



Turun yliopisto
University of Turku

OPETTAJIEN SUHTAUTUMINEN MAAHANMUUTTAJAOPPILAJEN IDENTITEETIN TUKEMISEEN KUVATAITEEN KEINAIN

Sonja Aittokallio

Inkeri Karhunen

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede

Opettajankoulutuslaitos

Turun yliopisto

Kesäkuu 2019

TURUN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos

AITTOKALLIO, SONJA & KARHUNEN, INKERI:

Opettajien suhtautuminen maahanmuuttajaoppilaiden identiteetin tukemiseen kuvataiteen keinoin

TUTKIELMA, 87 s., liites. 17

Kasvatustiede

Kesäkuu 2019

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka käyttökelpoisena perusopetukseen valmistavan luokan opettajat näkevät kuvataiteen käyttämisen maahanmuuttajaoppilaan identiteetin tukemisessa. Lisäksi tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, millaisia haasteita opettajat kokevat olevan perusopetukseen valmistavan luokan identiteettiä tukevassa kuvataiteellisessa työskentelyssä.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena opetuskokeilun muodossa. Tutkimusjoukkona oli Turun Yliopiston perusopetukseen valmistavan opetuksen täydennyskoulutuskurssin opiskelijat (N=18). Kurssin opiskelijat osallistettiin toiminnallisten kuvataiteellisten harjoitusten tekemiseen ja tutkimusaineisto kerättiin opiskelijoille teetettyjen kuvataideharjoitusten jälkeen avointen lomakekysymysten sekä teemahaastattelujen avulla. Puolistrukturoituihin teemahaastatteluihin valittiin kaksi täydennyskoulutuskurssin opiskelijaa. Aineistojen analyysissä käytettiin teoriasidonnaista sisällyönanalyysiä.

Kuvataide nähtiin pääosin käyttökelpoisena ja kuvataidetta koettiin voitavan käyttää perusopetukseen valmistavan opetuksen luokassa erityisesti sen mahdollistaman sanattoman itseilmaisun ja vuorovaikutuksellisuuden ansiosta. Kuvataidetyöskentelyn nähtiin myös toimivan maahanmuuttajaoppilaan identiteetin tukemisessa sekä keinona käsitellä oppilaan kulttuurista taustaa. Kuvataidetyöskentelyn haasteet maahanmuuttajaoppilaiden identiteetin tukemisessa liittyivät suomen kielen oppimista sekä opetustilanteen hallintaa suosiviin koulun käytänteisiin. Tuloksissa korostuivat luovan ryhmätyöskentelyn haasteet sekä identiteetin käsittelyn vaikeus. Toisaalta myös opettajan mahdollisuudet tukea oppilaitaan koettiin rajallisiksi.

Tutkimuksessa saatua tietoa voidaan hyödyntää suunniteltaessa ja kehitettäessä perusopetukseen valmistavan opetuksen sisältöä sekä opettajien jatkokoulutusta ja opettajankoulutusta. Tulokset voidaan ottaa huomioon myös tutkittaessa maahanmuuttajalapsen kotoutumisen edistämistä. Tulevissa tutkimuksissa olisi selvitettävä ennen kaikkea maahanmuuttajalapsen omaa kokemusta kuvataiteesta identiteetin tukijana koulussa.

Asiasanat

identiteetti, kulttuuri-identiteetti, kuvataide, kuvataidekasvatus, maahanmuuttajaoppilas, monikulttuurisuus, perusopetukseen valmistava opetus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	MONINAISTUVA KULTTUURI VAATII SOPEUTUMISTA	9
2.1	Maahanmuuton vaikutukset Suomen kouluihin	9
2.2	Monikulttuurisuus on moninainen kulttuurien kokonaisuus	10
3	IDENTITEETTI ON YKSILÖLLISTÄ JA YHTEISÖLLISTÄ	13
3.1	Identiteetti on vuorovaikutuksessa muotoutuva	13
3.2	Kulttuuri ja kulttuuri-identiteetti ovat molemmat monisyisiä	14
3.3	Identiteetin muotoutuminen yhteisöjen ja yhteiskuntien keskellä	15
3.4	Identiteetin rakentuminen koulussa	16
3.5	Opettajan eheä identiteetti avaimena hyvään monikulttuurisuuskasvatukseen	16
3.6	Identiteetin käsittely ja monikulttuurisuuteen kasvattaminen kuuluvat opetussuunnitelman sisältöihin ja tavoitteisiin	17
4	KUVATAIDEKASVATUS IDENTITEETIN TUKIJANA	19
4.1	Luovuuteen ohjaava kuvataidekasvatus identiteettien käsittelijänä	19
4.2	Kuvataide oppimisen tukijana ja identiteetin rakentajana	20
4.3	Taide tunteiden käsittelyn kanavana ja itsetunnon vahvistajana	21
4.4	Kokemuksia kuvataiteen käytöstä Suomessa maahanmuuttajalasten parissa	22
4.5	Hyvinvointia kuvataiteellisen identiteettityön kautta	24
4.6	Taiteen terapeuttisuus sekä kuvataideterapian ja kuvataidekasvatuksen erot	26
5	TUTKIMUSKYSYMYKSET	28
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	29
6.1	Tutkimusjoukko	30
6.2	Tutkimusmenetelmä	30
6.3	Aineisto ja aineistonkeruu	32
6.4	Kyselylomakkeiden rakentaminen ja sisältö	38
6.5	Haastattelun rakentaminen ja sisältö	38

6.6	Haastateltavien valinta _____	39
6.7	Aineiston käsittely ja analysointi _____	40
6.7.1	Kyselylomakkeiden vastausten analysointi _____	40
6.7.2	Haastattelujen analysointi _____	43
6.8	Tutkimusmenetelmän luotettavuus _____	44
7	TULOKSET _____	46
7.1	Miten käyttökelpoisena opettajat näkevät kuvataiteelliset tehtävät maahanmuuttajaoppilaiden identiteetin tukemisessa? _____	46
7.1.1	Näkemyksiä kuvataideharjoitusten käyttökelpoisuudesta _____	47
7.1.2	Haastateltavien näkemykset kuvataidetehtävien käyttökelpoisuudesta _____	51
7.2	Millaisia haasteita opettajat näkevät kuvataiteellisessa työskentelyssä perusopetukseen valmistavassa opetuksessa? _____	54
7.2.1	Näkemyksiä kuvataiteellisten tehtävien haasteista _____	55
7.2.2	Haastateltavien ajatukset kuvataidetehtävien haasteista _____	57
8	POHDINTA _____	64
8.1	Kuvataiteen käyttökelpoisuudesta ristiriitaisia näkemyksiä _____	64
8.1.1	Kuvataide sanattomana itseilmaisun kielenä _____	65
8.1.2	Kuvataide väylänä vuorovaikutukseen ja osallisuuteen _____	66
8.1.3	Kuvataiteen käyttökelpoisuus ja asema VALMO:ssa _____	67
8.1.4	Identiteetin kokeminen yksityisenä _____	69
8.1.5	Tunteiden käsittelyyn tarvitaan turvallisuuden tunnetta ja opettajan tukea _____	70
8.2	Haasteet kuvataiteen käytön esteenä _____	72
8.2.1	Ryhmän ja luovuuden tuomat haasteet _____	73
8.2.2	län, perheen ja kulttuuritaustan tuomat haasteet _____	74
8.3	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys _____	76
8.4	Jatkotutkimusehdotukset _____	77
LÄHTEET	_____	80
LIITTEET	_____	89

1 JOHDANTO

Identiteetin kehittyminen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Elinympäristön muuttuessa vaaditaan myös identiteetin muokkaamista. Erityisesti muutto uuteen maahan ja sopeutuminen sen kulttuuriympäristöön on aina haastava ja aikaa vievä prosessi, jonka aikana identiteetti on rakennettava uudelleen (ks. Berry 1990). Maahanmuuton syystä riippumatta jokainen lähtijä joutuu luopumaan jostakin sekä sopeutumaan uuteen tilanteeseen. Sopeutumisen etenemiseen vaikuttavat muun muassa maahanmuuttajan ikä, lähtömaan kulttuuri, aiemmat kokemukset sekä tulevaisuuden epävarmuus, mutta myös uuden kotimaan asenne tulijaa kohtaan ja siellä saatu tuen määrä (Suomen Mielenterveys ry). Lisäksi maahanmuuttaja kohtaa uudessa kotimaassaan erilaisten kulttuurien ristipaineen. Identiteetin kehityksen ollessa vielä lapsuuden ja nuoruuden aikaan aluillaan, tarvitsevat tämän ikäryhmän maahanmuuttajat erityistä tukea uuden monikulttuurisen identiteettinsä muodostamiseen.

Kulttuurinen ympäristö sekä yhteys muihin ihmisiin toimivat minuuden ja identiteetin rakentajina sekä muokkaajina (Siurua, Levo & Kangas 1998, 118). Yhden merkittävän kulttuurisen ja sosiaalisen ympäristön tarjoaa koulu. Tämän vuoksi koululla ja opetuksella on vastuullinen tehtävä lapsen sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön luomisessa sellaiseksi, että se mahdollistaa jokaisen lapsen identiteetin tasapainoisen kasvun ja kehityksen (Siurua ym. 1998, 118). Identiteetin vahvistuminen on tarpeellista, sillä vasta vahvaan identiteettiin on mahdollista omaksua uuden kulttuurin piirteitä (Khoshnau 2.4.2019). Vahvaksi kehittynyt identiteetti voi toimia myös toisten ihmisten antaman negatiivisen palautteen torjuna (Talib 2002a, 42), jolloin omaa itseään ja identiteettiään on mahdollista suojata ja rakentaa yhä vahvemiksi. Erityisen tärkeänä minuuden ja identiteetin kasvun sekä kehityksen tukemista voidaan pitää maahanmuuttajalasten opetuksessa, jossa lasten erilaiset taustat ja kulttuurit aiheuttavat ristiriitoja, odotuksia, epävarmuutta ja pohdintoja identiteetistä.

Suomessa maahanmuuttajalapsen aloittavat koulunkäynnin perusopetukseen valmistavalla luokalla. Valmistavan luokan opettajan suhtautuminen oppilaiden identiteetin rakentamiseen uudessa kulttuurisessa ympäristössä on keskeisessä asemassa, sillä opettaja on usein ensimmäinen uutta kulttuuria edustava aikuinen, jonka maahan tullut lapsi kiinteämmin kohtaa. Paavola ja Talib näkevätkin

monikulttuurisen oppilasryhmän opettamisen yhdeksi tärkeimmäksi päämääräksi oppilaiden identiteetin tukemisen. Sen toteuttaminen vaatii opettajalta laajaa ymmärrystä, kriittistä suhtautumista työhönsä, empatiakykyä sekä erilaisten todellisuuksien ja elämänmuotojen arvostamista. (Paavola & Talib 2010, 82.)

Paavola ja Talib näkevät monikulttuuristumisen olevan opettajalle haaste oppilaiden kasvattamisessa, mutta myös omassa kasvussa ihmisenä. Opettajan tulisi kyetä kohtaamaan monenlaisia lapsia sekä heidän erityisiä tarpeitaan ja samalla tarkastella omia arvojaan kriittisesti ja laajemmasta näkökulmasta käsin. Lisäksi Paavola ja Talib näkevät, että opettajan omat ajatukset, arvot ja asenteet välittyvät oppilaille toiminnan kautta, eikä niitä voi peitellä tai salailia. Opettaja vaikuttaakin omalla suhtautumisellaan väistämättä oppilaan asenteisiin ja motivaatioon oppimista ja uuteen kulttuuriin sopeutumista kohtaan (ks. Paavola & Talib 2010, 74–75, 80). Tämän vuoksi opettajan tulisi olla valmis pohtimaan omia tunteitaan, joita mahdolliset kulttuurien ristiriidat saavat aikaan.

Taidekasvatuksen professori Inkeri Sava pitää taiteita kaikissa kulttuureissa keskeisinä kommunikatiojärjestelminä. Taiteiden avulla opitaan lukemaan ja ymmärtämään kulttuuria, sillä taide ilmaisee arvoja, sosiaalisia järjestelmiä ja uskomuksia. (Sava 1998.) Näin ollen myös taidekasvatuksen avulla voidaan tekemisen ja kokemisen kautta sekä ilman sujuvan kielitaidon vaatimuksia välittää kulttuurista tietoa ja lisätä ymmärrystä eri kulttuureja kohtaan (Siurua ym. 1998, 117–118). Tämä on tärkeää erityisesti silloin, kun yksilö joutuu jostakin syystä uuden kulttuurin piiriin. Tällaisessa tilanteessa taide saattaa tarjota helpotusta uuteen ympäristöön sopeutumisessa ja kasvattaa kulttuuriseen ymmärtämiseen.

YK:n ihmisoikeuksia ja lasten oikeuksia koskevat julistukset tuovat esiin useamman eri artiklan kautta taiteen merkityksen osana ihmisen kokonaisvaltaista kasvua (ks. YK:n Ihmisoikeuksien julistus: artikkelit 22, 26, 27; YK:n Yleissopimus lapsen oikeuksista: artikkelit 29, 31). Niiden mukaan kulttuuri ja taiteet ovat kokonaisvaltaisen kasvatuksen välttämättömät osatekijät, joita ilman ei yksilö voi päästä täyteen kehitykseensä. YK:n julistukset muistuttavat taidekasvatuksen olevan jokaisen ihmisen ihmisoikeus – myös niiden, jotka saatetaan sulkea kasvatuksen ulkopuolelle esimerkiksi maahanmuuttajuuden tai vähemmistökuulttuuriin kuulumisen vuoksi. (UNESCO 2006, 3.)

YK:n julistusten mukaan taide kuuluu kaikille jo siksikin, että jokaisella on sisäinen kyky luovuuteen (UNESCO 2006, 4). Taiteellista toimintaa voidaan toteuttaa kirjoittamisen lisäksi musiikin, tanssin, käsityön, draaman sekä kuvataiteen keinoin. Ne kaikki tarjoavat erilaisia keinoja ilmaista itseä ja symboloida niitäkin asioita itsestä, joita ei sanoin voi kertoa. (Gopalkrishnan 2013, 124). Lisäksi taide tarjoaa ihmiselle mahdollisuuden luoviin kokemuksiin, prosesseihin ja kehitykseen. Kun taiteen tekemiseen liitetään elementtejä tekijöiden omista kulttuureista, voi se tutkimusten mukaan kehittää luovuutta, oma-aloitteisuutta, mielikuvitusta, tunneälyä sekä moraalista ”kompassia”. Taide voi kasvattaa myös kriittisen reflektion kykyä, autonomian tunnetta sekä ajattelun ja toiminnan vapautta. (UNESCO 2006, 4.)

Useat tutkimustulokset puhuvat taiteiden hyötyjen puolesta erityisesti monikulttuurisessa kasvatuksessa. Parin viimeisen vuosikymmenen aikana on tutkimuksissa huomattu, miten maahanmuuttajalasten parissa tehty luova ilmaisutoiminta on auttanut lapsia rakentamaan identiteettiään ja merkitystä elämälleen (ks. Barudy 1988; Danev 1998; Elbedour, Bastien & Center 1997; Golub 1989; Howard 1991; Miller & Billings 1994). Taiteellisen toiminnan on todettu auttavan erilaisia konflikteja kohdanneiden pakolaislasten toipumista kokemistaan menetyksistä, traumaista sekä sosiaalisten sieteen rikkoutumisesta (Rousseau, Drapeau, Lacroix, Bagilishya, & Heusch 2005, 180). Näiden tutkimustulosten perusteella voidaankin väittää, että erilaista taiteellista toimintaa, joka tarjoaa keinoja tunteiden ilmaisuun, ja joka auttaa itsensä jäsentämisessä, olisi tärkeää toteuttaa enenevässä määrin myös kouluissa. Tärkeää se olisi lisäksi sen vuoksi, että identiteetin sekä kulttuuristen juurien vahvistaminen voi auttaa yksilöä myös löytämään paikkansa uudessa yhteiskunnassa eli kotoutumaan.

Koulujen taiteellisen toiminnan lisäämisen puolesta puhuu Suomessa esimerkiksi Laitinen (2006), jonka mukaan kulttuurista ymmärrystä voisi kouluissa opetella erityisesti kuvataiteen ja visuaalisen ympäristön tuntemisen kautta, sillä kuvataideopetuksessa käsitellään eri kulttuureja ja niiden arvostusta. Hänen mielestä kuvataide tarjoaa oivallisen mahdollisuuden käyttää erilaisia itsensä ilmaisemisen kieliä, joiden avulla yksilö voi käsitellä ajatuksiaan, kokemuksiaan ja tunteitaan. Samaan hengetoon Laitinen kritisoi koulujen keskittymistä vahvasti verbaaliseen ilmaisuun, jonka seurauksena erilaisten ilmaisukielten mahdollisuuksia rajataan tarpeettomasti ja jopa haitallisiksi seurauksiksi. Hän haluaisikin koulujen lisäävän erilaisten ilmaisukielten käyttämistä opetuksessa. (Laitinen 2006, 34.)

Tässä laadullisessa tapaustutkimuksessa tarkastellaan perusopetukseen valmistavan opetuksen kurssille osallistuvien suhtautumista kuvataiteellisten opetusmenetelmien käyttöön. Tarkastelun kohteena on kuvataiteen käyttökelpoisuus identiteetin tukijana sekä haasteet, joita sen käyttö valmistavassa opetuksessa mahdollisesti aiheuttaa. Aiempaa tutkimusta valmistavan luokan kuvataideopetuksesta ja sen käyttökelpoisuudesta oppilaiden identiteetin tukijana ei Suomessa ole tehty, jonka vuoksi aiheen tutkiminen on tutkijoiden mielestä tarpeellista. Tutkimus toteutettiin opetuskokeiluna yliopiston järjestämän täydennyskoulutuksen kursseilla. Osallistujat toteuttivat itse kuvataiteellisia tehtäviä, jotka suunniteltiin juuri tätä tutkimusta varten.

Lähtökohtana tutkijoilla oli oletus siitä, että opettajat suhtautuisivat myönteisesti kuvataideharjoitusten käyttöön perusopetukseen valmistavassa opetuksessa ja näkisivät sen sekä hyödyllisenä että käyttökelpoisena opetusmuotona oppilaiden identiteetin rakentumisen tukemisessa. Tämä oletus perustui aikaisemmin tehtyihin tutkimustuloksiin, joissa on käsitelty kuvataiteiden mahdollisuutta toimia tunteiden ja oman kulttuurisuuden käsittelyn kanavana sekä sanattoman vuorovaikutuksen kieleksi. Tutkimusten tuloksista voidaan kuitenkin olla montaa mieltä, sillä taiteellisen toiminnan ja taidekasvatuksen myönteisiä vaikutuksia voi olla haastavaa esittää tieteellisellä pätevyydellä (Keto-vuori, 2011, 107–108). Tästä huolimatta voidaan taiteilla, taidekasvatuksella ja koulun kuvataidekasvatuksella olettaa olevan myönteisiä vaikutuksia sekä lapsen kasvuun ja kehitykseen että ihmisen inhimilliseen hyvinvointiin yhteiskunnassa. Tutkijat siis olettivat kuvataiteellista lähestymistä kaivattavan, ja että sitä oltaisiin halukkaita toteuttamaan koulussa maahanmuuttajalasten kanssa.

2 MONINAISTUVA KULTTUURI VAATII SOPEUTUMISTA

Moninaistuva kulttuuri tuo mukanaan erilaisia muutoksen tarpeita sekä yhteiskunnalle että yksilöille. Tässä luvussa käsitellään suomalaisen koulun muuttumista lisääntyneen maahanmuuton seurauksena. Lisäksi tarkastellaan monikulttuurisuutta ja siihen liittyvää identiteettien moninaisuutta yleisemmin, sekä osana kuvataidekasvatusta.

2.1 Maahanmuuton vaikutukset Suomen kouluihin

Suomessa yhteiskunta on muuttunut moninaisemmaksi sekä kieleltään että kulttuuriltaan erityisesti viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana (Sinkkonen & Kyttälä 2014, 167). Syynä muutokseen on kasvanut maahanmuutto ja siitä seurannut yhteiskunnan monikulttuuristuminen. Talib määrittelee maahanmuuttajiksi laskettavan kaikki siirtolaiset, pakolaiset, turvapaikanhakijat sekä paluumuuttajat. Yhteinen nimittäjä heillä kaikilla on se, että he muodostavat etnisiä vähemmistöjä siinä maassa, johon he tulevat. (Talib 1999, 68.) Suomessa suurempia vähemmistöjä ovat perinteisesti muodostaneet suomenruotsalaiset, romanit, inkerinsuomalaiset sekä alkuperäiskansaksi tunnustetut saamelaiset (Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos), mutta viimeaikaisen maahanmuuton kasvun seurauksena nämä ryhmät ovat saaneet rinnalleen uusia vähemmistöryhmiä. Kasvava kansainvälistyminen ja kulttuurien välinen vuorovaikutus vaativat sekä kantaväestöltä että maahan tulleilta erilaisuuden kohtaamista ja kulttuurista sopeutumista. Maahanmuuttajien kohdalla haasteina ovat sosiokulttuurinen sopeutuminen ja kotoutuminen, mutta sopeutumista edellytetään myös valtaväestöltä. (Pitkänen 2014, 9.)

Suurempi yhteiskunnallinen muutos koettiin viimeksi vuonna 2015, jolloin pakolaiskriisin seurauksena Suomeen saapui ennätysmäärä turvapaikanhakijoita, jotka edustivat monia eri kulttuureja (ks. Jauhiainen, Gadd & Jokela 2017, 5, 28). Suurin osa Suomeen tulleista maahanmuuttajista pakeni Afrikan ja Lähi-Idän levottomuuksia, kuten Syyrian sotaa (ks. UNHCR 2016, 29). Muuttoaalto vaikutti myös kouluihin, sillä suurin osa maahan tulleista lapsista aloitti jo samana vuonna koulunkäynnin erilaisissa perusopetukseen valmistavissa luokissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 9, 19).

Valmistavan opetuksen luokkia perustettiin samaan aikaan ympäri maata nopeaan tahtiin. Tästä haastavasta tilanteesta uutisoi muun muassa YLE syksyllä 2015 (ks. YLE 2015).

Suomen koulut ovatkin maahanmuuton kasvun seurauksena monikulttuuristuneet monella tavoin. Tilanne ei kuitenkaan ole sama koko maassa, sillä Tilastokeskuksen mukaan maahanmuuttajien määrä vaihtelee suuresti alueittain (ks. Tilastokeskus 2019). Kouluissa monikulttuuristumisen kasvu näkyy oppilaiden etnisten, uskonnollisten ja kielellisten taustojen moninaistumisena (Holm & London 2010, 107). Koska maahanmuuttajaoppilaat ovat hyvin monimuotoinen ryhmä oppilaiden tullessa eri maista ja erilaisista koulutusjärjestelmistä, vaaditaan kouluissa erityisesti perusopetukseen valmistavien luokkien opettajilta kykyä kohdata oppilaidensa monipuolinen monikulttuurisuus sekä kykyä tukea heitä kasvussaan kohti uutta identiteettiä. Myös opettajat itse ovat yhtä lailla uuden edessä ja nopeasti muuttunut yhteiskunnallinen tilanne vaatii myös heiltä sopeutumista sekä omien käsitystensä uudelleen tarkastelua.

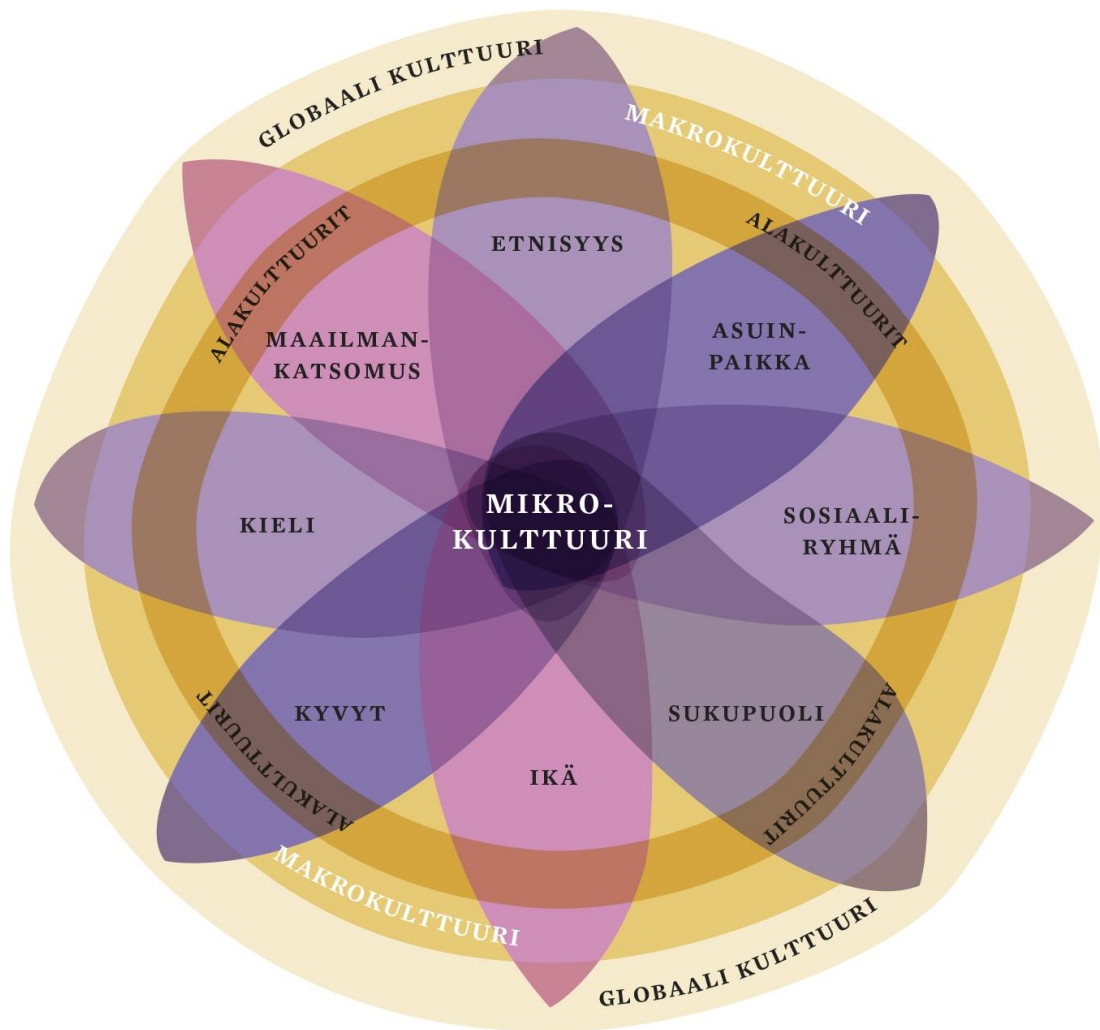
Valmistavan luokan opettajan tehtävän tekee haastavaksi yhteisen kielen puuttumisen lisäksi myös se, että kahden erilaisen kulttuurin vaikutuspiirissä elämisen ristiriidat saattavat vaivata maahanmuuttanutta oppilasta. Myös oppilaan lähimenneisyydessä tapahtuneet asiat voivat olla liian vaikeita käsitellä ja tuoda esiin ääneen kertoen. Opettajia tulisi kuitenkin rohkaista sekä myös kouluttaa käsittelemään oppilaidensa menneisyyteen liittyviä asioita luokassa, sillä käsittelemättömät kokemukset voivat kuluttaa oppilaan henkisiä voimavaroja ja siten vaikuttaa negatiivisesti oppilaan koulunkäyntiin sekä kotoutumiseen. (Perttula & Tuovila-Ginters 2004, 40–41.)

2.2 Monikulttuurisuus on moninainen kulttuurien kokonaisuus

Monikulttuurisuus on käsitteenä hyvin laaja ja vaikeasti määriteltävä. Talib ja Lipponen määrittävät monikulttuurisuuden tarkoittavan tilaa, jossa näennäisesti yhtenäisen väestön joukkoon saapuu erilaisia ihmisiä, jonka seurauksena monikulttuurisessa yhteisössä on monia kulttuureja samassa, suuremmassa yhteisössä (Talib & Lipponen 2008, 11). Monikulttuurisuuden voidaan kuitenkin ymmärtää merkitsevän myös erilaisten valta- ja vähemmistöryhmien välisiä suhteita sekä vähemmistöryhmien keskinäisiä suhteita (Paavola & Talib 2010, 26).

Monikulttuurisen identiteetin tukemista tutkineen Räsänen mukaan laajasti määritelty monikulttuurisuus voi tarkoittaa moninaista kulttuurien kokoelmaa, jossa esimerkiksi etninen tausta – joka tässä tutkimuksessa rinnastetaan kansallisuuteen – edustaa vain yhtä, vaikkakin merkittävää osaa yksilön kulttuurisesta kokonaisuudesta. Räsänen laaja monikulttuurisuuden määritelmä sisältää näkemys, jonka mukaan jokainen yksilö on kulttuuriselta kokonaisuudeltaan toisista poikkeava, joten ihmisten välinen kohtaaminen sisältää aina eri kulttuurien kohtaamista. (Räsänen 2006, 255–256.) Tässä tutkimuksessa monikulttuurisuus ymmärretään tämän laajemman näkökulman mukaisesti. Monikulttuurisuudella ei siis nähdä tarkoitettavan pelkästään etnistä, kansallista ja kielellistä monimuotoisuutta, vaan laajempaa kulttuurisuuden kokoelmaa.

Räsänen jäsentää monikulttuurisen identiteetin yllä mainittuun laajaan monikulttuurisuuskäsitteeseen, joka jakaa identiteetin osa-alueet ylä- ja alakulttuureihin. Alakulttuurit sisältävät iän, sukupuolen, asuinpaikan, kansallisuuden, uskonnon, kielen, sosiaaliluokan sekä erilaiset poikkeavuudet, ja ne yhdessä muodostavat yksilön elämäntavan. (Räsänen 2008, 252–253.) Tästä kulttuurin eri osa-alueiden kokonaisuudesta Räsänen on tehnyt *Kulttuurikukaksi* nimetyn monikulttuurisuusmallin (kuvio 1), joka perustuu Gollnickin ja Chinnin (1983/1998) jäsenyykseen. Kulttuurisuuskukallaan hän pyrkii havainnollistamaan sekä identiteetin moniuloitteisuutta että yksilön mahdollisuuksia vaikuttaa identiteettiinsä. Kun identiteetin hahmottaa moniuloitteisena ja muuttavana, mahdollistaa se Räsänen mukaan myös toisen ihmisen kohtaamisen. (Räsänen 2008, 256.)



KUVIO 1. Kulttuurikukka. Teoksesta Räsänen, M. 2015. Visuaalisen kulttuurin monilukukirja. Helsinki: Aalto-yliopisto. Kuvion suunnittelu Marjo Räsänen, graafinen toteutus Sanna-Reeta Meilahti.

Räsänen tarkastelee myös kuvataidekasvatusta laajemmin monikulttuurisen identiteetin näkökulmasta, jolloin kuvataideopetus ymmärretään osaksi kulttuurikasvatusta, ja peräänkuuluttaa kasvattajilta monikulttuurisen kuvataideopetuksen taitoa (Räsänen 2008, 17). Monikulttuurisen postmodernistisen taidekasvatuksen avulla voidaan Räsäsen mukaan pyrkiä vahvistamaan jokaisen oppilaan yksilöllistä, etnisestä taustasta irrallaan olevaa monikulttuurista identiteettiä (Räsänen 2006, 264).

3 IDENTITEETTI ON YKSILÖLLISTÄ JA YHTEISÖLLISTÄ

Tässä tutkimuksessa identiteetin käsite on yksi keskeisimmistä käsitteistä. Sitä tarkastellaan sekä yksilön, yhteisön, kulttuurin sekä kasvatuksen näkökulmasta, tiedostaen kuitenkin käsitteen laajuus ja monisyisyys. Identiteetikäsitteen yhteydessä tutustutaan tarkemmin kulttuurin ja kulttuuri-identiteetin käsitteisiin sekä identiteetin muotoutumiseen erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä. Lisäksi tarkastellaan identiteetin kehittymistä koulussa, sekä opettajan oman identiteetin työstämisen tarvetta monikulttuurisessa opetuksessa. Lopuksi tutustutaan vielä sekä valmistavan opetuksen että perusopetuksen opetussuunnitelmiin ja nostetaan niistä esiin erityisesti identiteettiä sekä kuvataidetta koskevat sisällöt sekä tavoitteet.

