

KUVAA MUA!

**Museo- ja taidekasvatusprojekti maahanmuuttajalasten
kotoutumista, oppimista ja identiteetin kasvua tukemassa**

Minna Lankinen
Maisterintutkielma
Jyväskylän yliopisto
Musiikin, taiteen ja
kulttuurin
tutkimuksen laitos
Taidekasvatus
Syksy 2018

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Minna Lankinen	
Työn nimi – Title ”Kuvaa mua” - museo- ja taidekasvatusprojekti maahanmuuttajalasten kotoutumista, oppimista ja identiteetin kasvua tukemassa	
Oppiaine – Subject Taidekasvatus	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Syyskuu 2018	Sivumäärä – Number of pages 83
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkielmassani käsittelen yhden taidekasvatusprojektin avulla taide- ja museokasvatuksen mahdollisuuksia tukea valmistavaan opetukseen osallistuvien maahanmuuttajalasten kotoutumista, oppimista, ja identiteetin vahvistamista sekä pohdin valokuvausta taidekasvatuksen välineenä maahanmuuttajien kanssa työskennellessä.</p> <p>Tutkielma on laadullinen toimintatutkimus Minä ja Me –opitaan yhdessä taiteessa –projektista, jossa toimin itse ohjaajana. Näkökulma tutkielmassa on yhteisöllinen, osallistava ja monikulttuurinen taidekasvatus. Aineisto muodostuu osallistuvasta havainnoinnista, tutkijan päiväkirjoista sekä osallistuvien organisaatioiden päähenkilöiden haastatteluista. Tutkielmassa arvioin projektin toimivuutta, verraten sitä aikaisempaan tutkimukseen sekä taidekasvatuksen teoriaan.</p> <p>Tutkimus osoitti taide- ja museokasvatuksen hyväksi välineeksi tukea maahanmuuttajalasten kotoutumista, oppimista ja identiteetin vahvistamista. Projekti toi lisää ymmärrystä maahanmuuttajalasten tilanteesta. Kokemus toi lapsille iloa ja opetti uusia taitoja, joita he selkeästi arvostivat. Tuomalla museon osaksi valmistavan opetuksen kouluvuotta monipuolistimme lasten näkemystä kaupungista jossa he asuvat ja näin edistimme kotoutumista. Taidemuseon tavoitteena oli saavuttaa uusia ihmisiä ja valmistavan luokan tavoite oli oppia uusia tapoja toimia yhteistyössä ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Vähäistä ei ollut myöskään projektissa toimineiden aikuisten tiedon ja taidon syvenemisen merkitys.</p>	
Asiasanat – Keywords maahanmuuttaja, kotoutuminen, taidekasvatus	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

KUVAA MUA!

Museo- ja taidekasvatusprojekti maahanmuuttajalasten kotoutumista, oppimista ja identiteetin kasvua tukemassa

1. Johdanto	4
2. Minä ja Me – opitaan yhdessä taiteessa	5
Taide Meille ja Heti! –hanke	6
Koulumaailma vaatii uusia työkaluja	7
Museon ovi on avoinna	8
Kehittämistyön tausta-ajattelu	9
Maahanmuuttajuus, monikulttuurisuus ja kotouttamisen käsitteet	10
Välineenä valokuva	13
Projektin toteuttajatahot ja osallistajat	14
<i>Näin eteni Minä ja Me – opitaan yhdessä taiteessa -projekti</i>	19
Vierailut Jyväskylän taidemuseossa	19
LUMO '07 –kansainvälinen valokuvataiteen triennaali	19
Jyväskylän Taiteilijaseuran näyttely	22
Aino Kaarina Pajarin näyttely Carborundum	23
"Matka Venäjälle" - pietarilaisen Mitki -ryhmän näyttely	24
Kamerointia	26
Valokuvakollaasit -työpaja koululla	27
Kertakäyttökameroilla toteutetut tehtävät	28
Unelmien minä	31
3. Taidekasvatus tukee ja osallistaa	32
<i>Monikulttuurista, yhteisöllistä ja osallistavaa taidekasvatusteoriaa</i>	33
Monikulttuurinen taidekasvatus	34
Yhteisöllinen ja osallistava taidekasvatus	35
Taiteen tehtävä taidekasvatustoiminnassa	37
Identiteettiä ja yhteisöllisyyttä	38
Oppiminen taiteessa	39
<i>Aiempaa taidekasvatustutkimusta</i>	40
Tutkimusta taidekasvatuksesta kotoutumisen, oppimisen ja identiteetin kasvun tukena	41
Tutkimusta valokuvauksesta	44
4. Projektista tutkimuksen tielle	
Aineistonkeruun menetelmä havainnointi	46
Tutkimusmetodina toimintatutkimus	48
Tutkimusetiikka	50
5. Havainnot toiminnasta	53
Yhteistyö	54
Kotoutumisen tuki	56
Taide kielen oppimisen tukena	59
<i>Visuaalinen ilmaisu voimauttaa</i>	61
Työpajoissa	62
Lasten kuvat	65
6. Johtopäätökset	68
<i>Taidekasvatuksen mahdollisuuksia tukea valmistavaan opetukseen osallistuvia lapsia</i>	69
<i>Valokuva työkaluna valmistavassa opetuksessa</i>	75
Tutkimuksen arviointia	76
Lopuksi	78
Lähdeluettelo	79

1. Johdanto

Taidekasvatuksen pro gradu-tutkielmani koskee maahanmuuttajalasten museo- ja taidekasvatusprojektia *Minä ja Me – opitaan yhdessä taiteessa*. Jyväskylän valmistavaan opetukseen osallistuvien lasten kanssa toteutettu lukuvuoden mittainen projekti sisälsi useita museokäyntejä Jyväskylän Taidemuseossa, työpajoja koululla, sekä itsenäisiä valokuvaustehtäviä. Toiminta päättyi voimauttavaan *Unelmien Minä* -työpajaan ja näyttelyyn omalla koululla toukokuussa 2008.

Tutkielmassani käsittelen yhden taidekasvatusprojektin avulla taide- ja museokasvatuksen mahdollisuuksia tukea valmistavaan opetukseen osallistuvien maahanmuuttajalasten kotoutumista, oppimista, identiteetin vahvistamista ja uusien roolien löytymistä uudessa ympäristössä. Toteuttavilla organisaatioilla oli projektissa myös omat tavoitteensa: Jyväskylän Taidemuseon tavoitteena oli saavuttaa uusia ihmisiä ja valmistavan luokan/koulun tavoite oli oppia uusia tapoja toimia yhteistyössä ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Vähäistä ei ollut myöskään projektissa toimineiden aikuisten tiedon ja taidon syvenemisen merkitys. *Unelmien Minä* -näyttelyn kautta projekti pyrittiin saamaan näkyväksi myös valmistavien luokkien ulkopuolella ja siten levittämään monikulttuurista kasvatusta koulussa. Syksyllä 2008 esittelin projektia *Taiteesta voimaa* –seminaarissa. Seminaarin yhteydessä järjestettiin *Unelmien minä* –workshop Jyväskylän taidemuseolla ja koostin projektista opettajille ja taidekasvattajille vinkiksi ja virikkeeksi lainattavan vihkosen.

Näkökulma tutkielmassa on yhteisöllinen, osallistava ja monikulttuurinen taidekasvatus. Maahanmuutto on tilanne, jossa – olivat lähtökohdat mitkä tahansa – ympäristö muuttuu, yleensä kieli muuttuu ja ennen kaikkea suuri osa ympärillä olevista ihmisistä muuttuu. Valmistavaan opetukseen osallistuvat maahanmuuttajalapset ovat uudessa, vieraassa elämäntilanteessa. Kun yhteisö on uusi, on yksilölläkin mahdollisuus uusiintua, ”päivittää” itsensä. Yhteisöllinen taidekasvatus lähtee sosiokulttuurisesta oppimiskäsityksestä, jossa oppiminen nähdään osallistumisen prosessina. Taidekasvatuksen ymmärryksen mukaisesti taide eri muodoissaan on toimiva kenttä sekä yksilöllisten, että sosiaalisten, ja yhteiskunnallisten asioiden käsittelyyn.

Tutkimus on laadullinen toimintatutkimus, jossa tutkimusmenetelminä ovat osallistuva observointi eli havainnointi, kenttämuistiinpanot sekä projektipäiväkirja, kuvallinen

dokumentointi sekä haastattelut. Pääaineiston tutkimuksessa muodostaa projektipäiväkirjat. Keskiössä ovat projektissa toimineet lapset. Aineistona ja tutkimuskohteena ovat projektiin osallistuneiden lasten kokemukset sekä osallistuvien organisaatioiden näkökulma. Tutkielma ei pyri yleistettävyyteen, vaan se pyrkii ymmärtämään osallistujien tilannetta ja kokemuksia, sekä siten tarjoamaan tietoa ja välineitä taide- ja museokasvatusprojekteihin maahanmuuttajien kanssa toimittaessa. Tutkielmassa avaan *Minä ja Me –opitaan yhdessä* –projektin vaihe vaiheelta, mitä tehtiin, missä ja miten. Kirjoitan auki projektin taustaa ja tavoitteita, sekä avaan sille oleellisia käsitteitä, kuten monikulttuurisuus, maahanmuuttaja ja kotoutuminen. Teoriaosuudessa käsittelem tämän päivän taidekasvatusta, monikulttuurista ja yhteisöllistä taidekasvatustutkimusta. Aineiston analyysi osuudessa pohdin teorian ja aikaisemman tutkimuksen suhdetta omaan tutkimukseeni. Mietin myös, miten olisimme voineet toimia toisin, tai millainen projekti joka toteutettiin kymmenen vuotta sitten olisi, jos se toteutettaisiin nyt. Tutkimustehtäväni on selvittää ja arvioida projektin tavoitteita sekä onnistumisia seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

- Millaisia mahdollisuuksia taidekasvatuksella on tukea valmistavaan ryhmään osallistuvia lapsia, heidän kotoutumistaan, oppimista ja identiteetin kasvua?
- Millainen väline valokuva on maahanmuuttajalasten kanssa työskenneltäessä?

2. Minä ja Me – opitaan yhdessä taiteessa

Minä ja Me –opitaan yhdessä taiteessa –projektin taustalla oli tarve ymmärtää, ja ymmärrys tarpeesta muuttua. Suomalainen yhteiskunta muuttuu vauhdikkaasti. Maahanmuuttajien lukumäärän kasvuvauhti on maassamme, lähtötason alhaisuudesta johtuen, ollut Euroopan nopeimpia. Yhteiskuntaan kuuluu yhä useampia eri kulttuureja edustavia ihmisiä. Yhtenäinen Eurooppa, ihmisten vapaampi liikkuvuus, globaali taloudellinen eriarvoisuus sekä poliittiset riskitekijät ovat asioita, jotka lisäävät nykypäivän yhteiskunnan haasteita liittyen monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttajiin. (Saukkonen 2007, 3,5). Tilastokeskuksen mukaan vuonna 1998 Suomessa oli ulkomaalaistaustaista väestöä alle 100 000, projektin aikaan vuonna 2008 lukema oli 175 000 ja 2017 lukema on jo yli 300 000 (SVT).

Jyväskylän alakouluikäisille maahanmuuttajalapsille suunnattu *Minä ja Me –opitaan yhdessä taiteessa* –projekti toteutettiin lukuvuonna 2007-2008, osana taidemuseoalan kehittämisyksikkö Kehyksen *Taide Meille ja Heti!* –hanketta. Jyväskylän paikallisen alahankkeen toteuttajina

toimivat Jyväskylän Taidemuseo ja Huhtasuon koulu. *Minä ja Me – opitaan yhdessä taiteessa* – projekti sai alkunsa *Taide Meille ja Heti!* –hankkeen käynnistämistilaisuudessa Helsingissä kesällä 2007 Jyväskylän Taidemuseon museolehtori Sirpa Turpeisen ja Huhtasuon koululle valmistavaan opetukseen syksyllä siirtyvän opettaja Irma Korkeaniemen tavatessa toisensa ensikertaa.

Vuonna 2008 Euroopassa vietettiin *Kulttuurien välisen vuoropuhelun* teemavuotta. *Kulttuurien välisellä vuoropuhelulla* pyrittiin hälventämään ennakkoluuloja sekä ymmärryksen kautta lisäämään suvaitsevaisuutta. Erilaiset kulttuurit tulisi nähdä elämää rikastuttavana asiana, vahvuutena, ei uhkana. Kulttuurisella moninaisuudella, diversiteetillä, tarkoitetaan erilaisuuksien hyväksymistä lähtökohtana sekä valta- että muissa kulttuureissa. Kulttuurien ja identiteettien jatkuvat muutosprosessit koetaan voimavarana ja niitä tuetaan tietoisesti. Eri ryhmien kulttuurit mielletään keskenään yhdenvertaisiksi. Lisäksi erilaisuus itsessään koetaan arvokkaaksi. (Matala 2009, 27). Kulttuurien välisen teemavuoden aikana jäsenmaissa järjestettiin hankkeita ja tapahtumia, joilla pyrittiin tuomaan esiin vuoropuhelun tärkeyttä ihmisten arjessa. *Minä ja Me – opitaan yhdessä taiteessa* –projekti oli yksi teemavuoden toimintamuodoista Jyväskylässä. Projektin keskeisiä ajatuksia kotoutumisen edistämisen ja identiteetin vahvistamisen ohella olivat yhteisöllisyys, uudet opiskelutaidot ja kielen oppiminen. Suuressa arvossa oli positiivisten kokemusten antaminen uudessa elämäntilanteessa sekä halu saada lapsista aktiivisia kulttuurin kuluttajia.

Taide Meille ja Heti! –hanke

Taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehyksen hanke *Taide Meille ja Heti!* käynnistyi kaksivuotisena hankkeena, osana Euroopan *Yhdenvertaisten mahdollisuuksien teemavuotta 2007*. Hankkeen tavoitteena on yhdistää kulttuuri- ja opetusala, erityisesti lasten ja nuorten perusopetus; luoda verkosto, jossa taide- ja kulttuurilaitosten tekemä yleisötyö ja koulujen kieli- ja kulttuuriryhmien opetus toimivat työpareina kulttuurisen moninaisuuden edistämiseksi. Hankkeen puitteissa toteutettiin ympäri Suomea yhteensä kolmetoista paikallisprojektia, joissa koulujen kieli- ja kulttuuriryhmät toimivat työparina kulttuuritoimijoiden kanssa. Hankkeiden kautta haluttiin rohkaista kouluja hyödyntämään kulttuuriorganisaatioiden innostavia ja elämyksellisiä toimintoja. Erityisesti lasten ja nuorten perusopetukseen keskittyneen hankkeen toimintaperiaatteina olivat paikallisuus, toiminnallisuus, korkea laatu ja matala kynnyks, monialaisuus, kumppanuus ja dialogisuus. Projektien keskiössä oli luova toiminta sekä kriittinen analyysi. Kaksisuuntaisuuteen perustuvissa projekteissa pohdittiin, mitä eri kulttuuritaustaiset

lapset ja nuoret saavat kulttuurilaitoksista ja niiden esittämistä taiteista, mutta myös mitä he itse tuovat tämän päivän kulttuuriin ja sen tulkintaan. Taide toimii projekteissa kohtaamispisteenä ihmisten ja kulttuureiden kesken. (Matala 2009, 34).

Koulumaailma vaatii uusia työkaluja

Oppilasaineuksen monimuotoisuus ja monikulttuurisuus asettavat omat haasteensa koululle, opettajille ja oppilaille ja se tulisi ottaa huomioon myös koulun ulkopuolella, harrasteissa ja kotona. Koulujen määrärahat ovat pieniä, opetusryhmät suuria. Toimivia tapoja kohdata erilaisuutta, poistaa ennakkoluuloja ja herättää hyväksyntää ovat yhteistyöprojektit muiden toimijoiden kanssa. Perusopetuksen uudistetut opetussuunnitelmat (otettu vuosiluokilla 1.-6. käyttöön 1.8.2016) korostavatkin laaja-alaista osaamista sekä paikallisen opetussuunnitelman tärkeyttä. Uudessa ops:ssa halutaan kehittää oppimisympäristöjä ja tapoja rohkaisemalla kouluja käyttämään yhä enemmän koulun ulkopuolisia ympäristöjä. (oph.fi, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet).

Käytännössä lisääntyneet kansallisuudet näkyvät koulun arjessa monin eri tavoin. Äidinkielenään vierasta kieltä puhuvien peruskoulun oppilaiden lukumäärä maamme peruskouluissa oli vuonna 2005 15 737, vuonna 2008 17 156 ja 2010 20 801. (oph.fi). Maahanmuuttajien ja maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärä tulee edelleen kasvamaan ja näin ollen monikulttuurisuus ja monikulttuurinen toiminta yhteiskunnassamme lisääntymään. *Vielä muutama vuosikymmen sitten suomalaisen opettajan tarvitsi vain harvoin miettiä sitä, miltä oppilaan kotona näyttää tai millainen tämän kokemusmaailma on johonkin tiettyyn ikään mennessä ollut. Hän tiesi, että kaikkien vanhemmat osaavat lukea ja että kaikki viettävät lomia kesämökillä tai ymmärtävät, miksi mennään, vaikka pilkille. Vanhempien tuloerotkaan eivät olleet radikaalisti lapsia jakava tekijä.* Monet koulutyössä käytettävät esimerkit käytännön elämästä perustuvatkin yhä näiden oletusten luomalle kantasuomalaiselle pohjalle. Opettajat joutuvat kantamaan vastuun, johon heitä ei välttämättä ole edes koulutettu. Miten kasvattaa eritaustaisia lapsia toimimaan yhdessä? Ymmärtämään toisiaan? Kunnioittamaan toisiaan? Miten sukkuloida uskontojen, uskomusten, tapojen ja tottumusten viidakossa? Lapset kantavat sisässään kotiensa ennakkoluulot ja asenteet eivätkä ryntää avosylin kohti erilaisuutta. (Kääriä, Siikala 2008, 3, 34). Suomalainen koulujärjestelmä näkee kulttuurien moninaisuuden rikkautena. Perusopetus on muodostunut ja muotoutuu eri kulttuurien vuorovaikutuksessa. Opetus tukee oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kasvua aktiivisiksi toimijoiksi. (oph.fi). Ennakkoluuloja ja asenteita on niin kanta- kuin uussuomalaisilla. Kouluissa on tehty ja tehdään edelleen paljon työtä sen

eteen, että monikulttuurisuus nähtäisiin haasteen sijaan mahdollisuutena. Työn tekemiseen tarvittiin ja tarvitaan edelleen uusia työkaluja. Siihen tarpeeseen myös *Taide Meille ja Heti* –hanke perustettiin.

Maahanmuuttaja kotoutuu ensisijaisesti paikallisesti, jonkin kunnan asukkaaksi. Kotoutumisessa tärkeä merkitys on sillä, millaisia ja miten hyvin toimivia palveluita kunnalla on kotoutumisen tueksi tarjota. (Hammar, Katisko 2016, 228). *Minä ja Me – opitaan yhdessä taiteessa* –projektin tavoitteena oli kokeilla, miten taide- ja kulttuurikasvatuksen avulla voidaan edistää oppilaiden ja heidän vanhempiansa kotoutumista, oman identiteetin vahvistamista ja uusien roolien löytämistä uudessa ympäristössä. Tässä projektissa yhteisöllisyys ja uudet opiskelutaidot olivat keskeisiä ajatuksia. Yhtenä tavoitteena voi nähdä myös halun saada niin maahanmuuttajalapsista kuin heidän vanhemmistaankin aktiivisia kansalaisia, yhteiskunnan toimijoita sekä kulttuuripalveluiden kuluttajia.

Museon ovi on avoinna

Museon tehtävä on tutkia ja tuottaa uutta tietoa, mutta näyttelyiden tulisi samalla olla lähestyttävää ja ymmärrettävää kaikille museokävijöille. Kaisa Kettunen kirjoittaa artikkelissaan *Museossa opitaan*, että myös museoiden on aika ajatella toimintaansa, näyttelyitään ja tilojaan oppimisen näkökulmasta. Museopedagogisen työn lähtökohtana on yleisön edunvalvojana toimiminen. Museopedagogin tehtävä on muistuttaa näyttelyä suunniteltaessa, että kaikkien museokävijöiden tulisi saada näyttelystä jotain irti, ja tarjota näyttelyyn työkaluja sen ymmärtämiseksi. Pitkäjänteisesti museon toimintaa ajattelevat tietävät, että tämän päivän koululaiset ovat tulevaisuuden aikuisyleisöä ja tuntevat museon kasvatuksellisen ja kulttuuriperintöä siirtävän vastuun. Tulostavasti aikoina monet museot joutuvat asettamaan täyden pääsymaksun maksavan aikuisyleisön etusijalle, ja silloin eivät resurssit aina riitä lapsille ja nuorille suunnattuun toimintaan. Resurssien jaosta on kyse myös silloin, kun museo painottaa erilaisia tehtäviään. Koulut kulkevat opetussuunnitelman mukaan, ja museoilla on omat profiilinsa ja tavoitteensa. Monessa pedagogisen toiminnan vakavasti ottavassa museossa on viime vuosina alettu tutkia opetussuunnitelmia aiempaa tarkemmin ja joskus jopa vastata niiden synnyttämiin tarpeisiin. Museo voi kehittää ja tarjota erilaisia keinoja koulun opetussuunnitelman määrittämiin tavoitteisiin. Opettaja ratkaisee, ottaako museon tarjoaman kulkuneuvon vai kulkee perille omin jaloin. Myös koulun opettajat saattavat painottaa opetustaan sen mukaan, mitä museot kulloinkin tarjoavat. Nykyiset opetussuunnitelmat rohkaisevat, jopa velvoittavat, entistä enemmän ympäröivän yhteiskunnan käyttämiseen opetustyössä. Kouluissa on jo huomattu koko maailman olevan oppimisympäristöä. Oppiminen tapahtuu aina jossakin

kontekstissa ja konteksti ulottuu niin koulujen kuin näyttelytilojenkin ulkopuolelle, ympäröivään maailmaan ja sen ilmiöihin. (Kettunen, 2006, 179-183).

Kehittämistyön tausta-ajattelu

Perusopetuslain säädös määrää maahanmuuttajille järjestettävästä perusopetukseen valmistavasta opetuksesta. *Valmistavan opetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle tarvittavat valmiudet suomen tai ruotsin kielessä ja tarpeelliset muut valmiudet esiopetukseen tai perusopetukseen siirtymistä varten sekä edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Opetuksen tavoitteena on lisäksi tukea ja edistää oppilaiden oman äidinkielen hallintaa ja oman kulttuurin tuntemusta.* (oph.fi). Arki valmistavassa luokassa on suomalaisen koulujärjestelmän ja yhteiskunnan opiskelua. Oppiminen siellä on sosiaalista, kasvamista yhteisöllisyyteen, eikä oppimisella ei tässä yhteydessä tarkoiteta pelkästään kouluaineita. Projektilla pyrittiin saamaan aikaan hyvää yhdessä olemisen ja kokemisen tunnetta, kokemus osallisuudesta. Projektin lähtökuopissa museolehtori Sirpa Turpeinen nosti esiin sosiokulttuurisen innostamisen, voimautumisen käsitteen sekä voimauttavan valokuvan menetelmän.

Projektissa oli sosiokulttuurinen oppimiskäsitys. Sosiaalipedagogiikka pohjautuu filosofiaan ja etiikkaan. Sosiaalipedagogiikan syntyyn vaikutti kasvatuksen yhteiskunnallisen merkityksen entistä parempi ymmärtäminen. Se suuntaa ajatteluun perustuvaa toimintaa. Se ei ole metodi vaan oppiala, jossa toiminta ja teoria ovat dialektisessa vuorovaikutuksessa.

Sosiaalipedagogiikka on luonteeltaan vahvasti soveltavaa ja käytännöllistä. Sosiaalipedagogisella kasvatustyöllä on kaksi oppialan määritelmiin perustuvaa tavoitetta: ensinnäkin yksilön sosialisointin tukeminen ja toiseksi sosiaalisten ongelmien ennaltaehkäiseminen sekä ihmisen tarpeista ja monipuolisesta hyvinvoinnista huolehtiminen. Sille sopivia menetelmiä ovat toiminnalliset, elämykselliset ja osallistavat menetelmät. Modernin sosiaalipedagogian saksalaisessa elämänperspektiivisuuntauksessa tavoitteena on, että jokainen kykenisi tulemaan toimeen oman arkipäivänsä (elämismaailmansa) kanssa. (Kurki 2000, 112-132).

Sosiokulttuurisessa oppimiskäsityksessä oppiminen ymmärretään asteittain syvenevänä osallistumisen prosessina, jonka aikana yksilö saavuttaa yhteisössä keskeisen aseman ja oppii käyttämään yhteisön materiaalisia ja psykologisia työkaluja toiminnassaan. Sosiokulttuurisessa oppimiskäsityksessä on tällöin kyse ajattelun kehittämisestä ja maailmassa olemisen ja yksilön aseman muuttumisesta. Oppijana voidaan nähdä niin yksilö kuin yhteisö ja oppiminen voi tapahtua myös yhteisön toiminnan laajentumisena tai muuttumisena. Venäläinen psykologi Lev

Vygotsky kehitti tiedollisen kehityksen teorian, jota kutsutaan myös sosiaalisen kehityksen teoriaksi. Teorian mukaan sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen merkitys oppimiseen ja kielen ja ajattelun väliseen yhteyteen. Arkipäivä ei kuitenkaan ole staattinen, vaan se merkitsee uusien kokemusten vastaanottamista ja kriittisen ajattelukyvyyn ja itsetietoisuuden kasvua.

Elämänperspektiivillä onkin sekä persoonallisia että sosiaalisia ulottuvuuksia.

Sosiaalipedagogiikan ydinkysymyksiin kuuluvat yhteisöllisyyden ongelmat, ihmisen ja yhteiskunnan monimuotoinen suhde. Tavoitteena on rakentaa sellaista yhteisöä, joka antaa jokaiselle ihmiselle mahdollisuuden toteuttaa ihmisenä olemisen oikeuttaan sen kaikissa arvokkaissa muodoissa. Kulttuuri nähdään laajassa merkityksessä, ihmisen toimintana omassa arkipäivässään, oman arkipäivän luomisena paremmaksi ja sitä kautta koko maailman luomisena askel askeleelta oikeudenmukaisemmaksi paikaksi elää. (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala, 2010, 93).

Sosiaalikulttuurinen innostaminen on sosiaalipedagogiikan suuntaus, joka on syntynyt Ranskassa toisen maailmansodan jälkeen. Ihmisten lisääntynyt vapaa-aika on saanut kasvatuksellisia ulottuvuuksia, sillä lisääntyvä vapaa-aika tuo mahdollisuuksia myös persoonalliseen kehittymiseen. Sosiokulttuurinen innostaminen onkin pedagoginen liike, jossa yhdistyvät kasvatuksellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen toiminta. Se on arkipäivän sosiaalisen toiminnan väline, jonka avulla herkistetään ja motivoidaan ihmisiä osallistumaan. Toiminnan tavoitteena on sellaisen osallistumisen lisääminen, jossa ihmiset ovat todellisia toimijoita ja arkielämänsä ja siten myös kulttuurinsa tuottajia. Osallistumalla ihmisten on mahdollista kehittää arkipäiväänsä ja pyrkiä yhdessä kohti luomiansa sosiaalisia ihanteita. (Kurki 2000, 11-14).

Maahanmuuttajuus, monikulttuurisuus ja kotouttamisen käsitteet

Maahanmuuttajien tilanteen ymmärtämisessä projektin alussa minua auttoi erityisesti Maaret Marjetan opetushallitukselle tekemä selvitys *Kotimaassa tiedettiin kuka minä olen* (1998). Se avasi aiemmin vierasta maahanmuuttajien arkipäivää, auttaen ymmärtämään kotoutumista ja sen ongelmia perheen kannalta. Selvityksen painopiste on maahanmuuttajien koulunkäyntiin liittyvissä asenteissa, mutta siinä tarkastellaan myös maahanmuuttajien yleisiä integraatioasenteita perheen, kasvatuksen, uskonnon ja tukiverkoston alueella. Maahanmuutto- ja pakolaispolitiikan tavoitteena on maahanmuuttajien integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan ja työelämään sekä syrjäytymisen estäminen. (Marjeta 1998).

Maahanmuuttaja on henkilö, joka elää väliaikaisesti tai pysyvästi maassa, jossa hän ei ole syntynyt, mutta johon hän on luonut sosiaalisia siteitä. Yhdessä he eivät muodosta yhteisöä, heillä ei tarvitse olla keskenään yhteistä kulttuuria tai kieltä. Käytettäessä termiä maahanmuuttaja yhdistetään joukko ihmisiä, joilla ei välttämättä ole mitään tekemistä keskenään. Hiltunen käyttää väitöskirjassaan *Yhteisöllinen taidekasvatus – Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä* (2009) Zygmund Baumanin käsitettä naulakkoyhteisöllisyys: eksploosiivinen, paikasta riippumaton yhteisö, joka on lyhytikäinen ja keskittyy yhteen ominaisuuteen tai päämäärään. (Hiltunen 2009, 48) Mielestäni käsite sopii hyvin moniin maahanmuuttajiin ja myös valmistavan opetuksen ryhmään, sillä monesti heidät niputetaan, sen hetkisen elämäntilanteen, maahanmuuttajuuden ja/tai puutteellisen kielitaidon takia yhteen, vaikka heidän elämänsä ja elämäntilanteensa voivat olla keskenään hyvin erilaisia. Yhteisöt joihin he kuuluvat tai haluavat kuulua ovat toisaalla tai tulevat muodostumaan toisaalla.

Yksinkertaisimmillaan monikulttuurisuus on sanana kuvaileva, asiantilan toteava termi, joka väittää, että yhteiskunnassa elää rinnakkain monia, kulttuuriltaan poikkeavia ryhmiä. Arkikielessä monikulttuurisuus liitetään yleensä etnisiin kysymyksiin ja maahanmuuttajiin. Käsitteenä monikulttuurisuus sisältää oletuksen kulttuureista selvärajaisina ja muuttumattomina kokonaisuuksina. Monikulttuurisuutta on pidetty ideologisena terminä tai ohjelmana, joka esittää yhteiskunnan jakautumisen erilaisiin kulttuuriin yhteisöihin tavoiteltavana tilana. Tasapainoinen yhteiskuntakehitys edellyttää hyviä etnisten ryhmien välisiä suhteita, jotka rikastavat kaikkia osapuolia. (Ikäläinen 2003, 30, Pääjoki 2004, 10, Saukkonen 2007, 7,8, Liebkind 2000, 9). *Minä ja Me –opitaan yhdessä taiteessa* –projektissa monikulttuurisuus ei näkynyt toiminnan sisällössä, vaikka siihen osallistui maahanmuuttajia monista eri kulttuureista. Monikulttuurisuus oli projektissa läsnä, mutta sitä ei korostettu. Lasten kotimaita, lähtökohtia tai esimerkiksi äidinkieliä ei projektissa tarkoituksella nostettu esiin.

Yhtenä projektin tavoitteista oli tukea lasten ja heidän vanhempiensa kotoutumista. Kotoutumistoimia ohjaa lainsäädäntö kuten ulkomaalaislaki (2004), laki kotoutumisen edistämisestä (2010), kansainväliset sopimukset sekä maahanmuutto- ja pakolaispolitiikka. Kotoutumisella tarkoitetaan Suomen laissa mm. maahanmuuttajan yksilöllistä kehitystä tavoitteena osallistua työelämään ja yhteiskunnan toimintaan samalla omaa kieltään ja kulttuuriaan säilyttäen. (Finlex 1386/2010, 1§). *Taide Meille ja Heti!* –hankkeen raportissa kotoutuminen avataan seuraavasti: Kotoutumisella ja kotouttamisella tarkoitetaan yhteiskuntaan integroimista. Kotoutuminen on kaksisuuntaista: se koskee siirtolaisten ja suomalaisen yhteiskunnan kotoutumista. Kotoutumisella tarkoitetaan maahanmuuttajan ja yhteiskunnan

vuorovaikutteista kehitystä, jonka päämääränä on, että maahanmuuttaja tuntee olevansa yhteiskunnan aktiivinen ja täysivaltainen jäsen. Kotouttaminen taas on kotoutumisen monialaista edistämistä ja tukemista viranomaisten ja muiden tahojen toimenpiteiden ja palvelujen avulla. Työ- ja Elinkeinoministeriön mukaan kotoutuminen on kaksisuuntaista: maahanmuuttajan ohessa yhteiskunta muuttuu väestön monimuotoistuuessa. Kotoutumisprosessiin liittyy keskinäisiä oikeuksia ja velvollisuuksia eli yhteiskunnan on tarjottava maahanmuuttajalle riittävät mahdollisuudet kotoutumiseen, mutta maahanmuuttajan on osallistuttava myös itse aktiivisesti oman tilanteensa ja kotoutumisen edistämiseen. Kotoutuminen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa suomalaisen yhteiskunnan kanssa, keskeisimmin arkipäivän tilanteissa ja lähiyhteisöissä, kuten päiväkodeissa, kouluissa, harrastustoiminnassa ja työpaikoilla. (Matala, 2009, 27, Työ- ja elinkeinoministeriö 2014).

Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumista tukee kielitaito, työnsaanti ja kontaktit uuteen yhteiskuntaan, mutta lapsen kotoutumiseen vaikuttavat kaikki nämä seikat lapsen itsensä kannalta ja tämän lisäksi vanhempien tilanne. Vanhempien on tutkimusten mukaan selvästi hankalampi sopeutua ja kotoutua uuteen maahan, mikä on omiaan lisäämään jännitteitä perheen sisällä. Marjetan selvitys osoitti, että maahanmuuttajaperheet tarvitsisivat nykyistä enemmän koulun tukea lasten kasvattamisessa vahvaan omaan kulttuuriseen identiteettiin, mikä puolestaan on edellytys onnistuneelle kotoutumiselle. (Marjeta 1998, 5).

Maahanmuuttajien kiinnittymistä suomalaiseen yhteiskuntaan voidaan tarkastella myös osallisuuden ja osallistumisen käsitteillä. Osallisuudella tarkoitetaan ympäröivän yhteisön elämään ja toimintaan osallistumista ja osallisena olemista. Osallisuus tekee elämästä mielekästä ja tuottaa hyvinvointia ja terveyttä. Osallistuminen on yhteiskunnallista osallistumista, kuten äänestysaktiivisuutta tai järjestötoimintaan osallistumista. Osallisuus, osallistuminen ja kotoutuminen edellyttävät vuorovaikutusta erilaisten ihmisten ja tahojen välillä sekä monenlaisten verkostojen ylläpitämistä ja luomista. (Hammar, Katisko 2016, 214–216).

Minä ja Me –opitaan yhdessä taiteessa –projektissa pyrittiin tukemaan kotoutumista molempiin suuntiin. Vaikka projektiin osallistuvat lapset olivat maahanmuuttajia, niin projektin osallistuvista organisaatioista taidemuseolla oli projektissa kotoutumistavoitteita. Taidemuseo halusi työkaluja maahanmuuttajien saavuttamiseen, ja tämä oli suurin kimmoke lähteä mukaan projektiin. Koulun puolella toteuttava taho (valmistavan luokan opettaja) taas halusi tarkastella itselle vieraampaa taidekasvatusta työvälineenä valmistavassa opetuksessa.

