

LAPIN YLIOPISTO

Erityistä tukea ja osallisuutta kuvatai- detunneille

Taideperustainen toimintatutkimus
yläkoulun seitsemännellä luokalla

Heidi Ström
Pro gradu -tutkielma
Kuvataidekasvatus
Taiteiden tiedekunta
Lapin yliopisto
2022

Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta

Erityistä tukea ja osallisuutta kuvataidetuille

Taideperustainen toimintatutkimus yläkoulun seitsemännellä luokalla

Heidi Ström

Kuvataidekasvatus

Pro gradu -tutkielma, 83 sivua + 1 liitesivu

Kevät 2022

Pro gradu tutkielmassani käsittelen oppimisen tukemista, oppimisvaikeuksia ja niiden huomioimista, sekä vuorovaikutuksen ja osallisuuden vahvistamista kuvataidetuilla. Tavoitteena on löytää toimivampia ja mielekkäämpiä tapoja oppilaiden oppimis- ja työskentelyprosessien tukemiseen, sekä oman opettajuuden ja työtapojen kehittämiseksi kaikkia oppilaita hyödyttäväksi opettamisen keinoiksi. Tutkimukseni sijoittuu kuvataidekasvatukseen ja erityiskasvatukseen kentälle, ja pohjautuu kaikki oppilaat huomioivaan opetukseen. Nojaan tutkimuksessani perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, siellä määriteltyn kuvataiteen oppiaineen tehtävään ja erityisen tuen tavoitteisiin.

Tutkimus on taideperustainen toimintatutkimus, jonka toteutin monikulttuurisessa peruskoulussa yläkoulun seitsemännellä luokalla. Taideperustainen toimintatutkimus valikoitui tutkimusmenetelmäksi, koska tavoitteeni on käyttää olemassa olevia toimintamalleja muuttaakseni tai soveltaakseni niitä. Aineistoni koostui kuvataidetuilla keräämistäni havainnoista, tutkimuspäiväkirjasta, ryhmähaastattelusta ja oppilaiden *Oma Maja* -teoksista otetuista valokuvista. Tutkimuspäiväkirjani oli aineistona merkittävin ja koostui tuntien suunnittelemisesta, oman opettamiseni toiminnan kuvaamisesta ja raportoinnista. Haastattelut litteroitiin ja aineistot analysoitiin sisälönanalyysin keinoin. Kuvataidetuitten *Oma Maja* -tehtävänannolla oli tutkimuksessani tärkeä rooli oppilaiden ajatusten ja kommunikointiyhteyden avaajana, sekä välineenä oppimisen vaikeuksien huomioimisen tärkeydestä.

Kuvataideopetuksessa tärkeiksi seikoiksi nousi opetuksen moniaistisuus ja työtapojen monipuolisuus, sekä oppilaiden oman elämänsä ottaminen

mukaan opetukseen. Oppimista tuettiin ohjeistuksen selkeydellä ja struktuureilla, kokemuksellisuuden ja motoriikan hyödyntämisellä. Oppimisen tukemisen keinona myös opettajan ammattitaidolla on suuri merkitys. Opettamisen ja eriyttämisen taidot sekä struktuurien käytön hallinta nousivat tärkeiksi ammatillisiksi voimavaroiksi. Eriyttäminen ja yksilöllinen ohjaus olivat tärkeitä keinoja erityisesti oppilaille, joilla oli oppimisen vaikeuksia. Opettajan vahva rooli korostui myös osallisuuden ja vuorovaikutuksen mahdollistajana. Huomionarvoisia sekä oppimista, että vuorovaikutusta ja osallisuutta tukevia keinoja olivat yhteiset keskustelut, työskentely ryhmissä ja vertaispalaute.

Asiasanat: kuvataidekasvatus, taideperustainen toimintatutkimus, oppimisen tuki, eriyttäminen, oppimisvaikeudet, vuorovaikutus, osallisuus

University of Lapland, Faculty of Art and Design

Special support and inclusion for art education

Art-based action research in the seventh grade of secondary school

Heidi Ström

Art education

Master's thesis, 83 pages + 1 attachments

Spring 2022

In my master's thesis, I deal with supporting learning, learning difficulties and taking them into account, as well as strengthening interaction and inclusion in art education. The aim is to find more functional and meaningful ways to support students' learning and working processes, and to develop their own teaching and working methods as teaching tools that benefit all students. My research is in the field of art education and special education,

and is based on teaching that takes all students into account. In my research, I rely on the basics of the basic education curriculum, the mission of the subject of visual arts defined there, and the goals of special support.

The research is an art-based action research I conducted in a multicultural secondary school in the seventh grade. Art-based action research was chosen as the research method, because my goal is to use existing action models to change or apply them. My material consisted of the findings I collected during my art classes, a research diary, group interviews, and photos taken of students' *My own hutt* works. My research diary was the most significant material and consisted of planning lessons, describing and reporting on my own teaching activities. I analyze the material by means of content analysis. The *My own hutt* assignment in art education played an important role in my research as an opener for students' thoughts and communication, and as a tool for taking into account the importance of learning difficulties. The strong role of the teacher as an enabler of inclusion and interaction was also emphasized.

In art education, the multidisciplinary nature of teaching and the diversity of working methods, as well as the inclusion of students' own world of life in teaching, became important issues. Learning was supported by clarity and structures of instruction, utilization of experience and motoric skills. Notable ways to support both learning and interaction and inclusion included joint discussions, group work and peer feedback.

Keywords: Art education, art-based action research, learning support, differentiation, learning difficulties, interaction, inclusion

Sisällysluettelo

1	Johdanto	7
2	Oppimisen tuki perusopetuksessa	11
2.1	Oppimisen tuki	11
2.1.1	Kuvataide-oppiaine perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	12
2.1.2	Erityispedagogiikka, erityisopetus ja kolmiportainen tuki	13
2.1.3	Erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyöllä tukea oppilaalle	15
2.1.4	Struktuurit oppimisen tukena	17
2.2	Oppimisvaikeudet.....	18
2.2.1	Hahmotusvaikeudet, tarkkaavuuden häiriöt ja autismi	19
2.2.2	Oppimisvaikeuksien huomioiminen kuvataideopetuksessa...	22
3	Oppiminen ja oppimisympäristöt.....	25
3.1	Fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen oppimisympäristö	26
3.2	Vuorovaikutustaidot	27
3.3	Osallisuuden vaikutus oppimiseen	29
3.4	Opettajan tuki	31
3.5	Oppimisen arviointi	33
4	Kuvataidekasvatus	36
4.1	Taiteen vaikutus oppimiseen	37
4.2	Erityiskuvataidekasvatus	39
4.3	Opetuksen suunnittelu ja tehtävänanto	41
4.4	Kokemuksen jakaminen ja narratiivisuus oppilaiden kertomuksissa 45	
5	Tutkimuksen toteutus.....	48
5.1	Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku	50

5.2	Taideperustainen toimintatutkimus	52
5.3	Ryhmähaastattelu ja tutkimuspäiväkirja	54
5.4	Aineistonkeruun toteutus ja aineiston analyysi	56
6	Tulokset	59
6.1	Oppimisen ja osallisuuden tukeminen kuvataidetunnilla	60
6.1.1	<i>Oma Maja</i> -projekti toiminnan kehittämisen näkökulmasta ..	61
6.1.2	Oppimiseen vaikuttavat tekijät.....	69
6.1.3	Oppimisvaikeuksien huomiointia ja käytänteitä oppimisen tueksi 73	
6.1.4	Oman toiminnan reflektointi.....	76
6.1.5	Struktuurien merkitys kuvataideopetuksessa	77
6.2	Kuvataiteen osallistavan vaikutuksen ilmeneminen.....	79
7	Pohdinta	81
	Lähdeluettelo.....	85
	Liitteet	

1 Johdanto

Erityiskuvataidekasvatus ja kuvataiteen opettaminen niin erityisryhmille kuin oppimisvaikeuksista kärsiville on kiinnostanut itseäni jo kauan. Olen toiminut vammaisten tukena ja turvana työssä ja vapaa-ajalla, ja nähnyt ongelmia niin erityisoppilaiden kuin kuvataideopettajan ja -ohjaajan näkökulmasta koulumaailmassa, vapaan sivistystoimen sekä lasten- ja nuorten kulttuurin kentällä. Teen pro gradu -tutkielman taideperustaisena toimintatutkimuksena monikulttuurisessa yläkoulussa. Tutkin opetuksen eriyttämistä kuvataideopetuksessa sekä oppimis- ja työskentelyprosessien eri muotoja kuvataidetunneilla. Tavoitteena on tuoda toimivampia ja oppimista sekä luovuutta edistäviä tapoja oppilaiden taiteellisen prosessin laajentamiseksi ja ymmärryksen lisäämiseksi. Pyrkimyksenä on oppilaiden oppimis- ja työskentelyprosessien tukeminen, oppimisen ja tekemisen prosessin mielekkyyden lisääminen sekä oman kuvataideopettajuuden ja työtapojen kehittäminen sellaisiksi, että niistä olisi apua kaikkien oppilaiden opettamisessa. Tutkimus hyödyttäisi myös muita kuvataideopettajia ja tuen piirissä olevien oppilaiden opettamista muissakin yhteyksissä. Tutkimukseni tehtävänä on kehittää oppimisen tukemiseen ja osallisuuteen liittyviä kuvataideopetuksen keinoja.

Tutkimuskysymykseni ovat: Minkälaisia keinoja oppimisen tukemiseen on kuvataidetunneilla? Miten vuorovaikutusta ja osallisuutta voidaan vahvistaa kuvataidetunneilla?

Peilaan tutkimustani perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin sekä siellä määritellyyn kuvataiteen oppiaineen tehtävään ja erityisen tuen tavoitteisiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) on määritetty, että opetussuunnitelma on perustana koko koulun toiminnalle ja perustuu kansainvälisiin sopimuksiin ja Suomen lakiin. Sen arvopohjaan on kirjattu oppilaan ainutlaatuisuus, ihmisuus, sivistys, kulttuurinen moninaisuus rikkautena sekä demokratia ja tasa-arvo. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (jatkossa POPS) on laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa kohta ”kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu”, jossa määritellään yhdeksi peruskoulun tehtäväksi oppilaiden integroiminen yhteiskuntaan. POPS:issa (2014) on esitetty, että opetuksessa huomioidaan yksilölliset tarpeet kuvailmaisussa ja edistetään tarkoituksenmukaista työskentelyä yksin ja ryh-

mässä. Tavoitteeksi on asetettu oppimista ja vuorovaikutusta rohkaiseva toimintakulttuuri niin koulussa kuin sen ulkopuolisissakin ympäristöissä. (Opetushallitus 2014, 495.)

Kandidaatin tutkielmani tein kuvataideopettajien kokemuksista näkövammaisten inklusiosta kuvataideopetuksessa. Tutkimuksessani käsittelin teemoja kommunikatio, vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot, oppimisympäristö sekä moniaistinen kuvataidekasvatus. Osittain samat teemat toistuvat pro gradu -tutkielmassani, mutta tulokulma on muuttunut omaan tutkimukseeni perustuvaksi. Tutkimukset ovat osoittaneet, että inklusioon ja yhdenvertaiseen opetukseen pyrkivästä järjestelmästä huolimatta opettajilla ei ole tarvittavia valmiuksia erityisoppilaiden opettamiseksi. Kaikille oppilaille olisi kuitenkin turvattava opetus, joka vahvistaa heidän omien kykujensä mukaista oppimista. Erityisoppilas on usein täysin riippuvainen siitä, mikä on muiden panostus hänen opetuksensa yksilöllisiin piirteisiin. Opettajan tulisi osata ottaa kaikenlaiset oppijat huomioon ja kyetä opettamaan sama asia niin monipuolisesti, moniaistisesti, että jokainen oppilas luokassa ymmärtäisi. Tarvitaan kuitenkin enemmän tietoa ja käytänteitä nostaaksemme kuvataideopettajien valmiuksia erilaisten oppilaiden oppimisen tueksi.

Aikaisempaa tutkimusta aiheesta on tehnyt Leena Knif (2021), joka tarkastelee väitöskirjassaan *Moninainen kuvis: Osallisia tiloja, tasa-arvon tekoja, taiteella tiedettyä toimijuutta*, miten moninaisuutta voitaisi tukea kuvataidekasvatuksen keinoin. Tämä taideperustainen tapaustutkimus oli kolmiosainen. Yhdistävinä teemoina kolmella tutkimuksella oli moninaisuus perusopetuksen alaluokilla ja opetuksen kehittäminen osallistuvan metodologian keinoin. (Knif 2021, 3.) Knif toteaa tutkimuksessaan moninaisuuden osa-alueiden näkyvän yhä enenevässä määrin niin mediassa kuin visuaalisessa kulttuurissakin. Näitä moninaisuuden osatekijöitä ovat sukupuoli, seksuaalisuus, vammaisuus, ikä ja etnisuus. Tutkimuksessaan Knif huomioi moninaisuutta tukevan kuvataidekasvatuksen erilaisuutta arvostavana kohtaamisena ja mahdollisuutena kouluissa tapahtuvan moninaisuuskasvatuksen haasteiden ratkaisemiseksi. (Knif 2021,13.)

Oppimisen ongelmat ja siitä koituvat haitat ja niistä aiheutuvat torjumisen tunteet uutta opittaessa saattavat vaikuttaa oppilaaseen pitkäänkin, ellei siihen puututa. Erityispedagogiikan professori Marjatta Takala (2016) on teoksessaan *Erityispedago-*

giikka ja kouluikä käsitellyt laajasti oppimisen vaikeuksia. Takalan mukaan oppilas saa oppimisvaikeuksiin koulussa tukea, mutta tukimuodot ja paikka vaihtelevat. Segregaation mukaan oppilas opiskelee erityisluokassa, -koulussa tai pienessä ryhmässä, eikä ole mukana yleisopetuksen tunneilla. Integraatiossa oppilas on ollut erityisluokassa, mutta käy oppitunneilla myös yleisopetuksessa. Inklusiiossa oppilas saa saman opetuksen kuin ikätoverit, mutta saa tarvittaessa tukitoimia omassa koulussaan. (Takala 2016, 21.) Oppimisen vaikeus saattaa heikentää oppimisen mielekkyyttä merkittävästi ja pahimmillaan estää mahdollisuuden tähän. Olisi tärkeää saada kaikille oppilaille, vaikka sitten erityisin järjestelyin, mahdollisuus oppimisen ymmärtämisen takaamiseksi.

Nuorten vaikeudet ja tuen tarve ovat olleet vilkkaan puheen aiheena korona-aikana. Koronapandemia on vaikuttanut nuorten elämään poikkeuksellisen paljon, aiheuttaen ongelmia nuorten koulutuksessa, perhe-elämässä, sosiaalisissa suhteissa ja mielen-terveydessä. Valtioneuvoston julkaisussa (2021) *Lapset, nuoret ja koronakriisi, lapsistrategian koronatyöryhmän arvio ja esitykset lapsen oikeuksien toteuttamiseksi* todettiin, että oppilaiden itseohjautuvuuden ja motivaation puute poikkeusoloissa heikensi lasten ja nuorten yhdenvertaisuutta. Kehityksellisistä erityisvaikeuksista ja tarkkaavuuden ongelmista kärsineille oppilaille tarjottu lisätuki oli tarpeellista, mutta saattoi jäädä puutteelliseksi. Yhteinen fyysinen läsnäolo koulussa on merkityksellistä ja saattaa helpottaa oppilaiden osaamisen kehittymistä ja turvallisuutta, jos olosuhteet kotona ovat epäsuotuisia oppimiselle. Poikkeusoloissa ongelmat ja tuen tarpeet jäivät osaksi piiloon, vaikeutuivat etäopetuksessa, ja erilaisia tuen tarpeita ilmaantui myös niille, joilla ei aikaisemmin ollut ongelmia. (Valtioneuvoston julkaisuja 2021, 85-88.) Haluan tutkimukseni avulla tukea nuorten keskusteluyhteyttä vaikeiden kokemusten käsittelemiseksi helposti lähestyttävällä tavalla. Kuulin ja havainnoin etäopetuksen aikana oppilaiden tyytymättömyyttä tilan vähyydestä ja haaveita omasta rauhallisesta paikasta. Tämä oppilaiden kokemus antoi alkusysäyksen kuvataidetuntien tehtävänannolle, jonka tarkoituksena oli rakentaa omien toiveiden mukainen maja. *Oma Maja* -tehtävänanto toimii tässä tutkimuksessa oppilaiden ajatusten ja kommunikointiyhteyden avaajana sekä välineenä oppimisen vaikeuksien huomioimisen tärkeydestä.

Havainnoin 7. luokkien kuvataidetunteja opettajan ominaisuudessa, ja kirjasin tutkimuspäiväkirjaani minkäläistä pohdintaa tehtävänanto synnytti korona-ajan tuoman oman tilan kaipuusta. Otin kuvia luvan antaneiden oppilaiden *Oma Maja* -teoksista, ja nauhoitin myös palautekeskustelut, joissa käsitelimme *Oma Maja* -projektin yhteydessä oppimista ja tehtävän herättämiä tunteita. Keskustelimme myös valituista ratkaisuksista sekä niihin johtaneista syistä. Samalla tutkin kuinka tehtävänanto vahvisti oppimista ja osallisuutta kuvataidetunnilla.

Pro gradu -tutkielmassani etenen hierarkisesti laajasta yleiskuvasta pienempään ja yksityiskohtaisempaan asioiden tarkasteluun. Toisessa luvussa käsittelen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, oppimisen tukea perusopetuksessa sekä opettajien yhteistyön ja struktuurien merkitystä opetuksessa. Avaan teorialtasolla lyhyesti oppimisen vaikeuksia, joita tekemässäni tutkimuksessa yläkoulun seitsemännellä luokalla ilmenee. Kolmannessa luvussa kiinnitän huomiota oppimiseen ja oppimisympäristöihin, nostan esiin vuorovaikutustaidot ja osallisuuden sekä opettajan tuen vaikutuksen oppimiseen. Neljännessä luvussa tarkastelen kuvataidekasvatuksen polkuja taiteen kautta oppimiseen, erityiskuvataidekasvatukseen sekä opetuksen suunnitteluun ja dialogin syntymiseen. Viidennessä luvussa käyn läpi tutkimuksen toteutuksen vaiheet.

2 Oppimisen tuki perusopetuksessa

Oppilaiden tulisi saada yhtäläinen mahdollisuus oppimiseen ja tarvittaessa tukea siihen. Aina oppiminen ei kuitenkaan suju, ja silloin on syytä epäillä oppimisvaikeuksia. Oikeusministeriö linjaa, että oppimisen tulisi olla kaikille yhdenvertaisuuslain mukaan tasapuolista. Syrjintä iän, alkuperän, kielen, kansalaisuuden, uskonnon, vammaisuuden, mielipiteen, politiikan, vammaisuuden tai seksuaalisen suuntautumisen takia on kielletty. Laki myös edellyttää kouluja edistämään tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja puuttumaan häirintään. (oikeusministerio.fi.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) kaikessa opetuksessa pyrkimyksenä on tasa-arvon, yhdenvertaisuuden, hyvinvoinnin ja demokratian edistäminen. (Opetushallitus 2014, 492.) Perusopetuslain mukaan tuen järjestämistä ohjaavat seikat ovat kolmiportainen tuki, oppilaan vahvuudet ja oppimis- ja kehitystarpeet, esteettömyys, oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy, varhainen puuttuminen, yhteisölliset ja oppimisympäristöön liittyvät ratkaisut sekä yksilölliset tarpeet ja muuttuva tuen tarve. Tuen tarkoituksena on estää ongelmien laaja-alaisuus ja pitkäaikaisvaikutukset sekä tukea oppilaan myönteistä käsitystä itsestä oppijana ja ryhmässä toimijana. (Opetushallitus 2014, 490.)

Koulussa oppilas saa tarvitsemansa tuen, mutta erityisoppilaita tulisi opettaa niin, ettei siitä tee numeroa muiden oppilaiden silmissä. Hitaimman mukaan eteneminen ei kiinnittäisi huomiota heidän opettamiseensa. Opetustilanne, jossa suositaan erityisen tuen oppilaita, ei olisi keneltäkään pois, kun nopeimmille annettaisiin lisätehtäviä tai haastettaisiin heitä etsimään lisää tietoa asiasta tai tekemään jokin asia monimutkaisemmin.

2.1 Oppimisen tuki

Professorit Sakari Moberg ja Hannu Savolainen (2015) tuovat teoksessaan *Erytyspedagogiikan perusteet* esille UNESCO:n vuonna 1994 julkaiseman Salamancan julistuksen, jonka päämääränä on tavoitella kaikille yhteistä koulua. Siinä säädetään erityisopetuksen toimintaperiaatteista ja todetaan inklusiivisesti suuntautuneiden koulujen olevan toimivin tapa ennakkoluuloisten asenteiden voittamiseksi ja suvaitsevien

yhteisöjen luomiseksi. Niiden avulla rakennetaan jokaiselle avoin yhteiskunta sekä mahdollistetaan koulutus kaikille. (Moberg & Savolainen 2015, 88-89.)

Takalan (2016) mukaan ajatus inklusiosta kytkeytyy opetukselliseen tasa-arvoon. Siinä oppilas aloittaa koulun lähikoulussa ja saa tarvitsemansa tuen sieltä, eikä häntä siirretä erityisluokalle tai erityiskouluun. Osa opettajista vastustaa inklusiota lisääntyvän työmäärän vuoksi. (Takala 2016, 16-17.) Tiina Vitka on erityisopettaja, tietokirjailija ja kouluttaja, joka julkaisemassaan teoksessa *Laaja-alainen erityisopetus yläkoulussa* toteaa, että tuen antaminen on koko kouluyhteisön henkilöstön asia. Inklusion perusajatuksen mukaan tuki tulee oppilaan luo ja ulottuu nykyään kaikkia niin yleisen, tehostetun kuin erityisen tuen piirissä olevia oppilaita koskevaksi. (Vitka 2018, 54-55.) Inklusiivinen koulutusjärjestelmä koostuu koulutukseen pääsystä (access), osallisuudesta (participation) ja laadusta (quality) (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 279-280). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) on määritelty oppilaiden ohjauksen, eriyttämisen ja tuen järjestämisen tavoitteiksi kuvataideopetuksessa sosiaalisen, psyykkisen ja motorisen tason huomioon ottaminen (Opetushallitus 2014, 495).

2.1.1 Kuvataide-oppiaine perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Tutkimukseni rakentuu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) pohjalta tapahtuvaan kuvataideopetuksen opettamiseen kaikki oppilaat huomioivalla tavalla. Opetushallitus (2014) on määritellyt kuvataiteen oppiaineen tehtävän olevan tukea oppilaiden identiteettien rakentumista, kulttuurista osaamista ja yhteisöllisyyttä kuvia tuottamalla ja tulkitsemalla. POPS:ssa merkityksellisenä pidettiin opetuksen pohjaamista oppilaiden omille kokemuksille, mielikuvitukselle ja kokeilemiselle. Siinä tuodaan myös esiin, että taiteellisella työskentelyllä on vaikutus ja yhteys kokemukselliseen, moniaistiseen ja toiminnalliseen oppimiseen. POPS:issa määritellään yhdeksi kuvataiteen opetuksen tehtäväksi tukea moniaistisuutta, pitkäjänteisyyttä sekä tutkivaa ja tavoitteellista taideoppimista. Tavoitteeksi on asetettu oppimista ja vuorovaikutusta rohkaiseva toimintakulttuuri niin koulussa kuin sen ulkopuolisissa ympäristöissäkin. (Opetushallitus 2014, 492-493.)

Opetushallitus (2014) linjaa kuvataiteen tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisällöt 7.-9. luokilla. Sisällöissä mainitaan omat kuvakulttuurit, jota käytetään kuvallisen työskentelyn perustana. Kuvataideopetuksessa tarkastellaan omia kuvakulttuureja ja niiden merkityksenantoa oppilaan omaan ympäristöön ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Taiteen maailmat -sisältöalue tarjoaa oppimisympäristöjä ja työtapoja. (Opetushallitus 2014, 494.)

Tavoitteeksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) kohdassa ohjaus, eriyttäminen ja tuki oppiaineessa kuvataide vuosiluokilla 7-9 on asetettu turvallinen moninaisuutta kunnioittava ympäristö, oppilaan osaamisen vahvistaminen ja valmistaminen perusopetuksen jälkeisiin opintoihin. Keskiöön on nostettu ohjauksen, eriyttämisen ja tuen järjestämisen tavoitteeksi oppilaan sosiaaliset, psyykkiset ja motoriset lähtökohdat sekä taitojen huomiointi. Samassa kohdassa on korostettu oppilaiden yksilöllisen ohjauksen tarpeita ja opetuksen eriyttämistä ilmaisukeinojen, työtapojen ja oppimisympäristöjen valinnoilla. POPS:issa tuodaan esille oppilaiden vahvuudet ja mahdollisuudet erilaisten työskentelytapojen käyttämiseen tunne- ja havaintopohjaisessa visuaalisessa ilmaisussa sekä motoristen taitojen kehittämisessä. Leikinomaisuutta ja erilaisia aisteihin liittyviä kokemuksia voidaan käyttää ohjauksen, eriyttämisen ja tuen järjestämisessä. (Opetushallitus 2014, 495.)

2.1.2 Erityispedagogiikka, erityisopetus ja kolmiportainen tuki

1800-luvun lopussa oli vallalla sosiaalidarvinismin mukainen käsitys, jossa elinkeinoisimmat yksilöt ja yhteisöt menestyvät parhaiten. Koululaitoksen tehtävänä oli seuloa heikoimmat ja eristää heidät muista oppilaista. Psykometriikalla eli erilaisilla psykologisilla testeillä oli tarkoitus erottaa hyvät oppilaat heikoista. Älykkyyttä mitaavilla testeillä oikeutettiin oppilaiden erityisluokille siirrot. (Moberg & Vehmas 2015, 50.) Nykyisin erityispedagogisen tutkimuksen tehtävä on löytää ja soveltaa perustutkimuksesta sellaisia kokonaisuuksia, joiden avulla on mahdollista suunnata aina vain paremmin ja tarkemmin pedagogista tukea sitä tarvitseville (Hautamäki ym. 1996, 47).

Moberg (2015) mukaan vammaisuuteen ja erilaisuuteen liittyvä ymmärrys vaikuttaa siihen, miten toiminnan rajoituksia pyritään poistamaan. Yhteisökeskeinen tapa lä-

hestyä erilaisuuden dilemmaa on muuttanut vammaispolitiikkaa ja erityisopetusta positiivisempaan suuntaan. Oppiminen, poikkeavuus ja vammaisuus on kauan ymmärretty ympäristösidonnaisiksi ilmiöiksi. Yhteiskunta on kuitenkin tehty palvelemaan ihmisiä, jotka niin ruumiillisten kuin henkisten ominaisuuksien puolesta ovat normikäsitteiden mukaisia. Erilainen liikkumis-, ajattelu- tai kommunikointitapa tuo esteitä, kun pyrkimyksenä on mukautua muun yhteisön tasavertaiseksi jäseneksi. Yhteiskunnan asenteiden ja olettamusten väitetään olevan syynä vammaisten yhteiskunnalliseen syrjintään. (Moberg, 2015, 51-53.)

Mobergin (2015) mukaan vammaisuus koostuu luonnollisista ja sosiaalisistakin tekijöistä ja elimellinen vamma ja vammaisuus ymmärretään käsitteillä. Elimellinen vamma on fyysinen piirre, joka aiheuttaa toiminnanrajoituksia ja jonka luokittelu ja määrittely näkyy kulttuurisesti ja sosiaalisesti. Joitakin yksilöllisiä piirteitä tai toimintatapoja leimataan elimellisiksi vammoiksi, vaikka niiden taustalta ei todistettavasti löytyisi elimellistä perustaa. (Moberg 2015, 56.)

Alilan ja kollegoiden (2014) mukaan suomalaista koulujärjestelmää on kehitetty aktiivisesti vuodesta 2007 lähtien Opetusministeriön julkaistessa *Erityisopetuksen strategia*. Siinä määriteltiin kehittämissuhteet koskien oppilaan tukea ja erityisopetusta. Vuotta myöhemmin Opetusministeriössä jatkettiin tehostetun ja erityisen tuen kehittämistyöllä, joka johti oppilaan tukeen, oppilashuoltoon ja tietosuojaan liittyviin parannuksiin perusopetuslaissa. Kolmiportainen tuki on ollut huomattava esi- ja perusopetukseen vaikuttava muutos. (Alila, Häyrynen, Lähteenmäki ym. 2014, 28.)

