

Revontulia valomaalaten

Taideperustainen toimintatutkimus valomaalauspaajasta tiedekeskuksessa

Pro gradu –tutkielma

Mira Kemppainen

Taiteiden tiedekunta

Kuvataidekasvatus

Lapin yliopisto

2024

## Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Revontulia valomaalaten. Taideperustainen toimintatutkimus

valomaalauspaajasta tiedekeskuksessa

Tekijä: Mira Kemppainen

Koulutusohjelma: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 117 + 2 liitettä

Vuosi: 2024

### Tiivistelmä:

Pro Gradu -tutkielmassani tarkastelin valomaalausta hyödyntävän taidepajan suunnittelua, toteutusta ja sen synnyttämiä oppimiskokemuksia. Tutkimuksen tavoitteena oli vastata kahteen tutkimuskysymykseen: *Miten suunnitella ja toteuttaa valomaalausta hyödyntävä paja?* ja *Millaista oppimista valomaalauspaaja tuotti?* Tutkimus toteutettiin neljässä eri luokkaryhmässä, jotka koostuivat Rovaniemellä Arktisessa tiedekeskuksessa vierailleista 1.–4.-luokkalaisista oppilaista, mukaan lukien yleisopetuksen ja erityisntuen ryhmiä. Tutkimukseni toteutettiin taideperustaisena toimintatutkimuksena, ja aineistoni koostui valomaalauspaajojen aikana syntyneistä havaintomuistiinpanoista, teoksista sekä taidepaajojen jälkeen järjestetyistä ryhmähaastatteluista, joita kutsuin tutkimuksessani teoskatselmuksiksi. Tämä aineisto toimi reflektioaineistona, jonka avulla arvioin toiminnan onnistumista, tunnistin kehittämistarpeita ja muokkasin seuraavia kehittämistoimenpiteitä (Jokela & Huhmarniemi, 2020, 52). Lisäksi osallistujien kokemukset, käsitykset ja niiden analysointi olivat kehittämistyössä tärkeitä erityisesti tarkastellessa teoskatselmuksista nousutta aineistoa.

Tulokset osoittivat, että valomaalauspaaja tarjosi monipuolisia oppimisen tapoja, jotka ulottuivat perinteisen koulumaailman ulkopuolelle. Tutkimuksen aineistosta nousivat esille kolme teemaa, jotka olivat kokemuksellinen, osallistava, itsetuntoa ja osaamista vahvistava oppiminen, jotka yhdistyivät valomaalaukseen. Itsetuntoa ja osaamista vahvistava oppiminen nousi analyysissä merkittävimmäksi oppimisen osa-alueeksi, sillä osallistujat kokivat onnistumisen ja osaamisen tunteita, jotka tukivat heidän itsetuntoaan ja aktiivisuuttaan oppimisprosessissa. Kokemuksellinen ja osallistava oppiminen puolestaan ilmensivät pajan tarjoamaa vuorovaikutteista ja osallistavaa oppimisympäristöä, jossa oppilaat pystyivät jakamaan kokemuksiaan ja toimimaan yhdessä.

Tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että valomaalauspaaja oli pedagogisesti tehokas tapa yhdistää luovuus, osallistuminen ja kokemuksellinen oppiminen. Se tarjosi mahdollisuuksia yksilöllisten ja yhteisöllisten oppimiskokemusten rakentamiseen, mikä tuki erityisesti niitä oppijoita, jotka hyötyvät toiminnallisista ja visuaalisista oppimismenetelmistä. Tämä tutkielma korosti, että taidepedagogisilla menetelmillä, kuten valomaalauksella, voidaan edistää oppilaiden minäpystyvyyttä ja osallisuutta. Tulokset osoittivat, että tällaiset toiminnalliset ja elämykselliset oppimisympäristöt voivat monipuolistaa kouluopetusta ja tarjota merkityksellisiä oppimiskokemuksia erilaisille oppijaryhmille.

**Avainsanat:** kuvataidekasvatus, taideperustainen toimintatutkimus, kokemuksellinen oppiminen, yhteistoiminnallinen oppiminen, minäpystyvyyys, tiedekeskuspedagogiikka, valomaalaus

## University of Lapland, Faculty of Art and Design

Title: Revontulia valomaalaten. Taideperustainen toimintatutkimus valomaalauspaikasta tiedekeskuksessa

Author: Mira Kemppainen

Degree programme: Art education

Type of Work: Master's thesis

Number of pages: 117 + 2 attachments

Year: 2024

### **Abstract:**

In my Master's thesis, I examined the design, implementation and learning experiences of an art workshop using light painting. The aim of the research was to answer two research questions: *How to design and implement an art workshop using light painting?* and *What kind of learning did the art workshop produce?* The research was carried out in four different class groups, consisting of 1st–4th grade students who visited the Arctic Science Centre in Rovaniemi, including general education and special education groups. My research was carried out as art-based action research, and my data consisted of observational notes created during the art workshops, artworks, and group interviews organized after the art workshops, which I called artwork reviews in my research. This data served as reflection data, which I used to evaluate the success of the activity, identify development needs and modify the following development measures (Jokela & Huhmarniemi, 2020, 52). In addition, the participants' experiences, perceptions and their analysis were important in the development work, especially when examining the material arising from the artwork reviews.

The results showed that the light painting workshop offered diverse ways of learning that extended beyond the traditional school world. Three themes emerged from the research data: experiential, participatory, self-esteem- and competence-enhancing learning, which were combined with light painting. Learning that strengthens self-esteem and competence emerged as the most significant area of learning in the analysis, as the participants experienced feelings of success and competence that supported their self-esteem and activity in the learning process. Experiential and participatory learning, in turn, reflected the interactive and participatory learning environment offered by the workshop, where students were able to share their experiences and work together.

Based on the research, it can be stated that the light painting workshop was a pedagogically effective way to combine creativity, participation and experiential learning. It provided opportunities for building individual and communal learning experiences, which particularly supported learners who benefit from active and visual learning methods. This study highlighted that art pedagogical methods, such as light painting, can promote students' self-efficacy and inclusion. The results showed that such active and experiential learning environments can diversify school teaching and provide meaningful learning experiences for different groups of learners.

**Keywords:** visual arts education, arts-based action research, experiential learning, collaborative learning, self-efficacy, science center pedagogy, light painting

## Sisällysluettelo

1	JOHDANTO.....	1
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS .....	6
2.1	Kokemuksellisen ja osallistavan oppimisen periaatteet.....	6
2.1.1	Kokemuksellinen oppiminen.....	6
2.1.2	Tunnelma, liike ja musiikki osana oppimisprosessia .....	8
2.1.3	Osallistava oppiminen .....	10
2.2	Yhteistoiminnallinen oppiminen ja lähikehityksen vyöhyke.....	11
2.2.1	Lähikehityksen vyöhyke ja kehityspotentiaali .....	13
2.3	Oppimisen tukeminen vahvuuksien ja positiivisuuden kautta .....	15
2.3.1	Minäpystyvyyden vahvistaminen positiivisen pedagogiikan avulla .....	15
2.3.2	Myönteinen tunnistaminen .....	19
2.4	Tekniikkana valomaalaus.....	21
2.5	Tiedekeskus oppimisen ympäristönä .....	24
2.5.1	Tiedekeskuspedagogiikka.....	28
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	31
3.1	Taideperustainen toimintatutkimus tutkimusmenetelmänä .....	31
3.2	Kenttäharjoittelu arktisessa tiedekeskuksessa Rovaniemellä .....	35
3.2.1	Revontulia valomaalaten- taidetyöpaja .....	37
3.3	Tutkimukseen osallistujat ja tutkimuksen eettisyys.....	38
4	TUTKIMUKSEN AINEISTO JA ANALYYSI.....	42
4.1	Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmät .....	43
4.1.1	Havaintomuistiinpanot taidepajatoiminnasta .....	43
4.1.2	Avoin ryhmähaastattelu: teoskatselmukset taidepajojen jälkeen .....	45
4.2	Reflektioaineiston analyysi .....	48
4.2.1	Litterointi osana aineiston analyysiä .....	49

4.2.2	Koodaus analyysivälineenä .....	51
5	TULOSLUKU.....	58
5.1	Miten suunnitella ja toteuttaa valomaalausta hyödyntävä paja?.....	58
5.1.1	Suunnittelu.....	58
5.1.2	Tilajärjestelyt ja tarvittavat materiaalit.....	61
5.1.3	Osallistujien ohjeistamisen ja ajankäyttö .....	65
5.1.4	Teoskatselmuksen merkitys.....	69
5.1.5	Haasteita, ratkaisuja ja kehitystä taidetyöpajan aikana .....	70
5.2	Millaista oppimista valomaalauspaja tuotti?.....	72
5.2.1	Kokemuksellisen oppiminen .....	74
5.2.1.1	Oppimisen kokonaisvaltaisuus.....	74
5.2.1.2	Musiikki, liike ja keho.....	76
5.2.1.3	Flow, tila ja tunnelma.....	80
5.2.2	Osallistava oppiminen .....	83
5.2.2.1	Kokemusten jakaminen .....	83
5.2.2.2	Yhteisöllisesti ja osallistavasti .....	85
5.2.2.3	Yhdessä onnistuimme .....	90
5.2.3	Itsetuntoa ja osaamista vahvistava oppiminen.....	93
5.2.3.1	Myönteinen tunnistaminen.....	94
5.2.3.2	Ääni osallistujille.....	98
5.2.3.3	Turvallinen ja innostava ympäristö .....	100
5.2.3.4	Kehuminen ja kannustaminen .....	102
5.2.3.5	Oppilaan aktiivinen rooli ja ratkaisukeskeisyys.....	103
6	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	108
	LÄHTEET .....	113
	LIITE 1 .....	2
	LIITE 2 .....	3

## 1 JOHDANTO

Tutkijana oma taustani valokuvauksen parissa on vaikuttanut merkittävästi tämän tutkimuksen aihevalintaan ja sen toteutustapaan. Valokuvauksen harrastaminen minulla alkoi jo vuonna 2006, kun sain ensimmäisen järjestelmäkameran, ja se on sittemmin kasvanut tärkeäksi osaksi elämääni. Valokuvausinnostukseni johdatti minut jatkamaan opintojani ensin Lapin ammattikorkeakoulussa, jossa syvensin taitojani ja tietämystäni valokuvauksen alalla ja sittemmin Lapin yliopistossa kuvataidekasvatuksen opinnoissa.

Valomaalaus on erityisesti kiehtonut minua sen moniaistisen ja kokeilevan luonteen vuoksi, ja se on tarjonnut väylän yhdistää valokuvaus ja luova ilmaisu. Tämä kiinnostus valomaalaukseen kohtaan on motivoitunut minua syventymään siihen akateemisella tasolla. Nyt Pro Gradu -tutkielmani kautta pääsen tutkimaan valomaalauksen soveltamista oppimisympäristöissä ja analysoimaan, miten se voi tukea oppimista, osallisuutta ja luovaa ilmaisuja. Henkilökohtainen suhteeni aiheeseen on edesauttanut paitsi tutkimusprosessia myös työpajojen suunnittelua ja toteutusta, tarjoten käytännön näkökulmia tutkimuskysymysten tarkasteluun.

Kuvataidekasvatuksen ensimmäisen maisterivuoteni aikana suoritin toisen opetusharjoitteluni yläkoulussa, jossa sain ensimmäisen kerran mahdollisuuden opettaa valomaalaukseen opettajan roolissa. Tämä kokemus herätti minussa kiinnostuksen aiheeseen, joka syveni entisestään kolmannen opetusharjoitteluni aikana, kun suunnittelimme opetuskokonaisuuden valomaalauksen ympärille. Näiden harjoitteluiden myötä syntynyt innostus ja kokemus loivat alkusysäyksen tutkielmani aineistolle.

Näiden kahden opetusharjoittelun välissä saimme tilaisuuden suunnitella ja toteuttaa yhdessä kollegani Heini Kankaron kanssa valomaalauksepajan Lapin yliopistossa järjestettyyn *Barents regional youth council*- tapahtumaan. BRYC, Lapin yliopiston Taiteiden tiedekunta sekä Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun Nuorisolan tutkimus- ja

kehittämiskeskus Juvenian sekä Lapin yliopiston yhteinen Koneen säätiön rahoittama tutkimushanke Ilmastokriisin etulinjassa järjestivät 25.–26.2.2023 Rovaniemellä Lapin yliopistolla ”Think Green# -tapahtuman BRYC vuosikokouksen yhteydessä. Kokouksen osanottajat tulivat Barentsin alueelta, pääosin Suomesta ja Norjasta. Mukana oli myös Norjassa asuvia Venäjän kansalaisuuden omaavia nuoria.

Tapahtumassa kaikkien siellä olleiden taidepajojen teemana oli ilmastonmuutos ja sen herättämien tunteiden kuvailu taiteen keinoin. Toimin ohjaajana Heini Kankaron kanssa valomaalauspaikassa, jossa käsitelimme taideperustaisesti ilmastonmuutokseen liittyviä tunteita ja niistä nousseita ajatuksia. Taidepajassa yhdistyi valon abstrakti ilmaisu ja kehollisuus. Musiikki ja liike yhdessä loivat näyttäviä teoksia, jotka innostivat keskusteluun. Kokemuksesta jäi mieleeni erityisesti tunnelman ja kokemuksellisuuden luonti taidetyöpajaan värien, valojen, musiikin ja tilan avulla. Tämä oli ensimmäinen valomaalaukselta hyödyntävä kokonaisuus, joka sai minut miettimään mitä kaikkea valomaalauspaikan suunnitteluun ja toteuttamiseen vaaditaan.

Peruskouluissa korostuvat oppimismenetelmät, jotka ovat vuorovaikutteisia, osallistavia ja henkilökohtaista kasvua tukevia (POPS, 2014, 15). Valomaalaus yhdistää nämä elementit ainutlaatuisella tavalla. Tästä huolimatta valomaalauksen pedagogisia mahdollisuuksia ei ole systemaattisesti tutkittu suomalaisessa kuvataidekasvatuksessa, mikä tekee aiheesta ajankohtaisen ja merkityksellisen. Kuvataidekasvatuksen kenttä tarjoaa lukemattomia mahdollisuuksia yhdistää perinteisiä ja innovatiivisia menetelmiä, jotka tukevat oppilaiden luovuutta, oppimista ja itsetuntemusta. Valomaalauksessa yhdistyvät valo, teknologia, liike ja luova ilmaisu. Tämä tutkielma tarkastelee, kuinka valomaalauspaikka voidaan hyödyntää osallistavan ja kokemuksellisen oppimisen välineenä sekä millaista oppimista tällainen paikka tuottaa.

Taidekasvatus on ainutlaatuinen oppimisen alue, jossa yhdistyvät luovuus, tiedollinen oppiminen ja kokemuksellinen toiminta (Räsänen, 2000, 14–15). John Deweyn (1934–1980) ajatukset taiteen ja kasvatuksen yhteydestä ovat keskeinen osa taidekasvatuksen perustaa, ja ne korostavat taiteen merkitystä kokonaisvaltaisena oppimiskokemuksena, jossa tekeminen,

havainnointi ja reflektointi nivoutuvat yhteen (Westerlund & Väkevä, 2011). Yhteistoiminnallisen ja osallistavan oppimisen näkökulmasta voidaan puolestaan nähdä, että osallistujien aktiivinen rooli oppimisprosessissa rakentaa yhteisöllisyyttä ja edistää oppilaiden osallisuuden tunnetta (Kumpulainen ym., 2010; Saloviita, 2006). Tällaiset lähestymistavat tekevät oppimisesta paitsi osallistavaa myös voimaannuttavaa.

Kokemuksellisen oppimisen merkitystä oppimisprosessissa voi syventää taidepedagogiikan näkökulmasta. Esimerkiksi Jaques-Dalcrozen (1865/1950) kehittämä liikkeen ja rytmin pedagogiikka painottaa moniaistisen kokemuksen ja tilallisuuden merkitystä oppimisen tukemisessa (Juntunen, 2011). Tämä lähestymistapa yhdistyy luontevasti valomaalaustoimintaan, joka hyödyntää valoa, liikettä ja tilaa luovana ilmaisukeinona. Valomaalauksen moniaistinen ja elämyksellinen luonne tarjoaa oppilaille mahdollisuuden kokea flow'n kaltaisia kokemuksia, jotka edistävät oppimista ja sitoutumista (Luostarinen & MacKenzie, 2021; Järvilehto, 2014).

Positiivinen pedagogiikka korostaa (Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja) oppilaiden vahvuuksien ja myönteisten ominaisuuksien huomioimista (Kallio, K. P., Korkiamäki, R., & Häkli, J. 2015), mikä tukee sekä oppimista että kokonaisvaltaista hyvinvointia. Valomaalaus oppimisprosessina tarjoaa ainutlaatuisen kontekstin tämän pedagogisen lähestymistavan toteuttamiselle. Erityisesti myönteinen tunnistaminen ja vahvuustaidot korostuvat valomaalauksessa, jossa luovuus, yhteistyö ja yksilöllisten vahvuuksien näkyväksi tekeminen ovat keskiössä.

Tässä tutkielmassa tarkastelen valomaalausta taideperustaisen toimintatutkimuksen (Jokela & Huhmarniemi, 2016) välineenä. Tutkimukseni pohjautuu Rovaniemellä Arktisessa keskuksessa toteutettuun *Revontulia valomaalaten* -taidetyöpajaan, joka toteutettiin aikavälillä 11.-15.3.2024. Taidetyöpajassa yhdistyivät taiteelliset ja luonnontieteelliset sisällöt. Taidetyöajassa osallistajat oppivat revontulien synnystä ja niiden kulttuurisista merkityksistä, sekä sovelsivat oppimaansa luovasti valomaalauksen keinoin. Taidetyöpajan suunnittelun ja toteutuksen lähtökohtana oli luoda osallistava oppimisympäristö tiedekeskukseen, joka tukee oppilaan luovuutta, osallisuutta ja oppimiskokemusta.



Tutkimukseni tavoitteena on vastata seuraaviin kysymyksiin:

- *Miten suunnitella ja toteuttaa valomaalausta hyödyntävä paja?*
- *Millaista oppimista valomaalaus paja tuotti?*

Perusopetuslain mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus opetukseen, joka huomioi yksilölliset tarpeet ja edistää oppimista (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, § 29). Erityisesti oppimisvaikeudet ja neurologiset poikkeavuudet haastavat opetuksen suunnittelua ja toteutusta siten, että jokaisella oppijalla olisi yhdenvertainen mahdollisuus oppimiseen. Tässä kontekstissa tiedekeskuksen tarjoama taidepajatoiminta on esimerkki pedagogisesta lähestymistavasta, jossa taiteellinen tekeminen yhdistyy oppimisprosessiin ja tiedon omaksumiseen, tarjoten moninaisille oppijoille mahdollisuuden osallistua ja oppia kokemuksen ja toiminnan kautta.

Tavoitteenani on kehittää valomaalaustyöpajaa oppimismenetelmänä sekä luoda materiaalia, jonka avulla voidaan toteuttaa onnistuneita oppimiskokonaisuuksia valomaalausta hyödyntäen. Pyrin kehittämään valomaalausta siten, että se tukee oppimista monipuolisesti ja mielekkäällä tavalla. Keskityn erityisesti toiminnallisuuteen ja kokemukselliseen oppimiseen tarkastellessa nuorten kokemuksia pajatoiminnasta. Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on tutkia valomaalausta hyödyntävän taidepajan suunnittelua ja toteutusta sekä tarkastella, millaista oppimista tämä prosessi tuotti osallistujille.

Tutkimuskysymys *miten suunnitella ja toteuttaa valomaalausta hyödyntävä paja?* keskittyy pajan käytännön suunnitteluun ja toteutukseen. Tässä osassa tutkitaan, millaisia taiteellisia menetelmiä, tilaratkaisuja ja käytännön järjestelyjä tarvitaan, jotta valomaalaus paja toimii. Tavoitteena on luoda ymmärrys siitä, miten valomaalaus toimii taiteellisenä työvälineenä.

Toinen tutkimuskysymys *millaista oppimista valomaalaus paja tuotti?* keskittyy oppimiseen, jota paja tuotti osallistujille. Aineiston kerääminen ja analysointi nostivat esille

taidepajatoiminnassa nousseet erilaiset oppimisen tavat, joiden tulisi aineistonanalyysistä nousseiden teemojen kautta toteutua, jossa onnistunut valomaalausta hyödyntävä kokonaisuus saataisiin aikaan.

Tutkimukseni tavoitteena on yhdistää taiteellinen tutkimus ja käytännön kehittämistyö, tuottaen tietoa valomaalausta hyödyntävän pajan suunnittelusta ja toteutuksesta sekä siitä, miten taiteelliset menetelmät voivat tukea kokemuksellista, osallistavaa ja itsetuntoa ja osaamista vahvistavaa oppimista. Esitellessäni teoreettisen viitekehyksen määrittelen tutkielmani taideperustaisuutta ja toiminnallisuutta, jolloin esittelen taidepajatoiminnan suunnittelua, kulkua ja kehitystä ja esittelen tutkielman aikana kerätyn aineiston, jonka jälkeen siirryn aineiston analysointiin ja tuloslukuun. Tulosluvussa vastaan kahteen tutkimuskysymykseen keskustellen teorian ja tulosten kanssa, jonka jälkeen tuon esille johtopäätöksiä ja pohdintaa.

## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

### 2.1 Kokemuksellisen ja osallistavan oppimisen periaatteet

#### 2.1.1 Kokemuksellinen oppiminen

Tarkastelen kokemuksellista oppimista osana tutkimustani, koska valomaalaustyöpajassa osallistujien henkilökohtaiset kokemukset ja vuorovaikutus ympäristön sekä muiden osallistujien kanssa muodostivat keskeisen lähtökohdan oppimiselle taidepajassa. Taidekasvatuksen tutkija Päivi Venäläinen (2019) tuo esille väitöskirjassaan kuinka nykyiset oppimiskäsitykset korostavat kokemuksellisen tiedon ja oppimisen merkitystä, erityisesti oppimisen yksilöllisyyden ymmärtämisen myötä. Hänestä kokemuksellinen oppiminen poikkeaa perinteisestä opettajajohtoisesta lähestymistavasta, sillä sitä ei voi täysin kontrolloida tai määrittellä tarkkoja tavoitteita etukäteen. Venäläinen (2019) tuo esille, että oppimisen sisältö ja suunta riippuvat oppijan motivaatiosta, oppimistilanteen kontekstista, ympärillä olevista ihmisistä ja asioista sekä oppimisprosessin aikana tehdyistä oivalluksista ja löydöistä. Tällainen oppiminen rakentuu dynaamisesti oppijan omien kokemusten kautta (Venäläinen, 2019, 124).

Venäläinen (2019) korostaa, että kokemuksellisessa, tutkivassa ja yhteistoiminnallisessa oppimisessa oppijan aktiivinen rooli ja toiminnallisuus ovat keskeisessä asemassa. Hän painottaa, että toiminnallisessa oppimisessa toiminta ei ole pelkkä oppimisen sivutuote, vaan oppimisen ydin. Venäläisen (2019) mukaan tämä lähestymistapa eroaa perinteisestä ohjatusta oppimisesta siten, että oppijalle annetaan huomattavasti enemmän vastuuta oppimisen tavoitteiden määrittämisessä. Hän tuo esille, että toiminnallinen oppiminen on pitkälti itseohjautuvaa ja oppijan itsensä suunnittelemaa. Lisäksi Venäläinen (2019) viittaa John Deweyn (1934-1980) näkemyksiin, joiden mukaan fyysinen toiminnallisuus on olennainen osa oppimisen aktiivisuutta. Hän selventää, että tämä lähestymistapa yhdistää teorian ja käytännön, tarjoten oppijalle mahdollisuuden oppia konkreettisten kokemusten ja tekemisen kautta (Venäläinen, 2019, 124).

John Deweyn (1934-1980) kokemuksellisen oppimisen filosofia korostaa, että oppiminen ei ole pelkästään mielen sisäinen prosessi, vaan siihen osallistuu myös keho kokonaisuudessaan. Myös Venäläinen (2019) painottaa, että tällöin puhutaan kehollisesta oppimisesta, jolloin sen taustalla on ymmärrys kokonaisvaltaisesta ihmiskäsityksestä (Venäläinen, 2019, 124). Aalto-yliopiston taiteen laitoksen dosentti Marjo Räsänen (2000) kertoo oppimisessa ihmisen olevan kokonaisuudessaan läsnä, vaikka kaikki hänen ulottuvuutensa eivät välttämättä aktivoitu oppimistilanteessa. Hänestä emotionaalisten, älyllisten, sosiaalisten, henkisten ja toiminnallisten ulottuvuuksien huomioon ottaminen oppimisprosessissa asettaa opettajalle suuria vaatimuksia. Räsänen (2000) mukaan kokemuksellisessa oppimisessä keskiössä on yksilön sisäisten kokemusten suhteuttaminen ulkomaailmaan. Hänestä opetuksen suunnittelussa on tärkeää miettiä, kuinka ulkoinen ja sisäinen ulottuvuus kohtaavat toisiaan, jolloin oppiminen ja kehitys tapahtuvat erityisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa vertailen omia ja muiden kokemuksia ja pohditaan niiden merkityksiä (Räsänen, 2000, 12).

Oppiminen on myös aina sidoksissa toimintaan, joka sisältää vuorovaikutusta ympäristön ja ihmisen välillä. Musiikkikasvatuksen professori Heidi Westerlundin ja kasvatustieteiden professori Lauri Väkevän (2001) mukaan Deweyn (1934-1980) ajattelu tarjoaa erityisen merkityksellisen pohjan taidekasvatukselle, sillä se näkee taiteen kokemuksen prosessina, jossa yksilö kohtaa uutta, reflektoi ja kasvaa. Heidän mielestään tämä näkökulma tukee käsitystä siitä, että taide ei ole vain esteettinen elämys, vaan myös pedagoginen väline, joka mahdollistaa kokonaisvaltaisen oppimisen ja vuorovaikutuksen (Westerlund & Väkevä, 2001 35–36).

Westerlundin ja Väkevän (2001) mukaan taiteellinen toiminta on Deweyn (1934-1980) filosofian mukaisesti kokemuksellista oppimista parhaimmillaan, sillä se yhdistää toiminnan, tunteen ja ajattelun (Westerlund & Väkevä, 2001 35–36). He tuovat esille sen, että Deweyn (1934-1980) määrittely estetiikasta tukee tätä ajatusta, sillä hänen mukaansa taide ei ole pelkästään itsenäinen alue tai erillinen kokemus, vaan osa elämän vuorovaikutteista prosessia. Westerlundin ja Väkevän (2004) mukaan Dewey (1934-1980)

korostaa, että taidekokemuksessa esteettiset laadut, kuten tasapainotilat ja yhteenkuuluvuus maailman kanssa tekevät kokemuksesta merkityksellisen ja arvoisen (Westerlund & Väkevä, 2004, 40–41).

Tanssipedagogiikan professori Eeva Anttilan (2017) mukaan kokemuksellinen oppiminen etenee vaiheittain, jossa keskeistä on kokemus, sen pohdinta ja syventäminen (Anttila, 2017). Deweyn (1934-1980) filosofian mukaisesti oppiminen ei pääty kokemukseen, vaan reflektio on sen olennainen osa (Westerlund & Väkevä, 2001). Venäläinen tuo esille myös Deweyn (1934-1980) ajatuksia siitä, kuinka toiminnan kautta voimme todella ymmärtää kokemuksen merkityksen, jolloin tieto syntyy kokemuksen ja toiminnan vuorovaikutuksessa (Venäläinen, 2019, 186). Opetustilanteissa esimerkiksi reflektiota edistävät erityisesti palautteeseen tähtäävät keskustelut ja ryhmäpohdinnat (Anttila, 2017, e-kirja). Painopisteen muutos reflektioon, jossa oppilaiden ja opettajan välillä pohditaan kokemuksia ja merkityksiä hyödynnetään yhteistoiminnallista oppimista parhaimmillaan, (Räsänen, 2000, 12) jota käsittelem myöhemmin sille omatussa kappaleessa. Näistä teorioista otin käytännön kehittämiseen ajatukset erityisesti kokemuksen ja reflektion välisestä yhteydestä sekä oppimisen kokonaisvaltaisuuden merkityksestä.

### **2.1.2 Tunnelma, liike ja musiikki osana oppimisprosessia**

Taidetyöpajassani käytin musiikkia ja liikettä osana valomaalausprosessia, mikä herätti tarpeen tarkastella näiden elementtien merkitystä oppimisessa. Näiden käyttö linkittyy nykyaikaisiin oppimiskäsityksiin, joissa painotetaan kokonaisvaltaista oppimista, kehollisuutta ja aistien monipuolista hyödyntämistä. Oppimiskäsitykset ovat muuttuneet perusopetuksen uusien opetussuunnitelmien perusteiden myötä kohti näkökulmaa, jossa oppilaat nähdään aktiivisina toimijoina, jotka oppivat ratkaisemalla ongelmia ja osallistumalla aktiivisesti (POPS, 2014, 17). Keskeiseksi oppimisessa nousevat kehollisuus, eri aistien käyttö, luova ajattelu ja yhdessä tekeminen, jotka tukevat kokonaisvaltaista oppimisprosessia (Rasi, Keskitalo, Vuojärvi, Kangas, Ruokamo, & Siklander, 2018, 18). Tämä lähestymistapa on linjassa musiikkikasvatuksen professori Marja- Leena Juntusen

(2010) mukaan sveitsiläisen säveltäjäpedagogi Émile Jaques-Dalcrozen (1865/1950) pedagogiikan kanssa, jossa liike ja rytmi toimivat oppimisen ydinelementteinä (Juntunen, 2010), 57–71).

Juntusen (2010) mukaan Jaques-Dalcroze (1865/1950) pedagogiikka korostaa kehon ja mielen yhteistoimintaa liikkeen ja rytmin avulla. Hän tuo esille ajatuksen siitä, että näitä elementtejä ei nähdä erillisinä, vaan niiden yhdistämistä pidetään kokemuksellisen oppimisen keskeisenä välineenä. Juntunen (2010) mukaan liike, rytmi ja musiikki luovat yhdessä tilan, jossa oppija voi käyttää kaikkia aistejaan ja syventyä oppimiseen kokemuksellisesti (Juntunen, 2010, 57–58). Tämä monipuolistaa oppimisprosessia ja vahvistaa oppilaan kykyä ilmaista itseään.

Juntunen (2010) mukaan Jaques-Dalcrozen (1865/1950) pedagogista ajattelua leimaa holistisuus (Juntunen 2011, 58), jossa mielen ja kehon yhteys korostuu. Hän tuo esille Jaques-Dalcrozen (1865/1950) halun tuoda ajattelu välittömään yhteyteen toiminnan kanssa, jolloin hän painotti oppimisen kokonaisvaltaisuutta, jossa keho, mieli ja tunteet toimivat yhteispelillä (Juntunen, 2010, 57–58). Juntunen (2010) nostaa esille sen, kuinka Jaques-Dalcrozen (1865/1950) ajattelu ilmenee erityisesti hänen lähestymistavassaan, joka yhdistää musiikin, liikkeen ja tunnelman oppimisen välineiksi (Juntunen, 2010, 57–58). Samansuuntaista kriittistä ajattelua esitti myös John Dewey (1934-1980), jonka ajatuksia Venäläinen (2019) toi esille aikaisemmissa luvuissa (Venäläinen, 2019, 124). Molemmat ajattelijat, Jaques-Dalcroze (1865/1950) ja Dewey (1934-1980), näkivät oppimisen kokonaisvaltaisena ja kehon, mielen ja tunteiden yhdistävänä prosessina (Juntunen 2011, 58; Venäläinen, 2019, 124).

Dalcroze (1865/1950) pedagogiikka on erityisen merkityksellistä kokemuksellisen oppimisen kontekstissa, sillä se korostaa, kuinka liike ja musiikki voivat toimia oppimisen välineinä, jotka vahvistavat kokemusperäistä ymmärrystä ja tunnereaktioita. Tällöin oppimisprosessista tulee paitsi tiedollinen, myös kehollinen ja tunneperäinen kokemus. Liikkeen ja musiikin yhdistäminen tarjoaa mahdollisuuden kokea oppimista ei vain älyllisesti, vaan myös fyysisesti ja tunteellisesti.

### 2.1.3 Osallistava oppiminen

Tarkastelen osallistavaa oppimista osana tutkimustani, koska se tarjoaa mahdollisuuden yhdistää taiteellisen työskentelyn ja oppimisen prosessit luovalla ja yhteisöllisellä tavalla, mikä sopii erityisen hyvin valomaalaukseen taidepajapajamuotoisena oppimiskokemuksena. Kristiina Kumpulainen, Leena Krokfors, Lasse Lipponen, Varpu Tissari, Jaakko Hilppö ja Antti Rajala (2010) määrittelevät osallistavan oppimisen ympäristön, jossa oppijat voivat osallistua aktiivisesti oppimisprosessiin, jakaa omia kokemuksiaan ja rakentaa tietoa yhdessä muiden kanssa. He tuovat esille, että tällaisessa ympäristössä oppijat eivät ole passiivisia tiedon vastaanottajia, vaan he ovat aktiivisia toimijoita, jotka vaikuttavat oppimisprosessin kulkuun (Kumpulainen ym., 2010, 49–57).

Kumpulaisen ja kollegoiden (2010) esittelemä oppimisen ja opettamisen position laajeneminen opettajakeskeisyydestä oppilaslähtöisyyteen herättää ajatuksia siitä, miten perinteiset roolit koulussa ovat muuttumassa. Heidän mielestään oppilaita ei enää nähdä vain tiedon vastaanottajina, vaan aktiivisina toimijoina, jotka rakentavat tietoa yhdessä, oppimisympäristö muuttuu merkittävästi. Kumpulaisen ja kollegoiden (2010) mukaan tämä muutos voi lisätä oppilaiden motivaatiota ja sitoutumista oppimiseen, sillä he pääsevät osallistumaan aktiivisesti keskusteluihin ja vaikuttamaan oppimisprosessiin omalla äänellään. Kumpulaisen ja kollegoiden (2010) kuvaama "*vartenotettavana keskustelijana*" oleminen nostaa esiin oppilaan aseman arvokkaana keskustelukumppanina, jonka näkemyksillä ja kokemuksilla on merkitystä (Kumpulainen ym., 2010, 50–51).

Kumpulaisen ja kollegoiden (2010) kuvaama oppimisen ja opettamisen position muutos opettajakeskeisyydestä oppilaslähtöisyyteen (Kumpulainen ym., 2010, 50–51) heijastelee myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa esitettyjä arvoja, kuten laaja-alaisessa opetuksessa korostuva *Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7)* (POPS, 2014, 24). Perusopetuksessa pyritään luomaan edellytykset sille, että oppilaat kiinnostuvat kouluyhteisön ja yhteiskunnan asioista sekä kokevat osallisuutta niihin. Koulussa arvostetaan oppilaiden mahdollisuutta vaikuttaa päätöksentekoon ikä- ja kehitystasonsa huomioiden, mikä tukee heidän asemaansa aktiivisina osallisina. Tämä

näkemyks oppilaiden osallistumisesta ulottuu paljon laajemmalle kuin yksittäisiin päätöksiin, kannustaen heitä olemaan aktiivisesti mukana suunnittelemassa, toteuttamassa ja arvioimassa omaa oppimistaan, yhteisiä koulun toimintoja sekä oppimisympäristöä. (POPS, 2014, 24). Kumpulaisen ja kollegoiden (2010) mukaan tämä voi edellyttää opettajalta erilaista pedagogista osaamista ja valmiuksia luoda tiloja, joissa oppilaat tuntevat olonsa turvalliseksi jakaa omia ajatuksiaan ja osallistua aktiivisesti. He tuovat myös esille tilan käyttöön liittyvät ratkaisuja, kuten istumisjärjestelyt oppilaille ja, että minne opettaja sijoittuu ryhmätoiminnassa. Heidän mielestään kaikki osaltaan vaikuttaa siihen, miten oppilaat kokevat tilan (Kumpulainen ym., 2010, 50–51).

Toisaalta tämä muutos haastaa myös opettajan perinteistä roolia. Kumpulaisen ja kollegoiden (2010) mukaan opettajan tehtäväksi ei jää vain tiedon välittäminen, vaan hänen on toimittava vuorovaikutuksen ohjaajana ja oppimisprosessin mahdollistajana – kuten puheenjohtajana joka itsekin pyytää tarvittaessa puheenvuoroa (Kumpulainen ym., 2010, 50–51). Räsänen (2000) mukaan muutos roolissa tiedon jakajasta oppimisen tukijaksi siirtää oppimisen painopisteen reflektioon, jossa oppilaat ja opettaja yhdessä tarkastelevat kokemuksia ja niiden merkityksiä. Hänen mielestään tämä mahdollistaa yhteistoiminnallisen oppimisen optimaalisen hyödyntämisen (Räsänen, 2000, 12).

## **2.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen ja lähikehityksen vyöhyke**

Filosofian ja kauppatieteiden maisteri Päivi Venäläinen (2019) tuo esille väitöskirjassaan oppimisen sosiokulttuurisen luonteen. Hänen mukaansa onkin tämän vuoksi alettu enenemässä määrin puhua yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Venäläisen (2019) mukaan yhteisöllinen ja ryhmässä tapahtuva vertaisoppiminen tukee sekä yksilön että koko ryhmän oppimisprosessia. Hänestä se luo mahdollisuuksia tiedon rakentamiseen yhdessä, jakaen vastuuta ja tarjoten samalla tukea oppijoiden kesken. Venäläisen (2019) mukaan tällainen oppimisen muoto sitouttaa oppijat yhteiseen tavoitteeseen ja vahvistaa heidän osallisuuttaan oppimisprosessissa. Hän tuo esille myös sen, kuinka yhteistoiminnallinen oppiminen kehittää keskeisiä taitoja, joita pidetään välttämättöminä nyky-yhteiskunnan jäsenille, kuten



yhteistyökykyä, kommunikaatiotaitoja ja kykyä ratkaista ongelmia yhdessä (Venäläinen, 2019, 124).

Erityispedagogiikan emeritusprofessori Timo Saloviita (2015) toteaa, että yhteistoiminnallisen oppimisen teoria rakentuu joukosta ideoita, joiden pyrkimys on edistää ryhmän jäsenten tehokasta oppimista. Saloviitan (2016) mukaan yhteistoiminnallisen oppimisen eli *cooperative learning* -mallin juuret ulottuvat Kurt Lewinin (1890/1947) ryhmädynamiikan tutkimuksiin (Saloviita, 2016, 22). Saara Repo-Kaarento (1994) kertoo artikkelissaan tästä sosiaalipsykologian osa-alueesta ja korostaa ajatusta siitä, jotta voidaan ymmärtää yhteistoiminnallista oppimista menetelmänä, tulee sen perustua tietoon ryhmien toiminnasta ja ryhmän jäsenistä (Repo-Kaarento, 1994, 15). Tätä sosiaalipsykologian osa- aluetta, jota tutkitaan, kutsutaan ryhmädynamiikaksi, jonka uranuurtajana Lewin (1890/1947) toimi (Saloviita, 2006, 22; Repo-Kaarento, 1994, 15).