Välineenä valokuva

Voitto Niemelä sanoo jo vuonna 1972 julkaistussa *Valokuva, opaskirja kouluille ja harrastajille*-teoksen johdannossa, että *kamera on erittäin monikäyttöinen ja 'kuuma' viestintäväline, jolla voidaan vaikuttaa ympäristöemme asioihin tuomalla ne nähtäville*. Tuo kaikkien ulottuvilla oleminen sekä nähtäville tuominen olivat suurimmat syyt siihen, että juuri valokuva valikoitui projektin pääasialliseksi ilmaisuvälineeksi. Toinen peruste valokuvan käyttöön oli välineen tasavertaisuus ryhmässä, jossa teknisen osaamisen taso eri ikäisten lasten kesken vaihtelee. Näkyvät perustelut valokuvan valikoitumiseksi ovat saavutettavuus, helppous ja tasa-arvoisuus. Tämän lisäksi taustalla vaikutti terapeuttisesti suuntautunut sosiaalipedagoginen, voimauttavan valokuvan menetelmä.

Voimauttavan valokuvan menetelmä on 2000-luvulla suosioon noussut, taide- ja sosiaalikasvattaja Miina Savolaisen kehittämä menetelmä, jossa valokuvaa käytetään yksilön ja erilaisten ryhmien voimautumisprosessin aikaansaajana. Kysymys ei varsinaisesti ole valokuvaamisesta, vaan näkemisen ja katsomisen tavasta. Menetelmä perustuu voimauttamiseen eli empowerment -käsitteeseen ja pyrkii löytämään ja tekemään näkyväksi jokapäiväisessä arkitodellisuudessa piiloon jäävän arvokkaan, hyvän ja merkityksellisen. Kuvausprojekteissa on aina mukana tavoitteellisuus: mitä haluan tehdä näkyväksi ja vahvistaa? Oleellista on päinvastainen kuvaustilanteen dynamiikka: kuvaajan tehtävänä on kuunnella, miten kuvan kohde, päähenkilö, haluaa määritellä itseään. Kuvaustilanne merkitsee kokemusta nähdyksi ja kuulluksi tulemisesta. Se rakentaa luottamusta toisiin ihmisiin erityisesti niillä ihmisillä, jotka ovat jääneet näkymättömiksi. Omakuvien avulla menetelmässä tutkitaan omaa identiteettiä, omia erilaisia puolia, rooleja ja tunteita sekä opetellaan katsomaan oman persoonan moniulotteisuutta lempeämmin. Suurimmalle osalle ihmisistä vaikea omakuvan hyväksymisen prosessi, on metafora itsen hyväksymiselle. Omakuvien mahdollistama kokemus oman elämän merkityksellisyydestä ja sen ääreen pysähtyminen synnyttää yleensä yhteisöllisyyttä ja luovaa iloa. Arjen teemojen tavoitteellista valokuvaamista käytetään ajankohtaisten, yksilön tai yhteisön elämäntilanteisiin liittyvien asioiden sekä niihin kytkeytyvien tunnemerkitusten selkeyttämiseen. Voimauttavassa prosessissa opitaan tietoisesti tekemään itsessä olevaa ehjyyttä, arvokkuutta ja vahvuutta näkyväksi sekä katsomaan itseä hyvänä. Kuvallinen jäsentäminen luo rakennetta myös asioille, joita ei ole mahdollista sanallistaa. (voimauttavavalokuva.net).

Minä ja Me – opitaan yhdessä taiteessa –projektin ilmaisuväline oli valokuva. Vaikka työskentelyllä pyrittiin voimautumiseen, ei projektia toteutettu voimauttavan valokuvan

menetelmin. Valokuvan kautta pyrittiin löytämään ja tekemään näkyväksi arkitodellisuudessa piiloon jäävä arvokas, hyvä ja merkityksellinen. Voimaantumiskäsite, voimaistaminen on asia, josta kirjoitetaan ja puhutaan paljon edelleen ja varsinkin projektin toiminta-aikana se tuntui olevan todella pinnalla. Savolainen itse määrittelee voimauttamisen tilan antamisena toiselle. Juhani Räsänen teoksessa *Voimaantumisen mahdollistaminen ja ratkaisut* voimaantuminen (englanniksi empowerment) määritellään tarkoittamaan ihmisestä itsestään lähtevää voimaantumisprosessia. Voimaantumisessa korostuu ihmisen itsemäärittely, se ettei toista ihmistä voi voimauttaa. Parhaimmillaan voimaantuneisuus luo tunteen kontrollista omassa elämässä sekä luottamuksen omiin kykyihin toimia itselle tärkeissä asioissa. (voimauttavavalokuva.net, Räsänen 2006, 10,11). Projektissa pyrimme taidetoiminnan kautta poistamaan lapsissa ja heidän vanhemmissaan pahaa oloa ja voimattomuutta ja siten luomaan voimaantumista.

Projektin toteuttajatahot ja osallistujat

Toimivat organisaatiot *Minä ja Me –opitaan yhdessä taiteessa* –projektissa olivat Jyväskylän taidemuseo ja Huhtasuon koulu sekä Jyväskylän seudun lasten ja nuorten kulttuurikeskus Kulttuuriaitta. Projektin ohjausryhmä aloitti työnsä alkusyksystä 2007. Ohjausryhmään kuuluivat Huhtasuon koulun valmistavien ryhmien opettajat Irma Korkeaniemi ja Katrin Jarva, taidemuseon museolehtori Sirpa Turpeinen sekä minä Minna Romppanen, taidekasvatuksen opiskelija Jyväskylän yliopistosta. Muissa rooleissa projektissa olivat mediataiteilija John Mluge, taidekasvattaja Sirkka-Liisa Särkkä, sekä yliopiston taidekasvatuksen opiskelijat Johanna Karlstedt, Minnamaaria Koskela, Sanna Lahti ja Maria Hietala.

Lukuvuonna 2007-2008 kaikki Jyväskylän perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistuvat 7-12-vuotiaat lapset olivat Huhtasuon koulussa ja siten he kaikki myös osallistuivat *Minä ja Me –opitaan yhdessä taiteessa* –projektiin Huhtasuon koululla ja Jyväskylän Taidemuseon tiloissa Kauppakatu 23:ssa. Valmistavia ryhmiä oli kaksi. Ryhmien opettajien Irma Korkeaniemen ja Katrin Jarvan tehtävänä oli tiedottaa lasten vanhempien lisäksi rehtorille ja muille opettajille sekä kouluhenkilökunnalle projektista ja sen vaiheista. Sirpa Turpeinen vastasi Taidemuseon osuudesta, varasi museokäynnit ja toimi projektin raporttoijana *Taide Meille ja Heti!* –hankkeelle. Oma roolini projektissa oli laaja. Pääsin mukaan toimintaan heti projektiin alkuvaiheessa ja olin mukana koko toiminta-ajan. Olin mukana kaikissa ohjausryhmän tapaamisissa, vedin *Unelmien Minä* –työpajaa lukuun ottamatta kaikki koululla toteutetut työpajat, olin (vähintään) mukana (yhtä lukuun ottamatta) kaikilla museokäynneillä. Työpajojen sisältöön sain tukea ja ohjausta pääasiassa Sirpa Turpeiselta. Toimin kaksoisroolissa vetäjänä ja tutkijana, kuvasin tapaamisia,

tarkkailin lapsia ja pidin päiväkirjaa. Projektin aikataulu ja tavoitteet suunniteltiin ja raportit valmisteltiin yhdessä ohjausryhmän kokouksissa.

Kulttuuriaitan rooli projektissa oli tärkeä, vaikkakin toiminnan käynnissä ollessa näkymätön. Kulttuuriaitta rahoitti projektia, sekä järjesti projektin päätyttyä workshopin, jossa asiasta kiinnostuneet opettajat pääsivät omakohtaisesti tutustumaan projektiin. Osana silloista valtakunnallista lastenkulttuurikeskusten Taikalamppu-verkoston Lasten- ja nuortenkulttuurikeskus Kulttuuriaitta oli mukana kulttuurien välisen vuoropuhelun teemavuodessa, jonka tärkeimmäksi tavoitteeksi nostetaan toisen kuunteleminen ja hyväksyminen. Syksyllä 2008 projektia esiteltiin myös *Taiteesta voimaa* –seminaarissa. Seminaarin yhteydessä järjestettiin kiinnostuneille *Unelmien minä* –workshop Jyväskylän taidemuseolla. Workshopiin osallistui pääasiassa Jyväskylän ja lähiseudun opettajia. Projektista koostettiin lainattava vihkonen, jossa jokainen vaihe ja työpajat kuvataan ja avataan. Vihkonen avulla projektissa toteutettuja tehtäviä voi toteuttaa ja soveltaa mihin tahansa ryhmään. Vihkonen on lainattavissa Jyväskylän Taidemuseolta tai Kulttuuriaitasta.

Projektiin osallistui kahdessa ryhmässä yhteensä kuusitoista 7-12-vuotiasta lasta, jotka opiskelivat valmistavassa opetuksessa. Projektin alussa lasten vanhemmilta kysyttiin lupa osallistua projektiin. Järjestettiin vanhempainilta, jossa projektista kerrottiin tarkemmin lasten huoltajille, ja jossa myös heidät kutsuttiin mukaan museon toimintoihin. Maahanmuuttajille tyypillisesti lasten taustat olivat keskenään hyvin erilaisia. Osaamisen taso, aikaisemmat kouluvuodet ja suomen kielen taito vaihtelivat. Lasten perhetausta, taloudellinen asema ja aikaisemmat kokemukset olivat keskenään hyvin erilaisia, mikä asettaa omat haasteensa ryhmälle ja sen toiminnalle. Osa lapsista oli adoptoituja, osa muuttanut vanhempien työn takia Suomeen ja osa oli saapunut pakolaisina ilman vanhempiaan tai vanhempiensa kanssa. Lapset ovat kotoisin mm. Puolasta, Venäjältä, Liberiasta, Kongosta, Iranista, Thaimaasta, Burmasta ja Bangladeshista. Lapset opiskelivat kahdessa ryhmässä. Osa lapsista siirtyi kesken vuoden perusopetukseen ja myös uusia lapsia tuli luokkaan. Keskimäärin projektissa oli mukana 15 lasta. Projektia suunniteltaessa tiedettiin, että vaihtuvuutta tulee ja projekti rakennettiin niin, ettei vaihtuvuus haittaa ja uudet lapset pääsevät helposti mukaan toimintaan. Projektin päätyttyä ryhmät hajosivat ja lapset siirtyivät kesäloman jälkeen perusopetusryhmiin eri puolille kaupunkia.

Valmistavan opetuksen opettaja Irma Korkeaniemi lähti, vaikka olikin vasta samana syksynä aloittamassa työnsä Huhtasuon koululla, projektiin mukaan, sillä koulu ja maailma muuttuvat koko ajan ja pysyäksemme perässä meidän on rohkeasti kokeiltava uusia tapoja ja asioita.

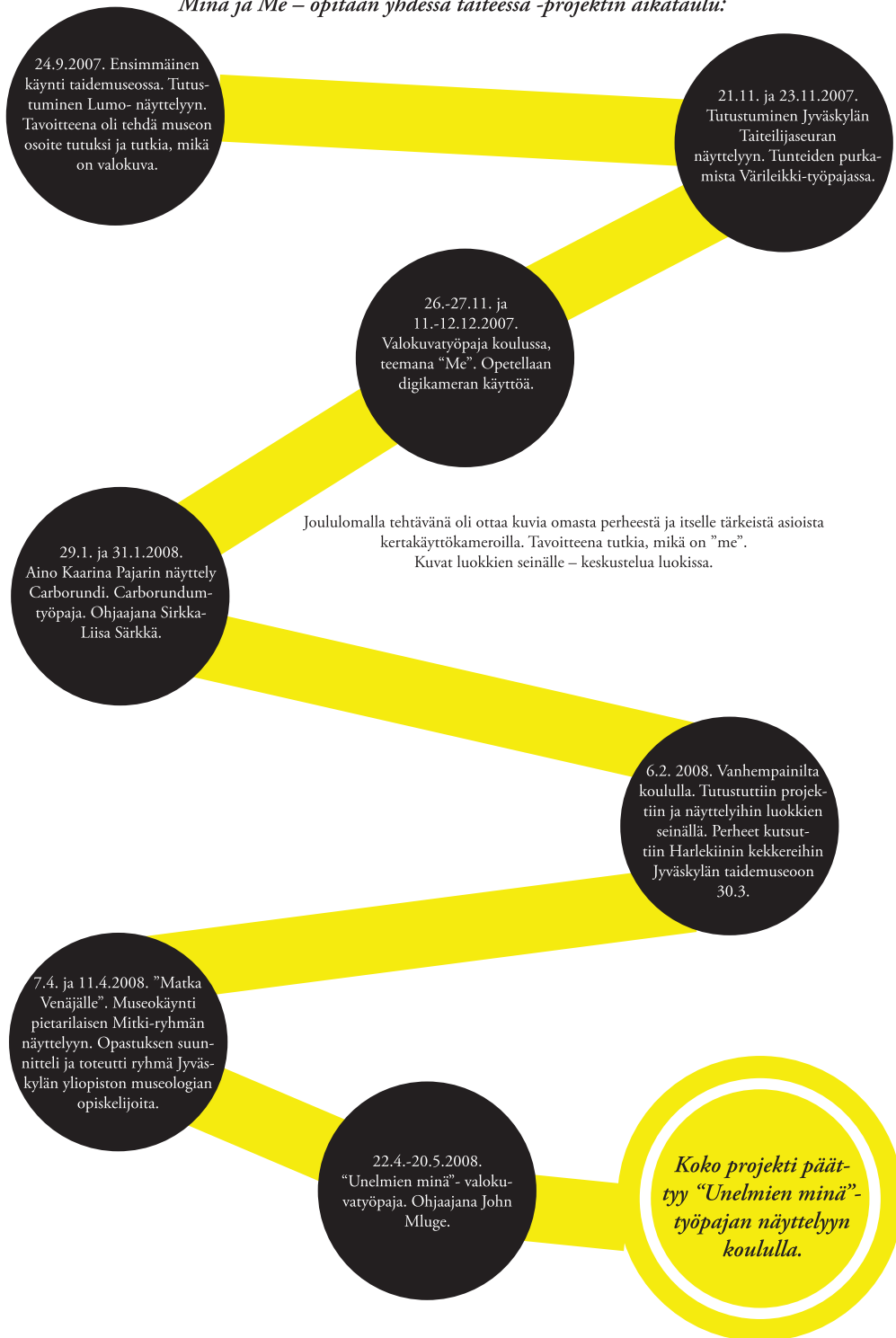
Perusopetukseen valmistavan opetuksen tarkoituksena on turvallisessa ympäristössä tutustua ja sopeutua suomalaiseen kouluun, yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Valmistavan ryhmän opetus ei ole vain perinteistä oppiaineiden opetusta, vaan ryhmässä opetellaan oppimaan. Oppiainekohtaisten sisältöjen ohessa opitaan koulun rutiineja, koulussa olemista ja ymmärrystä uuteen elämään, uudessa tilanteessa ja uudessa maassa. Valmistavan opetuksen tahti on perusluokkaa huomattavasti verkkaisempi ja värikkäämpi. Totuttelua vaativia asioita valmistavaan opetukseen osallistuville lapsille voivat olla mm. kouluruokailu sekä Suomen sääolosuhteet. Oman haasteensa valmistavan luokan opetukseen tuo suuri ikäjakauma, kun samassa ryhmässä opiskelee täysin eri kehitysvaiheessa olevia lapsia. Vaikka vuosina ero ei ole suuri, niin osaamisessa, kehityksessä ja kiinnostuksen kohteissa jo vuosi, jopa puoli vuotta ikäeroa yhdistettynä erilaiseen taustaan on iso asia. Oppiminen valmistavassa ryhmässä on hyvin kielipainotteista, sillä ilman kieltä on vaikeaa edetä. Huhtasuon koulun valmistavissa luokissa oli Irma Korkeaniemen mukaan ryhmien kokoonpanossa jonkin verran kiinnitetty huomiota tulomaahan. Samaa äidinkieltä keskenään puhuvat lapset pystyivät opettamaan toisiaan ja toimimaan tulkkeina toisilleen. Vaikka oma äidinkieli onkin, kuten Irma Korkeaniemi sanoo, sydämen kieli, niin suomi tulee Suomessa olemaan lapsen toiminnallinen kieli. Suomen kielen oppiminen on ensisijaisen tärkeää, jotta lapsi kotoutuu uuteen maahan ja löytää oman paikkansa siinä. Opettajien toivomuksesta kieltä ja kielen oppimista korostettiin projektin kaikissa vaiheissa. Kun sanat eivät riitä, käytetään kuvaa ja kuvan kautta opitaan paljon sanoja. Samalla opimme paljon itsestämme sekä muista. Oppilailleen Korkeaniemi koki tärkeimmäksi positiiviset kokemukset, kuulumisen tunteen, sekä sen, että vaikka koetaan erilaisuuden tunnetta, esim. yhteisen kielen puuttumisen takia, ei kuitenkaan koeta olevan ulkopuolisia. Korkeaniemi toivoi lapsen olevan valmentavasta ryhmästä poistuessaan tyytyväinen itseensä sellaisena kuin on. Tavoitteena oli säilyttää tietoisuus ja kosketus kulttuuriin, josta on tullut, sekä uuteen kulttuuriin, jonka parissa elää. Valmistavassa ryhmässä ei ole tarkoitukseen kuroa kiinni syntyperäisten suomalaisten kielitaitoa tai muuta osaamista, vaan vahvistaa lasta yksilönä, löytää asiat joissa hän on hyvä. Tärkeää on myös ystävät – jokaisella on oltava edes yksi hyvä ystävä.

Jyväskylän taidemuseossa tiedostettiin, ettei se tavoittanut maahanmuuttajaperheitä, ja oli tarve lähestyä tätä ongelmaa. Koko toimintansa ajan museo on pyrkinyt erilaisten projektien, työpajojen ja yhteistyökuvioden kautta kartoittamaan erilaisten ihmisten tarpeita ja siten saavuttamaan heitä museokävijöiksi. Se nostaa aika ajoin, tietoisesti toimintansa keskiöön erilaisia asiakasryhmiä ja niiden kanssa toimimisen. Saatuja kokemuksia hyödynnetään museokasvatuksessa ja koko museotyössä. Tällaisen toiminnan Turpeinen näki tärkeäksi koko museon oman toiminnan kehittämisen kannalta. Jyväskylän taidemuseo toivoi, että projektin

kautta myös lasten vanhemmat saavat positiivisia kokemuksia museosta. Myös heidät haluttiin kutsua museon näyttelyihin ja tapahtumiin ja myös heihin haluttiin saada projektin kautta yhteys.

Organisaatioiden yhteinen tavoite projektissa oli lyhyesti monialainen yhteistyö ja saavutettavuus. Museoliiton julkaisussa *Museo oppimisympäristönä* (2004) todetaan, että tulevaisuudessa koulujen museovierailut lisääntyvät, koska koulujen opetussuunnitelmissa edellytetään käytettävän ulkopuolisia oppimisympäristöjä. (Haapalainen, Järnefelt, Kallio 2004, 164). Halu yhteistyöhön on olemassa ja *Minä ja Me* -tyyppisillä projekteilla on hyvä selvittää yhteistyömuotoja ja mahdollisuuksia.

Minä ja Me – opitaan yhdessä taiteessa -projektin aikataulu:



Näin eteni Minä ja Me – opitaan yhdessä taiteessa -projekti

Vierailut Jyväskylän taidemuseossa

Lukuvuoden aikana Jyväskylän taidemuseossa oli neljä näyttelyä ja oppilaat vierailivat niissä kaikissa. Tällä tavoin pyrittiin kehittämään lasten kuvanlukutaitoa ja ilmentämään museon monimuotoisuutta. Monet lapsista eivät olleet koskaan aikaisemmin käyneet museossa. Näyttelyt olivat keskenään hyvin erilaisia, ja tilan ja teosten muuttuminen jo tutussa rakennuksessa aiheutti ihmetystä joka vierailulla. Museokäynneillä haluttiin lisätä tietoa ja luoda kiinnostusta museon toimintaa kohtaan. Museossa oli aina toiminnallinen opastus tai opastettu kierros toiminnallisella työpajaosuudella. Museon työpajoissa lapset pääsivät maalaamaan ja tekemään grafiikkaa. Opastukset rakennettiin vaihteleviksi ja kierroksilla oli eri oppaat. Koska koulun tavoitteena oli kielen oppiminen, keskustelu teoksista ja näyttelystä oli toimintaa, jolle jätettiin aina aikaa. Museossa koettuihin asioihin palattiin aina myös koululla pidettävissä työpajoissa.

LUMO '07 –kansainvälinen valokuvataiteen triennaali

Lasten ensimmäinen museokäynti oli 24.9.2007. Vietimme Jyväskylän taidemuseossa noin kaksi tuntia tutustuen toisiimme sekä *LUMO '07* –näyttelyyn. Valokuvataiteen triennaali *LUMO* oli meistä ohjaajista ja projektin suunnittelijoista hyvä tapa aloittaa, sillä se oli kansainvälinen valokuvataiteen triennaali, jolla oli projektimme kanssa yhteinen ilmaisuväline ja aihe. *LUMO '07* –näyttely levisi kaupungissa useaan tilaan, mutta Huhtasuon lasten kanssa tutustuttiin ainoastaan Taidemuseossa oleviin teoksiin.

LUMO '07, teemana 'US' eli 'ME', yhteisö ja yhteisöllisyys, esitteli uutta valokuvataidetta mm. Etelä-Afrikasta, Kuubasta ja Euroopasta. *LUMO '07* korosti valokuvallisuutta ja valokuvan kykyä osallistua - sen mahdollisuuksia tulkita ja ilmaista osallisuutta johonkin. Teemasta huolimatta *LUMOn* painopiste oli valokuvailmaisun esteettisen ja kerronnallisen laadun esittelyssä. *LUMO '07* pyrki valottamaan, minkälaista on ihmisen elämä yhteiskunnallisten murrosten äärellä, miten ilmenevät yhteisöllisyys ja identiteetti muutoksessa, sitä odottaessa tai sen jälkeen. (jkl.fi/taidemuseo).

Vuoden 2007 *LUMO*ssa panostettiin erityisesti museokasvatukseen ja toteutettiin sen teemaan liittyviä työpajoja, joissa ryhmät eri viitekehyksistä tutkivat omaa identiteettiään ja suhdettaan ympäristöönsä valokuvan keinoin. *Minä ja Me – opitaan yhdessä taiteessa* –projektin

museovierailussa ajatuksena oli hyödyntää LUMO '07 näyttelyyn kolmasluokkalaisille kehitettyjä toiminnallisia opastuksia. Olin itsekkin vetämässä näitä työpajoja sekä opastuksia, joten näyttely ja sen teemat olivat minulle erittäin tuttuja. *LUMO* -työpajojen menetelmiä käytettiin ensimmäisen museokäynnin lisäksi myös projektin ensimmäisessä koululla toteutettavassa työpajassa. Museokierrosta ja koulun työpajoja helpotti, että kuuluin myös LUMO-työpajojen vetäjiin.

Ensimmäisellä museokäynnillä minä ja museolehtori Sirpa odotimme lapsia museolla suurella jännityksellä. Kyseessä oli ensitapaaminen, emmekä tienneet yhtään mitä odottaa. Jo aulassa tunnelma oli vilkas ja eloisa. Ymmärsimme nopeasti, että lapset eivät tienneet, mitä tuleman pitää tai mikä museo on. Jostain syystä heillä olivat menneet museo ja eläintarha paikkoina sekaisin ja meiltä kyseltiin monesti, että: ”koska me nähdään niitä eläimiä”. Ensimmäisen museokäynnin oppimistavoitteina olivat lähinnä museoon ja toisiimme tutustuminen. Museokäynti oli myös pohjustusta ensimmäiselle koulussa pidettävälle työpajalle, jossa samoja aiheita käsiteltiin oman tekemisen kautta.

LUMO n tavoitteena projektissa oli pohtia valokuvaa välineenä, ymmärtää valokuvan monimuotoisuutta ja kuvan käyttöä eri tarkoituksissa. On olemassa perhekuvia, albumikuvia, studiokuvia, mainos- ja uutiskuvia ja kuva voi myös valehdella. Kuvien kautta pyrittiin herättämään yhteisöllisyyden käsitettä, joka oli näyttelyn ja myös meidän projektimme teemoja.

Kun ryhmät saapuivat museoon, toivotimme heidät tervetulleiksi ja esittelimme itsemme. Ala-aulassa oli kaksi erilaista tinttamareskia, pahvista lavastetta/kuvaa, joissa on aukot kävijöiden omille kasvoille. Niissä lapset saivat kokeilla poseerausta ennen kierroksen aloittamista. Tinttamareskit olivat hauskoja ja kaikki kävivät työntämässä päänsä niiden aukoista, mutta pettymys valtasi mieliä, kun eläimiä ei nähtykään. Panimme merkille myös ryhmien opettajien varautuneisuuden. Alakerrassa jo huomasimme, ettemme pysty vetämään museokierrosta kolmasluokkalaisille suunnitellun opastuksen mukaan, mutta runkoa pyrittiin kuitenkin noudattamaan. Museokierroksen edetessä lasten keskittyminen herpaantui nopeasti. Lapset kirjaimellisesti valuivat maahan, etenivät kierimällä, eivätkä katsoneet teoksia, joiden kohdalle olimme pysähtyneet. He olivat kiinnostuneempia kaikesta muusta ja kyselivät koko ajan kaikkea mahdollista museoon ja taiteeseen liittyvää ja liittymätöntä.

Alagalleriassa oli esillä eteläafrikkalaisen Dale Yudelmanin *Reality Bytes* –sarja, johon kuului 45 värikuvaa mustilla paspiksilla. Yudelmanin teokset olivat värikkäitä ja täyttivät koko tilan.

Mielenkiintoisia kuvia, joissa tuntui olevan paljon katsottavaa. Lasten tehtävänä oli jakautua pienryhmiin ja työskentelyn apuvälineinä käytettiin korillista esineitä. Esineet kaadettiin korista keskelle tilaa ja pienryhmien tehtävänä oli valita esine ja etsiä esinettä vastaava teos. Esineiden valikoiminen tuntui olevan lapsille vaikeaa, ennen päätöstä kosketeltiin varmasti jokaista esinettä. Muutamat ryhmät ottivat useammankin esineen ja esineen valinta sai aikaan myös ryhmän hajoamista. Ryhmät esittelivät teoksen ja esineen muulle joukolle ja teoksista, esineistä ja niiden herättämistä ajatuksista saatiin aikaan yhteistä keskustelua. Tunnelma kuvien ja esineiden kanssa oli hektinen, kaikki halusivat puhua eikä toisten sanomisille meinattu jättää aikaa. Toisten puhuessa maattiin lattialla, kierittiin tai pyrittiin yläkertaan.

Toisessa kerroksessa ensimmäinen teos oli tanskalaisen Haslund-Christensenin tutkimusmatkailijasarja, johon kuului kahdeksan suurikokoista perhekuva. Ryhmien tehtävänä oli keksiä kuvien henkilöille identiteetit - nimi, ikä, ammatti, perheen tarina. Ajatus oli teosten kautta pohtia omaa perhettä. Millainen se on, keitä siihen kuuluu ja miten oman perheen arki rakentuu. Tässä tehtävässä toimittiin edelleen pienryhmissä ja tehtävää auttamassa oli lomake, johon tiedot kuvien perheistä kirjoitettiin. Kolmasluokkalaisten kanssa lomake oli toiminut hyvin ja osallistuvat lapset olivat täyttäneet sitä tunnollisesti. Valmistavan luokan lasten kanssa oli suuria ongelmia saada lapset pysymään teosten vierellä, kun muut teokset näkyivät niin hyvin rappujen viereen sijoiteltuihin teoksiin ja kutsuivat edemmäs. Lomakkeen täyttäminen ei tuntunut olevan se suurin haaste, vaikka itse olin etukäteen niin ajatellut.

Egyptiläisen Rana El Nemrin videoteos *Telekinesis* jäi mieleeni kierroksen rauhallisena pysähdyksenä, lepoetkenä. *Telekinesis* –teos oli seinälle heijastettava videoteos, jossa Kairon slummien parvekkeista kasvaa kollaaseja, kuin epätodellisia kaupunkeja. Liikkuva kuva ja teokselle rajattu pimeä tila rauhoitti lapset. Istuimme tilassa muutoksista haltioituneina. Tässä sivusimme keskustelussa jo lasten entisiä kotimaita. Kairon parvekkeet ja teoksen värimaailma muistutti monia Suomen erilaisuudesta. Puhuimme suomalaisista eläimistä, joita lapset ovat nähneet ja hiekasta, jonka esimerkiksi Kairossa tuntee ja haistaa, mutta Suomessa tuoksuu ja tuntuu erilaiselle.

Seuraavassa kerroksessa oli José A. Figueroan *The Cuban Sixties* –sarja. Sarja sisältää Figueroan vuosina 1964–1970 ottamia mustavalkoisia kuvia. Tässä kohtaa museokierrosta opastuksessa keskityttiin kuvaamiseen ja poseeraamiseen. Nämä kuvat veivät ajatukset helposti vanhoihin, isovanhempien tai vanhempien nuoruuden aikaisiin albumikuviin ja kotikuvaamiseen. Tässä lapsille jaettiin mustat aukkopahvit ja matkittiin kuvien poseerauksia. Joka puolella kuului

KLIK! KLIK! KLIK! kun lapset kuvasivat mustilla pahveilla. Pojat innostuivat kuvien amerikanraudoista ja rock'n'roll -meiningistä. Tunnelma oli villi, oli vaikeaa saada aikaan keskustelua ja päätimme olla yrittämättä.

Viimeinen pysähdyksemme oli Jaana ja Tiina Penttisen *Hyvät tavat* –kuvasarja, jossa oli tarkoitus keskustella siitä, mitä kuvissa tapahtuu ja mitä tarkoitetaan hyvillä tavoilla. Aikaisemmissa opastuksissa kolmasluokkalaisten kanssa nämä kuvat olivat toimineet hyvin, mutta valmistavan luokan lasten kanssa tässä vaiheessa kierrosta olimme jo kaikki niin väsyneitä, että tästä ei juurikaan saatu aikaan keskustelua. Oli vaikeaa edes havainnoida tilannetta. Tunnelma museossa oli todella hektinen ja päättyi yhden pienen pojan paniikkikohtaukseen. Toinen opettajista otti pojan tiukkaan halaukseen ja rauhoitti hänet niin, että he pääsivät lähtemään taksilla kotiin, kun muu ryhmä jäi odottamaan bussia, jolla matkata koululle.

Ensimmäisen tapaamisen jälkeen ryhmien opettajat, museolehtori ja minä olimme hieman sekavassa tilassa. Mielialat vaihtelivat innokkaan päättäväisestä epätoivoiseen. Tuosta päivästä parhaiten mieleeni jäi, kuinka istuimme Sirpan kanssa sanattomina museon aulassa lasten ja opettajien lähdettyä. Toisten toimintatapa eri tilanteissa tuntui niin vieraalta, että sitä oli sulateltava hieman. Minulle ja museolehtori Turpeiselle opettajat vaikuttivat hieman liiankin järjestelmällisiltä. Tuntui ettei vuoropuhelua synny, jos koko ajan pitää huolehtia, että viittaa oikein ja toimii nätisti. Olimme sitä mieltä, että lapset aistivat opettajien varautuneisuuden, ja myös se näkyi heidän holtittomassa käyttäytymisessään. Lapset olivat tottuneet siihen, että opettaja sanoo ja opettaja tietää, nyt opettaja olikin taustalla. Ainoa yhteinen paikka heillä ennen tätä oli ollut selväsääntöinen luokkatila. Nyt oltiin vieraassa paikassa, jossakin museossa, jossa opettajakin oli vieraana eikä tiennyt mitä seuraa. Opettajat taas pelkäsivät, että ilman selkeitä rajoja koko toiminta muuttuu kaaokseksi. Tapaamisen jälkeen opettajien kanssa keskustellessamme sovimme, että jatkossa kaksi valmistavaa ryhmää tulee museoon erikseen, sillä yhdessä he ovat liian suuri porukka.

Jyväskylän Taiteilijaseuran näyttely

Seuraavalla museokäynnillä tutustuttiin kahtena ryhmänä Jyväskylän taiteilijaseuran näyttelyyn. Lapset tunsivat paikan ja luulivat tietävänsä mitä odottaa. He ihmettelivät: *miksi tultiin taas tänne, ollaan jo käyty täällä!* Ihmetys vaihtui hämmästykseen, kun huomattiin, että teokset olivat vaihtuneet ja museo näytti muutenkin erilaiselta. Tällä kertaa lapset osasivat museossa toimimisen kielen, he lukivat teosten nimiä seiniltä ja osallistuivat aktiivisesti keskusteluun teoksista. *Tämän teoksen nimi on ---- Miksi? mistä tuo on tehty, mitä tuossa lukee?* Näyttely oli

heistä mielenkiintoinen. Teokset olivat keskenään hyvin erilaisia ja se tuntui innostavan, eikä lattialla pyörimistä tapahtunut lainkaan niin paljon kuin edellisellä kerralla. Tätä varmasti selitti myös puolta pienemmissä ryhmissä kiertäminen.

Jyväskylän taiteilijaseuran näyttely on monipuolinen läpileikkaus maakunnan taiteen kentästä. Tuona vuonna yllätti maalauksen uusi nousu valokuvan ja grafiikan kustannuksella. Ensimmäistä kertaa mukana oli performanssitaiteita, ja myös harvoin näyttelyissä nähtävää lyijykynäpiirrosta. Uusia aluevaltauksia voidaan nähdä erityisesti videotäiteessä, jota oli esillä tavallista enemmän. (www.jkl.fi/taidemuseo)

Näyttely tuntui olevan lapsista värikkäämpi, monipuolisempi ja mielenkiintoisempi kuin edellinen, ainakin sellainen mielikuva minulle jäi lapsia tarkastellessani. Museokierros ei tällä kertaa ollut toiminnallinen, vaan kiersimme teokset rauhallisesti katsoen ja toiminnallisuus oli vasta kierroksen lopussa. Tässä käynnissä oli enemmän sitä koulumaisuutta, jota opettajat ehkä kaipaavat ensimmäisessä vierailussa. Yksi pojista oli niin innostunut digitaalikamerastani, että seurasi minua koko kierroksen ajan ja aina kun valmistauduin ottamaan kuvaa, oli hän etsimässä edessä. Poika nautti yhtä paljon mallina olostani kuin myös ihmisten tarkkailusta kameran silmän kautta. Hän kulki koko ajan kanssani ja toisti: *digikamera digikamera*. Seuraavan kerran kun tulisin koululle, hän juoksi käytävältä vastaan kädet avoinna valmiina halaamaan huudahtaen iloisesti: *digikamera!*

Taiteilijaseuran näyttelyssä oli muutama teos, joissa oli jäniksiä. Koulussa oli juuri puhuttu Suomen luonnon eläimistä ja lapset pääsivät loistamaan jänistietoudellaan. Käynnin lopussa oli yllätys. Aiemmasta vierailusta poiketen lapset pääsivät museon työpajatilaan maalaamaan itse. Tämä itse tekeminen, suurille, värikkäille pahveille maalaaminen oli heille hieno kokemus. Museon suuret maalipurkit tekivät selkeästi vaikutuksen. Museossa nähdyt teokset näkyivät lapsien omista teoksista monin eri tavoin. Keskustelua herättänyt jänis eksyi useampiin teoksiin. Tällä käynnillä koimme kaikki, että käynnin päättävä toiminnallinen osuus oli erittäin tärkeä osa kierrosta. Teokset tuntuivat olevan lapsista kiinnostavampia kuin edellisellä kerralla, ehkä paikan tutuus vei suurimman jännityksen pois. Työpajatilasta tutustuminen ja itse tekeminen veivät museokäsitystä eteenpäin ja lapset innostuivat paikasta uudelleen.

