

TAMPEREEN YLIOPISTO

Taidekasvatuksella kohti yhteisöllisyyttä
Sarjakuvaprojekti 5. luokkalaisille

Kasvatustieteiden yksikkö

Opettajankoulutuslaitos

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

ELSA AHOKAS JA MAIJA VIHANTO

Syksy 2013

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Opettajankoulutuslaitos, Tampere
ELSA AHOKAS JA MAIJA VIHANTO: Taidekasvatuksella kohti yhteisöllisyyttä,
sarjakuvaprojekti 5. luokkalaisille
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 75 sivua, 2 liitesivua
joulukuu 2013

Tutkimuksen tarkoitus on tukea nuorten yhteenkuuluvuuden tunnetta, parantaa yhteisön hyvinvointia sekä tarjota yhteisön jäsenille uusi elämys. Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen ja tutkimusasetelma rakentui toimintatutkimuksen periaatteiden mukaan. Kohderyhmänä tutkimuksessa oli tamperelainen 5. luokka, joka osallistui kolme viikkoa kestäväan yhteisöllisyyttä tukevaan sarjakuvaprojektiin. Toimintatutkimuksen tapaan tutkijat olivat sarjakuvaprojektin ajan kohdeluokan opettajia, mutta myös oppilaiden toimintaa observeivia tutkijoita. Oppilaiden työskentelyprosesseja havainnoimalla etsittiin vastausta siihen, millaisia vaikutuksia projektilla oli kohdeluokan yhteisöllisyyden rakentumiseen ja muuttumiseen.

Tutkimuksen tavoitteiden saavuttamiseksi hyödynnettiin taidekasvatuksen laajaa toimintakenttää, jonka yhtenä pyrkimyksenä oli saada nuori työskentelemään avoimempana vuorovaikutussuhteissa. Sarjakuvaprojektissa käytettiin sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti ryhmää tukevia ja vahvistavia didaktisia työtapoja. Taiteen tekeminen ja tekemisen tutkiminen olivat keskeisessä asemassa, sillä tutkimuksessa pohditaan millaisia mahdollisuuksia taiteen läsnäolo antoi yhteisöllisyyden rakentumiselle.

Sarjakuvaprojektista kertyneen havaintoaineiston tulkinta vaati yhteistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tämän takia jäsentelimme havaintoaineistoa yhteisen taiteellisen työskentelyn avulla, josta reflektiomme prosessoitui taideteokseksi – sarjakuvaksi. Tutkimuksen aineisto koostui tutkijaparin havainnoista koostetusta sarjakuvasta, taideprojektin aikana otetuista valokuvista sekä oppilaiden antamista kirjallisista loppupalautteista. Tutkimuksessa käytettiin taiteellisen tutkimuksen viitekehystä havaintojen, aineiston jäsentelyn sekä tulkinnan apuna. Taiteellisessa tutkimuksessa taiteen tekeminen nähdään arvokkaana tiedon tuottamisen keinona.

Oppilaiden työskentelystä oli havaittavissa, että oppilasryhmien prosessit noudattivat monin osin perinteisiä ryhmän kehitysvaiheita. Ohjaajien rooli oli tukea oppilaista muodostettuja pienryhmiä niiden eri vaiheissa, sekä auttaa oppilaita ymmärtämään ja hyödyntämään ryhmän tarjoama potentiaali. Oppilaiden yhteisöllinen työskentely kehittyi sarjakuvaprojektin aikana. Monet ryhmät, joissa oli aluksi ilmennyt työskentelyä haittaavia estoja, pääsivät projektin aikana niiden yli.

Taiteellinen prosessi osoittautui merkittäväksi tekijäksi luokan yhteisöllisyyden rakentumiselle ja kehittymiselle. Projektin myötä oppilaat ymmärsivät, että heidän tulee tukea toisiaan sekä kuunnella ja arvostaa toistensa mielipiteitä. Taiteen välittämä kehollisuus ja aistillisuus avasivat oppilaiden välille dialogisen tilan, jossa yhteisen taiteen tekeminen saattoi ryhmien jäsenet keskustelemaan, kuuntelemaan ja kunnioittamaan toisiaan. Taiteen tekeminen ja myöhemmin valmiit taideteokset avasivat väylän oppilaiden väliseen kommunikaatioon, kohtaamiseen sekä yhteisten merkitysten luomiseen.

Avainsanat: yhteisöllisyys, taidekasvatus, reflektio, sarjakuva, toimintatutkimus, taiteellinen tutkimus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TUTKIMUKSEN TAUSTAA	6
2.1	LÄHTÖKOHTIA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMISEEN	6
2.2	AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA	8
3	YHTEISÖLLISYYDEN RAKENTAMINEN	10
3.1	YHTEISÖLLISYYS ENNEN JA NYKYÄÄN	10
3.2	KOULU YHTEISÖLLISYYDEN KENTTÄNÄ	11
3.3	YHTEISTOIMINNALLISUUS	13
3.3.1	<i>Ryhmän kehitysvaiheet</i>	14
3.3.2	<i>Ohjaajien roolit yhteistoiminnallisessa työskentelyssä</i>	16
4	TAIDE YHTEISÖN KEHITTÄJÄNÄ	20
4.1	TAIDEKASVATUS	20
4.2	KUVATAIDEOPETUKSEN ASEMA JA TAITEEN MERKITYS.....	21
4.3	YHTEISÖLLINEN TAIDE	23
4.4	DIALOGINEN TAIDE	25
5	MENETELMÄLLISET ÄÄRIVIIVAT	28
5.1	TOIMINTATUTKIMUS	28
5.2	SARJAKUVAN ROOLI TUTKIMUKSESSAMME.....	30
5.2.1	<i>Reflektio prosessoitui sarjakuvaksi</i>	32
5.2.2	<i>Sarjakuvan narratiivinen luonne</i>	34
5.3	TAITEELLINEN TUTKIMUS.....	35
6	REFLEKTIIVINEN SARJAKUVA	38
7	SARJAKUVAPROJEKTIN KULKU	48
8	SARJAKUVAPROJEKTIN VAIKUTUKSET	58
8.1	HAVAINTOJA RYHMIEN TYÖSKENTELESTÄ.....	58
8.2	DIALOGI OSANA YHTEISTOIMINTAA	60
8.3	MITEN TAITEELLINEN TYÖSKENTELY EDISTI YHTEISÖLLISYYTTÄ?	62
9	POHDINTAA	65
9.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN POHDINTAA	65
9.2	JATKOTUTKIMUSAIHEIDEN POHDINTAA.....	66
9.3	LOPUKSI.....	67
	LÄHTEET	71
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Koulu ja oma luokka ovat lapselle perusopetuksen yhdeksän vuoden ajan merkittävä ryhmä, johon hän kuuluu. Oppilaat rakentavat kouluaihana omaa identiteettiään, ja he peilaavat jatkuvasti omaa suhdettaan muihin saman ikäisiin tovereihin. Ihmissuhteet ovat yksi tärkein oman elämän onnellisuuden määrittäjä ja toisilta saatu positiivinen palaute sekä kokemukset ovat tärkeitä terveen itsetunnon rakentumisen kannalta. Koululuokka ei kuitenkaan ole lapselle automaattisesti yhteisöllinen ja turvallinen paikka. Yhteisöllisessä ryhmässä oppilaat kokevat olonsa turvalliseksi, jolloin luokassa on myös hyvät lähtökohdat oppimiselle. Yhteisöllisyyden kehittämisen tavoitteet on kirjattu myös opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2004, 6–17).

Yhteisöllisyys rakentuu ryhmän jäsenten välisen vuorovaikutuksen ja yhteisen toiminnan kautta. Yhteisöllisyys on alati muuttuva ja kehittyvä tila, joka ei tule esimerkiksi yksittäisen projektin jälkeen valmiiksi. Opettajan tulisi aktiivisesti pyrkiä erilaisin kasvatuksellisin keinoin rakentamaan ja säilyttämään koko kouluajan kestävästä yhteisöllisyyttä tukevaa toimintakulttuuria. Yhtenä mahdollisuutena yhteisöllisyyden tukemisessa on kuvataiteen monimuotoisuuden hyödyntäminen. Haluamme tutkimuksessamme selvittää taiteen mahdollisuuksia ja hyötyjä koulumaailmassa, sekä paljastaa mahdollisesti piilossa olevaa taiteen potentiaalia.

Aiemmissa Suomessa raportoiduissa taiteen yhteisöllisiä ulottuvuuksia kartoittavissa tutkimuksissa on tähän mennessä käsitelty useimmiten yksittäistä luokkahuonetta laajemmalle ulottuvia, eri kulttuureja yhdistäviä sekä yhteiskunnan sektorirajat ylittäviä taideprojekteja (mm. Hiltunen 2009 & Kantonen 2005). Hiltunen (2009, 3) tutkii väitöskirjassaan yhteisöllistä taidekasvatusta Pohjois-Suomen sosiokulttuurisessa kontekstissa. Hän kehittää työssään yhteisöllisen taidekasvatuksen teoriaa ja käytäntöjä. Kantonen (2005) on järjestänyt eri kulttuuritaustoista peräisin oleville nuorille useita taidetyöpajoja. Hän on tutkinut väitöskirjassaan yhteisötaiteen mahdollisuuksia näiden nuorten kohtaamisessa sekä heidän identiteettinsä esittämisessä.

Otimme toimintatutkimuksemme lähtökohdaksi yhteisöllisyyttä tukevan taideprojektin toteuttamisen alakoululuokassa. Valitsimme taiteelliseksi ilmaisukeinoksi sarjakuvastripin ja

tutkimuskohteeksi tamperelaisen alakoulun 5. luokan. Työn tavoitteena on selvittää, miten luokan oppilaiden yhteisöllisyys projektin aikana rakentui ja muuttui. Tutkimme miten yhteisöllinen taiteellinen työskentely, joka edellyttää jatkuvasti kaikkien oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja ongelmanratkaisua, vaikuttaa luokan yhteishenkeen ja oppilaiden välisen yhteistyön sujumiseen. Projektissa painotetaan ryhmää vahvistavia pedagogisia työtapoja ja selvitetään, miten taiteen keinoin voidaan edesauttaa luokan yhteisöllisyyden paranemista. Projekti tulee olemaan oppilasryhmässä hyvä tilaisuus tutustua paremmin käytännön tekemisen ja toiminnan kautta sellaisiin luokkatovereihin, joiden kanssa ei muuten viettäisi aikaa.

Toimintatutkimuksen toteutuksen ajan tutkijat työskentelivät kohdeluokan opettajina. Oppilaita havainnoitiin koko prosessin ajan, ja tätä aineistoa reflektoiden luotiin luonteeltaan tarinallinen sarjakuvateos, jossa kiteytyy tutkijaparissa projektin aikana tapahtuva ymmärryksen kasvu ja käsityksien muutos. Dialoginen sarjakuva ei kuvita tutkimusta, vaan se tulee lukea osaksi tutkimusaineistoa, ja sen synnyttämää vaikutusvyyhteä.

Havaintoaineiston muodostavat tutkijoiden välisen dialogisen sarjakuvapäiväkirjan lisäksi projektin aikana otetut valokuvat sekä oppilaiden projektista antama loppupalaute. Aineiston avulla selvitetään millaisia ajattelun ja oppimisen prosesseja oppilaissa tapahtui yhteisöllisen työskentelyn aikana sekä millaisia vaikutuksia projektilla oli luokan yhteisöllisyyden rakentumiseen.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

2.1 *Lähtökohtia tutkimuksen toteuttamiseen*

Taiteellisen toiminnan tutkiminen oli meille molemmille selkeä lähtökohta, sillä olemme molemmat kuvataiteen sivuaineopiskelijoita ja halusimme siksi tutkia jotakin keskeistä taidekasvatuksen ilmiötä. Lähtölaukauksena luokan yhteisöllisyyttä kehittävän taiteellisen toiminnan tutkimiseen oli molempien tutkijoiden halu perehtyä kuvataiteen oppituntien ryhmäilmiöihin. Olimme kummatkin käsitelleet ryhmätyötä sivuavia teemoja jo aiemmissa kandidaatin tutkielmissamme ja halusimme hyödyntää kuvataiteen opetuksessa yhteisölliseen toimintaan ja oppimiseen liittyviä teorioita, joista toivoimme oppivamme itsekin vielä lisää. Yhteisen tutkimusaiheen löytäminen näiden teorioiden pohjalta ei ollut helppoa, mutta ajan myötä saimme hahmoteltua kumpaakin tutkijaa kiinnostavan tutkimusaiheen.

Kun yhteinen aihepiiri oli muotoutunut, päätimme suunnitella ja toteuttaa projektin, jossa pyrimme edistämään jonkin ryhmän yhteisöllisyyttä taiteen keinoin. Kiinnostuksemme kohdistui erityisesti vuorovaikutteisiin opetusmenetelmiin ja taiteellisessa työskentelyssä esiintyviin ryhmäilmiöihin. Taustakäsityksenä projektimme suunnittelussa oli oppimisen paradigmana vallalla oleva sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, joka korostaa oppimisen yhteisöllistä luonnetta. Tämän pohjalta suunnittelimme opetusmenetelmät ja työskentelytavat, joita projektissa tulimme käyttämään.

Projektin toteutus peruskouluympäristössä oli meidän kannalta luonteva valinta, koska opiskelemme luokanopettajiksi. Projektin tuntui sopivalta tavalla lähestyä tutkimuskohdettamme sekä saavuttaa tutkimuksellemme asetettuja tavoitteita. Meille tarjoutui mahdollisuus hyödyntää opintoihimme kuuluva ”syventävät projektiopinnot” –kurssi, joka antoi melko vapaat kädet opetusprojektin suunnitteluun ja toteutukseen. Se oli samalla myös loistava tilaisuus kasvaa ja harjaantua opettajan ammattia varten keskittyen tutkimuksen kannalta kiinnostavaan aihepiiriin.

Tampereen yliopiston opetussuunnitelmassa syventävien projektiopintojen tavoitteet ovat määritelty seuraavalla tavalla:

Opintojakson tarkoituksena on monipuolistaa opiskelijan pedagogista ymmärrystä ja harjaannuttaa tutkivaan ja projektimuotoiseen työtapaan. Opintojakson perustana on opiskelijan suunnittelema ja toteuttama koulutus-, kehittämis- tai tutkimusprojekti. -- Opiskelija voi esimerkiksi suunnitella projektin osaksi opinnäytetyön aineistonhankintaa tai laajentaa muulla tavoin projektin avulla omaa erityisosaamistaan.

(Syventävät projektiopinnot, Tampereen yliopiston opinto-opas 2012–2013.)

Uskomme projektin palvelevan lapsia parhaiten heidän jokapäiväisessä kouluympäristössään. Harrasteryhmissä tai yhdistyksissä osallistujia sitoo jo valmiiksi samat mielenkiinnon kohteet, mutta kouluun puolestaan liittyy yhteiskunnan säätämä asetus olla oppivelvollisena osa kouluyhteisöä – oppilaiden halusta riippumatta. Mitä parempi yhteishenki omassa luokassa ja koko koulussa vallitsee, sitä helpompaa ja turvallisempaa koulun arki oppilaalle on. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan koulun tulisi luoda sellainen kasvu ympäristö, joka tukee oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja elämän hallinnan taitoja. Kasvu ympäristön tulee tukea yksilöllisyyden, itsetunnon, tasa-arvon ja suvaitsevaisuuden kehitystä, mitkä kaikki liittyvät yhteisöllisyyden tavoitteisiin. (POPS 2004, 38.)

Opettajat käyttävät nykyisin yhä enemmän eri oppiaineita integroivia aihepiirejä, jolloin riskiksi jää kuvataiteen tavoitteiden vaillinainen saavuttaminen. Käytännössä kuvataiteen pinnallinen hyödyntäminen oppiaineita eheyttävässä opetuksessa voi merkitä koulutyössä esimerkiksi karttojen väritystä, postereiden askartelua tai vihkojen koristelua. Tämä oli eräs keskeinen syy tutkia taiteen yhteisöllisyyttä tukevia vaikutuksia. Haluamme toiminnallisen taidekasvatusprojektin avulla osoittaa, että oikealla tavalla hyödynnettynä taide tarjoaa monipuolista potentiaalia lasten kasvun tueksi.

Tutkimuskysymyksemme on, millaisia lyhyt- ja kauaskantoisia vaikutuksia järjestämällämme sarjakuvaprojektilla oli tutkittavan 5. luokan yhteisöllisyyden rakentumiseen ja muuttumiseen. Perustelemme projektista kertyneiden havaintojemme sekä teorian avulla miksi yhteisöllisyyden tukeminen koulumaailmassa on tärkeää ja mitä voimme oppia taiteen avulla toisistamme. Pohdimme myös miten taide avaa meidät näkemään ympäristömme, yhteiskuntamme ja itsemme

osana maailmaa. Otamme tutkimuksemme ja teorian valossa kantaa myös siihen, onko taiteilla roolia koulussa, onko sen läsnäolo perusteltua ja välttämätöntä?

2.2 *Aikaisempia tutkimuksia*

Kun aloimme perehtyä aiheesta tehtyihin aikaisempiin tutkimuksiin, huomasimme taidekasvatuksen yhteisöllisiä ulottuvuuksia kartoittavan tutkimuksen olevan vielä melko nuorta. Näissä esitellyt taideperustaiset yhteisöllisyyttä tukevat projektit ja hankkeet ovat kohdistuneet lähinnä erityisryhmiin, kuten monikulttuurisiin, opiskelun nivelvaiheessa tai syrjäytymisvaarassa oleviin ihmisiin. Taiteen yhteisölle tarjoamia mahdollisuuksia ei ole raportoitu opettajan työn ja tavallisen peruskouluympäristön näkökulmasta.

Erilaisia hankkeita ja raportteja yhteisöllisyyden tukemisen näkökulmasta on aikaisemmin tehty esimerkiksi ”*Koulua elämää varten*” projektin muodossa (kts. Rautiainen 2005). Siinä tavoitteena oli tukea helsinkiläisten koulu yhteisöjen yhteisöllisyyttä yhteistoiminnallisuuden, elämyksellisyyden sekä luovuuden lisäämisen keinoin. Yhteisöllisen taidekasvatuksen teorian kehittämistä ja siihen liittyviä hankkeita on toteutettu myös vuosina 2008–2010 ”*Nuorten hyvinvoinnin ankkurit Lapissa*” –hankkeen tiimoilta. (kts. Ahola ym. 2010.) Sen keskeisenä tavoitteena oli nuorten hyvinvoinnin tukeminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen. Hanke toteutettiin monialaisessa yhteistyössä, johon osallistuivat mm. Lapin yliopiston taidekasvatuksen ja sosiaalityön yksiköt. Tähän hankkeeseen osallistuneissa kunnissa toteutettiin monia erilaisia taidetyöpajoja peruskoulun jälkeisessä siirtymävaiheessa olevien nuorten parissa.

Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan professori Timo Jokela (2006) on ollut tiiviisti yhteisöllisen taidekasvatuksen kehittämistyössä mukana. Hän toteaa nykyajan kuvataideopettajan tarvitsevan uudenlaista asiantuntijuutta. Opetuksessa tavoitellaan monipuolisempia yhteistyötaitoja ja työskentely on suuntautunut pitkälti projektimuotoiseksi tavoitteiden saavuttamiseksi. Lapin yliopistossa 1990 –luvun lopulla käynnistynyt taidepedagoginen projektiopiskelumalli pyrkii osaltaan vastaamaan näihin haasteisiin. Jokela käyttää ko. opiskelumallista nimitystä yhteisöllinen taidekasvatus. Tämän tarkoituksena on aktivoida projektiin sitoutuneet yhteisöt taiteelliseen toimintaan, kehittää ympäristön estetiikkaa sekä antaa tulevaisuuden opettajille mahdollisuus tutustua yhteisölliseen työskentelytapoihin. Lapin yliopistossa projektimallien taidesuunnaksi on

muotoutunut ympäristö- ja yhteisötaide, sillä nämä tukevat eri sektoreiden välistä yhteistyötä. (Jokela 2006, 71–79.)

Jokelan lisäksi mm. Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen professori Mirja Hiltunen on kehittänyt yhteisöllisen taidekasvatuksen teoriaa pitkäkestoisen tutkimustyönsä parissa. Hiltunen (2006) esittelee väitöskirjansa artikkelikokoelmassa vuosina 2000–2006 kuvataiteen opettajankoulutuksen yhteydessä koordinoituja ja toteutettuja yhteisöllisiä taideprojekteja. Projekteihin osallistui Lapin kyläyhteisöistä eri-ikäisiä, erilaisista taustoista tulevia, taiteen harrastajia sekä eri alojen edustajia. Pajoissa tehtiin mm. jää- ja lumiveistoksia. Hän pohtii taideprojektien merkitystä yhteisöllisyyden kehittymisen kannalta Pohjois-Suomen sosiokulttuurisessa ympäristössä. Hiltunen osoittaa tutkimuksellaan, että yhteisöllisen taidekasvatuksen keinoin voidaan rakentaa ja tukea yhteisöjä, jotka toiminnallisuuden ja vuorovaikutuksen kautta kohtaavat toisensa. Taiteellisen toiminnan kautta yhteisön jäsenet voivat rakentaa omaa suhdettaan yhteisöön ja ympäristöönsä.

Lea Kantonen (2005) on työskennellyt miehensä Pekka Kantosen kanssa vuosien ajan yhteisötaiteeseen perustuvissa työpajoissa Lapissa ja Meksikossa. Pajoissa otettiin mm. voimauttavia muotokuvia, joita varten nuoret saivat pukeutua haluamallaan tavalla ja valita kuvausympäristön. Tyypillistä heidän monikulttuurisille yhteisötaidepajoilleen oli, että niihin osallistui nuoria sekä maan kantaväestön edustajista, että kielellisistä ja kulttuurisista vähemmistöistä (Kantonen 2005, 81). Kantosen työpajat toimivat monikulttuurisille nuorille kohtaamisen ja tutustumisen paikkana. Väitöskirjassaan Kantonen selvittää, miten taiteen avulla rakennettiin kohtaamisia erilaisista kulttuuritaustoista tulevien nuorten välille, ja millaisia yksilön ja yhteisön identiteetin esityksiä nämä kohtaamiset taidetyöpajoissa rakensivat. (Kantonen 2005, 14.)

3 YHTEISÖLLISYYDEN RAKENTAMINEN

3.1 *Yhteisöllisyys ennen ja nykyään*

Yhteisöllisyys ja yhteisöt ovat ihmisen elämälle ja olemassaololle välttämättömiä prosesseja. Yhteisö muodostuu ryhmästä ihmisiä, joita sitoo heidän keskinäinen vuorovaikutuksensa ja yhteenkuuluvuuden tunne. Yhteisöllisyyttä nähdään muodostuvan vuorovaikutuksen ja käytännön toiminnan kautta. (Rautiainen 2005, 96.) Yhteisö lisää jäseniensä sosiaalista hyvinvointia. Ihmisellä on perustarve kuulua johonkin ryhmään, sekä tunnistaa omat taustansa ja juurensa. Nuorille on erityisen tärkeää sosiaaliset suhteet, ja niiden vaaliminen. Yhteenkuuluvuuden tunne ja itsensä kokeminen tarpeelliseksi ovat kytköksissä ihmisen arkiseen hyvinvointiin. Näiden tunteiden vaje tai puuttuminen aiheuttavat pahoinvointia, joka voi kulminoitua jopa itsetuhoisiin ajatuksiin. (Ahola ym. 2010, 61–62.) Pesonen (2007) kertoo, että tämän hetken sosiaalityön asiakkaiden pääongelmana on syrjäytyminen, ja sen aiheuttamat uudet ongelmat. Asiaa tulisi lähteä selvittämään sosiaalisten suhteiden parantamisella, elvyttämisellä ja uusien ystävien etsimisellä. (Pesonen 2007, 45).

