



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Ryhmäilmiöitä

Taidelähtöiset menetelmät yhteishengen rakentajana

Kuvataidekasvatus
Pro gradu -tutkielma
Marja Huhta
21.5.2026
Lapin yliopisto



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Lapin yliopisto

Tiedekunta: Taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Ryhmäilmiöitä - Taidelähtöiset menetelmät yhteishengen rakentajana

Tekijä: Marja Huhta

Koulutusohjelma / opetuskokonaisuus / oppiaine: Kuvataidekasvatus

Ohjaaja: apulaisprofessori Maria Huhmarniemi

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 54 sivua, 2 liitettä

Vuosi: 2026

Tiivistelmä:

Taidelähtöiset menetelmät ovat joukko laadullisen tutkimuksen työtapoja, jotka voivat tuoda havaittavaksi vakiintuneita rooleja ja toimintamalleja ja antaa kouluympäristössä arvokasta tietoa oppilaiden välisistä suhteista ja ryhmän sisäisistä hierarkioista.

Pro gradu –tutkielmani tarkastelee taidelähtöisen toimintatutkimuksen keinoin yläkouluryhmän dynamiikkaa ja sosiaalisia suhteita. Aineistonani on ryhmässä tehdyt sosiogrammit, taideinterventioissa syntyneet sanalliset ja kuvalliset ilmaisut ja tutkimukseen osallistuneiden kanssa käydyt keskustelut sekä strukturoimattoman havainnoinnin tuottama informaatio. Tulkitsen aineistoa hermeneuttisen tutkimusperinteen ja narratiivisen analyysin kautta. Tutkittavien omat tulkinnat ja ilmaisut ovat merkityksellisiä tutkielmani kannalta.

Halusin ymmärtää ryhmässä esiin tulleita sosiaalisia ilmiöitä syvällisesti ja osallistin oppilaita analyysivaiheessa kysymällä heidän ajatuksiaan tekemistäni tulkinnoista. Tutkielmaa tehdessäni havaitsin, että aikuisten työskentelytavoilla on merkitystä ryhmän yhteisöllisyyden ja ryhmäytymisen näkökulmasta. Pohdin taidelähtöisten menetelmien mahdollisuuksia yhteisöllisyyden luomisessa, ryhmähengen kasvattamisessa ja kasvamisessa omaksi itseksi ja osana omaa yhteisöä.

Tutkielmani osoitti, että taidelähtöiset menetelmät toimivat ryhmädynamiikan kartoittamisessa. Oppilaat avautuivat yhteisten teosten äärellä toisilleen ja toimintaa ohjaaville aikuisille kokemuksistaan, ajatuksistaan ja tulkinnoistaan enemmän kuin muissa arkisissa kohtaamisissa. Tutkielmani osoitti myös, että projektityöskentelyn tulee olla selkeästi jäsenneltyä ja siinä tulee olla kaikille selkeä tavoite, vaikka toiminnan annettaisiin rakentua organisesti ryhmän tarpeita kuunnellen.

Avainsanat: taideperustainen toimintatutkimus, ryhmädynamiikka, yhteisöllisyys, osallisuus

Sisällys

1 Johdanto	5
Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	7
2 Luokkahuone sosiaalisen kulttuurin tilana	10
Koulupolun nivelvaiheet	11
Ryhmän dynamiikka ja ryhmän jäsenten osallisuus	11
Yhteisöllisyys	13
Yhteisöllinen taidekasvatus mahdollistajana	17
Eläytymismenetelmä	18
3 Tutkimusmenetelmät	19
Toimintatutkimuksen ja interventiotutkimuksen rajapinnalla	19
Taideperustaiset menetelmät ryhmäilmiöiden tutkimisen välineenä	22
4 Tutkimusaineisto	25
Aineiston kerääminen	25
Kokemusten hahmottaminen	28
Aineiston analyysi	29
Tutkimuksen eettinen arviointi	30
Tutkimukseen osallistuneiden yksityisyydensuoja	32
5 Toimintatutkimuksen pyörteissä	34
Demo: koko kouluikä samassa luokassa	34
Ensimmäinen sykli: Uusi ryhmä kesken peruskoulun.	37
Toinen sykli: Sanataidetyöpaja rakentaa siltoja ihmisten välille	37
Kolmas sykli: Yhteinen kuvan tekeminen avaa suljettuja tiloja	41
Havaintoja aikuisten toimintatavoista	44
7 Tulokset	45
Ensimmäinen sykli	46
Sosiaalinen ymmärrys luokan hierarkiasta	48
Toinen sykli	49
8 Johtopäätökset	52
Luotettavuus ja yleistettävyyys	52
Mitä tekisin toisin, minne jatkaisin	54
LÄHTEET	56
LIITTEET	60
Liite 1. Aikajana	60
Liite 2. Arvaamattomat – sanataidetyöpaja	62
Liite 3 Kuvio ja kuvat	63

“A healthy social life is found only, when in the mirror of each soul the whole community finds its reflection...”

- Rudolf Steiner -

1 Johdanto

Varhaisnuori etsii omaa paikkaansa ja tilaansa suhteessa muihin saman ikäisiin. Etsinnän aika sisältää epävarmuutta omasta itsestä ja oletuksia ryhmästä ja melko vähän ymmärrystä siitä miten oma olemassaolo ja toiminta vaikuttavat ryhmän dynamiikkaan. Näistä syistä varhaisnuorilla ei ole aina kykyä havaita omaa potentiaaliaan, ja heidän todelliset mahdollisuutensa vaikuttaa ryhmän toimintaan ja sitä kautta omaan elämäänsä voivat jäädä heiltä itseltään tunnistamatta.

Koulu on kasvuyhteisö, jossa jokainen osallistuu institutionaaliseen toimintaan yksilönä, mutta joka samalla toimii nuorten välisten kohtaamisten ja nuorisokulttuurin muotoutumisen tilana. Koulun ryhmätoimintojen merkityksiä ei aina tunnisteta (Hoikkala & Paju 2013, s.235). Kiilakosken (2014, s. 28) mukaan koulu on vertaislatautunut tila, jossa kohdattavia ihmisiä tai heidän kanssaan vietettävää aikaa ei voi valita itse. Koulun sosiaalinen todellisuus pitää sisällään nuorten välisiä hierarkioita, joissa jokaisen on neuvoteltava tai kamppailtava omasta asemastaan osana nuorten välisiä arvojärjestyksiä (Kiilakoski 2014, s.28–29).

Kiilakosken kuvaamat hierarkiajärjestelmät näkyvät selvimmin yläkoulunuorten keskuudessa, mutta toisen asteen oppilaitokset eivät lopulta korkeakoulutkaan ole hierarkiajärjestelmien yläpuolella. Oman, itselle turvallisen vertaisryhmän löydyttyä tekee harvoin mieli kurkotella sen ulkopuolelle. Tämä luo yksinäisyyttä, ulkopuolelle jättäytymistä tai ostrakismia, tietoista ulkopuolelle jättämistä.

Tämä peilautuu vahvasti omaan yläkoulu-aikaani ja etenkin 7. ja 8. Luokkaan. 7. Luokalla minä ja kolme muuta oppilasta luokaltani siirrettiin ryhmään, jossa oli kaksi oppilasta rinnakkaisluokaltamme ja muut oppilaat kahdelta muulta koululta. Samaan aikaan muu luokkamme jatkoi yhtenäisenä yksikkönä. Aluksi luokkajako oli järkytys, mutta tutustuttuani uuteen luokkaan ja sen oppilaisiin sainkin ihan uudenlaisen roolin, joka vastasi paremmin sitä, jollaiseksi itseni koin. 7. Luokka on ollut alkujärkytyksen jälkeen yksi koulupolkuni parhaimpia.

8. Luokalle siirtyessä oli edessä uusi järkytys. Valinnaisaineiden vuoksi minut siirrettiin jälleen uuteen ryhmään. Tällä kertaa ryhmään, johon en sopinut ollenkaan. Minä olin suuntautunut kuvataiteeseen, miltei koko muu luokka lentopalloon ja muihin liikuntalajeihin. Loppuaika yläkoulussa oli kärsimyksentäyteistä. Samanlaisista kokemuksista puhuvat muutkin yläkoulun alkaessa ryhmästään erotetut oppilaat. Siirrot tuntuvat mielivaltaisilta ja epäreiluilta, etenkin tilanteissa, joissa kaikki ei menekään niin hyvin kuin mahdollista. Lisäksi uudelleenryhmittely asettaa oppilaat keskenään eriarvoiseen asemaan: osa saa jatkaa tutussa porukassa, jolloin aikaa ja energiaa ei mene uusien ihmissuhteiden luomiseen ja oman paikan löytämiseen. Toisaalta ryhmän vaihtuminen voi yksittäisille oppilaille olla helpotus ja mahdollisuus uuteen alkuun.

17-vuotias Karl Marx pohti vieraantuneisuuden käsitettä: "Me emme aina pääse siihen asemaan, johon uskomme kuuluvamme. - - - Ihmisten väliset yhteiskunnalliset suhteet alkavat vakiintua monin tavoin ennen kuin meillä on mahdollisuus vaikuttaa niihin." (Wheen, 2009, s. 18). Tämä liittyy viimeaikaiseen yhteiskunnalliseen keskusteluun eriarvoistumisesta. Kasvatustieteessä ja taidekasvatuksen saralla aloitettu ja ylläpidetty mitä moninaisempia yhteisöllisyyttä luovia ja tukevia projekteja yhteisöllisyyden kasvattamiseksi ja yksilön emansipoitumiseksi oman elämänsä ja yhteisönsä aktiiviseksi toimijaksi. Eriarvoistumisen ajanjakso voidaan nähdä yhtenä vaiheena yhteiskunnallisessa kehityskulussa, jonka yhtenä päämääränä on tulla tietoiseksi ihmisten todellisuuksien rikkaudesta. Toiveikkaan näkökulman mukaan se on muuttumassa yhteisöllisyyden ja mukaan ottamisen menetelmiksi ja käytänteiksi, hitaasti, mutta varmasti ja ruohonjuuritasolta kohti laajempia kokonaisuuksia.

Yhteinen taideprojekti tekee näkyväksi ryhmän jokaisen jäsenen. Se tuo esille uusia puolia osallistujista ja patistaa ihmiset neuvottelemaan kaikkien kanssa yhteistyön onnistumiseksi. Yhteinen, lyhytkin taideprojekti voi uudistaa siihen osallistuvien käsityksiä itsestä ja muista. Se luo uusia yhteyksiä ja ykseyttä paitsi uusiin, vasta muodostettuihin ryhmiin myös yhteisöihin, jotka ovat toimineet yhdessä useita vuosia.

Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkielmallani yritän ymmärtää miten yhteisiä taidekokemuksia ja taidekasvatuksen menetelmiä voidaan käyttää ryhmädynamiikan tunnistamisessa ja myönteisen ryhmäytymisen tukemisessa sekä määritellä, millainen vaikutus yhteisötaidemenetelmillä on ryhmän sisäiseen sosiaaliseen kulttuuriin. Kiinnostavaa on, huomaavatko ryhmän jäsenet muutoksia oman pienyhteisönsä sosiaalisessa kulttuurissa taideinterventoiden aikana tai niiden jälkeen. Ryhmän jäsenten henkilökohtaisilla kokemuksilla on suuri merkitys asiaa selvittäessä.

Oman elämän narratiivi on alisteinen ihmisen omille tulkinnoille niistä asioista, joita hän on elämässään kohdannut ja sellaisenaan se on osa identiteetin rakentumista, muovautumista ja uudelleen jäsentymistä (Bold 2012, s.16). Tässä tapauksessa selvitän, miten oppilaat toimivat yhteisessä sosiaalisessa tilassa ja millaisia sosiaalisia suhteita he luovat vuoden aikana oman ryhmänsä viitekehyksessä. Kielitieteissä narratiivisen analyysimenetelmän perustana on ollut kielen ja kielenkäytön näkeminen ensisijaisena välineenä merkitysten esiin tuomisessa (Bold 2012, s. 17). 1990-luvun alkupuolella ja 2000-luvun alussa narratiivinen tutkimusote esiteltiin toisin. Kasvatustieteen ja kielitieteen rajapinnalla työskennelleen Martin Cortazzin (1993) mukaan narratiivin tunnistaminen edellyttää kolmen kriteerin täyttymistä: Ymmärrystä tapahtumien ajallisuudesta ja siihen liittyvästä väliaikaisuudesta, tapahtumien kausaatiosta sekä inhimillistä kiinnostusta tapahtumia ja asioita kohtaan. Ilman jälkimmäistä, ei narratiivia ole olemassa (Bold, 2012, s.19).

Yhteiskuntatutkimuksen piirissä 80–90-lukujen vaihteessa tapahtuneen kielellisen käänteen jälkeen sosiaalinen toiminta miellettiin kielen välityksellä rakentuvaksi todellisuudeksi. Tällöin kiinnostuttiin puhetavoista, diskursseista ja siitä miten keskustelut ja kirjoitettu kieli muokkasivat yhteistä tilaa. Tällainen tarkastelukulma oli tuttua etenkin kriittisen teorian alueilla. Kriittisen toimintatutkimuksen mukaan tutkijan tulisi pysytellä praktisen, teknisen ja kriittis-emansipatorisen tutkimustavan piirissä ja pysytellä etäällä tutkimuksen kohteesta (Heikkinen ym. 2010. s. 49). 2020-luvun toimintatutkimus on kuitenkin -ja ehkä onneksi- jo hieman toisenlaista.

Tutkimukseni on taideperustainen toimintatutkimus. Taideperustaisten tutkimusmenetelmien juuret ovat Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa.

Kuvataidekasvatuksellisessa tutkimuksessa käytettiin aiemmin muiden tieteenalojen tutkimusmenetelmiä, mikä sinänsä on perusteltua, sillä tutkittavat asiat ja ilmiöt liittyessään ihmiseen liittyvät myös yhteiskuntatieteeseen, kasvatustieteeseen ja taidehistoriaan. Taideperustaista toimintatutkimusta kehitettiin ja kehitetään sen omilla menetelmillä; yhteisöjä kuunnellen, ratkaisuja etsien ja yhdessä toimien. Tarkoituksena on tuottaa tutkimusta, jonka tulokset ovat siirrettävissä käytäntöön (Jokela ja Huhmarniemi 2025, s.102).

Sosiaalisiin rakenteisiin liittyvää tutkimusta tehdessä on hyväksyttävä asioiden ajallinen ja väliaikainen luonne sekä tutkimuksen uudet toteutustavat. Ilman tätä tutkimuksen tulokset vanhentuvat jo ennen julkaisemistaan, sillä muutos on vääjäämätöntä. Narratiivinen tutkimusote mahdollistaa muutosprosessin havaitsemisen, tallentamisen ja tulosten analysoimisen muutosprosessin edetessä (Bold, 2012, s.19). Halusin tuoda narratiiviin mukaan myös yhdessä ja erikseen tehdyt osin paikkasidonnaiset kuvalliset ilmaisut. Tässä tutkielmassa tutkittavana kohteena on paitsi kyselylomakkeeseen kirjoitetut kielelliset kertomukset, myös kuvakielellä kerrotut ajatukset ja mielikuvat. Nämä ovat osa tutkielmani aineistoa, sanataidetyöpajassa kirjoitettujen runojen, havaintopäiväkirjan ja yhteisen taideteoksen rinnalla.

Tutkijana voin haastaa toimintaan, mutta toiminnan muotojen ja tavoitteiden tulee yhteisötaideteorioiden mukaan lähteä ryhmän omista ja yhteisistä ajatuksista toiveista ja tarpeista. Ryhmän dynamiikan tarkasteleminen ja ryhmän yhteinen toiminta tulee määritellä tai löytää jokaisen projektin kohdalla uudelleen. Valmiin mallin tarjoaminen estää orgaanisen kasvun, koska se asettaa raamit ja tulee ryhmälle ulkoapäin ohjattuna. Se ei tuota ryhmän jäsenille voimaantumisen kokemuksia eikä edistä vastuun ottamista. Toisaalta ihan tyhjästä aloittaminenkaan ei auta: toimintaa tulee edeltää yhteisen päämäärän sopiminen ja ryhmä tarvitsee ohjaajan apua toiminnan suuntaamiseen (Ahola ym. 2010, s.16–18).

Yhteisen toiminnan tavoitteena voi olla taideteos tai toimintakulttuurin muutos. Tavoitteeksi voidaan myös valita muutos tilassa, mielialassa, asenteissa; tavoissa tehdä ja toimia. Tutkimukseni ydinkysymyksinä ovatkin: Mikä on taiteen ja taidekasvatuksen rooli yhteisöllisyyden rakentajana hallinnollisesti muodostetuissa ryhmissä ja millainen rooli taidekasvattajalla voisi olla yhteisörakentamisen monialaisissa prosesseissa peruskoulun nivelvaiheissa? Millainen vaikutus taidetoiminnallisilla interventioilla on ryhmän sosiaalisen kulttuurin kannalta: tuottaako yhteisiin päämääriin pyrkiminen halua ja kykyä neuvotella

ryhmän toiminnan kannalta merkittävistä asioista? Onko uusia ystävyssuhteita muodostunut? Millainen rooli interventioilla oli ryhmäksi kasvamisen kannalta? Tiedostan, että nämä kysymykset ovat liian moniulotteisia tämän kokoiseen tutkielmaan. Vuoden aikana kertynyt aineistoni kuitenkin sivuaa näitäkin aihealueita, enkä halua jättää niitä täysin huomiotta.

2 Luokkahuone sosiaalisen kulttuurin tilana

Yksittäinen koulu oppilaitoksena muodostaa oman suljetun, mutta ulospäin kurkottelevan sosiaalisen kuplan, jolla on oma toiminta- ja tapakulttuurinsa. Kuplana kuplan sisällä on yksittäiset luokkatilat, joissa viettävät aikansa hallinnollisesti paikalle määritellyt ihmiset. Siinä missä yksi luokka muodostetaan oppilaista, jotka ovat asuneet lapsuutensa samassa naapurustossa, jonkin toisen ryhmän oppilaat voivat tulla kolmestakin eri naapurustosta. Ystävyysuhteet ovat lasten ja nuorten läheisimmät ihmissuhteet vertaisten kanssa.

Ystävyysuhteet muovautuvat dramaattisesti iän mukana: ne muuttuvat läheisemmiksi ja sitovammiksi iän karttuessa lapsuudesta nuoruuteen. Sillä kuinka tärkeistä ystävyysuhteista on kysymys, on merkittävä vaikutus lapsen sosiaaliseen käyttäytymiseen ja psykologiseen kehittymiseen (Berndt, 2004; Berndt & Murphy 2002). Lasten ja nuorten toverisuhteiden, hierarkian ja statuksen epämuodollisessa sosiaalisessa rakenteessa kehittyä heidän oma kulttuurinsa. Koulussa tämä kulttuuri tarjoaa virallisten ja järjestäytyneiden rakenteiden kanssa yhdensuuntaisen kontekstin. On siis kyse monitahoisesta sosiaalisesta ilmiöstä (Aho & Laine 2002, s.251).