Saloviitan (2006) mukaan Lewinin (1890/1947) tutkimukset loivat perustan, jonka pohjalta hänen oppilaansa Morton Deutsch (1920/2017) kehitti teorian tavoiteriippuvuudesta ryhmissä. Saloviita (2006) tuo esille, kuinka Deutschin (1920/2017) teorian mukaan ryhmän jäsenten välinen riippuvuus voi ilmetä kolmella eri tavalla: positiivisena, negatiivisena tai ei lainkaan riippuvaisena, jolloin yksilöt toimivat itsenäisesti. Positiivinen riippuvuus syntyy, kun yksilön menestys on sidoksissa muiden ryhmän jäsenten panokseen, jolloin ryhmän jäsenet tukevat toistensa suoriutumista ja yhteinen tavoite voidaan saavuttaa parhaiten yhteistyöllä. Negatiivinen riippuvuus puolestaan ilmeni tilanteissa, joissa muiden ryhmän jäsenten toiminta vaikeutti tai esti yksilön onnistumista, mikä voi johtaa kilpailuun tai vastakkainasetteluun ryhmässä. Kolmas, ei lainkaan riippuva tilanne, kuvaa ryhmän jäseniä, joiden suoritukset ja menestys eivät ole kytköksissä toisiinsa, vaan jokainen jäsen toimii itsenäisesti ilman vuorovaikutusta muiden kanssa (Saloviita, 2006, 22).

Saloviita (2006) kertoi kuinka Deutschin (1920/2017) teoriaa hyödyntäen hänen oppilaansa David ja Roger Johnson (1994) kehittivät yhteistoiminnallisen oppimisen mallin, joka pohjautui positiiviseen keskinäisriippuvuuteen ja toimii yhtenäisenä rakenteena yhteistoiminnalliselle työskentelylle (Saloviita, 2006, 22). Saloviitan (2006) mukaan

Johnson ja Johnson (1994) jakavat positiivisen keskinäisriippuvuuden neljään erilaiseen tapaan, joista esittelen yhden osana omaa tutkielmaani. Heidän mukaansa positiivinen keskinäisriippuvuus voi ilmetä monin tavoin, mutta yksi keskeisimmistä muodoista on positiivinen tavoiteriippuvuus. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat tai osallistujat huomaavat, että heidän omat oppimistavoitteensa tai tehtävänsä eivät ole saavutettavissa ilman, että koko ryhmä osallistuu ja työskentelee yhdessä kohti yhteistä päämäärää. Tällöin ryhmällä on selkeä ja yhteinen tavoite, jonka saavuttaminen edellyttää yhteistyötä ja yhteistä panosta jokaiselta ryhmän jäseneltä (Saloviita, 2006, 47).

Saloviita (2006) ja myös Kagan (1992) määrittelevät osallisuutta yhtäläiseksi osallistumiseksi, joka nähdään yhteistoiminnallisen oppimisen yhtenä määrittelevimmistä tuntomerkeistä (Saloviita, 2006, 50; Kagan, 1992). Saloviita (2006) tuo esille yhteistoiminnallisen oppimisen tehokkaana työkaluna. Hän kertoo, kuinka positiivinen tavoiteriippuvuus tukee ryhmän yhteisön rakennetta, koska se luo yhteisen motivaation ja päämäärän, joka toimii ryhmän yhtenäisyyden ja yhteistyön perustana. Saloviitan (2006) mukaan tavoitteen saavuttaminen ei ole enää vain yksilön vastuulla, vaan se nähdään yhteisenä ponnisteluna. Hänestä tämä lisää ryhmän jäsenten välistä vuorovaikutusta, tiedon jakamista ja yhteistä ongelmanratkaisua. Yhteinen tavoite myös kannustaa jäsenet auttamaan toisiaan, sillä kukin ryhmän jäsen ymmärtää, että muiden onnistuminen ja osallistuminen vaikuttavat suoraan omaan suoritukseensa ja koko ryhmän menestykseen (Saloviita, 2006, 49).

Tarkastelen yhteistoiminnallista oppimista osana tutkimustani, koska se tarjoaa keskeisen viitekehyksen valomaalauspujan suunnittelulle ja toteutukselle. Yhteistoiminnallinen oppiminen korostaa osallistujien välistä vuorovaikutusta, yhteistä ongelmanratkaisua ja jaettua oppimiskokemusta, jotka kaikki ovat keskeisiä tavoitteita taidetyöpajan aikana.

### **2.2.1 Lähikehityksen vyöhyke ja kehityspotentiaali**

Vaikka Lev Vygotsky (1978) ei suoranaisesti kirjoittanut yhteistoiminnallisesta oppimisesta, hänen teoriansa sosiaalisesta konstruktionismista ja lähikehityksen vyöhykkeistä ovat merkittävä pohja ymmärrykselle siitä, miten ja miksi yhteistoiminnallinen oppiminen toimii. Vygotsky (1978) käyttää kirjassaan *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* käsitettä ZPD kuvaamaan niitä alueita, joilla oppija oppii enemmän yhteistoiminnan kautta kuin itsenäisesti. Hän määrittelee lyhenteen ZPD tulevan sanoista *Zone of Proximal Development* eli karkeasti suomennettuna “lähikehityksen vyöhyke”. ZPD:n avulla Vygotsky (1978) tuo esille sitä, että oppimisessa tärkeää on toisten ihmisten tuki, jolloin vuorovaikutuksessa oppija saa kokemuksia ja ohjausta, jotka nostavat oppijan osaamista asteittain kohti uusia tasoja. Hänestä tämä vyöhyke kuvaa kehityspotentiaalia, joka on mahdollista saavuttaa yhteistyön ja ohjauksen avulla ennen kuin taidot voidaan hallita itsenäisesti (Vygotsky, 1978, 84–91).

Vygotskyn (1978) ajatus siitä, että oppiminen tapahtuu ensin sosiaalisessa kontekstissa ennen kuin siitä tulee yksilöllinen prosessi, herättää kysymyksiä oppimisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen keskinäisestä suhteesta (Vygotsky, 1978, 5–6). Myös hän pohti kysymystä millä tavalla yhteisön tarjoama tuki ja vuorovaikutus edesauttavat yksilön kognitiivista kehitystä? Vygotskyn (1978) teorian perusteella voidaan ajatella, että oppimisen alkuvaiheessa yksilö tarvitsee toisten ihmisten tukea ymmärtääkseen uusia käsitteitä ja kehittääkseen ajatteluaan. Hänen mukaansa, kun ihminen on aktiivisesti mukana vuorovaikutuksessa muiden kanssa, hän oppii samalla tapoja ajatella ja toimia, jotka ovat osa hänen ympäröivää kulttuuriaan (Vygotsky, 1978, 90).

Vygotskyn (1978) mukaan oppimista tapahtuu erityisesti silloin, kun oppija pääsee toimimaan lähikehityksen vyöhykkeellä, joka on tila oppijan nykyisten taitojen ja potentiaalisten kykyjen välillä. Hänestä tämä vyöhyke aktivoituu vuorovaikutuksessa toisten kanssa, kuten opettajan, ohjaajan tai ikätovereiden avustamana (Vygotsky, 1978, 90). Vygotskyn (1978) mukaan tällaisessa yhteistyötilanteessa oppija saa tukea, joka auttaa häntä kehittämään uusia taitoja ja tietoja. Hänen mielestään nämä yhdessä hankitut oivallukset eivät jää vain ulkoisiksi, vaan ne integroituvat vähitellen osaksi oppijan omia, itsenäisiä oppimiskykyjä ja osaamista (Vygotsky, 1978, 90). Huomioiden osallistujien aktiivisen

oppimisen ja vuorovaikutteisen toiminnan koen lähikehityksen vyöhykkeen ja kehityspotentiaalin käsitteet valomaalauspujan suunnittelussa ja toteutuksessa arvokkaina.

## **2.3 Oppimisen tukeminen vahvuuksien ja positiivisuuden kautta**

### **2.3.1 Minäpystyvyyden vahvistaminen positiivisen pedagogiikan avulla**

Söderholm (2017) tuo esille Banduran (1989) määritelmän minäpystyvyydestä, jossa hän kertoo sen olevan käsitys omista kyvyistä ja mahdollisuuksista suoriutua tehtävissä. Käsitteen taustalla piilee ajatus siitä, että ihmisen toimintaan vaikuttavat ympäristö ja sieltä saadut kokemukset, jotka muokkaavat yksilön kognitiivisia prosesseja (Söderholm, 2017, 167; Bandura 1989, 1175). Tarkastelen minäpystyvyyttä, positiivista pedagogiikkaa, vahvuustaitoja ja myönteistä tunnistamista osana tutkimustani, koska nämä käsitteet tarjoavat keskeisen viitekehyksen valomaalauspujan suunnittelulle ja toteutukselle. Näiden näkökulmien valossa pyrin ymmärtämään miten tukea osallistujien oppimista ja osallistumista merkityksellisellä ja innostavalla tavalla.

Pauliina Avola ja Viivi Pentikäinen (2020) määrittelevät positiivisen pedagogiikan oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseen tähtäävä lähestymistapana, joka perustuu positiivisen psykologian tieteelliseen tutkimukseen. Heidän mukaansa se yhdistää tutkitut ja raportoidut positiivisen psykologian ohjelmat opetuskäytäntöihin, joiden tavoitteena on lisätä oppilaiden ja oppimisympäristöjen hyvinvointia ja kukoistusta. Avolan ja Pentikäisen (2020) mukaan positiivisen pedagogiikan periaatteet keskittyvät oppilaiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, kuten vahvojen sosiaalisten suhteiden rakentamiseen, itsensä johtamisen taitojen kehittämiseen ja oppimistulosten parantamiseen (Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja).

Avola ja Pentikäinen (2020) tuovat esille sen, kuinka positiivinen pedagogiikka voidaan jakaa kolmeen keskeiseen osa-alueeseen: ympäristö, hyvinvointi ja oppiminen. Heidän mukaansa näiden osa-alueiden avulla kuvataan, kuinka koulu yhteisössä voidaan edistää sekä yksilöiden että yhteisön kukoistusta (Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja). Avolan ja Pentikäisen (2020) mukaan ympäristö käsittää koulun ilmapiirin, vuorovaikutuksen ja asenteet, joilla tuetaan myönteistä ja kannustavaa oppimisympäristöä. Heidän mielestään hyvinvointiin liittyvät sisällöt puolestaan keskittyvät siihen, millaisilla toimilla ja rakenteilla edistetään yhteisön jäsenten psyykkistä ja fyysistä hyvinvointia. He tuovat esille, kuinka oppimiseen painottuvat sisällöt tarkastelevat erityisesti oppimisprosessia, tietojen ja taitojen kehittämistä sekä oppilaiden motivaation ja itsetunnon tukemista. Avolan ja Pentikäisen (2020) mukaan näiden kolmen osa-alueen välinen vuorovaikutus muodostaa pedagogiikan kokonaisvaltaisen perustan, joka on enemmän kuin yksittäisten osa-alueiden summa (Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja).

Sointu, Virtanen, Lappalainen ja Hotulainen (2017) keskittävät huomionsa koulupolulla pysymiseen vahvistamalla oppilaiden vahvuuksia ja motivoitumista. Perusopetuksen (POPS, 2014) keskeisiin tehtäviin kuuluu oppilaiden ohjaus, joka kattaa muun muassa heidän kiinnostuksen kohteidensa ja vahvuuksiensa tunnistamisen tukemisen sekä myönteisen minäkuvan ja ajattelutavan vahvistamisen (POPS, 2014, 17). Tavoitteena on, että oppilas voi rakentaa tulevaisuuttaan näiden avulla. Oppilaan käsitykset ja kokemukset itsestään oppijana juurtuvat jo varhaisessa vaiheessa, ja peruskoulun aikana koettu koulupettymys voi vaikuttaa merkittävästi jatkokoulutusmahdollisuuksiin (Sointu, Virtanen, Lappalainen & Hotulainen, 2017, 111–112).

Avola ja Pentikäinen (2020) painottavat oppilaiden hyvinvointia osana koulunkäyntiä ja oppimista. Heistä hyvinvointi kytkeytyy tiiviisti oppilaiden kykyyn sitoutua koulutyöhön, ylläpitää myönteistä käyttäytymistä ja luoda hyviä ihmissuhteita koulussa. Siksi heidän mielestään sitä ei voida nähdä erillisenä tai lisättävänä osana koulupäivää, vaan sen tulisi toimia peruspilarina, jonka varaan rakennetaan sekä akateemista menestystä että sosiaalista ja emotionaalista kehitystä. Avola ja Pentikäinen (2020) korostavatkin sitä, kuinka hyvinvoivat oppilaat oppivat ja kehittyvät tehokkaammin kuin ne, joiden hyvinvointi on heikommalla tasolla (Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja).

Avola ja Pentikäinen (2020) määrittelevät positiivisen psykologia tieteenalana, joka keskittyy onnellisuuden ja hyvinvoinnin tutkimukseen sekä siihen, kuinka yksilöt voivat saavuttaa pysyvää hyvinvointia. Heidän mukaansa tutkimusala tarkastelee erityisesti ihmisten myönteisiä voimavaroja, ominaisuuksia ja tunteita. He tuovat esille kuinka positiivisen psykologian päätavoitteena on siirtää ajattelu- ja toimintamalleja ongelmakeskeisyydestä ratkaisukeskeisyyteen ja korostaa myönteisiä näkökulmia elämään (Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja).

Perusopetuksen uusissa opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014) painotetaan oppimiskäsitystä, jossa oppilaat nähdään aktiivisina toimijoina ja ongelmanratkaisun oppijoina. Cantell (2015), Hakkarainen ym. (2004) ja Manninen (2021) selittävät oppimista kokonaisvaltaisena prosessina, jossa korostuvat kokemuksellisuus, kehollisuus, aistien käyttö, yhdessä tekeminen ja luova ajattelu. Heistä nämä elementit ovat olennaisia syvällisen oppimisen ja tiedonrakentamisen kannalta, ja ne tukevat sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä, joka arvostaa vuorovaikutusta ja yhteisöllistä tiedon jakamista (Cantell, 2015, 23; Hakkarainen ym., 2004; Manninen, 2021, 35).

Avola ja Pentikäinen (2020) tuovat esille kuinka samankaltaista ajattelutapaa edustaa positiivinen pedagogiikka, joka yhdistää yksilön kukoistukseen tähtäävän näkemyksen yhteisöllisyyden tärkeyteen. Heistä tämä pedagoginen lähestymistapa perustuu kasvatustieteellisiin ja konstruktivistisiin oppimiskäsityksiin, joissa korostuvat oppimisen ilo, motivaatio sekä oppilaan kokemusten ja osallisuuden merkitys. Avola ja Pentikäinen (2020) tuovat esille Kumpulaisen ym. (2014) ajatuksen siitä, että positiivisen pedagogiikan tavoitteena on ymmärtää oppilasta hänen omista lähtökohdistaan käsin ja tarjota hänelle mahdollisuuksia tunteiden ja kokemusten ilmaisuun, sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä itsensä toteuttamiseen. (Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja).

Avolainen ja Pentikäinen (2020) tuovat esille positiivisen pedagogiikan keskeisen tavoitteen, joka on oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen ja arvostaminen. Heistä tämä

pedagoginen lähestymistapa edellyttää, että opettaja pyrkii tuntemaan oppilaansa mahdollisimman hyvin ja luomaan monipuolisia oppimisympäristöjä, jotka vastaavat erilaisiin oppimistyyliin ja tarpeisiin. Heidän mukaansa oppimista ei tulisi pyrkiä yhdenmukaistamaan, vaan se nähdään jokaisen oppijan yksilöllisistä lähtökohdista käsin (Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja). Tämä lähestymistapa on linjassa inklusiivisen ja erityispedagogiikan periaatteiden kanssa, joissa korostetaan kaikkien oppijoiden oikeutta saada tukea omiin tarpeisiinsa sopivalla tavalla (POPS, 2014, 61).

Avola ja Pentikäinen (2020) korostavat, että positiivinen pedagogiikka pohjautuu käsitykseen lapsesta aktiivisena toimijana ja merkitysten luoja. Myös Kumpulainen ym. (2010) painottavat, että aidosti ratkaisukeskeisen ja valmentavan ohjaamisen edellytyksenä on kasvattajan kyky hyväksyä oppilas tasavertaisena, arvokkaana ja viisaana yksilönä (Kumpulainen ym., 2010, 50–51; Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja). Subjektiiivisuuden ja yksilöllisten kokemusten ymmärtäminen ovat oppimisen lähtökohtia, jotka mahdollistavat oppilaan mielipiteiden ja ajatusten kuulemisen ja huomioimisen oppimisprosessissa (Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja).

Avolainen ja Pentikäinen (2020) korostavat ratkaisukeskeisyyttä asenteena ja menetelmänä, joka vaatii harjoittelua ja omaksumista. Heidän mukaansa ytimessä on ajatus siitä, että kaikissa tilanteissa voimme suunnata katsemme eteenpäin ja etsiä uusia, toimivampia ratkaisuja. Heistä tämä lähestymistapa keskittyy tulevaisuuteen, tavoitteisiin, voimavaroihin ja vahvuuksiin ongelmien ja haasteiden sijaan. Avolan ja Pentikäisen (2020) mukaan ratkaisukeskeisyyden yksinkertaisin muoto on ajattelutapa, jossa ongelmien sijaan keskitytään pohtimaan mahdollisuuksia, ratkaisuja ja toivottuja lopputuloksia (Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja).

Avola ja Pentikäinen (2020) tuovat esille vahvuustaidot keskeisenä osana positiivista pedagogiikkaa, ja heidän mukaansa ne toimivat tärkeinä välineinä oppilaan itsetuntemuksen kehittämisessä. Avolan ja Pentikäisen (2020) mukaan vahvuustaidot sisältävät kyvyn havaita ja oppia arvostamaan omia luontaisia vahvuuksia, sekä käyttämään niitä tietoisesti ja käytännöllisesti. He tuovat esille, kuinka näiden taitojen myötä oppilas voi myös kehittää

uusia vahvuuksiaan ja tunnistaa muiden vahvuuksia, mikä puolestaan edistää yhteisön hyvinvointia (Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja). Avola ja Pentikäinen (2020) korostavat vahvuuksien ja tiedostamisen ja hyödyntämisen tukevan myönteistä minäkuvaa ja voivan lisätä yksilön hyvinvointia. He tuovat myös esille Kumpulaisen ja kollegoiden (2014) ajatuksia siitä, että vahvuudet ovat hyvinvoinnin perusta, ja niiden tunnistaminen voi vahvistaa lapsen positiivista käsitystä itsestään, mikä on myös positiivisen pedagogiikan ydin (Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja).

Opetussuunnitelmassa (2014) kerrotaan, kuinka oppimisessa, joka tukee itsetunnon ja osaamisen kehittymistä, korostuu oppijan aktiivinen rooli ja kokemus omasta pystyvyydestään. Opetussuunnitelman (POPS, 2014) mukaan oppilas nähdään aktiivisena toimijana omassa oppimisprosessissaan, ja hänen omat kiinnostuksen kohteensa, arvostuksensa sekä käsityksensä itsestään oppijana ohjaavat hänen motivaatiotaan ja oppimistaan (POPS, 2014, 17). Tämä oppimiskäsitys tarjoaa perustan itsetuntoa tukeville ja osaamista vahvistaville menetelmille, jotka huomioivat oppilaan henkilökohtaiset kokemukset ja kehityksen. Avolan ja Pentikäisen (2020) mukaan, kun oppilas saa tukea ja rohkaisua oppimisprosessissaan, hänen käsityksensä omista mahdollisuuksistaan ja valmiuksistaan vahvistuu. Heidän mielestään tällainen tuki ilmenee erityisesti realistisessa ja monipuolisessa palautteessa, joka auttaa oppilasta tunnistamaan sekä nykyiset vahvuutensa että kehityskohteensa (Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja). Opetussuunnitelman (2014) mukaan positiivinen palaute ei ainoastaan edistä oppimista, vaan se voi myös laajentaa oppilaan kiinnostuksen kohteita, luoden uusia tavoitteita ja oppimismahdollisuuksia (POPS, 2014, 17).

### **2.3.2 Myönteinen tunnistaminen**

Lapsuuden tutkimuksen dosentti Kirsi Pauliina Kallion, aluetieteen professorin Jouni Häklin, ja sosiaalityön yliopistolehtori Riikka Korkiamäen (2015) tutkimuksessa Myönteinen tunnistaminen käsitellään itsetunnon ja osaamisen vahvistamista erityisesti nuorten ja heidän kokemustensa kontekstissa. Tutkimuksessa Kallio ja kollegat (2015)



esittelevät *Myönteinen tunnistaminen*- työpajaa, jossa erilaiset ammattilaiset, jotka toimivat nuorten ja lasten parissa kokoontuivat työpajoissa pohtimaan sitä, kuinka ehkäistä syrjäytymistä ja myönteisen minäkuvan vahvistamista. He korostivat tässä tutkimuksessa myönteisen tunnistamisen ja arvostavan vuorovaikutuksen merkitystä nuorten identiteetin ja itsetunnon rakentumisessa (Kallio, K. P., Korkiamäki, R., & Häkli, J. 2015, 9–12).

Kallion ja kollegoiden (2015) mukaan myönteinen tunnistaminen on keskeinen prosessi, jossa yksilön vahvuuksia, taitoja ja kykyjä tuodaan esille ja arvostetaan. Heidän mielestään yksilö kokee tällöin tulevansa kuulluksi ja nähdyksi (Kallio, K. P., Korkiamäki, R., & Häkli, J. 2015, 15–16). Kallio ja kollegat (2015) korostavat sitä, kuinka tämä lähestymistapa on erityisen merkityksellinen itsetunnon rakentamisessa, sillä kokemus omien vahvuuksien tunnistamisesta ja arvostamisesta vahvistaa nuoren uskoa itseensä ja omaan osaamiseensa. Heidän mielestään, kun nuori tuntee itsensä nähdyksi ja kuulluksi omana itsenään, hänen identiteettinsä ja minäpystyvyytensä vahvistuvat, jolloin tämä luo pohjan positiiviselle minäkuvalle ja motivaatiolle kehittyä edelleen (Kallio, K. P., Korkiamäki, R., & Häkli, J. 2015, 15–16).

Stenvallin, Korkiamäen ja Kallion (2015) mukaan myönteinen tunnistaminen ei koske pelkästään yksilöiden vahvuuksia ja kykyjä, vaan se on keskeinen osa oppimisprosessia, jossa vuorovaikutus ja yhteinen kokemus voivat tasoittaa aikuisten ja lasten välistä valtasuhdetta. He tuovat esille sen, kuinka valtasuhteita voidaan tasoittaa jakamalla kokemuksia ja näkemyksiä, jolloin molemmat osapuolet voivat oppia toisiltaan ja kokea itsensä osaksi yhteistä prosessia (Stenvall, Korkiamäki & Kallio 2015, 54). Kumpulainen ja kollegat (2010) täydentävät tätä ajatuksella opettajan positiosta, jossa he kuvaavat oppilaita "varteenotettavina keskustelijoina" (Kumpulainen ym., 2010, 50–51).

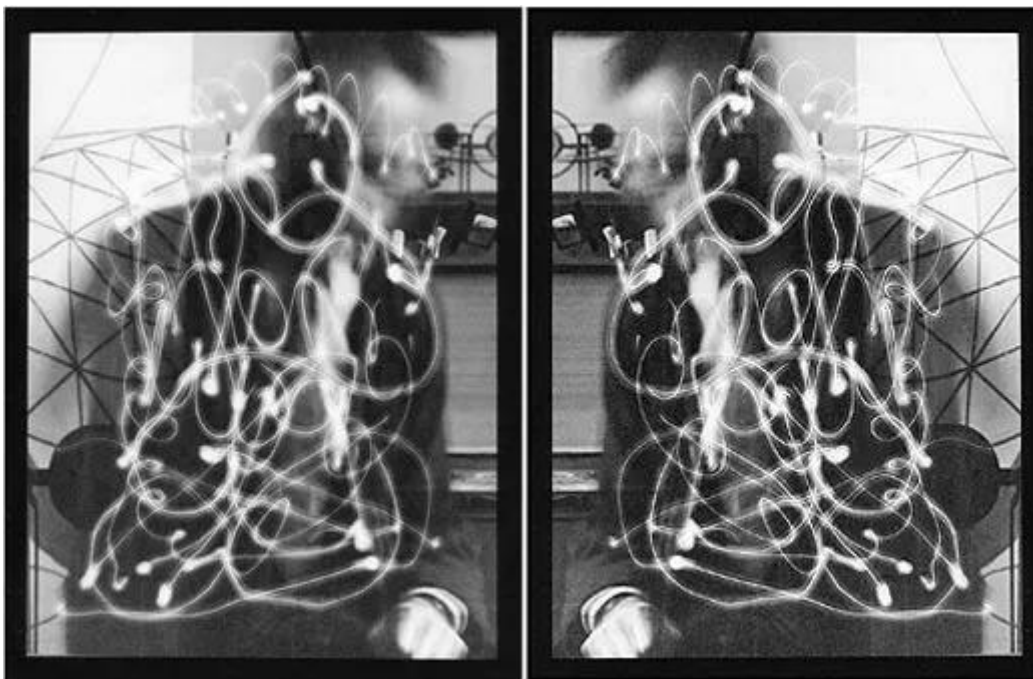
Myönteinen palaute ja arvostus eivät ole pelkästään ohjaajan vastuulla, vaan myös ryhmädynamiikka tukee nuorten itsetunnon kehitystä. Kun oppilaat jakavat onnistumisiaan ja ihmettelevät yhdessä tuotoksia, he vahvistavat toinen toistensa kokemusta omasta arvostaan. Häkli ja kollegat (2015) korostavat, että tällaiset kokemukset eivät ole vain

hetkellisiä, vaan ne voivat jättää pitkäkestoisia positiivisia vaikutuksia nuoren itsetuntoon ja käsitykseen omista kyvyistään (Häkli ym., 2015, 126–128).

Kujala (2015) tuo esille artikkelissaan myönteisen tunnistamisen päämäärää, jonka hän kuvaa prosessin muodossa, jonka päämääränä on nuoren kykyjen hyödyntäminen (Kujala, 2015, 75). Hän tuo esille arvoja, jotka nousevat Kurt Hahn Salemin koulun kasvatustavoitteista. Kujala (2015) kertoo kuinka, näiden kasvatustavoitteiden tavoitteena on antaa nuorelle tilaa kokea, sekä voitoista, että tappioista oppiminen, sekä tukea häntä yhteisön edun asettamisessa yksilön edun edelle. Kujala (2015) tuo esille myös sen kuinka lakien mukaan nuorelle tulisi myös tarjota mahdollisuus hiljaisuuteen ja pohdintaan, mielikuvituksen kehittämiseen, ja vapaus nauttia peleistä ja leikeistä ilman niiden ottamista liian hallitsevaksi osaksi elämää. Hänestä erityisesti nuoren kehittymistä tukevassa ympäristössä on tärkeää vapauttaa hänet ylemmyyden tunteista, jotta hän voi kasvaa omana itsenään ilman ulkopuolista painetta. Hänestä nämä periaatteet luovat pohjan nuoren itsenäiselle ajattelulle ja itsetunnon kehitykselle. Kujalan (2015) näkemys tukee Kumpulaisenkin (2010) ajatusta oppilaista aktiivisina toimijoina ja osana tiedon rakentamista (Kujala, J. 2015, 75; Kumpulainen ym., 2010, 50–51).

## 2.4 Tekniikkana valomaalaus

Kuva 1. Manrayn teos *Space Writings*, jossa näkyvillä valomaalaustekniikan hyödyntämistä. Vasemmalla originaali teos ja oikealla peilikuva.



Haettu 16.12.20224: [Linkki kuvaan](#)

Kulttuurituottaja Nina Luostarinen ja valokuvaaja Kirsi MacKenzie (2023) kertovat artikkelissaan, kuinka ensimmäinen valomaalauksesta tunnettu taiteilija oli Man Ray (1890–1976), joka oli tunnetumpi hänen *avantgarde*- valokuvistaan. Luostarisen (2023) mukaan Man Ray (1890–1976), piti itseään ennen kaikkea maalarina, joka muutti sittemmin muotoa valolla maalaamiseen ja hän käyttikin teossarjassaan *Space Writing* (Kuva 1.) pientä kynävaloa luodakseen muotokuvia, joissa ilmassa olevat viivat ja koukerot muodostivat osan kuvista (Luostarinen & MacKenzie, 2023, 271). Valomaalauksen historiaan perehtynyt valotaiteilija Jason D. Page (2018) kertoi kuinka, näitä koukeroita pidettiin sattumanmukaisina vielä 2008 vuoteen saakka, jolloin valokuvaaja Ellen Carey huomasi, että pitäessään peiliä teoksen edessä sattumanvaraiseksi luullut koukerot muodostivat itse taiteilijan nimikirjoituksen (Kuva 1.) (Page, 2018).

Kuten Luostarinen ja MacKenzie (2023) tuovat esille valomaalauksessa voidaan hyödyntää monia erilaisia tekniikoita erilaisin lopputuloksin, jolloin siihen vaikuttavat työvälineet. He korostavat, että lopputulokset eivät ole kuvanmuokkauksen lopputuotteita vaan kaikki tehosteet luodaan osana luontiprosessia paikassa ja ajassa. Kiehtovan valomaalauksesta

tekee sen luonne, jossa sen tekemiseen liittyy osaltaan aina yritys ja erehdys (Luostarinen & MacKenzie, 2023, 271)

Page (2018) määritteli valomaalaus termin muodostuvan kreikan sanoista phos ("light) ja graphis ("stylus tai "paintbrush) yhdessä muodostaen "drawing with light". Hän tuo esille, kuinka valomaalaus useimmiten jaotellaan kolmeen kategoriaan: valolla piirtäminen, kineettinen valomaalaus ja valolla maalaaminen. Pagen (2018) mukaan valolla piirtämisellä tarkoitetaan sitä, kuin pelkästään valo on nähtävillä kamerassa pitkän valotuksen avulla taiteilijan piirtäessä valonlähteillä kuvaan. Hänen mukaansa kineettisessä valomaalauksessa valot pysyvät kuvassa paikoillaan, mutta itse kameraa liikutetaan pitkän valotuksen aikana, kun taas valolla maalaamisessa taiteilija käyttää valonlähteitä valaisemaan valikoivasti eri osia kuvasta pitkän valotuksen aikana (Page, 2018).

Luostarinen ja MacKenzie (2023) tuovat esille, kuinka valomaalauksessa yhdistyvät kaksi tekniikkaa: kohteen valaiseminen ulkoisella valonlähteellä sekä valon suuntaaminen kohti kameraa valokuviodien luomiseksi. Hän kertoo, kuinka "valolla maalaaminen" tarkoittaa sitä, että valonlähdettä liikutellaan käsin valotuksen aikana, jolloin joko osa kuvasta tai koko näkymä valaistaan halutulla tavalla, kun taas "valolla piirtäminen" viittaa siihen, että käsivaloa käytetään suoraan kameraa kohti, jolloin syntyy valokuvassa näkyviä muotoja, tekstejä tai abstrakteja kuvioita (Luostarinen & MacKenzie, 2023, 271). Luostarisen ja MacKenzien (2023) mukaan valomaalauksessa yhdistyvät nämä molemmat menetelmät: se sisältää sekä kohteen valaisemisen että valon käyttämisen osana kuvan visuaalista ilmaisua (Luostarinen, 2023, 271).

Luostarinen ja MacKenzie (2021) tarkastelevat artikkelissaan valomaalauksista keinona luoda historiallisiin paikkoihin tunnesiteitä. He pyrkivät näyttämään valomaalauksen keinona, jolla elävöitettiin paikallishistoriaa ja ihmisten osallistamista yhteisöön. He tuovat esille sen, kuinka heidän tutkimuksessaan valomaalaus tarjosi osallistujille mahdollisuuden leikkimieliseen vuorovaikutukseen ympäristön kanssa, mikä osaltaan syvensi niin kokemusta paikasta ja sen historiasta lisäten myös kiinnittymistä yhteisöön. Historia ja siitä oppiminen tehtiin osallistavaksi ja elämykselliseksi kokemukseksi (Luostarinen &

MacKenzie, 2023, 267–290). Halusin lähteä mahdollistamaan omassa tutkimuksessani myös osallisuuden ja elämyksellisyyden kokemuksia osana valomaalauksen suunnittelua ja toteutusta.

Luostarinen ja MacKenzie (2021) huomasivat valomaalauksen myös rohkaisevan roolipelaamiseen ja se loi toimivan alustan luovuudelle ja mielikuvitukselle leikin muodossa (Luostarinen & MacKenzie, 2023, 267–290). Leikki mahdollistaa flow'n tuntemisen. Järvilehto (2014) tuo esille sen, kuinka leikkimisen aikana syntynyt intensiivinen keskittyminen aktivoi aivoja ja ohjaa toimintaa kohti uutta tietoa ja uusia tapoja (Järvilehto, 2014, 120). Flow-tilassa, professori Mihály Csikszentmihályin (1990) mukaan, ihmiset uppoutuvat niin omaan tekemiseensä, että kaikki muu ympärillä tuntuu katoavan ja menettävän merkityksensä. Tämä on kuitenkin positiivista ja nautinnollista, joka lisää ihmisten sitoutumista tekemiseen ja sen jatkamiseen (Järvilehto, 2014, 40). Omassa tutkimuksessani koen flow-tilan tärkeäksi osaksi valomaalauspujan suunnittelua ja toteutusta ja osana leikkiä ja taiteen tuottamista.

Järvilehdon (2014) mukaan flow-tila vaatii myös jatkuvaa palautetta osana onnistumista. Hänen mielestään ilman palautetta on mahdotonta ymmärtää tuottaako tekeminen todella sitä mitä toivotaan. Tämä osaltaan häiritsee flow-tilan ylläpitämistä, mutta siksi onkin tärkeää toiminnan alussa tuoda esille tavoitteet toiminnalle ja rakenteelle (Järvilehto, 2014, 40). Järvilehto (2014) tuo myös esille sen, kuinka flow-tuntemuksen onnistuminen vaatii myös ympäristön, jossa kokemus on mahdollista toteuttaa. Esimerkiksi liiallinen melu voi rikkoa vaikutelman. Siksi ympäristön valinta ja sen rakentaminen näyttelevät tärkeää roolia flow-tilan onnistumisessa (Järvilehto, 2014, 40).

## **2.5 Tiedekeskus oppimisen ympäristönä**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kannustetaan oppimiseen luokkahuoneen ulkopuolella (POPS, 2014, 29).

Tarkastelen tiedekeskusta ja oppimisympäristöä osana tutkimustani, koska ne tarjoavat kontekstin luovalle ja kokeelliselle oppimiselle, jossa tieteellinen ajattelu ja taiteellinen ilmaisu voivat yhdistyä. Näissä ympäristöissä voidaan kehittää moniaistista oppimista ja edistää yhteisöllistä tiedon rakentamista, mikä tekee niistä ihanteellisen paikan valomaalauspujolan kaltaiselle toiminnalle

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppimisympäristö määritellään laajasti, kattaen niin tilat ja paikat kuin yhteisöt ja toimintakäytännöt, joissa oppiminen ja opiskelutoiminta tapahtuvat. (POPS, 2014, 29) Erilaiset oppimisympäristöt voivat olla monimuotoisia, ja ne voivat sisältää esimerkiksi kirjastot, liikunta-, taide- ja luontokeskukset sekä museot, jotka tarjoavat oppijoille ainutlaatuisia mahdollisuuksia oppimiseen. Tällaisissa ympäristöissä oppiminen voi tapahtua paitsi perinteisissä luokkahuoneissa myös muualla, edistäen oppilaiden monipuolista kehitystä. Opetussuunnitelman mukaan oppimisympäristöjen tulee myös olla turvallisia ja terveellisiä, tukien oppilaiden ikäkaudelle ominaisia kehityksellisiä tarpeita ja vahvistaen oppimisen prosessia (POPS, 2014, 30).

Päivi Venäläinen (2019) tuo esille väitöskirjassaan Nykytaide oppimisen ympäristönä sen kuinka oppimista on monenlaista, ja erilaiset oppimistavat edellyttävät myös erilaisia oppimisympäristöjä. Hän tuo esille myös sen, kuinka joissakin tilanteissa opettajan rooli on keskeinen, kun taas toisissa oppiminen voi tapahtua täysin ilman opettajaa. Venäläisen (2019) mukaan "opettajana" voi nykyään toimia myös jokin väline tai yhteisö. Hän tuo esille sen, kuinka oppijan motivaatio ja oppimistarpeet vaihtelevat yksilöllisesti, joten oppimisympäristöjen tulisi tarjota monipuolisia kokemuksia, jotka vastaisivat erilaisiin kiinnostuksen kohteisiin. Venäläisen (2019) mukaan käsite oppimisympäristö nostaa esille oppijan oppimisprosessin keskiössä sekä opettajan tehtävän tuoda monipuolisia ympäristöjä tukemaan oppimista. Venäläisen (2019) mukaan perinteisesti oppimisympäristölähtöinen opetus kuvaa opettajajohtoisesta poikkeavaa opiskelukäytäntöä (Venäläinen, 2019, 118–119).

Jyrki Manninen (2000) tuo esille näkemyksen, jonka mukaan oppimisympäristöjä määrittävät seuraavat keskeiset piirteet: oppijan aktiivinen ja itseohjautuva rooli, oppimisen tapahtuminen autenttisissa tai simuloituissa ympäristöissä, mahdollisuus suoraan vuorovaikutukseen opiskeltavan aiheen kanssa, ongelmakeskeinen lähestymistapa oppiainekeskeisyyden sijaan, oppimisen kokonaisvaltaisuus ja pitkäkestoisuus lyhyiden oppituntien sijaan, tukihenkilöiden ja asiantuntijoiden tuki oppimisprosessissa sekä opettajan roolin muutos tiedon jakajasta oppimisen organisoijaksi ja tukijaksi (Manninen, 2000, 29-30). Hanna Niinistön väitöskirja *Tilannesidonnaiset ja autenttiset oppimisympäristöt taideoppimisen mahdollistajana* tarkastelee, miten autenttiset ja tilannesidonnaiset oppimisympäristöt voivat edistää taideoppimista. Niinistö (2021) tukee Mannisen (2000) ajatusta autenttisesta oppimisesta omassa väitöskirjassaan. Hän tuo esille oppimisen autenttisuuden osana kytkeytymistä todelliseen maailmaan ja oppijan roolin rakentaessa oppimisen merkityksellisyyttä (Niinistö, 2021, 38).