Ennen vanhaan ihmisen keskeiset yhteisöjen määrittäjät olivat useimmiten hänen perhe, asuinpaikka, uskontokunta ja koulu. Postmodernissa yhteiskunnassa kuitenkin perheen ja uskonnon roolit ovat kokeneet muutoksia. Ydinperheen käsite on laajentunut. Nuoren elämässä voi olla useita eri aikuisia, ja perhesuhteiden pysyvyys on epävarmempaa. Uskonnon merkitys suomalaisessa kulttuurissa on heikentynyt, mikä osaltaan vaikuttaa ihmisten arvomaailman muutokseen. (Rautiainen 2005, 93.) Nykyään yhdistysten ja järjestöjen jäseniä sitovia tekijöitä on lukematon määrä. Niitä voivat olla esimerkiksi ruoanlaitto, käsityöt, liikunta, metsästys ja tietotekniikka. Suomessa on paljon erilaisia yhdistyksiä ja järjestöjä, mikä kertoo ihmisten tarpeesta kuulua yhteisöön sekä ryhmää yhdistävien tekijöiden määrän kasvaneen ja monipuolistuneen. Suomalaiset ovat kansainvälisesti mitattuna aktiivisia järjestöjen jäseniä ja monet toimivat yhtä aikaa useassa eri järjestössä.

Yksi postmodernin yhteiskunnan lieveilmiö on nk. juurettomuuden yleistyminen. Aikaisemmin tiiviisti yhteisöllisten kylien toiminta on hiljentynyt, mitä on edesauttanut mm. kuntaliitokset sekä vilkas muuttoliike suuriin kasvukeskuksiin. Töiden pysyvyys on yhä epävarmempaa ja pätkätyöläisten määrä on kasvanut rajusti. Nykyisin moni työ edellyttää mahdollisuutta liikkua nopeasti paikasta toiseen, mikä on omiaan vahvistamaan juurettomuutta eli tunnetta siitä, ettei ihminen kuulu mihinkään paikkaan ja ole syntypaikkansa kulttuuriperijä.

Nykyaikana yhteisöllisyyden tunne ja ihmissuhteet perustuvat enenevässä määrin yksilölliseen vastuuseen ja omaan valintaan. Kun perinteet ovat murentuneet, ovat yksilöt vastuussa oman elämänpolkunsa ja siihen liittyvän ihmissuhdeverkostonsa muodostamisesta. Nuoret joutuvat kohtaamaan myös lisääntyvässä määrin vaatimuksia mukautua ja sopeutua identiteetiltään uusiin, muuttuviin ympäristöihin. (Aittola 2007, 340.) Yhteisöllisyys on saanut postmodernissa yhteiskunnassa myös aivan uudenlaisia muotoja teknistymisen seurauksena. Tietoverkkojen ja sosiaalisen median kautta voidaan rakentaa ja ylläpitää suhdeverkostoja vaikka yhteisön jäsenet sijaitsevat fyysisesti maapallon toisella puolella.

3.2 Koulu yhteisöllisyyden kenttänä

Kriittisissä kannanotoissa koulun on luonnehdittu säilyneen läpi vuosisadan muuttumattomana ja jäykkänä instituutiona. Koulu perustuu yhä nykyäänkin paljolti formaaliin oppimiseen, jossa painotetaan opetussuunnitelmaan painettujen oppimissisältöjen oppimista ja hallitsemista. Koulu on kuitenkin nuorille paljon muutakin kuin tiukkaa asiasisältöjen opettelua ja hallitsemista. Yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot ovat muuttuneet yhä merkityksellisemmiksi globaalissa yhteiskunnassamme. Harvassa työpaikassa pärjää totaalisen yksin työskentelemällä. Ihmisen on pakko kyetä toimimaan erilaisissa ryhmissä ja luomaan uusia kontakteja pärjätäkseen sekä menestyäkseen. Hyvän yhteistyön tuloksina voidaan nähdä muutamia kansainvälisesti menestyneitä suomalaisia innovaatioita, joihin kukaan ei olisi yksin pystynyt. Tällaisia suomalaisia innovaatioita yritysmaailmasta ovat esimerkiksi Rovio, Supercell, Kone, Vallila Interior ja Marimekko.

Jyrkiäinen ja Koskinen-Sinisalo (2012) kokevat, että kouluun kohdistuvat tulevaisuuden haasteet edellyttävät koulun toimintakulttuurin kehittämistä enemmän osallisuuden ja yhteisöllisyyden kautta. Perinteisesti koulu painottaa oppiainekeskeisyyttä, jolloin yhteistyötaitoja arvotetaan tietosisältöjen oppimista alhaisemmaksi oppimistavoitteeksi. (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2012, 13–17.) Koulun pitäisi mielestämme panostaa vielä enemmän kasvattamaan ja opettamaan

nuorille niitä taitoja, joita koulun ulkopuolella todellisessa elämässä tarvitaan. Pelkkä oppiainekeskeisyys koulussa ei riitä antamaan oppilaille niitä valmiuksia, joita heiltä tulevaisuuden toimijoina vaaditaan. Rautiainen (2005) luonnehtii koulun olevan nuorelle yhteisöllinen verkostotoimija, joka mahdollistaa sosiaalisten verkostojen rakentamisen ja myös laajemman alueellisen yhteistyön. Kouluun, kuten moniin muihinkin yhteisöihin, sisältyy sen jäseniä liittäviä tekijöitä. Kouluikäiset ovat kuitenkin velvoitettuja käymään koulua; päätös peruskoulun suorittamisesta on yhteiskunnallinen. Kouluyhteisö on siis alun perin ylhäältäpäin rakennettu, mikä toisinaan näkyy voimakkaammin erilaisina oppilaiden vastareaktioina, kuten koululaisten opiskelumotivaation puutteena. (Rautiainen 2005, 93–94, 97.)

Yhteisöllisyyden tukemisen merkitys korostuu koulussa, sillä nuorten syrjäytymiseen vaikuttavat oireet puhkeavat useimmiten jo kouluaikana. Rautiaisen mielestä ratkaisevaa on taata oppilaille turvallinen ilmapiiri (Rautiainen 2005, 97). Tämän hetken koulurakenteen kehityslinja ei ole kuitenkaan kannustava oppilaan näkökulmasta. Suuret koulukompleksit ja kasvavat luokkakoot helpottavat yksittäisen koululaisen mahdollisuutta hukkaa ja piiloutua oppilasmassaan. Hiljalleen oppilaalle voi kasautua pino erilaisia ongelmia, joihin ei välttämättä huomata ajoissa puuttua. Yhteiskunnan pudokkaista, kuten syrjäytyneistä, nykyisin huolestuttavan monet ovat nuoria aikuisia. Nuoret itse mieltävät syrjäytymisen suurimmaksi aiheuttajaksi yksinäisyyden.

Rautiainen (2005) kertoo kirjassaan vuonna 2002 järjestetystä *Koulua elämää varten* hankkeesta, jonka ideana oli tukea helsinkiläisten kouluyhteisöjen yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyyden kehittämisen työkaluna kouluissa tukeuduttiin nk. sosiaalipedagogisen ajatusmallin käyttöön. Keskeisinä tavoitteena mallissa oli oppilaan yhteistyökyvyn, vastuuntunnon, itsenäisyyden ja omatoimisuuden kehittäminen. Sosiaalipedagogisessa mallissa nuorten yhteisöllisyyden vahvistamisen nähdään tapahtuvan etenkin yhteistoiminnallisuuden, elämyksellisyyden sekä luovuuden kautta. Hankkeesta kertyi rohkaisevia kokemuksia, ja sen pohjalta rakentui monia pysyviä toimintatapoja ja uusia käytäntöjä yhteistyössä oleviin kouluihin. Rautiainen kuvailee projektin tuloksissa myös sitä, miten projektiin sitoutuneissa kouluissa monet opettajat havahtuivat vähitellen huomaamaan, että pelkkä opetukseen keskittyminen ja panostaminen ei yksin riitä. Oppilaan keskittymiseen vaikuttavat esimerkiksi kiusaaminen ja luokan negatiivinen ilmapiiri, joten oppiminen edellyttää ryhmään kuulumisen tunnetta, positiivista ja kannustavaa ilmapiiriä. (em. 2005, 97, 120.)

3.3 Yhteistoiminnallisuus

Kasvatustieteissä on nykyisin vallalla sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys ja sen yhtenä keskeisenä didaktisena työkaluna on yhteistoiminnallisuus, johon myös yhteisön tukemisen ja voimistamisen idea perustuu. Yhteistoiminnallisen oppimisen oppimiskäsitys vakiintui terminä 1970 –luvulla ja se pohjautuu aiempaan sosiaalipsykologiseen ryhmädynamiikan tutkimukseen. Kantavana ajatuksena yhteistoiminnallisuudessa oli lisätä ja parantaa oppilaiden vuorovaikutusta opiskelutilanteissa. Hyvä vuorovaikutus ja yhteisöllinen ilmapiiri lisäävät oppilaan itsetuntoa ja turvallisuuden tunnetta, mikä vahvistaa oppilaan kokonaisvaltaista oppimista koulussa. (Repo-Kaarento 2010, 33–34.) Tutkimuksessamme juuri yhteisöllisyyden tukeminen ja siitä kumpuavat vaikutukset oppilaisiin ovat mielenkiintomme kohteena. Haluamme selvittää ja perehtyä opettajan mahdollisiin keinoihin, miten parantaa koululuokan me-henkeä ja turvallisuuden tunnetta.

Yhteistoiminnallinen oppiminen on oppimisen organisoimista siten, että oppilaat on jaettu ryhmiin, ja kaikki ryhmän jäsenet sitoutuvat ryhmän yhteisiin tavoitteisiin. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa vastuu oppimisesta siirtyy opettajalta oppilaalle. Tällöin korostetaan oppilaan aktiivista roolia ja ryhmässä työskentelyä; oppilaat ovat vastuussa myös toistensa oppimisesta ja yhteisten tavoitteiden saavuttamisesta. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 6.) Opettajan rooli muuttuu yhteistoiminnallisissa työtavoissa enemmän oppimisen organisoijaksi ja ohjaajaksi. Hän auttaa oppilaita tarvittaessa, ja hänen työnsä tärkein osa on arvioida sekä antaa työskentelystä palautetta. (Koppinen & Pollari 1993, 16–17.)

Koppisen ja Pollarin (1993) mukaan yhteistoiminnallisessa oppimisessa oppilas opiskelee muiden kanssa samalla itse tukien ryhmää tiedon omaksumisessa sekä rakentamisessa. Työskentely edellyttää aktiivista tutkimista, keskusteluja, neuvotteluja, väittelyä, sopimista, kysymistä ja vastaamista. (Koppinen & Pollari 1993, 8.) Ryhmän keskinäisriippuvuus merkitsee sitä, että ryhmän jäsenet tarvitsevat toisiaan saavuttaakseen yhteiset tavoitteet. Positiivisessa riippuvuussuhteessa ryhmän jäsenet oppivat ja hyötyvät ryhmätoiminnasta, mutta negatiivisessa suhteessa kaikki jäsenet eivät hyödy yhteistyöstä. Negatiivinen riippuvuussuhde voi ilmetä esimerkiksi kilpailutilanteena, jossa on aina voittajia että häviäjiä. (Repo-Kaarento 2010, 37.)

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa oppilaat hyötyvät yleensä eniten, jos ryhmä on muodostettu mahdollisimman heterogeeniseksi. Tämä tarkoittaa sitä, että samassa ryhmässä on monipuolinen otanta oppilaista, joiden tiedot, taidot, luonteenpiirteet sekä sukupuoli poikkeavat toisistaan. Tällöin

ryhmä hyötyy jäsentensä erilaisista osaamisista, mikä vaikuttaa opiskelun mielekkyyteen parantaen oppimistuloksia. Parhaimmillaan yhteistoiminnallisuuden avulla kehitetään kognitiivisten oppimistulosten lisäksi itsetuntoa, sosiaalisia ryhmätyötaitoja ja uusia oppimisstrategioita. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 68.) Yhteistoiminnalliset työtavat voivat myös hälventää oppilaiden välisiä statuseroja, esimerkiksi heterogeenisissä ryhmissä voidaan harjoitella monikulttuurisuuden hyväksymistä. (Repo-Kaarento 2010, 36.)

Toteutuakseen yhteistoiminnallisuus vaatii jatkuvaa arviointia, jolla tuetaan ryhmän oppimista. Arviointia tarvitaan sekä ryhmäläisiltä että ulkopuoliselta henkilöltä. Oppilaat reflektoivat työskentelyään yksilön sekä ryhmän näkökulmasta. Palautteen avulla ryhmä voi tehostaa toimintaansa ja parantaa vuorovaikutusta. Ulkopuolinen palaute luokkatilanteessa tulee opettajalta tai ohjaajalta. Ryhmän toimintaa ulkopuolelta tarkkaillen ohjaajan on helpompi nähdä kehityskohteet, joihin ryhmän tulee puuttua. (Repo-Kaarento 2010, 40–41.) Kaikki ryhmätyöskentely ei kuitenkaan ole yhteistoiminnallista oppimista. Lavonen ym. ovat määritelleet viisi periaatetta, joiden avulla yhteistoiminnallinen oppimisen tulisi tapahtua: Ryhmän jäsenten tulee osallistua toimintaan aktiivisesti, oppilaiden välillä tulee olla interaktiivisuutta, jokainen ryhmän jäsen ottaa vastuuta omasta ja muiden toiminnasta, yhteistyön tulee kehittää oppilaan metakognitiivisia sekä sosiaalisia taitoja. (Lavonen ym.)

3.3.1 Ryhmän kehitysvaiheet

Tärkeä edellytys yhteistoiminnalliselle oppimiselle on hyvin toimiva ryhmä. Jokainen uusi yhteisö muotoutuu erilaisten kehitysvaiheiden kautta. Ryhmän kehitysprosessi alkaa siitä, kun ryhmä muodostetaan. Rainan (2003) mukaan pienet yhteisöt, jotka toimivat intensiivisesti yhdessä etenevät yleensä kehitysvaiheesta toiseen huomattavasti nopeammin verrattuna suuriin, esimerkiksi koko koulun tai kylän kokoisiin yhteisöihin. Opettajan on hyvä tietää ryhmien luonnollisesta kehityskulusta kyetäkseen tukemaan ryhmän prosessia. (Raina 2003, 19–20, 33.)

Ryhmäytymisen eri kehitysvaiheet mielletään usein seuraavan toisiaan, mutta nämä todellisuudessa voivat yhtä hyvin tapahtua osin limittäin. Bruce Tuckmanin mukaan opiskeluryhmällä on viisi eri vaihetta, jotka ovat: muodostuminen, kuohunta, säännöistä sopiminen, työskenteleminen ja päättymisen. Muodostumisvaiheessa ryhmä on vielä tunnusteleva; jäsenet tutustuvat toisiinsa ja alkavat orientoitua käsillä olevan tehtävän työstämiseen. Muodostumisvaiheessa on hyvä tutustuttaa jäsenet toisiinsa opettajajohtoisesti, jolloin ryhmätyöskentelyn aloittaminen on helpompaa ja

lämmittelytehtävissä ei ole samanlaista epäonnistumisen vaaraa. Jokainen ryhmän jäsen voi huoletta ottaa osaa tehtäviin ja kontaktin luominen ryhmäläisten kesken alkaa. Näin ryhmä muodostuu, jäsenillä on mielikuva toisistaan ja alustavat roolit syntyvät. Oppilaat tutustuvat toisiinsa yhä paremmin kun ryhmä etenee omassa tehtävässään. (Repo-Kaarento 2010, 70–71.) Raina kuvailee alkavaa yhteisöä sanoilla, tunnusteleva, tarkkaivaileva, varovainen, innostunut, joustava, negatiivisia tunneilmaisuja välttävä ja johtajaansa tukeutuva. Hänen mukaan yhteisön alkuvaiheessa oppilaiden harmonian kaipuu on erityisen suuri, eikä sitä haluta rikkoa esimerkiksi ääneen lausutuilla epäilyillä tai hankalien asioiden esiin nostamisella. (Raina 2003, 19.)

Rainan mukaan ryhmien välille syntyy pehmeän alun jälkeen kitkaa, kun varsinainen työskentely alkaa käynnistyä. Yhdessä lausutut ideat tai tavoitteet eivät toteudu itsestään, vaan oppilaiden yksilölliset erot putkahtavat väistämättä tässä vaiheessa esille. Yksilöiden väliset erot tuottavat väistämättä kitkaa hankaloittaen työn etenemistä. Työskentelynprosessin sujuvuuden takaamiseksi ryhmän kannattaa sopia säännöistä ja määritellä tavoitteensa. (Emt. 2003, 20–21.) Repo-Kaarento (2010) puhuu vastaavasti kuohuntavaiheesta, jossa ryhmä kohtaa jonkinlaisen kriisin, jossa oppilaat joutuvat ottamaan toisistaan mittaa ja arvottamaan heidän välisiä rooleja. Hänen mukaansa kuohuntavaihe voi olla hyvinkin pieni ja huomaamaton tai toisaalta oppilaat voivat kokea eteen tulleen esteen ylitsepääsemättömäksi lopettaen ryhmätyöskentelyn. Isossa ryhmässä kuohuntavaihe voi ilmetä pienempien kuppikuntien muodostumisena ja ryhmien välisenä eripurana. (Repo-Kaarento 2010, 70–74; Raina 2003, 21) Repo-Kaarento kertoo, että ryhmän johtaja voi vaihtua kuohuntavaiheen aikana. Kuohuntavaihe on edellytys sille, että oppilaat pystyvät keskittymään käsillä olevaan tehtäväänsä. Tasapainoisen ryhmädynamiikan löytäminen on aina etusijalla, jotta yhteistyö sujuu. (Emt. 2010, 70–74.)

Kuohuntavaiheessa oppilaat joutuvat käsittelemään monenlaisia asioita ja pelisäännöistä sopiminen on yksi tärkeimmistä. Koko luokan kesken voidaan sopia kaikkia koskevia sääntöjä, mutta vielä ryhmäkohtaisesti luodaan omat normit sekä toimintakulttuuri, jota oppilaiden tulee noudattaa. Pelisääntöjen kirjoittaminen ylös on erinomainen tapa sopia asioista. Näin jokainen on tietoinen mitä ryhmässä oleminen vaatii. Kirjoittamattomat säännöt kehkeytyvät yleensä työskentelyn lomassa ja tuovat toisinaan uusia haasteita oppilaille ja ryhmädynamiikalle. (Repo-Kaarento 2010, 70–74.) Rainan mukaan oppilaiden toimintaa rajoittavat yksilölliset erot hälvenevät mikäli kuohuntavaihe saadaan ratkaistua. Työskentelyilmapiiri alkaa muodostua yhteisöllisemmäksi, kun yhteistä suuntaa aletaan hakea yhä tiiviimmin. Näkyvällä tavalla tämä ilmiö saattaa näkyä siten, että

oppilaat keskustelevat ongelmista myös kouluajan ulkopuolella ja viettävät vapaa-aikaa yhdessä. (Raina 2003, 22–24.)

Työskentelyvaiheessa ryhmä suorittaa annetut tehtävät hyödyntäen jäsenten potentiaalin parhaan kykynsä mukaan. Oppilaat käyttävät tehtävän ratkaisussa apunaan yhdessä muodostettua tietoaan. Työskentelyvaiheesta on hyvä saada palautetta, jotta oppilaat voivat parantaa yhteistä suoritustaan. Ryhmien on syytä myös välillä reflektoida yhdessä sitä, mitä on opittu ja mitä on vielä oppimatta. Yhtenä päätavoitteena ryhmällä tulisi olla uuden oppiminen. (Repo-Kaarento 2010, 70–74; Raina 2003, 25–27.) Viimeisenä ryhmän kehitysvaiheena on päättymisen, jolloin annettu tehtävä saadaan valmiiksi. Loppupalaute- ja keskustelu eheyttävät oppilaiden oppimisprosessin, joten tätä ei tulisi väheksyä tai jättää pienempään asemaan. (Repo-Kaarento 2010, 74.)

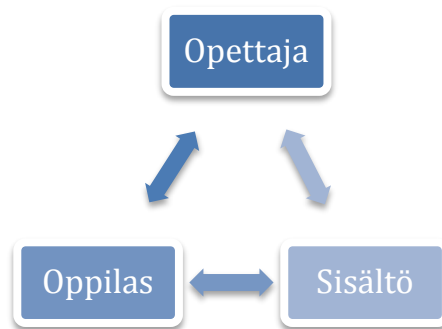
Raina (2003) toteaa, että tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvitaan hyvin kehittyneitä ja joustavia yhteisöjä, jotka eivät taannu kohdatessaan ensimmäisen ongelman (Raina 2003, 27). Postmodernissa yhteiskunnassa tapahtuvat nopeat muutokset edellyttävät kehittyneitä yhteisöjä, jotka kykenevät tekemään nopeitakin päätöksiä. Yksilöllinen näkökulma päätöksen teossa ei riitä demokraattisessa yhteiskunnassa. Yhteisöt, joissa asioita tarkastellaan monen yksilön näkökulmasta kantavat aina pidemmälle kuin yksittäisen ihmisen tekemät päätökset.

3.3.2 Ohjaajien roolit yhteistoiminnallisessa työskentelyssä

Yhteistoiminnallisessa työskentelyssä opettaja siirtää opiskeluvastuun ryhmälle, mitä opettaja vahvistaa tuomalla esille luottamuksensa oppilaiden vastuunkantokykyyn. Yhteistoiminnallisuus toteutuu parhaiten, kun opettaja on taustalla tukemassa ja tarvittaessa neuvomassa, eikä jatkuvasti käskemässä sekä delegoimassa tehtäviä. (Repo-Kaarento 2010, 84–85, 89–94.) Sarjakuvaprojektissa tutkijan rooli ei tuottanut ongelmia; välillä tuli olla jämäkkä ohjeiden jakaja ja käskyttäjä, mutta suurimman ajan sarjakuvaprojektista olimme neuvoja sekä ohjaajia. Aikaisempi kokemus luokkatilanteista toi meille lisää itsevarmuutta helpottaen keskittymistä projektin pääasioihin, kuten oppilasryhmien dynamiikan havainnoimiseen.

Yhteistoiminnallista opetustapahtumaa voidaan kuvata klassisen didaktisen kolmion avulla (kts. Kuvio 1). Sen mukaan oppimis- ja kasvutapahtuma edellyttää oppilaan, opiskeltavan sisällön ja opettajan välistä vuorovaikutusta (Kansanen, 2004, 70–71). Oppilaan ja sisällön välistä suhdetta

kutsutaan didaktiseksi suhteeksi. Opettajan ja oppilaan välistä suhdetta kutsutaan pedagogiseksi suhteeksi, jonka avulla opettaja ohjaa oppilaan didaktista suhdetta.



KUVIO 1. Didaktinen kolmio (Kansanen 2004, 70-71.)

