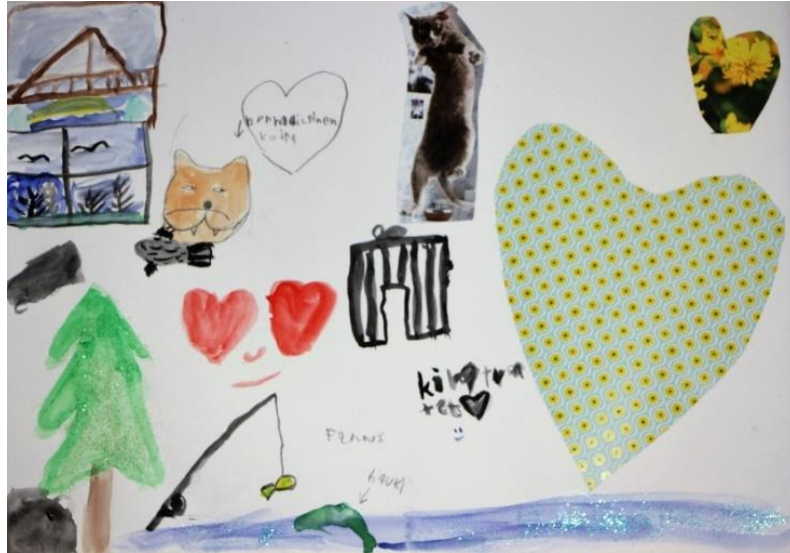
Kuusi oppilasta osallistui projektiin mielellään tai erittäin mielellään. Oppilas F koki tekemisen neutraaliksi, hän lämpeni hitaasti. Yksi oppilas (H) jätti projektin kesken. Kokonaisuudessaan oppilaat olivat innokkaita ja aktiivisia. Jokainen osallistui motivointiin, ohjeiden antamiseen, tekemiseen ja keskusteluihin hyvällä aktiivisuudella. Oppilas B olisi ehdottomasti halunnut työt heti kotiin, mutta sovimme, että näytetään ne ensin omalle opettajalle. Oppilas E innostui omakuvasta ja sen toteutuksesta niin paljon, että sai oman kopion heti kotiinsa oman opettajan toimesta. Jokaiselle luokkatilassa töiden esillepano keskustelun ajaksi oli hyvä asia, mutta yleisiin tiloihin he eivät töitä halunneet, varsinkaan omakuvaa.

Hyvän elämän aineksia oppilaiden tuotoksissa, teksteissä ja puheissa

Tarkastelen oppilaiden tuotoksia sekä haastatteluiden ja kyselyiden tuloksia hyvän elämän elementtien pohjalta, jotka ovat tutkijoiden Deci & Ryan ja Martela (2014, s. 54) mukaan yhteenkuuluvuus, hyvän tekeminen, kyvykkyys sekä vapaaehtoisuus (ks. myös kuvio 2). Näistä tekijöistä rakentuu tutkimusten mukaan merkityksellisyyden kokemukset.

Teologian tohtori Anna Juntusen (2015) tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella, millaisista asioista nuorten tarkoituksellisuuden kokemus rakentuu. Käytän hänen väitöstutkimukseensa liittyvää artikkelijulkaisua yhtenä peilinä tutkimusprojektini tuotosten analysoinnissa. Hän tutki, mitkä asiat ovat 14–20-vuotiaille nuorille merkityksellisiä ja toimivat hyvän elämän rakennusaineina. Hänen käytännöllisen teologian alan väitöstutkimuksensa ”Minä uskon hyvään elämään. Nuoret ja elämäkulussa rakentuva toimijuus” julkaistiin tammikuussa 2019. Hän muodostaa aineistonsa perusteella neljä pääteemaa, jotka rakentavat nuorten kokemusta tarkoituksellisuudesta: 1) toiset ihmiset, koti ja eläimet, 2) oma suhtautuminen, asenteet ja uskomukset, 3) kokonaisvaltainen hyvinvointi ja 4) menneisyyden ymmärtäminen tulevaisuuden tavoitteiden, valintojen ja unelmien perustana (Juntunen, 2015, s. 35–36).

Hän haastatteli nuoria ja käytti aineistona ja haastattelun pohjana nuorten tuomia valokuvia heille tärkeistä ihmisistä ja asioista sekä nuorten piirtämiä spiraaleja, jotka kuvaavat elämänjanoja. Toinen spiraali kuvaa elämän tärkeimpiä hetkiä, toinen tulevaisuutta. Analyysissa nuoren puhe, valokuvat ja spiraalit kulkivat rinnakkain, toisiaan täydentäen ja myös tarkentavia kysymyksiä herättäen. Hän huomauttaa, ettei nuorten kokemuksia voida niputtaa yhteen kasaan, koska kokemukset ovat aina subjektiivisia ja jokaisen merkityksellisyyttä rakentavat asiat ovat erilaisia. Hän analysoi niitä kokemuksia, jotka ovat yhteisiä ja hahmotti teemat näiden huomioiden perusteella. Tutkimuksessa esiin tulleet teemat linkittyvät Martelan ja Deci & Ryanin teoriaan (Martela, 2014), jossa hyvinvointia lähestytään neljän inhimillisen tarpeen valossa: autonomia/vapaaehtoisuus, kompetenssi/kyvykkyys, läheisyys ja hyvän tekeminen (Juntunen, 2015, s. 40–42, 51).



Kuva 14 Oppilas A:n kollaasi

Yhteenkuuluvuus ja toisten ihmisten ja eläinten merkitys näkyi oppilas A:n kollaasissa sydämen muotoisina leikattuina ja maalattuina kuvioina ja lemmikkieläinten kuvina. Oppilas G kuvaili omakuvaansa ”elämänrakkaudeksi”, jossa hän pitää kädessään leijuvaa punaista sydämenmuotoista ilmapalloa. Toiset ihmiset, yhteisöt ja eläimet olivat tärkeässä roolissa Juntusen (2015) tutkimuksessa. Tämä tarkoittaa perheenjäseniä, kavereita, sukulaisia, koulu yhteisöä, työharjoittelupaikkaa, nettipeily yhteisöä. Aineettomat hyvää elämää rakentavat asiat korostuivat: itsensä toteuttaminen, luovuus, luottamus, turvallisuus, välittäminen, kuuluminen johonkin. Vaikka nuorilla oli individualistisia hyvään elämään liittyviä tavoitteita ja unelmia, he näkevät yhteenkuuluvuuden olevan hyvän elämän kulmakivi (Juntunen, 2015, s. 43, 51–52).