Aino Kaarina Pajarin näyttely Carborundum

Kolmas museokäynti tutustutti lapset grafiikkaan. Aino Kaarina Pajarin *Carborundum* –

näyttelyssä lapset pääsivät taas työtilaan ja tällä kertaa tutustuimme uuteen asiaan: grafiikan tekemiseen. Lapset pääsivät näyttelyn teemaan sopien tekemään omia carborundumtöitään. Pajarin suuret, ei-esittävät teokset museon seinillä eivät juurikaan puhutelleet lapsia ja pääpaino käynnissä olikin työskentelytavassa. Kävi niin, että Pajarin suurikokoiset teokset tuntuivat lapsista hienommilta työpajaosuuden jälkeen, kun he olivat tutustuneet tekniikkaan itse tekemällä.

Tällä kertaa museo oli jo ”tuttu”, tiedettiin sen muuntautumiskyky, osattiin toimia siellä. Työtila oli tullut tutuksi jo edellisellä kerralla. Uutuuden riemua ei ollut, mutta välillä sekin on hyvä asia. Oli hauskaa seurata lapsia kiertämässä teoksia ja lukemassa teosten nimiä nyt rauhallisesti. Tämänkertaisen opastuksen veti museon oma ja kokenut opas, jota lapset eivät olleet ennen tavanneet. Opas suhtautui lapsiin kuten lapsiin yleensäkin, maahanmuuttotaustaan hän ei tarttunut ja välillä hänen käyttämänsä sanat tuntuivat minusta lapsille liian hankalilta, suurilta ja vaikeaselkoisilta. Lasten kielitaito kuitenkin kehittyi koko ajan hurjaa vauhtia, ja välillä he kysyivätkin mitä mikäkin sana tarkoittaa. Välillä kuitenkin tuntui, että lapset eivät ymmärtäneet, mitä opas puhui, mutta eivät myöskään olleet niin kiinnostuneita, että olisivat jaksaneet pyytää selitystä.

Työpajan uusi tekniikka – varsinkin prässin käyttö – oli mielenkiintoista. Jokainen pääsi tekemään oman pienen carborundumtyönsä ja painamaan siitä useampia versioita paperille. Prässin suurta pyörää pyöritettiin vuorotellen. Pojille juuri pyörän pyöritys tuntui olevan työskentelyn parasta antia. Työpajassa syntyi hieman kinaa siitä, kuka milloinkin saa prässin pyörää pyörittää. Työskentely vei enemmän aikaa kuin oli suunniteltu ja poislähdöstä tuli hoppuinen. Lapsilla oli kiire takaisin koululle ja ruokailuun. Huoli siitä, miten ehditään ja saadaanko ruokaa, oli suuri niin lapsilla kuin opettajillakin. Tässä museokierroksessa olisi voinut olla hyvä mennä ensin työtilaan, sillä tekemisen kautta myös Pajarin suurensuuret työt näyttivät lapsista mielenkiintoisemmilta. Ainakin minulle jäi tunne, että oman työn jälkeen myös niistä olisi syntynyt keskustelua, joka nyt jäi kierrokselta puuttumaan.

”Matka Venäjälle” - pietarilaisen Mitki -ryhmän näyttely

Matka Venäjälle –näyttely kertoi pietarilaisista Mitkoista. Mitkat ovat joukko taiteilijoita, joita taiteen lisäksi yhdistää valoisa ja mutkaton katsanto elämään. Venäläinen arki, maan historia ja kotikaupunki Pietari ovat Mitkojen usein käsittelemiä aiheita, aina hyvällä tuulella höystettynä. Ryhmä syntyi Leningradissa 1980-luvun alussa. Ryhmän keskushahmona on alusta asti toiminut

edelleen mukana oleva taiteilija Dimitri Shagin. Ryhmä on nimetty hänen lempinimensä Mitjan tai Mitkan mukaan. Pietarissa nykyisin kulttimaineesta nauttiva Mitkat aloitti toimintansa vaikeissa oloissa. Jäsenet elättivät itsensä kerrostalojen lämmittäjinä. He harjoittivat taiteellista toimintaansa maan alla, koska heidän taidettaan pidettiin neuvostovastaisena. Vuodet läpi koko 1980-luvun olivat heille runsaan alkoholin käytön värittämiä. Sittemmin jäsenet ovat lopettaneet juomisen ja omistautuneet auttamaan juopottelevia maanmiehiään. He ovat tuoneet AA-aatteen Venäjälle ja perustaneet alkoholistiparantolan. Mitkojen galleria sijaitsee Pietarissa osoitteessa Ulitsa Marata 36–38. Jäseniä yhdistää taiteellisen julistuksen sijaan Mitki-henki, asenne, jota kuvaa hyvin ryhmäläisten usein toistama lause: ”Mitkat eivät pyri voittoon ja näin voittavat koko maailman.” Heidän filosofiansa voidaan pelkistää sanoihin: elämänmyönteisyys, maalauksellisuus, vilpittömyys ja vapaus. (www.jkl.fi/taidemuseo)

Vetäjän näkökulmasta viimeinen museo-opastus oli yhtä aikaa mielenkiintoisin ja haastavin. Ottamani kuvat tältä museokierrokselta ovat kiehtovia, täynnä riemua ja toimintaa. Museokertoja ja omaa työskentelyä oli jo takana ja lasten asenne itse rakennukseen ja sen toimintoihin oli muuttunut. Tiedettiin, että vastassa voi olla mitä vaan. Lasten yllätykseksi viimeisellä kerralla oppaita olikin useita ja toiminnallisuuttakin enemmän kuin koskaan aikaisemmin.

Jyväskylän Yliopiston museologian opiskelijoista koostuva opiskelijaryhmä, johon myös itse kuului, kokosi kurssityönään tähän näyttelyyn toiminnallisen opastuksen, jota tarjottiin alueen kouluryhmille. Tämä näyttely oli ainoa, jossa en päässyt mukaan toisen ryhmän museovierailuun, joten omat päiväkirjani kertovat vain toisesta käynnistä. Mitkoille tyypillisiä ulkoisia piirteitä oli raitapaidat ja viikset, niinpä me oppaat olimme pukeutuneet raitapaitoihin. Ennen museokierroksen aloittamista istuimme ala-aulaan tuodun suuren pöydän ääreen ja askartelimme porukalla viikset, joita pidettiin koko kierroksen ajan. Viikset kuuluivat olennaisena osana taiteilijaryhmä Mitkoihin ja astuessamme heidän maailmaansa tarvitsimme totta kai myös viikset!

Yhteisen alun jälkeen opiskelija-oppaat vetivät kukin yhden toiminnallisen osuuden teosten keskellä. Näyttely kierrettiin isona ryhmänä, lapset ja kaikki oppaat yhdessä. Oppaille oli jaettu omat ”rastit”, muiden rasteilla oppaat keskittyivät auttamaan sen hetkistä opasta tarpeen mukaan rauhoittamalla tai innostamalla lapsia mukaan käsillä oleviin tehtäviin. Töiden keskelle pysähdyttiin mm. pitämään äänipajaa tai liittämään kuviin sanoja. Paperille kirjoitetut tunnelmasanat ja niiden liittäminen maalauksiin näytti tehtävistä lapsille mielekkäimmältä. Äänipaja, jossa lasten oli erilaisilla esineillä muodostettava teokseen sopivia äänimaailmoja,

tuntui ryhmälle liian vaikealta. Teokset näyttelyssä olivat esittäviä, iloisiakin. Parrakkaat, pulleahkot miehet tuuheissa viiksissään, kissat, hevoset ja kirkkaat värit olivat kaikista kiinnostavia. Koska tämä ryhmä, muista Mitka-näyttelyn opastusryhmistä poiketen, oli minulle muutenkin tuttu, kävimme muiden opiskelijoiden kanssa keskustelua siitä millaisia valmentavaan opetukseen osallistuvat lapset ovat. Halusin auttaa heitä valmistumaan siihen, että kaikki tehtävät eivät välttämättä toimi ja muutimme muutamia tehtäviä hieman tälle ryhmälle sopivammiksi. En halunnut, että he joutuvat museokierroksen jälkeen saman tyyppiseen hämmennyksen tilaan, kuin me Sirpan kanssa ensimmäisellä museokäynnillä. Museokierros päättyi yläkertaan, jossa puimme päälle Mitkojen yhteisen raitapaidan. Tämä tehtävä oli kaikista hauska ja sai aikaan tunteen ”meidän jengistä”. Tästä museokäynnistä päällimmäisenä mieleen jäi epätasaisuus, tehtävät teosten luona olivat keskenään hyvin erityyppisiä, osa pisteistä toimi hyvin ja osa taas ei.

Lapset olivat museokäynnillä iloisia oppaiden suuresta määrästä. Läpi koko projektin he tuntuivat kovin huomionhaluisilta, ja nyt kun oppaita kiersi mukana useita, sai huomiota enemmän. Keskustelimme oppaina toimineiden opiskelijoiden kanssa kierroksen jälkeen ja he olivat ihmeissään lasten avoimuudesta, fyysisen kontaktin hausta ja reippaudesta. Lapset halusivat tulla syliin, ottaa kädestä, kulkea yhdessä käsi kädessä. Saman piirteen olin huomannut useissa lapsista pitkän projektin. Tämä sai meidät pohtimaan myös fyysisyyden lisäämistä museo-opastuksissa ja monikulttuurisissa projekteissa. Varsinkin kun yhteistä kieltä ei ole, tai se on rajoittunutta, voisi ruumiinkieli, tanssi, rytmi ja liike toimia kielenä.

Kamerointia

Minä ja Me –projektin pääasiallinen työskentelyväline oli valokuva. Valokuvatyöpajat toteutettiin Huhtasuon koululla ja niissä lapset niin kuvasivat, kuin olivat kuvattavina. Tapaamiset koululla keskittyivät ryhmien omiin luokkahuoneisiin ja toteutettiin pitkälti koulun ehdoilla ja koulumaisesti. Koska lasten suomen kielen taito karttui koko ajan, painotimme kaikessa tekemisessä keskustelua ja kieltä. Tehtävän suullinen purkaminen ja avoin keskustelu, joka vaiheessa oli aivan yhtä tärkeää – joissakin tapauksissa tärkeämpää – kuin itse tehtävät. Valmistavilla ryhmillä ryhmäkoko on pieni ja jokaisen ajatuksiin ja mielipiteisiin on aikaa paneutua perusopetusryhmiä perusteellisemmin. Taidetyöskentelyn tavoitteena oli edistää vuorovaikutusta ja kommunikointia. Parhaimmillaan oppimistilanne on hyvin sosiaalinen. *Minä ja Me* –projektin aikana toteutetuissa työpajoissa työskenneltiin, niin yksin kuin yhdessä. Joissakin tehtävissä osa työstä tehtiin yhdessä, mutta lopussa jokainen työsti materiaaleista aina oman teoksensa.

Valokuvakollaasit -työpaja koululla

Ensikosketuksen valokuvaan otimme Jyväskylän Taidemuseon *LUMO '07* -näyttelyssä ja ensiaskeleet omaan työskentelyyn kameran kanssa otettiin 26. ja 27.11. 2008 koululla omissa luokissa digikameroin toteutetussa työpajassa. Mennessäni ensi kertaa koululle jännitin, miten lapset ottavat minut vastaan. Ensimmäinen museokäynti oli ollut melkoista kohellusta. Olin miettinyt valmiiksi erilaisia lähestymistapoja tehtävään siltä varalta, ettei asiat eivät lähde toimimaan, tai lapsia on vaikea saada osallistumaan. Ensimmäinen kuvaustehtävä oli kuvata omaa ryhmää, omaa luokkaa - pohtia keitä me olemme, miten istumme omaan luokkatilaan. Ryhmissä oli selkeästi keskusteltu siitä, että minä tulen. Toisen ryhmän työpaja oli päivä ensimmäisen ryhmän jälkeen ja selvästi puskaradio oli välitunneilla toiminut. Lapset olivat hyvin tietoisia siitä mitä tulemme tekemään. Molemmilla luokilla alustimme työpajoja muistelemalla ensimmäistä museokäyntiä ja siellä nähtyjä valokuvia. Museon kuvista keskustelu siirtyi kotikuviin, joista oli puhuttu jo museossakin. Millaisissa tilanteissa yleensä kuvia otetaan, millaisia kuvia lapsista itsestään on otettu. Millaiset kuvat kotialbumeissa ovat lasten itsensä mielestä hienoja, mitkä taas eivät - mikä tekee kuvasta hyvän tai huonon. ”Epäonnistunut” kuva voi ollakin onnistunutta hienompi tai välittää kuvaustilanteen tunnelman paremmin. Puhuimme myös siitä, kuinka vanhemmat monesti pitävät hyvinä kuvina kuvia, jotka lapsista eivät ole niin hienoja. Keskustelu molemmissa luokissa oli vilkasta ja työskentely museovierailuihin verrattuna helppoa.

Ennen kameraan tarttumista, lähestyimme oman ryhmän ja luokan käsitettä muutaman itse piirtämäni kuvan kautta. Kuvien tarkoitus oli tukea ajattelua sekä auttaa aloittamisessa. Nämä kuvat olin keksinyt ja piirtänyt itse, ensimmäisen museokäynnin ja sen jälkeisen ohjausryhmän kokoontumisen jälkeen. Rehellisesti sanoen ajattelin myös, että valmiit, yksinkertaiset kuvat tarpeen tullen myös rauhoittavat työskentelyä. Katselemalla kuvia lasten olisi helpompi ymmärtää ja energiaa säästyä ajatteluun eikä kuullun ymmärtämiseen.

Hyvin yksinkertaisissa piirroksissa kuvasin tavallisia, joka luokkaan sopivia tilanteita, jotka toteutuvat melko varmasti joka ikinen päivä. Kielen oppimisen ollessa valmistavan opetuksen päätavoite myös kuvissa oli muutamia puhekuplia. Osassa kuplista puhuttiin, osa oli tyhjiä. Ajatuksenani oli, että kupliin saa kiinnittää huomiota tai olla kiinnittämättä. Oppilaat jaettiin neljän hengen ryhmiin, joissa he katselivat kuvia, miettivät mitä kuvissa tapahtuu tai on tapahtunut ja onko heidän luokassaan ollut vastaavia tilanteita. Lapset siirsivätkin kuvien tilanteita innokkaasti omaan luokkaansa ja ryhmäänsä. Kuvista rakennettiin tarinoita, tai ne toivat

mieleen joitain luokassa jo tapahtuneita asioita. Oli mielenkiintoista huomata, miten yksi ryhmistä keskittyi täysin kuviin, kun taas toinen ryhmä rakenteli lauseita kuvien puhekuplista kooten näin ihan omaa tarinaa. Innostus sanoihin sai minut lisäämään myös itse toteutettaviin kollaaseihin mahdollisuuden lisätä puhekuplia.

Ensimmäisen koulussa toteutetun työpajan pääasiallinen tarkoitus oli tutustuttaa digikameraan ja kuvaamiseen. Vaikka kuviin, sanoihin ja luokkatilanteisiin käytettiin aikaa, niin kamerasaamisen omaan käteen saaminen oli tärkeintä. Osalla lapsista oli kamerapuhelimet, mutta osa kuvasi ihan ensimmäistä kertaa. Tutustuimme kamerasaamiseen, kuvakulmiin ja kuvan rajaamiseen – tässäkin apuna toimivat kuvat ja *LUMO '07* museokäynnin muistelu. Parhaiten oppii tekemällä ja digikamerasaamiseen ja näppäimiin sekä kuvakulmiin tutustuttiinkin vuorotellen kokeilemalla. Lasten itse digikameralla ottamilla kuvilla pyrittiin jäsentämään omaa luokkatilaa ja omaa ryhmää. Lapset toimivat pienryhmissä vuorotellen kuvaajina ja malleina. Kuvaajana toimiva lapsi lavasti toisia lapsia apuna käyttäen erilaisia, tavallisia tai poikkeavia luokkatilanteita. Luokassa toiminta oli kuvauksissa hektinen, lapset hyppivät ja pomppivat, keksivät ja kertoivat ideoitaan. Oli vaikeaa saada heidät pysymään vuoroissaan. Haastavaa oli, että kuvaajana toimiva sai toimia johtajana. Hän sanoi, mitä kukakin tekee ja muiden kuului totella. Jokainen toimi kuvaajana ja mallina, mutta hyvät ideat tuntuivat syntyvän aina, kun itsellä oli vuoro toimia mallina. Jokainen lapsi sai ottaa kolme kuvaa/tilannetta, joihin hän on kuvaajana tyytyväinen. Tämä tarkoitti sitä, että neljän hengen ryhmälle tuli loppujen lopuksi kaksitoista kuvaa, joita kaikkia sai käyttää materiaalina omien kollaasien rakentamiselle. Yksilötehtävä suoritettiin niin, että jokaisesta kuvasta otettiin useita mustavalkokopioita. Näistä kopiosta lapset kokosivat A3-kollaaseja. Kaikilla oli käytössään muutama eri kuvakulmasta kuvattu tyhjä luokkahuonekuva. Valittuun luokkahuonekuvaan leikattiin ja liimattiin hahmoja yhdessä kuvatuista kuvista ja näin koottiin näin uusia tarinoita. Jokainen lapsi kokosi oman kollaasinsa, johon sai halutessaan lisätä myös puhekuplia.

Kollaaseista koottiin näyttely luokan seinälle ja omat kuvat esiteltiin muille oppilaille. Kuvien esittelyyn ja keskusteluun haluttiin käyttää aikaa. Kuvista keskusteltiin vilkkaasti, ja tekeminen oli koko ajan innostunutta. Vaikka työpajan idea oli yksinkertainen, tuli työpajassa lapsille paljon uutta ja vaikeaa asiaa. Lopputulokset olivat keskenään hyvin erilaisia ja mielenkiintoisia, mutta lopputulos ei suinkaan ollut tässä työpajassa se tärkein. Lasten myönteinen suhtautuminen kameraan ja kuvaamiseen oli pääasia.

Kertakäyttökameroilla toteutetut tehtävät

Digikameroilla luokassa toteutettujen kollaasien jälkeen lapset saivat koteihin mukaan vietäviksi kertakäyttökamerat. Koulussa tehty digikameraharjoitus toimi ensikosketuksena kuvaamiseen, ja siten opasteena kotiin saatavan kertakäyttökameran käyttöön. Projektin aikana lapsille jaettiin kaksi kertakäyttökameraa itsenäistä työskentelyä varten. Ensimmäinen kamera annettiin juuri ennen joululomalle lähtöä ja tarkoitus oli kuvata itselle tärkeitä asioita. Ennen kameroiden saantia puhuimme tärkeistä asioista. Mikä on lapselle tärkeää ja miksi. Puhuimme tärkeistä asioista koulussa ja tärkeistä asioista kotona. Lapset kertoivat omasta perheestään ja arjesta koulun ulkopuolella. Harjaannuttaaksemme kieltä tärkeistä asioista sanoja koottiin taululle ja haastaviin sanoihin rohkaistiin. Jokainen sai vuorollaan käydä kirjoittamassa taululle sanoja, asioita ja tunnelmia liittyen tärkeisiin asioihin ja kertakäyttökameroilla kuvaamiseen. Lapsia rohkaistiin kirjoittamaan sanoja, jotka he haluavat kirjoittaa eikä vain sanoja, jotka he jo osaavat kirjoittaa.

Kameroiden jakotilanne luokassa oli melko kaoottinen. Lapsilla päällimmäisenä oli riemu siitä, että koko rullan sai kuvata ihan itse. *Minulle kaksikymmentäseitsemän kuvaa! Minun! Kaksikymmentäseitsemän!* Into oli suuri ja pelkäsin, että lapset napsuttelevat rullansa loppuun heti kotimatalla. Yritin muistuttaa kuvakulmista ja rajauksista, joita kävimme läpi digikameran kanssa työskenneltäessä. Ensimmäisten kertakäyttökameroiden jakotilaisuudessa kävimme luokassa läpi kameran toiminnan, mutta emme ymmärtäneet edessä olevaa kuvien tunnistamisen vaikeutta, johon törmäsimme kehityksen jälkeen. Joululoman jälkeen kävin hakemassa kamerat kehitettäväksi ja suurin osa kameroista olikin löytänyt tiensä takaisin kouluun. Kuvissa oli jonkin verran yllätyksiä, mutta ehdottomasti suurin yllätys oli se, miten kovin samanlaisia lapset ovat. Tärkeät asiat olivat yllättävän samanlaisia. Ensimmäisen kameran kohdalla kuvien tunnistaminen oli joissakin tapauksissa erittäin hankalaa. Varsinkin kahden veljeksien kohdalla omistajan tunnistaminen oli vaikeaa kuvien ollessa niin saman tyyliisiä. Kumpikin koki saman kuvapinon omakseen eikä toinen kelvannut kummallekaan.

Toista kertakäyttökameraa jaettaessa muutimme toimintatapaa niin, että filmin ensimmäinen kuva otettiin lapsesta, jonka kamera oli kyseessä. Tämä toimenpide helpotti kehitettyjen kuvien jakamista huomattavasti. Vaikka kuvia olisikin otettu yhdessä luokkatoverin kanssa, tiedettiin filmin ensimmäisestä kuvasta kenen kuvia ne ovat. Toinen kertakäyttökameroilla toteutettava tehtävä oli kuvata ihmetyttäneitä tai ilahduttaneita asioita. Nyt tehtävänantoa pohjustettiin aikaisempaa enemmän. Ennen kameroiden antoa ryhmillä oli hyvin erilaisia keskusteluita

”kummallisista asioista”. Keskustelun alkusysäys tuli vetäjän toimesta, mutta suunta johon ihmetyksen aiheet menivät, tuli lapsilta. Toinen ryhmä vertaili entisen kotimaan ja uuden maan eroja ruuan, sään tai koulun suhteen. Toisessa taas puhuttiin kummallisista ilmoista, vanhempien ja lapsien eroista ja hassuista, vähän ihmeellisistä asioista yleensä. Kokosimme taas taululle ajatuskarttoja, joihin jokainen lapsista sai käydä kirjoittamassa aiheeseen liittyviä sanoja. Jälleen kerran lapsia rohkaistiin kirjoittamaan mitä haluavat, ei vain tuttuja, jo osamiaan sanoja. Yhteistyöllä taululle ilmestyi nyt pitkiä ja vaikeitakin sanoja. Tässä tehtävässä opettajan panos luokan pohdintaan oli merkittävä. Hän tiesi mitä asioita luokassa on aikaisemmin käsitelty ja pystyi nostamaan niitä käsittelyyn, myös tässä työpajassa. Ilman opettajan apua keskustelu ei olisi ollut läheskään niin onnistunutta.

Vaikka tehtävää pohjustettiin ensimmäistä kertakäyttökameratehtävää perusteellisemmin, koettiin tämä tehtävä edellistä vaikeammaksi. Palauttaessaan kameroita lapset sanoivat tehtävän olleen hankala. Monet heistä oli pettyneitä siihen, miltä itse otetut kuvat näyttivät. Minusta taas nämä kuvat olivat ensimmäisiä kiinnostavampia. Tunne vaikeudesta syntyi ehkä opitun tiedon kautta. Nyt lapset tiesivät, ettei kuva välttämättä onnistu, tai näytä ihan siltä, kun oma mielikuva asiasta. Oli opittu välineen rajoitteet ja sen tapa toimia. Ensimmäisen kameran aikana oltiin niin innoissaan kamerasta, että aihe unohtui, mutta tässä tehtävässä tehtävänantoa oli mietitty enemmän, oli tarkempaa mihin kaksikymmentäseitsemän omaa kuvaa kulutetaan.

Kertakäyttökameratehtävissä törmäsimme ensi kertaa myös lasten perheeseen ja kodin asenteiden merkitykseen. Perheiden suhtautuminen vaihteli. Lasten vanhemmilta oli pyydetty lupa projektiin osallistumiselle ja heille pidettiin vanhempainilta, jossa projektista kerrottiin. Lasten mukana lähetettiin myös kutsuja Taidemuseon tapahtumiin. Suurin osa perheistä suhtautui projektiin erittäin myönteisesti ja oli kiinnostunut projektista. Pieni osa olisi halunnut myös aikuisten tapaamisia. Yhdessä perheessä projektia pidettiin turhanpäiväisenä ja asenne tarttui myös lapseen. Hänen kertakäyttökamerakuviaan ei selkeästi oltu otettu koulun ulkopuolella.

Molemmissa kertakäyttökameratehtävissä kuvat kehitettiin ja palautettiin lapsille. Kuvia palautettaessa pyrittiin siihen, että lapset saivat rauhassa tutustua omiin kuviinsa. Lapset olivat erittäin kiinnostuneita toistensa kuvista ja esittelivät innokkaasti omiaan, joten tilanne ei todellisuudessa ollut rauhallinen. Kiersin luokassa juttelemassa kuvista lasten kanssa. He saivat molemmilla kerroilla valita kolme omaa kuvaa, jotka heidän mielestään parhaiten vastasivat tehtävänantoa, tai jotka heistä muuten vaan oli parhaita. Nämä kolme kiinnitettiin paperille, ja kaikista valituista kuvista koottiin näyttely oman luokkahuoneen seinälle. Meistä ohjaajista

kuvissa saattoi olla monta hyvinkin paljon mielenkiintoisempaa kuvaa kuin ne, jotka lapset valitsivat, mutta näyttämisen ja näyttämättä olemisen oikeus ja valinta on oltava lapsella. Kertakäyttökameroilla toteutetuissa tehtävässä tärkeintä tuntui olevan, että sai itse omalla ajallaan ja itse valitsemistaan kohteista ottaa koko rullan kuvia. Nämä kuvat ovat ihan omia, ilman opettajaa toteutettuja.

Unelmien minä

Keväällä 2008 *Minä ja Me* –projektin lapset osallistuivat projektin päättävään, tansanialaisen mediataiteilija John Mlugen vetämään *Unelmien minä* –valokuvatyöpajaan. Satuiluun ja fantasiaan pohjautuvassa valokuvatyöpajassa oppilaat saivat jokainen suunnitella oman teoksensa, ja päättää, miten haluavat tulla nähdyiksi. Tehtävää pohjustettiin luokissa tekemällä huoneentaulu. Aikaisempien sanataulujen sijaan levittäydyimme lattialla lehtipinojen kanssa. Suuri ruskea paperi täytettiin lehdistä leikatuilla ihanilla kuvilla. Jokainen sai kiinnittää paperille löytämiään ihanuuksia. Ongelmana oli tietenkin se, ettei lehdistä aina löytynyt niitä kaikkein ihanimpia haaveita ja asioita, joita he olisivat halunneet, mutta pian molempien luokkien paperit olivat täynnä pullia, karkkeja, leluja, hienoja vaatteita ja nopeita autoja.

Ihanuustaulun jälkeen alettiin miettiä omia haaveita: mitä olisi, jos voisi olla mitä vaan. Alkuperäinen ajatus oli, että lapset kirjoittavat tarinoita itse, mutta ilmaisun taito kirjoittaessa ei ollut riittävää. Keskustelussa kieli oli ottanut jo valtavia harppauksia ja mielikuvitusta riitti. Päädyimme siihen, että jokainen kertoo vuorollaan ja opettaja kirjoittaa haaveet ylös. Haaveita ja saatua tekstiä luettiin luokissa ja korjailtiin muutamia kertoja, ennen kuin se vastasi kertojan näkemyksiä. Tarinat olivat valmiita, kun lapsi itse niin koki.

Tekstit annettiin pohjaksi *Unelmien minä* –työpajan vetäjälle John Mlugelle, joka tuli tässä vaiheessa mukaan kuvioihin. Oli hienoa, että viimeisessä työpajassa koululla toimi vetäjänä joku muu kuin minä. Vielä hienompaa oli, että vetäjä oli tansanialainen mies, sillä kaikki aikaisemmat oppaat ja vetäjät sekä luokkien opettajat olivat naisia. John oli Sirpalle ja Irmalle entuudestaan tuttu, ja hän oli ohjausryhmän ensisijainen vetäjätoive. Oli hienoa, että lyhyestä varoituksesta huolimatta projektiin osallistuminen mahtui Mlugen kalenteriin. Johnin kanssa lapset tutustuivat ensin pienissä ryhmissä kuvankäsittelyyn ja tietokoneen mahdollisuuksiin. Tällä pyrittiin antamaan lapsille ajatusta siitä, miten unelmien minät tulevat syntymään ja mikä kaikki on mahdollista.

Seuraavaksi tyhjäan luokahuoneeseen pystytettiin studio, jossa lapset eläytyivät unelmiinsa sinisen kankaan edessä. Muutamat lapsista pelleilivät, mutta suurin osa otti roolinsa vakavissaan ja yritti saada mahdollisimman todellisen asennon, vaikka unelmien puitteet puuttuivat täysin ja esimerkiksi hieno urheiluauto oli vain vanha pulpetti. Kun kaikki lapset oli kuvattu, alkoi kuvien käsittely. Yhdessä Johnin kanssa lapset saivat unelmiensa puitteet otettuihin kuviin. Ryhmistä löytyi mm. lentokapteenoja, kuninkaita ja pilkkijöitä.

Tässä vaiheessa koko koulu tuntui ensimmäistä kertaa olevan kiinnostunut valmistavien ryhmien toiminnasta. Käytävillä kyseltiin, mitä luokissa tapahtuu. Sinisellä kankaalla peitettyyn studioon kurkisteltiin ja näyttelyä pystyttäessämme kävi ympärillä kova kuhina, kun niin lapset, kuin koulun henkilökunta ihaili tuotoksia. Päälimmäinen havaintoni tämän työpajan tunnelmasta oli keskittyminen ja vakavuus. Jos aikaisemmissa työpajoissa olikin hälinää ja häirintää niin tässä sitä ei juuri ollut. Iloa ja kannustusta kyllä löytyi, mutta toisen kuvaus sessiota ei häiritty. Projektin päätyminen osui myös koulun päätymiseen ja lapset tiesivät, että syksyllä kaikki on toisin. He eivät vielä tienneet mihin kouluun tai mille luokalle ovat siirtymässä, mutta keskustelivat asiasta innokkaasti keskenään ja minunkin kanssani. Valmistavien luokkien opettajat olivat kertoneet joillekin lasten uusista opettajista kuluneen lukuvuoden projektista, mutta koska kaikkien kouluja ja luokkia ei vielä tiedetty on epäselvää, miten tieto asiasta kulkisi koulun päätyttyä. Koska *Unelmien minä* –työpajassa studioon mahtui vain muutama lapsi kerralla, joutuivat muut tekemään odottaessaan muita juttuja.

Unelmien minä –kuvista ja projektin vaiheista kertovista kuvista koottiin näyttely koulun aulaan kevätjuhlan ajaksi. Lapset olivat hyvin kiinnostuneita toistensa unelmista ja vaikka he olivatkin luokissa kuulleet toistensa tarinoita ja katselleet studiossa, kun kuvia otettiin, into ja ylpeys kavereiden saavutuksista oli uskomaton. Kaikki hämmästelivät toistensa töitä ja esittelivät omiaan.

3. Taidekasvatus tukee ja osallistaa

Tutkielman teoreettinen viitekehys lähti projektin toiminta-aikaan muodostumaan monikulttuurisesta taidekasvatuksesta. Jo silloin monikulttuurinen taidekasvatus tuntui hieman ylhäältä alaspäin ohjatulta toiminnalta ja kritisoin tätä tunnetta kovastikin. Kipuilin myös pohtiessani, kuinka monikulttuurinen projektimme on, kun lasten kotimaihin tai tulokulttuureihin ei toiminnassa kiinnitetty huomiota. Kymmenessä vuodessa taidekasvatuksen kentällä on tapahtunut paljon. Monikulttuurisuus on yhteiskunnassamme totta ja se näkyy myös

taidekasvatustoiminnan vaatimuksissa. Monikulttuurisen taidekasvatuksen sijaan tämän päivän taidekasvatustoiminnassa ja tutkimuksessa korostetaan taiteen hyvinvointia lisäävää merkitystä. Puhutaan osallistavasta ja yhteisöllisestä taidekasvatuksesta, joilla molemmilla yhtymäkohtia monikulttuuriseen taidekasvatukseen, niin lähtökohdissa, toimintatavoissa, kuin tavoitteissakin. Aktivismista ja asiakaslähtöisyydestä on tullut taidetoiminnan avainsanoja. Erilaisia kohderyhmiä lähestytään taiteen kautta, taiteen kanssa, heidän lähtökohdistaan, heidän kanssaan. Osallistujan rooli on aikaisempaa aktiivisempi ja toiminta sovitetaan tarkemmin juuri heille.

Monikulttuurista, yhteisöllistä ja osallistavaa taidekasvatusteoriaa

Taidekasvatus on Suomessa perinteisesti nähty tilana sosiaaliselle voimaistamiselle ja poliittiselle aktivismille. Toteutunut aktivismi on pääasiassa keskittynyt ympäristöasioihin tai katse kiinnitetty kolmannen maailman epäkohtiin. Viimeisen kahdenkymmen vuoden aikana Suomessa on tapahtunut nopea muutos yhtenäiskulttuurista kulttuurisesti moninaiseen yhteiskuntaan. (Kallio-Tavin 2016, 24-29). Monikulttuurinen Suomi ei ole vain väliaikainen ilmiö ja se edellyttää uusien yhdessä elämisen strategioiden opettelua. Myös solidaarisen yhdessä elämisen taidon käsite tuo uuden ulottuvuuden monikulttuurisuuteen. Solidaarisessa yhdessä elämisen taidossa on kyse yhteisen elämän opettelusta ja yhteisen hyvän jakamisesta, halusta ja taidosta yhdessä elämiseen. Se merkitsee oikeudenmukaisuutta, luottamusta ja turvallisuutta ihmisten suhteissa toisiinsa. (Gothóni, Siirto 2016, 238).