Helsingin yliopiston opettajankoulutuksen emeritusprofessori Pentti Kansanen (2004) on tutkinut opetuksen, opiskelun sekä oppimisen perusluonnetta. Hän toteaa, että opetustapahtuma on sekä oppimis- että kasvutapahtuma, eikä näitä voida sulkea pois toisistaan. Kansanen mukaan opettajan ja oppilaan välinen pedagoginen suhde on luonteeltaan vuorovaikutteinen. Se tapahtuu nuoren itsensä takia ja tähtää aina hänen parhaaseen. Pedagoginen suhde ilmenee aina uudestaan eri kontekstissa, johon vaikuttavat esimerkiksi aika, kulttuuri ja yhteiskunta. Täten oppilaan parhaaksi toimiminen pitää miettiä aina tilannekohtaisesti uudelleen. (Kansanen 2004, 72–77.)

Pedagoginen suhde edellyttää opettajalta taitoa suunnata oppilaiden motivaatiota. Oppilailla on oppimisessa erilaisia lähtökohtia sekä motiiveja, minkä tiedostaminen ohjaajana on tärkeää huomioida. (Kansanen 2004, 72–77.) Myös Repo-Kaarenon mukaan opettajan on oleellista muistaa yhteistoiminnallisen työskentelyn ohjauksessa ryhmien sekä oppilaiden tavoitteet ja lähtökohdat, mitä kautta opettaja voi tukea työskentelyä. (Repo-Kaarento 2010, 28–29.) Pedagogisella suhteella on myös tulevaisuuteen tähtäävä luonne. Kun opettaja kiinnittää huomiota oppilaan ajankohtaiseen työskentelyyn ja kasvuun, tulee hänen samalla suunnata huomionsa oppilaan tulevaisuuteen. Opettajan pitää uskoa ja luottaa oppilaan kykyihin, taipumuksiin ja mahdollisuuksiin. (Kansanen 2004, 77–78.) Oppilaan kykyihin luottaminen ja opettajana sen selkeästi osoittaminen lisäävät oppilaan itseluottamusta. Hyvän itseluottamuksen avulla oppilas pärjää paremmin eteen tulevien ongelmien kanssa; esteet eivät muodostu ylitsepääsemättömiksi, vaan oppilas kykenee rohkeasti työskentelemään haastavampienkin asioiden parissa suoriutuen monimutkaisista tehtävistä.

Koulussa tapahtuva opetus rakentuu aina tiettyjen tavoitteiden saavuttamiseksi. Tiivistäen opetussuunnitelman tavoitteet voidaan jakaa kahtia oppilaan kasvua sekä kehitystä tukeviin ja oppiaineiden sisällön hallintaan liittyviin tavoitteisiin. Oppilaat tekevät yleensä mielellään yhteistyötä, mutta saadakseen niiden tekemisestä irti kaiken hyödyn opettajan on syytä välillä pysähtyä miettimään, miten paljon tavoitteiden mukaista oppimista oppilailla tapahtuu. Useimpia oppiaineen sisällön hallintaan liittyviä tavoitteita voidaan mitata erilaisilla havaitsemisen sekä mittaamisen välineillä. Henkistä kasvua ja kehitystä on kuitenkin huomattavasti vaikeampaa mitata. Kansanen (2004) toteaa, että oppilaan ajattelun ja sisäisen toiminnan havaitseminen on suurimmaksi osaksi mahdollisuuksiemme ulkopuolella. Tällöin opettajan tehtävänä on mahdollistaa oppimisen edellytykset, jotta oppimista tapahtuu. Opettajan tulee suunnitella oppimistapahtuma huolella, jotta oppilas ja opiskeltava sisältö kohtaisivat. (Emt. 2004, 72.) Mielestämme myös opettajan jatkuva oman toiminnan sekä oppilaiden työskentelyn arviointi on kiinteässä yhteydessä tavoitteiden saavuttamiseen. Vaikkei henkisestä kasvua ja oppimista nopealla aikavälillä voida välttämättä todentaa tai mitata, kerryttävät pidemmällä aikavälillä tehdyt havainnot runsaasti kasvuun ja oppimiseen liittyvää tietoa.

Yhteistoiminnallisessa opetusprojektissa oppimistapahtuman suunnittelu korostuu entisestään, sillä opettaja luottaa suuren vastuun tavoitteiden saavuttamisesta koordinoimilleen ryhmille, jotka työskentelevät itsenäisesti opettajan tukemana. Opetustapahtumat ovat usein luonteeltaan ennustamattomia ja muuttuvia, minkä takia kaikki ei aina suju täysin niin kuin on etukäteen suunniteltu. Siksi opettajan on tärkeää myös kyetä joustamaan tilanteen mukaan muuttaen tarvittaessa omia toimintatapojaan.

Sarjakuvaprojektissamme oppilaat saivat jatkuvaa palautetta, jotta heidän olisi helpompi kohdentaa työskentelyään keskeisiin asioihin. Joissakin työvaiheissa liika palaute olisi kääntynyt itseään vastaan, sillä silloin palaute olisi herkästi dominoinut oppilaat toimimaan yhdellä tavoin. Tämä kertoo kuvataiteen opettamisen kimuranteista piirteistä. Opettajan oma ymmärrys kauneudesta ei saa ohjailia liikaa oppilaiden kehkeytyvää estetiikan tajua. Opettajan tulee hyväksyä myös muita visuaalisia tyylejä, eikä pyrkiä vahvistamaan oman esteettisen mieltymyksen kaltaisia kuvallisia tuotoksia. Mielestämme on erittäin tärkeää kuvataiteen opettajana ymmärtää omien mielipiteiden ja asenteiden vaikutus oppilaisiin. Tiettyjä asioita voimme opettaa ja neuvoa eksaktisti oppilaille, kuten erilaisten piirtimien käyttöä, mutta kuvallisen ilmaisun kentällä ei ole olemassa selkeitä ääriviivoja. On ohjeistuksia sommittelusta, väriharmoniasta, kultainen leikkaus, rytmi, tasapaino, jännite, mutta ilmaisussa on aina kyse siitä minkälaisen yhdistelmän tästä ohjenuorasta valmistaa.

Oppilaan ilmaisun ja valintojen argumenteista on syytä aina keskustella. Syistä ja seurauksista on hyvä olla tietoinen, jotta valinnat tulevat selkeästi ilmi ja perustelut valottavat mielipiteiden vaikutuksia. Omaa makua ja tyyliä voi kehittää, mutta asioista tulee puhua totuudenmukaisesti sekä suoraan, jotta olemme paremmin tietoisia teoistamme.

4 TAIDE YHTEISÖN KEHITTÄJÄNÄ

4.1 Taidekasvatus

Töyssy, Vartiainen ja Viitanen (2003) määrittelevät taidekasvatuksen kasvatustieteen tieteenalaksi, joka tutkii taideopetuksen käytänteitä, teoriaa ja filosofiaa. Taidekasvatuksen vaikuttimet tulevat taidemaailmasta aina sen hetkisestä taidekäsitteestä. Yhteiskunnasta huokuvat arvot määrittävät taiteen olemusta ja luokittelevat sen, mikä on milloinkin arvokasta ja oikeaa taidetta. Sederholmin (2000) mukaan sana taide juontaa juurensa sanasta taito. Taiteilija tarvitsee taitoa muokata materiaalia luodakseen siitä taidetta. (Sederholm 2000, 6.) Taideopetuksen keskeinen intentio on läpi historian ollut tämä käsillä tekemisen perinteen siirtäminen sukupolvelta toiselle mestari – kisällä periaatteella. (Töyssy ym. 2003, 170–171.) Varron (2005) mukaan taidekasvatuksessa taitoa ei ole pelkästään mekaaninen toistaminen, vaan siihen liittyy oivallus toiminnan periaatteesta, moraalista ja vastuusta. Tekijä ymmärtää mitä tekee, mitä vaikutuksia hänen teoillaan voi olla, hän pystyy selittämään taitonsa toiselle sekä opettamaan ja ohjaamaan muita. (Varto 2005, 8–9.)

Varron (2005) mukaan taidekasvatuksen päämääränä on kasvattaa oppilaita tulevaisuutta varten, eikä jonkin valmiiksi ajatellun ulkoa muistamiseen. Emme tukeudu täysin Varron ajatukseen. Mielestämme taidekasvatuksen päämäärien lisääminen on oleellista opetuksessa, mutta myös perinteisellä tietopohjaisella oppimisella on perusteltu paikkansa koulussa. Taidekasvatus voi auttaa kehittyvää ihmistä löytämään itsessään piileviä voimavaroja: Ilmaisemisen, tunnistamisen sekä ajattelemisen mahdollisuuksia. Estetiikan merkitys osana taidekasvatusta on oleellinen, mutta estetiikkaa ei pidä ennalta määritellä ylhäältä käsin. Taidekasvatuksessa tulisi pyrkiä pikemminkin yhdessä tapahtuvaan estetiikan purkamiseen, joka Varron mielestä on kuin löytöretki kasvatettavan ja kasvattajan välillä. Löytöretki voi muodostua konkreettisesta tekemisestä, itseilmaisusta, ajattelemisesta ja keskustelusta. (Varto 2005, 7–8.) Kun opettajalla ei ole antaa täydellistä kaavaa esteettisyydelle, on oppilas varmasti hämmentävän tilanteen edessä. Hän saa itse päättää mistä taiteesta pitää tietäen, että sen myös opettaja hyväksyy. Omien mielipiteiden, perustelujen ja

ajattelun lisääminen koulutyössä kehittävät oppilasta omalla kasvun tiellään eheämmin perinteisen faktatiedon opettelu rinnalla.

4.2 Kuvataideopetuksen asema ja taiteen merkitys

Postmoderni taidekasvatusajattelu haastaa vanhat käsitykset taiteen tekemisestä. Enää emme halua korostaa yksilökeskeistä toimintaa, jossa esimerkiksi jokainen oppilas piirtää valmiista mallista jäljennöstä itsenäisesti omalla paikallaan. Tällöin taiteen nähdään palvelevan vain yksilöitä, mutta nykyisin taiteellisessa toiminnassa keskeiseen rooliin on noussut taiteen yhteisöllinen ja sosiaalinen ulottuvuus. Tarkoituksena ei ole kuitenkaan sännätä ääripäästä toiseen, vaan käyttää kasvatuksessa hyväksi yhteisön tarjoamia voimavaroja ja toimintamuotoja. Yhdessä tekeminen ja taiteen luominen antaa ryhmällä yhteisen kokemuksen ja elämyksen. Tämä ryhmää sitova kokemus vahvistaa nuoren yhteenkuuluvuuden tunnetta. Taideprosesseissa tarvitaan toisinaan myös yksilökeskeisiä työvaiheita, joita ei tule totaalisesti unohtaa. (Jokela, Hiltunen, Huhmarniemi & Valkonen 2006.)

Koulussa jokaisella opiskeltavalla oppiaineella on omat tavoitteensa, jotka on määritelty valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa. Tavoitteet yhdistettynä oppiaineeseen vaikuttavat voimakkaasti siihen, kuinka opettajan tulisi oppiainettaan opettaa oppilaille. Räsänen (2006) mukaan kuvataide poikkeaa perusolemukseltaan huomattavasti koulun muista oppiaineista kuten matematiikasta ja kielistä. Kuvataiteessa painotukset eivät kohdistu asiatiertojen ja teorian itsenäiseen opiskeluun, vaan primäärit vaikutukset suuntaavat oppilaan aisteihin sekä tunteisiin. Kuvataiteessa lapsen kasvua tukeva erityispiirre on se, että taiteen tekemisessä ei voida erottaa yhtä oikeaa ratkaisua tai tapaa tehdä asioita, kuten ei elämässäkään. (Räsänen 2006, 17.) Kuvataidetunneilla olisi hyvä tarjota oppilaille onnistumisen kokemuksia, mutta myös epäonnistumisia, jotta oppilaat joutuvat käsittelemään ikäviäkin tunteita. Kaiken ei tarvitse aina olla täydellistä ja onnistua ensi yrittämällä.

Räsänen (2006) toteaa, että taiteen opetuksessa on erityisesti kyse merkitysten luomisesta, eikä taitojen teknisestä opiskelusta. Taide on visuaalisen symboliikan ymmärtämistä, paljastamista ja luomista. Kuvataide herättää pohtimaan ja keskustelemaan, sekä auttaa näkemään asioita uudenaikaisessa valossa. Taide opettaa ajattelemaan visuaalisesti, antaa taitoja ilmaista omaa ajattelua ja opettaa tulkitsemaan jatkuvasti uudistuvaa ympäristön kuvatulvaa. Räsänen sanoo, että

kasvatuksen ja taiteen yhdistämisessä tulee huomioida taiteen luonteeseen sisältyvät kokeminen ja toimiminen. Taide on tällöin ihmisiä kasvattava väline, milloin ei pitäydytä ajatuksessa ”Taidetta taiteen vuoksi”. Taiteen tulisi rohkaista oppilaita kokeilemaan, tulkitsemaan ja ilmaisemaan itseään. Oppilaan pitää saada ottaa erilaisia rooleja, jotta hän kykenee havainnoimaan sekä ilmaisemaan laajemmin taiteen kenttää. Taide on loistava leikkipuisto, jossa oppilas saa temmeltää ja kaatuilla turvallisesti. (Räsänen 2006, 11–13.) Myös Jokelan ja Hiltusen (2003) mukaan taide ei ole enää muusta yhteiskunnasta ja elämästä erillinen instituutio, vaan nykyisin on alettu korostaa yhä enemmän taiteen sosiaalisia, ajallisia ja paikallisia kytköksiä. Taide ei palvele ainoastaan taidetta tekeviä yksilöitä ja taideinstituutiota, vaan taiteen avulla voidaan tähdätä kohti sosiaalista muutosta. (Jokela & Hiltunen 2003, 118.)

Hiltunen (2006) kertoo politiikan tutkijan Juha Sihvolan käsityksen tekemisen ja toiminnan eron olennaisista piirteistä, joita Hiltunen liittää osaksi taidekasvatusta. Tekeminen luonnehditaan välineelliseksi, mutta toimintaan sisältyy arvokas intentio; aktiivisuuden tavoite. Taidekasvatus antaa tilan, ajan ja paikan tavoitteelliseen tekemiseen ja yhdeksi taidekasvattajan tehtäväksi jää intentioiden näkyväksi tekeminen oppilaille toiminnan saavuttamiseksi. (Hiltunen 2006, 34–35.) Kuvataidetunnit eivät ole koulussa vain satunaista tekemistä; piirtämistä, maalaamista, veistämistä ja kuvausta. Taiteellisessa toiminnassa tulee olla tavoite tai asiakehys, jota työprosessin aikana pohditaan. Pohdinnan tuloksena oppilaalla on visuaalinen teos ilmentämässä hänen omaa ajatuskulkuun.

Räsänen (2006) muotoilee lapsen ja taiteilijan taiteen tekemisen eroiksi tekijän intention. Oppilas toisintaa työssään opettajan asettamia tavoitteita, kun taas taiteilija pyrkii taidekäsityksensä kautta synnyttämään uutta taidetta. Modernin kuvataideopettajan tulisikin rohkaista oppilasta omaan kuvalliseen ajatteluun, ja sen ilmentämiseen. Räsänen (2006, 13) kertoo taiteen auttavan oppilasta näkemään maailman uudella tavalla, taide voi myös muuttaa oppilaan ajatuksia ja asenteita. Kuvataideopettajan tulisi rohkeasti tarttua esimerkiksi yhteiskunnallisiin ongelmiin valitessaan taideopetuksen aihepiiriä, jotta oppilaat pääsevät työstimään vaikeita asioita ja keskustelemaan niistä.

Mika Ojakangas (2007) miettii taiteen asemaa hyvinvointivaltion uudistajan kannalta. Suomalaiseen kulttuuriin kuuluu voimakkaasti eetos, jossa asioiden merkitys mitataan kunkin asian funktion kautta. Mutta mikä on taiteen tarkoitus? Pitääkö taiteella olla funktio? Ojakangas myöntää taiteen toimivan toisaalta perinteisin tavoin kritisoidulla, näyttämällä epäkohtia

yhteiskunnastamme, puolustamalla heikkoja ja edistämällä tasa-arvoa. Mutta voisiko taide olla osoittamassa myös sitä, että aivan kaikella ei ole pakko olla tehtävää? Taide uudistaa Ojakankaan mukaan parhaiten yhteiskuntaamme silloin, kun se ei yritä uudistaa yhteiskuntaamme. Ihmisillä on hyvä olla asioita, joilta ei vaadita mitään ja joiden parissa oleminen ei edellytä mitään. Taide on tällöin ihmiselle levähdyspaikka, uudistumisen tila, rauhoittumista, hengittämistä, latautumista. Asioita, joita meillä tulee olla käden ulottuvilla oman hyvinvointimme saavuttamiseksi suorituskeskeisessä yhteiskunnassa. (Ojakangas 2007, 18–20.) Lähde (2013) kertoo Aamulehdessä työelämän suorituspainneiden tyrehtyttävän vähäisenkin luovuuden, mikä on pitkälti yksi niistä tekijöistä, joiden avulla kehitämme uusia innovaatioita. Tekemättömyys, vapaus ja hetket, milloin ei tule saada aikaan mitään hyödyllistä ovat loistavia tilaisuuksia ihmiselle saada huippuideoita, oivalluksia ja neronleimauksia. (Lähde 2013, B38.)

4.3 Yhteisöllinen taide

Yhdessä tehtävästä taiteesta vilisee eri tutkimushankkeissa paljon hieman toisistaan poikkeavia, samaa asiaa tai samaa asiaa erilaisin vivahtein tarkoittavia termejä. Eri tutkijat puhuvat projekteissaan eri yleisnimikkein esimerkiksi yhteisötaiteesta, yhteisöllisestä taidetoiminnasta, taidepohjaisista yhteisöllisistä projekteista, uudesta yhteisötaiteesta, sosiaalisesti sitoutuneesta taiteesta tai taide- ja kulttuurilähtöisestä toiminnasta (Bardy 2007, 25). Olennaista kaikille termeille on ihmisten yhteinen toiminta, jossa taide on läsnä. Tärkeää on myös taiteellinen toiminnan tilannesidonnaisuus, minkä avulla voidaan paneutua ryhmän senhetkisiin tarpeisiin, kuten monikulttuurisuuden tukemiseen tai syrjäytymisen ehkäisemiseen. (Emt. 2007, 28–29.) Tutkimusprojektissamme tärkein tavoite on yhteisöllisyyden kehittäminen sekä ryhmän sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen taiteen keinoin.

Hiltusen (2006) projekteissa taiteen tekemisen menetelmänä käytetylle yhteisötaiteelle on tyypillistä perinteisten taidemuotojen yhdistely. Yhteisötaidetta voidaan tehdä monenlaisissa eri yhteisöissä, ympäristöissä ja lukemattomin eri menetelmin, jolloin vain mielikuviutus on yhteisötaidetta rajaava tekijä. Yhteisötaiteessa korostetaan vuorovaikutusta ja kommunikointia, jolloin taiteen tekeminen on luonteeltaan toiminnallista; Hiltunen itse rinnastaa tämän toiminnallisuuden väitöskirjassaan performatiivisuuden käsitteeseen. (Hiltunen 2006, 21.) Oppituntien kehittäminen toiminnallisemmiksi ja oppilaiden omatoimisuuden lisääminen oli sarjakuvaprojektin yhtenä pedagogisena ohjenuorana. Vapaus tehdä ja toimia itsenäisemmin

vastavuoroisesti lisäsi oppilaan vastuuta omasta työskentelystään ja sitoutti paremmin yhteiseen projektiin.

Yhteisöllisellä taiteen tekemisellä voi olla taiteen spesifin luonteen ansiosta monia yhteisön vuorovaikutusta ja sosiaalisia taitoja tukevia vaikutuksia. Verrattuna tieteelliseen toimintaan, taide ei aseta tekemiselle yhtä selkeitä rajoitteita, normeja, suorituspaineita tai tavoitteita tietynlaisesta lopputuloksesta. Ahola ym. (2010) sanovat, että taidetoiminta mahdollistaa eri yhteisöjen toimimisen vuorovaikutuksessa keskenään ja uusien suhteiden luomisen. Taidetoiminnan avulla voidaan puuttua yhteisössä vallitseviin epäkohtiin, sekä kehittää ryhmää yhteisöllisyyteen. Ahola itse rinnastaa taiteen leikkiin, sillä hänen mukaansa taiteen tekemisessä tarvitaan yhtäläillä kokeilemisella, mielikuvitusta, heittäytymistä, epävarmuuden kokemista ja sietämistä. Leikkien harjoitetaan sosiaalisia taitoja ja vuorovaikutusta. (Ahola ym. 2010, 62.) Sarjakuvaprojektissa painotetaan oppilaiden välistä kommunikointia ja vuoropuhelua. Oppilasryhmän teos ei yksinkertaisesti vain rakennu ilman ryhmän jatkuvaa dialogia, minkä tarkoituksena on saada oppilaat ymmärtämään yhteistyön merkitys ja tärkeys.

Jokelan ym. (2006) mukaan yhteisöllisen taidekasvatuksen teorian, ja sen parissa toteutettujen tutkimusprojektien taustalla vaikuttaa vahvasti sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka keskeisenä didaktisena suuntaus on yhteistoiminnallinen oppiminen. He määrittelevät yhteisöllisen taidekasvatuksen prosessiksi, jossa innostetaan jokin ryhmä yhteiseen taiteelliseen toimintaan. Osallistuvalla ryhmällä voi olla valmiiksi luja yhteenkuuluvuuden tunne ja kokemus erityisyydestään muihin ryhmiin nähden. Yhteenkuuluvuuden tunne ei kuitenkaan ole välttämätöntä, vaan yhteisötaidetta voidaan tehdä hyvinkin heterogeenisen ryhmän kanssa. (Jokela ym. 2006.) Sarjakuvaprojektin kohderyhmä on tavallinen peruskoululuokka, jonka sukupuolijakauma on painottunut poikiin. Vaikka luokka oli viidettä vuotta opiskelemassa yhdessä, niin yhteisöllisyyden tukeminen on tästä huolimatta merkittävä kokemus oppilaille. Uusi elämänsä yhdistää luokkaa antaen ainutkertaisen ja yhteisen puheenaiheen luokan kesken.

Yhteisötaiteella voi olla monia erilaisia tavoitteita eri näkökulmista. Tavallisesti yhteisötaidetta tehdään projektiluontoisesti. Suunniteltaessa yhteisötaideprojektia on tärkeää määritellä etukäteen projektille selkeä tavoite, jolla voidaan myös perustella sen tarpeellisuus. Jokela ym. (2006) toteavat, että yhteisötaide luo väistämättä osallistujien välille sosiaalisia tilanteita, yhdessä kokemista ja jakamista. Yhteisötaide voi myös tukea itsetunnon ja identiteetin rakentumista luoden mahdollisuuden voimaantumiseen sekä toimintakyvyn lisääntymiseen.

Bardyn (2007) mukaan taidepohjaiset yhteisölliset projektit ovat aina tekijöidensä näköisiä; persoonallisia ja uniikkeja. Hiltunen (2009) korostaa taiteen antavan yhteisölle välineen tuoda esille ajankohtaisia asioita yhteisöä sekä heidän ympäristöään koskevista teemoista. Taiteellisen toiminnan kautta yhteisö voi havahtua näkemään asiantiloja laajemmasta ja kattavammasta perspektiivistä, jolloin asiantilan käsittely yhteisössä kehittää ja kuljettaa yhteisöä omalla kasvun tiellään. Näin ollen taideprojekteja voi uusintaa, mutta standardimainen siirtäminen, kopioiminen mekaanisesti eri yhteisöön ei tuota enää samanlaista lopputulosta sellaisenaan. (Hiltunen 2009, 3–4; Bardy 2007, 28.)