Kuva 15 Oppilas G:n omakuva

Toinen esiin noussut teema on Juntusen (2015, s. 43) tutkimuksessa oli toisten auttaminen. Tämä näkyi muun muassa puheena syrjäytymisestä, vanhusten yksinäisyydestä ja tulevan ammatin valinnasta. Tässä projektissa toisten auttaminen ei juurikaan tullut esille muutoin kuin vahvuuksissa, jotka oppilaat olivat itse valinneet tauluunsa: ystävällinen, sovitteleva, avulias, reilu, kohtelias, tuntee paljon, välittävä ja luotettava. Oppilas G:n haaveammatti on terapeutti.

On tärkeää, että nuori havaitsee, että asioita oppii, kun harjoittelee. Tätä korostin unelmista puhuttaessa. Kyvykkyys näkyi oppilas A:n vahvuustaulussa ”hyvä lasten kanssa”. Oppilas B harjoitteli koko ajan englantia myös projektia tehdessä; hän kirjoitti kaikki tekstit englanniksi. Hän havaitsi käsialansa parantuneen ja käytti sitä paljon työssään. Hän myös rohkaistui puhumaan. Vahvuuksia hän huomasi olevan itsellään enemmän kuin aiemmin. Oppilas C:n yksi ominaisuus on sinnikkyys, jonka hän oli kirjoittanut tauluunsa. Oppilas D haluaa kondiittoriksi, oppilas E on kekseliäs ja liikunnallinen ja oppilas F musikaalinen ja taiteellinen. Hän myös pitää omakuvassaan vuorta. Se ehkä kuvaa luottamusta ja uskoa tulevaisuuteen, tästä puhuimme yhdessä kuvan ottamisen jälkeen. Juntusen (2015) tutkimuksessa hyvä elämä kietoutui autonomiseen toimijuuteen: nuorten oma luottamus selviytyä elämään kuuluvista haasteista ja tehtävistä sekä kyky tehdä omia valintoja ja päätöksiä nousivat tärkeään rooliin hyvän elämän rakennusaineena. Luottamusta itsen tarvittiin myös itsen toteuttamisen tavoissa, harrastuksissa, jotka rakensivat hyvää elämää (Juntunen, 2015, s. 51). Identiteetti kehittyy ja selkiytyy Fadjukoffin (2009) mukaan vahvasti nuoruudessa. Kasvuympäristöllä on parhaimmillaan mahdollistava vaikutus identiteetin kehittymisessä. Keskeistä on omakohtainen etsintä ja vaihtoehtojen pohdinta omien kiinnostusten pohjalta. Omaan ikäryhmään kuuluminen, omaan ammattiin ja ihmissuhteisiin liittyvät pohdinnat ovat ajankohtaisia identiteetin kannalta (Fadjukoff, 2009).

Nuorten mielestä vastoinkäymiset kuuluvat elämään Juntusen (2015) mukaan. Hyvä elämä sisältää myös surua ja vaikeita valintoja ja ne käännettiin toimijuudeksi kohti omaa hyvinvointia. Mielekäs tekeminen, toimijuus näkyi tutkimuksessa myös muun muassa harrastuksissa ja työurapohdinnoissa. Niiden kautta nuori saa onnistumisen kokemuksia, hän voi kehittää itseään ja keskittyä itseä kiinnostaviin asioihin. Nuoret halusivat itse päättää omista asioistaan, kuten opiskelupaikasta tai harrastuksista (Juntunen, 2015, s. 45,

47-49). Vapaaehtoisuus ja mielekäs tekeminen näkyi tässä projektissa monin tavoin. Oppilas A haaveili matkustuksesta, vaelluksesta ja kalastamisesta. Oppilas B:n kiinnostus kohdistui vuoristoratoihin eri puolilla maailmaa ja hän haaveili, että pääsisi kokeilemaan niitä. Omakuvaansa hän sijoitti itsensä kuvaan muun yleisön joukkoon. Oppilas C:tä kiinnostaa avaruuden tutkiminen, omakuvassa hän on itse avaruudessa. Oppilas D:tä kiinnostaa pohjoisessa asuminen, talvi vuodenaikana ja Lontoon matka sitten joskus. Oppilas F:n haave maatilasta ja metsästyksestä kertoo innostuksesta senkaltaiseen toimijuuteen. Vahvuuksista leikkisyys, luovuus, seikkailunhalu ja energisyys liittyvät vahvasti mielekkääseen toimintaan.

Juntunen (2015) tutkimuksessa nuoret tavoittelivat ”tavallista” elämää, ei rikastumista. Luonnon merkitys kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille nousi esille. He näkivät, että tulevaisuuden unelmat ja tavoitteet veivät heitä eteenpäin tässä hetkessä. Unelmiin kuului rakkautta, ihmissuhteita ja itsensä toteuttamista (Juntunen, 2015, s. 48–49). Luontoaiheet näkyivät vahvasti myös tämän projektin kollaaseissa ja omakuvissa. Suuri osa unelmista liittyy tavalliseen elämään kuuluviin asioihin. Joillakin unelmien pohtimiseen liittyi epävarmuutta, mikä on tyypillistä tässä ikävaiheessa, kun oman identiteetin rakentuminen on vielä kesken (Fadjukoff, 2009). Suurin osa oppilaiden tuotosten ja puheiden sisällöstä koski vapaaehtoisuutta, mielekäästä ja innostavaa tekemistä. Seuraavaksi eniten oli kyvykkyyteen liittyviä sisältöjä, sitten läheisiin ihmisiin ja eläimiin liittyviä asioita. Vähiten sisällöt koskivat toisten auttamisen ja hyvän tekemisen teemoja.



Kuva 16 Oppilas F:n omakuva

Merkityksellistä

Mikä tässä tutkielmani käytännön osuudessa oli merkityksellisintä näille nuorille? Kyse on kohtaamisesta. Siitä, että nämä nuoret saivat toteuttaa itseään positiivisen, dialogisen taidepedagogiikan hengessä. Heille vieras ihminen oli aidosti kiinnostunut heistä, heidän vahvuuksistaan ja unelmistaan sekä siitä, millaisia he olivat ihmisinä ja millaista tulevaisuutta he odottivat. Joku, joka kuunteli heitä, katsoi heitä silmiin arvostavasti, arvosti heidän taiteellisia suorituksiaan, antoi positiivista palautetta heidän ideoistaan ja tuotoksistaan.