Nuorten kulttuuri kehittyä heidän omissa elinpiireissään ja samalla aikuisten johtamien yhteisörakenteiden sisällä. Koulujärjestelmässä on loistava potentiaali kiinnittää huomiota oppilaiden sosio-emotionaaliseen kehittymiseen ja hyvinvointiin. Nuorten sosiaalisessa piirissä ja sen reunamilla toimivien aikuisten tulisi huolehtia siitä, että jokainen oppilas kokee yhteenkuuluvuutta omaan ryhmäänsä sellaisena kuin itse sattuu olemaan ja voimaantuu oman elämänsä ja yhteisönsä hyvinvoinnin edistäjäksi. Koulun rakenteellinen tehtävä on huolehtia kaikkien sen piirissä työskentelevien hyvinvoinnista. Jokaisella saman sosiaalisen piirin sisäpuolella olevalla on vastuu oman yhteisönsä sosiaalisen kulttuurin kehittämisessä. Ratkaisevaa on, millaisen ohjaavan vaikutuksen opettaja kurkottaa oppilaiden omaan sosiaaliseen kulttuuriin (Aho & Laine 2002, s.251).

Koulupolun nivelvaiheet

Peruskoulussa nivelvaiheilla tarkoitetaan siirtymiä esiopetuksesta alkuopetukseen, alakoulusta yläkouluun ja lopulta yläkoulusta toiselle asteelle. Näissä siirtymissä jo muodostuneet ryhmät hajoavat ja ne kootaan uudelleen. Alakoulun ryhmäjako tapahtuu lähikouluperiaatteeseen liittyvien oppilaaksiottoalueiden perusteella. Yleensä lapsi osallistuu varhaiskasvatukseen oman naapuruston päiväkodissa ja esiopetus on useimmilla luontainen jatkumo saman päiväkodin sisällä. Näin koulukaveritkin tulevat samasta naapurustosta.

Yläkouluun siirryttäessä ryhmät rakennetaan alusta asti uudelleen ja ryhmät määritellään ulkoapäin (Kiilakoski, 2014, s.33–34). Yhtenäiskouluilla, joiden ala- ja yläkoulun oppilaaksiottoalue on sama, säilyvät useimmiten tutut kaverit läpi koko koulupolun, vaikka alakouluaikana saadut ystävät saattavatkin päätyä rinnakkaisluokille. Yksi esimerkki eheästä koulupolusta ovat Steinerkoulut, joissa oppilaat opiskelevat samassa ryhmässä ensimmäiseltä luokalta perusopetuksen päättötodistukseen tai ylioppilastodistukseen saakka. Peruskoulun päättäneet, lukioon tai ammatilliseen koulutukseen hakeutuneet jaetaan jälleen uusiin ryhmiin.

Ryhmän dynamiikka ja ryhmän jäsenten osallisuus

Koulumaailmassa huomio ryhmän dynamiikkaan ajoittuu lähinnä nivelvaiheisiin tai tilanteisiin, joissa ryhmän toiminnassa on havaittavia ongelmia. Ryhmäksi muodostuminen täytyy aloittaa jokaisessa nivelvaiheessa alusta, ellei lapsella ja lopulta nuorella ole mahdollisuutta jatkaa saman ryhmän kanssa läpi koko peruskoulupolun, kuten Steinerkoulussa. Edellä mainittuihin nivelvaiheisiin kiinnitetään erityistä huomiota paitsi perusopetuksessa myös koulujen kanssa yhteistyötä tekevässä nuorisotyössä.

Käytän osallisuuden käsitettä tässä tutkimuksessa sosiaalisuuden näkökulmasta. Toinen tässä tutkimuksessa käytettävä näkökulma osallisuudesta on poliittinen. Sosiaalisessa mielessä osallisuus liittyy ryhmien muodostumiseen, poliittisessa mielessä se liittyy käsitykseen omista mahdollisuuksista vaikuttaa yhteisiin asioihin.

Osallisuudessa on kyse omasta paikasta yhteisössä, kuulumisesta ja arvostuksesta. Turvallinen ryhmä nostaa meistä esiin parhaimmat puolemmme. Sinä jalostuvat jopa nekin

piirteet, joita olemme pitäneet itsessämme kehittymättöminä. Koemme saavamme olla juuri sellaisia kuin olemme. Heikkoutemmekin hyväksytään --- Turvallisessa ryhmässä itsetunto vahvistuu ja uskallamme alkaa ajatella myös muiden parasta. Huomaamme välittävämme muista ryhmän jäsenistä (Aalto, 2002. s. 8).

Toimintakokemus-menetelmien piirissä pidetään omaksi itseksi tulemisen mahdollisuutta turvallisen ryhmän tärkeimpänä piirteenä -- Turvallisessa ryhmässä ihminen voi tunnistaa tunteitaan ja ajatuksiaan ja ilmaista niitä. Jos ryhmässä hyväksytään oppilaiden ajatusten, tunteiden ja oivallusten ilmaisuja, niitä on mahdollista pitää itsessään hyväksyttävinä ja tärkeinä. Samalla yksittäisillä oppilailla on mahdollisuus kokea omat ajatuksensa ja oma olemassaolonsa merkitykselliseksi. Tämä vahvistaa kaikkia irtautumaan turhista rooleista ja suojamekanismeista ja auttaa jokaista toimimaan omana itsenään. Oppilaat alkavat myös tunnistaa tilanteita, joissa heidän on hyvä suojata itseään (Aalto, 2002. s.14).

Ryhmäytyminen

Tarkastelin yhteisöä paitsi empiirisen tutkimuksen näkökulmasta myös yhteiskuntapoliittisesta sekä teorianhistoriallisesta näkökulmasta. Tämä tarkoittaa sitä, että välittömien havaintojen ja kokemuksiin perustuvien tuotosten analysoinnin lisäksi pyysin tutkimusryhmiä kiinnittämään huomiota yhteiskunnan sosiaaliseen ja moraaliseen kehitykseen ja taiteen mahdollisiin merkityksiin tässä kehityskulussa. Käytin tehtäviin virittävissä keskusteluissa yhteisökäsitettä myös sen laajimmassa merkityksessä, jossa käsite yhteisö pitää sisällään koko ihmiskunnan.

Tutkimusryhmän tekemissä tehtävissä yhteisökäsitystä käytettiin suppeammassa, asuinalueeseen ja julkishallinnolliseen ryhmittelyyn sekä tutkimusjoukon sisällään pitämien yksilöiden henkilökohtaisiin valintoihin liittyvissä merkityksissä.

“Aina kun muodostuu ryhmä, alkavat myös moraaliset vuorovaikutussäännöt eli normit kehittyä. Tämä merkitsee, että sosiaalinen vuorovaikutus jo sinänsä tuottaa vuorovaikutuksessa muotoutuvia käyttäytymissääntöjä eli normeja. Norminmuodostus ei siis loogisesti edellytä yhteisöllistä organisoitumista.” (Lehtonen. 1990, s.161). Norminmuodostus tapahtuu orgaanisesti, yhteisön sisäisten vuorovaikutusprosessien seurauksena.

Sosiaalisen rakenteen muodostuminen

Sain innoituksen sosiogrammitehtäviin eräältä englantilaiselta luokanopettajakollegalta, jolla on tapana pyytää joka perjantai oppilaitaan kirjoittamaan paperille niiden neljän ihmisen nimet, joiden kanssa he halusivat olla ja tehdä töitä. Tai joiden kanssa he olivat työskennelleet. Opettaja pyysi oppilaita nimeämään seuraavan viikon ryhmänsä, ilmaisematta nimeämisen tarkoitusta etukäteen. Tämä rutiini antoi opettajalle arvokasta tietoa siitä kuka jää luokassa ulkopuolelle, onko luokassa joku, jolla ei ole ketään ketä nimitä tai vastavuoroisesti joku, jota kukaan ei nimeä. Samalla menetelmä paljastaa ne suositut henkilöt, jotka eivät välttämättä ole lainkaan tietoisia omasta suosion mukana seuraavasta johtajuudestaan.

Lasten ja nuorten vertaisverkoston tutkimista on siivittänyt neljän eri tieteenalan näkemykset ja ideat: Yksi juontuu sosiaalisen oppimisen teorioista. Tämän tieteenalan piirissä 1960-luvulla tehdyissä tutkimuksissa perehdyttiin palkitsemisen ja jäljittelyn käsitteiden kautta siihen, miten vertaiset muokkaavat toistensa käyttäytymistä ja toimivat sosiaalistumisen aikaansaajina. Tutkimukset tehtiin laboratoriomaisissa olosuhteissa tai esikouluissa toteutettuina kontrolloituina havainnoiteina. Näin toimittiin, jotta voitiin havainnollistaa, että vertaisilla oli merkitystä ja vaikutus sosiaalisen kanssakäymisen perusmuodoissa. Nämä vaikutukset olivat nähtävissä niinkin laajoissa ja keskenään erilaisissa ominaisuuksissa, käyttäytymisen tavoissa ja toiminnoissa kuin epäitsekkyys, yhteistyö ja aggressiivisuus. (Rubin, Kenneth H., Bukowski, William M. & Laursen Brett 2011, xi.)

Toisen näkökulman keskeinen käsite sosiometria, yrittää ymmärtää ryhmän jäsenyyksiä ja yksilöiden sijoittumista/ paikkaa / statusta suhteessa omaan ryhmäänsä. Täytyy tunnistaa ryhmän jäsenten väliset positiiviset ja negatiiviset jännitteet: vetovoima ja torjunta. Sosiometria on sekä ajatussuuntaus että menetelmä/tekniikka, joka varustaa tutkijan ryhmän toimintaan ja dynamiikkaan liittyvillä näkökulmilla, tutkimusmenetelmillä samoin kuin ryhmää muodostavat yksilötkin. Useimmin tällaiset tutkimusryhmät muodostuivat lapsista. (Rubin, Kenneth H., Bukowski, William M. & Laursen Brett 2011, xi.)

Yhteisöllisyys

Arkipuheessa ja tieteellisissä julkaisuissa yhteisön käsite on epämääräinen ja monimerkityksinen. Yhteisön käsitettä voidaan käyttää puhuttaessa muutaman hengen

ryhmistä tai koko ihmiskunnasta. Yhteisöksi voidaan katsoa mitkä tahansa ryhmät, jotka kantavat samaa aatetta, ihonväriä, mielenkiinnon kohteita, uskomuksia, asuinalueita, maailmankatsomusta. Yhteisöksi voidaan määritellä myös joukko ihmisiä, joilla on yhteinen päämäärä (Lehtonen 1990, s.14–17; Jokela ym 2024, s.35).

Yleisnimitys ‘yhteisö’ voi saada eri aloihin liittyviä täsmentäviä merkityksiä. Tämän tutkimuksen kannalta olennaisimpia ovat sosiologisen yhteisötutkimuksen suuntaukset. Toinen niistä korostaa *alueellisuutta* ja toinen *vuorovaikutuksen eli interaktion* merkitystä. Alueellisessa yhteisötutkimuksessa voidaan rajata kohteeksi kaupunki, kaupunginosa, kylä tai jokin muu paikkaan sidottu ryhmä tai alue toimintoihin. Interaktionistisen tutkimuksen keskiössä ovat aina ryhmämuodostelmat ja niiden ilmentämä vuorovaikutus. Viimeksi mainittu voidaan rajata jossakin paikassa tapahtuvaksi, mutta Lehtosen (1990, s.16–17) mukaan tämän ei tarvitse olla tutkimusasetelmien keskeinen piirre. Näin etenkin tilanteissa, joissa tutkimuksen kohteena on esimerkiksi ryhmä nettipelaajia, jonka jäsenet muodostavat tiiviin yhteisön tai tiimin, vaikka asuvat eri puolilla maapalloa. Tällöin yhteisöön sidottu paikka on yhteinen virtuaalinen ympäristö, jossa yhteiset toiminnot tapahtuvat tai toteutuvat. Olipa yhteinen toiminta-alue millainen tahansa - fyysinen tila, virtuaalinen ympäristö tai yhdessä taitettu matka, on sosiologisista yhteisötutkimuksista käynyt ilmi, että yhteisön määritelmässä on selkeästi esillä yhteenkuuluvuuden tunne ja kokemus yhteisyydestä ja merkityksellisyydestä, mutta myös identiteetin etsimisestä (Jokela ym 2024, s.35).

Yhteisöllisyys steinerpedagogiikassa ja peruskoulussa

Steinerpedagogiikassa on keskeinen ajatus 12-vuotisesta peruskoulusta (Paalasmaa 2019, 48). Näiden 12 vuoden aikana luokka elää kasvuvaiheensa yhtenäisenä ryhmänä, ja vanhemmatkin yleensä muodostavat luokan sosiaalisia toimintoja tukevan vanhempien ryhmän. Useimmissa Steinerkouluissa 12 vuoden määräaika ei kuitenkaan pääse täyttymään, sillä kaikkien Steinerkoulujen yhteydessä ei ole lukiota, joihin oppilaat voisivat jatkaa perusopetuksen jälkeen. Näiden koulujen oppilaat siirtyvät yhdeksän steinerkouluvuoden jälkeen toisen asteen oppilaitoksiin omien valintojensa mukaan. Tätä murrosta edeltää kuitenkin parhaimmillaan yhdeksän kultaista rauhan vuotta.

Aina asiat eivät suju jokaisen kohdalla näin hyvin. Myös steinerkouluissa, kuten missä tahansa muissa kouluissa, jätetään oppilaita ulkopuolelle porukasta, kiusataan ja syrjitään.

Keinot sosiaaliin häiriöihin puuttumiseen ovat ehkä monipuolisemmat ja tehokkaammat kuin muissa koululaitoksissa. Vanhemmat pitävät säännöllisesti ja tiiviisti yhteyttä kouluun liittyvissä asioissa ja muodostavat vanhempien yhteisön koko kouluyhteisön sisällä ja osana sitä. Vanhempien merkitys lapsen koulunkäynnin kannalta on olennaista ja lapsen hakiessa paikkaa steinerkoulusta, myös vanhemmat haastatellaan.

Steinerkoulun katsotaan edustavan humanistista lähestymistapaa, jossa huomio on ihmisen tasapainoisessa kokonaiskehityksessä (Paalasmaa 2019, 49). Steinerpedagogiikka perustuu ihmiskäsitykseen, jossa ihminen nähdään kehollisena, sielullisena ja henkisenä olentona ja opetusta annetaan huomioiden meneillään oleva ikävaihe. Steinerkouluissa lapsi ja oppiminen nähdään kokonaisvaltaisesti. Sen seurauksena oppilaat voivat tulla nähdyiksi ja hyväksytyiksi omana itsenään. Steinerpedagogiikassa merkitystä on jokaisen vahvuuksilla. Oppilaat saavat tukea tunne-elämän, psyyken ja moraalin kehittymiseen ja kasvuun sekä tahtoon toimia vastuullisesti yhteisössä.

Opiskeltavat asiat ja opetusmenetelmät on valittu ikä ja kehitysvaihe huomioiden. Kouluissa ei kannustetaan yhdessä tekemiseen kilpailun sijasta. Oppilailla on mahdollisuus edetä omaan tahtiinsa. Arviointi on steinerkouluissa sanallista, ja sitä annetaan kirjallisessa ja suullisessa muodossa. Numeroarviointi annetaan viimeistään sitten, kun se opetushallituksen määräysten mukaan pakollista, eli 9. luokan päättötodistuksessa.

Steineropetuksessa käytetään paljon taideaineita, joiden merkitys aivojen kehittymiselle ja ihmiseksi kasvamiselle nähdään erittäin merkittävänä. Steinerkoulun etuna opiskelun sujumisen kannalta on se, että sama luokka voi opiskella koko kouluaikansa yhdessä, kuten Paalasmaa (2019) toteaa. Luokkayhteisö on kiinteästi yhdessä erityisesti ensimmäiset yhdeksän vuotta. Yhteinen koulupolku voi joidenkin kohdalla jatkua toisen asteen yli, jos paikkakunnalla on steinerlukio.

Nuori ryhmänsä jäsenenä

Lasten ja nuorten vertaisverkoston tutkimista on siivittänyt neljän eri tieteenalan näkemykset ja ideat: Yksi juontuu sosiaalisen oppimisen teorioista. Tämän tieteenalan piirissä 1960-luvulla tehdyissä tutkimuksissa perehdyttiin palkitsemisen ja jäljittelyn käsitteiden kautta siihen, miten vertaiset muokkaavat toistensa käyttäytymistä ja toimivat sosiaalistumisen

aikaansaajina. Tutkimukset tehtiin laboratoriomaisissa olosuhteissa tai esikouluissa toteutettuina kontrolloituina havainnoiteina. Näin toimittiin, jotta voitiin havainnollistaa, että vertaisilla oli merkitystä ja vaikutus sosiaalisen kanssakäymisen perusmuodoissa. Nämä vaikutukset olivat nähtävissä niinkin laajoissa ja keskenään erilaisissa ominaisuuksissa ja käyttäytymisen tavoissa ja toiminnoissa kuin epäitsekkyys, yhteistyö ja aggressiivisuus.

Toisen näkökulman keskeinen käsite sosiometria, yrittää ymmärtää ryhmän jäsenyyksiä ja yksilöiden sijoittumista, paikkaa ja statusta suhteessa omaan ryhmäänsä. Täytyy tunnistaa ryhmän jäsenten väliset positiiviset ja negatiiviset jännitteet: vetovoima ja torjunta.

Sosiometria on sekä ajatussuuntaus että menetelmä tai tekniikka, joka varustaa tutkijan ryhmän toimintaan ja dynamiikkaan liittyvillä näkökulmilla, tutkimusmenetelmillä samoin kuin ryhmää muodostavat yksilöt. Useimmin tällaisten tutkimusten kohderyhmät muodostuivat lapsista. (Rubin, Kenneth H., Bukowski, William M. & Laursen Brett 2011, xi).

Kolmannen näkökulman mukaan ihmissuhteet ovat merkityksellisiä normaalin ja toisaalta myös poikkeavan kehityskulun kannalta. Tämä idea on peräisin Blatzin (1966) tutkielmista. Blatz oli pediatri, joka painotti turvallisten ihmissuhteiden merkitystä hyvinvoinnin kriittisenä määräävänä tekijänä.

Sosiaalinen pääoma ja luottamus

Turvallisuuden kokemus on psyykkinen ulottuvuus ja selvää tietoisuutta hyväksytyksi tulemisesta. Turvallisuus on tilanne, jossa ihmisen minuu ei ole uhattuna (Aalto, 2002. s.6).

Turvallisuuden osatekijöitä on ainakin viisi: 1.) **Luottamus**, joka on samalla riskin ottoa: avoimuutta toisten edessä ja uskallusta ottaa vakavasti toisten luotettavuus ja mahdollisuus ottaa vastaan muiden tukea. Luotettavaksi osoittautuminen tarkoittaa puolestaan sitä, ettei kenenkään avoimuutta käytetä hyväksi. Luottamus tarkoittaa myös hyvántahtoisuutta ja epäitsekkyyttä, sitä, että vilpittömästi toivotaan, että toisella on kaikki hyvin. Kun luottamus on molemminpuolista, ihmisissä herää turvallisuuden tunne. 2.) **Hyväksyntä** - Turvallisuuden tunne kasvaa, kun tulemme hyväksytyiksi sellaisina kuin olemme, Mitä haavoittuvammille alueille hyväksyntä meissä kohdistuu, sitä suurempi on turvallisuuden tunteemme.

