

Päivi-Maria Hautala

LUPA TULLA NÄKYVÄKSI  
Kuvataideterapeuttinen toiminta kouluissa



Päivi-Maria Hautala

Lupa tulla näkyväksi

Kuvataideterapeuttinen toiminta kouluissa

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston päärakennuksen juhlasalissa  
elokuun 15. päivänä 2008 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2008

Lupa tulla näkyväksi

Kuvataideterapeuttinen toiminta kouluissa

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH 341

Päivi-Maria Hautala

Lupa tulla näkyväksi

Kuvataideterapeuttinen toiminta kouluissa



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2008

Editors

Markku Leskinen

The Faculty of Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover: Layout Konsta Huusko

URN:ISBN:978-951-39-3649-5

ISBN 978-951-39-3649-5 (PDF)

ISBN 978-951-39-3298-5 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2008, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2008

## ABSTRACT

Hautala Päivi-Maria

Permission to Be Seen. Art Therapeutic Activities in Schools.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2008, 202 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 341)

ISBN 978-951-39-3649-5 (PDF), 978-951-39-3298-5 (nid.)

Diss.

The purpose of this study that places itself at the borderlines of the fields of art therapy, art education and special education is to explore the possibilities that art therapy can offer as a new learning environment in Finnish schools. As a response to a lack of creative practices in everyday education, the aim of my study is to introduce these possibilities of promoting pupils' well-being through art therapy. In existential phenomenology, the basis of educational beliefs is the potential for affecting the actions of an individual. The research methodology followed the hermeneutic and phenomenographic principles. In addition to interviewing art therapists for the study, the study will also draw data from therapeutic teachers specialized in art therapeutic work. The focus is on the experiences of the informants, art therapists working in schools, and on the analysis of their implications as defined by the informants. In the interviews (N=15), I collected qualitative data regarding the practice of art therapists in schools and the ways in which their work was received by the teaching staff. This study will also create new knowledge about, and perspectives on, the potential of art therapy as a means of treatment in scaffolding pupils and enhancing their development in various areas of learning. The findings suggest that: (i) in Finnish schools it is difficult to have access to 'physical' settings that would be appropriate for art therapy sessions, (ii) for this reason, the art therapeutic method in the school setting is linked with and integrated more to the students' needs. Students typically receiving art therapy suffer from learning difficulties, or attention and concentration difficulties and they have experienced several losses in their early childhood. (iii) The students/pupils who need art therapy often have experienced very serious loss in their early attachment relationships (Bowlby's (1969) attachment theory becomes therefore relevant) and (iv) art therapy is integrated more in the field of special education than the mainstream school system. These findings will be presented and discussed in relation to the literature. The results of the interviews directed to the art therapists working in schools indicate that the school as an environment and setting differs significantly from the traditional environment of the conservative school culture.

Keywords: Special Education, Art education, Art therapy, Art Therapeutic Education, Learning, Teachership, Pedagogical Rehabilitation

**Author's address** Päivi-Maria Hautala  
Vanhatie 8  
FIN- 38460 Mouhijärvi  
Finland  
[paivi-maria@suomi24.fi](mailto:paivi-maria@suomi24.fi)

**Supervisor** Professor Paula Määttä  
Department of Educational Sciences  
Special Education  
University of Jyväskylä, Finland

**Reviewers** Professor Heidi Ahonen-Eerikäinen  
Wilfrid Laurier University, Faculty of Music  
Department of Music Therapy, Canada

Dr. Elina Kontu, University Lecturer, PhD  
Department of Applied Sciences of Education  
University of Helsinki, Finland

**Opponent** Professor Heidi Ahonen-Eerikäinen  
Wilfrid Laurier University, Faculty of Music  
Department of Music Therapy, Canada

## ESIPUHE

Tämä työni on syntynyt kyvyttömyydestäni auttaa tarpeeksi monia ihmisiä kuvataideterapeuttisen menetelmän avulla. Taideterapiaistuntoja pitäessäni minussa heräsi halu levittää tämän kuvallisen mahdollisuuden ilosanomaa laajemmin kuin mitä itse kykenin omalla työlläni sitä tekemään. Asiakkaitteni kuvan tekemisen kautta kokemat oivallukset ja prosessit olivat niin todellista ja vakavaa itsensä tuntemaan oppimista, että halusin kirjoittaa tästä visuaalisesta mahdollisuudesta. Kuvataideterapia ei ole pelkästään väreillä leikkimistä tai hyviä tuntemuksia, vaan kuvallinen matka sisältää koko elämän tunneskaalan. Se raottaa ymmärrystämme aina alitajuisiin prosesseihin asti.

Tutkimukseni eteni verkkaisesti oman opetustyöni rinnalla. Jyväskylän yliopisto, Ellen ja Artturi Nyysösen säätiö ja Satakunnan kulttuurirahasto mahdollistivat apurahoillaan muutamat kirjoittamisen ”keidaskohdat”. Tämän työn kirjoittamiselle merkittävää oli myös oma kuvan tekemiseni. Maalaukseni muuttuivat työni edetessä: väriskaala niukkeni ja muoto muuttui suorakaiteen muodosta pyöreäksi. Vasta tutkimukseni loppuvaiheessa oivalsin, että kysymyksessä oli keskittyminen oleellisempaan. Tiedostamattani maalasin itseni symbolia, psyykkistä kokonaisuuttani näkyväksi. Keskittymisprosessini oli ympyrän muotoinen, etsin persoonallisuuteni uudelleensyntymistä, näkyväksi tulemistä. Pysyin siis samassa teemassa kirjoittamiseni kanssa, vaikken sitä työn tekohetkellä vielä ymmärtänytkään. Jungin mukaan mandaloita<sup>1</sup> esiintyy tilanteissa, joille on ominaista hämmennys ja neuvottomuus. Kiteytynyt arkkityyppi, mandala, edustaa järjestyksen skeemaa, joka psykologisen tähtäimen tavoin asettuu psyykkisen kaaoksen päälle, jotta jokainen sisältö löytäisi oman paikkansa. Suojaava ympyrä pitää koossa kokonaisuuden, joka on vaarassa hajoa epämääräisyyteen (Jung 1958, ks. kuvat 1 ja 2).

Tämän kirjoitusprosessin aikana koin myös fundamentalistisen eksistenssiä koettelevan prosessin, joka laantui työn loppupuolella. Tässä kiperässä olemassaoloni oikeutuksen etsimisessä apuun tulivat pyhät kuvat. Metropoliitta Johannes liittää ikonin käsitteen ihmiskuvaan. Pyhissä kuvissa on yhteys kuvan ja alkukuvan välillä. Jos ihminen on luotu Jumalan kuvaksi, hänessä on jotakin jumalallista. Vaikka ihminen olisi miten heikko tai vaatimaton kuva, niin hän on silti jumalankuva ja sellaisena kunnioittamisen arvoinen. Bysantin taiteen rauha veti puoleensa, jopa sellaisella voimalla, että olin vaihtaa kirkkokuntaa. Kuvat alkoivat resitoida. ”Hyvyyden voiman ihmeellinen suoja” piti koossa.

Kiitän ohjeistuksesta ja kannustuksesta innovatiivista, positiivista ja lahjakkasta tieteenharjoittajaa ja ohjaajaani, professori Paula Määttä. Kiitän erityispedagogiikan yksikön henkilökuntaa, emeritusprofessori Sakari Mobergia sekä seminaariryhmääni saamastani tuesta ja näkökulmien laajentamisesta. Professori Heidi Ahonen-Eerikäistä, dosentti Marjatta Saarnivaaraa, filosofian tohtori, yliopistonlehtori Elina Kontua sekä taiteen lisensiaattia, opettajaa ja taideterapeuttia Meri-Helga Manteretta haluan kiittää syvällisestä paneutumisesta sub-

---

<sup>1</sup> mandala= mietiskelykuvio, kiteytynyt arkkityyppi.



stanssiin sekä tarkkanäköisistä kommenteista. Kieliasun tarkastivat humanististen tieteiden kandidaatti Leena Kallio ja filosofian kandidaatti Pauliina Hautala. Englanninkielisten osuuksien tarkastuksesta vastasivat filosofian maisteri Henna Huhtanen-Hara sekä filosofian tohtori Marko Susimetsä. Teoksen taittoi graafikko Konsta Huusko.

Kiitos kuuluu myös joustavalle työyhteisölleni Satakunnan ammattikorkeakoulussa. Kiitän toimialajohtaja Inkeri Ruuskasta, koulutusjohtaja Tuula Rouhiainen-Valoa, koulutusjohtaja Kimmo Kallamaa koulutuspäällikkö Margit Niemistä ja opettajakollegoitani, erityisesti kuvataideopetuksen vastaavaa, taidehistorioitsija Matti Velhonojaa joustavuudesta, joka mahdollisti opintovapajaksoit. Samoin kiitän läheisiä kuvataideterapian asiantuntijoita ja ystäviäni, erityisesti Annukka Lainetta, Maija Ylitaloa, Tuula Tuomistoa, Maarit Lipsanen-Rogersia, Titta Vallaa sekä Aino Peltosta, jotka mahdollistivat tutkimukseni etenemisen lukemalla tekstini sisältöjä. Samoin kiitän tutkijakollegoita Daniela Seeskaria ja Mimmu Rankasta yhteisistä taideterapian tutkijapalavereista sekä tutkija Lea Hautalaa kollegiaalisesta tuesta. Myös kansainvälisille asiantuntijoille professori Diane Wallerille, Vicky Karkoulle, Unnur Ottarsdottirille sekä Betty Stirlingille suurkiitos.

Erityisesti kiitän lapsiani. Esikoiseni Anniina on ollut taiteellinen avustajani kuvien ja kuvioiden hiomisessa, henkisesti upea keskustelija kaikissa työni vaiheissa. Hänen rehellinen palautteensa on säästänyt minut monesta häpeästä. Samoin kiitän tyttärtäni Pauliinaa, sanakirjaani ja uutteraa, huumorintajuista kielitoimistoa. Hänen panoksensa tutkimukseni esilukijana ja kielen tarkastajana oli merkittävä apu näkökulmineen ja perusteluineen. Poikani Juho toimi tietoteknisenä avustajana. Hän laajensi ajatteluaani kertomalla, miten taide on matematiikkaa. Aiemmin ajattelin sen olevan humanistien yksinoikeus. Kotirintamalla menevästä kiitoksesta suuri osa kuuluu myös miehelleni Villelle, joka on ollut vahva kanssakulkija ja tukija lievittäen epätoivoisia hetkiäni. Hannalle kiitos virkistävästä hetkistä, jotka tauottivat tätä työtäni ja veivät ajatuksiani arjen ihmeisiin. Kiitän edesmennyttä isääni elämäneväistä, joilla jaksoin, kun omat panokset loppuivat. Äitini ja sisarukseni ovat luopuneet yhteisistä hetkistämme tämän työn edistämiseksi. Rakkautenne kannattelee.

Puhuessani tässä tutkimuksessani pedagogisesta rakkaudesta ja välittämisestä koen, että sekin on vastavuoroista. Erityisesti haluan kiittää kaikkia asiakkaitani, lapsia, nuoria ja aikuisia, siitä, että olen saanut elää taideterapiaprosesseja heidän kanssaan. Se on ollut kunniatehtävä. Tämän työni omistan heille sekä kaikille opiskelijoilleni.

Mouhijärvellä 15.6.2008

Päivi-Maria Hautala

## KUVAT JA KUVIOT

KUVA 1	Mandala I	
KUVA 2	Mandala II	
KUVA 3	Syntymä I .....	11
KUVA 4	Syntymä II .....	17
KUVA 5	Jälkeni .....	37
KUVA 6	Yhdessä.....	57
KUVA 7	Suru.....	71
KUVA 8	Näkyväksi .....	74
KUVA 9	Käärmeen nielemää .....	84
KUVA 10	Kosketus .....	86
KUVA 11	Viha-Rakkaus .....	100
KUVA 12	Savea I.....	103
KUVA 13	Savea II .....	105
KUVA 14	Ryhmässä .....	112
KUVA 15	Turvapesä.....	118
KUVA 16	Olla .....	127
KUVA 17	Eteenpäin.....	138
KUVA 18	Hiljainen katse .....	143
KUVA 19	Stereotypia .....	148
KUVA 20	Näky.....	158
KUVA 21	Uutta .....	164
KUVA 22	Lupa tulla näkyväksi.....	172
KUVIO 1	Taideterapeuttinen oppiminen/opetus Kolbia (1984) mukailten .....	32
KUVIO 2	Kolmiosuhde, Triangular Relationship .....	40
KUVIO 3	Hermeneuttinen kehä.....	54
KUVIO 4	Kuvataideterapian sijoittuminen opetuskenttään .....	65
KUVIO 5	Kuvataideterapeuttinen toiminta kouluissa .....	69
KUVIO 6	Perinteinen oppimisympäristö .....	73
KUVIO 7	Kuvataideterapeuttinen oppimisympäristö .....	98
KUVIO 8	Yksilöprosessi terapeuttisessa tilassa (Potential Space) .....	104
KUVIO 9	Oppijan roolit kuvataideterapeuttisessa prosessissa.....	107
KUVIO 10	Ryhmäprosessi terapeuttisessa tilassa (Potential Space) .....	110
KUVIO 11	Terapeuttinen vuorovaikutus ryhmässä, => turvapesä.....	116
KUVIO 12	Terapeuttinen syväoppiminen ryhmässä.....	119
KUVIO 13	Terapeutin roolit kuvataideterapeuttisessa prosessissa .....	129
KUVIO 14	Kuvataideterapia oppijoiden hoidon ja kuntoutuksen tukena .....	139
KUVIO 15	Kuvataideterapeuttien tulevaisuuden näyt .....	156
KUVIO 16	Kuvataideterapeutin ja opettajan suhde.....	161
KUVIO 17	Kuvataideterapeuttinen toiminnan kulun kulttuurissa.....	162

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Tutkimukseen osallistuneet kuvataideterapeutit .....	47
TAULUKKO 2	Kuva prosessin osana: analyysiprosessi alkuperäisestä aineistosta tuloksiin .....	51
TAULUKKO 3	Kuvataideterapeuttisen toiminnan merkitykset koulukulttuuriin .....	134
TAULUKKO 4	Koulukulttuurin ja terapiakulttuurin vertailua.....	155



KUVA 1      Mandala I

# SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT .....	18
2.1	Koulun inklusio - erityisopetus - kuntoutus .....	18
2.2	Kuvataidekasvatus .....	24
2.3	Taideterapeuttisesta oppimisesta.....	29
2.4	Kuvan terapeuttisuus.....	37
2.5	Koulujen kuvataideterapeuttisesta toiminnasta .....	42
3	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN .....	44
3.1	Tutkimushenkilöt .....	46
3.2	Haastattelut .....	48
3.3	Aineiston analyysi .....	49
3.4	Tutkimuksen eettiset kysymykset.....	55
4	KÄSITYKSIÄ KUVATAIDETERAPIASTA JA TERAPEUTTISESTA OPETUKSESTA .....	58
4.1	Kuvataideterapia käsitteenä.....	58
4.2	Kuvataideterapeuttinen opetus .....	64
4.3	Yhteenvetoa .....	69
5	KUVATAIDETERAPEUTTISEN TOIMINNAN EDELLYTYKSET KOULUISSA .....	72
5.1	Kolmiosuhdeprosessin välttämättömät, primaariset edellytykset.....	73
5.1.1	Tila.....	75
5.1.2	Aika ja kesto .....	79
5.1.3	Taidemateriaalit .....	84
5.2	Kolmiosuhdeprosessin sekundaarit edellytykset .....	89
5.2.1	Kuvataideterapeuttinen toiminta opetussuunnitelmissa.....	89
5.2.2	Taloudelliset edellytykset .....	92
5.3	Kolmiosuhdeprosessin tukiverkosto .....	93
5.3.1	Vanhempien osuus ja perhe.....	93
5.3.2	Koulun yhteistyötahot.....	96
5.4	Kuvataideterapeuttisen toiminnan ulkoiset puitteet - yhteenvetoa tuloksista.....	98

6	KUVATAIDETERAPEUTTINEN PROSESSI KOULUN TOIMINTANA.....	99
6.1	Prosessi ja lopputulos.....	100
6.2	Oppija kolmiosuhdeprosessissa .....	103
6.2.1	Yksilön prosessi.....	103
6.2.2	Ryhmäprosessi.....	109
6.3	Kuva (image) prosessin osana .....	120
6.4	Terapeutti kolmiosuhdeprosessissa.....	127
6.5	Kouluissa tehtävän kuvataideterapeuttisen toiminnan arviointia...133	
6.5.1	Kuvataideterapeuttisen toiminnan anti koulukulttuurille.....	133
6.5.2	Kuvataideterapeuttisen toiminnan haasteet koulukulttuurissa .....	143
7	KUVATAIDETERAPEUTTISEN TOIMINNAN INTEGROINTI KOULUYHTEISÖÖN .....	154
7.1	Koulukulttuurin ja terapiakulttuurin vertailu .....	154
7.2	Tulevaisuuden visioita.....	156
8	JOHTOPÄÄTÖKSET .....	163
	LÄHTEET .....	173
	LIITTEET.....	188



KUVA 2 Mandala II

# 1 JOHDANTO

”The time has come to speed up our efforts and to organize a practical school implementation model that will help to insure the mental health of our youth, and to create an appropriate definition of a school art therapist, as well as induce both the undergraduate and the graduate schools to prepare enough school art therapists, who can guide our students to succeed. The twenty-first century is here. We must be prepared to thrive in it.”

Bush 1997



KUVA 3 Syntymä I

Kuvataideterapiaa on tutkittu Suomessa vähän (Alanko 1984; Mantere 1990; Kivelä 1995; Leijala 1991). Näiden tutkimuksien lähtökohtana on useimmiten sosiaali- ja terveysalan potilastyössä tehty kuvataideterapia. Meri-Helga Mantere artikkelissaan Opettajana ja terapeuttina, kuvataideterapia heijastuspintana (Mantere 1996), on kirjoittanut kuvataideterapiasta kasvatuksellisesta kontekstista käsin. Vuodesta 2003 on Euroopan korkeakoulujen taideterapiakouluttaji-

en tiedeyhteisö, ECARTE<sup>2</sup>, julkaissut mm. suomalaisten kuvataideterapeuttien artikkeleja (Miettinen 2003; 2005; Hautala 2005; 2006). Maarit Lipsanen-Rogers artikkelissaan, Kuvan käyttö sosiaalipedagogisen työn välineenä (2005, 62–71), avaa kuvan käyttöön mahdollisuuksia ohjaamisen välineenä. Suurin osa muista tutkimuksista on gradututkielmia tai muita opinnäytetöitä (mm. Pulkkinen 2001). Kouluissa on tehty useita kokeiluja eri luovan terapian menetelmin: kuvataideterapian lisäksi on kokeiltu musiikki- ja tanssiterapiaa sekä psykodraama erilaisissa projekteissa oppijoiden auttamiseksi. Terapiakokeilujen lisäksi on kehitetty kasvatuksellisia sovelluksia terapiaista: musiikkiterapeuttinen kasvatus, draamakasvatus ja luova liikunta.

Erityisopetusta tarvitsevien määrä on lyhyessä ajassa kaksinkertaistunut (Saloviita 2001, 141). Erityisoppijoiden määrä ylittää pian 10 % ikäluokasta. Kansainvälisten lastenpsykiatristen kriteerien mukaan 21,6 % 8–9-vuotiaista lapsistamme luokitellaan häiriintyneiksi. Tämä arvio on länsimaiden korkeimpia. Eniten ovat lisääntyneet tarkkaavaisuus- ja keskittymishäiriöt sekä häiriökäyttäytymiset. Noin joka viides nuori kokee olevansa masentunut, ja vain vähän alle 20 % tytöistä kokee olevansa joko keskivaikeasti tai vaikeasti masentuneita. Heistä vain osa on hoidon parissa tai hakeutunut hoitoon (Aalto-Setälä 2003). Laitokset täyttyvät itsetuhoisista lapsista ja nuorista. Hoitoja pitää keskeyttää tilanpuutteen vuoksi. Ennusteet näyttävät vieläkin lohduttomammilta. Psykinen hätä ja sen mukanaan tuomat haasteet kuormittavat sekä koulujen oppijaryhmiä että pedagogian ammattilaisia, vanhemmista puhumattakaan. Useita oppijoiden psyykkisiä häiriöitä voidaan aiheellisesti tarkastella oppimisvaikeuksina, jolloin uuden taidon ja näkökulman löytyminen saattaa herättää oivalluksia psyykkisestä ongelmasta tai paineesta selviämiseen (Mantere 2007, 54). Vanhakantainen ajattelu ”opettaja opettaa ja oppija oppii” ei ole enää relevantti (Lilja-Viherlampi 2007, 14; Siljander 2000). Hoivan ja huolenpidon sekä kuntoutuksen teemat ovat laajentuneet kouluihin, ja oppilashuolto on muodostunut laajaksi arjen toiminnaksi. Hoivaaminen ja huolenpito voivat kohdistua kouluissa ongelmiin ja vaikeuksiin, mutta ne voidaan kohdistaa myös kasvun tukemiseen. Tämä huolenpito nostaa esiin oppijan mahdollisuuksia oppimiseen ja avaa uusia näkökulmia oppijan kuntoutukseen. (Hovila 2004; Lilja-Viherlampi 2007, 14.)

Riittävien voimavarojen turvaaminen on yksi erityispedagogisen osallistavuus -ajattelun perustava lähtökohta. Naukkarisen mukaan termit osallistavuus ja osallistava kasvatus ovat osaksi korvanneet inklusio ja inklusiivinen kasvatus -termit, koska niitä pidetään vierasperäisyytensä vuoksi hankalina. Erityispedagoginen murros, inklusio, on se todellisuus, jossa koulujen kuvataideterapeuttinen toiminta elää. Maassamme on koulutuksen kaksoisjärjestelmä, jossa yleisopetus ja erityisopetus ovat eriytyneet omiksi järjestelmikseen. Eriytyminen on sekä hallinnollista että käytännön koulutyötä koskevaa. Tämän järjestelmä takana on uskomus, että segregatiivinen koulujärjestelmä on tarkoi-

---

<sup>2</sup> ECARTE, The European Consortium for Arts Therapies Education, perustettiin vuonna 1991.

tuksenmukainen (Naukkarinen 2005, 10). Yhdistyneen järjestelmän taustauskomukset korostavat integratiivisen ja osallistavan koulutuksen tarkoituksenukaisuutta (mm. Stainback, Stainback & Bunch 1989). Tutkimuksen yksi kysymys kuuluukin, miten kuvataideterapeuttinen opetus osallistavana kasvatuksena sopeutuu inklusiivisen koulun erityispedagogiseen opetukseen ja pedagogiseen kuntoutusajatteluun? Puran tätä ajattelua lähtien liikkeelle erityisopetuksen, kuntoutuksen ja inklusion käsitteiden tutkimuksista kuvataideterapeutin kasvatuksen konteksteina.

Naukkarisen tutkimuksen mukaan useat opettajat kokevat, että kasvatusvastuuta säilytetään liikaa kouluyhteisölle ja opettajille. He korostavat painetta sekä avuttomuutta juuri psykologian ja psykiatrian alueilla. Osa Pesosen haastattelemissa opettajista valitti, että he eivät ole saaneet riittäviä välineitä peruskoulutuksessaan: koulutus ei vastannut sitä, mitä he koulutyössä todellisuudessa kohtasivat (Naukkarinen 2005). Puutteeksi koettiin mm. menetelmien ja oman kapasiteetin vähyys myös sosiaalisesti ongelmaisten oppijoiden kanssa työskentelemiseen. Riittävät kasvatuksellista osallistavuutta tukevat työvälineet puuttuivat opettajien koulutuksesta ja siten myös arkisesta koulutyöstä. Opettajat näkivät ristiriidan siinä, että yksilöllistä aikaa vaativat juuri levottomat ja häiritsevät oppijat, jolloin hiljaisille, hyvin menestyville oppijoille ei enää tuntunut jäävän tarpeeksi aikaa. (Naukkarinen 2005.) Tutkimuksen vastakkainasettelu herättää kysymyksen, ovatko hiljaiset oppijat usein niitä paremmin menestyviä koululaisia?

Kielellinen ilmaisu on koulumaailmassa yhä yliarvostettua. Lapset ja nuoret ovat ikänsäkin vuoksi avuttomia kohtaamaan omia tunteitaan puhumalla. Kouluissa opetus keskittyy usein kognitiivisen oppimisen ulkoisiin aspekteihin. Oppijoiden taitoa arvioidaan ulkoisista lähtökohdista käsin. Myös ohjaaminen ja opetustyö opetussuunnitelmasta lähtien korostavat tietoja, taitoja ja valmiuksia, joita saavutetaan ulkoisten oppimisprosessien ja käytäntöjen kautta. Kuitenkin kun oppija on lukossa tunteineen ja hänen sisäinen maailmansa on ristiriidassa ulkoisen kanssa, hän ei saa otetta ulkoiseen todellisuuteensa ja sen mahdollisuuksiin (Mantere 1996, 54). Itsevarmuus ja oman identiteetin kehittyminen ovat usein edellytyksiä oppimaan oppimiselle. Käsitys omasta itsestä ja omasta kapasiteetista vaikuttaa suoraan testituloksiin, joiden tarkoituksena on tunnistaa erityisen tuen tarpeessa olevia yksilöitä. (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka. 2005.)

Kun oppimisvaikeuksissa oleville henkilöille on kokeiltu monia erityispedagogiikan menetelmiä tuloksetta, oppijoille on tarjottu erilaisia terapioita. Kuvataideterapian avulla on tarjottu näille erityistarpeissa oleville oppijoille sisäisen maailman eheytymistä korvaavien oppimiskokemusten muodossa (Karkou & Sanderson, 2006; Moriya 2000). Kuvallisesti on mahdollisuus käsitellä asioita ilman sanallista analyysia. Kuvan tekemiseen on monia ylläkkaitä ja syitä. Läpi vuosisatojen se on ollut ihmisen parhaita tunteen tulkittamisen keinoja. Ajattelumme, ymmärryksemme ja käsityksemme itsestämme realistisessa maailmassa luodaan kommunikoidamalla. Kuva on yksi tämän konstruoinnin väline, joka koskettaa meitä kielellistä konstruointia suuremmin. Kuva voi muodostua



ajattelun paikaksi, jossa kuvaksi ei asetu yksin lopputulos vaan koko kuvan tekemisen tapahtumasarja, jota ymmärretään luovaa, kuvan syntyprosessia tutkimalla (Kallio 2006).

Tutkimukseni ympäristö on kouluyhteisö ja tutkimuksessa tarkasteltava ilmiö kuvataideterapeuttinen toiminta sekä sen käytännön muokkaamat variaatiot. Kuvataideterapialla on Suomessa sosiaali- ja terveydenhuollossa vakiintunut asema. (OPM:n työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:6, 20). Oma tutkimusaiheeni, kuvataideterapeuttinen toiminta kasvatuksen parissa on jäänyt marginaalin useasta eri syystä, mm. siksi, että vakiintuneita käytäntöjä kuvataideterapialle koulumaailmassa ei ole. Työtä tehdään monella tapaa koulujen kulttuurista ja toimintaperiaatteista johtuen. Tutkimukseni tavoitteena on tehdä näkyväksi tämän toiminnan eri muotoja ja selvittää, mihin koulun tarpeisiin kuvataideterapeuttinen toiminta vastaa. Miksi useita kokeiluja ja projekteja on suunnattu oppijoiden tukemiseksi ja auttamiseksi?

Ihmiskäsitykseni eräänä lähtöajatuksena on Lauri Rauhalan määritelmä, jossa ihmisen henkisen kehittymisen päämääräksi nousee oman itsensä tiedostaminen ja hyväksyminen. Näiden tekijöiden myötä saavutetaan yksilöllisyys. Tämä merkitsee sitä, että ihminen vaikuttaa omilla ratkaisuillaan elämäänsä (Rauhala 1990, 38–39). Rauhala pohtii myös ympäristön eli tilanteen vaikutusta ihmisen kehittymisen mahdollisuuksiin korostaen sen merkitystä. Valintojen mahdollisuus selkiyttää ihmisen identiteettiä. Lisäisin Rauhalan ajatuksiin kristillistä ihmiskäsitystäkin sivuvaan Martti Lindqvistin näkemyksen, jossa hän korostaa, että ihminen voi olla vastuussa vain niistä valinnoista, jotka ovat hänen mahdollisuuksiensa rajoissa (Lindqvist 1985, 42). Tämä vapauttaa ihmisen, myös tutkijan, tiedostamaan, ettei ole mahdollista vapautua kaikista ennakkoletuksista. Roolini tutkijana on ollut läpinäkyvä. Juuri sen tähden on tärkeää, että tutkijana jatkuvasti asetin omat ennakkoletukseni kyseenalaisiksi.

On vaikea määrittellä tarkkaan, milloin tämä tutkimus on aloitettu. Olen tehnyt kouluissa kuvataideterapiatyötä yli yhdeksän vuotta, joten tutkimukseni on myös eräänlaista oman terapiatyön ja sen opettamisen tutkimista. Valmistuin kuvataideterapeutiksi Post Graduate Diploma in Art Therapy -tutkinnolla. Tämä koulutus tulee Englannin Hertfordshiren yliopistosta ja toteutettiin Satakunnan ammattikorkeakoulussa. Koulutuksen viitekehys on psykodynaamis-integratiivinen. Se on eklektinen, psykodynaaminen koulukunta, joka eroaa freudilaisesta psykoanalyttisestä perinteestä monista lähteistä ammentavan arvomaailmansa puolesta (mm. Jung, Bowlby, Erikson, Kris, Stern, Naumburg, Kramer, Rubin, Schaverien, Wadeson, Dalley, Waller). Psykodynaamis-integratiivisessa kuvataideterapiassa korostuu kuvan tekeminen ja kuvassa tapahtuva vuorovaikutus psykoterapeuttisena tapahtumana.

Tästä näkökulmasta ja sen suomalla esiyymmärryksellä lähestyn myös tutkimustani ja sen aineistoa. Myös kristillinen ihmiskäsitykseni ja elämäntutkimukseni, aiemmat työni sairaanhoitajana, diakoniatyöntekijänä ja nykyinen opettajantyöni Satakunnan ammattikorkeakoulussa vaikuttavat näkemyksiini. Tämän tutkimukseni tuloksinä tämä näkyy mm. objektisuhteen korostamisena (turvapesä), taidemateriaalien määrittämisenä ravinnon symbolina, katseella

kuuntelemisen ajatuksena ja kuvan tulkitsemisena sisäisen minän symboliksi. Työssäni koulumaailmassa kiinnostukseni on ollut kirjata taideterapiaprosesseja, kerätä kuvallisia dokumentteja ja muuta todistusaineistoa työni olemassaoloa ja tarpeellisuutta tukevaksi. Kliininen työskentelyni niin psykiatrisessa sairaalassa kuin avoterveydenhuollossakin ovat tuoneet tutkimusotteeseeni oman näkökulmansa. Tutkijan roolin myötä tutkimuksessa on introspektiivinen ote. Olen hahmottanut tutkittavan ilmiön oman kokemukseni kautta. Tästä muodostuu tutkimukseni ontologiset perusteet.

Muutaman vuoden välimatka omaan kliiniseen työhöni – sekä koulussa terapiatyötä tekevänä opettajana että potilastyötä psykiatriassa tekevänä kuvataideterapeuttina – on mahdollistanut sen, että sidonnaisuuteni aiheeseen on saanut etäisyyttä. Kaikesta huolimatta ihminen on sidoksissa omaan kulttuurilliseen todellisuuteensa, intentioihinsa sekä situationaalisuuteensa. Tutkimukselleni ja itselleni merkityksellisenä kontekstina ovat kuvataideterapeuttisen koulukuntani psykodynaamisen ihmiskäsityksen keskeiset käsitteet: tunteet, emotionaaliset tarpeet, piilotajunnan (alitajunnan) vaikutus, psyykkiset torjuntamekanismit, symbolit, symbolinen prosessi ja objektisuhteet.

Tutkimukseni aikana olen verkostoitunut Euroopan kuvataideterapiatutkijoiden kanssa ja saanut yhteyksiä sekä eurooppalaisiin alan kollegoihin että amerikkalaisiin tutkijoihin. Alan tutkimus on vähäistä myös maailmanlaajuisesti. Parhaillaan on valmistumassa väitöskirjatutkimus varhaispedagogiikan alueelta Islannista, Unnur Ottarsdottirin tutkimus Englantiin Hertfordshiren yliopistoon (Ottarsdottir 2005). Myös Hertfordshiren yliopistossa ja Skotlannissa Queen Margaret University Collegessa opettava tutkija Vicky Karkou on toimitamassa kirjaa kouluissa tehtävistä taideterapioista.

Suomen kouluissa tehtävää kuvataideterapiatyötä ei ole aiemmin tutkittu tässä laajuudessa. Muutamia artikkeleja ja asiaan viittauksia erityispedagogiikan alueelta on olemassa. Taideteollisessa korkeakoulussa kuvataideopettajien koulutusta kehittäneen Meri-Helga Mantereen mukaan erityisopetuksessa taideterapeuttiset valmiudet olisivat erinomainen osa opettajan ammattitaitoa (Mantere 1996, 54–55). Kuvataideopettajille on järjestetty lyhyitä valinnaisia taideterapiaopintoja sekä Taideteollisessa korkeakoulussa että Lapin yliopistossa. Myös Satakunnan ammattikorkeakoulussa on käynnistetty opetuslalla toimiville kaksivuotinen kuvataideterapian menetelmän erikoistumisopinnot täydennyskoulutuksena. Ensimmäinen koulutus aloitettiin vuonna 2007.

Artikkelissaan (1996) Mantere viittaa myös taiteen terapeuttisuuden olevan oleellinen kysymys kuvaamataidon opettajien jokapäiväisessä työssä. Hän korostaa myös ylikriittisyydestä ja vaativuudesta vapautumisen merkitystä, mikä usein liittyy opetustilanteissa kuviin. Lamaantunut negatiivinen käsitys itsestä voi lähteä muuttumaan pientenkin taiteellisten onnistumisien seurauksena. (Mantere 1996, 54–55.)

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvataideterapian paikantaminen Suomen kouluissa.<sup>3</sup> Halusin selvittää ja ymmärtää, mistä kuvataideterapiassa on kyse kasvatuksellisessa ja erityispedagogisessa kontekstissa. Tässä tutkimuksessa

<sup>3</sup> Kartoitukseni mukaan Suomen kouluissa toimii noin 36 kuvataideterapeuttia.

puhun kuvataideterapeuttien työstä kouluissa kuvataideterapeuttisena toimintana. Tarkastelen ilmiötä viidentoista kuvataideterapiaa kouluissa tekevän terapeutin merkityksenantojen sekä teoreettisen aineiston vuoropuheluna. Rajasin teoreettisen tutkimusaineiston käsittämään pääasiassa kuvataideterapian, kasvatuksen ja erityiskasvatuksen teoreettisia aineistoja.

### *Tutkimuskysymykset:*

1. Miten kouluissa työskentelevät kuvataideterapeutit määrittelevät kuvataideterapian ja kouluissa toteutettavan kuvataideterapeuttisen opetuksen?
2. Millaisia ovat kuvataideterapeuttisen toiminnan edellytykset kouluissa?
3. Millainen on kuvataideterapeuttinen prosessi ja sen vakiinnuttaminen koulujen toiminnassa?

Tutkimukseni koostuu kahdeksasta luvusta. Johdannon jälkeen luku 2, Tutkimuksen lähtökohdat, johdattaa lukijan väitöskirjan sisällön kontekstiin. Tässä osassa käsittelen aluksi koulujen erityisopetusta, pedagogista kuntoutusta, taidekasvatusta, luovuutta Deweyn pragmaattisen kasvatustieteellisen teorian kautta ja terapeuttista oppimista Kolbin kokemuksellisen oppimisen käsitteen kautta. Taidekasvatuksella ja luovilla terapioidella on paljon yhteyksiä: kuvataideterapia on saanut alkunsa taidekasvatuksen kentästä Yhdysvalloissa, ja ensimmäiset taideterapeuttiset kokeilut on tehty juuri lasten ja nuorten terapioidena. Myös Suomen taideterapian historiassa ensimmäiset taideterapian uranuurtajat ovat kokeilleet menetelmiä juuri nuoriso- ja lapsityössä (Seeskari 2006). Kouluissa tehtäviä kuvataideterapeuttisia sovelluksia sekä valtakunnallista erityisopetuksen tilannetta kartoitan integraation/inklusion näkökulmasta. Tarkastelen myös aiempaa kouluissa tehtyä kuvataideterapian tutkimusta. Käsittelen tässä luvussa myös kuvaa terapeuttisena elementtinä. Lopuksi käsittelen kuvataideterapeuttisen toiminnan sijoittautumista opetuskenttään; miten se on integroitunut koulun toimintaan.

Luvussa 3 esittelen tutkimuskysymykseni, tutkimuksen metodiset lähtökohdat ja tutkimushenkilöt sekä kuvailen tutkimuksen kulun kokonaisuudessaan. Tutkimusotteeni on hermeneuttis-fenomenografinen. Luvun loppupuolella perehdyn tutkimuksen suorittamisen tarkasteluun. Haastattelujen analyysi on merkitysten analyysiä: tutkin mitä merkityksiä informantit, kouluissa toimivat kuvataideterapeutit, antavat tekemälleen työlle ja siitä kumpuaville heijastusilmiöille kouluyhteisöissä.

Luvut 4-7 ovat luonteeltaan abduktiivisia, joissa empiiriset löydökset ja teoriat ovat dialogissa keskenään. Luku 4 sisältää kouluissa toimivien kuvataideterapeuttien, virallisten yhteisöjen ja yhteiskunnan kannanottoja kuvataideterapian käsitteistä: mitä on kuvataideterapia ja kuvataideterapeuttinen opetus. Myös kuvataideterapian sijoittautuminen erityispedagogiikkaan ja muuhun koulun toimintaan on tarkastelun alla. Tässä yhteydessä käsittelen myös kuvataideterapian oheisilmiöitä, kuten terapeuttista oppimista.

Luvussa 5 keskityn kuvataideterapeuttisen toiminnan konkreettisiin edellytyksiin kouluissa. Edellytyksiä käsittelen haastateltavien tuottaman aineiston avulla. He kuvailevat arkisia työnsä puitteita koulukulttuurissa ja täsmentävät

työn toimintaedellytyksiä oppimisympäristönä. Näin tärkeimmät empiiriset löydökset haastateltavien merkityksenannoin sekä eri teoreettiset näkökulmat ovat dialogissa, vuoropuhelussa keskenään. Tämä luku sisältää sekä empiirisen aineiston analyysin jäsenneltyä esittelyä että kuvataideterapiailmiötä syventävien teoreettisten käsitysten esittämistä. Koulun terapiapuitteiden lisäksi käsitelen yhteistyötahoja toiminnan onnistumisen kulmakivinä. Vanhempien ja muun verkoston merkitystä pohdin kappaleen loppupuolella. Nämä verkostot muodostavat tärkeän edellytyksen sekä prosessin käynnistämiseksi että sen hallitulle, kannattelevalle etenemiselle.

Luvussa 6, Kuvataideterapia prosessina, kappaleen alussa tutustutaan kuvataideterapiatoiminnan sisäisiin rajoihin: kuvataideterapeuttiseen prosessiin ja kolmiosuhteeseen; kuvaan, oppijaan ja terapeuttiin sekä heidän vuorovaikutukseensa. Haastateltavat, kouluissa toimivat kuvataideterapeutit, arvioivat prosessissa syntynyttä kuvaa, kuvan tekijää, terapeutin roolia sekä yhteisöä kannattelevana verkostona. Näitä asioita pohditaan erityisesti ryhmässä toteutettavan taideterapian menetelmänä. Luvussa pohditaan ja arvioidaan koulussa toteutettavan kuvataideterapeuttisen toiminnan hyötyjä ja haasteita.

Luvussa 7, Kuvataideterapeuttisen toiminnan integrointi kouluyhteisöön, vertaillaan koulukulttuurin ja terapiakulttuurin eroavaisuuksia. Luvussa tähyillään tulevaan pohtien, millä tavalla kuvataideterapiatyö voidaan liittää koulujen toimintaan. Kuvataideterapeutit linjaavat myös, pitäisikö opettajille opettaa kuvataideterapeuttista menetelmää integroinnin vahvistamiseksi. Luvun lopussa pohditaan kuvataideterapeutin ja terapeuttisen opettajan toimenkuvien suhdetta. Luku 8 kiteyttää tutkimustulokset johtopäätöksiksi ja synteeksiksi. Tutkimuksen arviointi päättää tämän tutkimusprosessin, joka on edennyt spiraalimaisesti ja koostunut useista eri paloista. Tutkimukseni eri vaiheissa olen koonnut näitä paloja yhteen ja tavoittanut vihdoin kokonaisuuden, josta toivon lukijan löytävän tarttumapintoja myös omaan kokemusmaailmaansa.



KUVA 4 Syntymä II

## 2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Kasvatus- ja opetustyössä on monia yhteneviä piirteitä ja päämääriä terapia-työn kanssa. Oikeanlaisella yhteistyöllä opetus- ja terapeuttiset prosessit tukevat toisiaan. Essex, Frosting ja Herz (1996) ovat tutkimuksissaan löytäneet kasvatuksen ja terapian alueilta yhteisiä tavoitteita ja päämääriä, mm. tehtäväkompetenssit, ongelmaratkaisutaidot, organisointitaidot, luovuus, tutkimukselliset taidot, riskinotto, yksilöiden välisten, interpersoonaalisten taitojen kehittäminen, motivaation parantaminen, stressinsietokyvyn lisääminen, itsetietoisuuden lisääminen itseilmaisun avulla, itsekunnioituksen ja itseluottamuksen hallinta, jännityksen laukaiseminen, itsekontrollin spontaanisuus (self control spontaneity), kokeilu, kokemusten yhdistäminen ja soveltaminen. Muita yhteisiä päämääriä ovat: kyky ilmaista itseään, käyttäytymisen rajojen ja koodien hyväksyntä (acceptance of behavioral limits and codes) emotionaalisten rajojen ymmärrys ja hyväksyntä: aikuinen - lapsi, itse - toiset (self - other). Tutkimusten mukaan on voitu osoittaa, että taideterapia on yksi käytännössä testattu väline saavuttaa näitä tavoitteita. (Essex ym. 1996, ks. myös Gilroy 2006, 139-149; Rankanen, Hentinen & Mantere 2007, 61-62.)

### 2.1 Koulun inklusio - erityisopetus - kuntoutus

Kouluissa toteutettava interventio oppimis- ja osallistamisongelmiin on tasa-  
puolinen palvelu kaikille oppijoille. Taideterapiassa ei lähdetä määrittelemään oppijoiden käyttäytymistä eikä diagnooseja, vaan taideterapia on hoidollista, lääkkeetöntä toimintaa ja soveltuu kaikille oppijoille (Erkkilä 2005). Näin ollen se on myös pedagogisesti kuntouttavaa. Tämä on myös inklusiivisen<sup>4</sup> koulun yksi perusperiaate. Kuvataideterapeuttinen toiminta vaikuttaa myös varhaisena

---

<sup>4</sup> Inklusio tarkoittaa koulun ja sen toiminnan suunnittelemista kaikille oppilaille sopivaksi siten, että kaikki voivat osallistua toimintaan omine edellytyksineen (Murto 1999, 2). Inklusio ei rajoitu pelkästään varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen, vaan se kattaa ihmisen koko elämän (Saloviita 2001).

väliintulona lukossa olevien, mahdollisesti väkivaltaisestikin oireilevien lasten ja nuorten tasapainottamiseen (Hautala 2006). Riittävän tarkasti oppijoiden tunteita huomioiva opetus ja ohjaaminen ovat näille lapsille ensiarvoisen tärkeää. Kuvataideterapeuttinen toiminta ei osoittele eikä vaadi vaan antaa säännöllisen huomion oppijalle, joka tuntee olevansa hajalla ja eksyksissä. Tällaiset umpikujaan ajautuneet lapset ja nuoret muodostavat potentiaalisen kriisikäyttäytymisen uhan. Kouluyhteisön toimenpiteet liian myöhäisessä väliintulossa ovat usein lohduttoman voimattomia.

Koulutusväylien laajentamiseksi integraatio ja inkluusio ovat tämän päivän käytänteitä. Tässä erityisopetuksen ympäristön muutoksessa myös opetusmenetelmien uudistaminen ja kehittäminen ovat muutospaineen alla. Oppiminen edellyttää lisäksi ihmisten välistä yhteisyyttä ja prosessia, missä se voi tapahtua. Erityispedagogiikka etsii uusia keinoja oppijoiden tukemiseksi. Koulun toimintakulttuuri on OPM:n työryhmän mukaan (OPM 2005:35) säilynyt melko muuttumattomana koulujärjestelmään tehdyistä muutoksista huolimatta. Mm. kurssimuotoisuus ja luokattomuus korostaessaan yksilöllisyyttä uhkaavat hämähäyttää koulun yhteisöllistä tehtävää. Ryhmädynamiikan keinoja ei ole riittävästi käytetty oppijan kasvun ja tuen apuna. Keltinkangas-Järvinen toteaa, että lapsi tarvitsee kehitysvuosinaan, oikeastaan varhaiseen aikuisuuteen saakka, vertaisryhmän kehityksensä tueksi. Murrosikäinenkään ei ole vielä kypsä toimimaan niin suuressa ryhmässä kuin ”minun kouluni”. Itsetunnon kehitys vaatii kuulumista johonkin pienempään joukkoon, ”minun luokkani ja ryhmäni” täyttää tämän tehtävän (Keltinkangas – Järvinen 1991, 59).

Tutkimuksissa on tullut esiin se, että ympäröivä yhteiskunta vaatii koulua muuttumaan juuri arvomaailman ja tapakulttuurin osalta. Tutkimustuloksissa korostui erityisesti käytänteiden muuttumisen hitaus (Naukkarinen 2005). Opettajat näkivät tämän hyvänäkin asiana, tavallaan koulun vakautena, joka ei johda epätarkoituksenmukaisiin kokeiluihin. Osa haastatelluista opettajista koki, että kasvatusvastuuta säilytettiin liikaa kouluyhteisölle ja opettajille. He päättelivät, että heidän pitäisi olla myös psykiatreja ja psykologeja selviytyäkseen työssään. Kuvataideterapeutit kritisoivat opettajakoulutustaan siitä, että eivät olleet saaneet kaikkeen edellä mainittuun välineitä. Se koettiin myös liian teoriapainotteiseksi. Koulutus ei vastannut sitä, mitä koulutyössä todellisuudessa kohtasi. (Naukkarinen 2005.)

Yleisopetuksen opettajat myöntävät, että suurissa luokissa yksin työskentelevän opettajan ei ole mahdollista eriyttää kaikkien oppilaiden opetusta eikä jatkuvasti arvioida oppijoiden edistymistä. Suuressa yleisopetuksen tilassa, luokassa, muodostuu ”harmaa alue” tietystä määrästä oppilaita, joiden opetusta ei opettaja pysty tukitoimillakaan eriyttämään eikä näin myös arvioimaan oppimistuloksia. Esimerkiksi syrjään vetäytyvää, tarkkaavaisuushäiriöistä lasta ei silloin pystytä huomaamaan luokassa eikä häntä voida tukea ajoissa. Yleisopetuksessa on suuria vaikeuksia oppilaiden eriyttämisessä ja jatkuvassa arvioinnissa, herää kysymys kuinka ns. ”harmaan alueen” oppijoiden yksilöllisyys voitaisiin ottaa paremmin huomioon. Opettajilla on näiden tutkimusten mukaan tarvetta täydennyskoulutukseen juuri opiskelijoiden psykologisten ja te-

rapeuttisten tarpeiden osalta. Vaikka varsinaista terapiakoulutusta ei heille annettaisikaan, opettajat kaipaavat lisäkoulutusta oppijoiden psyykkisen kehittymisen tukemisessa, oireitten havainnoimisessa, häiriökäyttäytymisen haasteeseen vastaamisessa ja väliin tulemisessa sekä hoitoon ohjaamisessa. (Naukkarinen 2005, 79–87.)

Perusteellinen katsaus erityisopetukseen antaa laajan näkemyksen tämän päivän erityisopetuksen laadusta ja sen integroitumisesta yleisopetukseen (Naukkarinen 2005). Tutkimustulokset osallistavuudesta<sup>5</sup> ja kouluintegraatiosta ovat olleet Naukkarisen mukaan enemmän myönteisiä kuin kielteisiä. Yleisopetuksen luokka on nähty keskimääräistä paremmaksi sekä tiedollisilta että sosiaalisilta vaikutuksiltaan kuin erityisluokka. Myös integroituneiden oppilaiden vanhemmat suhtautuvat asiaan myönteisesti. Kuitenkin erityisluokista ja -kouluista luopuminen ja siirtyminen joustavia opetusjärjestelyjä hyödyntäviin heterogeeneisiin ryhmiin vaativat koulun toimintakulttuuriin perustavanlaatuisia muutoksia (Naukkarinen 2005). Opettajat eivät ole varauksetta kouluintegraation kannalla. Periaatetasolla asia hyväksytään, mutta työkäytänteiden muuttaminen tuottaa jo negatiivisempaa suhtautumista asiaan. Opettajien huolenaihe on oma riittämätön koulutus ja voimavarojen vähyys integraation toteuttamiseksi. Ne opettajat, jotka tuntevat saavansa riittävästi resursseja ja voimavaroja, ovat tyytyväisiä muutokseen (Moberg 1984; 1997; 1998; 2001).

Joskus oppilaita on sijoitettu ”dumppaamalla” yleisopetuksen ryhmiin (Biklen 1985; Ihatsu, 1993). Tällöin on laiminlyöty kouluyhteisön voimavaroja virkojen määrän, oppimateriaalin, ryhmäkokojen, opettajien ammattitaidon ja asenteiden, työyhteisön sitouttamiseen muutokseen sekä mahdollisten luokkatilojen suhteen. Erityisopetus on Kivirauman mukaan pyrkinyt normalisoimaan sen palvelujen piiriin uskotut oppijat kykeneviksi palata ”normaaliin” opetukseen. ”Erilaisesta” on pyritty tekemään ”normaali”. Normaalisti poikkeavat määritellään yhä useimmin lääketieteen edustajien kriteerein. Tämä pitää yllä ja tuottaa yhä kasvavan määrän oppijoita, jotka luokitellaan ei-normaaleiksi. Kivirauman mukaan tässä mielessä myös normaali toimii erityisopetuksen piilo-opetussuunnitelmana. (Kivirauma 1998, 203–207.)

Koulun fyysinen ympäristö ja koulun lähiympäristö nähtiin myös koulun toimintakulttuuria muovaavana tekijänä. Kuitenkin oppimisympäristön arviota jättäminen on yleistä ja kuuluu keskeisesti kaksoisjärjestelmään. Oppimisympäristöajattelussa on Naukkarisen mukaan kysymys myös lääketieteellisen ja sosiaalisen mallin kamppailusta. Lääketieteellisen mallin uskomuksien pohjalta ongelma nähdään oppilaassa, ja siksi oppimisympäristö jää usein muuttamatta. Sosiaalisessa mallissa ongelma nähdään oppimisympäristön sekä oppijan suhde, ja toimenpiteet kohdistuvat tämän suhteen kehittämiseen (Naukkarinen 2000).

Helena Thuneberg on väitöstutkimuksessaan tutkinut miten tietyn tyyppiin luokkaan joutuminen ja pääseminen määräävät oppijoiden oppimisen laatua ja heidän tulevaisuudessa menestymisensä suuntaa. Tämä erityispedagogiikan väitöstutkimus antaa uutta tietoa kyseenalaistaen oppijoiden varhaiset ope-

<sup>5</sup> Naukkarinen käyttää inklusio-sanana synonyymina osallistaminen-sanaa.

tukselliset valikoitumiset ja niiden kriteerit (Thuneberg 2007, 20–23, 59). Thuneberg tutki myös henkisen tilan merkitystä oppimiselle. Tutkimuksen lähtökohdina olivat oppijan kokemukset, joista selvitettiin oppijan psyykkistä hyvinvointia. Tässä tutkimuksessa huomioitiin myös henkiseen hyvinvointiin liittyvää motivaatiota ja koulusaavutuksia. Tutkimuksen mukaan enemmistö oppijoista voi hyvin, mutta luokassa keskimäärin kolme tai neljä oppilasta voi huonosti, mikä sitoo oppijan psyykkistä energiaa. Tämä heikentää taas näiden oppijoiden voimavaroja opiskella (Thuneberg 2007, 20–23, 59).

Thunebergin tutkimuksen tulokset painottavat, että mitä enemmän oppija tuntee hallitsevansa oppimistaan ja kuuluvansa yhteisöön, sitä paremmin hän hyväksyy mm. opetussuunnitelman tavoitteita. Thuneberg puhuu pätevyyden tunnetta kasvattavista oppimisympäristöistä. Pinnallisen suorittamisen sijasta oppijat innostuvat oppimisesta, kun ulkonaisen palkitsemisen sijaan iloitaan yhdessä oppimisesta ja muidenkin kehitysskelista (Thuneberg 2007, 92–93).

Myös koulun henkinen ympäristö, joka sisältäen mm. henkilökunnan asenteet ja arvot, on keskeinen tekijä suotuisan oppimisympäristön ylläpitämisessä. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet -asiakirjassa (Opetushallitus 2000, 19) on edellytetty, että opetuksen järjestämisestä yleisopetuksen luokalla tulee harkita myös silloin, kun oppilaalla on oppimisongelmia ja sopeutumattomuutta tai vammaisuutta. Edellytyksenä tällöin kuitenkin on, että integraation toteuttamiseen on olemassa oppilaan oppimisen kannalta suotuisat ja tarpeelliset tukitoimet. Erityisopetusta tukimuotona käsitellään seuraavasti (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 27):

*”Erityisopetuksen tavoitteena on auttaa ja tukea oppilasta siten, että hänellä on tasavertaiset mahdollisuudet suorittaa oppivelvollisuus edellytystensä mukaisesti yhdessä ikätovereittensa kanssa... Mikäli oppilaan opiskelu muun opetuksen yhteydessä ei ole mahdollista tai se ei ole oppilaan kehityksen kannalta tarkoituksenmukaista, opetus tulee järjestää osittain tai kokonaan erityisopetuksen ryhmässä.”*

Lainsäädännössä painotetaan erilaisten tukitoimien tärkeyttä kaikkien oppilaiden opetuksessa, mutta varataan tarvittaessa oikeus erilliseen erityisluokkaopetukseen (Naukkarinen 2005, 8). Erityiskasvatuksessa joudutaan turvautumaan usein myös erilaisiin terapiamenetelmiin. Hautamäki ym. korostavat tarkoittavansa tässä ulkopuolisen ammattilaisen suorittamia toimenpiteitä joihinkin erityistarpeisiin. Tavallisimpia terapiamuotoja ovat puhe-, fysio-, psyko-, musiikki-, toiminta- ja taideterapia. Hautamäen mukaan tämän ulottuvuuden toisessa ääripäässä on erityisopetus, joka ei tarvitse lainkaan ulkopuolisia terapiapalveluja, ja toisessa ääripäässä ammattilaisten terapiajaksot, jotka kuuluvat erityisopetukseen päivittäin. Muista lisäulottuvuuksista mainittakoon lääkinnälliset palvelut, sosiaalipalvelut ja vanhempien osallistuminen. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunanen 2003, 170–171.) Täsmäopetuskäytäntöihin voidaan päästä muun muassa HOJKS:n avulla. Kun pystytään hahmottamaan oppimisongelmien alkuperä, auttamistoimetkin voidaan suunnata oikeisiin kohteisiin. Tässä ajattelussa yksilökeskeisen lähestymistavan lisäksi perussyyt voivat löytyä myös ympäristöstä, kodista, koulusta tai kulttuuritekijöistä (Hautamäki ym. 2003, 23). Eräitä erityisopetukseen hakeutumisen syitä ovat käyttäytymishäiriöt.



Ne kuuluvat osaltaan psykologiseen käsitteistöön, mutta saattavat muuntautua erityispedagogisissa käytänteissä ja puheessa sosioemotionaaliseksi häiriöksi, työrauhaongelmaksi tai mielenterveyden häiriöksi. Apterin mukaan käyttäytymishäiriöitä voidaan tulkita psykodynaamisten, behaviorististen, biofysiologisten, sosiologisten ja ekologisten teorioiden avulla (Hautamäki ym. 2003, 23).

Käsitteen kuntoutus hahmottaminen on yksi tapa lähestyä erityispedagogiikan tutkimusaluetta ja erityisopetusta. Kuntoutukseen kuuluvat lääketiede, psykologia, erityispedagogiikka ja yhteiskuntatiede. WHO:n mukaan kuntoutus on kaikkien niiden lääkinnällisten, sosiaalisten, ammatillisten ja kasvatuksellisten toimenpiteiden koordinoitu kokonaisuus, jolla yksilön toimintakyky pyritään palauttamaan ennalleen tai kehittämään uusia toimintavalmiuksia. Myös luovat terapiat ovat yksi kuntoutuksen osa-alue. Rankanen, Hentinen ja Mantere (2007, 9) kiteyttävätkin taideterapian toiminta-alueet ja periaatteet:

”Taide on ilmaisun, vuorovaikutuksen ja visuaalisen ajattelun erityistä aluetta. Taideterapiassa kuvallista ilmaisua käytetään hoidollisten, kuntouttavien ja ennaltaehkäisevien tavoitteiden saavuttamiseksi. Taideterapia palvelee myös henkilökohtaista kasvua, voimaantumista ja toimii yksilöllisen ja sosiaalisen ongelmaratkaisun apuna.”

Käytännön toimijana erityisopetus on neljäs kuntoutuksen kokonaisuudesta. Olennaista on hahmottaa, että mukana on myös kasvatuksellinen näkökulma. Kasvatuksellinen (pedagoginen) kuntoutus ei ole Suomessa saanut sille luontaisesti kuuluvaa asemaa edes lasten osalta. Yleisilme on varsin lääketiedepainotteinen. Lastenpsykiatriassa ollaan vasta luomassa järjestelmää peruspalveluineen. Alun perin kuntoutus on ollut lääketieteellistä, mutta myöhemmässä vaiheessa on tullut mukaan psykologinen, sosiaalinen ja kasvatuksellinen varhaiskuntoutus. (Hautamäki ym. 2003, 25–44.)

Murron mukaan itsensä hyväksyminen on psykososiaalisesti kuntouttavaa. Tämä johtaa myös yksilön kokonaisvaltaiseen riippumattomuuteen. Oman identiteetin rakentamisessa tapahtuvaa prosessia voidaan kuvata termillä human empowerment (inhimillisen toimintakyvyn vahvistuminen sekä yksilön potentiaalinen ja mahdollisuuksien käyttöönotto) (Eteläpelto & Miettinen 1993; Eteläpelto 1993, 112). Tämä on juuri kasvatuksellisen kuntoutuksen yksi tärkeä tavoite. Yksilö kykenee jäsentämään sisäistä todellisuuttaan. Selviytymisen mahdollisuuksiin kuuluvat myös realistinen minä-kuva, subjektina toimiminen ja toisten huomioiminen. Kasvatuksellisen kuntoutumisen myötä yksilön kokonaisuuksien hallinta tulee tietoisemmaksi. Murron mukaan koulutuksen tavoitteena tulisi olla yksilöllisesti merkittävän osaamisen tuottaminen ja edistäminen, mikä on kuvattavissa yksittäiset oppiaineet ylittävinä elämänkyky- ja selviytymistaitoina. Kasvatuksellinen kuntoutuminen jakautuu fyysisten ja psykososiaalisten valmiuksien tavoitteluun. Tietoisuus oppijan kuntoutumisen mahdollisuuksista auttaa opettajaa ja kasvattajaa tukemaan tätä. Psykkiset ja sosiaaliset valmiudet ovat keskeisiä tasapainoisen kehittymisen kannalta. (Murto 1995.)

Kuvataideterapian ja kuvataideterapeuttisen toiminnan katsotaan olevan yksi kasvatuksellisen kuntoutuksen osa-alue. Suurin kuvataideterapian kohde-

ryhmä sekä laitoksissa että sen ulkopuolella on käyttäytymishäiriöiset lapset, joiden ongelmien syynä ovat tunne-elämän häiriöt. Käytös kääntyy usein fyysisesti sisäänpäin (esim. pakkomielteenomaiset tavat, sisäänpäin- kääntyneisyys, itse aiheutetut vammat) (Liebmann 1992, 116). Menetyksen kokeneilla lapsilla elämäntilanteen muutoksiin liittyvät yleiset menetyksen tunteet ovat alue, joka on tähän asti jäänyt täysin vähälle huomiolle, mutta jota ollaan ottamassa esille myös kuvataideterapian alueella. Uhmakkaasti käyttäytyvät lapset (challenging behaviour) -käsitettä käytetään nykyään yleisesti erityisongelmaisten oppimisvaikeuksista kärsivien lasten ja nuorten yhteydessä. Sillä on lukuisia konnotaatioita ja se on vaikeasti määriteltävissä. Eri ihmiset asettavat uhmakkaalle käyttäytymiselle erilaiset kriteerit. Laitosten avautuessa yhteiskuntaan päin "hyväksyttävyyden" tasot ovat kohonneet monien huomattavasti olevansa aivan uudella tavalla ympäristössä. Terapian tarjoamat selkeät rajat sopivat hyvin tämän ryhmän tarpeisiin, sillä niillä luodaan järjestystä vaikean ongelmallisen alueen käsittelyyn. (Liebmann 1992, 116.)

Monet uhmakkaana ja uhkaavanakin pidetyt käyttäytymismallit voidaan nähdä myös itsesuojeluna tai suojamuurin rakentamisena oman itsen ja toisen välille. Nämä mallit näyttäytyvät yhä useammin kouluissa levottomuutena luokkaopetuksessa, yleisenä keskittymiskyvyttömyytenä ja jopa aggressiivisina ilmiöinä. Ne, jotka vastustavat muutoksia, käyttävät uhmakasta käytöstä usein sabotoidakseen opettajan tai ohjaajan toimintaa. He haluavat päästä takaisin alkuperäiseen tilaansa suojautumaan toisen läheisyydeltä aggression suojamuurin taakse. Läheisyys-etäisyys -vuorovaikutus on näiden oppijoiden ongelmana. Sitä vastaan terapeutti tai opettaja voi asettaa tarjoamansa jatkuvuuden terapeuttisena toimintana. Vain harvoin terapeutit ovat joutuneet sen seurauksena jatkuvien fyysisten hyökkäysten kohteeksi. (Liebmann 1992, 123.) Oppijan käsiin annettu ase on heidän mahdollisuutensa ja päätösvaltansa poistua tunnilta halutessaan. Yhä enenevässä määrin masentuneet lapset ja nuoret muodostavat yhden kuvataideterapian asiakaskunnan. Masennuksen syitä voivat olla ennen mainitut ongelmat, syömishäiriöt, epäterveet elämäntavat jne.

Heikko itsetuntemus johtaa usein lapsen tai nuoren hankaluuksiin koulu- ja maailmassa. Oman itsensä tuntemus ja ymmärtäminen vaihtelevat yhtä suuresti kuin oppimisvaikeudetkin. Aina on tietenkin olemassa vaara, että pikkuasioista tehdään liian pitkälle vietyjä johtopäätöksiä tai liitetään käytökseen emotionaalisia ja psykologisia syitä "aukon täyttämiseksi". Yhtä suuri mutta todennäköisempi vaara on, että halutessamme ymmärtää yhdistämme käytöksen suoraan yksilön oppimisvaikeuksiin täyttääksemme aukon vielä tehokkaammin. (Liebmann 1992, 122.)

Lisäisin näihin kohderyhmiin vielä lapsen juuttuneen kehityksen. Lapsen arvioinnissa etsitään Leena Pylkkäsen mukaan (Pylkkänen 2007, 223–224) vaurioita seuraaviin kysymyksiin:

"Kuinka juuttunut lapsen kehitys on eri psyykkisten kehitysten alueilla ja kuinka kroonistuneita ja väistyviä kehityksen juuttumiset mahdollisesti ovat. Uusi kehitysvaihe tuo jokaiselle lapselle tilapäistä stressiä, joka voi näkyä ulospäin oireiluina. Ongelmien uusiutuminen eri kehitysvaiheessa kertoo siitä, että lapsi tarvitsee psykoterapiaa. Passiivisuus ja aloitteettomuus ovat kehityksen vaaratekijöitä. Hyvätkin

kognitiiviset kyvyt voivat jäädä kehittymättä täyteen mittaansa, mikäli emotionaalinen jumittuminen estää kykyjen käytön.

Ahdistuksen luonne ja defenssit kertovat siitä, miten lapsi pärjää vaikeuksiensa kanssa ja kuinka riippuvainen hän on ympäristön tuesta ahdistus- ja ristiriitatilanteissa. Se, miten lapsi osaa käyttää ympärillään olevia ihmisiä apuna, kertoo hänen häiriintymisen tasostaan ja laadustaan. Lapsen kyky tunnistaa ahdistus on merkki kyvystä käsitellä ja pyytää apua, jolloin puhutaan neuroottisesta häiriöstä. Sen sijaan rajatilainen ja erityisesti psykoottinen lapsi on jatkuvasti ahdistuksen valtaama voimatta tunnistaa, mikä ahdistaa, ja voimatta suojautua muutoin kuin olemalla rajaton.”

Hautamäki ym. vetoavat pedagogeihin, että heidän olisi syytä ottaa kasvatuksellisen kuntoutuksen vastuualue haltuunsa niin tutkimuksellisesti kuin käytännön työssä. Opettajan rooli ei voi olla vain tiedonjakamiseen keskittyvää ohjausta, vaan muutos johtaa opettajan ammatti-identiteetin laajenemiseen. Inklusiivisessa koulussa lisäryhmien tulo opetustyöhön saatetaan nähdä omien työskentelymahdollisuuksien heikentäjänä. Aina ei osata tai jakseta nähdä laajempaa kokonaisuutta, koulun kokonaistehtävän laajentumista ja uusien työmuotojen välttämättömyyttä. (Hautamäki ym. 2003, 201–204.)

## 2.2 Kuvataidekasvatus

“Art learning is a process where the students both deepen their understanding of disciplinary knowledge and build their self-understandings. In art learning intention, knowledge, and emotions are always needed.”

Marjo Räsänen 1998, 35.

Primitiivisissä kulttuureissa ei tiedettä, taidetta ja uskontoa erotettu toisistaan. Kaikki yhteisön toiminta tähtäsi näiden asioiden säilyttämiseen: perinteiden ylläpitämiseen ja vahvistamiseen (Tiirola-Santala 1991, 70). Primitiivisissä kulttuureissa ei tunnettu sanaa taide. Se oli erottamattomasti sidoksissa eksistenssiin ja kuului olennaisena asiana arkeen ja juhlaan. Aristoteles esitti kaiken taiteessa ilmaistun, myös mielikuvituksen, liittyvän elämään ja olevan elämän kaltaista (Vuorinen 1996, 57–66). Hän korosti, että taide kytkeytyi erilaisiin totuuksiin ja että nautinnon tuottaminen tunteita herättämällä ei ole vaarallista vaan jopa terveellistä.

Perimmältään tiede, taide ja uskonto ovat olleet kiinnostuneita samasta asiasta: mikä on totuus ja mitä todellisuus on? Herbert Read loi teoksessaan *Education through art* (1970/1943), yhteiskuntautopian, jossa parempi maailma syntyisi taiteen vaikutuksesta. Hän perusteli ajatustaan sillä, että esteettistä elämää elävien yksilöiden moraalinen tietoisuus on voimakkaampaa kuin niiden henkilöiden, joilla suhdetta taiteisiin ei ole. Readin mukaan esteettinen elämäntapa vaikuttaa myös käytännön toimintaan (Pääjoki 2004, 3). Readin vaikutuksesta Suomessa taidekasvattajat tulivat vakuutteneeksi taiteen terapeuttisesta mahdollisuudesta jo 1960-luvulla.

Taiteen tarkoituksena ja siten myös taidekasvatuksen tarkoituksena voidaan Arthur D. Eflandin mukaan pitää todellisuuden rakentamisen tehtävää.

Postmoderni aika ei ole muuttanut tätä tarkoitusta (Efland ym. 1998, 86). Kuvan tekijät (taiteilijat) rakentavat todellisesta maailmasta tai kuvitteellisista maailmoista representaatioita, jotka voivat inspiroida katsojia luomaan itselleen erilaisia todellisuuksia. Eflandin mukaan taiteet siis sisältävät sosiaalisen todellisuuden representaatioita arkielämästämmme (mm. sukupuoliroolit, rasismi, köyhyys, hyvinvointi, perhe ja oma paikka tässä kokonaisuudessa). Taiteessa tapahtuva yhteiskunnallinen keskustelu etenee eri symbolijärjestelmien sisällä välittäen erilaisia arvoja, joissa on keskinäisiä ristiriitoja; merkityksiä, ymmärtämistä ja intuitiivista käsittämistä on vaikeampaa määritellä kuin ehkä koskaan aiemmin. Taidekasvatuksen tehtävänä on osaltaan auttaa ymmärtämään sitä sosiaalista ja kulttuurista maisemaa, jossa yksilötasolla eletään. (Efland ym. 1998, 86–87.)

Professori Inkeri Sava, joka on keskeinen taidekasvatuksen määrittäjä, toteaa (Sava 2007, 192–193):

”Taidekasvatus – kasvatus taiteen ja visuaalisen kulttuurin kokemiseen ja tekemiseen sekä maailman näkemiseen taiteen avulla – on lopulta kasvamaan saattamisen erityistapaus, kuten muukin oppiaineena määrittyvä kasvatustoiminta. Toisaalta juuri tällä erityisyydellä... voidaan perustella taidekasvatuksen arvoa yleissivistävänä kasvatuksena. Taidekasvatukselle tunnusomaiset tavoitteet, kuten aistien herkyys, persoonallisten tulkintojen tekeminen maailmasta taiteen keinoin sekä taidollinen kilvoittelu itsensä kanssa, ovat arvokasta henkistä pääomaa ja oman elämän merkityssisältöä. Taidekasvatus voi olla siis paikka, jossa mukana olevat saavat oman äänensä kuuluville ja toimintansa näkyville niin, että tilanne ei sido niitä ennalta annettuun kaavaan tai toiminnan hyödyllisiin tehokkuus- ja tuloseuraamuksiin.”

Inkeri Savan mukaan taiteenopetuksen historian kuluessa on vallinnut toisistaan poikkeavia käsityksiä siitä, voidaanko puhua taiteellisesta oppimisesta. Taustalla ovat erilaiset käsitykset ihmisestä, oppimisesta ja taiteesta. Nämä erilaiset käsitykset johtavat erilaiseen taiteen opettamiseen, erilaiseen oppimiseen. Savan mielestä opettajien sekä opetussuunnitelmien laatijoiden tulisi antaa aikaa oman tiede-, ihmis-, oppimis-, ja opetuskäsityksensä pohtimiseen. Eettinen velvollisuus on miettiä, mihin suuntaan opiskelijoita johdatetaan ja miten aikakauden kulttuuriin vaikutetaan (Sava 1993).

Oppimisen muutosta Sava luonnehtii seuraavasti:

1. määrällinen muuttuminen mm. piirtämistäidon lisääntyessä
2. laadullinen muuttuminen, kuten taiteellis-esteettisesti aiempaa korkeatasoisemmaksi arvioituun tulkintaan ja tuotokseen, esim. kuvataiteellisessa työskentelyssä entistä herkempi väri-ilmaisu
3. rakenteelliset muutokset taiteellisessa, luovassa ajattelussa ja mielikuvan muodostuksessa. Kognitiivisen psykologian ja taidekäsityksen mukana on kehittynyt näkemys rakenteellisten muutosten tärkeydestä opetusoppimistapahtuman seurauksena. Olennaisinta olisivatkin ne muutokset, jotka tapahtuvat oppijan ulkomaailmaa ja sisäistä toimintaa koskevissa visuaalisissa, avaruudellisissa, musiikillisissa ajattelumalleissa,

ruumiinkuvassa ja ruumiinliikettä koskevista sisäisistä skeemoista, taiteellis-esteettisissä käsite- ja mielikuvajärjestelmissä.

Inkeri Sava pitää taiteellisen oppimistoiminnan yhtenä keskeisimpänä ominaisuutena taiteen transformatiivista merkitystä (kokemuksen transformointi eli muuntaminen, Kolb 1984; Sava 1993; Räsänen 2000, 10–12; Hautala 2006). Käsite transformaatio – muuntuminen – viittaa taidetta koskevan ja tekevän oppivan ihmisen mielen sisäiseen prosessiin: tulkinta-, merkityksenanto- ja muuntumistapahtumaan. Tässä taiteellisesti merkittävä kokemus tai tekeminen voi näkyä ulkoisesti taiteellisena suorituksena. Savan mukaan olennaista on se, että taiteellisen tulkinnan ja merkityksenannon kautta oppiva ihminen luo oppimisen kohteena oleviin asioihin uusia merkityssuhteita, saa uutta näkökulmaa todellisuuteen, itseensä, toisiin ihmisiin, luontoon ja elämään yleensä. Kuvataiteen kautta oppija luo transformaatiotapahtuman kautta uutta sisäistä todellisuutta. Transformaation voisi tässä tapauksessa suomentaa mielen sisäiseksi luomistyöksi (Porna 1993, 18). Koska ihminen oppii vuorovaikutuksessa toisten ihmisten, yhteiskunnallisen tilanteen ja kulttuurinsa kanssa, opetuksen tulee olla sellaista, että oppijan vuorovaikutus ja sitä kautta kehittyvä oppiminen mahdollistuvat. Kaiken opetuksen tulisi tukea tätä oppimisen kannalta tärkeää muutosprosessia.

Marjatta Saarnivaara arvioi, että taiteellisen toiminnan hankaluus perustuu kouluaikana luotuun käsitykseen siitä, että taiteen tekeminen on pelkkää kopioivaa jäljittelyä. Taide on tällöin mimeettistä, mikä viittaa itsensä ulkopuolella olevaan todellisuuteen ja on vahvasti sidoksissa reaali maailmaan. Tällöin taiteen tekemisessä olennaisinta on mallin ja kopioimisen suhde, jossa välikäsitteenä on mimesis, jäljittely (Saarnivaara 1993, 49–51). Totuudenmukaisuus ilmenee siinä, ovatko malli ja luotu teos samanlaisia. Oppimisessakin on tällöin kysymys taidosta kopioida. Teokset eivät ole välttämättä aivan samanlaisia vaan niin, että jokin tietty olio on tarkoitettu samankaltaiseksi toisen olion kanssa. Riittää, että mallin ja kuvan ominaisuudet ovat osittain yhteneviä (Saarnivaara 1993, 49–51). Kohteen kuvaaminen edellyttää tässä tapauksessa käsillä tekemisen taitoa ja myös osaamista. Taito on näin ollen opittavissa ja myös opettavissa. Kategorisesti tällainen taiteen tekeminen ei eroa käsityöläisen tekemisestä. Taitavuus ja hyvin suoritettu työ ovat arvostuksen edellytykset.

Taiteellinen ekspressio ja luovuus eivät kuulu mimeettiseen alueeseen (Kuisma 1991, 25; Saarnivaara 1993, 51). Ei-jäljittelevässä taiteessa aiheen ja toteutuksen liitto väljenee ja kuvakielen merkitys saa suurimman huomion (Saarnivaara 1993, 63). Kuvakieli on tällöin sisäisen maailman tai todellisuuden tulkki. Ulkoisen todellisuuden sijasta keskeistä on kokemuksen, ajatuksen ja tunteen ilmaiseminen. Saarnivaara puhuu erilaisen taiteen tekemisestä juuri kopiointiin ja jäljittelevän taiteen vastakohtana (Saarnivaara 1993, 67).

Yhteiskunnassa, taiteessa ja oppimiskäsityksessä tapahtuneet muutokset heijastuvat myös taidekasvatuksen perusteisiin. 1900-luvun alun kuvallisen esittämisen tekniikat ovat kehittyneet niin vahvasti, että ihmisen kuvanlukutaito on joutunut uusien haasteiden eteen (Piironen 1996, 7). Taiteenopetuksen

perimmäinen tehtävä on tukea ja edistää oppimista (Porna 1993, 15). Räsänen mukaan taidekasvatuksen erilaisia suuntauksia voidaan ymmärtää sekä sosiaali- ja ihmistieteiden että taidemaailman paradigmojen avulla. Hän korostaa, että paradigmalla tarkoitetaan niitä arvoja ja käsityksiä, maailmankuvaa, käsitteistöä ja viitekehystä, jonka avulla todellisuutta tarkastellaan ja tulkitaan (Räsänen 2000, 8). Eflandin tutkimusten mukaan taidekasvatuksen opetussuunnitelmat voidaan jakaa niiden taustalla olevien oppimis- ja taidekäsitteiden suhteen seuraavasti:

- Behavioristinen malli on mimeettinen, joka perustuu jäljittelyyn, esteetiikkaan; se sisältää ajatuksia klassisesta idealismista perustuen behavioristiseen psykologiaan ja kasvatustieteeseen
- Sosiaalisen vuorovaikutuksen malli on pragmaattinen, filosofiaan kytkeytynyt; se korostaa yhteisön sosiologisia ja psykologisia merkityksiä
- Tiedonkäsittelyn mallin taustavoimana ovat realismi ja objektiivinen, rakennetta korostava estetiikka, joka liittyy kognitiiviseen ja hahmopsykologiaan
- Yksilökeskeisissä mallissa ekspressiiviset taideteoriat perustuvat subjektiiviseen idealismiin ja eksistentialismiin. Ne nojautuvat psykodynaamiseen teoriaan ja yksilöllisyyttä korostaviin kasvatusteorioihin puhuesaan sisäisestä minästä ja mielestä itsen toimintana.

Efland korostaa, että mikään näistä malleista ei esiinny fundamentalistisena vaan ne sekoittuvat käytännön työssä. Efland kannattaa eklektistä, eri lähestymistapoja yhdistelevää käytäntöä. Opettajan tulisi olla tietoinen valitsemiensa lähestymistapojen perusteista. (Efland ym. 1998; Räsänen 2000, 8–9.)

Taiteen erityispiirre on myös sen vuorovaikutuksellinen olemus. Taideteos luodaan vuorovaikutuksen tarkoituksessa. Taiteen tekijä on erikoistunut käyttämään psyyksensä tunneulottuvuutta, energiapotentiaaliaan siten, että hän luovassa prosessissa saattaa tunnesisältönsä katsottavaan, luettavaan tai kuunneltavaan muotoon. Juha Varto korostaa tapaa suhtautua näkemäänsä: siinä on kysymys myös suhteesta maailmaan (Varto 2000). Modernin episteme (tietue) pitää sisällään perspektivismin. Modernismiin kuului ”oikein” näkeminen. Kun katsoja tietää näkevänsä ”oikein”, hän ei kyseenalaista katsomistaan ja sen tapaa. Hänen ajattelunsa ei salli toisin näkemistä. Toisin näkeminen sen sijaan haastaa katsojan: hänen tulisi nähdä, katsoa ja ajatella toisin kuin on konservatiivisesti ajateltu oikein näkemisen olevan. Inspektiivinen näkemys on kokeuksellista, lihallista ja aistillista näkemistä kaiken tapahtuvan keskellä. Ihminen on tietoinen omasta positiostaan (myös Saarnivaara 1993, 98; Varto 1993; Kallio 2006).

Taide luo mielikuvia ja tuntemuksia, jotka ovat yhtä tosia kuin elämän kulloisetkin kohtaamiset; taideteoksessa kohtaamme pohjimmiltaan herksytyneesti itsemme ja oman maailmassa olomme, eksistenssimme (Pallasmaa 1995, 11). Samalla muokkaamme omaa identiteettiämme ja minä-kuvaamme: keitä olemme ja mihin kuulumme, mistä tulemme ja mihin olemme menossa.

Kansanmusiikin professori Heikki Laitinen on kirjoittanut taideopetuksen salaisuuden piilevän opettajan ja oppilaan kohtaamistilanteessa (transaction) (Laitinen 1994). Hän uskoo, että kohtaamisen hetkessä siirtyy traditio ja syntyy uutta. Nämä hetket tekevät taiteilijasta taiteilijan, mutta toisaalta ne korostavat, että taiteilijaa on meissä jokaisessa. Laitinen kirjoittaa, että taideopetuksessa on tärkeää suhtautua lapseen jo-taiteilijana (jo-muusikkona) sen sijaan, että häneen suhtaudutaan ei-vielä-taiteilijana (ei-vielä-muusikkona). Lea Kantonen toteaa, että taide syntyy ihmisten kohtaamisesta. Taidetyöpajojen ohjaajana hän toimii yhtä paljon nuorten keskinäisten kohtaamisten välittäjänä ja mahdollistajana kuin kohtaamisten varsinaisena osapuolena (Kantonen 2005, 98). Nuorten keskinäiset kollektiiviset kohtaamiset synnyttävät uutta perinteekin pohjalta ja tuovat esiin nuorena olevan taiteilijan. Näin ryhmässä tekeminen vahvistaa oppilaiden taiteilija-identiteettiä ja samalla vahvistaa heidän minäkuvaansa.

Inkeri Savan mukaan, kun kasvatuksessa rohkaistaan osallistumiseen, osoitetaan lapsille ja nuorille heidän oman elämänsä yhteisiä yhteiskunnalliskulttuuriseen todellisuuteen. Näin he saavat valmiuksia suodattaa sen vaikutuksia omaan elämäänsä. Taiteen kentässä osallistavasta puhutaan yleensä yhteisötaiteen (community art) ja sen kautta yhteisöllisen taidekasvatuksen yhteydessä (Kurki 2000; Liikanen 2006) ja sen vaikutuksista ihmisen omaan elämään (Sava 2007, 193–194). Tällöin tavoitteena on lasten ja nuorten taiteilijoiden ja yhteisön, pedagogiassa oppijoiden ja opettajien, kokemus osallisuudesta. Taide on tällöin tietämisen ja toiminnan aluetta, joka integroituu ympäristökysymyksiin, yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen toimintaan. Lapsen ja nuoren yksilöllisestä ja jaetusta kokemuksesta lähtevän osallistavan taidekasvatuksen yhtenä päämääränä on visuaalisen kulttuurin kriittinen ymmärrys ja sen ohjaama aktiivinen toiminta. Tärkeää on järjestää nuorille riittävästi mahdollisuuksia harjaannuttaa taitoja pukea sanoiksi ja kuviksi heille tärkeät asiat. (Sava 2007, 195.)

Helena Sederholmin mukaan taidekasvatus opettaa käsittämään, käsittelemään ja sietämään avoimia sekä monitasoisia ilmiöitä – ristiriitaisuutta – sekä taiteessa että myös muussa sosiaalisessa elämässä (Sederholm 2007, 143). Kuva-taidekasvatus ja taideterapia lähestyvät toisiaan käytännössä mm. taiteen tekemisen ja nimenomaan sen kokemisajatuksen myötä. Sederholm painottaa, että taidetta voi lähestyä juuri kokemuksista käsin. Visuaalisen kulttuurin muodot edellyttävät esteettisen erottelukyvyn harjaantumista, kun taas toiminnallisen kokeminen edellyttää kykyä käsitellä ja ymmärtää kokemuksen luonnetta. Sederholm toteaa (2007, 146–147):

”Niinpä taidekasvatus, joka opettaa taiteen tekemisen tekniikoita, voi opettaa tuottamaan ja tutkailemaan omia henkilökohtaisia elämyksiä ja kokemuksia. Mutta samalla se myös erillistää yksilön, sillä ”koulutaiteen” tekeminen on hyvin persoona- ja yksilökeskeistä. Se voi auttaa identiteettikysymyksissä tai olla terapeutista, mutta yksilöllinen kehittyminen pelkkään ilmaisutaitojen oppimiseen pahimmassa tapauksessa lisää välinpitämättömyyttä maailman tilaa kohtaan. Jos taidekasvatus käsittelee lääkkeenä tai rokotteenä itsen ja maailman välisen suhteen parantamiseen, silloin yksilöllisyyden korostaminen on paikallaan. Taidekasvatus voitaisiin kuitenkin nähdä vitamiinina, joka elvyttää kokonaisvaltaisemmin. Painopistettä voisi siirtää kokemustaitojen hankkimiseen ja kokemusten yhteisölliseen jakamiseen.”

