

Kaksisuuntaista kotoutumista monialaisesti
Toimintatutkimus kulttuurienvälisen osaamisen edistämisestä
yläkoulussa kuvataidekasvatuksen keinoin

Kuvataidekasvatuksen pro gradu -tutkielma

Timo Veikko Kinnunen

Lapin yliopisto

2017

Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Kaksisuuntaista kotoutumista monialaisesti - Toimintatutkimus kulttuurienvälisen osaamisen edistämisestä yläkoulussa kuvataidekasvatuksen keinoin

Tekijä: Timo Veikko Kinnunen

Koulutusohjelma: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 92, liitteet 5

Vuosi: 2017

Tiivistelmä: Tutkimukseni käsittelee kulttuurienvälisen osaamisen edistämistä peruskoulussa yhteisöllisen kuvataidekasvatuksen keinoin. Kasvanut maahanmuuttajien määrä on lisännyt tarvetta kaksisuuntaisen kotoutumisen edistämiseen ja kulttuurisen moninaisuuden huomioimiseen suomalaisessa yhteiskunnassa. Tutkimus on osa laajempaa tutkimushanketta, jonka tavoitteena on taiteen, kuvataidekasvatuksen ja sosiaalitieteiden yhteistyöllä edistää kaksisuuntaista kotoutumista järjestämällä taidetyöpajoja maahanmuuttajien ja kantasuomalaisten nuorten sekaryhmille. Tutkimukseni tehtävä nousee hankkeen tavoitteiden lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisesta kulttuurisen osaamisen tavoitteesta.

Tutkimukseni on taideperustainen toimintatutkimus. Tutkimuksessani järjestin taidetyöpajakokonaisuuksia peruskoulun 9. luokkalaisille kahdessa eri peruskoulussa. Työpajoissa maahanmuuttajataustaiset ja kantasuomalaiset oppilaat harjoittelivat kulttuurienvälisestä vuorovaikutuksesta ja pohtivat eettisiä kysymyksiä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden taidekasvatuksen (social justice art education) näkökulmasta. Selvitän tutkimuksessani miten yhteisöllinen kuvataidekasvatus nykytaiteen keinoin edistää kulttuurienvälisestä osaamista perusopetuksessa ja mitä haasteita ja mahdollisuuksia on monikulttuurisen taidetoiminnan järjestämisessä monialaisena oppimiskokonaisuutena.

Tutkimukseni mukaan yhteisöllinen taidetoiminta toi esille eroavuuksia arvostuksissa, ja erimielisyyksistä neuvottelu kirkasti kulttuurisen moninaisuuden näkökulmaa. Kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen ja kohtaamisen harjoittelu onnistui parhaiten pienryhmissä. Kuvataiteen visuaaliset menetelmät mahdollistivat osallistumisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun kielitaitoeroista huolimatta. Eri oppiaineiden välinen integraatio ja opettajien välinen yhteistyö syvensivät oppimista ja kehittivät koulun toimintakulttuuria, vaikka toiminnan järjestäminen oli haastavaa ainejakoisessa lukujärjestyksessä. Kuvataiteen ja kirjallisen ilmaisun yhdistäminen eettiseen pohdintaan tarjosi vaihtoehtoisia oppimisen ja ilmaisun tapoja sekä onnistumisen kokemuksia. Monialaisessa toiminnassa nykytaide toimi sekä oppimisen välineenä, että oppimisen kohteena.

Keskeiset käsitteet: taideperustainen toimintatutkimus, maahanmuuttajat, kotoutuminen, kulttuurienvälinen osaaminen, social justice art education, yhteisöllinen taidekasvatus, monialainen oppimiskokonaisuus

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X

University of Lapland, Faculty of Art and Design

Title: Bidirectional Acculturation with Integrative Teaching Approach - Action Research about Enhancing Intercultural Competence in Basic School through Art Education

Author: Timo Veikko Kinnunen

Degree programme: Art Education

Type: Master's Thesis

Number of pages: 92, Annexes 5

Year: 2017

Summary: This study discusses enhancing intercultural competence in basic school with community-based art education. Increased number of immigrants has increased the need for bidirectional acculturation activities and understanding the cultural diversity in Finnish society. The study is the part of the larger research program, which combines art, art education and social sciences to enhance bidirectional acculturation by organizing art workshops for mixed youth groups of immigrants and rooted Finns. The purpose of my study comes from the objectives of the transversal cultural competence in the national core curriculum for basic education, in addition of the objectives of the program.

My study is art based action research. In the study, I organized art workshops for 9th grade students in two basic education schools. In the workshops immigrant and non-immigrant students practiced intercultural communication and studied ethical questions with the means of social justice art education. I investigate in my thesis, how community-based art education utilizes contemporary art for enhancing intercultural competence in basic education and what challenges and possibilities includes in organizing multi-cultural art activities with integrative teaching approach.

Based on my study, community-based art revealed differences in values and negotiating conflicts enlightened cultural diversity. Practicing intercultural communication and encounter worked best in small groups. Visual art methods enabled participation, communication and expression despite differences in the language skills. Integrative teaching approach and co-operation between teachers deepened ^{learning} and developed school culture, even though organizing the workshops was challenging in subject-based school timetable. Combining visual and written expression with ethical thinking offered alternative ways of learning and expression, as well as successful experiences. In integrative approach, contemporary art worked both as a way of learning and a focus of learning.

Keywords: art based action research, immigrants, acculturation, intercultural competence, social justice art education, community-based art education, integrative teaching approach

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

Sisällysluettelo

I Teoreettinen konteksti	7
1 Johdanto	7
2 Tutkimuskentän hahmottaminen	9
3 Aikaisempi tutkimus	10
3.1 <i>Sosiaalinen oikeidenmukaisuus taidekasvatuksessa</i>	10
3.2 <i>Nykytaide kansalaisuusidentiteetin hahmottamisessa</i>	10
3.3 <i>Maahanmuuttajien ja vähemmistöjen kulttuuri-identiteetin vahvistaminen</i>	11
3.4 <i>Yhteisötaidetta monikulttuurisessa kontekstissa</i>	12
4 Keskeisiä käsitteitä	15
4.1 <i>Kotoutuminen ja sen kaksisuuntaisuus</i>	15
4.2 <i>Monikulttuurisuus, kulttuurinen moninaisuus ja kulttuurienvälinen osaaminen</i>	16
4.3 <i>Monikulttuurinen taidekasvatus</i>	19
4.3.1 Taide ja kasvatus	19
4.3.2 Monikulttuurinen taidekasvatus opetussuunnitelmassa	20
4.3.3 Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden taidekasvatus	23
4.3.4 Yhteisöllinen taidekasvatus	26
4.3.5 Tutkimukseni näkökulma monikulttuuriseen taidekasvatukseen	26
4.4 <i>Dialogisuus ja kohtaamisen pedagogiikka</i>	27
4.5 <i>Opetussuunnitelman käsitteitä</i>	29
4.5.1 Kulttuurinen moninaisuus opetussuunnitelman arvoperustassa	29
4.5.2 Laaja-alaiset osaamistavoitteet	30
4.5.3 Monialaiset oppimiskokonaisuudet opetuksen eheyttäjinä	31
5 Tutkimuskysymykset	33
II Tutkimusprosessi	34
6 Taideperustainen tutkimus kasvatuksessa	34
6.1 <i>Toimintatutkimus kasvatuksessa</i>	35
6.2 <i>Taideperustainen toimintatutkimus</i>	36
6.3 <i>Tutkimusaineiston kerääminen</i>	38
6.4 <i>Tutkijan positiosta</i>	39

7	Tutkimuksen toteutus	41
7.1	<i>Ensimmäisen tutkimusaineiston työpajat: Kotoutumisen pohdintaa kehollisen ilmaisun, kollaasin ja tekstiilitaiteen keinoin</i>	41
7.1.1	Galleriakäynti ja keholliset still-kuvat	43
7.1.2	Karttakollaasi ”Maa, joka tuntuu kodilta”	43
7.1.3	Tekstiilimateriaalin työstäminen ja punominen	44
7.1.4	Yhteisötaideteoksen suunnittelu ja ripustus	45
7.1.5	Viimeistely ja loppukeskustelu	46
7.2	<i>Toisen tutkimusaineiston työpajat: Eettistä pohdintaa valokuvataiteen keinoin</i>	47
7.2.1	Pohjustus ja taidepastissi lämmittelytehtävänä	48
7.2.2	Eettisen kysymyksen valinta ja koekuvaukset	49
7.2.3	Studiokuvaukset, luova kirjoittaminen ja kuvakollaasi	50
7.2.4	Valmiiden teosten läpikäynti ja näyttelyn avajaiset	51
III	Tutkimuksen tulokset	52
8	Ensimmäisen tutkimusaineiston tulokset	52
8.1	<i>Konfliktit ryhmätyössä ja niiden dialoginen käsittely lisäsivät ymmärrystä kulttuurisesta moninaisuudesta</i>	52
8.2	<i>Yhteys-teema oli vaikea hahmottaa</i>	54
8.3	<i>Yhteisötaideteoksen ripustus oli haastavaa</i>	55
8.4	<i>Erilainen oppimisympäristö ja käsillä tekeminen oli virkistävää</i>	55
8.5	<i>Taiteen tekemisen iloa</i>	56
8.5.1	Karttakollaasien tulkintaa	57
8.6	<i>Projektinirralisuus koulun työstä ja aikataulujen säätäminen vaikeuttivat toiminnan hahmottamista</i>	60
9	Toisen tutkimusaineiston tulokset	62
9.1	<i>Taidetyöpajat monialaisena oppimiskokonaisuutena</i>	62
9.1.1	Hankkeen ehtojen ja koulukulttuurin yhteentörmäys	62
9.1.2	Ainejakoinen järjestelmä ja lukujärjestys monialaisen toiminnan rajoittajana	64
9.1.3	Monikulttuurisuuskasvatus ja oppiaineiden välinen integraatio	65
9.1.4	Kehitysehdotuksia monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamiseen	66
9.2	<i>Laaja-alaisen kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun tulokset</i>	67
9.2.1	Ryhmäkokojen vaikutus vuorovaikutukseen	67
9.2.2	Asenteiden ja näkökulmien vaikutus kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen koulukulttuurissa	69

9.2.3	Eettisen ajattelun ja keskustelun mahdollisuuksista taiteellisen toiminnan avulla	71
9.2.4	Taideteosten ja näyttelyn merkitys	73
9.2.5	Valmiiden taideteosten tulkintaa	74
9.2.6	Laaja-alainen taiteen tekemisen, taiteellisen ajattelun ja ilmaisun oppiminen	78
9.2.7	Toiminnan vaikutus koulukulttuuriin	80
10	Tutkimuksen luotettavuus	81
10.1	<i>Kriittinen tutkimusote</i>	81
10.2	<i>Tutkimuksen vaikuttavuus ja validius</i>	82
11	Johtopäätökset	86
	IV POHDINTA	90
	LÄHTEET	93
	LIITTEET	97
	<i>Liite 1: Tutkimuslupa</i>	97
	<i>Liite 2: Havainnointilomake toiminnan seuraamiseen</i>	100
	<i>Liite 3: Palautekysely oppilaille</i>	101
	<i>Liite 4: Sähköpostikysely opettajille ja ohjaajille</i>	102
	<i>Liite 5: Oppilaiden koekuvat kirjalliseen tehtävään tutkimuksen 2. aineistossa</i>	103

I Teoreettinen konteksti

1 Johdanto

Eurooppaan ja Suomeen suuntautunut turvapaikanhakijoiden maahanmuutto kiihtyi loppuvuodesta 2015 samaan aikaan kun aloitin kuvataidekasvatuksen maisteriopintojeni Lapin yliopistossa. Tuntemattomat nuoret miehet ja perheet, joita näin kaduilla ja julkisissa kulkuneuvoissa herättivät ihmetystäni ja uteliaisuuttani, mutta en oikein tiennyt, miten voisin heitä lähestyä tai kohdata. Yleensä heihin oli vaikea saada katsekontaktia puhumattakaan siitä, että olisin pysähtynyt keskustelemaan heidän kanssaan. Helmikuussa 2016 minua pyydettiin kuitenkin kotipaikkakunnallani hengelliseen tilaisuuteen englannin kielen tulkiksi eräälle irakilaisperheelle. Tapasin tilaisuudessa seitsenhenkisen perheen, jonka vanhemmat olivat suunnilleen ikäisiäni ja lapset vastaavasti omien lasteni ikätovereita. Tapasimme seuraavana viikonloppuna uudelleen, ja kutsuin perheen lopulta kylään luoksemme. Kyläily oli mieliinpainuva. Ruokailun jälkeen tunnelma vapautui erityisesti silloin, kun vaihdossa ollut tyttäreni pyysi vieraitamme opettamaan kurdinkieltä meille suomalaisille. Kaksi hyvin samanlaista perhettä kohtasivat talvisena sunnuntaipäivänä, toisella perheellä oli vapaus ja oma koti, toisella vain unelma vapaudesta ja omasta kodista. Erosimme ystävinä.

Mietin, miksi tämä perhe tuli elämäni? Parin vuorokauden kuluttua kyläilystämme sain viestin, että poliisi oli tullut aamuyöllä ja heidät oli käännytetty maasta Bulgariaan Dublinin sopimuksen perusteella. Olen ollut tapahtuman jälkeen yhteydessä ystäviini Facebookin välityksellä, ja yrittänyt tukea heitä henkisesti samoin kuin auttaa lainopillisissa asioissa maahanmuuttolakien kiemuroissa. Vanhemmilla oli Suomessa ennen maastakarkotusta itse hankitut työpaikat, ja he laittoivat vireille työperäisen oleskelulupahakemuksen Suomeen suomalaisen työnantajansa avustuksella. Samalla jäivät odottamaan turvapaikkapäätöstä Bulgariassa majoittuneena yhteen huoneeseen isossa vastaanottokeskuksessa, vailla oikeutta matkustaa, työskennellä, opiskella, tulla ja mennä. ”Veljeni vieraila mailla”, kuten Juhani Aho ja Jean Sibelius tuntojani kuvaavat ottaessaan poliittisesti kantaa sortovuosien maastakarkotuksiin (Aho 1903, Oramo 2010).

Voimakkaan maahanmuuttokokemukseni sysäämänä osallistuin syksyllä 2016 ja keväällä 2017 *Taidevaihde – Nuorten kaksisuuntainen kotoutuminen* -hankkeeseen. Hankkeessa tuotetaan taiteen menetelmillä ja sosiaalityön yhteistyöllä maahanmuuttajien kaksisuuntaista kotoutumista. Hankkeen toimijoita ovat Lapin yliopiston taiteiden ja yhteiskuntatieteiden tiedekunnat, Lapin Taiteilijaseura ja Monitaideyhdistys Piste. Hankkeen tavoitteena on lisätä maahanmuuttajien ja kantasuomalaisten vuorovaikutusta ja molemminpuolista suvaitsevaisuutta (Taidevaihde 2016). Hankkeeseen liittyvässä projektissa järjestin yhdessä kuvataiteilija ja kuvataidekasvatuksen maisteri Mari Oikarisen kanssa työpajoja 9.-luokkalaisille maahanmuuttajien ja kantasuomalaisten nuorten sekaryhmille kahdella yläkoululla Lapissa. Työpajojen tavoitteena oli käsitellä kotoutumiseen liittyviä teemoja ja eettisiä kysymyksiä nykytaiteen keinoin. Työpajoihin liittyneen toimintatutkimuksen pohjalta on syntynyt tämä kuvataidekasvatuksen tiedonalaan kuuluva pro gradu -tutkielmani. Koulujen työpajakokonaisuudet poikkesivat hieman toisistaan, ja olen jakanut työpajakokonaisuudet tutkimuksessani kahteen tutkimusaineistoon, ja kutsun työpajakokonaisuuksia siksi myös käsitteillä ensimmäinen tutkimusaineisto ja toinen tutkimusaineisto. Työpajojen toiminta oli samalla myös osa kuvataideopettajan syventävää opetusharjoitteluani.

2 Tutkimuskentän hahmottaminen

Tutkimukseni liittyy kuvataidekasvatuksen tiedonalaan. Taiteen tohtori Marjo Räsänen hahmottaa kuvataidekasvatuksen tiedonalaan artikkelissaan, joka käsittelee kuvataidekasvatuksen tutkimusta Suomessa. Kuvataidekasvatuksen tiedonala samoin kuin sen tutkimuskin jäsentyy usein taidekasvatuksena kuvataiteiden ja kasvatustieteen välimaastoon. Samoin vaikutteita voidaan etsiä kuvataiteen lähialueilta kuten kommunikaatioteoriasta, taideterapiasta tai antropologiasta. Kuvataidekasvatusta voidaan tutkia myös kasvatustieteiden tai kulttuurintutkimuksen kontekstissa, vaikka silloin ei Räsänen mukaan ole kyseessä kuvataidekasvatuksen tutkimus. (Räsänen 2012, 3, 8)

Lapin yliopistossa kuvataidekasvatuksen tutkimusta on tehty erityisesti yhteistyössä yhteiskuntatieteellisen ja sosiaalityön kanssa. Yliopistossa on tutkittu muun muassa nuorten hyvinvointia Lapissa, ja tutkimusten pohjalta on kehitetty taidetoimintamalli, joilla on ehkäisty nuorten syrjäytymistä, vahvistettu elämänhallintaa ja saatu aikaan sosiaalisia muutoksia (Hiltunen & Huhmarniemi, 2010). Taidevaijde-hankekin toimii näiden kahden tiedonalan tutkimuksen ytimessä.

Tutkimukseni kohde on koulumaailma ja koulun opetussuunnitelma, ja lähestyn sitä monikulttuurisen taidekasvatuksen keinoin (Efland, Freedman, Stuhr 1998, Hernández 1999, Mason 1999b, Puurula 1999, Garber 2004, Räsänen 2008, Hiltunen 2009) kriittisen pedagogiikan, kasvatuksen kritiikin ja kriittisen tutkimusotteen näkökulmasta (Freire 2005, Barone & Eisner 1997, Anttila 2006, 385, Heikkinen 2008, 27). Kasvatuksen teoreettisena kehyksenä tutkimuksessani käytän taideperustaista kasvatusta, jossa taide toimii kasvatuksen keskiössä erityisesti nykytaiteen toimintamalleja soveltaen (Read 1958, Mason 1999a, Sederholm 2007, Kallio-Tavin 2015). Tutkielmassani tutkin taideperustaisen kasvatuksen mahdollisuuksia ja haasteita kulttuurienvälisen osaamisen edistämiseen peruskoulussa. Tutkimukseni tehtävä nousee Taidevaijde-hankkeen tavoitteista ja perusopetuksen uuden opetussuunnitelman keskeisestä arvoperustasta *kulttuurinen moninaisuus rikkautena* sekä opetussuunnitelman laaja-alaisesta osaamisen tavoitteesta *L2 kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu* (Taidevaijde 2016, Opetushallitus 2014, 15–16,21).

3 Aikaisempi tutkimus

3.1 *Sosiaalinen oikeudenmukaisuus taidekasvatuksessa*

Patricia L. Stuhr, Christine Ballengee-Morris ja Vesta A. H. Daniel käsittelevät artikkelissaan *Social Justice Through Curriculum: Investigating Issues of Diversity* opetussuunnitelman tarvetta käsitellä muuttuvia tai jopa konflikteja aiheuttavia kulttuurisia näkökulmia. Stuhr, Ballengee-Morris ja Daniel käyttävät yhtenä esimerkkinä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden taidekasvatuksesta terrorismin käsittelyä kuvataiteen keinoin. Terrorismi on mediassa vahvasti esiintyvä aihe ja koskettaa myös monia oppilaita amerikkalaisessa yhteiskunnassa. Tutkijat painottavat, että aiheen käsittelyssä on tärkeää se, että opettajat eivät hyväksy tai myötäile terrorismia ja sotaa, mutta yhtä tärkeää on myös auttaa oppilaita kuvittelemaan mahdollisuuksia ja ehdottamaan ratkaisuja rauhanomaisempaan, ystävällisempään ja sosiaalisesti vastuullisempaan maailmaan. On myös tärkeää, että oppilaat eivät luokittele ja hahmota tiettyjen kulttuurien ihmisiä ja maita stereotyyppisesti. Aiheen käsittelyyn voi liittyä sodan leikkimästä tai väkivallan kuvaamista, mitkä ovat luontaisia asioiden käsittelytapoja lapsille. Niiden lomassa opettajien tulee keskustella oppilaiden kanssa heidän taiteestaan, tunteistaan ja reaktioistaan, ja auttaa heitä miettimään sodan ja terrorismin seurauksia. Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden opetussuunnitelman täytyy auttaa oppilaita katsomaan visuaalisen kulttuurin ja median kuvia ajatuksen kanssa ja kehittää demokraattisia tapoja ajatella. (Stuhr, Ballengee-Morris & Daniel 2008, 81, 88-93)

3.2 *Nykytaide kansalaisuusidentiteetin hahmottamisessa*

Nykytaiteen käyttämistä pedagogisena työkaluna tutkittiin useassa Euroopan maassa toteutetussa *Creative Connections* projektissa (2012-2014), jonka tavoitteena oli tutkia ja kehittää lasten ja nuorten eurooppalaista kansalaisuusidentiteettiä yhdistämällä nykytaide ja kansalaisuuskasvatus. Projektissa eri maista olevat koululuokat hyödynsivät projektiin koottua yhteistä nykytaiteen digitoitua kokoelmaa ja käyttivät sitä oman taiteellisen työskentelynsä lähtökohtana. Oppilaat tekivät esimerkiksi tietystä taideteoksesta oman version tai tulkinnan, hyödynsivät teoksen tekniikkaa, muotoa tai aihetta, käyttivät teoksia tietyn käsitteen pohdintaan tai tekivät taidetta poliittisena toimintana. Nykytaiteen käyttö muutti oppilaiden ymmärrystä taiteesta, kehitti heidän visuaalista lukutaitoaan ja tietoisuuttaan taiteen mahdollisuudesta poliittisena työvälineenä. Projektissa oppilaat myös

jakoivat töitensä ja kommentoivat niitä verkossa kansainvälisesti. Taide lisäsi oppilaiden kulttuurista ymmärrystä, kun he tutkivat taideteoksia ja jakoivat omia kuviaan kansainvälisesti, mutta eurooppalaisen identiteetin kehittymistä se ei kuitenkaan tutkijoiden mukaan erityisesti edistänyt. Erityisen vaikeaa se oli oppilaille, joilla oli aasialainen tai afrikkalaisen tausta. (Manninen 2015)

3.3 Maahanmuuttajien ja vähemmistöjen kulttuuri-identiteetin vahvistaminen

Mousumi De, Alan Hunter ja Andree Woodcock käsittelevät artikkelissaan taideprojektia nimeltä ”As-Salaam: taidetta rauhan puolesta”. Projekti järjestettiin 8–15-vuotialle muslimityöille Iso-Britannian Coventryssa vuonna 2005. Projektin tavoitteena oli lisätä ymmärrystä islamista rauhantahtoisena uskontona ja avata keskustelua paikallisen muslimi- ja ei-muslimiyhteisön välillä. Projekti sijoittui ajankohtaan, jossa Lontoossa oli juuri tapahtunut pommi-isku, ja kiulu yhteisöjen välillä oli sen myötä kasvanut. Projektin alussa osallistujat tunnistivat yhteiskunnan kielteisiä käsityksiä muslimeista ja islamista sekä tarvetta yhteisöjen väliselle yhteenkuuluvuudelle. He tutustuivat kuvataiteen perusteisiin kuten symboleihin, väreihin, työkaluihin ja tekniikkaan ja keskustelivat rauhan käsitteestä omasta, yhteisön ja uskonnon näkökulmista. He työstivät keskustelujen pohjalta taideteoksen hyödyntäen opetettuja tekniikoita. Projektin lopussa lapset refleктоivat sekä taideteosten työstämisprosessia, että valmiita taideteoksia. Osallistujat tekivät oman taideteoksen lisäksi yhdessä tutkijaohjaajan kanssa joukon yhteisöllisiä taideteoksia, joissa oli tyhjää tilaa ihmisille kirjoittaa käsityksiään rauhasta. Näitä teoksia laitettiin esille paikalliseen katedraaliin ja paikallisiin yläkouluihin dialogin aikaansaamiseksi. Vaikka osallistujien motivaatio projektissa vaihteli innostuneesta tylsään ja vaikeaan, projektin tuloksissa oli merkkejä osallistujien itseilmaisun ja itseluottamuksen kehittymisestä. Projekti lisäsi muslimityttöjen ymmärrystä myös omasta uskonnostaan ja siihen liittyvistä uskomuksista. Projekti tarjosi tilan keskustella sellaisista yhteisöllisistä kysymyksistä ja henkilökohtaisista näkemyksistä, joita ei olisi voinut keskustella perheen tai ystävien kanssa. Projekti nosti esiin myös taidekasvatuksen haasteena sen, kuinka ottaa huomioon muslimiyhteisön moninainen suhtautuminen taiteeseen ja visuaaliseen kuvastoon sekä kuinka levittää muslimiyhteisössä ymmärrystä taidekasvatuksen tärkeydestä yksilöiden henkilökohtaiselle kasvulle. (De, Hunter & Woodcock 2008)

Helena Oikarinen-Jabai on tutkinut toisen polven somalitaustaisten maahanmuuttajanuorten identiteetin neuvottelua ja kuulumisen kokemusta osallistavalla taideperustaisella tutkimuksella. Tutkimuksessa nuoret toteuttivat erilaisia audio-visuaalisia materiaalia kuten kuvia, videoita, kirjoja, radio-ohjelman ja näyttelyitä ja käsittelivät kysymyksiä rodusta, etnisestä identiteetistä, kodista, kansallisesta identiteetistä ja kansalaisuudesta. Tutkimukseen osallistuneet nuoret ovat tietoisia rajoista ja luokitteluista, joita he yhteiskunnassa kohtaavat. Kuitenkin taiteen avulla he pystyivät tarkastelemaan asioita etäämpää, leikittelemään tilanteella ja luomaan vuoropuhelua, joka osaltaan muutti rajoja tai loi uudenlaista vastakeskustelua. Oikarinen-Jabain mukaan taidekasvattajat voivat auttaa maahanmuuttajia käsittelemään heidän omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan kansalaisuudesta ja sillä tavalla muokata olemassa olevia esteettisiä arvoja ja kansallisen kulttuurin rajoja. (Oikarinen-Jabai 2015)

Johanna Pétursdóttir käsitteli kuvataidekasvatuksen pro gradu -tutkielmassaan *Taide kotouttaa* taiteen opetusta kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien kolmannen sektorin opetuksessa. Hänen tutkimuksensa mukaan luovan ilmaisun työpajoilla oli positiivinen vaikutus maahanmuuttajien itsetunnon kehittymiseen. Hän korosti myös taiteellisen toiminnan eheyttävää ja terapeutista vaikutusta turvapaikanhakijan traumaattisten kokemusten ja menetysten purkamiseen. Pétursdóttirin työpaja-asetelmissa maahanmuuttajat olivat keskenään, työskentelyyn osallistui vain kantasuomalainen tai maahanmuuttajataustainen ohjaaja. Työpajoissa korostui ryhmän sisäiset positiiviset vuorovaikutussuhteet erityisesti sukupuoli- ja kulttuurisensitiivisessä toiminnassa, jossa esimerkiksi naiset pystyivät keskenään työskentelemään ja keskustelemaan ilman miesten läsnäoloa. Tämä korostui erityisesti arabikulttuurista tulleilla maahanmuuttajilla. (Pétursdóttir 2013, 62, 64)

3.4 Yhteisötaidetta monikulttuurisessa kontekstissa

Mirja Hiltusen väitöstutkimuksessa *Yhteisöllinen taidekasvatus: Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä* käsiteltiin myös monikulttuurista yhteisötaidetta. Yksi tutkimuksen yhteisötaideprojekteista, Tulikettu-hanke, toteutettiin saamelaisia ja suomalaisia yhdistävässä kulttuurisessa kontekstissa Utsjoella. Utsjoen kunnassa on saamelaisenemmistöinen väestö, mutta kunnassa asuu suomalaisen vähemmistön lisäksi

myös saamelais-suomalaisia perheitä, samoin kuin ihmisiä, joiden taustat ovat Ruotsissa tai Norjassa. Hiltusen mukaan yhteisötaidekasvatus voi toimia monikulttuurisen kylän kulttuurienvälistä yhteistyötä lisäävänä toimijana. Yhteisön sisäiset jännitteet näkyivät toiminnassa, mutta taide oli vapaampi tai neutraalimpi alue, jossa ihmiset pystyivät kohtaamaan ja ilmaisemaan erilaisia näkemyksiä. Koska hankkeessa oli monikulttuurisia osallistujia lapsista vanhuksiin, työpajat rakennettiin siten, että toiminta aloitettiin objektiivisesta yleisestä ja yhteisestä kuten revontulien ja luonnon kokemuksesta, josta siirryttiin subjektiivisiin kokemuksiin kuten tunteet ja muistot ja lopulta kulttuuriin näkökulmiin kuten yhteisön arvot ja haasteet, elinympäristö, perinne ja sosiaalinen aktivointi. Tulikettu –projekteissa yhteistyötä lisääviä elementtejä olivat myös jaettu erillinen projektitila, joka ei ollut saamenkielisen eikä suomenkielisen koulun omaa aluetta. Tämä madalsi kynnystä eri kulttuurien ja osapuolten osallistumiselle. (Hiltunen 2009, 175, 214–220)

Yhteisötaiteilijoiden ennakko-oletuksia ravistelee taidekasvattaja ja yhteisötaiteilija Heli Mäkinen artikkelissaan *Taide paikkasuhteen rakentajana turvapaikanhakijanuorten välitilassa*. Tutkimuksessaan hänen lähtöolettamuksenaan oli, että luonnonympäristö voisi tarjota nuorille rauhoittavan ja kulttuurisesti neutraalin paikan tunteiden käsittelyyn ja ympäristösuhteen rakentamiseen. Monet projektin nuorista kuitenkin sanoivat pelkäävänsä suomalaista metsää tai kokevansa sen muutoin epämukavana ja epäkiinnostavana. (Mäkinen 2016, 94)

Ninni Korkalo kirjoittaa Lapin taiteilijaseuran organisoiman *Taide kotouttaa* -hankkeen loppuraportissa taidetyöpajojen positiivisista mahdollisuuksista kotouttamiseen. Projekteista kerätyn palautteen perusteella taidetyöskentelyn kotoutumisvaikutukset tulevat voimakkaammin esiin sekaryhmissä, joissa on sekä maahanmuuttajataustaisia että kantasuomalaisia, sen sijaan että kantasuomalaiset ovat vain auktoriteettiasemassa opettajina tai ohjaajina. Kielen oppimisen ja kotoutumisen suurin este on tasavertaisten kontaktien puute kantasuomalaisiin. Monilta maahanmuuttajataustaisilta nuorilta ja aikuisilta puuttuvat kontaktit tai ystävyysuhteet kantasuomalaisiin. Taidetyöpajat voivat näin mahdollistaa ihmissuhteiden ja verkostojen kehittymisen. Haasteena on kuitenkin eri taustaisten ja -kulttuurien erojen korostuminen. Taide kotouttaa -selvityksessä mukana

olleissa projekteissa niin sanotut ”risteävät erot” ovat korostuneet, silloin kun osallistujien ja ohjaajien taustat ovat eronneet toisistaan niin uskonnon, iän, yhteiskuntaluokan kuin etnisen taustan takia. Tärkeää on huomioida ja tunnistaa näiden erojen merkitys ja ohjaajan omat asenteet ennakkoon. (Korkalo 2014, 29,31)

Anne Niskala tutki kuvataidekasvatuksen pro gradu -tutkielmassaan, kuinka rakentaa vuorovaikutusta yhteisötaiteellisen kuvataidekasvatusprojektin kuvaustilanteisiin. Hänen tutkimusasetelmassaan oli aluksi maahanmuuttajista ja kantasuomalaisista 15–18 -vuotiaista tytöistä muodostettu sekaryhmä, joka teatteritaiteen ja valokuvan keinoin tutki naiseuteen liittyviä kysymyksiä *Tutkimusmatka lähelle* –nimisessä projektissa. Ryhmän ryhmäytymisessä oli kuitenkin haasteita, ja maahanmuuttajataustaiset tytöt todennäköisesti kokivat poissaolojen takia jääneensä vähemmistöön, ja jäivät vähitellen pois hankkeesta. Niskalan mukaan sekaryhmien kokoaminen osallistujista, jotka eivät ole valmiiksi ryhmäytyneitä, on erityisen haastavaa. Eritaustaiset nuoret ovat koulussa ja vapaa-ajalla usein hyvin erillään toisistaan, maahanmuuttajataustaiset keskenään ja suomalaistaustaiset keskenään. Ryhmän kokoamiseen ja ohjaajien suoraan kontaktiin osallistujien kanssa tulisi panostaa ennakkoon, jotta ryhmäytyminen onnistuisi. (Niskala 2015, 38–39)

4 Keskeisiä käsitteitä

4.1 *Kotoutuminen ja sen kaksisuuntaisuus*

Maahanmuuttajalla tarkoitetaan Suomeen jostakin toisesta maasta esimerkiksi vuodeksi tai pidemmäksi ajaksi muuttanutta henkilöä. Maahanmuuttajia ovat siis kaikki ulkomailta muuttajat, niin pakolaiset kuin EU:n kansalaisetkin. Maahanmuuttaja voi olla turvapaikanhakija, joka hakee kansainvälistä suojelua vieraasta valtiosta.

