

MINUUDEN ÄÄRIVIIVOJA

Yhteisöllinen omakuvatyöpaja pohjoisen nuorten identiteetin ja minuuden tutkiskelun paikkana

Laura Leppänen

Sonja Vuollo

Pro Gradu –tutkielma

2017

Lapin yliopisto

Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma

Tiivistelmä

Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta

MINUUDEN ÄÄRIVIIVOJA. Yhteisöllinen omakuvatyöpaja pohjoisen nuorten identiteetin ja minuuden tutkiskelun paikkana

Laura Leppänen ja Sonja Vuollo

Kuvataidekasvatus Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 94, 2 liitettä

2017

Tutkimme miten työpajatilanteessa mahdollistetaan omakuvan keinoin tapahtuvaa nuorten identiteetin ja minuuden tutkiskelua. Selvitämme tutkimuksessamme omakuvan käyttöä yhteisöllisyyteen, osallisuuteen ja voimautumiseen tähtäävän ryhmätoiminnan välineenä. Tutkimuksemme on osa ArctiChildren InNet -hanketta, jossa on kehitetty terveystietämysviestintä- ja multimodaalisten toimintojen kautta malleja nuorten psykososiaalisen hyvinvoinnin tukemiseksi Barentsin alueella.

Tutkimuksemme on taideperustainen toimintatutkimus, jonka toimintaosuudet toteutimme Torniossa Lapin ammattikorkeakoulun tiloissa ja Talvikin koululla Norjassa. Osallistujat olivat 8-9 -luokkalaisia nuoria Suomesta, Norjasta, Ruotsista ja Venäjältä. Teoriataustamme käsittää nuoruuden ikävaiheen ja identiteetin, monikulttuurisen kuvataidekasvatuksen, yhteisöllisen taidekasvatuksen ja omakuvan teemat.

Omakuva toimii työpajassa peilinä itsen ja toisen välillä, sillä se henkilökohtaisuutensa vuoksi paljastaa aina jotain tekijästään. Vuorovaikutteinen kuvantekeminen ja keskustelu omakuvien tekemisen yhteydessä mahdollistavat näkyväksi tuleminen, voimaantumisen ja osallisuuden kokemuksia. Toimintaan aktiivisesti osallistuva ohjaaja luo tasa-arvoisen ja keskustelelevan ilmapiirin. Taide mahdollistaa kulttuuri- ja kielirajat ylittävän kohtaamisen ja oman tarinan kertomisen. Työpajaamme voidaan hyödyntää taidekasvatuksessa kouluissa ja muussa taideperustaisessa toiminnassa minäkuvan teemojen käsittelyssä ja se toimii multimodaalisen oppimisen välineenä.

avainsanat: omakuva, nuoruus, monikulttuurinen identiteetti, monikulttuurinen kuvataidekasvatus, yhteisöllinen taidekasvatus, psykososiaalinen hyvinvointi, multimodaalisuus, taideperustainen toimintatutkimus

Suostumme tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi x

Abstract

University of Lapland, Faculty of Art and Design

OUTLINES OF SELF. Self-portrait workshop as a place for exploring the identity and self for the young people of the north.

Laura Leppänen and Sonja Vuollo

Art Education Pro gradu thesis

Number of pages: 94, 1 attachment

2017

The aim of the study was to develop workshop -activity to process the themes of identity and self. Our study is part of ArctiChildren INnet -project, where the aim of was to develop models to support psychosocial wellbeing of schoolchildren through multimodal activities in Barents region.

Our aim is to figure out what kind of qualities enable the becoming visible and the empowerment, involvement in the self-portrait workshop. Our study is an art based action research where making the self-portraits in a group is a method and a way to explore self and self image. Through the art making process one can experience the feelings of empowerment, involvement and becoming visible. Our theoretical background consists of multicultural art education, communal art education, developmental psychology of youth, youth culture and self portrait as an art form. The workshops were organized in Tornio in university of applied sciences of Lapland and in school of Talvik in Norway. Participants were 8th and 9th graders from Finland, Norway, Sweden and Russia, and there were 17 participants all together.

Our main results are that making art together with open interaction in workshop group is required to share the feelings and see the self and the other. The role of the teacher - leader of the workshop, is crucial in creating and guiding the meaningful conversation during the process. The self-portraits need to be focused for the group and the community. The art making provides the space and way of communication over the language and culture barriers.

Keywords: self portrait, adolescence, multicultural identity, multicultural art education, community-based art education, psychosocial wellbeing, multimodality, art -based action research

We give permission to use this pro gradu thesis in library x

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	2
2. ARCTICCHILDREN INNET -HANKE	5
3. NUOREN MUUTTUVA MAAILMA.....	9
3.1 Nuoruus ikävaiheena.....	9
3.2 Nuoren identiteetti, minuus ja itsetunto	10
3.3 Vertaisryhmän merkitys nuoren kasvulle	12
3.4 Mediakulttuuri nuorten maailmassa.....	15
4. TAIDEKASVATUS SILTANA MINUUDESTA TOISEUTEEN	19
4.1 Monikulttuurinen kuvataidekasvatus	19
4.2 Taide kohtaamisen ja minuuden rakentamisen paikkana.....	21
5. OMAKUVA	24
5.1 Omakuva taiteessa.....	24
5.2 Postmoderni omakuva identiteettityön välineenä	27
6. TUTKIMUSMETODINA TAIDEPERUSTAINEN TOIMINTATUTKIMUS	30
6.1. Toimintatutkimus	30
6.2. Taideperustainen toimintatutkimus.....	32
6.3 Aineisto	35
6.3.1 Aineiston keruu	35
6.3.2 Aineiston käsittely ja analyysi	37
7. TUTKIMUKSEN VAIHEET - TOIMINTAKERTOMUS	41
7.1. Esisyklinä työpajatoiminnan suunnittelu Tornioon	41
7.2 Työpajapäivien tapahtumat Torniossa	45
7.3 Omakuvatyöpajan suunnittelu Talvikin koululle.....	53
7.4 Työpajapäivän tapahtumat Talvikissa.....	56
8. OMAKUVISTA NÄKYVÄKSI JA OSALLISEKSI	63
8.1. Tutkimusongelman tarkentuminen	63
8.2 Omakuvan äärellä.....	65
8.2.1 Läpinäkyvästä näkyväksi	65
8.2.2 Omakuva pohjoisen nuorten ympäristösuhteen kuvaamisessa	70
8.3 Ryhmytyminen ja osallisuus	78
8.4 Yhteisö ja ympäristö toiminnan lähtökohtana.....	81
8.5 Kuvataideopettajana, tutkijana ja osallistujana työpajoissa.....	83
9. POHDINTA	86

1. Johdanto

Omakuva, selfie, hetken ilmaus itsestä. Omakuvalla on taiteenlajina pitkät perinteet ja kuitenkin se on edelleen hyvin ajankohtainen ja jatkuvassa muutoksessa. Omakuva on läsnä kaikenikäisten ihmisten elämässä, niin valokuvana, tunnistamisen välineenä ja muistona, kuin oman käden jälkenä ja tuntojen ja mielentilojen välittäjänä, usein älypuhelimella lähetettyinä viestinä. Kasvoilla on merkityksellinen ja suuri rooli kaikessa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja sosiaalisessa kanssakäymisessä. Omakuvat ovat länsimaalaisille ihmisille yhteinen kulttuurinen traditio ja taiteenlaji. Nykyisin ne toimivat vahvasti myös sosiaalisessa mediassa viestinnän välineenä. Länsimaissa myös identiteetistä, minuudesta ja sen esittelemisestä, ja identifioitumisesta on tullut tärkeä sosiaalisen kanssakäymisen muoto.

Tarkastelemme pro gradu -tutkimuksessamme omakuvan mahdollisuuksia nuorten minuuden tutkimisen välineenä. **Tutkimustehtävänäme kehitämme omakuva-työskentelyyn pohjautuvaa työpajatoimintaa, jonka tavoittena on sellaisen tilan ja toiminnan luominen, jolla voidaan käsitellä identiteetin ja minuuden teemoja ryhmässä ja sitä kautta tuottaa osallisuuden ja voimautumisen kokemuksia.** Tutkimuskysymyksemme ovat: **Millaiset tekijät vaikuttivat omakuvatyöpajan onnistumiseen? Mitä omakuva välineenä ja tarkastelun kohteena mahdollistaa nuorten työpajatyöskentelyssä?** Tutkimme, miten kuvataidekasvattajina voimme mahdollistaa tällaista toimintaa. Tutkimuksemme on osa ArctiChildren InNet -hanketta, joka keskittyy kehittämään multimodaalisia toimintatapoja kouluikäisten hyvinvoinnin tukemiseksi ja samalla terveystietämysviestintä sivustoa internettiin. Tuomme hankkeeseen kuvataidekasvatuksen näkökulman multimodaalisesta oppimisesta ja hyvinvoinnin tukemisesta.

ArctiChildren -hankkeissa tutkimuksen kohteena on ollut Barentsin alueen lasten ja nuorten psykososiaalinen hyvinvointi, jonka tukemiseksi on kehitetty hankekausina erilaisia toimintamalleja. Lasten ja nuorten hyvinvointi on puhututtanut viime vuosina ja koulujen odotetaan osallistuvan yhä enemmän kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemiseen. ArctiChildren InNet kokoaa moniammatillista ja multimodaalista tietoa kouluikäisten hyvinvoinnin tukemisesta terveystietämysviestintä sivustolle. Älypuhelimet mahdollistavat jatkuvan yhteyden verkkoihin, joissa nuoret viettävät paljon aikaa. Sivusto pyrkii tarjoamaan tietoa siellä, missä kohderyhmä on. ArctiChildren InNet- hanke pyrkii tuottamaan yhdessä yhteistyökoulujen,

oppilaiden, opettajien, vanhempien ja tutkijoiden kanssa nuorten osallisuutta ja elämänhallinnan taitoja tukevaa mallia kouluikäisten terveystieteille.

Ymmärrämme identiteetin tutkimuksessamme muuttavana, rakentavana ja liikkeessä olevana. Taiteilijat ovat omakuvien kautta käsitelleet ja tutkineet identiteetin eri puolia ja muuntuvuutta ajassa, paikassa ja kulttuurissa. Tutkimuksemme perustuu ajatukselle narratiivisesta ja monikulttuurisesta identiteetistä. Sanalliset ja visuaaliset kertomukset rakentavat identiteettiä, jolloin erilaisten ilmausten kautta sitä voi tehdä näkyväksi ja tuottaa uudelleen. Kun omakuvia työstetään yhdessä, on mahdollista myös hahmottaa itseään suhteessa muihin. Nuoren identiteetti ja minuus ovat elämänvaiheen myllerrysten keskellä ja alttiita vaikutuksille. Identiteetin tutkiminen ja tukeminen voikin olla ikävaiheessa hyvinvointia ja kasvua tukevaa.

Tutkimuksemme lähestymistapana on taideperustainen toimintatutkimus, sillä tuotamme tietoa tutkimukseemme ryhmässä tapahtuvan taidetoiminnan kautta. Pyrimme tehtäväkokeilujen kautta kehittämään omakuva -työpajasta toimivaa kokonaisuutta identiteetin käsitteilyyn ja toisaalta huomioimaan, mitä seikkoja työpajan ohjaajana on huomioitava, jotta tällaista toimintaa voi mahdollistaa..

Omakuva -projekteja voimautumisen, itsen rakentumisen ja yhteisöllisyyden näkökulmista ovat toteuttaneet mm. Miina Savolainen (2008) valokuvausprojektissaan *Maailman ihanin tyttö*, Nelson Hoedekie (2008) projektissaan *Face (in) the mirror*, Lapin ammattikorkeakoulun ja Lapin yliopiston opiskelijat (2015) projektissaan *Selfmie - digitarinat ja kuvat nuorten kokemustiedon kertojina*, sekä FinnFami Ry Uusimaan (2012-2015) Mimi- projekteissa *Omakuva N.Y.T.* Pro gradu tutkimuksia kuvataidekasvatuksen alalta ArctiChildren In-Net -hankkeeseen, ja samalla tutkimuksemme teemoihin taiteen, hyvinvoinnin ja identiteetin tukemisen yhteyksistä liittyen ovat tehneet Salla Juvonen (2015) pro-gradussaan *Metsään mieli - esteettisen metsäkokemuksen sovellus nuoren metsäsuhteen tukemiseksi* ja Silja Korhonen ja Marja Sarkimaa (2014) pro-gradussaan *Tähtihetkiä: yhteisöllinen videoteos Ivalolaisten nuorten paikallisidentiteetin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen vahvistamisen välineenä*. Lea Kantonen (2005) keskittyy väitöstutkimuksessaan *Teltoa: kohtaamisia nuorten taidetyöpajoissa yhteisöllisyyden edistämiseen taiteellisen toiminnan ja keskustelutaiteen kautta monikulttuurisissa nuorten ryhmissä*. SYREENIn *Taimi- projektissa* (2001-2003) pyrittiin tukemaan lasten ja nuorten itseymmärrystä ja toisen kohtaamista taiteellisin keinoin.

Taiteen vaikutuksista hyvinvointiin on tehty lukuisia tutkimuksia ja hankkeita, ja omalla tutkimuksellamme haluamme tuoda kuvataidekasvatuksen näkökulman hyvinvoinnin tukemisessa esille. Tutkimuksemme on monialainen ja liittyy tämän päivän ilmiöihin, kuten länsimainen identiteettikäsite ja sosiaalisen media tuoma muutos arjen ja persoonan jäsentämisessä. Tieteellisenä tutkimuksena työmme kokoaa eri alojen tietoa, jota on sovellettu vetämiemme työpajojen suunnittelussa, ohjaamisessa ja analysoinnissa. Omakuva-työpajat ovat esimerkki ja kokeilu siitä, kuinka tällainen toiminta soveltuu ajattelun herättelyyn omasta identiteetistä nuorten kanssa. Tutkimuksemme omakuva-työpajan tehtäviä ja työpajoista nousevia huomioita voidaan hyödyntää opetuksen suunnittelussa ja erilaisten työpajojen tai ryhmien ohjaamisessa.

2. ArctiChildren InNet -hanke

ArctiChildren InNet -hankkeeseen tavoitteet ja teemat sopivat yhteen tutkimuksemme kiinnostuksen kohteidemme kanssa. Tutustuimme hankkeessa toteutettuihin toimintoihin ja projekteihin joissa Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskelijat olivat olleet mukana. Kuvataidekasvatuksen projekteja yhdistävä teema oli psykososiaalisen hyvinvoinnin tukeminen yhteisö- ja ympäristötaiteen keinoin. Jokela kirjoittaa, kuinka kuvataidekasvatuksen projekteissa keskeisiksi teemoiksi ovat nousseet yhteistyökoulujen oppilaiden ympäristösuhde ja yhteisöjen kulttuurinen identiteetti. Samalla Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnassa on kehitetty taideperustaisia multimodaalisia työpajoja kouluille ja materiaalia ArctiChildren InNet -verkkosivuille esimerkkeinä psykososiaalista hyvinvointia tukevasta toiminnasta. (Jokela 2015, 153, 156.)

Omakuva -työpajamme olivat osa kansainvälistä ja monialaista pohjoisen nuorten hyvinvoinnin tukemiseen keskittyntä ArctiChildren InNet -hanketta. Työpajatoimintamme lähtökohtana oli ajatus psykososiaalisen hyvinvoinnin tukemisesta taiteen keinoin. Työpajoissa herättelimme omakuvien kautta nuorten tietoisuutta paikan, kulttuurin ja itsensä tutkimisen merkityksestä laajempaan ymmärrykseen omasta itsestä suhteessa muihin ja ympäröivään maailmaan. Pyrimme luomaan tilan, jossa kuvataiteen työskentelytapojen avulla osallistujien on mahdollista huomata, tutkia ja käsitellä näitä ajatuksia. Pro gradu- tutkimuksemme hyvinvoinnin edistämisen teema ja ArctiChildren InNet- hanke näkyvät toiminnan suunnittelun lähtökohtina ja laajempina kehyksinä, joiden sisällä tutkimme lähemmin työpajatoimintaan vaikuttaneita tekijöitä.

Yhteisöllisen taidekasvatuksen ajatukset siitä, että itsestä tietoiseksi tuleminen voi tuottaa dialogisuutta, osallisuutta, ja erilaisuuden hyväksymistä ohjasivat meidän pohdintaamme, kun suunnittelimme omakuvatyöpajojen toimintaa. Pääjoen (2004) ja Hiltusen (2009) ajatus taiteesta kohtaamisen ja dialogin syntymisen tilana kannatteli työpajamme ajatusta omakuvien tekemisestä ja jakamisesta rinnakkain tekien ja kuvista puhuen.

ArctiChildren hankkeet ovat olleet käynnissä vuodesta 2002 ja jatkuneet vuoden 2015 helmikuuhun asti. Hankkeiden tavoitteena on ollut kehittää uusia työskentelytapoja ja verkossa toimivaa sivustoa Barentsin alueen koululaisten psykososiaalisen hyvinvoinnin, sosiaalisen

ympäristön ja turvallisuuden tunteen parantamiseksi. Mukana ovat olleet Barentsin alueen yliopistot ja ammattikorkeakoulut, sekä kouluja neljästä eri maasta (Suomi, Ruotsi, Norja ja Venäjä). Lapin ammattikorkeakoulu pitää yllä hankkeeseen liittyvää koululaisille, opettajille ja vanhemmille suunnattua nettisivustoa, joka on samalla ArctiChildren InNet-hankkeen tuotos. (ArctiChildren -hankesivusto. luettu viimeksi 2017.)

ArctiChildren InNet- projekti on hankkeista viimeisin ja toteutettu vuosina 2012-2015. Projektissa pyrittiin hyödyntämään aiemmissa ArctiChildren -projekteissa kehitettyjä toimintatapoja ja toimintoja rakentaa maiden rajat ylittävä toimintamalli tukemaan Barentsin alueen peruskouluikäisten hyvinvointia. Mallin teoreettinen tausta kiinnittyy ensisijaisesti voimaantumisen, dialogin, välittämisen, kokemuksellisen oppimisen ja sosiaalipedagogiikan käsitteisiin. ArctiChildren InNet- projekti keskittyy psykososiaalisen hyvinvoinnin ja multimodaalisen oppimisen teemojen ympärille kouluikäisten terveyskasvatuksessa. ArctiChildren -hankkeet ovat olleet kehityshankkeita, joissa pohjoisen nuorten psykososiaalisen hyvinvoinnin tukemiseksi on kehitetty erilaisia multimodaalisia toimintoja. (“Tavoite” ja “Projektin päämäärä”.ArctiChildren 2006-2008 -hankesivusto, luettu 2015; ArctiChildren -hankesivusto. luettu viimeksi 2017.)

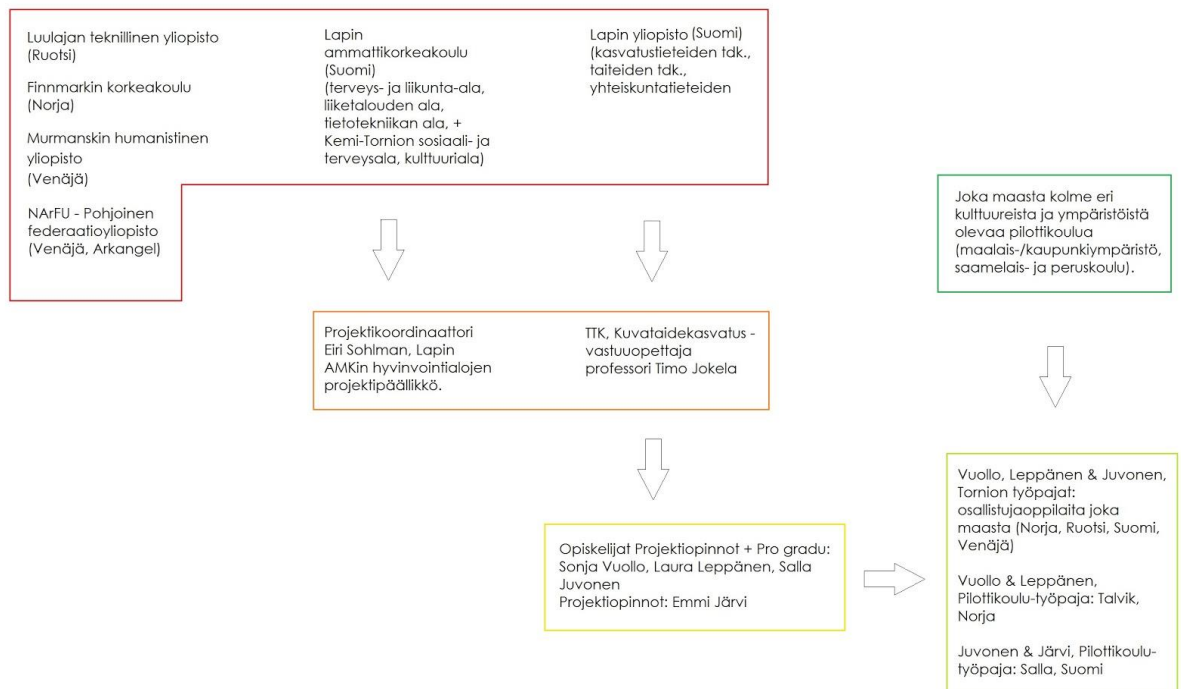
Samaan aikaan ArctiChildren InNet- projektiin omia työpajoja metsäsuhteen tukemisen teemaan suunnitteli ja toteutti Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskelija Salla Juvonen. Hänen kanssaan suunnittelimme osaksi yhdessä ensimmäisen työpajan sisältöä ja toteutimme samalla yhdessä kuvataidekasvatuksen yhteisöprojekti- kurssia. Osa myös pro gradu-työmme hanketta koskevasta tekstistä ja Tornion työpajan kuvauksesta on yhdessä kirjoittamaamme. Hankkeeseen toimme mukaan Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskelijoina näkökulman yhteisöllisyyden, paikka- ja kulttuuri-identiteetin tukemisesta taiteen keinoin. Kulttuuriset tekijät, sosiaalinen pääoma ja yhteyden tunne ympärillä oleviin ovat hyvinvoinnin ja psykofyysisen tasapainon tukemisen kannalta merkittäviä tekijöitä (Liikanen & Hyyppä 2005, 7). ArctiChildren hankkeissa ja meidän työpajoissamme käsitämme ihmisen kokonaisuutena, ja että taide tukee ihmisen tasapainoista ja kokonaisvaltaista hyvinvointia. Taiteella ja taidelähtöisillä toimintatavoilla voi ilmaista, ymmärtää ja oppia asioita, joiden todentaminen on vaikeaa. Tällaisen toiminnan vaikutukset eivät välttämättä synnytä silminnähtäviä, laskettavia tai mitattavia tuotteita tai tuloksia.

Multimodaalinen oppiminen ja sen hyödyntäminen terveystieteissä oli ArctiChildren InNet- hankkeen toinen pääteemoista. Multimodaalisen oppimisen yhteydessä erilaiset modaalisuudet tarkoittavat opittavan asian omaksumista lukemalla, kuuntelemalla, näkemällä, puhumalla tai tekemällä itse. Puhutaan lukutaidosta, joka voi muodostua visuaalisista, numeraalisista, kinesteettisistä, auditiivisistä ja verbaalisista tulkinnan ja ymmärtämisen tavoista. Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa multimodaalinen oppiminen näkyy monilukutaidon käsitteenä. Se perustuu näkemykseen, jossa tieto muodostuu eri modaalisuuksista. (Cisco 2008, Räsänen 2015, 95-96.) Kuvallinen ajattelu, kuvien teko ja tulkinta ovat multimodaalista oppimista. Kuvat herättävät tunteita ja käynnistävät ajattelua eri tavoin, kuin esimerkiksi puhuttu tai kirjoitettu. Kuvat ovat keskeinen väline tavoissa, joilla luomme merkityksiä ja kommunikoimme (Räsänen 2015, 105).

Taiteen ja kulttuurin vaikutusta hyvinvointiin on tutkittu ja todennettu lukuisissa projekteissa ja hankkeissa, kuten Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia- toimintaohjelmassa (2010-2014), ja Opetusministeriön julkaisussa Kulttuurin ja hyvinvoinnin yhteyksistä. Näköaloja taiteen soveltavaan käyttöön (2008, 12). Hyypä ja Liikanen (2005) tiivistävät terveyden käsitteen tarkoittavan fyysisen, henkisen ja sosiaalisen elämän alueen tasapainoa. Luovuus ja kulttuuri ovat merkittäviä osa-alueita ihmisen terveyden tukemisessa sekä tutkimustulosten perusteella, että inhimillisen ihmiskuvan säilyttämiseksi terveydenhuollossa ja laajemmin yhteiskunnassamme. Kulttuuri- ja taide-elämys on ruumiillinen, dynaaminen, rytmisen ja tasapainoon pyrkivä kokemus. Se luo myönteisiä hyvinvoinnin tunteita ja hyvinvointia. (Liikanen & Hyypä 2005, 4-5, 13, 36.)

Käytännössä eri alojen ja maiden toimijat osallistuivat ArctiChildren InNet- projektin verkossa toimivan terveystieteiden palvelun kehittämiseen. Verkkoterveyshuollon tavoitteena on toimia eri kielillä ja maiden rajat ylittävästi, jolloin koululaiset, opettajat ja vanhemmat voivat jakaa ja saada tietoa kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista. ArctiChildren InNet projektin erityistavoitteena oli kehittää uusia voimaannuttavia lähestymistapoja e-terveyteen ja verkko-oppimiseen yhteistyössä opettajien, oppilaiden, vanhempien sekä tutkijoiden ja sosiaali- ja terveydenhuoltoalan ammattilaisten kanssa. ("Projektin kuvaus". ArctiChildren -hankesivusto. luettu 2015.) Alla on kuvio 1. jossa esitellään ArctiChildren hankkeen osapuolet.

Organisaatiokaavio ArctiChildren InNet-hanke,
kuvataidekasvatuksen yhteisöprojekti



Kuvio 1. AC-hankkeen osapuolet. (Tekijä Salla Juvonen)

3. Nuoren muuttuva maailma

3.1 Nuoruus ikävaiheena

Leena Suurpään (1996) toteaa, kuinka nuoruuden kuvaukseen on liitetty monia mielikuvia ja määritelmiä kuten ikäryhmä, sukupolvi, kulttuuristen symbolien kantaja, muutosten edelläkävijä, yhteiskunnan toivo tai uhka jne. (Suurpää 1996, 52). Määritelmät kertovat nuoruuden moniselitteisyydestä. Nuoruus on silta lapsuudesta aikuisuuteen, etsimisen ja oman identiteetin kokoamisen aikaa. Meille nuoruuden ajanjakson erityislaatuisuuden ymmärtäminen on tärkeää, koska kuvataidekasvattajina toimimme suurella todennäköisyydellä juuri sen ikäryhmän parissa, joka on kohdatessamme näiden myllerrysten keskellä. Tutkimuksemme työpajojen osallistujat ovat yläkouluikäisiä nuoria. Tutkimme omakuvaa identiteettityön välineenä, jolloin minuuden, itsetuntemuksen ja näiden rakentumisen laaja tuntemus auttaa meitä tuottamaan ja ohjaamaan paremmin toimintaa, jolla voidaan pureutua oppimisen kannalta tärkeimpiin asioihin.

Nuoruus kuvataan kehityspsykologiassa yhtenä ihmisen peräkkäisistä ikävaiheista, linkkinä lapsuuden ja aikuisuuden välillä. Ikävaiheeseen liitetään tunnusomaisia piirteitä, kuten seksuaalisuuden hahmottuminen, yksilöllisen identiteetin vakiinnuttaminen, irtautuminen vanhempien vaikutuspiiristä ja aikuisen velvollisuuksien hyväksyminen. Näiden prosessien myötä nuori kehittyy kohti aikuisuutta, minäkäsityksestä tulee vakaampi ja nuori saavuttaa sosialisoinnin myötä yhteisön normeja riittävästi vastaavan identiteetin. (Vuorinen 1998, 202, 220, 222.)

Psykologian kehitysteoriat pohjautuvat osittain ajatukseen, jonka mukaan jokainen ihminen käy elämänsä aikana läpi samanlaisia kokemuksia, kuten vanhemmista itsenäistymistä ja lapsuuden taakse jättämistä. Vuorisen mukaan yksilön suhde omaan itseensä vaikuttaa minuuden kehitykseen. Minä ja minus muuttuvat, kun suhde itseen muuttuu. Muutoksen voi käynnistää jokin ympäristöntekijä, sisäinen oivallus tai ajattelun muuttuminen. Toisaalta minän kehitys käynnistyy häneen mukaansa silloin, kun entiset psyykkiset ratkaisut eivät riitä pitämään yllä sisäistä eheyttä. (Vuorinen 1998, 28-29.) David Buckinghamin (2008) mukaan psykologian kehitysteoriat eivät todellisuudessa toimi selkeästi vaiheittain. Elämä etenee

jatkuvana, jolloin nuoruuden selkeää alkua tai loppua on haastavaa määritellä. Koko elämänsä ajan ihminen käy läpi samoja itsensä etsimisen prosesseja. Nuoruudessa ihmiset ovat kuitenkin suurten tulevaisuutta koskevien valintojen edessä. Nuoruus on kuvattu länsimaissa etsimisen, elämän kokemusten kerryttämisen ja kyseenalaistamisen aikana. Nuoren tehtävänä on pohtia, miten suunnata omia tekojaan tulevaisuutta ajatellen. Aikaisemmat elämäkokemukset auttavat ratkaisemaan näitä pulmia. Tyypillistä nuorelle on erilaisten roolien kokeilu ja erilaisten identiteettien hakeminen. Nuoruus on nähty usein joksikuksi tulemisena, ei niinkään jonakuna olemisena. (Buckingham 2008, 3, 26.)

Murrosikäinen nuori on kehitysvaiheessa, jossa hän alkaa nähdä omat tunteet ja ajatukset ympäristöstä irrallisina. Hän pystyy kuvailemaan itseään psyykkisten piirteiden avulla, ei enää konkreettisten tapahtumien ja toiminnan kautta kuten lapsena. Muiden palaute kuitenkin vaikuttaa nuoren minäkuvaan, eikä käsitys itsestä ole vielä samalla tavalla jäsentynyt tai vakiintunut kuten aikuisella. Nuoren ollessa uudella tavalla vastaanottavainen ja vaikutuksille altis, pohditaan minuutta ja ollaan valmiita muuttamaan käsitystä itsestä. (Keltikangas-Järvinen 2010, 33-34, 115-116.)

Leena Suurpään mukaan myöhäismodernissa yhteiskunnassa eheä elinkaari -ajattelu kyseenalaistetaan. Ihminen on tänä päivänä joustava ja identiteetti on jokaisen oma elämäntapaprojekti. Myöskään nuoruuteen ei Suurpään mukaan ole enää yhtä määritelmää, eikä nuoruus ole kaikille samansuuntainen tai pituinen elämänvaihe. Hänen tutkimuksessaan nuorten identiteetin eri puolet vaihtelevat ja muuntuvat, nuoret tasapainoilevat erilaisten arvostusten välillä ja pyrkivät yhdistelemään niitä joustavasti. Nuoruuden aikakauden ominaispiirteet onkin sidottu paikkaan ja aikaan. (Suurpää 1996, 51-52.)

3.2 Nuoren identiteetti, minuus ja itsetunto

Identiteetti kuvaa ihmisen käsitystä itsestään ja kuulumisestaan johonkin yhteisöön tai kulttuuriin. Identiteetin määritelmä vastaa kysymyksiin *kuka minä olen, mistä tulen ja minne olen menossa*. Se on ihmisen oma tulkinta ja kertomus elämäkokemusten myötä muodostuneesta oman itsen kokemuksesta. (Sava & Katainen 2004, 22-23.) Identiteetti on laajempi käsite kuin ihmisen persoonallisuus tai minuus, sillä se sisältää sekä määritelmän yksilön

ominaisuuksista, että hänen suhteestaan ympäristöön. (Riitahuhta 1999, 31.) Vaikka nykyisin identiteetti ymmärretäänkin kulttuurisesti ja ajallisesti jatkuvasti uudelleen rakentuvana, nuoruus on muutoksineen identiteetin rakentumisen kannalta kriittistä ja mielenkiintoista aikaa. Käsitys itsestä heijastuu nuoren hyvinvointiin, toimintaan ja tavoitteisiin elämässä.