3.1 Identiteetti on vuorovaikutuksessa muotoutuva

Identiteetin käsite on muotoutunut minä- tai minuuskäsitteen rinnalle (Liebkind, Mähönen, Jasinskaja-Lahti 2015, 167), minkä vuoksi monet tutkijat näkevät minuuden ja identiteetin käsitteet toistensa synonyymeina (Saastamoinen 2006, 170, 172). Filosofi William James (1980) jakaa ihmisen minätietoisuuden subjektiminäksi (englanniksi *I*), joka sisältää tunteen itsestä kokevana ja ajattelevana minänä, sekä objektiminäksi (englanniksi *me*), joka puolestaan sisältää yksilön ajatukset siitä, millainen minä olen (Liebkind ym. 2015, 167). Minuus voidaan siis määritellä yksilön itseensä kohdistuvaksi tietoisuudeksi. Mutta minuuden muuttuessa tarkastelun kohteeksi onkin kyse identiteetistä. Siten identiteetti on itsen ja muiden tekemää määrittelyä siitä *“kuka minä olen”*. (Saastamoinen 2006, 170, 172.)

Kehityspsykologian tutkija Erik H. Erikson liittää minäkäsityksen ja identiteettikäsityksen toisiinsa puhuen minäidentiteetistä. Minäidentiteetin hän näkee syntyvän vuorovaikutuksen kautta, ja erityisesti lapsen varhaisella vuorovaikutuksella on hänen mielestään suuri merkitys yksilön minäidentiteetin kehitykseen. Eriksonin mukaan identiteetti kehittyy vaiheittain, ja jokaisen vaiheen aikana yksilö kohtaa erilaisia kehityskriisejä, joiden aikana hän joutuu ratkaisemaan kehitystehtäviä. Tätä

vaiheittaista polkua edeten yksilö rakentaa kuvaa itsestään suhteessa ympäristöönsä päämääränään lopulta saavuttaa eheys. (Erikson 1982, 177–254.) Identiteetin kehityksen tapahtuessa kytköksissä ympäristöön, erilaiset kulttuuriympäristön muutokset aiheuttavat tilanteita, joissa yksilö joutuu Eriksonin mainitsemien kehityskriisien lisäksi työstämään identiteettiään uudestaan. Tämä johtuu identiteetin muotoutumisen sosiaalisesta luonteesta. Sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa identiteetikäsité jaotellaankin usein persoonalliseen ja sosiaaliseen identiteettiin juuri sen vuoksi, että identiteetillä nähdään olevan sekä persoonallinen että sosiaalinen ulottuvuus.

Liebkind ym. määrittävät persoonallisen identiteetin sisältävän kaikki ne yksilön ominaisuudet, jotka erottavat hänet muista ja tekevät hänestä ainutlaatuisen. Sosiaalisen identiteetin he näkevät sisältävän puolestaan ne ominaisuudet, jotka ihminen jakaa saman ryhmän muiden jäsenten kanssa. Tällaisia jäsenryhmiä ja niiden yhdistelmiä on sosiaalisen identiteetin sisällä monia. Sekä persoonallinen että sosiaalinen identiteetti rakentuvat sen mukaan, miten yksilö luokittelee itsensä verrattuna muihin ihmisiin. Identiteetit ovat siten aina luonteeltaan vertailevia sekä eri tilanteiden ja ympäristöjen suhteen mukautuvia. (Liebkind ym. 2015, 184.) Identiteetin monimuotoisuutta ja muuttuvuutta puolustavan näkemyksen mukaan yksilöllä ei voi olla vain yhtä identiteettiä, vaan identiteettejä on monia, ja ne tulevat eri tavoin esiin erilaisissa elämäntilanteissa (Pietikäinen, Dufva & Laihiala-Kankainen 2002, 9, 11–12).

3.2 Kulttuuri ja kulttuuri-identiteetti ovat molemmat monisyisiä

Kulttuuri-identiteetin voidaan katsoa koostuvan kahdesta hankalasti määriteltävästä käsitteestä: kulttuurista ja identiteetistä (Saukkonen 2014, 17). Psykologi Brislinin (1980, 12) mukaan monissa tutkimuksissa kulttuurin mielletään tarkoittavan samaa kuin kansallisuus, kansallinen kulttuuri, alakulttuuri tai paikallinen väestö. Kulttuurin käsitettä voidaan jäsentää myös sosiaalisina ja kielellisinä järjestelminä sekä tottumuksina, joita ovat esimerkiksi elämäntavat, uskomukset ja kieli (Mikkola 2001, 24).

Kulttuuri-identiteetin käsite voidaan nähdä ristiriitaisena, sillä kulttuurilla viitataan useiden ihmisten jakamaan kokonaisuuteen, kun taas identiteetti on jotain henkilökohtaista (Benjamin, 2014, 63).

Kulttuurintutkija Stuart Hall onkin pyrkinyt tarkastelemaan identiteettiä monipuolisesti eri käsityksiä yhdistelemällä. Hallin näkemyksen mukaan kulttuuri-identiteetissä on kyse sekä *“jonakin olemisesta”* että *“joksikin tulemisesta”*. Hänen mukaansa ihminen siten sekä ylläpitää että muokkaa omaa identiteettiään erilaisten tilanteiden sekä ajan mukaan. (S. Hall 1999, 227.) Myös Räsänen näkee identiteetin olevan koko elämän kestävässä muutoksessa, ja kulttuurinen identiteetti perustuu kysymyksiin *“kuka minä olen, missä ja kenen kanssa elän”* (Räsänen 2008, 253). Ihmisen persoonaa ja sen rakentumista ei voida siis erottaa hänen kulttuurisesta ympäristöstään, vaan kulttuuri-identiteetti on aina vuorovaikutteisessa suhteessa yksilön elinympäristöön (ks. Mikkola 2001, 23; Paavola & Talib 2010, 60). Tämän vuoksi uuden kulttuurin kohtaaminen vaatii työtä ja itsensä uudelleen tarkastelua.

3.3 Identiteetin muotoutuminen yhteisöjen ja yhteiskuntien keskellä

Oman identiteettinsä etsimisen kanssa joutuvat työskentelemään erityisesti sellaiset ihmiset, jotka ovat elämässään kohdanneet poikkeuksellisia elämänmuutoksia (Rautio 2006, 20). Näitä ihmisiä ovat muun muassa syystä tai toisesta oman kotimaansa taakseen jättävät maahanmuuttajat, jotka joutuvat kohtaamaan uuden sosiaalisen ympäristön. Uuteen kulttuuriin muuttaminen vaatii identiteetin muokkaamista, sillä uuden ympäristön arvot ja tavat on otettava huomioon ja niiden kautta identiteettiä on rakennettava uudelleen. Tämä sopeutuminen vaatii aikaa ja se tapahtuu kriisien kautta. (Talib & Lipponen 2008, 37, 46.)

Maahanmuuttajalasten jo syntymässä muodostunut etninen identiteetti voi olla hyvin vahva, joten vanhan ja uuden kulttuurin yhteen liittämisen voi olla ristiriitaista tasapainottelua erilaisten odotusten ja arvojen välillä. Kestävän kulttuurillisen monimuotoisuuden rakentuminen vaatiikin sekä syntyperäisiltä että maahan muuttaneilta oman identiteetin tarkastelua, sekä tahtoa kyseenalaistaa ja kehittää sitä. (Talib & Lipponen 2008, 34, 37.) Nykykäsityksen mukaan tämä on mahdollista, koska minuus ja identiteetti eivät ole annettuja, vaan niitä tietoisesti työstetään monin eri identiteettityön keinoin (Saastamoinen 2006, 170). Monikulttuurinen ymmärrys alkaakin itsen ymmärtämisestä, ja siten yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden tasapainoinen käsittely voi tuottaa luottamuksen siitä, ettei toisia ihmisiä tarvitse nähdä itselle uhkana (Räsänen 2008, 257).

3.4 Identiteetin rakentuminen koulussa

Oppilaan identiteetin ja itsetunnon rakentamisessa on koulusta saadulla tuella keskeinen rooli. Kasvamisen ryhmässä tapahtuu suurelta osin peilatussa itseä muihin, jolloin oppilaiden omat elämäntarinat voivat toimia peilipintoina myös muiden oppilaiden identiteettien rakentumiselle. (Talib 2001, 57.) Luova, tarinallinen, identiteettiä tukeva toiminta ei ole kuitenkaan koulussa mahdollista ilman, että sitä harjoitellaan ja että sille luodaan sijaa. Oppilaiden luovuuden kokemista onkin mahdollista herkistää myös koulussa oikeissa olosuhteissa harjoitellen, sillä oman paikan löytymisen maailmassa voidaan nähdä rakentuvan pohjimmiltaan mielikuvituksen voimaan. (Bruner 1996, 41; Talib 2001, 57–58.)

Yhtenä nykykoulun pedagogisena tavoitteena voidaan nähdä olevan se, että oppilaille kehittyy kyky tarkastella omaa perinnettään ja identiteettiään mahdollisimman laajasti. Oman kulttuuritaustan ja käyttäytymisen kulttuurisidonnaisuuden tiedostaminen voi johtaa ennakoasenteiden tunnistamiseen ja erilaisuuden ymmärtämiseen. (Pitkänen 2014, 10–11.) Uuden identiteetin rakentumisessa nousevat keskeisiksi myös ympäristön ja kasvattajien asenteet lapsen taustaan ja hänen puhumaansa kieleen, sillä ne muokkaavat vahvasti lapsen identiteetin rakentumista (Paavola & Talib 2010, 28–29). Koulun ollessa lapsen ja nuoren keskeinen olinpaikka, identiteetin rakentaminen tapahtuu vahvasti kouluympäristössä. Opettajalla on näin ollen kasvattajana ja usein läheisimpänä uuden kulttuurin edustajana lapsen identiteetin rakentamisen tukemisessa suuri rooli.

3.5 Opettajan eheä identiteetti avaimena hyvään monikulttuurisuuskasvatukseen

Opettajalle tärkeä ammatillinen taito on kyky tunnistaa ja hallita omat tunteensa. Kriittinen tunteiden tutkiskelu ja opettajan oman identiteetin pohtimisen tarve on erityisen tärkeää silloin, kun opettaja kohtaa yhä monikulttuurisemman ja moniarvoisemman luokan (Talib 2002b, 58–59). Kulttuurinen monimuotoisuus tuo koulun arkeen uusia ja ennalta arvaamattomia tilanteita, joita opettajat joutuvat kohtaamaan, ja jos opettajan koulutus tai kokemus ei ole riittävää, joutuu hän tukeutumaan oman

intuitionsa ja elämänkokemuksensa muokkaamiin toimintamalleihin. Talib toteaa epävarmuuden tunteiden saattavan ilmetä etäisyytenä itsen, oppilaisiin ja vanhempiin, ja omaa epävarmuutta voidaan yrittää peitellä kielteisellä suhtautumisella oppilaisiin. (Talib 2001, 53.) Hän toteaa kulttuurien välistä kohtaamista ja maahanmuuton problematiikkaa käsittelevässä tutkimuksessaan myös, kuinka opettajat maahanmuuttajalapsia opettaessaan ovat kokeneet koulutuksen ja kokemuksen puutteen lisäksi ajan ja resurssien puutetta, jotka kaikki ovat lisänneet opettajien turhautumisen tunteita työssään (Talib, 1999, 93–94; Talib 2001, 53).

Opettajuuden ollessa vahvasti sidoksissa opettajan omaan identiteettiin, voi vain itsensä kohdannut ja hyväksynyt ihminen sietää erilaisuutta, sekä tulla ristiriitojen kanssa toimeen. Opettajan työssä ammatillisesti toimiminen edellyttääkin siis Talibin mukaan oman minän ja oman tarinan tuntemista. Identiteetin selkiinnyttämisen sanoo Talib tapahtuvan oman elämäntarinan selvittämisen kautta. (Talib 2002b, 62–64.) Tämän vuoksi oman kulttuurisen identiteetin selvittäminen voidaan nähdä tärkeäksi erityisesti maahanmuuttajataustaisia oppilaita opettaville. Oman elämäntarinan tietoisesta työstämisestä avulla opettajan on mahdollista ymmärtää oman itsensä lisäksi oppilaitaan, joiden identiteetin rakentamisen tukena olemisen voidaan nähdä olevan opettajan työn tärkeimpiä tehtäviä (Talib 2001, 56–57).

3.6 Identiteetin käsittely ja monikulttuurisuuteen kasvattaminen kuuluvat opetussuunnitelman sisältöihin ja tavoitteisiin

Maahanmuuttajalapsille tarkoitettua perusopetukseen valmistavaa opetusta (tämän tutkimuksen yhteydessä käytetään myös lyhennettä VALMO) ohjaa perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma (tämän tutkimuksen yhteydessä käytetään myös lyhennettä VAOPS 2015). Perusopetukseen valmistavaa opetusta voidaan järjestää kaikille perusopetusikäisille maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joiden suomen tai ruotsin kielen taito ei ole riittävällä tasolla opetuksen seuraamiseen perusopetuksen ryhmässä. Kielitaidon lisäksi myös oppilaiden muut opiskeluvalmiudet voivat vaatia harjaantumista ennen perusopetukseen siirtymistä. (Kyttälä, Sinkkonen & Hautala 2011, 4; Opetushallitus 2012, 3.) Valmistava opetus kestää yleensä yhden lukuvuoden ajan ja sen päätavoitteena on

riittävä suomen tai ruotsin kielen taso sekä muut tarpeelliset valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten (Kyttälä ym. 2011, 4; VAOPS 2015,1).

Perusopetukseen valmistavan opetussuunnitelman mukaan valmistavan opetuksen tavoitteena on kuitenkin myös edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan, sekä tukea jokaisen oppilaan oman kieli- ja kulttuuri-identiteetin tuntemusta. Opiskelu perusopetukseen valmistavassa opetuksessa pyrkii opetussuunnitelman mukaan vahvistamaan oppilaan taitoja toimia sekä kulttuurisesti monimuotoisessa yhteiskunnassa että myös kulttuurien välisesti. Opetuksella pyritään kannustamaan oppilaita vuorovaikutukseen kantaväestön kanssa sekä edistämään hyviä etnisiä suhteita. (VAOPS 2015, 6, 9.)

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa ohjataan toteuttamaan muiden kuin suomen kielen opetuksessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014 (tässä tutkimuksessa käytetään myös lyhennettä POPS) kirjattuja tavoitteita ja sisältöjä soveltuvin osin (VAOPS 2015, 1). Niissä kuvataiteen tehtäväksi kerrotaan oppilaan ohjaaminen tutkimaan ja ilmaisemaan kulttuurisesti moninaista todellisuutta taiteen keinoin. Opetussuunnitelmassa mainitaan myös identiteettien rakentumista, kulttuurista osaamista ja yhteisöllisyyttä vahvistava kuvien tuottaminen ja tulkitseminen oppilaiden omiin kokemuksiin ja mielikuvitukseen pohjaten. Oppilaille tulee POPS:n mukaan myös tarjota tapoja arvottaa todellisuutta ja vaikuttaa siihen. (POPS 2014, 143.)

Taideoppimisen nähdään POPS:ssa olevan sekä yksilöllistä että yhteisöllistä. Kuvataiteen nähdään tukevan oppilaan identiteettien rakentumista ja hyvinvointia sekä osallistavan oppilasta. Tämän vuoksi jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet tulisi ottaa huomioon ja luoda tältä pohjalta turvallinen, moninaisuutta kunnioittava sekä itseilmaisuuksiin rohkaiseva ilmapiiri, mutta lisäksi opetuksen tulisi luoda myös perustaa oppilaiden mahdollisuudelle tuntea itsensä toimijoiksi ympäristössään. Myös kulttuuriperinnön tuntemuksen vahvistaminen sekä traditioiden välittyminen ja uudistuminen mainitaan kuvataideopetuksen tehtäviin. Oppilaille tarjottavien ilmaisun keinojen mainitaan olevan monet ja materiaalien monipuolisuuteen kannustetaan tähdäten taiteellisen työskentelyn kautta tapahtuvaan toiminnalliseen oppimiseen myös yhteistyössä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. (POPS 2014, 143, 145.) POPS:n mukaisen kuvataideopetuksen voidaan näin ollen nähdä soveltuvan erinomaisesti monikulttuurisen luokan opetukseen.

4 KUVATAIDEKASVATUS IDENTITEETIN TUKIJANA

4.1 Luovuuteen ohjaava kuvataidekasvatus identiteettien käsittelijänä

Suomalaisen kuvataideopetuksen käytäntöjä tutkinut ja kehittänyt Räsänen huomauttaa taideopetuksen taustalla olevan aina joko opettajan tiedostettu tai tiedostamaton käsitys taiteesta. Koulun taideopetus pohjautuu koulussa opetussuunnitelmastakin huolimatta opettajan valinnoille ja arvostuksille. Erilaiset käsitykset taiteesta, kasvatuksesta ja kuvallisesta kehityksestä tulevat siis esiin taideopetuksen käytäntöinä, jotka voivat tukeutua jäljittelyyn, muotoon tai itseilmaisuun, mutta myös visuaaliseen kulttuuriin painottavaan postmodernistiseen kulttuuriteoriaan. (Räsänen 2008, 14–16.) Ollieuz puolestaan viittaa Schasfoortin (1999) tutkimukseen, jonka mukaan juuri opettajien puutteellinen taidekasvatuksellinen tieto ja taito ohjaavat usein oppilaiden taiteellisten kykyjen aliarvioimiseen sekä vanhanaikaiseen piirtämistä ja jäljittelyä sisältävään passiiviseen taiteentekemiseen (Ollieuz 2011, 46).

Jos taidekasvatus jää vain piirtämisen ja käsillä tekemisen tasolle, eikä siinä keskitytä oppilaan luovuuden lisäämiseen, näkee Ollieuz (2011, 45) sen vaikutuksen lapsen hyvinvointiin jäävän yksiuuloitteiseksi. Myös Bamfordin (2007, 29) mielestä taiteiden roolia luovan ajattelun ja oppimisen edistämässä ei ole täysin tunnustettu, ja että taidekasvatuksessa osaamista arvostetaan itse luovuutta enemmän. Vaikka piirtämisen ja maalaamisen on tutkimusten mukaan todettu voivan toimia oppilaita rauhoittavana (ks. Mantere 2015, 161), voidaan postmoderniin kulttuuriteoriaan pohjaavan taidekasvatuksen ajatella ohjaavan paremmin identiteetin käsittelyyn. Siinä maahanmuuttajalapsille voidaan tarjota mahdollisuus identiteettityöskentelyyn myös silloin, kun kielitaito on sanalliseen itseilmaisuun vielä riittämätön. Tämän vuoksi opettajan tulisi kyetä ohjaamaan oppilaansa postmodernin taiteen tekemisen kautta luovuuteen ja oman monikulttuurisuutensa käsittelyyn, vaikka toisaalta rajatulla ja ei niin luovalla tekemisellä voidaan nähdä olevan myös oma paikkansa sen tarjoaman turvallisuuden tunteen vuoksi.

Perinteistä koulun kuvataidekasvatusta arvostelee myös Freedman (2008), joka peräänkuuluttaa juuri kulttuurisen identiteetin tukemisen huomioimista, sillä inhimilliset perustaidot kehittyvät ainoastaan kulttuurisissa yhteyksissä. Lisäksi oppimisen on todettu olevan tehokkaampaa sen tapahtuessa vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden kanssa. Monikulttuuristuvassa koulussa onkin tarpeen ottaa huomioon oppilaiden uudenlainen itsensä etsimisen ja identiteetin rakentamisen tarve, jota on mahdollista tyydyttää erilaisin taiteellisin yhteistyöprojektein. (Freedman 2008, 44–45.)

Hamble ehdottaakin kuvataidekasvatukseen postmodernia ajattelutapaa, jossa yhteistoiminnallisin taideprojektein, ympäristötaiteen ja etnisen taiteen keinoin rakennettaisiin taideopetusta sosiaalisen ja etnisen moninaisuuden sekä kontekstuaalisuuden periaatteille (Hamble 1995, 41). Tällä tavoin toteutettuna taidekasvatus voi toimia ihmisiä yhdistävänä tekijänä ja siten myös kulttuuristen identiteettien rakentajana. Ihmisenä kasvaminen ja kulttuuri-identiteetti tulisivat myös Räsänen mukaan olla kuvataidetuntien yhtäläistä sisältöä, sillä juuri taide tarjoaa tunteisiin ja empatiaan tukeutuvan reitin ymmärtää sekä omaa että muiden kulttuuria (Räsänen 2004, 82). Tässä tutkimuksessa tutkijat pohjasivat kuvataidekäsitteensä vahvasti postmodernistiseen ja monikulttuuriseen kuvataidekasvatuksen malliin.

4.2 Kuvataide oppimisen tukijana ja identiteetin rakentajana

Wielgosz ja Molyneux (2015, 275) ovat perehtyneet tutkimuksessaan kuvataiteen keinoihin auttaa uuteen kulttuuriin sopeutumisessa Australialaisissa kouluissa. Lisäksi heidän tutkimuksessaan selvitettiin kuvataidekasvatuksen vaikutusta englantia toisena kielenään puhuvien oppilaiden koulumenestykseen. Heidän tutkimusaiheensa on ajankohtainen sekä kansainvälinen, sillä kielellisesti ja kulttuurisesti vähemmistöön kuuluvien lasten koulunkäynnin ongelmat ja oppimisen heikot tulokset ovat tulleet esiin usean kansainvälisen, oppimista mittaavan tutkimuksen kautta (ks. esimerkiksi Programme for International Student Achievement (PISA); Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)).

Wielgosz ja Molyneux kertovat, että tutkimusten perusteella Australiassa kielellisesti ja kulttuurisesti vähemmistöä edustavat lapset suoriutuvat koulussa usein valtaväestöä huonommin. Erityisesti

useilla maahanmuuttaja- tai pakolaislapsilla, joiden koulutausta on vähäinen, riski joutua sosiaalisiin ja akateemisiin haasteisiin on heidän mukaansa suuri. Wielgosz ja Molyneux pyrkivät selvittämään omassa tutkimuksessaan kuinka tätä alisuoriutumista voitaisiin ehkäistä. Yhdeksi toimivaksi keinoksi he huomasivat taidekasvatuksen lisäämisen opetukseen. Heidän mukaansa oppilaiden äidinkielen ja kulttuurisen taustan esiin tuominen kuvataiteellisin keinoin tukee oppilaiden identiteetin rakentumista sekä oppimista koulussa silloin, kun oppilas kohtaa maahanmuuton. Heidän mielestään on välttämättömyyttä kiinnittää huomiota identiteetin rakentumiseen ja positiivisen itsetunnon vahvistumiseen sekä henkilökohtaisella että yhteiskunnallisella tasolla varsinkin tänä päivänä, jolloin kielellinen ja kulttuurinen monimuotoisuus on lisääntynyt. (Wielgosz & Molyneux 2015, 275–277.)

4.3 Taide tunteiden käsittelyn kanavana ja itsetunnon vahvistajana

Taiteen sopeuttavaa vaikutusta ja erilaisten taiteellisten toimintamuotojen käyttökelpoisuutta kouluissa tutkivat myös kanadalaiset tutkijat Rousseau, Drapeau, Lacroix, Bagilishya ja Heusch (2005). He toteuttivat pakolais- ja maahanmuuttajalapsille luovan toiminnan työpajan, jossa vasta maahan saapuneet lapset saivat ilmaista itseään eri taiteen muotoja hyödyntäen. Tutkijoiden päämääränä oli selvittää työpajojen vaikutus uuteen kulttuuriin sopeutumiseen ja kykyyn käsitellä menneisyyttä. Tutkimuksen perusteella taiteellisilla työpajoilla oli positiivinen vaikutus lasten itsetuntoon, ja lisäksi se vähensi tunne- ja käytöshäiriöitä. (Rousseau ym. 2005, 180–181.)

Hyvistä tuloksista huolimatta Rousseau ym. näkevät taiteellisten työpajojen toteuttamisen kouluissa myös ongelmallisena. He muistuttavat, että kouluissa maahanmuuttaja- ja pakolaislasten mielenterveyden edistäminen ja psykoemotionaalisten ongelmien ehkäiseminen taiteen keinoin on haastavaa koulujärjestelmän monimutkaisuuden sekä oppilaiden heterogeenisyyden vuoksi. Heidän mukaansa haasteita tuovat erityisesti oppilaiden erilaiset kulttuuritaustat sekä monenkirjavat kokemukset kotimaastaan ja pakolaisuuden ajoilta. Lisäksi Rousseau ym. tuovat esiin haasteen, jonka Miller & Billings (1994) näkevät syntyvän oppilaiden tasapainotuksessa kahden – sekä koulun että kodin tarjoaman – kulttuurin välillä. Heidän mukaansa kouluissa tarjottava taiteellinen tekeminen voi tahattomasti suurentaa kuilua lapsen kahden, toisistaan erillään olevan kulttuurin välillä. (Rousseau ym. 2005, 180–181, 183.)

Oman haasteensa Rousseau ym. tutkimuksen toteuttamiseen toivat taiteellisiin työtapoihin osallistuneiden ryhmien opettajat, jotka etukäteen ilmaisivat huolensa siitä, että taiteellinen toiminta saattaisi avata oppilaiden vanhat haavat ja nostaa esiin traumat. He pelkäsivät, etteivät koulun palvelut pystyisi vastaamaan oppilaiden tarpeisiin. Vaikka tutkimuksen aikana nämä huolenaiheet eivät toteutuneet, opettajat kokivat koulun rutiinien häiriintyneen jonkin verran sen vuoksi, että lapsille annettiin tilaa ilmaista luovuuttaan ja tunteitaan. (Rousseau ym. 2005, 184.)

Haasteista huolimatta tutkijat näkevät tärkeänä tuoda taiteellisen työskentelyn osaksi opetusta. Heidän tutkimuksensa tulokset puhuvat sen puolesta, että koulussa toteutettavilla luovan ilmaisun työpajoilla on positiivinen vaikutus maahanmuuttaja- ja pakolaislasten itsetuntoon. Lisäksi he pitävät arvokkaana sitä, että taiteellinen työskentely vahvistaa lasten tunnetaitoja sekä parantaa käyttäytymistä. (Rousseau ym. 2005, 183–184.)

4.4 Kokemuksia kuvataiteen käytöstä Suomessa maahanmuuttajalasten parissa

Suomessa maahanmuuttajalasten ja -nuorten kanssa on toteutettu erilaisia monitaiteisia projekteja, joissa on ollut kyse taiteiden käytöstä lasten kasvun ja kehityksen tukemisessa monikulttuurisessa koulussa. Tällaisia projekteja ovat olleet esimerkiksi TAIKOMO, eli taidekasvatus monikulttuurisessa koulussa ja TAIMI, eli ”taide ja minuus”, sekä ”Kuvataideprojekti työpajapedagogiikan menetelmänä”. (ks. Friman 2016; Sava 1998, Sava 2001; Sava & Bardy 2002.) Näissä projekteissa on ollut mukana lapsia ja nuoria, joiden identiteetti on ollut hauras muun muassa maahanmuuton vuoksi. Hankkeiden tarinallinen kuvatyöskentely on mahdollistanut mukana olleille lapsille esimerkiksi kuvan tekemisen ja sanallisen kerronnan keinoin omaan elämään ja kokemuksiin keskittymisen. (Löytönen & Sava 2011, 114.)

TAIKOMO:n monitaiteinen työskentely perustui Itä-Helsinkiläisessä peruskoulussa toteutettuun kolmivuotiseen toimintatutkimukseen, jonka päätehtävänä oli kehittää peruskoulun taidekasvatuksen opetussuunnitelmaa ja opetusta niin, että niissä huomioidaan monikulttuuristuva koulu ja lasten kas-

vuoympäristö. Hankkeen tehtävänä oli myös kehittää ja tutkia kuvataide- ja elämispohjaisten opetuskokonaisuuksien toimivuutta käytännön opetustilanteissa, joissa tavoitteena oli tukea oppilaiden uutta kulttuurista identiteettiä, dialogista kohtaamista sekä sijoittumista uuteen kulttuuriympäristöön. (Sava 1998.)

TAIKOMO -hankkeen toiminta pohjautui useille peruseriaatteille, joista yksi oli pitää taiteellinen prosessi kaiken aikaa keskeisimpänä osana opetusta. TAIKOMO:n yhtenä keskeisenä periaatteena oli myös pyrkiä pysähtymään kuuntelemaan ja katselemaan kaikkien oppilaiden töitä kuullen jokaisen omaa kulttuurista tarinaa. Postmodernina perususkomuksena TAIKOMO:ssa oli lisäksi ajatus siitä, että kulttuurisen moninaisuuden kohtaamiseen ei riitä verbaaliseen kieleen rajattu opetus, vaan minuuden ja kulttuurisen identiteetin ymmärtämiseen sekä kohtaamisen kehittymiseen vaaditaan koulussa monitaiteellista ilmaisua. Sava viittaa tämän yhteydessä Deweyn (1934) ajatukseen taiteellisen toiminnan älyllisyydestä sekä taideteosten itseisarvosta tiedonlähteinä. Deweyn käsityksen mukaan taiteet voivat tavoittaa sellaisia kokemuksen puolia ihmisestä, joita verbaalinen kieli ei yksin voi koskettaa. (Sava 1998, 59–60, 67.)

TAIKOMO-tutkimushankkeen tulokset olivat moninaisia. Haasteiksi toimintaa arvioitaessa koettiin muun muassa monikulttuurisuuskäsitteen ymmärryksen ristiriidat opettajien ja tutkijoiden välillä, luokkien levottomuus ja työskentelyn haastavuus sekä aikaa vievät etukäteisvalmistelut. Projekti nähtiin kuitenkin puutteineenkin hyvänä esimerkkinä siitä, kuinka koulun työskentely voidaan rakentaa taidekasvatuksellisista lähtökohdista kulttuuristen kysymysten päälle. Koulu nähtiin kuitenkin myös hyvin normatiivisena ympäristönä ja projektin myötä tutkijoille heräsi kysymys siitä, kuinka monikulttuurinen peruskoulu voi olla, sillä koulun toimintaa määrittävään opetussuunnitelmaan on piiloon kirjattuna suomalaisen valtakulttuurin arvot. (Pekkarinen 2001, 27–34.)

Helsingissä lasten taidetalo Annantalon taiteilijat jalkautuivat keväällä 2010 työskentelemään päiväkoteihin ja peruskouluihin. Salomäki & Ruohonen (2011) kertoivat tutkimuksessaan kokemuksia kevään toiminnasta ja sen vaikutuksista oppilaiden hyvinvointiin. Oppilaiden vastausten mukaan taiteen tekeminen sai heidät tuntemaan paljon erilaisia myönteisiä tunteita ja hyvää oloa. Taide antoi heille myös kanavan itseilmaisulle. Opettajien vastauksissa korostui uusien ideoiden saaminen taiteen käyttämiseen opetuksessa, ja projekteja kuvailtiin hyvin myönteisesti. Opettajat huomioivat vastauksissaan myös sen, kuinka oppilaat uskalsivat ilmaista itseään ja kuinka projektin aikana tapahtuneella

onnistuneella ryhmätyöskentelyllä oli myönteisiä vaikutuksia luokan ilmapiiriin ja kouluviihtyvyyteen. Taiteilijat kohtasivat kuitenkin myös useita työskentelyhaasteita, joista tässä mainittakoon koulun kiireiset aikataulut, epäsojivat työskentelytilat, materiaalien hankala kuljettaminen sekä suuret opetusryhmät ja niihin väsyneet opettajat. Tulokset kertovat kuitenkin siitä, kuinka taiteilijoiden ja koulun välinen yhteistyö rikastaa koulutyöskentelyä monin tavoin ja luo uusia opetusmetodeja. (Salomäki & Ruohonen 2011, 89, 96, 98–100.)

4.5 Hyvinvointia kuvataiteellisen identiteettityön kautta

Kuvataidekasvatuksen opettaja Räsänen toteaa taiteessa olevan kyse itsen jäsentämisestä suhteessa yhteisöön ja ympäristöön. Identiteetin ollessa sekä persoonallista että sosiaalista, voidaan koulun kuvataidekasvatus nähdä myös identiteettityönä, jossa oppilas voi kuvallisesti työstää ja tutkia suhdettaan sekä itseensä että toisiin. Räsänen on pohtinut kuvataiteita opettavan opettajan roolin muutosta taitojen opettajasta kulttuurikasvattajaksi ja pitääkin luomaansa monikulttuurisen identiteetin mallia hyvänä pohjana nykypäivän kuvataideopetukselle. Monikulttuurisuuden huomioiminen koulun taideopetuksessa tähtää lapsen tukemiseen monikulttuuristuvassa maailmassa. Monikulttuurisen lukutaidon opettelemisen tulisi hänen mukaansa alkaa minäkuvasta, jonka avulla voidaan alkaa hahmottaa oman identiteetin vahvistumisen kautta myös muiden oppilaiden identiteettien kulttuurisia ulottuvuuksia. (Räsänen 2008, 252, 257.)