Takalan (2010) mukaan tuen eri muodot perusopetuksessa jakautuvat seuraavanlaisesti. Oppilaille kohdistettava tuki on kolmiportainen. Se jaetaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Poiketen aiemmasta käytännöstä, tuki pyritään antamaan yleisopetuksen yhteydessä eikä oppilasta enää siirretä erityisopetukseen. (Takala 2010, 33.)

Erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle tehdään erityisen tuen päätös sekä HOJKS, henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Erityistä tukea voidaan antaa yleis- tai erityisopetuksessa tai molemmissa. (Takala 2010, 33.) Yleisen ja erityisen tuen välissä oleva tehostettu tuki mahdollistaa oppilaalle vahvistetut tukitoimet ilman erityisen tuen päätöstä ohjaten oppimista oppimissuunnitelman mukaan. Tehostetun tuen keinoja ovat oppimaan ohjaaminen, tukiopetus, osa-aikainen erityis-

opetus ja joustavat opetusjärjestelyt. (Alila ym. 2014, 31-32.) Takalan (2016) mukaan kolmiportainen tuki on muuttanut koulua inklusiivisemmäksi ja tuen määrä kolmiportaisen mallin kautta on lisääntynyt. Pedagoginen yhteistyö on parantanut opetuksen laatua sekä oppilaiden tasa-arvoa. (Takala 2016, 33.)

Lahtinen (2015) tuo esiin, että erityisopettajan osaamisvaatimuksiin kuuluu tieto erityiskasvatuksen perustasta, oppijoiden kehityksestä, ominaisuuksista ja yksilöllisistä oppimiseröistä. Erityisopettajan ammattitaitoon kuuluu hallita opetusstrategiat, luoda oppimista, turvallisuutta ja vuorovaikutusta tukevia oppimisympäristöjä. Erityisopettajan täytyy tunnistaa kielen kehityksen piirteet ja poikkeamat sekä hallita kielellisen kehityksen ja kommunikoinnin edistämisen tekniikat. Hänen valmiuksiinsa kuuluu yksilöllisen opetuksen suunnittelu, jonka täytyy perustua niin yleisopetuksen kuin erityisopetuksen opetussuunnitelmiin. (Lahtinen 2015, 193-194.)

Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS tehdään yhteistyönä, jonka suunnittelussa ovat mukana oppilasta opettavat opettajat, oppilaan huoltaja ja yleensä myös oppilas itse. Oppiaineiden tavoitteet asetetaan oppilaan oman kehitystason mukaan. HOJKS:ia päivitetään vähintään kerran vuodessa vastaamaan senhetkistä tilannetta. Jokaisen oppilasta opettavan ja arvioivan opettajan on tiedettävä, miten tavoitetaso sijoittuu kyseisen oppilaan kohdalla. HOJKS:in oppiaineosassa yksilöllinen suunnitelma esitetään oppiaineittain nojaten koulun opetussuunnitelmaan, kuitenkin niin, että oppilaan kyvyt huomioidaan realistisesti. HOJKS:issa on erikseen oppimisvalmiuksien ja opiskelutaitojen osuus, jossa ilmenee oppilaan oppimisvaikeudet ja vahvuudet. (Takala 2010, 28.)

2.1.3 Erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyöllä tukea oppilaalle

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa Opetushallitus (2014) on korostanut koulun aikuisten välisen yhteistyön ja vuorovaikutuksen ympäröivän yhteiskunnan kanssa tukevan myös oppilaiden vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan kehittymistä. Yhdessä tekeminen edistää omien kykyjen tunnistamista ja taitoa työskennellä erilaisten ihmisten kanssa. (Opetushallitus 2014, 25-26.) Tiina Vitka (2018) huomauttaa teoksessaan *Laaja-alainen erityisopetus koulussa*, kuinka yksinopettaminen on opetussuunnitelman muutoksen ansiosta muuttumassa yhteistyöksi. Vitka (2018) ja Lah-

tinen (2015) korostavat, kuinka aineenopettajan vahva aineenhallinta ja pedagoginen asiantuntijuus yhdistettynä erityisopettajan ammattitaitoon tuovat resurssit käyttöön oppilaiden ja koko luokkien tueksi. Yhteistyöllä jaetaan osaamista molempien opettajien hyödyksi ja edesautetaan oppilaan oppimista omassa luokassaan. Laaja-alaisen erityisopettajan tekemä työ pohjautuukin lähes kokonaan yhteistoimijuuteen aineenopettajien kanssa. (Vitka 2018, 54; Lahtinen 2015, 190.)

Erityispedagogin tai -opettajan roolia koulussa kollegayhteistyön perspektiivistä on Lahtisen (2015) mukaan tarkastellut Sundqvist. Keskustelutilanteet ovat hänen mukaansa ratkaisevassa asemassa kaikkia hyödyttävän kollegaohjauksen onnistumiseksi. Opettamisen yhteistoimintamalli on saanut kannatusta yleis- ja erityisopettajilta. Tässä avustavan opettajan mallissa luokan- tai aineenopettaja opettaa koko ryhmää ja erityisopettaja antaa yksilöllistä apua. Tämä malli kehitti opettajien ammattitaitoa, lisäsi oppilaiden yhteistoimintaa ja tuotti positiivisia kokemuksia avun saamisesta oppimistilanteissa. Lahtinen huomauttaa, että perinteisten erityisopetusmallien lisäksi, ja osittain niiden sijastakin, luodaan uusia joustavampia malleja, joissa pyritään niin erityisopettajan ammattitaidon syvämmänpäin hyödyntämiseen kuin oppilaiden ja heidän vanhempiensa tukemiseen sekä koko kouluyhteisön kehittämiseen. Näissä malleissa korostuu erityisopettajan työn monipuolistuva luonne ja pyrkimys inklusiivisen koulun, asenteiden ja toiminnan kehittämiseksi. (Lahtinen 2015, 187-190.)

Erityisopettajat pyrkivät ennakoimaan tulevia haasteita konsultoimalla aineenopettajia jo ennen kuin ongelmia on edes nähtävissä. Konsultoinnin vaikutukset näkyvät kouluissa ja luokissa epäsuorasti isommalle ryhmälle oppilaita, eikä erityisopetus käsitä enää vain yksittäisten oppilaiden opettamista/eriyttämistä. Tukiopetuksen tyyppinen pienryhmäopetus yleisopetuksen sisällä ei vaadi erityisopetuksen järjestämistä eikä laaja-alaista erityisopettajaa. (Vitka 2018, 55.)

Erityisopettaja tuo erityispedagogisen näkemyksen opettajatiimin ja kouluyhteisön hyödyksi (Lahtinen 2015, 190). Hyvällä aineenopettajan ja erityisopettajan yhteistyöllä oppilaan tietä voidaan tasoittaa. Pyrkimyksenä on oppilaan itsetunnon tukeminen oppijana ja oppimista kohtaan. Aineenopettajan ja erityisopettajan yhteistyössä määritellään tavoitteet, tarpeen kesto ja toimintatavat kyseistä tilannetta varten. Tavoitteena on, että aineenopettaja saa riittävästi työkaluja opetukseensa ja että oppimisen esteitä voidaan yhdessä poistaa oppilaalta tai kokonaisuutelta luokalta. Erityisopetta-

ja voi esimerkiksi kertoa, miten tunteja voisi strukturoida paremmin ja miten erilaisia ryhmiä voisi opettaa. Tarkoituksenmukaista on yhteisesti sovitut käytänteet ja niiden toteuttaminen johdonmukaisesti. (Vitka 2018, 56-58.) Erityisopettajan on tunnettava niin opettajakollegoidensa toimintatavat kuin oppilaat ja luokkien koostumus voidakseen tukea aineenopettajia tarkoituksenmukaisesti. Esimerkiksi luokan kaikkien oppilaiden tukemiseksi luokanopettajan kanssa etukäteen sovittu strukturi saatetaan viedä kaikille eri oppiaineiden tunneille. (Vitka 2018, 57-58.)

Vitka (2018) korostaa, että erityisopettajan tulisi kohdata aineenopettaja kunnioittavasti ja arvostavasti ja oppilaan auttamiseksi. Arvostamalla kollegansa työpanosta tuetaan samalla hyvinvointia työyhteisössä. Yhteistyöllä saadaan jaettua vastuuta, eikä työtä tarvitse tehdä yksin haastavassa tilanteessa. Vitka jatkaa, että vaikeinta erityisopettajalle on kohdata kyynistynyt ja väsynyt aineenopettaja, joka ei ehkä näe ympärillään ongelmia tai vaihtoehtoja omille työtavoilleen. Erityisopettajan näkökulmasta haastavissa tilanteissa opettaja ei avaudu oppilaiden asioista yhteistyön onnistumiseksi tai yhteistyön järjestämisen jälkeen opettaja palaa vanhoihin toimintatapoihin ja oppilaiden levottomuus kasvaa jälleen. (Vitka 2018, 58-49.) Marjatta Takala tuo esiin teoksessa *Erityispedagogiikka ja kouluikä*, kuinka ammatillisen yhteistyön aloittaminen erityisopettajan kanssa voi olla haasteellista ensimmäisessä työpaikassa, kun yhteistyötä erityisopettajan kanssa ei koulutuksessa harjoitella (Takala 2010, 29). Aro, Siiskonen ja Ahonen (2007) tuovat esille, kuinka oppimisen vaikeudet vaikuttavat jossain määrin läpi elämän, eikä yksilöllisen tuen tarve välttämättä häviä koko kouluaikana. Ongelmaksi isossa ryhmässä muodostuu usein niin koulutyöskentelyn hankaluudet kuin oppilaan yksilöllisetkin vaikeudet. (Aro ym. 2007, 96).

2.1.4 Struktuurit oppimisen tukena

Joskus ongelmia on paljon; yhdestä ongelmasta selvittyään on jo toinen ratkaistavana. Elämä saattaa tuntua vähän väliä kaaokselta, jota täytyy lähteä kerta toisensa jälkeen selvittämään. Sen ei kuitenkaan tarvitse olla sitä. Opettajan tietämys asiasta ja huomioiminen auttaa oppilasta kohdentamaan huomion niihin asioihin, joihin tarvitsee apua. Oppitunnin strukturointi tuo turvallisen ilmapiirin luokkaan ja voi karistaa

arimmilta oppilailta pelkotiloja. Tuttu turvallinen kaava saattaa toimia hyvin joillekin, kun taas osa vaatii jatkuvaa uuden tuomista opetukseen ja säpinää ympärilleen oppiakseen. Työtapojen monipuolisuudella ja kuvataidetunnin strukturoinnilla voitaisiin varmistaa erilaisten oppijoiden oppimisen edistäminen ja oppilaiden huomioiminen kuvataideopetuksessa. Miten sitten löydetään ja osataan käyttää kuvataiteen opetuksessa niitä opettamisen tapoja ja struktuureja, jotka toimivat. Oppituntien rakenteen tulisi olla oppimista tukeva, hallittu kokonaisuus, jonka sisällä oppilaan olisi turvallista oppia.

Erityisoppilaille suunnitellut rakenteet toimivat kaikkien oppilaiden opetuksessa ja niitä käytetäänkin yleisesti. Timonen, Kerola ja Kujanpää teoksessaan *Autismin kirjoja kuntoutus* (2009) sekä Sandberg (2018) teoksessaan *ADHD ja oppimisen tuki* ovat korostaneet, kuinka kaikessa opettamisessa huomioidaan strukturoidun opettamisen elementtejä. Rakenteiden käyttö hyödyttää kaikkien oppilaiden opetusta. He ovat nostaneet esiin opetuksessa strukturoitavia osa-alueita. Näitä ovat opetuksen sisältö, opetusmenetelmä, kommunikointi, tilat, aika, henkilöt, työvälineet, toiminta, seuranta, arviointi, yhteistyö, emotionaalinen ilmapiiri ja oppilaan itsearviointi oppimisessa. (Timonen ym. 2009; Sandberg 2018, 93-94.)

Sandberg (2018) tuo esiin kymmenen koulunkäyntiä tukevaa lähtökohtaa, jotka soveltuvat käytettäväksi sekä ala- että yläkouluun yleis- ja erityisopetukseen. Ensimmäiseksi hänen mukaansa tulisi strukturoida oppitunti selkeäksi niin, että se tukee myös niitä oppilaita, joilla on keskittymisen ongelmia. Oppituntin kulku tulisi olla oppilaiden näkyvässä tunnin etenemisen hahmottamiseksi. (Sandberg 2018, 98-99.)

2.2 Oppimisvaikeudet

Aro, Aro, Koponen ja Viholainen (2012) toteavat teoksen *Lasten erityishuolto -ja opetus Suomessa* artikkelissa *Oppimisvaikeudet*, että oppimisvaikeudet ovat kattokäsite, jonka alla on useita kehityksellisiä oppimisen vaikeuksia. Ne ovat tilastojen mukaan yleisin syy laaja-alaiseen erityisopetukseen. Oppimisvaikeus-käsite rajaa ulos ne vaikeudet, jotka ovat seurauksena neurologisista vammoista, sairauksista, kehitysvammasta tai opetuksen riittämättömyydestä. Oppimisvaikeuksien nähdään olevan yksilöllisiä ja johtuvan epätyypillisestä keskushermoston kehityksestä. Kehitykselli-

nen ongelma viittaa siihen, että häiriöt ovat olleet olemassa yksilön varhaisvaiheista alkaen. (Aro ym. 2012, 299-300.)

Erityisessä oppimisvaikeudessa on kysymys kapea-alaisesta häiriöstä, joka vaikuttaa tietyn taidon oppimiseen ja sen käyttöön. Joukko häiriöitä vaikeuttaa osaamista kielessä, matematiikassa ja päättelyssä. (Aro ym. 2012, 299-300.)

Aro ja kollegat (2012) toteavat, että laaja-alaisissa oppimisvaikeuksissa ongelmat esiintyvät useiden erilaisten taitojen oppimisessa ja käsittelyssä. Suomessa tarkka rajanveto ja diagnoosin saaminen ei ole edellytys pedagogisen tuen saamiselle koulussa, mutta koulun ulkopuolella järjestettävä tuki vaatii lääketieteellisen diagnoosin oppimisen vaikeudesta. Aron ym. mukaan oppimisvaikeuksien voidaan katsoa kuuluvan myös motoriikkaan, muistiin, visuaalisen tiedon hallintaan ja käsittelyyn, sekä sosiaalisten kykyjen omaksumiseen vaikuttaviin kehityksellisiin häiriöihin. Oppimisvaikeuksien päällekkäisyys eli komorbiditeetti on ongelmallista. Tämä keskushermoston epänormaali kehitys saattaa alttiiksi useille erilaisille kehityksellisille häiriöille. (Aro ym. 2012, 301-302.)

Takala ja Kontu (2010) korostavat, että oppimisvaikeus saattaa olla vain lievä, mutta ilman kuntouttavaa toimintaa se voi vaikeuttaa elämää huomattavasti. Varhainen puuttuminen ja opetuksen järjestäminen oppilaan tarpeen mukaan on tärkeää. Käytännön haasteet vievät niin opettajien kuin oppilaidenkin voimavaroja. Siksi kouluissa tarvitaan interventioita, joita toteutetaan systemaattisesti, ja joiden toteuttamiseksi henkilökunta tarvitsee työnohjausta. Interventio pedagogisessa tarkoituksessa merkitsee väliin tulemistä, puuttumista, jonkun opetusohjelman tai menetelmän muodossa. (Takala & Kontu 2010, 88-90.)

Käsittelen tässä tutkimuksessani tarkemmin hahmottamisen ja tarkkaavuuden häiriöitä sekä autismia.

2.2.1 Hahmotusvaikeudet, tarkkaavuuden häiriöt ja autismi

Oppimisvaikeus.fi-sivuston mukaan hahmottamisen vaikeuksilla tarkoitetaan vaikeuksia avaruudellisessa hahmottamisessa tai visuaalisessa tarkkaavaisuudessa.

Hahmotushäiriö on yleistermi vaikeuksille, jotka johtuvat aivojen poikkeuksellisesta

tavasta käsitellä visuaalista eli näköhavaintoon pohjautuvaa informaatiota. Hahmotusvaikeuksissa ongelmat painottuvat usein joko visuaalisen tarkkaavaisuuden hankaluuksiin tai vaikeuksiin avaruudellisessa hahmottamisessa. Visuaalisen tarkkaavaisuuden häiriöt vaikeuttavat tarkkaa havainnointia, tunnistamista ja oleellisen erottamista. Avaruudellisen hahmottamisen vaikeudet tuottavat ongelmia tilanteissa, joissa edellytetään koon, etäisyyden, muodon, suunnan tai liikkeen arviointia. (Oppimisvaikeus.fi.)

Oppimisvaikeus.fi sivustolla tuodaan esille, että arjessa hahmottamisvaikeudet voivat hankaloittaa esimerkiksi suunnistamista vieraammassa ympäristössä, kalenterin lukemista ja tapahtuman keston tai etäisyyden arviointia. Opinnoissa hahmottamisvaikeudet saattavat vaikeuttaa erityisesti kuvioiden ja taulukoiden lukemista sekä symbolien ymmärtämistä. Hahmotusvaikeuksien vuoksi laitteiden toimintamekanismien ymmärtäminen voi olla opiskelijalle hankalaa. Visuaalisen tarkkaavaisuuden vaikeudet voivat johtaa mm. huolimattomuusvirheisiin, kun jotain jää huomaamatta, ja vaikeuttaa olennaisen tiedon löytämistä kokonaisuudesta. Hahmotusvaikeuksiin liittyy usein myös matematiikan oppimisvaikeus, koska matematiikka edellyttää myös avaruudellisen hahmottamisen kykyä, jota tarvitaan muun muassa numeroiden ja matemaattisten symbolien hahmottamisessa. Opiskelijalla voi olla haasteita myös muun muassa geometrian mieltämisessä. Suuri osa ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta on ei-kielellistä, joten hahmotusvaikeudet voivat haitata myös sosiaalisissa tilanteissa. Opiskelijalla voi olla hankaluuksia muiden ihmisten ilmeiden ja eleiden tulkitsemisissa, ja erityisesti uudet sosiaaliset tilanteet voivat olla opiskelijalle hankalia. Hahmottamisen vaikeuksiin voi liittyä myös vaikeutta kuvallisessa ajattelussa ja mielikuvitusta vaativissa tehtävissä. (Oppimisvaikeus.fi.)

Sandbergin (2018) mukaan tarkkaavuuden häiriö ADHD on kehityksellinen oireyhtymä, jota esiintyy maailmanlaajuisesti noin viidellä prosentilla väestöstä. Näin ollen jokaisessa päiväkotitai kouluryhmässä on tarkkaamattomia, heikosti keskittyviä lapsia ja nuoria, joiden oppiminenkin poikkeaa muista. Lainsäädäntömme korostaa varhaista puuttumista, tuen tarpeen tunnistamista sekä oikea-aikaista tukitoimien saatavuutta. (Sandberg 2018, 10-12.) ADHD-oireisella oppilaalla voi olla oppimisen vaikeus tai ongelma oman toiminnan ohjauksessa. Yleensä kuitenkin tarkkaavaisuus on se yleisin ongelma mihin oppilas tarvitsee apua. Opettajan pitäisi pohtia, kuinka

saada oppilas kuuntelemaan ja olemaan paikoillaan ja opiskelemaan oppitunnin ajan. (Sandberg 2018, 95.) ADHD-oireinen nuori kykenee keskittymään muutamista minuuteista enintään viiteentoista minuuttiin koko oppitunnin aikana. Ympäristön häiriötekijät vievät mielenkiinnon opetuksesta, ja oppilas saattaa puuhailla muita asioita ja häiritä näin opetusta ja muuta ryhmää. Suullisesti annettu tieto menee osalla ADHD-oireisista oppilaista ohi, joten kirjoitetut tai visualisoidut tavat, kuten kuvat, tukevat opettajan puhetta. (Sandberg 2018, 97-99.) Rutiinit tuovat turvallisuutta kaikille oppilaille. Tukea tarvitsevat kokevat turvallisuutta asioiden sujuessa ennalta odotetussa järjestyksessä. (Sandberg 2018, 113.) Tunnin eteneminen voidaan kirjoittaa tai kuvittaa taululle oppilaiden työmuistin tueksi.

Vaihteleva toiminta ja liike helpottavat oppilaiden keskittymistä sekä ylläpitävät vireyttä. Toiminnan muuttaminen viidentoista minuutin välein on todettu toimivaksi ratkaisuksi vireystason ylläpitämiseksi. Jaksotuksesta on merkittävää etua ADHD-oireisien oppilaiden opetuksessa. Musiikilla voi olla myös rauhoittava vaikutus joidenkin oppilaiden tarkkaavuuden kohdentamiseen. (Sandberg 2018, 101-102.) Kerola (2001) toteaa teoksessaan *Struktuuria opetukseen*, että tarkkaavaisuushäiriöt johtavat usein sosiaalisiin ongelmiin, jotka saattavat lisääntyä iän myötä. Oppituntien visualisointi sekä tarkkojen struktuurien käyttö auttoivat oppimista. (Kerola 2001, 27.)

Taide- ja taitoaineet auttavat monella tapaa tunteiden ymmärtämisessä ja harjoittavat niiden hallintaa ja säätelyä. Parhaimmillaan taide jäsentää lapsen tai nuoren sisäistä ja ulkoista maailmaa ja toimii itsen ja oman toiminnan hallinnan harjoittelun työvälineenä. (Takala & Kontu 2010, 102-103.) Kyllikki Kerola ja Sari Kujanpää (2009) ovat teoksessaan *Autismin kirjo ja kuntoutus* käsitelleet monipuolisesti autismia. Autismi on oireyhtymä, joka johtuu neurologisen kehityksen häiriöstä, ja aiheuttaa vaikeutta aivojen toiminnassa sekä aistihavaintojen käsittelyssä. Autismin kirjoon kuuluu useita oireyhtymiä, joiden älyllisessä ja toiminnallisessa pystyvyydessä on paljon vaihtelua. Oireyhtymiä yhdistävät sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin ongelmat, käyttäytymisen pulmat sekä vaikeus käsitellä aistihavaintoja. Autistiset käyttäytymispiirteet voivat aiheuttaa haastavia vuorovaikutustilanteita oppilaan itsensä ja hänen ympäristössään toimivien ihmisten välille. Vaikeuksien on todettu vaikuttavan laajasti lapsen tai nuoren oppimiseen ja kehitykseen. (Kerola & Kujanpää 2009, 23.)

Kerola (2001) toteaa, että lapsuusiän autismi luetaan laaja-alaisiin kehityshäiriöihin. Autismiin yksi pääoireista on poikkeava käytös sosiaalisissa tilanteissa. Sosioemotionaalisiin vihjeisiin on vaikea vastata, jos ei osaa käyttää oikeita toimintatapoja sosiaalisissa tilanteissa. Kommunikaation vaikeudet esiintyvät hankaluutena käyttäen kielellisiä taitoja. Puhe on ulkoa opittuja sanoja ja lauseita ilman keskustelun vastavuoroisuutta, eikä asioiden kuvittelu ja osallistuminen mielikuvituksellisiin leikkeihin onnistu. Toistuvat käyttäytymismallit, rutiinit ja rituaalinomaisuus sekä motoriset stereotypiat hallitsevat käyttäytymistä. (Kerola 2001, 20-21.)

Kerola ja Kujanpää (2009) tuovat esiin mielen teorian (Theory of Mind), jonka mukaan autistisen henkilön on vaikea ymmärtää muiden ihmisten ajatuksia ja tunteita. Autistinen havaitsee kokonaiskuvan sijasta ympäristöstään yksityiskohtia, ja oman toiminnan ohjauksessa on vaikeuksia. Sosiaalisen kehityksen ongelmat näyttäytyvät vuorovaikutustilanteissa, kun autistisen henkilön kyky suhtautua muihin ihmisiin saattaa vaikuttaa välinpitämättömältä. (Kerola & Kujanpää 2009, 23-25.)

2.2.2 Oppimisvaikeuksien huomioiminen kuvataideopetuksessa

Opetushallitus (2014) on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kohdassa ohjaus, eriyttäminen ja tuki kuvataiteessa vuosiluokilla 7-9 linjannut, että taideoppimisella luodaan rohkaiseva ilmapiiri, jossa kaikilla on turvallista oppia. Moninaisuutta kunnioittava ympäristö tukee itseilmaisua, oppilaiden yksilöllistä ohjausta ja tukea. Erilaisia pedagogisia lähestymistapoja käytetään tarvittaessa havaintojen ja tunteiden visuaalisessa ilmaisussa sekä motorisen osaamisen kehittämisessä. (Opetushallitus 2014, 495.)

Sandbergin (2018) mukaan oppilaat, joiden koulunkäynti on vaikeaa esimerkiksi keskittymiskyvyn puutteen takia, tarvitsevat muita enemmän positiivista palautetta ja opettajan hyväksyntää. Opettajan tulisikin tunnustaa oppilaan vahvat puolet ja huomioida ne. Koulussa huomioidaan yleensä taitoon pohjautuvaa luovuutta. Taidolliset vahvuudet vaativat harjoitusta ja lähipiirin kannustusta ja näkyvät koulussa taito- ja taideaineiden oppitunneilla sekä niihin liittyvissä tehtävissä. Usein nämä lahjakkaat saavat huomiota erilaisissa koulun juhlissa tai koulunsa edustajina erilaisissa kilpailuissa. Taidolliset vahvuudet pääsevät näin esille, ja niitä arvostetaan suomalaisessa

koulussa. Vahvat puolet tulee huomioida ja sanoittaa oppilaan positiivisiksi työkaluiksi. (Sandberg, 2018, 124-127.)

OPPILAAN KESKITTYMISEN JA OPPIMISEN TUKEMINEN		
OPETTAJAN TUKIKEINOJA	OPPIMISYMPÄRISTÖN TUKIKEINOJA	MUUT
Asenne oppilasta kohtaan	Monipuolinen oppimisympäristö	Kodin ja koulun yhteistyö
Katsekontakti	Mahdollisuus valita työskentelypaikka	Moniammatillinen yhteistyö
Vaihteelliset ohjeet	Mahdollisuus liikkua	Konsultointi
Lyhyet ja selkeät ohjeet	Ympäristön ärsykkeiden määrä	Verkostoituminen
Ymmärtämisen varmistaminen	Valaistus	Toimijoiden johdonmukaisuus
Alkuun auttaminen	Äänieristys ja akustiikka	Sosiaalisten taitojen tukeminen
Toiminnanohjauksen tukeminen	Aistien merkitys oppimisessa	Tunnetaitojen opetus
Oppitunnin struktuuri	Mahdollisuus rauhalliseen tilaan	
Visuaalisuus		
Jaksoittainen oppitunnin rakenne		
Uudet toimintamallit		
Vahvuuksien laaja huomiointi		
Kannustus ja palautteenanto		
Ennakointi muutoksiin		
Ennakointi siirtymistilanteisiin		
Motoriikan hyödyntäminen		
Huomio työskentelyasentoihin		
Apuvälineet keskittymiseen		

Kuvio 1. Oppilaan keskittymisen ja oppimisen tukeminen (Sandberg 2018, 137).

Monipuolinen toiminta ja liike parantaa oppilaiden keskittymistä ja pitää yllä vireystasoa. Tästä syystä toimintaa olisi hyvä muuttaa viidentoista minuutin välein. Jaksoituksesta on oleellista hyötyä ADHD-oireisille oppilaille, ja joillekin myös musiikilla voi olla rauhoittava vaikutus keskittymiseen. (Sandberg 2018, 101-102.) Työskentelyasentojen ja työskentelypaikkojen vaihtaminen on tärkeää, koska motorinen liike pitää vireyttä yllä. Jos oppilaan on pysyttävä paikoillaan, auttaa hienomotorinen liike keskittymistä. Tällaisia hienomotorisia liikkeitä ovat esimerkiksi pulpetilla tapahtuva erilaisten materiaalien hypistely, rakentelu tai perusteltu kännykän tai tabletin käyttäminen. (Sandberg 2018, 102-104.) Oppimisen apuvälineet auttavat useimpia keskittymään oppimiseen, mutta joillekin ne ovat aisteja kuormittavia tekijöitä. (Sand-

berg 2018, 104,106.) Häiriötekijät luokassa vaikuttavat oppimiseen. Aistiherkän oppilaan työskentelypaikka on siksi rauhallisessa osassa luokkaa, seinän vierustalla. ADD-tyyppisillä oppilailla on tapana jäädä seuraamaan ikkunasta ulkona tapahtuvia asioita, jonka vuoksi oppiminen jää toisarvoiseksi tekemiseksi. (Sandberg 2018, 104-105.)