Kallio-Tavin kirjoittaa nykypäivän taidekasvatuksen ja peruskoulun taideopetuksen haasteista 2015 julkaistussa artikkelissa *Becoming Culturally Diversified*, teoksessa *Conversations on Finnish Art Education*. Suomalainen kulttuuri-identiteetti on pohjautunut voimakkaasti kansaan ja kansakuntaan. Pienelle ja nuorelle valtiolle tällainen on tavallaan ymmärrettävää, mutta ajattelu tuottaa ongelmia, jotka on ohitettu. Suomen, kuten muidenkaan Pohjoismaiden, ei ole tarvinnut miettiä kulttuurista erilaisuutta, koska sellaista ei ole ollut. Suomalaisen koulumaailman on perinteisesti ajateltu olevan arvovapaa ja neutraali, mutta Kallio-Tavin kirjoittaa, ettei opettaminen ole koskaan neutraalia eikä arvovapaata. Nykyinen, monikulttuurinen yhteiskunta ja kulttuuri tarvitsevat myös aikaisempaa monitahoisemman ja moniulotteisemmin visuaalista kulttuuria tarkastelevan taidekasvatukseen. Sen ymmärtäminen, että jokainen ihminen kuuluu useisiin alakulttuureihin ollen siten monikulttuurinen, antaa opettajille monipuolisemman lähestymistavan opetukseen, kuin vallalla ollut ajatus enemmistö- ja vähemmistökulttuurista. Ei puhuttaisi *meidän* ja *heidän* kulttuuristaan, vaan tunnustettaisiin kulttuurin monipuolisuus. Vaarana tässä on monikulttuurisuuden yleistäminen, niin että olemme kaikki erilaisia ja siten

samanarvoisia, eikä eroja nosteta esiin lainkaan. Radikaali näkökulma vaatii kulttuurien tunnistamista ja huomiointia, sekä sosiaalista oikeudenmukaisuutta erilaisille kulttuureille. Tämän päivän koulumaailmalla ja taidekasvatuksella on kaksi tehtävää. Sen tulisi tukea lasten ja nuorten kasvua aktiiviseksi kansalaiseksi, auttaa heitä kehittämään kriittistä ymmärrystä ja siten uudistaa yhteiskuntaa. Samaan aikaan sen tulisi kasvattaa lasta niin, että he kokevat olevansa osa tätä nykyistä yhteiskuntaa. Tämän voi nähdä hedelmällisenä haasteena tämän päivän taidekasvatukselle. Perustelu sille, miksi taidekasvatuksen pitäisi erityisesti tarttua näihin kysymyksiin, löytyy nykytaiteesta. Nykytaide on jo tarttunut näihin kysymyksiin ja siksi taidekasvatukseenkaan ei tulisi keskittyä perinteisiin taiteen teemoihin ja muotoihin. (Kallio-Tavin 2015, 25–29).

Monikulttuurinen taidekasvatus

Monikulttuurinen taidekasvatus syntyi tarpeesta monikulttuuriseen kommunikaatioon ja toiseuteen kohdistuvaan avoimuuteen. Monikulttuurisen taidekasvatuksen kriittiseen teoriaan suuntautuneet tutkijat kritisoivat esteettistä ja kaunotaiteista, perinteisten taidekasvatusmallien kulttuurikäsitettä, joka pitää sisällään esteettiset teokset ja niiden institutionaalisen aseman jättäen taidemaailman ulkopuoliset tuotteet kuten populaarikulttuurin ja arkielämän määritelmän ulkopuolelle. Monikulttuurinen taidekasvatus lähtee ajatuksesta, että kasvatus on keskeinen muutosvoima yhteiskunnassa. Se pohjaa kertomuksissaan vahvoihin ja suhteellisen yhtenäisiin kulttuurisiin identiteetteihin, pyrkien reagoimaan kulttuurien välisiin eroihin ja konflikteihin. Monikulttuurinen taidekasvatus näkee moninaisuuden arvona, mutta siihen sisältyy myös paradoksi: moninaisuudella pyritään kunnioittamaan eroja, mutta samalla erojen legitimaatio väistämättä muuttuu suhteelliseksi. Monikulttuurisen taidekasvatuksen tavoitteena on omien kulttuuristen rajojen ylittäminen. Partikularistiset kiinnittymisen ja kuulumisen muodot muodostavat jännitteen suhteessa universalistisempiin identifikaatioihin. Nämä pyritään sovittamaan toisiinsa taidekasvatuskertomuksessa pluralismin avulla, globaalin ja lokaalisen välille pyritään luomaan kerronnallinen kytkös. Monikulttuurisen taidekasvatuksen tavoitteena nähtiin erilaisten symbolisten systeemien kohtaamisen ja kulttuuristen representaatioiden tutkiminen. Monikulttuurista taidekasvatusta kritisoidaankin subjektin hukkaamisesta kulttuuriin yleistykseen. Yksilöt kun osallistuvat peräkkäisesti tai jopa samanaikaisesti useisiin erilaisiin alakulttuureihin identifioitumatta välttämättä täysin yhteenkään niistä. (Pääjoki 2000, 5-8)

Monikulttuurinen taidekasvatus pyrkii taidekäsitteen laajentamiseen, siinä taidetta käytetään

monesti tiettyihin tavoitteisiin pääsemiseen. Taustalla vaikuttaa perinteinen jaottelu instrumentalistisiin ja sisältökeskeisiin taidekasvatustalleihin. Monikulttuurissa taidekasvatuksessa toistuu tarina taiteesta muutoksen välineenä. Tähän liittyy kriittisen koulun ajatus taiteen keskinäisestä luonteesta toisaalta affirmatiivisena ja toisaalta revolutionistisena. Jos perinteinen taidekasvatus oli taidekäsitykseltään rajatun länsimaista ja taidemaailman institutionalisoimaa ja siten kulttuurisiin arvoihin sulautuvaa, pyrkii monikulttuurinen taidekasvatus tekemään kulttuuriset erot näkyviksi ja samalla muuttamaan käsityksiämme paitsi taiteesta myös maailmasta laajemmin.

(Pääjoki 2000, 8,9)

Yhteisöllinen ja osallistava taidekasvatus

Yhteisöllinen taidekasvatus rakentuu taiteiden ja tieteiden välimaastossa, toiminnan ja tutkimuksen vuorovaikutuksessa. Yhteisöllinen taidekasvatus on suhteellinen ilmiö, joka määrittyy aina uudelleen suhteessa toimijoihin, toimintaan, aikaan ja paikkaan. Yhteisöllisen taidekasvatuksen tavoitteena on tukea ja lisätä yhteisön kollektiivista elämää. Yhteisötaide pohtii yhteisöllisyyden käsitettä ja yhteisöä. Yhteisöllisyys on sosiaalista vuorovaikutusta, joka tuntuu olevan lisääntymässä. Sosiologi Zygmund Baumanin mukaan *jälleen kerran uudelleen syntynyt yhteisöllisyys liittyy turvallisuuden puuttumiseen, yhteisöllisyys on odotettu reaktio modernin elämän norjistumiseen. Hän näkee yhteisöllisyyden reaktiona yksilön vapauden ja turvallisuuden välisen epätasapainon kasvamiseen.* Yksi yhteisöllisen taidekasvatuksen lähtökohdista on reflektiivisyys, halu ja kyky kohdata ja ymmärtää yhteisön ulkopuolinen maailma. Yhteisö kehittyy, kun se hyväksyy erilaisuuden, poikkeavuuden ja monimuotoisuuden ja hyödyntää näitä ominaisuuksia yhteisön kehitystyössä. Näin myös subjektin omat voimavarat kasvavat. Yhteisöllisessä taidekasvatuksessa persoonaksi, subjektiksi kasvetaan yhteisössä yhdessä toisten persoonien subjektien kanssa. Yhteisöllinen taidekasvatus pyrkii parantamaan ihmisten elämänlaatua taiteellisen oppimisen kautta. Yhteisötaiteessa yhteisö osallistuu tekemiseen tai on osa teosta. Sille on tyypillistä perinteisten taidemuotojen yhdistely, vuorovaikutus ja kommunikointi. Yhteisöllistä taidekasvatusta on tutkinut mm. Mirja Hiltunen, jonka väitöskirjassa *Yhteisöllinen taidekasvatus* tutkimus liittyy laajempaan kysymykseen, miten taide ja tutkimus vuorovaikutuksessa keskenään voivat vaikuttaa yksilön ja yhteisön tahtotilaan, luottamukseen ja tulevaisuuskuviin sekä psykososiaaliseen hyvinvointiin. Hiltunen näkee yhteisöllisen taidekasvatuksen paitsi yksilön mielikuvatietona, mielikuvituksen rikastuttajana ja minuuden rakentajana, myös ennen kaikkea yhteisöllisinä ja sosiaalisina prosesseina, joissa voi rakentua uusia toimintakulttuureja meitä ympäröivän visuaalisen kulttuurin moninaisuudessa ja -

vielä laajemmin - meitä ympäröivässä sosiokulttuurisessa ympäristössä. Hiltunen kirjoittaa, että yhteisöllisessä taidekasvatuksessa psykososiaalisella hyvinvoinnilla, kuten itsearvostuksella, elämänhallinnalla, sosiaalisella turvallisuudella ja osallisuudella ei nähdä tiettyä pysyvää olemusta, vaan elinikäisen oppimisen myötä rakentuva ja muuttuva tila. Tässä prosessissa keskeisiksi käsitteiksi nousevat yhteisöllisyys ja dialogisuus, joita sekä nykytaide että sosiokonstruktiiviset oppimisteoriat korostavat. Hänestä yhteisöllinen taidekasvatus on tilan luomista. Se on sitä, mitä ja miten yhteisöllinen taidekasvatus tapahtuu nykyhetkessä, performatiivisesti, vuorovaikutuksellisissa tilanteissa. Se, miten toiminnasta puhutaan diskursiivisesti, vaikuttaa taas tekoihin ja uusien tilanteiden luomiseen. Pelkkä tiedostaminen ei riitä ennakkoluuloista riistäytymiseen, taide ja taidekasvatus voivat tarjota olemukseltaan merkityksellisiä toiminnan tiloja yhteisölle, jossa tavoite sisältyy itse aktiviteettiin.

Taidekasvatuksen parissa voi muodostua toiminnallisia, refleksiivis-esteettisiä yhteisöjä, jotka rakentuvat jatkuvassa dialogissa ja jonka myötä yhteisöjen jäsenille voi kehittyä tietoisuus itsestä suhteessa yhteisöön ja ympäristöön. Hiltunen näkee, että yhteisöllinen taidekasvatus voisi kohdata yhteiskunnallisen moniarvoistumisen tosiasiat, seurata vapauden ja tasa-arvoisuuden tulkintaa, joka tukee erilaistumista hyväksymättä ihmisten eriarvoisuutta - ei pelkästään refleksiivisesti keskustellen, vaan refleksiivisesti toimien. Yhteisöllisen taidekasvatuksen parissa voi muodostua toiminnallisia, refleksiivis-esteettisiä yhteisöjä. Taiteellisen toiminnan ja oppimisen kautta rakentuu sekä toiminnallista yhteisöllisyyttä, että symbolista yhteisöllisyyttä, joka tukee yksilön ja yhteisön toimijuutta, voimaantumista ja emansipaatioita. (Hiltunen 2009, 3, 4, 27, 33, 72)

Osallisuus tarkoittaa ympäröivän yhteisön elämään ja toimintaan osallistumista ja osallisena olemista. Osallisuuden voi nähdä vaikuttamisena, päätöksentekoon osallistumisena sekä yhteenkuuluvuuden tunteena. Se on yhteisöön ja yhteiskuntaan kiinnittymistä. Tutkimuksissa on havaittu osallisuuden tekevän elämästä mielekästä ja merkityksellistä, samalla se tuottaa hyvinvointia ja terveyttä. Osallisuus ja osallistuminen edellyttävät aina vuorovaikusta. (Hammar, Katosko, 2016, 214-216).

Osallistava taidekasvatus korostaa yhteisöllistä taidetoimintaa, joka korostaa dialogisuutta. Yksilöllisen taiteellisen toiminnan ohella tulee olla myös yhteistä toimintaa, jossa minä vaikutan tekemiselläni ja kokemukseni ilmaisemisella muihin ja muut minuun. Kyse on itseä ja toista kunnioittavan kohtaamisen tilan avaamisesta oppilaiden kokemusten ja ajatusten keskinäiselle jakamiselle. Yhteistoiminnallisuus rakentuu parhaimmillaan erilaisuudelle eikä samanlaisuudelle. Osallistavassa taidekasvatuksessa oppilaat ja opettajat voivat taiteen keinoin olla aktiivisia

omassa elämässään ja ottaa toiminnallaan yhdessä kantaa maailman tilaan ja vaikuttaa siihen. Aina on kuitenkin mahdollista, että kokemusten erilaisuudessa syntyy pikemminkin hämmennystä ja sekaannusta ymmärtämisen sijasta. (Sava 2007, 192-194)

Taiteen tehtävä taidekasvatustoiminnassa

Nykytaiteesta on tullut osallistavaa. Taide nähdään kommunikoinnin muotona ja yhteiskunnallisena vuorovaikutuksena. Yhteisötaide, jossa osallistuvat ihmiset tuottavat taidetta ja pohtivat taiteella kommunikoinnin mahdollisuuksia, on hyvä esimerkki tästä. Taiteilija ei enää itse määrittele teoksen merkitystä, vaan myös vastaanottaja on tulkinnassa keskeisessä asemassa. Vuorovaikutteisen taiteen lähtökohta on houkutella taiteen yleisöt osallistumaan ja opettelemaan uudenlaisia vastaanottamisen muotoja. Nykytaiteilijat ovat teostensa kautta aktiivisia keskustelijoita, ja nykytaideteokset näyttävät puheenvuoroina tärkeissä ajankohtaisissa aiheissa koskien vaikkapa terrorismia, ideologioita tai mitä tahansa pienempimuotoisia nyky-yhteiskunnan ilmiöitä. Nykytaiteen muuttuessa osallistavaksi on vastaanottajienkin kasvettava aktiiviseen vastaanottoon nykytaiteen yleisönä. (Kalhama 2006, 122).

Taidekasvatuksen tulee tarjota tilaa sosiaalisten kysymysten problematisoinnille ja lisätä tietoisuutta kulttuurisista eroista, ihmisoikeuksista ja sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta eikä rajoittua vain perinteisiin taiteen teemoihin tai taidemuotoihin. Tämä vaatii aikaisempaa herättelevämpää ja aktivoivampaa taidekasvatustoimintaa. Tässä taidekasvatus voi ottaa mallia nykytaiteesta ja sen keinoista rakentaa tietoa maailmasta ja käsitellä laajasti tärkeitä sosiaalisia ja kulttuurisia kysymyksiä. Taidekasvatus voisi omalta osaltaan pyrkiä herättämään lapsia nuoria innostumaan vaikuttamisesta, kokemaan vaikuttamisen mahdolliseksi. Visuaalisen kulttuurin esitysten tulkitseminen on taidekasvatuksen ytimessä. Uusi kansallinen opetussuunnitelma ehdottaa, että opettajat ottavat mukaan kulttuurisen kuvaston entistä monipuolisempaa tulkintaa. Tulkinta tapahtuu keskustelun ja visuaalisen tekemisen kautta. (Kallio-Tavin 2015, 25–29).

Kaikki taide on vuorovaikutusta. Nykytaiteessa vuorovaikutus on useasti tietoisesti tavoiteltua. Taiteella pyritään herättämään keskustelua, aktivoimaan yhteistoimintaan, tarjoamaan osallistumisen mahdollisuuksia ja tuottamaan omakohtaisia kokemuksia. Taidekasvatuksen fokukseseen nousee yksilö osana maailmaa, osana kulttuurin ja taiteen toiminnallisia ja ajatuksellisia prosesseja. Kasvatuksellinen päämäärä on osallistaa. (Kalhama 2006, 118). Taide voi välittää tietoa, joka ei välity hyvin muilla tavoin ja sen välittämisen tiedon korostaminen on yksi tapa perustella taiteen kulttuurista ja yhteiskunnallista arvoa. Taiteellinen tai esteettinen tieto

eroaa joiltain osin tai jopa olennaisesti objektiivisesta tiedosta. Tyypillisesti kyse on inhimillisistä suhtautumistavoista, arvoista, kokemuksista. Tällaisen taiteesta saatavan tiedon aluetta voisi kutsua eksistentiaalisesti tiedoksi. Taide voi artikuloida tähän liittyviä asioita, välittää niitä ja tehdä ne tunnetuksi. Samalla taiteesta tulee toisten ihmisten ymmärtämisen jopa moraalisen toiminnan harjoituskenttä. Taiteen tapa ”tehdä tunnetuksi” on erikoinen siitä, että kertomisen ja esittämisen lisäksi se sisältää kokijan tai vastaanottajan eläytymisen kerrottuun tai esitettyyn niin, että ”toisen” kokemukset tulevat ikään kuin läpieletyiksi ja muuttuvat ”minun” kokemuksiksi. Taiteen kokeminen on osallisuutta ja dialogia, ja siksi se voi laajentaa ihmisten kokemuspäiiriä. Eksistentiaalinen tieto on aina kokemusperäistä, se perustuu joko omiin tai muiden henkilökohtaisiin kokemuksiin. Tieto ilmenee valmiuksina, osaamisena, tiedostamisena. Kun elämys muuttuu kokeneisuudeksi, se tapahtuu siksi, että jokin on koskettanut. Tämä merkitsee, että asialla on väliä. Puhe, keskustelu toisten kanssa, jopa kiistely, ovat kriittinen osa eksistentiaalisen tiedon kehittämistä ja hyödyntämistä. Kaikki taide sisältää myös tekemiseen ja valmistamiseen liittyvää tietoa, eli osaamista. (Bonsdorff 2006, 158-166)

Identiteettiä ja yhteisöllisyyttä

Monikulttuurinen, yhteisöllinen ja osallistava taidekasvatus toimivat voimakkaasti identiteettikäsitteen ympärillä. Nykyajan identiteettikäsitteeseen nähdään koko ajan rakentuvana, mikä tarkoittaa sitä, ettei identiteettimme ole sidottu pysyviin kulttuurisiin ryhmäidentiteetteihin, vaan rakentuu ja muovautuu jatkuvasti. (Pääjoki 2004, 17) Narratiivinen eli tarinallinen identiteetti on ihmisen itsensä rakentama kertomus siitä, kuka hän on. Se, mikä meidän elämässämme on persoonallista, rakentuu suhteessa toisiin ihmisiin, kohtaamisissa ja keskusteluissa toisten kanssa. (Sava, Katainen 2004, 24, 25) Narratiivinen tulkinta kulttuurista on yhteinen, yleinen ja jaettu tieto tai kokemus, joka ei kuitenkaan kata kaikkea sosiaalista elämää eikä sen tarvitse olla kaikkien jakamaa ja siinä olisi tilaa myös eron tekemiselle. Kriittisen teorian kriittisessä pedagogiikassa oppilaat haastetaan pohtimaan ja tiedostamaan omaan elämäntilannettaan. Tarkoituksena vahventaa oppilaita siten, että he itse kokisivat pystyvänsä vaikuttamaan elämäänsä ja ympäröivään maailmaan, toimimaan muutosagentteina. (Pääjoki 2000, 7,8, sama 2004, 17, Anttila 2001, 36).

Taiteen avulla voidaan edesauttaa lapsen itsetunnon ja identiteetin käsittelyä, mikä on yksi keskeisimpiä kysymyksiä uussuomalaisen lasten kasvatustyössä. Oman identiteetin rakennusprosessi koulun opettaman kantasuomalaisen kulttuurin ja kodissa ylläpidettävän vanhempien kulttuurin välissä ei ole yksinkertaista. Mahdollisuus taiteelliseen ilmaisuun antaa

välineitä ristiriidan käsittelylle. Taidetoiminta voi toimia alkusysäyksenä uuden kontaktin syntymiseen, jonka jälkeen yhteistyö lapsen kanssa voi alkaa sujua paljon paremmin. Työpajassa esille tuleva asia voi olla hyvin pieni jokapäiväinen kokemus, jolle ilmaisumuoto löytyi taidetyöpajan tarjoamien tavallista monipuolisempien mahdollisuuksien kautta. Esille voi nousta myös jokin muilla keinoin vaikeasti ilmaistavissa oleva tunne tai tapahtuma, jonka käsittelylle taide antaa välineitä. (Kääriä, Siikala 2008, 3, 11, 34).

Oppiminen taiteessa

Minua miellyttää Marjo Räsänen ajatukset oppimisesta ja taiteesta. *Kouluopetusta syytetään usein liiasta teoreettisuudesta, mutta se on pikemminkin liian abstraktia. Toisin kuin perinteinen koulutieto, taide tarjoaa keskeneräistä, ristiriitaista ja monimerkityksellistä tietoa, johon myös tunteet ja konfliktit kuuluvat.* Ekspressiiviseen taideteoriaan nojautuva oppimiskäsitys asettaa lapsen keskiöön ja tieto nähdään ainutkertaisena kokemuksena joka saa merkityksen vasta liittyessään hänen elämismaailmaansa. Opetuksen perustana on persoonallisuuden tukeminen, ja lasta opastetaan etsimään merkityksiä itsestään. Lapsikeskeinen opetusmalli ei sulje pois sosiaalisuutta, sillä tieto auttaa yksilöitä ja ryhmiä sopeutumaan ympäristössä tapahtuviin muutoksiin. Tällainen lähestymistapa on tyypillinen varsinkin alakoulussa. Konstruktivistinen taideoppiminen ymmärretään kyvyksi luoda ja välittää yksilöllistä ja sosiaalista tietoa. Tällainen käsitys oppimisesta huomioi niin opettajan kuin oppilaankin monikulttuuriset lähtökohdat. Konstruktivismiin tukeutuva taideopetus edustaa lapsikeskeistä oppimisenäkemyksiä, jossa kuvat nähdään tärkeinä tiedonhankinnan, esittämisen ja vuorovaikutuksen muotoina. David Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli pohjautuu Howard Gardnerin teoriaan älykkyyden lajeista ja siitä, että lapset ovat eri tavoin suuntautuneita. Siksi yksilölliset oppimistyylit tulisi huomioida opetuksessa. Onnistuneen taidekasvatuksen myötä lapsen identiteetti ja tuntemus vahvistuvat. Kulttuurinen identiteetti muuttuu koko elämän ajan ja eri mikrokulttuurit ovat vallitsevia eri elämäntilanteissa. Henkilö voi kokea sosiaalisen identiteettinsä muuttuvan jopa saman päivän eri tilanteissa. Kuvataidekasvatus on identiteettityötä, jossa oppilas rakentaa kuvia tekemällä ja tutkimalla siltaa henkilökohtaisen ja yhteisöllisen välille. (Räsänen 2008, 37-39,47,139, 252, 255-256).

Yhteisöllinen taidetoiminta on luonteva areena sosiaalisten taitojen ja ryhmässä toimimisen harjoitteluun. Yhteisöllinen taidekasvatus perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Yhteisöllisyys rakentuu toiminnassa sekä sanattomasti että

tietoisen jakamisen kautta. Vuorovaikutteisessa prosessissa osallistuja kokee muut aina suhteessa itseensä. Dialogi rakentuu vuoropuhelun kautta, jolloin osapuolet kuuntelevat toinen toistaan kunnioittaen. Ohjaajalla on vastuu luottamuksen ja turvallisen ilmapiirin rakentamisessa. Taidetoiminta on parhaimmillaan yhteinen löytöretki, jossa ohjaaja ei kaada tietoa nuorten päähän, vaan vastauksia ja ratkaisuja etsitään yhdessä. Ohjaajankaan ei tarvitse osata kaikkea itse, koska nuorilla on monenlaisia taitoja ja tietoja, joita voidaan hyödyntää prosessissa. Kun oppiminen on molemminpuolista, voi nuori iloita uusista kyvyistään. Yhteisölle omaan ympäristöön suuntautuva projekti merkitsee parhaimmillaan viihtyisää elinympäristöä, voimistuvaa yhteisöllisyyttä ja vahvistuvaa paikallisidentiteettiä. Alueilla, joissa on yhteisiä tai yhteiseksi koettuja paikkoja, on myös todennäköisemmin yksilöä tukevaa yhteishenkeä ja mahdollisuuksia samaistumiseen. Nuori tarvitsee oman identiteettinsä rakentumiseen vuorovaikutusta sosiaaliselta ja fyysiseltä ympäristöltä. Konkreettisesti tämä voi tarkoittaa nuoren omiksi kokemia paikkoja, kuten omaa huonetta, nuorisokahvilaa tai harrastus- ja kokoontumispaikkoja. Tilan tekeminen oman näköiseksi vahvistaa identiteettiä, antaa mahdollisuuden vaikuttaa omaan ympäristöön ja lisää tietoa vaikutusmahdollisuuksista. (Ahola, Hiltunen, Huhmarniemi 2010, 22, 37)

Aiempaa taidekasvatustutkimusta

Taidekasvatuksen tutkimukseen tutustuessani ensimmäiset projektit, joihin tutustuin lukemalla, olivat 2000-luvun taitteeseen sijoittuvat *TAIKOMO* –projekti sekä *Syreenin Taimi*. Molemmat projektit ovat olleet merkittäviä avauksia suomalaisessa taidekasvatuksessa ja taidekasvatuksen tutkimuksessa. *Minä ja Me – opitaan yhdessä taiteessa* –projektin päättymisen ja tutkimusraporttini valmistumisen välissä maahanmuuttajien, erityisesti turvapaikanhakijoiden lukumäärä Suomessa on kasvanut räjähdysmäisesti ja se näkyy myös taidekasvatuksen tutkimuksessa. Maahanmuuttajien kanssa on toteutettu paljon yhteisöllisiä, osallistavia taidekasvatusprojekteja. Monissa aikaisemmissa monikulttuurisissa tutkimuksissa keskityttiin yhteen tiettyyn ryhmään, kuten somaleihin tai inkerinsuomalaisiin ja heidän kulttuuriinsa suhteessa suomalaiseen. Nyt monikulttuurisuus taidetoiminnassa näkyy lähtevän monikulttuurisesta osallistujaryhmästä ja/tai ohjaajasta/ohjaajista, mutta niissä voi olla mukana niin uus- kuin kantasuomalaisiakin. (Kääriä, Siikala, 2008, 11) Osallistava taidetoiminta syntyykin usein erilaisten jo olemassa olevien yhteisöjen tai ryhmien tarpeesta. Tutkimusta nuorten taidetoiminnasta tehdään paljon, niin pitkäkestoisina projekteina kun tiiviimpinä kokonaisuuksina, osana jotakin suurempaa hanketta. Nostan esiin muutamia mielenkiintoisia,

keskenään erilaisia tutkimuksia ja raportteja, joissa on keskenään yhteistä se, että niiden osallistujat ovat useammasta kulttuurista. Oman tutkielmani kanssa niissä kaikissa on jokin yhteinen tekijä/tavoite/tutkimuskohde, mutta niissä voi olla myös mielenkiintoisia eroja/kriittisiä huomioita oman tutkielmani toimintatapojen kanssa.

Tutkimusta taidekasvatuksesta kotoutumisen, oppimisen ja identiteetin kasvun tukena

TAIKOMO oli vuosina 1997-2000 toiminut Taideteollisen korkeakoulun ja Helsingin kaupungin iso yhteistyöhanke, jossa pyrittiin taiteen avulla tukemaan oppilaiden minuuden ja kulttuurisen identiteetin kehittymistä. *TAIKOMO*sta löytyy suuri määrä kirjallisuutta. Tässä moniosaisessa hankkeessa nähtiin, että itselle kerrotut ja toisten kanssa jaetut elämäntarinat auttavat selkeyttämään omaa identiteettiä ja kulttuuriin kuulumista. Ne voivat jopa auttaa löytämään uudelleen esimerkiksi sosiaalisesti tai kulttuurisesti vaikeissa olosuhteissa kadotetun tai unohdetun identiteetin ”minän”. Omasta elämästä kertominen tapahtuu taideilmaisun keinoin siten, että henkilökohtainen elämä liitetään tai paikannetaan erilaisten tehtävien avulla myös kulttuuristen tarinoiden tai myyttien verkostoon. Projekti laajeni käsittämään myös toiminnassa mukana olevat opettajat. Voidakseen tukea oppilaita minuuden ja kulttuuri-identiteetin kehityksessä taide-ilmaisun keinoin, myös opettajilla itsellään tulee olla kokemusta kyseisen työskentelyn henkilökohtaisesta merkityksestä. *TAIKOMO*-projektin tärkeänä perusajatuksena oli tuottaa ymmärrystä taideilmaisun paikasta ja mahdollisuuksista sekä itsen, että kulttuurisesti toisen kohtaamisessa. *TAIKOMO* -projektin päättyessä loppuraportissa Päivi Pekkarinen nostaa artikkelissaan *Taikomo - opettajan ääni vihdoinkin kuuluville* mielenkiintoisia näkemyksiä monikulttuurisuudesta koulussa. *Suurin ristiriita opettajien ja tutkijoiden välille syntyi siitä, että opetuksen sisältöjen lisäksi tutkijat odottivat monikulttuurisuuden olevan jatkuvaa yksittäisten oppilaiden etnisyyden huomioimista, toisten kulttuurien läsnäoloa. Minulle ja varmasti monelle muulle opettajalle etnisyys on yksi erilaisuuden muoto monien joukossa, joka ei näy lapsen toiminnassa sinänsä. Opettajan työ keskittyy usein sellaisten (etnisyyteen verrattuna konkreettisten) ”erilaisuuksien” kuten esimerkiksi matemaattinen lahjakkuus, tarkka sävelkorva tai vaikkapa hahmotushäiriö huomioimiseen. Tämä ei tarkoita sitä, että opettaja ei olisi tietoinen kahden kulttuurin kanssa elämisen mahdollisesti aiheuttavan ristiriitoja lapselle. Näihin ristiriitoihin on kuitenkin hyvin vaikea ”päästä käsiksi”. Lapset pyrkivät toimimaan kukin persoonansa mukaan, mutta muun ryhmän tavoin koululaisina; he eivät ole paikalla toisen kulttuurin edustajina.* Organisaatioiden oppiminen ja yhteistyö olivat projektin toiminnoissa merkittävässä osassa. Pekkarinen kirjoittaakin, että monikulttuurisuuden nimissä vaaditaan usein nimenomaan persoonallisuuden ja yksilöllisyyden huomioimista. Tämä tuskin on kuitenkaan

mikään ”monikulttuuristen” lasten etuoikeus vaan koko koulutyön haaste ja tavoite. Hänen mukaansa työskentelyä niiden lasten kanssa, joille kulttuurisuus aiheuttaa ongelmia, voisi tarkastella syrjäytymisen tai sitä ehkäisevän toiminnan kannalta. Hän näkee myös, että osa tätä kehitystä on monikulttuuristen työtapojen lisääminen, lasten kulttuuristen tapojen ja ilmaisun huomioiminen ja kokee, että tässä työssä koululla riittää kehitettävää. Hän nostaa esiin seikan, että tämän toiminnan tulisi koskea myös valtakulttuuria edustavia lapsia. (Pekkarinen, 2001, 6, 32, 33, 59)

Syreenin taimi toteutettiin 2001-2003. Kyseessä oli Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osaston ja Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskuksen, Stakesin yhteinen projekti, jossa taiteellisin keinoin lähestyttiin lapsia ja nuoria, joiden minuus ja täysipainoinen elämä olivat tavalla tai toisella vaarantuneet – syrjäytymisvaarassa. Tämä projekti käsittää identiteetin sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuvana ja erilaisin itseilmauksin, kuten taiteen, keinoin näkyväksi tehtävänä ja muunneltavissa olevana. Hanke toteutettiin monikulttuurisessa peruskoulussa sekä lasten- ja nuortenkodeissa. (Sava, Vesanen-Laukkanen, 2004)

Timo Veikko Kinnusen kotoutumiseen keskittyvä *Kaksisuuntaista kotoutumista monialaisesti, toimintatutkimus kulttuurienvälisen osaamisen edistämisestä yläkoulussa kuvataidekasvatuksen keinoin* on taideperustainen toimintatutkimus, jossa yhteisöllisen taidekasvatuksen keinoin pyritään kaksisuuntaiseen kotoutumiseen. Taiteellinen toiminta, jota työssä tutkittiin, oli yhteisöllistä ja osallistavaa. Se keskittyi erityisesti kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen lisäämiseen kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta. Työpajojen toiminnalla tavoiteltiin kokemusta sekä nykytaiteen tekemisen prosessista, että kohtaamisen tilan avaamista. Toiminta perustui sosiaalisen oikeudenmukaisuuden taidekasvatuksen tavoitteisiin nuorten aktivoimiseksi pohtimaan yhteiskunnallisia kysymyksiä kulttuurienvälisesti ja etsimään ratkaisuja niihin taiteen avulla. Tässä pyrkimys oli kaksisuuntaiseen kotoutumiseen koulussa. Osallistuvana yhteisönä koulukontekstissa nähtiin koko koulun väki, jos ei muuten, niin välillisesti toimintaa mahdollistamalla, sitä seuraamalla tai tutustumalla työpajojen tuotoksia esittelevään näyttelyyn. *Minä ja Me –opitaan yhdessä taiteessa* –projektin tavoin, myös tässä tutkimuksessa, taidetyöskentelyssä käytettiin valokuvaa yhtenä ilmaisuvälineenä. Kinnunen kirjoittaa opettajien antaneen palautetta, että projektiin meni liikaa aikaa. Itse Kinnunen koki, peruskoulun tuntirajojen puitteissa, haastavana juuri opettajien motivoimisen toimintaan ja heiltä taidetoimintaan tarvittavan ajan saamisen. Myös opiskelijat kritisoivat taidetyöskentelyn työtapoja ja havaittavissa oli kiinnostuksen loppaamista. Kinnusen tutkimuksessa näyttelyn

kasaaminen ja töiden esille laitto lisäsi motivaatiota. Näyttelyn merkitystä korostettiin esimerkiksi valmistamalla yhdessä tarjoiluja näyttelyn avajaisiin. Kinnunen kirjoittaa tutkimuksessaan seuraavasti: *Tutkimukseni perusteella yhteisötaiteellinen toiminta ja visuaalinen ilmaisu antavat mahdollisuuden vuorovaikutuksen syntymiseen kielivaikeuksista riippumatta, kunhan vain toiminta on motivoivaa ja siihen syntyy luottamuksellinen ilmapiiri. Taiteellisen toiminnan erityispiirre on kyky nostaa asioita ja ilmiöitä näkyväksi, ja tarjota mahdollisuus keskustella niistä. Tutkimukseni perusteella pohdinkin, että kuinka hyvin taide tai kulttuuri todellisuudessa edistävät vuorovaikutusta niillä oppilailta, jotka kokevat, että kuvataide ei ole se oma juttu? Olisiko joku muu yhteisöllinen toiminta, vaikkapa jalkapallon peluu tai luontoseikkailu tehokkaampaa toimintaa vuorovaikutuksen edistämiseksi tai kaverisuhteiden luomiseksi.* (Kinnunen 2017, 26-27, 90).