Kuvataideopettaja ja taideterapeutti Mantere toteaa (2015) kuvataiteen olevan harvoja hetkiä koulussa, jolloin oppilas pääsee tuottamaan jotain omaa. Mitä enemmän tuottamiseen liittyy omia havaintoja, valintoja ja itse keksittyä, sitä enemmän oppilas kokee työnsä osaksi itseään, ja sitä enemmän se vahvistaa hänen käsitystä itsestään antaen hänelle kokemuksen siitä, että juuri hän on olemassa. Oppilaan minäkäsitystä tukee myös se, kun opettaja huomioi oppilaan työn. Toisaalta töitä tarkastellessaan oppilas saa mahdollisuuden tarkastella työtään sekä samalla itseään kuin ulkoapäin suhteessa muihin ja muiden töihin. Tämä kehittää oman minän tasapainoista tarkastelua ja realistisen minäkuvan kehittymistä. (Mantere 2015, 158.)

Taidekasvatuksen yhtenä haasteena voidaan taideterapian uranuurtajan Edith Kramerin (1971) mukaan sanoa olevan eksyksissä olevan lapsen sisäisen kaaoksen muotoileminen mielikuviksi sekä itsehavainnoinnin opettaminen. Kaikki rakennetta luova sekä taidon hallintaa lisäävä vahvistaa samalla myös haurasta identiteettiä ja minäkuvaa. (Kramer 1971; Mantere 2015, 160.) Kuvataiteellinen työskentely vaatii oppilaalta kuitenkin omia, itsenäisiä valintoja, joihin ei ole mahdollista josta tilanteesta päästä. Luova ja rauhallinen työskentely on levottomassa mielentilassa olevalle lapselle mahdotonta, mutta kaavamainen ja säädelty työskentely sen sijaan voi rauhoittaa levotonta lasta. (Mantere 2015, 161.) Tavallisessakin perusopetuksen luokassa on lapsia, jotka syystä tai toisesta ovat rauhattomia, mutta valmistavan opetuksen piirissä voidaan olettaa olevan enemmän levottomuutta.

Luokan ilmapiirin turvallisuus on myös yksi ratkaiseva tekijä luovan työskentelyn mahdollistajana, sillä luovuus ja omaperäisyys ovat vähemmän pelottavia hyväksyvässä ympäristössä. Ongelmallisia lapsia on mahdollista ohjata luovaan työskentelyyn myös silloin, jos opettajalla on riittävä tieto lapsen kuvallisen ilmaisun kehityksestä, opettaja on valmis myötäelävään ymmärtämiseen, ja jos hänellä on oppilaisiinsa luottavainen suhde. (Mantere 2015, 161–163; Räsänen 1978.) Opetustilanteessa luokan sisäisillä vuorovaikutussuhteilla on suuri merkitys siksikin, että luokan sisäiset tiedostamattomat normit säätelevät sitä, mitä tunnilla tapahtuu tai miten oppiaineeseen suhtaudutaan. Tämän lisäksi Mantere huomauttaa, kuinka vaikutuksensa taiteen opetustilanteeseen on myös sillä, millainen suhde, tieto ja taito taiteeseen sekä kuvataiteen opettamiseen opettajalla itsellään on. Mantere painottaa lisäksi sitä, että oppilaan minäkuvan ja identiteetin kehityksen tukeminen voi tapahtua vain opettajan oman kehityksen tahtiin. (Mantere 2015, 163.)

Identiteetin ollessa paljon muutakin, kuin vain tajunnallinen, kognitiivinen rakennelma, vaikuttaa sen muotoutumiseen sekä psykomotorinen, sosiaalinen että tunnetason oppiminen. Tärkein peruste taidekasvatukselle identiteetin rakentumisessa onkin juuri sen luovuudessa, sillä luovien työskentelytapojen avulla on mahdollista päästä käsiksi ihmisyyden eri puoliin, ja siten tukea identiteetin kehittymistä. (Ollieuz 2011, 53–54.) Taiteellinen prosessi pystyy siis paljastamaan jotain tärkeää sekä itse teoksesta että sen tekijästä. Toisaalta taiteellinen tekeminen voi olla oman elämän ja siinä koetun rakentamista taiteen keinoin muiden kanssa jaettavaksi. (Löytönen & Sava 2011, 106.) Taiteen tehtävän identiteetin vahvistamisessa voidaan nähdä olevan siis kaksisuuntainen (Sava 2007, 120).

Vaikka luovuuden ja taiteellisen toiminnan toteuttamisessa luokkatilanteessa olisi alan asiantuntijoiden mukaan omat haasteensa, pohjasivat tutkijat oletuksensa näkemykselle, jonka mukaan kuvataiteen tekemisen kautta on mahdollista koskettaa sellaisia olemisen puolia, jotka muussa koulutyöskentelyssä jäävät helposti piiloon. Aiemmin tässä tutkimuksissa mainittuihin tutkimuksiin pohjaten tutkijat olettivat myös, että oman itsen kohtaaminen olisi ratkaisevaa etenkin maahanmuuttajia opettavalle opettajalle, sekä itseään etsivälle maahanmuuton kokeneelle lapselle tai nuorelle. Itsen kohtaaminen saattaa oletustikin olla hankalaa ja epätoivottua, mutta sen oletettiin edistävän oppilaan ja myös opettajan hyvinvointia nyt, ja tulevaisuudessa.

4.6 Taiteen terapeuttisuus sekä kuvataideterapian ja kuvataidekasvatuksen erot

Taiteen tekemisen tuottamaa yleistä hyvinvointia on tutkittu useissa tutkimuksissa, ja taide mainitaan usein monessa yhteydessä terapeuttisena. Vaikka koulun kuvataideopetus ja taideterapia onkin syytä erottaa toisistaan, soveltaa Mantere taideterapian periaatteita opettajan työssään (Rankanen 2011, 25). Myös professori Sava on soveltanut taideterapian näkökulmaa edellä esitellyissä monikulttuurisen koulun taidekasvatustoimintaa tutkivassa ja kehittävässä TAIKOMO-hankkeessaan, sekä nuorten syrjäytymisen ehkäisyä tarkastelevassa Syreenin TAIMI -tutkimusprojektissaan (Sava & Vesanen-Laukkanen 2004). Mantere toteaaakin, että jokainen taidekasvattaja on tekemisissä taiteen terapeuttisuuden kanssa (Mantere 1996, 54). Kuvataidetta opettavan opettajan ja kuvataideterapeutin roolit, opetusmenetelmät ja tavoitteet ovat kuitenkin erilaiset, joten luova, kuvataiteellinen työskentely henkilökohtaisella tasolla opetustilanteessa on erilaista, kuin terapiatilanteessa (Rankanen 2011, 198).

Kuvataideterapian opettaja, kuvataideterapeutti Rankanen toteaa taiteen ja kuvataiteen tekemisen mahdollisen terapeuttisuuden olevan yksilöllistä, eikä terapeuttisuutta voi ulkoa päin pakottamalla luoda. Taiteen terapeuttisuus voidaan kokea yhtä hyvin joko taiteellisesti työskennellessä, tai taidekasvatuksellisessa tilanteessa. (Rankanen 2006, 194.) Pakollisissa opetusryhmissä, kuten koululuo-

kassa, rakentavan terapeutisuuden kokemusta voikin olla mahdoton saavuttaa, ja toisaalta taidetyöskentelyn aikana koettu terapeutisuus voi myöhemmin ollakin oppilasta haavoittavaa toisten reaktioiden, arvioiden tai kommenttien myötä (Rankanen 2011, 26–27).

Tunnekokemusten kuvallinen ilmaisu saattaa herättää oppilaassa ahdistusta varsinkin luokkatilanteessa, jonka ilmapiiri harvoin tukee henkilökohtaiselle tasolle menemistä. Myös opettajaa saattaa taiteellinen työskentely ahdistaa, ja hän saattaa kokea epävarmuutta sekä pelkoa tilanteen hallinnan menettämisestä. Tämä voi näkyä opettajan haluna pitää taiteellinen työskentely sellaisella tasolla, jossa voimakkaita tunteita ei ilmene. (Kramer, 1971; Mantere 1996, 56.) Itsen ilmaisun mahdollisesti paljastamat tunteet saattavat myös asettaa koko muun opetusryhmän, opettajan mukaan lukien, kohtaamaan omaa haavoittuvuuttaan. Opettajan voidaankin olettaa tuntevan epätietoisuutta siitä, miten käsitellä esiin nousseita asioita. (Rankanen 2006, 196.) Toisaalta voidaan myös olettaa, ettei opettajalla aina välttämättä ole riittäviä keinoja vapauttaa oppilaitaan ilmaisulliseen työskentelyyn, vaikka halukkuutta olisikin, ja siksi luova työskentely jätetään väliin (Mantere 1996, 56).

Jotta kuvataidetyöskentely olisi minää eheyttävää, ja siten myös terapeuttisena pidettyä, tulee luokan ilmapiirin olla ymmärtävä ja kunnioittava. Opettajalla tulisi lisäksi olla rohkeutta kohdata sekä nostaa luokassa esiin haastaviakin aiheita, sillä muutoin oppilaan tekemä kuvallinen teos saattaa jäädä ikään kuin käsittelemättä ja vastaanottamatta, vaikka oppilas olisikin halunnut paljastaa itsestään jotain. Ajan puute, ryhmän suuruus ja turvattomuus ovatkin usein esteinä opetustilanteissa empaattiselle vastaanottamiselle. (Rankanen 2011, 196–197.) Taidekasvatuksen ja luovan toiminnan tavoitteena on kuitenkin psyykkinen tasapaino, joten oppilaiden erilaiset taustat olisi otettava kuvataidetuoneillakin huomioon (Räsänen 2008, 82).

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksessa selvitetään VALMO-kurssin opettajaopiskelijoiden suhtautumista kuvataiteellisten tehtävien käyttämiseen valmistavassa opetuksessa oppilaiden identiteetin rakentumisen tukemisessa. Suhtautumista lähestytään selvittämällä opettajien mielipiteitä tehtävien käyttökelpoisuudesta ja niiden käyttämiseen liittyvistä haasteista VALMO:ssa.

Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Miten käyttökelpoisena opettajat näkevät kuvataiteelliset tehtävät maahanmuuttajaoppilaiden identiteetin tukemisessa?
2. Millaisia haasteita opettajat näkevät kuvataiteellisessa työskentelyssä olevan perusopetukseen valmistavassa opetuksessa?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimus oli laadullinen tapaustutkimus, jossa tutkimuksen kontekstina toimi perusopetukseen valmistavaan opetukseen valmiuksia antava täydennyskoulutuskurssi, ja tarkemmin sen aikana toteutettu kuvataiteellinen opetuskokeilu, jonka ohessa osallistujilta kerättiin sekä kirjallista, suullista että kuvallista aineistoa. Tutkimuksen konteksti oli ainutkertainen, sillä samanlaista valmistavaan opetukseen perehdyttävää kurssia ei oltu aiemmin Suomessa järjestetty. Kurssi järjestettiin yliopiston tiloissa perjantai-iltaisina ja lauantapäivisin noin kahdesti kuukaudessa. Kurssi alkoi maaliskuussa 2016 ja päättyi saman vuoden lokakuussa. Kurssi kesti siten kahdeksan kuukautta.

Koko kurssin laajuus oli 15 opintopistettä ja sen opetussuunnitelma (ks. Liite 1) oli tavoitteiltaan sekä sisällöltään monipuolisesti valmistavaan opetukseen valmiuksia antava. Tämän tutkimuksen osuus koko kurssista oli hyvin pieni, sillä tutkimuksen toiminnallinen osuus vei kurssin tapaamiskerroista aikaa vain yhteensä neljä tuntia. Nämä tunnit jakautuivat kahteen tapaamiskertaan, joiden aikana opettajaopiskelijat toteuttivat kaksi kolmesta opetuskokeiluun kuuluvasta kuvataidetehtävästä. Kolmas tehtävä jäi osallistujien itsenäisesti toteutettavaksi kesätehtäväksi. Lisäksi tapaamisten aikana kerättiin kirjallinen tutkimusaineisto. Tapaamisten ulkopuolella teetettiin osallistujilla ennen ensimmäistä tapaamista kulttuuri-inventaario -tehtävä (ks. Liite 2) sekä kurssin lopuksi loppukysely.

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin Räsäsen laajan kulttuurikäsitteen mallia tutkimukseen osallistuneilla teetetyin kulttuuri-inventaario -tehtävän suunnittelussa. Tehtävällä pyrittiin suuntaamaan osallistujien ajatukset omaan identiteettiin ja sen monimuotoisuuteen. Lisäksi osallistujien toteuttamat kuvataiteelliset tehtävät suunniteltiin siten, että tehtävien kautta Kulttuurikukan terälehdet tulisivat tarkastelun kohteiksi. Tehtävien avulla pyrittiin siis ohjaamaan osallistujat tarkastelemaan identiteettiään ja sen osa-alueita monipuolisesti. Kuvataidetehtävien tarkoitus oli myös tarjota opettajaopiskelijoille konkreettisia ideoita valmistavan luokan oppilaiden opettamiseen ja heidän identiteettiensä tukemiseen. Opetuskokeilun kautta tutkijat puolestaan saivat seurata tehtävien suorittamista käytännössä, sekä keräsivät palautetta niiden toteutuksen käyttökelpoisuudesta ja haasteista perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Kuvataiteelliset tehtävät eivät siten toimineet suoraan aineistona tutkimukselle, vaan välineenä tutkimuksen toteuttamisessa.

6.1 Tutkimusjoukko

Tutkimukseen osallistuivat aikuisopiskelijat, jotka olivat tutkimuksen aikaan opiskelijoina yliopiston tarjoamassa perusopetukseen valmistavan opetuksen (VALMO) opettajan työhön lisävalmiuksia antavassa täydennyskoulutuksessa. Osallistuminen tutkimukseen kuului osaksi opintoja, mutta oli vapaaehtoista, eikä tutkimus vaikuttanut opiskelijoiden opintosuoritukseen. Tutkimusjoukko (N=18) muodostui valmistavien luokkien opettajista (n=9), luokanopettajista (n=5), joista yhdellä oli ollut pienryhmässä luokallaan valmistavan opetuksen oppilaita, luokanopettajaopiskelijoista (n=3), sekä yhdestä Venäjällä luokanopettajana toimineesta opettajasta (n=1), jolla ei kuitenkaan ollut sillä hetkellä luokanopettajan työtä. Opettajakokemusta opettajina toimineilla oli yhdestä vuodesta 27 vuoteen. Kokemusta valmistavan luokan opetuksesta osallistujilla oli enimmillään kaksi vuotta.

Osallistujat työskentelivät tai opiskelivat eri puolilla Etelä-Suomea. Heistä 15 oli naisia ja kolme miehiä, ja he olivat iältään 25–57-vuotiaita. Osallistujista neljä oli asunut pidemmän jakson (11–40 vuoden välillä) elämästään muualla kuin Suomessa: kaksi Venäjällä, yksi Virossa ja yksi Ranskassa. Yhdellä heistä oli äidinkielenään suomi, yhdellä viro ja kahdella venäjä. Osallistujista 10 oli lisäksi asunut jonkin aikaa ulkomailla. Kuvataiteeseen erikoistuneita oli kaksi opettajaa, joilla oli luokanopettajankoulutuksen tarjoamat kuvataiteen sivuaineopinnot. Kuvataidetta oli opettanut luokalleen 11 opettajaa.

6.2 Tutkimusmenetelmä

Tämä tutkimus oli monimenetelmällinen, sillä tutkimusaineistoa kerättiin kirjallisella tehtävällä, kyselylomakkeilla sekä haastatteluilla. Tutkimuksen teossa hyödynnettiin myös kokemuksellista käsitysten muodostumista osallistamalla tutkittavat kuvataiteelliseen tuottamiseen (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 164). Tähän päädyttiin siksi, että valmistavan luokan opettajien haluttiin kokevan itse, kuinka kuvataiteellinen työskentely voi toimia apuna oman identiteetin rakentamisessa sekä muiden identiteetteihin tutustumisessa. Tarkoituksena oli antaa opettajille myös kuvataiteellisen toiminnan esimerkkejä omaan työhönsä valmistavan opetuksen luokissa. Tutkimuksen kannalta tärkeimpänä ta-

voitteena oli kuitenkin saada osallistujien omakohtaisen kokemuksen kautta paremmin selville näkivätkö he kuvataiteellisella toiminnalla olevan oppilaiden identiteettiä tukevaa vaikutusta, ja siten paikkaa osana perusopetukseen valmistavaa opetusta.

Monimenetelmällisyyden hyödyntäminen on hyvin tyypillistä tapaustutkimukselle, sillä tapaustutkimus on jo lähtökohtaisesti tutkimustapa, joka sisältää erilaisia menetelmiä ja aineistoja (ks. Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9). Myös tässä tutkimuksessa aineistoa kerättiin sekä määrällisin että laadullisin menetelmin, painottaen kuitenkin vahvasti laadullista tiedonkeruumenetelmää. Laadullisella tutkimuksella on mahdollista päästä lähelle tarkasteltavaa ilmiötä, joten pääosin laadullisten menetelmien käyttäminen tämän tutkimuksen teossa oli hyvin perusteltua (ks. Häikiö & Niemenmaa 2007, 42; Pitkäniemi 2009, 334). Sen sijaan määrällisin menetelmin saatua tietoa käytettiin suhtautumisen laadun määrittämisen lisäksi lähinnä laadullisen aineiston tukena ja kokonaiskuvan rakentamisen apuna pyrkimättä yleistämään tuloksia tutkimusjoukon ulkopuolelle (ks. Alasuutari 1995, 37).

Tutkimuksen aineistoa kerättiin koko tutkimusjoukolta yhdellä kirjallisella tehtävällä, osallistujien taustatietoja kartuttavalla lomakkeella, neljällä kyselylomakkeella sekä kahdelle osallistujalle teetetyllä puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Kyselylomakkeilla saatu aineisto toimi myös teemoittelun pohjana sekä myöhemmin apuna haastattelupohjan rakentamisessa. Näiden aineistojen lisäksi osallistujien tekemät kuvataiteelliset tehtävät valokuvattiin ja ne toimivat apuna osallistujiin tutustumisessa sekä tutkimuksen dokumentoinnissa.

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti myös tämä tutkimus pyrki kuvaamaan todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (ks. Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2009, 161). Tapaustutkimusta voi luonnehtia lisäksi perusteelliseksi ja tarkkapiirteiseksi kuvaukseksi tutkittavasta ilmiöstä (ks. Laine ym. 2007, 9). Tutkimuksen teossa tavoitteena olikin lähestyä tutkittavaa ilmiötä monipuolisesti ja tuoda selkeästi esiin osallistujien merkityksellisiksi mieltämiä asioita. Päämääränä oli lisäksi löytää osallistujien antamien merkitysten mahdollisia yhteneväisyyksiä ja eroja, sekä niitä selittäviä tekijöitä. Oli siis perusteltua, että tutkimuksessa hyödynnettiin sekä menetelmä- että aineistotriangulaatiota, sillä näin kyettiin tarkentamaan kuvaa tapauksesta ja vahvistamaan sen selitysvoimaa (ks. Vilka, Saarela & Eskola 2018, 198).

Lisäksi perusteltua oli käyttää teemahaastattelua tutkimusmenetelmänä. Hirsjärven ja Hurmeen (2011) mukaan teemahaastattelulle ominaista on se, että kysymykset eivät ole yksityiskohtaisia tai sanasta sanaan yhteneväiset kaikille haastateltaville, vaan haastattelu etenee tutkimuksen keskeisten teemojen varassa. Tällöin tutkimus ei ole enää niin sidottu tutkijan näkökulmaan, jolloin myös haastateltavien oma ääni pääsee paremmin kuuluviin. Teemahaastattelun vahvuudeksi voikin nähdä sen, että se ottaa huomioon ja pitää keskeisinä ihmisten tulkintoja asioista sekä ihmisten asioille antamia merkityksiä. Teemahaastattelussa huomioidaan lisäksi se, että nämä merkitykset syntyvät aina vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47–48.)

Tapaustutkimuksessa pyritään myös siihen, että tapauksen kuvauksesta saataisiin mahdollisimman ymmärrettävä (Laine ym. 2007, 31). Tässä tutkimuksessa haluttiin kuvauksen avulla luoda lukijalle selkeä kokonaisuus, josta kuitenkin on myös helppo löytää erilaisten yksilöiden esiin nostamia näkökulmia ja ymmärtää niiden taustalla olevia syitä. Tutkijat halusivat olla avoimia mahdollisille aineistosta esiin nouseville yleisesti tärkeille teemoille, ja siten ymmärtää tutkittavaa ilmiötä myös yleisemmällä tasolla (ks. Häikiö & Niemenmaa 2007, 48–49; Leino 2007, 214.) Pyrkimyksenä oli siten valottaa lukijalle sekä aineistosta muodostuvaa yleiskuvaa että siitä esiin nousevia yksityiskohtia (ks. Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 23).

6.3 Aineisto ja aineistonkeruu

Tutkimusaineiston kerääminen aloitettiin touko-kesäkuussa 2016 teettämällä osallistujille ensin kirjallinen kulttuuri-inventaario -tehtävä (ks. Liite 2). Tehtävässä jokainen sai pohtia omaa kulttuurisuuttaan, joka rakentuu monista eri osa-alueista, kuten etnisestä taustasta, äidinkielestä, sukupuolesta ja iästä. Kirjoitelma sai olla vapaamuotoinen ja kirjoittajat saivat painottaa itselleen tärkeitä osa-alueita kirjoituksessaan. Kulttuuri-inventaario -tehtävää muokattiin tätä tutkimusta varten, ja sen pohjana tutkijat käyttivät Räsänen Kulttuurikukka -mallia sekä Hamayan ja kumppaneiden kulttuurivarianttien jatkumoa (ks. Hamayan, Marler, Sánchez-Lopez & Damico 2013, 218; Räsänen, M. 2015).

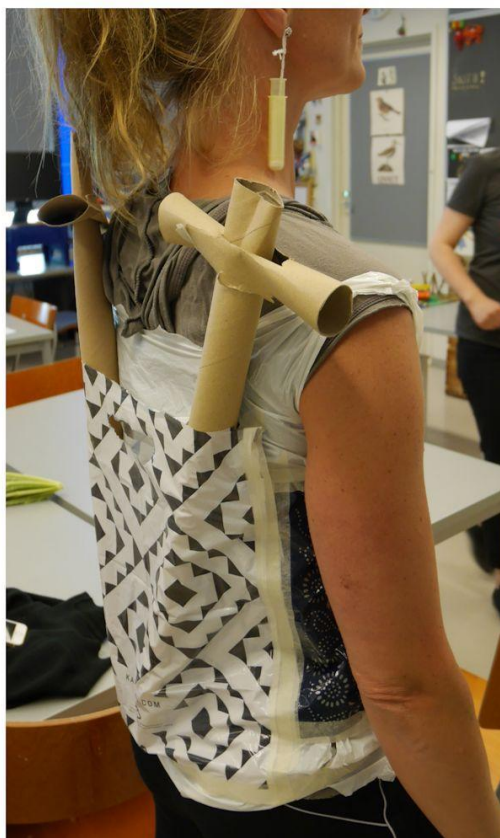
Aineistoa kerättiin tämän jälkeen taustatietolomakkeella (ks. Liite 3) ja kolmella kyselylomakkeella (ks. Liite 4), jotka täytettiin kesä- ja syyskuussa tapaamisten yhteydessä, lukuun ottamatta kesätehtävän yhteydessä täytettyä lomaketta, johon osa osallistujista vastasi sähköisesti jo kesä- heinäkuun aikana. Loput vastasivat lomakkeeseen kirjallisesti syyskuun tapaamisen yhteydessä. Lisäksi osallistujat vastasivat lokakuussa loppukyselylomakkeeseen (ks. Liite 5). Kyselylomakkeet sisälsivät sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä, mutta tutkimus rajattiin käsittelemään vain avointen kysymysten vastauksia. Hirsjärvi ja kumppanit (2009, 201) mainitsevat avointen kysymysten eduksi nähtävän usein sen, että ne tuovat monivalintakysymyksiä paremmin vastaajan omat mielipiteet esiin. Kyselylomakkeista saatua aineistoa täydennettiin keväällä 2017 tammi- ja helmikuussa toteutetulla kahdella puolistrukturoidulla yksilöhaastattelulla. Haastattelut olivat kestoltaan noin 60 minuuttia ja ne toteutettiin haastateltavien omissa kouluissa.

Tutkittava joukko oli pieni (N=18), joten tutkimuksessa kerätty määrällinen tieto tarjosi tutkijoille lähinnä aineiston tulkintaan tukea ja selkeyttä. Avointen lomakekysymysten avulla tutkijat saivat osin vahvistusta oletuksilleen, ja toisaalta ne toivat myös esiin uusia, tutkijoita kiinnostavia aineistossa toistuvia teemoja. Lomakkeiden avointen vastausten esiin tuomat teemat sisällytettiin edelleen haastatteluihin.

Tutkimuksen toiminnallisessa opetuskokeilu osuudessa opiskelijat osallistettiin kuvataiteellisten tehtävien tekemiseen ennen kyselylomakkeiden täyttämistä. Osallistujat tekivät yhteensä kolme eri kuvataiteellista tehtävää, joista ensimmäisessä he toteuttivat *Identiteettiasun* (ks. ohjeistus, liite 6) kierrätysmateriaalia käyttäen. Tätä tehtävää pohjusti edellä mainittu *Kulttuuri-inventaario* -tehtävä, jossa osallistujat pohtivat omaa kulttuuri-identiteettiään sen erilaisten osatekijöiden kautta. Tehtävässä jokainen osallistuja valmisti itseään kuvaavan identiteettiasun tai -asusteen (kuva 1 & 2) tuomistaan materiaaleista sekä tutkimuksen tekijöiden paikalle järjestämistä kierrätysmateriaaleista.



KUVA 1. Identiteettiasun valmistamista



KUVA 2. Kuvassa on osallistujia identiteettiasuissaan

Toisessa tehtävässä osallistujat tekivät maataidetehtävän (ks. ohjeistus, liite 7), jonka aiheena oli *Minä viivana* (kuva 3). Tämä tehtävä suoritettiin etätehtävänä, eli jokainen osallistuja toteutti sen omalla ajallaan kesän aikana. Tässä tehtävässä osallistujat rakensivat ympäristöstään löytyvistä materiaaleista itseään kuvaavan viivan, kuvasivat teoksensa sekä liittivät sen yhteyteen lyhyen kuvauksen “itsestään viivana”. Osallistujista aina kolme kommentoi yhden työtä, jolloin tekemiseen saatiin lisää vuorovaikutteista toimintaa.



KUVA 3. Kuvassa osallistujien tekemiä “Minä viivana” -maataideteitä

Kolmas tehtävä oli osallistujien yhteisesti toteuttama *Katuliituteos* (ks. ohjeistus, liite 8), jossa osallistujat piirsivät katuliiduin yhteisesti valitun ranta-aiheen, johon he sijoittivat itsensä itselleen sopivaan kohtaan sekä asentoon (ks. kuva 4). Kuvan valmistuttua jokainen sai kertoa omasta paikastaan yhteisessä kuvassa. Kuvataiteellisin tehtävin toteutettu toiminnallinen osuus palveli tutkimusta antaen osallistujille omakohtaisen kokemuksen kuvataiteellisen työskentelyn mahdollisuuksista oman identiteetin tarkastelussa.



KUVA 4. Kuvassa osallistujia katuliitutaiteen parissa

6.4 Kyselylomakkeiden rakentaminen ja sisältö

Kyselylomakkeiden työstö aloitettiin toukokuussa 2016. Taustatietolomakkeen (ks. Liite 3) suunnittelu aloitettiin etsimällä mahdollisia taustamuuttujia, joita olisi hyvä selvittää tutkimuksen teon kannalta. Taustatietolomakkeella selvitettiin esimerkiksi osallistujien ikä, sukupuoli, äidinkieli, koulutustausta sekä työkokemus valmistavalla luokalla tutkimuksen teon hetkellä. Kyselylomake (ks. Liite 4) rakentui sekä opiskelijoille teetettävien kuvataiteellisten tehtävien pohjalta että tutkimuksen pääteemojen ympärille. Tätä lomakepohjaa käytettiin myös seuraavina kahtena kertana. Lisäksi kolmen kuvataideharjoituksen jälkeen tehtiin vielä loppukyselylomake (ks. Liite 5), jossa selvitettiin osallistujien ajatuksia ja kokemuksia koko VALMO-kurssin kuvataiteellisesta osuudesta. Tutkimuksen teemat kumpusivat maahanmuuttoa, kulttuurisuutta, valmistavaa opetusta, identiteettiä sekä kuvataidetta käsittelevästä teoriasta. Kyselylomakkeiden toimivuudesta pyydettiin kahteen otteeseen mielipide tutkimusta ohjaavalta yliopistolehtorilta sekä kertaalleen valmistavan opetuksen täydennyskoulutusta ohjaavalta yliopisto-opettajalta. Kyselylomaketta muokattiin saatujen korjausehdotusten perusteella toimivammaksi.

6.5 Haastattelun rakentaminen ja sisältö

Haastattelukysymysten suunnittelu alkoi joulukuussa 2016 ja valmiiksi haastattelurunko saatiin tammikuussa 2017. Haastattelulla haluttiin lisätä teorian pohjalta nousseiden, tutkijoita kiinnostavien aihealueiden ymmärrystä. Kyselylomakkeiden vastaukset antoivat haastattelun suunnitteluun tukea tarjoamalla tutkijoille uusia näkökulmia tutkittavaan aiheeseen. Lisäksi haastattelujen tarkoituksena oli täydentää ja syventää kyselylomakkeilla kerätyn aineiston tarjoamaa tietoa niin, että haastateltavien ajatukset ja kokemukset tulisivat paremmin näkyviin (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 205; Laine 2018, 39). Haastattelukysymykset muodostuivat siis kyselylomakkeista saadun tiedon sekä tutkimukseen liittyvän teorian pohjalta.

Haastattelun kysymykset jakautuivat lopulta viiteen eri osioon (ks. Liite 9), joista kaksi ensimmäistä käsitteli identiteettiä, kolmas kuvataidetta opetusmenetelmänä, neljäs toiminnan edellytyksiä

kuvataiteen käyttämiseen VALMO:ssa ja viides haastateltavan omia kokemuksia tutkimuksen kuvataiteellisista tehtävistä. Identiteettiä käsittelevät kysymykset jakaantuivat kahteen osaan: VALMO-opettajan omaan identiteetin työstämiseen sekä identiteetin käsittelyyn koulussa VALMO-opetuksessa. Haastattelua ei esitettävä, mutta sen rakentamisessa tutkijat kysyivät neuvoa sekä tutkimuksen ohjaajalta että valmistavan opetuksen täydennyskoulutusta ohjaavalta yliopisto-opettajalta.

6.6 Haastateltavien valinta

Haastateltavat valittiin jakamalla ensin osallistujat viiteen eri kategoriaan: 1. kokeneet opettajat, 2. noviisiopettajat, 3. opettajaopiskelijat, 4. taidesuuntautuneet opettajat sekä 5. maahanmuuttajataustaiset opettajat. Jokaisesta kategoriasta pyydettiin haastateltaviksi vähintään yhtä opettajaa. Kuitenkin vain kaksi opettajaa saatiin osallistumaan haastatteluun, eikä myöhemmin lähetettyihin haastattelu-pyyntöihin saatu myöntäviä vastauksia. Haastatteluun osallistumisen vähyyttä saattoi selittää osallistujajoukon pienuus, mutta opettajat perustelivat kieltäytymistään lisäksi työkiireillä sekä huonolla ajankohdalla.

Haastateltaviksi saatiin kaksi hyvin erilaista VALMO-opetusta edustavaa opettajaa. Yhteneväistä molemmilla haastateltavilla oli suhteellisen pitkä, yli kahdenkymmenen vuoden kestänyt opetuskokemus sekä myönteinen suhtautuminen kuvataiteisiin. Ensimmäinen haastateltava oli suomen kieleen erikoistunut. Hän opetti jo lähes aikuisia oppivelvollisuusiän ohittaneita poikia, jotka asuivat koulun yhteydessä olevissa asuntoloissa. Nämä oppilaat opettelivat itsenäistä elämää harjoitellen suomenkielen lisäksi arkitoimien hoitamista. Heidän kulttuuritaustansa oli homogeeninen, sillä he kaikki tulivat Irakista. Ryhmä oli myös melko pysyvä sen vuoksi, että VALMO-vuoden aikana harva oli joutunut iänmäärityksen seurauksena paljastuneen todellisen ikänsä takia lopettamaan koulunkäynnin.

Toinen haastateltava oli erikoistunut kuvataiteeseen. Hän työskenteli puolestaan alakoulun yhteydessä toimivassa VALMO-luokassa, jossa oppilaiden kulttuuritaustat ja oppimisen haasteet olivat hyvin moninaiset. Oppilaat olivat sekä tyttöjä että poikia, ja he olivat 5.–6.-luokkalaisia. Oppilaiden vaihtuvuus oli myös suurta, sillä luokalle tuli uusia oppilaita, ja toisaalta oppilaita myös siirtyi kesken

lukuvuoden peruskoulun puolelle tai heidät palautettiin lähtömaihin kielteisen turvapaikkapäätöksen seurauksena.