Karkoun ja Sandersonin tutkimukset osoittavat, että suuri enemmistö taideterapeutteja on toimenkuvastaan sitä mieltä, että he eivät opeta opiskelijoille tai asiakkaille varsinaisesti taiteen tekemistä, mm. sitä miten maalataan. Peterin erityspedagogisen tutkimuksen mukaan hyvä taideopetus sisältää voimakkaan interaktiivisen luonteen, ja tämä kunnioittava ote muistuttaa taideterapian käytäntöä (Peter 1998). Vaikkakin interaktiiviset tai non-direktiiviset menetelmät otetaan käyttöön, taiteen opetuksessa keskeinen osa on taideopettajan roolilla (Karkou & Sanderson 2006). Juuri opettajan/terapeutin läsnäolo ja poissaolo taideopetuksessa on toinen suuri ero taideterapian ja taiteen opetuksen välillä. Muita eroavaisuuksia ovat lueteltu Karkoun ja Glasmanin tutkimuksessa seuraavanlaisesti:

- Taideopetuksen päämäärinä ovat opiskelijoiden taiteellisen ja tiedollisen kykyjen ja taitojen kehittäminen, taideterapian päämäärät ovat henkilökohtaisia ja sosiaalisia päämääriä.
- Taideopetuksessa on taiteellinen työjärjestys, kun taas taideterapiassa terapeutin työjärjestys.
- Taidekasvatus sisältää tekniikoiden opetuksen, mutta taideterapiassa ei opeteta kuinka maalataan.
- Taideopetus keskittyy erityisiin oppimistuloksiin, taideterapia keskittyy sisäisiin prosesseihin.
- Taideopetuksessa erityiset taidemuodot ovat polttopisteessä, taideterapiassa asiakkaat ovat huomion kohteita.
- Taideopettajat käyttävät usein avoimia tiloja, kun taas taideterapeutit tarvitsevat yksityisiä, suljettuja tiloja.
- Taideopettajat työskentelevät suurien ryhmien kanssa kun taas taideterapeutit työskentelevät yksilötasolla tai pienten ryhmien kanssa.
- Eroja löytyy myös koulutuksesta, oppimisen edellytyksistä sekä ammatillisesta rekisteröinnistä.

### 2.3 Taideterapeuttisesta oppimisesta

”Oppiminen voisi olla muistin käyttämisestä siten, että käyttäytyminen - kuten ajatukset, ymmärrys, tunteet, mielikuvat ja toiminnot - muuttuvat. Muutos tapahtuu kokemuksen tietä psyykkisissä prosesseissa. Lisäksi oppiminen voi olla kapasiteetin, älyn ja tunteiden käytön oppimista siten, että tilanteissa selviytyminen ja tilanteiden ennustaminen tulevat helpommin hallittaviksi. Oppiminen parhaimmillaan on luova tapahtuma. Silloin uudet impulssit liittyvät entisiin muistin ankkureihin tuottaen uutta synteesiä.”

Lindh 1998, 64.

Taidekeskeinen työskentely on vuosien myötä pohjautunut ja tapahtunut hiljaisen tiedon varassa, kokemuksellisen oppimisen kautta (Rankanen 2007, 65). Merkittävää on tarkastella ja syventää teoreettisesti kuvataideterapia-ilmioitä myös oppimisen näkökulmasta: mitä perusteluja kuvataideterapeuttiseen oppimiseen



löytyy kasvatuksen, oppimisen ja luovuuden tutkimuksista. Tässä luvussa käsitelen kuvataideterapeuttista kasvatusta kokemuksellisenä oppimisena Deweyn teorioiden lähtökohdista katsottuna. Käsitelen ilmiötä kokemuksena oppimisen ja toipumisenkin näkökulmasta. Tutkimuksessani keskityn tarkastelemaan terapeuttista oppimista kuvataideterapeuttien sille antamien merkityksien mukaan. Lasten ja nuorten oppimistilanteet tapahtuvat pääasiassa kuvataideterapiaryhmissä. Tutkin toimintaa osana inklusiivista koulua sen erityispedagogisissa oppimisympäristöissä ja osana myös kuntouttavaa pedagogiaa.

Kuvataideterapia tai terapeuttinen taideilmaisu ei ole ainoastaan oppimista kognitiivisessa mielessä. Taiteen tekemiselle ei aseteta vaatimuksia. Kivelän mukaan kuva ei ole vain muiden tavoitteiden saavuttamisen kohde vaan se on sellaisenaan todellisuutta ja arvokas todistus luovuudesta (Kivelä 1981, 11; Dalley 1984, 12). Keskeisintä kuvataideterapiassa ja kuvataideterapeuttisessa oppimisessa ovat tuntemukset ja ajatukset, jotka ilmaantuvat itse tekemisen prosessissa parhaimmillaan flow-ilmionä. Käsitelen myös flow-ilmiota, johon mielestäni perustuu kuvataideterapian voimaannuttava kokeminen. Tämä on yksi tutkimukseni lähtökohta ja myös oletus.

John Deweyn kokemuksellinen oppimisen teoria soveltuu mainiosti kuvataideterapeuttiseen oppimiseen. Deweyn tekemällä oppimisen (learning by doing) tausta-ajatuksena on se, että kun ihmisellä ei ole ongelmia, he eivät ajattele. Ongelmaton elämä on tyhjää elämää. Deweyn pragmaattiseen teoriaan kuuluu puhe käytännöstä ja käytännöllisyydestä (Dewey 1927, 117). Kaikki tutkimus lähtee liikkeelle ongelmallisista tilanteista. Telos, päämäärä, rakentuu jatkuvasti uudelleen sitä mukaan kun ongelmanratkaisu kartuttaa kokemusta. Elämän tarkoitus syntyy vain itse tekemällä. Deweyn mukaan kokemus on aktiivisesta näkökulmasta pyrkimistä, kokeilua, ja passiivisesta näkökulmasta jonkin prosessin tai tapahtuman alaiseksi joutumista. Se on dynaaminen kokemus eikä staattinen tietovarasto. Kokemus tulee merkitykselliseksi vain silloin, kun siihen liittyy tietoinen yhteys toiminnasta aiheutuvista vaikutuksista. (Dewey 1927, 117.)

Deweyn näkemyksen mukaan taide toimii ja palvelee ihmistä kolmella eri tavalla: ensimmäiseksi vuorovaikutuksen kokemuksena, toiseksi taide jättää ihmiseen peruuttamattoman muutoksen ja kolmanneksi taide palvelee pelkkänä kokemuksena itsessään. Taide kokemuksena omassa lahjomattomuudessaan (integrity) on vuorovaikutusta taideteoksien kanssa sisältäen väistämättömän kokemuksen. Taide laajentaa horisonttiamme katsoa tulevan tarkoitukseen ja arvoon. Taide palvelee jättämällä meihin peruuttamattomia muutoksia kokemusten tavoin.

*“The world we have experienced becomes an integral part of the self that acts and is acted upon in further experience. In the physical occurrence things and events experienced pass and are gone. But something of their meanings and value is retained as an integral part of the self.”*

Dewey 1934, 109.

Jacksonin tulkinnan mukaan Dewey tarkoittaa taiteen jalostavan herkkyyttämme. Se auttaa uudistamaan vanhoja kangistuneita tottumuksiamme opettaen

uutta ajattelutapaa, tuntemistapaa ja ymmärtämistä. (Jackson 1998, 33–34). Tähän nojaten Jackson korostaa myös taiteen luonnollista parantavaa voimaa, joka hänen mukaansa usein sivuutetaan Deweyn tekstien tulkinnassa. (Jackson 1998.)

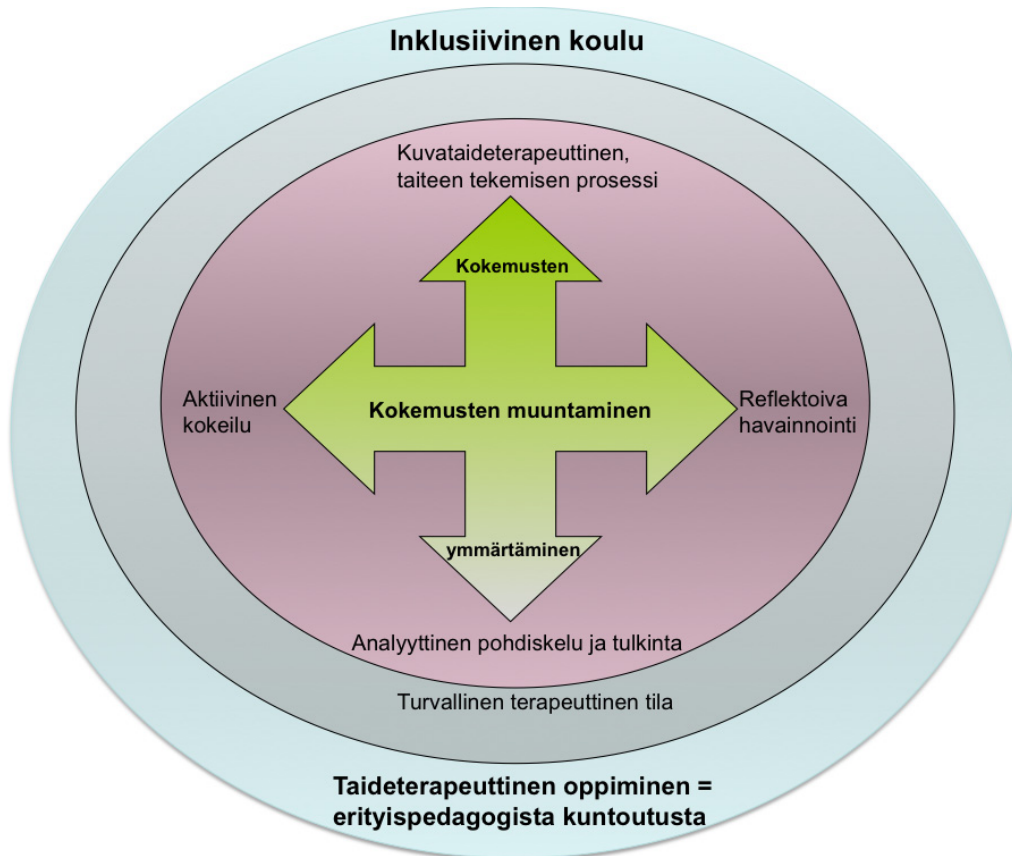
Kolmantena tekijänä Dewey mainitsee sen, että taide on kokemus itsessään. Kokemuksella pitää olla ympäristö, jossa se rakentuu. Dewey näki ihmisen tietokyvyn katkeamattomana prosessina, joka muodostuu vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa. Toiminta vaatii tuekseen käsityksiä ja uskomuksia ympäristön luonteesta (Dewey 1916, 13). Deweyn tapa ymmärtää käytännöllisyys teoreettisena ja elimellisesti ajatteluun liittyvänä käsitteenä nivoutuu keskeisesti merkityksiin. Kun taas merkitykset yhdistyvät havaintoihimme ja kokemuksiimme. Merkitykset ovat Deweyn mukaan tieteellisen tutkimuksen välineitä.

Deweyn mukaan esteettistä kokemusta ei saa eristää muusta inhimillisestä kokemusmaailmasta. Kokemus on siten tärkeä osa taiteellista työskentelyä (Dewey 1934/1980, 8–9). Taiteellinen materiaali syntyy niistä kokemuksista, joissa yksilö ja ympäristö ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Dewey toteaa, että tilanne on esteettisesti ideaali, kun menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus sulautuvat toisiinsa. Tämä ajattomuuden kokemus – vapautuminen menneen ja tulevan painolastista – mahdollistaa tekijän täydellisen sulautumisen ympäristöönsä. Näinä hetkinä tämä tekevä yksilö on ”täydellisesti elossa”.

Deweyn mukaan taiteellisessa tekemisessä yhdistyvät suora havainto ja älyllinen prosessointi. Taiteilija tarkkailee herkästi ympäristöään. Havainnoissaan hän tulee emotionaalisesti kyllästetyksi. Taiteilija valitsee, yksinkertaistaa, selvittää ja tiivistää asioita kokemuksiansa ja mielenkiintonsa mukaan. Jos hän ei ole tulokseen tyytyväinen, hän aloittaa prosessinsa alusta. (Dewey 1934/1980, 8–9.)

**Taideterapeuttisessa oppimisessa** on kysymys kokemuksellisesta oppimisesta. Tutkimukseni eräänä lähtökohtana on Kolbin johtopäätös, jossa oppiminen ja toipuminenkin on prosessi, joka perustuu kokemukseen, eikä sitä voi tarkastella yksinomaan lopputuloksesta käsin. Kolbin malli soveltuu hyvin kuvataideterapiaan ja kuvataideterapeuttiseen toimintaan, jossa oppimisprosessi on nelivaiheinen sykli (Kuvio 1, vrt. Hautala 2006, 4). Tässä oppimisprosessissa edellytetään konfliktien ratkaisemisessa dialektisesti vastakkaisten sopeutumistapojen esittelyä. Kokemuksellisen oppimisen prosessissa voidaan havaita kaksi dimensiota: kokemuksen ymmärtäminen ja kokemuksen muuntaminen. Näiden välisellä jatkumolla oppimistoiminta ja toipuminen vaihtelevat tapahtumien konkreettisesta kokemisesta kuvan tekemisestä, abstraktimpaan käsitteellistämiseen tuotetun teoksen analysoinnin ja tulkinnan kautta. Aktiivisessa kokeilussa jo koettua taiteen tekemisen prosessia sovelletaan muihinkin elämän alueisiin, aivan kuten kuvan tekemisen kautta saavutetun paremman itsetunnon kokemusta testataan muun elämän oppimisen kohtiin. Tässä testauksessa ja oppimisen sisäistämisvaiheessa on tärkeää reflektointi joko oman itsensä kanssa itsereflektiona ja/tai reflektointi toisen/toisten kanssa, mikä antaa mahdolli-

suuden oivaltavaan refleктоivaan havainnointiin. (Kolbia soveltaen ks. Kolb 1984, 25–38.)



KUVIO 1 Taideterapeuttinen oppiminen/opetus Kolbia (1984) mukaillen

Oppiminen on Kolbin mukaan ihmisen kokonaisvaltainen maailmaan sopeutumisen, adaptoitumisen prosessi. Terapeuttisessa oppimisessä tämä prosessi on voimakkaasti esillä, koska terapeuttinen oppimisprosessi sisältää kanssakäymisen (transaction) ympäristön ja yksilön välillä. Juuri terapeuttiset rajat tukevat tätä kanssakäymistä ja mahdollistavat sen. Ympäristö, tässä terapeuttinen tila, muodostuu kokemuksen luomisesta niistä olosuhteista, jotka ovat vuorovaikutteiset yksilön tavoitteiden, tarpeiden ja kykyjen kanssa. Terapeuttisella tilalla tarkoitetaan kannattelevaa (holding) tilannetta, jossa terapeutti on voimakkaasti läsnä ja antaa asiakkaalleen, tässä tapauksessa oppijalle, riittävästi tilaa ilmaista kaikenlaisia tunteitaan.

Vaikka kuvataideterapiassa tapahtuu kieltämättä myös esteettistä oppimista, se ei ole varsinaisesti kuvataideterapian pääasiallinen tavoite. Brittiläisen taideterapiayhdistyksen, BAAT:n<sup>6</sup> mukaan taideterapeutti ei pääsääntöisesti ole tekemisissä asiakkaan tekemän kuvan esteettisten tai diagnostisten arviointien vuoksi:

<sup>6</sup> The British Association of Art Therapist, BAAT

“The art therapist is not primarily concerned with making an aesthetic or diagnostic assessment of the client’s image. The overall aim of its practitioners is to enable a client to effect change and growth on a personal level through the use of art materials in a safe and facilitating environment.”

Terapeuttisessa kontekstissa oppimiskokemukset ovat tärkeä osa toipumista. Oppimisen lähtökohtana on henkilökohtainen ymmärrys, joka on karttunut oppijalle henkilökohtaisten kokemusten kautta. Terapia-asiakkaiden, oppijoiden kokemukset ovat johtaneet mm. minäkuvan vääristymiin. Psykologisessa diskurssissa ilmiöstä käytetään käsitettä false-self (valhe minä, väärä itse) (Winnicott 1978/1990; Davids & Wallbridge 1984, 63 - 67). Väärä itse voi olla eriasteinen. Häiriön äärimuoto on ”täysin erilleen lohkaistu, mukautuva väärä itse, joka ottaa kokonaisen lapsen paikan ympäristön silmissä”. Koska todellinen itse on täysin piilossa, sillä ei ole suhdetta todellisuuteen. Näin elämästä tulee sisällötöntä. (Winnicott 1978/1990; Davids & Wallbridge 1984, 63 - 67.) Tämä on yksi terapeuttisen opetuksen suurimpia haasteita. Oppija saatetaan tietoiseksi oikeanlaisesta minästään luovan kokemuksen kautta, tutustutetaan hänet omiin voimavaroihinsa ja niihin asioihin, joista hän on kiinnostunut. Bruce L. Moon (1998, 212) puhuu luovan taiteen tekemisen korjaavasta kokemuksesta (art making as reparative experience).

“Adolescent art therapy groups offer many opportunities for reparative experiences. As adolescents make art in the context of therapy group, they create a social microcosm. Problematic relating skills that contributes to the adolescents’ difficulties almost immediately emerge in the group. The adolescents quickly displays his dysfunctional behaviors in the group setting. There is no needs for him to tell the group about his maladaptive patterns, because these will surely be acted out within the group. The inherent tension within a group provide opportunities to repair the trauma of past experiences by transforming maladaptive behavioral reactions into artistic working-through activity. Such transformations occur when the members feel safe in the group and when there is honest reflection on the images that are made during session.”

Lapset ja nuoret kokevat lähes poikkeuksetta terapeuttisen kuvan tekemisen miellyttävänä ja kiinnostavana toimintana (Hautala 2006). Emotionaalisesti miellyttävissä ja merkittävässä tilanteissa oppiminen helpottuu, kun aivoissa vapautuu erityisiä välittäjäaineita, joita ovat dopamiini ja endorfiinit (Bolle 2006). Nämä aineet aktivoivat uusien hermopiirien syntymistä aivoissa, ja lisäksi ne muuttavat geneettisen informaation ilmiä. Oppimisen aikana tapahtuu syviä hermostollisia muutoksia. Tässä yhteydessä vaikeaa elämäntilannetta voidaan pitää haasteena, johon myönteisen ratkaisun etsiminen voi tuoda mukanaan kiinnostuneisuutta ja intoa muita haasteita kohtaan. Tästä myönteisestä palautesilmukasta muodostuu usein pysyvä, itseä ylläpitävä kierre, ja siihen viitataan sanoilla myönteinen paine (eustress) tai virtaus (flow). (Bolle 2006, 31.)

Jotta tällainen myönteinen oppimisen kokemus olisi oppijalle mahdollista, tulee kaikessa terapeuttisessa toiminnassa lähteä oppijasta itsestään, hänen elämäntilanteestaan ja niistä tunteista ja tarpeista, joita hänellä on mm. vaikeissa oppimistilanteissa (Hautala 2006). Jotta oppiminen tapahtuisi mahdollisimman suotuisissa olosuhteissa oppijan motivaatiota kohottavasti, terapeutin ja kouluyhteisön tulee panostaa oppijan perustarpeisiin. Näitä ovat Jouko Karin

(1994) mukaan: perusturvallisuuden tarve, kiitoksen ja tunnustuksen tarve, uuden kokemuksen tarve, tietämisen ja taitamisen tarve, tarve kantaa vastuuta toisista ja vapaan ilmaisun tarve. Terapeuttisessa oppimisympäristössä (=taideterapeuttinen ryhmäprosessi) näistä tarpeista tyydyttyvät lähes kaikki, mutta erityisesti huolehditaan ja keskitytään vastaamaan turvallisuuden tarpeeseen.

**Turvallinen terapeuttinen tila.** Tutkimuksen mukaan koulussa monen lapsen päivittäinen energia ja voimavarat hupenevat siihen, että pitää puolustaa itseään kaikelta uhkaavalta (Hamarus 2006). Perusturvallisuuden tarve horjuu, jos lasta ei rakasteta sellaisenaan, minkä seurauksena hänen on itsensäkin vaikea rakastaa ja kunnioittaa itseään. Tila, joka on häntä varten, oma luokka, oma henkinen tila, myös vapaus ja liikkumatila, ovat merkittäviä perusturvallisuutta ylläpitäviä tekijöitä. Näin oppija oppii vähitellen, että hän voi ilman pelkoa olla sellainen kuin hän on ja säilyttää ihmisarvonsa riippumatta suoritustensa tasosta suhteessa muihin. Hänen ei siis tarvitse laittaa aikaansa itsesuojeluun (Uusikylä 2006, 100–101). Turvallisuuden tunne vapauttaa oppijan keskittymään ja siten myös oppimaan uusia asioita – uuden kokemista, tietämistä ja taitamista. Terapeuttisesti toimiva pedagogi, kuten taitava terapeuttikin, käyttää hyväkseen lapsissa olevaa uteliaisuutta ja uutuuden viehätöksen keinoja herättääseen lapsen kiinnostuksen asioihin. Oppijan itseluottamuksen ja varmuuden tukemiseksi uuden oppimisella on tärkeä tehtävä.

Myös kiitoksen ja tunnustuksen antaminen on yksi terapeuttisen taide-ryhmätyöskentelyn kulmakivistä. Jokaisen nuoren jostakin osaamisalueesta tulisi löytää tunnustuksen aiheita ja arvostuksen osoittamista tästä vahvuusalueesta. Heille on myös tärkeää kantaa vastuuta itsestä ja toisista. Lapsilla ja nuorilla on tarve päteä. Vastuun kehittyminen tarkoittaa sitä, että hän on tärkeä myös toisille. Esteettisyyden tarve on kiistaton: kouluympäristön esteettinen arvottaminen, tietoiseen kauneuteen pyrkiminen kehittää persoonallisuutta, jolloin itsetuntemuksen ja itsetunnon kehittymisen apuna ovat taidekasvatus, käsityöt, kirjoittaminen, musiikki, taideterapeuttinen toiminta. Ne ovat myös emotionaalisen empatiantunteen kehittämisen välineitä ja vuorovaikutuksen aikaansaajia. (Kari 1994.)

Vapauden tarve on usein perinteisessä luokkaopetuksessa hyvin kahlittu ja oppijat tuntevat itsensä ja vapautensa riistetyiksi. Rajaton vapaus ei kouluissa ole mahdollista. Taidetyöskentely koetaan yleisesti vapaaksi toiminnaksi (Hautala 2006). Nuorten terapeuteille antama positiivinen palaute taideterapeuttisesta työskentelystä on kokemus vapaudesta kouluympäristössä (Hautala 2006). Jouko Kari toteaa, että oppijalle on tärkeää, että hän huomaa, mitä hänen luovuutensa ja se, mitä hän tekee, merkitsee toisille. Vapaan ilmaisun tarve on merkittävä tekijä lapsille ja nuorille. Luova toiminta luo uusia tapoja havaita ympäröivää maailmaa sekä suhtautua siihen. Luova toiminta toimii tehokkaana välineenä ongelmien ratkaisemisessa ja erilaisiin muutoksiin sopeutumisessa (Kari 1994). Terapeuttisen opetuksen/oppimisen tavoitteena on juuri parantaa ongelmanratkaisukykyä, opiskelijoiden itsenäisyyttä, vastuullisuutta, pitkäjänteisyyttä, itsevarmuutta, aitoutta ja itsensä ilmaisemiskykyä. Joitakin tuntei-

ta, kuten vihaa, pelkoa, turhautuneisuutta ja seksuaalisuutta, on helpompi ilmaista kuvallisesti kuin todellisissa elämäntilanteissa verbaalisesti.

Tunneilmasto määräytyy opiskelijoiden perusasenteista ryhmää, ryhmän ohjaajaa ja itse opiskelua kohtaan. Kokemus voi olla levollinen, turvallinen, saliliva, innostava, luovuutta suosiva, jännittynyt, stressaava, ahdistava, pelottava, autoritäärinen tai kontrolloiva. Terapeuttinen tunneilmasto vastaa vahvasti oppijan turvallisuuden tarpeeseen ja myös tarpeeseen saada kokemus vapaudesta. Ilmapiiri vaikuttaa siihen, miten palkitsevaksi ihminen kokee työnsä ja myös siihen, miten todennäköisenä opiskelija pitää asettamiensa tavoitteiden saavuttamisen (Peltonen–Ruohotie 1992, 37). Kuitenkin vähäisempikin tavoitteellisuus riittää kuvataideterapeuttisessa oppimisessa. Turvalliseen terapeuttiseen tilaan riittää pelkkä oleminenkin toisen ihmisen sallivassa läheisyydessä. Viisitoista vuotta oppimisvaikeuksista kärsivien asiakkaitten kanssa toiminut Edward Kuczaj (1992, 115) toteaa:

”Kuvataideterapiaistunnoilla ihmisten kanssa, joilla on rajoittunut verbaalinen ilmaisykyky tai ymmärrys ja jotka ovat eristyneitä ja sisäänpäin kääntyneitä, on ”tilan” luominen ensiarvoisen tärkeää. ”Tila” on ilmapiiri, jossa odotukset ovat vähäisiä ja huomaamattomia, jossa pelkkä ”oleminen” toisen ihmisen kanssa on pääasia. Usein istunnot kestävät vain muutamia minuutteja, ja kokonainen tunti on pitkän harjoituksen tulos. Istunnon aikana joutuu pohtimaan sosiaalisten kontaktien vajavaisuutta. Niitä ei varhaislapsuuden siteiden ja sensorisen stimulaation puutteen vuoksi ole näiden ihmisten elämässä luultavasti koskaan ollut.”

**Luovuudesta.** Carl Rogersin (1961) mukaan kaikilla ihmisillä on yhtäläinen ihmisarvo, jota ei saa arvioida sen mukaan, mikä on hänen tämän hetkinen tilanteensa tai miten hän käyttäytyy (Uusikylä 1999, 33–36). Humanistipsykologina hän on määritellyt jokaisen ihmisarvon seuraavasti:

- on luotava sellainen ilmapiiri, jossa ei ole ulkoista arviointia. Luovuutta tuemme juuri lakkaamalla arvioimasta ihmistä omasta näkökulmastamme. Yksilön on saatava olla vapaa kokoaikaisesta mittaamisesta ulkoisten standardien mukaan. Arviointi on uhka joka luo puolustamisen tarvetta. Yleensä se merkitsee sitä, että jokin osa omista kokemuksista on suljettava tietoisuuden ulkopuolelle ja kiellettävä ne.
- tiukan arvioinnin lopettaminen ei merkitse, että opettaja lakkaisi reagoimasta ja refleктоimasta. Tylyn tuomion ja työn leimaamisen huonoksi sijasta pitäisi kehittää parempaa kehitystä ja kasvua tukevaa arviointia.
- ehdoton turvallisuuden tunne taataan empaattisella ymmärtämisellä. Opettaja ymmärtää, mitä oppija tuntee ja tukee häntä oppijan omalta tasolta eikä omista korkeuksistaan. Tämä on luovuuden vaalimisen perusta.

Eräänä taideterapioiden luovuusajattelun teoreettisena pohjana pidetään Carl Jungin aktiivisen kuvittelun menetelmää. Kyky kuvitella, mielikuvitus, on psyyken toimintaa, joka virtaa koko ajan ja tulee näkyväksi leikissä, fantasiaissa ja unissa. (Jung 1997; Klaasio 1999, 84–86). Carl Jung kehitti aktiivisen kuvittelun menetelmän vuosina 1913–1916. Meditaation avulla Jung ryhtyi tutkimaan

sisäisiä maisemiaan ja hahmoja, jotka näyttivät personifioivan hänen pelkojaan ja muita piinaavia tunteitaan. Hän oivalsi kykenevänsä muuttamaan tunteensa mielikuviksi. Hän käytti monia ilmaisukeinoja antaakseen kokemuksille symbolisen muodon käyttäen pääasiallisesti kirjoitusta, piirtämistä ja maalaamista. Monet Jungin psykodynaamiset peruskäsitteet nousevat tästä aktiivisesta kuvittelusta (varjo, animus, anima, persoona, ego, ja self). Aktiivisen kuvittelun termi nousi esiin vasta vuonna 1935. Aktiivinen kuvittelu on menetelmä, jonka lähtökohtana on mielikuvituksen luonnollisesti parantava ominaisuus. Jung piti keskeisenä potilaan tulkintaa mielikuvasta ja varoitti terapeutin tekemän tulkinnan vaaroista. Jung kehotti ja rohkaisi potilaitaan, jotka olivat antaneet tiedostamattomalle tunteelleen muodon, elämään sen kanssa ja luomaan siihen suhteen. (Jung 1997; Klaasio 1999, 84–86.)

”Mielikuvalla on kaikki mitä se tarvitsee; sallikaa merkityksien nousta siitä.”

Jung 1997

”Additionally, the creative possibilities inherent in the work itself have challenged art therapists to be innovative in developing new ways of facilitating the inabling power of art to further human growth.”

Wadeson 1989, Preface.

Kuvataideterapiassa käsitellään ihmisen tunteita usein symbolein, joita asiakas saattaa siirtää tekemäänsä kuvaan mielen alitajuisista kerroksista. Nämä symbolit ovat usein tiedostamattoman ulottumattomissa, mutta ilmestyvät kuvaan ikään kuin unen tavoin ilman järkeilyä ja niitä tietoisesti etukäteen suunnittelelta. Bollen mukaan symboleja ovat kaikki psyykkiset todellisuudet, jotka ovat seurauksia hyvin monimutkaisista psyykkisen materiaalin jäsenitys- ja assimilaatioprosesseista. Nämä taas riippuvat toisaalta somaattisista tekijöistä (ZNS -faktoreista) ja toisaalta psyykkisistä elämäkerrallisista kokemuksista. Niinpä psyykinen kokemus on aina symbolinen. Paranemisprosessissa tiettyjä symboleita käytetään jäsentämään ja organisoimaan terapeutista prosessia tavoitteellisesti eli pyrkien terveyden palautumiseen. Kysymys on käsitteellisistä maisemista, jotka ovat niin kuvataideterapeutin kuin muunkin psykoterapeutin työn taustalla, kun käsitellään mielikuvitusta, unia ja luovia metodeja yleensä. (Bolle 2006, 2–8.)

Heidi Ahonen-Eerikäisen mukaan luovat taideterapiat etsivät vielä identiteettiään ja rooliaan muiden auttamisalan ammattien keskellä. Luovat taideterapeutit kyselevät missä, miten ja miksi asiakkaan luova potentiaali on lukkiutunut ja tukkeutunut (Ahonen-Eerikäinen 1996, 18–21)? Taiteen tekemisessä, saadakseen luovan toiminnan piirteet, tulee asiakkaalta poistaa kaikki suorituspainet. Kuitenkin taiteellinen ilmaisu luovana toimintana esiintyy ainoastaan silloin kun sitä halutaan tehdä ja silloin, kun tilanne ja olosuhteet ovat kyllin turvallisia ja hyväksyviä. (Ahonen-Eerikäinen 1996, 18–21.)

## 2.4 Kuvan terapeuttisuus

Taiteen parantava rooli tiedostettiin jo muun muassa Antiikin Kreikassa, mutta se menetti kiinnostavuutensa keskiajalla. Renessanssin ja valistuksen kaudella hoitavat tarkoitukset nostettiin taas esiin, kunnes viktoriaaninen aika kuivutti nämä ajatukset ja merkityksenannot kokoon. Moderni psykologia, psykoterapia, taidekasvatus, taiteelliset liikkeet ja koulukunnat 1900-luvun alussa sekä toisen maailmansodan aikainen ja jälkeinen sosiaalipsykologia raivasivat tietä taideterapioille ja kuvalla toteutetulle psykoterapialle. (Jung 1992, 232; Karkou & Sanderson 2006, 9.)

Kuvan kieleen on luotettava siinä missä puhuttuunkin kieleen. Kuvalla ja sanalla on erilainen tila ja aika. Kuva on itsenäinen merkityksen antaja, joka poikkeaa kielestä. Kuvan synnyttämä ajattelu on aisteista käsin kehollisesti ymmärrettävää ja myös kosketukseen liittyvää (Varto 2005). Siten kuvan palauttaminen kaksitasoiseen tai tarinalliseen merkitykseen on miltei mahdotonta. Se on itsensä avaamista tuntemattomalle: avoimuutta, iloa ja antautumista tuntemattomalle, jopa transsendenssille. Juha Varto siteeraa Simone Weilä, joka puhuu yliluonnollisesta tiedosta (Varto 2005). Teosten äärellä voi hahmottaa kokonaisuuksia, mikäli kykenee olemaan avoimena salaisuudelle. Kuva voidaan nähdä metaforana rukoukselle, kykynä avata itsensä tuntemattomalle (Varto 2005). Tämä taiteen transsendenssi on yhteistä kaikille taiteen aloilla eroten siten muista tieteen evidensseistä, kuten etnografisista tai historiallisista aineistoista (Varto 2005; Kallio 2006/3).



KUVA 5 Jälkeni



Melanie Klein, lapsianalyysin pioneeri, on ns. objektisuhdeteorian edustaja. Teorian mukaan objektit ovat lähes aina henkilöitä: osaobjekteja tai niiden symboleja. Kleinin mukaan taiteilijan työn lähtökohtana on halu luoda uudelleen sisäisessä maailmassa tuhotut tärkeät objektit. Lapsen ego on olemassa syntymästä lähtien ja se kehittyy projektioiden sekä introjektioiden vuorovaikutuksen kautta. Jo vauvasta saakka lapsi on jonkinlaisessa suhteessa objektiin. Mielen sisälle muodostuu laaja sisäisten objektien ja subjektien verkosto, joilla on keskinäiset suhteensa. Juuri nämä sisäisen maailman monimuotoiset objektisuhteet tuottavat/tarjoavat sen materiaalin, jota taiteilija käyttää taiteessa. Tämä tapahtuu joko tietoisesti tai tiedostamatta. (Klein 1986; 1988; 17–18.)

Taiteen tekijällä on kyky luoda uudelleen sisäinen maailmansa ja tuoda se näkyväksi ulkoiseen todellisuuteen. Kleinin mukaan tässä uudelleen luomisen prosessissa separaatiokokemus aktivoituu kerran toisensa jälkeen, kun kuvan tekijä luopuu mielessään valmiista teoksesta ja hyväksyy sen itsenäisen olemassaolon. Samalla hän irrottautuu tunteitaan vahvasti koskettaneesta prosessista. Tätä kautta kuvan tekijä toistaa havaintoaan omasta erillisyydestään ja itsenäisyydestään mm. äitiinsä. (Klein 1986; 1988; 17–18.) Mm. tähän teoriaan pohjautuu psykodynaamiseen teoriaan perustuva kuvan terapeutinen ja itsenäistävä vaikutus kaikenikäisillä kuvan tekijöillä, olivatpa he sitten ammattilaisia tai eivät.

Hanna Segal korostaa, että taiteen tekemisen voi rinnastaa suruprosessin läpikäymiseen, jossa sisäinen maailma rakentuu uudelleen. Segalin mukaan kuvan tekijä työstää uudelleen varhaista depressiivistä positiotaan tehdessään uutta työtä. Kuvan tekijän päämääränä on luoda aina uusi reaaliobjetti, vaikkei sitä tiedostaisikaan. Suruprosessin, samoin kuin taideprosessin kautta kuvan tekijä rakentaa uudella tavalla sisäisen maailmansa sekä myös uudelleen kuvissaan ulkoiset ihmissuhteensa. Segalin mukaan taiteessa on oleellista sen epätäydellisyys. Hän korostaa ruman ja kauniin integraatiota työskentelyprosessissa. Ne yritetään yhdistää ja tuhottu pyritään kokoamaan ehjäksi. Onnistuakseen kuvan tekijän on työskenneltävä sisäisesti, mielikuvien kautta. (Segal 1994.)

Kuvataideterapian teoria on omaksunut Donald Winnicottin käsityksen sisäisen ja ulkoisen todellisuuden välillä vallitsevasta potentiaalisesta tilasta (Potential Space). Äiti on Winnicottin mukaan vauvan ensimmäinen ympäristö. Winnicott puhuu riittävän hyvästä äitiydestä, jolla hän tarkoittaa sellaista äitiä, joka kykenee tarjoamaan turvaa, suojaa ja eläytymiskykyä, jotta lapsen kasvu etenisi normaalisti. Merkittäviä hänen lanseeraamiensa käsitteitä ovat transitionaaliobjekti sekä transitionaalitila. Tämä käsitepari edelsi potentiaalisen tilan käsitettä. Transitionaaliobjektit symboloivat positiivisesti äidin ja lapsen välistä suhdetta. Niillä on merkittävä merkitys lapsen kasvun ja kehittymisen kannalta. Äidin ja lapsen välisessä erillistymisvaiheessa transitionaaliobjektista tulee yhteyden symboli ja se on varhaisin symbolimuodostuksen muoto. Tätä yhteyden symbolina olemista transitionaaliobjekti jatkaa potentiaalisena tilana. Tässä sisäinen ja ulkoinen ovat luovassa yhteydessä keskenään: lapsi jatkaa potentiaalisen tilan kokemista leikissä, tässä tutkimuksessa taiteen tekemisenä. Merkityksellistä on, että lapsi uskaltautuu fantasian maailmaan. Potentiaalisen tilan ko-

keminen jatkuu myös taiteen tekemisessä ja tieteen harjoittamisessa. (Winnicott 1971; Case & Dalley 1992, 85–88, 133, 141.)

Jung kuvailee kollektiivista tiedostamatonta mentaaliseksi tilaksi, josta nousevalla materiaalilla, kuvallakin, on samankaltainen merkitys monille ihmisille. Arkkityyppi on se osa kollektiivista tiedostamatonta, joka tulee esiin yhteisinä mielikuvina tai symboleina. Jung yhdistää taiteen tekijän työn kollektiivisen tiedostamattoman käsitteeseen: taiteen tekijän näkemykset syntyvät persoonallisen kokemuksen ulkopuolelta, tiedostamattomasta. Jungin mukaan taiteen tekeminen syntyy sisäisen vietin pakosta, eikä taiteilijalla ole vapaata tahtoa tässä suhteessa. (Jung 1991, 172–175.)

Joy Schaverien jakaa kuvataideterapiassa tehtävät kuvat kaaviomaisiin kuviin ja ruumiillistuneisiin kuviin. Kaaviomainen kuva (diagrammatic image) on yleensä arvio jo muodostetusta mielikuvasta. Se on yleensä yritys tuottaa lineaarinen jäljennös kyseisestä kuvasta. Tarkoitus on saattanut olla kuvan tuottaminen samanlaisena kuin se on 'sielun silmin' nähty. Tämä prosessi on yleensä tiedostettu ja tarkoituksellinen. Tällaisen kuvan toteuttaminen on yleensä kontrolloitua, ja tulos on usein kuvaava ja yksityiskohtainen. Kaaviomainen kuva voi olla kuvitus tai tunteen selitys, muttei se ole ruumiillistuma, viestinnän apuväline (Schaverien 1995, 86). Kuvan tarina tulee pukea uudelleen sanoiksi, se tarvitsee tekijänsä kuvailua ja lisäselitystä. Usein se pitää taideterapeutin etäällä kuvan luojasta. Ruumiillistuneessa kuvassa (embodied image) maalaaminen fyysisenä toimintona menee etusijalle sen em. ajatuksen ohi. Se saattaa syntyä jo muodostetusta mielikuvasta.

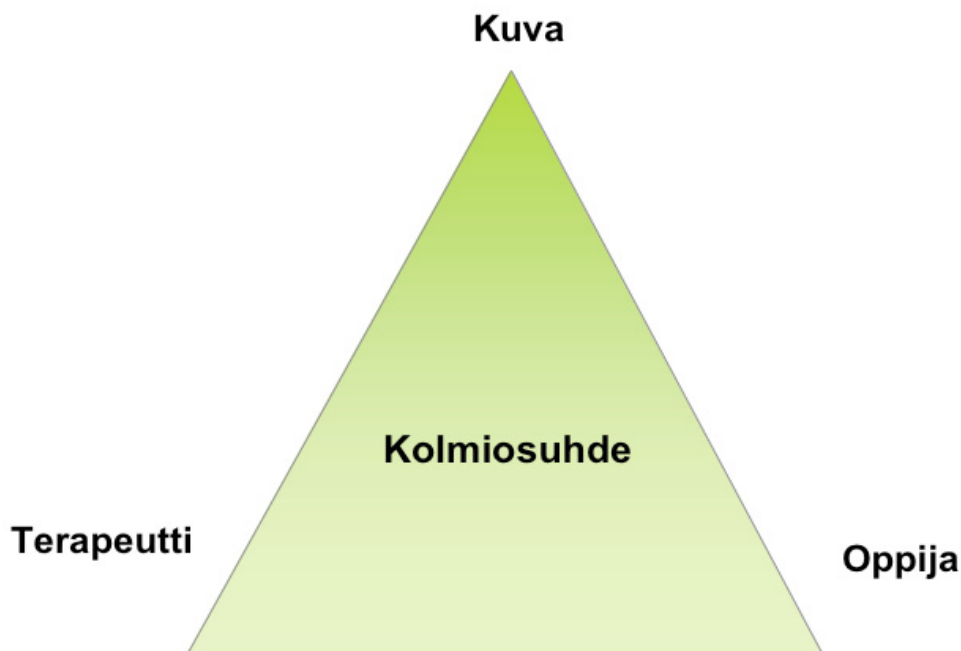
Ruumiillistuneessa kuvassa tietoiset ja tiedostamattomat ainekset ovat toisiinsa kietoutuneina, joten kuvaa ei voida enää käyttää pelkkänä ajatusten havainnollistajana. Sillä on oma elämänsä, eikä se välittömästi ole alistettu diskurssille. Kuvan luomisprosessi tulee yhä tärkeämmäksi ja siihen sisältyy hyvin olennaisia kuvan luojan henkisen ja älyllisen kehityksen näkökulmia. Käytetyistä materiaaleista saatava aistikokemus helpottaa voimakasta sitoutumista itse kuvan luomiseen. Viimein "merkityksellinen aihe" tai "merkityksellinen muoto" voi nousta esiin. Kuvan näkeminen on myös lihallinen aistimus ja siten koskettava. Katsojalle maalaus muuttuu lihaksi näkemisen kautta (Saarnivaara 1993, 98; Varto 1993; Kallio 2006/3). Tässä katsomisessa avataan itse ja koko haavoittuvuus toisten tarkasteltavaksi. Tämän vuoksi on tärkeää taidepsykoterapeuttisessa<sup>7</sup> toiminnassa, että terapia tapahtuu kyllin ammattitaitoisen henkilön ohjauksessa ja valvonnassa.

Ruumiillistuminen voidaan ymmärtää sisällön ja muodon yhtenäisyytenä. Kun näkyviin tulee "merkityksellinen aihe" tai "merkityksellinen muoto", joka on kuvan luojan tärkeän sisäisen teeman hyvä ilmentymä, sitä voidaan pitää symbolina ja käyttää terapeuttisessa prosessissa. Tällaista merkityksellistä aihetta voitaisiin kutsua myös voimauttavaksi kuvaksi (empowered image). Se voi yhdistää näkökulmia, jotka liittyvät terapeuttiseen suhteeseen, merkityksellisiin suhteisiin muihin ihmisiin sekä myös suhteisiin sisäisiin objekteihin. Siitä tulee näin voimallinen amuletti, joka pysyy luojansa seurassa pitkään myö-

<sup>7</sup> Ks. Liite 4.

hemminkin. Winnicottin transitionaaliobjektiteoria eli siirtymäobjektiteoria on yksi merkittävä asian selittäjä. Kuva toimii turvallisena ”Epun rätinä” luoden turvaa turvattomiin tilanteisiin. Tämä objekti on jatkuvasti tärkeä. Teoreettinen siirtymäobjekti sijaitsee Winnicottin mukaan illuusion alueella, joten kuvataideterapeutin opetus lisää oppijan jatkuvuuden kokemista transitionaaliobjektina. (Davis & Wallbridge 1984, 71–75.)

Hütherin (2004) mukaan sisäiset kuvat kontrolloivat reaktioita, vaikuttavat orientaatioon, jäsentävät toimintoja ja muovaavat sisäisiä ja ulkoisia suhteita. Hän erottaa toisistaan solukuvat, jotka yhdistävät kemiallisia yksikköjä, yksilölliset kuvat, jotka säätelevät solujen ja toiminnallisten alueiden vuorovaikutusta, sekä kollektiiviset kuvat, jotka mallintavat yksilön ja yhteiskunnan välistä viestintää. Tämän erottelun perusteella arkkityypisiä ja henkilökohtaisia vaikutuksia voidaan kuvata tällä tavoin, koska Hüther korostaa, että ihmisen geneettinen informaatio on pysynyt lähes muuttumattomana noin 500 000 vuotta ja muutokset ihmisen käyttäytymisessä määräytyvät lähinnä kulttuurillisten, yksilöllisten ja kollektiivisten prosessien kautta. (Hüther 2004.)



KUVIO 2 Kolmiosuhde, Triangular Relationship

Kolmiosuhde on kuvataideterapian keskeinen teoria, jossa asiakas, kuva ja terapeutti muodostavat kolmiomaisen suhteen taidemateriaalin ollessa prosessin materiaalista läsnäoloa tuottava elementti (Case 1990; 2000; Wood 1984; 1990; Schaverien 1990; 1992; 1994; 1997; 2000; Karkou & Sanderson 2006, 65–67, Kuvio 2). Kolmiosuhteessa kuvataideterapiaprosessin yksilötasolla yhden vuorovaikutuksellisen kolmion kulman muodostaa kuva, toisen asiakas ja kolmannen terapeutti. Kuvataideterapian psykodynaamisen teorian mukaan tässä vuorovaikutuksen kolmiossa asiakkaan varhaisen kiintymyssuhteen ihmissuhteista tera-

peutti edustaa äitiä ja asiakas lasta. Taidemateriaali symboloi ravintoa, varhaisen vuorovaikutuksen symbolina maidolle. Materiaalin läsnäoloon sitoutuu tunteiden, tarpeiden ja vuorovaikutuksen olemassaolo kuvan näkyväksi tekemisen ja tulemisen mahdollisuutena. Materiaalista muodostuu kuva. Ei ole yhdentekevää, millaisia materiaaleja asiakkaalle annetaan. Niihin liittyy paljon asiakkaassa elävää pienen lapsen vajetta saada riittävästi huomiota ja tarpeiden tyydytystä symbolisella tasolla. (Case 1990; 2000; Wood 1984; 1990; Schaverien 1990; 1992.)

Symbolisuus kuvataideterapiassa on monikerroksista. Ralf Bollen mukaan myös kuva on symbolina tekijänsä todellisuudelle, joka usein on jotenkin piilossa kuvan tekijän tiedostamattomilla tasoilla. Terapeuttisen ympäristön, tässä tutkimuksessa koulun, tarkoitus on luoda ja laajentaa mahdollisuuksia saada yhteys paranemista edistäviin symboleihin. Nämä nousevat tiedostamattomista primääreistä elinvoimista, ja edistävät rakentavaa viestintää niiden kanssa (Bolle 1998). Symbolisten ulottuvuuksien kanssa työskentely on ensisijaisesti tapa työskennellä erilaisten suhteiden kanssa. Tämä voi tarkoittaa sisäisen ja ulkoisen todellisuuden suhdetta ja tietenkin myös suhdetta merkityksellisiin toisiin, jotka edustavat sisäisiä maisemia ja antavat niille vastakaikua. Tällaisessa yhteydessä symbolit ilmaisevat sopivalla tavalla yksilön kehityksen todellisen tilanteen. Näin käytettynä symbolit mahdollistavat suoran intervention symbolisessa ulkoisen ja sisäisen välitilassa. Saarnivaara (1993, 86) avaa asiaa:

*”Kokonaisuutena katsoen teokset symboloivat katsojalle elämän totuuksia ja arvoja, joita ei voida suoraan kuvata ja havaita. Teokset ovat olemukseltaan tunnustuksellisia ja opettavaisia. Niistä näkyy taiteilijan (taiteen tekijän) asennoituminen maailmaan, arvot ja asenteet. Ne ovat kommentteja tästä ajasta, elämästä, luonnon ja ihmisen suhteesta, ihmisten keskinäisistä suhteista, maailman tilasta... Kaiken kaikkiaan teokset kertovat katsojalle ihmisestä ja elämästä ja niillä ajatellaan olevan allegorista voimaa... Muodoltaan tulkinta saattaa siis lähetä klassista allegoriaa, mutta avoimuudeltaan se on lähempänä sitä, mitä nykyisin ymmärretään symbolilla. Sen olemukseen kuuluu tulkinnanvaraisuus ja monimielisyys.”*

*”Allegoria voidaan käsittää myös tulkinnalliseksi paradigmaksi, jolloin olennaista on pitää taideteosta merkitystasojensa kerrostumana; tulkinnassa ollaan tällöin kiinnostuneita teoksen universaalisista merkityksistä. Näin ymmärrettynä allegoria on itse tulkintaprosessi, jolloin sillä tarkoitetaan sitä erityistä tapaa, jossa etsitään teoksen psykologisia, eettisiä, myyttisiä tai uskonnollisia merkityksiä.”*

Saarnivaaran tutkimusta voidaan soveltaa kuvataideterapiassa tehtävään kuvamaailmaan, kuvan tekemisen prosessiin ja sen katsomiseen. Kuvien sisäinen merkitys löydetään pikemminkin intuitiivisesti elämällä kuin käsitteellisesti erittelemällä. Terapeutti on läsnä niin asiakkaan kuvan tekemisen prosessissa kuin tulkintavaiheessa intuitiivisesti. Tämä pätee sekä jäljittelevän että kuvakiellettään fiktiiviseen taiteen tulkintaan. Siihen, kuinka lähelle teosta tulkinnoissa voidaan päästä, vaikuttaa ratkaisevasti terapeutin ammattitaito, elämäkokemus ja taiteen tuntemus. Kuusamon mukaan (1987, 18–43) tulkinnat ovat sosiaalisia tosiasioita tästä ajasta. Näkeminen sinänsä on sosiaalinen ilmiö, ja tarpeen vaatiessa kuva voidaan jättää myös tulkitseematta. Taiteen tekijän teoksen tila on kuvitteellinen. Kuvan perustuksena on kuvittelu, joka saa ilmiänsä

taiteen tekijän näkemyksestä. Kuvia on kuunneltava ennen kuin niitä ryhdytään avaamaan ja tulkitsemaan. Katseella kuuntelu muuttuu mielikuvaksi ja näin myös kyvyksi tuottaa sanoja. Kuvittelu vahvistaminen on merkityksellisempää kuin se, että lisäämme tietoa. Kuvallinen ajattelu edeltää käsitteellistä ajatteluamme. Kuvittelu on siis kaikkien asioiden ilmentäjä.

Tutkittuaan paranemisprosessien perusrakennetta Bolle on havainnut, että arkkityyppisessä merkityksessään kulttuuriset eroavaisuudet eivät häiritse symbolista parantumista, joka voi vaikuttaa jokaiseen yksilöön. Kehittääkseen täyden muutoksellisen potentiaalinsa symbolin tulee kuitenkin saavuttaa resonanssi: yksilön ja yhteisön tulee siirtyä resonanssitalaan, jossa on tilaa arkkityyppiselle kokemukselle. Sandner (1994, 286) kuvailee tapahtumaa pistotulppaesimerkillä:

”Ilman sisäistä resonanssia symbolit ovat kuolleita – pelkkiä kuvia tai tasapaksuja, puuduttavia luetteloita. Vain resonanssin läsnä ollessa uusia psyykkisen energian lähteitä voidaan ymmärtää. Syntyy kuva pistotulppasta, joka työnnetään pistorasiaan. Yhtäkkiä symboli valaistuu ja energiaa vapautuu toimintoihin, jotka olisi muuten mahdoton suorittaa.”

## 2.5 Koulujen kuvataideterapeuttisesta toiminnasta

Suurin osa kouluissa tehtävästä kuvataideterapiasta on kehitetty vastaamaan oppimisvaikeuksissa olevien nuorten tarpeisiin (Bush 1997, 12). Yhdysvallat on kouluissa tehtävän kuvataideterapian edelläkävijämaa. Kuvataideterapiaa on tehty lasten ja nuorten parissa jo 1950-luvulta lähtien, jolloin työn merkittävä pioneeri Edith Kramer kehitti lasten ja nuorten taideterapiamenetelmää (Kramer 1997, 113–124). Floridalainen kuvataideterapeutti ja opettaja Janet Bush teoksessaan *The Handbook of School Art Therapy. Introducing Art Therapy into a School System*, antaa eväitä kehittää kuvataideterapeuttikoulutusta nimenomaan kouluissa tehtävää kuvataideterapiatoimintaa varten. Hän on tehnyt terapiatyötä kouluissa jo 1970-luvulta lähtien ja tutkinut myös ilmiötä neljänkymmenen vuoden ajan. Bushin tutkimukset perustuvat toimintatutkimusprojekteihin. Bush erottaa toisistaan psykiatrisen kliinisen (medical art therapy) kuvataideterapian sekä koulutaideterapian (school art therapy) selkeällä tavalla (Bush 1997, 13). Bush näkee (13–15) kouluissa tehtävän kuvataideterapiatyön tulevaisuuden haasteet merkittävänä, kasvavana ilmiönä.

”Although school art therapy has had to struggle to evolve its identity, the intensity of the ideal remains strong. Unfortunately, progress continues to limp along. With the possibilities inherent in such a viable field of endeavor, there is no acceptable excuse for a gap to exist between the availability of professional art therapy services in the school setting and the demonstrated need for the services. We must eliminate the counter-productive wait public agencies, parents, children and the other potential beneficiaries of school art therapy services now experience before they can profit from the advantages that accrue from this proven form of treatment.”

Stella A. Stepney Yhdysvalloissa ja Dafna Moriya Israelissa ovat käyttäneet Bushin teoreettista ajattelua omien tutkimustensa lähtökohtina. Heidän tavoitteenaan on ollut luoda em. toimintaan struktuuria. Dafna Moriya on kehittänyt kouluun säännösten taideterapiaa varten. Lähtökohtana säännösten kokoamiselle oli opettajien ja terapeuttien kulttuurilliset erot, joille tulisi kehittää yhteinen kieli. Tämän säännösten lanseeraaminen sisälsi myös opettajille järjestettäviä kuvataideterapeuttisia "näyteistuntoja", missä terapiatekniikkaa esiteltiin toiminnallisesti.

Moriyan mukaan koulupsykologi ja kuraattori olivat prosessissa sillanrakentajina näiden kahden kulttuurin välissä ja auttoivat terapiakulttuurin lähestymisen ensiaskeleissa. Nämä yhteistyökokoukset tuottivat säännösten, joka sisälsi seuraavia asioita: kuvataideterapiaan osallistuvan aikataulun opettajan vastuun lähettää oppija kuvataideterapiaan, oppijan sitoutumisen terapiaan, oppijan oman opettajan ja terapeutin kolme kokoontumista vuodessa terapiaprosessin aikana, oppijan läsnäolon, mahdolliset terapian jatkotoimenpiteet, salassapitovelvollisuuden kaikkien terapiaprosessien dokumenttien suhteen ja henkilökunnan yhteispalaverit kuvataideterapian informaation jakamiseksi. Säännöstöä on testattu Savoy'n koulussa Israelissa muissakin luovissa terapioissa ja moniammatillisissa tiimeissä. Tämä työ on kehittänyt tiimin sekä käytännön toimintaa että teoreettista ajattelua ja johtanut eettisiin pohdiskeluihin ja toimintamalleihin. (Moriya 2000, 68-71.)

Säännösten esitleminen koulun hallinnolle ja rehtorille on tuottanut avointa dialogia koulun henkilökunnan välille. Kommunikaatiovälineet ja terapeuttiset työkalut ovat yhdistäneet henkilökuntaa ajatuksellisesti taistelemaan yhteisten päämäärien hyväksi, auttamaan oppijoita erilaisissa emotionaalisissa ongelmissa (Moriya 2000, 68-71). Moriyän kuvaaman esimerkin mukaan useimmiten koulujen kuvataideterapeuttinen toiminta on käynnistetty projekteissa, jonka työn pohjalta on tehty datan keruuta sekä evidence based -tyyppistä käytännön työn ja sen tulosten kartoittamista ja raportointia.

Vicki Karkou toteaa vuonna 1999 julkaisemassaan artikkelissa (*Arts Therapy in Education*), että taideterapioiden käyttö kasvatusalalla on nousussa, vaikka koulumaailmassa on vielä harvoja toimijoita. Sandersonin (1984) tutkimuksen mukaan eroavaisuudet taideterapian ja taidekasvatuksen välillä voidaan määritellä juuri opetussuunnitelmallisia tavoitteita tarkastelemalla. Näissä taideopettajat ovat pakotetut keskittymään taiteen esteettisiin ja taiteellisiin merkkeihin. Taidekasvatus on siten nähty pääasiallisesti tavaksi edistää opiskelijoiden taiteen tekemisen tietoa, taitoa ja ymmärrystä sekä kehittää taitoja arvioida valmiita artefakteja. Taideterapian tavoitteena ovat sitä vastoin saavuttaa terapeuttiset päämäärät eikä saavuttaa hiottua lopputulosta. (Karkou & Sanderson 2001.) Tästä syystä näiden tarkoituksien erot ovat merkittävä tunnusmerkillinen tekijä taidekasvatuksen ja taideterapian välillä.

### 3 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

**Metodologiset lähtökohdat.** Tutkimukseni perustana on fenomenologinen filosofia, eli läsnä ovat myös tutkijan ajatukset. Hän on tavallaan itse läsnä tutkimuksessa konteksteineen ja arvoineen. Edmund Husserlin fenomenologisen filosofian mukaan maailma on subjektiivinen ilmiö, joka rakentuu oman mielen sisällä (Anttila 2005, 329). Koko maailma koostuu kaikkien ihmisten minä-maailmoista. Husserlin mukaan minä-tietoisuuden luonteen peruspiirre on intentionaalisuus, päämäärätietous. Tietoisuuden rakenteet ovat merkitysrakenteita ja ne puolestaan antavat tietoisuuden tiloille kyvyn viitata johonkin (Määttänen 1997, 222; Anttila 2005, 329). Fenomenologisen filosofian avainsanana on tutkijan oma kokemus, elettyinä todellisuutena.

*Tutkimusmenetelmänä käytän fenomenografista aineistolähtöistä otetta, joka kuuluu hermeneuttiseen paradigmaan.* Filosofialtaan fenomenologisen tutkimuksen ja fenomenografian perustana on hermeneutiikka. Voidaan puhua myös hermeneuttisesta fenomenografiasta (hermeneutic phenomenography), jolloin tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa asiaa syvemmin hyödyntäen hermeneuttista tutkimusotetta. Hermeneuttinen metodi on ymmärtävä, tulkitseva, ja sillä pyritään rakentamaan tutkittavasta ilmiöstä konkretisoitunut kuva ja kokonaisuus (Anttila 2005, 305–306). Marton ja Booth (1997) määrittelevät fenomenografian tutkimuskohteeksi sen selvittämisen, miten henkilöt kokevat maailman ja sen ilmiöt. Se on myös Hirsjärven mukaan erikoistumishaara, joka on erityisesti suuntautunut oppimisympäristöissä tapahtuvaa ymmärtämistä ja oppimista koskeviin kysymyksiin (Hirsjärvi & Hurme 2004, 168). Hermeneuttisessa fenomenografiassa tutkijan rooli on keskeinen. Hän tulkitsee havaintoja oman käsitemaailmansa kautta (Anttila 2005, 336). Näiden käsitystensä perusteella tutkija luo aineistosta merkitysluokkia, joita aineistossa itsessään ei objektiivisesti katsottuna ole. Tutkimuksen tulos on tutkijan näkökulma asiaan eikä tutkimuksella pyritä löytämään totuutta. (Anttila 2005, 336.)

Anttila korostaa hermeneuttisessa fenomenografisessa ajattelussa ilmenevien, maailmaa koskevien käsitysten laadullista tutkimusta, jonka perustana on käsitys ilmiöiden ja ajatusten suhteesta sekä tiedonmuodostuksen ehdoista. Ih-

minen muodostaa käsityksiä näihin selittäviin yhteyksiin (Anttila 2005, 334). Hermeneuttista fenomenografiaa kiinnostaa sekä sisällöllisesti että laadullisesti erilaiset tavat, joilla ihmiset käsittelevät ympäröivää maailmaa (Anttila 2005, 334). Marton jakaa tutkimusnäkökulmat ensimmäisen ja toisen asteen tutkimusnäkökulmiin. Ensimmäisen asteen näkökulmassa tutkija pyrkii ymmärtämään ympäristön ilmiöitä, jotta pystytään selittämään ja muodostamaan lainalaisuuksia sekä ennustamaan ja kontrolloimaan tapahtumia. Toisen asteen tutkimusnäkökulma tarkastelee ihmisten käsityksiä näistä ilmiöistä (Anttila 2005, 334–335). Fenomenografia keskittyy Martonin mukaan toisen asteen tutkimusnäkökulmaan. Tässä tutkimuksessani tarkastelen kouluissa toimivien kuvataideterapeuttien käsityksiä kuvataideterapia-ilmioistä. Pyrin tulkitsemaan ymmärtämiseen dialogissa kuvataideterapeuttien kanssa. Etsin ja hahmotan oppijan kasvun ja kuvataideterapeuttisen toiminnan suuntaviivoja. Ajoittain tiivistän haastatteluissa haastateltavan sanomaa, jotta hän voisi vahvistaa tai hylätä tulkintani. Näin ollen tutkimuksessani olevaa haastattelua voidaan kutsua ”itseään korjaavaksi” haastatteluksi. (Kvale 1996, 189.)

Hermenettisen fenomenografian taustalla on sekä kognitiivinen psykologia että hahmopsykologia: kokonaisuus on enemmän kuin osien summa. Martonin ja Boothin mukaan tutkimuskohteena on tarkennettu tietoisuus (awareness) kasvatustieteellisestä näkökulmasta katsottuna. Se on tapa identifioida, muotoilla ja käsitellä tiettyjä tutkimusongelmia, jotka ovat suuntautuneet erityisesti oppimisympäristöissä tapahtuvaa oppimista ja ymmärtämistä koskeviin kysymyksiin. (Marton ja Booth 1997, 111.) Fenomenografia nojaa usein empiriseen aineistoon, tässä tutkimuksessa haastatteleamalla koottuun materiaaliin, josta tehdään päätelmiä ja josta lopulta laaditaan kuvaus (Anttila 2005, 335; Marton 1986, 267–286).

Haastattelijan keskeinen osuus aineiston muodostumisessa vaikuttaa koko tutkimukseen. Hän voi huolellisesti valmistautua haastatteluun, mutta haastateltavan henkilön kerrontaa ei voi ennakoida ja näin valmistella syventäviä lisäkysymyksiä. Tutkijan on koko ajan keskityttävä haastateltavan puheeseen ja pidettävä mielessä tutkimuksen teoriatausta tehdäkseen heti tutkimuksen kannalta merkittäviä lisäkysymyksiä (Anttila 2005, 337). Havaintojen teoriapitoisuus-teesin mukaan havaintojen muodostumiseen ja tulkintaan vaikuttavat empirististen kokemusten lisäksi taustauskomukset, joista esimerkkeinä voivat olla tieteelliset teoriat. Kiikkerin ja Ylikosken mukaan näkemys ennakkouskomusten ja teorioiden vaikutuksesta havaintoihin näyttäisi olevan perusteltu (Kiikeri & Ylikoski 2004, 29). Myös Hanson ja Kuhn ovat esittäneet, että empiriset, havaintopsykologiset tutkimukset osoittavat havaintojen tulkinnan olevan suhteessa taustainformaatioon ja odotuksiin (Kiikeri & Ylikoski 2004, 29).



### 3.1 Tutkimushenkilöt

Tämän tutkimukseni haastateltavat kuvataideterapeutit löysin kyselytutkimukseni<sup>8</sup> kautta, jonka suoritin syksyllä 2004 (Hautala 2006). Suoritin haastattelut syksyllä 2005 ja keväällä 2006. Valitsin haastateltavat, kouluissa työtään tekevät kuvataideterapeutit 36 terapeutin joukosta. Peruste tutkimukseni informanttien valintaan oli haastatteluaikojen sopivuus ja yleensä se, että tavoitin puhelimitse tavoitteenani olevat 15 haastateltavaa. En valinnut heitä koulutaustojen, koulukuntaisuuden tms. seikkojen perusteella vaan siinä järjestyksessä, kuinka he listaltani suostuivat haastateltavakseni. Terapeuttien yhteystiedot selvitin puhelinkeskustelujen perusteella, ns. lumipallo-otannalla (snowball sample): jokainen terapeutti antoi puhelinkeskustelussa tietoja tuntemistaan minulle uusista kouluissa toimivista terapeuteista. Näin kouluissa toimivien kuvataideterapeuttien määrä kaksinkertaistui oletettua määrää suuremmaksi. Tässä tutkimuksessani käsittelem haastateltavien tekstejä anonyymisti merkiten heidät niin, että ensimmäinen informantti on H1, toinen on H2 jne. Ennen varsinaista haastattelua tein koehaastattelun, jolla testasin haastattelulomakkeen toimivuuden.

Tutkimushenkilöiden taustatiedot, koulutuksen ja työkokemuksen selvitin haastattelun yhteydessä. Selventääkseni informanttien taustatietoja kokosin heistä taulukon selventämään seuraavia asioita: kuvataideterapeuttien koulutus, koulukunta, työpaikat ja toimen laatukuvaus (Taulukko 1, ks. myös Liite 2). Pyrin saamaan informantit kertomaan kokemuksistaan tutkimuksen kohteena olevasta kuvataideterapiasta, jotta haastateltavat saavuttaisivat metatietoisuuden tilan: tietoisuuteen tietoisuudesta (Hirsjärvi & Hurme 2004, 169). Tutkimukseni tarkoituksena oli saada jokainen informantti kuvailemaan ja tulkitsemaan omaa työtään koulukulttuurissa. Halusin ymmärtää onko kouluyhteisöissä, ympäristöissä, työtavoissa ja toimenkuvin yhtäläisyyksiä ja eroja, joita voitaisiin myös luokitella esim. koulutustaustojen suhteen. Tämä työhypoteettinen alkuajatus laajeni tutkimuksen edetessä moniksi muiksi kiinnostuksen kohteiksi.

Suurin yksittäinen ryhmä haastateltavistani, viisi haastateltavaa, on käynyt Helsingissä Inartes-instituutin 4-vuotisen ekspressiivisen taideterapiakoulutuksen. Heillä kaikilla yhtä lukuun ottamatta on taustalla kasvatusalan koulutus. Viidentoista tutkimushenkilön joukosta opetuksen pohjakoulutus jakaantui seuraavanlaisesti: kuvataideopettajia 5, lastentarhanopettaja 1, harjaantumiskoulun opettaja 1, steinerkoulun opettajia 2. Myös Post Graduate Diploman, Hertfordshiren yliopiston psykodynaamisen opetussuunnitelman mukaan opiskelleista kahdella on pedagoginen koulutus. Taideteollisen korkeakoulun analyyttistä kuvataideterapiakoulukuntaa edustavista haastatelluista kuvataideterapeuteista kahdella haastateltavalla on taidekoulutuksen lisäksi opettajan koulutustausta. Taiteilijan koulutuksen on suorittanut kuusi terapeuttia.

<sup>8</sup> Kyselytutkimuksesta on julkaistu artikkeli: Hautala, P-M. 2006. Permission to be seen. Art Therapy in Finnish Education Settings. Teoksessa: S. Scoble (toim.) Grounding the Vision to advance theory and practice. ECARTE. Exeter: Short Run Press Limited.

TAULUKKO 1 Tutkimukseen osallistuneet kuvataideterapeutit.

Terapeutti aika /litt. tekstin sm.	ktt-koulutus +koulutus-aika	peruskoulutus, koulukunta	työympäristö	terapian laatu kuvaus
H1 45 min, 15 sivua	Pg DipAT, 3v SAMK/HERTS <sup>9</sup>	Nuorisotyönt, stei- nerkoulun opett. <b>psykodynaaminen</b>	Erit. isopetus	Yksilöt. ktt kouluissa
H2 57 min, 29 s	Palmenia 2v H:ki yo/täyk	Psykologi, <b>analyttinen</b>	Psykologina	Ktt, psykologin työtä kouluissa, ykst.vo
H3 85 min, 38 s	Inartesi <sup>10</sup> eksp 4v	TM, kuv.opet <b>hum.-ekspress.</b>	Taik, sos.-terv.ala peruskoulu	Ryhmäterapioita
H4 106 min, 29 s	Inartesi eksp 4v	VaM, sos.työntekijä, <b>hum.-ekspress.</b>	Erit. isopetus, kuraattori	Ryhmät. koulut, nuor.psyk. freelancer
H5 89 min 37 sivua	Inartes eksp 4v	Erit.lstt opet.harjt. opett. <b>hum.-ekspress.</b>	Erit. isopetus/ starttiluokka	Ktten opetus starttiluokassa
H6 93 min 24 sivua	Inartes 4v MA-ohjelma Sveitsi	Taiteilija, ktt. opett. ja työnohjaajana, <b>hum.-ekspress.</b>	Inartes, työnohj. välill. kokemus terapiat.	Työnhausta kttterapeuteille, yksit.vo
H7 101 min, 30 s	Pg DipAT 3v SAMK/HERTS	Taiteilija, opett. <b>psykodynaaminen</b>	Erit. isopetus	Yksilö/ryhmäterapiat
H8 103 min, 29 s	Inartesi 4v	Kuv. +luokan opett. <b>hum.-ekspress</b>	Perusopetus	Ryhmäterapioita
H9 117 min, 20 s	PKAMK <sup>11</sup> , 3v	Artesani, sosionomi <b>hum.-ekspress.</b>	MLL päihdet., koulussa ktt	Ryhmäterapioita
H10 120 min, 35 s	TAIK 4v, VET	Kuv.opet (TAIK), <b>analyttinen</b>	Erit. amm.oppilait amm. kuntoutus	Kttvirassa, yksilö/ryhmät
H11 101 min, 25 s	Palmenia 2v H:ki yo/täyk.	Psykologi <b>psykodynaaminen</b>	Perusk:n ala- ja yläasteilla	Psykologina, vähän yksilö/ryhmät
H12 83 min, 37 s	PKAMK, 3v	Sosionomi, perhet.+ NLP, hypn.ohj. <b>hum.-ekspress.</b>	Kuraattori+ ktt, op. sos.terv.ala	Ktt. kuraattorin työn ohessa
H13 103 min, 28 s	Pg DipAT 3v SAMK/HERTS	MA, opet., taiteilija <b>psykodynaaminen</b>	Erit.nuorisotyö, psykiat. kansal.opist.	Opett. sosionomik. yksilö/ryhmät
H14 88 min, 35 s	Snellman- korkeakoulu	Vapaa taidekoulu <b>steinerpedagoginen</b>	Rudolf Steiner- koulu	Ryhmät
H15 107 min, 23 s	TAIK <sup>12</sup> 4v VET	Kuvatait, sos.kasvat. <b>analyttinen</b>	Erit.pedagog., psykiatria	Yksilö/ryhmät virassa

<sup>9</sup> Satakunnan ammattikorkeakoulu, Hertfordshiren yliopisto, Post Graduate Diploma in Art Therapy

<sup>10</sup> Inartes Instituutti, Helsinki

<sup>11</sup> Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu, Outokumpu

<sup>12</sup> Taideteollisen korkeakoulun Täydennyskoulutus, Helsinki

## 3.2 Haastattelut

Valitsin tutkimusmenetelmäksi haastattelututkimuksen, sillä olen tutustunut siihen menetelmään jo aiemmin taidehistorian opinnoissani. Työni terapeuttina on harjaannuttanut kuuntelemaan ja observoimaan. Juuri tämä tiedonkeruun muoto tuntui omimmalta. Koska minulla on tutkittavaan ilmiöön oma työyhteys ja elämismaailmallinen yhteys, on haastatteluissa myös dialogisen haastattelun elementtejä: suoritin ne informanttien kanssa vuorovaikutteisena haastatteluna. Tutkimukseni kannalta merkittäväksi ja ensisijaisiksi tietolähteiksi sekä rajaukseksi muodostuu juuri tämä haastatteluista saatu aineisto (litteroitua tekstiä 434 sivua). Voidaan siis puhua aineistopohjaisesta tutkimuksesta. Sen rakenne syntyi lopullisesti vasta työn edetessä. Teoriaosuus täsmentyi ja varmentui vasta tutkimukseni lopussa analyysin edetessä polveilevan spiraalimaisesti (Hirsjärvi, ym. 1997, 212). Haastattelujen lisäksi ja niiden virittämänä olen tutustunut ja kerännyt kirjallista aineistoa ja analysoinut sitä systemaattisesti. Kiviniemi kirjoittaa, että aineiston keruun ja tutkimusprosessin tulee mukautua tutkimusprosessin aikana. Tutkijan tietoisuuden kehittämiseksi aineiston keruu voi tapahtua melko pitkänä ajanjaksona (Kiviniemi 2001, 75). Haastattelulaji oli puolistrukturoitu teemahaastattelu, jossa kysymykset oli teemoitettu lomakemuotoon (Liite 1, Haastattelukysymykset). Kuitenkin informantti sai vapauden vastata, kuten halusi. Haastattelu-aika oli pääsääntöisesti yksi tunti, käytännössä aikaa siirtymiseen oli noin kaksi tuntia jokaista haastateltavaa kohti (Ks. Taulukko 1). Haastatteluajan raja-  
aus noin tunniksi perustui myös haastateltavien kireisiin aikatauluihin. Terapeutit ovat tottuneet työskentelemään tunnin periodeissa terapian aikarajojen mukaan. Iltapäivän ajat olivat monelle haastateltavalle työaikaa, enkä voinut edellyttää heidän luopuvan asiakkailleen varaamistaan ajoista ja palkkatuloistaan haastattelun vuoksi.

Haastattelun kuluessa huomasin, että haastateltavilla oli yhteinen yhteisön kieli: he hallitsivat sekä taiteen että terapeuttisen puhekulttuurin, koulumaailman ilmiöt ja diskurssin. Haastatteluissa kielenkäyttö voi olla vaihtelevaa, toisinaan myös ristiriitaista (Hirsjärvi & Hurme 2004, 51). Osa haastateltavista käytti aikansa erittäin ekonomisesti. He pysyivät suurimmaksi osaksi aikaa konseptissa. Osa kuvataideterapeuteista rönsyili ajatuksineen monipolveilevaan ja monimerkitykselliseen polkuverkostoon. Tuloksena oli aineistoviidakko, josta paikoitellen oli vaikea löytää haastateltavan ajatusten punaista lankaa. Näiden haastattelujen litterointi oli aikaa vievää. Haastattelutilanteiden tietyissä aihepiireissä toiset haastateltavat upposivat teoreettisiin käsitteisiin, joista oli vaikea palata konseptin konkreettisiin kysymyksiin. Haastattelu jumiutui paikalleen. Joskus oli vaikea katkaista nämä syväsukellukset ja palauttaa keskustelu "ruotuun". Useimmiten päädyin kysymykseen: "Tuliko tästä asiasta jo oleellisin kerrottua?" Tämä oli hyvä tapa siirtyä seuraavaan kysymykseen.

Haastattelu on Kiviniemen mukaan laaja-alaisin keino lähestyä toista ihmistä ja hänen kokemuksellista maailmasuhdettaan (Kiviniemi 2001, 35). Metodologisesti teemahaastattelussa korostetaan ihmisen tulkintoja asioista, heidän

niille antamiaan merkityksiä sekä sitä, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2004, 48). Haastateltavat saivat haastattelun ajaksi haastattelukysymykset. Kysymyksen muoto puolistandardoiduissa haastatteluissa oli kaikille sama, mutta haastattelijana saatoin vaihdella kysymyksen järjestystä keskustelun kulun etenemisen mukaan.

Eskola ja Suoranta korostavat, että puolistrukturoiduissa haastatteluissa kysymykset ovat kaikille samat, mutta vastauksia ei ole sidottu vastausvaihtoehtoihin, vaan haastateltavat voivat vastata omin sanoin (Eskola & Suoranta 1998). Menetelmälle on ominaista, että lukkoon on lyöty joitain haastattelun näkökohtia, mutta ei kaikkia. Pyrin olemaan avoin ja antamaan tilaa myös informanttien uusille näkökulmille strukturoitujen kysymysten ulkopuolella. Haastattelua tekevän tutkijan tehtävänä on välittää kuvaa haastateltavan ajatuksista, käsityksistä ja tunteista. Olen pyrkinyt aineistoni suhteen erittäin tarkkaan haastateltavien puheen esilletuomiseen. Sitä on runsaasti tutkimustulosten esittelyssä. Käsittelin haastatteluista saatua litteroitua tekstiä anonyymisti (H1= haastateltava 1, H2= haastateltava 2 jne.).

Haastattelupaikkana toimi enimmäkseen eduskunnan kirjasto. Se oli erittäin joustava palveluineen ja kaiken lisäksi tutkimustilana ilmainen. Tila oli pieni, virallinen ja miellyttävä sekä kaikille Helsingin seudulla työtä tekeville haastateltaville samanlaisen tutkimusolosuhteen tarjoava. Muutamia haastatteluja tein kuvataideterapeuttien työtiloissa. Keskustelut rönsyilivät enemmän kuvataideterapeuttien omissa työtiloissa, jolloin haastattelijan oli vaikeampi hallita keskustelua määrällisesti ja haastattelukysymysten struktuurissa pysymisestä joustettiin enemmän kuin virallisemmassa ympäristössä, eduskunnan kirjaston tilassa. Eräs haastattelu käytiin puhelinhaastatteluna. Tämän aineiston litterointi oli työläin. Puhelin muutti artikuloinnin epäselväksi ja lisäksi tilanteesta puuttuivat muut vuorovaikutukselliset, nonverbaaliset tekijät. Tämä haastattelu jätti mieleeni ulkokohtaisemman ja irrallisemman vaikutelman kuin autenttisissa tilanteissa tekemäni haastattelut.

### 3.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin tavoitteena on hahmottaa aineistossa esiintyvät piirteet ja jäsenyykset. Merkityksellistä ja kiinnostavaa on se, mikä oli ennen tutkimatonta, uutta. Analyysissä tieto pyritään tiivistämään niin, että sen sisältö ei katoa (Eskola & Suoranta 1998, 138). Analyysin lähtökohta on, että tutkijalla on jo tietojen keruuvaiheessa tietoisuus tutkimuksensa teoreettisesta lähtökohdasta ja aineiston ominaispiirteistä. Tutkijalla on siis jo tutkimuksen alussa selvä kuva tutkimuksen tarkoituksesta ja tämä kuva tarkentuu työn edetessä (Hirsjärvi & Hurme 2004, 168–169). Vaikka rajat on määrätty jo tutkimuksen lähtötilanteessa, haastatteluaineiston keruu- ja analyysiprosessit valottavat rajoja ja muuttavat niitä. Martonin ja Boothin mukaan ne saattavat jopa kääntää koko asian ympäri (Marton ja Booth 1997, 132). Tässä fenomenografisessa tutkimuksessa

tutkija on ollut oppija, joka etsii merkityksiä, joita kuvataideterapeutit antavat kuvataideterapeuttiselle toiminnalle kouluissa.

Analyysivaiheessa päätehtäväni oli päästä selville tutkimuskohteen sisäisistä merkityksistä ja sen sisäisistä rakenteista (Hirsjärvi & Hurme 2004, 169). Tutkittavana oli tavallaan kaksi eri materiaalia: toinen liittyi yksilöön ja toinen hänen edustamaansa yhteisöön, tässä tutkimuksessa kouluun. Laadullisen haastattelututkimuksen analyysin piirteitä voidaan hahmotella niin, että analyysi alkaa usein jo itse haastattelutilanteessa. Pääsääntöisesti analyysin päätely on sekä induktiivista, aineistolähtöistä, että abduktiivista, jossa tutkijalla on valmiina joitakin teoreettisia johtoideoita. Tässä tutkimuksessa analyysi on pääsääntöisesti abduktiivista, jossa aineisto, sen käsitteistö ja teoria käyvät vuoropuhelua keskenään.

Koko tutkimusprosessin ajan ovat sekä aineiston että teorian lukeminen olleet koko ajan mukana. Luin kirjallisuutta ja artikkeleja pitkällä aikavälillä (2004–2007) syventääkseni kuvataideterapian ymmärrystä juuri kouluympäristössä. Kokemukseni kouluympäristössä terapeutina antoi pohjaa ja syvensi tutkimani tiedon ymmärrystä itselleni tutkijana. Pyrin tiedostamaan koko ajan sen, että minulla oli taustatietoa ilmiöstä. Kvalen mukaan tutkijalla tulee olla laaja tietoisuus tutkittavasta kohteesta ja samalla tutkijan tulee olla tietoinen omasta tietoisuudestaan (Kvale 1996, 49). Teoria avasi näköaloja tutkimaani ilmiöön ja laajensi omaa näkökulmaani raikastaen myös analyysiprosessiani. Tutkimustyöprosessissani olen käyttänyt teoriasidonnaista analyysia niin, että teoria resonoi interaktiivisena dialogina terapeuttien kouluissa tekemälle kuvataideterapiatoiminnalle annettujen merkityksien kanssa. Teoria antaa pontta analyysilleni, joka sisältää teoreettista pohdintaa ja abstrahoi pragmaattista kouluissa tehtävää terapiatyötä teoreettisesti.

Tutkimusraportin kirjoittamisen aikana käsityksien merkitysrakenteet vielä hioutuivat ja varmistuivat. Raportin kirjoittamisessa pyrin välittämään kuvan haastateltavien maailmasta siltä osin, kun kyseessä on haastattelun kohteena oleva ilmiö. Siksi nojauduin suhteellisen runsaaseen määrään suoria haastatteluoitteita sekä omiin yhteenvetoihini ja päätelmiini. Haastatteluotteilla pyrin vahvistamaan argumentointiani. Onnistuneen tulkinnan avainkriteerit ovat siinä, että myös lukija, joka omaksuu saman näkökulman kuin tutkija, voi löytää ne asiat tekstistä, joita tutkija löysi (Hirsjärvi & Hurme, 2004, 151). Siksi olen koko tutkimuksen tulososion läpi kuljettanut haastateltavien puhetta mukana aina koostavaan synteisiin saakka.

Käytän Martonin hermeneuttis-fenomenografista merkitysverkoston analyysia, jonka ensimmäinen vaihe on aineistoon tutustuminen ja sisältöalueiden muodostaminen käsitysluokiksi. Analyysin toisessa vaiheessa kootaan datasta nousevat terapeuttien merkityksenannot teemojen alle alakategorioiksi. Analyysin kolmannessa vaiheessa merkitysverkosto kehittyy tutkimustulokseksi ja teoriaksi, josta muodostuu tämän tutkimuksen yläkategorioiden kautta synteesi.

TAULUKKO 2 Kuva prosessin osana: analyysiprosessi alkuperäisestä aineistosta tuloksiin.

