

ELÄMÄNTAITOJEN ÄÄRELLÄ

Taidetyöpaja nuorten
elämätaitojen vahvistajana

FANNY VILMILÄ

Elämätaitojen äärellä

Taidetyöpaja nuorten elämätaitojen vahvistajana

Elämätaitojen äärellä

Taidetyöpaja nuorten elämätaitojen vahvistajana

FANNY VILMILÄ

Nuorisotutkimusverkosto/
Nuorisotutkimusseura
Verkojulkaisuja 102

NUORISOTUTKIMUSSEURA RY.
NUORISOTUTKIMUSVERKOSTO



Nuorisotutkimusverkoston julkaisut

Tiede

Teosten sisältö ja tyyli ovat akateemisten kriteerien mukaisia.

Kenttä

Erilaiset raportit ja selvitykset.

Liike

Ajankohtaiset yhteiskunnalliset puheenvuorot.

Kannen kuva: Teemu Kyytinen
Kustannustoimitus: Arto Kuusterä
Taitto: Fanny Vilmilä
Tiivistelmien käännökset: Bellcrest Translations

© Nuorisotutkimusseura ja tekijät 2016

Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura,
julkaisuja (Nuorisotutkimusseura) ISSN 1799-9219, nro 182, *Kenttä*
Verkkojulkaisuja (Nuorisotutkimusseura) ISSN 1799-9227, nro 102, *Kenttä*

ISBN 978-952-7175-12-5 (nid.)
ISBN 978-952-7175-13-2 (PDF)
Paino: Unigrafia, Helsinki

Julkaisujen tilaukset:
Nuorisotutkimusverkosto
Asemapäällikönkatu 1
00520 Helsinki
<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/catalog/>

Sisällys

Lukijalle	7
Johdanto	9
Lasten ja nuorten säätio	10
Elämäntaidot hankkeessa	10
Taidelähtöiset menetelmät	10
Taidelähtöisen projektin ja nivelvaiheen koulutuksen rajapinta	12
Havaintoja taideviikon ja elämäntaitojen suhteesta	17
Taideviikon tarina: yllättävä alku	18
Taideviikon tarina: työskentelyn kynnyksettömyys	22
Taideviikon tarina: aktiivisen työskentelyn rajattomuus	23
Taideviikon tarina: kokoava loppu	24
Vuorovaikutus käymistilana	27
Itsemääräämisteoria elämäntaitojen kehityksenä	28
Taidetyöpajat elämäntaitojen tukena nuorten näkökulmasta	30
Välineen kautta toimintaan ja tekijyyteen	30
Kokemuksesta	31
Onnistumisen kokemuksen jäljillä	34
<i>Ennakko-oletukset</i>	34
<i>Uskaltautuminen</i>	35
<i>Oppiminen</i>	35
<i>Yhdessä tekeminen</i>	37
<i>Valmiiksi saattaminen</i>	38
Nuorten ääni vuorovaikutuksessa	38
Taideviikko osana nivelvaiheen koulutusta	40
Nivelvaiheen koulutuksen luonne	40
Nivelvaiheen koulutuksen ja taideviikon kohtaaminen	42
Nivelvaiheen koulutuksessa vieraileva taiteilijaohjaaja	43
Kehittävän tutkimuksen toteuttaminen	44
Tutkiva ote kehittämisen tukena	44
Tutkimuskysymykset	45
Aineisto ja analyysi	45
Eettiset periaatteet	46

Näkökulma: Tukea taiteesta – taidekasvatus peruskoulun 10. luokalla (Maaretta Riionheimo)	48
Taidekasvatus nivelvaiheen tukena syrjäytymisen ehkäisyssä	48
Taidepedagogisen ajattelun ja taidekasvatustoiminnan lähtökohtia	50
MINÄ – Unelmista arkeen ja takaisin -taidekasvatushanke	51
MINÄ-hankkeen tutkimuksellisia lähtökohtia	51
Alustava yhteenveto tuloshajonnan vertailusta kahden tutkimus- koulun välillä sekä mahdollisten syiden pohdintaa	52
Koulu mukana syrjäytymisen ehkäisyssä sivistyksen ja hyvinvoinnin ylläpitäjänä	55
 Lähteet	 58
 Tiivistelmä	 63
Sammandrag	64
Abstract	65