4.4 Dialoginen taide

Taide voi toimia siltana kahden tai useamman ihmisen välisen vuorovaikutuksen synnylle. Taiteen kohtaaminen ja sen synnyttämä elämys katsojassa on aina erilainen yksilöstä riippuen. Taiteen kokemiseen vaikuttaa monet asiat, kuten katsojan mielentila, tunteet, tieto, aika ja paikka. Taidekokemus ei ole pysyvä tila, vaan katsoja kokee taiteen tilan ja ajan kontekstista. Taideteos aiheuttaa vuorovaikutustilanteita teoksen ja katsojan väliin. Sederholm (2000, 66–71.)

Taiteen läsnä ollessa dialogilla on merkityksellinen luonne verrattuna tavalliseen vuoropuheluun. Taiteellinen dialogi synnyttää erilaisia merkityksiä ja tunnetiloja eri ihmisissä. Myös Aholan ym. (2010) mukaan taiteellinen työskentely on luonteva kenttä vuorovaikutuksen syntymiselle. Varsinkin nuorille hyvä vuorovaikutus on tärkeää, sillä se tukee itsetunnon kehittymistä. Nuori tarvitsee läheisiltään kiinnostusta, huomioita sekä tukea häntä koskevia asioita kohtaan. Taidetoiminnassa keskeistä on etsiä vastauksia ja ratkaisuja yhdessä, eikä niin, että ohjaaja hukuttaa oppilaan tietotulvaan. Taiteen tekeminen ja teoksista puhuminen avaa tilaa monenlaiselle vuorovaikutukselle; yksilön ja yhteisön kesken. (Ahola ym. 2010, 22.)

Dialogi käsitteenä ei ole yksiselitteinen, vaan riippuen tarkastelunäkökulmasta käsite voi saada pieniä vivahde-eroja. Repo-Kaarennon (2010) mukaan dialogissa on vähintään kaksi henkilöä vuorovaikutuksessa, jossa pyrkimyksenä on edistää osallistujien välistä ymmärrystä. Hyvä dialogi edellyttää toisen ihmisen rajojen kunnioittamista sekä kuuntelemista. Esteenä dialogin saavuttamiseen on ennalta tietäminen, jolloin esimerkiksi omat pinttyneet käsitykset aiheesta estävät uusien ideoiden syntymisen vuorovaikutussuhteessa. (Repo-Kaarento 2010, 111–112; Bardy 2007, 26.)

Yhtenä esimerkkinä taiteellisen dialogisen työskentelyn tutkimuksesta ovat Tampereen yliopiston kuvataiteen lehtorit Juha Merta ja Jouko Pullinen. Merta ja Pullinen (2008) kuvailevat heidän pitkään jatkunutta taiteellista työskentelyään seuraavalla tavalla: Taiteellinen työskentely perustuu dialogiin, joka tarkoittaa heille yhteistä ideointia, toteutusta ja arviointia. Merta ja Pullinen työskentelivät teoksen äärellä vuoroin ”kätenä ja silmänä”. Tekemistä luonnehti nöyryys, toiseen luottaminen ja kunnioitus. (Merta ja Pullinen 2008, 12–14.)

Varto (2007) painottaa, että kahden henkilön välinen syvälinen vuorovaikutus ja yhteinen ymmärrys edellyttävät yhdessä jaettuja kokemuksia. Dialogissa kaksi toisistaan erilaista henkilöä voivat päästä demokraattiseen tilaan, sillä dialogia ei kukaan voi hallita tai määrätä. Vuorovaikutus mahdollistaa toisen henkilön näkemisen hänenä itsenään, eikä minun määrittelemänä. Toisten kanssa yhteys löytyy, mutta toisten kanssa välttämättä ei. (Varto 2007, 64.) Varron korostama yhteisten kokemusten merkityksellisyys näkyy esimerkiksi erilleen kasvamisen ilmiössä. Aiemmin hyvien ystävien yhteydenpito saattaa laantua, mikäli osapuolet kasvavat eri suuntiin esimerkiksi aivan erilaiseen elämäntilanteeseen ja he huomaavatkin olevansa kiinnostuneita aivan erilaisista asioista. Tällöin henkilöiden välillä olevaa yhteistä jaettavaa ei enää ole, jonka vuoksi yhteydenpito saattaa loppua.

Taidelähtöisissä projekteissa pyritään usein taiteen tekemisen kautta pääsemään osallistujien väliseen vuorovaikutteiseen tilaan. Projekteissa taide toimii yhdessä jaettavana kokemuksena ja tilana. Projekteissa harjoitellaan ilmaisutaitojen lisäksi ennen kaikkea vuorovaikutus-, keskustelu- sekä kuuntelutaitoja. Tärkeää on oppia kuuntelemaan ja kunnioittamaan toisen ihmisen arvoja ja tunteita. Taide voi projekteissa toimia polkuna kohti toisten ihmisten arvostamista: yhteisen taiteen tekeminen ei edellytä ihmisiltä oman asemansa korostamista, tai välttämättä mitään tiettyjä taitoja ja tietoja, vaan siinä osallistujat pääsevät esille ihmisinä, kiinnostavina persoonina. Taidelähtöisessä toiminnassa ei tällöin esiinny valtakulttuurissa läsnä olevaa ihmisten arvoa väheksyvää lokeroimisen ja luokittelun tarvetta. (Bardy 2007, 26.) Projektiimme osallistuneiden viidesluokkalaisten kasvu kohti puberteettia lisää arvostelun tarvetta, mikä näkyy nuorilla usein esimerkiksi ulkonäön kritisoimisella. Pyrkimys projektissa tasa-arvoiseen ryhmätyöskentelyyn on osoitus oppilaille toisen ihmisen arvostamisena sinä orastavana kasvun hetkenä kun aihe on äärettömän ajankohtainen.

Dialogi taiteen kanssa on monitahoista. Vuorovaikutusta syntyy katsojan ja teoksen välille, mutta myös katsojien välinen keskustelu syventää yksilön käymää keskustelua taideteoksen kanssa. Taide voidaan nähdä tässä kolmantena, vaikkakin hiljaisena vuoropuhujana. Muut dialogiin osallistuvat joutuvat käyttämään aistejaan monipuolisemmin havaitakseen teoksen antamat viestit ja merkitykset. Yksilön tekemät havainnot ja niistä keskusteleminen muiden dialogin jäsenten kanssa helpottavat taideteoksen viestien avaamista. Keskustelu muiden kanssa laajentaa yksilön kokemusta, ymmärrystä ja tietoutta. Täten ryhmässä tapahtuva vuorovaikutus tarjoaa aina enemmän kuin yksilön käymä keskustelu taiteen kanssa. Mikäli ryhmän dialogi epäonnistuu, voi se myös tuhota yksilön ja teoksen välisen dialogin. Esimerkiksi, mikäli dialogiin osallistuvat eivät kunnioita tai anna tilaa toistensa mielipiteille. Tällöin yksilölle voi muodostua negatiivinen tunne teoksesta.

Dialogisen ja vuorovaikutteisen tilan luominen ei Varron (2006, 154) mukaan ole itsestään selvyys. Haaste on huomattava, ja on hyvin mahdollista epäonnistua tehtävässä aiheuttaen enemmän ymmärtämättömyyttä sekä epäselvyyttä ryhmään kuin oivalluksia ja oppimista. Taiteellisiin keinoihin ei tule suhtautua vedenpitävinä ja varmoina, vaan yhtäläillä taide kuin elämäkin on arvaamatonta. Taiteen valjastaminen välineeksi ja siten yhteisöllisyyden rakentajaksi tulee ottaa vakavana ja työläänä tehtävänä. Uusien toimintamallien hakeminen ja kehittäminen on ehdottomasti keskiössä taiteellisessa toiminnassa. (Varto 2006, 154.)

Yhteisöllisessä taidekasvatusprojektissa oli havaittavissa monen suuntaisia ja osin päällekkäisiä dialogeja. Projektissa esiintyi vuoropuhelua mukana olleen luokan oppilaiden, heidän muodostamien pienryhmien sekä heidän tuottamien sarjakuvateosten välillä. Dialogia muodostui projektin aikana myös tutkijoiden eli projektin ohjaajien sekä oppilaiden välille. Projektin havainnointi ja reflektointi vaati myös jatkuvaa tutkijoiden välistä kommunikointia. Projektistamme kertynyt havaintoaineisto vaati meiltä vuoropuhelua, jotta kykenisimme tulkitsemaan ja purkamaan informaatiota. Tutkijoiden välinen reflektio johti siihen, että päätimme heti sarjakuvaprojektin jälkeen tehdä omaa dialogista taidetta. Tutkijoiden välisen dialogisen taiteen näkyvänä lopputuloksena syntyi tutkimusprosessiamme käsittelevä päiväkirjamainen sarjakuvateos, joka esiintyy myöhemmin tässä tutkimuksessa. Käsittelemme dialogista sarjakuvaa tarkemmin kappaleessa 5.2 *Sarjakuvan rooli tutkimuksessamme*.

5 MENETELMÄLLISET ÄÄRIVIIVAT

Tutkimuksen tarkoituksena on löytää vastaus siihen, miten taiteen keinoin edesautetaan koululuokan yhteisöllisyyttä. Tutkimusasetelma rakentui toimintatutkimuksen periaatteiden mukaisesti. Järjestimme keväällä 2013 tutkimuskoululla yhteisöllisen taidekasvatusprojektin, jossa olimme yhtä aikaa taideprojektia ohjaavien opettajien sekä oppilaiden toimintaa tarkkailevien tutkijoiden rooleissa. Tutkimuksen aineisto pohjautuu suurelta osin projektin aikana reflektiivisen ajattelun kautta tekemiimme havaintoihimme.

Reflektion asema sarjakuvaprojektista tehtyjen havaintojen tarkastelussa on keskeinen, koska se syventää tutkimusparin yhteistä eetosta sekä jäsentää paremmin tutkimusaineistosta nousevia ajatuksia ja havaintoja. Reflektiossa käymämme keskustelu prosessoitui sekä puheena että visuaalisena kokonaisuutena – sarjakuvateoksena, joka on kiinteä osa tutkimuksemme aineistoa. Kuvallisen materiaalin liittäminen osaksi tutkimusta voidaan nähdä myös viittaavan taiteelliseen tutkimukseen. Koska tutkimuksemme itsessään ei kuitenkaan keskity taiteen tutkimukseen on visuaalisen materiaalin rooli polarisoitunut reflektioon.

5.1 *Toimintatutkimus*

Toimintatutkimus on melko suosittu tutkimustyyppi varsinkin kasvatuksen ja opetuksen tutkimuksissa, sillä se mahdollistaa opettajan ja tutkijan roolien yhdistymisen, sekä teoreettisen tiedon tuomisen kasvatustyön tueksi. (Linnansaari 2004, 113.) Toimintatutkimus ei ole varsinainen tutkimusmenetelmä, vaan pikemminkin tutkimusstrategia, jossa voidaan käyttää erilaisia tutkimusmenetelmiä. Se on melko väljä ja helposti sosiaalitieteisiin sovellettava. (Heikkinen 2001, 170, 183). Sovelsimme toimintatutkimuksen keskeisiä työtapoja ja menetelmiä tutkimuksemme toteutuksen aikana.

Keskeistä toimintatutkimuksessa on pyrkimys tutkimuskohteen tai tutkittavan asiantilan muutokseen. Tutkija on toimintatutkimuksessa aktiivisessa roolissa toimijana tutkittavien kanssa. (Kuula 1999, 11–13.) Toimintatutkimusta luonnehtivat käytäntöön suuntautuminen, pyrkimys

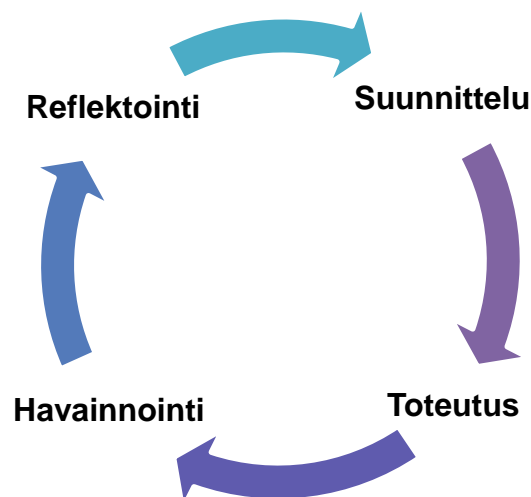
muutokseen sekä tutkittavien osallistuminen tutkimusprosessiin. Olennaista toimintatutkimuksessa on uuden tiedon tuottamisen lisäksi pyrkiä tutkimuksen avulla esimerkiksi jossakin organisaatiossa vallitsevien asiantilojen parantamiseen tai edistämiseen. (Kuula 1999, 10–11.) Sarjakuvaprojektin kautta pyrimme vaikuttamaan oppilaiden vuorovaikutustaitoihin, kuvallisen ilmaisun kehitykseen sekä primääristi luokan yhteisöllisyyden parantamiseen.

Toimintatutkimuksessa tutkija ei ole ulkopuolinen havainnoija eikä ulkopuolinen teorioiden välittäjä. Toimintatutkimuksen avulla puututaan todellisiin elämän tapahtumiin ja tarkastellaan väliintulon vaikutuksia. Tarkoituksena olisi saada täsmällistä tietoa tiettyä tilannetta ja tarkoitusta varten, eikä karkeasti yleistettävää tutkimustietoa. Pyrkimyksenä on kehittää uusia taitoja tai lähestymistapaa tiettyyn asiaan. Toimintatutkimus sopii hyvin tilanteisiin, missä toiminnan avulla pyritään muuttamaan jotakin lisäten osallistujien tietoutta ko. asiaan. (Anttila 2005, 439–442.) Tutkimusprojektimme aikana oppilaat alkoivat hyödyntää yhä enemmän ja enemmän ryhmänsä taitoja sekä tietoja, mitä he tarvitsivat sarjakuvateoksen tekemiseen. Omaan ryhmään tutustuminen ja myös omien kykyjen hahmottaminen helpottivat toimintaa.

Eskola & Suoranta (2008, 126–128) toteavat toimintatutkimuksen pyrkivän vaikuttamaan jollain tavalla tutkimuskohteeseensa. Siinä on selkeä tavoite kohti parempaa; ratkoa ongelmia tai kehittää tutkimuksen toimijoiden individuaalisia taitoja. Toimintatutkimuksessa tutkija ei ole perinteisessä objektiivisessä roolissa, vaan hän on kiinteässä vuorovaikutuksessa tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kanssa. Tutkijan rooli on poikkeuksellisen aktiivinen ja hän pyrkii vaikuttamaan läsnäolollaan tapahtumiin.

Vilka (2006) on tutkinut havainnointia tutkimusmetodin ja tehnyt jaotteluja erilaisten havainnointityyppien välille. Hänen mukaan aktivoiva osallistuva havainnointi eli toimintatutkimus pyrkii sekä ymmärtämään tutkittavaa kohdetta että myös muuttamaan sitä. Tutkijan ja tutkittavien tulee vuorovaikutuksessa hyväksyä tutkimuksen ideologinen perusta, jotta tutkimus voisi onnistua. (Vilka 2006, 46–47.) Ennen kuin tutkimusluokassa toteutettu projektimme käynnistyi, kerroimme etukäteen koulun henkilökunnalle ja luokan oppilaille, millainen projektimme on ja millaisia tavoitteita ja odotuksia meillä on projektissa työskentelyn suhteen. Painotimme oppilaille, että projektissa tärkein tavoite tulee olemaan hyvän yhteistyön tekeminen, sekä aktiivinen sitoutuminen yhteiseen prosessiin. Kerroimme, että näitä seikkoja tulisimme myös tutkijoiden roolissa tarkkailemaan, eivätkä taiteellisen työskentelyn kautta syntyneet lopputuotokset olisi tässä projektissa tärkein asia.

Toimintatutkimuksessa pidetään erityisen tärkeänä tutkijan kriittistä reflektiivistä asennetta. Tutkija ja mahdollisesti tutkittavat tarkastelevat siinä kriittisesti tekemisiään. Toimintatutkimus etenee jatkuvasti suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin kautta ja päättyy lopulta reflektointiin. Tavallisesti toimintatutkimus sisältää useita tällaisia syklejä; hermeneuttiseen ajatteluun sisältyy toimintatutkimukseen verrattavia syklejä, joten tutkimuksestamme on havaittavissa myös hermeneuttisia piirteitä. (Anttila 2005, 441–445; Heikkinen 2008, 33–35.) Syrjälän (1994) mukaan toimintatutkimukseen sisältyy siten myös väistämättä tärkeää ammatillista oppimista ja kehittymistä (ks. Linnansaari 2004, 113.) Koska työskentelimme kuvataideprojektissa työparina, sisältyi toimintaamme runsaasti havaintoihin perustuvaa dialogia, mikä edisti myös ammatillista kehittymistä. Jokaisen projektikerran jälkeen refleктоimme oppituntien sujumista ja tavoitteiden onnistumista. Keskustelujen pohjalta suunnittelimme tulevien projektikertojen kehittämistä parempaan suuntaan. Sarjakuvaprojektin aikana omaa opettajuuttamme kehittävä työskentelymuoto noudatti selkeästi toimintatutkimuksen syklejä (kts. Kuvio 2).



KUVIO 2. Toimintatutkimuksen sykli (Heikkinen 2008, 35.)

5.2 Sarjakuvan rooli tutkimuksessamme

Sarjakuva taiteenlajina on saanut näkyvän roolin yhteiskunnassamme ja mediassa. Olit sitten nuori tai vanha, voit löytää omalle kohderyhmällesi suunnatun sarjakuvagenren. Lapsille klassikkosarjakuva on Aku Ankka, nuorisolle löytyy Jere, varttuneemmalle väelle Viivi & Wagner, Kiroileva siili, Fingerpori jne. Kuvataideprojektimme aiheeksi asettui sarjakuva, sillä

koimme sarjakuvan olevan helposti lähestyttävä taidemuoto oppilaille. Oppilaat ovat varmasti joskus lukeneet sarjakuvia ja he myös kohtaavat niitä jossain määrin arkisessa ympäristössään. Se, että sarjakuvat ovat vakiintuneet osaksi lasten- ja nuorten kulttuuria, oli yksi tärkeimmistä kriteereistä taiteellisen viitekehyksen muodostumisen kannalta. Halusimme taiteen olevan jo jotenkin näkyvillä oppilaiden arjessa, jolloin yhteinen projektimme vain korostaa taiteen merkitystä ja antaa mahdollisesti oppilaalle uusia näkökulmia kohdata sarjakuvia jatkossa.

Sarjakuva taiteenlajina ja ilmaisumuotona on erittäin joustava, mielikuvituksellinen, sekä syvälinen. Sarjakuvalla luonteenomaista on, että siinä yhdistyy kuvallisuuden lisäksi myös vahvasti kerronnallisuus (Ala-Ojala 2011, 35). Sarjakuva haastaa tekijänsä pohtimaan, ajattelemaan ja kuvallisessa ilmaisussa ajattelun tulos täytyy kyetä tiivistämään, varsinkin strippisarjakuvassa vain muutaman ruudun mittaiseksi. Taiteilijan pitää vangita elämän pieniä, merkityksellisiä ja hullunkurisia hetkiä.

Halusimme tutkijoina käyttää taidetta myös välineenä omien havaintojemme purkamiseen, dialogien virittämiseen, tiedon jäsentelyyn ja uuden oppimiseen. Taide herkistää ihmisen aisteja, joten taiteen läsnäolo antoi hyvät edellytykset saavuttaa tutkimuksessamme enemmän kuin tavallinen vuorovaikutus. Varto (2007) kertoo taideteosten tärkeydestä dialogin ymmärtämisen kannalta. Taide kykenee vastaamaan dialogin asettamiin vaatimuksiin omalla monipuolisuudellaan, merkityksellisyydellään ja keinoillaan. Taide korostaa aistisuutta, kehollisuutta, visuaalisuutta ja ennen kaikkea ajattelun voimaa. (Varto 2007, 63–64.)

Dialogin tuloksena syntyi meidän yhteinen sarjakuvateoksemme, johon myös konstruoitui yhdessä jaettu ymmärryksemme jo eletyistä tilanteista. Kertomuksemme alkaa siitä, miten päädyimme valitsemaan opinnäytetyömme aihepiirin ja loppuu siihen, kun yhteisöllisyyttä kehittävä taideprojektimme oli päättynyt. Sarjakuvamme on perinteisistä fiktiivisistä sarjakuvista poiketen luonteeltaan omaelämäkerrallinen. Päiväkirjamaisen luonteen vuoksi emme kiinnittäneet dialogisessa sarjakuvan tekemisessä kovinkaan paljoa huomiota siihen, miten se viihdyttäisi lukijaa tai tempaisisi tarinallaan lukijan mukaansa. Sanna Ala-Ojala (2011) toteaa, että omaelämäkerralliset ja muistelmatyypiset sarjakuvat vaativat lukijalta täysin erilaista asennoitumista, kuin komediasarjakuvat. Ne vaativat lukijaa osallistumaan ja samaistumaan kertojan kokemiin hyvinkin henkilökohtaisiin tapahtumiin. Ne vaativat lukijan kulkemaan kertojan rinnalla ja osallistumaan toisinaan myös tylsältäkin tuntuviin tapahtumiin. Sanna Ala-Ojala on itse

tutkinut taideteollisen korkeakoulun Pro gradu –tutkielmassaan sitä, miten sarjakuvat toimivat omasta elämästään kertomisen välineenä. (Sanna Ala-Ojala 2011, 36.)

5.2.1 Reflektio prosessoitui sarjakuvaksi

Prosessiin liittyy aina sen aikana tapahtuva muutos. Prosessit voivat tähdätä johonkin tarkasti määriteltyyn kehittymiseen, tai ne voivat myös olla hyvin monisäikeisiä. Tällöin prosessi saattaa johtaa täysin erilaisiin tuloksiin, kuin mitä niille alun perin oli asetettu. Anttilan (2005, 220–221) mukaan luovan prosessin tutkiminen edellyttää ennen kaikkea sitä, että työskentelyprosessi pyritään tekemään näkyväksi. Hyvin toimiviksi ja yleisesti käytössä oleviksi keinoiksi ovat osoittautuneet mm. erilaiset dokumentit, teokset, portfolioit, muistiinpanot sekä reflektiiviset keinot.

Tutkimuksessamme pyrimme tuomaan oppilaiden ajattelun ja työskentelyn prosessia näkyville yhdistelemällä useita menetelmällisiä keinoja. Tutkimuksemme taiteellinen osuus perustuu pyrkimyksellemme tehdä oppilaiden ajattelua näkyväksi tutkijoiden reflektion kautta, mikä rakentuu sarjakuvataiteen tekemisen kautta. Oma taiteellinen prosessimme oli perusluonteeltaan dialoginen, eli reflektoimme sen avulla ymmärrystämme tutkimastamme ilmiöstä – oppilaiden yhteistyön aikana kokemista prosesseista. Koska myös taideprojektissamme mukana olleet oppilaat suunnittelivat ja toteuttivat sarjakuvia yhteistyön kautta, tuntui se luonteelta keinolta purkaa dialogisesti omia kokemuksiamme ja havaintojamme, sekä samaistua oppilaiden läpikäymän prosessin kulkuun. Uskomme, että juuri rinnastamalla omia kokemuksiamme oppilaiden prosessiin pystyimme paremmin myös tulkitsemaan sitä, mitä oppilaat olivat saattaneet yhteisöllisen taidetoiminnan kautta saada työskentelystään irti ja millaisiin haasteisiin he olivat matkan varrella saattaneet törmätä. Taiteellisen työskentelyn yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta tukevat erityispiirteet olivat omien dialogisten sarjakuvien tekemisen avulla täten myös itsellemme läsnä.

