

# Taide kotouttaa

Taiteen opetus kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien  
kolmannen sektorin opetuksessa

Lapin yliopisto  
Taiteiden tiedekunta  
Kuvataidekasvatus  
Kevät 2013  
Johanna Pétursdóttir

## Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta

Taide kotouttaa. Taiteen opetus kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien kolmannen sektorin opetuksessa.

Johanna Pétursdóttir

Kuvataidekasvatus

Pro gradu -tutkielma

85 sivua, liitteet 1-4

Kevät 2014

Tiivistelmä

Tämä on laadullinen ja empiirinen pro gradu -tutkielma taiteen hyödyistä maahanmuuttajien kotoutumiseen eli suomalaiseen kulttuuriin integroitumiseen. Tutkielmassa selvitetään, miksi taiteen opetusta tulisi lisätä kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien opetukseen ja minkälaista taiteen opetusta heidän tulisi saada. Tutkielman tavoitteena on taiteen opetuksen kehittäminen ja lisääminen kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien kolmannen sektorin opetuksessa.

Tutkielman aineistonkeruu oli kaksivaiheinen ja siinä on piirteitä sekä toiminta- että tapaustutkimuksesta. Aineistonkeruumenetelminä käytettiin kahden kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien ohjaajan haastattelua sekä tutkimuspäiväkirjaa, joka pohjautui kolmipäiväiseen kotouttamisvaiheessa oleville maahanmuuttajille järjestettyyn taideopetuskokonaisuuteen ja sen havainnointiin. Haastattelut olivat tutkielman pääaineistona.

Tutkielman hypoteesina oli, että taiteellinen ja luova työskentely edesauttavat maahanmuuttajien kotoutumista ja siksi taiteen opetusta tulisi lisätä maahanmuuttajien opetukseen. Tutkimustulosten mukaan taide kotouttaa, maahanmuuttajien taiteen opetus on monimuotoista ja vuorovaikutteista työpajatoimintaa ja että kulttuurisen kontekstin huomioon ottaminen on tärkeää kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien opetuksessa.

Avainsanat: Kotouttaminen, kotoutuminen, maahanmuuttaja, integraatio, taiteen opetus

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi x

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi x

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

Social Integration through Art. Teaching Art to Immigrants in the Integration Phase within the Third Sector.

Johanna Pétursdóttir

Art Education

Pro gradu thesis

85 pages, appendix 1-4

Spring 2014

Summary

This qualitative and empiric master's thesis aims to examine the benefits of art education with regards to the integration of immigrants in the Finnish society. This study examines firstly why art education should be a part of the education of immigrants during the integration phase and secondly which kind of art education they should receive. The objective of this study is to develop and add art education in the teaching of immigrants during the integration phase within the third sector.

The data of this study was collected in two stages and it features both action research and case study. The data collection methods include interview and a research diary. Two art instructors for immigrants in the integration phase were interviewed and a research diary was formed based on observations of three days of teaching immigrants in the integration phase. The interviews are the main data in this study.

The hypothesis for this study was that artistic and creative activities contribute to the integration of immigrants in society, and for that reason art should be a part of the teaching of immigrants. The research results indicate the following: art supports social integration; art education for immigrants is diverse in methods and techniques as well as interactive; and lastly it is important to take into consideration cultural context in teaching immigrants during the integration phase.

Key words: Social integration, integration, immigrant, art education

Other information:

I give a permission the pro gradu thesis to be used in the library x

I give a permission the pro gradu thesis to be used in the Provincial library of Lapland x

## Sisällys

1 Johdanto .....	6
2 Teoreettinen kehys.....	10
2.1 Aikaisempi tutkimus.....	10
2.2 Maahanmuuton historiaa ja termistöä .....	12
2.3 Kotouttaminen ja integraatio.....	15
2.4 Monikulttuurisuus opetuksen haasteena .....	19
2.5 Taideterapia kotouttamisen apuna.....	22
2.6 Käsityön ja kuvataiteen opetuksen eheyttäminen .....	25
3 Tutkimusmenetelmät.....	28
3.1 Tutkimusetiikka.....	28
3.2 Toimintatutkimus .....	30
3.3 Tapaustutkimus.....	30
3.4 Haastattelu.....	33
3.5 Tutkimuspäiväkirja havainnoinnin pohjalta.....	38
3.6 Sisällönanalyysi.....	39
4 Taustatutkimus .....	41
4.1 Opetusjakson tavoitteet .....	42
4.2 Opetuskokonaisuuden haasteellisuus .....	43
4.3 Lähtökohdat aineistonkeruuseen .....	44
5 Aineisto .....	47
5.1 Tutkimuspäiväkirja opetuskokonaisuuden pohjalta .....	49
5.2 Maahanmuuttajien kuvataideopettajien haastattelut .....	52
6 Aineiston analyysi .....	56
6.1 Kokemuksen tutkimus.....	56
6.2 Monialainen, kotouttava kuvataide .....	57

7 Tutkimustulokset .....	64
7.1 Taide kotouttaa .....	64
7.2 Monimuotoinen ja vuorovaikutteinen työpajatoiminta .....	66
7.3 Kulttuurinen konteksti maahanmuuttajien opetuksessa .....	67
8 Pohdinta.....	70
Lähteet.....	70
Liitteet .....	80

## 1 Johdanto

Keväällä 2010 suoritin kuvataidekasvatuksen kenttäharjoitteluni turvapaikanhakijoille suunnatussa Opin Aika -hankkeessa, jossa järjestettiin pääasiassa suomen kielen ja kulttuurin opetusta. Opin Aika oli nuorten turvapaikanhakijoiden kotouttamishanke, joka toimi Rovaniemellä vuosina 2009–2012. Vuonna 2008 Rovaniemelle, kuten muuallekin Suomeen, tuli paljon ala-ikäisiä turvapaikanhakijoita ilman vanhempia. Heille perustettiin tukiasumisyksiköitä pakolaisten vastaanottokeskusten yhteyteen, mutta opetuksellekin oli tarvetta. Nuoret viettivät aikaansa Rovaniemen ostoskeskuksissa ilman kavereita, suomen kielen taitoa tai ymmärrystä suomalaisesta kulttuurista ja yhteiskunnasta. Nämä turvapaikanhakijanuoret tarvitsivat välineitä yhteiskunnassamme selviytymiseen. Niin syntyi Opin Aika, Rovaniemen kaupungin, Suomen Punaisen Ristin ja Euroopan pakolaisrahaston yhteistyönä toteutettu kolmivuotinen hanke, jonka tavoitteena oli ehkäistä nuorten syrjäytymistä ja opettaa suomen kieltä. (Opin Aika 2012.)

Päädyin harjoitteluun, koska kyseisen hankkeen ohjaajat olivat toivoneet taiteen opetusta turvapaikanhakijoille ja pitivät sitä tärkeänä lisänä lukujärjestykseen. Kuvataiteen opetus hankkeessa oli hyvin satunnaista. Koulun opettajista vain yksi oli saanut opettajankoulutuksen, joten myöskään pätevää kuvataiteen opettajaa koululla ei ollut. Syy tähän lienee rahoituksen puute – vähät varat, mitä projekti sai, menivät priorisoituihin aineisiin, kuten suomen kielen ja matematiikan opetukseen. Koulun työntekijöistä moni oli sosiaalialan koulutettuja ja näin ollen eväät kuvataiteen opetukseen puuttuivat koulun työntekijöiltä. Minä näin tämän epäkohdan, taiteen puuttumisen turvapaikanhakijoiden opetussuunnitelmasta, kehittämisen kohteena. Kenttäharjoittelu innoitti minua tutkimaan aihetta pro gradussani, sillä koin turvapaikanhakijoiden ja muiden kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien taiteen opetuksen tärkeäksi ja ajankohtaiseksi.

Keräsin taustatietoja tutkielmaani varten opettamalla kuvataidetta Opin Aika -hankkeen turvapaikanhakijoille myös keväällä 2011. Vaikka kuvataide ei ollutkaan säännöllinen osa Opin Aika -hankkeen opetusta, sitä toivottiin lisättävän opetussuunnitelmaan. Hankkeen alusta saakka joka vuosi Taiteiden tiedekunnan opiskelijat pitivätkin taide-tunteja kenttäharjoittelun puitteissa Opin Aika -projektissa.

Maahanmuuttajien määrä on kasvanut Suomessa voimakkaasti etenkin 1990-luvun jälkeen (Opetushallitus 2011, 3). Maahanmuuttokysymys on hyvin ajankohtainen, ja on selvää, että tulevaisuudessa maahanmuutto tulee kasvamaan vielä entisestään. Tulevana kuvataideopettajana näen kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien opettamisen yhtenä potentiaalisena työalueena. Tämän vuoksi heidän koulutukseensa ja sen laatuun on panostettava aikaisempaa enemmän, mikä tarkoittaa myös opettajien erikoistumis- kouluttautumista tiedostavaan, monikulttuuriseen opettajuuteen.

Ihmisen perustarpeisiin kuuluu sosiaalisuuden kokeminen, tutkiminen ja keksiminen, luominen ja tekeminen sekä taiteellinen toiminta (Järnefelt 2010, 8). Täten taiteen opetus on perusteltua myös kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien opetuksessa. Kun opetin kenttäharjoittelun puitteissa turvapaikanhakija -oppilailteni lumenveistoa - 20 asteen pakkasessa, onnistumisen ilo heidän kasvoiltaan oli silminnähtävää. Uskon etenkin pitkäjänteisen taideopetuksen tuovan turvapaikanhakijoille eväitä elämönhallintaan, mikä on tärkeää etenkin traumaattisia tilanteita kohdanneille turvapaikanhakijoille. Opetushallituksen erityisasiantuntija Heljä Järnefelt (2010, 7) toteaa, että luovuuden perusta on eheä identiteetti. Mielestäni toteamus toimii myös toisin päin: luovuuteen nojaava taideopetus auttaa rakentamaan eheämpää identiteettiä. Luovaan itseilmaisun kykenee kuka vain ja sen avulla elämään voi löytää mielekkyyttä, ratkaista ongelmia ja edistää hyvinvointia (Malchiodi 2010). Tämän vuoksi luova taideopetus olisi tärkeä lisä erityisesti traumaattisia kokemuksia kohdanneiden turvapaikanhakijoiden opetukseen.

Tutkielmani tavoitteena on taiteen opetuksen kehittäminen, lisääminen ja laadun parantaminen kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien kolmannen sektorin opetuksessa. Jotta tämä tavoite toteutuisi, tarvitsemme näyttöä taiteen hyödyistä maahanmuuttajien kotouttamisen edistäjänä ja tässä minun tutkielmastani voi olla hyötyä. Kolmannen sektorin yhteiskuntaluokka viittaa kansalaisjärjestöihin ja vapaaehtoistoimintaan, omassa tutkielmassani sillä tarkoitetaan Suomen Punaisen Ristin järjestämää opetusta. Kolmannen sektorin erityispiirteitä ovat voittoa tavoittelematon kansalaistoiminta ja aatteellisuus. (Konttinen s.a.) Tutkielmani vastaa kysymykseen, miksi taiteen opetusta tulisi lisätä turvapaikanhakijoiden opetukseen ja tutkin, minkälaiset taiteen opettamisen muodot sopivat turvapaikanhakijoiden opetukseen.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miksi taiteen opetusta tulisi lisätä kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien opetukseen?
2. Minkälaista kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien taiteenopetuksen tulisi olla?

Aineistonkeruun suoritin kaksiosaisena. Ensimmäisen aineistonkeruun suoritin kuvataiteen opetuskokonaisuutena kotouttamisvaiheessa oleville maahanmuuttajille Verso -hankkeen puitteissa. Tämän aineistonkeruun aineisto koostuu tutkimuspäiväkirjan merkinnöistä. Toisessa vaiheessa haastattelin kuvataidekasvattajaa ja kuvataiteen ja käsityön ohjaajaa, jotka aineistonkeruun hetkellä olivat mukana ohjaamassa maahanmuuttajia eri hankkeissa ja yhdistyksissä. Opetusjaksoni aikana keräämästä aineistosta pyrin löytämään vastauksen kysymykseen, millaista kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien taiteen opetuksen tulisi olla. Opettajien haastattelujen perusteella vastasin kysymykseen, miksi kuvataiteen opetusta tulisi järjestää kotouttamisvaiheessa oleville maahanmuuttajille.

Tutkielmani luvussa 2 esittelen aikaisempaa aiheeseen liittyvää tutkimusta ja lukuja maahanmuutosta Suomessa sekä avaam tutkimukselleni olennaisia termejä. Käsittelen teorialuvussa myös maahanmuuttajien kotouttamisprosessia ja avaam taideterapeutista näkökulmaa ja sen hyötyjä maahanmuuttajien opetuksessa. Luvun lopussa kerron oppiaineintegraation yhteydessä kuvataiteen ja käsityön liitosta ja siitä, miksi se on oman tutkielmani kannalta tärkeää. Suuri osa Suomeen tulleista turvapaikanhakijoista on joutunut kokemaan tai näkemään kidutusta elämänsä aikana. Heille voidaan tarjota kuntoutushoitoa, jota saatuaan heillä on paremmat edellytykset integroitua suomalaiseen yhteiskuntaan. Mielestäni turvapaikanhakijoiden opetukseen olisi myös otettava kuntouttava ja eheyttävä näkökulma, ja taide luovuuden kanavana sopii tähän tarkoitukseen.

Luvussa 3 syvennyn tutkimusetiikkaan ja esitän käyttämäni tutkimusmenetelmät. Pro graduni on empiirinen ja laadullinen tutkielma, jossa on sekä toimintatutkimuksen että tapaustutkimuksen piirteitä. Haastattelut olivat pääaineistoni. Toisena aineistonkeruu-



metodina käytin tutkimuspäiväkirjaa. Käsittelen luvussa 3 myös sisällönanalyysin, jonka avulla jäsentelin haastatteluaineistoni.

Luvut 4 ja 5 keskittyvät kuvaamaan kokemuksiani maahanmuuttajien taiteen opettajana. Luku 4 on kuvaus taustatutkimuksestani eli opetuskokemuksistani taiteen opettajana Opin Aika -hankkeen nuorille maahanmuuttajille. Luku 5 sen sijaan on kuvaus aineistostani ja sen keruusta, eli opetuskokonaisuudesta Verso -hankkeen maahanmuuttajille ja haastatteluistani. Luvut 6, 7 ja 8 keskittyvät aineistojen analyysiin, tuloksien esittelyyn ja loppupohdintaan.

## 2 Teorettinen kehys

Tässä luvussa käsittelen aikaisempaa tutkimusta aiheesta maahanmuuttajat ja kotoutuminen sekä luova työskentely ja taideterapia. Osalla maahanmuutto tapahtuu pakon edessä, joillakin vapaaehtoisesti. Avaan maahanmuuttoon liittyviä termejä, jotka esiinnyvät tutkimuksessani. Käyn läpi myös tärkeimmät käsitteelliset ja teoreettiset lähestymistapani, joita ovat kotouttaminen sekä taideterapia ja sen rooli maahanmuuttajan kotoutumisprosessissa. Lopuksi käsittelen myös käsityön ja kuvataiteen integraatiota monikulttuurisesta näkökulmasta.

### 2.1 Aikaisempi tutkimus

Tutkimuksia, jotka koskivat teemaa taide traumojen hoidossa ja kotouttamisen edistäjänä, löytyi suhteellisen runsaasti. Tutkimukset olivat lähinnä kansainvälisien asiantuntijoiden artikkeleita. Löytämäni suomalaiset tutkimukset, jotka koskivat maahanmuuttajien kotoutumista koskevia prosesseja, olivat lähinnä opinnäytetöitä.

Mainitsemisen arvoinen kotimaisista tutkimuksista on kuitenkin Hilikka Mikkolan sosiaalialan opinnäytetyö (2012): Opettajien ja ohjaajien kokemuksia työskentelystä maahanmuuttajanuorten alkuvaiheen opetuksessa Opin Aika -projektissa. Opinnäytetyössään Mikkola tutkii ohjaajien ja opettajien kokemuksia maahanmuuttajanuorten alkuvaiheen opetuksessa tavoitteenaan selvittää, mitkä seikat koulun toiminnassa ja oppisällöissä edistävät maahanmuuttajien kotoutumista. Mikkolan tutkimustulosten mukaan nopea verkottuminen suomalaiseen yhteiskuntaan koulun, työn ja harrastustoiminnan kautta edistää kielitaitoa ja kiinnittää maahanmuuttajat yhteiskuntaan. (Mikkola 2012.)

Ruotsalaisen Jannike Gahrénin pro gradu -tutkielma käsitteli eräässä taiteilija-museossa tehtävää pedagogista työtä kahdesta eri näkökulmasta – maahanmuuttajaryhmien ja kouluryhmien näkökulmasta. Yksi sen tutkimuskysymyksistä oli: voiko taide toimia välineenä maahanmuuttajien integroimisessa ruotsalaiseen yhteiskuntaan. Gahrénin tutkimustulosten mukaan keskustelut, joita käytiin osallistujien välillä ja työpajojen

taiteellisessa kommunikoinnissa, vahvistivat tutkimukseen osallistuneiden maahanmuuttajien identiteettiä. Ryhmän yhteisöllisyys kasvoi, kuten myös jokaisen halu tulla osaksi ruotsalaista yhteiskuntaa. (Gahrén 2007.)

Cécile Rousseau et al. (2005) ovat Kanadan Quebecissä tehneet tutkimuksen siitä, kuinka luovan ilmaisun työpajat parantavat pakolais- ja maahanmuuttajalapsien itsetuntoa ja ennaltaehkäisevät emotionaalisia ja käyttäytymisen ongelmia. 12-viikkoiseen tutkimusohjelmaan osallistui 138 lasta, jotka olivat 7–11 -vuotiaita. Luovan ilmaisun työpajat suunniteltiin pakolais- ja maahanmuuttajalapsille tavoitteena pienentää kuilua koulun ja kodin välillä ja luoda siltoja menneen ja tulevan välille.

Ohjelma alkoi kolmella pilottiprojektilla. Ensimmäinen oli nimeltään ”matka” ja siinä lapset kertoivat tarinan kuvitteellisen hahmon maahanmuuttomatkasta. Seuraavassa pilotissa, ”myyttien kanssa työskentely”, myytit toimivat metaforana lasten omille kokemuksille. Viimeisessä ”muistin tilkkutäkki” -pilotiprojektissa lapset toivat tunneille omille yhteisöilleen ja perheilleen ominaisia tarinoita ja myyttejä, jolloin lapsen identiteetti oli suuremmin esillä. Pilottien jälkeen tutkimusprojekti realisoitui viikoittaisiin kaksituntisiin työpajoihin, joita oli ohjaamassa luokanopettajan lisäksi taideterapeutti ja psykologi. Työpajoissa lapset ilmaisivat itseään sekä sanallisesti tarinankerronnan kautta että kuvallisesti piirtäen kuvia tarinoidensa tueksi.

Työpajojen tavoitteena oli mahdollistaa ympäristö, jossa lapset saattoivat luoda merkityksellisen maailman kokemuksilleen ennen maahanmuuttoa ja maahanmuuton jälkeen, edistää molemminpuolista erilaisuuden kunnioittamista ja kaventaa kuilua kodin ja koulun välillä. Yhdessä näiden tavoitteiden odotettiin parantavan lasten itsetuntoa ja estävän emotionaalisia ja käyttäytymisen ongelmia. Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että luovan ilmaisun työpajoilla on positiivinen vaikutus maahanmuuttaja- ja pakolaislasten itsetunnolle ja ne voivat vähentää lasten emotionaalisia ja käyttäytymisen oireita. (Rousseau et al. 2005.)

Australialaisen taideterapeutin Fiona Fitzpatrickin tapaustutkimus (2002) kiinnitti huomioni, sillä löysin siitä samoja piirteitä oman aineistonkeruuni kanssa. Hänen tutkimuksessaan tutkittiin taideterapian roolia ja arvoa keinona pakolaisten kanssa. Tutkimuksen

kohteena Fitzpatrickilla oli serbinainen, joka oli tullut pakolaisena Australiaan Bosnian sodasta. Aineistona hänellä oli tutkittavan haastattelut ja hänen tekemänsä taideteokset. Kuten omassa tutkimuksessanikin, taiteelliset tekniikat Fitzpatrickin tutkimuksessa olivat yksinkertaisia – piirtämistä, maalaamista ja kollaasia – ja teemat liittyivät kotiin, matkaan, identiteettiin, menetykseen sekä menneen ja tulevan siltoittamiseen.

Fitzpatrickin tutkimustulokset osoittavat, että taideterapia on tehokas työväline pakolaisille, jotta he voivat käydä läpi kokemuksiaan sodasta, sorrosta, paossa elämisestä ja uudelleenasetumisesta. Lupa symboliseen itseilmaisuun parantaa terapiapotilaan itse-tuntemusta. Mahdollisuus monipuoliseen tunteiden ilmaisuun on tärkeää etenkin pakolaisille, jotka yrittävät rakentaa uudelleen identiteettiään uudessa ympäristössä. Tutkimus osoitti, että taideteosten luominen terapeuttisen suhteen aikana voi olla tehokas ja turvallinen keino muistaa, surra ja uudelleen rakentaa kokemuksia traumasta. (Fitzpatrick 2002.)

Viimeiseksi otan esimerkin Saksassa tehdystä tutkimuksesta, jossa tutkittiin kerronnallisen terapian tehokkuutta post-traumaattisen stressin (PTSD) hoidossa pakolaislapsilla. Vuoden kestäneeseen tutkimukseen valittiin satunnaisesti 26 iältään 7-16 -vuotiasta pakolaislasta, joilla kaikilla oli todettu PTSD. Puoli vuotta tutkimuksen jälkeen järjestyksessä kontrollissa todettiin PTSD -oireiden vähenneen lapsilla huomattavasti. (Ruf et al. 2010.)

## *2.2 Maahanmuuton historiaa ja termistöä*

Maahanmuuton historiaa tarkastellessa on helppo ymmärtää miksi maahanmuuttajien, etenkin pakolaisten ja turvapaikkaa hakevien, opetukseen ja kotouttamiseen on panostettava yhä enemmän. He ovat tulevaisuuden kansalaisiamme yhä kasvavissa määrin. Vuodesta 1988 vuoteen 1996 ulkomaalaisten määrä oli reilusti kolmikertaistunut noin 20 000 henkilöstä yli 70 000 henkilöön (Komiteamietintö 1997, 33). Nykyään luvut ovat moninkertaiset; ulkomaisten kansalaisten määrä Suomessa vuonna 2012 oli yli 195 000, joka oli lähes 7 % edellisvuotta enemmän (Taulukko 1). Suomen kansalaisuuden saaneita ulkomaalaisia samana vuonna oli reilut 9000 (Taulukko 2). Pakolaisina

maahan muuttaneita vuodesta 1973 lähtien oli noin 40 700. (Tilastokeskus 2013.) Elämme kansainvälistymisen ja muutosten aikaa; maahanmuutto on väistämätön tosiasia. Siksi maamme tulisi hyödyntää tämän kehityksen hyviä puolia samalla koettaen välttää maahanmuuton lieveilmiöitä, joita ovat maahanmuuttajien työttömyys ja syrjäytyminen.

Sisäministeriön laatiman Maahanmuuton tulevaisuus 2020 -strategian mukaan globaali liikkuvuus tulee lisääntymään tulevaisuudessa. Erään arvion mukaan ulkomaalaisia tulee olemaan Suomessa jopa lähes kaksinkertainen määrä nykyiseen verrattuna vuoteen 2020 mennessä. Maahanmuuton taustalla tulevat jatkossakin olemaan toimeentulo, perhe ja opinnot sekä toisaalta erilaiset konfliktit ja luonnonkatastrofit, joita on vaikea ennustaa. (Sisäministeriö 2013, 11.)

TAULUKKO 1. Ulkomaiden kansalaiset Suomessa vuonna 2012. (Tilastokeskus 2013.)

Maa, jonka kansalaisuus	2011	%	Vuosi muutos, %	2012	%	Vuosi muutos, %
Viro	34 006	18,6	16,9	39 763	20,3	16,9
Venäjä	29 585	16,2	4,1	30 183	15,4	2,0
Ruotsi	8 481	4,6	-0,3	8 412	4,3	-0,8
Somalia	7 421	4,1	12,6	7 468	3,8	0,6
Kiina	6 159	3,4	10,8	6 622	3,4	7,5
Thaimaa	5 545	3,0	10,4	6 031	3,1	8,8
Irak	5 742	3,1	14,3	5 919	3,0	3,1
Turkki	4 159	2,3	4,7	4 272	2,2	2,7
Intia	3 793	2,1	9,4	4 030	2,1	6,2
Saksa	3 806	2,1	2,4	3 906	2,0	2,6
Muut	74 436	40,6	8,5	78 905	40,4	6,0
<b>Yhteensä</b>	<b>183 133</b>	<b>100</b>	<b>9,0</b>	<b>195 511</b>	<b>100</b>	<b>6,8</b>

TAULUKKO 2. Suomen kansalaisuuden saaneet ulkomaalaiset. (Tilastokeskus 2013.)