Venäläisen (2019) mukaan oppimisympäristön suunnittelussa on tärkeää ottaa huomioon sen moninaiset ulottuvuudet, jotka voivat tukea oppimista eri tavoin. Hän nostaa esille viisi ulottuvuutta: fyysinen ympäristö, kuten tilat ja rakennukset, luo puitteet oppimiselle ja on usein suunniteltu arkkitehtuurin ja tilasuunnittelun periaatteiden pohjalta; sosiaalinen ympäristö puolestaan korostaa vuorovaikutuksen roolia oppimisessa, ja sen muotoutumiseen vaikuttavat sosiaalipsykologiset tekijät sekä ryhmäprosessit; tekninen ympäristö viittaa opetusteknologian käyttöön, jossa tieto- ja viestintäteknikka ovat keskeisiä oppimisen tukena; paikallinen ympäristö taas katsoo oppimista koulun ulkopuolelle, esimerkiksi työpaikoille, luontoon ja kaupunkiin, jotka tarjoavat autenttisia oppimiskokemuksia ja didaktinen ympäristö keskittyy oppimista tukevien materiaalien ja pedagogisten ratkaisujen tarjoamiseen, ottaen huomioon oppimisprosessin kokonaisvaltaisen tuen. Venäläisen (2019) mukaan nämä kaikki näkökulmat korostavat oppimisympäristön monipuolisuutta ja sen kykyä vastata erilaisten oppimistarpeiden ja -tilanteiden haasteisiin (Venäläinen, 2019, 120).

Juli-Anna Aerila, Marja-Leena Rönkkö ja Satu Grönman (2018) korostavat oikeanlaisen ympäristön vaikutusta oppimisessa. Heidän mielestään sopiva ympäristö edistää lapsen käytännön oppimista sekä tukee hänen kokonaisvaltaista kognitiivista ja emotionaalista kehitystään. He tuovat erityisesti esille lähiympäristön tärkeyden. Lähiympäristö oppimisen

ympäristönä muokkaa yksilön kehitystä ja identiteettiä, joka muodostuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja niissä koetuissa tilanteissa (Aerila, Rönkkö & Grönman, 2018, 272–273).

Filosofian tohtori Hannu Salmi (1993) tuo esille sen, kuinka tiedekeskukset asettuvat ainutlaatuiseseen asemaan muodollisen ja epämuodollisen oppimisen kentällä. Hänen mukaansa ne tarjoavat oppimisympäristöjä, jotka täydentävät ja laajentavat koulujen opetussuunnitelmia tarjoamalla kokemuksia, joita on haastavaa saavuttaa luokkahuoneessa. Salmi (1993) korostaa kuinka tiedekeskusten tavoitteena ei ole kilpailla koulun kanssa, vaan tukea sen pedagogisia pyrkimyksiä (Salmi, 1993, 38–41). Tiedekeskusten merkitystä voidaan tarkastella myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS, 2014) näkökulmasta, jossa oppimisympäristöt määritellään laajasti. Opetussuunnitelman (2014) mukaan oppimisympäristöt käsittävät kaikki ne ympäristöt, yhteisöt, toimintatavat ja tilat, jotka edistävät oppimista ja hyvinvointia (POPS, 2014, 29). Tiedekeskukset ovat näin ollen keskeisiä epämuodollisia oppimisympäristöjä, jotka tarjoavat ainutlaatuisia mahdollisuuksia kokemukselliseen ja ilmiöpohjaiseen oppimiseen.

Salmi (1993) tuo esille myös sen kuinka tiedekeskukset nähdään osana laajempaa oppimisympäristöjen verkostoa, johon kuuluvat esimerkiksi televisio, elokuvat, kirjat ja muut arjen oppimismahdollisuudet (Salmi, 1993, 38–41). Tätä listaa voidaan helposti laajentaa kattamaan myös museot, kirjastot, sanomalehdet, vertaisryhmät, perhe ja lukuisat muut viestintäkanavat. Opetussuunnitelman (2014) mukaisesti oppimisympäristöjen monipuolisuus edistää oppilaiden osallisuutta ja aktiivista roolia oppimisprosessissa (POPS, 2014, 29). Salmi (1993) tuokin esille kuinka tiedekeskusten tarjoamat osallistavat ja kontekstisidonnaiset kokemukset tukevat näitä tavoitteita, samalla kun ne monipuolistavat oppimisen ekosysteemiä kokonaisuudessaan (Salmi, 1993, 38–41; POPS, 2014). Seuraavassa luvussa tuon esille tiedekeskusten tiedekeskuspedagogiikkaa.



### 2.5.1 Tiedekeskuspedagogiikka

Salmin (1993) tutkimus tutki opiskelijoiden oppimista tiedekeskuksissa ja määritellesäni tiedekeskuspedagogiikkaa, perehdyin hänen tutkimukseensa *Science centre education: Motivation and learning in informal education*. Salmi (1993) kertoo, kuinka tiedekeskusten pedagoginen ideologia kehittyi 1960-luvulla, erityisesti professori Frank Oppenheimerin (1912-1985) työn kautta. Hänen mukaansa Oppenheimerilla (1912–1985) oli keskeinen rooli modernin tiedekeskuskonseptin kehittämisessä, mihin vaikutti hänen aiempi osallistumisensa Physical Science Study Curriculum (PSSC)- ja Elementary Science Study (ESS) -hankkeisiin (Salmi, 1993, 38–41).

Salmi (1993) korostaa Oppenheimerin (1912-1985) tapaa kritisoida perinteistä koulutusta erityisesti luonnontieteiden opetuksen tehottomuudesta. Hänen mukaansa ilmiöitä käsiteltiin tyypillisesti kirjojen, kuvien tai opettajan selitysten avulla, vaikka oppilaat olisivat voineet itse havainnoida ja kokea kyseiset ilmiöt (Salmi, 1993, 38–41). Tämä lähestymistapa heijastelee sen ajan oppimiskäsitystä, jossa opettajajohtoinen opetus oli keskiössä ja oppilaat nähtiin pääasiassa passiivisina tiedon vastaanottajina (ks. myös Vygotsky, 1982; Piaget, 1976). Opetuksen malli nojasi pitkälti behavioristisiin periaatteisiin, joissa opettaja toimi tiedon jakajana ja oppilaan rooli rajoittui tiedon vastaanottamiseen ja toistamiseen (Hautamäki, 1990; Hein, 1987). Tämä vastasi hyvin silloista käsitystä oppimisesta, mutta jätti huomiotta oppilaiden aktiivisen roolin tiedon rakentajina sekä oppimisen kokemukselliset ja kontekstisidonnaiset piirteet (Vygotsky, 1982).

Salmi (1993) tuo esille Oppenheimerin (1912-1985) tavan kritisoida *passiivista pedagogiikkaa*, joka hänen mukaansa vähensi oppijoiden aktiivista osallistumista ja syvällistä oppimista (Oppenheimer, 1972, 1973). Hän pyrki luomaan tiedekeskuksen, joka täydentäisi koulujen opetusta tarjoamalla kokemuksia, joita olisi mahdotonta saavuttaa luokkahuoneessa, kirjojen, elokuvien tai television avulla. Exploratoriumin konseptiin sisältyi vahva tavoite tarjota osallistavaa ja kokeilevaa oppimista, ja sen pedagogiset periaatteet ovat vaikuttaneet laajasti myöhempien tiedekeskusten toimintaan (Salmi, 1993, 38–41). Salmin (1993) mukaan Oppenheimer (1912-1985) ammensi inspiraatiota 1930-

luvun sis-museoiden kehityksestä, mutta hänen lähestymistapansa perustui uudenlaisiin pedagogisiin periaatteisiin. Hän hyödynsi erityisesti aikaisemminkin esiteltyjä John Deweyn (1934-1980) ajatuksia tekemällä oppimisesta, josta kehittyi lopulta *hands-on*-periaate – tiedon omaksuminen käytännön kokemuksen kautta (Sami, 1993, 38–41).

Oppenheimerin (1912-1985) tunnettu käytännönläheinen lähestymistapa muodostaa perustan nykyaikaisten tiedekeskusten interaktiivisuuden periaatteelle. Samoin kuin Deweyn (1934-1980) opetusteoriassa, myös modernissa tiedekeskuspedagogiikassa korostetaan oppijan omaa aktiivista roolia ja vapaata tahtoa. Oppimista ohjataan ja tuetaan, mutta siihen ei pakoteta, mikä luo pohjan osallistavalle ja motivoivalle oppimiskokemukselle (Salmi, 1993, 57). Dewey (1934–1980) arvosteli opetusperinnettä, jossa oppilaiden roolina oli kuunnella – ja kuunteleminen tarkoittaa passiivisuutta. Vaihtoehtona tälle hän vaati, että kouluissa on työpajoja, laboratorioita, materiaaleja ja työkaluja, joilla oppilaat voivat rakentaa, luoda ja aktiivisesti tiedustella (Salmi 1993, 57).

Jarkko Hautamäki (1990) tuo esille jaottelun, jolla hän kuvaa luonnontieteiden kasvatusta: toinen pohjautuu Piaget'n (1896–1980) ja toinen Ausubelin (1918-2008) ajatteluun. Molemmissa lähestymistavoissa keskiössä on oppijan itsenäinen toiminta ja tiedon rakentuminen, mutta molemmat perinteet jättävät opettajan tai tutorin roolin vähäiselle huomiolle (Salmi, 1993, 59–60; Hautamäki 1990: 39–47). Tiedekeskuspedagogiikan näkökulmasta on kuitenkin olennaista huomioida myös aikaisemmin esitellyt Vygotskyn (1982) teorit, joissa korostuu toiminnan ja yhteistoiminnan periaate. Vygotskyn (1982) mukaan oppiminen tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa, jossa vuorovaikutus opettajan, tutorin tai vertaisryhmän kanssa on ratkaisevassa roolissa (Vygotsky, 1978, 84–91). Tämä näkökulma täydentää Piaget'n (1896–1980) ja Ausubelin (1918–2008) itsenäisen oppimisen painotuksia tarjoamalla kehyksen, jossa yhteisöllinen ja ohjattu toiminta ovat keskeisiä.

Salmi (1993) korostaa myös sitä, kuinka toiminnan periaate on keskeinen myös tiedekeskuspedagogiikassa (Salmi, 1993, 59–60), jossa oppiminen tapahtuu osallistavien ja vuorovaikutteisten kokemusten kautta. Hänen mukaansa lisäksi oppimisen affektiivinen puoli, erityisesti motivaatio, nousee merkittävään asemaan. Hän toteaa, että tiedekeskusten

innostavat ja elämykselliset oppimisympäristöt tukevat oppijoiden sisäistä motivaatiota, mikä on havaittu tärkeäksi oppimisen edistäjäksi (Salmi, 1993, 59–60).

Salmi (1993) tuo esille kuinka myös aikaisemmin esille tuotuja positiivisen pedagogiikan piirteitä oli nähtävillä tiedekeskuspedagogiikan sisällöissä. Hän tuo esille sen, että ratkaisukeskeisyys on tärkeä osa tiedekeskuspedagogiikkaa, jossa oppimisympäristöjen tavoitteena on herättää uteliaisuus, haastaa ajattelua ja edistää uudenlaisten ongelmanratkaisustrategioiden omaksumista (Salmi, 1993, 59–60; Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja). Salmi (1993) tuo esille myös Hautamäen (1990) ajatuksia ratkaisukeskeisyyden korostamisesta erityisesti oppilaiden kyvyssä kohdata ja ratkaista ongelmia, joihin ei ole ennalta opetettu oikeaa menetelmää. Tiedekeskusten ympäristöissä ongelmatilanteet ovat usein uusia ja poikkeavat merkittävästi perinteisistä kouluoppimisen asetelmista, sillä tiedonkeruun ja analyysin menetelmät voivat vaatia luovuutta ja innovatiivista lähestymistapaa (Salmi, 1993, 59–60). Ratkaisukeskeisyys asenteena ja lähestymistapana täydentää Hautamäen (2000) näkemystä. Avola ja Pentikäinen (2020) kuvaavat ratkaisukeskeisyyttä ajattelutapana, joka painottaa tulevaisuutta, tavoitteita, voimavaroja ja vahvuuksia sen sijaan, että keskityttäisiin ongelmiin tai niiden rajoitteisiin (Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja). Tämä näkökulma tukee tiedekeskusympäristöjen pedagogista tarkoitusta, jossa oppijat ohjataan suuntaamaan huomionsa uusien mahdollisuuksien ja toivottujen lopputulosten löytämiseen.

### 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

#### 3.1 Taideperustainen toimintatutkimus tutkimusmenetelmänä

Lapin yliopistossa kehitetty taideperustainen toimintatutkimus on tutkimussuuntaus, joka korostaa yhteisöllisyyttä, projektinomaisuutta sekä yhteisö- ja ympäristötaiteen työtapoja (Jokela & Huhmarniemi, 2020, 42–44). Kuvataidekasvatuksen professori Timo Jokela ja apulaisprofessori Maria Huhmarniemi (2020) tuovat esille, että tämä lähestymistapa pyrkii kehittämään taiteeseen perustuvia menetelmiä ja työtapoja ratkaistakseen ympäristöissä ja yhteisöissä esiintyviä ongelmia. He korostavat, että tutkimuksen tavoitteena on innovoida taiteellisia menetelmiä ja ratkaisuja tunnistettuihin haasteisiin. (Jokela & Huhmarniemi, 2020, 42–44.) Tutkielmani toteutetaan taideperustaisena toimintatutkimuksena, joka on osa laadullisen tutkimuksen traditiota (Jokela & Huhmarniemi, 2020, 45). Tämän avulla pyrin kehittämään ja tutkimaan pedagogisia käytäntöjä valomaalauksen kontekstissa. Taideperustainen toimintatutkimus mahdollistaa sen, että tutkijana voin olla samanaikaisesti luova toimija ja tarkkaileva tutkija. Tämän lähestymistavan avulla pyrin löytämään konkreettisen lopputuloksen, kuten valomaalauspujan ohjeistuksen, joka tarjoaa askelmerkit suunnitella ja toteuttaa taidetyöpaja, jossa hyödynnetään valomaalausta.

Jokela ja Huhmarniemi (2020) tuovat esille taiteen monet roolit osana taiteellista toimintatutkimusta. Heidän mukaansa se voi toimia sekä taiteellisen työskentelyn menetelmänä, kehittämisen kohteena, että tutkimuksen aineistonkeruun ja -analyysin välineenä. Jokelan ja Huhmarniemen (2020) mukaan taideperustaisessa tutkimuksessa taidetta hyödynnetään usein osana tutkimusmenetelmiä, jolloin esimerkiksi yhteisön jäseniä, ilmiön asiantuntijoita tai kehitettävän kohteen käyttäjiä voidaan osallistaa tutkimusprosessiin. Tällöin saadaan kokemuksellista tietoa, joka ei tule esille perinteisillä puhutun tai kirjoitetun kielen menetelmillä (Jokela & Huhmarniemi, 2020, 47). Omassa tutkimuksessani osallistujat koostuvat valomaalauspujoihin osallistuvista nuorista, jotka osallistat osaksi valomaalauspujassa toimimista ja sen kehittämistä.

Jokelan ja Huhmarniemen (2020) mukaan toimintatutkimusprosessille on ominaista tutkimuskysymysten tarkentuminen ja uudelleen suuntautuminen tutkimuksen edetessä. He tuovat esille, että tämä syklinen, refleктоiva luonne mahdollistaa sen, että tutkimuksen aikana esiin nousevia havaintoja ja uusia kysymyksiä voidaan integroida tutkimusprosessiin, jolloin lopputulos on elävä ja avoin luovalle ajattelulle (Jokela & Huhmarniemi, 2020, 49). Näin ollen tutkimuksen alkuvaiheessa ei ollut tarvetta lukittautua täsmällisiin tutkimuskysymyksiin, vaan kysymykset voivat muotoutua ja täsmentyä aineiston ja analyysin kautta. Myös Barone ja Eisner (2011) korostavat sitä, kuinka taiteellisen ilmaisun avulla syvälliset, monimutkaiset ja subjektiiviset kokemukset nousevat käsinkosketeltaviksi, ja voivat nostaa esiin täysin uusia näkökulmia tutkittavasta kohteesta (Barone & Eisner, 2011, 45–70). Myöhemmässä vaiheessa analyysin yhteydessä tutkimuksen toiseksi kysymykseksi muodostui: millaista oppimista valomaalauspaaja tuotti?

Jokelan ja Huhmarniemen (2020) mukaan syklisyys on osa taideperustaisen toimintatutkimuksen luonnetta ja syklisyys jaetaan neljään vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe sisältää perehtymistä tutkittavaan ilmiöön ja sen kautta määrittellään tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset. Tässä vaiheessa myös tutkimuksen rakenteen suunnittelu, käytännön toiminnan järjestäminen sekä tarvittavat teoreettiset ja taiteelliset taustamateriaalit kootaan. Toisessa vaiheessa aloitetaan taiteellinen työskentely. Kolmannessa vaiheessa, usein osittain käytännön toimintaan yhdistyen, kerätään toiminnan kannalta merkityksellinen tutkimusaineisto. Syklin neljännessä vaiheessa analysoidaan kerätty aineisto ja tarkastellaan toimintaa refleктоivasti. Tämä sisältää teoreettista käsitteellistämistä sekä saavutettujen tutkimustulosten pohjalta seuraavien kehittämistavoitteiden tarkentamista (Jokela & Huhmarniemi, 2020, 45).

Taideperustainen toimintatutkimus etenee syklisesti, ja sen prosessi koostuu useista vaiheista, jotka liittyvät tiiviisti toisiinsa. Tutkimukseni noudatti tätä syklisen kehittämisprosessin rakennetta.

1. Ensimmäisessä vaiheessa perehdyin valomaalauksen ilmiöön ja taiteelliseen taustatyöhön, johon kuuluivat aikaisemmat kokemukset valomaalauspaajojen hyödyntämisestä opetuksessa (BRYCK- tapahtuma ja opetusharjoittelut), määrittelin

tutkimuksen tavoitteet ja tehtävät, sekä suunnittelin taidepajojen rakenteen ja sisällön tähän toteutukseen.

2. Toisen vaiheen aikana etenin käytännön toimintaan, eli toteutin neljä valomaalauspajaa eri osallistujaryhmien kanssa viikon sisällä. Jokainen paja tarjosi oman erityispiirteensä ja mahdollisuuden kokeilla ja kehittää toimintaa.
3. Kolmannessa vaiheessa keräsin tutkimusaineistoa, joka sisälsi sekä havainnoista tehtyjä muistiinpanoja, että ryhmähaastatteluissa syntyneitä keskusteluja. Pajojen jälkeen järjestin ryhmähaastatteluja, joissa osallistujat pääsivät refleктоimaan teoksiaan ja jakamaan kokemuksiaan. Nämä keskustelut äänitettiin ja analysoitiin osana aineistoa. Aineiston keruu oli olennainen osa kehittämisprosessia, sillä se tarjosi syvällistä tietoa siitä, miten paja toimi, millaisia vaikutuksia sillä oli osallistujille ja mitkä osat toiminnasta vaativat kehittämistä ja mitkä toimivat ja mitä tulisi korostaa.
4. Neljännessä vaiheessa analysoin kerätyn aineiston ja tein reflektiivisen tarkastelun. Aineiston avulla pohdin paitojen toteutuksen onnistumista ja mitkä siihen vaikuttivat, tehtyjen toimenpiteiden vaikutuksia ja pohdin, mitä parannuksia voitiin tehdä seuraavassa vaiheessa. Tämä analyysi mahdollisti kehittämistavoitteiden täsmentämisen ja taidepajan rakenteen ja sisällön hienosäätämisen seuraavia ryhmiä varten. Näin syklinen prosessi eteni, jossa kunkin pajan aikana saatu palautteet ja havainnot ohjasivat seuraavan vaiheen suunnittelua ja toteutusta.

Syklisyys ilmenee neljän taidepajan myötä siten, että jokainen paja toimii osana jatkuvaa kehittämisprosessia, jossa edellinen vaihe vaikuttaa seuraavaan. Ensimmäisessä taidepajakierroksessa kerättiin palautetta ja havaintoja, joiden pohjalta toiminnan suuntaa ja sisältöä muokattiin seuraavaan pajaan. Tämä prosessi toistui jokaisessa pajassa, jolloin kunkin pajan aikana saatu aineisto ja osallistujien kokemukset ohjasivat sekä taiteellista että käytännön kehittämistyötä.

Taideperustaisessa toimintatutkimuksessa on tärkeää aluksi tarkastella tutkimusta yksinomaan toimintatutkimuksen näkökulmasta. Tämä tarkoittaa käytännön ongelmien tutkimista ja ratkaisujen etsimistä, jotka liittyvät omaan tutkimusaiheeseen (Jokela & Huhmarniemi, 2020, 42). Ensimmäinen askel on selvittää, mitä valomaalaus on ja miten

siihen liittyvä toiminnallinen ja kokemuksellinen oppiminen voidaan integroida oppimiskokonaisuuteen. Tämän jälkeen on kokeiltava käytännön sovelluksia ja tarvittaessa tehtävä muutoksia, mikäli havaitaan, että jokin käytäntö ei toimi odotetulla tavalla. Jokela ja Huhmarniemi (2020) tuovat esille, kuinka toimintatutkimuksessa suunnittelu, toiminta, havainnointi ja pohdinta ovat keskeisiä vaiheita, jotka yhdessä johtavat parhaimpien käytäntöjen löytämiseen ja kehittämiseen (Jokela & Huhmarniemi, 2020, 42–45).

Perinteiseen toimintatutkimukseen verraten taideperustainen toimintatutkimus eroaa sen syklisyydessä siten, että tutkimuksen aikana syntyneet taiteelliset tuotokset ja dokumentointi ovat osa tutkimusaineistoa (Jokela & Huhmarniemi 2020, 45). Taideperustaisen tutkimuksen keskeinen piirre on taiteellisten menetelmien, kuten omassa tapauksessani valomaalauksen, käyttö aineiston keräämisessä ja analysoinnissa. Tällöin taiteellinen työskentely toimii sekä tutkimuksen välineenä että tulosten ilmaisijana. Tutkimusprosessissa yhteisön jäsenet, eli osallistujat, ovat aktiivisia tiedon tuottajia, ja heidän osallistumisensa on olennainen osa tutkimusta (Jokela & Huhmarniemi 2020, 41). Taidepajatoiminnassa osallistujat luovat teoksia, jotka eivät toimi ainoastaan oppimisen välineinä, vaan myös tutkimusaineistona. Taiteellinen prosessi ei ole pelkästään itseilmaisun muoto, vaan se toimii tietolähteenä, jonka avulla voidaan tutkia kokemuksen ilmiöitä. Aineiston keräämisen ja analysoinnin avulla pyritään ymmärtämään, miten taiteellinen työskentely vaikuttaa oppimisprosessiin ja miten se voi tuoda esiin uusia näkökulmia tai kehittää pedagogisia käytäntöjä. Taideperustainen lähestymistapa mahdollistaa syvällisen tarkastelun ja uuden tiedon luomisen taiteen ja tutkimuksen yhdistävällä tavalla. Taideperustaisessa toimintatutkimuksessa aineisto voi olla hyvin vaihteleva, jolloin aineistoa voidaan analysoida jo toiminnan kehittämisen aikana. Tuloksena analysoinnille tällöin on syventynyt ymmärrys ilmiöstä, kuten kokemuksista ja toiminnasta käytännössä, lopulta luoden lisääntyntä tietoa sen kehittamisestä (Jokela & Huhmarniemi, 2020, 52).

Taideperustainen toimintatutkimus on lähestymistapa, jossa taiteen ja tutkimuksen yhdistäminen mahdollistaa syvällisen tutkimuksen käytännön toiminnan ja kehittämisen kautta (Jokela & Huhmarniemi, 2020, 45). Tämä lähestymistapa perustuu sykliseen prosessiin, jossa tutkija ei ainoastaan tarkastele ilmiötä teoreettisesti, vaan osallistuu aktiivisesti toimintaan ja reflektoi sen kehittämistä jatkuvasti. Jokelan ja Huhmarniemien

(2020) mukaan taideperustaisessa toimintatutkimuksessa keskeistä on aineiston kerääminen ja analysointi tutkimusprosessin aikana, jolloin tietoa syntyy niin taiteellisen työn kuin osallistujien kokemusten kautta (Jokela & Huhmarniemi, 2020, 52). Aineisto voi koostua muun muassa havainto- ja haastattelumuistiinpanoista, jotka tarjoavat monipuolista tietoa toiminnan vaikutuksista. Omassa tutkimuksessani aineistoa kerättiin valomaalauspaajojen aikana syntyneistä havaintomuistiinpanoista ja osallistujien kanssa käydyistä ryhmähaastatteluista. Tämä aineisto toimi reflektioaineistona, jonka avulla arvioitiin toiminnan onnistumista, tunnistettiin kehittämistarpeita ja muokattiin seuraavia kehittämistoimenpiteitä (Jokela & Huhmarniemi, 2020, 52).

Jokela ja Huhmarniemi (2020) tuovat esille, kuinka taideperustaisessa toimintatutkimuksessa ilmiön alustavan määrittelyn ja tavoitteiden asettamisen jälkeen seuraava keskeinen vaihe oli taustakartoitus, johon sisältyvät paikka- ja yhteisökartoitukset. Heidän mukaansa näiden kartoitusten tarkoituksena on ymmärtää syvällisesti intervention konteksti, sen sijaintipaikka sekä yhteisöllinen ja kulttuurinen ympäristö. Paikkakartoituksen avulla saadaan käsitys siitä, miten alueellinen ja sosiokulttuurinen tilanne vaikuttavat tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön ja missä muodossa interventio mahdollisesti tarvitsee toteutusta. Tämän vaiheen aikana tunnistetaan intervention tarve ja tavoitteet, jotka muodostavat perustan jatkotyöskentelylle. Tämän jälkeen tutkimussuunnitelma laaditaan yhdessä keskeisten sidosryhmien kanssa, hyödyntäen kartoituksen aikana kerättyä tietoa. Osallistaminen tässä vaiheessa varmistaa, että tutkimus vastaa todellisiin tarpeisiin ja että mukana olevat toimijat voivat sitoutua prosessiin ja sen tavoitteisiin (Jokela & Huhmarniemi, 2020, 49). Seuraavassa osiossa esittelen taidepajatoiminnan sijoittumisen paikkaan ja yhteisöön ja sidosryhmiin, jotka mahdollistivat taidepajan toteutumisen.

### **3.2 Kenttäharjoittelu arktisessa tiedekeskuksessa Rovaniemellä**

Taidepajakokonaisuuteni järjestettiin Rovaniemellä Arktisessa tiedekeskuksessa 11.3. - 15.3.2024 ja sitä tarjottiin Rovaniemen alakoulun 1–4-luokkalaisille. Arktinen tiedekeskus sijaitsee Rovaniemellä Arktikumissa, jossa toimii Arktisen tiedekeskuksen lisäksi Lapin



maakuntamuseo. Arktikum ei kuitenkaan ole vain museo, vaan se pitää sisällään myös tieteellisen tutkimuksen keskuksen. Tutkimukset keskittyvät arktisten alueiden tutkimukseen, alkuperäiskansoihin ja erityisesti ilmastonmuutokseen kuitenkin arktisen luonnon näkökulmasta (Arktikum, 2024).

Kenttäharjoitteluni aikana suunnittelin ja toteutin taidetyöpajan Rovaniemellä Arktisessa tiedekeskuksessa. Alkuperäisen suunnitelman mukaan harjoitteluni oli tarkoitus toteutua vuoden 2023 tiedeviikolla. Tuolloin olin kuitenkin vielä epävarma tutkielmani suuntaviivoista, ja alustava ideani oli järjestää toiminnallinen ympäristötaidepaja arktisista hyönteisistä kasvitieteellisessä puistossa. Tiedeviikon peruutus johti kuitenkin yllättäen harjoitteluni siirtämiseen seuraavaan vuoteen. Minulle tarjottiin vaihtoehtoiksi joko osallistuminen vuoden 2024 syksyn tiedeviikkoon tai pajan järjestäminen Rovaniemen kouluille alkuvuodesta. Päätin olla odottamatta ja valitsin jälkimmäisen vaihtoehdon.

Harjoitteluni alkamista edeltävänä aikana pohdin pitkään tutkielmani suuntaa ja sitä, mihin aiheeseen keskittyisin. Lopulta päätös selkeni, kun tarkastelin omia vahvuuksiani ja kiinnostuksen kohteitani – valitsin valomaalauksen tutkimukseni keskiöön. Kenttäharjoitteluni ohjaajan Visuaalisen kulttuurin yliopisto-opettaja Jonna Katajamäen kanssa pidimme ensimmäisen suunnittelupalaverin 14.12.2023, jolloin pajatoiminnan ideointi sai alkunsa. Suorittaessani kenttäharjoitteluni Arktisessa tiedekeskuksessa oli luonnollista, että tarjoamani pajakokonaisuuden tulisi liittyä siellä oleviin näyttelyihin ja tarjottavaan informaatioon. Suunnittelun ja toteutuksen lähtökohtana oli yhdistää tieteellinen tieto ja taide. Olin työskennellyt Arktikumissa asiakaspalvelijana kahden vuoden ajan, ja olin hyvin tietoinen revontulten suosioista sekä niiden merkityksestä arktisen tiedekeskuksen näyttelyissä. Tämän vuoksi valomaalauksen yhdistäminen revontuliin oli looginen valinta. Revontulet syntyvät valoista, ja valomaalaus perustuu valolla maalaamiseen, joten siirtyminen seuraavaan suunnitteluvaiheeseen oli luonnollinen ja sujuva prosessi.

### 3.2.1 Revontulia valomaalaten- taidetyöpaja

Valomaalauksen ja revontulien yhdistäminen taidepajan toimintaan tuntui luontevalta, sillä revontulet itsessään ovat valoilmiö. Halusin kuitenkin varmistaa, että pajassa oppilaat eivät vain osallistuisi taidetoimintaan, vaan saisivat myös tietoa revontulien synnystä, jolloin se tukisi Salmen (1993) esille tuomia tiedekeskuspedagogiikan periaatteita John Deweyn tekemällä oppimista (Salmi, 1993, 38–41). Pohdin parasta tapaa välittää tämä tieto alakouluikäisille oppilaille. Koska valomaalaus on toiminnallinen ja kehollinen prosessi, leikin ja oppimisen yhdistäminen tuntui luonnolliselta valinnalta. Lähtiessäni suunnittelemaan pajan sisältöä perehdyin perusteellisesti Arktisen tiedekeskuksen näyttelyihin, erityisesti revontuliin liittyvään tietoon niiden synnystä ja kansanuskomuksista. Tuleva pajatoiminta ajoittui aikaan ennen Arktisen tiedekeskuksen näyttelyuudistusta (1.4.-6.12.2024), joten suunnittelussa hyödynsin olemassa olevaa tietoa ja näyttelykokemusta.

Revontuliin liittyy monia erilaisia uskomuksia, ja suunnitellessani pajaa päätin nostaa tunnelmallisuuden ja tarinallisuuden sen keskiöön. Arktisen tiedekeskuksen revontuliteatterissa kävijät pääsevät tutustumaan revontuliin liittyviin uskomuksiin ja tarinoihin. Teatterissa vieraat voivat asettua pehmustetuille makuupaikoille, joiden ylle avautuu pohjoisen tähtitaivas sekä revontulien esitys. Luonnonilmiöiden ohella teatterissa esitellään mytologioita, jotka liittyvät revontuliin (Arktisen tiedekeskuksen näyttelyt, 2024). Tämä toiminta muodostaisi taidetyöpajani aloituspisteen ja tarjoaisi osallistujille mahdollisuuden syventyä revontulien mystiikkaan sekä niiden kulttuurisiin merkityksiin.

Revontuliteatterissa esitetyn videon jälkeen siirryimme teatterin ulkopuolella sijaitsevan informaatiotaulun äärelle, jossa tarkastelimme revontulten tieteellisiä selityksiä. Tässä vaiheessa perehdyimme revontulien syntyyn. Revontulet syntyvät, kun Auringosta tuleva aurinkotuuli, joka koostuu pääasiassa elektronien ja protonien virtauksesta, törmää Maan magneettikenttään. Tämä magneettikenttä ohjaa osan aurinkotuulen hiukkasista kohti Maan napoja. Hiukkaset kulkevat ilmakehän läpi ja törmäävät kaasumolekyyleihin, kuten happeen ja typpeen, mikä synnyttää valoilmiön, joka näkyy meille revontulina. Revontulien värit vaihtelevat riippuen siitä, minkälaisiin kaasuihin hiukkaset törmäävät. Happimolekyylit

tuottavat useimmiten vihreää valoa, kun taas typpimolekyylit voivat tuottaa sinertävää tai purppuraista valoa. Näin ollen revontulien väritys riippuu ilmakehässä olevien kaasujen koostumuksesta sekä niissä tapahtuvista kemiallisista reaktioista (Arktisen tiedekeskuksen näyttelyt, 2024).

Informaatiotaulun äärellä tarkastelimme myös erilaisia revontulimuotoja, joita taivaalla voi nähdä, kuten kaaria, nauhoja ja verhoja. Nämä muodot syntyvät ilmakehässä tapahtuvien hiukkasten erilaisten liikeratojen ja vuorovaikutusten seurauksena (Arktisen tiedekeskuksen näyttelyt, 2024). Esimerkkien ja kansanuskomusten avulla tutustuimme näihin muotoihin kehollisesti. Osallistujat esimerkiksi muodostivat kaaren kehollaan, liikkuiivat käärmemäisesti esittäen revontulivyötä, ja asettivat päänsä päälle kuvitteellisen kruunun samalla nostaen katseensa ylös, symboloiden kruununumaisia revontulia. Tämän kehollisen ilmaisun jälkeen opittuja asioita sovellettiin valomaalauksen tekemisessä, jolloin osallistujat visualisoivat revontulien muotoja ja liikkeitä valon avulla.

Tietoa sisältäneen alkuosuuden jälkeen siirryimme Arktisen tiedekeskuksen kirjaston tiloihin, joissa osallistujilla oli mahdollisuus luoda omia revontulia valomaalauksen avulla. Taiteellisessa osuudessa, osallistujat saivat soveltaa aiemmin käsiteltyjä teemoja käytännössä, yhdistäen tieteellisesti oppimansa taiteen ilmaisumuotoon. Valomaalauksen avulla osallistujat pystyivät kuvaamaan revontulien muotoja, värejä ja liikettä valon avulla, mikä mahdollisti ainutlaatuisen tavan kokea ja oppia revontulista visuaalisesti. Tämän tutkimuksen Tulokset- osiossa kerron enemmän valomaalauksen toteuttamisesta osana taidetyöpajaa. Mutta edellä mainittujen alkuvalmisteluiden ja suunnittelun osalta taidetyöpajaan osallistumiseen luotiin pajamainos, jonka avulla kerättiin tutkimukseen osallistujat (Liite 1.).

### **3.3 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimuksen eettisyys**

Tutkimukseen osallistui yhteensä neljä luokkaa eri kouluista Rovaniemeltä. Näihin kuuluivat 1.–3. luokkalaiset erityisen tuen luokalta (7 oppilasta), 6. luokka vaativan erityisen tuen luokalta (10 oppilasta), 4. luokka (24 oppilasta) ja 1. luokka (20 oppilasta). Osallistujat valittiin siten, että Rovaniemen koulutuspalvelut lähettivät taidepajaesittelyn kaikille 1.–4. luokkalaisille kouluille, ja luokat, jotka olivat kiinnostuneita, ilmoittautuivat sähköpostitse. Ilmoittautumisessa nopeimmat luokat saivat paikat ensin, mutta lisäksi erityisesti 1.–3. luokkalaiset erityisen tuen oppilaat sekä vaativan erityisen tuen 6. luokka ottivat yhteyttä ja pyysivät mahdollisuutta osallistua. Heidät hyväksyttiin mukaan, sillä pajan tarkoituksena oli tarjota kaikille mahdollisuus osallistua ja kokea luovaa oppimista, riippumatta erityispiirteistään.

Valitsin 1.–4. luokkalaiset osaksi tutkimusaineiston osallistujia, koska tämä ikäryhmä tarjoaa hyvän pohjan tutkia luovan oppimisen ja taidepedagogiikan vaikutuksia eri kehitysvaiheissa oleviin oppilaisiin. Perusopetuksen opetussuunnitelmasta nousee esiin useita tekijöitä, jotka tukevat 1.–4. luokkalaisten valintaa tutkimusaineistoon. Opetussuunnitelma (2014) korostaa vuosiluokkien 1–2 havainnollisuuden, toiminnallisuuden, leikin, pelillisyyden, mielikuvituksen ja tarinallisuuden merkitystä. Myös oppilaiden omatoimisuus ja yhdessä tekemisen taitoja pyritään kehittämään (POPS, 2014, 98). Tämä tarjosi pohjan valomaalauspajan suunnittelulle ja toteutukselle. Opetussuunnitelman (2014) mukaan vuosiluokkien 2 ja 3 välillä tapahtuu siirtymävaihe, jossa pyritään varmistamaan itsenäisen, mutta myös ryhmässä työskentelyn taitojen vahvistaminen (POPS, 2014, 90). Tämä tavoite tukee erityisesti varhaisessa vaiheessa olevia oppilaita, kuten 1.–3. luokkalaisia, joten valomaalauspajassa tulisi muistaa nämä tavoitteet.

Erityistä huomiota kiinnitettiin myös siihen, että tutkimuksessa oli mukana luokkia, joissa oli oppilaita erityisestä tuesta ja vaativasta erityisestä tuesta, sillä tämän ryhmän osallistuminen voi tuoda esiin uusia näkökulmia ja ymmärrystä luovan oppimisen mahdollisuuksista ja haasteista erityisopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) korostetaan inklusiivista lähestymistapaa, jossa kaikki oppilaat, myös erityistä tukea tarvitsevat, saavat mahdollisuuden osallistua opetukseen, korostamalla kaikkien osallisuutta ja kuulluksi tulemistä (POPS, 2014, 35). Opetussuunnitelman (2014) mukaan erityistä tukea tarvitseville oppilaille tulee tarjota yksilöllisiä oppimismahdollisuuksia, jotka tukevat

oppilaan itsetuntoa, motivaatiota koulupolulla sekä mahdollisuutta onnistumisiin ja oppimisen iloa (POPS, 2014, 65). Tässä tutkimuksessa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden mukaan ottaminen tukee inklusiivisen opetuksen periaatteita ja mahdollistaa luovan oppimisen tarjoamisen kaikille oppilaille erityispiirteistä riippumatta. Valinta 1.–4. luokkalaisista oli myös käytännönläheinen: tutkimus toteutettiin Rovaniemellä, ja nämä luokat olivat helposti tavoitettavissa alueen koulutuspalveluiden kautta, mikä mahdollisti tutkimuksen sujuvan toteuttamisen.