Oman prosessin ja siinä koettujen ajatusten reflektointi siten, että sitä voidaan käyttää luotettavana pohjana tutkimuksen analyysille, ei ole helppoa. Yleisesti on kritisoitu sitä, että ihminen ei voi itse luotettavasti kuvailla omassa mielessään tapahtuvia prosessejaan. Kritiikki perustuu sellaisiin epäluotettaviin tutkimustuloksiin, joissa koehenkilöt ovat jälkikäteen kuvailleet tulkiten ja valikoiden kokemaansa, jolloin todellisuus helposti vääristyy. (Anttila 2005, 224.) Olimme tietoisia siitä riskistä, että ihminen sortuu helposti kaunistelemaan kertomuksiaan. Kriittisessä reflektiivisen tutkimusasenteemme mukaan otimme tämän asian huomioon ja tarkastelimme

havaintojamme avoimesti, ilman tarvetta asioiden kaunisteluun. Vastaiskuna kritiikille haastoimme toisemme reflektioon suullisesti, mutta myös visuaalisesti. Päästäksemme tekemissämme tulkinnoissa mahdollisimman lähelle todellisuutta työstimme havaintojamme monipuolisesti useilla eri keinoilla. Suullinen reflektio aineistosta sekä reflektiosta prosessoitunut sarjakuva lisäsivät omaa ymmärrystämme tutkittavasta ilmiöstä parantaen tutkimuksen luotettavuutta.

Esko Korkeakoski (2004) puhuu reflektiosta itsearviointin käsitteen kautta. Hänen mielestään itsearviointi on opettajan jokapäiväinen työkalu, jolla opettaja voi kehittää omaa toimintaansa, muodostaa uusia käyttöteorioita ja arvioida oppilaiden oppimista. Oman työnsä arvioiminen eli oikeastaan oman työnsä tutkiminen antaa opettajalle edellytyksiä ymmärtää opetukseen liittyviä ilmiöitä, kehittää omaa ajatteluaan sekä soveltaa saatua tietoa käytäntöön. Itsearviointi voi tuottaa laadullisissa lähestymistavoissa ajan myötä hyvinkin syvällistä ja osuvaa tutkimustietoa. (Korkeakoski 2004, 162–164.)

Dialogisessa sarjakuvien tekemisessä palautimme mieleen aiemmin tapahtuneita asioita tutkimusprojektista, analysoimme ja tulkitsimme oppilaiden oppimisprosesseja, omaa toimintaamme, sekä sitä mitä itse opimme taiteellisen prosessityöskentelyn kautta. Keskustelimme aluksi mm. siitä, miten vaikeaa yhteisen sarjakuvan tekemisessä alkuun pääseminen meille oli ja miten vaikeaa se on varmasti ollut monille oppilaille. Reflektiosta jäi meille pysyvä, kuvasta ja tarinasta koostuva dokumentti, johon pystyimme helposti myös tutkimusraporttia kirjoittaessa palaamaan ja sen avulla muistamaan paremmin ajatuksia, kokemuksia ja koettuja tunteita.

Huomasimme että reflektiivisen sarjakuvateoksen tekeminen oli monipuolisempi keino jakaa omia tutkimusprojektin aikana tekemiämme kokemuksia ja havaintoja kuin mitä pelkkä kokemuksista jälkikäteen puhuminen olisi ollut. Menetelmän luotettavuutta paransi se, että oman toiminnan kautta meillä oli mahdollisuus kokea itse niitä prosesseja, joita taiteellisessa yhteistyössä tapahtuu. Havaintojemme luotettavuutta lisäsi entisestään se, että myös projektiluokan luokanopettaja oli luokassa läsnä projektimme aikana ja kävimme tauoilla hänen kanssaan useita keskusteluja tekemistämme havainnoista. Hänellä oli myös paljon pitkään kokemukseen liittyvää hiljaista tietoa projektiluokastamme, joten hänen omat näkemyksensä oppilaiden projektin aikana kokemasta kasvusta ja kehityksestä olivat merkittäviä.

5.2.2 Sarjakuvan narratiivinen luonne

Narratiivit ovat luonteeltaan kertovia tekstejä, joilla esitetään joko todellisten tai keksittyjen tapahtumien kulkua. Kertomukset vaihtelevat luonteeltaan myös sen mukaan, onko tarina kerrottu subjektiivisesti vai objektiivisesti, kolmannen persoonan muodossa. Narratiivit ovat tapahtumaketjujen esityksiä, joiden avulla katsoja voi samaistua tapahtumiin ja olla ikään kuin silminnäkijänä tilanteessa. (Anttila 2005, 225–227.) Sääntti (2004) toteaa, että tarinallisuutta voidaan nähdä oikeastaan kaikessa inhimillisessä toiminnassa ja siitä syntyneissä artefakteissa. Tarinallisuutta voidaan siis nähdä niin rakennuksissa, taideteoksissa, mainoksissa kuin ihmisten kanssakäymisessäkin. Sääntin mukaan nykyaikana ei olla enää niin kiinnostuneita siitä, mitä tapahtui vaan siitä miten yksilö tapahtuman koki. Narratiivinen tutkimus pystyy vastaamaan tämän kaltaisiin tutkimuskysymyksiin. (Sääntti 2004, 180–181, 185–186.)

Myös sarjakuvia voidaan pitää narratiiveina, sillä sarjakuvassa kuvallisuuden lisäksi on aina myös vahvasti esillä tarinallisuus. Reflektiivisen taiteellisen työskentelyn tuloksena syntyneet sarjakuvamme olivat selkeästi luonteeltaan tarinallisia. Sarjakuvasta välittyvän kertomuksen kautta tuomme esille omia yksilöllisiä kokemuksiamme, mitkä ovat rakennettu kerronnalliseen muotoon. Reflektiomme sarjakuvassamme on jäsenneily tarina siitä, miten tutkimusprojektimme meihin vaikutti. Kuvallisessa reflektiossa olemme hyödyntäneet sarjakuvataiteen keinoja, kieltä, kuvailmaisua, rakennetta, värimaailmaa sekä teknistä toteutusta. Narratiivin luominen sarjakuvaksi oli oman reflektiomme kannalta antoisa tyyli muoto, koska sarjakuvan kautta pystyimme ottamaan etäisyyttä kokemukseemme, näkemään sekä ymmärtämään paremmin mitä oikein tapahtui.

Heikkinen ja Rovio (2008) toteavat, että toimintatutkimuksella ja narratiivisella tutkimuksella on paljon yhteisiä piirteitä. Kummassakin pyritään tuomaan esille osallistujien kokemuksia ja kuvailemaan niitä mahdollisimman todenmukaisesti. Koska toimintatutkimus etenee ajassa, sopii sen raportointiin hyvin juonellinen kertomus. Kuvaus esitetään aina jollakin tapahtumapaikalla, johon sisältyy henkilöhahmoja; siinä on alku, keskikohta ja loppu. Nämä piirteet luonnehtivat myös narratiivista tutkimusta. (Heikkinen & Rovio 2008, 117.)

Sääntti puhuu Heikkisen (2002) tekemästä jaottelusta narratiivien soveltamisesta tutkimuskäyttöön. Ensinnäkin narratiiveja voidaan pitää konstruktiivisena tutkimusotteena. Narratiivit nähdään rakentuvan siinä aina tilannekohtaisesti ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Siinä korostetaan tietäjän eli tarinan kertojan ensisijaisuutta. Toiseksi narratiivit viittaavat monesti

tutkimusaineistoihin, jotka ovat esimerkiksi erilaisia tarinakokoelmia, kuten kirjoituskilpailuilla kerättäviä omaelämäkertoja. Kolmanneksi Heikkinen esittää narratiivisuuden analyysitapana, joka viittaa tarinallisten aineistojen käsittelyyn. Säntin mukaan narratiivisuus viittaa myös käytännölliseen työvälineseeseen, jonka avulla voidaan lisätä ymmärrystä ympäröivistä ilmiöistä ja siten kehittää omaa toimintaa. (Säntti 2004, 180–182.)

Heikkisen ja Rovion (2008) mukaan voidaan puhua narratiivisesta analyysistä, kun tutkija muodostaa tutkimuksestaan tarinan. Tarina voi auttaa tällöin tutkijaa kokemuksiensa jäsentelyyn. Toimintatutkimuksen tarina on tutkimusprojekti tai kehityshanke, josta tutkija tuottaa kertomuksen tiedeyhteisön tarkasteluun. Kertomukset ovat erilaisia, riippuen siitä kenelle ne kerrotaan. Esimerkiksi lapsille tai isovanhemmille kerrotaan erilainen kertomus kuin tiedeyhteisölle. Siksi tutkijan totuus aiheesta on aina yksi mahdollinen kertomus, ja tutkijan tehtäväksi jää raportoida kertomus mahdollisimman rehellisesti, niin kuin hän on asiat kokenut. Narratiivisessa tutkimuksessa tulee näin ollen ottaa huomioon se, että kertomukset eivät ole tutkijan esittämiä totuuksia ilmiöstä, joista ei voida poistaa tai joihin ei voida lisätä mitään. (Heikkinen & Rovio 2008, 117–119.)

5.3 Taiteellinen tutkimus

Taiteellista tutkimuksen kehitystyötä on tehty viimeaikoina kansainvälisesti laajasti. Myös Suomessa on julkaistu useita taiteellista tutkimusta käsitteleviä teoksia. Nykyiset painotukset kannustavat opiskelijoita ja tutkijoita taidekorkeakouluissa ja – yliopistoissa tehtävään taiteelliseen ja produktiiviseen tutkimustoimintaan. (Anttila 2005, 1–8, 10.) Anttilaa mukaillen keskeisenä ideana taiteellisessa tutkimuksessa on ajatus siitä, että taide ja taiteellinen toiminta voivat tarjota tieteelliselle tutkimukselle jotakin sellaista hyötyä, jota ei perinteisellä tieteellisellä tutkimuksella pystytä saavuttamaan. Taiteellista tutkimusotetta luonnehtivat mm. kokemuksellisuus, elämyksellisyys, käytännön hankkeiden prosessointi, tunteet, taidot, subjektiivisuus sekä intersubjektiivisuus. (Anttila 2005, 5–8.) Vaikka omassa tutkimuksessamme esiintyy tutkijoiden omia sarjakuvateoksia, emme silti kategorisoi tutkimustamme puhtaasti taiteelliseksi tutkimukseksi. Teokset ovat osa tutkimuksemme reflektiota, havaintojemme jäsentelyä ja samaistumista oppilaiden työprosessiin. Kuvataide on väline ja keino tutkimuksen tekoon eli taide ei ole tässä tutkimuksessa itse tutkimuskohde. Kuvallisella ilmaisulla olemme pyrkineet laventamaan tutkimustamme, sekä näkemään tutkimusasetelmamme erilaisesta perspektiivistä.

Ilman sarjakuvateosta ja sarjakuvan tekoprosessia emme olisi kyenneet analysoimaan tutkimusaineistoa yhtä monitahoisesti kuin nyt sen teimme. Tutkimus olisi huomattavasti suppeampi, ja tutkijoiden oman työprosessin vivahteisuus olisi jäänyt näkymättömiin. Sarjakuva pakotti meidät tutkijaparina rakentamaan uutta ja ymmärtämään toisin. Omat ratkaisumme olemme tehneet tutkimuksemme kehittämiseksi eikä sitä tule tulkita tutkijaparin taiteellisen nälän tyydyttämiseksi.

Anttila (2005) mieltää taiteellisen tutkimuksen käsitteen uutena tutkimusotteena sekä metodologisena ajattelutapana, mitkä edellyttävät perinteisestä akateemisesta tutkimuksesta poikkeavia tutkimuskohteita. Viimeaikoina perinteisen tieteellisen tutkimuksen tiukat normit ovat alkaneet monilla tieteenaloilla löystyä ja näin ollen tutkimuksen kentälle on työntynyt uudenlaisia kysymyksenasetteluja sekä uutta paradigmaa. Siitä huolimatta Anttila näkee taiteelliselle tutkimukselle suurena haasteena akateemisessa maailmassa läsnä olevan objektiivisen tiedon tavoittelun, sekä pätevyyden ja luotettavuuden intressit. (Anttila 2005, 5–8, 12.) Hannula, Suoranta ja Valdén (2003) puhuvat tämän ilmiön kohdalla kokemuksellisesta demokratiasta, jonka mukaan jokaisen kokemuksen aluetta voi kritisoida toisesta kokemuksellisesta alueesta. Laajemmin ymmärrettynä kokemuksellinen demokratia tarkoittaa sitä, että taide voi kritisoida tiedettä ja toisinpäin. Kokemuksellinen demokratia pyrkii loiventamaan tieteen ja taiteen välistä kuilua, jota pitkän historiamme ajan on pyritty repimään irti toisistaan. (Hannula ym. 2003, 15–16.)

Kun tutkija liittää tutkimukseensa omaa taiteellista produktiota, on tutkimuksen metodologian ja toteuttamisen järjestelmällisyyteen kiinnitettävä erityisesti huomiota. Tutkijan teosten dokumentointi ja liittäminen osaksi tutkimusta tuovat omat lisähaasteensa. Teosten ainutkertaisuuden korostaminen ja säilyttäminen tutkimuksessa ei ole helppoa. Näin ollen taiteellisessa tutkimuksessa usein kariudutaan tekemään tutkimus ja taide, eikä osata yhdistää näitä toisistaan perusluonteeltaan poikkeavaa tekijää. (Hannula ym. 2003, 13.)

Hannula ym. (2003) kertovat taiteellisen tutkimuksen olevan vuorovaikutteista, vaikka taideteoksen ja taiteilijan lisäksi ketään muuta ei olisi paikalla. Taiteelle annetaan objektin sijasta subjektinen arvo ja rooli. Vuorovaikutus on monipuolista, siihen pitää uskaltaa heittäytyä sekä haastaa itsensä arvosteltavaksi. Voidakseen laajentaa maailmankuvaansa pitää kyseenalaistaa omat näkemyksensä, ryhtyä väittelemään pyrkien positiivisessa yhteisymmärryksessä saavuttamaan jotain uutta, mahdollisesti pelottavaa ja kummallista. Taiteellinen tutkimus ei ole täydellistä, se ei anna yksiselitteisiä vastauksia, se on ristiriitaista, symbolistista ja ei-käsitteellistä. Taiteellinen

tutkimus osoittaa miten asennoidumme suhteessa muihin, itseemme ja ympäristöömme. Taiteelliset tutkimukset ovat yksittäistapauksia, joiden tarkka sekä avoin kielellinen selittäminen on tärkeää. Tutkijan pitää selittää toimintansa ja tulkintansa, jotta työtä voidaan kritisoida ja kyseenalaistaa. (Hannula ym. 2003, 14.)

Taideyhteisöt pitävät usein tutkimuksessa taiteen tekemisen prosessia tutkimuksen muotona ja siitä valmistuvaa taideteosta prosessin tuloksena, eli artefaktina. Taiteelliseen prosessiin keskittyvästä tutkimuksesta on erotettavissa kaksi toisistaan poikkeavaa suuntausta. Taiteen tekemisen prosessia voidaan tarkastella joko ulkopuolelta objektiivisesti tai tekijä voi tarkastella sisältäpäin prosessissa itseään ja omia kokemuksiaan subjektiivisesti. (Anttila 2005, 64, 99–101.) Omassa tutkimusprojektissamme keskeiseksi tutkimustehtäväksi muodostui nimenomaan taiteen tekemisen prosessin tutkimus. Tutkimuksestamme esiintyi sekä objektiivista että subjektiivista taiteellisen prosessin tarkastelua. Kun olimme taideprojektia vetävinä ohjaajina ja tutkijoina, pyrimme tarkastelemaan oppilaiden taiteen tekemisen prosessia objektiivisesti. Oppilaille antamamme palaute oli heidän näkökulmastaan objektiivista ja heidän omat havaintonsa ryhmän työskentelystä antoi subjektiivisen näkökulman.

Tarkastelimme taiteen tekemisen prosessia subjektiivisella tavalla oman tutkimuksemme taiteellisen osion yhteydessä. Tehdessämme dialogista sarjakuvateosta palauttelimme mieleen tärkeitä kentällä tehtyjä havaintoja, joita refleктоimme, analysoimme ja jäsentelimme uudestaan edessämme olevalle piirustuspaperille. Dialogiimme sisältyi paljon itsereflektiivisiä piirteitä, sillä havahduimme dialogin aikana (ja usein myös dialogin ulkopuolella vapaa-ajalla) huomaamaan itsessämme monenlaisia tunteita, intentioita ja ajatuksia jotka olivat yhteydessä yhdessä tapahtuvaan työskentelyyn. Tämän dialogisen prosessimme sivutuotteena syntyi kronologisessa järjestyksessä etenevä sarjakuvateos. Käymämme dialogi perustui siis meidän molempien henkilökohtaisiin havaintoihin, joten rohkenemme väittää, että saimme taiteellisen reflektion avulla uutta tietoa aineistostamme. Myös Hannulan ym. (2003) mukaan omien subjektiivisten kokemusten tutkiminen esimerkiksi itsereflektiivisin keinoin tuottaa tutkimustuloksia, jotka ovat avoimia ja lähestyttäviä, mutta niille ei tule asettaa yleispätevyyden tavoitetta. (Hannula ym. 2003, 34.)

6 REFLEKTIIVINEN SARJAKUVA

Käyttäessämme taidetta havaintoaineistomme purkamiseen sekä jäsentelyyn, päädyimme tekemään päiväkirjamuotoista sarjakuvaa saman pöydän äärelle. Työskentelimme sarjakuvan äärellä muutamana peräkkäisenä päivänä. Välillä teimme sarjakuvaruudun vuoroin, välillä yhtä aikaa ja kuvien tekeminen sekä niiden tarkastelu synnytti runsaasti syväluotaavaa pohdintaa ja keskusteluja tutkijoiden välillä. Kuvallisen dialogin kautta meidän oli luontevaa rakentaa yhteistä ymmärrystä ja törmäsimme sen kautta aina välillä pohtimaan sellaisiakin asioita, joista emme olisi ilman taiteen läsnäoloa pysähtyneet muutoin keskustelemaan. Reflektiivinen taiteellinen prosessityöskentely herätteli pohtimaan ja muistelemaan projektin kulkua, sekä pohtimaan tarkemmin taiteen yhteisöllisyyttä tukevia piirteitä. Kun teimme yhdessä sarjakuvaruutuja, pysähdyimme kumpikin prosessin aikana pyytämään arviota tarinan kustakin vaiheesta. Keskenpäiset ja valmiit kuvat herättivät yhdessä tarkastelun hetkellä dialogisessa työskentelyssä katsojan rooliin asettuville tutkijoille uusia kysymyksiä ja ideoita, joita teokseen voisi lisätä.

Yhteinen kokemuksemme jäsenyi dialogisessa työskentelyssämme tarinaksi, mikä auttoi meitä tutkimuksessamme eteenpäin. Reflektiivinen sarjakuva on tarkoitettu palvelemaan ensisijaisesti meitä, mutta haluamme asettaa teoksen myös tiedeyhteisön tarkastelun alaiseksi. Tutkimuksessamme narratiivit voidaan nähdä kiinteänä osana aineistoamme. Sarjakuvan tekemisen avulla yhdistimme kahden tutkijan kaksi erilaista kokemusta yhteiseksi tarinaksi.



TUTKIN KANDISSA SOSIAALISEN MEDIAN KÄYTTÖÄ YHTEISTOIMINNALLISEN OPPIMISEN VÄLINEENÄ. AJATTELIN, ETTÄ GRADUSSA VOISI TUTKIA SOSIAALISEN MEDIAN TARJOMIA MÄRÄÖLLISUUKSIA KOULUN TAIDEKASVATUKSESSA. MITÄS AJATTELET SIITÄ? TUTKITTAVA AIHE VOISI TIETENKIN SITEN MYÖS LINKITYÄ KASVATUS-PUHEESSA VALLALLA OLEVAAN PARADIGMAAN, SOSIOKONSTRUKTIVISMIIN.

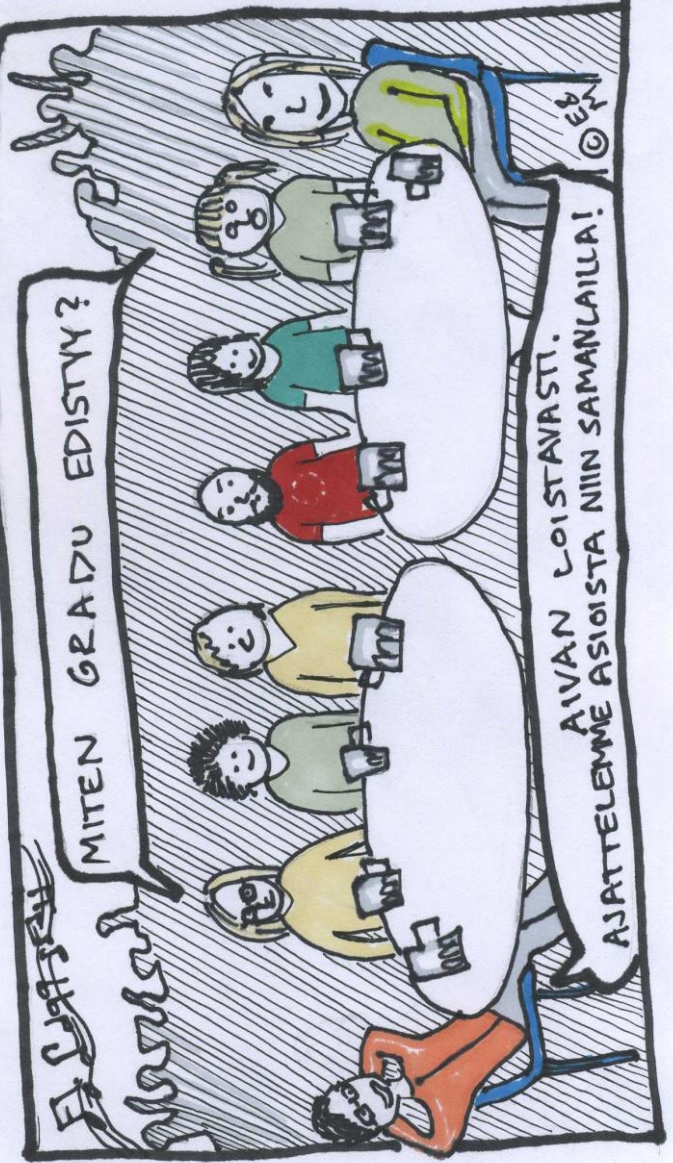


TAIDEKASVATUS JA TAITEEN TUOMAT MAHDOL- LISUUKSET KOULUTYÖSKENTELYN AVAA VALTAVAN TUTKIMUSKENTÄN, MITÄ MEIDÄN PITÄÄ HYÖDYNTÄÄ. KÄYTÄNNÖNLÄHEINEN TUTKIMUS, KUTEN TOIMINTA- TUTKIMUS OLSI HYVÄ LÄHTÖKOHTA GRADULLEM- ME. NÄILLÄ PALIKOILLA LÄHDEMME RAKENTA- MAAN TUTKIMUSTAMME.