	<b>Analyysin I vaihe: Aineistoon tutustuminen ja sisältöalueiden muodostaminen käsitelyluokiksi</b>	<b>Analyysin II vaihe: Datanousevan informanttien merkityksenannon kokoaminen teemojen alle alakategorioiksi</b>	<b>Analyysin III vaihe: Merkitysverkoston kehittyminen tutkimustuloksiksi ja teoriaksi, yläkategorioiksi</b>	<b>Synteesi ja sen diskurssi</b>
<b>Tutkimuskysymys 3</b>  <b>Millainen on kuvataideterapeuttinen prosessi kouluisissa?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kuva on kerroksellinen</li> <li>- Kuva on monipuolinen</li> <li>- Kuva on tärkeä</li> <li>- Kuvassa on kaikki mahdollista</li> <li>- Kuvan voi siirtää ja sen voi siirtää sivuun</li> <li>- Kuva elää omaa erillistä elämäänsä oppijan mielessä</li> <li>- Kuva on osviitta lapsen maailmaan</li> <li>- Kuva heijastaa teki jäänsä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kuva on monipuolinen dokumentti</li> <li>- Kuva säilyttää sisällään symbolisen kerroksisen tiedon</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kuva saattaa kompensoida mm. puheessa ilmeneviä heikkouksia</li> <li>- Kuvasta puhuminen on lapsille sisäistetty asia</li> <li>- Kuvissa tulee esiin nuoren omia maailmoja</li> <li>- Kuva on viipale sen hetken oppijan tunne-elämästä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kuva on sujuvaa ilmaisua itsestä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kuva tuo tutkittavaksi sisäisen ulkoiseksi, tiedostamattoman tietoiseksi</li> <li>- Kuva vahvistaa oppijan itsetuntoa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Psykodynaamisella ja kasvatustieteen teorioilla on yhtymäkohtia</li> <li>- Kuvan kautta tapahtuu sisäistä oppimista = kuva terapeuttisena oppimisympäristönä</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kuvan voi viedä kotiin, kuin turvaeläimen</li> <li>- Kuva on ilmaisu tunteista, kun sanoja ei ole</li> <li>- Kuvassa lapsi kertoo, mitä hänelle tapahtuu</li> <li>- Kuva on kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen väline</li> <li>- Terapia tapahtuu kuvan avulla</li> <li>- Terapeutti ottaa kuvan vastaan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kuva vahvistaa oppijan arkea tunteita sanoittavana, konkreettisenä elementtinä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kuva on tärkeä osa kolmiosuhdetta</li> <li>- Mielihyvän ja ilon kokeminen</li> <li>- Kuva on oman tarinan löytymisen tila</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kuva on tärkeä osa terapeuttisen toiminnan hoidollisuutta</li> <li>- Kuva yhdistää luontevasti terapiakulttuurin koulukulttuuriin</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kuva antaa iloa ja saattaa yllättää lapsen</li> <li>- Lapset ja nuoret ovat yleensä tyytyväisiä kuviin, joita tekevät</li> <li>- Kuva innostaa joskus jatkamaan sitä tai jatkamaan asiaa seuraavassa kuvassa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kuvan tekeminen tuottaa mielihyvää ja on tarinallinen jatkumo</li> </ul>		

**Analyysin ensimmäinen vaihe: Aineistoon tutustuminen ja sisältöalueiden muodostaminen tutkimuksen käsiteluoikiksi.** Laadullisen analyysin käsittely käsittää monia eri vaiheita (ks. Taulukko 2). Keskeisiltä osiltaan se on sekä analyysiä että synteisiä (Hirsjärvi & Hurme 2004, 146–148). Tutkimuksen aineisto, puolistrukturoitu haastatteludata, litteroitiin sanasanaisesti. Ennen litterointia selvitettiin salassapitovelvollisuusasiat, litteroinnin muutoseikat ja laatuvaatimukset analyysia varten. Haastattelut litteroitiin haastateltavakohtaisesti. Nämä nauhat olen jälkeempään tarkastanut ja täydentänyt epäselviä kuullun ymmärtämisen kohtia, joita löytyi vain vähän.

Aloitin analyysin tarkastelemalla haastatteluotetta, joka liittyi tutkijan näkökulmiin, perspektiiviin ja kontekstiin. Tarkastelin sitä vuorotellen suhteessa kaikkiin eri haastatteluihin, joissa tarkasteltiin samaa teemaa. Ensin tarkastelin tiettyjä teemoja kaikkien haastatteluissa ja sen jälkeen siirryin tarkastelemaan niitä suhteessa yksittäisiin haastatteluihin, joissa teemaa on käsitelty erityisen kiinnostavalla tavalla. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 146–148.) Sain tutkimukseni ongelmien asettelusta pohjan etsittäville merkitysrakenteille. Tämän lisäksi aineistosta nousi myös muuta tarkastelun alle asetettavaa merkityksellistä tietoa. Tähän palasin vielä tutkimuksen kirjoittamisprosessissa avattuani aineistosta ensin tutkimuskysymyksiä merkittävimmät rakenteet. Koottuani litteroituja haastatteluja ryhmittäin etsin taas haastatteluteksteistä yhtenäisiä teemoja ja merkityksiä, joiden perusteella asettelin dataa ryhmittäin leipätekstiin todistaen kirjoittamani analyysin aineistolähtöisyyttä ja validiutta.

Päädyin tutkimuksen analyysivaiheen alussa olemaan spesifioimatta käsitelurakenteen välisiä suhteita. Päätin palata tähän työhön vielä aivan tutkimusanalyysini lopussa.

Aineistoa oikolukemalla havaitsin tekstissä piilomerkityksiä ja ikään kuin varjossa, haastateltavien puheen sisällä olevaa sekundaaria merkityksellistä aineistoa, esim. oppijoiden harmaa alue, piilo-opetus suunnitelma, rehtorin merkitys toiminnan tukijana. Tämä aineisto ei yksinomaan ollut toissijaista, piilomerkityksiä sisältävää dataa vaan osaltaan se kokosi uusia näkökulmia haastatteluvastauksien ulkopuolelta nousevaksi aineistoksi sekä uusine merkityksineen aineistosta kumpuavaksi johdonmukaiseksi tiedon keskiöksi.

**Analyysin toinen vaihe: datasta nousevien informanttien merkityksenantojen kokoaminen teemojen alle alakategorioiksi.** Tämä vaihe tutkimuksessani on tutkijan tulkintaan, ymmärtämiseen ja ilmiön tulkinnallisuuteen liittyvä merkityssuhteiden rakentaminen haastateltavien käsitysten perusteella. Aineiston analyysia varten jaottelin litteroidun aineiston tutkimuskysymyksen kohtaisesti teemoittain erillisiksi dokumenteiksi. Tulostin litteroidut tekstit itselleni arkistoitaviksi dokumenteiksi. Kokosin teemat analyysia varten ryhmiksi: esim. medikalisaatio, kateus ja leimautuminen kuuluvat kategoriaan *Ilmiön haitat ja ongelmat*. Tämän työn jälkeen kirjoitin haastateltavien puheet tarkasti jokaisen teeman alle ja kuljetin niitä tutkimuksen mukana pitkään. Vertasin haastateltavien teemoitettua puhetta toisiinsa ja karsin pois vain sen datan, joka toisti jo esiin tulevat asiat ja ilmiöt. Keskityin analysoimaan jokaista lainaamani datan osaa ja jätin jäljelle vain tutkimukseni kannalta oleelliset tekstit. Myös teoreettisen osuuden kanssa toimin samoin. Kuljetin teoriaa vuoropuheluna haas-

tatteluaineiston rinnalla. Epäoleellisin karsiutui pois matkan varrella. Tällaisia tutkimukseni kannalta epäoleellisia asioita ovat mm. kuvataideterapian historiaan liittyvä tekstiosio sekä seikkaperäinen kuvataideterapian koulukuntien esittely. Halusin olla uskollinen aineistolleni ja seurata sen tuomia merkityksenantoja tarkasti, joten poistin ne teoreettiset osiot, joita haastateltavien puheessa ei riittävästi tullut esiin.

Luin tuottamaani tekstiä osina ja vihdoinkin kokonaisuutena. Etsin näin teemoille annettuja merkityksiä. Niitä tulkittuani palasin jälleen tekstin kokonaisuuteen. Pohdin merkityksiä ja kokonaisuutta uusien oivalluksieni valossa. Joskus tuo valo tuntui vain hiipuvalta kekäleeltä sammuvassa nuotiossa, joka sopivan tuulen tullen taas roihahti täyteen liekkiinsä. Tämä analyysin vaihe oli kuin vuoristorata-ajelu. Joskus oli parempi antaa vain ajatuksien olla rauhassa ja tyhjentää mieltään arjen töillä.

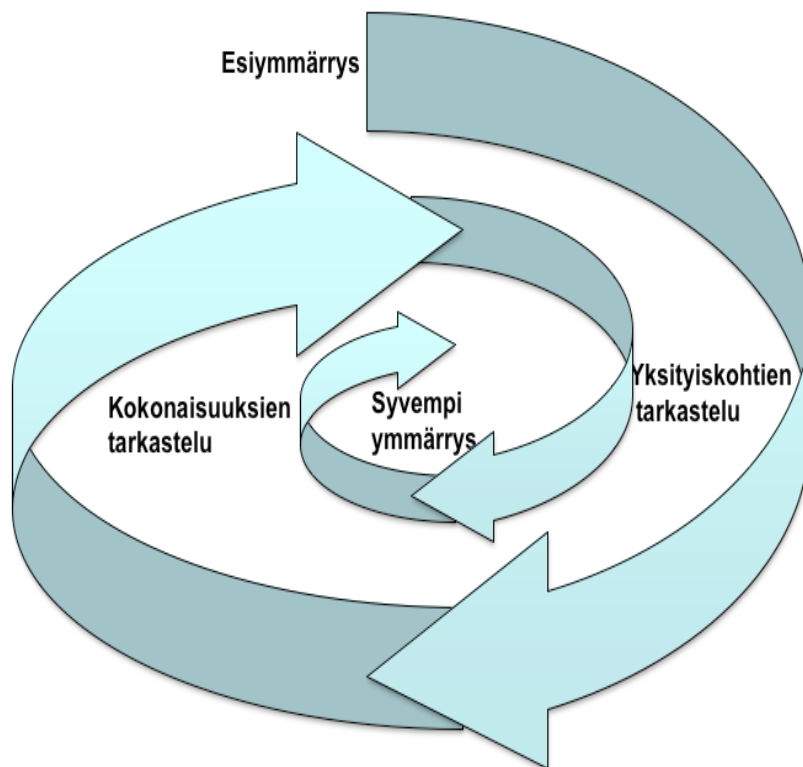
Ohjaus auttoi asioiden jäsentämisessä sekä merkitysten kirkastamisessa, mikä antoi uskoa työn etenemisestä. Datassa ilmenevä asioiden toisto oli yksi hankalampia tutkimukseni piirteitä. Siitä seurasi myös se, että omassa kirjoitusprosessissani jotkut ilmiön piirteet toistuivat liian usein, ja ne hajottivat merkitysrakenteiden ja koko tutkimuksen struktuuria. Laajaa aineistoa lukiessani samojen asioiden esiin nostaminen tuntui kiusalliselta. Aloin tehdä sisältöanalyysiä tekstiini. Tukkimiehen kirjanpidon kaltaisesti merkitsin pääteemojen ja käsitteiden mukaan marginaaliin muistiinpanoina ja mitä missäkin luvussa olin käsitellyt, ja keräsin asiat sivunumeroin teemoittain kokonaisuuksiksi, jolloin voin tarkastaa sisällöt seikkaperäisesti. Tämä oli hyödyllinen, tutkimustani jäsentävä ja selkiyttävä vaihe, jossa aineistosta alkoi hahmottua myös kaavioiden kaltaisia kokonaisuuksia. Tutkimuksen merkitykset alkoivat kiteytyä kokonaisuuksiksi ja saamaan teoreettista ilmiänsä erilaisten käsitekarttojen ja kaavakuvien muodossa. Näitä tutkimuksen tuloksia olen kuvannut tulososassa kuvioina. Tämä prosessin vaihe innosti ja edisti tutkijan motivaatiota jatkaa työskentelyä.

**Analyysin kolmas vaihe: merkitysverkoston eli yläkategorioiden kehittyminen tutkimustuloksiksi, teoriaksi ja synteetiksi.** Tutkimuksen seuraavassa vaiheessa siirryin yksilötasolta yleiselle tasolle, jossa tarkastelin merkityksiä. Oma kiinnostukseni keskittyi merkittävien asioiden yhdistämiseen käsitekarttoiksi ja kuviksi. Nämä kuvat ovat osa synteetia, johon päädyin yhdisteltyäni aineistosta nousseita teemoja merkityksineen. Tämä vaihe selkiytti myös tutkimukseni sisältöosaa. Se sisältö, joka yksinkertaistui, jäsenyi, tuli tavallaan näkyväksi kokonaisuudeksi. Jatkoinkin myös aineistosta esiin nousevan (emerging) teorian ainesosan tarkastelua, jonka liitin analyysin teoreettisen synteetin osaksi (esim. piilo-opetussuunnitelma ja muut itselleni uudet tutkimushypoteettisten oletusten ulkopuoliset ilmiöt). Tässä tutkimuksessa muodostin ensin haastatelludatasta käsitysluokkia, sen jälkeen näistä merkityksenannoista alakategorioita teemoiksi ja tämän jälkeen teemoista yläkategorioita, jotka johtivat tutkimustuloksiin ja tutkimuksen synteettiin. Kategorioita ei Martonin mukaan tarvitse enää välttämättä tulkita, vaan niitä voidaan pitää suoraan tutkimuksen johtopäätöksinä. Fenomenografisessa analyysissä voidaan luokitella myös saman ihmisen eri ilmiöihin liittyviä käsityksiä ja kuvailla ne käsitystyyppinä (Martton 1994). Fenomenografisen analyysin luotettavuus perustuu aineiston ja joh-



topäätösten validiteettiin (Ahonen 1996). Käsituskategoriat ovat valideja, jos ne ovat aitoja eli vastaavat haastateltavan tarkoittamia merkityksiä ja kuuluvat tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien piiriin (Ahonen 1996). Kategorioiden kuvaus sisältää suoria haastattelulainauksia, jotka osoittavat, mistä kuvataideterapeuttien ilmaisemista käsityksistä käsituskategoriat muodostuivat. Luotettavuutta voidaan arvioida myös siitä, miten tarkkaan tutkija on kuvannut tutkimuksen eri vaiheet tutkimusraportissa.

Tutkijan työskentely on siis vuoropuhelua, jossa tutkija suhteuttaa aineistoon omat merkitysehdotuksensa ja korjaa niitä, mikäli kohteen tulkinta ja ymmärretyksi tuleminen sitä vaatii (Anttila 2005, 305). Tulkinnalla tarkoitetaan empiristisesti tavoitettujen merkityssuhteiden auki kerimistä (Varto 1992, 64). Tulkintaa on seurattava ymmärtäminen, jotta tutkija saa aikaan kokonaisuuden tutkittavasta ilmiöstä (Anttila 2005, 305). Estitin omia tulkintojani liittämällä haastatteluotteet relevanttiin teoriaan tai käsitteeseen. Pysin luomaan myös uusia käsitteitä aineiston perusteella (Hirsjärvi & Hurme 2004, 194). Analyysi merkityskokonaisuuksineen oli valmis. Kokoava, koostava tarkastelu päättelyineen päätti analyysivaiheen.



KUVIO 3 Hermeneuttinen kehä

Hermeneutiikan keskeisimpiä periaatteita on hermeneuttisen kehän periaate. Gadamerin (1979, 261, Kuvio 3) mukaan hermeneuttinen kehä on ontologinen kuvaus ymmärtämisen etenemisestä spiraalimaisena prosessina, ei niinkään menetelmällinen kehä. Itse asiassa kehä-käsite on jossakin määrin harhaanjohtava, sillä kyseessä ei ole umpeutuva kehä vaan sulkeutumaton, spiraalimainen prosessi, mikä merkitsee sitä, ettei ymmärtäminen ole koskaan täydellistä.

### 3.4 Tutkimuksen eettiset kysymykset

”Tutkimuksen ja sen kohteen vuorovaikutus tarkoittaa tutkimuksen eettistä ulottuvuutta. Eettinen ulottuvuus on otettava tosissaan myös taiteellisen ja luovan ilmaisen tutkivassa toiminnassa. Taiteelliseen ja luovaan ilmaisuun perustuva tutkimus on osa kohdettaan ja muokkaa sitä. Tällöin sillä on suuri voima hallussaan.”

Anttila 2005, 505.

Tutkimukseni eettisyyttä tarkastellessani lähdin liikkeelle kysymyksestä: onko tutkimusstrategiani sellainen, ettei se ole ristiriidassa tutkimani ilmiön kanssa? Puuttuvatko haastatteluissa esiin tulevat osiot kiusallisella tavalla kouluyhteisön ja sen toimijoiden arjen asioihin loukaten heidän intymiteettiään ja anonymiteettiään. Siksi olen ollut erittäin tarkkana eettisten kysymysten suhteen. Ennen haastattelun aloittamista tein haastateltaville selväksi, että käsittelin tietoja luottamuksellisesti. Tutkimuksen alkuvaiheessa oli tärkeää huolehtia tutkimusluvista, osallistujien informoinnista sekä vapaaehtoisuudesta (Bogdan & Biklen 1992, 52–54). Sain kuvataideterapeuteilta allekirjoitetut tutkimusluvut, joissa he suostuivat haastatteluun. Tutkimusluvut pyysin haastateltavien lisäksi heidän työyhteisöltään, joissa he toimivat kuvataideterapeutteina. Lupa-asiat ja informaation välitin haastateltaville kirjallisena ennen haastattelun alkua ja tarkensin niitä vielä suullisesti. Haastattelun alussa pyrin esittämään muutamia lämmittelykysymyksiä, jotta terapeutit rentoutuisivat, unohtaisivat nauhoitustilanteen ja keskittyisivät työnsä kannalta oleellisimpiin kysymyksiin.

Havaitsin ensimmäisen koehaastattelun perusteella merkittäväksi sen, että haastattelija puhuu mahdollisimman vähän antaen tilaa informanttien tutkimuksen kannalta merkityksellisille haastattelupoluille. Haastattelua tehdessäni puolistrukturoidut teemahaastattelukysymykset olivat haastateltavien käytössä ennen varsinaista haastattelun alkua ja sen aikana. Minulla ei ole mitään syytä epäillä haastateltavien muunnelleen totuutta. Pyrin käyttämään haastatteluissa vain välttämättömiä ammatillisia käsitteitä helpottaakseni molemminpuolista ymmärtämistä (Hirsjärvi & Hurme 2004, 129; Metsämuuronen 2003, 17). Haastattelun aikaista observointia olin harjoitellut terapiakoulutuksessani. Haastattelujen vuorovaikutuksessa ei ollut kommunikaatio- eikä muitakaan ongelmia. Vuorovaikutus sujui jouhevasti ja suhteellisen rennosti. Useat haastateltavat antoivat positiivista palautetta kysymyksistä ja tutkimukseni aiheesta. He olivat hyvillään, että koulujen kuvataideterapiaa tutkitaan. Näin ollen arvioin tutkimustilanteen luotettavaksi.

Tutkimuskohteeni, haastateltavat kuvataideterapeutit, ovat tärkeässä asemassa, näkijöinä ja kouluissa tehtävän muutosajon pioneerityöntekijöinä. Tutkimuskohteenä koulujen kuvataideterapia on vähän kartoitettu, uusi ja tuntematon, arka ja vaikea alue, jossa käsitellään oppijoiden ongelmia. Siksi oli tärkeää pyrkiä mahdollisimman tarkasti suojaamaan työntekijöiden henkilöllisyys. Bogdan ja Biklen (1992, 54) korostavat tutkimuksen etiikassa tutkimukseen osallistujien anonymiteetin suojaamista. Kerätty tieto ei saa millään tavalla vahingoittaa tutkimukseen osallistuneita. Tätä sääntöä pyrin noudattamaan

säilyttämällä ja turvaamalla informanttien anonymiteetit. Koska kysymyksessä on pieni ammattikuntaryhmä, olen laimentanut litteroinneista vahvimpia murkorostuksia, jotta haastatteluaineisto ei paljastaisi vastaajien alkuperää.

Bohmin ja Peatin (1992) mukaan dialogisessa tiedekeskustelussa pitäisi pyrkiä toisen näkökulman ymmärtämiseen. Vaikka edustan psykodynaamista kuvataideterapiakoulukuntaa ja useimmat haastateltavista omasivat jonkun muun taideterapiasuuntautumisajattelun, pyrin eläytymään haastateltavien kokemusmaailmaan ja ymmärtämään heidän työtottaan heidän omista näkökulmistaan lähtien. Subjektiivisuutta laadullisessa tutkimuksessa ei voi täysin välttää, joten tutkijan on oltava tietoinen omista ennakkokäsityksistään (Cuba & Lincoln 1989; Tynjälä 1991, 392). Tutkimukseni vahvistettavuutta takaan tuomalla omat ennako-oletukseni julki ja kirjaamalla tutkimuspäiväkirjaan ja maalauksiini omat tuntemukseni ja erottamalla nämä aineistosta löydettävistä tuloksista ja niiden analyysistä.

Tutkijan roolin eettinen käyttäytyminen, rehellisyys ja luotettavuus, koskettavat muita ihmisiä, mutta tutkijan on oltava rehellinen myös itselleen. Hänen pitää etsiä avoimesti suhdetta tutkimuksen kohteen kanssa, pyrkiä olemaan selvillä omista esioletuksistaan, toiveistaan, haluistaan, intresseistään ja pelostaan (Anttila 2005, 506). Laadullisessa haastattelututkimuksessa tutkija kohtaa siis oman itsensä haastateltavien lisäksi. Oma itse tulee esiin epätäydellisenä ja erehtyvänä. Stereotyyppistä ajattelua, ennako-odotuksia ja muita vähemmän haluttavia ominaisuuksia pyrin arvioimaan rehellisesti koko tutkimuksen ajan suhteessa eri koulukuntien edustajiin, haastatteludataan ja aiempaan teoreettiseen tutkimusdataan.

Aineistoa käsitellessäni ajattelin rooliani tutkijana. Eri kuvataideterapeuttien koulutuksia kohtaan kokemassani esiymmärryksessä vallitsevat ennakkoluulot ja uskomukset piti kitkeä pois. Havaitsin tutkimukseni kuluessa palaavani omaan tulkintakehikooni, jossa vallitsi useita stereotyyppisiä käsityksiä. Myös taipumukseni analysoida ja jopa tulkita asioita psykodynaamisen kulttuurin tavoin on ollut vahva. Tässä olen joutunut palauttamaan ajatuksiani haastateltavien puheeseen ja heidän merkityksenantoihinsa. Tutkimuksen ohjausprosessissa tämä asia oli selkeästi mukana keskusteluissa.

Tulkittamisen etiikkaan liittyen on todettava, että tutkija on taustasidonnaisuuksiensa ja tiede- ja henkilökohtaisten intressiensä monipuolinen heijastaja. Se edellyttää tutkijalta itsetiedostusta ja itseanalyysia (Suojanen 1996, 50–52). Pihlaja kuitenkin väittää, että taitavasti omia kokemuksia hyödyntävä tutkija saattaa löytää uusia näkökulmia, kokemuksia ja mielikuvia avaten uusia perspektiivejä, jotka auttavat jäsentämään tutkimuskohdetta monipuolisemmin (Pihlaja 2005, 47–48).

Hermeneuttisessa ulottuvuudessa on merkityksellistä myös tutkittavien merkitysmaailman jonkinasteinen esituttuus, joka mahdollistaa ymmärtämisen (Laine 2000, 30–31). Oma taustani kouluissa työtä tehneenä kuvataideterapeuttina auttoi jäsentämään haastateltavien antamia merkityksenantoja ja ajatuksia. Kävin usein mielessäni hiljaista dialogia haastattelemini kuvataideterapeuttien ajatuksien kanssa. Mietin kuitenkin monesti, miten säilyttää tutkijan ote itselle

niin läheisessä aiheessa. Tutkijan emootioiden käsittelyssä on auttanut, että olen käsitellyt ja lukenut aineistoa pitkällä ajanjaksolla. Se on antanut etäisyyttä aineistoon, ja toisaalta olen jo unohtanut, kenen terapeutin haastattelusta on kulloinkin kysymys. Vastaukset eivät ole personoituneet kuvataideterapeutteihin, vaan ovat olleet pikimminkin massamaista tutkimusdataa, jossa jokaisella lauseella ja asialla on ollut oma merkityksensä tutkimuksen kannalta.



KUVA 6 Yhdessä

## 4 KÄSITYKSIÄ KUVATAIDETERAPIASTA JA TERAPEUTTISESTA OPETUKSESTA

### 4.1 Kuvataideterapia käsitteenä

”The therapeutic use of art making, within a professional relationship, by people who experience illness, trauma, or challenges in living, and by people who seek personal development. Through creating art and reflecting on the art products and processes, people can increase awareness of self and others, cope with symptoms, stress and traumatic experiences; enhance cognitive abilities; and enjoy the life affirming pleasures of making art.”

The American Art Therapy Association’s website

Opetusministeriön psykoterapiakoulutustyöryhmän mukaan (OPM:n työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:6) taideterapiat ovat luonteeltaan ennaltaehkäisevää, hoitavaa ja kuntouttavaa kasvatus- sekä sosiaali- ja terveystalouden työtä. Taideterapia on taiteellisen ilmaisun käyttöä vuorovaikutussuhteessa. Tavoitteet määräytyvät asiakkaiden tarpeiden ja elämäntilanteen mukaan. Taideterapia pyrkii lisäämään asiakkaan itseymmärrystä tunteiden ja ajatusten osalta luovan ilmaisun avulla. Tavoitteena on edesauttaa asiakkaan persoonallista kehitystä ja luovuutta sekä antaa keinoja psyykkisistä kriiseistä selviytymiseen.

Kuvataideterapia-ilmioita voidaan käsitellä (kuva)taideterapian ja (kuva)taidepsykoterapian käsitteiden ja niiden pragmaattisten käytäntöjen näkökulmasta (ks. käsitteet, Liite 2). Se, miten näitä käsitteitä käytetään ja niistä puhutaan, riippuu mm. siitä, mistä terapeuttisesta lähestymistavasta käsin ilmiötä tutkitaan ja tulkitaan. Psykoanalyttikko, analyttinen kuvataideterapeutti Joy Schaverien on tutkinut kuvataideterapian tasoilla esiintyviä koulutusideologioita ja suuntauksia. Hän jakaa kuvataideterapian teoriapohjaisesti kolmeen eri kategoriaan: taideterapiaan (art therapy), taidepsykoterapiaan (art psychotherapy) ja analyttiseen taideterapiaan (analytical art therapy). Tämä jako perustuu Schaverienin pitkäaikaiseen tutkimukseen. (Schaverien 1992, 23; Jones 2004, 251–253.)

Kuvataideterapian tavoitteita on taideterapian kuntoutustyötä tutkineen Waldin mukaan mm. kohentaa ja parantaa asiakkaan tietoisuutta henkilöko-

taisista ongelmistaan. Tavoitteena on lisäksi opettaa korvaavaa tekniikkaa riittämättömyyden tunteiden käsittelyyn sekä parantaa toiminnallisia ja käden taitoja. Kuvataideterapian tarkoituksena on myös tukea asiakasta suruissa ja murheissa sekä helpottaa ruumiinkuvan muutoksien hyväksymistä kannustaen asiakkaan kykyä työskennellä menetyksistä ja rajoituksista johtuvien emotionaalisten reaktioidensa kanssa. Se tuottaa myös ei-kielellisiä kommunikaatiomerkityksiä, itseilmaisua ja sisäisiä muutoksia (Wald 1999, 36). Näissä tavoitteissa on kysymyksessä kliininen moniammatillinen työ sosiaali- ja terveydenhuollon alueella. Kuvataideterapian tavoitteina ovat hoitoa ja kuntoutusta vaativat, vakavat terveydelliset häiriöt ja asiakkaan ongelmat (Wald 1999, 36). Enemmän terveyden edistämisenä kuin sairauden hoitona on katsottava tavoitteita, jotka on laatinut kanadalainen taideterapiayhdistys, CATA. Kuvataideterapian tavoitteet CATA:n mukaan ovat: Sellaisten tunteiden ilmaiseminen, joista on vaikea puhua, itsetunnon vahvistaminen ja luottamuksen sekä terveyttä edistävien taitojen kehittäminen, tunteiden tunnistaminen ja tukkoisuuden tunteen ilmaisu kasvun alueella; kommunikaatiokeinon tarjoaminen ja sanallisen ilmaisun laajentaminen. (Art Therapy in Canada Homepege, website.)

Tutkimukseen osallistuneiden kuvataideterapeuttien puheessa nousi esiin pragmaattisia käyttötermejä, jotka esiintyvät usein terapiatyöntekijöiden ammattikielessä. *"No kuvataideterapia on väline jolla voi, jonka avulla voi selkeyttää ja selventää omia ajatuksia ja tutkia sisäistä maailmaa"* (H1). Kuvataideterapiaa määriteltäessä terapeutit puhuivat selkeästi koulujen näkökulmasta, jolloin tutkijan eteen avautuivat kaikki ilmiön ominaisuudet (vrt. Anttila 2005, 133).

Kuvataideterapeuttien puhe kuvataideterapiasta kulkee vahvasti teorioiden viitekehityksessä: he puhuvat prosessin kolmiosuhteesta erityisesti vuorovaikutuksen terminologialla. Sisäinen prosessi mainitaan useasti, hoitotermitöistä hoitaminen ja parantaminen ovat paljon puheessa toistuvia asioita. Myös mielikuva, mielikuvitus, prosessi ja taideterminologia nostetaan esiin. Puheessa on myös mukana psykoterapian käsitteitä. Kuitenkin heidän puhuessaan kouluissa tehtävän kuvataideterapian käsitteistä varsinainen taidepsykoterapian käsitteistö on vähäistä. Koulukulttuuri siis muokkaa heidän puhetapaansa.

## Sisäinen prosessi ja kehollisuus

Sisäinen prosessi on pitkälti materiaalisen työskentelyn avulla aikaansaatua tahtumasarja.

*Kuvataideterapia merkitsee sitä, et voi puheen lisäksi käyttää kuvia osana omaa terapiaprosessia...et voi tehdä näkyvää jälkeä, jota voi tutkia ja tarkastella. Siihen prosessiin voi palata, sille voi antaa merkityksiä, joita voi avata toisille...On mahdollisuus kertoa lisää siitä minkä tekee ja sillä tavalla tuoda omaa maailmaa toisen ymmärrettäväksi, nähtäväksi. (H8)*

Materiaali on konkreettista, käsin kosketeltavaa, mikä liittyy terapiatyöskentelyyn arjen kokemuksen. Kuvataideterapiassa mielen abstrakteihin tunteisiin liittyy taidemateriaalin orgaaninen läsnäolo. Kuvan kosketus on ymmärrettävissä fyysisen kosketuksen lisäksi metaforana katseen kosketuksesta. Keho on läsnä taiteen tekijän kosketuksen kautta. Ruumiillinen kosketus ja koskettami-

nen ajatuksen tasolla lähestyvät toisiaan lähes erottamattomina, yhtäläisinä ja laaja-alaisina. Merleau-Ponty painottaa kaikkien suhteittemme käännettävyyttä: näkeminen on myös nähtynä olemista, puhuminen kuulluksi tulemista, havaitseminen havaituksi tulemista, koskettaminen kosketuksi tulemista. Kuvataideterapiassa tämä toteutuu tavoitteellisesti, mikä mahdollistaa kuvan kautta tehtävän hoidollisen ulottuvuuden, joka luotaa ihmisen alitajuisiin kerroksiin muuttaen asiakkaan omassa minässä tapahtuneita vaurioita tai laiminlyöntejä korjaavaan suuntaan. (Merleau-Ponty 1968.)

*Kuvan tekeminen voidaan nähdä fyysiselläkin tasolla kuntouttavana, pääsis irti siitä osaamisen pakosta ja sais sitä iloa ja mielekkyyttä. Tekeminen on tärkeää ja se mitä sen aikana tapahtuu...muovailtaan savea silmät kiinni, silloin visuaalinen arviointi jää pois, et se on enemmän sisäisen ilmaisemista fyysisesti. Kuvataideterapiassa tapahtuu paljon eri tasoilla sekä fyysisellä tasolla että sensorisesti aistitasolla, liikkeen tasolla. Tunteen tasolla tapahtuu vuorovaikutusta, havainnoinnin tasolla visuaaliset elementit... (H3)*

*Joskus tuntuu, että työskentely on jo lopetettu. Saattaa mennä pitkään, että joku vaan istuu lattialla ja laittaa silmät kiinni. Jotenkin vaikuttaa siltä, että hän on jo lopettanut työskentelyn ja on ihan omassa maailmoissaan ja sitten yhtäkkiä vaikka viidentoista minuutin kuluttua nousee ylös ja hakee jonkun tietyn värin ja laittaa sitä työhön ja jatkaa sitten ja tekee lopetuksen työlleen. (H3)*

Oma tekeminen ja liike ovat fyysistä läsnäoloa korostavaa ja kehon muistia virittävää. Näin konkreettinen materiaali käy dialogia mielen alitajuisien, unenomaisten tunnemaailmoiden kanssa. Luovassa flow-tilassa abstrakti muuttuu näkyväksi (Bolle 2006, 30). Psykkinen kokemus on myös symbolinen, ja kuvataideterapeuttinen kuva-aineisto on pitkälti symbolista ja allegorista materiaalia. Kuva kosketuspintana on valmis ottamaan takaisin vastaan tietoisien tasolle mielen konkretisoituneet tiedostamattomat tunteet ja tarpeet sekä niiden merkitysrakenteet. (Bolle 2006.)

### **Hoitaminen ja parantaminen**

Haastateltavien puheessa keskeisenä sanana toistui hoitaminen. Puhuttiin hoitosuhteista, hoidollisista tavoitteista, psyyken hoidosta, hoidollisesta tapahtumasta ja hoitamisesta kuvan kautta. Hoitoajatuksen myötä monet terapeutit palasivat puheessaan kuvataideterapian kolmiosuhteeseen, jota monet tutkijat ovat testanneet (Case 1990; 1996; Wood 1984; 1990; Schaverien 1990; 1992; 1994; 1997; 2000; Karkou & Sanderson 2006; Rankanen 2007, 36–38).

*Ihanaa ku saa määrittellä ite eikä lukee muitten määrittelyjä. Kuvataideterapia on hoitamista kuvan avulla. (H13)*

*Se on hoidollinen tapahtuma, jossa on läsnä asiakas, terapeutti ja kuvataide. Nämä kolme elementtiä on tärkeitä. Ja... että siinä työskennellään kuvataideterapian menetelmin. (H6)*

*Se on hoitoa kuvan kautta perustuen hyvin pitkälle vuorovaikutukseen. (H15)*

Parantaminen ja parantuminen ovat kuvataideterapiaan liitettyjä mielikuvia. Puhuttiin kuvan parantavasta voimasta ja siitä, miten taiteen tekeminen paran-

taa elämänlaatua. Parantaminen viittaa vahvasti hoitokulttuuriin ja niihin odo-  
tuksiin, joita asiakkaillakin usein on terapiaprosesseja kohtaan. Toivotaan, että  
"hoito" tuottaa tulosta. Haastateltavat puhuvat myös paranemisen lisäksi mie-  
likuvien ja mielikuvituksen parantavasta voimasta. Kuvasta puhutaankin tera-  
peuttisen suhteen kolmantena elementtinä. *"Kuvan, taiteen ja parantamisen yhdis-  
telmä. Oma itse, se ydinminä jotenkin liittyy näihin kolmeen. Oma minä tulee sieltä  
esiin."* (H4)

*Terapiamuoto, jossa oletetaan, et taide ja taiteen tekeminen parantaa. Siinä luotetaan mieli-  
kuviiin ja mielikuvitukseen. Luovuutta, joka sinänsä on parantava...ei ehkä kaikki tera-  
piasuuntaukset niinkään korosta, kognitiivinen esimerkiks. Kuvataideterapiassa oletetaan, et-  
tä taide ja taiteen tekeminen parantaa elämän laatua... ytimekkäästi sanottuna. (H12)*

Phil Jones (2004, 252) kiteyttää kuvan parantavan voiman idean kolmio-  
suhteessa kolmeen eri tapaan: siihen, että materiaalin läsnäolo muuttaa tera-  
peutin ja asiakkaan vuorovaikutuskaksikon kolmeksi. Kolmiosuhde sisältää  
transferenssi- ja vastatransferenssiprosessin sekä sen, että istunnolla on valmis-  
tunut sellaista kuvallista materiaalia, josta voidaan keskustella, ja siihen, että  
terapeutti ja asiakas voivat käyttää yhdessä tätä syntyynyttä objektiä:

*"The idea is that this third presence alters the dyad of therapist and client. This oc-  
curs in three ways. One way, for therapist who work with transference, is that the ob-  
ject alters the transference and counter-transference process. The second is that there  
is something made or used which can be discussed. The third is that therapist and  
client can use the object together."*

Jones painottaa vastaanottamisen ja vastaanotetuksi tulemisen mahdollisuutta  
kuvataideterapiassa. Hän kiteyttää että taideterapiassa tullaan nähdyksi tera-  
peutin tai toisen ryhmän jäsenen silmin – on myös mahdollista nähdä terapeutti  
ja/tai muut ryhmän jäsenet. Toisaalta oma itse nähdään tuotettuina kuvina tai  
mielikuvina – toisaalta nähdään ja vastaanotetaan omia sekä muiden tekemiä  
kuvia (Jones 2004, 263). Juuri tämä vastaanottaminen ja vastaanotetuksi tulemi-  
nen ovat taideterapiassa hoitavia tekijöitä. Rankasen mukaan juuri tähän liittyy  
hyväksymisen kokemista ja ulkopuolisen vastaanottajan läsnäolona. Se antaa  
merkityksellisyyden tunteita omaa eksistenssiä kohtaan. Nähdyksi tulemisen  
kokemuksen lisäksi hänellä on mahdollisuus itse nähdä oma kuvansa ulkopuo-  
lisena katsojana (Rankanen 2007, 48).

Pirkko Anttila luonnehtii mielikuvakäsitetä seuraavasti: mielikuvilla seli-  
tetään niitä visuaalisia ja spatiaalisia ilmiöitä, joiden käsittelyyn ei sanallista  
ilmaisua ole löydettävissä (Anttila 2005, 132). Kuvallisena on löydettävissä il-  
maisua näiden ilmiöiden, kuten mielikuvien, käsittelyyn. Tämä selvittäisi asiak-  
kaan kuvan tekemisen mahdollisuutta oman mielikuvan parantamisessa vah-  
vistamalla positiivisia mielikuvia hänen maailmastaan ja hänestä itsestään. Ku-  
vataideterapeuttien mukaan kuvan tekeminen tuo näkyväksi näkymättömissä  
olevia ja kirkastaa sumeita mielikuvia omasta itsestä ja maailmasta ylipäättään.  
Kuva koetaan konkreettiseksi asiaksi, johon voi palata vuosienkin kuluttua ja  
josta taas oma analyysi ja tulkinta voi saada jonkin ajan kuluttua uusia merki-  
tyksiä. Näin oppija saa uusia oivalluksia ja erilaisia näkökulmia elämäänsä.



Kuvataideterapian määritelmässä esiintyy usein voimaantumisen käsite (empowerment). Voimaantumisprosessi on tärkeä onnistuneen terapeuttisen työn saavutus, tavallaan ehjäksi tulemistä tai vahvemmin ilmaistuna toipumista, jopa parantumista (Seeskari 2004, 17–18). Tämä voimaantumisilmiö ja teoria on ollut esillä sekä kasvatustieteellisessä keskustelussa että terapiakulttuurissa (Siitonen 1999; Barker, Leamy & Stevenson 2000; Åhman 2003). Voimaantumisessa lähdetään ajatuksesta, että ihminen on oman toimintansa ja elämänsäkin subjekti. Voimaantumisessa korostetaan myös toimijan vaikutusta ympäristöön. Taideterapian tavoitteena on kuvan tekemisen kautta voimaantuminen. ”...et se voi olla voimavarahetki, se voi olla ainut tapa keskittyä asioihin.” (H14) Tämä ilmiö on aina vuorovaikutuksen tulos. Haastateltavien mukaan paranemista tapahtuu alitajunnassa kuvien tuottamien viestien, merkitysten ja niiden mielen tason käsittelyn avulla enemmän kuin sanoitetussa rationaalisimmista konteksteissa. Kouluissa tehtävästä kuvataideterapeutteisesta opetuksesta ja oppimisesta puhutaan myös käden jatkeena.

*Kuvataideterapia on mystinenkin prosessi, jossa tapahtuu eläytymistä, syttymistä, posket kuumenee, veri alkaa kiertää, ruumiinlämpö nousee... se on tiettyynlaista innostumista parhaimmillaan se on hyvin syvällä käytävää keskittymistä, omakohtaista tekemistä... tuntee tehneensä pitkän matkan. (H14)*

Tällä hän viitanee voimauttamisajatukseen, joka toistuu myös useissa vastauksissa transformaation ajatuksena sekä kykynä muutokseen (mm. Seeskari 2004, 32). Taideaineet mielletään tunne-elämän kehityksen tueksi. Steinerpedagogiassa kuvataideterapiassa ei ole tavoitteina analysoida lopputuloksen tai prosessin sisältöä, vaan kokea taiteellinen prosessi terapeuttisena toimintamuotona (Seeskari 2004, 56). Steinerpedagogisessa suuntauksessa nähdään, että tiedostamatonta olemassaolon tasoa voidaan lähestyä taiteellisen hahmotuksen kautta ilman, että tarvitaan tulkintoja tai verbaalisia päätelmiä. (Seeskari 2004.)

Steinerpedagogia ja steinerpedagoginen terapiatyö perustuu antroposofiseen ihmiskäsitykseen ja oppimiskäsitykseen. Antroposofinen taideterapiatyötä tehdään terapeuttisena opetuksena myös kouluinstituution ulkopuolella (Wilenius 1975; 2002; 2003). Silloin on ensisijaisesti kysymys ongelmista ja voimauttamisajatus nousee vahvaksi taideterapian tavoitteeksi. Ongelman tiedostamisen jälkeen hakeudutaan taideterapiaan, jonka tarkoituksena on mm. auttaa asiakkaita keskittymiskyvyssä, hahmotusongelmissa, pitkäjänteisyydessä, mielen hallinnassa ja kärsivällisyyden lisäämisessä. Tämä tapahtuu enimmäkseen yksilötason työnä, kun taas kouluissa terapeutin toiminta on paljolti pienryhmätyöskentelyä.

Steinerpedagoginen oppimisympäristö on oma hoidollinen kulttuurinsa, jota on kehitetty vuosikymmeniä ja jossa taiteiden opetus on sulautettu oppimisen kulttuuriin omalla tavallaan. Tähän kulttuuriin kuuluu myös antroposofisen lääketieteen yhdistäminen opetustyön välineeksi (Seeskari 2004).

*...meil on pedagoginen lääkäri, hän on perehtynyt just siihen, miten se lapsi voi ja miten se on siellä luokassa, ja miten se on itsensä kanssa. Hän vierailee eri luokissa ja tekee havaintoja, mikä tilanne on ja opettajat ja vanhemmat voi kääntyä hänen puoleensa...painotus on ala-luokilla, että voidaan saada mahdollisimman paljon tietoa oppilaasta, että murroskausina, ikä-*

*kausien käännekohtina on helpommin ottaa yhteyttä, kun ollaan jo nuorempina tultu tutuiksi. Mut ensisijaisesti ei ole kysymys mistään ongelmasta tai sairauden hoidosta vaan tuesta terapialle ja että ihminen kasvais mahdollisimman hienoksi yksilöksi. (H14)*

Antroposofinen lääkäri voi kuulua koulun opettajien ja henkilökunnan tiimiin. Hän tekee havainnoivia luokkakäyntejä, jossa arvioi oppilaiden tarpeita ja antaa lausuntonsa oppilaan omalle opettajalle. Taideterapiaa, kuten myös liikunnallista hoitoeurytmiaa, annetaan oppijoille usein määrättyinä ajanjaksona, kaksi kertaa viikossa kuudesta kahdeksaan viikkoa. Lääkäri, lapsen opettaja ja vanhemmat voivat olla asian alkuunpanijoina, ja asiaa pohditaan psykologin ja oppilashuoltoryhmän kanssa. Tarvittaessa lyhyt jakso voidaan toistaa. Terapian tavoite on tukea pedagogiikkaa, opetukseen liittyviä asioita, jotta lapsi voisi mahdollisimman hyvin. Lääkäri, terapeutti ja joskus myös lapsen opettaja tekevät kiinteästi yhteistyötä. Vanhempia informoidaan ja kuullaan.

Koulujen steinerpedagogisessa terapiassa korostettiin ajatusta taiteen välineellisyydestä, jota perustelen steinerpedagogiikassa vallitsevalla tehtäväkeskeisyydellä. Ajatellaan, että määrättyt täsmätehtävät auttavat määrättyihin ongelmiin.

### **Kuvataideterapia välineenä**

*"... Kuvataideterapia on psykoterapiaa kuvallinen ilmaisu apuvälineenään." (H2)*

Näihin sisäisen prosessin kuvauksiin liitetään usein väline-ajatus. Taideterapeutit kuvailevat kuvataideterapiaa joko puheen tuottamisen apuvälineenä, tunteiden kuvaamisen välineenä tai psykoterapian sovellusmuotona. Viimeksi mainittu vie väline-ajatus syvemmälle prosessiajattelun suuntaan. Kuva välineenä mielletään enemmän keskustelemaan terapian jatkeeksi, avuksi tuottaa puhetta, kun taas prosessiajattelussa prosessi liikkuu kuvassa, jota voidaan työstää ilman sanoja. Koulujen steinerpedagogisessa terapiassa korostettiin ajatusta taiteen välineellisyydestä, jota perustelen steinerpedagogiikassa vallitsevalla tehtäväkeskeisyydellä. Ajatellaan, että määrättyt täsmätehtävät auttavat määrättyihin ongelmiin. Tämän voidaan katsoa olevan myös paramedikalialla sivuavaa toimintaa.

Kuvan tekemistä niukemmin käyttävä terapeutti käyttää menetelmää monien kokoonpanojen innoittajana ja erilaisten tilanteiden virittäjänä: vuorovaihtuksen selventäjänä ja parantajana ryhmän jäsenien välillä. Hän käyttää menetelmää yhtä hyvin suurten ryhmien kuin perheiden ristiriitatilanteiden selvittäjänä. Se on ollut ikään kuin puheen väline, josta on voitu lähteä luomaan terveempää ilmapiiriä jopa isoissa luokkatilanteissa.

*Tällä hetkellä ei säännöllisesti aina tehdä kuvaa. Vaan se on siellä välissä ja seassa. Voi olla, että käytetään kuvan tekemiseen koko tapaaminen tai sitten voi olla että se on vaan joku viidesosa tai kymmenen minuuttia. (H11)*

*Steiner-koulussa on lääkäri käytettävissä, joka sitten katsoo kunki oppilaan tarpeet ja valitsee ne oppilaat... ja sitten neuvotellaan opettajan kanssa...säännöllisesti katsotaan lasten kuvia. Informaatio tulee vanhemmilta, sitä tulee lääkäriltä, opettajalta...sitten tietysti keskipisteenä lapsi. Jos tarvitaan keskustelua, mukana on psykologi ja oppilashuoltoryhmä. Informaatiota*

*voi tulla monelta taholta lapsen kannalta. Ensisijaisesti ei ole kyse mistään niin kun ongelmasta, tai sairauden hoidosta...lähinnä vaan terapian tuki sille, että ihminen kasvaisi mahdollisimman hienoiksi yksilöiksi, hyvään nuoruuteen ja hyvään aikuisuuteen...hänelle annetaan yksi väline, taideterapia, lisä muiden välineiden joukossa. (H14)*

## 4.2 Kuvataideterapeuttinen opetus

Kuvataideterapeuttisen opetuksen käsite lähtee ajatuksesta, että on olemassa taideterapiaa. Voidaan puhua myös terapeuttisesta taiteesta ja sen tekemisestä: mm. taideterapeuttisesta oppimisesta ja opetuksesta. Sekä taideterapiassa että terapeuttisessa taiteessa käytetään taidetta terapeuttisesti. On tärkeää erottaa nämä kaksi toimintatapaa ja rajata ero toimintojen käytäntöihin: taideterapiaa ei voi tarjota ilman siihen saatua koulutusta, mutta taidetta voidaan käyttää terapeuttisesti ilman taideterapeutin koulutusta. (Karkou & Sanders 2005.)

Useat lähteet todistavat taideprojekteihin osallistuneiden saamista hyödyistä ja tuloksista. Tällaisina tuloksina Health Development Agency on kirjannut (2000) ihmissuhdetaitojen kehittämisen, ystävyys-suhteiden luomisen kehittymisen ja kasvavan aktiivisuuden sekä osallistumishalukkuuden. Terapeuttisen muutoksen saavuttamista ei voida taata projekteihin osallistujille, vaikka potentiaalinen vaikutus on huomattavan korkea.

Kuvataideterapian määrittelyn tavoin kuvataideterapeuttinen opetus tuotti paljon kiinnostavia määritelmiä terapeuttien puheessa. Moni lähti määrittelyissään liikkeelle infrastruktuurista koulun ympäristöstä, joka luo terapeuttiset rajat toiminnalle. Tämän fyysisen ympäristön lisäksi haastateltavat kuvasivat ryhmän turvallista ilmapiiriä kuvataideterapeuttisen opetuksen kulmakivenä ja terapeuttisen oppimisympäristön luojana. Myös terapeuttisia opetussovellusideoita heräsi jo tässä vaiheessa haastattelua: oppiaineiden välistä opetusmallia nostettiin esiin tällaisena uutena mahdollisuutena opettaa terapeuttisesti.

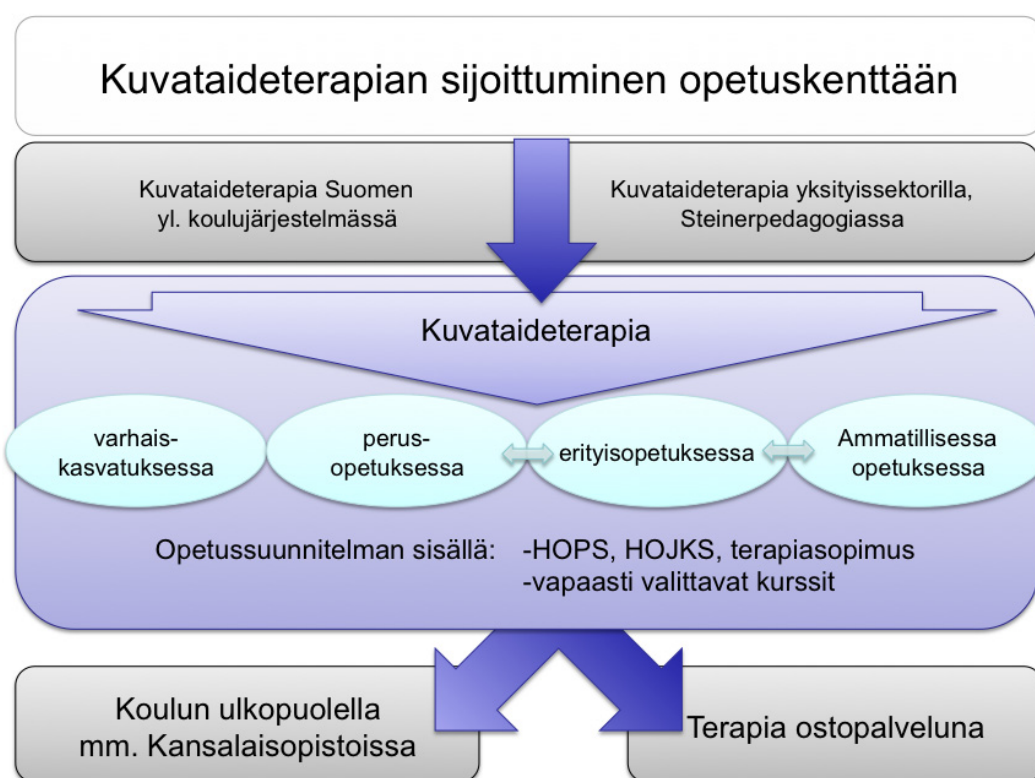
### Taideterapeuttinen opetus Suomen koulujärjestelmissä

Suomessa pioneerityötä koulujen taideprojektien alueella on tehnyt mm. Inkeri Sava. Hän on johtanut Suomen Akatemian monitieteellistä tutkimusohjelmaa Syrjäytyminen, eriarvoisuus ja etniset suhteet Suomessa (SYREENI, 2002) -osaprojektin tutkimus- ja kehittämistyötä. Hankkeen oletuksena oli, että taiteellisin keinoin voidaan tukea lasten ja nuorten itseymmärrystä ja sosiaalisia taitoja. Syreenin Taimi-projekti toteutettiin monikulttuurisessa peruskoulussa sekä lasten- ja koulukodeissa. Projektissa etsittiin kasvatuksellisia keinoja näiden lasten ja nuorten kanssa, joiden elämässä minus oli tavalla tai toisella uhan alla. Terapeuttinen opetus soveltuu tämänkin kokeilun mukaan kaikille opiskelijoille. (Sava & Bardy 2002.)

Kuvataideterapeuttisen toiminnan sijoittumista Suomen koulukulttuuriin havainnollistan kuvion 4 avulla. Sillä on omat sovelluksensa yleisessä koulutusjärjestelmässä varhaiskasvatuksessa, perusopetuksessa ja ammatillisessa opetuksessa, useasti erityisopetuksessa. Kuvataideterapeuttinen toiminta saattaa

olla kytkettynä opetussuunnitelmiin esim. vapaavalintaisina kursseina tai oppijoiden henkilökohtaisiin opetussuunnitelmiin kirjattuna erityistoimintana. Kuvataideterapeuttinen toiminta voi olla myös koulun toiminnan ulkopuolella olevaa kerho- tai tukiovetustoimintaa mm. kansalaisopiston kurssina. Tällöin kouluista ohjataan oppijoita kouluopetusta tukevaan terapeuttiseen harrastustoimintaan.

Yksityissektorilla kuvataideterapeuttista toimintaa on mm. Steinerkouluisa. Tällöin toiminta liittyy kiinteästi oppijoiden koulun opetussuunnitelmiin ollen olennainen osa sitä. Erityisopetuksessa olevilla lapsilla ja nuorilla saattaa olla omia henkilökohtaisia terapioida (fysio-, puhe-, psyko-, kuvataide-, musiikkiterapiaa jne.) koulupäivien aikana. Yleensä nämä terapiat toteutuvat koulun ulkopuolella ostopalveluperiaatteella. Kansalaisopistoissa toteutettu kuvataideterapia on esimerkkinä kouluinstituution ulkopuolisesta toiminnasta. Tämä on projekti, jossa oppijat tulevat terapeuttiseen opetukseen koulun toiveiden mukaan. Opetus tapahtuu täysin kouluajan ulkopuolella. Tällöin ryhmästä käytetään kuvaryhmän nimeä, vaikka toiminnan tavoitteet ovatkin terapeuttisia. Oppija voi kokea voimakkaasti ryhmän harrastusryhmäksi, vaikka tässä toiminnassa tapahtuu paljon terapeuttisten asioiden avulla oppimista itsestä ja toisista. Toiminnassa on mukana tietoisesti itsetuntoa vahvistavia elementtejä.



KUVIO 4 Kuvataideterapian sijoittuminen opetuskenttään

## Oppijan kuuleminen, pedagoginen rakkaus

Kuvataideterapeuttien mukaan jotkut opettajat antavat tiedostamattomasti tilaa oppijoiden omille asioille poiketen opetussuunnitelmallisista kognitiivisteoreettisista tavoitteista ja keskittyvät heidän emotionaalisiin tarpeisiinsa. Tällöin huomioidaan erityisesti oppijan tunnemaailmaa ja sen tarpeita. Näin tehdessään opettaja käyttää terapeutista menetelmää keskittyen oppilaiden maailman mukaan ottamiseen omaan opetustyöhönsä. Tässä oppimisessa tapahtuu oppijan omaan minään kuuluvaa psykologista, henkistä oman itsen ja tunteiden reflektointia.

Kuvataideterapeuttien mukaan joillain opettajilla tällainen oppijan kuuleminen on luonnollinen terapeutinen ote, joka toteutuu luokkahuoneessa ikään kuin itsestään, arjen vuorovaikutuksen ollessa terapeuttisella tasolla. Tähän hetkeen mahtuu ymmärrys siitä, että oppijoiden tarpeina on tulla huomioiduiksi ryhmässä myös yksilöinä. Terapeuttisia elementtejä voidaan opetuksessa käyttää intuitiivisesti: taidetta ja muitakin aineita voi opettaa terapeutisesti sitä sen tarkemmin suunnittelematta ja tiedostamatta – ikään kuin itsestään.

*Vaikka käydään ilmaperspektiiviä läpi...tai jotain muuta opetusta, mutt siinä tilanteessa syn-  
tyykin jotain tärkeitä keskusteluaiheita, tai sisältö, mikä syntyy siinä kuvassa, on merkityksel-  
linen, se menee heti sen kaiken teknisen opetuksen ohi ja siitä tulee se tärkein käsiteltävä asia.  
(H13)*

## Terapeutitset rajat

Kuvataideterapeuttisesta toiminnasta puhuttaessa kiinnitettiin huomiota luokan turvalliseen ilmapiiriin sekä terapeutisesti toimivan opettajan kykyyn pitää prosessin rajat selkeinä. Kuvataideterapeutisessa oppimisympäristössä, jolla tarkoitan kuvataideterapeutista toimintaa kouluissa, luodaan terapeutitset rajat toiminnalla. Ne rakennetaan turvaamaan ja suojaamaan oppijaa sekä antamaan hänelle liikkumavapautta niin fyysisesti kuin henkisesti. Nämä rajat on asetettu huomioimaan kunkin oppijan koko henkilökohtaisen kapasiteetin ja taidot sekä vahvuusalueet ja mahdollisen lahjakkuuden. Tällaisina terapeuttisina rajoina kuvataideterapeutit mainitsevat tilan, paikan, terapia-ajan, taidemateriaalin ja taloudelliset edellytykset tehdä työtä.

*... Mahdollistetaan sellainen turvallinen tila, ilmapiiri, jossa on mukava ja kiva tehdä kuvaa... saa neuvoa niihin teknisiin asioihin halutessaan. (H13)*

Tilakysymys mielletään vahvaksi terapeutisen opetuksen edellytykseksi. Tilakin kannattelee terapeutin tavoin prosessia. Tilan edellytetään olevan erillinen ja opetustilojen ulkopuolella. " No kyllähän siinä tämä container... nämä siis rajat ja tällainen... ja se terapeutinen tila pitäis olla tietysti erillinen mielellään siitä opetustilasta ja ihan nämä rajat, boundaries... Mitä sitten taas koulumaailma tarjoaa, niin se on ihan eri juttu." (H1)

## Läsnäoleva kannattelu

Kuvataideterapeutin opetukseen liittyvät terapeuttien rajojen lisäksi kannattelu. Läsnäolo koettiin merkittäväksi terapeutin opetustyön ominaisuudeksi. Ryhmän tulisi olla yhtä hyvin sitoutunut läsnäoloon kuin terapeutinkin. Itseohjautuvuuden ja itsenäisen työskentelyn nimissä opettajat voivat antaa luokan olla keskenään ja toimia ilman ohjausta. Kaikilla oppijoilla ei ole valmiuksia itseohjautuvuuteen. Terapeutissa opettajuudessa tärkeää on ohjaajan läsnäolo vaikka vain passiivisena ryhmän kannattelijana. Hän on läsnä, saatavilla, vaikka oppijat tekisivätkin itsenäisesti työtä. ”... se on niinkun se läsnäolo. Se on koko ajan läsnä ehkä sanomattomanakin läsnäolona siinä tilanteessa.” (H3) Haastateltavat lisäävät em. oppimisympäristöihin psyykkisen oppimisympäristön, jota voidaan määritellä oppijoiden subjektiivisten sosiaalisten kokemusten tilaksi, jossa on merkittävää juuri kuvataideterapeutin kannatteleva läsnäolo. Keskeisenä indikaattorina on tällöin kouluviihtyvyys (Ahvenainen ym. 2001, 200). Jylhän mukaan psyykinen ympäristö merkitsee oppijoille joko hyvinvointia tai pahoinvointia. Se on yksilöllinen tunnetila, jossa tasapainoinen yksilöllinen kasvu ja hyvinvointi pohjautuvat opettajilta tai oppijatovereilta saatuun kannustukseen ja myönteiseen palautteeseen. Psyykkisessä oppijaympäristössä oppija on joko ryhmän tasa-arvoistama tai syrjäyttämä jäsen. Oppijan erilaisuus saattaa myös provosoida kielteisiä tunteita. (Jylhä 2000.)

## Ryhmän turvallinen ilmapiiri

Taideterapeutin oppimisympäristö houkuttelee toimimaan, ja antaa rauhaa jokaiselle ryhmän jäsenelle toteuttaa itseään. Eräs haastateltavista luonnehtii terapeutista oppimisympäristöä:

*Tosi merkittävää on ero normaaliin opetustilanteeseen, että tällä terapeutilla oppimisympäristöllä on paljon isompi merkitys. Jos puhutaan terapiasta tai siitä, että halutaan luoda niin kun terapeutin oppimisympäristö. Silloin pitää olla hirveen paljon tarkempi tilan kanssa.* (H3)

Kuvataideterapeutin edellytetään hallitsevan prosessin oikea taso, ettei hän mene liian vahvaan psykoterapeutin prosessointiin vaan pitäytyy enemmän tukea antavissa kehyksissä ja rajoissa. ”Kuitenkin ilman, että sitä mennään liian vaarallisille syville vesille eikä mennä kauheen niin kuin syvälliseen terapiaan...” (H3) Tärkeää on, että ilmapiiri on turvallinen ja mukava ja että siinä on tilaa oppijan omille ajatuksille sekä terapiatöiden, oman itsen ja ryhmän kanssa reflektointiin. Päivi Hamarus (2006, 211) on tutkinut koulujen tunneilmastoa ja koulu-kiusaamista:

”Oppilaalla on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön. Turvallisuuden syvälinen ymmärtäminen on oleellista. Turvallisuuden vastakohtana on turvaton oppimisympäristö, johon sisältyy pelkoa. Aineistoni pohjalta voin todeta, että kiusaamisessa juuri pelolla on suuri merkitys. Pelätessään joutuvansa itse kiusatuksi kiusaaja voi aloittaa kiusaamisen. Kiusattu pelkää kiusaamisen aiheuttamaa turvattomuutta, ja koko luokka pelkää: kuka valitaan seuraavaksi kiusattavaksi. Turvattomuus ilmenee yhteisössä ääneen lausumattomana pelkona.”

Turvallisuus koulun rakenteissa ja kulttuurissa on siis ensiarvoisen tärkeää. Turvallisuus tulisikin Hamaruksen mukaan ymmärtää laajasti sosiaalisena turvallisuutena, jossa jokaisella yhteisön jäsenellä tulisi olla oikeus olla täysivertainen ja tulla siinä arvostetuksi. Erityisen merkityksellistä Hamaruksenkin tutkimuksen tuloksessa on ääneen lausumattomuuden taso. Miten tällainen tasavertainen turvallisuus saadaan aikaan terapeuttisen menetelmän avulla. Haastattelut kertovat:

*... Annetaan mahdollisuus myös puhua niistä, vaikka koulukiusaamiseen liittyvistä asioista, ja ne saavat silloin sen huomion minkä ne ansaitsevat. (H13)*

Kuvataideterapeutit painottavat kuvataideterapeuttisen opetuksen yhteydessä turvallisuutta opetus- ja oppimisympäristössä. Tämän fyysisen oppimisympäristön lisäksi terapeutit puhuivat pedagogisesta oppimisympäristöstä. Kuvataideterapeuttisessa opetuksessa nousee esiin fyysisen ja pedagogisen oppimisympäristön lisäksi henkinen puoli, jossa painottuu tunneilmasto. Opetustilat ja oppimisympäristöt ovat aina olemassa jotakin varten, suhteessa oppijoiden tarpeisiin ja suhteessa koulun opetusfilosofiaan (Happonen 2001, 334). Luokkahuonetilassa on hyvä luoda edellytykset hyvälle ilmapiirille, joka rohkaisee aktiiviseen opiskeluun, mahdollistaa esteettömän liikkumisen ja oppija-opettajasuhteen muodostumisen sekä antaa puitteet oppijoiden yhteiselle yhteisölliselle toiminnalle ryhmissä. Kuvataideterapeuttinen opetus muodostaa luontaisesti tällaiset puitteet oppimiselle ja yhteisölliselle tekemiselle.

*... kuvataideterapiassa väistämättä tapahtuu oppimista, koska jokainen muutos edellyttää sitä, että ihminen oppii jollain tavalla muuttamaan käytöstään ja et oppii näkemään asioita ja ymmärtämään niitä ja muuttamaan omaa osuuttaan niihin. (H6)*

Terapian kautta tapahtuva oppiminen opittujen asioiden turvaajana, sisäistäjänä ja vakauttajana on merkittävää. Ajatus ja suhtautuminen omaan itseen muuttuvat. Uudet näkökulmat avaavat mahdollisuuksia käyttäytymisen, asennoitumisen muutokseen sekä ymmärtämään sen, että on mahdollista vaikuttaa oman elämänsä tapahtumiin. Terapeuttien puheessa oppimisympäristöajatteluun sisältyi myös ajatus sairaalassa olevien nuorten opetuksesta ja siitä erilaisesta fyysisestä oppimisympäristöstä, joka on läsnä näiden laitoksissa asuvien oppijoiden arjessa. Erään terapeutin toimenkuvaan kuului sairaalan kuntoutusryhmä, jonka opetuksen tavoitteena oli opettaa sosiaalisia taitoja taiteen tekemisen keinoin.

Näiden edellytyksien täyttäminen takaa miellyttävän oppimisilmaston. Hyvässä oppimisilmapiirissä lapsi tai nuori ymmärtää vähitellen, että hän voi pelkäämättä olla sellainen kuin hän on. Hän säilyttää ihmisarvonsa riippumatta suoritustensa tasosta suhteessa muihin. Hänen ei siis tarvitse laittaa aikaansa itsesuojeluun (Uusikylä 2006, 100–101). Kuvataideterapeuttien mukaan turvalliseen tilaan, oppimisympäristöön, liittyy pysyvyys ja se, että tila on varattu määrätylle ryhmälle. Ei tarvitse pelätä, että jokin uhkaa tätä varman ja varmistetun reviirin tuntua. Jos jotain on sovittu, siitä pidetään kiinni.

Oppijat oppivat monella eri tavalla, ja suuri osa oppimisesta tapahtuu perinteisen luokkaopetuksen ulkopuolella. Tämä oppiminen on usein jäsentymättömämpää, joten sitä on vaikea arvioida, mutta se vaikuttaa myös kognitiiviseen, mitattavaan oppimiseen.

### 4.3 Yhteenvetoa

Kuvataideterapeuttien mukaan terapeutin toiminnan kulmakivinä ovat oppijan aito kuuleminen ja hänestä välittäminen, jota kutsutaan pedagogiseksi rakkaudeksi. Terapeuttisista rajoista (boundaries, niin ulkoiset kuin sisäisetkin, (ks. myös Case & Dalley 1992, 54–59) ja kuvataideterapeutin läsnäolevasta kannattelusta muodostuu ryhmän turvallinen ilmapiiri, jota voidaan kutsua myös terapeutin toiminnan kehikseksi. (Therapeutic frame, Case & Dalley 1992, 54–55.)



KUVIO 5 Kuvataideterapeuttinen toiminta kouluissa

Tutkimusprosessissa, ensimmäisen tutkimuskysymyksen<sup>13</sup> käsittelyn yhteydessä aineistosta nousi teemoittain kuvataideterapeuttien toimintansa edellytyk-

<sup>13</sup> Tutkimuskysymykset:

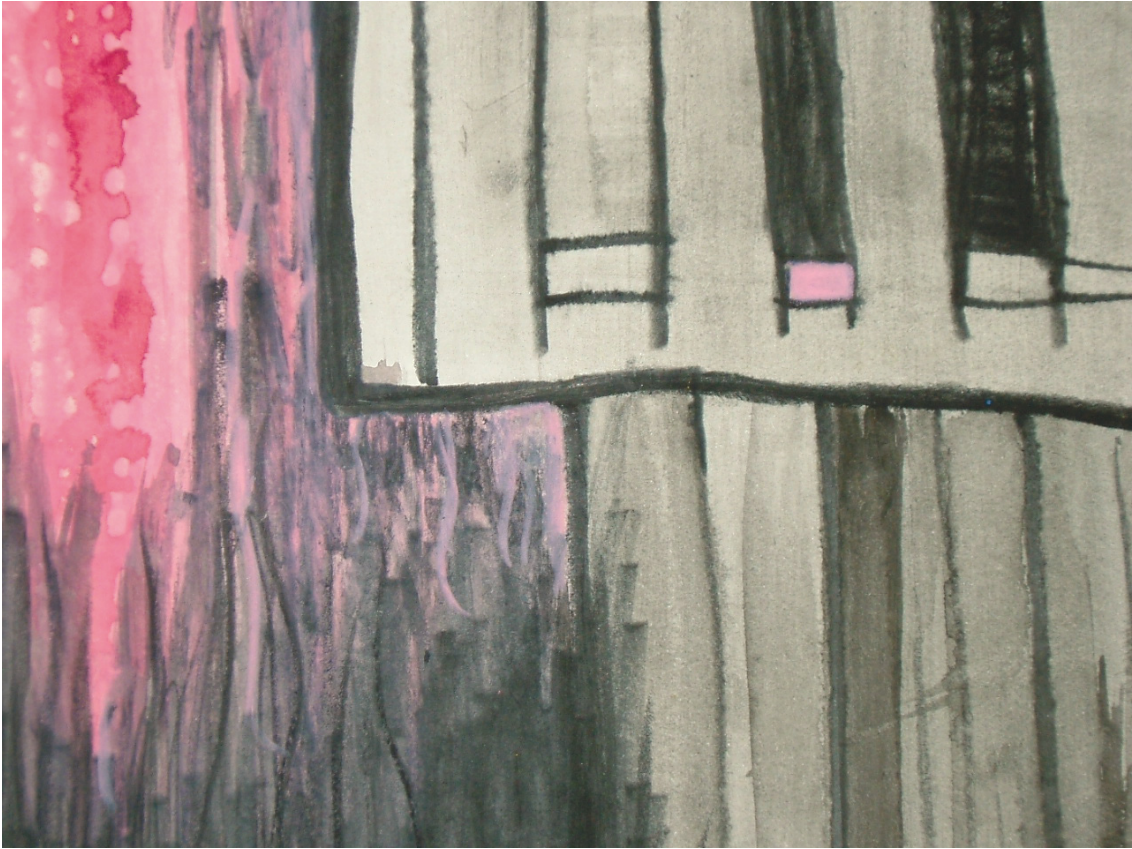
1. Miten kouluissa työskentelevät kuvataideterapeutit määrittelevät kuvataideterapian ja kouluissa toteutettavan kuvataideterapeuttisen opetuksen?
2. Millaisia ovat kuvataideterapeuttisen toiminnan edellytykset kouluissa?
3. Millainen on kuvataideterapeuttinen prosessi ja sen vakiinnuttaminen koulujen toimintana?



siksi nostavia merkityksiä (Kuvio 5). Nämä teemat kokosin toiminnan ulkoisiksi edellytyksiksi, tutkimuskysymykseen 2, jossa keskityn kuvataideterapeuttien työnsä ulkoisten edellytysten tarkempaan kuvailuun ja analysointiin. Kuvataideterapian sisäisenä edellytyksenä on kuvataideterapiaprosessi itse, joka on kolmantena tutkimuskysymyksenä. Tältä pohjalta olen laatinut ehdotuksen kuvataideterapeuttisen opetuksen malliksi suomalaiseen koulutusjärjestelmään. Koko kuvataideterapeuttista prosessia edellytyksineen kutsun tiedostavaksi kuvataideterapeuttiseksi toiminnaksi.

Toimintamalli voi olla myös sellainen, jossa esim. psykologian ja uskonnon opetus voidaan yhdistää kuvaamataidon tunnille. Ainekohtaisen yhdistelyn lisäksi voidaan liittää yhteen opiskelutapoja ja -paikkoja. Terapeutti korostaa, että näin oppijoille saataisiin aidosti erilaisia kokemuksia ja representaatioita. Nämä kuitenkin opettavat hänelle samaa käsitettä ja periaatetta. Tämän tavoitteen edistäminen ja toteuttaminen edellyttävät, että tutkitaan opetuksen sisältämiä monimutkaisia mentaalisten ja sosiaalisten prosessien välisiä suhteita. Kuvataideterapeutti viittaa vastauksessaan mielestäni Nuthallin tutkimukseen, jonka mukaan olisi hyvä upottaa samaa informaatiota moneen erilaiseen aktiviteettiin poikkiaineellisesti (Nuthall 2001a; 2001b; Pitkäniemi 2005, 206–208).

*Siitähän vois tehdä tietoistakin. Nythän on trendi koulumaailmassa ajatella, et opetusympäristö voi olla muukin kuin siellä koulun sisällä luokassa on...et yhdistellään eri aineita, tota eri paikkoja ja tapoja opiskella. Vois olla mielenkiintoista opiskella psykologiaa kuvaamataidon tunnilla taiteen keinoin tai uskontoa tai muuta. (H12)*

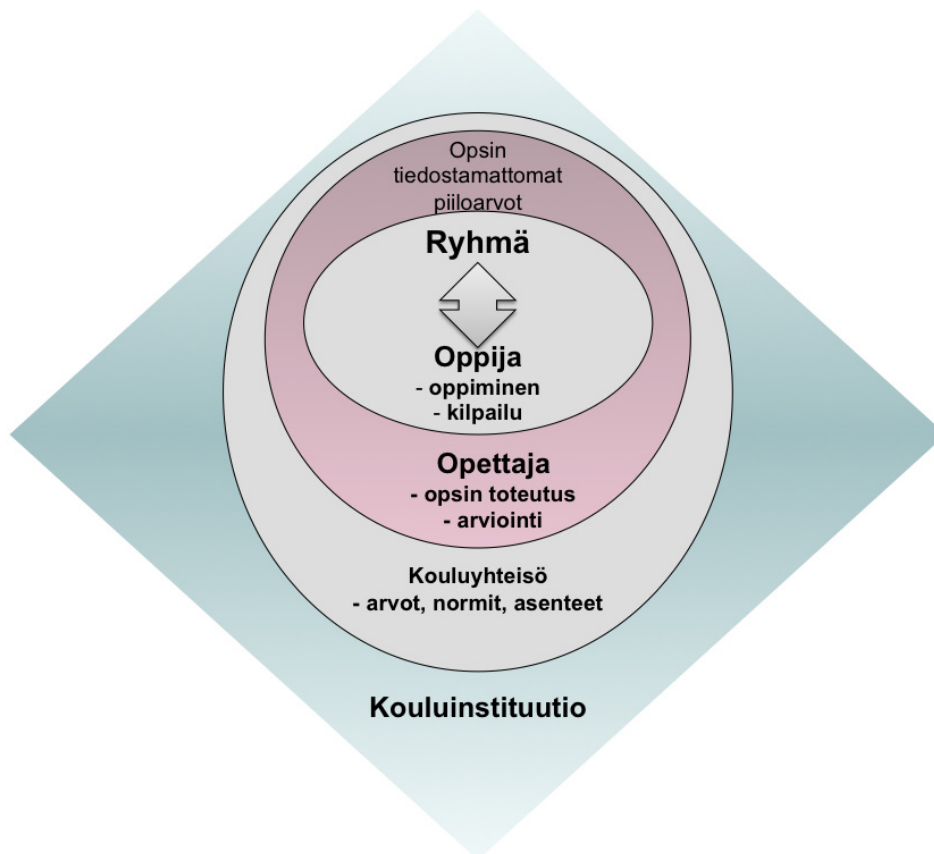


KUYA 7      Suru

## 5 KUVATAIDETERAPEUTTISEN TOIMINNAN EDELLYTYKSET KOULUISSA

Koulukulttuuri sisältää sekä nuoriso- että oppilaskulttuurin. Edelleen koulu-  
kulttuuriin liittyy valta, jota harjoittavat koulun henkilökunta ja oppilaat keske-  
nään. Erilaisuuden ja eettisyyden käsitteet kuuluvat vahvasti koulujen kulttuu-  
riin ja sen kontekstiin. Erilaisuus luonnehtii kaikkia ihmisiä, kaikki olemme  
omalta ominaisuuksiltamme erilaatuisia, muunlaisia (Conrad & Sneider 1992;  
Kivirauma 1996; Hamarus 2006, 18). Erilaisuuteen liittyy aina myös toinen, toi-  
seus ja sitä mitataan juuri arvioinnilla.

Koulun kulttuuri muodostuu vahvasti oppijan ja oppimisen arvioinnin  
ympäri. Perinteisessä oppimisympäristössä arvioinnissa harvemmin puutu-  
taan situaatioihin ja siihen, että oppijaa arvioitaisiin suhteessa hänen omaan  
oppimisprosessiinsa. Oppijoita verrataan toisiinsa samoissa oppimistapahtu-  
missa. Perusopetuslaki, koulun järjestyssäännöt sekä virallisen yhteiskunnan  
luomat arvot ja normit strukturoivat koulu- ja oppijakulttuurin toimintaa hyvää  
tarkoittavasti (Kuvio 6). Vaikka perusopetuslailla pyritään takaamaan oppijalle  
turvallinen oppimisympäristö ja Stakesin vastavuoroinen evaluaation lähesty-  
mistapa (Stakes 1975) korostaa arvioinnin prosessin yksilöllistämistä ja inhimil-  
listämistä, piiloarvot sanelevat paljon arvioinnin käytänteitä ja niiden pysyvyyt-  
tä (Oksanen 2001, 28–29). Pelkoa ja turvattomuutta aiheuttaen koulu yhteisön  
piiloarvot ja epäviralliset normit pakottavat oppijoita noudattamaan niitä, kos-  
ka he pelkäävät koulu yhteisön sosiaalisia sanktioita (Hamarus 2006, 210–211).



KUVIO 6 Perinteinen oppimisympäristö

## 5.1 Kolmiosuhdeprosessin välttämättömät, primaariset edellytykset

Uusikylä (2006, 51) toteaa koulun psykologisesta ilmastosta:

”Koulun psykologisen ilmaston vain tuntee. Hyvä koulu henkii lämpöä, turvallisuutta ja hyvää oloa, jopa luovuutta. Koulu yhteisön jäsenet tuntevat kuuluvansa ryhmään, sitoutuvat sen tavoitteisiin ja arvoihin. Hyvässä koulussa ihmiset osoittavat keskinäistä kunnioitusta ja huolenpitoa. Ongelmaoppilaista tehdyt tutkimukset osoittavat, että huolenpidon ja välittämisen puute on päätekijä koulun keskeyttämisessä. Kaikilla on tarve tulla hyväksytyksi ja kuulua yhteisöön... hyvä koulu on kii-reetön, ja koulun tärkein arvo on ihmisarvo.”

Terapeuttisen oppimisympäristön merkittävimpiä edellytyksiä luodaan mm. terapeuttisilla rajoilla. Nämä jaetaan kuvataideterapiatuntien/istuntojen ulkoi-siin ja terapiaprosessin sisäisiin rajoihin. Kuvataideterapian ulkoisina rajoina pidetään tilaa, paikkaa, aikaa ja terapian kestoa. Tähän kategoriaan kuuluvat myös taidemateriaalit, terapiasopimukset ja taloudelliset edellytykset.

Muusta koulutyöstä poiketen jatkuvan arvioinnin sijasta terapeuttisessa toiminnassa keskitytään rajojen vaalimiseen ja oppijan huomioimiseen sekä en-

nen muuta emootioiden tunnistamiseen ja käsittelemiseen. Joy Schaverien (1992, 148) määrittelee kuvataideterapian ulkoisia rajoja:

*"The therapeutic frame includes the time, space, place and the limits of therapy. Part of this frame, responsible for it but also a part of the picture within, is the therapist. In any psychotherapeutic encounter, the setting and the person of the therapist are the main constants. In art therapy, in addition to these, and central within the frame, are the pictures/images made by the client. At times when boundaries of the outer frame are unclear, such as many often in a psychiatric hospital, the picture, the inner frame of therapy, remains of stable factor."*

Termi setting (puitteet) terapiassa tarkoittaa tapahtumien sijoittamista aikaan ja paikkaan. Käsitteenä setting on laajempi kuin ajan, ympäristön, miljöön kuvaaminen (Case & Dalley 1992, 56–58). Se on siis eräänlaista kuvataideterapian "kattamista". Terapian aika ja kesto muodostavat siis paikan ja tilan kanssa tärkeät kuvataideterapian puitteet, jotka antavat myös rajat toiminnalle.



KUVA 8 Näkyväksi

### 5.1.1 Tila

On tärkeää, että yhteinen paikka olla olemassa on turvallinen, riittävän suuri, mielellään suljettava tila. Konkreettinen, asianmukainen, fyysinen tila luo myös olosuhteet ja mahdollistaa intrapsyykkisen, potentiaalisen tilan syntymisen. Terapeuttinen tila -käsite voidaan jakaa niin henkiseen tilaan (intrapsychic space) kuin konkreettisempaan fyysiseen tilaan (physical place), terapiahuoneeseen. Tärkeää on, että siellä on mahdollisuus käyttää vapaasti taidemateriaalia ja vettä. Myös lattialla tulisi voida työskennellä. Tilan seinien tulee olla riittävän virikkeettömät, jotta niiden koristeellisuus ei häiritse kuvan tekemisen prosessia. Ympäristön sotkuisuus saattaa häiritä tekemistä ja lisätä asiakkaan kaoottista tunnetta. Tilaa pitää olla riittävästi liikkumiseen ja mm. kuvien säilyttämiseen lukollisissa kaapeissa. Terapiaan tulevilla tulee olla mahdollisuus sijoittaa tekemänsä tunneperäiset kuvat terapeutin turvalliseen säilöön.

Caroline Case kuvaa tilaa myös sanoilla ”a Safe Container”, jonka voisi kääntää vapaasti turvallinen säiliö, kannatteleva turvapaikka (Karkou & Sanders 2006, 178–181). Tässä turvallisessa tilassa ei ole mukana yksinomaan fyysinen ympäristö, vaan se muodostaa myös henkisen potentiaalisen tilan, josta Arthur Robins kirjoittaa kirjassaan *The Therapeutic Presence*. Hän painottaa, että terapeutin läsnäolo on ensiarvoisen tärkeä istuntojen aikana (ks. myös Winnicott 1971). Tämä muodostaa yhden henkisen intrapsyykkisen tilan edellytyksen. Se muodostaa Schaverienin mukaan (1992, 148) kuvan kanssa terapian sisäisen rajan.

Tila on yksi keskeinen terapeuttisen oppimisympäristön luoja. Kuvataideterapeutti kuvailee koulutilaa oppimisympäristönä:

*Uskon että tila tekee paljon siihen asiakassuhteeseen, millainen siitä muodostuu. Olen vähän ajatellut, että toisaalta jos oppilaat ite elää siellä koulussa, niissä joskus ihan karseissa ympäristöissä, niin he ovat tottuneet siihen. Se on heidän ympäristö. Minusta on ihan hyvä mennä sinne ja tehdä sitten sillä välineistöllä, mitä sieltä löytyy. (H5)*

Kuvataideterapeutin mukaan kodin jälkeen koulu on toiseksi tärkein ympäristö, tuttu paikka lapselle ja nuorelle. Ei siis ole samantekevää, millainen koulu-ympäristö lapsilla ja nuorilla on. Konkreettinen fyysinen tila symboloi myös henkistä tilaa ja henkistä ilmapiiriä. Cox määrittelee terapeuttisen tilan terminä, jota voidaan käyttää metaforisesti kuvaamaan tilan näkymätöntä rajaa, jonka sisällä terapeutti ja asiakas kohtaavat. Tässä tilassa transferenssi- ja vastatransferenssitunteille<sup>14</sup> on suojansa (Cox 1978, 42). Millainen tilan tulisi olla, jotta se edistäisi kuvataideterapeuttisen työskentelyn prosessia? Tilan yksi merkitys on sitouttaa ja juurruttaa asiakkaat prosessiin (Case & Dalley 1992, 47).