6.7 Aineiston käsittely ja analysointi

Tässä tutkimuksessa analysointi oli teoriaohjaavaa, sillä aineiston analyysi eteni sekä aineisto- että teorialähtöisesti (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 81). Tutkimusaineiston analyysissa tutkijat lähestyivät aineistoa moneen kertaan tutkien, omia tulkintojaan tarkkaillen ja ymmärrystään näin jatkuvasti täydentäen. Tutkijat kävivät keskustelua aineiston kanssa, mutta myös keskenään, tulkintoja vertaillen sekä niitä kriittisesti arvioiden (ks. Laine ym. 2007, 26). Tutkijoiden omat ennakko-oletukset pyrittiin sulkemaan, ymmärtämään ja toisaalta tuomaan esiin mahdollisimman hyvin (ks. Häikiö & Niemennmaa 2007, 54).

Kyselylomakkeiden analyysin yhteydessä jokaiselle vastaajalle annettiin numerokoodi, jota käytettiin myös tulosten esittelyn yhteydessä. Lisäksi haastatelluille annettiin pseudonyymit, joita käytettiin esiteltäessä haastattelujen tuloksia. Tällä tavoin pyrittiin turvaamaan vastaajien anonymiteetti, joka on osa tutkimuksen toteuttamisen eettisiä periaatteita (ks. Kuula 2006; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002). Haastattelut litteroitiin lähes sanatarkasti, jättäen tekstin ulkopuolelle vain joitakin täytesanoja, sanojen toistamisia sekä sellaista puhetta, jonka aikana haastattelun keskeytti jokin ulkopuolinen häiriö. Tämä rajaus oli perusteltua, sillä näillä sanoilla ei ollut merkitystä kokonaisuuden kannalta (ks. Ruusuvuori ym. 2010, 14–15).

6.7.1 Kyselylomakkeiden vastausten analysointi

Aineiston käsittely aloitettiin teemoittelemalla kolmen kyselylomakkeen kuvataiteen käyttökelpoisuutta ja sen haasteita koskevat avoimet vastaukset, sekä loppukyselylomakkeen avointen kysymysten vastaukset, jotka koskivat kuvataiteellisen työskentelyn käyttökelpoisuutta valmistavassa opetuksessa. Siten kuvataiteellisten harjoitusten käyttökelpoisuutta koskevan tutkimuskysymyksen alle liitettiin vastauksia neljästä eri kyselylomakkeesta.

Teemoittelu toteutettiin siten, että molemmat tutkijat etsivät aineistosta useimmiten toistuvia, olennaisia sisältöjä ensin erikseen, jonka jälkeen löydettyistä sisällöllisistä merkityksistä tutkijat pyrkivät yhteisesti luokittelemalla muodostamaan kokonaisuuksia. Näistä kokonaisuuksista muodostettiin kaksi eri teemaa. (ks. Ruusuvoori ym. 2010, 16–18.) Näiden teemojen alle rakennettiin vielä viisi alateemaa, joihin kerättiin aineistosta nousseet yksityiskohtaisemmat merkitykset. Seuraavaksi kerrotaan teemojen muodostamisesta tarkemmin.

Kysymyslomakkeiden avoimet kysymykset ohjasivat vahvasti kahden yläteeman muodostamista. Avoimissa kysymyksissä osallistujia pyydettiin kertomaan omin sanoin tutkimuksen aikana tehtyjen (1) kuvataiteellisten tehtävien *käyttökelpoisuudesta* valmistavassa opetuksessa, ja mahdollisista (2) kuvataiteellisen työskentelyn *haasteista* valmistavassa opetuksessa sekä sitä, kuinka nämä haasteet eroavat valmistavan opetuksen yleisistä työskentelyhaasteista. Yläteemat muodostuivat näiden kyselylomakkeiden avointen kysymyksen pohjalta seuraavanlaisiksi: 1. *Käyttökelpoisuus* ja 2. *Haasteet*.

Yläteemojen alle muodostetut viisi alateemaa olivat: 1. *Identiteetin käsittely*, 2. *Kieli ja vuorovaikutus*, 3. *Luovuus ja itseilmaisus*, 4. *Henkilökohtaisuus ja yksityisyys* sekä 5. *Toiminnan edellytykset*. Alateemoista kaksi viimeistä nousi esiin suoraan aineistosta ja ne myös vaikuttivat haastattelukysymysten luomiseen. Kumpikin avoimesta kysymyksestä käsiteltiin siten, että vastaukset luokiteltiin yläteemojen sisällä vielä alateemoihin. Esimerkiksi kaikki kuvataiteellisten tehtävien käyttökelpoisuutta koskevan kysymyksen vastaukset jaettiin viiden eri alateeman alle sen mukaan, puhuttiinko niissä identiteetin käsittelystä, kielestä ja vuorovaikutuksesta, luovuudesta ja itseilmaisusta, henkilökohtaisuudesta ja yksityisyydestä vai toteutuksen edellytyksistä. Sama toistettiin haasteita koskevan kysymyksen osalta. Vastausten yhteyteen jätettiin myös tieto siitä, mihin kyselylomakkeeseen kyseinen vastaus liittyi seuraavanlaisin koodauksin: identiteettiasu (IA), maataidetehtävä (MT), katuliitutaide (KT) sekä loppukyselylomake (LK).

Osa vastauksista sisälsi samanaikaisesti eri alateemoihin luokiteltavia mainintoja. Tällöin niiden sisältö myös luettiin kuuluvaksi useampaan alateemaan, kuten seuraavassa esimerkissä (ks. taulukko 1), jossa vastaus kirjattiin sekä 1. *Identiteetin käsittely* että 2. *Kieli ja vuorovaikutus* alateeman alle:

Selkeällä tehtävänannolla saa helposti jokaisen pohtimaan sitä, minkä itselleen kokee tärkeäksi. Näin jokainen oppilas saa keinon kertoa itsestään, mikä on tärkeää etenkin, jos sanat eivät vielä siihen riitä. (Nro 14, MT)

Taulukko 1. Sitaattien alateemoittelu

Alateema	Vastaus (Nro 14, MT)
1. Identiteetin käsittely	“Selkeällä tehtävänannolla saa helposti jokaisen pohtimaan sitä, minkä itselleen kokee tärkeäksi. Näin jokainen oppilas saa keinon kertoa itsestään – –”
2. Kieli ja vuorovaikutus	“– – Näin jokainen oppilas saa keinon kertoa itsestään, mikä on tärkeää etenkin, jos sanat eivät vielä siihen riitä.”

Kyselylomakkeen vastauksia analysoitaessa oltiin kiinnostuneita myös vastausten laadusta. Siksi vastaukset ryhmiteltiin alateemojen sisällä niiden sisältöjen mukaan myönteisiin, kriittisiin ja neutraaleihin vastauksiin. Vastaukset värikoodattiin sen mukaan, ilmaisivatko ne myönteistä vai kriittistä suhtautumista kyseiseen asiaan. Myös neutraalit ilmaisut värikoodattiin, mutta niitä esiintyi vain vähän, eikä niitä sen vuoksi kyetty ottamaan analyysiin mukaan. Monet vastauksista sisälsivät samanaikaisesti sekä myönteistä että kriittistä suhtautumista, joten ne merkittiin kuuluviksi molempiin. Alla esimerkki (ks. taulukko 2) sekä kriittistä että myönteistä suhtautumista sisältävästä vastauksesta ja sen sisällön luokittelusta:

VALMO-opetuksessa tehtävää voisi soveltaa, esim. liittyen omaan kulttuuriin, omaan kotimaahan, mutta ei ehkä näin henkilökohtaisella tasolla. Asun valmistaminen olisi varmasti oppilaille mielekäs. (Nro 2, IA)

Taulukko 2. Sitaattien sisällön laadun luokittelu

Suhtautumisen laatu	Vastaus (Nro 2, IA)
myönteinen	“VALMO-opetuksessa tehtävää voisi soveltaa, esim. liittyen omaan kulttuuriin, omaan kotimaahan, – –
kriittinen	– – mutta ei ehkä näin henkilökohtaisella tasolla. – –
myönteinen	– – Asun valmistaminen olisi varmasti oppilaille mielekäs.”

Suhtautumisten määrät laskettiin yhteen, jolloin pystyttiin näkemään kokonaiskuva suhtautumisen laadusta. Samalla nähtiin erot suhtautumisissa eri kuvataiteellisten tehtävien välillä, mikä auttoi tutkijoita näkemään millaiset tehtävät toimivat osallistujien mielestä parhaiten identiteetin tukemisessa. Luokittelu toteutettiin samalla tavoin kaikkien avointen vastausten osalta.

6.7.2 Haastattelujen analysointi

Haastattelun analyysi lähti liikkeelle siten, että molemmat tutkijat poimivat aineiston joukosta tutkimuksen kannalta keskeisimmät asiat, ja luokittelivat sekä tiivistivät näistä olennaisuudet haastatteluaineiston käsittelyn helpottamiseksi (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011, 137). Haastattelurunko oli jaettu viiteen eri osa-alueeseen, mutta haastatteluaineistosta muodostetut teemat eivät lopulta noudattaneet etukäteen suunniteltua haastattelurunkoa ja sisällönjakoa. Tämän vuoksi haastattelupuheessa esiin nousseista merkityksistä muodostettiin analyysivaiheessa kaksi lopullista haastattelun sisältöteemaa. Teemoittelun haluttiin lisäksi selkeyttävän haastattelun sisällönanalyysiä, jonka vuoksi haastatteluaineiston teemat, kuten myös kyselylomakkeiden teemat, pyrittiin muodostamaan yhteneväisiksi. Haastatteluaineistosta muodostetut teemat olivatkin lopulta samat kuin kyselylomakkeiden yläteemat, eli *1. Käyttökelpoisuus* ja *2. Haasteet*.

Ensimmäisen teeman *1. Käyttökelpoisuus* alle kerättiin tietoa opettajien kokemuksista ja ajatuksista erityisesti kuvataiteen käyttämisestä maahanmuuttajaoppilaiden identiteetin tukemisessa. Haastattelussa haluttiin selvittää vielä tarkemmin, millä tavoin kuvataidetyöskentelyä voisi käyttää VALMO:ssa, ja mitä hyviä puolia opettajat näkivät kuvataiteellisella työskentelyllä olevan erityisesti maahanmuuttajalasten kanssa työskennellessä. Opettajilta kysyttiin myös siitä, miten he mahdollisesti ovat jo käsitelleet, tai miten he tulevaisuudessa voisivat käsitellä identiteettiä kuvataiteen keinoin valmistavan luokan oppilaiden kanssa.

Toisen teeman *2. Haasteet* alle koottiin opettajien ajatuksia ja kokemuksia siitä, millaisia rajoittavia tekijöitä he näkivät olevan kuvataiteen käytölle valmistavassa opetuksessa ylipäätään. Lisäksi haluttiin selvittää, kokivatko vastaajat oppilaiden identiteetin tukemisen kuvataiteen keinoin olevan itselleen jotenkin haastavaa, eli aiheuttiko esimerkiksi VALMO-ympäristö tai heidän omat taustansa

heille rajoitteita, joiden vuoksi identiteetin kuvataiteellinen käsittely ei tuntunut sopivalta opetusmenetelmältä.

6.8 Tutkimusmenetelmän luotettavuus

Tutkimusmenetelmän luotettavuutta lisäsi tutkittavan ilmiön lähestyminen eri menetelmiä käyttäen: kirjallista tuottamista, kyselyä, haastattelua sekä tutkittavien osallistamista kuvataiteellisten tehtävien toteuttamiseen. Monipuolisen lähestymisen avulla pyrittiin hahmottamaan kokonaiskuvaa tutkittavasta ilmiöstä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 124–125). Lisäksi avoimet kysymykset antoivat vastajille mahdollisuuden kertoa omin sanoin ja perustella vastauksiaan. Avoimet kysymykset toivat myös esiin aivan uusia näkökulmia, joita ei olisi voinut saada esiin suljettuja kysymyksiä käyttämällä. (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 199, 201.)

Kysymyslomakkeiden kysymyksiin vastaaminen oli vapaaehtoista, jolloin kaikkiin kysymyksiin ei syystä tai toisesta saatu vastauksia. Tämä on osaltaan voinut vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen sitä heikentäen. Samoin tutkimusjoukon pienuus (N=18) sekä sen osittainen vaihtelevuus, eli vain 13 osallistujan osallistuminen jokaisen kyselylomakkeen täyttöön voidaan katsoa heikentäneen tutkimuksen luotettavuutta. Negatiivisesti tutkimuksen luotettavuuteen on saattanut vaikuttaa myös haastateltavien vähäinen määrä. Toisaalta vuoden 2016 valmistavan opetuksen koulutus oli ensimmäinen laatuaan Suomessa, jolloin koulutukseen osallistuneet edustivat ainutlaatuista joukkoa. Osallistujat olivat myös suhteellisen laajalta alueelta ja eri kouluista, joten minkään tietyn koulun opettajien näkökulma ei päässyt painottumaan.

Vaikka tutkijoilla oli kyselylomakkeiden teossa vain vähän aikaa, eikä niitä esitettäväksi, saatiin niiden rakentamiseen ohjausta sekä tutkimuksen ohjaajalta että VALMO-kurssin ohjaajalta. Tutkijoiden mielestä tiukka aikataulu ei vaikuttanut kyselylomakkeiden luotettavuuteen, vaan kiire näkyi lomakkeissa olevina tutkimuksen kannalta epärelevantteina kysymyksinä. Nämä kysymykset eivät palvelleet tutkimuksen tutkimuskysymyksiä, jonka vuoksi ne rajattiin analyysin ulkopuolelle (ks. Ruusu-vuori ym. 2010, 15). Ne kuitenkin antoivat paljon mielenkiintoista tietoa, jota voi mahdollisesti hyödyntää jatkotutkimuksissa.

Haastattelun luotettavuutta tutkimusmenetelmänä saattoi heikentää se, että haastattelua ei esitettävä. Toisaalta palautetta pyydettiin kysymysten asettelun sekä haastattelun kokonaisuuden osalta sekä tutkimusta ohjaavalta yliopistolehtorilta että VALMO-kurssin ohjaajalta. Tämän voi katsoa parantaneen haastattelun luotettavuutta tutkimusmenetelmänä. Hirsjärven ja Hurmeen (1995, 129) mukaan tutkittavaan ryhmään tutustumisen voi yhdessä huolellisen aikaisemmista tutkimuksista saadun tiedon sekä aiheen käsitteistöön perehtymisen kanssa parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa tutkijat saivat monipuolisen kuvan osallistujista tutkimuksen aikaisten tapaamisten, osallistujien tekemien kulttuuri-inventaarioiden, lomaketietojen ja -vastausten sekä kuvataideteiden välityksellä, jolloin haastateltavien valitsemisessa kyettiin hyödyntämään saatuja tietoja osallistujista. Lisäksi VALMO-kurssin ohjaaja neuvoi haastateltavien valitsemisessa omien kurssilaistensa syvempään tuntemiseen perustuen.

Haastattelun puolistrukturoitu rakenne antoi tutkijoille mahdollisuuden haastattelukohtaisesti tarkentaa lisäkysymyksin esiin nousseita mielenkiintoisia, yllättäviä tai huomionarvoisia asioita, jolloin myös haastatteluista muodostui toisiinsa nähden erilaiset. Samoin myös haastateltavilla oli mahdollisuus kertoa itsenäisesti asioista, joita he halusivat nostaa esiin. Tutkimuksessa huomioitiin näin kummankin haastateltavan yksilöllisyys, eikä tutkimukselta siten odotettu yleistettävyyttä. Tämän huomioiminen sekä esiin tuominen toimivat tutkimuksen luotettavuutta vahvistaen (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011, 188). Tutkimuksenteon kaikissa vaiheissa pyrittiin varmistamaan haastateltavien ajatusmaailma mahdollisimman todenmukainen esittely huolellisen äänityksen, tarkan litteroinnin sekä kahden tutkijan tekemän tulosten analysoimisen kautta (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011, 184–186, 189), jota voi tutkimuksen tarkan kuvailun kanssa nähdä parantaneen tutkimuksen luotettavuutta (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 232).

7 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset, jotka esittelyjärjestyksessään noudattavat asetettuja tutkimuskysymyksiä. Selkeän kokonaiskuvan luomiseksi kyselylomakkeista ja haastatteluista saadun aineiston tulokset esitetään teema kerrallaan, aloittaen lomakekyselyiden tuloksista alateemoineen ja edeten niitä täydentäviin haastattelujen tuloksiin. Lomakkeilla kerätyn määrällisen sekä laadullisen aineiston tulokset esitellään yhdessä, sillä ne täydentävät toisiaan. Aineiston esittelyn yhteydessä käytetyt myönteiset maininnat puhuvat kuvataiteen käyttökelpoisuuden puolesta, kun taas kriittiset maininnat nostavat esiin joitakin kuvataiteen käyttöön liittyviä haasteita.

Tuloksissa esitellään ensin osallistujien näkemys kuvataiteellisten tehtävien käyttökelpoisuudesta oppilaiden identiteetin tukemisessa valmistavassa opetuksessa. Toiseksi tuodaan esiin tutkittavien kokemia haasteita aiheeseen liittyen. Kyselylomakkeiden tulosten sitaattien yhteydessä käytetään aiemmin mainittuja lyhenteitä kuvataidetehtävistä: identiteettiasu (IA), maataidetehtävä (MT), katu-liitutaide (KT) sekä loppukyselylomake (LK).

7.1 Miten käyttökelpoisena opettajat näkevät kuvataiteelliset tehtävät maahanmuuttajaoppilaiden identiteetin tukemisessa?

Seuraavissa alaluvuissa selvitetään osallistujien näkemyksiä kuvataiteellisten tehtävien käyttökelpoisuudesta perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Kuten tämän tutkimuksen teoriaosassa esitellyistä tutkimuksista tuli aiemmin ilmi, on kuvataiteellisilla opetusmenetelmillä kyetty tukemaan erityisesti maahanmuuttajalasten identiteetin rakentumista uudessa kulttuurisessa ympäristössä (ks. Friman 2016; Rousseau ym. 2005; Sava 1998, Sava 2001; Sava & Bardy 2002; Wielgosz & Molyneux 2015). Kuvataiteen voikin nähdä käyttökelpoisena vaihtoehtona silloin, kun yhteistä kieltä ja jaettua kulttuuriperimää ei ole ollut joko opettajan ja oppilaiden välillä, tai koko luokkayhteisön kesken.

7.1.1 Näkemyksiä kuvataideharjoitusten käyttökelpoisuudesta

Alateema 1. Identiteetin käsittely. Selvitettäessä kuvataideharjoitusten *käyttökelpoisuutta* valmistavassa opetuksessa, nähtiin harjoitukset enimmäkseen *identiteetin käsittelyn* kannalta myönteisessä valossa (12 mainintaa), mutta myös kriittistä suhtautumista tuli esiin (4 mainintaa). Kriitikki kohdistui tehtävien ymmärtämisen ja toteuttamisen vaikeuteen, ja siihen sopivatko ne alakouluikäisille maahanmuuttajalapsille. Yksi vastaajista koki, että hän käyttäisi katuliitutyötä vain, jos hänellä ei olisi mitään muuta vaihtoehtoa.

Moni vastaajista näki harjoitusten voivan toimia työkaluina identiteetin käsittelyssä. Esimerkiksi yksi vastaajista toi esiin sen, miten identiteettiasun avulla oppilaat voivat ilmaista itseään ja kertoa kulttuuristaan, minkä hän näki tärkeänä identiteetin kehittymisen kannalta. Moni vastaajista toi esiin myös sen, kuinka kuvataiteellisen toiminnan kautta oppilaiden oli mahdollista tutustua itsensä lisäksi toisiin oppilaisiin ja ymmärtää heitä helpommin. Lisäksi yksi vastaajista koki, että vähän leikkisemmän materiaalin tai toiminnan kautta tapahtuva itsensä pohtiminen helpottaa oppilaan identiteetin käsittelyä ja antaa lisää keinoja itsestä kertomiseen.

Kuvataiteen käyttökelpoisuutta miettiessä vastauksissa tuli esiin myös identiteetin käsittelyyn liittyen oppilaiden iän ja kokemuksen merkitys. Yksi vastaaja näki minuuden ja identiteetin käsittelyn tärkeäksi teemaksi ikään katsomatta, mutta toinen vastaaja koki identiteetin tarkastelun sopivammaksi toteuttaa isompien oppilaiden kanssa. Esimerkiksi maataiteen nähtiin soveltuvan kaikenikäisille, ja se koettiin helpoksi toteuttaa koulun lähiympäristössä, mutta tehtävän sanallisen analysoinnin koettiin soveltuvan paremmin vanhemmille oppilaille sekä heille, joiden kielitaito on jo kehittynyt. Vastaajista yksi toi esiin myös sen, että tehtävien luonteen vuoksi niiden suunnitteluun on tärkeää varata aikaa. Lisäksi huomioitiin, että VALMO-opettajan tulee ylipäänsä olla kiinnostunut oppilaidensa identiteeteistä, ja kuinka identiteetin tukeminen tulee myös opetussuunnitelmissa esiin (ks. POPS 2014, 143, 145; VAOPS 2015, 6).

Alateema 2. Kieli ja vuorovaikutus. Kysyttäessä osallistujien suhtautumista kuvataiteellisten harjoitusten *käyttökelpoisuuteen*, tulivat erityisesti *kieleen*, mutta myös yleisemmin *vuorovaikutukseen* liittyvät aiheet esille aineistossa toistuvasti. Vastaajien suhtautuminen oli tämän teeman alla myönteistä (23 mainintaa), mutta myös osin kriittistä (10 mainintaa). Kriittisistä maininnoista jokainen liittyi

joko heikon kielitaidon aiheuttamaan tehtävien ymmärtämisen vaikeuteen tai oppilaiden yhteistyön haasteisiin.

Heikkoa kielitaitoa ei kuitenkaan nähty pelkästään esteenä kuvataiteellisten tehtävien tekemiselle. Erään vastaajan mielestä kuvataideharjoitusten hyvä puoli on siinä, että niitä tehdessä ei aina tarvita sanoja. Hän näki niiden mahdollistavan leikillisellä tavalla ja käsin tekemällä oman identiteetin, juurien ja taustan näkyväksi tuomisen. Oman identiteetin esiin tuomisen mahdollisuus ilman vielä riittävä kielitaitoa olikin aineistossa toistuvasti esiintuleva peruste kuvataiteellisten harjoitusten käyttökelpoisuudelle valmistavassa opetuksessa. Kuvataiteisiin erikoistunut vastaaja kirjoitti omasta kokemuksestaan näin:

Olen tehnyt samantyyppisiä tehtäviä heidän kanssaan, ja identiteetin vahvistaminen & sen esille tuominen muulla keinoin kuin puheella on ollut tosi tärkeää yhteishengen ja yksilön oman kasvun kannalta. (Nro 3, KT)

Kuvataiteelliset tehtävät nähtiin myös käyttökelpoisina niiden tarjoamien erilaisten kielettömien vuorovaikutuksen ja tunteiden käsittelytapojen ansiosta. Lisäksi kuvataiteen avulla koettiin voivan opettaa sanastoa ja kieltä. Yksi vastaajista näki asian seuraavanlaisesti: “Kuvataide on mielestäni tärkeä työkalu kielen oppimiseksi ja tunteiden käsittelyksi. Todennäköisesti poimin joitain juttuja työhöni.” (Nro 9, LK)

Tehtävien ajateltiin sopivan vuorovaikutustaitojen harjoitteluun ja auttavan toisiin oppilaisiin tutustumisessa sekä ryhmäyttämässä. Toisaalta kuvataideharjoitusten soveltuvuuden ajateltiin olevan paljon itse ryhmästä kiinni. Yksi vastaajista näki tehtävien toimivan hyvin heti alussa, toisiin tututtaessa, toinen taas koki tehtävien toimivan paremmin jo tutun ryhmän kanssa.

Alateema 3. Luovuus ja itseilmaisus. Kuvataiteellisten tehtävien *käyttökelpoisuuteen* liittyvät vastaukset *luovuuden* ja *itseilmaisun* teeman alla olivat pääsääntöisesti myönteisiä (16 mainintaa). Vastauksissa tuli esiin kuitenkin myös kriittistä suhtautumista (4 mainintaa) muun muassa siten, että tehtävässä oleelliseen kiinni pääseminen ja vapaaseen työskentelyyn keskittyminen koettiin haastavana. Eräs vastaajista toi esiin kokeneensa erityisen haastavana ujojen tyttöjen itseilmaisun vapauttamisen. Vastaukset sisälsivät myös arvelua siitä, että luovat tehtävät mahdollisesti ahdistavat oppilaita. Lisäksi ikä nostettiin yhdeksi tekijäksi tehtävien soveltuvuuden kannalta, sillä iän katsottiin vaikuttavan

siihen ymmärtääkö tai osaako oppilas kuvata identiteettiään taiteen keinoin: “Riippuu ehkä lapsesta – onko se luontevaa ja helpottavaa vai vaikeaa ja ahdistavaa. Myös ikä vaikuttaa – ymmärtääkö/osaako kuvata identiteettiä.” (Nro 5, LK)

Kuvataiteellisen ilmaisun nähtiin ylipäätään sopivan joillekin paremmin kuin toisille. Vastaajien joukosta löytyi myös heitä, jotka pitivät visuaalista ilmaisua itselleen vieraana. Silti osa heistäkin näki kuvataiteen käyttökelpoisena opetusmuotona myös valmistavassa opetuksessa. Eräs vastaaja koki asian olevan näin:

Se että itselleni asia on epäkäytännöllinen, ei ole mielestäni syy olla käyttämättä. Osalle oppilaista taiteellinen ilmaisu on tapa osoittaa omaa osaamistaan ja opettajan tulee kannustaa siinä. (Nro 7, MT)

Kaiken kaikkiaan luovat ja itseilmaisuun kannustavat kuvataideharjoitukset nähtiin toimivina ja konkreettisina tapoina kertoa itsestä. Ne koettiin enimmäkseen helpoiksi ja rennoiksi tehtäviksi, ja niiden arveltiin innostavan niitäkin oppilaita, joilla kuvallisen ilmaisun taidot ovat heikot.

Alateema 4. Henkilökohtaisuus ja yksityisyys. Henkilökohtaisuuden ja yksityisyyden kysymys nousi esiin tehtävien käyttökelpoisuutta pohdittaessa. Myönteisiä mainintoja (2 mainintaa) oli tämän teeman alla vähemmän kuin kriittisiä (6 mainintaa). Useampi vastaaja piti tehtäviä liian henkilökohtaisina ja ehdotti niihin erilaisia keventäviä muokkauksia, ennen kuin niitä voisi käyttää. Seuraavaksi yhden vastaajan ehdotus tehtävän muokkaamisesta:

VALMO-opetuksessa tehtävää voisi soveltaa, esim. liittyen omaan kulttuuriin, omaan kotimaahan, mutta ei ehkä näin henkilökohtaisella tasolla. Asun valmistaminen olisi varmasti oppilaille mielekäs. (Nro 2, IA)

Identiteettipohdinnat ylipäätään tuntuivat olevan joidenkin vastaajien mielestä liian yksityisiä asioita. Yksi vastaaja ehdotti identiteetin sijaan pohdittavan esimerkiksi sitä, mistä oppilas pitää. Toinen vastaaja toi esiin mahdollisuuden siitä, että opettaja voi tulkita jonkin teoksessa käytetyn symbolin väärin. Lisäksi hän toi esiin huolen oppilaan mahdollisesti vaikean menneisyyden paljastumisesta seuraavanlaisesti: “Koska maahanmuuttajalla voi olla joku traaginen tausta, se voi sattumalta tulla esille ja muut lapset voivat reagoida väärin.” (Nro 8, MT)

Kuvataiteellisten tehtävien henkilökohtaisuus koettiin myönteiseen sävyyn siten, että niiden avulla ajateltiin olevan helppo keskustella arkaluontoisistakin asioista. Lisäksi kuvataidetehtävien kautta koettiin jokaisen voivan kertoa itsestä muille haluamansa verran ja ilman onnistumisen paineita.

Alateema 5. Toiminnan edellytykset. *Toiminnan edellytyksiin* liittyen vastaajilta tuli sekä myönteisiä (3 mainintaa) että kriittisiä mainintoja (6 mainintaa). Yksi kuvataiteellisen toiminnan edellytyksistä, joka aineistosta nousi esiin, oli aika tai oikeammin sen puute, mikä myös useissa tutkimuksissa aiemmin kävi ilmi (ks. Pekkarinen 2001, 27; Rankanen 2011, 196–197; Talib, 1999, 93–94; Talib 2001, 53). Tehtävien suunnitteluun luokassa koettiin tarvittavan aikaa, jotta kuvataidetyöskentely olisi hyvin toteutettavissa. Erään vastaajan mielestä VALMO-vuoden aikana ei kuitenkaan ole aikaa kuvataiteelliselle työskentelylle ollenkaan: “VALMO:n opetuksessa ei ole aikaa siihen. Voi käyttää [kuvataiteellisia tehtäviä] myöhemmin, mutta ei ensimmäisen vuoden aikana. S2 on tärkeämpi.” (Nro 8, LK)

Kuvataiteellisten tehtävien käyttökelpoisuutta rajoitti joidenkin vastaajien mielestä myös valmistavan opetuksen käytänteet. Yksi vastaaja kertoi oman luokkansa olevan integroitu kuvataiteessa perusopetuksen luokan kanssa, jolloin hänellä itsellään ei ollut mahdollisuuksia ottaa niin paljoa kuvataidetta osaksi omaa opetusta. Hän nosti esiin myös oppilaiden kirjavan koulutaustan, jolla hän tarkoitti sitä, että osa oppilaista ei ole aiemmin käynyt koulua. Näillä oppilailla hän näki motoristen taitojen olevan usein vielä kehittymättömiä, mikä osaltaan rajoitti erilaisten kuvataiteellisten harjoitusten tekemistä. Toinen vastaaja toi esiin myös kulttuuristen tekijöiden huomioimisen sekä harjoituksen sisällön ja suoritustavan tarkan suunnittelun tarpeen. Näitä asioita hän piti tärkeänä, jotta toiminta onnistuisi hyvin. Kolmas vastaaja pohti myös ryhmän vaikutusta toimintaan ja näki tekemisen onnistuvan vain sopivan ryhmän kanssa.

Käyttökelpoisuutta edistävänä edellytyksenä mainittiin muun muassa se, että tutkimuksessa esiteltujen tehtävien tekoon ei tarvitse hyviä kuvataiteellisia taitoja. Lisäksi tehtävien ajateltiin soveltuvan kaikenikäisille, kunhan tehtävänanto olisi ymmärrettävä. Myös esimerkiksi maataidetehtävän suhteen materiaalien helppo saatavuus luonnosta lisäsi tehtävän käyttökelpoisuutta.

7.1.2 Haastateltavien näkemykset kuvataidetehtävien käyttökelpoisuudesta

Suhtautuminen kuvataiteellisiin tehtäviin identiteetin käsittelyn välineenä. Tommi ei nähnyt mitään estettä kuvataiteellisten tehtävien toteuttamiselle, paitsi ehkä oman laiskuutensa, joka hänen mukaansa liittyi kuvataidetyöskentelyyn kuuluviin esivalmisteluihin ja suunnitteluun. Helposti toteutettavat ja matalan kynnyksen tehtävät olivat hänestä houkuttelevimpia. Valmisteluiden raskaus tuli esiin myös aikaisemmassa kuvataidetyöskentelyä käsittelevässä tutkimuksessa, vaikka POPSissa kannustetaankin materiaalien monipuoliseen käyttöön kuvataiteessa (ks. POPS 2014, 143; Salomäki & Ruohonen 2011, 98).

Tommi näki maahanmuuttajataustaiset oppilaat innokkaampina ja toimintaan heittäytyvämpinä kuin kantasuomalaiset oppilaat, mikä omalta osaltaan teki kuvataidetyöskentelystä hänen mielestä helposti toteutettavaa ja käyttökelpoista valmistavassa opetuksessa. Heittäytymiskyvyn hän näki olevan lasten etnisestä kulttuurista peräisin. Kuvataideopetusta hän lähtisi oppilaidensa kanssa kuitenkin toteuttamaan aivan samoin kuin kantasuomalaistenkin, sillä hän ei nähnyt eroa oppilaiden välillä. Hänen mukaansa sekä maahanmuuttajataustaisten lasten että kantasuomalaisten joukossa on oppilaita, joita kuvataide innostaa ja toisaalta heitä, joita se ei kiinnosta ollenkaan. Kiinnostuneille oppilaille kuvataideopetusta tulisi Tommin mielestä tarjota enemmän.

Jaana puolestaan piti kuvataidetyöskentelyn lisäämistä periaatteessa tavoiteltavana asiana ja vähän vapaamman toimintamuodon tuomaa ääntä, liikettä ja mahdollisia konflikteja oppimisen paikkoina oppilaille. Silti toimintaan ryhtymisessä tuli kynnyks vastaan. Kysyttäessä Jaanalta, pystyisikö hän itse toteuttamaan kuvataiteellista työskentelyä omassa luokassaan hän vastasi seuraavasti:

Kyllä, kyllä ja ihan mielelläni, niin mut et just nämä rajoittavat tekijät se, se ehkä nyt vähän aina vie sit itelt sitä intoo et voi ei et jos. Mut siis se pitä, pitää vaan ryhtyä siihen.