Tutkimuksen eettisyys perustui Suomen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeisiin, jotka ohjaavat vastuullista tutkimuskäytäntöä ja eettistä tutkimussuunnittelua. Tutkielmassani tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteet korostuvat. Niitä ovat sen luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuukanto (TENK, 2023, 12.). Erityisesti lasten kanssa työskentelyssä noudatin huolellisuutta ja eettisiä periaatteita, jotta tutkimus toteutettiin turvallisesti ja osallistujien etua kunnioittaen. Varmistin hyvien tieteellisten käytäntöjen pohjalta tutkielman eettisyydestä ja ennakoinnista (TENK, 2023, 13.), jolloin ennen aineistonkeruuta hain tutkimukselle tutkimusluvan ja sain myönteisen tutkimuslupapäätöksen Rovaniemen koulutoimelta vapaamuotoisen tutkimuslupakaavakkeen avulla. Lupaprosessi varmisti, että tutkimus täyttää tarvittavat eettiset vaatimukset ja että koulujen toimintaan osallistuvien oppilaiden ja opettajien oikeudet sekä hyvinvointi huomioidaan tutkimuksen kaikissa vaiheissa.

Tutkimukseen osallistuminen edellyttää aina tutkittavan tietoon perustuvaa suostumusta, kun tämä on vuorovaikutuksessa tutkijan kanssa (Kuula-Lummi, 2021, verkkokäsikirja). Tällaisia vuorovaikutustilanteita ovat tässä tutkielmassa havainnointi ja haastattelut, tietojen ja lupien pyytäminen henkilökohtaisia tietoja koskevaan käyttöön. Suostumuksen antamisen edellytyksenä on, että tutkittavalle annetaan riittävästi tietoa tutkimuksesta ja hänen oikeuksistaan osallistujana (Kuula-Lummi, 2021, verkkokäsikirja).

Tutkimukseen osallistuneiden Rovaniemen 1.–4.-luokkalaisten oppilaiden osallistuminen taidepajaan edellytti heidän huoltajiensa kirjallista suostumusta (LIITE 2). Suostumuslomakkeessa toin esille tutkittavien oikeudet osallistumisen vapaaehtoisuudesta,

mahdollisuudesta keskeytykseen tai peruuttamiseen sekä oikeuden saada tietoa tutkimuksesta (Kohonen ym., 2019, 8). Suostumuslomakkeissa kerrottiin hyvien tieteellisten käytäntöjen avulla tietoa tutkimuksen tarkoituksesta, menetelmistä, aineistonkeruusta ja siitä, miten tietoja käsitellään. (TENK, 2023, 13.). Tutkimuksesta kerrottiin myös Rovaniemen koulutuspalveluille lähetetyssä taidepajamainoksessa (Liite 1.), joka lähetettiin kaikkiin Rovaniemen kouluihin, jolloin osallistua voisivat ryhmät, jotka siitä kiinnostuisivat ja olisivat tällöin tietoisia tutkimuksesta.

Tutkimuksessa henkilötietojen käsittely on toteutettu tietosuojalainsäädännön mukaisesti, noudattaen tietosuojaperiaatteita, jolloin olen käyttänyt apunani Tietosuoja.fi- sivustoa (Tietosuoja.fi, n.d.). Tietosuojaperiaatteiden mukaisesti henkilötietoja käsitellään laillisesti, tarkoituksenmukaisesti ja rekisteröidyn näkökulmasta avoimesti (Tietosuoja.fi, n.d.). Henkilötietoja käsitellään turvallisesti ja luottamuksellisesti, ja niitä kerätään sekä käytetään vain tiettyyn, selkeästi määriteltyyn ja lailliseen tarkoitukseen (Tietosuoja.fi, n.d), joka omassa tutkimuksessani rajoittuu tutkimuskysymysten vastaamiseen kerätyn aineiston avulla. Puutteelliset tai väärät tiedot korjataan tai poistetaan ilman viivytyksiä. Lisäksi henkilötietoja pidetään tallessa sellaisessa muodossa, jossa rekisteröity voidaan tunnistaa, vain niin pitkään kuin on tarpeen tietojenkäsittelyn tarkoitusten toteuttamiseksi. (Tietosuoja.fi, n.d.).

Tietosuojaperiaatetta noudattaen (Tietosuoja.fi, n.d.) osallistujien anonymiteetti ja yksityisyys suojattiin huolellisesti. Kerätty aineisto, kuten havaintomuistiinpanot ja haastattelut, käsiteltiin siten, ettei yksittäisiä oppilaita voitu tunnistaa. Kaikki tutkimuksessa käytetyt nimet ja tunnistetiedot poistettiin aineistosta, ja tiedot säilytettiin suojatussa ympäristössä. Julkaisussa käytettiin anonymisoituja tietoja, jotta osallistujien identiteetti pysyi suojattuna.

## 4 TUTKIMUKSEN AINEISTO JA ANALYYSI

Tutkimukseni aineisto koostuu havaintomuistiinpanoista, jotka olen kerännyt taidepajoista 1–4. Näissä merkinnöissä dokumentoin taidepajojen etenemistä, osallistujien toimintaa ja vuorovaikutusta, mikä mahdollistaa tulosten tarkastelun syklisestä näkökulmasta. Havaintomuistiinpanojen avulla voidaan nähdä, miten toiminta kehittyi ja muotoutui taidepaja pajalta. Näitä havaintoja käsitellään tarkemmin Tulokset-osiossa, jossa tuodaan esille kehityksen eri vaiheet ja niiden vaikutus kokonaisuuteen.

Jokelan ja Huhmarniemen (2021) mukaan taideperustaisessa toimintatutkimuksessa keskeistä on monipuolisen tutkimusaineiston kerääminen prosessin aikana. Heidän mukaansa tämä aineisto tukee kehittämistyötä ja mahdollistaa tutkimuksen validoinnin. Jokela ja Huhmarniemi (2021) korostavatkin, että aineiston kokoaminen ja analysointi tapahtuvat usein yhteistyössä tutkimusprosessiin osallistuvien toimijoiden kanssa vuorovaikutteisessa työskentelyssä. (Jokela & Huhmarniemi, 2021, 50).

Taideperustaisessa toimintatutkimuksessa korostuu jatkuva prosessiarviointi, joka ohjaa ja korjaa toimintaa sen aikana, sekä lopputuloksiin keskittyvä loppuarviointi. Tätä varten kerättyä aineistoa Jokela ja Huhmarniemi (2021) kutsuvat usein reflektioaineistoksi, sillä sen avulla arvioidaan kehittämisprosessia ja tuetaan jatkokehitystä. Heidän mukaansa prosessin lopputuloksia tarkastellaan usein kahdessa vaiheessa: heti projektin päätyttyä, kun asiat ovat tuoreessa muistissa, ja myöhemmin, kun kokemuksia on ehtinyt kypsyttellä. (Jokela & Huhmarniemi, 2021, 53). Samanaikaisesti tarkastellaan sekä toiminnan laadullisia vaikutuksia osallistujille että prosessin ja toteutettujen toimenpiteiden onnistumista.

Lisäksi aineistoni sisältää taidepajatoiminnan jälkeen järjestetyistä teoskatselmuksista kerätyt aineistot, jotka olen äänittänyt, litteroinut ja koodannut analyysin pohjaksi sisällönanalyysin mukaisesti (Vuori, 2021, verkkokäsikirja). Teoskatselmuksiset toimet olivat tärkeänä osana aineistonkeruuta, sillä niissä osallistujat refleктоivat luomiaan teoksia, kertoivat kokemuksistaan ja toivat esille havaintojaan prosessin aikana syntyneistä

oivalluksista ja oppimiskokemuksista. Näin ollen aineistonkeruuni yhdistää havaintoihin perustuvan kenttätöön ja osallistujien tuottaman aineiston, mikä tukee monipuolista ja syvällistä analyysia tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi.

## **4.1 Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmät**

### **4.1.1 Havaintomuistiinpanot taidepajatoiminnasta**

Jokelan ja Huhmarniemen (2021) mukaan havaintopäiväkirja tarjoaa keinon palauttaa mieleen tutkimusprosessin aikajärjestys, keskeiset oivallukset ja tilanteet, jotka ovat johtaneet muutoksiin, mahdollistaen näiden tarkemman analysoinnin. (Jokela & Huhmarniemi, 2021, 51). On tärkeää, että tutkijana tallentaa omat havaintonsa järjestelmällisesti havaintopäiväkirjaan käyttäen itselleen sopivaa dokumentointitapaa. Merkityksellistä on, että havaintojen kirjaaminen tapahtuu säännöllisesti ja huolellisesti. Havaintomuistiinpanot olivat olennainen osa tätä tutkimusta, sillä ne tarjosivat konkreettisen tavan kerätä ja dokumentoida aineistoa kenttätööskenntelyn aikana ja jälkeen. Havaintomuistiinpanojen käyttö perustui havainnointiin, jossa tutkijana tarkastelin ja kirjasin osallistujien toimintaa, vuorovaikutusta, tunteiden ilmaisua ja muita merkityksellisiä elementtejä tutkimuksen kohteena olevassa ympäristössä. Keräsin muistiinpanoja erityisesti työpajojen jälkeen, joissa tarkastelin oppimistapahtumia ja vuorovaikutusprosesseja.

Huomasin tämän osaltaan olevan todella haastavaa, koska samanaikaisesti kun toimin taidepajatoiminnan mahdollistajana havaintojen tekeminen oli haastavaa ja tiedostan sen, että kaikkea en kyennyt ja ehtinyt havainnoimaan. Tämä osaltaan toi esille myöhemmin ajatuksen siitä, kuinka aineistonkeruu olisi voitu toteuttaa videoimalla opetustilanteet. Myös Kallinen ja Kinnunen (2022) tuovat esille vaikeuden osallistuvana tutkijana ja kuinka tarkkojen muistiinpanojen tekeminen havainnoista toiminnan aikana voi olla vaikeaa ja miltein mahdotonta, jolloin kenttätöypäiväkirjan täydentäminen jää toiminnan ulkopuolella tehtäväksi (Kallinen & Kinnunen, 2022, verkkokäsikirja).



Muistiinpanot keräsin käytännössä suoraan työpajojen jälkeen, ja ne dokumentoivat osallistujien toiminnan lisäksi myös oman refleктоivan analyysini siitä, miten taidetyöpajat etenevät ja miten osallistujat kokevat oppimisprosessin. Tällöin huomioin myös se, miten pajan suunnittelu ja toteutus vastaavat tutkimuskysymyksiin, erityisesti osallistujien aktiivisuuteen, oppimismotivaatioon ja yhteistyöhön liittyen. Kallisen ja Kinnusen (2022) mukaan tärkeintä kenttämuistiinpanojen koostamisessa on tutkijana itsereflektio eli sanoittaa se, mitä, missä milloin ja miten jotakin tapahtui ja ketkä siihen osallistuivat ja mitä kentällä olevien kesken puhuttiin (Kallinen & Kinnunen, 2022, verkkokäsikirja).

Kenttämuistiinpanojen käyttö on perusteltua aineistonkeruumenetelmänä, sillä ne mahdollistavat tutkimuksen syklisen luonteen tukemisen. Suunnitteluvaiheessa tehtyjen muistiinpanojen avulla arvioin ja muokkasin seuraavia työpajoja ja toimenpiteitä, mikä loi jatkuvan kehittämisen ja reflektiivisen arvioinnin prosessin. Tämä syklistyys oli olennainen osa toimintatutkimusta, jossa tutkijana en ainoastaan tarkastellut tilannetta, vaan myös aktiivisesti muokkasin omaa rooliani ja tutkimusprosessia havaintojen ja analyysin pohjalta.

Sarajärvien ja Tuomin (2017) mukaan yhtenä laadullisen tutkimuksen tiedonkeruumenetelmänä toimii havainnointi. Heidän mukaansa havainnointi yhdistettynä haastatteluun tai muuhun aineistonkeruumenetelmään on suuritöinen mutta hedelmällinen (Sarajärvi & Tuomi, 2017, e-kirja). Muistiinpanojen avulla saatu aineisto tukee myös ryhmähaastatteluista kerättyä aineistoa, sillä kenttämuistiinpanot tarjosivat kontekstualisoitua ja yksityiskohtaista tietoa siitä, miten osallistujat kokivat oppimisprosessin ja miten heidän toimintansa ilmeni käytännössä. Muistiinpanot täydensivät haastatteluissa esiin nousseita teemoja ja auttoivat tuomaan esiin havainnointitilanteen syvällisiä, ei-kielellisiä ilmiöitä, kuten tunnetiloja ja ryhmädynamiikkaa. Tämä yhdistelmä eri aineistonkeruumenetelmiä mahdollisti monipuolisen ja tarkkanäköisen analyysin oppimistapahtumista ja pedagogisista käytännöistä työpajojen kontekstissa.

#### 4.1.2 Avoin ryhmähaastattelu: teoskatselmukset taidepajojen jälkeen

Jokela ja Huhmarniemi (2021) tuovat esille, kuinka teema- ja ryhmähaastatteluja sekä kyselylomakkeita käytetään usein tutkimusaineiston keräämiseen. Heidän mukaansa olisi kuitenkin tärkeää pohtia, onko vastaavaa tietoa mahdollista saada myös dokumentoimalla itse toimintaa. Esimerkiksi osallistujien tai asiantuntijaryhmän palautekeskustelujen tai muiden dialogisten tilanteiden teemoittelu ja dokumentointi voi toimia vaihtoehtona perinteiselle ryhmähaastattelulle. Prosessin arviointia ja palautekeskustelua voidaan myös virittää ja teemoittaa katsomalla tutkijan aineistosta kokoamia taiteellisia dokumentteja, ja palautteen antaminen voi olla osittain taiteellista ilmaisua. Kehittämistyössä prosessin visuaalisen dokumentoinnin tarkastelu vuorovaikutteisessa tilanteessa on toimiva, dialogia luova ja osallistujia innostava menetelmä (Jokela & Huhmarniemi, 2021, 52).

Omassa tutkimuksessani taidepajatoiminnan jälkeen kävimme yhdessä osallistujien kanssa läpi syntyneitä teoksia ja äänitimme keskustelut. Haastattelu toimi avoimena ryhmähaastatteluna, jossa osallistujat saivat jakaa ajatuksiaan ja antaa palautetta. Kuten Anttila (2017) toi aikaisemminkin esille, ei pelkkä kokemus takaa oppimista. Tämän vuoksi järjestin teoskatselmuksia ryhmien kanssa. Käydessämme läpi kokemuksia löysimme ja loimme uusia näkökulmia ja toimintaa niiden pohjalta (Anttila, 2017, e- kirja). Loppukeskustelu - tai tarkemmin omassa tutkimuksessani käytän termiä ”teoskatselmus”- toteutettiin rennolla otteella, jossa pajatoiminnassa luodut teokset käytiin yhdessä läpi, kuten taidenäyttelyssä. Osallistujat saivat vapaasti tuoda esille heidän näkemyksiään teoksista ja sen tekemisestä.

Mira Palonen ja Jari Kylmä (2022) tuovat esille artikkelissaan avoimen ja teemahaastattelun eroja ja niiden hyödyntämistä laadullisessa tutkimuksessa (Palonen & Kylmä, 2022, 285). Omassa tutkimuksessani hyödynsin avoimen haastattelun piirteitä osana ryhmähaastattelua. Palosen ja Kylmän (2022) mukaan avoin haastattelu sopii aineistonkeruu menetelmäksi erityisesti silloin, kun tutkittavasta asiasta tiedetään vielä vähäisesti, mutta halutaan aineistonkeruun avulla ymmärtää osallistujien kokemuksia ja sieltä noussutta tietoa

syvällisesti. Hän korostaa myös, että avoimessa haastattelussa lähtökohtakysymykset ohjaavat haastattelun kulkua, kuitenkin varmistaen, etteivät ne liikaa ohjaa tutkimukseen osallistuvia (Palonen & Kylmä, 2022, 285). Sarajärvi ja Tuomi (2017) tuovat esille sen, että avoin haastattelu ei kuitenkaan tarkoita sitä, että keskustelua käytäisiin ihan mistä vain: sisältö liittyy tutkimukseen ja sen tutkimustehtävään. Tutkijana rooli on kuitenkin pitää haastattelu aiheessa ja reunojen sisäpuolella (Sarajärvi & Tuomi, 2017, e-kirja). Haastattelutilanteissa pyrin jatkamaan oppilaiden keskustelua ja jakamaan sitä, että jokainen osallistuja saisi tuoda esille omia näkemyksiään syntyneistä teoksista ja yhdessä tekemisestä. Mikäli keskustelua ei syntynyt olin miettinyt johdattelevia kysymyksiä liittyen valomaalaus tekniikkaan ja siihen kuka muistaisi mitä olisi missäkin kuvassa tehnyt ja mitä he näkivät omissa teoksissaan.

Palosen ja Kylmän (2022) mukaan ryhmähaastattelussa kysymykset ovat usein avoimia ja keskustelua tukevia, kuten esimerkiksi: "Voisitko kertoa lisää tästä?" tai "Tuleeko mieleesi muita esimerkkejä tästä kokemuksesta?" Tavoitteena on luoda turvallinen ja avoin ilmapiiri, jossa osallistujat voivat ilmaista omia näkemyksiään ja kokemuksiaan vapaasti (Palonen & Kylmä, 2022, 285). Omassa tutkimuksessani käytin ryhmähaastattelua teoskatselmuksen yhteydessä, jossa osallistujat keskustelivat yhdessä valomaalaus pajassa luoduista teoksistaan. Tässä kontekstissa tutkimuksen tavoitteena oli saada syvällistä tietoa siitä, miten osallistujat kokivat teosten luomisen prosessin ja millaisia merkityksiä he liittivät luomiinsa valoteoksiin. Ryhmähaastattelussa osallistujat saivat mahdollisuuden jakaa omia näkemyksiään ja kokemuksiaan teoksistaan muiden kanssa, mikä rikastutti keskustelua ja auttoi syventämään ymmärrystä siitä, miten taiteellinen prosessi voi vaikuttaa henkilökohtaisiin kokemuksiin ja oppimiseen.

Palonen ja Kylmä (2022) muistuttavat, että on tärkeää huomata, että tutkimushaastattelu ei ole täysin vapaamuotoinen vuoropuhelu tai spontaani ajatustenvaihto. Hänen mukaansa teemahaastattelu tulee noudattaa tutkimussuunnitelmaa, ja tutkijalla on oltava ennalta suunniteltu, ammatillinen rooli, joka ohjaa keskustelua tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti. Tämä tasapaino ennalta suunnitellun rakenteen ja keskustelun joustavuuden välillä tekee teemahaastattelusta tehokkaan menetelmän laadullisen tutkimusaineiston keräämiseen (Palonen & Kylmä, 2022, 285).

Pyrin omassa tutkimuksessani kuitenkin irrottautumaan opettajakeskeisestä opetuksesta teoskatselmuksissa. Tällä pyrin vuorovaikutukseen, joka painottaisi oppilaiden omaa toimijuutta ja aloitteen tekemistä. Kuten Kumpulainen ja kollegat (2010) toteavat kirjassaan *Oppimisen sillat*, puhuttaessa opettaja keskeisestä opettamisesta, mikäli kohtaamme oppilaat vakavasti otettavina keskustelukumppaneina he omalla panostuksellaan luovat merkityksiä ja kehittyvät luokan “asiantuntijoiksi” (Kumpulainen ym., 2010, 50–51). Annoin äänen osallistujille, jolloin he itse saivat kertoa teoksistaan, kokemuksistaan ja tuntemuksistaan niitä tehdessä. Oppilaat saivat toimia opettajan roolissa myös toisilleen, ja katselmuksen aikana pyrinkin enemmän olemaan tilaisuuden mahdollistaja ja puheenjohtajana. Tarkoituksena oli toistaa Palosen ja Kylmän (2003) kaavaa: mitä vähemmän ohjausta ryhmähaastattelu sisältää, sitä avoimempi menetelmä on (Palonen & Kylmä, 2022, 283).

Ryhmähaastattelujen osalta aineistonkeruu tapahtui äänittämällä keskusteluita, jotka pidin työpajojen jälkeen. Äänitallenteet mahdollistivat sen, että pystyin keskittymään haastattelun aikana osallistujien vastauksiin ja vuorovaikutukseen ilman, että minun tarvitsi jatkuvasti tehdä muistiinpanoja keskustelun aikana. Tämä varmistui sen, että en jäänyt paitsi tärkeistä yksityiskohdista tai vivahteista, joita voisi jäädä huomaamatta pelkästään kirjoittamalla. Nauhurina toimi oma puhelimeni, jonka sijoitin luokan edessä opettajan pöydälle. Kuten Martti Grönfors ja Hanna Vilka (2011) tuovat esille laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmistä, nauhuria käyttäessä voidaan tallenteita kuunnella useampaan kertaan ja tutkijana saa sanatarkasti litteroitua tekstiä sellaisenaan. Hän muistuttaa siitä, kuinka nauhurin käyttö voi osaltaan vaikuttaa tutkittavien käyttäytymiseen (Grönfors & Vilka, 2011, 81), mutta omassa tutkimuksessani puhelimen käyttö taisi osaltaan neutralisoida tilannetta, koska se nähtiin arkisena esineenä. Äänitallenteet antoivat mahdollisuuden palata keskusteluun useita kertoja ja analysoida sitä syvällisemmin, kiinnittäen huomiota muun muassa äänensävyihin, taukoihin, korostuksiin ja vuorovaikutuksen rakenteisiin, joita ei olisi voinut täysin ymmärtää pelkästään kirjoittamalla.

Äänittämällä keskustelut pystyin myöhemmin analysoimaan ja tarkastelemaan osallistujien mielipiteitä ja ajatuksia tarkemmin, mikä auttoi syventämään tutkimuksen ymmärrystä ja

analyysiä oppimistilanteista ja niiden vaikutuksista. Äänitetyt haastattelut täydensivät muun muassa havainnointimuistiinpanojen ja muiden aineistonkeruumenetelmien tuottamaa tietoa, ja mahdollistivat näin monivaiheisen ja monipuolisen analyysin tutkimuskysymyksiin. Palonen ja Kylmä (2022) tuo esille artikkelissaan erilaisia tapoja tallentaa haastattelutilanteita ja tuo esille videohaastattelun yhtenä vaihtoehtona (Palonen & Kylmä, 2022, 291). Videon hyödyntämisen omassa tutkimuksessani huomasin aivan liian myöhään ja mikäli olisin videoinut haastatteluja se olisi helpottanut luokassa tapahtuvan non-verbaalisen kommunikaation hyödyntämistä osana aineistoa. Toisaalta näen myös videoinnin jännittävänä ja hieman pelottavanakin asiana oppilaille, joten aineisto olisi voinut muuttua tämän vuoksi.

## 4.2 Reflektioaineiston analyysi

Jokela ja Huhmarniemi (2021) tuovat esille taideperustaisen toimintatutkimuksen ja siitä kerätyn aineiston analysointia. Heidän mukaansa laajan tulkinnallisen aineiston analysoinnissa tutkija voi hyödyntää luokittelua, teemoittelua ja ryhmittelyä osin teoriapohjaan tukeutuen. Heistä tämä prosessi muistuttaa keskustelua aineiston ja kirjallisuuden välillä, eikä merkittävästi poikkea muista laadullisen aineiston analyysimenetelmistä. (Jokela & Huhmarniemi, 2021, 52). Analyysini päävaiheisiin kuuluivat litterointi, koodaus sekä koodien tulkinta ja luokittelu osana sisällönanalyysiä, sekä keskustelu teoriakirjallisuuden kanssa. Tavoitteenani oli tunnistaa aineistosta merkityksellisiä teemoja ja ilmiöitä, jotka vastasivat tutkimuskysymykseen: *"Miten suunnitella ja toteuttaa valomaalausta hyödyntävä paja?"*

Günther ja kollegoiden (2021) mukaan aineistonanalyysiin siirrytään, kun aineisto on muutettu tutkittavaan muotoon. Güntherin ja kollegoiden (2021) mukaan tällöin aineisto on ymmärrettävää luettavuudeltaan, kuunneltavuudeltaan ja visuaalisesti. He muistuttavat myös, että analyysillä ei siis mahdollisteta vain aineiston järjestelyä vaan sen tarkoituksena on kokeilla mitä kaikkea aineisto voisi sisältää. Heidän mukaansa valmis aineisto ei kuitenkaan tarkoita, että vastaukset tutkimuskysymyksiin löytyisivät ilman työtä, vaan

tutkijan tehtävänä on löytää oikeat vastaukset kysymyksiin omassa tutkimuksessaan (Günther ym, 2021, verkkokäsikirja).

Tutkielmassani hyödynnän laadullista sisällönanalyysiä eli sisällönerittelyä, jossa keskitytään asioihin, aiheisiin ja teemoihin mitä aineisto kertoo (Vuori, 2021, verkkokäsikirja). Aineistoni koostui havainnoista, joita tein pajatoiminnan aikana ja sen jälkeen sekä äänitetyistä haastatteluista, jotka toteutin yhteisten teoskatselmusten yhteydessä. Koska aineistoni oli monipuolinen ja sisälsi sekä havaintoja, että osallistujien omia kokemuksia ja näkemyksiä, käytin apunani laadullisen sisällönanalyysille tarkoitettua työtapa - koodausta (Vuori, 2021, verkkokäsikirja). Tarkastelin aineistoa laadullisesti, että määrällisesti sillä laadullisessa sisällönanalyysissä määrällinen tarkastelu voi auttaa hahmottamaan aineistoa suhteellisesti (Vuori, 2021, verkkokäsikirja). Lähtiessäni tarkastelemaan kerättyä aineistoa tutkimuskysymykseni parissa keskityin valomaalaukseen ja siihen, millaisena osallistajat sen kokivat ja kuinka oppiminen valomaalauksen parissa näyttäytyi. Taideperustaisen toimintatutkimuksen näkökulmasta arvioin laadullisia vaikutuksia pajatoimintaan osallistuviin samalla arvioiden tehtyjä toimenpiteitä ja onnistumisia prosessin aikana (Jokela & Huhmarniemi 2020, 52).

#### **4.2.1 Litterointi osana aineiston analyysiä**

Ennen koodauksen aloittamista aineisto litteroitiin tarkasti. Ryhmähaastatteluista saatu äänimateriaali ja havainnointimuistiinpanot siirrettiin kirjalliseen muotoon. Litterointi oli keskeinen osa aineiston käsittelyä, sillä se mahdollisti aineiston yksityiskohtaisen tarkastelun ja siten myös systemaattisemman koodauksen. Litterointi suoritettiin tietokoneella ilman puheentunnistusta, ja jokaisesta äänitallenteesta tehtiin tarkka kirjoitus, joka sisälsi sekä sanallisen sisällön että mahdolliset nonverbaaliset ilmaisut, kuten osallistujien äänensävyt tai tauot.

Litteroidessani teoskatsemuksilla äänittämiäni haastatteluja pyrin kirjaamaan kuullun mahdollisimman tarkasti erilliseen Word-tiedostoon. Aku Kallio (2021) korostaa litteroinnissa litterointitarkkuutta ja siihen vaikuttavat erityisesti tutkimuksen kysymykset ja millaisia vastauksia aineistosta lähdetään hakemaan. Haastatteluaineistossa kerätään useimmiten tietoa haastateltavien kokemuksista ja näkökulmista, käsityksistä ja käsityksestä ilmiössä. Puheen sisältö on tällöin suuremmissa osassa ja litteraatiotarkkuus on asian ymmärtäminen (Kallio, 2021, verkkokäsikirja). Koska haastateltavina olivat alakoulun oppilasryhmät, nauhoituksissa oli ajoittain hälinää ja keskustelua, joka ei liittynyt suoraan opetustilanteeseen. Tällaiset epäolennaiset kommentit jätin pois litterointivaiheessa, keskittyen ainoastaan tehtävän kannalta keskeisiin asioihin. Myös Kallio (2021) muistuttaa siitä, että litterointi on suuritöinen prosessi ja mitä tarkemmin sen tahtoo toteuttaa sitä työläämpää ja hitaampaa se on. Tällöin on tärkeää tehdä aineiston litteroinnin kohdalla valintoja, sen suhteen mitä haluaa hyödyntää ja mitä ei (Kallio, 2021, verkkokäsikirja).

Kallion (2021) muistuttaa, että vuorovaikutus tulee kuvata tarkasti muistaen pienimmätkin yksityiskohdat, sillä laadullisessa tutkimuksessa vuorovaikutus on osana sosiaalista toimintaa ja sen analysointia (Kallio, 2021, verkkokäsikirja). Erityisesti nostin esille Myös Kallion (2021) korostamia piirteitä, kuten puheenvuorot, naurahdukset ja huokaukset, jotka ilmensivät vuorovaikutuksessa rakentuvia merkityksiä (Kallio, 2021, verkkokäsikirja). Kirjasin myös ylös kehollisia vuorovaikutuksen piirteitä, kuten käsillä tehtyjä muotoja ja eleitä, sekä oppilaiden osallistumista esimerkiksi tilanteissa, joissa he halusivat tulla luokan eteen näyttämään, mitä kuvasivat ja näkivät teoksessa ja miten olivat valolla sen maallaneet.

Edes kaikkein tarkimmin tuotettu litterointi ei kuitenkaan voi kuvata kaikkea sitä, mitä osallistujien kesken tapahtuu: osa puheesta jää kuulematta, selän kääntämisen yhteydessä jää huomaamatta jotain olennaista tai jonkun puhe ohitetaan. Tästä Kallio (2021) muistuttaa, että litterointi ei koskaan ole täysin perusteellinen ja täydellinen (Kallio, 2021, verkkokäsikirja). Olen hyvin tietoinen siitä, että kaikkea ei litteroinnissa ole mahdollista saada täysin kuultavaksi tai näkyväksi. Esimerkiksi tilanteissa, joissa oppilaat puhuivat samanaikaisesti tai olivat liian kaukana mikrofonista, osa puheesta jäi litteroinnin ulkopuolelle. On kuitenkin merkittävää, että keskustelua ja osallisuutta syntyi, vaikka kaikkia näitä vuorovaikutustilanteita ei aineistoon saatu mukaan.

Litteroin tekstin tietokoneella ilman puheentunnistuksen apuohjelmia, sillä pidin tätä varmimpana tapana käydä aineisto läpi huolellisesti. Vaikka erilaiset puheentunnistusohjelmat voivat olla toimivia, jos äänityksen laatu on selkeää, en halunnut ottaa riskiä siitä, että jokin olennainen jäisi huomaamatta tai pois aineistosta tässä tutkielmassa. Litteroitua tekstiä kaikkien neljän ryhmän keskusteluista syntyi lopulta 22 sivua.

#### **4.2.2 Koodaus analyysivälineenä**

Tutkimusaineistoni oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jolloin lähdin koodaamaan litteroitua aineistoa Jaana Vuoren (2021) sanoin lähtökohtaisesti avoimin mielin ja annoin aineiston kertoa minulle tutkittavasta asiasta (Vuori, 2021, verkkokäsikirja). Litteroidusta aineistosta aloitin koodauksen luomalla alkuperäisiä koodiluokkia, jotka perustuivat aineistoon nousseisiin teemoihin. Koodausprosessi eteni vaiheittain ja oli iteratiivinen. Ensimmäisessä vaiheessa aineistosta tunnistin keskeisiä toistuvia teemoja ja ilmiöitä. Tämän jälkeen koodasin ja jaoin aineistoa eri kategorioihin, jotka liittyivät oppimisen eri osa-alueisiin, kuten tiedonrakentamiseen, yhteistyöhön, luovuuteen ja itsenäiseen tutkimiseen. Koodit kehittyivät jatkuvasti aineiston edetessä, ja mahdolliset alkuperäiset koodiluokat tarkentuivat tarkempien analyysien myötä. Litteroitu teksti sijaitsi PDF- tiedostona, johon merkitsin toistuvia koodeja piirtämällä iPadilla suoraan tiedostoon. En käyttänyt apunani varsinaista analyysiohjelmistoa.

Litterointi toimi tutkimuksessani keskeisenä apuvälineenä aineiston luokittelussa ja järjestelemisessä. Juhila (2021) esittelee litteroinnin jälkeen tehtävän aineiston koodaamisen tapana, jossa tekstiaineistoa yhdistellään ja erotellaan erilaisten ominaisuuksien perusteella (Juhila, 2022, verkkokäsikirja). Koodausta varten kehitin symboleita (Kuvio 1.), joita merkitsin litteroituun tekstiin huomatessani tietyn koodin korostuvan tai toistuvan useita kertoja. Prosessin aikana kehitin myös uusia koodeja ja symboleita aineistosta esiin

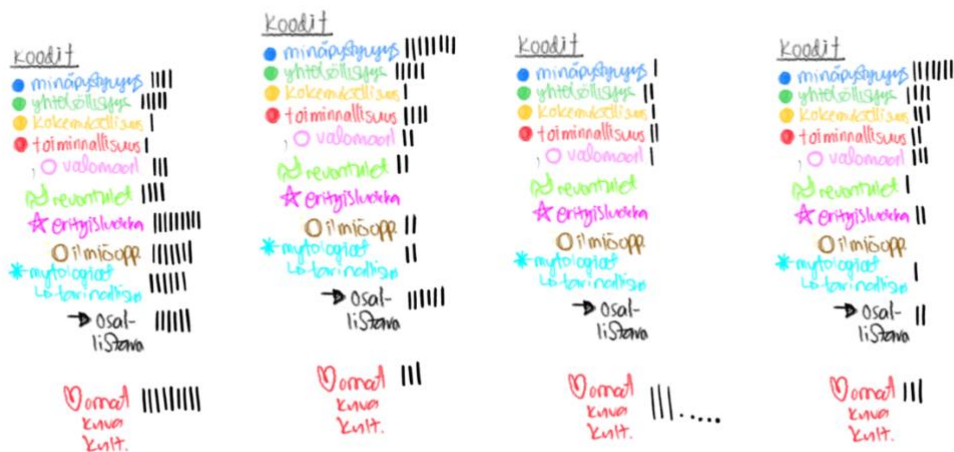


nousevien teemojen perusteella. Juhila (2021) tuo esille, että perinteisesti tekniikkana koodauksessa käytetään “värikyniä” ja tällöin tutkija merkitsee väreillä tai symboleilla samaan kategoriaan liittyviä asiayhteyksiä suoraan aineistotekstin marginaaleihin (Juhila, 2021, verkkokäsikirja).

Ensimmäiset koodit perustuivat aineistosta esiin nousseisiin teemoihin, ja myöhemmässä vaiheessa tarkempia koodiluokkia syntyi, kun aineistoa kävin aineistoa läpi useaan otteeseen. Juhilakin (2021) tuo esille, kuinka koodauksen kautta syntyvät luokitukset eivät nouse aineistosta itsestään, vaan ne muotoutuvat aktiivisen työstön ja luokittelun tuloksena. Hän korostaa myös, kuinka on tavallista, että koodiluokat yhdistyvät suuremmiksi kokonaisuuksiksi tai jakautuvat täysin (Juhila, 2021, verkkokäsikirja). Koodien tulkinnessa kiinnitin erityistä huomiota siihen, miten osallistujat kokivat oppimisen prosessin, millaisia vuorovaikutustilanteita he kokivat ja millaisia toimintoja he suorittivat valomaalauspaikassa ja kuinka toteuttivat valomaalaus tekniikkaa. Koodauksen avulla pyrin tarkastelemaan myös oppimisympäristön roolia ja sen vaikutuksia oppimiskokemuksiin.

Aineiston analyysissä koodit nousivat esille ensimmäisen tutkimuskysymyksen käsittelyn aikana. Litteroidun aineiston tarkastelussa tunnistin ja sijoitin PDF-tiedostoon seuraavat koodit: minäpystyvyys, yhteisöllisyys, osallisuus, kokemuksellisuus, toiminnallisuus, valomaalaus, revontulet, mytologia ja omat kuvakulttuurit (Kuvio 1.) Näiden koodien ilmeneminen toistuvasti auttoi muodostamaan yleiskuvan aineistosta.

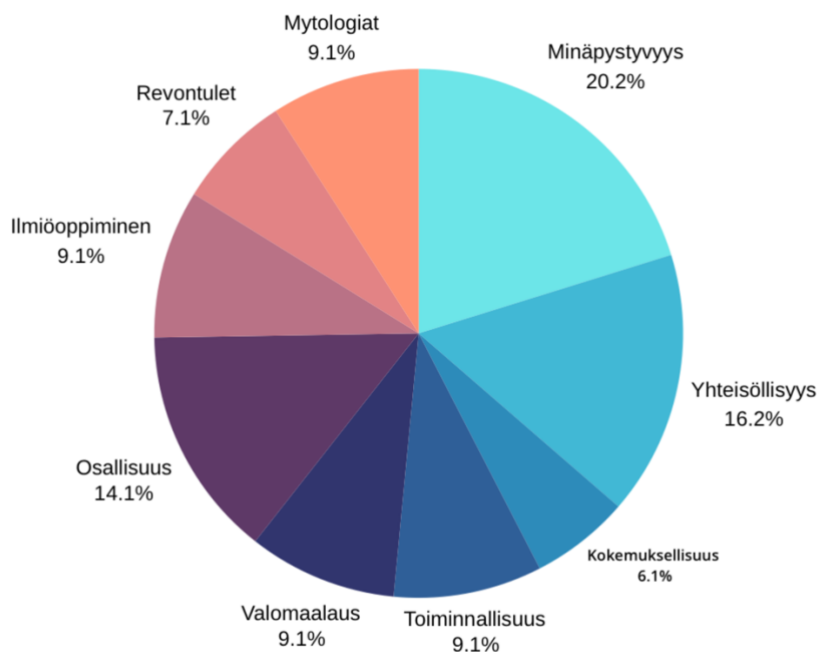
Kuvio 1. Koodien toistuvuutta kuvaava kirjanpito.



Kuvio: Mira Kempainen, 2024

Seuraavaksi tarkastelin koodien toistuvuuden määrällistä esiintymistä, hyödyntäen yksinkertaista "tukkimiehenkirjanpitoa". Tämä tarkoitti, että jokaisen koodin esiintyessä aineistossa merkitsin havainnon viivalla kirjanpitoon (Kuvio 1.). Koko aineiston läpikäymisen jälkeen koostin tukkimiehenkirjanpidon perusteella ympyräkaavion, joka kuvasi koodien suhteellisia prosenttiosuuksia aineistossa (Kuvio 2.). Tämä visuaalinen kaavio auttoi selkeyttämään analyysin painopisteitä ja korosti niitä teemoja, jotka olivat tutkimuskysymysten kannalta keskeisimpiä. Tämä analyysivaihe tuki tutkimuskysymyksiin vastaamista tarjoamalla visuaalisesti jäsennetyn tavan ymmärtää aineiston keskeiset teemat ja niiden suhteet.