Entinen kansalaisuus	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Venäjä	1 399	1 665	2 211	1 026	1 925	1 652	2 477
Somalia	445	464	595	290	131	96	609
Viro	176	182	262	166	243	302	521
Afganistan	101	102	279	186	108	100	510
Irak	405	443	379	207	78	106	457
Iran	213	218	329	180	137	145	451
Entinen Serbia ja Montenegro	248	232	324	154	109	106	297
Turkki	110	102	195	94	132	166	278
Entinen Sudan	2	4	11	49	17	24	228
Ruotsi	178	163	274	126	104	196	190
Muut	1 156	1 249	1 823	935	1 350	1 665	3 069
<b>Yhteensä</b>	<b>4 433</b>	<b>4 824</b>	<b>6 682</b>	<b>3 413</b>	<b>4 334</b>	<b>4 558</b>	<b>9 087</b>
1) Suomessa vakinaisesti asuvat							

Maahanmuuttajien perinpohjainen kotouttamisprosessi on edellytys maahanmuuttajien syrjäytymisen ehkäisemiseen ja kotoutumisen jälkeiseen mahdollisuuteen opiskella ja työskennellä. Suomen laissa kotoutumisen edistämisestä (1386/2010) määritellään maahanmuuttaja henkilöksi, joka oleskelee maassa muuta kuin matkailua tai siihen verrattavaa lyhytaikaista oleskelua varten myönnetyllä luvalla. Hänellä voi myös olla rekisteröity oleskeluoikeus tai myönnetty oleskelukortti. (Laki kotoutumisen edistämisestä 2010.) Näin ollen maahanmuuttajaksi lukeutuvat niin paluumuuttajat, siirtolaiset kuin pakolaisetkin; vapaaehtoisesti tai pakon edessä maahan muuttaneet. Maahanmuuttaja on siis käsitteenä hyvin laaja. Omassa tutkimuksessani maahanmuuttajat, joiden kanssa olin tekemisissä opetustilanteissa tai joista haastattelemani opettajat puhuvat ovat pääasiassa turvapaikan saaneita pakolaisia.

Seuraavaksi tarkastelen kotouttamisvaiheessa olevia maahanmuuttajia. Termi tarkoittaa niitä tutkielmaani koskevia maahanmuuttajia, jotka ovat kuntalaisia. He voivat olla jo turvapaikan saaneita, työperäisistä syistä muuttaneita, entisiä pakolaisia, tai muista syistä maahan muuttaneita. Heille on yhteistä se, että he ovat Rovaniemen kuntalaisia, mutta he ovat vielä enemmän tai vähemmän integroitumis- tai kotoutumisvaiheessa suomen kieleen ja kulttuuriin.

Avaan termejä, jotka kuvaavat eri lähtökohdista maahan muuttavia henkilöitä. Osalla maahanmuutto on vapaaehtoista, mutta jotkut joutuvat turvautumaan maahanmuuttoon pakon edessä, esimerkiksi paetessaan kotimaassaan vallitsevaa uhkaavaa tilannetta. Maahanmuuttajien muuton syiden määrittely on tärkeää, jotta ymmärtäisimme maahanmuuton moninaiset syyt ja miten eri syistä muuttaneita henkilöitä tulee lähestyä kotouttamisohjelmissa. Pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden joukossa on usein kidutuksen uhreja, joten heidän kotouttamisprosessissaan on mentävä kielen ja kulttuurin opiskelua syvemmälle, jotta syrjäytymiseltä välttyttäisiin.

Pakolaisuus on ongelma, joka koskee koko kansainvälistä yhteisöä (Komiteamietintö 1997, 106). Pakolaisten oikeusasemaa koskevan yleissopimuksen (77/1968) mukaan pakolaiseksi katsotaan henkilö, jolla on perusteltua aihetta pelätä joutuvansa vainotuksi

rodun, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskuntaluokkaan kuulumisen tai poliittisen mielipiteen johdosta. Hän oleskelee kotimaansa ulkopuolella ja on kykenemätön tai pelon johdosta haluton turvautumaan oman maansa suojaan (Pakolaisten oikeusasemaa koskeva yleissopimus 1968). *Pakolainen* on siis henkilö, jolle YK:n pakolaisjärjestö UNHCR tai kansalliset viranomaiset ovat myöntäneet turvapaikan ja pakolaisstatuksen. Pakolaiskiintiön suuruudesta päättää eduskunta, ja vuodesta 2001 se on Suomessa ollut 750.

*Turvapaikanhakija* eroaa pakolaisesta siten, että hän saapuu maahan itsenäisesti ja hakee turvapaikkaa vasta maahan saavuttuaan kansainvälisen suojelun perusteella (Suomen Pakolaisapu 2014). Turvapaikanhakijalta voidaan evätä turvapaikka, mikäli hän ei täytä Suomen lain kriteereitä turvapaikanhakijalle (Lappalainen 2005, 12).

Kun turvapaikanhakija saa myönteisen päätöksen ja oleskeluluvan alkaa hänellä kotoutumisprosessi uuteen kotimaahan. Kotouttaminen ja kotoutuminen ovat olennaisia käsitteitä tutkielmassani, koska tutkimukseni kohteena olevat maahanmuuttajat ovat kotoutumisvaiheessa. Toiseksi, yhtenä tutkielmani tavoitteena on todentaa, että taiteen opetuksella voidaan edistää maahanmuuttajien kotoutumista. Kotouttamisella pyritään myös minimoimaan maahanmuuton lieveilmiöitä, kuten syrjäytymistä. Ilman kieltä, työpaikkaa ja kulttuurin tuntemusta maahanmuuttaja on suuressa riskissä syrjäytyä yhteiskunnasta. Seuraavassa luvussa käsittelen kotouttamista ja integraatiota ja niiden prosesseja niin kuin ne Suomen lakiin on kirjoitettu.

### *2.3 Kotouttaminen ja integraatio*

Koti on asia, jonka me länsimaalaiset otamme usein itsestäänselvyytenä. Koti käsitteenä edustaa sitä fyysistä ja psyykkistä tilaa, joka luo meille turvallisuuden tunnetta ja joka käsittää meille rakkaimmat ihmiset, paikat ja tärkeimmät muistot. Pakolaisille, jotka ovat kokeneet sotaa, sortoa ja köyhyyttä, kodin löytäminen on ensisijaisen tärkeää. Maastapako, kidutus, trauma, menetys ja matka uuteen kulttuuriin ovat kokemuksia, jotka voivat johtaa vakavaan ahdistukseen. (Fitzpatrick 2002.) Pakolaiset ovatkin suurten haasteiden edessä, kun he muuttavat uuteen maahan. Kotoutuakseen ja integroituak-

seen uuteen yhteiskuntaan ja välttyäkseen syrjäytymiseltä pakolaisen on käytävä läpi pitkä kotoutumisen prosessi.

Laissa kotoutumisen edistämisestä (1386/2010) todetaan, että sen tarkoituksena on tukea ja edistää kotoutumista ja maahanmuuttajan mahdollisuutta osallistua aktiivisesti suomalaisen yhteiskunnan toimintaan. Lisäksi sen tarkoituksena on edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä myönteistä vuorovaikutusta eri väestöryhmien kesken (Laki kotoutumisen edistämisestä 2010, 1 Luku 1§). Laissa *kotoutumisella* tarkoitetaan maahanmuuttajan ja yhteiskunnan vuorovaikutteista kehitystä, jonka tavoitteena on antaa maahanmuuttajalle yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja samalla tukien hänen mahdollisuuksiaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen. *Kotouttamisella* sen sijaan tarkoitetaan kotoutumisen monialaista edistämistä ja tukemista viranomaisten ja muiden tahojen toimenpiteillä ja palveluilla. (Laki kotoutumisen edistämisestä 2010, 1 Luku 3§.)

Kotoutumisen edistämisen lain luvussa 2 kuvataan ne toimenpiteet, joiden avulla edistetään maahanmuuttajan kotoutumista Suomeen. Kotouttamisprosessi alkaa kotoutumista edistävien toimenpiteiden järjestämisellä ja sillä, että maahanmuuttajalle annetaan perustietoa suomalaisesta yhteiskunnasta ja hänen oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan Suomessa. Tämän jälkeen maahanmuuttajalle tehdään alkukartoitus, jossa arvioidaan alustavasti hänen työllistymis-, opiskelu- ja muut kotoutumisvalmiudet sekä kielikoulutuksen ja muiden kotoutumista edistävien toimenpiteiden ja palvelujen tarpeet. Alkukartoituksessa selvitetään myös maahanmuuttajan aikaisempi koulutus, työhistoria sekä kielitaito. Alkukartoituksen jälkeen maahanmuuttajalle tehdään yksilöllinen kotoutumissuunnitelma, jonka jälkeen suunnitelma laitetaan olemassa olevien resurssien puitteissa käytäntöön. (Laki kotoutumisen edistämisestä 2010, 6 § - 28 §.)

Maahanmuuttajan on noudatettava kotoutumissuunnitelmaansa sekä hakeuduttava ja osallistuttava säännöllisesti kotoutumissuunnitelmaan sisältyvään suomen tai ruotsin kielen opetukseen ja muihin suunnitelmassa sovittuihin toimenpiteisiin ja palveluihin. Mikäli hän ei näin tee ilman pätevää syytä, häneltä voidaan evätä oikeus kotouttamistukseen. (Laki kotoutumisen edistämisestä 2010, 6 § - 28 §.) Maahanmuuttajakoulutuksen yleisenä tavoitteena on tukea aikuisen maahanmuuttajan integroitumista, jotta hän ym-



märtäisi suomalaisen yhteiskunnan toimintaa ja alkaisi toimia sen aktiivisena jäsenenä. (Komiteamietintö 1997, 200 ja 201)

Tavoitteena on tukea niiden maahanmuuttajien integroitumista ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan, joiden maassa oleskelu on katsottu niin pysyväisluonteiseksi, että heidät on kirjattu väestörekisteriin. Maahanmuutto- ja pakolaispoliittisen toimikunnan mukaan integroitumisella tai kotoutumisella tarkoitetaan sitä, että maahanmuuttajat osallistuvat yhteiskunnan taloudelliseen, poliittiseen ja sosiaaliseen elämään yhteiskunnan tasavertaisina jäseninä, joita koskevat sekä yhteiskunnan jäsenen velvollisuudet että oikeudet. Heillä on samalla mahdollisuus ylläpitää ja kehittää omaa kulttuuriaan ja uskontoaan sopusoinnussa Suomen lainsäädännön kanssa. Tasa-arvon toteutumisen edellytyksenä on, että maahanmuuttajalla on mahdollisuus opiskella suomen kieltä sekä saada opastusta ja neuvontaa uuden yhteiskunnan toimintatavoista ja täydentää opintojaan ja ammattitaitoaan. Integrointi- ja kotouttamispolitiikka on yleistä tasa-arvoon pyrkivää ja syrjäytymistä ja huono-osaisuutta ehkäisevää yhteiskuntapolitiikkaa. (Komiteamietintö 1997, 50.)

Kotouttamisen onnistuminen ei toki ole pelkästään maahanmuuttajasta itsestään kiinni. Motivaatio valtakulttuuriin sulautumiseen saattaa kärsiä maahanmuuttajan kohdatessa rasismia ja syrjintää. Ihmisoikeussopimuksissa ilmaistussa syrjintäkielossa kirjoitetaan: ”Yksilöitä on kohdeltava yhdenmukaisesti riippumatta heidän rodustaan, uskonnostaan, sukupuolestaan tai kansallisuudestaan”. Syrjintäkielto on ilmaistu myös Suomen hallitusmuodossa (2. luku, 5 §). (Komiteamietintö 1997, 21.) Vuonna 2001 hallitus käynnisti etnisen syrjinnän ja rasismien vastaisen toimintaohjelman (Lappalainen 2005, 14). Kuten Komiteamietinnössä todetaan, maahanmuuttajien integroituminen ei ole yksisuuntainen, vain maahanmuuttajia koskeva prosessi. Maahanmuuttajien tuomat uudet kulttuurivirikkeet muuttavat väistämättä valtaväestön asenteita, palveluja ja yhteisöjen elämää. Muutos on ilmeinen suomalaisessa, suhteellisen homogeenisessä kulttuurissa ja vaatii myös meiltä suomalaisilta mukautumista kokoajan muuttuvaan väestökantaan. (Komiteamietintö 1997.)

Suomessa Magdalena Jaakkolan vuosina 1987–1998 tekemät asennetutkimukset osoittavat, että sosioekonomisen uhan kokemukset voimistuivat selvästi laman ja suurtyöt-

tömyyden aikana 1990-luvun alussa, johon osui turvapaikanhakijoiden – somalien ja etnisten jugoslaavien – määrän yllättävä kasvu. Kun talous elpyi ja työttömyys väheni, myös asenteet maahanmuuttajia kohtaan paranivat, siitä huolimatta, että maahanmuutto kasvoi entisestään. (Jaakkola 2005, 11.) Vuonna 2003 tehdyn asennetutkimuksen mukaan suomalaiset suhtautuivat myönteisemmin työperäisten maahanmuuttajien, ulkomaalaisten erityisosaajien, opiskelijoiden, eri syistä pakoon lähteneiden ja kehitysmaiden nälkää näkevien sekä ulkomaalaisten ottolasten vastaanottamiseen (Jaakkola 2005, 17). Suhtautuminen maahanmuuttajiin korreloi siis ainakin jossain määrin valtion taloudellisen tilanteen kanssa.

Kathleen Valtonen on puolestaan tutkinut pakolaisten kotoutumista Suomeen 1990-luvulla. Vaikka Jaakkolan tutkimuksesta ilmenee suomalaisten suopea suhtautuminen erityisesti työperäisistä syistä maahan muuttaviin, Valtonen tutkimuksen mukaan pakolaisilla oli edelleen hänen tutkimuksensa tekohetkellä vaikea tilanne työllistymisen suhteen eikä se ollut parantunut lainkaan neljässä vuodessa. Maahanmuuttajien työllistyminen on kuitenkin tärkeää kotoutumisen kannalta. Pakolaisille työllistyminen merkitsee tilaisuutta osallistua yhteiskuntamme taloudelliseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen elämään. Työtä vailla olevien pakolaisten on vaikeaa hahmottaa tulevaisuuttaan, ja heidän kotoutumisen onnistumisensa on pitkälle yhteydessä työllistymiseen tai työllistymättömyyteen. (Valtonen 1999, 25-26.) Työmarkkinoilla on siis tapahduttava radikaaleja muutoksia sekä asenteissa että käytännöissä maahanmuuttajien työllistymistilanteen parantamiseksi.

Maahanmuuttajalle omalle alalle työllistyminen ei ole niin helppoa. Harvan kotimaassa hankkima koulutus ja työkokemus ovat välittömästi siirrettävissä suomalaiseen työelämään. Osa tarvitsee vain suhteellisen lyhyttä täydennyskoulutusta ja kielikoulutusta, mutta toisaalta on paljon maahanmuuttajia, jotka heikon pohjakoulutuksen tai traumaattisten kokemusten vuoksi tarvitsevat pitkäaikaisempaa koulutusta ja tukea. (Komiteamietintö 1997.) Maahanmuuttajien vaikea työllistyminen aiheutti ongelmia etenkin 1990-luvun laman aikaan ja on edelleenkin haasteena maahanmuuttajien integroitumiselle. (Lappalainen 2005, 222.)

Neurologian erikoislääkäri ja psykoterapeutti Helena Ruuskanen kertoo näkökulmasta, joka usein unohdetaan puhuttaessa pakolaisista: monia turvapaikanhakijoita ja pakolaisia on kidutettu. Ihmisiä kidutetaan yli puolessa maailman maista, ja eri arvioiden mukaan pakolaisista 5-35 % on kidutuksen uhreja. Tämän mukaan Suomessakin olisi vähintään 2000–5000 systemaattisesti kidutettua pakolaisten joukossa. Fyysisellä ja psyykkisellä kidutuksella pyritään tuottamaan uhrille mahdollisimman paljon kipua tai tuhoamaan hänen persoonallisuutensa. (Ruuskanen 2007.) On hyvin tavallista, että kidutuksen uhri kärsii traumaperäisestä stressihäiriöstä (PTSD). Oireyhtymässä henkilö on kokenut tai nähnyt tapahtuman joihin on liittynyt kuolema tai vakava loukkaantuminen, tai sellaisen uhka. Post-traumaattiseen stressireaktioon liittyy voimakasta pelkoa, avuttomuutta tai kauhua, jotka ovat trauman perusoireita. (Steele 2010, 169)

Kidutetun pakolaisen kuntoutus on pitkä prosessi, joka vaatii aikaa ja luottamuksellista ilmapiiriä, ei pelkästään terveydenhuollon piirissä, vaan erityisesti myös pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden opetuksessa. Kidutuksen uhrin ja hänen ohjaajiensa ja opettajiensa välillä on vallittava luottamuksen ilmapiiri. Ruuskasen mukaan hoitokeinoja kidutuksen uhreja varten ovat psykoterapian ja fysioterapian lisäksi myös taideterapia (Ruuskanen 2007, 490). Taideterapian hyödyistä pakolaisten hoitoon ovat kirjoittaneet myös muun muassa Callaghan ja Wertheim-Cahen (1998).

## *2.4 Monikulttuurisuus opetuksen haasteena*

Paossa elämisen negatiiviset vaikutukset maahanmuuttajan psyykeen ovat moninaiset. Pakolainen ja turvapaikanhakija voivat menettää kaiken, mikä mielletään kodiksi ja se voi johtaa identiteettikriisiin. Monet asiat paossa elämisessä aiheuttavat ahdistusta, kuten turvapaikkapäätöksen odottelu ja päätöksen epävarmuus. Suurelle osalle tulee negatiivinen päätös ja karkotus johonkin toiseen maahan. Perheestä erossa olo (turvapaikanhakijalle tuntemattomien) lakien ja säädösten vuoksi nostattaa raivon, syyllisyyden, epätoivon ja hämmennyksen tunteita. Mahdottomuus matkustukseen saa aikaan epävarmuuden ja eristyneisyyden tunteita ja tunteen vankina olosta. Prosessin aikana ilmenevät käytännön ongelmat saavat aikaan nolostumista, univaikeuksia, masennusta, ahdistusta, heikkoa keskittymiskykyä ja ärsyyntyneisyyttä. Pakolaisen työllistymismahdolli-

suudet ovat rajalliset eivätkä yleensä vastaa turvapaikanhakijan koulutusta. Työttömyys ja heikko valtaväestön kielitaito johtavat huonoihin opiskelumahdollisuuksiin. Tämänlainen elämä ei ole mielekäästä ja antaa pakolaiselle liikaa aikaa velloa omissa ongelmissaan. (Callaghan 1998, 27.)

Tämän kaiken perusteella voi todeta, että pakolaisina ja turvapaikanhakijoina maahan muuttaneiden henkilöiden alkutaival maassamme on aivan erilainen kuin saman ikäisellä suomalaisella lapsella, nuorella tai aikuisella. Monikulttuurisuus tuo haasteita etenkin vielä kulttuuriimme sopeutumisvaiheessa olevien maahanmuuttajien opetukseen. Opettajan tai ohjaajan tulee huomioida oppilaidensa vaikeat taustat ja hänellä tulisi olla keinoja motivaatio-ongelmaisten nuorten ohjaamiseen ja auttamiseen eteenpäin koulumaailmassa. Opetusta suunniteltaessa myös ryhmän kulttuurinen heterogeenisyys ja siihen liittyvät tavat ja esimerkiksi uskonnot ja tulisi ottaa huomioon.

Talib toteaa, että lisääntynyt ja tahdiltaan kiihtynyt maahanmuutto on suomalaisen koulun uutta todellisuutta. Tämä vaikuttaa siihen, että todellisuus on arvaamattomampaa kuin ennen ja todennäköisesti myös opettaminen ja oppiminen käyvät monimutkaisemmiksi. Yleisesti ottaen maahanmuuttajaoppilaista huolehtiminen valtakunnallisissa kouluissa on jäänyt muutaman asiaan vihkiytyneen tai sattumanvaraisesti heidän opettajakseen joutuneen opettajan asiaksi. (Talib 1999, 102.) Tämä huomio kuvaa tilannetta surullisen totuudenmukaisesti. Talib myös lisää, että mikäli asiaan halutaan muutosta, se vaatii koko koulukulttuurin uudelleenmuokkaamista aina yksilöiden ja yhteisön asenteista lähtien. Muutosta on tapahduttava uskomuksissa, arvoissa, rooleissa, toimintatavoissa ja -kulttuureissa sekä valtasuhteissa. (Talib 1999, 102.) Vaikka Talib kertookin maahanmuuttajien opetuksesta suomalaisessa koulumaailmassa, samat seikat pätevät myös kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien opetukseen. Suurin ongelma on, ettei osaamista eikä tutkimusta ole aiheen ympäriltä tarpeeksi.

Kaikilla eri ihmisryhmillä on omat tietyt tapansa olojensa järjestämiseen, ruuan ja suojan hankkimiseen, lasten hoivaamiseen ja maailman selittämiseen. Tästä syntyy käsitys *kulttuuri*. Kulttuuri on jaettua, opittua ja kumulatiivista, eli tieto jatkuvasti muuttavana ja elävänä säilytetään ja siirretään seuraavalle sukupolvelle. (Eckermann 1994, 1.) Lahdenperän mukaan kulttuuri on osa ympäröivää sosiaalista maailmaamme ja sitä voidaan

tarkastella, tutkia ja kuvailla seitsemästä eri näkökulmasta: kulttuurisina tuotteina kuten taiteena, arkkitehtuurina, musiikkina ja ruokakulttuurina; tiettyinä toistuvina käyttäytymismalleina, perinteinä ja rituaaleina; uskonjärjestelminä; ajattelumallina; tunteina ja niiden ilmaisuna; kommunikointitapana ja sosiaalisten suhteiden järjestäytymisenä sekä omakuvana, eli kuinka yksilö rakentaa käsityksen itsestään. (Lahdenperä 2006, 70.)

Pakolaisen ja turvapaikanhakijan opettajan tai ohjaajan, Lappalaisen mukaan etno-opettajan, on tiedostettava, että hänen oppilaansa tulevat erilaisista kulttuureista. Opettajan tulee myös ymmärtää oppilaidensa erilaisia kulttuureita ja tapoja, olla niistä kiinnostunut ja olla niille avarakatseinen. Maassa maan tavalla -asenne ei toimi opettaessa pakolaisia ja turvapaikanhakijoita. Maahanmuuttajien tapojen kunnioittaminen luo molempinpuolista arvostusta. Kulttuurien kohtaamisen edistäminen on kontekstikohtaista ja kehittyy etno-opettajan työssä. Syrjimättömyysnäkökulma ja kulttuurien kohtaaminen tulisi myös sisällyttää opettajien koulutukseen (Lappalainen 2005, 219–220). Tulevaisuudessa käytännössä kaikki valmistuvat opettajat tulevat kohtaamaan monikulttuurisuutta ja sen tuomia haasteita luokkahuoneessa.

Kulttuurisessa kohtaamisessa vuorovaikutus on tärkeää. Toisen kuunteleminen ja hänelle vuoron antaminen edistää parhaiten yhteisymmärrystä. Kohtaamistilanteissa, esimerkiksi oppilaan ja opettajan, luottamus on edellytys turvallisuuden kokemiselle. Turvallisuus puolestaan mahdollistaa sen, että yksilö uskaltaa olla oma itsensä vuorovaikutustilanteessa. (Talib 1999, 135.) Psykologisesti turvallisessa ilmapiirissä oppilas kokee olevansa hyväksytty, arvostettu ja tasavertainen ollessaan vuorovaikutuksessa opettajan ja muiden oppilaiden kanssa (Talib 1999, 136).

Sukupuoli on kulttuuriin sidoksissa oleva asia ja sen merkitys ja vaikutus vaihtelee suuresti eri kansojen välillä. Tämä vaikuttaa luokkahuoneessa oppilaan ja opettajan dynamiikkaan. Sukupuoli saattaa liittyä muun muassa vallan jakaantumiseen, sukupuolirooleihin, työn ja lastenhoidon jakamiseen, kulttuuriseen sopeutumiseen – johon maahanmuuton myötä mahdollisesti muuttuneet sukupuoliroolit ja identiteetit vaikuttavat – sekä epä tasa-arvoon (Hoshino 2010, 444). Itseänikin mietityttänyt auktoriteettiasia liittyy juuri sukupuoleen. Toimiessa opettajana patriarkaalisisista kulttuureista tuleville nuorille miehille nuorena naisopettajana mielessäni on käynyt epäily siitä, kykenenkö saa-

vuttamaan tarpeeksi kunnioitusta ja auktoriteettia ryhmän ohjaajana. Myöhemmin kävi ilmi, että pelkoni oli liioiteltua. Sukupuoli ja sen kulttuuriset erot oppilaiden ja kantaväestön välillä on kuitenkin tiedostettava.