3.) **Haavoittuvaisuus** ja sen osoittaminen on uskallusta ilmaista itseä minuuden eri tasoilla. Mitä turvallisemmaksi koemme ryhmämme, sitä avoimempia pystymme yleensä olemaan ja sitä enemmän olemme itsekkin toisten luottamuksen ja luotettavuuden varassa. Tämä lisää

molemmipuolista luottamusta. 4.) **Tuen antaminen.** Luottamus ja turvallisuus kasvavat tuen antamisesta. Tuen antaminen tarkoittaa, että viestimme toiselle ihmiselle, että uskomme hänen kykyynsä selviytyä hänen edessään olevista haasteista. 5.) Luottamuksen ja turvallisuuden lisääntymiseen kuuluu myös halukkuus yhteistyöhön eli sitoutuminen. **Sitoutuminen** viestii luottamuksesta ryhmää kohtaan ja samalla halua saavuttaa päämäärä yhteistyössä juuri tämän ryhmän kanssa (Johnson & Johnson; Aalto, 2002. s.6–7).

Yhteisöllinen taidekasvatus mahdollistajana

Samaa mieltä olemisen paine on yhteisöissä useimmiten suuri. Tämä on nähtävissä sosiaalisissa tilanteissa myös peruskoulun puolella. Eri mieltä oleminen vaatii rohkeutta ja uskoa siihen, että muut hyväksyvät eri mieltä olevan ajatuksineen sellaisena kuin hän on. Epävarmuuden kokeminen ja sen sietäminen on taideperustaisen toiminnan näkökulmasta keskeistä, kirjoittaa Rantala (2013, s. 74–79).

Sosiokulttuurinen ympäristö vaikuttaa piirissään olevien yksilöiden toimintaan ja kokemuksiin. Yhteisöjä saattaa perinteisesti leimata tiukkakin sosiaalinen normisto ja sen aikaansaama kontrolli. Yhteisöllisessä taidekasvatuksessa ei odoteta yksilön, yhteisön ja ympäristön vuorovaikutuksen olevan tehokasta ja tuottavaa, vaan pikemminkin vapaata, orgaanista, osallistavaa ja hyväksyvää (Jokela ym 2024, s.35). Jokelan ym (2024, s.36) mukaan “Yhteisöllisyys voidaan nähdä taiteellisena yhteismuotoutumisena.” joka toimiakseen vaatii kuitenkin neuvottelukykä, taitoa kuunnella muita ja kertoa omista näkökulmistaan (Jokela ym. 2024, 37).

Joillekin yhdessä tekemiseen heittäytyminen on helppoa ja luontevaa, toisille se voi olla pahin mahdollinen tilanne. Omaa epävarmuuttaan ei haluta paljastaa. Epämukavuusalueelle meneminen on kuitenkin välttämätöntä yhteisöllisen kasvun mahdollistamisessa. Kun epämukavuusalueelle päädytään niin, että kokemuksen voi jakaa toisten kanssa myöhemmin, voi seurauksena olla avoimuutta, parempaa keskinäistä kanssakäymistä ja vapautuneempi ilmapiiri. Yhteinen epävarmuuden kokemus ja sen ylittäminen luo luottamusta omiin ja toisten kykyihin toimia erilaisia taitoja ja ominaisuuksia vaativissa tilanteissa (Rantala 2013, s.74–79).

Myös Nikkola ja Löppönen (2014) kirjoittavat epävarmuuden sietämisestä. Heidän mukaansa sen merkityksen ymmärtäminen vaatii uudenlaisen näkökulman opettajan rooliin. Tämä asia tuli esille lukuisia kertoja aineistonkeruuvaiheessa, kun keskustelin oppilaiden kanssa. Opettaja kykenee omalla toiminnallaan joko ylläpitämään, luomaan, tyrehdyttämään tai estämään kokonaan oppilaiden välisen yhteisen keskustelun.

Eläytymismenetelmä

Hermeneuttinen kokemus perustuu ajatukseen, jonka mukaan näkökulmien tulee olla riittävän lähekkäisiä, mutta toisaalta ei liian samankaltaisia. Läpensä tuttu tarina ei ole kiinnostava eikä avaa mitään uutta. Jos tarina ei liity millään tavalla aikaisempiin kertomuksiin – kulttuuriseen tai kansalliseen tarinavarantoon, tieteelliseen viitekehykseen tai yksittäisen ihmisen elämäntarina - se ei tavoita kuulijaa, sillä yhteisen kokemuksen löytyminen jää vajaaksi (Heikkinen ym. 2001, s.207).

Liian erilaista kertomusta ei välttämättä ymmärretä lainkaan ja se voidaan jättää syrjään normatiivisen näkökulman kautta tarkastellun outoutensa takia. Tällaisissa tilanteissa toisen näkökulma, tarina tai kertomus jää etäiseksi ja vieraaksi, eikä ymmärtämisen prosessi pääse alkuun. Kertomus avaa hermeneuttisen kokemuksen, jos sen tuttuus mahdollistaa kuulijan tai tulkitsijan pääsemisen tarinan kehälle ja samanaikaisesti tarjoaa kuulijalle jotain uutta, ennestään vierasta. Tarinan välityksellä kohdattu toiseus antaa mahdollisuuden ymmärtää elämää ja sen ilmiöitä syvemmin (Heikkinen ym. 2001, s.207).

Gadamer (1979, s.124) jatkaa Heideggerin teoriaa alkuperän, originaalin, ja kuvan suhteesta Platonin ideaoppiin liittyvässä kritiikissään. Platonin ideaopin mukaan näkyvä, empiirinen maailma on vain epätäydellinen heijastus, varjo tai kuvajainen tosiolevaisesta ideoiden maailmasta. Taide kuvaa tosiolevaista empiirisen maailman kautta ja on siksi Gadamerin mukaan alkuperäisen kaksinkertainen jäljitelmä - jäljitellessään heijastumaa tosiolevaisesta.

Gadamer ottaa toisen näkökulman väittäessään, että todellisuutta tavoittelevassa representaatioissa - taideteoksessa, runossa, elämäkerrassa, sävellyksessäkin - originaali ikään kuin syntyy takautuvasti - ex post facto ilmaisun kautta. Taideteos tai kertomus ei olekaan originaalin kopio vaan kuva, jossa kuvan tekemisen prosessissa tapahtuu ontologista rikastumista (Koski 1995, s.73; Heikkinen, H. 2001, s.204).

3 Tutkimusmetodit

Tutkimusotteeni on narratiivisen tutkimusotteen ja sitä lähellä olevan hermeneuttisen tutkimusotteen risteyksessä. Narratiivisessa tutkimuksessa halutaan selvittää, millaisia kertomuksia tutkittavasta asiasta kerrotaan tai millaisena kertomuksena tutkittava asia ilmenee kulttuurissa, yhteiskunnassa tai yhteisössä. Narratiivi voi myös tarkoittaa ihmisen itselleen kertomaa tarinaa omasta historiastaan, oman elämänsä vaiheista.

Toimintatutkimuksen ja interventiotutkimuksen rajapinnalla

Tieteen tekemisen lähtökohtana pidetään monesti etäisyyden säilyttämistä tutkimuskohteeseen. Ihmisen toimintaa tutkittaessa pyritään pitämään yllä objektiivisuutta ja etäännytetään tutkija roolinsa mukaisesti käsillä olevasta tutkimustilanteesta. Tällä halutaan varmistaa, että toiminta olisi luonnollista ja koskematonta. Tämä objektiivisuuden vaatimus selittyy ajatuksella, että ihmisen toiminta voi olla luonnotonta, kun joku ulkopuolinen tarkkailee (Eskola & Suoranta, 1996, s. 97).

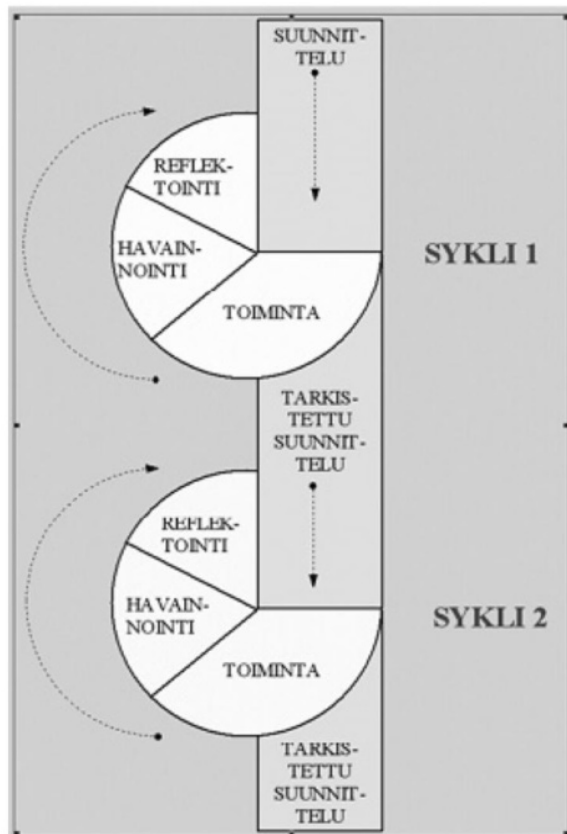
Toimintatutkimuksessa eivät päde objektiivisuuden ja vaikuttamattomuuden periaatteet, vaan tarkoituksena on tehdä aktiivinen interventio tutkittavan asian viitekehyksessä. Perusideana on ottaa tutkimushankkeeseen mukaan täysivaltaisiksi jäseniksi ne ihmiset, joita tutkimus koskettaa, ja pyrkiä yhdessä toteuttamaan yhdessä asetettuja tavoitteita (Eskola & Suoranta, s.96–97).

Toimintatutkimus on monipuolinen tutkimusmenetelmä tai tutkimusstrateginen lähestymistapa, sillä se voi käyttää välineinään eri tutkimusmenetelmiä. Sana itsessään antaa lupauksen jostain toiminnasta ja samanaikaisesta, meneillään olevasta tutkimuksesta. Sille onkin tunnusomaista paitsi toiminnan ja tutkimuksen yhdistäminen ja tutkittavien osallistaminen, myös pyrkimys saavuttaa käytännöllistä hyötyä (Kuula, 1999, s.10). Vaikka toiminta on pääosassa, käsitteellä tarkoitetaan ennen kaikkea sosiaalista toimintaa. Toimintatutkimus on perusluonteeltaan sosiaalinen prosessi (Kemmis, 2000, s. 11–12).

Toimintatutkimuksen päämääränä on yhtäaikainen tutkiminen ja toiminnan kehittäminen jossain sosiaalisessa kontekstissa. Carr ja Kemmis (1986, s. 165–166) pelkistävät toimintatutkimuksen määritelmän toteamalla, että tutkimus katsotaan toimintatutkimukseksi, jos sitä tehdessä kehitetään ryhmän toimintaa. Eskola ja Suoranta (1996, s. 98) puolestaan toteavat, että kaikki yhteisössä ilmenevä kehittelytyö ei ole tutkimusta, saati toimintatutkimusta. Toimintatutkimuksen kriteeristö täyttyy, jos toiminnan laatu ja kehittämisen tavat ovat linjassa toiminnan päämäärien kanssa.

Todellista toimintatutkimusta tehdään tieteen tutkimuksen periaattein. Siihen liittyy ilmiön tai asian taustateorian laatiminen, aineiston keruu, aineiston analysoiminen ja tulosten raportointi. Carr ja Kemmis (1986, s. 165–166) asettavat toimintatutkimukselle vaatimuksen toimintasyklistä, jossa toteutuu neljä vaihetta. Ohessa Linturin (2003) laatima kuvaaja toimintatutkimuksen sykleistä. Lisäsin syklin vaiheisiin kuvaukset siitä, mitä ne tarkoittivat omassa tutkimuksessani.

1. Vaihe: Suunnittelu, joka minun tutkimuksessani piti sisällään myös toiminnan aloittamisen kokeilemalla sopivia toimintamalleja erilaisissa ryhmissä.
2. Vaihe: Toiminta, jossa vein suunnitellun ja kokeillun toimintamallin osaksi ryhmän toimintaa.
3. Vaihe: Havainnointi, joka tapahtui yhteisen toiminnan ohessa sekä taidetoiminnan ulkopuolella muissa ryhmän toiminnoissa.
4. Vaihe: Reflektointi, jota tein pääsääntöisesti yhdessä tutkimukseen osallistuvan ryhmän ja ryhmän luokanvalvojan, mutta myös muiden opettajien kanssa. Reflektointia seurannut suunnitteluvaihe oli minun vastuullani, mutta suunnittelimme tulevat toiminnot yhdessä luokanvalvojan kanssa.



Kuvio 1. Toimintatutkimuksen syklit
Linturin (2003) mukaan.

Nämä syklin vaiheet toteutuivat aineistonkeruun aikana useaan kertaan. Suunnittelin toiminnan seuraavan vaiheen yhteistyössä opettajan kanssa, aina edellisen toiminnan ja siihen liittyneen havainnoinnin ja niitä seuranneen reflektoinnin pohjalta.

Toimintatutkimusta voi verrata pyörteeseen, joka johdattaa tutkijan ja yhteisön jatkuvasti uusien kehittämisideoiden pariin. Malli saa kritiikkiä siitä, että sillä ei voida luoda täyttävää kuvaa sosiaalisen toiminnan ennakoimattomuudesta ja monimuotoisuudesta. Syklinen ajattelutapa saattaa myös häiritä ja vaarana on, että tutkija ei kykene erottamaan syklin vaihteita toisistaan. Vastassa voi olla myös tilanteita, jolloin tutkija miettii, tekeekö tutkimustaan oikein (Heikkinen, Rovio & Syrjälä, 2007, s.80).

Interventiotutkimukset luokitellaan usein toimintatutkimuksiksi. Molempien tutkimusotteiden tavoitteena on muutos ja tutkimusaineiston kerääminen muutosprosessin aikana. (Kuusela 2008; Greenwood & Levin 1998). Näiden tutkimusotteiden välillä on kuitenkin eroja. Toimintatutkimuksen tarkoituksena on lisätä vuoropuhelua ja vaikutusmahdollisuutta yksilö-

ja ryhmätasolla. Toimintatutkimukseen liittyy toiminnan kehittäminen, joka on vahvasti sidoksissa dialogisuuteen toiminnan aikana. Tyypillistä on yritys lisätä yhden organisaation eri tahojen välistä yhteistyötä. (Jansson 2013, s.151).

Tältä osin interventiotutkimus poikkeaa toimintatutkimuksesta. Interventiotutkimuksissa toteutetuissa työpajoissa ja työn kehittämiseen tähtäävissä projekteissa halutaan saada aikaan muutos toimintakulttuurissa. Jansson (2013, s.150–151) kirjoittaa konseptintasoisista muutoksista, joita edeltää työn analysointi. Organisaation muutoksen tutkimisessa voidaan Janssonin (2013) mukaan käyttää *ekspansiivisen oppimisen sykliä* tai *peiliaineiston ideaa*. Interventiotutkimuksessa on tavanomaista, että yhteisen kehittämisprojektin aikana kerätään aineistoa havaintomuistiinpanoilla, haastatteluilla ja nauhoittamalla työpajat myöhempää tarkastelua ja litterointia varten. Projektin tullessa päätökseen on analyysivaiheen aika. Näiden välissä nauhoitettu aineisto litteroidaan tarvittavin osin ja tutkijalla on mahdollisuus palata kehittämistyöpajojen aikaisiin keskusteluihin (Jansson 2013, s.152).

Yhteisten toimintojen aikana tutkija on enemmän osallistujan ja toiminnan kehittäjän roolissa, eikä havainnoinnille jää ajallista tai mentaalista tilaa. Keskustelut vievät mukanaan ja saattavat sellaisinaan tuottaa merkityksellistä tietoa tai näkökulmia tutkittavaan aiheeseen. Janssonin (2013, s.152) mukaan interventio ei pääty yhteisen toiminnan loppumiseen. Tutkija käy vuoropuhelua projektin aikana keräämänsä tutkimusaineiston kanssa ja julkaisee tutkimusraportin, jonka analyysiosio antaa tarkemman kuvan muutosprosessista ja sen haasteista, ja haluan lisätä: myös sen onnistumisista (Jansson 2013, s.152).

Taideperustaiset menetelmät ryhmäilmiöiden tutkimisen välineenä

Taideperustaisista menetelmistä puhuttaessa käytetään käsitteitä taideperustaisuus tai taidelähtöisyys. Käytän tässä tutkielmassa kumpaakin ilmaisua riippuen siitä, kumpaa käsitettä käyttämässäni lähteessä käytetään.

Taidelähtöiset menetelmät ovat joukko laadullisen tutkimuksen työtapoja, kirjoittaa Jansson (2013, s.152–153). Taidelähtöinen toiminta voi tuoda havaittavaksi vakiintuneita rooleja ja toimintamalleja, joita arjessa ei välttämättä muuten huomaa (Rantala 2013, s.74). Samassa yhteydessä Rantala esittää kysymyksen voiko taidelähtöinen toiminta saada alulle yhteisön

kasvuun liittyviä prosesseja ja avaako se näkökulmia työyhteisöihin sekä työn tekemisen arkisiin käytäntöihin. Rantalan (2013 s.74) mukaan taidelähtöisen toiminnan kenttä on monimuotoinen, ristiriitainenkin ja se luo haasteita sillä käyskentelevälle. Siinä ovat läsnä kulloinkin vallitsevat tilanteet ja tarpeet, ihmisten välinen vuorovaikutus - onnistumisineen ja epäonnistumisineen sekä vuorovaikutuksen piirissä toimivat henkilöt, jokainen omine reunaehtoineen, lähtökohtineen ja potentiaaleineen. Taideperustaisiin tutkimuskäytäntöihin luetaan mukaan niin aineiston keräämiseen, analysointiin, tulkintaan ja aineiston esittämiseen liittyviä tutkimuksellisia työvälineitä. Taiteen keinojen vahvuus piilee siinä, että ne auttavat kaivertamaan taiteesta esiin ja näkyville uusia kerrostumia (Leavy 2009; Jansson 2013, s.150–151).

Se miten osallistujat suhtautuvat yhteiseen taidetoimintaan, saattaa valottaa myös sitä, miten he suhtautuvat työhön ja sen tavoitteisiin. Ihmisten toimintatavat ja tarpeet ovat erilaisia. Joku tarvitsee toiminnalle selkeät raamit ja tavoitteet voidakseen ylipäättään aloittaa. Toisille taas on tärkeää voida tehdä ilman ennalta sovittuja tavoitteita tai reunaehtoja. Yhteinen taidetyöskentely opettaa paitsi yhteistyökumppaneista, myös omasta itsestä ja omista toimintatavoista, tarpeista ja asenteista (Rantala 2013, s.83–84).