Kuvio 2. Kaavio koodien toistuvuudesta aineistosta.



*Kuvio: Mira Kemppainen, 2024*

Vuori (2021) toi esille sen kuinka koodaus on vain työvaihe muiden joukossa, jolloin se ei aineiston analyysinä kelpaa. Analysointi vaatii siis aineiston työstämistä siten, että se nostaa esille jotain tutkimuksellisesti kiinnostavaa ja johtopäätöksiin ohjaavaa (Vuori, 2021, verkkokäsikirja). Koodauksen jälkeen analysoin aineiston tarkastelemalla koodien toistuvuutta prosentuaalisten osuuksien avulla ja palasin alkuperäiseen tutkimuskysymykseen: *Miten suunnitella ja toteuttaa valomaalausta hyödyntävä paja?* Alkuoletuksena oli, että aineisto nostaisi esille valomaalaustekniikkaan liittyviä oivalluksia ja revontuliin liittyvän oppimisen teemoja pajatoiminnan kautta. Analyysin tulokset kuitenkin osoittivat, että näiden koodien prosenttiosuudet jäivät suurempien koodien alle. Prosenttiosuuksia tarkasteltaessa selvisi, että osallistujat oppivat erityisesti sellaisia asioita, jotka eivät löytyisi suoraan kirjoista tai internetistä. Aineiston analyysi toi esiin myös uusia asiayhteyksiä, jotka eivät olleet alun perin tutkimusasetelman keskiössä. Nämä löydökset laajensivat tarkastelua ja avasivat uusia näkökulmia valomaalauspajan merkityksiin oppimisen ja osallistumisen kokemuksina. Tuloksissa korostuivat koodit: minäpystyvyys, yhteisöllisyys, kokemuksellisuus, toiminnallisuus ja osallisuus (Kuvio 2.).

Pro gradu -työni ohjaaja, Annamari Manninen, ja minä kävimme läpi aineistostani nousseita koodeja ohjaustapaamisissamme. Hän neuvoi minua tarkastelemaan koodeja ajatuskartan avulla, mikä auttoi minua hahmottamaan uusia asiayhteyksiä ja syvempiä merkityksiä koodien pohjalta. Tässä vaiheessa alkoikin tapahtua Juhilankin (2021) mainitsemaa koodien yhdistymistä (Juhila, 2021, verkkokäsikirja). Tämän prosessin aikana aineisto nousi esiin uuden tutkimuskysymyksen kanssa, johon se osaltaan tarjosi vastauksia. Alkuperäinen tutkimuskysymys, joka liittyi valomaalausta hyödyntävän pajan suunnitteluun ja toteuttamiseen, kehittyi samalla toiseen suuntaan. Aineisto nosti esille myös uuden tutkimuskysymyksen: "*Millaista oppimista valomaalauspaaja tuotti?*". Analyysin myötä saatiin selkeä käsitys siitä, millaisia oppimisen osa-alueita pajan osallistujat kokivat ja miten nämä ilmenivät heidän toiminnassaan ja vuorovaikutuksessaan (Kuvio 3.).

Kuvio 3. Ajatuskartta aineistosta nousseita koodeista.



Kuvio: Mira Kempainen, 2024

Tutkimuksen analyysivaiheessa nousseiden koodien jäsentäminen ja niiden yhteyksien hahmottaminen antoivat kokonaiskuvan ilmiön rakenteesta ja merkityksestä (Kuvio 3.). Tällöin aineistosta nousseet koodit loivat neljä teemaa:

1. Analyysin perusteella minäpystyvyyteen liittyvä koodi osoittautui merkittäväksi, sillä sen osuus aineistossa oli prosentuaalisesti suurin. Tämä koodi kytkeytyi läheisesti **itsetuntoa ja osaamista vahvistavaan oppimiseen**, joka tukee oppijan itseluottamusta ja taitojen kehittymistä. Minäpystyvyyden kokemukset olivat keskeinen tekijä, joka vaikutti osallistujien aktiivisuuteen ja sitoutumiseen oppimisprosessiin.
2. Toiseksi kokemuksellisuus ja toiminnallisuus nousivat keskeisiksi teemoiksi analyysissä, jotka kytkeytyivät **kokemuksellisen oppimisen** viitekehykseen. Kokemuksellisen oppimisen periaatteet korostavat oppijan omakohtaista kokemusta ja aktiivista osallistumista, ja nämä elementit olivat vahvasti esillä valomaalauspaikassa. Tämä lähestymistapa tuki oppimisprosessia, jossa teoriat ja käytännön kokemukset yhdistyivät.
3. Kolmas merkittävä kokonaisuus muodostui yhteisöllisyydestä, toiminnallisuudesta ja osallisuudesta, jotka yhdessä ilmensivät **osallistavan oppimisen** periaatteita. Osallistavassa oppimisessä korostuvat oppijan aktiivinen rooli sekä yhteisöllinen vuorovaikutus, jotka tukevat yksilön sitoutumista oppimisprosessiin ja osallisuuden kokemusta. Tämä kokonaisuus ilmensi vahvasti sitä, miten valomaalauspaikka tarjosi ympäristön, jossa osallistajat voivat toimia yhdessä ja jakaa oppimiskokemuksiaan.
4. Yhdessä nämä teemat tukivat **valomaalausta**, joka on toiminnallinen, kokemuksellinen ja yhteisöllinen prosessi, joka tukee osallisuutta ja minäpystyvyyttä.

Näitä ominaisuuksia täytyisi olla valomaalauspaikassa, jotta siitä saataisiin toimiva kokonaisuus osallistujien näkökulmasta. Aineiston tarkastelu ja teemojen hahmottaminen nostivat esiin uuden tutkimuskysymyksen, johon analyysin avulla saatiin vastauksia: *millaista oppimista valomaalauspaikka tuotti?* Jokela ja Huhmarniemi (2020) korostavat, että taideperustaisen toimintatutkimuksen analyysi syventää ymmärrystä sekä käytännön toiminnasta että siitä saaduista kokemuksista. Heidän näkemyksensä mukaan analyysi voi

auttaa tuottamaan uutta tietoa toiminnan kehittämisen mahdollisuuksista (Jokela & Huhmarniemi 2020, 52). Tässä yhteydessä näiden kahden tutkimuskysymyksen merkitys korostui, sillä: valomaalausta hyödyntävän taidetyöpajan suunnittelu ja toteutus edellyttävät aineistoanalyysistä nousseiden kokemuksellisten, osallistavien sekä itsetuntoa ja osaamista vahvistavan oppimisen huomioimista.

## 5 TULOSLUKU

Tulokset-luvussa esittelen aineistonanalyysistä nousseita koodeja sekä niiden käsittelyä ja hyödyntämistä osana tutkimuskysymyksiin vastaamista. Tarkastelen tuloksia kahden tutkimuskysymyksen valossa: *Miten suunnitella ja toteuttaa valomaalausta hyödyntävä paja?* ja *Millaista oppimista valomaalauspaja tuotti?* Näiden kysymysten kautta tuon esille analyysin keskeiset havainnot ja niiden merkityksen tutkimukseni kannalta, sekä tuon esille tuloksia suhteessa teoriaan.

### 5.1 Miten suunnitella ja toteuttaa valomaalausta hyödyntävä paja?

Tässä osiossa esittelen valomaalauspajan suunnittelun ja toteutuksen vaiheita, sekä nostan esille havaintomuistiinpanojen kautta sen kehitystä ja rakentumista. Tuon esille havaintomuistiinpanoista nousseita käytännön asioita pajan suunnitteluun ja toteutukseen, tuoden esille, kuinka toiminnan eri vaiheet muotoutuivat ja kehittyivät osallistujien ja tutkijan välisen vuorovaikutusten myötä. Tavoitteenani oli luoda tila ja ympäristö, jossa osallistujat voisivat kokea valomaalauksen kautta luovaa ilmaisua ja oppimista. Havaintomuistiinpanoista nousi esille paitsi taiteelliset ja tekniset valinnat, myös toiminnan organisointi, osallistujien roolit ja työskentelyn sujuvuus.

#### 5.1.1 Suunnittelu

Osallistujien ikä ja taitotaso vaikuttivat pajan suunnitteluun siten, että paja räätälöitiin ikätason ja erityistarpeiden mukaiseksi. Esimerkiksi nuoremmille oppilaille valitsin yksinkertaisempia työskentelytapoja ja visuaalisia elementtejä, kun taas vanhemmille oppilaille mahdollisuus kehittää enemmän itsenäisiä ja monivaiheisia valomaalauksia.

Erityisen tuen oppilaille tarjottiin tukea ja yksilöllisiä ohjeita, jotka mahdollistivat heidän osallistumisensa pajan aktiviteetteihin.

Ennen taidetyöpajan suunnittelua on tärkeää pohtia, mikä on taidetyöpajan tarkoitus ja kenelle se on suunnattu. Onko tavoitteena esimerkiksi luovuuden ja ilmaisun kehittäminen, vai kuten omassa esimerkissäni revontulista oppiminen? Kohderyhmän tarpeet ja taitotaso vaikuttavat merkittävästi taidetyöpajan sisältöön ja toteutustapaan. Ammattilaisten työpajoissa voi keskittyä monimutkaisempiin tekniikoihin, kun taas aloittelijoille tai nuoremmille suunnattu taidepaja voi painottua perustekniikoihin ja visuaaliseen ilmaisuun ja ennen kaikkea kokeiluun, hauskanpitoon ja leikkiin.

Viimeiselle pajakerralle valitsin edellisessä pajassa hyväksi havaitun menetelmän, jossa ryhmä teki kaksi valomaalausteosta yhtenä kokonaisuutena. (Havaintomuistiinpano, 2024, Paja 4).

Tämä toimintatapa soveltui erityisen hyvin 1. luokan oppilaille, sillä heidän ikäisilleen toiminnallisuus ja yhteisleikit ovat keskeisiä oppimiskokemuksessa, sillä ne edistävät yhdessä toimimista ja nostavat esille iloa ja onnistumisen tuntemuksia (POPS, 2014, 98). Jos olisin jakanut ryhmän pienempiin osiin, se olisi todennäköisesti aiheuttanut enemmän häiriöitä ja vaikeuttanut oppilaiden keskittymistä. Yhtenä ryhmänä toimiminen edisti paitsi työskentelyn sujuvuutta myös yhteisöllisyyden tunnetta, mikä on yksi tärkeimmistä esiopetuksesta perusopetukseen siirtyessä olevista uusista opeteltavista asioista (POPS, 2014, 98).

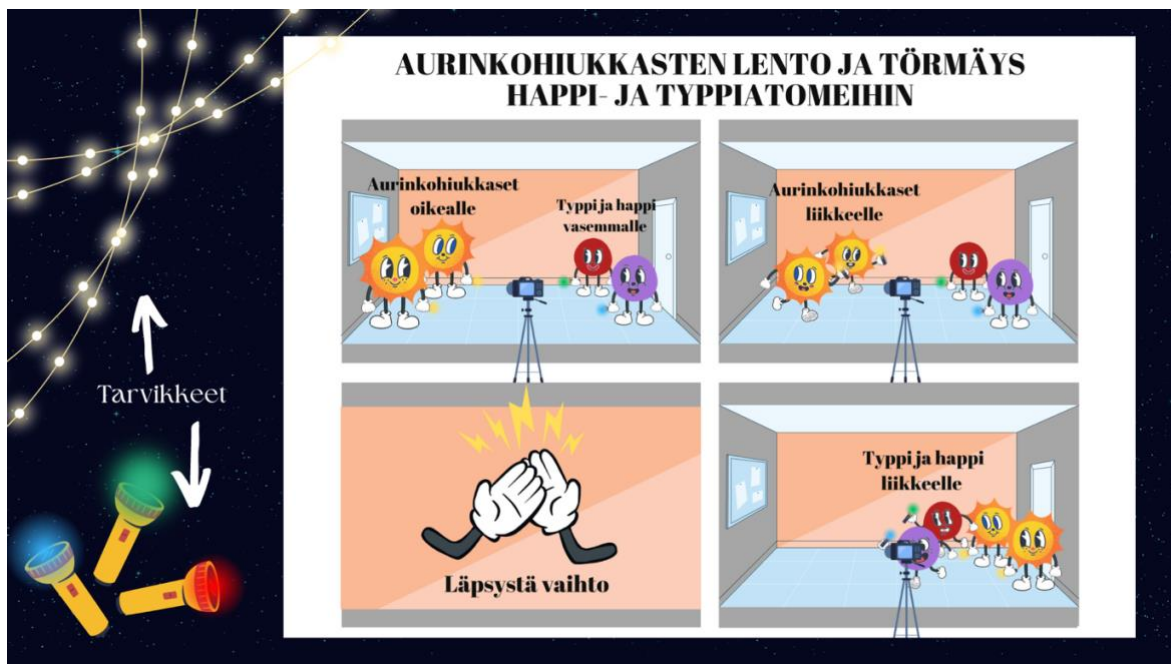
Vygotsky (1978) käsittelee leikin merkitystä osana lapsen kognitiivista ja sosiaalista kehitystä. Hänen mukaansa leikki on väline minkä avulla lapsi oppii hahmottamaan ja ymmärtämään ympäröivää maailmaa ja miten siellä toimitaan osana sen määrittelemiä normeja. Leikin avulla kehittyä ajattelu ja mielikuvitus, sekä sen avulla luodaan tilanne, joka ei ole todellinen, mutta kuvitteellinen ja joka mahdollistaa turvallisen tilan harjoitella



rooleja, taitoja ja tilanteita. Vygotskyn (1978) mukaan tämä kuvitteellinen tila mahdollistaa aikaisemmin teoriaosassa mainitun vyöhykkeen lähikehitykselle (Vygotsky, 1978, 92–104).

Soveltaen teoriaa ja tiedekeskuksen näyttelyiden informaatiota suunnittelin leikin, jossa osallistujat pääsivät havainnollistamaan revontulien syntyprosessia. Osallistujat esittivät joko auringon hiukkasia tai ilmakehän happi- ja typpimolekyylejä. *Auringon hiukkaset* saivat käyttöönsä jouluvalot, kun taas *kaasumolekyylit* käyttivät taskulamppuja, joissa oli sininen, vihreä tai punainen valo. Auringon hiukkaset lähtivät liikkeelle ensin, ja saavuttaessaan happi- ja typpimolekyylit nämä lähtivät liikkumaan kohti leikin toista reunaa. Samanaikaisesti tapahtuma kuvattiin pitkäaikaisella valotuksella, jolloin osallistujien liikkeet ja valojen käyttö loivat visuaalisen esityksen revontulien syntymisestä (Kuvio 4.). Leikkiä tukevan ympäristön luominen oli tärkeää flow- tuntemuksen aikaansaamiseksi, jolloin osallistujat kokisivat uppoutumisen tekemiseen (Järvilehto, 2014, 40). Kuten Järvilehtokin (2014) tuo esille, flow- tila lisäsi osallistujien sitoutumista tekemiseen ja toiminnan jatkamiseen (Järvilehto, 2014, 40).

Kuvio 4. Taidetoiminnan ohjeistus.



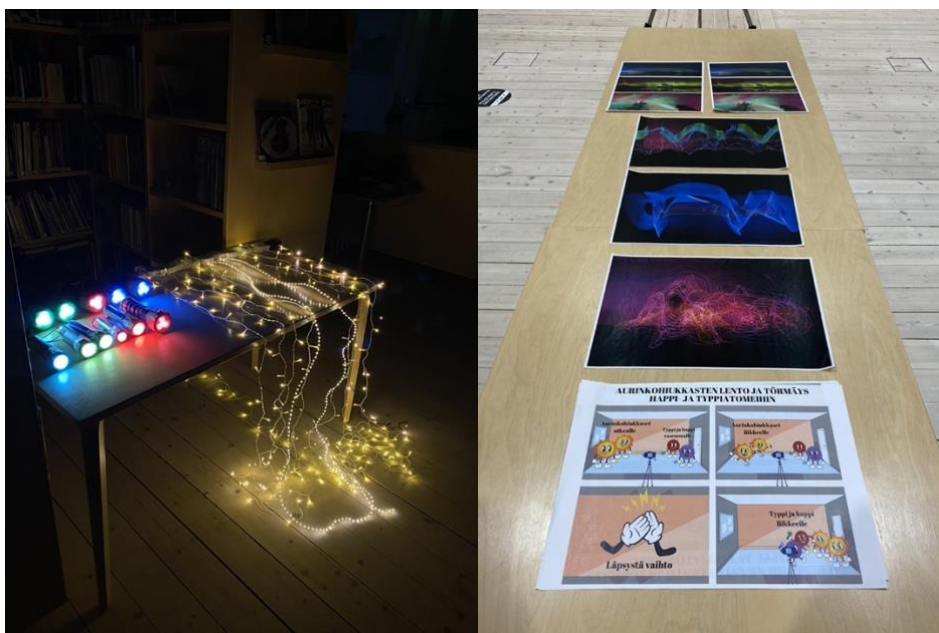
Kuvio: Mira Kemppainen, 2024

Näiden tietojen pohjalta osallistujat osallistuivat yhteiseen luomisprosessiin valomaalauksen avulla. Käytimme erilaisia valonlähteitä ja välineitä luodaksemme revontulia muistuttavia kuvioita ja efektejä. Osallistujat saivat tilaisuuden kokeilla erilaisia tekniikoita ja ilmaista omia näkemyksiään revontulista taiteen keinoin. Koska valomaalauksen tekeminen perustuu muotoihin ja väreihin se ei tekniikkana ole mahdoton sisäistää lyhyessäkin taidepajassa. Halusin suunnitella taidepajan, jossa jokaisella osallistujalla olisi mahdollisuus kokea onnistumisen tunteita ja pystyvyyttä. Opetussuunnitelma (POPS, 2014) korostaa oppilaan aktiivista toimijuutta oppimisprosessissaan, jolloin yksi tärkeä pointti on käsitys itsestä oppijana ja tämä ohjaa oppijan motivaatiota ja oppimista (POPS, 2014, 17). Onnistumisen tunteet tulisi kokea yksilöllisesti, mutta myös osana ryhmää. Kun tavoitteena on näyttävän valomaalausteoksen luominen, jossa näyttävä teos syntyy siitä mitä enemmän valoja ja liikettä se sisältää, tämä luo yhteisen tavoitteen, jossa jokainen ryhmän jäsen pyrkii omalla panoksellaan parhaaseen lopputulokseen ja onnistumiseen kannustaen ja auttaen toisia - tämä on osaltaan lopputulosta positiivisesta keskinäisriippuvuudesta (Saloviita, 2006, 49).

### **5.1.2 Tilajärjestelyt ja tarvittavat materiaalit**

Pajan tilajärjestelyiden tuli tukea ryhmän aktiivista osallistumista ja vuorovaikutusta. Tilassa tulisi olla riittävästi tilaa valokuvaukseen ja valonhallintaan. Erityisesti hämärässä tilassa oli tärkeää varmistaa, että kaikki osallistujat tietäisivät turvallisuusohjeet ja käyttäisivät valonlähteitä vastuullisesti. Pimeä tila voisi aiheuttaa törmäys- tai kompastumisriskin, joten taidetyöpajan järjestäjänä tulisi huolehtia siitä, että tila on järjestetty turvallisesti, eikä liikkumisesteitä olisi. Valomaalauksen tuottamiseen tilana toimi Arktisen tiedekeskuksen Arktinen kirjasto, joka sijaitsee Arktikum rakennuksen pohjakerroksessa. Tila oli sopiva valomaalauksen toteuttamiseen, sillä se sijaitsi maan alla näin ollen ikkunoita tai muita häiritseviä valonlähteitä ei ollut.

Kuva 2. Taidepajassa käytössä olevat valot, ohjeistukset ja esimerkkikuvat.



Kuva: Mira Kemppainen, 2024

Valomaalauspaaja vaatii erityisiä välineitä, kuten järjestelmäkameran, jalustan sekä valonlähteitä, joilla osallistujat voisivat ”maalata”. Taidetyöpajan alkuun kannattaa sisällyttää lyhyt johdatus valomaalauksen perusteisiin. Alustus on hyvä pitää lyhyenä ja ytimekkäänä esitellen tekniikkaa enempi esimerkkien ja kokeilun kautta. Valomaalauspaajassa valonlähteinä toimivat erilaiset pattereilla toimivat jouluvalot (Kuva 2.). Tämä mahdollisti valojen liikuttelun, ilman pelkoa johtoihin kompastumisesta tai verkkovirtaan liitettynä liikkumisen rajoittamisen. Näiden lisäksi valonlähteinä toimivat taskulamput, joiden linssit peitettiin eri värisin kalvoihin. Valonlähteiden kanssa kannattaa olla erityisen tarkka virran riittämisen kanssa. Vaihtoparistoja tulisi olla riittävästi ja nopeasti saatavilla.

...tärkeää on huolehtia niiden käytön kestävydestä. Erityisesti pidempikestoisissa pajoissa on oleellista varmistaa, että tekniset laitteet toimivat luotettavasti, jotta oppiminen ei häiriinny teknisistä ongelmista. (Havaintomuistiinpano, 2024, Paja 2.)

Kuva 3. Tilan valmisteluja ja kameroiden asettaminen tilaan.



*Kuva: Mira Kemppainen, 2024*

Alkuvalmistelut ja ennakointi näyttelivät tärkeää osaa, koska tila tulisi olemaan pimeä ja toimiminen siellä tulisi olla jouhevaa. Merkitsin maahan teipein kameraan näkyvän ja kuvattavan tilan, jolloin itse tiedän miten kameran sijoittaa (Kuva 3.) ja, että osallistujat tietäisivät missä kohtaa liikkua tekovaiheessa.

Kuva 4. Kameran asetukset



*Kuva: Mira Kemppainen, 2024*

Ennen ensimmäistä pajaa suoritin tekstikuvaukset, jolloin tietäisin mitkä kameran arvot kuvaushetkelle ovat parhaimmat. Valomaalauksessa pitkä valotusaika mahdollistaa valon maalaamisen. Muutaman kokeilun jälkeen kameran arvoiksi määräytyivät ISO- arvo 100, valotusaika 20” ja aukko 14 (Kuva 4.).

Tunnelman luominen ryhmän saapuessa tilaan oli keskeistä. Tilan kattovalot tulisivat olla valmiiksi suljettuina, ja taustalla soiva musiikki johdattaisi osallistujat taidepajan maailmaan, jossa yhdistyivät mystisyys ja jännitys. Juntunen (2016) sanoin Dalcroze uskoi myös taidepedagogiikan voimaan erityisesti astimuksien herättämisessä, jotka hänen mukaansa olivat soivia, visuaalisia ja kineettisiä mielikuvia (Juntunen, 2016, 60). Tämä ympäristö ei olisi pelkkä ulkoinen asetus, vaan osa oppimisen prosessia, jossa kehollisuus, aistimukset ja liike nivoutuivat yhteen. Juntunen (2016) esittelemä Dalcrozen (1865/1950) pedagogiikasta tunnetuksi tullut ajatus siitä, että musiikillinen ja rytmisen tietoisuus syntyvät kehollisen kokemuksen ja kinestesien kautta, tukevat tämänkaltaisten harjoitusten vaikuttavuutta (Juntunen, 2016, 59).

Oppilas 1: Muistatko ku me juostiin tässä menemään!

(Ryhmähaastattelu, 2024)

Kinestesian, eli Juntusen (2016) sanoin *“lihasaistin”*, merkitys tulee esille erityisesti tilanteessa, jossa oppilaat ensin näkevät ja kokevat valomaalauksen esimerkin, minkä jälkeen he jäljittelevät ja soveltavat oppimaansa liikkeellisesti. Juntunen (2016) tuo esille Dalcrozen (1865/1950) oppimisspiraalin, jossa kuuntelu, liikkuminen, tunteminen ja analyysi yhdistyvät luovaan ilmaisuun, tarjoten ymmärryksen sille, miksi kehon ja aistien aktivoiminen on oppimisprosessin kannalta niin tärkeää (Juntunen, 2016, 59). Pajassa tämä spiraali ilmeni siten, että osallistujat ensin tarkastelivat esimerkkikuvia ja kuuntelivat ohjeita, minkä jälkeen he itse liikkeen ja valon avulla loivat omia teoksiaan ja ihmettelivät niitä yhdessä muiden kanssa.

Kokemuksellisuus ja yhteisöllisyys ovat keskeisiä tekijöitä oppimisessa: oppimisympäristöt ja pedagogiset ratkaisut tulisi suunnitella siten, että ne tukevat oppilaiden aktiivista osallistumista, luovuutta ja positiivisia tunnekokemuksia – toisin sanoen kokonaisvaltaista hyvinvointia (POPS, 2014, 30). Valomaalauspaaja toimi erinomaisena kokemuksellisen ja osallistavan oppimisen ympäristönä, jossa osallistujat eivät vain omaksuneet tietoa, vaan olivat aktiivisesti mukana luomisprosessissa. Taidepajassa tapahtui syvällistä vuorovaikutusta sekä ympäristön, että muiden osallistujien kanssa. Tämä korosti sitä, kuinka taidepohjainen oppiminen voi edistää osallistujien yhteisöllistä ja henkilökohtaista oppimista, jossa oppiminen ei ole vain tiedon vastaanottamista vaan myös sen soveltamista ja jakamista muiden kanssa ja tämä korostuu Venäläisen (201) esille tuomassa yhteistoiminnallisessa oppimisessä (Venäläinen, 2019, 124).

### **5.1.3 Osallistujien ohjeistamisen ja ajankäyttö**

Suunnitellessani valomaalauspaajaa keskityin siihen, että tehtävä korostaisi yhdessä tekemistä ja yhdessä onnistumista, jolloin ei mahdollistettaisi kilpailua. Tällöin

korostettaisiin Saloviitan (2006) esille tuomaa Deutschin (1920/2017) kehittelemää positiivisen keskinäisriippuvuuden periaatetta, jossa ryhmä on kytköksissä toisiinsa ja yhteiseen panostukseen, jotta päästään parhaaseen lopputulokseen (Saloviita, 2006, 22).

Ohjeistus oli tärkeä osa taidepajan sujuvuutta. Osallistujien ohjeistaminen selkeästi ja vaiheittain varmisti, että kaikki osasivat käyttää välineitä ja ymmärtäisivät valomaalauksen peruseriaatteen. Taidepajan aikana tein myös jatkuvaa reflektointia ja annoin tarvittaessa tukea yksilöllisiin tarpeisiin, erityisesti niille osallistujille, jotka kokivat välineet ja tekniikat aluksi haastavina. Taidepajan aikana oli tärkeää varmistaa, että kaikilla osallistujilla oli riittävä ymmärrys valomaalauksen tekniikasta ja että he saivat käytännön tukea sen toteuttamisessa.

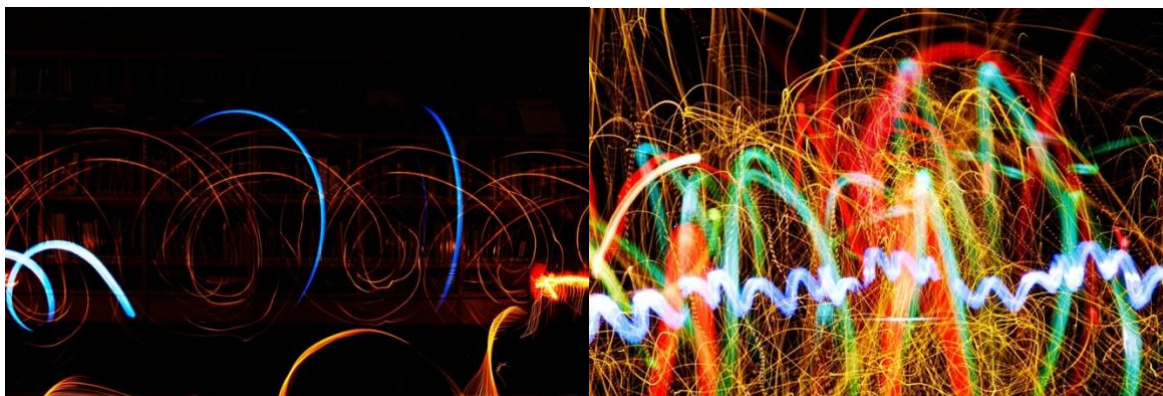
Luovuus oli valomaalauksen ydin, joten pajan vetäjänä rohkaisin osallistujia kokeilemaan rohkeasti erilaisia tekniikoita ja valon liikkeitä. Avola ja Pentikäinen (2020) tuovat esille positiivisen pedagogiikan osana kokeilukulttuuriin kannustamisen ja epäonnistumisten sallimisen, jonka avulla luodaan rento ilmapiiri, jolla tuetaan oppimista (Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja).

Opetin pitkälti näyttämällä esimerkkejä sen sijaan, että olisin vain kertonut, mikä osoittautui tehokkaaksi oppimismetodiksi (Havaintomuistiapanot, 2024, Paja 2)

Tämä lähestymistapa tukeutuu kokemuksellisen oppimisen teoriaan, jossa oppiminen tapahtuu tekemisen ja kokemisen kautta. Anttila (2017) korostaa, että kokemuksellinen oppiminen nojaa oppijan aktiiviseen toimintaan ja konkreettisiin kokemuksiin, jotka syventävät oppimisprosessia. Näyttämällä esimerkkejä ja ohjaamalla oppilaita heidän omassa tekemisessään varmistettiin, että oppiminen oli välitöntä ja sidoksissa heidän omiin havaintoihinsa (Anttila, 2017, e-kirja).

Kuva 5. Vertailuesimerkki kahdella valolla työstämisestä ja usealla valolla työstämisestä.





*Kuva: Mira Kemppainen, 2024*

Toin konkreettisesti esille sen, kuinka tarvitsemme ryhmän voimaa vaikuttavan teoksen luomisessa. Esimerkin avulla näytin millainen teos syntyy kahden osallistujan luodessa teoksen kahdella valolla (Kuva 5.). Tämän jälkeen osallistuimme koko ryhmänä ja he konkreettisesti huomasivat useamman valon käytön luovan huomattavasti vaikuttavamman kokonaisuuden (Kuva 5.). Tämä nostaa esille positiivisen tavoiteriippuvuuden, jolloin vaikuttavaa lopputulosta ei saada aikaan ilman koko ryhmän apuna (Saloviita, 2006, 47).

Näytä enemmän kuin kerro, ja rohkaise kokeiluihin. Toiminnallisuus ja tekemisen ilo olivat keskeisiä tekijöitä pajan onnistumisessa, ja tämä näkyi selvästi oppilaiden tekemisessä ja valmiissa kuvasarjoissa. (Havaintomuistiinpano, 2024, Paja 2.)

Innostus oli nähtävissä heti huoneeseen astuttaessa, mikä osoittaa, kuinka tärkeää toiminnallisuus ja konkreettinen tekeminen on oppilaille. (Havaintomuistiinpanot, 2024, Paja 2.)

Tämä huomio vahvisti myös Juntusen (2011) näkemyksiä kehollisen oppimisen merkityksestä. Hän korostaa, että kinestesia ja toiminnallinen lähestymistapa herättävät kehon ja aistit osaksi oppimisprosessia, jolloin opitut asiat ankkuroidaan kehon liikkeisiin ja



kokemuksiin (Juntunen, 2016, 59). Tällainen innostus korostaa toiminnallisten menetelmien merkitystä, mikä on huomionarvoista tulevissa työpajoissa ja erityisesti pidempiä pajoja suunniteltaessa.

Opetuksessa huomasin, että oppilaat omaksuvat asiat nopeasti, joten lyhyet ja ytimekkäät ohjeistukset toimivat parhaiten. (Havaintomuistiinpanot, 2024, Paja 1.)

Koska suunnittelemani taidetyöpajojen kesto oli kokonaisuudessaan 90 minuuttia, taidetyöpajat tuli suunnitella huolellisesti ja tehokkaasti, jotta aika riittäisi ilman kiireen tuntua. Aluksi varasin noin 10–15 minuuttia Arktikumiin saapumiseen, takkien jättämiseen naulakkoon ja mahdollisiin vessataukoihin. Tämän jälkeen seuraavat 15–20 minuuttia käytettiin tutustumalla Arktikumien näyttelyyn, erityisesti revontuliteatteriin ja revontuliin liittyviin informaatiotauluihin. Näiden jälkeen siirryttiin Arktiseen kirjastoon, jossa käytettiin 10–15 minuuttia ohjeistukseen ja taidetyöpajan käytäntöjen läpikäyntiin. Taidetyöpajan loppuaika noin 45 minuuttia varattiin varsinaiseen taiteelliseen työskentelyyn.

Pajassa oppilaat kyselivät paljon ja keskeyttivät ajoittain, mutta siitä huolimatta he keskittyivät hyvin tehtäviin. Jatkossa olisi kuitenkin hyödyllistä selkeyttää ja tiivistää ohjeistusta, jotta opetuksen rakenne olisi napakampi. Tämä auttaisi pitämään oppilaiden huomion tarkemmin tehtävässä ja vähentäisi keskeytyksiä, mikä parantaisi pajan sujuvuutta (Havaintomuistiinpanot, 2024, Paja1.)

Pajan aikataulutus oli olennainen osa onnistumista. Pajan aikarakenne oli jaettu osiin, joissa jokaisella vaiheella oli selkeä rooli, mutta myös joustovaraa, mikäli osallistujat tarvitsivat enemmän aikaa kokeiluihin tai palautteen saamiseen. Pajan rytmityksellä varmistettiin, että osallistujat pysyivät motivoituneina ja pystyivät syventymään prosessiin ilman kiireen tunnetta.

#### 5.1.4 Teoskatselmuksen merkitys

Erityisen tärkeäksi osioksi valomaalausajan toteuttamisessa korostui töiden loppukatsemus. Taidetyöpajan päätyttyä valomaalauksista järjestettiin pienimuotoinen “taidenäyttely”, jolloin osallistujat saivat nähdä ja kommentoida töitään. Tämä loi yhteisöllisyyttä ja mahdollisuuden nähdä, miten eri osallistujat olivat hyödyntäneet samoja tekniikoita eri tavoin. Valomaalauksessa syntyneet teokset innostivat jakamaan näkemyksiä teoksista ja osallistujille siellä näkyvistä tulkinnoista, joita olivat osallistujien omat kuvakulttuurit esimerkiksi pelimaailmasta ja elokuvista. Tällainen keskustelu loi yhteisöllisyyden tuntemuksia ryhmänä ja luokkana, kun samanlaisia kiinnostuksenkohteita löydettiin teoskatselmuksien aikana. Teoskatselmus loi tilan, jossa oppijat jakoivat kokemuksiaan, saivat palautetta ja oppivat sekä toisiltaan, että omasta työskentelystään.

Tämä lähestymistapa heijastelee Kumpulaisen (2010) määritelmässä osallistavasta oppimisen ympäristöstä, jossa oppijat eivät olleet pelkästään passiivisia tiedon vastaanottajia, vaan aktiivisia toimijoita. Katselmuksen aikana osallistujat osallistuivat aktiivisesti oppimisprosessiin jakamalla omia oivalluksiaan ja näkemyksiään, mikä edisti yhdessä tiedon rakentamista (Kumpulainen ym., 2010, 49–57). Tämä vuorovaikutteinen ympäristö auttoi kehittämään niin yksilöllisiä taitoja, kuin ryhmädynamiikkaakin. Tällaista oppimisympäristöä kuvaavat ominaisuudet tekivät teoskatselmuksesta merkityksellisen tilaisuuden oppimisen kannalta. Osallistujat vaikuttivat itse prosessiin ja oppivat toimimaan osana yhteisöä, jossa jokaisen panos on tärkeä (Kumpulainen ym., 2010, 49–57). Näin katselmus tukee aktiivista, monipuolista ja yhdessä rakentuvaa oppimista, joka rikastuttaa kaikkien mukana olevien tietämystä ja osaamista.

Venäläinen (2010) painottaa, että yhteisöllisyys on tärkeä osa osallistavaa oppimista, sillä se mahdollistaa vuorovaikutuksen ja yhteisten merkitysten rakentamisen (Venäläinen, 2019, 124). Valomaalausajassa tämä yhteisöllinen oppiminen tuli esille, kun osallistujat jakoivat

kokemuksiaan ja tarkastelevat yhdessä luomiaan teoksia. Tällöin oppiminen ei rajoittunut pelkästään yksilön kokemukseen, vaan se laajeni yhteisön kautta syntyväksi kollektiiviseksi tiedoksi, joka rikastuttaa kaikkien osallistujien ymmärrystä ja itsetuntoa. Venäläisen (2019) mukaan yhteistoiminnallisessa oppimisessa oppijan keskeiset taidot kehittyvät. Hänen mukaansa taitoja ovat: yhteistyökyky, kommunikaatio ja ratkaisukeskeisyys yhdessä muiden kanssa (Venäläinen, 2019, 124). Avola ja Pentikäinen (2020) korostavat, että tällaisessa ympäristössä oppijat voivat tunnistaa omat vahvuutensa ja kehittää itseluottamustaan, mikä tukee heidän itsetuntoaan ja osaamistaan (Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja). Tällöin syntyy vertaisoppimista, joka on oppimisen keinona toimiva valomaalauspaikassa.

### **5.1.5 Haasteita, ratkaisuja ja kehitystä taidetyöpajan aikana**

...tärkeää on huolehtia niiden käytön kestävyydestä. Erityisesti pidempikestoisissa pajoissa on oleellista varmistaa, että tekniset laitteet toimivat luotettavasti, jotta oppiminen ei häiriinny teknisistä ongelmista. (Havaintomuistiinpano, 2024, Paja 2.)

Valomaalauspajojen aikana ilmeni useita kehitystarpeita, jotka liittyivät niin käytännön järjestelyihin kuin opetuksen sisältöön ja toteutukseen. Pajoissa esiin nousseet haasteet, kuten välineiden riittämättömyys ja teknisten laitteiden, erityisesti valojen ja paristojen, toimivuus, korostavat suunnittelun ja varautumisen tärkeyttä. Jatkossa olisi tärkeää kiinnittää huomiota laitteiden kestävyteen ja huoltoon, jotta pitkäkestoiset pajat sujuisivat häiriöttä. Välineistön riittävyyden varmistaminen voi sisältää esimerkiksi vara-akkujen hankinnan ja ylimääräisten laitteiden (kameroiden, kamerajalustojen) varauksen.

Taidepajan työskentelytavassa käytettiin kahta kameraa samanaikaisesti, mikä lisäsi työskentelyn haasteellisuutta erityisesti ryhmänhallinnan kannalta. Koska en voinut irrottautua kameroista, tämä korosti tarvetta mahdolliselle pajaparille, joka voisi auttaa ryhmän ohjaamisessa. Pienemmissä ryhmissä

tämä toimintatapa olisi voinut toimia paremmin (Havaintomuistiinpano, 2024, Paja 3).