Pirjo Lahdenperä kirjoittaa tarpeesta muuttaa koulumaailmassa monokulttuurinen interkulttuuriseksi (2006). Ruotsissa on paljon kouluja, joiden oppilaat muodostavat kulttuurisesti monipuolisen kokonaisuuden. Siitä huolimatta, että suuri osa koulujen oppilaista on lähtöisin etnisestä taustasta, opetus tapahtuu valtakulttuurista lähtöisin, ikään kuin oppilaat olisivat ruotsalaisia kulttuuriltaan. Koulujen oppilaat siis ovat monikulttuurisia, mutta opetus ei. Lahdenperä on tutkinut ruotsalaisten opettajien käsityksiä maahanmuuttajaoppilaista ja heidän vaikeuksistaan koulussa. Hän kirjoittaa myös tarpeesta muuttaa koulujen monokulttuuri interkulttuuriseksi. (Lahdenperä 2006, 67-82.)

Lahdenperän termi interkulttuurinen viittaa eri kulttuurisista taustoista tulevien yksilöiden vuorovaikutusprosessiin. Vallitseva käsitys Ruotsin hallinnollisissa piireissä ja myös opettajien keskuudessa on, että maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin liitetään ongelmia ja vaikeuksia. (Lahdenperä 2006, 68.) Tutkimustulosten mukaan 70 % haastatelluista opettajista mielsi oppilaan etnisen taustan negatiiviseksi asiaksi koulumenestyksen kannalta. Yhdelläkään opettajalla ei ollut yksinomaan positiivisia asenteita ja mielipiteitä oppilaiden maahanmuuttajataustoja kohtaan. Käsitykset kouluvaikeuksista ja asenteet oppilaiden maahanmuuttajataustoja kohtaan olivat yhteydessä toisiinsa. (Lahdenperä 2006, 75.) Opetus ei muutu automaattisesti monikulttuuriseksi opetuksesi kun oppilaat tulevat eri etnisistä taustoista. Opetusta ja opetussuunnitelmia tulee kehittää valtakunnallisella tasolla. Byrokraattiset muutokset eivät riitä, vaan muutosten tulee tulla voimaan ja näkyviin myös ruohonjuuritasolla eli luokkahuoneissa.

## *2.5 Taideterapia kotouttamisen apuna*

Turvapaikanhakijoiden kuntoutus on pitkälinen prosessi, joka saattaa jatkua läpi elämän, ja on äärimmäisen tärkeä tie uuteen elämään. Kuntoutuskeinoja ovat psykoterapia, fysioterapia ja taideterapia. Tässä luvussa syvennyn taideterapiaan ja pohdin mitä se on, missä muodoissa sitä voi harjoittaa ja mitä hyötyä siitä on pakolaisten ja turvapaikanha-

kijoiden kotouttamisessa ja opetuksessa. Taideterapeuttinen näkökulma on tutkimukseni kannalta tärkeä, koska tutkimukseni koskee turvapaikanhakijataustaisten maahanmuuttajien opettamista. Kuten luvussa 2.3 kirjoitin, monet turvapaikanhakijat ja pakolaiset ovat joutuneet kokemaan traumaattisia asioita kotimaassaan, jopa kidutusta. Taideterapia on tehokas tapa surun ja traumojen käsittelyyn (Fitzpatrick 2002). Taide terapeutiksi lähestymistapana voi eheyttää ja toimia kuntoutuksen ja kotoutumisen apuvälineenä ja auttaa pakolaista rakentamaan uutta eheää identiteettiä uudessa kotimaassaan.

Taideterapia on eräänlainen hybriditieteenala, jossa yhdistyvät ensisijaisesti taide ja psykologia. Tämä yhdistelmä on yhtä vanha kuin yhteiskunta ja se on esiintynyt yhdes- sä kautta historian. (Vick 2010, 18.) Jotkut terapeutit pitävät taidetta itsessään jo tera- piana pikemmin kuin terapian lisänä tai ilmaisumuotona; juuri taiteen tekemiseen liitty- vä luova prosessi, oli se sitten piirtämistä, maalaamista, kuvanveistoa tai jotain muuta taidemuotoa, on elämää ylläpitävää ja viime kädessä terapeutista. (Malchiodi 2010, 15.)

Tässä luvussa tukeudun Taideterapian käsikirjaan (2010, toim. Cathy A. Malchiodi). Malchiodi kirjoittaa kaksisuuntaista mielialahäiriötä sairastavasta Eduardosta, jolle omien sanojensa mukaan taiteellinen työskentely antoi syyn nousta ylös aamuisin, ja oli yksi niistä asioista, jotka saivat hänet tuntemaan itsensä vapaaksi (Malchiodi 2010, 12). Taideilmaisun avulla voidaan viestiä kuvallisesti sellaisia ajatuksia ja tunteita, joita on liian tuskallista ilmaista sanoin. Taideterapiassa sallitaan tunteiden ja ajatusten ilmaisu tavalla, joka on usein vähemmän uhkaava kuin puhtaasti kielellisissä ilmaisumuodoissa. Se luo mukavuuden- ja turvallisuudentunnetta, jota ei aina saavuteta yksinomaan perin- teisen terapian keinoin. Taideterapia hoitomuotona auttaa ammattilaisia saamaan kuvan potilaan mielentilasta ennen ja jälkeen hoidon. (Malchiodi 2010, 9, 12–13.) Puhtaasti kielellinen kommunikointi on myös monesti täysi mahdottomuus maahanmuuttajien kanssa kielimuurin vuoksi. Aineistonkeruuni yhteydessä joillakin oppilailla oli sanat hukassa ja se selkeästi turhautti heitä. He kuitenkin pystyivät kertomaan paljon itses- tään, ikävästään, kotimaastaan ja menneistä kodeistaan kuviensa kautta.

Yksinkertaisimmillaan taideterapia on piirtämistä, maalaamista ja muovailua. Kuvatai- deterapian lisäksi on kuitenkin myös liike-, draama-, tanssi- ja musiikkiterapiaa. Medi- cal Foundation for the Care of Victims of Torture on Lontoossa sijaitseva hyväntekeväi-

syysjärjestö, joka tarjoaa kidutuksen ja vainoamisen uhreille lääketieteellistä apua ja tutkimista. Tarjolla on hierontaterapiaa, liikepsykoterapiaa, taideterapiaa, verbaaliterapiaa, käsitöitä, musiikkia ja tarinankerrontaa sekä ryhmille, perheille että yksilöille. Terapiata tarjotaan tarpeen mukaan joko lyhyinä jaksoina tai pitkäkestoisesti. (Callaghan 1998, 28.) Liikepsykoterapiassa primäärifokus on potilaan liikkeissä ja potilaan ja terapeutin vuorovaikutuksessa. Ihmisen vartalot ja liikkumistavat, katsekontakti ja tilallinen läheisyys ovat avainasemassa.

Suomessa kidutuksen uhreille hoitoa tarjoaa Diakonissalaitoksen ylläpitämä ja RAY:n rahoittama Kidutettujen kuntoutuskeskus, jolla on toimipisteet sekä Helsingissä että Oulussa. Sen pääasiallisia asiakkaita ovat pakolaiset ja turvapaikanhakijat. Hoitomuotoina on myös fysioterapia ja taideterapia. (Helsingin Diakonissalaitos s.a.) Vaikka kidutetuille on ollut tarjolla hoitoa jo 20 vuoden ajan Suomessa, kaikki hoitoa tarvitsevat eivät sitä saa. Yksi syy on se, että hoito painottuu Etelä-Suomen alueelle. Kidutettuja on myös niin paljon, että jos kaikki kidutuksen uhrit hakisivat hoitoa, resurssit eivät riittäisi siihen. Kidutetun on myös itse vaikea hakeutua hoitoon erinäisistä syistä. Esimerkiksi hoitohenkilökuntaan ja auktoriteetteihin saattaa olla heikko luottamus aikaisempien negatiivisten kokemusten vuoksi.

Piirtämisessä on etuja trauman hoidossa. Niin lapsilla kuin aikuisillakin traumat tallentuvat kuvina, koska trauma on pikemminkin aistimuksellinen kokemus kuin puhtaasti kognitiivinen (Steele 2010, 173). Sanat ovat luonteenomaisesti jo rajoittavia, ja eivät mitenkään voi kuvailla sitä kauhua ja painajaismaisuuksia, mitä esimerkiksi kidutuksen tai sodan uhri on kokenut. Vain hiljaisuus kykenee kuvaamaan koettuja kauheuksia riittävästi. (Fitzpatrick 2002.) Useimmat lapset tuntevat iloa luodessaan taidetta, vaikka he ovatkin kokeneet tuskallisia tapahtumia. Voi olla, että taiteen luomisen kautta saa kokemuksen eheydestä tai työskentelystä kohti eheyttä, ja tämä voi olla kaikkein tärkeintä ymmärtää traumatisoituneiden lasten piirustuksista ja niiden merkityksestä terapiassa (Malchiodi 1998, 137).

Tutkimukseni yhteydessä emme puhuneet oppilaiden kanssa heidän kokemuksistaan paossa tai traumaistaan, eikä se missään nimessä olisi ollut tarkoituksenmukaista. Opettaja ei ole terapeutti, mutta voi auttaa luomaan ympäristön, missä tunteiden käsitte-



ly on turvallista, missä luodaan positiivista yhdessä ja koetaan voimaantumisen tunteita luomisen seurauksena. Taustatutkimuksen yhteydessä huopakorujen tekeminen ja suuren kanaverkkoveistoksen rakentaminen (ks. luku 4) olivat kuvauksen mukaisia tunteja. Sen lisäksi, että sain oppilailta hyvää palautetta tunneilta, oman arvioni mukaan tunneilla oli positiivinen, rento ja vapautunut ilmapiiri, mikä mielestäni syntyi luottamuksen ja turvallisen ympäristön aikaansaamana.

Truus Wertheim-Cahen (1998) niin ikään kirjoittaa taideterapian hyödyistä turvapaikanhakija-lapsille nykypäivän Hollannissa. Esimerkkinä hänellä on historiallinen henkilö Friedl Dicker Brandeis, joka jouduttuaan juutalaisten keskitysleirille toisen maailmansodan aikana ryhtyi opettamaan taidetta ekspressiivisellä metodilla lapsille. Dicker korosti luovuuden ja vapauden korostamista lasten opettamisessa. Ne lapset, jotka selvisivät juutalaisvainoista, muistelivat vanhoina, että Dicker onnistui taidetunneillaan luomaan ihmeellisen maailman, joka sai lapset unohtamaan ympärillä olevat vaikeudet ja tulevaisuudettomuuden. Samaa teoriaa voi kokeilla nykykontekstissa turvapaikanhakkijoille, vaikka heidän tilanteensa onkin valoisampi tulevaisuudeltaan kuin keskitysleirille vangitun tuhoon tuomitun juutalaislapsen. (Wertheim-Cahen, 1998, 41–61.)

Edellämainittujen esimerkkitutkimusten perusteella voidaan todeta, että luovalla toiminnalla on hämmästyttävän voimakas hyöty yksilön henkisellev hyvinvoinnille ja se voi tuoda iloa jopa tilanteeseen, joka vaikuttaa täysin toivottomalta.

## *2.6 Käsityön ja kuvataiteen opetuksen eheyttäminen*

Luvussa käsittelen kuvataiteen ja käsityön eheyttämistä nojaten Eeva-Maija Lappalaisen kväitöskirjaan *Kulttuurisesti sensitiivinen taideopettajuus* (2005). Opetuksen sisällön eheyttämällä tarkoitetaan oppilaan tieto- ja taitorakenteen kytkemistä monipuolisesti yli oppiainerajojen. Tällöin oppiaines järjestetään pedagogisesti mielekkäiksi ja järkeviksi kokonaisuuksiksi, jotka auttavat lasta ymmärtämään ilmiöitä laajemmasta näkökulmasta. Samalla irtaudutaan tiukasta oppiaineesta. (Hellström 2008, 55.)

Kulttuurista ja suomen kielestä kiinnostunut käsityöopettaja Eeva-Maija Lappalainen kirjoittaa käden, kielen ja kulttuurin oppimisen yhdistämisestä maahanmuuttajien koulutuksessa. Lappalaisen tutkimus on toimintatutkimuksellinen tapaustutkimus, jossa on elämäkerrallinen lähestymistapa (Lappalainen 2005, 52). Käytin myös omassa aineistonkeruussani käsityön ja kuvataiteen liittoa lähestymistapana, kun opetin kuntapaikan saaneita maahanmuuttajia. Ensimmäisten kokemuksieni perusteella haptinen lähestymistapa taiteeseen toimi maahanmuuttajien kanssa paremmin kuin esimerkiksi pelkän kaksiulotteisen pinnan kanssa työskentely. Termillä *haptinen* viitataan tuntoaistiin ja käsillä tekemiseen.

Suomessa on eniten venäläisiä, somaleja, kiinalaisia, thaimaalaisia ja Lähi-idästä tulleita ulkomaiden kansalaisia tai jo suomen kansalaisuuden saaneita (taulukot 1 ja 2). Edellä mainituissa maissa käsitöillä on pitkät perinteet. Lappalainen kirjoittaa käsityötoiminnan historiasta Balkanin alueella, Venäjällä ja Somaliassa, missä esimerkiksi kirjonta, virkkaus, pitsinompelu ja kankaiden kutominen ovat kulttuurisesti läsnä arjessa, sekä naisten että miesten keskuudessa (Lappalainen 2005, 73-77). Käsien ja työkalujen käytöllä on tärkeä kognitiivinen, tietoa luova tehtävä. Jo suomen kielen sana ”käsittää” tai englannin kielen sana ”grasp” viittaavat siihen, että aito ymmärrys edellyttää jonkinlaisen tarttumista todellisuuteen. (Niiniluoto 1993, 12.) Käsityö on jo kulttuurisesti perusteltua ottaa mukaan kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien opetukseen. Se on monille maahanmuuttajille jo ennestään tuttua ja kotoisten asioiden harjoittaminen vahvistaa heidän identiteettiään ja itsearvostustaan.

Lappalaisen tutkimuksessa avainasemassa oli *Kä-Ki-Ku-oppimistyyli*, eli käden, kielen ja kulttuurin oppimisen yhdistämisen vuorovaikutteisuus ja ryhmää ilmentävä yhteistoiminnallisuus. Se sisälsi myös kulttuurien välistä vuorovaikutteisuutta ja moniaistisuutta. (Lappalainen 2005, 107) Lappalainen onnistui luomaan oppimisympäristön, joka otti mukaan koko ryhmän osaamisen, oivallukset ja luovuuden ulottuvuudet. Materiaalien haptinen kosketus antoi oppimiselle mielekkyyttä. (Lappalainen 2005, 219) Maahanmuuttajien opetuksessa yksilötaso ja moniaistisuus ovat tärkeitä asioita. Oppilaat muodostavat jo lähtökohtaisesti hyvin heterogeenisen ryhmän muun muassa iältään, kieleltään ja kulttuuriltaan.

Lappalaisen tutkimustulosten mukaan ”kolmen oppiaineen”, eli käden kielen ja kulttuurin, yhdistämisellä on yleismaailmallinen, moraalinen ja kulttuurisen vuorovaikutuksen merkitys (Lappalainen 2005, 233.) Näin Lappalainen kuvaa oppimisen prosessia tutkimuksessaan: *”Kulttuurisesti sensitiivisen lähestymistavan avulla erilaiset maahanmuuttajat loivat etnisessä kulttuuriorientaatiossa omasta kulttuuripääomastaan uutta ja käyttökelpoista kulttuuritietoisuutta vieraassa maassa.”* (Lappalainen 2005, 232.) Moniaistisuutta hyödyntävä luovuus on siis keino kielen ja kulttuurin oppimiseen (Lappalainen 2005, 225).

## 3 Tutkimusmenetelmät

Tässä luvussa esittelen tutkielmassa käyttämäni tutkimusmenetelmät, eli ne keinot, joilla olen kerännyt aineistoni ja joilla luokittelen ja analysoin sen. Tutkielmani on laadullinen empiirinen toimintatutkimus. Aloitan käsittelemällä tutkimusetiikkaa ja miten olen sitä omassa tutkimuksessani noudattanut. Tämän jälkeen syvennyn toimintatutkimukseen tutkimuksellisenä metodina ja haastatteluun aineistonkeruutapana.

### 3.1 Tutkimusetiikka

Jotta minä tutkielman tekijänä olen luotettava ja voin uskottavasti puhua turvapaikanhakijoiden koulutuksesta, minulla on oltava kokemusta kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien ohjaamisesta. Konkreettisten ohjaustilanteiden jälkeen ymmärrän opetustilanteiden haasteita paremmin ja saan käsityksen siitä, miten kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien taiteen opetus eroaa valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaisesta opetuksesta.

Lapin yliopiston Hyvä tieteellinen käytäntö -oppaan mukaan on tutkimuksen oltava sekä tieteellisesti että laadullisesti hyväksyttävää ja tarkkaa. Huonosti toteutettu, epätarkka tai liian yleistävä tutkimus sekä huolimattomat väitteet sen sijaan ovat hyvän tieteellisen käytännön vastaisia. Esimerkiksi oikeaoppiset lähde- ja viittemerkinnät takaavat tutkimuksen luotettavuuden. (Lapin yliopisto 2009.) Omassa tutkielmassani tutkimusetiikan tärkeys korostui mielestäni erityisesti kohdatessani haastateltavani ja oppilaat, joita opetin aineistonkeruun ja taustatutkimuksen yhteydessä.

Hirsjärvi et al. (1997) listaa kolme asiaa, jotka tulee vähintään ottaa huomioon tutkimuksen etiikan suhteen. Ensimmäiseksi Hirsjärvi et al. listaavat tutkimusaiheen valinnan. Jo tutkimusaihe tulisi valita objektiivisesti, eli ei esimerkiksi niin, että valitaan aihe sen helppouden tai toteutustavan mukaan. (Hirsjärvi et al. 1997, 27.) Koen noudattaneeni tätä kohtaa tutkielmani suhteen, sillä se ei ollut helpoimmasta päästä toteuttaa ja aineistonkeruukin oli kaksivaiheinen.

Toiseksi listassa on tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden kohtelu. Aineiston keräämisessä on tärkeää ottaa huomioon tutkimuksessa mukana olevien henkilöllisyyden salassapito, mahdolliset korvauskysymykset, luottamuksellisuus ja aineiston asianmukainen tallentaminen (Hirsjärvi et al. 1997, 29). Tämä kohta on erityisen tärkeä omassa tutkielmassani, sillä molemmassa aineistoissani olin suoraan tekemisissä useiden eri henkilöiden kanssa.

Omassa tutkielmassani korostuu myös kulttuurierot ja niiden kunnioittaminen. Koska suurin osa opettamistani maahanmuuttajista oli islaminuskoisia, en ole esimerkiksi opettanut heille lainkaan elävän mallin piirustusta tai vastaavaa ihmisen kuvausta islamilaisen kuvakiellon vuoksi. Toki nykyään moni islamilainen on liberaali kuvien suhteen tänä päivänä, mutta oppilaideni suhtautuminen asiaan olisi ollut vaikea selvittää luotettavasti. Tutkielmassani taiteen tarkoitus oli vapauttaa oppilaiden itseilmaisua ja eheyttää oppilaan minäkuvaa luovuuden keinoin, eikä tämä tavoite olisi toteutunut, mikäli oppilaat olisivat kokeneet aiheen ristiriitaisesti. Pyrin kohtelevaan oppilaitani tasapuolisesti ja kunnioittavasti. Halusin olla helposti lähestyttävä, vaikka itämaissa ja Lähi-idän kulttuureissa opettaja on hierarkiassa korkeammalla kuin oppilaat ja arvostettu, jopa ankara auktoriteetti. Tasapainoilin siis länsimaisen ja ei-länsimaisen kulttuurin kanssa.

Tutkimukseen osallistuvien henkilöiden anonymiteetin suojeleminen on tärkeää missä tahansa tutkimuksessa, mutta turvapaikanhakijoiden kanssa sen suhteen on oltava erityisen tarkka. Jo ensimmäisessä Opin Aika -harjoittelussa hankkeen ohjaajat korostivat, että emme saa paljastaa oppilaiden nimiä missään tilanteessa kenellekään ulkopuoliselle ja kaikki paperilla oleva oppilaita koskeva henkilökohtainen tieto on hävitettävä. Turvapaikanhakijat ja pakolaiset pakenevat konflikteja kotimaastaan uuteen maahan, jossa vainon kohteena oleminen saattaa vielä jatkua. Samasta maasta tulleet turvapaikanhakijat saattavat esimerkiksi olla eri heimoista, joiden välillä on vihamielisyyksiä.

Kolmanneksi Hirsjärvi et al. (1997) listaavat eettisyyden luettelossaan epärehellisyysvälttämisen sen kaikissa muodoissa ja viitteiden asiallisen merkitsemisen tutkimukseen. Tuloksia ei saa kaunistella, yleistää eikä tutkijalle itselle epäsuotuisia tutkimustuloksia saa peitellä. Epäonnistumisten ja itsekritiikin on oltava näkyvillä tutkimuksessa. (Hirsjärvi et al. 2007, 29.) Se tekee tutkimuksesta läpinäkyvän ja luotettavan.

### 3.2 Toimintatutkimus

Toimintatutkimus ei niinkään ole tutkimuksellinen metodi vaan pikemminkin tutkimusstrateginen lähestymistapa (Tuomi & Sarajärvi 2012, 39). Arja Kuulan mukaan toimintatutkimuksessa pyritään muuttamaan tutkittavaa todellisuutta ja sosiaalisia käytäntöjä ottamalla tutkittavat eli käytännöissä toimivat ihmiset aktiivisiksi osallisiksi tutkimuksessa (Kuula 2001, 9). Oma graduni on tutkielma, jota ei voi suoraan luokitella vain yhteen kategoriaan, mutta voidaan sanoa, että siinä on toimintatutkimuksellisia piirteitä.

Oma tutkielmani on toimintatutkimus opetuskokonaisuuteni, erityisesti taustatutkimukseni osalta. Opetin taustatutkimuksessa kuvataidetta ryhmälle, joka ei todennäköisesti koskaan aiemmin ollut saanut kuvataiteen opetusta ja hankkeessa, jonka puitteissa ei ollut aikaisemmin järjestetty systemaattista kuvataiteen opetusta. Täten opetuksessani pyrin toimintani kautta muuttamaan tutkittavaa todellisuutta, eli omasta näkökulmastani turvapaikanhakijoiden puutteellista opetustarjontaa. Oppilaat olivat luonnollisesti aktiivisesti mukana tutkimusprosessissa, reagoiden joko negatiivisesti tai positiivisesti opetukseeni. Heidän palautteensa olivat aineistoani, josta johdin tutkimustulokseni. He kertoivat joko suoraan tai epäsuorasti käytöksellään, minkälainen opetus toimii turvapaikanhakijoiden kanssa ja minkälainen ei. Taustatutkimuksen pohjalta sain esiyymmärryksen siitä, kuinka minun tulisi järjestää varsinainen aineistonkeruu, sillä tiesin jo, mitkä tekniikat toimivat oppilaiden kanssa ja mitä minun tulee ottaa huomioon opetuksessani.

### 3.3 Tapaustutkimus

Näin Laine et al. kuvailevat tapaustutkimusta: tapaustutkimuksessa tutkimuskohde on useimmiten tapahtumakulku tai ilmiö. Siinä tarkastellaan pientä joukkoa tapauksia, usein vain yhtä tiettyä tapausta. Tapaustutkimus sisältää lähtökohtaisesti useita tutkimusmenetelmiä – se ei siis ole metodi vaan tutkimustapa, jonka sisällä voidaan käyttää erilaisia aineistoja ja menetelmiä. (Laine, Bamberg ja Jokinen 2007, 9.) Oma tutkielmani ei välttämättä ole puhtaasti tapaustutkimus, mutta siinä on tapaustutkimuksellisia piirteitä. Tämän tutkielman taustalla olevana *ilmiönä* voidaan pitää maahanmuuton kasvua. Kyseinen ilmiö on peruste kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien taiteen

opetuksen tutkimiseen, sen lisäksi, että siitä löytyy ennestään hyvin vähän kotimaista tutkimusta. Tutkielmani *tapaus*, jota tutkin, on erään kotouttamisvaiheessa olevan maahanmuuttajaryhmän taiteen opetus.

Yksi tärkeimmistä kysymyksistä tapaustutkimuksen yhteydessä on: Mitä voimme oppia tapauksesta? Tapaustutkimuksessa pyritään selvittämään jotain asiaa, josta entuudestaan on vain vähän tai ei ollenkaan tietoa. Koska tapaustutkimus tarkastelee usein monimutkaisia ja pitkään jatkuvia ilmiöitä, se soveltuu hyvin vastaamaan kysymyksiin miten ja miksi. (Laine et al. 2007, 10.) Tutkimusaiheeni, eli kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien taiteen opetus oli vielä tutkielman tekovaiheessa suhteellisen kartoittamaton alue. Löysin kansainvälistä tutkimustietoa taiteen eduista kotouttamisessa, mutta kotimaista tutkimusta aiheesta en juurikaan löytänyt. Kyseessä oli siis suhteellisen tuntematon alue, jota halusin tutkimuksen keinoin kartoittaa. Kysymykseni olivat juuri miten ja miksi; miten taiteen opetusta tulisi järjestää kotouttamisvaiheessa oleville turvapaikanhakijoille ja missä muodossa, sekä miksi sitä tulisi järjestää. Kuten Laine et al. toteavat, tapaustutkijaa ajaa usein eteenpäin tunne siitä, että tapaus on jollain lailla tärkeä, vaikkakin sen lopullinen merkitys paljastuu vasta tutkimuksen kuluessa (Laine et al. 2007, 10). Itsekin koin tutkimusaiheeni tärkeäksi ja ajankohtaiseksi, vaikka en alussa osannutkaan arvioida minkälaisia tutkimustulokset tulisivat olemaan.