Jaana toi useasti esiin erilaisia rajoittavia tekijöitä, kuten huonot työskentelytilat tai oppilaiden suomen kielen sanavaraston vähyyden, mikä puolestaan vaikutti ohjeistuksen antamisen sekä töiden yhteisen läpikäymisen vaikeuteen. Lisäksi hän toi moneen kertaan esiin oman itsensä säästämisen tarpeen: luova työskentely vei voimia opettajalta ja toi eteen hallitsemattomia tilanteita. Jaanan kokemuksen mukaan luova työskentely ei myöskään motivoinut oppilaita ja pelkkä alkuun pääseminen

vähänkin vapaammassa toiminnassa oli usein oppilaille haastavaa. Kysyttäessä Jaanalta, oliko jokin kurssilla toteutettu kuvataidetyö tuonut uusia oivalluksia ja ajatuksia liittyen juuri töiden toteuttamiseen, hän vastasi näin:

Ehkä se asu, asu sillä tavalla oli ett just että ku siihe oli, et jos on sitä materiaalia sillä tavalla, että siitä saa ite työstää, niin kylhä siinä väkisin joutuu tekee valintoja. Ja mut et sehän jää sit nähtäväks et miten, tekeeks he just niinku samanlaista vai tekeekö joku jotain omaa. Et sinänsä ihan mielenkiintone. Ja kylhä se kertoo siitä tekijästään, et miten sä teet, et teetkö just samanlaisen ku kaveri tekee vai teetkö jotain omaa sitte siihe, pystytkö tuottaa niinku, tai pääsetkö yleensäkin alkuun koko hommassa, se voi olla vaikeeta kyllä alkuun pääseminen.

Identiteetin käsittely kuuluu Jaanan mielestä luonnostaan osaksi VALMO:n koulutyötä, ja hänen mielestään se on jäänyt aivan liian vähälle huomiolle. Se minkä oppiaineen puitteissa identiteettiä käsitellään ei Jaanan mielestä ole niinkään ratkaisevaa, mutta kuvataide ei välttämättä ole paras keino VALMO:ssa identiteetin käsittelyyn. Jaana kuitenkin koki identiteetin käsittelyn olevan erityisen tärkeää juuri VALMO-oppilaille, sillä sen kautta voitaisiin ennaltaehkäistä myöhemmin murrosikään ja identiteetin kehitykseen liittyviä ongelmia.

Kuvataiteen rooli haastateltavien opetuksessa. Vaikka molemmat opettajat pitivät kuvataidetta tärkeänä oppiaineena, toivat he esiin sen käytön vähäisyyden omassa opetuksessaan. Kumpikaan opettaja ei itse opettanut omalle luokalleen kuvataidetta, sillä kummallakin oli kuvataideopetuksesta vastuussa oleva kollega. Tommi oli erityisesti keskittynyt suomen kielen opettamiseen ja määrittelikin itsensä ”herra kieliopiksi”. Hän ei kuitenkaan sulkenut pois mahdollisuutta käyttää kuvataidetta myös omassa opetuksessaan. Omille oppilailleen hän oli antanut aivan VALMO-opetuksen alkuvaiheessa väritystehtäviä, joita jo isot pojat olivat innolla tehneet. Tätä tekemistä hän luonnehti seuraavanlaisesti:

— Ei se ollu niitten mielestä yhtään tylsää hommaa, ne ois jaksanu tehdä sitä vaikka kuinka ja paljon, ja mä mietin silloin vaan, et kyllä sillä joku terapeutin vaikutus tietysti on, että kyllähän sitä pitää olla semmosta niinku, kyllä sitä pitää olla sitä kuvaamataidon opetusta.

Vaikka väritystehtävät voidaan lukea askarteluksi, tarjoavat ne kädentaitojen harjoittamista, ja Tommin sanoin niillä voi olla myös terapeuttinen vaikutus. Kaiken kaikkiaan Tommin mielestä mikä tahansa kuvataiteellinen toiminta tarjosi oppilaille erilaista tekemistä, joka oli samalla hyvää vastapainoa muulle opiskelulle.

Myös Jaana oli toteuttanut omassa opetuksessaan erilaisia askartelutehtäviä, jotka hän koki toimiviksi valmistavassa opetuksessa, sillä ne mahdollistivat rajatun ja ohjatun työskentelyn. Myös eräänlaisen identiteettityön hän oli toteuttanut oppilaiden kanssa. Siinä oppilaat olivat saaneet pohtia omaa itseään seuraavien kysymysten avulla: ”*Mikä minulle on tärkeää?*” ja ”*Mitkä ovat minun juureni?*”. Oppilaat olivat saaneet kirjoittaa myös unelmiaan. Lisäksi työssä oli oppilaiden omakuva. Jaanan mukaan tehtävän teossa tarvittiin valmiita lauseita sekä opettajan kykyä havainnollistaa asioita piirtäen. Opettajan havainnollistamisen taidot olivat siten hyödylliset ja ne olivat Jaanalla ahkerassa käytössä kaikessa VALMO-opetuksessaan.

Projektit toimivia. Tommi piti erilaisten projektien viljelyä suotavana, sillä ne toivat hänen mielestään ohessaan myös muuta tärkeää. Esimerkiksi projektit, joissa oli yhdessä tekemistä toimivat hänen mukaansa hyvin apuna ryhmäytymisessä. Tutkimuksen yhteydessä toteutetun maataidetehtävän mainitsi Tommi lisänsä osallistujien kesken luontevaa dialogia. Tehtävän sisältämää kommentointia hän piti myös hauskimpana vaiheena, sillä sen kautta hän alkoi miettimään työn tekijää ihmisenä, eikä niinkään itse taiteellista toteutusta.

Myös Jaana näki erilaiset projektit hyvinä tapoina sisällyttää kuvataidetta opetukseen. Esimerkiksi identiteettiasun tekemisen yhdistämisen erilaisiin projekteihin hän ajatteli onnistuvan hyvin, sillä se ei vaatinut niinkään kielellistä osaamista. Hän pohti sen tekemisen yhdistämistä tulevaan ympäristötiedon ihmisjaksoon tai koulun yhteisen hyvinvointiviikon sisältöön. Hänen mielestään ihmisjaksoon liittyen voisi toteuttaa omakuvan tai käsitellä tunteita jonkin kuvataiteellisen tehtävän kautta. Identiteettiasun tekemisen hän arveli innostavan poikiakin, mutta maataidetehtävän kohdalla hän pelkäsi, ettei tehtävään panostettaisi ja että mahdolliset konfliktit aiheuttaisivat haavereita. Silti hän näki maataidetehtävän myös kaikkein helpoimpana toteuttaa siksi, että kaikki tarvittava materiaali löytyy ympäristöstä. Toki tehtävän ohjeistamisen ja toisten töiden kommentoinnin hän näki vaikeana oppilaiden heikon suomen kielen taidon vuoksi.

Mahdollisuus kuvataiteen tekemiseen. Eri oppiaineiden yhdistämisen kuvataiteelliseen tekemiseen oli sekä Jaanan että Tommin mielestä hyvä tapa lisätä kuvataidetta omaan opetukseensa. Tommi näki kaikkien taideaineiden tarjoavan mahdollisuuden integroida opetusta ja myös antavan oppilaille mahdollisuuden oppia ilman hyvää kielitaitoa. Tommin sanoin:

– – liikunta, kuvaamataito, käsityö, tälläset niinku aineet, missä sä pystyt sitten oppimaan tekemällä ilman semmosta kielellistä hallittavuutta, että siinä mielessähän se on niinku tärkeätä, pääsee niinku osalliseksi.

Osallisuuden lisäksi kuvataiteellinen työskentely tarjosi Tommin mielestä mahdollisuuden oppia ymmärtämään muita kulttuureja paremmin. Tämän vuoksi hän piti kuvataideopetusta myös kouluun sopivana identiteetin tukemisen muotona. Myös VAOPS:ssa mainittu yksi opetuksen tavoite oli juuri erilaisten kulttuurien tuntemuksen lisääminen ja erilaisuuden hyväksyminen (VAOPS 2015, 6,9).

Myös Jaana puhui integroinnin puolesta, mutta hänen luokassaan erilaisten oppiaineiden yhdistämisen sijaan oppilaita integroitiin perusopetukseen. Tällä integroinnilla hän näki olevan sekä hyviä että huonoja puolia. Yksi hyvä puoli oli se, että oppilailla oli perusopetuksen kuvataiteen tunneille osallistumisen ansiosta mahdollisuus toteuttaa itseään luovasti, sillä kuvataide ei automaattisesti ole perusopetukseen valmistavan luokan oppisisällöissä mukana yhtä vahvasti. Jaanan mielestä kuvataidetyöskentely tukee ylipäätään kaikkea muuta oppimista, ja siksi hän piti tärkeänä sitä, että VALMO-oppilailla olisi mahdollisuus kuvataiteen tekemiseen. Huonona puolena hän näki sen, ettei hänelle itselleen jäänyt aikaa ja mahdollisuuksia toteuttaa kuvataiteellisia tehtäviä omien oppilaidensa kanssa, vaan kaikkien oppilaiden ollessa paikalla oli hänen keskityttävä suomen kieleen ja matemaatiikkaan.

7.2 Millaisia haasteita opettajat näkevät kuvataiteellisessa työskentelyssä perusopetukseen valmistavassa opetuksessa?

Seuraavat alaluvut käsittelevät haasteita, joita vastaajat kokivat liittyvän kuvataiteellisten tehtävien tekemiseen valmistavassa opetuksessa. Haasteiden esiin tuomisen lisäksi luvuissa tulee ilmi myös

perusopetuksen sekä valmistavan opetuksen haasteiden eroja. Aiempien tutkimusten perusteella kuvataiteen koettiin jonkin verran häiritsevän koulun rutiineja ja aiheuttavan myös vaivaa opettajalle, toisin kuin koulun muutoin siistit ja hallitut käytänteet (ks. esim. Rousseau ym. 2005). Haasteeksi luovalle työskentelylle tutkimuksissa mainittiin myös luokan ja oppilasyksilöiden levottomuus sekä levottoman mielen aiheuttama kykenemättömyys itsenäiseen ja luovaan työskentelyyn (Mantere 2015, 161; Pekkarinen 2001, 27–32). Samanlaisia haasteita oletettiin löytyvän myös valmistavan luokan opettajien vastauksista.

7.2.1 Näkemyksiä kuvataiteellisten tehtävien haasteista

Alateema 1. *Identiteetin käsittely.* Suhtautuminen valmistavassa opetuksessa tapahtuvaan identiteetin käsittelyyn kuvataiteen keinoin voidaan tulkita melko neutraaliksi, sillä identiteetin tukemiseen pyrkivien kuvataidetehtävien toteuttamisessa vastaajat eivät nähneet juurikaan haasteita. Teeman alle kertyi vain muutama vastaus (2 myönteistä ja 2 kriittistä mainintaa).

Kritiikki kohdistui identiteetin käsittelyn vaikeuteen. Yksi vastaaja epäili, että “*minä itse*” olisi joillekin oppilaista aiheena hankala tai jopa ahdistava. Toisen vastaajan mielestä identiteetin työstäminen ei ole ylipäättään hyödyllistä valmistavassa opetuksessa. Hän näki myös kuvataiteellisen työskentelyn haasteiden poikkeavan valmistavan luokan yleisistä työskentelyhaasteista, muttei perustellut kuinka.

Molemmissa myönteisissä maininnoissa kuvataiteellisessa toiminnassa ei nähty muusta toiminnasta poikkeavia työskentelyhaasteita. Lisäksi yksi vastaajista koki, etteivät tehdyt tehtävät haasteineen eronneet uuden opetussuunnitelman (POPS 2016) käytänteistä. Toisen mielestä tehtävät olisivat hyvin toteutettavissa VALMO:ssa, mutta hän näki niiden soveltuvan erityisesti 7.–9.-luokkalaisille, minkä voi toisaalta tulkita myös kritiikiksi.

Alateema 2. *Kieli ja vuorovaikutus.* Valmistavan luokan kuvataiteellisen työskentelyn haasteet nähtiin liittyvän vahvasti kieleen sekä vuorovaikutukseen. Vaikka kysymyksessä pyydettiin kertomaan työskentelyyn liittyvistä haasteista, vastaajat toivat esiin myös myönteisiä havaintoja (3 mainintaa) omasta VALMO-opetuksestaan. Kriittisiä mainintoja (11 mainintaa) oli kuitenkin huomattavasti

enemmän. Yksi myönteisen maininnan antaneista vastaajista korosti kielettömän itseilmaisun tärkeyttä ja näki kuvataiteellisen toiminnan antavan sille tilaa. Toinen taas kertoi luokkatilanteestaan ja kokemuksestaan seuraavanlaisesti:

Minulla ei ole ollut koko luokkaa. Vain muutama oppilas. Ja ovat tarkkaavaisesti seuranneet, kun olen havainnollisesti näyttänyt, mitä tehdään, ja jos joku on jäänyt epäselväksi, niin ovat tarkkailleet luokkakavereitaan. Kuviksessa ei ole ollut ongelmia. Päinvastoin. Se on aina lähtenyt sujumaan, eikä kieli tai sen puuttuminen ole vaikuttanut siihen juurikaan. (MT Nro: 16)

Heikko kielitaito aiheutti vastaajien mukaan ongelmia tehtävien ohjeistuksen ymmärtämisen lisäksi tehtäviin liittyvien kielellisten erityistermien ja työvälaineiden nimien kanssa. Haasteeksi mainittiin lisäksi omien ajatusten sanoittamisen vaikeus sekä tehtävien kirjallisen puolen toteutus. Esimerkiksi kulttuuri-inventaarion tekemisen nähtiin olevan liian haastavaa heikon kielitaidon omaaville oppilaille.

Vuorovaikutukseen liittyvät haasteet saivat myös useita kriittisiä mainintoja. Vastaajat arvelivat, ettei oppilaiden yhteistoiminta kaikilta onnistu. Vaikeina koettiin sekä yhteiseen toimintaan ohjeistaminen että itse ryhmätyön tekeminen. Yksi vastaajista totesi myös oppilaiden alkavan usein kilpailemaan keskenään esimerkiksi siitä, kuka on ensin valmis, minkä hän näki liittyvän siihen etteivät oppilaat myöskään välttämättä sisäistäneet työn tarkoitusta.

Alateema 3. Luovuus ja itseilmaisus. Kuvataiteellisen työskentelyn haasteita nähtiin olevan myös oppilaiden luovuudessa ja itseilmaisussa. Kriittisiä mainintoja kertyi yhtä monta kuin kieleen ja vuorovaikutukseen liittyen (11 mainintaa), ja myönteisiäkin lähes saman verran (2 mainintaa). Vastaajat toivat esiin paljon samoja asioita kuin tehtävien käyttökelpoisuudesta kysyttäessä. Keskeisimmäksi haasteeksi nähtiin itse tehtävien luova ja vapaa luonne. Useampi vastaaja koki, että monelta valmistavan luokan oppilaalta puuttuu luovaan toimintaan tarvittava itseohjautuvuus, ja lisäksi itseilmaisun nähtiin olevan haastavaa. Kuvataiteellisten tehtävien sopivuutta valmistavan luokan oppilaille ei kuitenkaan pidetty haasteista huolimatta mahdottomana, vaan vastaajat esittivät tehtäviin parannus- ja sovellusehdotuksia: “Itseohjautuvuus sekä itseilmaisus ovat haasteellisia kaikille. Tehtävänanto pitää olla selkeä ja ehkä kuvat vaiheista ennen työskentelyä voisivat auttaa.” (IA Nro:6)

Myönteiset maininnat koskivat jälleen oppilaiden asennetta, joka nähtiin avoimeksi ja ennakkoluulottomaksi, sekä kuvataidetehtävien tarjoamaa mahdollisuutta ilmaista itseä kaikista käytännön

haasteista huolimatta. Tehtävien sovellettavuus nostettiin myös esiin toteutettavuuden myönteisenä puolena.

Alateema 4. Henkilökohtaisuus ja yksityisyys. Kysyttäessä kuvataidetyöskentelyn haasteista kertyi henkilökohtaisuus ja yksityisyys -teeman alle vain yksi kriittinen vastaus (1 maininta). Kriitikki kohdistui tehtävien aiheeseen, eli identiteetin käsittelyyn. Vastajaan mielestä oppilaan tulisi olla itse kiinnostunut tehtävästä ja innostunut kertomaan omasta kulttuuri-identiteetistään muille, jotta tehtävän voisi toteuttaa VALMO:ssa.

Alateema 5. Toiminnan edellytykset. Toiminnan edellytyksiin liittyviin haasteisiin suhtauduttiin sekä myönteisesti (5 mainintaa) että kriittisesti (4 mainintaa). Myönteinen suhtautuminen näkyi ennen kaikkea siinä, että kuvataiteelliseen toimintaan liittyvien haasteiden ei nähty poikkeavan muista valmistavan opetuksen työskentelyhaasteista.

Yksi opettaja piti tehtäviä kaikenikäisille sopivina, mutta toinen taas koki tehtävien sopivan paremmin yläkouluikäisille oppilaille. Tässä näkemykset olivat siis ristiriitaisia. Vastauksissa tuli myös ilmi sellaisiakin toimintaa haastavia edellytyksiä, kuten tilan ongelmat, ei vielä tutuksi tulleet oppilaat ja monen oppilaan muodollinen koulutausta, jolloin myös vapaan työn ohjeistaminen nähtiin haastavana. Vastaavanlaisia mainintoja kuvataiteellisen toiminnan edellytyksen haasteista koulussa koettiin myös aiemmassa tutkimuksessa (ks. Salomäki & Ruohonen 2011, 98).

7.2.2 Haastateltavien ajatukset kuvataidetehtävien haasteista

Haastatteluissa kuvataiteellisen työskentelyn haasteisiin perehdyttiin syvemmin pyytäen haastateltavia kertomaan omakohtaisesti kokemistaan haasteista erityisesti VALMO-oppilaiden kuvataideopetuksessa. Lisäksi haastattelujen kautta pyrittiin tuomaan paremmin esille vastaajien mielipiteitä siitä, mitkä tekijät aikaansaavat haasteita, ja miten haasteet vaikuttavat heidän oman opetuksensa toteuttamiseen.

Haastateltavista Tommi näki haasteita olevan paljon vähemmän kuin Jaana. Jaanalla toki oli myös aivan erilainen oppilasryhmä ja tilanne omassa opetuksessaan kuin Tommilla. Jaanalla oppilaat olivat

alakouluikäisiä ja esimurrosiän kynnyksellä olevia, monesta eri kulttuuritaustasta tulleita oppilaita, jotka vasta etsivät omaa identiteettiään ja paikkaansa uudessa kulttuurissa. Tommin oppilaat etsivät myös omaa paikkaansa uudessa kulttuurissa, mutta he olivat ikänsä puolesta jo käyneet läpi murrosiän suurimman identiteettikehityksen. Tommin ryhmä oli myös homogeeninen kulttuuritaustaltaan, jolloin oppilaiden kulttuuriset identiteetit olivat myös melko yhtenäiset. Nämä kaikki asiat osaltaan vähensivät Tommin kohtaamia identiteetin käsittelyyn liittyviä haasteita.

Haasteena ikä. Sekä Tommi että Jaana toivat omilla tavoillaan esiin iän merkityksen identiteetin käsittelyssä. Molemmat olivat sitä mieltä, että oppilaiden ikä ja ryhmän tilanne vaikuttivat siihen, miten identiteettiin liittyviä asioita voi käsitellä. Tommi toi myös esiin sen, kuinka hänen oppilaansa ovat tietyllä tapaa jo oman identiteettinsä rakentaneet tiettyjen sosiaalisten taitojen juurtumisen kautta:

Että pienten lasten kohalla tietysti niin, jos miettii niinku näitäkin poikia, niin näähän tavallaan niinku oletettavasti on tietyt sosiaaliset taidot jo oppinu ja ei heille niinku sellasia pysty enää opettamaan, tai pystyy mutta, se on niinku tavallaan se painopiste on sit ehkä vähän toisenlainen.

Jaana pohti iän haasteellisuuteen liittyen oppilaittensa lähestyvää murrosiän myllerrystä, jonka kuohunnassa omaa identiteettiä etsitään aikaisempaa enemmän. Hän myös peilasi oppilaiden tilannetta omaan itseensä ja pohti, kuinka hänellä on ollut mahdollisuus muodostaa identiteettinsä monin tavoin helpommissa olosuhteissa. Seuraavassa sitaatissa Jaanan mietteitä:

– – kun miettii näitä meidän oppilaita, niin se että heidän identiteettinsä voi olla hyvinkin hajanainen ja pirstaleinen, ku he on niinku joutunu vaeltamaan ja kiertämään, et mihin he niinku, et minä oon niinku kuitenkin perikantasuomalainen, et minun identiteetti kuitenkin nivoutuu siihen omaan siihen synnyinpaikkaan ja sitte tähän synnyinmaahan ja niihin lähtökohtiin ja sit se mitä muutoksia on tapahtunu niin ne nyt on lähinnä ollu sit aikuisiässä. Et sit miettii mejän oppilaita joil on niinku kaikki elämä revitty ihan palasiks jo ihan pienenä lapsena, että tota onhan se nyt ihan. Ja sit on näitä kurdeja jotka ei sit oo oikeen mistään maasta, niin mihin he niinku sit nivoo sen oman identiteettinsä, onhan se ihan äärettömän vaikeeta, varmaan että, löytää se, et sit tulee varmaan joku identiteetikriisi jossain vaiheessa, et kuka minä olen. Ja muuttaa sit Suomeen, joka on ihan täysin erilainen kulttuuri, niin aivan varmasti tulee törmäyksiä, tai ainakin ittesä kanssa semmonen valtava työskentely sit jossai vaiheessa. Et nääkii rupee ole murrosikäsiä – –

Lisäksi Jaanan mielestä nuoremmille oppilaille oman identiteetin käsittely on vielä vierasta, ja etteivät oppilaat usein osaa nähdä ennen murrosikää itseään erillisinä omasta perheestään. Hänen kokemuksensa mukaan viides–kuudes -luokkalaiset oppilaat alkavat vasta pohtimaan itseään perheistään irrallisina yksilöinä. Sitä ennen perheen arvot ja perinteet ohjaavat vahvasti oppilaiden ajatuksia itsestä. Vanhempien roolia Jaana pohtii seuraavasti:

– et sit olis jotenki selvillä että kuka minä olen ja mistä minä tulen ja mitä minä nyt haluan ja, tai just se että mitä minä haluan, eikä mitä se mitä vanhemmat, et ku heil on hirveen tarkkaa se jotenkin se, et miten vanhemmat määrittää niinku liittyen just tähän uskontoon ja niihi tapoihin ja pukeutumiseen ja semmoseen on kuitenkin tosi vahvat ne perinteet – –

Molempien vastaajien mielestä ikä ei siis itsessään ollut haaste, mutta se mahdollisesti toi mukanaan muita haasteita identiteetin rakentamisen tukemiselle. Ikään liittyvien haasteiden he näkivät olevan kytköksissä kulttuurisiin perinteisiin ja arvoihin.

Haasteena kieli. Kielitaidon puute korostui Jaanan haastattelussa yhdeksi keskeisimmäksi identiteettityöskentelyn haasteeksi VALMO:ssa. Sitä vastoin Tommi ei nähnyt kielitaidon puutteen häiritsevän identiteetin käsittelyä, vaikka myönsi suomen kielen opettamisen vieraskielisille oppilaille olevan yleisesti haastavaa.

Jaanan arjessa kielitaidon heikkous nousi esteeksi toiminnalle jo siten, että oppilaat eivät usein ymmärtäneet hänen ohjeistuksiaan. Jos toimintaan asti päästäisiin, olisi kuitenkin seuraava kompastuksen paikka töiden läpikäyminen. Jaanan mielestä töistä keskusteleminen olisi äärimmäisen vaikeaa hänen oppilailleen, sillä sanavaraston heikkouden lisäksi monella oli muitakin erityisvaikeuksia. Kielellisen ilmaisun tukena hän itse oli käyttänyt valmiita lauseita, kuvia ja elehtien esittämistä, joiden avulla hän kommunikoi päivittäin.

Haasteena oppilaiden motivaatio sekä luova toiminta. Yhtenä haasteena kuvataiteelliselle työskentelylle Tommi näki oppilaiden motivaation puutteen. Hänen mukaansa osa oppilaista ei ole kuvataiteista lainkaan innostunut, eikä välttämättä saa mitään tehdyksi. Tämän sanoessaan Tommi kuitenkin korosti, ettei hän nähnyt tässä asiassa olevan mitään eroa kantasuomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden välillä, vaan molemmissa oppilasryhmissä taiteellinen tekeminen oli mielekkäämpää kuin toisille.

Myös Jaana toi esille sen, että osalla oppilaista, sekä kantasuomalaisilla että maahanmuuttajataustaisilla, on taiteellisen ja luovan työskentelyn yhteydessä motivaation puutetta. Kantasuomalaisten oppilaiden motivaation puutteen takana hän näki olevan lähinnä sen, että osa oppilaista mieltää vapaamman toiminnan tarkoittavan mahdollisuutta riehua luokassa. Valmistavan luokan oppilaiden kohdalla motivaation puute kumpusi hänen mielestään sekä heikoista taidoista että kiinnostuksen puutteesta luovaa kuvataidetyöskentelyä kohtaan.

Luova työskentely oli Jaanan mielestä iso haaste monelle VALMO-oppilaalle. Jaanan kokemuksen mukaan luova tai vapaampi tekeminen oppilaiden kanssa johti usein siihen, ettei tunnilla saatu mitään aikaiseksi. Seurauksena oli nahistelua ja tunteiden kuumenemista. Jaanakin pyrki haasteellisia tilanteita välttelemällä myös säästämään itseään. Seuraavassa sitaatissa tulee sekä hänen ajatuksensa että kokemuksensa hyvin esille:

– – jos me ruvetaan tääl jotain kovin luovaa projektii tehdä, nii menee niinku sellaseks nahisteluks tää, että yhet ei jaksa tehdä niin. Sit siin on ehkä se, että mä vähän yritän säästää omia voimavaroja, niinku mä tiedän et sitä pitää pistää niin paljon paukkuja, ettei se niinku peli sit siin vaihees, jos me ruvetaan tekee jotain luovaa räiskintää, ni sitte lopputulos voi olla se että siel on niinku yks juoksee tuolla verissäpäin, ku on niinku menny tunteet niin kuumaks, et siin on niinku pieni pelon tasapaino tässä. Että et sillee ku ei tiedä sit, että mitä sieltä – – ku niinku nyt tälleen homma on nyt hallinnas tässä, näin, niin siin on ehkä se.

Ohjatun askartelun Jaana koki toimineen omien oppilaidensa kanssa paremmin kuin vapaamman ja luovemman taidetyöskentelyn. Työskentely sujui oppilaiden saadessa tehdä samaa ja mallin mukaan, mutta oma-aloitteisuutta vaadittaessa vain pieni osa oppilaista sai tekemistä aikaan. Jaana kuitenkin myönsi, että oppilaiden luovuutta pitäisi “nostella ylös”. Hän toi esiin myös sen, että vapaammassa toiminnassa tulisi oppilailla olla turvallinen olo, jotta luovaan tekemiseen uskaltaa heittäytyä. Hänen kokemuksensa mukaan oppilailla on helposti “verissä” toisille nauraminen ja nolaamaan pyrkiminen, mikä osaltaan yhdistää turvattomuuden tunteen luovaan toimintaan. Juuri tästä luokan sisäisestä ilmapiiristä ja oppilaan turvan tunteesta edellytyksenä luovuudelle kertoivat useat aihetta aikaisemmin tutkineet (ks. Mantere 2015, 161–163; Rankanen 2011, 196–197; Räsänen 1978; Räsänen 2008, 82).

Haasteena edellytysten puute. Tommin koulussa edellytykset kuvataideopetukselle olivat erinomaiset, sillä oppilaille tarjottiin koulun ulkopuolisten ammattitaiteilijoiden vetämiä projekteja. Jopa itse-

kin maahanmuuttajataustainen ja oppilaiden kanssa saman kielinen taiteilija osallistui yhden projektin vetämiseen. Erään projektin yhteydessä oppilaiden työt asetettiin näytteille ammattikorkeakoulun tiloihin. Projektin jälkeen kolmelle kuvataiteisiin motivoituneelle oppilaalle oli myös annettu vapaaoppilaspaikka paikalliseen kuvataidekouluun.

Toiminnan edellytyksiä paransi lisäksi se, että Tommin koululla eri oppiaineet oli jaettu opettajien kesken niin, että opettajat pystyivät panostamaan tiettyihin oppiaineisiin. Kuvataide oli Tommin kollegan vastuulla. Jos Tommi olisi kuitenkin itse vetänyt kuvataidetunnit, näki hän niiden suunnittelun ja ennakkovalmistelun aikaa vievinä ja siten haastavina. Tommi muotoili ajatuksensa seuraavanlaisesti:

– – kun mä oon ollu luokanopettajanakin paljon, niin kaikki tämmöset aineet niinku kuvaamataito ja käsityöt, niin nehän on sellaisia aineita, että kun sä saat jonkun, vaikka niinku kuvistunnit, niin se ennakkovalmistelu ja se semmonen tavallaan suunnittelun määrä korostuu siinä, et jos sä vaikka niinku teet jotain juttuja, niin sun pitää hankkia ne materiaalit kaikki, siin on kauhee niinku homma kun sä hommaat niitä kamoja, et sen jälkeen se tuntien pitäminen on ihan niinku helppoa.

– – mieluummin sitten niin, että, just niinku mieltäisin et on joku joka vetää ne kuvistunnit samalla vaivalla kuin se, että yks opettaja vetää sitten kaks tuntia viikossa ja, et sit ne oppilaatkin saa paljon enemmän siis silloin ehkä.

Kysyttäessä millaisin edellytyksin Jaana voisi lisätä opetukseensa luovaa toimintaa, hän korosti VALMO-luokan tilannetta, jossa luovalla toiminnalla ei ollut sijaa. Tilannetekijöiksi hän nimesi (1) *luokan jatkuvan vaihtuvuuden*, eli oppilaiden siirtymisen joko perusopetuksen piiriin tai heidän palaamisensa kotimaihinsa, (2) *struktuurien tarpeen*, eli opetuksen pysyvän rakenteen tärkeyden, jota luova tekeminen sotkee, sekä (3) *suomen kielen sekä matematiikan oppimisen tärkeyden*, ja tähän liittyen *ajan puutteen* sekä jatkuvan *kiireen* läsnäolon. Toisin sanoen Jaana koki, ettei aikaa kuvataidetyöskentelylle ole ja sen järjestäminen tuntui Jaanasta työläältä jo tilojenkin toimimattomuuden takia. Kun tähän lisää vielä oppilaiden kokemuksen kuvataidetyöskentelyn vieraudesta, luovan tekemisen lisääminen opetukseen oli Jaanan sanoin “vähän liian suuri kakunpalanen”.

Haasteena hallinnan menettäminen. Molemmat haastatellut opettajat olivat kehittäneet opetukseensa keinoja, joilla he kykenivät hallitsemaan opetustilanteita. Tommi oli rajannut oman roolinsa

niin, että hän oli “herra kieliopettaja” luokassaan. Hän ei kokenut tehtäväkseen viedä asioita tarkoituksella arkoihin aiheisiin, ja hän näki opettajan voivan vaikuttaa paljonkin siihen, mistä luokassa keskustellaan. Hallinnan menettämistä hän ei kuitenkaan pelännyt, vaikka keskusteluun luokassa nousisi identiteetin käsittelyyn liittyviä asioita.

Jaana puolestaan koki hallinnan tunteen olevan uhattuna muun muassa sen tähden, että oppilaiden vaihtuvuus toi luokkaan levottomuutta. Opetusta ei voinut suunnitella kovin pitkälle eteenpäin, vaan luokassa elettiin hetkessä. Rutiinit ja selkeys olivat hänen opetuksensa kulmakivet, jotka olivat uhattuina vapaamman toiminnan yhteydessä. Seuraavassa Jaanan mietteitä:

– – ehkä tää on niinku turvallinen kaikille osapuolille se, et me ollaan täs, tää on niinku selkee, ja sit se että semmoset rutiinit ja selkeys niinku selvästi niinku auttaa heitä hahmottaa tätä – –

Jaana toisti myös useaan otteeseen tarpeen säästää itseään ja voimavarojaan välttelemällä tilanteita, joissa konflikteja voisi päästä syntymään. Kuvataidetyöskentelyn hän näki vahvasti sellaisena tilanteena, jossa hallinta karkaa helposti käsistä valmistavan opetuksen luokassa. Toisaalta hän myös piti kuvataiteen käyttämistä tavoiteltavana, ja toivoikin itseltään lisää rohkeutta hyödyntääkseen sitä opetuksessaan. Hän totesikin tämän hetkisen kuvataidetyöskentelyn vähyyden luokassaan kumpuavan omasta rajoittuneisuudestaan.