Kahdenkymmenen oppilaan hallinta kahdella kameralla osoittautui haastavaksi, mikä nosti esiin tarpeen hyödyntää työparia. Työparin läsnäolo mahdollistaisi oppilasryhmän paremman ohjaamisen ja keskittymisen. Tämä olisi erityisen tärkeää suurissa ryhmissä, joissa yksilöllisen huomion antaminen kaikille oppilaille on haastavaa. Pienemmissä ryhmissä kahden kameran käyttö onnistui paremmin, mutta suuremmissa ryhmissä toimintaa voisi tehostaa esimerkiksi hyödyntämällä lisäkameroita tai optimoimalla työskentelyprosessia. Omassa tutkimuksessani onnistumisen takasi kaikkia osallistavan tekniikan hyödyntäminen sekä ryhmien mukana toimineiden avustajien ja opettajien sekä kenttäharjoittelun ohjaajan, Jonna Katajamäen, korvaamaton tuki.

Valoitetun teoksen jälkeinen kuva voitaisiin näyttää kameran ruudun sijasta toiselta, isommalta ruudulta. Tämä ratkaisu vähentäisi osallistujien tarpeetonta liikkumista edes takaisin, mikä parantaisi yleistä turvallisuutta ja ehkäisisi mahdollisia vaaratilanteita, kuten kameran kaatumisen. Tämän toteutuksen teknisiä ja käytännöllisiä yksityiskohtia on syytä tarkastella jatkokehityksessä, jotta ratkaisu palvelisi kaikkia osapuolia mahdollisimman tehokkaasti. (Havaintomuistiinpanot, 2024, Paja 4.)

Teknologian käyttöä voitaisiin kehittää entisestään yhdistämällä kamerat tietokoneeseen ja näyttämällä valotetut teokset suurelta näytöltä heti niiden valmistuttua. Tämä muutos vähentäisi tarpeetonta liikkumista ja lisäisi turvallisuutta, esimerkiksi ehkäisemällä kameran kaatumisen kaltaisia riskejä. Näytön käyttö mahdollistaisi myös teosten yksityiskohtaisemman tarkastelun ja edistäisi oppilaiden oppimista. Käytännön toteutuksessa on tärkeää varmistaa teknologian helppokäyttöisyys ja soveltuvuus kyseiseen ympäristöön.

Valomaalauspajojen jatkokehittämisessä korostuvat myös oppilaiden ikä- ja kehitystason huomioiminen. Toiminnan yksinkertaistaminen ja selkeiden ohjeiden antaminen edistävät keskittynyttä työskentelyä. Lisäksi turvallisen ja kannustavan ympäristön luominen tukee oppilaiden luovuutta ja kokeilunhalua.

Yhteenvetona voidaan todeta, että pajan onnistuminen riippuu monista tekijöistä, kuten huolellisesta suunnittelusta ja huomioimista oppimisen muotojen tarpeista. Analyysissa esiin nousseet oppimisen muodot ja käytännön huomioiden pohjalta voidaan todeta, että toimiva valomaalauspaja vaatii tarkkaa valmistelua ja kykyä reagoida osallistujien tarpeisiin taidepajan aikana. Aineistosta nousi esiin kaksi keskeistä näkökulmaa. Ensimmäinen koski valomaalauspajan suunnitteluun ja toteutukseen liittyviä käytännön vaatimuksia, kuten teknisiä toteutuksia ja huomioon otettavia seikkoja, jotka ovat olennaisia toimivan valomaalauspajan järjestämisessä. Tämä suunnitteluvaihe auttoi rakentamaan vahvan pohjan pajan onnistumiselle ja mahdollisti toimivan oppimisympäristön luomisen. Toinen keskeinen löydös liittyi valomaalauspajan kautta saavutettuun oppimiseen. Tätä esittelen seuraavassa luvussa.

## **5.2 Millaista oppimista valomaalauspaja tuotti?**

Kuvio 5. Ajatuskartta aineistosta nousseita koodeista ja muotoutuneista teemoista.



Kuvio: Mira Kempainen, 2024

Aineisto toi esille, että taidepajan avulla saavutettu oppiminen oli monipuolisempaa ja arvokkaampaa kuin pelkkä revontulien tai valomaalauksen tekninen hallinta. Paja tarjosi osallistujille mahdollisuuden kokea osallistavaa ja kokemuksellista oppimista, joka vahvisti heidän minäpystyvyyttään, yhteisöllisyyden kokemusta ja taitojaan toiminnallisessa ympäristössä. Näin taidepaja ei ainoastaan kasvattanut tietoa, vaan tuki oppijoiden kehittymistä laaja-alaisesti, sosiaalisesti ja taidollisesti.

Kuten toin esille aineistoanalyysi osiossa, analyysin perusteella valomaalauksessa korostuivat neljä keskeistä oppimiseen liittyvää teemaa: **itsetuntoa ja osaamista vahvistava oppiminen, kokemuksellinen oppiminen ja osallistava oppiminen** (Kuvio 5.). Nämä teemat kytkeytyivät suoraan valomaalauksessa toteutuneisiin oppimisprosesseihin, jotka vastasivat tutkimuskysymykseen: *millaista oppimista*

*valomaalaus* tuotti? Pyrin seuraavaksi perustelemaan tutkimuksessa esiin nousseiden teemojen pätevyyttä ja merkityksellisyyttä analysoimalla niitä suhteessa sekä tutkimusaineistoon, että teoriaan. Tavoitteenani on tarkastella, kuinka analyysin tulokset heijastavat teoreettista viitekehystä ja tukevat tutkimuskysymyksiin vastaamista.

## **5.2.1 Kokemuksellisen oppiminen**

Valomaalauspujan toiminnallinen ja kokemuksellinen luonne oli keskeinen osa oppimisprosessia. Osallistujat pääsivät yhdistämään käytännön toimintaa ja omakohtaisia kokemuksia oppimiseen. Tämä tuki kokemuksellisen oppimisen viitekehystä, jossa korostui aktiivinen osallistuminen ja omakohtaisten kokemusten hyödyntäminen. Valomaalauspujan kautta osallistujat saivat mahdollisuuden yhdistää teoretietoa käytännön toimintaan, mikä loi oppimiselle kokonaisvaltaisen perustan. Seuraavaksi tuon tälle väitteelle tukea tutkimusaineiston ja teorian avulla.

### **5.2.1.1 Oppimisen kokonaisvaltaisuus**

Kokonaisvaltaisen oppimisen käsite on keskeinen osa Deweyn (1934-1980) filosofian mukaista taidekasvatusta, ja Westerlundin ja Väkevän (2001) mukaan taiteellinen toiminta on erityisen voimakas kokemus oppimiselle, koska se yhdistää toiminnan, tunteen ja ajattelun (Westerlund & Väkevä, 2001, 35–36). Valomaalauspujassa tämä kokonaisvaltaisuus tuli esille, kun osallistujat osallistuivat aktiivisesti oppimisprosessiin ja hyödynsivät aiemmin oppimiaan tietoja, kuten opittua revontulten synnystä, väreistä ja muodoista. Oppiminen ei ollut pelkästään mekaanista tietojen omaksumista, vaan oppilaat olivat mukana prosessissa, jossa he kokivat, reflektoivat ja loivat uutta tietoa valomaalauksen kautta. Näin taideprosessista muodostui oppimisen kannalta kokonaisvaltainen kokemus, jossa tieto, tunne ja toiminta kietoutuivat toisiinsa.

Westerlundin ja Väkevän (2001) mukaan Deweyn (1934-1980) filosofia tarjoaa taidekasvatukselle erityisen perustan, sillä se korostaa oppimisen kokonaisvaltaisuutta ja merkityksellisyyttä (Westerlund & Väkevä, 2011, 35–38). Valomaalauspaja ei rajoittunut pelkästään teknisen osaamisen oppimiseen, vaan se tarjosi oppilaille mahdollisuuden kokea taiteen voima henkilökohtaisen ilmaisun ja luovan ongelmanratkaisun välineenä. Tämä lähestymistapa tekee taidekasvatuksesta ainutlaatuisen oppimisympäristön, joka yhdistää tiedollisen ja kokemuksellisen oppimisen tavalla, joka tukee oppilaan henkilökohtaista kasvua.

Oppiminen valomaalausajassa ei ollut vain tiedon tai taidon omaksumista, vaan se oli prosessi, jossa oppilaat pääsivät syvälliseen vuorovaikutukseen itsensä, materiaalin ja muiden osallistujien kanssa. Tämä prosessi korosti oppimisen merkityksellisyyttä, sillä valomaalausajassa syntyi tilaa henkilökohtaiselle kokemukselle ja itsereflektiolle. Westerlund ja Väkevä (2001) korostavat Deweyn (1934-1980) näkemyksen mukaisesti, että oppiminen ei pääty kokemukseen, vaan siihen liittyy aina myös reflektio, joka syventää oppimiskokemusta (Westerlund & Väkevä, 2001). Tällöin oppiminen muuttuu elämänlaajuiseksi prosessiksi, jossa uudet tiedot ja taidot liitetään osaksi henkilökohtaisia kokemuksia ja tunteita. Reflektion merkitys taidepajatoiminnan jälkeen toteutetuissa teoskatselmuksissa vahvisti kokemuksen syvyyttä.

Oppilas 1: Tää näyttää ihan lohikäärmeeltä joka syöksee tulta!

Oppilas 2: Punanen pinkki taideteos

Minä: Tulee mieleen jonkilainen räjähdys taikka energiapallo...

Oppilas 3: Tuo keltanen pallo on niinku jossaki tehtaassa jossa sulatetaan jotaki

Minä: Mitäköhän tuossa voitais tehdä näkyy ihan tuommainen sulamispiste niinku laavaa olis

Oppilas 3: Joku ydinvoimala!

...



Oppilas 2: Tää olis niiku vaikka pelissä niin semmonen aarrepaikka niiku se antaa sille pelaajalle niiku expaa (elämää)

...

Oppilas 1: Nuo keltaset auringonhiukkaset niin ne näyttää ihan joltain seitiltä...

...

Reflektion merkityksestä kokemuksellisessa oppimisessa puhuu myös Anttila (2017), joka painottaa, että reflektio on keskeinen osa oppimista, sillä se mahdollistaa oppimiskokemusten syvällisemmän ymmärtämisen. Anttilan (2017) mukaan kokemuksellinen oppiminen etenee vaiheittain, joissa keskeistä on kokemus, sen pohdinta ja syventäminen (Anttila, 2017, e-kirja). Valomaalauspaikassa oppilaat saivat mahdollisuuden reflektoida oppimiaan asioita sekä ryhmäkeskusteluissa, että omassa työskentelyssään. Ryhmäkeskusteluissa, joissa oppilaat tarkastelivat ja analysoivat luomiaan valoteoksia, oppimiskokemuksesta tuli syvällisempi ja merkityksellisempi, koska oppilaat pystyivät liittämään oppimansa asiat omiin tuntemuksiinsa ja ajatuksiinsa. Tämä reflektointi loi pohjan oppimisen syventämiselle ja teki siitä henkilökohtaisesti merkityksellistä.

### **5.2.1.2 Musiikki, liike ja keho**

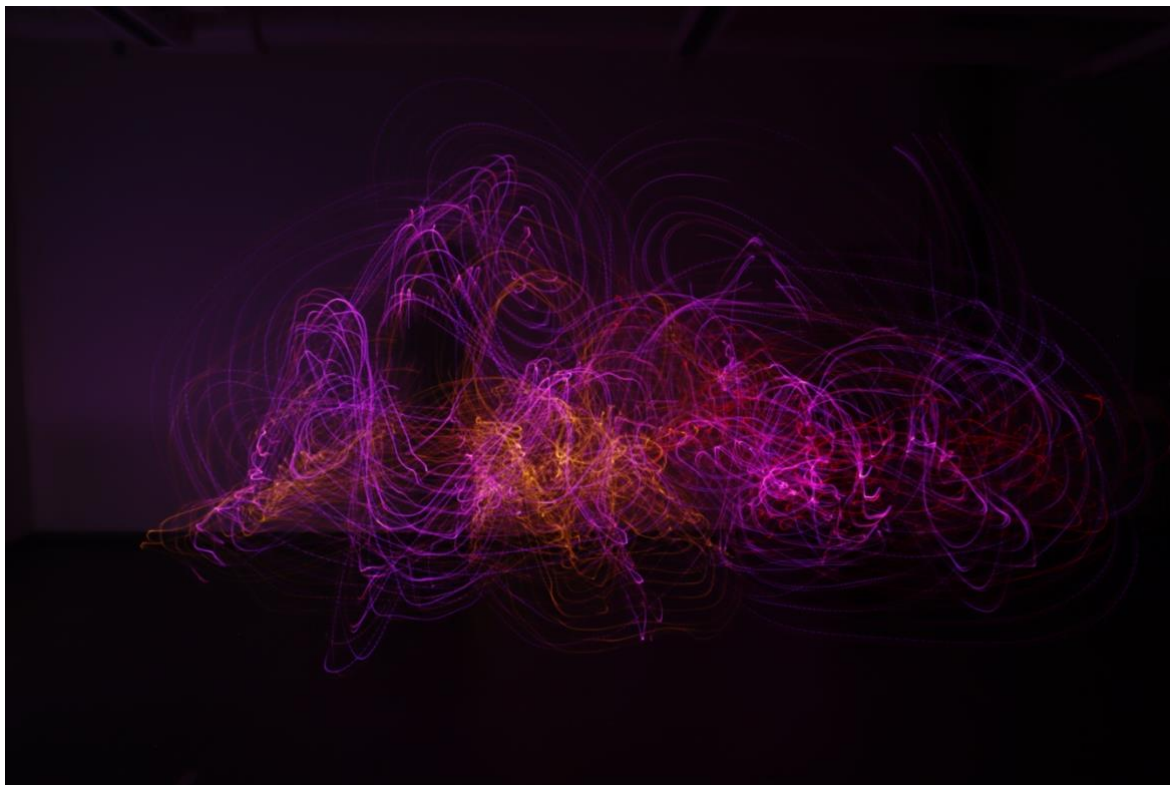
Valomaalauspaikassa Juntusen (2011) esittelemät Dalcroze (1865/1950) pedagogiikan periaatteet toivat esiin liikkeen ja rytmin keskeisen roolin toiminnallisessa oppimisessa (Juntunen, 2011, 59). Liike, rytmi, hämärä tila ja taustamusiikki loivat ainutlaatuisen ympäristön, jossa oppijat pystyivät käyttämään aistejaan monipuolisesti. Tämä yhdistelmä syvensi oppimiskokemusta, sillä se ei ainoastaan aktivoinut oppijoiden kehoa, vaan myös rikastutti heidän vuorovaikutustaan ympäristön ja muiden oppijoiden kanssa. Näin musiikki ja liike toimivat pedagogisina työkaluina, jotka tukivat luovuutta, yhteisöllisyyttä ja uuden oppimista. Oppiminen on kokonaisvaltainen prosessi, jossa ihminen on läsnä kaikilla ulottuvuuksillaan – emotionaalisesti, älyllisesti, sosiaalisesti, henkisesti ja toiminnallisesti – vaikka kaikki nämä ulottuvuudet eivät aina aktivoidu oppimistilanteessa (Räsänen, 2000,

12). Valomaalauspujan kokemukset osoittivat, kuinka kehon, mielen ja tunteiden yhteistoiminta synnytti oivalluksia, jotka eivät olisi saavutettavissa pelkän teoreettisen tarkastelun kautta. Dalcrozen ja Deweyn ajatusten hengessä liike, musiikki ja kehollinen kokemus toimivat porttina luovuuteen ja oppimiseen, jossa kokonaisvaltaisuus oli keskiössä.

Jo alussa oli nähtävissä, kuinka musiikki herätti oppilaiden innostuksen ja keskittymisen. Eräs oppilas kommentoi innokkaasti: "*Olipas hyvää musiikkia!*" (Havaintomuistiinpanoja, 2024).

Tämä huomio korosti musiikin roolia tunnelman luomisessa ja oppimisvalmiuden edistäjänä. Juntunen (2011) korostaa, että rytmi on musiikin, kehon ja mielen yhdistävä tekijä, joka virittää kehon ja aktivoi aistit. Rytmiset liikkeet synnyttävät lihasaistimuksia, jotka aktivoivat aivoja ja syventävät oppimiskokemusta (Juntunen, 2011, 59). Valomaalauspujassa musiikin rytmi ei ollut vain taustäänimaisema, vaan toimi aktiivisesti oppimisprosessin edistäjänä, luoden yhteyden oppilaiden ajattelun ja tunteiden välille. Tämä auttoi osallistujia orientoitumaan valomaalustoimintaan kehollisesti ja mentaalisesti, syventäen oppimiskokemusta kokonaisvaltaisesti (Westerlund & Väkevä, 2001, 35–36).

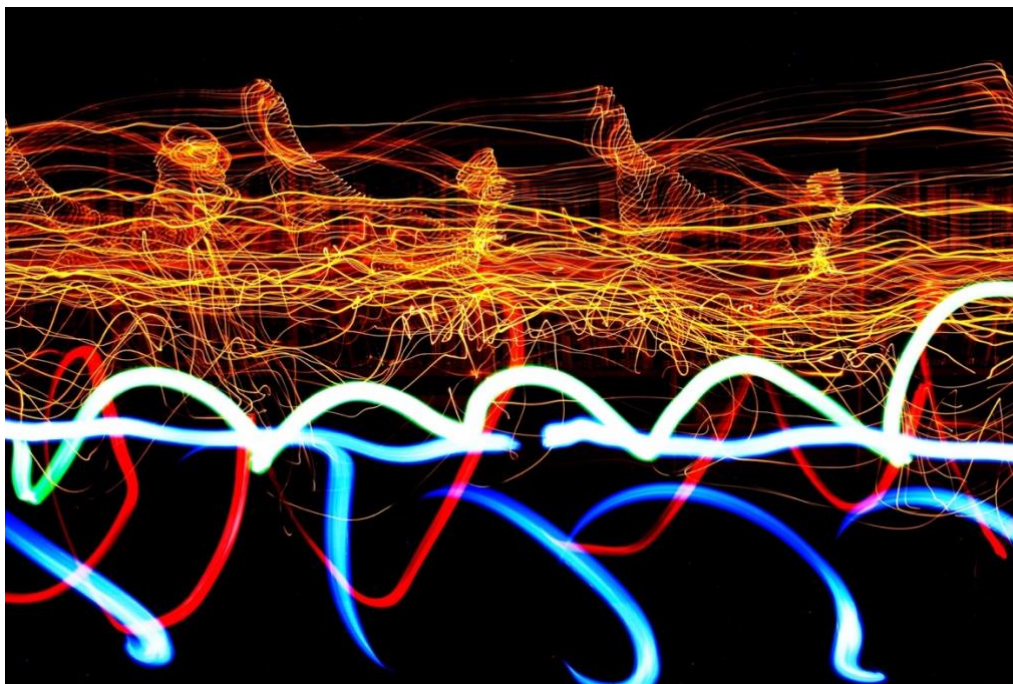
Kuva 6. Bryck- tapahtumaan osallistuneen osallistujan valotettu teos.



*Kuva: Heini Kankaro & Mira Kemppainen, 2024*

Huomasin musiikin merkityksen erityisen tärkeänä jo BRYCK- valomaalauspaikassa, jolloin sain nähdä osallistujan ripustavan valonlähteet osaksi kehoa, ja luoden kameran valotuksen aikana tanssin taustalla soivan musiikin ympärille (Kuva 6.). Samankaltainen kokemus syntyi osana tämän tutkimuksen valomaalauspaikaa:

Kuva 7. Osallistujien valomaalausteos, jossa osallistuja oli pukeutunut jouluvalot päälleen ja liikkunut musiikin tahtiin.



*Kuva: Mira Kemppainen, 2024*

Minä: Kuka teki ja miten näitä jouluvaloja? (Kuva 7.) Mulla on hämärä muistikuva siitä et joku puki ne päälle ja loi kehon liikkeellä tämän

Oppilas 1: Minä ja (oppilaan nimi) mentiin yhdessä

(Ryhmähaastattelu, 2024)

John Deweyn (1934-1980) tavoin Jaques-Dalcroze painotti oppimisen olevan kehollista ja elämyksellistä (Venäläinen, 2019, 124). Taidepajassa liike ja valo toimivat keskeisinä elementteinä, jotka mahdollistivat oppijoille kehollisen ja esteettisen kokemuksen. Valomaalausta tehdessä liikkeiden tarkoituksena ei ollut vain kuvata musiikkia koreografian muodossa, vaan kuten Juntunenkin (2010) tuo esille kokemus ja tieto oli tuotettuna liikkujalle itselleen. Liikkeet toimivat prosessina, jossa liikkuja samanaikaisesti ilmaisi musiikista tehtyjä havaintoja, mutta myös liikkeistä syntyneitä ajatuksia, tunteita ja siitä nousseita kokemuksia (Juntunen, 2010, 60).

Valomaalauspujan kokemukset vahvistivat Jaques-Dalcrozen (1865/1950) ajatusta oppimisesta kokonaisvaltaisena prosessina, jossa keho, mieli ja tunteet toimivat saumattomassa yhteistyössä (Juntunen, 2010, 57–58). Dalcrozen mukaan oppimisen tulee perustua toiminnan ja ajattelun välittömään yhteyteen, mikä mahdollistaa musiikin, liikkeen ja tunnelman yhdistymisen oppimisen välineiksi (Juntunen, 2010, 57–58). Tämä näkökulma korosti erityisesti kehollisen kokemuksen merkitystä tiedon omaksumisessa.

Valomaalauspujassa tämä kokonaisvaltaisuus ilmeni luovassa prosessissa, jossa osallistujat hyödynsivät musiikin rytmia ja liikettä tuottaessaan valotaiteellisia teoksia. Musiikin ja liikkeen synnyttämä rytmisen yhteys ohjasi paitsi kehon liikkeitä myös osallistujien emotionaalista ilmaisua ja keskittymistä. Osallistujat havaitsivat, kuinka musiikki ei ollut pelkästään taustaelementti, vaan aktiivinen osa kehon liikettä ja tunteiden ilmaisua. Deweyn korostama kokemuksellisuus (1934-1980) ja Dalcrozen musiikin ja liikkeen yhdistävä lähestymistapa tarjosivat osallistujille välineitä kokea oppiminen aktiivisena ja merkityksellisenä.

### **5.2.1.3 Flow, tila ja tunnelma**

Valomaalauspuja tarjosi osallistujille mahdollisuuden kokea flow-tilan. Tämä kokemus syntyi, kun osallistujat uppoutuivat yhdessä luomaan erilaisin valonlähtein omia tulkintojaan revontulista. Järvilehto (2014) tuo esille Csikszentmihalyin (1990) määritelmän flow-tilasta, jossa yksilö kokee voimakasta immersiota ja on täysin uppoutunut toimintaan, jolloin kaikki muu ympärillä menettää merkityksensä (Järvilehto, 2014, 40). Valomaalauspujassa osallistujat kokivat tilan, kun he uppoutuvat luomisprosessiin ja tunsivat syvää yhteyttä ympäristönsä ja taiteellisen tekemisen kanssa. Tämä yhteys ilmeni erityisesti leikin tarkkailussa, valojen käytön soveltamisessa niin, että revontulten muotoja ja värejä voitiin luoda toiminnassa, jossa leikin avulla osallistujat identifioituivat typpi- tai happiatomeiksi. Leikki, joka on olennainen osa oppimisprosessia,

mahdollistaa flow-tilan syntymisen. Järvilehto (2014) toteaa, että leikin aikana syntyy intensiivinen keskittyminen, joka aktivoi aivoja ja ohjaa osallistujan toiminnan kohti uuden tiedon ja uusien tapojen etsimistä (Järvilehto, 2014, 120).

Eräästä oppilaasta huomasin tekemisen ohessa, kuinka hän uppoutui rooliin leikin aikana. Hän hyödynsi kahta värikalvoon peitettyä taskulamppua valomiekkojen lailla ja silmät ummistettuina loi liikerataa syventyen musiikin, leikin ja liikkeen vietäväksi (Havaintomuistiinpanot, 2024, Paja 2.)

Flow-tilan syntyminen edellyttää, että oppimisympäristö tukee syvää keskittymistä ja immersiota. Järvilehto (2014) korostaa, kuinka palaute ja toimiva oppiympäristö näyttelevät tärkeää roolia flow-tilan onnistumisessa. Hän tuo esille sen, kuinka flow-tila on kaikkein voimakkainta silloin, kun ympäröivä tilanne tukee oppimista ja estää häiriötekijöiden vaikutuksen (Järvilehto, 2014, 40). Valomaalauspaikassa tämä tarkoitti oppimisympäristön suunnittelua niin, että osallistujat pystyivät keskittymään täysin luomisprosessiin. Hyvin suunniteltu oppimistilanne, jossa yhdistyvät selkeät tavoitteet, riittävä haasteen taso ja palautteen saaminen, tukivat flow-tilaan pääsemistä ja sen säilymistä. Lisäksi ympäristön turvallisuus ja mahdollisuus kokeilla ilman painetta virheiden tekemisestä edistivät syvää keskittymistä ja oppimisen iloa.

Valomaalauspaikan tarjoama immerstiivinen oppimisympäristö loi näin ollen erinomaiset puitteet kokemuksellisen oppimisen ja flow-tilan syntymiseen. Tämä ympäristö mahdollisti sen, että oppilaat olivat täysin läsnä luomisprosessissaan ja kokivat syvää yhteyttä paitsi itseensä myös ympäröivään maailmaan, mikä edistää heidän oppimistaan ja henkilökohtaista kasvuaan. Valomaalauspaikassa hämärä tila loi intiimin ja meditatiivisen ympäristön, joka tuki osallistujien keskittymistä ja itseilmaisua.

Yksi oppilas kysyi heti alussa innostuneena: "Wau, mikä tämä paikka on?" (Havaintomuistiinpanoja, 2024). Tämä spontaani reaktio korosti ympäristön merkitystä oppimiskokemuksessa. Ympäristön ja tilan luonne on keskeinen

oppimisessa, sillä se tukee oppilaan keskittymistä ja osallistumista oppimisprosessiin. Aluksi pimeys saattoi tuntua joillekin oppilaille pelottavalta, mutta musiikin soidessa taustalla ja ohjauksen myötä jännitys vaihtui nopeasti keskittyneeksi kiinnostukseksi. Musiikin ja tilan tunnelma loivat ympäristön, jossa oppilaat tunsivat itsensä turvallisiksi ja virittyivät oppimisprosessiin (Havaintomuistiinpanot, 2024, Paja 4).

Oppimisprosessissa keskeisiä tekijöitä ovat kehollisuus, aistien monipuolinen hyödyntäminen, luova ajattelu ja yhteistoiminta, jotka yhdessä edistävät oppimisen kokonaisvaltaisuutta (Rasi ym., 2018, 18). Tähän ajatukseen viitaten arktisen kirjaston luoma hämärä tila ja musiikin yhdistelmä tarjosivat kokemuksen, joka herätteli aistit osaksi oppimiskokemusta ja tuki syvää keskittymistä ja erityisesti flow- tilaan vaipumista. Valomaalauspajassa tämä ympäristö mahdollisti tilan luomisen oppimiskokemukselle, joka oli paitsi elämys myös prosessi, joka pohjautui kokemukselliseen oppimiseen (Anttila, 2017, e-kirja). Tällaisessa ympäristössä oppiminen ei rajoittunut vain teoreettiseen tietoon, vaan se oli kokonaisvaltainen prosessi, joka yhdisti aistit, tunteet ja ympäristön oppimisprosessiin.

Tiedekeskus toimi oppimisympäristönä, joka tarjosi paikan, jossa taide ja oppijat kohtasivat, luoden vuorovaikutteisen tilan oppimiselle. Tämä on linjassa Deweyn (1934-1980) kokemuksellisen oppimisen käsityksen kanssa, jossa ympäristön ja oppijan aktiivisuuden vuorovaikutus on keskeinen osa oppimisprosessia, jolloin oppilaiden roolina ei olisi vain toimia kuuntelijana vaan rakentaa, luoda ja aktiivisesti keskustella osana oppimisprosessia (Salmi 1993, 57). Arktisessa tiedekeskuksessa oppijat pääsivät konkreettisesti soveltamaan oppimaansa taiteellisella tavalla, luoden omia tulkintojaan ja osallistuen yhteisölliseen oppimiseen muiden osallistujien kanssa. Tämä prosessi mahdollisti syvempien merkitysten ja oivallusten syntyminen Oppenheimerin kehittämän *hands-on* periaatteen avulla, jossa tiedon omaksuminen tapahtui käytännön kokemusten avulla (Sami, 1993, 38–41).

Oikeanlaisen ympäristön ja tilan vaikutuksia oppimiseen korostavat myös Aerila ja kollegat (2018). Heidän mukaansa käytännön oppiminen edistää oppijan kognitiivisia ja emotionaalisia kehitysvaiheita, jolloin he tuovat erityisen tärkeäksi lähiympäristön

tärkeyden (Aerila, Rönkkö & Grönman, 2018, 272–273). Arktinen tiedekeskus ja arktinen kirjasto toimivat lähiympäristöinä osallistujille ja muokkasivat yksilöiden kehitystä, että heidän identiteettiään ympäristön kanssa ja siellä koetuissa tilanteissa.

## **5.2.2 Osallistava oppiminen**

Osallistavan oppimisen periaatteet olivat selkeästi esillä analyysissä. Valomaalauspaaja tarjosi ympäristön, jossa osallistujat saivat kokea yhteisöllisyyttä ja jakaa oppimiskokemuksiaan muiden kanssa. Yhteisöllisyys, toiminnallisuus ja osallisuus muodostivat kokonaisuuden, joka tuki osallistujien sitoutumista oppimisprosessiin. Yhdessä toimiminen ja onnistumisen jakaminen loivat vahvan osallisuuden kokemuksen.

### **5.2.2.1 Kokemuksien jakaminen**

Kumpulainen ja kollegat (2010) määrittelevät osallistavan oppimisen ympäristön, jossa oppijat voivat aktiivisesti osallistua oppimisprosessiin, jakaa omia kokemuksiaan ja rakentaa tietoa yhdessä muiden kanssa. Heidän mukaansa tällaisessa ympäristössä oppijat eivät ole passiivisia tiedon vastaanottajia, vaan he ovat aktiivisia toimijoita, jotka vaikuttavat oppimisprosessin kulkuun (Kumpulainen ym., 2010, 49–57). Valomaalauspaikassa osallisuus ilmeni erityisesti siinä, kuinka osallistujat vaikuttivat omaan luomisprosessiinsa ja tuottivat merkityksellisiä teoksia, jotka heijastelivat heidän henkilökohtaisia kokemuksiaan ja ymmärrystään revontulista. Oppimisprosessin jakaminen ei rajoittunut vain visuaaliseen ilmaisemiseen, vaan se ulottui myös keskusteluihin, joissa oppijat pohtivat ja vertailivat toistensa näkemyksiä.

Esimerkkinä tästä osallistavasta keskustelusta oppilaat jakoivat omia havaintojaan ja kokemuksiaan omista teoksistaan. Keskustelut olivat eloisia ja spontaanisti kehittyviä, kuten seuraavasta keskustelunpätkästä ilmenee:



Oppilas 1: Tuli nuista revontulista mieleen et tuosta saa just dinosauruksen!

Oppilas 2: Niin tuleeki täydellisesti!

Oppilas 1: Saanko tulla näyttää?

Oppilas 1: Mie näytän karttakepillä. Jotenki tästä menis tää...

Oppilas 2: Niin näkyy!

Oppilas 3: Mikä se on?

Oppilas 4: Triceratops!

Kaikki: Joo!

(Ryhmähaastattelu, 2024)

Samassa keskustelussa oppilaat myös jakoivat muita kokemuksiaan:

Oppilas: Tiiäkkö ku sairaalassa on se sydämen - mikä se onkaan se...

\*Yleistä pohdintaa hälinää\*

Kaikki: EKG!

Minä: Niin joo EKG! Hyvin muistettu!

Oppilas: Muistan siitä et sitku on pitkä viiva nii sydän on pysähtynyt...

(Ryhmähaastattelu, 2024)

Kumpulaisen ja kollegoiden (2010) mukaan tällaisessa keskinäisessä vuorovaikutuksessa oppilaiden positio laajentuu, ja he osallistuvat aktiivisesti kommentoiden toisten puheenvuoroihin sekä luovat näiden pohjalta uusia keskusteluaiheita (Kumpulainen ym., 2010, 50–51). Tämä osoittaa, kuinka osallistavat keskustelut eivät rajoittuneet pelkästään opettajan ja oppilaiden vuorovaikutukseen, vaan myös oppilaat jakoivat ja kehittivät toisiltaan saatuja ideoita. Keskusteluissa oppilaat osoittivat aktiivista kuuntelun taitoa ja pystyivät linkittämään omia kokemuksiaan toisten näkemyksiin, mikä vahvisti yhteisöllisyyden tunnetta.

Valomaalaus pajassa teoksista syntyi keskusteluja, joissa osallistujat toivat esiin omia kuvakulttuureitaan, kuten pelimaailmoja ja elokuvia. Hahmoja oli nähtävillä muun muassa Pokemonista, Harry Potterista, Muumeista ja Robloxista. Tällaiset keskustelut lisäsivät yhteisöllisyyttä, kun oppijat huomasivat jakavansa samanlaisia kiinnostuksenkohteita. Yhteinen mielenkiinto loi tilan, jossa kokemukset ja oivallukset yhdistyivät ja syvensivät kokemusta. Osallistujien jakaessa omia ajatuksiaan se tuo esille myös Avolan ja Pentikäisen (2020) ajatuksen positiivisen pedagogiikan näkemyksestä, jossa lapsi toimii aktiivisena toimijana, jolloin oppimisen ilo, motivaatio ja erityisesti oppilaan kokemusten ja osallisuuden merkitys korostuva (Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja).

Dewey (1996–1934) puolestaan korostaa, että taide ei ole pelkästään erillinen alue tai itsenäinen kokemus, vaan se on osa elämän vuorovaikutteista prosessia. Taidekokemuksessa esteettiset laadut, kuten tasapaino ja yhteys ympäröivään maailmaan, tekevät kokemuksesta merkityksellisen ja arvokkaan (Westerlund & Väkevä, 2004, 40–41). Valomaalaus pajassa oppijat eivät vain luoneet visuaalisia teoksia, vaan osallistuivat myös keskusteluun, joka syvensi heidän henkilökohtaista ymmärrystään ja vahvisti yhteisöllistä oppimiskokemusta. Tällöin taiteen kokemus ei ollut erillinen oppimisen osa, vaan se yhdistyi oppijoiden keskinäisiin vuorovaikutuksiin ja kokemusten jakamiseen.

### **5.2.2.2 Yhteisöllisesti ja osallistavasti**

Valomaalaus pajan yhteisöllisyys ilmeni osallistujien vuorovaikutuksessa, jossa he eivät pelkästään luoneet omia teoksiaan, vaan osallistuvat aktiivisesti yhteiseen oppimisprosessiin. Luostarinen ja MacKenzie (2021) tarkastelevat artikkelissaan valomaalausta keinona elävöittää paikallishistoriaa ja tehdä sen elämykselliseksi, osallistavaksi kokemukseksi, joka vahvistaa yhteisöllisyyden tunnetta (Luostarinen & MacKenzie, 2023, 267–290). Tämä näkökulma oli voimakkaasti läsnä myös valomaalaus pajassa, jossa osallistujat käyttivät valon ja varjon vuorovaikutusta luodakseen visuaalisia kertomuksia, jotka heijastelivat heidän henkilökohtaisia ja kulttuurisia suhteitaan

arktiseen ympäristöön ja revontuliin. Tässä ympäristössä valomaalaus ei ollut vain taiteellinen tekniikka, vaan myös väline, joka edisti osallistujien yhteistä oppimista ja tutkimista ympäröivästä maailmasta.

Anttila (2017) korostaa, että oppiminen syvenee, kun oppijat voivat jakaa kokemuksiaan ja reflektoida niitä yhdessä (Anttila, 2017, e-kirja). Valomaalauspaikassa tämä yhteisöllinen jakaminen ilmeni erityisesti teoksista syntyvissä keskusteluissa, joissa osallistujat saivat reflektoida luomaansa visuaalista ilmaisua ja jakaa havaintojaan toistensa kanssa. Tällaisessa yhteisössä oppijat eivät olleet vain yksilöitä, jotka loivat teoksia itsenäisesti, vaan he olivat aktiivisesti mukana luomassa ja kehittämässä yhteistä kokemusta.

Oppilas 1: Noi kaks tähteä näyttää ihan silmiltä

Minä: Niin näyttääkin! Ne tuijottelee tuolta aika jännästi!

Oppilas 2: Määki sitten niiku pyörittelin sitä valovanaa niin en ole varma onko se tuolla reunassa vai missä se on, ku en enää muista

(Ryhmähaastattelu, 2024)

Valomaalauksen tekniikka tuki yhteisöllistä oppimista, sillä se rohkaisi osallistujia jakamaan omia näkemyksiään ja kokemuksiaan toisten kanssa. Tällainen kollektiivinen tekeminen ei ainoastaan edistänyt yksilöiden taiteellista ja tiedollista kehitystä, vaan myös vahvisti yhteisön vuorovaikutusta ja sidoksia. Valomaalauspaikan yhteisöllinen kokemus tuli esille myös siinä, kuinka osallistujat toivat esiin henkilökohtaisia ja kulttuurisia kontekstejaan, jotka rikastuttivat koko ryhmän kokemusta. Yhteinen luominen ja kokemusten jakaminen syventävät esteettistä kokemusta ja liittävät yhteen taiteen, tiedon ja yhteisön vuorovaikutuksen, kuten Luostarinen (2023) ja Anttila (2017) osoittavat.

Valomaalauspaikka oli toiminnallinen oppimisympäristö, joka tuki kaikkien osallistujien osallisuutta tarjoamalla mahdollisuuksia osallistua ja ilmaista itseään. Valomaalauksen perustana olevat muodot ja liikkeet loivat tilan, jossa tekeminen oli kaikkia osallistavaa ja

joka sopi erilaisten oppijoiden tarpeisiin. Taidetyöpajan vuorovaikutteinen ja kannustava ilmapiiri loi turvallisen ympäristön, jossa osallistujat pystyivät kokeilemaan rohkeasti ilman epäonnistumisen pelkoa. Positiivinen palaute vahvisti osallistujien itsetuntoa ja kannusti jatkamaan tekemistä. Myönteisen palautteen ja arvostuksen merkitystä toivat esille myös Häkli ja kollegat (2015) ja he korostavat erityisesti tällaisten kokemusten hetkellisyyttä, mutta niiden pitkäkestoisia positiivisia vaikutuksia osana nuoren itsetunnon ja käsityksen vahvistamista (Häkli ym., 2015, 126–128).