Sandberg (2018) toteaa, että tukea tarvitsevien oppilaiden opettajien ja muiden toimijoiden yhteiset toimintaperiaatteet, pelisäännöt, tukevat johdonmukaista toimintaa. Rajojen, sääntöjen ja rutiinien määrittäminen ja niistä kiinni pitäminen tuo turvallisuutta. Sopeutuminen uusiin ja vaihtuviin rajoihin taas voi viedä päiviä. Sandberg korostaa, että vaihtoehtojen karsiminen voi helpottaa oppilasta, jolla on toiminnanohjauksen ongelmia. Esimerkiksi liian useasta työskentelyvälineestä tai tehtävästä valitseminen voi jumittaa työskentelyä jo ennen alkuun pääsemistä. Vaihtoehtojen karsiminen helpottaa opettajankin työtä, kun työn aloittamiseen ei kulu liian paljon aikaa oppitunnista. Opettajien erilainen toiminta ja liian vapaat tehtävänannot vaikeuttavat, kun taas samankaltaiset toimintatavat ja tarkat ohjeet tehtävänannosta ja välineistä helpottaa oppilaiden alkuun pääsyä. (Sandberg 2018, 128-130.) Vaikka kuvataidetuoneilla usein peräänkuulutetaan luovien ja yksilöllisten ratkaisujen perään, vaihtoehtojen rajaus helpottaa useita oppilaita. Liika vapaus hankaloittaa toimintaa niiden oppilaiden kohdalla, joilla on vaikeuksia hahmottamisen ja keskittymiskyvyn ja oman toiminnan säätelemisessä, kun taas kuvataidetuntien vapaa tehtävänanto onkin usein toivomuksena niiltä, joilla itsellään on paljon ideoita.

3 Oppiminen ja oppimisympäristöt

Oppimiseen vaikuttavia asioita on tutkittu paljon, ja onkin olemassa useita oppimista kuvaavia teorioita. Filosofian tohtori Hannu Salakari (2007) on perehtynyt taitojen oppimisen pedagogiikkaan teoksessaan *Taitojen opetus*. Hän käsittelee teoksessaan Deweyn (1938) esittämää tekemällä oppimisen teoriaa (learning-by-doing), joka perustuu oppimiseen käytännön toiminnan kautta. Salakari tuo esiin myös havainnointiin perustuva oppimisen teorian, mallioppimisen, joka pohjautuu oppimiseen jäljitteilyn kautta.

Kolb (1984) on Salakarin (2007) mukaan korostanut aidon kokemuksen merkitystä oppimisessa ja määritellyt kokemusperäistä oppimisen teoriaa seuraavasti. Oppijan ja hänen ympäristönsä välillä on vuorovaikutus. Oppimisessa reaaliaailma korostuu ja oppimista tapahtuu jatkuvasti eri tilanteissa, jossa tieto muuntuu kokemuksen (transformaation) kautta. (Kolb 1984, Salakarin 2007, 39 mukaan.) Salakari toteaa, että oppiminen on oppijan kokonaisvaltaista muuttumista. Oppimisprosessissa oppilas hankkii tietoa ja osaamista, mutta myös tahdolla ja tunteilla on merkittävä rooli oppimisessa. Oppijan oma kiinnostus ja myönteinen asenne tekevät oppimisen mielekkääksi. (Salakari 2007, 67-68.)

Ikosen ja Virtasen (2007) mukaan oppimisympäristö voidaan jakaa fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja kognitiiviseen oppimisympäristöön. Oppimisympäristö sisältää kaikki oppilaan toimintoihin, oppimiseen ja asennoitumiseen vaikuttavat asiat. Oppilas on vuorovaikutuksessa eri ihmisryhmien ja ympäristöjen välillä, ja vuorovaikutusta säätelevät lisäksi opetustilat. Opettajilla ja opettajankoulutuslaitoksilla onkin haastava tehtävä oppimisympäristön kehittämässä sellaiseksi, että se auttaa kaikkia oppilaita parempiin oppimistuloksiin. (Ikonen & Virtanen 2007, 241.) Oppimisympäristöissä pidetään merkityksellisenä osallistumisen ja vuorovaikutuksen laatua niitä oppilaita kohtaan, joilla on puutteita aistitoiminnoissaan (Ikonen & Virtanen 2007, 245).

Aro ym. (2007) mukaan oppilaan oman ympäristön tukipilarit nousevat tärkeään asemaan itseluottamuksen ja opiskelumotivaation tukemisessa. Oikeanlaisten opiskelumenetelmien ja oppimistapojen löytyminen on nuoren motivaation ja toimintakyvyn ylläpitämiseksi ratkaisevan tärkeää. Nuoren itsetuntoon vaikuttaa tietoisuus

omista kyvyistä ja avun saamisesta sitä tarvittaessa. (Aro ym. 2007, 96). Usein nuori on valmis puurtamaan tavoittelemiensa asioiden eteen, mikäli uskoo selviävänsä niistä, kun taas epätietoisuus ja uskon puute omiin taitoihin vie motivaation nähdä vaivaa haluamiensa tavoitteiden saavuttamiseksi. Palkitsevat onnistumisen kokemukset lisäävät oppilaiden opiskelumotivaatiota ja tekevät oppimisesta heille merkityksellisempää. (Aro ym. 2007, 97.) Sandbergin (2018) kuviossa on yhteenveto oppilaan keskittymisen ja oppimisen tukikeinoista, jossa tuodaan esiin kokonaisvaltaisesti niin opettajan kuin oppimisympäristön ja muiden tekijöiden vaikutus oppimiseen.

3.1 Fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen oppimisympäristö

Opetushallitus (2014) on tuonut esiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa luvussa 4 *Yhtenäisen perusopetuksen opetuskulttuuri*, kohdan 4.3 oppimisympäristöt ja työtavat. Siinä oppimisympäristöksi määritellään oppimisessa käytetyt tilat, paikat, yhteisöt ja toimintakäytännöt. Oppimisympäristö sisältää siis myös oppimiseen käytettävät välineet, palvelut ja materiaalit. (Opetushallitus 2014, 27.) Granö, Hiltunen ja Jokela (2018) *Ympäristöt oppimisen avaajina* teoksessaan tarkastelevat taidekasvatusta ja opetusmenetelmiä, jotka nostavat esiin toimintaa, jossa ympäristö, lapsi, materiaallinen ja aistillinen yhdistyvät. Granö ja kollegat jatkavat, että oppimisympäristö sisältää fyysisen ympäristön lisäksi tietotekniikan kautta saatavilla olevan ympäristön. Median ja tietotekniikan käyttäminen opetuksessa tuo uudenlaisia oppimisympäristöjä tarkasteltavaksi tuomalla samassa yhteydessä uudenlaista ajan ja paikan kokemusta. Oppilaiden yhtäläinen osallisuus ja toimintamahdollisuudet sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä korostuvat oppimisen tavoitteissa. Oppimisympäristö on olemassa niin fyysisesti kuin myös sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa, lasten ja aikuisten kohdatessa oppimisen ja ihmettelyn äärellä. (Granö, Hiltunen & Jokela 2018, 6-9.)

Ikosen ja Virtasen (2001) mukaan koulun oppimisympäristö koostuu oppilaan eri toimintoihin, oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvistä seikoista. Oppimisympäristö käsittää siis psyykkisen, sosiaalisen, kognitiivisen ja fyysisen oppimisympäristön, joissa oppilas toimii vuorovaikutuksessa eri ihmisryhmien kanssa. Oppimisen ympäristöä on tarpeellista mukauttaa silloin kun oppilaalla on vaikeuksia keskittymisessä,

tarkkaavaisuudessa, hahmottamisessa, sosiaalisessa elämässä ja käyttäytymisessä, tai kun hänen tarpeensa ovat erityisiä sairauden tai vammaisuuden vuoksi. (Ikonen & Virtanen 2001, 200.)

POPS:iissa oppimisympäristöjen eteenpäin suuntautuvana tavoitteena on monipuoliset ja mukautuvat ympäristöt, joiden kehittämisessä huomioidaan oppiaineiden erityistarpeet. Tilaratkaisujen kehittämisessä otetaan huomioon ergonomia, ekologisuus, esteettisyys ja akustiset seikat. Myös tilojen valaistukseen, sisäilmaan ja viihtyisyyteen kiinnitetään huomiota. Koulun tilaratkaisuihin sisältyvillä kalusteilla ja välineillä voidaan tukea opetuksen pedagogista kehittämistä ja oppilaiden osallistumista. (Opetushallitus 2014, 27-28.)

3.2 Vuorovaikutustaidot

Vuorovaikutustaitojen kehittyminen alakoulun aikana tukee oppilaiden yläkouluun siirtymistä ja uusiin luokkakavereihin tutustumista. Opettaja voi tukea oppilaiden vuorovaikutusta taiteen välityksellä, yhdenvertaistajana ja vahvistamalla yhdessä tekemisen kulttuuria ja yhdessä kasvamisen perusajatusta. Ryhmäyttäminen on tehokas työtapo vuorovaikutussuhteiden tukemiseksi, sillä sen avulla oppilaiden väliset sosiaaliset suhteet muodostuvat luontevasti ja poistavat ennakkoluuloja. Takala ja Kontu (2010) korostavat, että koulu tarvitsee säännöt toimiakseen tavoitteiden mukaisesti, mutta myös siksi, että oppilaiden ja opettajien olisi turvallista työskennellä siellä. Oppilaiden kyky oppia voi vaikeutua, mikäli he tuntevat olonsa turvattomaksi. Opettajan on taattava oppimiselle sellaiset mahdollisuudet, että jokainen oppilas voi oppia kykyjensä mukaan. (Takala & Kontu 2010, 82.) Takalan ja Konnun (2010) mukaan koulussa harjoitellaan sosiaalista käyttäytymistä ennakoimalla ja tulkitsemalla omaa ja toisten käytöstä sekä havaitsemalla toisten aikomuksia ja reagoimalla niihin. Oppilaan ei-toivotuilla käyttäytymisen tavoilla saattaa olla yhteys oppimisen ongelmiin tai kommunikaation vaikeuksiin. Sosiaalisesti taitavalla oppilaalla taas on kyky ymmärtää, että toisilla ihmisillä saattaa olla erilainen kokemus tai näkökulma jostakin asiasta kuin hänellä. Oppilaiden yhteiset mielenkiinnon kohteet edistävät vuorovaikutustaitojen rakentumista koulussa. (Takala & Kontu 2010, 80-81.)

Oppijoiden välinen vuorovaikutus ja kokemusten jakaminen omassa yhteisössä valmistaa heitä oppivan ja keskustelevan yhteiskunnan jäseniksi (Granö ym. 2018, 8). Nuorten erilaiset sosiaaliset ja taloudelliset taustat saattavat vaikuttaa heidän osallisuuden kokemuksiinsa paikasta ja ympäristöstä toisistaan poikkeavalla tavalla. Nuorten osallisuutta opetustilanteessa voidaan tukea paikkaidentiteettiä vahvistamalla, mutta se vaatii opettajalta kykyä ja herkkyyttä havaita nuorten keskinäiset erot. Ympäristön ja toimijan välinen suhde on siten prosessinomainen ja toimii vuorovaikutuksessa. (Granö ym. 2018, 8-9.)

Sandbergin (2018) mukaan sosiaaliset taidot ja tunnetaidot ovat kaiken muun oppimisen ehto, vaikka ne ovatkin perinteisesti jääneet vaatimattomaan osaan muiden taitojen opetteluun rinnalla. Kaverisuhteiden ylläpitäminen voi olla hankalaa esimerkiksi ADHD-oireiselle. Omien ja kavereiden tunnetilojen huomaaminen tai ilmaiseminen saattaa muodostua ongelmalliseksi, ja heikot sosiaaliset taidot voivat johtaa väärinymmärryksiin ja ristiriitoihin. Sosiaalisten taitojen heikkous ja tunne-elämän ongelmat johtavat joskus erityisen tuen tarpeeseen, vaikka oppimisessa ei olisikaan haasteita. Muiden antama negatiivinen palaute aiheuttaa usein kielteisiä tunteita, kun taas toivotut positiiviset tunteet voivat olla vaikeasti tunnistettavissa. Positiivisen palautteen vastaanottaminen voi aiheuttaa ristiriitaisia tuntemuksia, eikä niitä siksi ole helppoa ottaa vastaan. Heikkousperäinen toimintatapa saattaa periytyä vanhemmilta, jotka ovat itse saaneet jatkuvaa negatiivista palautetta, ja näin siirtyä aikuisuuden ja vanhemmuuden myötä lapsiin. Mikäli lapsi tai nuori ei tunnista tai ei ole oppinut sanoittamaan hyviä puoliaan, hänen on vaikea tuoda esiin myönteisiä asioita itsestään ja ympäristöstään. Erilaiset interventiot, tunnepelit ja tunnekortit ovat työkaluja tunnekeskustelujen ja tunnetaitojen opetteluun. (Sandberg 2018, 130-133.)

Tunnetaitojen näkyväksi tekeminen visuaalisesti tai draaman keinoin on toimiva tapa käsitellä ja ulkoistaa sisäisiä tuntemuksia. Kuvien, piirustusten sekä ilmeiden havainnointi on niin omien kuin toistenkin tunteiden tunnistamisen oppimiseksi tärkeää. (Takala & Kontu 2010, 82.) Toimivaa vuorovaikutusta voi opetella arkisten tilanteiden yhteydessä johdonmukaisen pedagogiikan turvin. Kouluissa tulisikin kehittää opetusta kaikkia oppilaita kiinnostavaksi aktivoivaksi toiminnaksi; yksilöllistä kehittymistä vaalivaksi, mutta yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa (Takala & Kontu 2010, 83).

3.3 Osallisuuden vaikutus oppimiseen

Osallisuutta voidaan ajatella olevan monenlaista, mutta ensisijaisesti käsittelen tässä nyt kuvataideluokassa tapahtuvaa toimintaa, joka vie oppilaita tehtävänannon ja keskustelun kautta lähemmäksi toisiaan ja aktivoi näin toimijuuteen. Oppilaat oppivat ymmärtämään ja arvostamaan toistensa ajatuksia sekä kulttuuristen taustojen vaikutuksia. He oppivat myös käsittelemään tunnetiloja oman tekemisen kautta haastavan maailmanlaajuisen pandemian keskellä. Osallisuuden ja dialogin yhteys synnyttää näin uutta tietoa. Opetushallitus (2014) on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tuonut esiin seuraavaa:

Koulun oppimiskulttuuri kannustaa kaikkia jäseniään oppimiseen. Oppiminen yhteisössä rakentuu dialogin avulla, ja yhteistoiminta sekä osallisuuden kokemukset tukevat yhteisön kasvua. Tavoitteiden ja oman työn tarkastelu, arviointi ja kiireettömyys kannustavat yhteisön jäseniä yhdessä oppimiseen. (Opetushallitus 2014, 25.)

Opetushallitus (2014) mainitsee POPS:issa, että oppilaat osallistuvat kehitysvaiheensa mukaisesti toiminnan suunnitteluun kehittämiseen ja arviointiin. Kuulluksi ja arvostetuksi tulemisen kautta oppilaat saavat kokemuksia yhteisön jäseninä. Kouluyhteisössä kannustetaan demokraattiseen vuoropuheluun ja osallistumiseen. Yhteisö luo niille toimintatapoja ja rakenteita. (Opetushallitus 2014, 26.)

Lainsäädännössä lapsen ja nuoren oikeus osallisuuteen on tuotu vahvasti esiin, mutta jokaisen taidekasvattajan on osaltaan huolehdittava sen toteutumisesta. Kontu ja Pirttimaa (2010) toteavat, että osallisuus on sitä, että lapsi tai nuori voi ikätasonsa mukaan olla vaikuttamassa oppimiseensa liittyviin asioihin kouluyhteisössä. Kehityksen perusedellytyksenä on, että osallistumisensa kautta hän kykenee kanssakäymiseen muiden kanssa. (Kontu & Pirttimaa 2010, 109.)

Teoksessa *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* Kuorelahti, Lappalainen ja Viitala (2012) käsittelevät osallisuutta artikkelissaan *Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus*. Artikkelissa todetaan inklusiivisen koulun ja kasvatusjärjestelmän toimimisen edellytykseksi, että lapset ja nuoret tuntevat olevansa tasarvoisia yhteisön jäseniä. Osallisuus on oikeus, joka antaa lapsille ja nuorille oikeuden vaikuttaa toimintaan, ja se on perusedellytys sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen toteuttamiselle. Sosiaalisesti huonommassa asemassa ovat yleensä vammaiset ja

tuen piirissä olevat lapset ja nuoret. Lähtöasetelma osallisuudelle kulminoituu Kuorelahti ja kollegat (2012) viittaavat YK:n vuoden 1989 Lasten oikeuksien sopimukseen, jossa korostetaan lapsen oikeutta tulla kuulluksi, olla mukana itseään koskevissa päätöksissä sekä tuoda esiin omia näkemyksiään. Kasvatusjärjestelmässämme ja koulu- maailmassamme tulisi kehittää lasten ja nuorten sosiaalisia, emotionaalisia ja vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. Sosioemotionaalinen kompetenssi on merkittävä tekijä osallisuuden ja sosiaalisen osallisuuden saavuttamisessa sekä hyvinvoinnin vahvistajana. (Kuorelahti ym. 2012, 277, 280, 281.)

Laura Kalaoja (2016) on pro gradu -tutkielmansa *Yhdessä ollaan enemmän ku mitä oltais yksin – käsityksiä osallisuuden ja toimijuuden tukemisesta kuvataiteen opetuksessa* tuloksissa tuonut esiin kuvataideopettajien näkökulmia osallisuudesta ja toimijuudesta oppimisen, kasvun ja kehityksen kannalta. Tärkeiksi seikoiksi tutkimuksesta nousi oppilaan aktiivisen toimijuuden ja vaikuttamisen mahdollisuus omaan elämään, arkeen ja ympäristöön. Oppimisen nähtiin olevan merkityksellistä, kun oppilas oli tietoinen vahvuuksistaan ja vaikuttamisen mahdollisuuksista. Kalaojan (2016) tutkimuksen mukaan osallisuuden merkitys vuorovaikutuksessa korostui yhteistoiminnassa ja lisääntyi sosiaalisia suhteita ja liittymisen kokemuksia tukemalla. Opettajat kokivat merkittäviksi osallisuuteen vaikuttaviksi seikoiksi opetuksen vuorovaikutteisuuden, oppilaiden näkökulman huomioimisen ja yhteiset kokemukset. Tärkeäksi seikaksi Kalaojan mukaan opettajat mainitsivat kuvataidetuntien keskustelujen kautta oppilaan ymmärtäneen, että muillakin oppilailla saattoi olla samanlaisia ajatuksia. (Kalaoja 2016, 49-56.)

Hiltusen (2018) mukaan oppilaan identiteettien rakentumista, osallisuutta ja hyvinvointia tukee kuvataiteessa taideoppimisen yksilöllinen ja yhteisöllinen luonne. Kuvataiteen ja muun visuaalisen kulttuurin yhteiskunnallisten merkitysten tarkastelua, sekä mahdollisuutta osallistumiseen ja vaikuttamiseen painotetaan henkilökohtaisten merkityksien tutkimisen rinnalla. Hiltunen lisää vielä, että taiteellisessa toiminnassa mukana oleminen voi tukea yksilön kasvua ja rohkeutta osallistua myös tulevaisuudessa. Taidetta voi käyttää itseilmaisun, tulkinnan ja esittämisen välineenä. Taiteen kautta voi pyrkiä myös muutokseen. Perinteisesti taiteen on ajateltu edistävän yksilöiden esteettistä herkkyyttä. Nykyisin taide on yhä laajemmin tunnustettu paitsi yksilön, myös yhteisön merkittäväksi voimavaraksi. (Hiltunen 2018, 102.) Yhteiset ko-

kemukset kasvattavat osallisuutta, ja ympäristön kannustava ja positiivinen suhtautumistapa sekä onnistuneet kokemukset nostavat omanarvontuntoa (Murto ym. 2001, 44-45).

Myös Karlsson (2014) tuo esiin, kuinka merkityksellistä on viestiminen muiden kanssa, luottamus niin itseen kuin toisiin sekä omien intressien esiintuominen ja aidon osallisuuden kokemus yhteisössä. Yhteinen innostus syntyy vastavuoroisesta oppimistilanteesta, jossa toisten näkökulmia kuunnellaan ja pyritään ymmärtämään. Karlsson (2014) huomioi kuitenkin myös nurjan puolen, kun jatkuva arviointi ja negatiiviset odotukset vähentävät oppilaiden uskoa omiin kykyihin. Opettajien ja kasvattajien ennakkokäsitykset oppilaan oppimisesta vaikuttavat oppimissuorituksiin. (Karlsson 2014, 169-171.) Kuorelahti ja kollegat (2012) muistuttavat, että lapsilla ja nuorilla on myös oikeus nähdä osallisuutensa tulokset, joiden toteuttaminen vaatii aikuisilta jatkuvaa vuorovaikutusta ja tiedon jakamista lasten ja nuorten kanssa, palautteen vastaanottamista, osallisuuden toteutumisen arviointia sekä vastuullisuutta. Kasvattajan, opettajan, on tehtävä osallisuudesta totta rohkaisemalla, kuuntelemalla lasten ja nuorten ehdotuksia, kyselemällä, kunnioittamalla heidän näkemyksiään ja olemalla kiinnostuneita heidän elämästään. Erityisen tuen tarpeessa oleva lapsi tai nuori vaatii erityistä herkkyyttä kasvattajalta. Kaikilla oppilailla on oikeus olla tekemässä päätöksiä ja tuoda esiin mielipiteensä riippumatta ilmaisemismuodosta. (Kuorelahti ym. 2012, 281.)

3.4 Opettajan tuki

Opettajat voivat kokea haasteeksi erilaisten oppijoiden moninaiset oppimisen tavat. Vaihtoehtoja tekemisen tueksi täytyy olla kaikkien oppijoiden tarpeisiin. Monipuolisia tekemisen tapoja täytyykin olla tarjolla silloin, kun oppilaan tekemisen tavat eroavat alkuperäisestä opettajan suunnitelmasta. Opettajan täytyy olla tietoinen niistä tavoista, joiden avulla oppilas kykenee työskentelemään omien edellytysten mukaisesti. Opetushallitus (2014) tähdentää opettajan roolia POPS:issa kohdassa erityinen tuki ja eriyttäminen luokilla 7-9. Siinä tuodaan esille, että opetuksessa oppilaiden yksilölliset ohjauksen tarpeet huomioidaan ja opetusta eriytetään tarpeen mukaan ilmaisukeinojen, työtapojen ja oppimisympäristöjen avulla. Opetustilanteissa voidaan

hyödyntää oppilaiden vahvuuksia, soveltaa moninaisia työtapoja ja vaihtoehtoisia lähestymistapoja. (Opetushallitus 2014, 495.) Oman opettajuuden kehittyessä voi nähdä taiteellisen työskentelyn edistävän oppilaiden yhdenvertaisuutta ja yhteistoimijuutta. Opettajana voimme vaikuttaa siihen, minkälaisen tunnelman luokkayhteisöön luomme ja toteutuuko yhdenmukainen oppimiskulttuuri ja kaikkia oppijoita kunnioitettava, turvallinen ilmapiiri. Kasvaminen opettajuuteen vaatii myös pysähtymistä, tarkastelua ja kriittisyyttä omaa toimintaa kohtaan, tuoden näin myös eettisyyden ja moninaisuuden lähemmäksi itseä sellaisiksi tarkasteltaviksi asioiksi, jonka jokaisen kasvattajan on tahollaan kohdattava.

Takala (2016) mukaan opetuksessa korostuu vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä, ja tällaisessa pedagogisessa kohtaamisessa oppilaan tuntemuksella on merkittävä rooli. Opettajan jatkuvasti kehittyvä itsetuntemus kasvaa oppimisen tiedon, pedagogisen taidon ja opetussuunnitelman soveltamistaidon kautta niin, että opetustilanteet ja kommunikaatio oppilaiden kanssa onnistuu. Opettaja tukee oppilaan oppimista lähikehityksen vyöhykkeellä. (Takala 2016, 113.)

Granö ja kollegat (2018), sekä Takala ja Kontu (2010) pitävät tärkeänä opettajan kykyä arvioida omia opetustapoja ja opetuksen soveltuvuutta erilaisten oppilaiden opettamiseksi. Opettajan on tehtävä ratkaisu oikeanlaisista menetelmistä ja oppimisympäristön mukauttamisesta kokonaisvaltaista osaamista palvelevaksi tavoitteeksi. Hyvä opettaja osaa ottaa huomioon oppilaiden ohjauksen tarpeen niin ryhmässä kuin henkilökohtaisella tasolla ja tukee oppilasta läpi koko oppimisprosessin. (Granö ym. 2018, 6-7; Takala & Kontu 2010, 78.) Takala ja Kontu (2010) tuovat esiin suotuisan taideaineiden vaikutuksen lapsen ja nuoren oman maailman hahmottamisessa, mutta korostavat myös opettajan roolia toiminnan jäsentämisen ja taitojen opettamisen lisäksi yhteisön kokemuksen jakajana (Takala & Kontu 2010, 103).

Psyykkinen oppimisympäristö tarkoittaa parhaimmillaan hyvinvointia tai pahimmillaan pahoinvointia. Opettajan vastuulla on löytää lähestymistavat, jotka tukevat oppilaiden sosiaalista vuorovaikutusta. Yhteistoiminnallisen menetelmän käyttöä suositellaan, kun yleisopetuksen ryhmässä työskentelee erityisen tuen piirissä olevia oppilaita. (Ikonen & Virtanen 2007, 242.) Ammattitaitoinen opettaja suunnittelee oppitunnit jokaiselle oppilaalle soveltuvaksi aikataulu ja toiminta huomioiden. Hänen tulee tukea jokaisen oppijan keskittymistä oppitunnilla. (Sandberg 2018, 95-97.)

Aro ym. (2007) toteavat, että kuuluminen ryhmään ja siinä hyväksytyksi tuleminen ohjaa oppilaan toimintaa ja valintoja useammin kuin oppimisen tavoitteet. Nuoren elämässä sosiaalisten taitojen merkitys kasvaa, kun esiintymis- ja yhteistyökyky nousevat yhä tärkeämmiksi ominaisuuksiksi koulumaailmassa. Ryhmän toimintaan vaikuttavat opettajan persoonallisuus sekä tavat opettaa ja kommunikoida oppilaiden kanssa. Opetussuunnitelmia ohjaavat oppimiskäsitykset, joita ohjaavat niin vallalla olevat arvot, tutkimukset kuin yhteiskunnan tila. (Aro ym. 2007, 97-98.)

Opettajien tekemät yksilölliset suunnitelmat huomioivat parhaiten oppilaan yksilöllisyyden (Ikonen & Virtanen 2007, 21). Oppimisvaikeuksien tuominen julkiseen keskusteluun tuo niiden tavallisuuden esiin, lisää tietoa, ymmärrystä ja kehittää pedagogiikkaa yhä parempaan suuntaan (Takala & Kontu 2010, 88). Konnun ja Pirttimaan (2010) mukaan opettaja-oppilas suhteen muodostuminen vaatii vuorovaikutusta ja pedagogista kohtaamista, ja on yhtenä suurena vaikuttajana lasten ja nuorten osallisuuden vahvistajana koulu yhteisössä (Kontu & Pirttimaa 2010, 114).

3.5 Oppimisen arviointi

Arvioinnin tulisi olla kannustavaa ja eteenpäin ohjaavaa. Sen yhtenä tarkoituksena on oppilaan oppimisen tukeminen, joten opetuksen työvälineenä se on tärkeässä roolissa. Arviointi on niitä hankalimpia asioita, joita opettajat joutuvat jatkuvasti pohtimaan ja arvottamaan. Arvioinnin merkitystä kuvataiteen oppiaineessa onkin pohdittu paljon, ja osa opettajista olisi valmiita poistamaan numeraalisen arvioinnin taitoainesten osalta.