Taidetoiminta tuo näkyväksi myös sen, miten taidetoimintaan osallistuvat sitoutuvat viiteryhmäänsä, oli se sitten työyhteisö tai yläkoululuokka. Ihmiset haluavat kertoa itsesään muille eri tavoin: Kerrotut asiat, niiden laajuus tai syvyys riippuu täysin ihmisestä itsestään. Erilaiset sitoutumisen ja kommunikoinnin tavat aiheuttavat toisinaan ristiriitoja, kun osa on varautuneita ja osa heittäytyy toimintaan koko sydämellään. Erilaisten tarpeiden ja tapojen hyväksyminen ja keskustelut, millaisia näkemyksiä ja toiveita kohtaamisille on, voi helpottaa yhdessä työskentelyä jatkossa.

Työkaveriin tutustuminen ja tämän taustojen tunteminen edesauttaa työn tekemistä ja yhteistyön sujumista. Taidetoiminnan avulla tutustuminen tapahtuu luontevasti ja esiin tulee erilaisia asioita kuin normaalissa jokapäiväisessä kanssakäymisessä (Rantala, 2013, s.83–84). Taideprosessin läpikäyminen voi jatkossa antaa uskoa siihen, että oma ja työyhteisön selviämiskyky on kasvanut ja muutoksista on mahdollista selvitä. Erityisesti väistämättömissä muutosvaiheissa taidetoiminta avaa mahdollisuuksia kohdata muutokseen liittyvät pelot ja työstää niitä sekä auttaa löytämään uusia näkökulmia muutokseen (Tuisku, 2012, s.31).

Taidelähtöisessä toiminnassa prosessi on usein tärkeämpi kuin lopputulos tai taidetuotos, jolla toki on merkitystä myös. Toiminnan tiimellyksessä asioita käsitellään vähän kuin huomaamatta, muutosta pohditaan taiteen keinoin. Työn tulokset voivat olla oivalluksia taidetoiminnan aikana tai paljon sen jälkeen. Keskeneräisyyden ja epävarmuuden sietäminen, omien kehityskohteiden havaitseminen ja väsyminen kuuluvat prosessiin. (Rantala, 2013, s.86). Nämä kaikki ovat osa oman mukavuusalueen ulkopuolella operoimista, jota pitää tutkimukseen osallistuessa tehdä vapaaehtoisesti. Tulos ei näy heti, eikä se edes aina ole näkyvää. Usein muutos näkyy ajan saatossa asenteissa, toimintatavoissa, ymmärryksen ja empatiakyvyn kasvamisessa.

4 Tutkimusaineisto

Tutkielmani aineisto koostuu oppilaiden kuvallisista ilmaisuista omasta positiosta luokkahierarkiassa, oppilaiden yhdessä kirjoittamista runoista, joiden lähtökohtana oli yhdessä valittu taideteos sekä työpajojen ja yhteisen toiminnan tallenteista sekä yhteisistä taideteoksista. Yhdessä tehdyt teokset eivät ole irrallaan ajasta, paikasta ja tilanteesta, jossa ne on tehty (Koivurova 2010, s. 90–91).

Aineiston kerääminen

Tutkielmani historia asettuu 3. - luokkalaisten kanssa vuonna 2005 toteuttamaani kuvataidepäivään, Taidesirkukseen. Ajatus Taidesirkuksesta syntyi, kun kuulin kuvataidetunneilla ihmeellistä marinaa. Iso osa 9 - vuotiaista oli sitä mieltä, etteivät he osanneet piirtää, saati maalata. Halusin vaikuttaa käsityksiin itsestä kuvan tekijänä, mutta myös vahvistaa yhteisöllisyyden merkitystä taidekasvatuksessa ja kuvataidetunneilla - ettei kenenkään tarvitsisi arvioida tai arvottaa omaa tuotostaan, vaan että jokainen voisi keskittyä tekemisen prosessiin ja kenties nauttiakin siitä. Jatkoin aiheen parissa vuonna 2012. Silloin toteutimme Rovaniemen Steinerkoulun 8.-luokkalaisten kanssa projektin, josta kerron enemmän toisessa luvussa.

Sain syksyllä 2014 yhteistyökumppaneikseni Ounasvaaran yläkoulun 7. luokan luokanvalvojan Tiina Hernesniemen, joka samalla toimi ryhmänsä äidinkielen opettajana sekä samaa luokkaa opettavan kuvataideopettajan Petteri Karilan. Tämän yhteistyön myötä pääsin tutkimaan ryhmän sisäistä keskustelua, sosiaalista struktuuria ja sen muutoksia kokonaisen lukuvuoden ajan.

Keräsin aineistoni pohdittujen tehtävänantojen, yhteisen toiminnan ja strukturoimattoman havainnoinnin avulla. Strukturoimaton havainnointi tarkoittaa havaintojen keräämistä erilaisia välineitä apuna käyttäen ja näin kertyneen aineiston jäsentämistä jälkeenpäin. Tätä menetelmää käytetään etenkin, kun halutaan saavuttaa mahdollisimman paljon ennakkotietoa käsillä olevasta asiasta. Vuoden mittaan oli useita ennalta sovittuja interventioita ryhmän äidinkielen tunneille. Kutsuimme opettajan kanssa näitä interventioita piipahtamisiksi, jotta

niistä tulisi luontainen osa ryhmän toimintaa. Sana interventio tuntui suurelta ja ainakin itse halusin kielellistää asian lähestyttävästi. Näillä piipahtamisilla kontrolloin ryhmän dynamiikan muutoksia teettämällä kuvallisia sosiogrammeja ryhmän kaverisuhteista.

Yhdellä näistä piipahtamisista oppilaat tutustuivat Lasten Keskuksen kirjaan “Me kaikki synnymme vapaina”, jossa oli taiteilijoiden kuvittama YK:n Lasten Oikeuksien Julistus. Oppilaille jaetussa tehtävässä he valitsivat pareittain kuvan, joka jollakin tavalla liikutti, kosketti tai hätkähdytti. Pohdimme kuvallista ilmaisua ja sen keinoja tuoda esille tärkeitä yhteiskunnallisia asioita. Sen lisäksi luimme kirjan sisältämän julistuksen ja pyysin ryhmää pohtimaan, miten julistuksessa mainittujen oikeuksien tulisi näkyä heidän oman ryhmänsä toiminnassa. Vastaukset noudattivat pitkälti jo esitettyjä näkemyksiä.

Käytin osallistuvaa, strukturoimatonta havainnointia reflektion ja sitä seuraavan suunnittelun pohjana jokaisen syklin aikana. Aiemmin tekemäni vastaavanlaiset projektit sekä lukemani tutkimuskirjallisuus taideperustaisista menetelmistä ja yhteisöllisen taidetoiminnan vaikutuksista, toivat minulle ennakkotietoa siitä, millaisiin asioihin minun tulisi kiinnittää huomiota ryhmädynamiikkaa ja toiminnan luonnetta havainnoidessani. Osallistuva havainnointi on perinteinen menetelmä erityisesti sosiaali- ja kulttuuriantropologian tieteenaloilla. Tutkijan osallistuessa tutkimusryhmänsä jokapäiväiseen elämään, mahdollistuu myös ilmeiden, eleiden ja muun sosiaalisen vuorovaikutuksen havaitseminen (Anttila, 2006, s.190–193). Käytin havainnoinnin tukena muistiinpanojen kirjoittamista, ulkopuolista avustajaa kuvaajana ja videokuvaamista. Näiden lisäksi äänitin oppilaiden luvalla yhteisen työskentelyn aikana käytyjä keskusteluita ja kuvasin opettajien kanssa käymäni keskustelut.

Aineistonkeruumenetelmänä voi olla taideperustaisen intervention ja niiden aikana tehtyjen tuotosten lisäksi oppilaiden tekemät kirjoitelmat, joiden suunnittelemiseen sain kimmokkeen Anniina Koivurovan väitöskirjasta *Kuvien rajat* (2012). Koivurovan tehtävänannossa joka toiselle oppilaalle jaettiin positiivinen ja joka toiselle negatiivinen kehyskertomus samasta aiheesta, jonka jälkeen oppilaita pyydettiin jatkamaan alkuun saatettua tarinaa, kehyskertomusta, kukin oman mielensä mukaan. Minun valintani oli jakaa kaikille tutkimukseen osallistuneille sama kehyskertomus, jonka oppilaat täydensivät itsenäisenä tehtävänä suomen kielen tunnin aikana.

Lasten ja nuorten ystävyys-suhteita koskevissa tutkimuksissa lapsia tai nuoria on pyydetty tutkimuksesta riippuen nimeämään kolmesta kymmeneen läheisintä ystävää ja on hyvin harvinaista, että tutkimuksissa on annettu mahdollisuus nimetä rajaamaton määrä ystäviä (Parker ym. 2005). Jotkut tutkijat ovat kritisoineet lukumäärien rajoittamisen voivan aiheuttaa virheitä ystävyys-suhteiden tunnistamisessa. Tutkijan kysyessä lapselta esimerkiksi kolmen parhaan ystävän nimet, voi lapsi, jolla on vain yksi ystävä, nimetä ystävänsä lisäksi kaksi muuta, jotka eivät varsinaisesti ole hänen ystäviään vain miellyttääkseen tutkijaa tekemällä kuten hän pyytää.

Pelkästään se, ettei nimettyjen ystävien määrää rajaisi millään, ei tee tuloksista sen luotettavampia. Tutkijan on mahdollista saavuttaa tärkeää tietoa lasten ja nuorten ystävyys-suhteista ja niiden laadusta, jos tutkimukseen osallistuvien nimeämät ystävät ovat myös osana tutkimusjoukkoa. Joidenkin tutkimusten mukaan esimerkiksi oppilasryhmissä tehdyt kyselyt tuottivat tuloksia, jossa oppilaat nimesivät ystävikseen lapsia, jotka he tunsivat koulun ulkopuolella; omassa naapurustossaan ja harrastuksissaan (Berndt & McCandless, 2011, s.63–81).

Toinen näkökulma aineiston keräämiseen tällä menetelmällä on useampien nimeämisten salliminen. Tutkimuksessaan Malcolm ym (2006, s.727) linjasivat rajanneensa nimeämisten määrän kuuteen saavuttaakseen tuloksissa mahdollisimman monta oppilasta. Jos sallittujen nimeämisten määrä oli pienempi, saattoi käydä niin, että joku oppilaista jäi kokonaan vaille mainintaa ja koko kerätyn aineiston ja aineiston analyysin ulkopuolelle.

Kun oppilaiden annettiin nimetä useampia henkilöitä, mainintojen sisään mahtui useanlaisia ihmissuhteita ja ystävyys-suhteiden joukko laajeni niin, että todelliset ystävyys-suhteet olivat tunnistettavissa. Vähäisempi määrä mainintoja olisi pienentänyt aineiston määrää, heikentänyt vastausten laatua ja tehnyt otaksuman testaamisen tilastollisesti epävarmaksi. Useampien mainintojen salliminen laajensi ystävyys-suhteiden joukkoa, josta suorana jatkumona todellistenkin ystävyys-suhteiden tunnistaminenkin helpottui. Tämä todistuu minunkin aineistossani, esimerkkeinä mainintojen määrät, laajuudet, toistot ja vastavuoroisuudet. Muissa tutkimuksissa tehtiin myös jakoja sukupuolen mukaan; osassa pyydettiin nimeämään parhaat ystävät samaa sukupuolta edustavien kavereiden joukosta. Minä en nähnyt tällaiselle jaolle tarvetta omassa tutkielmassani.

Koska oma tutkimukseni sijoittui kahteen erilliseen koululuokkaan ja eri pituiset ajat yhdessä viettäneisiin varhaisnuoriin ja tarkoitukseni oli tutkia ulkoisista syistä hallinnollisesti koottuun ryhmään muodostuvaa dynamiikkaa, ryhmähenkeä ja yhteisöllisyyttä oli perusteltua rajata tehtävää niin, että nimeämiset tehtäisiin kyseisten ryhmien sisältä.

Kokemusten hahmottaminen

Aloitin aineiston keräämisen (Steiner 2011 ja Oukku 2014–2015) kysymyksenasettelulla: miten ja millainen ryhmä on, miten ryhmässä ollaan, mikä on ryhmän lähtötilanne. Monimutkaiseksi kysymyksenasettelun teki se, että halusin tämän tiedon jokaiselta ryhmän jäseneltä. Ontologisessa mielessä ensimmäinen teettämäni tehtävä tuotti Steinerkoululla 11 ja Ounasvaaran peruskoululla 24 tulosta, joista jokainen on kokemusteoreettisesti sinällään oikein ja kokemuksena totta. Tämä oli tutkimuksen alkusoitto: tilanne- ja paikkakartoitus, lähtökohta seuraaville toimille.

Yksittäisen henkilön kokemus omasta yhteisöstään, on perustavaa laatua oleva ontologinen kysymys (Anttila 2006, s.46). Kokemuksen tutkimus pitää sisällään laajasti koko elämää koskevan ajattelun osa-alueet. Kokemus itsessään ei ole eroteltavissa yksittäisiksi säikeiksi ilman, että siitä erottelun seurauksena menetetään jotakin olennaista. Kokemuksen tuottaneet eri osa-alueet punoutuvat tiiviisti yhdeksi kokonaisuudeksi. Perttula (2011, s. 115.) sijoittaa kokemuksen tutkimuksen Rauhalan eksistentiaalisesta fenomenologiasta ja Giorgin deskriptiivisestä fenomenologiasta hauduttamansa *fenomenologisen erityistieteen* sisälle. Näistä ensin mainittu käsittelee kokemuksen rakenteita, toinen kokemuksen empiiristä tutkimusta. Perttulan mukaan fenomenologinen erityistiede kattaa kaikki tieteenalat, jotka tutkivat subjektiivista kokemusta. (Perttula 2011, s.116). Määrittelyllään hän pyrkii tavoittamaan kokemuksen tutkimuksen monitieteisyyden ja välttämään tieteenalojen reviiiristiriidat.

Fenomenologisen erityistieteen käsitteen voi Perttulan mukaan jakaa erillisiksi tieteenaloiksi sen mukaan mitä tutkitaan. Esimerkkeinä hän käyttää muun muassa fenomenologista kasvatopsykologiaa ja fenomenologista kulttuuripsykologiaa. Lehtomaa on tästä samoilla jäljillä. Hänen mukaansa tutkimusmatka ihmisen kokemukseen lähtee ontologisista

kysymyksistä ja tutkijan on ensin selkeytettävä oma käsityksensä tutkittavan ilmiön perusluonteesta. (Perttula, 2011, s.115–162; Lehtomaa, 2011, s.163.)

Chicagon yliopiston professori Mihaly Chikszentmihalyin kehitti teorian optimaalisesta kokemuksesta tutkimusryhmänään useiden eri tieteen ja taiteenalojen asiantuntijoita. Asiantuntijat kuvailivat miltä heistä tuntui tehdä sitä, mitä he tekivät, ja nämä kuvaukset olivat Chikszentmihalyin kehittämän teorian pohja. Ihmiset ovat kuvanneet optimaaliselle kokemukselle yhteisiä piirteitä: tunne, että taidot riittävät kohtaamaan haasteet tavoitteisiin suuntautuvassa, sääntöjen rajoittamassa toiminnassa, joka koko ajan antaa selkeää palautetta siitä, miten yksilö onnistuu suorituksessaan. - - - Joskus flow voi tapahtua sattumaltakin, kun ulkoiset ja sisäiset olosuhteet osuvat onnekkaisesti yksiin. - - - on paljon todennäköisempää, että flow on joko seurausta selkeän rakenteen omaavasta toiminnasta tai yksilön kyvystä saada flow aikaan, tai molemmista (Csikszentmihalyi, 2005, s.113).

”Parhaat hetket tapahtuvat yleensä silloin, kun ihmisen sielu ja ruumis ovat venyneet äärimmilleen hänen yrittäessään omasta vapaasta tahdostaan suorittaa jotain vaikeaa ja arvokasta. Optimaalinen kokemus on siis jotakin, jonka me saamme tapahtumaan. - - - Jokaiselle on olemassa tuhansia haasteita, mahdollisuuksia ylittää omat rajansa. Sellaiset kokemukset eivät välttämättä ole miellyttäviä silloin kun ne tapahtuvat. Ajan mittaan optimaaliset kokemukset kuitenkin kasvattavat hallinnan tunnetta - tai paremminkin ehkä sitä tunnetta, että olemme osallisia elämämme sisällön määräämisessä; ja se vie meitä lähemmäksi tuota onnellisuudeksi nimitettyä tilaa kuin mikään mitä kykenemme kuvittelemaan.” (Csikszentmihalyi, 2005, 18–19).

Aineiston analyysi

Tarkastelen aineistoa aineistopohjaisen sisällönanalyysin keinoin. Käytän analyysissäni Koivurovan (2010) kuvailemaa Bambergin kolmivaiheista asemointianalyysiä, jonka mukaan narratiivit rakentuvat vuorovaikutustilanteissa muiden kanssa. Bamberg (2005) näkee narratiivit oman itsen rakentamisen välineenä. Narratiivien rakentumisessa on keskeistä vuorovaikutustilanne ja se, miten kertoja haluaa tulla ymmärretyksi (Bamberg 2005, s. 222).

Vuorovaikutteisuuden huomioimisessa on kyse myös tutkimuksen luotettavuudesta; tutkimusryhmän jäsenillä tulee olla mahdollisuus osallistua tulkintojen pohtimiseen jälkeenpäin. Näin voidaan vähentää toisinaan virheellisten, havainnoijan subjektiivisiin näkemyksiin perustuvien tulkintojen määrää. Leinon (2007, s.216) mukaan myös kokemukset tuottavat tietoa, eikä kokijaa voida jättää vuorovaikutustarkastelun ulkopuolelle.

Tuloksia tarkastellessa on tärkeää olla tietoinen niistä narratiiveista, joita tutkijalla itsellään on suhteessa tutkimusaiheeseen, tutkittavaan sosiaaliseen konstruktion ja lopulta oman elämänsä kokemuksiin. Tutkimuskirjallisuudessa puhutaan meta-narratiivista, jonka tutkija väistämättä tuottaa kootessaan yhteen kaiken hankitun aineiston (Bold 2012, 29). Bold kuvaa tutkijan ja toimijan vuorovaikutteisen ja reflektiivisen diskurssin mahdollistavan yhteisen tarinan muodostamisen ja uudenlaisten tulkintojen tekemisen. Tämä on olennaista muutosprosessin ymmärtämiseksi (Bold, 2012, s.29–30).

Hermeneuttinen tutkimusote

Hermeneuttisessa tutkimusotteessa on keskeistä tutkittavan ilmiön syvällinen ymmärtäminen sekä tulkintojen tekeminen kerätyn aineiston pohjalta. Tulkintoja tehdessäni halusin käydä vuoropuhelua tutkimukseen osallistuvien kanssa: olinko ymmärtänyt oikein, oliko tulkintani oikea. Tässä noudattelin Lea Kantolan hyväksi havaitsemaa menetelmää, jossa tulkinta muodostuu yhdeksi yhteistyöprosessin osa-alueeksi (Kantola 2005, s.128–129).