### Toimiva tila

*Me tehdään kuvataideterapiaa sellaisessa vapaassa juhlasalissa, mistä on tehty semmoinen pieni luokkatila. Siinä on suuret ikkunat, että se on aivan valoisa... vanhan juhlasalin puinen*

<sup>14</sup> Ks. Liite 4.

*lattia...on ihana tehdä, ja paljon tilaa liikkuu ja jokasella on omat tilansa. Se on kaunis ja semmoinen lämmin ja rauhallinen samalla. (H9)*

Terapeutit odottavat, että kuvataideterapeutin tila on riittävän iso, se on omistettu vain kuvallisen terapiatyön käyttöön ja se on valoisa ja tarkoituksenmukainen. Tilassa tulee olla mahdollisuus liikkua, ja se on esteettisesti miellyttävä, lämmin ja rauhallinen. Osa kuvataideterapeuteista oli pystynyt neuvottelemaan itselleen mukavat, ulkoiset olosuhteet. Tärkeitä tilan ominaisuuksia terapeuttien mukaan ovat: *"hyvä valo, rauhallinen, häiriintymätön ympäristö, tilaa liikkua ja löytää myös henkilökohtainen tila ryhmän jäsenille, materiaaleille kunnan tilat, vähän ulkopuolisia virikkeitä; koristelua ja "krääsää", muu kuin oma luokkatila, aina sama tila, vesipiste ja lukittava kaappi terapiatöille."*

Tilakysymykseen suhtautumisen koettiin mittaavan terapiatyötä kohtaan saatua arvostusta. Osa haastateltavista koki, että heillä oli varaa valita ja mahdollisuus vaikuttaa siihen, missä työskentelivät. Jos toiminnalle annetut tilat olivat hyvät, koettiin, että työ oli yhteisön hyväksymää. Juuri tilan kautta kuvataideterapia sulautui osaksi koulun kulttuuria. Useimmat näistä tyytyväisistä terapeuteista tekivät työtään varsinaisen koulurakennuksen ulkopuolella, esim. koulupihan yhteydessä olevassa rakennuksessa. Tila on luontevan matkan päässä koulusta, mutta kuitenkin aivan omassa rauhassaan.

*Jos koululta haluaisin jonkun tilan, niin varmaan pystyisin sen itselleni neuvottelemaan. Että täällä mielestäni kunnioitetaan oppilashuollon erityistyöntekijöitä ja heidän tarpeitaan ja sitä työtä arvostetaan. Se mitä säännöllisesti käytän, niin on tietysti tämä tila, joka nyt on suorastaan hulppa. Meillä on iso salikin, mitä voin käyttää. Tämä on vanha puurakennus, tosi korkea huonekorkeus, iso tila. Tänne mahtuu fläppitaulut ja mukavat, viisi pehmeätä penkkiä ja tilaa jää vielä reilusti ylikin. Onhan täällä rumat arkistokaapit, mutta muuten tämä on mielestäni viihtyisä, keltaiset seinät ja viherkasveja ja upea maisema suorastaan, tosi kaunis. Luonnon valoa ja ikkunalasi on vanhaa, et se vähän antaa heijastusta tähän tilaan. Jotenkin maisema muuttuu, kun se tulee tuon lasin läpi. (H12)*

## **Monenlaiset tilat**

Millaisissa olosuhteissa terapeutit tekevät työtään ja millaisen tilan ja paikan he ovat pystyneet työlleen raivaamaan kouluympäristöissä? Monenlaisissa ympäristöissä työ toteutettiin.

*Ne vaihteli paljon ne tilat. Et, yleensä liian ahtaat. Mutta oli ihan toimiviakin ja oli vähän niin kun rakennuksessa rauhallisella paikalla. Se on se tärkeintä, että siinä on riittävästi tilaa, et voi myös liikkua, koska liikkeen kanssa tehtiin paljon myös ja siinä tarvitaan tilaa. Ja valo on tietenkin tärkeä. Ja ei liikaa virikkeitä siinä huoneessa ja, kyllä nämä jutut oli välillä vaikeita toteuttaa, koska tämä oli niin uutta koulumaailmalle. Että ei tietenkään ole ajateltu, että niin kun taideterapian kannalta tiloja. (H3)*

Terapeutit mainitsevat tiloista: tavallinen luokkahuone, jonka opettaja kalustaa erilaiseksi kuin tavallisissa luokkatilanteissa. Joku haastateltavista totesi, että *"terapeuttiraukoilta kysytään fyysistä kuntoa, siirrellä kaikki ne pulpettivuoret sivuun ja kantaa paikalle taidetarvikkeet ja materiaalit."* (H11) Kuvataideluokka on astetta helpompi tila, koska siellä tarvikkeet ovat jo käsillä. Terapeutit olivat työskennelleet myös puuvarastossa, erityisopettajan huoneessa, opettajanhuoneessa,

kellarissa, juhlasalissa, savityöhuoneessa, psykologin vastaanottotilassa ja kuuraattorin vastaanottotilassa.

### Kamppailu tilasta

*... meillä oli jonkin aikaa käytössä tällöinen savityöhuone, jos oli niin kun sit dreijat ja uunit ja oli joitakin opettajia jotka oli siit enempi innostunu. Mut siitä tuli sitten maahanmuuttajalasten luokka, kun tilapula taas sitten iski. (H11)*

Työskentelytiloja kuvataan monin eri adjektiivein: kellari, loukko, koppi, surulliset olosuhteet. Muita negatiivisia ilmaisuja ovat mm. läpikulkupaikka, opettajanhuone, karsea ympäristö. Tila on huono, jos siinä ei ole tilaa ajatuksille, henkiseen olemassaololle. Monet terapeutit kokivat yhdeksi vaikeimmista asioista muiden tunkeutumisen terapiatilaan. Joskus on tapahtunut jopa häätötapahtumia: kuvataideterapian periaatteita vähän tunteva kollega yrittää ajaa ryhmän pois sille varatusta paikasta. Tilasta joutuu usein taistelemaan, ja koulun muu henkilökunta ei informaatioista huolimatta sisäistä, että toiminnan onnistumiseksi on tärkeää, että työskentelyrauha on kaikkien toimijoiden puolelta turvattu. Eräs haastateltavista ilmaisee asian kuvailemalla sietämätöntä tilannetta seuraavasti: *”Vaikka työtilan ovesa palaisi valo tai oveen olisi kiinnitetty varotuslappu, se ei merkitse koulussa yhtään mitään.” (H11)*

*Tila oli koulun puuverstas. Se oli toisaalta tilava ja valoisa...et se toimi aika hyvin. En koskaan ollu normaaliluokassa. Erityisopettajan huone oli yks tila. Opettajanhuone oli yksi, jossa oli liikaa liikennettä...mutta myöhemmin sain paremman tilan, kaiken kaikkiaan toimivan. (H14)*

*Haluan sanoa, että visioita kyllä olisi. Nykyinen tila ei missään nimessä mielestäni ole terapeutin tila. Eikä tämä ole näille lapsille sopiva tila, jos ajattelee ihan kuvan tekemistä, meillä ei ole seinä mihin me laitetaan niitä...Mutta meillä ei ole missään tilaa, että me saataisiin jotenkin kuvia esille ja toisekseen tämä on ihan hirveen levoton ympäristö. Ei ole hyödyä kaappitilaakaan, mihin sitä työt laittaisi. Jotenkin toivoisin ja näkisin tämän tilan paljon selkeämpänä. Ja että olisi jakamistilaa, että neliöt olisi käytetty niin, että siellä pystyisi olemaan rauhallisempia nurkkauksia. (H5)*

*Minulla on käsitys, että kuvataideterapeutit tekevät aika surullisissa olosuhteissa tätä työtä. Tiloja ei ole suunniteltu missään tapauksessa terapiatiloiksi, vaan ne on normaaleja luokkahuoneita, jotka opettaja koettaa jollakin tavalla muuntaa sitten koulutuntien jälkeen terapiaan sopivaksi. Yleensä se tarkoittaa sitä että ne ovat liian täynnä tavaraa ja materiaalia, niin että siellä on vaikea mahtua työskentelemään. (H6)*

Kuvataideterapeutit ovat joutuneet käyttämään mielikuvitustaan ja neuvottelutaitojaan, jotta ovat löytäneet kouluuyhteisöstä rauhallisen, tarkoituksenmukaisen tilan. Asiaa kuvataan raivaamisena, ponnisteluna: kuvataideterapeuttien on pitänyt pitää kiinni tiukasti paikasta, jonka ovat työllä ja tuskalla raivanneet itselleen. Kamppailu tilasta on saattanut kestää vuosia ja vakiintuessaankin on voinut joutua muutoksen kouriin. Erilaisia ratkaisuja tilan puutteeseen on kehitelty. Koulun pihan rakennuksista on löydetty oma työtila, johon terapiaryhmäläisten on helppo tulla. Asia on ratkaistu myös pitämällä ryhmiä kouluajan jälkeen, kun muut oppilaat ovat jo lähteneet koteihinsa. Työajan jakamisella eri kouluihin on löydetty myös toimivia käytänteitä.



Tila on tärkeä ja merkityksellinen säilytyspaikka terapiassa tuotetuille töille sekä myös ryhmässä käsiteltäville asioille. Kuvataide-terapeuttinen toiminta on prosessia juuri tässä tilan edellyttämässä henkisessä ilmapiirissä, joka merkitsee vapautta, rauhaa ja tilaa olla sellainen kuin on. Tämän henkisen ilmapiirin vuoksi töitä tehdään ja niitä yleensä säilytetään juuri terapiatilassa. Kun töitä asetetaan esille koulun muihin tiloihin, tulee olla hyvin varovainen.

## Julkinen tila

Kouluyhteisöissä esiintyy avoimuuden odotusta ja jopa vaatimusta. Ajatellaan, että kaiken toiminnan tulisi olla näkyvää ja kaikille avointa.

*Mut se on se ongelma, ett joku saattaa yhtäkkiä tulla sinne, tulla hakemaan jotakin ja kulkea läpi: " Ai, te ootte täällä, meillä muuten olis sitä, että voitteko te mennä tonne, me tarvitaan nyt tätä." Terapiatilaan tulisi voida olla suljettu toiminnan ajaksi ja sen pitäisi myös pitää kiinni tästä. (H11)*

Jokainen kuvataideterapiaprosessi on erilainen. Jos taiteen terapeuttinen toiminta siihen kuuluvine henkilöineen siirrettäisiin toiseen paikkaan ja aikaan, terapiaprosessi muuttuisi ja ehkä häiriintyisi. Sillä kuva saa osan elämästään omassa ajassa ja paikassa. Setting on puitteiden ja olosuhteiden risteysasema, tapahtuman koekenttä sille, mitä tapahtuu. Maisemat, äänet, värit ja muutkin elämään liittyvät asiat on maalattu näkyviin kuvissa. Asiakas, tutkimuksessani oppija, kuvittelee kuvan sisältämän kertomuksen tai sisällön tapahtumaan paikassa, joka on hänen mielessään. Juuri siksi paikan vaihtumisessa tai sen häiritsemisessä epävarmuus ja ailahtelevuus voivat muodostua uhkaksi terapiaprosessin suotuisalle etenemiselle. Terapiaprosessi saattaa murtua, kun se levitetään terapiatilan ulkopuolelle vieraiden katseiden arvioitavaksi ja arvosteltavaksi. Turvallinen tila häiriintyy tai ainakin asettuu ja altistuu ulkoisten uhkatekijöiden vaikutukselle. Tämä tilanne heikentää prosessissa saavutettuja hoidollisia elementtejä, jopa taannuttaa tai tuhoaa jo alkaneen suotuisan prosessin. Koulukulttuurin arvioiva käytäntö sivuuttaa terapiakulttuurin sallivan kannustavan toiminnan ja näin terapiatyössä saavutetut tulokset joutuvat terapia-arvomaailmalle vieraan koulukulttuurin punnitsemiksi. Tämä on aina riski koko terapiaprosessille. Hauraan minän omaaville oppijoille saattaa olla taannuttava kokemus saada palautetta omista henkilökohtaisista prosessikuvistaan.

Kuvataideterapeuttien mukaan jos toiminnasta informoidaan taidenäyttelyn keinoin, tulee terapeutin olla selvillä, onko tämä keino terapiassa oleville eduksi ja onko heidän egonsa tarpeeksi vahva kestämään ulkoista kritiikkiä ja painetta. Osa terapeuteista pyrki säästämään terapian aikana tuotetut teokset lukollisessa kaapissa prosessin ajan. Tärkeää on myös kuvataideterapian lopussa voida tutkia oppijan kanssa prosessia kokonaisuutena ja katsoa, miten kuva muuttui prosessin aikana. "...haluat säästää niit töitä ja on tärkeää kattoo se kokonaisuus, se tarina, joka on prosessin tulos." (H14) Kuvien näytteille asettaminen tulee tehdä kuvataideterapiassa käyville selväksi jo ennen kuin näyttelyyn asetettavia kuvia aletaan tehdä. Kuvataideterapeutti oli ratkaissut asian:

*Kun ollaan koulu yhteisössä, niin aina silloin tällöin tulee kysymys, että voisiko nää opiskelijat laittaa kuvia jonnekin näkösalille. Ja jos joku opiskelija on halukas laittaa niitä näkyville, niin sitten otetaan tämän opiskelijan kanssa sellainen projekti, sen terapeuttisen jutun sivussa. Eli on kahdenlaisia töitä: semmosia, jotka laitetaan omaan kansioon ja lukkojen taakse ja sellaisia, jotka ovat julkisia, avoimia, jotka voidaan laittaa seinälle. (H10)*

Päätökseen näyttelyn järjestämisestä on hyvä olla myös taideterapiaryhmän yhteinen, demokraattinen päätös. Myös näyttelypaikka tulee selvittää ryhmäläisille. Juuri teosten näytteille asettaminen julkiseksi laajentaa terapeuttisen tilan koko koulua käsittäväksi ympäristöksi. Terapeuttien mukaan näin sisäisten prosessien tulokset ulkoistetaan julmalla tavalla. Tässä tilanteessa on aina riskinsä ja uhkansa oppijoiden luottamuksen ja saavutetun turvallisuuden riistämistilanteena.

### 5.1.2 Aika ja kesto

#### **Kuvataideterapeuttisen toiminnan integroiminen koulutunteihin**

Terapiaistunnot tai terapeuttiset oppitunnit ovat ajallisesti sidoksissa koulun määrittämään aikatauluun ja viitekehykseen. Yksilöterapioiden kuvataideterapeutit pitävät säännöllisesti, yleensä 45 minuuttia kerran viikossa. Pienemmällä lapsilla, jotka eivät pysty keskittymään tätä aikaa, terapia saattaa kestää puoli tuntia. Ryhmäterapia, yhtä poikkeusta lukuun ottamatta, kestää kaksi oppituntia, ts. on puolentoista tunnin mittainen. Lyhyempiaikaiset ryhmät saattavat kokoontua kaksi kertaa viikossa. Samoin akuutissa tilanteessa olevat nuoret, jotka odottavat paikkaa psykiatriseen hoitoon, saattavat käydä terapiassa useamman kerran viikossa. Ajan rajaaminen, keskittäminen samalle viikonpäivälle, koetaan tärkeäksi terapeuttiseksi tekijäksi. Tämä luo myös oppijoille turvallisuuden tunteita ja rauhoittaa mieltä, kun tietää milloin ja miten kauan tekeminen ja töiden jakamistilanne kestävät.

*No, ehkä loppuvaiheessa sitä olis voinut vähän pidentää, kun tavallaan oppilaat saavat sen välineen jo käyttöön. Mutta se oli sitten taas taksien aikatauluista ja muista tällaisista koulun järjestelyistä kiinni. (H1)*

Muutamassa erityisopetustapauksessa oppitunnit on rakennettu ryhmäkohtaisesti eikä koko koulun järjestelmäksi. Näissä tapauksissa terapeuteilla on vapaammat kädet toteuttaa terapiatilanteita ryhmän tarpeita huomioiden. Joissain tapauksissa opettaja on integroinut pienryhmälleen kuvataideterapeuttista opetusta eri oppiaineisiin. Kuvataideterapiaa pidetään useissa kouluissa koulutuntien aikana, tosin muutamat terapeutit pitävät istuntoja koulutuntien jälkeen tai jopa illalla.

*Aloin tarjoamaan kuvataideterapiaa iltatoimintana, koska siihen aikaan oli ainoastaan iltasin mahdollisuus ryhmiä saada muodostettua. Jotkut heistä tulevat sinne harrastamaan vaan, ja jotkut tulevat ihan tarpeesta että tarvitsisivat jotain tukea, jotain psyykkistä tukea opiskelun aikana. Tämä asia voi hahmottua siinä ryhmän aikana ja opiskelija voi hakeutua ehkä saamaan yksilöaikojaikin, tai sitten apua pyritään antamaan ryhmän aikana. (H10)*

## Kuvataideterapia itsenäisenä toimintana

Monissa kouluissa terapeutin toiminta keskittyi oppituntien jälkeiseen aikaan. Oppijoille tämä on jo rentoutumisen aikaa koulutyöstä. Tällöin muodostuu ongelmaksi oppijoiden väsymyksen lisäksi se, että he ovat nälissään. Terapeutin tehtäväksi jää oppijoiden henkilökohtainen huolto, kuten välipalojen tarjoaminen ja levollisen olon järjestäminen koulupäivän päätteeksi. Terapiatyöskentelyn edetessä ja sisäistyessä saatetaan käyttää enemmän aikaa analyysiin ja kuvien tarkasteluun, varsinkin kun on kysymyksessä isommat lapset ja nuoret. Ryhmästä ja oppijoiden kapasiteetista riippuen ryhmät käyttävät hyvin erilaisen ajan kuvien katsomiseen ja niiden tutkimiseen. On tärkeää, että aikaa varataan riittävästi myös tähän terapeutin prosessin viimeiseen vaiheeseen.

*Se vaihtelee. Että, et jos nyt on ylempiluokkalainen, joka vaatii enemmän ja mennään pitemmälle ja eläydytään jonkun toisen taiteilijan teoksiin ja mennään syvemmälle, niin kyllä siinä menee, siinä ei niin kun yks tunti edes riitäkään. Ja sitten pienen kanssa, joka tekee harjoituksia ja alaluokilla ehkä värit tapaa toisiaan ehkä puoli tuntia, kolme varttia, se riippuu siitä lapsesta, että minkälainen tahti hänellä on. Ja joku sitten niin tarvitsee enemmän aikaa, joku vähemmän aikaa, mutta kyllä ne yläluokkalaisille niin, ilman muuta menee, menee paljon kauemmin aikaa. (H14)*

## Kesto

Terapian keston määrittäminen kuuluu yhtenä osana terapeuttiin rajoihin. Tärkeää on sopia asiakkaiden kanssa, milloin terapia alkaa ja milloin se päättyy. Näin asiakas, tässä tutkimuksessa oppija, pystyy orientoitumaan aikaan, joka hänen prosessilleen on annettu. Moni pystyy käyttämään tämän ajan tehokkaasti hyödykseen. Jos terapian kesto ei määritellä, voi prosessi velloa paikallaan eikä edistymistä tapahdu. Myös terapian käynnistyminen saattaa estyä epämääräisen, heikkorajaisen toimeksiannon vuoksi. Oppija voi ryhtyä myös manipuloimaan terapeuttia tai käyttäytymään niin, että terapiaprosessi hänen auttamisekseen ei käynnistyäkään, vaan se kangistuu asiakkaan manipulatiivisessa otteessa.

Kouluissa toimivat terapeutit tuovat esiin koulun ajan rajallisuuden pitkäkestoisiin, terapeuttiin prosesseihin. He korostavat tila-metaforalla toiminnan ongelmallisuutta. "Et tääl ei oo semmosille kyllä kauheesti tilaa." H3 Esille nostettiin myös oppijoiden erilaiset tarpeet ja tilanteiden sekä tapahtumien vaativuus. Joskus terapiatoiminnaksi riittää vain yksi istunto kuvan tekemisineen. Toiset oppijat taas vaativat toipuakseen monien vuosien jatkuvan terapian. Myös yhteistyö ja toiminta eri ammatillisten henkilöiden kanssa nähtiin merkitykselliseksi ja työn vaikuttavuutta lisääväksi. Yhteistyön koettiin olevan voiman lähde. Toistava tapa ja sessioiden jatkuvuus nähtiin merkityksellisenä vaikuttavuuden kannalta. Terapiaprosesseja saatettiin myös tarvittaessa jatkaa mm. oppilashuoltoryhmän tai muiden moniammatillisten tiimien konsultaation tuloksena.

Kuvataideterapeutit kertovat auliisti terapiaprosessien kestosta. Useimmat heistä tekevät kuvataideterapiaa lukuvuoden kerrallaan.

*Se on kouluvuosi. Mutta kyllä ihan yksi lukukausikin, riippuu siitä että mistä on kysymys. (H4)*

*Heillä on yleensä ollut rehtorin kanssa sopimus siitä, että tehdään esimerkiksi yksi lukukausi, ja sitten katsotaan, että mitä siinä saadaan aikaa, tarvitaanko lisää aikaa. Ja, ja jos näyttää siltä, että tuloksia tulee, mutta että prosessi on vielä kesken, on jatkettu toinen lukukausi. Että selvästi rehtorit arvostaa oppilaan hoitoa. (H6)*

Erityiskouluissa työtä tekevät terapeutit kokevat vuoden mittaisen prosessin turhauttavan lyhyenä. Heidän mielestään, jotta hyviä tuloksia saataisiin aikaan, on terapian tarve monella oppijalla usean vuoden mittainen. He kertovat olleensa yhteydessä moniin oppilaisiinsa 1–3 vuotta – toiset kertovat yhteyden jatkuvan 7 vuotta – toiset jopa toistakymmentä vuotta. Usean vuoden terapia-prosesseista suosivat erityisesti psykodynaamisesti suuntautuneet kuvataideterapeutit. Terapeuttien mukaan näissä prosesseissa mennään syvemmälle varhaisen vuorovaikutuksen ja oppijoiden persoonallisuuden problematiikkaan. Tämä toiminta edellyttää työyhteisön yhteistä ymmärrystä oppijan varhaisen vuorovaikutuksen häiriöistä. Pitkäkestoisissa prosesseissa koetaan tärkeäksi opiskelijaa tuntevien työntekijöiden yhteistyö ja oppilas/opiskelijahuolto-ryhmän sitoutuminen ja tuki toimintaan. Suotuisissa terapiaolosuhteissa myös oireista toipuminen käynnistyy. Psykodynaamisen teoriamuodostuksen mukaan mm. lasten varhaisen vuorovaikutuksen ollessa puutteellista hoidolliseen käsittelemiseen, toipumiseen ja kuntoutumiseen tarvitaan monien vuosien kuvataideterapeuttinen, hoidollinen prosessi.

*Koen yhden vuoden prosessin raskaana. Se on kauhean raskasta silleen että, että se on hirveen lyhyt, yksi vuosi. Syksyllä, kun he tulevat, niin jotenki se on työskentely aika. Keväällä jo kovasti mietitään että kuka menee minneki kouluun ja kuka menee kenenki psykologin tutkimukseen ja mitä sille tehdään. Yksi vuosi on liian lyhyt aika. On vaikea luovuttaa lapsi eteenpäin juuri ku hyviä vuorovaikutus on käynnistynyt. (H5)*

Osa kuvataideterapeuteista teki töitä lyhyemmissä jaksoissa. Tällöin ovat kysymyksessä psykologin ja kuraattorin toimenkuvat sekä steinerpedagogisen koulukunnan työskentelytavat. Edellä mainituissa ammateissa työn luonne on lyhytkestoista tukikontaktityyppistä vuorovaikutusta. Ryhmäkoot ja yleensä oppijoiden määrä kuvataideterapiassa ovat tällöin suurempia. Kouluyhteisöt kuormittavat suurella oppilasmäärällä näitä terapeutteja. Tavoitteet työssä ovat enemmän määrällisiä kuin laadullisia. Joskus lasta ei tavata lainkaan: ”... No se voi olla sitä, että tapaa oppilasta papereiden kautta, eli hoidan oppilaan asioita koskaan sitä tapaamatta, mikä on välillä aika kauheatakin.” (H12) Yleensä tarkoituksena on tutkia lasta, hänen tilannettaan ja kenties ohjata terapeuttisiin hoitoihin muualle. Psykologi, kuten kuraattorikin, tekee terapiatyötä muutamien käyntikertojen periodeina kolmen, viiden ja kymmenen kerran interventioina, usein kriisiluonteisina terapiaprosesseina. Psykologiasiakkuudet saattavat kestää hyvin pitkän ajan, jopa yhdeksän vuotta.

*Olen ensisijaisesti koulupsykologi... asiakkuus voi kestää yhdeksänkin vuotta. Koska lapseen tutustuu kuusivuotiaana, kun hän on koulutulokas, ja sitten kun hän on riittävästi ongelmainen, niin yhdeksänteen luokkaan asti hänet tuntee. Mutta aktiivityöskentely- ja asiakkuusjak-*

*sot vaihtelevat. Samalla lapsella voi olla monta asiakkuutta yhdeksän vuoden sisällä, tai sitten vain yks lyhyt pätkä... (H11)*

Terapeuttien puheessa terapian keston liitettiin myös terapian koulukunnat ja niiden painotukset. Terapia-aikojen lyhyys ja pitkäjänteisyyden puuttuminen oppijoiden henkilökohtaisten opintojen suunnittelussa koettiin turhauttavaksi. Se vuosi, jonka ajan työtä tehtiin, tuntui olevan liian lyhyt aika useimmille hankalissa oppimisvaikeuksissa tai elämäntilanteissa oleville lapsille. Terapeutit kiinnittävät huomiota prosessiensa lyhytkestoisuuteen. *"...tää koostu tämmösistä kuitenkin aika lyhyistä jaksoista, niin sillä tavalla siin ei niin kun valtavaa sellasta tavoitetta pystynyt olemaan, että, et he ois jotenkin suuresti muuttunu sen jakson jälkeen."* (H8)

Määrärahat ja kouluyhteisöjen tahtotila eivät usein puolla yli vuoden mittaisia prosesseja, jotka nekin ovat kouluissa usein ylellisyyttä. Vaikka tutkimustulokset ovat osoittaneet pitkien terapioiden tehon ja sen, että lyhytterapiat riittävät vain pienelle osalle avuntarvitsijoita (Sandström, Helsingin Sanomat. 17.2.2006), koulumaailmassa on vallalla käsitys, että nämä erityistä tukea vailla olevat lapset ja nuoret "saadaan kuntoon" lyhyellä väliintulolla.

Lyhyet terapiat ovat terapeuttien mukaan parempi vaihtoehto kuin avun kieltäminen, mutta tämä tilanne turhauttaa terapiatyöntekijöitä, jotka näkevät edessään potentiaalisen toipumisen ja muutoksen mahdollisuudet juuri pitempiäaikaisella asioiden prosessoinnilla. Terapian lyhytkestoisuuden vuoksi terapian tavoitteet tulee asettaa alemmaksi, tukea antavaksi toiminnaksi eikä niinkään korjaavan kokemuksen saavuttamiseksi. Kuvataideterapeuttien mukaan vain pieni osa lyhyistä terapioiden yltää tälle tasolle.

Toiminnan kesto on ollut monen psykoterapiatutkimuksen kiinnostuksen kohteena viime vuosina. Näyttöön perustuva toiminta on yhä yleistyneempi ajattelutapa (Käypä hoito -suositus, Duodecim 2004, 120: 2645). Vaikuttavuustutkimus on kiintoisaa ja pulmallista juuri terapiaprosessien tutkimuksen kohdalla. Tämän näyttöön perustuvan lääketieteellisen ajattelutavan yleistyttyä myös psykoterapioiden (kuvataidepsykoterapioiden) tuloksellisuuden osoittamista on eri tahoilla alettu korostaa. (Duodecim 2004.)

*"Lääkäriseura Duodecim on hiljattain julkaissut Käypä hoito -suosituksen mm. depression hoidossa. Siinä hoitomuotoja koskevat suositukset perustuvat tämän ajattelutavan mukaisesti kokeellisiin ryhmävertailuihin ja niistä laadittuihin meta-analyysiin. Psykoterapioilla on kuitenkin sellaisia ominaisuuksia, jotka tekevät niistä erittäin hankalia tutkia kokeellisen ryhmävertailun menetelmällä. Hoidon sisältö muodostuu psykoterapeutin ja potilaan kommunikoinnista. Vastavuoroisuus on sen ominaisuus ja se on ristiriidassa kokeellisissa tutkimuksissa sovellettavan metodologian perusoletusten kanssa. Kun näitä lääketutkimuksesta peräisin olevia kokeellisia menettelytapoja on yritetty soveltaa psykoterapioihin, tulokset ovat olleet ristiriitaisia ja epämääräisiä."*

Duodecim 2004; 120: 2645.

Kokeellisten ryhmävertailujen yksinomaisen käyttö juuri näytön lähteenä on ongelmallista. Tätä psykoterapian tutkimusmetodin tarkastelua voimme soveltaa myös tutkiessamme kuvataideterapiatutkimuksen menetelmää. Ydinasioiden pitäminen painottaa, että kuvataide(psyko)terapia on terapeutin ja asiakkaan vastavuoroista toimintaa. Terapian kannalta on oleellista asiakkaan suhtautuminen

oireeseensa tai ongelmaansa. Kuvataide(psyko)terapiamuotoa kuvaavat muutujat hukkuvat aineiston kokonaisvaihteluun ja siihen että onnistunut kuvataide(psyko)terapia muuntaa alkuongelman muotoa ja paikkaa sitä tavalla, jota mittarit eivät tavoita (Duodecim 2004, 120:2647).

APA:n (American Psychological Associationin julkaisema raportti; Norcross vuodelta 2002.) asiantuntijaraportissa todetaan, että kun tutkitaan eri terapiamuotojen prosessia, ilmenee, että terapeutit toimivat eri tavoin terapiatekniikan mukaan. Tekniikkamuuttujien painoarvo on aineiston kokonaisvaihtelussa kuitenkin vain noin 15 %. Valtaosa vaihtelusta on muiden tekijöiden tuottamaa. Tärkeimpinä niistä mainitaan terapeuttisen vuorovaikutuksen laatua kuvaavat muutujat, kuten terapeuttisen yhteistyösuhteen tunnesävy, terapeutin empaattisuus ja johdonmukaisuus sekä yhteisesti jaettu käsitys hoidon päämäärästä. Kokeellisten ryhmävertailujen tekemiseen ei APA:n raportin mukaan ole perusteita, koska terapeuttisen vuorovaikutuksen laatu on erityistekniikoita olennaisempi vaihtelun lähde. Ei siis ole ihme, että eri terapiamuotojen vertailussa ei ole saatu eroja näkyviin.

Kokeellinen tutkimus on altis tutkijoiden intresseille. Esimerkiksi vertailut, jotka sulkevat valtaosan hoitoon soveltuvista potilaista tutkimuksen ulkopuolelle, antavat virheellisen ja kaunistellun kuvan hoidon tuloksellisuudesta. APA:n raportissa tulokseksi on saatu, että tiukimmin yleisten suositusten mukaisesti toimivat terapeutit saavat huonoimpia tuloksia. He eivät jousta yhteistyösuhteen kulloistenkin tarpeiden ja edellytysten mukaisesti. (American Psychological Associationin julkaisema raportti; Norcross vuodelta 2002.)

Useimpien terapeuttien mielestä kuvataideterapian kesto kouluissa on riittämätön. Tämä ajatus ei ole sidoksissa terapeutin koulutuksen koulukuntaan tai heidän edustamansa terapiasuuntauksen luonteeseen. Terapeuttien mielestä terapiaprosessit ovat kaiken kaikkiaan liian lyhyitä auttaakseen moniongelmaisista, jo varhaisia kiintymyssuhteita vaille jääneitä lapsia ja nuoria. John Bowlbyn kiintymyssuhdeteorian mukaan lapsen kiintymyssuhteen rakentuminen kestää noin kaksi vuotta (Bowlby 2007, 2). *"Jotta vahvoistais niin kun sitä identiteettiä. Entii, et se on ihan. Et aattelin et sellanen kaksvuotinen vois olla vaikuttava...et sitä ois voinu jatkaa vielä puoli vuotta lisää?"* (H7) Tämä on todennettu aivotutkimuksin. Ihmisaivoissa tapahtuu merkittäviä muutoksia kahden vuoden jälkeen oppimisprosessien alkamisesta, mm. soittamaan oppimisessa, surutyön käsittelyssä, uuden kielen oppimisessa sekä kiintymyssuhteen luottamuksellisuuden sisäistämässä. (Bowlby 2007.)

*Kun tavataan vaan kerran viikossa semmonen vähintään kaks vuotta. Et joskus on kaks vuotta ja joskus ois kolme vuottakin hyvä, mut keskimäärin kaks vuotta sillon ainakin pidetään ihan miniminä että jotain voi tapahtua, että voi niin kun tutustua, voi kantaa ja voi irrottua. (H14)*

### **Asiakaslähtöinen työskentelytapa sekä koulukulttuurin aikataulu terapian keston määrittäjinä**

Kuvataideterapeutit painottavat asiakaslähtöistä työskentelytapaa. Toisille riittää lyhyt kriisiterapeuttinen apu, kun taas toiset tarvitsevat läpi elämänsä tuki-

toimia. Puheessa tuotiin esiin myös ne moniongelmaiset perheet, joiden useat lapset saattavat tarvita apua. Jatkuvuuden tärkeys korostuu tämänkin terapeutin haastattelussa.

Lomat katkaisevat kouluissa tehtävän terapiaprosessin. Terapeutit pohtivat lomien merkitystä terapiaprosesseille. Joskus loma on todella ikävä keskeytys prosessin jatkuvuuden näkökulmasta. Toisaalta lomat nähtiin hengähdystaukona. Terapiaprosessin koettiin etenevän myös lomien aikana, jolloin lapsissa tapahtuu paljon fyysistä ja henkistä kehitystä jo yhden kesän aikana.

*Tietysti siin on kesä välissä, ja siin on pitkiä lomia ... et sen tytön kanssa justinsa, kun päästiin siihen, et hän rupes avautumaan, kun hän pääsi jotenkin siihen prosessiin, niis kuvis alko ilmetä jotenkin se sellainen, et mitä hän ajattelee, niin sit hänen piti lopettaa se. (H7)*



KUVA 9 Käärmeen nielemää

### 5.1.3 Taidemateriaalit

“The art materials and art-making processes are an integral part of the art therapy from the beginning of treatment. As such they are one of the most important elements in the art therapy as they provide an indirect focus and shared engagement between therapist and client. By directing social interaction through a focus on art-making activity, a form of relating which children with autism can tolerate, and build up a tolerance for, becomes established.”

Evans & Dupowski 2001, 100.

Taidemateriaalikysymys vaikutti kuvataideterapeuttien lempikysymykseltä. He puhuivat paljon materiaalien merkityksestä ja kuvasivat, miten ne ja tekniikat olivat kiehtoneet heitä ja johtaneet sitten myös asiakassuhteissa kehittyneitä tekniikoita omien taiteen tekemisen kokeilujen kentäksi. Ryhmät päätyivät kiinnostavien materiaalien kautta menetelmällisiin kokeiluihin. Terapeutin tehtävänä on Rankasen mukaan tutkia ja jäsentää yhdessä asiakkaan kanssa myös eri materiaalien työstämiseen liittyviä kokemuksia. Materiaalit vaikuttavat työskentelyn liikkeen laatuun ja sensorisiin kokemuksiin. Eri materiaaleihin liittyvät kokemukset ovat merkityksellisiä jokaiselle yksilöllisellä tavalla ja merkitys voi vaihdella asiakkaalla harjoituksen edetessä. (Rankanen 2007, 81.)

### **Materiaalien hankkiminen**

Terapeutit mainitsivat taloudelliset rajoitteet taidetarvikkeiden käyttöön saamisessa, mikä hankaloitti parempien materiaalien hankkimista ja käyttöä. He korostavat, miten tärkeää oppijoille on taidevälineiden valinnan vapaus, että he löytävät itselleen parhaan välineen työstääkseen tunteitaan ja heille tärkeitä asioita. Säästämisen periaatetta terapeutit vastustavat tiettyyn rajaan asti, terapiaprosesseissa tulee vallita sallivuus myös materiaalin määrän suhteen.

Eniten käytettyjä materiaaleja olivat pullopeitevärit ja yleensä vesiliukoiset värit, väriliidut, tussit, lyijykynät ja isot paperit. Savi, kipsi, järeä kivimateriaali ja rautalanka mainittiin myös:

*...tärkeää on se, että vapaasti valita, millä materiaaleilla työskentelee. Ja että on erikokoisia papereita, eri paksuisia papereita. Ei tarvitse olla mitään taiteilijatasoisia värejä, et ihan tavalliset pullopeitevärit kelpaa. Erilaiset öljyliidut ja kuivapastelliidut ovat käyttökelpoisia, koska niistä tulee kaikista erilainen tuntu ja sitten että on myös kaikkea muuta materiaalia kuten narua ja askartelumateriaalia. Että kolmiulotteisen tekeminen on mahdollista. (H3)*

Terapeutti vertasi taiteen tekemistä ruuanvalmistukseen, mitä enemmän raaka-aineita on valittavana, sitä mielenkiintoisempia yhdistelmiä on mahdollisuus tuottaa. Oivallukset kumpuavat elämyksistä, uusista kokeiluista ja ongelmien uusista ratkaisumahdollisuuksista. Terapeutit hankkivat yleensä materiaalit itse, jotta tarvikkeet olisivat mahdollisimman tarkoituksenmukaisia. Osa niistä tulee kouluistakin, mutta erityisiä suuria papereita tai terapeuttisia värejä ja väripapereita terapeutit hankkivat itse. Terapiassa käytettyjen materiaalien tulee olla myrkyttömiä, koska terapiatilanteessa usein materiaalit ovat suorassa kontaktissa ihon kanssa.

### **Ihokosketus**

Asiakkaiden on tärkeää voida koskettaa värejä, jotta emotionaalisten elämysten saaminen jo taiteen tekemisen vaiheessa on mahdollista. Terapeutti kuvaa emotionaalisen ihokosketuksen merkitystä väriin siten, että kosketus omaan itseen liikkeen kautta taidetyön tekemisen aikana ja oma kehollisuuden kokemus taidemateriaalien välityksellä ovat elämyksellistä oppimista itsestä. Erityisen tärkeää lapselle ja nuorelle voi olla vapaus koskea maaleihin ja myös sotkea. Kuva-



taideterapeutin kertoman mukaan erään terapiatyön aiheena oli ruma kuva. Teemankin perusteella lapsilla oli lupa sutata ja roiskia värejä. Tällaiseen tekemiseen oivallinen materiaali värien lisäksi on savi. Se antaa luvan voiman käyttöön, puristeluun, muovailuun ja harjaannuttaa samalla koskettamista ja muutenkin tuntoaistia. Materiaalit auttavat oppijoita sensitiiviseen työskentelyyn, mikä avaa uusia mahdollisuuksia tutustua itseensä kehollisesti. Materiaali on myös emotionaalisten, kehollisten elämysten tuottaja ja siten myös terapian sisäisten puitteiden mahdollistaja.



KUVA 10 Kosketus

*Me käytettiin maaleja, siis pullovärejä, ja niissä on ihanaa se, että niihin saa koskea, et voi kädellä maalata. Tekijä ei ole kun siveltimen varren päässä vaan voit todella käyttää, käyttää niin kämmeniä, käsiä, ihoa. Väriin ollaan ihokontaktissa. Käsin maalaamisella tehtiin rumat maalaukset, mikä oli hirmu iso juttu, että voi tehdä jotain päinvastaista, mitä aina kielletään: "älä sotke" ja "älä". Voi näyttää vähän likaiselta ja suttuiselta ja näin. Se oli semmoinen läpimurto... savea muovaillessa saa käyttää voimaa ja saa puristella, kosketella ja aistia. Käyttää sillä tavalla tuntoaistia ja tuoda myös niitä pehmeämpiä tasoja, että miten voi koskettaa vaikka omia kasvoja tai kättään. Se on johdattelua sensitiiviseen työskentelyyn. (H8)*

*Johtuu varmaan siitä että olen itse sellainen, että rakastan kaikkia erilaisia materiaaleja ja leikkiä kaikella ei-taidemateriaalien kanssa, koska tämä toiminta avaa mielestäni oivalluksia tavallaan sen sisäisen prosessin kanssa. (H3)*

Taideterapiassa on myös kuvan tekemisprosessin luoma sisäinen puite ulkoisen fyysisen istunnon sisäpuolella. Materiaalit, joita käytetään kuvien tekemisessä, omalta osaltaan myös kohottavat ja korottavat tilan kokemusta. Kuvan tekemisen aktiviteetti ja toiminta rakentavat suhteen asiakkaan ja kuvan välille. Tämä suhde voi sulkea terapeutin ulos, mutta hän seuraa ja tarkastelee prosessia kaiken aikaa kannatellen tapahtuman turvallisuutta kuten äiti tarkkailee vastasyntynyttä (Case & Dalley 1992, 59).

*Se on semmoista, että koko ajan noi tuntosarvet liikkuu, et miten paljon mua tarvitaan ja miten paljon mua ei tarvita... (H13)*

Tämä teoria johtaa ajatukset kuvatyöskentelyn terapeutin mahdollisuuteen toimia korvaavana kokemuksena suhteessa puutteelliseen varhaiseen vuorovaikutukseen. ”... et lapset haluavat olla vain siinä mutta usein ne haluaa, että olen lähellä heitä, että olen läsnä, mukana tekemisessä, vieressä. Läsnä on kosketus ihan kaikin tärkeimpiin asioihin ja aiheisiin elämässä.” (H4)

*... Et lapset ja nuoret pystyvät purkamaan tunteitaan, niitä asioita, joita on mahdollisesti pakkaantunut sinne sisälle, erilaisissa koulutilanteissa, he voivat purkaa myös niitä asioita, jotka tulee kotoa, vanhempien kriiseistä kotiolosuhteissa, tästä kodin sosiaalisesta ympäristöstä. Et tää terapiatila on paikka minne voi tuoda kaiken sen mitä ei voi kotona tai muiden opettajien kanssa käsitellä ollenkaan. Ja sitten voi tuoda sitä ongelmakenttää, mikä on siinä luokassa. Emotionaalinen helpotus terapiatilanteessa on tärkeä kuten myös itseluottamuksen kokemukset...rakentaa sitä itseluottamusta, joka monella lapsella on heikko. (H6)*

Psykodynaamisen ajattelun mukaan terapiamateriaalin voidaan ajatella symboloivan vauvan ravintoa, joka antaa terapiaprosessin mahdollistajana merkittävän osan kolmiosuhteeseen (Case & Dalley 1992, 91–107). Wood kuvaa kuinka taiteen tekemisessä taidemateriaalien mukanaolo terapeutin läsnäolossa muuttaa tarkoituksen ja dynaamisen tasapainon. Kahdesta tulee kolme. Tätä voidaan kuvata kolmiosuhdeprosessiksi ympäröivässä potentiaalisessa, terapeutisessa tilassa (Wood 1984, 68).

### **Kamppailu materiaalista**

Terapeuttien mukaan kuvataideterapiassa materiaali merkitsee ryhmälle myös pelikenttää. Ryhmäläiset saattavat alkaa taistella materiaalista, jonka voidaan katsoa symbolisesti merkitsevän ravintoa, jota terapia tarjoaa oppijoiden emotionaaliseen nälkään. Tällöin terapeutin velvollisuus on olla tasapuolinen materiaalin suhteen. Pitää osata rajata myös hulvatonta, ylenpalttista taidevälineiden ja maalien käyttöä. Kuvataideterapeutit ovat ottaneet käyttöön kestävän kehityksen periaatteita, jos tuhlaaminen on alkanut saavuttaa mahdottomilta tuntuvia mittasuhteita. ”Ravintoa” tulee olla riittävästi, ja yleensä terapian alkupuolella ryhmän jäsenet kokeilevat, miten paljon heidän on mahdollista käyttää tarvikkeita.

*Tärkeää on, et saa valita vapaasti, mitä materiaaleja käyttää ja niitä on riittävästi ja ne ovat erilaisia. On tärkeä saada leikkiä kaikella. (H3)*

On merkityksellistä, että terapeutti sietää tätä kokeilua niin, että luottamus syntyy niin terapeutin kuin terapiaryhmän välille. Terapeutin mukaan ryhmän toiminnallisessa vaiheessa, jos taidemateriaali ei aina tunnu joillekin riittävän, ryhmä ryhtyy puuttumaan jonkin jäsenen mahdollomaan materiaalin käyttöön. Silloin terapeutti on saattanut herättää keskustelun aiheesta ja antanut ryhmän laatia säännöt tämän ongelman ratkaisemiseksi. On tärkeää, että terapeutti tarpeen vaatiessa muistuttaa ryhmää tästä sopimuksesta ja mahdollisesti kertaa ryhmälle sen itsensä laatimat säännöt. Näin struktuuri materiaalin käytön suhteen tulee sisäistettyä kaikille ryhmän jäsenille.

### **Materiaalien yhdistely**

Poikkitaiteellisia ja omaperäisiäkin kokeiluja tehtiin. Jotkut käyttivät musiikkia, draamaa, videota, kiven veistoa ja tietokonetta terapiatyöskentelyn taidemateriaalina ja menetelmänä. Kiinnostavaa on, että monitaiteellisuus ei yksinomaan kuulunut ja rajoittunut ekspressiivisten terapeuttien toimenkuvaan, vaan myös psykodynaamisen terapian edustajat tekivät rohkeita metodisia kokeiluja terapiaprosesseja rikastuttaakseen.

*Nauhuri käytettävissä ja, koska me tehtiin myös, nauhoitettiin musiikkia ja, ja tehtiin kuunnelmia. Tai sitten, joo, hetkinen, niillä joill oli tällainen luku- ja kirjoitusongelmia, niin käytiin myös nauhuria, ett he sai puhua ja kirjoittaa. Tehtiin asioita eri luovilla menetelmillä: eri jutut yhdistyi aina siihen samaan prosessiin. Draamaa tein myös, vaatteita: varsinki kaulaliinoja ja myssyjä, lakkeja. Tietokonetta, joku jolle oli hyvä harjoitella kirjoittamista, niin kirjoitti sadun tietokoneelle. (H4)*

*...videopajassa, miss tehtiin omia videoita, suunniteltiin ja pienis ryhmissä tai yksilöllisesti, suunniteltiin ja kuvattiin ja leikattiin. Meill oli editointilaitteet. Ja se oli hyvä työskentelymuoto. Siinä oppi paljon ryhmätyöstä, kuvan voimasta ja merkityksestä...kuvataidepajassa saattoi työstää kiveä, oli yksi nurkkaus johon oli tuotu kuormallinen kevytbetonia. Kevytbetoniharkkoja, siporex -harkkoja. Niitä voi työstää sahalla, taltoilla ja kirveellä. Se oli aikoinaan suosittua, sitä jyskyteltiin, moukaroitiin ja maalattiin, hiottiin ja kaikkea. (H10)*

Kaikille taidemateriaali ei merkinnyt näin suurta osaa työssä. Terapeutin toimenkuva saattoi olla vähemmän terapeutin, työ sisälsi paljon sosiaalityön luonteista, yleistä oppilaiden hyvinvointiin ja syrjäytymiseen liittyvää tukitoimintaa organisatorisessa mielessä.

*No tällä hetkellä on fläppitaulu jota käytän, se on aina mitä sattuu käsillä olemaan. En viitsi kantaa näitä materiaaleja mukana. Ne ovat niin painavia. Kuljen pyörällä täällä. Minulla on tässä tilassa maalit ja pensselit ja sitten legopalikoita. Se on vähän mitä nyt siitä tilasta satuu löytymään, niitä käyttää. (H12)*

## 5.2 Kolmiosuhdeprosessin sekundaarit edellytykset

### 5.2.1 Kuvataideterapeuttinen toiminta opetussuunnitelmissa

Koulukulttuurissa oppimisen struktuurin rakentaja on opetussuunnitelma. Erityisoppijoilla tämä on yleensä HOPS (henkilökohtainen opetussuunnitelma) tai HOJKS (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma). Oppijan tarvitsemat terapeuttiset toiminnot merkitään yleensä erityisopetuksessa HOJKS:iin. Kiinnostavaa oli selvittää, miten kuvataideterapeutit käyttivät terapiasopimuksia sopiessaan oppijoiden terapiatoimintaan osallistumisesta. Terapiasopimus on yksi terapeuttisen työskentelyn kulmakiviä (Case & Dalley 1992, 54–55). Se antaa struktuurin terapiaprosessille, ja se kertoo milloin toiminta on aloitettu ja milloin sen on suunniteltu päättyvän. Terapiasopimus liitetään usein hoitokulttuuriseen toimintaan. Ajatellaan, että se on osa hoito- ja kuntoutussuunnitelmaa. Fundamentalistiseen psykoterapiaan kuten kuvataidepsykoterapiaankin kuuluu terapiasopimuksen allekirjoittaminen viiden kokeilevan terapiaistunnon jälkeen (Waller & Gilroy 1992; Case & Dalley 1992). Tässä asiakas, terapeutti ja joskus myös vanhemmat sitoutuvat tekemään yhteistyötä asiakkaan/oppijan parhaaksi yhteisesti määritellyn ajan.

*Vanhemmat pitäisi olla mukana näissä HOJKS -palaverissa missä henkilökohtaisen opiskelun järjestämistä koskeva suunnitelma tehdään. Jossa ainakin sovitaan ketkä henkilöt ovat toiminnassa mukana. Vanhemmat on siis paikalla ja tieto kulkeutuu näin. Mutta joskus se tieto menee pelkästään ryhmän opettajan kautta vanhemmille. (H10)*

Kireät opetussuunnitelmat vaikuttavat myös työyhteisöön ja sen työilmapiiriin. Kuvataideterapeuttien mukaan kouluissa kognitiivisia tavoitteita painotetaan usein liikaa ja niihin keskitytään kokonaisuus unohtaen. Nämä kaikki tekijät kuormittavat myös opettajia ja heidän yhteistyökumppaneitaan, ei yksin oppijoita. Ongelmana koulu yhteisöissä on, ettei tälle asioiden suunnittelulle, selvittelylle ja arvioimiselle ole riittävästi aikaa. Terapeutin mukaan opetussuunnitelma voisi olla myös väljempi ja rikastaa enemmän oppijoiden oppimisprosesseja. Erityisopetuksessa toimiva kuvataideterapeutti kiittelee oman koulunsa opetussuunnitelmaa, sen väljyyttä ja monipuolisuutta, joka antaa mahdollisuuksia monentasoiselle oppimiselle. Erityiskoulussa työtä tekevä kuvataideterapeutti koki tekevänsä vielä erityispedagogiikassa toimiessaan erilaista työtä kuin mitä muut erityisopettajat. Yhteistyöhenkilöt saattavat löytyä koulu yhteisöstä vasta vuosien työn tuloksena.

*Et tää koulumaailma on tosi hankala mulle. Ja oma aikansa siin sitten menikin että, et tähän jotenkin tottu ja oppi tääl olemaan. Mutta vuosien varrella on löytäny ne ihmiset, jotka ajattelevat niin kun samanhenkisesti, ja silti mä koen olevani tääl kyllä aika silleen erilainen. Ja tekeväni aika erilaista työtä. Ja tekeväni vielä erilaista työtä sit näihin muihin erityisluokkiin verrattuna...meil ei oo siis opetussuunnitelmas, ei oo sitä ett äidinkieleä pitää oppii tää ja matematiikka tätä. Että meidän opetussuunnitelma on se, että jokainen lapsi oppii koululaisen taitoja oman aikataulunsa ja kykyjensä mukaan. Ja se on must just sen tän työn voima ja rikkaus, tai ne ihanat väljät raamit, jonka sisällä sitten tehdään kaikkee. (H5)*

Opetussuunnitelman väljyyden koetaan antavan tilaa erilaisille työmuodoille, jotka terapeutit mielsivät työssä olevaksi mahdollisuudeksi ja aivan sen yhdeksi tarkoitukseksi. Terapeuttien mukaan HOPS ja HOJKS päivittämiseen on syytä paneutua useampaankin kertaan vuodessa niin, että opetuksen tavoitteita täsmennetään ja terävöitetään.

### Terapiasopimuskäytänteet

Opetussuunnitelman väljyys antaa tilaa erilaisille työmuodoille, jollaiseksi haastateltavakin kokee työssä sen tarkoituksen. Kuvataideterapeutti kertoo ottavansa yhteyttä ryhmien ohjaajiin silloin, kun tehtävän fokus alkaa horjua. Terapeuteista vain viisi tekee oppilaiden ja heidän vanhempiansa kanssa kirjallisen terapiasopimuksen, loput kymmenen terapeuttia kysyivät suullisesti luvan. Kaikissa tapauksissa kuvataideterapeutit ovat ensin informoineet vanhempia siitä, mistä tässä terapeuttisessa toiminnassa on kysymys. Muutamassa tapauksessa informoinnin suoritti lapsen opettaja. Terapeutit ovat ottaneet vanhempiin yhteyttä eri tavoin: toiset ovat olleet henkilökohtaisessa kontaktissa heihin, toiset ovat lähettäneet kirjalliset esittelyt terapeuttisesta toiminnasta ja pyytäneet siihen vanhempien suostumuksen, toiset ovat tavanneet vanhemmat yhteispalavereissa tai vanhempainilloissa, jolloin on suullisesti päätetty ja sovitettu terapiaryhmään liittymisestä.

*Terapialuvat täytyy aina olla, vaikka se ei ole varsinaista hoitotyössä tehtävää terapiaa. Ei, ei mitään kirjallista. Mutta tietysti suullisesti sovittiin tietyistä jaksoista. Vanhemmat olivat tästä ehdottoman tietoisia. (H2)*

*Niin laitoin heille kirjallisen selostuksen ja kysymyksen joo. Et lapset saa osallistua ja se oli kirjallinen. Sitten noitten muitten ryhmien kanssa, niin meillä on suullinen sopimus. (H3)*

Yksi syy ja perustelu kirjallisten sopimuksien ja terapia-sanan käytön vähyyteen on vanhempien asenteiden ja ennakkoluulojen poissulkeminen. Ei haluta osoittaa sormella lapsen ongelmaa, vaan pyritään tuomaan asia julki enemmän oppimisen vaikeutena kuin siinä, että koko lapsi olisi sairas tai hoitoa vailla. Terapia-sanan käsitetään sisältävän monia stereotyyppisiä negatiivisia sävyjä, jotka halutaan peittää koulukulttuurin erityispedagogisilla paramedikalisaatioilmaisuilla, kuten oppimisvaikeudet, tai jollakin muulla keskittymiskyvyttömyyttä ilmaisevalla, oppimiseen liittyvällä diagnoosilla. Yleistä on, että avoimuus puuttuu koulukulttuuriin käytännöistä, kun kysymys on oppijan psykologisista tai psykopatologisista ongelmista. Tämä mielenterveyteen liittyvä tabukäyttäytyminen on mielestäni osa koulun piilo-opetussuunnitelmaa.

*... Luulen, että aina ei edes selvästi sanota, että kyseessä olisi terapia. Sanotaan, että terapeutin työskentely, jonka tarkoitus on auttaa lasta oppimisvaikeuksissa. Terapiasanaa sinänsä vältetään, että ei haluta antaa sitä vaikutelmaa että lapsi olisi sairas, vaan että lapsi tarvitsee erityisapua, jota voidaan taideterapeuttisilla menetelmillä antaa. (H6)*

Lupakysymykset tulivat esille myös toisessa tilanteessa. Terapiasopimuksien lisäksi luvanvaraisia ovat myös kuvataideterapian tuotokset. Nämä kuvat ovat myös salassapitovelvollisuuden alaista materiaalia. Jotkut terapeutit pyysivät

vanhemmilta lupaa myös kuvata oppilaiden töitä analyysimielessä. Muutama kuvataideterapeutti teki terapiatyötä harjoittelunaan, jonka halusi dokumentoida, ja siksi oli tärkeää pyytää myös vanhempien lupa tällaiseen esitettävään dokumentointiin. Psykoterapiakoulutuksen ollessa kysymyksessä kaikki terapiamateriaali käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja eettisesti kontrolloidusti. Kuvataideterapiassa tehdyistä teoksista puhuminen vanhempien kanssa tai liioin lupien kysyminen ei tuottanut terapeuteille ongelmaa. He pyysivät avoimesti lupaa dokumentoida lasten töitä. Yleensä vanhemmat antoivat luvan mielellään. Terapeutit pohtivat ymmärtävätkö vanhemmat miten herkkiä henkilökohtaisia tunnekuvia lapset tekevät, vai mieltävätkö vanhemmat lasten teokset taideteoksiksi, joista terapeutit ovat esteettisessä mielessä kiinnostuneita. Toiminnan tapahtuessa kouluyhteisössä voidaan olettaa, että vanhemmat liittävätkin kuvat taiteen opetuksen teoksiksi, joilla on kiinnostavuusarvo erityisesti esteettisistä syistä. Teokset nähdään artefakteina eikä niinkään herkkinä tunnekuvinä.

*Lasten vanhemmille lähetin lupalaput tai missä kuvailin että mitä se on, miten se toimii, mitä me tehdään ja miten pitkään se on. Siihen tuli vanhempien allekirjoitus ja lupa, että lapset saa osallistua. Samalla pyysin luvan siihen että saan kuvata näitä töitä, taidetöitä, joita käytin sitten siinä omassa, omassa päättötyössäni kuvamateriaalina. (H8)*

Terapiasopimuksien kautta vanhemmat olivat erittäin tietoisia toiminnasta ja sen kestosta. Tällöin on määritelty terapiatoiminnan aloitus- ja lopetusvaihe sekä sitoutuminen terapiaan niin, että myös vanhemmat ovat sitoutuneita lapsen hyvinvointia edistävään toimintaan. Kun vanhemmat ovat tietoisia terapiatoiminnan eduista ja myös prosessin erilaisista vaiheista he pystyvät huomioimaan lapsensa erilaisia tunteita ja käyttäytymisen muutoksia, joita kuvataideterapiaprosessi saattaa lapsessa aiheuttaa. Terapiasopimus vapauttaa myös terapeutin huomioimaan terapiassa esiintyviä ilmiöitä aikajatkumolla sekä selvittämään itselleen ja työyhteisölle terapiaprosessin vaiheita ja mm. ryhmädynamiikan ilmiöitä. Nämä asiat puolestaan edistävät terapian hyvää vaikutusta. Kuvataideterapeuttien mukaan vanhemmilla on oikeus tietää kaikki ne ilmiöt, jotka koulumaailmassa esiintyvät ja joita käytetään lapsen hyvinvoinnin edistämiseksi ja ylläpitämiseksi.

Terapiasopimus koettiin kuvataideterapeutista toimintaa jäntevöittäväksi tekijäksi. Perhekin saa varmuuden siitä, että heidän lapsensa asiat otetaan vakavasti huomioon. Haastateltavien mukaan myös koulun puolelta toimintaan sitoudutaan vahvemmin ja asiaan paneudutaan ja panostetaan ajallisestikin enemmän terapiasopimuksen myötä. Joissain kouluissa opiskelijoiden ongelmat ovat hyvin vakavia ja tilanne vaatii vahvempaa psykiatrasta otetta.

*Perheiden kanssa teen sopimuksen aika usein, koska olen huomannut, että sopimus jäntevöittää tapaamisia ja ehkä syventää prosessia. (H12)*

Terapiasopimuksen tekeminen tuntuu olevan joskus vaikea asia kouluissa. Yhteiset sopimukset ovat vieraita, paitsi HOJKS:n puitteissa. Terapiasopimus koettiin tärkeäksi informaatiomahdollisuudeksi. Sopimus tekee työn läpinäkyväksi

mäksi ja lisää luottamusta terapiatyötä tekevien, vanhempien ja koko koulun henkilökunnan yhteistyölle. Terapiasopimuksista pitäisi olla selkeä ohjeistus, jotta oikeanlainen avoimuus olisi mahdollista saavuttaa, realistinen informaatio terapian vaikutuksista pitäisi myös olla sekä opettajien että vanhempien tiedossa. Kaikenlaisen piilotekemisen koettiin lisäävän ja ruokkivan niin oppijan vanhempien kuin opettajienkin fantasioita ja asenteita aina vain ennakkoluuloisempaan suuntaan.

## 5.2.2 Taloudelliset edellytykset

Kuvataideterapeuttisen toiminnan rahoitus ja taloudelliset edellytykset kuvataideterapeuttiselle toiminnalle muodostavat kiinnostavan tutkimuskohteen. Kysymys on myös kuvataideterapeuttien työllistymisestä: millaisiin ratkaisuihin he ovat päätyneet etsiessään kouluista koulutustaan vastaavaa työtä. Tässä yhteydessä on muistutettava, että kuvataideterapeuttien palkkaus on ongelmallista, koska kunnallinen virkaehtosopimus ei tunne kuvataide- tai taideterapeutin ammattinimikettä. Toimen palkkauksesta eikä sen eduista ole löydettävissä suomenkielistä selvitystä ammatin kuvauksena. Ammatilla ei siis ole Suomessa virallista ammattistatusta. Erityisen hankalaa tämä on juuri kouluissa toimiville kuvataideterapeuteille. Tähän tilanteeseen on keksitty mitä kiintoisimpia ratkaisuja. Suuri osa (kuusi terapeuttia viidestätoista) kuvataideterapeuteista toimi erityisopetuksessa, josta myös palkkaus tuli. Neljä terapeuttia toimi kokopäiväisenä erityisopettajana ja kaksi heistä toimi tuntiopettajana. Tavallisista opetustehtävistä palkkansa sai kaksi terapeuttia. Luonnollisesti kaikilla näillä terapeuteilla oli myös pedagoginen koulutus (ks. Taulukko 1). Palkkaus tuli näin ollen pedagogisen pätevyyden mukaan.

Vaihtoehtoisia ratkaisuja olivat kuvataideterapeuttien toimiminen koulunkäyntiavustajina, kansalaisopiston opettajina, kuraattoreina ja psykologeina. Steinerpedagogiikan (Taulukko 1) alueella yksi kuvataideterapeutti on palkattu omalla nimikkeellään. Kuvataideterapeutit kiinnittivät huomiota koulun varojen ja ylipäättään talouden niukkuuteen. Moni oli hämmentynyt tilanteen vuoksi: autettavia riittää, mutta varoja resurssien kasvattamiseen ei tahdo löytyä.

*Ei siinä ollut mitään erityisrahoitusta, koska se oli koulutukseen kuuluvaa työtä. Terapeutti oli ilmanen ja materiaalit tuli koulusta, niin se ei lisännyt yhtään kustannuksia. Eikä siinä tullut mitään sellaisia kuljetuskustannuksia eikä mitään. (H1)*

Kolme terapeuttia teki työtä ilmaiseksi. Kaikki ilmaistyöntekijät olivat suorittaneet opintoihin liittyviä harjoittelujaksoja oppijoiden kanssa. Koulu oli ottanut kussakin tapauksessa hyvin vastaan tällaisen ilmaisen taideterapiaopiskelijan työpanoksen. Suomen kouluissa suurin osa palkatusta terapiatyöstä on rahoitettu joko erityisopetuksen tai muun opetuspuolen resursseista. Joskus toiminnan rahoitukseen on käytetty ESR -projektivaroja tai joidenkin yhdistysten projektivaroja.

*Käytännössä tiedän että kouluissa ei ole, opetushallinnossa, niin sieltä sitä kustannusta ei irtoa mitenkään. (H2)*

Terapeutit kokevat turhauttavana sen, että joidenkin heistä on aneltava rahaa oman palkkansa lisäksi myös taidetoiminnan tarvikkeisiin. Kerjääminen tuntuu nöyryyttävältä ja tuntuu lisäävän sitä käsitystä, että koulu ei arvosta toimintaa. Jotkut terapeutit ovat joutuneet hankkimaan erityismateriaalit omalla kustannuksellaan.

*Koulussa sellanen tilanne, varsinki ku rahoja nipistetään joka paikasta, niin ett ei ole varaa hankkia kaikkea erikoismateriaaleja. Tietysti se on kurjaa kyllä aina, et pitää siitä rahasta puhuu, ja jotenkin sitä pitää kerjätä. Olisihan se aika mukavaa, et olis olemassa tietty raha, jonka vois käyttää näihin asioihin. (H5)*

## 5.3 Kolmiosuhdeprosessin tukiverkosto

### 5.3.1 Vanhempien osuus ja perhe

Vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä koettiin olevan tehostamisen varaa. Erityisesti pienten lasten hyvinvoinnin suhteen nähtiin erittäin merkitykselliseksi vanhempien kannatteleva osuus. Nähtiin merkitykselliseksi, että vanhemmat ovat tietoisia kuvataideterapiasta, kuvan mahdollisuudesta tukea lapsen oppimista ja muita kasvuun ja kehitykseen liittyviä valmiuksia. Kuvataideterapeutit painottavat, että tulisi välttää tilanteita, joissa vanhemmille muodostuu ristiriitaisia ajatuksia tai negatiivisia fantasioita toiminnasta. Terapeuttien mukaan kipeimmin tukea tarvitsevat ne lapset, jotka ovat joutuneet kriiseihin tai elävät niiden keskellä. He ovat usein eniten kodin suoman turvallisen, välittävän huolenpidon ulkopuolella. Näiden oppijoiden vanhemmat eivät yleensä osallistu koulun vanhemmille järjestämiin tilaisuuksiin. Heidän on muutenkin vaikea sitoutua lasta koskeviin viikoittaisiin tukijärjestelmiin, säännöllisiin terapeuttisiin palveluihin kouluajan ulkopuolella, jolloin koulun ulkopuoliset terapiapalvelut yleensä järjestetään. Näin kouluympäristö on paikkana mitä parhain erityisjärjestelyjen foorumi.

#### Avoimuus yhteistyön edellytyksenä

Siksi avoimuus ja se, että vanhemmat on hyvin valmennettu lapsen terapeutin toiminnan tukijoiksi, on välttämätöntä. Tärkeää on, että he ovat sisäistäneet oman osuutensa terapian onnistumisessa. Vanhemmat saattavat kokea vaikeana, että heidän lapsensa tarvitsevat erityistukea. *"Niin, toisaalta se oli kyllä sitten joillekin vanhemmille kova pala, et heidän lapsensa oli siel erityiskoulussa, ja se oli semmonen, sitä ei saa sanoo."* (H7) Jos vanhemmille ei kerrota riittävästi kuvataideterapia-prosessin periaatteista, heidän tukensa puuttuminen voi johtaa siihen, että lapset eivät vapaudu tuottamaan kuvia avoimesti. Prosesseissa jäädään asioiden yleiselle tasolle, ja henkilökohtainen taso uupuu prosessista. Vanhempien puuttuminen tukijoukoista nähtiin siis jopa esteeksi terapiaprosessien vaikuttavuudelle.



Terapeutti kertoo kuvaavansa taideterapiatoimintaa vanhemmille oppijan hemmotteluna, erittäin positiivisena lisähuomion antamisena.

*... Vaikka tämä nyt on pedagogista toimintaa ja liittyy osana pedagogiikkaan, tämä maalaus. Eikä aina ole jotain hoidon tarvetta. Vaan että toiminta on nimenomaan pedagogiikan tukena, lisäturvana lisäämään opettajan ymmärrystä lapsesta. Kun opettaja ei ehdi kaikkia niin hyvin huomioida, tämä voi olla sellainen hemmottelujaksokin. (H14)*

*...eräessä terapiaprosessissa tunnetasolla liikuttiin melko yleisellä tasolla. Ja tää johtu varmasti siitä että, että vanhemmat eivät olleet sillä tavalla niin kun tietosia näistä prosesseista. Et siinä kyllä tapahtu niitä, ryhmäprosesseja mutta mä en niitä voinu käyttää hyödyksi kuin ryhmäterapiassa esimerkiksi, koska vanhemmille ei oltu kerrottu niin kun tästä terapiapuolesta. (H15)*

Vanhemmat otetaan mukaan terapiaprosessin alussa toimimaan yhteistyössä tukiverkkona niin lapsen kuin terapeutinkin kanssa. Jos lapsi kieltää terapiasta kertomisen, terapeutti selvittää syyn kieltoon. Joskus terapeutin kuvan tekeminen voi vaikuttaa odottamattomasti lapseen. Ennen sulkeutunut oppija saattaa alkaa tuoda tunteita voimakkaasti esille purkautumalla regressiivisesti myös terapian ulkopuolella opittuaan pitämään puoliaan alistajia vastaan. Tämä saattaa ilmetä itkuisuutena ja kiukkuisuutena. Näistä mahdollisista ilmiöistä haastateltavat ovat kertoneet lapsen vanhemmille ja opettajille. Tavoitteena on ollut, että tämä tieto auttaa vanhempia tukemaan lapsen ja nuoren terapiaprosessia sekä hänen henkistä kehitystään.

### **Miksi terapiakuvia ei viedä kotiin**

Terapiassa tehdyn tuotoksen tutkiminen on yksi prosessin osa. Terapiakuva saattaa olla ulkopuolisen silmin katsottuna erittäin vaatimaton. Usein kouluissa syntyy ristiriitatilanteita juuri näiden terapiatilanteissa tehtyjen teosten kanssa. Oppija saattaa haluta viedä itselleen tärkeän työnsä kotiin. Vanhempien tulee olla tietoisia terapiaprosessikuvien ja kuvataideopetuksessa tehtyjen teosten erosta. Esteettisten arvojen sijaan työt sisältävät emotionaalisia, herkkiä oman itsen ja kasvun kannalta tärkeitä merkityksiä ja arvoja. Ne eivät välttämättä ole esteettisesti arvioituina taideteoksia. Ristiriita syntyy, kun vanhemmat alkavat arvottaa lapsen tai nuoren työtä oman kouluopetuksessa saadun arviointimallinsa perusteella. Sama koskee tilannetta, jolloin terapiaprosessissa tehty kuva joutuu koulun muun henkilökunnan käsiin.

*Mut se, et miltä se näyttää niin, niin tota se ongelma just on että kun se ulkopuolisen silmissä ei näytä kovin kummoselta, kun ei oo mukana siinä prosessissa. Niin, niin sit on tää, et mitä niillä lasten tuotoksilla tekee. Jos laps vie ne kotiin, niin se on kauheen problemaattista just sen takia että, tai jos kuvaamataidon opettaja tai luokanopettaja tulee katsomaan et ai "tommostaks te teitte". (H15)*

Kotiin vietyinä, ryhmän ulkopuolella, kuvat saattavat saada erilaista palautetta ja silloin ryhmän jäsen saattaa kokea hämmennystä, arvoriistiriitoja tai jopa identiteetikriisejä.

*Ja kaikkein mielenkiintoisinta miten tärkeinä ne niitä tuotoksiaan piti, ja miten niitä sitten rakkaudella vietiin kotiin. Ja sitten se huoli että miten ne kotona sitten vastaanotetaan. Koska eivät ne sitten taas näyttäneet niin hienoilta kun ne kuvaamataidon opettajan kanssa tehdyt työt, että, ne olivat ehkä semmoisia ekspressiivisiä. Ne olivat hyviä sitten keskustelussa. (H11)*

Teos saattaa sisältää paljon patoutunutta kiukkua tai erittäin herkän kuvauksen syvimmistä salatuista tunteista ja oloista. Jos tämä herkän prosessin tuotos siirtyy koulumaisen arvioinnin piiriin, saattaa sillä olla lapsen tai nuoren kehityksen kannalta tuhoavia seurauksia. Tapahtuma ei välttämättä tuhoa lapsen miinää, mutta se estää terapiaprosessin etenemisen. Tästä syystä terapiaprosessille annetaan oma rauhansa: sen salattu, luottamuksellinen ominaisuus suojataan ulkopuolisilta häiriöiltä ja ulkopuolisilta henkilöiltä. Perhekin on siis terapeutin kolmiosuhteen ulkopuolella, vaikka se on usein oppijan kuvissa hänen tärkeänä teemanaan ja pohdintansa aiheena. Prosessin kuuluu saada edetä häiriöittä ja kaikessa rauhassa.

Koulu on erityisen hyvä paikka tutkia myös perheen kokonaistilannetta, kun yhtä aikaa saattaa koulussa olla useampi lapsi samasta perheestä. Näin opetuksesta vastaavat henkilöt voivat observoida tilannetta monelta eri puolelta ja kuitenkin koostaa perheen tilanteen lapsen kokonaisvaltaisen tuntemisen ja kuvallisen intervention avulla. Terapeutit korostavat kuvataideterapian mahdollisuutta auttaa koko perheen tilannetta.

### **Terapian vastustus ja yhteistyön rajoitukset**

Vanhemmille terapiasta kertominen ei aina ole lasten edun mukaista. Lapsi voi jopa kieltää yhteydenoton vanhempiin. Vanhemmat saattavat hankaloittaa terapiaa peläten, että toiminnassa paljastuu jokin perheelle arka asia. Näissä tapauksissa ei toteudu se, että vanhemmat kannattelisivat tai tukisivat terapiaprosessia, vaan he saattavat yrittää estää sitä sabotoiden. Vanhempien taholta terapian vastustusta tapahtuu monella tavalla: lapsi unohdetaan tuoda terapiaan, tai terapiatilaan saatetaan tunkeutua kesken istunnon, jolloin terapeutille tuodaan omat huolet, ja näin anastetaan lapselle tarkoitettu terapia-aika itselle. Vanhemmat saattavat väheksyä lapsen terapiassa tekemiä kuvia ja hänen kiinnostymystään terapeuttiin. He saattavat väheksyä terapeuttia lapselle ja mitätöidä koko terapian. Terapeuttien mielestä tällainen vastustus johtuu useimmiten vanhempien tiedon puutteesta. He eivät ymmärrä, mitä kuvataideterapia on ja miten se voi auttaa heidän lastaan.

*Jos opettaja laittaa lapsen kuvataideterapian, niin mä edellytän, että se on ollut yhteydessä kotiin... Mut jos oppilas ite tulee, ja sil on on joku asia niin mä aina kysyn et "voinko olla, et onko tarvetta tai haluutko, että kerron ja musta olis hyö". Mut sit jos se ei halua niin sit ok. Jos ei mee lastensuojelun raja rikki. (H12)*

Aina siis terapia ei voi olla julkista, jos siitä on haittaa lapsen hyvinvoinnille mm. hänen suhteessaan vanhempiensa väkivaltaiseen käytökseen. Lastensuojelutilanteissa terapeutti on selvittänyt lapselle sosiaaliviranomaisten tuen tärkeyden. Joskus näissä lastensuojelullisissa tilanteissa on hyvä välttää kuvataideterapiasta kertomista vanhemmille.

### 5.3.2 Koulun yhteistyötahot

#### Rehtori

Koulun ilmapiiri muokkautuu paljolti toiminnan johdon kautta. Kuitenkin rehtoreiden tieto koulun toiminnasta perustuu enimmäkseen opettajilta saatuun informaatioon. Rehtorin merkitys kouluyhteisön kulttuurin luomisessa on keskeinen (Mahlamäki-Kultanen 1998, 156). Eri koulutusalojen kulttuuri näkyy suhtautumisessa rehtoriin, johtamiseen ja pedagogiseen rehtoriuteen. Mahlamäki-Kultanen kirjoittaa rehtoriudesta tekemänsä tutkimuksen loppukaneetiksi: ”Tehtäväksi anto rehtoreille pedagogisina kehittäjinä on selkeä: hänen on tietoisesti arvioitava ja kehitettävä oppilaitoksensa oppimiskulttuuria, työyhteisöyksymiä ja työelämä yhteyksiä.” (Mahlamäki-Kultanen 1998.)

*Ja et hyvin paljon on esimiehestä, rehtorista kyse, että miten tätä työtä voidaan yleensä tehdä kouluissa... (H6)*

Kuvataideterapeuttien mukaan oppimisympäristön hierarkkinen järjestelmä on viime kädessä suurelta osin rehtorin harteilla. Terapeuttisen toiminnan aloittamisessa, jatkuvuudessa ja sen rahoituksessa koettiin merkittäväksi, että tuki toimintaan tuli rehtorilta. Hänellä on tärkeä rooli kuvataideterapeuttisen toimintamallin hyväksyjänä ja tukijana. Tämä luottamus koettiin toiminnan edellytykseksi. Erityiskouluissa saattoi olla suuri vapaus ja väljyys toteuttaa opetussuunnitelmaa, tällöin opettaja itse sai ratkaista opetuksen suunnittelun ja struktuurin. Näissä tunnittomassa koulussa on hyväksi toimintamalliksi havaittu terapeuttisten rajojen antama viitekehys opetukseen. Tähän tarvitaan rehtorin vahva tuki:

*Meidän koulussa ei käytetä oppitunteja. Opettajilla on suuri vapaus päättää, millä tavalla he pitävät tunnit. Meillä ei neljäkymmenen viiden minuutin kuluttua kellot soi ja mennä väli-tunnille, vaan et sen saa rakentaa kyllä itse. Minulla tällainen pienluokka, on suuri vapaus siihen omaan työskentelyyn. Rehtorin täysi tuki on tällä taiteellisella työllä. Pystyn aina perustelemaan, miksi esim. terapiasäännöt ovat näille lapsille tärkeitä. Me pystytään tekemään tällaisia projekteja ja pystytään keskittymään näihin asioihin. (H5)*

Terapeutit mainitsevat rehtorit myös työnsä henkisinä tukijoina ja aikaresurssien myöntäjinä, kaiken kaikkiaan tärkeinä päätöksen tekijöinä. Moni haastateltava mainitseekin rehtorin oman työnsä kannalta avainhenkilöksi: hänen vallassaan ja hallussaan on työyhteisön arvokeskustelu ja myös eettinen toiminnan laatu, mm. opetussuunnitelman päivittämisestä ja toteutuksesta vastaaminen.

#### Koulun muu henkilöstö

*Erityisopettajan kanssa jaan asioita, joita tulee esiin kuvan kautta. ... Ja hän oli sit näitten poikien oma opettaja myös? Ei, joo kyllä oman opettajan kans olin kans yhteydessä. Kerhokertojen (taideterapeuttinen opetus) jälkeen, et jos miten milloinkin meni niin, aina kuitenkin vaihdettiin ajatuksia..(H8)*

Tärkeäksi yhteistyökumppaniksi mainitaan myös lapsen tai nuoren oma opettaja, joka saattaa olla myös erityisopettaja. Tämän vuorovaikutuksen ja yhteistyön katsotaan olevan hyvin merkityksellinen. Todellisuudessa useimmiten lapsen opettaja ja erityisopettaja ovat aloitteellisia osapuolia. ”...oman oppilaan tuntemus on ollu suositus, ne, joill on vaikeeta sosiaalinen kanssakäyminen... motoriset taidot...heikko itsetunto, itseään jotenkin häpeävä tai, tai mitätöivä tai jotenkin alavireinen...”(H8). Opettaja nähdään tärkeänä lapsen tuttuna asiantuntijana, joka on tekemisissä lapsen kanssa monta tuntia päivässä. Erityisopettaja on terapeuttien mukaan merkittävässä asemassa tarkkaillessaan lapsessa tapahtuvaa kasvua, kehitystä ja myös hänessä tapahtuvia muutoksia poikkeavuuden ja erilaisuuden näkökulmista. Väliin tulevan avun arvioiminen on usein hänen vallassaan ja riippuu hänen taidostaan nähdä oireiden ohi lapsen tarpeisiin.

Kuraattori nähtiin tärkeänä juuri oppijan ongelmien, varsinkin hänen mielenliikkeidensä tunnistajana ja psykologisten valmiuksien hallitsijana. Psykologin rooli koulussa luokiteltiin enemmän oppimisen tutkijaksi kuin oppijan henkistä hyvinvointia edistäväksi terapeuttiseksi työntekijäksi. Terveydenhoitajia terapeutit pitivät oppijoiden luottohenkilöinä, mutta tapaamiset olivat niin harvoin, että terapeuttisen avun anto jää terveydenhoitajien vastaanotolla kovin vähäiseksi ja riittämättömäksi.

*... enemmän aikaa myös sille, sille et nää kaikki koulussa toimivat osapuolet vois olla, ehkä samaan aikaankin, läsnä...tiimityöskentelytyyppistä? Et siin ois se terapeuttinen ympäristö. (H8)*

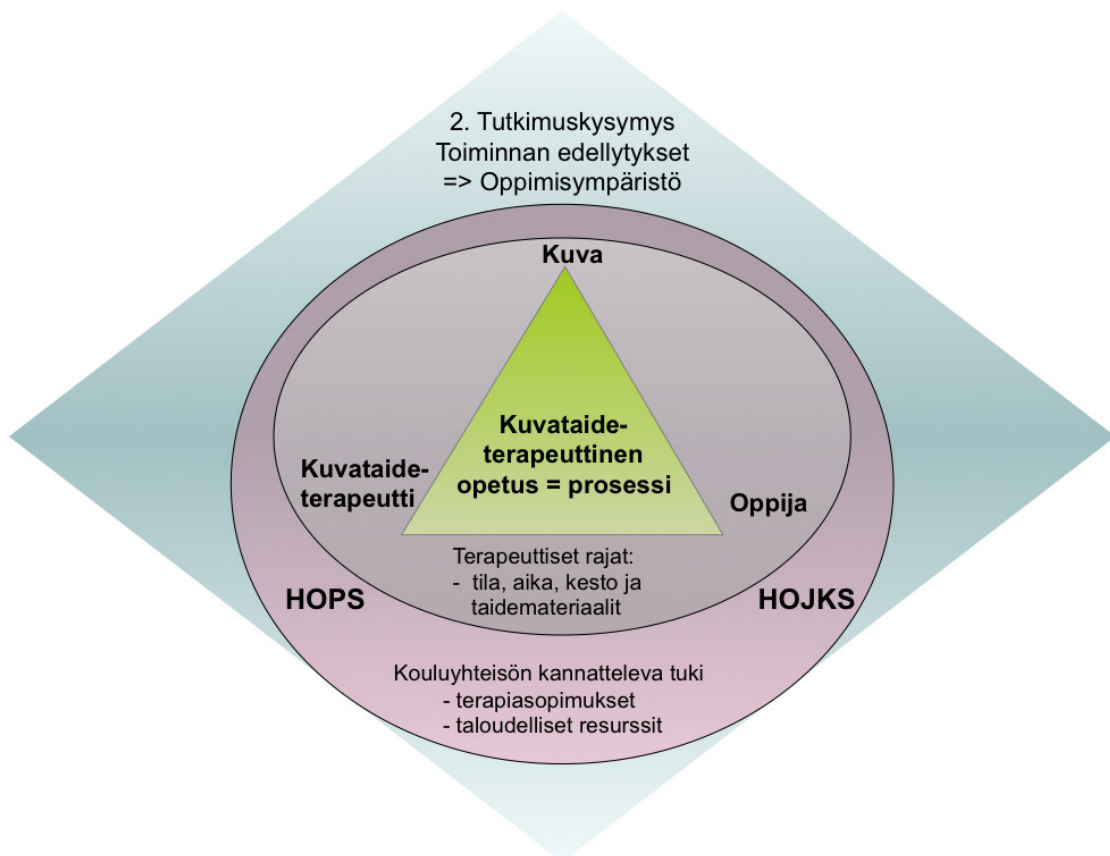
*No kyllä ainakin tota, aika paljon tuli positiivista palautetta just näitten oppilaiden opettajilta...se oli kyllä kannustavaa. Tietysti sit johtotasolta ois varmaan ehkä toivonut vähän enemmän kannustusta ja taloudellista panostusta tähän asiaan... (H1)*

*Että koulu on sillee uskomaton instituutio nähdä minkälaisia paineita opettajat ottavat itselleen, ja mitä paineita siitä seuraa opettajien kanssa toimiville yhteistyökumppaneille tässä meidän peruskoulusysteemissä. Että toisaalta on mahtava vapaus, mut käytännössä tuntuu että törmäämme tällöisiin yhteisöllisiin käsityksiin hyvin herkästi. Ja jos niitä ei puida, ja jos niitä ei työstetä, niin asiat menevät hyvin helposti solmuun. (H11)*

Strukturoitunut terapeuttinen yhteisö koulun sisäisenä toimintana oli monen kuvataideterapeutin haave ja toive. Opiskelijahuoltoryhmien koettiin toimivan kovin summittaisesti. Aikaa tuntui olevan vähän ja yhden istunnon aikana käsiteltiin useita opiskelijatapauksia. Tätä työyhteisön toimintaa haluttiin terästää niin, että tiimin työn yksi tavoitteista tulee olla terapeuttinen ympäristö moniammatillisena osaajatiiminä. Sen tehtävänä on suunnitella, toteuttaa ja arvioida oppijoiden yksilöllisiä auttamisprosesseja. Myös terapeuttisten tilojen löytäminen on yksi kuvataideterapeuttisen toiminnan välttämätön edellytys. Näistä tiloista päättämisestä sopiminen voi tapahtua opiskelijahuoltoryhmissä. Näin kuvataideterapiatyö voisi terapeuttien mukaan vahvemmin ankkuroitua koulun kulttuuriin juuri oppilashuoltotiimin osana. Oppilas/opiskelijahuoltoryhmä koettiin hyvänä foorumina terapeuttisessa toiminnassa ilmenevien yleisten asioiden tiedottamis- ja konsultaatiopaikkana.