Lukijalle

Tässä Lasten ja nuorten säätöön *Taidot elämään* -hanketta käsittelevässä raportissa avataan taidetoiminnan ja elämäntaitojen suhdetta. Johdannossa esitellään *Taidot elämään* -hankkeen sisältö ja taidetoiminnan yleispiirteet. Kahdessa ensimmäisessä luvussa syvennyttään nuorisolähtöisesti taideviikkoon osana nivelvaiheen koulutusta. Tarkastelu aloitetaan analysoimalla taideviikoilla suoritettua etnografiaa eli osallistuvaa tutkimusta, jossa raportin laatija oli havaintoja tehden mukana taideviikkojen toiminnassa. Pohdinta kohdistuu etenkin elämäntaitojen sijoittumiseen osaksi taideviikkoa. Toiminnan vaikuttavuutta lähestytään nuorten omien kokemusten kautta. Sen jälkeen pohditaan hankkeessa toteutettua taidetoimintaa osana perusopetuksen jälkeistä ammatillista nivelvaiheen koulutusta. Viidennessä luvussa käydään läpi kehittävän tutkimuksen otteella toteutetun tutkimuksen käytännön vaihteita. Raportin päättää kasvatustieteen tutkija Maaretta Riionheimon puheenvuoro koulun ja taidekasvatuksen välisestä suhteesta.

Johdanto

Taidot elämään on Lasten ja nuorten säätiön vuosina 2013–2016 toteuttama, Raha-automaattiyhdistyksen (RAY) tukema hanke.¹ Sen kohderyhmänä olivat kymppi-luokilla, ammattistarteissa sekä VALMA-luokilla² opiskelevat nuoret ja heidän opettajansa. Tavoitteena oli, että ”prosessi vahvistaa nuoren identiteettiä ja avaa näkymiä oman elämän mahdollisuuksiin” (Suomen lasten ja nuorten säätiö 2013, 7).

Hankkeen toimintavaihe koostui viidestä osakokonaisuudesta. Ensimmäisessä vaiheessa vierailtavan ryhmän opettajaa valmennettiin työskentelyn tavoitteisiin, kulkuun sekä jatkotyöskentelyyn. Nuoret tulivat mukaan 3–5 päivää kestävällä taideprojektiviikolla. Päätyöskentelymuotona oli ryhmässä vierailevan taiteilijan ohjaama taiteellinen toiminta, jossa nuoret pääsivät syventymään joko lyhytelokuvan tai sirkuksen tekemiseen.³ Innostusta kohottamassa luokassa vieraili myös tunnettu taiteilija, esimerkiksi näyttelijä tai muusikko. Yhdessä tekemisen tavoitteita olivat ryhmähengen ja ilmapiirin vahvistaminen sekä onnistumisen kokeminen. Tässä raportissa taideprojektiviikosta käytetään myös nimitystä ”taideviikko” tai ”taidetyöpaja”.

Taideviikon jälkeen opettaja jatkoi nuorten kanssa työskentelyä taideviikolla nousseiden teemojen pohjalta. Painopisteessä oli nuorten oman elämän toimijuus ja tulevaisuus. Lisäksi hankkeessa kehitettiin yritysten kanssa toimintatapoja, jotka edistävät nuorten siirtymistä työelämään, ja pilotoitiin mentorointia yhteistyössä Humanistisen ammattikorkeakoulun (HUMAK) yhteisöpedagogiopiskelijoiden kanssa. (Suomen lasten ja nuorten säätiö 2013.)

Elokuvatyöpajojen toteutuksesta vastasi Pirkanmaan elokuvakeskus. Toimintamalli pohjautui aiemmin Lasten ja nuorten säätiön *Myrsky*-hankkeessa⁴ käytettyyn lyhytelokuvatoimintaan. Sirkustyöpajat puolestaan toteutti Sirkus Magenta. Se on keskittynyt sosiaaliseen sirkukseen, jossa sirkuksen avulla edistetään erilaisten ryhmien hyvinvointia.

1 Tässä raportissa tarkastellaan 2013–2016 toteutettua hanketta. Hanke on saanut jatkorahoituksen vuosille 2016–2018.

2 Ammattistartti ja VALMA-luokat tarjoavat ammatilliseen koulutukseen valmentavaa peruskoulun jälkeistä nivelvaiheen koulutusta.

3 Hankkeessa on kokeiltu myös teatteriin ja musiikkiin pohjautuvaa toimintaa.

4 *Myrsky*-hanke on Suomen Kulttuurirahaston 2008–2011 toteuttama nuorten taidetoimintaa tukeva hanke, jonka toteutus siirtyi hankkeen päättymisen jälkeen Lasten ja nuorten säätiölle. Lisätietoja ks. www.nuori.fi/toiminta/myrsky.

Lasten ja nuorten säätiö⁵

Lasten ja nuorten säätiö on uskonnollisesti ja poliittisesti sitoutumaton, nuorten kanssa tehtävää työtä edistävä ja tukeva toimija, jonka tavoitteena on vahvistaa nuorten elämäntaitoja ja globaalia ymmärrystä. Erityisesti säätiö yrittää parantaa vaikeissa tilanteissa olevien nuorten elämäntaitoja ja tukea heitä oman paikan löytämisessä. Tähän pyritään luovin ja toiminnallisien menetelmin nuorten omista lähtökohdista käsin. Ajatuksena on, että toiminnan kautta nuoret löytävät omia vahvuuksiaan ja saavat rohkeutta toimia yhdessä muiden kanssa, jolloin heidän omanarvontuntonsa ja tulevaisuudenuskonsa vahvistuvat.