Turvapaikanhakijoista, jotka ovat saaneet oleskeluluvan kansainvälisen suojelun perusteella, käytetään käsitettä pakolainen. (Pakolaisapu, 2017)

Kotoutumisella tarkoitetaan maahanmuuttajan ja yhteiskunnan vuorovaikutteista kehitystä, jonka päämääränä on, että maahanmuuttaja tuntee olevansa yhteiskunnan aktiivinen ja täysivaltainen jäsen. Tavoitteena on, että maahanmuuttaja omaksuu yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja, ja samalla tutustuu uuden asuinmaansa kielelliseen ja kulttuuriseen ympäristöön. Samalla tuetaan hänen mahdollisuuksiaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen. Vastavuoroisesti monimuotoistuva yhteiskunta saa uusia vaikutteita. *Kotouttaminen* taas on kotoutumisen monialaista edistämistä ja tukemista viranomaisten ja muiden tahojen toimenpiteiden ja palvelujen avulla. *Kotoutumisen kaksisuuntaisuuden* periaate tarkoittaa Työ- ja Elinkeinoministeriön määritelmän mukaan sitä, että kotoutuminen on kaksisuuntainen prosessi, jossa yhteiskunta muuttuu väestön monimuotoistuessa ja maahanmuuttaja hankkii työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. Sillä tarkoitetaan myös kotoutumisprosessiin liittyviä keskinäisiä oikeuksia ja velvollisuuksia eli yhteiskunnan on tarjottava maahanmuuttajalle riittävät mahdollisuudet kotoutumiseen, mutta maahanmuuttajan on osallistuttava myös itse aktiivisesti oman tilanteensa ja kotoutumisen edistämiseen. Kotoutuminen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa suomalaisen yhteiskunnan kanssa, keskeisimmin arkipäivän tilanteissa ja lähiyhteisöissä, kuten päiväkodeissa, kouluissa, harrastustoiminnassa ja työpaikoilla. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2014)

Maahanmuuttajien kiinnittymistä suomalaiseen yhteiskuntaan voidaan tarkastella myös osallisuuden ja osallistumisen käsitteillä. Osallisuudella tarkoitetaan ympäröivän yhteisön elämään ja toimintaan osallistumista ja osallisena olemista. *Osallisuus* on vaikuttamista ja

osallistumista päätöksentekoon sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta yhteisöön ja yhteiskuntaan. Osallisuus tekee elämästä mielekäästä ja tuottaa hyvinvointia ja terveyttä. *Osallistuminen* on yhteiskunnallista osallistumista, kuten äänestysaktiivisuutta tai järjestötoimintaan osallistumista. Osallisuus, osallistuminen ja kotoutuminen edellyttävät vuorovaikutusta erilaisten ihmisten ja tahojen välillä sekä monenlaisten verkostojen ylläpitämistä ja luomista. (Hammar & Katisko 2016, 214–216)

4.2 *Monikulttuurisuus, kulttuurinen moninaisuus ja kulttuurienvälinen osaaminen*

Suomalaisessa yhteiskunnassa ja länsieurooppalaisessa ajattelutavassa 1990-luvulla muotoutunut *monikulttuurisuuden* määritelmä tarkoittaa eri kulttuurien tasa-arvoista rinnakkaiseloä yhteiskunnassa. Monikulttuurinen näkökulma tunnustaa toiset ihmiset erilaisina, mutta tietyn välimatkan päästä. Monikulttuurisuus suosii kulttuurien rinnakkain asettelua, ilman ryhmien välistä linkittymistä tai kulttuurista vaihtoa. (Hernández 1999, 105, Puurula 1999, 13,)

Monikulttuurisuuden ja kulttuurierojen korostamisen sijasta tutkijat ehdottavatkin käytettäväksi käsitettä *kulttuurinen moninaisuus*. Moninaisuus viittaa keneen tahansa yksilöön tai ryhmään, joka määrittelee itsensä tai jonka yhteiskunta tai toiset ihmiset määrittelevät toiseksi esimerkiksi kielen, maantieteelliseen tilan, maan, alueen, kaupungin, sukupuolen, elämäntapojen tai sosiaaliseen asemaan perusteella - tai näiden yhdistelmän perusteella (Dervin & Keihäs 2013, 145). Kulttuurinen moninaisuus ei siten ole pelkästään maahanmuuttoon liittyvä käsite. Suomalainen yhteiskunta ei ole homogeeninen yhtenäiskulttuuri, vaan yhteiskunta on muuttunut kulttuurisesti moninaiseksi koostuvaksi yhteiseksi, jonka yksilöt ovat ylipäänsä erilaisia ja tulevat erilaisista lähtökohdista (Kallio-Tavin 2015, 26, Krank 2017, 31).

Kulttuurisen moninaisuuden käsitettä voidaan havainnollistaa myös *mikrokulttuurien* käsitteellä. Marjo Räsänen mukaan yksilön identiteetti muodostuu monesta pienestä mikrokulttuurista. Yksilö on yhtä aikaa monen eri kulttuurin edustaja esimerkiksi iän, kielen, sukupuolen, kykyjen, uskonnon, maantieteellisen sijainnin ja etnisyyden kannalta. Kulttuurinen identiteetti muuttuu koko elämän ajan ja eri mikrokulttuurit ovat vallitsevia eri

elämäntilanteissa. Oman identiteetin hahmottaminen muuttuvana samuuskien ja erojen koosteenä voi mahdollistaa toisen avoimen kohtaamisen. (Räsänen 2008, 254–255)

Kulttuurinen moninaisuus on myös jatkuvasti muuttuvaa. Monikulttuurisuuteen liittyy usein kielikuva kansakuntien mosaiikista tai kansojen perheestä, joissa kansallisvaltiot ovat selvärajaisia yksiköitä, säiliöitä. Kulttuurit tulisi kuitenkin ymmärtää muuttuvina ja prosessiluotoisina ilmiöinä. Kulttuurit ja kansalliset identiteetit eivät ole staattisia ja selvärajaisia, vaan ne syntyvät vuorovaikutuksessa eri kulttuurien välillä. Säiliöiden sijasta ne ovat pikemminkin toisistaan riippuvaisia suhdekimppuja. (Lehtonen 2015, 21)

Kulttuurin dynaamisuutta kuvaa myös osuvasti espanjalainen Hernández, jonka mukaan jokainen ihminen on ”kulttuurinen mestitsi” eli henkilö, jonka kulttuurinen identiteetti on muodostunut erilaisista kulttuurisista syntyperistä ja identiteeteistä. Alkuperältään espanjankielinen sana ”mestizo” tarkoittaa ihmistä, jonka esi-isät olivat eri kulttuureista. (Hernández 1999, 111)

Monikulttuurisuuteen liittyvä keskeinen käsite on myös vuorovaikutusta korostava käsite *kulttuurienvälisyys* eli interkulttuurisuus. Tutkimusalana kulttuurienvälisyys liittyy yleisimmin humanistisiin ja yhteiskunnallisiin tieteisiin, ja termiä käytetään useimmiten kulttuurienväliseen kasvatukseen, vuorovaikutukseen ja psykologiaan (Dervin & Keihäs 2013, 31). Siinä missä monikulttuurisuus edellyttää selviä raja-aitoja eri kulttuurien kesken, kulttuurienvälisyys pyrkii kulttuurien väliseen linkittymiseen ja vuorovaikutukseen. Vuorovaikutus on vastavuoroista ja tapahtuu ilman kulttuurien välisiä hierarkioita. Kulttuurienvälisyys ymmärtää kulttuuriset erot dynaamisiksi, eikä staattisiksi. Kulttuurienvälisyys on yhteiskunnallinen tavoite, pikemminkin kuin staattinen monikulttuurisuus. (Hernández 1999, 106, Puurula 199, 27).

Kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisessa edellytetään *kulttuurienvälistä osaamista*, jota edellytetään esimerkiksi kasvattajilta (Paavola & Talib 2010, 74–75). Kulttuurienvälinen osaaminen eli kulttuurienväliset taidot ovat monitahoisia. Fred Dervin on jakanut kulttuurienväliset taidot kolmeen toisiinsa liittyvään kokonaisuuteen: kykyyn tiedostaa, kykyyn analysoida ja kykyyn käyttäytyä. Tiedostamisen kyky liittyy huomion kiinnittämiseen

diskursseihin, eli siihen, miten asioista puhutaan tai kirjoitetaan. Analysointikyky liittyy taas ihmisten monitahoisen ja mukautuvan identifioitumisen ymmärtämiseen ja leimaamiseen välttämiseen. Käyttäytymiskyky on taas tunteiden ja puheiden hallintaa. Keskeistä kulttuurienvälisissä taidoissa on moninaisuuden arvostaminen ja eettisyyteen pyrkiminen. (Dervin & Keihäs 2013, 122–127)

Kulttuurienväliseen osaamiseen liittyviä käsitteitä ovat myös kulttuurisensitiivisyys, solidaarisen yhdessä elämisen taito ja uskontolukutaito. *Kulttuurisensitiivisyys* tarkoittaa henkistä ominaisuutta, jonka avulla voi havainnoida, aistia ja kokea kulttuuria sekä siinä tapahtuvia muutoksia ja se sisältää myös empatian eri kulttuurien edustajia kohtaan (Finto.fi 2017).

Gothóni ja Siirto ehdottavat maahanmuuttajien ja kantaväestön rinnakkaiseloon käsitettä *solidaarisen yhdessä elämisen taito* (engl. *conviviality*). Arkikeskusteluissa korostetaan usein kantaväestön suvaitsevaisuutta ja vieraanvaraisuutta maahanmuuttajia kohtaan, mutta solidaarisessa yhdessä elämisen taidossa on kysymys yhteisen elämän opettelusta ja halusta ja taidosta yhdessä elämiseen. Erilaisuuden ja samanarvoisuuden vastakkainasettelusta luopuminen edistää tasavertaista vuorovaikutusta. Heidän mukaansa jokainen suomalainen ja pakolaisten kanssa työskentelevä tarvitsee kulttuurisensitiivisyyttä, jonka edellytyksenä on omien asenteiden tunnistaminen. (Gothóni & Siirto 2016, 237–240)

Maahanmuuttoon ja monikulttuuriseen liittyy myös vahvempi eri uskontojen läsnäolo arjessa. Maahanmuuttajien uskonnollinen tausta on nostettu joissakin keskusteluissa uhkana eurooppalaisille yhteiskunnille. Samalla on kuitenkin havaittu, ettei kohtaamisen ongelmia ratkaista eristämällä uskonto kielletyksi saarekkeeksi. Tarvitaan *uskontolukutaitoa* eli uskontojen parempaa tuntemista ja kunnioitusta sekä uskonnollisuutta, että uskonottomuutta kohtaan. Uskontolukutaitoisuus tarkoittaa arvostavaa tasapuolisuutta ja kielteisten ilmiöiden kohtaamista kriittisesti ja rehellisesti. Eri uskontojen välisessä vuorovaikutuksessa olisi hyvä kiinnittää huomioita yhteisiin arvoihin erojen ja toisen muuttamisen sijaan. (Gothóni & Siirto 2016, 240–242)

Omassa tutkimuksessani käytän käsitettä *kulttuurinen moninaisuus* ja *monikulttuurisuus* rinnakkain, vaikka kulttuurinen moninaisuus kuvaa paremmin mikrokulttuureista muodostuvaa identiteettiämme ja dynaamista kulttuurin muutosta kuin vakiintunut, mutta kulttuurien välistä vuorovaikutusta rajoittava monikulttuurisuuden käsite. Tutkimuksessani keskeinen käsite on myös *kulttuurienvälinen osaaminen*, joka mahdollistaa empaattisen, vastavuoroisen ja tasa-arvoisen vuorovaikutuksen eri kulttuurien välillä, kulttuurisen moninaisuuden arvostamisen ja eettisyyteen pyrkimisen.

4.3 Monikulttuurinen taidekasvatus

4.3.1 Taide ja kasvatus

Taiteiden ja etiikan suhteista on keskusteltu jo antiikin ajoista lähtien. Taiteilijoilta on peräty moraalista vastuuta teoksistaan ja heitä on vaadittu olemaan myös yhteiskunnallisesti tiedostavia. Taiteen tulee luoda hyvää yhteiskuntaa, sen tulee luoda ihmisille esteettis-moraalisia ideaaleja ja paljastettava esteettis-moraalisia puutteita ja epäkohtia. Yksi taiteen etiikkaa korostavista estetiikan filosofiista oli venäläinen Leo Tolstoi, jonka mukaan taiteen tuli ilmaista niin hyvää ja pahaa, ihmisyyden olemusta kuin elämän tarkoitustakin ja aikansa korkeimpia ihanteita. (Haapala & Pulliainen 1993, 121–122)

Herbert Read kirjassaan *Education through art* vuodelta 1958 korostaa, että kasvatuksen pohjana tulee olla esteettinen kasvatus silloin kun kasvatuksen tarkoituksena on ihmisyyksilön kasvaminen yksilölliseksi ja sosiaaliseksi yhteisönsä jäseneksi. Esteettisen kasvatuksen tehtävänä on säilyttää lapsen luonnolliset havaitsemisen ja aistimisen taidot ja niiden intuitiivisen yhteistyön suhteessa ympäristöön. Lisäksi kasvatuksen tehtävänä on kehittää tunteiden, henkisten kokemusten ja rakentavien ajatusten ilmaisemista. Näitä taitoja voidaan kehittää erityisesti taito- ja taideaineiden avulla. Readin mukaan lapsen moraalit kehittyy esteettisen kasvatuksen avulla. Lapsi oppii sosiaalisen elämän ja yhteistyökykyisen opettajan avulla sen, että tasapainoisten yhteisöjen moraalit perustuu erityisesti sitoutumiseen ja vastavuoroisuuteen, ei yläpuolelta säädelyyn tottelevaisuuden vaatimukseen. (Read 1958, 8–9, 277)

On monia syitä, miksi taiteella on mahdollista käsitellä kulttuurista moninaisuutta ja yhteiskunnallisia ilmiötä. Taide ei ole rajoittunut pelkästään kieleen ja sanoihin. Taide on voimakas työkalu perinteen ja identiteettien määrittämiseen. Taide heijastaa monia eri kulttuureja. Eri yhteisöjen tai ryhmien taiteen tarkastelu tekee kulttuurikäsitteen näkyväksi, ja auttaa oppijoita ymmärtämään toisten ajatuksia. Taide myös haastaa ja kritisoi vallitsevia rakenteita ja kulttuurisia arvostuksia siitä, mikä on arvokasta tai vähempiarvoista kulttuuria. Se rohkaisee myös kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen ja riippuvuuteen. Taide myös heijastaa kulttuurin muutosta ja kertoo siitä, että kulttuuri ei ole pysyvää. Visuaalisen taiteen syvällisen luonteen takia se voi nostaa myös esiin tietoisuutta sosiaalisesta eriarvoisuudesta. (Mason 1999a, 10–11)

Nykytaide ei ole enää yksinomaan taiteellista esittämistä vaan nykytaiteen toimintatapoja ovat moniaistisuus, kerronnallisuus, taiteidenvälisyys, Intertekstuaalisuus, yhteisöllisyys ja toiminnallisuus. Taidekasvatuksessakin olennaisempaa on taiteellinen ajattelu kuin määrättyjen ilmaisullisten taitojen ja tekniikkojen opettaminen. Nykytaide voi tehdä näkyviksi erilaisia yhteiskunnallisia ilmiötä. Nykytaiteen avulla voidaan nostaa tulkintoja ihmisten arvioitavaksi, ja vetää yleisöä mukaan keskusteluun ja toimintaan. (Sederholm 2007, 144–146)

4.3.2 Monikulttuurinen taidekasvatus opetussuunnitelmassa

Monikulttuurinen taidekasvatus on 1980-luvulla alkanut opetussuunnitelman uudistamisliike tasa-arvoisten mahdollisuuksien ja ihmisoikeuksien edistämisen näkökulmasta.

Monikulttuurisuuden käsitteen erilaisista tulkinnoista johtuen monikulttuurisen taidekasvatuksen painotukset eroavat merkittävästi eri puolilla maailmaa. Pohjois-Amerikassa korostetaan kulttuurista moniarvoisuutta, ja siellä pyritään sisällyttämään historiallinen ja nykyinen etninen vähemmistötaide taiteen länsimaiseen kaanoniin. Länsieurooppalaisissa yhteiskunnissa, missä länsimaisen taiteen kaanon on vahva, ja perustuu perinteeseen ja sen juuriin, taidekasvattajat pyrkivät rakentamaan uudestaan taidehistorian ja sen rasistiset ja kolonialistiset ilmenemismuodot. Länsi-Euroopan monikulttuurisessa taidekasvatuksessa halutaan korostaa kulttuurienvälistä taiteellista vuorovaikutusta. Kolmannen maailman kansoille, jotka ovat vasta toipumassa kulttuurisesta painostuksesta, kulttuurinen identiteetti ja kulttuurinen vastustus ovat keskeisiä. Siellä

taidekasvattajat rakentavat, ylläpitävät ja arvioivat uudenlaisia taidekasvatusohjelmia tai ottavat uudelleen käyttöön perinteet, jotka kaanon on aiemmin vaitentanut. Modernit Itä-Aasian kansat taas puolustavat ainutlaatuisia kulttuuri-identiteettejään, ja käyttävät taiteen voimaa vaikuttaakseen kulttuuriseen muutokseen ja lisätäkseen lojaliteettia valtiota kohtaan. He näkevät kulttuurisen itseluottamuksen edellytyksenä toisten ymmärtämiseen. Itä-Euroopan taidekasvatus on poliittisten myllerrysten alla. Siellä suurin huoli on kulttuurisen moninaisuuden ylläpitäminen ja etnisten ja kansallisten ryhmien kulttuurien säilyminen maahanmuuton, vainon, väestökadon ja elinpiirin kutistumisen takia. (Mason 1999b, 14–15)

James Banksin tutki monikulttuurisen kasvatuksen dimensiota 1980-luvun amerikkalaisessa kasvatustieteessä. Monikulttuurisuuskasvatus voi hänen mukaansa olla *1. monikulttuurisen opetussisällön integrointia*, jossa esitellään tietoa ja aineistoa muiden maiden kulttuureista. Eksoottisten vaikutelmien avulla saadaan länsimaiseen kulttuuriin lisämausteita. Toinen dimensio eli *2. tietouden rakentamiseen tähtäävä prosessi* on edellistä kehittyneempi opettamissuuntaus. Tässä opettaja auttaa oppilaita tutkimaan piileviä kulttuurisia odotuksia ja viitekehyksiä ja sitä, miten jokainen luo oman kulttuurisen elämäkertansa. Kolmas suuntaus on *3. ennakkoluulojen vähentäminen*, ja se pyrkii demokraattisempien asenteiden ja käyttäytymistapojen kehittämiseen. *4. Tasa-arvopedagogiikassa* taas opettajat muuttavat opetusmenetelmiään niin, että erituiset ja molemmat sukupuolet saavat samat mahdollisuudet menestymiseen. Näistä menetelmistä hyötyvät myös valtakulttuurista peräisin olevat lapset. Viides suuntaus korostaa *5. vapauttavan koulukulttuurin ja sosiaalisten rakenteiden luomista*. Siinä koko kouluyhteisö on mukana tasa-arvoisemman ympäristön rakentamisessa. (Puurula 1999, 23–26)

1990-luvulla Artur D. Efland, Kerry Freeman ja Patricia Stuhr luokittelivat myös viisi eri lähestymistapaa monikulttuuriseen kasvatukseen ja analysoivat niiden taustalla olevia modernistisia tai postmoderneja kasvatuskäsityksiä. Nämä lähestymistavat voidaan sijoittaa jatkumolle, joissa ensimmäiset edustavat erityisesti modernistisia kasvatuskäsityksiä ja viimeiset suuntaukset postmodernia kasvatuskäsitystä. *1. Kulttuurisesti erilaisten opettaminen* tähtää valtakulttuurin statuksen säilyttämiseen ja kaikkien oppilaiden ja opettajien käännättämiseen länsimaiseen taidemaailmaan. *2. Ihmissuhteisiin keskittyvässä*

lähestymistavassa rohkaistaan oppilaita tuomaan sosiokulttuurista tietoa omista yhteisöistään, mutta se laiminlyö usein konfliktitilanteiden analysointia. 3. *Yksittäisten ryhmien tutkiminen* korostaa erityisten reuna-alueiden pienten kertomusten tutkimusta, kuten opetussuunnitelmasta poisjätetyn tai historiallisesti kielletyn näkökulman. Se ei välttämättä edistä postmodernia ajatusta demokratiasta, vaan luo sen sijaan etnosentrisiä pieniä kertomuksia, jotka mahdollisesti lisäävät vain tietyn erityisryhmän tiedostamista, mutta eivät edistä näiden ryhmien tasa-arvoisia mahdollisuuksia. 4. *Monikulttuurisen kasvatuksen* lähestymistapa taas asettaa vastakkain monien erilaisten sosiokulttuurisen ryhmien taidemaailmojen ja valtakulttuurin taidemaailman esittelyn. Tässä lähestymistavassa oppilaiden odotetaan kehittävän kriittisiä näkökulmia kuhunkin taidemaailmaan ja pohtivan vallan ja tiedon vaikutuksia tasa-arvoon ja epätasa-arvoon. 5. *Monikulttuurisen ja sosiaalisesti uudistavan kasvatuksen* näkökulmasta kaikki taidemaailmat esitetään pieninä kertomuksina, joiden yhteydessä esitetään erilaisia tiedon ja vallan suhteita ja niistä voidaan neuvotella. Opetussuunnitelman avulla koko koululaitoksen opettajista oppilaisiin odotetaan harjoittavan demokratiaa syrjittyjen ryhmien hyväksi. (Efland, Freedman & Stuhr 1998, 95, 104–110)

Suomalaisessa koulujärjestelmässä monikulttuurista taidekasvatusta on käsitelty erityisesti vasta 1990-luvulta alkaen, jolloin aloitettiin järjestämään aiheeseen liittyviä täydennyskoulutuksia opettajille ja samoihin aikoihin alkoi ilmestyä ensimmäiset alaan liittyvät oppikirjat ja –materiaalit. Vuonna 1999 pidettiin Helsingissä Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointiseminaari, jonka teemana oli moni- ja interkulttuurinen taidekasvatus. Seminaarista toimitettu julkaisu on merkittävä taidekasvatuksellinen kannanotto ja monikulttuurisen tutkimuskentän kuvaus. (Puurula 1999)

Räsänen on muokannut Eflandin, Freedmanin ja Stuhrin määrittelyn pohjalta monikulttuurisen taidekasvatuksen neljään suuntaukseen sen perusteella, miten ne suhtautuvat valtakulttuuriin. Monikulttuurinen taidekasvatus voi pyrkiä sulauttamaan oppilaita yhteiskuntaan ja vältellä kulttuuristen konfliktien käsittelyä tukeutuen vain yhteen maailmankatsomukseen (1. *sopeuttaminen*). Vaihtoehtoisesti se voi sopeuttamisen sijaan pyrkiä nostamaan kulttuuriset ryhmät esiin, joko vahvistamalla ryhmäidentiteettiä valtakulttuurin ehdoilla (2. *yhteisyys*) tai tarkastelemalla erilaisia ryhmiä niiden omista

lähtökohdista käsin (3. *tasavertaisuus*). Sopeuttamisen vastakohtana voidaan nähdä yhteiskunnallisesti uudistava taidekasvatus, joka kyseenalaistaa auktoriteetit ja kannustaa erilaisia kulttuurisia ryhmiä toimimaan omista lähtökohdistaan. Tavoitteena on yhteiskunnallinen uudistuminen (4. *muutos*). Opetustilanteissa erilaiset mallit näyttäytyvät usein toisiinsa sekoittuneina ja käytännössä voi olla piirteitä kaikista neljästä lähestymistavasta. (Räsänen 2008, 262)

Monikulttuurisen taidekasvatuksen pedagogiset tavoitteet ovat läheisiä kasvatustieteen tiedonalan monikulttuurisuuskasvatukselle, jonka tavoitteena on kriittinen kulttuuristen tapojen ja arvojen kohtaaminen, vapautuminen ihmisen kasvua kahlehtivista sidonnaisuuksista ja kulttuurienvälinen dialogi (Latomaa 1996, 205). Kasvatuksessa ja koulutuksessa on siirrytty yhä enemmän monikulttuurisuuden ja kulttuurierojen sijasta korostamaan moninaisuuden huomioivaa kasvatusta, joka perustuu vuorovaikutukseen, kokemuksellisuuteen, ennakkoluulojen tiedostamiseen ja murtamiseen, vastavuoroisuuteen ja empatiakyvyn kehittämiseen (Denver & Keihäs 2013, 145).

Tutkimukseni ja Taidevaihte-hankkeen taidekasvatus näyttäytyy erityisesti kulttuurisen moninaisuuden huomioivana kasvatuksena, joka kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen ja empatiakyvyn kehittämiseen. Toisaalta tutkimukseni taidekasvatus pyrkii myös koulukulttuurin muutokseen ja sosiaalisesti uudistavaan kasvatukseen lisäämällä maahanmuuttajataustaisten ja kantasuomalaisten vuorovaikutusta myös opetusjärjestelyitä muuttamalla.

4.3.3 *Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden taidekasvatus*

Elizabeth Garber muotoilee taidekasvatuksen tärkeimmäksi tehtäväksi *sosiaalisen oikeudenmukaisuuden taidekasvatuksen*. Se yhdistää tavoitteita ja näkökulmia, jotka nousevat feministisestä, rotu- ja monikulttuurisesta tutkimuksesta, vammaisten oikeuksista, identiteettitutkimuksista, ympäristö- ja yhteisöpedagogiikasta, kriittisestä ja performanssipedagogiikasta ja sosiaalisesta uudistamisesta. Se liittyy myös sosiaalisesti vastuulliseen nykyaikaiseen ja visuaaliseen kulttuuriin. (Garber 2005, 4)

Visuaalisen ja materiaalisen kulttuurin opiskelu on samalla sosiaalisesti aktiivista oppimista. Populaarikulttuurin tulkinnan ja analyysiin tulee johdattaa opiskelijat pohtimaan merkittäviä historiallisia, sosiaalisia tai taloudellisia kysymyksiä. Tällainen taidekasvatus ei pelkästään tutki kulttuurin ja taiteen välisiä suhteita, mutta myös sosiaalista muutosta ja oikeudenmukaisuutta. Taiteessa ja kulttuurissa katsotaan, mitä se esittää tai mitä se jättää esittämättä, ja opitaan lukemaan näitä sisältöjä dialogisesti ja dialektisesti. Oppilaiden kiinnostuksen kohteet, heidän äänensä ja elämänsä on merkittävä osa opetussuunnitelman sisältöä. Opettajien tulee perehtyä nuorten kulttuuriseen kontekstiin älyllisesti ja eettisesti ja orientoitua kulttuurityöntekijöiksi, jotka reflektovat asemaansa ja rooliaan yhteisössä. Keskeistä on ymmärtää tiedon, kulttuurin ja vallan yhteydet ja tunnistaa sosiaalisen kontrollin mekanismit. Opettajien tulee johtaa sosiaalista muutosta sekä koulun sisä- että ulkopuolella, ja tarjota oppilaille ammatillisesti perustellun pohjan sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ymmärtämiseen ja kokemiseen. (Garber 2005, 5–7)

Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden pedagogiikka opettaa kriittisen pedagogiikan näkökulmasta kriittisyyden lisäksi myös toivoa. Kriittinen pohdinta sisältää myös osallisuuden ja toivon kokemuksen siitä, että jokainen ihminen voi vaikuttaa demokratiaan ja toimia yhteisössä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseksi. Opiskelijoita tulee auttaa pohtimaan heidän uskomustensa ja toimiensa eettisiä vaikutuksia, ja kyseenalaistamaan ennakkokäsityksensä oikeudenmukaisesta maailmasta. (Garber 2005, 8)

Garber määrittelee neljä tavoitetta sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kasvatukselle: identiteetin, itseä laajemman ymmärtämisen, syrjinnän tunnistamisen ja kasvamisen poliittisiksi subjekteiksi. Ensiksi vahva *1. identiteetti* on tärkeä edellytys yksilöiden ja itselle ulkopuolisten kulttuurien kunnioittamiselle. Identiteetti on se, miten ymmärrämme itsemme suhteessa toisiin. Identiteetti muuttuu ajan kuluessa ja sen muodostuminen on jatkuva reflektiova kehitysprosessi. *2. Itseä laajemman ymmärtämisen* kannalta on tärkeää tutustua ja perehtyä itselle esim. rodullisesti, etnisesti tai seksuaalisesti erilaisten ihmisten elämään ja ajatteluun. Näiden rajanylitysten fokuksena ei ole vain ymmärtää tosiasioita näistä ihmisistä, mutta myös perehtyä, sisäistää ja reflektoida kulttuurista moninaisuutta ja sen esiintymistä. Tärkeää on myös katsoa paikallisen ja alueellisen ulkopuolelle ymmärtääkseen ihmisen toiminnan variaation ja sen monimutkaisuuden. *3. Syrjinnän tunnistamisessa* haasteena

usein on, että vaikka oppilaat tutustuvatkin itselle vieraisiin kulttuuritarinoihin, heidän tulee oppia samalla myös jotakin itsestään, jotta itselle vieraat eivät säily edelleen toisina. Heidän tulee pystyä muuttamaan myös omia asenteitaan ja toimintaansa, jotta he pystyvät ottamaan aktiivisen roolin kaikkia koskevan ja sortoa vähentävän demokratian edistämiseksi. Garberin neljäs tavoite sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kasvatukselle on *4. poliittiseksi toimijaksi kasvaminen*. Hän viittaa Freiren ja Paul Rabinowin ajatuksiin siitä, että kasvattaminen on poliittista toimintaa, jossa eettisyys yhdistyy dialogisuuteen, silloin kun pyritään luomaan suhde ja vaikuttamaan toisiin. Oppilaiden tulee oppia toimimaan myös poliittisesti tasa-arvon, vapauden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseksi. (Garber 2005, 14–16)

Taiteen tohtori ja kuvataidekasvatuksen lehtori Mira Kallio-Tavin vaatii myös muutosta taidekasvatuksen opetussuunnitelmaan Suomessa ja nostaa esiin sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulman. Suomalainen peruskoulu on perinteisesti halunnut välttää oppilaiden taustojen käsittelemistä. Se pyrkii käsittelemään kaikkia oppilaitaan keskiluokkaisina, kantasuomalaisina, suomea puhuvina, valkoihoisina, luterilaisina, joilla on suomalainen identiteetti. Tämä on johtanut siihen, että koulu on suunniteltu enemmistökuulttuurin edustajille, vaikka luokissa on oppilaita kaikista sosiaalisista luokista omine kokemuksineen. Lisäksi vaikeista ja ajankohtaisista kysymyksistä kuten taloudellinen eriarvoisuus, väkivalta, rasismi tai sosiaalinen ulossulkeminen ei yleensä keskustalla syvällisesti tai niitä käsitellään äärimmäisen hienovaraisesti. Uusi valtakunnallinen opetussuunnitelma kehottaakin sisältämään moninaisemman tarkastelun kulttuuriseen kuvastoon. Toisaalta yksi haaste on se, että nuorisoa ei näytä kiinnostavan poliittinen toiminta tai sosiaalinen aktivismi. Yksi selitys tälle on, että nuoret kokevat syntyneensä valmiiseen maailmaan, jossa valtio ja instituutiot koetaan staattisena voimana, joihin ei pysty vaikuttamaan. Nuoret näyttävät luottavan hyvinvointiyhteiskunnan jatkumiseen, eivätkä ole kiinnostuneita politiikasta. Kallio-Tavinin mukaan Suomessa viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana tapahtunut nopea muutos yhtenäiskulttuurista kulttuurisesti moninaiseen yhteiskuntaan vaatii taidekasvattajalta toimintaa nuorten herättelemiseksi ja aktivoimiseksi. Taideopetuksen tulee tarjota tilaa sosiaalisten kysymysten problematisoinnille ja lisätä oppilaiden tietoisuutta kulttuurisista eroista, ihmisoikeuksista ja sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta eikä rajoittua perinteisiin teemoihin tai taidemuotoihin.