## 5.4 Kuvataideterapeuttisen toiminnan ulkoiset puitteet – yhteenvedoa tuloksista

Kuvataideterapian edellytyksiä koulussa ovat: tila, aika, kesto, paikka, koulu yhteisön tuki ja eri tukiverkostot, joista vanhemmat ja oma opettaja muodostavat tärkeimmät tukitahot. Nämä edellytykset luovat toiminnalle nk. ulkoiset rajat, ulkoiset edellytykset, joita voidaan kutsua myös kuvataideterapian ulkoisiksi puitteiksi, ulkoiseksi oppimisympäristöksi. Ulkoiset edellytykset mahdollistavat sisäisten rajojen syntymisen varsinaisena kuvan tekemisen prosessina (Kuvio 7). Luvussa kuusi käsitellään taideterapeuttisen toiminnan sisäisiä rajoja: kuvallista, terapeuttista prosessia. Se on sisäinen polku aina prosessin alkumetreiltä prosessin kuvitteelliseen loppuun saakka, ja se on vaikea määrittellä ajallisesti. Vaikka prosessi olisi jo konkreettisesti käytynä, se elää sekä terapiaprosessin käyneen mielessä että terapeutin mielessä. Phil Jonesin mukaan prosessi kolmiosuhteena on luovaa tekoa odottava mahdollisuuksien tila. (Jones 2004, 247; Rankanen ym. 2007, 35–37.)



KUVIO 7 Kuvataideterapeuttinen oppimisympäristö

## 6 KUVATAIDETERAPEUTTINEN PROSESSI KOULUN TOIMINTANA

Kuvataideterapeuttisen prosessin yksi teoreettinen lähtökohta on kolmiosuhde-teoria (triangular relationship). Monet tutkijat ovat testanneet tätä teoriaa (Case 1990; 1996; 2000; Wood 1984; 1990; Schaverien 1990; 1992; 1994; 1997; 2000). Vicky Karkou on tutkimuksissaan selventänyt kolmiosuhdemallin nyansseja huomioiden terapeutin ja asiakkaan kuvallisen terapiaprosessin luonteen ja ominaispiirteet. Kuvan käyttö psykoterapian välineenä tuottaa teoreettisesti kolmiosuhteesta erilaisen mallin kuin kuvataideterapian tekeminen taidetta projisoimalla. Wood (1984, 68) kuvaa kuvataideterapiaa ja kuvataideterapeuttista toimintaa kolmiosuhteeksi potentiaalisessa, terapeuttisessa tilassa, jolla on kolminkertainen rekenne (triplex structure):

*“Painting ceases to be part of the general flow of playing and becomes the focus of therapy. As the presipatate of inspiration between inner and outer worlds, the painting becomes a third world, unchanged by attitude time or distortions of memory, yet different aspects of meaning and relating can be discovered on different occasions. As the centre of triplex structure, the painting can survive a degree of impact from the denials and distortions and hold together fragmented elements from the other worlds, while continuing to make statement about the contents as a whole... The presence of therapist produces a complementary triangulation in the mirroring process. The child is caught in response to self or to experience as reflected in the painting, and in response to the therapist’s receptivity, whether or not interpretation is made.”*

Kuvataideterapeutit nostivat prosessin merkityksen voimakkaasti esille. He korostivat, että prosessiajattelu on terapiatyöskentelyn olennainen arvo ja tavoite. Prosessin merkitys kiteytyy juuri siinä, että lopputulos koetaan vain yhtenä prosessin osana eikä niinkään tekemisen ja toiminnan päämääränä. Tämä eroaa olennaisesti mm. taidekasvatuksen lopputuloksien arvottamisen ja arvioimisen käytännöstä. Puhuttiin vuorovaikutuksesta sisäisen prosessin kanssa, hoidollisesta tapahtumasta, jossa on läsnä asiakas, terapeutti ja kuva. Kuvataideterapia on kohtaamista oman itsensä kanssa. Tällä tarkoitettaneen itsereflektiota, jossa terapian avulla päästään tutkimaan itseä uudesta näkökulmasta.

Oma minä, itse ja oma maailma olivat usein esillä terapeuttien puheissa. Tähän liitettiin ajatuksia ja mielikuvia sisäisestä maailmasta, alitajunnasta ja sen sisäisestä prosessista. *"Oma minä tulee sieltä esiin"* (H4). Tulkintaa voidaan laajentaa liittämällä ajatukseen kuvan merkitys; että kuvataideterapeutti viittaisi ajatuksella "sieltä esiin" myös kuvaan. Eli oma minä tulee esiin terapeuttisesti työstetyistä kuvista. Kuitenkin jos teoria psykoterapeuttisesta kuvan tekemisestä käsitetään kuvan sisäisen minän symboliksi voivat tulkinnat olla yhdenmukaisia, eli kuva voi olla laajasti tulkittuna yhtä kuin sisäinen maailma tai ainakin sen symboli.



KUVA 11 Viha-Rakkaus

## 6.1 Prosessi ja lopputulos

Kuvataideterapeuttisessa prosessissa vuorovaikutus koettiin erityislaatuiseksi mm. kuvallisen, non-verbaalisen, vuorovaikutusmahdollisuutensa vuoksi. Se on arkipäivän tasolla tapahtuvaa peruskohtaamista, jossa mukana ovat taiteen merkitykset. Tärkeää on, miten kuvaa katsotaan. Merkittävää kuvan katsomisessa on se, että ymmärrys kuvallisesta tunneilmaisusta riittää. Kuvan katsominen on kohtaamista symbolisen etäisyyden päässä (Winnicott 1971, 63; Robbins 1999, 75-78). Kuten Winnicott asian ilmaisee, kuva voi toimia transitionaaliob-

jektina<sup>15</sup>. Jones puhuu etäisyyksien ja näkökulmien avaamisen mahdollisuudesta taideterapian avulla (Jones 2004, 255; Rankanen 2007, 45). Taideilmaisuus luo perspektiiviä ja mahdollistaa etäisyyden oton ongelmiin. Se mahdollistaa asiakkaan uusien näkökulmien löytämisen ja niiden soveltamisen myös hänen omiin elämäkokemuksiinsa. (Jones 2004, 255; Rankanen 2007, 45.) Kuvan katsominen konkretisoi oppijan huomatuksi tulemisen. Vaikka tässä terapiatilanteessa ei käytettäisi sanoja, tulee tunne siitä, että on keskusteltu asiakkaan kanssa.

*...me ikään kuin keskusteltiin niistä kuvista. Hän ei sanonut sanaakaan, mutta jotenkin sain otteen siitä kuvasta... jostain mitä oli ilmassa, ja oli sellainen kokemus, että me keskustellaan...vaan vuorovaikutus oli tällainen. Se on vuorovaikutusta, ja siitä osa tapahtuu sanoilla, osa kuvilla, kuvien katselulla. Se toinen henkilö näkee, että kuva on nähty...Jutussa oleellista ei ole puheen määrä eikä sen jaksotus, vaan se että millä se nähdään. Tavallaan niin kuin peruskohtaaminen kahden ihmisen kohtaamisen tasolla, joka olisi arkipäivän tasoa. Merkittävä kohtaaminen on se, että mistä syntyy taiteen merkitykset. Me kohdataan jossain se terapiatilanteessa oleva ihminen, joka kokee, että hänet on kohdattu. Se saattaa olla terapeutin varassa, miten hän katsoo kuvaa, tai saattaa sanoa jonkun yhden sanan, joka voi olla merkittävää. Se voi olla merkittävää, et on ymmärtänyt jotain oleellista ilmaisusta tai jotain siitä kuvan tunnelmasta. (H10)*

Terapeutin mukaan asiakkaan vuorovaikutusta voi tarkkailla silmien pilkkeestä ja muusta asiakkaan elekielestä: siitä miten asiakas istuu, tarttuu kynään, miten elehtii prosessin aikana, onko hän jännittynyt, levollinen, innokas tai turhautunut.

*Kuvan tekeminen ja ne kuvamateriaalit, mitä käytetään, ovat vuorovaikutuksessa sisäisen prosessin kanssa. Ne resonoiivat keskenään: isomorfinen ajatus, että se mitä kunkin sisällä on, kun sitä työstetään materiaaliseen muotoon, niin vuorostaan materiaallinen muoto muuttaa sitä mikä tekijän sisällä on. Siinä tapahtuu vuorovaikutus. Ja pelkästään sillä että sanallistaisin, tai abstraktilla tasolla kuvailisin sisäistä maailmaa, on ihan erilainen terapiakokemus kun se, että todella työstän sitä materiaalisesti. Koen, että erittäin keskeinen alue kuvataideterapiassa on varsinaisen materiaallinen työskentely. (H3)*

Kuvataideterapeutti painottaa taidemateriaalin merkitystä sisäisen maailman julkituomisena. Sisäisen prosessin ajatus viittaa psykoterapeuttiin teorioihin. Psykodynaaminen, kognitiivinen ja humanistinen teoria korostavat alitajunnan sisäisiä prosesseja, jotka käynnistyvät muun muassa terapiaprosessien aikana. Kuvan osuutta korostetaan juuri sisäisen maailman näkyvänä jälkenä, ulkoiseksi tulemisena. Tämä sisältää piilomerkityksen sisäisen maailman näkymättömyydestä, jota on muuten vaikea konkretisoida ja sanallistaa toisen ymmärrettäväksi.

Prosessin koettiin vielä jatkuvan terapian päätyttyäkin. Prosessi, joka on alkanut saattaa jäädä elämään oppijoiden mieliin ja saattaa sisältää koko hänen elämänsä muuttavia merkityksiä. Terapiasta voi tulla maailma, johon hän voi pystyä nojautumaan ja tukeutumaan. Prosessista syntynyt kuva jää dokumentiksi, jonka avulla sen tekijä voi palata tapahtumaan tulevina ikäkausinaan ja siten nähdä itsensä sekä tapahtuman uudesta näkökulmasta. Tällöin on varaa myös tekijän uusille tulkinnoille ja elämäntilanteensa uudelleen tarkastelulle ja arvioimiselle.

---

<sup>15</sup> Ks. Liite 4.



*... harvoin on niin että terapiaprosessi päättyis silloin kun terapia päättyy, prosessi sinänsä on pitkäkestonen, et se voi olla koko elämän ajan vaikuttava. ... prosessi jatkuu sillonkin kun istunto päättyy tai, tai terapiajakso päättyy, tai koko terapia päättyy... nostasin tän prosessin tärkeämmäksi kuin sen hetkisen lopputuloksen joka on vaan sitten niin kun yks piste, missä kohdassa tarkastellaan sitä, et mitä siihen asti on tapahtunut. (H6)*

*Et, tämmösellä prosessilla voi olla varsinkin lapsen kannalta niin semmonen koko elämää muuttava merkitys. Ei vaan niin, että se muuttais kerralla suuntaa vaan niin, että se voi olla maailma, johon hän nojautuu, tai joka elää edelleen. (H6)*

Prosessin ominaisuuksista korostettiin, sitä, että siinä tulee olla selkeä aloitus ja lopetus. Terapian struktuuriin kuuluu sen aloituksen riittävä valmistelu ja myös sen päättymisen hallittu lopetus. Terapian päättymisajankohta ilmoitetaan oppijalle jo kenties terapian alkuvaiheessa ja siitä muistutetaan vielä yksilölle tai ryhmälle hyvissä ajoin ennen varsinaista terapian päättymispäivää.

*No mun mielestä niin kun se lopputulos on prosessin, tai se mikä tulos siitä tulee, on prosessin aikaansaama. ...pidin tärkeenä sitä, et siinä ryhmässä oli prosessi. Että ne oppilaat prosessoivat sillon. Mut että se on tietenkin yks asia, et terapeutti ei voi ton kaltaessa (lyhyessä terapiaprosessissa) ryhmässä niin kun tehdä, kovinkaan niin kun, yksityiskohtasia tai, tai no sanotaan yksityiskohtasia tulkintoja tai selvennöksiä. Vaan se keskustelu tapahtu hyvin semmosella yleisellä tasolla... (H15)*

*No maalaamisen lopputuloksella ei oo sillai muuta, muuta merkitystä kun sen, että hyvä puoli siinä tuloksessa on, että jos haluaa palata siihen, niin se on olemassa vielä viiden vuoden kulluttuakin, jos sen säästää. Ilman että se on muuttunu omien mielikuvien johdosta, niin kun meidän muut muistot muuttuu. (H11)*

Lopputulos ja prosessi arvotetaan samanarvoiseksi. Lopputuloskin on vankasti osa prosessia ja virittää tekijänsä uuteen tekemiseen, jossa oppija orientoituu ja motivoituu prosessin jatkamiseen. Lopputuloksella on erittäin motivoiva ja aktiivinen vaikutus toiminnan ylläpitäjänä ja jatkumon aikaansaajana. Lopputulos on merkityksellinen prosessin osatekijä, joka lasten kuvien tekemisen aikana saattaa muuttua. Kuvaa jatketaan tarpeen vaatiessa.

*Kyllä mielestäni se prosessi sinänsä on kyllä merkityksellisempi kuin lopputulos...väistämättä ei voi olla ilman toistakaan. Et oiskohan ne sitten ihan yhtä tärkeitä. Koska jos kykenee saavuttamaan jonkunnäkösen, esimerkiksi korvaavia kokemuksia terapiassa, niin tottakai ne liittyy siihen prosessiin ja sit vasta sen prosessin kautta sit semmonen voidaan saavuttaa. Mut et kyl se sit siihen lopputulokseenkin, et siihen miten ihminen uudelleen orientoituu ja suhtautuu elämäänsä ja maailmaan, niin vaikuttaa siit eteenpäin. Ne on molemmat yhtä tärkeitä. (H1)*

Lopputulos saattaa myös hajota varsinkin silloin kun vahvoja tunteita puretaan työhön.

*Lopputulos, no kyllä se niille lapsille oli useesti tärkeä. Mutta sit kyllä ne teki sellasiakin töitä jossa lopputulos hajos, se oli vaan niin kun sellasta sotimista tai sitten saven kanssa leikkimistä...vaan se saatto muuttua, vaihtua se välinekin jopa, että alotti piirtämällä ja pääty maalaamiseen tai savityöhön että, et siinä niin kun mun mielestä tehtiin koko ajan ratkaisuja ja muutoksia ja päätöksiä. (H7)*

## 6.2 Oppija kolmiosuhdeprosessissa

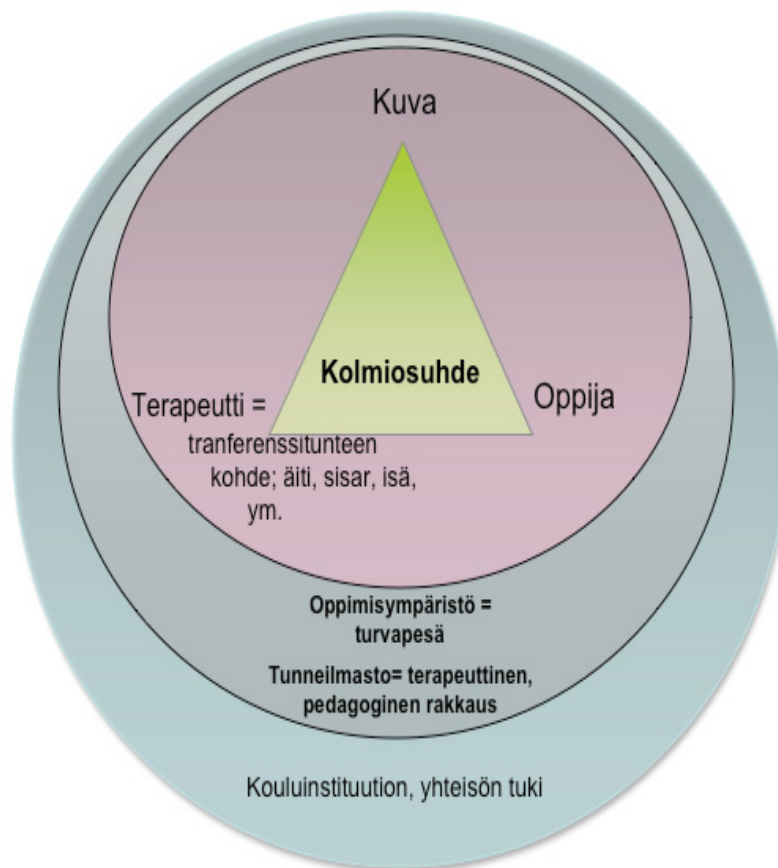
### 6.2.1 Yksilön prosessi

Yksi tärkeä kriteeri kuvataideterapiaan pääsemiseen oli oppijan oma motivaatio ja kiinnostus asiaan. Oma kiinnostus ja halu taiteen tekemiseen koettiin vuorovaikutuksen ja terapiaprosessin käynnistymisen edellytykseksi: *"...se motivoiminen on tärkeää, joskus on sen motivaation kanssa iso tekeminen, jos ei oo suuntautunut siihen on vaikee löytää, sitä kohtaamista niin sillan voi olla, et joku muu terapia voi toimia paremmin."* (H14)

Perinteisessä psykiatrisessa viitekehityksessä aktiivinen hoitoon ohjaaja on lääkäri tai hoitohenkilökunta. Vain melko harvoin vanhemmat, lapsi tai nuori itse osaa kysyä kuvataideteriapalveluita. Sen sijaan kouluissa tehtävään terapeuttiseen toimintaan lapset ja nuoret saattoivat hakeutua myös itse. *"... ylemmillä luokilla, niin ne saattaa kokee, et he itse tarvitsevat tämmöstä, ja varaavat ajan, kun haluavat tulla. Nuoren oltava sitten niin kun itse innostunut, muuten se, se ei toteudu."* (H8) Oppijat jakavat keskenään kokemuksia terapeuttisesta kuvan tekemisestä. Monella lapsella on mielenkiintoa ja halukkuutta myös hakeutua terapeuttiseen kuvaryhmään.



KUVA 12 Savea I



KUVIO 8 Yksilöprosessi terapeuttisessa tilassa (Potential Space)

Kuvallisessa yksilön prosessissa oppija saa osakseen kuvataideterapeutin jakamattoman huomion (Kuvio 8). Oppijan, kuvan ja terapeutin kolmiosuhteessa vuorovaikutuksen ydinasiana on kuvan tekemisen prosessi, jossa kohdataan oppijan tunteet ja tarpeet potentiaalisessa turvallisessa tilassa (Potential Space, Winnicott 1978; Robbins 1999). Tämä turvallinen tila, turvapesä, mahdollistaa transferenssi- ja vastatransferenssitunteet, joiden avulla oppija kykenee kokemaan tunnetiloja, jotka aiemmin ovat mahdollisesti olleet jäässä. Tällöin turvallinen vaikeiden asioiden käsittelymahdollisuus on puuttunut häneltä. Kuvataideterapeuttinen toiminta tarjoaa kompensatiota tähän oppijan vajeeseen uskalttaa tuntea ja tunnistaa tunteitaan. Terapeuttinen välittäminen ja rakkaus mahdollistavat ja takaavat rohkaisevan tunneilmaston uuden oppimiseen. Kuvan tekeminen toimii kuvataideterapiassa sekä inspiraation lähteenä että motivoivana tekijänä. (Rankanen 2007, 36.)



KUVA 13 Savea II

Kuvataideterapeutit korostivat taiteen tekemisen prosessissa lopputuloksen yllätyksellisyyttä ja suunnittelemattomuutta. Terapeuttisessa, potentiaalisessa tilassa (Winnicott 1978; Robbins 1999) kuva muodostuu tekijälleen spontaanisti sen tekemisen aikana yleensä hyvin suunnittelemattomasti vapaan assosiaation menetelmällä. Jos tekijä onkin tehnyt suunnitelman kuvaa varten, hän saattaa hämmästyä, miten erilaiseksi lopputulos kuitenkin muodostui. Affektiivisen, tunnelatautuneen kuvan tekeminen vie tekijän mennessään kuin uni, päiväunelma, tekeminen johdattuu omien mielikuvien ja tekemisen siivittämänä yllättäväksi lopputulokseksi. Joy Schaverien kuvaa asiaa termillä Embodied Image, ruumiillistunut kuva. (Schaverien 1969, 86; 1992.)

*Mun mielestä prosessi on tärkeä. Et se, et se mitä me tehdään, niin se on, se on niin kun se tärkeä. Ja tota lopputulos, mun mielestä se on aina vähän yllätys, et mikä se lopputulos sit loppujen lopuksi on, että mä kyllä jotenkin kauheen intuitiivisesti teen tätä työtä. Et sen mukaan miltä tuntuu, ja miltä must tuntuu niin kun tässä luokassa, et mitä pitäis tehdä. (H5)*

Kenelle kouluissa tehtävä kuvataideterapia tai kuvataideterapeuttinen opetus tulisi suunnata? Jaakko Erkkilän mukaan terapeuttisesta taideilmaisusta hyötyvät erityisesti ne lapset ja nuoret, joilla on oppimisvaikeuksia, motivaation puutetta, heikko, haavoittunut itsetunto, paljon eksistentiaalisia kysymyksiä, vaikeuksia ilmaista puheella tunteitaan ja ajatuksiaan, jotka ovat ulkoapäin ohjautuvia, lapset ja nuoret, jotka ovat masentuneita, kriisissä tai jotka ovat tavalla tai

toisella vammautuneita (Erkkilä 2005). Toisin sanoen kuvataideterapiasta tai kuvataideterapeuttisesta opetuksesta hyötyvät myös erityisopetusta tarvitsevat oppijat.

Meri-Helga Mantere (1990) toteaa taideterapian soveltuvuudesta:

*”Taideterapiasta voidaan sanoa, että se sopii sekä niille, joilla on käytössään liian paljon sanoja, että niille, joilla sanoja on liian vähän. Liian monien sanojen tapauksessa ajattelen niitä, jotka torjuvat kokemuksiaan ja tunteitaan sujuvan älyllistämisen keinoin. Sanoja taas puuttuu mm. monilta oppimisvaikeuksista kärsiviltä ja kehitysvammaisilta. Näiden ihmisten saama sosiaalinen arvostus on yleensä vähäinen ja omanarvontunne heikko.”*

Useissa tapauksissa yksilöterapiaan tulevat ovat oppijoita, joita kukaan muu ei ole kyennyt auttamaan. Kommunikointiin ei ole löytynyt välineitä: puheen tuottamisessa on ollut vaikeuksia tai sitä on ollut liikaa. Kuvataideterapeuttien mukaan joukossa on mm. persoonallisuushäiriöisiä lapsia ja nuoria, jolloin puheella ohitetaan, sivuutetaan ja vältetään varsinaisia ongelmakohtia. Näin puhe, tunteet ja todellisuus eivät kohdanneet toisiaan. Kuvan koettiin näissä tilanteissa olevan apuna, kun fokusoidaan vuorovaikutusta oleellisimpiin, relevanteimpiin merkityksiin ja teemoihin.

Vilkkaus tai hitaus voi myös olla terapiaan pääsyn kriteeri. Terapeuttista toimintaa tarvitsevia lapsia ja nuoria yhdistää useasti menetyksien kokeminen, mikä on aiheuttanut reagoitua sosiaalisesti, somaattisesti ja psyykkisesti. Eräs haastateltava kuvailee kuvataideterapiaan tulevia oppijoita: *”...vetäytyviä, arkoja, ujoja, jopa autistisia oppilaita, monista eri syistä häiriökäyttäytyviä. Voi olla niin kun hyvin ylikorostunutta seksuaalista käyttäytymistä, väkivaltasta käyttäytymistä, itsetuhoisia ja aggressiivista purkausta siis. Sit voi olla näitä ADHD-lapsia, joilla aktiiviteetit niin kun sinkoilee sinne sun tänne sitä tahtia että, et siin ei normaalissa ryhmässä olo onnistu millään lailla, ... ylikiltejä lapsia, tyttöjä, joille se luokkatilanne on hyvin pelottava, haastava ja, ja joiden työskentely estyy sitten sen takia että huomio menee koko ajan muiden mielyttämiseen ja oman olemisen varjeluun...näis saattaa liittyä sitten erilaisii asioita myöskin uskonnosta ja seksistä.” (H6)*

Terapeuttiseen toimintaan osallistuvat nuoret ovat heterogeenista joukkoa: osa oppijoista on aktiivisia, ulospäin suuntautuneita lapsia ja nuoria, osa hiljaisia ja sisäänpäin kääntyneitä, osa levottomia ja keskittymiskyvyttömiä. Kuvataideterapeutit kuvaavat kuvataideterapiaan tulevia oppijoita monisanaisesti, osa heistä luettelee joukon erityispedagogisia diagnooseja. Kysymykseen, millä perusteella lapset ja nuoret pääsevät kuvataideterapiaan, haastateltavat vastasivat, että terapiaan pääsyn kriteereitä olivat mm. erilaisuus, oppijan mielenkiinto työtapaan, se että opettaja tuntee hyvin oppilaansa ja hänen tarpeensa, vaikeudet sosiaalisessa kanssakäymisessä, motoristen taitojen kömpelyys, mitätöivä ja häpeäntäyteinen itsetunto, alavireisyys, kotona tapahtuneet kriisit sekä muut kasvua ja kehitystä vaikeuttavat tekijät.

Motivoituminen opiskeluun ja osallistuminen tunneilla on erityisoppijoiden kohdalla vähäistä. Taideterapiaan tulevilla nuorilla on aina jokin avun tarve, joka selvenee ja kirkastuu ryhmäprosessin edetessä. Ainoastaan pieni osa lapsista ja nuorista tulee toimintaan mukaan vain harrastaakseen taiteita. Kuva-

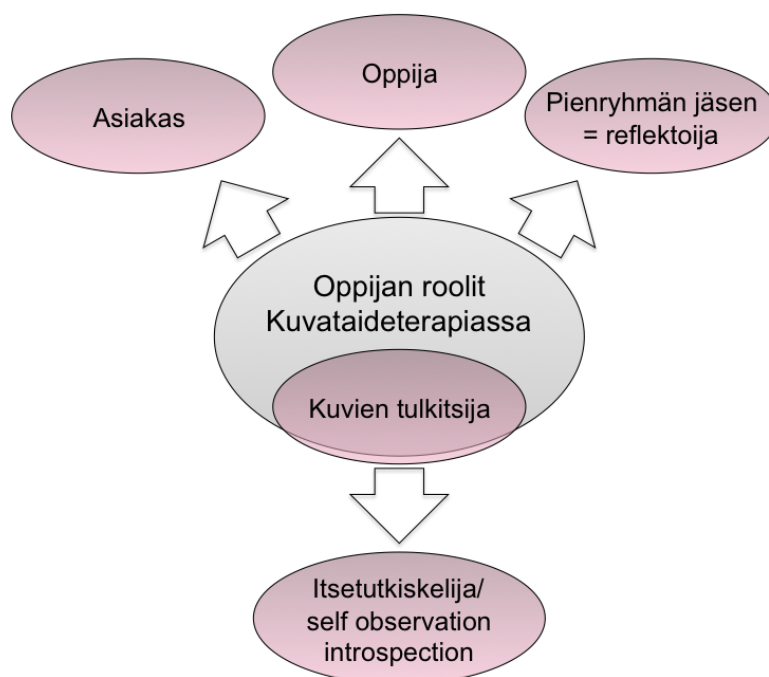
taideterapeutti auttaa oppijaa etsimään vastauksia tämän kiperiin kysymyksiin parhaan kykynsä mukaan.

*Että tota, et se oli, ryhmään valittiin sit sellaset, sellaset tyypit että ne tuli toimeen keskenään, siit samalt luokalta. Sil samal luokal oli paljon sellasia tapauksia joita ei ees voinu, niin kun ottaakaan (h) sinne. Että siin haluttiin sitten heidän niin kun sellasta sosiaalista puolta kehittää. (H7)*

## Asiakas

Oppijan roolia voitaisiin kuvata myös asiakkaan roolina (Kuvio 9). Tässä oppijalla tarkoitetaan paitsi henkilöä, joka on oppivelvollinen, myös henkilöä, joka on asettautunut avun tarpeessa olevaan asiakkaan rooliin. Hänen roolinsa terapiaprosessissa on aina epäsymmetrinen suhteessa terapeuttiin. Oppija on siis vastaanottaja terapeuttisessa mielessä. Hän ottaa vastaan terapeutin tarjoaman tuen, ymmärryksen ja kuvataideterapiassa tapahtuvan prosessinomaisen, miinää vahvistavan, kuvallisen työskentelymahdollisuuden. Tässä tilanteessa hän itse ei ole passiivinen osapuoli vaan aktiivinen toimija ja observoija sekä joskus myös analyttinen tulkitsija. Hänellä on mahdollisuus tuoda terapiatilanteeseen kaikki tunteensa, tarpeensa ja niiden ilmaisumuodot määrättyissä rajoissa, tuhoavaa käyttäytymistä lukuun ottamatta.

*... purkutilanteessa saatto tulla jotain aika avoimia kommentteja ihan perhetaustasta, perhe-elämästä, vanhemmista ja, ja perheen rajoista, miten niin kun, miten toimitaan ja miten saa tehdä mitä vaan milloin vaan, tai ihan semmosia tosi, tai jopa vanhempiensuhteesta. Et sieltä vaan niin kun kuitenkin aika yllättävän avoimia. (H8)*



KUVIO 9 Oppijan roolit kuvataideterapeuttisessa prosessissa

Kuvataideterapiaan tulevat oppijat ovat avun tarpeessa ja heidän roolinsa on tulla huomioiduksi ja nähdyksi. Terapian tarpeessa olevien lahjakkaitten lasten ja nuorten oppimisen tavoitteet ja tarpeet ovat useimmiten enemmän emotionaalisia ja sosiaalisia kuin kognitiivisia. *”Oikeastaan kaikissa näissä mun asiakkaaksi saa, kun he on hirmu lahjakkaita oppilaita. Menestyy hirmu hyvin koulussa. Sitten mulla on ekaluokkalainen tyttö joka on, jolla on tietyllä tavalla keskittymishäiriö. Heillä on sit enemmän tämmösiä sosiaalisia ongelmia, että, enemmän kun tiedollisia?”* (H9) Oppijan rooli haastateltavien mukaan on asiakkaan rooli, mutta koulumaailmassa se on paljon osallistuvampi kuin terveydenhoidollisissa ympäristöissä. Vain asiakas tekee kuvista tulkinnat, niinpä hän on avainasemassa myös kuvaprosessin aikana tapahtuvassa oivaltavassa vuorovaikutuksessa, joka tapahtuu koko kuvataideterapiaprosessin aikana (Kuvio 9).

### Oppija ja pienryhmän jäsen

Kouluissa tapahtuvassa kuvataideterapiassa korostuu haastateltavien mukaan oppijoiden aktiivinen toimijuus oppijoina ja pienryhmän jäsenenä (Kuvio 10). Omalla toiminnallaan he oppivat itse auttamaan itseään ryhmän sekä terapeutin tukiessa tätä prosessia. Tärkeää tässä toimijuuden ja osallistuvuuden roolissa on toimiminen ja avautuminen. Terapiatilanteissa puhutaan paljon tunteista tavalla tai toisella. Tunteista voidaan puhua myös yleisellä tasolla, ei aina kovin henkilökohtaisella ja herkällä tasolla. Terapeutit kokivat juuri tämän keskustelun ja vuorovaikutuksen kovin kehittävänä ja itsetuntoa korottavana. Kuvien katsominen avaa sanatonta ulottuvuutta terapiaprosessiin osallistuville. Keskitytään katsomaan ja myös tuntemaan yhdessä. Siksi juuri keskusteleminen yleisellä tasolla on erittäin tärkeää uusien näkökulmien avaamiseksi ja vastaanottamiseksi.

*Siinä ryhmässä puhuttiin tunteista. Mutta, mut ei sillä tavalla, et ne ois jollain tavalla niin kun olleet henkilö-, henkilökohtasia, tai osotettu jollekin oppilaalle henkilökohtaisesti. Vaan niin kun yleisellä tasolla, ja nimenomaan sen ryhmän niin kun tasolla. Ja siinähan tota, sitten nää jäsenet niin kun siinä vaiheessa kun tota niitä kuvia katseltiin yhdessä, niin kertovat sitten, et mitä kullekin tuli mieleen niistä kuvista. (H15)*

Oppijan rooli on siis monipuolinen vastaanotto- ja reflektointitapahtuma. Siinä oppija on asiakkaan roolissa, mutta myös pienryhmän jäsenen roolissa. Oppija on myös itsetutkistelua tekevä meditoija ja pohdiskelija. Tämä on olennaista sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittymiseksi.

### Oppijan osallistuvuus

Kuvataideterapeuttinen oppijan osallistuvuus prosessina voidaan kiteyttää: oppija on siinä aktiivinen kokija, omien teoksiensa analysoija ja asiantuntija. Hän on aktiivinen näkijä ja tunteittensa tunnustaja: hän oppii itse auttamaan itseään katsomalla, ilmaisemalla kuvassa, havainnoimaan tarpeitaan ja tunteitaan yleisestä tasosta yksityiseen tasoon. Oppija on mahdollisuus olla osallistuva ryhmäytymällä pienryhmään, jossa tunnistaa tarpeitaan ja refleктоimalla

edellä mainittuja asioita ryhmän muiden jäsenten kanssa. Ryhmässä katsotaan yhdessä kuvaa, tunnetaan yhdessä ja jaetaan tunteet yhdessä. Tällä tavoin oppi- ja sisäistää uusien näkökulmien mahdollisuudet, joita hän reflektoi omaan elämänsä ja sen arvomaailmaan. Kuvallinen ja kuvan kautta oppiminen on osa prosessia, jota voidaan kutsua myös sisäistämiseksi ja syväoppimiseksi. Tämä on maaperä itsetunnon ja tuntemuksen kehittymiselle. Tämän kokemuksen myötä omien voimavarojen löytäminen ja käyttöönotto mahdollistuvat.

Vain viisi viidestätoista kuvataideterapeutista tekee työtään asiakkaiden/oppijoiden yksilöistuntoina. Yksilöterapiat toteutettiin yleensä erityisopetuksessa. Koulujen oppilashuoltoryhmät, psykologit, omat opettajat ja vanhemmatkin ovat niitä tahoja, joitten toimesta yksilöterapiapyynnöt tulivat kuvataideterapeuteille. Yksilöterapia-ajat annetaan koulutuntien aikana, mikä myös usein kirjataan tavoitteellisena toimintana henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan, HOPS:iin tai HOJKS:iin.

*Yksilöajat on sovitusti koulutuntien aikana. Ne nyt sisältyy henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaan. (H10)*

Nämä henkilökohtaiset kuvataideterapiat saattavat kestää koko oppijan koulutuksenkin ajan tai ainakin kaksi vuotta kerrallaan tarpeen mukaan. Yksilöterapioiden kestot ovat keskimäärin ryhmäterapiaprosessien kestoja pitempiä. Kuvataideterapian tavoitteena kouluyhteisön taholta saattaa olla joskus epärealistinen ajatus oppijan siirtymisestä erityisopetuksesta normaaliopetukseen. *”Monen terapian tavoitteitten kohdalla puhutaan normaalikouluun siirtymisestä, joka on vaikuttanut mahdottomalta ajatukselta.” (H7)* Jotkut oppijat, jotka tulivat kuvataideterapiaan, otettiin jopa pois erityisopetuksen ryhmästä ja heidät saatettiin integroida tavallisiin luokkaryhmiin liian hätäisesti.

*Mut sitten koulujen, kouluilla oli vähän erilainen tämmönen vastaanotto, ...joissakin kouluissa otettiin pois siitä tavallisesta erityisopetuksesta, et tää tuli tilalle. (H4)*

## 6.2.2 Ryhmäprosessi

Ryhmäterapia on vuorovaikutusta kuvilla, kuvien katselulla. Se on myös keskustelua, sanatonta viestintää ja havainnointia. Diane Waller (1993) määrittelee kuvataideterapian ryhmävuorovaikutusta myös oppimisena:

*“Group interactive art therapy draws on fundamental principles of art therapy. These are that visual image-making is an important aspect of human learning process; that image-making (and this includes painting, drawing, clay-work, instructions, etc.) in the presence of a therapist may enable a client to get in touch with early, repressed feelings as well as feelings related to the ‘here-and now’; that the ensuing art object may act as a container for powerful emotions that cannot be easily expressed; and the object provides a means of communication between therapist and client. It can also serve to illuminate the transference (that is, feelings from the past which are brought into the here and now and influence the way that we experience others) between therapist and patient.”*



Ryhmäkuvataideterapian keskustelu on Wallerin mukaan alkanut 1940-luvulla, jolloin alettiin puhua suorasta (direktiivisestä) ja epäsuorasta (nondirektiivisestä) tavasta tehdä ryhmässä kuvataideterapiaa. Waller mainitsee myös McNeilyn (1983), joka nosti esiin kiinnostavan keskustelun teemakeskeisestä vuorovaikutuksesta taideterapiaryhmillä jäsentäen ryhmän työskentelyn kuvan tekemiseen ja keskusteluun. Waller mainitsee kaksi ryhmäpsykoterapian mallia: ryhmäanalyttisen ja ryhmävuorovaikutteisen mallin (ks. myös Ahonen-Eerikäinen 2003, 61–67).



KUVIO 10 Ryhmäprosessi terapeuttisessa tilassa (Potential Space).

Ryhmädynamiikka muuttaa vuorovaikutussuhteita kuvataideterapeuttisessa toiminnassa. Terapeutisessa pienryhmässä (Kuvio 10), jota koulukin terapeutisena oppimisympäristönä suosii, kolmiosisuhteeseen tulee neljäs kannatteleva tekijä. Ryhmätilanne muuttaa kolmiosisuhteen dynaamisia suhteita kuvion yhdeksän mukaisesti: kuvan paikka taidemateriaaleineen on kolmion vakiintunut kolmas kulma, terapeutin tilalle tulee ryhmä, joka ottaa terapeutilta transferenssistisen, symbolisen mm. äidin roolin ja ryhtyy hoivaamaan ryhmänsä jäsentä, jolle kuuluu kolmion toinen kulma. Missä nyt on terapeutti? Hän muodostaa kehän kolmion ulkopuolelle, saa symbolisen isän kannattelevan roolin. Terapeutti siirtyy näin enimmäkseen tarkkailemaan ja kannattelemaan koko ryhmän toimintaa, siinä tapahtuvaa kolmiosisuhdetta. Hän antaa tilaa ryhmädynamisille ilmiöille ja ryhmän jäsenten toiminnalle, jolloin he toimivat toisilleen

peileinä, tukijoina, transferenssi/vastatransferenssi -ilmiöiden saadessa valtaa ryhmän toiminnassa (Kuvio 10). Terapeutti palauttaa ryhmää oikeille raiteille keskustelun ja vuorovaikutuksen ajautuessa harhaan. Terapeutti turvaa potentiaalisen, henkisen tilan, jota kuvataideterapiaryhmä vaatii onnistuneen terapiaprosessin aikaansaamiseksi.

### **Lasten ryhmäterapiaprosessin erityispiirteitä**

Skaife ja Huet ovat tutkineet ryhmäpsykoterapeuttista kuvataideterapiaa. Heidän kokoamassaan teoksessa, *Art Psychotherapygroup*, Frances Prokoviev kirjoittaa lasten kuvataideterapiaryhmistä. Hän ammentaa tietonsa kouluissa tehtävästä ryhmäkuvataideterapiasta. Prokovievin mukaan lasten ryhmäterapiaprosessi ja sen intensiteetti on aikuisiin verrattuna nopeampaa (Prokoviev 1998, 44). Vuorovaikutus lasten ryhmässä tapahtuu välittömästi. Merkittävät asiat ilmestyvät lasten kuviin nopeammin kuin nuorten tai aikuisten kuviin. Materiaalin käytössä tämä nopeus saattaa yllättää ja ryöstäytyä käsistä. Ryhmätyöskentelyn strukturoiminen taiteen tekemiseen ja keskusteluun vaatii totuttautumista. Joskus se on mahdotonta lasten kieltäytyessä keskustelemasta taiteen tekemisestään. Haastavinta terapeutille on luoda lasten ryhmään salliva ilmapiiri, jossa kuitenkin vallitsee terapeutitset rajat.

Tehdessään lasten kanssa taideterapiaa kaikki ryhmät ovat omanlaisiaan. Siksi terapeutin tulee olla joustava suhteessaan lapsiryhmään. Prokovievin mukaan lapset usein testaavat terapeuttia ja hänen sallivuuttaan. Koska lapsilla on aikuisia heikommät defenssimekanismit<sup>16</sup> ja he regressoituvat helposti, pitää kuvataideterapeutin olla aktiivinen ja tarjota vahvat rajat stuktuuriin. Tämä ei välttämättä Prokovievin mukaan tarkoita teemakeskeistä toimintaa vaan mallia, joka luo riittävät rajat takaamaan lapsen turvallisuudentunteen. Silti ryhmässä olevat oppijat joskus ajeeraavat (acting out) pois taideterapiaryhmätilanteesta aiheuttaen terapeutille ja myös ryhmälle ahdistusta. (Prokoviev 1998, 67.)

Ryhmäprosessin kuvaus saa paljon tilaa haastateltujen kuvaterapeuttien puheessa. Ryhmätyöskentely ja ryhmädynaaminen toiminta on tapa, jolla kuvataideterapia tai terapeutin toiminta enimmäkseen kouluissa toteutetaan. Yleensä toiminta toteutetaan pienryhmätyöskentelynä, jonka jäseniä ovat mm. oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevat, sosiaalisia vuorovaikutustaitoja vailta olevat nuoret. Vain harvat terapeutit tekevät työtä isoissa luokissa. Tällöin on kysymyksessä joko terapeutin kuvailmaisuus, aikuiskoulutustilanne tai satunnaiset muutaman kerran projektiluontoiset väliintulot luokan sosiaalisen tilanteen ja luokkailmapiirin parantamiseksi.

Myönteisen palautteen antamista korostettiin kuvallisen vuorovaikutuksen ydinasiaina. Terapeutit painottavat onnistumisen tunteen merkitystä itsetunnon ja oman minän kasvun tärkeänä kokemuksena. Kuvien täydentävään luonteeseen viitattiin.

---

<sup>16</sup> Ks. Liite 4

Tavallaan se oma ajatus siinä tekemisen ohella oli saada pojat sanomaan positiivisia kommentteja jopa itsestään, mutta myös toisistaan. Se on tavallaan sitä sellaista itsetuntoa tekemisen kautta ja toisen kohtaamisen kautta. Ja toki aikuisena pysty sitten puuttumaan niihin keskusteluihin, mutta että mielenkiintoisia oli ne keskustelut siinä tekemisen ohella. Ja vaikka se oli lyhytaikainen ryhmä, niin yllättävän kivat tunnelmat jäivät niille pojille. Se oli tärkeä ryhmä. Et vaikka se oli pieni, niin he tulivat mielellään. Koulussa on tärkeää, että joskus on jotain kivaa just” epäonnistuneille. (H11)

Ryhmän prosessi ja dynaamiset ilmiöt tulevat ilmi kuvissa ja niiden yhteydessä, vuorovaikutuksessa, muodostuen rikkaaksi monisäikeiseksi tarinaksi.



KUVA 14 Ryhmässä

Pienryhmässä taas taiteen kanssa työskentely, ja varsinkin taidetyön jakaminen tuottaa luottamuksellisen ja rauhallisen ilmapiirin. Oppilaat pystyvät keskittymään työhön ja tuntevat saavansa aikaan jotain, jonka kautta he saavat onnistumisen kokemuksia. He kykenevät työskentelyyn ja saavat valmiuksia erilaisiin lähestymistapoihin, kontaktia luokkakavereihin. Pienryhmä toimii hyövään harjoitteluympäristönä sitä isoa luokkatilannetta varten ja antaa niille paljon valmiuksia toimii siinä. (H6).

Monen haastateltavan mukaan kuvataideterapialla on paljon annettavaa esim. luokan eri konfliktien purkamiseen. Huonon luokkailmapiirin syyt saattoivat terapeuttien mukaan johtua opettajien suuresta vaihtuvuudesta tai siitä, että samassa luokassa on monia oppimisvaikeuksissa olevia tai muuten erityistukea tarvitsevia lapsia. Tilannetta vaikeuttaa myös se, jos luokka on riitaisa eikä se ole kyennyt ryhmäytymään. Oppijat oppivat toistensa kunnioittamista ja huomioonottamista kuvan tekemisen avulla. Terapeuttiset rajat ja säännöt auttavat luomaan huomioivaa oppimista suosivaa ilmapiiriä, parantavat ja lisäävät sekä oppijoiden vuorovaikutustaitoja käytännön koulutyöskentelyssä että toinen toistensa kunnioitusta ryhmässä.

*Jos oppilailla ei synkkaa keskenään ja mene muutenkaan hyvin, maalaamisen ja kuvan tekemisen jälkeen tulee automaattisesti kunnioitus mukaan. Lapset helposti oppivat kuvan tekemisen kautta, että ei voi sanoa toisen kuvaista ihan mitään vaan. Niiden sääntöjen kautta jotenkin voi myös oppia siitä, miten kohdellaan toisia. Oman kuvan kautta tulee automaattisesti myös kunnioitus, kunnioitus toisten kuvia kohtaan. Et se toiminta sinänsä jotenkin auttaa, joo. Ja myös puhuminen tietenkin on tärkeää. Mutta päämäärät tulee jotenkin toteutetuksi kuvan kautta. (H4)*

Eräissä ryhmässä riitelytilanteeseen joutuneet tytöt tutustuivat toisiinsa kuvan tekemisen avulla. He vaikuttivat helpottuneilta, kun riidoista ei puhuttu. Tämä toiminta tuotti tulosta, vaikka varsinaisen ongelman sanallistavaa keskustelua ei käyty. Kuvien tekemisen avulla tytöt opettelivat tuntemaan toisensa eri näkökulmista katsottuna. Terapeutin mukaan yleensä ryhmässä kuudesluokkalaiset ovat sängen suvaitsemattomia toisiaan kohtaan.

*He juttelivat sitten keskenään ja miten he olivat ongelmaa puineet. Oli itsestä mielenkiintoista, että ei ollut tarvetta puhua niistä asioista sitten, vaikka kaikki tiesivät että ne elivät siinä mukana, ja sillä lailla tytöt olivat itse ihan tosissaan mukana prosessissa. He näkivät eri näkökulmasta toisensa, kun keskittyivät asiaan jonkin muun asian avulla. (H11)*

Vaikka riitoja ei ratkottu sanallisesti, tilanne laukesi. Sosiaalistumista sekä hyvää kehitystä tyttöjen välisessä suhteessa tapahtui merkittävästi. Tämä epäsuora, kuvallinen asioiden käsittely avasi nuorten ymmärryksen myös toistensa ajatuksia, tunteita ja elämäntilanteita kohtaan. Empatia ja välittäminen saivat sijaa. Käsittelytapa voimaeläinten kautta oli siirtänyt ajatukset tytöistä ja heidän maailmastaan eläinten maailmaan. Tämä symbolinen etäisyys riitti heidän välinsä selvittämiseen tällä kerralla. Näin muutama kuvataideterapiakerta sopivana interventiona tehosi haastateltavan mukaan hyvin. Terapeutti on saanut myönteistä palautetta tyttöjen opettajalta, joka on tyytyväinen kuvalliseen menetelmään ja ristiriitatilanteen laukeamiseen.

### **Yksilön asema ryhmässä**

Ryhmään tulevat yksilöt ovat aina ainutlaatuisia ja he etsivät omanlaisensa tavan käyttää kuvaa hyväkseen. Yksilötaso on ryhmässä myös erittäin tärkeää. Meri-Helga Mantereen mukaan ryhmissä ilmenee jännitettä riippuvuuden, ryhmään sulautumisen halun ja toisaalta erillisyyden ja yksilöllisen olemisen välillä. Toiminnalle on siis olennaista vahvasti toteutuva erillään olo ja toisaalta tärkeä yhdessäolon aika (Mantere 2007, 179). Prosessin intensiivisessä vaiheessa tekeminen on niin mukaansatempaavaa, että kaikki muu saattaa unohtua. Tietoisuus niin itsestä kuin toisistakin saattaa kadota (Mantere 2007, 179). Jos taas yksityiseksi koettu kuva asetetaan muiden nähtäväksi, prosessissa yksityinen muuttuu yhteiseksi: Mantereen mukaan kuva astuu päivänvaloon ollen ikään kuin silta toisten luo tuottaen vuorovaikutusta ja läheisyyttä pelkästään jo katsoimisprosessissa. *”Vaikka ryhmänähän me toimitaan, mutta kuitenkin mielestäni yksilötaso on myös hirveen tärkeä tässä prosessissa.”(H8)* Ryhmän turvalliseen ilma-  
piiriin liittyy mahdollisuus piiloutua ryhmätilanteessa. Puhuttiin asiakkaiden mahdollisuuksista kuvan tekemisen hetkellä olla selin muihin ryhmän jäseniin.

Myös jossain ryhmässä ryhmän jäsenet piiloutuivat kuvan tekemisen aikana maalaustelineittensä taakse. Mm. näin ryhmän jäsenet turvasivat intiimiytensä ja yksilönä olemisensa ryhmäprosessin aikana.

*Koetan huomioida ryhmässä olijat yksilöinä, mutta sitten pitää se tilanne avoimena, että se ryhmä voi myös ryhmänä toimia silloin, kun tuntuu siltä, että on yhteisiä kysymyksiä ilmassa. Että siinä on nämä kaksi tasoa, tavallaan koko ajan: yksilö ja ryhmä. (H10)*

Terapeutin tulee kohdella kaikkia ryhmän jäseniä tasapuolisesti, antaa aikaa yhtä paljon jokaiselle ja pidättäytyä suosimasta erityisesti ketään. Terapeutin tulee tuntea ja luottaa myös ryhmäprosessin voimaan, ryhmädynamiikkaan, joka vie terapiaprosessia eteenpäin kuin itsestään ja huomaamatta. Mantereen mukaan ryhmäprosessit ovat monikerroksisia, ja tietämättään ryhmän jäsenet elävät ”ryhmäpsykyssä”, jonka kulloistakin tilaa on joskus ryhmän syytä ilmaista (Mantere 2007, 181). Näitä ryhmässä vallitsevia tunteita kuten varovaisuutta, ärtymystä ja jähmeyttä ja yhtä hyvin iloa, voidaan ilmaista yhdessä kuvallisesti. (Mantere 2007.)

### Ryhmän kehitysvaiheet

Jotta jäsenet hyötyvät ryhmästä, se on suunniteltava huolella. Ensimmäinen tärkeä asia on ryhmän koko. Se ei saa olla liian suuri. Ryhmä on kodikas ja turvallinen, kun siinä säilyy mahdollisuus kasvokkain oloon (Salminen 1997, 50). Jäsenmäärä on keskeinen tekijä. Kun ryhmässä on viisi jäsentä, se alkaa jo tuntua ryhmältä. Kun jäseniä on yli kymmenen, alkaa vuorovaikutuksen luonne muuttua. Suuressa ryhmässä alkaa olla vaikeuksia saada kosketusta siihen, mitä todella tapahtuu (Salminen 1997, 50). Koon kasvaessa jokainen jäsen joutuu tyytymään siihen, että jotkut tapahtumat menevät ohitse ja joutuu väistämättä jäämään joidenkin asioiden ulkopuolelle. Kuvataideterapiaryhmä on joustava väline, jonka suunnitteluun on syytä panostaa. Sally Skaife ja Val Huet suosittelvatkin ryhmän kooksi viidestä kahdeksaan jäsentä. He toteavat keskimääräisen psykodynaamisen ryhmän keston olevan kahdesta kolmeen vuotta (Skaife & Huet 1998, 20). Pienten ja muuten paljon apua tarvitsevien lasten ryhmä voi olla vain esim. kolmen lapsen muodostama kokoonpano.

Erityisopetukselle on luonteenomaista pienryhmätyöskentely. Informantit kuvasivat kuvataideterapeutista toimintaa pienryhmätyöskentelynä useasta eri näkökulmasta katsottuna. Yleensä ryhmän koko on toiminnan alussa käsittänyt suuremman ryhmän, mutta toiminnan edetessä se vakiintuu ryhmään sitoutuneiden määrän kokoiseksi. Terapeutit puhuvat ydinjoukosta: niistä ryhmän jäsenistä, jotka ovat motivoituneimpia ja sitoutuneimpia ryhmäprosessiin.

*Luokkakoko oli hyvin pieni, koska se oli... erityisopetusta antava koulu. Luokassa oli 12 oppilasta, joista sitten heti jäi pois neljä. Alun alkaen oli kahdeksan oppilasta, semmonen ydinjoukko. Ryhmä kokoontu kerran viikossa, aina samana viikonpäivänä ja samaan kellonaikaan ja aina samoissa tiloissa... Aikaa oli varattu puolitoista tuntia. (H15)*

Terapiaprosessin teoreettinen tarkastelu jakaa ryhmäterapiian eri vaiheisiin. Puhutaan ryhmän *aloitusvaiheesta*, joka yleensä on terapeutin ”kuherruskuu-

kausi". Ryhmä toimii vielä hyvin terapeutikeskeisesti (Salminen 1997, 153). Terapeuttiin kohdistuu jopa maagisia odotuksia: terapeutti parantaa, osaa ja tietää. Odotukset ovat suuria. Kun toiveet eivät toteudu, ryhmän jäsen voi asettaa seuraavaksi tavoitteeksi sen, että ryhmä ja sen jäsenet hyväksyvät hänet (Salminen 1997, 153). Ydinjoukko muodostuu näistä oppijoista, jotka sitoutuivat toimintaan vielä ns. terapiaprosessin kuherruskuukaudenkin jälkeen. Rankasen mukaan aloitusvaiheessa on tärkeää, että terapeutin toiminnan tavoitteena on luoda turvallisuutta tavoittamalla herkistynyt, kuuleva läsnäolo, joka samalla luo asiakkaalle mahdollisuuden pysähtyä kuulemaan, näkemään ja tuntemaan itseään (Rankanen 2007, 93). Terapiaprosessin aloitusvaiheessa terapeutin rooli on aktiivinen: hän pyrkii auttamaan ja rohkaisemaan asiakasta luovan työskentelyn alkuun. Tämä tapahtuu mm. itsekritiikkiä vähentävänä tiedon jakamisena tai taidemenetelmien käyttämisenä tilanteen spontaanisuuden aikaansaamiseksi ja toimintaan virittäytymiseksi. (Rankanen 2007, 94.)

Terapeutti voi omalla toiminnallaan ja omilla kommentteillaan auttaa, johdattaa ja pehmentää ryhmän kuherruskuukauden muuttumista arkiseksi työkseksi, *toiminnalliseksi vaiheeksi* (Salminen 1997, 153). Ryhmän jäsenet mieltävät terapeutin voimakkaasti asiantuntijaksi: he kääntyvät hänen puoleensa kysyäksään neuvoa ja suuntaavat kysymykset hänelle. Tässä terapeutti rohkaisee asiakasta työskentelemään omaa itseään kuunnellen. Toiminta tapahtuu joko terapeutin antamien teemojen mukaisesti tai sitten asiakas on löytänyt itse aiheensa, joita haluaa työstää terapian aloitusvaiheessa. Tämä on ns. vapaan assosiaation periaate, jota käytetään psykodynaamisessa kuvataideterapiassa: asiakas lähtee spontaanisti tekemään kuvaa sen hetken tunteensa ja tärkeän ajatuksensa pohjalta. Terapeutti ei ohjaile asiakkaan työn teemoittamista. (Case & Dalley 1992, 52–53, 244.)

Töiden *jakamisvaiheessa* terapeutti saattaa siirtää kysymyksen ryhmälle, jolloin kysyjä joutuu kohtamaan ryhmän kasvokkain. Tässä vaiheessa hän punnitsee, voiko hän luottaa ryhmään, voisivatko ehkä samassakin elämäntilanteessa olevat, ryhmän "avun tarpeessa olevat" jäsenet, olla hänelle avuksi. Nyt terapeutti ei ole enää entiseen tapaan keskipiste, vaan ryhmän jäsenet ovat tietoisia terapeutin läsnäolosta ja alkavat keskustella keskenään (Kuvio 11). Ryhmäkeskeinen tilanne sisältää luottamuksen ryhmädynaamisten ilmiöiden kannatteleluun.<sup>17</sup> Ryhmä alkaa tuntua riittävän turvalliselta, jotta siellä voidaan jakaa monenlaisia kuvia. Terapeutti puhuu siitä, miten joutuu luovimaan terapiaprosessin aikana oppijoiden tarpeiden mukaan, miten paljon antaa valtaa toiminnallisessa vaiheessa ryhmädynamiikalle ja joutuu tunnustelemaan, milloin oppijat kuitenkin kaipaavat terapeutin jakamatonta huomiota.

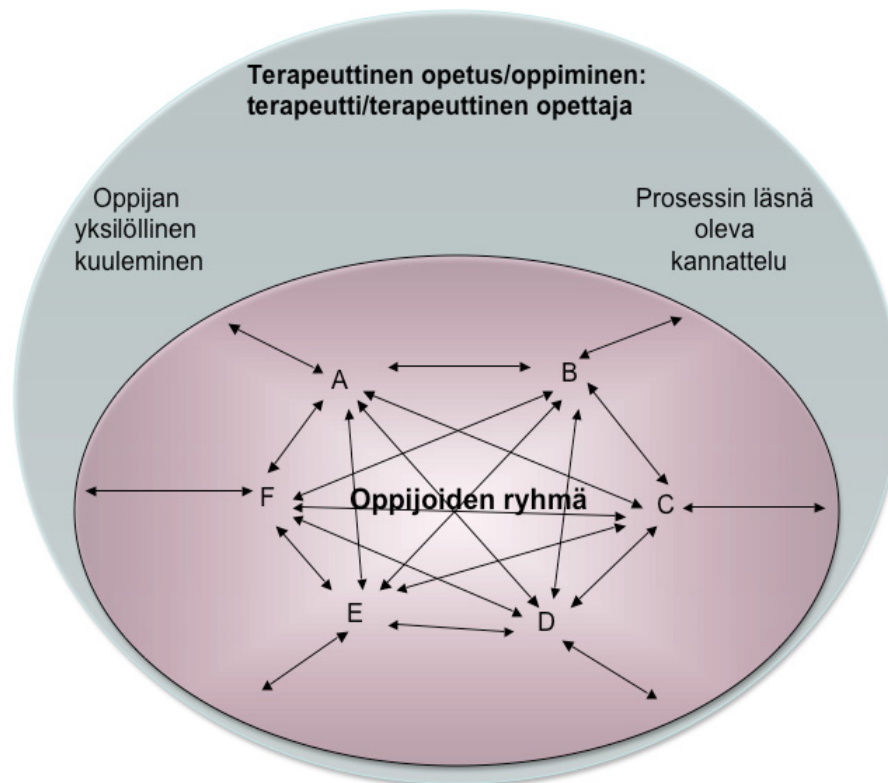
Ryhmän *lopetusvaiheelle* on ominaista, että se kulkee asteittain: jokaisen ryhmän jäsenen tulisi saada riittävästi aikaa ryhmätoiminnan loppumisen ja siitä luopumisen hyväksymiseen. Lopetusvaihe tuo mukanaan usein ajatuksia kaiken katoavaisuudesta, kuolemasta ja elämän turhuudesta. Kouluissa tehtävässä terapiatyössä on ongelmana terapioiden keston lyhyys. Terapeutit puhuvat, miten analysoinnin tasolle pääseminen vaatii pidempiä kuvataideterapeut-

<sup>17</sup> Ks. Liite 2

tisia prosesseja. Joskus terapeuteista tuntuu kovin turhautavalta, että prosesseissa päästään ainoastaan ryhmädynaamisen teorian mukaiseen aloitusvaiheeseen. Näin ollen oppijat eivät saa kaikkea sitä hyötyä osakseen, mitä riittävän pitkä terapiajakso saattaisi heille antaa. Haastateltavien mielestä onnistumisen elämykset ja lyhyet positiiviset kokemukset ovat toki tyhjää parempia, mutta erittäin turhauttavaa on lopettaa hyvin alkanut prosessi kesken toipumisvaihetta ja tietää, että oppija tuli vain osittain autetuksi.

### Ryhmä turvapesänä

*Ryhmämme oli syvällinen ja merkityksin latautunut (H15); Tärkeää oli oma ajatus siinä tekemisessä ja sen ohella, se sai pojat sanomaan positiivisia asioita ja kommentteja jopa omista töistään sekä toistensa töistä. Se oli sellaista itsetuntoa tekemisen kautta ja toisen kohtaamisen kautta. Ryhmästä jäi kivat tunnelmat. Se oli tärkeä ryhmä, koulussa on tärkeää, että joskus on kivaa (H 11); Aluksi oli hirveen vaikeeta kuunnella toista ja keskustella, mutta kun ei voi puhua koko ajan vaan, et jokaisella on oma rajattu tila ja rauha myös puheelle, opitaan kuuntelemaan, kunnioittamaan toista ja samalla tulee esiin se itsekunnioitus, et kullakin ryhmäläisellä on oma vuoronsa puhua ja kertoa siitä omasta työskentelystä (H8).*



KUVIO 11 Terapeuttinen vuorovaikutus ryhmässä, => turvapesä.

Ryhmä harjoittelee keskenään terapeutin tai terapeuttisen opettajan harjoittamaa välittävää rakkautta, kuulevaa vuorovaikutusta, joka tapahtuu kuvaa katsoamalla ja siitä puhumalla. Tämä synnyttää turvallisen ilmapiirin, joka mahdollistaa luottamuksen ja sitä kautta esteettömän oppimisen (Kuvio 11). Terapeutti korostaa, että kuva on tapa lähestyä hienovaraisesti lapsen kiintymyssuhteita. Tätä teoriaa on soveltanut myös John Bowlby kiintymyssuhdeteoriassa (At-

tachment Theory, Bowlby 1956; 1969; 1973). Hän sai vaikutteita etologiasta<sup>18</sup>, kehityspsykologiasta ja jo edellä mainitusta psykodynaamisesta objektisuhde-teoriasta. Kiintymys on Bowlbyn mukaan käyttäytymistä, jonka tarkoituksena on sitoa äiti ja lapsi toisiinsa ja näin auttaa lasta säilymään hengissä. Tämän teorian avulla Bowlby selitti, miksi ihminen pyrkii muodostamaan kestäviä, vahvoja ja valikoiviakin ihmissuhteita. Hän selvittää teoriansa kautta myös ahdistusta, mikä aiheutuu tärkeän ihmissuhteen katkettua tai vain uhattua ihmistä. (Bowlby 1956; 1969; 1973; Hautamäki 2002, 18.)

Salassapitovelvollisuuden eettinen, saavutettu luottamus kulkee terapeutin, asiakkaan ja ryhmän välillä koko terapiaprosessin ajan, eikä se katoa olemattomaksi terapian loputtuakaan. Sille perustuu terapiassa saavutettu luottamus, jota voidaan suotuisissa ja onnistuneissa tapauksissa kutsua jopa kiintymyssuhteeksi. Se jää elinikäiseksi suhteeksi, joka pysyy pitkään, ehkä koko elinajan, asiakkaan, ryhmän ja terapeutinkin mielessä. Siitä voidaan ammentaa voimia monissa muissakin elämäntilanteissa, samoin kuin suotuisien äidin ja lapsen kiintymyssuhteiden kokemusten jälkeen. Tämän kokemuksen avulla maailma on turvallinen löydettäväksi ja tutkittavaksi. Oma usko jaksamiseen sekä kykyihin kumpuaa ja luotaa näistä hedelmällisistä kiintymyssuhdekokemuksista.

Kiintymyssuhteen avulla lapsi varmistaa turvallisuuttaan organisoiden käyttäytymistään hätätilanteen uhatessa (Hautamäki 2002, 23–24). Hienovarainen kuvan kautta lähestyvä toiminta voi muodostua turvalliseksi oloksi, jossa lapsi kykenee ja on motivoitunut tutkimaan ympäristöään. Taideterapeuttien mukaan kuvataideterapiaan tulevat oppijat ovat jääneet jostain syystä vaille kiintymyssuhdetta, jossa tällainen turvallinen elämisen olotila olisi mahdollinen. Kuvataideterapiaa ja kuvataideterapeutista toimintaa on harjoitettu oppimisvaikeuksissa olevien lasten ja nuorten auttamiseen turvallisten korvaavien kokemusten avulla (Hautala 2006). Ryhmässä jäsenet ovat yhtä riippuvaisia ryhmästä kuin he olivat alun perin terapeutista. Ryhmän jäsenistä alkaa kehittyä toistensa terapeutteja. Tämä ilmiö on nähtävissä jo alakouluikäisien lasten ryhmissä. (Hautala 2006.)

---

<sup>18</sup> Eläinten käyttäytymistä tutkiva tiede.





KUVA 15 Turvapesä

Toiminta voi muodostua tärkeäksi kasvuksi, jota sävyttää itsenäistyminen ja yksilöityminen. Ryhmä alkaa muistuttaa suljettua yhteisöä. (Salminen 1997, 155.) Uusia jäseniä otetaan haluttomasti vastaan. Jos jokin vanha jäsen yrittää lähteä ryhmästä, häntä saatetaan suostutella jäämään. Kuvataideterapiaryhmässä tuotos eli kuva muodostaa myös yhden siteen ryhmän jäsenten välille ollen prosessin yksi perusosa. Kuvataideterapeutti puhuu siitä, miten suurella huolella ja rakkaudella ryhmän jäsenet suhtautuvat tekemiinsä kuviin. Ryhmä koetaan turvalliseksi ja kannattelevaksi: terapiaprosessi koetaan henkisenä ja vartioituna turvapesänä. Ryhmän jäsenet myös kunnioittavat ryhmän muiden jäsenten tuottamia kuvia. Tämä on tärkeä ryhmän jäsenten kirjoittamaton sääntö.

*Meillä on avoin tilanne. Jos psykoterapiaryhmää noin perinteisesti ajattelee, jossa on niin kun tietynlaiset vaiheet, niin tässä prosessissa ja tavassa tehdä työtä on pelkkää aloitusvaihetta. Siihen kuuluu alun ahdistusta, ryhmä oppii ehkä työskentelemään yhdessä, vaihdetaan näkemyksiä ja kohdataan toisia. Tavallaan se ryhmä on koko ajan siinä aloitusvaiheessa, lähes koko ajan siis... työstämisvaihe siinä jää tekemättä. Se on semmoinen minun tekemäni ratkaisu. Olen viime aikoina miettinyt, että onko siinä mitään tolkkua. Se on näyttänyt palvelevan sitä porukkaa, kun siellä jotenkin on hyviä onnistumisen elämyksiä. (H10)*

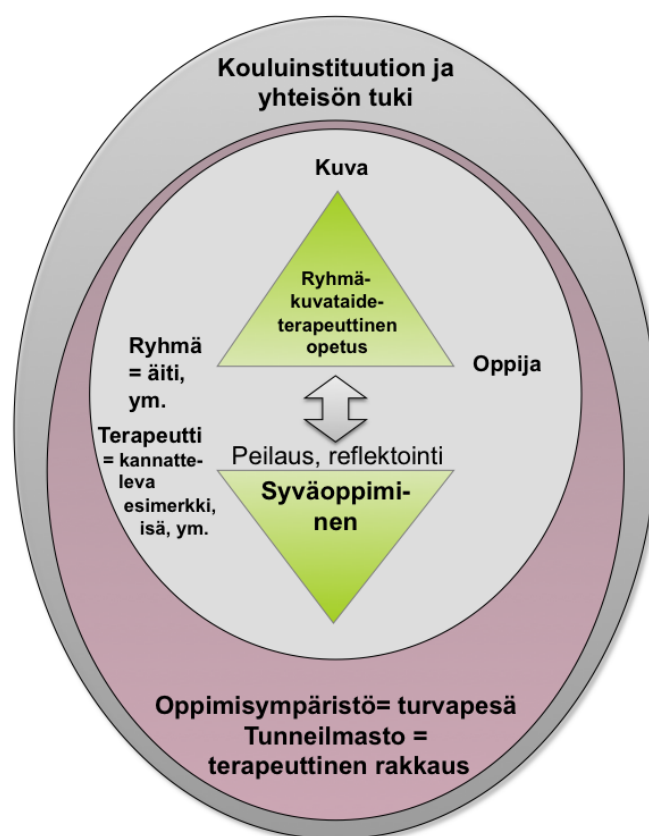
### Ryhmässä tapahtuva syväoppiminen

Oppimisprosessissa tieto jäsenyy ja sisäistyy kokemuksen muutoksen eli transformaation kautta. Näin analyttisen pohdiskelun avulla vahvistuu yksilön ymmärrys omasta itsestä, identiteetistä. Kuvataideterapeuttisessa oppimisessa kuva on arvaamaton ja yllättävä. Kuva oppijan tunteista ja tarpeista syntyy paperille usein unen tavoin alitajunnasta. Jung kirjoittaa:

”Meidän tietoisuutemme ei tosiaankaan luo itse itseään vaan kumpuaa tuntemattomasta syvyydestä. Se herää asteittain lapsuudessa, ja joka aamu se herää unen syvyydestä tiedostamattomuuden tilasta. Se on kuin lapsi, joka syntyy joka päivä piilotajunnan äidinkohdusta.”

Jung 1943, 616.

Kolb korostaa, että oppiminen tapahtuu juuri tiedostamattoman, tunteisiin ja aistimuksiin perustuvan, ja tiedostetun käsitteille ja symboleille perustuvan tietämyksen vuorovaikutuksessa (Kolb 1984, Räsänen 2000, 11). Kuvaa katsoamalla opitaan refleктоimalla, jolloin omia oivalluksia syntyy vuorovaikutuksessa ryhmän jäsenten ja terapeutin kanssa sekä itserefleктоimalla (Kuvio 12).



KUVIO 12 Terapeuttinen syväoppiminen ryhmässä

Kuvaa analysoi ja tulkitsee kuvan tekijä (vrt. Schulman 2007, 304–324). Tässä analyttisessä pohdiskelussa oppijan kokemus muuttuu ja itsestä opitaan jotain erityistä, uutta, myös suhteessa toisiin. Kuvan kautta terapiassa koettu ymmärtäminen laajenee ja syvenee tässä suotuisassa ilmapiirissä, terapeuttisessa tilassa. Keskustelut ja muu reflektio nostavat esiin erilaisia näkökulmia. Osallistuja saa mietittäväkseen erilaisia perusteltuja kantoja. Hänen ajatuksensa laajenevat pintatasolta syvyytasolle mm. asenteiden ja arvojen suhteen. Oma tulkinta ja analyysi opettavat tekijää, oppijaa, katsomaan asioita uusista näkökulmista. (Laakso 2004, 76; Hautala 2006, 4.)

Oppijoiden ikä ratkaisee haastateltavien mukaan pitkälti ryhmäprosessin kulun. Yleensä pienet lapset spontaanisti puhuvat koko kuvan tekemisen ajan.

Alle kymmenvuotiaat lapset eivät jaksakaan keskittyä kuvien katsomiseen ja tarkasteluun, eikä siihen anneta niin paljon aikaa. Siksi terapeutin tekemä observointi ja läsnäolo ovat tärkeitä koko prosessin ajan. Lapsilta välittyy tärkeää informaatiota koko prosessin ajan, ei vain loppuvaiheina prosessin lopputuloksena.

*No kuvan jakaminen keskustelemalla, se on ollut tosi vaikeaa. Huomaa, että alkukeskustelu, mitä kuuluu, mitä on tapahtunut päivän mittaan, se, se vielä menettelee. Mutta siinä vaiheessa, kun pitäisi kuvista puhua, niin siinä vaiheessa alkoi vaikeudet. Tekeminen on hauskaa ja jälkeenpäin he sanovat, että oli kiva tehdä, mutta miten puhua – poikaryhmistä kun on kysymys. Se on hankalaa. Toiminta on mukavaa silloin kun saa niin kun käyttää käsiä ja näin, ja sotkea ja sutata, mutta että itsestä puhuminen on vaikeaa. Henkilökohtaiselle tasolle meneminen ja ryhmän niin myös kavereitten edessä tulla sillä tavalla paljaaksi tai kertoa henkilökohtaisia asioita ja tunteita, niin se oli iso juttu. (H8)*

### 6.3 Kuva (image) prosessin osana

Kuvalla tarkoitan laajempaa käsitettä kuin terapiaprosessissa kuvaksi päätyneestä lopputulosta. Kuva on merkityksellinen prosessin kaikissa vaiheissa; silloinkin, kun ensimmäinen viiva on vedetty tai saveen on painettu ensimmäinen sormen painallus. Se voi olla maalaus, veistos, kollaasi, installaatio, mikä tahansa terapiatilassa tehty tuotos. Kuva on keskeisin elementti kuvataideterapiassa. Se on enemmän kuin väline. Se on kuin terapian koti tai näyttämö, jossa vuorovaikutus ja terapeutit tulevat päivänvaloon mielen tiedostamattomista kerroksista.

*Kuva on semmonen tuki, jota kautta se pystyy lähteemään liikenteeseen. Se on siinä välissä, minun ja asiakkaan välissä jota tehdään ja tutkitaan. (H9)*

Terapiaistunnolla kuvan ilmestyminen koetaan tärkeäksi tapahtumaksi. Terapiakuvalle annetaan useita merkityksiä ja siihen keskitytään kunnolla. Se on puheen vastapooli, toisenlainen väline, jonka terapeutti ottaa vastaan. Kuva antaa uudenlaisen ulottuvuuden yhteistyölle ja sillä on vaikeampaa hämätä itseään ja terapeuttia kuin sanoilla. Se on totuudenmukainen ja paljas. Kuva tuo sisäisen asian ulkoiseksi, tarkkailtavaksi: näkymättömän näkyväksi. Se on ratkaiseva yhteistyön mahdollisuus, asia, mistä lähdetään liikkeelle myös verballisessa kommunikaatiossa. Joskus kuvan esteettinen arvo on tärkeä, oli sen esteettinen laatu sitten mitä tahansa, vaikkapa ruman kaunis. On kaunista saada paha pois itsestä rumana kuvana.

Kuva mielletään kuin kartaksi näkymättömään, tuntemattomaan sisäiseen maailmaan, jonka reitit ovat usein oman ja erityisesti auttajan ymmärryksen ulkopuolella. Kuvakielestä muodostuu näin sisäisen maailman, sisäisen todellisuuden tulkki. Oleellista eivät ole kuvaan tulevat syvyysvaikutelmat eivätkä aineellisten kohteiden muodot. Katse suunnataan näin aineellisen todellisuuden taakse. Kun taiteen tekijä hajottaa muotoa, käyttää väriä ja viivaa, näistä muodostuu katsojalle merkkejä, jotka ilmentävät esim. kuvatun henkilön sisäistä tunnetilaa ja tekevät teokseen jonkin tunnetilan (ilon, surun, epätoivon, rauhat-

tomuuden, seesteisyyden) metaforan (Saarnivaara 1993, 68). Tunteiden ilmaisu kuvassa ja niistä keskusteleminen kuuluvat kuvataideterapeuttiseen menetelmään. Näin tunteet ja niiden ilmaiseminen saavat tarvittavan tilan koulutyössä (Laakso 1997, 18; Laakso 2004, 76). Sisäinen ulkoistetaan tarkastelun kohteeksi.

Toisinaan terapiassa tuotetut sisäiset kuvat ammentavat vaikutuksensa siitä, mikä on pimeää, määrittelemätöntä ja mistä voi saada otteen vain havainnoimalla muutoksia ulkoisissa elämäntilanteissa. Jokaisen terapian epäsuora tavoite on nostaa ulkoisen elämän laatua, vahvistaa kykyä muodostaa ihmis-suhteita ja parantaa työkykyä (Bolle 2004, 8). Se, mikä on löydetty mielikuvi-tusmaailmassa, unessa tai kuvassa tulee soveltaa käytäntöön jokapäiväisessä elämässä, jotta sen voisi säilyttää konkreettisenä dokumenttina oman minän tiedostamattomista kerroksista.

Kuvataideterapeuttiseen toimintaan voimme soveltaa myös Merley-Pontyn ajatusta inspektiivisestä maailmasta (1968). Perspektiivisen maailman sijasta, kokonaisnäkymän ulkopuolelta tarkkailun sijasta, kuvataideterapeuttisessa prosessissa tutkitaan ja tulkitaan myös inspektiivistä maailmaa. Sen olennaisin osa on näkymättömän ymmärtäminen. Oppija, kuvataideterapiassa asiakas, haluaa puhua maailman sisältä, siinä mukana olevana. Totuutta etsitään hahmottamalla ihmisyyksilön ja maailman suhdetta. Tässä ei tuudittauduta mihinkään objektiiviseen, sillä sellaista ei ole, mitä ihminen saattaisi nähdä enemmän tai laajemmin kuin mitä oman kokemuksensa avulla ymmärtää. Näin taideteoksen episteme saattaa aueta kenelle tahansa, joka on halukas näkemään inspektiivisesti.

Marionin mukaan visuaalinen episteme tarkoittaa sitä kuvakulttuuria, johon olemme kasvaneet. Visuaalinen ei ole pelkkä kuva, vaan kaikki mikä kuvaan liittyy: historialliset, poliittiset, kulttuuriset ja pedagogiset tekijät, jotka tekevät kuvan näkyväksi. Nämä tekijät ovat kaikkea, mikä kuvan rakentaa ja ne vaikuttavat siihen miten kuva vastaanotetaan. Visuaalinen on kaikkialla ympärillämme, vaikka emme sitä tieteen tahtoen tarkkailisikaan. (Marion 2002; Kallio 2006.) Toisinnäkeminen on interaktiivista, osallistavaa ja mahdollista toteuttaa teoksen epistetemen hyväksynnän kautta. Siihen, mikä tulee esiin epistemen kautta, liittyy osaltaan siihen, mitä emme näe (Merleau-Ponty 1968). Näkymätön haastaa avoimuuteen.

Kuva auttaa terapeuttisessa prosessissa säilyttämään fokuksen oikealla tiellä, varsinkin jos sanoja ei löydy, ne eivät riitä tai niitä ei ole. Kuvaan voidaan terapeuttien mukaan palata puheessa ja asioiden tarkastelussa. Tässä ajatusmallissa kuva on enemmän kuin väline. Se on prosessin osa, jossa psykoterapian ilmiöt ilmaantuvat sisäisten mielikuvien ja alitajunnan kautta kuvaan, ja vuorovaikutus käydäänkin vahvasti kuvassa ja kuvan kautta eikä niinkään verbaalisella tasolla. Se voi olla asiakkaalle ainut tapa keskittyä asioihin. Puheessa ja sanallistamisessa kuva luo struktuurin verbaaliseen vuorovaikutukseen, jota käydään.

*Ja myös ilmaisu on tärkeää: jollekin voi olla helpompaa ilmaista kuvallisesti, kun sanat eivät riitä tai sanoja ei löydy. Kuvan tekemisen jälkeen voi olla, että sanojakin tulee. Se voi olla jollekin jopa ainut tie ja ainut tapa keskittyä asioihin tämä kuvan tekeminen. Et se voi olla se voimavara hetki. (H14)*

## Symbolinen monikerroksellinen kuva dokumenttina

- kuva on kerroksellinen
- kuva on ajaton
- kuva muuttuu ja se on muuttuva
- kuva elää omaa itsenäistä elämäänsä
- kuva on monipuolinen tapa kohdata asioita ja merkityksiä: sitä voi tarvittaessa jatkaa, sen voi tuhota ja siihen voi palata
- kuva on tapa lähestyä hienovaraisesti lapsen kiintymyssuhteita
- se on tapa ymmärtää lapsen objektisuhteita
- se on tärkeä tranferenssi- ja vastatranferenssitunteiden ilmaisija<sup>19</sup>
- se on osviitta lapsen maailmaan

Terapeuttien kaikki kuvalle antamat määritelmät ja merkitykset ilmaisevat, miten suuren painon kuvataideterapiassa terapeutit antavat sille. Se on monipuolinen dokumentti, jonka voi säilyttää terapiaprosessin tuotoksena, mutta toisaalta tarpeen vaatiessa sen voi myös tuhota liian avoimuutensa vuoksi ja näin symbolisesti saada vaikean asian pois mielestä. *"...se on kyllä ihan tärkeä, jos se kuva tulee... koska siin on aina se mahdollisuus, sen voi tuhota, mutta et sen voi myös siirtää sivuun ja sit sen voi ottaa joskus myöhemmin esiin. Et siin se asia mikä siin kuvassa on, saa tavallaan laajemman aikakäsityksen tai elää niin kuin erillistä elämää..."* (H1) Terapeutti puhuu myös kuvan mahdollisuudesta elää omaa erillistä elämäänsä kuvan tekijän mielessä. Silloin se saattaa symboloida paljon erilaisia asioita ja ajallisesti siihen voi palata eri tavoin kuin puhuttuihin asioihin, jotka saattavat muuttua tai muuntua matkan varrella. Kuva on siis kerroksellinen: se voi sisältää eri merkityksiä eri aikoina.

*Nykyajan lapset tarvii myös sellasen hetken, et he saa niin kuin suoltaa itsestään ulos näitä kuvia, jotta sille omalle persoonalle ja sille kehittyvälle persoonallisuudelle jäis niin kuin pikasen väljempää tilaa kuvan tekemisen muodossa. (H1)*

Kuva ei ole vain väline, josta lähdetään liikkeelle puheen kautta tehtävän psykoterapian aikaansaamiseksi, vaan kuvassa vaikuttavat kaikki psykoterapeuttisen vuorovaikutuksen tasot ja ilmiöt. Näistä mainittakoon mm. transferenssi, vastatransferenssi, split, ajeeraus, projektio<sup>20</sup>. Kuva elää omaa itsenäistä elämäänsä vuorovaikutuksen ja terapian osana. Kuva on merkittävä objektisuhteiden ymmärtämisen kannalta.

*Kuva on mun mielestä rakentanu sen hyöän vuorovaikutuksen ja luottamuksen ja antanu mulle osviittaa sen lapsen maailmaa. On vaikea ottaa selville mitä lapsi kokee sen kuvan, sen kuvan tekemisen aikana... kuvasta on ollu hirveen paljon apua jotenkin ymmärtää niitä ehkä objektisuhteita: et miten lapsi liittyy toisiin ihmisiin. (H3)*

<sup>19</sup> Monet terapeutit tekevät istuntojen jälkeen kuvia, joissa he peilaavat omia ransferenssitunteitaan joko työtiloissaan tai työnohjaustilanteissa.

<sup>20</sup> Liite 4. Kuvataideterapian käsitteitä.

Kuva on siis enemmän kuin väline tai menetelmä, se on terapiaprosessin tiedostamattomien sisältöjen ruumiillistuma, näkymättömän lihaksituleminen, abstraktin tunteen transformaatio konkreettiseksi kuvaksi. Taideterapeutti sanoi tämän asian toisin: se on myös 'osviitta lapsen maailmaan'. Kuvamaailma on konkreettista ja se voidaan jakaa asiakkaiden, tässä tutkimuksessa oppijoiden, kanssa joko verbaalisti tai non-verbaalisti. Kuvan tuntemisella ja sen analysoimisella on suuri merkitys kuvataideterapeuttisessa toiminnassa. Ensisijainen kuvan analysoija ja tulkitsejä on tekijä itse.