Ryhmää havainnoidessani tai yhteistä teosta tehdessämme varmistin jo tekemiäni tulkintoja kertomalla havainnoistani ja kysymällä oppilailta, miten he näkivät saman asian. Oppilaat ilmaisivat omia ajatuksiaan kulloinkin tekemistäni tulkinnoista. Tämä kaikki tapahtui keskustelemalla muun toiminnan lomassa. Näennäisesti pieniltä vaikuttavat sananvaihdot toivat minulle merkittävää tietoa ryhmän tilanteesta, sekä oman ajatteluni ja tulkintojeni oikeellisuudesta. Se ohjasi myös toimintaani ja yhteisten tehtävien suunnittelua.

Tutkimuksen eettinen arviointi

Työskennellessäni ensimmäisiä kertoja tämän aiheen parissa pidin tärkeänä pyytää koulujen, asianosaisten ja heidän vanhempiensa luvat aineiston keräämiseksi, sekä kerätyn aineiston

käyttämiseksi osana tutkielmaani. En tässä vaiheessa ollut täysin varma, mihin kertyneen ja väistämättä edelleen kertyvän aineiston kanssa suuntaisin, mutta tiesin, että aihealue kiinnosti minua tavattomasti.

Suomessa kaikilla tieteenaloilla tutkijaa ohjaavat yleiset eettiset periaatteet, joiden mukaan tutkittavien itsemääräämisoikeutta ja ihmisarvoa tulee kunnioittaa. Eettiset periaatteet on johdettu Suomen perustuslaista. Tutkijan tulee toteuttaa tutkimuksensa ja kerätä aineisto niin, ettei tutkittavina oleville ihmisille tai yhteisöille koidu siitä merkittävää haittaa tai vahinkoa. Suomessa korostetaan myös tutkijan vastuuta. Tutkimuksen tekemisen eettisten periaatteiden tulee toimia tutkijan ja tutkimusryhmän tukena sekä tutkittavina olevien ihmisten suojana.

Koska jokaisen perusoikeuksiin perustuslain mukaan kuuluvat oikeus henkilökohtaiseen koskemattomuuteen ja vapauteen ja oikeus yksityisyyteen, on tutkijan tehtävänä pitää huolta näiden oikeuksien toteutumisesta myös tutkimuksen aikana. Tämä tarkoittaa osallistujan mahdollisuutta kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta missä tutkimuksen vaiheessa tahansa. Tutkimukseen osallistuva saa myöskin kieltää teostensa, mielipiteidensä, kuviensa ja ajatustensa käytön osana tutkimusta missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Tutkijan tulee pitää huolta siitä, että tutkimukseen osallistuvalla on selvä ymmärrys omista oikeuksistaan tutkimukseen osallistumisen aikana ja sen jälkeen (Perustuslaki 1999/731, 6–23 §).

Käsittelin tutkimuksen sisällön huolellisesti tutkimukseen osallistuvien kanssa, sillä tutkimuksen tekemisen merkittävänä eettisenä periaatteena on informaatioon perustuva suostumus (Hirsjärvi & Hurme 2000, s.20). Informaatiolla tarkoitetaan, että tutkimukseen osallistumisen tulee perustua avoimeen ja kaiken kattavaan tietoon tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta (Christians 2008, s. 192). Tutkimusta aloittaessa ja sen aikana on varmistettava, että tutkimukseen osallistuvat ymmärtävät mistä tutkimuksessa on kysymys. (Tuomi & Sarajärvi 2002, s.128). Tutkimukseen osallistuvilla on oltava kaikki se informaatio, joka voi vaikuttaa osallistumishalukkuuteen. Osallistujilla täytyy olla tieto vaikkapa siitä, että tutkimus on julkisesti saatavilla (Fisher & Anushko 2008, 99; Gillham 2005, s.13).

Eettiset kysymykset korostuvat ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa erityisesti tutkijan ja tutkittavan - tai tutkimukseen osallistuvan - kohtaamisissa. Kohtaamisiin liittyy usein ennakoimattomuutta, eikä eettisiin kysymyksiin voida aina löytää yhtä oikeaa ratkaisua. Yhteisiksi laaditut ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet auttavat

tutkimukseen liittyvien eettisten kysymysten puntaroinnissa, Ne ovat osa suomalaisen tiedeyhteisön itsesääntelyjärjestelmää ja ohjaavat ihmiseen kohdistuvaa tutkimusta.

Ennen tutkimuksen aloittamista hain tutkimusluvut Rovaniemen kaupungin koulutuspalveluiden hallinnosta, tutkimuskoulun rehtorilta, yhteistyöopettajilta, oppilailta ja heidän huoltajiltaan. Pidin huolen, että kaikilla osallistujilla oli tieto ja ymmärrys siitä, että heidän oli mahdollista kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta milloin tahansa tutkimuksen aikana. Anonyymiyden suojan mahdollistaminen on erityisen tärkeää silloin, kun osallistujien joukossa on haavoittuvassa asemassa olevia (Jokela ym. 2024, s. 73).

Tutkimukseen osallistuneiden yksityisyydensuoja

Tiettyjen tutkimukseen liittyvien ehtojen täytyessä tutkijan tulee pyytää ennakkoarvointilausunto ihmistieteiden eettiseltä toimikunnalta. Keräsin aineiston ja tein tutkimuksen ilman tutkittavien henkilötietojen keräämistä ja käsittelyä. Tämän vuoksi en tarvinnut ennen aineistonkeruuta eettistä ennakkoarvointilausuntoa ihmistieteiden eettiseltä toimikunnalta huolimatta siitä, että tutkimukseen osallistuneet olivat alle 15-vuotiaita aineistonkeruun aikana.

Henkilötietojen määrä voidaan minimoida poistamalla aineistosta henkilöiden nimet ja henkilötunnukset. En kerännyt omaa aineistoani varten taustamuuttujatietoja laisinkaan. Suorien tunnisteiden keräämättä jättäminen ei tarkoita, että tutkimuksen tiedot muuttuisivat anonyymeiksi. Tutkimuksessani kerron suoraan millä kouluilla ja minä vuonna ja keiden opettajien kanssa tein yhteistyötä. Luokka, jossa tein tutkimukseni olisi selvitettävissä suhteellisen pienellä vaivannäöllä. Yksittäisten henkilöiden antamia vastauksia sen sijaan ei voi yhdistää kehenkään tiettyyn henkilöön. Yhteisestä taideteoksestakin voidaan vain todeta, että tämä tietty ryhmä oli sitä tekemässä. Suurin osa oppilaista halusi nimensä julki oman teoksen tai kuvan yhteydessä ja tätä toivetta kunnioitan tässä tutkielmassa.

Luokkaan oli joiksikin oppitunneiksi sijoitettu kaksi tehostetun tuen oppilasta sekä joillekin oppitunneille yksi suomea toisena kielenään opiskeleva oppilas. Näistä kaksi ensimmäistä mainitaan yhdessä istumajärjestystä koskevassa tehtävässä. Kukaan ei nimennyt heitä unelmatiiimiinsä. Tästä huolimatta luokassa oli oppilas, joka ryhtyi juuri näiden oppilaiden kanssa tai hakeutui heidän seuraansa. Nämä oppilaat jäivät näitä mainintoja lukuun

ottamatta aineistoni ulkopuolelle inhimillisen erehdyksen saattamana. He osallistuivat vain osalle tutkimusryhmäni tunteista ja heillä oli eri luokanvalvoja. Heille toimitetut tutkimuslupalaput eivät koskaan palautuneet minulle, enkä minä ymmärtänyt niiden puutetta vasta kuin paljon myöhemmin. Mukana ollessaan he tiesivät mistä oli kysymys ja suostuivat kuvaamiseen ja keskustelujen tallentamiseen. Olisi mahdollista pyytää lupa heidän tuottamansa materiaalin käyttämiseen osana tutkielman aineistoa näin jälkikäteen, mutta koska en pyytänyt mahdollisuutta palata tähän asiaan vuosien päästä, en pidä eettisesti kestäväenä ratkaisuna lähestyä heitä nyt.

5 Toimintatutkimuksen pyörteissä

Demo: koko kouluikä samassa luokassa

Tutkimuksen pohjana on toukokuussa 2012 Steinerkoulun 8. – luokkalaisten kanssa tehty projekti, joka sisälsi keskusteluja yhteisöstä, kuvallisen sosiogrammin jokaisen henkilökohtaisesta sosiaalisesta piiristä sekä kollektiivimaalauksesta, jota ryhmä teki viikon ajan.

Lisäksi yhtenä koko kahdeksatta luokkaa määrittelevistä teemoista Steinerkoulussa ovat elämäkerrat. Niiden kautta sukellaan maailmanhistorian kysymyksiin laajemmin ja niiden kautta konkretisoituvat yksittäisten ihmisten vaikutusmahdollisuudet niin omaan kuin muidenkin elämään (Paalasmaa 2019, s. 89). Oppilaat lopettivat elämäkertapainotteisen 8. luokkansa miettimällä omaa elämäänsä, sosiaalista todellisuuttaan sekä vuorovaikutusta muiden kanssa.

Työskentelyprosessi aloitettiin keskusteluilla oppilaiden omista yhteisöistä. Merkittävää tämän projektin onnistumisen ja loistavien keskustelujen syntymisen kannalta oli se, että luokka oli valmiiksi tiivis ryhmä, joka oli viettänyt yhdessä kaikki vuodet ensimmäisestä luokasta alkaen. Ryhmä oli kahdeksanteen luokkaan mennessä ehtinyt tehdä jokaisen oppilaan vahvuuksista lähtevien roolien ryydittämiä projekteja: näytelmiä, tiernapoikaesityksiä, kisamatkoja, vaelluksia ja varainkeruuta tulevaa huikeaa luokkaretkeään varten.

Esitin oppilaille seuraavat kysymykset:

1. Mikä/mitä yhteisö on?
2. Mikä on pienin yhteisö, johon kuulut?
3. Mihin yhteisöihin kuulut ylipäättään?
4. Mikä on suurin yhteisö, johon kuulut?

Tehtävää jatkettiin niin, että sovimme jokaiselle oppilaalle oman koodivärin. Tämän jälkeen oppilaat piirsivät väreillä sosiaaliset kartat omasta luokastaan. Tehtävässä oppilaan tuli piirtää

itsensä ympyränä A4-kokoiselle paperille, ympyrän koon ja sijainnin oppilas sai itse valita. Sovimme, että mitä suurempi ympyrä ja mitä lähempänä omaa ympyrää toisen ympyrä oli, sitä isompi merkitys kyseisellä henkilöllä on oppilaan elämässä. Nämä kuvalliset sosiogrammit kuvastivat oppilaiden henkilökohtaisia ajatuksia omasta tilanteestaan suhteessa muihin hänen ympärillään oleviin ihmisiin. Sosiogrammien tuloksia ei käyty läpi yhteisesti.

Oppilaiden roolit suhteessa toisiinsa ja ryhmään paljastuivat tulkitsemalla piirrettyjä kartoja tehtävänannon pohjalta. Sosiaalisista kartoista kävi ilmi yksittäisten oppilaiden oma asema suhteessa muihin ja muiden paikat ja joissakin vastauksissa muiden asema suhteessa omaan itseensä. Kartoista oli luettavissa oppilaiden oman roolin merkitys sekä suhteessa muuhun ryhmään että omaan itseensä osana ryhmää. Näin keräämäni aineiston tulkintaa ohjasi ja vahvisti ryhmän havainnointi ja keskustelut oppilaiden kanssa yhteisen tekemisen lomassa.

Sosiaalisten karttojen piirtämisen ja yhteisökasitteen pohtimisen jälkeen toteutimme viikon mittaisena taideprojektina 1,3 m x 7 m kokoisen kollektiivimaalauksen (Ahola ym. 2010, s.52). Kollektiivimaalaus kuvasi luokan yhdessä ymmärrettyä sosiaalista rakennetta. Lopullinen työ oli paitsi yhdessä työskentelyn, myös neuvottelun tulosta. Jokaisen ääriviivat piirrettiin lattialle levitetylle paperille ja jokaista oppilasta auttoi piirtämisessä hänen itse valitsemansa henkilö.

Ääriviivat piirrettiin yhdessä pohdittuihin kohtiin, oppilas oli vapaa valitsemaan oman asentonsa. Ääriviivojen piirtämisen jälkeen jokainen maalasi peiteväreillä oman paikkansa. Oppilaat käyttivät maalaamiseen samaa väriä, jota he käyttivät kuvaamaan itseään aiemmin tekemässään sosiaalisessa kartassa.

Risteyskohdissa, piirrettyjen käsien ja jalkojen limittyessä, oppilaat sekoittelivat yhdessä uuden värin käyttäen omia värejään. Ajatuksena oli se, että yhdessä olemme enemmän kuin osiemme summa. Kun oppilaiden jäsenet ja värit ristesivät useamman kuin kahden kohdalla, oli ratkaistava tilanne kuvallisesti järkevällä tavalla. Kokeilut osoittivat, että kolmen värin sekoituksista syntyi aina epämääräistä harmaata, ruskeaa tai jotain muuta väriä, jota ei haluttu värejä hehkuvaan teokseen.

Pohdinnoissa tuli esiin näkökulma, että pahimmillaan kolmen tai useamman ihmisen yhteistyö voi olla yhtä sotkua tai tylsää ja harmaata. Ja sellaisenaan värisekoitus kuvaisi sitä

hyvin. Lopulta ryhmässä syntyi keskustelujen tuloksena ajatus, että usean henkilön yhteistyö voi se myös olla valoa valon päälle. Siksi kolmen tai useampien ääriviivojen risteyskohtiin valikoitui valkoinen väri. Ne olivat teoksessa kuvaamassa niitä hetkiä, tilanteita ja toiminnan tapoja, joissa yhteistyö vaatii sen tekijöiltä ponnistelua onnistuakseen. Onnistuessaan yhteisen työn tulokset toisivat mukanaan valoa, joka pitää sisällään kaikki värit, elämän kirjon. Ryhmästä tuli ehdotus maalata myös koko teoksen tausta ja niin tehtiin. Väriksi valikoitui musta, jota vasten kaikki muut värit erottuivat selkeästi.

Koulusta poissa olevien kahden oppilaan paikkoja pohdittiin yhdessä pitkään. Oppilaat miettivät mihin heidät olisi järkevää sijoittaa, etteivät he kokisi ulkopuolisuutta ryhmästä, mutta myös niin, että muut pääsisivät etenemään työssään. Lopulta päädyttiin jättämään pieni väli keskelle oppilaita toiselle oppilaalle ja toisen oppilaan tilanne pohdittiin siten, että hänen rooliinsa liitettiin ylimääräinen osoitus ulkopuolella olemisesta, jonka luokkakaverit arvelivat hänen kestävän. Kyseisen oppilaan paikka jätettiin selkeästi erilleen muusta ryhmästä ja hänen värinsä päätettiin hänen puolestaan.

Edellä kuvattu saattaa kuulostaa julmalta kohtelulta, mutta todellisuus oli toisenlainen. Ryhmän oppilaat tunsivat toisensa todella hyvin, ryhmässä vallitsi luottamuksen ilmapiiri ja ulkopuolelle jääminen oli teema, josta työskentelyn ohessa keskusteltiin paljon. Muut oppilaat kommentoivat poissaolijan puolesta tehtyjä päätöksiä humoristiseen sävyyn: "Mitäs on poissa koulusta". Tämä kuitenkin avasi enemmän ajatusta läsnäolon merkityksestä: Poissaoleva ei päässyt päättämään omaa rooliaan, tai vaikuttamaan paikkaansa ryhmässä. Muut tekivät päätökset ja myöhemmin mukaan tulevan oli tyydyttävä hänelle annettuun rooliin ja paikkaan. Sama ilmiö roolittamisesta toistui myöhemmissä aineistonkeruuvaiheissa.

Ryhmässä pohdittiin ulkopuolisuuden kokemuksia, sen syitä ja seurauksia. Niitä ennakkoluuloja, joita jokainen meistä varmasti on kohdannut ja kohtaa; ne ovat ikään kuin muiden meidän puolestamme meille valitsema väri. Tästä teemasta puhuttiin työtä tehdessä ja siihen palattiin, kun poissa ollut oppilas palasi kouluun. Poissa ollut oppilas vaati selityksen omasta paikastaan maalauksessa, tämä aiheutti paljon hyvää ja myönteisessä hengessä käytyä keskustelua puolesta ja vastaan. Oppilas hyväksyi paikkansa ja lähti mukaan toimintaan. Hän ei ollut harmissaan muiden tekemistä päätöksistä, vaikka vaatikin niille perustelut.

Ensimmäinen sykli: Uusi ryhmä kesken peruskoulun.

Järjestimme yhteistyömme aluksi opettajien kokoontumisen. Kokoontumiseen osallistuivat minun lisäksi luokanvalvoja ja luokkaa opettava kuvataideopettaja. Myös luokkaa opettava uskonnonopettaja piipahti luokassa ennen kokoontumisen alkamista. Tekemisen ilmapiiristä kertoo paljon se, että saatoimme toivottaa hänetkin lämpimästi tervetulleeksi työryhmäämme ja hän yhtä lämpimästi kieltäytyi kutsusta - keskustelu oli alusta asti avointa.

Ennen varsinaisen aineistonkeruun alkamista tein alkukartoituksen ryhmän sisäisestä sosiaalisesta tilanteesta sosiometrisillä menetelmillä, oppilaiden tekemien sosiogrammien avulla. Tämän jälkeen pidin syksyllä 2014 oppilaille oppimistuokioita äidinkielen tuntien sisällä. Ensimmäisessä pohdimme yhdessä yhteisön käsitettä ja toisessa sitä, mikä ja millainen ryhmän mielestä on hyvä yhteisö ja miten sellainen saavutetaan.

Olin tehnyt karttakuvan perinteiseen malliin järjestetystä luokkahuoneesta, jossa pulpetit ovat selkeästi riveissä ja jonoissa ja opettajan pöytä/pöydät luokan edessä. Pyysin oppilaita kirjoittamaan nimensä paikalle, jolla he mieluiten istuisivat ja kirjoittamaan paperin johonkin reunaan oman nimensä. Pyysin heitä sijoittamaan viereisille paikoille haluamansa ihmiset omasta luokastaan. Tämän jälkeen jaoin oppilaille paperin, jolle olin piirtänyt opettajan pöydän ja neljä neljän hengen ryhmää ja yhden viiden hengen ryhmän. Pyysin oppilaita valitsemaan oman paikkansa ja nimeämään ryhmäänsä ne henkilöt, keiden kanssa yhteistyön tekeminen on mukavaa. Annoin luvan myös piirtää itse valittuja ryhmiä.

Projektien lopuksi pyysin luokkaa tekemään samanlaisen karttakuvan kuin ihan alussa teimme voidakseni arvioida, oliko mikään muuttunut projektin aikana tai myötä. En painottanut alussa, että oppilaiden laatimia istumajärjestyksiä ei tulla käyttämään minkään ryhmän muodostamisen perusteena. Toisaalta niin oli hyvä, sillä oppilaiden laatimat kartat olivat avain ryhmien muodostamiseen myöhemmin.