Maahanmuuttajien kotoutumisen ja kielenoppimisen tukeminen taiteen kautta hahmottuu Hilka Rauhalan, 2017 tekemässä tutkimuksessa *Taide, kieli ja kotoutuminen, keskustelemaa kuvan tarkastelua aikuisten maahanmuuttajien kielenoppimisen tukena*, Visual Thinking Strategies -menetelmän soveltamista maahanmuuttajien kielenopetukseen. Osallistajat kokivat suomalaisen taiteen tarkastelun, moniäänisen dialogin ja vierailut taidemuseossa merkityksellisiksi ja kokivat oppivansa paitsi suomea, myös kuvanlukutaitoa ja ajattelua. Tulokset kertovatkin menetelmän auttavan aikuisia maahan muuttaneita kielenoppimisessa, samalla tukien kotoutumista. Rauhala myöntää, että hänen tutkimuksessaan kotoutuminen jäi tutkimuksessa kielen oppimisen jalkoihin, mutta kirjoittaa myös: *Hyvin tärkeäksi tulokseksi osoittautui, että VTS-keskustelut tukivat osallistujien halua ja uskallusta käyttää kieltä aktiivisesti, kommunikoida. Rohkaistuminen puhumiseen ja omien mielipiteiden jakamiseen kertoo jo muustakin kuin pelkästä kommunikatiivisesta kompetenssista ja voi viedä kotoutumisprosessia eteenpäin.* (Rauhala 2017).

Taiteen kotoutumis- sekä itsetunnon kehittämisvaikutuksiin ja positiivisiin kokemuksiin perehdyin mm. Johanna Pétursdóttirin kuvataidekasvatuksen pro gradu -tutkielman *Taide kotouttaa, taiteen opetusta kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien kolmannen sektorin opetuksessa* kautta. Hän tutkii taiteen hyötyä aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiseen eli suomalaiseen kulttuuriin integroitumiseen. Tutkielmassa selvitetään, miksi taiteen opetusta tulisi lisätä kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien opetukseen ja minkälaista taiteen opetusta heidän tulisi saada. Tutkielman tavoitteena on taiteen opetuksen kehittäminen ja lisääminen kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien kolmannen sektorin opetuksessa. Tutkimus toteutettiin haastatteluin sekä kolmipäiväisen työpajan havainnointina. Tutkielman hypoteesina oli, että taiteellinen ja luova työskentely edesauttavat maahanmuuttajien kotoutumista, ja siksi

taiteen opetusta tulisi lisätä maahanmuuttajien opetukseen. Pétursdóttir kirjoittaa, että luovan ilmaisun työpajoilla ja opetuksella on positiivinen vaikutus kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien itsetuntoon. Hyvä itsetunto helpottaa sosiaalisten suhteiden syntymistä ja näin ehkäisee syrjäytymistä. Sosiaalisen verkoston laajeneminen tarkoittaa, että maahanmuuttajalla on paremmat mahdollisuudet saada apua ja neuvoa tarvittaessa, eikä hän tipahda yhteiskunnan rattaiden ulkopuolelle. (Pétursdóttir 2014).

Ninni Korkalo kirjoittaa Lapin taiteilijaseuran organisoiman *Taide kotouttaa* –hankkeen loppuraportissa, että kerätyn palautteen perusteella taidetyöskentelyn kotoutumisvaikutukset tulevat voimakkaammin esiin sekaryhmissä, joissa on sekä maahanmuuttajataustaisia että kantasuomalaisia sen sijaan, että kantasuomalaiset ovat vain auktoriteettiasemassa opettajina tai ohjaajina. Kielen oppimisen ja kotoutumisen suurin este on tasavertaisten kontaktien puute kantasuomalaisiin. Monilta maahanmuuttajataustaisilta nuorilta ja aikuisilta puuttuvat kontaktit tai ystävyyssuhteet kantasuomalaisiin. (Korkalo 2014, 29, 31)

Tutkimusta valokuvauksesta

Lasten ottamien kuvien tutkimus on alkanut vasta 1990-luvulla. Suomessa tutkimus on ollut vähäistä ja yleisesti tutkimusta leimaa kommunikaatiopainotteisuus: kuvia pidetään ensisijaisesti kommunikaationa, ei niinkään esteettisinä näkemyksinä. Päivi Setälä on tutkinut lasten valokuvailmaisua ja näkee lapsen visuaalisen ilmaisun huomioimisella merkitystä niin arjen toiminnassa, kulttuurin kentällä, pedagogiikassa, yhteiskuntasuunnittelussa, kuin eri mediateknologioissa. Muodoltaan lasten ottamat valokuvat ovat usein samankaltaisia kuin aikuisten spontaanit valokuvat. Kuvat ovat suunnittelemtoman oloisia ja niissä on epämääräisiä tarkennuksia ja rajauksia sekä liike-epäterävyyttä. Kiinnostus ja hämmennys kuvien edessä syntyy näistä amatööripiirteistä, jotka samanaikaisesti ovat tuttuja niin kotialbumeista kuin monen nykyaikavalokuvaajan estetiikasta. Lasten ottamalla valokuvilla on omat erityispiirteensä. Useimmiten lapsen ottamaa valokuvaa on vaikea erottaa aikuisen amatöörikuvaajan ottamasta valokuvasta, joskus jopa ammattilaisen kuvasta. Toisinaan lapsi voi olla jopa parempi kuvaaja kuin aikuinen. Merkittävin näkökulmaero syntyy jo kuvauskorkeuden kautta. Lapsi kuvaa alle metrin korkeudelta, kun taas aikuisen kuvat on tavallisesti otettu yli puolestatoista metristä. Lasten kuvissa on paljon sattuman kautta tulevaa mielenkiintoista estetiikkaa, mutta myös harkittua taiteelliseksiin luokiteltavaa ilmaisua. Halutessaan lapset ottavat taidokkaasti sommiteltuja dokumentaarisia valokuvia, mutta hyväksyvät laajasti myös abstraktit kuvat. Kuvissa näkyy niin ympäröivän visuaalisen kulttuurin vaikutus kuin lapsen oma kuvailmaisuus, joka on vielä vapaa aikuisen jähmeästä tavasta mieltää valokuvaamisen

mahdollisuudet. Kuvien tulkinta on kaksisuuntaista. Ne sisältävät merkkejä ja me tuomme ja heijastamme niihin merkityksiä. Lapsi ja aikuinen tulkitsevat kuvia eri tavalla. Lapsen näkökulma ja lapsen äänen kuuleminen ovat tärkeitä. Uudemmissa lapsuus- ja lapsitutkimuksissa lapsiperspektiiviä lähestytään lapsesta itsestään lähtien. Erilaisten tekniikoiden kautta halutaan ymmärtää mitä lapsella itsellään on kerrottavana. Valokuvaaminen on yksi keino, jonka avulla lapsi voi tulla nähdyksi, kuulluksi ja ymmärretyksi. (Setälä 2012, 248, sama 2006, 56, 60).

Valokuvaa ja voimauttavan valokuvan menetelmää kotoutumisen tukena pro gradu -tutkielmassa on käyttänyt mm. Katinka Käyhkö Itä-Suomen yliopistosta. *Kotoutujan kuvat, voimauttavaa toimintamuotoa etsimässä* on tehty 2012 Joensuussa. Suomen Punaisen ristin monikulttuurisen toimintakeskus Vatakan tiloissa toteutettu voimauttavan valokuvan menetelmään pohjautuva työpaja koostui kolmesta lauantai-iltapäivästä, joiden teemat olivat menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus. Työpajaan osallistui aktiivisesti yhdeksän henkilöä ja työpajan päätteeksi osallistujien valitsemista kuvista koottiin tilaan valokuvanäyttely. Tutkimuksen tavoitteena oli arvioida Voimauttavan valokuvan soveltuvuutta monikulttuuriselle aikuisryhmälle.

Pyrkimyksenä oli lisätä tietoa menetelmän käytöstä maahanmuuttajatyössä, sekä tarkastella vertaisoppimisen ilmenemistä monikulttuurisessa aikuisryhmässä. Käyhkö kirjoittaa tutkimuksessaan Voimauttava valokuva- prosessin jääneen työpajassa kesken, sillä sen tavoitteena on, ettei yhtään kuvaa tarvitsisi hylätä ja tässä tutkimuksessa osallistujat hylkäsivät kuvia kokien mm. tyytymättömyyttä niiden kuvaustekniseen laatuun. Muita poikkeamia oli mm. se, että tässä työpajatoiminnassa käytettiin filmikameroiden sijaan paremmin saatavilla olleita digikameroita ja toiminnan päätteeksi toteutetun näyttelyn valokuvat nimettiin. Käyhkön tutkimus osoitti, että yksittäisille osallistujille työpaja voi muodostua merkitykselliseksi ja voimauttavaksi kokemukseksi, mutta se vaatii metodin käyttöön koulutetun, sitoutuneen ja kulttuurikompetenttin ohjaajan sekä teknisten kysymysten huomioonottamista. Toimiakseen se tarvitsee tätä työpajaa enemmän aikaa sekä pienen ryhmäkoon. (Käyhkö 2012)

4. Projektista tutkimuksen tielle

Jo projektin lähtökuopissa tiesin, että *Minä ja Me – opitaan yhdessä taiteessa* –projekti on myös pro gradu -tutkielmani aihe, mutta millainen tutkielmasta tulisi, oli vaikeampaa päättää. Minulle oli tärkeää, että pro gradu -työssäni on toiminnallinen osuus ja käytäntöjä kehittävä ote.

Tutkimussuunnitelmani oli innostunut ja poukkoileva, moni lähestymistapa tuntui mahdolliselta.

Luin kirjallisuutta lasten taidekasvatuksesta, sosiokulttuurisesta innostamisesta, voimauttavasta valokuvasta. Pyörittelin mielessäni käsitteitä kuten maahanmuuttaja ja monikulttuurisuus. Mietin, nouseeko monikulttuurinen taidekasvatus tai identiteetin käsite tutkielman aiheeksi. Aiheen rajaaminen tuntui ongelmalliselta. Projektin toiminnallisen ajan päätin keskittyä toimintaan ja sen tallentamiseen uskoen tutkielman aiheen nousevan esiin työskentelystä. Ohjaajani Tarja Pääjoki kuunteli ajatuksiani, luki kirjoituksiani tapaamisista lasten kanssa ja aisti innostukseni työskentelystä. Tutkielma muovautui laadulliseksi tutkimukseksi, jossa keräämäni aineisto keskustelelee taidekasvatuksen teorian sekä aikaisemman tutkimuksen kanssa synnyttäen näin uutta tietoa. Tutkimuskysymykset rajautuivat tiukasti toiminnan ympärille ja tutkimustehtävänä on pohtia taidekasvatuksen mahdollisuuksia tukea valmistavaan ryhmään osallistuvien lapsia, heidän kotoutumistaan, oppimista ja identiteetin kasvua. Toinen tutkimuskysymys koskee valittua välinettä ja arvioinkin millainen väline valokuva on maahanmuuttajalasten kanssa työskenneltäessä.

4.1. Aineistonkeruumenetelmän havainnointi

Aineistonkeruumenetelminä tutkielmassa oli lasten osalta osallistuva, strukturoimaton havainnointi sekä kuvallinen dokumentointi. Saadakseni monipuolista tutkimusaineistoa, suoritin museopedagogin ja toisen valmistavan opetuksen opettajan osalta myöhemmin litteroidun syvähaastattelun. Aina yhteisen toiminnan päätyttyä jäin keskustelemaan museokierroksen vetäjien ja työpajaohjaajien kanssa. Koko projektin ajan minulla oli avoin keskusteluyhteys sekä koulun että museon kanssa ja kaiken tämän pyrin ottamaan mukaan tekstiini. Roolini monipuolisuuden takia koen, että omat kokemukseni ja ajatukseni ovat merkittävä osa tutkimusta. Lukuvuoden aikana projektiin osallistuvat lapset tulivat tutuiksi ja heille minä olin varmasti yhtä kuin projekti. Kun he näkivät minut ja kameran koulun käytävillä he tiesivät jo mitä odottaa. Kirjoitin projektista perinteistä päiväkirjaa: mitä tehtiin, missä ja milloin, mutta kirjoitin ylös myös paljon tunnelmia ja omia ajatuksiani. Tuntemuksilla ja tunnelmilla on tärkeä sija tämän tyyppisessä etnografisessa toimintatutkimuksessa, jossa pyrin havainnoimaan juuri tämän tietyn lapsiryhmän toimintaa.

Osallistuvalla havainnoinnilla tarkoitetaan aineiston keruutapaa, jossa tutkija tavalla tai toisella osallistuu yhteisön toimintaan. Monesti (ei aina) havainnoija toimii itselleen oudossa yhteisössä, jossa hänellä ei ole asemaa, uraa jne. Joskus osallistuva tutkija osallistuu toimivana yksilönä aitoihin tilanteisiin, joskus taas tutkija tekee ulkopuolisena henkilönä havaintoja. Osallistuva

havainnointi on subjektiivista toimintaa jossa eettiset kysymykset korostuvat, ja tutkijan on tavallista enemmän tiedostettava tekojensa seuraamukset. (Eskola, Suoranta 2008, 98-102).

Havainnointi on vanha ja yhteisen kielen puuttuessa hyvä aineiston keruumenetelmä. Menetelmänä havainnointi koetaan työlääksi ja aikaa vieväksi, mutta sillä saatu tieto on yleensä monipuolista. Havainnoinnin alussa tutkija pyrkii ymmärtämään kohdettaan etäisellä tasolla kokonaisuutena, eli hän tutustuu ilmiöön. Yleiskuvan jälkeen näkökulmaa kavennetaan ja pyritään keskittymään tutkimuskysymysten kannalta oleelliseen. Havainnoista syntyy uutta tietoa yhdistämällä sitä aikaisempaan tutkimukseen. Havainnointi ja siitä saatava tieto on subjektiivista. Olemassa oleva tieto, tutkimusperinne ja auktoriteetit ohjaavat tutkijan kykyä havaita. Tutkijan havaintoihin vaikuttavat hänen esitietonsa ja ymmärryksensä ilmiöstä sekä hänen tarpeensa ja mielenkiintonsa. Toimintatutkimukselle tyypillinen havainnointi edellyttää toimintaan osallistumista, ihmisten aktivointia, elämistä ja kokemista ihmisten kanssa. Uuden tiedon ymmärtämisen kannalta on tärkeää tarkastella havainnoista saatuja tuloksia, tulkintoja ja päätelmiä toisten tutkijoiden tuottaman tiedon kanssa. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston toistuva lukeminen nostaa esiin eroja ja samankaltaisuuksia. (Kananen 2017, 83,84, Vilka, 2018, 161- 168).

Avasin aineistoni kappaleessa kaksi ja käsittelen sitä peilaten tapahtumia aikaisempaan tutkimukseen sekä teoreettiseen viitekehykseen. Kuvailen toiminnan, pilkon sen osiin, vertailen ja etsin onnistumisia ja epäonnistumisia pyrkien vastaamaan mahdollisimman monipuolisesti kahteen tutkimuskysymykseeni. Projektin toteutuksesta on kulunut jo kymmenen vuotta. Jos toteuttaisin toimintaa tänään, olisi myös aineistonkeruu toisenlaista. Käyttäisin yhtenä havainnointivälineenä ehdottomasti videota. Pyrkisin keräämään monipuolisempaa aineistoa osallistuvilta lapsilta itseltään, osallistaisin heitä ehdottomasti enemmän itse tutkimusprosessiin. Projektissa lapsilta ei kerätty kommentteja tai mielipidettä toiminnan tai yksittäisten työpajojen onnistumisesta tai mielekkyydestä, myöskään vanhempien ajatuksia projektin päätyttyä ei kartoitettu. Vaikka yhteinen kieli oli rajoittunutta, olisi varmasti löytynyt tapoja mitata tehtävien mielekkyyttä ja toiminnan onnistumista. Ihan pelkkä mielekkyyden ilmaisu sovituin tavoin olisi monipuolistanut aineistoa. Näihin asioihin kiinnittäisin huomiota, jos *Minä ja Me –opitaan yhdessä taiteessa* –projekti toteutettaisiin nyt. Koen että käyttämälläni aineistonkeruumenetelmillä, tiedostamattani, sidoin tutkielman tällaiseksi, joksi se muodostui. Vaikka tutkielman alkumetreillä mietin monenlaisia lähestymistapoja, niin tällä aineistolla toiset lähestymistavat eivät olisi olleet mahdollisia. Tutustuessani toisiin monikulttuurisiin pro gradu -tutkielmiin ymmärsin, että *Minä ja Me –opitaan yhdessä taiteessa* oli pitkäkestoinen projekti ja

kaikella toiminnallisuudellaan melko massiivinen paketti yhdelle tutkijalle jo tällaisenaan. Mielenkiintoinen ajatus olisi ollut toteuttaa tutkimus yhteistyössä toisen tutkijan kanssa.

Tutkimusmetodina toimintatutkimus

Toimintatutkimuksen juuret ulottuvat 1920-luvun Amerikkaan. Toimintatutkimuksella on myös Pohjoismaissa pitkälle kehittynyt tutkimusperinteensä. Ensimmäisenä toimintatutkimuskäsitettä käytti John Collier 1940-luvulla, mutta toimintatutkimuksen isänä pidetään amerikkalaista sosiaalipsykologi Kurt Lewiniä. Australiassa kehittynyt kriittisen teorian filosofiseen perinteeseen perustuva toimintatutkimuksen koulukunta näkee toimintatutkimuksen yhteiskuntaa muuttavana voimana. Tässä kriittisen teorian lähestymistavassa korostuu ihmisen vapautumisen, valtautumisen ja osallistumisen ideat. Se painottaa prosessin yhteisöllisyyttä ja demokraattisuutta ja keskeistä on vapaan kommunikatiivisen tilan rakentaminen. Toimintatutkimusta on käytetty paljon tutkittaessa työyhteisöjä ja Suomessa lähestymistapaa on ammattikorkeakoulukentällä kuvattu myös käsitteellä tutkimuksellinen kehittämistoiminta tai toiminnallinen opinnäytetyö. (Heikkinen 2018,217,218)

Tutkimukseni kuuluu toimintatutkimuksen kenttään. Mirja Hiltunen kuvaa väitöskirjassaan *Yhteisöllinen taidekasvatus* yhteisötaiteen ja toimintatutkimuksen yhteiseksi piirteiksi toiminnan tavoitteiden aktivistisuuden, yhteisön tai yleisön osallistumisen ja sen kautta lisääntyvän ymmärryksen itsestä ja maailmasta. Toimintatutkimuksessa painottuu tavoite vaikuttamiseen ja muutokseen, kun yhteisötaiteessa keskitytään vuorovaikutustilanteen luomiseen taiteen keinoin. (Hiltunen 2009, 79.) Taideperustaista toimintatutkimusta on toteutettu paljon Lapin yliopistossa ja sitä käsittelevät väitöskirjoittaan mm. Huhmarniemi ja Hiltunen. Taideperustaisen toimintatutkimuksen kehittämisessä lähtökohtana on kontekstisidonnainen, prosessikeskeinen ja dialoginen nykytaide. Siinä huomioidaan muun muassa kohtaamisten tilojen tuottaminen, ympäristön ja yhteisön historia sekä taiteen performatiivinen luonne. Taideperustaisen toimintatutkimuksen keskeisenä tavoitteena on kehittää vuorovaikutusta yhteistyöhön osallistuvien muiden taiteilijoiden, tutkijoiden, yhteisön ja osallistujien välillä. Tavoitteet kohdistuvat yhteisön voimaantumiseen, yhteiskunnalliseen muutokseen sekä mm. yhteisöllisyyden lisääntymiseen. Se on tutkimuksellinen lähestymistapa, jonka tavoitteena on kehittää taiteeseen perustuvia menetelmiä ja työtapoja, hakea ratkaisuja ympäristöissä ja yhteisöissä tunnistettuihin ongelmiin tai malleja tulevaisuusvisioihin. Taideperustainen toimintatutkimus käynnistyy tutkimuskysymyksellä tai -tehtävällä, joka on olennainen kuvataidekasvatuksen, soveltavan kuvataiteen tai kohteena

olevien ympäristöjen ja yhteisöjen kannalta. Tutkimus etenee sykleissä, jotka sisältävät suunnittelua, teoreettista taustatyötä, taiteellista työskentelyä tai vastaavia interventioita, refleктоivaa tarkastelua, käsitteellistämistä ja tavoitteiden täsmentämistä. Tutkimusprosessi ja -tulokset dokumentoidaan. Prosessin analyysin aineistoa ovat tuotetut taiteelliset produktiot sekä toiminnan ja kokemusten havainnot ja dokumentit. Tutkimusta arvioidaan erityisesti toimivuuden ja vaikuttavuuden perusteella. Taideperustaisessa toimintatutkimuksessa taiteellisten produktioiden tuottaminen on toiminnan kehittämisen menetelmä ja taiteelliset produktiot niihin liittyvine havaintoineen muodostavat tutkimusaineiston. (Huhmarniemi 2016, 35-45).

Toimintatutkimus valikoitui pian, ja varsin selvästi, minun tutkimusmetodikseni. Itselleni tärkeää tutkimuksessa oli käytännönläheisyys ja kehittävä ote. Tutkielma voisi sopia myös tapaustutkimuksen piiriin, mutta koin toimintatutkimuksen kehittävästä reflektiivisistä otteen ja tutkijan roolin, omalle toiminnalleni puhuttelevammaksi. Puhuessani Turpeisen kanssa ensi kertaa projektista mainitsi hän toiminnan tavoitteeksi toimintatutkimukselle yleisen, hiljaisen tiedon saavuttamisen. Toimintaan liittyvä tieto on usein luonteeltaan piilevää tietoa – sellaista tietämistä jota ei voi ääneen sanoa. Tutkimuksen tarkoitus onkin nostaa tämä implisiittinen hiljainen tieto tietoisesta ja diskursiivisesta harkinnan tasolle. Näin toiminta jäsentyy kielellisesti, ja käyttöteoriasta muodostuu entistä tietoisempaa ja jäsentyneempää. (Heikkinen 2010, 215).

Toimintatutkimus pyrkii muutokseen. Toimintatutkimuksessa tutkija ei ole puolueeton tutkija vaan toimiva subjekti, mukana yhteisössä, jota hän tutkii. Hän ei pyri tarkastelemaan toimintaa ”sellaisena kuin se on” ilman hänen läsnäoloaan, vaan tekee itse aloitteita ja vaikuttaa kohdeyhteisössään. Toimintatutkimukselle tyypillistä on refleksiivisyys, jonka avulla pyritään uudenlaiseen toiminnan ymmärrykseen ja sitä kautta toiminnan kehittämiseen. Reflektoidessaan ihminen tarkastelee omaa subjektiviteettiaan, omia ajatustapojaan ja kokemuksiaan, sekä itseään tajuavana ja kokevana olentona. Toimintatutkimuksessa reflektiolla tarkoitetaan sitä, että toiminta, reflektointi ja uudelleen suunnittelu seuraavat toisiaan. Toimintatutkimuksella saavutetaan tietoa, joka on tulkinta tietystä näkökulmasta. (Heikkinen 1999, 220-223, sama 2018, 225). Haasteellinen tutkijan ja toiminnan vetäjän positioiden yhdistäminen vaikutti varmasti aineiston muodostumiseen. *Toimintatutkimus, kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä* –teoksessa (1999) Kuula kirjoittaa toimintatutkimuksen vaaroja olevan tutkijan ja toimijan ominaisuuksien välissä tasapainottelun, sen että toinen ominaisuuksista jää toisen varjoon, tai että tutkija yrittää yksin löytää ongelmat sekä ratkaisut kaikkeen. Niin toimintatutkimusta ei ole tarkoitus tehdä.

Tutkielmani tavoitteena on taide- ja museokasvatusprojektin *Minä ja Me –opitaan yhdessä taiteessa* kautta toiminnalla tuottaa tietoa taidekasvatuksen keinoista tukea valmistavaan

opetukseen osallistuvia maahanmuuttajalapsia ja auttaa heidän perheitään kotoutumaan ja saamaan positiivisia kokemuksia. Toiminta rakentui reflektoiden ja edellytti osallistujilta osallistumista. Toiminnasta saatu tieto kehittää osallistuvien organisaatioiden toimintaa käytännönläheisesti. Toiminta itsessään saa osallistujissa aikaan positiivisia kokemuksia ja yhteenkuulumisen tunnetta helpottaen oman paikan löytymistä.

Tutkimusetiikka

Lasten perus- ja ihmisoikeuksiin kuuluvat mm. yhdenvertaisuus, oikeus elämään sekä henkilökohtaiseen vapauteen ja koskemattomuuteen, liikkumisvapaus, uskonnon ja omantunnon vapaus, sananvapaus, oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin. Perusoikeussuoja ei ole sidottu Suomen kansalaisuuteen vaan oikeudet turvataan perustuslaissa ”jokaiselle”. Perustuslaissa ei määritellä tarkemmin lapsen käsitettä, mutta lakia valmisteltaessa lähtökohtana oli, että lapsella tarkoitetaan alle 18-vuotiasta henkilöä. Tutkimukseeni osallistuneet lapset olivat kaikki todennäköisesti alle 12-vuotiaita ja on perusteltua käyttää heistä nimitystä lapset. Käytän sanaa todennäköisesti, sillä kaikkien henkilöllisyyksistä ei esim. turvapaikkaa hakevien maahanmuuttajien osalta voi olla varma. Tässäkin ryhmässä epäilyksiä oli. Yleisessä kielenkäytössä nuoria ovat 12-vuotta täyttäneet, mutta perustuslaissa sanaa ei käytetä. Suomessa ei ole lainsäädäntöä, jossa todettaisiin yleispätevästi, kuka saa päättää lapsen osallistumisesta tutkimukseen. Käytännössä huoltaja lain mukaan päättää, mutta hänen tulee ennen päätöstä keskustella asiasta lapsen kanssa, jos se lapsen ikään ja kehitystasoon nähden on mahdollista. Vanhempien suostumuksen hankintatavat ovat koulun tai päiväkodin kanssa toteutettavissa tutkimuksissa vaihdelleet. Yleisesti on lähdetty siitä, että vanhempia informoidaan asiasta ja halutessaan he voivat kieltää lapsen osallistumisen. Tämän lisäksi tarvitaan lähtökohtaisesti myös lapsen suostumus. Jos huoltaja kieltää osallistumisen ei lapsen suostumuksella ole merkitystä. Yleisenä lähtökohtana on, että tutkimukseen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista. Käytäntöjen selkeyttämiseksi Tutkimuseettinen neuvottelukunta ja opetusministeriö suositti vuonna 2009, että kouluissa ja varhaiskasvatuksen toimintayksiköissä tehtävät tutkimukset, joissa havainnoidaan, käytetään laajoja lomaketutkimuksia tai avoimia haastatteluja (joiden yhteydessä ei tallenneta yksilöityjä tunnistetietoja), voidaan toteuttaa osana laitoksen työtä ilman huoltajan lupaa, mikäli johtaja/rehtori arvioi tutkimuksen tuottavan instituutiolle hyödyllistä tietoa ja se voidaan toteuttaa osana normaalitoimintaa. (Nieminen 2010, 25, 26, 33, 35)

Tutkimusetiikan kannalta tärkeimpiä kirjallisia oppaitani ovat olleet *Etiikkaa ihmistieteille*, sekä Nuorisotutkimusverkoston julkaisema *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Taidekasvatuksella ei ole omaa tutkimuseettistä ohjeistusta. Taidekasvatuksen tutkimuksessa tutkimusetiikka on

filosofisten ja eettisten perusteiden, menetelmävalintojen, tutkijan ja tutkimuskohteen suhteen sekä tulosten raportoinnin ja julkaisun pohdintaa. Tutkimus on usein prosessien tarkastelua, soveltavaa käytännön tarpeesta noussutta tutkimusta, kuten omanikin. Lea Kantosen väitöskirjassa *Telttä, kohtaamisia nuorten taidetyöpajoissa* Kantonen nostaa esiin tarpeen kehittää menetelmiä osanottajien anonymiteetin suojelemiseksi, sillä monesti varsinkin yhteisötaiteessa, näyttelyissä esiteltävä materiaali on hyvin henkilökohtaista. Yhdyn Kantosen näkemyksiin osallistujan itsemääräämisoikeuden tärkeydestä tutkimusetiikan kannalta. Se, että osallistuja itse päättää, mitä näytetään tai jätetään näyttämättä, on todella tärkeää. Hänen tavoin näen, että yhteisötaiteessa eettiset kysymykset ovat koko ajan läsnä. (Kantonen 2005, 62-64)

Puhuttaessa tutkimuksen eettisistä lähtökohdista huomio kiinnitetään monesti aineistonkeruuseen, sen käsittelyyn ja säilymisen luottamuksellisuuteen sekä tutkimuslupaan. Minna Piispa nostaa esiin tutkimukseen osallistumisesta saatavan hyödyn/haitan osallistujalle sekä valittujen menetelmien merkityksen tutkimuksen tuottamaan kuvaan tutkitusta aihealueesta. *Minä ja Me – opitaan yhdessä taiteessa* –projekti oli ensimmäinen monikulttuurinen projektini. Myös kokemukseni näin nuorista lapsista ylipäätään oli vähäistä, ja koin lasten nuoruuden itselleni ohjaajana suurena haasteena. Pitkin matkaa kyseenalaistin omaa osaamistani, projektin lähtökohdia ja valittuja työtapoja. Tutkimus on aina valintoja ja toisilla valinnoilla kertomuksesta tulee toisenlainen. Kaikkea tutkimusta lasten ja nuorten kanssa ohjaavat käsitykset lapsuudesta ja nuoruudesta. Se, minkälaisena ajanjaksona lapsuus ja nuoruus nähdään, suuntaa myös tutkijan eettisiä valintoja ja tutkimuksen toteutusta. (Vehkalahti, Rutanen, Langström, Pösö 2010, 15)

Uudemmassa tutkimuseettisessä keskustelussa on tavallista viitata jo lähtökohtaisesti lapsiin kompetentteina sosiaalisina toimijoina. Lapsia on alettu pitää luotettavina informanteina ja heitä jopa vedetään mukaan kanssatutkijoiksi tutkimuskysymysten määrittelyssä ja empiiristen aineistojen keräämisessä. Tässä tutkimusraportissa eettisiä pohdintoja syntyi osallistujien ollessa a) lapsia, b) maahanmuuttajia ja oman haasteensa toi myös yhteisen kielen puuttuminen tai sen rajallisuus. Nämä seikat vaikuttivat metodien valintaan. Lapsia ei haastateltu, vaan pääasiallinen aineistonhankintamenetelmä oli havainnointi. Päätös tästä tehtiin lasten erilaisen taustan ja puutteellisen suomen kielen takia. Tutkimuksen tavoitteena tutkimukseen osallistuvilla oli positiivisten kokemusten tarjoaminen ja oman paikan löytäminen. Omassa tutkijan positiossani pyrin toimimaan eettisen symmetrian periaatteen mukaan niin, ettei mitään eroa lasten ja aikuisten välillä pidä ottaa lähtökohtaisesti annettuna. (Piispa 2006, 156, Vehkalahti, Rutanen, Langström, Pösö, 2010, 15, Strandell 2010, 103)

Itse, ensimmäistä tutkimusprojektiani toteuttavana, koen tyypillistä epävarmuutta tutkijana. Eettinen pohdintani liittyi eniten omaan tutkijan positioon. Mitä jos keskityn vääriin asioihin, en huomaa kaikkea, olenko ymmärtänyt oikein, vai vievätkö omat ennakkokäsitykset ymmärrystä tiettyyn suuntaan. Lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa edellytetään usein, että tutkimus parantaa lasten elämää tai asemaa. Näin oli myös omassa tutkimuksessani. Eettisesti hyvä tutkimus ei ole vain suorittamista ja tulostavoitteita, vaan myös sallimista mietiskelevälle ajattelulle ja ihmettelulle maailman edessä. Humanistinen tutkimus nähdään ymmärtämisenä, selittämisenä ja vaikuttamisena. Omien arvokäsitysten erillään pito voi olla vaikeaa muttei mahdotonta. Pysin tutkimuksessa objektiivisuuteen, mutta jos koin tilanteita joissa en siihen pystynyt, kirjoitin tunteeni auki. Projektin jälkeen olen työskennellyt niin pienten lasten kuin myös maahanmuuttajien kanssa ja tutkimuksen kautta saamani kokemukset ovat vaikuttaneet tapoihini toimia. Itselleni tutkimuksessa suurin ongelma oli erottaa tutkimus ja projekti. Tämä vaikeus herätti erilaisia tutkimuseettisiä pohdintoja: miten vetää raja tutkijan ja toiminnanvetäjän roolien väliin, miten olla mahdollisimman hyvä ihminen osallistujia kohtaan, mutta kuitenkin pitää oma huomio tutkimuksessa ja saada tutkimukseen vaadittava materiaali ulos tutkimushenkilöiltä. Tutkimusetiikassa käsitellään runsaasti lupa-asioita, keneltä kysytään lupaa ja miten. *Minä ja Me* –projektin alussa järjestettiin vanhempainilta, jossa pyydettiin luvat olla mukana toiminnassa ja kerrottiin vanhemmille, mistä on kyse. Myös tutkimuksen suorituspaikka on tutkimuseettinen valinta. Kaikkein tavallisinta on tutkia lapsia ja nuoria erilaisten instituutioiden puitteissa, kuten päiväkodeissa ja kouluissa. Valinta on paitsi konventionaalinen myös käytännöllinen. On helppo tavoittaa lapsia näistä paikoista. Tässä tutkimuksessa kouluyhteistyö syntyi juuri saavutettavuuden takia. Toimintaympäristöinä olivat oma luokka sekä taidemuseon tilat. (Strandell 2010, 99, 108, Hirvonen 2006, 45, Rolin 2006, 108)

Liisa Nieminen kirjoittaa, että lapsilla kaveripiiriin merkitys ja sosiaalinen konteksti vaikuttavat, ja esimerkiksi luokkahuoneessa kerättävissä kyselyissä tulisi tarkkaan miettiä käytännön toteutusta, jotta luottamuksellisuus säilyy. En voi väittää, etteikö toisten lasten läsnäolo olisi vaikuttanut esimerkiksi lapsen valitsemiin kuviin kertakäyttökameraotoksia valittaessa. Tutkimusetiikka vaatii myös tietosuojalainsäädännön noudattamista. Tämä tarkoittaa, että havaintoja kerätessään tutkija kunnioittaa ihmisten yksityisyyttä. Tutkijan on suojattava tutkittavien henkilötiedot, ja tiedot joista tutkimuskohteen jäsenet voidaan tunnistaa. (Vilka 2018, 170) Nyt tutkimuseettiseen pohdintaan liittyy myös juuri voimaan tullut EU:n yleinen tietosuoja-asetus GDPR. Ennen tätä ajattelin kuvallisen raportoinnin olevan tärkeä osa tutkimusta, nyt päädyin jättämään kuvat kokoaan pois, sillä tunnistamattomien kuvien ottaminen näissä ryhmissä oli mahdotonta.