### **Kuva on sujuvaa ilmaisua itsestä**

- kuva tuo julki lapsen ja nuoren sanoittamattomat tunteet/ verbaalisen valmiuden sijasta kuvallinen valmius on olemassa
- kuva on viipale tekijänsä tunne-elämää
- kuva heijastaa tekijäänsä
- kuva on luonteva prosessin väline

Kuva saattaa kompensoida mm. puheessa ilmenevät heikkoudet: änkyttämisen ym. puheen epävireydet. Suuri oivallus oppijalla on havahtuminen siihen, että puhuminen kuvista saattaa olla sujuvaa: vain hän on omien kuviensa asiantuntija ja kaikki muut ryhmässä haluavat tietää hänen mielipiteensä ja analyysinsä kuvastaan. asiat ovat sisäistettyjä puheen tasolla, jolloin nämä sisäiset merkityksenannot voidaan ulkoistaa. Terapeutti mainitsee myös muutokset, jotka nämä nuoret olivat kokeneet.

*...näil lapsilla oli sanan kanssa ongelmia. Niin se on semmonen heikko kohta heille, niin tässä kuvassa ei ollu änkyttämistä, selittämisoikeuksia, eikä muita...että he sitten, siinä tavallaan sujuvasti voivat ilmaista itseänsä..., kun ne puhu siit omasta kuvastaan, niin se oli tavallaan niin sisäistetty asia, että, et siit oli helppo puhuu. Että en mä siinä kokenut että heil oli vaikeuksia. Mutta heil oli niin monenlaisii, et ne sellasissa niin kun murroskohdissa vaikeudet siten yleensä näkykin muutoksien kestämisessä. (H7)*

Kannustava asenne toisten maailmoja ja ajattelutapaa kohtaan korostuu kuvataideterapiaryhmässä. Kuvien koskemattomuuden ja niiden vaalimisen tärkeys on prosessissa merkittävä asia: ne tavallaan symboloivat myös tekijöitään. Rankasen mukaan kuvataideterapian symbolinen taso muodostuu lähtökohtaisesti kuvan tekijän henkilökohtaisista kokemuksista, aistimuksista, tunteista ja elämyksistä. Symboleilla saattaa olla myös tulevaisuuteen viittaavaa arkkityyppistä sisältöä (Rankanen 2007, 74). Symbolien merkitys on hänen tutkimuksiansa mukaan ratkaistava henkilökohtaisella tasolla ja mahdollista liittää näin oman kokemusmaailmansa todellisuuteen. Näin taideterapiassa on symbolisella tasolla pyrkimyksenä henkilökohtaisten symbolien muodostumiseen ja affektiiviseen ratkaisuun liittyvien moninaisten tekijöiden löytyminen ja jäsentely. (Rankanen 2007, 74.)

*... niist tuli sellasii ihan omia maailmoitansa ja sit ne kehu toisiansa kovasti, mut myöskin rikko välillä toistensa töitä ja se olikin kova pala sitten, et sen näki et sil oli aika iso merkitys.*

*Et kyllä ne hyövästi vaali niitä, ne halus ne ittellensä ja muistivat kyllä mitä olivat tehneet ja halusivat jatkaa jotain tiettyä tarinaa ja tehdä yhteisiä kuvia ja, et siinä se näky jotenkin, yhteistyö. (H7)*

Kuvat ovat omia maailmojaan ja ne ovat vahvoja dokumentteja hetkestä, jossa terapiaprosessissa kulloinkin ollaan. Ne ovat kuin viipaleita ja välähdyksiä tunne-elämästä, jotka heijastavat tekijäänsä. Terapeutti antaa kuvan tekemiselle merkityksen heijastelemisesta, tekeminen ja toisaalta siis kuva prosessin lopputuloksena ovat affektiivisia peilejä, peilikuvia alitajunnasta tulevalle materiaalille.

*No, sellasen merkityksen että, se on sen hetken hahmo siin tilanteessa ja kuvastaa niin kun sen hetkestä, että mitä, mitä kukakin missäkin menee. Ja, ja sitten se voi niin kun olla seuraavalla kerralla ihan jotain muuta, mut et se niin kun tavallaan jää niin kun semmosena viipaleena sen ihmisen tunne-elämää tai, tai tapahtumiin mitä on käyny. Et se heijastaa häntä. (H8)*

### **Kuva vahvistaa oppijoiden arkea tunteita sanoittavana elementtinä**

- kuva jää pysyväksi dokumentiksi hetken tunteesta
- kuva on olemassa, tunteet tulevat ja menevät
- kuva on kontaktin muoto
- kuva on kuvataideterapiassa vuorovaikutusta

Terapeutit vertasivat kuvan tekemistä myös muihin luovien terapioiden menetelmiin. ”*Tanssi ja liikkuminen, niin ne niin kun häviää, siinä vaiheessa, no jäähän ne mielikuvoana, mut se on eri juttu kun se että, et on olemassa kuva. Sen voi viedä kotiin kuten voimaeläimet.*” (H5)

Kuva koettiin merkitykselliseksi juuri sen konkreettisuuden vuoksi. Monet terapeutit viittasivat puhuessaan kuvista lapsen erilaiseen mahdollisuuteen hahmottaa sanallisesti tunteitaan ja henkistä kipuaan. Lasten henkiset kiputunteukset ilmenevät usein psykosomaattisesti: ahdistava tunne onkin vatsakipu, päänsärky tai jalkasärky. Voimaeläinprojektissa oppijat saivat viedä voimaeläimet kotiin vahvistamaan kodin arkea ja siinä jaksamista. Kun tunteille ei ole sanoja eikä ongelmallisilla, masentuneilla lapsilla tai nuorilla ole myöskään kykyä edes kiukutella tunteitaan ulos kehostaan, voidaan turvallisen kuvan tekemisen avulla symbolisesti käsitellä ahdistavia, minuutta raastavia tunteita: rai-vota, kosta ja iloitakin kuvassa. Myös kompensatio- mahdollisuudet avautuvat kuvan tekemisen kautta. Korvaavia myönteisiä kokemuksia voidaan saavuttaa, jos lapsi ei ole pystynyt muilla alueilla niitä itselleen saamaan. Kuva on pysyvä dokumentti, jonka voi aistia tuntoaistillaan ja nähdä silmillä ja on muutenkin aistittavissa kuten hajuaistin avulla (kuten savi ja maalit). Kuva auttaa kokemaan ja näkemään todellisuutta. Se voi olla konkreettinen lähtökohta tunteiden ja tarpeiden havainnoinnille ja tunnistamiselle.

*Lasten kans tietysti ensimmäiseks tuli mieleen se että, et kun heil ei oo sanoja kertoo asioita. Et ei oo samanlaista verbaaista valmiutta kun aikuisilla, niin, niin kuva on tietysti sitten se, millä he voi kertoa mitä heille tapahtuu, ja mitä he kokee ja minkälaisii tunteista heissä liikkuu. Et, se on tärkeä kommunikaation väline ja, ja terapia tapahtuu sen avulla. (H6)*

### **Kuvan tekeminen tuottaa mielihyvää ja on tarinallinen jatkumo**

- kuva yllättää
- kuva elää
- kuva tuottaa iloa
- kuva kertoo asiakkaan tärkeistä asioista

Kuvalla on suuri merkitys myös oman luomisprosessin tuotteena, mikä tuottaa hyvää mieltä tekijälleen. Kuvasta tulee usein yllättävä monessakin suhteessa. Se tuottaa iloa oman käden jälkenä ja konkreettisena objektina. Oppijat ilmaisevat terapeuttien mukaan usein tyytyväisyyttään kuvien lopputuloksista ja mainitsevat kuvan juuri yhdeksi hyväksi asiaksi elämässään.

*Kuvalla on erittäin suuri merkitys. Ja se, että joo, ton mä oon tehny...Useimmiten mä oon kokenut et lapset ovat tyytyväisiä siihen mitä, he ovat tehneet. He ovat tulleet niin kun yllättyneiks ja, sen kautta saaneet jotenkin aina iloa ja semmosta hyvää elämässä. (H4)*

Näitä positiivisia kokemuksia halutaan myös jakaa. Lapset ja nuoret haluavat puhua kuvista. Kuvaa voi jatkaa narratiivisesti, joko samaa kuvaa tai sitten tehdä kuvasarjan, jossa tapahtumat etenevät kertomuksen tavoin. Kuva elää ja sen toivotaan jatkuvan prosessissa. Lapset ovat tässä suhteessa aikuisia laajempialaisia. He kokevat kuvan tekemisen prosessit enemmän jatkumoina ja muuntuvina asioina, jossa tarinat elävät myös ajallisesti laajoina kokonaisuuksina.

*Lapsethan usein siin keskustelun kun kun tota sit katsotaan sitä valmista kuvaa, niin jos kysyy jotain, he innostuu jatkamaan sitä kuvaa. Piirtää joko siihen kuvaan lisää tai sitten voi tulla joku uus kuva sitten. Aikuiset ei tee semmosta mut lapset tekee. Et se kuva elää. (H3)*

### **Kuvataideterapeutin oma kuvan tekeminen**

Osa terapeuteista tekee kuvaa yhdessä lasten kanssa. Näin he peesaavat asiakkaansa kuvan tekemistä vahvasti omalla läsnäolollaan ja osallistumisellaan. "Joskus se voi olla hyvä alku. Et, tai ei ihan heti mutta siinä alkuvaiheessa kun se kontakti luodaan, niin se voi olla hyvä tehdä jotain yhdessä." (H4) Luonnollisesti tällöin terapeutin kuva jätetään vähemmälle analyysille ja käsittelylle. Vuorovaikutus voi tapahtua suoraan yhteiselle paperille vastavuoroisesti ja keskittyä oppijan osuuteen. Tällainen vastavuoroinen kuvan tekeminen toteutetaan useimmin yksilöasiakkaiden kuin ryhmien kanssa. Ryhmäkuvataideterapiassa ryhmä toimi jo reflektioivana ja kannustavana yksikkönä suhteessa yksittäiseen ryhmän jäsenen.

*Harvoin. Joskus. Se on ehkä enemmän sitten, et ryhmätilanteessa mun ei tarvi, koska ryhmä toimii, niin kun et kaikki ryhmäs tekee. Lasten kans silloin kun mä tein, silloin mä tein ite kanssa. Se on mun mielestä luonnollisempaa, että mä oon niinkun siin mukana. (H3)*



Prosessinomaiselle kokonaisvaltaiselle kuvataideterapialle on välttämätöntä, että kuvataideterapeutilla on henkilökohtainen ymmärrys taiteen tekemisestä, sen prosessista, sisäisistä kuvista ja mielikuvista. Jonesin mukaan kuvataideterapeutilla tulee näissä prosesseissa olla itsellään taiteilijan identiteetti: vahva ymmärrys ja kokemus taiteen tekemisestä myös ammatillisesti (Jones 2005, 25–26). Informanttien mukaan kuvataideterapeuttien oma taiteen tekeminen ja taiteilijan rooli nähtiin tärkeänä kehittämisen kohteena. Omien voimavarojen kerääminen taiteen tekemisen muodossa nähtiin merkittävänä asiana. Kuvataideterapeutilla tulee olla itsellä suhde kuvan tekemiseen, erityisesti taiteelliseen prosessiin. Terapeuttinen kuvan tekeminen ei riitä kuvataideterapeutille, vaan taiteilijan identiteetin vahvistaminen ja vahvistuminen ovat myös voimavara vaativassa työssä. Työssä jaksamisen kannalta taiteen tekeminen koettiin erityisen tärkeäksi. Flow-ilmiön kokemisen kautta kuvataideterapeutti työnsä instrumenttina voimaantuu ja virittyy uudelleen terapeutin roolia varten. Tutkimuksen kaikki kuvataideterapeutit tekevät taidetta jossain muodossa.

Terapeuttien oma kuvan tekeminen on tärkeää monelle terapeutille kuvataideterapiaistunnon jälkeen. Terapiatilanteessa on monenlaisia tunteita ja hämmennystä sekä asiakkaan että terapeutin mielessä. Se ei voi olla vaikuttamatta myös terapeuttiin.

*... että ryhmien jälkeen, jos on tullu sellasia tilanteita jotka on ollu niinkun vaikeita, tai on heränny jotain, et on tavallaan niinkun maaperä hukassa. Että, niin silloin mä käytän kuvaa ite...vaikka jonkun ryhmässä olevan henkilön herättämistä tunteista itessäni tai jostain vuorovaikutussuhteesta tai koko ryhmästä, mitä tapahtuu ja sit sellasena niinkun omana, omana työnohjauksellisenä ja vien niitä kuvia myös työnohjaukseen.(H3)*

Kuvataideterapeutti kertoo maalaavansa istunnon aikana mielessään kuvaa tilanteesta. Hän kertoo myös mieltävänsä sanat maalaamiseksi, hän ikään kuin maalaavansa asioita sanoilla. Mielikuvat ovat keskeisiä hänen tavassaan tehdä terapiatyötä.

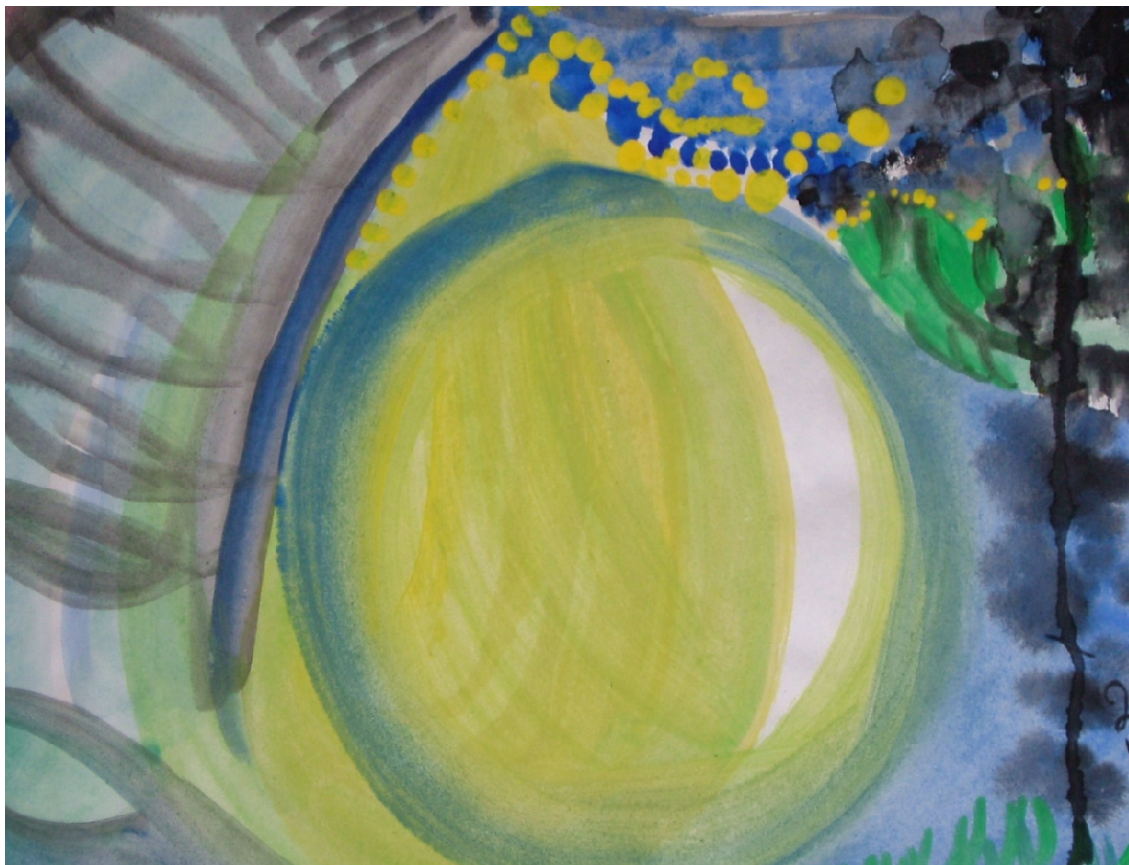
*Mä itehän tavallaan maalaan mielessäni, ja sitte vaikka mä en käytä värejä niin mä tykkään semmosesta ajatuksesta että mä maalaan sitte sanojen avulla niitä vuorovaikutuksessa. Et siitä tulee sellanen maalaus tai tilataideteos. Mä käytän tämmöstä metaforaa tai ajattelua. (H12)*

Terapeutti saattaa hyödyntää näitä terapiaistuntojen jälkeen tuotettuja kuvia työnohjauksessa. Terapeutin lisäksi työnohjaaja voi puolestaan reflektoida ajatuksia ja tunteita, mitä kuvien sisällöt herättävät hänessä. Terapiaprosessin ammatillisen jatkumisen edellytys on, että se on työnohjauksen tukemaa toimintaa. Silloin terapeutin hämmennys ja mahdolliset ahdistukset omista transferenssi- tai vastatransferenssitunteista puretaan turvallisesti. Helga Hagman (2002, 38) kirjoittaa kuvan käytöstä psykoterapian ainutlaatuisena lisänä:

*"Kuva sitoo ryhmätyöskentelyssä aina läsnä olevaa ahdistusta toimien transitionaalisena alueena asiakkaiden ja terapeutin välillä. Kuviin siirtyviä projektioita ja transferenssia on turvallisempaa käsitellä kuvassa ... Terapeutille kuva tuo visuaalisen elementin ja lisää aikaa ymmärtää ryhmän tapahtumia. Kuvissa esiintyvät teemat ovat yleisinhimillisiä ja yhtä lailla potilaita kuin terapeuttejakin koskettavia. Tällaisia pe-*

rusteemoja ovat hyvän ja pahan olemassaolo sekä elämän ja kuoleman välinen jännite mm. Eros-Thanatos – matriksit.”

Näin myös omien kuvien kautta terapeutti saa kosketuksen asiakkaan kokemusmaailmaan kuvan tekijänä ja käsityksen kuvan mahdollisuudesta laukaista terapiatilanteessa syntyneitä tunnelukkoja ja hämmennystä.



KUVA 16 Olla

#### 6.4 Terapeutti kolmiosuhdeprosessissa

Useat kuvataideterapeuteista olivat koulutukseltaan opettajia. Hyytiäisen tutkimuksen mukaan opettajan ammattiin liittyy sosiaalisesti syntynyt kulttuurinen käsitys opettajuudesta. Sen lisäksi, että kulttuurinen käsitys opettajuudesta vaikuttaa opettajana toimimiseen varsinaisessa ammattityössä, se on läsnä myös opettajan sosiaalisessa ja myös psyykkisessä persoonassa (Hyytiäinen 2003, 202). Opettajan persoonaa pidetään hänen tärkeimpänä työvälineenä, ja sen merkitys kasvatuksen välineenä korostuu. Hänen antamansa esimerkki luokkatilanteessa ja muutenkin oppijan kanssa toimimisessa nähdään erittäin merkittävänä piilovaikuttajana. Hyytiäisen tutkimuksen mukaan opettaja voi pyrkiä olemaan väylä, jonka kautta oppijat voivat purkaa tuntemuksiaan ja ajatuksiaan. Hyvän elämän löytämiseksi Hyytiäisen tutkimuksessaan haastattelemat opettajat pitivät tärkeä-

nä oppijan mahdollisuutta kohdata opettaja ymmärtävänä aikuisena. Tämä opettajille annettu merkitys korostuu mielestäni terapeuttisessa opettajuudessa. Eri-tyisesti siinä korostuu koko ryhmälle terapeutin/opettajan esimerkki välittämisestä ja kuuntelemisesta. (Hyytiäinen 2003, 202.)

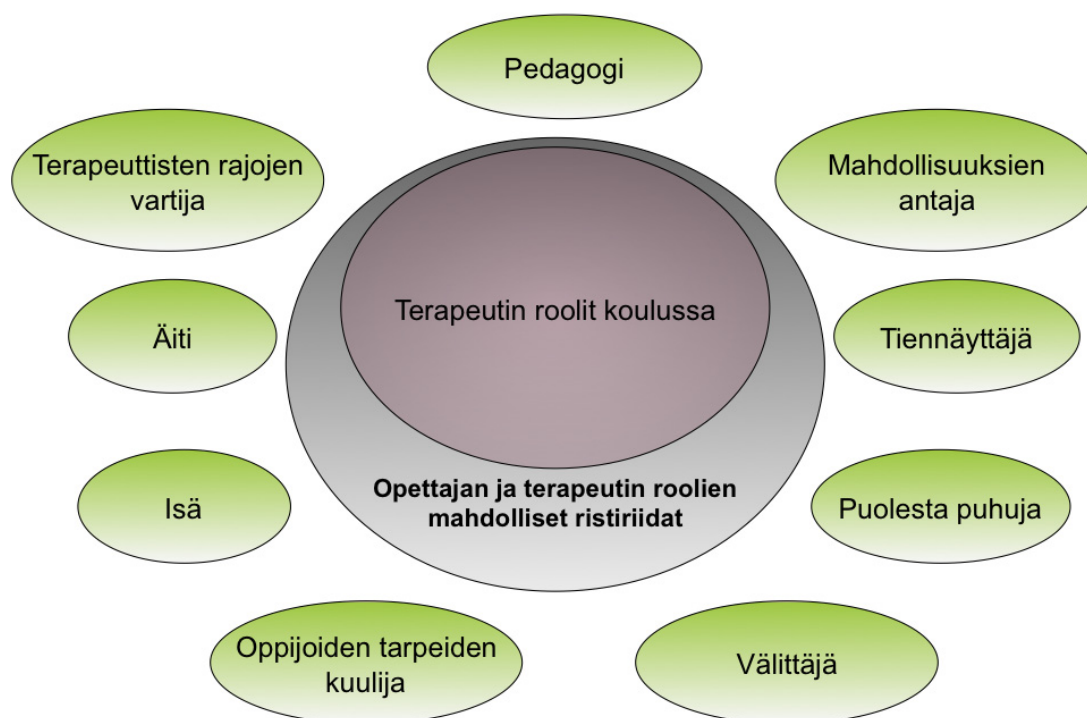
Terapeutti muodostaa kolmioprosessissa kolmanneksen vuorovaikutuksesta. Terapeutin rooli takaa oppijoille terapeuttisten rajojen kokemisen ja niihin sitoutumisen. Hänen roolinsa kuvataan metaforien avulla tai allegorisesti: mm. välittäjä, puolestapuhuja, tiennäyttävä, näkevä aikuinen, joka ei ohita oppilaan tarpeita, ja mahdollisuuden antaja (Kuvio 13). Psykodynaamisen teorian mukaan terapeutti saa näiden roolien lisäksi asiakkaan transferenssisuhteessa lisäksi mitä moninaisimpia rooleja aina äidin, sisaren, isovanhemman roolista joihinkin muihin merkittäviin henkilöihin personoituihin rooleihin asti. Näitä rooleja ja niihin liittyviä vaikeita vuorovaikutussuhteita sekä niihin liittyviä menneisyyden tunteita asiakas käsittelee terapiassa. Kuvataideterapiassa nämä asiat tulevat kuviin joko konkreettisina henkilöinä tai symboleina, joita asiakas itse tulkitsee ja työstää terapiaprosessien kuluessa. Tärkeää on, että terapeutti malttaa odottaa ja kannustaen oppijaa itse löytämään kuvistaan merkityksiä. (Schaverien 1982; Waller & Gilroy 1992, 5–6.) Tessa Daley kirjoittaa kuvien tulkinnasta (1984; ks. myös Feder & Feder 1998, 261–262):

“Most British practioners believe thet art therapists cannot and should not attempt to “read” or interpret a patient’s artwork, since the only person qualified to interpret accurantly is the patient who produced the work. The therapist may “speculate, suggest, and connect aspects of picture, but this occures within the therapeutic relationship in an environment of trust, openness and safety”

Opettajan ja terapeutin roolien erillään pitäminen on ollut vaikeaa kummankin roolin haltijoille. Näiden roolien selkeyttämiseksi kaivattiin työohjausta. (Kuvio 13).

*Mä oon itse aika terapeuttisesti asennoitunut koulupsykologi ollu aina. Mut sehän vaihtelee hyvin paljon, et on paljon ihan neuropsykologisesti orientoituneita, ja monin eri tavoin. Että se, nää terapeuttiset lainalaisuudet, kyllä ne mun mielestä päti siellä. Että en mä oo koskaan kokenu olevani opettaja. Oon enemmän siellä hoitohenkilö-, hoito- ja huoltohenkilökunta. (H2)*

*No mä koin et mä oon etupäässä terapeutti... ne tehtävät mitä mulle tuotiin ne oli terapeuttisia. Mut joskus oli konflikti kyllä, et tuntu, et mikä mä nyt oon, mut jotenkin se lapsi itse, kyl se näyttää mikä on se tarve. (H4)*



KUVIO 13 Terapeutin roolit kuvataideterapeuttisessa prosessissa

Useimmat kouluissa toimivista kuvataideterapeuteista kokevat terapeutin roolin vahvimaksi roolikseen. Osa koki olevansa jossain opettajan ja terapeutin roolin välimaastossa. Uusikylän mukaan koulun kasvatusilmapiiri, se, miten paljon opettajat (ja tässä tutkimuksessa terapeutit) arvostavat rooliaan kasvattajina säätelee pitkälle koulun eetosta: miten aito välittäminen ja moraali ilmenevät koulun arjessa (Uusikylä 2003, 131–132). Jotkut terapeutit kokivat, että rooli vaihtui myös sen tilan mukaan, missä toiminta tapahtui: *"Kyl se on terapeutti ryhmän ja yksilön kanssa tavallaan koulumaailmassa, kun sitten taas lähen siitä salista pois niin se terapeutti sitten jää sitten vähän taakse."* (H9)

Aiemmin opettajina toimineet terapeutit kertoivat toimineensa jo opettajinakin terapeuttisesti. He olivat usein mm. keskeyttäneet tavanomaisen opetuksen, jos jollain oppijalla oli ollut tärkeä asia, joka heidän mielestään meni yleisen opetuksen edelle. Terapeutin rooli on tärkein monelle haastateltavista. Se antaa oikeuden keskittyä asioiden opettamisen sijaan lasten ja nuorten omien tarpeiden kuuntelemiseen. Kuvataideterapeutti pohtii myös ammattieettisesti näitä kahta identiteettiä ja roolia. Hänen puheessaan korostuu ristiriita, joka voi muodostua, jos sama henkilö toimii näissä molemmissa rooleissa oppijoiden kanssa.

*Ja tota, ja sitten tulee tiettyjä ristiriitoja tässä roolissa, olla terapeutti tai opettaja. Ja ne liittyy sitten tähän oppimiskriteereihin ja, luottamukseen ja, ja oppilaan arviointiin ja sitten vielä siihen, et miten ja mitä tietoja voi antaa eteenpäin muille opettajille ja vanhemmille...on aika paljon miettimistä, et millä tavalla tulee menetellä... terapeuttina on niin kun eri sääntöjen*

*mukaan kuin opettajana. Koska koulun säännöt sinällään niin ei sovellu tähän terapeutin ammattietiikkaan. (H6)*

Koulussa arviointi ja oppimisen tavoitteet ovat painotukseltaan etupäässä kognitiivisia ja kapea-alaisia eikä terapiatyössä voi aina sitoutua yksinomaan kognitiiviselle puolelle. Opettaja saattaa olla hämmentynyt koulun sääntöjen ollessa ristiriidassa terapian eettisten sääntöjen kanssa: terapiatilanteessa sallivuus on paljon suurempaa kuin normaalissa luokkatilanteessa. Kuvataideterapiassa on lupa avoimesti tuoda esiin tunteitaan ja tarpeitaan. Myös sanalliset, voimakaatkin, ilmaisut ovat sallittuja ja jopa toivottavia.

Ajatellaan, että opettajan ja terapeutin rooleja ei saa sekoittaa keskenään, vaan olisi asiakkaitten, oppijoiden, kannalta tärkeä erottaa roolit selkeästi. Yksi strukturoiva keino erottaa nämä roolit on se, että sama henkilö ei anna samalle ryhmälle tavallista luokkaopetusta ja taideterapiaa/terapeutista opetusta. Tärkeää on, että oppijat kokevat terapeutit rajat juuri näiden eri roolien ollessa selkeästi erillään ja muodostaessa struktuurin toimintojen erolle. Terapeutit korostivat, että opettajan ei tulisi opettaa oppijoille mitään muuta kuin että hän toimii heidän terapeuttinaan. Terapiatilanteissa vuorovaikutussuhde syvenee tiedostamattomille tasoille, jolloin terapeutin roolit saattavat aiheuttaa oppijassa ristiriitoja ja hämmennystä.

*Opettajan ja terapeutin roolit eivät saisi sekoittua vaan, että olen heille pelkästään terapeutin roolissa. Toisin sanoen, jos opettaisin luokalle vaikka kuvataidetta, niin sitten en voisi ottaa siitä luokasta yksittäisiä lapsia ja pitää heille kuvataideterapiaa. Samoin silloin kun pidän noita kokemuksellisia taideterapiakoulutusryhmiä, en opeta heille mitään muuta. He tavallaan tuntevat minut vain terapeuttina eikä opettajana. (H3)*

Näiden eri roolien erillään pitäminen on ollut toisille terapeuteille pitkä ja vaikea prosessi. He puhuvat siitä, miten terapiatyöhön ei kuulu tekniikoiden opetus eikä esteettisten tavoitteiden korostaminen. Tässä kuitenkin ilmeni terapeuttien puheessa sävyeroja sen mukaan, minkä roolin he olivat vahvemmin omaksuneet. Eräs informantti kertoo, miten on oppinut erottamaan nämä roolit toisistaan ja noudattamaan tätä sääntöä arkityössään onnistuneesti.

*Ei se oo helppoo...kyl se selkiyty ajan myötä. Mut se on ollu tosi vaikeeta alussa,... et mitä enemmän tekee sitä opetusta ja terapiatyötä, niin sen enemmän ite oppii pitään niitä erilaisina ja sallii niinkun itelleen ne erilaiset roolit, että ei opetustilanteessa yritäkään olla terapeutti, vaan et sallii niinkun sellasen, jotenkin ohjaavamman ja määrätietosemman... opettaa tiettyjä asioita ja tiettyjä tekemisen tekniikoita. Terapeuttina taas ei mulle tulis mieleenkään mennä neuvoamaan kenellekään, että millä tavalla sun pitää työstää tätä savea,... että se tota kestää uunipolton, koska me ei ees polteta terapiatöitä uunissa. (H3)*

## **Analyysi ja havainnoiva dokumentointi**

Analyysivaihe koetaan tärkeäksi ja monet terapeutit surevat sitä, ettei työssä ole riittävästi aikaa paneutua perinpohjaisesti prosessin tutkimiseen ja kirjaamiseen. Moni kuvataideterapeuteista kirjoittaa tarkkoja muistiinpanoja asiakkaittensa taidetyöskentelystä, kuvien valmistumisprosesseista sekä valmistuneista terapiakuvista. Yksinomaan kuvatietoja ei merkitä muistiin vaan lisäksi tera-

peutit kirjaavat tärkeitä havaintoja ja asioita, joita on tullut istunnolla esiin. Havainnointi on iso osa kuvataideterapiaprosessia. Terapeutti havainnoi kuvallisen ilmaisun muutoksia, jotka tukevat oppijan henkilökohtaista kasvu- ja oppimisprosessia. Terapeuttien tekemä observointi on sitä, että havainnoidaan merkkien merkityksiä: miten kuva muuttuu, millainen viivan käyttö on, miten tekemisen tapa prosessin aikana muuttuu. Muistiinpanoissaan he käsittelevät asiakkaiden kuvallisia tarinoita, kerrontaa sekä kuvaavat havaintojaan oppijoiden tunteitten ilmaisusta istuntojen aikana.

Nämä muistiinpanot ovat useimmiten tarkoitettu terapeutille itselleen materiaaliksi, joka jäsentää asiakkaan kuvantekemisen prosessia terapeutin mielessä. Istunnoista kirjataan ylös joitain yleisiä asioita: tunnelmia, läsnä olevien määriä, yksittäisten oppijoiden reaktioita ja erityisiä käyttäytymisen piirteitä ja niiden muutoksia. Myös vuorovaikutusta koskevia havaintoja voidaan kirjata. Nämä muistiinpanot avaavat terapeutin ymmärrystä asiakkaan maailmaa kohtaan, ennen muuta kykyä ymmärtää kuvien välittävää viestiä ja oppijan siitä tekemää tulkintaa. Se ei välttämättä ole tarkoitettu ulkopuolisille.

Toiset terapeutit käyttävät näitä muistiinpanoja myös terapian loppuvaiheen arviointitilanteessa loppulausuntojen kirjoittamisen helpottamiseksi sekä palautteen antamisessa asiakkaille terapiaprosessin etenemisestä ja sen tuomista muutoksista ja vaikutuksista. Muistiinpanomateriaalia voidaan hyödyntää korkeintaan työnohjauksessa ja sen kaltaisissa konsultaatiotilanteissa. Tällaisia tilanteita ovat keskustelut oman opettajan, erityisopettajan, oppijan vanhemman, hoitavan lääkärin tai asiakkaan oman hoitajan kanssa. Näissä jakamistilanteissa olisi hyvä, että oppija itse olisi myös läsnä luottamuksen säilyttämiseksi. Terapeutin mukaan dokumentoitaessa oppijan asioita asiakaslähtöisesti on muistettava myös oppilaan oikeudet ja niihin perustuen terapeutin työntekijän vastuu esimerkiksi diagnoosien käyttämisestä ja varsinkin niiden tekemisestä pidättäytymisestä.

### **Kouluyhteisö kannattelijana ja työn tulosten jakaminen**

Koulu yhteisönä on voimakkaita traditioita sisältävä instituutio. Kouluyhteisöä kuvailtiin luonnolliseksi oppijoiden arkiympäristöksi, arkimaailmaksi. Se on paikka, johon on helppo tulla. Terapeuttien puheessa korostui, että kouluyhteisö on luonteva tapa antaa apua tasapuolisesti kunkin ikäryhmän oppijoille. *"Kouluissa tapahtuva terapiatyö mielletään informanttien puheessa erityisopetuksiksi. Sinne on helppo tulla. Et se on lapsen arkimaailma muutenkin. Ja, ja mä aattelen, et se on ihan hyvä paikka tehdä terapiaa, taideterapiaa, ja mut sitä voi sanoa kyllä erityisopetuksiksi. Yhtä osaa sitä. Niin kun tää olikin."* (H4) Oppijat ovat ammatti-ihmisten arvioinnin kohteena, jolloin kouluyhteisö muodostaa paikan, jossa koko ikäluokka kohdataan niin opetuksen kuin kouluterveydenhuollon puitteissa. Järjestelmä on jo luotuna. Kouluyhteisö koettiin vähemmän medikalisoivaksi kuin yleinen terveydenhuoltojärjestelmä. Kouluyhteisöjen suhtautumistavat kuvataideterapiaan ovat varsin erilaisia.

*Koulumaailmassa ois ihannejuttu, ett pystyis opettamaan terapeuttisesti, pystyis ohjaamaan lapsia oikeisiin paikkoihinkin... isoissa luokissa on joskus pitkä tie siirtyä pienempiin ryhmiin, ... siin palaa kaikki ihan loppuun... kaikkein pahinta on, että lapsi itse voi tosi huonosti. (H5)*

*No, täähän on ihan ihannepaikka, koska täällä on tämä työyhteisö. Täällä on toinen kuvataide-terapeutti ja koulupsykologi ja kaikki ovat kiinnostuneita ja ennakkoluulottomia työtäni kohtaan... asenne on sellainen, että opitaan puolin ja toisin. Toinen kouluyhteisö sitten saattaa olla semmonen paikka, johon kaadetaan kaikki toisten harteille. (H12)*

Monet kuvataideterapeutit toimivat useassa koulussa, jolloin heillä on vertailupintaa erilaisista työyhteisöistä. Erityisopetuksen yhteisössä on jo totuttu, että lapsilla ja nuorilla on kouluajanakin erilaisia terapioita ja erityisryhmiä oppimisen tukena. Terapiakulttuuri on otettu osaksi koulun elämää ja siten se on käsitteenä tuttu. Tällöin kuvataideterapiankin on helpompi kotiutua kouluyhteisöön ja tulla osaksi sen arjen toimintaa. Terapeuttien mukaan tieto ja konkreettinen avoin toiminta siis poistavat ennakkoluuloja ja antavat vanhemmille ja opettajillekin toivoa lapsen tavoitteellisesta, parhaasta mahdollisesta kuntouttavasta toiminnasta, oli siten kyseessä lapsen henkinen tai fyysinen erilaisuus.

*...meidän yhteisö on tällanen koulu, jossa kaikilla lapsilla on jonkunlaista terapiaa, on puhe-terapiaa, on fysioterapiaa, siel on ollut tää teatteri-ilmasua ja tällasta tanssiterapiaa ja jokainen, moni niist saattaa käydä omassa psykoterapiassa tai perheterapiassa tai jossain, et se on niin kun tuttu käsite niille lapsille että ne käy terapiassa. (H7)*

Vuorovaikutus työyhteisön kanssa koetaan erittäin tärkeäksi. Ajanpuute ja opettajien kiireinen työtahti rajoittavat yhteisten kokoontumisaikojen löytämistä. Viestintä ontuu haastateltavien mukaan kouluissa. Tämä antaa myös haasteita kuvataideterapeuttien työstään tiedottamiselle.

*... niin siellä koulussa hosutaan ihan liikaa, koulussa on aina kauhee kiire.. pitää kalastaa niitä ihmisiä sieltä käytäviltä... se on ongelma, tulee sellainen olo, että on ulkopuolinen, joka häiritsee. Mä muuttaisin koko koulusysteemin, jos voisin... semmoset säännölliset palaverit ja kokoontumiset, jossa vois keskustella asioista ja tiedottaa. (H7)*

Tärkeää on, että terapeutti ilmoittaa oppijan omalle opettajalle merkittävistä asioista, jotka koskevat myös terapiatunnin jälkeistä aikaa, esim. seuraavan tunnin tilannetta. Oppija on saattanut käsitellä itselleen rasittavaa, ahdistavaa asiaa ja siten saattaa olla väsynyt, poissaoleva tai myös omaa rauhaa kaipaava. Työn tulosten jakamista katsottiin rajoittavan jo edellä käsitelty kuvataideterapian salassapitovelvollisuus.

*...kun raportoin, niin raportoin erityisesti jostain tilanteesta. Et tavallaan niin kun ne tunnelmat, että millä tuulella opiskelija on, lähinnä erityisopettajalle meidän koulussa. Et hänelle kerron sen et millä mielellä lapset lähtee sieltä terapiatilanteesta pois. Mikä on tärkeää opettajille taas sitten tietää, että jos he tulee myrskynmerkkinä sieltä pois. He osaa varoo, koska seuraava tunti saattaa olla hankala sen takia. (H9)*

Steinerpedagogisesti suuntautuneilla terapeuteilla oli erilainen käytäntö verrattuna muihin kollegoihin: kuvia jaettiin avoimemmin myös terapian ulkopuolisille henkilöille. Antroposofinen lääkäri on vahvassa asemassa juuri kuvien kat-

sojan roolissa. Hänen kanssaan tehtävä yhteistyö on mielestäni työnohjauksellista, mutta vielä kiinteämpää kuin muiden suuntauksien kuvataideterapeuttisissa prosesseissa. Terapeutin sijasta antroposofinen lääkäri tekee kuvien ja keskustelujen perusteella analyysiä muistiinpanojen muodossa, sekä tekee tulokset ja arviot terapiatyön toimivuudesta. Lääkärin lisäksi kuvia saatettiin katella myös opettajien kanssa, jolloin heille avataan pikkumaalauksen<sup>21</sup> maailmaa: mitä siellä tapahtuu ja minkälaisia kuvia siellä tehdään. Nämä tilaisuudet on myös avattu vanhemmille. Heidän on myös mahdollista tutustua pikkumaalauksen toimintaperiaatteisiin seuraamalla lastensa terapiaistuntoja sekä kommentoida ja keskustella tästä toiminnasta.

## **6.5 Kouluissa tehtävän kuvataideterapeuttisen toiminnan arviointia**

### **6.5.1 Kuvataideterapeuttisen toiminnan anti koulukulttuurille**

Tutkimuksen analyysivaiheessa kuvataideterapeuttien puheen kautta alkoi hahmottua selkeä kuva kuvataideterapian kontribuutiosta ja merkityksestä kouluissa. Käsittelen toiminnan suotuisia tekijöitä näiden kontribuutiotasojen näkökulmista induktiivisesti, yksityisestä yleiseen. Tärkeiksi kontribuution kohdistamiseksi nousi luonnollisesti oppija itse ja hänen ryhmänsä. Myös tärkeä toiminnan vaikutusalue on työyhteisö. Koulujen kulttuurissa oppilashuoltotyö ja tiimityö jäivät usein marginaalisiksi, strukturoimattomiksi toiminta-alueiksi kontaktiopetuksen muodostaessa kokonaisvaltaisesti opettajien tuntiresursoinnin. Tämä on terapeuttien mukaan kaaosmainen, hämmäntävä tilanne erityisoppijoiden määrän aina vain noustessa. Opettajan roolin muutos-paineen koettiin olevan suuren.

Terapeuttien mukaan koulutoiminnan jäsentymättömään oppimisympäristöön on mahdollista vaikuttaa konkreettisesti terapeuttisen kulttuurin struktuurin avulla. Terapeuttisen, lääkkeettömän arvomaailman avulla voidaan vähentää myös medikalisoitumisen painetta hoidollisilla terapeuttisilla väliintuloilla. Muutos ja apu kohdistuvat yksityisten oppijoiden vaikeisiin tilanteisiin sekä koulun oppilashuollossa vallitseviin kuormittaviin tilanteisiin työnohjauksellisella työtavalla. Synteesinä terapeuttisesta toiminnasta seuraa hyvinvoinnin lisääntyminen. Ongelmavaiheissa voidaan tilanteisiin puuttua ajoissa, jolloin mittava ennaltaehkäisy on mahdollista kuvataideterapeuttisen kontribuution myötä. Hoitokulttuurin yhdistäminen koulukulttuuriin on kiistatta edessä ja osaltaan jo toteutunutkin. Pedagoginen kuntouttava työote löytää paikkansa terapeuttien puheessa käytännön tasolla ja tulevaisuudessa yhä useammin myös opetussuunnitelmissa (Taulukko 1, ks. s. 47).

---

<sup>21</sup> Pikkumaalaus = Steinerpedagogiikassa käytetty nimitys kuvataideterapialle.



TAULUKKO 3 Kuvataideterapeuttisen toiminnan merkitykset koulukulttuuriin

Kuvataideterapeuttinen toiminta	Oppijan taso ⇔	Työyhteisön taso ⇔	Kouluyhteisö ⇔	Synteesi
Merkitys eri kulttuuri-muodoille	Henk.kohtainen vuorovaikutus ja hyvinvointi; lepopaikka, luottamussuhde	Osa oppilashuolto-ryhmää: - tiimityöskentely; - rehtori, ym.	Koulun ilmapiiri/ johtokunta: yhteisöllisyys	Hyvinvoinnin edistäminen, ongelmien ennaltaehkäisy
Miten vaikuttaa	Yksilö- ja ryhmä-terapeutt. toimintana: mm. osallistavana, pedagogisena kuntoutumisena kohdistuen mm., luokkien "harmaaseen alueeseen"	- Informaation vaihtaminen - HOPS ja HOJKS tavoitteet ja niiden päivittäminen - Piilo-opsin tiedostamisen foorumi	Terveyttä ja hyvinvointia edistävän oppimisympäristön luominen koulukulttuuriin arvojen ja normien tarkastamisena ja oppimisstrategioiden uudistamisena	- Pedagogisen kuntoutuksen vahvistaminen osaksi koulukulttuuria - Hoitokulttuurin ja koulukulttuurin yhdistäminen
Kontribuutio koulukulttuurin kehittäjänä eri toimintasektoreilla	- Konsultaatio mm. oma opettaja, HOPS - Nuoren tai lapsen joustava kouluelämään palaaminen mm. sairaalakaksien jälkeen	kannattelu, työn-ohjaus tiimille, käytössä olevan rahoituksen priorisointi, kohdentaminen ja potentiaalisten rahoituslähteiden kartoitus	Taloudelliset resurssit erit.opetuksessa/sote -rahoituksista (Kela ym.), tilaresurssit, aikaresurssit	- Uusi, hallittu, väliintuleva oppimisympäristö - Malli, jota voidaan soveltaa poikkitaiteellisesti ja aineidenvälisesti

### Oppijan taso

#### Lepopaikka ja tilan antamisen

Kuvataideterapia voi muodostaa turvallisen ja rauhallisen lepopaikan ja tilan-teen lapselle koulupäivän keskellä tai sen jälkeen. Se on paikka, missä ei tarvitse jännittää ja stressaantua. Terapiatilanne voi olla koulupäivän keskelläkin. Jatkuvaa ponnistelua saa tauota hetkeksi terapeuttisessa vähän vaatimuksia sisältävässä ilmapiirissä.

*... se on lapselle usein lepopaikka siitä, että sen koulupäivän keskellä, siitä että täytyy koko ajan niin kun jaksaa pinnistellä. Ja täytyy tehdä aikuisen ohjeiden mukaan. Niin siinä on se että saa itse niin kun ollakin se päähenkilö siinä ja varsinkin se, että saa olla kahden kesken aikuisen kanssa, niin se on nykylapselle arvokasta, nykylaps sen aika hyvin sitten myös näyttää. (H11)*

Kuvataideterapiaistunnolla oppija saa olla oma itsensä: hän saa olla päähenkilö kahden kesken aikuisen kanssa. Pienryhmässä hän saa paljon huomiota sekä ryhmän jäseniltä että terapeutilta. Rauhallisen niin fyysisen kuin psyykkisenkin tilan tarjoaminen tekemiseen ja keskusteluun on tärkeää lapselle ja nuorelle. Terapeuttien mukaan on yllättävää, miten tarkkaan kiireisenä koulupäivänä lapsi muistaa terapia-ajat ja sisäistää muutkin terapeuttiset säännöt. Kuvataideterapia on myös motivoinut lapsia ja nuoria toimimaan innokkaina kuvan tekijöinä, tuottajina ja niiden arvioijina. Tässä toiminnassa aktivoituminen on myös heijastunut oppijan muuhun oppimiseen.

*Eli tota, kyl musta ne kontaktit on lapsille hirveen tärkeitä, ja se näkyy siitä että ne tulevat mielellään ja aika nopeasti oppivat muistamaan kaiken sen kaaoksen keskellä milloin heil on aika, aika vaikka se vaihteliskin. (H11)*

### **Luottamussuhde, joka avaa tunnelukkoja**

Taideterapeutit kuvaavat kuvataideterapiaa oppimisympäristöksi, joka tekee hyvää itsetunnolle. Luottamussuhde on tavoite, joka auttaa oppijaa rakentamaan itsetuntoaan turvallisessa ympäristössä: oppijoiden ja terapeutin välille syntyy yhteistyösuhde. Luottamussuhteeseen kuuluu, että asioista keskustellaan etukäteen, mm. siitä, mitkä asiat jaetaan terapian ulkopuolella ja mitkä kuuluvat vain terapiatilanteessa sisäpiirille: terapeutille ja oppijalle/terapeutille ja ryhmälle. Kuvataideterapian yksi merkitys oppijalle on avun hakeminen häntään. Oppijoilla on jokin ongelma, vamma tai ahdistus, joka johtaa siihen, että terapiaan joko hakeudutaan itse tai jokin aikuinen (opettaja, erityisopettaja, koulukuraattori, psykologi, psykiatri, asuntolanhoitaja, kouluterveydenhoitaja, sosiaalityöntekijä tai lapsen vanhempi) ohjaa avun tarpeessa olevan joko yksilöterapiaan tai ryhmäterapiaan. Monen lapsen ja nuoren itsetunto ja omanarvontunne joutuvat koetteille koulukiusaamisen vuoksi.

*Niin sit just nää mitä liittyy koulukiusaamiseen, jos on jotain isompia juttuja, niin kun viime viikolla oli yks isompi, isompi asia, niin sitten otti muhun yhteyttä ja tota, kouluun oli tullut uus oppilas ja sit oli kiusannut taas tätä yhtä, ja sit näitä asioita niin, sitä kautta puretaan niitä. (H13)*

Avun tarve koulukiusaamistapauksissa on suuri, ja tämä ilmiö tulehduttaa ja tukahduttaa koko oppimisympäristön ilmapiiriä sekä vaikuttaa koko kouluyhteisöön käyttäytymisen vääristyminä. Tähän, sekä muihin oppijoiden tulehtuneisiin sosiaalisiin ongelmiin, on voitu käyttää kuvataideterapiaa purkamaan lukkiutuneita tilanteita, joissa on paljon affektiivisia, vääristyneitä ja tiedostamattomia tunteita. Nämä ilmiöt kärjistyvät usein muutostilanteissa: koulun uusien oppijoiden sopeutumisprosesseissa tai luokkien oppijoiden kokoonpanojen muutoksissa. Kuvan tekemisen avulla on voitu ymmärtää sosiaalisia ja emotionaalaisia tunteita näissä muuttuneissa olosuhteissa. Kuitenkin näissäkin kiusaamistapauksissa terapeutti perää myös oppijoiden omaa halua luoda ilmapiiri miellyttävämmäksi aktiivisella osallistumisella ja osallistavalla toiminnalla.

*Puhutaan koulukiusaamisesta ja mitä koulu voi tehdä ja puhutaan oppilaiden pahoinvoinnista, et ne ei viihdy omassa koulussaan. Oppilaathan sen koulun tekee viime kädessä, et nehän siellä on enemmistö. Miten jotenkin kun sais niitä sitten motivoitua ja, et ne huomais et itse asiassa heillä on tosi iso vaikutus siitä että mitä se on se arki. Kansalaisaktiivisuutta! (H12)*

Suurissa luokissa yksin työskentelevän opettajan ei ole mahdollista eriyttää kaikkien oppilaiden opetusta eikä arvioida jatkuvasti oppijoiden edistymistä. Suuressa yleisopetuksen luokassa muodostuu ”harmaa alue” tietystä määrästä oppijoita, joiden opetusta ei opettaja pysty tukitoimillakaan eriyttämään eikä näin myös arvioimaan oppimistuloksia. (Naukkarinen 2003, tutkimus 30; Pesonen 2000, tutkimus 33; Ranta & Tillbacka 2001, tutkimus 37.)

*... erityisopettajat auttavat pääasiassa lapsia, joilla on luku- ja kirjoitusvaikeuksia, mutta niitä lapsia, joilla on vaikeuksia olla itsessään, ku näkee, että asiat on nyt huonosti ja toi lapsi ei pysty keskittymään koulutyöhön, varmasti kyse on myös oppimisvaikeuksista, mutta kysymys on ennen kaikkea siitä olost. (H5)*

Yksi tutkimukseni kontribuutio on vastaus kysymykseen luokkien ”harmaasta alueesta”, eli miten oppijoiden yksilöllisyys voidaan ottaa paremmin huomioon. Kuvataideterapiamenetelmä on tutkitusti auttanut erilaisia oppijoita mm. syrjäänvetäytymis-, keskittymis- ja käyttäytymisvaikeuksissa. (Waller 1993; Rubin 1987; Liebman 1992; Prokofiev 1998; Morya 2000; Ottarsdottir 2005; Hautala 2006.) Terapeutit korostavat yhdessä oppimista ja sen merkityksiä yksilön kannalta. Osallistuvuus pienryhmän toimintaan kuvallisen työskentelyn kautta avaa oppijoiden kanavat yhteistoiminnallisuuteen ja toistensa arvostamiseen. ”...ennenkaikkee siinä, miten lapset oppii kuuntelemaan toisiaan, ja mitä voi oppia toinen toisiltaan. Et semmonen yhdessä oppimisen ajatus ilman kilpailua. Tapahtuu sosiaalista ja emotionaalista oppimista, me puhutaan tunnekasvatuksesta... kohtaamista, jossa on monia elementtejä mukana. (H11)

Ymmärryksen lisääminen erityisesti oppijan psyyken alueella ja suhtautuminen erilaisuuteen ovat informanttien mielestä tärkeinä kuvataideterapian kontribuutiona koulukulttuurille”.... taipuisin kyllä ajattelemaan niin, et semmonen niin kun ymmärrys tai ymmärryksen lisääminen ja erilaisuuden hyväksyntä, yleensäkin ihmisten arvostaminen... tapa, millä tavalla niin kun suhtautua niihin oppilaisiin ja lapsiin, niin siinä vois olla enemmän ehkäpä semmosta lapsen psyyken ymmärtämistä.” (H15)

### **Itsetunnon kohentuminen syväoppimisen kautta**

Kuvataideterapian merkityksistä oppijalle terapeutit korostavat apua, jonka lapset ja nuoret saavat itsetuntonsa ongelmiin. Monet erityisoppijoista kamppailevat identiteettinsä rakentumisen kanssa ja kyselevät, mikä on normaalia ja ovatko he normaaleja vai eivät. ”... ne voi tulla paikkaan missä ei voi verrata itseensä johonkin muuhun. Luokka on sellainen, et siinä on vertailua koko ajan. Ja, ja kuvataideterapia on paikka missä tulee kuunnelluks ja missä saa sataprosenttisesti sen aikuisen huomion. Et mä väitän et tää oli se kaikkista tärkein.” (H14)

Mantere on tutkinut, miten kuvallinen ilmaisu voi olla yhteydessä yksilön elämäntilanteeseen. Kuvan tekemisen ja elämänprosessin voi nähdä analogises-

sa suhteessa toisiinsa. Hän mainitsee esimerkin: ne esteet, jotka heikentävät kuvan tekemistä, voivat esiintyä myös yksilön elämän muilla alueilla. Tällaisia asioita voivat olla esimerkiksi liiallinen itsekkyyttä, välinpitämättömyys, tunteiden tukahduttaminen, avuttomuuden tunne tai muu vastustus. Kuvataideterapian sekä terapeutin taiteen tekemisen tavoitteina onkin vähentää kuvan tekemisen esteitä. Oppijan ote tekemiseen muuttuu varmemmaksi jo pelkästään eri materiaalien ja välineiden valinnan myötä. Tällainen vapautuminen voi kerätyä kokemuksena muissakin elämän tukkoisuustilanteissa. Tekemisen tavoitteena on siis, että ihminen rohkenisi ilmaista itseään esteettömästi. Näin kuvassa olevat muutokset merkityksineen näkyvät. (Mantere 1990, 177–178.)

Merja Kivelä on tutkimuksessaan paneutunut juuri merkityksien ongelmaan, joka hänen mukaansa liittyy myös ymmärtämisen ongelmaan. Kivelän tutkimat tapaukset havainnollistivat kuvataideterapiaprosessien yksilöllistä luonnetta. Niiden yhdistävinä piirteinä olivat taideterapialle ominaiset integroivat kokemukset, joihin hän mainitsee aika- ja aistikokemuksen rinnakkaisuuden. Kivelä korostaa, että kuvallinen ilmaisu auttoi asiakkaita omien kokemustensa ja ongelmien tutkimisessa, jäsentämisessä ja työstämisessä. Taiteen avulla pyrittiin symbolisesti ratkaisemaan erilaisia ristiriitoja ja hallitsemaan niitä. Taiteellinen ilmaisu vetää asiakkaan sisäiseen prosessiin, jossa hän etsii omia merkityksiään terapeutin ja terapiaryhmän kanssa. (Kivelä 1995, 89–91.) Juuri näiden merkitysten oivaltaminen on mielestäni syväoppimisprosessi. Kuvissa dokumentoituu yksilön persoonallinen kehitys. Kuvataideterapeutti kertoo asiakkaansa kuvantekemisestä:

*...esimerkiksi just tän yhden tytönkin kohdalla, joka näkee, kuinka se kuva on muuttunut, kuinka se on kehittynyt, kuinka se viivan jälki on muuttunut kuinka se tekemisen tapa, penselin koko on kasvanut, kaikki tällaiset asiat. Niin kyllä se kertoo paljon ja viestittää tosi paljon asioita mitä ei ehkä sanallisesti tuu. (H13)*

Kuvien muutoksissa todentuu ja todistuu syväoppiminen. Tämän puolestaan koettiin heijastuvan ja myös näkyvän oppijan arjessa: keskittymiskyky paranee, motivaatio kasvaa, vastuun ottaminen niin itsestä kuin toisistakin lisääntyy, emotionaalisuus ja affektien tunnistaminen kehittyy.

Taiteen tekeminen sinällään koettiin tärkeäksi. Toiminta itsessään jo aktivoi, virittää ja motivoi tekemiseen ja innostaa oma-aloitteisuuteen. Oppiminen ulottuu syväoppimisen tasolle, jossa edellä mainitut tekijät korostuvat ja vahvistuvat. Taiteen tekeminen antaa iloa, eikä tämä tavoite ole vähäisin terapian ja oppimisen näkökulmasta katsottuna. Kysymys on innosta maalata, piirtää ja tehdä tuntemuksistaan konkreettisia värein ja muodoin. Myös olemassaolon kysymykset heräävät näissä tilanteissa. Identiteetin kehittymisen ja itsetunnon vahvistumisen myötä viriävät myös eksistentiaaliset kysymykset: Miksi tänne maailmaan on synnytty? Mikä merkitys tällä kaikella elämällä on? Mitä se tarjoaa minun kaltaiselleni nuorelle? Onko elämä elämisen arvoista? Terapeuttien mukaan näiden kysymysten läheisyydessä on tärkeää toivon antaminen ihmisarvon kokemisen ja mielekkään luovan toiminnan muodossa.

*Parhaimmillaan, kun tapahtuu, että tulee semmoinen niin kuin kohtaaminen, ja löytää sen lapsen. Ja sit vaan tietää, et mitä hän tarvitsee ja huomaa, että lapsella on hyvä olla siinä: siinä maailmassa tapahtuu eläytymistä... se voi olla suuri seikkailukin. Löydetään sellainen mielenkiintoinen asia ja tulee sellainen olo, että ollaan siinä tilanteessa yhtä. (H14)*

Välittävä rakkaus, jota voidaan kutsua myös pedagogiseksi rakkaudeksi, on myös yksi terapian tavoite, ja sen kokeminen voi monelle nuorelle olla uusi asia: joku haluaa hyvää, ilman että vaatii suorituksia ja tekemistä kaiken aikaa. Nuori saa kokemuksen, että keskeneräisenä saa olla huomion arvoinen.



KUVA 17

Eteenpäin

## Terapeuttinen, hoidollinen opetus, osa kuntouttavaa erityispedagogiikkaa

Erityisoppijoiden moninainen tarve hoidolliseen opetukseen korostuu, mutta oppijan ei tarvitse mennä kalliiseen sairaalahoitoon, jos psykologista tukea vaativa oppija voidaan integroida koulun järjestelmään kuvataideterapeuttisin tukitoimin. Terapeutti mainitsee, että kuvataideterapia on yksi tapa toimia ”ylläpitohoitona”, jos vaikka psykiatriaan joutuisi jonottamaan (Kuvio 14). Koulussa on tuolloin valmiudet tukea nuorta, kunnes asianmukainen hoitopaikka järjestyy. Myös nuoren sairaalasta kotiuttamisvaiheessa kouluun sopeuttaminen helpottuisi, kun koulussa olisi mahdollisuus liittyä kuvataideterapian tarjoamaan tukitoimintaan.



KUVIO 14 Kuvataideterapia oppijoiden hoidon ja kuntoutuksen tukena

*...visiona, toiveena olis se, et se tulis yhdeks osaks ja yhdeks mahdollisuudeksi toteuttaa myös kouluissa, koska varsinkin erityiskoulun oppilaat on paljolti psykiatrisen puolen asiakkaita ja se toive ois, että tavallaan sit just tää hoito vois astua myös kouluun, joko tämmösenä ylläpitohoitona tai sitten jotain kun odotetaan paikkaa jonnekin, jonnekin vaik tutkimusjaksolle, vois saada. Tai sit se vois olla jatkumo tällaselle sairaalassa tehtävälle kuvataideterapialle. (H1)*

Kun terapeutti puhuu koulusta, hän tarkoittaa mielestäni koulun kaikkia toimijoita, sen moniammatillista tiimiä. Hoitoroolien lisäksi terapeutti tuo esiin järjestystä ylläpitävät roolit ja lainvalvojat. Hän mainitsee vaadituista rooleista poliisin, tuomarin, hoitajan, äidin ym. roolit. Haastateltavan mukaan tämä ongelma voitaisiin ratkaista osaltaan kunkin koulun erillisellä taideterapiatilalla,

joka ottaisi vastaan nämä erilaiset oppijat, jotka tarvitsevat omaa, luovaa tekemistä pitkän koulupäivän lomaan. Tämä toiminta haastaa myös vanhemmat aktiivisempaan rooliin yhteistyössä. Kuvataideterapeuttinen toiminta voisi myös olla tavallaan sillanrakentajana koulun ja kodin yhteistyöhön.

Oppijoiden hoidollisuus ja erityistarpeet kasvavat koko ajan. Halusin erottaa tämän kategorian medikalisaatiosta<sup>22</sup>, vaikkakin se varsinaisesti voitaisiin liittää osaksi sitä. Hoidollisuus mielletään kuitenkin medikalisaatiota positiivisemmaksi käsitteeksi. Kuvataideterapeutit mainitsevat työnsä kuntouttavana ja kuvataideterapian olevan yksi osa oppijan kuntoutusta. Se mielletään positiivisena juuri tavoitteitten sanellessa struktuurin ja päämäärän kuvan tekemiseen.

*Niin, tottakai, joo. Ja ammatillist kuntoutust, se on silleen hirveen kiva työkenttä, kun siin on niin kun se tavote on määritelty valmiiksi... sinne duuniin pitäs saada saatettuu nää ihmiset, jotenkin, koetetaan niitä esteitä pienentää, eikä niin kun lisätä. (H10)*

Kasvatuksellisen kuntoutumisen tavoitteina on fyysisen toimintakyvyn ja motorisen valmiuden lisäksi psyykkiseen itsenäistymiseen kasvattaminen, sosiaalisten vuorovaikutustaitojen vahvistaminen ja osallistuvuuden lisääminen (Murto 1995). Näistä alueista tutkimuksien mukaan juuri psyykkisen itsenäistymisen tukeminen, itsensä hyväksyminen, itsetunnon kasvattaminen, tunteiden ilmaiseminen, omien tarpeiden ja motivaation tiedostaminen koetaan opettajien taholta hankaliksi alueiksi, joihin ei opettajakoulutuskaan ole riittävästi panostanut. Erityisen ahtaalle joudutaan tilanteissa, kun lapsella tai nuorella on oppimisongelmien lisäksi mielenterveysongelmia, keskittymiskyvyttömyyttä ja aggressiivisuutta. Tämä kehitys johtaa myös opettajan roolin muutokseen. Muutosta kaivataan niin asenteellisesti kuin toiminnallisesti.

### **Työyhteisön taso**

Toiminnan tukijana työyhteisön merkitys korostuu. Terapeutit painottavat myös kuvataideterapeuttisen toiminnan tukea koulun muuhun opetukseen ja arkeen. Opiskelijahuollon tiimityön kehittäminen ja vastavuoroisuus korostuvat voimakkaasti terapeuttien puheessa. Tämä kuvataideterapeuttien näky työstä vahvasti osana moniammatillisen tiimin toimintaa korostuu mm. yhteisten tavoitteiden laatimisen merkityksen korostuksena sekä yhteisten kokoon-tumisien tärkeyden esiintuomisena. Yhteisöllisyys, yhteinen tekeminen ja jakaminen koetaan myös motivoivaksi, innostavaksi, jopa välttämättömäksi oppijoiden auttamisen ja erityisopetuksen tavoitteiden saavuttamiseksi. Ne terapeutit, jotka eivät ole löytäneet tällaista yhteisöllistä työyhteyttä, kokevat työnsä erittäin erilliseksi ja yksinäiseksi. Tällöin on kysymyksessä vain harvoin työyhteisössä toimiva terapeutti tai terapeutti, jonka työ tapahtuu koulutuntien ulkopuolella.

*... mä oon, mä oon paljon tekemisissä muiden työntekijöiden kanssa. Opettajien kanssa mä oon, lähes kaikkien niiden opiskelijoiden kohdalla jotka mulla käy, niin suunnittelemassa jon-*

<sup>22</sup> Medikalisaatiota käsittelen tarkemmin sivuilla 144–147.

*kin verran ainakin sitä, et mitkä ois tavoitteet. On viikottainen kokous, jossa käsitellään opiskelija-asioita, ja koitetaan huolehtii siitä, et joku huolehtii opiskelija-asiat eteenpäin: siis ottaa vastuuta siitä ja sovitaan näit asioita. Elikkä siin, se on työnjaollinen asia ... nykyään me tehdään niin kun yhteistä työtä. (H10)*

Terapeuttien mukaan vastaanotto työyhteisöissä on ilmeisen positiivinen, kun kysymyksessä ovat pitkään jatkuneet ongelmaryhmät. Silloin kuvataideterapia saatetaan kokea ehkä tilanteen pelastajana ja viimeisenä oljenkortena saada ryhmä aisoihin kokeilemalla kuvallisia menetelmiä. Kysymyksessä saattaa olla luokan tulehtunut ilmapiiri tai muutoin monin tavoin levottomien tai ongelmaisten oppijoiden ryhmä. *”Ja varsinkin jos teki jonkun hankalan luokan kanssa töitä, niin niin se oli erityisen tervetullutta. Mut kyllä yhteisö voi ihan ratkaisevasti jopa tuhota jonkun työn ... Sen takia mä muuten menin ryhmäpsykoterapiakoulutukseenkin, et mä opin ymmärtään niitä yhteisöjen lainalaisuuksia. Et siitä se on lähtenyt.” (H11)*

**Työnohjausta** kaivattiin terapeutin roolin vaativuuden vuoksi. Terapeuttilakin katsottiin olevan erilaisia rooleja, vaikka ne pyrittiin strukturoimaan selkeästi erilleen opettajan roolista. Työnohjauksen merkitys on ilmeinen juuri roolimallin selkeyttämisen sekä työn kuormittavuuden purkamisen kannalta. Harva kouluissa toimiva kuvataideterapeutti saa työnsä puolesta työnohjausta. Työyhteisönä koulu ei useinkaan tiedosta tämän palvelun tarvetta ja se mielleltään hoitokulttuuriin kuuluvaksi tukitoimeksi. Yleensä kuvataideterapeutit olivat hankkineet itselleen työnohjauksellista apua omalla kustannuksellaan ja omalla ajallaan. Ammatilliseen kuvataideterapiaan kuuluu aina työnohjaus. Tämä olisi myös yksi työyhteisön kehittämisen kohde.

*Et kun on niin kun ryhmä ryhmässä ja, ja tota ne keskittyy vastustamiseen, niin sillon kyl tarvitaan jotain apua (h). Niin kun et sillon sä oot niin kovas paikas. Sen takia kyllä niin kuttää terapeuttisuutta moneen lähtöön. Et miten niin kun opettaja ittensä kans selviää...et se työnohjaus olis semmosta oman jaksamisen varmistamista myös. (H8)*

Kuvataideterapeuttien mukaan työnohjausta voidaan antaa myös työtiimille, jolloin on mahdollista löytää uusia ulottuvuuksia oppilashuoltotoiminnan kehittämiseksi ja täsmentämiseksi. Tällä työyhteisöllisen foorumin toiminnan tarkentamisella avataan mahdollisuuksia piilo-opetussuunnitelman tiedostamiseen ja sen tuomien ilmiöiden purkamiseen ja hyödyntämiseen. Työnohjausryhmän yksi elementti on terapeuttisuus ja jo tämä yhteistoiminta auttaa työyhteisöä ymmärtämään ja sisäistämään myös taideterapeuttista toimintaa. Työyhteisön työnohjaajana voisi olla yhteisön ulkopuolinen taideterapeutti, joka käyttää kuvaa työnohjauksessa ja siten visuaalinen asioiden käsittely tulisi tutuksi koko koulun henkilökunnalle.

### ***Kouluyhteisön taso***

Kuvataideterapeuttinen toiminta tähtää myös erityisesti terveyden ja hyvinvoinnin ylläpitoon, joka on yksi koulun merkittävä tehtävä. Terapiatoimintojen liittäminen lapsen tuttuun infrastruktuuriin, kouluun, lapsen arjen yhteyteen, voisi avoimuudellaan rikkoa tabuja siitä, miten erilaisuus sekä siihen liittyvä



hoidollinen ja kuntouttava toiminta pitäisi eristää jokapäiväisestä toiminnasta erilleen.

Kuvataideterapeuttien mukaan koulun henkilökunnalle tarjotaan uusia rooleja, jotka tuntuvat liian vaikeilta ottaa vastaan. Koulun henkilökuntaan kohdistuva syyllistäminen tuodaan esille: myös kodeille kuuluvan vastuun koetaan ajoittain kaatuvan pelkästään koulun harteille.

*... tää hoidollisuus niin, niin koulu kyllä hoitaa nyt jo tosi paljon... koulua tavallaan on helpo syyllistää vaikka mistä. Koululta vaaditaan aina vaan enemmän ja enemmän...et me ollaan niin kun poliiseja ja me ollaan tuomareita ja me ollaan hoitajia ja me ollaan äitejä ja, ja kaikkea... jos se olis tavallaan sieltä luokkahuoneesta siirretty. Että sil olis oma terapiatilansa, et se olis niin kun sillä tavalla siihen kouluympäristöön nivelletty mut vanhemmat olis myös aktiivises roolissa. (H4)*

Kuvataideterapeuttisen toiminnan tarkoituksena on uudistaa koulua sisältäpäin oppijalähtöisesti ja antaa koulun koko yhteisölle uusia konkreettisia välineitä yhteisön hyväksi ja rakennukseksi laajentamaan osaamista myös hoivaavan opetuksen suuntaan. Taideterapeuttisen toiminnan tehtävä on muuttaa koulun ilmapiiriä terapeuttisemmaksi oppimisympäristöksi, jossa erilaisuutta arvostetaan ja se hyväksytään. Terapeutit vastasivat kysymykseen, mitä uutta kuvataideterapeuttinen toiminta voisi antaa koulujen kulttuurille? – Ympäristölle kuvataideterapeuttinen tekeminen antaa myös esteettisiä merkityksiä. Koulujen infrastruktuurille ja koko struktuurille kuvataideterapia on tärkeä keino ohjata lasta ja hänen elämäänsä esteettiseen järjestykseen. Tämä heijastuu niin koulun sisäiseen järjestykseen kuin oppijan omaan sisäiseen järjestykseen.

*... iso merkitys on sit ympäristöllä jossa me ollaan. Kun mä puhuin siitä, et koulut on yleensä nuhjuusia ja tunkkasia ja ahtaita. Et jos ois taiteen ympäröimä, jonkun tämmösen esteettisen asian ympäröimänä, et se varmasti kyllä heijastuis sit sinne sisällekkin. (H12)*

Kouluyhteisö koettiin oikein hoidettuna myös erittäin monipuoliseksi ja paljon mahdollisuuksia täynnä olevaksi yhteisöksi. Myönteisissä, tukea antavissa olosuhteissa terapeutti voi tuntea yhteisön olevan ihannepaikan toimia ja tehdä terapiatyötä. Osa terapeuteista koki koulun suurena, laajana mahdollisuuksien kenttänä, kun kaikilla osapuolilla, myös vanhemmilla, on yhteinen ymmärrys lapsen ja nuoren parhaasta mahdollisesta auttamisesta. Terapeutti koki työyhteisön upeana, sellaisena, jossa sai myös kollegiaalista tukea. Hän kykeni myös itse jakamaan työtään kollegiaalisella työnohjauksellisella periaatteella ja purkamaan siten työn kuormittavuutta. Moniammatillisuus koettiin vahvuudeksi, koko työyhteisöä rikastuttavaksi asiaksi.

*...on ihan ihannepaikka koska täällä on työyhteisö. Täällä on toinen kuvataideterapeutti ja on koulupsykologi. Ne on kaikki ennakkoluulottomia ja kiinnostuneita ja. Niin kun mä kerroin tosta kahvihuone-taideprojektistakin niin opitaan puolin ja toisin sitte. Se on ollut tosi, mä oon tosi paljon viihtynyt täällä. (H12)*

Merkittävää on myös työn jatkuvuus, että sille on oma paikkansa ja se, että sen arvostus näkyy myös taloudellisena panostuksena.

*No on sillä tosi paljon merkitystä totta kai et mikä se yleinen ilmapiirin on. Että onks se just ensimmäinen säästökohde jota halutaan heti poistaa, että, tai jotenkin niinkun turhaa, vai että, et arvoستاанks sitä, ymmärräks, että se on merkityksellistä (H3).*

Terapiatyö ei onnistu eikä hyviä toiminnan edellytyksiä ole, jollei sillä ole yhteisön tukea ja ymmärrystä takanaan. Työyhteisössä tulee olla ainakin yksi toimintaan perehtyvä ja sen periaatteita ymmärtävä jäsen.



KUVA 18 Hiljainen katse

### 6.5.2 Kuvataideterapeuttisen toiminnan haasteet koulukulttuurissa

Terapeutit löytävät myös haasteita ja ongelmia koulujen kuvataideterapeuttisesta toiminnasta ja sen olemassaolosta ilmiönä. Tehdessään työtä kouluissa kuvataideterapeutit ovat törmänneet mm. seuraavanlaisiin uskomuksiin ja ongelmiin: medikalisaatio ja leimaaminen, diagnoosikeskeisyys, kateus, salassapitoasiat, taloudelliset tekijät, opetuksen tuotteistaminen ja toiminnan nimikeky-symys. Osa haittatekijöistä oli visionäärisiä, kuvitteellisia haittoja ja osa stereotyyppisiä terapiailmiöihin yleisesti siirrettyjä olettamuksia ja uskomuksia. Kuvataideterapeuteille tekemässäni kyselytutkimuksessa (2006) tuli esiin, että koulu ympäristönä eroaa huomattavasti perinteisestä kuvataideterapian psykiatrisesta toimintakulttuurista (Hautala 2006). Erilaisuus ilmenee muun muassa käsitteissä, menetelmissä ja kulttuuriperinteissä, jotka muotoutuvat vahvoiksi myötäillen koulukulttuuria. Taideterapeuttinen menetelmä on integroitu kou-

lyhyteisöihin lähtökohtanaan opiskelijoiden tarpeet. Psykokulttuurissa<sup>23</sup> otetaan voimakkaasti käyttöön mm. sanoja poikkeava, syrjäytyjä. Vanhemmat kohtaavat myös paineita oman käyttäytymisensä psykologisoivasta tulkinnasta sekä hoidon, hoivan ja kuntoutuksen että kasvatuksen ja opetuksen aloilta (Määttä 2001, 45). Tämä käytäntö on jo vallalla koulukulttuurissa, tahdommepa sitä tai ei. Kuvataideterapeuttisenkin työtavan avulla työntekijät ammatillistavat toimintaansa asiantuntijoina. Tämä toiminta eriytyy siten lasten ja nuorten kanssa tehtäväksi toiminnaksi, kasvatus- ja kuntoutumistyöksi sekä myös tuen antamiseksi vanhempien kasvatustehtävään. Kuitenkin psykiatrian ja koulun kulttuureilla on psykokulttuurin piirteitä, jotka ilmenevät tietyinä puheena.

### Medikalisaatio ja leimautuminen

Medikalisaatio-ilmio tulee esiin arjen käytänteissä diagnoosikeskeisyytenä ja arjen normaalien toimintojen lääketieteellistämisenä. Irving K. Zolan medikalisaatio-käsite eli lääketieteellistyminen merkitsee toisaalta lääketieteen vahvistumista, toisaalta elämäntapahtumien ja poikkeavuuksien lääketieteellistämistä (Tuomainen 1999). Medikalisaatiossa lääketieteen valta laajenee aiemmin ei-lääketieteellisinä pidetyille alueille. Esimerkiksi nautintoaineiden käytöstä, seksuaalisesta käytöksestä sekä nukahtamisvaikeuksista on tehty sairauksia. Käyttäytymisen vaikutus voi olla joko terveellistä tai epäterveellistä, samoin käyttäytymisen ilmiö voi olla tervettä tai sairasta.

Tuomaisen mukaan ydinajatuksena on ollut puhua medikalisaatiosta lääketieteen ja lääkärin vallan kasvun yhteydessä, mutta laajassa mielessä se on tieteellisesti perusteltujen terveys- ja sairauskysymysten painottamista. Olennaista medikalisaatiossa on yhä yleisempi ihmiselämän tarkastelu lääketieteellisesti, terveyden kannalta. Kun kansalaiset medikalisaation edetessä ottavat vastuun huolehtiakseen omasta terveydestään, itsehoitoon panostetaan ja terveydenhuollon asiakkaat ovat yhä useammin oikeuksistaan kiinni pitäviä subjekteja. Näin ollen lääkärin aseman paraneminen medikalisaatiossa ei olekaan enää yksiselitteistä. (Tuomainen 1999.)

Medikalisaation rinnalle on liitetty **paramedikalisaatio-käsite**, lääketiedeinstituution ulkopuolelle jäävien terveysuskomusten painottaminen (Lauerma 2006). Tätä määritelmää soveltaen paramedikalisaation voidaan katsoa esiintyvän kouluissa, myös erityispedagogiikassa vallalla olevana ilmiönä, koska se toimii lääketieteen instituution ulkopuolella. Tätä ilmiötä kutsutaan myös pedagogiseksi diagnosoinniksi. Sillä voidaan määritellä havaitun kasvatuksellisen ongelman kehityshistorian ja aktuaalisen kehitysvaiheen järjestelmällistä analyysiä ja pedagogista tulkintaa. (Lauerma 2006.)

Myös henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman, HOJKS:n laadinta edellyttää oppilaan pedagogista diagnosointia. Opettaja arvi-

<sup>23</sup> Psykokulttuurilla (psychoculture) tarkoitetaan kliinisen psykologian ja psykiatrian käsitteiden, teorioiden ja sanontojen leviämistä maallikkojen piiriin. Usein nämä käsitteet ja teoriat ovat vanhentuneita tai virheellisiä. Sosiologi Kivivuori on todennut: "Psykokulttuurin aikamme ei ole sosiaalisten normien jälkeistä aikaa, vaan aikaa, joka mielellään puhuu normeistaan ikään kuin ne olisivat psyykkisen terveyden vaatimuksia."

oi oppilaan oppimisedellytykset, vahvuudet ja tuentarpeet. Diagnoosia käytetään pedagogisen intervention suunnittelemiseen ja suunnitelman laatimiseen. Erityispedagogiikassa olevat aktiivisen arkikäytön käsitteet (ADD, ADHD, jne.<sup>24</sup>) ovat osa tätä paramedikalistista ilmiötä. Vaikka medikalisaatio ja paramedikalisaatio ovat osin vastakkaisia, ne myös ruokkivat toisiaan: kumpikin pitää huolen siitä, että terveyden ja sairauden kysymykset ovat keskeisiä. Nämä medikalisaatio- ja paramedikalisaatio-ilmiöt olivat jo tulleet koulumaailmaan ennen kuin terapiatyötä on alettu lanseeraamaan kouluihin. *”Sinällään koulutahan...rakastaa kaiken maailman diagnooseja. Et opetushan on paljon helpompaa lapsille joil on diagnoosi, kun jolla ei oo. Sen oon huomannu.”* (H9)

Yleisesti ottaen kuvataideterapeutit puhuivat hyvin vähän lääkäreistä ja terveydenhoitajista. Ainoastaan steinerpedagoginen kuvataideterapeutti mainitsi lääkärin olevan hänen työnohjaajansa ja erittäin merkittävän työtoverin.

Kuvataideterapeutit sanoutuvat melkein poikkeuksetta irti diagnoosikeskeisestä toiminnasta. Terapeutti korostaa, ettei hän halua ottaa selvää diagnooseista edes toimiessaan sairaalaympäristössä. Moni kuvataideterapeutti ajattelee, että ennakkotieto diagnoosista saattaa muokata kuvataideterapeutin suhtautumista stereotyyppisemmäksi ja siten antaa ennakoivasti joitain vääristymiä ja asenteellisuutta asiakastyöskentelyyn. Taideterapeutti haluaa mieluummin ensin itse tutustua lapseen tai nuoreen ja vasta jälkeenpäin tutustua tämän ”papereihin”. Hän haluaa lähestyä nuorta ”puhtaalta pöydältä” ja kuulla, mitä tällä on sanottavanaan. Syyllisyys ja vastuu siirretään helposti nimikkeiden ja diagnoosien alle. Koska kysymys on todellisesta, nimetyistä ongelmasta, voidaan myös ymmärtää sen mukanaan tuomia ongelmia, voimattomuutta ja pitkän prosessin vaativaa työskentelyä tarvetta.

Todellisuudessa diagnoosi stereotyyppioineen saattaa olla pahastikin virheellinen. Näin oppijan todellinen tilanne, omat mahdollisuudet yksilönä, hukuvat diagnoosin stereotyyppiseen käsittelyyn. Terapeutin mukaan tasavertainen kuvan kautta tapahtuva vuorovaikutus koetaan hyväksi lähtökohdaksi terapiatyölle: se ei sinällensä lisää medikalisoitumista, varsinkin jos liiallinen psykoterapeuttinen analyysi ja tulkinta jätetään pois prosessista. Kuvataideterapian käytäntö ei siis terapeuttien mukaan lisää medikalisaatiota vaan päinvastoin pyrkii sanoutumaan irti diagnoosikeskeisestä ajattelusta.

*... mä en halunnu esimerkiks tietää diagnoosia, sen ihmisen diagnoosia joka tuli mun ryhmään. Ihan sen takia, et mä halusin kohdata ihmisen ihmisenä. Mä en halunnu tietää, mitä siel on taustalla, ennen kun sen jälkeen kun mä olin muutaman kerran tavannu ja ollu siin ryhmässä...sä lähestyt sitä ihmistä silloin ihan eri lailla ja mä pelkään sitä, et jos on niin kun liikaa semmosta pitkää, paljon psykoterapiakoulutusta ja kaikkee muuta, niin silloin se voi lisätä tätä, kyllä. (H13)*

Terapeutit nimeävät työnsä olevan kuvan kautta vuorovaikutteista terapiaa: *”... diagnoosi ei oo mun työskentelyn niinkun sellanen lähtökohta. Mä teen näitä kokemuksellisia terapiaryhmiä, niin siellähän on vaikka mitä diagnoosia nuorilla tai aikuisil-*

---

<sup>24</sup> Ks. Liite 5.

*la olemassa, mutta mä en tiedä niistä... välttämättä, paitsi jos se ite haluaa kertoa...me työskennellään sen kuvan kautta, ja sen ryhmän vuorovaikutuksen kautta.” (H3)*

Kuvataideterapia nähdään erityisen hyvänä ennaltaehkäisevänä työnä. Lapselle ja nuorelle saatetaan antaa nopea väliintulo, kun lapsen ongelmaan ja siitä lähtevään tarpeeseen vastataan kuvataideterapeuttisella toiminnalla. Lapset ja nuoret välttävät psykiatrian palvelut saadessaan kuvataideterapiaa omassa luonnollisessa kulttuuriympäristössään, koulussa.

*Vois olla, ja sit siinä tulis se semmonen, just ennalta ehkäisevä työote. Ja toisaalta sitten tammönen nopea puuttuminen, tarpeen mukaan... Tähän liittyy must vähän tämmöset, yhteiskunnalliset kysymykset ja muut... tää yhteiskunta kokonaisuudessaan missä me eletään tukee tätä oppilaita erottelevaa hoitomallia. (H12)*

Kuvataideterapeutti puhuu medikalisaatiosta asiana, joka jossain tapauksissa poistuu kuvataideterapian tullessa käytännöksi kouluissa. Yhteiskunnalle hän haluaa antaa paljon vastuuta oppilaita erottelevasta hoitomallista ja sen kehityksestä. Hän ei kuitenkaan täsmennä tätä ajatustaan, joten se jää jokseenkin avoimeksi.