Identiteetin sisältyy ihmisen käsitys itsestään, minäkuva, joka ilmenee yleisemmin itsetunnon käsitteen kautta. Se, millaisin määrein ihminen kuvaa itseään, tavoitteitaan tai arvomaailmaansa kertoo ihmisen minäkuvasta ja itsetunnosta. Itsetunto on ihmisen kykyä luottaa itseensä, pitää itsestään ja arvostaa itseään havaitsemistaan heikkouksista huolimatta. Se on kykyä nähdä oma elämä merkityksellisenä ja ainutkertaisena. Nämä perustavanlaatuiset ajatukset ohjaavat ihmisen toimintaa ja toisaalta toiminnan tulokset ja seuraukset taas vaikuttavat itsetuntoon. Yksilön minäkuva on melko pysyvä käsitys itsestä, mutta yksilön itsetunto vaihtelee elämänalueesta riippuen. (Keltikangas-Järvinen 2010, 16-30.)

Stuart Hall (1999) käyttää identiteetin käsitettä erilaisista positioista ja rooleista, joita otamme ja joissa toimimme elämässämme (Hall 1999, 253). Hänen mukaansa yksilön identiteetti muovautuu jatkuvasti suhteessa ympäröivään kulttuuriin. Ihmisellä on samanaikaisesti monta identiteettiä, jotka voivat olla myös ristiriidassa keskenään. Minäkertomukset, eli tarinat itsestä ja omasta elämästä luovat eheyttä yksilön käsitykseen identiteetistään. Kuitenkaan yhtä ja pysyvää identiteettiä ei ajatella enää olevan olemassa. (Hall 1999, 23-24.) Nykyaika tukee käsitystä "todellisesta itsestä", jonka jokainen voi löytää. Ihminen on yksilöllisten elämänvalintojen ja -tapahtumien tuotos, jonka minuus on riippuvainen myös sosiaalisesta tilanteesta ja omista pyrkimyksistä. Huolimatta yksilön vapaudesta määritellä ja rakentaa omaa identiteettiään, ihminen tarvitsee vuorovaikutusta toisten kanssa, jotta oma itse tulee näkyväksi. Jotta näin voi tapahtua, täytyy muiden nähdä ja vahvistaa yksilön oma identiteetti. (Buckingham 2008, 1-3.) Ympäristö siis voi tuottaa, vahvistaa tai tehdä ristiriitaa yksilön identiteettikäsitteelle.

Marjo Räsänen mukaan identiteetti muodostuu yksilön suhteesta kulttuuriseen materiaaliin. Ihminen määrittelee suhdettaan muihin ja maailmaan kysymysten *kuka minä olen ja missä ja kenen kanssa elän* kautta. Yksilö muodostaa vastauksista narratiiveja, tarinoita sanallisen, symbolisen - kuvallisen ja sosiaalisen ilmaisun kautta. Kulttuuri-identiteetti muodostuu näistä tarinoista tietyssä paikassa ja ajassa. (Räsänen 2008, 252-253.) Narratiivinen identiteetti liittyy ihmiskäsitykseen, jonka mukaan erityisesti kieli ja kulttuuri rakentavat ihmisen

identiteettiä. Se syntyy ihmisen kertoessa elämästään hahmottuvaa kokonaisuutta tarinoiden tai esimerkiksi kuvallisen ilmaisun kautta jatkuvasti uudelleen eri tilanteissa. Narratiivinen identiteetti tekee ihmisen elämästä tälle itselleen ymmärrettävän, yhtenäisen, jatkuvan ja tarkoituksellisen. Tärkeät asiat ja kokemukset elämän varrelta liittyvät toisiinsa kertomuksen avulla. Identiteettiä ja minuutta ei voida määrittää ilman tulkintaa, sillä jokaisen oma elämä on aina koettu oman itsen kautta. Ihminen sekä tuottaa elämäntarinaansa itse kertomalla, että kuuntelemalla muiden tarinoita, samastumalla niihin ja omaksumalla niistä aineksia omaan elämäänsä. Osa omista muistoista saattaa kokonaan unohtua, osa taas muokkaantua, sillä jokainen tulkitsee ne aina omaan elämän senhetkiseen kokonaiskuvaan sopivalla tavalla, sen mukaan mikä tuntuu merkitykselliseltä, ja mikä taas ei. (Heikkinen 2001, 33, 117-118; Heikkinen & Huttunen 2002, 169; Riitahuhta 1999, 44; Perttula 2012.)

Suhteutettuna vallalla olevaan käsitykseen konstruktivistisesta, suhteellisesta ja kokemusten mukaan muuttuvasta identiteetistä ajatusta “todellisen itsen löytämisestä” voi pitää ristiriitaisena ja jopa mahdottomana. Onko ihmisellä olemassa todellinen muuttumaton ydin, vai onko identiteetti täysin suhteellinen, kokemusten ja muutosten mukaan rakentuva, ei ole yksilölle oman minuuden tuntemisen kannalta tärkein kysymys. Tärkeää on ymmärtää näitä identiteetin, itsetunnon ja minuuden rakentumisen osia ja niiden suhteita toisiinsa ja havaita, että identiteettiään ja minuuttaan voi tutkia, löytää ja ymmärtää. Myös sen huomaaminen, että kaikki osaset eivät pysy samana, vaan elämäkokemukset muuttavat meitä, mutta oman tarinan kertominen aina uudelleen auttaa meitä ymmärtämään ja sisäistämään näitä muutoksia. Itseään ymmärtämällä voikin yllättäen alkaa ymmärtää muita, heidän asemaansa ja ajatteluaan, sen suhteellisuutta. Nuorelle oman identiteetin hakeminen ja pohdinta ovat ominaisia elämän muutosten keskellä ja identiteetin muotoutumista voidaan tukea sen tiedostamisen kautta.

3.3 Vertaisryhmän merkitys nuoren kasvulle

Nuoren identiteetin rakentumiseen ja hyvinvointiin kuuluvat oleellisena osana vertaisryhmät, joissa nuori toimii koulussa tai vapaa-ajalla. Ryhmän ilmapiiristä muodostuu tärkeä osa kasvuun ja oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Koulu tarjoaa opetussuunnitelmien, toimintakulttuurinsa ja omaan historiansa mahdollistamat puitteet nuoren kasvulle, oppimiselle ja

vertaisten kanssa toimimiselle. Koulu on myös tiukasti kiinni omassa kulttuurissaan ja heijastaa sen kasvatuskäsityksiä ja traditioita, ja on Keltikangas-Järvisen mukaan myös vahvasti suuntautunut tiedolliseen oppimiseen, vaikka koulukasvatuksella on myös muita tärkeitä kasvatuspäämääriä (Keltikangas-Järvinen 2010, 186-188).

Lapsi ja nuori tarvitsee persoonallisuuden ja sosiaalisen kehityksen tueksi saman ikäisistä tovereista koostuvaa vertaisryhmää. Vertaisryhmä toimii sosiaalisen hyväksynnän ja palautteen antajana, jolloin lapsen tai nuoren identiteetti ja itsetunto kehittyvät. Murrosikäinen nuori tarvitsee vielä selvärajaisen yhteisön, esimerkiksi oman luokan, jossa toimii, opiskelee sekä kokeilee sosiaalisia taitoja ja kasvaa yhdessä muiden kanssa. Kehitysvaiheeseen kuuluvaa epävarmuutta nuori kompensoi hakemalla ryhmän kautta voimaa. Erilaisiin ryhmiin kuulumisen ja ryhmän nauttima arvostus vaikuttavat siihen, miten nuori kokee itsensä. Yleisesti arvostettu ryhmä tai ryhmän sisällä tärkeänä ryhmän jäsenenä toimiminen vaikuttavat nuoren itsetuntoon positiivisesti. (Keltikangas-Järvinen 2010, 58-61.)

Koulussa oppilaat jaetaan ryhmiin, jotka eivät ole avoimia vaan sidottuja. Ryhmä voidaan määritellä avoimeksi tai sidotuksi, riippuen siitä onko ryhmään kuulumisen vapaaehtoisuuden pohjautuvaa vai ei. Kaarina Laineen (2002) mukaan avoimien ryhmien toimimisen edellytys on kohtalainen tai hyvä koheesio, eli ryhmän kiinteys ja jäsenten sitoutuminen ryhmään. Sidottujen ryhmien toiminta useimmiten jatkuu, vaikka koheesio olisi heikkokin. (Laine 2002, 203-204). Ryhmän ja sen vuorovaikutuksen laadun merkityksen ollessa niin suuri ajatellen lasten ja nuorten kouluaikana ryhmissä viettämän ajan määrää ja ryhmän vuorovaikutuksen laadun merkitystä kasvulle ja kehitykselle, ryhmäytymisen ohjaamisen tärkeyttä ei voi ohittaa. Sidottujen ryhmien kuten koululuokkien koheesioon tulisi kiinnittää erityistä huomiota, jotta jokaisella olisi mahdollisuus rakentaa minuuttaan turvallisesti ja samalla psykososiaalista hyvinvointia kouluissa voitaisiin parantaa.

Jotta ilmapiiristä muodostuu turvallinen, ryhmän jäsenten täytyy tutustua toisiinsa ja ryhmäytyä kiinteäksi ryhmäksi. Uusi ryhmä koostuu aina yksilöistä, joilla on odotuksia, ehkä jännitystä ja pelkoakin miten olla osana uutta ryhmää. Aloittava ryhmä on myös avoin informaatiolle ja tunteita ja tekoja ohjaavalle toiminnalle. Opettaja voi tietoisilla valinnoilla vaikuttaa ryhmädynamiikkaan eli vuorovaikutukseen, tunteisiin sekä oppilaiden kiinnostuksen ja motivaation heräämiseen. Hän voi tukea oppilaiden välistä vuorovaikutusta, muiden huomioimista ja kunnioittamista, sekä tunteiden ilmaisukykyä. Alun latausta on käytettävä

hyväksi, sillä luokan ilmapiiristä voi tiedostamattomalla ohjauksella muodostua kaoottinen. (Salovaara & Honkonen 2011, 24-25; Laine 2002, 204-207.)

Kaarina Laineen (2002) mukaan ryhmällä on taipumus omaksua yhteisiä käyttäytymistapoja ja -piirteitä. Tällöin voidaan puhua ryhmän sosiaalisesta kulttuurista, joka tarkoittaa ryhmän jäsenten vuorovaikutuksen käyttäytymispiirteitä. Sosiaalisesta kulttuurista kertovat esimerkiksi jäsenten väliset valtasuhteet, ja miten jäsenet suhtautuvat toisiinsa ja ryhmään ylipääntään. Ryhmän voimakkaalla koheesiolla on positiivisia vaikutuksia jäseniin, joiden on helpompaa olla avoimia ja jakaa tunteitaan toisilleen, he arvostavat ja kunnioittavat toisiaan. Tällöin yksilön ei tarvitse varjella ja puolustaa minäänsä ja ryhmän kulttuuri voi tukea yksilön emotionaalista ja sosiaalista hyvinvointia. (Laine 2002, 203-207.) Mitä turvallisempi ilmapiiri Reija Salovaaran ja Tiina Honkosen mukaan ryhmässä tai esimerkiksi omassa luokassa on, sitä paremmat edellytykset nuorella on kasvaa tasapainoiseksi aikuiseksi. Ryhmän yhteisöllisyyden kehittyessä tapahtuu myös nuorten henkilökohtaista kasvua sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. (Salovaara & Honkonen 2011, 11-12, 18.)

Turvallisuuden tunteeseen ja ryhmän myönteiseen toimintaan vaikuttaa myös nuorten osallisuuden kokemus. Osallisuuden tunne vaatii aikuisten myönteistä asennetta ja tekoja, sekä luottamusta nuoriin. Kun nuorilla on tilaisuus vaikuttaa itseä koskeviin asioihin, heidän on mahdollista toimia aktiivisesti, asettaa tavoitteita, keskustella, pohtia eri ratkaisuja, tehdä päätöksiä ja kantaa vastuu tekemisistään. Tällöin nuori voi tuntea itsensä päteväksi ja pitää omaa rooliaan tärkeänä. Ryhmän tuki on tärkeä osa osallisuutta, sillä osallisuuden tunne on yhteisöllinen ja vastavuoroinen, sitä ei ole ilman toista ihmistä. (Salovaara & Honkonen 2011, 68-71.) Jotta ryhmätoiminnalla voitaisiin saavuttaa osallisuutta ja voimautumista, olisi ryhmän kiinteyden oltava hyvä. Avoimuus ja luottamus ovat edellytyksiä tunteiden ja ajatusten jakamiselle, jotka puolestaan ovat edellytyksiä minuuden tutkimiselle ja näkyväksi tulemiselle, joiden kautta voimautumista voitaisiin saavuttaa. Ryhmässä tapahtuvaa toimintaa järjestettäessä ohjaajan tai opettajan tärkeimpiä tehtäviä on näin ollen edistää ryhmäytymistä ja hyvää vuorovaikutusta.

3.4 Mediakulttuuri nuorten maailmassa

Länsimaisessa kulttuurissa media on vahvasti läsnä jokapäiväisessä elämässä. Älypuhelimet, erilaiset laitteet ja kaikkialle ulottuva internet-yhteys mahdollistavat jatkuvan yhteyden tietoverkkoihin ja sitä kautta muihin ihmisiin ajasta ja fyysisestä paikasta riippumatta. Vuorovaikutus ihmisten ja maailman ilmiöiden kanssa tapahtuu arjessa nyt osaksi erilaisten viestintä- ja tiedotusvälineiden kautta. Kari Nyysölä (2008) määrittelee median käsitettä kirjassaan Mediakulttuuri oppimisympäristönä, jonkin välineen kautta tapahtuvana kommunikointina tai viestin välittämisenä (Nyysölä 2008, 11).

1990-luvun jälkeen teknologia ja media ovat kehittyneet kiihtyvää vauhtia ja samalla nuorten kulttuuri on osittain siirtynyt fyysisistä paikoista verkkoon (Bennet & Robarts 2014, 1-2). Ebrandin ja Oulun kaupungin sivistys - ja kulttuuripalveluiden tekemässä suomalaisnuorten sosiaalisen median käyttöä koskevassa tutkimuksessa vuodelta 2015 todetaan, että nuorten tärkeimpiä motiiveita käyttää sosiaalista mediaa ovat "ajan kuluttaminen" ja se, että kaikki "muutkin sitä käyttävät" ("Sosiaalisen median merkityksellisyys". SoMe ja nuoret 2015 -www-sivusto. 3.11.2015.). Suhteiden ylläpito ja tiedonvälitys tapahtuu nopeasti ja reaaliajassa puhelimen välityksellä. Jos nuori ei käytä samoja sosiaalisen median sovelluksia kuin muut, hän jää ilman tietoa kaveripiirinsä tapahtumista ja näin ollen hänen elämänsä supistuu nopeasti. ("Tiivistelmä". SoMe ja nuoret 2015 -www-sivusto. 30.10.2015) Suurin syy nuorten somen ja sen palveluiden käyttöön on siis sosiaalinen. Sosiaalisen median välityksellä nuori kommunikoi lähimpien ystäviensä kanssa, ja samalla palveluissa seurataan laajemman vertaisjoukon toimintaa ja suhteita, joihin omaa olemista suhteutetaan.

Sosiaalisen median mahdollistama reflektiivisyys on yksi suuri osatekijä kun puhutaan median vaikutuksista identiteetin rakentamiseen. Kun nuori tuottaa mediaan sisältöä, hän tulee samalla katsoneeksi itseään sekä tekoprosessin aikana että lopputulosta tutkaillessan, ja saattaa nähdä itsensä uudesta näkökulmasta. Mediaan tuotettu materiaali saa usein myös konkreettisesti muilta ihmisiltä palautetta esimerkiksi kuvien tykkäämisen muodossa. (Mitchell ja Weber 2008, 41.)

Nuorten identiteettien rakentumista ja roolien kokeilua verkossa pohtivat myös monet muut tutkijat esimerkiksi julkaisuissa *Mediated youth cultures: the Internet, belonging and new cultural configurations* (2014) ja *Youth, Identity and digital media* (2008). Kokoelmien artikkeleissa pohditaan, kuinka internet ja erilaiset sosiaalisen median palvelut vaikuttavat nuorten kasvuun ja minuuteen. Nuoret voivat liikkua verkoissa vapaasti ja luoda niiden sisälle aktiivisesti omaa kulttuuriaan ja tilaa jossa aikuiset eivät ole mukana. Verkkoympäristöt muuttuvat jatkuvasti eikä niiden vaikutuksia ihmisten elämään voida täysin ennustaa. “Verkko tarjoaa nuorelle toimintaympäristön monenlaisten identiteettien kokeilemiseen ja esittämiseen. Verkossa nuori voi myös kokeilla monipuolisia vuorovaikutuksen tapoja sekä saada uudenlaisia yhteisöllisyyden kokemuksia.” tiivistää Annukka Lehtikangas julkaisussa *Verkko nuorten kokemana ja kertomana*. (Lehtikangas 2014, 21.)

Sosiaalisen median kuvat kasvun peilinä

*Median kyllästävässä kulttuurissa minä -kertomusten rakentaminen tapahtuu en-
tistä enemmän kuvien avulla.* (Mäkiranta 2008, 24.)

Nuorten välinen vuorovaikutus ja sosiaaliset verkostot rakentuvat nykyisin vahvasti kuvallisesta viestinnästä. Kuvien kautta nuoret ilmaisevat itseään ja tulevat osallisiksi erilaisissa yhteisöissä. Kuvat ovat kieli, jolla he kertovat elämäntapahtumistaan ja omista kokemuksistaan sekä itselleen että muille. (SelfMie - digitarinat ja kuvat nuorten kokemustiedon kertojina 2015, 7.) Yle uutisten artikkelissa vuodelta (2015) kartoitetaan nuorten sosiaalisen median käyttöä. Haastateltu nuori kertoo ottavansa kuvia päivässä “kahden ja kahdensadan” väliltä. Nuorten somekäyttäytymistä jutussa kommentoivan psykologin Tarja Salokosken mukaan siinä on kyse minuuden rakentamisesta. Hän rinnastaa nykyisen selfieiden ottamisen suorittavan samaa tehtävää kuin päiväkirjan pitäminen ennen. (“Hei hei Facebook! Tällaisen sosiaalisen median nuoret saivat tilalle.” Yle uutisten nettiartikkeli. luettu 20.10.2015.)

Kuvallinen viestintä ja median kuvallinen kulttuuri rakentavat tietynlaisia mielikuvia ja ohjaavat ihmisiä päätöksenteossa, ihanteiden rakentamisessa ja omien arvojen muodostamisessa. Erityisesti nuoret, joiden identiteettityö on keskeneräisimmillään, reagoivat herkästi myös kuvallisen kulttuurin asettamiin paineisiin ja raameihin. (SelfMie - digitarinat ja kuvat

nuorten kokemustiedon kertojina 2015, 24.) Mikko Villi (2014) on tutkinut väitöskirjassaan kamerapuhelimia ja kuvallista viestintää. Hänen mukaansa älypuhelimella kuvattu valokuva on kameralla otettuun valokuvaan verrattuna muuttunut “vahvemmin tässä hetkessä olevaksi, välittömäksi, hetkelliseksi, henkilökohtaiseksi ja keskinäisviestinnälliseksi.” Kuvista on tullut viestien ja äänen ohella osa päivittäistä kommunikaatiota. Monet suosittu sosiaalisen median palvelut, kuten Facebook, WhatsApp, Instagram ja Snapchat perustuvat joko osaksi tai kokonaan kuvalliseen viestintään ja näissä medioissa kuvia jaetaan satoja tuhansia päivittäin. Yksi kuvilla viestimisen muoto on omakuva, älypuhelimella napattuna selfie. (Villi 2014, 45-46.)

Villi painottaa, kuinka selfieiden ottaminen ja jakaminen on narsistisuuden leimasta huolimatta myös todiste läsnäolosta muille, ihmisten tapa kommunikoida eri paikoista toisilleen. Tarkoituksena on välittää hetkellistä kokemusta, ei niinkään muistoja tietystä ajasta. Villin mukaan selfie-kulttuuri on osa laajempaa verkkokulttuurin kehityssuuntaa, jolle tunnusomaista on nimenomaan hetkellisyys ja haihtuvuus. (Villi 2014, 45-46.) Lähes jokaisella nuorella on nykyisin oma älypuhelin, joten kuvien ottaminen on vapaampaa ja myös yksityisempää kuin ennen esimerkiksi perheen yhteistä kameraa lainatessa. Kun kuvat ja esimerkiksi selfiet ovat luonteva tapa kommunikoida, onkin mielenkiintoista millaisia viestejä niillä voi välittää ja ottaa vastaan. Onko viestiminen tietoista vai tiedostamatonta? Valitsevatko nuoret kuviinsa tarkoituksen mukaisia elementtejä, ilmeitä, rekvisiittaa tai ympäristöä? Vaikka esimerkiksi Mikko Villi erottaa selfie-kulttuurin muista omakuvan muodoista ja linkittää enemmän osaksi muuta verkkoviestintää ja median kehitystä, eikö itsen kuvaamisessa päädytä aina samojen kysymysten äärelle?

Mari Mäkiranta (2008) on tutkimuksessaan pohtinut yksilöä kulttuurin tuotteena. Ihminen sekä heijastaa, että muokkaa käsitystä itsestään erilaisten toistojen kautta. Tähän perustuu myös narratiivisen identiteetin käsite siitä, miten yksilö kertoo omaa tarinaansa yhä uudelleen (kts. s.11-12). Tällöin esimerkiksi kuvaa tekemällä on mahdollista muuttaa minäkuvaa ja tuottaa uudenlaista todellisuutta. Kuvan avulla onkin mahdollista muokata esimerkiksi ruumiiseen tai sukupuoleen liittyviä käsityksiä. Kulttuuriset kuvastot vaikuttavat ihanteisiin ja ilmaisutapoihin, mutta yksilöllä on mahdollisuus tuottaa henkilökohtaisia visuaalisia ja verbaalisia kertomuksia, jotka joskus myös rikkovat näitä ihanteita. Mäkiranta tulkitseekin valokuvia sekä kulttuurin ihanteita toteuttavina, että niitä vastustavina ja uusia merkityksiä tuottavina. (Mäkiranta 2008, 35.) Valokuvan ja kuvan voi näin nähdä hyvänä ja turvallisena

tapana tutkia ja leikkiä kulttuurin ihanteilla ja normeilla. Sen helppous on varmasti yksi tekijä selittämään valokuvan ja selfieiden jakamisen suosiota sosiaalisessa mediassa. Ihminen voi asettaa itsensä mediakuvaston tunnetuiksi tekemiin rooleihin ja asetelmiin, ja sen julkisesti tehdessään tutkia omaa sekä muiden reaktiota tähän rooliin.

Tutkimuksessamme nuoruuden ikävaiheelle tyypilliset piirteet ja identiteetin käsite ovat olennainen teoriapohja, kun omakuva -työpajatoiminnan kautta tutkimme nuoren identiteetin tukemista. Tutkimuksemme työpajatoiminnan vuoksi on tärkeää ymmärtää myös nuorten ryhmiin ja ryhmädynamiikkaan liittyviä tekijöitä, sillä vertaisryhmä on nuorelle tärkeä minuuden peili. Ryhmän vuorovaikutus vaikuttaa työpajan ilmapiiriin ja siten myös yksilön kokemukseen työpajasta. Käsitämme nuoruuden Suurpään tavoin kulttuuriin ja aikaan sidotuksi. Olemme ottaneet huomioon median kuvastojen vaikutuksen nuoren identiteetin rakentumisen herkälle vaiheelle. Selfie ja kuvat nuorten kommunikaation välineenä rinnastuvat omakuvaan ja identiteettityöhön. Kuinka nuorille hetkellisenä ja nopeana tuttu ilmaisun muoto taipuu kuvataiteen tekniikoiden kautta oman minuuden tutkimiseen ja ilmaisuun?

4. Taidekasvatus siltana minuudesta toiseuteen

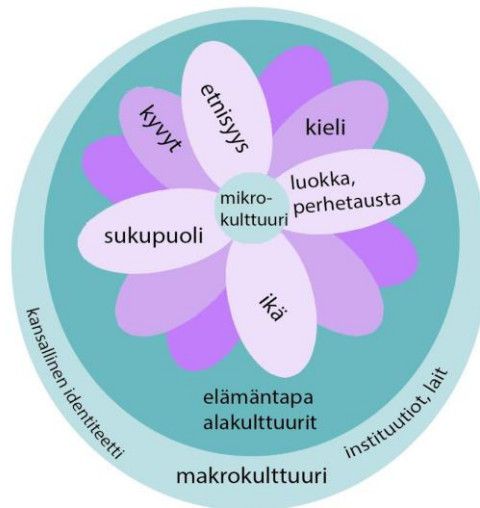
4.1 Monikulttuurinen kuvataidekasvatus

Kuka tahansa voi sosiaalisessa mediassa leikkiä valokuvan ja kuvan avulla kulttuurin ihanteilla ja tutkia eri rooleja, mutta varsinkin nuoret tarvitsevat aikuisen ohjausta ja apua tähän käsittelyprosessiin. Taidekasvatus tarjoaa välineitä ja tapoja tutustua itseensä ja muihin, sekä median ja sen kuvakulttuurien käsittelyyn. Kuvat ilmaisun ja tulkinnan välineenä välittävät eri tavoin ja monitulkintaisesti tekijän viestejä. Kun kuvat ovat ympäristössämme arkipäivää erilaisissa medioissa, kuvan lukemisen taidot korostuvat. Kuvallista kulttuuria onkin Marjo Räsänen (2008) mukaan tärkeää oppia lukemaan osana kulttuurin ymmärtämistä (Räsänen 2008, 257-259). Räsänen mukaan taiteelliset kokemukset ja tekemisen tavat kytkeytyvät laajempiin sosiokulttuurisiin yhteyksiin. Yksilön identiteetti sisältää aina sekä persoonallisen että sosiaalisen ulottuvuuden, eikä näitä voida erottaa toisistaan. (Räsänen 2008, 252.)

Taidekasvatuksen yhtenä tavoitteena on tukea identiteettityötä, jolloin se samalla voi kehittää monikulttuurista ymmärrystä. Erilaisten kulttuurien ymmärtäminen edellyttää oman kulttuurin tuntemusta. Oma itse alkaa hahmottua ympäristön samankaltaisuuksien ja erojen tiedostamisen kautta. Toisen ja erilaisen arvostus lähtee omien juurien ja sukupolvien jatkumon ymmärtämisestä. Monikulttuurinen taidekasvatus käsittelee pohjimmiltaan yksilön ja yhteisön tasapainoista suhdetta, jolloin omaa, sekä itselle vierasta tai erilaista olisi hyvä käsitellä rinnakkain. (Räsänen 2008, 257-259.) Tarja Pääjoen (2004) mukaan monikulttuurinen taidekasvatus on yhdessä taiteen keinoin tutkimista, sen kysymistä keitä olemme, ja millaisessa maailmassa elämme ja toisiaamme kohtaamme (Pääjoki 2004, 20).

Räsänen avaa monikulttuurisen identiteetin käsitettään monikulttuurikukka-kaaviolla. Kaaviossa kaikki ihmiset kuuluvat samaan makrokulttuuriin, yhteiskuntaan. Makrokulttuuri taas koostuu ihmisten edustamista eri mikrokulttuureista. Kukan monet terälehdet kuvaavat yksilöä monen rinnakkaisen viiteryhmän jäsenenä (sukupuoli, kyvyt, maailmankatsomus, etnisuus/kansallisuus, perhetausta, koulutus, ikä jne.). Yksilön kulttuuri-identiteetti siis muodostuu erilaisten mikrokulttuurien yhdistelmästä. Yksilö voi pitää toisia mikrokulttuureita tärkeämpänä kuin toisia. Yksilön monikulttuurikukan mikrokulttuuriterälehdet muuttuvat

koko elämän ajan; osa pysyy, osa putoaa pois ja uusia kasvaa tilalle. Monikulttuurinen taidekasvatus pyrkii havainnoimaan ja tutkimaan näitä identiteettiemme eroja ja samuuksia, rajoja mikrokulttuurien ja makrokulttuurin välillä. (Räsänen 2008, 254.). Kuvio 2.(alla) on mukaelma Räsänen monikulttuurikukka-kaaviosta.



Kuvio 2. Monikulttuurikukka - malli, muokattu (Räsänen 2008, 255.)

Kulttuuristen erojen huomaaminen ja vertailu auttaa ymmärtämään niiden subjektiivisuuden luonteen. Kun oivalletaan, ettei yksikään kulttuuri ole muita oikeampi ja oman yhteisön näkemys maailmasta on vain yksi muiden joukossa, voidaan alkaa hyväksyä myös toisten näkemyksiä. Opettajan ymmärrys monikulttuurisesta identiteetistä auttaa muokkaamaan opetusta ja lähestymään myös oppilaiden identiteettiä avoimesti. (Räsänen 2008, 256.) Monikulttuurisen taidekasvatuksen periaatteiden avulla voidaan käsitellä sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja minuuden rakentamiseen liittyviä teemoja sekä kouluissa, että muun taidekasvatustoiminnan piirissä. Samat periaatteet pätevät nuorten lisäksi myös mihin tahansa muuhun ihmis- ja ikäryhmään, tehtävien painopisteitä muuttamalla.

4.2 Taide kohtaamisen ja minuuden rakentamisen paikkana

Koulu on kodin ohella yksi merkittävimmistä asioista lapsen ja nuoren elämässä. Kuvataidekasvatuksella voidaan kouluissa tukea oppilaan minuuden rakentamista. Jaamme Marjo Räsäsen näkemyksen kuvataidekasvatuksesta identiteettityönä, jossa oppilas rakentaa kuvia tekemällä ja tutkimalla siltaa henkilökohtaisen ja yhteisöllisen välille. (Räsänen 2008, 252.) Kuvataide kouluaineena on erityislaatuinen antaessaan suuren painoarvon oppilaiden omalle elämämaailmalle ja persoonan kasvulle. Kulttuurin tuntemus ja taidehistoria syventävät ja laajentavat kuvien teon ja tulkinnan mahdollisuuksia. Taiteen kokemisen kautta empatiakyky muiden ihmisten ja kulttuurien ymmärtämiseen ja herkkyys erilaisuuden havaitsemiseen voi kasvaa. Marjo Räsäsen (2015) mukaan erilaisia kuvia tekemällä ja tulkitsemalla oppilas voi nivoa minuuden eri puolia yhteen ja rakentaa näin identiteettiään. Oppilas voi tunnistaa visuaalisessa kulttuurissa ihmisiä tai ilmiöitä, jotka liittyy itseensä, joissa näkee itsensä tai ihannekuvan itsestään, tai näkee itsensä toisen kuvan kautta. (Räsänen 2015, 217.)

“Identiteettityö sisältää jatkuvaa samastumista, erottautumista ja valintojen tekemistä.” (Räsänen 2015, 216.)

Tarja Pääjoki (2004) pohtii koulun ja taiteen tekemisen suhteen ristiriitaisuutta ja tuo samalla kriittisen näkökulman taidekasvatukseen koulussa. Koulussa on vahva toimintakulttuuri, jonka ehdoilla myös kuvataidetta opetetaan ja tehdään. Kasvatukseen liittyy aina vallan elementti, kun määritellään “oikean” rajat. Kasvatusta kuvaavat päämäärätietoisuus, kontrolli ja toive ennustettavuudesta. Taiteeseen taas liittyy purkava ja rajoja rikkova luonne, epämääräisyyttä ja ennustamattomuutta. (Pääjoki 2004, 73-76.) Taidekasvatuksen vaatimukset eivät näin toimi saumattomasti yhteen kouluympäristön vaatimusten kanssa. Kuvataidekasvatuksen opetukselle tärkeät työtavat kuten prosessinomaisuus, teemallisuus ja syventyminen opittavien asioiden äärelle löytyvät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014). Vaikka opetussuunnitelman perusteissa tavoitellaan opetuksen prosessinomaisuutta, joustavaa opetuksen järjestelyä, pidempiä aihe- ja oppimiskokonaisuuksia, teemallista opetusta ja aineiden välistä yhteistyötä, ei se koulun kiireisessä arjessa usein toteudu. (OPS 2014, luku 4.3, 29-32.)