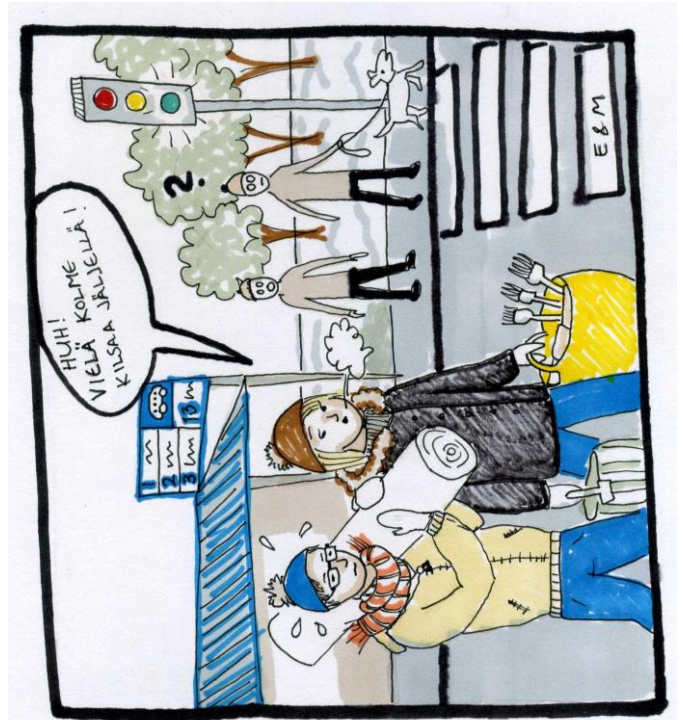
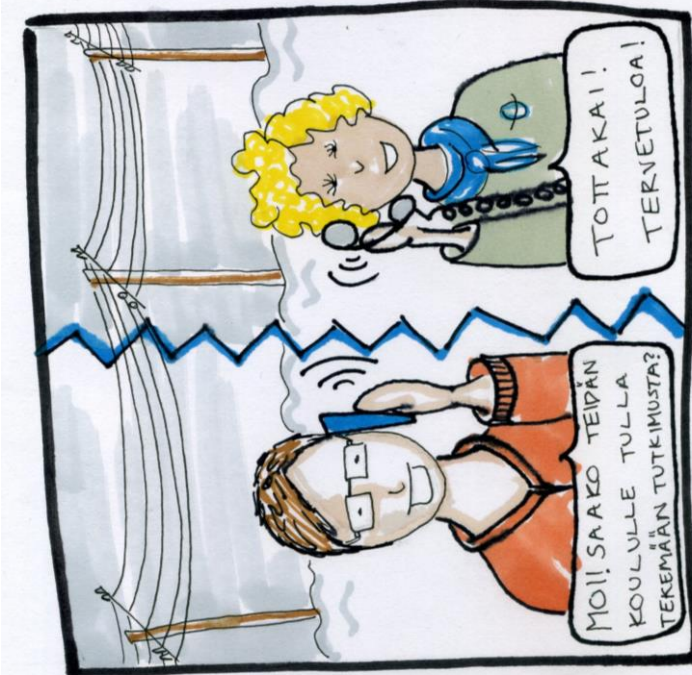
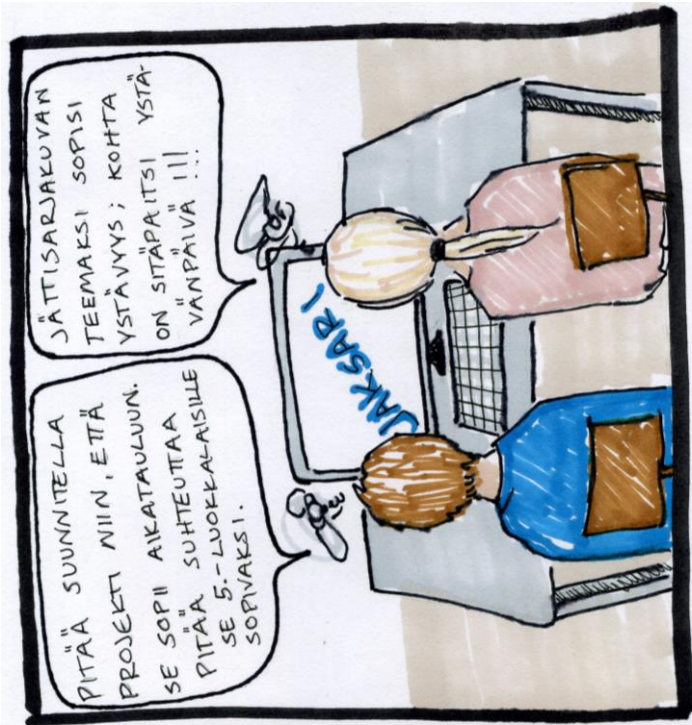
ESITTELE!

MITEN GRADU EDISTYY?



AIVAN LOISTAVASTI. AJATTELEMME ASIOISTA NIIN SAMANLAILLA!

© EMI













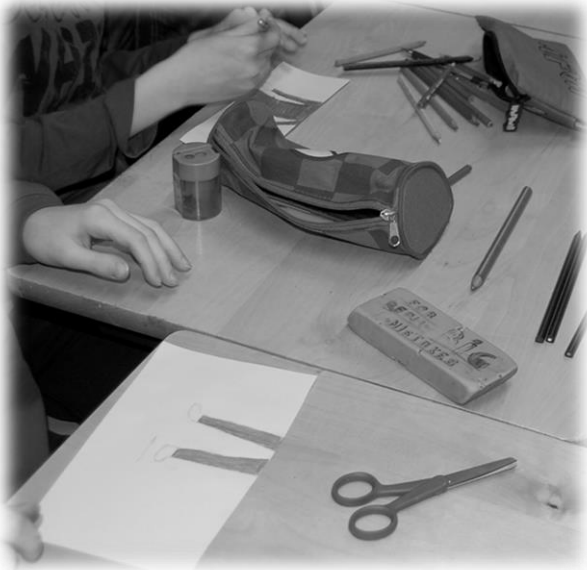
7 SARJAKUVAPROJEKTIN KULKU

Päästäksemme yhteisöllisyyttä tukevien opetusmenetelmien tavoitteisiin päätimme projektissamme jakaa tutkimamme 5. luokan oppilaat oman projektimme ajaksi pienempiin 3–4 hengen tiimeihin, joihin halusimme valita sellaisia oppilaita, jotka eivät normaalisti työskentele yhdessä. Myös Sahlbergin ja Leppilammen (1994, 68) mukaan yhteistoiminnallisessa oppimisessä ryhmät hyötyvät eniten, mikäli niiden kokoonpano on mahdollisimman heterogeeninen.

Tutustuimme ennen projektimme käynnistymistä luokkaan observoimalla sitä muutaman oppitunnin ajan. Observointikerroilla saamiemme tietojen ja käsitysten perusteella jaoimme oppilaat mielestämme sopiviin tiimeihin. Saimme tiimien jakoon apua myös luokan omalta opettajalta, sillä hän työskentelee päivittäin saman luokan parissa, ja siten saimme häneltä paljon asiantuntijatietoa luokan yhteishengestä ja sosiaalisista suhteista. Luokanopettajan avulla päätimme muuttaa muutamien tiimien kokoonpanoa paremmin toimivaksi ja jouduimme myös ottamaan huomioon sen, että osa pitämistämme kuvataiteen tunneista osui jakotunneille, jolloin vain puolet luokasta olisi kerrallaan paikalla. Olimme lopulliseen ryhmäjakoon tyytyväisiä, sillä luokanopettaja totesi useimpien pienryhmien koostuvan oppilaista, jotka eivät normaalisti työskentele yhdessä, ja jotka sopisivat hyvin samaan ryhmään. Moilasen (2003) mukaan myös yksi hyvä keino tiimijaon tekemiseen ja luokan sosiaalisten suhteiden selvittämiseksi olisi sosiogrammin teettäminen koko luokalle. Sillä voisi saavuttaa vielä syvällisempää tietoa oppilasryhmän hierarkiasta ja sosiaalisista suhteista. (Moilanen 2003, 58–60.) Omassa projektissamme emme kokeneet tarpeelliseksi laatia erillistä sosiogrammia, sillä saimme luokanopettajalta tarvittavaa taustatietoa luokan sosiaalisista suhteista. emme usko että olisimme saavuttaneet sillä tutkimastamme ilmiöstä enempää tietoa.

Jotta saisimme teetettyä projektimme loppuun saakka aikataulujen rajoissa, suunnittelimme etukäteen aikataulutetun jaksosuunnitelman, josta pyrimme pitämään projektin aikana kiinni. Ensimmäisellä opettamallamme kaksoistunnilla toteutimme yhteisöllisyyttä kehittäviä lämmittelytehtäviä, jotka valmistivat oppilaita kohti tiimityöskentelyä ja joiden tavoitteena oli

parantaa ryhmien keskinäistä luottamusta. Käytimme hyödyksemme Moilasen (2003, 60–61) kuvailemaa ”lähtölaukaus tiimityöskentelyyn” -harjoitusta. Sen tarkoituksena on osoittaa oppilaille se, miksi yhteistyöllä on merkitystä. Tehtävä sopi myös hyvin yhdistettäväksi biologiassa käsiteltävän ”ihmisen anatomia ja mittasuhteet” –oppimiskokonaisuuden kanssa. Opetimme osana projektiamme kyseiseen aihepiiriin liittyviä asioita, niin ettei projektimme olisi ollut liian irrallinen muista oppilaiden koulussa opiskelemista aihepiireistä.



KUVA 1.



KUVA 2.

Kehittelimme Moilasen (2003, 60–61) teoksen avulla oman lähtölaukauksen tiimityöskentelyyn, joka eteni seuraavien vaiheiden kautta:

1. Jaoimme jokaiselle ryhmälle A4-paperin, joka oli jaettu ryhmän jäsenten lukumäärän mukaan erikokoisiin osiin. Jokainen ryhmän jäsen sai oman paperin palansa.
2. Oppilaat saavat ohjeistuksen: Kukin oppilas piirtää ja värittää apuviivojen avulla sen osan ihmisen vartaloa, joka omassa paperinpalassa ilmenee (ylävartalo, keskiruumis tai alavartalo). Tässä vaiheessa kukin oppilas teki työnsä itsenäisesti omilla paikoillaan.
3. Kun piirrokset olivat valmiit, jokainen ryhmä kokosi oman ihmishahmon kasaan, ja lopputulokset näytettiin loppuluokalle. Yhteisistä tuloksista keskusteltiin, ja mietittiin miten hassunkurisia ihmishahmoja ryhmät saivat muodostettua.

4. Seuraavana tehtävänä oli suunnitella ryhmässä A4-paperille ihmisen ääriviivat oikeissa mittasuhteissa. Tämän jälkeen paperi piti leikata niin moneen osaan, kuin ryhmässä on oppilaita. Oppilaat saivat itse valita minkä kehonosan kukin ottaa ja viimeistelee värittäen. Ryhmän kesken sai suunnitella ihmisen asuja, värejä ja muita yksityiskohtia, mutta jokainen oli itse vastuussa omasta paperinpalastaan.

5. Ryhmät menivät toteuttamaan tehtävää ryhmäläistensä kanssa eri puolille luokkaa ja käytävälle. Työn yhteinen suunnittelu ja valvonta sovittiin ryhmän hoidettavaksi.

6. Kun työ oli valmis, ryhmät kokoontuivat takaisin luokkaan ja ryhmät esittelivät työnsä muulle luokalle. Oppilaat saivat kertoa ja keskustella muiden kanssa

-miten työn suunnittelu eteni,

-miten se toteutettiin,

-miten jäsenet ottivat vastuuta ja

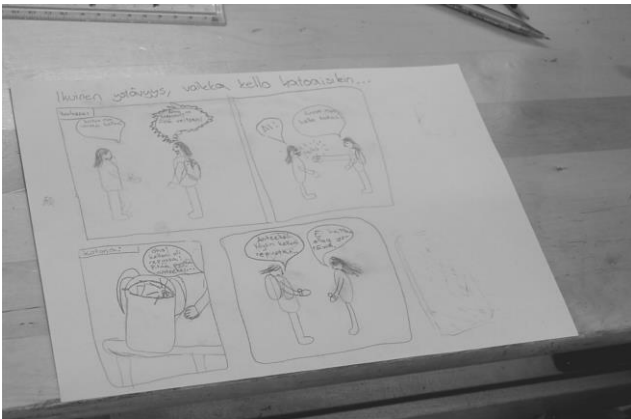
-millainen henki ryhmässä oli.

Lämmittelytehtävien jälkeen päästimme valmiit ryhmät sarjakuva-aiheen kimppuun. Valitsimme taideprojektin aiheeksi sarjakuvan, sillä arvelimme että sen avulla olisi helppoa motivoida oppilaita ryhmässä työskentelyyn. Päätimme antaa oppilaille tarpeeksi väljän teeman, jonka puitteissa heidän olisi helpompi ideoida yhteisen sarjakuvan juoni. Teemaksi otimme ystäväyyden, sillä se sopi hyvin sillä hetkellä lähellä olevaan ystävänpäivään.

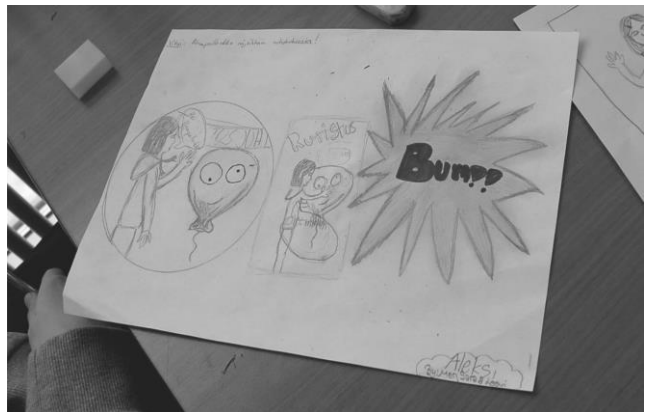
Työvälineiksi sarjakuvaprojektiin valittiin isoja materiaaleja, koska halusimme painottaa työskentelyssä myös yhteisöllisyyttä tukevaa kehollisuutta ja liikettä. Pienelle paperille nyhertäminen tukee vain pikkutarkkuutta, eikä teoksen parissa mahdu työskentelemään kuin muutama kerrallaan. Tiesimme, että toteutus isolle rullapaperille ahtaassa luokassa toisi käytännön työskentelyyn omia haasteitaan. Uskoimme, että työskentely isolla paperilla ja kunnan pensseleillä auttaisivat oppilaita pois yksilöllisyyttä painottavasta työnjaoista ja työtavoista, joihin perinteisissä ryhmätöissä valitettavan helposti ajaudutaan. Halusimme, että oppilaat joutuvat pohtimaan yhteisiä ongelmia ja niiden ratkaisuja mahdollisimman paljon keskenään. Pyrimme välttämään sellaista ryhmätyötä, jossa jokainen tekee ja suunnittelee itsenäisesti omalla paikallaan omaa vastuualuettaan ja jossa lopuksi tuotokset nivottaisiin yhteen.

Kun esittelimme sarjakuvan aiheen, luokka vastaanotti sen todella hyvin, ja he tuntuivat olevan innoissaan sarjakuvista. Painotimme myös varsinaisen sarjakuvan tekemisessä ihmisen todenmukaisten mittasuhteiden kuvaamista, ja tehtävänannossa rajoitimme oppilaita käyttämään sarjakuvassaan ihmishahmoja. Ihmisen mittasuhteiden kuvaaminen ei tulisi olemaan niin helppoa kuin lämmittelytehtävissä, sillä jättisarjakuvissa myös ihmishahmojen tuli olla todella suuria.

Pidimme opetustuokion sarjakuvista, jossa esittelimme erilaisia sarjakuvia ja niiden tehokeinoja, juonenkäänteitä, kuvakokoa, väritystä, puhekuplia ja ilmaisuja. Tutustuimme käsitteseen strippiisarjakuvat, joista esimerkkeinä hyödynsimme sanomalehdistä löytyviä sarjakuvastrippejä. Koululla oli mukavasti yhtä aikaa käynnissä sanomalehtiweekki, joten pystyimme hyödyntämään lehtiä sujuvasti omassa projektissamme. Sarjakuvat projektin aiheena on mielestämme haastava. Siinä pitää huomioida juoni, tiiviys, kuvallinen ilmaisu ryhmätyön kontekstissa.



KUVA 3.

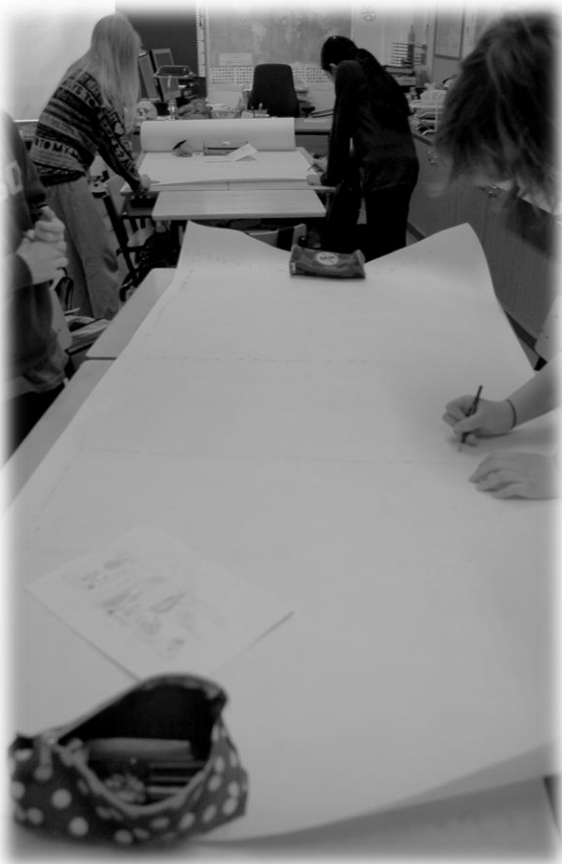


KUVA 4.

Pienryhmät jatkoivat työskentelyä suunnittelemalla oman strippiisarjakuvan. Luonnoksessa tuli olla 3-4 ruutua, siitä piti ilmetä selkeä juoni ja pieni juonenkäänte, henkilöahmot, tausta ja taiteilijoiden signeeraus. Sitten kun ryhmän luonnos täytti asettamamme vaatimukset, pääsi ryhmä työstämään sarjakuvaansa suurelle paperille. Osalle ryhmistä ideointivaihe oli sujuvaa ja tekeminen edistyi nopeasti ilman ristiriitoja. Osalla ryhmistä oli ideointivaiheessa enemmän käynnistymisvaikeuksia; ideoita oli joko liikaa eikä osattu tehdä valintoja, ei ollut ideoita tai ideat olivat toteutuskelvottomia. Ryhmien suunnitteluprosessi ei mielestämme poikennut normaalista ideointiprosessista; välillä sujui kitkattomasti ja välillä piti pysähtyä miettimään. Halusimme antaa ryhmille tarpeeksi aikaa ja tilaa suunnitteluvaiheessa, koska tämän vaiheen onnistuminen oli edellytys seuraaville työvaiheille ja yhteistyön sujumiselle jatkossa.

Seuraavilla kokoontumiskerroilla ryhmät piirsivät sarjakuvan ruudut, henkilöt, puhekuplat sekä taustat. Iso paperi ja isot mittasuhteet tuottivat monille ryhmille ongelmia. Useimmat oppilaat eivät olleet tottuneet ennestään tekemään suuria piirroksia, jolloin monen oppilaan kohdalla heidän luonnostelemiaan kuvia oli pakko suurentaa useaan otteeseen. Kun isoille papereille tehdyt luonnokset oli hiottu valmiiksi, oli aika ruveta maalaamaan sarjakuvia pulloväreillä. Maalausvaihe oli hyvin kirjava; sotkua, vauhtia, värien sekoittelua, mikä ei aina mennyt aivan niin kuin piti.

Törmäsimme maalausvaiheessa käytännön ongelmiin esimerkiksi riittävien maalaustarvikkeiden, maalaus- sekä kuivatustilojen puutteen suhteen. Koululla ei ollut käytössä kunnollisia maalipaletteja, joihin olisi voinut valita useampia värejä kerrallaan pulloväriytyöskentelyssä. Siksi jouduimme soveltamaan, ja käyttämään useita pieniä värikuppeja maalien sekoittelussa. Maalien sekoittelu ja oikeiden sävyjen lainaaminen toisilta ryhmiltä aiheutti odottelua ja osassa oppilaista pientä turhautumista, sillä myös eri sävyjä oli rajoitetusti käytössä. Koska suurimmalla osalla ryhmistä oli viimeisellä opetuskerralla maalausvaihe vielä pahasti kesken, annoimme oppilaille aikaa viimeistellä rauhassa työnsä. Lopuksi tutustuimme ryhmien töihin ja annoimme kullekin ryhmälle teoksista nopeat kommentit.



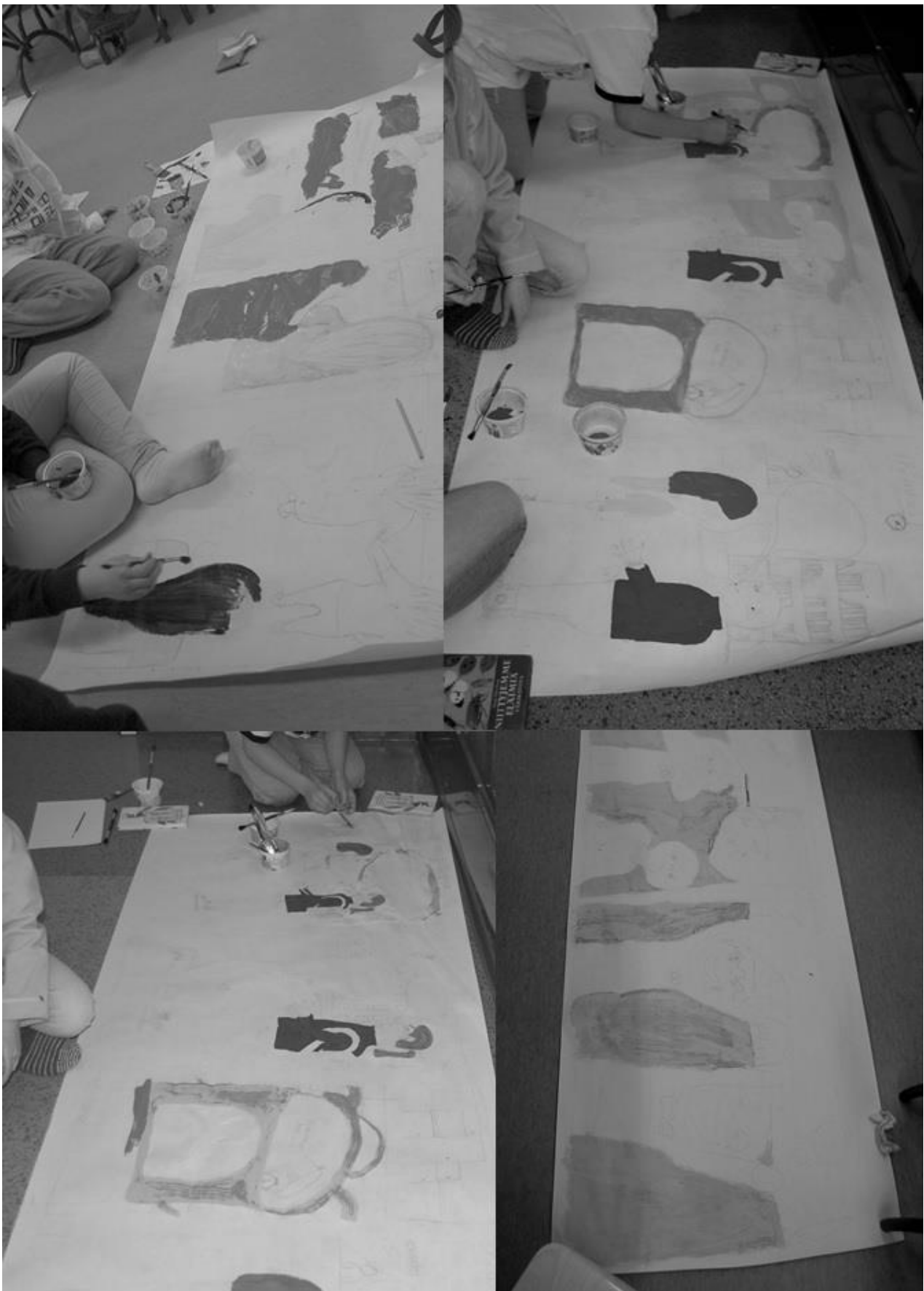
KUVA 5.