Taideterapeutti uskoo puheen avulla tehtävän psykoterapeuttisen (verbaalipsykoterapeuttisen) terapiatyön ja ajattelun lisäävän medikalisaatiota. Lapsen tai nuoren diagnoosin saaminen merkitsee myös aina taloudellisesti jotakin. Se on astumista hoidon piiriin ja sitä kautta myös yhteiskunnan taloudellisten rahalähteiden avautumista. Terapeutti vakuuttaa, että lapsi, jolla on diagnoosi, saa paremman avun kuin lapsi, jolla sitä ei ole. Kouluissa medikalisoitumisen/paramedikalisoitumisen myötä käyttäytyminen alistetaan lääketieteen valtaan, ja näin mm. erilaisuus määrittyy lääketieteellisesti esim. erityispedagogisiin diagnooseihin. Opetuksessa myös pedagogisilla diagnooseilla on samanlainen vaikutus: erityisoppijaksi pääseminen merkitsee laajennettua tai erityistä HOJKS-opetussuunnitelmaa. Sen myötä opetusministeriö rahoittaa avokätiemmin opetustointia ja antaa näin taloudelliset edellytykset erityispedagogisiin toimenpiteisiin ja järjestelyihin. Terapeutin mukaan tätä voidaan käyttää hyväksi väärinkin, unohtaen nuoren tarpeet.

*...semmosia esimerkkejä on, et on tutkittu liikaa, niin kun diagnoosii koitettu vääntää ihmiseen... parempaan tulokseen ois päästy muilla keinoilla... ammatillisessa kuntoutuksessa, on suuri haaste... (H10)*

Myös koulun kulttuurissa ilmenee medikalistista ajattelua, jota voidaan ilmaista paramedikalistisena käsitteenä. Medikalisaatio ei siis ole ainut oppijoita erittelevä ilmiö kouluissa. Koulukulttuurissa on myös paljon alisteista toimintaa, joka ilmenee mitä moninaisimmin vivahtein puheissa, teoissa ja piilo-opetussuunnitelmissa.

Terapeutit kieltävät oppijoiden leimautumisen kuvataideterapian kautta. Monessa koulussa on pyritty ennaltaehkäisemään leimautumista käyttämällä kuvataideterapiasta eri nimityksiä: kuvaryhmä, pikkumaalaus jne. Monet terapeutit nimittävät toimintaansa näillä peitenimillä ja ovat kehittäneet kuvataide-

terapiaa kouluinstituutioille hoidollista kuvataidepsykoterapiaa ilmaisullisemmaksi sovellukseksi. Olosuhteiden pakosta terapeutit ovat siis tyytyneet vähemmän tuloksia tuottavaan työmuotoon tai toimintatapaan.

*... täällä oli toiminut koulupsykologi, jonka tarjoama apu ei kohdannut kaikkia niitä erityisen tuen tarpeessa olevia opiskelijoita. Ajattelin, että minun täytyy laajentaa kenttää kuvan tekemisen suuntaan käyttäen eri ilmaisumuotoja. (H10)*

Koettiin, että kuvataideterapiassa käyvät lapset ja nuoret ovat leimautuneet erityisoppijoiksi jo ennen terapiaan tuloa oman käyttäytymisensä tai erityisopetuksen statuksen myötä. Terapeutti vertaa kouluissa tehtävässä kuvataideterapiassa ja psykiatriassa käyviä lapsia ja nuoria painottaen, että jälkimmäinen hoitomuoto leimaa vahvemmin lapsia ja nuoria kuin kouluissa tehtävä taideterapia. Terapeutti pitää hyvänä asiana sitä, että kouluissa ei käytettä kuvataideterapia-sanaa, koska kokee sen niin "ladatuksi". Tällä vastaaja tarkoittanee stereotyyppisiä leimaavia latauksia. Erityisopetus kuvan kautta olisi hänen mielestään parempi vaihtoehto.

*... lapset itse kertoivat sitten mitä ne oli tehneet. Et ne maalas ja oli kivaa ja ne, yleensä ne tykkäs hirveesti. Ei ollu leimaantumista, et enemmän oli, mä oon nähnyt sen niin kun psykiatriassa. Se että ne pelkää sitä leimaantumista. Et jos se on erityisopetuksen piirissä. Mut en tiedä et pitäskö kutsua sitä terapiaks. Mä oon vähän epävarma. Ehkä...koska se on niin ladattu sana. (H4)*

Lapsia ja nuoria leimaa erityispedagogiikan diagnoosijärjestelmä ja heitä määritellään diagnoosein. Lapset huomioidaan kuitenkin pääasiassa yksilöinä. Leimaamisella on vastaajan mukaan toinenkin puoli: opettajan ahdinko helpottuu, kun voi jotenkin nimetä ongelman.

*Kyl me näitä käytetään näitä leimoja, ADHD ja... näitä, kun on "se asperger-poika, "se on se", kyllä ne kuitenkin nähdään enemmän yksilöinä ne lapset... joskus se helpottaa sitä opettajankin ahdinkoo, et, et sen voi niin kun leimata joksku. ... mut toisaalta se voi heittää pahastikin...en ees halunnu tietää mitään onko näillä jotain määritelmiä näillä oppilailla. Et riitti, et niil on semmosta ja tämmöstä ja ne toimi niin ja näin... Et tota, etse leimaamisen vaara kyllä olemassa. (H8)*



KUVA 19 Stereotypia

### **Kuvataideterapian vastustus**

Kuvataideterapian vastustus on oleellinen osa kuvataideterapeutin arkea. Tiilannetta ei helpota kuvataideterapeuttien koulukuntaisuuksien eroihin liitettävät stereotypiat. Vastauksissa viitataan suoraan terapiakoulukuntien erovaisuuden tuomaan erotteluun ja koulukuntaisuuden arvioittaviin käytäntöihin. Kuvataideterapeuteille on kyllin haastatetta asiantuntemattomien tahojen ennakkoluulojen karistamisessa. Kuvataideterapeuttien piirejä pitäisi koota ja yhteistyö virittää sen näköiseksi, ettei joudu altavastaaajaksi ammattikunnan riitojen selvittämisessä. Terapeutit korostavat enemmän ihmis- ja asiakaslähtöisyyden merkitystä työn laadun mittarina kuin sitä, että laatua mitattaisiin eri koulukuntien ja teorioiden eroavuuksista käsin. Ei siis pitäisi arvottaa toiminnan laatua tai paremmuutta sillä, minkä koulukunnan menetelmästä on kysymys (ks. Liite 2).

### **Kateus**

Terapeutit puhuivat paljon kuvataideterapeuttisen toiminnan aiheuttamasta vastustuksesta negatiivisena ilmiönä. He kuvaavat tämän ilmiön asenteellisia tekijöitä sanoilla: kateus, vaisu vastaanotto, uteliaisuus. Myös ennakkoluulo-

suus, koulu- ja terapiakulttuurin ero<sup>25</sup> sekä menetelmän outous ja vierastaminen saattoivat aiheuttaa sen, että terapeutin kouluyhteisöön sopeutuminen saattoi viedä vuosikausia. Terapeutit jakavat kateuden ilmenemisen kahteen kategoriaan: lasten ja nuorten väliseen ilmiöön sekä koulun muun henkilökunnan puolelta tulevaan kateuteen. Se ei ilmennyt yksinomaan lasten ja nuorten kohdalla vaan myös opettajien ja koulun muun henkilökunnan puolelta tulevana ikävänä ilmiönä. Aikuisten, toisten kollegoiden kateus on vaikeaa kohdata. Opettajat ilmaisevat kateutensa epäsuorasti, joko vähättelemällä terapeutin työn vaatavuutta ja mm. osoittamalla pientä ryhmäkokoja. Opettajat saattavat ilmaista asian niin, että vaikea oppilas ei olekaan niin vaikea terapeutilanteessa. He saattavat tuntea katkeruutta kuvataideterapeuttia kohtaan, joka saa oppijan aktivoitumaan ”mukavan menetelmän” avulla. Opettajilla on se käsitys, ettei terapeutti voi aavistaa, miten kauheaa tätä samaa oppilasta on opettaa suuressa luokassa, jossa hän saattaa terrorisoida koko ryhmää.

*Emmä oikein näe muuta kun että, että voi tulla semmosta kateutta. Ei välttämättä lapsissa, koska lapset on must hirveen joustavia. Ne tietää kuka tarvitsee, ne aika hyvin mun mielestä niin kun ottaakin sen, mut sit opettajissa. Et ehkä niin kun aikuisissa jotenkin, et ”no, hyvähän sun on, kun sä saat tommosta työtä tehdä. (H5)*

Roolin vaihto opettajasta terapeutiksi ja päinvastoin on tuonut terapeuttien mukaan ongelmia yhteisön asenteisiin ja heihin suhtautumiseen sekä uuteen terapeuttiseen rooliin. ” Ja hämmäntävää on se että, että joku opettaja tekee myös terapiatyötä, et hän ikään kuin vaihtaa roolia koulun sisällä. Että hän siirtyy opettajanroolista johonkin toiseen, joka on näille outo ja tuntematon. Se herättää, on herättänyt myöskin kateutta, ja ihmetystä ja kysymyksiä.” (H6) Se, miten kuvataideterapeutin toiminta oli rahoitettu, vaikutti myös kouluyhteisön asennoitumiseen. Taide sinällään saatetaan kokea elitistiseksi tai hieman ”hienommaksi” aineeksi kuin muut oppiaineet. Terapeutin ammattinimikekin saattaa aiheuttaa närää joidenkin stereotyyppisesti asennoituvien opettajien mielessä.

*...et jos siel on terapeutti, niin kokeeko joku opettaja sit esimerkiks huonommuutta siitä omasta työstään, tai että ei ookaan niin hyvää ja arvokasta, kun mitä se toinen tekee. Kun sil on se hieno titteli ja tutkinto. Vaik se oikeesti olis ihan niin kun arvokasta ja hyvää. (H12)*

Terapeutti nähdään ’kallonkutistajana’, tietäjänä ja meediona. Terapiatyötä yritetään joskus alitajuisesti estää, häiritä tai se pyritään jopa jossain määrin tuhoamaan ja eliminoimaan työyhteisöstä. Terapiatyön rajat ovat usein tärkein ja näkyvin asia, joka saattaa vaikuttaa koulun henkilökunnasta liiallisen ”pikku-tarkalta” toiminnalta, mutta joka on erityisen tärkeä edellytys terapian potentiaalisen rauhan ja prosessin saavuttamiseksi. Tämän asian loukkaamisesta on syntynyt terapeuttien mukaan kaikkein vaikeimmat ristiriidat. Kateus on ollut myös kuvataideterapian sisällyttämisen esteenä työyhteisöön. Jos kuvataideterapian taloudelliset edellytykset oli järjestetty, esim. leikkaamalla muista eri-

<sup>25</sup> kurinpito/sallivuuus, tiedolliset päämäärät päämäärähakuisuutena/ prosessin korostus, arviointi/arvioimattomuus, kognitiivisen kapasiteetin korostaminen/ yksilön itsensä arvostus ja kiinnostus



tyisopetuksen resursseista, toiminta saattoi aiheuttaa mielipahaa, katkeruutta ja kateutta hankaloittaen myös kuvataideterapiatyön tukitoimia ja yhteistyöedellytyksiä. Kuvataideterapeuttien mukaan juuri näissä tilanteissa on syntynyt epäterveitä kilpailutilanteita, jolloin opettaja on tuntenut tulevansa syrjäytetyksi ja että hän on jotenkin epäonnistunut oppijan kanssa, joka kuitenkin menestyy hyvin terapiaryhmässä. Terapeuttien opettajakollegat ilmaisivat joskus kovin mustavalkoisia kannanottoja kuvataideterapian puolesta tai vastaan.

*... on tullu myöskin pahoja kilpailutilanteita. Et sillan, kun lapsen oman luokan opettaja kokee jotenkin epäonnistuneensa lapsen kanssa, hänet siirretään tämmöseen pienryhmään tai yksilötapaamisiin, niin tää opettaja ei välttämättä olekaan ilahtunut siitä, että siin saavutetaan menestystä vaan, vaan tota on itseasiassa närkästyntyny. Oppilas voi nyt paremmin, mut ei hänen avullaan. Tää on surullista. (H6)*

Kateutta ilmenee myös oppijoiden kesken. Terapeuttien mukaan lapsi saattaa avautua kertomaan itsestään erilaisesti terapiaryhmässä kuin opetusryhmässä. Terapeutti ja ryhmä saattavat oppia tuntemaan lapsesta erilaisia puolia kuin mitä hän perinteisessä oppimistilanteessa tuo itsestään julki. Juuri tämä avoimuus ja vapaa tekeminen saattavat toisetkin lapset tuntemaan kateutta terapeuttisessa pienryhmässä olevia lapsia kohtaan. Lasten kateus ilmenee suorana puheena ja kinuamisena. He ilmaisevat selvästi halunsa saada erityishuomiota, jota kuvataideterapiassa annetaan. Tämä asia on monimutkainen ja negatiivinenkin. Kaikki eivät voi saada terapiaa koulussa.

*... Kun mä menin hakemaan lapsen luokasta kuvataideterapiaan, niin "saanko mä tulla", "saanko mä tulla" (h). Siis, ne halus myös tulla mukaan terapiaan. Se on ihan tavallista siellä. (H4)*

*Mutta yleensä ne lapset, jotka sinne ei oo päässy, eikä oo tarvetta tulla... niin ne on hirmu katkeria siitä että heille ei "miks nuo saa?"...jollakin tapaa minä oon vähän erilainen kun ne opettajat lapsien silmissä ja, et siinä on ne hyvät puolet ja huonot puolet. Saan lapsilta hyvin paljon erilaisia asioita mitä opettajat ei saa. Kaikkia, mitä siellä tapahtuu. (H9)*

Yhteisönä koulumaailma koettiin myös splittaavana: joko-tai-asetelmia käytetään mielellään.

*Ja myös se ett jos olis tämmönen terapeuttinen lähentymistapa koulussa, se ihmisen psyykinen vointi, ett opettaja myös oppis sitä et terapia on tärkeä osa lapsen elämästä koska näin ett oli kaks erilaista opettajaa, ne jotka ei halunneet missään nimessä olla tekemisessä ja ne jotka heti näki tän mahdollisuuden että, et ne oli ne tietyt opettajat jotka pyysivät minulta apua. (H4)*

### **Ennakkoluulot**

Terapeutit sanoivat kouluyhteisön olevan epäluuloisen, puhuttiin myös jäykistä käytännöistä. Instituutiota ilmaistiin mm. sanoilla hankala ja hämmäntävä. Terapeutit kokivat, että kouluyhteisö on melko kaoottinen ja vaativa työpaikka. He puhuvat kuvataideterapiatyön vastustuksesta kouluyhteisöissä, erityisesti kouluyhteisön henkilökunnan negatiivisesti arvottavina asenteina. Käytännössä aikataulujen kanssa saattoi olla ongelmia. Toisten oppijoiden omat opettajat huolehtivat, että lapset menivät terapiaryhmään ajallaan, toiset taas eivät siitä

paljoakaan välittäneet. Opettajista vain osa sitoutui huolehtimaan, että lapset menivät terapiaan ja siten kannattelivat terapiaprosessia.

*Opettajien aikataulullahan siinä pelattiin. Nehän tuli tunnilta ne lapset, opettajat lähetti ne sinne alakertaan ja tota sitten siin vaihtu opettaja näillä niin sen huomaa et se toinen opettaja ei muistanu oikein koskaan ja toinen muisti. (H7)*

*Sillä tavalla vaisua se vastaanotto oli, että, piti monta kertaa muistuttaa, et tämmönen on nyt alkamassa, ja onko teillä mahdollisesti niin kun mielessä semmosia ja tämmösiä oppilaita, jotka vois hyötyä tästä ja. Et sitä mä ihmettelin sitä ehkä tietämättömyyttäkin... (H8)*

Ennakkoluuloja ruokkivana tekijänä on myös koulukulttuurin ja terapiakulttuurin ero. Molemmilla kulttuureilla on oma kielensä ja termistönsä ja niiden ajatusmaailma ja toimintatapa poikkeavat toisistaan. Tämä vaikuttaa myös terapeuttien sopeutumiseen kouluun työyhteisönä. *"Kollegat suhtautuvat jotenkin vaihtelevasti. Että oon nyt ollu täällä yksitoista vuotta töissä, et tosi pitkään. Ja aluks mulla oli ihan hirveen vaikee sopeutuu tänne. Siis mä koin itteni ihan, et mä aattelin, et mä puhun ihan eri kieltä kun nää ihmiset."* (H5)

### Salassapito

Kuvataideterapeutit puhuvat taideterapeuttien ryhmien olevan käytännössä kasvuryhmiä. Niissä nähdään vahvasti henkisen kasvun ja sen kehittämisen tavoitteet. *"Miksei puhuta psykoterapeuttisen opetuksen sijasta esimerkiksi kasvuryhmästä tai jostain, missä niinku oman kokemuksen kautta sais pikkasen otetta siitä, että mikä mä oon, et voinko mä kehittyä tästä eteenpäin? Se on kaikei se, mitä tullaan haakeen."* (H10) Henkisen kasvun tavoite avaa mahdollisuudet kokonaisvaltaiselle kuvalliselle opetukselle, jossa prosessointi ja toiminta tapahtuvat hallitusti strukturoidussa oppimisympäristössä terapeuttisesti.

Salassapito koettiin monen terapeutin puheessa erääksi työn hankalimmista asioista. Kuvataideterapian sisäisten asioiden ja tietojen jakaminen on paradoksaalista. Halutaan olla avoimia ja avata terapiakulttuurin periaatteita työyhteisöille, mutta missä menee intimitetin ja asioiden kertomisen rajat?

*Mut taas toisaalta sitten niin kun yks huono puoli minkä nään siinä niin on se, että se salassapito-ongelma tulee. Et kun pitää pitää jottain asiaa salassa, salassapidon sisälläkin. (H12)*

*No minä oon tehny kyllä pohjatyötä hirveesti siellä... oon selittäny opettajille ja muulle henkilökunnalle että kun oon siellä asiakkaitten kanssa, niin sinne ei tule muut. Sinne ei tuu opettaja kattomaan olan yli mitä täällä tehään. (H9)*

Salassapito ja luottamuksellisuus ovat tärkeitä terapeuttisia rajoja. Kuitenkin ne muodostavat ongelmakohdan avoimeen koulukulttuuriperinteeseen. Salassapitovelvollisuus on myös yhteistyön ongelma. Terapeutit ovat salassapitovelvollisia oppijoiden terapiassa tapahtuvien herkkien asioiden, kuvien sekä heidän henkilökohtaisten kipupisteittensä kuvauksien suhteen.

*Koulu, niin, kouluyhteisössä on vähän, se on tietyllä tavalla aika hankala. Opettajat on hirmu uteliaita, mitä siellä tapahtuu. Ne ei välttämättä ymmärrä tätä aina, et minä en voi, enkä halua kertoa. Ja olenkin sanonu sen, että lapset kertoo, mitä kertoo. (H9)*

Yksityiskohdat jäävät terapiaistunnoille ja vain ryhmän omaan tietoon. Informaatio terapiasta kouluyhteisölle tapahtuu terapeuttien mukaan suurimmaksi osaksi yleisellä tasolla. On asioita, joita terapeutti ei voi jakaa palavereissa, vaan hän puhuu mieluummin kokonaisvaltaisesti ja laajasti ongelmista kuin antaa yksityiskohtaisia esimerkkejä siitä, mitä oppija on terapiassa tuonut julki. Tämä salassapito saattaa tuottaa muiden yhteisön jäsenten mielessä erilaisia fantasioita siitä, mitä terapiassa tapahtuu, koska ei niistä asioista puhuta avoimesti mm. oppilashuoltopalavereissa.

*Et heille niin kun viriää sit tämmösiä omia juttuja. Et se on kuitenkin sit tämmönen kuvaryhmä. Mä en usko, et se tulis sinne jos sen nimi olis kuvataideterapiaryhmä. (H13)*

### **Epärealistiset odotukset kuvataideterapiaa kohtaan**

Kouluyhteisön odotukset terapiaa kohtaan ovat korkealla, ja joskus ne tuntuvat jopa liian vaativiltakin. Lyhyiden terapiajaksojen jälkeen työyhteisö odottaa jo suuria muutoksia oppijan käyttäytymisessä. Juuri nämä epärealistiset odotukset johtivat mm. siihen, että kouluyhteisössä kuvataideterapeutit kokevat itsensä yksinäiseksi. *"No se on vähän semmosta yksinäistä työtä, toi taideterapia. Taideterapeutti aika paljon on niin kun yksin sen lapsen kanssa. Ja tekee, eikä niinkään tiiviissä vuorovaikutuksessa opettajakuntaan."* (H14). Tämä yksinäisyys johtui enimmäkseen kuvataideterapian outoudesta ja uutuudesta. Opettajat eivät tunne riittävästi terapian tavoitteita ja sen menetelmiä. Moni perusopetuksen parissa työskentelevistä tuntee tekevänsä työtä melko yksin. Kaikilla opetusalan ihmisillä – niin opettajilla kuin terapeuteillakin – on paljon työtä ja vastuuta. Terapeutin toiminnan rajojen vetäminen, ja työn struktuurin luominen ja siitä kiinni pitäminen koettiin tärkeäksi. Myös vaativan erityispedagogisen koulutyön ja terapiatyön työnohjausta kyseltiin. Siihen resursointi koettiin merkitykselliseksi.

*...on hiroeen tärkeä tää että opettajat ymmärtää mistä on kyse. Opettajilla on uskomattomia käsityksiä terapiasta niin kun meillä kaikilla. Ja tota sillon helposti kun opettajal on se toive, että johan se viis kertaa sulla kävi, ja vieläkin se tuolla riehuu, et eihän tost oo mitään hyötyä. (H11)*

Hankalaa on myös se, että tilaisuuden tullen opettajakollegat haluavat hoidattaa itseään terapiakoulutuksen saaneella kollegallaan.

*Kouluyhteisössä musta tuntuu, et kun mä meen kouluun niin mä oon aina töissä. Et siellä ei voi kyllä kauheesti esimerkisk rentoutua. Esimerkiks ensin tapaat oppilaan, sit meet opettajanhuoneeseen niin sieltäkin sitten joudut saman tien hommiin. On vähän semmonen tai, mihin sit kaadetaan kaikki. Et se on enemmänkin asiakkuussuhde opettajiin kun tämmönen kollegiaalinen suhde. Mun mielest näin on. Ehkä rehtorit on poikkeuksia ja oppilashuoltotyöryhmät. (H8)*

### **Yhteiskunnan vastakkainasettelut**

Terapeutit esittivät pohdintojaan markkinatalouden mallista, jota kouluihin ja niiden toimintaan sovelletaan. Markkinatalouden käsitteiden ja arvomaailman koettiin tulleen kouluun jäädäkseen. Opetustakin tuotteistetaan ja sitä myydään eniten tarjoaville. Ekonominen ajattelu saattaa syrjäyttää eettisiä periaatteita ja murentaa koulun eettisiä arvoasetelmia ja heikentäen samalla oppijan asemaa.

Humanismin ihmiskäsitykset saavat väistyä hyötynäkökulmien tieltä. Terapeutti peräänkuuluttaa oppijoiden toiminnan aktivoimista vertaistukimuotoiseen toimintaan. Kuvataideterapeuttisessa ryhmässä muodostuu tämänkaltaista ryhmädynaamista toistensa tukemista luonnollisella tavalla.

*Esimerkiksi kouluihin, johonkin tulee tällainen tilaaja-tuottajamalli. Me ruvetaan tuotteistaa sitä opetusta. Mitä se kertoo vallitsevasta menosta?...esimerkiksi ne vanhemmat, joita mä tapaan, niin ne on jotenkin irrallaan ja hämillään ja ihmeissään ja, niin kun lastensa suhteen ... (H12)*

Kuvataideterapeutin mukaan kouluissa on vallalla hyötyajatelu: ajatellaan mikä kannattaa ja mikä ei, ketä tarvitaan ja ketä ei. ”Koulus hiroeen helposti keskustellaan siitä mist on hyöty ja mistä ei oo hyötyä, ketä tarvitaan ja ketä ei tarviita.” (H11)

Kuvataideterapeuttien mukaan myös lainsäädännölliset seikat huomioitiin. Vaikka koulun käytäntöjä voidaan uudistaa ja muuttaa, lainsäädäntö kulkee jälkijunassa, mikä hankaloittaa toiminnan virallistamista. Opiskelijoiden ”luukuttamisesta” on siirrytty kokonaisvaltaisempaan tarpeiden huomioimiseen ja määrätietoisempaan tavoitteiden asetteluun, jolloin oppija saa apua täsmällisemmin: hänen omista ongelmistaan lähdetään liikkeelle avun antamisessa.

*Kun mä alotin kaksoist vuotta sitten, niin oli paljon enemmän semmosta luukuttamista... puhutaan niin kun opiskelijoist, opiskelijoiden niin kun siit elämästä enemmän semmosena kokonaisuutena, johon liittyy kaikennäköstä, arkielämän kuvioita ja tuen tarvetta ja tukea oppimiseen, ja tällast, kun että, et se ois jakautunu sillai et vapaa-aika ja opiskelu. ... yhteisön merkitys on niin kun semmonen kehittymässä oleva kysymys. (H10)*

Lainsäädännössä erotetaan kaksi eri korvauskäytäntöä, jotka perustuvat joko erityispedagogisiin tarpeisiin tai mielenterveyspalveluihin. Nämä eri sektorit asetetaan vastakkain, vaikka kuitenkin ne ilmiasuinaan ja käytännön toimina saattavat olla limittäin toistensa lomassa.

*Että, et tota, siis tämmösessä erityisoppilaitoksessa osa työntekijöistä esimerkiksi lainsäädännöllisesti on terveydenhuollon oikeusturvakeskuksen ohjeiden varassa, ja, elikkä tota, toinen osa sitten taas koululainsäädännön. Esimerkiksi nää vaihtokysymykset on semmone yks ongelmakohta, mutta, joka on muuttanu työtä, ehkä. Tai en mä tiä mis järjestyksessä, siis ehkä työ on muuttunut, ja sitten lainsäädäntö tulee perässä. Ehkä se on niin päin. (H10)*

Terapeutin mielestä yhteiskunta tukee vastakkainasettelua: oletetaan olevan erilaisia oireiluita, jotka pitäisi erottaa toisistaan, vaikka ihmisen sanotaan olevan psykofyysinen kokonaisuus. Näin yhteiskunnallisesti on suosittu vastakkainasettelua mielenterveys vastaan muu erilaisuus. Ennakkoluuloja ruokitaan siis myös lainsäätäjien taholta. Tässä korostuu haastateltavan mukaan myös koulukulttuurin sanoutuminen irti mielenterveyskysymyksistä ja kuntouttamisesta. Vallalla on asenne, että koulu ei voi hoitaa näitä kysymyksiä, vaan sille annetaan käyttöönsä kulttuuriin liittyviä oppimisen ongelmiin linkitettyjä paramedikalistisia diagnooseja. Näin roskat lakaistaan maton alle. Tästä seuraa kaikenlainen peittely ja läpinäkymättömyys, joka saattaa johtaa piilopetussuunnitelman käyttöönottoon hoitokulttuurin ilmiöiden naamioimisen myötä.

## 7 KUVATAIDETERAPEUTTISEN TOIMINNAN INTEGROINTI KOULUYHTEISÖÖN

### 7.1 Koulukulttuurin ja terapiakulttuurin vertailu

Todellisuudessa koulukulttuurissa lapsen kuuleminen on vähäistä. ”... koulussa lapsen kuuleminen on kuitenkin aika vähäistä, lapsen kokemana, silloin kun lapsella on pulmia.” (H11)

Linnainmaan tutkimuksen mukaan (1999) koulun todellisuus näyttää reipivältä, eikä se ympäristönä tue riittävästi nuoren kasvua ja kehittymistä. Mm. tästä johtuen Suomessa 5–30 prosenttia opiskelijoista keskeyttää opintonsa (Linnainmaa 1999, 146). Terapeuttien mukaan koulukulttuuri eroaa terapiakulttuurista monella eri tavalla. Tässä vertailussa (Taulukko 4) ei ole tarkoituksena luoda hyvä-paha-vastakohtaisuutta näiden oppimisympäristöjen välille vaan osoittaa miten taideterapeuttinen oppimisympäristö voisi täydentää yleisopetuksen kulttuuria sen emotionaalisenä lisänä.

Tutkimuksissani olen päätellyt, miten terapiakulttuuri integroidaan koulun kulttuuriin rakentavalla tavalla. Toisin sanoen mikä on taideterapeuttisen toiminnan kontribuutio koulun kulttuuria kohentamaan ja uudistamaan. Taiderapeuttinen toiminta osana kasvatuksellista kuntoutumista on panos oppijan henkisten voimavarojen ja itsetietoisuuden lisäämiseksi terapeuttisen, kokemuksellisen oppimisen periaatteella. Oppijan affektiivisia valmiuksia sekä kouluyhteisön kannattelevuutta ja ammattitaitoa voidaan lisätä esim. seuraavin menettelyin:

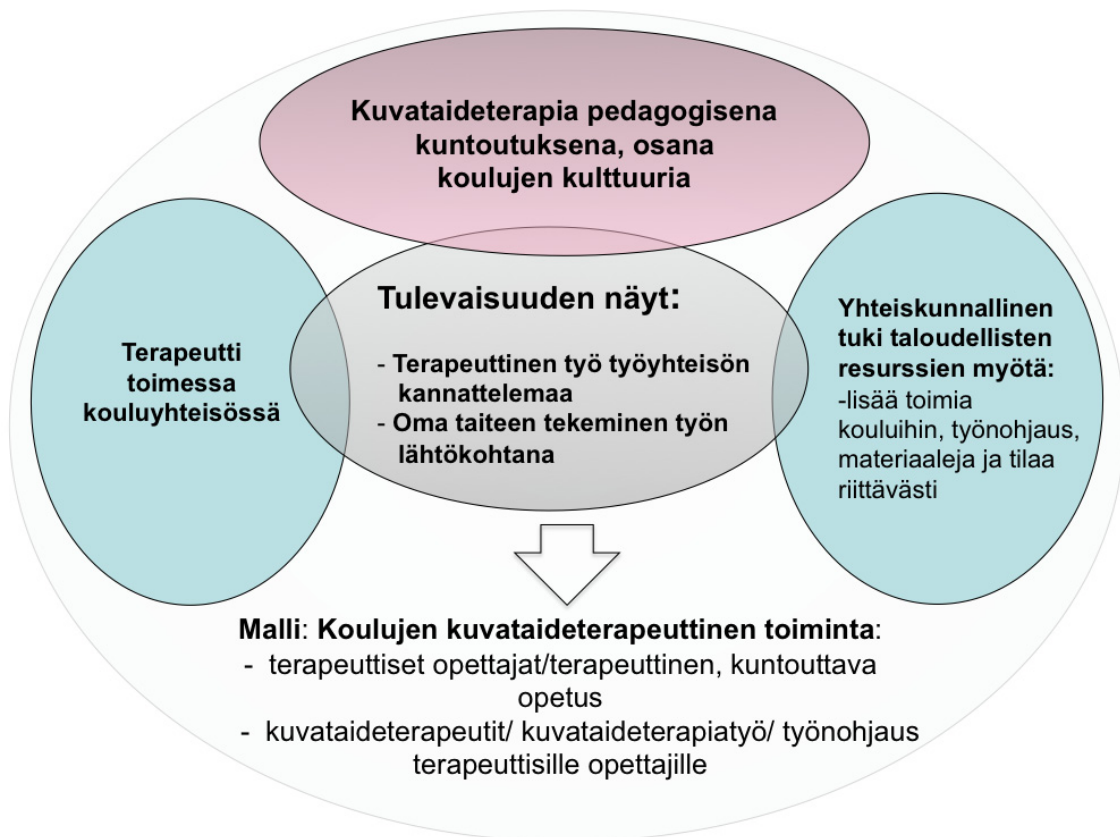
- Koulun kulttuurissa tapahtuva terapeuttisten rajojen käyttö, jolla vahvistetaan turvallisuuden tunnetta.
- Arvioivan kulttuurin järkevöittäminen oppijalähtöiseksi, luovuutta korostavaksi, refleктоivaksi toiminnaksi, jossa korostuu itsearviointi ja ryhmän antama kannustava palaute.

- Kilpailutoiminnan muuttuminen kilpailuksi vain oman itsensä kanssa, jolloin tavoitteet voidaan kirjata HOPS ja HOJKS -tyyppisiksi osallisuusperiaatteella.
- Pitkäaikaisten terapeuttisten pienryhmien vakiinnuttaminen osaksi koulujen tukijärjestelmää, joissa korostuu kannustus sosiaalisten taitojen kehittämiseksi terapeuttisin ryhmädynaamisin keinoin.
- Terapeuttisen opetuksen tiedon ja taidon jakaminen opettajille sekä taiden opetuksessa että poikkiaineellisesti aineita yhdistelemällä.
- Piilo-opetussuunnitelman tiedostaminen ja sen arvomaailman tiedostava käsittely kouluyhteisön kanssa mm. työnohjauksen menetelmin.
- Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön tiivistäminen oppilashuoltotiimin ja luokan tapahtumiin osallistumisena.
- Taideterapeuttisen toiminnan nimittäminen mm. kuvan kautta tehtäväksi erityisopetuksiksi.

TAULUKKO 4 Koulukulttuurin ja terapiakulttuurin vertailua

Koulun arvioiva kulttuuri	Terapeuttisen opetuksen kulttuuri
- kilpailu	- sallivuus
- jatkuva arviointi ja vertailu	- itsearviointi ja reflektointi ryhmässä
- opsin tavoitteet	- HOPS:n ja HOJKS:n kokonaisvaltaiset joustavat tavoitteet
- piilo-opetussuunnitelman piiloarvot vahvoja ja tiedostamattomia	- piilo-opetussuunnitelman tiedostaminen tavoitteena
- ryhmä tärkeä opsin tavoitteitten saavuttamiseksi kokonaistuloksen ja yhteisön maineen pönkittämiseksi	- ryhmä tärkeä yksilöllisten ja ryhmän sosiaalisten tavoitteiden ja vuorovaikutustaitojen saavuttamiseksi - ryhmä tärkeä luottamuksen opettelun paikka
- konvergentit arvot korostuvat	- divergentit, emotionaaliset ja henkiset arvot vahvat
- oppimisympäristö väljä ja rajaton	- oppimisympäristöä tukevat terapeuttiset rajat
- opetus kouluyhteisön ja opettajien sanelemaa	- opetus oppijalähtöistä, jossa korostuu teemoilta oppijan omasta kokemuksesta ja mieli kuvista
- oppiminen tietoisella tasolla	- syväoppiminen, sisäinen motivaatio korostuu tiedostamattoman osana prosessissa
- opettajan auktoriteettirooli esillä ja määräävänä tekijänä	- oppijan rooli, itsereflektio itsenäisenä vaikuttajana oppimisprosessissa
- lyhytjänteiset ja nopeat hyötynäkökulmat esillä (taloudellisestikin)	- hitaampi, prosessinluontoinen toiminta ja tukeminen tärkeää - kestävän kehityksen arvostaminen
- avoimuus/ luottamuksen puute	- salassapitovelvollisuus /luottamus
- ryhmän harmaa alue jää varjoon	- ryhmän harmaa alue otetaan ryhmään tasavertaisena esiin nousevana osana

## 7.2 Tulevaisuuden visioita



KUVIO 15 Kuvataideterapeuttien tulevaisuuden näyt

Kaiken kaikkiaan terapeutit visioivat kuvataideterapian integroimisesta koulu-yhteisöön yhtenä sen toiminta- ja kasvatusmuotona sekä oppimisympäristönä (Kuvio 15, ks. myös Hautala 2007). He perustelevat terapian tarpeellisuutta oppijoiden hengähdyspaikkana. Tila ja paikka koettiin tärkeäksi, fyysiseksi, konkreettiseksi ympäristöksi, mutta yhtä hyvin se on myös henkinen lepotila teoreettisen oppimisen vastapainona: terapeutti viittaa tähän asiaan sanoilla, *"koska niillä ei välttämättä ole sitä paikkaa missään muualla..."* Pelko taiteen poistumisesta koulumaailmasta oppituntien vähenemisen myötä nähdään uhkakuvana, jolloin luovan toiminnan tilalle astuu aina vain vaativampia konvergenttia<sup>26</sup> arvomaailmaa korostavia oppimisympäristöjä. *"...Ei se kovin valoisa ole kyllä se visio. Että et kyl painotetaan niin paljon kyllä niinkun kaikkeen muuhun kuin tähän. Samoin kuin taidepuolikin jotenkin must tuntuu kutistuu. Niin vaikee kuvitella, että et tätä ruvetas sit hirveesti arvostamaan."* (H3)

Terapeuttien mukaan teoreettisia oppimisvalmiuksia korostava oppimisympäristö pikemminkin tyrehdyttää erilaisten oppijoiden motivaatiota ja oppimisprosesseja kuin vauhdittaa tai monipuolistaa niiden syntymistä. Myös

<sup>26</sup> Konvergentti, analyyttinen ajattelu katsotaan olevan luovan, divergentin ajattelun vastakohta (Uusikylä 2005, 42).

huoli erityisopetuksessa olevasta muutoksesta askarrutti vastaajia. Pystytäänkö lapsia tukemaan yleisopetuksessa riittävästi, onko pienryhmätoiminnalle tarpeeksi resursseja? *"Tärkeää olis, ett erityiskouluihin toivottavasti tulis enemmän terapeuttisempaa henkilökuntaa mukaan. Mutta erityiskouluja yritetään lakkauttaa ja integroida lapset yleisopetukseen niin se tekee asian vielä pulmallisemmaksi."* (H11)

Yhteisenä toiveena on, että kuvataideterapeutit kuuluisivat koulu yhteisön henkilökuntaan koulupsykologien tavoin. Toiminnan yleistyessä oppijat voisivat tarpeensa mukaan itsekin hakeutua kuvataideterapiaan sen lisäksi, että opettajat ohjaavat heitä tämän palvelun piiriin. Tärkeänä nähtiin myös koko henkilökunnan sitoutuminen ja sitouttaminen toimintaan. Näin kuvataideterapian tuloksellisuus ja paras mahdollinen vaikuttavuus taattaisiin.

*Tulevaisuuden visio olis se, et samalla tavalla, kun on koulupsykologi, niin olis koulutaideterapeutti. Et olis virka ja että tää koulutaideterapeutti olis kokopäiväinen terapeutti koulu ympäristössä ... vois vapaasti sitten koulu ympäristössä kehittää tätä työskentelyä ja luoda oma työskentely ympäristö, saada omat tilat ja omat välineet, et toimii sillä tavalla sit hyväks yhteistyös muun henkilökunnan kanssa. (H6)*

*Tulevaisuuden visio olis se, et samalla tavalla, kun on koulupsykologi, niin olis koulutaideterapeutti. Et olis virka ja että tää koulutaideterapeutti olis kokopäiväinen terapeutti koulu ympäristössä ... vois vapaasti sitten koulu ympäristössä kehittää tätä työskentelyä ja luoda oma työskentely ympäristö, saada omat tilat ja omat välineet, et toimii sillä tavalla sit hyväks yhteistyös muun henkilökunnan kanssa. (H6)*

Joka kouluun toivotaan omaa terapeutista taidetilaa, jossa taidemateriaali on vapaasti käytettävissä ja terapeutti on valmiina ottamaan vastaan levähdyspaikkaa tarvitsevat lapset ja nuoret. Terapeutit ehdottavat, että jokainen koulu yhteisö itse kehittäisi toimintansa struktuuria ja järjestelmää. Tulevaisuuden visiona nähtiin myös taideterapeutin oman taiteilijaidentiteetin kehittämisen tärkeys työssä jaksamisen ja myös toisten taiteen ohjaamisen edellytyksenä.

*... jokaises koulus pitäis olla tämmönen, niin kun terapeutin huone, jossa ois ihminen paikalla. Ja niin kun vastapainoo tavallaan sille oppimiselle niin semmosta helpotusta. Mä uskon, et se auttais oppimisen kannalta ihan hirveesti näit lapsia. (H5)*

*... et kouluissa olis ihan oma terapiatila. Vois niin kun toimia taideterapia, tämmönen yksikkö. Et lapset, kun ne on vielä niin tekeviä, niin toimivia ja toiminnallisia niin jotenkin se tuntuu kauheen ikävältä et he on vaan keskustelemassa, vaik sekin on tärkeä ... hyvin soveltuis, tää tämmönen työskentely ja taidetarvikeet koulutyöskentelyyn. (H11)*

*... oma taide ja se taiteellinen työ on pohja sille, sen terapeutin jaksamiseen ja siihen, että se pystyy tekeen terapiaa...mutta pelkkä terapeutin maalaus niin se, se saattaa näivettää, jos ei itse uudistu. (H14)*





KUVA 20 Näky

### **Kuvataideterapeuttinen koulutus**

Uuden terapeuttisen opetusmallin kehittämiseen on kuvataideterapeuttien mukaan tarvetta. He kannattavat opettajille annettavaa kuvataideterapeuttista opetusta yhtenä tapana mallin toteuttamiseksi. Tässä terapeutin ja koulun henkilökunnan yhteistyön saumattomuus nousee esille. Oma opettaja on keskeinen lapsen arjen asiantuntija ja näin avainasemassa lapsen terapeuttisten tarpeitten kartoittajana ja havainnoijana. Terapeutit pohtivat, millaisia keinoja opettajan olisi opiskeltava. Miten opettaa oppijoita, jotka asettavat aina vaikeampia haasteita opetustyölle? Miten voisi suojata omaa jaksamista tässä vaatimusten verkossa? Tärkeää on, että hoitona annettavaa kuvataideterapiaa ja terapeuttista opettamista ei sekoiteta keskenään.

*... tänä päivänä meidän koulumaailma tarvitsee terapeuttisen opetusmallin. Sen, että se on semmonen, meidän on pakko lähteä kehittämään sitä. (H13)*

Yhteiskunnan ja koulukulttuurin muutoksen myötä opettajilla on tarvetta täydennyskoulutukseen juuri mm. opiskelijoiden psykologisten ja terapeuttisten tarpeiden osalta. Terapeutit korostavat kulttuurimuutosta, jossa ydinperheet, yhteisöllisyys ja elämäkatsomuksien merkitykset ovat murentuneet. Sirpaleisuus on aikamme ilmiö, joka vaikuttaa voimakkaasti myös koulumaailmassa. Koulujen kulttuuri on muutoksessa ja muuttunutkin. Vaikka varsinaista tera-

piakoulutusta ei opettajille annettaisikaan, haastateltavien vastauksien mukaan opettajat kaipaavat lisäkoulutusta oppijoiden psyykkisen kehittymisen tukemisessa, oireitten havainnoinnissa, häiriökäyttäytymisen haasteeseen vastaamisessa ja väliin tulemisessa sekä hoitoon ohjaamisessa. Oppilas/opiskelijahuolto-työssä kehitys näkyy ehkä konkreettisimmin. On tarvetta inhimillisille, vuorovaikutteisille toimintamalleille.

*... jos meidän koulutusmaailmaan vois saada lisää pikkasen inhimillisyyttä vielä tätä kautta, semmosta terapeutisuutta, aikamoisia tuloksia siellä aikaseks saatais. Et nykypäivän haasteet on muuttunu, ongelmat on muuttunu tosi paljon. Perhetaustat, siis ihan tämmönen, yleensäkin tää yhteisöllisyyteenkin liittyvä juttu ja siihen että kun enää ei oo semmosta olemassaolevaa yhteisöä monellakaan. On niin erilaisii perhemalleja. Ei oo uskonnollista viitekehystä, ei oo sosiaalista viitekehystä, välttämättä, tai yhteisöä mihin kuulutaan ...kaikki on niin kun niin sirpaleista. (H12)*

Ongelmana kouluissa toimivilla kuvataideterapeuteilla on opettajien ennakkoluuloinen suhtautuminen kuvataideterapeutin toimintaan: he eivät tunne riittävästi menetelmää, jotta työn tukeminen ja kannattelu olisi mahdollista. Usein lapsen oma opettaja on se henkilö, joka ehdottaa lapselle terapeutisia tukitoimia ja huolehtii siitä, että lapsi käy terapiaistunnoilla. Myös informaation kulun kannalta opettaja on ensiarvoisessa asemassa lapsen kouluarjen asiantuntijana. Israelin kouluissa kuvataideterapiaa tutkinut Dafna Moriya päättelee tutkittuaan juuri opettajien ja kuvataideterapeuttien suhdetta:

*“By continually updating each other, the teacher and therapist can further the child’s developmental processes. As the home room teacher is involved with the child’s dayly life the information he can give the therapist is invaluable. The therapist for his part can draw the teacher’s attention to aspects related to the child’s internal world. The inherent complications that may arice, however, deserve sensitive consideretion.”*

Moriya 2000, 24.

Opettajan ja terapeutin suhde on siis hyvin ambivalenttinen. Toisaalta suhteesta toivotaan avoimuutta, opettajalla tulisi olla ymmärrys terapiaprosessin tilanteesta, mutta toisaalta terapeutin on salassapitovelvollisuutensa ja terapiasuhteen luottamuksen säilymisen vuoksi säilytettävä yksityiskohtaiset terapiaprosessin asiat omana tietonaan. Moriya kirjoittaa, että opettajan rooli on olla tekemisissä oppijan ulkoisen maailman kanssa, ja terapeutti työskentelee lisäksi lapsen sisäisen maailman kanssa sen havainnoitsijana. Tutkimukseni mukaan terapeutti on myös tiedon sisällön säilöjä (Hautala 2006). Oppija voi tuntea suurta turvattomuutta esim. nähdessään opettajan ja terapeutin keskustelevan keskenään. Tämä tekee myös opettajien roolin vaikeaksi, ellei opettaja ole sisäistänyt tämän ambivalenttisen suhteen merkitystä ja miten käytännössä voidaan toimia tämän suhteen ristiriitaisuuden selkiyttämiseksi. Morya toteaa:

*“On one hand, the child may feel exposed when he sees his art therapist, associated in his perception with his internal world, speaking with his teacher, who belongs to his external word, even if the therapist maintains strict sensitive confidentiality. Thus they should avoid speaking about the child in his presence. If therapist is asked about a child in his presence, he must answer politely but without divulging any information. The teacher can and should be updated about the therapy process but not in the child’s eyeshot and earshot, out of respect for his privacy.”*

Moriya 2000, 25.

Terapeutit vastasivat, että opettajille tarkoitettun koulutuksen pitäisi sisältää muiden kuvataideterapiakoulutusten tapaan omakohtaisen kuvataideterapia-prosessin läpikäymisen. Toivottiin myös pidempää kuin vuoden koulutusta. Vuosi koettiin liian suppeaksi pintaraapaisuksi laajasta aiheesta. Opettajat tarvitsevat kuvataideterapeuttien mielestä pidempiaikaista koulutusta, jossa täsmentyy psykologinen valmius kohdata niin oppijan kuin heidän vanhempien-sakin problematiikkaa suhteessa oppijan oppimiseen ja selviytymiseen. Nyt opettajien koulutuksessa keskitytään oppisisältöihin eikä se inklusiivisissa kouluissa ole enää riittävä opettajantyön kompetenssi. Tietotaitoa tulee laajentaa oppijoiden tarpeita vastaavaksi. Juuri tämä arvomaailman ero aiheuttaa terapeuteissa outoudentunnetta: koulumaailman oppimisen tavoitteet painottuvat enemmän oppijan kykyyn kuin että oppiminen perustuisi kokemuksiin (ks. myös Nuthall 2001b). Terapeuttien mukaan koulutuksessa tulee keskittyä myös eettisiin kysymyksiin. Varhaiskasvatuksen koulutuksen koettiin ottavan tämän asian paremmin huomioon.

*... hirveeen tärkeitä se, niin kun se omakohtaisuus. Et käy niitä asioita niin kun omakohtaisesti läpi. Et siinä, sit mun mielestä oivaltaa monia asioita, niin kun itsensä kautta...jos sen pitäisi keskittyä näihin eettisiin kysymyksiin. (H5)*

*Mä aattelin, et tämmösessä mallissa, missä on terapeuttiset opettajat tavallaan, niin heillä tulisi olla kuvataideterapeutit tai taideterapeutit työnohjaajina. Siin pitäis siin mallissa olla tällanen työnohjauksellinen turva. Että siinä tavallaan olis terapeutit mukana, mutta se pystytään toteuttamaan laajemmin, koska monella on se ymmärrys siitä työstä. (H6)*

Työnohjaus on yksi kehittämisen kohde. Perinteisesti koulumaailman ammatteihin ei liitetä työnohjauksen tarvetta, mutta erityispedagogiikassa sen merkitys on alettu ymmärtää. Valveutuneemmat työyhteisöt järjestävät pienimuotoisesti työnohjausta, enimmäkseen ryhmätyönohjausta, henkilökunnalle, mutta aloite lähtee useimmiten työntekijöiltä itseltään. Vain joissain erityisopetuksen yksiköissä tähän työnohjauksen tarpeeseen on panostettu.

*No se olis ainakin tärkeä et opettajalla olis työnohjausta, koska sitä ei ole kouluissa automaattisesti järjestetty, eikä saa sitä vaikka pyydetäiskin, että tästäki mul on kokemusta. Mun mielestä täytyy kuvataideopettajal olla tietosuus, et tämmönen on, koska se joutuu tekemisiin erityislasten kanssa...et tämmönen opettaja vois olla sit tarkkasilmä ja näkis sen psykoterapiatarpeenkin... (H7)*

*Mutta kyllä mun mielestä terapia on terapiaa ja opettaminen on opettamista. Sit voidaan tehdä niinkun tai terapiaa ja terapeuttista ymmärtämistä tai niiden ilmiöiden ymmärtämistä et miks ihmiset käyttäytyy noin. Niin mun mielestä niit ei pidä sekottaa. Mä oon siinä vähän vanhanaikainen. (H12)*

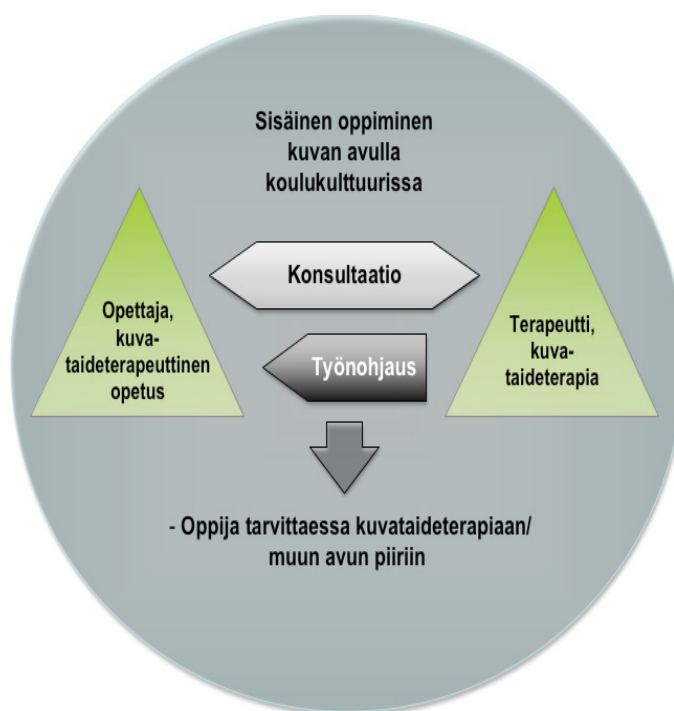
Kysymykset täydennyskoulutusmahdollisuuksista herättivät hämmennystä ja epäröintiä muutaman terapeutin kohdalla. Muutosvastarintaa terapeuttisen opettajuuden suhteen ilmeni osassa terapeuttien mielipiteitä. He halusivat, että terapia olisi selkeästi terapiaa ja opettaminen opetusta. Näiden elementtien yhdistäminen koettiin rajattomuutena tai sellaisena ilmiönä, missä hämmennetään jo valmiiksi ongelmia täynnä olevaa yhteisöä ja järjestelmää. Kaikki muutosvastarinnassa olevat terapeutit edustivat psykoanalyttistä näkemystä. Kuvataide-

terapia mielletään mielestäni tällöin vahvasti psykoterapiaksi, vahvasti sairaanhoidolliseksi elementiksi, jolloin kysymyksessä on jo vakavista häiriöistä kärsivät lapset ja nuoret. Tämän näkemyksen mukaan koulukulttuuri ja terapiakulttuuri tulee pitää toisistaan erillisinä.

*Ja tota, ja sitten tulee tiettyjä ristiriitoja tässä roolissa, olla terapeutti tai opettaja. Ja ne liittyy sitten tähän oppimiskriteereihin ja, luottamukseen ja, ja oppilaan arviointiin ja sitten vielä siihen, et miten ja mitä tietoja voi antaa eteenpäin muille opettajille ja vanhemmille...on aika paljon miettimistä, et millä tavalla tulee menetellä, terapeutina on niin kun eri sääntöjen mukaan kuin opettajana. Koska koulun säännöt sinällään niin ei, ei taas sitten sovellu tähän terapeutin ammattietiikkaan. (H6)*

## Kuvataideterapeutin ja opettajan suhde

Kuvataideterapeuttien puheessa oman opettajan ja kuvataideterapeutin suhde nousi yhdeksi toiminnan kulmakiveksi. Yhteistyötä opettajien ja terapeuttien välillä olisi tiivistettävä saumattommaksi yhteistyökuvioksi, jossa kumpikin ymmärtää toisensa työtä ja tukee sitä toimintansa kaikissa vaiheissa ja kaikin käytettävissä olevin keinoin (Kuvio 16). Ehdotuksena terapeutin opettajan malliin esitettiin kuvataideterapeuttien konsultaatio- ja työnohjausjärjestelmää kuvaa terapeutista käyttäville opettajille. Tällöin terapeutin opettajan toiminta on ammatillisesti tuettua. Työnohjauksen myötä saatu tuki auttaa opetus-tehtävissä olevia jaksamaan omassa työssään paremmin ja toimimaan tahoillaan tuetusti. Näin voi muodostua kollegiaalinen verkostoituminen kouluissa toimivan kuvataideterapeutin sekä terapeutin opettajan kesken. Tämän asiantuntemuksen myötä oppija ohjataan tarvittaessa myös muun avun, kuten psykologin, kuraattorin tai sairaalahoidon piiriin.



KUVIO 16 Kuvataideterapeutin ja opettajan suhde



KUVIO 17 Kuvataideterapeuttinen toiminta koulun kulttuurissa

## 8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Kuvataideterapeuttisen toiminnan tarkoituksena on uudistaa koulua sisältäpäin oppijalähtöisesti ja antaa koulun yhteisölle uusia konkreettisia välineitä osaamisen laajentamiseen myös hoivaavan opetuksen suuntaan. Taideterapeuttisen toiminnan tehtävänä on muuttaa koulun ilmapiiriä kuvallisen ilmaisun vaihtoehtoiseksi oppimisympäristöksi, jossa erilaisuutta arvostetaan ja se hyväksytään. Toisaalta koulu luonnollisena oppijan ympäristönä muodostaa matalan kynnyksen tulla terapiaan – toisaalta kuvataideterapian kuulumisen kouluyhteisöön on tulosten mukaan määrittelemätön ja vaikeasti saavutettavissa.

Kuviossa 17 kiteytyy edellä esitetty synteesi kuvioksi. Se on tutkimuskysymysten visuaalinen synteesi tutkimukseni pääkysymyksistä<sup>27</sup> ja tutkimuksen päättelyn tuloksista. Hermeneuttisen tutkimusprosessianalyysin avulla tämä kokoamani käsitteellinen ja pragmaattinen tieto kiteytyy kaavioksi kuvataideterapeuttisen toiminnan mahdollisuuksista yhdistyä osaksi koulun kulttuuria.

### Terapeuttinen toiminta koulujen kulttuurissa

Koulujen kulttuurissa ei tutkimukseni mukaan ole paljoakaan tilaa terapia-puheelle. Hoidollisuus on lääketieteellinen käsite, joka halutaan sulkea pois koulun tehtäväkentästä. Se pyritään jättämään sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaisille. Kuvataideterapeuttisen toiminnan vastustus mielestäni osaltaan johtuu tästä näkökulmasta: kouluun tuodaan hoidollista kulttuuria, jonka pitäisi pysyä muiden instituutioiden vastuulla ja alueella. Terapialla ja kasvatuksellisella kuntoutuksella on yhteisiä tavoitteita. Kuvataideterapeuttien mukaan kuvataideterapiassa lääketieteellisten diagnoosien sijasta painotetaan sisäisten emootioiden ymmärtämistä, lapsen ja nuoren psyykkisten tarpeiden hahmotamista. Terapian tavoitteena kasvatuksen ja opetuksen tavoin on se, että yksilö

---

<sup>27</sup> Tutkimuskysymykset:

1. Miten kouluissa työskentelevät kuvataideterapeutit määrittelevät kuvataideterapian ja kouluissa toteutettavan kuvataideterapeuttisen opetuksen?
2. Millaisia ovat kuvataideterapeuttisen toiminnan edellytykset kouluissa?
3. Millainen on kuvataideterapeuttinen prosessi ja sen vakiinnuttaminen koulujen toimintana?

ottaa itse vastuun elämästään, itsenäistyy sekä ymmärtää vapauden ja vastuu tasapainon merkityksen. Tämä on yksi kasvatuksellisen kuntoutuksenkin peruseriaate ja tavoite.

Mitä uutta ja merkittävää koulu voi kuvataideterapiasta saada ja hyötyä? Onhan kouluissa vahvaa ammatillista osaamista ja mm. koulun opetussuunnitelmassa korostetaan luovia arvoja. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on monen opetussuunnitelman lähtökohtana, useat opettajat käyttävät kuin luonnostaan terapeuttisia, vuorovaikutteisia opetusmenetelmiä joko tietoisesti tai tietämättään. Vaikka koulukulttuurin opetuksen arvonormisto sisältää paljon luovuutta tukevia elementtejä, tutkimuksien mukaan ne käytännössä saavuttavat vain määrättyt oppimisvalmiuksiltaan hyväosaiset lapset ja nuoret. Hitaammin oppivat tai jopa oppimisvaikeuksissa olevat oppijat jäävät usein jalkoihin tässä divergenttiaujoittelun valtaamassa oppimisympäristössä (Uusikylä 2006, 18–20). Kouluissa vallitsee tutkimuksien mukaan sama ilmiö kuin muillakin yhteiskunnan alueilla. Ne joilla on, menestyvät entistä paremmin ja ne, jotka ovat jääneet vähempiosaisiksi, voivat entistä huonommin.



KUVA 21 Uutta

Oppijoiden ja koulun kulttuurien yhteentörmäyksien on katsottu lisäävän voimakkaasti syrjäyttäviä vaikutuksia koulukulttuurissa (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985). Ahola & Olin (2000) on nostanut esille teemoja koulujen piilo-opetussuunnitelmista<sup>28</sup>. Tämä ilmiö liittyy vahvasti koulumaailmassa oppijoiden opiskelumotivaatioon ja opintomenestykseen. Toisaalta nykyopetussuunnitelmille on ominaista väljyys, siksi piilo-opetussuunnitelmalle jää paljon tilaa. Opinnoissa pärjääminen vaatii nimittäin opiskelijoita mukautumaan valmiisiin normeihin ja opinto-ohjelmiin. Oppijoiden sosiaalistumista koulumaailmaan onkin tarkasteltu viime aikoina useasti koulupedagogiikkaan liittyvissä tutkimuksissa. (Ahola & Olin 2000.) Piilo-opetussuunnitelmiin sopeutumattomat tai hitaasti "syttyvät" ovat heikommassa osassa kuin ne, jotka taitavat nopeasti joustavan sosiaalisaation ja uusien tapojen oppimisen.

Piilo-opetussuunnitelmaa siis toteutetaan hyvin usein opettajien ja oppilaiden tiedostamatta - ei tahallisesti, vaan koska näin vain on totuttu tekemään (Broady 1986, 10, 33). Broady tuomitsee tämän toiminnan tiedostamattoman luonteen, koska tällöin opettaja ei tiedosta todellista kasvatuksellista tapahtumaa ja näin hän ei pysty sitä myöskään itse kriittisesti arvioimaan ja kehittämään (Broady 1986, 99). Tämän vuoksi on tärkeää, että piilo-opetussuunnitelmasta keskusteltaisiin avoimesti niin opettajien kesken kuin oppilaiden ja opettajien välilläkin, jolloin piilo-opetussuunnitelman tietoinen kehittäminen mahdollistuisi ja nämä keskustelut itsessään jo muodostaisivat oppimistilanteen. (Broady 1986, 15, 20.) Tutkimukseni yksi kontribuutio on vastata terapeutisella toiminnalla ja työnohjauksella tähän haasteelliseen ilmiöön. Tärkeää on saattaa tietoiseksi ja näkyväksi piilo-opetussuunnitelmassa olevia ilmiöitä kuten koulukiusaamista. On merkityksellistä, että oppijoiden 'harmaa alue' tulee näkyväksi ja on välttämätöntä tiedostaa muutkin piilo-opetussuunnitelman piirteet, jotka luovat oppijoiden välille epätervettä epätasa-arvoa ja osaltaan syrjivät mm. erityisoppijoita.

### **Oppijan sisäisen maailman eheytyminen**

Oppimisen tutkimuksessa on havaittu tarvetta ymmärtää myös tiedostamattoman osuutta. Terapeuttisessa prosessissa puolestaan oppimiskokemukset ovat erittäin tärkeitä. Kasvatustieteen ja psykoterapian teoriat kulkevat siis rinnan. Kuvan tekemisen kautta (kuvataideterapiassa, kuvataidepsykoterapiassa tai analyttisessä kuvataideterapiassa) voidaan havainnoida oppijan emotionaalisia ja psyykkisiä tarpeita. Tämä mahdollistaa nopean väliintulon oppijan ongelmiin. Kuvataideterapeuttien mukaan terapeuttiset lainalaisuudet pätevät myös koulutyöskentelyssä. Oppijan terapeuttinen kokemus on tärkeä toiminnan tavoite. Hänellä on kuvassa oma tarinallisuutensa, jonka ytimessä on hänen oma yksilön sisäinen kokemusmaailmansa: kuva ja kuvallisen vuorovaikutuksen kokeminen. Kuvan kokeminen ja oppiminen on lähtökohtaisesti ihmisen

<sup>28</sup> Piilo-opetussuunnitelma vaikuttaa siihen, mitä ja miten koulussa todellisuudessa opitaan virallisen opetussuunnitelman lisäksi tai siitä huolimatta. Piilo-opetussuunnitelman käsite (the hidden curriculum) syntyi 1960-luvulla Yhdysvalloissa. Siitä tuli 1970-luvulla keskeinen koulutussosiologian käsite.



sisällä, ei ainoastaan siinä, että kuvallisia asioita tuodaan ihmiseen ulkoapäin. Yhä tärkeämmäksi asiaksi nousee opetustyötä tekevien ymmärrys lasten ja nuorten henkisestä hyvinvoinnista, tästä sisäisestä näkökulmasta katsottuna. Terapeuttinen oppiminen ja opetus lähtevät siis oppijan sisäisen maailman eheytyemisestä: oman identiteetin ja eksistenssin hahmottamisesta ja siitä, että on tärkeä itselleen ja yhteisölleen. Kokemuksen jakaminen on tärkeää, ei vain absoluuttisen totuuden jakaminen. Kuvallisen kokemuksen jakaminen opettaa asioita itsestä ja toisesta.

Tutkimukseni tarkoituksena onkin ollut tuoda kuvataideterapeutin opetuksen elementit muun opetustyön ulottuville konkreettisina mahdollisuuksina tukea oppijaa ja hänen perhettään. Oppijoiden turvallisuuden tarve nousee selkeästi yhdeksi haastateltavien voimakkaimmista teemoista. Terapiatyö koetaan henkisen sisäisen tilan (Potential Space), turvapesän luomisena ja sen vartioimisena. Terapian turvallista tutkimusilmapiiriä voidaan verrata tällaiseen turvapesäilmiöön. Terapeutti, joka läsnäolollaan muodostaa yhden terapian sisäisen rajan, on turvallisesti läsnä ja antaa asiakkaalle, oppijalle, vapaat kädet tutustua itseensä kuvan tekemisen kautta. Tarvittaessa asiakas voi reflektoida löytämiään uusia, jännittäviä ehkä pelottaviakin tunteita terapeutin kanssa kuvan tekemisen prosessissa. Tämä läheisyys kuvassa ja kuvan kautta on suurelta osin sanatonta kääntymistä terapeutin puoleen. Joskus riittää vain, että asiakkaan kuva tulee terapeutille näkyväksi, katsottavaksi. Kuten äidin ja lapsenkin vuorovaikutus on suurelta osin sanatonta, samoin turvapesässä, kuvataideterapeutin potentiaalisessa tilassa, kommunikaatio käydään usein sanattomasti tunteiden tasoilla. Kuva tuo informaation asiakkaan tunteista sekä asiakkaan että terapeutin nähtäväksi ja vuorovaikutuksen välineeksi. Usein riittää, että kuvaa ihmetellään hiljaa yhdessä.

Tila koettiin erittäin tärkeäksi myös oppijoiden mielikuvissa, eräs haastateltavista ilmaisi asian seuraavasti: *"...tilan kautta lapsi ymmärtää, että on mahdollisuus puhua asioistaan, keskittyä omiin ajatuksiin ja kuvan tekemiseen häiriöttä."* Konkreettinen tila siis symboloi myös oppijan henkistä tilaa olla olemassa. Oppija rakentaa taideterapiassa kuvallisen kertomuksen siitä, kuka hän on? Itseymmärrys ja maailmankatsomus rakentuvat ja välittyvät tekijälleen kuvallisten tarinoiden avulla. Näissä kuvakertomuksissa tullaan näkyväksi. Minuuden ja eksistenssin kysymyksissä toistuu jatkuvuus ja eheys samalla kun hajanaiset, unohtuneet tunteet elävöitetään kuviin. Näin kokoamalla kuvasarjan erilaisista tunteista ja kokemuksista elämän kaikenlaisille tapahtumille muotoutuu keskinäinen yhteys. Kuvan tekemisellä voidaan selkiyttää todellista, omasta kokemusmaailmasta lähtevää elämän merkitystä ja suuntaa.

### **Terapeuttinen vuorovaikutus**

Kuvataideterapeutit korostivat, että kuvataideterapia on vuorovaikutusprosessi. Kouluissa on monia mahdollisuuksia tarjota terapeutista apua sitä tarvitsevalle oppijalle, jonka tilanne on useimmiten herkempi kuin mitä osaamme havaita ja observoida. Vuorovaikutuksen laatu nousi haastatteludatasta yhdeksi merkittävimmäksi terapiatyön tuloksellisuuden mittariksi. Vuorovaikutus saat-

taa monella opettajallakin olla terapian tasolla. Juuri kuvan kautta oppijan tunteitten ja tarpeiden huomioon ottamista, havainnointia ja tarpeisiin vastaamista korostettiin. Haastattelemieni terapeuttien koulukuntaisuus, heidän koulutuksensa pituus, annettavan terapian kesto ja määrä eivät nousseet erityisen merkityksellisiksi tekijöiksi. Myös musiikkiterapiatutkimuksessa on saatu samankaltaisia tuloksia. Lilja-Viherlampi toteaa, että hyvä terapeutti seuraa monia eri terapiasuuntauksia. Tärkeää ei ole se, mihin terapeuttiseen koulukuntaan hän kuuluu vaan terapeuttinen suhde. Se, miten terapeutin ja asiakkaan vuorovaikutus toimii, ratkaisee terapian toimivuuden ja tuloksellisuuden. (Lilja-Viherlampi 2007.)

Tutkimuksessani kuvataideterapeuteiksi kouluttautuneiden ajatusmaailmat ja ideologiat eivät ole varsin kaukana toisistaan. Useimmat terapeutit korostivat asiakaslähtöisyyttä, kuvataideterapeuttisen vuorovaikutuksen laatua ja asiakkaan hyvää hoitoa. Myös perhekeskeisyys korostui lasten ja nuorten kuvataideterapiassa. Psykodynaamisen koulukunnan edustajat puhuvat enemmän potilaista kuin asiakkaista, koska heidän oma työnsä on enimmäkseen vaikeista ongelmista kärsivien oppijoiden kanssa tehtävää kuvataideterapeuttista toimintaa. Työskentelytavoissa koulukuntien työmenetelmät eivät eroa suuresti toisistaan, vain steinerpedagogisen koulukunnan edustama käytäntö poikkeaa oleellisesti muista antroposofisen lääketieteen ja tehtäväkeskeisen ideologiansa puolesta.

Terapeuttien toimenkuvat poikkeavat toisistaan sen mukaan, missä he tekevät työtään ja mitkä ovat heidän omat mielenkiinnon kohteensa. Erityispedagogiikassa ja ammatillisen kuntoutuksen ympäristöissä oppijoiden ongelmat olivat erityisempiä ja vaativat myös ajoittain psykiatrista erikoissairaanhoidoa sairaaloissa ja poliklinikoilla. Terapeuttien mielestä terapeuttiset rajat ja säännöt auttavat luomaan toisia huomioivaa, oppimista suosivaa ilmapiiriä ja parantavat ja lisäävät käytännön koulutyöskentelyssä oppijoiden vuorovaikutustaitoja sekä ryhmässä kunnioitusta.

Vaikka tutkimustulokset ovat osoittaneet pitkien terapioiden tehon ja sen, että lyhytterapiat riittävät vain pienelle osalle avuntarvitsijoita (HS 17.2.2006), koulumaailmassa on vallalla käsitys, että nämä erityistä tukea vailla olevat lapset ja nuoret "saadaan kuntoon" lyhyellä väliintulolla. Prosessien lyhytkestoisuudet turhauttavat terapiatyöntekijöitä, jotka näkevät edessään potentiaalisen toipumisen ja muutoksen mahdollisuudet juuri pitempiaikaisella asioiden prosessoinnilla. Terapian lyhytkestoisuuden vuoksi sen tavoitteet joutuu asettamaan alemmaksi, tukea antavaksi toiminnaksi, eikä niinkään korjaavan kokemuksen saavuttamiseksi. Toki osa lyhyistä terapioidistakin yltää tälle tasolle.

### **Kuvataideterapeutti kouluyhteisön jäsenenä**

Kuvataideterapeutit kokivat erityisen raskaana työmuotoa kohtaavat vastustukset ja ennen muuta taloudellisten resurssien vähyyden. Rahoitustahot puhuttivat haastateltavia. Yhteiskunnan tuki oli monen vastaajan ajatuksissa. Jollei yhteiskunta tue toimintaa, se kaatuu varojen puutteeseen. Kuvataideterapiakoulutukset ovat kalliita eikä ammattilainen kykene tekemään työtä omarahoit-

teisesti, ilman korvausta. Tukijärjestelmien kehittäminen on yksi kuvataideterapeuttien työn tulevaisuuden haaste. Toimintaan toivottiin taloudellista panostusta. Varojen puute koettiin työn arvostamisen puutteena.

Terapeutilla on eri toimintatavat kuin opettajalla. Koulun säännöt sinänsä eivät sovellu terapiatyön ammattieteen. Tämä on omiaan luomaan ennakkoluuloja ja kärjistämään emotionaalista ja demokraattista ilmapiiriä terapeuttien ja koulun muun henkilökunnan välillä. Tämä työyhteisön asenne jättää terapeutit yksinäisiksi puurtajiksi, jotka tekevät työtään kouluyhteisön ahtaassa, ”potentiaalisessa”, henkisessä tilassa. Herää kysymys, onko tämä syynä toiminnan kehittämisen hitauteen ja kankeuteen. Koulukulttuuri on voimakkaan kasvatuksellinen, ja ongelmien ilmaantuessa se turvautuu usein sanktioihin ja järjestyksen palauttamiseen hyvinkin vanhakantaisin keinoin, jossa heikointa lenkkiä, oppimisvaikeuksissa olevaa oppilasta, saatetaan nöyryyttää niin oppilashuoltoryhmissä kuin rehtorin puhuttelussa pelkillä kurinpidollisilla toiminnoilla.

Terapeuttien kokemusten mukaan, kun hoitava kulttuuri liitetään koulu-yhteisöön, voidaan kasvattaa myös opetusalan henkilökunnan ammattitaitoa. Havainnoimalla ja nopealla väliintulevalla toiminnalla voidaan puuttua akuutteihin elämäntaitojen horjumispisteisiin. Tällaisia ovat mm. niin kutsuttu ”harmaa alue”, koulukiusaaminen, poissaolot opetuksesta, oppijoiden masennus ja sen mukanaan tuomat ilmiöt, kuten tarkkaavaisuushäiriöt, syömishäiriöt ja aggressiivinen käyttäytyminen. Koulujen opettajilta vaaditaan useita rooleja, puhutaan opettajan professiosta laajempänä käsitteenä (Hautamäki 2003, 201). Sillä tarkoitetaan opettajan ammatillisuuteen liittyviä uusia tehtäviä. Haastateltavien mukaan jo ”...erityisesti taito- ja taideaineiden opettajilta vaaditaan terapeuttisia otteita...” (H7) Mielestäni taideopetuksen ja kuvataidekasvatuksen puolella tämä taito onkin monen hallussa. Terapeuttinen hoidollinen väliintuloaspekti vaatii vielä vahvempaa kouluttautumista erityisoppijan auttamiseksi. Tällöin opettajalla tulee olla valmiuksia havainnoida erilaisuutta, ehkä myös tilapäisesti hoitaa lasta, kunnes pystyy ohjaamaan hänet tarvittavan avun piiriin. Kuvallinen taideterapeuttinen toiminta on yksi oppijan näkyväksitekevä mahdollisuus koulujen haastavien erityisopetusta vaativien lasten ja nuorten auttamiseksi.

### **Tutkimuksen arviointia**

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu useita erilaisia lähestymistapoja ja tutkimusmenetelmiä. Näin ollen laadullisen tutkimuksen piiristä ei löydy yhtä yksiselitteistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuden tarkastelusta (Tynjälä 1991, 388; Denzin & Lincoln 2000, 23; Heikinen 2004; Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 352). Arvioin tutkimustani kokonaisuutena, jolloin sen sisäinen johdonmukaisuus eli koherenssi todentuu (Tuomi & Sarajärvi 2002, 135). Käsitys yhdestä todellisuudesta ei ole Cuban ja Lincolnin (1990) mukaan mahdollinen. Kuvataideterapeuttiseen toimintaan mahtuu monia todellisuuksia. Cuba ja Lincoln ovat esittäneet, että asioiden ja ilmiöiden resonointi on kontekstuaalisen teorian ja tarkastelutavan ydin. Olen tarkastellut ilmiötä monesta eri teoreettisesta näkökulmasta: kuvataideterapian sekä koulukulttuurin näkökulmista ja

sivunnut myös luovuuden teorioita ja kuvataidekasvatusta (Cuba ja Lincoln 1989, 233, 245). Koko tutkimukseni olen rakentanut merkityskokonaisuuksista muodostuvaksi juonelliseksi jatkumoksi (Liitteet 1 ja 3) aina aineiston keruusta tutkimusdatan analyysiin ja synteisiin saakka.

Tutkimukseeni voidaan mielestäni soveltaa tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua Heikkisen esittämien periaatteiden pohjalta. Tällöin luotettavuutta voidaan tarkastella mm. historiallisen jatkuvuuden periaatteen (principle of historical continuity), refleksiivisyysperiaatteen (principle of reflexivity), dialektisuusperiaatteen (principle of dialectics), toimivuusperiaatteen (principle of workability) ja havahdusperiaatteen (principle of evocativeness) pohjalta (Heikkinen 2004; Heikkinen ym. 2005). Historiallisen jatkuvuuden periaatteella tarkoitetaan toiminnan kehkeytymistä historiallisesti ja tutkimuksen etenemistä juonellisesti, mihin liittyy myös henkilöiden intentioiden esittely. Tapahtumat rakentuvat juonellisesti uskottavina niin, että lukija ymmärtää toiminnan päämäärät ja tavoitteet. Näin olen menetellyt esitellessäni kuvataideterapeuttista toimintaa kouluissa prosesseina. Tässä tutkimuksessa esittelen kuvataideterapeuttista toimintaa preventiona, interventiona ja toimintamallina haastateltavien merkityksenannoin. Tieteellinen päättelyni on abduktiivista, ja se käy aineistoni – haastattelujen sekä teorian – välistä vuoropuhelua.

Toisena periaatteena on refleksiivisyysperiaate, jonka mukaan tutkijan on syytä pohtia omia sitoumuksiaan ja ennako-oletuksiaan tutkittavaan kohteeseen (Heikkinen 2004, 185). Olen tuonut tutkimuksessa esiin oman kristillisen arvomaailmani, ihmiskäsitykseni, koulutukseni, työni sekä psykodynaamisen kuvataideterapian koulukuntani. Tätä taustaa vasten olen valinnut yhdeksi teoreettiseksi viitekehitykseni kolmiosuhdeteorian, psykodynaamisen psykologisen teoreettisen tulkintakehikon, jossa olen korostanut terapian tuomaa turvallisuuden tunnetta, tulkinnut terapian taidemateriaaleja ruuan symboliksi. Samoin olen käyttänyt tulkinnoissani mm. terapeutin symboleina äiti- ja isäkäsitteitä ja turvapesä-käsitettä mukailen Bowlbyn kiintymyssuhdeteoriaa. Nämä ovat olleet myös tutkimuksen herkätkohdat, joihin on usein palattu ohjauskeskusteluissa. Tutkimukseni yksi suurimmista haasteista oli Steinerpedagogian taideterapiasta kirjoittaminen. Tämä viitekehitys on itselleni vieras ja enkä kokenut saavani riittävää yhteyttä sen ajatusmaailmaan. Niinpä annoin tutkimukseni luettavaksi Steinerpedagogian asiantuntijoille varmistaakseni tekstin mahdollisimman tarkan todellisuusyhteyden.

Olen tuonut tutkimuksen kuluessa lukijalle julki myös oman tiedonprosessini. Aineistoa on tarkasteltu monikerroksellisesti. Tutkimuspäiväkirjani ja siinä olevien tutkimustulosten piirtäminen kuvioiksi sisältävät reaktioitani ja kuvaavat, miten tutkimustoimintani on tarvinnut riittävän ajan, jotta tutkimustulos on voinut kehittyä luotettavaksi hermeneuttisesti reflektoimalla ja sisäistämällä merkittävämmät tulokset (Tynjälä 1991, 393; Bogdan & Biglen 1998). Tutkimuksen alussa itselläni oli esiyymmärryksenä ajatus, että terapeutit tekisivät kouluissa työtään kovinkin erilaisesti riippuen heidän taustastaan ja koulutuksestaan. Kuitenkin eroavaisuudet työn toimenkuvissa oli enimmäkseen sidoksissa koulukulttuurin perinteeseen ja järjestelmään. Se millaisessa kouluyh-

teisössä terapeutti toimi saneli työn luonteen ja muodon, ei niinkään se, mistä koulukunnasta terapeutti oli työhönsä tullut.

Arvioin tutkimukseni luotettavuutta dialektisuusperiaatteen mukaan, jossa sosiaalinen todellisuus rakentuu eri äänien välisessä keskustelussa (Heikkinen 2004). Kuvataideterapeuttien puheena nämä eri äänet ovat konkreettisesti, autenttisesti läsnä tutkimuksen tulososiossa. Näkökulmien moneus ja moninaisuus on tavoitteena. Näiden informanttien äänien lisäksi periaate toteutuu useiden teorioiden ääninä. Näin tutkittavasta ilmiöstä, kuvataideterapeuttisesta toiminnasta kouluissa, muodostuu monipuolinen kuva. Tutkimuksesta puuttuu sanallisena oppijoiden ääni. Tämän puutteen olen korvannut liittämällä tutkimukseen kuvamateriaalia, joka on syntynyt erilaisissa kuvataideterapeuttisissa tilanteissa.

Neljäs luotettavuuden tarkastelun periaate on toimivuusperiaate. Sen mukaan totta on se, mikä toimii. Tutkimuksen toimivuutta voi ymmärtää vasta sitten, kun ymmärtää ilmiötä (Heikkinen 2004). Tähän olen pyrkinyt työssäni systemaattisesti. Siksi tutkimuskysymyksistä ensimmäinen pureutuu ilmiön määrittämiseen ja sen syventämiseen lukijalle. Kun ilmiö ymmärretään, voidaan sen pohjalta kehittää uusia käytänteitä, joita olen esitellyt mm. kuvioina 10, 14, 15 ja 16. Rauhalan mukaan, kun tutkimus tavoittaa lukijan elämismaailmaa, se avaa myös hänelle samalla uuden ymmärryksen toimia uudella tavalla (Rauhala 1989, 11–12).

Tutkimukseni koskettaa sekä koulun kulttuuria että terapiakulttuuria ja sen olettaisi kiinnostavan myös näiden kulttuurien edustajia. Erityispedagogisena tutkimuksena se pyrkii kehittämään myös erityisopetuksen laatua pedagogisena kuntoutuksena ja uuden oppimisympäristön esittelyä. Tutkimukseni lisää tietoa tarpeesta saada kouluun kuvataideterapeuttista opetusta laajemminkin. Yksi tärkeä tutkimukseni kontribuutio koulukulttuurille on terapeuttisten opettajien koulutus sekä työnohjaajamallin lanseeraaminen koulujen arjen käytännöksi (Kuvio 16).

Viidentenä periaatteena tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella tutkimuksen herättämien mielikuvien, muistojen ja tunteitten näkökulmasta: tutkimuksen havahdusperiaatteina. Nämä tunteet ja mielikuvat nousevat tutkimusta lukiessa. Tämän seurauksena lukija kokee, että hänen ymmärryksensä ilmiöstä laajenee. Tähän luotettavuuden arviointiin ovat osallistuneet lukuisat lukijat ja tutkijakollegat. (Heikkinen 2004; Heikkinen ym. 2005). Työni luotettavuutta lisää juuri se, että annoin sitä luettavaksi ja esittelin sitä eri alojen asiantuntijoille, joilta pyysin kommentteja ja korjausehdotuksia. Tällaisia mahdollisuuksia olivat työni esittely mm. kuvataideterapiakonferensseissa sekä tutkijataapaamiset mm. Dafna Moriyán, Betty Stirlingin, Vicky Karkoun ja Edward Kuczajn kanssa.

Tutkija-tiedonantaja-suhde toimi myös moitteettomasti. Osa informanteista luki tutkimukseni ennen varsinaista työn julkaisemista. Muokkasin tekstiä ja laajensin muutamia näkökulmia tärkeäksi katsomiini ehdotuksien mukaan. Tässä tutkimuksessa työni lukijoina informanttien lisäksi ovat olleet terapiatyön

asiantuntijoita, taidekasvattajia, tieteenharjoittajia, taiteilijoita ja kielen asiantuntijoita.

Karkoun, Sandersonin ja Moryan tutkimuksiin se muodostaa sisällöllisesti sillan. Tutkimukseni on myös suomalainen näkökulma Eurooppalaiselle kouluissa tehtävälle terapiatutkimukselle. Kansainvälisesti katsottuna kuvataideterapia-ilmioilla koulujen kulttuureissa ja niiden käytännöissä terapeuttisella toiminnalla on enemmän yhteisiä tekijöitä kuin eroavuuksia. Yhteisinä tekijöinä mainittakoon: taloudellisten resurssien niukkuus, tilojen heikko saatavuus, työyhteisön ennakkoluulot ja uskomukset, vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön tärkeys ja kollegiaalisen yhteistyön terästäminen. Tutkimukseni vahvistaa käsitystä siitä, että kuvataideterapia sopii erityispedagogiseen kulttuuriin joustavammin kuin yleiseen perusopetuksen käytäntöön. Kuvataideterapeutit mielivätkin kuvataideterapeuttisen toiminnan kouluissa erityisopetuksiksi.