Tapaustutkimusten yhteydessä törmätään usein kysymykseen aineiston yleistettävyydestä. Tapaustutkimuksista puhuttaessa korostetaan usein, että yleistettävyyden sijasta tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen on olennaista. Helena Leinon mukaan voidaan kuitenkin lähteä siitä oletuksesta, että onnistunut tapaustutkimus tarjoaa mahdollisuuden yleistämiselle. (Leino 2007, 214.) Haluaisin tietysti oman tutkielmani osalta, että sen tuloksia voitaisiin edes jollain tasolla yleistää. Yksi suurimmista tutkimustuloksistani on, että taide kotouttaa, eli toisin sanoen luovaa ja taiteellista toimintaa maahanmuuttajille tarjoamalla voidaan edistää heidän valtakulttuuriin kotoutumista ja yhteiskuntaan integroitumista. Kun vielä pohjaan tutkimustulokseni teoriaan esimerkiksi taiteeterapian hyödyistä kidutuksen uhreille ja pakolaisille, luovan työskentelyn hyödyt itsetunnon paranemiseen ja sosiaalisen syrjäytymisen ehkäisemiseen ovat kiistattomat ja niitä voidaan mielestäni huoletta yleistää.

Leinon mukaan mikäli analyysin kohteena on jonkin ihmisryhmän toimintatyyli ja motiivit tietyssä tilanteessa, ei tuloksia ole välttämätöntä peilata suhteessa toiseen täysin samanlaiseen ryhmään ihmisiä. Tässä yhteydessä voidaan puhua kokemuksellisesta tiedosta – tutkimuksen lukija voi suhteuttaa tuloksia omiin kokemuksiinsa ja oppia esimerkiksi itsestään enemmän kuin tutkittavasta ihmisryhmästä. Tämäkin on yleistämistä, joka tapahtuu kokemuksellisen ymmärryksen kautta. Toisin sanoen kokemukset tuottavat tietoa. (Leino 2007, 216.) Omassa tutkimuksessani kokemuksella ja kokemuksella ymmärtämisellä on rooli opetuskokonaisuuden yhteydessä. Palaan kokemuksen tutkimukseen luvussa 6.1 nojaten Juha Perttulan kirjallisuuteen.

Tapaustutkimuksesta puhuttaessa on puhuttava myös kontekstista. Kontekstin muodostavat ne toimijat ja toiminnot, joihin valittu tapaus liittyy. Konteksti muodostuu tapausten historiallisesta taustasta, laajemmasta ympäristöstä kuten kulttuuriympäristöstä, toimialasta tai poliittisesta tilanteesta, jonka piirissä tapaus on. (Eriksson & Koistinen 2005, 7.) Omassa tutkielmassani ja esitutkimuksessani kontekstina oli opetettavien maahanmuuttajien erilaiset kulttuuritaustat. Olen opettanut maahanmuuttajien parissa sekä miehiä että naisia ja ikäskala on ollut teini-ikäisestä eläkeikäiseen. Kielitaito ja koulutustaso ovat vaihdelleet oppilaideni välillä radikaalisti. Tutkielmassani tämä konteksti nousi myös yhdeksi tutkimustulokseksi. Kun mietitään miten kotouttamisvaiheissa oleville maahanmuuttajille järjestetään opetusta, yksi tärkeimmistä asioista ottaa huomioon on mielestäni kulttuurikonteksti. Opetus on järjestettävä myös oppilaiden ja heidän kulttuuriensa ehdoilla, ei pelkästään suomalaisesta kulttuurista lähtöisesti.

Eriksson ja Koistinen esittävät useita eri tapaustutkimuksen tyyppejä. Niitä voivat olla esimerkiksi välineellinen tapaustutkimus, kuvaileva tapaustutkimus, selittävä tapaustutkimus tai eksploratiivinen tapaustutkimus. (Eriksson & Koistinen 2005, 9-18.) Luokittelen oman pro gradu -tutkielmani eksploratiiviseksi eli uutta teoriaa kehittäväksi tapaustutkimukseksi. Tapaustutkimusta on usein pidetty uutta tietoa tuottavana lähestymistapana. Tämän mukaan tapaustutkimuksessa on tarkoitus tuottaa uusia teoreettisia ideoita ja hypoteeseja niistä syistä, jotka tuottavat tiettyjä käytäntöjä. Kehitettyjä ideoita voidaan niiden kehittämisen jälkeen kokeilla uusissa tutkimuksissa. Tapaustutkimus voi siis toimia esitutkimuksena jotain laajempaa tutkimusta varten. (Eriksson & Koistinen 2005, 13.)



Oman pro graduni tarkoituksena oli tuottaa uutta tietoa maahanmuuttajien valmistavaan koulutukseen. Tutkielmani ehkä eniten tapaustutkimuksellinen osio oli esitutkimukseni, joka tuotti tärkeää tietoa aineistonkeruutani varten. Kartoitin tietojani turvapaikanhakijoiden taiteen opetuksen osalta esitutkimuksen kautta ja näin ollen osasin varsinaiseen aineistonkeruuseeni valita oikeat opettamisen menetöt.

### *3.4 Haastattelu*

Valittaessa aineistonkeruumenetelmiä minun oli pohdittava mitä haluan saada selville ja mitkä ovat mahdollisten aineistonkeruutapojen hyödyt ja haitat. Valitsin haastattelun ja tutkimuspäiväkirjan. Haastattelun avulla halusin kerätä tietoa maahanmuuttajien taiteen opetuksesta ja mikä parempi tapa sen keräämiseen kuin haastatella turvapaikanhakijoiden ja kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien opettajia suoraan. Haastattelussa ollaan suorassa vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, ja siitä on sekä etuja että haittoja tutkimuksen kannalta (Hirsjärvi et al. 1997, 201).

Hirsjärvi et al. luettelee erinäisiä syitä, miksi haastattelu tavallisesti valitaan aineistonkeruutavaksi (Hirsjärvi et al. 1997, 201). Valitsin haastattelun pääasiallisesti kolmesta syystä. Tutkielmani aihe on vielä verraten vähän kartoitettu, joten koin saavani parhaiten tietoa aiheesta ja sen ympäriltä haastatteluiden kautta. En ole myöskään saanut tietooni Suomessa laadittua opetussuunnitelmaa maahanmuuttajien taiteen opetuksesta tai tallennettuja tietoja maahanmuuttajien taiteen opetuksen arvioinneista. Kansainvälisiä tutkimuksia taiteen ja taideterapian hyödyistä maahanmuuttajien kotouttamisen apuna löysin runsaasti, mutta halusin luotettavaa ja yksityiskohtaista tietoa ja kokemuksia turvapaikanhakijoiden taiteen opetuksen suhteen kotimaassamme ja opiskelupaikkakunnallani.

Hirsjärvi et al. luettelee myös, että ihminen on nähtävä tutkimustilanteessa subjektina. Ihminen on tutkimuksessa merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli (Hirsjärvi et al. 1997, 201). En tarkalleen tiennyt mitä tulisin saamaan selville aineistosta, joten halusin haastateltavien myös aktiivisesti ja vapaasti haastattelun lomassa keskustelevan antamastani teemasta – ne tulivat olemaan niitä kullannarvoisia tutkimustuloksia. Kolmante-

na perusteena haastattelun valitsemiselle on saatavien tietojen syventäminen halutessani (Hirsjärvi et al. 1997, 201). Haastattelussa on mahdollisuus pyytää perusteluja mielipiteille tai esittää lisäkysymyksiä mikäli jokin on jäänyt epäselväksi, joten koin sen myös siinä mielessä hedelmälliseksi metodiksi.

Ruusuvuori et al. käyvät läpi haastattelun analyysin vaiheet kohta kohdalta. Ennen analyysin aloittamista aineistoon tutustutaan, sitä järjestellään ja luokitellaan. Tämä vaihe luo perustan aineiston kanssa keskustelemiselle. (Ruusuvuori et al. 2010, 10.) Mikäli aineisto on haastatteluaineisto kuten tässä tapauksessa, se litteroidaan ensin ja luetaan kerta toisensa jälkeen läpi. Omassa tutkielmassani tämä vaihe oli aineiston teemoittelun ja luokittelun vaihe, johon kuului litteroitujen haastatteluiden läpilukeminen kerta toisensa jälkeen, jolloin aineistosta alkoi nousta teemoja. Haastateltaville tehdyt kysymykset ovat jotain aivan muuta kuin varsinaiset tutkimuskysymykset. Tutkijalle haastattelut ovatkin kuin arvoitus ja uusien kysymyksien lähde. (Ruusuvuori et al. 2010, 9.) Tämän vuoksi haastatteluaineisto saattaa aluksi näyttäytyä todella vaikeana asiana ja aivan erilaisena kuin aluksi on olettanut.

Aineiston keruu, siihen tutustuminen ja alustavien analyysien tekeminen kannattaa aloittaa keskenään samanaikaisesti ja mahdollisimman varhain, jotta kynnys analyysivaiheeseen siirtymiseen ei nousisi liian korkeaksi. Haastattelun ollessa tutkimusaineistona se on lähes poikkeuksetta aina hyvin laaja. (Ruusuvuori et al. 2010, 11.)

Aineiston luokittelu, analysointi ja tulkinta ovat kolme toisiinsa liittyvää, mutta varsin erilaista osatehtävää ja tutkimuksen vaihetta, joiden eteen tutkija joutuu tutkimusprosessinsa aikana. Vaiheiden eri tehtävät on hyvä tunnistaa, sillä esimerkiksi pelkkä luokittelu ei vielä tarkoita aineiston analyysiä, vaan se on pikemminkin kerätyn materiaalin tuntemista ja haltuunottoa tukeva osatehtävä. (Ruusuvuori et al. 2010, 11-12.)

Aineistoon tutustuminen tarkoittaa usein sitä, että tutkijan on syytä tarkastella kriittisesti alkuperäistä tutkimusongelman asettamista (Ruusuvuori et al. 2010, 12). Tutkimuksen osatehtäville on muutenkin ominaista, että ne limittyvät toisiinsa, ja välillä täytyy palata aikaisempiin haastattelun analyysin osavaiheisiin.

Ruusuvuori et al. esittää haastattelun analyysin prosessin kaaviossa, jossa on esillä koko aineistoon liittyvä tutkimuksellinen prosessi (Ruusuvuori et al. 2010, 12). Seitsemänvaiheinen kaavio alkaa aivan tutkimusprosessin alusta, eli ensimmäiseksi on merkitty tutkimusongelman asettaminen ja tutkimuskysymysten tarkentaminen. Kohta kaksi on aineiston keruutavan valinta ja aineistonkeruu. Kaavion kohdassa kolme on aineistoon tutustuminen, sen järjestäminen ja rajaaminen. Tässä kohdassa pyritään pääsemään dialogiin aineiston kanssa, eli asetetaan aineistolle täsmentäviä lisäkysymyksiä, joiden kautta aineistosta syntyy teemoja (Ruusuvuori et al. 2010, 13). Itse koin tämän vaiheen haasteelliseksi, sillä runsaasta ja rönsyilevästä aineistosta oli vaikeaa aluksi nähdä ne oleelliset teemat. Siksi juuri täytyykin esittää niitä tarkentavia kysymyksiä ja käydä litteroitua aineistoa useampaan otteeseen läpi.

Kaavion kohtaan neljä on merkitty aineiston luokittelu sekä teemojen tai ilmiöiden löytäminen. Luokittelun tehtävänä on aineiston järjestelmällinen läpikäynti tutkimusongelman, keskeisten käsitteiden ja lähtökohtien määrittämällä tavalla. Aineiston jakaminen suuriin osioihin ei vielä ole analyysiä, vaan aineiston pilkkomista, joka helpottaa aineiston tarkastelua ja tulevaa analyysiä. (Ruusuvuori et al. 2010, 18.)

Tässä vaiheessa tutkijaa voi turhauttaa, kun haastateltavat eivät puhukaan niistä teemoista, mitä tutkija on tutkimuksen alussa oletanut. Tämä kertoo siitä, että tutkijalla on ollut aluksi liiankin varmat ja lukkoon lyödyt odotukset haastatteluiden ja tutkimustulosten suhteen. (Ruusuvuori et al. 2010, 14.) Tutkimusenteossa tulisi muistaa, että ei ole olemassa hyviä tai huonoja tutkimustuloksia; on vain olemassa tutkimustuloksia. Tutkija ei myöskään saa manipuloida niitä niin, että hän valikoi analyysiin vain osan aineistosta. Toki aineistoa saa rajata analyysiä varten, mutta rajauksen on oltava hyvin perusteltua. (Ruusuvuori et al. 2010, 15) Aineiston rajaukseen liittyy tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti. Aineistoa rajattaessa on pohdittava, vastaako rajattu aineisto tutkimuskysymyksiin. (Ruusuvuori et al. 2010, 17.)

Aineiston luokitteluvaiheeseen tutustuessa esiin nousee uusia analyttisiä kysymyksiä, joita tutkija haluaa ”kysyä” aineistoltaan. Nämä kysymykset kannattaa asettaa muotoon mitä ja miksi jne., jotta vastaukset kysymyksiin ovat tarpeeksi analyttisiä ja antoisia. Kysymykset joihin on tarjolla kyllä ja ei -vastauksia sisältävät monesti ennako-

oletuksia. (Ruusuvuori et al. 2010, 16.) Tässä vaiheessa on oltava tarkkana, ettei anna omien ennako-oletustensa sumentaa kysymyksen asettelua, ja esimerkiksi piilottaa omia ennakkokäsityksiään tai hypoteesejaan kysymyksiin.

Yksi luokittelun tärkeä lähtökohta on sopivan havaintoyksikön valinta. Tutkijan on pohdittava luokitteleeko hän teemojen alle käyttäytymistapoja, toimintoja ja niiden kohteita, selontekoja, vuorovaikutuksen verbaalisia tai ei-verbaalisia yksityiskohtia, asenteita tai argumentteja. (Ruusuvuori et al. 2010, 20.) Oman tutkielmani luokitteluvaiheessa, kun olin lukenut litteroidut haastattelut useaan otteeseen, ryhdyin intuitiivisesti poimimaan asiakokonaisuuksia aineistosta. Poimimani yksiköt ovat sekä haastateltavien omia mielipiteitä, toisaalta kokemuksia, ja toisaalta mukaan mahtuu myös selontekoja ja faktoja. Kaikkia poimimiani aineistoyksiköitä en tietystikään ottanut mukaan analyysiin, mutta koin intuitiivisen valinnan hyväksi tavaksi poimiessani yksiköitä aineistosta. Mikäli olisin analysoinut yksiöiden valintaa, se olisi haitannut prosessia liikaa ja olisin ehkä valinnut yksiköt väärin perustein.

Aineiston analyysi, teemojen tai ilmiöiden vertailu ja tulkintasäännön muodostaminen ovat kohtana viisi kaaviossa. Laadullisen aineiston systemaattisen läpikäynnin ja analyysin tuloksena saamme uudenlaisen kuvan ja tuoreita käsitteitä, joiden kautta ymmärtää ja lähestyy ilmiötä, sen eri toimijoita ja prosesseja. Tässä vaiheessa laadullisen tutkimuksen innovatiivisuus ja tutkijan luovuus ovat avuksi. (Ruusuvuori et al. 2010, 24.) Analyysivaiheessa aineistosta tehdään koosteita, jonka yhteydessä voidaan myös samalla testata onko ensimmäinen koodaus ja aineiston ryhmittely ollut toimivia, esimerkiksi ovatko aineiston yksiköt ja havainnot samanarvoisia. Tässä vaiheessa luokittelua voidaan vielä muuttaa ja todennäköisesti se vielä elää kun analyysissä mennään syvemmälle. Näin kävi myös omassa tutkielmassani, luokittelu ja tulokset elivät jonkin verran myös ensimmäisen teemoittelun jälkeen.

Analyysivaiheessa aineistoa ryhdytään tarkastelemaan jo tarkemmin ja analyttisemmin kuin luokitteluvaiheessa. Aineistoluokkia vertaillaan toisiinsa, niitä suhteutetaan teoriaan, niitä tarkastellaan eri näkökulmista ja aineistosta tehdään erilaisia käsitteellisiä koodauksia. (Ruusuvuori et al. 2010, 24.) Itse kutsun tätä vaihetta aineiston pureskeluk-

si, ei tutkimustuloksia kukaan purematta niele, eli toisin sanoen ilman perusteluja ja analyysiä.

Tässä vaiheessa käy ilmi myös aineiston poikkeamat. Tutkija huomaa, että on havaintoja, jotka eivät oikein sovi mihinkään luokkaan (Ruusuvuori et al. 2010, 249). Niitä ei saa piilottaa, nekin tulee kirjoittaa auki tutkimukseen. Vaikka näillä poikkeamilla ei olisi tutkimuksellista arvoa marginaalisuutensa vuoksi, ne voivat toisaalta olla mielenkiintoisia huomioita.

Ruusuvuori et al. kaavion kuudentena vaiheena on tulosten koonti, tulkinta, koettelu suhteessa aineistoon ja sen ulkopuolelle. Tässä vaiheessa aineisto visualisoidaan. Isomman mittakaavan tutkimuksessa voidaan käyttää tietokoneohjelmia, mutta opinnäytteissä ja vastaavissa riittää pienemmän mittakaavan visualisointi, kuten käsittekartat ja Excel -taulukoiden käyttö. (Ruusuvuori et al. 2010, 26.) Aineiston visualisointi auttaa lukijaa hahmottamaan kokonaisaineiston ja kertoo muun muassa missä laajuudessa aineistoa on käytetty tutkimuksessa. Aineiston määrällistäminen on täysin sallittua ja itse asiassa vain lisää tutkimuksen validiteettia. Kaavioiden käytössä ja tutkimusaineiston ja -tulosten visualisoinnin nyrkkisääntö on, että mikäli ne lisäävät lukijan ymmärrystä aiheesta, niitä on suotavaa käyttää. (Ruusuvuori et al. 2010, 26.)

Kaavion viimeiseksi kohdaksi on listattu teorettinen dialogi, uudelleenahmottaminen, käytännön vaikutukset sekä jatkotutkimustarpeen identifiointi. Tällä kohdalla kurotaan tutkimus umpeen, käydään dialogia aineiston, tutkimustulosten ja teorian kanssa, pohditaan mitä tutkimukset tarkoittavat ja minkälaisia jatkotutkimuksia aiheesta voidaan tehdä. Tutkimuksen lopussa myös arvioidaan omaa työtä tutkijana, onnistumisia ja sitä, mitä olisi voinut tehdä toisin. Tutkimuksen reliabiliteettiin kuuluu, että tutkija rehellisesti kertoo myös, mikäli jokin vaihe tutkimuksessa on epäonnistunut. Seuraava tutkija, joka jatkaa aiheesta, ei sitten toista virhettä.

### *3.5 Tutkimuspäiväkirja havainnoinnin pohjalta*

Haastattelun lisäksi käytin tutkimuspäiväkirjaa aineistonkeruun tukena opetuskokonaisuuden yhteydessä. Tutkimuspäiväkirjan merkinnät pohjautuvat opetukseni aikana tekemiini havaintoihin. Havainnointi ainoana aineistonkeruumenetelmänä on analyysin kannalta haasteellinen, mutta havainnoinnin yhdistäminen esimerkiksi haastatteluun aineistonkeruumenetelmänä voi olla hyvinkin hedelmällistä (Tuomi & Sarajärvi 2012, 81). Hirsjärvi et al. täydentää havainnoinnin suurimman edun olevan, että sen avulla voidaan saada välitöntä, suoraa tietoa yksilöiden tai ryhmien toiminnasta ja käyttäytymisestä (Hirsjärvi et al. 1997, 209).

Tutkijan on pohdittava miksi valitsee tiedonhankintatavaksi havainnoinnin. Yksi perusteltu syy on, että tutkittavasta aiheesta ei tiedetä paljoa etukäteen. Toisekseen havainnointi voi kytkeä muita aineistonkeruumenetelmiä paremmin saatuun tietoon. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 81.) Tutkielmassani oli vähän molempia perusteita. Turvapaikanhakijoiden taiteen opetuksesta ei ole tehty paljon tutkimusta, nimenomaan siitä minkälaiset tekniikat siihen soveltuvat. Molemmat aineistonkeruuni myös täydensivät toisiaan.

Havainnointi on myös erinomainen menetelmä muun muassa vuorovaikutuksen tutkimisessa sekä tilanteissa, jotka ovat vaikeasti ennakoitavissa tai nopeasti muuttuvia. Havainnointi on myös paikallaan, kun tutkittavilla henkilöillä on kielellisiä vaikeuksia tai kun halutaan saada tietoa, josta tutkittavat eivät halua kertoa suoraan haastattelijalle. (Hirsjärvi et al. 1997, 210.) Havainnointi sopii siis erinomaisesti, kun tutkimuksen tiedonantajina on suomen kielen taidoiltaan hyvin eritasoisia maahanmuuttajia. Uskon myös, että havainnoidessani kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien taiteen tekemistä saan paremmin tietoa luovan toiminnan eduista kotouttamisessa, kuin kysymällä maahanmuuttajilta suoraan, pitävätkö he kuvataiteen työpajoista ja miksi. Maahanmuuttaja itse myöskään tuskin tiedostaa tarvettaan luovalle toiminnalle, tai omaa teoreettista tietoa luovuuden positiivisista vaikutuksista psyykelle. Asia on observeeritava ja kysyttävä asiantuntijoilta eli maahanmuuttajien ohjaajilta itseltään.

Havainnointi voidaan erotella neljään eri tyyppiin: piilohavainnointiin, havainnointiin ilman osallistumista, osallistuvaan havainnointiin sekä osallistavaan havainnointiin

(Tuomi & Sarajärvi 2012, 81). Omassa aineistonkeruussani käytin osallistuvaa havainnointia. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija toimii aktiivisesti tutkimuksensa tiedonantajien kanssa. Sosiaaliset vuorovaikutustilanteet nousevat tärkeäksi osaksi tiedonhankintaa. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 82.) Ryhmän ohjaajana minut voidaan katsoa osallistuvaksi aineistonkeruutilanteessa. Käymäni keskustelut oppilaiden kanssa olivat hedelmällisiä ja toivat lisäarvoa aineistolleni. Oppilaiden kanssa käydyistä keskusteluista kävi esikerkiksi ilmi heidän koti-ikävä, ylpeys kotimaasta ja toisaalta luovasta tekemisestä nauttiminen.

### *3.6 Sisällönanalyysi*

Pro graduani tehdessä ja erilaisia tutkimustapoja ja aineistonkeruumetodeja tutkiessani olen oppinut – myös kantapään kautta – että tutkimuksen teko on monimutkainen prosessi joka ajoittain voi tuntua ylitsepääsemättömän vaikealta. Toisaalta olen myös oivaltanut, kuinka oikein valitut metodit voivat helpottaa tutkimuksen tekoa. Kymmenienkin litteroitujen sivujen analysointi ja läpikäyminen tuntuu verrattain helpolta, kun on väline, jolla se systemaattisesti tehdään. Tässä tutkielmassa käytin sisällönanalyysiä aineiston analyysissä. Se on joustava ja melko yleinenkin analysoinnin työkalu laadullisessa tutkimuksessa.

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Sitä voidaan pitää väljänä teoreettisena kehyksenä tutkimuksen teossa. Useimmat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat tavalla tai toisella sisällönanalyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 91). Tuomi ja Sarajärvi esittelevät joitakin sisällönanalyysin kuvauksia. Yksi ohje sen tekoon on seuraavanlainen:

1. Päätä, mikä aineistossa kiinnostaa
2. Käy aineisto läpi, merkitse ne asiat, jotka sisältyvät kiinnostukseen, ja lopuksi kerää ne yhteen ja erottele aineistosta. Kaikki valitun kiinnostuksen kohteen ulkopuolelle jää pois tutkimuksesta, eli rajaus on tarkkaa ja tärkeää.
3. Luokittele, teemoittele tai tyypittele eroteltu aineisto
4. Kirjoita yhteenveto (Tuomi & Sarajärvi 2012, 92).

Tätä tekotapaa käytin itsekin aineiston analyysivaiheessa. Kohta 1 on kieltämättä haasteellisin ja vaikuttaa siihen, tuleeko tutkimus onnistumaan vai ei. Voi tuntua mahdottomalta tehtävältä valita vain yksi kiinnostava ilmiö aineistosta, sillä usein aineistosta löytyy useita kiinnostavia aiheita, joita ei edes ole osannut odottaa. Rajaaminen on kuitenkin tärkeää, sillä kaikkea mielenkiintoista ei voi käsitellä yhdessä tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 92.) Kun peilaan tätä ajattelutapaa omaan aineistooni, ensimmäinen ajatus on, että en ole onnistunut rajaamaan vain yhtä ilmiötä aineistosta. Toisaalta, rajaamani aineisto on nimenomaan yksi suuri ilmiö, eli kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien taiteen opetus, ja kaikki aineiston osat ovat pieniä ilmiöitä sen sisällä, esimerkiksi aineiston osat, jotka kuvaavat minkälaista kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien taiteen opetus on.

