

---

**This is an electronic reprint of the original article.  
This reprint *may differ* from the original in pagination and typographic detail.**

**Author(s):** Auvinen, Elisa; Kontturi, Katja

**Title:** Monialaiset taiteet identiteettityön välineinä yläkoulussa ja lukiossa – esimerkkinä kirjallisuusterapiasta inspiroituva sarjakuva

**Year:** 2018

**Version:**

**Please cite the original version:**

Auvinen, E., & Kontturi, K. (2018). Monialaiset taiteet identiteettityön välineinä yläkoulussa ja lukiossa – esimerkkinä kirjallisuusterapiasta inspiroituva sarjakuva. In A. Mäntynen, & J. Riikonen (Eds.), Kirjoittamisen käänteitä (pp. 65-83). Äidinkielen opettajain liitto. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja.

All material supplied via JYX is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all or part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorised user.

# **Monialaiset taiteet identiteettityön välineinä yläkoulussa ja lukiossa – esimerkkinä kirjallisuusterapiasta inspiroitava sarjakuva**

Elisa Auvinen ja Katja Kontturi

## **Opetussuunnitelmat ja identiteettityö**

Uudistuneiden opetussuunnitelmien perusteiden mukainen työskentely on käynnistynyt niin peruskouluissa (POPS 2014) kuin lukioissakin (LOPS 2015). Jo perusteita luonnosteltaessa monet äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat pohtivat, miten esimerkiksi perusteissa mainittuja *laaja-alaista osaamista* ja *monialaisia oppimiskokonaisuuksia* voisi oppiaineeseen tuoda, ja monet uusien opsiensa innoittamat ideat ovat varmasti jo toteutuneetkin. Etenkin laaja-alaisuus on itse asiassa luonnehtinut äidinkieltä ja kirjallisuutta jo kauan. Uudessa POPS:ssakin oppiainetta kuvaillaan ”taito-, tieto- ja kulttuuriaineeksi” ja LOPS:ssa ”taito-, tieto-, kulttuuri- ja taideaineeksi”. Näiden lisäksi opetussuunnitelmissa mainitaan toistuvasti oppilaan itsetutkiskelun ja tarkemmin identiteetin kehityksen tärkeys. Äidinkielen ja kirjallisuuden luonne monialaisena taideaineena tarjoaa identiteettityöskentelylle runsaasti mahdollisuuksia.

Tässä kirjoituksessa tuomme esiin erityisesti taiteen mahdollisuuksia nuorten identiteettityössä. Esimerkkinä hyvinvointiteemaisesta monialaisesta oppimiskokonaisuudesta esittelemme Kirjoittamisen tutkimuksen päivillä keväällä 2017 toteuttamamme työpajan, jonka keskiössä on kuvataiteen ja äidinkielen välimaastossa liikkuva sarjakuva. Kirjoituksemme yhtenä viitekehyksenä on kirjallisuusterapia, joka kytkee identiteettityöskentelyn tekstien maailmaan (ks. esim. Auvinen 2016).

Ymmärrämme identiteetin sosiokulttuurisena prosessina, jossa ihminen rakentaa minäkuvaansa peilaten itseään muihin ihmisiin. Identiteetillä on siis yhteys toiminnallisuuteen ja työstämiseen – ei pelkästään siihen, mitä meillä jo on. (Ks. esim. Östman 2015.) Identiteettityössä tavoitteena on myös tarkastella omaa elämäntarinaa ja pyrkiä muodostamaan sirpaleista eheämpi kokonaisuus, minkä pitäisi lisätä elämänhallinnan tunnetta (Heikkinen 2015: 162). Haluammekin tällä avauksella rikastuttaa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien menetelmäpalettia sävyin, joiden uskomme sointuvan uusiin opseihin ja syventävän niiden tulkintaa.

Esittelemme aluksi uusien opetussuunnitelmien näkemyksiä monialaisesta oppimisesta ja identiteettityöstä äidinkielen ja kuvataiteen osalta, ja tarkastelemme sitten sitä, mitä kirjallisuusterapia ja sarjakuvalliset keinot voivat tarjota äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen. Tämän jälkeen esittelemme työpajan sekä sen ohjeistukset ja tavoitteet. Tätä seuraa erityisesti opettajille suunnattu yhteenvedo, jonka tarkoituksena on herätellä pohtimaan syvemmin omia ammatillisia valintoja oppilaiden identiteettityön tukemisessa.

### **Identiteettityö taideaineiden opetussuunnitelmissa**

Identiteettityö saa nykykoulussa suuren roolin. Oppilaan itsetuntemuksen ja reflektointikykyjen tärkeyttä on perusteltu muun muassa sillä, että kasvattajina havaitsemme maailman muuttuvan vauhdilla ja siksi ajattelemme, että ihmisten on syytä osata sekä juurruttaa että asemoida itseään entistä tietoisemmin elämänsä eri vaiheissa. Katsomme myös sivistys- ja osaamiskäsitysten sekä niiden myötä opiskelijan ja opettajan roolien muuttuneen: opetuksessa korostuvat oppilaiden toimijuus, osallisuus ja oppimaan oppiminen. Kannamme vastuuta ja huoltakin tulevaisuudesta, ja pohdimme, millaisia taitoja tulevat aikuiset mahtavat tarvita. Toisinaan heräämme oivaltamaan, että valinnoillamme on jatkuvasti merkitystä: rakentuuhan tulevaisuus joka tapauksessa nuorissa kaiken aikaa. Ennen kaikkea he elävät täyden itseisarvon saavaa elämäänsä juuri nyt ja tarvitsevat siihen koulun tuen.