Taideopetus voi tähän ottaa mallia nykytaiteesta ja sen keinoista rakentaa tietoa maailmasta ja käsitellä laajasti tärkeitä sosiaalisia ja kulttuurisia kysymyksiä. (Kallio-Tavin 2015, 25–29)

4.3.4 *Yhteisöllinen taidekasvatus*

Taiteen tohtori Mirja Hiltunen on kehittänyt yhteisöllisen taidekasvatuksen mallia pohjoisen yhteisöllistä taidekasvatusta tutkivassa väitöskirjassaan. Yhteisöllinen taidekasvatus on Hiltusen mukaan tavoitteellinen ja kumuloituva prosessi, jossa taide toimii performatiivisesti. Taide havahduttaa ajattelemaan ja tuntemaan asioita uudella tavalla sekä toimimaan uudella tavalla. Kyseessä on jatkuva muutos, joka rakentuu dialogissa ympäröivän ympäristön kanssa. Dialogin välineinä ovat myytit ja tarinat sekä monet kirjalliset ja kuvalliset lähteet, mutta lisäksi teot, tapahtumat ja teokset, sekä niiden dokumentointi ja julkinen näkyvyys. (Hiltunen 2009, 256–264)

Inkeri Sava korostaa yhteisöllistä taidetoimintaa kasvatuksessa ja käyttää käsitettä *osallistava taidekasvatus*, joka korostaa dialogisuutta. Yksilöllisen taiteellisen toiminnan ohella tulee olla myös yhteistä toimintaa, jossa minä vaikutan tekemiselläni ja kokemukseni ilmaisemisella muihin ja muut minuun. Kyse on itseä ja toista kunnioittavan kohtaamisen tilan avaamisesta oppilaiden kokemusten ja ajatusten keskinäiselle jakamiselle. Yhteistoiminnallisuus rakentuu parhaimmillaan erilaisuudelle eikä samanlaisuudelle. Aina on kuitenkin mahdollista, että kokemusten erilaisuudessa syntyy pikemminkin hämmennystä ja sekaannusta ymmärtämisen sijasta. Sava rohkaisee osallistavaan taidekasvatukseen, jossa oppilaat ja opettajat voivat olla taiteen kaltaisten keinoin aktiivisia omassa elämässään ja ottaa toiminnallaan yhdessä kantaa maailman tilaan ja vaikuttaa siihen. (Sava 2007, 192–194)

4.3.5 *Tutkimukseni näkökulma monikulttuuriseen taidekasvatukseen*

Tutkimukseni työpajojen toiminta keskittyi erityisesti kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen lisäämiseen kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta. Työpajojen toiminta perustui myös sosiaalisen oikeudenmukaisuuden taidekasvatuksen tavoitteisiin nuorten aktivoimiseksi pohtimaan yhteiskunnallisia kysymyksiä kulttuurienvälisesti ja etsimään ratkaisuja niihin taiteen avulla.

Tutkimukseni työpajojen taiteellinen toiminta oli yhteisöllistä ja osallistavaa. Yhteisöllisellä toiminnalla tavoiteltiin sekä kokemusta nykytaiteen tekemisen prosessista ja kohtaamisen tilan avaamista. Taiteen tekemiseen liittyi myös näyttelyn julkinen ripustus koulun tiloihin. Koulukontekstissa yhteisö ei tarkoita pelkästään toimintaan osallistuvaa ryhmää, vaan yhteisöön kuului myös muu koulun väki, joka osallistui toimintaan välillisesti toimintaa mahdollistamalla, sitä seuraamalla tai tutustumalla työpajojen tuotoksia esittelevään näyttelyyn.

4.4 Dialogisuus ja kohtaamisen pedagogiikka

Filosofi Jukka Hankamäki käsittelee teoksessaan *Dialoginen filosofia* Martin Buberin dialogista filosofiaa. Buberin mukaan maailma on ihmiselle kaksitahoinen. Ihmisen kahta olemusta ja suhdetta toisiin voidaan kuvata peruskäsitteillä ”Minä–Sinä” (Ich–Du) ja ”Minä–Se” (Ich–Es). Minä–Se ilmenee ihmisessä minäkeskeisyytenä ja tulee itsestään tietoiseksi kokemisen ja käyttämisen subjektina, ja se ilmentyy asettumalla erilleen muista minäkeskeisistä ihmisistä. Minä–Sinä taas ilmenee persoonana ja tulee itsestään tietoiseksi subjektiivisuutena, ja se ilmentyy asettumalla yhteyteen muiden persoonien kanssa. Buberin mukaan ihminen on erilainen ollessaan Minä–Sinä-suhteessa kuin Minä–Se-suhteessa. Minä–Se-suhteessa tapahtuva maailman kohtaaminen pyrkii usein valloittamaan ja haltuun ottamaan maailman ja sen oliot esineellisenä ja välineellisinä. Minä–Sinä-suhteessa kohtaaminen taas tapahtuu tasavertaiselta pohjalta. Tasavertaisessa kohtaamisessa on tärkeää, että Minä antaa Sinän vaikuttaa itseensä, ja ymmärtää toisen eli Sinän alusta alkaen tasavertaiseksi olennoksi, joka ilmenee myös itselleen Minänä. Vaikuttaminen ei ole tällöin manipuloivaa samanlaistamiseen tähtäävää, vaan pikemminkin erojen esiin piirtämistä. Minä–Sinä-suhteessa syntyy myös aito dialogi. Dialogin muodostavat sekä ihmisten toiseus eli erillisyydet että heidän Minä–Sinä-orientaationsa toisiaan kohti. Dialogin tarkoitus ei ole sovittaa tai poistaa erilaisuutta, vaan inhimillistää se. (Hankamäki 2008, 54–67)

Dialogisuuden käsitettä kasvatuksessa käyttää myös kriittisen pedagogiikan näkökulmaa edustava brasilialainen Paulo Freire teoksessaan *Sorrettujen pedagogiikka* vuodelta 1970, jonka suomenkielinen käännös ilmestyi vasta vuonna 2005. Freiren mukaan dialoginen kasvatusta ei ole jotain, mitä A tekee B:lle tai B:n puolesta, vaan sitä mitä A ja B tekevät

yhdessä. Aidon dialogisen kasvattajan ja dialogisen toiminnan kohteena on yhdessä toisten ihmisten kanssa muutettava todellisuus, eivät ihmiset itse. (Freire 2005, 102–103)

Vaikka Freiren pedagogiikka pohjautuu alun perin latinalaisen Amerikan sorrettujen maatyöläisten oikeuksien puolustamiseen ja yhteiskunnan muuttamiseen sorrettujen omakohtaisella osallisuudella, sen näkökulmia voi soveltaa myös pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden tilanteen parantamiseen. He ovat nykyajan maattomia ja yhteiskunnallisesta vallasta osattomia.

Taidekasvattaja ja tanssipedagogi Eeva Anttila korostaa dialogisuutta ja *kohtaamisen pedagogiikkaa* taidekasvatuksessa. Anttilan mukaan Buber määrittelee kolme tapaa nähdä ihminen tai vaikka taideteos edessämme: tarkkailu, katsominen ja tietoisesti tuleminen. Tarkkailija kiinnittää huomion yksityiskohtiin ja piirteisiin, ja päättelee niistä, mikä tarkkailtava kohde on. Katsoja taas katselee kohdettaan vapaasti eikä anna muistilleen tehtäviä. Kolmas kohtaamisen tapa on tietoisesti tuleminen. Tällaisessa kohtaamisessa kohde, ihminen tai eloton olento, astuu elämääni ja lakkaa olemasta minusta irrallinen objekti. Tarkkailu ja katselu ovat reflektiivisiä tapoja asettua suhteeseen Minä–Se suhteen mukaisesti. Tietoisesti tulemisessa eli Minä–Sinä suhteessa ihmiset tulevat osaksi toistensa elämää tai taide astuu ihmisen sisälle. Tällaiseen suhteeseen kuuluu toisen avautuminen, kuunteleminen, vastaaminen, vastavuoroisuus ja vaikuttaminen. (Anttila 2011, 167–168)

Anttilan mukaan taiteen tieto syntyy kohtaamisessa. Kohtaaminen tuo toisen kokemuksen osaksi itseämme. Voimme vastata siihen ja vaikuttua siitä. Vaikka toisen kokemus, erilainen tulkinta ja vieras kulttuuri jäisivät meille mysteeriksi, voimme hyväksyä ne osaksi kokemusmaailmaamme, osaksi itseämme. Kohtaamisen pedagogiikka on kohtaamisen harjoittelua. Taiteen oppimisen kontekstissa taide on kohtaamisen keskeinen osapuoli. Olennaista on se, miten ihminen avautuu kohtaamaan taiteen ja toisen ihmisen sekä se, miten tätä avautumista voi tukea. Taiteen tiedon arvo tulee näkyväksi kohtaamisissa, joissa taiteen tieto tukee ihmisyyttä, eheyttää yhteisöjä ja muuttaa yhteiskuntaa. (Anttila 2011, 170)

Tutkimuksessani dialogisuus liittyy erityisesti vuorovaikutukseen, jossa työpajojen ohjaajana pyrin kohtaamaan erilaiset oppilaat ja opettajat. Lisäksi työpajojen tavoitteena oli dialogisen

ja interkulttuurisen vuorovaikutuksen lisääminen oppilaiden välillä. Koska dialogiseen vuorovaikutukseen ja kohtaamiseen ei voi ketään pakottaa, tarjosivat työpajat kuitenkin mahdollisuuden kohtaamisen harjoitteluun. Lisäksi työpajojen taideteokset ja niihin liittyvät näyttelyt antoivat mahdollisuuden kohdata toisten ajatukset taiteen tiedon välityksellä.

4.5 Opetussuunnitelman käsitteitä

Suomen peruskoulun opetuksen ja kasvatuksen tavoitteista säädetään perusopetuslaissa sekä tarkemmin valtioneuvoston asetuksissa. Tavoitteiden pohjalta on opetushallitus laatinut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jotka on hyväksytty vuonna 2014, ja otettu käyttöön vuonna 2016. Opetussuunnitelman valtakunnallisiksi tavoitteiksi on asetettu kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen, tarpeellisten tietojen ja taitojen hankkiminen sekä sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistäminen. Tiedonalakohtaisen osaamisen lisäksi tulee tavoitella oppiainerajat ylittävää osaamista. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa määritellään tavoitteet ja sisällöt sekä yhteisille oppiaineille että tavoitteet oppiaineita yhdistäville laaja-alaisille osaamisalueille ja monialaisille oppimiskokonaisuuksille. (Opetushallitus 2014, 19)

4.5.1 Kulttuurinen moninaisuus opetussuunnitelman arvoperustassa

Opetussuunnitelman arvoperusta korostaa oppilaan ainutlaatuisuutta ja oikeutta hyvään opetukseen. Perusopetuksen tulee tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen, sivistykseen, tasa-arvoon ja demokratiaan. Tärkeää on myös ymmärtää kestävä elämäntavan välttämättömyys ekologisesta, taloudellisesta, sosiaalisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta. Tutkimukseni ja Taidevaihte-hankkeen kannalta keskeinen käsite kulttuurinen moninaisuus halutaan nähdä opetussuunnitelman arvoissa rikkautena. Suomalainen kulttuuriperintö on muodostunut ja muotoutuu eri kulttuurien vuorovaikutuksessa. Opetuksen tulee tukea oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja lisätä heidän kiinnostustaan muita kulttuureita kohtaan. Opetussuunnitelma korostaa erityisesti vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä:

”Eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset kohtaavat toisensa perusopetuksessa ja tutustuvat monenlaisiin tapoihin, yhteisöllisiin käytäntöihin ja katsomuksiin. Asioita opitaan näkemään toisten elämäntilanteista ja olosuhteista käsin. Oppiminen yhdessä yli kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen luo edellytyksiä aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle. Perusopetus antaa perustan ihmisoikeuksia kunnioittavaan

maailmankansalaisuuteen ja rohkaisee toimimaan myönteisten muutosten puolesta.” (Opetushallitus 2014, 15–16)

4.5.2 Laaja-alaiset osaamistavoitteet

Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Toisin sanoen oppilaiden tietojen ja taitojen käyttöön tilanteen edellyttämällä tavalla vaikuttaa heidän omaksumansa arvot ja asenteet sekä tahto toimia. Laaja-alaisen osaamisen lisääntynyt tarve nousee ympäröivän maailman muutoksista. Ihmisenä kasvaminen, opiskelu, työnteko sekä kansalaisena toimiminen nyt ja tulevaisuudessa edellyttävät tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista. Opetussuunnitelma määrittelee seitsemän eri laaja-alaista osaamistavoitetta, joita tulisi käsitellä kaikissa oppiaineissa ja oppiainesisältöjä yhdistellen. Nämä osaamistavoitteet ovat:

- *Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1)*
 - *Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2)*
 - *Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3)*
 - *Monilukutaito (L4)*
 - *Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5)*
 - *Työelämätaidot ja yrittäjäyys (L6)*
 - *Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7)*
- (Opetushallitus 2014, 20–24)

Tutkimukseni 9.-luokkalaisten työpajojen tavoitteet liittyvät erityisesti osaamistavoitteeseen L2 *kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu*, joka määritellään seuraavasti:

”Oppilaat kasvavat maailmaan, joka on kulttuurisesti, kielellisesti, uskonnollisesti ja katsomuksellisesti moninainen. Kulttuurisesti kestävä elämäntapa ja monimuotoisessa ympäristössä toimiminen edellyttävät ihmisoikeuksien kunnioittamiselle perustuvaa kulttuurista osaamista, arvostavan vuorovaikutuksen taitoja ja keinoja ilmaista itseään ja näkemyksiään.

Perusopetuksessa oppilaita ohjataan ympäristön kulttuuristen merkitysten tunnistamiseen ja arvostamiseen sekä oman kulttuuri-identiteetin ja myönteisen ympäristösuhteen rakentamiseen. Oppilaat oppivat tuntemaan ja arvostamaan elinympäristöään ja sen kulttuuriperintöä sekä omia sosiaalisia, kulttuurisia, uskonnollisia, katsomuksellisia ja kielellisiä juuriaan. Heitä kannustetaan pohtimaan oman taustansa merkitystä ja paikkaansa sukupolvien ketjussa. Oppilaita ohjataan näkemään kulttuurinen moninaisuus lähtökohtaisesti

myönteisenä voimavarana. Samalla heitä ohjataan tunnistamaan, miten kulttuurit, uskonnot ja katsomukset vaikuttavat yhteiskunnassa ja arjessa, miten media muokkaa kulttuuria sekä pohtimaan myös, millaisia asioita ei voida ihmisoikeuksien vastaisena hyväksyä. Kouluyhteisössä ja koulun ulkopuolella tehtävässä yhteistyössä oppilaat oppivat havaitsemaan kulttuurisia erityispiirteitä ja toimimaan joustavasti eri ympäristöissä. Heitä kasvatetaan kohtaamaan arvostavasti muita ihmisiä sekä noudattamaan hyviä tapoja. Oppilaat saavat mahdollisuuksia kokea ja tulkita taidetta, kulttuuria ja kulttuuriperintöä. He oppivat myös välittämään, muokkaamaan ja luomaan kulttuuria ja perinteitä ja huomaamaan niiden merkityksen hyvinvoinnille.

Koulutyöhön sisällytetään runsaasti tilaisuuksia harjaantua esittämään mielipiteensä rakentavasti ja toimimaan eettisesti. Oppilaita ohjataan asettumaan toisen asemaan ja tarkastelemaan asioita ja tilanteita eri näkökulmista. Koulutyössä edistetään suunnitelmallisesti ihmisoikeuksien, erityisesti lapsen oikeuksien tuntemista ja arvostamista sekä niiden mukaista toimintaa. Kunnioitusta ja luottamusta muita ihmisryhmiä ja kansoja kohtaan vahvistetaan kaikessa toiminnassa, myös kansainvälistä yhteistyötä tehden.

Kouluyhteisössä oppilaat saavat kokemuksia vuorovaikutuksen merkityksestä myös omalle kehitykselle. He kehittävät sosiaalisia taitojaan, oppivat ilmaisemaan itseään eri tavoin ja esiintymään eri tilanteissa. Opetuksessa tuetaan oppilaiden kasvua monipuolisiksi ja taitaviksi kielenkäyttäjiksi sekä äidinkielellään että muilla kielillä. Oppilaita rohkaistaan vuorovaikutukseen ja itsensä ilmaisemiseen vähäiselläkin kielitaidolla. Yhtä tärkeitä on oppia käyttämään matemaattisia symboleita, kuvia ja muuta visuaalista ilmaisua, draamaa sekä musiikkia ja liikettä vuorovaikutuksen ja ilmaisun välineinä. Koulutyöhön sisältyy myös monipuolisia mahdollisuuksia käsillä tekemiseen. Oppilaita ohjataan arvostamaan ja hallitsemaan omaa kehoaan ja käyttämään sitä tunteiden ja näkemysten, ajatusten ja ideoiden ilmaisemiseen. Koulutyössä rohkaistaan mielikuvituksen käyttöön ja kekseliäisyyteen. Oppilaita ohjataan edistämään toiminnallaan esteettisyyttä ja nauttimaan sen eri ilmenemismuodoista. ” (Opetushallitus 2014, 21)

Tutkimukseni näkökulmasta tulkitseen, että L2 osaamistavoitteessa kuvattu ”ihmisoikeuksien kunnioittamiselle perustuva kulttuurinen osaaminen, arvostava vuorovaikutuksen taito ja keinot ilmaista itseään ja näkemyksiään” (Opetushallitus 2014, 21) tarkoittaa sosiaalisesti oikeudenmukaista kulttuurienvälistä osaamista, dialogisen kohtaamisen taitoa sekä keinoja ilmaista itseään ja näkemyksiään erityisesti taiteen avulla.

4.5.3 Monialaiset oppimiskokonaisuudet opetuksen eheyttäjinä

Opetussuunnitelmassa tavoitellaan myös perusopetuksen yhtenäisyyttä tukevaa toimintakulttuuria eli opetuksen eheyttämistä. Eheyttämisen tavoitteena on tehdä

mahdolliseksi opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ja keskinäisten riippuvuuksien ymmärtäminen. Opetuksen eheyttäminen edellyttää sekä opetuksen sisältöä, että työtapoja koskevaa pedagogista lähestymistapaa, jossa kunkin oppiaineen opetuksessa ja erityisesti oppiainerajat ylittäen tarkastellaan todellisen maailman ilmiöitä tai teemoja kokonaisuuksina. (Opetushallitus 2014, 31–32)

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien tehtävänä on edistää erityisesti laaja-alaisen osaamisen kehittymistä ja niiden suunnittelussa ja toteuttamisessa tulee hyödyntää paikallisia voimavaroja ja mahdollisuuksia. Oppimiskokonaisuudet ovat myös hyvä mahdollisuus lisätä koulun ja muun yhteiskunnan välistä yhteistyötä. Monialaisille oppimiskokonaisuuksille asetetaan lukuisia pedagogisia tavoitteita. Niiden kuuluu olla oppilaiden kannalta toiminnallisia, osallistavia, merkityksellisiä, mahdollistaa työskentelyä eri ikäisten kanssa, yhdistää koulun ulkopuolinen oppiminen koulutyöhön, antaa tilaa uteliaisuudelle ja luovuudelle, haastaa vuorovaikutustilanteisiin, vahvistaa tietojen ja taitojen soveltamista käytäntöön ja innostaa oppilaita toimimaan yhteisöä ja yhteiskuntaa rakentavalla tavalla. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien tulisi olla osa koulun suunnitelmallista toimintaa, mikä edellyttää yhteistyötä eri oppiaineiden kesken sekä koulun muun toiminnan hyödyntämistä. Lisäksi aiheiden pitäisi nousta koulun toimintakulttuurista ja olla oppilaita kiinnostavia, ja soveltua eri opettajien ja oppiaineiden yhteistyöhön. Monialainen oppimiskokonaisuus on myös osa oppilaiden arviointia ja otetaan huomioon oppilaiden oppiainekohtaisissa arvosanoissa. (Opetushallitus 214, 31–32)

Taidevaihtehankkeen työpajojen suunnittelussa nähtiin mahdolliseksi toteuttaa ne eri oppiaineita integroivana, toiminnallisuutta ja vuorovaikutusta korostavana oppimisena. Koska uudet opetussuunnitelman perusteet oli otettu käyttöön tutkimukseni kouluissa syksyllä 2016, kouluilla oli jo valmiit suunnitelmat monialaisten oppimiskokonaisuuksien järjestämiseksi ns. MOK-viikkona tai MOK-jaksona. Tutkimukseni työpajat eivät siksi liittyneet koulujen varsinaisiin monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin, mutta erityisesti toisen tutkimusaineistoni työpajat suunniteltiin monialaisen oppimiskokonaisuuden tavoitteiden mukaisesti.

5 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tehtävä nousee Taidevaijde-hankkeen tavoitteista sekä perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteista. Taidevaijde-hankkeen tavoitteena on maahanmuuttajataustaisten nuorten kaksisuuntainen kotoutuminen eli maahanmuuttajien ja kantasuomalaisten nuorten välisen vuorovaikutuksen lisääminen ja molemminpuolisen suvaitsevaisuuden edistäminen (Taidevaijde 2016). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa korostuu kulttuurisen moninaisuuden näkeminen rikkautena sekä laaja-alainen kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu. Oppimisen tavoitteena on oppiminen yhdessä yli kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen. Tämä luo edellytyksiä aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle, antaa perustan ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen ja rohkaisee toimimaan myönteisten muutosten puolesta. (Opetushallitus 2014, 15–16)

Näiden tavoitteiden pohjalta olen muotoillut kaksi tutkimuskysymystä. Selvitän tutkimuksessani *miten yhteisöllinen kuvataidekasvatus nykytaiteen keinoin edistää kulttuurienvälistä osaamista perusopetuksessa?* Tähän liittyvänä alakysymyksenä selvitän *mitä haasteita ja mahdollisuuksia on monikulttuurisen taidetoiminnan järjestämisessä monialaisena oppimiskokonaisuutena?*

II Tutkimusprosessi

6 Taideperustainen tutkimus kasvatuksessa

Tutkielmassani tutkin kuvataidekasvatuksen mahdollisuuksia ja haasteita kulttuurienvälisen osaamisen edistämiseen peruskoulussa. Tutkimusmenetelmäni perustuu taiteen hyödyntämiseen kasvatuksessa, ja tutkimukseni kohde on käytännön toiminta peruskoulussa. Tutkimusmenetelmäkseni olen valinnut *taideperustaisen toimintatutkimuksen* kasvatuksessa, joka on *taideperustaisen tutkimuksen* alakäsite.

Baronen ja Eisnerin mukaan ollakseen kasvatuksen taideperustaista tutkimusta (Arts Based Educational Research = ABER) tutkimuksen täytyy täyttää kaksi kriteeriä. Ensinnäkin tutkimukseen liittyy taiteellista toimintaa, joka kehittää kasvatukseen liittyvää inhimillistä toimintaa, ja toiseksi tutkimuksessa esiintyy esteettisiä ominaisuuksia tai muotoilullisia elementtejä, joita käytetään tutkimusprosessissa tai tutkimustulosten esittämisessä. Tutkimuksessa taide voi esiintyä kirjallisessa muodossa, mutta taide voi esiintyä myös ei-kielellisesti, kuten plastisena tai performatiivisena taiteena. Taideperustaisen tutkimuksen tavoitteena kasvatuksessa on laajentaa ymmärrystä ja tuoda esiin uusia näkökulmia, ei niinkään tuottaa mahdollisimman yksiselitteistä ja luotettavaa tietoa. Taideperustaisen tutkimuksen tehtävänä on laajentaa, syventää ja kyseenalaistaa meneillään olevaa keskustelua kasvatuskäytännöistä ja –kulttuureista. (Barone & Eisner 1997, 95–96)

Taideperustaiset oppimiskokonaisuudet sopivat erityisen hyvin tapoja muokkaaviin harjoituksiin, havainnoinnin kehittämiseen, reflektointiin, henkilökohtaiseen ilmaisuun ja sosiaaliseen toimijuuteen. Näiden tehokkuutta tulee kuitenkin arvioida järkevästi ja pitkän ajan kuluessa, jotta voidaan dokumentoida kuinka käytännöt, ajattelumallit ja oppimisyhteisöt muuttuvat. Taideperustainen opetussuunnitelman kehittäminen voi nousta perinteisistä tavoitepohjaisista opetussuunnitelmista tai olla lähtöisin käytännön pedagogiikasta. (Rolling 2010, 111)

Taideperustaisen tutkimuksen paradigmassa on kaksi hallitsevaa suuntausta. Ensiksi, yhtä tai useampaa taidemuotoa käytetään työkaluna esimerkiksi sosiaalisen tai kasvatuksellisen aiheen tutkimisessa. Niissä tapauksissa taideprosesseja voidaan käyttää tiedon keräämiseen,

sen analysointiin, löydösten esittämiseen tai useisiin eri tarkoituksiin. Toisessa suuntauksessa tutkimus tutkii taiteita itsessään, etsien tietä monimutkaisten merkityskerrosten ymmärtämiseen ja kuvaamiseen taideteoksessa tai taidemuodossa. Joissakin tapauksissa tutkimus voi olla yhdistelmä molempia suuntauksia. (Greenwood 2012, 2–3)

Tutkimukseni pureutui tutkimuskysymyksiin taiteen avulla, eli taidetta käytettiin sosiaalisen tai kasvatuksellisen aiheen tutkimiseen yhdistäen eri taidemuotoja tiedon keräämiseen. Ensimmäisen tutkimusaineiston taiteellinen toiminta oli yhteisöllistä yhdistäen erilaisia taidemuotoja draamasta ja kollaasista tekstiilitaiteeseen. Toisessa tutkimusaineistossa käytin toiminnallista interventiota, missä perusopetuksen ja perusopetukseen valmistava luokka tekivät yhteistyötä normaalista lukujärjestyksestä poiketen. Oppilaat pohtivat yhdessä eettisiä kysymyksiä valokuvataiteen keinoin eri kielitaustoista ja uskonnollisista vakaumuksista huolimatta.

6.1 Toimintatutkimus kasvatuksessa

Toimintatutkimus on tutkimusmenetelmä, joka on interventioon perustuva, käytännönläheinen, osallistava, reflektiivinen ja sosiaalinen prosessi. Sen tarkoituksena on tutkia sosiaalista todellisuutta, jotta sitä voitaisiin muuttaa tai muuttaa todellisuutta, jotta sitä voitaisiin tutkia. Toimintatutkimuksen teoria nähdään kriittisen teorian perinteen jatkajana, jossa tutkitaan erityisesti länsimaisten yhteiskuntien hallitsevia ajattelutapoja. Toimintatutkimuksen tiedonintressi voidaan luokitella Jürgen Habermasin tiedonintressiteorian mukaisesti tekniseen, praktiseen tai kriittis-emansipatoriseen. Tekninen tiedonintressi tutkii tuotannollisia käytänteitä ja työtä, ja se liittyy yleensä talouden tai tekniikan tutkimiseen. Praktisessa tiedonintressissä tavoitellaan taas ymmärtämistä ja tulkintaa, ja sitä käytetään viestinnän tutkimukseen kulttuurin kentällä. Praktisen tutkimuksen välineenä ovat kieli ja diskurssi. Kriittis-emansipatorinen toimintatutkimus tutkii taas sosiaalisia ja poliittisia suhteita, ja erityisesti valtasuhteita ja sen tieteenala perustuu kriittisiin teorioihin. (Heikkinen 2008, 27,40,44)

Tutkimukseni pyrkii kriittis-emansipatoriseen tietoon, jonka tavoitteena on ymmärtää taideperustaisen toiminnan mahdollisuuksia ja haasteita kaksisuuntaisen kotoutumisen edistämiseen peruskoulussa.

Toimintatutkimus hahmotetaan usein syklinä, joka sisältää sekä eteenpäin suuntautuneita konstruoivia vaiheita kuten suunnittelua ja sosiaalista toimintaa, että taaksepäin katsovia rekonstruoivia vaiheita kuten havainnointia ja reflektointia. Syklin vaiheet vuorottelevat kehämäisesti, esimerkiksi koulussa suunnitellaan uusi opetusjärjestely, sitä kokeillaan käytännössä, toimintaa havainnoidaan ja lopuksi sitä arvioidaan ja reflektoidaan. Arvioinnin pohjalta voidaan aloittaa uusi, parannettu kokeilu. Useiden peräkkäisien toimintatutkimussykliä avulla toiminta kehittyy vaiheittain ja tutkimustieto syvenee spiraalimaisesti. (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2008, 78–79)

6.2 Taideperustainen toimintatutkimus

Lapin yliopiston Taiteiden tiedekunnassa on 1990-luvulta alkaen yhdistetty yhteisötaidekasvatusta ja toimintatutkimusta kuvataidekasvatuksen tutkimukseen ja kehittämiseen. Tutkimusmenetelmäksi on muotoutunut taideperustainen toimintatutkimus. Sen taustalla ja pohjana ovat nykytaiteen kontekstuaaliset, prosessipohjaiset ja dialogiset toiminnot pikemmin kuin teknisten ilmaisutaitojen kehittäminen. Kansalaisyhteiskunnan ja kolmannen sektorin kehityksen myötä taidekasvattajan rooli on muuttunut. Nykytaiteen kentällä taidekasvattajan ei tule kehittää osaamistaan pelkästään taitojen ja taideperinteen opettajana, vaan myös kulttuurityöntekijänä ja kulttuurin kehittäjänä. Taideopettajan tulee olla taiteellisen luovuuden kehittäjä ja uuden dialogisen toimintakulttuurin mahdollistaja, ohjaaja ja tuottaja. Nykytaiteeseen pohjautuva yhteisötaide ja toimintatutkimus toimivat myös siten kuvataidekasvatuksen opiskelijan työkaluna oman opettajuuden kehittämisessä. Taideperustainen toimintatutkimus ei keskity kehittämään tutkijan henkilökohtaista taiteellista ilmaisua vaan vuorovaikutusta kansataiteilijoiden, -tutkijoiden ja osallistujien kanssa. Tämän oppimisprosessin tulosta voidaan kutsua myös taidekasvatuksen taiteeksi. (Jokela, Hiltunen & Härkönen 2015, 435–436, 445)

Opettamisen ja oppimisen tutkimuksessa on toimintatutkimuksella pitkät perinteet.