Erityisesti vaativan erityisen tuen luokan oppilaat osallistuivat innokkaasti heti alusta alkaen, vaikka joillakin oli lieviä kielellisiä vaikeuksia. Tämä osoitti, että valomaalauspujan tarjoamat toiminnalliset lähestymistavat tukivat erilaisten oppijoiden osallistumista (Havaintomuistiinpano, 2024, Paja 2).

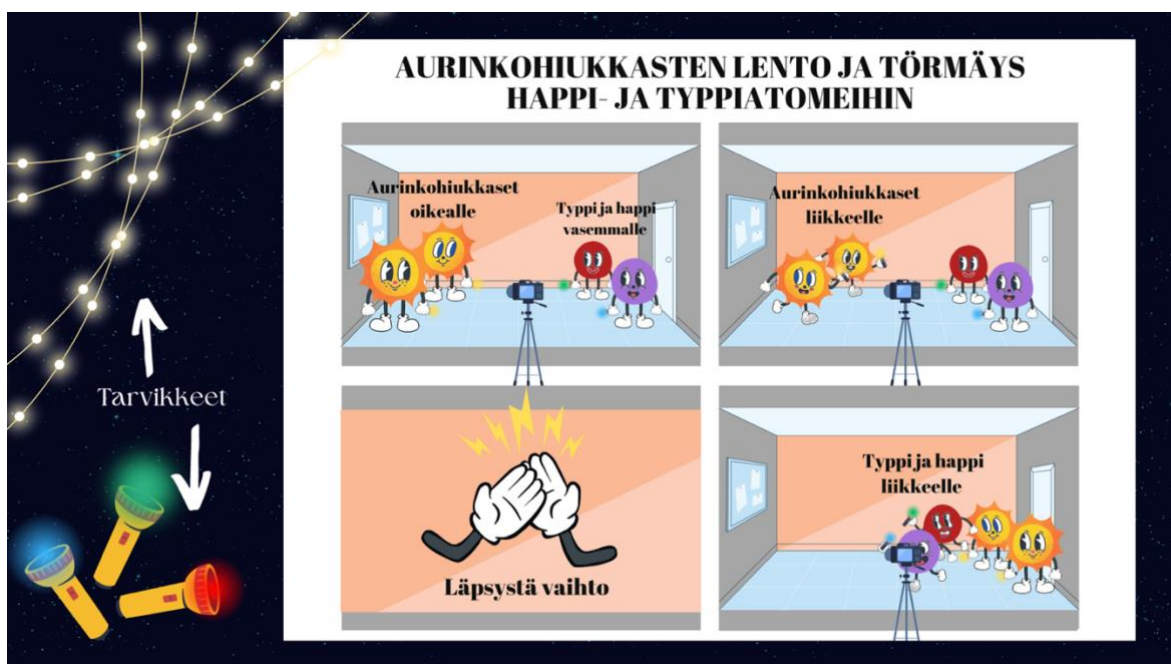
Vellosen ja Äikäksen (2017) oppien mukaisesti osallisuutta mahdollistettiin toimivilla kommunikaatiomenetelmillä, kuten tukiviittomilla ja kuvasymboleilla, jotka auttoivat oppilaita tulemaan kuulluiksi ja ymmärretyiksi. Vellonen ja Äikäs (2017) korostavat, että osallisuus toteutuu ympäristöissä, joissa kommunikaatio on sujuvaa ja osallistujat kokevat itsensä ymmärretyiksi (Vellonen & Äikäs, 2017, 193). Tämä ajatus kumpuaa opetussuunnitelmasta (2014) jonka mukaan koulutyö tulisi järjestää siten, että sen perustana toimisi oppilaan osallisuus ja kuulluksi tuleminen (POPS, 2014, 35).

Vuorovaikutustilanteet, kuten keskustelu revontulien väreistä, tuottivat merkityksellisiä hetkiä, joissa oppilas käytti tukiviittomia vastatakseen kysymykseeni, ja ohjaaja tulkkasi viestit muille osallistujille. Tämä vuorovaikutus rikastutti kokemusta ja tarjosi autenttisen tavan jakaa ajatuksia ja tunteita (Havaintomuistiinpano, 2024).

Näin valomaalauspuja mahdollisti kaikille osallistujille yhdenvertaisen mahdollisuuden jakaa omia näkemyksiään ja kokemuksiaan, mikä vahvisti heidän osallisuudentuntemustaan. Kumpulainen ja kollegat (2006) korostavat, että osallisuuden tunne syntyy, kun osallistujat

voivat olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa toimia aktiivisesti jakaen omia kokemuksiaan ja tietoa yhdessä (Kumpulainen ym., 2010, 50–51), jotta tämä toteutuu on heille tarjottava riittävät välineet ilmaisuuden ja osallistumisen tueksi Tällainen kommunikaation toimivuus ja osallistavien käytäntöjen toteuttaminen oli keskeistä myös siinä, että osallistujat, riippumatta kyvyistään, pystyivät osallistumaan ja saavuttamaan onnistumisen kokemuksia.

Kuvio 6. Ohjeistus valomaalauspajassa tapahtuvasta leikistä ja tarvittavista materiaaleista.



Kuvio: Mira Kemppainen, 2024

Kuvitin toimintaohjeet sekä tehtävän etenemisen vaihe vaiheelta visuaalisesti käyttäen apunani Selkokeskuksen ohjeistuksia (Kuvio 6.) (Selkokeskus, 2024, verkkosivu). Koska valomaalaus oli konseptina haastava ymmärtää ilman konkreettisia esimerkkejä, esittelin oppijoille valmiita teoksia, jotka havainnollistivat lopputulosta. Lisäksi loin yhden valomaalausteoksen heidän edessään, jotta he pystyivät seuraamaan prosessia alusta loppuun. Tämä konkreettinen lähestymistapa teki tehtävästä selkeämmän ja helpotti oppijoiden ymmärrystä sekä omaksumista. Taide ja toiminnallisuus tukevatkin erityispedagogiikassa osallistumista tavalla, joka ylittää kognitiiviset, motoriset tai

kielelliset rajoitteet. Tämä tuki erityisesti niitä osallistujia, jotka hahmottavat oppimisen visuaalisten tai käytännön esimerkkien kautta.

Fyysinen tila järjestettiin siten, että se oli esteetön ja muunneltavissa osallistujien tarpeiden mukaan. Hämärä tila, jossa valomaalausta tehtiin, oli riittävän tilava, jotta osallistajat pystyivät liikkumaan ja liikuttelemaan valoja turvallisesti. Käytettävät valot — taskulamput ja valonauhat — olivat kevyitä ja helppokäyttöisiä. Tämä mahdollisti sen, että osallistajat, joilla oli esimerkiksi motorisia haasteita, pystyivät osallistumaan valomaalausprosessiin omilla ehdoillaan. Valomaalauksen tuottaminen perustui muotoihin ja liikkeeseen, joka tekniikkana perustui kokeiluun ja erehdyksiin, joka tekeekin valomaalauksesta kiehtovaa ja yllätyksellistä (Luostarinen & MacKenzie, 2023, 271). Tämä abstrakti lähestymistapa tuki kaikkien osallistujien itsevarmuutta, sillä lopputuloksessa ei keskitytty pelkästään yksilön teokseen, vaan tarkasteltiin kokonaisuutta, joka oli yhdessä tuotettu ja yhteinen ihmettelyn kohde.

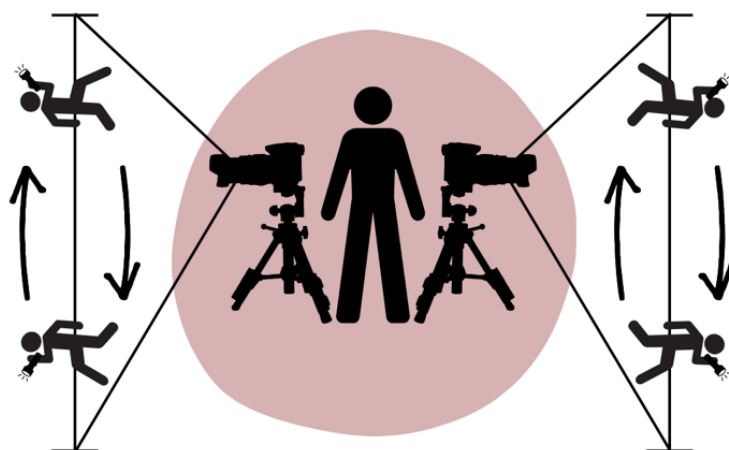
Valomaalauspaikassa koettu yhteisöllinen ja osallistava kokemus tukee myös taiteen ja toiminnallisuuden roolia oppimisen tasa-arvoistajina. Taidepaikan kautta osallistajat pystyivät ilmaisemaan itseään yksilöllisesti, mutta myös jakamaan kokemuksiaan ja luomaan yhteisiä kokemuksia muiden kanssa. Tämä vahvisti ymmärrystä siitä, että taiteen ja toiminnallisuuden kautta oppiminen voidaan tehdä aidosti saavutettavaksi ja merkitykselliseksi jokaiselle oppijalle. Yhteistoiminnallisen oppimisen teorian kautta voidaan tarkastella myös ryhmädynamiikkaa ja vuorovaikutusta valomaalauspaikassa. Ryhmän jäsenten keskinäinen vuorovaikutus ja kokemus toistensa panoksista vaikuttivat merkittävästi motivaatioon ja ryhmän yhteistyökykyyn. Positiivinen riippuvuus, jossa jokaisen osallistujan panos oli tärkeä, edisti yhteistyötä ja ryhmän yhteisten tavoitteiden saavuttamista (Saloviita, 2006, 47). Tämä vahvisti ryhmän yhteisöllisyyttä ja tuki koko ryhmän oppimisprosessia.

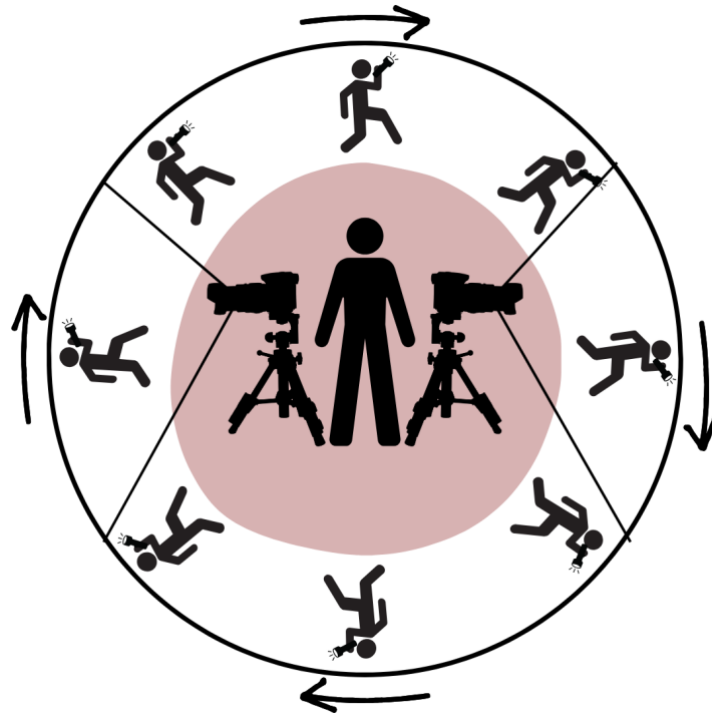
### 5.2.2.3 Yhdessä onnistuimme

Aluksi taidepajaan osallistuneet ryhmät jaettiin kahteen ryhmään kahden kameran etualalle, jolloin nämä kaksi ryhmää loivat omat teoksensa (Kuva 7.). Huomasin kolmannessa pajassa, että kilpailu siitä kumman ryhmän teos oli hienompi, johti kilpailuasetelmaan. Päätimme kokeilla yhtenä isona ryhmänä kahden valotetun teoksen luomista samaan aikaan (Kuva 8.), jolloin he saivat onnistumisen tunteita koko ryhmänä, ja teoksen vaikuttavuus kasvoi, koska käytössä oli suurempi määrä valoja ja liikettä.

Miten saataisiin kaikki osallistumaan? -> Kierretään yhdessä kahta kameraa ympäri yhtä aikaa (Havaintomuistiinpanot, 2024, Paja 3.).

Kuvio 7 ja 8. Toteutustapa, jossa ryhmä jaetaan kahteen ryhmään kahden kameran etualalle tuottamaan kaksi erillistä teosta. Ja toteutustapa, jossa koko ryhmä osallistuu kahden teoksen valotukseen.





*Kuviot: Mira Kemppainen, 2024*

Taidepajan toteutuksessa kokeilimme työskentelytapaa, jossa ryhmät eivät kilpailleet toistensa kanssa, vaan työskentelivät yhdessä saavuttaakseen yhteisen tavoitteen. Aluksi ryhmät kilpailivat siitä, kumman teokset olivat hienompia, mutta tämä kilpailuasetelma aiheutti jännitteitä ja vähensi yhteistyön tehokkuutta (Kuvio 7.). Kilpailu, joka korosti negatiivista tavoiteriippuvuutta, sai uudenlaisen muodon, kun siirryttiin yhteiseen tekemiseen ja positiiviseen tavoiteriippuvuuteen (Kuvio 8.). Ryhmän jäsenet alkoivat keskittyä enemmän yhteistyöhön kuin vertailuun, mikä paransi ryhmädynamiikkaa ja vähensi kilpailusta syntyviä jännitteitä. Tämän muutoksen myötä ryhmän yhteishenki vahvistui ja teorian pohjalta Saloviitan (2006) esittelemä positiivisen tavoiteriippuvuuden käsite sai konkreettisen ilmentymän (Saloviita, 2006, 49).

Viimeisellä pajakerralla valitsin kolmannessa pajassa hyväksi havaitun menetelmän, jossa koko ryhmä teki kaksi valomaalausteosta yhtenä kokonaisuutena. Tämä toimintatapa oli erityisen toimiva 1. luokan oppilaille, sillä heidän oppimiskokemuksensa edellytti toiminnallisia ja yhteisöllisiä elementtejä, kuten yhteisiä leikkejä ja yhdessä tekemistä. Tämä lähestymistapa edisti paitsi työskentelyn sujuvuutta myös yhteisöllisyyden tunnetta, joka on



tärkeä osa esiopetuksesta perusopetukseen siirtymistä (POPS, 2014, 98). Jos olisin jakanut ryhmän pienempiin osiin, se olisi saattanut aiheuttaa enemmän häiriöitä ja vaikeuttaa keskittymistä. Yhtenä ryhmänä toimiminen auttoi keskittymään yhteiseen tekemiseen ja nosti esille iloa ja onnistumisen tunteita.

Valomaalauspujan suunnittelussa ja toteutuksessa korostui Saloviitan (2006) esille tuomaa positiivisen keskinäisriippuvuuden teoria, joka korostaa ryhmän jäsenten yhteistä vastuuta ja tavoitteen saavuttamista. Hän määrittelee positiivinen keskinäisriippuvuus tarkoittaa tilannetta, jossa ryhmän jäsenet tarvitsevat toistensa panosta saavuttaakseen yhteiset päämäärät. Hänen mukaansa tämä lähestymistapa luo tilanteen, jossa yksilö ei voi saavuttaa omia tavoitteitaan ilman muiden apua, ja samalla muiden onnistuminen hyödyttää itseä. Kun ryhmä toimii kohti yhteistä päämäärää, se vahvistaa yhteishenkeä ja yhteistyöhalukkuutta, mikä puolestaan edistää ryhmädynamiikkaa ja ryhmän kokonaissuoritusta (Saloviita, 2006, 46–47).

Oppilas 1: Mä en tiä miten joku on osannu tehdä tuommosen...

Oppilas 2: Me tehtiin toi (nimi) kaa!

Oppilas 3: Joo mie tein ne ympyrät!

Minä: Hienoa yhteistyötä!

(Ryhmähaastattelu, 2024)

Taidepajassa, jossa oppiminen ja tehtävien suorittaminen olivat sidoksissa yhteiseen panostukseen, tämä positiivinen keskinäisriippuvuus oli erityisen tärkeää. Selkeä ja yhteinen tavoite motivoi osallistujia olemaan aktiivisia ja kannustamaan toisiaan, mikä puolestaan paransi yhteistyötä ja ryhmän kokonaissuoritusta. Saloviitan (2006) mukaan positiivinen tavoiteriippuvuus myös edistää ryhmän vastuullisuutta, sillä jokainen ryhmän jäsen on vastuussa omasta suorituksestaan mutta myös osaltaan suuremman yhteisen tavoitteen saavuttamisesta. Tällöin ryhmä ei ole vain yksilöiden joukko, vaan yhteisö, joka toimii yhdessä kohti yhteistä päämäärää (Saloviita, 2006, 22).

Valomaalauspaaja toimi myös käytännön esimerkkinä siitä, kuinka yhteinen oppiminen ja ryhmätyö tukivat oppijoiden kehitystä. Osallistujat eivät pelkästään luoneet taidetta yhdessä, vaan he oppivat myös toistensa kokemusten ja oivallusten kautta. Ryhmän jäsenet jakoivat ideoita valomaalauksen sommittelusta ja tekniikoista, mikä auttoi kaikkia ylittämään omat taitotasonsa ja syventämään osaamistaan. Vygotsky (1978) korostaa kuinka yhteiset oivallukset eivät ole vain ulkopuolista toimintaa, vaan ne yhdistyvät vähitellen osaksi oppijan omia ajatuksia ja itsenäistä oppimiskykyä ja osaamista (Vygotsky, 1978, 90).

Positiivinen keskinäisriippuvuus ja yhteinen tavoite paransivat ryhmän yhteistyötä ja suoriutumista, mutta myös auttoivat luomaan ympäristön, jossa jokainen osallistuja tunsi itsensä arvostetuksi osaksi suurempaa kokonaisuutta. Tämä prosessi korosti ryhmän yhtenäisyyttä ja yhteistä tavoitetta, joka mahdollisti osallistujille onnistumisen ja oppimisen yhdessä. Kaikki tämä juurtaa juurensa Saloviitan (2006) esille tuoman positiivisen tavoiteriippuvuuden teoriaan, joka toimi tehokkaana työkaluna valomaalauspaajassa, jossa osallistujat ymmärsivät oman suorituksen tärkeyden osana koko ryhmän menestystä (Saloviita, 2006, 49).

### **5.2.3 Itsetuntoa ja osaamista vahvistava oppiminen**

Minäpystyvyyden kokemukset osoittautuivat merkittäviksi oppimista edistäviksi tekijöiksi valomaalauspaajassa. Osallistujat saivat valomaalauspaajan aikana tilaisuuksia kokea onnistumisia, mikä vahvisti heidän itseluottamustaan ja kannusti heitä aktiiviseen osallistumiseen. Tämä teema nousi analyysissä esiin prosentuaalisesti suurimpana, mikä osoittaa sen keskeisyyden taidepaajassa tapahtuneessa oppimisessä. Minäpystyvyyden vahvistuminen tuki myös osallistujien sitoutumista oppimisprosessiin ja heidän taitojensa kehittymistä.

### 5.2.3.1 Myönteinen tunnistaminen

Myönteinen tunnistaminen on keskeinen osa oppilaan itsetunnon ja osaamisen vahvistamista, ja se voi vaikuttaa merkittävästi oppilaan kokemukseen omasta arvostaan ja kyvykkyydestään (Kallio, K. P., Korkiamäki, R., & Häkli, J. 2015, 15–16). Erityisesti valomaalauspaikassa, johon liittyvä tutkimus tuki tätä näkökulmaa, havaitsin, kuinka oppilaiden onnistumiset ja luovuus johtivat vahvistuneeseen minäkuvaan. Eräs oppilas kuvasi tunnettaan sanoilla: *"Olen niin itsestäni ylpeä!"* Tämä yksinkertainen, mutta syvälaajuinen lause ilmensi myönteisen tunnistamisen voimaa – vahvistuen oppilaan itsetuntoa ja luottamusta omaan kykyihinsä.

Kuva 8. Osallistujan oivallus pohjantähdestä.



Kuva: Mira Kemppainen, 2024

Pajatoiminnassa eräs oppilas ei ollut lainkaan kiinnostunut osallistumaan ja hän ei aluksi halunnut laisinkaan osallistua yhteiseen tekemiseen. Myöhemmin kuulin, että kyseinen oppilas oli tullut osaksi luokkaa myöhemmin, joten hän

ei ollut ehtinyt ryhmäytyä luokkatovereidensa kanssa. Kuitenkin hän rohkaistui katsellessa tekemistä hetken sivusta ja hän oivalsi, kuinka valomaalauksessa taskulampulla voisi tehdä "tähdien" ja alkoi sitten toistaa "pohjantähteä" teoksiin (Kuva 8.). (Havaintomuistiinpanot, 2024, Paja 2.)

Tämä huomio nosti esille Kujalan (2015I) ajatuksen siitä, kuinka tärkeää on antaa nuorelle tilaa myös hiljaisuuteen ja pohdintaan sekä leikeistä ja peleistä nauttimiseen, ilman ulkopuolista painetta (Kujala, J. 2015, 75). Annoin oppilaalle mahdollisuuden tarkkailuun ja osallistumiseen oman kiinnostuksen ja pohdinnan jälkeen. Söderholm (2017) kertoo, kuinka minäpystyvyyden kannalta tärkeitä kokemuksia ovat onnistumiset ja myös epäonnistumiset, mutta näiden lisäksi myös sijaiskokemukset. Tällöin omaa kyvykkyyttään vertaillaan muihin osallistujiin samankaltaisessa tilanteessa ja mahdollisuuksiin onnistua suorituksessa. Söderholmin mukaan sijaiskokemukset eivät kuitenkaan toimi tehokkaina pystyvyyden lähteinä, mikäli osallistuja kokee olevansa tarkkailtavana eri tasolla muihin osallistujiin nähden (Söderholm, 2017, 168).

Oppilaan tunnistaessa omat ideansa ja oivalluksensa ja huomattessaan saaden siitä arvostusta ja positiivista palautetta se vahvisti hänen tunnettansa omista kyvyistään, mutta myös tunnetta merkityksellisestä roolista osana ryhmää. Tässä korostuivat Avolan ja Pentikäisen (2020) aikaisemmin esille tuomat vahvuustaidot: niiden tunnistamisen ja arvostamisen ja myös Kallion ja kollegoiden (2015) esille tuoman myönteisen tunnistamisen, jossa yksilön vahvuudet, taidot ja kyvyt tuotiin esille, jolloin yksilö koki tulleen kuulluksi ja nähdyksi. (Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja; Kallio, K. P., Korkiamäki, R., & Häkli, J. 2015, 15–16).

Minä: ...sitten tuli tämä pohjantähti, joka sitten seuraa täällä jokaisessa teoksessa ja se oli aivan superhieno juttu. Kuka sen tähden tekikään?

Oppilaat yhteen ääneen: (Oppilaan nimi)!

(Ryhmähaastattelu, 2024)

Myönteinen tunnistaminen tuki nuorten itsetunnon kehittymistä sekä yksilöllisellä, että yhteisöllisellä tasolla. Kallio ja kollegat (2015) huomauttavat, että nuorten itseluottamusta tukevat merkittävästi yhteisön tuki ja yhdessä koetut onnistumiset. Heidän mukaansa ryhmässä koetut positiiviset kokemukset voivat lisätä yksilön tunnetta siitä, että hänellä on merkityksellinen rooli yhteisössä (Kallio, K. P., Korkiamäki, R., & Häkli, J. 2015, 15–16). Valomaalausta tehdessä ryhmän jäsen toi uuden idean valomaalaustekniikasta (Kuva 8.), muut tunnistivat ja arvostivat tätä panosta. Tämä vuorovaikutus loi positiivisen ilmapiirin, jossa yksilöt kokivat itsensä arvostetuiksi ja osaamisensa merkitykselliseksi osana yhteisöä.

Opetussuunnitelman (2014) mukaan 4. vuosiluokan oppilaille oppijana kehittyminen on keskeinen osa siirtymävaihetta (POPS, 2014, 154). Oppilaat eivät pelkästään seuranneet valmiita ohjeita, vaan heidän oma roolinsa suunnittelussa ja oivaltamisessa vahvistui. Tällöin oppimiskokonaisuudet tarjoavat mahdollisuuksia yhteiseen työskentelyyn, omaan ilmaisuun ja yhteisölle hyödylliseen toimintaan (POPS, 2014, 154). Valomaalaus toimi juuri tällaisena välineenä: yksilölliset oivallukset ja luovat ratkaisut johtivat ryhmän innostumiseen ja yhteistyöhön.

Venäläinen (2019) tuo esille Deweyn (1934–1980) ajatuksen tekemällä oppimisesta prosessina, jossa oppijat yhdistävät aiemmat kokemuksensa uuteen tietoon ja kehittävät omaa ymmärrystään (Venäläinen, 2019, 186). Valomaalauspaikassa oppilaat kävivät jatkuvasti läpi luomuksiaan ja jakoivat niistä nousseita ajatuksia, mikä vahvisti heidän oppimisprosessiaan. Esimerkiksi eräs oppilas kuvaili, kuinka valon pitäminen paikallaan loi voimakkaan viivan, ja nopea liike teki siitä läpikuultavamman. Hän kertoi myös luoneensa "*tähdenlennon*", kun taas toinen oppilas kertoi tehneensä "*ilotulituksen*" vispaamalla valoa edestakaisin. Tämä toi esiin myös Saloviitan (2006) esille tuoman myönteisen tavoiteriippuvuuden, jossa oppilaat ymmärsivät, että halutun lopputuloksen saavuttaminen edellytti yhteisiä ponnisteluja (Saloviita, 2006, 49).

Valomaalaus on monimuotoinen tekniikka, joka voi olla esittävää tai abstraktia. Sen viehätys syntyy sen kokeilevasta ja yllätyksellisestä luonteesta, joka korostuu myös Luostarisen ja MacKenzien (2023) artikkelissa, jossa he korostavat sitä kuinka nykyaikaisissa

valomaalausteoksissa ympäri maailman on nähtävissä luovuuden, surrealistisuuden ja yllätyksellisyyden elementit (Luostarinen & MacKenzie, 2023, 271). Tämä teki valomaalauksesta helposti lähestyttävän ja palkitsevan, sillä jokaisella oppilaalla oli mahdollisuus kokea onnistumisen tunteita. Valomaalauspaajaan osallistuminen ei vaatinut erityisiä taitoja teknisen osaajan ohjauksessa, vaan sen avulla jokainen pystyi löytämään oman luovan prosessinsa ja saavuttamaan merkityksellisiä henkilökohtaisia onnistumisen kokemuksia.

Tutkimukseni valomaalauspaajasta tuki näitä ajatuksia, sillä pajassa oppilaat eivät pelkästään omaksuneet uusia taitoja, vaan he kokivat vahvaa yhteisöllisyyttä ja oivalluksia omasta potentiaalistaan. Yhdessä työskentely ja taiteellinen ilmaiseminen tarjosivat osallistujille mahdollisuuden kehittää itseluottamustaan ja vahvistivat heidän hyvinvointiaan. Tämä korostaa myös Avolan ja Pentikäisen (2020) esille tuomia positiivisen pedagogiikan päämääriä, joiden mukaan oppiminen tukee oppilaan psyykkistä ja sosiaalista kasvua (Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja).

Valomaalauspaaja tarjosi ympäristön, jossa myönteinen tunnistaminen toteutui. Esimerkiksi, kun oppilaat kokivat onnistumisen luodessaan valomaalauksia ja saivat palautetta omista ideoistaan, heidän itsetuntonsa vahvistui. Tämä ei koskenut vain teknisiä taitoja, kuten valomaalaustekniikan hallintaa, vaan myös luovaa ajattelua, yhteistyökykyä ja ongelmanratkaisua.

Erityisesti oli havaittavissa, että oppilaat tuntuivat olevan aina askeleen edellä opetettavaa asiaa, mikä viittasi heidän nopeaan oppimiskykyynsä ja uteliaisuuteensa. Esimerkiksi, kun esittelin valomaalauseksimerkin, yksi oppilas kommentoi hämmästyneenä: "*Vau, miten tuo oikein onnistui?*" (Havaintomuistiinpano, 2024, Paja 1).

Tämä ilmensi oppilaiden kykyä omaksua ja sisäistää uusi tieto nopeasti, mikä vahvisti heidän kokemustaan itsensä kyvykkyydestä. Avola ja Pentikäinen (2020) korostavat onnistumisen

tunnetta, joka syntyi yhdessä tekemisestä, lisäsi oppilaiden hyvinvointia ja sitoutumista tehtävään. Heidän mukaansa tämä liittyy myös oppilaiden kykyyn luoda ihmissuhteita ja sitoutua yhteisiin tavoitteisiin. Avola ja Pentikäinen (2020) korostavatkin sitä, että hyvinvoiva oppilas oppii ja kehittyy tehokkaammin kuin huonosti voiva (Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja). Tämän tutkimuksen tulokset tukivat tätä ajatusta, sillä oppilaat, jotka kokivat myönteistä tunnistamista ja yhteisön tukea, pystyivät paremmin kehittämään itseään ja saavuttaa oppimistavoitteensa.

### 5.2.3.2 Ääni osallistujille

Oppilaan roolin korostaminen oppimisprosessissa ja hänelle äänen antaminen olivat keskeisiä tekijöitä itsetunnon ja osaamisen vahvistamisessa. Pysin irrottautumaan perinteisestä opettajakeskeisestä opetuksesta teoskatselmuksissa ja siirtämään keskiöön oppilaiden aktiivisen toimijuuden ja aloitteen tekemisen. Kumpulainen ja kollegat (2010) toteavat, että kun oppilaat kohdataan vakavasti otettavina keskustelukumppaneina, he voivat omalla panoksellaan luoda merkityksiä ja kehittyä luokan "asiantuntijoiksi" (Kumpulainen ym., 2010, 50–51). Valomaalausteosten teoskatselmuksissa annoin oppilaille mahdollisuuden kertoa teoksistaan, kokemuksistaan ja tuntemuksistaan niitä tehdessään. He saivat myös toimia opettajina toisilleen, ja oma roolini oli enemmän tilaisuuden mahdollistaja ja puheenjohtaja kuin perinteinen opettaja.

Vuorovaikutus oli keskeinen osa oppimiskokemusta. Oppilaat eivät vain esittäneet omia ajatuksiaan, vaan kommentoivat aktiivisesti toistensa puheenvuoroja ja loivat keskustelulle jatkuvuutta. Esimerkiksi valomaalaustöistä nousi keskustelu, jossa oppilaat vertasivat luomuksiaan muihin kulttuurisiin ilmiöihin, kuten pelimaailmaan ja elokuvahahmoihin:

Oppilaat: Pilvet!

Minä: Minusta kans!

Oppilas 1: Siinä menee myös ampiaisia!

Oppilas 2: Minusta tää näyttää melkeen etanalta!

Oppilas 3: ...mutta täällä näyttää ihan vaan ihmisen luilta

Oppilas 4: Se on sydän!

Minä: Siis vau miehän näen tämän ihan eri tavalla nyt!

(Ryhmähaastattelu, 2024)

Tällainen keskinäinen vuorovaikutus laajensi oppilaan roolia, jolloin hän ei vain vastaanottanut tietoa, vaan osallistui aktiivisesti sen luomiseen ja jakamiseen. Kumpulainen ja kollegat (2010) korostavat, että vuorovaikutuksen kautta oppilaat voivat kehittää aktiivista kuuntelun taitoa ja laajentaa käsitystään omasta toimijuudestaan, kun he eivät enää ole vain vastauksen antajan roolissa, vaan osallistuvat itse aktiivisesti keskusteluun (Kumpulainen ym., 2010, 51). Tällaiset keskustelut loivat yhteisöllisyyden tunteita, sillä oppilaat löysivät yhteisiä mielenkiinnon kohteita ja jakavat kokemuksiaan, mikä puolestaan vahvisti heidän tunnettaan kuulumisesta ryhmään. Opetussuunnitelman (2014) mukaan oppilaan aktiivinen rooli on keskeinen itsetunnon ja osaamisen kehittymiselle. Sen mukaan oppilas nähdään aktiivisena toimijana omassa oppimisprosessissaan, ja hänen omat kiinnostuksen kohteensa, arvostuksensa ja käsityksensä itsestään ohjaavat hänen motivaatiotaan ja oppimistaan (POPS, 2014, 17). Tällainen lähestymistapa tuki oppilaan itsetunnon vahvistumista, sillä se mahdollisti hänen osallistuvan oppimisprosessiin omien kokemustensa ja intressiensä pohjalta.

Avola ja Pentikäinen (2020) korostavat, että oppilas tarvitsee tukea ja rohkaisua oppimisprosessissaan, jotta hänen käsityksensä omista kyvyistään vahvistuisi. Heidän mukaansa erityisesti realistinen ja monipuolinen palaute tukee oppilaan itsetunnon kehitystä, koska se auttaa häntä tunnistamaan sekä vahvuutensa että kehityskohteensa (Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja). Teoskatselmuksissa ja keskusteluissa annettu palaute, joka huomioi oppilaan luomukset ja ajatukset, tuki heidän itsetuntoaan ja rohkaisi heitä kanssakäymisessä. Myös opetussuunnitelma (POPS, 2014) painottaa sitä, että positiivinen palaute ei ainoastaan edistä oppimista, vaan voi laajentaa oppilaan kiinnostuksen kohteita ja



luoda uusia tavoitteita ja oppimismahdollisuuksia (POPS, 2014, 17). Tällöin oppilas kokee itsensä pystyväksi ja motivoituneeksi asettamaan uusia haasteita ja tavoitteita, mikä puolestaan edistää hänen henkilökohtaisen kasvunsa ja oppimisensa jatkuvuutta. Äänen antaminen osallistujille ja heidän aktivoimisensa oppimisprosessiin osaltaan tukivat oppilaiden itsetunnon ja osaamisen kehittymistä, sillä he kokivat olevansa osa yhteisöä, jossa heidän näkemyksensä ja ideansa ovat arvostettuja.

### 5.2.3.3 Turvallinen ja innostava ympäristö

Tutkimuksessani korostui turvallisen ja innostavan ympäristön merkitys valomaalauspujauksen yhteydessä. Valomaalaus tarjosi osallistujille tilaa luovuudelleen ja mahdollisuuden tuoda esiin yksilöllisiä vahvuuksiaan. Tällainen ympäristö tuki oppilaiden hyvinvointia ja vahvisti heidän sitoutumistaan oppimisprosessiin. Kuten Avola ja Pentikäinen (2020) toteavat, oppilaan hyvinvointi on keskeinen tekijä, joka edistää oppimista ja sitoutumista. Kun oppilas kokee olonsa turvalliseksi ja arvostetuksi, hän on motivoituneempi osallistumaan ja kehittymään omassa oppimisessaan (Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja). Tämä juurtaa juurensa opetussuunnitelmasta (2014), jossa korostetaan sitä, kuinka oppiympäristöjä suunniteltaessa ja kehitettäessä tulisi ensisijaisesti kiinnittää huomiota koulu yhteisön ja jokaisen oppilaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin (POPS, 2014, 30).

Taidepujauksessa luotiin ympäristö, jossa ryhmätyöskentely ja onnistumisten jakaminen olivat keskeisiä elementtejä. Oppilaat saivat jakaa oivalluksiaan ja kokemuksiaan toistensa kanssa, mikä lisäsi yhteisöllisyyden tunnetta ja kehitti heidän sosiaalisia taitojaan. Tämä vuorovaikutus ja yhteinen oppiminen vahvistivat oppilaiden kokemusta yhteenkuuluvuudesta, mikä puolestaan edisti heidän kokonaisvaltaista hyvinvointiaan. Erityisesti se, kuinka oppilaat löysivät yhteisiä kiinnostuksen kohteita ja puhuivat toistensa teoksista innostuneesti, oli merkittävä tekijä yhteisön muodostumisessa ja oppimisprosessin tukemisessa. Valomaalauspujauksessa teoskatselmuksissa käytiin vilkasta keskustelua teosten merkityksistä. Lisäksi ryhmässä työskentelyn ja onnistumisten jakamisen kautta osallistujat kehittivät sosiaalisia taitojaan ja kokemusta yhteenkuuluvuudesta. Ryhmä, jossa

teoskatselmuksen alkumetreillä oli havaittavissa eripuraa, haihtui yhteisten kokemusten jakamisen yhteydessä:

Oppilas 1: Mulla tulee mieleen vuoristorata näistä kaikista. Silleen et menis ihan sikinsokin.

Minä: Totta! Tuossa olis aika hurja vuoristorata lähtis täältä näin ja menis näin ylös ja tuosta suoraan alas.

Oppilas 2: Menis tuolta ja menis jonneki ihan muualle...

Oppilas 3: Linnanmäellä on semmoinen!

Minä: Ai on vai?

Oppilas 2: niin onki! Se puuvuoristorata

(Ryhmähaastattelu, 2024)

Avolan ja Pentikäisen (2020) mukaan myönteinen ja kannustava oppimisympäristö rakentuu koulun ilmapiiristä, vuorovaikutuksesta ja asenteista (Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja). Kun oppimisympäristö koetaan turvalliseksi ja innostavaksi, oppilaat uskalsivat jakaa omia ideoitaan ja tuntemuksiaan vapaasti. Tämä ei vain edistänyt oppimista, vaan myös vahvisti oppilaan minäkuvaa ja itsetuntoa. Erityisesti onnistumisten jakaminen ryhmässä ja niiden tunnistaminen sekä yksilöllisesti, että yhteisön osana tuki oppilaan itsetuntoa ja mahdollisti hänen kehittymistään oppijana.

Oppilas 1: Tää on tosi hieno!

Oppilas 2: Wau!

Oppilas 3: Saako hetken kattoa tota \*tulee lähemmäs\*

Oppilas 3: Tuo on kaunis tuolla keskellä!

(Ryhmähaastattelu, 2024)

#### 5.2.3.4 Kehuminen ja kannustaminen

Positiivinen pedagogiikka on lähestymistapa, joka edistää oppimista ja hyvinvointia yhdistämällä positiivisen psykologian tutkimustuloksia opetuskäytäntöihin. Avola ja Pentikäinen (2020) korostavat, että positiivinen pedagogiikka tukee oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia, vahvistaa sosiaalisia suhteita, kehittää itsensä johtamisen taitoja ja parantaa oppimistuloksia (Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja). Tämä lähestymistapa näkyi konkreettisesti taidetyöpajassa, jossa kehuminen ja kannustaminen olivat keskeisiä tekijöitä oppilaan itsetunnon ja osaamisen vahvistamisessa.

Valomaalauspujan toteutuksessa tämä ajatus ilmeni erityisesti siinä, miten osallistujat saivat myönteistä palautetta ja kehuja toisiltaan. Teoksia läpikäydessä muistettiin, kuka oli tehnyt mitään, ja yhdessä pohdittiin, miten teokset olivat syntyneet. Oppilaat jakoivat toisilleen kehuja ja ilmaisivat arvostusta, mikä oli tärkeä osa myönteisen tunnistamisen prosessia. Kallio, Korkiamäki ja Häkli (2015) korostavat, että tällaisessa prosessissa jokaisen yksilön vahvuudet, taidot ja kyvyt saavat arvostusta ja nostetaan esiin, mikä tekee jokaisesta kuulluksi ja nähdyksi (Kallio, K. P., Korkiamäki, R., & Häkli, J. 2015, 15–16). Tämä loi ympäristön, jossa oppilaat tunsivat itsensä arvostetuiksi ja vahvistivat käsitystään omista vahvuuksistaan.