KUVA 6.

Ennalta suunnittelemamme projektin aikataulut eivät täysin pitäneet, sillä matkan varrella törmäsimme moniin käytännön seikkoihin, jotka veivät paljon ylimääräistä aikaa. Tämä vaikutti projektin loppupäässä ja viimeisellä opetuskerralla siten, että meillä ei ollut riittävästi aikaa keskustella luokan kanssa ryhmien hienoista sarjakuvastripeistä. Halusimme antaa viimeiselläkin kokoontumiskerralla ryhmille aikaa maalata töitään, sillä oppilaat halusivat saattaa työnsä projektin aikana valmiiksi.

Viimeisen opetuskerran päätteeksi kiittelimme koko luokkaa hyvästä sitoutumisesta ja työskentelystä projektin parissa. Muutama oppilas innostui projektista niin paljon, että he kertoivat tehneensä vapaa-aikanakin sarjakuvia. Lopputunnelma, joka meille projektista jäi, oli erittäin positiivinen. Oppilaiden näkökulmasta projektimme oli jännittävä lisä arkiseen koulutyöskentelyyn ja he kertoivat viihtyneensä hyvin sen parissa.



KUVA 7.

Projektimme jälkeen kävimme koululla keräämässä kaikilta projektimme viitosluokkalaisilta kirjallista palautetta. Laatimme kyselylomakkeen kysymykset olivat luonteeltaan avoimia ja niihin sai vastata nimettömästi, joten ne antoivat oppilaille vapaammin tilaa tuoda esille omia näkemyksiään ja mielipiteitään projektista. Esitimme ryhmälle toiveen, että he olisivat palautteissaan mahdollisimman rehellisiä. Kerroimme oppilaille ennen palautteiden kirjoittamista, että vastaukset päätyvät vain tutkimuskäyttöön, ja että ne esiintyvät tutkimusraportissa siten, ettei palautteiden perusteella voida päätellä kenenkään vastaajan henkilöllisyyttä. Loppupalautelomakkeessa (kts. LIITE 2) kysyimme oppilailta arvioita ja mielipiteitä ryhmätyön sujumisesta, omasta sitoutumisesta projektiin sekä yleistä arvioita sarjakuvaprojektistamme.



KUVA 8.

Ruutu 1: Ystävänpäiväkortti

Ruutu 2: "Tämä on todella ruma!"

Ruutu 3: "Hirveäpäs!" "Sehän oli todella hieno."

Ruutu 4: Hetken päästä: "Kiitos avusta." "Oleppa hyvä."



KUVA 9.

Ruutu 1: "Pitäisiköhän minun antaa tuolle tämä kortti?"

Kortin teksti: Hyvää Ystävänpäivää!



KUVA 10.

Ruutu 1: "Hei, ulkona on satanut lunta!"

Ruutu 2: "Meen jo."

Ruutu 3: ?

Ruutu 4: "Eikö uusi maalaukseni olekin hieno?"



KUVA 11.

Ruutu 1: Hahmo liukastuu banaanin kuoreen.

Ruutu 2: PAM!

Ruutu 3: Hahmon peruukki lentää liukastumisen takia.



KUVA 12.

Ikuinen ystävyys

Ruutu 1: Koulussa. ”Katso uutta kelloani!” ”Kelloni on kadonnut! Sinä veit sen! Varas!”

Ruutu 2: Muks! ”Tuosta saat!”

Ruutu 3: Kotona

Ruutu 4: Kirjastossa. ”Anteeksi. Löysin kelloni.” ”Juu.”

8 SARJAKUVAPROJEKTIN VAIKUTUKSET

8.1 Havaintoja ryhmien työskentelystä

Yhteistoiminnallisessa työskentelyssä luokan oppilaat joutuivat ottamaan muut ryhmäläiset huomioon ja toisinaan joustamaan omista visioistaan teoksen lopputuloksesta. Projektissa tuli vastaan esimerkiksi sellaisia tilanteita, joissa joku ryhmän jäsen ei olisi halunnut luopua omista näkemyksistään, mikä aiheutti alkuun pientä eripuraa. Meidän ohjaajien tuki oli työskentelyssä tärkeää, jotta oppilaat havahtuivat ymmärtämään sekä hyödyntämään ryhmän potentiaalin.

Toinen selkeästi näkyvä haaste yhteisessä työskentelyssä oli se, miten vaikeaa joiden oppilaiden tarttua kynään ja piirtää oma jälkensä yhteiseen teokseen, tai esittää omia ehdotuksia ja visioita muille ryhmäläisille. He suhtautuivat omiin kykyihinsä kriittisesti ja pelkäsivät pilaavansa muiden aikaansaannokset, joka saattoi olla yhteydessä oppilaan heikkoon itsetuntoon. Tämä havainto kävi ilmi myös osassa oppilaiden kirjoittamista loppupalautteista, kuten:

”Minun oli välillä vaikea sanoa mielipiteeni, mutta tavallaan kaikki järjestyi ja meni hyvin.”

(oppilas 2)

”Mielestäni kaikki jäsenet eivät osallistuneet yhtä paljon työskentelyyn ja suunnitteluun, sillä he antoivat minun piirtää suurimman osan.”

(oppilas 23)

Ryhmissä ilmeni selkeästi kuohuntavaihe, mikä on itse työskentelyvaiheen edellytys (Repo-Kaarento 2010, 71–72). Onnistuakseen yhteistoiminnallisessa työskentelyssä olisi tärkeää, että kaikki ryhmäläiset kannustavat ja tukevat toisiansa. Ryhmän tuli löytää tasapaino, johon toisinaan oppilaat tarvitsivat enemmänkin ohjaajien tukea ja neuvoja. Vaikka hetkittäin ryhmä pääsi työskentelyvaiheeseen, he saattoivat kohdata taannuttavan esteen, joka palautti ryhmän takaisin

kuohuntavaiheeseen. Heterogeenisessä ryhmässä tulisi huomioida jokaisen jäsenen tuoma potentiaali työskentelyyn; kaikilla on omat vahvuusalueensa ja heikkoutensa. Yhteisessä projektissa tulisi hyväksyä kaikki yksilöt sellaisina kuin he ovat. Vasta kun oppilaat ovat irtautuneet turhista estoistaan, he pystyvät aidosti keskittymään työskentelyyn ja kehittymään yksilöinä sekä ryhmänä. Bardyn (2007) mukaan taiteellisessa prosessissa kunnioittava suhde toiseen ihmiseen on ehdoton edellytys työskentelyn sujuvuuteen. Tunteiden, kokemusten ja mielipiteiden avoin ilmaisuus ei toimi, jos ryhmän sisäinen kunnioitus ei ole riittävä. Kun oppilas ei koe toisen kohtaavan itseään arvostaen, hän lukitsee tunteensa pitäen nämä vain omana tulkintanaan. (Bardy 2007, 26.)

Havaintojemme mukaan joidenkin tiimien yhteisöllinen työskentely selvästi kehittyi matkan varrella. Monilta ryhmiltä katosi prosessin aikana aluksi ilmenneet turhat estot. Joissakin ryhmissä osa osallistujista havahtui projektin aikana huomaamaan, että he olivat omalla käytöksellään hallinneet muiden työskentelyä. Muuttamalla omaa suhtautumistapaansa, nämä oppilaat saivat innostettua lopulta kaikki ryhmän jäsenet mukaan tekemiseen.

”Työskentelin hyvin, koska ehdottelin paljon asioita, tein myös paljon asioita ja annoin muidenkin tehdä asioita.”

(oppilas 23)

Havaitsimme myös, että monet sellaiset oppilaat, jotka eivät aiemmin tunteneet pystyvänsä tuomaan työhön mitään lisää rohkenivat myös lopulta tarttumaan pensseliin. Esimerkiksi eräässä ryhmässä muut ryhmäläiset antoivat aluksi ryhmän ”parhaille piirtäjille” vastuun työn visuaalisesta ilmeestä. Työskentelyn aikana ja ohjaajien antaman tuen avulla oppilaat ymmärsivät, että työssä todella tarvitaan jokaisen työpanosta. Työstä ei tulisi hyvä saati valmis aikataulujen puitteissa, mikäli kaikki eivät osallistuisi tekemiseen. Vaikka projektin alussa kerroimme sarjakuva-tehtävästä ja sovimme oppilaiden kanssa pelisäännöistä, niin ryhmän kirjoittamattomat pelisäännöt vaikuttivat joissain tapauksissa erittäin voimakkaasti. Näiden toimintaa estävien sääntöjen puntarointi vapautti toimintaa luoden tilaa taas uuden oppimiselle. Ryhmän hyvän toiminnan esteeksi nousi säännöistä sopimisen kehitysvaihe, joka oli jäänyt osalla ryhmistä vaillinaiseksi (Repo-Kaarento 2010, 72–73).

”Alussa tytöt teki enemmän, mutta maalaamisessa kaikki osallistui hyvin.”

(oppilas 20)

Prosessin lopussa oli mielenkiintoista huomata oppilaiden näkevän työnsä aivan erilaisessa valossa kuin projektin alkupuolella. Loppuvaiheessa oppilaat vasta huomasivat, miten vaikuttavan teoksen he olivat ryhmänä saaneet luotua. Moni oppilas hämmästeli ääneen sitä, miten hieno teoksesta sittenkin tuli, vaikka alussa teoksen loppuunsaattaminen oli tuntunut hankalalta. Monet oppilaat varmasti myös havahtuivat tässä vaiheessa ymmärtämään, miten ryhmässä tekemällä saatiin luotua enemmän kuin yksin puurtaessa. Jokaisen jäsenen työpanos ja kädenjälki näkyi selkeästi lopputuloksesta. Teoksesta tuli mielenkiintoinen kokonaisuus oppilaiden kirjavan kädenjäljen ansiosta, mihin yksilönä ei olisi pystynyt saati voinut kuvitella tekevänsä vastaavanlaisia ratkaisuja. Ryhmän työskentelyn päätyminen Repo-Kaarenon (2010, 74) mukaan tarvitsee ehdottomasti loppurefleksointia, palautetta, keskustelua ja kritiikkiä, jotta oppilasryhmien oppimisprosesseista tulee eheitä. Havaintomme tukee ryhmien päättymisvaihetta; jokainen ryhmä pääsi viimeiseen kehitysvaiheeseen saakka.

8.2 Dialogi osana yhteistoimintaa

Analysoimme projektissamme ilmenneitä oppilaiden välisiä dialogeja ja niiden erityispiirteitä taiteellisen tutkimuksen viitekehyksen kautta, sillä taiteen tekeminen nähdään arvokkaana tiedon tuottamisen keinona. Dialogilla yhteisöllisen taideprojektin aikana tarkoitamme taiteen tekemisen synnyttämää oppilaiden välille muodostuvaa vuorovaikutuksellista tilaa. Näemme, että taide toimi projektissamme väylänä oppilaiden välisen vuorovaikutuksen synnylle. Yhteisen taiteen tekeminen saattaa ryhmän jäsenet keskustelemaan, kuuntelemaan ja kunnioittamaan toisiaan. (Ahola ym. 2010, 22.) Yhteisestä taideteoksesta nousee siten kuuluville jokaisen oppilaan persoonallinen ääni. Hiltunen (2009) ja Varto (2007) korostavat taiteen erityistä luonnetta vuorovaikutteisessa prosessissa. Hiltusen mukaan taiteen ja taiteeseen liittyvien taitojen avulla voidaan luoda erilaisia keskusteluja, jotka edistävät ihmisten välistä ajattelua, heidän keskinäistä ymmärrystä sekä arvostusta. Kehollisuus ja aistillisuus voivat avata taidon hiomisen yhteydessä erityisen dialogisen tilan, jota ei tavoiteta pelkällä keskustelulla. Taide kykenee vastaamaan dialogin asettamiin haasteisiin tehokkaasti. (Hiltunen 2009, 65; Varto 2007, 63–64.)

Kantonen (2005) pitää dialogissa yhteistyön lähtökohtana keskustelua ja kuuntelua. Keskustelussa osapuolet pystyvät vastaamaan toisilleen, ja mahdollisesti muuttamaan omia näkemyksiään keskustelun aikana. (Kantonen 2005, 69–71.) Myös projektiluokkamme oppilaiden antamista loppupalautteista heijastui se, että oppilaat pitivät yhteistä keskustelua ja muiden jäsenten kuuntelua tärkeänä edellytyksenä yhteistyön sujumiselle ja onnistuneisuudelle.

”Mielestäni oli melko helppoa tehdä yhteistyötä ryhmäni jäsenten kanssa, koska he kuuntelivat kaikkien ideoita.”

(Oppilas 20)

”Helppoa koska me jaettiin työmme hyvin ja ei tullut erimielisyyksiä.”

(Oppilas 13)

Tutkimuksemme taiteellisessa osuudessa, omassa reflektiossamme yhdessä jaettu fyysinen tila mahdollisti prosessin aikana käydyn keskustelun ja kuuntelemisen sekä teoksen rakentumisen yhteisessä ymmärryksessä. Vuorovaikutteisen prosessin aikana ehdottelimme joidenkin asioiden tai ideoiden lisäämistä, muuttamista tai jopa hylkäämistä teoksesta. Tämä saattoi aluksi aiheuttaa pientä vastarintaa. Huomasimme, että teokseen alkoi kiintyä sitä enemmän, mitä pidemmälle se oli viety. Visioistaan joustaminen aiheutti toisinaan tutkijaparille pientä verenpaineen kohoamista. Negatiivisten tunteiden rakentava purkaminen ja näkemysten argumentointi auttoivat kunnioittamaan sekä ymmärtämään toisen ajatuksia.

Kantonen (2005) korostaa, että työskentelyssä mahdollisesti ilmaantuvat konfliktit voivat tarjota ryhmälle uusia mahdollisuuksia ja oivalluksia, mikäli työskentelyssä päästään yhteisymmärrykseen ja ratkaisuun. (Kantonen 2005, 70–71.) Omassa dialogissa tuntui hienolta sarjakuvan valmistuttua huomata, että toisen osapuolen kuuntelu ja ehdotusten tekeminen kantavan paljon pidemmälle kuin mihin pelkkä omaan visioon tukeutuminen olisi yltänyt. Tämä lisäsi toisen kunnioitusta, eikä omista visioistaan tiukasti kiinni pitäminen tuntunut enää niin olennaiselta mitä se oli alussa ollut. Uskomme useimpien taideprojektissa olleiden oppilaiden kokeneen samankaltaisia tunteita kuin mitä olimme itse prosessoineet. Oppilaiden työskentelyssä ilmenneet konfliktit eivät välttämättä tarkoittaneet oppilaiden huonoa sitoutumista yhteiseen prosessiin tai projektin epäonnistumista siltä osin. Ulkoapäin havaitut erimielisyydet ja näkemuserot voivat olla oppilaiden työskentelyprosessin kannalta jopa välttämättömiä ja hyödyllisiä. Patoutuneiden tunteiden ja ajatusten purkaminen puhdistaa ja tervehdyttää ilmapiiriä. Parhaimmillaan se tarjoaa uusia oivalluksia ja mahdollisuuksia ryhmälle.

”Keskivertoa [yhteistyön tekeminen], sillä aina ei oikein sujunut yhteistyö.”

(oppilas 19)

”Oli se ihan helppoa [tehdä yhteistyötä] vähän kyllä oli erimielisyyksiä.”

(oppilas 5)

Myös Bardyn (2007) ajatukset tukevat omia huomioitamme. Hänen mukaansa yhteiset taideprojektit tarjoavat oivallisen kentän vuorovaikutus-, keskustelu- sekä kuuntelutaitojen harjoitteluun. Taiteen tekeminen on luonteeltaan erityistä, sillä sen avulla osallistujilla on mahdollisuus kohdata toisensa tasavertaisina: taide ei välttämättä edellytä mitään erityisiä tietoja, taitoja tai vaatimuksia, vaan jokainen ryhmän jäsen on yhtä arvokas, eikä kenenkään yksittäinen visio ole muihin nähden ylivoimainen. (Bardy 2007, 26, Ojakangas 2007, 18–20.) Sarjakuvaprojektimme aikana näytti siltä, että oppimista ja uusia oivalluksia oli syntynyt varsinkin niissä ryhmissä, joissa yhteistyön tekeminen oli aluksi ollut hankalaa. Projektin loppuvaiheilla alkoi myös yhteistyötä epäilevien oppilaiden ilmeet kirkastua, sillä he kykenivät ottamaan etäisyyttä työhön ja näkemään teoksen ensikertalaisen silmin. Oppilaat olivat sitä mieltä, että valmiista töistä tuli paljon hienompia, kuin he aluksi olivat ajatelleet.

”Kyllä [ryhmäläiset osallistuivat]. Sovimme yhdessä mitä kukin tekee.”

(oppilas 4)

”Meidän ryhmässä meni paremmin kuin odotin, mutta kaikki saivat ainakin tehdä vähän.”

(oppilas 2)

”Mielestäni oli helppoa tehdä ryhmäni jäsenten kanssa [yhteistyötä] koska tunsin heidät. ☺”

(Oppilas 7)

8.3 Miten taiteellinen työskentely edisti yhteisöllisyyttä?

Kuvataideprojekti itsessään oli oppilaille arkisesta koulutyöstä poikkeava kokemus, jonka tyyppiseen projektiin oppilaat eivät olleet aikaisemmin osallistuneet. Yhdessä koettu uusi elämys on arvokas, mikä vahvistaa oppilaiden yhteen kuuluvuuden tunnetta. Työskentely pienryhmissä tukee myös luokan me –henkeä, kun ryhmät ovat sitoutuneet työskentelemään yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Yhdessä koettu projekti antaa oppilaille myös tulevaisuudessa mahdollisuuden jakaa yhdessä kokemuksen aiheuttamia tunteita ja mielipiteitä. Yhdessä oleminen ja asioiden jakaminen on tärkeä elementti yhteisöllisyyden säilyttämiseksi ja takaamiseksi.

”Minä tykkäsin, koska oli todella vaihtelua tavallisiin kuvistunteihin.”

(oppilas 2)

”Meillä oli hyvät opettajat ja jokaisella luokasta oli hauskaa.”

(oppilas 3)

Hiltunen (2009) toteaa, ettei taideteosten merkitys ole niiden fyysisessä olemuksessa vaan työprosessissa. (Hiltunen 2009, 63.) Projektistamme seurasi positiivisia vaikutuksia kohdeluokan yhteisöllisyyteen. Yhteisöllisyyttä tukeva taideprojektimme tarjosi erilaisen väylän kohdata toisia oppilaita ja tutustua luokkatovereihin vielä syvemmin. Taiteellisen toiminnan erityisluonne mahdollisti mm. sen, että jokaisen oppilaan mielipide oli yhtä tärkeä, kukaan ei ollut toista parempi, eikä kenenkään tarvinnut nostaa omaa statustaan ryhmässä. Taiteen tekemisen aistillisuus sekä kehollisuus helpottivat kontaktin ottamista toisiin oppilaisiin.

Taide synnytti luontevan vuorovaikutuksellisen tilan oppilaiden välille, joka ei ole rajattu projektin keston. Oppilaiden valmiit teokset ripustettiin luokkatilaan sekä käytäville. Vaikka taiteellinen työskentely projektin loputtua päättyi, mahdollistavat valmiit teokset oppilaiden kohtaamisen vielä paljon myöhemminkin. Teosten asettaminen näyttille yleisön nähtäville laajentaa vuorovaikutuksen mahdollisuutta. Sarjakuviin liittyvään dialogiin on mahdollista osallistua myös projektin ulkopuolisena henkilönä. Oppilaat voivat kertoa omista töistään, he voivat kommentoida valmiita teoksia, esittää niistä kysymyksiä ja vaihtaa mielipiteitään.

Uskomme, että yhteisöllisyyttä tukevasta taideprojektistamme välittyi sen positiiviset vaikutukset meidän lisäksi projektiluokkamme luokanopettajalle, joka oli projektimme aikana luokassa läsnä tarkkailijan roolissa. Projektimme positiiviset vaikutukset saattoivat välittyä myös koulun muille opettajille, jotka pysähtyivät projektimme aikana uteliaina kurkistamaan millaisia töitä viitosluokkalaiset tekivät käytävillä ja luokkatilassa. Kerroimme opettajanhuoneessa välitunneilla monelle projektistamme kiinnostuneelle opettajalle mitä olimme tekemässä ja miksi. Synnyttipä projektimme sitten suuren palon tai edes pienen kipinän koulun opettajakunnassa käyttää hyödyksi vastaavanlaisia opetusmenetelmiä jatkossa, voidaan ajatella että projektillamme on ollut kyseisessä koulussa kauaskantoisia vaikutuksia kohti yhteisöllisyyttä tukevaa opiskeluilmapiiriä.

Projektimme heikkoutena näemme sen, että lopussa viimeinen maalauskerä vei enemmän aikaa, kuin mitä olimme sille varanneet. Siksi jouduimme tiivistämään työskentelyä, minkä oppilaat kokivat kiireenä. Kaikki ryhmät eivät ehtineet viimeistellä töitään projektin aikataulujen puitteissa, mikä jäi harmittamaan muutamia oppilaita.

”Oli tosi kiva tehdä sarjakuva, mutta olisin halunnut enemmän aikaa, että olisi saanut kaiken valmiiksi.”

(oppilas 5)

Projektimme lopuksi kaavailemamme loppukritiikki jäi sen vuoksi hieman ohueksi. Ryhmät saivat koko prosessin ajan palautetta ohjaajilta sekä vertaispalautetta toisilta ryhmiltä, mutta olisi ollut hyvä, että yhteinen keskustelutilaisuus olisi ehditty toteuttamaan. Loppukritiikki olisi eheyttänyt sekä koonnut yhteen kolmen viikon kestoisen projektin paljastaen viimeistään tässä oppilaille sen, mitä he ovat oppineet ja yhdessä saavuttaneet. Oman työnsä arvosteltavaksi tuominen voi lisätä luokan keskinäistä avoimuutta ja luottamusta. Yhdessä voidaan pohtia onnistumisia ja epäonnistumisia, sekä mahdollisia syitä niille. Jatkossa tällainen palautekeskustelu voi suunnata, antaa tukea ja helpottaa tekemään oikeita valintoja seuraavissa ryhmätöissä. Loppukritiikki voi edesauttaa sitä, että omista ja muiden kokemista onnistumisista sekä epäonnistumisista voidaan myöhemmin ottaa opiksi.