Opettaja tutkijana –liike on käytännössä soveltanut toimintatutkimusta eri painotuksilla, ja

näitä tutkimusmenetelmiä on kutsuttu myös toimintatutkimukseksi luokkahuoneessa, luokkahuonetutkimukseksi, opetussuunnitelman tutkimukseksi. Niissä ei kuitenkaan ole luovalla taiteella erityistä roolia. Kun puhutaan yhteisöllisyydestä ja tilannesidonnaisuudesta nykytaiteessa ja taidekasvatuksessa, painotetaan niissä kriittisen ja osallistavan toimintatutkimuksen teorioita. Osallistava toimintatutkimus painottaa tutkittavan yhteisön jäsenten osallistumista ja etsii uutta tietoa sosiokonstruktivisesta näkökulmasta. Osallistavassa toimintatutkimuksessa tutkija toimii kanssatutkijana, -taiteilijana ja osallistavana työntekijänä tavoitteenaan osallistujien valtaistuminen, vaikka konkreettisena tavoitteena on tuottaa erityinen taideteos. Taideperustainen toimintatutkimus, joka tähtää yhteisölliseen taidekasvatukseen, on tavoitteellinen ja kumulatiivinen prosessi, jossa taide toimii performatiivisesti. (Jokela, Hiltunen & Härkönen 2015, 439–440)

Nykytaiteessa esiintyvät aktivistinen taide ja yhteisölliset prosessit etsivät tilaa vuorovaikutukselle ja osallistumiselle. Taide haastaa kulttuuria tutkiessaan vakiintuneet oikeaoppisuuden käsitykset, heijastaa kulttuurin muutoksia ja tarjoaa kohteen sosiaalisten kysymysten tutkimiselle. Performatiivinen taide on mukautuvaa ja improvisoivaa, pikemminkin kuin jäykkää ja kiinnittynyttä alkuperäänsä. Oleellista on se, kuinka hyvin taiteilija on onnistunut dialogin avulla aktivoimaan ja mahdollistamaan vapauttavia näkökulmia. Taideperustainen toimintatutkimus, joka painottaa taiteellista toimintaa ja oppimista, tarjoaa tilan rakentaa toiminnallista ja symbolista yhteisöllisyyttä, joka tukee yksilöiden ja yhteisöjen toimijuutta, valtautumista ja vapautusta. (Jokela, Hiltunen & Härkönen 2015, 440)

Taideperustaista toimintatutkimusta on käytetty useissa Lapin yliopiston taideopiskelijoiden opinnäytetöissä, jotka ovat tutkineen taiteen yhteisöllisiä, sosiaalisia ja osallistavia muuttujia. Opinnäytetöiden tavoitteena ovat olleet pedagogiset järjestelyt ja oppimisen prosessi, jota on kehitetty osallistavan toimintatutkimuksen avulla. Vuorovaikutusta ja dialogia kehittävät kuvataiteen menetelmät ovat samalla synnyttäneet nykytaidetta. Tutkimusmenetelmää on sen takia kutsuttu taideperustaiseksi toimintatutkimukseksi, jossa toiminnan keskiössä on taide. (Jokela, Hiltunen & Härkönen 2015, 441)

6.3 Tutkimusaineiston kerääminen

Toimintatutkimukselle tyypillisiä tiedonkeruumenetelmiä ovat osallistuva havainnointi, havainnoinnin pohjalta ylläpidetty tutkimuspäiväkirja ja haastattelut. Aineistona käytetään myös toiminnan aikana tuotettua kirjallista materiaalia kuten muistiota, sähköpostiviestejä ja oppilaiden kirjoitelmia. Aineistona voi käyttää myös määrällisellä tutkimuksella kuten kyselylomakkeella kerättyä aineistoa. Tutkimuksessa on myös mahdollisuus triangulaation, asian tarkastelemiseen monelta kannalta ja monella tavalla. Menetelmätriangulaatiossa yhdistetään erilaisia tutkimusmenetelmiä, aineistotriangulaatiossa tietoa puolestaan kerätään useilta henkilöiltä. Tutkijatriangulaatiossa aineiston hankintaan ja analysointiin osallistuu useita tutkijoita kanssatutkijoina. (Huovinen & Rovio 2008, 104–105)

Triangulaatiolla pyritään kohottamaan tutkimuksen luotettavuutta ja osoittamaan, että tulokset eivät ole sattumanvaraisia, koska tulos on saavutettu useilla eri lähestymistavoilla (Anttila 2006, 469).

Käytin tutkimukseni aineiston tiedonkeruussa osallistuvaa havainnointia ja havainnoinnin pohjalta kirjoitettua tai saneltua tutkimuspäiväkirjaa. Hyödynsin myös tutkimuksen suunnitteludokumentteja, valokuvia, videoita ja sähköposti- ja Facebook-viestejä analyysissäni. Ensimmäisen tutkimusaineistoni analyysissä käytin myös oppilaiden nauhoitettua välikeskustelua taiteellisista tuotoksista. Oppilaiden palautetta toiminnasta keräsin työpajan lopussa täytetyllä kyselykaavakkeella. Menetelmätriangulaatiota tutkimusaineistossani lisää myös toiminnassa syntyneet taiteelliset tuokset ja niiden analysointi.

Aineistotriangulaationa keräsin myös opettajien havaintoja ja palautetta toiminnasta. Keräsin työpajoja seuraavilta opettajilta ja opetusharjoittelijoita havaintoja toiminnasta havainnointilomakkeen avulla. Toisessa aineistossani toimintaan osallistuivat opettajat ja koulunkäynninohjaaja myös käytännön toimijoina. Keräsin heidän näkemyksiään toiminnasta reflektiivisellä keskustelulla suunnittelun ja toiminnan aikana, ja kirjasin havaintojani tutkimuspäiväkirjaan. Projektin lopuksi pyysin lisäksi heidän näkemyksiään työpajoista ja tutkimuskysymyksistä sähköpostihaastattelulla.

Toiminnan aikana keskustelin ja reflektoin työskentelyä jatkuvasti työpajatuntien jälkeen työparini kanssa ja haastattelin häntä sähköpostitse toiminnan jälkeen, jolloin hänen näkemyksensä toimii myös tutkijatriangulaationa. Seuraava luettelo tiivistää käyttämäni aineistonkeruumenetelmät:

Dokumentit

- Suunnitteludokumentit, sähköpostit, tekstiviestit ja Facebook-ryhmäviestit
- Toiminnan dokumentointi valokuvoin ja videoin
- Ensimmäisen aineiston karttakollaasien läpikäynnin nauhoitus

Havainnointi

- Oma havainnointi ja reflektointipäiväkirja kirjoittamalla tai sanelemalla
- Opetusta seuraavien opettajien ja opetusharjoittelijoiden havainnot (Liite 2: Havainnointilomake toiminnan seuraamiseen)

Oppilaiden palaute

- Palautekysely oppilaille viimeisen työpajan jälkeen (Liite 3: Palautekysely oppilaille)

Haastattelut

- Taiteilija-ohjaajan ja toimintaan osallistuneiden opettajien sähköpostihaastattelu (Liite 4: Sähköpostikysely opettajille ja ohjaajille)

Taiteellinen materiaali

- Kuvat valmiista teoksista ja oppilaiden kirjallisista tuotoksista
- Oppilaiden suunnitteluluonnokset ja koekuvat (Liite 5: Oppilaiden koekuvat kirjalliseen tehtävään)

6.4 Tutkijan positiosta

Johdannossa kuvaamani maahanmuuttokokemus on ollut osa elämäni tutkimukseni aikana, ja olen ollut yhteydessä ystäviini sosiaalisen median kautta ja seurannut heidän turvapaikanhakuprosessiaan. Tutkimukseni aikana olen kuvataideopinnoissani perehtynyt maahanmuuttokysymykseen myös kenttäharjoittelussa vetämällä yli 17-vuotiaille maahanmuuttajapojille lumenveistotyöpajan. Lisäksi olen kohdannut maahanmuuttajia myös museopedagogiikan kurssin harjoituksissa. Maahanmuutto ja kohtaamisen pedagogiikka ovat askarruttaneet mieltäni, ja olen käsitellyt kysymystä omassa taiteessani. Poliittinen mielipiteeni on muotoutunut maahanmuuttomyönteiseksi, ja olen sitä mieltä, että turvapaikan myöntämiseen ja työperäisen maahanmuuttoon liittyvät lupakriteerit eivät

vastaa nykyisen maailman tarpeita. Koen empatiaa maahanmuuttajia kohtaan, ja näen heidät ja heidän vaikean tilanteensa ulkoisen uhan sijasta esimerkkeinä yhteiskunnan sosiaalisesta epäoikeudenmukaisuudesta. Tutkijana ajattelen, että kotoutumisen edistäminen ja moninaisuuden kohtaaminen ovat välttämättömiä nyky-yhteiskunnassa.

Vanhoillislestadiolaisena yhdeksän lapsen isänä ymmärrän myös edustavani tietyissä arvoissa ja asenteissa yhteiskunnallista vähemmistöä. Omat arvoni ja asenteeni esimerkiksi avioliittoon tai kulttuuriin eroavat monilta osin siitä, miten enemmistö suomalaisista ne ymmärtävät. Oma toiseuden kokemukseni antaa mahdollisuuden tiedostaa kulttuurista moninaisuutta ja esimerkiksi muslimien uskonnollisesta taustasta johtuviin taidekäsityksiin. Toisaalta erilaisista arvostuksista huolimatta pyrkimyksenäni on dialoginen vuorovaikutus ja kohtaaminen eri lailla ajattelevien kanssa. Tavoitteenani on, että osallistujien välille syntyy turvallinen, moninaisuutta kunnioittava ja luottamuksellinen vuorovaikutus, joka mahdollistaa myös kulttuuristen ennakkoluulojen käsittelyn.

7 Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni on taideperustainen toimintatutkimus. Aloitin tutkimukseni toiminnan suunnittelun toukokuussa 2016, jolloin ilmoittauduin Taidevaijde-hankkeeseen.

Tavoitteenani oli järjestää 9. luokkalaisten työpajoja kahdella koululla Lapissa samana syksynä, ja aloitin työpajojen suunnittelun elokuussa 2016 yhdessä kuvataiteilija Mari Oikarisen kanssa, joka osallistui projektiin Lapin Taiteilijaseurasta. Työpajojen organisointi ja suunnittelu vaativat kuitenkin ennakoitua enemmän neuvotteluja koulujen kanssa, joten työpajat toteutuivat vasta loppuvuodesta 2016 ja talvella 2017. Jaoin työpajat tutkimuksessani kahteen eri tutkimusaineistoon.

7.1 Ensimmäisen tutkimusaineiston työpajat: Kotoutumisen pohdintaa kehollisen ilmaisen, kollaasin ja tekstiilitaiteen keinoin

Ensimmäisen tutkimusaineistoni yläkoulussa työpajoihin osallistui yksi 9. luokka, jossa opiskeli kantasuomalaisia ja maahanmuuttajataustaisia oppilaita inklusiivisesti. Työpajoihin osallistui yhteensä 21 oppilasta, joista kaksi ei halunnut osallistua tutkimukseen. Opetukseen osallistui seitsemän maahanmuuttajataustaista oppilasta, joiden taustan arvioin etunimen, ulkonäön ja kielitaidon perusteella. Toiminnassa maahanmuuttotaustaa ei erikseen korostettu tai huomioitu, koska ymmärrän kulttuurisen moninaisuuden ja kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen koskevan jokaista oppilasta maahanmuuttotaustasta riippumatta. Työpajojen aikataulut järjestettiin siten, että koulun rehtori allokoiti projektiin luokan lukujärjestyksestä yhden tai kahden tunnin kokonaisuuksia eri oppiaineista siten, että työpajat kuormittivat mahdollisimman tasapuolisesti eri oppiaineita. Työpajoja ei siten integroitu muuhun opetukseen, vaan aineenopettajat seurasivat opetusta sivusta ja toimivat tutkimukseni havainnoijina. Työpajojen käytännön järjestelyissä ja opetustarvikkeiden hankinnassa meitä avusti koulun kuvataideopettaja. Hän ei osallistunut työpajojen sisällön suunnitteluun tai toteutukseen, muuten kuin antoi tukensa alustaville ideoillemme. Toiminta tapahtui koulun tiloissa kulloisen oppiaineen luokassa lukuun ottamatta aloituskertaa, joka pidettiin paikallisessa taidegalleriassa.

Työpajat toteutettiin syyslukukaudella neljänä kertana marras-joulukuussa, yhteensä kuusi oppituntia. Työpajojen jatkoaikataulu selvisi vasta tammikuussa 2017, ja työpajat jatkuivat

kevätlukukaudella neljänä kertana tammi-helmikuussa, yhteensä viisi tuntia. Alkuperäisestä 12 tunnin kokonaisuudesta jätettiin yksi kerta lopulta käyttämättä, koska taideteos valmistui aikaisemmin ja työskentelyä ei ollut mielekästä enää pitkittää. Toiminnan tavoitteena oli suunnitella ja toteuttaa oppilaiden kanssayinghteisötaideteos yhdistäen kehollista ilmaisua, kollaasia ja tekstiilitaidetta. Toimintasuunnitelma jätettiin tarkoituksella taiteellisen prosessin mukaisesti avoimeksi, ja työpajojen sisältöjä tarkennettiin toiminnan edetessä. Toiminnan aluksi vierailimme ohjaajaparini kanssa luokassa esittelemässä lyhyesti projektia ja sen tavoitteita, ja sopimassa ensimmäisestä aloituskerrasta taidegalleriassa. Projekti jakaantui noin viiteen eri vaiheeseen:

- 1. Galleriakäynti ja keholliset still-kuvat*
- 2. Karttakollaasi "Maa, joka tuntuu kodilta"*
- 3. Tekstiilimateriaalin työstäminen ja punominen*
- 4. Yhteisötaideteoksen suunnittelu ja ripustus*
- 5. Viimeistely ja loppukeskustelu*

7.1.1 Galleriakäynti ja keholliset still-kuvat

Ensimmäinen työpaja oli kaksoistunti, jossa oppilaat kokoontuivat ohjaajien kanssa paikalliseen taidegalleriaan. Näyttelyssä oli esillä nuoria arktisen alueen taiteilijoita ja taiteilijapareja Suomesta, Ruotsista, Norjasta ja Islannista. He käsittelivät uusissa teoksissaan kodin teemaa. Oppilaiden mieliteosten pohjalta muodostettiin pienryhmät. Sen jälkeen oppilaat työstivät pienryhmissä draaman keinoin ns. still-kuvia eli kehojen avulla muodostettuja ihmisveistoksia sanoista, joita heillä tuli mieleen mieliteoksia katsellessaan (Kuva 1). Työpajan tavoitteena oli johdattaa oppilaita kehollisen ilmaisun avulla nykytaiteen sisältöihin ja tarjota mahdollisuus kokeelliseen taideoppimiseen.



Kuva 1 "Luonto", oppilaiden still kuva mieliteoksensa sanasta

7.1.2 Karttakollaasi "Maa, joka tuntuu kodilta"

Seuraavaksi työpajoissa työstiin kehollisten ääriivakuvien pohjalta galleriatyöpajassa muodostetuissa pienryhmissä kuvitteellisten maiden karttoja kollaasitekniikalla. Tarkoituksena oli kuvata eri materiaaleilla kartanomaisen maa, joka tuntuu kodilta (Kuva 2). Kartan eriväriset materiaalit kuvasivat asioita, joita nuoret pitivät tärkeinä. Kollaasitekniikan ja karttametaforan avulla haluttiin tarjota oppilaille mahdollisuus visualisoida ja keskustella

teemoista, jotka liittyvät kotoutumiseen tai kodikkuuteen. Karttojen ääriviivat luotiin leikkaamalla maan muoto ensimmäisen työpajan pohjalta syntyneistä kehollisista still-kuvista, jotka toinen ohjaajista oli hahmottanut valokuvien pohjalta. Sen jälkeen ryhmä leikkasi ja liimasi eri materiaaleista karttaansa teemoja, jotka kuvasivat hyvän maan ominaisuuksia. Karttakollaasit valmistuivat sopivasti ennen joululomaa, jolloin niiden sisällöistä ja merkityksistä ehdittiin keskustella ennen taukoa.

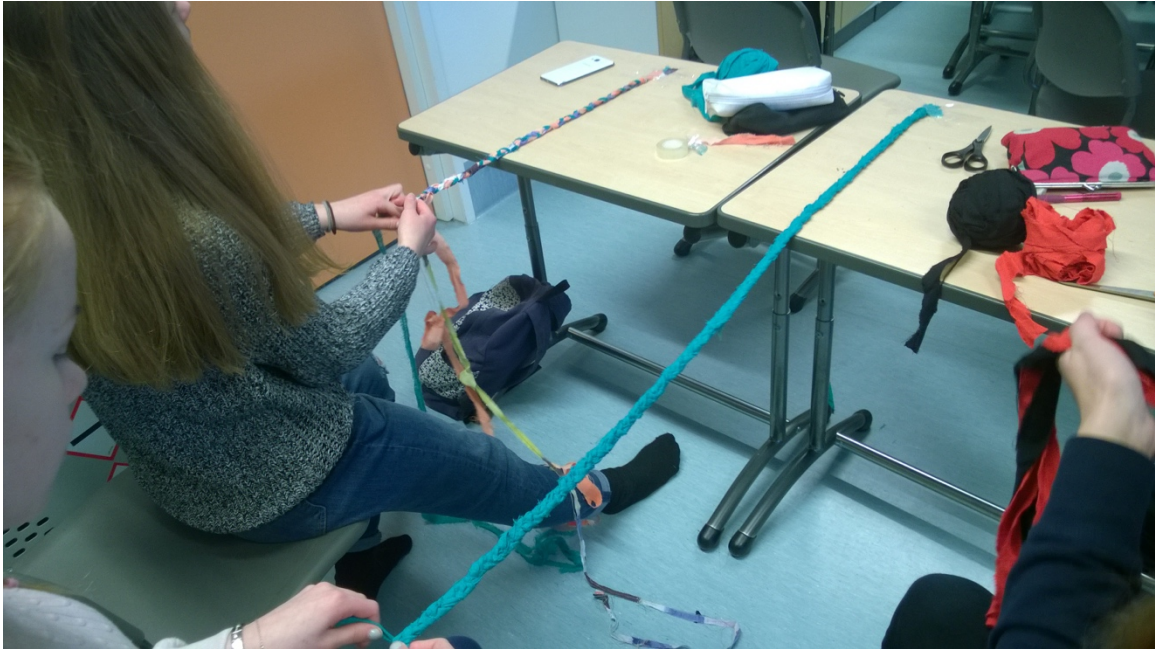


Kuva 2 Karttakollaasin työstämistä

7.1.3 Tekstiilimateriaalin työstäminen ja punominen

Karttakollaasien jälkeen työpajassa siirryttiin tekstiilimateriaalin työstämiseen. Tavoitteena oli materiaalilähtöisesti käsitellä yhteyksiin ja vuorovaikutukseen liittyviä asioita. Projektin taiteilijaohjaaja oli erikoistunut monimateriaalisiin tekniikkoihin, joten hänen asiantuntemustaan haluttiin hyödyntää taiteellisessa tekemisessä. Oppilaat leikkasivat ja repivät kankaista matonkuteita, joita he sitten yhdessä ja erikseen punoivat tai letittivät erilaisia punoksia (Kuva 3). Oppilaille kerrottiin, että materiaalin työstämisen tavoitteena on rakentaa kollaaseista ja punoksista yhteinen taideteos koulun aulaan. Sitä varten heille

näytettiin esimerkkejä erilaisista tekstiilitaideteoksista. Tekstiilimateriaalin työstämiseen käytettiin noin kaksi tuntia.



Kuva 3 Tekstiilin punontaa

7.1.4 Yhteisötaideteoksen suunnittelu ja ripustus

Materiaalin pohjalta oppilaat suunnittelivat yhteisötaideteoksen, joka kuvaa ihmisten välisiä yhteyksiä. Suunnitelma piti toteuttaa siten, että se sopii teokselle valittuun aulatalaan ikkunan eteen. Ohjaajat valitsivat oppilaiden ehdotuksista ja ideoista (Kuva 4) yhden suunnitelman yhteiseksi pohjaksi. Suunnitelma toteutettiin samana päivänä välitunnin jälkeen ripustamalla kartat ja niitä yhdistävät punokset teippien ja seinäkoukkujen avulla tilaan. Ripustus oli hyvin hektinen tilanne, ja ohjaajat joutuivat viimeistelemään teoksen työpajan jälkeen liiman avulla.



Kuva 4 Oppilaiden suunnitelmaluonnoksia teoksesta

7.1.5 Viimeistely ja loppukeskustelu

Ripustuksen jälkeen viimeinen työpaja käytettiin toiminnan reflektioon, teoksen viimeistelyyn (Kuva 5) ja palautekeskusteluun. Valmis teos jäi projektin jälkeen esille koulun aulatilaan (Kuva 6).



Kuva 5 Teoksen ripustuksen viimeistelyä



Kuva 6 Yksityiskohta valmiista teoksesta

7.2 Toisen tutkimusaineiston työpajat: Eettistä pohdintaa valokuvataiteen keinoin

Toisen tutkimusaineistoni työpajojen suunnittelussa ja toteutuksessa oli merkittävä ero ensimmäiseen tutkimusaineistoon se, että työpajat integroitiin osaksi muuta opetusta. Työpajojen rahoituksen ehtona hankkeessa oli toiminnan järjestäminen maahanmuuttajien ja kantasuomalaisen sekaryhmälle yhteensä 12 tunnin kokonaisuutena. Tällaisen kokonaisuuden järjestäminen koulun ryhmistä ja lukujärjestyksestä vaati useita yhteydenottoja ja keskusteluja eri opettajien kanssa, ennen kuin kokonaisuus saatiin toteutettua. Projektiin valikoitui yksi 9. luokan ryhmä, johon liitettiin yli 15-vuotiaat valmistavan opetuksen oppilaat. Opetus järjestettiin 9. luokan uskonnon ja äidinkielen oppitunneilla siten, että valmistavan luokan oppilaat liittyivät mukaan ja aineiden opettajat osallistuvat toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Samalla työpajojen toiminta päätettiin sitoa integroitaviin oppiaineisiin uskontoon, äidinkieleen ja suomi toisena kielenä (S2) -opiskeluun. Työpajoissa perehdyttiin eettiseen pohdintaan valokuvataiteen ja luovan kirjoittamisen avulla ilman katsomuksellista sisältöä. Opetuksen toteutukseen osallistuivat taiteilijaohjaajien lisäksi uskonnonopettaja, äidinkielenopettaja ja valmistavan opetuksen koulunkäynninohjaaja. Lisäksi kotitalousopettaja, joka oli 9. luokan luokanvalvoja, osallistui työpajoista syntyneen näyttelyn avajaisjärjestelyihin. Toiminnan suunnitteluun osallistuivat myös valmistavan luokan opettaja ja kuvataideopettaja, jolta saatiin apua käytännön tila- ja materiaalikysymyksissä.

Työpajat pidettiin tammi-maaliskuussa 2017. Työpajojen aikataulutus rajoittui lukujärjestyksen aikatauluihin, ja työpajat olivat aina yhden oppitunnin mittaisia. Työpajat piti sovittaa myös ohjaajien aikataulujen puitteisiin. Lopulta toimintaan käytettiin yhteensä 9 oppituntia, mikä vastasi kahtatoista 45 minuutin oppituntia. Projektin aluksi oli harvakseltaan neljä oppituntia kerran viikossa viiden viikon aikana, ja loput viisi kertaa jakaantuivat tiiviimmin kahdelle viimeiselle viikolle. Työpajaan osallistui yhteensä 31 oppilasta, joista yhdeksän oli valmistavan opetuksen ryhmästä. Kolme valmistavan luokan oppilasta oli kuitenkin aika usein poissa toiminnasta. Valmistavan opetuksen oppilaat olivat pääosin Irakista tai Afganistanista tulleita turvapaikanhakijoita, yksi oppilaista oli Somaliasta. Opetus tapahtui heidän lukujärjestyksensä ulkopuolisena aikana, mutta oppilaat osallistuivat

toimintaan opettajansa kehotuksesta. Perusopetuksen ryhmässä oli yksi virolaistaustainen oppilas. Yksi toimintaan osallistuneista oppilaista ei halunnut osallistua tutkimukseen, ja yhteensä viisi oppilasta ei myöntänyt kuvien julkaisulupaa. Tämän takia osa tutkimukseni kuvista on muokattu tai rajattu jälkeinpäin tutkimuseettisistä syistä. Työpajojen toiminta jakaantui seuraaviin vaiheisiin:

- 1. Pohjustus ja taidepastissi lämmittelytehtävänä*
- 2. Eettisen kysymyksen valinta ja koekuvaukset*
- 3. vaihe: Studiokuvaukset, luova kirjoittaminen ja kuvakollaasi*
- 4. vaihe: Valmiiden teosten läpikäynti ja näyttelyn avajaiset*

7.2.1 Pohjustus ja taidepastissi lämmittelytehtävänä

Ensimmäisellä oppitunnilla oppilaille esiteltiin esimerkkejä eettisistä kysymyksistä ja valokuvataiteesta. Esimerkkeinä käytettiin Meeri Koutaniemen ja Miina Savolaisen valokuvataidetta. Alustuksen ja projektin tavoitteiden esittelyn jälkeen oppilaat jaettiin kolmen hengen ryhmiin siten, että kuhunkin ryhmään tuli 9. luokan ja valmistavan luokan oppilaita mahdollisuuksien mukaan. Oppilaat toteuttivat lämmittelytehtävänä taidepastissin valitsemastaan taidekuvavaihtoehdosta, joita ohjaajat olivat tuoneet tunnille (Kuva 7),. Oppilaat lavastivat taideteoksesta mukaelman käyttäen kankaita ja asusteita. Kuva otettiin kännykkäkameralla. Taidepastisitehtävä jatkui myös seuraavalla oppitunnilla kahden viikon kuluttua aloituksesta.



Kuva 7 Taidepastissi Frans Halsin maalauksesta Malle Babbe

7.2.2 Eettisen kysymyksen valinta ja koekuvaukset

Taidepastissitehtävän jälkeen oppilaat aloittivat varsinaisen tehtävän suunnittelun kahdella seuraavalla kerralla. Oppilaat valitsivat pohdittavakseen heitä askarruttavan eettisen kysymyksen. Heidän tehtävänä oli suunnitella ja lavastaa kuvapari, jossa esitetään eettinen kysymys ja siihen liittyvä ratkaisu. Eettisen kysymyksen valintaa pohjustettiin esittämällä ja keskustelemalla ohjaajien esittämistä mediakuvista ja niihin liittyvistä eettisistä kysymyksistä. Kuvat pyrkivät tuomaan esille eettisten kysymysten moninaisuuden, ja ne käsittelivät sellaisia aiheita kuten valtamerten muovijätteet, leipäjonot, erityisryhmien kilpaurheilu, sota, maahanmuuton vastustaminen, jääkiekkoväkivalta tai someriippuvuus. Osalla ryhmistä oli vaikeuksia päästä toiminnassa alkuun ja siinä vaiheessa alkuperäisestä 11 ryhmästä muodostettiin 9 pienryhmää ryhmiä yhdistelemällä. Ensimmäisen tunnin jälkeen suurimmalla osalla ryhmistä oli aihe valittuna, ja seuraavalla viikolla oppilaille annettiin lyhyt opetus valokuvauksen sommittelusta ja rajauksesta, minkä jälkeen heidän tuli tutkia omaa aihettaan ja ottaa siitä koekuvia eri kuvakulmista (Kuva 8) . Koekuvien tavoitteena oli harjoittelun lisäksi tuottaa materiaalia seuraavien oppituntien kirjallisiin tehtäviin.



Kuva 8 Kookuva teemasta, joka käsitteli alkoholiongelmaa

7.2.3 Studiokuvaukset, luova kirjoittaminen ja kuvakollaasi

Varsinaiset valokuvateokset kuvattiin erikseen pystytetyssä studiotilassa järjestelmäkameran avulla koekuvien pohjalta. Koska studiotyöskentelystä haluttiin rauhallinen ja keskittynyt tuokio, johon yksi ryhmä kerrallaan kokoontui, järjestettiin toisille oppilaille samanaikaisesti rinnakkaisia tehtäviä. Tehtävät eriytettiin siten, että valmistavan opetuksen oppilaat saivat koekuvien pohjalta tehtävän opetella projektin teemoihin liittyviä suomen kielen sanoja ja kirjoittaa koekuvien ja opeteltujen sanojen pohjalta lauseita. Samaan aikaan 9. luokan oppilaat tekivät fiktiivisiä tarinoita jonkin toisen ryhmän kuvaparista, ja eläytyivät sillä tavalla toisten luomiin kuviin. Uskonnontunnilla 9. luokan oppilaat tekivät myös tiedonhakuja omasta eettisestä kysymyksestä. Valmistavan opetuksen oppilaille päätettiin tiedonhaun sijasta antaa mahdollisuus käsitellä jotakin eettisistä kysymystä visuaalisesti kuvakollaasin keinoin. Taiteilijaohjaajat keskittyivät kolmen oppitunnin ajan studiokuvauksiin (Kuva 9), samalla kun aineenopettajat johtivat 9. luokan työskentelyä rinnakkaistehtävien parissa ja valmistavan luokan koulunkäynninohjaaja ohjasi omaa ryhmäänsä. Oppilaat valitsivat ryhmänsä otoksista parhaat kuvat, jotka toinen ohjaajista muokkasi ja painatti julisteiksi näyttelyä varten.



Kuva 9 Eettiset valokuvaparit kuvattiin erikseen pystytetyssä studiotilassa

7.2.4 Valmiiden teosten läpikäynti ja näyttelyn avajaiset

Viimeisen työpajaviikon ensimmäisellä oppitunnilla käytiin valmiit studiokuvat yhdessä läpi ja niiden teemoista keskusteltiin. Kuvaparit käsittelivät taloudellista eriarvoisuutta, väkivaltaa, korruptiota, koulumotivaatiota, nettikiusaamista ja itsemurhaa, alkoholiongelmaa, sotaa ja rauhaa sekä someriippuvuutta. Keskusteluun osallistui koko ryhmä yhdessä ohjaajien, äidinkielenopettajan ja koulunkäynninohjaajan kanssa. Keskustelun loppuksi luettiin myös yksi luova kirjoitus, joka liittyi itsemurhaa käsittelevään kuvapariin. Oppitunnin jälkeen ohjaajat pystyttivät näyttelyn muutaman valmistavan luokan oppilaan avustuksella. Kotitalousopettaja kokosi viiden opiskelijan sekaryhmän, joka leipoi näyttelyn avajaisia varten tarjottavaa. Seuraavana päivänä pidettiin näyttelyn avajaiset, johon kutsuttiin myös kaksi muuta luokkaa mukaan (Kuva 10). Avajaisissa esiteltiin näyttelyn kokonaisuuden lisäksi valmistavan opetuksen oppilaiden kuvakollaasi ja luettiin yhden oppilaan luova kirjoitus. Avajaisten päätteeksi 9. luokan oppilaat täyttivät tutkimukseen liittyvän kyselylomakkeen. Valmistavan opetuksen oppilaat käyttivät palautteen antamiseen hieman enemmän aikaa, ja kirjoittivat palautteen aluksi omalla äidinkielellään ja käänsivät sen sitten suomeksi. Näyttely oli esillä koulun aulassa noin neljä viikkoa avajaisten jälkeen.