Sisällönanalyysi on menettelytapa, jolla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Se sopii hyvin myös täysin strukturoimattomaan aineistoon. Sisällönanalyysi on kuitenkin saanut kritiikkiä siitä, että sillä aikaansaatu kerätty aineisto on vain järjestettyä ja tiivistettyä aineistoa, eikä varsinaisesti auta luomaan johtopäätöksiä. Tutkija vain ikään kuin esittelee aineistonsa tutkimuksen tuloksina. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 103.) Sisällönanalyysin jälkeen tutkijan tehtäväksi jää pohdinta ja johtopäätösten vetäminen järjestetystä aineistosta. Mielestäni analyysimetodilta ei voi edes vaatia tulosten antamista tarjottimella, tutkijan vastuuna tieteellisenä asiantuntijana on tehdä tutkimuksensa loppupohdinta.



## 4 Taustatutkimus

Opetin talvitaidetta maahanmuuttajille neljän viikon jakson aikana Suomen Punaisen Ristin rahoittaman Opin Aika -hankkeen puitteissa keväällä 2010. Seuraavan kerran opetin koulussa keväällä 2011 jolloin pidin valinnaista kuvataiteen ryhmää kerran viikossa koko kevään ajan. Tätä opetuskokemusta kutsun tutkielmani *taustatutkimukseksi*.

Nuoret saivat Opin Aika -koulussa suomen kielen ohjausta, elämänhallinnan taitoja ja ohjeistusta suomalaisessa yhteiskunnassa toimimiseen. Hankkeen tavoitteita oli ehkäistä haavoittuvassa vaiheessa olevien nuorten turvapaikanhakijoiden syrjäytymistä, vähentää rasismia Rovaniemellä, parantaa alle 25-vuotiaiden turvapaikanhakijoiden mahdollisuuksia päästä jatkokoulutukseen, järjestää oppilaiden oman kielen opetusta muun opetuksen rinnalla, luoda yhteistyöverkostoja ja edistää oppilaiden suomalaiseen yhteiskuntaan kotoutumista. Opetusmenetelmissä käytettiin hyväksi toiminnallisia työskentelytapoja, jolla pyrittiin saada nuoria tarkkailemaan, tekemään, kokeilemaan, aistimaan ja harjoittelemaan uusia asioita (Opin Aika, 2012). Koulussa järjestettiin muun muassa suomen kielen opetusta, matematiikkaa, yhteiskuntaoppia, maantietoa, elämänhallintataitojen opetusta ja joitain valinnaisia aineita kuten englantia, musiikkia ja liikuntaa.

Suunnittelin Opin Aika -hankkeen oppilaille koko kevään 2011 kestävän kuvataiteen jakson siten, että se olisi mahdollisimman monipuolinen tekniikoiltaan ja työtavoiltaan. Taustatutkimukseni tarkoituksena oli nimenomaan tutkia *miten ja minkälaista* taiteenopetusta turvapaikanhakijoille kannattaa tarjota, sillä lähtöoletuksena on, että se on erilaista kuin valtakunnallisen opetussuunnitelman piirissä. Turvapaikanhakijoilla on erilaiset oppimislähtökohdat kuin omassa kotimaassaan sen opetussuunnitelman mukaan opiskelevilla oppilailla. Suunnittelemani alkuperäinen jakso (liite 1) koostui kuudesta-toista 45 minuutin pituisesta kuvataiteen tunnista.

#### *4.1 Opetusjakson tavoitteet*

Opetusjakson tavoitteena oli tarjota oppilaille mahdollisimman monipuolisia työskentelytapoja. Sisällytin jaksoon yksilö- ja ryhmätöitä, erilaisia tekniikoita perinteisestä piirtämisestä valokuvaukseen ja tarkkuutta vaativasta käsityöstä suureen kanaverkkorakenteluun. Tavoitteenani oli poimia opetuskokonaisuudesta toimivimmat osa-alueet ja niiden pohjalta rakentaa turvapaikanhakijoille sopiva kuvataiteen opetussuunnitelma.

Suunnittelemani opetusjakson tavoitteena oli vahvistaa turvapaikanhakijoiden itsetuntoa, auttaa heitä löytämään lahjakkuutensa ja oppia arvostamaan omia aikaansaannoksiaan. Monilla oppilaille oli vaikeuksia alussa ymmärtää, miksi kuvataidetta on opiskeltava koulussa. Osalla koulun oppilaista oli takanaan hyvin vähän koulua ellei lainkaan ja ne oppilaat, jotka olivat käyneet kotimaassaan koulua, eivät välttämättä olleet kuitenkaan koskaan saaneet kuvataiteen opetusta. Lähtökohdat turvapaikanhakijoiden taiteen opetukseen ovat siis täysin erilaiset kuin Suomessa valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaisessa opetuksessa. Suomessa taiteen perusopetuksen tavoitteena on kehittää ja vahvistaa visuaalista yleissivistystä, ajattelukykyä, luovuutta ja havaintokykyä (Opetushallitus 2014). Opetussuunnitelmamme antaa nuorelle edellytyksiä mahdollisille jatko-opinnoille kuvataiteen parissa ja elinikäiselle harrastamiselle. Opin Aika -hankkeen oppilaat eivät välttämättä pitäneet kuvataidetta yhtä arvokkaana oppiaineena kuin esimerkiksi matematiikkaa tai suomen kieltä, eivätkä uraa kuvataiteen parissa vartenotettavana, vaikka heillä olisikin harrastuneisuutta ja lahjakkuutta taiteen parissa. Nämä ajatusmallit ovat hyvin kulttuurisidonnaisia.

Tärkeäksi koin sen, että oppilaat löytävät itselleen sopivia keinoja kanavoida ja löytää luovuutensa. Tavoitteenani oli saada oppilaat motivoitumaan annetuista tehtävistä, arvostamaan omia taiteellisia teoksiaan ja käyttämään luovuutta vaikeiden asioiden käsittelyssä ja oman identiteetin pohtimisessa. Monet oppilaista odottivat oleskelulupapäätöstä, eli he eivät tienneet saivatko he jäädä Suomeen vai joutuisivatko he poistumaan maasta. Juurettomuuden tunne ja epävarma tulevaisuus näkyi oppilaiden motivaation puutteena. Kaikki saattaa tuntua turvapaikanhakijasta turhalta, kun tietää että voi joutua karkotetuksi.

Näen kuvataiteen opetuksen turvapaikanhakijoille työkaluna käsitellä epävarmuuden ja pelon tunteita sekä vahvistaa heidän itsetuntemustaan ja identiteettiään. Kuvataiteella tässä kontekstissa on voimaannuttava rooli, mikä ei mielestäni ole yhtään sen vähempiarvoista kuin suomen kielen tai matematiikan oppiminen.

#### *4.2 Opetuskokonaisuuden haasteellisuus*

Pian opetuskokonaisuuden alkamisen jälkeen huomasin, että jaksosuunnitelmassa on mahdotonta pitäytyä, mutta se oli kuitenkin hyvä kehikko opetukselle. Tunneillani oli keskimäärin 2-5 oppilasta ja jakson pakollisuudesta huolimatta noin puolet tunneistani jäi pitämättä, koska oppilaat eivät tulleet paikalle. Alkuperäisestä suunnitelmasta toteutuivat huopa- ja nappikorut, suuri kanaverkkoveistos ja digitaalinen valokuvaus. Croquis -piirtämisen tilalle otin sarjakuvatehtävän ja maalaus toteutettiin digitaalisen valokuvauksen tehtävän jatkotyönä. Keräsin oppilailta tuntien jälkeen palautetta kielimuurin vuoksi hymynaamojen muodossa: ☺ jos he pitivät tehtävästä, ☹ jos tehtävä ei miellyttänyt ja :I jos mielipide oli jotain näiden kahden välillä.

Ensimmäinen tehtävä oli huopa- ja nappikorujen tekeminen. Yksi oppilaista piti helmikorujen tekemisestä niin paljon, että hän pyysi saada viedä kotiin helmiä ja lankaa, jotta voisi siellä tehdä lisää koruja. Aluksi luokan pojat vastustivat ideaa tehdä tyttöjen koruja, mutta innostuivat, kun sanoin että koru voi olla lahja jollekulle toiselle. He olivat kärsivällisiä ja taitavia tarkkuutta vaativassa käsityössä. Maaliskuun puolessa välissä koululla järjestettiin avoimien ovien päivät, ja siellä oli näytteillä yhden oppilaan kotona tekemiä maalauksia sekä oppilaiden koulussa tekemiä huopakoruja. Tämän tehtävän palautteet olivat kaikki hymynaamoja.

Sarjakuvatunnin alustin PowerPoint -esityksellä, jonka aikana kerroin mikä on sarjakuva, mikä on sarjakuvahahmo ja näytin kuvia tunnetuista sarjakuvista. Oppilaat eivät ymmärtäneet tehtävänantoa, sillä monelle tunti oli ensimmäinen kerta, että he edes kuullivat sarjakuvasta. Sarjakuva on suuri osa länsimaista nuoriso- ja underground-kulttuuria. Siinä missä Aku Ankan lukeminen on monelle suomalaiselle keskiviikkoinen rutiini, suuri osa turvapaikanhakijoista ei ole koskaan kuullutkaan siitä, tai korkeintaan on törmännyt hahmoon vasta Suomeen tultuaan. Sarjakuva kokonaisuudessaan kerron-

ta- ja kuvitussääntöineen oli vieras oppilaille ja sen vuoksi jätin sarjakuvakokeilun yhteen tuntiin. Oppilaiden palautteen mukaan he eivät pitäneet aiheesta.

Kolmas tehtävä oli suuri liisteröidyllä paperilla päällystetty kanaverkkoveistos, joka toteutettiin ryhmätyönä (ks. liite 2, kuva 1). Oppilaita oli vähän ja oppilasmäärät vaihtelivat joka kerta, joten toteutimme vain yhden suuren veistoksen. Halusin aiheen olevan helppo, universaali ja neutraali, joten annoin oppilaille tehtäväksi muotoilla kanaverkosta heidän valitsemansa eläimen, josta tulisi koulun maskotti. Oppilaat valitsivat aiheeksi hevosen. Tunneilta tuli oppilaita hyvää palautetta, he selvästi pitivät suuresta kolmiulotteisesta rakentelusta, ja he toimivat hyvin pareittain ja ryhmässä eri kulttuuritaustoista riippumatta.

Viimeinen tehtävä suoritettiin kesäkuussa kesätoimintapäivänä. Laadin tehtävän, jossa yhdistettiin digivalokuvausta ja maalausta. Tehtävänantona oli ottaa kuva itselle mieluisasta paikasta, jossa itsellä on hyvä olla. Oppilaiden mielestä oli hauskaa ottaa valokuvia ja kokeilukuvia kameralla, vaikkakin puolet kävelyn aikana otetuista kuvista oli pikemminkin kaverikuvia ja poseerauskuvia kuin paikkakuvia. Lounaan jälkeen toteutimme maalaukset valokuvien pohjalta. Valokuvat laitettiin kuvaesityksenä tulemaan PowerPoint -tykiltä sillä aikaa, kun oppilaat maalasivat kuviansa. Kaksiulotteinen työskentely ei toiminut tälläkään kertaa kovinkaan hyvin oppilaiden kanssa. Heillä ei ollut suurta motivaatiota maalata kuvia – toiminnallinen työskentelytapa ja käsillä muotoilu sopii näille oppilaille paljon paremmin kuin vain paikallaan istuminen.

### *4.3 Lähtökohdat aineistonkeruuseen*

Jakson suunnittelussa on aina otettava huomioon muuttujat ja varauduttava improvisaatioon tunneilla, etenkin turvapaikanhakijoiden opetuksen suhteen joka on Suomessa vielä alkeellisella tasolla. Olemme kokeiluvaiheessa, missä onnistumisten ja epäonnistumisten kautta pääsemme määrittelemään, miten kuvataiteen opetus tulisi järjestää kolmannen sektorin turvapaikanhakijoiden opetuksessa.

Yksi ilmeinen haaste on kielimuuri. Kaikki oppilaani puhuivat Suomen kieltä edes jollain tasolla, mutta heidän sanavarastonsa oli vielä suhteellisen alkeellista. Koska kuvataiteeseen ja sen opettamiseen liittyy paljon erikoissanastoa, tehtävänannot on osattava muotoilla mahdollisimman yksinkertaisesti ja selittää kaikki uudet termit konkreettisesti oppilaille. Itse unohdin välillä puhuvani oppilaille, jotka vasta oppivat suomea, ja puhuin välillä liian nopeasti ja liian paljon. Tärkeää on puhua hitaasti, välttää monimutkaisten sanojen käyttöä ja varmistaa, että oppilaat ovat ymmärtäneet tehtävän. Kuvataiteen opetus on myös hyvä kanava oppilaiden kielitaidon parantamiseen, mutta se on tehtävä oppilaiden ehdoilla.

Toisen haasteen tuovat eri uskontojen ja kulttuurien tuomat rajoitteet, esimerkiksi Islamien uskonnon kuvakielto, ja se on otettava huomioon kuvataiteen opetuksessa. Aiheesta voi ja on hyvä keskustella oppilaiden kanssa, jotta he myös oppivat länsimaisen taiteen piirteitä, mutta oppilaita ei missään tapauksessa saa laittaa tekemään töitä, jotka ovat heidän oman kulttuurinsa tai uskomustensa vastaisia. Sen sijaan kuvataiteen tunnille olisi hyvä tuoda aiheita oppilaiden omasta elämästä ja kulttuurista. Taiteen tekeminen on mielekästä, kun aihe on henkilökohtainen, tuttu ja samaistuttava.

Oppilaiden motivaation puute ja taiteen merkityksen väheksyminen ovat myös haasteina kuvataiteen opetusta suunniteltaessa. Tässä vaiheessa opettajalla on tärkeä rooli. Alkuvaiheessa opettajan täytyy ikään kuin myydä kuvataide uutena oppiaineena oppilaille, vakuuttaa heille että se on hyödyllinen oppiaine ja selostaa miksi näin on. Yksi keino on kertoa suomalaisesta koulutusjärjestelmästä, miten kuvataide on pakollisena osana sitä heti ensimmäisestä vuodesta alkaen. Esimerkiksi voi nostaa lumenveiston, joka kuuluu suomalaiseen kulttuuriin ja etenkin lasten kulttuuriin, lumiukkona yksinkertaisimmillaan.

On myös otettava huomioon, että monet oppilaistani olivat kokeneet traumoja kotimaassaan. Oppilaiden joukossa oli kidutuksen uhreja ja sodan jaloista paenneita. Paossa eläminen voi luoda identiteettikriisin. Lisäksi turvapaikkahakemusten pitkä käsittelyaika ja epävarmuus tulevasta tuottaa suurta ahdistusta ja myös vihan, syyllisyyden, epätoivon ja hämmennyksen tunteet voivat tulla pintaan. (Callaghan 1998, 27.) Siksi heikko opiskelumotivaatio täytyy ymmärtää ja tiedostaa myös tästä lähtökohdasta.

Tekijät, jotka rajoittavat turvapaikanhakijoiden taiteen opetusta eniten ovat vähäinen rahoitus ja oppimisen projektiluonteisuus. Rahaa kuvataiteen opetukseen ei ole tarpeeksi, eli tunnit on toteutettava materiaaleilla mitä löytyy ja hyödynnettävä kierrätystä ja yhteistyökumppaneiden apua. Opetuksen tapahtuminen projektien sisällä ja määräaikaisuus luovat toisen ongelman. Esimerkiksi Opin Aika -hanke kesti kolme vuotta, sillä se sai rahoitusta sen verran. Jatkuvuus olisi hyvä asia, mutta vielä on pitkä matka turvapaikanhakijoiden valtakunnallisen opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Toisaalta, kun yksi hanke loppuu, toinen alkaa. Opin Aika –hankkeen jälkeen Rovaniemellä käynnistyi Verso -hanke, mikä on Rovalan ja kaupungin yhteistyö. Tässä hankkeessa suoritin tutkimukseni aineistonkeruun keväällä 2013.

## 5 Aineisto

Keräsin tutkimusaineistoni maaliskuussa 2013. Aineistoni on kaksiosainen. Ensimmäinen osa koostuu tutkimuspäiväkirjasta, johon keräsin omia havaintojani ja muistiinpanojani lyhyen opetuskokonaisuuden pohjalta. Kolmipäiväisen opetuskokonaisuuden suoritin maaliskuussa Verso -hankkeen puitteissa opettamalla käsitöitä ja kuvataidetta kuntapaikan saaneille maahanmuuttajille. Toinen osa koostuu kahden maahanmuuttajia ja turvapaikanhakijoita opettavien ohjaajien haastatteluista. Haastateltavat suostuivat nimenjulkaisuun tässä tutkielmassa, he ovat käsityönohjaaja Antonina Varonen Verso-hankkeesta ja kuvataidekasvattaja Hanna Levonen-Kantomaa, joka toimii työpajaohjaajana Piste -projektissa.

Taustatutkimuksen tekeminen oli aineistonkeruun opetuskokonaisuuden onnistumisen kannalta tärkeää. Sen ansiosta sain tärkeää kokemusta turvapaikanhakijoiden opettamisesta, jonka pohjalta saatoin suunnitella toimivan taiteen opetusjakson Verso -hankkeen maahanmuuttajille. Taustatutkimuksen tavoitteena oli kokeilla, minkälaiset taiteen opettamisen muodot sopivat turvapaikanhakijoista koostuvan opetusryhmän kanssa, ja ottaa ne tekotavat ja metodit käytäntöön aineistonkeruussani. Sain myös tärkeää kokemusta siitä, miten opettaa kielitasoltaan, iältään ja kulttuuritaustaltaan heterogeenistä maahanmuuttajaryhmää. Taustatutkimus vahvisti hypoteesiani siitä, minkälainen taiteen opetus ja mitkä tekniikat sopivat maahanmuuttajaryhmille.

Opetuskokonaisuus ja sen yhteydessä syntynyt ensimmäinen aineiston osani, tutkimuspäiväkirja, on tutkielmani kannalta olennainen. Pitämäni opetuskokonaisuuden tavoitteena on kartoittaa, minkälaista kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien taiteen opetus tulisi olla sisällöltään, minkälaisia opetusmetodeja siinä tulisi käyttää ja miten se tukee maahanmuuttajien kotoutumisprosessia. Koska opetuskokonaisuus oli hyvin subjektiivinen ja omaan kokemukseeni sidottu, peilaan sitä Juha Perttulan kokemuksen tutkimukseen.

Pääaineistoni ovat haastattelut. Haastattelen kahta ohjaajaa, joilla on vuosien kokemus maahanmuuttajien ja turvapaikanhakijoiden taiteen ohjauksesta. Rovaniemellä ei ole

varsinaista koulua turvapaikanhakijoille, vaan vuodesta 2009 toiminut Verso -hanke turvapaikan saaneille, mutta vielä kotouttamisvaiheessa oleville maahanmuuttajille. Verso -hanke tarjoaa ohjausta ja projektiluontoista toimintaa maahanmuuttajien kotouttamisen ja työllistymisen tueksi ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Hankkeen osallistujat sopivat tutkielmani kohderyhmäksi ja saatoinkin suorittaa tutkielman opetuksellisen osuuden Verso -hankkeen sisällä.

Verso -hankkeesta kuulin entiseltä Opin Aika -hankkeen projektityöntekijältä. Opin Ajan päättyessä minun täytyi löytää toinen väylä kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien opettamiseen. Verso on vuosina 2009-2013 toiminut Rovaniemen kaupungin ja Rovalan Setlementti ry:n yhteistyöhanke. Se kohdistuu Rovaniemellä asuviin kotouttamisvaiheessa oleviin, jo kuntapaikan saaneisiin maahanmuuttajiin. Verso edistää monikulttuurisuutta, kotoutumista, syrjimättömyyttä ja työelämään pääsyä. (Rovaniemen kaupunki 2014.) Toinen haastateltavani, ammattiopisto Lappiasta artesaaniksi valmistunut Antonina Varonen, on yksi hankkeen työpajaohjaajista, ja hän vastaa pääasiallisesti taide- ja käsityöryhmien ohjauksesta. Hän on ollut myös mukana muun muassa suomen kielen ohjauksessa, keskusteluklubin pitäjänä, kahvilatyöpajassa ja teatterityöpajoissa. Varonen suostui haastatteluun ja nimenjulkaisuun. Varonen on toiminut projektissa alusta lähtien ja sitä ennen hän työskenteli Moninetissä 10 kuukautta vuonna 2007.

Monitaideyhdistys Piste on toiminut Rovaniemellä vuodesta 2007. Yhdistyksen taustalla toimii taidekasvattajia ja eri alojen taiteilijoita. Pisteestä tavoitteena on tuottaa esityksiä, taidekasvatusta ja tapahtumia pohjoiseen ja se on erikoistunut erityisten ryhmien ohjaukseen (Monitaideyhdistys Piste 2014). Pisteestä taidekasvattajista Hanna Levonen-Kantomaa oli haastateltavani ja suostui nimenjulkaisuun tutkielmassani. Levonen-Kantomaa on vuonna 1999 valmistunut taiteen maisteri. Hän on täydentänyt opintojaan sittemmin Tampereella videotaiteen erikoistumisopinnoilla ja Rovaniemellä Kasvatus-tieteiden tiedekunnassa mediakasvatuksen opinnoilla. Hän on ollut monitaideyhdistys Pisteestä jäsenenä syksystä 2009 ja toiminut yhdistyksen tiimoilta työpajaohjaajana kuva-taideopettajan virkansa rinnalla.



## *5.1 Tutkimuspäiväkirja opetuskokonaisuuden pohjalta*

Opetusryhmä, joille pidin kolmen päivän jaksona käsityöpainotteista taideopetusta, oli Antonina Varosen vanhoista käsityöohjauksiin osallistuneista maahanmuuttajista koostuva. Kaikki opetukseen osallistuneet olivat käsitöistä kiinnostuneita naisia, joilla oli heikko suomen kielen taito. Osallistujat olivat suurimmaksi osaksi Lähi-idän alueelta, ja yhtä lukuun ottamatta aikuisia tai eläkeikäisiä. Osa heistä oli ollut Suomessa vuoden, yksi vain yhden kuukauden. Varonen keräsi osallistujat opetukseen tekemällä esitteitä ja soittamalla edellisiin työpajoihin osallistuneille henkilökohtaisesti. Joskus myös puskaradio toimii tehokkaasti, ja kursseille voi ilmaantua paljon enemmän osallistujia kuin niihin on alun perin ilmoittautunut.

Ensimmäisessä aineistonkeruussa käytin tutkimuspäiväkirjaa tiedon keräämisessä. Jokaisen opetustunnin jälkeen oppilaiden lähdettyä kirjasin ylös oppitunnin tapahtumat ja faktat. Luetteloin tunnille osallistujat ja selostin, mitä tunnilla oli sinä päivänä tehty. Kirjoitin ylös observointini tunnin ajalta ja tuntemukseni sekä onnistumiset ja epäonnistumiset. Arvioin tutkimuspäiväkirjassani tunnin kulkua ja omaa opetustani.

Edellisten maahanmuuttajaopetuskokemusteni perusteella rakensin varsinaisen aineistonkeruuni enemmän taide-käsityöpainotteiseksi. Pohdin mitkä kuvataiteen tekniikat, materiaalit ja opetustavat toimivat turvapaikanhakijoiden kanssa parhaiten ja päädyin käsillä tekemiseen ja rakentamiseen, ryhmätyöskentelyyn ja toiminnallisiin työskentelytapoihin. Kokemusteni mukaan etenkin jo aikuisikäisille maahanmuuttajille piirtäminen ei ole se mieluisin tapa tehdä. Koen käsityöt, rakentamisen ja askartelutyypin tekemisen turvalliseksi tekniikaksi maahanmuuttajien kanssa.

Tavoitteena tässä aineistonkeruuosassa oli edistää maahanmuuttajien Suomeen kotoutumista ja vahvistaa heidän itsetuntoaan ilmaisun avulla. Aineistonkeruussani tärkeäksi koin yhteisöllisyyden ja onnistumisen kokemuksen voimaannuttavan vaikutuksen. Toissijaista tutkielmani kannalta on oppilaiden tekninen lahjakkuus, sillä se ei tuo mitään uutta lisäarvoa kotoutumisen edistämiseen.