Toinen sykli: Sanataidetyöpaja rakentaa siltoja ihmisten välille

Tutkimusryhmä osallistui talvella 2015 Rovaniemen taidemuseossa järjestettyyn sanataidetyöpajaan. Sanataidetyöpajan lähtökohtana oli yhteinen taidekokemus ja sen

jakaminen ja jatkaminen sanoilla, runojen muodossa. Tehtävät tehtiin ryhmissä tai pareittain. Tehtävien muoto oli tarkkaan strukturoitu ja muodostimme ryhmät yhdessä opettajan kanssa, ryhmää kuunnellen ja aiempia havaintoja hyödyntäen.

Ryhmä kiersi näyttelyn 2–4 hengen pienryhmissä. Tilaan oli rakennettu kolme huonetta: musta, turkoosi ja keltainen huone. Näyttelyn teokset oli ripustettu väriteemoittain ja työpajan arvoitukset oli värikoodattu teosten mukaan.



Kuva 1 Harmaa huone, jonka teokset olivat pääosin grafiikan vedoksia.



Kuva 2 Teoksiin tutustuminen oli kokonaisvaltainen kokemus.

Työskentely tapahtui viuhkasuunnistuksen tapaan: ryhmä sai arvoituksen ja ratkaistuaan sen he kirjoittivat arvoitukseen liittyvän teoksen nimen ja siihen liittyvän sanan itselleen ylös ja palasivat ohjaajan luokse saadakseen toisen arvoituksen. Ryhmä oli nopea ja hyvä keskustelemaan. Vaihtoehtoisia näkökulmia pohdittiin, vaikka vastaus oli jo selvinnyt osalle ryhmän jäsenistä (Havainnointi 11.2.2015.) Miltei kaikki ehtivät tehdä kaikki huoneiden tehtävät. Valmiiksi saatujen tehtävien määrää ei painotettu tehtävänannossa.

Arvoitukset kannustivat tutkimaan esille valittuja teoksia tarkasti. Valittu menetelmä mahdollisti yksityiskohtien löytämisen, niiden merkitysten pohtimisen ja useiden erilaisten tulkintojen tekemisen, mutta silti yhteiseen lopputulokseen pääsemisen. Sisään kirjoitettu vaatimus tehtävän onnistumiselle oli se, että näyttelyyn osallistuvat pääsivät paitsi muodostamaan omia ajatuksiaan, myös jakamaan niitä toistensa kanssa yhteisen näkemyksen löytämiseksi.



Kuva 2 Löytyykö ratkaisu näistä teoksista?



Kuva 4 Opettaja Tiina Hernesniemi tulkitsee taideteoksia oppilaiden kanssa. Tuttavalliset välit näkyvät siinä, että voidaan seisoa lähellä, kommentoida ja keskustella.

Näyttelyn nimi *Ei saa peittää* viittasi kaiken käsittävään rakkauteen, siihen että se, millaisia ihmisinä olemme, saisi luvan tulla esille. Näyttelyn tarkoituksena oli tuoda esiin ajatus, että jokainen on hyväksytty sellaisenaan. Toisaalta antamallaan nimellä näyttelyn koonnut työryhmä osallistui keskusteluun seksuaalivähemmistöjen oikeuksista. Aihe oli ajankohtainen talvella 2014–2015, sillä eduskunta hyväksyi joulukuussa 2014 avioliittolain muuttamisen niin, että uusi laki mahdollisti samaa sukupuolta olevien avioliitot. Itselleni oli tärkeää, että näyttelyn ja työpajojen sisältö oli laajennettavissa koskemaan jokaisen ihmisen olennaista arvoa yhteisön jäsenenä. Ajatus jokaisen merkityksellisyydestä on nähtävissä myös teosten pohjalta kirjoitetuissa runoissa.

Havainnoidessani ryhmän työskentelyä huomasin, että yksikään ryhmä ei tehnyt valmistelemattomia tai huolimattomia sana toisen perään -ratkaisuja. Havaintojeni perusteella tehtävän tekeminen koettiin hauskaksi, ärsyttäväksi, tuskastuttavaksi ja vaikeaksi, mutta myös innostavaksi. Lähestulkoon koko ryhmä paneutui tehtävään, jotta saisivat aikaan järkevän ja jotain sanovan kokonaisuuden. Yhtä ryhmää piti auttaa alkuun ja yhtä ryhmää lukuun ottamatta kukaan ei yrittänyt päästä helpolla. Yhdessä ryhmässä vastuun otti aluksi yksi ryhmän jäsenistä. Lopulta kuitenkin kaikki työpajaan osallistuneet tekivät töitä.



Kuva 5 Kirjoittamis- ja leikkaamistehtävä annettiin usein oppilaalle, jolla ajateltiin olevan paras käsiala.

Kun runot oli saatu valmiiksi, piti ryhmän miettiä mihin taidenäyttelyn teoksista runo parhaiten sopisi, valittuaan sopivimman tai teoksen, josta he olivat ammentaneet runoonsa, he saivat lausua runonsa muille ryhmille kyseisen taideteoksen vieressä.



Kuva 6 Jännitystä ilmassa, vaikka lukija on toinen ryhmän jäsen.



Kuva 7 Runon lukeminen ääneen vaati rohkeutta.

Lopuksi ryhmät valitsivat runoonsa liittyvän taideteoksen kuvan valmiiksi tulostettujen ja laminoitujen kuvien joukosta ja laittoivat kuvan ja runon rinnakkain työpajatilan ulkopuolella olevalle seinälle.



Kuva 8 Valmiita runoja teoskuviin yhdistettynä kaikkien museokävijöiden ilona.

Kolmas sykli: Yhteinen kuvan tekeminen avaa suljettuja tiloja

Luku, jossa ryhmän laatu punnitaan

“Syy kyvyttömyytemme ilmaista itseämme ei yleensä ole meissä itsessämme vaan siinä, kuinka meille tärkeät ihmiset -- ovat suhtautuneet sisäisen maailmamme ilmaisuihin.” (Aalto 2002, s.12).

Toiseksi viimeisellä kokoontumiskerralla, joka samalla oli ryhmän viimeinen yhteinen kuvataidetunti, teetin oppilailla yhteisen ja hyvin yksinkertaistetun maalaustehtävän. Ajatuksena oli, että yksinkertaisista osasista muodostuu osiaan laajempi kokonaisuus, joka yksilöllisen, mutta samalla yhteisen ponnistuksen tuloksena muodostaa vaikuttavan teoksen ja kirjaimellisen kurkistuksen ryhmän sisälle. Tämä aineistonkeruuvaihe oli lähimpänä toimintatutkimusta, jossa tutkija hyppää ryhmän mukaan ja upottaa kädet samaan saveen, yhteisen, ehkä kehittävän, toiminnan äärelle.

Kokoontumiskerta ajoittui ryhmän viimeiselle kuvataidetunnille. Olin järjestänyt luokkatilan niin, että pulpetit ja tuolit olivat luokan seinustoilla. Työskentelimme lattian tasolla, lukuun

ottamatta oppilasta, jolla oli kipsi jalassa. Tunti aloitettiin lyhyellä alustuksella, jossa kertosin siihen asti käymiemme keskusteluiden sisältöjä. Tässä alustuksessa puhuin ryhmälle myös siitä, että jokaisessa yhteisössä kaikilla on oma tärkeä ja samalla luonteva paikkansa. Pyysin ryhmän jäseniä etsiytymään yhteisen ympyrän kehällä sellaiseen kohtaan, jossa itsellä olisi luontevinta olla. Tytöt ja pojat asettuivat eri puolille kehää ja tyttöjen ja poikien väliin jäi huomattavasti tilaa, vaikka ryhmä oli ollut yhdessä jo kokonaisen vuoden ja yhteistyökuvioita oli tietoisesti järjestelty.

Luokan mukana joitakin tunteja opiskelevat kolme oppilasta sijoittuivat tyttöjen ja poikien erillisten ryhmien väliin, ikään kuin omaksi porukakseen porukan sisällä, aivan kuin he eivät olisi kokeneet kuuluvansa oikein kumpaan suuntaan. He kirjaimellisesti putosivat väliin. Merkilläpantavaa on myös se, että jopa oppilas, jonka jalka oli kipsattuna, asettui piiriin luontevalle kohdalleen luokkakavereiden avustuksella. Sama henkilö oli vuoden alussa nimennyt omaan ryhmäänsä vain kaksi oppilasta ja nyt useampi luokkakaveri oli häntä auttamassa. Hänelle hankittiin luokan ulkopuolelta tuoli ja pulpetti. Hänen ollessa työn touhussa kehän toiseen reunaan sijoittuneet pojat lainasivat hänen kainalosauvojaan. Työskentelyn vaatimasta ryhmittelystä huolimatta oppilaat hakeutuivat sekaisin toistensa seuraan, kun tilanne oli vapaampi.

Tehtävän viimeisessä osiossa pyysin oppilaita mittaamaan toisiltaan silmän korkeuden, lattiasta pupillin korkeudelle. Sen jälkeen tehtävänantoon kuului piirtää omat silmät haluamaansa kohtaan paperin taakse - niiden paikalle leikattaisiin kurkistusaukot ryhmään. Ne, jotka kerkeäisivät tapaamiskerralla leikkaisivat reiät itse ja loppuihin leikkaisin minä. Muutama oppilas kieltäytyi tästä, he eivät halunneet, että heidän paikaltaan katsottaisiin ryhmää sellaisena kuin se sillä hetkellä näyttäytyi. Tällaisia oppilaita oli kaksi. Toinen näistä oli oppilas, joka oli useimmin valittu vieruskaveriksi sosiogrammitehtävissä - tehtävän tulosta vahvistivat havainnot luokassa ja muissa oppilaiden toimintaympäristöissä. Toinen, joka ei halunnut esille näkökulmaansa ryhmän suuntaan oli yksi luokkaan integroiduista kolmesta oppilaasta.

Koivurova (2010) kertoo väitöskirjassaan poikaryhmästä, joka ei antanut lupaa käyttää heidän töistään otettuja kuvia osana tutkimusta. Tällainen käyttäytyminen näyttäytyi väitöskirjatutkijalle poikaporukan yhteenkuuluvuuden tunteena, mutta toisaalta myös

pakkona. Päätös oli kaiketi ollut yhteinen, eikä kukaan halunnut poiketa siitä (Koivurova, 2010, s.176–177).

Myös oman tutkimukseni aikana pojat liittoutuivat yhteisiä tehtäviä tehdessä. Parhaiten se näkyi viimeisessä tehtävässä, jossa paikan sai valita itse tai kavereiden kanssa neuvottelemalla. Kuultuaan tehtävänannon, luokan pojat päättivät valita saman värin, jotta tehtävän saisi tehtyä ilman vaivannäköä ja mahdollisimman nopeasti. Tällainen toimintatapa tietysti antoi heille sittemmin aikaa kokeilla kyynärsauvoja ja tehdä kaikenlaista muuta tutkimusta, muiden paneutuessa tehtävään. Kuten Koivurova (2010), myös minä jouduin alistumaan nuorten omaan valintaan. Tällainen toiminta on heidän mahdollisuutensa osoittaa valtaa suhteessa opettajaan - oletettuun auktoriteettiin. Toisaalta, jos porukassa olisikin ollut joku, joka olisi halunnut tehdä tehtävän toisin, on todennäköistä, ettei se olisi ollut hänelle mahdollista ryhmänormin jo muodostuttua.

Ryhmänormi on aina yhteinen tuote, jossa kokonaisuus pitää sisällään kaikki sen luomisessa mukana olleet. Olisi vaatinut todella rohkeaa ajattelua ja sen mukanaan tuomaa toimintaa, jotta olisi voinut toimia toisin, kuin kaikki muut porukkaan kuuluneet. Toisaalta siihen olisi voinut riittää yksi kaveri luokan toiselta sosiaalisesta laidalta, tyttöjen joukosta. Tyttöjen ja poikien välisen kavereussuhteet olivat kuitenkin enemmän poikkeus kuin arkinen asia ryhmässä.

Käytin Koivurovan (2012) tehtävän variaatiota viimeisellä yhteisellä kokoontumiskerralla. Pohjana tehtävän valinnalle oli tauoilla ja siirtymissä oppilaiden kanssa käydyt keskustelut. Keskusteluissa oli paljastunut oppilaiden väliseen ja oppilaiden ja opettajien väliseen keskusteluun liittyviä näkökulmia, joita halusin selvittää tarkemmin. Taustaoletuksena ja toiveenakin oli saada aikaan samankaltaisia ilmaisunpurskahduksia, joista Koivurovankin väitös kertoi. Huomasin, että olin huolissani ryhmän sisäisestä keskustelusta, jossa keskustelua tai siihen osallistuvia oppilaita rajasivat kuppikunniksi muotoutuneet ryhmittymät. Tällaisia keskustelumalleja pystyttiin kuitenkin purkamaan suunnitellusti ainakin suomen kielen tunneilla opettajan vakaassa ohjauksessa.

Oppilaiden tuottamat kertomukset toistivat tiettyjä teemoja, tämä oli odotettavissa Koivurovan (2012) väitöskirjan tuottamien tulosten valossa. Kehyskertomuksessani kuvattiin tilanne, joka pohjautui seuraamallani historian tunneilla tekemiini havaintoihin, oppilaiden tuli jatkaa tarinaa. Osa kirjoitti vuoropuhelun,

Oppilaiden jatkamien keskustelujen teemat liittyivät pian päättyvään kevätlukukauteen ja sen jälkeisiin suunnitelmiin. Erityisen mielenkiintoiseksi oppilaiden tuottamien tarinoiden tarkastelun teki kirjoitelmien sivuun ja taakse tehdyt kuvat, pilailu ja viestien vaihto koulutovereiden kanssa. Sosiokulttuurinen ilmitulo sekin.

Havaintoja aikuisten toimintatavoista

Seurasin ryhmän historian tuntia toukokuussa 2015. Historianopettajan tapana oli käyttää taidetta historian opetuksen lähtökohtana ja mielenkiinnon herättäjänä. Kuvataidekasvattajan näkökulmasta taideteosten äärellä olisi voinut saada aikaan moniäänistä ajatustenvaihtoa, mutta ryhmadynamiikasta ja osin opettajan toiminnasta johtuen kaikki luokan käymä keskustelu kulki opettajan kautta.

Kyselin tuntien välissä oppilailta vahvistuksia havainnoilleni:

Huomasin seuraavaa....

Onko aina näin ...

Keskusteletteko koskaan niin, ettei opettaja ole siinä välissä ja mitä silloin tapahtuu?

Käydyt keskustelut synnyttivät mielikuvan diktatorisesti ryhmää hallitsevasta opettaja-johtajasta, joka pelkää tilanteen riistäytyvän käsistä, jos luokasta kuuluu yksikin ylimääräinen ääni. Toisaalta osoittautui, että oppilaille oli tärkeää toimia normin, totutun toimintatavan mukaisesti ja olla aiheuttamatta häiriötä ja sen kautta nolaamatta itseään.

7 Tulokset

Työpajojen välitön vaikutus ryhmädynamiikkaan ja luokan yhteishenkeen saattoi lopulta olla vähäinen. Interventioita olisi voinut olla enemmän, sillä vietin luokan kanssa melkoisen määrän tunteja. Pitkän aikavälin tavoite: ymmärrys siitä, että jokaisella on oikeus olla oma itsensä ja tulla hyväksytyksi osaksi isompaa kokonaisuutta, tuli hetkeksi näkyviin työpajojen ja interventioiden kautta. Tämä korostaa yhteisöllisen taidekasvatuksen merkitystä, vaikka tulosten mittaaminen onkin vaikeaa ja väliaikaisille muutoksille altista.

Jälkeenpäin ymmärsin, että niin monenlaisia asioita kuin ryhmältä kysyinkin, yksi tärkeä kysymys jäi esittämättä: En kysynyt suoraan oppilailta, miten he kokivat interventiot ja yhteisen taiteen tekemisen. Oliko se auttanut heitä tutustumaan toisiinsa ja ehkä itseensäkin uuden näkökulman kautta? Tämä on selkeä puute tutkielmassani, mutta pystyn elämään havaintoni kanssa.

Yksinkertainen kysely paljastaa luokkaan kätkeytyviä sosiaalisia rakenteita, jotka eivät välttämättä muuten tulisi tiedoksi muille kuin ryhmän sisällä vertaisena olevalle. Tällä tavalla kerätty tieto on luonteeltaan kategorista; se paljastaa ryhmässä ne henkilöt, joilla on korkea sosiaalinen status, ne, jotka eivät saa niin paljon mainintoja ja kaikki tältä väliltä. Toisaalta se paljastaa myös ryhmän jäsenten ymmärrystä omasta tilastaan ja paikastaan ryhmän sisällä. Voisi olettaa, että korkean sosiaalisen statuksen oppilaat tulevat mainituiksi useammin, mutta näin ei ole, sillä oppilaat tietävät oman sosiaalisen paikkansa eivätkä valitse yhteistyökumppaneita oman kuplansa ulkopuolelta. Tämä oli nähtävissä ja todennettavissa sosiogrammitehtäviä ja yhteistä työpajaa seuranneissa havainnointitilanteissa.

Jos tekisin vastaavia tehtäviä uudelleen, valitsisin kysymykseni ja tehtäväni monipuolisemmin. En keskittyisi luokan sisäisiin suhteisiin vaan kiinnittäisin ryhmän jäsenten huomiota yhteisiin mielenkiinnon kohteisiin, kokemuksiin, inhokkeihin ja lempijuttuihin. Tällainen tapa selvittää ryhmän rakennetta toisi ryhmän jäsenille välittömästi uutta tietoa yhteistyökumppaneista ja työtovereista. Kokemuksen purkaminen yhdessä havaintojen jälkeen kasvattaa mahdollisuuksia ryhmän sisäiseen ohjautuvuuteen yhteisöllisyyttä ja mehenkeä kohti. Toisaalta työskentelymme muissa kuin sosiogrammitehtävissä oli juuri tällaista;

yhteisen sävelen hakemista sanataidetyöpajassa, keskusteluja taideteosten äärellä, lämmittelytehtävinä oli arvojanoja, joiden toisessa päässä oli vaihtoehto ja toisessa sen vastakohta. Jokainen oppilas asettui janelle itselleen ja ajattelulleen sillä hetkellä luontaiseen kohtaan.

Tarkoituksena oli tehtyjen sosiogrammien pohjalta myös sekoittaa ryhmää ja laittaa oppilaat oman mukavuusalueensa ulkopuolelle hallitusti siten, ettei toiminta muutu sosiaalisesti kestävämmäksi kenenkään kannalta. Aktiivisesta havainnoinnista ja sosiogrammeista kerääntyneen tiedon perusteella opettaja voi suunnata omaa työskentelyään ja ohjata kaikkia oppilaita yhteisöllisempään ja vastuullisempaan toimintaan.