Nuori, jolla on erilaisia oppimisvaikeuksia, käyttäytymisen tai tunne-elämän haasteita siinä määrin, ettei hän kykene suoriutumaan yleisopetuksessa, tiedostaa oman tilanteensa ja vertaa itseään muihin. Lähtökohdat huonommuuden tunteille ovat otolliset. Syrjäytymisvaara on aidosti olemassa. Arvostan erityisluokanopettajien työtä: heillä on haastava tehtävä saada nuoret oppimaan riittävät tiedot ja taidot, jotta peruskoulu tulisi suoritettua. Tämä on edellytys jatko-opiskelulle. Juuri nämä oppilaat tarvitsevat paljon eväitä oman identiteetin ja positiivisten tulevaisuuden näkymien kasvulle. Jokaisessa ihmisessä löytyy vahvuuksia ja taitoja, joita voi hyödyntää. Myös harjoittelun ja sinnikkään työskentelyn kautta tavoitteet ja unelmat ovat mahdollisia. Näiden nuorten kanssa, kuten kaikkien lasten ja nuorten kanssa, on hedelmällisempää keskittyä positiivisiin asioihin, tämä antaa hyvät lähtökohdat eteenpäin. Toinen opettajista, nähtyään opetusmateriaalia, henkäisi: ”Ihanaa, saisinpa itsekin osallistua tällaiseen!”

Näin ja koin oppilaissa olevan innostuksen ja tekemisen mielekkyyden. Moni heistä sanoi, että hyvä, kun sai tehdä sitä, mistä oli kiinnostunut ja mitä itse halusi. Toki kahdella oppilaalla oli hankalia päiviä ja keskittymisen vaikeutta, mutta molempien kanssa pääsimme eteenpäin. Uskon opettajan aidon kiinnostuksen ja oppilaan kohtaamisen olleen tärkeää, jotta prosessi heidän kohdallaan pääsi etenemään. Yksi oppilas luovutti jo ihan alkuun, enkä saanut häneen sellaista kontaktia, jota olisin toivonut. Ymmärrän hyvin, että näin voi käydä. Tässä ajattelen, että tuttu opettaja olisi voinut hänen kohdallaan pelastaa tilanteen. Myös opettajat saivat hetken katsella oppilaitaan uudesta vinkkelistä. He saivat seurata oppilaitaan vähän sivusta, kun eivät olleet päävastuussa opetuksesta. Toinen

opettajista oli aktiivisesti mukana tunneilla, toinen opettaja sai toivon mukaan oppilailtaan palautetta projektista.

Oma pitkä kokemukseni opettajan työstä auttoi kokonaisuuden ja aikataulun suunnittelussa. Silti olin yllättynyt, kuinka paljon aikaa valmistelu vei. Oli tärkeää oppilaiden muun ohjelman kannalta ajoittaa suunnitelma niin, että sain projektin vedettyä läpi annetuissa raameissa. Toisaalta nyt minulla on kattava opetuspaketti tämäntyyppiselle projektille, jota voin helposti soveltaa ryhmän mukaan. On monia erilaisia variaatioita, millaisia taidetta tämän teeman alla voi toteuttaa. Tässä projektissa valitsin menetelmät sellaisiksi, joissa jokainen erityisoppilas osaa ja oppii nopeasti sekä kykenee tekemään tuotokset omalla tavallaan. En halunnut käyttää mitään sellaista menetelmää, jota olisi pitänyt jännittää tai jossa olisi ollut paljon uutta opittavaa. Toisaalta halusin teettää kolme suhteellisen helposti toteutettavaa työtä, jotta jokainen löytäisi mielekkäitä työtapoja. Jos soveltaisın ryhmälle, jonka tunnen paremmin, mahdollisuudet olisivat laajemmat.

Mitä sain tästä itselleni? Menin oman mukavuusalueeni ulkopuolelle, kun etsin yhteistyökoulun ja toteutin projektin itselleni entuudestaan tuntemattomien ihmisten kanssa. Oli hyvä huomata, että omat opettajan taitoni ovat olemassa vieraassakin ympäristössä: taito luoda hyvä ja turvallinen ilmapiiri, motivoida, joustaa, ymmärtää millaista ohjeistusta tarvitaan, huomata oppilaiden reaktioita ja vastata niihin, muuttaa suunnitelmia, elää juuri siinä hetkessä ja niin edelleen, toimivat mielestäni ihan hyvin. Tosin tutun opettajan läsnäolo oli turvallisuutta lisäävä tekijä. Hän tunsı oppilaat ja tarvittaessa oheisti joko minua tai oppilasta. Oli avartavaa käydä yhtenäiskoulussa ja keskustella opettajien kanssa sekä nähdä koulun elämää ja aistia tunnelmaa. Toisaalta olin mukavuusalueellani, kun sain opettaa ja ohjata minulle läheisintä oppiainetta.

Taidekasvatusprojektini pohjalla oli ajatus hyvän elämän elementeistä: yhteenkuuluvuus, kyvykkyys, vapaaehtoisuus ja hyvän tekeminen. Omassa projektissani näen elementtejä näistä kaikista neljästä alueesta. Yhteenkuuluvuus toteutui prosessin aikana ainakin seuraavasti: Tavoitteena oli ilmaista asioita toisille positiivisesti, sekä itsestä toisille että palautetta muille. Palaute kulki tässä enimmäkseen opettajan ja oppilaiden välillä, mutta jonkin verran oppilaat keskustelivat keskenään ja antoivat palautetta tutuimmille kavereille. Alun lämmittely- ja tutustumisharjoitukset loivat turvallista ilmapiiriä. Kyvykkyys tulee esille vahvuuksien ja unelmien etsimisen kautta. Tarkoitus on valaa uskoa siihen, että

jokaisella on mahdollisuuksia ja lahjoja. Myös sitä kautta, että kyseinen taiteellinen tuotos onnistuu jokaisella ja siitä saa positiivista palautetta. Vapaaehtoisuus on projektissa sitä, että ketään ei pakoteta tekemään sellaista, mitä ei itse halua ja saa toteuttaa itseään vapaasti aiheen puitteissa. Hyväntekeminen tulee siitä oletuksesta, että itse saan projektista itselleni ja samaa toivon osallistujien kokevan, kun antavat palautetta muille ja luovat osaltaan hyvää ilmapiiriä.

Miten tällaisen kolmipäiväisen kohtaamisen, suhteellisen lyhyen taidekasvatusprojektin, onnistumista voi arvioida? (On huomattava kuitenkin, että jos kyse olisi kerran viikossa olevista kaksoistunneista, projekti tehtäisiin kuuden kaksoistunnin, toisin sanoen kuuden viikon aikana.) Tein havaintoja, tein kyselyn, tein haastatteluita. Otin kuvia. Pidimme loppukeskustelun, jossa tarkastelimme jokaisen tuotoksia. Sain tuloksia, tein johtopäätöksiä. Tuloksista voi selvästi havaita, että tämänkaltaiset sisällöt taidekasvatuksessa antavat nuorelle paljon kasvun mahdollisuuksia kohti hyvää elämää. Nuori tunnisti vahvuuksiaan paremmin, tavoitteet ja unelmat selkiintyivät monella heistä.