Kuvataidekasvattaja voi ohjata taiteen tekemiseen ja tutkimiseen yhdessä. Mirja Hiltusen (2009) mukaan yhteisöllisen taidekasvatuksen lähtökohtia ovat osallisuus, kohtaaminen ja toisen kunnioittaminen taiteen avulla luotujen toimintamallien kautta. Taidekasvattaja ei tuo yhteisöllisessä taidekasvatuksessa taidetta ulkoapäin, vaan se syntyy paikallisesti ja yhteisöllisesti. Taide voi havahduttaa ajattelemaan, tuntemaan ja toimimaan uudella tavalla, mahdollistaa dialogin syntymisen ja luoda toiminnallista ja symbolista yhteisöllisyyden tunnetta. Symbolinen yhteisöllisyys kuvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja toiminnallinen yhteisöllisyys osallistumista yhteiseen toimintaan. Yhteisöllisen taidekasvatuksen pohjana on yhteisö, jonka Lehtonen (1990, 17.) määrittelee alueellisesti rajautuvana, tai sosiaalisen vuorovaikutuksen, tai yhteenkuuluvuuden ja muiden symbolisten yhteyksien kautta rakentuvana. (Hiltunen 2009, 53, 74-77, 109; Hiltunen 2016, 205-206.)

Koulussa yhteisöllinen taidekasvatus voi toteutua oppiaineiden rajat ylittävänä ja laajentua hankkeiksi kouluyhteisön ulkopuolelle. Yhteisöllinen taidekasvatus pyrkii parantamaan ihmisten elämänlaatua voimautumisen kokemuksina taiteellisen oppimisen kautta. Taito, taiteen tekniikat, materiaalin tuntemus ja merkitysten rakentuminen taiteen kautta ovat pohjana yhteisölliselle taidekasvatukselle. Taide ei ole yhteisöllisessä taidekasvatuksessa vain muoto tai väline, vaan sen erityinen tietämisen tapa tuottaa uusia ajatuksia (Hiltunen 2009, 53, 74-77.)

Yhteisöllinen taidekasvatus liittyy aina kysymykseen taiteen itseisarvosta ja välineellisestä arvosta. Hiltunen kuvailee projekteissa tapahtuvaa taideoppimista konkreettisimmillaan tekniikoiden ja ilmaisun oppimiseksi, ja samalla voidaan oppia taiteen tuottamisen, käyttämisen, tutkimisen ja tulkinnan tapoja. Tällä tavoin päästään käsiksi taiteen olemustietoon. Lähtökohta on aina taidekasvatuksellinen, ei pelkästään taiteellinen tai kasvatuksellinen. (Hiltunen 2009, 138.)

Tarja Pääjoen mukaan taiteen kautta voi muodostua itsen ja toiseuden kohtaamispaikka. Kuvan ja taiteen keinoin voidaan vahvistaa stereotyyppioita toisista tai keskustelun avulla avata niiden taustoja. Taiteen avulla omaa paikkaa ja itseä voidaan rakentaa hetken kuvaukseksi itsestä. (Pääjoki 2004, 69-72.) Lea Kantonen (2005) pohtii yhteisötaidetta ja sen sisällä keskustelutaidetta, joissa taideteos syntyy yhteistyön tuloksena ja siitä muodostuu yhdessä

eletty tapahtuma. Häneen mukaansa yhteisötaiteen lähtökohta on keskustelussa ja kuunte-
lussa. Myös konfliktit yhteistyössä voivat olla alku uuden oivaltamiselle. Eri lähtökohdista
tulevat osallistujat luovat yhteisiä merkityksiä taiteen teolle, ja niitä ymmärtääkseen on ra-
kennettava dialogia ihmisten välille. (Kantonen 2005, 29, 71.)

Tutkimuksessamme hyödynnämme Räsäsen kehittämää mallia monikulttuurisen taidekas-
vatuksen käsityksestä identiteetistä mikro- ja makrokulttuureista muodostuvana kokonaisu-
tena. Tärkeää on kulttuuri-identiteetin tutkiminen yhdessä, jolloin erojen ja samankaltai-
suuksien huomaamisen kautta voi syntyä tietoisuutta sekä omasta kulttuuri-identiteetistä,
että mahdollisuus toiseuden ja muiden kulttuurien ja identiteettien ymmärtämiselle ja arvos-
tamiselle. Yhdistäessään erilaisia työtapoja, kuvataidekasvatus tuottaa multimodaalista op-
pimista jo itsessään. Taidekasvatuksen työtavat toiminnan tuottamisessa täyttävät ArctiChil-
dren-hankkeen ja kouluopetuksessa myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden
tavoitteet. Hyödynnämme työpajatoiminnassa yhteisöllisen taidekasvatuksen periaatteita ja
yhteisötaiteen työtapoja, kun omakuvia työstetään rinnakkain ja ryhmässä. Emme tuota yh-
teisötaideteosta, mutta yhdessä jakaminen ja kokeminen on työpajatoimintamme perusta.
Taide on tutkimuksessamme erityinen tietämisen tapa, joka voi herättää ajattelua ja tunteita,
paljastaa ja muuttaa ajattelua. Taidetyöskentely tapahtuu työpajoissamme omakuvia eri nä-
kökulmista ja eri tavoin tuottamalla ja tutkimalla.

5. Omakuva

5.1 Omakuva taiteessa

Muotokuva ja omakuva ovat taiteessa kestoaiheita pitkältä ajalta, samoin kuin kuvataidekasvatuksessa. Tutkimme aiheen historiaa ymmärtääksemme ilmiötä laajemassa kontekstissa ja kyetäksemme paremmin käyttämään sen mahdollisuuksia. Omakuvan historiasta käy ilmi miksi se on pitkäikäinen ja yhä ajankohtainen, sekä relevantti myös tämän päivän kuvataideopetuksessa. Omakuvan monet muodot ja käsittelytavat kertovat sen potentiaalista ilmentää identiteettimme ja olemisemme sosiaalista ja vuorovaikutuksellista puolta, kuin myös reflektiivistä suhdetta omaan itseen ja yhteiskuntaan.

Omakuva on erityislaatuinen taiteen muoto yhdistäessään kuvattavan kohteen ja tekijän yhdeksi. Omakuvaa tulkitaan helposti kuvauksena tekijänsä persoonasta, mutta taiteilijat ovat tietoisesti tehneet ja käyttäneet sitä itsetutkiskelun lisäksi myös muihin tarkoituksiin. Omakuva on saanut taiteen historiassa erilaisia merkityksiä ja muotoja, joihin ovat heijastuneet ajan ja yhteiskunnan muutokset. (West 2004, 163-164.)

Muotokuvaus tuli maalaustaiteeseen itsenäisenä aiheena 1400-luvun lopulla ja pian sen jälkeen ilmestyivät omakuvat omana aiheenaan. Vielä 1400-luvulla omia kuvia pidettiin itsensä korostamisena, eikä taiteilijoiden ollut sopivaa tuoda itseään esiin. Ennen renessanssia taiteilijat ajateltiin yleisesti käsityöläisinä, jotka vastasivat maksavien mesenaattien ja tilaajien toiveisiin. Ensimmäiset taiteilijoiden tekemät omakuvat ovat kuitenkin peräisin 1400-luvulta ja toimivat aluksi eräänlaisena allekirjoituksena taideteoksissa. Ajan tilaustöiden aiheet olivat usein raamatullisia, ja taiteilijat sijoittivatkin omakuvansa yksityiskohdaksi teoksiinsa, halutessaan tulla liitetyiksi suoraan omaan työhönsä. Tapa alkoi yleistyä Italiassa ja levitä myös muualle Eurooppaan 1400- ja 1500-luvuilla. (West 2004, 163, 167.)

Peilien yleistyminen 1400-luvulla on olennainen tekijä mimeettisten omakuvien teon alkamisessa ja yleistymisessä. Taiteilija sai nyt suuremman vapauden työskentelyyn, kun mallista ei tarvinnut maksaa, eikä työn sisältö ollut tilaajan sanelemaa. Samaan aikaan 1400- ja 1500-luvuilla kasvava tietoisuus identiteetistä ja yksilöstä alkoi tuottaa itsestä erilaisia kertomuksia ja omaelämäkerrallisia tuotoksia. Taiteilijan asema yhteiskunnassa alkoi 1400-

1500-lukujen aikana muuttua merkittävästi. Taidekoulujen syntymisen ja taiteen teorian kehittymisen myötä taiteen tekeminen alettiin nähdä ensisijaisesti älyllisenä toimintana, ei niinkään vain mekaanisena tekemisenä. 1500- ja 1600-luvuilla omakuvasta tuli taiteilijoille tärkeä omien kykyjen osoittamisen ja markkinoinnin väline, kilpailtaessa mesenaattien suosiosta. (West 2004, 163-165, 172; Hall 2014, 36.)

Renessanssin aikakaudesta eteenpäin kasvoi ajatus siitä, että julkinen rooli ei ole vain sisäsyntyistä, vaan se on rakennettavissa ja esitettävissä. Rooli voitiin omaksua ja tietynlaiseksi saattoi oppia käyttäytymällä ja näyttäytymällä sopivalla tavalla. Taiteilijat alkoivat 1600-luvulla yhä tietoisemmin leikkiä tällä julkisuuskuvallaan. He vaihtelivat rooleja ja valitsivat miten halusivat katsojalle näyttäytyä, kenties varakkaana, köyhänä, hulluna tai nerona? Roolien vaihtelulla voitiin ottaa kantaa yhteiskunnallisiin kysymyksiin, kuten omaan asemaan tai omakuva saattoi toimia yhtenä näkökulmana taiteilijan elämään. Taiteilijoille omakuvat olivat tärkeitä myös siksi, että ne mahdollistivat erilaiset tekniikkakokeilut. Rembrandt oli yksi ensimmäisiä taiteilijoita, joka systemaattisesti lukuisissa omakuvissaan kokeili erilaisia tekniikoita sekä tietoisesti tutki ja muunteli kuvaa itsestään esimerkiksi ilmeiden ja pukeutumisen avulla. (West 2004, 169-175.)

1700-luvun lopulla omaelämäkerralliset omakuvat alkoivat kasvattaa suosiotaan, mutta ne saavuttivat usein yleisön vasta taiteilijan kuoltua. Taiteilijat käsittelivät omaelämäkerrallisissa omakuvissaan omaan identiteettiin liittyviä oivalluksia tai ristiriitoja. Esimerkiksi Vincent Van Goghin omakuvia on tulkittu kuvauksina hänen ailahtelevasta mielentilastaan. (West 2004, 179-180.)

Valokuvauksen keksiminen 1800-luvun alkupuolella vaikutti vahvasti taiteen kehityskulkuun, ja samalla muotokuvan ja omakuvan tekemiseen. Vaikka valokuvaamisen kuviteltiin uhkaavan maalaustaidetta, jopa tekevän siitä tarpeetonta, valokuvaus itseasiassa vapautti taiteilijoita näköisyyden tavoittelulta. Valokuva laajensi myös taiteilijan työskentelymahdollisuuksia, sillä peili ei enää ollut ainoa vaihtoehto ulkonäön tutkimiseen omakuvia tehdessä. (West 2004, 191.) Miestaiteilijat alkoivat 1800-luvun lopulla leikitellä ajatuksella yhteiskunnan normeista ja moraalissäännöistä riippumattomasta taiteilijasta, jolloin myös seksuaalisuus nousi yhdeksi omakuvien teemoista. Naistaiteilijat kamppailivat yhä asemastaan vakavasti otettavina taiteilijoina 1900-luvulle asti, ja pitäytyivät omakuvissaan kuvaamaan itsensä ammattiroolin kautta, eli nimenomaan taiteilijoina. (West 2004, 169- 171.)

Psykologian tieteenalassa tapahtui paljon muutoksia 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa Freudin psykoanalyttisen teorian suosion myötä. Ilmiö saavutti toki myös taiteilijoiden kiinnostus itsetutkiskeluun suodattui taiteeseen. Taidesuuntauksista surrealismin ja ekspressionismi alkoivat levitä. Omakuvissa tutkittiin oman mielen psykologisia tasoja ja seksuaalisuutta uusien teorioiden innoittamana. Jälleen taiteilijat käyttivät omakuvaa itsetutkiskelun välineenä. (West 2004, 182-183.)

1900-luvun muotokuvat haastoivat perinteitä olemalla naturalistisia ja hyvin totuudenmukaisia, vikoja peittelemättömiä, tai jopa korostamalla esimerkiksi rumuutta tai fyysisiä virheitä. (West 2004, 201). Esimerkiksi Frida Kahlo käsitteli maalaamalla rankkoja kokemuksiaan kuvaamalla kolarista aiheutuneita vammojaan ja niiden hoitoa sekä seurauksia, kuten lapsettomuuttaan. Hän myös käsitteli töissään identiteettinsä eri puolia, kuten kansallisuuttaan, ammattiaan ja sukupuoltaan. Egon Schiele taas tutki seksuaalisuutta ja kehollisuutta, mm. maalaamalla omaa kehoaan vääntyneenä ja amputoituna. Egon Schiele ja Frida Kahlo tutkivat itseään ja omaa elämäänsä omakuvien kautta mielikuvituksen keinoin ja samalla terapeutisesti. Heidän teoksissaan näkyy Westin mukaan selkeästi se, kuinka taiteilija katsoo itseään toisena. (West 2004, 164, 175, 185.)

Omakuvalla samoin kuin muotokuvalla, on ollut lukemattomia merkityksiä taiteen historiassa. Taiteilijat ovat voineet tuoda omakuvan kautta esille tekniikkaa tai tekoprosessia näyttääkseen taitonsa, oman roolinsa ja asemansa yhteiskunnassa tai kokeillakseen ja kehittääkseen uusia tapoja tekemiselle. Omakuvaan sisältyy aina ajatus siitä, kuinka yksilö näkee itsensä toisena. Tekijän täytyy katsoa itseään kauempaa, kohteena, josta tehdään kaksoiskappale. Katsoja on omakuvan suhteen erikoisessa asemassa, sillä hän katsoo ikään kuin peiliin ja näkeekin kuvan tekijän. Omakuvan katsominen voi tuntua asettumiselta tekijän saappaisiin. (West 2004, 165.)

Tämä tutkimustieto vahvistaa ajatustamme siitä, että omakuvaa tekemällä tekijä pääsee refleктоimaan itseään ja minäkuvaansa. Kuvan tekeminen on ajattelua, joka kanavoituu tekemisenä ja ottaa muodon. Vain pään sisällä tehtyyn aktiiviseen ajatteluun verrattuna, kuvan tekeminen tuo mukaan myös käsillä tekemisen fyysisen elementin, joka vaikuttaa aivoissamme eri alueilla ja tuo näin myös oppimiseemme uuden tason. Katsoja on tärkeä ele-

mentti sen lisäksi, mitä kuvantekijä itse kokee ja ajattelee kuvantekemisen kautta. Rakennamme identiteettiämme suhteessa muihin, ja vain muut voivat vahvistaa käsityksemme itsestämme, jolloin identiteetistämme tulee tosi. Nähdäksi ja näkyväksi tuleminen toisen katseen kautta on tärkeä osa omakuvan kautta tapahtuvassa itsetutkiskelussa. Omakuva ja muotokuva ovat myös hyviä väyliä sosiaalisen aseman ja roolin pohtimiseen. Kuvana toiseus ja samastuminen konkretisoituvat ajatuksen tasolta sekä tekijälle että katsojalle, mikä tekee toisen asemaan asettumisesta helpompaa.

5.2 Postmoderni omakuva identiteettityön välineenä

Taidemaalari Max Beckmann 1940: “ I have tried my whole life to become a kind of “self.” (Hall 2014, 242). Yli 80 erilaista omakuvaa tehneen taidemaalari ja kuvittaja Beckmannin (1884-1950) pohdinnasta kumpuaa ajallemme tyypillinen ajatus oman itsen löytämisen tavoittelusta ja sen määrittämisen vaikeudesta. Kuka minä olen ja millaiseksi pyrin tulemaan?

Postmoderni visuaalinen kulttuuri on tutkinut yksilöllisyyden ja sosiaalisen aseman suhteita toisiinsa, sekä seksuaalisia, kulttuurisia ja sukupuolisia stereotyyppioita. Postmoderniksi kutsutulle muotokuvaukselle tyypillisiä elementtejä ovat sosiaalinen naamio, sosiaalisten stereotyyppien kritisointi, sekä huomio, että jopa yksittäisen ihmisen identiteetti voidaan monikasvoistaa ja se voi olla alati muuttuvien tulkintojen kohde. Moni taiteilija 1900-luvun lopulla on kokenut muotokuvauksen hyväksi tavaksi ilmaista että yksilöllä ei ole vain yhtä, pysyvää, määriteltävää identiteettiä. (West 2004, 210.) Jo aiemmilta vuosisadoilta tuttu kiinnostus perinteisillä rooleilla leikkimiseen, sekä maskeihin ja naamioihin heräsi 1900-luvun loppupuolella uudelleen. Lisäksi seksuaalisuuden, sukupuolen ja etnisyyden tutkiminen, sekä painopisteen siirtyminen kasvoista kehoon, ovat postmodernille muoto- ja omakuvalla tyypillisiä piirteitä. Rooleilla leikkittelystä on tullut väline käsitellä identiteetin muuttuvia ja vaikeasti määriteltäviä puolia omakuva- ja muotokuvataiteessa, mutta sitä on käytetty myös ironisesti sen osoittamiseen, että identiteettiä tuskin voidaan kuvaamalla vangita. (West 2004, 205-206.)

James Hall (2014) huomauttaa, että samalla kun 1900-luvun taiteilijat ovat tutkineet minuuden eri puolia, omia kasvoja on pyritty myös häivyttämään teoksissa juuri maskien ja pelkän vartalon kuvaamisen avulla. Fyysinen kasvojen näköisyys ja silmistä kuvastuva persoona on pyritty peittämään maskien ja maskeerauksen alle, jolloin omakuvat muuttuvat anonyymimiksi. (Hall 2014, 231-232.) Näin omakuvat ylittävät erilaisia kulttuurirajoja vaivattomammin ja ne katsoja pystyy helpommin samastumaan niihin.

Erävaara (2011) korostaa identiteetin prosessimaista muuntumista, mikä nousee esille nykytaiteilijoiden omakuvissa esimerkiksi roolien, paikantumisen, ruumiillisuuden määrittelyn tai elämänvaiheiden kuvaamisesta. Tultaessa 2000-luvulle, muoto- ja erityisesti omakuvan suosio on noussut, johon on vaikuttanut myös uusien taidemuotojen, kuten 1980-luvun videotaiteen näkökulma aiheeseen. (Erävaara 2011, 32.)

James Hall (2014) toteaa, kuinka tänä päivänä ajatellaan ja toivotaan, että omakuva voi paljastaa mallistaan jotain olennaista ja kääntää vieraantumisen tai nimettömyyden kokemukset pääläelleen (Hall 2014, 7). Länsimaalainen ihminen kokee selvästi tarvetta oman minuuden käsittelyyn ja määrittelyyn. Yksilökeskeisyys ja omien elämänvalintojen kautta eläminen näkyvät kulttuurissamme painotettavina arvoina, jolloin oman identiteetin määrittely; kuka minä olen, mistä tulen ja minne olen menossa, on tärkeää. Erilaiset näkökulmat kertovat nykypäivänä oman minuuden, identiteetin hahmottamisen vaikeudesta, sillä tuskin kukaan onnistuu kiteyttämään kaikkea itsestään yhteen kuvaan.

Omakuvan käsite ja ilmiasu saavat taidehistorian valossa laajemman merkityksen suhteessa perinteiseen ymmärrykseen taiteilijan itsestään tekemästä näköiskuvasta. Omakuva soveltuu minuuden tutkimisen välineeksi, sillä se kiinnittyy länsimaiseen identiteettiin, taidekasvatukseen ja -käsitykseen pitkän historiansa kautta. Se on jokaiselle sukupolvelle yhtä ajankohtainen ja kiinnostava aihe, joka saa eri muodon eri aikoina. Omakuva on aina heijastus itsestä, jolloin se on väistämättä henkilökohtainen ja tekijällensä merkityksellinen. Se on tavalla tai toisella minuuden representaatio, sen kautta jokin puoli tekijästä tulee näkyväksi. Ryhmässä tehdyt omakuvat paljastavat useita minuuden puolia, joita tulkitaan yhdessä. Näin omat ja toisten minuudet rinnastuvat ja jokainen näkijänä ja tekijänä voi heijastua, samastua ja erottua toisesta, ja näin rakentaa minuutta omakuvan kautta. Jokaisen ihmisen identiteetti muodostuu eri kulttuurien ainutkertaisena yhdistelmänä. Nämä erilaiset tulkinnat ja ajatuk-

set tukevat kuvaa meistä ihmisistä moniulotteisina ja muuttuvina, pysyvinä ja tulkinnanvaraisina. Tämän huomaaminen on voimauttavaa ja lisää ymmärrystä omaa ja muiden ainutkertaisuutta kohtaan. Tutkimme, kuinka omakuvatyöpajoissa nämä teoriat ilmenevät konkreettisesti.

6. Tutkimusmetodina taideperustainen toimintatutkimus

6.1. Toimintatutkimus

Toiminnan kehittäminen on ollut pohja-ajatuksena sekä ArctiChildren INet -hankkeessa, että omassa pro gradu- tutkielmassamme ja käytännön toiminnan kehittämiseen tähtäävä toimintatutkimus onkin luonnollinen valinta tutkimuksemme lähestymistavaksi. Pyrimme tuottamaan tietoa siitä, millaisia tekijöitä omakuvatyöpajan kehittämisessä tulee ottaa huomioon, jotta osaalistujien olisi mahdollista käsitellä identiteetin ja itsetunnon teemoja. Tutkimme itse toteuttamaamme omakuvatyöpaja -toimintaa.

Toimintatutkimus ei ole varsinainen tutkimusmenetelmä vaan tutkimuksellinen lähestymistapa, joka yhdistää käytännön kehittämistyön ja tutkimuksen. Tavoitteena on tuottaa käytännön tietoa jonkin toiminnan kehittämiseksi siten, että tutkimusta tehdään toiminnan sisällä. Toimintatutkimuksessa ajatellaan, että toiminta ja teoria ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään, ja toimintaan sisältyy sen taustalle kätkeytyvä teoria. Lähestymistapa onkin saanut alkunsa yhteiskuntatieteiden tutkimuksen kritiikistä, jonka mukaan teoria ja käytäntö olivat liian kaukana toisistaan. (Heikkinen 2015, 204-206, 208.)

Toimintatutkimusta ja siitä johdettuja samankaltaisia menetelmiä on hyödynnetty 1940-luvulta lähtien esimerkiksi kouluissa ja opettajan työn kehittämisessä, yhteisöjen voimauttamisessa, vuorovaikutuksen, tasa-arvon ja dialogin parantamisessa yhteisöjen sisällä, opinäytetöissä, tuote- ja rakennussuunnittelussa, sosiaalisten prosessien suunnittelussa, ja työntekijöiden oman ammatillisen kehittymisen välineenä. Tutkimuskohteesta riippuen toiminnan ja tutkimuksen kehittämiseksi löytyy eri tavoin painottuvia menetelmiä, jotka pohjautuvat toimintatutkimukseen. (Heikkinen 2015, 206-208.)

Toimintatutkimuksen toiminta on yleensä jotakin määrättyä sosiaalista ja vuorovaikutuksellista toimintaa ihmisten tai ryhmien kanssa. Tutkija ei tutki kohdetta ulkopuolelta vaan on toiminnassa mukana, ja tekee muutokseen tähtäävän väliintulon yhteisöön. Toimintatutkimuksen luonne on käytännönläheinen, osallistava, ja reflektiivinen. Sen avulla tutkitaan ja testataan suunniteltua toimintamallia tai uusia toiminnan tapoja tietyn ajan puitteissa. Toi-

mintatutkimuksesta muodostuukin tutkimus- ja kehittämisprojekti, jossa toiminta, sen havainnointi, reflektointi, ja uudelleen suunnittelu seuraavat toisiaan kehämäisinä sykleinä. Toimintatutkimus on usein myös tutkijan oman työn kehittämistä, mikä vaatii yhteistyön ja vuorovaikutuksen edistämistä ympärillä olevien ihmisten kanssa. (Heikkinen 2010, 16-17, 27, Heikkinen 2015, 214, Eskola & Suoranta 1998, 129.)

Toimintatutkija aktivoi tutkimukseen valikoituja yhteisöjä toimintaan mukaan ja toimii myös itse, jolloin hän on osa tutkimuskohdettaan. Tutkijan osallistuessa itse tutkimaansa toimintaan, hänen oma välitön kokemuksensa on tärkeä osa tutkimusaineistoa. Ymmärrys tutkittavasta aiheesta kehitty hiljalleen omien havaintojen ja mahdollisen muun tutkimusaineiston avulla. Tällaista ymmärtämisen ja tulkinnan vähittäistä kehittymistä kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi ja toimintatutkimusta onkin pidetty hermeneuttisena prosessina. (Heikkinen 2007, 20; Eskola & Suoranta 1998, 131.)

Hermeneuttinen kehä kuvaa Varton mukaan tutkijan tapaa ymmärtää tutkittavaa ongelmaa. Tärkeää itsestä ulkopuolisen kohteen ymmärtämisessä on tunnistaa omat lähtökohdat ja oletukset ja palata niihin tiedon ja ymmärryksen karttuessa, ikään kuin jatkuvana kehänä. Tutkija astuu välillä tämän kehän ulkopuolelle ja etsii tietoa erilaisista lähteistä. Palatessaan kehälle, hän voi uuden tiedon myötä ymmärtää tutkimuskohdettaan syvällisemmin. Tavoitteena on syventää ymmärrystä tutkimuskohteesta, ja samalla myös tutkijan omasta mielestä. Kun ymmärrys kasvaa, tutkijan on mahdollista erottaa oma lukutapansa eli ymmärryksen tapansa tutkimuskohteen lukutavasta. Tutkija tuottaa subjektiivisten lähtökohtien kautta yleistä tietoa tutkimuskohteestaan. (Varto 1992, 69; Vilka 2015, 183.) Tutkimuksen teoria syntyy, kun tutkija ylittää omat lähtökohtaoletuksensa aineiston tulkitsemisen myötä (Varto 1992, 108).

Kun toimintatutkimuksen toiminta on ohi, tutkija alkaa nähdä millaisia kysymyksiä aineisto herättää ja millainen kokonaisuus tutkimuksesta alkaa syntyä. Ymmärrys syvenee hiljalleen tutkimuksen edetessä toimintakokemuksia reflektoidessa. (Rantala & Hiltunen 2013, 143.) Reflektointi on totuttujen ja tiedostamattomien ajattelutapojen tai toimintamallien pohdintaa. Toimintatutkimus on itsessään reflektiivinen kehä, jossa toiminta, sen havainnointi, reflektointi ja uudelleen suunnittelu vaihtelevat. Toimintatutkimuksessa pyritään pysyvien lainalaisuuksien todentamisen sijaan kuvaamaan miten asiat ovat olleet ja mihin suuntaan ne

ovat menossa. Aineistoa, eli usein ihmisten toimintaa, pyritään ymmärtämään ihmisten päämäärien ja motiivien kautta. (Heikkinen 2007, 21, 32-36.)

Toimintatutkimusta tehdään yksilö- ja ryhmätasolla sekä ryhmien välisten suhteiden tasolla. Yksilötason toimintatutkimuksessa tutkija havainnoi omaa toimintaansa, dokumentoi sitä esimerkiksi päiväkirjan muodossa ja keskustelee toiminnassa mukana olleiden kollegojen ja osallistujien kanssa. Tutkimusraportti kuvaa yksilön kokemuksia ja painottuu tutkijan omiin ajatteluprosesseihin ja oppimiseen. Yhteistoiminnallisessa toimintatutkimuksessa tutkimustiimi tapaa säännöllisin väliajoin, keskustelee tutkimuksen teemoista, ja kehittää toimintaansa tämän pohjalta. (Heikkinen 2007, 18.) Tutkimuksemme toteutuksessa on piirteitä sekä yksilötason toimintatutkimuksesta, että yhteistoiminnallisesta toimintatutkimuksesta. Olemme suunnitelleet ja toteuttaneet ensimmäisen työpajakokonaisuuden osana Torniossa hankkeen muiden toimijoiden kanssa, ja toisen itsenäisemmin tutkimus- ja opettajatiiminä Talvikin koulussa Norjassa.

6.2. Taideperustainen toimintatutkimus

Maria Huhmarniemi (2016) on kartoittanut väitöskirjassaan taideperustaisen toimintatutkimuksen teoriataustaa ja sijoittumista yhteisö- ja ympäristötaiteen, toimintatutkimuksen, taideperustaisen tutkimuksen ja kuvataidekasvatuksen kentällä (Huhmarniemi 2016, 35-46). Taideperustainen toimintatutkimus ja *a/r/tography* on johdettu taiteellisen tutkimuksen ja toimintatutkimuksen menetelmistä kuvataidekasvatuksen tutkimukseen. Tutkimusaiheet asettuvat *a/r/tography*ssa ja taideperustaisessa toimintatutkimuksessa opettamisen, taiteen ja yhteisöjen välille. *A/r/tography* -menetelmässä opettaja-taiteilija suuntaa katseen omaan työskentelyyn ja sen kehittämiseen. (Huhmarniemi 2016, 41-45.) Rita Irwin (2004) korostaa *a/r/tography*ssa tutkimuksen muovautuvan tutkijan oman elämän, kokemuksen ja persoonan kautta (Irwin 2004, 30-34).

Tutkijan oman henkilöhistorian tutkimisen sijaan taideperustaisessa toimintatutkimuksessa kohteena on yhteisö ja vuorovaikutus tutkimuksessa mukana olevien tahojen välillä (Jokela ym. 2015, Huhmarniemen 2016, 43 mukaan). Taideperustainen toimintatutkimus perustuu nykytaiteen menetelmiin ja siinä huomioidaan erityisesti kohtaamisen tilojen tuottaminen,

ympäristön ja yhteisön historia, sekä taiteen performatiivisuus. Metodissa hyödynnetään yhteisötaiteen ja ympäristötaiteen työtapoja, nykytaiteen projektiluontoista toimintaa ja yhteisöllisen taidekasvatuksen toimintatapoja. Se on saanut vaikutteita sosiaalipedagogiikasta (sosiokulttuurinen innostaminen) ja kriittisestä pedagogiikasta. (Huhmarniemi 2016, 41-44.)

Toimintatutkimuksen pohjalta on kehittynyt myös tutkiva opettaja -suuntaus. Toimintatutkimukselliset periaatteet näkyvät lähestymistavassa siten, että opettaja on oman työnsä kriittinen tarkastelija, tutkija ja kehittäjä. Tutkiva opettajuus näkökulmana tiivistää monia ajatuksiamme siitä, millä tavalla suhtaudumme kuvataidekasvattajan ammattiin ja tutkijan rooliin. Opettaja, kuten oppilas ymmärretään sisältäpäin ohjautuvaksi, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvaksi yksilöksi. Tutkiva opettaja -lähestymistavassa tieto ei ole valmista, eikä ulkoa asetettua, vaan sen tulisi perustua omakohtaiseen ymmärtämiseen sekä kyseenalaistamiseen ja ajattelun tuloksena saavutettuun uuteen tietoon. (Niikko 2007, 213-214.) Tutkiva opettaja -ajattelussa tavoitteena on auttaa opettajia havaitsemaan opetuksen ja tutkimuksen vuorovaikutuksellisuus, mutta myös niiden samankaltaisuus. Molemmissa painotuu itsearvioinnin ja reflektion merkitys ja ajattelun taitojen kehittäminen. (Em. 217.)

"Tutkiva opettaja on kaksoisroolissa, jolloin hän opettajana ohjaa toimintaa ja tutkijana havainnoi ja kyseenalaistaa sitä. Opettajana hän tunnistaa työssään ongelmia ja kehittämistehtäviä, joita hän tutkimuksen keinoin pyrkii sitten ratkaisemaan." Niikko 2007, 219.

Niikon mukaan tutkiva opettajuus käsittää sekä toiminnan tutkimista että samanaikaisesti oman toiminnan tarkastelua tutkijana. Tutkivan opettajan työssä yhdistyvät ajattelu ja toiminta, teoria ja käytäntö. (Niikko 2007, 220.)

ArctiChildren hankkeissa on toteutettu erilaisten toimintojen kautta malleja nuorten psykososiaalisen hyvinvoinnin tueksi. Tutkimuksessamme pyrimme taiteellisen toiminnan kautta tuottamaan tietoa omakuvasta nuoren itsetutkiskelun välineenä. Tutkimustehtävänämmme on kehittää toimintaa, jolla voidaan käsitellä identiteetin, minuuden ja näkyväksi tulemisen teemoja ja sitä kautta tuottaa hyvinvointia osallisuuden ja voimautumisen kokemusten kautta. Me kuvataidekasvattajina koemme tutkimuksessamme tärkeäksi laajentaa ammatti-

taitoamme toiminnan kehittämisen kautta, puhtaasti teoreettisten ongelmien ratkomisen sijaan. Meitä motivoi kasvattajina toimiminen muita ihmisiä hyödyttävien periaatteiden mukaan, siispä kehitämme työvälinettä ja käytäntöä. Toimintatutkimuksessa tutkija on aktiivinen toimija. Tutkiessamme toiminnan kehittämistä ja samalla toimintaa tuottaessamme, roolimme on olla sekä tutkija että toimija.