Ensimmäinen sykli

Ensimmäisen syklin paikkakartoituksia analysoidessani kävi hyvin pian ilmi, että luokan sosiaalisessa rakenteessa on ongelmia, jotka mitä todennäköisimmin johtuivat siitä, että ryhmään sysätyt oppilaat tunsivat toisensa epätasaisesti ryhmää muodostaessa. Osa ryhmästä tunsu toisensa entuudestaan yhteisen alakouluajan vuoksi. Osa luokkaan sijoitetuista oppilaista tuli muista alakouluista, ja tunsu omalta luokka-asteeltaan vain omalta koululta tulleet oppilaat.

Koulun alkaessa oli 7. luokkalaisille järjestetty yhteinen leiri läheisessä leirikeskuksessa, ajatuksena nimenomaan tutustuminen, uusien toverisuhteiden solmiminen ja ryhmäytyminen. Ryhmänohjaajan mukaan tällä tavalla haluttiin helpottaa koulupolun merkittävän nivelvaiheen aiheuttamaa sosiaalista painetta ja helpottaa ryhmäytymistä. Paikkakartoitusten avulla piirtyivät selvästi esiin:

- a.) Henkilöt, jotka saivat eniten luokkatovereiden mainintoja.
- b.) Henkilöt, jotka toistuvasti mainitsivat vain toisensa.
- c.) Pienet porukat ryhmän sisällä.
- d.) Oppilaat, jotka eivät saaneet lainkaan mainintoja.

Keskusteltuani opettajan kanssa alustavista tuloksista totesin, että oli hyvä, etten luvannut oppilaille mitään ensimmäisten tehtävien tiimoilta: jos olisin luvannut, ettei

paikkakartoituksia ja opettajan teettämiä työrauhakyselyitä käytetä myöhemmin muodostettavien ryhmien pohjana, olisi yksi tärkeä tietolähde jäänyt hyödyntämättä koulutyössä ja ryhmäytämisen välineenä.

Analyysiä tehdessäni otin huomioon opettajan luokassaan teettämät työrauhakyselyt. Ne kertoivat oppilaiden äänellä, millaista ryhmän työskentely oli. Osassa vastauksista oppilas nimesi häiriötä aiheuttavia vertaisiaan, osassa vastauksista puolestaan otettiin kantaa istumajärjestykseen tai työrauhaeroihin eri opettajien oppitunneilla.

Opettaja ilmaisi projektin alkaessa oman ilonsa siitä, että hän voi olla mukana tällaisessa toiminnassa: näin toteutuisi käytännössä sellainen yhteisopettajuus, josta hän oli haaveillut.

Parhaat sosiaaliset taidot ja kyvykkyys sosiaalisissa tilanteissa ei välttämättä olekaan laskettavissa pelkästään oppilaan saamien mainintojen määrästä. Ihmissuhteiden pysyvyys ja vastavuoroisuus kertovat nekin sosiaalisista taidoista, ja vastaavasti niiden puutteesta tai siitä, että oppilas vasta harjoittelee näitä taitoja. Käytökseltään rasavilleimmällä oppilaalla oli kaikkein pysyvimmät ihmissuhteet. Hänen ei olisi tarvinnut hakea huomiota vertaisilta säilyttääkseen asemansa kaveripiirissä. Luokan suosituimmat oppilaat olivat maininneet hänet sekä syksyllä, että keväällä. Tätä asiaa selvitetessä olisi ollut tärkeää tietää mitkä oppilaiden välisistä suhteista olivat syntyneet jo alakouluaijana - ketkä olivat siirtyneet yläkoulun yhtenä ryppäänä oman luokkansa sisältä.

Ryhmässä oli oppilaita, jotka olivat saaneet syksyllä tehdyssä tehtävässä mainintoja, mutta kevään tehtävässä heitä ei oltu mainittu. Joissakin tilanteissa vastavuoroisuus puuttui: oppilaan mainitsema henkilö ei ollutkaan sisällyttänyt häntä omaan listaansa. En voi jättää huomiotta opettajan vuoden mittaan laatimien istumajärjestysten merkitystä tästä näkökulmasta. Opettajan ajatuksella laatima istumajärjestys on yksi oppimista ja koulunkäyntiä tukevista opetusjärjestelyistä. Oppilaan näkökulmasta opettajan tekemässä istumajärjestyksessä voi kuitenkin olla kyse koulun sisäisen vallankäytön muodosta, jossa oppilaan on tyydyttävä opettajan tekemään ratkaisuun. Istumajärjestyksellä on merkitys ystävyys-suhteiden syntymisessä ja niiden säilymisessä, kuin myös työskentelyrauhan ylläpitämisessä.

Joissakin tapauksissa vuosi oli verottanut yhteistyökumppanuuksia. Syksyllä mainituista kavereista oli kevään maininnoissa jäljellä vain muutama. Osalla kaverit olivat vaihtuneet

toisiin, kun taas osa oli maininnut keväällä selkeästi vähemmän kavereita. Oppilas, jota ei mainittu syksyllä ja jolle ei ollut muodostunut kahdenvälistä suhdetta syksyn aikana, oli usein kuitenkin mainittu keväällä. Monessa yhteydessä tilanne näytti kohtaanto-ongelmalta. Oppilas itse saattoi mainita viisikin kaveria tulematta itse mainituksi juuri näiden kavereiden toimesta. Sen sijaan hänet saattoi mainita omissa ryhmissään ihan toiset oppilaat. Ne oppilaat, joita yhdisti harrastus tai pitkäaikaisempi yhteinen historia, mainitsivat toisensa yhä uudelleen.

Uusia ystävyksiä muodostui: oppilas, joka ei ollut maininnut toista, mutta oli itse tullut tämän toimesta mainituksi, oli lisännyt mainitsijansa kevään yhteistyökumppaneihin. Tämä kertoo sosiaalisesta osaamisesta ja ehkä päättäväisyydestä: osa oppilaista osasi saada kavereikseen haluamansa ihmiset. Oppilaat olivat myös realisteja: heillä oli hyvin selkeä käsitys siitä kenen seuraan kannattaa hakeutua ja kuka ei välttämättä arvosta, jos häntä yrittäisi lähestyä.

Sosiaalinen ymmärrys luokan hierarkiasta

Ehken voi puhua vertikaalisesta sosiaalisesta arvojärjestyksestä vaan laajemmin yhteisön sisäisistä suhteista. Syksyllä teetetty unelmaryhmä- ja vieruskaveri -paikkakartoitus ja kevään vastaava tehtävä olivat muodoltaan erilaiset. Syksyn kysely oli enemmän muotoon sidottu, kun kevään tehtävässä riitti pelkkien nimien kirjaaminen. Syy tälle erolle oli se, että aluksi minua kiinnosti myös se, miten oppilaat sijoittavat itsensä ja ryhmänsä suhteessa käytettävissä olevaan luokkatilaan, muihin oppilaisiin, opettajaan ja luokan oveen. Näillä on sosiaalisten suhteiden synnyssä ja ylläpidossa merkitystä, samalla tavalla kuin on merkitystä sillä ketkä valloittavat luokkaretkellä bussin takaosan.

Tuloksissa ilmeni oppilaita, jotka nimesivät syksyllä unelmiensa työryhmään kolme oppilasta, mutta vieruskavereikseen vain kaksi. Sama oppilas saattoi kevään kyselyssä nimetä vain ne oppilaat, jotka hän oli merkinnyt vieruskavereikseen syksyn kyselyssä. Eroa voi selittää se, että syksyn unelmaryhmä- tehtävässä ryhmiin oli valmiiksi merkitty 4–5 pulpettia. Oppilailla oli vapaa mahdollisuus muuttaa ryhmien kokoa poistamalla tai lisäämällä pulpetteja karkeasti piirrettyyn lomakkeeseen. Tätä seuraa väistämätön kysymys: olisivatko oppilaat merkinneet ryhmäänsä saman määrän oppilaita, jos tehtävänanto olisi ollut samalla tavalla vapaa kuin keväällä?

Olisi ollut tärkeää kysyä oppilailta, mitä he itse oppivat tai huomasivat tehdessään samaa tehtävää uudelleen ja miten he itse kuvailisivat kaverisuhteiden muutosta kuluneen vuoden aikana. Käytännössä muutos tapahtui paljon pienemmässä ajassa, sillä ensimmäiset ryhmäkyselyt tein marraskuussa 2014 ja seuraavat toukokuussa 2015, niiden väliin jäi ajallisesti puoli vuotta, joka sisälsi joululoman, hiihtoloman ja pääsiäisen loma-ajan.

Aineistosta tuli esiin myös oppilaita, jotka eivät selvästi hahmottaneet omaa paikkaansa ryhmässä. He valitsevat toistuvasti itselleen yhteistyökumppanit joukosta, josta he eivät itse saaneet mainintoja. Tällainen oppilas voi kuitenkin tulla toistuvasti mainituksi aivan toisten oppilaiden toimesta. Näissä tilanteissa oppilaalle ei syntynyt yhtään kahdenvälistä pysyvää suhdetta, vaikka hänen kanssaan ollaankin mielellään tekemisissä. Joillakin oppilailla kahdenvälinen suhde oli päättynyt oppilaan omasta valinnasta. Hänet oli saatettu nimetä sekä syksyllä, että keväällä. Syksyllä maininnasta muodostui kahdenvälinen suhde, keväällä suhde jäi yksipuoliseksi.

Tutkimus ei tietysti kuvaa koko todellisuutta. Unelmaryhmä saattoi siis olla täysin eri kuin se missä oppilas toimii hyvin ja missä opiskeleminen sujuu tai olo on luottavainen. Tämä ei kerro siitä, etteikö oppilaalla olisi kahdenvälisiä suhteita luokkansa sisällä, vaan pikemminkin oppilaan omasta toiveesta – mihin ryhmään hän haluaisi kuulua.

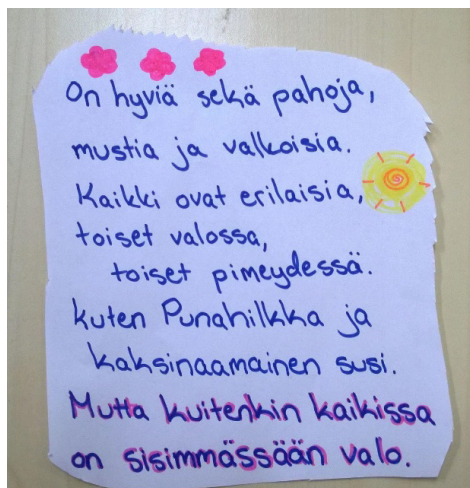
Lupaavina ystävyiden kehrinä näen sellaiset ystävyudet, jotka ovat olleet molemminpuolisia, mutta joissa myöhemmissä vastauksissa puuttuu vastavuoroisuus. Tämä olisi tulkittavissa surullisena kehityskulkuna, mutta sen sijaan se on toivoa täynnä. Yhden kaverisuhteen hiipuessa, tulee tilaa uusille kaverisuhteille. Aineistossa on myös nähtävissä kavereussuhteet, joiden pohjalta on syntynyt uusia kaverisuhteita yksinkertaisesti tutustumalla kaverin kavereihin.

Toinen sykli

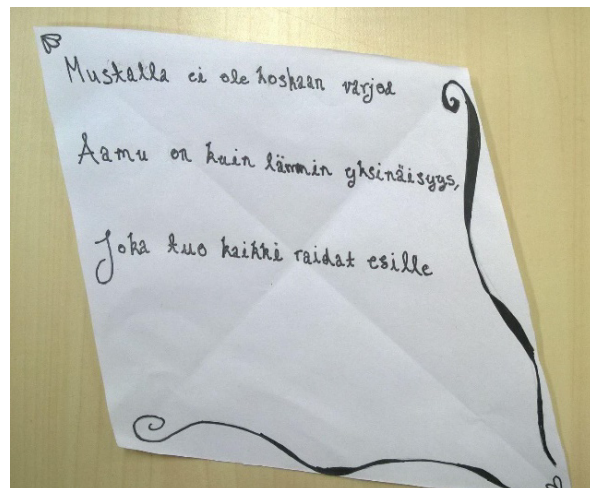
Sanataidetyöpajassa tehtyjä runoja tarkastellessa kävi ilmi, että ryhmissä on niitä kirjoittaessa pohdittu yksinäisyyden, hyväksytyksi tulemisen ja ihmisenä olemisen teemoja. Toisaalta on vaikeaa arvioida minkä verran tästä on ryhmän jäsenten omaa ajattelua ja mikä osa näistä teemoista tulee itse näyttelystä, sen kokemisesta ja kokemuksen virittämistä ajatuksista ja

mikä osa arvoitusten ratkaisuna toimineista sanoista, jotka varmasti ohjasivat ajattelua jonkin verran.

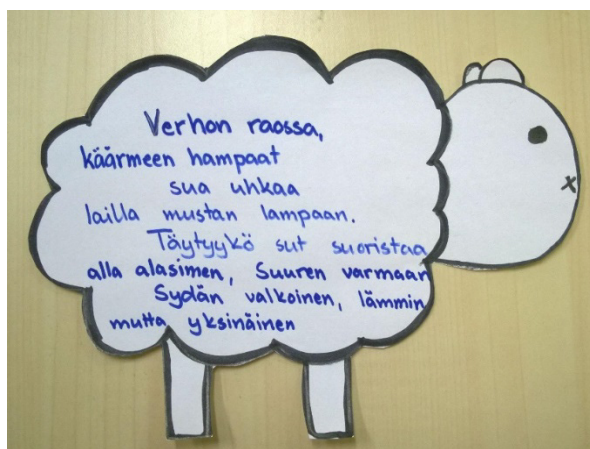
Merkityksellistä vuorovaikutuksen näkökulmasta oli se, kuinka sisäisen kokemuksen voisiakaan täysin jakaa toisen ihmisen kanssa, niin että tulisi ymmärretyksi sanojen tavoittaessa vain murto-osan koko laajasta ajattelun maailmasta. Voiko taiteen välineellistää kohtaamisen työkaluksi ja voivatko kirjoitetut sanat ja sävelet tai maalatut kuvat toimia siltana kohti todellista sisintä, jota jokainen meistä varjelee, jollei ihan hengellään, niin peloillaan ja niistä kumpuavilla ylpeydellään ja häpeällään. On myös pohdittava voiko taidekokemusta ja -oivallusta kuvata luotettavasti mitenkään muuten, kuin toisen taidemuodon kautta.



Kuva 9 Sanataidetyöpajassa syntynyt runo, jossa pohditaan olentojen syvintä olemusta.



Kuva 10 Sanataidetyöpajassa kirjoitettu aforismi.



Kuva 11 Oppilaat muotoilivat runon pohjan haluamallaan tavalla.

Tällä tavalla kerätty aineisto tuottaa melko varmasti juuri sen tyyppisiä tuloksia kuin tehtävän laatija on halunnutkin. Edes hyvin tehdyt tehtävät eivät kerro ainoastaan niiden tekijän omasta ajattelusta. Tekijöiden oma ajattelu tuli kuitenkin ilmi heidän tavoissaan tehdä heille annettua tehtävää. Minun täytyi tässä kohtaa olla varovainen tulkinnoissani: Osa oppilaista oli tunnollisia kaikissa tehtävissään, osaa ei tehtävät, etenkin kirjoittaminen, kiinnostanut lainkaan. Paikalla oli läsnä kolme aikuista tsemppaamassa ja auttamassa: minä työpajan vetäjänä, ryhmän oma luokanvalvoja sekä toinen työpajan vetäjä, joka pyynnöstä valokuvasi työskentelyämme.

Miltei jokaisessa ryhmässä, joissa oli sekä tyttöjä, että poikia, runot laadittiin yhteistyössä, mutta kirjoittaminen jäi poikkeuksetta sen harteille, jolla katsottiin olevan paras käsiala. Yleensä se oli joku ryhmän tytöistä. Oli selvää, että tämä perustelu oli myös tapa luistaa vastuusta ryhmätyön edistämiseksi. Toisaalta kirjoitusvastuun jäädessä tietylle osalle oppilaista, toisten harteille jäi yhdessä kirjoitettujen runojen lausuminen koko luokalle. Se oli jännittävää myös katsojille.

Runot perustuivat kuvien tulkintaan ja arvoituksiin, jotka ratkaistuaan ryhmät saivat sanan, joka kuvasi jotakin näyttelytilassa ollutta teosta. Ryhmien tuli löytää kyseinen teos – tai toisaalta heillä oli mahdollisuus tehdä oma tulkinta ja valita teos itse, oman pohdintansa perusteella. Tarkoituksena oli saada ryhmän keskustelu arkitasoa syvemmälle tasolle ja tämä onnistui runojen perusteella joidenkin ryhmien kanssa.

8 Johtopäätökset

Luotettavuus ja yleistettävyys

Toiminnan edetessä myös oma näkökulmani tutkielman tekemiseen muuttui. Mielenkiintoni kohdistui ryhmäilmiöiden pohtimisen lisäksi myös siihen, millä tavalla näitä herkkiä ja hauraita ensivaiheen yhteyksiä olisi järkevää tarkastella, jotta menetelmä itsessään ei rikkoisi mitään jo alulle saatettua. Joissakin tapauksissa yksittäisen oppilaan vastaukseen saattoi sisältyä neuvottelu kaverin kanssa. Pääsääntöisesti ohjasimme tekemään itsenäiset tehtävät itsenäisesti, omaan ajatteluun ja kokemukseen luottaen.

Koska olen tulkinnut ison osan aineistosta ja teettämistäni tehtävistä niiden keräämiseen ja tehtävien tekemiseen liittyvien välittömien havaintojeni pohjalta, ei tutkielman tuloslukujen luotettavuus voi olla absoluuttinen. Havainto on valikoiva, havainnointi- tai tulkintavirheet ovat mahdollisia ja ne vaikuttavat suoraan havainnon luotettavuuteen. Tämä on näkökulma, jota olen kuljettanut mukana läpi koko tutkielmaprosessin.

Aineistonkeruuvaiheessa kävin keskusteluita ryhmän ja opettajien kanssa jo tekemiäni tulkintojen pohjalta, varmistin tulkintani oikeellisuuden esittämällä tarkentavia kysymyksiä ja keskustelemalla ryhmän toiminnasta ja tilanteesta aina kohdatessamme. Nämä keskustelut toimivat seuraavaa yhteistä toimintaa edeltävänä reflektiona ja samalla ne pohjustivat tulevaa suunnitteluvaihetta.

Jokin kehitykseen tähtäävä toiminta yhteisössä voi ilman päämäärän asettamista ja toimintasuunnitelman laatimista jäädä puheen asteelle. Joidenkin yhteisten suunnitelmien kohdalla meille kävi juuri näin. Syksyn suunnittelutapaamisissa kävi ilmi äidinkielenopettajan halukkuus laajaan kirjallisuutta, kuvataidetta ja paikallishistoriaa yhdistävään projektiin. Kuvataideopettaja puolestaan koki, etteivät hänen resurssinsa juuri sillä hetkellä riittäneet kovin ison projektin suunnittelemisen ja toteuttamiseen. Minä tutkijana en osannut tarttua äidinkielenopettajan ideoihin niiden vaatimalla intensiteetillä, sillä halusin aluksi kuulla oppilaiden näkemyksiä heidän ryhmänsä tarpeista.