Opetushallitus (2014) linjaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, että oppimisen arviointi vuosiluokilla 7-9 kuvataiteessa on kannustavaa, ohjaavaa ja ottaa huomioon oppilaiden yksilöllisen kehittymisen. Arviointi tukee oppilaan kuvan tekemistä, kuvan tulkintaa sekä taiteen ja visuaalisen kulttuurin tuntemista. Arvioinnin tarkoituksena on myös edistää työtapojen ja itsearviointitaitojen kehittymistä sekä ohjata oppilaita ilmaisemaan ja arvostamaan niin omia kuin muidenkin näkemyksiä. Oppimisen arviointi suuntautuu kaikkeen opetuksen tavoitteissa määriteltyyn taideoppimiseen. (Opetushallitus 2014, 495.)

Perusopetuslaissa tuodaan esiin, kuinka monipuolinen arviointi takaa sen tuomat monet hyödyt. Arvioinnilla on useita tehtäviä ja sen luotettavuus perustuu niin avoimuuteen, opiskelun ohjaamiseen, kannustamiseen kuin opiskelijan itsearvioinnin kehittymiseenkin. (Perusopetuslaki 22§). Oppimisstrategioiden tutkimuksessa itsearviointi- ja havainnointitaidot korostuvat. Keskiössä on oppilaan oma kyky arvioida tehtävää, oman tekemisen edistymistä ja tehtävän ratkaisemiseen soveltuvaa toimintatapaa. (Aro ym. 2007, 121.)

Takala ja Kjälman (2010) korostavat, että arvioinnin tulisi olla oikeudenmukaista, läpinäkyvää ja vaatimustason täyttävää. Erilaiset oppimisen vaikeudet saattavat aiheuttaa oppilaalle epäoikeudenmukaisen arvosanan, mikäli opettaja ei ole niistä tietoinen. Arvioinnin tulee olla linjassa tavoitteiden kanssa ja mitata vain ennalta määriteltäviä sisältöjä sekä oppilaan omaa tasoa. Takala ja Kjälman jatkavat, että arviointia tehdään oppilaan suoriutumisen toteennäyttämiseen todistuksia varten, mutta myös opetuksen ja oppilaan työskentelyn kehittämiseksi. Osalla oppilaista on tarve erityiseen huomiointiin arvioinnissa, kun kotikieli on eri kuin koulussa, tai kun kulttuuritausta, sairaus tai oppimisvaikeudet vaikuttavat siihen. (Takala & Kjälman 2010, 36.) Takala ja Kjälman (2010) muistuttavat, että luokassa voi olla erityisen tuen oppilaita, joiden arvioinnissa on käytettävä oppilaan todellisen osaamisen näyttöksi soveltuvia menetelmiä. Oppilas voi tarvita enemmän aikaa työskentelyyn, erillistä tilaa tai apua tehtävänannon ymmärtämiseksi ja toteuttamiseksi. Tehtäviä voi pilkkoa lyhyempiin osiin tai tuntityöskentelyä helpottaa apuvälineiden käytöllä. Koulupalaverissa voidaan sopia painotuseroista arvioinnin osalta; esimerkiksi tuntiaktiivisuudella voisi olla normaalia suurempi merkitys suhteessa kirjallisiin tehtäviin. Erityisoppilaan arvioinnissa käytetään henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa HOJKS:ia, johon on kirjattu kyseisen oppilaan arvioinnin periaatteet. Siitä selviää myös, opiskeleeko oppilas yleisen, yksilöllisen vai osittain molempien opetussuunnitelmien mukaan. Tästä syystä jokaisen oppilasta opettavan on tiedettävä HOJKS:in sisältö oppilaan oikeudenmukaisen arvioinnin toteutumiseksi. Motivoiva ja rehellinen arviointi kertoo edistymisestä ja on suhteessa erityisoppilaan tavoitteisiin. (Takala & Kjälman 2010, 38.)

Nykyään arvioinnissa painotetaan oppimisprosessia enemmän kuin valmista tuotosta. Kuvataidetunneilla prosessin näkyvyyttä ja oppilaan ajatuksia tehtävästä voidaan

tuoda esiin voimakkaammin keskustelemalla jo tekemisen yhteydessä oppilaiden kokemuksista. Keskustelu avaa usein myös vertaisoppimista, kun oppilas kuulee ja näkee, miten toinen oppilas on ratkaissut jonkun prosessissa tulleen ongelman. Takalan ja Kjälmanin (2010) mukaan dynaaminen arviointi on erityisoppilaille usein perinteistä tapaa parempi, koska siinä ajattelun taitoja painotetaan enemmän kuin yksityiskohtien hallintaa. Lasta tai nuorta voidaan tukea harjoittelemalla yhdessä taitoa, hyödyntäen näin Vygotskyn ajatusta lähikehityksen vyöhykkeestä, jonka perusajatuksena on, että oppiminen toisen henkilön opastuksella on usein hedelmällisempää kuin yksin oppiminen. Tekemisen ja oppimisen prosessista keskusteleminen oppilaan kanssa auttaa myös oppilasta huomaamaan missä onnistui, ja kehittää näin myös oppilaan itsearviointia. (Takala & Kjälman 2010, 39.)

Takalan ja Kjälmanin (2010) mukaan oikeudenmukaisen arvioinnin toteutumiseksi opettajilla on käytössä erilaisia arvioinnin välineitä. Oppilaan toiminnan seuraaminen antaa tietoa siitä, tarvitseeko oppilas tukea jollain osa-alueella. Oppimisen haasteista voidaan saada tietoa erilaisilla seuloilla ja testeillä, joiden avulla isostakin ryhmästä näkee kenellä on esimerkiksi hahmottamisen, fonologisen prosessoinnin, kuullun ymmärtämisen, työmuistin tai oman toiminnan ohjauksen ongelmia. Oppimisvaikeuden perussyyn selvittyä voidaan oppimisympäristö ja pedagogiikka sopeuttaa vastaamaan oppilaan tarpeita. (Takala & Kjälman 39-40.)

4 Kuvataidekasvatus

Taidekäsitys perustuu luovuuteen ja itseilmaisuuun. Kuvataiteen keinoin voidaan ilmaista sellaisiakin asioita, joita olisi sanoin tai tuntein vaikea tuoda esiin. Oman olemisensa ja ajatustensa näkyväksi tekeminen on merkityksellistä. Kun uskallus ei riitä tai vuorovaikutustaidot ovat heikot, voi taide olla askel vapaampaan kommunikaatioon. Anttilan (2011) mukaan erityisopetuksessa, jonka tarve on kouluissa lisääntynyt valtavasti viimeisten vuosien aikana, monipuoliset ja taiteita integroivat työtavat ovat käytössä laajasti. Kieliä opiskellaan liikkeen ja rytmin avulla, matematiikkaa väreinä, mutta myös muussa opetuksessa sovelletaan sensomotorista koulutusta ja aivojumppaa. Nämä oppimistyyliä lisäävät perinteiseen opetukseen taidepedagogiikassa tyypillisiä tekijöitä, kuten kehollista toimintaa, aisteja, tunteita ja elämyksiä. Soveltamalla kaikkien lasten ja nuorten opetukseen näitä työtapoja voitaisiin oppimisessa esiintyviä ongelmia vähentää ja tehdä oppimisesta hauskeempaa ja tehokkaampaa, koska onhan ilolla ja leikin hengellä tutkitusti oppimista ja oppimisen motivaatiota edistävä vaikutus. (Anttila 2011, 70.)

Opetushallitus (2014) on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tuonut esiin vuorovaikutuksen, yhteistyön ja monipuolisen työskentelyn edistävän yhteisön jäsenen oppimista ja hyvinvointia. Oppivassa yhteisössä tunnustetaan oppimisen ja tiedon rakentumisen moninaisuus ja toimitaan joustavasti. (Opetushallitus 2014, 25.) Hiltunen (2018) toteaa, että kuvataidekasvatus antaa mahdollisuuden soveltaa joustavasti ja ennakkoluulottomasti monia eri työmuotoja ja yhdistellä niitä tunnusomaisesti nimenomaan taiteen tarkoituksiin (Hiltunen 2018, 100-101).

Opetushallitus (2014) on POPS:issa tuonut esiin kuvataiteen opetuksen tarkoituksena olevan ohjata oppilaita tarkastelemaan ja ilmaisemaan kulttuurisesti moninaista maailmaa taiteen avulla. Identiteetit, kulttuurinen kompetenssi ja yhteisöllisyys vahvistuvat oppilaiden tavoissa tulkita ja tuottaa kuvia. Opetuksessa merkitykselliseksi muodostuvat oppilaiden kokemukset ja luova ajattelu. Kuvataiteen opetuksella on vaikutusta taiteen, ympäristön ja muun visuaalisen kulttuurin ilmiöiden ymmärtämiseen. Oppilaille annetaan mahdollisuus arvottaa ja muokata todellisuutta. Kuvataiteen opetus vahvistaa kulttuuriperinnön tuntemusta sekä oppilaiden paikallista ja globaalia osallisuutta. Opetuksessa korostetaan oppilaiden kriittisen ajattelun kasvua ja kiinnostusta omaa ympäristöä ja yhteiskuntaa kohtaan. (Opetushallitus 2014, 492.)

Opetushallituksen (2014) POPS:in mukaan ohjauksen, eriyttämisen ja tuen järjestämiseksi täytyy luokilla 7-9 huomioida oppilaiden sosiaaliset, psyykkiset ja motoriset taidot. Taideoppimisella on yhteisöä, yksilöä ja osallisuutta vahvistava ominaisuus. Ohjauksessa huomioidaan oppilaiden yksilölliset tarpeet eriyttäen opetusta erilaisilla ilmaisuun, työtapoihin ja oppimisympäristöihin sidonnaisilla tavoilla. Oppimistilanteissa olennaista on oikeiden lähestymis- ja työtapojen valinta sekä oppilaan vahvuuksien tunnistaminen. Kuvataiteen oppimiseen luodaan kannustava, moninaisuutta ja ilmaisuun kunnioittava ympäristö, jossa oppilas saa henkilökohtaista tukea. Oppilaille tarjotaan vaihtoehtoisia oppimisen tapoja, mikäli havaintojen ja tunteiden visuaalinen ilmaisu tai motoriset taidot sitä edellyttävät. Opetusta, eriyttämistä ja tukitoimia voidaan soveltaa ja kehittää eri aistialueisiin liittyvien kokemusten avulla. (Opetushallitus 2014, 495.)

Kuvallisella ilmaisulla voidaan nähdä olevan myös vaikutuksia vuorovaikutuksen tukemiseen. Takala ja Kontu (2010) tuovat esiin, kuinka kuvien merkitys erityisopetuksessa yhdistetään useimmiten kielen ja kommunikaation ongelmiin. Kuvilla ja esineillä luodaan struktuuria ja turvaa, kun verbaalisen kielen käyttö on haastavaa. Ne toimivat oppimisen edistäjänä. Takala ja Kontu (2010) lisäävät, että kuvien avulla voidaan myös tuoda omaa itseä ja kokemuksiaan näkyväksi, ja niiden tekeminen avaa yhden kanavan lisää tunteiden purkamiseen ja käsittelyyn. Kuvat ovat jatkuvasti saatavilla tietokoneen välityksellä, niitä käytetään opetuksessa ja niitä tuotetaan itse. Opettaja voi käyttää kuvia ja esineitä ryhmäytämisharjoituksissa ja näin edistää sosiaalista inklusiota. Niiden avulla voidaan tukea oppilaan identiteetin kehittymistä, voimaannuttamista, kerrontaa ja keskusteluyhteyttä. Kuvien ja esineiden kautta itsensä ilmaisu helpottuu ja tukee vuorovaikutustilanteita. (Takala & Kontu 2010, 99-101.)

4.1 Taiteen vaikutus oppimiseen

Elliot Eisner, taiteen ja kasvatuksen professori, tuo esiin mielen oppimisprosessit ja kuinka ihmisen oppimista ohjaavat ensisijaisesti aistit. Havainnot tehdään aistimusten kautta, joten taiteen moniaistisuus kehittää havaitsemiskykyä ja laajentaa tietoisuutta. (Eisner 1988, 4-5.) Arthur Efland (2002) jatkaa toteamalla, että taiteen vaiku-

tuksesta ihmisen mielenkiinto suuntautuu aistimaan ympärillä olevaa todellisuutta yksityiskohdista suurempiin kokonaisuuksiin. Taide laajentaa havaintokykyä ja monipuolistaa ihmisen kykyä nähdä asioita eri perspektiiveistä, kehittäen näin myös empatiataitojaan toisia ihmisiä kohtaan. (Efland 2002, 17.) Teoksessa *Suhteessa maailmaan* myös Hiltunen (2018) toteaa, että yhä enemmän taiteeseen liittyy moniaistisuus, kerronnallisuus, taiteidenvälisyys, intertekstuaalisuus, toiminnallisuus sekä yhteisöllisyys. Erilaisten taitojen oppimisen lisäksi kuvataiteessa on huomionarvoista merkitysten luominen, kriittisen ajattelun ja arvottamisen kehittyminen sekä ainutlaatuiset kokemukset kokeilun ja luomisen riemun kautta. (Hiltunen 2018, 88.)

Opetushallitus (2014) ottaa POPS:issa esiin oppilaiden harjoittamisen kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin merkityksien tutkimiseen. Oppilaita kannustetaan käyttämään niitä osallistumisen ja vaikuttamisen muotoina. Kuvataideopetuksessa edistetään yhdessä toimimista ja vahvistetaan yhteyttä ajankohtaisiin kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin käytäntöihin ja ilmiöihin. (Opetushallitus 2014, 493.) Takala ja Kontu (2010) huomauttavat, että oppimisesta voidaan erottaa kokemuksen ymmärtäminen ja kokemuksen muuntaminen. Kokemuksellisessa oppimisessa merkittäväksi oppilaan kehitystä tukevaksi voimaksi nousee opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Taide- ja taitoaineet antavat mahdollisuuden sellaiseen ilmaisuun ja vuorovaikutukseen, jossa itseilmaisua häiritsevät kognitiiviset prosessit pystytään sivuuttamaan. Tällöin taiteellinen toiminta edustaa symbolisesti tekijänsä mielen prosesseja. (Erkkilä 1997, Takala & Kontu 2010, 101 mukaan.)

Aro ja kollegat (2007) toteavatkin jo aikaisemmin, että dialogi oppilaiden välillä niin oppimiskokemuksista kuin niiden nostattamista tunteista auttavat tiedostamaan oppimisprosessia ja siihen liittyviä tekijöitä. Oppilaiden ymmärrys ja opittavien asioiden merkitys syvenee ja tieto opetuksen tavoitteista ja merkityksestä tekee oppimistapojen tiedostamisen ja reflektiotaitojen kehittämisen helpommaksi. (Aro, Siiskonen & Ahonen 2007, 118.)

POPS:issa kohdassa ohjaus, eriyttäminen ja tuki kuvataiteessa on korostettu taideoppimisen yksilöllisen ja yhteisöllisen luonteen tukevan osallisuutta, hyvinvointia ja identiteettien rakentumista (Opetushallitus 2014, 495). Eflandin (2002) mukaan taide edistää oppimista. Taiteen ja kulttuurin merkityssuhteen vaikutus tulee esiin erityisesti kulttuurisessa yhteydessä. Sosiaaliset ja kulttuuriset käytännöt ja merkitykset

muuntuvat taiteen kautta kuvalliseksi tuotokseksi. Mielikuvituksen avulla ihminen luokittelee ja hahmottaa symboleja, metaforista tietoa ja narratiiveja, luoden uusia käytänteitä erilaisten merkitysten ilmaisemiseksi. Taide lisää ymmärrystä niin kulttuurista kuin yhteiskunnastamme. Sen vaikutuksesta ajattelun ja ilmaisun tavat monipuolistuvat. Taiteella on taipumus muuttaa tiedon luonnetta sen monirakenteisuuden avulla. (Efland 2002, 166-167.)

Saastamoinen (2011) ehdottaa artikkelissaan: Virhe taidepedagogiikan tehtävänä, teoksessa *Taiteen jälki, taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*, että taideopetuksella voitaisiin luoda hallintaa ja kontrollia murtavia käytänteitä. Taideoppimisessa voitaisiin nostaa virheiden salliminen suorittamisen haastajaksi. Näin annettaisiin mahdollisuus luovuuden ja omaperäisyyden kasvulle yhteiskunnassamme, ja nähtäisiin moninaisuus ja sen arvostaminen ympäristössämme. Saastamoisen mukaan muutos vaatisi avoimuutta ja olemassa olevien pedagogisten käytänteiden kriittistä arviointia sekä paradoksien sietämistä. (Saastamoinen 2011, 15.)

4.2 Erityiskuvataidekasvatus

Erityiskuvataidekasvatuksen kentällä yhtenä keskeisenä tutkijana pidetään suomalaista, nykyään Yhdysvalloissa vaikuttavaa, kuvataidekasvatuksen professoria Mira Kallio-Tavinia. Tutkimuksessaan kriittisen vammaistutkimuksen osa-alueella Kallio-Tavin on tuonut esille tulokulmia perustuen useisiin erilaisiin teorioihin. Kallio-Tavin viittaa esimerkiksi johtavien taidekasvatuksen vammaistutkijoiden John Derbyn, Jennifer Eisenhauerin ja Alice Wexlerin ajatuksiin. Vammaisiin suhtautuminen normaaliuden näkökulmasta on ollut vähempiarvoisena pitämistä sekä toimijuuden ja oikeuksien rajoittamista. Kriittinen vammaistutkimus tarjoaa Kallio-Tavin mukaan opettajille laajemman näkemyksen vammaisten oppilaiden kanssa toimimiseen ja haastaa taidekasvattajia kyseenalaistamaan normaali-käsitteen, sekä olemaan kiinnostuneita kehittämään opetusta sellaiseen suuntaan, joka tukee sosiaalisesti oikeudenmukaista koulutusta. Kallio-Tavin (2020) huomioi, että myös koulukulttuurissa tulisi pyrkiä tunnistamaan normaalin ja erityisyyden takana olevia valtasuhteita. (Kallio-Tavin 2020, 11-14.)

Erityiskasvatuksen ja kuvataidekasvatuksen alan piirin keskusteluissa vaikuttavat Mira Kallio-Tavin näkökulmat, mutta tässä tutkimuksessa tarkastelen nimenomaan kuvataideopetuksen keinoja oppimisen tukemiseen perusopetuksen yhteydessä. Inklusion myötä myös kuvataidekasvatuksen alalla kaivataan tutkimusta kuvataideopetuksen kehittämiseksi.

Taidekasvattajina meillä on mahdollisuus käyttää taiteen moninaisia tapoja yhdenvertaistamisen tukena opetuksessamme. Voimme tarjota ne välineet, joiden avulla oppilaat pääsevät tutustumaan erilaisiin kulttuureihin, ihmisryhmiin ja heidän kokemuksiinsa asioihin niin oman maamme sisällä kuin toisella puolella maapalloakin. Yhteisissä keskusteluissa kollegoideni kanssa pohdimme inklusiota kuvataideopetuksessa ja kuinka voimme tuoda erityisyyden opetukseemme ilman sen tunnistamista erityiseksi kuvataideopetukseksi. Opetus voidaan suunnitella jo alkuaan niin, ettei huomio kiinnity erityisyyteen, vaan se palvelee kaikkia oppilaita osoittelematta kehtään. Sellainen opetus kohdistuisi kaikkiin, mutta siinä olisi piirteitä, jotka voisivat helpottaa erityisten oppilaiden osallisuutta.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on kritisoitu sitä, ettei kuvataideopettajiksi opiskelevilla ole riittäviä valmiuksia vammaisten oppilaiden kohtaamiseen ja opettamiseen, koska koulutus ei siihen ole aikaisemmin valmistanut. Koulutukseen on viime vuonna kuitenkin tullut muutos, kun Lapin Yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmaan on lisätty Erityiskuvataidekasvatus-kurssi. Kurssi antaa valmiuksia kohdata ja opettaa erityisoppilaita myös muun kuin yleisopetuksen piirissä. Tällainen kurssi antaa hyvän pohjan, kun inklusion ja lähikouluperiaatteen myötä meidän kuvataideopettajien opetettavaksi voi tulla monenlaisia erityisen tuen oppilaita. Näin ollen nykyään pyritään vastaamaan muuttuvaan tarpeeseen. Teoksessa *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*, Juha Varto (2011) toteaa artikkelissa Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen, että taidekasvatuksen käytäntöjä ovat kaikki, joissa opetetaan toimimaan taiteen menetelmin. Taiteellista toimintaa voidaan toteuttaa taidelaitoksissa, koulussa, vapaassa sivistystyössä, harrastuksissa tai missä tahansa, jossa keinoksi on valikoitunut taiteellinen toiminta. Varto (2011) korostaa, että taidekasvatus tarvitsee taiteen koko kentällä dokumentointia ja käytäntöjen arkistointia, mikä olisi kaikkien siitä kiinnostuneiden ulottuvissa ja uusien tutkimusväliintulojen lähteenä. Taidekasvatuksen käy-

tännöt laajenevat myös muuhun toimintaan, kuten hyvinvoinnin ja sosiaalialan toimialoille. (Varto 2011, 22-23.)

4.3 Opetuksen suunnittelu ja tehtävänanto

Huolellisesti suunniteltu kuvataiteen oppitunti ja tehtävänanto helpottavat sekä opettajan omaa työskentelyä että oppilaiden oppimista. Tutkimukseni tarkoitus on löytää kuvataideopetukseen sellaisia keinoja, joiden avulla kaikki oppilaat saisivat oppimiseensa tukea. Filosofi ja kuvataiteiden tutkimuksen ja opetuksen professori Juha Varto (2011) mukaan toiminta taiteen keinoin yhdessä muiden kanssa kehittää ja antaa uusia välineitä sekä luo uusia ratkaisuja ja suuntia. Toiminnan tavoitteena voi olla kuinka käytäntöä voitaisiin kehittää. Tavoitteellisessa taidekasvatustyössä tiedonala on keskiössä kaikissa arvioimisen ja kehittämisen kysymyksissä. (Varto 2011, 24.)

Oppimistavoitteena taitojen oppimisessa tulee olla konkreettinen tekemisen osaamista kuvaava tavoite, joka on selkeä, realistinen ja ohjaa toimintaa sekä arviointia (Salakari 2007, 181). Opetusta suunniteltaessa täytyy ottaa huomioon mitä oppilaat tietävät ja osaavat jo. Oppilaiden ikä, tausta sekä kiinnostuksen kohteet vaikuttavat miljö keinoilla opetusta on hyvän lopputuloksen saamiseksi paras toteuttaa. (Salakari 2007, 181.) Kohderyhmänä tutkimuksessani olivat seitsemäsluokkalaiset, joiden oppimista ja oppimisen tukemiseen liittyvien keinojen mahdollisuuksia pyrin tutkimaan kuvataidetuntien kontekstissa. Seitsemäsluokkalaiset ovat yleensä jo harjaantuneet erilaisissa rakentelutehtävissä niin koulussa kuin vapaa-ajallakin, mikäli kiinnostusta siihen on ollut. Lapsella on luontainen kiinnostus rakenteluun. *Oma Maja* -rakennustehtävä pienoismallina vaikutti sopivalta tehtävältä, jossa pystyi hyödyntämään omia kokemuksia rakentelusta sekä tuntemuksia koronan aiheuttamasta oman tilan kaipuusta. Suurin osa nuorista on lapsuudessa nauttinut rakentelusta esimerkiksi puupalikoilla tai legoilla, mutta useat ovat päässeet kokeilemaan myös oikean majan rakentamista metsään. Nykyään myös digitaalinen rakentelu erilaisten videopeliselvitysten, kuten Minecraftin, kautta tarjoaa mahdollisuuden avoimessa pelimaailmassa rakenteluun. Tätä tehtävänantoa varten voisi käyttää useita opettamisen tapoja erilaiset oppilaat ja heidän oppimistapansa huomioiden.

Oppisisältöjen valinta ja tarkoituksenmukainen jäsentely ovat osa suunnittelua. Tarkoituksena on selvittää mitä oppilaiden halutaan oppivan, mutta ymmärrettävä ero mitä täytyy osata ja mikä on hyvä osata. Opettamisessa edetään kokonaisuuksista yksityiskohtiin. (Salakari 2007, 181.) POPS:issa mainitaan, että opetuksessa tulisi mahdollistaa projektimainen työskentely ja opiskella kokonaisuuksia (Opetushallitus 2014, 25). Työskentelytapojen ja opetusmenetelmien suunnittelussa täytyy miettiä menetelmien tarkoituksenmukaisuus. Taidon oppiminen opitaan tekemällä itse. Oppimista tukee monipuoliset opettamisen tavat sekä oppilaiden oma tiedonhankinta. (Salakari 2007, 181.) Sandberg (2018) pitää tärkeänä oppitunnin rakenteen ja toimintatapojen suunnittelemisen vaihteleviksi ja selkeiksi niin, että oppilas tietää mitä on tulossa ja miten hänen odotetaan toimivan. Oppitunnin aluksi voi kirjoittaa tai esittää kuvin oppitunnin kulun heijastettuna taululle. Puheen avulla annettu tieto voi mennä oppilaalta helposti ohi, joten kirjoitettuna tai visuaalisesti esitettynä ohjeet on helpompi hahmottaa. (Sandberg 2018, 98-99.)

Sandbergin (2018) mukaan strukturoidussa opetuksessa kannattaa hyödyntää myös oppimisympäristön tuomat mahdollisuudet. Jokaisen oppitunnin tavoite tulee määrittellä ja kertoa oppilaille, jotta he tietävät mitä heiltä odotetaan. Opettajan täytyy myös suunnitella kuinka arvioi oppilaiden tavoitteiden saavuttamista. Strukturoitu opetus sisältää myös käytettävien työvälineiden, tarvikkeiden ja toimintatapojen suunnittelemisen etukäteen. Opettajalla täytyy olla oppitunnin rakenne myös ajallisesti hallinnassa. (Sandberg 2018, 99.) Tehtävänannon täytyy olla selkeä ja lyhyt ja antaa vain olennainen tieto. Liian pitkä tehtävänanto saa oppilaat levottomiksi ja keskittyminen herpaantuu. Oppilaat oppivat parhaiten pääsemällä itse kokeilemaan ja tekemään käytännössä. Opettaja voi demonstroida jonkun tärkeän tehtävän alkuun pääsyä helpottavan työtavan tai käytännön asian. Liian yksityiskohtainen ja pitkä ohjeistus vie intoa ja motivaatiota tekemiseltä. Tehtävän edetessä voi näyttää yhteisesti luokalle jonkun tehtävän etenemiseen liittyvän lisäohjeistuksen, jonka voi sitten kerrata seuraavan tunnin alussa.

Oppimistavoitteeksi asetin tilan hahmottamisen ja rakentamisen harjoittelun. Merkittäväksi tavoitteeksi asetin myös oppilaiden välisen vuorovaikutuksen tukemisen, keskustelun ja kokemusten jakamisen. *Oma Maja* -tehtävänanto ei ollut ryhmätyö, mutta isoissa pöydissä ryhmittäin työskentely ja keskusteluun rohkaisu teemojen

mukaan antoi tilanteelle ryhmätyön kaltaisen mahdollisuuden vuorovaikutukseen ja yhdessä tekemiseen saman teeman ympärillä. Se mahdollisti niin työskentelyn tekniseen toteuttamiseen ja ideointiin liittyvän vertaistuen kuin myös keskustelun oman tilankaipuun herättämistä kysymyksistä. Salakarin (2007) mukaan pari- ja ryhmätyön myönteisiä puolia ovat oppilaiden vertaistuen, keskustelun ja kokemusten jakamisen mahdollisuudet. Yhteistoimintaa vahvistavia taitoja voidaan opetella vain toimimalla ryhmässä. Yhteisten keskustelujen avulla oppilaat kykenevät jäsentämään oppimisen tavoitteena olevaa taitoa ja siihen sidoksissa olevaa tietoa. (Salakari 2007, 182.)

Oppilaat oppivat eri tavoin, joten pyrin järjestämään tehtävänannon sellaiseksi, että kaikilla oppilailla oli niin suunnittelemisessa kuin toteutuksessakin käytettävissä erilaisen materiaalien lisäksi myös monipuolisia työskentelytapoja. Toiminnan edetessä opin kehittämään opetusta niin oman kokeilemisen kuin oppilaiden innovatiivisen tekemisen kautta. Uudet työskentelytavat kykenin ottamaan käyttöön jo seuraavan oppilasryhmän kanssa. Tietoisuus kasvoi tutkimalla näitä oppimiseen vaikuttavia asioita ja perehtymällä askel askeleelta oppilaiden erilaisiin tapoihin käsitellä tietoa ja oppimaansa. Rakentelun ja kokoamisen yhteydessä kehittyi silmän ja käden yhteistyö sekä pitkäjänteinen prosessinomainen työskentely. Oppilaiden silmissä taiteen merkitys muuttui ja sai erilaisen ulottuvuuden ratkaisukeskeisen yhteistoimijuuden kautta. Opettajajohtoisten yhteisten keskustelujen ja pöydissä tapahtuvan spontaanin pienryhmäkeskustelun kautta vuorovaikutustaidot kehittyvät. Rakentelun on tarkoitus olla rentouttavaa, luovaa ja mielekästä tekemistä, jolloin myös omien ajatusten jakaminen on helpompaa työskentelyn lomassa.