Kuva 10 Näyttelyn avajaisissa oli tarjolla pohjoisafrikkalaista piirakkaa ja libanonilaista leipää

III Tutkimuksen tulokset

8 Ensimmäisen tutkimusaineiston tulokset

Ensimmäisen tutkimusaineistoni analyysissä olen hyödyntänyt dokumenttien ja tutkimuspäiväkirjani lisäksi yhdeksän eri opettajan havainnointilomakkeiden perusteella, joita keräsin melkein jokaiselta työpajakerralta. Oppilaiden palautetta analysoin viimeisellä kerralla täytetyn kyselyn perusteella. Kyselyyn vastasivat kaikki tutkimukseen osallistuneet 19 oppilasta. Lisäksi analysoin projektissa syntyneitä taiteellisia tuotoksia nauhoitetun keskustelun pohjalta, joka käytiin yhden työpajan lopussa. Lisäksi käytin analyysissäni kanssaohjaajani Mari Oikarisen sähköpostihaastattelua.

8.1 Konfliktit ryhmätyössä ja niiden dialoginen käsittely lisäsivät ymmärrystä kulttuurisesta moninaisuudesta

Koska projektin tavoitteena oli kantasuomalaisten ja maahanmuuttajataustaisten nuorten vuorovaikutuksen lisääminen, pyrimme pienryhmätoimintaan työpajoissa. 9. luokka oli jo valmiiksi ryhmäytynyt, joten päädyimme rakentamaan pienryhmät toiminnan aloittaneessa galleriatyöpajassa oppilaiden mieliteosten perusteella. Tällä jaottelulla syntyi viisi ryhmää, joiden koko vaihteli neljästä seitsemään oppilaaseen. Yksi työskentelyyn aktiivisesti keskittynyt tyttöryhmä ja yksi vilkas poikaryhmä, joissa kussakin oli neljä kantasuomalaista oppilasta, muotoutuivat kaveriporukoista. Kolmas, kuuden hengen ryhmä muodostui yhdistämällä kaksi mieliteosta, jotta saatiin vähintään kolme oppilasta joka ryhmään. Tässä ryhmässä oli sekä kantasuomalaisia että maahanmuuttajataustaisia nuoria. Ryhmässä oli alusta alkaen hieman jännitteitä kolmen kantasuomalaisen tytön ja kolmen muun tytön välillä, joista kaksi oli maahanmuuttajataustaisia. Neljäs ryhmä oli seitsemän oppilaan sekaryhmä, jossa oli yksi kantasuomalainen tyttö, yksi kantasuomalainen poika ja viisi maahanmuuttajapoikaa. Ryhmässä oli aika paljon vapaamatkustajia, ja ryhmän ainoa tyttö kokon ryhmän toiminnan vetämisen rankkana, vaikka työskentelyyn lopulta osallistuivat muutkin ryhmän jäsenet. Viides ryhmä oli yhden tytön ja kolmen hieman passiivisen pojan ryhmä, jotka kaikki olivat kantasuomalaisia. Ryhmässä oli leppoisa ja keskusteleva tyyli, johon jokainen tuntui osallistuvan kiireettömästi.

Maahanmuuttajapojat tuntuivat viihtyvän parhaiten keskenään. He kaikki olivat samassa ryhmässä ja kisailivat erityisesti tekstiilien kanssa. Matonkudekerillä pallotteluun osallistui välillä myös yksi jalkapalloa harrastava kantasuomalainen poika. Osa kantasuomalaisista ja maahanmuuttajatyöistä olivat ystäviä keskenään. Osa heistä siirtyi myös välillä auttamaan poikavaltaista ryhmää ja sen ainoa tyttöä, varsinkin kun omassa ryhmässä yhteistyö ei aina sujunut. Opettajat huomasivat havainnoissaan myös maahanmuuttajanuorten keskittyneen tiettyihin ryhmiin, ja havainnoissa pohdittiin myös sitä, olisiko ryhmät voineet jakaa tasaisemmin sekaryhmiin kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen lisäämiseksi.

Oppilaiden palautteessa korostui ryhmätyön vaikeudet ja haasteet. Moninaisuuden ja erilaisten ajatusten yhteensovittaminen taiteessa ei aina ole helppoa. Teema kulminoitui erityisesti yhden pienryhmän ”verikeskusteluun” karttatehtävässään, ja asiasta syntyi lopulta merkittävä kulttuurisen moninaisuuden oppimiskokemus. Kolme ryhmän jäsenistä halusi laittaa karttaansa kuolleita jääkarhuja, lohikäärmeitä ym. verisiä elementtejä. Siitä syntyi voimakasta erimielisyyttä ryhmän sisällä, niin että yksi ideaa vastustanut ryhmän jäsen poisti teoksesta näitä veriaiheisia elementtejä. Ryhmä päättyi kahden oppilaan mukaan tekemään kuitenkin kompromissin jakamalla kartan puoleksi. Tämä päätös ei selvästikään tyydyttänyt veriaihetta vastustavia. Heidän innostuksensa karttatyöskentelyyn ryhmänsä kanssa väheni, ja osa siirtyi auttamaan toisia ryhmiä. Veriaihe ja oppilaiden motiivit jäivät minua mietityttämään ohjaajana karttatyöpajan päätteeksi, mutta asiasta ei keskusteltu sen enempää ennen joulutaukoa, kunnes se nousi esiin teoksen ripustusvaiheessa. Yksi ryhmän oppilas ilmoitti minulle, ettei hän halua ripustaa karttaansa yhdessä verta kannattaneiden toveriensa kanssa, mutta asiasta ei saa heille kertoa. Opetusta seurannut opettaja huomasi myös tilanteen ja asia otettiin kiellosta huolimatta puheeksi ripustuksen aikana. Sen seurauksena kolmen tytön veriporukka innostui lisäämään teokseen verta vielä lisää, selvästi provosoiden ohjaajia ja muita ryhmänjäseniä.

Kaoottisen ripustuksen jälkeen pohdimme ohjaajien kesken, onkohan ristiriidassa kyseessä myös laajempi kiusaamisilmiö, ja asiasta kerrottiin myös luokanvalvojalle. Työpajan viimeisellä oppitunnilla aloitimme kuitenkin keskustelun ripustuksen ongelmista ja kokemuksista. Käsittelimme kysymystä ja pohdimme oppilaiden kanssa sitä, millä ehdoilla provosoinme taiteessa, kritisoidaksemme jotakin asiaa vai ärsyttääksemme kavereita, ja

millä tavalla joudumme tekemään kompromisseja, kun teemme yhteistyötä eri lailla ajattelevien ihmisten kanssa. Vaikka moni oppilaista koki palautteiden mukaan ryhmätöiden erimielisyydet vaikeina ja ikävinä, olivat useat oppilaat samalla nostaneet merkittävimmäksi opikseen työpajasta sen, että yhteistyö on tärkeää, toisten erilaisia näkemyksiä tulee kuunnella ja kunnioittaa. Ryhmätyössä pitää osata tehdä kompromisseja, siitakin huolimatta, että on toisinaan vaikeaa olla samaa mieltä kaikkien kanssa. Vastauksiin saattoi vaikuttaa se, että tästä tunteita herättäneestä asiasta keskusteltiin samalla oppitunnilla juuri ennen palautekyselyä.

8.2 Yhteys-teema oli vaikea hahmottaa

Työpajojen työskentelyssä oppilaat innostuivat erityisesti karttakollaaseista, kun taas lopullisen yhteyksiä kuvaavan tekstiilitaideteoksen tekeminen oli haastavampaa. Oppilaille ehdotettiin itselle merkityksellisen vaatteen tuomista kouluun ja sen liittämistä teokseen projektissa tarjolla olevan tekstiilimateriaalin lisäksi. Ajatus ei tuntunut oppilaita kuitenkaan innostavan, sillä seuraavalla kerralla kukaan ei tuonut mukanaan materiaalia, joten ohjaajat luopuivat ideasta. Unohdukseen saattoi vaikuttaa myös työpajojen välillä oleva pitkä tauko ja satunnaiset aikataulut, jolloin toimintaan oli hankala valmistautua.

Tekstiilien punominen liitettiin yhteys-ajatteluun ja kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen siten, että oppilaiden tuli punoa nuoria yhdessä sekä ennestään tutun kaverin että sellaisen oppilaan kanssa, joka ei ollut vakituinen kaveri luokassa. Aika pian oppilaat kehittivät kuitenkin sellaisia ratkaisuja letittämiseen ja punomiseen, että pystyivät tekemään niitä yksikseen. Oppilaissa aisti myös kyllästymistä työskentelyyn. Muutama maahanmuuttajapoika innostui hyppimään hyppynarua punoksilla keskenään, ja kantasuomalaisten poikien ryhmä sitoi toisen ryhmän tyttöjä toisiinsa kietomalla matonkudetta tyttöjen ympärille. Yhteydet-teema ei oikein avautunut kaikille oppilaille. Mahdollisesti aihe olisi tarvinnut enemmän alustusta kuin pelkästään käsitteellinen punominen eri oppilastovereiden kanssa. Suunnitelmaluonnoksissa osa oppilaista oivalsi kuitenkin ihmisten välisen yhteyden käsitteen, ja toteutettavaksi ohjaajat valitsivat yhden oppilaan ehdotus, jossa tekstiileistä oli rakennettu siltoja eri karttojen välille.

8.3 Yhteisötaideteoksen ripustus oli haastavaa

Teoksen ripustus ja rakentaminen tapahtuivat välittömästi suunnittelua seuraavan tunnin aikana koulun aulassa ohjaajien ohjeistuksen perusteella. Ripustus oli kaoottinen. Vilkas poikaryhmä ei halunnut sitoutua valittuun ehdotukseen, vaan pojat alkoivat rakentaa omaa teostaan pöytätennispöydän päälle. Ideasta neuvoteltiin, mutta keskeytin lopulta toiminnan, koska ripustus olisi häirinnyt pöytätenniksen peluuta. Tekstiilien ja karttojen kiinnittäminen maalarinteipillä oli myös vaikeaa, kun koko ryhmä yritti työskennellä samanaikaisesti muutaman teippirullan ja saksien avulla rajallisessa tilassa. Ohjeista huolimatta kaikki oppilaat eivät osallistuneet ripustukseen. Osa oppilaista vetäytyi passiivisena keskustelemaan omiaan tai nuokkumaan yksikseen penkille. Myös verikeskustelu nostatti tunteita. Ripustus tapahtui päivän viimeisellä oppitunnilla, ja aulassa oli myös muita jo koulupäivänsä lopettaneita oppilaita ja meteliä.

Vaikka tilanne saatiin hallintaan ja oppilaat rauhoittumaan, jäi ripustuksesta ohjaajille sekava tunne. Syitä ripustuksen kaoottisuuteen yritettiin pohtia jälkeenpäin. Olivatko ohjeet puutteelliset tai teos liian käsitteellinen ja abstrakti, niin että kaikki oppilaat eivät kyenneet enää toimimaan yhdessä? Oliko toiminta niin uutta ja ennen kokematon, että se ei enää onnistunut luokkahuoneen ulkopuolella, jossa oli muitakin häiriötekijöitä. Asiaan vaikuttivat varmasti monet syyt eikä mitään selvää vastausta pystytty antamaan. Joka tapauksessa tilassa tapahtuva yhteisöllinen suunnittelu ja rakentaminen oli liian vaikeaa tehdä yhtäaikaisesti näin ison ryhmän kanssa. Onneksi kokemus voitiin käydä läpi seuraavalla tunnilla ja teos viimeistellä rauhoittuneemmalla mielellä. Samalla kertaa käytiin projektin loppureflektointi ja kerättiin oppilaiden palaute.

8.4 Erilainen oppimisympäristö ja käsillä tekeminen oli virkistävää

Erilainen oppimisympäristö ja toiminnallisuus korostui myönteisenä oppilaiden palautteessa ja opettajien havainnoissa. Sekä opettajien ja oppilaiden vastauksien mukaan työpajatyöskentely toi vaihtelua arkirutiineihin. Kehollinen ilmaisu taidegalleriassa sujui ryhmältä hyvin, vaikka osalle oppilaista se selvästi oli uutta ja tapahtui mukavuusalueen ulkopuolella ja oli suorastaan ”*noloa*”. Käsillä tekeminen eli ”*askartelu*” ja yksinkertaiset materiaalit koettiin mukavina, ja moni oppilas mainitsi oppineensa uusia tekniikoita kuten punomista tai tekemään liimaa. Erityisesti kartan rakentamisesta muotoutui myönteinen

kokemus, ja työpajoissa kehkeytyikin tekemisen meininki, kun karttojen työstämisessä päästiin vauhtiin ja niitä viimeisteltiin. Karttatyöpajoissa oli paljon keskustelua ja iloista yhdessä oloa. Myös matonkuteiden repiminen, punominen ja tekstiileillä leikkiminen tuotti monille oppilaille mielihyvää, erityisesti maahanmuuttajapojat innostuivat siitä. Yksi heistä toivoikin palautteessaan, että *”vois kestää pitempää tää taidevaihdos”*.

8.5 Taiteen tekemisen iloa

Vajaa puolet oppilaista vastasi loppukyselyyn lyhyesti, että he eivät olleet kokeneet mitään erityisen vaikeana, eivätkä juuri oppineet mitään eikä valmis teos herättänyt heissä mitään ajatuksia. Suurelle osalle oppilaista toiminta oli ollut kuitenkin mukavaa. Vain yksi oppilas vastasi selkeästi, että hän ei pitänyt työskentelystä lainkaan. Muutamalle oppilaalle ikävintä oli taidegalleriassa käynti ja patsaiden teko. Oppilaiden joukossa oli kuitenkin myös muutama oppilas, jotka nauttivat erityisesti taiteellisesta toiminnasta. Taidegalleriassa oli ollut mukavaa katsella teoksia tai tehdä kehollisia veistoksia. Työpajoissa oli mahdollisuus ilmaista omia ajatuksia ja tehdä töitä vapaasti. Osa arvosti myös valmista taideteosta ja koki sen sekavuudesta huolimatta kuvaavan hyvin erilaisuutta ja tekijöidensä moninaisuutta. Teoksen yhteisöllisyys valkeni oppilaille varmasti vasta sen ripustamisen jälkeen. Teoksen ripustuksen aikana ja sen jälkeen sitä kävi ihastelemassa useampi opettaja. Myös rehtori korosti työn arvoa ja mainitsi, että työ oli näkynyt hienosti myös televisiuutisissa taustalla, kun koulusta oli tehty paikallinen uutisjuttu toiseen teemaan liittyen.

Projektin taiteellista antia ja tutkimuksen kannalta merkittäviä tavoitteita kiteyttää seuraava maahanmuuttajataustaisen tytön vastaus. Oppilas oli kokenut ryhmänsä sisäiset erimielisyydet ikävinä ja vaikeina, mutta näki nämä vuorovaikutuskokemukset myös oppimisena ja valmiin taideteoksen kuvaavan hyvin kulttuurista moninaisuutta:

”Oli mukavaa työskennellä ammattilaisten kanssa. Ilmaista omia ajatuksia ja näyttää. Oli mukava nähdä muiden työtä ja erilaisuutta omasta työstä. Karttaa oli mukava tehdä. ... Vaikka oli paljon erimielisyyksiä, lopputulos oli silti hieno ja erilainen. Taideteoksessa herätti minussa erilaisuutta. ... Oli mukava työskennellä näin ja on muuta tekemistä kuin opiskelu.” (9. luokan oppilas)

8.5.1 Karttakollaasien tulkintaa

Työpajan parasta ilmaisullista antia olivat ryhmien tekemä karttakollaasit. Niiden yhteinen tarkastelu ja tulkinta nostivat esiin useita käsitteitä ja teemoja, jotka kuvaavat kulttuurista moninaisuutta. Neljän kantasuomalaisen tytön kartta (Kuva 11) kuvasi hyvän elämän käsitteitä kuten rakkaus, turvallisuus, rauha, ystävyys ja lämpö. Lisäksi kartta sisälsi luontoelementtejä kuten vettä, suota ja metsää. Ryhmän työskentelyprosessi sujui hyvin, ja heillä oli työssään rikasta pinnan käsittelyä.



Kuva 11 Karttakollaasi, joka kuvasi hyviä elämän elementtejä kuten rakkautta, rauhaa, turvallisuutta ja luontoa

Urheilullisista ja vilkkaista pojista koostuva ryhmä rakensi varsin nopeasti graafisen kollaasin, jossa oli suunnistus kartan kaltaisia merkkejä (Kuva 12). Valkoinen väri kuvasi lunta, kartassa oli myös ihmisiä, hiekkaa, metsää, jäätä ja vuoria kuvattuna symbolisin elementein. Ihmisten ilmeet kuvasivat erilaisia tunteita kuten iloa, surua, säikähdystä. ”*Jollakin ei ole kivaa.*” Yksi ihminen oli pudonnut jäihin. Teoksen tulkinnassa todettiin, että kaikenlaiset tunteet mahtuvat tähän maailmaan. Teoksen prosessista nousi esille tilanne, jossa ryhmä laittoi työhön paljon valkoista paperia protestina ohjaajille, jotka huomauttivat oppilaita siitä, että he olivat jättäneet työnsä kesken jättämällä taustapahvia näkyviin. näkyväksi. Keskustelussa taiteilijaohjaajaparini totesi, että taiteessa protesti voi olla hyvä lähtökohta, mutta on tärkeää myös pystyä perustelemaan se.



Kuva 12 Hyvä maa, jossa oli lunta, jättä, luontoa ja ihmisiä monenlaisine tunteineen.

”Verisen” karttakollaasin (Kuva 13) toteuttaneen ryhmän tulkinta oli selvästi erimielinen, ja teoksen esittelyssä ryhmän näkökulmia esittivät pääasiassa vain kaksi tyttöä. He hallitsivat teoksen esittelyä, eivätkä kaikki ryhmän jäsenet näyttäneet kokevan työtä omakseen. Karttakollaasissa oli paljon verta, kuollut jääkarhu, lohikäärme ja ihminen ja kylä joka oli tulossa. Dystooppinen kollaasi kuvasi ryhmän mukaan nyky maailmaa ilmaston lämpenemisineen pikemmin kuin unelmien maailmaa. Oppilaat sanoivat kompromissina jakaneen kartan ikään kuin puoleksi erimielisyyksien takia. Ohjaajien palautteena oli, että ryhmätyössä kannattaa jatkossa etsiä sellaisia ratkaisuja, jotka tyydyttävät kaikkia osapuolia. Aiheeseen palattiin vielä työpajan lopussa.



Kuva 13 Dystopiaa kuvaavan kartan tekemisessä oli voimakkaita erimielisyyksiä ryhmän sisällä

Ryhmä, jossa oli useita maahanmuuttajataustaisia poikia sekä kantasuomalainen poika ja tyttö, aloitti työskentelyn tekemällä pitkän listan hyvistä asioista, joita he ajattelivat kuuluvan hyvään maahan. Ryhmän työskentely alkoi hitaasti ja aluksi he leikkasivat asiaa erityisemmin pohtimatta kaksi erillistä karttaa. Ryhmässä oli aluksi paljon vapaamatkustajia, mutta lopulta jokainen tuntui osallistuvan teoksen tekemiseen, kun suunnitelma teoksesta syntyi. Ryhmä yhdisti ilmaisunsa luomalla kaksi saarta, jotka kuvasivat päivää ja yötä tai etelää ja pohjoista (Kuva 14). Karttakollaasin keskustelussa pohdittiin, edustavatko saaret toistensa vastakohtia, vai ovatko ne itseasiassa asioita, jotka eivät voi esiintyä ilman toisiaan.



Kuva 14 Päivä ja yö, etelä ja pohjoinen

Viidennen ryhmän karttakollaasi perustui usean saaren kokonaisuudesta (Kuva 15). Ryhmän jäsenet tekivät jokainen oman saarensa, joka kuvasi jokaisen yksilöllisyyttä. Keskelle tehtiin lisäksi yhteinen saari, johon tuli jokaiselta jotakin. Ryhmän ainoa tyttö osasi kuvailla omaa saartaan siten, että siellä oli asioita, jotka rauhoittavat häntä. Toiset oppilaat eivät innostuneet kertomaan mitään omista saaristaan, yksi oppilas totesi vain sarkastisesti, että ”siinä on punaista ja vihreää paperia”. Pikkusormen kynnen kokoisen saaren voidaan tulkita puolestaan olevan vertauskuva pienen ihmisen merkityksestä maailmassa. Vaikka saari on pieni, se kuuluu teokseen eikä sitä voi poistaa siitä. Joskus pienikin on taiteessa tehokasta suhteessa isoon. Ryhmässä oli leppoisa, keskustelevalta ilmapiiri ja sen työskentelyn aikana keskusteltiin teemasta ja teoksen tulkinnasta ohjaajien ja oppilaiden kesken. Ryhmän teoksen tulkinnassa nousee esille oman identiteetin rakentamisen tärkeys, mutta myös yhteisen ja jaetun maailman tärkeys.



Kuva 15 Saarivaltio, joka muodostui omista ja yhteisestä saaresta

8.6 Projektin irrallisuus koulun työstä ja aikataulujen säätäminen vaikeuttivat toiminnan hahmottamista

Koska työpajojen aikatauluja ei sovittu tarkalleen projektin alussa, vaan lopulliset aikataulut selvisivät vasta projektin aikana, syntyi toiminnasta epävarmuutta sekä ohjaajille että oppilaille. Aikataulujen säätäminen väsytti ohjaajia ja vaikeutti suunnittelua. Ilman aikatauluja toimintaa oli vaikea suunnitella ja hahmottaa kokonaisuutena projektin alussa ja sen aikana. Toiminnassa oli myös yli kuukauden kestävä tauko. Lisäksi irrallisuus koulun toiminnasta teki toiminnan hahmottamisen oppilaille vaikeaksi. Pitkäkestoisuus ja irrallisuus koulun toiminnasta saattoivat siten vaikuttaa oppilaiden innostuksen lopahtamiseen. Koska

oppilaiden kyllästyminen oli aistittavissa projektin jälkimmäisellä puoliskolla, viimeinen kerta jätettiin pitämättä teoksen valmistuttua ja oppilaat palasivat normaaliin lukujärjestykseen.

9 Toisen tutkimusaineiston tulokset

Toinen tutkimusaineistoni perustuu useisiin aineistonkeruumenetelmiin. Oppilaiden palautetta keräsin viimeisellä kerralla täytetyn kyselyn perusteella. Valmistavan opetuksen ryhmä kirjoitti vastauksensa ensiksi äidinkielellään ja käänsi sen jälkeen vastaukset suomen kielelle. Käytän analyysissäni heidän suomenkielisiä vastauksiaan. Lisäksi analysoin projektissa syntyneitä taiteellisia tuotoksia ja oppilaiden kirjoituksia. Toteutin sähköpostihaastattelun toimintaan osallistuneille opettajille ja ohjaajille. Sain vastaukset kaikilta opettajilta lukuun ottamatta äidinkielenopettajaa. Valmistavan opetuksen opettaja ja koulunkäynnin ohjaaja lähettivät vastauksensa yhdessä. Käytin analyysissäni omia muistiinpanojani, ohjaajaparini ja muiden opettajien havaintoja, sekä kahden opetusta seuranneen opetusharjoittelijan havaintoja. Lisäksi käytin aineistonanalyysissä toimintaan liittyneitä dokumentteja ja sähköposti- ja Facebook-keskusteluja. Esittelen toisen tutkimusaineistoni tuloksissa ensiksi monialaiseen oppimiskokonaisuuteen liittyviä kysymyksiä ja perehdyn sen jälkeen kulttuurienvälisen osaamisen edistämiseen liittyviin teemoihin.

9.1 Taidetyöpajat monialaisena oppimiskokonaisuutena

9.1.1 Hankkeen ehtojen ja koulukulttuurin yhteentörmäys

Työpajatoiminnan suunnittelussa yllätti minut tutkijana toiminnasta sopimisen vaikeus. Vaikka koulujen kanssa oli projektin johto sopinut ennakkoon yhteistyöstä, tuntui hankkeen vaatima tuntimäärä olevan liikaa kouluille. Koulun aikatauluja kuormitti jo toinen yliopiston tutkimushanke, joka oli suunnattu 9. luokkalaisille, ja opettajistossa oli myös väsymystä ja vastustusta hankkeiden aiheuttamaan lisätyöhön. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien teemat oli sovittu jo aikaisemmin, joten Taidevaihe-hankkeen työpajoja ei voitu yhdistää niihinkään. Rehtori kuitenkin myöntyi hankkeeseen, mutta toiminnasta ja työajoista sopiminen jäi yksinomaan meidän tutkijaohjaajien vastuulle. Lähtökohtaisesti meidän täytyi löytää teemasta innostuneita opettajia, joiden suostumuksella toiminta voitaisiin järjestää lukujärjestyksen ja hankkeen ehtojen puitteissa. Hankkeen ehtoina oli vähintään 12 opetustuntia sekaryhmälle, jonka tulisi sisältää sekä maahanmuuttajia että kantasuomalaisia yli 15-vuotiaita oppilaita. Hankkeen ehtojen ja lukujärjestyksen yhteensovittaminen vaati lopulta useita kalenterikuukausia, puheluita, sähköposteja ja henkilökohtaisia tapaamisia,

ennen kuin toiminnasta saatiin sovittua. Moni asia vaati käytännössä erillistä käyntiä koululla, ja kiireisen opettajan nykäisemistä, koska opettajia oli vaikeaa saada yhteiseen tapaamiseen, tai tavoittaa puhelimella ja sähköpostilla. Koulun ulkopuolisena toimijana tämä oli erityisen haastavaa ja kuormitti tutkimuksen suunnittelua arvioituja työmääriä enemmän.

Koska tutkimukseni oli myös osa opetusharjoitteluani, sain hankkeen suunnitteluun ja yhteistyökumppaneiden hankintaan apua koulun kuvataideopettajalta, joka toimi ohjaajani. Koulun valmistavan opetuksen opettaja innostui hankkeesta välittömästi, hänellä oli jo aikaisempaa kokemusta yhteistyöhankkeista Lapin taiteilijaseuran kanssa. Hänen ryhmässään oli useita yli 15-vuotiaita nuoria ja mahdollisuus joustavaan lukujärjestykseen ja aikatauluun. Myös uskonnonopettaja innostui aiheesta lounaskeskustelussamme ja hän ehdotti idea eettisestä pohdinnasta taiteen keinoin. Opetusta voisi järjestää kolmelle eri 9. luokalle tammikuun alusta, enintään kuusi oppituntia kullekin ryhmälle. Koska hankkeessa oli vaatimus sekaryhmistä, päätimme siinä vaiheessa keskittyä vain yhteen 9. luokkaan, jonka lukujärjestys sopi parhaiten valmistavan opetuksen ryhmälle. Tarvittiin siis enää toiset 6 oppituntia, jostakin toisesta aineesta. Tämän löytäminen oli kuitenkin vaikeaa. Osa aineenopettajista oli kyllä innostunut aiheesta, mutta he opettivat lukujärjestyksessään toisia ryhmiä. Saimme yhteyden kyseisen luokan luokanvalvojaan, joka antoi meille yhteystiedot ryhmänsä eri oppiaineiden aineenopettajille. Moni piti tuntimäärää liian suurena, ja toivoi toiminnan liittyvän opetettavan aineensa sisältöön. Lopulta aivan joululoman alla saimme äidinkielenopettajan kiinnostumaan hankkeesta ja sovimme hänen kanssaan neljästä oppitunnista. Nämä yhdistettiin kuuteen uskontotuntiin, jolloin kokonaisuus riitti kattamaan hankkeen vaatimukset.

Pidimme ensimmäisen yhteisen suunnittelupalaverin vasta tammikuussa samalla viikolla, kun ensimmäinen työpaja pidettiin. Aloituspalaveri oli toiminnan kannalta merkittävä. Kokoukseen osallistuivat valmistavan luokan koulunkäynnin ohjaaja lukuun ottamatta kaikki toimintaan merkittävästi osallistuneet toimijat. Paikalla olivat kaksi tutkijaohjaajaa, valmistavan opetuksen ryhmän opettaja, uskonnonopettaja, äidinkielenopettaja, kotitalouden opettaja, joka oli 9. luokan ryhmän luokanvalvoja ja kuvataiteen opettaja. Kokouksessa sovimme aikatauluista, keskustelimme tavoitteista, jaksosuunnitelmasta ja siihen liittyvästä oppiaineiden välisestä integraatiosta ja pienryhmien muodostamisesta.

Muodostimme myös Facebook-ryhmän, mikä helpotti vuorovaikutusta ja tiedottamista projektin aikana. Saimme toiminnan viimein käyntiin, miltei neljä kuukautta ensimmäisestä tapaamisesta kuvataideopettajan ja rehtorin kanssa.

9.1.2 Ainejakoinen järjestelmä ja lukujärjestys monialaisen toiminnan rajoittajana

Projektissa törmäsivät myös taidekulttuuri ja koulukulttuuri. Taiteellinen toiminta oli haastavaa nivoa lukujärjestyksen puitteisiin. Lukujärjestyksen ehdoilla toteutettu toiminta tapahtui aamun ensimmäisellä oppitunnilla yhden oppitunnin mittaisena kokonaisuutena. Muutama oppilas oli selvästi väsynyt aamun ensimmäisellä tunnilla, ja aikaa kului hitaaseen aloitukseen myöhästymisten takia. Työpajojen lyhytkestoisuus ja harvatahtisuus häiritsivät työpajojen alkuosaa. Neljä ensimmäistä työpajaa pidettiin noin kerran viikossa viiden viikon aikana, ja loput viisi oppituntia kahden viikon aikana peräkkäisinä päivinä. Työpajan alkuosa oli oppilaiden palautteen mukaan aivan liian hidasta ja tuottamatonta työskentelyä. Suunnittelu ja harjoituskuvaukset koettiin turhauttavina ja vievän liikaa aikaa. Oppilaat kritisoivatkin asiaa projektin aikana äidinkielenopettajan ja kuvataideopettajan välityksellä. Taidemaailmassa perinteenä oleva taiteelliseen työskentelyyn olennaisesti liittyvä luonnostelu ja kokeilu ei tuntunut sopivan lyhyempiin kokonaisuuksiin tottuneille oppilaille.

Lämmittelytehtävien, eettisen ajattelun ja suunnittelun yhteensovittaminen olisi varmasti ollut helpompaa, jos niitä olisi voinut tehdä esimerkiksi kaksoistunneilla tai käyttää työpajakokonaisuuteen kokonaisia työpäiviä. Tiiviimmin peräkkäisinä päivinä toteutetut studiokuvaukset, kirjalliset tehtävät ja näyttelyn toteutus hahmottuivatkin paremmin ja työskentelyssä oli kokonaisuuden ja jatkuvuuden tunne. Työskentelyaikataulujen tiivistäminen oli toiminnan kannalta merkittävin kehitysehdotus kaikkien osapuolten näkökulmasta.

Opettajien tavoittaminen koulun ulkopuolisena toimijana oli usein hankalaa, koska he olivat paikalla yleensä vain omien opetustuntiensa aikana. Ohjaajina toimintaamme vaikeutti myös se, että meille ei annettu omia avaimia, jolloin jouduimme pienissäkin asioissa kolkuttelemaan ovia ja odottelemaan lukittujen ovien takana. Ohjaajana koin erityisen uuvuttavana vaiheen, jolloin työpajat olivat olleet levottomia, ja sain oppilaiden kritiikkiä opettajien välityksellä, enkä ollut varma äidinkielen opettajan todellisesta sitoutumisesta, ja

projekti oli kriittisessä vaiheessa studiokuvausten alkaessa. Henkilökohtaisten tapaamisten ansioista saimme kuitenkin organisoitua toiminnan paremmin ja yhteistyön sujumaan niin, että projektin loppuosasta tuli tiiviimmän aikataulun ja eriyttämisen avulla onnistuneempi kokonaisuus kuin projektin aloituksesta.