Taideopetus jakaantui kolmelle peräkkäiselle päivälle, niin että joka päivä opetusta oli 90 minuuttia. Teema ja aihe olivat jokaisessa tehtävässä samat, mutta tekniikka vaihtui joka päivä. Teemana oli lempipaikka, kuvitteellinen tai todellinen – sellainen paikka tai maisema, missä on hyvä olla. Valitsin teemaksi mielipaikan, koska se on helposti lähestyttävä. Melkein kaikille opetukseen osallistuneille mielipaikka oli koti tai kotimaa. Kuten aikaisemmin viittasin Fiona Fitzpatrickin tutkimukseen, koti käsitteenä edustaa sitä fyysistä ja psyykkistä tilaa, joka luo meille turvallisuuden tunnetta (Fitzpatrick 2002). Koti henkisenä ja fyysisenä paikkana on pakolaiselle erityisen tärkeä. Hän on mahdollisesti jopa menettänyt kotinsa eikä edes asu enää kotimaassaan. Siksi kodin ja kaikkien niiden asioiden, jotka mielletään kodiksi ja kodikkaaksi, käsittely on tärkeää ja se voi vahvistaa pakolaisen paossa elämisen aikana hajonnutta identiteettiä.

Ensimmäisenä päivänä tehtävänä oli tehdä maisemakollaasi värikkäistä papereista, lehdistä ja muista askartelutarpeista (liite 2, kuva 2). Toisen päivän tekniikkana oli levyhuovutus. Näytin kaksi eri tapaa tehdä – märkähuovutuksen ja neulahuovutuksen, ja oppilailla oli mahdollisuus huovuttaa huovutusvillasta rakennettu maisema suoraan huopalevyille tai tehdä levy alusta loppuun huovutusvillasta. Kaikki huovuttivat suoraan levyille, ilmeisesti toinen tekotapa näytti liian haastavalta. Viimeisenä opetuspäivänä teetin osallistujilla ryhmätyönä suuren kierrätysmateriaaleista kootun maisemamosaiikin (liite 2, kuva 3). Liitteessä 3 on kuvattu opetusjakson suunnitelma.

Ensimmäinen päivä oli haasteellisin, sillä ryhmä ei ollut minulle vielä tuttu, enkä esimerkiksi tiennyt ryhmän kielitasoa. Kommunikoinnin tavassa oli aluksi hieman hakeamista, sillä ryhmässä oli yksi kuuro ja yksi täysin suomen kieltä puhumaton osallistuja. Osallistujia oli kuitenkin vain 5, mikä helpotti ryhmän hallintaa ja opetustilannetta. Tunnin aluksi näytin kuvia kollaaseista, jonka jälkeen havainnollistin miten kollaasia lähdetään rakentamaan. Kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien opettamisessa tärkeää on konkreettisuus, etenkin koska yhteistä kieltä ei useimmiten ole. Kollaasin aloittaminen vaikutti vaikealta oppilaille, he eivät aluksi aivan ymmärtäneet tehtävänantoa. Mutta kun työskentely oli alkanut, se sujui hyvin. Ryhmäni oli siinä mielessä helppo, koska kaikki tekivät töitä täydessä hiljaisuudessa ja keskittyneesti. Puhuminen jäi vähemmälle yhteisen kielen puuttumisen vuoksi, sekä minun ja oppilaiden että oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Töiden lopputulokset olivat melko samankaltaisia.

Niissä oli puita, luontoa, vesistöjä ja koti. Luonto oli esillä jokaisen töissä, ja moni teki kollaasimaiseman omasta kotimaastaan. Vaikka tehtävänantoa ja tekniikkaa oli oppilaiden aluksi vaikea hahmottaa, se ei mielestäni ollut pääasia. Tavoitteenani oli saada osallistujat uppoutumaan tekemiseensä. Lopputulosta tärkeämpää on tekemisen prosessi, ja mitä sen prosessin aikana tapahtuu. Taiteellinen arvo on maahanmuuttajien taiteen ope- tuksessa toisarvoista.

Toisena päivänä osallistujia oli taas viisi, joista kaksi oli uusia. Tekniikkana oli tällä kertaa huovutus. Huovutustehtävää oli helpompi opettaa, sillä melkein kaikki olivat aiemmin huovuttaneet joten se oli tuttu tekniikka. Aloitimme jälleen yhden pöydän ympäriltä, jossa minä näytin vaihe vaiheelta, miten tasohuovutetaan maisema huovutusvil- lasta. Näytin miten villasuikaleet asetellaan ristikkäin päällekkäin, kuinka ohuita levyjä villasta piti irrottaa ja minkä lämpöistä veden tuli olla. Näytin myös neulahuovuttami- sen, jolla naiset saattoivat viimeistellä ja kiinnittää villat lopuksi. Osallistujat alkoivat tehdä aurinkoisia, vehreitä maisemia. Ideoiminen näytti tällä kertaa olevan helppoa, vuoria, puita ja vesistöjä täynnä olevat maisemat alkoivat syntyä kuin itsestään. Työt jäivät vähän kesken, vaikka osa naisista jäi huovuttamaan tunnin jälkeenkin.

Viimeisenä päivänä osallistujia oli niin ikään viisi. Antonina Varonen oli tällä kertaa kipeänä, ja hänen sijaisekseen tuli irakilainen miesopettaja. Naiset olivat uutisesta har- missaan, he sanoivat, ettei ryhmään saa tulla miesopettajaa, käsityöryhmä oli naisten ryhmä yksinomaan. Yritin vihjata miesopettajalle, että hän voisi olla keittiössä odotta- massa tunnin ajan, mutta hän halusi seurata osallistujien työskentelyä, mikä selkeästi vaivasi osaa naisista. Tunnin lopulla miesopettajan läsnäolo kääntyi hyödyksi, sillä hä- nen tulkkauksen avulla sain juteltua vanhemman irakilaisrouvan kanssa kotimaistamme. Keskustelu tuntui lujittavan pienen ryhmän sisäistä luottamusta.

Tämän päivän tehtävänä oli ryhmätyönä toteutettava mosaiikkiteos. Mosaiikki koottiin kierrätyskeskuksesta saadulle suurehkolle levyille, niin että kaikki oppilaat olivat pöydän ympärillä tekemässä omaa aluettaan työhön. Mosaiikissa käytetty kierrätysmateriaali saatiin myös pääosin kierrätyskeskuksesta, osan olin itse kerännyt. Mosaiikkimateriaali, joka oli pääasiassa koruja, nappeja, helmiä, simpukoita, pillejä ja kiviä, sommiteltiin ensin alustalle, jonka jälkeen se liimattiin paikoilleen. Osallistujilla oli hieman vaikeuk-

sia ymmärtää tehtävänantoa tällä kertaa ja he vaikuttivat olevan ymmällensä siitä, että teimme ”roskista” taidetta. Lopputuloksena oli kuitenkin upea mosaiikkimaisema, joka oli hyvällä yhteistyöllä ja hengellä aikaansaatu. Maisemassa oli rantaa, taloja, viitteitä osallistujien kotimaihin ja perheisiin. Tunnin jälkeen halasin kaikkia osallistujia, ja he lähtivät hyvillä mielin ja kiitellen pois.

## *5.2 Maahanmuuttajien kuvataideopettajien haastattelut*

Haastattelin sekä Antonina Varosta että Hanna Levonen-Kantomaata Rovaniemellä maaliskuussa 2013. Kokosin haastatteluun sellaisia kysymyksiä, joiden perusteella pystyisin löytämään vastauksen kysymykseen, miksi taiteen opetuksen järjestäminen kotouttamisvaiheessa oleville maahanmuuttajille olisi tärkeää ja miten se auttaa maahanmuuttajia kotouttamisprosessissa. Mikäli haastattelut olisivat olleet ajallisesti ennen opetuskokonaisuutta, olisin myös voinut rakentaa opetusta haastatteluista nousseita asioita huomioon ottaen. Haastateltavien ollessa kiireisiä ja ajan ollessa rajallinen se ei kuitenkaan ollut mahdollista.

Haastatteluissa pyysin haastateltavia kertomaan hankkeesta tai projektista, jossa he työskentelivät. Kysymykseni koskivat seuraavia aiheita: mitkä ovat taidetyöpajojen sisällöt ja tekniikat, keitä taidetyöpajoihin osallistuu, mikä on osallistujien ikä, sukupuoli ja kansallisuus sekä mikä on heidän kielitaitonsa. Tiedustelin myös, onko osallistuminen pakollista vai vapaaehtoista ja miten he ovat saaneet maahanmuuttajia osallistumaan työpajoihin. Pyysin heitä kertomaan oman näkemyksensä siitä, miksi maahanmuuttajat hakeutuvat työpajoihin ja millaista palautetta nämä ovat antaneet. Pyysin haastateltavilta myös arviota, onko osallistujien asenteissa taidetta kohtaan havaittavissa muutoksia. Lopuksi vapaan osion puitteissa he selostivat, kuinka he ovat kokeneet työnsä kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien taiteenohjaajina. Haastatteluiden kyselylomake on liitteessä 4.

Taustatutkimukseni avulla osasin laatia mielestäni oikeat kysymykset haastatteluaineistonkeruuta varten. Osasin odottaa, että aineistonkeruun aikana tulisin kohtaamaan erilaisia haasteita opettaessani kotouttamisvaiheessa olevia maahanmuuttajia aineistonkeruun

yhteydessä. Haasteet liittyvät ryhmän heterogeenisuuteen, tämän vuoksi valitsin kysyä haastateltavilta osallistujien ikää, sukupuolta ja kielitaitoa. Taustatutkimuksessa minulle myös selvisi, että oppilaat suhtautuivat eri tekniikoihin ja tehtäviin hyvin eri tavalla. Joistakin tehtävistä oppilaat pitivät todella paljon kun taas joistakin tehtävistä – mitkä suomalaisten oppilaiden kanssa ovat olleet suosittuja oman kokemukseni perusteella, kuten esimerkiksi sarjakuva – oppilaat eivät pitäneet tai edes ymmärtäneet niiden tehtävänantoa. Tämän vuoksi kysyin haastatteluissa mitä tekniikoita Varonen ja Levonen-Kantomaa olivat käyttäneet kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien kanssa. Taustatutkimuksessani opetus oli pakollista oppilaille. Halusin selvittää haastatteluissa, mikäli taidetyöpajat Verso -hankkeen ja Piste -projektin puitteissa olivat vapaaehtoisuuden perustuvia ja mikäli näin oli, miksi oppilaat osallistuivat työpajoihin. Siksi kysyin haastatteluissa minkälaista palautetta ohjaajat Varonen ja Levonen-Kantomaa olivat saaneet oppilailta. Se auttoi minua hahmottamaan taideopetuksen konkreettista hyötyä maahanmuuttajien kotoutumiseen.

Ensin haastattelin Antonina Varosen, ja johtuen vähästä kokemuksestani haastattelijana, se jäi puolet lyhemmäksi kuin Levonen-Kantomaan kanssa tehty haastattelu. Haastattelin Varosen Lapin nukketeatteriyhdistyksen tiloissa, samassa tilassa missä pidin opetuskokonaisuudenkin. Olimme pöydän äärellä vastakkain, ja äänitin haastattelun nauhurille. Litterointivaiheessa huomasin tahattomasti keskeyttäneeni Varosen puhetta rohkaisevilla täytesanoilla. Hänen äidinkieltensä ei ole suomen kieli, mikä sekin osaltaan oli haastattelun rajoitteena. Varonen tuli Suomeen maahanmuuttajana vuonna 1996 ja kertoi, miten taide ja erityisesti käsityöt auttoivat häntä kotoutumaan Suomeen. Hän kertoi, miten raskasta ja haastavaa on olla ilman perhettä maassa, jonka kieltä ei osaa, ja miten niinkin yksinkertainen asia kuin mielekäs harrastus – josta hän sittemmin luki itsellensä ammatin – voi olla väylä integroitumiseen.

Hanna Levonen-Kantomaata haastattelin Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan tiloissa. Tällä kertaa muistin olla keskeyttämättä haastateltavaa, ja ilmaisain kuuntelun ja kiinnostukseni elein. Ollessani hiukan varmempi haastattelija tällä kertaa, haastattelu tuntui vapaamuotoisemmalta, mitä se saakin olla, kun kyseessä on teemahaastattelu. Haastateltava eksyi välillä esittämäni kysymyksen aiheesta, mutta se ei haitannut, sillä sitä kautta esille nousi tärkeitä asioita tutkielmani kannalta.

On tärkeää tuoda esiin myös vastaukset haastattelussa esittämiini kysymyksiin, vaikka analyysin kannalta olennaisia ovat ne haastattelusta litteroinnin ja teemoittelun kautta löytyneet vastaukset tutkimuskysymyksiini. Käsittelen tärkeimmät haastatteluista nousseet tiedot. Kysyin haastateltavilta, mikäli osallistuminen on täysin vapaaehtoista vai pakollista. Sekä Verso -hankkeessa että Piste -yhdistyksessä taidetyöpajoihin osallistuminen on suhteellisen vapaata. Tämä on tärkeä tieto siinä mielessä, että nyt näemme, että osallistujat, jotka kerta toisensa jälkeen palaavat taidetyöpajoihin, haluavat tulla ja kokevat osallistumisen tärkeäksi. Esimerkiksi Opin Aika -hankkeessa pitäessäni kuvataiteen tunteja, osallistuminen oli oppilaille pakollista, ehkä juuri siksi he eivät olleet kovin halukkaita tulemaan taiteen opetukseen.

Kysyessäni minkälaisia kotouttamisvaiheessa olevia maahanmuuttajia osallistuu taidetyöpajoihin, kävi ilmi kuinka heterogeenisestä kohderyhmästä on kysymys. Verso -hankkeen puitteissa osallistujat ovat eri-ikäisiä, suurimmaksi osaksi naisia, kotiäitejä tai jo eläkepäätöstään odottavia. Kielitaito saattaa vaihdella olemattomasta hyvään. Osalla on myös jo ennestään koulutusta ja osaamista taiteen alueelta ja osa taas ei ole koskaan saanut taiteen opetusta. Verso -hankkeen puitteissa kaikki maahanmuuttajat ovat jo saaneet turvapaikan ja ovat rovaniemeläisiä kuntalaisia. Piste -yhdistyksen työpajoissa osallistujaryhmä on vielä heterogeenisempi. Osa maahanmuuttajista on kiintiöpakolaisia, osa turvapaikanhakijoita ja osa työperäisistä syistä maahan muuttaneita. Kuitenkin ryhmä, jonka kanssa Hanna Levonen-Kantomaa on työskennellyt, koostuu nuorista, lähinnä alaikäisistä 12–18 –vuotiaista maahanmuuttajista. Tässäkin ryhmässä enemmistö on ollut tyttöjä. Ryhmien sukupuolittuneisuus vaihtelee ohjaajan sukupuolen mukaan: ohjaajan ollessa mies, myös enemmän poikia osallistuu työpajoihin.

Haastatteluista kävi ilmi, että molempien hankkeiden taidetyöpajoissa tekemisen muodot ovat laajat. Työpajoihin kuuluu muun muassa sirkusta, nukketatteria, draamaa, tanssia ja talvitaidetta perinteisempien kuvataiteen ja käsityön tekniikoiden lisäksi. Luonteenomaista projekti- ja hanketoiminnalle on myös monien yhteistyötasojen kanssa työskenteleminen ja taiteidenvälisyys. Sekä Pisteessä että Verson piirissä järjestetään monitaiteellisia tapahtumia, esityksiä ja näyttelyitä. Esimerkiksi teatteriesityksen rakentaminen on kokonaisvaltainen projekti aina lavasteiden ja ääni- ja valomaailman suunnittelusta alkaen, joka lujittaa ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta. Siinä jokaisella osallis-

tujalla on oma rooli, jonka ansiosta jokainen ryhmän jäsen tuntee itsensä tärkeäksi ja olennaiseksi osaksi ryhmää.

## 6 Aineiston analyysi

Haastatteluaineisto on laadullista aineistoa, jossa on pieniä ja suuria nyansseja. Joskus niitä on vaikea erottaa toisistaan ja se tekee aineiston luotettavasta ja objektiivisesta havainnoinnista vaikeaa. Usein yksi väittäminen voidaan tulkita usealla eri tavalla. Olen pyrkinyt olemaan mahdollisimman objektiivinen tutkielmani teossa ja käyttänyt intuitiotani teemoitteluvaiheessa.

Tässä luvussa analysoin aineistoni sisällönanalyysin avulla. Tutkimuspäiväkirja-aineistoni osalta kerron kokemuksen tutkimuksesta. Tämän jälkeen syvennyn haastatteluaineistoni luokitteluun.

### 6.1 Kokemuksen tutkimus

Aineistoni ensimmäinen osa, joka koostuu opetuskokonaisuuden aikana kokoamastani tutkimuspäiväkirjasta, on analysoitava kokemuksen näkökulmasta. Tarkemmin tutkimuspäiväkirjasta aineistonkeruun metodina kerron luvussa 3.5. Opetuskokonaisuuden järjestäminen oli minulle tutkijana tärkeää, koska vain henkilökohtaisen kokemuksen kautta voin ymmärtää mitä tutkin, kun tutkin turvapaikanhakijoiden taiteen opetusta. Juha Perttulan mukaan fenomenologisessa erityistieteessä kokemus on suhde. Tajuava subjekti ja hänen tajunnallinen toimintansa ja kohde, johon tuo toiminta suuntautuu, muodostavat yhdessä kokemuksen. (Perttula 2005, 116.) Eli minä tajuavana subjektina, tajunnallisen toimintani kautta kohdistuen toimintani kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien opettamiseen, saavutin kokemuksen.

Fenomenologian mukaan tajunnallisen toiminnan ytimenä on intentionaalisuus. Intentionaalisuus tarkoittaa tajunnallisuuteen kuuluvaa tapaa suuntautua johonkin, oman toimintansa ulkopuolelle. Kun pohditaan, mitä on kokemus, pohditaan kokemuksen ontologiaa, eli kokemuksen olemassaolon tapaa. Kun tajunnallinen toiminta valitsee kohteensa, ihminen kokee elämyksiä eli kokemuksia, oli ne sitten semmoisia, jotka ihminen tunnistaa tai ei. (Perttula 2005, 116) Tutkielmani kannalta minulle oli tärkeää saada sub-



jektiivinen kokemus maahanmuuttajien opettamisesta. Se toi konkreettista tukea, joka lisäsi ymmärrystäni maahanmuuttajien opettamisesta. Ilman kokemuksiani turvapaikanhakijoiden ja maahanmuuttajien ohjaajana minulta olisi jäänyt huomioimatta joitakin asioita ja nyansseja, jotka ovat mielestäni olennaisia onnistuneen opetuksen suunnittelun kannalta.

Perttulan mukaan intuitiot ovat aiheeseensa uppoutuneita ja nykyhetkeä merkityksellisiä kokemuksia. Intuitioon kuuluva itsetiedostus esittäytyy ihmiselle kokemuksellisenä varmuutena. (Perttula 2005, 126) Intuitiot olivat tutkielmani analyysivaiheessa tärkeässä roolissa. Kun olin käynyt haastatteluaineistoni useaan otteeseen läpi, olin saavuttanut jo kokemuksen aineistostani. Kokemuksen ja sen tiedon, joka oli kerrostunut mielessäni, avulla pystyin luottamaan intuitiooni ja poimimaan aineistoyksiköt tekstin joukosta.

## *6.2 Monialainen, kotouttava kuvataide*

Tutkielmani haastatteluista koostuva laadullinen aineisto koostuu 144 osasta eli haastatteltujen lauseista tai toteamuksista, jotka jaottelin eri teemojen alle. Loppujen lopuksi teemoja kertyi 19, joista seitsemässä oli yli kuusi lausetta. Nämä seitsemän teemaa laskeen tutkielmani kannalta olennaisiksi ja analyysin kannalta kannattaviksi. Loput 12 teemaa jätän huomioimatta, koska ne ovat jaottelun mukaisesti marginaalisia eivätkä tuo lisäarvoa tutkielmalleni. Näin ollen tarkasteluun päätyy 130 lausetta. On huomioitava, että todellisuudessa lauseita on vähemmän, mutta joissakin tapauksissa osa lauseista on kategorisoitu useamman teeman alle. Osa lauseista siis esiintyy useamman kerran eri teemojen alla, koska välillä laadullista aineistoa luokitellessa on mahdotonta lokeroida sitä vain yhden teeman alle.

Aineistossani opetuksella tarkoitan sitä kuvataiteen tai käsityön opetusta, jota haastatellut Antonina ja Hanna antavat maahanmuuttajataustaisille oppilailleen. Kaikki teemat on kytketty maahanmuuttajien opetukseen tai ohjaukseen siinä kontekstissa, missä Antonina ja Hanna sitä antoivat, eli Piste -projektin tai Verso -hankkeen puitteissa. Haastatteluaineiston analyysin aloitin litteroimalla haastattelut eli puhtaaksikirjoittamalla

molemmat haastattelut. Jo litterointivaiheessa teemoja alkoi nousta esille aineistosta. Litteroinnin jälkeen luin aineistoa läpi useamman kerran läpi poimien intuitiivisesti tärkeäksi kokemiani lauseita korostuskynällä. Korostuskynällä poimimistani lauseista koostui aineisto, jota sitten ryhdyin lause lauseelta luokittelemaan eri teemoihin, eli loin teemoja sitä mukaa mitä niitä ilmaantui aineistosta.

Seitsemän suurinta teemaa aineistossani ovat:

- Taideopetuksen sisällöt, tekniikat ja teemat, 18
- Taideopetuksen metodit (miten opetus toteutuu), 19
- Oppilaiden halukkuus käsitöiden ja taiteen tekemiseen, 26
- Kuvataiteen ja käsityön opetuksen hyödyt ja vaikutukset (oppilaiden ja ohjaajien mukaan), 45
- Sukupuolen vaikutus oppitunteihin, 7
- Ryhmien koostumus, 9
- Opettajan rooli ja opetustilanteet, 6

Teemojen jälkeiset luvut kuvaavat niiden lauseiden määrää, jotka sopivat kunkin teeman alle. Kuvataiteen opetuksen hyödyt ja vaikutukset oppilaisiin oppilaiden ja opettajien näkökulmasta on suurin teema. Taideopetuksen sisältöjä ja tekniikoita sekä metodeja kuvattiin aineistossa kattavasti. Myös oppilaiden halukkuus taiteen tekemiseen kävi ilmi aineistosta.

Keräsin teeman *kuvataiteen opetuksen hyödyt ja vaikutukset* alle sekä opettajien että oppilaiden näkökulmasta kaikki kuvataide- ja käsityöopetuksen hyödyt. Teeman alle tuli paljon lauseita, jotka voidaan jaotella karkeasti alakategorioihin. Ainakin viisi kategoriaa on havaittavissa: mielihyvä, fyysisen kivun väistyminen, sosiaaliset suhteet, itsetuottamuksen kohentuminen ja taide kotouttamisen välineenä. Aineistosta tuli esille, että maahanmuuttajat saavat ystäviä kuvataidepajoissa, ne ovat hyviä sosiaalisten suhteiden syntypaikkoja ja että opetustilanteet kehittävät vuorovaikutustaitoja. Maahanmuuttajat kaipaavat vapaa-ajan harrastustoimintaa. Useaan otteeseen aineistosta kävi ilmi, että oppilaat tulevat iloisiksi tullessaan taideopetukseen ja että heistä on mukavaa olla siellä. Poiminta aineistosta”...hänellä suu nauraa aina” kuvastaa, miten silminnähdessä jotkut

oppilaat nauttivat opetustilanteissa. Oppilaat voivat paremmin fyysisesti ja henkisesti, jopa siinä määrin, että fyysinen kipu unohtuu. Eräs kertomus aineistossa kuvastaa onnistunutta eheytykokemusta, jossa itseilmaisullisesta taideopetuksesta on ollut apua. Seuraavassa kertomuksessa taidetyöpajatyöskentely auttoi somalimiestä tulemaan ulos kuorestaan ja vahvistamaan hänen itsetuntoaan. Sen myötä myös hänen aggressionsa väheni.

*“Oli miesasiakas, somalimies, jolla perhe jäi tuonne omaan maahan. Ja se ei koskaan hymyillyt, ei koskaan, se oli aina niin surullinen ja hän on tosi iso semmonen.... hän on muka semmonen vaarallinen asiakas, aggressiivinen..... Ja kun hän tuli meille tänne, että okei, se ensin katto ja aina ennen meillä oli joku muu ryhmä ja hän siellä osallistu, vaikka suomen kielen ryhmä ja hän aina oli näin (imitoi mököttävää ihmistä), hän ei halunnut osallistua, sanoi, että älä koske muhun tai näin jos jotain kysy hän jyrkästi vastasi, että ei minkäänlaista niinku kontaktia häneen saatu..... Sitten kun hän tuli tänne ja meillä tämmöstä vapaamuotosta.... jokaisella oli oma rooli, vaikka ei osaakaan niin hyvin niin jokaiselle löydettiin oman osaamisen mukaan semmonen rooli, se oli aina tärkeää. Sitten me katsoimme että hän alkaa niin hymyillä ja nauraa ja hän niin muuttunut että emme edes ... muistanut että hän joskus ollu näin (imitoi mökötyä, kädet puuskassa).... me ei huomattu mitään aggressiota ja hän ihan eri ihminen meillä. Että kun ihminen alkaa hymyillä ja sillai tiiätkö muuttuu.... tuntee itsensä tärkeäksi.”(Varonen 2013)*

Vaikka näissä lauseissa puhutaan taiteen hyödyistä kotouttamiseen suoranaisesti vain muutamassa kohdassa, teeman alla olevat lauseet vähintäänkin välillisesti edistävät maahanmuuttajan yhteiskuntaan integroitumista. Kuten luvussa 3.3 on kuvattu, kotoutumisella pyritään integroimaan maahanmuuttaja kantaväestöön ja ehkäisemään syrjäytymistä. Fyysinen ja henkinen hyvinvointi edesauttavat kotoutumista. Sekä Antoninan että Hannan haastatteluissa mainittiin suoraan, että taide auttaa kotouttamisessa ja että se on hyvä menetelmä kotouttamisen avuksi. Aineistossa myös mainitaan taiteen olevan hyvä keino kielen ja kulttuurin oppimiseen. Näen kotouttamisen johdonmukaisena teemanäkökulmana läpi koko aineiston vaikka sitä ei niin usein suoranaisesti mainitakaan. Taidetyö-

pajoissa maahanmuuttaja oppii kieltä, saa ystäviä ja hänen itseluottamuksensa vahvistuu. Nämä ovat asioita, jotka vaikuttavat positiivisesti kotouttamisprosessiin.