Näissä kartoittavissa keskusteluissa ei kyseessä ole ollut toimintatutkimuksesta itsessään vaan arkisesta kommunikoinnista, yksittäiseen asiaan vaikuttamisesta, jo sovitun asian kertaamisesta ja varmistamisesta sekä jo olemassa olevan toiminnan ylläpidosta. Tämä kaikki edeltää yhteisen toiminnan aloittamista ja on osa toimintatutkimuksen syklistä ajattelua. Mahdollisuuksia ja toivottuja työtapoja kartoittava aloitus on osa sykliin kuuluvaa suunnitteluvaihetta, jota edeltää reflektio aiemmasta yhteisestä toiminnasta, aiemmista vastaavista projekteista, kokemusten ja näkemysten jakamisesta toiminnasta vastuussa olevien tahojen kesken.

En voi jättää huomiotta sitä, että aineiston keräämisen alkuvaiheessa yhteisen tekemisen meininki oli käsin kosketeltavaa, yhteistyökuviota oli innostavaa pohtia yhteisesti. Se, missä vaiheessa tutkielmaan liittyvät omat ja yhteistyökumppaneiden ajatukset selkeästi alkoivat eriytyä ja erilaistua oli ratkaiseva jatkon kannalta. Huomasin eriytymisen vasta hyvän aikaa aineiston keräämisen jälkeen käydessäni nauhoja läpi. Tämä ei tietysti ole hyvä tulos silloin kun ollaan tekemässä kehittämis-yhteistyötä, jossa ainakin alkukartoituksen tulokset olisi hyvä olla käytössä tulevia projekteja suunniteltaessa.

Olimme lähtökohtaisesti samaa mieltä aineistonkeruumenetelmistä - lisäksi sain käyttööni tarvitsemani määrän oppitunteja. Se missä näkemyksemme lopulta erosivat, oli aineistonkeruuvaiheessa tuotettava teos ja sen sisällä tarkemmin se, millä tavalla tutkimusryhmälle annetaan vastuuta teoksen suunnittelemisesta ja millainen toteutus on mahdollinen käytettävissä oleviin tiloihin. Minä tutkielman tekijänä olisin halunnut aloittaa toiminnan ryhmän omista ajatuksista. Yhteistyökumppanit tunsivat tutkimusryhmän paremmin ja heidän ajatuksensa olivat lähtökohtaisesti tietysti paljon realistisempia kuin omani.

Jälkeenpäin arvioituna kokonaisen teoksen suunnitleminen olisi ollut juuri toisiinsa tutustuville 13–14 -vuotiaille liian suuri vastuu. Toisaalta ryhmällä olisi ollut täydet valmiudet selviytyä siitä hyvällä ohjauksella. Omassa ajattelussani lopputuotoksella ei ollut niin suurta painoarvoa kuin tuotokseen johtavalla prosessilla. Oma ajatukseni toimintatutkimuksen laadusta oli saada tutkimukseen osallistuvat varhaisnuoret voimaantumaan ja löytämään oma äänensä ja rohkeuden käyttää sitä omassa arkipäivän yhteisössään.

Tämän tutkimuksen pohjalta vahvistui oma ajatukseni: Ollakseen toimiva ryhmä, luokka tarvitsee yhteisen yhdessä sovittun päämäärän, riittävästi kurinalaisuutta ja tahtoa yhteiseen tavoitteeseen sitoutumiseksi. Päämäärä voi olla vaikka hyvän yhteishengen saavuttaminen luokkaan, yhteisten kouluvuosien aikana tehdyt projektit: ryhmätyöt, luokkaretket ja niiden rahoituksen kerääminen yhteistyöllä, vanhempainillat, kummiluokka-asiat. Tätä näkemystä puoltaa pitkä kokemukseni steinerkoululaisten vanhempana ja osana steinerkouluyhteisöä, jossa oppiminen tapahtuu paitsi yksilötasolla, myös yhteisiä päämääriä kohti.

Tutkielmani sisältää kaksi mallia siitä, kuinka taidekasvattaja voi aloittaa yhteistyön minkä tahansa koulun kanssa. Tutkielmassa käyttämäni aineistonkeruumenetelmän avulla voi myös selittää syrjäytymiseen liittyviä tekijöitä yläkouluikäisten ryhmissä. Käyttämäni menetelmät tuottivat kategorista tietoa pysyvän ja määrittelevän tiedon sijaan.

Mitä tekisin toisin, minne jatkaisin

Ihan aluksi sopisin aikataulun selkeämmin ja pitäisin siitä kiinni, vaikka omassa elämässä tapahtuisi mitä. Laatisin realistisen ja suhteellisen tiiviin aikataulun interventioille ja aineiston keräämiseen. Tämä toisaalta ei mahdollista aikaa ja tilaa kehittymisen seuraamiseen. Voisin myös kysyä, minkä pituinen aika auttaisi tämän laajuisen tutkielman kannalta olennaisten asioiden havaitsemiseen, sillä aineiston keräämiseen käyttämästäni ajasta johtuen, aineistoa myös kertyi ja sen läpi kahlaaminen tuntui toivottomalta urakalta

Toiseksi ajoittaisin tehtävät täsmällisesti lukuvuosikalenteriin. Yksi tehtävistä voisi ajoittua ennen koulun alkamista uuden ryhmän kanssa. Nykyään 7. -luokkalaisille järjestetään ryhmäytymispäiviä sekä 6. luokan keväällä että 7. luokan syksyllä. Ryhmäksi kasvamiselle annetaan tietoisesti aikaa ja tilaa. Nämä Sujuvasti seiskalle- ja Superhyvä luokkahenki - tapahtumat ovat pitkälti liikunta- ja ongelmanratkaisupainotteisia. Näkisin, että taidekasvatuksella ja yhteisellä taiteen tekemisellä voisi olla annettavaa erityisesti näihin tilanteisiin ja tapahtumiin.

Jatkossa ottaisin lopuksi strukturoidun, lyhyehkön kyselylomakkeen kehyskertomuksen kirjoittamisen sijaan, lisäksi käyttäisin muita taidemuotoja kokemuksen kuvaamisessa ja asioiden, ajatusten ja tunteiden hahmottamisessa.

Aineistonkeruuvaihetta ja taideprojekteja suunnitellessa olisi ollut hyvä tehdä yhteisen toimintaan liittyvä aikataulu niin tarkaksi kuin mahdollista. Moni hyvä idea jäi suunnittelun asteelle. Lisäksi selkeä struktuuri aikataulussa olisi ylläpitänyt järjestelmällisempää aineistonhallintaa. Projektivuosi sisälsi todella paljon muuttuvia, ennakoimattomia tekijöitä ja on selvää, että muutamia muuttujia olisin voinut karsia omilla valinnoillani, osalle en olisi voinut mitään.

Opettajien välisissä keskusteluissa kävi selvästi ilmi luokanvalvojan halu saada aikaan toimintamalli, joka on sellaisenaan tai pienin muutoksin otettavissa yleiseen käyttöön tai jota voi sellaisenaan tarjota koulun muille opettajille. Tämän toimintamallin tarkoituksena olisi auttaa pureutumaan työskentelyrauhaan liittyviin kysymyksiin ja auttaa sen saavuttamisessa ja yksilön osallistamisessa yhteisen toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen ja laajemmin todellisen yhteyden löytämiseen itseen ja muihin.

LÄHTEET

- Aalto, M. (2002). *Turvallinen ryhmä ja itseksi tuleminen*. Forssan Kirjapaino Oy.
- Aho, S. & Laine, K. (2002). *Minä ja muut: Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Otava.
- Anttila, E. (2017). *Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58*. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Anttila, P. (2006). *Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen*. Akatiimi Oy.
- Aura, S., Horelli, L. & Korpela, K. (1997). *Ympäristöpsykologian perusteet*. WSOY.
- Bamberg, M. (2005a). Master narrative. Teoksessa D. Herman, M. Jahn & M.-L. Ryan (toim.), *Routledge encyclopedia of narrative theory* (s. 287–288). Routledge.
- Bamberg, M. (2005b). Narrative discourse and identities. *Narratology beyond Literary Criticism*.
https://www.researchgate.net/publication/242397241_Narrative_Discourse_and_Identities
- Berndt, T. J. & McCandless, M. A. (2011). Methods for investigating children's relationships with friends. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 63–81). Guilford Press.
- Bold, C. (2012). *Using narrative in research*. SAGE Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781446288160>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer.
- Cillessen, A. H. N. (2011). Sociometric methods. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 82–99). Guilford Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow: Elämän virta*. Raamatutrukikoda.
- Fisher, C. & Anushko, A. (2008). Research ethics in social science. Teoksessa P. Alasuutari, L. Bickman & J. Brannen (toim.), *The SAGE handbook of social research methods* (s. 95–110). SAGE Publications. <https://sk.sagepub.com/hnbk/edvol/the-sage-handbook-of-social-research-methods/chpt/research-ethics-social-science>

- Heikkinen, H. L. T. (2001). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito: Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.). (2007). *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Kansanvalistusseura.
- Hiltunen, M. & Huhmarniemi, M. (toim.). (2010). *Rälläkkä ja sivellin: Taidetoimintaa nuorten hyvinvoinnin tueksi*. Lapin yliopisto.
- Hoikkala, P. & Paju, P. (2013). *Apina pulpetissa: Ysiluokan yhteisöllisyys*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Hyvärinen, M. (2007). Narrative contestations. [Julkaisutiedot puuttuvat – tarkista lähde.]
- Jansson, S.-M. (2013). [Luvun otsikko puuttuu – tarkista lähde.] Teoksessa Rantala P. & Jansson S. (toim.), *Taiteesta toiseen* (s. 150–158). Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja B 10. (ISSN 1457-0068)
- Johnson, D. & Johnson, R. (2002). Cooperative learning and social interdependence theory. *Social Psychological Applications to Social Issues: Theory and Research on Small Groups*, 4, (s. 9–35).
- Jokela, T., Hiltunen, M., Huhmarniemi, M., Härkönen, E., Stöckell, A., Manninen, A., & Parpala, M. (2024). *Kuvataidekasvatuksen ja soveltavan taiteen projektiosaajaksi*. Lapin yliopisto taiteiden tiedekunta. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-428-7>
- Jokela, T., & Huhmarniemi, M. (2025). Taideperustainen toimintatutkimus kuvataidekasvatuksen käytäntöjen kehittämisen välineenä. *Research in Arts and Education*, 2025(2), 100–125. <https://doi.org/10.54916/rae.145624>
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.). (2002). *Luovuutta, motivaatiota ja tunteita: Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Gummerus.
- Kantonen, L. (2005). *Telttä: Kohtaamisia nuorten taidetyöpajoissa*. Otavan Kirjapaino Oy.
- Kiilakoski, T. (2014). *Koulu on enemmän: Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat* (Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 155).
- Kohonen, I., Kuula-Luumi, A. & Spoof, S.-K. (toim.). (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa* (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019). Tutkimuseettinen

neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf

- Koivurova, A. (2010). *Kuvien rajat: Toivotut ja torjutut kuvat kuvataidetuntien sosiaalisessa tilassa* (Acta Universitatis Lapponiensis). Lapin yliopistokustannus.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2007). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.), *Tapaustutkimuksen taito* (s. 9–38). Gaudeamus.
- Leavy, P. (2009). *Method meets art: Arts-based research practice*. Guilford Press.
- Lehtomaa, M. (2011). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus* (s. 163–194). Juvenes Print.
- Lehtonen, H. (1990). *Yhteisö*. Gummerus kirjapaino Oy.
- Leino, H. (2007). Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.), *Tapaustutkimuksen taito* (s. 214–227). Gaudeamus.
- Linturi, H. (2003). Toimintatutkimus. [URL ei enää saatavilla — tarkista lähde.]
- Nikkola, T. & Löppönen, P. (2013). *Oivalluksia ryhmästä: Pintaa syvemmälle koulun ryhmäilmiöihin*. Libris Oy.
- Paalasmaa, J. (2019). *Steinerkoulun ABC: Leikistä luovaan ajatteluun*. Dardedze.
- Parker, J., Low, C., Walker, A., & Gamm, B. (2005). Friendship Jealousy in Young Adolescents: Individual Differences and Links to Sex, Self-Esteem, Aggression, and Social Adjustment. *Developmental Psychology*, 41. (s. 235–250). <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.1.235>
- Peltola, T. (2007). Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.), *Tapaustutkimuksen taito* (s. 111–129). Gaudeamus.
- Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.). (2011). *Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen* (4. p.). Lapin yliopistokustannus.
- Rantala, P. & Jansson, S. (toim.). (2013). *Taiteesta toiseen*. Kopio Niini Oy.
- Rovaniemen Steinerkoulu. (julkaisuaika tuntematon). *Opas uusille vanhemmille*. Haettu 4.1.2026 osoitteesta <https://www.rovaniemensteinerkoulu.fi/wp-content/uploads/2021/11/OPAS-UUSILLE-VANHEMMILLE.pdf>

- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Laursen, B. (toim.). (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. Guilford Press.
- Seppä, A. (2012). *Kuvien tulkinta*. Tammerprint.
- Tuisku, K. (2012). Luovuuden ja luovan toiminnan merkitys työhyvinvoinnille. Teoksessa P. Laine (toim.), *Luovuutta työhön: Taidelähtöiset menetelmät työhyvinvoinnin ja työnohjauksen välineinä* (s. 17–34). UNIPress.
- Vuori, J. (2021). Tapaustutkimus. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietokirjasto. Haettu 4.1.2026 osoitteesta https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metodit/laadullisen_tutkimuksen_verkkokasikirja/
- Wheeler, F. (2010). *Marx's Capital*. Gummerus.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4. p.). SAGE.

LIITTEET

Liite 1. Aikajana

Steiner-koulu

Kevät 2011 yhden viikon kuluessa

Meidän luokka - yhteismaalaus

Vierailu Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnassa yksityisiä ja julkisia tiloja koskevalla luennolla.

Yhteinen maalauksen ripustaminen Lapin yliopiston pääaulaan syyskuussa 2011, jossa se oli esillä helmikuuhun 2012 saakka.

Ounasvaaran peruskoulu

Syksy 2014

Lokakuu Luokan oman opettajan tekemä työrauhakysely

Marraskuu Luokan oman opettajan tekemä työrauhakysely

4.11. Tapaan ryhmän ensimmäisen kerran: Ensimmäinen paikkakartoitus

18.11. Toinen vierailu ryhmässä. Keskustelu ja paripiirustustehtävä.

Mikä on yhteisö?

Millainen on hyvä yhteisö?

Millaisia ovat hyvän yhteisön ominaisuudet

Millaisia sinun yhteisösi ovat:

a. kotona

b. koulussa

Miten sinä voisit muuttaa yhteisösi toimintaa, tilaa, yhteisiä juttuja?

Miten haluaisit niitä muuttaa?

Mikä on hyvää, minkä pitäisi olla toisin? Millä tavalla?

Mitä voisimme saada aikaan, jos yhdistäisimme voimamme?

24.11. Kartoittava yhteistyöpalaveri opettajien kanssa

9.12. Päämäärä-keskustelu opettajien kanssa, askelmerkkien sopiminen

Kevät 2025

Tammikuu Sanataidetyöpajan rakentaminen

11.2. Yhteinen sanataidetyöpaja taidemuseolla

6.5. Havainnointi ryhmän äidinkielen ja historian tunnilla.

Oppilaiden keskinäisen ja opettajien ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen tarkastelu.

Keskustelut ryhmän toiminnasta oppilaiden ja opettajien kanssa taukojen aikana.

7.5. Arktikum, ryhmän mukana museokierroksella havainnoimassa ryhmän toimintaa ja vuorovaikutusta.

22.5. Yhteinen, tutkimusjakson päättävä kuvataidetunti

Toukokuu 2015 Loppukoonti ryhmän kanssa ja kehyskertomustekstien kirjoittaminen

Liite 2. Arvaamattomat – sanataidetyöpaja

Rovaniemen kaupungin taidemuseoon sijoittunut sanataidetyöpaja oli osa museopedagogiikan kurssia. Kurssiin kuului taidemuseonäyttelyn rakentaminen Jenny ja Antti Wihurin rahaston kokoelmissa olevista töistä ja näyttelyyn liittyvän työpajan suunnittelu ja toteutus. Työpajojen suunnittelu aloitettiin pedagogisen työryhmän kokoontumisella joulukuussa 2014. Esillä olivat pelillisyyt, seikkailu ja ongelmanratkaisutehtävät, jotka kaikki liittyvät toisiinsa. Tarkoituksena oli ohjata työpajoihin osallistuvat tekemään yhteistyötä taiteen äärellä, sanataiteen keinoin.

Varsinaiseen suunnittelutyöhön pääsimme käsiksi tammikuussa. Lopullinen työpajasuunnitelma alkoi muotoutua siinä vaiheessa, kun kaikki näyttelyn teokset oli valittu. Työpajan tarkoituksena oli yhdistää erilaisia kuvallinen ja sanallinen taide.

Työpaja alkoi arvoituksilla, näyttelytilassa etenemisen ehto oli arvoitusten ratkaiseminen ja lopputulos ratkaisujen pohjalta muodostetuissa sanataideteoksissa, jotka runomuotoon päädyttyään kiinnitettiin niihin inspiroineen taideteoksen teemoihin sopivalle paperille ja laitettiin seinälle yhdessä niihin liittyvän taideteoskuvan kanssa.

Oma roolini työpajan suunnittelussa oli laatia arvoituksia, suunnitella ja toteuttaa käytännön ratkaisuja työpajojen pitämiseen, pitää yhteyttä muuhun ryhmään ja sopia kokoontumisia ja vastata työpajan toiminnasta. Arvoitukset oli kirjoitettu suomeksi ja englanniksi. Olin esittelemässä näyttelyä tutkimukseeni osallistuville oppilaille ja pitämässä heille sanataidetyöpajaa.

Liite 3 Kuvio ja kuvat

Kuvio 3. Toimintatutkimuksen syklit Linturin (2003) mukaan.

Kuva 1	Harmaa huone, jonka teokset olivat pääosin grafiikan vedoksia.	38
Kuva 2	Teoksiin tutustuminen oli kokonaisvaltainen kokemus.	38
Kuva 4	Löytyykö ratkaisu näistä teoksista?	39
Kuva 4	Opettaja Tiina Hernesniemi tulkitsee taideteoksia oppilaiden kanssa.	39
Kuva 5	Kirjoittamis- ja leikkaamistehtävä annettiin oppilaalle, jolla ajateltiin olevan paras käsiala.	40
Kuva 6	Jännitystä ilmassa, vaikka lukija on toinen ryhmän jäsen.	40
Kuva 7	Runon lukeminen ääneen vaati rohkeutta.	40
Kuva 8	Valmiita runoja teoskuviin yhdistettynä kaikkien museokävijöiden ilona.	41
Kuva 9	Sanataidetyöpajassa syntynyt runo, jossa pohditaan olentojen syvintä olemusta.	48
Kuva 10	Sanataidetyöpajassa kirjoitettu aforismi.	48
Kuva 11	Oppilaat muotoilivat runon pohjan haluamallaan tavalla.	48