OPM:n työryhmän mukaan opettajakoulutuksen kehittäminen on erityisen tärkeä ”koulutuksen luovuusarkkitehtuurin” synnyttämisessä (OPM 2005:35). Työryhmän toimeksiannon alueilla korostuu tarve tuottaa uusia sosiaalisia innovaatioita. Se toteaa, että niiden tukemista koskevat järjestelyt eivät ole riittäviä. Määrärahat ovat vähissä ja valtiovalta säätelee, supistaa ja leikkaa opetukseen käytettäviä varoja voimakkaasti - silti opetukselta ja opettajalta edellytetään yhä monipuolisempaa ammattitaitoa, jotta hän kykenisi ottamaan vastaan ajan haasteet.

Tämän päivän oppijoiden osaaminen on monipuolista mm. tietoteknisissä taidoissa, mutta kadoksissa on joitain ajattomia, välttämättömiä perusasioita, kuten oma identiteetti, pitkäjänteisyys, arjen taidot, toisen kunnioittaminen ja kuunteleminen sekä oman elämän hallinta. Oppimista on haluttu laajentaa tiedonhankkimistaitojen, kriittisen tiedonkäsityksen syntymisen, oppimismotivaatioon ja oppimistaitojen kehittämisen suuntaan (Laukkanen 2002, 106). Tämän kaiken lähtökohtana on oppijan henkinen ja psyykinen valmius saavuttaa näitä kehityksen alueita ja laatukriteereitä. Suomessa laatua on aiemmin määritelty perustaitojen vahvana hallitsemisena. Erityisopetuksessakin näkemys koulutuksen laadusta on muuttumassa. Kouluympäristön muutos vaikuttaa laatumäärityksen laajenemiseen. (Laukkanen 2002, 106.)

Kuvataideterapeuttisen toiminnan vahvistaminen kouluissa edellyttää yhteisten suuntaviivojen laatimista työyhteisöjen kuvataideterapeuttisen toiminnan käytännön ohjeistukseksi. Tällaisia toimintamalleja on olemassa sosiaali- ja terveydenhuollossa mm. Britanniassa. Israelissa Dafna Moriya on laatinut kouluun toimintamallin, joka kokoaa yhteen lapsen ja nuoren verkoston tukemaan kuvataideterapeuttista toimintaa ja luomaan kouluun struktuuria terapia-työtä varten.

Tämä toimintasarka odottaa kehittäjiään, tekijöitään ja tutkijoitaan. Inklusion rantautuessa kokonaisvaltaisesti kaikkiin kouluihin herää kysymys, onko järjestelmässä valmistauduttu ja varauduttu tarvittavaan mielenterveys-työhön? Väistämättä hoidollinen työote tulee olemaan yhä suurempi osa koulujen kulttuuria ja arjen käytäntöjä eikä näin ollen voi jäädä ainoastaan koulun piilo-opetussuunnitelman tiedostamattomalle tasolle. Mielestäni tilanteen tie-

dostamisen ja ääneen lausumisen aika on tullut. Kouluissa osataan yhä enemmän, mutta voidaan yhä huonommin. Koulukulttuurissa on tilaus käytännön tietoihin kuvallisiin toimenpiteisiin. Näissä kuvan tekemisen prosesseissa tullaan näkyväksi. Näkyväksi tuleminen on luvallista kuvassa, jossa se dokumentoituu ja todistuu.



KUVA 22 Lupa tulla näkyväksi

## LÄHTEET

- Aalto-Setälä, T. 2003. Nuorten päihdehäiriöiden varhaistunnistaminen. Tietoa nuorten kanssa työskenteleville aikuisille. Kansanterveyslaitos, Mielenterveyden ja alkoholitutkimuksen osasto. Helsinki: HUS.
- Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 54.
- Ahonen, H. 1994. Löytöretki itseen. Musiikki, kuva ja liike itseilmaisun välineenä ja itsetuntemuksen lisääjänä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ahonen-Eerikäinen, H. 1996. Taide psykologisen työn välineenä. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B:2. Pieksämäki: Raamattutalo.
- Ahonen-Eerikäinen, H. 2003. Group-Analytic Arts Therapy - Dreams, pictures and Music on the Group Stage and at Different Levels of the Group Matrix. Teoksessa: L. Kossolapow, S. Scoble & D. Waller (toim.) Arts - Therapies - Communication Volume 4. On the Way to a Regional European Arts Therapy. Volume II. Munster: LIT VERLAG, 61-67.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Jyväskylä: WSOY.
- Alanko, A. 1984. Taideterapia psykiatrisessa sairaalassa. Tutkimus neuroosi- ja skitsofreniapotilaiden tekemien kuvien psykodynaamisesta sisällöstä. Espoo: WSOY.
- Antila, R. 2002. Lasten taidepsykoterapiaryhmistä. Teoksessa; Huttula, K. (toim.) 2002. Taideterapia. Suomen taideterapiayhdistys ry:n jäsenjulkaisu. Teema: Ryhmätaideterapia. Helsinki: Valopaino Oy.
- Anttila, P. 2005. Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Hamina: Akatiimi Oy.
- Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M. & Korhonen, P. (toim.) 2007. Taide keskellä elämää. Nykytaiteen museo Kiasman julkaisuja 106/2007. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Bardy, M., Sava, I., Krappala, M. 2004. Arts and Narratives as Ways of Affiliation and Diversity. Teoksessa: Puuronen, V. ym. (toim.) New Challenges for the Society. University of Joensuu: Karelian Research Institute Reports.
- Barker, P., Leamy, M. & Stevenson, C. 2000. The philosophy of empowerment. *Mental Health Nursing* 20, 8-12.
- Biklen, D. 1985. D. Achieving the complete school: Strategies for effective mainstreaming. New York: Teachers College Press.
- Bloomgarden, J. & Schwarts, D. 1997. Creative art therapy/Special Education in higher education: Toward an interdisciplinary model. *Journal of the American Art Therapy Association*, vol. 14(1).
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods, 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Bohm, D. & Peat, F.D. 1992. Tiede, järjestys ja luovuus. Helsinki: Gaudeamus.



- Bolle, R. 1998. Symbol und Heilung zu den archetypischen Strukturen des symbolischen Heilens. Teoksessa Gottschalk-Batschkus, C., Rättsch, C. (toim.) *Ethnotherapien-therapeutische Konzepte im Kulturvergleich*, 204–209.
- Bolle, R. 2006. On the Flow of Inner Images and Borders of Consciousness... Teoksessa: S. Scoble (toim.) *Grounding the Vision to advance theory and practice*. ECArTE. Exeter: Short Run Press limited, 28–41.
- Bowlby, J. 1957. Lasten hoivan ja hellyyden tarve. Maimman terveystjärjestön mietinnöstä lyhentänyt Margery Fry. Porvoo: WSOY.
- Bowlby, J. 1969. Attachment and Loss. Vol 1. Attachment. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. 1973. Attachment and Loss. Vol 2. Separation. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. 1973. Attachment and Loss. Vol 3. Loss, Sadness and Depression. New York: Basic Books.
- Bowlby, R. 2007. Mihin tarvitaan isää? Kiintymyssuhdeteoria ja isän merkitys. Euroopan juhlaseminaari 1.-2.2.2007. Tampere-talo. Luentomoniste.
- Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Jyväskylä: Gummerus.
- Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma: Mihin koulussa opitaan? Tampere: Vastapaino.
- Bush, J. 1997. The handbook of school art therapy: Introducing art therapy into a school system. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- Case, C. 1990. The triangular relationship (3): The image as a mediator. *Inscape* (winter): 20–26.
- Case, C. 1996. On the aesthetic moment in the transference. *Inscape* 1(2): 39–45.
- Case, C. 2000. 'Our lady of the Queen', journeys around the maternal object. Teoksessa: Gilroy, A. & McNeilly, G. (toim.) *The changing shape of art therapy*. London: Tavistock/Routledge.
- Case, C. & Dalley, T. 1992. The handbook of art therapy. London. Routledge.
- Conrad, P. & Schneider, J.W. 1992. Deviance and medicalization. From badness to sickness. Philadelphia: Temple University Press.
- Cox, M. 1978. Structuring the Therapeutic Process: Compromise with Chaos. Oxford: Pergamon.
- Cuba, E. G. ja Lincoln, Y. 1989: Fourth Generation Evaluation. Sage. Newbury Park. CA: Sage.
- Dalley, T. 1984. (toim.) *Art As Therapy. An Introduction to the Use of Art as a Therapeutic Technique*.
- Dalley, T. et al. 1995. Images of art therapy: New developments of theory and practice. London: Tavistock/Routledge.
- Davis, M. & Wallbridge, D. 1984. Äidin ja lapsen mysteeri. Winnicottin psykoanalyttinen ajattelu. Espoo: Weilin+Göös.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa: Denzin, N.K. & Lincoln, Y. (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1–28.
- Dewey, J. 1916. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York: The McMillan Company.

- Dewey, J. 1934/1980. *Art as Experience*. New York: Capricorn Books.
- Dewey, J. 2006/1927. *Julkinen toiminta ja sen ongelmat*. Alkuteos: *Public and Its Problems*. Suom. Mika Renvall. Tampere: Vastapaino.
- Dunn-Snow, P. 1997. The gorilla did it! Integration of art therapy and language arts in the public schools. *Journal of the Art therapy Association*. Vol 14(1).
- Efland, A, Freedman, K. & Stuhr, P. 1998. *Postmoderni taidekasvatus: Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan*. Helsinki: TaiK taidekasvatuksen osaston julkaisuja. (Postmodern art education: An approach to curriculum. Reston, VA: National Art Education Association. Suom. Virpi Wuori ja Marjo Räsänen.)
- Erkkilä, J. 1995. Musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen yhteisiä rajapintoja. *Musiikkikasvatus. Finnish Journal of Music Education* 3(3), 23.
- Erkkilä, J. 1996. Musiikki ja tunteet musiikkiterapiassa - Musiikin emotionaalisten vaikutusten kolmidimensiomalli. Hankasalmi: Havusalmen kirjapaino.
- Erkkilä, J. 1999. Musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian yhteisiä rajapintoja. Kirjassa *Musiikkikasvatus. Finnish Journal of Music Education*. Vol 3, N:o 3. Jyväskylän yliopisto.
- Erkkilä, J. 2005. Terveyttä kulttuurista - luento. 13.10.2005. Luovat terapiat ja lapsen suru. Jyväskylän yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Essex, M., Frosting, K. & Hertz, J. 1996. In the service of children; Art and expressive therapies in Public Schools. *Art therapy*13(3).
- Eteläpelto, A. 1993. *Oppijälhtöisen osaamisen kehittämiseen*. Teoksessa Eteläpelto, A. & Miettinen, R. 1993. *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Painatuskeskus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Evans, K. & Dupowski, J. 2001. *Art therapy with Children on the Autistic Spectrum: Beyond Words*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Feder, B. & Feder, E. 1998. *The art and science of evaluation in the arts therapies*.
- Gadamer, H. G. 1979. *Truth and method*. London: Sheed & Ward.
- Gilroy, A. 2006. *Art Therapy, Research and Evidence-based Practice*. London: Sage Publishers.
- Goleman, D. 1996. *Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.
- Hagman, H. 2002. Kokemuksia ryhmätaideterapiasta psykiatrisen hoidon tukena. Teoksessa; Huttula, K. (toim.) 2002. *Taideterapia*. Suomen taideterapiayhdistys ry:n jäsenjulkaisu. Teema: Ryhmätaideterapia. Helsinki: Valopaino Oy, 25-40.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä. *Matkaopas opettajille*. Porvoo: Bookwell Oy.
- Hamarus, P. 2006. *Koulukiusaaminen ilmiönä*. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

- Happonen, H. 2001. Erityisoppilaat ja fyysinen oppimisympäristö. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus. Juva: WS Bookwell Oy.
- Hautala, P-M. 2005. Art - Therapeutic Education As a New Way to Teach Adolescents with Learning Difficulties. Teoksessa: L. Kossolapow, S. Scoble & D. Waller (toim.) Arts - Therapies - Communication Vol. III. Band. Volume 5. European Arts Therapy. Different Approaches to a Unique Discipline Opening Regional Portals. Munster: LIT VERLAG, 97-103.
- Hautala, P-M. 2006. Permission to be seen. Art Therapy in Finnish Education Settings. Teoksessa: S. Scoble (toim.) Grounding the Vision to advance theory and practice. ECArTE. Exeter: Short Run Press limited, 202-207.
- Hautala, P-M. 2007. How the Students have employed after the Education of Post Graduate Diploma in Finland. Presentation in the University of Tallinn: Art and Art Therapies, 9 th Europe an Arts Therapy Conference.
- Hautamäki, A. 2002: Kiintymyssuhdeteoriat - teoria yksilön kiinnittymisestä tärkeisiin toisiin ihmisiin, kiintymyssuhteen katkoksisista ja merkityksestä kehitykselle. Teoksessa Sinkkonen, J. - Kalland, M. Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy. 13-66.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunanen, K. 2003. Erityispedagogiikan perusteet. Porvoo: WSOY.
- Health Development Agency (HDA) 2000. Art for health: a review of good practice in community-based arts projects and initiatives which impact on health and wellbeing. London: Health Development Agency.
- Heikkinen, H. L. T. 2004. Narratiivinen toimintatutkimus ja sen luotettavuuskysymykset opettajan työssä. Teoksessa: Jaatinen, R. Kaikkonen, P. & Lehtovaara, J. (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: University Press, 179-195.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastossa. Kasvatus 36(5), 340-354.
- Heikkinen, M., Pylkkänen, K. & Lönnqvist, J. Hoitoon ohjaaminen. Helsinki: Duodecim, 2007: 223-237.
- Heikkinen, R-L. & Laine, T. 1997. Tutkimuksen polulla. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Honka, J., Lampinen, L. & Vertanen, I. (toim.) 2000. Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys. Helsinki: Opetushallitus.
- Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituatiossa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto: Tampere University Press Taju.
- Huttula, K. (toim.) 2002. Taideterapia. Suomen taideterapiayhdistys ry:n jäsenjulkaisu. Teema: Ryhmätaideterapia. Helsinki: Valopaino Oy.

- Hyytiäinen, A. 2003. Sudenhuoneesta opettajanhuoneeksi. Opettajanhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Ihatsu, M. 1993. Ammattioppilaitos ja sopeutumattomien opetus -opettajien mielipiteet opetuksen järjestämisestä. Joensuun yliopiston julkaisu. Joensuu.
- Jackson, P.W. 1998. John Dewey and the Lessons of Art. London: Yale University Press.
- Jones. P. 2005. The Arts Therapies. A revolution in healthcare. London: Brunner-Routledge.
- Jung, C. G. 1943. Zur Psychologie östlicher Meditation 1943. Ges. Werke XI, 1973. Zur Psychologie westlicher und östlicher Religion.
- Jung, C. G. 1958. Die transzendente Funktion 1916/GW 8, 1982, Olten Quekelberghe, R. van (1993) Grundzüge symbolischen Heilens im Kulturvergleich Ethnopsychologische Mitteilungen 2, No 1: 3-17.
- Jung, C. G. 1991. Psychology of the Unconscious. A Study of the Transformations and Symbolisms of the Libido. Princeton and Oxford: Bollingen Series.
- Jung, C. G. 1992. Symbolit. Piilotajunnan kieli. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Jung, C. G. 1997. On Active Imagination. Key readings selected and introduced by Joan Chodorow: Routledge.
- Jylhä, I. 2000. Millainen on hyvä oppimisympäristö? Inklusiivisen kasvun haasteita. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 2, s. 5-11.
- Kallio, M. 2006. Ajatella maalauksen kielellä. Synnyt/Origins 3/2006. Taidekasvatuksen verkkolehti. Taideteollinen korkeakoulu.
- Kantonen, L. 2005. Telтта. Kohtaamisia nuorten taidetyöpajoissa. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 54. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Kari, J. 1994. Johdatus kasvatuksen ongelmien tutkimiseen. Helsinki: Otava.
- Karkou, V. & Glasman, J. 2004. Arts, education and society: The Role of the Arts in Promoting the Emotional Well-being and Social Inclusion of Young People. Support for Learning 19(2): 56-64.
- Karkou V. & Sanderson, P. 2001. Dance movement therapy in the UK.: A Field Emerging From Dance Education. European Physical Education Review 7 (2): 137-155.
- Karkou V. & Sanderson, P. 2006. Arts therapies. A Research Based Map of the Field. London: Elsevier Science Limited.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 1996: N:o 63.
- Kauffman, J. 2001. Characteristics of Emotional and Behavioural Disorders of Children and Youth. Merrill Prentice Hall. New Jersey: Upper Saddle River.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 1991. Inklusion haaste koululle. Teoksessa: Murto, Naukkarinen & Saloviita (toim.) 1991. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiikeri, M. & Ylikoski, P. 2004. Tiede tutkimuksen kohteena. Filosofinen johdatus tieteen tutkimukseen. Tampere: Gaudeamus.
- Kivelä, M. 1981. Taideterapian luonteesta ja funktiosta. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian pro gradu -tutkielma.

- Kivelä, M. 1995. Kuvan merkitys taideterapiassa. Lisensiaatintyö. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian laitos.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt; koulutus-sosiologinen tarkastelu. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja. A: 105, 36.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin, II-näkökulmia aloittellevalle tutkijalle tutkimusteoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimene- telmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.
- Kivirauma, J. 1996. Muukalaisena koulussa. Tarkkailuun siirrettyjen poikien koulukokemuksia. Teoksessa: Ruoho, K. & Ihatsu, M. (toim.) Käyttä- tymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 63, 52–67.
- Kivirauma, J. 1998. Normaali erityisopetuksen piilo-opetussuunnitelmana. Teoksessa: Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) 1998. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: PS-kustannus.
- Klaasio, L. 1999. C.G. Jungin aktiivisen kuvittelun menetelmä. Suomen taideterapiayhdistyksen julkaisu sivut 79–87.
- Klein, M. 1932/1986. The Psychoanalysis of Children. London:Hogarth Press.
- Klein, M. 1940/1988. Mourning and its relation to manic-depressive states. Teoksessa: M. Klein (toim.) 1988. Love, Guilt and Reparation and Other Works 1921–1945. London: Virago Press.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning. Experience as a source of learning and development. Englewood Cliffs, Nj: Prentice Hall.
- Komulainen, K., Rätty, H. & Sihvonen J. (toim.) 2006. Hulluudesta itsehallintaan. Uuden historia näkökulmia psyykkisiin ilmiöihin ja ammattikäytäntöihin. Joensuun yliopisto, Psykologisia tutkimuksia Nro 25. 97–111.
- Kramer, E. 1997. Theorie and Praxis in der Kunsttherapie. Teoksessa: Zwiauer, C. (toim.) 1997. Edith Kramer. Malerin und Kunsttherapeutin zwischen Welten. Wien: Picus Verlag Ges.m.b. H, 113–124.
- Krappala, M. & Pääjoki, T. (toim.) 2003. Taide ja toiseus. Syrjästä yhteisöön. Helsinki: Stakes.
- Kris, E. 1952. Psychoanalytic Explorations in Art. New York: International Universities Press.
- Kuczaj, E. 1992. Taideterapia ja oppimisvaikeudet. Teoksessa: Liebmann (toim.) 1992. Mielen kuvia. Taideterapia käytännön hoitotyössä. Kuopio: Kustan- nusosakeyhtiö Puijo. London. Jessica Kingsley, 108–126.
- Kuisma, O. 1991. Platon, Aristoteles ja Plotinos taiteellisesta mimesiksestä. Helsingin yliopiston yleisen kirjallisuustieteen, teatteritieteen ja estetiikan laitoksen monistesarja 20.
- Kuorelahti, M. 1999. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa: Ladonlahti ym. (toim.) Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY.

- Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Muutoksen pedagogiikka. Vastapaino, Tampere.
- Kuusamo, A. 1987. Symbolin käsitteen kaksi puolta. Synteesi 1-2, 18-43. Käypä hoitosuositus. Duodecim 2004, 120:2647.
- Kvale, S. 1996. InterViews. An introduction to qualitative research interviewing. London: Sage.
- Laakso, E. 1997. Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista. Teoksessa: I. Grönholm. (toim.) Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Opetushallitus, 11-30.
- Laakso, E. 2004. Draamakokemuksen äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. Jyväskylä: University Printing House.
- Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) 1998. Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. PS-kustannus. Juva: WS Bookwell Oy.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuoren kokemistilana. Jyväskylä: SoPhi.
- Laine, K. 2001. "Tunti vain". Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset. Teoksessa: Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. 3. painos. Tampere: Vastapaino, 117-134.
- Laitinen, H. 1994. Taideopetuksen suuri kertomus. Sibus 1994:2 14-16.
- Leijala, M. 1991. Taideterapia geriatristen potilaiden hoidossa. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 313.
- Leijala, M. 2002. Ryhmätaideterapiamenetelmistä ja niiden historiasta. Teoksessa: Huttula (toim.) 2002. Taideterapia. Suomen taideterapia-yhdistys ry:n jäsenjulkaisu. Teema: Ryhmätaideterapia. Helsinki: Valo-paino Oy, 7-24.
- Leimanin, M. Vaikuttavuustutkimuksen pulmallisuus psykoterapiassa. Duodecim 2004; 120, 2645-53
- Levine, E. 1999. On the play ground. Teoksessa: Levine, S & Levine, E. (toim.) Foundation of expressive arts therapy. Theoretical and clinical perspectives. London: Jessica Kingsley, 257-273.
- Liebmann, M. (toim.) 1992. Mielen kuvia. Taideterapia käytännön hoitotyössä. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo.
- Liikanen, A. 2006. Kulttuuritoiminta osana sosiaalityötä. [www.socca.fi/gero/aineistot/kultsos.doc](http://www.socca.fi/gero/aineistot/kultsos.doc) 10/4/2006.
- Lilja-Viherlampi, L-M. 2007. "Minunkin sisälläni soi" - musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 24. Turun kaupungin painatuspalvelukeskus.
- Lindh, R. 1998. Mielikuvaoppiminen. Juva: WSOY.
- Lindqvist, M. 1985. Ammattina ihminen. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Linnainmaa, P., Innamaa, M. & Honkala, L. 1999. Mielenterveystyö ja opetus - matkalla kohti muutosta. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Lipsanen-Rogers, M. 2005. Kuvan käyttö sosiaalipedagogisen työn välineenä. Teoksessa: Ranne ym. (toim.) 2005/1. Sosiaalipedagoginen ammatillisuus - Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi. Satakunnan ammattikorke-

- koulun julkaisu, Sarja D. Muut julkaisut 1/2005. Kokemäki: Satakunnan painotuote Oy, 62–71.
- Mahlamäki-Kultanen, S. 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri? Ammatillisen oppilaitoksen rehtori pedagogisena kehittäjänä. Tampereen yliopisto. Vammalan kirjapaino.
- Mantere, M-H. 1990. Kuvallinen ilmaisu terapeuttisessa kontekstissa. Helsingin taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen lisensiaattityö.
- Mantere, M-H. 1991. Mielen kuvat. Kuvallinen ilmaisu terapeuttisessa kontekstissa. Helsinki: VAPK-kustannus. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 9.
- Mantere, M-H. 1996. Opettajana ja terapeuttina. Kuvataideterapia heijastuspintana. Teoksessa: Piironen, L. & Salminen, A. (toim.) Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlakirja. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto.
- Mantere, M-H. 2007. Taideterapia ja ryhmät. Teoksessa: Rankanen, M., Hentinen, H. & Mantere, M-H. 2007. Taideterapian perusteet. Helsinki: Duodecim, 177–183.
- Marion, J-L. 2002. In excess; Studies of Saturated Phenomena. (trans.) Robyn Horner and Vincent Berraud. New York: Fordham University Press.
- Marton, F. (1986). Innehållets pedagogik. I Gustafsson & Marton (toim.) Pedagogikens gränser och möjligheter. Lund: Studentlitteratur, 211–232.
- Marton, F. Phenomenography (online). Göteborg: Göteborg University, 1994, (viitattu 16.3.2005). Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa.com):  
URL:<http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/main/1res.appr.html>.  
Teoksessa: Husen & Postlethwaite The International Encyclopedia of Education. 2<sup>nd</sup> ed. Pergamon 1994, 4424–4429.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McNeilly, G. (toim.) 1983. The changing shape of art therapy: New developments in theory and practice, 55–83. London: Jessica Kingsley.
- Merleau-Ponty, M. 1968. The Visible and The Invisible. (toim.) J. Wild and J. M. Edie. Evanston. Illinois: Northwestern University Press.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uusittu painos. Helsinki: International Methelp.
- Miettinen, S. 2003. Integrative art therapies: A multi-modal approach. Teoksessa: L. Kossolapow, S. Scoble, & D. Waller, (toim.) Arts - Therapies - Communication Volume 4. On the Way to a Regional European Arts Therapy. Volume II. Munster: LIT VERLAG, 56–60.
- Miettinen, S. 2005. Looking for the frames for art therapy. Smuggling an egg, and planting seedlings. Teoksessa: L. Kossolapow, S. Scoble & D. Waller (toim.) Arts - Therapies - Communication Vol. III. Band. Volume 5. European Arts Therapy. Different Approaches to a Unique Discipline Opening Regional Portals. LIT VERLAG. Munster, 104–113.
- Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille? Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 17. Jyväskylän yliopisto.

- Moberg, S. 1997. Inclusive educational practices as perceived by prospective special education teachers in Estonia, Finland, and United States. *International Journal of Rehabilitation Research* 20. 29–40.
- Moon, B. L. 1998. *The Dynamics of art as therapy with adolescents*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Moriya, D. 2000. Art therapy in schools. Effective intergration of art therapists in schools. Israel: Dafna Moriya. [www.arttherapy.co.il](http://www.arttherapy.co.il)
- Moriya, D. 2005. Ethical Issues in School Art Therapy. Teoksessa: L. Kossolapow, S. Scoble & D. Waller (toim.) *Arts - Therapies - Communication Vol. III. Band. Volume 5. European Arts Therapy. Different Approaches to a Unique Discipline Opening Regional Portals*. LIT VERLAG. Munster, 554–460.
- Murto, P. 1995. Syrjäytyjästä selviytyjäksi. Vammaisen nuoren koulutusuran tukeminen opetuksen, kuntoutuksen ja sosiaalityön moniammatillisena yhteistyönä. Selvityksiä ja puheenvuoroja 7. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Murto, P. 1999. *Yhteinen koulu kaikille. Onko inklusio tarua vai totta*. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.
- Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. 2001. *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Määttä, P. 1998. *Erytispedagogiikka eilen, tänään, huomenna - epilogi 2*. Teoksessa: Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) 1998. *Poikkeava vai erityinen. Erytispedagogiikan monet ulottuvuudet*. PS-kustannus. Juva: WS Bookwell Oy.
- Määttä, P. 2001. *Perhe asiantuntijana. Erytiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt*. Jyväskylä: Gummerus.
- Määttänen, P. 1995/1997. *Filosofia. Johdatus peruskysymyksiin*. Helsinki: Gaudeamus.
- Naukkarinen, A. 2000. *Palapeli nimeltä inklusio*. Julkaisussa *Erytisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto*. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Julkaisu 2/2000. 16–18.
- Naukkarinen, A. 2003. *Inklusiivista koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistämisen prosessista*. Monisteita 9. Helsinki: Opetushallitus.
- Naukkarinen, A. 2005. *Laatua yleisopetukseen vai erityisopetukseen? Erytisopetuksesta vuosina 1997–2004 tehtyjä tutkimuksia*. Monisteita 3/2005. Helsinki: Opetushallitus.
- Naukkarinen, A. 2005. *Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista*. Monisteita 5/2005. Helsinki: Opetushallitus.
- Nuthall, G. 2001a. *Bringing the gaps: The interactive effects of instruction and social processes on student experience and learning outcomes in science and social studies activities*. European Association for Research on Learning and Instruction. 9<sup>th</sup> Biennial Conference, Fribourg Switzerland, 2001.



- Nuthall, G. 2001b. Understanding how classroom experience shapes students' minds. *Unterrichtswissenschaft*, 29(3), 224–267.
- Oksanen, E. 2001. Arvioinnin kehittäminen erityisopetuksessa. Diagnosoinnista oppimisen ohjaukseen laadullisena tapaustutkimuksena. Jyväskylä University Printing House.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2004. Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Ohjaustyön välineet. Juva: WS Bookwell Oy.
- OPM:n työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:6, 20.
- OPM:n työryhmän muistio 2005:35.
- Ottarsdottir, U. 2005. Art Therapy in Education for Children with emotional and specific learning difficulties. Teoksessa: L. Kossolapow, S. Scoble & D. Waller (toim.) *Arts - Therapies - Communication Vol. III. Band. Volume 5. European Arts Therapy. Different Approaches to a Unique Discipline Opening Regional Portals*. LIT VERLAG.Munster, 92–96.
- Pallasmaa, J. 1995. "Ihmisen paikka - aika, muisti ja hiljaisuus arkkitehtuurikokemuksessa". Cambridge: Cambridge University Press, 10–11.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992: Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet -asiakirja. Opetushallitus 2000, 19.
- Pesonen, K. 2000. Tavoitteena kehitys. Erityisopetuksen muutos osana koulun toimintakulttuurin muutosta. Pro gradu -tutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Peter, M. 1998. 'Good for them, or what?' The arts and pupils with SEN. *British Journal of Special Education*. 25(4): 168–172.
- Pihlaja, J. 2005. Tutkielma tietoa rakentamalla. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Pitkäniemi, H. 2005. Voisiko opettaja hyödyntää Graham Nuthallin opetuksen ja oppimisen teoriaa. Teoksessa: Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) 2005. *Luovuutta, motivaatiota ja tunteita*. Keuruu: Otava.
- Poplin, M.S. Holistic/Constructivist Principles of Teaching/Learning Process: Implications for the field of Learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21. (7). 391–415.
- Popper, K. 1999. *All Life is Problem Solving*. Routledge: London.
- Porna, I. & Väyrynen, P. 1993. *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Prokoviev, F. 1998. Adapting the art therapy group for children. Teoksessa: S. Skaife & V. Huet. 1998. *Art psychotherapy groups. Between pictures and words*. London: Routledge, 44–69.
- Pulkkinen, P. 2001. Kaaosta, kujeilua ja kasvua. Lapsen kuvataideterapia-prosessin ilmiöitä. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Taiteen- ja kulttuurin tutkimuksen laitos.
- Pylkkänen, L. 2007. Arviointiprosessi ja sen rooli lastenpsykoterapiassa. Teoksessa: Schulman ym. 2007. *Lastenpsykoterapia ja sen vuorovaikutukselliset ulottuvuudet*. Therapie-säätiö. Helsinki: Dark Oy.
- Rankanen, M. 2007. Työskentelyn eteneminen taideterapiassa. Teoksessa: Rankanen, M., Hentinen, H. & Mantere, M-H. *Taideterapian perusteet*. Helsinki: Duodecim, 91–96.

- Rankanen, M., Hentinen, H. & Mantere, M-H. 2007. Taideterapian perusteet. Helsinki: Duodecim.
- Ranta, M. & Tallbacka, M. 2001. Eriyttämiselläkö kaikille yhteiseen kouluun? Yleisopetuksen luokanopettajien näkökulmia oppimisen ohjaamisen eriyttämisestä, koulunmuutoksesta ja inklusiosta. Pro gradu-tutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.
- Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2005. Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Read, H. 1970 (1943). Education through Art. London: Faber and Faber.
- Riley, S. 1999. Contemporary Art Therapy with Adolescents. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Robbins, A. 1999. A multi-modal approach to creative art therapy. Second edition. London: Jessica Kingsley.
- Rogers, C.R. 1961. On becoming a person. New York: Houghton Mifflin.
- Rubin, J. 1984. Child art therapy. Understanding and help children grow through art. Second edition. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Rubin, J. (Ed). 1987. Approaches to art therapy. Theory and technique. New York: Brunner/Mazel, vvi.
- Ruoho, K. & Ihatsu, M. 1996. Käyttäytymishäiriöt nyt. Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. Joensuu yliopisto. Numero 63.
- Räsänen, M. 1997. Building bridges. Experiential art understanding: A work of art as a means of understanding and constructing self. Helsinki: Publication Series of the University of Art and Design. Helsinki UIAH A18.
- Räsänen, M. 1998. Building bridges. Experimental art understanding: A work of art as a means of understanding and constructing self. Saarijärvi: Gummerus.
- Räsänen, M. 2000. Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Saarnivaara, M. 1993. Lapsi taiteen tulkitsijana. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Ky.
- Saarnivaara, M. 2003. Pedagogisesta ohjaamisesta laatua opetukseen? Teoksessa: Knubb-Manninen, G. (toim.) Laadun tekijät – havaintoja yliopistopetuksessa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino: ER-paino Oy.
- Sakki, M-L. 2002. Pitkän taideterapiaryhmän psykoanalyttiset piirteet. Teoksessa; Huttula, K. (toim.) 2002. Taideterapia. Suomen taideterapiayhdistys ry:n jäsenjulkaisu. Teema: Ryhmätaideterapia. Helsinki: Valopaino Oy, 49-56.
- Sakki, M-L. 2002. Taidepsykoterapiaryhmät instituutiossa. Teoksessa; Huttula, K. (toim.) 2002. Taideterapia. Suomen taideterapiayhdistys ry:n jäsenjulkaisu. Teema: Ryhmätaideterapia. Helsinki: Valopaino Oy, 41-48.

- Salminen, H. 1997. Ryhmäanalyysin perusteet. Suomen mielenterveysseura. Koulutuskeskus. Helsinki: SMS - Julkaisut.
- Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa: Murto, P. ym. 2001. Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus, 139-166.
- Sanderson, P. 1984. Dance, art and aesthetics. *Physical Education Review* 7 (2):160-164.
- Sandner, D. 1994. So möge mich das Böse in Scharen verlassen Eine psychologische Studie über Navajo-Heilrituale, Solothurn/Düsseldorf.
- Sandström, L. 2006. Tutkimus osoitti pitkän psykoterapian tehon. Helsingin Sanomat. 17.2.2006.
- Sava, I. 1993. Taiteen perusopetuksen käsikirja. Taiteellinen oppimisprosessi. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Sava, I. 2007. Katsomme - näemmekö. Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 81. Juva: WS Bookwell Oy.
- Sava, I & Bardy, M (toim.) 2002. Taiteellinen toiminta, elämäntarinat ja syrjäytyminen. SYREENI:n Taimi -projekti 2001-2003. Työpaperit. Taide-teollisen korkeakoulun julkaisusarja F 21; <http://arted.uiah.fi/tutkimus>.
- Schaverien, J. 1990. The triangular relationship (2): desire, alchemy and the picture. *Inscape* 1 (winter): 14-19.
- Schaverien, J. 1992. *The Revealing Image - Analytical Art Psychotherapy in Theory and Practice*, London: Jessica Kingsley.
- Schaverien, J. 1994. *Analytical Art Psychotherapy: Further Reflections on Theory and Practice*. *Inscape journal of British Association of Art Therapists*. Vol. 2. 1994.
- Schaverien, J. 1995. *Desire and the female therapist. Engendered Gaze in Psychotherapy and Art therapy*. London: Routledge.
- Schaverien, J. 1997. Transference, and transactional objects in the treatment of psychosis. Teoksessa: K. Killick & J. Schaverien 1999. *Art within Analysis: Scapecoat, Transference and Transformation*. *Journal of Analytical Psychology* 44 (4), 479-510.
- Schaverien, J. 2000. The triangular relationship and aesthetic counter-transference in analytic art psychotherapy. Teoksessa: A. Gilroy & G. McNeilly (toim.) 2000. *The changing shape of art therapy. New developments in theory and practice*. London: Jessica Kingsley.
- Schulman, M., Kalland, M., Leiman, A.-M. & Siltala, P. (toim.) 2007. *Lastenpsykoterapia ja sen vuorovaikutukselliset ulottuvuudet*. Helsinki: Therapie -säätö ja kirjoittajat: Dark Oy.
- Schulman, M. 2007. *Tavoittavatko tulkintani lapsen*. Teoksessa: Schulman ym. (toim.) *Lastenpsykoterapia ja sen vuorovaikutukselliset ulottuvuudet*. Helsinki: Therapie -säätö ja kirjoittajat. Dark Oy.
- Sederholm, H. 1998. *Starting to Play with Arts Education*. DA. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House and ER-paino Ky.

- Sederholm, H. 2007. Taidekasvatus - samassa rytmissä elämän kanssa. Teoksessa: Bardy, Haapalainen, Isotalo & Korhonen (toim.) 2007. Taide keskellä elämää. Nykyaiteen museo Kiasman julkaisuja 106/2007. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Seeskari, D. 2004. Lasten ja nuorten taideterapia kasvamisen voimavarana. Helsinki: Kirja kerrallaan.
- Seeskari, D. 2006. The Professional History of Visual Art Therapy and Art Therapy in Finland. Teoksessa: Komulainen, K., Rätty, H. & Sihvonen J. (toim.) Hulluudesta itsehallintaan. Uuden historia näkökulmia psyykkiin ilmiöihin ja ammattikäytäntöihin. Joensuun yliopisto, Psykologisia tutkimuksia Nro 25. 97-111.
- Segal, H. 1994. Melanie Klein ihmismielen ymmärtäjänä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Väitöskirja. Oulun yliopiston opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Ouluensis scientiae Redum Socialium. Julkaistu elektronisessa muodossa <http://herkules oulu.fi/isbn951425340X>
- Siljander, P. (toim.) 2000. Kasvatus ja sivistys. Gaudeamus Kirja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Siltala, P. 1997. Työntekijän vastatransferenssi varhaisesti häiriintyneiden hoidossa. Esitelmä seminaarissa "Varhaiset vuorovaikutushäiriöt ja hoito". Psyko Team OY. 17.4.1997. Helsinki.
- Siltala, P. 2007. Lapsen psykosomatiikka. Teoksessa: Schulman, M. (toim.) 2007. Lasten psykoterapia ja sen vuorovaikutukselliset ulottuvuudet. Helsinki: Therapiea -säätö ja kirjoittajat: Dark Oy, 52-59.
- Siltala, P. 2007. Symbolisaation kehitys. Teoksessa: Schulman, M. (toim.) 2007. Lasten psykoterapia ja sen vuorovaikutukselliset ulottuvuudet. Helsinki: Therapiea -säätö ja kirjoittajat: Dark Oy, 80-97.
- Sinkkonen, J. & Kalland, M. (toim.) 2002. Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Vantaa: WSOY.
- Sinkkonen, H-M. & Suhonen, E. 2006. Lapsen kiintymyssuhde ja perheen vuorovaikutus päivähoitoon siirtymisen taustalla. Teoksessa: Kontu, E. & Suhonen, E. (toim.) 2006. Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Skaife, S. & Huet, V. 1998. Art psychotherapy groups. Between pictures and words. London: Routledge.
- Stainback, W., Stainback, S. & Bunch, G. 1989. A rationale for the merger of regular and special education. Teoksessa: S. Stainback, W. Stainback & Forest. M. (toim.) Educating all students in the mainstream of regular education. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing. 15-26.
- Stepney, S. 2001. Art therapy with students at risk. Introducing art therapy into an alternative learning environment for adolescents. Springfield. IL: Charles C. Thomas.
- Stern, D. 1985. The Interpersonal World of the Infant. New York: Basic Books.
- Stern, D. 1992. Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart.

- Stern, D. 1992. *Maailma lapsen silmin*. Suomentanut Eeva-Liisa Jaakkola. Juva: WSOY.
- Suojanen, P. 1996. Etnografisen tutkimuksen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa: Palmroth, A. & Nurmi, I. (toim.) *Alttiiksi asettumisen etiikka: Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä*. Jyväskylä: JYY julkaisusarja 38, 35–66.
- Thunberg, H. 2007. *Is a Majority Enough? Psychological Well-being and Its Relation to Academic and Prosocial Motivation, Self-Regulation and Achievement at School*. Doctoral Dissertation. University of Helsinki.
- Tiirola – Santala, L. ym. 1991. *Taide- ja ympäristökasvatus*. Porvoo: WSOY.
- Tipple, R. 1992. *Art Therapy with people who have severe learning difficulties*. Teoksessa: Waller & Gilroy 1992. *Art Therapy. A Handbook*. Buckingham: Open University Press.
- Tuomainen, R. ym. 1999. *Medikalisaatio – aikamme sairaus*. Vastapaino: Tampere.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 5–6, 387–398.
- Varto, J. (toim.) 1993. *Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimista. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta Vol. 44*.
- Varto, J. 1996. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 2005. *Mitä Simone Weil on minulle opettanut?* Helsinki: Kirjastudio.
- Varto, J., Saarnivaara, M. & Tervahattu, H. (toim.) 2003. *Kohtaamisia taiteen ja tutkimuksen maastoissa*. Hamina: Akatiimi.
- Vehviläinen, J. 2000. *Ammattipajan kautta tutkintoon? Ammatillisen oppilaitoksen innovatiiviset työpajat – ESR-projekti*. Opetushallituksen moniste 8. Helsinki.
- Vehviläinen, J. 2001. *Innolla ammattiin?* Opetushallituksen moniste 21. Helsinki.
- Vehviläinen, J. 2006. *Nuorten osallisuushankkeiden hyvät käytännöt*. Helsinki: Opetushallitus.
- Vilkka, M. 2003. *Puhdas tieto ja maailman tahrat*. Teoksessa Varto, Saarnivaara & Tervahattu (toim.) *Kohtaamisia taiteen ja tutkimuksen maastoissa*. Hamina: Akatiimi, 40–46.
- Vuorinen, I. 1997. *Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille*. Suomen Morenoinstituutin julkaisusarja nro 1. Naantali: Resurssi.
- Vuorinen, J. 1996. *Estetiikan klassikoita*. Tietolipas 126. Juva: WSOY.
- Wadson, H., Durcin, J. & Perach D. (toim.) 1989. *Advances in Art Therapy*. New York: A Wiley-Interscience Publikation.
- Wald, J. 1999. *'The Role of Art Therapist in Post-Stroke Rehabilitation'*. Teoksessa: Malchiodi, C.A. *Medical Art Therapy with Adults*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Waller, D. 1985. *A consideration of the similarities and differences between art teaching and art therapy*. Teoksessa: T. Dalley. *Art as therapy*. An

- introduction to the use of art as a therapeutic technique. London: Routledge.
- Waller, D. & Gilroy A. 1992. *Art Therapy. A Handbook*. Buckingham. Open University Press.
- Waller, D. 1991. *Becoming a profession. The history of art therapy in Britain 1940–1982*. London: Routledge.
- Waller, D. 1993. *Group interactive art therapy*. London: Routledge.
- Wilenius, R. 1975. *Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos*. Gummerus.
- Wilenius, R. 2002. *Miten käy lasten ja nuorten? Keskustelua ja filosofiaa kasvatuksesta*. Dialogia.
- Wilenius, R. 2003. *Mitä on ihminen? Filosofiaa ihmisestä ja inhimillisestä kasvusta. Toinen, uudistettu painos*. Dialogia
- Winnicott, C. 1978(1990). "D.W.W.: A Reflection" in *Between Reality and Fantasy*. ed. S. Grolnick and Barkin. New York and London: Jason Aronson.
- Winnicott, D.W. 1971. *Playing and Reality*. London: Tavistock Publication.
- Wood, C. 1984. *The child and art therapy; a psychodynamic viewpoint*. Teoksessa: T. Dalley. (toim.) *Art as a therapy*. London: Tavistock, 85–103.
- Wood, C. 1990. *The triangular relationship (1): the beginnings and the endings of art therapy*. *Inscape (winter)*: 7–13. 1990.
- Uusikylä, K. 1999. *Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Juva: PS-kustannus OY.
- Uusikylä, K. 2002. *Isät meidän. Luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen*. Juva: WS Bookwell OY.
- Uusikylä, K. 2003. *Vastatulia. Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Uusikylä, K. 2006. *Hyvä, paha opettaja*. Jyväskylä: Gummerus.
- Ylönen, M. 2004. *Sanaton dialogi. Tanssi ruumiillisena tietona*. Jyväskylän yliopisto.
- Åhman, H. 2003. *Oman mielen johtaminen – näkemyksiä ja kokemuksia yksilön menestymisestä postmodernissa organisaatiossa*. Väitöskirjatutkimus. Helsinki University of Technology: Monikko Oy.
- Åkerberg, U. 1999. *Vastatransferenssista taidepsykoterapiassa*. Teoksessa *Suomen Taideterapiayhdistys ry:n 25-vuotisjuhlakirja*. Helsinki. Valopaino Oy, 67–78.

## LIITE 1

Mobile phone: +358-50-5289711  
paivi-maria@suomi24.fi

### LUPA TULLA NÄKYVÄKSI

## KUVATAIDETERAPEUTTINEN OPETUS OSANA KOULUJEN KULTTUURIA

### Tutkimushaastattelukysymyksiä kouluissa toimiville kuvataideterapeuteille

Kuka olet?

- opiskelusi
- kuvataideterapiatyön alkamisajankohta, työkokemuksen pituus
- työpaikkasi ja toiminta-aikasi
- oma kuvan tekemisesi

#### I. ENSIMMÄINEN TUTKIMUSTEHTÄVÄ:

1. Mitä on mielestäsi kuvataideterapia?
2. Mitä on kuvataideterapeuttinen opetus?  
Miten nimitätte koulussanne tehtävää kuvataideterapiaa?  
Sisältääkö se opetusta/oppimista? Jos sisältää, millaista?  
Tapahtuuko terapiassa mielestäsi oppimista, millaista ja miten

#### II. TOINEN TUTKIMUSTEHTÄVÄ: Mitkä ovat koulussa tehtävän terapiatyön erityispiirteet?

3. Miten teet terapiatyötä koulumaailmassa?  
Yksilöiden kanssa

Millaista, kuvaile?

Ryhmissä? Millaista, kuvaile.

Kuinka suuren ajan terapiasta käytätte taiteen tekemiseen ja miten pitkään jaatte kuvaa keskustelemalla?

Mitä tapahtuu kuvan tekemisen aikana?

Mitä jakamisvaiheessa?

Tapahtuuko prosessissa oppimista ja miten?

4. Miten koet kuvataideterapeuttisen oppimisympäristön?

##### 4.1. Terapeuttiset rajat

4.1. tila

4.2. aika

4.3. paikka

4.4. kesto (miten määritelty)

4.5. taidemateriaalit

4.6. rahoitus

4.7. onko terapiasopimuksia?

##### 4.2. Yhteisön merkitys

5. Mikä merkitys työlläsi on oppilaan/opiskelijan kannalta?

Terapeutti/opettaja-roolisi. Kuvaile rooliasi.

Oppilas/opiskelija. Kerro asiakkaistasi.

Kuva. Kuva prosessin välineenä, mikä merkitys sillä on työssäsi?

Prosessi. Miten tarkkaan ajattelet kokonaisuutta. Lopputuloksen merkitys?

Analyysi. Miten kirjaat prosesseja? Miten jaat työsi tuloksia?

III TUTKIMUSTEHTÄVÄ, opetusmallin yhteistyötahot ja toimintaedellytykset

6. Eettiset kysymykset?

Millä perusteella oppilaat/opiskelijat pääsevät terapeuttiseen opetukseen?

Ovatko vanhemmat tietoisia tästä? Ketkä kaikki ovat tietoisia asiasta?

Terapiasopimukset ja luvat, mikä on koulussasi käytäntö?

Työn tulosten jakaminen, kenelle raportoit?

7. Miten ja kuinka pitkään työtä pitäisi tehdä, jotta sen vaikuttavuus olisi mielestäsi riittävä?

8. Mitkä ovat merkittävimmät yhteistyötahot työssäsi? Numeroi tärkeysjärjestykseen.

- Koulujen opetuspuolen henkilökunta
- Koulukuraattori
- Koulupsykologi
- Kouluterveydenhoitaja
- Oppilaan vanhemmat
- Asuntolanhoitaja
- Rehtori
- Koulunkäyntiavustaja
- Erityisopettaja
- Joku muu, kuka

Miten yhteistyömuotoja voisi kehittää, miten olet tehnyt sitä?

9. Taloudelliset edellytykset

Kuka maksaa?

Miten pitkään?

Tulevaisuuden visiosi?

IV TUTKIMUSTEHTÄVÄ, KOULUTUSMALLIN LUOMINEN, mitä kuvataideterapeuttinen opetus (kouluissa tehtävä kuvataideterapia) edellyttää opettajien koulutukselta

10. Miten ja millaisena opetuskokonaisuutena kuvataideterapiaa pitäisi opettaa opettajille?

10. Kuvataideterapeuttisen opettajan malli, voiko toimia koulumaailmassa ilman pitkää psykoterapiakoulutusta?

a. Opettajan täydennyskoulutusmallina?

b. Muunlaisena koulutuksena?

11. Mitä haittapuolia on koulussa tehtävästä terapiatyöstä

a. lisääkö medikalisoitumista?

b. hoidollisempi, uusi kulttuurimalli?

12. Voisiko uusi terapeuttinen opettaja edistää/ehkäistä diagnoosikeskeistä ajattelua ja oppilaita erottelevan hoitomallin poistamista koulumaailmasta?

13. Mitä ajattelet täydennyskoulutusmallista, joka tähtää terapeuttisen opetusmallin laajenemiseen koulumaailman tarpeisiin?

14. Mitä muuta haluat sanoa?

Kiitos vastauksista



## LIITE 2

## Kuvataideterapeuttien koulutus, koulukunta, työpaikat ja toimen laatukuvaus

Haasteltava	koulutus +koulutusaika	peruskoulutus, koulukunta	työympäristö	terapian laatukuvaus
H1	Pg Dip in AT, SAMK/HERTS <sup>27</sup> 3v	Opettaja, <b>psykodynaaminen</b>	Erityisopetus	Yksilö/ryhmätyöskentelyä
H2	H:gin yo, Vantaan TÄYK. 2 v.	Psykologi, psykoterapeutti, ryhmäpsykoanalyttikko (VET <sup>28</sup> ), <b>analyttinen</b>	Psykologina eri kouluissa, jossa työssään käyttää kuvataideterapiaa välineenään	Kuvataideterapia osana psykologin työtä kouluissa, yksityisvastaanotto
H3	Inartesin <sup>29</sup> 4-vuotinen ekspressiivinen koulutus	Taiteen maisteri, kuvataideopettaja. <b>humanistis-ekspressiivinen</b>	Taidekorkeakoulu, sos.-terv.alan oppilaitos, peruskoulu, jossa lapsiryhmille kuvataideterapiaa	Ryhmäterapioita, taideterapiaopetusta ammattiin valmistuville työn apuvälineenä
H4	Inartesin 4-vuotinen ekspressiivinen koulutus	Valtiot.maisteri, sosiaalityöntekijä, <b>humanistis-ekspressiivinen</b>	Erityisopetus, koulukuraattorin vakanssilla kuvataideterapiaa viidessä eri koulussa	Ryhmäterapioita koulujen lisäksi, nuorisopsykiatriassa, vammaisten parissa freelancer -pohjalta
H5	Inartesin 4-vuotinen ekspressiivinen koulutus	Erityislastentarhan opettaja, harjaantumiskoulun opettaja <b>humanistis-ekspressiivinen koulukunta</b>	Erityisopetus/ starttiluokka	Kuvataideterapeuttinen opetus starttiluokassa erityispedagogiikassa, kuvataideterapia on integroituna opetus-työhön, sosiaalisten taitojen ja itsetunnon vahvistaminen päätyö
H6	Inartesin 4-vuotinen koulutus, MA-ohjelma Sveitsissä, tekee tohtorihjelman mukaisia opintoja	Kuvataideterapian opettaja, työnohjaajana monella kuvataideterapiaa kouluissa tekeväälle terapeutille <b>humanistis-ekspressiivinen</b>	Inartes, välillinen kokemus kouluissa tehtävästä kuvataideterapia-työstä kouluissa kuvataideterapiaharjoittelua tekevien opiskelijoiden ohjaajana	Yksilötyönohjausta koulujen terapeuteille, yksilöpotilaita oma vastaanotto
H7	Pg Dip in AT, SAMK/HERTS 3v	Taiteilija, opettaja <b>psykodynaaminen</b>	Erityisopetus/ dysfasialasten ala-aste	Yksilö/ryhmäterapioita

(jatkuu)

<sup>27</sup> SAMK= Satakunnan ammattikorkeakoulu  
HERTS= University of Hertfordshire, Britannia

<sup>28</sup> vaativan erityistason terapeutti

<sup>29</sup> Inartes Instituutti, Helsinki

H8	Inartesin 4-vuotinen ekspressiivinen koulutus	Kuvataideopettaja, luokanopettaja <b>humanistis-ekspressiivinen</b>	Perusopetus	Ryhmäterapioita
H9	PKAMK <sup>30</sup> , 3-vuotinen koulutus sosionomi/taideterapia	Tekstiiliartesaani, sosionomi <b>humanistis-ekspressiivinen</b>	Mannerheimin lastensuojeluliitto, nuorisotoimen päihde-ryhmä, koulussa kouluavustajana/kuvataideterapeuttina erityistukea tarvitseville nuorille	Ryhmäterapia, päihdetyöryhmän projektivastaava, jossa käyttää kuvataideterapeuttisia menetelmiä
H10	TAIK 4-vuotinen analyttinen kuvataideterapiakoulutus, VET	Kuvataideopettaja (TAIK), <b>analyttinen kuvataideterapia</b>	Erytisammattioppilaitos, ammatillinen kuntoutus kuvataideterapiavulla	Kuvataideterapeuttina virassa opiskelija-huollon työryhmässä, kuntouttavaa yksilö-/ryhmäkuvataideterapiaa
H11	Ihmissuhdetyö ry hahmotaideterapiakoulutus 2 v.	<b>Gestalt - hahmotaideterapia</b>	Ala- ja yläasteilla kuvan käyttö psykologin toimenkuvan sisällä, kuvataideterapiaa yksilöiden kanssa ja ryhmissä, joilla on keskenään sosiaalisia ongelmia	Tekee suurimman osan työaikaan psykologin töitä. On joutunut luopumaan unelmastaan tehdä enemmän ktt, koska toimenkuva vaatii psykologin työn byrokraattisia kuvioita
H12	PKAMK, 3-vuotinen koulutus sosionomi/taideterapia	Voimavarakeskeinen perheterapiakoulutus, NLP-koulutus kesken, hypnoosiohjaaja <b>humanistis-ekspressiivinen</b>	Tekee kuvataideterapia-työtä kuraattorin toimensa ohella menetelmällisesti, kokemusta myös koulukodissa työskentelestä, opettanut kuvataideterapiaa sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksessa	Tekee suurimman osan työaikaansa kuraattorin töitä, on kokeillut työpäivällä kuvallista vuorovaikutusta arjen kahvihetkim. sosiaalisissa tilanteissa työyhteisössään hyvällä menestyksellä

(jatkuu)

H13	Pg Dip in AT, HERTS 3v	Graafinen suunnittelija, Taiteilija MA, HERTS, Englanti, opettaja, <b>psykodynaaminen</b>	Erityisnuorisotyö, 7 vuotta akuutissa psykiatriassa kuvataideterapeuttina, myöhemmin siirtynyt tekemään työtä syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kanssa kuvataideterapiaa työpajamuotoisesti, työnantaja Kansalaisopisto	Opetustyötä sosionomikoulutuksessa kuvataideterapiasta, ryhmätyöskentelyä erityisnuorisotyönä kuvan kautta, kriisi/traumatyöskentely kiinnostaa, työ kuvaryhmätyöskentelyä, erityisalana sarjakuvatyöpajat
H14	Snellman-korkeakoulu steinerpedagogisia opintoja, taideterapeuttiksi samasta koulusta	Vapaa taidekoulu <b>steinerpedagoginen</b>	Rudolf Steinerkoulu	Pienryhmäkuvataideterapiaa, tehtäväkeskeisesti ja lyhytkeskeisesti kouluissa, lasten psykiatriassa kuvataideterapeuttina
H15	TAIK <sup>31</sup> 4-vuotinen analyttinen kuvataideterapiakoulutus, VET	Kuvataideakatemia, graafinen linja, sosiaaliskasvattaja <b>analyttinen kuvataideterapia</b>	Erityispedagogiikassa, lastensuojelun puolella kuvataideryhmä, mielen-terveystoimiston päiväosastotyötä	Pisimmillään 7 vuoden ryhmätyöskentelyä kuvan kautta

<sup>31</sup> Taideteollisen korkeakoulun Täydennyskoulutus, Helsinki

## LIITE 3

## Fenomenografisen merkitysverkoston analyysi puolistrukturoitujen kysymysten mukaisesti.

<p><b>Analyysin I vaihe:</b></p> <p>Aineisto purettiin, jonka jälkeen edettiin suoraan analyysiin enemmän tai vähemmän tutkijan intuitioon luottaen (Eskola ja Suoranta, 1996).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aineistoni on luokiteltu tutkimus-ongelmien ja sen ala-ongelmien mukaan</li> </ul> <p><i>Sisältöalueiden muodostaminen käsityslukiksi.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Käytän tässä tutkimuksessa luokitukselta nimitystä merkityksikkö.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tutustuin tutkimusaineistoon       <ul style="list-style-type: none"> <li>- pyrkimyksenäni ennakkokäsitysten sulkeistaminen</li> <li>- järjestelin nauhoitetun litteroidun materiaalin</li> </ul> </li> <li>2. Muodostin jäsentävät sisältöalueet analyysiteemoihin liittyvän aineiston poimimisena litteroidusta datasta</li> <li>3. Koodasin datan Atlas.ti ohjelmalla merkityksikköihin tutkimusaineiston teemoiteltujen haastattelukysymysten mukaan kustakin haastattelusta erikseen       <ul style="list-style-type: none"> <li>- erotin merkityksikköitä</li> <li>- jäsentäsin aineiston hallittavampaan muotoon</li> </ul> </li> <li>4. Täsmensin jokaisen merkityksikkön tutkijan kielelle       <ul style="list-style-type: none"> <li>- kirjoitin muunnoksen kunkin merkityksen sisältävän yksikön perään</li> </ul> </li> <li>5. Sijoitin jokaisen merkityksikkön ja siitä tehdyn muunnoksen aikaisemmin muodostamiini sisältöalueisiin       <ul style="list-style-type: none"> <li>- osan merkityksikköistä sijoitin useampaan teema-alueeseen, kun ne eivät selkeästi kuuluneet yhteen sisältöalueeseen. Muodostin sisältöalueittain etenevän yksilökohtaisen merkitysverkoston haastatteluaineistosta.</li> </ul> </li> <li>6. Kokosin uudet tutkimustehtävien ulkopuolelle jäävät merkitysrakenteet yhteen, uudeksi yksikökseen.</li> </ol>
<p><b>Analyysin II vaihe</b></p> <p>Sisältöanalyysin kautta aineisto käy vuoropuhelua eri teoreettisen tiedon kanssa. =&gt; Yhteyksien löytämisen vaihe. <i>Datasta nousevan haastateltavien merkityksenannon kokoaminen teemojen alle alakategorioiksi.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kokosin tulkintateemat tutkimustehtävien mukaan. Esimerkiksi näin jäsentyivät aineistot:       <p>Kuvataideterapian edellytykset kouluissa/ Ulkoiset rajat: Tila ja paikka, Aika ja kesto, Taidemateriaali, Terapiasopimukset kouluissa ja Taloudelliset edellytykset.</p> </li> <li>2. Haasteltavien litteroidusta datasta etsin teemoittain kuvataideterapeuttien teemalle antaneita merkityksiä ja sisältöjä</li> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Kokosin tutkimukseen kunkin terapeutin merkityksellisimmät kommentit teemoista, jonka jälkeen karsin pois ne informanttien puheet, jossa jo esille tulevat asiat toistuivat.</li> <li>4. Palasin tutkimuksessani teoreettiseen osuuteen ja tutkin kirjallisuutta etsien informanttien puheen merkityksenannolle sopivaa teoriastruktuuria. Näin muodostui dialogi tutkimukseni informanttien teemoista nouseviin merkityksenannoin ja teoreettisen tiedon välille.</li> <li>5. Palasin vielä aineiston ja koko kirjoittamani tekstin teksti- sekä sisältöanalyysiin. Luin useaan kertaan kirjoittamani tekstin kokonaisuutena ja osina sekä peilasin informaattien antamia merkityksiä aiemmalla tutkimustiedolla.</li> <li>6. Tässä vaiheessa väitöskirjani sisältö etsi yhtenäistä kokonaisuutta. Tekstissä oli vielä paljon toistoa, joka teki kokonaisuutta sekavaksi.</li> <li>7. Palasin analyysissäni yksinkertaiseen tukkimiehen kirjanpitoa muistuttavaan vaiheeseen.       <ul style="list-style-type: none"> <li>- kirjasin itselleni kirjoitetusta tekstistä tekstin sisältöjä ylös sivu sivulta.</li> <li>- merkitsin yhteiset osa-alueet samalla värillä ja annoin niille kirjanpitoani varten koodimerkinnät.</li> </ul> </li> <li>8. Palaset loksahdivat paikalleen ja struktuuri työlle alkoi muotoutua. Tässä vaiheessa sain myös runsaasti ohjausta ja ulkopuolista näkökulmaa tekemiselleni</li> </ol>
<p><b>Analyysin III vaihe</b></p> <p>Lopullinen analyysi, abduktiivisesti päätellen, jolloin tutkijalla on valmiina joitain teoreettisia johtoideoita, joita hän pyrkii todentamaan dialogissa tutkimusaineistonsa kanssa (Eskola ja Suoranta 1996). <i>Merkitysverkoston kehittyminen tutkimustuloksiksi ja teoriaksi, yläkategorioiksi</i>. Tulkinta ja synteesi koosteena tuottivat tutkimustuloksen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Raportin kirjoittamisen loppuksi teksteistä nousi selkeitä kokonaisuuksia väitöskirjan tulososioiksi</li> <li>2. Kirjoitin ja piirsin kuvioita, jotka tuntuivat tulevan ulos analysoidusta tekstistäni.</li> <li>3. Tässä vaiheessa myös väitöskirjani sisältö rakenne yksinkertaistui.</li> <li>4. Analyysimalli koosteena muodostui.</li> <li>5. Raportin kirjoittaminen kokoavine loppuanalyyseineen ja päättelyineen päätti analyysin.</li> </ol>

## LIITE 4

### Kuvataideterapian käsitteistöä:

**Container** = säilio, turvasäiliö

#### Defenssit:

- **Ajeeraus (Acting out)** = tekemistä kokemisen sijaan. Esim. poistuminen kesken terapiatunnin tai istunnon on ajeerausta.
- **Eristäminen = isolaatio** = tunteiden eristämistä ahdistavista muisti- ja mielikuvista. Älyllistäminen on yritys hallita käsitteellisellä tasolla asioita välttämällä näihin liittyvät tunteet. Defenssinä se muistuttaa eristämistä. Älyllistämistä ja eristämistä ilmenee esim. pakkoneurooseissa.
- **Introjektio = defenssimekanismi**, jossa sisäistetään ympäristön ominaisuuksia itseen. Tämä on psykologista kannibalismia. Sen alkua selitellään mm. sillä, että vauva yrittää tulla toimeen äidin poissaoloon liittyvän ahdistuksen kanssa ja pyrkii liittämään äidin pysyvästi itseensä. Tähän kuuluu konkreettisia tiedostamattomia syömismielikuvia. Identifikaatio eli samastuminen ja imitaatio eli matkiminen tulevat iän karttuesa valikoivimpina ja vähemmän kokonaisvaltaisina introjektion tilalle.
- **Kaksoisviestit**, ristiriitainen ihminen lähettää kaksi samanaikaista viestiä, jotka sulkevat toisensa pois. Kaksoisviesti herättää vastaanottajassa hämmennystä. Hänen on hankala päättää, miten suhtautua viestiin ja sen sisältöön. Ottaessaan vastaan viestin toisen osan hän joutuu sulkemaan toisen osan pois ja päinvastoin. Teki niin tai näin teki aina väärin.
- **Kieltäminen (denial)** = psyykkinen defenssimekanismi. Henkilö kieltää nähneensä tai kokeneensa mitään ja sulkee ahdistavan asian tietoisuuden ulkopuolelle
- **Rationalisaatio = rationalisointi** = psyykkinen puolustusmekanismi, järkeily, selittäminen.
- **Reaktionmuodostus** = defenssimekanismi, jossa ei-hyväksytyt korvataan vastakkaisen tunnetilan toiminnalla: viha kätketään ylikorostuneeseen ystävällisyyteen, äärimmäinen siisteys tulee likaisuuden tilalle.
- **Siirtymä** = siirtymässä korvataan kohde toisella edellyttäen, että vanhalta ja uudella on riittävästi yhteisiä piirteitä.
- **Sublimaatio** = defenssimekanismi, "vietin jalostuminen", toiminta korvataan yhteisön hyväksymällä tavalla, aggressio kanavoidaan taiteeseen tai urheiluun. Sublimaation teoreettinen tausta perustuu Ernst Krisin teoriaan regressiosta egon palveluksessa (1952), jota Silvano Arieti on täydentänyt luovuuden synteesisistä tertiääriprosessina (1976). Taideterapeutin tehtävänä on luoda ilmapiiri, jossa luovuus voi vapautua. Kramer pitää sublimaatiota myös minän puolustusmekanismina (Kramer 1987). Hän painottaa, että sublimaatio pitää erottaa katarsiksesta.

- **Torjunta** = ahdistavien muistojen, mielikuvien ja tunteitten unohtamista ja sulkemista tietoisuuden ulkopuolelle. Hysteerisissä neurooseissa torjuntaa ilmenee erittäin paljon.
- **Tyhjäksitekeminen** = jäänteitä rituaaleista, "taikauskoiset tavat" koputtaa puuta, jatkuva käsien peseminen pakkoneurooseissa.
- **Vastustus** = voi ilmetä terapiassa monella eri tavalla. Terapiasta poistajämisenä, terapiatilanteen terrorisoimisella tavalla tai toisella, terapian kyseenalaistamisella jne.

**Deprivaatio** = vakava lapsen laiminlyönti, jolloin lapsen mahdollisuudet saada kehityksensä vaatimia virikkeitä on vaarantunut. Se tarkoittaa lapsen kehitystä vaarantavaa tilannetta, jossa lapsi menettää tarvitsemansa hoivan eikä saa tilalle mitään korvaavia kokemuksia. Tällöin lapsen kehitys taantuu jyrkästi, kun vuorovaikutussuhde hoitajaan puuttui. Lapsella ilmeni oireyhtymä, johon kuului hymyilyn vähäisyys, apatia, huono motorinen kehitys ja infektiosairaudet. Jos lapselta riistetään ensimmäisen elinvuotensa aikana kaikki vuorovaikutussuhteensa yli viisi kuukautta kestäväksi ajaksi, hänen tilassaan tapahtuu vakavaa, peruuttamatonta huononemista.

**Holding** = kannattelu, holding on myös terapiamuoto, jossa fyysisesti pidellään asiakkaasta kiinni turvallisissa otteissa esim. raivoavasta ihmisestä. Kuvataideterapiassa terapeutti on prosessia kannatteleva. Perinteisesti hän istuu hiljaa asiakkaan tai ryhmän tehdessä terapeutillisesti kuvaa. Hänen läsnäolonsa on ensisijaisen tärkeä asiakkaan turvallisen olon ylläpitäjänä. Vrt. kiintymyssuhde, äidin läsnäolo helpottaa lasta kohtaamaan maailmaa ja tutkimaan sitä.

**Identifikaatio eli samastuminen** = samaistumisessa tapahtuu kolme toisistaan eroavaa prosessia:

- oma itseys asetetaan toisen itseyden alueelle, vierailee toisen itseyden alueella, mutta palaa omaan minuutensa piiriin ja voi näin ymmärtää toista empaattisesti
- ottaa toiselta elementtejä omaan identiteettiinsä
- liittää minuutensa jonkin toisen itseyteen ja sekoittaa oman ja toisen ihmisen identiteetin

**Katarsis** = (kreikkalaisesta sanasta kathairen) vaikeista tunteista, kuten vihasta, ahdistuksesta, masennuksesta ja pelosta vapautumista ja puhdistautumista. Katarsis -ilmiö tapahtuu kuvataideterapiassa, kun asiakas elää kuvaa tehdessään tunteen kautta jonkin hänelle kokonaan tai osittain tiedostamattoman aiemman traumaattisen kokemuksen. Tästä seuraa välittömästi helpottuneisuuden tunne ahdistuneisuuteen. Tämä katarsiksen tuoma helpotus on ohimenevä ilmiö, jollei sitä voida muuten käyttää psykoterapeuttisesti hyväksi (Alanko 1999, 10).

**Kuvataideterapeuttiset rajat** (aika, kesto, paikka ja tila jne.) ks. kohta 5.1.1 Tila, 5.1.2 Aika ja kesto sekä 5.1.3 Taidemateriaalit jne.

**Peilaus** = peilaustilanteessa on helpompaa huomata mitä torjun itsessäni, kun joku toinen ottaa sen esille. Tämä on tärkeä analyttisen prosessin käyttövoima, joten ryhmäanalyttistä terapiaryhmää voidaankin verrata peilejä täynnä olevaan huoneeseen. Muiden antama palaute on kuin katselisi itseään peilistä.

**Projektio** = omien mielikuvien kokemista objektiiviseen ulkomaailmaan kulluviksi. Projisointi on prosessi, jossa omia mielensisältöjä sijoitetaan väärin johonkin itsen ulkopuoliseen kohteeseen, kuvataideterapiassa kuvaan. Tätä edeltää vastaavan asian olemassaolon kieltäminen itsessä ja muuttaminen päinvaltaiseksi. Minä en vihaa x:ää vaan x vihaa minua. Yksi terapian tavoitteista on korjata projektioita.

**Separaatio** = lapsen tai hänen vanhempiensa välistä erokokemusta, joka voi olla lyhyempi tai pidempi, ja jonka aikana lapsen hoiva on järjestetty tavalla tai toisella. Lyhyitä separaatiokokemuksia on jokaisella lapsella elämässään; deprivatiota ei tulisi yhdenkään lapsen kokea varhaislapsuudessaan.

**Split(ing)** = lohkominen, psyykinen puolustusmekanismi; joko ego jakautuu (toinen puoli minää koetaan esim. hyvänä, toinen pahana) tai kohteet koetaan joko äärimmäisen hyvinä tai huonoina. Lohkominen on sukua asioiden kieltämiselle ja projektiolle. Lohkomista voi esiintyä sivupersonien kohdalla, seksuaalisissa häiriöissä, erilaisissa peloissa. Murrosiässä asioiden näkeminen mustavalkoisena on osittain normaalia. Hyvän ja pahan käsittelyssä split-ilmiö voi olla hyväksi asiakkaalle, mutta jos kaikki energia suunnataan tähän dualistiseen ajatteluun, henkilökohtainen kehittyminen estyy. Tämän vuoksi kuvataideterapiassa samoin kuin muissa psykoterapioissa ajatellaan, että yksi psykoterapia kerrallaan yhdelle asiakkaalle. Muussa tapauksessa terapiat alkavat "syödä toisiaan" ja näin estävät suotuisan tervehdyttävän terapiaprosessin.

**Taideterapia** jaetaan **Joy Schaverienin mukaan** kolmeen eri kategoriaan

- **(Kuva)taideterapia**
- **(Kuva)taideterapiaterapia**
- **Analyttinen kuvataideterapia**
- **Joy Schaverienin** jakaa ammattikunnan kolmeen eli ryhmään:
  - (kuva)taideterapeutit (art therapy)
  - (kuva)taideterapiaterapeutit (art psychotherapy) ja
  - analyttiset (kuva)taideterapeutit (analytical art therapy)

**Transferenssi** = transferenssireaktiolla tarkoitetaan lapsuudesta peräisin olevien ihmissuhdemallien tiedostamatonta toistumista aikuiselämän ihmissuhteissa. Lapsuuden mallit eivät sovi läheskään aina aikuiselämän tilanteisiin ja seurauksena voi olla ihmissuhteiden vääristyminen.

**Transitionaaliobjekti** = Taide transitionaaliobjektina luo leikinomaisen ja turvallisen maailman, jossa symbolinen prosessi on mahdollista. Taide voi olla eräänlainen self-objekti, jonka asiakas voi hädän hetkellä kutsua apuun minänsä jatkeeksi suorittamaan sellaista psyykkistä työskentelyä, johon hänen omat voimavaransa eivät riitä. Transitionaaliobjektilla tarkoitetaan psykoanalyttisen teorian mukaan "suojaavaa välimatkaa subjektin ja senhetkisen havaittavan todellisuuden välillä". Jos senhetkinen todellisuus tuntuu pelottavalta, pelkkä kuvan tekeminen tai niiden katseleminen voi olla muistutus turvallisuudesta ja näin toimia rauhoittavasti.

**Vastatransferenssi** = Terapeutin mieli on Pirkko Siltalan mukaan häntä itseään varten, mutta myös asiakasta varten. Terapeutin tehtävänä on antautua potilaan mielen kyllin hyväksi vastatransferenssi -maailmaksi kaikille mielensä ulottuvuuksilla. Näin siinä on mukana niin terapeutin terveet puolet kuin myös



vääristymät: hänen tiedostamaton ja tietoinen puolensa, sisäiset osaobjektisuhteen ja objektisuhteet. Ne lähtevät liikkeelle asiakassuhteessa erityisesti kunkin asiakkaan kohdalla (Siltala 1997; Åkerberg 1999, 69).

## LIITE 5

### Erityiskasvatuksen käsitteitä:

- **ADD** = tarkkaavaisuushäiriö (Attention Deficit Disorder)
- **ADHD** = lasten ja nuorten tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriön ADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder) on yleinen toimintakykyä heikentävä neurobiologinen kehityksellinen häiriö, johon kuuluu monenlaisia oireita. Sen ydinoireita ovat keskittymiskyvyttömyys, ylivilkkaus ja impulsiivisuus. ADHD:n diagnostisiin kriteereihin kuuluvat lisäksi oireiden esiintyminen useammassa kuin yhdessä tilanteessa eli esimerkiksi sekä koulussa että kotona. Oireiden on myös aiheutettava haittaa, kuten ahdistusta tai sosiaalisten ja opintoihin liittyvien toimintojen heikkenemistä.
- **afasia** = kielihäiriö, jossa jo hallittuja kielellisiä taitoja on menetetty aivojen sairauden tai vamman seurauksena. Ilmenemismuodot ja vaikeusaste voivat vaihdella suurista ymmärtämisvaikeuksista ja täydellisestä puhekyvyttömyydestä lieviin sananlöytämisvaikeuksiin.
- **affektiivinen** = tunnepitoinen/ emotionaalinen
- **Aspergerin syndrooma** = neurologinen oireyhtymä, jossa tyypillisiä ovat vuorovaikutuksen ongelmat, erityiset mielenkiinnon kohteet, kapealaiset erityislahjakkuudet, sekä usein taitamattomuus arkielämästä selviytymisessä
- **auditiivinen** = kuuloaistiin liittyvä
- **autismi** = lapsen neurobiologisen kehityksen häiriö, joka ilmenee ongelmina sosiaalisuudessa, kommunikaatiossa, outoina käyttäytymispiirteinä ja aistimuksen poikkeavuutena
- **auditiivinen** = kuuloaistiin liittyvä
- **dysfasia** = kielihäiriö, joka ilmenee kielen ja/tai puheen kehityksen poikkeavuutena tai vahvana viivästymisenä.
- **dyspraksia** = tahdonalaisten liikesuoritusten tuottamisen tai hallinnan vaikeus (esim. sormien asentojen löytämisen vaikeus)
- **funktionaalinen ympäristö** = relatiivinen oppimisympäristön ”rakentaminen” perustuu tarkoitukseen, funktioon. Erityisopetuksen ympäristöjen funktioita ovat mm. rentoutuminen (rentoutumisnurkkaus), atk-opiskelu (atk-nurkkaus), pienryhmäopiskelu (pienryhmämuoto luokan kalustamisessa) jne.
- **inkluisio** = koulun ja sen toiminnan suunnittelemista kaikille oppilaille sopivaksi siten, että kaikki voivat osallistua toimintaan omine edellytyksineen (Murto 1999, 2).
- **inklusiivinen koulu** = koulu, jonka filosofiana on, että 1) kaikki lapset oppivat, 2) kaikilla lapsilla tulee olla oikeus oppimiseen ikätovereittensa kanssa heterogeenisessä opetusryhmässä lähikoulussa ja 3) koulun vel-

vollisuus on kohdata kaikkien oppilaiden kasvatukselliset ja psykologiset tarpeet.

- **integraatio** = integraatiossa on kyse siitä, mitä tehdä ympäristölle ja sosiaalisille suhteille, jotta ryhmä erilaisia ihmisiä voisi toimia yhdessä. Yksilöintegraatiossa on kysymys siitä, että erityisoppilaaksi luokiteltu oppilas opiskelee yleisopetuksen ryhmässä osa- tai kokoaikaisesti. Ryhmäintegraatio on puolestaan sitä, että erityisluokka toimii yleisopetuksen koulussa ja on mahdollisesti yhteistyössä yleisopetuksen luokkien kanssa (Moberg 1997, 140).
- **kaksoisjärjestelmä (= ks. myös segregatio)** = palvelujärjestelmä, jossa yleisopetus ja erityisopetus ovat erillisinä järjestelminä
- **kasvatuksellinen kuntoutus** = niiden järjestelyjen ja toimintojen kokonaisuus, joilla pyritään eliminoimaan lapsen kehitystä haittaavia tekijöitä ja edistämään hänen ja hänen ympäristönsä välistä vuorovaikutusta ja hyvinvointia.
- **mutismi** = vaikeneminen; puhekykyinen lapsi kieltäytyy puhumasta. Useimmat mutistiset lapset puhuvat tuttujen kanssa mutta eivät vieraiden ihmisten kanssa.
- **oppimisympäristö** = oppimisympäristö määritellään yleensä paikaksi, tilaksi, yhteisöksi, tai toimintakäytännöksi, jonka tarkoitus on edistää oppimista.
- **oppiva koulu** = koulumalli, jonka rakenteet (ongelmatilanteen määrittely oppimisympäristön ongelmaksi, yhteistoiminnallisuus, demokraattinen sosiaalinen kontrolli) ja uskomukset (konstruktivistinen oppimiskäsitys, kriittisesti refleктоiva kasvattajan ammatillisuus, systeminen ongelmaratkaisu) luovat ja ylläpitävät oppilaskeskeisyyttä ja yhdistynyttä järjestelmää.
- **pedagoginen diagnoosi** = havaitun kasvatuksellisen ongelman kehityshistorian ja aktuaalisen kehitysvaiheen järjestelmällistä analyysia ja pedagogista tulkintaa. Diagnoosi päätetään pedagogisen interventio-suunnitelman laatimiseen.
- **pedagoginen interventio** = pedagoginen interventio perustuu kasvatusongelman systemaattiseen analysointiin. Interventio on suunnitelmallista ja systemaattista pedagogista toimintaa ja vaikuttamista. Interventio kohdennetaan yksilöllisiin ja/tai ryhmätason ongelmiin ja tarkoituksena on ongelmien rajoittaminen tai voittaminen. Intervention vaikutuksia seurataan järjestelmällisesti ja tuloksien pohjalta interventio lopetetaan, toistetaan tai muunnetaan vastaamaan uutta kehitysarviota.
- **piilo-opetussuunnitelma** = piilo-opetussuunnitelma perustuu ajatukseen, että yhteiskunnalliset tekijät vaikuttavat koulutyöhön monin sellaisin tavoin, jotka eivät ole kirjattu virallisiin opetussuunnitelmiin tai joita ei välttämättä edes tiedosteta (Broady 1986). Hyvään opetussuunnitelmaprosessiin kuuluu kuuluvat virallinen opetussuunnitelma, opettajan noudattama opetussuunnitelma, oppilaan kokema opetussuunnitelma ja kunkin kouluyhteisön piilo-opetussuunnitelma.

- **psykykinen ympäristö** = psykykinen ympäristö koostuu tiedosta, joka välittyy sekä fyysisestä että psykykisestä ympäristöstä. Siihen liittyvät myös tunteenomaisesti koettavat seikat kuten pelot, viihtyminen ja turvallisuus.
- **resurssikeskus** = koulussa paikka tai tila, jossa on oppimista/opiskelua varten erityisiä resursseja (materiaaleja, henkilökuntaa). Resurssikeskukset voivat erikoistua jonkin tietyn teeman mukaan (matematiikkakeskus, lukemiskeskus, ohjauskeskus jne.)
- **segregaatio** = kaksoisjärjestelmä, jolla tarkoitetaan koulun jakamista yleisopetuksen ja erityisopetuksen luokkiin sekä kouluihin. Kyseistä tilaa kuvastavat yleis- ja erityisopetuksen erillään olo kouluhallinnossa, tiedeyhteisöissä ja opettajakoulutuksessa (Naukkari 2000, 161).
- **sosiaalinen ympäristö** = siihen kuuluvat ihmiset, keskinäinen kanssakäyminen, tuttavuussuhteet, yksilön vaikutusmahdollisuudet ympäristöönsä, ihmisen arvostukset ja normit.
- **sosiodynaaminen ohjaus** = elämän suunnittelemisen yleismenetelmä. Ohjaus perustuu oletukseen, että ihmiset ovat kykeneviä tutkimaan niitä eksistentiaalisia todellisuuksia, joissa elävät, ja että he kykenevät omaksumaan uudenlaisia ja erilaisia ajattelu-, päätöksenteko- ja toimintatapoja. Toinen taustaoletus on, että ihminen pystyy käsitteidensä, huoltensa ja vallintojensa tutkimiseen paremmin yhteistyötä korostavassa, toivorikkaassa ja selventämistä tukevassa ympäristössä (Onnismaa, Pasanen, & Spangar 2004). Sosiodynaamisessa ohjauksessa pyritään saada aikaan sellaiset olosuhteet, jotka edistävät uusien näkökulmien oppimista ja uusien kykyjen kehittymistä. Se pyrkii löytämään keinoja päästä eroon ihmisen elämää häiritsevistä tekijöistä ja hyödyntämään yksilön älykkyyttä ja luovaa kykyä korostaen ihmisenä olemisen erilaisia henkisiä ulottuvuuksia.
- **stereotyyppinen** = kaavamainen, samaa toistava käyttäytyminen
- **strukturoidu opetus** = rakenteiltaan selkeästi suunniteltu opetus
- **taktiilinen ympäristö** = kosketusaistin avulla hahmottuva kuva yksilön ympäristöstä.
- **tarkkailuopetus** = muuhun opetukseen sopeutumattomien ja tunne-elämältään häiriintyneiden, mutta älyllisesti normaalien oppilaiden erityisopetusmuoto, josta nykyisin käytetään lyhennettä ESY.
- **terapeuttinen** = sairauden hoitoon kuuluva, toipumista edistävä ja parantava.
- **terapia** = hoito, sairauden parantamiseksi suoritettu käsittely
- **transitio** = siirtymien suunnittelu. Sen tulisi olla aina osana HOJKS -työskentelyä. Aiemmin transitio ymmärrettiin vain koulusta työelämään /jatkokoulutukseen siirtymiseksi: painotus oli urasuunnittelussa myöhemmin myös työelämään valmentautumisessa. Nytkin käsite on laajennettu koskemaan myös siirtymiä oppijan koulutusuralla.

- **varhaiskuntoutus** = toimenpiteet, joilla pyritään parantamaan yksilön toimintaedellytyksiä, kun hänen terveydentilassaan olevat haitat alkavat aiheuttaa häiriötä hänen fyysisessä, psyykkisessä tai sosiaalisessa toiminnassaan. Varhaiskuntoutuksen keskeinen merkitys on siinä, että tuloksiin voidaan päästä varsin vähäisillä toimilla, kun ne aloitetaan riittävän ajoissa ja yksilön kannalta tarkoituksenmukaisesti.
- **visiokonstrukttiivinen** = näköhavaintojen varassa tapahtuva tuottaminen piirtämällä tai rakentamalla osista kokonaisuuksia (esim. palapelit).
- **vuorovaikutus** = esiintyy ilmiönä ja käsitteenä niin erityiskasvatuksessa kuin terapiatyöskentelyssä. Sen merkitys kummassakin on erityislaatuisen ja yhteneväinen. Tätä vuorovaikutus-käsitettä on vielä täydennetty käsitteellä dialoginen vuorovaikutus.
- **ääniympäristö** = kuuloaistin avulla hahmottuva kuva yksilön ympäristöstä.