LOPS (2015) ja POPS (2014) muotoilevat oppilaiden identiteetin kehitykseen liittyviä tavoitteita monin sanoin. Äidinkielessä ja kirjallisuudessa peruskoulun yläluokkien ”oppilaita ohjataan tiedostamaan sekä omaa että muiden kielellisten ja kulttuuristen identiteettien monikerroksisuutta” (POPS 2014: 103). He saavat ”valmiuksia havaintojen ja ilmiöiden käsitteellistämiseen, ajattelunsa kielentämiseen ja luovuutensa kehittämiseen” (mp.). Opetus auttaa ”rakentamaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä” vastaten kielikasvatuksesta yhdessä muiden oppiaineiden kanssa (mts. 104).

Lukiossa äidinkielen ja kirjallisuuden opetus ”mahdollistaa omasta kielestä ja kulttuurisesta taustasta lähtevän identiteetin rakentamisen” (LOPS 2015: 40), ja sen sisällä ”kirjallisuus tarjoaa elämyksiä ja tukee kriittisen ajattelun, empatian ja identiteetin sekä eettisen ja esteettisen pohdinnan kehittymistä” (mp.). Monipuolisten menetelmien joukossa mainitaan tehtävät, jotka ovat ”opiskelijoille merkityksellisiä, elämyksellisiä ja oppimisen iloa tuottavia” (mp.). Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän opetuksen tavoitteisiin lukeutuu, että ”opiskelija kehittää ajatteluaan, laajentaa yleissivistystään, mielikuvitustaan ja eläytymiskykyään ja rakentaa maailmankuvaansa ja identiteettiään” (mts. 41). Kielistä,

kulttuureista ja identiteeteistä sekä näiden välisistä yhteyksistä tiedostuminen ovat siis keskeinen osa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta.

Kuvataiteen tehtävän POPS (2014: 143) määrittää näin:

– ohjata oppilaita tutkimaan ja ilmaisemaan kulttuurisesti moninaista todellisuutta taiteen keinoin. Oppilaiden identiteettien rakentumista, kulttuurista osaamista ja yhteisöllisyyttä vahvistetaan kuvia tuottamalla ja tulkitsemalla. Oppilaiden omat kokemukset, mielikuvitus ja kokeileminen luovat perustan opetukselle.

Yläkouluikäisten oppilaiden kuvataideopetuksessa tavoitteena on harjaannuttaa heitä ”tutkimaan kuvataiteen ja muun visuaalisen kulttuurin henkilökohtaisia ja yhteiskunnallisia merkityksiä sekä käyttämään niitä osallistumisen ja vaikuttamisen muotoina” (POPS 2014: 426). POPS (2014) korostaa siis taiteella tehtävää identiteettityötä, johon liittyy sekä olemassa olevan materiaalin analysointi ja suhteuttaminen omaan elämään että uuden kuvamateriaalin tuottaminen omia kokemuksia hyödyntäen.

Lukiossa identiteettityö kuvataiteen oppiaineessa laajentuu kattamaan myös opiskelijan identiteetin kulttuurisen kontekstin. LOPS (2015: 214) korostaa ”kuvataiteen ja muun visuaalisen kulttuurin henkilökohtaisia, yhteiskunnallisia ja globaaleja merkityksiä”, joihin opiskelijat erilaisten taidekäsitysten lisäksi perehtyvät. Keskeisinä sisältöinä pidetään erilaisia kuvakulttuureja – sekä opiskelijoiden omia että ympäristön kuvakulttuureja – ja pyritään rakentamaan siltoja näiden erilaisten taiteen maailmojen välille. Lukion kuvataiteen tavoitteeksi nousee se, että opiskelija tekee identiteettityötään ei pelkästään suhteessa itseensä vaan myös suhteessa ympäröivään kulttuuriin. Samalla hänen oletetaan kiinnittyvän osaksi jotain olemassa olevaa (kuva)kulttuuria.

Marjo Rissanen tiivistää väitöskirjassaan *Taitamisen tiede – Tietämisen taide. Taidon oppimisen arkkitehtuuri* (2016: 153) taito- ja taideaineiden hyödyt. Ne muun muassa

- ”– edistävät sosiaalista vuorovaikutusta, yhteisöllisyyden kokemusta, ilmaisua sekä minuuden ja persoonan kehittymistä”
- ”tukevat kokonaisvaltaista ihmisenä kasvamista”
- aktivoivat erilaisten välineiden ja tekemisen kautta laajoja alueita aivoissa ja siten vaikuttavat aivojen hermostolliseen muovautumiseen, mikä puolestaan edistää muistamista ja asioiden oppimista
- ”– tarjoavat tilaisuuksia erilaisten tunteiden kokemiseen ja tunnetaitojen harjoitteluun (sympatia-empatia), joilla on yhteys myös esteettiseen kokemukseen ja päätöksentekokykyyn”

- tarjoavat mahdollisuuden eheyttää ja integroida opetusta toisiin oppiaineisiin
- ”mahdollistavat luovuuden ja ongelmanratkaisukyvyn, siis ajattelutaitojen, kehittymisen.”