Haasteena hienovaraisuus. Kysyttäessä identiteetin käsittelystä ja oppilaiden taustan käsittelemisestä koulussa, toivat molemmat haastateltavat esiin hienovaraisuuden tärkeyden. Tommin koulussa oppilailla oli erikseen oma sosiaalityöntekijä sekä terapiapalvelut tarjolla, ja hän koki, ettei hänellä opettajan roolissa ole tarvetta lähteä käsittelemään oppilaidensa taustoja. Tämän ajatuksen hän perusteli seuraavanlaisesti:

Niin, sillain mä niinku aattelen että, sillä tavalla pitää olla sensitiivinen ja niinku, mikä se nyt on oikee sana siinä, et sä niinku tietysti kuuntelet, jos joku kertoo jotain, mut sä et niinku tarkoituksella vie asioita siihen – –

– – mä tavallaan niinku oon aatellu sen niin, et sen oppilaankin on ehkä helpompi tulla, kun se koulussa tietää, et koulussa tehdään tätä ja tätä asiaa, ja sitten tietysti joskus keskustelen heidän kanssaan niinku heidän kotioloistaan ja, siis aika niinku pintapuolisesti että tota, se on aika herkkä aihe siis sillälailla.

Tommi korosti kuitenkin, että opettajan ja aikuisen tulisi olla herkkiä tunnistamaan asioita, ja jonkin tarkastelemisen arvoisen noustessa esiin, kuuluisi se käsitellä asian mukaisesti. Opettajan tulisi hänen mielestään myös pohtia voidaanko koulua pitää terapiayhteisönä, ja mikä on koulun käynnin tarkoitus.

Myös Jaana korosti identiteetin käsittelyssä oppilaan ehdoilla etenemisen tärkeyttä sekä hienotunteisuuden merkitystä. Tämän yhteydessä hän toi esiin oppilaantuntemuksen tärkeyden. Hänen mielestään oppilaantuntemus oli ratkaisevaa sille, mitä kaikkea oppilaan kanssa pystyi käsittelemään.

Et tottakai pitää olla sit semmonen sensitiivinen sen suhteen, että mikä niinku kenelläki, et pitää täs nyt tietysti, ku meil on pieni ryhmä, niin jonkin verran on oppinu tuntee niit oppilaita, et pitää olla sillee kuitenkin hienovarainen, ei nyt sitte iha kaikkee tuputa kaikille.

Jaanan mielestä ei ollut oikeastaan mitään sellaista identiteetin osa-aluetta, jota ei koulussa oppilaiden kanssa voisi käsitellä. Toki hän toi esiin myös identiteetin käsittelyyn liittyviä haasteita, jotka hänen kokemuksensa mukaan olivat useimmiten jollakin tavalla yhteydessä oppilaiden kodin arvoihin ja tapoihin sekä niiden erilaisuuteen suomalaiseseen kulttuuriin verrattuina. Seuraavassa sitaatissa Jaana pohtii perheen omaa “piilo-opetus suunnitelmaa”:

No ehkä se just se oman perheen niinku se ne omat säännöt, semmonen piilo-opetus suunnitelma siellä omassa perheessä – – mikä on niinku soveliasta, et meil tosiaan ku niinku suomella ja ruotsillaki on eroja tässä.

Yhtenä haastavana aiheena Jaana nosti esiin seksuaalisuuden käsittelyn. Seksin ja seksuaalisuuden käsittely oli Jaanan mukaan monen oppilaan perheessä tabu. Häntä mietityttikin se, kuinka kodeissa suhtauduttiin koulun seksuaalikasvatukseen, ja toivoi ettei kukaan vanhemmista tai oppilaista loukkaantuisi siitä, että näistä asioista puhuttiin koulussa. Silti hän piti tärkeänä, että sellaisista asioista kuten seksi tai uskonto voidaan keskustella, eivätkä ne muodostuisi koulussa kielletyiksi aiheiksi.

8 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastellaan ja pohditaan tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia. Pohdinnassa pyritään etenemään tutkimuskysymys kerrallaan alkaen kuvataiteen käyttökelpoisuudesta ja edeten kuvataidetyöskentelyn haasteisiin valmistavassa opetuksessa. Kuitenkin aiheiden ollessa toisiinsa vahvasti sidoksissa, esiintyy osa haasteista jo kuvataiteen käyttökelpoisuuden yhteydessä. Lopuksi siirrytään pohtimaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä, sekä ehdotetaan jatkotutkimuksen aiheita.

8.1 Kuvataiteen käyttökelpoisuudesta ristiriitaisia näkemyksiä

Tutkimuksen päämääränä oli selvittää, näkevätkö perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajat kuvataiteen käyttökelpoisena oppilaan identiteetin kehittymisen tukijana perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Tulosten perusteella voidaan sanoa tämän tutkimusjoukon näkemyksen kuvataiteen käyttökelpoisuudesta olleen ennako-odotusten mukaisesti pääasiallisesti myönteinen ja kuvataiteen nähtiin toimivan identiteetin työstämisen tukijana sekä keinona käsitellä omaa kulttuurista taustaa.

Kuvataiteellisen työskentelyn ajateltiin voivan opettaa ymmärtämään myös muiden kulttuurien edustajia paremmin. Vastaavanlaisiin tuloksiin on päästy myös aiemmin tehdyissä tutkimuksissa (ks. Räsänen 2004, 82; Sava 1998; Siurua ym. 1998, 117–118; UNESCO 2006, 4; Wielgosz & Molyneux 2015, 275). Tulokset ovat rinnastettavissa myös Räsänen ajatuksiin kuvataiteesta monikulttuurista identiteettiä tukevana kulttuurikasvatuksena (Räsänen 2008, 17). Näiden käsitysten vuoksi kuvataiteella voidaan olettaa olevan paikkansa monikulttuuristuvassa koulussa maahanmuuttajalasten kanssa työskennellessä sekä identiteettityön välineenä.

Käyttökelpoisuuden ja tarpeellisuuden kokemuksesta huolimatta tutkimukseen osallistuneet kursilaiset toivat kuitenkin esiin myös osin ristiriitaisia näkemyksiä kuvataidetyöskentelyn mahdollisuudesta perusopetukseen valmistavan opetuksen identiteettityössä. Kuvataiteen asema VALMO:ssa

koettiin osin heikoksi ja osallistujat toivat myös esiin kouluympäristössä tapahtuvaa identiteetin työstämistä rajoittavia tekijöitä. Vastaajien joukossa oli myös sellaisia opettajia, joiden mielestä kuvataiteen ei tulisi kuulua VALMO:n sisältöön. Tämä ristiriita näkemysten välillä sekä osin myös aiempiin tutkimustuloksiin verraten jätti tutkijat pohtimaan kuvataidetyöskentelyn tarpeellisuutta valmistavassa opetuksessa. Seuraavissa alaluvuissa pohditaan vielä tarkemmin syitä näille erilaisille näkemyksille.

8.1.1 Kuvataide sanattomana itseilmaisun kielenä

Tuloksissa korostui kuvataiteen käyttökelpoisuus identiteettityössä taiteen sanattoman itseilmaisun ja vuorovaikutuksen ansiosta. Näin oli siitäkkin huolimatta, että yhteisen kielen puuttumisen koettiin tuovan mukanaan haasteita muun muassa ohjeistuksen antamiseen sekä tehtävän tarkoituksen ymmärtämiseen. Sanattoman itseilmaisun ansiosta kuvataiteen koettiin voivan toimia yhtenä itseilmaisun kielenä ja itsensä käsittelemisen kanavana. Tämän näkemyksen jakaa myös muun muassa Laitinen (2006, 34), jonka mielestä itseilmaisuus ei saisi kaventua vain sanalliselle tasolle, vaan kaikille ilmaisun kielille tulisi antaa yhtäläiset mahdollisuudet.

Pohdinnan arvoista onkin se, tulisiko myös kuvataide nähdä valmistavassa opetuksessa tasavertaisena “kielenä” muiden itseilmaisun kanavien rinnalla siitäkkin huolimatta, että se ei varsinaisesti valmistu oppilasta perusopetukseen siirtymiseen. Erityisen tärkeäksi eri ilmaisun kielten hyödyntämisen voi nähdä olevan juuri maahanmuuttajalasten kanssa, joilla sanallinen ilmaisuus ei välttämättä ole vielä vahvaa. Pohdittavaksi nousee myös se, miten eri ilmaisun kieliä hyödyntävää opetusta eri opettajat kykenevät tarjoamaan oppilailleen, jos heille itselleen ei ole luontaista ilmaista itseään kyseisin tavoin. Olisiko siis parasta, että opetusta jaettaisiin opettajien kesken niin, että jokainen saisi käyttää vahvuuksiaan sekä luontaista ilmaisu tapansa opetuksessaan hyödyksi, kuten Tommin koulussa oliin tehty? Tämä vaatisi kuitenkin kouluihin tasavertaisesti monia eri oppiaineisiin suuntautuneita opettajia sekä heidän välistään yhteistyötä.

Koulut ja erityisesti niiden valmistavan opetuksen opettajat joutuvat työssään isojen asioiden äärelle. Tämän vuoksi opettajaa ei saisi jättää yksin, vaan kouluilla tulisi olla riittävästi moniammatillista ja monikulttuurista yhteistyötä, jolloin eri alojen osaajat toisivat omat taitonsa ja vahvuutensa

oppilaiden kotoutumisen edistämiseen. Oppilaan identiteetin tukemisessa opettajalle tärkeää olisi myös yhteistyö oppilaan oman kielen opettajan sekä uskonnon opettajan kanssa, sillä äidinkielellä ja uskomuksilla on molemmilla keskeinen paikka kulttuuri-identiteetin kokonaisuudessa. Huomionarvoista onkin se, että oppilaiden lisäksi opettaja tarvitsee tukea valmistavassa opetuksessa. Kouluihin olisi tarpeellista saada opettajan työn tueksi työnohjaajia sekä psykososiaalisen tuen ammattilaisia, jotka osaavat lähestyä oppilaiden arkoja ja jopa traumaattisia kokemuksia sensitiivisesti ja ammattilaisesti.

8.1.2 Kuvataide väylänä vuorovaikutukseen ja osallisuuteen

Kuten Salomäki ja Ruuhonen havaitsivat tutkimuksessaan kuvataidetyöskentelyn parantavan luokan ryhmätyöskentelyn tasoa, myös tässä tutkimuksessa osa vastaajista arveli voivansa käyttää kuvataidetta ryhmätyöskentelyn opettamiseen, mutta myös ryhmäytymisen apuna (2011, 96). Samalla tavoin esimerkiksi Hamble, Freedman ja Räsänen näkevät kuvataiteen vuorovaikutteisena sekä ihmisiä yhdistävänä oppimisen muotona (ks. Freedman 2008, 44–45; Hamble 1995, 41; Räsänen 2008, 257). Tommin koulussa käytössä ollut yhteistyö ammattikorkeakoulun kanssa oli yksi hyvä esimerkki siitä, miten kuvataidetta käytettiin vuorovaikutustaitojen opetteluun sekä yhteiskuntaan osallistamiseen. Projektissa tuettiin oppilaiden identiteetin käsittelyä kuvataiteen keinoin, mutta sen toteutti koulun ulkopuolinen toimija. Tämä sai tutkijat pohtimaan koulujen mahdollisuutta yhteistyöhön taidealan ammattilaisten tai oppilaiden oman kielisten taiteilijoiden kanssa.

Voidaankin ajatella, että kuvataideprojektien vahvuus on siinä, että kuvataide voi toimia universaalina kielenä, jolla oppilaat saavat tuoda itsestään esille haluamiaan asioita luoden samalla vuorovaikutuksen itsensä sekä töiden katsojien välillä. Tällaiset yhteistyöprojektit toimivat lisäksi tehokkaina keinoina osallistaa oppilaita, ja näin saattaa oppilaat osaksi yhteiskuntaa sekä olemaan yhdenvertaisia toimijoita muiden yhteiskunnan jäsenten tavoin. Tätä vuorovaikutuksen ja osallisuuden kokemuksen tärkeyttä painottavat myös VAOPS ja POPS (ks. POPS 2014, 143; VAOPS 2015, 9). Vastaavien ulkopuolisten toimijoiden ja ammattitaiteilijoiden järjestämien kuvataiteellisten projektien eduista kouluissa kertovat myös useat tutkimukset (Friman 2016; Ollieuz 2011, 45–46, 51; Rousseau ym. 2005, 180–181; Salomäki & Ruuhonen 2011, 89, 96; Sava 1998, Sava 2001; Sava & Bardy 2002). Jos kerran erilaisten taideprojektien tuomien kokemusten voidaan nähdä olevan yhteydessä

kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja kotoutumisen edistämiseen, voidaankin kysyä, miksi kuvataiteellisten projektien määrää ei voisi lisätä perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Ja edelleen, miksi koulun käytänteitä ei voisi muuttaa tukemaan projektien toteuttamista entistä paremmin.

8.1.3 Kuvataiteen käyttökelpoisuus ja asema VALMO:ssa

Kuvataiteen nähtiin lisäksi tarjoavan erilaista, koulun tavoitteellisesta tekemisestä poikkeavaa toimintaa. Tulos tuki tutkijoiden ennakko-oletusta, jonka mukaan kuvataide olisi kaivattua sisältöä koulun arkeen, mutta myös Mantereen huomiota siitä, kuinka juuri kuvataide tarjoaa oppilaalle muusta työskentelystä poiketen mahdollisuuden tuottaa jotain täysin omaa (Mantere 2015, 158). Mielenkiintoista oli lisäksi se, että kuvataidetehtäviin liittyvä leikillisuus koettiin tärkeäksi. Sen katsottiin ohjaavan vaikeidenkin asioiden kevyempään käsittelyyn sekä itsestä kertomiseen vähemmän vakavalla tavalla. Kuvataidetehtäviin liittyvät leikillisyyden kokemukset ohjaavat ajatukset esimerkiksi Ollieuzin tutkimuksen pohdintoihin taiteellisen työskentelyn mahdollisuudesta koskettaa ihmisyyttä kokonaisvaltaisesti (Ollieuz 2011, 53–54).

Kuvataiteen näkeminen itsessään tärkeänä, sekä tavoitteiltaan erilaisena oppiaineena saa tukea myös kasvatuspsykologi Deweyn (1934) käsityksestä, jonka mukaan taiteellinen työskentely on merkityksellistä ja älyllistä sinänsä. Voidaankin ehdottaa, että taiteellista toimintaa ei tulisi pitää vähemmän arvokkaana kuin muita koulun oppiaineita, jonka vuoksi myös luovaa työskentelyä tulisi lisätä kouluun. Kyseenalaiseksi voidaan myös asettaa koulukulttuurin painottuminen akateemisten taitojen osaamiselle sekä hallinnan ylläpitämisen tavoitteelle, joiden molempien voidaan osin arvella vievän tilaa koulun luovalta toiminnalta.

Vaikka tämän tutkimuksen perusteella opettajien suhtautuminen kuvataiteen käyttämiseen identiteetin tukijana oli myönteistä, ei valmistavan opetuksen käytänteissä kuvataiteelle näyttänyt löytyvän kaikkien tutkimukseen osallistuvien mielestä paikkaa. Ristiriitaista olikin se, että kuvataide kyllä nähtiin käyttökelpoisena, mutta sen toteuttamiselle ei nähty jäävän aikaa muun opetuksen joukossa. Ennen kaikkea suomen kielen oppiminen meni joidenkin vastaajien mielestä VALMO:ssa kaiken edelle. Tätä tulosta voi selittää osin se, että koulun käytänteet saattavat kannustaa erityisesti kielen opiskeluun sen vuoksi, että kielen opittuaan oppilas on valmis siirtymään perusopetuksen puolelle. Paine

kielen oppimiselle on siis suuri, jolloin oppiaineet, joita ei oppilaan tulevaisuuden kannalta pidetä yhtä tärkeinä, saattavat helposti jäädä vähemmälle huomiolle.

Useat tutkimustulokset puhuvat kuitenkin kuvataiteen ja ylipäätään taiteen hyödyistä maahanmuuttajien opetuksessa sekä identiteetin tukemisessa (ks. Barudy 1988; Danev 1998; Elbedour, Bastien & Center 1997; Golub 1989; Howard 1991; Löytönen & Sava 2011, 114; Miller & Billings 1994; Wielgosz & Molyneux 2015, 275–277). Lisäksi sekä VAOPS että POPS ohjaavat selvästi monikulttuuriseen opetukseen ja oppilaan identiteetin tukemiseen (ks. POPS 2014, 145; VAOPS 2015, 6). Pohdittavaksi kysymykseksi jää, kuinka opetussuunnitelmaan piiloon kirjatut arvot ja normit loppujen lopuksi säätelevät oppimisen tavoitteita ja käytänteitä sekä perusopetuksessa, että valmistavan opetuksen puolella (vrt. Pekkarinen 2001, 33). Samoin kysymykseksi nousee, miten opetuksen sisällöt VALMO:ssa arvotetaan ja millä perustein. Ja edelleen, mille valmistavassa opetuksessa, sekä laajemminkin koulussa tulisi antaa aikaa?

Toinen selitys sille, miksi taito- ja taideaineille ei valmistavassa opetuksessa ole aina tilaa, voi löytyä valmistavan opetuksen arjesta, joka on usein levotonta, ennakoimatonta ja rikkonaista opetusryhmien heterogeenisyyden sekä jatkuvan vaihtuvuuden vuoksi. Taiteen toteuttamisen ongelmia opetuksessa pohtivat myös Rousseau ym. (2005, 180–181, 183), jotka tuovat esiin myös koulujärjestelmän monimutkaisuuden yhtenä haastavana tekijänä. Voidaankin kysyä, luoko koulukulttuuri jatkuvan kiireen tunteen, josta esimerkiksi Jaana kertoi toistuvasti haastattelussaan. Selvää on, että VALMO-luokka vain yhden lukuvuoden mittaisena ja usein tätäkin lyhyempänä ja ryhmän suhteen rikkonaisena, ei voi tarjota oppilaalle hänen tarvitsemaansa pysyvyyden tunnetta. Tämän tilanteen oli Jaana joutunut kohtaamaan, ja koki sen olevan sekä oppilaille että myös opettajalle kuormittavaa.

Myös ihmissuhteiden muodostuminen on vaikeaa tilanteessa, jossa ryhmä vaihtuu jatkuvalla tahdilla. Tämän vuoksi luokkahengen ja kaverisuhteiden luominen valmistavassa opetuksessa voi olla paljon haastavampaa perusopetuksen luokkiin verrattuna. Ihmisellä on kuitenkin vahva tarve olla osa jotakin ryhmää ja kuulua johonkin. Tätä identiteetin sosiaalista kuuluvuuden tarvetta toi esiin Liebkind ym. (2015, 184). Juuri maahan tulleella lapsella tämä tarve korostuu silloin, kun hän pyrkii löytämään paikkansa uudessa ja usein monin tavoin aikaisempaa monikulttuurisemmassa ympäristössä. Tämän vuoksi olisikin olennaista kiinnittää huomiota valmistavan luokan käytänteisiin, aikatauluihin

ja ryhmän vuorovaikutukseen muokaten niitä oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin turvaamisen kannalta suotuisampaan suuntaan. Käytännössä tämä voisi tarkoittaa ei niin tavoitteellisen oppimisen lisäämistä sekä kiireettömämpää aikataulua valmistavaan opetukseen.

8.1.4 Identiteetin kokeminen yksityisenä

Koulukulttuuri ja sen luoma kiireen tuntu eivät kuitenkaan yksin voi selittää opettajien suhtautumisen eroja. Tulosten perusteella oli nähtävissä myös kielteistä suhtautumista arkaluontoisten asioiden käsittelyä kohtaan. Tämä näkyi vastauksissa siten, että muutama vastaaja koki identiteetin olevan liian vaikea ja henkilökohtainen asia, jotta sitä olisi voinut käsitellä syvällisemmin tai tuoda julki muille. Osa tutkittavista ehdottikin, että tehtäviä voisi soveltaa ja muokata niistä vähemmän henkilökohtaisia. Identiteetin yksityisyyden kokemus poikkesi ennakko-odotuksista, sillä tutkijat olettivat opetussuunnitelmien identiteetin käsittelyyn ohjaavien tavoitteiden kannustavan opettajia erilaisten identiteettiä käsittelevien opetustapojen käyttöön monikulttuurisessa opetuksessa (ks. POPS 2014, 143; VAOPS 2015, 6, 9). Identiteetin käsittelyn henkilökohtaisuuden kokemus herätti runsaasti kysymyksiä sekä pohdintaa syistä, joiden vuoksi vastaajat halusivat keventää tehtäviä yleisemmälle tasolle. Syitä voidaan olettaa olevan monenlaisia ja hyvin eritasoisia.

Yhtenä yksityisyyden suojelemisen syynä osallistujien vastausten ja aiempien tutkimusten perusteella voidaan pitää opettajan tarvetta suojella oppilasta ja pitää tästä huolta. Tämä näkyi vastauksissa siten, että muun luokan reaktioiden arveltiin olevan mahdollisesti tilanteeseen epäsovivia, kuten Rankanenkin kertoi (2011, 26–27). Rankasen tavoin taidetyöskentelyn voi nähdä olevan myös haavoittavaa toisten oppilaiden reaktioiden vuoksi. Haavoittavat reaktiot voivatkin estää taiteen rakentavan terapeutisuuden kokemuksen kaikille pakollisessa luokan ryhmätilanteessa. Juuri tällaista reaktiota osa vastaajista pelkäsi. Oppilaille saattaa olla myös raskaita kokemuksia taustallaan, eikä sellaisten esiintuomista voi keneltäkään suuressa ryhmässä odottaa. Tämän vuoksi syvemmälle menevä yksilöllisyyden tarkastelu kouluympäristössä voidaankin kyseenalaistaa, mutta toisaalta myös perustelujen käytölle voidaan pohtia sekä sitä, miten luokkatilannetta voitaisiin muuttaa moninaisuuden kohtaamiselle turvallisemmaksi. Rankasen sanoin minää eheyttävä toiminta onkin mahdollista vain luokan ilmapiirin ollessa ymmärtävä, kunnioittava ja turvallinen (Mantere 2015, 161–163; Rankanen 2011, 196–197).

8.1.5 Tunteiden käsittelyyn tarvitaan turvallisuuden tunnetta ja opettajan tukea

Vastaajien pyrkimys kuvataiteellisten tehtävien henkilökohtaisuuden vähentämiseen mahdollisten tunteiden esiin tulemisen vuoksi sai tutkijat pohtimaan myös sitä, minne maahanmuuttajalapsen vapaampi tunneilmaisu kuuluu ja minne voitaisiin luoda turvallisempi ilmapiiri, jossa läpikäydä raskaampia kokemuksia. Vaikka Jaanan mielestä kaikkia aiheita on pystyttävä käsittelemään koulussa, ei Tommin mielestä siihen pidä tietoisesti pyrkiä, vaan olla vain valmis puhumaan aiheiden tullessa esiin. Koulun tavoittaessa koko ikäluokan olisi se terapeuttisemmallekin toiminnalle luonnollinen paikka, mutta opettajalla ei voida olettaa olevan keinoja tai mahdollisuutta kaikkeen (vrt. Mantere 1996, 56; Rankanen 2006, 196). Kuten opettajakin on rajallinen, rajalliset ovat myös koulun edellytykset. Opettajan työtehtävä on ensisijaisesti opettaa, joten opettajan työnkuvan rajaamiseen ja työssä jaksamiseen tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota.

Edelleen voidaan kysyä, missä roolissa koulun kulttuurissa vapaampi tunneilmaisu on, mitä tunteita koulussa on lupa tuoda esiin, ja kuinka paljon tilaa kokonaisvaltaiselle kokemiselle koulussa oikeasti on? Kyseenalaiseksi voidaan myös asettaa koulukulttuurin painottuminen hallinnan ylläpitämisen tavoitteelle. Koulukulttuurin lisäksi luokan sisäiset tiedostamattomat normit koulutyöskentelyn sisällöstä voivat myös osaltaan olla vaikuttamassa siihen, mitä oppilaat näkevät kouluun sopivaksi (ks. Mantere 2015, 163). Käsitteykset siitä, mitä kaikkea itsestä saa tuoda esiin, on usein pitkälti kulttuuriin sidottua. Huolimatta tutkimuksiin perustuvista käsityksistä taiteen mahdollisuudesta toimia kouluympäristössäkin tunteiden käsittelyn tulkkina (ks. Laitinen 2006, 34; Rousseau ym. 2005, 180–184), ei taiteellisen toiminnan toteuttaminen koulussa oppilaan identiteetin tukemisessa ole täysin yksinkertaista, vaan siihen vaaditaan opettajan omaa halua ja valmiutta kohdata taiteen esiin nostamia aiheita (vrt. Rousseau ym. 2005, 184).

Opettajan oma suhde ja kyky tunneilmaisuun sekä tunteiden käsittelyyn voidaan tässä kohtaa ottaa tarkastelun alle. Kuten aikaisemmassa tutkimuksessa (Mantere 1996, 56) tuli ilmi, saattaa taiteellinen työskentely olla ahdistavaa myös opettajalle ja tämä saattaa herättää opettajassa epävarmuutta sekä pelkoa hallinnan menettämisestä. Samanlaista pelkoa ja ahdistusta oli nähtävissä myös tämän tutkimuksen tulosten perusteella valmistavan luokan opettajien keskuudessa. Oppilaiden tunteiden ja kertomusten voidaan myös olettaa nostavan opettajan omaa haavoittuvuuden kokemusta esiin (ks. Rankanen 2006, 196). Aikaisempaan kuvataiteen terapeuttisuutta käsittelevään tutkimukseen pohjaten

opettajan hallinnan menettämisen pelkoa voitiin odottaa tulevan esiin, mutta näin selvää kokemusta ei osattu aikaisempien tutkimusten pohjalta ennustaa (ks. Pekkarinen 2001, 27–34; Rousseau ym. 2005, 184; Salomäki & Ruohonen 2011, 89, 96). Monikulttuurisessa valmistavan opetuksen luokassa voidaan opettajalta kuitenkin olettaa kaivattavan rohkeutta ja inhimillistä vahvuutta, jonka voidaan ajatella olevan yhteydessä oman itsen tunnetason työstämiseen ja oman identiteetin eheyteen.

Tämän perusteella voidaankin kysyä, onko opettajalla riittävää kykyä ihmisenä ja opettajana kohdata sekä oppilaiden tunteita että niistä heränneitä omia tunnekokemuksia. Asiantuntijatiedon mukaan omien tunteiden ja identiteetin pohtimisen tarve on erityisen tärkeää maahanmuuttajaoppilaita opettaessa (ks. Talib 2002b, 58–59), ja siksi vahva ammatillisuus ja halu kehittyä olisikin kaivattua. Tämä nostaa esiin kysymyksen opettajien koulutuksesta ja sen antamista valmiuksista kohdata monikulttuurisia oppilaita ja vaikeitakin tunteita. Lisäksi voidaan kyseenalaistaa, onko valmistavan luokan opettajalla ajan puutteen kokemuksen sekä oppilaiden vaihtuvuuden vuoksi yhden VALMO-vuoden aikana mahdollisuutta tai edes halua muodostaa oppilaisiinsa riittävän luottamuksellista suhdetta henkilökohtaisempien asioiden käsittelylle (vrt. Rankanen 2011, 196–197). Myös tutkimuksessa haastateltu Jaana toi esiin sen, kuinka oppilaantuntemus on ensiarvoisen tärkeää, jotta opettaja kykenee kohtaamaan oppilaansa sensitiivisesti sekä ohjaamaan oppilaan kehitystä oikeaan suuntaan. Tämän vuoksi valmistavan vuoden nopeaa tempoa sekä rikkonaisuutta voidaan arvostella myös hyvän oppilas-opettaja -suhteen kehittymisen estäjänä.

Perusopetukseen valmistavassa opetuksessa suomen kielen oppiminen on oikeutetusti tärkeä tavoite ajatellessa maahanmuuttajien kotoutumista ja tulevaisuuden mahdollisuuksia suomalaisessa yhteiskunnassa. Ilman sujuvaa kielitaitoa yhteiskuntaan sopeutuminen on lähes mahdotonta. Silti voidaan kysyä, mitkä kaikki tekijät vaikuttavat onnistuneeseen sopeutumiseen. Jos oppilas ei koe ympäristöään turvalliseksi, tai jos hän ei pysty luomaan luottamuksellista suhdetta koulussa kohtaamiinsa aikuisiin, ei hän luultavastikaan kykene omaksumaan opetettuja asioita yhtä hyvin kuin turvallisessa, pysyvyyttä ja luottamuksellista vuorovaikutusta vaalivassa ympäristössä. Kuten Wielgoszin ja Molyneuxin (2015, 275–277) tutkimus osoitti, voidaan oppilaiden oppimista sekä uuteen kulttuuriin sopeutumista edistää myös käsittelemällä oppilaiden kielellistä sekä kulttuurista taustaa taiteellisin keinoin. Kun taidetyöskentelyssä otetaan vielä huomioon luottamuksellisen vuorovaikutuksen vaatimukset sekä turvallisen ilmapiirin luominen (ks. Mantere 2015, 161–163; POPS 2014, 143; Rankanen

2011, 196–197), toimii se monipuolisena sopeutumisen edistäjänä. Tämän vuoksi valmistavassa opetuksessa olisi tärkeää huomioida monen tasoiset kotoutumiseen ja yhteisöön liittymisen tarpeet sekä keinot.

Valmistavan luokan opettajan ammatillisia valmiuksia ja monikulttuurisen luokan kohtaamista pohdiessa nousi esiin kysymys opettajan oman taustan mahdollisesta vaikutuksesta kykyyn kohdata maahanmuuttajalapsi. Osa VALMO-kurssin opettajista oli itsekin maahanmuuttajataustaisia, toisesta maasta ja kulttuurisesta taustasta tulevia opettajia. Oman maahanmuuttotaustan voidaan ajatella olevan opettajalle joko haaste tai voimavara. Jos oma tausta on raskas ja käsittelemättä, jos oma identiteetti on jäänyt pirstaleiseksi, tai jos oma kotoutuminen on jäänyt vajaaksi, voidaan taustan olettaa tulevan oppilaiden kohtaamisen tielle, sillä Talibin (2002b, 62–64) sanoin vain itsensä kohdannut ja hyväksynyt opettaja voi sietää erilaisuutta. Toisaalta taas maahanmuuttajataustaisen opettajan voidaan olettaa ymmärtävän identiteetin uudelleen rakentamisen prosessia paremmin, kuin kantasuomalaisen opettajan, sillä omaan kokemukseensa peilaten hänen voi olla mahdollista tukea maahanmuuttajaoppilasta.

8.2 Haasteet kuvataiteen käytön esteenä

Tutkimus pyrki myös selvittämään, millaisia haasteita osallistujat näkevät kuvataiteellisessa työskentelyssä olevan perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaiden kanssa. Tutkijat osasivat odottaa, että yhteisen kielen puuttuminen nousee yhdeksi keskeisimmäksi haasteeksi. Samoin odotettua oli, että luova työskentely nähtäisiin haasteena teorian esimerkkien tavoin (ks. Mantere 2015, 161; Pekkarinen 2001, 27–32). Sekä kielihaasteet että luovan työskentelyn vieraus nousivatkin tämän tutkimuksen tuloksissa suurimmiksi haasteiksi. Yhteisen kielen puuttumisen ja luovuuden ohessa haasteita nähtiin aiheutuvan muun muassa identiteetin käsittelyn ahdistavuudesta, sekä kuvataidetyöskentelyyn liittyvästä ryhmätyöskentelystä.

8.2.1 Ryhmän ja luovuuden tuomat haasteet

Vaikka kuvataiteen arveltiin pystyvän myös edistämään luokan sosiaalisia suhteita, mainittiin ryhmänä ja yhdessä toisten kanssa työskentely myös haasteeksi. Ryhmän vaikutuksen luovan työskentelyn onnistumiselle voidaankin arvella olevan suuri, eikä voidakaan olettaa, että työskentelyn mahdollisuudet olisivat luokissa yhteneväiset, vaikka opettajalla olisi motivaatiota ja kykyä kuvataiteelliseen työskentelyyn. Salomäen ja Ruohosen tutkimuksessa oppilaiden ryhmätyöskentelyn kuitenkin nähtiin parantuneen kuvataiteellisen toiminnan seurauksena (vrt. Salomäki & Ruohonen 2011, 96). Tästä johtuen osallistujien arviot ryhmätöiden haasteista herättivät tutkijoissa kysymyksen siitä, tulisiko valmistavan opetuksen identiteettityössä kiinnittää erityistä huomiota ryhmän toimintaan, jotta identiteetin käsittely ei olisi ahdistavaa vaan toimisi sekä yksilöjä että koko luokkayhteisöä kehittävänä toimintana.