Kuvataidekasvatus tarjoaa hyvät lähtökohdat erityiselle oppijalle, jolla saattaa olla vaikea ilmaista itseään suullisesti tai kirjallisesti. Jos haluaisin tietää tämän projektin kauaskantoisempia vaikutuksia, ottaisin yhteyttä näihin nuoriin esimerkiksi vuoden päästä ja viiden vuoden päästä uudelleen. Mitä he muistavat? Millainen merkitys sanomisillani oli? Millainen merkitys heidän omilla tuotoksillaan heille oli? Ovatko ne tallessa? Ovatko ne seinällä, muistissa? Jääkö itse tehty taideteos ja siitä saatu palaute tästä aiheesta paremmin mieleen kuin sanallisesti tai kirjallisesti tuotettu esitys tai palaute? Sitä olisi mielenkiintoista selvittää. Aito kohtaaminen, se on se avain. Jollekulle toisen ihmisen katse tai sana, toiselle oma taiteellinen tuotos, kolmannelle unelman kirkastuminen tai neljännelle omien vahvuuksien tunnistaminen saattaa olla se ratkaiseva anti.

Taideperustainen tutkimus on toiminnan kehittämistä. Se, että projektini nojautuu vankkaan tutkimustietoon hyvästä elämästä, antoi pohjan työlleni ja idealle, joka tuli jo aiemmin ajatuksiin (vahvuudet ja unelmat). Unelmat aiheena on toki tuttu ja paljon kuvataiteessa käytetty teema. Unelmien ei pidä olla jotain sellaista, jota ei voi koskaan saavuttaa. Tutkimukset osoittavat, että nuoretkin osaavat asettaa toiveensa realistisiin raameihin. Tämä tuli ilmi myös tässä projektissa. Nuoret toivoivat enimmäkseen tavallisia asioita itselleen. Kuka minä olen, mitä minä haluan, mitä toivon tulevaisuudelta? Nämä

ovat nuorelle tärkeitä kysymyksiä, kun oma identiteetti on rakentumassa. Mielen myllerrykset liittyvät juuri yläkoulu- ja lukioikäisten nuorten elämään: oman paikan löytäminen ja itsensä näkeminen osana maailmaa ei ole helppoa. Kuvataiteessa voi olla oma itsensä, siinä ei ole oikeita tai väärä vastauksia. Voi ajatella vapaasti ja pitää ajatella vapaasti, voi luottaa omaan ajatukseensa ja tuoda sitä esiin niin paljon kuin pystyy tai haluaa.

Vahvuudet ovat tutkimustiedon ja uuden opetus suunnitelman myötä nousseet esiin. Vahvuuksia voi ja tulee käsitellä koulussa. Tutkimustietoa on jo olemassa aiheen vaikuttavuudesta. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että kuvataidekasvatuksella on paljon annettavaa tähän aihealueeseen ja aihetta kannattaa tutkia lisää taideperustaisin tutkimusmenetelmin. Vahvuuksia voi käsitellä monin tavoin kuvataiteellisesti ja aiheeseen voisi yhdistää vaikkapa tarinallisuutta, musiikkia, draamaa ja muita harjoitteita. Myös koulun oppilashuollon henkilökuntaa voisi osallistua tämänkaltaiseen projektiin omalla ammattiosaamisellaan. (Esimerkkinä olen tutustunut kuvataideprojektiin, jossa oppilaat tekivät omasta vahvuudestaan virtuaalisen hahmon, jonka liittivät mieluisaan taustakuvaan.) Olisikin tärkeää tutkia erilaisille ryhmille ja erilaisin taidekasvatusmenetelmin toteutettuja projekteja tästä aiheesta, myös monialaisia kokonaisuuksia. Toinen tutkimuslinja olisi selvittää, kuinka vahva merkitys on kuvallisella ilmaisulla vahvuuksien tunnistamisessa ja hyödyntämisessä verrattuna esimerkiksi kirjalliseen ilmaisuun tai puheilmaisuun. Millainen jälki siitä jää, ja mitä merkityksiä se saa aikaan? Aihe on hyvin keskeinen lapsen ja nuoren kasvussa. Mitä paremmin lapsi ja nuori tutustuu omiin vahvuuksiinsa, sitä taitavammin hän osaa niitä hyödyntää, ja hän tunnistaa oman arvonsa. On tärkeää, että taideperustaista tutkimusta kehitetään edelleen ja tutkimuksia julkaistaan, myös siten, että tutkimukset saavat laajempaa yhteiskunnallista kiinnostusta.

Tutkimukseni aiheeseen perehtyessäni havaitsin, kuinka vähän peruskoulussa tapahtuvaa taidetoimintaa on tutkittu, erityisesti oppilaan näkökulmasta. Sille olisi tilausta. Jotkut taidekasvattaja-tutkijat painottavat taidetoiminnan pitkäjänteisyyttä ollakseen vaikuttavaa. Peruskoulussa on omat haasteensa tehdä kovin pitkäkestoisia taidekasvatusprojekteja, joissa päästäisiin syvälle menetelmiin, aiheisiin ja itsensä kehittämiseen. Tämän sanelevat sekä kuvataiteen opetus suunnitelman runsaat sisällöt

että vähäiset tuntimäärät. Alakoulun puolella pitkäkestoisemmat projektit on helpompi toteuttaa, yläkoulussa se vaatii enemmän järjestelyjä. Tällaiseen taideoppimiseen ohjaa myös uusi opetussuunnitelma. Yhteen ja samaan projektiin voi sisällyttää useita sisältöjä. Monialaisuus ja useamman oppiaineen sisällä työskentely antavat pohjaa työskentelylle. Tämän taidekasvatusprojektin tiimoilta kuvataiteen lisäksi mukana voisivat olla terveystieto, oppilaanohjaus ja äidinkieli (draama, tarinallisuus). Peruskoulu on ainoa paikka, jossa kuvataidekasvatus saavuttaa koko ikäluokan. Siksi tutkimus tulee ulottaa myös sinne. Tämä osaltaan voisi lisätä kuvataiteen arvostusta, kun tutkittu tieto kertoisi oppiaineen merkityksestä yksilötasolla ja yhteiskunnallisesti. Tämä puolestaan auttaisi turvaamaan oppiaineen tuntimäärät tai jopa lisäämään niitä.