Taito- ja taideaineet eivät siis pelkästään tarjoa oppilaille alustaa mielikuvituksen ja luovuuden toteuttamiseen, vaan ne ovat käytännöllisiä identiteettityön välineitä. Tämä tulisi muistaa myös opetuksessa. Rissanen (2016: 153) nostaa tutkimustuloksissaan esille myös sen, että käsillä tekemisellä on yhteys ihmisen hyvinvointiin. Huomio linkittyy luontevasti kuvataiteeseen, mutta sitä on syytä pohtia myös äidinkielen ja kirjallisuuden kontekstissa.

Identiteetin kysymykset toki ovat läsnä aina, kun oppilas käyttää symbolisia järjestelmiä itsensä ja ympäröivän todellisuuden hahmottamiseen. Esimerkiksi hänen kirjallisuutta koskevat tulkintansa yhtäältä heijastelevat aiemmin rakentuneita todellisuuden kuvia, toisaalta uudelleenmuovaavat niitä. Koska identiteettiin liittyvä työskentely ja tavoitteet ovat koulussa suuressa roolissa ja koska identiteetin kehitys on nuoruusiässä vauhdikasta ja kuohuttavaakin, on tärkeää tarjota oppilaille myös mahdollisuuksia keskittyä eritoten itsensä tutkiskeluun.

### **Monialainen oppiminen sarjakuvan parissa**

Äidinkieli ja kirjallisuus sekä kuvataide integroituvat luontevasti monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa. Molemmat tarkastelevat erilaisia symbolijärjestelmiä, tavoitteinaan tukea paitsi identiteettityötä myös monilukutaidon kehittymistä. Tietoyhteiskunta ja sosiaalinen media korostavat nopeaa viestintää, jossa kuvien merkitys tiedonvälittäjänä on jatkuvassa kasvussa ja oppilailta odotetaan monipuolista kykyä sekä kuvien että muiden tekstien kriittiseen tarkasteluun.

Kuvataiteen ja kirjallisuuden risteyskseen sijoittuu monimediainen sarjakuva, jossa merkitykset rakentuvat sekä kuvin että tekstein. Sarjakuva kertoo tarinaa kahdella tasolla, jotka tyypillisesti välittävät ja tukevat samaa viestiä, mutta voivat luoda myös tarkoituksellisen ristiriidan. Ymmärtääkseen sarjakuvan merkkikieltä ja mahdollisia ristiriitaisia narratiiveja lukijalla täytyy olla vaadittavat kielelliset ja kuvalliset kompetenssit lukea sarjakuvan ruutuihin pirstoutunutta ja tiivistynyttä kerrontaa.

Kiinnostusta sarjakuvaa kohtaan puoltaa myös omaelämäkerrallisen sarjakuvaromaanin nousu 2000-luvulla: tutkijan ja kirjoittamisen ohjaajan näkökulmasta omaelämäkerrallinen työskentely kuvin ja sanoin näyttäytyy suosittuna menetelmänä työstää

henkilökohtaisia asioita. Erityisesti monelle nuorelle sarjakuva on luontainen identiteettityön väline, mikä näkyy Suomessa poikkeuksellisen sarjakuvablogikulttuurina: esimerkiksi muualla pohjoismaissa sarjakuvablogilla viitataan blogiin, jossa esitellään uusia sarjakuvia. Suomessa sarjakuvablogi on omaelämäkerrallinen sarjakuvamuotoinen päiväkirja. Sarjakuvan merkitys ilmaisumuotona on muuttumassa: sitä ei nähdä pelkkänä viihteenä vaan kanavana, jota voidaan hyödyntää henkilökohtaisten, jopa traumaattisten kokemusten purkamisessa. Näin ollen sitä on luontevaa tarkastella itsetuntemuksen lisääntymistä tukevana ja terapeuttisena menetelmänä. Seuraavaksi kuvaammekin sarjakuvan mahdollisuuksia tästä näkökulmasta. Aluksi kuitenkin teemme tutuksi kirjallisuusterapiaa, jonka käsitteistö on avuksi puhuttaessa taiteellisen työn terapeuttisuudesta – myös koulussa.

### **Kirjallisuusterapia ja sarjakuvan terapeuttiset mahdollisuudet**

Kirjallisuus- eli sanataideterapia lukeutuu ilmaisuterapioihin, ja sen tavoitteet liittyvät inhimilliseen muutokseen: henkilökohtaiseen kasvuun, ennaltaehkäisyyn, kuntouttamiseen ja hoitamiseen. Kirjallisuusterapiassa myös kehitetään itsetuntemusta sekä itseilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja. Luonteeltaan se on integratiivista eli eri perinteitä ja menetelmiä yhdistelevää. Integratiivisuus sointuu äidinkielen ja kirjallisuuden laajaan tekstikäsitykseen, ja kirjallisuusterapiaa toteutetaan oppiaineelle ominaisimmilla tavoilla: kirjoittamalla ja lukemalla, luoden ja tulkiten erilaisia kertomuksia. Kirjallisuusterapeuttisia menetelmiä käytetään sekä yksilökohtaisesti että ryhmissä.