5. Havaintoja toiminnasta

Tutkielman toisessa luvussa: Näin eteni *Minä ja Me – opitaan yhdessä taiteessa* –projekti kuvaan projektin toiminnan ja tutkimusaineistoni. Jokainen työpaja tai vierailu on luvussa omina kappaleinaan. Tässä luvussa esitän havaintoni sekä analysoin ja reflektoin aineistoa suhteessa aikaisempaan tutkimukseen ja teoriaan. Mietin myös, miten kehittäisin toimintamallia, jos *Minä ja Me – opitaan yhdessä taiteessa* - projekti toteutettaisiin uudelleen nyt.

Monikulttuuristen taidekasvatusprojektien tutkimusta

Toteuttajaorganisaatioiden yhteisessä ohjausryhmässä sovimme heti projektin alussa, että lähdemme toteuttamaan projektia ilman syvempää tietoa osallistujista, heidän taustastaan tai kokemuksistaan ennen Suomeen saapumista ja valmistavaan opetukseen osallistumista. Ryhmien opettajat tiesivät osallistuvien lasten tilanteesta enemmän, mutta minä työpajaohjaajana/tutkijana tai Jyväskylän taidemuseon väki emme tienneet. Tämä oli tekemämme valinta. Koimme, että näin lapset ovat keskenään samalla viivalla ja toiminnan huomio keskittyy puhtaammin museo- ja taidetoimintaan osallistumiseen. Maahanmuuttajien kanssa toteutettuun taidekasvatustoimintaan tutustuessani huomasin tämän olevan yleinen aloitusmalli. Monesti syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kanssa tehdyssä tutkimuksessa otettiin huomioon osallistujien tausta ja kokemukset, maahanmuuttajien kanssa ei juurikaan. Vaikka Kallio-Tavin kritisoi tällaista valkoisen keskiluokan tasavertaisuuden käsitettä, joka pitää sisällään perinteisen suomalaisen yhtenäiskulttuurin arvot, koimme valinnan hyvänä. Lähestyminen oli ennakkoluulotonta ja avointa. Jälkikäteen ymmärrän, että oma ennakkoluulottomuuteni juontui pitkälti myös siitä, ettei minulla ollut aiempaa kokemusta maahanmuuttajien kanssa työskentelystä. Välillä tuskailin tietämättömyyden kanssa, koin riittämättömyyttä, tai koin tehdyn valinnan välinpitämättömyytenä ja toiminnan ylhäältä alaspäin ohjautuvana. Tutustuessani aikaisempaan tutkimukseen törmäsin monikulttuuriseen taidetoimintaan, joka niin ikään oli valinnut saman lähestymistavan. Perustelu sille oli sama kuin meillä. Mm. *TAIKOMO* – projektissa Päivi Pekkarinen kritisoi monikulttuurista toimintaa siitä, että se hukkaa yksilöt. Lapsista tulee helposti oman kulttuurinsa edustajia, stereotyyppioita enemmän kuin lapsia ja yksilöitä. Tämä voidaankin nähdä monikulttuurisen taidekasvatuksen ongelmana. Yhdyn kuitenkin Kallio-Tavinin kritiikkiin siinä mielessä, että tästä ”tasavertaisuuden” asetelmasta pitää päästä kohti monikulttuurisuuden aitoa huomioimista. Pois pääseminen edellyttää kuitenkin valkoisen keskiluokkaisen yhteiskulttuurin edustajien oppimista monikulttuurisuudesta. Näen,

että juuri *Minä ja Me –opitaan yhdessä taiteessa* –projektin kaltaiset projektit opettavat meitä ymmärtämään kulttuurien moninaisuutta

Monikulttuurista taidekasvatustutkimusta on kritisoitu myös sen monikulttuurisuuden asetelmasta: osallistujat ovat yleensä se monikulttuurinen aines ja ohjaajat/tutkijat edustavat kantasuomalaisia. Monilta osin meilläkin oli näin ja joskus koin asiasta, myös huonoa omaatuntoa. Toinen valmistavan ryhmän ohjaajista oli virolainen ja *Unelmien minä* –työpajan ohjaaja oli tansanialainen. Huomasin, että osalle lapsista työpajaohjaajan tummaihoisuus saattoi olla ilahduttava asia, mutta oman havaintoni mukaan vielä suurempi asia oli, että hän on mies. Taidetoiminnassa ihan liian usein ohjaajat ovat naisia. Kulttuurista moninaisuutta on ehdottomasti sekin, että vetäjissä löytyy useampia sukupuolia.

2000-luvulla taidekasvatuksessa on leimallista puhua taiteen ja taidekasvatuksen hyvinvointivaikutuksista. Kun tutkimusprosessi on päättynyt, onnistuminen näkyy muutoksena. Muutos saattaa liittyä osallistujien ajattelutapoihin tai sosiaalisen toiminnan tapoihin. (Heikkinen, Rovio, Kiilakoski 2007, 86). Ohjausryhmän loppukeskusteluissa kuulumme suoraan toisiltamme, että henkilökohtaisilla tasoilla muutosta on tapahtunut. Niin yhteisöllinen kuin monikulttuurinenkin taidekasvatus tuntuu Suomessa olevan lähinnä lyhytkestoisten, kahdenkolmen vuoden projektien ja tutkimushankkeiden varassa. Tutustuessani monikulttuurisiin taidekasvatustutkimuksiin yllätyin siitä, miten pieniä tai lyhytkestoisia monet toiminnot ovat olleet. Luin useammista kotoutumista tukevista taidetyöpajoista, joiden kesto oli esimerkiksi vain kolme tai kuusi päivää silloin tällöin. Siinä valossa meidän osallistujamme saivat paljon. Kritisoin projektien lyhytaikaisuutta, mutta ennen kaikkea kritisoin sitä, kuinka kaikki tämän tyyppiset toiminnot päättyvät kuin seinään. Hankkeiden päätyttyä rahoitus päättyy, eikä resursseja jälkityöhön ole. Näin ollen saavutetut hienot asiat jäävät monelta osin hyödyntämättä.

Yhteistyö

Monikulttuurista taidekasvatusta käsittelevissä tutkimuksissa kirjoitettiin usein erilaisista ongelmista käytännön toteutuksessa. Kinnunen kirjoitti mm. koulun haasteellisista aikatauluista ja käynnistysvaikeuksista. Osallistuvien opettajien motivaatiossa on voinut olla ongelmia tai on tuntunut vaikealta saada normaalista kouluarjesta aikaa ja tilaa työskentelyn toteuttamiseen. Meidän projektissamme hyvää oli pieni ohjausryhmä, jonka jäsenet olivat motivoituneita. Havaitsin toisiin tutkimuksiin tutustuessani, että ehkä on harvinaisempaa, että projektista alkujaan innostuneet henkilöt ovat toimeenpanon lisäksi mukana toiminnassa koko toiminnan

ajan (Turpeinen ja Korkeaniemi). Jos projekti olisi heidän toimestaan ideana ojentettu eteenpäin jollekin toisille toimijoille, olisimme varmaankin törmänneet ohjauspuolen motivaatio-ongelmiin, joita nyt ei siis ollut. Ohjausryhmä pysyi koossa koko projektin ajan, mikä sekin tuntuu olevan harvinaista. Vaikka kritisoin koko koulun roolin pienuutta, niin toiminnan kannalta ohjausryhmän pienuus piti motivaatiota yllä. Jos kokoukset olisivat olleet suuremmalla ryhmällä toteutettuja, olisi aikatauluttaminen ollut haastavampaa ja kokoukset varmasti jäykempiä. Satunnaisesti koimme vaikeutta saada ohjausryhmän kokouksia sovittua ja joskus koin itseni hieman yksinäiseksi suunnitellessani työpajatoimintaa. Yleisesti koin saavani tarpeeksi tukea ja yhteistyö oli hyvää ja avointa. Meillä ei ollut käynnistysvaikeuksia, työpajojen sovittaminen valmistavan ryhmän arkeen oli suhteellisen helppoa ja pysyimme aikataulussa. Jälkeenpäin toisten tutkimusten kautta minulle on kirkastunut ymmärrys siitä, kuinka hyvä toimintakenttä valmistava opetus on tämän tyyppiselle toiminnalle. Heidän opetussuunnitelmassaan on väljyyttä toteuttaa toimintaa, eivätkä lapset ole vielä niin sisällä koulumaisuudessa, että se toisi rasiitetta toiminnalle. Jos taiteellinen työskentelymme olisi toteutettu normaalin perusopetuksen piirissä, niin miten paljon behavioristinen oppimiskäsitys ja oikein tekemisen tarve olisi silloin toiminut rasiiteena, ja monenkohan lapsen mielestä kyseessä olisi ollut kuvataiteentunti? Nyt niin ei onneksi käynyt. On todettu, että erilaisten ryhmien muodostaminen, ja uudelleen muodostus synnyttää laajempaa ryhmähenkeä. Kantasuomalaisen lasten kanssa tätä vaikeutta tuntuu olevan aina, *minä istun siinä tai minä leikin vain tuon kanssa, mutta en tuon* ja niin edelleen. Tässä projektissa en huomannut mitään vaikeuksia erilaisten ryhmien muodostamisessa. Se on varmasti osittain ainakin selitettävissä sillä, että ryhmä oli juuri muodostunut eikä toiminta vielä ollut niin koulumaista.

Projektin aikana mietin monesti opettajan ja taidekasvattajan roolien erilaisuutta. Aistin lasten ilmaisussa ja kuuntelussa eroa heidän toimiessaan minun tai oman opettajan kanssa. Arvelen, että tutkimukseen osallistuneet lapset kyllä ymmärsivät saapumisestani, että nyt tehdään ”tätä toista juttua”, mutta jäin miettimään mitäköhän se heistä oli. Käyhkön tutkimuksessa nousi esiin, että aikuiset maahanmuuttajat kokivat toiminnassa oppineensa ja opiskelleensa valokuvaamista. Myös minulle jäi mielikuva, että minut nähdessään lapset ajattelivat enemmän kuvaamista ja toimintaa kuin aiheita, joista kuvaustehtävät toteutettiin. Aikuisilla maahanmuuttajilla tämä on selitettävissä suomalaisen oppimis- ja opetuskulttuurin eroilla suhteessa tulomaan koulutusmalleihin, mutta lapsilla tällaista opittua mallia ei vielä ole. Kun minä oli paikalla, opettajat olivat sivummalla. Neuvoa kysyttiin minulta ja mieltä askarruttavat asiat kerrottiin minulle, paitsi jos työskentelyssä tuli riitaa toisen kanssa, niin siitä aina kerrottiin opettajalle.

Jatkuvat pienet kahnaukset luokassa ja nopea loukkaantuminen välillä uuvutti minua niin taidekasvattajana kuin tutkijana. Itse toivoin, että joskus joku mielenpahoitusasia olisi vaan jätetty huomioimatta. Tuntui, että joka oppitunti alkoi kiertävillä anteeksipyynnöillä välitunnin leikeissä tapahtuneista mielenpahoituksista. Voihan olla, että saapumiseni ja projektityöskentely olivat koulupäivän välissä niin jännittävää, että tunteet olivat normaalia kuumempia ja siksi selkkauksia sattui saapuessani normaalia enemmän. Kritisoin mielessäni hieman myös opettajia. Minun oli vaikeaa ymmärtää tuota tuntien alun anteeksipyyntökierrosta kerta toisensa jälkeen erityisen hedelmällisenä toimintatapana. Ajattelin, että ehkä tämä toimintamalli oli niitä eroja joita en valmistavan opetuksen opetuskokemusta omaamattomana ymmärtänyt. Lukiessani taidekasvatuksen teoriaa sekä tehtyjä tutkimuksia ymmärsin millaisten paineiden alla tämän päivän opettajat toimivat ja kuinka suuressa murroksessa suomalainen koulumaailma on viime aikoina ollut.

Eeva Anttila kirjoittaa monikulttuurisuudesta koulussa, että oppilaille on paljon tietoa, näkemystä ja kokemusta, joka ei tule näkyväksi koulun arjessa. Kenen on tieto, kenen todellisuus ja kenen kokemukset määräävät, mitä kouluissa opitaan ja mitä yritetään oppia. Onko opettaja se, kenellä on valta ja kyky päättää, mikä on tärkeää ja merkityksellistä oppilaille tässä ajassa? (Anttila 2000, 36) Näen taidekasvatuksen hyvänä areenana pohtia tätä, antaa oppilaiden näyttää todellisuuttaan, viedä meitä aikuisia omiin tiloihinsa ja opettaa. Ymmärrän *Minä ja Me –opitaan yhdessä taiteessa* –projektin opettaneen meille osallistuville aikuisille juuri tätä ja toivon että tästä jäi pysyvä jälki meihin jokaiseen.

Kotoutumisen tuki

Maahanmuuttajan kotoutumisprosessi ei ole yhteen suuntaan kulkeva toimenpide, vaan vuorovaikutteinen suhde. Sen onnistumiseen tarvitaan sitoutuneisuutta sekä yhteiskunnalta että maahanmuuttajalta itseltään. Positiiviset kokemukset vahvistavat maahanmuuttajan itsetuntoa, elämänlaatua ja todennäköisesti lisäävät hänen haluaan sitoutua kotouttamisohjelmaan. (Pétursdóttir 2014, 66).

Yhteisötaiteen tavoitteiden mukaisesti toiminnalla pyrittiin lisäämään ja tukemaan ryhmien yhteishenkeä ja kollektiivista elämää. Ohjausryhmän keskusteluissa sekä valmentavan ryhmän opettaja Irma Korkeaniemen haastattelussa korostui, kuinka tärkeää on, että vanhemmat ovat tietoisia siitä, mitä koulussa tapahtuu ja mitä lapsi siellä tekee. Maahanmuuttajilla monesti vanhempien ja lasten roolit saattavat kääntyä pääläelleen. Perheen “osaamistasapaino” voi

järkkyä, kun nuoret oppivat suomen kielen ja tavat vanhempiaan nopeammin. (Kosonen 2000, 154) Lapsi auttaa vanhempiaan selviämään arkipäivän askareista, toimimalla tulkkina pankissa, kaupassa, jne. Suomalaislasten kanssa menestyksekkäästi käytetty reissuvihko lasten ja vanhempien välisenä viestimisvälineenä ei toimi, jos vanhemmat eivät osaa suomea tai edes englantia. Vaikka olinkin tietoinen tästä perheiden nurinkurisesta tilanteesta, itselleni sen kokonaisvaltaisuus avautui vasta projektin kautta. Projekti sai miettimään miten vaikeaa vanhemmille voi olla, kun kaikki toiminta on vierasta ja lapsi oppii kaiken paljon nopeammin. Vain yksi osallistuvista lapsista kertoi omakohtaisesti tämän tyyppisistä tilanteista.

Maahanmuuttajien syrjäytymisen ehkäisemiseksi tarvitaan maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä monella alalla, esimerkiksi opettajina, sosiaalityöntekijöinä, poliiseina ja tukihenkilöinä. Nuoret tarvitsevat näköaloja, uskoa tulevaisuuteen ja koulutuksen kannattavuuteen – esimerkkejä, menestystarinoita ja sellaisia maahanmuuttajia ympärillään, jotka ovat työllistyneet ja saaneet arvostusta sekä omalta etniseltä yhteisöltään että suomalaisilta. Monikulttuuriselle nuorelle on vapauttavaa, jos hänen molempia identiteettejään tuetaan. Näin hän voi kokea olevansa ehyt yksilö eikä joukko irrallisia palasia, jotka eivät kuulu selvästi mihinkään. Tähän auttaa myös vanhempien kotoutumistoimissa perehtyminen suomalaiseen koulujärjestelmään. (Kosonen 2000, 155-157)

Perheiden lähtökohdat projektiin olivat keskenään hyvin erilaiset ja sitä kautta myös suhtautuminen työskentelyyn vaihteli. Kun vanhemmat tietävät mitä lapsi tekee, he voivat keskustella siitä hänen kanssaan. *Minä ja Me –opitaan yhdessä taiteessa* –projektista pidettiin vanhempainilta, jonka tarkoituksena oli osallistumisluvan saamisen lisäksi tiedottaa ja siten hälventää mahdollisia ennakkoluuloja. Vanhempainilta jäi mieleeni melko hiljaisena tilaisuutena, mutta jälkeen päin ymmärsin hiljaisuuden. Koko lasten koulussa olo oli täysin uusi asia, eikä projekti tuossa tilanteessa todellakaan ole se kaikkein kiinnostavin asia. Eniten kiinnosti luokka, opettajat ja ennen kaikkea toisten lasten vanhemmat. Adoptoitujen lasten kohdalla vanhemmat olivat kiinnostuneita saman kulttuuritaustan omaavien lasten pysymisestä oman lapsen ystävinä. Suurin osa vanhemmista oli kuitenkin jonkin verran kiinnostunut projektista. Kaikki antoivat luvan osallistumiseen, muutama kysyi jonkin pienen kysymyksen. Pieni osa olisi halunnut myös aikuisten tapaamisia. Tätä toivoi eniten pakolaisena maahan tullut nainen, jonka kaksi pienintä veljeä oli valmistavien luokkien oppilaina. Yksi perhe ei ollut lainkaan kiinnostunut projektista, mutta antoi osallistumisluvan muiden mukana. Eleet ja ilmeet paljastivat koko homman olevan heistä turhaa ja perhe poistui vanhempainillasta pian projektin käsittelyyn siirryttäessä.

Museolla järjestettiin projektin aikana kaikille kaupungin lapsille tarkoitettut Harlekiinikekkerit ja tähän tilaisuuteen kutsuttiin myös projektin perheet. Osallistuminen oli perheille vapaaehtoista ja oli hienoa huomata muutamia heistä paikalla. Harlekiinikekkerit olivat ainoa kerta, kun itse pääsin keskustelemaan vanhempien kanssa (vanhempainillassa tunnelma oli kovin koulumainen eikä vapaata keskustelua syntynyt). Toinen tilaisuuteen osallistuvista perheistä oli jo aiemmin mainittu pakolaisnainen, jonka kaksi pientä veljeä oli ryhmässä. Hänelle käynti Jyväskylän taidemuseossa oli ensimmäinen ja kiinnostus toimintaan oli selkeästi olemassa. Pojat olivat kotona kertoneet projektista ja museovierailuista. Kertakäyttökameratehtäviä oli toteutettu ja suunniteltu koko perheen voimin. Isosisko tuntui olevan selkeästi tyytyväinen, että tällaista toimintaa oli pojille tarjolla. Toinen osallistunut perhe oli kesken kauden mukaan tullut poika ja hänen vanhempansa. Vanhemmat olivat muuttaneet kaupunkiin isän työn perässä ja perhe tuntui akateemiselta. He olivat kiinnostuneet kuulemaan lisää projektista, joka luokassa on käynnissä, sekä tutustuivat mielellään museoon ja silloiseen näyttelyyn.

Perheen osallistaminen oli projektin päättyä se asia, jossa koin, että olisimme voineet tehdä enemmän. Tavoitteena oli tukea koko perheen kotoututumista, mutta ajattelimme osallistamisen heidän osaltaan tietoisuutena ja mahdollisina kotikeskusteluina aiheesta. Osallistuvuutena se on melko kevyttä. Taidemuseon avoin lastentapahtuma, Harlekiinikekkerit sai ohjausryhmän ajattelemaan, että olisimme voineet panostaa perheisiin enemmänkin. Lapset oppivat projektin myötä niin hyvin museon toimintatavat, että olisimme voineet kouluajalle sijoitettujen museokäyntien lisäksi tarjota viikonloppuun sijoitettavia museo-opastuksia koko perheelle niin, että lapset saisivat esitellä näyttelyä ja toimia ikään kuin apu-oppaina. Myös joku taidetyöskentely koko perheen voimin olisi ollut mielenkiintoista toteuttaa.

Tässä projektissa kotoutumisen kaksisuuntaisuus näkyi myös toteuttavien organisaatioiden kotoutumistavoitteina. Projekti oli hyvä tapa tutustua toisen toimintatapoihin. Turpeinen ja Korkeaniemi olivat yhtä mieltä siitä, että taide ja kulttuuri ovat hyviä välineitä kotoutumisen tukemisessa ja projekti koettiin hyvänä yhteistyönä koulun ja taidemuseon välillä. Toiminnan kautta taidemuseo pyrki ymmärtämään paremmin maahanmuuttajia museoasiakkaina, koskettamaan maahanmuuttajaperheitä, ja näyttämään että museon ovi auki myös teille. Taidemuseolla oli Turpeisen mukaan ollut pientä yhteistyötä erilaisten ulkomaalaisryhmien kanssa, mutta tämän tyyppinen pitkäkestoinen projekti oli museolle uusi asia. Jyväskylä oli siinä mielessä pieni kaupunki, ettei täällä ollut ”ryhmittyneitä” ulkomaalaisia, mutta siitä huolimatta maahanmuuttajia oli paljon ja Turpeinen näki ongelmaksi saavutettavuuden. Hyvä

saavutettavuus tarkoittamaa erilaisten yleisöjen tarpeiden huomioimista ja kohteen tarjonnan helppoa lähestyttävyyttä. Museoille oppilaitokset ovat hyviä yhteistyökumppaneita, koska niiden kautta tavoitetaan ryhmä ja viesti kulkee myös kotiin saakka. Aikaisemmasta tutkimuksesta kävi ilmi, että jos koulussa eivät asenteet ole taidetyöskentelylle myötämielisiä, alkaa resursseista, ops:sista ja aikatauluista löytyä helposti ”syitä” miksi ei voida osallistua. Koululle projektit ovat hyvä paikka tutkia omia toimintatapoja, ottaa aikaa keskittyä joihinkin mieliä pitkäänkin askarruttaviin asioihin ja hengähtää asian äärellä. Tänä päivänä koulun odotetaankin toimivan läheisessä yhteistyössä ympäröivän yhteisön kanssa.

Jyväskylän taidemuseon museopedagogi Sirpa Turpeinen mainitsi maahanmuuttajien saavutettavuuden taidemuseolle ongelmalliseksi. Lukuun ottamatta Helsinkiä, maahanmuuttajien maakohtaiset lukumäärät ovat niin pieniä, ettei selkeitä yhteisöjä pääse syntymään. Maahanmuuttaja perheet ovat yksittäisiä, heihin ei saa yhteyttä ja samaan aikaan maahanmuuttajat kokevat jäävänsä yksin. Maahanmuuttajien kanssa ongelmalliseksi koettu saavutettavuus ei ole ongelma, kun yhteistyökumppanina on koulu. Museo tavoittaa lapsiyleisönsä pääasiassa kahta eri reittiä: perheiden tai koulu- ja päiväkotiryhmien kautta. Päätöksen lapsen museokäynnistä tekee yleensä aikuinen, joko vanhempi tai opettaja. Museoiden kannattaa lapsille suunnattua tarjontaa suunnitellessaan ottaa huomioon mitä odotuksia perheillä ja koululla on museokäynnin suhteen. Museokäynnin onnistuminen riippuu monesta seikasta. Joillekin tärkeää on sosiaalinen yhdessäolo, toiset haluavat elämyksiä tai konkreettisia oppimisen tuloksia. Koulun ja museon yhteistyössä yleensä, jos museopedagogi saa kiitosta opettajalta, se tulee asiantuntemuksesta. Jos taas on moittimisen aihetta, se tulee pedagogisista taitoista, kyvystä pitää villiä koululaisryhmää aisoissa. Museokäynnille asetetaan odotuksia oppimisesta ja tiedon saannista, mutta pedagogisesti ja hallitusti. Oppilaiden yleisin tyytyväisyyden aihe on se, mitä he saavat käynniltä mukaansa.

(Kettunen 2010, 72, sama 2006, 186-187)

Taide kielen oppimisen tukena

Hilkka Rauhalan tutkimuksessa aikuisten maahanmuuttajien kielen oppimisesta taiteen kautta oppiminen toiminnassa oli voimakkaampaa taiteen katsomisessa, analysoinnissa, kuin kielen oppimisessa. Ennako-oletukseni kielen oppimisesta oli, että lapset saattaisivat väsyä jatkuvaan kielen opiskeluun, sanojen hakemiseen puhumalla ja kirjoittamalla, mutta tätä en havainnut kuin yhdellä osallistujissa. Havainnoidessani ryhmää huomasin, että lapsilla oli keskenään hyvin erityyppinen suhtautuminen sanoihin. Tämä huomio vaikutti kaikkien koululla toteutettujen

työpajojen kulkuun ja osin myös museovierailuihin. Toiset halusivat maistella sanoja, kirjoittaa niitä ja vertailla niiden merkityksiä keskenään, toiset ottivat sanat nopeasti käyttöön puheessa, sen kummemmin niitä pohtimatta. Tämän ymmärrettyäni teimme monissa työpajoissa niin, että halukkaiden oli aina mahdollista kirjoittaa. Luokan työpajojen aikana sanoja kirjoitettiin taululle, ne sai kirjoittaa itse tai pyytää opettajaa kirjoittamaan.

Maahanmuuttajalapsot omaksuvat uuden kielen ja kulttuurin vanhempiaan nopeammin käydessään koulua ja ystävyystyössä muiden lasten kanssa. Vanhemmilla kontaktit muihin jäävät vähemmälle. Suomen kieltä voidaan opiskella kurssilla, mutta kielitaito jää vähäiseksi ja oppiminen on vaikeaa. Vähäisen kielitaidon takia taas ei saa töitä ja näin kotoutuminen on ongelmallista. Kieli ei ainoastaan heijasta todellisuutta vaan myös rakentaa sitä. Kielestä muodostuu sosiaalinen todellisuus: yliyksilöllinen systeemi, joka ei ole satunnainen. Sillä on rakenteensa, joka liittyy monin tavoin kulttuuriin, arvoihin ja asenteisiin. Oppiessaan puhumaan ihminen astuu kielelliseen järjestykseen. (Seppänen 2001, 21). Kielen oppiminen oli lapsilla uskomattoman nopeaa. Syksyllä projektin alkaessa oli paljon itkua ja tuskaa, kun sanoja haettiin. Keväällä juttelimme jo melkein mistä tahansa. Myös toisten kielet kiinnostivat selkeästi ja tässäkin taidemuseon näyttelyt olivat mainio toiminta-alue. Tammikuussa kun luokkaan tuli uusi, venäjää äidinkielenään puhuva oppilas, halusivat muut sanoa hänelle kaikki osaamansa venäjänkieliset sanat. Samantyyppisiä tilanteita oli muutamia kertoja museon teosten edessä. Lapset kertoivat toisilleen, miten teoksen nimi sanottaisiin heidän äidinkielellään tai teoksessa esillä olevan kielen ollessa tuttu he välittömästi käänsivät muille teoksissa olevia sanoja.

Oli jännittävää huomata, että kun lapset puhuivat toisen samaa äidinkieltä puhuvan lapsen kanssa omaa kieltään luokassa, nopeasti muista pulpeteista kuuluu käsky: *puhukaa suomea!* Toisessa ryhmistä oli tyttö, jolla ei ole omaa äidinkieltään puhuvaa toveria luokassa. Tytön suomen kieli oli ryhmien heikoin ja hän monesti turhautui sanojen hakemiseen. Tyttö puhui paljon omalla kielellään välittämättä siitä, ettei tullut ymmärretyksi. Ohjaajana koin tilanteen ikäväksi ja minulla oli paha mieli tytön puolesta. Ihmettelin välillä, miten luokan opettaja kesti tätä kommunikaatiokatkoa mutta ymmärrän nyt, että tilanne on melko tyypillinen toimittaessa maahanmuuttajalasten kanssa. Muiden lasten reagointi oman äidinkielen puhumiseen tuntui minusta rajulta. Lapset puhuivat tytölle höpöhöpö-kielellä matkien ääntämyksellä tytön äidinkieltä. Jäin miettimään oliko ilkeyden tunne vain jotain mitä minä tunsin, mutta lapset eivät. On mahdollista, että he kokivat tilanteen leikkinä, enkä saanut selvää, että tilanne olisi tytöstäkään tuntunut erityisen vaikealta. Muiden keksitty kieli nauratti häntä. Ihmetys ja ihailu oli ryhmässä valtava, kun yhdellä museokäynnillä lapset huomasivat tytön ymmärtävän, mitä

videoteoksessa puhuttiin. Rajoittuneella suomen kielen taidollaan tyttö selvästi ylpeydellä yritti kertoa, mitä videossa sanottiin. Keskustelu jatkui videossa näkyvistä asioista entisiin koteihin ja niiden ulkonäöllisiin eroihin suomalaisiin taloihin verrattuna.

Pauline von Bonsdorff on sanonut mielestäni sopivasti, että lapsen aika on pidempi ja hänen tilansa on suurempi kuin aikuisen, ainakin laadullisesti. Lapsi tarttuu ympäristöönsä, asuttaa ja ottaa vastaan. Lasten sopeutumiskyvyn yksi raja kulkee sen mukaisesti, missä määrin hänen sallitaan leikkiä, käyttää mielikuvitustaan, toimia, kokeilla, ilmaista ja muuntaa asioita. Mikäli nämä asiat sallitaan, hyvin monet ympäristöt voivat olla lapselle asuttavia. (Bonsdorff 2006, 22)

Osallistuvat lapset halusivat tulla syliin, ottaa kädestä, kulkea yhdessä käsi kädessä. Tämän piirteen huomasin useissa lapsista pitkin projektia. Tämä sai minut ja koko ohjausryhmän pohtimaan fyysisyyden merkitystä erityisesti monikulttuurissa projekteissa ja myös museo-opastuksissa yleisesti. Puhuimme tästä myös Mitkat –näyttelyissä oppaina toimineiden opiskelijoiden kanssa. Vaikka koinkin, että taidetoiminta saavutti sille annettuja tavoitteita, niin pohdin erilaisten ilmaisutapojen toimivuutta. Kinesteettinen oppiminen, liike ja liikkeen kautta itsensä ilmaisu on melko vierasta meille suomalaisille, mutta se voi olla helppoa ja luonnollista toisista kulttuureista tuleville ihmisille. Varsinkin kun yhteistä kieltä ei ole, voisi ruumiinkieli, tanssi, rytmi ja liike toimia kielenä. Tässä projektissa huomiota ei ehditty toteuttamaan, mutta jo huomion tekeminen oli hyvä asia. Uskon että ajatukset jäivät niin oppaiden kuin myös projektin henkilökunnan mieleen. Kinnunen vei ajatuksen tutkimuksessaan vielä pidemmällä pohtiessaan voisiko taidetoiminnan korvata esimerkiksi jalkapallopelillä.

Visuaalinen ilmaisu voimauttaa

Tilan ja ajan antaminen toiselle ja toisaalta tilan ja ajan pyytäminen omalle tarinalle näyttää tuottavan kokemuksen kertojan elämästä arvokkaana ja säilytettäväksi tärkeänä. Kerrotun ja jaetun tarinan arvo ei ole mikään objektiivinen totuus, vaan kokemus sen merkityksellisyydestä. Juuri kokemus antaa elämän merkitystä ja ”auttaa ihmisen itsensä luo”. Vaikeakin elämä saattaa juuri merkityksenannon avulla saada inhimillisesti arvokkaan ja kiinnostavan paikan. (Sava 2000, 60).

Tutkimuksessa koin ja näin, että lapsi kaipaa aikuiselta ennen kaikkea hyväksyntää, kiinnostusta ja läsnäoloa. Näitä pyrin projektin vetäjänä antamaan. Sosiaalisessa oppimiskäsityksessä oppiminen tapahtuu toiminnan kautta, jolloin toiminta ja sen ohjaaminen korostuvat. Jälkikäteen

minun on annettava tunnusta myös itselleni siitä, että koin yhteistyön ja työskentelyn lasten kanssa toimivana.

Kaikissa tutustumissani tutkimuksissa korostui osallistujaryhmälle istuvan taiteellinen työskentelyn tärkeys. Toiminnan täytyy olla osallistujille merkityksellistä ja mielenkiintoista, muuten se ei tule onnistumaan. Ilmaisuväline on valikoitava osallistujille sopivaksi. Liian helppo tai liian vaikea menetelmä tai työväline ei motivoi jatkamaan työskentelyä.

Pétursdóttir kirjoitti tutkielmassaan ongelmista motivoida osallistujia tehtäviin. Kaikkia opetuskertoja ei voitu edes pitää, koska osallistujat eivät saapuneet paikalle. Tässä osallistujat olivat aikuisia ja pystyivät ”äänestämään” jaloillaan. Myös Kinnunen, joka toteutti tutkimuksensa koulussa, kirjoitti opiskelijoiden kiinnostuksen lopahtamisesta ja heidän antamastaan kritiikistä työtapoja kohtaan. Meillä osallistujien kiinnostus toimintaan ei loppua kohden lopahtanut, ennemmin päinvastoin. Lapset olivat projektin alusta loppuun täynnä tarmoa näkemässä, tekemässä, kokeilemassa ja sanallistamassa näkemäänsä. Ongelmia oli eniten keskittymisen kanssa. Ensimmäisen museokäynnin jälkeen ei projektissa ollut suuria ongelmia työskentelymenetelmien valinnan kanssa, eikä yhdestäkään tapaamisesta jäänyt täysin epäonnistunutta tunnetta. Oli osuuksia jotka eivät toimineet niin hyvin kuin olisimme toivoneet, mutta kokonaisuudesta mieleen jäi lasten into.

Työpajoissa

Taiteiden avulla voidaan tukea lapsen tai nuoren henkilökohtaista sisäistä kasvua. Oman identiteetin rakennusprosessi koulun opettaman kantasuomalaisen kulttuurin ja kodissa ylläpidettävän vanhempien kulttuurin välissä ei ole yksinkertaista. Koska identiteetti on voimakkaasti sidoksissa tunteisiin ja muistoihin, saattaa taiteen kautta muodostuva tunnekontakti ja mahdollisuus taiteelliseen ilmaisuun auttaa lasta itseään työstämään omaa identiteettiään. Tutkimusten mukaan tunnepohjaisiin mielipiteisiin ja asenteisiin vaikuttaminen ei onnistu pelkästään lisäämällä tietoa. Niiden käsittelyyn tarvitaan monikulttuurisen taidetyöpajan kaltaisia tunnepohjaisia ja kokemuksellisia menetelmiä. Parhaimmillaan taiteen tekemisen tai kokemisen tuottama elämys on syvästi omakohtainen. Siksi se on mieleen jäävä ja näkökantoihin voimakkaasti vaikuttava. (Kääriä, Siikala 2008, 11, 33, 35).