Opetuksen tavoitteeksi asetin itselleni oppilaiden tasavertaisen huomioinnin, unohtamatta kuitenkaan tuen piiriin kuuluvien oppilaiden erityistarpeita. Pyrin myös karttamaan aikaisempia kokemuksia ja tietotaitoa rakentelusta koulussa ja vapaaajalla. Tehtävänantoon liittyvien asioiden tuominen selkeästi esille riittävällä tehtävän alustuksella, mutta ilman tarpeetonta tietoa, vaati tarkkaa suunnittelua; useinhan saatetaan ajatella, että mitä enemmän oppilailla on informaatiota, sitä helpompaa työskentelyn aloittaminen on. Tähän liittyi Powerpointin hahmottelu tarkoituksenmukaiseksi. Kehittymistavoitteena oli oppilaiden lähtökohtien tunnistaminen ja tuen tarpeisiin ennalta valmistautuminen sekä niihin vastaaminen kuvataiteen opetuksessa.

Monipuolisella havainnollistamisella on oleellinen merkitys oppimiseen. Oppilaiden pitäisi kyetä seuraamaan tuntia havainnoimalla opettajan esittämiä kuvia ja sanallisia ohjeita. Kaikessa oppilaille esitetyssä materiaalissa tulisi huomioida helposti ymmärrettävä teksti ja sitä täydentävät tarkoituksenmukaiset kuvat. Kuvallinen viestintä tekstin ja sanallisen ohjeistuksen yhteydessä antaa oppilaille kokonaisvaltaisemman käsityksen opeteltavasta asiasta. Salakari (2007) tuo esiin Albert Banduran oppimisen teorian (social learning theory). Bandura (1977) huomauttaa, että havainnointiin perustuvassa oppimisessä ihminen oppii taitoja olemassa olevien mallien kautta, ja kuinka moniaistinen, käytännön demonstraatio mallioppimisessä on tehokkaampaa kuin pelkkä sanallinen kuvaus opittavasta asiasta. Oppiminen tapahtuu niissä konteksteissa missä ne kohtaamme ja tiedonkäsittelykyvyllämme on merkitystä siihen mitä opimme. Huomioimme ja tulkitsemme havaintojamme esimerkiksi taustastamme ja aiemmista kokemuksistamme riippuen. Salakari lisää vielä, että Banduran havainnoimiseen perustuvan oppimisen merkittävät tekijät ilmenevät huomion kiinnittämisessä, muistamisessa, motorisessa jäljittelemisessä ja motivaation prosesseissa. (Bandura 1977, Salakari 2007, 49-50 mukaan.)

Opetuksen suunnittelussa aikataulun ja tunnin rakenteen täytyy täsmätä. Kuvataidetuksella itse tekemiseen käytettävä aika riippuu paljon materiaalivalinnoista. Tunnin aloittamiseen, tehtävän alustukseen ja materiaalien noutamiseen sekä tunnin lopussa siivoamiseen ja välineiden poisviemiseen täytyy varata aikaa. Suunnittelin opetusta niin, että jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus näyttää osaamisensa. Aikaa toteutukseen oli varattu runsaasti. Käytimme aikaa joka kerralla myös yhteiseen keskusteluun taiteen äärellä, töiden tarkastelemiseen ja itsearviointiin.

Oppimisen ja osaamisen arviointi auttaa oppilasta luomaan käsityksen oppimistaan. Salakarin (2007) mukaan arviointi ohjaa oppimista ja määrittelee työskentelytapoja. Kokeiden, kyselyjen ja keskustelujen avulla selviää oppilaiden tietojen taso, mutta ei käytännön osaamisen taso, joka tulee ilmi vain tekemällä oppimalla. (Salakari 2007, 182.) Arvioinnissa täytyy kuitenkin ottaa huomioon monia oppilaiden oppimiseen vaikuttavia asioita, eikä kaikilta voida vaatia osaamisen näyttämistä toteen samalla tavoin. Erityisen tuen oppilaille on määritelty ne osaamisen alueet ja taso, joilla hän pystyy toimimaan.

Tehtävänantoa miettiessä selvää oli, että halusin teettää oppilailta jotain sellaista, missä jokainen kokisi onnistuvansa. Piirtämistäidon korostamista täytyisi välttää kuvataidetuoneilla, koska korostuneet odotukset saattavat vaikuttaa oppilaiden motivaatioon kielteisesti. Pelko epäonnistumisesta tai liiallinen kritiikki omaa tekemistä kohtaan kasvattaa aloittamisen vaikeutta. Tehtävänantoon vaikutti ehdottomasti eniten se, että omien lasten/nuorten kautta olen huomannut rakentelun olevan aina kiinnostavaa puuhaa, kehittävän kolmiulotteista, avaruudellista hahmottamiskykyä ja tuovan monipuolisia kokemuksia erilaisista materiaaleista. Rakentelutehtävä kolmiulotteisena tehtävänantona sopi myös siksi, että etäopetuksen aikana siihen ei ollut mahdollisuutta. Halusin myös antaa mahdollisuuden tehdä tehtävä ilman liian tarkkoja ja etukäteen tehtyjä suunnitelmia tai luonnoksia, koska usein tällaista tehtävää tehdessä materiaali määrittää monia ratkaisuja, enkä halunnut, että kukaan oppilaista kokisi, ettei osannut tehdä juuri sitä minkä oli alun perin piirtänyt paperille.

Maja-tehtävän lähtökohtaisena ajatuksena oli saattaa nuorten muistoista tila- ja paikkakokemus, joka liittyy lapsuuden majan rakentamiseen tuotuna nykypäivän pandemian keskelle, jossa oman tilan tarve etäopetuksen ja pandemian aikana on korostunut. Näiden aikaisempien tunnetilojen ja oman tilan haaveista päästiin tehtävän alkuun, jonka tarkoituksena oli *Oma Maja* -pienoismalli puutikuista.

Keskitalo, Aerila ja Urmson (2018) toteavat artikkelissaan *Havaintopohjaiset performanssit arkkitehtuuri- ja kulttuurikasvatuksen välineenä*, että lasten ja nuorten koulunkäynnin kulmasta katsottuna ympäristön stimuloivalla vaikutuksella on merkitystä oppimiseen, leikkiin ja kehitykseen. Virikkeellinen ympäristö muodostuu mielikuvitusta herättävistä esteettisistä ja aisteja stimuloivista ärsykkeistä. Lasten ja nuorten ympäristökokemukset ovat kiinnittyneinä heidän taustoihinsa ja tapansa kohdata erilaisia ympäristöjä. (Keskitalo ym. 2018, 139.)

4.4 Kokemuksen jakaminen ja narratiivisuus oppilaiden kertomuksissa

Kuvataideopetus tarjoaa hyvän maaperän dialogille ja kohtaamisille. Varton (2007) mukaan dialogissa luottamus ja usko koetun voimaan ovat merkityksellisiä. Oman kokemuksen jakava uskoo, että yhteisessä maailmassa olevat merkitykset ovat tärkeitä. Dialogissa annetaan jokaiselle tila olla oma itsensä. Dialogit ovat demokraattisia

tiloja ja harjoittavat eettisyyteen, tilan ja itsemääräämisoikeuden sallimisen toiselle. (Varto 2007, 62-64.) Teoksessa *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* Teija Löytönen ja Inkeri Sava (2011) tuovat artikkelissaan *Taidepedagogiikka tarinoiden ja tunteiden tulkkina* esiin, kuinka taidepedagogiikka voidaan ymmärtää dialogisena tapahtumisen tilana, jossa yhdessä tulkitaan ja luodaan mielikuvaa maailmasta, itsestä ja toisista. Yhteisen tapahtumisen tilassa tarkastellaan yksilöllisiä ja yhteisiä kokemuksia, tarinoita ja tunteita, sekä haetaan niihin ymmärrystä taiteen keinoin. Tarinat ovat myös merkittävä keino kertoa elämästä yhteisön jäsenille. (Löytönen & Sava 2011, 101, 103.)

Kuvataidetunneilla tutustuminen kulttuureihin pohjautuu erilaisuuden kunnioittamiseen. Oppilaat toivat esiin omia kokemuksia ja ajatuksia korona-ajan tuomista ongelmista. Keskusteluttaminen oli hyvä keino saada avatuksi aihe yhdessä luokan kanssa, mutta henkilökohtaisimmat kokemukset jaettiin ystävien kesken. Oppilaat kunnioittivat mielipiteitänsä tai omia kokemuksiaan jakavia oppilaita kuuntelemalla tarkasti mitä luokkakaverilla oli sanottavaa. Osa oppilaista avautui myös opettajalle kertoen oman tarinansa *Oma Maja* -tehtävän kautta. Oppilaiden kysymyksiin vastaaminen riippui paljon siitä, mitä he olettivat aikuisen haluavan kuulla. Liisa Karlssonin (2014) teoksessa *Sadutus – avain osallisuuden toimintakulttuuriin* tuo esiin, kuinka kysymällä ja keskusteluttamalla saadaan oppilaat kyllä puhumaan, vaikka pohdittavaksi jää, pääseekö lapsen tai nuoren ääni todellisen pohdinnan ja osallisuuden tasolle. He saattavat ajatella, että heidän täytyy antaa vastaus aikuisen odottamalla tavalla. (Karlsson 2014, 217.) Kuorelahti ja kollegat (2012) huomauttavat, etteivät nuoret välttämättä aina itse osaa arvioida millä tavoin heidän oletetaan osallistuvan tai olevan osallisia, eivätkä he koe heidän osallisuutensa olevan niin merkittävää kuin sen tulisi olla. Dialogi ja hyväksyvä vuorovaikutus edesauttaa oppilaiden ja aikuisten välistä yhteistä osallisuuden tunnetta. (Kuorelahti ym. 2012, 281.)

Sava ja Katainen (2004) ilmaisevat teoksessa *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*, kuinka taiteellisen työskentelyn kautta on mahdollisuus peilata omaa elämäänsä, tulkita ja ymmärtää sitä. Itseilmaisuuksien taiteellisen kerronnan tavoin jättää jäljen maailmaan ja auttaa oman itsensä hahmottamisessa. (Sava & Katainen 2004, 29.) Taiteen tekemisessä ja kokemisessa merkityksellistä ovat henkilökohtaisuus ja kontekstuaalisuus. Taiteen kokemisen ymmärretään siis olevan sidoksissa kokijan omaan historiaan ja

elämäntilanteeseen. Kuvallisen ilmaisun nähdään kehittyvän ympäröivän visuaalisen maailman kautta. (Sava & Katainen 2004, 31.)

Taiteelle tyypillistä on kokeileva, leikinomainen ote, joka on vahvistavana tekijänä identiteetin rakentamisessa. Materiaalien merkitys korostuu tarinallisessa tekemisessä ja on suhteessa henkilökohtaiseen historiaan. Erilaiset materiaalit vapauttavat uusille tulkinnoille ja työstämisen tavoille. Taiteellinen työskentely voi nostaa pintaan muistoja, haaveita ja kehollisia kokemuksia. Kuvataiteellinen työskentely tuo materiaalin fyysisen koskettamisen kautta esiin mielikuvia ja saattaa jollekin tekijälle olla meditatiivista. Keskittyminen vuorotellen itsenäiseen työskentelyyn ja yhteistoimintaan, sekä toisilta oppimiseen, antaa keinoja sovitella omia tarinoita osaksi yhteistä tarinaa. (Sava & Katainen 2004, 33.)

(Sava & Katainen 2004, 33).

Taidekasvatuksella on siis paikkansa omien kokemusten ja tunteiden käsittelemisessä sekä arvomaailman luomisessa. Taidekasvatuksella on keinot oppilaiden identiteetin kasvussa, vahvistumisessa ja eriytyemisessä. Oppilaan kuvataiteellinen toiminta ilmentää hänelle itselleen omaa suhdetta ympäröivään maailmaan, toimii välittäjänä tunteiden ilmaisussa ja ymmärryksessä niin itselle kuin toisille. Sava ja Katainen (2004) avaavat kuvataidekasvatuksen mahdollisuutta myös tulevaisuuteen liittyvien pelkojen käsittelyssä. Ajatusten näkyväksi tekeminen taidetta tekemällä voi selventää omaa ymmärrystä, käsityksiä ja tuntemuksia. (Sava & Katainen 2004, 34.) Sava ja Katainen (2004) mukaan omien arvojen läpikäyminen auttaa näkemään menneen matkansa ja suunnistamaan kohti tulevaa haluamaansa elämää. Elämänvalintojen pohtiminen ja arvottaminen lisäävät omaa ymmärrystä, kunnioitusta ja suvaitsevuutta erilaisuutta kohtaan. (Sava & Katainen 2004.) Karlssonin (2014) mukaan käsitys ihmisestä oppijana on muuttunut viimeisten kymmenien vuosien aikana. Oppimisprosessiin vaikuttavat oppijan oma aktiivisuus ja kiinnostus asiasta. Silloin oppilas kyselee, pohtii ja tutkii kyseistä asiaa sekä kokeilee sitä yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Oppijoiden mieleen tulee ideoita, joita he haluavat testata keskenään. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ihmisten ja ympäristön kanssa, välittyen niin näkö-, kuulo-, haju- ja makuaistien kautta. (Karlsson 2014, 168.) Itse kokemalla tieto oppimisesta välittyy parhaiten omaan mieleen ja kehoon. Keho muistaa usein tehtyjä ja harjoiteltuja asioita, vaikka mieli ei muistaisikaan.

5 Tutkimuksen toteutus

Tämän taideperustaisen toimintatutkimukseni toteutin yläkoulun seitsemänsillä luokilla, joista kolmen luokan oppilaat valikoituivat tutkimuskohteekseni. Halusin saada selville, miten oppimista voisi tukea kuvataidetunneilla ja mitkä asiat vahvistavat oppilaiden kokemusta oppimisesta. Tavoitteena oli oppilaiden oppimis- ja työskentelyprosessien tukeminen, taiteellisen oppimisen ja ymmärryksen lisääminen sekä oman kuvataideopettajuuden ja työtapojen kehittäminen sellaisiksi, että niistä olisi apua kaikkien oppilaiden opettamisessa. Koulu toimintaympäristönä on tarkoituksenmukainen tehtäessä tutkimusta kuvataidekasvatuksen alalla oppilaiden oppimiseen vaikuttavista asioista peruskoulussa.

Kuvataidekasvatus on taiteen avulla ja sen kanssa oppimista, huomioiden aina senhetkinen opetuskulttuuri sekä lasten- ja nuorten kulttuuri. Kuvataideopettajilla on mahdollisuus ja kyky huomioida oppilaiden elämänvaiheet ja kyky olla hetkessä mukana moninaisen ja jatkuvasti muuttuvan digi- ja mediaosaamisen kautta. Heillä on myös suuri merkitys opetustilanteen saamiseksi sellaiseksi, joka motivoi oppimaan. Opettajilla on käytössään monia menetelmiä, joilla tukea eri tavoin oppivia oppilaita. Tutkimuksen avulla haluan löytää toimintamalleja kuvataideopetukseen erilaisten oppijoiden tueksi. Teemme kohderyhmien kanssa *Oma Maja* -tehtävän, joka avaa keskusteluja oppilaiden ja opettajan kanssa pitkän prosessin. *Maja*-tehtävän tarkoituksena on löytää moniaistisia tapoja tehtävänannon toteuttamiseen ja omakohtaista kokemusta tai kiinnostusta ohjaava oman tilan toteuttaminen puutikkujen, pahvin ja liiman avulla.

Tutkimuksessani tarkkailin oppilaita ja pidin tutkimuspäiväkirjaa sekä nauhoitin otteita yhteisistä keskustelutilanteista. Majoista otin kuvia pitkän prosessin ja niiden ollessa valmiita. Kerroin tutkimuksestani oppilaille etukäteen ja pyysin jokaiselta luvan erikseen kuvan ottamiseksi ja niiden käyttämiseksi tutkimuksessani. Projektin edetessä syntyi keskusteluja myös kuvataideopetuksen tärkeydestä ja merkityksestä oppilaille. Reflektoin niin omaa oppituntien suunnitteluprosessia kuin tuntien kulkua ja oppilaiden työskentelyprosessiakin. Arvioin projektin ja aiheen sopivuutta oppilaiden omien tunteiden ja oman tilankaipuun esiintuomiseen korona-aikana sekä tehtävänannon mahdollisuutta tila- ja arkkitehtuurikasvatuksen kokemukseen. Kerään

tutkija-opettajana omia pohdintoja oppimisen edistämiseksi, oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia tunneilla oppimisesta sekä oman tilan kokemuksista pandemian aikana.

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli kerätä tietoa kuvataidetunneilla oppimisesta ja tuoda esiin asioita, jotka siihen vaikuttavat. Lisäksi tutkin myös kuvataidetehtävien mahdollistamaa osallisuuden kokemusta luokkatilassa oppilaiden kesken. Oppimisvaikeuksien ja moninaisuuden kuuluessa koulukulttuuriin pysyvänä osana antaa se opettajille paljon pohdinnan aiheita opetustilanteiden kehittämiseksi sellaisiksi, että ne tukevat jokaisen oppilaan oppimista ja osallisuuden kokemusta kuvataidetunnilla.

Tutkimuksen aineistona käytin kuvataidetunneilla tehtyjä havaintoja, tutkimuspäiväkirjaa, kenttäpäiväkirjaa ja äänityksiä. Näiden lisäksi aineistona on kuvia oppilaiden työskentelystä ja heidän tekemistään töistä. Oppilaiden työskentelyä ja heidän teoksiaan on kuvattu eettisen tutkimuksen periaatteen mukaan niin, että jokainen oppilas on ollut tietoinen, että teen tutkimusta ja jokaiselta oppilaalta on ennen kuvan ottamista pyydetty lupa kuvan ottamiseksi. Kuvissa ei näy oppilaiden kasvoja, eikä henkilöllisyys tule esiin kuvista. Tutkimukseni suunta tarkentui tutkimuksen edetessä, eikä itselleni ollut täysin selvää vielä kentällä, miten tutkimukseni analysoin ja mikä on tutkimustehtäväni (Vilka 2006, 44).

Oman aiheeni suunnittelu alkoi syksyllä 2020. Hahmottelin pitkään erityiskuvataidekasvatukseen liittyvää tutkimusta, joka oli kiinnostanut minua jo kandidaatin tutkielmassani. Tutkielmani aihe oli *Opettajien kokemuksia näkövammaisten kuvataideopetuksesta*. Halusin jatkaa aihetta hieman laajempaan. Vuoden 2021 alussa minulle tuli kuitenkin tilaisuus päästä yläkoulun ja lukion kuvataideopettajan sijaiseksi kahdeksi kuukaudeksi. Tämän mahdollisuuden vuoksi tutkielmani aihe muuttui jonkin verran aikaisemmista suunnitelmista, sillä tämän kahden kuukauden positioni vuoksi voisin tehdä tutkimustani kentällä. Oli kiinnostava ajatus päästä tutkimaan ja kehittämään omaa työtä sekä sen vaikutuksia oppilaisiin. Taideperustaisilla menetelmillä voi kerätä hiljaista, ruumiillista, aistillista ja kokemuksiin pohjautuvaa tietoa. Tutkimukseen osallistuvia on tällä menetelmällä mahdollista kohdella aktiivisena osana prosessia. (Jokela & Huhmarniemi 2020, 41-42.)

5.1 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku

Tutkimusmenetelmäni on taideperustainen toimintatutkimus. Känkäsen (2013) mukaan tällaisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita taiteellisen työskentelyn toimintatavoista, joiden avulla tutkija etsii esimerkiksi lasten tai nuorten kanssa vuorovaikutuksen tapoja. Yhteistoiminnan ja kokeilun avulla päästään uusiin tai odottamattomiin tuloksiin. (Känkänen 2013, 11-12.) Taideperustaista tutkimusta käsitellään laajemmin kohdassa 5.2.

Tutkimuksessa käytetään myös laadullista, kvalitatiivista tutkimusotetta. Anttilan (2005) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tavoitellaan ilmiön ymmärtämistä, tulkitusta ja selvittämistä. Tutkimuksessa luonnehditaan, kuvaillaan ja tulkitaan ilmiöitä, joille tyypillistä on reflektiivisyys ja dialektisuus. Anttila lisää, että tutkijan oma mielenkiinto tutkittavaa aihetta kohtaan vaikuttaa laadullisen tutkimuksen tuloksiin. Tutkijan elämäntapa, ammatti ja eletty elämä vaikuttaa näkökulman valintaan. Tutkija valitseekin lähestymistapansa usein omasta elämänhistoriastaan ja käytännön kokemuksista. (Anttila 2005, 276.)

Tutkimukseni alkoi varsinaisesti helmikuussa 2021, jolloin hahmottelin ja suunnittelin tutkimusta yläkoulun seitsemännellä luokalla. Tutkimuksen suunnittelemisen haastavuus olikin juuri korona-ajan epävarmuus. Viikko aloittamiseni jälkeen alkoi etäopetusjakso, joka venyi viiden viikon mittaiseksi. Etäjakson aikana tutkimusta ei voinut toteuttaa, mutta kun kouluun paluu toteutui hybridimallisena, saattoi tutkimuksessani käsittelemäni *Oma Maja* -tehtävänannon aloittaa. Taideperustaisessa tutkimuksessa rikkautena on mahdollisuus käyttää useita erilaisia aineistoja ja tutkimusmenetelmiä. Tutkimuksessani oli monipuolinen aineisto, jonka käsittely oli paikoin haastavaa.

Alasuutarin (1994) mukaan metodi koostuu käytännöistä, joiden avulla tutkija tuottaa havainnot, sekä säännöistä, joiden avulla havaintoja voi muokata ja tulkita. Havainnoista voidaan arvioida niiden merkitystä johtolankoina. Metodologian tulee olla yhteydessä tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. (Alasuutari 1994, 72-73.)

Keväällä sain tutkimusluvan koulun rehtorilta ja TutKoKe-tiimiltä ja pääsin nauhoittamaan ryhmäkeskustelut kolmen 7.-luokan kanssa. (Tutkimuslupa: liite 1). Koska koulu on yliopiston alainen harjoittelukoulu, johon tutkimuksen tekeminen kuuluu

luontevana osana yliopiston toimintaa, ei tutkimuslupaa oppilaiden vanhemmilta erikseen tarvinnut, koska oppilaiden henkilöllisyys ei ilmene aineistosta, eivätkä yksittäiset oppilaat olleet kiinnostuksen kohteina, vaan koko ryhmä oppijoina opettajan työskentelytapojen kehittämisen näkökulmasta. Kaikki oppilaat, jotka halusivat, saivat osallistua ryhmäkeskusteluihin, jotka toteutin kolmelle luokalle kuvataidetuntien aikana. Otin myös valokuvia aineistoksi niiden oppilaiden töistä, jotka siihen olivat antaneet luvan. Tutkimusmetodia valittaessa tulisi ottaa huomioon sen tarkoituksenmukaisuus lapsille ja nuorille, sekä antaa tutkimuksessa mukanaolosta sellainen tunne, että heidän mielipiteillään ja kokemuksillaan on merkitystä (Hill 2005, Granö ym. 2018, 10 mukaan).

Seitsemäsluokkalaiset olivat hybridimalliseen opetukseen siirryttäessä vuoroviikoin koulussa lähiopetuksessa, ja näin läsnäolevien oppituntien välille tuli aina viikon mittainen etäopetusjakso. Havainnointi oli isojen ryhmien ja hektisen opetuksen vuoksi haastavaa, mutta oppilaiden keskittyttyä omien majojen tekemiseen ja pöydissä käytyihin keskusteluihin, pystyi havaintojaan kirjoittamaan hetkittäin. Välitunneilla aikaa oli vain muutamia kertoja syventyä edellisen tunnin tapahtumiin ja keskusteluihin, mutta yleensä seuraavien tuntien valmistelut, etäyhteyksien virittelyminen ja välituntivalvonnat tai palautteen anto etänä oleville oppilaille vei kaiken ajan.

Maja-tehtävän aikana syntyi myös muunlaisia kertomuksia rakennuksen tarkoituksesta ja mahdollisuuksista sekä siinä majoilevista asukkaista. Koin, että vaikka keskustelut saattoivat lähteä raiteiltaan, toivat ne silti esiin jotain oikeasti koetusta maailmasta ja tuntemuksista, joita nuoret kokivat etäopetuksen aikana. Oikea aito keskustelu syntyy siihen pakottamatta, ja vapaus käsitellä asioita omalla tavallaan toi varmasti tunteen luokkatilan ilmapiirin hyväksyvyydestä. Hyväksytyksi tuleminen omien ajatustensa kanssa on tärkeä osa oman identiteetin muodostumista ja itseluottamuksen kasvua. Pirkko Anttila (2005) tuo teoksessaan *Ilmaisu, Teos, Tekeminen ja Tutkiva toiminta* esiin, että narratiivit ovat tutkimusaineistoa, jota saadaan tässä yhteydessä oppilaiden kertomuksista. Kertomusten tutkiminen on sitä, miten ihmiset kokevat ympäröivän maailman. Aineistoa saadaan niin kentällä tehdyistä muistiinpanoista, suullisista kertomuksista, haastatteluista kuin nauhoitetuista tositilanteistakin. (Anttila 2005, 226.) Analysoin nauhoitetut keskustelut, joissa käymme oppilaiden kanssa yhdessä läpi *Oma Maja* -tehtävään liittyviä oppilaiden ajatuksia.

Tutkija-opettajan positiosta käsin pidin merkittävänä tutkimuksen tuomaa kokemusta niin tuntisuunnitelmien kuin oppimistilanteiden analysoimisesta ja oman toiminnan tutkimisesta ja sen hyödyistä tulevaa opettajanuraani ajatellen. Oman opettajaidentiteetin kehittyminen ja uusien asioiden oppiminen motivoi tekemään tutkimusta myös jatkossa.

5.2 Taideperustainen toimintatutkimus

Taideperustainen toimintatutkimus on Lapin yliopistossa kehitetty tutkimussuuntaus, jolle ominaisinta on yhteisöllisyys, projektinomaisuus sekä yhteisö- ja ympäristötaitteen työtavat. Se on tutkimuksellinen lähestymistapa taiteeseen perustuvien menetelmien ja työtapojen kehittämiseksi sekä ympäristöissä ja yhteisöissä tunnistettujen ongelmien ratkaisemiseksi. (Huhmarniemi 2016, 42-44.) Taideperustainen toimintatutkimus sopii oman tutkimukseni tekemiseen yläkoulun kuvataidetunneilla, jossa tarkoituksena on kokemuksen kautta saada uutta tietoa kuvataiteen opettamiseksi nuorille, joille on eriasteisia oppimisen ongelmia. Erilaisten työtapojen kokeileminen, ja niiden vaikutus nuorten ymmärtämiseen ja tekeillä olevan työn hahmottamiseen voisi tuoda helpotusta nuorten oppimisen ongelmien tunnistamiseen. Taideperustaisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita taiteellisen työskentelyn toimintatavoista. Niiden avulla tutkija-taiteilija-kasvattaja etsii lasten, nuorten tai aikuisten kanssa kiinnostavia vuorovaikutuksen tapoja. Kokeilun ja yhteistoiminnan avulla saavutetaan uusia tuloksia tai kutsutaan esiin odottamatonta. (Känkänen 2013, 11-12.)

Toimintatutkimuksessani suunnittelen etukäteen kuvataidetuntien kulun, tehtävänänot sekä toimintatavat kuvataidetehtävien etenemiseksi. Kirjaan ylös huomioni eri työtapojen vaikuttavuudesta. Omassa tutkimuksessani korostuu prosessinomaisuus, joka lähtee jo suunnitteluvaiheesta, etenee tuntisuunnitelmien ja opetusmateriaalin tekemiseen ja itse toiminnan toteuttamiseen ja vaikuttavuuteen oppilaille, sekä itse-reflektioon, jossa punnitsen kaiken edellä mainitun kokemuksellisuuden vaikutusta oppimisen ja ymmärtämisen lisäämiseksi. Pääosassa omassa toimintatutkimuksessani on toiminnan kehittäminen ymmärryksen kautta. Tahto ymmärryksen ja taidon kehittämiseen onkin keskeistä toimintatutkimuksessa. Tutkimuskysymyksen sijaan toi-

minnalisessa tutkimuksessa puhutaan tutkimustehtävästä. (Jokela & Huhmarniemi 2020, 47-48.)