Kansainvälisesti tunnustettu säveltäjä Kaija Saariaho pohtii 1.3.2019 julkaistussa haastattelussa taidekasvatuksen asemaa:

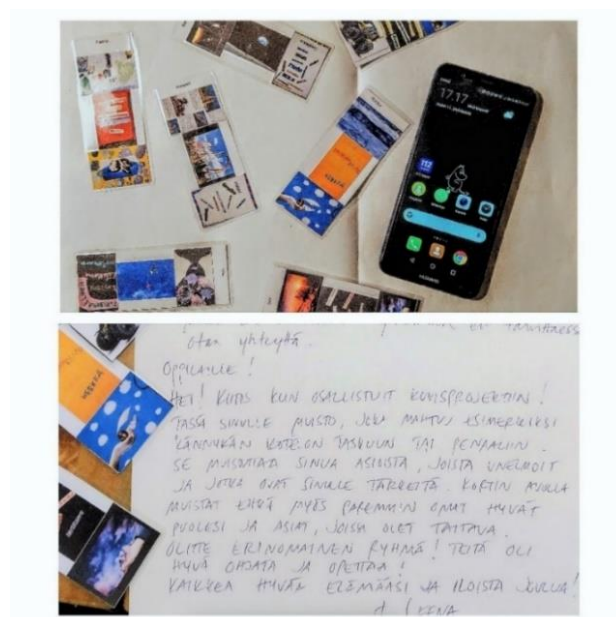
”Bisnesmaailmassa kuulutetaan out of the box -ajattelua, siis luovuutta, ja silti taiteiden opetuksen on annettu ränsistyä. Juuri taiteiden opetuksesta löytyisi vastaus moneen ongelmaan. --- Kaiken tällaisen hylkääminen on pidemmän päälle äärimmäisen vaarallista, kun puhutaan ihmisyydestä ja siitä, mitä jää jäljelle. --- Taide on tärkeimpiä ihmiskunnan kehittämiä asioita. Se on suoraan yhteydessä tunneälyymme, ja tunneäly tekee meistä ihmisiä” (Saariaho, 2019).

Muun taidekasvatuskentän ja peruskoulun taidekasvatuksen välistä yhteistyötä voisi olla vara tiivistää. Enemmän vierailuja puolin ja toisin, enemmän tutkimustietoa muualta taidekentältä koulun käyttöön ja hyödynnettäväksi, enemmän keskustelua. Olen itse vasta tämän opiskelujakson aikana huomannut, kuinka paljon (kuva)taidekasvatuksen kentällä tehdään tutkimustyötä. Jotta tutkimustieto hyödyttäisi peruskoulun taideopetusta, se tulisi räätälöidä mahdollisimman konkreettiselle tasolle, jotta opettaja voisi hyödyntää tutkimustietoa. Harvan opettajan työnkuvaan mahtuu opetusmateriaalien valmistaminen laajempia kokonaisuuksia ajatellen ja uusimpaan tutkimustietoon nojaten.

Mistä minun hyvän elämän elementtini rakentuvat? Voi allekirjoittaa edellä mainitut neljä osa-aluetta. Yhteenkuuluvuus, läheiset ihmiset ovat tärkeintä. Kyvykkyys on nyt osoittautunut merkittäväksi: osaan ja opin uutta koko ajan. Vapaaehtoisuus, mielekäs ja

innostava tekeminen on tällä hetkellä juuri tätä opiskelua, josta nautin. Hyvän tekeminen ja auttaminen on aina ollut lähellä sydäntä. Opettajan työssä se konkretisoituu joka päivä. Tutkielmani teema määräytyi myös sen mukaan; osaltaan kyse on erityisnuorten auttamisesta. Luonnollisesti aihe määräytyi myös siitä, mistä itse olen kiinnostunut ja minkä koen keskeiseksi työssäni. Oma lapseni on erityisnuori, aihe on siltä osin hyvin omakohtainen. Mihin lokeroon laittaisin oman hyvinvointini, itsestä huolehtimisen? Entä arvoni, jotka pohjimmiltaan määrittävät paljon?

Olen tämän tutkimuksen teeman ympärillä ollut olennaisten kysymysten äärellä: mikä loppujen lopuksi on merkityksellistä, jotta voisimme elää hyvän elämän. Rafael Wardi, 90 -vuotias taiteilija, toteaa juuri julkaistussa haastattelussa, että tärkeää ovat toiset ihmiset ja oman intohimon parissa työskenteleminen. Elämän merkityksellisyys on isompi asia kuin onnellisuus. Merkityksellisyyden tunne syntyy muun muassa siitä, kun ihminen saa tunnustusta arvokkuudestaan. Omien ja toisten hyvien puolien tunnistaminen ja niiden yhteen liittäminen olisi valtava voimavara yksilön ja koko yhteiskunnan kannalta. Aloitetaan tämä työskentely peruskoulussa. Jatketaan jo hyviksi koettuja käytänteitä, kehitetään niitä edelleen ja luodaan uusia. Kasvattajalla on loppujen lopuksi paljon mahdollisuuksia välittää tärkeitä asioita eteenpäin. Kuvataidekasvatus antaa siihen erinomaisen tien, koska kuvallinen ilmaisu on mahdollista, olivatpa lähtökohdat millaiset tahansa.



Taide pehmentää sydämen,

hienontaa luonteen.

lauhentaa tavat.

Taide rakastaa elämää,

se etsii elämää

ja löytää elämää kaikkialla.

Ja tuolla valtavalla myötätuntoisuudella

se meitä opettaa kaikki ymmärtämään.

Taide on Luojan antama hyvä lahja.

Luojan lahjoja tulee meidän kiitollisuudella

vastaanottaa ja kehittää.

Otteita Minna Canthin esitelmästä Onko taiteellinen kehitys nuorisolle vahingoksi vai hyödyksi, vuodelta 1890. Luettu Päivän mietelauseena Yle Radio 1 -kanavalla 22.3.2019.

Lähteet

- Anttila, E. (2010). Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa: Anttila, E. (toim.), *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 151–173). Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Anttila, P. (2007). *Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittämissyö*. Hamina: Akatiimi.
- Aristoteles (2012). *Nikomakhoksen etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Aro, T., Järviluoma E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S. & Paananen, M. (2014). Kummi 11. *Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin*. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Aronen, E., Parviainen, H. & Salama, E. (2018). Huonosti voivia lapsia on yhä enemmän. Mieli-pidekirjoitus Helsingin Sanomissa 9.10.2018.
- Bardy, M. (2002). Syrjäytymisestä, taiteesta ja kehityksestä. Teoksessa Sava, I. & Bardy, M. (toim.), *Taiteellinen toiminta, elämäntarinat ja syrjäytyminen. Syreenin Taimi-projekti 2001-2003* (s. 8–15). Taideteollisen koulun julkaisusarja F 21. Helsinki.
- Duodecim/koulun terveystyöryhmä. (2018). Työkaluja luontevahvuuksien tunnistamiseen ja kehittämiseen. Haettu osoitteista:
(<https://www.koulunterveyskirjasto.fi/aihe/luontevahvuudet>;
<https://www.koulunterveyskirjasto.fi/aihe/opettajalle-ja-opiskeluhuollolle/opettajan-opas-luontevahvuudet>)
- Erkkilä, J. (2016). Taiteellinen ajattelu muutosvoimana. Teoksessa Erkkilä, J., Haveri, M., Heikkilä, E. & Seddiki P. (toim.), *Taiteen vallassa* (s. 7–15). Rovaniemi: Lapin Yliopisto.
- Fadjukoff, P. (2009). Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena. Teoksessa Metsäpelto, R-L. & Feldt, T. (toim.), *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet* (s. 179–193). Juva: PS-kustannus.
- Granö, P. (2015). Kuvataidekasvatuksen tutkimustoiminta Lapin yliopistossa. Teoksessa Hiltunen, M., Härkönen, E. & Jokela, T. (toim.), *25 vuotta kuvataidekasvatusta Lapin yliopistossa* (s. 26–35). Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Hiltunen, M. (2017). Taiteelle ominainen työskentely rakentaa tekijäänsä ja maailmaa ympärillämme. Haettu 12.10.2018 osoitteesta https://edu.fi/perusopetus/kuvataide/ops2016_tukimateriaalit/taiteelle_ominainen_tyoskentely