Suomessa kirjallisuusterapeutin ammattinimike ei ole suojattu, vaan soveltuvan koulutuksen saaneet voivat halutessaan käyttää nimikettä kirjallisuusterapiaohjaaja. Kirjallisuusterapeuttisia menetelmiä voivat alaan keskittyneiden palveluntarjoajien lisäksi hyödyntää esimerkiksi hoitajat, kuntouttajat, valmentajat ja opettajat, ja niiden soveltamista on tutkittu myös osana opetusta. Kirjallisuusterapeuttisen toiminnan on joka tapauksessa palveltava tarkoitustaan kulloisessakin ympäristössä, osallistujia ja heidän tarpeitaan kuunnellen. Koulussa kirjallisuusterapeuttisuus voidaan ymmärtää inhimillistä hyvinvointia, yksilöllistä kasvua ja identiteetin kehittymistä tukevana vuorovaikutteisena toimintana. Esimerkiksi etäännytettyyn omaelämäkerralliseen kirjoittamiseen liittyvät kokemukset usein ovat jollain lailla terapeuttisia, vaikka sitä ei koulussa ensisijaisesti tavoitellakaan.

Kun opetusmenetelmiä kehitellään kirjallisuusterapian ideologiasta inspiroituen, voidaan koulun arkeen tuoda viime aikoina paljon puhuttua traumatietoisuutta. Traumatietoinen työskentely voi alkaa sen oivaltamisesta, että nuorten elämässä on paljon

ilmiöitä, jotka vaikuttavat heihin oppijoina mutta eivät välttämättä tule lainkaan opettajan tietoon. Traumatietoisuus kytkeekin oppilaan muut toimintaympäristöt kiinteästi kouluun.

Kun opettaja pyrkii ottamaan huomioon oppilaidensa erilaiset taustat ja elämäntilanteet, hän luo koulusta tasa-arvoisempaa ympäristöä kaikille oppijoille. Hän tarjoaa oppilaille mahdollisuuksia suojella mielenterveyttään tulevilta kolhuilta sekä työstää jo koettuja elämänkriisejä ikäkauteen sopivalla tavalla. Työskentely avaa opettajalle ikkunoita mahdollisiin moniammatillisen tuen tarpeisiin esimerkiksi silloin, kun oppilas teksteissään kertoo kokemuksistaan. Siten traumatietoisuus ennaltaehkäisee vakaviakin kasvun ja kehityksen häiriöitä, jotka paitsi uhkaisivat oppilaan hyvinvointia tässä hetkessä, myös hankaloittaisivat huomattavasti hänen elinikäistä oppimistaan.

Kirjallisuus- tai kuvataideterapian tavoin sarjakuvaterapiasta ei ainakaan toistaiseksi voida puhua itsenäisenä kenttänä, vaan sen voi ajatella sijoittuvan menetelmänä molempiin näistä taideterapiasuuntauksista. Sarjakuva kuitenkin on luova väline, jonka avulla voidaan käsitellä itseä askarruttavia, haastavia tai kipeitä asioita. Kuvataideterapiaa tutkinut Meri-Helga Mantere (1991: 92) uskoo, että kuvien tekemisen kautta päästään suoraan kontaktiin jokaisen omien olennaisten ratkaisua vaativien kysymysten kanssa. Kuvailmaisuus on näiden kysymysten työstämistä, ja Mantere kokee luovalla ilmaisulla olevan jo sinänsä parantavaa voimaa.

Kuvien tekeminen on luova prosessi: se on tekijän ja kuvan välistä kommunikaatiota. Kuvien välityksellä tekijä pääsee vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. Tämä näkyy suoraan suomalaisessa sarjakuvablogikulttuurissa. Sarjakuvassa tekijä kertoo arjestaan kuvin ja sanoin: hän tekee jatkuvia valintoja siitä, mitä haluaa näyttää ja mitä sanoa – ja mitä jättää sanomatta. Tunteet voivat näkyä sarjakuvahahmon kasvoilta, tai ne voidaan visualisoida ruutujen taustojen kuvioiksi ja väreiksi. Laittamalla valmiin sarjakuvan blogiinsa tekijä tekee oman itsensä ja aiheensa näkyväksi muille ja osallistuu samalla teoksellaan sen aiheita ja teemoja koskevaan keskusteluun.

Sarjakuvabloggaajille keväällä 2017 suunnatussa kyselyssä (Kontturi & Rintanen 2017) etsittiin bloggaamiseen liitettyjä merkityksiä. Vastaajista 78 % (N = 45) koki sarjakuvabloggaamisen terapeutiseksi. Vastaajat perustelivat terapeuttisuuden kokemuksia täsmälleen samoilla tavoilla, jotka Anita Lindquist (2009: 79–83) on luetellut kirjoittamisen psykoterapeuttisina vaikutusmenetelminä: sarjakuvabloggaaminen koettiin vaikeiden asioiden *purkamiskanavana*, sillä saatettiin *työstää ja jäsentää* mielessä pyöriviä pulmia ja *ottaa etäisyyttä* haastavaan asiaan piirtämällä aiheesta liioiteltu, humoristinen merkintä. Ikävän olon naamioiminen myönteisemmän kuvan taakse saattoi antaa tilanteesta *hallinnan*

*kokemusta ja edistää henkistä eheyttä.* Monille pahan olon sanallistaminen ja kuvallistaminen teki tunteista olemassa olevia, mikä puolestaan liitti tekijän merkitykselliseksi osaksi laajempaa yhteisöä. Näin sarjakuva toimi myös *kanavana omien tunteiden ja ajatusten välittämiseen* muille.