9.1.3 Monikulttuurisuuskasvatus ja oppiaineiden välinen integraatio

Toisen tutkimusaineistoni monialainen oppimiskokonaisuus erosi ensimmäisestä tutkimusaineistosta siten, että toiminta oli integroitu osaksi opetettavia oppiaineita ja koulun opettajat osallistuivat toimintaan. Työpajojen nivominen uskonnon, äidinkielen, S2-kielen ja kotitalouden opiskeluun teki sisällöstä mielekkään ja toiminta integroitu selkeämmin koulun käytäntöön. Opettajien osallistuminen ja oppilaan tuntemus auttoivat toiminnan suunnittelussa, käytännön tilanteissa ja reflektoinnissa. Myös toiminnan vaikutus kouluun ja opetussuunnitelman kehittämiseen oli merkittävämpi kuin irrallisempi työpajakokonaisuus ensimmäisessä tutkimusaineistossa, sillä oppilaiden lisäksi myös opettajat saivat kokemuksen taideperustaisesta toiminnasta ja sen mahdollisuuksista. Kiinnittyminen koulun käytäntöön teki myös ohjaajien toiminnasta mielekkäämpää:

”Ensimmäisessä tutkimusaineistossa projekti ei kiinnittynyt koulutyöhön millään lailla, eivätkä myöskään opettajat olleet sitoutuneita, mikä teki projektista varmastikin hieman irrallisen myös oppilaille. – Toisessa tutkimusaineistossa opettajien ja työpajaohjaajien yhteistyö toimi hyvin. Opettaja oli alusta asti mukana suunnittelemassa, ja työpaja kytkeytyi luontevasti uskonnon ja äidinkielen sisältöihin. Ohjaajana oloni oli tervetullut”. (Mari Oikarinen)

Etiikka kuuluu uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetussisältöihin. Kuvataiteellinen toiminta sopii tutkimukseni perusteella eettisten kysymysten pohdintaan ja uskonnon opiskeluun hyvin. Projektissa mukana ollut uskonnonopettaja osallistui toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen aktiivisesti. Uskonnonopettajan mukaan taiteen tulee olla kantaottavaa, ja projektin toiminta toimi hyvänä herättelijänä oppilaiden eettiselle ajattelulle:

”Taiteella otetaan kantaa usein. Mielestäni sellainen taide, jolla ei olisi mitään sanottavaa, ei ole mielenkiintoista. Se ei ole mielestäni edes taidetta vaan jotain koristeita. Taiteen määritelmässä pitäisi olla mukana aina se, että jotain sanottavaa olisi hyvä olla. Oppilaille oli vielä vaikeaa ymmärtää etiikkaa ja osalle oli selvästi vaikeaa ajatella, mikä on eettinen kysymys ja mikä on jokin muu asia. Tätä ei oltu ennätetty vielä kuitenkaan käsitellä. Taidehanke toimi sopivana herättelijänä näihin asioihin ja aiheesta voi keskustella vielä tulevilla oppitunneilla.” (Uskonnonopettaja)

Samoin ohjaajatyöparini korosti taiteen mahdollisuuksia havainnollistaa monimutkaisia kysymyksiä:

”Kuvataiteellinen työskentely soveltuu eettisten kysymyksien käsittelyyn hyvin, sillä se on luonteeltaan yhtä monitahoinen kuin etiikka itsekkin. Kuvataiteen tekemisessä ja katsomisessa havainnollistuu konkreettisella tavalla erilaiset ajattelu -ja toimintatavat, ja se ettei asioihin ole yhtä ainoaa oikeaa vastausta tai ratkaisua.”
(Mari Oikarinen)

Äidinkielen opiskelu jäi projektissa pienemmälle osuudelle. Äidinkielen tuntien sisällön suunnittelu jäi lopulta ohjaajien tehtäväksi, eikä tekemistä suoraan sidottu meneillään olevan kurssin opetussisältöön. Äidinkielen opettaja kuitenkin ohjasi oppilaiden luovat kirjoitukset koekuvien perusteella ja analysoi niitä yhdessä ohjaajien kanssa. Luovien kirjoitusten etuna oli se, että oppilaat pääsivät eläytymään toisten oppilaiden tekemiin kuviin ja kysymyksiin fiktiivisen tarinan, rap-runon kautta tai pohtivan esseen avulla. Kukaan oppilaista ei kuitenkaan valinnut runotehtävää. Pari kirjoitusta luettiin myös koko ryhmälle ääneen, jolloin muut oppilaat pääsivät käsittelemään teemaa tovereidensa ajatusten kautta. Yhdelle kantasuomalaiselle oppilaalle, joka oli nostanut tasoaan huomattavasti luovassa tekstissään, projekti oli onnistumisen kokemus juuri kirjoittamisessa. Hänen tekstinsä luettiin avajaisissa ääneen koko yleisölle. Maahanmuuttajaoppilaille toiminta oli myös S2-kielen opiskelua ja he oppivat uudenlaisten opiskelutaitojen lisäksi uusia suomen kielen sanoja.

Merkittävä integraation muoto oli myös kotitalousopettajan ohjaama avajaistarjoilu. Avajaisleivonnassa, johon osallistui kolme kantasuomalaista ja kaksi maahanmuuttajaa, oli opettajan mukaan hyvä ilmapiiri. Opettaja koki arvokkaana sen, että avajaisten myötä kotitalous pääsi ulos luokasta osaksi koulun juhlaa ja muuta toimintaa. Kotitalousopettaja pyrki kulttuurienvälisyyteen ja eettisyyteen avajaistarjoilussa valitsemalla pohjoisafrikkalaisia ja libanonilaista leivonnaisia, jotka sopivat kaikkien oppilaiden ruokavalioon.

9.1.4 Kehitysehdotuksia monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamiseen

Opettajien ja ohjaajien vastauksien perusteella kokonaisuus toimi varsin hyvin monialaisena oppimiskokonaisuutena. Suurin kritiikki liittyi pitkään kestoan. Parannusehdotuksia oli tiiviistä yhden/kahden päivän tehopakettista hieman väljempään, mutta intensiiviseen ajanjaksoon, jossa olisi aikaa myös sulatella asioita. Myös lyhyempi 8–10 tuntia voisi olla

aivan riittävä kokonaisuus tällaiselle yhteistyöprojektille. Toimintaan kaivattiin myös pysyviä työskentelytiloja ja enemmän tilaa. Valmistavan opetuksen ohjaaja toivoi myös enemmän aikuisia ohjaamaan maahanmuuttajaoppilaita. Uskonnonopettaja painotti kuitenkin, että taiteellisessa toiminnassa pitää hyväksyä koulun rajoitteet:

”Peruskoulussa pitää kuitenkin muistaa, että oppilailla on koko ajan kymmenen muuta asiaa menossa, joten taidehanke ei ole heille välttämättä tärkein meneillään oleva asia. Tämä näkyi aikatauluissa. Kaikki eivät voineet osallistua kaikille tunneille. Koulussa saa tottua jatkuvaan säätämiseen ja aikataulujen muuttumiseen ja siihen, ettei suurillekaan asioille ole aina aikaa kuin pieni hyppysellinen, mutta se on koulun arkea.” (Uskonnonopettaja)

Uskonnonopettajan mukaan hanke toimi oikein hyvin monialaisena oppimiskokonaisuutena, ja hänen mukaansa sen kehittäminen tarvitsee vain toistamista.

9.2 Laaja-alaisen kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun tulokset

9.2.1 Ryhmäkokojen vaikutus vuorovaikutukseen

Monikulttuurisia taidetyöpajoja järjestettäessä suositellaan, että työryhmät eivät saa olla liian isoja, vaan oppilaita tulisi jakaa tarvittaessa kahteen ryhmään (Oikarinen-Jabai 2010, 39). Työpajojen alussa ei tätä kuitenkaan huomioitu, vaan alustukset ja pienryhmätehtävät koko ryhmälle yhtä aikaa kahden työpajaohjaajan, valmistavan luokan koulunkäynninohjaajan ja paikalla olevan aineenopettajan johdolla joko uskonnon tai äidinkielen luokassa. Kaikille ei ollut istumapaikkaa, jolloin osa oppilaista istui välillä pulpeteilla tai naapuriluokasta haettiin tuoleja. Pienryhmätehtävien aikana varten käytettiin myös tyhjillään olevaa naapuriluokkaa ja käytävää. Iso ryhmä häiritsi kuitenkin ohjaajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Osalla oppilaista oli vaikeuksia keskittyä, ja heidän levottomuutensa häiritsi myös toisia oppilaita. Samoin valmistavan opetuksen oppilailla oli haasteita ymmärtää kaikkia ohjeita, eivätkä he saaneet riittävästi tukea vuorovaikutukseen. Toiminnan kannalta olisi ollut järkevämpää jakaa ryhmät alusta alkaen kahteen osaan ja jakaa ohjaajaresurssit kahden ryhmän välillä.

Koska projektissa haluttiin edistää maahanmuuttajataustaisten ja kantasuomalaisten vuorovaikutusta, oppilaat toteuttivat pienryhmätehtävänsä ennalta jaetuissa ryhmissä. Ryhmäjaon teki uskonnonopettaja siten, että kahden kantasuomalaisen seuraan liittyi yksi

valmistavan opetuksen oppilas. Ryhmissä tapahtui tiettyä vaihtelua, kun osa maahanmuuttajataustaisista 9. luokan oppilaista ei osallistunutkaan uskonnonopetukseen ja myös valmistavan luokan oppilaita oli poissa paikalta. Ryhmytyymiseen tarkoitettu pastissitehtävä onnistui kohtuudella, mutta kun oppilaiden tuli aloittaa eettisen kysymyksen valinta yhdessä, vuorovaikutus suorastaan jäätty ja osa oppilaista käytännössä käänsi toisilleen selkänsä pienryhmässään. Monelle maahanmuuttajanuorelle näytti tilanne olevan epämiellyttävä, eivätkä kantasuomalaisetkaan nuoret olleet kovin innokkaita keskustelemaan ja huomioimaan kielitaidoltaan heikompia maahanmuuttajia. Keskustelua vaikeutti varmasti myös keskusteltavan aiheen syvällisyys. Aiheeseen liittyvä pohjustus kosketti kyllä oppilaita, sillä suurin osa ryhmistä osasi valita aiheen, johon liittyi todellinen eettinen ongelma. Uskonnonopettajan mukaan 9. luokka oli valmiiksi aika tiivis porukka, johon uusien oppilaiden on ollut vaikeaa liittyä mukaan. Ryhmien keskinäiseen tutustumiseen ja ryhmytyymiseen olisi kannattanut käyttää enemmän aikaa ja mahdollisesti toisenlaisia ryhmytyymistehtäviä, ja aiheen käsittelyyn muitakin keinoja kuin pelkkä keskustelu.

Työpajojen studiokuvaukset pienryhmissä toimivat vuorovaikutuksen ja oppimisen kannalta parhaiten. Työskentely oli keskittyntä, ja kahdella ohjaajalla oli myös mahdollisuus tukea ryhmän vuorovaikutusta. Myös dialoginen kohtaaminen oli helpompaa. Useat oppilaat olivat kokeneet pienryhmätyöskentelyn studiossa koko projektin mukavimpana kokemuksena. Kaksi kantasuomalaista tyttöä korosti oppineensa projektissa erityisesti ryhmätoimintaa ja tulemaan toimeen tilanteessa, jossa ryhmässä ei ollutkaan tuttuja tai parhaita ystäviä. Kaksi maahanmuuttajaoppilasta mainitsi palautteessaan hyvänä asiana yhdessä ajattelemisen ja suomalaisten kanssa keskustelun.

Pohdimme ohjaajaparin kanssa pienryhmäjaon muokkaamista kesken projektin siten, ettei kenenkään valmistavan luokan oppilaan tarvitsisi olla yksin useamman kantasuomalaisen ryhmässä. Emme kuitenkaan ryhtyneet isoihin järjestelyihin, vaikka muutama ryhmä yhdistikin voimansa, ja yksi maahanmuuttajaoppilas siirtyi toiseen ryhmään, jossa oli toinen paremmin suomen kieltä osaava. Uskonnonopettaja ja valmistavan luokan opettaja oli pelko siitä, että maahanmuuttajaoppilaat keskustelevat vain keskenään eivätkä opi näin suomen kieltä. Projektin aikana näytti kuitenkin siltä, että kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen

kannalta parhaiten toimi se pienryhmä, jossa oli tasapaino maahanmuuttajien ja kantasuomalaisten kanssa. Siinä kielitaidoltaan edistynyt maahanmuuttaja osallistui vuorovaikutukseen kantasuomalaisen kanssa ja pystyi tukemaan myös kielitaidoltaan heikompaa. Ryhmissä, missä maahanmuuttaja oli yksin tai vähemmistössä, kantasuomalaiset nuoret eivät ottaneet kielitaidoltaan heikompia huomioon vaan keskustelivat keskenään. Tämän kokemuksen valossa tekisin ryhmäjaon tasapuolisemmin vastaavissa tilanteissa.

9.2.2 Asenteiden ja näkökulmien vaikutus kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen koulukulttuurissa

Opettajien ja ohjaajien näkemykset vuorovaikutuksesta ja sen ohjaamisen tarpeesta vaihtelivat. Uskonnonopettajan näkemys oli se, että maahanmuuttajien valmiudet eivät vielä ole tehtävän edellyttämällä tasolla, koska heidän keskustelu-, kieli- ja abstraktin ajattelun taitonsa ovat vielä riittämättömiä. Toisaalta hän piti toimintaa oppilaille hyvänä harjoituksena suomalaisesta koulukulttuurista, vaikka arveli usean oppilaan kuitenkin joutuvan palaamaan lähtömaahansa. Valmistavan luokan opettaja ja ohjaaja näkivät vuorovaikutuksen tavoitteena erityisesti oppilaiden kielitaidon kehittymisen. Valmistavan opetuksen koulunkäynninohjaaja, joka oli itsekin maahanmuuttaja ja äidinkieleltään venäläinen, keskittyi toiminnassaan erityisesti maahanmuuttajaoppilaiden tukemiseen.

Kun keskustelimme valmiista teoksista koko ryhmän kanssa, äidinkielen opettaja osallistui keskusteluun aktiivisesti tekemällä kysymyksiä ja osallistamalla oppilaita. Kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen kannalta keskustelussa oli myönteistä se, että yksi maahanmuuttajaoppilas kertoi ryhmänsä korruptioaiheisesta kuvasta ja äidinkielenopettaja teki myös hänelle kysymyksiä. Kulttuurienvälistä vuorovaikutusta helpotti myös se, että kyseinen oppilas pystyi tukeutumaan koulunkäynninohjaajaanvenäjän kielen avulla.

Opettajien ja koulunkäynninohjaajan vastaukset vuorovaikutuksen onnistumista heijastelivat heidän näkemyksiään vuorovaikutuksen tavoitteista ja he arvioivat vuorovaikutusta lähinnä oman opetusryhmänsä näkökulmasta. Valmistavan opetuksen opettaja ja ohjaaja arvioivat vuorovaikutuksen riippuvan kielitaidosta, jolloin vuorovaikutusta oli vain niillä oppilailla, joilla oli riittävä kielitaito. Heidän mukaansa joillakin maahanmuuttajaoppilailla kommunikointi lisääntyi ja oli jopa havaittavissa kaveruutta. Kommunikointivaikeuksista

huolimatta maahanmuuttajaoppilaat olivat innostuneita työskentelemään kantasuomalaisten kanssa ja kokivat tulleen hyväksytyiksi. Uskonnonopettaja katseli asiaa kantasuomalaisten oppilaiden näkökulmasta ja hänen mukaansa entuudestaan vaikea ryhmä otti valmistavan luokan oppilaita ihan mukavasti mukaan ryhmätöihin. Kuvataideopettaja ei osallistunut toiminnan seuraamiseen, joten hänen vastauksensa perustui lähinnä kantasuomalaisilta oppilailta ja opettajilta saatuun palautteeseen. Hän arvioi, että monikulttuurisia tavoitteita ei näin lyhyessä ajassa tavoitettu, ehkä joku maahanmuuttajaoppilas tuli lähinnä nimeltään tutuksi.

Ohjaajina pyrimme kiinnittämään huomiota maahanmuuttajanuorten vuorovaikutuksen tukemiseen ja rohkaisimme kantasuomalaisia nuoria ottamaan huomioon maahanmuuttajanuoret. Käytimme myös aikaa luottamuksen rakentamiseen ohjaajien ja maahanmuuttajaoppilaiden välille, kun käänäitimme tutkimuslupahakemukset arabian ja persian kielille, ja vierailimme luokassa erikseen keskustelemassa projektista ja kävimme tutkimuslupahakemuksen yhdessä läpi. Perusopetuksen ryhmä taas ei saanut tätä erityiskohtelua, vaan heidän täytyi ymmärtää tutkimuksen sisältö ja tavoitteet yhteisen tunnin alussa lyhyen esittelyn perusteella. Oppilaissa näkyi myös epäluuloisuus tutkimushankkeita kohtaan. Heitä ärsytti loppusten jatkuva täyttäminen, eivätkä kaikki jaksaneet palauttaa tutkimuslupakaavakkeita. Toiminnan alussa olisi kannattanut panostaa myös kantasuomalaisten nuorten luottamuksen hankkimiseen. Ryhmä ei ollut valmis antamaan suoraa palautetta ohjaajille projektin puolesta välissä, vaikka kritisoivat toimintaa voimakkaasti äidinkielen- ja kuvataideopettajalle. Ohjaajana huomasin myös sen, että en riittävästi pystynyt kohtaamaan niitä kantasuomalaisia oppilaita, jotka suhtautuivat vastahakoisesti ja passiivisesti toimintaan tai esittivät syrjiviä kommentteja, vaikka dialoginen keskustelu heidän arvoistaan ja asenteistaan olisi ollut olennaista kulttuurienvälisestä vuorovaikutusta.

Valmistavan opetuksen työskentelytilat on sijoitettu koululla käytävän päähän erityisluokan taakse, jolloin kantasuomalaisilla oppilailla ei ollut toimintaa siinä osassa koulua. Studiokuvausten aikana pyysin oppilaita aina kuvauksen jälkeen noutamaan seuraavan ryhmän oppilaita studioon. Siinä vaiheessa valmistavan opetuksen ryhmä teki omia tehtäviään omassa luokassaan ja 9. luokka omassa luokassaan. Yksi kantasuomalainen

oppilas ei tiennyt, missä valmistavan opetuksen luokka oli. Toinen oppilas totesi pyyntööni, että ”*siellä haisee.*” Vaikka käytävässä ja luokassa oli tosiasiaa voimakas tuoksu, tulkitisin kommentin syrjivänä. Valitettavasti en käynyt keskustelua oppilaan kanssa hänen kommentistaan ja sen perusteista, vaan keskityin tehtävän ohjaamiseen. Näiden pienten havaintojen perusteella pohdinkin, että mikä rooli on valmistavan opetuksen sijoittumisella koulutilaan ja yhteisten työskentelytilojen käytöllä on kulttuurienväliseen tasavertaisuuteen. Kantasuomalaisille oppilaille olisi voinut olla kasvattava kulttuurienväläinen kokemus työskennellä vastavuoroisesti valmistavan opetuksen tiloissa.

9.2.3 Eettisen ajattelun ja keskustelun mahdollisuuksista taiteellisen toiminnan avulla

Toiminnan toteutuksessa nousi esille kysymyksiä siitä, miten ohjata nuoria eettiseen ajatteluun ja rohkaista keskusteluun vaikeista kysymyksistä. Kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen haasteena on maahanmuuttajanuorten eritasoinen kielitaito ja erilaiset oppimisvalmiudet, jotka pitäisi pystyä huomioimaan toiminnassa (Opetushallitus 2015, 5). Keskusteluissa opettajien kanssa tuli esille se, että lasten ja nuorten eettinen ajattelukyky kehittyy eri tahtiin. 9. luokkalaisilla käsitteellisten asioiden pohdinta on mahdollista, mutta vaikeaa ja se onnistuu yleensä vain luottamuksellisessa ilmapiirissä. Maahanmuuttajaoppilaille tämän vaihtelun nähtiin olevan suurempi, osa oppilaista ajatteli opettajien mukaan vielä tässä iässäkin hyvin konkreettisesti.

Projektin valmiit taideteokset kertoivat siitä, että useimmat oppilaat kyllä tunnustivat eettisiä ongelmia, vaikka ratkaisut eivät välttämättä olleet vielä kovin monipuolisia. Eettisen ajattelun monimutkaisuus syveni osalle oppilaista mahdollisesti vasta teosten yhteisen tarkastelun ja keskustelujen aikana. Uskonnonopettajan mukaan toiminta sopi hyvänä herättelijänä ajatteluun, ja projektin jälkeen aiheesta oli hyvä jatkaa keskustelua seuraavilla oppitunneilla. Osalla oppilaista oli myös vastustava asenne eettiseen ajatteluun. Palautteen perusteella ryhmässä oli useita suomalaispoikia, jotka eivät nähneet valmiissa taideteoksissa mitään erityistä tai tunteita herättävää, eivätkä kokeneet oppineensa mitään. Myös muutaman oppilaan luova kirjoitus oli ajattelutavaltaan äidinkielen opettajan mukaan ”höpöhöpöä” tai ”viidesluokkalaisen tasoa”. Osaltaan se voi tarkoittaa pelkoa käsitellä syvällisiä asioita ja ohittaa ne huumorilla, mutta joistakin oppilaista näki myös selkeän kriittisen asenteen eettistä ajattelua tai uskonnon opiskelua kohtaan. Myös esimerkkikuva

maahanmuuttoa vastustavasta mielenosoituksesta sai muutaman kantasuomalaisoppilaan kommentoimaan myönteiseen ääneen ”skineistä”. Vaikka nämä oppilaat tekivät osuutensa ryhmätöistä, emme ohjaajina ehtineet pysähtyä toiminnan keskellä luottamukselliseen keskusteluun heidän kanssaan.

Maahanmuuttajaoppilaiden mahdollisuuksia eettiseen keskusteluun rajoitti erityisesti heidän kielitaitonsa. Yksi maahanmuuttajapoika oli kieli- ja vuorovaikutustaidoiltaan niin edistynyt ja motivoitunut, että hän pystyi ehdottamaan oman pienryhmänsä valokuvataideteoksen teemaksi korruption ja toimimaan myöskin johtavassa roolissa ryhmätyössään hiljaisten kantasuomalaisten poikien seurassa. Hän myös pystyi esittelemään valmistavan opetuksen kuvakollaasin muulle ryhmälle. Heikko kielitaito tai ajattelun kypsymättömyys eivät kuitenkaan olleet esteitä osallistumiselle, silloin kun toiminta oli visuaalista. Valmistavan opetuksen kuvakollaasi korruptiosta oli onnistunut kuvallinen tapa osallistua keskusteluun heikosta suomen kielitaidosta huolimatta, ja sen työstämiseen pystyivät osallistumaan kaikki paikallaolleet oppilaat. Koekuvien pohjalta tehdyn rinnakkaisen S2-tehtävän analyysin perusteella oppilaiden kuvista kirjoittamat lauseet olivat hyvin konkreettisia, mutta useissa lauseissa oli kuitenkin tunnistettu tai kuvattu jokin eettinen ongelma. Kolme valmistavan luokan oppilaista osallistui myös kuvattavan rooliin, ja kuvattavana oleminen antoi myös mahdollisuuden eläytyä eettiseen kysymykseen ja siihen liittyviin tunteisiin.

Kollaasitehtävä olisi voinut toimia myös kantasuomalaisten ja valmistavan opetuksen yhteistyötehtävänä ja kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen muotona, koska kuvien ja materiaaliin valintaan, leikkaamiseen, liimaamiseen liittyy paljon kielitaidosta riippumatonta vuorovaikutusta. Avajaisissa maahanmuuttajaoppilaan suomen kielellä pitämä esitelmä kollaasista antoi valmistavan luokan oppilaille mahdollisuuden kertoa jotakin erityistä kantasuomalaisille nuorille, vaikka kyseessä olikin niin ikävä ilmiö kuin korruptio. Yksi kantasuomalainen tyttö kertoi palautteessaan oppineensa työpajoissa erityisesti korruptiosta. Kollaasi ja siihen liittyvä esitys toimivat siten myös kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen ja kohtaamisen välineenä.

9.2.4 Taideteosten ja näyttelyn merkitys

Koska projektissa tähdättiin alusta asti näyttelyyn, saattoi se vaikuttaa myös oppilaiden työskentelyyn siinä vaiheessa, kun otettiin lopullisia studiokuvia. Pienryhmätyöskentelyyn studiossa keskittyivät kaikki oppilaat. Myös sellaiset ryhmät, jotka eivät olleet suunnitteluvaiheessa kovinkaan innostuneita aiheestaan, halusivat tehdä teoksensa perusteellisesti. Ryhmät vakavoituivat, vaikka välillä olikin hauskaa. Esteettiset kysymykset kuten kuvien yhtenäinen tausta ja dramaattinen ulkonäkö kohottivat tekemisen uudelle tasolle.

Projektin kannalta valmiit taideteokset, niiden ripustaminen näyttelyyn ja avajaiset olivat merkittäviä tapahtumia ja kokosivat projektin hyvin. Taideteokset auttoivat hahmottamaan kokonaisuutta paremmin, ja oppimaan eettisistä kysymyksistä toisten töitä katsomalla. Valmiit valokuvat kiinnostivat ja teokseen liittynyt loppukeskustelu oli tärkeä osa projektia. Avajaiset nostattivat tunnelmaa, ja lisäsivät töiden tärkeyttä ja arvostusta. Avajaisissa ja näyttelyssä oli mahdollisuus näyttää muille, mitä on tehty, ja saada palautetta. Myös oppilaille, jotka esiintyivät avajaisissa tai joiden teksti luettiin, avajaiset saattoivat olla merkittävä onnistumisen kokemus. Avajaisissa yhdistyi hienosti usean oppilaan ja opettajan panos, ja projekti sai juhlallisen päätöksen.

Näyttelyn pystytystä seuraamaan pysähtyi myös ruotsin opettaja, joka pohti kanssani mahdollisuuksista järjestää tällaista toimintaa myös omassa oppiaineessaan.

Kotitalousopettaja-luokanvalvojan vastauksessa kiteytyy myös näyttelyn merkitys kulttuurienvälisyyden ja kulttuurisen moninaisuuden viestimisestä myös muulle koulun välle:

”Minusta oli tärkeää, että projektista syntyi konkreettisia kuvia ja että ne ovat meillä täällä koululla kaikkien nähtävillä. Kuvissa esiintyy sekä maahanmuuttajia ja suomalaisia nuoria yhteisen tekemisen äärellä pohtimassa kuvien välityksellä vaikeita ongelmia.” (Kotitalousopettaja)

Oppilaatkin totesivat valmiiden taideteosten kuvaavan hyvin todellisia aiheita ja ongelmia maailmassa. Monet näkivät kuvien vahvan sanoman, ja he alkoivat pohtia ongelmien syitä, seurauksia ja ratkaisuja ja eettisten kysymysten monimutkaisuutta. Oppilaat kokivat myös jokaisen ryhmän onnistuneen töissään, jopa odotettua paremmin. Kuvissa oli käytetty

hienosti valoa. Osa maahanmuuttajaoppilaista analysoi myös vastauksissaan lopullisten taideteosten sisältöä ja niihin liittyviä eettisiä kysymyksiä. Onnistumisen kokemus kuului myös heidän vastuksissaan, joissa iloittiin työn tekemisestä, joka oli ollut mukavaa ja hauskaa. Yhdessä vastauksessa luki lyhyesti: *”Tunnen iloa”*.

Yksi maahanmuuttajaoppilas ja viisi kantasuomalaista oppilasta eivät nähneet teoksissa mitään ajatuksia herättävää. Yksi kantasuomalainen tyttö, joka muuten vastasi perusteellisesti kysymyksiin, vastasi tähän kysymykseen: *”En ole varma.”*

9.2.5 Valmiiden taideteosten tulkintaa

Näyttelyyn ripustettiin yhteensä yhdeksän ryhmän työt. Teokset olivat kuvapareja, lukuun ottamatta yhden ryhmän kolmen kuvan sarjaa. Lisäksi näyttelyyn liitettiin valmistavan opetuksen ryhmän tekemä kuvakollaasi. Ryhmien tiedonhakutehtävien liittämistä kokonaisuuteen harkittiin myös, mutta ne eivät ehtineet valmistua ennen avajaisia.

Kantasuomalainen ja kaksi maahanmuuttajatyttöä, joista toinen opiskeli perusopetuksen ryhmässä, työstivät taloudellista eriarvoisuutta pohtivan kuvaparin (Kuva 16). Kuvan tulkinnassa nousi esiin kehollisen viestinnän, katseiden, asennon ja ilmeiden merkitys.



Kuva 16 Köyhyys ja rikkaus

Yhden ryhmän muodostivat kantasuomalainen poika ja tyttö. He päätyivät tutkimaan koulumotivaation problematiikkaa varsin vähäeleisesti (Kuva 17). Koulumotivaatioon vaikuttavat heidän mukaansa opettaja ja opetettava aine.



Kuva 17 Koulumotivaatio

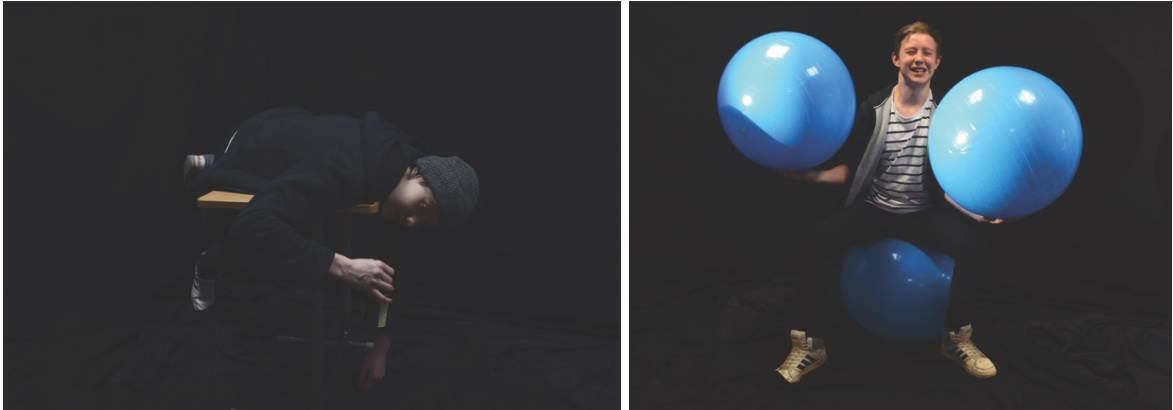
Ryhmä, joka työsti kuvaparin korruptiosta (Kuva 18) toimi intensiivisesti. Ryhmässä oli kaksi maahanmuuttajataustaista ja kaksi kantasuomalaista poikaa. Oppilaat halusivat panostaa lavastukseen ja pohtivat kuvan elementtejä, asentoja ja niiden merkitystä perusteellisesti.



Kuva 18 Korruptio

Alkoholismia ja sen ratkaisua liikunnan avulla (Kuva 19) pohti kuuden hengen ryhmä, jossa oli maahanmuuttajatyttö ja -poika, yksi kantasuomalainen poika ja kolme kantasuomalaista tyttöä. Kuvattavan heittäytyminen rooliinsa sai aikaan naurua ja positiivisen yhdessä tekemisen ilmapiirin studiossa. Ryhmä oivalsi valaistuksen ja asentojen vaikutuksen

sommitteluun, ja haki kuviin tietoisesti erilaisia tunnelmia.



Kuva 19 Alkoholismi

Neljän kantasuomalaisen pojan ryhmä, joka yhdistyi kahdesta ryhmästä, työsti kuvaparin pahoinpitelystä (Kuva 20). Ryhmällä oli aluksi idea työstää kuvateos jääkiekkoväkivallasta, joka ratkeaa tuomarin väliintuloon, mutta oppilaat päätyivät lopullisessa teoksessaan pelkistetympään ilmaisuun.