Kuvataidetyöskentelyn vaatima luovuus nähtiin ennako-odotusten mukaisesti sekä hyvänä että haastavana asiana valmistavan opetuksen luokassa. Esimerkiksi haastateltu Jaana koki, että oppilaiden luovuutta tulisi ”nostella” ja oppilaita pitäisi kannustaa luovaan toimintaan, mutta samalla hän näki luovan työskentelyn tuovan mukanaan hallitsemattomia tilanteita ja jopa vaaranpaikkoja. Myös muiden vastaajien ajatukset olivat samansuuntaisia. Hallinnan säilyttämisen tarve oli näin ollen yksi luovuutta rajoittava tekijä. Sitä vastoin kuvataiteellisten tehtävien toteuttaminen ei tulosten mukaan vaatinut oppilailta niinkään kuvataiteellista osaamista, kuten piirustustaitoa, vaan ennemminkin luovaa ajattelua, itseohjautuvuutta sekä heittäytymisen kykyä. Näitä taitoja YK:n julistuksissa nähdään juuri taiteen kehittävän (ks. UNESCO 2006, 4).

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella oppilaiden kykyä luovuuteen ja itseohjautuvuuteen pidettiin kuitenkin osin heikkona. (vrt. Mantere 2015, 161; Pekkarinen 2001, 27–32). Useamman vastaajan tavoin Jaana toi esiin sen, että hänen kohdallaan jossain määrin juuri oppilaiden heikot luovuuden ja itseohjautuvuuden taidot rajoittivat kuvataiteen käyttöä luokassa. Nämä tulokset saivat tukea aiemmista tutkimuksista, joissa oppilaiden luovuuden ja itseohjautuvuuden haasteet nousivat myös esiin (ks. Mantere 2015, 161), vaikkakin haasteiden nähtiin kumpuavan myös oppilaista riippumattomista asioista (ks. Pekkarinen 2001, 27–34). Osa aiemmista tutkimuksista tuki kuitenkin ajatusta, jonka mukaan kaikkien, jopa traumaattisia kokemuksia kohdanneiden ihmisten nähtiin kykenevän luovuuteen (ks. Löytönen & Sava 2011, 114; Rousseau ym. 2005, 180–184; Wielgosz & Molyneux 2015,

275–277). Tutkimuksissa jopa korostettiin taiteen tarpeellisuutta kokonaisvaltaisessa ihmiseksi kasvamisessa (ks. UNESCO 2006, 3). Tutkijat pohdiskelivat oppilaiden iän ja luokan sukupuolijakauman merkitystä luovuuden mahdollisuuteen sekä heittäytymisen kykyyn, mutta myös oppilasryhmän kulttuuritaustan moninaisuudella arveltiin olevan vaikutuksensa oppilaiden mahdollisuuteen vapaaseen luovuuteen sitä heikentäen. Pohdittavaksi kysymykseksi jääkin, ovatko luovuuden haasteet yleisiä VALMO-luokissa, ja miksi juuri luova toiminta tuntui erityisen haastavalta toteuttaa valmistavassa opetuksessa.

Tämän tutkimuksen tuloksissa tuotiin esiin luovaan työskentelyyn tarvittavan oppilaan omaa motivaatiota, mutta ennen kaikkea jo aiemmin tässä pohdinnassa mainittua hyvää ja turvallista ilmapiiriä. Myös aiempien tutkimusten mukaan luova toiminta voidaan kokea uhkaavana, jos oppilaan olo luokassa on turvaton (ks. Mantere 1996, 56; Mantere 2015, 161–163; Rankanen 2011, 196–197). Oppilaan turvallisuuden tunne on kuitenkin kytköksissä myös opettajan tunteisiin (ks. Mantere 2015, 56, 161–163; Talib 2001, 53, 58–59). Opettajan kokiessa hallinnan puutetta luokan tapahtumista ei turvallista ilmapiiriä synny oppilaillekaan. Voidaankin olettaa, että opettajan tuntiessa olonsa hyväksi ja turvalliseksi luokassa, välittyy tämä tunne myös oppilaisiin. Näin ollen opettajan hyvinvointiin olisi tärkeää panostaa myös oppilaiden hyvinvoinnin vuoksi. Samoin oppilaiden levottomuuden vähentämiseen tulisi löytää keinoja. Osa tämän tutkimuksen osallistujista kokikin oppilaiden tarvitsevan erityistä selkeyttä ja rutiineja. Tämän lisäksi oppilaiden voidaan ajatella tarvitsevan jo aiemmin tässä pohdinnassa mainittuja hyviä ihmissuhteita, pysyvyyttä sekä aikaa.

8.2.2 Iän, perheen ja kulttuuritaustan tuomat haasteet

Yksi ennalta odottamaton kuvataiteellisen identiteettityöskentelyn haaste liittyi oppilaiden ikään. Vaikka osa vastaajista koki identiteetin käsittelyn olevan sopivaa kaikenikäisille oppilaille, osan mielestä identiteettiä käsittelevät kuvataidetehtävät tulisi suunnata vasta vanhemmille oppilaille. Tulos oli ristiriitainen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman (VAOPS 2015, 6) kanssa, sillä sen mukaan oman kulttuurisen identiteetin tukeminen kuuluu osaksi myös alakoulu-ikäisten oppilaiden opetusta. Identiteetin rakentumista vahvistava kuvien tuottaminen mainitaan tavoitteeksi myös perusopetuksen opetussuunnitelman kuvataiteen tavoitteissa (POPS 2014, 143). Pohdittavaksi nousikin, onko pyrkimys identiteetin käsittelyyn liian kova tavoite pienempien alakoulun oppilaiden kanssa.

Haastateltavista Jaana toi esiin sen, kuinka pienet lapset eivät osaa vielä erottaa itseään perheestään, ja kuinka perheiden vahvat kulttuuriset arvot ja perinteet saattavat vaikuttaa nuoren oppilaan kykyyn käsitellä identiteettiään (vrt. Rousseau ym. 2005, 183). Jaana arveli identiteetin käsittelyn olevan juuri tästä syystä aivan nuorimmille oppilaille vierasta, mutta taas esimurrosikäisille ja sitä vanhemmille omalla tavallaan haastavaa. Tämän vuoksi voidaankin pohtia, tulisiko tulevien murrosiän tuomien haasteiden välttämiseksi identiteetin käsittely aloittaa jo varhain siitäkkin huolimatta, että pienten lasten on vielä vaikea ymmärtää oman yksilöllisen identiteettinsä olemassaolo? Vai olisiko parempi käsitellä identiteettiä iän tuomista haasteista huolimatta kaiken ikäisten oppilaiden kanssa? Bruner ja Talib (Bruner 1996, 41; Talib 2001, 57–58) näkevät luovan toiminnan vaativan harjoitusta, joten voisi olettaa, että luovan työskentelytavan opettelu kannattaisi aloittaa varhain. Tutkijoita jäi askarruttamaan myös se, millaisia aiheita ja millaista taiteen tekemistä nuoremmille oppilaille tulisi tarjota ilman, että lapsen kykyjä aliarvioitaisiin. Pohdittavaksi nousi lisäksi opettajan oman kuvataiteellisen tietämyksen ja taustan merkitys hänen mahdollisuuksilleen tarjota kullekin ikäryhmälle soveltuvaa ja lapsen kuvallisen kehityksen mukaista taideopetusta (vrt. Räsänen 2006, 264; Räsänen 2008, 14–17). Samalla voidaan pohtia opettajan oman taidekasvatusmallin sekä taidetaustan vaikutusta kuvataiteen käyttämiseen opetuksessa. Taidenäkemyksiä kun on monia ja nämä arvostukset tulevat esiin taideopetuksen käytännönvalintoina (ks. Räsänen 2008, 14–16).

Sekä tutkimuksen tulosten, että teorian perusteella voidaan myös edelleen pohtia sitä, korostetaanko kuvataidetyöskentelyllä tahattomasti maahanmuuttajataustaisen lapsen koti- ja koulukulttuurin välisiä eroja, vai voidaanko sen avulla luoda identiteettiä rakentavaa siltaa eri kulttuurien välille (vrt. Rousseau ym. 2005, 180–181, 183). Kodin ja koulun välisten kulttuuristen erojen ei ainakaan saisi antaa jarruttaa lapsen kotoutumista, sillä uuden kulttuuri-identiteetin omaksuminen uudessa kotimaassa on tärkeää, jotta myös lapsesta aikuiseksi kasvavan oppilaan eheän identiteetin muodostuminen olisi mahdollista (vrt. Berry 1990). Oman identiteetin hahmottaminen ja sen käsittely voi toki olla uutta ja siksi myös vaikeaa erityisesti maahanmuuttajaoppilaille, mutta tutkijoiden mielestä ainakaan ikä tai tausta ei saisi olla este itseensä tutustumisessa ja oman identiteetin hahmottamisen edistämisessä. Toisaalta juuri kulttuurista taustaakaan ei voida pitää identiteetin käsittelylle esteenä, sillä aivan jokaista oppilasta voidaan pitää kulttuurisesti moninaisena huolimatta hänen etnisestä tai maantieteellisessä taustastaan.

8.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Aineiston käsittelyssä toteutui tutkijatriangulaatio, minkä voidaan katsoa parantaneen tämän tutkimuksen luotettavuutta (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 233; Tuomi & Sarajärvi 2018, 126). Aineistoa kerätessä molemmat tutkijat olivat läsnä ja osallistuivat tehtävien ohjeistukseen, kyselylomakkeiden keräämiseen sekä molempiin haastatteluihin. Kerätty aineisto teemoiteltiin niin, että molemmat tutkijat toimivat ensin erikseen ja myöhemmin yhdessä tulkintojaan vertaillen. Tutkijat kävivät myös jatkuvaa dialogia sekä aineiston että toistensa kanssa, jakaen ja verraten tulkintojaan sekä syventäen ajatuksiaan. Lisäksi aineisto käytiin moneen kertaan ajan kanssa läpi. Tämän kaiken voidaan katsoa parantaneen tutkimuksen luotettavuutta. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011, 186.) Aineistotriangulaation lisäksi jo aiemmin mainittu menetelmätriangulaatio tuki tutkimuksen luotettavuutta (ks. Luku 6.8).

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkijat pyrkivät pois liian subjektiivisesta näkökulmasta ja puolueellisuudesta huomioimalla omat ennakoajatuksensa ja keskustelemalla näkemyksistään ja tulkinnoistaan aktiivisesti sekä niitä kriittisesti vertaillen. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta sekä sen puolueettomuutta. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 118–119.) Lisäksi tutkimuksesta pyrittiin rakentamaan tarkka kuvaus, jonka tehtävänä voidaan ajatella olevan myös tutkimuksen luotettavuuden tukeminen (ks. Vilkkä, Saarela & Eskola 2018, 198). Tarkan kuvauksen tukena lukijalla on myös mahdollisuus perehtyä halutessaan tarkemmin tutkimuksessa käytettyjen tehtävien ohjeistuksiin, lomakekysymyksiin sekä haastattelurunkoon. Niiden voi katsoa antavan lukijalle lisätietoa tutkimuksen luonteesta ja niiden avulla on helppo tutkia myöhemmin, pätevätkö tämän tutkimuksen kautta saadut johtopäätökset myös muissa konteksteissa (ks. Laine ym. 2007, 28).

Tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa on tärkeä nostaa esiin myös tutkimuksen yleistettävyyttä. Tämän tutkimuksen tutkimusjoukko oli hyvin pieni (N=18), mikä osaltaan vähentää tulosten yleistettävyyttä. Yleistettävyyden puuttumisen voidaan katsoa heikentäneen tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimus oli kuitenkin laadullinen tapaus tutkimus, jonka päämääränä ei ollut niinkään löytää yleistettäviä tuloksia, vaan ennen kaikkea tapauskohtaista tietoa tutkimukseen osallistuneiden kokemuksista ja ajatuksista sekä niiden taustalla olevista syistä (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 181–182). Lisäksi osallistujat muodostivat ainutlaatuisen joukon ollessaan ensimmäinen yliopiston tarjoaman VALMO -täydennyskoulutuksen käynyt opettajaryhmä. Ryhmä oli myös hyvin heterogeeninen, sillä osallistujat tulivat useasta eri kulttuuritaustasta, ja ryhmä koostui luokanopettajaopiskelijoista sekä jonkin verran

tai jo pitkään työelämässä olleista opettajista. Näin ollen tutkimuksen ainutlaatuisuuden ei tarvitse nähdä heikentäneen tutkimuksen luotettavuutta (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011, 188; Hirsjärvi ym. 2009, 232).

Tutkimuksen teossa pyrittiin sen jokaisessa vaiheessa noudattamaan tutkimuksen eettisiä periaatteita sekä uuden EU:n tietosuojalain käytänteitä (ks. Finlex 2019; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002, 386–387). Tämä tarkoitti muun muassa sitä, että osallistujien tietoja eikä tutkimusaineistoa luovutettu muille osapuolille. Eettisten periaatteiden noudattaminen näkyi myös siinä, että osallistujille selostettiin heti tutkimuksen alussa tutkimuksen luonne ja päämäärä. Vaikka tutkimus toteutettiin osana VALMO-kurssia, ei tutkimukseen osallistuminen tai osallistumattomuus vaikuttanut kurssin suoritukseen. Tämä asia tuotiin ilmi heti ensimmäisellä tapaamisella, jolloin kerättiin myös tutkimusluvut. Siitä huolimatta yksi osallistuja koki, ettei hänellä ollut vaihtoehtoa kieltäytyä osallistumisesta, minkä hän toi esiin viimeisen lomakkeen täytön yhteydessä kirjoittamalla palautetta tutkimuksesta. Tämä osallistuja kritisoi sitä, että tutkimus olisi sidottu kurssisuoritukseen ja että sen arvioi kurssin ohjaaja. Tämä oli kuitenkin väärinkäsitys, sillä tutkimus oli täysin vapaaehtoinen eikä tutkimuksen kuvataideosuudesta tullut erillistä arviota tai suoritusmerkintää. Ainoastaan tutkimuksen kannalta suotuisaa oli se, että osallistujat olivat mukana koko tutkimuksen ajan ja toteuttivat kaikki tutkimukseen kuuluvat vaiheet. Tapahtunut jätti kuitenkin tutkijat pohtimaan kriittisesti tutkimusasetelmansa eettisyyttä.

8.4 Jatkotutkimusehdotukset

Vaikka tämä tutkimus tuotti tietoa opettajien suhtautumisesta kuvataiteen käyttämiseen perusopetukseen valmistavan luokan identiteettityössä, voidaan sen tuloksista olla montaa mieltä, sillä kokemuksia ja ajatuksia taiteellisesta toiminnasta on osin haastavaa esittää tieteellisellä pätevyydellä (ks. Ketovuori, 2011, 107–108). Tästä huolimatta voidaan perusopetukseen valmistavan luokan kuvataidekasvatuksella nähdä olevan myönteisiä vaikutuksia maahanmuuttajalapsen kasvuun ja hyvinvointiin. Tämän vuoksi aihe vaatii vielä jatkotutkimusta.

Ensimmäiseksi olisi tärkeää saada myös maahanmuuttajaoppilaiden oma ääni kuuluviin ja selvittää, miten perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaat itse kokevat kuvataiteen opetuksessaan ja oman identiteettinsä työstämisessä. Jos kuvataidetyöskentelyä ja monikulttuurisen identiteetin tukemista tutkittaisiin oppilaiden näkökulmasta, voitaisiin aiheesta saada uusia näkökulmia esiin. Näin kuvataiteen käyttökelpoisuutta ja sen käyttämisen edellytyksiä maahanmuuttajalapsen identiteetin tukemisessa uudessa kulttuurisessa ympäristössä voitaisiin parantaa.

Lisätutkimuksen avulla olisi mahdollista saada tietoa myös opettajan oman kulttuurisen taustan vaikutuksesta opettajan kykyyn ja haluun käsitellä oppilaidensa monikulttuurista identiteettiä sekä tukea sen muodostumista. Maahanmuuttajataustalla voidaan arvella olevan vaikutuksensa perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajan mahdollisuuteen kohdata kulttuurisen identiteettinsä kanssa painiskeleva oppilas. Samoin opettajan omalla taidekäsityksellä, taidekasvatusmallilla ja lapsen kuvallisen kehityksen tuntemuksella voidaan otaksua olevan seurauksensa opettajan kuvataiteen käyttämiseen opetuksessaan, joten niiden yhteyttä olisi myös selvitettävä pohdittaessa taidekasvatuksen mahdollisuuksia perusopetukseen valmistavan opetuksen luokassa.

Perusopetukseen valmistavan luokan opettaja on työssään monen tasoisten haasteiden edessä, ja oppilaan kulttuurisen identiteetin tukeminen matkalla kohti kotoutumista vaatii opettajan jaksamisen ja ammattitaidon huomiointia sekä kehittämistä. VALMO-opettajan hyvinvointiin ja ammatillisen kasvun mahdollisuuksiin tulisivatkin kehittää niitä tukevia malleja esimerkiksi koulun sisäisen sekä koulun ulkopuolisen moniammatillisen yhteistyön muodossa. Taiteellisten projektien toteuttamista niin, että niiden vetäjänä toimii koulun ulkopuolinen taidekasvattaja tai ammattitaiteilija, tulisi myös tutkia ja ottaa tämä vaihtoehto huomioon kuvataiteen lisäämiseksi VALMO-opetuksen monikulttuuriseen ympäristöön.

Jatkotutkimuksen aiheeksi voidaan nostaa myös opettajankoulutuksen kehittäminen tunneilmaisua ja identiteetin tukemista sisältävämpään suuntaan. Nykyinen opettajankoulutus ei tunnu edelleenkään antavan riittäviä valmiuksia oppilaiden tunne-elämän ja moninaisuuden kohtaamiseen. Jatkotutkimuksissa tulisivatkin ottaa selvää, kuinka opettajankoulutuksen asennemuutoksen kautta etenkin maahanmuuttajia opettaville opettajille voitaisiin taata paremmat valmiudet ja vieläkin suurempi tahto kohdata jatkuvasti monikulttuuristuvien oppilasryhmiensä erilaiset yksilöt.

Lisää tutkimusta osakseen kaipaa niin ikään kuvataiteiden sekä muiden taito- ja taideaineiden aseman nostaminen koulussa yhtäläisen tiedon ja oppimisen kanaviksi. Taideaineiden arvostuksen nouseminen akateemisten oppiaineiden rinnalle edellyttää laajempaa yhteiskunnallista arvomuutosta, jonka pohjana kattavampi taidekasvatuksen hyvinvointi- ja oppimisvaikutusten tutkimus voisi olla. Kehittämisen kohteeksi voidaankin esittää myös koko koulukulttuuri, jotta se jatkuvan kiireen ja pelkän tavoitteellisuuden sijaan jättäisi tilaa luovuudelle sekä ihmisen itsensä äärelle pysähtymiselle.

Viimeiseksi, mutta ei vähiten tärkeäksi kehittämisen kohteeksi otetaan esiin tarve luoda koulun kulttuuriseen ympäristöön sellainen turvallisen kohtaamisen ilmapiiri, jossa moninaisen yksilöllisyyden esiin tuominen olisi nykyistäkin sallitumpaa. Myös tämä vaatii opettajankoulutuksen muokkamista, opetussuunnitelman edelleen kehittämistä, kuten myös sen taustalla vaikuttavien arvojen muuttamista tutkimuksen ja kokeiluiden kautta kohti kokonaisvaltaiseen ihmisyyteen kasvun tukemista.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1995. *Laadullinen tutkimus* (3. uudistettu painos). Tampere: Vastapaino.
- Bamford, A. 2007. *Quality and Consistency. Arts and cultural education in Flanders*. Brussels: Agency for Educational communication.
Viitattu 21.4.2019. Saatavissa: <https://www.vlaanderen.be/en/publications/detail/kwaliteit-en-consistentie-arts-and-cultural-education-in-flanders>
- Barudy, J. 1988. The therapeutic value of solidarity and hope. Teoksessa D. Miserez (toim.) *The trauma of exile*. The Netherlands: Martinus Nijhoff, 135–152.
- Benjamin, S. 2014. Kulttuuri-identiteetti — Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. Teoksessa M. Laine (toim.) *Kulttuuri-identiteetti ja kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisu 8, 5–105.
- Berry, J. W. 1990. Psychology of Acculturation. Understanding Individuals Moving Between Cultures. Teoksessa R. W. Brislin (toim.) *Applied Cross Cultural Psychology*. USA: Sage Publications, 232–253.
- Brislin, R. W. 1980. Introduction to Social Psychology. Teoksessa H. C. Triandis ja R. W. Brislin (toim.) *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, 5. Boston: Allyn & Bacon, 1–23.
- Bruner, J. S. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Danev, D. 1998. Library Project “Step to Recovery”: Creative Sessions with Children in War and Post-War Time. Teoksessa D. Dokter (toim.) *Arts Therapies, Refugees and Migrants: Reaching across Borders*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Elbedour, S., Bastien, D. T. & Center, B. A. 1997. Identity formation in the shadow of conflict: Projective drawings by Palestinian and Israeli Arab children from the West Bank and Gaza. *Journal of Peace Research*, 34(2), 217–231.
- Erikson, E. H. 1982. *Lapsuus ja yhteiskunta*. Suomentanut Esko Huttunen (2. tarkastettu painos). Jyväskylä: Gummerus.
- Finlex 2019. Tietosuoja laki 1050/2018. Viitattu 28.5.2019.
Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20181050>
- Freedman, K. 2008. Leading Creativity: Responding to Policy in Art Education. Teoksessa R. Mason & T. Eça (toim.) *International Dialogues about Visual Culture, Education and Art*. Bristol, UK/ Chicago, USA: Intellect Books, 39–47.

- Friman, I. 2016. Kuvataideprojekti työpajapedagogiikan menetelmänä. Viitattu 26.7.2018. Saatavissa: <http://elektra.helsinki.fi/oa/2489-5822/18/4/kuvataid.pdf>
- Golub, D. 1989. Cross-cultural dimensions of art psychotherapy. Teoksessa H. Wadeson, J. Durkin, & D. Perach (toim.) *Advances in art therapy*. New York: Wiley, 5–42.
- Gopalkrishnan, N. 2013. Multicultural Arts and Integrative Medicine: Empowering Refugees in the Healing Process. *Etropic: electronic journal of studies in the tropics*, 12(2), 119–133. Viitattu 28.7.2018. Saatavissa: https://www.researchgate.net/publication/261798388_Multicultural_Arts_and_Integrative_Medicine_Empowering_Refugees_in_the_Healing_Process
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Suom. ja toim. Mikko Lehtonen ja Juha Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Hamble, K. 1995. Art education changes and continuities: Value orientations of modernity and post-modernity. Teoksessa R. Neperud (toim.) *Context, content, and community in art education: Beyond postmodernism*. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Hamayan, E., Marler, B., Sánchez-Lopez, C. & Damico, J. 2013. *Special Education Considerations for English Language Learners. A handbook for intervention teams*. (2. painos). Philadelphia, PA: Caslon.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. *Teemahaastattelu* (7. painos). Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus, HYY yhtymä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita* (15. uudistettu painos). Helsinki: Tammi.
- Holm, G., & Londen, M. 2010. The discourse on multicultural education in Finland: education for whom? *Intercultural Education*, 21(2), 107–120.
- Howard, G. S. 1991. Culture tales: A narrative approach to thinking, cross-cultural psychology, and psychotherapy. *American Psychologist*, 46(3), 187–197.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.
- Häikiö, L. & Niemenmaa, V. 2007. Valinnan paikat. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus, HYY Yhtymä, 41–56.
- Jauhiainen, J. S. Gadd, K. & Jokela, J. 2017. Paperittomat Suomessa. Turun yliopiston maantieteen ja geologian laitoksen julkaisuja, No. 8.

- Ketovuori, 2011. About the arts, culture and well-being. Teoksessa: Ruismäki & Ruokonen (toim.) *Arts and Skills: Source of Well-being. Third International Journal of Intercultural Arts Education*. Research Report 330. Helsinki: University of Helsinki, 103-109.
- Khoshnau, S. 2019. Maahanmuuttajat Suomessa -luento Koulu kotoutumisen tukena -seminaarissa, Turun yliopistossa 27.4.2019.
- Kramer, E. 1971. *Art as Therapy with Children*. New York: Schocken Books (uudistettu painos). Magnolia Street Publishers, Chicago, IL, 1994.
- Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa: J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: SKS, 124–140.
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H.-M. & Hautala, S. 2011. Oppimisvaikeuksien tunnistaja vai kielenopettaja? Pohdittavana valmistavan luokan opettajan kelpoisuus. *NMI Bulletin 1/2011*
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus, HYY Yhtymä, 9–38.
- Laitinen, S. 2006. Miksi kuvataidetta opetetaan koulussa ja mitä opettajan tulisi siitä tietää ja osata? Teoksessa R. Jakku-Sihvonon (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja, 39. Helsinki: Yliopistopaino, 33–45.
- Viitattu 6.8.2018. Saatavissa:
<https://docplayer.fi/7054674-Taide-ja-taitoaineiden-opetuksen-merkityksia.html>
- Leino, H. 2007. Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus, HYY Yhtymä, 214–227.
- Liebkind, K., Mähönen, T. A. & Jasinskaja-Lahti, I. 2015. Ihmisen minuus ja identiteetti. Teoksessa K. Helkama, R. Myllyniemi, K. Liebkind, J. Ruusuvuori, J.-E. Lönnqvist, N. Hankonen, T. A. Mähönen, I. Jasinskaja-Lahti & J. Lipponen (toim.) *Johdatus sosiaalipsykologiaan* (10. uudistettu painos). Helsinki: Edita, 166–189.
- Löytönen, T. & Sava, I. 2011. Taidepedagogiikka tarinoiden ja tunteiden tulkkina. Teoksessa Anttila, E. (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja, 40. Helsinki: Edita Prima Oy, 95–120.
- Mantere, M.-H. 1996. Opettajana ja terapeutina: kuvataideterapia heijastuspintana. Teoksessa L. Piironen & A. Salminen (toim.) *Kuvitella vuosisata: Taidekasvatuksen juhla kirja*. Helsinki: Taidekasvatuksen osasto, Taideteollinen korkeakoulu, 54–59.

Mantere, M.-H. 2015. Katse tekijään. Teoksessa P. Pohjakallio & M. Kallio-Tavin (toim.) *Kuvis Sata: kuvataideopettajien koulutus 1915–2015*. Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu, Taiteiden laitos. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu, 154–163.

Mikkola, P. 2001. *Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta*. Turku: Turun yliopisto.

Miller, K. E., & Billings, D. L. 1994. Playing to grow: A primary mental health intervention with Guatemalan refugee children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(3), 346–356.

Ollieuz, T. 2011. Arts Education as a strong tool to create well-being through identity development. Teoksessa H. Ruismäki & I. Ruohonen (toim.) *Arts and Skills – Source of Well-being. Third International Journal of Intercultural Arts Education*. Research Report 330. Helsinki: University of Helsinki, 45–56.

Opetushallitus 2012. *Perusopetukseen valmistava opetus (VALMO)*.

Viiitattu 10.06.2017. Saatavissa:

https://www.oph.fi/download/145302_Perusopetukseen_valmistava_opetus_2012.pdf

Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) (4. painos)*.

Viiitattu 10.6.2017. Saatavissa:

https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus 2015. *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet (VAOPS)*. Viiitattu 10.6.2017. Saatavissa:

http://oph.fi/download/172848_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017. *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi: Kipupisteet ja toimenpide-esitykset II*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:5.

Paavola, H. & Talib, M.-T. 2010. *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pekkarinen, P. 2001. Merimatalla TAIKOMO:ssa. Toimintaa ja ajatuksia monikulttuurisuudesta, taidekasvatuksesta ja yhteistyöstä. Teoksessa I. Sava (toim.) *TAIKOMO-projektin päättyessä. Monikulttuurisuudesta matkalla minuuteen*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A6:2001, 16–34.

Perttula, M.-L. & Tuovila-Ginters, L. 2004. *Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten psyykinen ja sosiaalinen hyvinvointi. Valmistavien luokkien opettajien havaintoja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kotoutumisprosessista*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B1:2004. Helsinki: Opetusvirasto.

Pietikäinen, S., Dufva, H. & Laihiala-Kankainen, S. 2002. Kieli, kulttuuri ja identiteetti – ääniä Suomenniemeltä. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.) *Moniääninen Suomi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9–18.

Pitkänen, P. 2014. Kosmopoliittinen identiteetti kulttuuriperintökasvatuksen tavoitteena. Teoksessa M. Laine (toim.) *Kulttuuri-identiteetti & kasvatusta: Kulttuuriperintökasvatusta kotoutumisen tukena*. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8, 8–12.

Pitkäniemi, H. 2009. Integroiva metodologia opetuksen tutkimuksen näkökulmasta. *Kasvatus* 40(4), 328–340.

Program for International Student Assessment (PISA).

Viitattu 11.6.2018. Saatavissa: <https://nces.ed.gov/surveys/pisa/>

Rankanen, M. 2006. Luonnoksia kuvataideterapian, terapeutin kuvan tekemisen ja kuvataidetehtävien suhteista. Teoksessa K. Kettunen, M. Hiltunen, S. Laitinen & M. Rastas (toim.) *Kuvien keskellä. Kuvataidetehtävien 100 vuotta*. Helsinki: Like, 189–199.

Rankanen, M. 2011. Jaettu maisemia – taideterapian tiedon- ja taidonala jäsentämässä. *Synnyt/Origins: Finnish Studies in Art Education*, 3, 17–40.

Viitattu: 29.4.2019. Saatavissa:

<https://wiki.aalto.fi/display/Synnyt/3-2011?preview=/70790954/71010282/rankanen.pdf>

Rautio, P. 2006. Historiallista johdattelua minä- ja identiteettitutkimukseen. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.) *Minuus ja identiteetti. Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 11–21.

Rousseau, C., Drapeau, A., Lacroix, L., Bagilishya, D. & Heusch, N. 2005. Evaluation of a classroom program of creative expression workshops for refugee and immigrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 46(2), 180–185.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9–36.

Räsänen, M. 1978. *Taideterapia: Kuvaamataidon opetuksen laitoksen lopputyö*. Helsinki: Taideteollinen Korkeakoulu.

Räsänen, M. 2004. Kuvataide kulttuuri-identiteettien rakentajana. Teoksessa M. Virtanen (toim.) *Avain monikulttuuriseen Suomeen. Opas perusopetuksen aihekokonaisuuteen kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 79–92.

Räsänen, M. 2006. Väline vai itseisarvo? Taiteen avulla, taidetta varten ja taiteeseen. Teoksessa K. Kettunen, M. Hiltunen, S. Laitinen & M. Rastas (toim.) *Kuvien keskellä*. Keuruu: Otavan Kirjapaino, 11–24.

Räsänen, M. 2008. *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90.

Räsänen, M. 2015. Kulttuurikukka -kuvio.

Viitattu 10.3.2019. Saatavissa: <http://dived.fi/kulttuuritietoisia-kaytanteita-opettajille/>

Räsänen, M. 2015. *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*. Helsinki: Aalto-yliopiston julkaisuja.

Saastamoinen, M. 2006. Minuus ja identiteetti käsitteinä. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.) *Minuus ja identiteetti. Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 170–180.

Salomäki, U. & Ruuhonen, I. 2011. Arts education and increased well-being in schools. Teoksessa H. Ruismäki & I. Ruuhonen (toim.) *Arts and Skills – Source of Well-being. Third International Journal of Intercultural Arts Education*. Research Report 330. Helsinki: University of Helsinki, 89–101.

Saukkonen, P. 2014. Suomalainen kulttuuri-identiteetti kotoutumisen estäjänä ja edistäjänä. Teoksessa M. Laine (toim.) *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8. Helsinki, 14–57.

Sava, I. 1998. Taiteen sekä taidekasvatuksen mahdollisuudet ja tehtävät monikulttuuristuvassa koulussa. Teoksessa I. Sava (toim.) *TAIKOMO: Taidekasvatus monikulttuurisessa koulussa – Ajattelua TAIKOMO:n takana*. Helsinki: Taideteollinen Korkeakoulu, Taidekasvatuksen osasto, Helsingin kaupungin opetusvirasto, 59–84.

Sava, I. 2001. *Taikomo-projektin päätyessä: Monikulttuurisuudesta matkalla minuuteen*. Helsingin kaupungin julkaisusarja A, 6/2001. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.

Sava, I. & Bardy, M. 2002. *Taiteellinen toiminta, elämäntarinat ja syrjäytyminen – Syreenin Taimi-projekti 2001–2003*. Työpaperit, taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F 21, Helsinki.

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

Sava, I. & Vesänen-Laukkanen, V. 2004. *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000.

Sinkkonen, H. M. & Kyttälä, M. 2014. *Experiences of Finnish teachers working with immigrant students*. European Journal of Special Needs Education, 29(2), 167–183.