Sarjakuvabloggaamisen terapeuttisuus nähtiin nimenomaan siinä, että merkinnän saa tehtyä itseään varten. Sen julkaiseminen ja siitä kommenttien kautta saatu vertaistuki koettiin vasta toissijaisena hyötynä: vain 42 % vastaajista sai kommentteista vertaistukea. Bloggaajat pitivät tärkeämpänä lukea muiden sarjakuvia ja löytää niistä yhtymäkohtia omaan elämäänsä. Bloggaaminen tuki siis heidän identiteettityötään antamalla heille mahdollisuuden kiinnittyä maailmaan ja muihin ihmisiin samaistumisen kautta. (Kontturi & Rintanen 2017: 21.) Näin sarjakuvan tekeminen tukee suoraan kuvataiteen opetussuunnitelmaa, jossa on olennaista sekä olemassa olevan materiaalin analysointi ja suhteuttaminen omaan elämään että kiinnittyminen osaksi laajempaa kulttuuria omien teosten avulla.

Seuraavaksi esitämme työpajaesimerkin, jonka toivomme valaisevan sarjakuvan monialaisia, itsetutkiskeluun ohjaavia ja terapeuttisia mahdollisuuksia esimerkiksi lukiossa ja ammattiopistossa, mutta tehtävänanto on sovellettavissa myös muille kouluasteille. Suunnittelemamme monialainen oppimiskokonaisuus toteutuu äidinkielen ja kirjallisuuden, kuvataiteen ja psykologian oppiaineiden risteyksessä.

### **Sarjakuva ja lähettämätön kirje työpajan menetelminä**

Tässä esiteltävän työpajan ovat päässeet kokemaan kielen ja kirjoittamisen alan asiantuntijat, jotka kokoontuivat toukokuussa 2017 Jyväskylän yliopistossa järjestetyille Kirjoittamisen tutkimuksen päiville. Osallistujien joukossa oli tutkijoiden lisäksi äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia, joiden suullisen palautteen mukaan työpajan anti sai monitaiteisuudessaan pohdiskelemaan lapsuuden ja tämän päivän kokemusten välisiä yhteyksiä, löytämään itsestä jotakin uutta sekä syventämään jo oivallettua.

Alkuperäistä työpajaa on tässä sovellettu siten, että se sopii sisällöllisesti ja ajallisesti kaksoistuntiin. Ohjeistuksessa annetut ajat ovat kuitenkin summittaiset ja niitä voi muokata tarpeen mukaan, pitäen kuitenkin mielessä aikarajoitusten turvaa ja luottamusta tuottavan merkityksen taideterapeuttisessa työskentelyssä. Työpaja soveltuu parhaiten jo kiinteytyneeseen oppilasryhmään, jossa oppilaat ja opettajat tuntevat toinen toisensa melko hyvin. Se on omiaan myös syventämään ryhmän sisäisiä suhteita.



Työpaja nojaa näkemykseen kirjoittajan persoonan moniulotteisuudesta, erityisesti lapsuuden reflektioista kirjoitushetkessä. Lapsuudenkokemusten ja niihin liittyvän merkityksenannon ajatellaan kirjallisuusterapiassa ja usein pedagogiikassakin olevan keskeisiä identiteetin muodostumisessa. Joissakin psykologian suuntauksissa, kuten myös Kati Sarvelan (2013) luovan kirjoittamisen oppaassa, ”lapsuuden minän” kaltaisia persoonan osia kutsutaan minätiloiksi. Minätilojen ajatellaan koostuvan tietyn elämänvaiheen kokemuksista, tunteista ja ajattelun tavoista. Taiteellisen työskentelyn etuna on, että sen avulla näitä kokemuksia on mahdollista käsitellä sopivan välimatkan päästä. Tämä sopii ottaa esiin aina, kun rakennetaan turvallista työskentelyilmapiiriä, jossa oppilas voi itse säädellä tehtävien intensiteettiä. Työpajan alustuksessa on tärkeää tukea oppilaita suhtautumaan tunteisiinsa hyväksyvästi, sillä se madaltaa niiden kokemisen kynnystä, auttaa hälventämään mahdollista häpeää ja siten mahdollistaa terapeuttisten kokemusten syntymisen.

Työpajaan on hyvä varata piirustuspaperia, mahdollisesti myös ruutupaperia kirjoittamista varten, lyijykyniä, kumeja, terottimia ja viivaimia. Tusseja, puuvärejä, liituja ja muita väritykseen sopivia materiaaleja olisi myös hyvä olla vapaasti käytettävissä. Materiaalit kannattaa levittää valmiiksi esille, jotta oppilaan on helppo käydä itse valitsemassa sopivat tarvikkeet kiinnostuksensa ja tarpeensa mukaan.

Aluksi esittelemme lyhyesti työpajan viisi vaihetta, joiden sisältöä sitten selitämme yksityiskohtaisemmin. Varsinaisessa tehtävätilanteessa ohjeistus paljastettiin osallistujille etenemisen mukaan vaihe vaiheelta, millä on menetelmänä puolensa: se mahdollistaa kontrollista vapaan työskentelyn, jossa oppilas ei voi esimerkiksi pyrkiä tuottamaan loogisesti etenevää tekstiä tai oikeanlaiseksi mieltämänsä suoritusta. Opettajan on kuitenkin pohdittava tehtävänannon antamisen ja selittämisen tapaa ryhmä-, yksilö- ja tilannekohtaisesti. Tiivis, vaiheittainen ohjeistus on seuraava:

- 1) Piirrä symbolinen lapsuuden hahmo tai minätila. (20 min.)
- 2) Kirjoita kirje tältä lapsuuden hahmolta nykyhetkeen: mitä tarpeita, tunteita ja toiveita se kehottaa sinua muistamaan tässä elämänvaiheessa? (30 min.)
- 3) Tiivistä kirjeen sisältö puhe- tai ajatuskuplaksi hahmolle: mitä se haluaa sanoa? (10 min.)
- 4) Piirrä ”vastaukseksi” toinen kuva, jossa hahmo kokee tai on kokenut muutoksen: mitä tarvittaisiin tai mitä on tapahtunut muutoksen saavuttamiseksi? (15 min.)
- 5) Kirjoita vapaasti kokemuksistasi tämän tehtävänannon äärellä: mitä tunsit, ajattelit tai oivalsit? (10 min.)