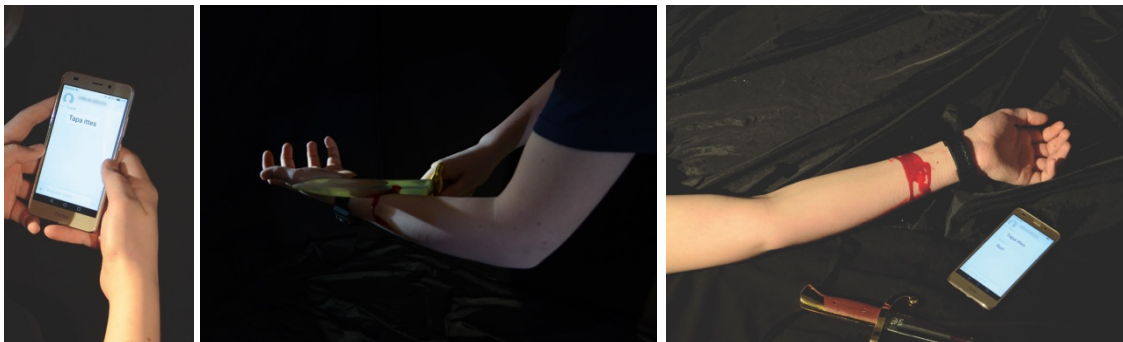
Kuva 20 Pahoinpitely

Älypuhelinriippuvuudesta johtuvia sosiaalisia ongelmia käsittelevä kuvapari (Kuva 21) sai aikaan paljon keskustelua valmiita teoksia katseltaessa. Teoksen toteutti kuuden oppilaan ryhmä, josta kaksi valmistavan opetuksen oppilasta osallistui vain satunnaisesti. Ryhmä hyödynsi kuvauksissaan myös vapaaehtoisia malleja.



Kuva 21 Älypuhelinriippuvuus

Yksi ryhmä toteutti kuvasarjan itsemurhasta, joka johtui nettikiusaamisesta (Kuva 22). Tarinan ensimmäisessä kuvassa on lyhyt viesti ”Tapa ittes”, ja viimeisessä ruudussa viesti ”Sori”. Ryhmässä oli kantasuomalainen poika ja tyttö sekä yksi maahanmuuttajapoika. Teema kosketti monia oppilaita, ja ryhmän koekuvien perusteella tehtiin useita luovia kirjoituksia.



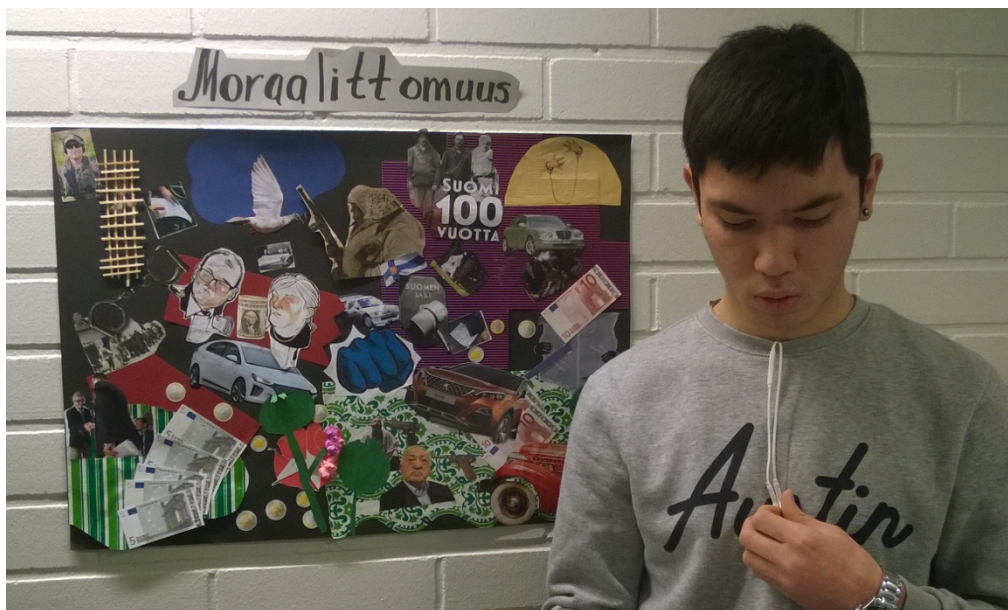
Kuva 22 Nettikiusaaminen ja itsemurha

Kolmen oppilaan ryhmä, jossa oli maahanmuuttajapoika ja kantasuomalainen tyttö ja poika, työsti teoksen, joka kuvasi sotaa ja rauhaa (Kuva 23). Kuvautu seurannut kantasuomalainen tyttö tulkitsi teoksen esittävän maahanmuuttajien ja kantasuomalaisten tai ihmisrotujen välistä vastakkainasettelua.



Kuva 23 Sota ja rauha

Maahanmuuttajaoppilaiden kuvakollaasi käsitteli korruptiota. Teokselleen he antoivat nimen ”Moraalittomuus” (Kuva 24). Teokseen oppilaat olivat liittäneet Suomi 100-vuotta teeman. Teosta esitellessään maahanmuuttajaoppilas totesi korruption olevan erityisesti kehitysmaissa ilmenevä ongelma, ja sen, että Suomi on maailman vähiten korruptoitunut maa.



Kuva 24 Moraalittomuus

9.2.6 Laaja-alainen taiteen tekemisen, taiteellisen ajattelun ja ilmaisun oppiminen

Työpajojen tavoitteena oli laaja-alaisen kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun osaamisen kehittäminen. Tutkimukseni palautteessa kysyin oppilaiden ja ohjaajien näkemyksiä siitä, mitä he olivat oppineet projektissa. Vaikka oppimista on usein vaikea arvioida lyhyellä aikavälillä ja sitä on myös vaikea sanallistaa, antavat vastaukset joitakin näkökulmia siihen, millaista oppimista työpajoissa tapahtui.

Kantasuomalaisten oppilaiden vastauksissa moni kertoi oppineensa, kuinka hyvä kuva otetaan ja kuinka paljon kuvaaminen itse asiassa vaatii aikaa, huolellista suunnittelua ja tunnelmaan vaikuttavien yksityiskohtien miettimistä. He oppivat käyttämään oikeaa kameraa ja hyödyntämään valaisua. Yksi oppilas oli oppinut erityisesti kehollista ilmaisua eli kuvattavana olemisesta ja keskittymisestä. Yksi oppilas kertoi oppineensa kirjoittamaan

paremmin tekstejä. Taiteellisen tekemisen lisäksi moni oppilas oli myös oppinut pohtimaan eettisiä kysymyksiä ja ymmärtämään kuvia, joilla pyritään vaikuttamaan. Kaksi oppilasta mainitsi oppineensa ryhmässä toimimista. Samoin yksi oppilas nosti esiin oppineensa uutta korruptiosta. Viisi oppilasta ei palautteensa mukaan oppinut mitään.

Maahanmuuttajaoppilaat olivat oppineet paljon uusia sanoja ja tehtäviä. Yksi mainitsi lisäksi oppineensa ottamaan kuvia. Yhden oppilaan vastaus liittyi taiteelliseen toimintaan ja ajatteluun: ”Opin kuvittelen”, toisen oppilaan vastausta on vaikea tulkita, mitä se tarkoittaa: ”Tiedän rakastan toimii”. Yksi ei vastauksensa mukaan ollut oppinut mitään.

Opettajien vastausten mukaan oppilaat saivat kokemuksen taiteen tekemisestä ja ajatuksia siitä, miten taiteen avulla vaikutetaan ja kerrotaan maailmasta. He oppivat myös ilmaisemaan itseään valokuvia käyttämällä ja kuvien tulkintaa. Maahanmuuttajaoppilaat oppivat suomen kielen kehittymisen lisäksi työskentelemään yhdessä kantasuomalaisten kanssa, ja kantasuomalaiset nuoret saivat mahdollisuuden oppia toisten kulttuurien huomioonottamista. Projekti saattoi jättää pienen muistijäljen oppilaisiin ja ohjata jollakin tasolla eettiseen pohdiskeluun koulun arjessa.

Ohjaajaparini kiteytti vastauksessaan molempien projektien seuraavasti:

”Oppivat molemmissa työpajoissa varmasti ryhmässä toimimisesta; sen vaikeudesta mutta myös ehkä myös mahdollisuuksista. Ajattelusta kuvallisin keinoin, kuvan elementtien merkityksestä, ehkä taiteen olemuksesta ja moninaisuudestakin. Oppivat ehkä pohtimaan ja ajattelemaan itse, ja huomaamaan toisen erilaista ajattelua ja tekemisen ja olemisen tapoja. Myös uusia konkreettisia käytännön asioita käsin tekemisen myötä; punomista tai tekstiilimateriaalin muovaamista tai kameran käyttöä. Maahanmuuttajat oppivat myös suomalaisesta koulukulttuurista ja siitä, miten asioista puhutaan. Kaikille oli varmasti uutta ja opettavaista kokeilla tämän kaltaista koulutyöskentelyä.” (Mari Oikarinen)

Moni oppilaista koko toiminnan myönteisenä, erilaisena oppimiskokemus. Toiminta näkyi heille poikkeuksena normaaliin koulutyöskentelyyn ja uskonnonopiskeluun. Taiteellinen työskentely ja pienryhmässä toimiminen tavoittivat erityisesti hiljaisia tai rauhallisia oppilaita, kuten yksi pienryhmässä aktiivisesti toiminut poika vastauksessaan analysoi:

”Oli mukava, kun ei ollut normaaleja tunteja vaan vähän vaihtelua, ja siksi koska normaali tunnint ovat yksitoikkoista ja rasittavaa, mutta tämä oli kevyttä ja rauhallista.” (9. luokan oppilas)

Erilaiset työskentelytavat kuten kuvaaminen, eläytyminen kuvattavaksi ja kirjoittaminen mahdollistivat onnistumisen eri alueilla. Joillekin oppilaille luova kirjoitus valokuvien pohjalta helpotti kirjoittamaan ryhtymistä. Yksi oppilas toivoi palautteessaan jatkoa tällaiselle toiminnalle, toinen olisi halunnut tehdä vielä toisenkin työn.

Kaikkia oppilaita projekti ei kuitenkaan tavoittanut. Projektin 31 osallistujasta kaksi valmistavan opetuksen oppilasta yhdeksästä jäi ulkopuolisiksi, he osallistuivat vain satunnaisesti tai kokivat, etteivät ymmärtäneet mitään. Kantasuomalaisista oppilaista projekti ei innostanut myöskään kaikkia, vaan viisi poikaa ryhmästä koki toiminnan tylsänä, turhanpäisenä ja merkityksettömänä.

9.2.7 Toiminnan vaikutus koulukulttuuriin

Toiminnalla oli myös myönteinen vaikutus koulun toimintakulttuuriin. Valmistavan luokan opettaja ja ohjaaja kokivat, että maahanmuuttajaoppilaat olivat oppineet projektissa monenlaisia ilmaisullisia taitoja ja periaatteita. Samoin opettajat ja ohjaajat olivat oppineet uudenlaisia toimintatapoja opetuksen järjestämiseen. He suunnittelivatkin yhdessä erityisluokan kanssa seuraavaa monialaista oppimiskokonaisuutta oppilaiden vahvuuksista. Työpajassa oli tarkoitus kartoittaa aluksi oppilaiden vahvuudet nettitestin perusteella, sen jälkeen jakaantua pienryhmiin vahvuuksien perusteella, ja tuottaa yhdessä visuaalisia tai draamallisia esityksiä omista vahvuuksista. Työskentelyssään oppilaat saivat käyttää erilaisia ilmaisullisia menetelmiä kuten askartelua, kollaaseja, tableteilla kuvaamista, videoita tai näytelmiä. Opettajien mukaan oppilailla oli Taidevaihte-hankkeen työpajan perusteella laajentunut ymmärrys erilaisista ilmaisun mahdollisuuksista, joilla voi korvata kielitaidon puutteita. Kotitalousopettaja-luokanvalvoja piti myös yhteistyöprojektia tervetulleena muutoksena koulun kulttuuriin:

”Olen iloinen, että koulu saa teidän kaltaisia ihmisiä mukaan toimintaan nivomaan erilaisia taiteita ja ajatuksia yhteen. Meidän oppiainejakoinen systeeminne tarvisi vielä enemmän tämän kaltaista toimintaa, mitä on kuitenkin aika haastavaa toteuttaa tässä meidän rajoittavassa lukujärjestyksessämme. Yritystä aina ajoittain kuitenkin on.” (Kotitalousopettaja)

10 Tutkimuksen luotettavuus

10.1 Kriittinen tutkimusote

Taideperustainen tutkimus kasvatuksessa perustuu Baronen ja Eisnerin mukaan kasvatukselliseen asiantuntijuuteen, joka kehittyy vain kokemuksen ja käytännön opetuksen kautta. Kasvatukselliseen asiantuntijuuteen liittyy kasvatuksen kritiikki, jolla käytäntöä voidaan tutkia. Kasvatuksen kritiikkiä voidaan verrata taidekritiikkiin, jonka tehtävää on paljastaa ja nostaa esiin asioita, jotka ovat sekä monimutkaisia että hienovaraisia. Kasvatuksen kriittistä tarkastelua voidaan kuvata neljällä ulottuvuudella. Sen tulee olla kuvaavaa, tulkitsevaa, arvioivaa ja temaattista. Kasvatuksen kritiikin tulee *kuvata* elävästi tutkimuksen tieto esimerkiksi metaforien avulla. Kritiikki on myös *tulkintaa*, joka pyrkii selvittämään kuvattua, pureutumaan pintaa syvemmälle ja löytää syvempiä kysymyksiä ja merkityksiä. Tulkinta kysyy, miksi jotakin tapahtuu ja mikä on sen merkitys? Kasvatuksen kritiikki on myös *arvioivaa*. Kasvatus on joka tapauksessa normatiivista toimintaa, joten kritiikin tulee arvioida, että kehittyykö oppilaiden kasvatuksellinen elämä niillä kasvatustoiminnoilla ja opetussuunnitelmillä, joihin oppilaat osallistuvat. Kasvatuksen kritiikki huipentuu *tematiikkaan* eli niihin laajoihin käsitteisiin ja ymmärrykseen, jotka nousevat kritiikistä. Tematiikan tehtävänä on nostaa esiin, se mikä on yleistettävää ja mikä on erityistä, ja miten lukija voi soveltaa tietoa tutkimuksen ulkopuolella. (Barone & Eisner 1997, 100–101)

Taideperustaisen tutkimuksen epäsuorat lähteet ja tulokset vaativat tulkintaa. Syitä ja seurauksia ei voi taiteessa aina erottaa selkeästi toisistaan, koska ilmiöille on useita eri syitä, ja kaikki muuttujat vaikuttavat toisiinsa. Sen takia taideperustaisessa tutkimuksessa nostetaan esille ja etsitään monia eri vaihtoehtoisia tulkintoja, ja lisätään siten tiedon uskottavuutta. Uskottavuutta lisää myös tutkimuksen iteratiivisuus ja ilmiöiden toistuminen pitkän ajanjakson aikana. (Rolling 2010, 110)

Kriittisen teorian mukaisessa tutkimusotteessa pyritään aineiston analyysissä pääsemään pintarakenteita syvemmälle abduktiivisen logiikan mukaisin menetelmin. Se kiinnittää huomiota vallitseviin tilanteisiin ja käytänteisiin, totuttuihin olosuhteisiin ja esitettyihin

mielipiteisiin. Se paljastaa vastakkaisuuksia, taustalla piileviä valtatekijöitä ja alistussuhteita. (Anttila 2006, 385)

Abduktiiviseen päättelyyn ja oletukseen voidaan päätyä intuitiivisesti, mutta vasta kun tapausta koskevaan informaatioon on perehdytty laajasti ja monipuolisesti. Sosiaalinen maailma on moniääninen ja riippuvainen tulkinnoista, joten abduktiota ei voida oikeuttaa täydellä varmuudella. Abduktioon liittyy siten rehellisyyden vaatimus, sen tulee auttaa tulkitsijoita toimimaan yhä paremmin, sen tulee parantaa toimintaa tai auttaa ymmärtämään toimintaa entistä paremmin. (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2008, 89–93)

Olen tutkimustuloksien analyysissä pyrkinyt kuvaamaan toimintaa ja havaintojani siitä esimerkein ja siten, että se antaa ymmärrettävän kuvan toiminnasta. Olen nostanut esiin tulkintoja erilaisista diskursseista ja pienistäkin havainnoista, joilla on voi olla merkitystä tutkimukseni näkökulmasta. Osa päättelyistäni on abduktiivista, mutta olen pyrkinyt vertailemaan oletuksiani tarkastelemalla aineistoani monipuolisesti ja rakentamalla näkemykseni yhdistelemällä aineiston osa-alueita kuten havaintojani toiminnasta, oppilaiden palautetta ja taiteellisia tuotoksia. Olen tutkimuksessani arvioinut kriittisesti tutkimukseni toimintaa, mutta samalla myös koulukulttuuria ja sen esteitä kulttuurienväliselle vuorovaikutukselle. Tutkimukseni ensimmäisen ja toinen aineistonkeruu tapahtuivat osittain peräkkäin, jolloin aineistonkeruussa oli mahdollisuus syklisyyteen ja toiminnan tarkentamiseen ensimmäisen projektin pohjalta. Toisaalta projektit olivat erityyppisiä, jolloin analyysissä oli mahdollisuus vertailla niiden tuloksia erillisinä kokonaisuuksina. Teemojen ja tulosten ryhmittelyn avulla olen pyrkinyt nostamaan oleellisia seikkoja monikulttuurisesta taidekasvatuksesta ja sen haasteista ja mahdollisuuksista osana perusopetusta.

10.2 Tutkimuksen vaikuttavuus ja validius

Taideperustaista tutkimusta kasvatuksessa tulee arvioida sen vaikutuksen perusteella. Baronen ja Eisnerin mukaan tutkimuksen ansioita voidaan arvioida sillä, kuinka hyvin se valaisee ja paljastaa tietoa, joita ei ole huomattu. Se nostaa esiin hienovaraista, mutta merkittävää tietoa kasvatuksen maailmasta. Toinen arviointikriteeri on tutkimuksen kyky laajentaa näkökulmia ja nostaa esiin uusia kysymyksiä. Kolmas arvioitava asia on tutkimuksen osuvuus, kuinka hyvin se keskittyy kasvatuksen kannalta merkittäviin aiheisiin ja

kysymyksiin. Käsitteleekö tutkimus kysymyksiä, joilla on merkitystä koulussa, luokkahuoneessa tai kouluväen elämässä. Taideperustaisen tutkimuksen arvioinnissa pitää huomioida myös tutkimuksen yleistettävyyttä, onko tieto oleellista myös tutkimustekstin ulkopuolisissa ilmiöissä. Tutkimuksen laatua arvioitaessa on tärkeää huomioida myös se, miten tutkimuksen tieto tavoittaa akateemisten tutkimuspiirien lisäksi myös käytännön työntekijät ja jopa julkisen yleisön eli kuinka valaisevaa, näkökulmia laajentavaa, osuvaa ja relevanttia tietoa tutkimus antaa lukijoiden maailmaan. (Barone & Eisner 1997, 102–103)

Toimintatutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida Steinar Kvalen mukaan ei niinkään validiteetin eli pysyvän totuuden tai tosiasioiden tilan, vaan validoinnin perusteella, eli sen mukaan millaisen prosessin avulla ymmärrys maailmasta kehkeytyy vähitellen. Heikkinen ja Syrjälä ehdottavat Steinar Kvalen pohjalta viittä periaatetta toimintatutkimuksen arvioimiseksi. Ne ovat historiallinen jatkuvuus, reflektiivisyys, dialektisuus, toimivuus ja havahduttavuus. Toiminta ei ala tyhjästä, vaan tutkimusprosessi sijoittuu tiettyyn historialliseen, poliittiseen ja ideologiseen yhteyteensä. Historialliseen jatkuvuuden periaatetta noudattava tutkija tarjoaa lukijalle mahdollisuuden seurata tapahtumien syitä ja seurauksia. Tutkimuksen reflektiivisyyden kannalta on tärkeää, että tutkija pyrkii tiedostamaan oman tietämisen mahdollisuuksia ja rajoituksia, ja pohtii esioletuksia. Tutkijan on tarpeellista tarkastella omaa suhdettaan tutkimuskohteeseensa ja kykyä ymmärtää tutkimuskohdettaan aikaisemman elämäkokemuksensa perusteella. Dialektisuuden periaatteen hyväksyvä tutkija ymmärtää, että sosiaalinen todellisuus rakentuu keskustelussa dialektisena prosessina. Tutkimuksessa pyritään siten välittämään eri äänet ja ajatukset, jotka hahmottavat sosiaalista toimintaa moniäänisenä, värikkäänä, toisiinsa kietoutuvina tai ristiriitaisina näkemyksinä. Toimintatutkimuksen toimivuutta arvioidaan sen käytännön vaikutusten eli hyödyn näkökulmasta. Tutkimus voi osoittaa myös kokeillun käytännön toimimattomaksi, mutta epäonnistuminen voi silti tuottaa arvokasta tietoa. Hyödyllisyyden tarkastelussa on tärkeä kysyä, kenen näkökulmasta tulokset ovat toimivia tai hyödyllisiä. Sen takia toimivuutta voidaan arvioida sen perusteella, miten se tuo esille vallan mekanismeja. Tutkimuksen havahduttavuus liittyy tutkimuksen arviointiin taiteellisia kriteerejä, jolloin hyvä tutkimus havahduttaa ajattelemaan ja tuntemaan asioita uudella tavalla, kuten taide. Tutkimusta arvioidaan tietoisesti sen herättämien kokemusten, ajatusten ja tunteiden perusteella (Heikkinen & Syrjälä 2008, 149–159)

Tutkimukseni ajankohtana Suomeen on erityisesti vuosien 2015 ja 2016 aikana saapunut useita tuhansia turvapaikanhakijoita, ja maahanmuuttajien vastaanottaminen ja kotoutumisen edistäminen sekä toisaalta maahanmuuton rajoittaminen ovat merkittäviä yhteiskunnallisia ja poliittisia keskusteluaiheita. Tutkimukseni historiallisuuden näkökulmasta olen tutkimuksen ja toiminnan suunnittelussa hyödyntänyt aikaisempia maahanmuuttajien kotoutumiseen ja monikulttuurisuuteen liittyviä taideperustaisten hankkeiden toimintakertomuksia ja kuvataidekasvatuksen opinnäytetöitä (Korkalo 2014, Niskala 2015, Pétursdóttir 2013). Kolmivuotisessa Taidevaihte-tutkimushankkeessa tehdään useita kuvataidekasvatuksen ja sosiaalityön opinnäytetöitä, joten tutkielmani vaikuttavuus tulee esille osana isompaa tutkimushanketta. Hankkeen tavoitteena on lisätä tietoa ja kehittää taideperustaista toimintaa nuorten kaksisuuntaisen kotoutumisen edistämiseksi. Tutkimukseni vaikuttavuutta voi arvioida myös osuvuuden kannalta. Tutkimukseni keskittyy kasvatuksen kannalta merkittäviin kysymyksiin, onhan maahanmuuttajien kotoutuminen, kulttuurisen moninaisuuden huomioiminen ja monialainen oppinen ajankohtaisia ja merkityksellisiä kysymyksiä perusopetuksessa.

Tutkimukseni refleksiivisyyttä arvioin ja avaan lukijoille tutkijan positiota käsittelevässä luvussa. Taideperustaisessa toimintatutkimuksessa korostuu myös yhteistyö kansatutkijoiden, -taitelijoiden ja osallistujien välillä, mikä antaa mahdollisuuden dialektiselle toiminnalle. Tutkimukseeni osallistui tutkijaohjaajatyöparina kuvataiteilija, joka on myös kuvataidekasvatuksen maisteri. Toiseen aineistoon osallistui lisäksi useita opettajia ja koulunkäynninohjaaja käytännön toimijoina. Nostin tutkimuksessani kanssaohjaajani, opettajien ja oppilaiden näkökulmia esille refleктоimalla toimintaa jatkuvasti prosessin aikana, keräämällä palautetta ja haastatteleamalla opettajia ja kanssaohjaajia sähköpostitse toiminnan jälkeen. Taideperustaisessa kasvatuksen tutkimuksessa vaadittava asiantuntijuus on minulla vasta kehittymässä, koska minulla on rajallisen kokemus koulumaailmasta ja taidekasvattajana toimimisesta. Projektissa mukana olleiden opettajien ja taitelijaohjaajan osallistuminen tutkimukseen tuo mukanaan kokemusta ja asiantuntijuutta, jota tarvitaan kasvatuksen kritiikkiin. Toisaalta koulun ulkopuolisena toimijana minulla on mahdollisuus tuoda myös vaihtoehtoisia näkökulmia koulukulttuurin kehittämiseen.

Toteutin tutkimuksessani kaksi osittain rinnakkain tapahtuvaa, hieman toisistaan poikkeavaa tutkimussykliä, joten ne eivät itsessään muodosta spiraalimaista toimintatutkimusta. Analyysissä vertailin kahta eri tutkimusaineistoa, joten se lisäsi tutkimukseni toimivuutta. Analyysissä on tarpeen pohtia, kuka tutkimukseni tiedosta hyötyy. Toiminnan tavoitteena on tarjota näkökulmia peruskoulun opettajille ja taiteilijoille kotoutumisen edistämiseen ja koulun ja ympäröivän yhteiskunnan yhteistyön järjestämiseen. Tutkimuksessani on myös käytännöllinen hyöty tutkimukseni koulujen toimintakulttuurin kehittämiseen, erityisesti silloin kun toimintaan ja sen kehittämiseen osallistui myös koulun henkilökuntaa. Tutkimukseni havahduttavuuden kannalta on tärkeää myös esitellä tutkimuksessa syntyneitä taiteellisia tuotoksia ja nostaa esiin nuorten näkemyksiä kulttuurisen moninaisuuden kysymyksistä.

11 Johtopäätökset

Tutkimukseni on osa Taidevaijde-hanketta, jonka tavoitteena on nuorten kaksisuuntainen kotoutuminen eli maahanmuuttajien ja kantasuomalaisten nuorten välisen vuorovaikutuksen lisääminen ja molemminpuolisen suvaitsevaisuuden edistäminen. On vaikea tehdä johtopäätöksiä, miten toiminta vaikutti vuorovaikutuksen lisääntymiseen kantasuomalaisten ja maahanmuuttajien välillä. Tutkimukseni vuorovaikutus oli peruskoulun toiminnan puitteissa ohjattua vuorovaikutusta, eikä vapaa-ajalla tapahtuvaa vapaaehtoista kohtaamista. Tutkimukseni työpajoissa vuorovaikutus ja yhteistyö ei ollut aina helppoa, toisinaan jopa vaikeaa ja epämiellyttävää. Toiminnassa oppilaat saivat kuitenkin mahdollisuuden harjoitella vuorovaikutusta ja ryhmätyötaitoja kielitaidon puutteista huolimatta. Tutkimukseni valossa ryhmätyöskentelyssä syntyneet erimielisyydet ja niiden käsittely auttoivat oppilaita ymmärtämään toistensa erilaisuutta ja kulttuurista moninaisuutta. Vuorovaikutuksen haasteista ja kielitaidon puutteista huolimatta turvapaikanhakijat kokivat tulleen hyväksytyiksi saadessaan työskennellä yhdessä kantasuomalaisten nuorten kanssa. Kantasuomalaiset nuoret oppivat myös jotakin uutta maahanmuuttajaoppilaiden kulttuurisista taustoista ja ongelmista. Tutkimukseni osoitti, että vuorovaikutuksen haasteista huolimatta yhdessä tuotettu taideteos koettiin onnistumisena. Yhdessä oppiminen yli kieli- ja kulttuurirajojen loi siten edellytyksiä aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle ja antoi perusteita ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen, mikä on kirjattu myös perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperustaan (Opetushallitus 2014, 15). Muutosta molemminpuolisen suvaitsevaisuuden edistymisestä ei pysty toiminnan perusteella päättelemään. Palautteen perusteella toiminta ei tavoittanut kaikkia oppilaita. Projektin aikana ei myöskään pystytty riittävästi keskustelemaan muutamien oppilaiden kanssa heidän syrjivistä asenteistaan tai kielteisestä suhtautumisesta eettisten kysymysten pohdintaan.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli: *miten yhteisöllinen kuvataidekasvatus nykytaiteen keinoin edistää kulttuurienvälistä osaamista perusopetuksessa?* Tutkimukseni työpajoissa harjoiteltiin kulttuurienvälistä osaamista sosiaalisen oikeudenmukaisuuden taidekasvatuksen keinoin.

Tutkimukseni kontekstissa Garberin esittämät sosiaalisen oikeudenmukaisuuden taidekasvatuksen tavoitteet toteutuivat eri tavalla työpajoissa (Garber 2005, 14–16). Ensimmäisen tutkimusaineistoni tuloksissa painottuu kulttuurisen moninaisuuden ymmärtäminen. Taiteellisessa toiminnassa syvennyttiin oman kulttuuri-identiteetin tutkimiseen omien arvostusten pohjalta ja niiden ilmaisuun visuaalisesti. Yhteisöllinen taidetoiminta toi esille eroavuuksia ja samanlaisuuksia arvostuksissa ja näkemyksissä. Erimielisyydet ja niistä neuvottelu kirkastivat kulttuurisen moninaisuuden näkökulmaa ja auttoivat ymmärtämään myös sen merkitystä. Toisen tutkimusaineiston toiminnan avulla perehdyttiin sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kysymyksiin eettisen pohdinnan avulla, mikä vastaa myös Kallio-Tavinin näkemystä taideopetuksen tehtävästä (Kallio-Tavin 2015, 27–29). Kysymykset nousivat oppilaiden yhteisistä, jaetusta kokemuspöydästä, mutta myös itselle tuntemattomista kulttuurisista kokemuksista, mikä mahdollisti näkökulman laajentamisen itseä laajemmaksi. Taiteen ja median kuvien avulla käsiteltiin eettisiä kysymyksiä, yhteiskuntien ja kulttuurien vaikutuksia yhteiskunnallisiin ongelmiin, ja pohdittiin sitä, mikä on ihmisoikeuksien kannalta oikein ja väärin. Kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa jaettiin näkemyksiä ja eläydyttiin eettisiin kysymyksiin eri kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden kanssa. Kaikkia sosiaalisen oikeudenmukaisuuden taidekasvatuksen tavoitteita ei tutkimuksessani kuitenkaan tavoitettu. Vaikka oppilaat joutuivat yhteistyötä tehdessään tarkastelemaan asenteitaan eri kulttuurisesta taustasta tulevia tovereitaan kohtaan, toiminnassa ei syvennytty pohtimaan syrjinnän tunnistamista, vaikka esimerkiksi keskustelut oppilaiden luovista teksteistä olisivat tarjonneet mahdollisuuden tämän aiheen käsittelyyn. Samoin poliittiseksi toimijaksi kasvaminen vaatisi pitemmän projektin, jossa oppilaiden kanssa harjoiteltaisiin myös dialogista toimintaa ja vaikuttamista eettisten kysymysten ratkaisemiseksi.

Tutkimukseni työpajoissa harjoiteltiin myös dialogista, arvostavaa vuorovaikutusta. Kohtaamisen pedagogiikan periaatteiden mukaisesti toiminta oli kohtaamisen harjoittelua, ja toiminnassa myös taide toimi kohtaamisen välineenä (Anttila 2011, 170). Ensimmäisessä tutkimusaineistossa oppilaat oppivat ristiriitojen ja epäonnistumisten kautta arvostavan vuorovaikutuksen merkitystä yhteistyössä. Toisessa tutkimusaineistossa oppilaiden väliset kielitaitoerot olivat suuria. Oppilaita rohkaistiin vuorovaikutukseen ja itsensä ilmaisuun vähäiselläkin kielitaidolla. Arvostava kohtaaminen onnistui parhaiten

pienryhmätyöskentelyssä, missä vuorovaikutusta pystyi tukemaan. Isossa ryhmässä työskentely taas esti dialogisen vuorovaikutuksen. Ohjaajat ja opettajat eivät ehtineet kohdata kaikkia oppilaita, ja keskustella heidän arvostuksiaan ja asenteistaan. Isossa ryhmässä, erityisesti projektin alussa, maahanmuuttajien ja kantasuomalaisten nuorten taidot ja tahto vuorovaikutukseen eivät olleet riittäviä yhteistoiminnalliseen työskentelyyn. Maahanmuuttajien keskusteluun osallistumista helpotti kuvallinen työskentely kuvakollaasin keinoin, jolloin kohtaaminen ja vuorovaikutus sai tapahtua taiteen välityksellä.