Oppilas 1: Toi oli yks hienoimmista!

Oppilas 2: Ne on eläimiä.

Oppilas 3: Yks näyttää kukolta!

Oppilas 4: ...ja tossa on niiku aaltoi.

(Ryhmähaastattelu, 2024)

Positiivinen palaute ei pelkästään vahvista itsetuntoa, vaan myös edistää oppimista. Opetussuunnitelmassa todetaan, että positiivinen palaute nostaa oppilaan kiinnostuksenkohteet uuteen valoon ja luo uusia oppimistavoitteita (POPS, 2014, 17). Valomaalauspujassa tämä ilmeni erityisesti siten, että oppilaat saivat monipuolista palautetta, joka ei vain kehittänyt heidän luovia taitojaan, vaan myös auttoi heitä tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja kehityskohteitaan. Tällainen tuki ja rohkaisu vahvistivat oppilaiden uskoa omaan kykyihinsä ja auttoivat heitä kehittämään itseilmaisuaan ja itseluottamustaan.

Oppilas 1: Jess tuo!

Minä: Tää on tosi hieno! Muistaako joku, että kuka oli valojen kanssa tuossa ihan keskellä? Sano vain.

Oppilas 2: Siis tota tuo ja tämä teki tämän. \*Osoittaa kahta muuta oppilasta\*

(Ryhmähaastattelu, 2024)

Tutkimustuloksissa oli nähtävillä kuinka positiivisen pedagogiikan periaatteet, kuten kannustaminen, kehuminen ja myönteinen palautteenanto, tukivat oppilaan hyvinvointia ja oppimista käytännön tasolla. Valomaalauspujan ympäristö tarjosi tilan, jossa oppilaat pystyivät ilmaisemaan itseään ja saamaan tukea sekä rohkaisua toisiltaan. Tämä kannustava ilmapiiri tuki heidän uskoaan omaan kykyihinsä ja edisti heidän oppimistaan luovan prosessin ja kokemuksellisen oppimisen kautta. Näin ollen kaikki kolme Avolan ja Pentikäisen (2020) esittelemää positiivisen pedagogiikan osa-aluetta—ympäristö, hyvinvointi ja oppiminen—kytkettyivät saumattomasti osaksi valomaalauspujan käytännön toimintaa (Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja).

### **5.2.3.5 Oppilaan aktiivinen rooli ja ratkaisukeskeisyys**

Ratkaisukeskeinen lähestymistapa on keskeinen osa positiivista pedagogiikkaa (Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja), ja se näkyi erityisesti valomaalauspujan toiminnassa, jossa osallistujat aktivoituivat ja ottivat vastuuta omasta oppimisestaan. Ratkaisukeskeisyys korostaa myönteisen ajattelutavan ja uusien ratkaisujen etsimistä (Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja), ja tämä ilmeni selvästi oppilaan aktiivisessa roolissa luovassa ympäristössä. Positiivisen psykologian periaatteet, kuten luovuuden ja taitojen tunnistaminen, tukevat tätä lähestymistapaa, sillä ne auttavat oppilaita löytämään omia vahvuuksiaan ja kehittämään itseilmaisuaan. Valomaalauspujan toiminnassa osallistujat pääsivät kokeilemaan uusia ideoita ja luomaan teoksia, jotka pohjautuivat sekä yksilöllisiin että yhteisiin oivalluksiin. Tämä vuorovaikutteinen ja ratkaisukeskeinen oppimisprosessi antoi oppilaille mahdollisuuden testata luovuuttaan ja kehittää itseilmaisuaan valomaalauksen kokeilevan luonteen avulla.

Ratkaisukeskeisyys nivoutuu leikin merkitykseen oppimisessa. Järvilehto (2014) korostaa, että leikin kautta voidaan tarkastella ympäristöämme ja itseämme eri näkökulmista, jolloin syntyy tilaa luovuudelle ja uusille kokemuksille (Järvilehto, 2014, 113). Tässä valomaalauspujassa oppilaat kokeilivat rohkeasti uusia tekniikoita ja omaksuivat itse vastuuta oppimisprosessistaan. Esimerkiksi eräs oppilas käytti kahta vihreää lamppua "valomiekkoina", mikä ei vain herättänyt muiden mielenkiintoa, vaan myös kannusti heitä kokeilemaan samankaltaisia ideoita. Tällainen rohkea kokeilu ja leikinomainen suhtautuminen oppimiseen antoi osallistujille mahdollisuuden kehittää ratkaisukeskeistä ajattelua ja etsiä uusia tapoja hyödyntää valon ja varjon yhdistelmää.

Taidetyöpajassa oppilas käytti kahta vihreää lamppua "valomiekkoina", mikä ei vain herättänyt muiden oppilaiden mielenkiintoa, vaan myös kannusti heitä kokeilemaan samankaltaisia ideoita. (Havaintomuistiinpanot, 2024, Paja 2).

Tässä yhteydessä tällainen valojen käyttö nousi keskeiseksi osaksi pujan onnistumista. Leikin kautta syntyvä yhteisöllisyyden tunne, kuten Järvilehto (2014) mainitsee, vahvistui, kun oppilaat innostuivat ja kannustivat toisiaan kokeilemaan uusia ratkaisuja (Järvilehto, 2014, 113).

Oppilas: Siis toi näyttää ihan niiku 3d:ltä

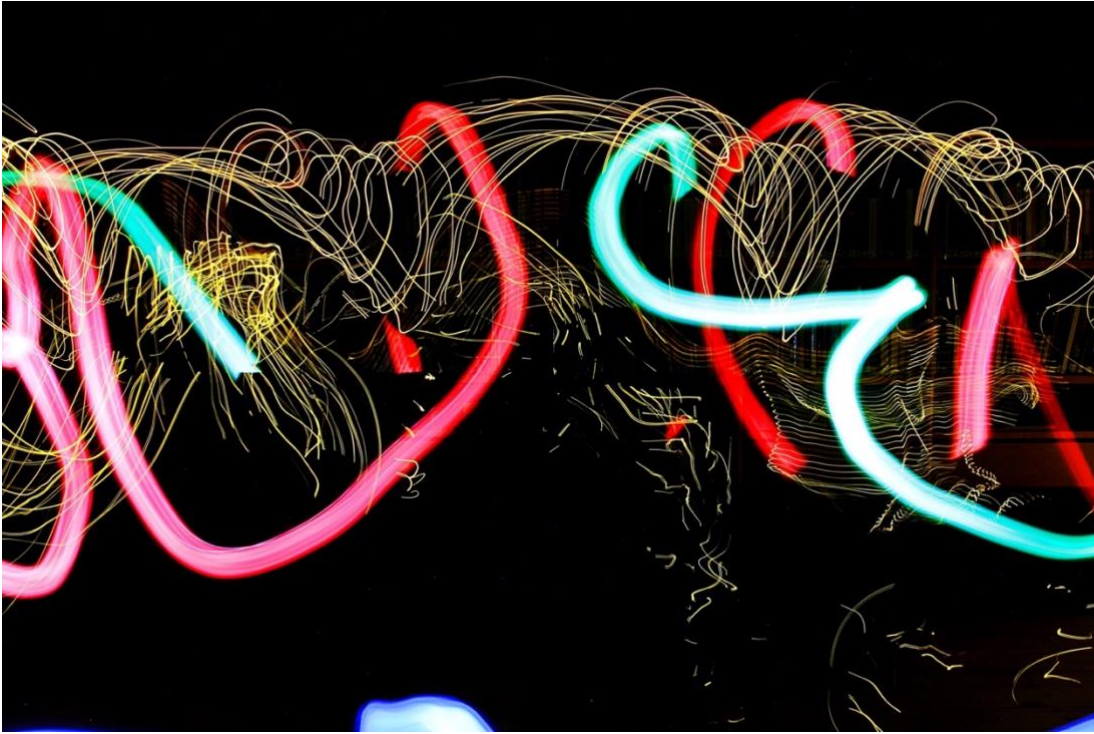
Minä: Totta! Kun etu alalla ja taka-alalla on eri valot ja tekijät niin tulee tuommoinen syvyysvaikutelma

Oppilas: Mä tykkään, ku se on vähän niiku muumeissa

.....

Keskustelussa syntyneistä teoksista näkyi, kuinka oppilaat kokeilivat valomaalaustekniikkaa ja oppivat sen ominaisuuksia vuorovaikutteisesti, samalla kun he antoivat ja saivat palautetta toisiltaan. Eräs oppilas kommentoi teoksensa kolmiulotteista vaikutelmaa: "Siis toi näyttää ihan niiku 3D", mikä viittaa siihen, kuinka valon ja varjon yhdistelmä sekä etualan ja taka-alan valon erottelu voivat luoda syvyysvaikutelman valomaalauksessa. Luostarinen ja MacKenzie (2021) toteavat, että valomaalaus on prosessi, jossa luovuus ja tekninen kokeilu kulkevat käsi kädessä (Luostarinen & MacKenzie, 2023, 271), jolloin jokainen osallistuja voi kokea oivalluksia valon käyttäytymisestä ja sen mahdollisuuksista luoda uusia visuaalisia muotoja.

Kuva 9. Osallistujan oivallus valon käytöstä siten, että se katkeaa valotuksessa.



*Kuva: Mira Kemppainen, 2024*

Minä: Oliko tämä kohta sinun tekemä? Miten sie sait sen valon tuolleen katkastua välistä?

Oppilas 1: Se osotti varmaan silleen pois päin

Oppilas 2: \*Nyökyttelyä\*

Minä: Joo kun valo ei osoita kameraan niin sitä ei näy kuvassa

Oppilas 2: Joo siis mie tein tälleen \*pyörii\*

(Ryhmähaastattelu, 2024)

Ratkaisukeskeisyys konkretisoituu myös siinä, kuinka oppilaat pyrkivät löytämään toimivampia ratkaisuja oppimisprosessinsa aikana (Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja). Kun oppilaat kohtasivat haasteita valomaalaustekniikan käytössä, heitä kannustettiin tarkastelemaan niitä rakentavasti ja etsimään uusia näkökulmia ongelmanratkaisuun. Tämä lähestymistapa auttoi heitä vahvistamaan itsetuntoaan ja uskoaan omiin kykyihinsä. Esimerkiksi oppilaat kehittivät yhdessä käytäntöjä valojen käyttöön eri tilanteissa, kuten

luodakseen spiraalimaista liikettä, 3D-vaikutelman kaltaisia kuvia tai katkaistakseen valon kulkua (Kuva 9.). Tällainen aktiivinen ja kokeileva lähestymistapa vahvisti heidän ongelmanratkaisukykyään ja lisäsi itsetuntoa.

Avola ja Pentikäinen (2020) korostavat, että ratkaisukeskeinen ajattelu vaatii harjoittelua ja sillä on pitkäaikaisia vaikutuksia oppijan asenteisiin ja toimintatapoihin (Avola & Pentikäinen, 2020, e-kirja). Valomaalausajassa tämä periaate ilmeni oppilaiden aktiivisessa osallistumisessa, kun he itse etsivät ratkaisujen toimivuutta ja kehittivät luovia ideoitaan. Ratkaisukeskeisyys ei ole vain teoreettinen ajattelutapa, vaan se konkretisoituu käytännön toiminnassa, kuten tässä valomaalausajassa, jossa oppilaat pystyivät itsenäisesti löytämään uusia visuaalisia ratkaisuja ja vahvistamaan itseilmaisuaan.



## 6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tässä osiossa tuon ensin esille tutkimuksesta nousseita johtopäätöksiä ja sen jälkeen pohdintoja. Tämän Pro Gradu- tutkielman tavoitteena oli selvittää, miten suunnitella ja toteuttaa valomaalausta hyödyntävä paja, sekä millaista oppimista valomaalauspaja tuotti osallistujilleen. Tutkimustulokset osoittivat, että valomaalauspaja tarjosi monipuolisia mahdollisuuksia kokemukselliseen ja osallistavaan oppimiseen. Lisäksi paja vahvisti osallistujien itsetuntoa ja osaamisen tunnetta, mikä korosti valomaalaustyöskentelyn potentiaalia opetus- ja ohjaustilanteissa.

Kokemuksellinen oppiminen nousi keskeiseksi pajan oppimismuodoksi. Valomaalauksen luova ja leikillinen luonne rohkaisi osallistujia kokeilemaan uusia asioita ilman pelkoa epäonnistumisesta. Paja tarjosi mahdollisuuden oppia tekemällä ja kokea prosessin aikana, sekä onnistumisen iloa että itsensä haastamista. Osallistava oppiminen ilmeni ryhmädynamiikan ja yhteistoiminnallisen työskentelyn kautta. Osallistajat oppivat toisiltaan ja toistensa kanssa luoden yhteisiä valomaalausteoksia. Tämä edisti ryhmässä tapahtuvaa tiedon jakamista ja loi turvallisen ympäristön, jossa oppiminen tapahtui yhdessä tekemisen kautta. Tämä korostaa ympäristön merkitystä oppimisessa: luova ja avoimuuteen rohkaiseva ilmapiiri edisti luottamusta omiin kykyihin ja vahvisti ryhmässä oppimista. Tiedekeskus oppiympäristönä osoittautui erityisen soveltuvaksi luovan ja kokeellisen oppimisilmapiirin luomisessa. Osallistujien mukaan yhdessä luominen vahvisti paitsi heidän taiteellisia taitojaan myös heidän kykyään toimia osana ryhmää. Itsetuntoa ja osaamista vahvistava oppiminen oli yksi pajan merkittävimmistä vaikutuksista. Osallistajat kokivat onnistumisen tunnetta nähdessään konkreettisia tuloksia omasta ja ryhmän työstä. Tämä auttoi heitä näkemään itsensä luovina ja taitavina yksilöinä, mikä heijastui myönteisesti heidän itsetuntoonsa. Prosessi tarjosi myös mahdollisuuden oppia ja soveltaa uusia taitoja, mikä lisäsi heidän uskoaan omaan osaamiseensa.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että valomaalauspaja oli innovatiivinen ja vaikuttava oppimismenetelmä, joka tuki monimuotoista oppimista. Kokemuksellisuuden, osallistavuuden ja itsetunnon vahvistamisen yhdistelmä teki siitä erityisen sopivan

työskentelytavan taidekasvatuksen, ryhmätoiminnan ja elinikäisen oppimisen konteksteissa. Lisäksi tutkimuksen tulokset osoittavat, että pajan suunnittelussa on tärkeää huomioida osallistujien taustat ja tarpeet, sekä luoda turvallinen ja kannustava ympäristö, jossa kokeilemisen ilo ja luova tekeminen voivat kukoistaa. Näiden havaintojen pohjalta voidaan todeta, että valomaalaus tarjosi monipuolisen välineen uudenlaisten oppimiskokemusten luomiseen. Se tuki paitsi teknisten taitojen oppimista, myös laajempia kasvun ja kehittymisen prosesseja, jotka liittyivät luovuuteen, itsetuntoon ja ryhmätyötaitoihin. Tutkimus osoitti, että taidelähtöisillä menetelmillä on merkittävä potentiaali oppimisen kokonaisvaltaisessa tukemisessa ja osallistujien hyvinvoinnin edistämässä. Tulevaisuudessa olisi hedelmällistä tutkia edelleen, miten tällaisia menetelmiä voidaan soveltaa eri oppimisympäristöissä ja eri ryhmien tarpeisiin, erityisesti ottaen huomioon erilaisten tuen tarpeiden huomioimisen. Seuraavaksi tuon esille tutkimuksesta nousutta pohdintaa.

Tutkimus osoitti, että valomaalaus tarjosi kokemukselliseen ja osallistavaan oppimiseen erinomaisesti soveltuvan toimintaympäristön, joka vahvisti osallistujien itsetuntoa ja osaamista. Valomaalauspajojen erityispiirre, jossa taiteellinen ilmaisu yhdistyy teknisiin taitoihin, antaa osallistujille mahdollisuuden nähdä itsensä luovina ja osaavina yksilöinä, mikä voi olla merkityksellistä erityisesti ryhmille, jotka hyötyvät voimaannuttavista oppimiskokemuksista. Erityisen tuen ja vaativan erityisen tuen oppilaille valomaalaus mahdollisti osallistumisen ympäristössä, joka oli vapaa perinteisten oppimisympäristöjen rajoitteista. Visuaalisen ja kokemuksellisen oppimisen korostaminen avasi uusia tapoja olla aktiivinen osa oppimisprosessia ilman sanallisen ilmaisun tai kognitiivisten vaatimusten painetta. Tämä lähestymistapa vahvisti osallistujien itsetuntoa ja osallisuutta, tarjoten onnistumisen elämyksiä sekä yksilö- että yhteisötasolla. Valomaalauspajan esteetön ja osallistava ilmapiiri oli keskeinen tekijä oppilaiden aktiivisessa osallistumisessa. Hämärän tilan ja valon käyttö loivat turvallisen ympäristön, jossa perinteiset arviointikriteerit eivät rajoittaneet luovaa prosessia. Lisäksi vertaistuen merkitys korostui, kun osallistujat jakoivat kokemuksiaan ja loivat yhteisiä teoksia. Tämä yhteisöllisyys vahvisti rohkeutta kokeilla uusia asioita ja kehittää itseilmaisua.

Pajan suunnitteluprosessissa nousi esiin tärkeitä kysymyksiä ohjaajan roolista ja työskentelyn rakenteesta. Ohjaajan tehtävä oli luoda turvallinen ja innostava ilmapiiri sekä tasapainottaa osallistujien ohjaaminen ja heidän oman luovan ilmaisunsa tukeminen. Tämä vaatii herkkyyttä ryhmän tarpeille ja yksilöllisten oppimistyylien huomioimista. Pohdinnan arvoista on myös se, miten pajan materiaaleilla ja teknisillä ratkaisuilla voidaan vaikuttaa osallistujien kokemukseen. Valomaalauksen vaativat työvälineet, kuten kamerat ja valot, voivat samalla inspiroida, että haastaa, joten niiden käyttöä tulee suunnitella huolellisesti.

Valomaalauspaikassa käytetty teknologia ja menetelmät herättivät kehitysehdotuksia. Osallistujat ilmaisivat halunsa nähdä valotettu teos heti sen luomisen jälkeen, mikä voisi onnistua yhdistämällä kamera tietokoneeseen. Tämä parantaisi toiminnan joustavuutta ja antaisi välittömän palautteen luovasta työstä, auttaen osallistujia ymmärtämään paremmin teoksen syntyä ja mukauttamaan toimintatapojaan seuraavaa teosta varten. Lisäksi voisi tutkia, miten erilaiset teknologiset ratkaisut – esimerkiksi älypuhelinsovellukset tai virtuaalitodellisuus – voisivat monipuolistaa valomaalauskokemusta ja tehdä siitä vielä monipuolisemman.

Tutkimuksen vahvuutena oli monipuolinen aineistonkeruu, johon kuului havaintomuistiinpanoja, haastatteluja ja valomaalausteoksia. Lisäksi visuaaliset analyysimenetelmät, kuten ajatuskarttojen käyttö, auttoivat syventämään aineiston merkitystä ja tarkentamaan tutkimuskysymyksiä. Tämä lähestymistapa vahvisti ymmärrystä siitä, kuinka aineiston analyysi voi ohjata tutkimuksen kulkua ja johtaa uusiin oivalluksiin. Tutkimuksella oli kuitenkin rajoituksia. Pieni osallistujajoukko ja tutkimuksen rajautuminen yhteen neljän kerran taidepajaan voivat vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen. Lisäksi tutkijan oma rooli osallistujana toi aineistoon subjektiivisia ulottuvuuksia, jotka voivat vaikuttaa tulkintoihin. Tulevissa tutkimuksissa olisi kiinnostavaa tarkastella valomaalauksia laajemmassa mittakaavassa ja eri kohderyhmien parissa. Erityisesti pitkäaikaisvaikutuksia voisi tutkia seuranta tutkimusten avulla, keskittyen esimerkiksi siihen, kuinka valomaalaus vaikuttaa osallistujien itsetuntoon, luovuuteen ja osallisuuteen. Myös eri ikäryhmien, kulttuuristen kontekstien ja oppimisympäristöjen vaikutuksia valomaalauksen hyödyntämiseen voisi analysoida syvällisemmin.

Tutkimuksen rajoituksina voidaan mainita sen lyhytkestoisuus. Pidempiaikainen, toistuva valomaalaustyöskentely voisi syventää osallistujien oppimista ja antaa kattavampaa tietoa sen vaikutuksista esimerkiksi itsetuntoon ja teknisten taitojen kehittymiseen. Myös osallistujien moninaisuus, kuten ikä, kulttuuritausta ja aiempi kokemus valomaalauksesta, voi vaikuttaa oppimisprosessiin, ja näitä tekijöitä olisi hyödyllistä tarkastella tulevilla tutkimuksilla.

Käytännön näkökulmasta tutkimus tarjoaa ohjaajille ja kouluttajille konkreettisia välineitä valomaalauspujien suunnitteluun ja toteuttamiseen. Pujien suunnittelussa tulisi huomioida osallistujien yksilölliset tarpeet ja ryhmän dynamiikka sekä hyödyntää kokemuksellisuuden ja osallistavuuden periaatteita. Valomaalauspujat voivat toimia paitsi taiteellisen ilmaisun tiloina myös voimavaralähtöisen oppimisen välineinä, jotka tukevat laajasti osallistujien hyvinvointia ja itseilmaisua. Pohdinnan kautta tutkimus avasi uusia näkökulmia valomaalauksen hyödyntämiseen osana oppimista ja yhteisöllistä toimintaa. Tämän työn toivon innostavan muita kehittämään ja tutkimaan uusia tapoja käyttää valomaalauksella osallisuuden ja oppimisen välineenä.

Valomaalauspujia voisi kehittää laajemmin hyödynnettäväksi kouluympäristöissä, nuorisotyössä ja yhteisöllisessä toiminnassa. Ne voisivat toimia välineenä ryhmädynamiikan kehittämisessä tai taiteen terapeuttisten ulottuvuuksien tutkimisessa. Koska valomaalaus yhdistää valon, liikkeen ja luovan ilmaisun, sen potentiaali itseilmaisun ja itsetuntemuksen syventämisessä on huomattava. Tällaiset taidepujat voivat viritellä keskustelua vaikeistakin aiheista, mikä tekee niistä mahdollisia sovelluskohteita myös taideterapian menetelmänä. Tutkimus vahvistaa taidepohjaisen pedagogiikan merkitystä erityisesti erityisen tuen oppilaille. Taide voi tarjota ympäristöjä, joissa oppilaat eivät ole pelkästään passiivisia tiedon vastaanottajia, vaan aktiivisia osallistujia ja luoja. Kokemuksellinen oppiminen valomaalauspujassa edisti yksilöiden kehitystä, korostaen itseilmaisun ja yhteisöllisyyden arvoa. Voisiko tällaisista taidepohjaisista lähestymistavoista tulla entistä vahvempi osa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koulutusta ja hyvinvoinnin tukemista?

Haluan päättää Pro Gradu- tutkielmani Venäläisen (2019) ajatukseen oppimisesta:

keskustelu oppimisen eri tavoista, tavoitteista ja ympäristöistä sisältää ajatuksen, että ihminen elää jatkuvasti oppimismahdollisuuksien ympäröimänä (Venäläinen, 2019, 125). Mahdollistetaan siis toiminnallamme oppimisen tapoja, jotka tukevat kaikkien kokemuksia kokemuksellisesta, osallistavasta ja itsetuntoa ja osaamista vahvistavasta oppimisesta.

## LÄHTEET

- Aerila, J. A., Rönkkö, M. L., & Grönman, S. (2018). Matkalla kotikaupungin menneisyyteen–Esiopetuksen eheyttävä oppimisprosessi museoympäristössä. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen, & T. Jokela (toim.), *Suhteessa maailmaan – Ympäristöt oppimisen avaajina* (271–289). Lapin yliopistopaino. Haettu 16.12.2024: <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/63608>
- Anttila, E. (2017). Kokemuksellinen oppiminen. Teoksessa E. Anttila, H. Kauppila, T. Löytönen, & H. Pohjola (toim.), *Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa*. Internet-julkaisu. Teatterikoulun julkaisusarja, 58. Haettu 16.12.2024 osoitteesta: <https://disco.teak.fi/anttila/kokemuksellinen-oppiminen/>
- Arktikum. (n.d.). Arktikum – Tiedekeskus ja museo. Haettu 16.12.2024 osoitteesta: <https://www.arktikum.fi>
- Arktisen tiedekeskuksen näyttelyt (2024).
- Avola, P., & Pentikäinen, V. (2020). *Kukoistava kasvatus: Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. BEEhappy Publishing.
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2011). *Art-based research*. SAGE Publications.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175. doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066x.44.9.1175>
- Cantell, H. (2015). *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. PS-kustannus.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Günther, K., Hasanen, K., & Juhila, K. (2021). Johdanto: Analyysi ja tulkinta. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 16.12.2024: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/analyysi-ja-tulkinta/>
- Grönfors, M., & Vilkka, H. (2011). *Laadullisen tutkimuksen kenttätymenetelmät*. SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilkka. Haettu 20.12.2024: [https://vilkka.fi/books/Laadullisen\\_tutkimuksen.pdf](https://vilkka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf)

Hautamäki, J. (1990). Loogisen ajattelun kehittyminen ja kehittävät tehtävät. Teoksessa Sini Paananen (toim.) *Entä jos planeetat ovatkin kuutioita* (39–47). VAPK-kustannus.

Häkli, J., Kallio, K. P., & Korkiamäki, R. (2015). Tunnustaminen myönteisen tunnistamisen ulottuvuutena. Teoksessa Häkli, J., Kallio, K. P., Korkiamäki, R., Häkli, J., Kallio, K. P., & Korkiamäki, R. (toim.) *Myönteinen tunnistaminen*, (126–128). Nuorisotutkimusverkosto. Haettu: 17.10.2024: <https://doi.org/10.57049/nts.968>

Jokela, T., & Huhmarniemi, M. (2020). *Taideperustainen toimintatutkimus soveltavan taiteen kehittämisen välineenä*. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja.

Juhila, K. (2021). Koodaaminen. Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 16.12.2024: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/koodaaminen/>

Juntunen, M. L. (2011). Liike, rytmi ja musiikki: Jaques-Dalcrozen pedagogista perintöä jäljittämässä. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*, (57–73). Edita Prima.

Järvilehto, L. (2014). *Hauskan oppimisen vallankumous*. PS-kustannus.

Kagan, S., & Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. Kagan.

Kallinen, T., & Kinnunen, T. (2022). Etnografinen havainnointiaineisto. Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 16.12.2024: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/etnografinen-havainnointiaineisto/>

Kallio, K. P., Korkiamäki, R., & Häkli, J. (2015). Myönteinen tunnistaminen–näkökulma hyvinvoinnin edistämiseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen. Teoksessa Häkli, J., Kallio, KP & Korkiamäki, R.(toim.) *Myönteinen tunnistaminen* (9–36). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja, 171.

Kallio, A. (2021). Litterointi. Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 16.12.2024: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-prosessi/litterointi/>

Kohonen, I., Kuula-Luumi, A., Spoof, S. K., Löfström, E., Hämäläinen, K., Kettunen, J., ... & Turunen, R. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta ja Tiedonjulkistamisen neuvottelukunta. Haettu 29.12.2024: [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf)

Kujala, J. (2015). Ensiaskleet myönteiseen tunnistamiseen seikkailukasvatuksen keinoin. Teoksessa J. Häkli, K. P. Kallio, & R. Korkiamäki (toim.), *Myönteinen tunnistaminen* (71-77). Nuorisotutkimusverkosto. Haettu: 17.10.2024: <https://doi.org/10.57049/nts.968>

Kuula-Luumi, A. (2021). Tutkimuslupa, suostumus, informointi ja tietosuojat. Teoksessa Jaana Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 16.12.2024: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/tutkimuslupa-suostumus-informointi-ja-tietosuoja/>

Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J., & Rajala, A. (2010). *Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Yliopistopaino.

Luostarinen, N., & MacKenzie, K. (2021). Paint That Place With Light!: Light Painting as a Means of Creating Attachment to Historical Locations—An Arts-Based Action Research Project. Teoksessa Tiina Seppälä, Melanie Sarantou, Satu Miettinen (toim.) *Arts-Based Methods for Decolonising Participatory Research* (217–240). Routledge.

Manninen, A., tiedekunta, T., & Design, F. o. A. a. (2021). *Yhteyksiä luomassa: Nykyaikainen taideperustainen ilmiöpohjainen oppiminen Euroopan kansalaisuuden tarkastelussa*. Lapin yliopisto.

Manninen, J. 2000. Kurssikoulutuksesta oppimisympäristöihin: Aikuiskoulutuskäytäntöjen kehityslinjoja. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.) *Aikuiskoulutus verkossa, verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä*, (29–30). Oppimateriaaleja, Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Niinistö, H. (2021). *Tilannesidonnaiset ja autenttiset oppimisympäristöt taideoppimisen mahdollistajana* [Väitöskirja, Yliopisto]. Yliopiston julkaisuarkisto. Haettu 16.12.2024:



<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/150857/AnnalesC507Niinist%c3%b62021.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

Page, J. D. (2018). Light painting history. *Light painting photography*. Haettu 2.2.2024: <https://lightpaintingphotography.com/light-painting-history/>

Palonen, M., & Kylmä, J. (2022). Avoin haastattelu ja teemahaastattelu aineistonkeruumenetelminä laadullisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. *Hoitotiede*, 34(4), (311–323). Haettu 25.12.2024: [https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/154161/ContentServer\\_2.pdf?sequence=1](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/154161/ContentServer_2.pdf?sequence=1)

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. *Finlex*. Haettu 20.12.2024: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS)*. Opetushallitus. Haettu 16.12.2024: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Rasi, P. M., Keskitalo, T., Vuojärvi, H. R., Kangas, M., Ruokamo, H., & Siklander, P. T. (2018). Oppimisympäristöt, tosielämä ja teknologia. Teoksessa *Suhteessa maailmaan: Ympäristöt oppimisen avaajina*, (17–33). Lapin yliopistopaino Haettu 16.12.2024: <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/63608>

Räsänen, M. (2000). *Sillanrakentajat: Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen*. Taideteollinen korkeakoulu.

Repo-Kaarento, S. (1994). Yhteistoiminnallisen oppimisen teoreettista taustaa. *Aikuiskasvatus*, 14(1), (14–20).

Salmi, H. (1993). *Science centre education: Motivation and learning in informal education*. Yliopistopaino.

Saloviita, T. (2006). *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus*. PS-kustannus.

Sarajärvi, A., & Tuomi, J. (2017). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi: Uudistettu laitos. Tammi.

Selkokeskus. (2024). *Näin puhut selkokieltä*. Haettu 29.11.2024, osoitteesta <https://selkokeskus.fi/selkokieli/nain-puhut-selkokielta/pikaopas-selkokielen-puhumiseen/>

Sointu, E., Virtanen, T., Lappalainen, K., & Hotulainen, R. (2017). Vahvuuksien ja motivaation tukeminen edistämässä koulupolulle kiinnittymistä. Teoksessa *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (111–128). PS-kustannus.

Stenvall, E., Korkiamäki, R., & Kallio, K. P. (2015). Arjen moninaisuuden tavoittaminen tutustumisen kautta. Teoksessa J. Häkli, K. P. Kallio, & R. Korkiamäki (toim.), *Myönteinen tunnistaminen* (39–64). Nuorisotutkimusverkosto.

Söderholm, F. (2017). Nuorten koulutuspolkujen tukeminen minäpystyvyyttä vahvistamalla. Teoksessa: Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M.(toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (165–183). PS-kustannus,

TENK (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Haettu 16.12.2024. osoitteesta: [Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa](#)

Tietosuoja.fi. (n.d.). *Tietosuojaperiaatteet*. Haettu 16.12.2024: <https://tietosuoja.fi/tietosuojaperiaatteet>

Venäläinen, P. (2019). *Nykytaide oppimisen ympäristönä: Näkemyksiä nykyaikaisesta oppimisesta ja niiden kohtaamisesta*. Jyväskylän yliopisto.

Vellonen, V & Äikäs, A. (2017). Osallisuuden ja minäpystyvyyden vahvistaminen, kun nuorella on laaja-alaisia tuen tarpeita. Teoksessa Sauli Puukari, Kristiina Lappalainen, Matti Kuorelahti (toim.): *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (185–201). PS-kustannus.

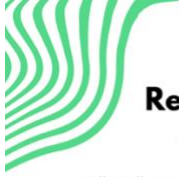
Vuori, J. (2021). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 16.12.2024: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallanalyysi/>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard University Press.

Westerlund, H., & Väkevä, L. (2011). Kasvatuksen taide ja kasvatus taiteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*, (35–54). Teatterikorkeakoulu

## LIITE 1.

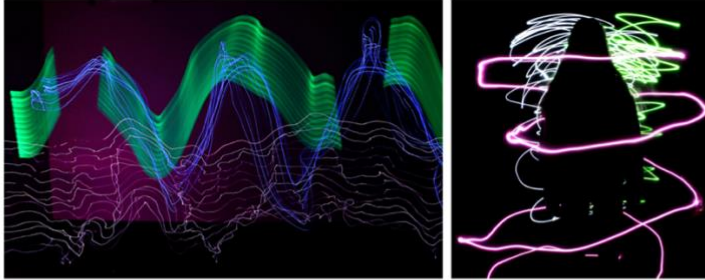
Tiedote taidetyöpajasta Rovaniemen koulutuspalveluille



### Revontulia valomaalaten -taidetyöpajat alakoulun 1-4-luokille Arktikumissa

Mikä aiheuttaa revontulien hehkuvan **vihreän**, entä syvän **violetin** värin? Millaisia muotoja revontulet tanssivat taivaalle? Entä millaisia uskomuksia mystisten revontulien taustalla piilee? Taidetyöpajassa löydät vastaukset kysymyksiin ja pääset myös itse luomaan taivaanvaloja valomaalauksen keinoin. Yhdessä muiden osallistujien kanssa luot revontuli-taivaan maisemia käyttäen siveltiminä erilaisia valonlähteitä, kameran taltioidessa valon liikettä. Työpajat on suunnattu 1-4-luokkalaistilalle, ja niiden kesto on 90 minuuttia.

Jokainen taidepajassa syntynyt teos ja osallistujan kokemus ovat arvokasta aineistoa, jota käytetään pro gradu -tutkielmassa. Oppimiskokonaisuuden on suunnitellut Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskelija Mira Kempainen. Tutkielman aineistoon kuuluvat pajatoiminnassa syntyneet havainnot ja teokset sekä pajojen jälkeen toteutettavat 1-2 oppituntia kestävä vierailut kouluilla sisältäen taidepajoissa syntyneiden teosten esittelyn ja haastattelun. Kouluvierailun aikana osallistujat pääsevät kuvailemaan kokemuksiaan pajatoiminnasta valomaalauksen avulla. Kouluvierailut sovitaan taidetyöpajaan osallistuvien opettajien kanssa viikoille 12 ja 13. Tutkimuksessa kerätyt tiedot ovat vain tutkijan käytössä, ja tulokset esitetään tutkimusraporteissa niin, ettei yksittäistä tutkittavaa voi tunnistaa.



### Revontulia valomaalaten -taidetyöpajat

**Maanantai 11.3.** klo 8.15-9.45, 10.00-11.30 ja 12.15-13.45.

**Tiistai 12.3.** klo 8.15-9.45, 10.00-11.30 ja 12.15-13.45

**Keskiviikko 13.3.** klo 8.15-9.45, 10.00-11.30 ja 12.15-13.45

**Torstai 14.3.** klo 8.15-9.45, 10.00-11.30 ja 12.15-13.45

**Perjantai 15.3.** klo 8.15-9.45, 10.00-11.30 ja 12.15-13.45

Ilmoittautuminen alkaa perjantaina 16.2.2024 ja päättyy 1.3.2024 klo 16 mennessä:

Mira Kempainen, puh. **0409312457** tai [mirakemp@ulapland.fi](mailto:mirakemp@ulapland.fi)

**ARKTIKUM**  
TIEDEKESKUS | MUSEO



ARKTINEN KESKUS  
Lapin yliopisto



## LIITE 2.

Tutkimussuostumus (oppilaiden vanhemmat)

SUOSTUMUSLOMAKE

Revontulia valomaalaten -taidetyöpajakokonaisuus

Lapin yliopiston opiskelija Mira Kempainen toteuttaa maaliskuussa 2024 Arktisen tiedekeskuksen puolella ”Revontulia valomaalaten” -taidetyöpajakokonaisuuden. Hän kerää työpajoissa tutkimusaineistoa pro gradu-tutkielmaansa, jossa jonka avulla hän kehittää valomaalauksen toimintaa monialaisen oppimisen kontekstissa.

Allekirjoittamalla annan luvan yllä mainittuun tieteelliseen tutkimukseen ja olen saanut tietoa tutkimuksesta, ja mahdollisuuden esittää siitä tutkijalle kysymyksiä. Ymmärrän, että osallistuminen on vapaaehtoista ja että minulla on oikeus perua suostumukseni milloin tahansa syytä ilmoittamatta. Ymmärrän myös, että tiedot käsitellään luottamuksellisesti.

Tutkimuksesta saatavat tiedot tulevat ainoastaan tutkijan käyttöön ja tulokset julkaistaan tutkimusraporteissa siten, ettei yksittäistä tutkittavaa voi tunnistaa. Minulla on tutkittavana oikeus saada lisätietoa tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Tällä suostumuslomakkeella annan luvan tulla tallennetuksi (kuvatuksi ja äänitetyksi) kokoontumistilanteissa, mahdollisissa haastatteluissa ja työpajatyöskentelyssä sekä niihin liittyvien tuotosteni dokumentoinnin. Tilanteet tallennetaan aineiston käsittelyä varten.

\_\_\_\_\_.\_\_\_\_\_.2024 Paikka ja päivämäärä

\_\_\_\_\_ Allekirjoitus ja nimenselvennys

Suuri kiitos sinulle, kun autat minua opinnäytetyöni valmistumisessa!

Ystävällisin terveisin:

Mira Kempainen

[mirakemp@ulapland.fi](mailto:mirakemp@ulapland.fi)



Tutkielman ohjaaja:

Annamari Manninen, yliopiston lehtori, Lapin yliopisto

[Annamari.manninen@ulapland.fi](mailto:Annamari.manninen@ulapland.fi)

Arktisen tiedekeskuksen yhteyshenkilö:

Jonna Katajamäki