- 6) Yhteinen purkukierros: sana tai lause, joka tehtäväkokonaisuudesta nousi esille (5 min).

1) Oppilas piirtää kuvan, jossa hän kertoo itsestään lapsena. Tämän tehtävänannon tulkitsemiseen annetaan oppilaalle erilaisia vaihtoehtoja: hän voi esimerkiksi piirtää itsensä suhteellisen realistisesti jossain merkittävässä lapsuuden hetkessä, symbolisena objektina tietystä ikävaiheesta tai vaikka kuvata itsensä lapsuuden tärkeänä fiktiivisenä hahmona, jota kohtaan on kokenut samaistumisen tunnetta. Olennaisinta on antaa oppilaan löytää ikävaihe, jota hän on valmis käsittelemään kuvan keinoin. Lapsuutensa omakuvaa piirtäessään oppilas voi käyttää sarjakuvalla ominaisia liioittelun keinoja korostamaan itselleen tärkeitä asioita ja toisaalta pelkistämään ikävinä pitämänsä piirteet pois. Tähän annetaan aikaa noin kaksikymmentä minuuttia. Oppilas voi valita vapaasti haluamansa työvälineet, esimerkiksi sen, haluaako hän käyttää pelkkää lyijykynää, puuvärejä tai tusseja hahmonsa piirtämiseen.

2) Oppilas siirtyy kuvallisesta sanalliseen merkityksenantoon, jonka kehyksenä hän käyttää tekstilajituntemustaan. Mainittu tekstilaji on kirje, joka ei ehkä kuulu nykynuoren arkisimpiin tekstikäytänteisiin. Kirjallisuusterapiassa ajatellaan, että suoritusten ja arvioinnin sijaan tärkeitä ovat ongelmanratkaisu ja oivaltaminen, jotka tässä tehtäväpaketin vaiheessa tiivistyvät dialogin kirjoittamiseen. Sitä oppilas on pohjustanut edeltävässä vaiheessa hahmotellessaan mielikuvaa dialogin toisesta osapuolesta. Kirjeen tarkoituksena on ohjata sanoittamaan tuon hahmon kokemuksia intiimissä viestinvaihdossa, jossa kirjoitetun tekstin syvyys ja pituus voivat vaihdella. Kirjeelle ominaiseen käsin kirjoittamiseen voi kannustaa sillä perusteella, että se kognitiivisena prosessina eroaa koneella työskentelystä ja saattaa esimerkiksi herättää erilaisia kehollisia muistoja.

Vihjesanat – tarpeet, tunteet ja toiveet – kehottavat oppilasta tarkastelemaan lapsuutensa symbolista hahmoa paitsi henkilökohtaisesti, myös kertyneen kehityopsykologisen ymmärryksen avulla. Olisikin ihanteellista, jos lapsuutta ja sen kehitystehtäviä olisi käsitelty projektinomaisesti osana tehtäväkokonaisuutta tai psykologian opinnoissa, mutta välttämätöntä se ei ole. Verbivalinnat kannustavat joka tapauksessa muistoista nousevaan, tarkkanäköiseen ja myötätuntoiseen itsereflektioon. Ne haastavat myös tulemaan tietoiseksi esimerkiksi ristiriidoista omien tarpeiden ja paraikaa toteutuvan elämän välillä.

3) Oppilas palaa sarjakuvan metodeihin ja tiivistää kirjoittamansa kirjeen keskeisimmän merkityssisällön yhteen puhe- tai ajatuskuplaan. Tiivistämisen tavoitteena on löytää ja nostaa kirjeestä esille ne asiat, jotka lapsuuden hahmo voisi sanoa oppilaalle juuri

tällä hetkellä. Oppilas voi valita vapaasti, käyttääkö puhe- tai ajatuskuplaa – olennaisinta on kirjata asia piirretyn hahmon mietteeksi.

Sarjakuvissa puhekupla ilmaisee sitä, että jossain on puhuja: henkilö, jolla on tarinan kannalta merkityksellistä sanottavaa. Puhekupla viestii, että jotain sanotaan ääneen. Samalla, kun oppilas kirjoittaa tiivistämänsä asian kuplaan, hän tekee asian näkyväksi: hänen hahmonsa toteaa sen ääneen. Ja vaikka oppilas päättäisi valita viestintävälineekseen ajatuskuplan, siihen kirjoitettu teksti tekee kuitenkin hänen ajatuksensa näkyväksi kuvan implisiittiselle lukijalle.

4) Siirrytään takaisin piirtämiseen. Oppilas voi halutessaan ottaa toisen paperin, johon jatkaa työskentelyä. Tavoitteena on tuottaa lapsuuden minäkuvalle ”pari”: piirtää sen rinnalle kuva, jossa on tapahtunut se tarpeellinen tai vaadittu muutos, joka vaaditaan siirtymässä lapsuuden minästä nykyisyyteen. Tätä kuvaa piirrettäessä tavoitteena on pohtia, millaisia muutoksia elämässä onkaan tapahtunut ja mikä on johtanut tähän hetkeen. Oppilasta voi ohjeistaa piirtämään kuvan, joka mukailee ensimmäistä kuvaa: kuvat toimivat ikään kuin ruutuparina, joiden välissä oleva valkoinen tila, sarjakuvan välipalkki, antaa ymmärtää muutoksen tapahtuneen. Siirtymä kuvasta toiseen viestii sitä, miten oppilaan oma minäkuva ja identiteetti on kokenut muutoksen.