Minä ja Me –opitaan yhdessä taiteessa –projektin perustelu valokuvalle oli helppous ja demokraattisuus. Kaikilla, kielestä ja kulttuurista riippumatta, on jotain kokemusta valokuvista ja kuvaamisesta. Helpoimmillaan kuvaaminen ei vaadi juuri mitään taitoa, mutta siitä on työvälineeksi myös haastavampiin tilanteisiin. Taitoa voi harjoittaa, ilmaisua monipuolistaa ja

osaamista viedä tarvittaessa pitkällekin. Kamera koetaan yleisesti tutuksi välineeksi ja kuvaaminen helposti lähestyttäväksi toiminnaksi. Valokuvaa käytetään juhlahetkien, erityisten tapahtumien ja matkojen taltioimiseen. Valokuvaa voi lähestyä leikitellen, sen avulla voi rakentaa mielikuvituksellisia tarinoita, luoda uutta kertomusta itsestään tai toisista ja katsella maailmaa eri kuva- ja näkökulmista. Kuvien saattelemana voi paneutua syvälliseen todellisten tapahtumien tarkasteluun, mutta kuva antaa mahdollisuuden luoda myös kuvitteellista todellisuutta; sitä miten haluaisi elämästään kertoa, miltä haluaisi tulevaisuuden näyttävän. Kuva voi toimia siltana menneeseen, asioihin joiden muistelemisen kokee hankalaksi tai jotka yksinkertaisesti on jo unohtanut. Valokuvistaan voi lukea ihmisten välisiä suhteita ja kuva voi alkaa tarinoida, kun siinä olevia asentoja, ilmeitä ja kuvaan sijoittumista tarkastellaan. (Bardy, Känkänen 2005, 83).

Valokuvilla haluttiin tutkimuksessa ensisijaisesti tietoa lapsen kokemuksista. Erilaisilla kuvaustehtävillä pyrittiin auttamaan lasta hahmottamaan omaan minäkuvaansa ja uutta paikkaa. Taiteen kautta purettiin vierasta tilannetta. Pyrkimyksenä oli osallisuus, kuulumisen tunne: se, että kuuluu yhteisöön ja uskaltaa ja haluaa olla sen osana. Kaikissa valokuvaustehtävissä pyrittiin antamaan tilaa lapsen omalle äänelle ja aikaa omalle näkemykselle. Taiteellisen toiminnan tavoitteena oli tukea lapsen oppimista sekä koko perheen kotoutumista. Kun yhteinen sanavarasto ei vielä riitä, otimme avuksi taiteen, kuvat, kuvaamisen, yksin ja yhdessä. Kuvien kautta etsimme omaa paikkaa, omaa kulttuuri-identiteettiä ja ihmettelimme, mitä kaikkea Suomi voi olla maahanmuuttajalapsen silmin. Päivi Setälän tutkimuksen valossa projektimme perusteli (helppous) ja käytti valokuvaamista hyvin perinteisesti (lasten maailmasta kertomiseen). Tehtävien vaativuus ja tavoitteet kasvoivat projektin edetessä. Itsenäisesti toteutettavat valokuvatehtävät olivat kuvausaiheiltaan väljiä ja arvottavasti määriteltyjä. Selvää oli, että valokuvaaminen, omien jälkien tuottaminen niin koulussa kuin kotonakin sai aikaan selkeää iloa ja valokuvaaminen tuotti nautintoa.

Aloitimme valokuvaamisen luokassa toteutettavilla tehtävillä, joissa kaikki saivat käyttöönsä samat välineet, joista oli mahdollista koota oma toteutus, oma tarina. Näillä kuvilla pyrittiin tutkimaan omaa luokkaa, tilaa ja luokkatovereita. Jokainen sai vuorollaan lavastaa yhden kuvan omassa luokassa, mutta lopullisessa työssä oli mahdollisuus käyttää myös muiden kuvia. Ensimmäisen luokassa toteutettavan työpajan kuvien lavastaminen kunkin kuvaajan toiveiden mukaan tuki oppilaiden välistä vuorovaikusta. Yksi projektin päätavoitteista on yksilön kasvu ja identiteetin löytäminen uudessa ympäristössä. Kuvien kautta omaa identiteettiä voi olla helpompi hahmottaa ja esittää myös muille. Kuvaaminen aloitettiin luokassa, jotta luokkatilassa toimivan

ryhmän me-henki vahvistuisi. Viemällä kameran kotiin tavoiteltiin sitä, että kuva itsestä ja toisista avartuisi. *Leikkipaikka*-hankkeen vetäjä Päivi Setälä sanoo, että lasten itsensä ottamat valokuvat antavat meille merkin lapsen maailmasta (Setälä 2006,10). Projektissamme pyrittiin samalla välineellä ilmaisemaan useita lapsen maailman osia. Lapset kuvasivat koululla käyttäen koulun ja taidemuseon digitaalikameroita, lisäksi lapset saivat kaksi kotona toteutettavaa kuvaustehtävää, joissa välineenä olivat kertakäyttökamerat. Työpajoissa lapset itse kuvasivat ja siten kertoivat, *Leikkipaikka*-hankkeen tapaan, omasta ympäristöstään mutta ennen kaikkea he kertoivat kuvien kautta itsestään.

Voimauttavan valokuvan menetelmä on hyvin tiedostava ja pitkäjänteinen. Ne voimauttavan valokuvan menetelmin toteutetut projektit, joihin olen itse törmännyt, ovat ainakin omasta mielestäni olleet melko tiukkarajaisia. Lopputulokset eli kuvat ovat todella kauniita, teknisesti hyviä, mutta myös keskenään kovin samankaltaisia. Vaikka sitä onkin käytetty niin lasten kuin maahanmuuttajienkin kanssa, en itse näe sitä erityisen hyvänä menetelmänä maahanmuuttajalasten parissa työskenneltäessä. Voimauttavan valokuvan työskentelyssä teema on keskiössä, kun taas meillä tärkeää on myös yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen. *Nuorten hyvinvoinnin ankkurit Lapissa* –hankkeesta (2010) kootussa, nuoristyön tekijöille, opettajille ja taidekasvattajille käsikirjaksi ja virikkeeksi tarkoitetussa raportissa esiteltiin yhtenä toimintamuotona *Tässä ja tulevaisuudessa* –nuorten valokuvaustyöpaja Inarin Stönöllä. Työskentely aloitettiin meidän projektimme tapaan, ryhmäytymisharjoituksilla, valokuvauksen teorialla sekä kameroiden käytön opettelulla. Varsinaisessa kuvaustehtävässä nuoret pohtivat tätä hetkeä ja tulevaisuutta viiden vuoden kuluttua. Valokuvatyöskentely nimettiin ja toteutettiin voimauttavan valokuvan menetelmällä, mutta vinkiksi tarkoitetussa raportissa ei mainittu menetelmän olevan rekisteröity tuotemerkki, jota saa käyttää vain koulutuksen käyneet. Siinä ei myöskään kerrottu, oliko tässä nimenomaisessa työpajassa ollut voimauttavan valokuvan menetelmään kouluttautunut ohjaaja. Valokuvaus nähtiin raportissa hyvänä välineenä niin arkisten kuin vaikeiden asioiden kuvaamiseen. Nuorille se tarjoaa välineen käsitellä eri elämänvaiheita ja tehdä itselle tai omalle yhteisölle tärkeitä asioita nähtäväksi. (Ahola, Hiltunen, Huhmarniemi 2010).

Projektin toiminta-aika oli aikaa, jolloin jo ajateltiin digitaalisten kameroiden ja kännykkäkameroiden olevan arkipäiväinen asia. Todellisuudessa silloinen kuvien ja kuvaamisen käyttö oli tähän päivään verrattuna pientä. Perusteluna näkemykselle on sekin että, vaikka digitaalikameroita käytettiin paljon ei koululla vielä ollut kameroita niin, että olisimme voineet järjestelmällisesti käyttää digikuvaa. Tämä tosia asia sai meidät toteuttamaan omatoimiset

kuvaustehtävät kertakäyttökameroin. Aluksi harmittelin, että jouduimme käyttämään kertakäyttökameroita. Digikameran käyttäminen olisi ollut niin paljon helpompaa. Jälkeen päin ajateltuna hetken tallentaminen ja se, ettei hetkeä voi poistaa nappia painamalla oli arvokkaampaa kuin pettymys siitä, ettei tosiasiallinen kuva vastannutkaan lapsen ajatusta. Minusta ja minulle projektin parasta antia oli juuri kertakäyttökameroin toteutetut tehtävät. Toivon, että kertakäyttökameralla otetut kuvat jäivät myös valmistavien luokkien opettajien mieleen. Tehtävissä oli jonkin verran ongelmia käytännön tasolla ja näistä johtuen emme ehtineet keskustelemaan kuvista syvemmin. Vasta projektin päätyttyä olen herännyt ajatukseen, että kuvat syventävät myös opettajan ymmärrystä lasten tilanteesta. Jos ajattelemme, että suora aistihavainto on mahdollinen ilman käsitteiden ja kulttuurin painoa, voimme ajatella, että lasten näppäilykuvat ovat tuon suoran aistihavainnon näkyviä ilmentymiä. Lapsen näkökulma ja lapsen äänen kuuleminen ovat tärkeitä. Uudemmissa lapsuus- ja lapsitutkimuksissa lapsiperspektiiviä lähestytään lapsesta itsestään lähtien. Erilaisten tekniikoiden kautta halutaan ymmärtää mitä lapsella itsellään on kerrottavana. Valokuvaaminen on yksi keino, jonka avulla lapsi voi tulla nähdyksi, kuulluksi ja ymmärretyksi. (Setälä, 2006, 60).

Projektin työpajoissa korostettiin itse tekemistä ja tekemällä oppimista. Maria Huhmarniemi kirjoittaa Talvitaiteellisesta projektista, jossa oppilaat rakensivat yhteistyössä lumirakennelmia, -veistoksia ja -labyrinttejä koulupihaan. Koulupihasta tuli toiminnan paikka, jossa oppilaat työskentelivät yhdessä ja saivat osallistua mielikuvitustaan käyttäen pihan muuttamiseen. (Huhmarniemi 2004, 116). Tilan haltuun otosta ja sen tärkeydestä kirjoittaa myös lasten valokuvia tutkinut Päivi Setälä. Projektin päätyttyä harmittelin, ettemme astuneet ryhmänä ulos. Lapset saivat käyttää kertakäyttökameroitaan myös välitunnilla. Näin koulun ympäristö tallentui filmille, mutta olisimme voineet tehdä jonkin harjoitteen kokonaan tai osittain ulkona. Suomen luonto ja arkiympäristön erilaisuus oli kuitenkin lapsia kovasti kiinnostanut ja keskustelua herättänyt asia. Lapset olivat todella kiinnostuneita säästä ja eläimistä. Keskustelua näistä aiheista virisi jatkuvasti, niin museolla kuin koulussa. Ekspressiivisessä taidenäkemyksessä elämyksellisyys, empatia ja samaistuminen ovat avainsanoja, ei niinkään tekninen taituruus. Omien näkemysten ilmaiseminen ja toisten kuunteleminen opettajan sallivassa ohjauksessa johtaa parhaimmillaan syvälliseen pohdintaan taiteen luonteesta ja merkityksestä ihmiselle. (Räsänen 2008, 21, 26, 29).

Lasten kuvat

Setälä nostaa tutkimuksessaan esiin lapsen antaman tiedon merkityksen. Lasten valokuvat

vaativat tarkkaa katsomista ja lapsen antamaa tietoa, jota ilman kuvailmaisuus ja sisältö avautuvat epäselvästi tai jopa täysin virheellisesti. Lapsella on tarve ja kyky tuoda esiin oma näkökulmansa. Setälä korostaa tämän huomioimisen ja hyväksymisen vaativan tarkkaa havainnointia. Tutkija ohittaa herkästi merkityksettöminä lapselle merkitykselliset kuvat, koska hänen on vaikea ylittää itsellä olevat sisällölliset ja muodolliset kuvaodotukset. (Setälä 2012, 243). Projektissamme ongelmaa pyrittiin ratkaisemaan lapsen omalla päätäntävällällä. Kun tavoitteena on minäkuvan vahvistaminen, on edettävä lapsen omassa tahdissa. Lapsi itse päätti mitä otetuista kuvista jaetaan, mitä nostetaan esiin ja mitkä kuvat jäävät näyttämättä. Esiin laitetuista kuvista keskusteltiin ja sitä kautta pyrittiin näkemään kuvien merkitys lapselle itselleen. Joissain tapauksissa kielen puute oli niin iso ja ahdistava asia, että myös esille laitettavaksi valikoitu sanallisesti helppo tai muiden kuvia muistuttava kuva. Koin, että lapsi koki näin välttyvänsä monimutkaiselta keskustelulta ja näin myös, että hänellä oli tuolloin oikeus siihen. Vaikka välillä vallan jättäminen lapselle tuntuikin hankalalta en pyrkinyt muuttamaan lapsen mieltä valitusta kuvasta enkä liiemmin pyrkinyt keskustelemaan kuvista, joita ei oltu valittu. Valintatilanteen ollessa käynnissä kiertelin luokassa ja saatoinkin kysyä itseäni kiinnostavista kuvista enemmänkin. Jos kuva ei ollut lapselle merkittävä, siirryin eteenpäin.

Identiteetti saa ilmauksensa kaikesta siitä, mitä ja miten ihminen kertoo itselleen ja muille itsestään ja elämästään. Myös kertomatta jättäminen on itseilmauksen muoto (Sava, Katainen 2000). Pilkahduksia siitä, millaisia lapsia ryhmän lapset ovat, sain parhaiten kertakäyttökameralla toteutetuista kotitehtävistä. Itsenäisen, koulun ulkopuolisen elämän tuominen projektiin syvensi sen vaikutusta ja toi projektin myös lähemmäs vanhempia. Projektin kotona toteutettavat kertakäyttökameratehtävät pyrkivät ottamaan mukaan käsittelyyn lasten vapaa-ajan, mahdolliset harrastukset sekä tuomaan projektin näkyväksi kotona, myös vanhemmille ja sisaruksille. Tehtävässä tärkeintä lapsille tuntui olevan se, että sai itse omalla ajalla ja itse valitsemistaan kohteista ottaa koko rullan kuvia. Nämä kuvat ovat minun, ihan omia, ilman opettajaa toteutettuja - tämä kamera on minun. Tosin pettymys kameran kertakäyttöisyyteen ja siihen, ettei kehitetyt kuvat vastanneetkaan ajatuksia latisti tunnelmaa hieman.

Kertakäyttökameroilla työskentely toi lapsista esille eroavuuksia ja samanlaisuuksia. Sen huomaaminen synnytti luokassa riemua ja keskustelua. Kertakäyttökameroilla toteutettavissa tehtävissä korostui ryhmän heterogeenisuus. Kun samassa ryhmässä on 7-vuotiaita ja 11-vuotiaita, niin ajatukset ja kiinnostuksen kohteet voivat ryhmän sisällä vaihdella suurestikin. Osa osallistujista oli lapsia, osa taas astumassa nuoruuden kuvakieleen, populaarikulttuuria ihailevin

poseerauksin. Ensimmäisen kertakäyttökameran kohdalla huomattiin, että tytöt, jotka luokassa eivät ole ”ystäviä”, olivat kuvanneet hyvin samanlaisia kuvia, posliinienkeleitä, barbeja, leluja kaupan hyllystä tai Prinsessa-lehden sivuja. Tämä sai aikaan lähestymistä. Pojista kaikilla löytyi kuva tietokoneesta, useamman seinillä oli julisteita rap-tähdistä tai Hämähäkkimiehestä. Pojat poseerasivat miehekkäästi veljiensä kanssa tai leikkivät tappelevansa. Luokassa keskusteluissa nostettiin usein esiin kuvien yhtäläisyyksiä tai ilahduttiin, kun vierustoverin kotoa löytyi sama lelu kuin itseltäkin. Yhteistä molemmille sukupuolille oli kuvat ruuasta ja ruuanlaittamisesta. Nämä olivat itselleni yllätys ja mietin, olisiko ruokakuvia tullut kantasuomalaisten saadessa toteuttaa samoja tehtäviä ja aiheita. Ruokakuvia tuli eniten toisen kertakäyttökameran aikana. Eroavuuksiakin oli. Lasten kuvista löytyi myös omaan kulttuuriin liittyviä kuvia: esimerkiksi kuvia, joissa osallistuja ja hänen siskonsa olivat pukeutuneet hienoihin perinneasuihin. Itse olin tyytyväinen aina kun osallistuva lapsi oli itse kuvassa, sillä se tarkoitti sitä, että kuvaamiseen on osallistunut myös muut perheenjäsenet.

Projekti törmäsi valokuvineen myös odottamattomiin vaikeuksiin. Eräs *Ihmetyksen aihe* – tehtävässä naapurin kehitysvammaista lasta kuvannut poika menetti kameransa sosiaaliviranomaisille, jotka eivät suostuneet luovuttamaan sitä takaisin, vaikka asian laita heille selvitettiin. Minulle itselleni tilanne tuntui todella hämmentävältä. Ryhmän opettaja ei asiasta kanssani juurikaan keskustellut, totesi vain näin tapahtuneen. Ohjaajana koin, että monet kuvat olivat mielenkiintoisia ja olisin halunnut tietää niistä enemmän. Monien kuvien taustalla oli puhdas ihmetys, mutta kuvien sanallinen läpikäyminen ryhmässä olisi ollut hankalaa. Näistä ihmetyksen aiheista toivon, että jo kuvausprosessi itsessään on ollut lapselle tärkeä ja käynnistää heissä jonkinlaisen oppimisen prosessin. Uskon vilpittömästi ryhmien opettajien oppineen kertakäyttökameroilla saaduista kuvista paljon siitä, miten lapsi näkee maailmaansa. Kuvista löytyi keittiön roskakaappia, ja opin, että kierrätys herättää monissa maahanmuuttajissa suurta kummastusta. Kodin ruokaa ja ruuan valmistusta kuvattiin paljon, sillä koulun ruoka eroaa merkittävästi siitä mitä kotona syödään. Monet asiat olivat opettajilla varmasti tiedossa, mutta lapsen katse asiaan oli näkemättä. Toivon, että kuvat syvensivät opettajien ymmärrystä. Jälkikäteen mietin, että tehtävä olisi voinut toimia myös koko perhettä kotouttavana, jos tehtävää olisi jatkettu ottamalla kuville pareja koulusta. Näin vanhempien ymmärrys lapsen kouluarjesta syventyy.

”*Unelmien minä*” –työpaja päätti koko toiminnan. Juuri ennen kesälomaa keskityttiin omaan itseen ja tärkeintä tässä oli rohkeus katsoa eteenpäin, nähdä mielessään kuva ja kertoa se muille. John Mlugen vetämässä työpajassa omakuvissa korostettiin kuvan päähenkilön oikeutta

määritellä itsensä. Työpajan valokuvaosuuden toteuttava ohjaaja osallistui varsinaisen projektin sisällön suunnitteluun melko vähän. Voisi sanoa, että hän toteutti työpajan kuvaamisen ja kuvien muokkaamisen annettujen ohjeiden mukaan, tavoitteiden mukaisesti. Keskustelussamme työskentelyn päätyttyä ja hän sanoi kokemuksesta seuraavaa: ”se, että lapset huomasivat, että aikuinen kuunteli heitä ja toteutti heidän toiveitaan, oli jo sinällään lapsille yllättävä ja palkitseva kokemus. Lapset innostuivat suunnittelemaan valokuviaan ja muuttamaan niitä yhä uudestaan ja uudestaan - johonkin oli pakko vetää raja ja sanoa, että nyt kuva on valmis.” *Unelmien minä* – työpajassa oman ja toisten töiden arvostaminen tuntui käsin kosketeltavalta. Viimeisestä työpaja olisin jälkeinpäin ajatellen halunnut saada irti enemmänkin. Vaikka tarinoihin käytettiinkin aikaa, niin unelmien työstämisen olisi voitu käyttää useampia työtapoja, ja työskentelyn unelmia kohti olisi voinut aloittaa jo aikaisemmin. Näin materiaalia unelmien minän rakentamiseen olisi ollut runsaammin. Olisi ollut hienoa, jos tulosteet kuvista olisi saatu suurempina ja laadukkaampina. Kinnusen tutkimuksessa näyttelyyn panostettiin pohtimalla avajaisia ja tarjoiluja, tämä olisi ollut hienoa myös meillä.

Setälän tutkimustulokset osoittivat, että kuvien digitaalisuudesta ja immateriaalisuudestakin huolimatta valokuvaaminen tuottaa lapsille nautintoa ja lasten halu säilyttää ja tallentaa ottamansa kuvat on merkittävä. Lapset ovat kiinnostuneita tuottamaan valokuvauksellista jälkeä, ei vain taltioimaan kohdetta tai tapahtumaa. (Setälä 2012, 40-45, 248). Projektin kuvallinen dokumentointi tuntui olevan lapsille todella tärkeää, kaikki pyrkivät koko ajan kameran eteen tai taakse. Oman tilan omaksi merkkääminen eli kuvien ripustaminen omaan luokkaan on myös tärkeää ja voimaannuttavaa. Valokuvaamisen arkikäytäntöön liittyy ajatus: *se, mikä on kuvattu, on muistamisen arvoista (=arvokasta)* (voimaannuttavavalokuva.net). Onnistunut projekti näkyy myös omien taitojen arvostamisessa. Tietävätkö ne uudessa koulussa, että olen hyvä kuvaamaan? Valokuvaaminen oli lapsille ympäristön havainnoimista. Yhteisen kielen puuttuessa kuva toimi myös puheena. Projekti pyrki lasten voimaantumiseen, mutta sillä oli myös selkeä taidekasvatuksellinen tehtävä.

6. johtopäätökset

Tutkimustehtävänäni oli selvittää

- Millaisia mahdollisuuksia taidekasvatuksella on tukea valmistavaan ryhmään osallistuvien lapsia, heidän kotoutumistaan, oppimista ja identiteetin kasvua?
- Millainen väline valokuva on maahanmuuttajalasten kanssa työskenneltäessä?

Tutkielma ei pyri yleistettävyyteen, vaan se pyrkii ymmärtämään osallistujien tilannetta ja kokemuksia, sekä siten tarjoamaan tietoa ja välineitä taide- ja museokasvatusprojekteihin maahanmuuttajien kanssa toimittaessa. Tässä luvussa kokoan yhteen syntyneet vastaukset kysymyksiin sekä arvioin tutkimuksen onnistumista. Vaikka olenkin pettynyt siihen, kuinka kauan tutkimuksen loppuun saattaminen on minulta vienyt, olen varsin tyytyväinen tutkimuskysymyksiini. Ne ovat luonteeltaan sellaisia, että ne onneksi kestivät aikaa. Huolimatta siitä että, projektin toteutumisesta on nyt kymmenen vuotta, tutkimus ei mennyt vanhaksi, vaan projekti ja siitä saadut kokemukset keskustelevat mainiosti myös tämän päivän taidekasvatuksen teorian ja tutkimuksen kanssa. Taidekasvatuksen teorioissa on ehditty ottaa uutta suuntaa ja aikaisemmin valitsemani tutkimukset vaihtuivat prosessissa osittain uudempiin, mutta omassa aineistossani ajan kulumisen ei onneksi näy. Tutkimuksen teema on edelleen ajankohtainen ja samantyylistä työtä ja tutkimusta tehdään edelleen, vain lähestymistavat ja ennen kaikkea välineet ovat päivittyneet.

Näen, näin pitkän ajan kuluttua asiaa tarkastellessani, projektin ajankohdan osallistuvien organisaatioiden kannalta erittäin hyvänä. Suuri turvapaikanhakijoiden ryntäys Eurooppaan ei ollut vielä alkanut. Muutama vuosi projektin päättymisen jälkeen turvapaikanhakijoita tuli Eurooppaan niin paljon, että vaikka rahaa toimintaan olisikin ollut tarjolla, ei kehittämiseen olisi ollut aikaa. Valmistavien ryhmien opettajien työtaakka on varmasti ollut raskaampi ja työaika mennyt pääasiassa perustoimintojen rakentamiseen. Kuvaavaa on, että vuonna 2008 Jyväskylässä oli yksi ainoa valmistavaa opetusta tarjoava peruskoulu. Nyt 2018 valmistavaa opetusta tarjotaan neljässä peruskoulussa.

Taidekasvatuksen mahdollisuuksia tukea valmistavaan opetukseen osallistuvia lapsia

Minä ja Me – opitaan yhdessä taiteessa –projektia raportoitiin *Taide Meille ja Heti!* –hankkeelle ja loppuraportti kasattiin ohjausryhmän viimeisessä kokouksessa yhdessä. Päällimmäisenä keskustelussa oli kaikkien osallistujien tyytyväisyys yhteistyöhön. Emme löytäneet asioita, joita emme voisi hyödyntää. Kaikesta oppii, ennen kaikkea virheistä. Vähäisiä informaatiokatkoksia oli ja palaveriaikoja oli vaikea sovittaa kaikille sopiviksi. Koko ohjausryhmä tiedosti, että kommunikatio museon ja koulun välillä jäi vähäiseksi, mutta iloksemme valmistavien ryhmien opettajat kuitenkin kokivat, että koulun sisällä tieto projektista kulki. Museon näkökulmasta projektista saatiin yleisötyökokemusta ja ymmärrys monikulttuurisista lapsista asiakasryhmänä

kasvoi. Kulttuurilaitos oppi sen, että tällaisissa projekteissa pitää varata aikaa ja kärsivällisyyttä. Museovierailut olivat opettajille kouluarjesta poikkeavina kokemuksena hankalampia. Keskusteluissamme he kertoivat kokeneensa ”taiteellisen kaaoksen” vaikeana sietää. Ensimmäinen kerta museossa oli kaikille rankka ja uuvuttava, mutta opettavainen. Se sai aikaan avoimen keskustelun sekä selkeitä korjausliikkeitä toimintaan.

Mietimme loppuraporttia täyttäessämme projektin rakennetta kriittisesti. *Minä ja Me –opitaan yhdessä taiteessa* –projekti tarjosi osallistujille useita mahdollisuuksia tutustua nykytaiteeseen Jyväskylän taidemuseon toiminnallisten opastusten kautta. Se, että kävimme tässä projektissa vain yhdessä museossa, oli tietoinen valinta, mutta kun tavoitteena on aktiivinen kulttuurin kuluttaja ja aktiivinen kansalainen, niin useampi museo olisi tältä kannalta ollut perusteltua. Useammassa museossa käyminen olisi ollut mielenkiintoista, mutta silloin tutkimuksen luonne olisi muuttunut. Nyt keskityttiin yhteen museoon, tutustuttiin sen muuntautumiskykyyn ja tutkittiin museon toimivuutta maahanmuuttajalasten kanssa toimittaessa.

Hankkeen myötä osallistuville organisaatioille syntyi ajatus siitä, että vastaavia projekteja voisi toteuttaa opetuksen osana tiiviimpinä, lyhytkestoisina paketteina. *Unelmien minä* -työpajan ohjaaja innostui menetelmästä ja aikoi, meidän muiden tapaan, hyödyntää kokemuksiaan jatkossakin. Projektin myötä koulun arki ja rutiinit tulivat museolle tutummiksi ja arvostus opettajien työtä kohtaan kasvoi. Oppilaitokset ovat hyviä yhteistyökumppaneita museolle, koska niiden kautta tavoitetaan ryhmä ja viesti kulkee myös kotiin saakka. Projektin myötä taidemuseon on helpompi toteuttaa pitkäkestoisia projekteja oppilaitoksen kanssa. Katsominen oppilaitten silmin museota ja suomalaista yhteiskuntaa lisäsi ymmärrystä siitä, miten toimintaa pitäisi kehittää. Projekti auttoi ymmärtämään ja tavoittamaan kulttuurista moninaisuutta taiteen välittämän sanattoman, hiljaisen tiedon ja tunteen tasolla, mikä ei välttämättä ilmene normaalissa koulutyössä. Projekti näytti myös muille oppilaille ja opettajille, että lapset ovat ennen kaikkea lapsia erilaisista kulttuuritaustoistaan huolimatta. Puhuimme, että jos voisimme tehdä toisin, ottaisimme koulun muut opettajat ja rehtorin selkeämmin mukaan suunnitteluun ja/tai työskentelyyn, jotta projekti saisi jatkuvuutta eikä olisi sitoutunut niin paljon valmistavien vain ryhmien ohjaajiin. Toimintatavat olisivat sovellettavissa perusopetusluokkiin, ja jos myös he olisivat tehneet edes osan työpajoista, olisimme varmasti saaneet aikaan hyvää taidekasvatuskeskustelua. Kiinnostavaa olisi myös lisätä omakohtaista, monialaista taidetyöskentelyä museopajoilla sekä tuoda taidetoimintaan kehollisuutta. Perheet voisi ottaa mukaan voimakkaammin, esim. työpajatyöskentelyä voisi tarjota myös vanhemmille.

Oppimista tapahtui museossa ja koululla, osallistumalla, itse tekemällä, toisten töitä ja taidetta näkemällä ja niistä keskustelemalla. Projektilla saatiin aikaan hyvää yhdessä olemisen ja kokemisen tunnetta. Kotoutumista tuettiin ottamalla tilaa haltuun, niin oma luokka, kuin keskustassa sijaitsevan taidemuseon kautta koko kaupunki. Museoon saavuttiin linja-autolla, mikä oli jo yhteinen seikkailu.

Museovierailuista opimme, että on tärkeää tietää ennen museovierailua, onko museokäsite lapsille vieras vai tuttu. Jos museo käsitteenä on vieras, on turha rakentaa monimutkaisia toiminnallisia opastuksia, sillä tilanne jo itsessään voi olla kovin jännittävä. Toiminnallisuus on erittäin tärkeää lapsille suunnatuissa museo-opastuksissa ja pienissä ryhmissä näyttelyn kiertäminen toimii isoa paremmin. Taidekasvattajana koin museovierailut erittäin mielekkäiksi. Niiden ilmapiiri oli koulussa toteutettavia työpajoja vapaampana. Taiteen keskellä lapset tuntuivat vapautuneemmilta.

Oppilaat löysivät tuttuja asioita museon näyttelyistä. He vertailivat havaintojaan ja peilasivat kokemuksiaan suomalaista kulttuuria vasten. Kulttuurinen moninaisuus näkyi oppilaiden käyttämissä väreissä ja ilmaisussa ja keskinäisessä kommunikaatiossa. Oppilaat halusivat tutustua paitsi suomalaiseen kulttuuriin myös toistensa kulttuureihin. He opettelivat toistensa kieliä ja jos eivät osanneet sanoja, matkivat ääntämystä. Se, että museon työpajoissa tehtiin erilaisia asioita, tuntui olevan lapsille selkeästi merkittävää. Vaikka ensimmäisen museokäynnin näyttelyn teema sopi projektiimme täydellisesti, en usko, että lapset saivat näyttelystä kovin paljon. Maalaaminen yhdessä taidemuseokäynnissä oli lapsille suurempi asia kuin osasimme odottaa, sillä kokemukseen palattiin usein myös myöhemmissä keskusteluissa. Jotkut lapsista sanoivat, etteivät olleet koskaan aikaisemmin saaneet maalata niin suurille värillisille papereille. Kaikki olivat sitä mieltä, että maalaaminen oli kivaa, sitä olisi hauskaa tehdä enemmän. Työpajassa puhuttiin taiteilusta enemmänkin. Lapset kertoilivat millä kaikilla välineillä ovat taiteilleet, mitä värejä heillä on kotona ja kuinka usein piirtelevät vapaa-ajallaan. Maahanmuuttajalasten kanssa puheosuudet ei voi olla pitkiä monologeja, eikä opas voi käyttää vaikeita sanoja, tosin tämä sama pätee minusta minkä tahansa lapsiryhmän museokäyntiin. Lasten kanssa toimittaessa perinteinen kaava ”ensin näyttely, sitten työskentely työpajatilassa” ei havaintoni mukaan ole aina hedelmällisin tapa toimia. Joskus työpaja alussa avaa näyttelyä tehden siitä lasten silmissä mielenkiintoisemman. Kun aika on rajallista voi työpajatoiminnan sijoittaminen loppuun jättää toiminnasta hoppuisen jälkimaun. Oli hienoa huomata, kuinka paljon lapsille jäi mieleen museokäynneistä. Museokäynnin sitomista muuhun toimintaan ei voi korostaa liikaa. Maahanmuuttajalasten kanssa keskustelua näyttelyistä voi jatkaa koululla monin

eri tavoin eri yhteyksissä. Näyttelyteeman jatkokäsittely omalla taidetyöskentelyllä antaa arvokkaita oppimistilanteita eivätkä museokäynnit jää ajanvietteeksi.

Projektissa pyrittiin aina antamaan aikaa ja tilaa ilmaista ja kuunnella. Ensisijaisesti siinä pyrittiin antamaan lapsille tunne, että heille on aikaa ja tilaa. Tutkimuksessa pyrittiin tutustumaan lapsiin ja ymmärtämään heidän tilannettaan. Lapset osallistuivat toimintaan yllättävän innokkaasti ja oppivat nopeasti projektin työskentelytavat. Ensimmäisen museonkäynnin kaoottisuus vaihtui siis innokkaaseen osallistumiseen. Museovierailuilla pyrittiin tutustumaan taidemuseoon ja siten syventämään lasten taidekäsitystä, herättelemään ja luomaan keskustelua. Lapset esittivät kysymyksiä, tutkivat teoksia, ymmärsivät museon muuttuvan luonteen ja tullessaan sisään museoon olivat valmiita ottamaan vastaan. Projektin voi ajatella lähestyvän ekspressiivistä taidenäkemyksiä, eli uskoa siihen, että niin taiteen tekeminen kuin näkeminen voi toimia itseilmaisun välineenä.

Valmistava opetus sijoittuu lapsella tiettyyn elämänvaiheeseen. Sitä on edeltänyt muutto Suomeen, ja sitä seuraa siirtyminen perusluokkaan. Tilanne on lapsen elämässä hyvin erityinen ja väliaikainen. Oman paikan löytäminen on merkittävä asia identiteetin kasvulle ja positiivisten kokemusten syntymiselle. Oma paikka projektissa etsittiin niin luokkana, ryhmänä kuin yksilönäkin. Projektin päätyttyä ryhmät hajosivat ja lapset siirtyivät kesäloman jälkeen perusopetusryhmiin eri puolille kaupunkia. Taidemuseolle ja itselleni kokemus yhteistyöstä valmistavan opetuksen kanssa oli ensimmäinen laatuaan ja opetti paljon tästä maahanmuuttajalasten nivelvaiheesta, mutta myös koulun ja museon yhteistyöstä yleisesti. Projektin päätyttyä haastattelin Huhtasuon erityisopettaja Irma Korkeaniemeä. Haastattelussa Korkeaniemi kertoi kokevansa, että kotouttamisessa yhteisprojektit ovat hedelmällinen tapa toimia. Korkeaniemi sanoi, ettei itse ei koe olevansa mitenkään ”taiteellinen” ihminen, mutta näkee taiteen ”reiluna” ja tasavertaisena kaikille. Taidetta voi nähdä, kokea ja tehdä riippumatta tiedon määrästä, kielestä, iästä tai ihonväristä. Ei ole olemassa oikeaa tai väärää tapaa tulkita teoksia. Tietenkin tietoa voi lisätä ja uutta oppia, mutta se ei ole välttämätöntä. Korkeaniemi näkee *Minä ja Me* –projektin kaltaisen yhteistyön hyväksi toiminnaksi myös silloin, kun sanavarasto on vielä rajallinen. Koulun työpajoista etenkin kotiin jaettujen kertakäyttökameroiden sato tuntui opettajista mielenkiintoiselta ja herätti keskustelua. Valmistavilla luokilla jäin siihen ymmärrykseen, että museokäyntien sitominen suurempaan kokonaisuuteen oli opettajille mieleen jäänyt ja myöhemminkin hyödynnettävä uusi asia.