Hiltunen, M. (2009). *Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä*. (Väitöskirja). Acta Universitatis Lapponiensis 160. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Teemahaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hotulainen R., Lappalainen K. & Sointu E. (2014). Lasten ja nuorten vahuuksien tunnistaminen. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 264–280). Juva: PS-kustannus.

Huhmarniemi, M. (2016). *Marjamatkoilla ja kotipalkisilla. Keskustelua Lapin ympäristökonflikteista nykytaiteen keinoin*. (Väitöskirja). Acta Universitatis Lapponiensis 324. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Jokela, T., Hiltunen, M. & Härkönen, E. (2015). Art based action research – participatory art for the north. *International Journal of Education through Art*, (11)3, 433–448.

Jokela, T. & Huhmarniemi, M. (2018). Art-based action research in the development work of arts and art education. Teoksessa: G. Coutts, E. Härkönen, M. Huhmarniemi & T. Jokela (toim.): *The Lure of Lapland – The Handbook of Arctic Art and Design*. Rovaniemi: University of Lapland, s. 9–25.

Juntunen, A. E. (2018). "Pitää saada itkee ilosta ja surustakin" – nuoret ja hyvän elämän rakennusaineet. *Nuorisotutkimus* 2/2018 36. vuosikerta s. 35–54.

Juusola, M. (2015). *Hyvä minä! Tutkimusretki itsetuntoon*. Helsinki: Redfina.

Kallio, M. (2010). Taideperustainen tutkimusparadigma taidekasvatuksen sosiokulttuurisia ulottuvuuksia rakentamassa. *Synnyt / Origins*, 2010(4), 15–25.
https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70792355/4_2010kallio.pdf

Kinnunen, T. (2018, 7. lokakuuta). Vähemmän olisi kouluissakin enemmän. Yle. Haettu 8.10.2018 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10438278>

Kumpulainen K., Mikkola A., Rajala A., Hilppo J. & Lipponen L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 224–242). Juva: PS-kustannus.

Kuusimäki, A.-M. (2017). Arvostava kohtaaminen. Haettu 10.10.2018 osoitteesta https://www.youtube.com/watch?v=i_ONNaOQ-Ns

Leavy, P. (2017). Introduction to art-based research. Teoksessa: P. Leavy (toim.), *Handbook of Arts-Based Research* (s.3–21). New York: Guilford Press. Haettu osoitteesta: <https://books.google.fi/books?id=HR6kDgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=fi#v=onepage&q&f=false>

Lehto, E. (2015). Kaksi kertaa luokalleen jäänyt professori: “Numerot eivät kerro mitään oppimiskyvystä.” Artikkelin Helsingin Sanomissa. Haettu 11.10.2018 osoitteesta <https://www.hs.fi/elama/art-2000002856293.html>

Lyubomirsky, S. (2016). The How of Happiness with Sonja Lyubomirsky, PhD, at Happiness and Its Causes 2016. Haettu 9.1.2019 osoitteesta https://www.youtube.com/watch?v=F7JDdBp_x8So

Martela, F. (2014). Onnellisuuden psykologia. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 30–62). Juva: PS-kustannus.

Mateus-Berr, R. (2015) Art and design as social fabric. Teoksessa: G. Bast, D. F. J. Campbell & E. Carayannis (toim.), *Arts, research, innovation and society* (s.229–268).

Ojanen, M. (2014). *Positiivinen psykologia* (2. uudistettu painos). Porvoo: Edita.

Ojanen, M. (2018). *Onnellisuuksien oivaltaja. Mitä tiede kertoo onnesta?* Jyväskylä: PS-kustannus.

Pihkala, P. (2018, 22. syyskuuta). Ahdistaako ilmastonmuutos? Hyvä, sillä tutkijan mukaan tunteet voivat pelastaa meidät. Yle. Haettu 9.1.2019 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10409930>

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. (2014).

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Pulkkinen, L. & Kurttila, T. (2018). Lapsilta vaaditaan Suomessa aikuisuutta.

Mielipidekirjoitus Helsingin Sanomissa 8.10.2018.

Rauhala, L. (2005). *Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä*. Helsinki:

Yliopistokustannus.

Räsänen, M. (2010). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90. Jyväskylä: Gummerus.

Räsänen, M. (2012). *Kuvataiteet ja kasvatustutkimuksen ääriiivoja*.

https://www.researchgate.net/publication/279183423_Kuvataiteet_ja_kasvatustutkimuksen_aariviivoja

Saariaho, K. (2019). Hall of Fame -säveltäjäksi valittu Kaija Saariaho: "Bisneksessä kuulutetaan out of the box -ajattelua, ja silti taiteiden opetuksen on annettu ränsistyä". Haastattelu yle.fi -sivustolla. Haettu 3.3.2019 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10668746>

Saarikoski, S. (2018). Merkityksellisyyden voima -kirjan tekijä ei usko, että onnellisuus syntyy vain uramenestyksestä. Artikkelit Helsingin Sanomissa 8.10.2018.

Sahlberg, P. (2013). Uteliaisuudesta intohimo. Blogikirjoitus. Haettu 11.10.2018 osoitteesta <https://pasisahlberg.com/uteliaisuudesta-intohimo/>

Salmela-Aro, K. (2009). Henkilökohtaiset tavoitteet elämän kulussa. Teoksessa

Metsäpelto, R-L. & Feldt, T. (toim.), *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet* (s. 129–143). Juva: PS-kustannus.

Sava, I. & Katainen, A. (2004). Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana.

Teoksessa: Sava, I. & Vesänen-Laukkanen, V. (toim.), *Taiteeksi tarinoitu oma elämä* (s. 22–39). Juva: PS-kustannus.

Sava, I. (2004). Kasvattajan oikeus – ja vastuu – omaan elämään. Teoksessa: Sava, I. & Vesanen-Laukkanen, V. (toim.), *Taiteeksi tarinoitu oma elämä* (s.42–58). Juva: PS-kustannus.