Kuvataidekasvattajina taide on meille paitsi väline saavuttaa tunteita, tietoa ja ymmärrystä, myös ajattelun, olemisen ja tietämisen tapa. Tutkimuksemme metodi on taideperustainen toimintatutkimus, sillä toimintaa tutkiessamme, taide on osa tutkimusprosessia ja toiminnan tapa sekä kohde. Kehitämme taideperustaisessa toimintatutkimuksessamme työpajamuotoista taidetoimintaa, jossa taiteellinen tekeminen tuottaa myös aineistoa. Taideperustainen toimintatutkimusprosessi koostuu osaksi taiteellisesta työskentelystä ja taiteelliset produktiot ovat toiminnan kehittämisen menetelmä, eivät vain tulosten esittämisen tapa. Toteutuneet teokset ja niihin liittyvät havainnot ovat oleellinen osa aineistoa, sillä niitä analysoimalla voidaan arvioida kuinka toimiva, onnistunut ja voimauttava prosessi on ollut. (Jokela 2009 Huhmarniemen 2016 mukaan.)

Taideperustainen työskentely ja tutkimus perustuvatkin taiteen tapaan paljastaa, häiritä ja kyseenalaistaa ajattelun juuria ja lähtökohtia (Heimonen, Kallio-Tavin & Pusa 2015, 24). Teokset kertovat myös menetelmän toimivuudesta (Huhmarniemi 2016, 45-46). Taideperustainen toimintatutkimus pyrkii positiiviseen muutokseen ja sitä voidaan Huhmarniemen tiivistyksen mukaan arvioida toimintatutkimuksen arviointiperusteita hyödyntäen (Huhmarniemi 2016, 47). Näitä ovat Heikkisen ja Syrjälän (2006) mukaan historiallisen jatkuvuuden, reflektiivisyyden, dialektisuuden, toimivuuden ja havahduttavuuden näkökulmat. (Heikkinen & Syrjälä 2006, 149.)

Huhmarniemi tiivistää väitöskirjassaan taideperustaisen toimintatutkimuksen tunnusmerkit näin:

Taideperustainen toimintatutkimus käynnistyy tutkimuskysymyksellä tai -tehtävällä, joka on olennainen kuvataidekasvatuksen, soveltavan kuvataiteen tai kohteena olevien ympäristöjen ja yhteisöjen kannalta. Tutkimus etenee sykleissä, jotka sisältävät suunnittelua, teoreettista taustatyötä, taiteellista työskentelyä tai vastaavia interventioita, reflektoivaa tarkastelua, käsitteellistämistä ja

tavoitteiden täsmentämistä. Tutkimusprosessi ja -tulokset dokumentoidaan. Prosessin analyysin aineistoa ovat tuotetut taiteelliset produktiot, sekä toiminnan ja kokemusten havainnot ja dokumentit. (Huhmarniemi 2016, 44-45.)

Taideperustainen toimintatutkimus on toimintatutkimusta, jossa toiminta tapahtuu taiteen kautta. Työskentely on osaksi intuitiivista, etenee kokeilun ja erehdyksen kautta ja voi johtaa odottamattomiin lopputuloksiin. Tutkimusaihe voi selkiintyä vasta tutkimuksen edetessä. Tutkimuksessa korostetaan kuitenkin suunnittelun ja teoreettisen taustatyön merkitystä suhteessa taiteelliseen tietämiseen. (Huhmarniemi 2016, 45; Jokela, Hiltunen & Härkönen 2015a, 438, 441.)

6.3 Aineisto

6.3.1 Aineiston keruu

Tutkimusaineistomme ydin koostuu tutkimuspäiväkirjoistamme ja keskinäisistä ääniteytistä keskusteluistamme. Niihin tallennettuja ajatuksia ja havaintoja olemme kirjanneet ja nauhoittaneet koko tutkimusprosessin ajan, ennen ja jälkeen työpajojen.. Aineistomme käsittää työpajojen suunnitelmat, toteutuksen kuvauksen ja pajoissa syntyneen materiaalin, eli video- ja haastattelumateriaalin sekä kuvalliset ja kirjalliset tuotokset, sekä kaikesta tästä materiaalista jälkepäin tehdyt tiivistelmät, johtopäätökset ja tulkinnat. Huovisen ja Rovion (2006) mukaan toimintatutkimuksessa prosessin kulkua ja tapahtumia selvitetään usein rinnakkain eri tavoin. Tärkeimpiä tiedonkeräyksen menetelmiä toimintatutkimuksessa ovat osallistuva havainnointi, havainnoinnin pohjalta kirjoitettu tutkimuspäiväkirja ja haastattelu. (Huovinen & Rovio 2006, 104.) Laadullisen tutkimuksen aineistoa myös muu kirjallinen-, kuvallinen-, video- tai äänimateriaali, tai niiden yhdistelmät (Eskola & Suoranta 1996, 11).

Tutkimuksemme aineisto on kerätty käyttämällä osallistuvaa havainnointia, muistiinpanoja ja päiväkirjamerkintöjä, sekä nauhoittamalla keskinäisiä keskusteluita. Työpajojen työskentelyä dokumentoimme lisäksi videoimalla ja valokuvaamalla. Osallistujien ajatuksia työpajoista keräsimme kirjallisina ja äänittämällä vapaamuotoisesti haastatellen. Havainnot olemme kirjanneet ylös tutkimuspäiväkirjoihin ja nauhoittaneet ajatuksiamme työpajoista

myös keskustelujen muodossa äänitiedostoiksi. Niissä tulevat esille työpajan tapahtumat, sekä tunteemme ja ajatuksemme toiminnasta. Muistiinpanoissaan tutkija voi Grönforsin mukaan kirjata tunteitaan, onnistumisiaan ja epäonnistumisiaan sekä ajatuksia omasta tutkijakehityksestään (Grönfors 2007, 163).

Toimintatutkimuksessa tutkija tarkastelee tutkimuskohdetta sisältäpäin, jolloin tutkijan välitön oma kokemus on tärkeä osa tutkimusaineistoa (Heikkinen 2007, 20). Tärkein aineistonkeräysmenetelmämme on osallistuva havainnointi, jossa tutkija osallistuu tutkimustilanteeseen aktiivisena toimijana. Toimimme työpajoissa omina persooninamme, ja samanaikaisesti ohjaajan, aikuisen ja auktoriteetin roolissa, sekä tutkijoina. Työpajojen aikana olimme jatkuvasti vuorovaikutuksessa osallistujien kanssa. Harvoina poikkeuksina olivat lyhyet hetket, jolloin toinen meistä oli äänessä ja toinen ehti seurata tarkkailijan roolissa tai kuvata tilannetta. Osallistuvaa havainnointia tukee tapahtumien videointi tai keskustelujen nauhoittaminen (Huovinen & Rovio 2006, 106). Martti Grönfors (2007) korostaa tutkijan roolin, persoonan ja siihen liittyvien tekijöiden vaikutusta ja merkitystä osallistuvassa havainnoinnissa. Tutkijan ja osallistujien välinen vuorovaikutus korostuu. Hyvin toimiva vuorovaikutus on onnistuminen sinänsä. Kuitenkin myös vuorovaikutuksen ongelmat voivat olla tutkimustuloksia tai ohjata tutkijaa uuteen suuntaan. (Grönfors 2007, 151-153, 158.)

Toimintatutkimuksessa käytetään usein erilaisia reflektiivisiä aineistonkeruumenetelmiä rinnakkain (Jokela, Hiltunen & Härkönen 2015b, 265). Nauhoitimme Torniossa äänitiedostoja, joissa keskustelimme vapaamuotoisesti osallistujien kanssa työpajapäivien ajatuksista. Talvikissa osallistujat reflektoivat ajatuksiaan työpajasta kirjallisesti apukysymyksiin vastaten. Olemme käyttäneet aineiston keruussa havaintojemme tukena tapahtumien videointia ja valokuvaamista. Kuvallinen aineistomme koostuu Tornion ja Talvikin työpajoissa otetuista valokuvista, sekä osallistujien kuvallisista tuotoksista. Tornion työpajakokonaisuudesta aineistona on myös videokuvaa itse pajatoiminnasta ja lisäksi ArctiChildren INet -hankkeelle koottu videomuotoinen kooste työpajaprosessista.

Aineistomme kuvaa monipuolisesti ja eri näkökulmista työpajojen tapahtumien ja ajatusprosessimme kulkua. Toimintatutkimuksessa tutkijan on mahdollista tarkastella tutkimuskohdetta monelta kannalta ja monella tavalla. Keräsimme aineistoa erilaisia tiedon keräämisen tapoja hyödyntäen, eli triangulaation kautta. Tiedon keräämisessä voivat yhdistyä erilaiset

tutkimusmenetelmät, kuten esimerkiksi haastattelu ja havainnointi, ja aineiston hankintaan ja analysointiin voi osallistua useita tutkijoita. (Huovinen & Rovio 2006, 104-105.)

Omat persoonamme ja tulkinnan tapamme vaikuttavat kokemiimme asioihin ja havaintoihin työpajoista, eli tärkeimpään tutkimusaineistoomme. Roolimme tutkimuksen teon aikana ja työpajoissa ovat taas vaikuttaneet suoraan tapahtumien kulkuun. Kuvataidekasvattajina ja opettajina työpajojen taiteellisen toiminnan ohjaaminen oli luontevaa. Grönfors kirjoittaa kuinka tutkijan tulisi mahdollisimman hienovaraisesti aloittaa tutkittavien havainnointi, ja seurata sivusta, jotta tutkija voi päästä tilanteeseen jossa hänen läsnäolonsa ei kiinnitä enää huomiota. (Grönfors 2007, 160-161.) Vastaava ongelma oikeastaan mitätöityy ohjaajan roolissa, sillä hän kuuluu toimijana luonnollisesti työpajatilanteeseen. Tutkijan osallistuessa toimintaan kaksoisroolissa, hänen pitää keskittyä sekä ohjaamiseen että havainnointiin, jolloin voidaan kysyä, vaikuttaako tämä kumpaakin tehtävään häiritsevästi? Tutkimuksessamme tätä ongelmaa ehkäisee se, että meitä tutkija-ohjaajia on kaksi. Tutkimuksemme koko prosessi ja kaikki aineisto on kahden tutkijan tarkastelun kohteena. Tutkimusaineiston pohdintaa ja reflektiota käydään kahden persoonan, maailmankatsomuksen, kokemuksen, position ja ajattelutavan välillä. Olemme kokeneet sen suureksi vahvuudeksi.

6.3.2 Aineiston käsittely ja analyysi

Tallensimme kaiken tutkimusaineistomme Google Drive ja Docs ohjelmiin, joissa kummankin on ollut koko tutkimusprosessin ajan mahdollista nähdä kaikki yhdessä ja itsenäisesti tuotettu aineisto. Aineisto jaettiin Tornion materiaaleihin ja Talvikin materiaaleihin kansioihin. Kirjoitettu aineisto eli päiväkirjat ja työpajapäivien aikataulut ja tapahtumat on tallennettu omiksi tiedostoikseen. Äänitiedostojen sisältöä olemme kirjoittaneet ylös tärkeiksi kokemiamme äänitiedoston pätkiä litteroimalla, ja tekemällä muistiinpanoja ääninauhojen tärkeimmistä tapahtumista ja pohdinnoista. Olemme jättäneet kirjoittamatta ylös äänitettyä aineistoa, joka ei ole jälkikäteen ollut merkityksellisiä toiminnan kuvauksen ja reflektoinnin kannalta. Tutkimuksemme edetessä olemme palanneet myös ääninauhojen kuunteluun. Kir-

joitetut tutkimuspäiväkirjat ja äänitiedostot muodostavat osallistuvaan havainnointiin perustuvan aineiston ja niiden pohjalta olemme rakentaneet tutkimuksen toimintakertomusta ja analyysilukua.

Lajittelimme kaiken video- ja valokuvamateriaalin paikan ja tehtävien mukaan kansioihin Google Driveen. Käytämme työpajatilanteista otettuja valokuvia ja videoita omien havaintojemme tukena toimintakertomusta rakentaessamme, kun pyrimme kuvaamaan tapahtumia mahdollisimman monipuolisesti ja siten kuin ne ovat tapahtuneet. Kuvalliset aineistot kertovat työpajatilanteesta, -ympäristöstä ja tunnelmasta, jossa ne on tallennettu.

Työpajoissa tuotetut omakuvat olemme valokuvanneet, tallentaneet digimuodossa ja lajitelleet tehtävän mukaan pienempiin ryhmiin kansioihin Google Docsiin. Kuvia lajitellessamme keskustelimme tehtävistä ja niiden lopputuloksista yhdessä. Kirjasimme ylös tutkimuspäiväkirjoihin kuvien tekniseen toteutukseen ja sisältöön liittyvä ajatuksiamme kuva-analyysin muotoon. Osallistujien äänitetyt ja kirjoitetut reflektiot omakuvien tekemisestä muodostavat valmiiden teosten kanssa osan analyysiluvustamme. Huhmarniemien mukaan taideperustaisessa toimintatutkimuksessa taiteelliset produktiot ja niihin liittyvät havainnot muodostavatkin tutkimusaineiston. (Huhmarniemi 2016, 45) Työpajoissa tuotettuja kuvia tulkitessamme vertaamme työpajojen aikana tekemiämme havaintoja kuvamateriaaliin. Meillä on tukenamme tehtäviin liittyvien kysymysten vastaukset ja ylös kirjaamiamme muistiinpanoja kuvan tekemisen aikana nuorten kanssa käydyistä keskusteluista.

Kuvien tulkinnassa otamme huomioon kuvaan sisältyvien merkitysten henkilökohtaisuuden, sekä aika-, paikka- ja kulttuuri-sidonnaisuuden. Voimme analysoida omakuvia ja niiden kautta tapahtunutta ajattelua osallistujien kertomien asioiden ja kuvantekotilanteita koskevien huomioidemme perusteella. Mari Mäkiranta (2008) puhuu kuvien tulkinnassa representaation käsitteestä. Representaatio voi olla kuva, kielellinen ilmaisu tai näiden yhdistelmä. Se on jonkin asian, ihmisen, esineen, tarinan tai ilmiön esitys eli todellisuuden kuvaus. Kuvan tekemiseen vaikuttavat aina muut nähdyt ja tehdyt kuvat. Kuvaa tehdään osin tiedostamattomista motiiveista lähtöisin, jolloin kaikkea kuvaan liittyvää ei voida kielellistää. Eri-laiset ihmiset tulkitsevat kuvia omista lähtökohdistaan, kulttuurista ja yhteiskunnallisesta asemastaan käsin. Mäkiranta tutkii representaatiota konstruktivistisesti, eli näkee kielen ja kuvan todellisuutta heijastavina ja myös todellisuutta rakentavina. (Mäkiranta 2008, 31-33, 35.)

Meidän kahden tutkijan näkemykset ja kokemukset määrittävät ja lävistävät kaiken tutkimusaineistomme. Taideperustaisessa toimintatutkimuksessa tutkija osallistuu aktiivisesti tutkimuksen kohteena olevaan toimintaan, joten tutkijan itsereflektioprosessin tulee olla tutkimuksen lukijan tarkasteltavissa. Kahden tutkijan tapauksessa he refleктоivat koko tutkimusprosessin ajan oman toimintansa lisäksi myös toisiaan, jolloin ajattelu ja toiminnan tuottaminen eivät jää vain yhden ihmisen havaintojen ja huomioiden varaan. Aineiston analysointi tapahtuu Kari Kiviniemen (1999) mukaan toimintatutkimuksessa prosessinomaisesti jo kenttävaiheen aikana ja sen jälkeen, jolloin se palvelee toiminnan kehittämistä (Kiviniemi 1999, 76-77). Kummankin nähtävillä ja luettavissa ollut tutkimusaineisto on herättänyt jatkuvaa keskustelua ja ajatuksia, joita olemme kirjoittaneet ylös sekä yksin että yhdessä tutkimuspäiväkirjoihimme. Taideperustainen toimintatutkimuksemme onkin edennyt prosessinomaisesti ja ajattelumme on kehittynyt aineistoja yhä uudelleen läpi käymällä ja omia ajatuksia uudelleen refleктоimalla ja ylös kirjoittamalla. Yhdessä tuotamme jatkuvasti kahden tutkijan näkökulman tutkimukseemme, jolloin tutkimustamme läpäisee kahden tutkijan ääni ja jatkuva keskustelu. Tämä osaltaan toteuttaa triangulaation periaatetta.

Hannu Heikkinen (2015) puhuu narratiivisesta tutkimusaineistosta, jota voivat esimerkiksi olla suulliset tai kirjalliset kertomukset tapahtumien kulusta ja kuvallinen tai visuaalinen ilmaisu (Heikkinen 2015, 153). Tutkimusaineistomme koostuu eri tavoin tuotetuista tapahtumien kulkua kuvaavista kertomuksista työpajojen aikana meidän ja osallistujien tuottamana. Monipuolisen aineiston todentamana rakennamme toimintakertomuksen, jossa kuvaamme työpajojemme tapahtumia siten, niin kuin ne lopulta tulkitsemme. Toimintatutkimuksen tuloksia esitelläänkin tyypillisesti juuri tapahtumien mahdollisimman rehellisen kuvaamisen kautta tutkimusraporttina (Heikkinen 2010, 118).

Analyysiluvussa nostamme esille omakuva-työpajojen kulkuun, osallistujien työskentelyyn ja omakuva- tehtäviin liittyviä tärkeiksi kokemiamme huomioita teemoittain ja pohdimme niiden kautta miten luoda tilanne ja paikka jossa omakuvaa voidaan työstää ja tutkia ryhmässä. Toimintatutkimuksen aineiston analyysi voikin alkaa kerätyistä aineistosta nousevien käsitteellisesti mielekkäiden ydinteemojen muodostamisesta (Kiviniemi 1999, 77). Teemoja käsittelemme analyysiluvun alaluvuissa. Analyysimme etenee aineistolähtöisesti ja pohdimme tukemassa on teoriakirjallisuutta. Eskolan mukaan laadullisen tutkimuksen analyysi-

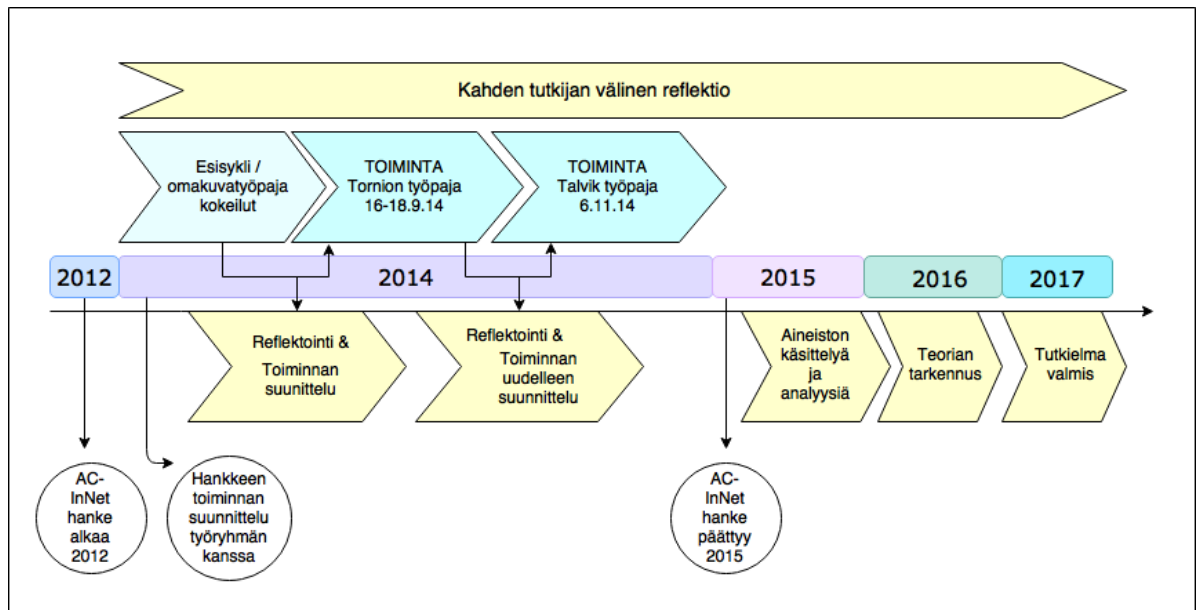
sissä tutkija esittää ja analysoi tyypillisesti aineistosta merkittävimmiksi nousevia huomioita. Aineistolähtöisessä analyysissä teoriat ja käsitteet toimivat tulkintakehyksinä, joiden avulla tutkija tulkitsee aineistoaan. (Eskola 2015, 189, 197.)

Analyysiä tukemassa käytämme suoria lainauksia tutkimuspäiväkirjoistamme, suoria nauhoitettuja ja litteroituja pätkiä keskusteluista, joita kävimme osallistujien ja toistemme kanssa, sekä valokuvia tehdyistä omakuvista ja tekoprosesseista. Pyrimme esittämään työpajoissa koetut tilanteet analyysimme pohjalla mahdollisimman autenttisesti, jotta lukijalla olisi mahdollisuus tarkastella niitä sitä taustaa vasten kuin ne on koettu. Käytämme tähän esimerkiksi suoria sitaatteja, jotka voivat Eskolan ja Suorannan mukaan toimia elävänä esimerkkinä laadullisesta aineistosta (Eskola & Suoranta 1996, 136). Tornion osallistujien kommentit olemme merkanneet kansallisuuden mukaan numeroituina, esimerkiksi norjalainen 1, norjalainen 2. Talvikin osallistujista kirjoitamme oppilas 1, oppilas 2 - nimimerkeillä anonymiteetin säilyttämiseksi. Kouluympäristössä toimiessamme, käytämme Talvikin aineiston yhteydessä osallistujan sijaan termiä oppilas, kun kyseessä ovat luokan jäsenet, eli oppilaat.

7. Tutkimuksen vaiheet - Toimintakertomus

7.1. Esisyklinä työpajatoiminnan suunnittelu Tornioon

Keväällä 2014 keskustelimme graduohjaajamme Timo Jokelan kanssa ensimmäisestä toiminnan toteutuksen paikasta. Kohteena oli alun perin Vesisaari Pohjois-Norjassa, mutta kohde vaihtui. Kesällä 2014 saimme tietää, että ArctiChildren InNet -projektiin liittyvä suurempi tapahtuma toteutettaisiin syyskuun 16.-18. päivä Torniossa ja tuottaisimme tämän tapahtuman puitteissa tutkimuksemme ensimmäisen syklin työpajatoiminnan ohjaajina. Alla kuvio 3. jossa on havainnollistettu tutkimuksemme kulkua suhteessa hankkeeseen ja toimintojen toteuttamiseen. Kuviossa tulee näkyväksi myös kahden tutkija-ohjaajan jatkuva reflektio koko tutkimusprosessin ajalta.



Kuvio 3. Tutkimuksen aikajana ja tapahtumat (Leppänen & Vuollo)

Pohjustimme ensimmäisen työpajan suunnittelua kartoittamalla erilaisia omakuvateoksia ja -projekteja, joita nykyaikaisessa, yhteisötaiteessa ja taideterapian puitteissa oli toteutettu. Projekteista tutkimusteemojamme sivusivat mm. Face in the mirror -projekti, Maailman ihanin tyttö -projekti, Omakuva on jokaisen kuva -projektikokelma ja Telta -projekti. Nelson Hoedekien (2008) Face (in) the Mirror -projektin teemat käsittelivät juuri omakuvien teke-

misen kautta tapahtuvaa itsen ja itsetunnon rakentumista ja ymmärrystä. Projektissa lapsiryhmät tekivät monia omakuvia eri kuvataiteen tekniikoin, yksin ja yhdessä, eri näkökulmista. Hoedekien mukaan useiden näkökulmien ymmärtäminen on empatiakyvyn ja sosiaalisen vastuun kehittymisen kannalta tärkeää. Näin syntyy kehityskaari, jossa luovuutta ja empatiakykyä käytetään itseohjautuvasti omakuvan purkamis- ja uudelleenrakennusproses- sissa. (Hoedekie 2008, 111-118.)

Miina Savolaisen valokuvaprojekti *Maailman ihanin tyttö* (2008) on yhteisöllinen ja monivuotinen valokuvaprojekti, joka tarjosi lastenkodin tytöille mahdollisuuden voimauttaviin muotokuviiin. Savolaisen tavoitteena oli auttaa lapsia näkemään itsensä ainutlaatuisina, uudella tavalla heistä otettujen valokuvien kautta. "Omakuva on itsen hyväksymisen vertauskuva." Savolainen kirjoittaa teoksensa takakannessa. Tyttöjen haasteena oli pohtia omaa olemustaan ja sitä, miten he halusivat itsensä esitettävän. Projektin pohjalta on kehitetty voimauttavan valokuvan menetelmä. Savolainen määrittelee voimautumisen ihmisestä itsestään lähtöisin olevana sisäisenä voiman tunteena, jolloin ihmisen on itse määriteltävä millaisilla kuvilla hän haluaa määritellä elämäänsä. (Savolainen 2008, 153-158, 178, 196.)

Face in the mirror -projekti vahvisti ajatusta, jossa työpaja koostuu useamman kuin yhden tehtävän kokonaisuudesta, jotta minuuden eri puolien käsittelyprosessi olisi mahdollinen. *Maailman ihanin tyttö* -projekti puolestaan tuki ajatuksiamme itsestä tuotetun kuvan mahdollisuuksista nähdäksi tulemisen ja voimautumisen kokemusten synnyttäjänä hyvin konkreettisenä esimerkkinä.

Ensimmäisen toimintasyklin tehtävien suunnittelu tapahtui nopealla aikataululla syyskuun 2014 alussa. Osallistujiksi työpajoihin oli tulossa opettajia, tutkijoita ja oppilaita Suomesta, Venäjältä, Ruotsista ja Norjasta. Tapahtuman teemana oli digitaalisten välineiden ja median käyttö opetuksessa. Olimme kesän lopulla mukana kolmessa Skype-palaverissa tapahtumaa järjestävien Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun toimijoiden kanssa. Kuulimme projektityöryhmän tapaamisissa suunnittelun etenemisestä, muista työpajoista ja kerroimme omas- tamme. Oletuksenamme oli, että hyvään kokemukseen yhteisestä kuvantekemisestä tarvit- taisiin rentoutta ja luottamusta vuorovaikutustilanteeseen, jotta kukin voisi vieraiden kanssa olla mahdollisimman luontevasti oma itsensä. Tehtäviä tulisi voida toteuttaa erilaisista kult- tuureista tulevien ja eri ikäisten kanssa. Pohdimme kuinka työpajan saisi rakennettua tunnel- maltaan avoimeksi ja innostavaksi kaikille osapuolille, heidän erilaisista lähtökohdistaan

huolimatta. Päätimme työpajamme alussa vetää matalan kynnyksen tutustumisleikin, jotta jokainen saisi katsausta muusta ryhmästä ja pääsisi itse osalliseksi. Suunnittelemamme toiminta tukee ryhmän muodostumisen prosessia, jossa alkulatauksen aikana ryhmään kuuluvat hakevat paikkaansa ja ohjaaja voi vaikuttaa ryhmäytävällä toiminnalla dynamiikkaan, eli vuorovaikutukseen, tunteisiin sekä ryhmään kuuluvien kiinnostuksen ja motivaation heräämiseen. (Salovaara & Honkonen 2011, 24-25.) Rajasimme minän tutkimisen osa-alueita omaan katseeseen ja kokemukseen itsestä, persoonaan ja mieltymyksiin ja paikka-/kulttuuri-identiteettiin.

Kokeilimme työpajan tehtäviä aluksi itse ja refleктоimme omia tuntojamme tehtävistä. Kokeilimme erilaisia tekniikoita ja näkökulmia omakuvan tekemiseen ja käsittelyyn. Maalasin ja piirsimme itseämme ja toisiamme, peilin kanssa ja ilman. Kokeilimme ilmaisua värien ja viivan avulla, sekä liittämällä tekstiä kuvaan. Kokeilimme kollaasitekniikkaa itsestä kertomisen välineenä. Kokeilumme teemoina olivat piirteet, taustat ja mieltymykset, kiinnostuksen kohteet, sekä myös epävarmuus ja ulkonäköpaineet. Yritimme saada tuntuun siitä, miltä tuntuu piirtää toista ja olla piirrettävänä, sekä miltä tuntuu piirtää itseään ja nähdä itseään piirrettävän. Tutkimuksemme kannalta tärkeältä tuntui kysymys, miltä tuntuu olla kahden katseen kohteena ja kenties nähdäksi tuleminen, sekä se miten nämä kaikki tunteet ja kokemukset suhteutuvat toisiinsa. Savolainen (2008) toteutti tätä ajatusta valokuvauksen ja kuvien monivuotisen katselun kautta, me taas halusimme liittää sen yhdessä tehtyihin omakuviin.

Kuvatessamme itseämme ja toisiamme ristiin, koimme selvästi hyvää oloa, samastumista ja hyväksyntää toisen piirteitä kohtaan, joka muuttui keskusteluissa toisen katseen avulla ymmärrykseksi ja muutokseksi ajattelussa myös kummankin omia piirteitä kohtaan. Hyvän olon ja hyväksymisen tunteet tuntuivat meistä ensin vähän huvittavilta. Kuten Hiltunen ja Huhmarniemi (2010, 66) tiivistävät: “Taiteen tekeminen tuottaa usein selittämätöntä tyydytystä, varmuutta ja iloa.” Yllätyimme, kuinka toisen ihmisen hyväksyvä katse ja nähdäksi tuleminen kosketti meitä niin selvästi, huolimatta siitä, että olemme terveellä itsetunnolla varustettuja aikuisia, jotka tiedostavat ulkonäköpaineet pitkälle mediakuvaston tuottamiksi. Hiltusen ja Huhmarniemen (2010) mukaan fyysisellä tekemisellä voidaan päästä käsiksi hiljaiseen tietoon, joka voidaan saavuttaa ainoastaan yhdessä muiden kanssa toimimalla ja kokemalla (Em. 2010, 66). Voimauttavaa oli myös tälle hetkelle annettu aika ja rauha, pysähtyminen toisen äärelle. Kokemuksemme todentaa taiteen tutkitusti tuottamaa

hyvää oloa. Taide tuottaa hyvää oloa elämyksenä, jolloin mukana on tunteita ja teokseen tai tilanteeseen löytyy omakohtainen suhde. Myös esteettinen kokemus on taiteessa välitön ja se on mahdollinen sekä tekijälle että katsojalle. (Hyypä & Liikanen 2005, 106-107.)

Pohdimme mitkä tekijät mahdollisesti vaikuttivat kokemukseemme ja onko sama kokemus myös muiden saavutettavissa. Koulutustausta ja maailmankatsomus voivat vaikuttaa siihen, millainen arvo annetaan identiteettityölle, kuvataiteelle ja omakuvan käsittelylle. Kuvanteko on meille miellyttävää ja rentouttavaa. Kykenemme ilmaisemaan ajatuksiamme ja tunteitamme kuvallisesti, eivätkä tunteet omien taitojen riittämättömyydestä rajoita työskentelyä. Kuvan tekeminen on ajattelu- ja työskentelytapana erityislaatuinen. Suhtautuminen taiteelliseen työskentelyyn riippuu ihmisestä, se ei ole yhtä luonteva ilmaisutapa kaikille. Työskentelyyn ja sen avoimuuteen vaikutti luultavasti myös ystävyysuhde ja luottamus, joka meidän välillämme on. Mitä tunteita työpajatehtävät herättävät nuorissa, joiden identiteettityö on keskeneräisimmillään? Voimmeko olettaa, että toisilleen vieraat ihmiset asettuvat avoimesti ja rentoina toisten katseen kohteeksi? Kaikki seikat huomioiden, koimme kuitenkin että tuntemukset ja hyvä olo olivat meille niin yllättäviä, että ne riittivät todisteena tehtävän onnistumisen ja potentiaalipuolesta.