5) Viimeinen vaihe antaa oppilaalle aikaa henkilökohtaiseen itsereflektioon. Tajunnanvirtakirjoituksena toteutettavassa kirjoitustehtävässä oppilas kirjaa vapaasti omia ajatuksiaan tehtävänannosta, omasta prosessistaan, sen tuloksista ja heränneistä tunteista. Tärkeintä on pitää kynä liikkeessä ja antaa tekstin tulla sellaisena kuin se paperille syntyy, sensuroimatta. Opettajan on hyvä muistaa ohjeistaa, ettei kukaan muu tule lukemaan näitä tekstejä kokonaisuudessaan, vaan ne jäävät oppilaan itsensä muistiinpanoiksi.

On mielekästä purkaa prosessi myös yhdessä työpajan päätteeksi. Olemme itse käyttäneet purkukierrokseen erilaisia menetelmiä, kuten tunteita kuvaavia kuvakortteja (esimerkiksi Aku Ankan tunnetilat) tai lyhyitä kommentteja omasta prosessista. Tässä ehdotamme kierrosta, jossa 6) jokainen oppilas nostaa prosessinsa tuloksista esiin yhden sanan, sanaparin tai lauseen, jonka on valmis jakamaan muulle ryhmälle. Mikäli työpajalle on runsaasti aikaa, oppilas voi jakaa haluamansa verran omasta prosessistaan ja lopputuloksesta, ehkä jopa näyttää piirroksensa. Opettajan on kuitenkin muistettava korostaa, että mitään ei ole pakko jakaa, jos kokee sen jollain tavalla liian henkilökohtaiseksi.

## **Lopuksi**

Erilaiset kirjallisuusterapeuttiset harjoitukset, joiden tavoitteena on ohjata minuuden ja identiteetin pohdintaan, saattavat herättää kaiken ikäisissä voimakkaitakin tunnereaktioita. Opettajan on syytä tiedostaa tämä mahdollisuus teettäessään esittelemämme harjoituksen kaltaisia tehtäviä ja huolehtia tilanteen vaatimasta sensitiivisyydestä. Oppilaiden hyväksyvää suhtautumista tunteisiin on hyvä tukea sanallisesti prosessin kaikissa vaiheissa. On myös tärkeää tarjota oppilaille mahdollisuus kahdenkeskiseen juttutuokioon. Jos esiin nousee esimerkiksi sellaisia elämäkokemuksia, joiden tutkailu vaatii enemmän tukea, oppilaan voi ohjata tapaamaan koulupsykologia tai kuraattoria. Wilma-viestintää on hyvä käyttää kotiväen tiedottamiseksi siitä, että koulussa on käsitelty teemoja, joiden jatkotyöstämiseen nuori voi kaivata perheensä tukea – tai jotka voivat toimia kotona uudenlaisten keskustelujen lähteinä.

Kun aineenopettaja harkitsee kirjallisuusterapeuttisten menetelmien käyttöönottoa opetuksessaan, on hänen syytä tutkiskella tarkoin myös itseään, kuten valintojensa taustalla olevia motiiveja ja niiden tarkoituksenmukaisuutta, asenteitaan liittyen erilaisiin tilannetekijöihin sekä omia kokemuksiaan kirjoittamisen äärellä. Sensitiivisten aiheiden äärellä työskenneltäessä on entistä tärkeämpää, että opettajat itse kokeilisivat, millaisia heidän laatimansa harjoitukset käytännössä ovat – miksei vaikka koko työyhteisön kesken. Oppitunneilla käsiteltyjen sisältöjen herättämistä ajatuksista ja kokemuksista on hyvä keskustella esimerkiksi kollegan, työterveyshoitajan, työnohjaajan tai esimiehen kanssa. Taiteiden äärellä tapahtuva itsereflektio ja siitä kertyvä itsetuntemus myös auttaa opettajaa kehittämään opetuksessa tarvitsemiaan taitoja, kuten tunnistamaan entistä paremmin itsessään heräviä tunteita sekä ryhmänsä kaipaamia ohjauksellisia ratkaisuja.

Usein lienee niin, että kirjallisuusterapeuttisuudesta innostuva opettaja on itse kokenut tekstien äärellä jotakin eheyttävää. Kannustamme aiheesta inspiroitunutta lukijaa tutustumaan taiteiden terapeuttisiin mahdollisuuksiin esimerkiksi Suomen Kirjallisuusterapiayhdistyksen (2017) esittelemien lähteiden, kurssien ja koulutusten kautta.

Kuvataiteen menetelmien, erityisesti sarjakuvan, tuominen äidinkielen opetukseen tuntuu luontevalta ratkaisulta. Tarinan, oli se sitten omaelämäkerrallinen tai ei, kertominen sekä kuvin että sanoin mahdollistaa asioiden painotuksen vaihtelun: tekstillä voi sanoa yhtä ja kuvalla näyttää toista. Jos puolestaan kokee, että tarinan kertominen sopii itselle paremmin kuvin kuin sanoin, voi tuottaa visuaalisuuteen painottuvan tarinan. Sarjakuvan tapaisten menetelmien sisään rakentuva monialaisuus tarjoaakin oppilaalle tärkeitä mahdollisuuksia valitsemiseen ja varioimiseen. Hänen identiteetistään siinä on kysymys.