Taidetyöskentely opetti lapsille taitoja, joista he olivat selkeästi ylpeitä ja saivat iloa. Tehtävään pohjustaminen vaihtelee ikävuosien ja osaamisen mukaan. Tehtävä voi olla niin tunteen kuin tekniikan osalta kevyempi tai haastava. Tärkeintä tehtävässä on lähteä ihmisen omista haaveista ja ajatuksista. Tosin ainakin meidän projektissamme lasten ollessa niin pieniä on ohjaajan jossain vaiheessa sanottava, että enempää kuvaan ei voi laittaa, idea on nyt valmis tai valitettavasti ihan kaikki ei ole mahdollista. Tehtävä vaatii kuvankäsittelytaitoa, mutta kuten meidän projektissamme, kuvankäsittelyosuuden voi hoitaa yhdessä työpajaohjaajan kanssa. Vanhemmat, atk-taitoiset voivat toki toteuttaa kuvat itsekin ja tai kuvankäsittelyosuus on yksi uusi opittava taito.

Liikaa ei voi kehua. Yksittäinen tehtävä ei välttämättä kiinnosta kaikkia, mutta siitä ei kannata jäädä suremaan, ehkä seuraava tehtävä koskettaa myös tätä nyt ei niin innostunut. Projektin aikana lapset oppivat kieltä, kokivat positiivisia kokemuksia, saivat ystäviä ja kotoutumista tapahtui. Voidaan tietenkin sanoa, että olisihan tuo kaikki tapahtunut myös ilman projektiakin. Joka tapauksessa taidetyöskentely herätti lapsissa iloa, ylpeyttä omasta osaamisesta ja varmuutta seistä omien näkemyksiensä takana, mikä tuskin olisi syntynyt lukuvuotena valmistavan opetuksen ryhmässä ilman *Minä ja Me –opitaan yhdessä taiteessa* –projektia. Osallistuminen taidetyöskentelyyn saa herättää osallistujassa tunteita, eikä työskentely saisi olla mekaanista. Haasteena on ohjata lasta omintakeiseen persoonalliseen ilmaisuun, rikastaa mielikuvitusta ja luovuutta. On tärkeää, että voi osallistua omista lähtökohdistaan, omilla tavoillaan. Joissain tilanteissa matala kynnys osallistumiselle ja onnistumisen kokemukset ovat tärkeitä. Tehtävien pitää tästä syystä olla helppoja ja strukturoituja. Itselleni koko työskentelyprosessi jäi mieleen mielekkäänä, lapsille selvästi päätösnäyttely oli se suurin ylpeyden aihe. Projektin myötä lasten kynnys tulla taidemuseoon madaltui, siitä tuli heidän paikkansa.

Unelmien minä –työpajassa pojat olivat minusta paljon tyttöjä aktiivisempia unelmiseen. Se saattoi olla monien asioiden summa. Tässä tehtävässä tietokone oli suuressa roolissa ja tietokone oli selkeästi pojilla arvossa. Melkein kaikissa kertakäyttökameroin toteutetuissa tehtävissä löytyi kuvia tietokoneista. Pojat suhtautuivat studiossa poseeraamiseen arvokkaasti. He halusivat ottaa kuvan uudestaan ja uudestaan, he liioittelivat asentoja, jäivät seuraamaan toistensa kuvaussessioita matkivat toistensa poseerauksia. He ihailivat toisiensa ideoita ja antoivat suoraa palautetta hyvässä hengessä. Tyttöjen toiminta tässä työpajassa oli hiljaisempaa niin poseerauksen kuin kuvasommittelun osalta. Heistä minulle jäi tunne, ettei kuvasta ehkä tullut sellainen, kuin he sen olivat omassa päässään ajatelleet, mutta he eivät halunneet sanoa enempää ääneen. Tietokoneella tehtävä osuus ei tuntunut kiinnostavan tyttöjä niin paljon ja ohjaajakin ujostutti.

Vanhempainilta, selkeä tiedottaminen ja perheiden kutsuminen tilaisuuksiin, olivat projektin tärkeintä antia koko perheen kotoutumisen kannalta. Tämän tyyppisissä projekteissa voi myös perhe asettaa haasteita projektin onnistumiselle. Käyttämämme menetelmät, kuten valokuvaus ja taide tai museoissa käyminen voi olla perheelle vierasta tai vanhempien asenne taiteeseen ylipäättään negatiivinen. Näissä asioissa tutkijan täytyy olla hyvin sensitiivinen, mutta tosiasia on, että vanhempien mahdollinen vähättelevä asenne, siirtyy helposti lapseen. Myös meillä oli kokemus tästä. Yhden perheen vähättelevä asenne näkyi lapsessa niin, että hän oli herkkä ilmoittamaan tehtävien olevan typeriä eikä hän esimerkiksi palauttanut kumpaakaan kertakäyttökameroista. Näin käydessä lapsi ei arvosta omia saavutuksistaan, eikä saa niistä iloa. Kun ei osallistu ryhmätyöhön, ei ryhmäydy, eikä opi kuvien kieltä. Tässä koin voimakkaasti, ettei toista voi voimauttaa ilman, että hän itse sitä haluaa. Oli hienoa huomata, että projektin viimeisessä tehtävässä muutosta suhtautumisessa oli tapahtunut. Istuin tämän lapsen vieressään kokoamassa *Unelmien minä* –työtä pohjaavaa ihanuuksien taulua. Lehdistä ei tuntunut löytyvän mitään sellaista mitä hän etsi, turhautuminen hiipi paikalle ja kysyin, voinko auttaa. Yhdessä etsimme kivitalojen kuvia. Jyväskylässä on hänen mukaansa typeriä pieniä taloja, kotona talot olivat suuria vanhoja kivisiä. Niissä oli paljon parempi elää, ja sinne hän aikoo myös palata. *Unelmien minä* –kuvauksissa tämä ennen niin vastahakoinen oli se kaikkein paras keskittyjä. Tällä kertaa ei hälisty, hermostuttu, tai häiritty muita, kun unelmana oli suojella. Projektin päätyttyä lapsen isä kertoi ensimmäistä kertaa, että he olivat lapsen kanssa kahdestaan eläneet vankileirillä ennen Suomeen saapumistaan. Tässä koin, että oltiin saavutettu jotakin merkittävää, niin lapsen kuin koko perheen kohdalla.

Taidekasvatus korostaa lasten ja nuorten kovalukutaidon ja visuaalisen kulttuurin opetuksen tärkeyttä. Kieltä olisi opittu ja kotoutumista ryhmissä olisi tapahtunut ilman projektiakin, mutta osallistumalla projektiin lapset oppivat myös taiteen ja museon kieltä. Projekti oli omiaan vahvistamaan oppilaiden identiteettiä ja uusien roolien löytämistä uudessa ympäristössä. Varsinkin viimeinen *Unelmien minä* –työpaja koettiin vahvistavaksi. Projektissa opittiin yhteisöllisyyttä ja uusia kommunikaatio- ja opiskelutaitoja. Tavoitteiden lisäksi projekti edisti oppilaiden, vanhempien ja opettajien tutustumista toisiinsa ja koulun muihin oppilaisiin. Oppilaat tulivat nähdyksi ajattelevina, tuntevina ja osaavina yksilöinä, joilla on omat haaveet ja tulevaisuuden toiveensa. Joidenkin perheiden asenteet taidetta ja museota kohtaan muuttuivat myönteisemmäksi.

Valokuva työkaluna valmistavassa opetuksessa

Minä ja Me –opitaan yhdessä taiteessa –projektissa taidetyöskentely toteutettiin pääasiassa kuvaamalla. Projektin aikana lapset tutustuivat kameraan, kuvaamiseen ja kuvattavana olemiseen. Valokuvatyöskentely eteni kuvien katsomisesta, omista albumikuvista ja valmiiden kuvien käytöstä ryhmässä sommiteltavien tehtävien kautta yksilötehtäviin. Lopulta unelmat tuotiin kaikkien nähtäville. Lasten kuvanlukutaitoa pyrittiin kehittämään museovierailuissa ja koululla katseltaessa työpajojen kuvasaalista. Ennen projektia lasten lähtökohdat kuvaamiseen olivat keskenään hyvin erilaiset. Toisilla oli oma kameralla varustettu kännykkä, toisilla jopa oma kamera, toisten kodissa kuvaaminen ja kuvat olivat läsnä arjessa, toisilla taas ei ollut valokuvia, tai valokuvat olivat jääneet entiseen kotimaahan.

Otimme kuvilla ja kuvaamisella aikaa pohtiaksemme tilaa, jossa olemme ja omaa paikkaamme tuossa tilassa. Rohkaistuimme miettimään, leikkimään mielikuvilla, millaisia voisimme olla, jos voisimme olla mitä vain. Nostimme esiin kuvien kautta asioita, jotka ihmetyttävät tai ovat meille tärkeitä. Kuvien avulla pyrittiin käsittelemään asioita, joihin sanavarastot eivät vielä riitä. Mietittiin omaa paikkaa, minäkuva uudessa elämäntilanteessa: millaisena itse itsensä näkee tai miten kokee toisten itsensä näkevän. Kun omaa elämää ja näkemistä oli kartoitettu, lähdettiin rohkeasti unelmien tielle.

Projektipäiväkirjastani löytyykin merkintä keskustelusta erään pojan kanssa, kun pelasimme ulkona koripalloa odotellessamme hänen vuoroaan *Unelmien minä* –työpajan studioon. Pojista kysyi minulta, onko uudelle opettajalle kerrottu, että hän on hyvä ottamaan kuvia. Olisi kivaa, jos opettaja antaisi hänen kuvata sitten uudessakin luokassa. Sanoin, etten tätä valitettavasti varmaksi tiedä. Toivon, että on kerrottu, mutta jos ei ole, niin pojan kannattaa toki itse kertoa ja kuvata aina kun mahdollisuus siihen ilmaantuu. Koen, että projektin suurinta antia lapsille olikin kuvaaminen. He kokivat oppineensa valokuvaamaan ja valokuvaamisesta tuli kaikille projektiin osallistuneille lapsille merkittävä itseilmaisun tapa ainakin joksikin aikaa. Valokuvaus toimi projektissa hyvin: en osaa kuvitella korvaavaa ilmaisuvälinettä, jolla olisimme samaan tapaan oppineet lasten maailmoista. Kuvaaminen sai lapsissa aikaan iloa ja ylpeyttä. Kuvat auttoivat löytämään itsestä ja muista arvokasta ja hyvää. Kuvien samankaltaisuudet lähensivät lapsia toisiinsa. Kuvia katsottiin yhdessä, toisten kuvia arvostettiin ja keuhuttiin. Kuvaaminen kiinnosti myös ryhmien ulkopuolisia lapsia koululla ja valmistavan opetuksen lapset innoissaan kertoivat projektista myös muille. Kaikki tämä edisti kotoutumista ja loi pohjaa positiiviselle identiteetin kasvulle.

Tutkimuksen arviointia

Moni asia on muuttunut maailmassa projektin päättymisen jälkeen. Suurin muutoksista on varmasti maahanmuuttajien määrä Suomessa. Perusopetuksessa uudet opetussuunnitelmat ovat vieneet koulun arkea kohti niitä tavoitteita, joita myös tässä projektissa koettiin tärkeiksi. Tutkimuksen kannalta muuttuneita käytäntöjä ovat tutkimuksiin osallistuvien koulujen ja tarhojen tutkimuslupakäytännöt, tiukentuneet henkilötietosuojat sekä vaateet siitä, ettei osallistujia voi tunnistaa tutkimuksesta. Tutkimuseettinen pohdinta on kehittynyt valtavasti ja tänä päivänä kaikista tutkielmista löytyy jo oma etiikkaa käsittelevä kappaleensa.

Tutkielma pyrki avaamaan taidekasvatuksen mahdollisuuksia tukea koulun ja museon yhteistyöllä valmistavaan ryhmään osallistuvan lapsen oppimista. Tulevaisuuteen pyrittiin vaikuttamaan myös, kun esittelin projektia *Taiteesta voimaa* –seminaarissa, sekä sen yhteydessä järjestetyssä *Unelmien minä* –workshopissa Jyväskylän taidemuseolla. Workshopiin osallistui pääasiassa Jyväskylän ja lähiseudun opettajia. Tunnelma workshopissa oli kiinnostunut. Opettajat kyselivät projektista ja kuvittivat omia unelmiaan taidemuseon työtilassa. Koostin projektista myös lainattavan vihkosen, jossa jokainen työpajan vaihe avataan ja kuvataan. Vihkosen avulla projektissa toteutettuja tehtäviä voi toteuttaa ja soveltaa mihin tahansa ryhmään. Vihkonen on lainattavissa Jyväskylän Taidemuseolta tai Kulttuuriantasta.

Toimintatutkimus on käytännönläheistä, sillä sen avulla kehitetään toimintaa.

Toimivuuseriaatteen mukaan onnistunut toimintatutkimus tarkoittaa entistä parempaa käytäntöä. (Heikkinen, Syrjälä 2008, 163-171). Toiminnan päätyttyä minun on vaikea sanoa, minkä verran toiminnasta saatuja kokemuksia on hyödynnetty osallistuvissa organisaatioissa. Koen vilpittömästi, että kokemus muutti kaikkien siihen osallistuneiden omia ajatuksia ja toimintoja ja siten näkyy toiminnoissa, joihin osallistuneet ovat myöhemmin osallistuneet. Omassa työelämässäni yksi työtehtävistäni on suunnitella aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaitokoulutusta ja tästä kokemuksesta ammennan myös tässä.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuustarkastelu jää usein arvion varaan ja objektiivisen luotettavuuden saavuttaminen on mahdotonta. Arviointi pelkistyy kysymykseksi tutkijan ja tutkimusprosessin luotettavuudesta. Uskottavuus luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa sitä, että tutkijan on tarkistettava, vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. (Eskola, Suoranta 2008, 210, 211) Koska tutkimukseni osallistujat olivat lapsia ja

yhteinen kieleemme oli rajoittunut, on asian tarkastaminen haastavaa. Vaikka tutkijana toiminkin yksin, koen saaneeni tukea ohjausryhmältä, jonka yhteistyö oli hyvää ja keskustelu avointa. Uskon ryhmien opettajien kanssa käymieni keskustelujen kautta nähneemme ja kokeneemme samoin. Ryhmäkokouksissa mitään tutkimukselle oleellisia havaintoja tai tuntemuksia ei jätetty sanomatta. Nämä seikat tuovat tutkimukselle niin rehabiliteettia kuin valideettiakin. Rehabiliteettia tuo myös projektin pitkä kesto ja monipuolinen sisältö, jotka omalta osaltaan hioivat huomioita ja tarkensivat toimintoja. Jos jollakin työpajakerralla olisin havainnoinut jotakin todella yllättävää, olisivat havainnot johtaneet keskusteluihin ohjausryhmän kanssa. Tehdyn havainnon pohjalta olisimme ryhtyneet toimenpiteisiin, tai olin osannut olla tarkkana seuraavassa tapaamisessa. Jos tutkijana olisinkin mennyt joskus metsään havaintojen kanssa, se olisi tullut nopeasti ilmi ohjausryhmän kokoontumisissa tai ryhmän jäsenten välisissä keskusteluissa. Osallistuva havainnointi on haastava tiedonkeruumenetelmä, mutta sopii tämän tyyppiseen tutkimukseen ja sen käyttö tässä on mielestäni perusteltua.

Historiallisen jatkuvuuden näkökulmaa tutkimusraporttiin tuo sille oleellisten käsitteiden kuten maahanmuuttajuuden ja kotoutumisen avaaminen sekä osallistuvien organisaatioiden tilanteiden ja tavoitteiden kuvaaminen. Läpi tutkielman reflektoin omaa rooliani, ymmärrystäni, tulkitseen nähtyä ja tehtyä sekä kirjoitan auki tutkimusta, tieteellisesti katsoen ehkä liikaakin omasta näkövinkkelistäni. Dialektisuuden periaatteen mukaisesti oma tutkimukseni ja havainnointini pyrkii keskusteluun taidekasvatuksen teorian ja muun tutkimuksen kanssa. Tutkimuksen toimivuus tulee kokemuksesta ja sen auki kirjoittamisesta. En tiedä lähtikö *Taiteesta voimaa* –seminaarissa työpajaan osallistuneista opettajista kukaan toteuttamaan menetelmiämme, tai onko projektista koostettua vihkosta lainattu, mutta uskon että työskentelyllä on ollut hyötyä niin siihen osallistuville aikuisille kuin lapsillekin. Jos tutkimuksen onnistumista mitattaisiin vain havahduttavuuden mittarilla, sanoisin tutkimuksen olleen onnistunut. Onnistunut tutkimus saa osallistujat uskomaan omiin kykyihinsä ja taitoihinsa. Parhaimmillaan se voimaannuttaa ja saa ihmiset luottamaan omaan järkeensä ja itsemääräämisoikeuteen. (Heikkinen, Syrjälä 2008, 157).

Aloittelevalle tutkijalle tutkielmani aihe oli liian laaja. Tutkielman tekijänä heikkouteni on tietty akateemisuuden puute. Olen se, joka laittaa ensimmäisenä kädet saveen. Olen rohkea toimija ja minulla on paljon ajatuksia, mutta teoriaan perehtyminen on vaikeaa. Innostun lukemastani ja annan sen viedä sivuraiteille. Minulla on paljon opittavaa niin tieteellisestä kirjoittamisesta kuin havainnoinnista tiedonkeruumenetelmänä. Minun olisi kannattanut rajata tutkimusta hieman pienemmäksi, mutta kuten jo aikaisemmin kirjoitin, tällä aineistolla en olisi löytänyt vastauksia toisenlaisiin tutkimuskysymyksiin. Koen myös, että toisenlaisilla aineistoilla olisin löytänyt

tarkemmat vastaukset myös näihin kysymyksiin. Jos aloittaisin alusta nyt, olisin videoinut työpajoja ja käyttänyt myös jonkinlaista palautelomaketta tai sen tyylistä tehtävää lasten kanssa, jotta olisin paremmin voinut saada selville heidän tuntemuksiaan projektista.

Lopuksi

Tammikuussa 2018 kuulin eräessä koulutuksessa lauseen, joka jäi mieleeni pyörimään: ”muista, kun olet tavannut yhden maahanmuuttajan, olet tavannut yhden maahanmuuttajan”.

Maahanmuuttajuus ei määrittele ihmistä, mutta se voi määritellä hänen olosuhteitaan.

Tutkimuksen myötä ymmärsin, että lapset ovat lapsia, kielestä ja kulttuurista huolimatta. Ovat he kotoisin mistä tahansa, kokeneet mitä tahansa, he tahtovat innostua, nauraa ja leikkiä, tehdä ja saada aikaan. Kun olemme aidosti läsnä, he varmasti näin toimivat. Väsyessään he turhautuvat, valuvat museon lattialle tai riitelevät ja itkevät. Projektiin osallistuneiden lasten kanssa työskentelyssä oli vain enemmän itkua, naurua, hämmentymistä ja turhautumista, joka on suurelta osin selitettävissä juuri sillä, ettei lapsilla ole yhteistä kieltä, ei konkreettista eikä kulttuurista, ei opittua yhteistä toimintatapaa. Asetelma ei kuitenkaan ollut epätoivoinen, sillä tärkeintä on, että olemme siinä heitä varten. Ei ole väliä mitä kieltä toinen puhuu, tai ymmärrätkö mitä hän sanoo. Tunne siitä, että kuuntelet ja kunnioitat toista, oli hän vanha tai nuori, synnyttää positiivisia kokemuksia ja siten voi auttaa matkalla omaan paikkaan.

Minä ja Me –opitaan yhdessä taiteessa –projektista on kulunut jo kymmenen vuotta. En olisi koskaan uskonut, että minusta tulee ”gradun roikuttaja” mutta niin vaan kävi. Suurimman osan aikaa olen antanut elämän viedä. Olen muuttanut pois opiskelukaupungista, mennyt naimisiin, saanut vakituisen työpaikan ja tullut äidiksi. Isoja asioita on tapahtunut ja pieniä asioita on tapahtunut. Vuosien kuluessa olen silloin tällöin kaivanut kirjallisen työni esiin ja innostunut lukemaan aikaansaannoksiani, tai tarttunut johonkin aiheeseen liittyvään kirjaan - yleensä pääsiäislomalla. Projektia en ole kuitenkaan koskaan unohtanut. Kaikki projektiin liittyvät paperit ovat vuodesta toiseen maanneet isossa oranssissa laatikossa olohuoneen nurkassa. Syksyllä 2017 aktivoitin uudelleen opintojen loppuun saattamisen suhteen. Tein pois roikkuvat kurssit ja tartuin uudelleen pro gradu -tekstiini. Vaikeaa on ollut, kovin vaikeaa, mutta myös ihanaa. Nämä muistelut projektin kuvausten, päiväkirjojen ja kuvien kanssa ovat perheenäidille luksusta, omaa ajatteluaikaa. Kävellessäni pois ohjaajan tapaamiselta Jyväskylän yliopistossa elokuussa 2018, tunsin haikeutta, olin saanut ohjeet päästää irti. Työni on kuulemma valmis.

Inkeri Sava kirjoittaa teoksessa *Katsomme – näemmekö?* dialogisen suhteen tasa-arvoisuuden tärkeydestä kasvattajan ja lapsen välillä: molemmat osapuolet tuovat kasvatustapahtumaan oman itsensä, kokemuksineen ja ajatuksineen, ilman että aikuinen arvottaa lasta kotitaustan tai ulkonäön perusteella. Jokaisen panos on tärkeä ja osaltaan rikastuttaa muiden kokemusta ja luovaa tekemistä. (Sava 2007, 176). Tämän asenteen opin toden teolla tästä projektista. Olen kiitollinen, että sain olla mukana projektissa ja se muutti minua niin taidekasvattajana kuin ihmisenä. Projektin jälkeen olen työskennellyt enemmän maahanmuuttajien kanssa, niin lasten kuin aikuistenkin, ja molemmissa asioissa olen hyödyntänyt kokemuksiani projektissa. Minulla on mielestäni aina ollut tasavertainen suhtautuminen nuoriin ja lapsiin, mutta tässä projektissa tilanteet olivat hektisempiä, lapset äänekkäämpiä, nopeampia ja suurempia kuin koskaan aikaisemmin. Opin olemaan aikaisempaa isommin läsnä ja koen pystyväni muuttamaan suunnitelmia lennossa aikaisempaa helpommin. Ohjaajana juttelen, kyselen paljon mielipiteitä, annan vaikuttaa työskentelytapoihin ja lopputuloksiin, rohkaisen esittämään omia näkemyksiä. Minulle luottamuksen kasvattaminen ja hyvä ilmapiiri ovat lopputuloksia tärkeämpää. Aikatauluja tärkeämpiä ovat ihmiset, heidän välinen vuorovaikutuksensa ja kuulluksi tuleminen. Olemme täällä meitä varten.

Lähdeluettelo:

Ahola, S., Hiltunen, M., Huhmarniemi, M., Kuusela, K., Koivula, K., Koivula, E., Kolari, H., Linnamaa, L., Riikonen, U., Rissanen, V., 2010, Rälläkkä ja sivellin, taidetoimintaa nuorten hyväksi, Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja Sarja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 33. Rovaniemi

Anttila, E.,2001 Matka tuntemattomaan: Kohti dialogista tanssipedagogiikkaa, Sava I (toim.) Taikomo-projektin päättyessä, monikulttuurisuudesta matkalla minuuteen, Taideteollinen korkeakoulu

Bardy, M. Känkänen, P., 2005, Omat ja muiden tarinat, ihmisyyttä vaalimassa, Stakes, Vammala

Bonsdorff, P. 2006, Taide tieto ja kauneuden haaste, Hiltunen, Rastas (toim.). Kuvien keskellä, Like

Góthoni, R., Siirto, U., 2016, Suomi muutoksen keskellä, Gothóni, R, Siirto, U., (toim.) Pakolaisuudesta kotiin, Gaudeamus

- Eskola, J., Suoranta, J.** 2008, Johdatus laadulliseen tutkimukseen, Vastapaino Tampere
- Finlex**, Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19990493>
- Haapalainen, R., Järnefelt, H., Kallio, K.**, 2004, Nyt ja tulevaisuudessa, Kallio, K., (toim.)
 Museo oppimisympäristönä, Suomen museoliitto, Jyväskylä.
- Hammar, H., Katisko, S.**, 2016, Pakolaisesta täysivaltaiseksi asukkaaksi, Góthoni, R., Siirto, U.,
 Pakolaisuudesta kotiin, Gaudeamus
- Heikkinen, H.L.T.**, 2018, Toimintatutkimus: Kun käytäntö ja tutkimus kohtaavat, Valli, R
 (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, Otavan kirjapaino Keuruu
- Heikkinen, H.L.T.** 2010, Toimintatutkimus – Toiminnan ja ajattelun taitoa, Ikkunoita
 tutkimusmetodeihin I, WS Bookwell Oy, Juva
- Heikkinen, H.L.T. , Jyrkämä, J.** 1999, Mitä on toimintatutkimus? Heikkinen, H.L.T. ,Huttunen,
 R., Moilanen, P. Siinä tutkija missä tekijä, toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Atena
 Kustannus, Juva.
- Hiltunen, M.**, 2009, Yhteisöllinen taidekasvatus: Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa
 ympäristöissä. Väitöskirja, Lapin yliopisto.
- Hirvonen, A.**, 2006, Eettisesti hyvä tutkimus, Hallamaa, J, Launis, V., Lötjönen, S. , Sorvali, I,
 (toim.), Etiikkaa ihmistieteille, Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki kk
- Huhmarniemi, M.**, 2004. Talven toimintaa: yhteisöllistä talvitaidetta Talvitaiteen
 koulutusprojektissa. Talven tuntemus –Puheenvuoroja talvesta ja Talvitaiteesta. Toim.
 Huhmarniemi, M., Jokela, T., Vuorjoki, S.,Rovaniemi: Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunnan
 opintojulkaisuja 9
- Heikkinen, H. L.T., Rovio, E., Syrjälä, L.** (toim.) 2007, Toiminnasta tietoon,
 Kansanvalistusseura
- Heikkinen, H. L.T., Syrjälä, L.**, 2008, Tutkimuksen arviointi, Rovio, E., Syrjälä, L. (toim.),
 Toiminnasta tietoon, Kansanvalistusseura
- Huhmarniemi, M., 2016, **Marjamatkoilla ja kotipalkisilla : keskustelua Lapin
 ympäristökonflikteista nykyaiteen keinoin**, <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-898-5>
- Ikäläinen, S., Martiskainen, T., Törrönen, M.**, 2003, Mangopuun juurelta kuusen katveeseen,
 asiakkaana maahanmuuttajaperhe, Lastensuojelun Keskusliitto. ISBN 951-9424-43-1.
- Jyväskylän taidemuseon näyttelyt**
 Lumo '07 <http://www3.jkl.fi/taidemuseo/lumo/2007/index.html>
 Jyväskylän taitelijaseuran vuosinäyttely
<http://www.jkl.fi/taidemuseo/nayttelyt/arkisto/2007/h0907>
 Mitkat <http://www.jkl.fi/taidemuseo/nayttelyt/2008/h0208>

- Kallio-Tavin, M.**, 2015, Becoming Culturally Diversified, Conversations on Finnish Art Education (toim.) Kallio-Tavin Mira & Pullinen Jouko (eds.). Aalto ARTS Books.
- Kananen, J.**, 2017, Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä, Jyväskylän ammattikorkeakoulu
- Kantonen, L.**, 2005, Telтта: kohtaamisia nuorten taidetyöpajoissa, Taideteollisen korkeakoulun julkaisu
- Kettunen, K.**, 2006, Museossa opitaan, Hiltunen, Rastas (toim.). Kuvien keskellä, Like
- Kettunen, K.**, 2000, Make a Minute! Monikulttuurinen taidekasvatus kertomuksena, Sava, I., Räsänen, M., toim. Näkökulmia taidekasvatukseen, Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja, F 13
- Kinnunen T. V.**, 2017. Kaksisuuntaista kotoutumista monialaisesti Toimintatutkimus kulttuurienvälisen osaamisen edistämisestä yläkoulussa kuvataidekasvatuksen keinoin. Pro Gradu -tutkielma, Lapin yliopisto <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201706091205>
- Korkalo, N. Levonen-Kantomaa, H.**, 2014 Taide kotouttaa. Rovaniemi: Lapin taiteilijaseuran selvityksiä 4
- Kosonen, L.**, 2000, Maahanmuuttajanuorten tukeminen käytännössä, Liebkind, K., Monikulttuurinen Suomi, etniset suhteet tutkimuksen valossa, Gaudeamus, Helsinki
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J., Rajala, A.**, 2010, Oppimisen sillat, Helsingin yliopiston kirjasto
- Kurki, L.**, 2000, Sosiokulttuurinen innostaminen: muutoksen pedagogiikka, Vastapaino, Tampere
- Kuula, A.**, 1999, Toimintatutkimus, kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä, Vastapaino
- Kääriä, O., Siikala R.**, 2008, Taide polkuna kulttuuriseen ymmärtämiseen.
http://kassandra.fi/wp-content/uploads/taiteen_riemua_web.pdf
- Käyhkö, K.**, 2012, Kotoutujan kuvat :voimauttavaa toimintamuotoa etsimässä. Itä-Suomen yliopisto <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20151001>
- Laitinen., L.**, 2006, Media on kuvaa – mutta missä sitä opetetaan? Hiltunen, Rastas (toim.). Kuvien keskellä, Like
- Liebkind, K.**, 2000, Monikulttuurinen Suomi, etniset suhteet tutkimuksen valossa, Gaudeamus, Helsinki
- Marjeta M.**, 1998, Kotimaassa tiedettiin kuka minä olen, selvitys maahanmuuttajien kotoutumisesta <http://www.edu.fi/julkaisut/maahanm.pdf>
- Matala, P.**, 2009, Taide Meille ja Heti! Opas koulujen maahanmuuttajaryhmien ja kulttuuritoimen yhteistyöhön, Kehittäminen ja yhteiskuntasuhteet KEHYS Valtion taidemuseo, https://www.kansallisgalleria.fi/wp-content/uploads/2014/04/15784_taidemeillejaheti.pdf

- Nieminen, L.**, Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu, 2010, Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkosto.
- Niemelä, V.**, 1972, Valokuva, opaskirja kouluille ja harrastajille, WG, Espoo
- Oph.fi**, Perusopetuksen vieraskielisten oppilaiden lukumäärä tilasto,
https://www.oph.fi/download/138717_Vieraskieliset_oppilaat_peruskoulussa_2005-2010.pdf
- Oph.fi**, Maahanmuuttajien perusopetukseen valmistava opetus, opetussuunnitelman perusteet
http://oph.fi/download/172848_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- Oph.fi**, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet
https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pétursdóttir J, 2013**, Taide kotouttaa, Taiteen opetus kotouttamisvaiheessa olevien maahanmuuttajien kolmannen sektorin opetuksessa. Pro gradu –tutkielma, Lapin yliopisto
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201406101253>
- Pekkarinen, P.**, 2001, Taikomo –Opettajan ääni vihdoin kuuluville, Sava I (toim.) Taikomo-projektin päättyessä, monikulttuurisuudesta matkalla minuuteen, Taideteollinen korkeakoulu
- Piironen, L., Salminen, A.**, (toim.) (1996), Kuvitella vuosisata, taidekasvatuksen juhlaKirja, Helsinki
- Piispa, M.**, 2006, Kvalitatiivisen tutkimuksen eettiset lähtökohdat, (toim.) Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S., Sorvali, I., Etiikkaa ihmistieteille, Suomalaisen kirjallisuuden seura Helsinki
- Pitkänen, P.**, toim.1997, Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen, Edita, Helsinki
- Pääjoki, T.**, 2000, Monikulttuurinen taidekasvatus kertomuksena, Sava, I., Räsänen, M., toim. Näkökulmia taidekasvatukseen, Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja, F 13
- Pääjoki T.**, 2004, Taide kulttuurisena kohtamispaikkana taidekasvatuksessa, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä,
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13418/9513919978.pdf?sequence=1>
- Rauhala, H., 2017, Taide, kieli ja kotoutuminen : keskusteleva kuvan tarkastelu aikuisten maahanmuuttajien kielenoppimisen tukena, <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201706112785>
- Rolin, K.**, Humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen perusteet, 2006, (toim.) Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S., Sorvali, I., Etiikkaa ihmistieteille, Suomalaisen kirjallisuuden seura Helsinki
- Räsänen, M.**, 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, J.**, 2006, Voimaantumisen mahdollistaminen ja ratkaisut; yhteiskunnan, yhteisön ja yksilön valtaistaminen, Suomen työvalmennusakatemia julkaisu, Järvenpää
- Saukkonen, P.**, 2007, Maahanmuutto, monikulttuurisuus ja kulttuuripolitiikka: taustatietoja tutkimukselle ja toiminnalle Cupore

http://www.cupore.fi/documents/monikulttuurisuus_taustatietoja.pdf

Saukkonen, P., Ruusuvirta, M., Joronen, T., 2007, ”Tulossa on jotain juttuja” Kyselytutkimus pääkaupunkiseudun taide- ja kulttuuritoimijoiden suhteesta maahanmuuttoon ja monikulttuurisuuteen Cupore ja Helsingin kaupungin tietokeskus

http://www.cupore.fi/documents/monikulttuurisuus_kyselyjulkaisu.pdf

Sava, I., 2007, Katsomme – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 81. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sava, I., Katainen, A., 2004, Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamsien tilana, Sava, I., Vesanen-Laukkanen, V., (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä, PS-kustannus Juva

Sava I., 2001 Mikä ihmeen työpaja, Sava I (toim.) Taikomo-projektin päättyessä, monikulttuurisuudesta matkalla minuuteen, Taideteollinen korkeakoulu

Sava, I., Vesanen-Laukkanen, V., (toim.) 2004, Taiteeksi tarinoitu oma elämä, PS-kustannus Juva

Seppänen, J. Katseen voima, kohti visuaalista lukutaitoa, 2001 Vastapaino Tampere

Setälä, P., 2006, Leikkipaikka: Playground, Porin taidemuseo

Setälä, P., 2012, Lapsi kuvan takana; erityisiä piirteitä lasten valokuvailmaisuuksissa, Helsinki

Strandell, H., 2010, Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkosto.

Syrjälä Estola Uitto Kaunisto, 2006

Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne (verkkójulkaisu). ISSN=1797-5379.

Ulkomaalaistaustainen väestö, 2017. Helsinki: Tilastokeskus

http://www.stat.fi/til/vaerak/2017/02/vaerak_2017_02_2018-06-20_kuv_001_fi.html

Vehkalahti, K., Rutanen, N., Langström, H., Pösö, T., (toim.). 2010. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkosto

Vilkka, H., 2018, Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa, Valli, R., (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, Otavan kirjapaino Keuruu

Varto, J., 2014, Johdanto, Heikkilä, E., Tuovinen, T., (toim) Uusi taidekasvatusliike, Helsinki

Voimauttavavalokuva.net <http://www.voimauttavavalokuva.net/menetelma.htm>