Eri näkökulmista tehtävät omakuvat toteuttaisivat teoriataustamme ajatuksia identiteetin rakentumisesta jatkuvasti uudelleen esimerkiksi visuaalisen tarinan kautta, ja monikulttuurisesti erilaisista mikro- ja makrokulttuureista muodostuvana kokonaisuutena. Yhdessä tekemällä ja tutkimalla voisimme keskustelun ja kuvan teon kautta herätellä nuorten tietoisuutta omaan itseen liittyen, vaikei kuvallinen tekeminen tai ryhmä olisikaan niin tuttu. Ensimmäisessä työpajatehtävässämme osallistujat piirtäisivät kalvoille lasin läpi toisiaan, ja saisivat näin useita eri tulkintoja itsestään. Osallistujille tulisi kokemus toisen katsomisesta ja toisen katseen kohteena olemisesta ja samalla ryhmän jäsenet tutustuisivat toisiinsa. Toisena tehtävänä olisi tuottaa maalaamalla omakuva, jossa painotetaan omia piirteitä, kuten ne itse koetaan ja värien ja sivellintyöskentelyn kautta pyritään ilmaisemaan omaa persoonaa. Kolmantena tehtävänä oli tuottaa paikka- ja kulttuuri-identiteettiä ilmaiseva omakuva, yhdistelemällä piirrettyä viivaa ja kollaasia leikkaamalla ja yhdistelemällä kuvia.

Tornion kolmipäiväisen ohjelman tavoitteena oli opastaa digitaalisen materiaalin tuottamiseen opetuksessa "How do I produce digital material with my pupils? - Multimedia material, arts and storytelling into learning". ArctiChildren -hankkeen puolelta toivottiin

työpajoista materiaalia laitettavaksi verkkoympäristöön, josta tuotettuja sisältöjä voisivat hyödyntää kaikki hankkeen kohderyhmään kuuluvat. Päätimme tuottaa digimateriaalia kuvaamalla työpajatoimintaa tabletilla ja editoimalla materiaalista Imovie -ohjelmalla videon. Yhteisesti tuotetulla videomateriaalilla toivoimme tärkeän työskentelyprosessin tulevan ilmi. Osallistujien oli tarkoitus vapaasti osallistua kuvaamiseen ja editointiin ja näin tallentaa omaa kokemustaan työpajasta. Tabletti valikoitui työvälineeksi helppokäyttöisyytensä ja ajankohtaisuutensa vuoksi.

Lopullinen osallistujamäärä varmistui verraten myöhään ja ikäväksemme oppilaiden määrä joukosta supistui. Projektin suunnittelutyöryhmässä pohdittiin etukäteen, miten eri osallistujat jaetaan työpajoihin. Osallistujissa oli tutkijoita, opettajia ja oppilaita, joiden motiivit ja mielenkiinnonkohteet työpajoissa ovat erilaiset. Jotta kaikissa työpajoissa riittäisi osallistujia eri maista sekä ikä- ja ammattiryhmistä, päätimme suunnitteluryhmässä ohjaajien jakavan osallistujat työpajoihin suurin piirtein tasaisesti, kuitenkin niin, että Juvosen ja meidän työpajaamme tulisi suhteessa enemmän oppilaita.

7.2 Työpajapäivien tapahtumat Torniossa

Syyskuun 15. päivä suuntasimme kohti Torniota majoittumaan ja järjestelemään seuraavien päivien aikataulua ja tehtäviä tarkemmin. Juvonen ja Vuollo tulivat Rovaniemeltä vuokratulla pakettiautolla, tuoden mukanaan työpajojen materiaaleja ja välineet. Lapin ammattikorkeakoulun Tornion yksikössä Minervassa, tapasimme Eiri Sohlmanin ja Minttu Merivirran. Tutustuimme rakennusten tiloihin ja veimme valmiiksi välineitä seuraavaa päivää varten. Majoituimme Salla Juvosen kanssa yhteiseen hotellihuoneeseen, jossa kävimme iltaisin reflektioivia keskusteluja työpajoista ja päivän tapahtumista.

Tapahtuma käynnistyi tiistaiamuna 16.9.2014 esittelytilaisuudella, jossa vetäjät kertoivat työpajoista ja tulevien päivien sisällöistä. ja koululaiset opettajiensa kanssa Suomesta, Norjasta, Ruotsista ja Venäjältä kertoivat kouluistaan ja projekteista, joita olivat ArctiChildren -hankkeen puitteissa tehneet. Kaikki järjestäjät eivät muistaneet työpajoihin siirtymisen hetkellä sopimusta osallistujien jakamisesta työpajoihin, jolloin Juvosen ja meidän työpajaryhmiin jäi kumpaankin lopulta vain 3-4 oppilasta eri kouluista.

Aloitimme työpajat Juvosen kanssa yhtenä ryhmänä, sillä huolimatta eri aiheista, yhdistävänä taustateorianä toimi paikan, kulttuurin ja itsensä tutkimisen merkitys ja sen myötä laajempi ymmärrys omasta itsestä suhteessa ympäröivään maailmaan. Pidimme kuvallisen alustuksen, jossa Salla esitteli metsäsuhdeteemaa ja meidän esityksemme sisälsi mm. taiteilijoiden eri aikoina tekemiä omakuvia, joita esitellessämme toimme esiin identiteetin, ilmaisun ja selfien käsitteitä. Omakuva-esityksen tarkoitus oli motivoida osallistujia ja laajentaa heidän käsitystään omakuvasta, miltä ne voivat näyttää ja miksi omakuvia on tehty.

Aloitimme työskentelyn kalvo-muotokuvilla. Osallistujien tavoitteena oli piirtää neljästä toisesta osallistujasta kuva lasin läpi ja kerätä toisten heistä piirtämät kuvat itselleen. Mallina ollessaan jokaisen piti ottaa eri ilme kaikkiin heistä tehtyihin kuviin. Vuollo antoi piirtämisen suhteen tärkeitä neuvoja ja havainnollisti työskentelyä Juvonen mallinaan. Me ohjaajat osallistuimme kaikki myös itse kuvalliseen tekemiseen. Näin tekemällä halusimme tietoisesti hälventää perinteistä ohjaaja - ohjattava -roolijakoa, tehdä itsemme helpommin lähestyttäväksi ja tuoda esiin oman uskomme aiheen tärkeyteen. Leppänen ja Vuollo vaihtelivat tehtävien ja työpajan eteenpäin viemisen vetovastuuta, jolloin toiselle jäi aikaa myös tarkkailla ja kuvata videomateriaalia loppukoostetta varten. Hiltusen mukaan taidekasvattaja voi yhteisöllisessä taidetoiminnassa olla monessa roolissa edustamassa taiteilijuutta, olla toteuttamassa taideteosta ja toimia oman erityisalansa asiantuntijana ja ohjaajana (Hiltunen 2009, 110).

Ensin monet aloittivat piirtämään tuttua ihmistä, mutta pian parit vaihtuivat ohjaajien tuella, alkujännityksestä ja kielimuurista huolimatta. Ryhmän tunnelma oli ensimmäisen tehtävän lopussa jo vapautunut ja piirtämisen aikana kuului naurua. Ennakko-oletustemme vastaisesti nuoret eivät olleet itsekriittisiä omaa tekemistään kohtaan, mutta yllättävää oli että eräs opettaja toteutti tämän ennako-oletuksen tullessaan käymään työpajassamme. Hän osallistui piirtämiseen yhden oman oppilaansa kanssa ja pahoitteli ruotsiksi tytölle, ettei kuva ole mallinsa näköinen. Hän kirjoitti kalvoon "This is not really you... it's "kind of" you", kuin vakuutteluksi ettei malli loukkaannu.

Muistiinpanoissamme koimme ryhmäytymisen edenneen hienosti.

“...kalvokuvien tekeminen tuntui hyvältä, ja oppilaat lähtivät hyvin mukaan työskentelyyn. Tunnelma oli muutenkin rento ja helppo. Tuntui siltä että oppilaat ryhmäytyivät työpajamme ansiosta hyvin.” - ote tornion reflektoinnista Vuollo (21.9.2014)

Osallistujilla oli tämän työvaiheen aikana myös aikaa tarkkailla ryhmää ja toisia, sekä sopeutua tilanteeseen ilman, että heidän olisi pitänyt esiintyä koko ryhmän edessä.



KUVA 1: Kalvomuotokuvan piirtämistä työpajassa. Jotkut rohkaistuivat myös leikkimään ilmeillä kuvassa.

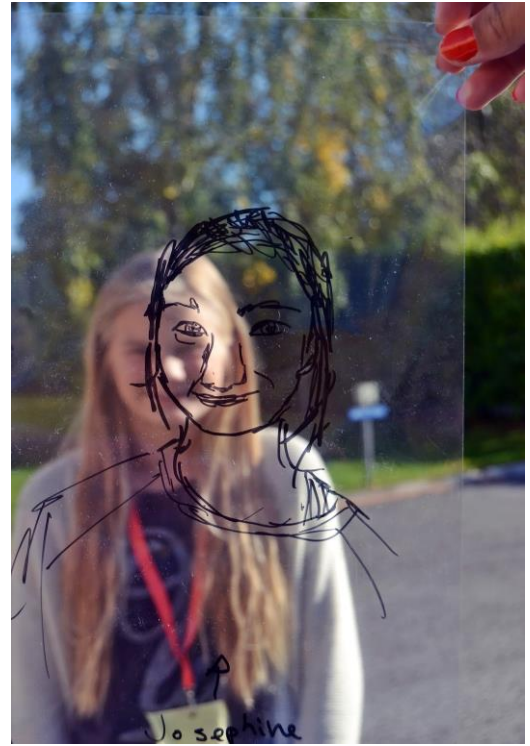
Tärkeintä on itse toiminta ja ryhmän vapautuminen ja kommunikointi, mahdollisuus toisen kohtaamiseen ja nähdäksi tulemiseen. Ilmeiden pois jäänti ei lopulta muuttanut tehtävän suurinta antia. Tehtävä onnistui päätavoitteessaan, eli se lähensi toisilleen tuntemattomia työpajalaisia ja mahdollisti hyväksyvän ilmapiirin nuorten keskuudessa. Kaikki heittäytyivät mukaan osaamistasostaan välittämättä. Onnistuimme tehtävän kautta tuottamaan ryhmään

rentoutta, jonka ajattelimme olevan tärkeää voimautumisen tunteen mahdollistamiseksi. Kuvia tehdessään jokainen osallistuja tarkasteli toisten olemusta, samalla tullen “katselluksi” -nähdyksi. Havaintojamme tukee Salovaaran ja Honkasen (2011) ajatus ryhmässä osalliseksi tulemisesta ja sitä kautta turvallisuuden tunteen lisääntymisestä. Heidän mukaansa osallisuuden tunne on yhteisöllinen ja vastavuoroinen. Luonnollista pientä ujustelua lukuunottamatta tilanne oli rento ja osallistujilla oli naurusta, ilmeistä ja asennoista päätellen mukavaa. Myös kuvia on tehty hartaasti ja kunnioituksella. Osallistujien pohdinnat tukevat havaintojamme tehtävästä ja sen vastaanottamisesta:

I think drawing with transparent papers was really funny. of course if your model was moving it could be difficult but I think it's easier then to draw a person who sits in front of you. It was a little bit difficult to stand still when you were a model, but it was okay. I enjoyed the task very much. osallistuja

3

Iltapäivällä jokainen valitsi mukaan yhden kalvokuvan itsestään ja lähdimme ulos. Oli kaunis, aurinkoinen syyspäivä ja Sallan johdolla ohjeistimme ryhmää etsimään pihapiiristä taustan kalvo-omakuvalle. Tausta voisi kuvata juuri tätä aikaa, paikkaa ja tunnelmaa, mikä työpajalla ja ryhmällä oli tuona hetkenä. Taustoihin valikoitui Radiotalon seinää, nurmea, koi-vua ja muuta yleisempää kuvaa ympäristöstä. Muotokuvat sidottiin näin paikkaan ja aikaan ja niihin tallentui hienosti tuon päivän hetki ja valo.



KUVAT 2,3 & 4: sisällä ja ulkona työskentelyä (Kuva 2 ja 3 kuvaaja Salla Juvonen)



Ryhmä jaettiin toisen työpajapäivän alussa kahtia, jolloin puolet lähti Sallan metsäsuhde työpajaan ja 4 oppilasta (kaksi suomalaista, ruotsalainen ja norjalainen) jäivät kanssamme Radiotalolle jatkamaan omakuvatyöpajaa. Työpajamme toisessa omakuvatehtävässä osallistujien tavoitteena oli maalata omakuva tutkien omaa olemustaan ja piirteitään. Pyysimme heitä pohtimaan mikä omissa kasvoissa on persoonallista, mitkä piirteet erottavat heidät muista ja miten näitä voisi kuvata. Tehtävänä oli maalata akryyleillä "mielikuva itsestä" ilman peiliä. Pohdimme tekemisen ohella myös värejä ja maalaustapaa ilmaisukeinona ja näytimme esimerkkejä välineiden käytöstä. Kehotimme osallistujia valitsemaan työhön heidän olemustaan kuvaavia värisävyjä.

Teimme tehtävää myös itse, jutellen samanaikaisesti osallistujien kanssa tehtävästä ja sen tekemisestä. Kyselimme osallistujilta ulkonäköön ja omaan peilikuvaan liittyvistä asioista ja pohdimme ympäristön ulkonäköpaineita. Taustalla oli ajatus siitä, että tämän ikäiset nuoret olisivat jo alkaneet tiedostaa itseään, ja osaisivat eritellä itseensä liittyviä piirteitä ja ominaisuuksia tai pohtisivat niitä. Keltikangas-Järvinen vahvistaa oletuksemme kuvaillessaan murrosikää juuri minuuden pohtimisen, minäkuvan muokkautumisen ja itsensä tiedostamisen vaiheena. (Keltikangas-Järvinen 33-34.)

Suomalaiset olivat melko pidättyviä, norjalainen ja ruotsalainen oppilas sen sijaan kertoivat enemmän itsestään, vaikka olivat yksin työpajassa. Syynä suomalaisten puhumattomuuteen saattoi olla kieli, sillä jo esittelytilaisuudessa kommunikointi englanniksi oli heille haastavaa. Työpajamme jäi lopulta kaksi suomalaista tyttöä ja yksi norjalainen tyttö, kun ruotsalaiset lähtivät kotimatkalle toisen työpajapäivän lopulla. Useammat osallistajat, olisivat tuoneet keskusteluun lisää sävyjä, mielipiteitä ja monikulttuurisuutta. Esillä olon kuorma olisi jakautunut ryhmässä tasaisemmin, mikä olisi helpottanut sekä aktiivisempia että ujompia osallistujia. Pieni osallistujamäärä kuitenkin mahdollisti intensiivisen ilmapiirin, lähemmän tutustumisen ja mutkattoman keskusteluyhteyden. Ehdimme jutella ja vertailla kokemuksiamme ja kulttuurisia taustojamme.

Tämä tehtävä tuntui ensin jäävän alustuksesta huolimatta pintapuolisemmaksi kuin muut työpajan tehtävät. Kuvallisesti osallistajat pystyttelivät ilmaisussaan melko kaavamaisessa ihmisen kuvaamisessa, ja omien kasvojen erityispiirteitä ei ole lähdetty rohkeasti korosta-

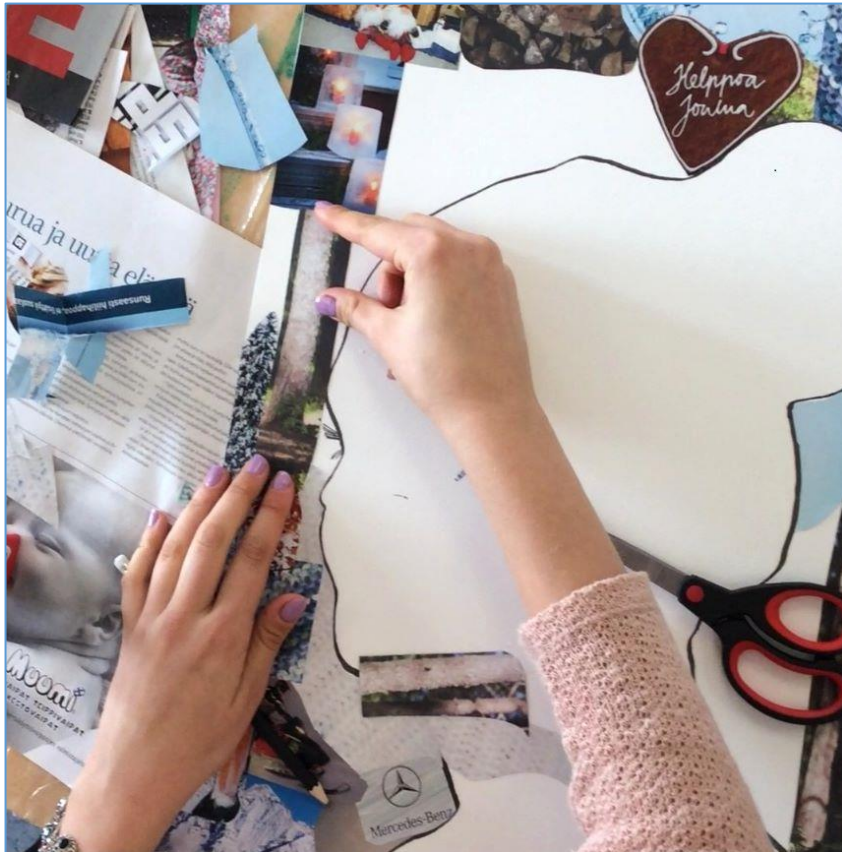
misen kautta tutkimaan. Nuorille kuvallisen työskentelyn ja variaationin repertuaari on suppeampi, jolloin mikäli halutaan todella kuvallisesti töissä korostaa tiettyjä asioita kannattaa opetuksessa ja ohjauksessa tehtäviä rajaamalla kohdistaa kuvallisia kokeiluita eri teemoihin. Jos tässä tapauksessa haluttaisiin saada osallistujat tuottamaan kuvallisesti ilmenevää pohdintaa omista piirteistä kannattaisi tehtävällä pyrkiä liioitteluun.

Toisaalta on mielenkiintoista miten avoimemman tehtävän kautta ilmaisulle jää enemmän tilaa, mitä silloin nousee aineistosta esiin. Tämä työpajaa käytettäessä minuuden ja nähdyksi tulemisen teemojen tutkimisen väliinä, voidaan tehtäviä tarkentaa ja muokata aina ryhmän ja opetuksen mukaan. Kyse voi olla taidemuseopedagogiikasta, kouluopetuksesta, ikäryhmän ja muiden ryhmää määrittävien tekijöiden mukaan, tehtäviä suuntaamalla ja tarkentamalla tutkia juuri ulkoisia piirteitä ja ulkonäöllistä hyväksyntää ja samaistumista ja voimaantumista, tai kulttuurista ja paikka identiteetin pohdiskelua. Tässä tapauksessa jos haluttaisiin tuottaa ja harjoittaa kuviin vähemmän kaavamaista ilmaisua ja intensiivisempää piiretiden tutkimista, täytyy tehtävää rajata niin, että osallistujan on helpompi rajata ja kohdentaa omaa ilmaisuaan. Tuotetuissa omakuviissa on haettu persoonallisuutta värien ja ilmaisun kautta. Osassa kuvista nähtävissä viitteitä erilaisista persoonista, ja heille tunnusomaisia kasvopiirteitä, ilmeitä tai asennon kuvausta.

Keskiviikon iltapäivänä osallistujat kertoivat ensimmäisen päivän ajatuksistaan tabletille kuvattuna. Mukana olivat ruotsalaisia lukuunottamatta kaikki tiistain kalvokuvia tekemässä olleet. He valitsivat yhden edellispäivänä tehdyistä muotokuvista ja kertoivat mikä siinä kuvasi omaa itseä parhaiten. Kertoessaan sai käyttää äidinkieltään tai englantia, miten itsestä parhaalta tuntui. Osallistujista näkyi videolla varjo yhdistettynä piirtoheittimellä seinälle heijastettuun kalvo-omakuvaan. Kuvaustilanne olisi voinut olla jännittävä tai painostava, kun jokainen vuorollaan kertoi jotain kuvastaan, mutta ilmapiiri oli rento ja spontaaniin kommentointiin kannustava. Yhtä suomalaistyttöä kuitenkin ujosutti niin, ettei hän kommentoinut kuvaansa videolle, huolimatta ohjaajien kannustuksesta ja apukysymyksistä.

Torstaipäivän työpajassa tehtävänä oli paikka- ja kulttuuriomakuvan tekeminen. Osallistujat piirsivät toisistaan piirtoheittimen valon avulla silhuetit valkoiselle paperille. Silhuetin ympärille rakennettiin lehtikuvista kollaasitekniikalla kuva. Painotimme kollaasin ideaa rakentaa kuvasta kokonaisuus, sen sijaan, että vain liimattaisiin taustalle erilaisia kuvia tai sa-

noja. Kollaasitehtävää alustimme pohtimalla sitä, mikä kaikki meihin ympäristössä vaikuttaa. Inspiraatiokuvina näytimme Frida Kahlon maalauksia, joissa näkyy lähes aina jotakin kulttuuriin tai taustaan viittaavaa. Halusimme herätellä osallistujien tietoisuutta identiteetin mikro- ja makrokulttuurin osista Marjo Räsänen (2008) monikulttuurisen identiteetin ajatusta soveltaen.



KUVA 5: Kollaasityöskentelyä

Tehtävän aikana käydyt keskustelut olivat antoisia. Teimme tehtävää taas yhdessä osallistujien kanssa, jolloin tehtävään liittyvät ajatukset nousivat esille ja saimme ryhmän kanssa hyvää keskustelua aikaiseksi. Keskustelunaiheet liikkuvat esimerkiksi kotipaikan, ulkonäköpaineiden ja oman elämän tapahtumissa. Työpajassa tuli lehtikuvien innoittamana keskustelua häistä. Tästä seurasi toisen ohjaajan avaus omasta naimisiin menostaan ja siitä seurasi erään osallistujan kertomus omasta saamelaisuudestaan, saamelaisista hääperinteistä ja tyttöihin liitetystä stereotyyppisestä ujouden käsitteestä. Hän toi kollaasissaan värein ja kuvin

selkeästi esille omia saamelaisjuuriaan. Jos työpajassa olisi ollut mukana poikia, olisimme varmasti ohjanneet keskustelua toisin. Oma muuttuva ulkonäkö on nuorille suuri asia, ja sen epävarmuuksia ei välttämättä halua tuoda toisen sukupuolen tietoon. Toisaalta molemmille sukupuolille tekisi hyvää huomata ja ymmärtää epävarmuuden kokemusten olevan yhteisiä.

Norjalainen osallistuja kertoi viihtyvänsä pienessä kylässä kaukana pohjoisessa eikä hänellä ollut haaveissa muuttaa myöhemmin elämässään minnekään kauas kotipaikastaan. Työpajan muut osallistujat olivat hänen kanssaan samoilla linjoilla. Kun tutkiskelimme kollaaseja, meillä ohjaajilla oli kuvissa selkeästi elementtejä Etelä-Suomen luonnosta ja kesästä, kun taas kolme osallistujamme olivat leikelleet paljon lumikuvia ja talveen liittyviä asioita kuviinsa. Heitä pohjoisuus selkeästi yhdisti valittujen kuvien perusteella, ja norjalainen totesi myöhemmin, että muiden osallistujien kanssa on helppo olla kun heille ei tarvitse selitellä pohjoista elämäntapaa, kuten joskus etelässä asujille.

Digitaalisen materiaalin yhdessä kuvaaminen jäi sivurooliin työpajoissamme, kun osallistujat keskittyivät omakuvien tekemiseen. Osallistujien iän huomioiden, meidän olisi ehkä pitänyt painokkaammin pyytää kuvaamista aina jokaiselta osallistujalta tai jakaa vuorot kuvaamiseen. Koostimme työpajan tuotoksista kahdestaan lyhyen videon, jossa näkyy sekä työprosessia että valmiita töitä.

Työpajat kestivät yhteensä kolme päivää ja viimeisenä päivänä järjestettiin vielä yhteinen loppukatsaus työpajojen kulkuun ja lopputuloksiin. Katsauksessa olivat osallistujista mukana ainoastaan venäläiset, joiden kyyti lähti vasta seuraavana päivänä. Työpajojen loppukoonti tapahtui siis hyvin pienellä porukalla, emmekä päässeet kaikkien osallistujien kanssa purkamaan työpajapäivien antia. Omakuvien teon prosessi tuntuikin jäävän kesken, kun lopputuloksia ei ehditty tarkastella kunnolla yhdessä.

7.3 Omakuvatyöpajan suunnittelu Talvikin koululle

Toista työpajaa aloimme suunnitella toteutettavaksi Altan lähelle Talvikin koululle Norjaan. Aluksi otimme sähköpostilla yhteyttä Torniossa tapaamaamme Talvikin koulun opettajaan Rolf Isakseniin, jonka kanssa olimme jutelleet Torniossa työpajan järjestämisestä hänen

koulullaan Talvikissa. Selvitimme sähköpostitse mahdollisuuksia työpajan järjestämisestä ja ajankohdasta, ja hän kertoi meille lyhyesti koulun materiaaleista, työskentelyvälineistä ja oppilaista.

Isaksen järjesti meille työpajapäiväksi 6.11.2014 8-luokkalaisten kanssa. Sähköpostiviestissään Isaksen varoitti meitä siitä, että oppilasryhmän ilmapiirin kanssa oli ollut haasteita. Ryhmän oppilaat eivät mielellään esitelleet töitään eivätkä esiintyneet avoimesti muiden edessä. Oppilasryhmästä saa sähköpostin (liite 1) perusteella käsityksen, että varsinaisia käytösongelmia luokassa ei ole, mutta oppilaat ovat varautuneita ja ryhmädynamiikka ongelmallista. Isaksen pohti myös kommunikaation vaikeutta. Hän uskoi oppilaiden ymmärtävän englantia tarpeeksi, mutta puhumisen muodostuvan mahdolliseksi haasteeksi.

“I should warn you that many of them are usually quite afraid to speak in front of the rest of the class. They can also be a little afraid to show the others their work. We are struggling a bit with the class environment in these two classes. - - The English might also be an issue, but I'm sure that they will understand almost everything you say to them. If they will speak a lot to you, remains a question.” Ote Isaksenin lähettämästä sähköpostista (liite 1)

Oppilasryhmän tietojen perusteella lähdimme suunnittelemaan työpajaa sillä tavoin, että jokainen kykenisi osallistumaan ja ilmapiiri olisi mahdollisimman rento. Olosuhteet olivat Tornioon verrattuna hyvin erilaiset. Olimme lähdössä norjalaiseen kylään, paikalliseen kouluun ja usean päivän intensiivisen työpajakokonaisuuden sijaan meillä olisi vain yksi päivä aikaa toiminnan järjestämiseen. Talvik on hyvin pieni paikka Jäämeren rannalla, melko eristyksissä ja kaukana suuremmista kaupungeista, lukuun ottamatta lahden toisessa puolella sijaitsevaa Altaa.

Torniossa osallistujien kanssa käytyjen keskustelujen jälkeen meitä jäi mietityttämään nuorten suhde kotipaikkaansa. Kokemus kotipaikasta oli Leppäsellä ja Vuollolla samantyyppinen, osallistujilla taas oli keskenään samansuuntainen suhde pohjoiseen kasvuympäristöön. “Paikkaa fyysisenä ja sosiaalisesti rakentuvana tilana voidaan pitää inhimillisen olemisen perustana, keskeisenä ihmisen identiteettin, ympäristösuhteeseen ja hyvinvointiin vaikuttavana tekijänä. Ihminen on sidoksissa fyysiseen, elettyyn ja koettuun paikkaansa.” Hiltunen (2016, 201) tiivistää artikkelissaan. Ympäristö ihmisen identiteetin perustavan laatuksena

osana kiinnosti meitä ja erityisesti Talvikin nuorten suhde sijainniltaan meidän näkökulmastamme erityiseen kotipaikkaansa. Halusimme tehtävämme kautta nostaa esille heidän ajatuksiaan kotipaikastaan ja tarttua mahdolliseen nuoruuden tyytymättömyyteen ja maailman kaipuuseen, joka suuntaa katseen muualle, oman tutun ympäristön sijaan.

Tornion työpajan jälkeen meistä tuntui, että olimme käyttäneet koulutyöstä tuttuja tehtäviä ja toimintatapoja. Pohtiessamme tutkimuksemme toisen syklin tulevaa toimintaa, analysoimme kokemuksiamme Tornion työpajatehtävistä. Kalvo-omakuva oli tehtävänä onnistunut ja pidetty. Arvelimme että sen ryhmäyttävä ja tunnelmaa vapauttava vaikutus tulisi tarpeeseen Talvikin koululla. Ajattelimme piirtämisen olevan jossain määrin matalan kynnyksen tehtävä, että oppilaita ryhmäyttävä, kun he työskentelisivät vaihtuvien pariin kanssa. Koska nuorten digitaaliseen kanssakäymiseen ja puhelimen käyttöön kuuluu paljon selfieitä ja kuvien jakamista, halusimme tuoda myös tehtävää lähemmäs tätä tapaa ja ajattelimme ottaa mukaan valokuvaamisen.

Meitä kiinnosti, millaiset paikat pienessä Talvikin kylässä olisivat nuorille merkityksellisiä. Jokela ja Hiltunen (2001) puhuvat ympäristön kokemisesta havaittuna ja kokijalle merkityksellisinä tunnesisältöinä, sosiaalisina ja toiminnallisina sisältöinä, sekä kulttuurisina merkityksinä. Kokemukset konkretisoituvat ihmisen suhteessa erilaisiin paikkoihin. Ympäristö on ikään kuin peili, joka näyttää asukkailleen, millaisia me olemme ja millainen on yhteisömme. Merkityksellinen paikka voi toimia identiteettisymbolina. (Jokela ja Hiltunen 2001, 26.) Työpajan muoto alkoi muodostua merkityksellisen paikan ympärille.

Aika oli Talvikissa rajallinen; meillä oli vain yksi koulupäivä käytössämme. Tämän vuoksi työpajaan rajattiin kaksi osiota; kalvo-muotokuvan piirtäminen ja itselle merkityksellisen paikan valokuvaaminen Talvikista. Päädyimme kuvankäsittelyllä päällekkäin asetettuun valokuvaan ja kalvo-kuvaan, jolloin yhdistyvät miljö ja kuvan ottamisen hetki sekä viiva ja piirtämisen hetki. Nämä kaksi yhdessä tuottavat omakuvan, jossa yhdistyy henkilön ulkonäkö ja valittu tausta, tässä tapauksessa kotiseutu. Lisäksi tehtävässä yhdistyy käsintekeminen ja digitaalinen työtapa, jotka ovat molemmat tärkeitä ja kiinnostavia taiteen tekemisen muotoja. Valokuva ja kalvo-omakuva saivat uusia merkityksiä eri tavoin rinnastettuina.

Lähetimme sähköpostilla Isaksenille ennakkotehtävän (liite 2), jossa ohjeistimme oppilaita ottamaan etukäteen valokuvan heille merkityksellisestä paikasta Talvikissa. Hiltusen ja Jokelan (2001) mukaan paikkakokemus ja -tietoisuus ovat viihtyisyyden ja oman identiteetin kannalta olennaisia (Hiltunen & Jokela 2001, 24). Toivoimme heidän kuvan kautta suuntaavan katseen heitä aidosti liikuttavaan kohteeseen ja näin tuovan esiin henkilökohtaisen merkityksen kotipaikastaan. Painotimme viestissä, että kuvan ei ole tarkoitus olla postikorttimaisema, vaan henkilökohtainen kokemus, ehkä rujostakin ympäristöstä. Ennakkotehtävään päädyimme siksi, ettei meillä olisi aikaa käydä tutkimassa paikkoja ja ottamassa koko ryhmän kanssa kuvia yhden päivän aikana. Jätimme kuitenkin päivän alkuun piirustuksen ajaksi aikaa, jolloin mahdollisia puuttuvia kuvia voitaisiin käydä ottamassa.

Talvikin työpajan toteutukseen tarvitsimme mukaan myös tietokoneen ja skannerin Lapin yliopistolta, sillä Talvikin koululla ei Isaksenin mukaan ollut sopivia välineitä tehtävän toteuttamiseen. Pidimme työpajan toteutuksessa mukana myös aiheeseen johdattelevan alustuksen, PowerPointilla toteutetun kuvaesityksen. Alustuksessa oli nykytaiteilijoiden omakuvia ympäristö näkökulmalla ja tehtävän esittelyyn liitimme omat toteutuksemme tehtävänannosta. Omissa omakuvissa yhdistimme kalvokuvan ja valokuvan kotikaupungeistamme Raumalta ja Jyväskylästä. Suunnittelimme alkuun myös lyhyen tutustumistuokion, jossa jokainen esitteli itsensä, sillä oppilaat tunsivat toisensa etukäteen, mutta me olimme heille vieraita.