Taideperustaista toimintatutkimusta käytetään yleensä taidekasvatuksen kehittämishankkeissa. Taide voi toimia työkaluna ongelmanratkaisussa tai uuden tiedon ja ymmärryksen hankkimisessa sekä työkaluna tutkimuksen aineiston keräämisessä ja analysoimisessa. Taideperustaisessa tutkimuksessa tavoitteena on kehittää tutkimusta niin, että se tuo muutosta sekä pätevää ja perusteltua tietoa ja ymmärrystä. (Jokela & Huhmarniemi 2018, 9.) Tutkimusstrategia on tutkimuksen toteuttamisen ohjaava periaate. Tutkimuksen metodologiset lähestymistavat ohjaavat tutkimusmenetelmien valintaa ja käyttöä niin teoreettisella kuin käytännönkin tasolla. Taideperustaisessa tutkimuksessa sovelletaan usein eri menetelmiä. (Jokela & Huhmarniemi 2018, 12.)

Toimintatutkimuksen sykleissä suunnittelu, toiminta, havainto ja pohdinta esiintyvät jaksoissa, jotka vievät käytäntöä parempaan suuntaan. Nämä ominaisuudet, taiteen toimintatavat, intentiot ja käytännöt ovat ominaisia taideperustaiselle toimintatutkimukselle. (Jokela & Huhmarniemi 2020, 42.) Taideperustaisen toimintatutkimuksen tarkoituksena on taiteilija-tutkijan, tai taiteilija-opettaja-tutkijan menetelmien ja toimintatapojen kehittäminen. Sillä voidaan myös vaikuttaa ympäristöissä ja yhteisöissä esiintyviin ongelmiin, konflikteihin tai tulevaisuuden näkymiin. Se on tutkimuksellinen lähestymistapa, jossa tutkimus etenee syklisesti niin, että taiteellisesta interventiosta kerätään tutkimusaineisto, jota analysoidaan ja käsitteellistetään. Menetelmä on kehitetty 1990-luvulta lähtien Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen ja soveltavan kuvataiteen koulutusaloilla. (Huhmarniemi, 2016; Jokela, Huhmarniemi & Hiltunen, 2018.)

Kuvataidekasvatuksen professori Mirja Hiltusen (2009) mukaan ominaista toimintatutkimuksessa on kasvava käsitys itsestä ja maailmasta. Tämänäyttävyyden tutkimuksen pyrkimyksenä on vaikuttaa ja muuttaa asioita paremmaksi. Yhteisötaiteessa taas perustana on vuorovaikutustilanteen synnyttäminen taiteen keinoin. (Hiltunen 2009, 78.)

Tutkimusaineistoa ovat dokumentoidut valokuvat, oppilaiden kanssa käydyt ryhmäkeskustelut nauhoitteena, osallistuva havainnointi ja muistiinpanot tutkimuspäiväkirjasta. Toimintatutkimukseni eteni syklisesti suunnittelusta toimintaan, reflektioon ja

arviointiin. Tutkimuksessani vuorovaikutus ja keskustelu (dialogi) nousivat taiteellisen työskentelyn lisäksi tärkeiksi seikoiksi. Työskentelyprosessi ja siitä keskusteleminen henkilökohtaisten kokemusten maustamana oli valmista teosta tärkeämpi ja hedelmällisempi projektin kokonaisuuden kannalta.

Toimintatutkimukseni kantavana ajatuksena on minkälaisin tavoin oppilaiden oppimista ja luokkayhteisöön kuulumista voitaisiin tukea. Etsin myös kuvataidetuntien toiminnan kehittämiseen keinoja, jotka palvelisivat kuvataidekasvatuksen kentällä. Filosofin ja kuvataiteiden tutkimuksen ja opetuksen professori Juha Varton (2011) mukaan toiminta taiteen keinoin yhdessä muiden kanssa kehittää ja antaa uusia välineitä sekä luo uusia ratkaisuja ja suuntia. Varto linjaa, että toiminnan tavoitteena voi olla kuinka käytäntöä voitaisiin kehittää. Tavoitteellisessa taidekasvatustyössä tiedonala on keskiössä kaikissa arvioimisen ja kehittämisen kysymyksissä. (Varto 2011, 24.) Minua kiinnostaa myös kuvataidekasvatuksen kontekstissa haastavien kokemusten käsittely taiteellisen toiminnan ja keskustelun avulla. Leavyn (2018) mukaan taideperustaisen tutkimuksen avulla on mahdollista saada erilaisen näkemisen ja ajattelamisen tapoja. Se antaa oivaltamisen ja oppimisen kokemuksia sekä rakentaa ymmärrystä erilaisuudesta tai samanlaisuudesta. (Leavy 2018, 9-11.)

5.3 Ryhmähaastattelu ja tutkimuspäiväkirja

Haastattelun toteutin niin, että haastattelin oppilaita yhtenäisenä ryhmänä. Esitin kysymyksiä suunnittelemissani teemoista niin, että aihe-alueet käsittelivät nuorten omia oppimisen kokemuksia kuvataidetunneilta, joilla teimme puutikuista *Maja*-teoksia. Teemahaastattelu oli vapaamuotoinen, ja kysymyksiin saivat vastata kaikki oppilaat, jotka halusivat osallistua keskusteluun. Haastattelu ja sen nauhoittaminen sopivat hyvin tutkimusmenetelmäksi, kun etukäteen ei ollut tietoa millaisia vastauksia oli odotettavissa. Oppilaat olivat kokeneita tutkimuskohteita ja tottuneita opettajaopiskelijoihin, jotka tekivät tutkimusta koululla. Olinkin yllättynyt kuinka helposti haastavistakin aiheista puhuminen onnistui. Osa oppilaista tuntui kuitenkin tarkkaan miettivän minkälaista vastausta ja keskustelua minä heiltä odotin, vaikka toivoin keskustelujen syntyvän spontaanisti pienen aiheeseen johdattelun jälkeen. Pöydissä keskustelua helpotti se, että oppilaat kokivat luokkatilan turvalliseksi paikaksi avata omia

ajatuksia. Pöytiin olivat jo valmiiksi ohjautuneet oppilaat, jotka kokivat yhteenkuuluvuutta toistensa kanssa. He olivat ystäviä keskenään, eivätkä ujostelleet keskustella toistensa kanssa esimerkiksi korona-ajan toiveista oman tilan suhteen. Näitä ajatuksia rohkeimmat jakoivat koko luokalle.

Tarinallisuus korostui oppilaiden keskusteluissa. Takalan ja Konnun (2010) mukaan omien tarinoiden kertomiseen ja näkemiseen liittyy terapeuttisia piirteitä, kun kokeemukseen yhdistyy tunne siitä, että joku kuuntelee. Tarinoiden jakaminen yhdistää ryhmää ja tukee inklusiota (Takala & Kontu 2010, 96). Tarinallisuuden kautta oppilas löytää piirteitä, jotka tukevat niin koulussa kuin muissakin elämän osa-alueilla. Kertomukset vaikuttavat myönteisesti asioiden oppimiseen ja tekee siitä kiinnostavaa, toiminnallista ja luovaa. (Takala & Kontu 2010, 98.)

Ryhmähaastattelun tarkoituksena oli saada oppilailta tietoa siitä, miten he kokevat oppimisen. Halusin selvittää, minkälaisia tapoja oppimiseen he tiedostavat ja mitkä asiat vaikuttavat omaan oppimiseen kuvataidetunneilla. Ryhmähaastattelut toteutin kuvataidetunneilla, kun viimeisen kerran käsitelimme *Oma Maja* -teoksia yhteisessä keskustelussa. Olin kertonut oppilaille jo aiemmin tekemäni tutkimusta, jonka tarkoituksena on selvittää oppimiseen liittyviä seikkoja. Pyrin haastattelutilanteessa samantyyppiseen keskustelutilaisuuteen mitä olimme aikaisemminkin tuntien päätteeksi tehneet keskustellessamme oppilaiden töistä, ajatuksista ja oivalluksista, jotka olivat vaikuttaneet työskentelyprosessiin.

Ryhmähaastattelussa käsittelemäni teemat liittyivät oppimiseen ja sen vaikutuksiin myös tämän *Oma Maja* -tehtävänannon ympärillä. Etenin teemoittain hyvin vapaamuotoisessa keskustelussa, joissa käsitelimme oppilaiden *Maja*-teoksia ja oppimista. Haastatteluissa keskiöön nousivat oppimisen eri tavat, vertaisoppiminen ja mitkä asiat vaikuttavat omaan tekemiseen luokassa tai helpottavat omaa oppimista. Ryhmähaastattelussa ilmeni oman tilankaipuun ja *Maja*-teoksen tekemiseen liittyviä iloja ja suruja, tekemisen prosessin aikana tulleita oivalluksia ja oppimisen tunteita. Tarkensin kysymyksiä paljonkin, koska käsitteenä oppiminen on niin laaja ja monia merkityksiä antava. Ensimmäiselle ryhmälle esittämäni teemat auttoivatkin seuraavan ryhmän kysymysten tarkentamisessa. Oppimista ja siihen johtavaa toimintaa voi käsitellä niin monella tavoin ja näkökulmasta riippuen.

Tutkimuspäiväkirjan kirjoittaminen ajoittui tammikuusta 2021 saman vuoden marraskuulle. Alussa hahmottelin tutkimusta niin, että ajatuksena olivat sellaiset tehtävänannot, joista olisi helposti osoitettavissa oppilaille haasteellisiksi koituvat seikat. Kevään ja etäopetuksen edetessä suunnitelmat kuitenkin muuttuivat, koska etäopetuksen myötä kykeni aistimaan oppilaiden yksityisyyden kuin yksinäisyyden tunnelmia, eikä alkuperäinen tapa tuntunutkaan enää tarkoituksenmukaiselta. Tutkimuspäiväkirjani osoittautui tutkimuksen kannalta ratkaisevaksi aineistoksi muiden aineistojen tukiessa tutkimustani. Tutkimuspäiväkirjani oli aineistona suuri ja monisäikeinen. Olin käsitellyt osa-alueita aiheen hahmottelusta ja 7. luokkalaisten kehityksen ja osaamisen tasosta aina omaan reflektioon koskien niin tehtävänantoa, opettamista, materiaalisia valintoja kuin seitsemänsien luokkien sisäistä ilmapiiriä. Myös kuvataideluokan osallisuutta tukeva oppimisympäristö sai tutkimuspäiväkirjassa paljon huomiota. Suunnitelmista kävi ilmi niin erityisiin tarpeisiin mietittyjä opetuksellisia yksityiskohtia kuin laajemmassa mittakaavassa mietittyä arvioinnin vaikeutta. Reflektiota oli myös paljon. Kävin läpi menneitä oppitunteja, ja pohdin oman toiminnan merkitystä opettamisessa, sekä vaihtoehtoisia tapoja toimimattomien käytänteiden tilalle, yksittäisten epäonnistumisten sattuessa tai tavoitteiden jäädessä täyttymättä.

5.4 Aineistonkeruun toteutus ja aineiston analyysi

Taideperustaisen toimintatutkimuksen aineiston kokosin tutkimuspäiväkirjan, äänitteiden, havaintojen ja nuorten *Oma Maja* -teoksista otettujen valokuvien avulla. Oppimisprosessi ja taiteellinen prosessi näkyy työskentelyn eri vaiheissa. Perinteisestä toimintatutkimuksen syklistä poiketen tutkimusprosessin aikaiset ja niiden tuloksena syntyneet taiteelliset tuotokset dokumentoidaan ja käytetään tutkimusaineistona (Jokela & Huhmarniemi 2020, 45).

Taideperustaisilla menetelmillä voi kerätä hiljaista, ruumiillista, aistillista ja kokemuksiin pohjautuvaa tietoa. Tutkimukseen osallistujia (tässä tapauksessa oppilaita ja itseäni opettaja-tutkijana) on tällä menetelmällä mahdollista kohdella aktiivisena osana prosessia. (Jokela & Huhmarniemi 2020, 41-42.)

Aineiston analyysissä toiminnan kuvaus muodostui tutkimuspäiväkirjasta ja teemoitellusta ja analysoidusta seitsemäsluokkalaisten oppilaiden ryhmähaastattelusta. Jo-

kela ja Huhmarniemi (2018) toteavat taideperustaisessa toimintatutkimuksessa aineiston analyysin olevan prosessi, joka kulkee limittäin projektin kehittymisen kanssa. Moninainen ja laaja aineisto teemoitellaan ja ryhmitellään. Tutkimuksessa tulisi ilmetä jatkuva tutkimuksen, aineiston ja kirjallisuuden välinen keskustelu. Taideperustaisen toimintatutkimuksen aineiston analyysi on melko samankaltainen laadullisen aineiston kanssa. Taideperustaisen toimintatutkimuksen aineistossa voi olla mukana myös muuta materiaalia. (Jokela & Huhmarniemi 2018, 17.)

Varton (2011) mukaan taidepedagogisen tutkimuksen luonne kehittyy tarkastelussa kokonaisuudeksi, kun käytännöstä nousevat narratiivit tutkitaan valituilla menetelmillä ja arvioidaan. Tämä tapahtuu tekemällä tutkimusta, jossa tutkitaan ongelmaa ja kokeillaan menetelmiä selvittääksemme mikä menetelmä selventää tutkittavaa ilmiötä juuri taidepedagogiikassa. (Varto 2011, 29.) Toiminnan laadullisia vaikutuksia tutkimuksessa oljoihin ja tehtyjen toimenpiteiden sekä prosessin onnistumista arvioidaan ja analysoidaan. Tuloksena analyysissä erottuu syventynyt ymmärrys kokemuksista ja käytännön toiminnasta sekä lisääntynyt tieto niiden kehittämisestä. (Jokela & Huhmarniemi 2020, 52.)

Aineiston analysoinnissa käytin myös laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysia. Anttilan (2005) mukaan kvalitatiiviseen analyysiin lähdetään aineiston reflektiivisellä lukemisella, jonka jälkeen haastattelusta litteroitu aineisto luetaan useasti aineiston hahmottuessa näin tutkijalle. Aineistosta erottuu haastattelun aito asiasisältö, josta edetään luokittelevaan sisällönanalyysiin. Tässä vaiheessa ryhdytään etsimään luokittelun kategorioita. (Anttila 2005, 276.)

Tutkimuspäiväkirja oli tutkimuksessani merkittävin aineisto, jota muut aineistot tukivat. Tutkimuspäiväkirjani näyttäytyy aineistona kappaleissa, joissa olen käsitellyt toimintaa kuvataidetunneilla ja tehtävänannon suunnittelussa sekä reflektoinnissa. Valokuvat *Oma Maja* -teoksista olen sijoittanut tuloslukuihin. *Maja*-teoksista otettuja kuvia analysoin vain toiminnan kehittämisen suunnassa.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) laatimassa hyvän tieteellisen käytännön ohjeissa on määritelty, että hyvä tieteellinen käytäntö sisältää rehellisyyteen ja huolellisuuteen perustuvia yleisiä toimintatapoja. Tarvittavat tutkimusluvut liittyvät yleiseen hyvään tieteelliseen käytäntöön. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019) on linjannut myös säännöt ihmisiin suuntautuvan tutkimuksen eettisistä periaatteista. Peruslähtökohtana on tutkittavien henkilöiden luottamus tutkijaa ja tiedettä kohtaan. Tutkijan täytyy olla etukäteen perehtynyt tutkittavaan yhteisöön, kulttuuriin ja sen historiaan. Tutkimukseen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista ja osallistujan tutkimuksen keskeyttämisen mahdollista. Suostumus osallistumisesta tutkimukseen tulee olla tietoon perustuvaa ja tieto tutkimuksen sisällöstä tutkittavan saatavissa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 7-9.)

Noudatan tutkimuksessani hyvän tieteellisen käytännön ohjeita. Ennen haastattelutilannetta toin oppilaiden tietoon, että haastatteluun osallistumisesta voi vetäytyä missä vaiheessa tahansa. Myös oppilaiden teosten valokuvaamisesta ja niiden käytöstä tutkimukseni aineistona olen pyytänyt jokaiselta oppilaalta henkilökohtaisesti luvan. Aineistosta on häivytetty tutkimukseen osallistuvien paikkakunta, koulu ja henkilöllisyys, eikä valokuvissa ole nähtävissä kenenkään oppilaan kasvoja.

6 Tulokset

Koulussa työskentely antoi oivan mahdollisuuden tutkia oman opettajuuden kehittymistä ja toimintatapoja kaikkien oppilaiden oppimisen tukemiseksi. Oma koulutyö monikulttuurisen yläkoulun ja lukion kuvataideopettajan sijaisena antoi kentällä työskentelyn kautta realistisen näkökulman opettajan osaamisen vaatimuksista moninaisten luokkien opettamisesta. Moninaisuus oli koulun arjessa aidosti läsnä ja vaati opettajilta laajaa tietotaitoa ja määrätietoista otetta koulukulttuuriin. Kenttätöön vaihtuva luonne koronan aikana vei suurimman huomion ja piti tiukasti opettajan jatkuvasti muuttuvassa työnkuvassa kiinni, mutta tutkimus kulki rinnalla tutkimusmetodologisen kirjallisuuden ja muun tutkimusta tukevan kirjallisuuden muodossa. Suunnittelin tutkimuksen kulkua pitäen mielessäni kuvataideopetuksen ainekohtaiset tavoitteet ja oppimisen erityisen tuen.

Kuvataidetunneilla tapahtuvaa oppimista ei aina mielletty oppimiseksi vaan tekeminen koettiin taiteelliseksi toiminnaksi tai käden taidoiksi. Jos taas harjoiteltiin jotain asiaa tarkkojen vaihe vaiheelta etenevien ohjeiden mukaan, kuten perspektiivin piirtämisessä, ajateltiin sen olevan samankaltaisempaa oppimista kuin oppiminen muidenkin aineiden tunnilla.

Kysyttäessä oppilailta vapaan tehtävänannon mielekkyydestä, lähes kaikki pitivät ja toivoivat sitä, mutta käytännön tilanteessa vapaa tehtävänanto lisätehtävänäkin oli enemmistön mielestä haasteellista aloittaa. Omatoimiset ja luovat oppilaat taas kokivat vapaamman työskentelyn mielekkäämmäksi. Oppilailla, joilla oli oppimisen vaikeuksia, tarvitsivat tehtävänannon kertaamista ja johdattelua tehtävään useasti. Tavoiteltu kultainen keskitie olisi siis jotain vapaan ja erittäin tarkan ohjeistuksen väliltä. Erityisoppilaat ja oman toiminnan hallinnan vaikeuksista kärsivät oppilaat tarvitsevat struktuureja ja selkeyttä kaikkeen opetukseen.

Oppilaiden kokemukset majojen rakentamisesta vaihtelivat, eivätkä kaikki olleet koskaan omien sanojensa mukaan rakentaneet majaa. Osa oppilaista koki mielekkäämmäksi pienoismallin rakentamisen mukailen haavetta omasta tilasta tai piilo paikasta, mutta enemmistöä kiehtoi mielikuvituksellisen majan suunnittelu. Keskustelimme minkälainen olo tila itselle sopivassa, mukavassa ja viihtyisässä vain itselle tarkoitettussa majassa voisi olla ja kuvittelimme itsemme majan sisään. Se, minkälai-

sia tunnelmia ja kokemuksia kukin tunsikin, oli lähtökohta. Vaikka tehtävää ei isojen ryhmien kanssa kyetty toteuttamaan ulkona aidon kokoisen majan rakentamiseksi, pyrittiin kuitenkin ajatuksen tasolla hyödyntämään tilanne- ja paikkasidonnaisuutta, ihmisen ja paikan välistä suhdetta.



Kuva 1. Monipuoliset materiaalit tukivat yksilöllisten majojen rakentamista.

6.1 Oppimisen ja osallisuuden tukeminen kuvataidetunnilla

Erilaisten oppimisvaikeuksien tai vammaisuuden tunnistaminen ja tieto oppimista helpottavista toimista auttaisi opettajaa arjen opetustyössä. Erilaisten vammojen tai vammaisuuden vuoksi kuvataideopinnot voivat olla haastavampia oppilaille, ja opettajan tulisikin huomioida tällaiset oppilaat opetuksessa, osata eriyttää opetusta ja suunnitella keinoja miten eri tavoin saman tehtävänannon voisi suorittaa. Erityispedagoginen tieto helpottaisi opettajia oppimisen vaikeuksien ymmärtämisessä ja niihin suhtautumisessa oikealla tavalla. Tutkimuksessani taideperustaiset tavat tehdä avasi-

vat oppimista ja lisäsivät vuorovaikutustaitojen kehittymistä sekä edistivät luontevaa dialogia niin oppilaiden välillä kuin oppilaan ja opettajankin välisissä vuorovaikutustilanteissa. Kuten aiemmin luvussa 3.3 kerrottiin, Granö ja kollegat totesivat myös, että nuorten erilaiset taustat saattavat vaikuttaa heidän osallisuuden kokemuksiin.

Jokaisella lapsella on oikeus opetukseen ja tarvittaviin tukimuotoihin. Erityispedagogisen tiedon omaaminen on tärkeää myös meille kuvataideopettajille, sillä luokassa voi olla hyvinkin erilaisia oppilaita, joten opettajan on hyvä tietää taustaa erilaisista oppimisvaikeuksista ja erityisryhmistä. Erilaisten oppimisvaikeuksien huomioiminen ja oppimisympäristöjen merkityksen tunnustaminen osana oppilaan tukemista on huomionarvoista kuvataideopetuksessa erityisen tuen oppilaille. Opettajina voidaan itse vaikuttaa siihen, minkälaista oppimisympäristöä olemme luomassa ja minkälaisessa tilassa erilaisten oppijoiden on hyvä toimia. Voimme olla yhtenä opettajana havaitsemassa monenlaisia oppimisen vaikeuksia opettamistamme oppilaista, jotka tarvitsevat opetukseensa tukea.

6.1.1 *Oma Maja* -projekti toiminnan kehittämisen näkökulmasta

Oma Maja -tehtävä oli erilainen tapa tuoda omaa osaamistaan esille. Ei ollut valmista määritelmää siitä minkälaiselta työn tulisi näyttää. Se helpotti oppilaiden kritiikkiä omaa tekemistä kohtaan. Ennalta määrittelemätön lopputulos innosti enemmän kuin kahlitsi ja motivoi oppilaita luomaan yksilöllisiä teoksia. Tämän tehtävän yhteydessä pohdin paljon yksilöllisyyden ja ainutlaatuisuuden arvostamista kuvataideopetuksessa, ja niiden suhdetta ennalta määriteltyihin tavoitteisiin ja toimintaan.

Legoilla ja puupalikoilla rakentelulla sekä Minecraftilla ja muilla erilaisten maailmojen luomiseen yhteydessä olevilla tietokonepeleillä oli vaikutusta tämän tehtävän innoittajana. Erityisesti Minecraftista tuttuja ideoita ja käsitteitä kuuli joidenkin keskusteluissa. Oppilaiden kiinnostus rakenteluun, tilojen suunnitteluun ja oman tilan hahmottamiseen tuli ilmi selvästi tämän tehtävän yhteydessä. Omia haaveita tulevaisuudesta tuotiin taiteen tekemisen kautta tähän päivään ja kaikille näkyväksi. Oman tilan tekeminen osoittautui kaikkia oppilaita kiinnostavaksi tehtäväksi, ja sen avulla sain tietoa oppilaiden korona-arjen harmeista ja haaveista, oppimiseen liittyvistä pulmista sekä niiden helpottamiseksi löytyneistä käytänteistä.

Kuvataidetunnilla oppimista ei aina mielletty oppimiseksi, vaan tekeminen koettiin taiteelliseksi toiminnaksi tai käden taidoiksi. Jos taas harjoiteltiin jotain asiaa tarkkojen vaihe vaiheelta etenevien ohjeiden mukaan, kuten perspektiivin piirtämisessä, ajateltiin sen olevan samankaltaisempaa oppimista kuin oppiminen muidenkin aineiden tunnilla.

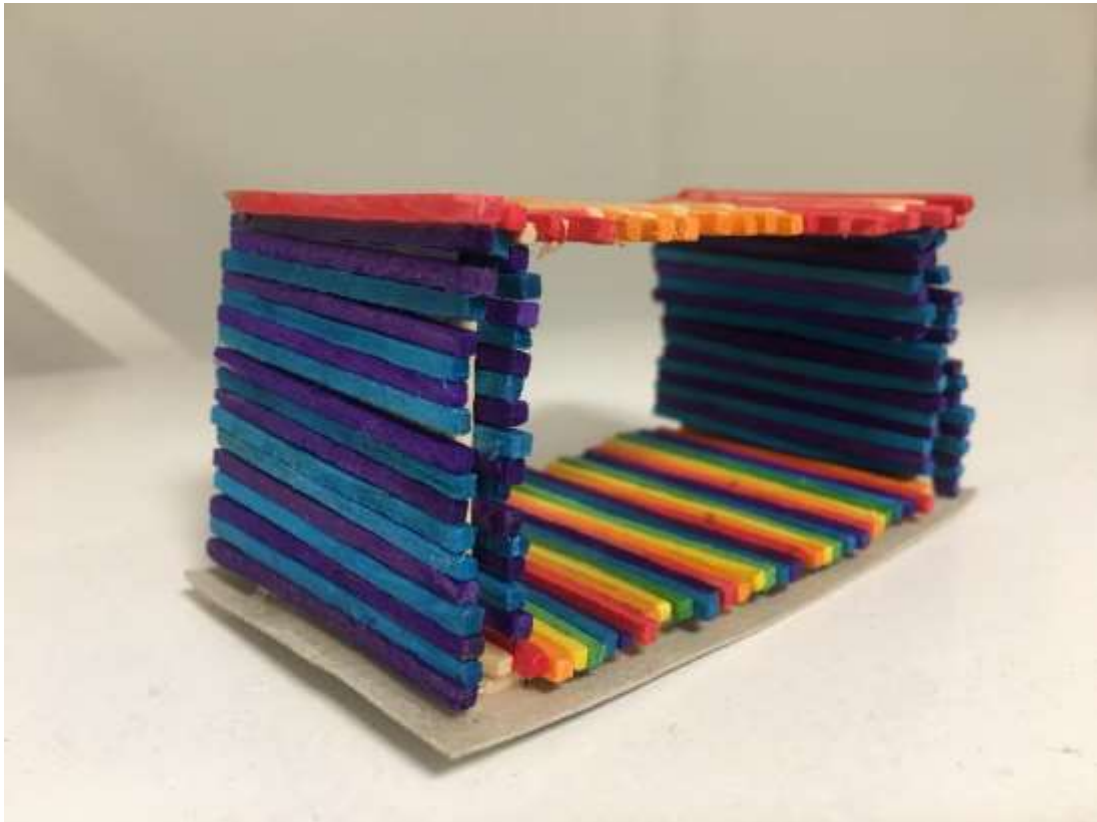
Majoista tuli toisistaan poikkeavia ja persoonallisia rakennelmia. Olin kiitollinen, että oppilaat käyttivät luovuuttaan koko käytössä olevalla potentiaalillaan. Oli korkeita tolppien nokassa olevia mökkejä ja majoja, joihin ulkopuolisilla oli vaikea päästä, sekä pieniä ja kutsuvia matalia majoja tai laavuja. Yksi pojista rakensi korkean pilvenpiirtäjän, johon käveltiin punaista mattoa pitkin. Oli myös värikäs tunnelimainen maja, jossa rytmisesti toistuivat värit ja kuviot.



Kuva 2. Oppilaat käyttivät *Maja*-teoksiin paljon aikaa ja vaivaa. Tämä maja on saanut seiniin harmaan sävyn ja modernin katon.