Siurua, P., Levo, M. & Kangas, K. 1998. Merimatka – visuaalis-draamallinen taideprojekti. Teoksessa I. Sava (toim.) *TAIKOMO – Taidekasvatus monikulttuurisessa koulussa: ajattelua TAIKOMO:n takana*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A13. Helsinki: Helsingin kaupunki, 115–122.

Suomen Mielenterveys ry verkkosivut. Maahanmuutto on iso elämänmuutos.

Viitattu 21.5.2019. Saatavissa:

<https://www.mielenterveysseura.fi/fi/mielenterveys/vaikeat-el%C3%A4m%C3%A4ntilanteet/maahanmuutto-iso-el%C3%A4m%C3%A4nmuutos>

Talib, M.-T. 1999. *Toiseuden kohtaaminen koulussa: Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Talib, M.-T. 2001. *Monikulttuurisuudesta matka minuuteen. Taikomo-projektin päättyessä: Monikulttuurisuudesta matkalla minuuteen*. Helsingin kaupungin julkaisusarja A, 6/2001. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 53–58.

Talib, M.-T. 2002a. *Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja Oy.

Talib, M.-T. 2002b. Voiko tunteita opettaa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota ja tunteita: Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–69.

Talib, M.-T. & Lipponen, P. 2008. *Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuheita*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

The Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS).

Viitattu 11.6.2018. Saatavissa: <https://nces.ed.gov/surveys/pirls/>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Maahanmuutto ja kulttuurinen moninaisuus. Kieli- ja kulttuurivähemmistöt.

Viitattu 6.5.2018. Saatavissa:

<https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/kieli-ja-kulttuurivahemmistot>

Tilastokeskus 2019. Maahanmuuttajat väestössä.

Viitattu 18.5.2019. Saatavissa:

<http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uudistettu painos). Helsinki: Tammi .

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus, HYY yhtymä, 384–394.

UNESCO 2006. *Road Map for Arts Education*. Report from The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century in Lisbon, 6–9.

Viitattu 31.5.2018. Saatavissa:

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_Road_Map_en.pdf

UNHCR 2016. Global trends. Forced displacement in 2015.

Viitattu 21.5.2019. Saatavissa:

<https://s3.amazonaws.com/unhcrsharedmedia/2016/2016-06-20-global-trends/2016-06-14-Global-Trends-2015.pdf>

Vilkkä, H., Saarela, M. & Eskola, J. 2018. Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus, 190–201.

Wielgosz, M. & Molyneux, P. 2015. “You Get to Be Yourself”: Visual Arts Programs, Identity Construction and Learners of English as an Additional Language. *Journal of Language, Identity, and Education*, 14(4), 275–289.

YK:n ihmisoikeuksien julistus.

Viitattu 20.7.2018. Saatavissa:

<https://ihmisoikeusliitto.fi/ihmisoikeudet/ihmisoikeuksien-julistus/>

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista.

Viitattu 20.7.2018. Saatavissa: https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf

YLE 2015. Kunnat vaikean paikan edessä – myös käännyttävien turvapaikanhakijoiden lapsille pitää järjestää peruskoulu.

Viitattu 10.10.2016. Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-8358653>

LIITTEET

Liite 1: VALMO-kurssin opetussuunnitelma

(Kurssin Moodle-oppimisalustan sivut ovat kurssiavaimen takana ja ovat suljetut kurssin päättymisen vuoksi. Vastaa-
van, mutta laajemman 25op:n VALMO-kurssin OPS löytyy sivuilta: [https://www.utu.fi/sites/default/files/me-
dia/Valmo2019_valintaperusteet%20ja%20ops.pdf](https://www.utu.fi/sites/default/files/media/Valmo2019_valintaperusteet%20ja%20ops.pdf))

Valmistavan opetuksen opettajan työhön lisävalmiuksia antava täydennyskoulutus 15 op

Vastuuhenkilöt: OKL Turku: yliopisto-opettaja (nimi)

Osaamistavoitteet:

Opiskelija saa tietoa, menetelmiä ja työvälineitä maahanmuuttajataustaisten oppijoiden opettamisesta valmistavassa opetuksessa ja osaa soveltaa perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteita oman työnsä läh-
tökohtana. Opiskelija lisää ymmärrystään monikulttuurisuudesta ja monikielisydestä monista eri näkökulmista sekä
syventää tietoisuuttaan suomen kielestä ja toisen kielen oppimisesta sekä oman äidinkielen merkityksestä. Opiskelija
perehtyy maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksiin. Hän saa taitoja maahanmuuttajien kotoutumisen
tukemiseen ja lisää valmiuksia kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön monikulttuurisessa yhteisössä.

Koulutuksen laajuus on 15 opintopistettä ja kesto noin kahdeksan kuukautta. Koulutus alkaa maaliskuun alussa ja on
pääasiassa perjantai-iltaisain ja lauantapäivisin noin kaksi kertaa kuussa pidettävää luento- tai ryhmäopetusta, pois lukien
harjoittelu valmistavassa opetuksessa. Koulutus ei tarjoa erillistä kelpoisuutta vaan täydentää opettajien pedagogisia
valmiuksia ja tukee opettajia, jotka työskentelevät maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten parissa. Opetus on opis-
kelijalle maksutonta. Ilmoittautuminen opintoihin on sitova.

Kohderyhmä:

Koulutuksen kohderyhmänä ovat ensisijaisesti lähiaikoina aloittaneet maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten opet-
tajat, jotka ovat saaneet opetettavakseen valmistavan opetuksen ryhmän tai ryhmiä. Koulutuskokonaisuus soveltuu myös
luokan-, aineen-, erityis- ja esiasteen opettajille, opettajankoulutuksessa opiskeleville ja maahanmuuttajataustaisille
opettajille.

Valintaperusteet:

- Opiskelija voi hakea suorittamaan vain koko opintokokonaisuutta.
- Koko opintokokonaisuutta suorittamaan valitaan enintään 20 opiskelijaa.
- Opiskelijat valitaan hakemuksen yhteydessä kirjoitettavan motivaatiokirjeen perusteella siten, että etusijalla
ovat maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten opettajat, joilla on tällä hetkellä valmistavan opetuksen ryhmä
tai ryhmiä. Tämän jälkeen ryhmään valitaan muita hakijoita.

Hakeminen: Hakija täyttää sähköisen hakulomakkeen verkkosivulla <http://www.utu.fi/mmo>. Haku aika päättyy
12.2.2016.

Valinnan tulos: Valinnan tulokset julkaistaan 19.2.2016 verkkosivuilla <http://www.utu.fi/mmo>. Opintokokonaisuus-
teen valituille opiskelijoille ilmoitetaan tuloksesta myös sähköpostitse.

Lisätietoja: Tiedusteluihin vastataan sähköpostilla ja puhelimitse arkipäivisin kello 14.00 – 16.00. P.
_____/sähköposti: _____@utu.fi.

(jatkuu)

1. Perusopetukseen valmistavan opetuksen perusteet ja moninaisuuden kohtaaminen 5 op

Vastuhenkilöt: OKL Turku: yliopisto-opettaja (nimi)

Osaamistavoitteet: Opiskelija

- tutustuu perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ja osaa käyttää sitä oman työnsä perustana.
- osaa laatia valmistavan opetuksen oppilaan oman opinto-ohjelman.
- osaa suunnitella ja toteuttaa opetuksen eriyttämistä heterogeenisissä ryhmissä.
- perehtyy valmistavan opetuksen oppilashuollon erityispiirteisiin.
- ymmärtää oman äidinkielen merkityksen.
- ymmärtää oman kulttuuritaustansa vaikutuksen.
- osaa tarkastella monikulttuurisuutta ja monikielisyyttä eri näkökulmista.

Sisältö:

- perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet ja oman työn suunnittelu opetussuunnitelman pohjalta
- oppimisympäristöt, työtavat ja eriyttäminen
- opetuksen eheyttäminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet
- moniammatillinen yhteistyö oppilaan hyvinvoinnin sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukena
- kodin ja koulun yhteistyö
- yhteistyö esi- ja perusopetuksen kanssa
- nivelvaiheen toimet perusopetuksen ryhmiin integroiduttaessa ja oppilaanohjaus
- kieli- ja kulttuuritietoisuus kohtaamisessa
- oppilaan oma äidinkieli
- kulttuuri-identiteetin ja kotoutumisen tukeminen

Toteutustavat: Luento-opetus 24 t, ryhmäopetus 26 t, itsenäinen työskentely 83 t

Vaadittavat opintosuoritukset: osallistuminen opetukseen, oppimistehtävä(t)

Arviointi: hyväksytty/hylätty

Oppimateriaalit (soveltuvin osin): Oheiskirjallisuus:

- Andonov, L. 2013. Valmistavan opetuksen vuosi – merkitysneuvotteluja kielestä ja identiteetistä. Kasvatus 3/2013, s. 299–312. (14 s.)
- Cantell, H. 2013. Opettaja tarvitsee herkkyyttä ja kykyä kohdata moninaisuutta. Kasvatus 3/2013, s. 320–322. (3 s.)
- Härkönen, M. 2013. ”Tässä työssä on elämän makua”: perusopetuksen valmistavan opetuksen opettajien kokemuksia kodin ja koulunvälisestä yhteistyöstä. Jyväskylän yliopisto.
- Immonen-Oikkonen, P. & Leino, A. (toim.) 2010. Monikulttuurinen kouluyhteisö. Opetushallitus. (222 s.) Verkkojulkaisuna: http://www.oph.fi/download/126666_Monikulttuurinen_kouluyhteiso.pdf
- Kyttälä, M., Sinkkonen, HM. & Hautala, S. 2011. Oppimisvaikeuksien tunnistaja vai kielenopettaja? Pohdittavana valmistavan luokan opettajan kelpoisuus. NMI – Bulletin. Vol. 21, 21. Niilo-Mäki säätiö.
- Latomaa, S. (toim.) 2007. Oma kieli kullaan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen. Opetushallitus. (200 s.) Verkkojulkaisuna: http://www.oph.fi/download/46930_OPH_oma_kieli_03092007_www_lock.pdf
- Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2015. Helsinki: Opetushallitus.
- Salo, R. 2014. Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Väitöskirja, Oulun yliopisto.

(jatkuu)

2. Suomi toisena kielenä -oppija ja suomen kielen opettaminen 5 op

Vastuuhenkilöt: OKL Turku: yliopisto-opettaja (nimi)

Osaamistavoitteet: Opiskelija

- tulee tietoiseksi suomen kielestä.
- ymmärtää oppijan kielen kehittymiselle tyypillisiä piirteitä.
- tuntee suomen kielen tyypillisiä ominaispiirteitä ja kielen rakennetta.
- tuntee toisen kielen oppimisen teorioita.
- ymmärtää kielitietoisuuden opetuksen tavoitteet ja toimintatavat valmistavassa opetuksessa.
- tuntee valmistavan opetuksen arvioinnin menetelmiä.

Sisältö:

- toisen kielen oppiminen
- oppijan kielen kehittyminen
- suomen kielen ominaispiirteet toisen kielen oppijan kannalta
- lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen toisella kielellä
- oppimisympäristöt kielen oppimisessa
- S2-opetuksen menetelmiä valmistavassa opetuksessa
- maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistaminen
- kielitietoisuus, eri oppiaineiden kieli ja kielitietoinen arviointi
- arviointi valmistavassa opetuksessa

Toteutustavat: Luento-opetus 23 t, ryhmäopetus 27 t, itsenäinen työskentely 83 t

Vaadittavat opintosuoritukset: osallistuminen opetukseen, oppimistehtävä(t)

Arviointi: hyväksytty/hylätty

Oppimateriaalit (soveltuvin osin): Oheiskirjallisuus:

- Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä* 3/2009, s. 402–423.
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. 2010. Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Berg, M. & Silfverberg, L. 2008. Kato hei – puhekielen alkeet. *Finn Lectura*. (184 s.)
- Järvinen, H.-M. 2014. Katsaus kielenoppimisen teorioihin. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus. (11 s.)
- Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. 2006. Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen. Opetushallitus. (192 s.)
- Suni, M. 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. (254 s.)
- Tukia, K., Aalto, E. & Mustonen, S. 2007. S2-oppilas lukijana. Miten opetan tekstinyymmärtämisen taitoja? *Virke* 4/2007, 32–36. (5 s.)
- Vaarala, H., Reiman, N., Jalkanen, J. & Nissilä, L. 2015. Tilanne päällä! Näkökulmia S2- opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.
- White, L. 2010. Suomen kielioppia ulkomaalaisille. *Finn Lectura*. (318 s.)
- Mahdollinen muu oppimateriaali ilmoitetaan kurssinalkaessa.

(jatkuu)

3. Harjoittelu valmistavassa opetuksessa 5 op

Vastuuhenkilöt: OKL Turku: yliopisto-opettaja (nimi); Turun normaalikoulu: erityisopetuksen lehtori, KT (nimi)

Osaamistavoitteet: Opiskelija

- syventää omaa opettajuuttaan monikulttuurisuuden ja valmistavan opetuksen alueella.
- tuntee valmistavan opetuksen opettajan työn tavoitteita ja sisältöjä.
- ymmärtää valmistavan opetuksen opettajan roolin monikulttuurisessa kohtaamisessa ja vuorovaikutuksessa.
- perehtyy valmistavan opetuksen suunnitteluun, oppilaiden tukeen ja arviointiin.
- saa tietoa kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä sekä moniammatillisesta yhteistyöstä.

Sisältö:

- valmistavan opetuksen opettajan työhön tutustuminen ja siinä toimiminen
- monikulttuurisuus ja kulttuurien välinen kohtaaminen
- opetuksen suunnittelu ja toteutus
- oppilaiden tuki ja arviointi
- moniammatillinen yhteistyö
- paikanpäällä ja/tai etänä tapahtuva konsultatiivinen ohjaus

Toteutustavat:

- orientoivia luentoja 2 t
- raportointiseminaari 10 t
- 2 – 3 viikon harjoittelu, jonka aikana oppituntien seuraamista 20 t ja omaa opetusta, joista osa voi olla samanlaisopettajana toimimista 20 t
* Harjoittelun voi suorittaa myös oman työn ohessa omassa luokassa, jolloin opiskelija laatii harjoittelusuunnitelman kahdestakymmenestä tunnista. Myös omassa luokassa harjoitteluun liittyy paikanpäällä ja/tai etänä tapahtuva konsultatiivinen ohjaus.
- alku- ja loppuohjaus 3 t
- itsenäistä työskentelyä 68 t, mm. oppituntien suunnittelua, ohjaukseen osallistumista
- vierailukäyntejä 10 t

Vaadittavat opintosuoritukset: suunnitelma harjoittelujaksosta, harjoitteluraportti ja osallistuminen raportointiseminaariin

Arviointi: hyväksytty/hylätty

Oppimateriaalit: Oheiskirjallisuus: Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet

Liite 2: Kulttuuri-inventaario -tehtävä sekä alustus tulevasta tehtävästä

Ennen tapaamista jokainen tekee kirjallisen kulttuuri-inventaario -tehtävän. Se on pohdintatehtävä, jossa jokainen miettii, millainen kulttuurinen olento itse oikein onkaan. Oma kulttuurisuus voi rakentua monista eri osa-alueista, ja omassa kulttuuri-inventaariossa keskiöön tulisi nousta ne osa-alueet, jotka kokee läheisiksi ja joihin kokee kuuluvansa. Kirjoituksessa siis saa ja tuleekin painottaa itselleen tärkeimpiä asioita. Alla on listattu joukko erilaisia osa-alueita, joita miettimällä oman kulttuurin eri piirteet tulevat helpommin hahmotettaviksi ja näin myös pohdittaviksi. Kirjoittelun ei tarvitse olla esseemuotoinen, vaan identiteetin osa-alueita voi käsitellä erillisinä kohtina. (Räsänen, M. 2015: Visuaalisen kulttuurin monilukukirja; Hamayan, Marler, Sánchez-Lopez & Damico 2013, 218: Kulttuurivarianttien jatkumo)

- Etninen tausta: Millaiseen etniseen ryhmään kuulun; Mitkä ovat minun kulttuuriset piirteeni? Millaisia yhteisiä etnisiä piirteitä meillä ryhmänä on (kenen kanssa jaan yhteisen kulttuuriperinnön, kielen, uskonnon, kotimaan, ulkonäön jne.)?
- Äidinkieli: Mikä on äidinkieleni, vai onko niitä useampia? Puhunko jotakin murretta? Mitä mahdollisuus omaan kieleen ja kielelliseen ilmaisuun minulle merkitsevät?
- Sukupuoli-identiteetti: Mihin joukkoon kuulun, vähemmistöön vai enemmistöön? Mikä on seksuaali-identiteetini? Olenko sinut sukupuoleni kanssa?
- Ikä: Minkä ikäinen olen? Miten koen oman ikäni: olenko vanha, nuori, oikean ikäinen?
- Maantieteellinen tausta: Mistä tulen? Millaisessa tai millaisissa ympäristöissä kasvoin? Olenko pysynyt paikoillani vai liikkeessä? Missä ovat juureni?
- Uskonto: Kuulunko johonkin uskontoon? Onko uskoni syvällistä ja jokapäiväistä? Kuuluuko siihen rituaaleja, tapoja, juhlia, sääntöjä, rajoituksia? Mitä usko minulle merkitsee?
- Kyvyt ja taidot: Missä olen hyvä? Mistä omasta osaamisestani saan iloa ja nautintoa? Missä olen erityinen?
- Perhesuhteet: Millainen on perheeni, keitä siihen kuuluu (kuuluvatko siihen sisarpuolet, mummit, serkut, koirat ym.)? Millainen on suhteeni perheenjäseniini (lämpimät, viileät, asialliset, riitaiset jne.)? Millaisia käytäntöjä perheelläni on? Millainen ilmapiiri perheessäni on?
- Roolini: Millaisia rooleja minulla on (opettaja, äiti/isä, lapsi, sisarus, ystävä jne.)?
- Ystävyyssuhteet: Onko minulla ystäviä; millaisia he ovat? Mitkä asiat minua ja ystäviäni yhdistävät? Missä ja kuinka usein tapaan heitä? Ovatko ystävyyssuhteeni pysyviä ja pitkäkestoisia? Olenko itse hyvä ja luotettava ystävä? Saanko helposti ystäviä? Kuuluvatko ystäväni samaan etniseen ryhmään kuin minä itse? Kuinka tärkeitä ystävät ovat minulle?
- Persoonallisuus/temperamentti: Millaiseksi luonteeksi koen itseni? Miten näytän tunteeni? Löytyykö kuoreni alta jotain mitä muut eivät näe (piilotanko tunteitani tai hillitsenkö käytöstäni muiden edessä)? Tarvitsenko omaa tilaa? Miten reagoin kosketukseen?
- Luontosuhde: Mikä on minulle luontoa (voiko olla rakennettua, vai onko se aina rakentamatonta)? Mihin menen, kun haluan olla luonnossa? Vai haluanko luontoon? Millaisessa luonnossa viihdyn? Mikä merkitys luonnolla on minulle (miksi viihdyn luonnossa, luonnon hyvinvointi, luonnonvarojen käyttö)?
- Arvot: Mitä asioita arvostan? Mitä pidän tärkeänä? Mistä arvoni kumpuavat?

Johdattelu tapaamiskerran tehtävään:

Seuraavalla tapaamiskerralla tulet valmistamaan viitteellisen omien identiteettiesiäsi, jossa ilmennät itsessäsi olevia osa-kulttuureita erilaisin visuaalisin keinoin.

- Mieti, miten voit ilmentää kulttuuri-inventaariossa pohtimiasi asioita symbolein, muodoin, merkein, värein ja materiaalein?
- Ota mukaasi esim. käytettyjä muovipusseja, jätäsäkki, muoviroskaa, kangaspaloja, nappeja, narua tai luonnonmateriaalia, joita voit käyttää oman kulttuuri-identiteettipukusi valmistamisessa. Myös meiltä saat käyttöösi materiaalia sekä työvälineitä.

Liite 3: Taustatietolomake

Nimi _____

Ikä _____

Sukupuoli _____

Äidinkieli _____

Etninen taustasi:

- Oletko syntynyt muualla kuin Suomessa?
Kyllä En

- Ovatko vanhempasi tai onko toinen vanhemmistasi syntyperältään muualta kuin Suomesta?
Kyllä Ei

Jos vastasit kyllä, kerro mistä? _____

- Oletko asunut muualla kuin Suomessa?
Kyllä En

Jos vastasit kyllä, kerro kuinka kauan ja missä? _____

- Missä kaupungissa olet töissä tai opiskelet? _____

Opettajuus:

- Opiskelen luokanopettajaksi.
Kyllä En

- Olen jo valmis opettaja
Kyllä En

Jos olet valmis opettaja

- Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana? _____

- Oletko opettanut kuvataidetta luokillesi?
Kyllä En

- Oletko opettanut oman luokkasi lisäksi myös muille luokille kuvataidetta?
Kyllä En

- Oletko ollut valmistavan luokan opettajana?
Kyllä En
Kuinka kauan? _____

- Onko sinulla opintoja kuvataidekasvatuksesta tai muita kuvataideopintoja?
Kyllä Ei

Jos vastasit kyllä, niin kerro millaisia? _____

- Harrastatko kuvataiteiden tekemistä?
Kyllä En

- Harrastatko kuvataiteita esimerkiksi käymällä näyttelyissä tai muutoin seuraamalla kuvataidekulttuuria?
Kyllä En

Liite 4: Kyselylomakkeet 1, 2 ja 3

Tämä liite sisältää sekä identiteettiasua, maataidetehtävää että katuliitutyötä koskevat lomakekysymykset. Näistä kysymyksistä vain avoimet jäivät osaksi tutkimusaineistoa.

Nimi _____

1. Koetko tehtävän käyttökelpoiseksi maahanmuuttajalasten opetuksessa?

en osaa sanoa	ei yhtään	jonkin verran	paljon	todella paljon
1 _____	2 _____	3 _____	4 _____	5 _____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Miksi käyttäisit/et käyttäisi tällaista tehtävää?

2. Koetko, että tämän tyyppisen tehtävän tekemisessä olisi haasteita?

en osaa sanoa	ei yhtään	jonkin verran	paljon	todella paljon
1 _____	2 _____	3 _____	4 _____	5 _____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Miten tämän kuvataiteellisen työskentelyn haasteet poikkeavat valmistavan luokan yleisistä työskentelyhaasteista?

Liite 5: Loppukyselylomake

Tässä liitteessä on loppukyselylomakkeesta ne kysymykset, jotka olivat keskeisimpiä tutkimuksen kannalta. Niistä vain avointen kysymysten vastaukset jäivät lopulta osaksi tutkimusaineistoa.

1. *Seuraavat väittämät koskevat kuvataiteellisten harjoitusten käyttökelpoisuutta valmistavassa opetuksessa.*

a) Tulen todennäköisesti käyttämään joitain kuvataiteellisia harjoituksia VALMO-työssäni.

en osaa sanoa	ei yhtään	jonkin verran	paljon	todella paljon
1 _____	2 _____	3 _____	4 _____	5 _____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Miksi ajattelet näin?

b) Kuvataiteelliset harjoitukset sopivat maahanmuuttajalapsen identiteettityöskentelyyn.

en osaa sanoa	ei yhtään	jonkin verran	paljon	todella paljon
1 _____	2 _____	3 _____	4 _____	5 _____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Miksi ajattelet näin?

Liite 6: Identiteettiasun ohjeistus

Huomautus: Kuvataidetehtävien ohjeistuksissa (Liite 6, 7 & 8) oli useampia kuvia, mutta niistä poimittiin tähän työhön vain oleellimmat.

Identiteettiasu kierrätysmateriaalista

Kulttuuri-inventaarikirjoitelman pohjalta

Kulttuuri-inventaario 15min.

Keskustellaan pienryhmissä ja pohditaan:

- Mitä eroavaisuuksia henkilökohtaisista kulttuureistamme löytyy?
- Mitä yhteneväisyyksiä henkilökohtaisista kulttuureistamme löytyy?
- Mitkä kulttuuriset osa-alueet nousivat kirjoituksissa esille?
- Miltä kulttuuri-inventaarion teko tuntui? Oliko helppoa, vaikeaa, antoisaa jne.?

(jatkuu)

Identiteettiasu 60min.

Asun on tarkoitus ilmentää sitä, millainen kulttuurinen olento olet.

Kulttuurisuutesi voi rakentua monista eri osasista.

Valitse asuusi ne osa-alueet, jotka koet itsellesi tärkeiksi.

Omien identiteettieni asu:

- Miten ilmennän itseäni asussani?
- Miten ilmennän kulttuureitani?
- Miten siis symboloin itseäni *kuvin, värein, merkein, muodoin, materiaalein?*

Maria Duncker:
Kansallispuvut

Duncker, Maria:
Kansallispuvut III,
1998;

sekatekniikka,
muovipussit ja
puuripustin,

Pohjoinen
Postmodernismi,
kokoelmariustus,
Nykytaiteen museo
Kiasma,
20.1.2000-19.8.2001

Näyttely

<http://kokoelmat.fng.fi/app?si=N-1999-18>



(jatkuu)

Sonjan identiteettiasu



KUVA: Inkeri Karhunen

Maataidetehtävä

—
“Minä viivana”

Millainen minä olisin viivana?

Suora, käyrä, spiraali, pätkikäs, haarautuva?

Paksu, ohut, lyhyt, pitkä?

Piilossa/esillä/luonnossa/kaupungissa?

Mukautuva vai huomiota herättävä?

Värikäs? Monimateriaalinen? Yksinkertainen?

Mitkä materiaalit kuvaisivat minua? Miksi?



Nils Udo:

http://www.germinatio.com/wp-content/uploads/2018/01/Nils-Udo_Apples-1024x1006.jpg

Kesätehtävän ohje

1. Rakenna luonnonmateriaaleista itsesi viivana
2. Ota teoksestasi kolme hyvää kuvaa
3. Kirjoita ja kerro:
 - miksi valitsit tietyt materiaalit?
 - miksi valitsit tietyn paikan?
 - miksi valitsit tietyn muodon?
 - mitä halusit tuoda itsestäsi esiin?
 - miltä tekeminen tuntui/ nousiko esiin jotain muuta mielenkiintoista?
4. Jaa kuvat teoksestasi sekä tekstisi Moodlessa
5. Kommentoi lyhyesti kommentointikumppaniasi töitä ja tekstejä (kommentoinnin tarkoituksena ei ole arvionti, vaan kertoa työn tekijälle ajatuksia ja kysymyksiä, joita toisen työ ja teksti sinussa herätti)

Richard Shilling, Leaf Fade

<http://www.flourishonline.org/2009/11/playing-with-leaves/>



Sylvain Meyer:

<https://inhabitat.com/wp-content/blogs.dir/1/files/2012/05/Sylvain-Meyer3.jpg>

Liite 8: Katuliitutyön ohjeistus

Katuliitutaidetta

—
Me yksilöinä ja yhdessä
unelmiemme ympäristössä



<https://www.thealphaparent.com/wp-content/uploads/2017/11/chalk94.jpg>



http://www.beafunmum.com/wp-content/uploads/2015/09/IMG_4049-001-e1441589561250-1024x765.jpg

(jatkuu)



https://img.huffingtonpost.com/asset/5b9c00b326000035007f5253.jpeg?ops=scalefit_960_noupscale



Mikä voisi olla sinun paikkasi unelmiesi maisemassa?

Mitä tekisit?
Miten olisit? Miksi?

Miten voisimme olla koko ryhmä samassa maisemassa yhdessä?

<http://www.drawingonearth.org/wp-content/uploads/2013/09/chalk04.jpg>

(jatkuu)

Ympäristöön tai yhteisöllisesti?

-voidaan toteuttaa koulun pihan sijaan *kaupungille, julkiselle paikalle*, jonkun yrityksen tai laitoksen eteen

-voidaan toteuttaa myös *kolmiulotteisena*: jatkumaan rakennuksen seinälle, voidaan käyttää kuvan lisäksi 3-ulotteisia elementtejä mukana, esim. pajukaaria, kukkaruukkuja ym.

-voidaan tehdä teoksesta siirrettävä *ympäristötaideteos*, josta jää paikalle muistoksi esim. istutettuja kukkasipuleita käyntikortiksi

-voidaan toteuttaa myös *osallistavana yhteisötaitteena*, jolloin sattumanvaraiset ohikulkijat voivat liittyä tekemään teosta, tai niin, että pyydetään mukaan jo suunnitteluvaiheessa esim. luokka toisesta koulusta

-teoksesta otetuista *kuvista voidaan koota näyttely* omaan kouluun tai kiertämään



http://4.bp.blogspot.com/-PiqfETmq-2I/VAdBunIt2ul/AAAAAAAAADq8/0W1apkAQJv8/s1600/IMG_7768.JPG

Aikataulu

-Päätetään teoksen aihe yhteisesti, esim:

satumetsä, paratiisi, unelmien kaupunki, unelmien maailma, satumaa, unelmien elämä... 5min



-Piirretään ja kuvataan jokaisen omassa unelmien kohdassaan 45-60min

-Käydään läpi jokainen ihminen 30min

-Tutkimuslomakkeiden täyttäminen (katuliitulumake) 15 min

Pieni pyyntö: tutkimuslomakkeiden vastaukset ovat materiaalia graduumme, joten olethan ystävällinen ja täytät sen ajatuksella, kiitos :-*

Liite 9: Haastattelurunko

Mikä kuuluu kouluun? Miksi? Mikä on identiteetin rooli koulussa?

1. Miten määrittelet identiteetin?
2. Kerro itsellesi luontainen tapa työstää omaa identiteettiäsi/ Miten huomaat elämässäsi työstäneesi omaa identiteettiäsi? (Onko joukossa jotain luovaa, kuten kirjoittaminen, valokuvaaminen, kuvataide, musiikki, tanssi, draama jne. Anna esimerkki.)
3. Näetkö identiteetin käsittelyn sopivaksi kouluympäristöön? Mitä ajatuksia siitä sinulle herää? Mitä tulisi mieleen, voitko kertoa jonkin esimerkin?
4. Mitä ajattelet identiteetin käsittelystä VALMO:ssa maahanmuuttajalasten kanssa?
5. Onko maahanmuuttajaoppilaiden identiteetin käsittelyyn liittyen joitakin rajoittavia tekijöitä? (Miksi koet sen rajoittavana? Kerro esimerkki.)
6. Millainen on mielestäsi opettajan rooli/vastuu/tehtävä oppilaan identiteetin tukemisessa VALMO:ssa? Miten se poikkeaa tavallisen luokan oppilaiden tukemisesta?
7. Näetkö rajoitteita sille, mitä asioita koulussa ei pitäisi käsitellä? Millaista työskentelyä ei pitäisi olla? (yksityisyys, henkilökohtaisuus, traumat, kulttuuri-identiteetin osa-alueet?)

Opettajan identiteetti (kulttuuri ja tausta) opetustyössä

1. Mitä ajattelet opettajana oman identiteettisi työstämisestä erityisesti VALMO- opettajana? (Kuinka tärkeää/merkityksellistä näet sen olevan opettajan työssä?)
2. Kuinka koit kulttuuri-inventaario -tehtävän?
3. Oliko siitä hyötyä opettajuudelle?
4. Miten näet oman kulttuurisen taustasi vaikuttavan VALMO-oppilaiden opettamiseen? Vai vaikuttaako se? (Kansalaisuus, kieli, maan kulttuuri ja tavat).

Kuvataide opetusmenetelmänä

1. Mikä on merkityksellistä/tärkeää VALMO:n kuvisopetuksessa? Mitä itse painottaisit VALMO:n kuvisopetuksessa? / Mitä ottaisit kuvisopetuksessa maahanmuuttajaoppilaiden kanssa esiin?
2. Mitä ajattelet kuvataiteen käyttämisestä oppilaiden identiteetin tukemisessa VALMO-opetuksessa? (vahvuuksia / heikkouksia) (kulttuurien kohtaaminen, vuorovaikutus, kotoutuminen?)
3. Millainen asema kuvataiteella on omassa elämässäsi?

Toiminnan edellytykset

1. Millaiset puitteet tällainen toiminta (identiteetin työstäminen kuviksen avulla) vaatisi? (Onko omassa luokassasi resursseja taidetyöskentelyyn?)

Omia kokemuksia projektista

1. Miten VALMO-kurssilla tehdyt kuvisharjoitukset muuttivat ajatuksiasi siitä, miten voisit työskennellä kuviksen avulla VALMO:ssa? (identiteettiasu, kesätehtävä: minä viivana, yhteinen katuliitutyö) sekä tehtävien vertailu.
2. Onko sinulla joitakin ajatuksia tai mielipiteitä tai kerrottavaa/oivalluksia näiden töiden pohjalta? (Monet kokivat helpot/kevyet tehtävät paremmiksi. Osaatko sanoa miksi näin?)
3. Onko sinulla VALMO-kurssin jälkeen uutta kokemusta taidetyöskentelystä VALMO-oppilaiden kanssa? Toimiiko? Millaisissa sisällöissä? Haluatko sanoa vielä jotain tästä kurssista ja sen taideprojektista?