7.4 Työpajapäivän tapahtumat Talvikissa

Lähdimme ajamaan vuokra-autolla Pohjoiseen tiistaina 4.11. Yövyimme Kautokeinossa Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan opiskelijoiden kanssa, jotka osallituivat ASAD - Arctic sustainable arts and design verkoston Relate to North 2014 -konferenssiin. Keskiviikkona lähdimme ajamaan kohti Altaa. Majoituimme hotelliin iltapäivällä ja suuntasimme kohti lahden toista puolta käydäksemme koululla tutustumassa paikkoihin ja juttelemassa Rolf Isaksenin kanssa ennen työpajapäivää.

Työpajapäivänä 6.11 ajoimme taas lahden toiselle puolelle. Päivän aluksi vedimme lyhyen tutustumisleikin, jonka tarkoituksena oli vapauttaa ilmapiiriä, antaa kaikille suunvuoro ja

tuoda meitä lähemmäs oppilaita. Lyhyen tutustumisleikin alussa kävi selväksi syy Isaksenin varoituksiin, kun kaksi oppilaista ei halunnut puhua mitään. Nämä oppilaat olivat työpaikamme aikana passiivisia ja he suhtautuivat omaan tekemiseensä negatiivisesti, kannustuksesta huolimatta. Moni oli unohtanut ennakkotehtävän ja alustuksen jälkeen jaoimme luokan kahtia. Toiset lähtivät Leppäsen kanssa ulos kuvaamaan koulun lähettyviltä merkityksellistä paikkaa ja toiset jäivät Vuollon kanssa koulun aulaan piirtämään kalvo-muotokuvia. Ryhmien tehtäviä vaihdettiin päivällä ja tehtävien jälkeen valokuvat ja kalvokuvat tuotiin yhteen kuvanmuokkausohjelmassa.



KUVA 6: valmistuneita kalvokuvia

Kalvo-omakuvien piirtäminen oli pääosin mukava tilanne. Monet olivat hieman jännittyneitä ja alkuun varovaisia, sekä estoisia tekemään muiden katseen alla. Osa ehkä reagoi tilanteeseen heittäytymällä välinpitämättömäksi työn suhteen. Muutaman oppilaan kohdalla oli vaikeuksia saada heidät osallistumaan. Näihin kuuluivat puhumattomat sisarukset. Piirtämistilanteissa syntyi kuitenkin naurua ja kommunikaatiota ja välitunnilta tulevat muut lap-

set reagoivat positiivisesti ja innokkaasti kuviin. Myös Isaksen ja eräs naisopettaja osallistuivat piirtämiseen ja oppilaat olivat silminnähden ilahtuneita. Se, että aikuinen osallistuu toimintaan lapsen kanssa tuottaa lapselle kokemusta tasavertaisuudesta ja arvokkuudesta. Aikuisen tulee kohdata lapsi omana itsenään, läsnäollen ja kiireettömästi. Aikuisen läsnäolo, keskustelu ja sen mahdollinen johdattelu auttaa myös lasta löytämään uusia näkökulmia, tutustumaan itseensä ja löytämään mielipiteitään, eli kasvattaamaan itsetuntemustaan. Aikuisen huomio nuoren tekemisiä kohtaan vahvistaa nähdyksi ja kuulluksi tulemisen kokemusta. (“Nuori tarvitsee yhä vanhemman läsnäoloa ja kiinnostusta”. Mannerheimin lastensuojeluliitto -www-sivu. luettu 2017.)

Ulkona valokuvaaminen ja kävely vapautti vielä luokassa vallinnutta varautunutta tunnelmaa ja oppilaat kertoivat oman kielitaitonsa mukaan Talvikista. Leppänen auttoi paikan valinnassa apukysymysten avulla; kehotti oppilaita pohtimaan missä viettävät aikaa ja missä ovat tehneet itselle merkityksellisiä asioita. Moni kuvasi maisemaa rannassa tai kylää ympäröiviä vuoria, joilla olivat käyneet retkellä luokan kanssa. Osa ei halunnut tai pystynyt kertomaan englanniksi millä perusteella oli valinnut kohteen. Osa ei jaksanut täysin keskittyä valokuvaamiseen tai paikan valintaan, ja kuvia räpsittiin myös satunnaisen oloisista paikoista. Oppilaiden lyhyet kommentit tai vastaukset Leppäsen kysymyksiin avasivat heidän ajatuksiaan kotikylään ja samalla valokuviiin liittyen.

Kuva ympäristösuhteesta välittyy symbolien kautta. Näitä symboleita voivat olla vallan symbolit, statussymbolit, henkilökohtaiset ja yhteisölliset identiteettisymbolit, viitesymbolit, assosiativiset symbolit tai käyttäytymissymbolit. Yhteisöllinen taidetoiminta on Hiltunen ja Jokelan mukaan parhaimmillaan tämän symboliikan tutkimista ja auttaa oman ympäristösuhteen ymmärtämistä. Identiteettisymboleiksi voivat nousta tärkeät rakennukset tai paikat yhteisössä. (Hiltunen ja Jokela 2001, 26.) Tavoitteenamme oli saada nuoret löytämään näitä paikkoja tai rakennuksia.

Koin syntyneet keskustelut ulkona tärkeiksi, ja ehkä ne myös syvensivät valokuvan merkitystä. Lähes kaikki halusivat muuttaa Talvikista pois, joku halusi tulla aikuisena ehkä takaisin. Opiskelemaan moni haaveili esimerkiksi Osloon tai johonkin muuhun isoon kaupunkiin etelässä. Talvikissa ei kuulemma ollut oikein tekemistä. Oppilaat näyttivät minulle nuorisotilan missä joskus hengailivat, mutta muuta yhteistä oleskelupaikkaa, kahvilaa tms. ei kylästä

löytynyt. Vapaa-aika kului internetissä tai kaverin luona. Kukaan ei myöntänyt harrastavansa mitään, toisaalta myös kielimuuri saattoi rajoittaa keskustelua. Yksi oppilas omisti moottorikelkan ja kävi myös kalastamassa. Hän olikin selkeästi hyvillä mielin kotipaikkansa suhteen ja jutteli myös mieluusti ajatuksistaan. Leppäsen tutkimuspäiväkirja (2.12.2014)



KUVA 7: Nuoret johdattavat Leppäsen Talvikin venesatamaan

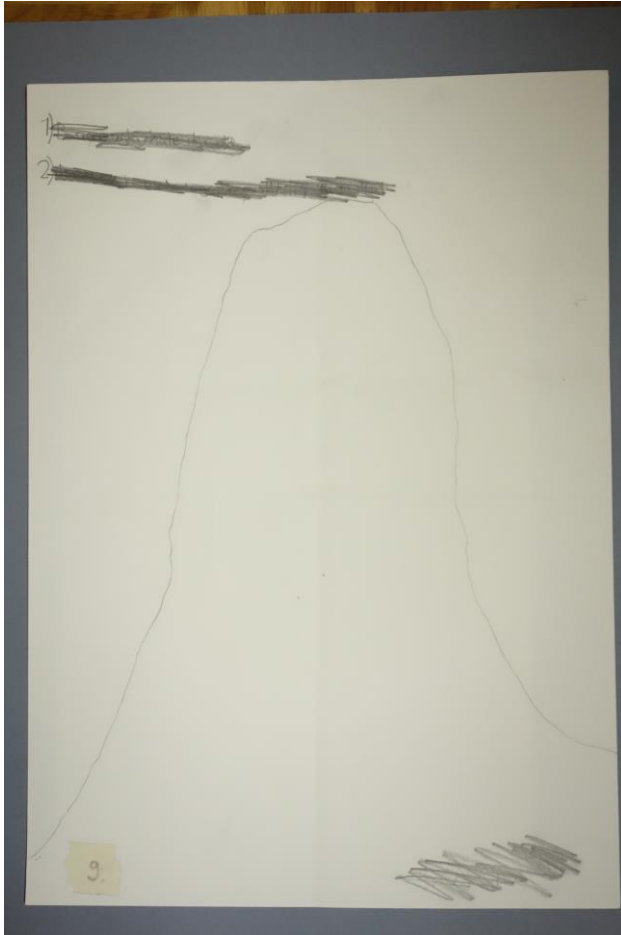
Kuvien ottamisen ja piirtämisen jälkeen oli vuorossa kuvankäsittelyosuus. Kuvien siirtämisessä puhelimesta koneelle ilmeni vaikeuksia. Joidenkin puhelimien kanssa bluetooth-siirto ei onnistunut. Lisäksi Applen tietokoneiden käyttö oli Vuollolle tutumpaa kuin Leppäselle, ja jälkepäin ajateltuna, olisi meidän pitänyt ymmärtää testata koko prosessi vielä edellisiltana uudelleen, vaikka me sen olimme aiemmin tehneetkin. Koska koneita oli vain kaksi, joutuivat oppilaat odottelemaan vuoroaan kuvankäsittelyyn, jonka jälkeen taas ei ollut ohjattua vuorovaikutuksellista tekemistä. Tekniikan takkuilu vaikutti tehtävän sujuvuuteen ja myös tunnelmaan luokassa, kun osa oppilaista joutui odottelemaan ja me yritimme mahdollisimman nopeasti ratkaista pulmia. Katsoimme kalvokuvia yhdessä projektorin näytöltä kun ne skannattiin koneelle. Tilanne oli muuten kiireisen tuntuisen päivän keskellä mukava, ja tunnelma odottava. Hyväntahtoista naurahtelua kuului monen kuvan kohdalla luokasta.

Oppilaat käsittelivät suhdetta kotipaikkaansa myös lyhyen kirjoitustehtävän kautta. Koska Talvikissa ei ollut tilaa ja aikaa saada selville osallistujien kokemuksia työpajasta keskustelun avulla, yritimme saada heidät kertomaan niistä sanoin. Oppilaiden tehtävänä oli odotetullaikana kirjoittaa tuntemuksiaan ja kokemuksiaan päivästä siluettimakuvan pohjalle, jotka piirrettiin parityönä. Heijastimme apukysymyksiä taululle englanniksi: mitä otettu valokuva esittää, mitä siinä kuvattu paikka merkitsee, mitä ajatuksia Talvik kotipaikkana herättää ja mitä kukin oppi työpajan aikana. Annoimme vaihtoehdoksi kirjoittaa englanniksi tai norjaksi. Meille tärkeintä oli päästä lukemaan oppilaiden ajatuksista ja uskoimme pystyvämme kääntämään tekstit. Vastaava opettaja kuitenkin vahvasti puolsi englanninkielisiä vastauksia, ilmeisesti harjoituksen vuoksi. Monen paperia oli käsitelty huolimattomasti ja vastauksissa oli paljon lyhyitä ja “en tiedä”-sisältöisiä. Tämä muita havaintoja tukevaksi tarkoitettu aineisto näyttäytyi meille paljon myöhemmin työpajan jälkeen hyvin tärkeäksi. Aineisto on näyttäytynyt meille ensin välinpitämättömänä ja olemme pohtineet syitä pohdintatehtävän vastaanottamiselle.

Koska moni paperi on huolimattomasti tehty, rypistetty, ylivivattu, sutattu, roskiin heitetty, huonolla käsialalla kirjoitettu, pilakuvia, tehtävään kuulumattomia kuvia, lyhyet vastaukset, samat vastaukset, vastaamatta jättäminen, kertoo suhtautumisesta tehtävään, osa ei selkeästi ottanut tätä tai ainakaan tätä osaa kovin tosissaan. Tai arvostanut sitä.

Johtuuko se siitä, millätavalla esitimme heille tehtävän, vai tehtävän muodosta? Eikö se näytä siltä että sitä pitäisi kunnioittaa, ohitimmeko me jotenkin tämän osan, ettemme paneutuneet siihen, niin että siitä olisi välittynyt kuva että se on meidän mielestä tärkeä? Kieli-muuri voi vaikuttaa vastauksiin, varsinkin joissain kohdissa suttaamiseen, ja uudelleen kirjoittamiseen, vastausten suppeutueen. Talvikin tekstiaineiston yhteistä reflektiota (15.1.2016)

Talvikissa muutama osallistuja kirjoitti paikkaomakuva -tehtävän yhteydessä myös negatiivisia tunteitaan ylös:



KUVA 8: Paperi 9

1. Boring ugly hate it, cold. 2) because? I used going.. when i... Paperi 9

Vastauksen päälle oli väritetty lyijykynällä, mutta teksti näkyi värityksen läpi. Paperi löytyi roskiksesta päivän lopussa. Osallistujan ajatukset välittyvät todennäköisesti kotikaupungista annetuista kommentteista. Toisaalta hän oli alkanut ilmeisesti vastata kysymykseen mistä kuva on otettu. Hän ei mielellään osallistunut toimintaan työpajassa ja tekeminen ja muiden kanssa olo tuntui olevan haastavaa. Luokalla ollut sisarus käyttäytyi hyvin samanlaisesti. Äänimuistiinpanoissamme pohdimme useaan otteeseen näitä osallistujia ja heidän vuorovai-
kutustaan. Eristäytyminen vaikuttaa luokan ilmapiiriin, mutta myös ilmapiiri saattaa vaikut-
taa eristäytymiseen. Hän ei jostain syystä halunnut tulla osalliseksi tekemisestä. Taustalla voi olla monenlaisia syitä, mutta vastauksen ja osallistujan ryhmässä olemisen kautta poh-
dimme koululuokan ja ilmapiirin vaikutusta taiteelliseen tekemiseen.

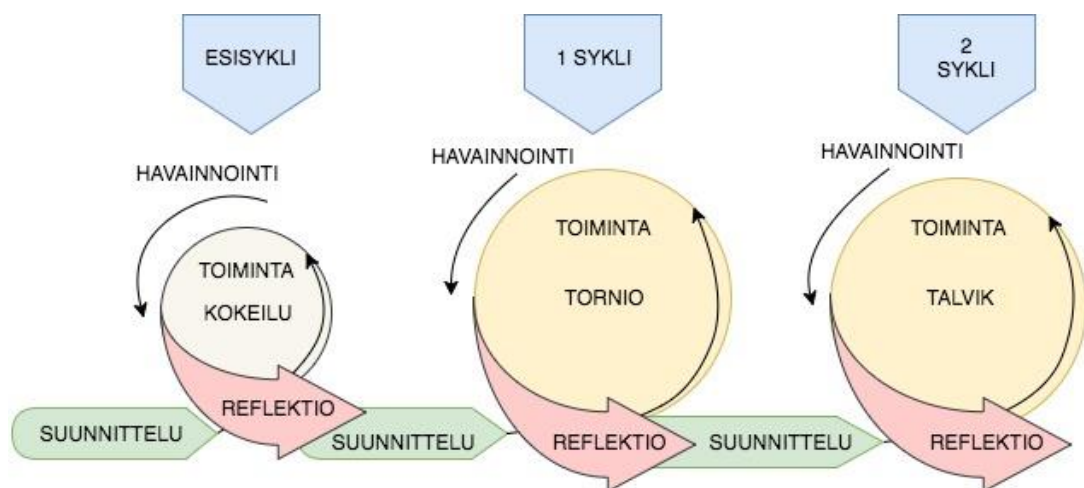
Saatoimme työpajan loppuun kuvien muokkauksella tiukasti koulupäivän aikatauluja mukaillen. Saimme onneksi kaikkien oppilaiden kanssa kuvan valmiiksi ennen koulupäivän loppua. Emme ehtineet tutkia kuvia enää yhdessä ja tehtävän koonti jäi kirjoittamista lukuun ottamatta tekemättä. Talvikin intensiivinen päivä jätti meille paljon pohdittavaa ja epävarmoja ajatuksia työpajamme suhteen. Heti työpajan jälkeen nauhoitetusta keskustelustamme välittyi epäonnistumisen kokemus ja tunteiden purkaminen ja läpikäynti. (ääniaineisto?)

Harmi ettei valmiita kuvia ehditty enää katsoa yhdessä. Maisemakuvat ovat kauniita ja toivat näkyviin esteettisen puolen monen mielestä tylsästä kotikylästä. Toiset oppilaat toivat henkilökohtaisia merkityksiä valokuviin, ja olisivat ehkä omien kuviensa kautta voineet saada myös muut tässä vaiheessa oivaltamaan tehtävän ja sitä kautta oman kotipaikan henk.koht. merkityksiä omassa elämässä. Omat tehtäväesimerkkimme olisivat myös voineet olla vielä henkilökohtaisempia, jolloin ne olisivat voineet jo itsessään avata tehtävän ideaa oppilaille paremmin. Osa ei selkeästi jaksanut panostaa/keskittyä tehtävään. (Leppäsen tutkimuspäiväkirja 15.1.2016)

8. Omakuvista näkyväksi ja osalliseksi

8.1. Tutkimusongelman tarkentuminen

Aloimme hahmottaa tutkimustamme toimintaosuuksien jälkeen uudella tavalla. Toimintakertomuksemme rakentuu toimintatutkimukselle tyypillisen toiminnan spiraalimaisen kehittämisen suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin kautta. Esisykli kuvaa suunnittelua, toteutusta ja toiminnan kokeilua, jonka toteutimme kahdestaan tutkimusparina omakuvatehtäviä testaten. Ensimmäinen sykli kokoaa yhteen Tornion työpajaan liittyvän tutkimusprosessin ja toinen sykli havainnollistaa Talvikin työpajan tutkimusprosessia. Toimintasyklit eivät ole toisiinsa nähden välttämättä paremmuusjärjestyksessä, niin että toinen sykli on edeltäjäänsä parempi, vaikka pyrimmekin tutkimuksessamme kehittämään toimintaa.



Kuvio 4. Tutkimuksen toteutuksen kuvaus. (tekijä Sonja Vuollo)

Kronologisesti etenevän analyysin sijaan olemme jakaneet tutkimusraporttimme toiminnan kuvaukseen ja aineistosta nousevien teemojen analyysiin. Työpajojen erilaisten olosuhteiden, tapahtumien ja tehtäväkokonaisuuksien vuoksi pohdimme ja nostamme esille näitä itse toimintaan vaikuttaneita ja sieltä nousseita teemoja.

Tutkimustyömme alussa kohdistimme tutkimuskysymyksemme siihen, miten työpajojemme nuoret voisivat omakuvien tekemisen kautta käsitellä ja rakentaa identiteettiään ja itsetuntoaan. Kansainvälisessä hankkeessa meitä kiinnosti myös kulttuurien kohtaaminen ja toisten kulttuurien tutkiminen omakuvien kautta. Tavoitteenamme oli kehittää omakuvatyöpaja -toimintaa, jossa nämä tavoitteet voisivat toteutua. Pohdimme tutkimuksemme alussa nimenomaan sitä, millaisia kokemuksia osallistujat saivat ja millaiset tehtävät toimisivat parhaiten.

Työpajamme olivat kestoaltaan lyhyitä. Tornion työpaja kesti 3 päivää ja Talvikin työpaja yhden päivän. Tutkimuksen edessä ymmärsimme ettei voimaantumisen tai ajattelun muutoksen todentaminen ole mahdollista valitsemillamme menetelmillä. Tutkimuksen edessä havaitsimme että kehittääksemme omakuvatyöpajatoimintaa, meidän tulee keskittyä työpajaan kokonaisuudessaan, huomioida sen kaikki osa-alueet. Tutkimuksemme aineiston käsittelyn myötä aloimme ymmärtää tutkivamme millainen omakuvatyöpajan tulee olla, jotta pystyttäisiin tuottamaan nähdyn tulemisen kokemuksia, ja näin mahdollistamaan oman minuuden ja identiteetin tutkimista ja sitä kautta voimaantumista. Tutkimuksemme painopiste siirtyi siis työn edessä työpajaolosuhteiden tutkimiseen, eli sen selvittämiseen, millainen sosiaalisen ja fyysisen työpajaympäristön tulisi olla ja mitkä tekijät vuorovaikutuksessa ovat otollisen työpajaympäristön luomiselle kriittisiä.

Huhmarniemen (2016) mukaan taideperustaisen toimintatutkimuksen teosten analysointi voi kertoa kuinka toimiva, onnistunut ja voimauttava työskentelyprosessi on ollut (Huhmarniemi 2016, 45). Analysoimme osallistujien tuottamia kuvia, sillä ne kertovat millä tavoin osallistujat aihetta käsitelivät, mitkä asiat heitä ovat motivoineet. Samalla analysoimme osallistujien reflektointia kuvien tekemisestä. Yhteisöllisessä taidekasvatuksessa keskeisintä ei välttämättä ole taiteellinen lopputulos, vaan tekemisen aikaansaama muutos osallistujissa. (Hiltunen & Jokela 2001, 21.) Omakuvien tekoprosessi ja työpajojen tapahtumat ovat nousseet aineistossamme keskeiseen asemaan.

Tilanne, jossa tutkimuksen painopiste muuttuu ja tarkentuu vasta toiminnan ja aineiston pohdinnan seurauksena, on toimintatutkijalle tyyppillinen. Heikkinen toteaa kuinka yksi toimintatutkimuksen merkittävimmistä löydöistä voi olla tutkimuskysymyksen asettelu. Toimintatutkimuksessa tutkimusongelmat kehittyvät vähitellen toiminnan ja sen reflektoinnin kautta.

Kun aineistoa kerätään lisää ja käydään läpi, se tuottaa uutta informaatiota, joka taas muokkaa tutkijan ajatuksia tutkimuksen suunnasta. (Heikkinen 2010, 85-86.) Myös meille kirkastui tutkimuksen etenemisen myötä, mihin kysymykseen aineisto oikeastaan vastaa.

8.2 Omakuvan äärellä

8.2.1 Läpinäkyvästä näkyväksi

Kalvo -muotokuvan piirtäminen toimi tutustumisena ryhmän jäsenten välillä, ja luontevana tapana myös tutkia toisen kasvoja ja piirteitä ajan kanssa. Samalla mallina oleva osapuoli asetti itsensä toisen katseen kohteeksi. Mallin ja piirtäjän on oltava vastakkain kunnes kuva on valmis. Ottaen huomioon nuoruuden ikävaiheessa yleisen herkkyyden arvostelulle ja minäkuvan ja itsetunnon rakennusvaiheen keskeneräisyyden, tehtävää voi pitää sosiaalisesti haastavana, varsinkin jos osapuolet eivät ole kavereita. Vaikka tehtävässä molemmat ovat melko suojattomina toistensa edessä, itse kuvan tekeminen auttaa toisen kohtaamisessa. Piirtäjä seuraa mallin piirteitä, eikä kohdistu esimerkiksi katsetta suoraan silmiin kovin pitkäksi aikaa. Piirtäjällä on pakopaikka kätensä jäljessä. Myös malli joutuu keskittymään paikoilleen pysymiseen, minkä lisäksi hänkin usein seuraa viivaa ja oman muotokuvansa ilmestymistä kalvolle. Näin kuvantekeminen mahdollistaa melko intiimin kohtaamisen, mutta tarjoaa myös keinoja tehdä kohtaamisesta helpompaa.

Torniossa toisena päivänä tehtyjen mielikuvaomakuvien aikana keskustelimme kasvojen piirteistä ja ulkonäköön liittyvistä ihanteista ja paineista, mutta osallistujat eivät avanneet paljoa ajatuksiaan. Aihe on toki henkilökohtainen ja olimme työskennelleet ryhmän kanssa vasta yhden päivän, joten keskustelu ei ehkä ollut vielä luontevaa ja sitä käytiin englanniksi. Yllätyimme osallistuja 3:en sanoessa, ettei hän ollut miettinyt ihanteita oman ulkonäkönsä suhteen. Kommentti oli vastoin oletustamme, jossa nuorten tyttöjen käsitys itsestään sisältää usein paljon kritiikkiä ja vikoja. Saman osallistujan myöhemmin samana päivänä kirjoitetusta reflektiosta voi tulkita että tehtävä ja sen aikana käyty keskustelu oli saanut hänet pohtimaan aihetta:

Making selfportrait is a little difficult. For some it can be a challenge because they don't like the way they look, but I think it's (ganske) funny to paint yourself. You get more aware of how you look, and maybe it's easier to accept yourself as a person. Osallistuja 3



KUVA 9: Mielikuva –omakuvaa maalaamassa

Vastaus mukailee itsestä tietoisiksi tulemisen ja oman itsen hyväksymisen teemoja, joita me ohjaajat sivusimme keskusteluissa maalauksen aikana. Tehtävä ja sen ohessa käyty keskustelu on saanut hänet ajattelemaan omaa tekemistään, ja pohtimaan miltä omakuvan tekeminen voi tuntua ja miltä se hänestä tuntui. Keskustelun merkitys tehtävän yhteydessä selkeästi painottuu. Tässä toteutuu omakuvan ja muotokuvan äärellä ensin ymmärrys itsestä, omasta suhteesta omaan ulkonäköön, jonka jälkeen laajempi ymmärrys ja samastuminen myös toisen asemaan. Tässä voidaan sanoa käyvän toteen esimerkiksi Marjo Räsänen (2008) ajatus siitä, että vain omaan itsen tutustumalla, reflektion kautta voidaan paremmin ymmärtää myös muita.

Torniossa pyysimme osallistujia kirjoittamaan mietteitä kahdesta ensimmäisestä tehtävästä. Pyysimme heitä miettimään millaisia tuntemuksia herää kun kuvataan itseä ja toisia lyhyen

ajan sisään peräkkäin niin, että nämä kaksi kohdetta rinnastuvat. Kahden suomenkielisen osallistujan mietteitä:

Oli hauskaa nähdä muiden piirtävän minua... oli kuitenkin vaikeampaa piirtää paria läpi. Muiden piirtäminen on mukavampaa kuin itsensä piirtäminen. Osallistuja 1

Osallistuja 1 vastauksesta käy ilmi, että hänelle omien muotokuvien tekemisen seuraaminen sekä myös mallina olo olivat positiivisia kokemuksia. Vastauksesta voi lukea vahvistusta siitä, että lasin läpi omien ääriviivojen ilmaantumista kalvolle on mielenkiintoista seurata. Hänestä on myös tuntunut helpommalta piirtää muita, kuin kohdistaa katsetta itseän. Kun omakuvaan sisältyy Shearer Westin (2004, 165) ajatus siitä, kuinka yksilö näkee itsensä toisena, kohteena, josta tekee kuvauksen, ei ole ihme jos itsen kuvaus tuntuu haastavalle. Toinen ihminen on ehkä helpommin hahmotettavissa kuin oman itsen katsominen ulkoa päin. Itsen tutkiminen, katseen kohdistaminen omaan itseän ei ole myöskään neutraalia aiheen henkilökohtaisuuden vuoksi ja ehkä siksi haastavampaa.

Ei ollut sen kummempaa eroa, mallina ollessa oli vaikeampaa kun yritti pysyä paikallaan hievahtamatta ja nauramatta. Aluksi se tuntui hieman kamalalta. Pelko että "malli" ei pidä kuvasta, tai jollain lailla loukkaantuu. Itsensä piirtäminen oli kyllä helpomman tuntusta. Tietää mitä itse ajattelee siitä.

Osallistuja 2

Toisin kuin osallistuja 1, osallistuja 2 kokee selvemmin suorituspainetta siitä, pitävätkö hänen mallinaan olleet muotokuvistaan. Kyseinen osallistuja 2 oli kuitenkin taitava ja harjaantunut piirtäjä. Hän koki omakuvan teon helpommaksi, mutta rivien välistä voi lukea syyn olevan toisten mahdollisissa odotuksissa, joita ei voi hallita. Kun vertaisryhmä toimii nuorelle sosiaalisen hyväksynnän ja palautteen antajana, nuori peilaa omaa tekemistä vahvasti muihin. Omakuvaa taas voi tehdä vain itselle, itse asetettujen tavoitteiden mukaan, ilman ulkoisia paineita.



KUVA 10: valmistuneita kalvokuvia



KUVA 11: muotokuvaukseen keskittymistä

Erityisen tärkeäksi tehtävässä nousi lopulta muotokuvan piirtämisen muodossa sen mahdollistama pysähtyminen toisen äärelle, mikä toteutui myös hyvin konkreettisesti puolen metrin etäisyydeltä lasin läpi. Eheyttävä katse voi Miina Savolaisen mukaan toimia apuna oman eheän elämäntarinan muovaamisessa ja rakentamisessa. Katsominen ja näkeminen sitovat ihmisen hänen mukaansa myös sosiaaliseen todellisuuteen, yhteiseen maailmaan muiden

kanssa. "Katsominen ja näkeminen ovat syvästi merkityksellisiä rakentaessaan joko yhteyden tai ulkopuolisuuden kokemuksia." (Savolainen 2008, 165-167.) Savolainen tuo esille osallisuuden kokemuksen nähdyn tulemisen kautta. Jokainen sai ryhmästä osalliseksi tulemisen kokemuksen piirtäessään ja tullessaan piirretyksi. Myös kuva itsessään tuo näkyväksi ja pysäyttää hetken (Vesänen-Laukkanen 2004, 62).

Talvikissa oppilaiden keskinäiset suhteet ja omat epävarmuudet heijastuivat piirtämiseen. Suurin osa oppilaista piirsi ja oli mallina vain yhden kuvan. Ohjaaja jakoi oppilaita työpareiksi, koska kaikki eivät omatoimisesti hakeutuneet piirtämään. Motivaatio-ongelmia oli erityisesti eräillä sisaruksilla. Hekin kuitenkin piirsivät ja olivat mallina vastahakoisuudesta huolimatta, jolloin he tekemisen kautta tulivat osallisiksi työpajaryhmässä.

Ottaen huomioon ryhmän yleisesti viileän ilmapiirin, olisi mielenkiintoista tietää miltä kalvomuotokuvien teko on oppilaita tuntunut. Kaikki saivat jotain piirretyksi ja olivat myös malleina. Tämä toi kaikki osalliseksi piirustushetkeä, ja ehkä sai tiedostamaan paremmin oman ja toisten kuulumisen tähän luokkaan.. Leppäsen tutkijanreflektiota (15.1.2016)

Hiltunen toteaa, kuinka yhteisötaiteessa prosessin, tekemisen ja valmiiden teosten keskeisin merkitys on niiden mahdollistamassa kommunikaatiossa ja kohtaamisessa, eli taiteen kautta merkityksien välittämisessä (Hiltunen 2009, 63). Kohtaaminen ja kommunikaatio mahdollistavat ryhmään kuulumisen tunteen. Vertaisryhmään kuulumisen ja ryhmän sisällä tärkeänä ryhmän jäsenenä toimiminen vaikuttavat Keltikangas-Järvisen mukaan nuoren itsetuntoon positiivisesti. (Keltikangas-Järvinen 2010, 58-61.) Kalvomuotokuvien tekeminen on saattanut ryhmän oppilaita erilaiseen toimintaan luokkatovereiden kanssa ja tarjonnut toisenlaisia rooleja ja toimintamalleja joita koululuokassa normaalisti on. Koska kalvomuotokuvatehtävä on hyvin vuorovaikutteinen, se herätti positiivisia tunteita ja reaktioita myös Talvikissa. Oppilaat ovat huomioineet sen myös vastauksissa:

Det var morsomt a lage selvprosjektet, og jeg fikk kort noe nytt -
tutkijoiden käännös: *Oli kivaa /hauskaa tehdä omiakuva/kuvia, ja opin (vähän) jotain uutta.* osallistuja 12

Kalvomuotokuvista tuli erilaisissa keskusteluissa ja reflektoinneissa eniten palautetta, joka oli kaikki positiivista. On tietysti mahdollista, että negatiivista palautetta meille ei tehtävästä annettu, vaikka sitä olisi ollutkin. Kalvomuotokuvista löytyy selkeästi mallien piirteitä, mikä kertoo keskittymisestä, tilanteen ja mallin kunnioittamisesta. Tehtävän sosiaalisen haastavuuden ja nuoren ikävaiheen huomioiden, koimme onnistuneemme ryhmäyttävän toiminnan toteuttamisessa kalvomuotokuva- tehtävän kautta. Muotokuvan tekeminen toimi samalla ryhmän jäseniin uudella tavalla tutustumisessa, ja mahdollisti katsomisen ja nähdyksi tulemisen kautta voimautumisen ja osallisuuden kokemuksen ryhmässä. Aloimme työpajojen kokemusten myötä ymmärtää itse syvällisemmin, miten kuvallinen työskentely yhdessä ja sen kautta toisen katsominen ja kohtaaminen voivat tuottaa juuri nähdyksi ja näkyväksi tulemistä.