Taideopetuksen tekniikat ja teemat, taideopetuksen metodit ja oppilaiden halukkuus käsitöiden ja taiteen tekemiseen kategorioina keräsivät seuraavaksi eniten lauseita. Aineistossa oli paljon *taideopetuksen sisältöjen* kuvailua. Sekä Piste- että Verso-hankkeiden taidetyöpajojen taiteen tekemisen muodot ovat aineiston perusteella vaikuttavan monimuotoisia. Aineiston mukaan tekniikoina on ollut muun muassa videota, animaatiota, tanssia, sirkusta, talvitaidetta, lavasteiden tekemistä ja myös perinteisempiä taiteen keinoja, kuten maalaamista, piirtämistä ja valokuvausta. Näissä projekteissa taidetta tehdään monikulttuurisista lähtökohdista poikkitaiteellisesti.

*”..projektin nimi oli Kohtaamisia. Ja siinä liike oli teemana tai liike, tanssi, sirkus – tanssi ja sirkus oli pääpainoalueena” (Levonen-Kantomaa 2013)*

Yksi suuri teemoittelusta noussut kategoria oli *taiteen opetuksen metodit*, eli miten opetus toteutetaan. Projektiluontoisuus heijastui opetusmetodeihin. Tämä tarkoittaa systemaattisen, pitkän tähtäimen opetussuunnitelman puuttumista, kun opetus tapahtuu suhteellisen lyhytkestoisissa projekteissa, joiden osallistujamäärät ja koostumukset vaihtelevat paljon. Aineistossa Verson ja Piste-työpajojen opetusta kuvaillaan sanoilla kerhomainen, harrastustoiminta, intensiivinen ja soveltava työpaja sekä nuorisotyö. Työpajat toteutuvat käytännössä usein useampien yhdistysten yhteistyöprojekteina. Koska maahanmuuttajien kotouttamiseen liittyvä opetus on hyvin usein projekti- ja hankesidonnaista eli määräaikaista, jatkuvuus ja pysyvyys ovat asioita, joita opetukseen on lähes mahdotonta sisällyttää. Tämä ei välttämättä ole huono asia vaan piirre, joka kuvastaa maahanmuuttajien opetuksen järjestämistä. Sen lisäksi, että opetus järjestetään hankkeissa, joiden rahoitus tulee määräajoittain tietyille ajanjaksolle, myös oppilaat vaihtuvat säännöllisin väliajoin uusiin maahanmuuttajiin. Maahanmuuttajia on paljon suhteessa opetusresursseihin.

*“...me päätettiin sitte et on tärkeetä et me tarjotaan semmosta niinkun fokusoitua, fokusoitunutta, tavoitteellisempaa työpajasarjaa, joka olis viikottaista, niin se vaikka vähän pienemmälle ryhmälle ja siinä toivotaan sitoutumista... Sitte*

*kolmas ryhmä, jolle myöskin on kysyntää, on just se semmonen niinku avoin, hieman menee semmoseen niinkun nuorisotyön puolelle, kerhotoimintaa. Ei voi olla niin tavoitteellista, sen toiminnan pitää olla aika kevyttä, kivaa.” (Levonen-Kantomaa 2013)*

*Oppilaiden halukkuus käsitöiden ja taiteen tekemiseen tuli aineistosta voimakkaasti esiin. Haastatteluaineistossa Antoninan ja Hannan mukaan oppilaat antoivat tunneista hyvää palautetta ja useasti mainittiin, että oppilaat tykkäävät tehdä käsitöitä ja taidetta. Oppilaat ovat ilmaisseet halunsa taiteen opetuksen jatkuvuudelle ja jotkut ovat halunneet jatkaa työskentelyä tunnin päätyttyäkin. Sekä Antoninan että Hannan mukaan oppilaille on vahva halu ilmaista itseään, luova käsillä työskentely auttaa heitä kotoutumisessa ja tuntemaan itsensä tärkeiksi. Haastatteluiden mukaan taiteen opetukselle on tarvetta ja sen halutaan myös olevan jatkuvaa. Tähän teemaan yhdistin lauseet, mistä kävi ilmi osallistujien positiivinen palaute taideopetusta kohtaan. Siitä tuli huomattavasti vähemmän mainintaa, mutta se liittyy samalla tavalla taideopetuksen positiiviseen vastaanottoon maahanmuuttajien keskuudessa. Alla olevasta aineistopalasta käy ilmi, miten taidetyöskentely ja se, että jokaisella on oma tärkeä rooli esimerkiksi näytelmän toteutumisessa aiheuttaa ylpeydentunnetta maahanmuuttajassa. Se on hyvin tervetullutta mahdollisesti lannistavankin menneisyyden jälkeen.*

*“Sitten niin ylpee, että kun meillä oli esitys ja yksi (oppilas) sitte sanoi että hän ei pääse tai jotenki näin ja kun muut sanoivat, että "kyllä sinun pitää yrittää päästä, tärkeä esitys", sitte ku se näkyy naamassa, toisen naamassa, että kuinka hän niinku ylpeä, että "haa minua tarvitaan, minua odotellaan, kyllä mä sitten yritän jotenki keretä"” (Varonen 2013)*

Vähemmän mainintaa aineistossa oli sukupuolen vaikutuksesta oppitunteihin, taiteesta kotouttamisen välineenä, ryhmien koostumuksesta ja opettajan roolista ja opetustilanteista. Aineiston mukaan *Sukupuoliroolit* näkyvät maahanmuuttajien opetuksessa ja sukupuolella on väliä. Sukupuolen vaikutus oppitunteihin on vahvasti sidoksissa kulttuurieroihin. Suuri osa maahanmuuttajista tulee Suomeen maista, joissa sukupuoliroolit ovat tarkemmin määriteltyjä kuin länsimaissa. Suurin osa opettamistani maahanmuuttajista on ollut muslimeja. Musliminaiset olivat aina hieman varautuneita miehen – eten-

kin muslimimiehen – ollessa läsnä. Eräänä kertana opettaessani Verso -hankkeen naisryhmää, toinen ohjaava opettaja oli miespuolinen muslimi. Naiset ilmaisivat tyytymättömyytensä asiasta minulle, ja olivat normaalia vetäytyneempiä tunnin aikana. He sanoivat, ettei mies saisi olla ryhmässä, se oli naisten ryhmä. Varosen haastattelussa käsiteltiin samaa teemaa.

*“...eivät ole tämmöisiä avoimia kun on istuu mies, varsinkin vielä arabikulttuurinen. Minä sanoin, että ei nyt sitten, että kun käsityö mene työntekijä pois, meillä tila pitää olla pelkät naiset. Naiset avautuu, ne ottavat huivia pois esimerkiksi kun tietävät, että tila on aivan suljettu eikä kukaan tule sisään. Tulee näitä huolia ja apua, keneltä muulta hän pyytää, jos hänen äiti ei puhu suomea tai jotain tämmöstä. Jotain intiimiä, ei tiedä keneltä apua pyytää.” (Varonen 2013)*

Aineistosta kävi ilmi, että ryhmillä oli tapana sukupuolittua. Ohjaajan ollessa mies, osallistujissa oli enemmän poikia, kun taas naisohjaaja veti ryhmää, pojat jättäytyivät ryhmästä. On arvokasta, että naiset ja miehet saavat oman tilan, paikan ja ryhmän, jossa he voivat tuntea olonsa vapautuneeksi ja turvalliseksi, kertoa ongelmistaan ja pyytää apua sitä tarvitessaan. Tiiviissä ryhmässä syntyy hyvä yhteishenki, luottamusta ja ystävyyssuhteita ja nämä asiat edesauttavat valtakulttuuriin kotoutumista. Opetusryhmien heterogeenisyys sukupuolen suhteen ei ole mielestäni tarkoituksenmukaista kulttuuriin integroimista tässä tapauksessa. Vieraan kulttuurin tapoja on kunnioitettava tai ne on vähintäänkin otettava huomioon opetusta suunniteltaessa.

Teema *ryhmien koostumus* syntyi lauseista, jotka kuvastivat minkälaiset maahanmuuttajat kävivät taidetyöpajoissa. Selkein tulos on, että ryhmät ovat erittäin heterogeenisiä niin iän, kansallisuuden, kielitaidon kuin sukupuolenkin suhteen. Piste -projektilla on tarjottavaa valmentaville maahanmuuttajaryhmille kun taas Verso -hankkeella jo kunta-paikan saaneille maahanmuuttajille. Muutoin taidetyöpajoihin osallistuvista maahanmuuttajista koostuvat ryhmät vaihtelevat osallistujiltaan.

*“...tavallaan meillä vois olla tarjottavaa tämmösille niinkun valmistaville maahanmuuttajaryhmille, jotka tulevat Suomeen, eivätkä osaa kieltä lainkaan.*

*...sillon syksyn pajoissa, oli pajoja joissa skaala oli laaja, jotka oli avoimia joissa oli just se, vaihteli semmosesta kymmenestä viiteentoista oppilasta”*

(Levonen-Kantomaa 2013)

*Opettajan rooli ja opetustilanteet* -teeman alle luokittelin aineiston lauseita, joissa kuvaillaan minkälaisia opetustilanteet ovat. Aineistosta tuli esiin vuorovaikutteisuuden ja dialogisuuden tärkeys ja kuinka erilaista maahanmuuttajien opetus on verrattuna peruskoulussa tai lukiossa järjestettävään opetukseen – se on sensitiivisempää ja siinä pätee aivan eri ryhmädynamiikan säännöt. Sensitiivisempää siinä mielessä, että oppilasryhmän sisällä on erilaisista kulttuuritaustoista tulevia oppilaita, sekä opettajan että oppilaiden välillä. Myös siinä mielessä, että maahanmuuttajien opetuksen piirissä on oppilaita, jotka ovat joutuneet kokemaan vainoa, uhkaa tai kidutusta, mikä täytyy ottaa erityisesti huomioon näiden oppilaiden kohtaamisessa (ks. luku 2.3). Aineistossa myös puhuttiin taiteen terapeuttisesta vaikutuksesta, mutta korostettiin, että opettaja ei missään nimessä ole terapeutti. Aineistossa todettiin opettajan roolin olevan taiteen välittäjänä olemista.

*“mä en oo samalla tavalla niinkun opettajaidentiteetin kautta läsnä maahanmuuttajanuorten toiminnassa tai niis työpajoissa, vaan mä koen että oon enemmän jollaki lailla taiteen välittäjän roolissa...koen että siinä opetuksessa korostuu vuorovaikutus ja dialogisuus tosi vahvasti. ...koska ne nuoret tulee niin monesta eri lähtökohdasta, että se on tavallaan semmosta niinku sensitiivisempää kuin peruskoulussa tai lukiossa.”* (Levonen-Kantomaa)

Tässä luvussa esitellyn teemoitellun ja luokitellun aineiston perusteella jo ennen johtopäätösten tekemistä ja tulosten esittelyä voidaan todeta, että taiteellisella ja luovalla opetuksella on paljon annettavaa maahanmuuttajien kotouttamisohjelmaan. Aineiston luokittelun perusteella nähdään, että kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien taiteen opetus on vielä määräaikaista ja vailla suuntaviivoja. Se on kuitenkin monipuolista tekniikoiltaan ja oppilaat ovat antaneet positiivista palautetta taidetyöpajoista. Seuraavassa luvussa esitän tutkimustulokset tarkemmin oman pohdintani kanssa.

## 7 Tutkimustulokset

Luvussa 6 teemoittelin aineistoni ja tein analyysin ensimmäisen vaiheen. Analyysin ja teemoittelun tuloksena sain 7 teemaa, jotka esittelin aineistopalojen kanssa. Käsillä olevassa luvussa olen yhdistänyt teemoja kolmeksi yläteemaksi, jotka ovat tämän tutkielman tutkimustulokset. Teemat oppilaiden halukkuudesta käsitöiden ja taiteen tekemiseen sekä kuvataiteen ja käsityön hyödyt ja vaikutukset yhdistin yläteemaksi *taide kotouttaa*. Taideopetuksen sisällöt, tekniikat ja teemat, taideopetuksen metodit sekä opettajan rooli ja opetustilanteet ovat kolme teemaa, jotka yhdistin yhdeksi teemaksi, jota kutsun nimellä *monimuotoinen ja vuorovaikutteinen työpajatoiminta*. Lopulta teemat sukupuolen vaikutuksesta oppitunteihin sekä ryhmien koostumuksesta yhdistin yläteemaksi *kulttuurinen konteksti*. Seuraavassa teemat lukuineen:

- Taide kotouttaa, 71
- Monimuotoinen ja vuorovaikutteinen työpajatoiminta, 43
- Kulttuurinen konteksti, 12

### 7.1 Taide kotouttaa

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni on miksi taiteen opetusta tulisi lisätä turvapaikanhakijoiden opetukseen? Tämän luvun otsikko vastaa siihen kysymykseen, ja on yksi merkittävimmistä tutkimustuloksistani. *Taide kotouttaa* yläteeman alle kertyi seuraavia asioita, joita tämän tutkielman aineistojen mukaan maahanmuuttajat kokevat tai saavuttavat taideopetuksen yhteydessä: mielihyvä, fyysisen kivun väistyminen, sosiaalisten suhteiden syntyminen, itseluottamuksen kohentuminen ja itsensä tärkeäksi tunteminen. Tähän yläteemaan jaottelin myös seuraavat asiat: oppilaiden hyvä palaute taiteen opetuksesta, halu taiteen opetukselle, halu itseilmaisuuksiin ja halu taiteen opetuksen jatkuvuudelle.

Luovan ilmaisun työpajat parantavat pakolais- ja maahanmuuttajalapsien itsetuntoa ja ennaltaehkäisevät emotionaalisia ja käyttäytymisen ongelmia (Rousseau et al. 2005).



Tämä toteamus sopii yhteen omien tutkimustuloksieni kanssa: luovan ilmaisun työpajoilla ja opetuksella on positiivinen vaikutus kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien itsetuntoon. Hyvä itsetunto helpottaa sosiaalisten suhteiden syntymistä ja näin ollen ehkäisee syrjäytymistä. Sosiaalisen verkoston laajeneminen tarkoittaa, että maahanmuuttajalla on paremmat mahdollisuudet saada apua ja neuvoa tarvittaessa, eikä hän tipahda yhteiskunnan rattaiden ulkopuolelle.

Taiteen luomisen kautta voidaan saavuttaa kokemus eheydestä (Malchiodi 1998, 137) ja taideterapia on tehokas tapa surun ja traumojen käsittelyyn (Fitzpatrick 2002). Turvapaikanhakijan kotoutumisen esteenä voivat olla menneisyyden traumat ja negatiiviset muistot riistetystä kodista ja identiteetistä. Taide voi olla avainasemassa näiden traumojen purkamisessa. Taideilmaisun avulla voidaan viestiä kuvallisesti sellaisia ajatuksia ja tunteita, joita on liian tuskallista ilmaista sanoin (Malchiodi 2010, 9). Aineistonkeruuni opetuskokonaisuudessa käsiteltiin lempipaikkaa ja useimmille se oli oma koti. Taide-tunti antoi oppilaille mahdollisuuden käsitellä kodin käsitettä sekä omia muistoja ja surua kodin menetyksestä kuvallisin keinoin ja jopa sanallisesti.

Miten hyvä itsetunto, mielihyvän kokemukset ja sosiaalisten suhteiden rakentuminen auttavat maahanmuuttajaa integroitumaan valtakulttuuriin? Laissa kotoutumisen edistämisestä on säädetty, että *kotoutumisella* tarkoitetaan maahanmuuttajan ja yhteiskunnan vuorovaikutteista kehitystä, jonka tavoitteena on antaa maahanmuuttajalle yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja samalla tukien hänen mahdollisuuksiaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen (Laki kotoutumisen edistämisestä 2010, 1 Luku 1§) (ks. Luku 2.3).

Kathleen Valtosen mukaan etnisten yhteisöjen identiteetti ja profiili on suomessa jatkuvasti vahvistunut yhteisöjen kasvun ja vakiintumisen myötä. Valtosen tutkimustulosten mukaan etnisiin yhteisöihin kuuluvat ovat ehtineet kerätä jo paljon kokemuksia, jotka ovat tuoneet lisää näkökulmia heidän kotoutumiseen. Kokemusten ja näkemysten vaihtaminen yhteisön sisällä voi myös vahvistaa jäsenten myönteistä suhtautumista uuteen yhteiskuntaan. Näin ollen kollektiivinen kotoutumiskokemus on tärkeä väline vähemmistöyhteisöjen ja valtaväestön välisten suhteiden kehittämisessä. (Valtonen 1999, 33.)

Maahanmuuttajan kotoutumisprosessi ei siis ole yhteen suuntaan kulkeva toimenpide, vaan vuorovaikutteinen suhde. Sen onnistumiseen tarvitaan sitoutuneisuutta sekä yhteiskunnalta että maahanmuuttajalta itseltään. Positiiviset kokemukset vahvistavat maahanmuuttajan itsetuntoa, elämänlaatua ja todennäköisesti lisäävät hänen haluaan sitoutua kotouttamisohjelmaan.

## *7.2 Monimuotoinen ja vuorovaikutteinen työpajatoiminta*

Kun johdannossani kysyin, minkälaista kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien taiteen opetuksen tulisi olla, en tarkoittanut pelkästään tekniikoita ja opetustapoja, vaan opetusta laajemmassa kontekstissa. Tarkoitin kaikkia niitä asioita, jotka vaikuttavat opetuksen toteutukseen.

*Monimuotoinen ja vuorovaikutteinen työpajatoiminta* yläteemana koostuu tässä kappaleessa kuvaamistani aineistosta nousseista teemoista, jotka kuvaavat maahanmuuttajien opetuksen laatua ja opetuksen kontekstia. Taideopetuksen sisällöt, tekniikat ja teemat ovat tutkielmani yhteydessä kerätystä aineistosta nousseiden tutkimustulosten mukaan monimuotoisia, monikulttuurisia ja poikkitaiteellisia. Taiteen opetuksen metodeilla tämän tutkielman aineistossa tarkoitetaan sitä, miten opetus toteutetaan, eli mikä on opetuksen konteksti. Opetuksen metodeja tutkielmassani kuvaavat termit kerhomaisuus, harrastustoiminta, intensiivinen ja soveltava työpajatoiminta, yhteistyöprojektit sekä projekti- ja hankesidonnaisuus. Aineistosta nousivat dialogisuuden ja vuorovaikutteisuuden tärkeys. Maahanmuuttajien opetus on sensitiivisempää verrattuna peruskoulussa järjestettävään opetukseen ja siinä pätee eri ryhmädynamiikan säännöt kuin kunnallisissa kouluissa.

Minkälaista kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien taiteen opetuksen tulisi olla? Edellinen kappale on täynnä termejä, joista tulisi poimia ne oleellimmat kuvaamaan tuloksia ja vastaamaan tutkielmani toiseen tutkimuskysymykseen. Tulosten mukaan maahanmuuttajien taiteen opetus on monimuotoista, vuorovaikutteista ja sensitiivistä työpajatoimintaa. Toisaalta se on edellä mainitun laatuista olosuhteiden pakosta, koska pitkäjänteistä ja jatkuvaa, pakollista ja säännöllistä taiteen opetusta ei ole vielä

olemassa eikä sitä voida toteuttaa olemassa olevilla resursseilla. Taiteen opetuksen projektiluontoisuus tarkoittaa sitä, että opetusta ei voi myöskään suunnitella turhan pitkälle, vain määrärahojen loppumiseen asti. Kuten olen todennut aikaisemmin tutkielmassani, kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien opetus on riippuvaista rahoituksesta ja toisaalta pätevistä opettajista ja ohjaajista, jotka ovat kiinnostuneita maahanmuuttajien opettamisesta ja heidän kotouttamisensa edistämisestä. Oppilaiden vaihtuvuus on myös suuri ja hyöty yksilötasolla verrattain pieni.

Toisaalta on turvallista sanoa, että maahanmuuttajien opetus on monimuotoista, vuorovaikutteista ja toteutuu työpajoissa ja projekteissa, koska se on todettu näin toimivaksi, eikä työpajojen määräaikaisuus ole välttämättä edes huono asia. Sillä taataan se, että ryhmien osallistujien suhteen tapahtuu vaihtuvuutta ja mahdollisimman moni halukas pääsee osallistumaan luoviin työpajoihin. Kuten haastatteluista kävi ilmi, osa osallistujista tulee aina uudestaan ja uudestaan. Työpajatoiminnassa on pakotteet minimissään ja vapaaehtoisuus näyttää herättäneen innostusta osallistujissa.

### *7.3 Kulttuurinen konteksti maahanmuuttajien opetuksessa*

Kulttuurinen konteksti ja sen huomioon ottaminen maahanmuuttajien opetuksessa on yksi tutkimustulokseni ja vastaa niin ikään kysymykseen minkälaista maahanmuuttajien taiteen opetuksen tulee olla. Teeman *kulttuurinen konteksti* alle yhdistin asiat, jotka ilmensivät kulttuuria tavalla tai toisella opetustilanteessa. Yksi selkeä aihealue oli sukupuoliroolit maahanmuuttajien opetuksessa. Toinen aihealue oli ryhmien koostumus, joka teemana ilmensi maahanmuuttajaryhmien heterogeenisyyttä.

Kulttuurin merkitys tuli sekä opetuskokonaisuudesta että haastatteluista ilmi. Kuten olen jo todennut, tutkielmani taiteen opetukseen osallistuvien maahanmuuttajien kirjo on yltänyt laidasta laitaan niin iän, sukupuolen, kansallisuuden, uskonnon kuin kielitaidonkin suhteen. Tämä ei niinkään ole yllättävä tutkimustulos, se oli minulla tiedossa jo ennen aineistonkeruuta. Opetusryhmien heterogeenisyys on kuitenkin asia, joka on otettava huomioon, sillä se vaikuttaa merkittävästi maahanmuuttajien opetuksen suunnitteluun, mikäli lähes jokainen osallistuja tulee erilaisesta taustasta.

Pamela Hays (1996) esittää mallin, joka yhdistää yhdeksän eri kulttuuriin kytkeytyvää ominaisuutta. Tätä mallia voivat käyttää esimerkiksi psykologit, neuvonantajat, tutkijat, maahanmuuttajien opettajat ja muut virkamiehet, jotka työskentelevät eri kulttuuritaustoista tulevien ihmisten kanssa. Malli on erityisen hyödyllinen apuväline kasvattajille ja ohjaajille. Sen avulla he voivat tarkastella omia vääristyneitä käsityksiään etnisistä vähemmistöistä ja ottaa paremmin huomioon monien kulttuuristen vaikutteiden tärkeyden toimiessaan maahanmuuttajien kanssa. Haysin ADRESSING -teoria (joka on lähes täydellinen akronyymi englanninkieliselle sanalle addressing, tarkoittaen osoittamista) koostuu seuraavista kulttuurisista ominaisuuksista: ikä (Age), invaliditeetti (Disability), uskonto (Religion), etnisuus (Ethnicity), sosiaalinen status (Social status), seksuaalinen suuntautuminen (Sexual orientation), alkuperäiskansallinen perintö (Indigenous heritage), kansallinen alkuperä (National origin) ja sukupuoli (Gender). (Hays 1996, 332.)

Haysin mukaan kulttuurin moninaisuuden huomioon ottaminen oli puutteellista vielä hänen artikkelinsa kirjoitusajankohtana. Ei ollut olemassa alan kirjallisuutta tai terapioiden, jotka ottaisivat huomioon koko kulttuurisen kirjjon. Vielä muutama vuosikymmen sitten tutkimusten keskiverto-esimerkki oli valkoinen mies. (Hays 1996, 332.) Tilanne on kuitenkin muuttunut jo radikaalisti, ja Hayskin kehitti ADRESSING -teoriansa monipuolistamaan kulttuurin käsitettä. Esimerkiksi pelkän ihonvärin perusteella ei voi vetää johtopäätöksiä yksilön persoonasta, koulutustasosta, kulttuurisesta perimästä tai sosiaalisesta taustasta. (Hays 1996, 333.) Arkielämässä tätä kuitenkin tapahtuu enemmän tai vähemmän, tietämättömyyteen ja rasismiin verhoutuneena. Ihmisellä on tarve lokeroida asiat ja ihmiset, esimerkiksi naiseksi tai mieheksi, ulkomaalaiseksi tai suomalaiseksi, nuoreksi tai vanhaksi. Lokerointi on raakaa peliä ja johtaa usein väärin oletuksiin stereotyyppien vuoksi.

Kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien opetuksen on oltava kulttuurisesti sensitiivistä. Maahanmuuttajista koostuvat opetusryhmät ovat useimmiten erittäin heterogeenisiä, etenkin valmentavat ryhmät, joissa esimerkiksi osallistujien aikaisempi koulutustaso ja kielitaito saattavat vaihdella suuresti. Heterogeenisissä ryhmissä ohjaajan tai opettajan on hyvä tiedostaa kulttuurien moninaisuus ADRESSING -teorian mukaisesti, jotta hän kykenee kohtaamaan oppilaan yksilönä eikä osana massaa.

Mirja-Tytti Talib on tutkinut suomalaisten opettajien suhtautumista monikulttuuriseen opettamiseen. Nykyään opettajan on kyettävä kohtaamaan moninaisuutta, monikulttuurisuutta ja yhteiskunnan heille asettamia vaatimuksia. Opettajat tarvitsevat yhä enemmän erityispedagogisia, kehityspsykologisia ja interkulttuurisia taitoja työssään. Sen lisäksi, että opettajat kouluttavat ja opettavat, heidän odotetaan myös kasvattavan oppilaitaan. Ei liene yllättävää, että opettajat mieltävät opettamisen monikulttuurisissa kouluissa haastavaksi ja stressaavaksi. Hyvästä koulutustaustasta huolimatta suomalaiset opettajat eivät ole valmistautuneita koulujen uuteen, monikulttuurista tieto-taitoa vaativaan tilanteeseen. (Talib 2006, 140.)

## 8 Pohdinta

Olen työskennellyt tämän tutkielman parissa useamman vuoden ajan, joista aktiivista kirjoittamista oli lähinnä viimeisen puolen vuoden aikana keväällä 2014. Aihe on pyörinyt ja kypsynyt päässäni näiden vuosien aikana ja huolimatta ajoittaisista stressin ja epätoivon hetkistä, koen kehittyneeni kirjoittajana ja tutkijana. Sillä on oma arvonsa, että tutkimusprosessini on kestänyt näinkin kauan, sen ansiosta tutkielmallani on suuri hermeneuttinen kehä. Aihe on kypsynyt, kerrostunut ja kehittynyt mukani. Nyt on aika kuroa tutkielmani umpeen, arvioida sen prosesseja ja luotettavuutta sekä tarkastella tutkimustuloksia ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Asetin tutkielmani tavoitteeksi taiteen opetuksen kehittämisen, lisäämisen ja laadun parantamisen kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien kolmannen sektorin opetuksessa. Tavoitteet kuulostavat näin tutkielman päätösvaiheessa kunnianhimoisilta – olenko kehittänyt kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien taiteen opetusta? Suoranaista konkreettisia toimia sen pysyvään parantamiseen en ole saanut aikaan, eikä tämän mittakaavan tutkielmalla ole edes realistista tavoitella sellaista. Koen kuitenkin tutkielmani olevan tärkeä vaikkakin pieni askel kohti todellisia muutoksia taiteen lisäämisessä maahanmuuttajien kotouttamisohjelmiin.

Mielestäni taiteellisella ja luovalla toiminnalla on kiistattomasti positiivinen vaikutus ihmisen henkiselle hyvinvoinnille. Voin sanoa näin sekä omien kokemusteni että kirjallisuuden ja lukuisten tutkimusten perusteella, jota olen myös tässä tutkielmassa hyödynttänyt. Esimerkiksi taideterapiasta löytyy runsaasti tutkimusta. Olen kuitenkin sitä mieltä, että kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien taiteen opetus on aihe, jota ei Suomessa ole tutkittu riittävästi. Vuonna 2008 ja sen jälkeen Suomeen tuli odottamattoman paljon turvapaikanhakijoita, jonka seurauksena turvapaikanhakijoiden kouluille ja opetukselle oli entistä suurempi tarve. Maahanmuuttajia tulee jatkossakin Suomeen ja mikäli maahanmuuttoa on ennustettava, määrällisesti se tulee pikemminkin olemaan noususuhdanteista.

Laajaa, pitkän aikavälin kattavaa tutkimusta tarvitaan taiteesta maahanmuuttajien kotouttamisen apuvälineenä. Toivoisin, että joku jatkaisi aiheen parissa esimerkiksi väitöskirjassa tai muussa vastaavan laajuudessa tutkielmassa. Pro graduni on sen verran suppea, ettei sen perusteella voi tehdä pitkän aikavälin johtopäätöksiä maahanmuuttajien kotoutumisesta ja siihen liittyvästä koulutuksesta. Laajemmassa tutkimuksessa maahanmuuttajien opetuksesta voisi esimerkiksi ottaa kehitettäväksi ja laadittavaksi kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien valtakunnallisen opetussuunnitelman. Mielestäni sellainen ohje, joka ei jäisi byrokraattisen jargonin tasolle, vaan jossa olisi käytännönläheisiä ohjeita opetuksen toteutukseen, puuttuu instituutioista jotka työskentelevät turvapaikanhakijoiden ja kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien kanssa.

Kuten luvun alussa totesin, koen kehittyneeni tutkijana. Toisin sanoen, tutkimusprosessin aikana olen oppinut asioita myös kantapäähän kautta ja tehnyt asioita esimerkiksi aineistonkeruun yhteydessä, jotka nyt tekisin toisin. Tutkimuksen läpinäkyvyyteen ja luotettavuuteen kuuluu, että tutkija selvittää myös tutkimuksen epäonnistumiset. Tutkielmani aineistonkeruun olisin voinut suunnitella aikaisemmin ennen sen toteutusta, sillä siten olisin voinut varautua mahdollisiin muuttujiin paremmin. Aineistonkeruuhetkellä Opin Aika -hanke oli päättynyt, ja Verso -hanke – joka ei ollut toiminnaltaan koulumainen toisin kuin Opin Aika – ei voinut tarjota minulle opetettavia tunteja niin paljon kuin olisin tutkielmani kannalta toivonut. Näin ollen koen aineistoni opetuksellisen kokonaisuuden jääneen hieman suppeaksi.

Toisaalta olen mielestäni onnistunut teoreettisen tarkastelun suhteen tutkielmassani. Löysin kattavasti tuoreita ja kiinnostavia kansainvälisiä tutkimuksia, jotka jostain näkökulmasta tukivat tutkimusaiheeni maahanmuuttajien kotoutumisesta taiteen keinoin. Mikäli tämä pro gradu innoittaa toisen tutkijan jatkamaan aiheen parissa, mitä tietysti toivon, on tutkielmani teoreettinen perusta tarpeeksi vankka tukemaan jatkotutkimuksia aiheen parissa. Tällöin seuraajani voi kiinnittää enemmän huomiota huolelliseen aineistonkeruun suunnitteluun.

Kuvataidekasvatuksen opinnoissani monikulttuurinen näkökulma sisällytettiin kuvataiteen opetuksen kursseihin. Lisäksi monikulttuurista osaamistaan voi lisätä tietyillä valinnoilla, esimerkiksi opetusharjoittelussa ja kuten minä tein, pyrkiä esimerkiksi kent-

täharjoittelussa opettamaan maahanmuuttajia opetussuunnitelman ulkopuolelle jäävissä kouluissa ja hankkeissa. Yleensä ottaen olen kuitenkin sitä mieltä, että monikulttuuriseen kasvatukseen perehtyminen jäi liian suppeaksi koulutusohjelmassani. Monikulttuurista opetusta voi verrata erityisopetukseen siinä mielessä, että sekä maahanmuuttajataustaiset oppilaat että erityistä ohjausta kaipaavat lapset ja nuoret ovat ryhmittymiä, jotka kasvavat kouluissa koko ajan. Valmiuksia molempiin tuleville aineenopettajille annetaan kuitenkin liian vähän, esimerkkinä viiden opintopisteen Erityispedagogiikan peruskurssi, joka oli ainoa kosketuksemme erityisopetukseen. Koulutusalat eivät kehity muuttuvan maailman tahdissa, vaan koulutusohjelmia kehitetään ja uudistetaan useita vuosia jälkijunassa.

Yksi positiivinen opetussuunnitelmaa koskeva kehitys on demokratiakasvatus ja halun sen lisäämiseen kouluissa. Demokratiakasvatuksella tuetaan aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvamista ja annetaan valmiuksia toimia demokraattisessa ja tasa-arvoisessa yhteiskunnassa. (Opetushallitus 2011, 7.) Demokratiakasvatuksen yhteydessä puhuttaneen myös ihmisoikeuksista ja monimuotoistuvasta yhteiskunnasta. Koululuokkahan on tavallaan pienoisyhteiskunta, jossa opitaan kunnioittamaan toinen toista ja arvostamaan erilaisuutta.

Eräs pohdinta tuleville tutkijoille voi liittyä maahanmuuttajien konkreettisen opetuksen järjestämiseen. Kuten tutkielmastani on käynyt ilmi, etenkin vielä kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien taiteen opetus tapahtuu usein valtakunnallisen opetussuunnitelman ulkopuolella. Tämä tarkoittaa sitä, että opetus on jonkin tahon rahoittamaa, rahat on tarkkaan laskettu ja ne loppuvat ennen pitkää. Hankkeet ovat määräaikaaisia, keskimäärin muutaman vuoden mittaisia, ja niille myönnetty raha on niukkaa. Materiaalien hankkimisen suhteen tulee siis olla luova.

Maahanmuuttajien taiteen opetus voikin olla hyvä väylä yhdistää kestävän kehityksen arvot ja opetus monikulttuuriseen kasvatukseen ja se voisi olla konsepti jota kannattaisi kehittää eteenpäin. Opetus voisi pohjautua vapaaehtoisuuteen sekä osallistujien että järjestäjien osalta, aivan kuten Piste-projektissa. Kaikki materiaalit olisivat kierrätettyjä, vanhoja ja lahjoituksina saatuja. Kaupunki voisi olla yhteistyössä toiminnassa järjestämällä pisteitä, joihin voisi tuoda ja lahjoittaa materiaaleja uudelleen käytettäväksi tai-



teessa. Tämänlainen taiteen tekemisen konsepti vaatii paljon suunnittelua ja motivoituneita henkilöitä järjestäjiksi, mutta mielestäni se on toteutettavissa. Se vahvistaisi pienen ja suurien yhteisöjen yhteenkuuluvuuden tunnetta ja edustaisi ja edistäisi arvoja, joita nykyään vaalitaan ja opetetaan koulumaailmassa.

## Lähteet

### Painetut lähteet

Callaghan, Karen, 1998. In limbo. Movement Psychotherapy with Refugees and Asylum Seekers. – Ditty Dokter (toim.): Arts Therapists, Refugees and Migrants. Reaching Across Borders. Jessica Kingsley publishers Ltd. 25-40.

Eckermann, Anne-Katrin, 1994. One Classroom, Many Cultures. Teaching Strategies for Culturally Different Children. Allen & Unwin Australia Pty Ltd.

Eriksson, Päivi & Koistinen, Katri, 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus.

Fitzpatrick, Fiona, 2002. A Search for Home: The Role of Art Therapy in Understanding the Experiences of Bosnian Refugees in Western Australia. Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association vol. 19(4), 151-158.

Gahrén, Jannike, 2007. Pedagogiskt arbete på Bror Hjorths Hus. Ur ett integrerande och samarbetande perspektiv utifrån två exempel; invandrargrupper samt skolklasser. Södertörns högskola. Södertörns högskola.

Hays, Pamela A., 1996. Addressing the complexities of Culture and Gender in Counseling. Journal of Counseling and Development. vol. 74, 332-338.

Hellström, Martti, 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. PS-Kustannus.

Hirsjärvi et al, 1997. Tutki ja kirjoita. Kirjayhtymä Oy.

Hoshino, Janice, 2010. Perheiden monikulttuurinen taideterapia. – Cathy A. Malchiodi (toim.): Taideterapian käsikirja. Soili Hietaniemi. UNIpress, 442-455.

- Järnefelt, Heljä, 2010. Koulun kulttuuriyhteistyötä ohjaavat yleiset periaatteet. – Helena Oikarinen-Jabai (toim.): Kohti monikulttuurista koulua. Taidetyöpajat osana kulttuurikasvatusta. Opetushallitus, 6-10.
- Komiteamietintö, 2007:5. Hallittu Maahanmuutto ja tehokas kotoutuminen. Ehdotus hallituksen maahanmuutto- ja pakolaispoliittiseksi ohjelmaksi. Maahanmuutto- ja pakolaispoliittisen toimikunnan mietintö. Oy Edita Ab.
- Kuula, Arja, 2001. Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Vastapaino.
- Lahdenperä, Pirjo, 2006. From A Monocultural To an Intercultural Approach In Education. Diversity. – Mirja-Tytti Talib (toim.): Diversity. A Challenge for Educators. Finnish Educational Research Association, 67-82.
- Laine, Markus et al, 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. – Markus Laine, Jarkko Bamberg & Pekka Jokinen (toim:) Tapaustutkimuksen taito. Gaudeamus Helsinki University Press, 9-38.
- Lappalainen, Eeva-Maija, 2005. Kulttuurisesti sensitiivinen opettajuus. Käden, kielen ja kulttuurin oppimisen yhdistäminen maahanmuuttajien koulutuksessa ja opettajan kasvupolulla. Oulun yliopisto.
- Leino, Helena, 2007. Yleinen ongelma, yksi tapaus. – Markus Laine, Jarkko Bamberg & Pekka Jokinen (toim:) Tapaustutkimuksen taito. 2. painos. Gaudeamus Helsinki University Press, 214-227.
- Malchiodi, Cathy A., 1998. The Art Therapy Sourcebook. Columbus, OH. MacGraw-Hill.
- Malchiodi, Cathy A., 2010. Esipuhe. – Cathy A. Malchiodi (toim.): Taideterapian käsikirja. Soili Hietaniemi. UNIpress.

- Malchiodi, Cathy A., 2010. Taideterapia taitona ja tieteenalana. – Cathy A. Malchiodi (toim.): Taideterapian käsikirja. Soili Hietaniemi. UNIPress, 14-16.
- Niiniluoto, Ilkka, 1993. Ihminen työkaluja valmistavana eläimenä. – Anja Norha (toim.): Käsi luo, kasvattaa ja yhdistää. Käsi- ja taideteollisuusliitto.
- Perttula, Juha, 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. – Juha Perttula ja Timo Latomaa (toim.): Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Dialogia, 115-162.
- Rousseau, Cécile, Drapeau, Aline, Lacroix, Louise, Bagilishya, Déogratias & Heusch, Nicole, 2005. Evaluation of a classroom program of creative expression workshops for refugee and immigrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 46:2. Blackwell Publishing, 180-185.
- Ruf, Martina et al. 2010. Narrative Exposure Therapy for 7- to 16-year-olds: A Randomized Controlled Trial With Traumatized Refugee Children. *Journal of Traumatic Stress*. 23:4. International Society for Traumatic Stress Studies, 437-445.
- Ruuskanen, Helena, 2007. Kidutetun kipu. *Duodecim*, vol. 123, 486-492.
- Ruusuvuori et al., 2010. Haastattelun analyysi. *Vastapaino*.
- Steele, William, 2010. Piirtäminen lyhytkestoisessa traumanhoidossa. – Cathy A. Malchiodi (toim.): Taideterapian käsikirja. Soili Hietaniemi. UNIPress, 168-182.
- Talib, Mirja-Tytti, 2006. Why is it so hard to encounter diversity? – Mirja-Tytti Talib (toim.): *Diversity. A Challenge for educators*. Finnish educational Research Association, 139-156.
- Talib, Mirja-Tytti, 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin yliopisto.

- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli, 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Wertheim-Cahen, Truus, 1998. Art Therapy with Asylum Seekers. Humanitarian Relief. – Ditty Dokter (toim.): Arts Therapists, Refugees and Migrants. Reaching Across Borders. Jessica Kingsley publishers Ltd, 41-61.
- Valtonen, Kathleen, 1999. Pakolaisten kotoutuminen Suomeen 1990-luvulla. Työhallinnon julkaisu 228. Työministeriö.
- Vick, Randy M., 2010. Taideterapian lyhyt historia. – Cathy Malchiodi (toim.): Taideterapian käsikirja. Soili Hietaniemi. UNIpress, 17-29.

### **Internet –lähteet**

- Helsingin diakonissalaitos, s.a.. Kidutettujen kuntoutus. <https://www.hdl.fi/fi/palvelut/kidutettujen-kuntoutus>. [24.03.2014].
- Jaakkola, Magdalena, 2005. Suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin vuosina 1987-2003. Työpoliittinen tutkimus 286. Työministeriö, Helsinki. [http://www.su-po.fi/intermin/images.nsf/files/8d4e48936a3f993dc22573b4004fa221/\\$file/tpt286\\_suomalaisten\\_suht\\_maamuu.pdf](http://www.su-po.fi/intermin/images.nsf/files/8d4e48936a3f993dc22573b4004fa221/$file/tpt286_suomalaisten_suht_maamuu.pdf). [14.04.2014].
- Konttinen, Esa, s.a. Jyväskylän yliopisto. Kansalaisyhteiskunnan tutkimusportaali. Kolmas sektori. <http://kans.jyu.fi/sanasto/sanat-kansio/kolmas-sektori>. [19.03.2014].
- Laki kotoutumisen edistämisestä, 2010. Finlex. Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20101386>. [30.01.2014].
- Lapin yliopisto, 2009. Hyvä Tieteellinen käytäntö. Lapin yliopiston tutkimuseettiset toimintaohjeet. <http://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=072e1fb7-a53a-4ab5-b3d2-8068b95df7e4>. [14.04.2014].

- Mikkola, Hilikka, 2012. [http://theseus.fi/bitstream/handle/10024/48687/Opinnaytetyo\\_virallinen%20versio.pdf?sequence=1](http://theseus.fi/bitstream/handle/10024/48687/Opinnaytetyo_virallinen%20versio.pdf?sequence=1). [15.04.2014].
- Monitaideyhdistys Piste, 2014. Monitaideyhdistys Piste. Taidekasvatus. <http://www.pistery.org/taidekasvatus/taidekasvatus/>. [21.03.2014].
- Opetushallitus, 2011. Demokratiakasvatusselvitys. [http://www.oph.fi/download/1396-54\\_Demokratiakasvatusselvitys.pdf](http://www.oph.fi/download/1396-54_Demokratiakasvatusselvitys.pdf). [12.05.2014].
- Opetushallitus, 2014. Koulutus ja tutkinnot. Taiteen perusopinnot. [http://oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/taiteen\\_perusopetus/kuvataide](http://oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/taiteen_perusopetus/kuvataide). [27.02.2014].
- Opetushallitus, 2011. Maahanmuuttajien koulutus Suomessa – Tilannekatsaus. [http://www.oph.fi/download/131381\\_Maahanmuuttajien\\_koulutus\\_Suomessa\\_tilannekatsaus.pdf](http://www.oph.fi/download/131381_Maahanmuuttajien_koulutus_Suomessa_tilannekatsaus.pdf). [23.03.2014].
- Opin aika, 2012. Sinun tarina – turvapaikanhakijanuorten Opin Aika hanke Rovaniemellä 2009–2012. <http://www.rovaniemi.fi/loader.aspx?id=1742633e-d7d6-4f89-9b60-8589d7280ff6>. [11.01.2014].
- Pakolaisten oikeusasemaa koskeva yleissopimus, 1968. Finlex. Pakolaisten oikeusasemaa koskeva yleissopimus 77/1968. [http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1968/19680077/19680077\\_2](http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1968/19680077/19680077_2). [24.03.2014].
- Rovaniemen kaupunki, 2014. Maahanmuuttajat. Kumppanuushanke Verso 2009-2013. <http://www.rovaniemi.fi/fi/Palvelut/Perhe--ja-sosiaalipalvelut/Maahanmuuttajat/-Kumppanuushanke-Verso>. [15.05.2014].
- Sisäministeriö, 2013. Maahanmuuton tulevaisuus 2020. [http://www.intermin.fi/download/51686\\_Maahanmuuton\\_tulevaisuus\\_2020\\_LOW-res\\_FINNISH.pdf?cc144272820dd188](http://www.intermin.fi/download/51686_Maahanmuuton_tulevaisuus_2020_LOW-res_FINNISH.pdf?cc144272820dd188). [7.04.2014].

Suomen Pakolaisapu, 2014. Suomen pakolais- ja turvapaikkakäytännöt. <http://www.pakolaisapu.fi/fi/tietoa/tietoa-pakolaisuudesta/pakolaisuus-suomessa/pako-lais-ja-turvapaikkakaytannot.html>. [11.01.2014].

Tilastokeskus, 2013. Väestö. [http://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk\\_vaesto.html#ulkomaidenkansalaiset](http://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#ulkomaidenkansalaiset). [7.04.2014].

## **Liitteet**

Liite 1: Jaksosuunnitelma, kevät 2011

Liite 2: Kuvia taustatutkimuksen ja aineistonkeruun opetuksesta

Liite 3: Jaksosuunnitelma, aineistonkeruu, kevät 2013

Liite 4: Haastattelurunko, kevät 2013



## **Liite 1: Jaksosuunnitelma, kevät 2011**

Jaksosuunnitelma taustatutkimuksen opetukselle

Kevätlukukausi 2011

16 x 45 min

03.02. Huopa- ja nappikorut

10.02. Huopa- ja nappikorut

17.02. Croquis-piirtäminen

24.02. Croquis-piirroksen pohjalta maalaus

03.03. Maalaus jatkuu

(10.03. Hiihtoloma)

17.03. Suuri kanaverkkoveistos, ryhmätyönä

24.03. Kanaverkkoveistos

31.03. Kanaverkkoveistos

07.04. Kanaverkkoveistos

14.04. Digivalokuvaus/videokuvaus/elokuva/photoshop?

21.04. Valokuvaus/videokuvaus

28.04. Valokuvaus/videokuvaus

05.05. Valokuvaus/videokuvaus

12.05. Valokuvaus/videokuvaus

19.05. Taidemuseovierailu (mikäli Korundi on jo avattu)

26.05. Näyttelyn kokoaminen oppilaiden omista töistä, näyttelyn avajaiset

**Liite 2: Kuvia taustatutkimuksen ja aineistonkeruun opetuksesta**



Kuva 1. Ryhmätyönä toteutettu kanaverkkoveistos oli oppilaiden ylpeydenaihe. Taustatutkimuksen taitteen opetus, Opin Aika -hanke, kevät 2011.



Kuva 2. Kollaasin tekoa. Aineistonkeruu Verso hankkeen oppilaille, kevät 2013.



Kuva 3. Sekatekniikka –kollaasi. Aineistonkeruu Verso-hankkeen oppilaille, kevät 2013.

### **Liite 3: Jaksosuunnitelma, aineistonkeruu, kevät 2013**

Jaksosuunnitelma aineistonkeruun opetukselle

Maaliskuu 2013

3 x 60 min

Teema: lempipaikka/ -maisema, todellinen tai kuvitteellinen

#### 11.3 Kollaasi

Materiaalit: paperia, pahvia, liimaa, piipunstrasseja, kangaspaloja

#### 12.3 Taso- ja neulahuovutus

Materiaalit: huovutusvillaa, mäntysuopaa, huopalevyjä, huovutusneuloja, lankoja, ve-siastioita, huovutusalusta (vaahtomuovi)

#### 13.3 Mosaiikki kierrätysmateriaaleista

Materiaalit: kierrätyskeskuksista ja lahjoituksina kerättyä kierrätysmateriaalia, jota voi käyttää mosaiikissa, esimerkiksi: nappeja, simpukoita, palapelin palasia, cd-levyjä, pil-lejä, kiviä, koruja ym.; kookas ja kova pohjalevy mosaiikin pohjaksi kierrätyskeskuk-sesta; liimaa.

## Liite 4: Haastattelurunko, kevät 2013

### Kyselylomake

1. Lupa haastatteluun?
2. Suostutko nimenjulkaisuun vai haluatko pysyä nimettömänä?
3. Taustatietoja: ammatti, koulutus ja hanke/yhdistys missä työskentelette?
4. Kuinka paljon kuvataiteen opetusta hankkeessanne/yhdistyksessänne on?
5. Mikä on taidetyöpajojen sisältö/mitä tekniikoita/ taiteen lajeja käytetään opetuksessa ja taiteen tekemisessä?
6. Taidetyöpajoihin osallistuvien maahanmuuttajien profiili (ikä, sukupuoli, kansallisuus, kielitaito, maassa oleskelun ajallinen pituus)
7. Onko taideopetukseen osallistuminen vapaaehtoista vai edellytetäänkö sitä?
8. Miten osallistujat hakeutuvat tai löytävät työpajoihin?
9. Miksi osallistujat mielestänne osallistuvat työpajoihin?
10. Minkälaista palautetta maahanmuuttaja-osallistujat ovat antaneet taide- ja käsityöpajoista?
11. Vapaa osio, missä haastateltava voi omin sanoin kertoa, minkälaisena on kokenut työn maahanmuuttajien taiteen opettajana.