Oppilaat pohtivat yhteisissä keskusteluissa oppimista monin eri tavoin. Heillä oli erilaisia käsityksiä ja mielipiteitä oppimisesta. Monikaan ei esimerkiksi tiedostanut

taiteellista toimintaa asiana, jossa opittiin ehkä jotain uutta. Tuntien alussa keskustelimme majoista, kuvista, joita heille esitin, sekä niistä tavoista miten majan pienoismallin rakentamista voisi lähteä suunnittelemaan. Avasin keskusteluissa kuitenkin näitä asioita toistamiseen, jotta heille jäi ymmärrys siitä, että oppiminen onkin osittain piilo-oppimista, taitojen karttumista, tietoa tiedon päälle menetelmällä. Heidän oli hieman vaikeaa ymmärtää, miten heidän tunteensa tai kokemuksensa vaikuttivat majan tekemisen prosessiin. Keskusteluilla oli tärkeä rooli oppilaiden vuorovaikutuksen tukemisessa ja osallisuuden kokemuksissa. Oppilaat vaikuttivat olevan kiinnostuneita rakennusprojektista omien kokemusten ilmentäjänä ja keskustelivat aiheesta aktiivisesti. Osallisuuden kokemuksilla oli tässä tehtävässä vahva läsnäolo, koska jokaisella oli omakohtainen kokemus koronan tuomista eristävästä vaikutuksesta normaaliin arkeen.



Kuva 3. Tunnelimainen maja sateenkaaren väreissä.

Keskusteluissa oppilaiden kanssa tuli myös esille minkälaisia taitoja he oppivat tätä rakennusta tehdessään ja minkälaisissa ammateissa voisi olla hyötyä taidoista, joita käytimme. Tehtävän teknisiin ongelmiin liittyvät asiat keskusteluttivat oppilaita eni-

ten. Keskustelimme myös missä muissa oppiaineissa käytämme samoja taitoja kuin tätä *Maja*-tehtävää suunnitellessa ja toteuttaessa. Oppilaat pohtivat asiaa ja heiltä tulikin hyviä vastauksia. Matemaattista kykyä ja avaruudellista hahmotuskykyä kyettiin hyödyntämään myös tässä projektissa. Liiman kuivumisprosessi yhdistettiin kemiaan ja painovoimalaki fysiikkaan, kun majojen kerroksia lisättiin painovoimaa uhmaten.



Kuva 3. Maja tolppien nokassa.

Moniaistisen opetuksen ja osallisuuden kokemuksen merkitys opetustilanteessa korostui. Tärkeää oli sommittelu, käden ja silmän yhteistyö, kärsivällisyys, vuorovaikutustaitojen ja omasta työskentelyprosessistaan ja siihen liittyvistä tunteista puhuminen sekä vertaistuki. Muillakin oli välillä hankaluuksia liiman kuivumisen tai painovoiman kanssa, kun maja ei ollut pysyvä pystyssä.



Kuva 4. Kiipeilyteline.

Aineistosta nousi esille vertaispalautteen voima, ja myös yhdessä ratkaisujen pohtiminen koettiin tärkeäksi. Yhdessä keskusteleminen pandemia-ajan tunteista oli oppilaiden mielestä merkityksellistä, kun omaa tilaa ja liikkumista sekä harrastuksia ja ystävien tapaamista rajoitettiin. Yhteiset asiat ja yhdessä tekeminen toistuivat tutkimuspäiväkirjan aineistosta niin oppilaiden kuin oman reflektion kautta.

Arkkitehtuuri, sisustus- ja rakennussuunnittelu nousivat myös tutkimuksen aineistosta oppilaita kiinnostaviksi asioiksi. Pienoismallin rakentamisprosessin aikana oppilas ei välttämättä itse ymmärrä minkälaista oppimisprosessia käy läpi. Rakennelmia yhdessä tarkasteltaessa keskusteltiin siitä, minkälaisessa ympäristössä majat voisivat olla; minkälaiseen ympäristöön tekijä sen mielsi kuuluvan ja minkälaisia ajatuksia

muilla oli sillä hetkellä keskustelun kohteena olevasta majasta. Tilan kokemukset korona-aikana nousivat aineistosta esiin muutamilla oppilailla joka ryhmästä suoraan, mutta välillisestikin melkein kolmasosalla ryhmästä.



Kuva 3. Tässä majassa on nostosilta ja kiinnostava katto.

Kaikissa näissä perusopetuksen yläkoulun seitsemännen luokan ryhmissä tehtiin sama tehtävä, ja jokaisessa tuli esille ensisijaisesti kiinnostavat keskustelut taiteellisen työskentelyn ohessa. Vuorovaikutus muiden oppilaiden kanssa oli hedelmällistä, kun he saivat lähiopetukseen tultuaan purkaa omia tuntojaan niin eristyneestä elämästään ja oman tilan kaipuusta kuin normaaliopetukseen ja harrastuksiin palaamisen ilosta.

Oma Maja -aiheen kirvoittamilla keskusteluilla oli tärkeä rooli oppilaiden vuorovai-
kutus tukemisessa ja osallisuuden kokemuksissa. Oppilaat vaikuttivat olevan
kiinnostuneita rakennusprojektista omien kokemusten ilmentäjänä ja keskustelivat
aiheesta aktiivisesti. Tehtävän kiinnostavuus vaikutti oleellisesti myös oppilaiden
oppimiseen ja heidän myönteiseen käsitykseensä kuvataidetuntien monipuolisuudes-
ta. Osallisuuden kokemuksilla oli tässä tehtävässä vahva läsnäolo, koska jokaisella
oli omakohtainen kokemus koronan tuomista eristävästä vaikutuksista normaaliin
arkeen.



Kuva 4. Tämä *Oma Maja* -teos on arkkitehtonisesti vaikuttava rakennelma.

Opetin kuvataidetta kahden kuukauden ajan monikulttuurisessa koulussa, jossa toi-
min sijaisena. Opetusjaksooni sisältyi hyvin monenlaista opetusta, kun etäopetusta
oli viisi viikkoa ajasta. Tässä tutkimuksessani tarkastelen seitsemäsluokkalaisten
oppimista ja oppimisen vaikeuksia sekä opetuksen struktuuria. Aihetta käytiin ensin
läpi alustamalla tuntia. Aloitin tunnin keskusteluttamalla oppilaita omista mielipai-
koistaan, rakennelmistaan tai majoista, joissa oli hyvä olla. Olivatko he rakentaneet
joskus majoja? Minkälaisia ne olivat? Minkälainen tunnelma tai olotila majassa val-
litsi? Tunsivatko olevansa turvassa?

Kysyin myös, minkälaisia majoja oppilaat olivat nähneet, ja pyysin, että he kertoisivat ja kuvailisivat niitä ja kokemuksia, joita muistivat niihin liittyvän. Minkälaisia materiaaleja niihin oli käytetty? Sitten näytin heille kuvia majoista ja tikuista tehdyistä rakennelmista.



Kuva 5. Moniulotteinen ja taitavasti viimeistelty maja.

Näin oppilaat olivat jo jonkin aikaa ehtineet mielessään miettiä ja muistella majo-
kokemuksiaan. Tehtävänannon yhteydessä oli kuvia yksi- ja kaksikerroksisista puu-
tikuista tehdyistä majoista. Kysyin minkälainen maja olisi sellainen, jossa itse viih-
tyisit ja minkälaisen haluaisit rakentaa olemassa (luokassa) olevilla materiaaleilla.
Minkälaisia asioita he arvostaisivat omassa paikassaan? Pitäisikö sieltä nähdä kauas,
entä pitäisikö sen olla huomaamaton vai kenties iloinen väriläiskä, jonne mahtuu
kaveritkin? Esittelin päämateriaalit, joita käytettäisiin: puutikut, liima ja pahvipohja,
jolle maja rakennettaisiin. Materiaaleja sai lisäksi tarpeen mukaan yksityiskohtiin.
Puutikkuja oli myös värillisiä ja noin puolet käyttikin joitakin muitakin kuin puun

värisiä tikkuja oman majansa rakentamisessa. Oppilaat halusivat myös luoda jonkinlaista miljööä majansa ympärille rakentaen muita pienempiä rakennelmia tai aitoja, vesiaihteita tai polkuja.



Kuva 6. Väri-iloittelua arkkitehtuurisesti mielenkiintoisessa majarakennelmassa.

6.1.2 Oppimiseen vaikuttavat tekijät

Vuorovaikutuksella oli oleellinen vaikutus oppilaiden oppimiseen. Vuorovaikutustaitojen oppimisen edellytyksenä on kommunikointi oppilaiden välillä ja opettajan kanssa. Vertaisoppimista tapahtui oppilaiden kohdalla, kun he näkivät, miten muut lähtivät saman pöydän ympärillä tekemään omia majateoksia tai huomasivat toisen oppilaan ratkaisevan jonkun eteensä tulleen ongelman. Tällaisia esimerkkejä oli oppilaiden majan rakenteen tekemiseksi tai liiman kuivumisen ajaksi kehittelemä tuki tai muu työskentelyä helpottava oivallus. Oppilaat jakoivat kokemuksen kautta syntyneitä omia ideoitaan ja tietoa muille ylpeänä, ja moni halusi kokeilla samaa tekniikkaa itsekin.

Oppilaiden keskinäisen suhteen tukemisella oli myös vaikutusta oppimiseen. *Oma Maja* -tehtävänannon kautta tuli useita tilaisuuksia vertaistuen antamiseen. Työskentelyn yhteydessä ja yhteisten koontikeskustelujen aikana ilmaistiin tukea niin verbaalaisesti kuin sanattomin viestein. Vertaisilta saama tuki näyttäytyi kasvojen ilmeillä viestitettävänä myötätuntona ja harmitteluihin tai kiivaisiin keskusteluihin johtaneina oman elämän avauksina korona-arjen tuomista hankaluuksista.

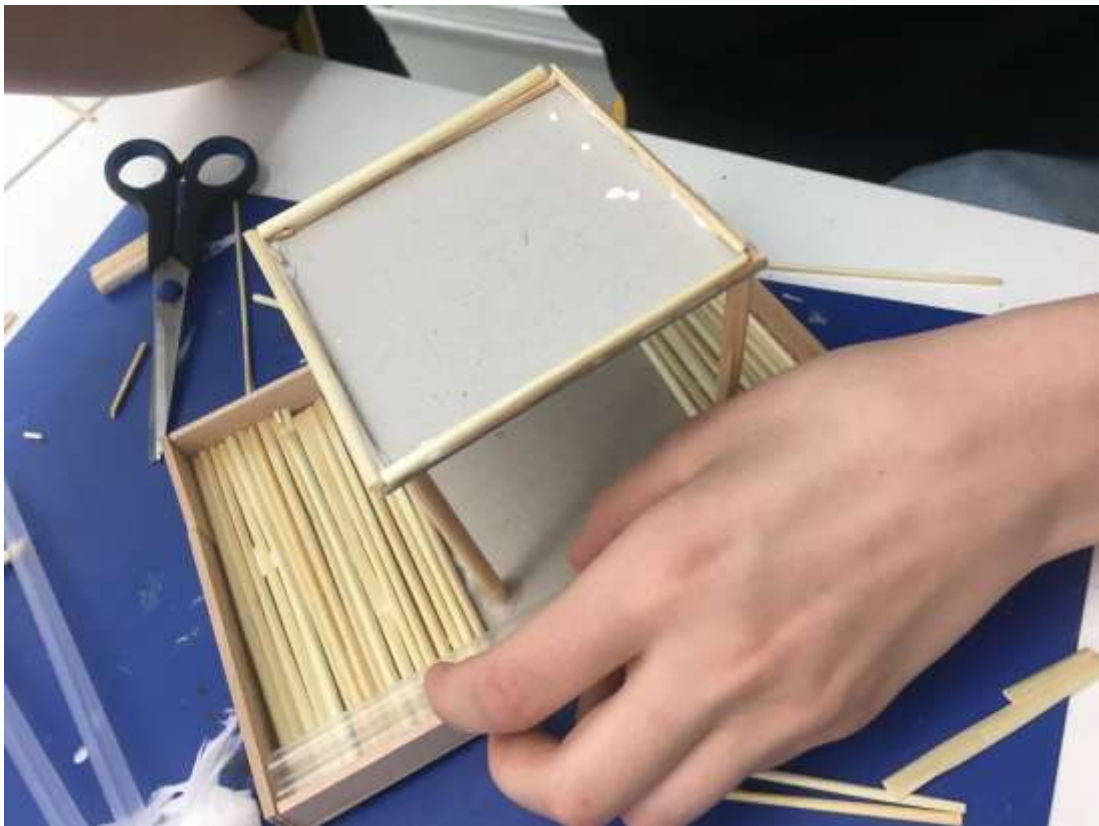
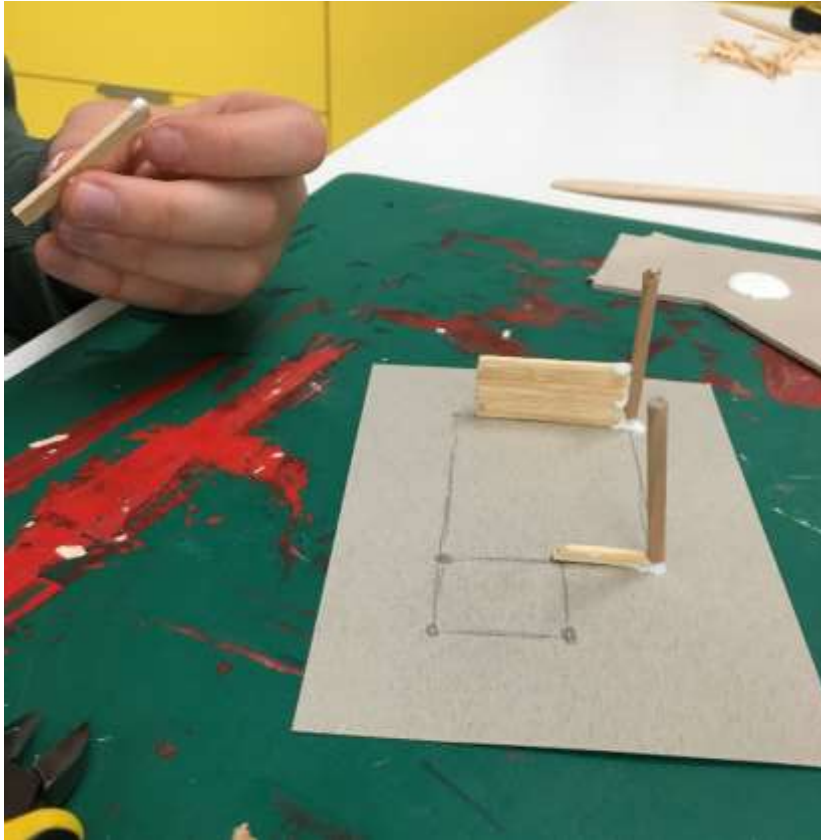
Vertaispalautetta oppilaat saivat jatkuvasti työskentelyn aikana toisilta samassa pöydässä työskenteleviltä oppilailta. Luokkakaverin kannustaminen tai toiselta pyydetty mielipide omasta tekemisestä auttoi myös oppilasta itseään hahmottamaan omaa merkitystä yhteisön jäsenenä. Vertaispalautteen antoa harjoiteltiin myös tunnin päätteeksi ryhmissä. Jokaisen työstä etsittiin joku itseä kiinnostava asia. Kehujen ja parantamishdotusten lisäksi saatettiin toisille konkreettisilla esimerkeillä näyttää miten jonkun asian voisi tehdä.



Kuva 7. Oppilaan majan rakenteen tukemiseksi ja liiman kuivumisen ajaksi kehittelemät tuet helpottivat työskentelyä, mutta näyttäytyivät myös rytmiä tuovina elementteinä.

Fyysinen oppimisympäristö kuvataideluokassa ja erityisesti pöytien asettelu niin, että saman neliön muotoisen pöydän ääressä työskenteli kolmesta viiteen oppilasta, tuki vuorovaikutusta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta oppilaiden välillä. Oppimisympäristö tuki näin myös oppimista, kun yhteenkuuluvuuden tunne toi oppilaalle merkityksellisen aseman osana ryhmää. Haasteelliseksi vuorovaikutuksen osalta koin kuitenkin opettajaan selin olevien oppilaiden keskittymisen häiriintymisen ohjeistuksen antamisen aikana. Istumajärjestys ei siis tukenut kaikkien oppilaiden oppimista, mutta koronapandemian vuoksi turvavälien pitäminen sekä kuvataidetuntien aikainen työskentely oli helpompaa isojen pöytien ympärillä. Suurten pöytien etu kuvataidetunneilla oli, että keskelle jäävää tilaa pystyi käyttämään materiaalien, työvälineiden sekä paperipyyhkeiden ja desinfiointiaineen säilyttämiseen.

Tässä tehtävänannossa korostui motoriikan hyödyntämisen positiiviset vaikutukset. Useat levottomat oppilaat tuntuivat hyötyvän tehtävästä, jossa sai luvan kanssa liikkua hakemaan tarvikkeita tai käsille oli jatkuvasti jotain mielekästä tekemistä puutikkuja hypistellessä ja liimaillessa. Liikkumista tapahtui tuntien alussa materiaalien hakemisen yhteydessä ennalta suunnitellussa järjestyksessä, mutta muuten turhaa liikkumista pyrittiin rajaamaan pandemian vuoksi. Muutamalle oppilaalle tämä oli hankalaa, eikä ollut mielekästä istuttaa levottomia oppilaita pitkiä aikoja. Suurimmalle osalle keskittymisohireisista oppilaista kuitenkin käsillä tekemisellä, rakentelulla, oli rauhoittava vaikutus, ja heidän keskittymisensä oli toiminnan kannalta toivottua, jopa hämmästyttävän tarkkaavaista. Verrattuna esimerkiksi piirustustehtäviin, tuen piirissä olevien oppilaiden keskittymiskyky rakentelutehtävässä oli korkeampi. Myös Sandberg totesi, että vaikka oppilaalla olisi keskittymisen ongelmia, voi hän kyetä työskentelemään pitkäjänteisesti, mikäli opetettava asia kiinnostaa häntä erityisesti.



Kuvat 8-9. Työskentelykuvia *Maja*-projektista

6.1.3 Oppimisvaikeuksien huomiointia ja käytänteitä oppimisen tueksi

Opetin kuvataidetta seitsemäsluokkalaisille oppilaille, joiden joukossa oli tuen piirissä olevia oppilaita. Erilaisia oppimisvaikeuksia ja niistä aiheutuvia ongelmia oli vastassa päivittäin. Kiinnitin ensimmäiseksi huomioni hahmottamis- ja keskittymisongelmiin. Oppilaat, joilla oli oppimisessa tai oman toiminnan ohjauksessa ongelmia, tarvitsivat useammin apua, yksityiskohtaisia ohjeita ja tukea työnsä aloittamiseksi. Moni oppilaista taas koki, että vaikean alun jälkeen tekeminen muuttui kuitenkin helpommaksi. Alku oli hankala joillekin oppilaille ja juuri tämä oli tärkein hetki opettajan näkökulmasta huomata oppilaan avun tarve. Tämän *Maja*-tehtävänannon kohdalla se tarkoitti oman työskentelytekniikan ja materiaalien tuntemisen kautta jatkuvasti kehittyvää omaa toimintaa. Oppilaat siis tiedostivat, että oppimisessa tapahtui myönteistä kehitystä tekemällä oppimisen kautta.

Oppilaat, joilla on tarkkaavuuden ongelmia tarvitsevat usein liikettä helpottaakseen levotonta olotilaa. Tämä tehtävä antoi mahdollisuuden helpottaa niiden oppilaiden työskentelyä, joille motorinen toiminta oli keskittymiseen vaikuttava keino. Käsille oli jatkuvasti tekemistä moninaisten materiaalien kanssa työskennellessä. Motoriikan hyödyntäminen kuvataidetunneilla, niin materiaalin työstämisen kuin luokassa tapahtuvan liikkeen avulla, tuki joidenkin oppilaiden oppimista.

Kokemukseni mukaan pikkutarkkaa ja huolellista työtä tekevät oppilaat saattavat käyttää erityisen paljon aikaa tehdäkseen hyvää jälkeä, eikä ero ajankäytön suhteen ole huomattava tuen piiriin kuuluvien oppilaiden kanssa. Ulkoisesti työt saattavat toki näyttää erilaisilta, mutta kun opettaja on riittävästi pohjustanut oppilaiden taidekäsityksen kehittymistä ja kertonut erilaisista tavoista ja tyyleistä tehdä, niin työt näyttäytyvät ennemmin persoonallisina toteutustavaltaan. Siksi olisikin tärkeää etsiä jokaisesta työstä aidosti hyvää niitä tarkasteltaessa. Näin oppilaille syntyy mielikuva siitä, etteivät vain lahjakkaat oppilaat löydä hyviä ratkaisuja, vaan niitä löytyy jokaisen työstä. Hyväksyvä ilmapiiri kannustaa ja antaa rohkeutta tehdä omanlaisia ratkaisuja. Kuvataidetunneilla työn tekemisen nopeus ei ole kilpailu. Oppilaiden silmissä tehtyjen tehtävien määrä ei kuvataidetunneilla mittaa tasoa samoin kuin useissa muissa aineissa. On hyväksyttävää tehdä hitaasti.



Kuva 10. Tämä majan seinät syntyivät useista pahvielementeistä, jotka kasattiin pysyyn tikkujen liimaamisen jälkeen.

Kuvataideopettajat tarvitsevat tunneilleen käytänteitä, joiden avulla tukea kaikkien oppilaiden oppimista. Oppituntien selkeät struktuurit ovat käytänteinä toimivia kaikkien aineiden oppitunneilla. Niiden avulla oppilaiden toimintaa tunneilla voidaan ohjata tarkoituksenmukaisesti, ja säännönmukaisuus oppituntien rakenteessa tuo turvaa oppilaille, joilla on oppimisen vaikeuksia. Struktuurien merkitys opetuksessa korostui myös kuvataidetuntien tehtävänannossa. Kahta erilaista tehtävänantoa verrattaessa kävi ilmi, että vaikka vapaata tehtävänantoa usein ääneen vaadittiinkin, niin selkeä, strukturoitu, tavoitteet esiintuova tehtävänanto oli helpompi aloittaa ja toteuttaa. Tällöin oppilaalta ei vaadittu vahvaa oman toiminnan ohjausta, vaan tunnin kulua oli helppo seurata ja seuraava vaihe oppitunnista oli etukäteen tiedossa.

Jos tehtävän tekemiseksi oli tarkka kaava, kuvat tai ohjeistus, oli se kaikille oppilaille helpompaa kuin liian vapaamuotoinen tehtävänanto. Tarkkojen ohjeiden noudattaminen, ennakoitavuus ja matkittavissa olevien esimerkkien mukaan tekeminen oli myös luokanhallinnan näkökulmasta helpompaa, mutta tekemisen prosessin mielekkyyttä

se laski kolmanneksella oppilaista. Valmiiksi määriteltyyn lopputulokseen pääsemiseksi annettiin oppilaille selkeät ohjeet, ja jokainen tiesi, että noudattamalla ohjeita tarkasti pyrittiin tiettyyn päämäärään, joka oli kaikilla sama. Tässä tehtävässä mielikuvitukselle ja omille kokemuksille ja näkemyksille annettiin enemmän tilaa. Muutama oppilas jokaiselta luokalta koki kuitenkin omaehtoisen luovan työskentelyn haasteelliseksi.

Struktuurien lisäksi tehtävän pilkkominen pienempiin osiin tai tehtävän helpottaminen sekä yksilöllinen ohjaus auttoivat hitaampia tai keskittymisongelmaisista oppilaita. Tehtävässä alkuun auttaminen tai pelkästään vieressä istuminen oli joidenkin oppilaiden kohdalla hyväksi havaittu käytäntö, kun tekemisen aloittaminen tuntui vaikealta tai keskittymisen suuntaamiseksi tarvittiin turvallinen aikuinen lähelle. Myös opettajan hyvät keskustelutaidot käytöshäiriöiden ilmettyä vaikuttivat oppilaiden yksilöllisten tai keskinäisten jännitteiden ratkaisussa ja sujuvan työskentelyn jatkamisessa.

Oppimista tuki *Oma Maja* -tehtävän moniaistisuus ja monipuoliset materiaalit, joita harvemmin pääsi kokeilemaan. Materiaalien ja työtapojen runsaudella voidaan saada kuvataidetunneista kaikkia aisteja stimuloivia oppitunteja. Monimateriaaliset oppitunnit ja moninaiset työtavat vaativat opettajalta enemmän vaivannäköä kuin piirustustehtävät, mutta suunnitteluun, valmisteluun ja järjestelyyn käytetty aika on vaivan arvoista. Oppiminen oli mielekästä ja tuki omia kiinnostuksen kohteita, kun tehtävänanto oli sidottu oppilaiden omaan elämismailmaan. Myös Kalaojan (2016) pro gradu -tutkimuksen tuloksista voitiin päätellä, että kuvataiteen osallisuutta ja toimijuutta tukevissa työtavoissa tärkeitä tekijöitä olivat vuorovaikutus sekä oppilaiden oman kokemusmailman sitominen opetukseen.

Kokemuksellisuus tuki oppilaan aitoa oppimista. *Oma Maja* -tehtävän lähtökohtana olivat omat kokemukset ja muistot lapsuuden majan rakentamisesta yhdistettynä korona-kevään tuomiin kokemuksiin ja ajatuksiin, sekä tulevaisuuteen suuntaavaan haaveeseen omasta tilasta. Tehtävän tarkoituksena oli suunnitella ja luoda oma turvallinen tila, sekä käsitellä tekemisen avulla yhdessä maailmanlaajuisen pandemian tuomia tunteita. Jokaisella oppilaalla oli omanlaisensa kokemukset, mutta niitä kuitenkin yhdisti yhteinen kokemus arjen radikaalista muuttumisesta. Omien kokemusten esilletuominen auttoi oppilaita ymmärtämään, etteivät ole yksin tilanteessa. Ko-

kemuksellisuus voidaan tämän tehtävänannon myötä käsittää myös toimintana materiaalien ja yhdessä rakentamisen ympäristössä.

6.1.4 Oman toiminnan reflektointi

Tutkimuspäiväkirjani aloitin vuoden 2021 tammikuusta lähtien kirjaten siihen ylös suunnitelmia tulevaa tutkimusta varten. Tein taustatutkimusta, hahmottelin tehtävänantoa ja mietin mahdollisia materiaaleja, tuntisuunnitelmia ja oppimisen tavoitteita. Suunnittelin kuvataidetuntien struktuuria, sujuvaa etenemistä ja sellaista opetuksen tapaa, joka ottaisi huomioon kaikki oppijat. Jaksotin ajankäyttöä toiminnoille ja pohdin kokonaistuntimäärää, jonka aikoisin käyttää valitsemaani tehtävään. Todellisuus oli kuitenkin toisenlainen, kun pääsin aloittamaan työni. Ensimmäisen työssä-oloviikon jälkeen alkoi etäopetus, jota jatkui viisi viikkoa.

Tutkimuspäiväkirjani koostui suunnitteluvaiheesta, tuntisuunnitelmista ja opetusmateriaalista, joita reflektoin työn edetessä. Kävin läpi myös työtapojen sopivuutta, peilaten oppilaiden toimintaa ja reaktioita kyseiseen tehtävänantoon. Itsereflektiossa pohdin oppituntien toimintaa ja kokemuksellisuuden merkitystä oppimisen ja ymmärryksen lisäämiseksi. Tutkimukseni keskiössä on toiminnan kehittäminen lisääntyvän ymmärryksen kautta.

Tässä *Maja*-tehtävänannossa en antanut ensimmäiselle projektin aloittavalle seitsenluokalle liian tarkkoja ohjeita työn etenemiseksi, vaan toivoin että oppiminen ja oivaltaminen tapahtuisi työn edetessä. Tämän luokan kanssa työskentely oli helppoa, mutta tehtävänannon tarkka rajaus olisi ollut tarpeen kooltaan liian suurien ja aikaa vievien rakennelmien välttämiseksi. Heti alussa oli tilanteita, joissa huomasin oppilaan tarvitsevan tukea ja kannustusta, jotta mielenkiinto ja innostus työhön ei lopahdtaisi jo ennen kuin oppilas on päässyt alkuun.

Toisen seitsemännen luokan kohdalla rajasin ja selkeytin tehtävänantoa, sekä muutin majan pohjana käytettävän pahvin kokoa pienemmäksi, vaikuttaen näin myös majan suunnitteluun ja tekemiseen käytettävään aikaan. Hahmottamisen ja tarkkaavuuden vaikeudet näkyivät jo työn aloittamisen yhteydessä. Valmistautuminen tähän heti tehtävänannon jälkeen auttoi kaikki oppilaat alkuun, mutta hahmottamisen ja oppi-

misen vaikeudet kolmiulotteisen teoksen tekemisessä ilmenivät, kun yksi oppilas asetteli ja liimasi tikut talon muotoiseksi kaksiulotteiseksi pinnaksi pahvin pintaan.