Sederholm, H. (2007). Taidekasvatus – samassa rytmissä elämän kanssa. Teoksessa: Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M. & Korhonen, P. (toim.) *Taide keskellä elämää 2007* (s. 143-150). Nykytaiteen museo Kiasman julkaisuja 106/2007. Keuruu: Otava.

Siivonen, K., Kotilainen, S. & Suoninen A. (2011). *Iloa ja voimaa elämään – Nuorten taiteen tekemisen merkitykset Myrsky -hankkeessa*. Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 44. Helsinki.

<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/myrsky2011.pdf>

Strömberg, M. (2004). Junttaan minuuteni multa, ravitsen juuriani menneellä, kasvatan oksillani tulevaa. Minä itsessäni, suvussani ja ympäristössäni. Omaelämäkerrallista työstämistä taiteen keinoin. Teoksessa: Sava, I. & Vesanen-Laukkanen, V. (toim.), *Taiteeksi tarinoitu oma elämä* (s. 134-149). Juva: PS-kustannus.

Tirola-Santala, L. (1986). *Paavo Tolosen taide*. Oulu: Pohjoinen.

Tikka, I. (2004). Muistojen keinussa. Teoksessa: Sava, I. & Vesanen-Laukkanen, V. (toim.), *Taiteeksi tarinoitu oma elämä* (s. 150 –166). Juva: PS-kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). Hyveet ja luonteenvahvuudet. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima* (s. 63–84). Juva: PS-kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima* (s. 18–27). Juva: PS-kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa*. Juva: PS-kustannus.

Varto, J. (2007). Dialogi. Teoksessa: Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M. & Korhonen, P. (toim.) *Taide keskellä elämää 2007* (s. 62–66). Nykytaiteen museo Kiasman julkaisuja 106/2007. Keuruu: Otava.

Vesanen-Laukkanen, V. & Martin, M. (2002). Omaelämäkerrallinen taide. Työskentelyn perusteita etsimässä. Teoksessa Sava, I. & Bardy, M. (toim.) *Taiteellinen toiminta*,

elämäntarinat ja syrjäytyminen. Syreenin Taimi-projekti 2001-2003 (s. 16–24).

Taideteollisen koulun julkaisusarja F 21. Helsinki.

Vesanen-Laukkanen, V. (2004). Katson ulos kuvastani. Teoksessa: Sava. I & Vesanen-Laukkanen, V. (toim.), *Taiteeksi tarinoitu oma elämä* (s. 59–76). Juva. PS-kustannus.

Waldinger, R. (2015). What makes a good life? Lessons from the longest study on happiness. Haettu osoitteesta <https://news.harvard.edu/gazette/story/2017/04/over-nearly-80-years-harvard-study-has-been-showing-how-to-live-a-healthy-and-happy-life/>

Westerlund, H., Lehtikoinen, K., Anttila, E., Houni, P., Karttunen, S., Furu, P., ...& Pässilä Anne. (2016). Taiteet, tasa-arvo ja hyvinvointi: Katsaus kansainväliseen tutkimukseen.

Haettu 5.4.2018 osoitteesta

<http://www.artsequal.fi/documents/14230/0/Katsaus+kansainväliseen+tutkimukseen/9c772fd2-edd5-46ee-9807-f8004590cf52>

Liitteet

Liite 1: Opetusmateriaalipaketti vahvuuksista

Liite 2: Kysely (joka toimi myös haastattelun runkona)

Liite 1

Hei!

Kiitos vielä, että lähdette mukaan. Toivotaan, että käytännön järjestelyt hoituvat. Alla infoa luontevahvuuksista. Uskon, että ihan kaikki hyötyvät näistä, vaikka vain osa tulee kuvisprojektiin mukaan.

Mitä toivon etukäteen minimissään, olisi se, että mukaan tuleville oppilaille olisi löytynyt viisi (ydin)vahvuutta, enemmänkin saa olla! Laitan tähän kaksi vaihtoehtoista tapaa etsiä vahvuuksia. Viestin lopussa on linkkejä ja materiaaleja, joita voi hyödyntää molemmissa työskentelytavoissa.

Ensimmäinen on helpompi, siihen ovat nuo liitteet. Turvallisen ilmapiirin luominen on luonnollisesti tärkeää. Ihan aluksi jotain lämmittelyä, esim. leikki, rauhoittuminen, keskustelu aiheesta, käsitteiden avaamista. Alla videoita, esim. vahvuuksien esittelyä -youtubevideo, **positiivinen** -materiaaleista kouluille oppitunti 1 ja/tai 2, jotka sopivat alkuun, muutakin sieltä löytyy. Osalle oppilaista omien vahvuuksien tunnistaminen saattaa olla haasteellista, tarvitaan aikuisten apua näkemään itsessään hyviä ominaisuuksia 😊. Ja se, että oppilaan tuntevat aikuiset ja luokkakaverit antavat palautetta, on yleensä hyvin vaikuttavaa.

Täytettäviä monisteita on kolme: yksi itse täytettäväksi, yksi muiden kirjoitettavaksi, yksi kotiin. Sitten neljäs moniste on lista vahvuuksista ja taidoista, jonka voi heijastaa seinälle tai monistaa. Oppilaanne tuntien voitte päättää mitä näistä otatte. Muokatakin saa! Kannattaa pohtia, miten toisille palautteen antaminen onnistuu vai onnistuuko. Tärkeää on se, että jokainen antaa jokaiselle positiivisen palautteen, mikäli se moniste otetaan käyttöön. Kotiinkin sitten voi laittaa, miksei myös listan avuksi, jos tarpeen. Jonkinlainen saate sinne mukaan.

Kun nämä (tai osa) on tehty, kukin valitsee näistä monisteista, vaikka värikynällä alleviivaamalla, itselle tärkeimmiltä tuntuvat vahvuudet (5). Näitä käytetään sitten kuvisprojektissa.

Jälkeenpäin taas on hyvä pohtia tekemistä, millaista oli jne. Jos uskallusta ja luottamusta on, omia vahvuuksia on hyvä lukea ääneen ryhmälle itse. Tärkeää, että opettaja kertoo ryhmässä kullekin vuorotellen, millaisia vahvuuksia oppilailla on, sen jälkeen oppilas saattaa rohkaistua itsekin kertomaan tai lukemaan paperista. Luonnollisesti mukana voi olla oppilaita, jotka eivät halua tai pysty ja se täytyy huomioida.

Keskustelunaiheita:

- mikä on sinulle tärkein ja merkityksellisin vahvuus? Miksi?
- onko jokin vahvuus, joka ihmetyttää tai et tunnista itsessäsi?
- miltä tuntui lukea toisten palautetta? Entä kodin?
- mikä oli vaikeaa, entä helppoa? ...