Tutkimukseni työpajoissa yhteisöllisesti toteutettu nykytaide toimi oppimisen välineenä ja oppimisen kohteena. Oppimisen keskiössä olivat taide, taiteellinen ilmaisu ja ajattelu. Ensimmäisessä tutkimusaineistossa oppilaat oppivat ilmaisemaan itseään kehollisesti ja monimateriaalisesti käsillä tehden. He oppivat kuvaamaan abstrakteja käsitteitä visuaalisesti ja kertomaan niiden avulla merkityksellisistä asioista. Oppilaat onnistuivat erityisesti karttakollaasitehtävässä ilmaisemaan itseään ja ryhmänsä ajatuksia luovasti ja nauttivat käsillä tekemisestä. Toiminnassa syntyi Savan kuvaama tilanne (Sava 2007, 192–194), jossa yhteistoiminnallisuus tekemisessä rakentui parhaimmillaan erilaisuudelle eikä samanlaisuudelle, vaikka kokemusten erilaisuudesta syntyi myös hämmennystä ja sekaannusta erityisesti yhteistä tilataideteosta työstettäessä. Toisessa tutkimusaineistossa oppilaat oppivat eläytymään ja ilmaisemaan itseään draaman ja tarinan keinoin, sekä toteuttamaan kanta-aottavaa taidetta valokuvan keinoin. He oppivat taiteen tekemisen prosessista suunnittelusta valmiiseen näyttelyyn ja avajaisiin asti. Näyttelyn ja avajaisten myötä he oppivat arvostamaan omaa ja toisten työtä. Moni oppilaista vaikutti myös projektissa syntyneiden taideteosten esteettisyydestä ja vaikuttavuudesta. Avajaistarjoilut ja avajaisissa pidetyt esitykset tarjosivat myös joillekin oppilaille merkittävän esiintymiskokemuksen ja onnistumisen kokemuksen.

Toinen tutkimuskysymykseni oli *mitä haasteita ja mahdollisuuksia on monikulttuurisen taidetoiminnan järjestämisessä monialaisena oppimiskokonaisuutena?* Tutkimukseni perusteella koulun ulkopuolisen toimijan ja koulun yhteistyö täytyy pystyä sovittamaan siten, että se palvelee molempien osapuolien tarpeita. Työpajojen aikataulujen sovittaminen oppiainejakoisen lukujärjestyksen puitteisiin teki toiminnasta pirstoutunutta ja pitkitti projektin kestoja, mikä häiritsi työskentelyn intensiteettiä. Samalla se vaikeutti toiminnan

suunnittelua ja lisäsi koulun ulkopuolisten ohjaajien työkuormaa kohtuuttomasti. Myöskään yhden oppitunnin mittaiset jaksot eivät sopineet keskittymistä vaativaan taiteelliseen työskentelyyn, vaan toimintaan olisi tarvittu vähintään kaksoistunnin kestoisia työskentelyvaiheita.

Tutkimukseni perusteella opettajien yhteistyö ja oppiaineiden välinen integraatio sekä syventää että laajentaa monialaista oppimista. Ensimmäisen tutkimusaineiston toiminta ei kiinnittynyt koulun muuhun opetukseen, joten toiminnan vaikutus ja linkittyminen muuhun oppimiseen jäi epäselväksi. Toisen tutkimusaineiston työpajat taas liittyivät koulun toimintaan opettajien osallistumisen välityksellä, mikä vaikutti samalla koko koulukulttuuriin ja kulttuurienvälisen osaamisen kehittymiseen. Vaikka yhteistyö opettajien välillä vaati joustavuutta koulun ulkopuolisilta ohjaajilta ja yhteydenpito oli joskus vaikeaa, oppiaineiden sisältöihin kiinnittyminen teki toiminnan suunnittelusta mielekkäämpää, koska ohjaajat pystyivät toiminnassa tukeutumaan opettajien oppilaantuntemukseen, kokemukseen ja asiantuntemukseen. Monialainen toiminta vaatii siten opettajilta ja ohjaajilta sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin, joustavuutta ajankäyttöön ja suunnitteluun, ja kykyä laajentaa osaamisaluettaan. Taiteellisella toiminnalla voi sekä pureutua oppiaineen sisältöön kuten uskonnon eettisten kysymysten opiskeluun tai sitä voi käyttää siltana eri oppiaineiden välillä, kuten tutkimukseni osoittaa. Visuaalisen ja kirjallisen ilmaisun yhdistäminen ja taide- ja taitoaineiden yhdistäminen tietoaineisiin yhteisen teeman ympärille tarjosivat oppilaille monipuolisia ilmaisun tapoja ja onnistumisen mahdollisuuksia.

IV POHDINTA

Tutkimukseni perusteella yhteisötaiteellinen toiminta ja visuaalinen ilmaisu antavat mahdollisuuden vuorovaikutuksen syntymiseen kielivaikeuksista riippumatta, kunhan vain toiminta on motivoivaa ja siihen syntyy luottamuksellinen ilmapiiri. Taiteellisen toiminnan erityispiirre on kyky nostaa asioita ja ilmiöitä näkyväksi, ja tarjota mahdollisuus keskustella niistä. Suuri haaste nuorten osallistamisessa on kuitenkin motivaation synnyttäminen toimintaan. Tutkimukseni työpajat eivät perustuneet vapaaehtoisuuteen tai oppilaiden kiinnostukseen taiteellisesta toiminnasta, vaan toiminta oli kaikille pakollista opetusta. Osalle oppilaista taiteellinen toiminta ei ollut helppoa tai erityisen kiinnostavaa, toisinaan toiminta oli jopa vaikeaa tai epämiellyttävää. Tutkimukseni perusteella pohdinkin, että kuinka hyvin taide tai kulttuuri todellisuudessa edistävät vuorovaikutusta niillä oppilailta, jotka kokevat, että kuvataide ei ole se oma juttu? Olisiko joku muu yhteisöllinen toiminta, vaikkapa jalkapallon peluu tai luontoseikkailu tehokkaampaa toimintaa vuorovaikutuksen edistämiseksi tai kaverisuhteiden luomiseksi. Yksi jatkotutkimusaihe voisi olla vertaileva tutkimus erilaisten toimintamuotojen mahdollisuuksista vuorovaikutuksen tukemiseen. Joissakin kouluissa oppilaat voivat valita monialaisen oppimiskokonaisuuden kiinnostuksen kohteensa mukaan, jolloin aihetta voisi tutkia myös monialaisten oppimiskokonaisuuksien näkökulmasta.

Tutkimukseni valossa taidekasvatus toimii hyvin kasvatuksen välineenä ja oppimisen tapana opetussisältöihin, joissa käsitellään henkilökohtaista identiteettiä tai yhteiskunnallisia kysymyksiä. Taidekasvatus tarjoaa mahdollisuuden tarkastella ilmiöitä eri näkökulmista, eläytyä asioihin kokemuksellisesti, ja käyttää monenlaisia visuaalista, kielellistä tai kehollista ilmaisua vuorovaikutukseen. Dialogisen kohtaamisen ja luottamuksellisen ilmapiirin aikaansaamiseksi toiminta pitää pystyä järjestämään riittävän pienissä ryhmissä. Peruskoulun kontekstissa tämä vaatii opettajilta yhteistyötaitoja ja osaamisen laajentamista erilaisiin opetustapoihin. Koulu yhteisössä kuvataidekasvattajan ammattitaitoa tulisi hyödyntää kaikkien koulussa toimivien kasvattajien osaamisen laajentamiseen taiteen käytöstä kasvatuksen välineenä, esimerkiksi resurssiopettajan roolissa tai samanaikaisopettajana laaja-alaisen erityisopettajan tavoin. Samalla täytyy muokata yläkoulujen ainejakoista toimintakulttuuria joustavammaksi monialaiselle yhteistyölle.

Kulttuurinen moninaisuus on osa suomalaista peruskoulua ja kulttuurienvälistä osaamista vaaditaan sekä opettajilta että oppilailta. Taidetyöpajat tarjosivat molemmissa kouluissa kokemuksia ja näkökulmia kulttuurienvälisyyteen ja muokkasivat osaltaan myös koulukulttuuria. Tutkimukseni koulujen välillä oli eroja toimintakulttuureissa. Koulussa, jossa maahanmuuttajaoppilaat olivat valmiiksi integroituneita ryhmään, kulttuurinen moninaisuus ei ymmärrettävästi näkynyt niin selkeänä maahanmuuttajien ja kantasuomalaisten kahtiajakautumisena, kuten toisen koulun ryhmässä, joka koostui tutkimusta varten yhdistetyistä perusopetuksen ja maahanmuuttajien valmistavan opetuksen ryhmistä. Vaikka onkin perusteltua sopeuttaa maahanmuuttajaoppilaiden opiskelua heidän suomen kielentaitonsa perusteella ja kehittää heidän oppimisvalmiuksiaan perusopetukseen valmistavassa opetuksessa, on käytäntö myös yhteiskunnan tapa hallita isoa määrää sellaisia oppilaita, joille ei pystytä tarjoamaan opetusta omalla äidinkielellään ja joista suuri osa on kouluissamme vain väliaikaisesti turvapaikanhakijoina. Samalla toiminnan voidaan nähdä olevan syrjivää, koska se eristää maahan tulleet turvapaikanhakijat erilleen muista oppilaista, ja vaikeuttaa siten vuorovaikutuksen syntymistä kantasuomalaisten ja maahanmuuttajien välillä. Yhteistyötä perusopetukseen kyllä on, mutta se tapahtuu asteittain ja yksilökohtaisesti eri oppiaineissa, oppilaan oman opintosuunnitelman mukaisesti esimerkiksi osallistumalla taito- ja taideaineiden opetukseen (Opetushallitus 2015, 5). Tutkimukseni työpajoissa valmistavan opetuksen integrointi perusopetukseen tapahtui ryhmätasolla. Toiminta ei enää ollut vain pieni lisä normaaliin perusopetukseen, vaan se haastoi kantasuomalaisia oppilaita, opettajia ja ohjaajia käyttämään kulttuurienvälisiä vuorovaikutustaitojaan ja pohtimaan omia asenteitaan. Tutkimukseni näkökulmasta koulujen ei tulisi kiinnittää huomiota pelkästään maahanmuuttajaoppilaiden kielitaidon kehittämiseen ja heidän kotouttamiseen yhteiskuntakelpoisiksi, vaan kasvatuksen tavoitteena tulisi olla kulttuurienvälisen osaamisen lisääminen kaikilla perusopetuksen oppilailla. Vaikka tutkimukseni toiminnassa ei välttämättä saavutettu kovin luontevaa vuorovaikutusta tai suuria muutoksia asenteissa, tarjosi yhteisöllinen taiteellinen toiminta mahdollisuuden hahmottaa kulttuurista moninaisuutta ja harjoitella kulttuurienvälistä osaamista luottamuksellisessa ja turvallisessa ilmapiirissä. Kunhan harjoittelu saadaan toistettavaksi osaksi koulun toimintakulttuuria, se väistämättä kehittää kulttuurienvälistä osaamista, muokkaa asenteita ja edistää kaksisuuntaista kotoutumista.

Aloitin tutkimukseni noin vuosi sitten. Kolmea kuukautta aikaisemmin turvapaikanhakijajaystävänä oli käännytetty Bulgariaan, ja olen tutkimukseni aikana seurannut etäältä heidän sinnikästä odottamistaan, kun heidän turvapaikka- ja oleskelulupahakemuksiansa on käsitelty. He saivat kielteisen turvapaikkapäätöksen Bulgarian viranomaisilta viime syksynä, ja juuri ennen pro gradu –tutkielmani painoon menoa sain kuulla, että myös heidän työperäinen oleskelulupahakemuksensa Suomeen oli hylätty.

LÄHTEET

Aho Juhani, 1904, Veljeni vieraillla mailla. Runo, verkkoviite:

(http://www.lieder.net/lieder/get_text.html?TextId=56), viitattu 12.9.2016

Anttila Eeva, 2011. Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka, teoksessa Anttila Eeva (toim.), 2011. *Taiteen jälki – taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Taideteollinen korkeakoulu.

Anttila Pirkko, 2006. *Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen*. Artefakta 16, Akatiimi.

Barone Tom & Eisner Elliot, 1997. Arts based educational research, in Jaeger R. M. (ed.) *Complementary methods for research in education*. Washington, DC: American Educational Research Association

De Mousumi, Hunter Alan & Woodcock Andree, 2008. Fostering Community Cohesion Through Visual Art: An 'Art for Peace' Project with Young British-Muslim Girls, in Eca Teresa & Mason Rachel (eds.), 2008. *International Dialogues about Visual Culture, Education and Art*. Intellect Books

Dervin Fred & Keihäs Laura, 2013. *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen*. FERA, Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatusalan tutkimuksia –sarjan julkaisuja.

Efland Arthur D., Freedman Kerry & Stuhr Patricia, 1998. *Postmoderni taidekasvatus - Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan*. Taideteollinen korkeakoulu. Alkuteos 1996. Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum. The National Art Education Association.

finto.fi, 2017. Kulttuurisensitiivisyys. Kestävän kehityksen kasvatuksen ontologia. Suomalainen asiasanasto- ja ontologiapalvelu.

(<http://www.yso.fi/onto/keko/p190>), viitattu 6.5.2017

Freire Paulo, 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Suomenkielinen käännös Vastapaino (englanninkielinen käännös 1970, alkukielinen portugalinkielinen 1974)

Garber Elizabeth, 2004. Social Justice and Art Education, in Delacruz Elizabeth (ed.) *Visual Arts Research*, Vol. 30, No. 2 (Issue 59). University of Illinois at Urbana-Champaign

Gothóni Raili & Siirto Ulla, 2016. Suomi muutoksen keskellä, teoksessa Gothóni Raili & Siirto Ulla (toim.), 2016. *Pakolaisuudesta kotiin*. Gaudeamus.

Greenwood Janinka, 2012. Arts-Based Research: Weaving Magic and Meaning, in *International Journal of Education & the Arts*, 13 (Interlude 1). referred 13.2.2017 <http://www.ijea.org/v13i1/>.

Haapala Arto & Pulliainen Ukri, 1998. *Taide ja kauneus: johdatus estetiikkaan*. Kirjapaja.

Hammar Sari & Katisko Marjo, 2016. Pakolaisesta täysivaltaiseksi asukkaaksi, teoksessa Gothóni Raili & Siirto Ulla (toim.), 2016. *Pakolaisuudesta kotiin*. Gaudeamus.

Hankamäki Jukka, 2008. *Dialoginen filosofia – teoria, metodia ja politiikka*. Books on Demand GmbH.

Heikkinen Hannu L.T., 2008. Toimintatutkimuksen lähtökohdat, teoksessa Heikkinen Hannu L.T., Rovio Esa & Syrjälä Leena, 2008. *Toiminnasta tietoon – Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Kansanvalistusseura.

Heikkinen Hannu L.T., Rovio Esa & Kiilakoski Tomi, 2008. Toimintatutkimus prosessina, teoksessa Heikkinen Hannu L.T., Rovio Esa & Syrjälä Leena, 2008. *Toiminnasta tietoon – Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Kansanvalistusseura.

Hernández Fernando, 1999. Cultural Diversity and Art Education: The Spanish Experience, in Boughton Doug ja Mason Rachel (eds.), 1999. *Beyond Multicultural Art Education*. Waxmann.

Hiltunen Mirja, 2009. *Yhteisöllinen taidekasvatus: Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä*. Väitöskirja, Lapin yliopisto.

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

Huovinen Terhi & Rovio Esa & Kiilakoski Tomi, 2008. Toimintatutkija kentällä, teoksessa Heikkinen Hannu L.T., Rovio Esa & Syrjälä Leena, 2008. *Toiminnasta tietoon – Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Kansanvalistusseura.

Jokela Timo, Hiltunen Mirja & Härkönen Elina, 2015. Art-based Action Research & Participatory Art for the North, in *International Journal of Education through Art*

Kallio-Tavin Mira, 2015. Becoming Culturally Diversified, in Kallio-Tavin Mira & Pullinen Jouko (eds.), 2015. *Conversations on Finnish Art Education*. Aalto ARTS Books.

Korkalo Ninni, 2014. Taide kotouttaa. Lapin taiteilijaseuran selvityksiä 4. (http://taideheijastaa.fi/wp-content/uploads/LOPPURAPORTTI_WEB.pdf), viitattu 14.9.2016

Krank Arja, 2017. Kulttuurinen moninaisuus tuli jäädäkseen. s. 28–31. *Opettaja-lehti*, 5/2017.

Latomaa Timo, 1996, Monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohtia ja tavoitteita. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 1996/2*, 206-210

Lehtonen Mikko, 2015. Johdanto: Säiliöstä suhdekimppuun, teoksessa Lehtonen Mikko, Löytty Olli, Ruuska Petri, 2015. *Suomi toisin sanoen*. Vastapaino.

Manninen Annamari, 2015. European Identity Through Art – Using the Creative Connections Artwork Database to Develop the Use of Contemporary Art in Education, in Kallio-Tavin Mira & Pullinen Jouko (eds.), 2015. *Conversations on Finnish Art Education*. Aalto ARTS Books.

Mason Rachel, 1999a. Preface, in Boughton Doug ja Mason Rachel (eds.), 1999. *Beyond Multicultural Art Education*, Waxmann.

Mason Rachel, 1999b. Multicultural Art Education and Global Reform, in Boughton Doug & Mason Rachel (eds.), 1999. *Beyond Multicultural Art Education*, Waxmann..

Mäkinen Heli, 2016. Taide paikkasuhteen rakentajana turvapaikanhakijanuorten välitilassa, teoksessa Suominen Anniina (toim.), 2016. *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. Aalto ARTS Books.

Niskala Anne, 2016. Kameran edessä ja takana – kuinka rakentaa vuorovaikutusta yhteisötaiteellisen kuvataidekasvatusprojektin kuvaustilanteisiin? Pro gradu –tutkielma, Lapin yliopisto.

Oikarinen-Jabai Helena (toim.), 2010. Kohti monikulttuurista koulua – taidetyöpajat osana kulttuurikasvatusta. Oppaat ja käsikirjat 2010:6. Opetushallitus.

Oikarinen-Jabai Helena, 2015. "I Guess We Are Some Kind of a New Generation of Finns, and Each One Also Slightly Something Else" – Second-generation Finnish Somalis as Creators of Images of Diverse Finnishness, in Kallio-Tavin Mira & Pullinen Jouko (eds.), 2015. *Conversations on Finnish Art Education*. Aalto ARTS Books.

Opetushallitus, 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. (http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf), viitattu 6.5.2017

Opetushallitus, 2015. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015. Opetushallitus. (http://www.oph.fi/download/175613_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf), viitattu 27.3.2017

Oramo Ilkka, 2010, Venäläistämishjelmasta kansalaissotaan, Kultakausi 1882 -1919, Musiikin historian verkkojulkaisu, Sibeliuksen Akatemia. (http://muhi.siba.fi/xwiki/bin/view/Muhi/View?id=suomi_kultakausi1), viitattu 12.9.2016

Paavola Heini & Mirja-Tytti Talib, 2010. *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. PS-Kustannus.

Pakolaisapu, 2015, Sanasto, (<http://pakolaisapu.fi/pakolaisuus/sanasto/>), viitattu 3.2.2017

Pétursdóttir Johanna, 2013. Taide kotouttaa, Taiteen opetus kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien kolmannen sektorin opetuksessa. Pro gradu –tutkielma, Lapin yliopisto.

Puurula Arja (toim.), 1999, *Moni- ja interkulttuurinen taidekasvatus. Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointiseminaari*. Studia Pedagogica 21. Hakapaino.

Rainio Minna, 2015. *Globalisaation varjoiset huoneet: kuulumisen ja ulossulkemisen tilat rajanylityksiä käsittelevissä liikkuvan kuvan installaatioissa*. Väitöskirja, Lapin yliopisto.

Read Herbert, 1958. *Education through Art*. Faber and Faber.

Rolling James Haywood Jr., 2010. A Paradigm Analysis of Arts-Based Research and Implications for Education, in *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*. Volume S1, No.2. National Art Education Association

Räsänen Marjo, 2008. *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Taideteollinen korkeakoulu.

Räsänen Marjo, 2012. *Kuvataiteet ja kasvatus – tutkimuskentän ääriviivoja*. Turun yliopisto.

Sava Inkeri, 2007. *Katsomme – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista*. PS-kustannus.

Sederholm Helena, 2007. Taidekasvatus – samassa rytmissä elämän kanssa, teoksessa Bardy Marjatta, Haapalainen Riikka, Isotalo Merja ja Korhonen Pekka (toim.), 2007. *Taide keskellä elämää*, Nykytaiteen museo Kiasman julkaisuja 106/2007, Like

Stuhr Patricia L., Ballengee-Morris Christine & Daniel Vesta A. H., 2008. Social Justice Through Curriculum: Investigating Issues of Diversity, in Eca Teresa & Mason Rachel (eds.), 2008. *International Dialogues about Visual Culture, Education and Art*. Intellect Books

Taidevaijde, 2016. Projektin esittely.

(<https://www.ulapland.fi/Suomeksi/Yksikot/Taiteiden-tiedekunta/Tutkimus--ja-julkaisutoiminta/Kaynnissa-olevat-hankkeet/Taidevaijde---ArtGear>), viitattu 12.9.2016

Työ- ja elinkeinoministeriö, 2014. Kotouttamislain verkkokäsikirja.

(<http://www.kotouttaminen.fi/kotouttaminen/kotouttaminen>) , viitattu 15.9.2016

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuslupa

TAIDEVAIHDE-HANKE / PERUSKOULUN TYÖPAJA

TUTKIMUS-, DOKUMENTOINTI- & TAIDETEOKSEN ESITTÄMISLUPA

Hyvä oppilaan huoltaja. Olen Timo Veikko Kinnunen, ja opiskelen kuvataidekasvatusta Lapin yliopistolla. Teen lapsesi peruskoulussa opinnäytetyötäni eli pro-gradu tutkielmaa toteuttamalla taidetyöpajoja lapsesi opetusryhmälle yhdessä kuvataiteilija Mari Oikarisen kanssa. Pyydän sinua perehtymään oheiseen tutkimuslupakaavakkeeseen ja täyttämään se alaikäisen lapsesi huoltajana.

Ystävällisin terveisin

Timo Veikko Kinnunen
timo.veikko.kinnunen@gmail.com

Tutkimuksen ohjaaja ja oppilaitos

Professori Mirja Hiltunen, Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta, kuvataidekasvatus

Pro gradu – tutkielmasta ja työpajasta

Tutkin *taiteellisen työpajatyöskentelyn mahdollisuuksia yläkoulun monialaisen oppimiskokonaisuuden toimintatapana*. Työpaja ja tutkimus ovat osa Taidevaihte- / Art Gear –hanketta (lisätietoja liitteenä). Työpaja toteutetaan kuluvan lukuvuoden aikana.

Tutkimuksen aineisto koostuu osin työpajassa kerätystä materiaalista: ohjaajan havainnoista ja päiväkirjamerkinnöistä, nauhoitetuista keskusteluista, valokuva- ja videodokumenteista sekä taideteoksesta ja muusta työpajassa tuotetusta materiaalista. **Työpajoissa kerättyä materiaalia tullaan käyttämään ainoastaan tutkimukseni tarkoituksiin eikä sitä tulla näyttämään muille osapuolille. Aineisto käsitellään luottamuksellisesti eikä valmiissa tutkimuksessa mainita osallistujien nimiä.**

Taideteoksia ja muuta työpajoissa syntyneitä visuaalista materiaalia ja dokumenttikuvia voidaan esittää hankkeeseen liittyen erilaisissa julkaisuissa, näyttelyissä sekä koulutustapahtumissa.

Oppilaan nimi

	Rastita	
Annan luvan oppilaani osallistua tutkimukseen	Kyllä	Ei
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annan luvan työpajoissa kerätyn visuaalisen materiaalin, taideteosten sekä dokumenttivalokuvien esittämiseen sopimuksessa mainitulla tavalla.	Kyllä	Ei
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Paikka ja päiväys:

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys:

Suuri kiitos teille, kun autatte opinnäytetyöni valmistumisessa!

LIITE TUTKIMUSLUPAAN:

Taidevaijde – Nuorten kaksisuuntainen kotoutuminen 2016–2018

Taidevaijde – Nuorten kaksisuuntainen kotoutuminen 2016–2018 -hankkeessa tuotetaan taiteen menetelmillä sekä sosiaalityön yhteistyöllä kaksisuuntaista kotoutumista. Hankkeen tarve liittyy pakolaistaustaisen maahanmuuton kasvuun ja kotoutumistarpeiden lisääntymiseen. Taidetyöpajoja toteutetaan Rovaniemellä, Kemissä, Torniossa ja Kemijärvellä.

Hankkeen toteuttajia ovat Lapin yliopiston taiteiden tiedekunta (hankkeen hallinnoija), Lapin yliopiston sosiaalityön oppiaine, Lapin taiteilijaseura ja Monitaideyhdistys Piste. Taiteilijaseurat vastaavat taidetyöpajojen organisoinnista, suunnittelusta ja toteuttamisesta maahanmuuttajille sekä maahanmuuttajien ja suomalaisten nuorten sekaryhmille. Yliopiston oppiaineet vastaavat taidetoiminnan arvioinnista, toimintatutkimuksellisesta kehittämisestä ja hankkeen tulosten julkaisemisesta ja levittämisestä.

Hankkeen tavoitteena on, että kaksisuuntaisessa kotouttamisessa lisätään maahanmuuttajien ja kantasuomalaisten vuorovaikutusta, mikä lisää molemminpuolista suvaitsevaisuutta. Hankkeen toimenpiteitä ovat 9-luokkalaisten taidetyöpajat, Erilaisuus näkyväksi -työpajat ja esitykset sekä Mun tulevaisuus -taidepajat. Hankkeen tuloksia ovat taidetyöpajojen lisäksi toiminnan esittelyvideo, näyttely, julkaisu ja artikkelit. Pitkäkestoisena vaikutuksena edistetään maahanmuuttajien etenemistä kohti työelämää kotoutumisen, osallisuuden ja voimaantumisen avulla. Hanke edistää ennakoivaa lähestymistapaa nuorten pahoinvointiin, mahdollisten rasististen asenteiden aiheuttamiin ongelmiin ja maahanmuuttajien työttömyyteen.

Hankkeen rahoittajia ovat Euroopan sosiaalirahasto, Pohjois-Pohjanmaan ELY-keskus, Lapin yliopisto, Monitaideyhdistys Piste ja Lapin taiteilijaseura.

Lisätietoja:

Projektipäällikkö Ninni Korkalo

ninni.korkalo@gmail.com

Hankkeen vastuullinen johtaja Timo Jokela

timo.jokela@ulapland.fi

Liite 2: Havainnointilomake toiminnan seuraamiseen

Havainnoija: _____

Pvm: _____ Klo: _____

Työpajan tavoitteena on erityisesti edistää uuden opetussuunnitelman mukaista laaja-alaista osaamistavoitetta L2: **kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu**

Mikä toimi työpajassa? Miksi?

Mikä ei toiminut? Miksi?

Muita huomioitani teemasta ja toimintatavoista?

Millaista vuorovaikutusta työpajassa esiintyi? Millaisia tunteita?

Liite 3: Palautekysely oppilaille

Arvioi Taidevaihte-työpajaa kokonaisuudessaan ja vastaa kysymyksiin omin sanoin. Kirjoita vastauspaperiin nimesi, se helpottaa tutkimuksen analyysia. Vastauksesi käsitellään luottamuksellisesti, eikä nimeäsi julkaista tutkimuksessa.

1. Mikä oli mukavaa? Miksi?
2. Mikä oli ikävää? Miksi?
3. Mikä oli vaikeaa? Miksi?
4. Mitä opit?
5. Mitä ajatuksia ja tunteita valmiit teokset sinussa herättävät?
6. Kehitysideoita ja muuta palautetta!

Liite 4: Sähköpostikysely opettajille ja ohjaajille

Hyvä opettaja/kanssaohjaaja/tutkija

Taidevaihtotyöpajojen tavoitteena oli edistää maahanmuuttajien ja kantasuomalaisten vuorovaikutusta ja lisätä molemminpuolista suvaitsevaisuutta. Lisäksi niiden tavoitteena oli edistää uuden opetussuunnitelman mukaista laaja-alaista osaamista L2: kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu. Projektissamme kokeiltiin monialaista oppimiskokonaisuutta, jossa kuvataiteellinen toiminta yhdistyi uskonnon, äidinkielen, S2 kielen ja kotitalouden opiskeluun. Voitko vastata omin sanoin alla oleviin kysymyksiin, jotka liittyvät tutkimukseeni. Vastaa kysymyksiin omasta näkökulmastasi yhtenä toimintaan osallistuneena avainhenkilönä. Lähetä vastauksesi minulle sähköpostitse viimeistään perjantaina 31.3.2017.

Suurkiitokset, että tuet minua opinnäytetyössäni!

t. Timo Veikko Kinnunen

1. Mikä oli kokemuksesi toiminnasta? Mikä toimi työpajoissa? Miksi? Mikä ei toiminut? Miksi?
2. Millaista vuorovaikutusta työpajoissa ilmeni oppilaiden kesken? Muuttuiko vuorovaikutus työpajojen aikana?
3. Mitä oppilaat näkemyksesi mukaan oppivat työpajoissa?
4. Miten toiminta tavoitti erilaiset oppijat?
5. Miten kuvataiteellinen toiminta integroitui opettamasi aineen opiskeluun? Mitä annettavaa kuvataiteella oli ilmiön (eettiset kysymykset) opiskeluun? Voit vastata myös monialaisesta näkökulmasta.
6. Mikä merkitys taideteoksilla, näyttelyllä ja avajaisilla oli kokonaisuudessa?
7. Miten yhteistyö, työpajojen suunnittelu ja käytännön toiminta opettajien ja ohjaajien kesken toimi? Miksi? Miten toiminta linkittyi koulun muuhun toimintaan?
8. Miten toimintaa pitäisi kehittää, jotta se toimisi paremmin koulun monialaisena oppimiskokonaisuutena jatkossa?
9. Mitä muita huomioita tai toiminnan kannalta tärkeää haluat vielä kertoa?

Erikseen lisäkysymys taitelijaohjaajalle, joka osallistui molempiin työpajoihin

10. Vertaile 1. ja 2. aineiston työpajoja, ja listaa asioita, jotka olivat toiminnan kannalta paremmin
 - + 1. aineistossa paremmin
 - + 2. aineistossa paremmin

Liite 5: Oppilaiden koekuvat kirjalliseen tehtävään tutkimuksen 2. aineistossa

1



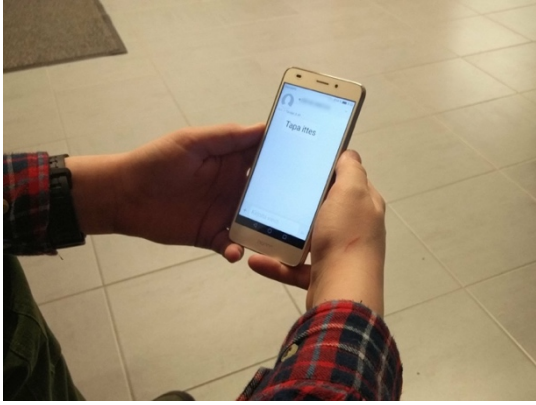
2



3



4



5