Omassa toiminnassa huomasin kehitystä tapahtuvan tarkennetuissa ja toiminnaltaan suunnitellummassa tuntisuunnitelmassa ja tehtävänannossa. Suunnittelu ja reflektointi veivät paljon aikaa ja koin, että olisi ollut hedelmällisempää miettiä niitä toisinaan jonkun kollegan kanssa. Yksilöllinen ohjaaminen oli jo aikaisemmin onnistunut hyvin, mutta haasteellisempi tilanne syntyi, kun apua tarvitsevia tuen piirissä olevia oppilaita oli useita samassa luokassa. Yhdessä ryhmässä tukea tarvitsevat oppilaat olivat kuitenkin asettuneet oma-aloitteisesti saman pöydän ympärille, joka helpotti ohjausta, kun sain koko pöydän huomion kerratakseni tehtävänannon. Toisaalta oppilaat usean vilkkaan ja keskittymishäiriöisen oppilaan pöydässä häiritsivät toistensa keskittymistä. Riittämättömyyden tunne valtasi mielialaa hetkittäin, kun aika oppilaiden yksilölliseksi ohjaamiseksi työn alussa oli rajattu. Kaikki tarvitsivat avun ja tuen samalla hetkellä.

6.1.5 Struktuurien merkitys kuvataideopetuksessa

Kuvataidetunneilla ne oppilaat, joilla oman toiminnan ohjaamisen ongelmia ei ollut, pääsivät sujuvasti alkuun. Oman toiminnan kehittämiseksi koin, että tehtävänanto olisi ollut hyvä jakaa seinällä olevan Powerpointin lisäksi myös monisteina jokaiseen pöytään. Kuvataidetunneilla toimi helpotettu tehtävänanto niille, joiden työskentelyssä ilmeni ongelmia. Vaihe vaiheelta -kuvat olisivat auttaneet myös oppilaita hahmotamaan tekemisen vaiheita ja omaa edistymistä tehtävän toteutuksessa konkreettisemmin, mutta näillä toimilla olisin myös vaikuttanut luomisprosessin yksilöllisyyteen. Liian valmiit toimintamallit ja kuvat oman *Maja*-työn edistymiseksi olisi kasvattanut kopioimisen määrää. Valmiiden ratkaisujen antaminen vie oppilailta oivaltamisen ilon. Struktuurien merkitys opetuksessa on ilmeinen ihan kaikkien oppilaiden opettamiseksi, mutta oppilaiden, joiden oppimisessa ja työskentelyssä ei ilmenyt ongelmia, mielikuvitusta olisi kahlittu liian ohjatulla tekemisellä. Tässä yhteydessä tarkoitan liialla ohjauksella tarkkoja vaihe vaiheelta -kuvia, joiden tarkoituksena on ohjata oppilaita tiettyyn ennalta määriteltyyn, kaikkien kanssa samanlaiseen lopputulokseen. Tässä suhteessa tehtävänanto oli onnistunut ja strukturoitu opetus

pysyi niissä rajoissa kuin oli tarkoituksenmukaista. Tuen piirissä tai lisäohjausta olevien oppilaiden opetusta eriytettiin, niin että he saivat tarvitsemansa lisätuen välittömästi kaikille yhteisesti suunnatun opetuksen jälkeen.

Kuvataide on oppiaine, jossa ei ole tarkoitus pyrkiä täsmälleen samanlaiseen lopputulokseen muiden kanssa. Omasta itsestä lähtevä luova taiteellinen prosessi tuottaa yksilöllisiä teoksia, jonka tekijällä on suhde luomansa kuvan, veistoksen tai rakennelman kanssa. Ei ole sama asia tehdä valmiin mallin mukaista kuin omista mielikuvista ja kokemuksista lähtevää teosta. Luovuutta ei tueta mallista kopioimalla, vaikka sekin on taideoppimisessa tärkeää jonkin yksittäisen taidon oppimiseksi. Taidon oppimisen jälkeen on luontevampaa käyttää sitä oppia omien luovien prosessien tuottamisen välineenä. Mallioppimisessa harjoitellaan jonkin asian tekemistä konkreettisen esimerkin avulla. Tässä rakentelutehtävässä tämä tarkoitti yhdenlaista toimintatapaa puutikkujen asettelemiseksi niin, että muodostuu majan runko, jonka seiniä kasvatetaan lisäämällä kerroksia. Tällaisten demonstroitujen ja vaiheistettujen ohjeiden avulla sekä yksilöllisellä ohjauksella päästiin tavoitteisiin niiden oppilaiden kohdalla, joilla oli vaikeuksia oppimisen kanssa. Strukturoin ja eriytin opetusta enemmän niille, jotka sitä tarvitsivat.

Kahdella luokalla oli oppilaita, jotka näyttivät seuraavan yhteistä tehtävänantoa, mutta joille selvitin tehtävänannon vielä yksilöllisesti demonstroiden, koska hahmottamisen tai keskittymisen ongelmien vuoksi eivät olleet kyenneet seuraamaan opetusta ja saamaan tarvittavaa tietoa ilman lisäapua. Tehtävänanto ei ollut kuvallisesti ja sanallisesti jatkuvasti näkyvillä ensimmäisten oppituntien jälkeen; ohjeet kerrattiin kuitenkin joka tunnin aluksi kuvallisesti ja sanallisesti heijastamalla Powerpoint-ohjeistus seinälle.

Tuloksissa struktuurien merkitys korostui niiden oppilaiden opetuksessa, joilla oli erilaisia oppimisen vaikeuksia, mutta niillä oli merkitystä kaikkien opettamiseksi esimerkiksi yleisen työskentelyrauhan säilymisen takaamiseksi. Järjestyshäiriöitä ei ilmaantunut, kun opetus oli tarkkaan strukturoitu ja oppilaiden tarpeisiin vastattiin. Struktuurien merkitys kuvataideopetuksessa korostui etenkin ajankäytön suhteen. Tehtävän tekemiseen suunniteltu aika on tärkeä niin yhden oppituntin aikana tehtävässä työssä kuin pidemmän projektin suunnittelun yhteydessä.

6.2 Kuvataiteen osallistavan vaikutuksen ilmeneminen

Tutkimuksessani tarkastelin myös kuvataidekasvatuksen mahdollisuuksia vaikeasti käsiteltävien asioiden lähestymisessä. Koronapandemia aiheutti keväällä 2021 pitkän etäopetusjakson, jota jatkettiin vielä luokka-asteittain hybridimallisena vuoroviikoin etä- ja lähiopetuksessa. Lasten ja nuorten osalta se tarkoitti muista oppilaista ja ystäväistä erossa olemista fyysisesti. Koti-olot saattoivat oppilaille olla erilaiset, mutta kokemukset kotona koulutehtävien kanssa yksinpuurtamisesta, tai toisaalta oman rauhallisen paikan löytämisestä koko perheen ollessa kotona, koettiin vaikeaksi. Kuvataidetuntien *Oma Maja* -tehtävästä keskustellessa esiin nousi, kuinka haasteellisten asioiden reflektointi tekemisen ja ryhmän vertaistuen kautta auttoi oppilaita purkamaan, jakamaan ja ymmärtämään omia tunteita ja kokemuksia. Tunnetilojen jakaminen antoi siis myös oppilaille itselleen työkaluja ymmärtää toisen kokemuksia ja niiden avulla kokonaisvaltaisemman kuvan siitä, että muidenkin kokemuksissa on jostain tunnistettavaa. Samaistuminen merkitsi yhteenkuuluvuuden tunnetta yhteisten kokemusten välityksellä.

Myös kuvataideluokan fyysinen ja psyykkinen oppimisympäristö mahdollisti tehtävästä keskustelemisen ja positiivisen vuorovaikutussuhteen oppijoiden välille. Vuorovaikutussuhde oppilaiden kesken oli luontevaa ja toisia innostavaa. Tuntien päätteeksi tutkittiin ja tarkasteltiin yhdessä majoja, ja oppilaat kuuntelivat kunkin luokkatoverinsa esitystä mielenkiinnolla ja kyselivät tarkentavia kysymyksiä toisten rakennelmista. Tarinat saattoivat kysymysten innoittamana näin jatkua vielä kyseisen tekijän mielessä. Oppilaat saattoivat puhua itsestään majan asukkaana tai kertoivat fiktiivisestä henkilöstä, joka majassa asui tai oli sen rakentanut. Toisinaan vaikutti siltä, että tarinaa haluttiin kertoa jonkin fiktiivisen hahmon kautta, vaikka oppilaan oman elämän kiinnostuksenkohteet tulivatkin tarinoissa selkeästi esille. Oman itsen sijasta oli helpompaa esittää ajatukset ja ideat kuin toisen kertomana. Oli helpompaa kertoa omasta tilasta, majasta tai turvapaikasta jonkun muun näkökulmasta, jos ei itse uskaltanut tuoda esille omia toiveitaan.

Oppilaat olivat isoissa pöydissä jatkuvasti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja saattoivat jakaa kokemuksiaan tekemisestä, ideoista ja ratkaisuistaan. Osallisuus korostui siis tiedon, ajatusten, osaamisen ja tilan jakamisen muodossa oppilaiden kesken. Turvallisessa ympäristössä jaetut unelmat edesauttoivat myös muita avautumaan

ajatuksistaan oman työn kohdalla. Oppilaiden kesken vallitsi yleisesti hyvä yhteishenki ja yhteisissä pöydissä työskentely koettiin mielekkääksi. Kaikilla oli lupa leikkiä ajatuksilla ja suunnitelmilla oman tilan toiminnoista tai sitä ympäröivästä maailmasta. He kertoivat miten majaan kiivettiin, käytettiinkö siihen köysiä tai useampia reittejä tai oliko ympärillä ansoja ei-toivottujen vieraiden varalta; miten saatiin suljettua oma turvallinen tila muilta. Oppilaiden kertomuksista tuli esiin, kuinka kotona sisarusten kanssa jatkuvasti oleminen koettiin raskaaksi. Oma rauhaa toivottiin ja keskustelu eteni pöydässä muiden oppilaiden samaistuessa tunteeseen. Yhdessä he sitten miettivät miten oman tilan saisi pidettyä niin yksityisenä, etteivät häiriötekijät voisi vaikuttaa siellä olemiseen. Saman pöydän ääressä rakentaminen, avoin tila ja se, että kaikkien kasvot olivat pöydän keskustaa kohti, antoi tilaisuuden katsekontaktiin ja loi tilan keskusteluyhteyden avaamiseksi. Loput onnistuneen kanssakäynnin edellytyksistä lähti luomis- ja ajatusprosessin myötä oppilaista itsestään.

Yhteisen kokemuksen jakaminen oppimisen ja kuvataiteen tekemisen yhteydessä kaikille haastavana korona-keväänä yhdisti oppilaita. Oppilaat kuuntelivat aidosti toisiaan, eikä näistä asioista keskustellessa häiritty tai puhuttu toisten päälle, vaan oppilaat selvästi miettivät hiljaa mielessään näitä asioita tai kommentoivat esittämällä omia kokemuksia. Tunnekokemus yhteisöllisyydestä ja yhteisestä ymmärryksestä oli tulkittavissa oppilaiden osallisuuden kokemukseksi. Rohkeus jakaa omia tunteuksia muiden kesken kertoi hyvästä, turvallisesta ilmapiiristä. Aito vuoropuhelu ja yhteisiksi koetut ilot ja surut nostivat oppilaiden myötätuntoa ja kunnioitusta toisia oppilaita kohtaan.

Opettajalla oli vahva rooli osallisuuden ja vuorovaikutuksen mahdollistajana. Merkityksellistä oli opettajan kannustus ja tarkoituksenmukaisten keinojen käyttäminen yhdessä toimimisen edistämiseksi ja positiivisen oppimiskulttuurin toteuttamiseksi. Huomionarvoista oli, että molempiin tutkimuskysymyksiin alkoi tulla hyvin samantlaisia vastauksia. Oppimista, vuorovaikutusta ja osallisuutta voitiin kaikkia tukea yhteistoiminnalla ja opettajan vahvalla positiivisella asenteella.

7 Pohdinta

Perusopetuksessa aineenopettajilta vaaditaan nykyään tietotaitoa eri tason portailla olevien oppilaiden opettamiseen. Oppimisen tuen ja osallisuuden vahvistamiseksi tarvitaan kuvataideopetuksessakin helpottavia keinoja näiden toteuttamiseen. Tutkimukseni aineiston keräsin yläkoulun seitsemänsillä luokilla. Aineistoni koostui havainnoista, tutkimuspäiväkirjasta, äänitetyistä ryhmähaastatteluista ja *Oma Maja* -teoksista otetuista kuvista. Tärkeimmäksi aineistoksi nousi tutkimuspäiväkirja, jota muu aineisto tuki. Analysoin aineistoa laadullisen sisällönanalyysin keinoin.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli: Minkälaisia keinoja oppimisen tukemiseen on kuvataidetunneilla? Oppimiseen tukemiseen liittyvistä keinoista aineistosta nousi kolme yläkäsitettä, joiden alle muodostui tarkentavat alakäsitteet. Yläkäsitteet tukemisen keinoista kuvataidetunneilla olivat vuorovaikutuksen tukeminen, opettajan tuki sekä kuvataideopetuksen luonteeseen liittyvät keinot. Ensimmäisen yläkäsitteen alle, vuorovaikutuksen tukemiseen, kuuluivat yhteiset keskustelut luokan kanssa, vuoropuhelu ryhmittäin suurten pöytien ympärillä työskentelevien oppilaiden kanssa, opettajan ja oppilaan välinen positiivinen vuorovaikutus ja asenne. Oppimisen tukemisen keinoiksi kuvataidetunneilla osoittautuivat vuorovaikutuksen tukemiseen liittyvät keinot. Muita huomionarvoisia oppimisen tukemiseen liittyviä keinoja vuorovaikutuksen tukeminen -yläkäsitteen alla olivat vertaistuen ja vertaispalautteen voima.

Oppimisen tukemisen keinona myös opettajan ammattitaidolla on suuri merkitys. Opettamisen ja eriyttämisen taidot sekä struktuurien käytön hallinta nousivat tärkeiksi ammatillisiksi voimavaroiksi. Eriyttäminen ja yksilöllinen ohjaus olivat tärkeitä keinoja erityisesti oppilaille, joilla oli oppimisen vaikeuksia. He tarvitsivat tehtävänannon ja työskentelyn ohjeiden kertaamista ja johdattelua tehtävään useasti. Yksilöllisellä tuella ja kannustamisella oli tutkimuksessani vahva sija. Kuvataideopettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa minkälaisen toiminta- ja oppimiskulttuurin luokkaansa luo. Opettajalla on mahdollisuus auttaa oppilaita luomaan hyvän vuorovaikutussuhteen luokkatovereihinsa. Oppilaiden kannustaminen ja innostava asenne omaa opetettavaa aineitansa kohtaan inspiroi ja lisää kiinnostusta kuvataiteeseen myös oppilaiden mielessä. Nuoret tarvitsevat mahdollisuuksia oman potentiaalinsa näyttämiseksi taito- ja taideaineissa, ja tarkkanäköinen oppilaidensa asioista kiinnostunut

opettaja voi vaikuttaa oppilaan suhtautumiseen oppiaineeseen etsimällä oppilaalle ne tavat työskennellä, jotka motivoivat oppilasta, ja kannustavat alkuun hänen omien tavoitteidensa saavuttamiseksi.

Kuvataideopetukseen liittyviin tuen keinoihin kuului moniaistisuus ja opetuksen sekä työtapojen monipuolisuus. Oppilaiden oman elämismaailman ja kiinnostuksenkohteiden hyödyntäminen opetuksessa sekä kokemuksellisuus tukevat aitoa oppimista. Oppituntien selkeät struktuurit ja motoriikan hyödyntäminen opetuksessa olivat seikoja, joiden avulla tarkkaavuus saatiin suunnattua oikeisiin asioihin.

Nuoren kokemukset onnistumisista saattavat kantaa pitkälle vahvistaen omanarvontunnetta ja parhaassa tapauksessa toimivat voimavarana myöhemmässäkin elämäntavaiheessa. Opetuksen tavoitteiden ja arviointikäytänteiden tehtävänä olisi ensisijaisesti pyrittävä luomaan kannustava ja myönteinen asenne oppimiseen. Virheiden ja puutteiden etsiminen luovan prosessin tuotoksista latistaa kenen tahansa oppimishalun.

Jokainen oppilas on ainutkertainen, ja yksilöt erottavien piirteiden huomaaminen ja tunnistaminen avaa myös sen oppilaan ominaiset tavat ymmärtää ja oppia. Oppilaan yksilöllinen huomioiminen ja hänen tekemistään töistä keskusteleminen on apuna tuen tarpeiden havaitsemiseksi. Oppilaiden erilaiset oppimisen tavat ja oppilaan tuntemus kannustavat myös kokeilemaan erilaisia tapoja opettaa. Kaikki eivät opi samojen metodien avulla, joten opetus täytyisi mukauttaa sellaiseksi, että kaikilla oppilailta olisi mahdollisuus oppia samassa tilassa.

Opetuksen suunnittelussa on tärkeää miettiä oppilaiden oman elämismaailman ja kiinnostuksenkohteiden sisällyttämistä opetettavaan asiaan. Näillä keinoilla opetus on oppilaan näkökulmasta jotain sellaista mitä hän aidosti haluaa oppia. Suunnitelmissa täytyy ottaa huomioon oppilaiden ikätaso ja oppimisen tuki niitä tarvitseville oppilaille. Oppimista tukevat oppilaan positiivinen käsitys itsestä niin oppijana, aktiivisena toimijana kuin osana luokkayhteisöäkin. Kuvataidetuntien tehtävien tulisi olla sellaisia, joiden kautta oppilas saa onnistumisen kokemuksia, mutta jotka myös kannustavat haastamaan ja ylittämäänkin omia rajoja sekä toimimaan niin ajatuksen kuin tekemisen tasolla yhdessä ja erikseen.

Jokaisesta luokasta löytyy yhtä monta persoonaa kuin oppilastakin. Oppilaiden välinen vuorovaikutus on toimivaa, jos sen eteen on nähty vaivaa. Oppimisen vaikeuksiin on reagoitu ja niihin on pyritty saamaan oppilaan tarpeen vaativaa tukea. Ryhmässä tuetaan luokkakavereita ja annetaan toisille puheenvuoro. Kaikki ei tietenkään aina onnistu helposti, vaan ongelmia ja kipuiluja tulee, eikä niitä voi sivuuttaa. Tärkeintä olisi kuitenkin yksilön huomaaminen. Jokainen tarvitsee huomiota ja kannustusta sekä jatkuvaa ja tasapuolista arviointia. Oppilas, joka tuntee olevansa arvostettu ja pidetty sellaisena kuin on, kykenee yhteistyöhön muiden luokkansa oppilaiden kanssa, tai vähintäänkin yhden muun oppilaan kanssa.

Osallisuuteen kuuluu oppiminen yhdessä tekemisen ja oivaltamisen kautta. Jotta tähän päästäisiin, täytyisi opettajajohtoista opetusta muuntaa ennemminkin ohjaavaksi, oppilaiden keskusteluyhteyttä rohkaisevaksi ja toisia oppilaita kunnioittavaksi toiminnaksi. Osallisuuden kokemukset eivät ole itsestäänselviä asioita, vaan sen toteutumiseksi tarvitaan turvallinen oppimisympäristö, oppilaiden tasapuolinen kohtelu ja oppilaiden välisen kommunikoinnin mahdollisuus. Ryhmän jäsenten välillä tulisi vallita yhteisymmärrys siitä, minkälaista on toisia arvostava kohtelu ja me-hengen ylläpitäminen. Näitä taitoja oppiakseen tarvitaan taidekasvattaja, joka osaa ohjata ryhmää niin, että oppilaat oppivat nämä asiat toimiessaan yhdessä.

Voimme opettajana vaikuttaa oppilaan oppimiseen ja saada hänet kiinnostuneeksi opetettavasta aiheesta, kunhan huomaamme mahdollisuuksien ja vaihtoehtojen kirjjon. Yksi vaihtoehto ei välttämättä ole paras ja ainoa, vaan kahden tai jopa kolmen käyttäminen on varmasti tehokkaampaa asian perille saattamiseksi. Pienikin uudellinen oivallus tilanteen parantamiseksi tai monipuolistamiseksi voi olla ratkaiseva ja johtaa lopulta suuriinkin oivalluksiin. Etsiessämme vain yhtä tehokasta tapaa tiedostamme hyvin, ettei sen toimimista jokaiselle oppilaalle voida taata. Olisi eriarvoista oppilaiden kohtelua huomata vain yhdellä tavalla oppivat. Toimintamme tunneilla voi olla kuitenkin ristiriidassa sen kanssa mitä tavoittelemme itseltämme ja oppilailtamme. Ajanpuutteen tai laiskuuden vuoksi voidaan päätyä helposti yksinkertaisiin ratkaisuihin, jotka ohjaavatkin pois monipuolisuudesta. Aika ajoin tulisikin herätellä ja kyseenalaistaa omia manereita oppimateriaalin tai opettamisen suunnittelemisessa ja mahdollistaa uusien oivallusten syntyminen kysymällä miten itse haluaisin tämän

oppia. Tuomitsematta erikoisia ja lapsellisiltakaan vaikuttavia tapoja opettaa, tulisi päästä sisään siihen elämismailmaan mitä lapset ja nuoret parhaillaan käyvät läpi.

Lähdeluettelo

- Alila, S., Häyrynen, E., Lähteenmäki, S., Räihä, P., Sieppi, R. & Sipilä, A-K. (2014). *Kolme pientä porrasta. Onni on oikeanlainen koulu*. Oulu: Erweko Oy
- Anttila, E. (2011). *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki. Teatterikorkeakoulu
- Anttila, P. (2005) *Ilmaisu, Teos, Tekeminen ja Tutkiva toiminta*. Hamina. AKATIIMI Oy
- Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. (2012). Oppimisvaikeudet. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.), *Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa* (s. 299-331). Tampere: Vastapaino
- Aro, T. Siiskonen, T. Ahonen, T. (toim.) (2007). *Ymmärsinkö oikein? : kielelliset valmiudet nuoruusiässä*. Jyväskylä: PS- Kustannus
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers college press; National Art Education Association. New York: Reston
- Granö, P., Hiltunen, M., Jokela, T. (2018). *Suhteessa maailmaan: ympäristöt oppimisen avaajana*. Rovaniemi. Lapland University Press
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. (1996). *Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä*.
- Hiltunen, M., Mikkonen, E., Huhmarniemi, M. & Laitinen, M. (2018). *Kaksisuuntaista kotoutumista taiteen ja sosiaalityön keinoin*. Lapin Yliopisto. Taiteiden tiedekunta.
- Hiltunen, M. (2009). *Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä*. (Väitöskirja). Acta Universitatis Lapponiensis, 160. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <http://urn:/URN:NBN::ula-20111141039>
- Huhmarniemi, M. (2016). *Marjamatkoilla ja kotipalkisilla. Nykytaiteilija ympäristöpoliittisten keskustelujen osallistujana pohjoisessa*. [Väitöskirja]. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-898-5>

- Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) (2007). *Erilainen oppija yhteiseen kouluun: kokemuksia yksilöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) (2001). *Erilainen oppija yhteiseen kouluun: kokemuksia yksilöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Jahnukainen, M.; Lastensuojelun keskusliitto. (2012.) *Lasten erityishuolto -ja opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino
- Jokela, T. & Huhmarniemi, M. (2018). Art-based action research in the development work of arts and art education. Faculty of Art and Design of the University of Lapland. Series C. Overviews and discussion The Lure of Lapland: A handbook of Arctic Art and Design. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201902074246> viitattu: 15.02.2021
- Jokela, T. & Huhmarniemi, M. (2020). Taideperustainen toimintatutkimus soveltavan taiteen kehittämisen välineenä. Teoksessa T. Jokela, M. Huhmarniemi, & J. Paasovaara (toim.) *Luontokuvaus soveltavana taiteena*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kalaoja, L. (2016). *Yhdessä oltais enemmän kuin mitä oltais yksin -käsityksiä osallisuuden ja toimijuuden tukemisesta kuvataiteen opetuksessa*. Lapin yliopisto. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201608021278> viitattu: 10.03.2022
- Kallio-Tavin, M. (2020). Disability Studie as a site of knowledge in art education. *International Journal of Education through Art*, 16(1) 3-11.
- Karlsson, L. (2014). *Sadutus. Avain osallisuuden toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS - Kustannus
- Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. (2009). *Autismin kirjo ja kuntoutus*. Jyväskylä. PS-Kustannus
- Kerola, K. (2001). *Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä*. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Keskitalo, A., Aerila, J-A & Urmson, K. (2018). Havaintopohjaiset performanssit arkkitehtuuri -ja kulttuuriperintökasvatuksen välineinä. Teoksessa P. Granö., M.

Hiltunen., T. Jokela. *Suhteessa maailmaan: ympäristöt oppimisen avaajina* (s.137-159). Rovaniemi: Lapland University Press

Knif, L. (2021). *Moninainen kuvis: Osallisia tiloja, tasa-arvon tekoja, taiteella tiedettyä toimijuutta*. (Väitöskirja). Helsinki: Helsingin Yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. Saatavissa:

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/329649/knif_leena_v%c3%a4it%c3%b6s_kirja_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y Viitattu:12.1.2022

Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa Jahnukainen, M.(toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*(s.277-297). Tampere: Vastapaino.

Känkänen, P. (2013). *Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa – kohti tilaa ja kokemuksia*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Tampere: Juvenes Print.

Lahtinen, U. (2015). Erityiskasvatus ammattialana. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, . Savolainen, H. & Vehmas, S. *Erityispedagogiikan perusteet*. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus

Leavy, P. (2018). Introduction to Arts-Based Research. Teoksessa P. Leavy (toim.), *Handbook of arts-based research* (s.3-11). New York: The Guilford Press..

Löytönen, T. & Sava, I. (2011). Taidepedagogiikka tarinoiden ja tunteiden tulkkina. Teoksessa *Taiteen jälki: taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu

Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (2015). *Erityispedagogiikan perusteet*. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus

Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa *Erityispedagogiikan perusteet*. 3.uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus

Murto, P. ym. (2001). Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus

Oikeusministeriö.fi

Perusopetuslaki 22§

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

Saastamoinen, R. (2011). Virhe taidepedagogiikan tehtävänä. Teoksessa Anttila, E. (toim.), *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*(s.13-15). Helsinki. Teatterikorkeakoulu

Sandberg, E. (2018). *ADHD ja oppimisen tuki. Huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet*. Jyväskylä: PS-Kustannus

Salakari, H. (2007). *Taitojen opetus. Eduskills Consulting*. Saarijärvi: Saarijärven Offset

Sava, I. & Katainen, A. (2004). Teoksessa Sava, I. & Vesanen-Laukkanen, V. (toim.), *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Jyväskylä: PS-Kustannus

Sava, I. & Vesanen-Laukkanen, V. (toim.) (2004). *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Jyväskylä: PS-kustannus

Takala, M., Kontu, E., Pirttimaa, R., Sarromaa Hausstätter, R., & Kjälldman, I-O. (2010). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus

Takala, M., Kontu, E., Pirttimaa, R., Sarromaa Hausstätter, R., & Kjälldman, I-O. (2016). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta

Varto, J. (2007). Dialogi. Teoksessa Bardy, M. & Haapalainen, R. & Isotalo, M. & Korhonen, P. (toim.) *Taide keskellä elämää*. Helsinki: Kiasma/Like.

Varto, J. (2011) Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen. Teoksessa Anttila, E. (toim.). *Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*(s.17-32) Helsinki. Teatterikorkeakoulu

Vitka, T. (2018). *Laaja-alainen erityisopetus yläkoulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus

Oppimisvaikeus.fi. Kuntoutussäätiö/Oppimisen tuen keskus 2021. Saatavilla:

<https://oppimisvaikeus.fi/tietoa/tarkkaavuuden-vaikeus/> viitattu 8.9.2021

Oppimisvaikeus.fi. Kuntoutussäätiö/Oppimisen tuen keskus 2021. Saatavilla:

<https://oppimisvaikeus.fi/tietoa/hahmotusvaikeus/> viitattu 11.1.2022

Valtioneuvosto (2021). Lapset, nuoret ja koronakriisi Lapsistrategian koronatyöryhmän arvio ja esitykset lapsen oikeuksien toteuttamiseksi. Sosiaali -ja terveysministeriö. 2021. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:2. Helsinki. Saatavilla:

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-674-7> Viitattu 16.3.2022