8.2.2 Omakuva pohjoisen nuorten ympäristösuhteen kuvaamisessa

Kollaasin kautta tutkimme Torniossa itsen ulkopuolella olevia, omaan itseen vaikuttavia tekijöitä kuten ympäristö, läheiset ihmiset, kulttuuri, harrastukset, kiinnostuksen kohteet jne. Räsänen (2008) monikulttuurisuuskukan ajatusta monikulttuurisesta identiteetistä mukailen. Tehtävä herätti keskustelua liittyen itseen ja kulttuuriin, jonka ympäröimänä elää. Kollaasitehtävää työstimme työpajan viimeisenä päivänä ja keskustelua syntyi helpommin, varmasti meidän jo tultua tutuiksi ja jännityksen jo hälvennyttyä. Kuvien kautta osallistujat innostuivat kertomaan isommista ja pienemmistä kotiympäristönsä ja itseensä liittyvistä asioista:

Erilaiset lehtikuvat herättelivät keskustelemaan ja keskustelu taas varmasti ruokki itse tekemistä, kun oman ympäristön elementeistä puhuttiin yhdessä. Suomalaistyttö pohti omia saamelaisia juuriaan ja saamelaisiin liitettyjä stereotyyppioita (saamelaistytöt ujoja), norjalainen taas kertoi viihtyvänsä pienessä kylässä kaukana pohjoisessa eikä hänellä ollut haaveissa muuttaa myöhemmin elämässään minnekään kauas kotipaikastaan. Kun tutkiskelimme kollaaseja, minulla ja Sonjalla oli kuvissa selkeästi elementtejä eteläsuomen luonnosta ja kestästä, kun taas kolme osallistujamme olivat leikelleet paljon lumikuvia ja talveen liittyviä asioita kuviinsa. Heitä pohjoisuus selkeästi yhdisti valittujen kuvien perusteella, ja norjalainen totesikin että muiden osallistujien kanssa on helppo olla kun ei tarvitse selitellä olevansa

kotoisin pohjoisesta, mutta ei aja moottorikelkalla tai omista poroja. Leppäsen tutkimuspäiväkirja (8.10.2014)



KUVA 12: Pohjoisen elementtejä, osallistujien kollaasityöt rinnakkain.

Työpajatyöskentelyssä omakuvia työstetään toisten kanssa rinnakkain, jolloin muiden kuvat voivat herättää tunteita ja muistoja oman tekemisen ohella. Omakuva paljastaa ja inhimillistää aina jotakin tekijästään. Samalla toista voi oppia ymmärtämään kokonaisvaltaisemmin ihmisenä, sosiaalisesta taustasta tai asemasta huolimatta. (Erävaara 2011, 31; Aaltonen 2011, 78.) Oman elämänpiirin kuvallisen pohdinnan ja toisille jakamisen kautta osallistujat löysivät kertomansa mukaan toisistaan yhteistä. He olivat kotoisin eri maista, mutta kokivat yhteenkuuluvutta pohjoisen sijaintinsa vuoksi.

“Identiteettityö sisältää jatkuvaa samastumista, erottautumista ja valintojen tekemistä.” (Räsänen 2015, 216) Räsänen mukaan erilaisia kuvia tekemällä ja tulkitsemalla oppilas voi samalla nivoa minuuden eri puolia yhteen ja etsiä erilaisia identiteettejä, identifikaatioita. Nuori voi tunnistaa visuaalisessa kulttuurissa ihmisiä tai ilmiöitä, jotka liittyy itseensä, näkee itsensä tai ihannekuvan itsestään niissä, näkee itsensä toisen kautta. Kuvia tulkitsemalla ja niistä heränneitä ajatuksia tiedostamalla voi tunnistaa kuvien merkityksen omassa arjessa ja oman identiteetin rakentamisessa. (Räsänen 2015, 217.) Kun omaa kulttuuritaustaa alkaa ymmärtää paremmin, syntyy myös ymmärrystä ja valmiuksia monikulttuuriseen kanssakäymiseen (Jokela ja Hiltunen 2001, 38).

Tehtävä tarjosi tilaisuuden tiedostaa ja pohtia lehtikuvia symboleina käyttäen itseensä vaikuttavia tekijöitä omassa ympäristössä ja kulttuurissa, ja koota ne yhteen kollaasiksi. Kuvia piti konkreettisesti valita ja niistä löydettiin sekä itselle ominaista, että yhtäläisyyksiä muiden kanssa. Identiteetin pohdintaa erilaisten mikro- ja makrokulttuurien kautta tapahtui, kun kollaaseissa on harrastuksiin, lähiympäristön luontoon, kiinnostuksen kohteisiin ja kulttuuriin viittaavia kuvia. Yhteinen keskustelu kuvista tehtävän aikana vei identiteetti -pohdintaa syvemmälle, ja mahdollisti oman tarinan uudelleen kerronnan ja jakamisen muille.

Talvikissa toivoimme oppilaiden avaavan meille ajatuksiaan työpajan teemasta. Nuoret pysyivät melko etäisinä ja vasta heidän kirjoittamistaan ajatuksista ilmeni tunteita ja kokemuksia merkityksellinen paikkaomakuva -tehtävään liittyen. Olemme luokitelleet vastauksia tunnetilojen ja ajatusten mukaan ryhmiin, joissa ilmenee aiheen pohdiskelua, negatiivisia tunteita tai välinpitämättömyyttä. Kirjallisissa tehtävissä oppilaat ovat käsitelleet Talvikiin ja tehtävään liittyviä ajatuksiaan apukysymysten avulla. Pyysimme heitä kirjoittamaan mitä ajatuksia ja tunteita valmis omakuva herättää, mitä siinä kuvattu paikka merkitsee ja millä perustein se on valittu, mitä ajatuksia Talvik kotipaikkana herättää ja mitä kukin oppi työpajan aikana. Muutama oppilas jätti vastaamatta tai ei koskaan palauttanut meille pohdintojaan, joista kaksi löysimme roskiksesta. Oppilaiden vastaukset osaltaan vahvistavat tulkin-tojamme ja huomioitamme työpajatilanteesta ja osallistujista. Osaltaan vastaukset myös saivat meidät huomaamaan työpajaan liittyviä tunteitamme ja kyseenalaistamaan joitakin ajatuksiamme.

Työpajan teemaa pohdiskelevissa vastauksissa ilmeni positiivisia merkityksiä kotipaikasta. Ryhmän osallistujat olivat tehtävänannon mukaan valinneet valokuvaan paikan, jolla oli heille henkilökohtainen merkitys.



KUVA 13: Luontosuhde

I choose the picture of my snowmobile because the snowmobile is important for me. I use the udifinsprogram. Talvik is the best place in the world because it is. it is snow here in the winter. I can drive snowmobile here. I can go in the mountain to fish. I learned to use pictureprogram. Oppilas 10

Käännös: Valitsin kuvan moottorikelkastani, koska moottorikelkkani on minulle tärkeä. Käytän udifinsprogramia. Talvik on paras paikka maailmassa, koska se vain on. Täällä on talvella lunta. Voin ajaa moottorikelkalla täällä. Voin mennä vuorelle kalastamaan. Opin käyttämään kuvaohjelmaa. Oppilas 10



KUVA 14: Perhesuhteet

I love this place because there/that/the is beautiful and allot of snow. The pichers I take are my grandmothers house # and ### grande fahm(? Farm? Father?) and deh i like dets is a beatiful place. Oppilas 3

Käännös: Rakastan tätä paikkaa koska täällä on kaunista ja paljon lunta. Kuvan otin isoäitini talosta ja maatilasta. Pidän siitä koska se on kaunis paikka. Oppilas 3

Oppilas 10 kertoo moottorikelkkoja sisältävän kuvansa pohjalta kiinnostuksen kohteistaan kalastuksesta ja moottorikelkalla ajosta, joita voi tehdä Talvikin olosuhteissa. Suhde kotipaikkaan on selvästi lämmin ja liittyy hänelle tärkeään luontosuhteeseen ja harrastamiseen. Työpajassa hän myös mielellään kertoi meille ohjaajille ajatuksistaan Talvikiin liittyen ja osallistui toimintaan motivoituneesti. Vastauksessa hän kertoo oppineensa käyttämään kuvankäsittelyohjelmaa. Oppilas 3 näkee kotipaikkansa kauniina ja on kuvannut isoäitinsä taloa, joka hänelle tekstin perusteella merkityksellinen paikka. Hän jäsentää paikkasuhdettaan enemmän perhesuhteiden kautta

Oppilaat ilmaisivat kirjallisissa vastauksissaan myös negatiivisia tunteita kotipaikkaansa kohtaan. Valmiissa omakuvateoksissa ei ole nähtävissä samoja tunteita ja tunnelmia tai välinpitämättömyyttä, mistä oppilaiden kirjalliset vastaukset kertovat. Perustamme tulkitsemme negatiivisista tunteista tai välinpitämättömyydestä tunnepitoisiin tai sisällöttömiin kirjallisiin vastauksiin, vastauspaperin ruttaamiseen tai roskiin heittämiseen, tekstin suttaamiseen, ylivetämiseen tai vastausten viereen piirtelyyn. Emme pidä piirtelyä yksinomaan negatiivisena asiana, sillä moni ajattelee tai täyttää tyhjää tilaa piirtelemällä – ikääkuin riimustelemalla. Osalle oppilaista jäi myös tyhjää aikaa toisten muokatessa kuvia, jolloin on saatettu piirtää ajankuluksi. Kuitenkin joissain papereissa piirtelyä leimaa enemmän tuhriminen, tai valmiiden vastausten ja piirrosten pilakuviksi muuttaminen, jonka tulkitsemme motivaation puutteena, välinpitämättömyytenä tai kunnioituksen puutteena.



KUVA 15: Ei erityistä suhdetta paikkaan

1. it reminds me of winter.
2. Not really.
3. ...
4. The picture doesn't mean anything to me.

Boring cold mouth wind Because it's a small place. not many people. Osallistuja 11

Osallistuja 11:sta valokuvaama paikka ei ole vastauksen mukaan hänelle merkityksellinen, eikä hän vaikuta pohtineen Talvikia tästä näkökulmasta. Kotipaikkana Talvik näyttäytyy hänelle tylsänä ja pienenä paikkana. Paperi oli taiteltu monesta kohtaa. Vastaus jossain määrin vastaa alkuperäisiä odotuksiamme siitä, että nuorena ihminen haikailee omasta kotiympäristöstään muualle, eikä välttämättä osaa arvostaa lähiympäristöään. Murrosikäinen on myös itsenäistymisen edessä, jolloin tällaiset tunteet kuuluvat asiaan. Olisiko eri tavoin esitetty tai rajattu kuvallinen tehtävä voinut saada hänet kuvaamaan kirjoitettuja tunteita ja ajatuksia?

Maisemakuvat ovat kauniita ja toivat näkyviin esteettisen puolen monen mielestä tylsää kotikylästä. Toiset oppilaat toivat henkilökohtaisia merkityksiä valokuviin, ja olisivat ehkä omien kuviensa kautta voineet saada myös muut tässä vaiheessa oivaltamaan tehtävän ja sitä kautta oman kotipaikan henk.koht. merkityksiä omassa elämässä. Ote Leppäsen tutkimuspäiväkirjasta (15.1.2016)

Jokela ja Hiltunen kertovat, kuinka yhteisöllisen taidetoiminnan kautta voidaan tutkia ja avata yhteisön jäsenten paikkaan liittyvää suhdetta ja identiteettisymboleja. Samalla omaa ympäristöä on mahdollista alkaa ymmärtää syvemmin. Taiteellisen toiminnan kautta käsi-

tyksiä ympäristöstä voidaan myös uudistaa ja samalla rakentaa identiteettiä. (Jokela ja Hiltunen 2001, 26) Osa osallistujista oli kuvannut merkityksellistä paikkaa ja tehtävää pohdittaessa toi valokuvaan omia merkityksiä. Valmiista kuvista yhdessä keskustelu olisi ollut hyvin tärkeää, jotta oppilaat olisivat voineet jakaa käsityksiään ja ymmärtäneet toisten kuviin liittämien merkitysten kautta kotiympäristöään ehkä syvemmin. Yhteisöllisen taidetoiminnan kannalta yhteisöllisen identiteettisymboliikan, yhteisen paikkaan liitettyjen merkitysten tutkiminen on olennaista (Hiltunen ja Jokela 2001, 26). Yhteisen kotiympäristön tarkastelu yhdessä jokaisen toteuttamana kuvana ja niistä keskustelemisena olisi parhaimmillaan voinut luoda myös yhteisöllisyyden kokemusta.

Kuvia ja kirjoitettuja vastauksia tulkitessamme kyseenalaistimme myös omaa suhtautumistamme ja odotuksiamme työpajan tapahtumiin ja sieltä saatuun aineistoon. Heti työpajan jälkeen nauhoitetussa ääniaineistossa kävimme läpi työpajatilanteita ja olimme epätietoisia siitä toimiko työpaja vai ei. Vertasimme tapahtumia Tornion työpajaan emmekä havainneet työpajassa samanlaisia ryhmäytymisen, osallisuuden ja nähdyn tulemisen teemoja. Jälkeenpäin aineistoa läpi käydessämme huomasimme kuitenkin oppilaiden käyneen läpi työpajan teemoja ja erilaisten tunnereaktioiden kertovan tärkeää tietoa heidän suhteestaan kotipaikkaansa ja tehtävän tekemiseen, sekä viittaavan mahdollisesti muutenkin koulussa viihtymiseen ja ryhmässä olemiseen. Elina Härkösen (2016, 85) mukaan taide voi toimia yksilön ja yhteisön ympäristösuhteen pohdinnan käynnistäjänä.

Aineiston analyysivaiheessa oppilaiden tunnereaktioita pohtiessamme, aloimme miettiä oliko tehtävä jättänyt erilaisille tulkinnoille kotipaikasta tilaa. Ennakkotehtävässä ohjeitimme oppilaita ottamaan kuvan itselleen merkityksellisestä tai heille Talvikia ilmentävästä paikasta. Halusimme oppilaiden kiinnittävän huomionsa heille Talvikissa henkilökohtaiseen paikkaan ja sen merkityksiin. Marjo Räsänen toteaa kokemuksellista taiteen tulkintaa käsitellessään, oppimisen olevan tehokkainta kun teoksella on yhteys oppijan elämysmaailmiin. Mitä kokemattomampi taiteen tulkitsija on, sitä tärkeämpää teoksesta on löytää jotain omaa kokemusmaailmaa koskettavaa. (Räsänen 2000, 18.)

Kirjallisessa aineistossa ilmenee oppilaiden negatiivisia tunteita, jotka eivät korreloi tehtyjen kotipaikka- omakuvien kanssa. Ne, jotka ovat kuvanneet jotain itselleen merkityksellistä ovat myös vastanneet kysymyksiimme positiivisemmin. Pohdimme kuinka tehtävänanto

olisi koskettanut ja motivoinut myös heitä, joiden tunteet kotipaikkaa kohtaan olivat kielteisiä. Jokelan ja Hiltusen (2001, 34) mukaan paikkaan liittyvän taiteen lähtökohdaksi ja innoittajaksi tarvitaan todellisia aistimuksia ja henkilökohtaisia kokemuksia. Bardy muistuttaa, kuinka osallistujat luovat sen mitä tavoitella ja tärkeää on luoda tilaa sille, mikä osallistujille on merkityksellistä. Tällöin koettu todellisuus voi avautua moniulotteisesti. (Bardy 2007, 26.)

Emme tiedä johtuiko välinpitämätön tai kielteinen suhtautuminen siitä, ettei kuvaa oltu otettu aidosti merkityksellisestä paikasta vai onko suhtautuminen tehtävään johtunut nimenomaan kielteisistä tunteista omaa kotipaikkaa kohtaan. Joka tapauksessa myös tällaisille tunteille tulisi tehtävän yhteydessä olla selvempi purkamiskeino. Jotta kuvallinen tehtävä korreloisi myös negatiivisten tunteiden kanssa, tulisi niiden ilmaisu olla mahdollista myös kuvallisesti, jolloin saavutettaisiin henkilökohtaista kokemusmaailmaa. Olosuhteiden vaikutus tehtävästä motivoitumiseen täytyy ottaa myös huomioon. Ryhmän ja työpajaympäristön vaikutusta tekemiseen pohdimme seuraavissa luvuissa.

Aineiston ja havaintojemme pohjalta päättelemme, että multimodaaliset työskentelytavat lisäävät sitä mahdollisuutta, että tapahtuu näkyväksi tulemista, syvempää oppimista ja identiteetin käsittelyä. Samalla aiheen käsittely kuvallisesti lisää moniluku- ja kuvanlukutaitoja. Räsänen puhuu kuvallisesta käsitteellistämisestä, jolloin kuvia ja muita tekstejä voidaan tulkita kuvallisen tuottamisen avulla (Räsänen 2015, 269) Taide on tapa ja lähtökohta ja taiteellisen tekemisen kautta käsitellään teemaa, mutta muut työtavat kuten keskustelu, kirjoittaminen ja toisten kuvien katsominen tuottavat vahvistavat, syventävät aiheen käsittelyä ja oivaltamista. Tutkimuksessamme toiminta tapahtuu yhdessä tehtävän taiteen, omakuvan tekemisen kautta. Taiteellinen toiminta ja sen ohjaaminen lävistävät koko tutkimustamme ja tuloksiamme, kun toisten kohtaamista tapahtui sanattomasti monella tapaa toista tutkimalla ja itseä eri tavoin kuviksi pukemalla. Kuvan teko toi kaikki osalliseksi työpajaryhmää. Englannin kieli myös muutti sanallista ilmaisua, jolloin muut kommunikaation muodot saivat suuremman merkityksen. Kuvan teon kautta osallistuttiin, kohdattiin muita, ja tutkittiin omaa ja toisten ajattelua. Taiteen teko paljastaa tekijästään, mutta heijastaa myös sitä ympäristöä missä sitä tehdään.

8.3 Ryhmäytyminen ja osallisuus

Tornion työpajan ryhmä oli pieni ja siinä oli ensimmäistä päivää lukuunottamatta vain samaa sukupuolta olevia. Sukupuoli oli asia, jonka merkitystä ymmärsimme pohtia vasta Talvikin työpajan jälkeen, vaikka se tuntuukin myöhemmin itsestäänselvästi merkitykselliseltä. Sukupuolta voidaan ymmärtää monella tavalla. Jukka Lehtosen (2003) määrittelyä tulkiten, sen voi käsittää biologisena, ympäristön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta määrittävänä, toisaalta opittuna mallina, jota yleensä ajatellaan heteronormatiivisesti kahteen jakautuvana, naiseutena ja mieheytenä. Sukupuolistereotyyppiat ymmärrämme negatiivisiksi yleistyksiksi sukupuolten piirteistä, jotka ympäristö määrittelee Jukka (Lehtonen 2003, 23-25.)

Kuvataidekasvattajina pyrimme välttämään kohtaamiemme ihmisten määrittämistä tällaisten stereotyyppien kautta. Kuitenkin sukupuoli ja käsitys siitä määrittää ihmisen identiteettiä perustavalla tavalla. Nuoret ovat herkässä vaiheessa murrosiän fyysisten ja sosiaalisten muutosten tuodessa myös sukupuolisuuden uudella tavalla heitä määrittäväksi ominaisuudeksi. Minuuden ja identiteetin käsittelyssä ohjaajan ja opettajan tulee hyvin herkillä tuntosarvilla tarkkailla nuoria. Emme sano, että työpajan jako tyttöihin ja poikiin, on ratkaisu, sillä se ei ole. Sukupuoli on monimutkainen määre ja heteronormatiivinen jako ei ota huomioon kaikkien ihmisten identiteettiä. Työpajan suunnittelussa tulee ottaa huomioon se, millä syvyydellä esimerkiksi ulkonäöllisiä piirteitä käsitellään, ja sen mukaan muokata tehtäviä ja kohderyhmiä, sekaryhmiin tai sukupuolen mukaan ja antaa vapaus osallistujille valita oma ryhmänsä.

Torniossa osallistujat olivat toisilleen aluksi tuntemattomia ja ryhmädynamiikka rakentui työpajan aikana. Erilaista ryhmäyttävää toimintaa oli alussa tarpeeksi ja työpajojen monen päivän kesto mahdollisti luottamuksellisen ilmapiirin syntymisen. Vaikutti siltä, että nuoret saavuttivat työpajojen aikana toistensa luottamuksen. Tavoitteena oli tuottaa minuuden ja oman identiteetin pohdintaa omakuvien kautta. Osallisuuden kokemus toteutui ryhmässä kun samastumisen tunteen kautta ja jaettassa yhteisiä kokemuksia omakuvien teon äärellä. Keskusteluissa ilmenee että osallistujat olivat pohtineet identiteettiään pohjoisuuden kautta ja samastuneet ryhmän muihin jäseniin.

...Have you noticed any differences or similarities? -S

osallistuja s1.. yea

osallistuja n1-- like..?

.. We are all from here, from North.. -S

*osallistuja n1 (uutta rohkeutta saaden) **Yea we are all from North an'... when I meet people from the south, they always think we driving snowmobiles to school.. an***

ohjaajat ja muut osallistajat nauravat

and we riding a

*reindeer... and stuff like that. - - and it's a.. good thing that.. they (viittaa työpajan osallistujiin) **don't think so.. because it's irritating that they (think so. ?)***

(viittaa muihin etelästä)

We don't think that. hahah -S

Like some stereotypes they have.. -L

Taiteellinen ilmaisu mahdollistaa yksilön kokemuksen merkityksen pukemisen johonkin ulkoiseen muotoon, näkyväksi. Taideteokset toimivatkin osana viestintää välittäessään merkityksiä, ja samalla tuottavat ajattelua. Yhdessä tekeminen tarjoaa mahdollisuuden vuorovaikutukselle ja taidetoimintaan osallistumiselle. Taide voi mahdollistaa sellaisen dialogin syntymisen, jota pelkästään keskustelemalla ei saavuteta. Osallisten käsitykset yhteisestä tekemisestä ovat merkityksellisiä, jolloin viestintä korostuu. Yhdessä jakaminen voi tuottaa uutta ymmärrystä. (Hiltunen 2009, 65, 74-76.) Omakuvien yhdessä tekeminen mahdollisti osallisuuden kokemuksen kaikille työpajassa ja avasi myös yhteistä keskustelua erityisesti kollasien teon yhteydessä.

Talvikissa oppilaat opiskelivat koulupäivät yhdessä ja luokkaan oli muodostunut Isakksenin jo etukäteen sähköpostilla kuvailema varautunut tunnelma. Työpajamme oli heille varmasti uudenlaista vaihtelua tavalliseen koulupäivään verrattuna, mutta ryhmädynamiikkaan emme pystyneet työpajapäivän aikana vaikuttamaan. Sen sijaan erilaiset työpajatyöskentelyssä vastaan tulleet tilanteet toivat esille oppilaiden rooleja, asenteita ja käyttäytymismalleja, jotka vaikuttivat työskentelyyn.

Talvikissa keskustelua omakuvista tai mietteitä lopputuloksista emme osaksi ryhmän dynamiikan ja osaksi rajallisen ajan takia saaneet oppilailta, kuin kirjoitetussa muodossa. Sitäkin tärkeämmäksi nämä tekstit nousivat. Tulkitsemme, että niissä oppilailta oli tilaa kertoa ajatuksistaan, kun muut jakamisen tavat jäivät työpajassa vähiin ryhmäkeskustelun jäädessä toteutumatta. Skannaustilanteessa kalvokuvien katsominen yhdessä ja jokaisen näkyminen hetken kankaalla tuntui tärkeältä ja tilanne yhdisti oppilaita. Oppilaat tulivat liitetyiksi ryhmään kuvien kautta ja samalla osallisuus työpajaan tuli konkreettiseksi. Tilanne oli päivän aikana ainoa koko ryhmän yhdistävä vuorovaikutteinen tilanne. Tilannetta jälkeinpäin tarkastellessa sen merkitys korostuu nimenomaan vuorovaikutuksen vuoksi, sillä kuvat vangitsivat kaikkien mielenkiinnon ja jokainen tuli nähdyksi, vaikkakin vain lyhyen aikaa ja ilman tilannetta avaavaa keskustelua.

Tuntemus turvallisesta ryhmästä ja sen osaksi kuulumisesta nousivat kahden työpajan kokemusten kautta merkityksellisiksi tekijöiksi omakuvien tekemisen kautta tapahtuvan voimaantumisen ja nähdyksi tulemisen tavoitteita ajatellen. Taidetyöskentely toi myös esille ryhmän sisäistä dynamiikkaa. Ryhmäytymistä ja osallisuutta voidaan tuottaa tekemällä työpajassa yhdessä kuvia. Ryhmäytymisen, osallisuuden ja näkyväksi tulemisen kokemusten saavuttamiseksi kuvateon lisäksi tarvitaan jakamista ja avautumista. Yhteisötaiteessa osallisuus ja yhteisöllisyys nähdään dialogin ja neuvottelun kautta muotoutuvana, ei valmiiksi olemassa olevana. (Hiltunen 2016, 206) Vaikkemme suoraan työstäneet yhteistä teosta, emmekä tuotaneet yhteisötaidetta, dialogin ja osallisuuden merkitys työpajassamme oli suuri. Kun tutkitaan ryhmässä henkilökohtaista ja herkkääkin aihetta, omakuvaa, sen tekemiseen heittäytyminen ja teoksen paljastaminen muille voi olla haastavaa, mutta erityisesti siksi tärkeää voimaantumista ajatellen. Työpajan ohjaajan täytyy luoda tilanne, jossa turvallisuuden tunne on mahdollista saavuttaa ja tällaiseen toimintaan on varattava aikaa.

Bardy toteaa, että mitä haastavampi yhteisö projektiin on osallistumassa, sitä haastavampaa on myös luottamuksen hankkiminen. Hyvä suunnittelu ei poista yllätyksiä ja tekemisessä siihen kannattaa tarttua mikä sytyttää innostuksen. Ihmisryhmästä riippuen lopputulos on aina erilainen, sen mukaan mitä kokemuksia ja havaintoja ryhmän ihmiset ovat sillä hetkellä pitäneet tärkeinä. (Bardy 2007, 28.) Omakuvan työstäminen ja paikka-identiteetin pohtiminen herätti molemmissa työpajoissa tunteita ja ajatuksia.

8.4 Yhteisö ja ympäristö toiminnan lähtökohtana

Kahden työpajan osallistajat olivat eri lähtökohdista mukana työpajoissa. Tornioon valitut tai halunneet koululaiset, sekä opettajat ja tutkijat kokoontuivat eri maista osallistumaan kansainväliseen tapahtumaan, tapaamaan muita osallistujia, tutustumaan kaupunkiin ja kulttuureihin. Tapahtuma oli vapaamuotoinen ja osallistujien viihtyvyyteen panostettiin sekä työpajojen aikana että illalla yhteisen ruokailun ja esitysten merkeissä. Työpajamme tarjosi nuorille mahdollisuuden tutustua muista Barentsin alueen maista tulleisiin nuoriin ja löytää kulttuurien välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja. Työskentely-ympäristönä Lapin Ammattikorkeakoulun tilat olivat kaikille ennestään tuntemattomat ja loivat mielikuvaa koulumaailmasta erillään tapahtuvasta vapaamuotoisemmasta toiminnasta.

Talvikin työpajaa leimasivat koulun aikataulut ja toimintakulttuuri, kun tupsahdimme keskelle koulun normaalia arkea yhteen tavalliseen koululuokkaan. Saimme pitää työpajan yhtäjaksoisena, mutta koulun aikataulujen rajaamana ja yhden päivän mittaisena. Luokan oppilaille se oli pakollinen ja normaalin pituinen koulupäivä. Erityisestä ohjelmasta huolimatta koulumaisuuden leima työpajassa oli vahva. Monen oppilaan huomio oli päivän aikana välillä muualla kuin omakuva -tehtävissä ja tehtävistä yritettiin suoriutua osaksi vain mahdollisimman vähällä vaivalla. Toisaalta osa ilmaisi omakuvia työstäessään ja niistä kirjoittaessaan tunnepitoisia ja negatiivisiakin ajatuksia itseensä ja kotikyläänsä liittyen. Onko sellaisille ajatuksille ja ilmauksille koulussa yleensä tilaa?

Oppivelvollisuus, opetussuunnitelmat ja niiden mukanaan tuomat edellytykset ja vaatimukset oppimiselle välittyvät koulun arkeen. Myös kuvataiteessa kouluopetusta määrittävät tiedonalapohjaiset tavoitteet (Hiltunen 2009, 60). Opiskeltavaa materiaalia on paljon ja opetuksen tulee edetä siten, että jokainen oppilas omaksuu oleellisen. Kuvataide kouluaineena vaatii pidempää työskentelyprosessia, ja sen kautta syntyviä oppimisen ja elämysten kokemuksia. Jokainen työskentelee hieman eri tahtiin ja omalla tasollaan. Kouluympäristön normit ja perinteet rajaavat sitä, mitä oppilas voi kuvataiteessa ja koulussa yleensä ilmaista. Myös tuttu luokka ja sen roolit vaikuttavat itseilmaisuuksiin. Pääjoki (2004, 62) pohtii hukuvatko taidekasvatuksen mahdollisuudet koulun kokonaistoimintaan ja perinteisiin. Koululuokka tilana pulpetteineen ja opetusvälineineen luo myös arkista tunnelmaa.

Lea Kantonen toteaa, kuinka koulu valtasuhteiden määrittämänä on paikkana erilainen kuin yleensä yhteisötaiteessa tai esimerkiksi keskustelutaiteessa, joissa pyritään viemään toiminta valtasuhteilta neutraaliin paikkaan. (Kantonen 2005, 71.) Emme olleet Talvikissa koulun henkilökuntaa eikä meidän tarvinnut miettiä millä tavoin työpajamme sopisi esimerkiksi koulun opetussuunnitelman tavoitteisiin. Olimme ulkopuolisia vierailijoita ja tietämättömiä koulua ja luokkaa leimaavista normeista. Tilanne olisi voinut olla hedelmällinen sille, että oppilaat olisivat astuneet omien luokassa valitsevien rooliensa yli ja uskaltaneet heittäytymään mukaan omakuviin, samalla saaneet toisistaan jotain uutta esille. Yhden päivän aikana emme kuitenkaan ehtineet saavuttaa nuorten luottamusta, vaikuttaa luokan ilmapiiriin tai saada heidän ääntään kunnolla kuuluviin, ja roolimme oli lähellä perinteistä kuvataideopettajan roolia. Oppilaat tuntuivat käyttäytyvän koulurooliensa mukaisesti. Koskiko tämä myös meitä ohjaajia? Otimmeko me myös kouluroolin, emmekä pystyneet työpajan rajoissa myöskään itse muuttamaan roolijakoa, tai tulemaan oppilaita lähelle?

Hiltunen toteaa, kuinka yhteisötaideprojektin sujuvuuden kannalta opettaja tarvitsee organisoitavuuden lisäksi tietoa yhteisön ja ympäristön luonteesta, sekä siitä, mitä prosesseja koulun ja muiden tahojen yhteistyön rakentamiseen sisältyy (Hiltunen 2009, 138). Yhteisöllisen taidekasvatusprojektin perustana on yhteisön ja ympäristön tilanteen kartoitus. Taidetoiminnan voi taidekasvattajana yhdistää kartoitukseen tiedon keräämisen tueksi. Taidetoiminta voi nostaa yhteisöstä ja ympäristöstä esiin ulottuvuuksia, joita yhteisö ei itsekään ole tiedostanut. (Hiltunen ja Jokela 2001, 42) Varsinkin Talvikin työpaja nostaa esille, kuinka yhteisöllisyyden näkökulmasta pääsimme vasta tähän kartoitusvaiheeseen. Paikka -omakuvat nostivat esille nuorten tunteita ja ajatuksia, mutta emme ehtineet työstämään ja hyödyntämään ryhmänä.