Olen muokannut monisteet sekä poiminut tähän vinkkejä Niilo Mäki -instituutin KUMMI 11 – arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaalista **Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin**.

Toinen tapa on löytää vahvuudet VIA-testin avulla, mitä pidetään hyvin luotettavana. Testin jälkeen jokaiselle voi ottaa tulosteen, joista viisi ensimmäistä ovat vahvimpia kyseisellä oppilaalla. Nämä viisi ensimmäistä voi käydä oppilaan kanssa läpi, mitä ne tarkoittavat.

voi sitten työstää luokan kanssa enemmänkin. Alempana linkkejä ja materiaalia.

Luonteenvahvuuksista on saatavilla Huomaa hyvä! -materiaali (kirja ja kortit). Se on tilattavissa: <https://www.opettajantietopalvelu.fi/kampanjat/6772.html>

VIA-luonteenvahvuustestistä, tässä joitakin ohjeita:

”Kokemustemme mukaan jo viidesluokkalaiset pystyvät täyttämään VIA-lomakkeen itsenäisesti, mutta ennen aloittamista käsitteet kannattaa selventää opettajan johdolla. Yläkoululaisille mittarin täyttö oli vaivatonta, ja koko testin tekemiseen e-lomakkeella kului aikaa 15–30 minuuttia. Mittarin antamat viisi ydinvahvuutta eivät yläkoululaisia kokonaan yllättäneet, mutta niiden todentaminen ja lyhyen selitteen lukeminen kyseisistä vahvuuksista koettiin hyvin myönteisenä. Mittarin täyttämisen jälkeen on aina paikallaan keskustella siitä, mitä ydinvahvuudet kunkin kohdalla tarkoittavat. Myös jatkosuunnitelma vahvuuksien saattamiseksi uuteen käyttötarkoitukseensa on hyvä tehdä tässä yhteydessä oppilaan kanssa.

Mikäli oppilaalla on keskittymisen tai lukemisen vaikeuksia, koko mittarin täyttö yhtäjaksoisesti voi olla raskasta. Tällöin sen voi tehdä osissa ja väittämien merkityksistä keskustellen. Koska mittaria ei ole normitettu tai sidottu aikaan eikä siitä voi saada ”hyvää” tai ”huonoa” tulosta, valideiteetti ei tästä kärsi.” lähde: <https://bulletin.nmi.fi/article/via-vahvuusmittari-lasten-ja-nuorten-luonteenvahvuuksien-kartoitukseen/>

Alla (Erja Sandberg) kerrotaan, miten testiin rekisteröidytään ja miten testi tehdään. Se on siellä myös suomeksi. Tämän voi hyvin tehdä ensin itselle, niin pääsee paremmin jyvälle. Kun teettää lapsilla tai nuorilla, täytyy muistaa valita nuorten testi. Ennen VIA-testin tekemistä asiasta on hyvä tiedottaa koteihin. Tässä myös lisäksi hyvää ohjeistusta nuorten kanssa työskentelyyn: https://sujuvahanke.files.wordpress.com/2017/05/via-ohjeet_sandberg.pdf

Testin pääsivu: <https://www.viacharacter.org/Survey/Account/Register>.

<https://www.youtube.com/watch?v=U3HB1Eyzlcl> vahvuuksien esittelyä nuorille

<https://www.youtube.com/watch?v=JX0EO5IN18A> esittelyä kuvien kera, enemmän kaikille suunnattu

Seuraavalla sivustolla on mm. monistettavaa materiaalia. Ihan aluksi kannattaa katsoa oppilaiden kanssa Oppitunti 1 luonteenvahvuuksista ja/tai oppitunti 2 luonteenvahvuusfestarit (prezi-sovellus). Ihan alimpana tällä sivulla on 3 minuutin video, joka myös valaisee asiaa:

<https://www.positiivinencv.fi/materiaalia/>

lisää:

<http://kaisavuorinen.com/projektit/luonteenvahvuudet/>

<https://www.koulunerveyskirjasto.fi/aihe/opettajalle-ja-opiskeluhuollolle/opettajan-opas-luonteenvahvuudet>.

Youtubesta hakusanalla luonteenvahvuudet löytyy myös infoa. Samoin kuin tietysti googlen kautta.

Liite 2

Palautekysely

Kuvataideprojekti

Nimi _____ ikä _____ luokka _____ (nimi ei tule esille tutkimuksessa)

Kuinka mielelläsi osallistuit projektiin? en mielelläni --- erittäin mielelläni

1 2 3 4 5

Oliko projekti sinulle helppo --- vaikea?

1 2 3 4 5

Mitä ajatuksia sinulle jäi mieleen tehtävänannosta (diat ja opettajan puhe)?

Millaisia ajatuksia sinulle jäi mieleen taiteilijan elämästä ja taideteoksesta?

Mistä tehtävästä pidit eniten: ___kollaasi ___ vahvuussanat ___omakuva (green screen)

Miksi? _____

Mistä tehtävästä pidit vähiten: ___kollaasi ___vahvuussanat ___omakuva (green screen)

Miksi? _____

Mistä asioista pidit eniten, alleviivaa:

aihe, oma suunnittelu, materiaalit, työskentely, uuden oppiminen, keskustelut.

Mistä asioista pidit vähiten, alleviivaa:

aihe, oma suunnittelu, materiaalit, työskentely, uuden oppiminen, keskustelut.

Opitko tuntemaan itseäsi ja vahvuuksiasi paremmin? Miten kuvailet asiaa?

Tiedän, että olen...

Osaan olla....

Olen taitava.....

Ovatko tulevaisuuden suunnitelmat ja unelmat nyt selkeämpiä sinulle kuin aiemmin? Miten kuvailet asiaa?

Haluan.....

Minun unelmani on.....

Toivon, että.....

Olivatko keskustelut mielestäsi tärkeitä? Miksi?

Kyllä, koska.....

Ei, koska.....

Millaisia ajatuksia ja merkityksiä sinulle syntyi kollaasistasi?

Kollaasityö kertoo.....

Olen.....

Millaisia ajatuksia ja merkityksiä sinulle syntyi vahvuussanoistasi?

Olen.....

Aion käyttää hyödyksi sitä, että olen _____, _____ssa.

Millaisia ajatuksia ja merkityksiä sinulle syntyi omakuvastasi?

Taustakuva kertoo.....

Tein tällaisen kuvan, koska.....

Luuletko, että haluat säilyttää ja katsoa teoksiasi myöhemminkin? Mitä erityisesti ja miksi?

Haluan muistaa, että.....

En tarvitse, koska.....

Miltä tuntui nähdä työsi (esillä ja) muiden katsottavana? Miksi?

Tuntui hyvältä / oudolta / hassulta / mahtavalta, koska.....