*Katja Kontturi, FT, työskentelee tutkijatohtorina Jyväskylän yliopistossa. Hän on sarjakuvatutkija ja sanataiteen opettaja, ja kiinnostunut sarjakuvan tekemisen terapeuttisista vaikutuksista. Väitöskirjansa hän kirjoitti Don Rosan Aku Ankka -sarjakuvista postmodernina fantasiana.*

*Elisa Auvinen, FM, on koulutukseltaan lastentarhanopettaja ja äidinkielenopettaja. Tällä hetkellä hän tekee väitöskirjaa päihteidenkäyttäjien läheisten kirjallisuusterapiasta Jyväskylän yliopistossa. Käynnissä ovat myös kirjallisuusterapiaohjaajan opinnot.*

## **Lähteet**

Auvinen, Elisa 2016. Luovia reittejä minuun – kirjallisuusterapian lyhyt oppimäärä äidinkielelle ja kirjallisuudelle. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. Kielikoulutuspolitiikan verkkolehti, huhtikuu 2016. <http://www.kieliverkosto.fi/article/luovia-reitteja-minuun-kirjallisuusterapian-lyhyt-oppimaara-aidinkielelle-ja-kirjallisuudelle/>.

Heikkinen, H.L.T. 2015. ”Kerronnallinen tutkimus.” Teoksessa Raine Valli ja Juhani Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. s. 149–167. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kontturi, Katja – Rintanen, Viivi 2017. Sarjakuvabloggaaminen tekee tunteista näkyviä. *Sarjainfo* 3/2017 s. 21–23. <http://sarjakuvablogit.com/2017/10/sarjakuvabloggaaminen-tekee-tunteista-nakyvia/>

Lindquist, Anita 2009. ”Kirjoittaminen itsehoitona ja psykoterapeuttisena menetelmänä.” Teoksessa Juhani Ihanus (toim.) *Sanat että hoitaisimme. Terapeuttinen kirjoittaminen* s. 70–96. Helsinki: Duodecim.

LOPS 2015 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus 2015.

Mantere, Meri-Helga 1991. *Mielen kuvat. Kuvallinen ilmaisu terapeuttisessa kontekstissa*. Helsinki: VAPK-kustannus.

POPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus 2014.

Rissanen, Marjo 2016. *Taitamisen tiede – Tietämisen taide. Taidon oppimisen arkkitehtuuri*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 561. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/51643>.

Sarvela, Kati 2013. *Sisäinen teatteri ja luova kirjoittaminen tietoisuustaitona*. Kuhmo: Kuumussa Virtaa Oy.

*Suomen kirjallisuusterapiayhdistys* 2017: Suomen kirjallisuusterapiayhdistyksen kotisivut. <http://kirjallisuusterapia.net/>.

Östman, Sari 2015. ”Millasen päivityksen tästä sais?” *Elämäjulkaisijuuden kulttuurinen omaksuminen*. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 119. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

### **Esimerkkejä sarjakuvablogeista:**

<http://susiajasoraa.sarjakuvablogit.com/>

Wolf Kankareen blogi, joka käsittelee masennusta ja sukupuolenkorjausprosessia transmiehen näkökulmasta.

<http://norpatti.sarjakuvablogit.com/>

Kiroilevasta siilistä tunnetun Milla Paloniemen blogi, jossa Paloniemi avaa tunnemyrskyjään ja epävarmuuttaan mustan huumorin keinoin.

<http://tiitu.sarjakuvablogit.com/>

Sarjakuva-Finlandian voittaneen, Puupäähatun saaneen taiteilija Tiitu Takalon blogi, jossa hän piirtää sairastumiskokemustaan.

### **Muuta aiheeseen liittyvää luettavaa:**

Auvinen, Elisa 2016. *Lukiolaisten sanoja sisäiselle lapselle: puhefunktiot ja niiden vuorovaikutukselliset merkitykset dialogisesti rakentuissa identiteeteissä*. Pro gradu -

tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Kielten laitos, suomen kieli. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201603091797>.

Halinen, Irmeli – Kauppinen, Eija 2015. Ops 2016. Laaja-alainen osaaminen, monialaiset oppimiskokonaisuudet, uudistuvat oppiaineet sekä vuosiluokkakohtaisten osuuksien valmistelu paikallisessa opetussuunnitelmassa. Diaesitys.  
[http://www.oph.fi/download/167942 OPS2016\\_Laaja-alainen\\_osaaminen\\_Kevat\\_2015.pdf](http://www.oph.fi/download/167942 OPS2016_Laaja-alainen_osaaminen_Kevat_2015.pdf)

Ihanus, Juhani 2002. ”Mykistä oireista puhuttelevaan ilmaisuun – ja koskettaviin tarinoihin.” Teoksessa Juhani Ihanus (toim.) *Koskettavat sanat. Johdantoa kirjallisuusterapiaan* s. 13–32. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.

Linnainmaa, Terhikki 2005. ”Mitä kirjallisuusterapia on?” Teoksessa Silja Mäki & Terhikki Linnainmaa (toim.) *Hoitavat sanat. Opas kirjallisuusterapiaan* s. 11–25. Helsinki: Duodecim.