Meille kouluympäristön aikataulu tuotti vaikeuksia, kun Talvikissa koulupäivän rajattu aikataulu ei riittänyt työskentelyprosessin loppuun saattamiseksi ja merkityksellinen omakuvien reflektointi supistui kirjoitustehtävän muotoon. Tällainen työpajatoiminta olisi Talvikin, ja minkä tahansa koulun tapauksessa tarvinnut enemmän aikaa itse työpajaproessiin, ja tutustumista oppilaisiin ja luokan toimintakulttuuriin. Torniossa saimme toimia hyvin itsenäisesti ja loimme osallistujien kanssa yhdessä työpajan toimintakulttuuria. Meillä oli myös aikaa tutustua osallistujiin, rakentaa luottamusta ja työstää omakuva -teemaa. Ei ole ihme, että Tornion jälkeen yllätyimme koulumaailman kankeuden tuntua. Toimintamme tuo esille

koulumaailman raameja ja rooleja, mutta havaintomme myös muistuttaa, kuinka työpajaa suunniteltaessa ja toteutettaessa yhteisön ja toimintaympäristön tunteminen on olennaista toiminnan onnistumiselle.

8.5 Kuvataideopettajana, tutkijana ja osallistujana työpajoissa

“Auktoriteetin, hierarkian ja epätasa-arvon sijaan yhteisöllisessä taidekasvatuksessa pyritään dialogisuuteen, osallisuuteen ja erilaisuuden hyväksymiseen, itseensä viitaten ja itsensä tiedostaen, refleksiivisesti “ Hiltunen (2009, 48) tiivistää yhteisöllisen taidekasvatuksen periaatteita, joihin pyrimme myös työpajoissamme omakuvien tekemisen, jakamisen ja niistä keskustelun kautta, ensimmäisessä työpajassa myös osallistumalla itse kuvantekoon.

Ohjaaja-tutkija-osallistuja roolien sekoittaminen oli yhtenä tausta-ajatuksenamme Tornion työpajassa, sillä osallistujissa piti ennako-tietojen mukaan olla tutkijoita, oppilaita ja opettajia. Olimme siis varautuneet osallistumaan työskentelyyn. Nyt tilanteessa jossa osallistujia olikin oletettua vähemmän, vain 3-4, oli luontevampaa työskennellä yhdessä ryhmän kanssa, saman pöydän ympärillä. Pystyimme oman tekemisen kautta ja ohella antamaan vinkkejä ja huomioimaan aiheita, joita kuvien teko herätti meissä. Lisäksi osallistujat näkivät meidän tekemisemme. Työpajan kulkua pohtiessamme osallistuminen työskentelyyn alkoi tuntua ratkaisevan tärkeältä, kun roolimme osallistujiin nähden liukui ohjaajan ja itse tekijän välillä tasa-arvoisemmaksi. Jaoin ajatuksiamme omakuvista ja kyselimme nuorten ajatuksia. Kun meitä ohjaajina oli kaksi, keskustelun syntyminen oli luontevaa, kun kerroimme kumpikin omia mietteitämme ja kyselimme nuorilta heidän ajatuksistaan.

Uskomme että juuri sitä kautta että nuoret kuulivat meidän mielipiteitämme ja kokemuksiamme, he tutustuvat meihin ja me lakkasimme olemasta vieraita, sai syvällisempää keskustelua ja ajattelua aikaan. Me välitimme omalla osallistumisellamme viestiä, että asia on tärkeä ja että me otamme heidät ja heidän mielipiteensä aidosti vastaan. Vaikka he olivat ujoja, varovaisia ja kommunikointi pääasiassa kaikille vieraalla kielellä, tunnelmasta tuli lämmin ja ujoimmatkin osallistuivat lopulta. Onnistuimme tuottamaan osallisuuden kokemuksen ja herättelemään nuoria ajattelemaan itseään suhteessa muihin. Vapautumaan piirtämisen ja maalaamisen aiheuttamista arviointipaineista ja tuottamaan positiivisen kokemuksen.

Nuoret eri maista eivät takertuneet erilaisuuteen tai kielimuuriin, vaan kuten erään osallistujan sanoin, Ei mun tarvitse heille/täällä selittää mitään, he tietävät mistä tulen, toisille (norjalaisille) etelästä pitää selittää ja oikoa luuloja, ei täällä. He löysivät erilaisuudesta samanlaisuuden, ei vieraita vaan erilaisia. Ote Vuollon tutkimuspäiväkirjasta (22.10.2014)

Marjatta Bardy toteaa, kuinka monessa taidelähtöisessä hankkeessa harjoitellaan ilmaisutaitojen lisäksi toisen kuulemistä ja vuorovaikutustaitoja, jotta aito dialogi mahdollistuisi. Taideperustaista hanketta vetävät ammattilaiset voivat hänen mukaansa esiintyä tasavertaisina ihmisinä osallistujien kanssa, eikä tekemisen tuloksia arvioida oikeina tai väärinä. Kun ihmiset pääsevät esille kiinnostavina persoonina, kokonaisina, on mahdollista hälventää erilaisuuden synnyttämiä rajoja ihmisten välillä. (Bardy 2007, 26.)

Torniossa nuorille alunperin tuntemattomina ohjaajina pääsimme heitä itse tekemällä lähemmäs, kun roolimme ei rajoittunut vain ohjeiden antamiseen vaan myös yhdessä jakamiseen. Talvikissa jäimme oppilaista paljon kauemmas kun emme ehtineet keskustella työpajan herättämistä ajatuksista yhdessä ja toimimme vain tehtäviä ohjaavina aikuisina. Yksi merkityksellinen osa työpajamme tuntui jäävän siellä kokonaan toteutumatta. Tilanteeseen vaikutti lyhyt aika, jona tehtävä tuli saattaa alusta loppuun, isompi ryhmä, tekniset vaikeudet ja niiden vaatima huomio sekä tehtävä, jota työstettiin osaksi vain kahdella käytössä olevalla tietokoneella. Ryhmässä olleet nuoret eivät myöskään oma-alotteisesti olleet halukkaita jakamaan ajatuksiaan muille tai meille, eikä tunnelma ryhmässä kannustanut siihen. Työpajamme osatehtävissä kalvopiirustuksen ja ulkona valokuvaamisen aikana tavoitimme ehkä joitain osallistujien ajatuksista ja tunnelmista, mutta keskustelut jäivät suppeiksi verrattuna Tornioon.

Kantosen (2005) väitöskirjassaan määrittelemä keskustelutaide yhteisötaiteen osana monikulttuurisissa työpajoissa alkoi työpajakokemuksiamme pohtiessa tuntua tärkeältä. Telttaprojektissaan Kantonen tutki millaisia yhteisön ja yksilön välisiä kohtaamisia syntyi taiteen avulla eri kulttuureja ja etnisiä ryhmiä edustavien nuorten välille. Työpajassa nuoret tuottivat yhteiseen teokseen merkityksiä, joita ymmärtääkseen niistä keskustelu taiteilijan ja ryhmän välillä osoittautui merkitykselliseksi taiteen teon lomassa. (Kantonen 2005, 29, 71.)

Tarja Pääjoen mukaan taide voi toimia dialogin muotona, sekä itsen ja toiseuden kohtaamispaikkana. Taidekokemusta on kuitenkin tärkeää reflektoida ja työstää eteenpäin, sillä kuvan

ja taiteen keinoin voidaan vahvistaa stereotyyppioita toisista tai keskustelun avulla avata niiden taustoja. (Pääjoki 2004, 69-72.) Kun työpajamme tavoitteena oli herätellä nuorten ajatuksia oman identiteetin osa-alueita ja omia juuria ajatellen, sekä avata omia käsityksiä muille, keskustelun merkitys oli lopulta suuri. Omakuvat itsessään kertoivat tekijästään, mutta ilman työpajoissa tapahtunutta keskustelua kuvat eivät olisi tavoittaneet niin monia minuuden ja toiseuden merkityksistä ja puolista. Parhaimmillaan osallistujat kertoivat kuvien taakse kätkeytyvistä ajatuksistaan ja loivat kanssamme yhdessä merkitystä omakuvien tekemiselle.

Nämä osallistujat ilahduttivat meitä ohjaajia avaamalla henkilökohtaisia kokemuksiaan. Tutkija-ohjaaja elää myös tunteillaan tutkimusprosessia, reagoiden työpajojen toimintaan ja vuorovaikutukseen. Toisaalta tutkijarooli edellyttää analyttisuutta ja katseen siirtämistä tuntemuksista syihin ja merkityksiin, toisaalta ohjaajarooli iloitsee osallistujien taiteen kautta löytämistä merkityksistä, kokemuksista ja tekemisen ilosta. Ohjaajaroolissa käsittelee myös työpajaa ja sen onnistumista ohjaajan vastuun kautta, jolloin analysoi ja reflektoi opetustyötä ja vuorovaikutuksen ohjaamista, tehtävien suunnittelua ja siinä onnistumistaan. Ohjaaja meissä iloitsi nuorten oivaltaessa tekemisen ja ajatusten kautta teeman merkityksiä. Iloitsimme heidän kokemuksestaan, mutta myös siitä, että onnistuu ohjaajan työssä, eli autamaan niiden keinojen ja merkitysten löytämisessä ja käsittelyssä. Samasta syystä ohjaaja kokee tunteiden kautta myös sen, jos työpajalle asetetut tavoitteet eivät tunnu toteutuvan.

9. Pohdinta

Yllätymme siitä, kuinka toimintatutkimukselle luontainen jatkuva toiminnan kehittäminen tulee pro gradu -tutkimuksemme lopulla selkeästi esille. Tutkimuksemme teko on ollut rajausten ja päätösten tekoa tutkimuksen suunnan ja toiminnan rajaamisen suhteen. Tutkimuksessa prosessin aikana esille nousseiden teemojen tutkimiseen on erityisesti prosessin loppua kohden syntynyt ideoita aiheiden rajaamisesta ja meidän tutkimuksemme osa-alueiden syventämisestä. Monialainen taideperustainen toimintatutkimuksemme sai muotonsa hiljalleen tutkimusprosessissa, joka tuntuu olevan edelleen liikkeessä. ArctiChildren InNet- hankkeeseen osallistuminen vei meidät valtavan tietomäärän äärelle taiteen tarjoamista toimintamahdollisuuksia yhteisöllisyyden, hyvinvoinnin ja kohtaamisen tuottamiseen. Kiinnostuksemme omakuvaan ja omakuvan kautta itsen tutkiskeluun vei meitä taiteen pitkälle polulle, jossa omakuvan pitkä historia ja sen tapa koskettaa jokaista sukupolvea on tuntunut osallistumiselta inhimillisyyden ja sen olemuksen pohdinnan jatkumoon

Tutkimme miten luoda tila, jossa identiteetin ja itsen tutkiskelu omakuvan keinoin mahdollistuu työpajaolosuhteissa nuorten kanssa. Tutkimuskysymyksemme olivat: Millaiset tekijät vaikuttivat omakuvatyöpajan onnistumiseen? Mitä omakuva välineenä ja tarkastelun kohteena mahdollistaa nuorten työpajatyöskentelyssä? Tutkimuksemme tuotti tutkimusongelmaamme laajan kirjon toiminnan kokeiluja ja ehdotuksia toimintakertomuksen ja analyysilukumme muodossa. Selkeitä tekijöitä toiminnan mahdollistamisessa ovat omakuva -tehtävien muoto, ryhmän ilmapiiri ja vuorovaikutus, työpajapaikan ja yhteisön tuntemus, ja ohjaaja- kuvataideopettajan rooli ja vuorovaikutus työpajassa. Teemat menevät limittäin toistensa kanssa.

Merkittävää oli keskustelun ja vuorovaikutuksen merkityksellisyys kuvan tekemisen rinnalla teemojen käsittelyssä. Tutkimuksessamme käy ilmi, kuinka taidetyöskentely itsessään luo tilaa keskustelulle suullisesti ja kuvallisesti, tekemisen kautta. Vuorovaikutus nousee kaikessa toiminnassamme erityisen tärkeälle sijalle. Työpajoista aidosti osalliseksi tuleminen on mahdollista innostumisen, toisille jakamaan uskaltautumisen, sanallisen ja kuvallisen vuorovaikutuksen kautta. Omakuva -tehtävien tekemisen vaikutukset näkyvät osallistujien reaktioissa, kirjallisissa reflektoinneissa ja keskusteluissa, joita heidän kanssaan kävimme.

Nähdyksi tulemisen ja sitä kautta osallisuuden ja voimautumisen kokemukset omakuvan tekemisellä ja toisen piirtämisen kautta tulivat työpajassa mahdollisiksi. Työskentely yhdessä myös paljastaa työpajaryhmän sisäisiä suhteita ja ajattelua, ja parhaimmillaan edistää ryhmäytymistä. Työpajamuotoinen toiminta tutkijoille alun perin tuntemattomassa yhteisössä vaatii myös aikaa ympäristöön ja sen ihmisiin tutustumiselle, jotta luottamus ja vuorovaikutus alkaa aidosti rakentua ja toimintaa voi suunnata osallistujalähtöisemmin. Omakuvien tekemisen prosessi on ollut koko tutkimuksemme lähtökohtana ja lävistää tutkimuksemme alusta loppuun saakka. Tutkimuksessamme taide tuntuu puhuvan kuvien kielellä ja tavalla vaikuttaa ajatteluun ja ihmisen toimintaan läpi prosessin kirjoitetun, luetun ja puhutun ohella. Nyt tutkimuksen loppumetreillä omakuvien teon merkitys tiedon tuottamisen tapana alkaa vasta syvemmin hahmottua.

ArctiChildren InNet- hankkeen tavoitteet toimivat tutkimuksemme teon raameina. Psyko-sisällisen hyvinvoinnin tukeminen ja kartoittaminen, ja multimodaaliset työtavat tulevat esiin yhteisöllisen omakuva -työpajan työskentelyprosessin aikana. Nuorten pohdinnat työpajoissa omakuva -työskentelyn parissa kertovat taiteen kyvystä käynnistää ajattelua ja yhdessä jakamalla myös mahdollistaa ajattelun muuttumista, oppimista taiteen kautta. Myös meille työpajojen kohtaamiset nuorten kanssa ovat olleet merkityksellisiä ja saaneet pohtimaan omaa nuoruuden ajatusmaailmaa suhteessa tähän hetkeen. Tornion työpajassa tuotetun videon löytää sivulta: <https://www.youtube.com/watch?v=xG5R2-xPr0>.

Olemme toimineet tutkimuksessa myös työparina ja opetelleet yhteistyötä ja vuorovaikutusta yhdessä. Tutkimuksellemme työparina työskentely on tuottanut koko ajan kahden ihmisen näkökulman ja ajatusten dialogin, joka taas on tuottanut uutta tietoa ja kriittisempää näkökulmaa. Yhdessä tutkimuksen tekeminen on opettanut meitä reflektoimaan omaa ajatteluamme itsellemme ja toisillemme, ja myös haastanut kyseenalaistamaan ja muuttamaan omia toiminta -ja ajatusmalleja kuvataidekasvattajina ja tutkimuksen tekijöinä. Olemme saaneet kokemuksen tutkimuksen kirjoittamisesta ja ajattelun jakamisesta läpi prosessin. Lisäksi olemme saaneet arvokkaan kokemuksen ArctiChildren InNet -hankkeen kautta monialaisessa projektissa työskentelystä, kuvataidekasvatustoiminnan suunnittelusta, toteuttamisesta ja kehittämisestä, ja oman opetuksen ja kuvataideopettajuuden pohdiskelusta ja kehittämisestä.

Kuvataidekasvattajana helposti keskittyy toisten taiteellisen työskentelyn ja kehitysprosessin ohjaamiseen ja tukemiseen. Kokeillessamme itse omakuvien ja toistemme muotokuvien tekemistä, saimme tärkeän muistutuksen taiteen voimasta hermistää ja koskettaa sellaisilla kokemuksilla joita ei voi muilla tekemisen tavoilla saavuttaa. Kuvataidekasvattajina pidämme tärkeänä tällaisen omakohtaisen kosketuksen säilymistä kuvantekemisen erityisyyteen. Ohjattavan ja oppijan kuvantekemisessä kohtaamiin haasteisiin ja tunteisiin samastuminen pitää oleellisen äärellä. Tutkimuksessamme pyrimme astumaan perinteisestä ohjaajan roolista myös tekijäksi työpajoissa. Kun kuvia tehdään yhdessä, oppiminen ei ole yksisuuntaista, vaan ohjaaja-opettaja oppii myös osallistujilta.

Prosessin alussa lähdimme käsittelemään minuuden ja sen tutkiskelun puolia hyvin laajasti. Tutkimusprosessimme lopulla havaitsimme, että olisimme voineet tarttua tutkimuksemme teeman sisällä lukuisiin pienempiin aiheisiin, kuten esimerkiksi mielenkiintoista aineistoa tuottaneeseen nuorten ympäristösuhteeseen tai vuorovaikutteiseen kalvomuotokuvan tekemiseen. Toisaalta juuri syklisen toiminnan kehittämisen kautta, olemme päätyneet näihin ajatuksiin. Ilman taideperustaisen toimintatutkimuksen syklejä, työpajatoiminnan kokeilua ja reflektointia, emme olisi tehneet tärkeitä havaintoja työpajan kehittämistarpeista tai emmekä tulleet tietoisiksi tekemistämme oivalluksista ja oikeista ratkaisuista. Tästä voisi lähteä rakentamaan taideperustaisen toimintatutkimuksen uutta sykliä.

Lähdeluettelo

- Aho Sirkku & Laine Kaarina, 2002. Minä ja muut - Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Kustannusosakeyhtiö Otava. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu.
- Bardy, Marjatta. 2007. "Taiteen paluu arkeen" Teoksessa Taide keskellä elämää. Toim. Marjatta Bardy, Riikka Haapalainen, Merja Isotalo & Pekka Korhonen. Like: Helsinki. 21–34.
- Bennet, Andy & Robarts, Brady. 2014. Mediated youth cultures : the Internet, belonging and new cultural configurations. Basingstoke Palgrave Macmillan.
- Buckingham, David. 2008. Introducing Identity. teoksessa Youth, Identity and digital media. toim. David Buckingham. Cambridge: The MIT Press. 1-22.
- Cisco Systems. 2008. Multimodal Learning Through Media: What the Research Says. Metiri Group.
- Eskola, Jari. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. toim. Raine Valli & Juhani Aaltola. Juva: Bookwell Oy.
- Eskola Suoranta 1999/98? Johdatus
- Eskola Jari, Suoranta Juha. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 1996. Rovaniemi, Lapin yliopistopaino. julkaisija Lapin yliopisto kasvatustieteiden tiedekunta
- Erävaara, Taina. 2011. Intohimona omakuvat. teoksessa Omakuva on jokaisen kuva. toim. Tanskanen, Ilona, Erävaara, Taina & Lehto, Kaisa. Saarijärvi: Saarijärvi Offset Oy. 29-46.
- Grönfors, Martti. 2007." ". Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Toim. Juhani Aaltola & Raine Valli, SI-VUT. WS bookwell Oy, Juva.
- Hall, James 2014. The Self portrait: a cultural history. Thames & Hudson, London.
- Hall, Stuart 1999. Identiteetti. suom. ja toim. Mikko Lehtonen ja Juha Herkman. Vastapaino, Tampere.

Heikkinen, Hannu L.T, Rovio, Esa ja Syrjälä, Leena (toim.) 2006/2010. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Dark Oy, Vantaa 2006/ Hansaprint Oy, Vantaa 2010.

Huovinen, Terhi & Rovio, Esa. 2006. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Dark Oy, Vantaa 2006/ Hansaprint Oy, Vantaa 2010. 94-113.

Heikkinen, Hannu L.T. 2001. Toimintatutkimus , tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajakoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Lievestuore: Jyväskylän University Printing House.

Heikkinen, Hannu L. T. ja Huttunen, Rauno. 2002. Tulla siksi mitä olen? Teoksessa Heikkinen, Hannu L.T. ja Syrjälä, Leena (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Vantaa: Dark Oy.

Heikkinen, Hannu L. T. & Syrjälä Leena. 2007. Tutkimuksen arvointi. teoksessa toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa:Dark. 144-164

Heikkinen, Hannu L.T. 2007. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa: Dark.

Heikkinen, Hannu L.T. 2010. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa: Dark.

Heikkinen, Hannu L.T. 2015. Toimintatutkimus: kun käytäntö ja tutkimus kohtaavat. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin : 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Heimonen, Kirsi, Kallio-Tavin, Mira & Pusa, Tiina. 2015. Perusteiden esittely. teoksessa Kesken- erillään. Taiteessa altistumisesta. toim. Heimonen, Kirsi, Kallio-Tavin, Mira & Pusa, Tiina. Helsinki: Unigrafia Oy. 19-29

Hiltunen, Mirja 2009. Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä. Acta universitatis lapponiensis 160. Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta. Lapin yliopistokustannus, Rovaniemi.

Hiltunen, Mirja (toim.) & Huhmarniemi, Maria (toim.) 2010. Rälläkkä ja sivellin. Taidetoimintaa nuorten hyvinvoinnin tueksi. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja Sarja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 33. Sevenprint Ltd, Rovaniemi.

Hiltunen, Mirja. (2016) Astumisia virtaan. teoksessa Taidekasvatus ympäristöhuolten aikakaudella -avauksia, suuntia, mahdollisuuksia. toim. Anniina Suominen. Helsinki: Aalto ARTS books.

Hoedekie, Nelson. 2008. Face (in) the mirror. Teoksessa International dialogues about visual culture, education and art. toim. Rachel Mason and Teresa Torres Pereira de Eça. Bristol ; Chicago : Intellect. 111-118.

Huhmarniemi, Maria 2016. Marjamatkoilla ja kotipalkisilla. Keskustelua Lapin ympäristökonflikteista nykyaikaisen taiteen keinoin. Turenki: Hansaprint.

Hyyppä, Markku T. & Liikanen, Hanna-Liisa (2005) Kulttuuri ja terveys. Edita Prima Oy, Helsinki.

Irwin, Rita L. 2004. A/r/tography. A Metonymic Métissage. teoksessa A/r/tography. Rendering self through art- based living inquiry. toim. Rita L. Irwing ja Alex de Cosson. Faculty of education, University of British Columbia: Pacific Educational Press. 27-38.

Jokela, Timo. 2015. Wellbeing within Art, Nature and the Internet. Julkaisussa ArctiChildren InNet. Empowering School eHealth Model in the Barents Region. 2015. toim. Eiri Sohlman, Catrine Kostenius, Ole Martin Johansen, Inna Ryzhkova & Minttu Merivirta. Rovaniemi: Lapland University of Applied Sciences. 153-160.

Jokela T., Hiltunen M. & Härkönen E. 2015a. Art-based action research - participatory art for the North. International Journal of education through Art. 11 (3) 433-448.

Jokela, T., Hiltunen M. & Härkönen E. 2015b. Contemporary Art Education Meets the International, Multicultural North. teoksessa Conversations on Finnish Art Education. Toim. Mira Kallio-Tavin & Jouko Pullinen, 260-276. Aalto University publication series Art+Design+Architecture 5/2015. Offset Oy, Saarijärvi.

Lehtonen, Heikki. 1990. Yhteisö. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Mitchell, Claudia & Weber, Sandra. 2008. Imaging, Keyboarding, and Posting Identities: Young People and New Media Technologies. teoksessa Buckingham, David. (toim.) Youth, identity and digital media. Cambridge: The MIT Press. 25-47.

Määttä, T., Muranen, P., Liikamaa, A., Björninen, E., Lindh, J., Linnakangas, R., Mikkonen, K., Jailo, R., Satamo, I. & Laitinen, M. 2015. SelfMie - digitarinat ja kuvat nuorten kokemustiedon kertojina. Lapin yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Niikko, Anneli. 2007. "Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana". Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Toim. Juhani Aaltola & Raine Valli, SIVUT. WS bookwell Oy, Juva.

Pälvi Rantala ja Mirja Hiltunen. 2013. Tieto syntyy toiminnassa. Toimintatutkimusta taiteen ja työelämän rajapinnoilla. teoksessa Taiteesta toiseen. Taidelähtöisten menetelmien vaikutuksia. toim. Pälvi Rantala & Satu-Mari Jansson. Lapin yliopisto: Taika-hanke 2011-2013.

Kanttonen, Lea. 2005. Telttä – kohtaamisia nuorten taidetyöpajoissa. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 54. Like. Otavan kirjapaino Oy, Keuruu.

Keltikangas-Järvinen, Liisa. 2010. Hyvä itsetunto. WS Bookwell Oy, Juva.

Kiviniemi, Kari. 1999. "Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina". Teoksessa Siinä tutkija, missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. toim. Rauno Huttunen, Pentti Moilanen & Hannu L.T. Heikkinen. Atena. Juva. 76-77.

Launonen, Leevi & Pulkkinen, Lea. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. teoksessa Koulu kasvuyhteisönä. toim. Leevi Launonen & Lea Pulkkinen. WS Bookwell Oy, Juva

Lehtikangas, Annukka. 2014. "Mitä verkko merkitsee nuorelle?" Teoksessa Verkko nuorten kokemana ja kertomana. Toimittaja Heikki Lauha. Verke – verkkonuorisotyön kansallinen kehittämiskeskus. 21-25. Paintek Pihlajanmäki Oy, Helsinki. haettu osoitteesta: <https://www.verke.org/wp-content/uploads/2015/12/Verkko_nuorten_kokemana.pdf>

Lehtonen, Jukka. 2003. Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseura, Julkaisuja 31. Yliopistopaino, Helsinki. permalinkki: <http://urn.fi/URN:ISBN:951-570-550-9>

Mäkiranta, Mari. 2008. Kerrotut kuvat. Omaelämäkerralliset valokuvat yksilön, yhteisön ja kulttuurin kohtaamispaikkoina. Acta Universitatis Lapponiensis 145. Lapin yliopistokustannus, Rovaniemi. Juvenes Print, Tampere.

Nyysölä, Kari 2008. Mediakulttuuri oppimisympäristönä. Opetushallitus, Helsinki. Edita Prima, Helsinki.

Pääjoki, Tarja. 2004. Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto.

Rantala 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin

Riitahuhta, Salla (1999) Ei ole muuta tietä kuin itseni ymmärtämisen kautta eteneminen : tutkivan opettajan identiteetti kahden opettajan jaettuna kokemuksena. Jyväskylä: Tuope (Jyväskylän yliopistopaino).

Räsänen, Marjo. 2015. Visuaalisen kulttuurin monilukukirja. Aalto yliopiston julkaisusarja, Taide + muotoilu + arkkitehtuuri 4/2015. Aldus Oy. Lahti.

Räsänen, Marjo. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Räsänen, Marjo. 2000, Sillanrakentajat – Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 28. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Salovaara, Reija & Honkonen, Tiina. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Bookwell Oy, Porvoo

Sava, Inkeri & Katainen, Arja. 2004. Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Toimittajat Virpi Vesänen-Laukkanen & Inkeri Sava. 22-40. PS-kustannus & Opetus 2000. WS Bookwell Oy, Juva.

Savolainen, Miina. 2008. Maailman ihanin tyttö. The loveliest girl in the world. Kustantaja Blink Entertainment Oy, Helsinki. Lönnberg Print & Promo, Helsinki.

Suurpää, Leena. 1996. Näin nuoret: näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. Toim. Suurpää, Leena & Aaltojärvi, Pia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

Varto, Juha. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Villi, Mikko. 2014. "Selfie yhdistää". Teoksessa Verkko nuorten kokemana ja kertomana. Toimittaja Heikki Lauha. Verke – verkkonuorisotyön kansallinen kehittämiskeskus. 45-47. Paintek Pihlajanmäki Oy, Helsinki. haettu osoitteesta: <https://www.verke.org/wp-content/uploads/2015/12/Verkko_nuorten_kokemana.pdf>

Vuorinen, Risto. 1998. Minän synty ja kehitys: ihmisen psyykinen kehitys yli elämänkaaren. Helsinki; Porvoo: WSOY.

West, Shearer. 2004. Portraiture. Oxford ; New York : Oxford University Press.
<<https://oula.finna.fi/Record/nelli28.1000000000550556>>

Vilkka, Hanna. 2015. Tuki ja kehittä.

Vilkka, Hanna. 2005. Tutki ja kehittä. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki. Otavan kirjapaino Oy, Keuruu.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. <http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf> luettu 15.5.2017.

ArctiChildren:

ArctiChildren -hankkeen nettisivusto <<http://www.arctichildren.fi>> luettu)

ArctiChildren InNet -hanke 2012-2014.

<[http://www.lapinamk.fi/fi/Tyoelamalle/Kehittamisymparistot/pLAB/Projektit/ArctiChildren-InNet-\(2012-2014\)](http://www.lapinamk.fi/fi/Tyoelamalle/Kehittamisymparistot/pLAB/Projektit/ArctiChildren-InNet-(2012-2014))> luettu:

ArctiChildren 2002-2006. Projektin kuvaus, Tavoite.

<<http://www.arctichildren.net/ArctiChildren-2002-2006/Project-description/Specific-aim>> luettu:

ArctiChildren 2002-2006. Projektin kuvaus, projektin päämäärä.

<<http://www.arctichildren.net/ArctiChildren-2002-2006/Project-description/Principal-objective>> luettu:

Suomessa asuvien 13-29 -vuotiaiden nuorten sosiaalisen median palveluiden käyttäminen ja läsnäolo. 2015. Sivuston toteutus ja tulosten analysointi: Jukka Weissenfelt & Juha Huovinen. ebrand Suomi Oy & Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelut. Lisensoitu Creative Commons Nimeä-Ei muutoksia-Epäkaupallinen 3.0 Muokkaamaton -lisenssillä. Pääsivusto: <<http://www.ebrand.fi/somejanuoret2015>>

<<http://www.ebrand.fi/somejanuoret2015/4-sosiaalisen-median-merkityksellisyys/>> luettu: 3.11.2015

< <http://www.ebrand.fi/somejanuoret2015/tiivistelma/> > luettu: 30.10.2015

“Turha ja tarpeellinen aikuinen - nuori tarvitsee yhä vanhemman läsnäoloa ja kiinnostusta”. Murrosiän kynnyksellä. Lapsen kasvu ja kehitys. Vanhempainnetti. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. <http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu_ja_kehitys/murrosian_kynnyksella/turha_ja_tarpeellinen_aikuinen/> luettu 4.4.2015.

“Hei hei Facebook! Tällaisen somen nuoret saivat tilalle.” Yle Uutiset. Hämäläinen V-P., Partanen S., Tebest T. & Pietarinen E. Julkaistu 15.9.2015 klo 11.23. Päivitetty 15.9.2015 klo 14.15. <<http://yle.fi/uutiset/3-8304451>> luettu: 20.10.2015.

suulliset:

Perttula, Juha (2012) Henkilökohtainen tiedonanto: Persoonallisuuden psykologian luento 7.2.2012

Aineisto:

Mapping northern identity, selfportrait to selfie
omakuvatyoöpajan prosessista koottu video:

<https://www.youtube.com/watch?v=xG5R2-xPr0>

Liitteet

Liite 1.

Rolf Isaksenin lähettämä sähköposti kokonaisuudessaan koskien Talvikin työpajaryhmää, lähetetty 3.11.2014:

Hi!

I'm afraid that we don't have a lot of the equipment that you suggest in your mail, so the best thing for us will be if you bring materials and equipment with you...

Notice that our schoolday on Thursdays lasts from 08.30-14.45.

If you want to come for a short visit on Wednesday, you are very welcome! You may come at any time (11.00-11.40 is our lunch time - it could be an idea to come then, but I also have time from 12.30-14.10)

The pupils you will work with, are as mentioned earlier, pupils from the 8th and 9th grade (13-14 years old). I should warn you that many of them are usually quite afraid to speak in front of the rest of the class. They can also be a little afraid to show the others their work. We are straggelig a bit with the class environment in these two classes. The pupils are polite and have good behaviour, but they often don't want to show their capacity when it comes to showing others what they are capable of doing, if you know what I mean.

The English might also be an issue, but I'm sure that they will understand almost everything you say to them. If they will speak a lot to you, remains a question. But hopefully - meeting two young women from Finland will make an impression on them so that they will start talking ;)))

Liite 2.

Ennakkotehtävä Talvikin koululle, sähköposti lähetetty Rolf Isaksenille 3.11.2014.

So here is the task:

Imaginary situation for the task:

What if you would have to leave Talvik for good, and you would have a chance to take one photo with you, with that photo you could show people where you come from, a place that is important to you, and with that photo you could remember Talvik. What photo that would be?

Take a photo of a place, or view which describes where you are from, what is the environment that surrounds you, the place where you come from.

The view/scene/landscape isn't supposed to be just a postcard picture of Talvik, but you should think a bit more, what kind of a scene is important to you, what describes you, your state of mind in your familiar environment.

Helpful tips:

- scene, landscape you find aesthetically pleasing
- palce that has somekind of special meaning to you, or you happend to like
- you can choose nature/landscape scene, or some view of town, or constructed scene, or something in between.