9 POHDINTAA

9.1 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden pohdintaa

Yhteisöllisyyden tukeminen nähdään oppilaiden henkistä kasvua ja heidän sisäistä kehitystään tukevana tavoitteena. Projektimme parissa tutkittava yhteisöllisyys on hyvin abstrakti, ja siten hyvin vaikeasti mitattavissa ja todennettavissa oleva ilmiö. Myös Kansanen (2004, 72) puhuu tästä problemaattisuudesta ja toteaa, että opettaja voi havainnoida vain oppilaiden ulkoista toimintaa, jolloin oppilaiden ajattelu ja sisäinen toiminta jäävät yleensä opettajan havainnoinnin ulkopuolelle. Mielestämme oppilaiden sisäisten prosessien tutkiminen ja havainnoiminen ei ole vaikeudestaan huolimatta toisarvoista.

Mielestämme opettajan työssä on tärkeää päivittäin havainnoida ja reflektoida kriittisesti omaa opetustaan ja oppilaitaan. Yhteisöllisyyden ja luokkahengen rakentumiseen liittyvä kasvaminen on alati jatkuvaa ja hitaasti muuttuvaa. Kun luokanopettaja työssään kohtaa joka päivä samat oppilaat, alkaa hänelle muodostua ajan mittaan nk. hiljaista tietoa luokan oppilaista ja heidän välisestä koheesiostaan. Tämä pitkällä aikavälillä ja kokemuksen kautta syntyvä hiljainen tieto on arvokasta, ja sitä vastaan kokeneen opettajan on mahdollista peilata ja muodostaa luotettavia arvioita myös oppilaiden kasvusta ja kehityksestä. Emme koe päässeemme projektimme aikana vielä tälle hiljaisen tiedon tasolle, sillä emme tutustuneet lyhytkestoisen projektin aikana oppilasryhmään niin hyvin, että olisimme voineet luotettavasti arvioida sitä, onko yhteisöllisyyden laatu tai määrä ryhmässä kasvanut ja muuttunut.

Projektin myötä saavutimme kuitenkin paljon itsellemme ja raportin lukijalle hyödyllistä tietoa siitä, miten suunnittelemaamme taidekasvatusprojekti tarjosi tärkeitä edellytyksiä ja valmiuksia yhteisöllisyyden ja oppilaiden kasvun tukemiseen. Laadullinen tutkimusote, aikaisempi teoria ja käyttämämme tutkimusmenetelmällinen triangulaatio toivat yleisen tarkastelun kohteeksi ainakin osan niistä prosesseista, joita oppilaat olivat työskentelyn aikana ajatelleet ja tunteneet. Havaintojen purkamisessa hyödynsimme paljolti omia elämäkokemuksiamme sekä taiteellisen prosessityöskentelyn reflektiota, mitä peilasimme oppilaiden kokemiin prosesseihin. Näiden

menetelmien avulla oppilaiden työskentelyprosesseista tuotiin tarkastelun kohteeksi vartenotettavaa tietoa, joka sai myös tukea aikaisemmista teorioista.

Heikkinen ja Syrjälä (2008) muistuttavat, että narratiivisessa tutkimusotteessa tutkimusteksti ei ole suora jäljenne todellisuudesta, vaan tutkijan kertomus tapahtumasta. (Heikkinen & Syrjälä 2008, 153.) Tekemämme tulkinnat ja yhdessä luomamme sarjakuvapäiväkirja ilmentävät tutkijoiden subjektiivista käsitystä tapahtumista. Samasta tarinasta on olemassa monia erilaisia versioita: Esimerkiksi luokanopettaja, projektiin osallistunut oppilas tai projektikoulun rehtori kertoisivat saman tarinan aivan eri tavalla erilaisesta näkökulmasta.

Tutkimuksemme luotettavuutta pohtiessamme, olemme mielestämme onnistuneet raportoimaan tarkasti ja rehellisesti kaiken, mitä tutkimusprojektin aikana tapahtui. Reflektiivinen tutkimusote, jossa arvioimme jatkuvasti sekä omaa toimintaamme että oppilaiden kasvua on tuottanut uutta tietoa ja ollut yhteistyössä tehdyn tutkimusraportin valmistumisen kannalta välttämätöntä. Reflektion avulla olemme myös paremmin tiedostaneet niitä keskeisempiä kompastuskiviä ja rajoituksia, jotka saattavat vääristää havaintojen tekoa ja tulosten tulkintaa.

9.2 Jatkotutkimusaiheiden pohdintaa

Projektimme on hyvin soveltamiskelpoinen missä tahansa luokka-asteella, mutta suoraan kopioituna projektimme ei välttämättä toimi yhtä hyvin. Yhteisöön kohdistuvien projektien suunnittelun tulisi lähteä aina liikkeelle yhteisön sen hetkisistä tarpeista. Projektimme saattaa sellaisenaan olla vaikeaa toteuttaa esimerkiksi sellaisessa luokassa, jossa ei ole niin hyvä yhteishenki, ja jossa yhteisöllisiä työtapoja ei ole aiemmin harjoiteltu. Havaintojemme sekä projektiluokan luokanopettajan kanssa käymiemme keskustelujen perusteella päätelimme, että projektiluokassamme vallitsi jo valmiiksi melko hyvä ”me-henki”, eikä luokan oppilaiden kesken ilmennyt esimerkiksi vakavaa kiusaamista tai syrjimistä. Näistä lähtökohdista myös yhteisöllisyyden vahvistamisen ja ylläpitämisen tavoitteet olivat varmasti helpompia saavuttaa kuin mitä ne toisessa ryhmässä olisivat.

Omaa tutkimustamme olisi hedelmällistä lähteä jatkamaan omaa työtään kehittävällä asenteella myöhemmässä opettajan työelämässä. Pitkällä aikavälillä toteutettu seuranta mahdollistaa omien kasvatuksellisten menetelmien vaikutusten arvioinnin ja opettajana kehittymisen. Pitkän

kokemuksen pohjalta olisi myös helpompi arvioida lapsia yksilöllisesti sen suhteen, miten taiteen läsnäolo on vaikuttanut kunkin lapsen identiteetin rakentumiseen ja kehitykseen.

Jatkossa olisi myös mielenkiintoista tarkastella samankaltaista sarjakuvaprojektia koulussa omaa luokkaa laajemmassa kontekstissa siten, että toiminnassa ylittyisivät luokkarajat. Tällöin voitaisiin rakentaa koko koulua koskevaa yhteisöllisyyttä, innostaa toimintaan mukaan koko koulun opettajakunta ja siten vahvistaa positiivista ilmapiiriä laajemmin. Projekti vaatisi silloin luonnollisesti myös koko opettajakunnalta enemmän joustavuutta ja yhteistä aikaa pitkäkestoista projektia varten. Se saattaa olla käytännön kiireisessä työelämässä haasteellista, kun uudet projektit ja kokeilut nähdään aikaa vievänä.

Taiteen laaja kenttä tarjoaa niin monia mahdollisuuksia kasvun ja kehityksen tukemiseen, että mielestämme taiteen tulisi olla koko ihmisen elämän ajan läsnä. Mielestämme taiteen läsnäolon vaikutuksia olisi syytä tutkia ja nostaa esille jatkossakin. Tästä hyvänä esimerkkinä Tapio Toivanen (2007) on tutkimuksessaan tarkastellut kolmen aikuistuvan nuoren omalle läpi nuoruuden jatkuneelle teatteriharrastukselleen antamia merkityksiä. Tutkimuksensa perusteella Toivanen toteaa, että kasvava nuori todella tarvitsee taideopetusta. Taide tarjoaa kasvavalle ja kehittyvälle lapselle välineitä tutustua itseensä, muihin sekä tarkastella itseään osana ympäröivää maailmaa. Toivanen korostaa myös taiteen tekemisen parissa esiintyviä huippukokemuksia, jotka liittyvät erilaisten ongelmien ratkaisusta syntyviin henkilökohtaisiin onnistumisen elämyksiin. Taide avaa nuorille kasvun tilan, jossa voi turvallisesti tehdä itsensä myös haavoittuvaksi. Teatteritaiteen parissa syntyneet kokemukset ovat Toivaseen tutkimukseen osallistuneilla nuorilla olleet merkittäviä ihmisenä kasvamisen välineitä. (Toivanen 2007, 121–126.)

9.3 Lopuksi

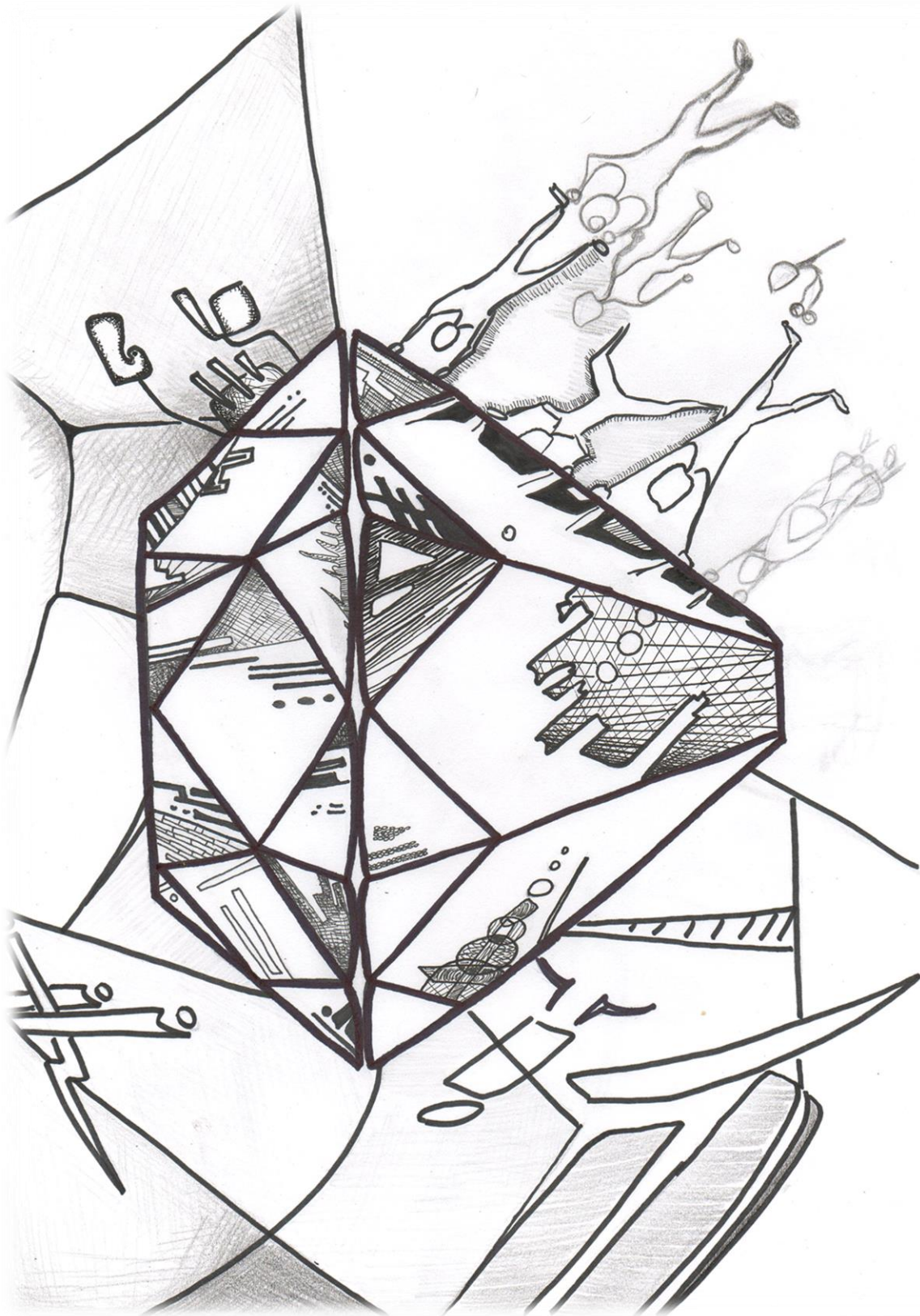
Koemme, että tämän tutkimuksen teko on antanut meille uuden tavan kohdata kuvataiteen oppiaineena sekä työvälineenä lasten ja nuorten kanssa työskennellessä. Toivomme, että tämä tutkimusraportti voi antaa omaa opettajuuttaan rakentavalle lukijalleen samankaltaisen kipinän yhteisöllisyyttä ja taiteen mahdollisuuksia yhdistelevien opetusmenetelmien käyttämiseen, kuin mitä se on meille antanut. Oma positiivinen kokemus yhteisöllisestä projektista kannustaa meitä jatkamaan yhteisöllisyyttä tukevien työmuotojen käyttöä ja kehittelyä tulevaisuudessa työtehtävissämme. Tutkimuksen myötä yhteisöllisyyden tukeminen on osoittautunut ratkaisevaksi tekijäksi lasten hyvinvoinnin sekä oppimisen edellytysten kannalta.

Huomasimme, että tutkimusta tehdessä ja myöhemmin tutkimusraporttia kirjoittaessamme myös oma ymmärryksemme yhteisöllisyyden käsitettä kohtaan lisääntyi ja rakentui jatkuvasti. Keskustelimme tutkimusraporttimme kirjoittamisen loppuvaiheissa siitä, miten olimme molemmat alkaneet tähän tutkimukseen ryhtymisen myötä tarkastella aikaisemmin itsestäänselvyyksiltä tuntuneita ympärillämme olevia sosiaalisia rakenteita ja vuorovaikutussuhteita aivan uudelta näkökulmasta. Oma tutkimus on auttanut näkemään konkreettisesti sen, miten tärkeää ja merkityksellistä yhteisöllisyyden rakentaminen jokapäiväisessä elämässämme on.

Dialoginen työtapa, jota käytimme sarjakuvien teossa on tiivistänyt yhteistyötämme ja lisännyt yhteistä ymmärrystämme. Dialogi, joka sarjakuvien tekemisen yhteydessä alkoi, ei loppunut siihen kun yhteinen sarjakuvateoksemme tuli valmiiksi. Tutkijaparin vuorovaikutteinen ja reflektiivinen työtapa on ollut vahvasti läsnä myös tutkimusraportin kirjoittamisessa ja sen edellyttämässä yhteistyössä. Tämän dialogin loppuhuipennuksena teimme viimeiset sarjakuvateokset, joissa tutkimuksen anti näkyy visuaalisessa muodossa. Ilman viimeisiä sarjakuvateoksia koimme tutkimuksemme olevan vajaa, sillä viimeiset sarjakuvat toimivat loppukritiikkinä omalle tutkimusprojektillämme. Niiden merkitys voidaan nähdä symbolisesti tutkimuksen eheyttävänä tekijänä.



KUVA 13. Maijan loppuhuijennus.



KUVA 14. Elsan loppuhuipennus.

LÄHTEET

Ala-Ojala, S. 2010. Alakoulusta Strippiklubiin: Aikamatka omaelämäkerralliseen sarjakuvaan. Aalto yliopisto. Taidekasvatus. Taiteen maisterin lopputyö.

Aittola, T. 2007. Nuoret konsumeerisessa kulttuurissa. Teoksessa Nivala, Elina & Saastamoinen, Mikko (toim.). Nuorisokasvatuksen teoria - perusteita ja puheenvuoroja. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 73. 330–350.

Ahola, S., Hiltunen, M., Huhmarniemi, M., Kuusela, K., Koivula, E., Kolari, H., Linnamaa, L., Riikonen, U. & Rissanen, V. 2010. Rälläkkä ja sivellin. Taidetoimintaa nuorten hyvinvoinnin tueksi. Rovaniemi: Sevenprint Ltd.

Anttila, P. 2005. Ilmaisuu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Ars, techne ja fronesis. Hamina: Akatiimi Oy.

Anttila, P. 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisuus, teos, tekeminen. Hamina: Akatiimi Oy.

Bardy, M. 2007. Taiteen paluu arkeen. Teoksessa Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M. & Korhonen, P. (toim.) Taide keskellä elämää. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy. 21–33.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hannula, M., Suoranta, J. & Vadén, T. 2003. Otsikko Uusiksi. Taiteellisen tutkimuksen suuntaviivat. Tampere: 23°45.

Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. Gummerrus kirjapaino Oy. 170–181.

Heikkinen, H. L. T. 2008. Tutkiva ote toimintaan. Teoksessa Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Hansaprint Direct Oy. 15–38.

Heikkinen, H. L. T. & Rovio, E. 2008. Toimintatutkimuksen raportointi. Teoksessa Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Hansaprint Direct Oy. 114–130.

Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä, L. 2008. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Hansaprint Direct Oy. 144–162.

Hiltunen, M. 2006. Elettyä taidetta – yhteistä toimimista. Teoksessa Kettunen, K. Hiltunen, M. Laitinen, S. & Rastas, M. (toim.) Kuvien keskellä. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy. 25–37.

Hiltunen, M. 2009. Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä. Acta Universitatis Lapponiensis 160.

Jokela, T. & Hiltunen, M. 2003. Art pedagogical projects in northern wilderness and villages. Lifelong learning in Europe, vol VIII, issue 2/2003. 26–31.

Jokela, T. 2006. Nurkasta ulos – kuvataiteen opettajankoulutuksen uusia suuntia. Teoksessa Kettunen, K., Hiltunen, M., Laitinen, S. & Rastas, M. (toim.) Kuvien keskellä. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy. 71–85.

Jokela, T., Hiltunen, M., Huhmarniemi, M. & Valkonen, V. 2006. Ympäristö yhteisö ja taide. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Verkkolähde. <<http://ace.ulapland.fi/tyty/>> (viitattu 11.10.2013)

Jyrkiäinen, A. & Koskinen-Sinisalo, K. 2012. Yhteisöllinen kirjoittaminen. Vantaa: BTJ Finland Oy. Hansaprint.

- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kanttonen, L. 2005. Telтта. Kohtaamisia nuorten taidetyöpajoissa. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Korkeakoski, E. 2004. Opettaja oman työnsä arvioijana. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: PS-kustannus. Opetus 2000. 159–177.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus: kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino
- Lavonen, J., Meisalo, V. ym. Verkkolähde. <<http://www.edu.helsinki.fi/malu/kirjasto/yto/yto/>> (Viitattu 10.4.2013)
- Linnansaari, H. 2004. Toimintatutkimus –tutkimus muutoksen palveluksessa. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: PS-kustannus. Opetus 2000. 113–131.
- Lähde, A. 2013. Kytke aivosi off-asentoon, niin luovuutesi alkaa kukkia. Aamulehti 2.11.2013, B38.
- Merta, J. & Pullinen, J. 2008. Sanansaattaja. Pohdintoja taiteellisen dialogin mahdollisuudesta. Tampere: Fast Point Oy.
- Moilanen P. 2003. Yksinpuurtamisesta yhteistoiminnallisuuteen. Teoksessa Haapaniemi, H., Haapaniemi, R., Moilanen, P., Raina, L. & Suojanen-Saari, T. (toim.) Karttakepin kuolema. Kokemuksia vuorovaikutteisista kasvatusta- ja opetusmenetelmistä. Hämeenlinna: Karisto Oy. 44–92.
- Ojakangas, M. 2007. Passiivisuus – hyvinvointiyhteiskunnan vihollinen? Teoksessa Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M. & Korhonen, P. (toim.) Taide keskellä elämää. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy. 12–20.
- Pesonen, A. 2007. Yhdessä – osallisina. Teoksessa Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M. & Korhonen, P. (toim.) Taide keskellä elämää. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy. 44–47.
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.

Raina, L. 2003. Kohti uutta koulua. Teoksessa Haapaniemi, H., Haapaniemi, R., Moilanen, P., Raina, L. & Suojanen-Saari, T. (toim.) Karttakepin kuolema. Kokemuksia vuorovaikutteisista kasvatus- ja opetusmenetelmistä. Hämeenlinna: Karisto Oy. 10–43.

Rautiainen, A. 2005. Koulu yhteisöllisenä toimijana. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja B: Oppimateriaalit 4. Helsinki: Yliopistopaino.

Repo-Kaarento, S. 2010. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Vantaa: Hansaprint Oy.

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

Sederholm, H. 2000. Tämähkö taidetta? Porvoo: WS Bookwell Oy.

Säntti, J. Elämäntarinoiden tuottaminen ja tulkitseminen. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: PS-kustannus. Opetus 2000. 179–200.

Tampereen yliopiston opinto-opas 2012–2013. Syventävät projektiopinnot. Verkkolähde. <<http://www10.uta.fi/opas/opetusohjelma/marjapuuro.htm?id=16715>> (Viitattu 15.11.2013)

Toivanen, T. 2007. Huippukokemus. Teoksessa Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M. & Korhonen P. (toim.) Taide keskellä elämää. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy. 121–126.

Töyssy, S., Vartiainen, L & Viitainen, P. 2003. Kuvataide. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Varto, J. 2005. Kauneuden taito. Tampere: Juvenes print-Tampereen yliopistopaino Oy.

Varto, J. 2006. Seuraava askel – nykyaikaisen taiteen viesti kuvataidekasvatukselle. Teoksessa Kettunen, K., Hiltunen, M., Laitinen, S. & Rastas, M. (toim.) Kuvien keskellä. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy. 149–157.

Varto, J. 2007. Dialogi. Teoksessa Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M. & Korhonen P. (toim.) Taide keskellä elämää. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy. 62–65.

Vilkka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Vaajakoski: Gummerus kirjapaino Oy.

Hei kotiväki!

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Tampereen yliopistosta. Tulemme viikoilla 5-8 tekemään kuvataiteen projektia Koiviston koululle. Tarkoituksenamme on kerätä projektin avulla havaintoaineistoa pro Gradu –tutkielmaamme varten. Emme kerää emmekä raportoi valmiissa tutkimuksessa mitään henkilötietoja oppilaista.

Aiomme valokuvata tutkimusta varten oppilaiden teoksia ja niiden syntyprosessia. Rajaamme kuvat niin, ettei ketään oppilasta ole tunnistettavissa niistä. Projektin lopussa keräämme oppilailta myös nimetöntä palautetta, joka sisältyy tutkimusaineistoomme.

Ystävällisin terveisin,
Maija Vihanto ja Elsa Ahokas
maija.vihanto@uta.fi
elsa.ahokas@uta.fi

Palauta tiedotteen alaosa 29.1.13 mennessä luokanopettajallesi.

Oppilaan nimi _____

- Annan luvan siihen, että lapseni teosta saa valokuvata ja häneltä saa kerätä nimetöntä palautetta tutkimusta varten.
- En anna lupaa.

Huoltajan allekirjoitus ja niemenselvennys:

Kyselylomake kuvisprojektista:

1. Oliko mielestäsi helppoa vai vaikeaa tehdä yhteistyötä ryhmäsi jäsenten kanssa? Kuvaile lyhyesti miksi?

2. Osallistuivatko kaikki ryhmän jäsenet mielestäsi yhtä paljon työskentelyyn ja suunnitteluun?

3. Arvioi lyhyesti omaa ryhmässä työskentelyäsi.

4. Mitä mieltä olit sarjakuvaprojektista? Anna vapaasti palautetta!