Säätiö toimii Suomessa ja kehittyvissä maissa yhdessä paikallisten osajien kanssa. Yhteistyötahoja ovat nuorten itsensä lisäksi luovien alojen ammattilaiset, koulujen ja oppilaitosten henkilökunta, kunnat, rahoittajat, muut kansalaisjärjestöt ja vapaaehtoistoimijat sekä yksityiset ihmiset.

Elämäntaidot hankkeessa

Lasten ja nuorten säätiö pyrkii toiminnallaan vahvistamaan lasten ja nuorten elämäntaitoja. Säätiön määritelmässä elämäntaidot jakautuvat kahteen pääkategoriaan: minä-taitoihin ja ympäristötaitoihin. Edelliset käsittävät muun muassa itsetuntemuksen, itseluottamuksen sekä ajattelu- ja tunnetaidot. Ympäristötaitoihin kuuluvat vuoro-vaikutus, empatia, vastuu muista sekä yhteiskunnallisen näkökulman huomioiminen.

Säätiön toiminnassa elämäntaidot ymmärretään osana arkielämää siten, että niitä voidaan oppia ja harjoitella. Niillä on tärkeä rooli tasapainoisen ja omille vahvuuksille rakentuvan elämänpolun muodostamisessa. Elämäntaitojen katsotaan liittyvän vahvasti myös yhteiskunnalliseen toimijuuteen: ”elämäntaitojen vahvistuessa nuori kiinnostuu myös lähiyhteisönsä ja yhteiskunnan toiminnasta ja alkaa ottaa vastuuta sekä itsestään että muista ympärillään” (Lasten ja nuorten säätiö 2015, 9). Tässä raportissa elämäntaitoja tarkastellaan Lasten ja nuorten säätiön määritelmän pohjalta.

Taidelähtöiset menetelmät

Ryhmissä toteutetusta, taiteeseen pohjautuvasta toiminnasta käytetään tässä käsitteitä ”taidelähtöinen toiminta” ja ”taidelähtöiset menetelmät”, ”taiteessa koetellut menetelmät”, ”taidetyöskentely” sekä ”taidetoiminta”. Taidelähtöisten menetelmien kohdalla voidaan viitata neljään puhetapaan (Rönkä & Kuhlalampi 2011). Ensinnäkin puhutaan taiteen vastaanottamisesta, jolla tarkoitetaan kokemista taiteen autonomian näkökulmasta. Tässä kyse on esimerkiksi teatteriesityksen tai taidenäyttelyn yleisökokemuksesta. Toiseksi puhettavaksi voidaan määritellä taidetta taidekontekstin ulkopuolella hyödyntävä toiminta, kuten taideharrastukset vapaassa sivistystyössä. Kol-

⁵ Lasten ja nuorten säätiön kotimaan toiminnan päällikön Riikka Åstrandin kuvaus säätiön toiminnasta. Lisätietoja säätiön toiminnasta ks. www.nuori.fi. Aiemmin Lasten ja nuorten säätiö tunnettiin nimellä Suomen lasten ja nuorten säätiö.

mannessa puhettavassa korostuu terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen näkökulma ja neljäs kohdistuu taiteeseen yhteiskunnallisena toimintana. (Mt., 32–33.)

Käsitteiden monimuotoisuus on haaste taiteen autonomisesta luonteesta poikkeavalle ja vielä muotoutumassa olevalle taidelähtöiselle toiminnalle. Käsitteitä käytetään monin risteävin tavoin, eikä aina ole selvää, millaiseen toimintaan viitataan. *Taidot elämään* -hankkeessa nuorten kanssa tehtävällä työskentelyllä tarkoitetaan taiteen menetelmiä hyödyntävää sekä terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseen tähtäävää toimintaa. Taidelähtöisiin menetelmiin liittyvässä toiminnassa painopiste on prosessissa, ei niinkään lopputuloksessa. Anu-Liisa Röngän ja Anja Kuhalammen (2011, 32) mukaan ”kyseessä on aktiivinen luovuuden tila, jossa ihmisen sisäinen maailma käy vuoropuhelua ulkoisen maailman kanssa”.

Taidot elämään -hankkeen toiminta voidaan nähdä *elämänpolitiikkana* (Bardy 2007, 24–25), joka kulminoituu työskentelyyn taiteen menetelmin ammattistarttiryhmässä. Vaikka nuori tekeekin itsenäisesti omaa elämäänsä koskevia valintoja, myös yhteiskunnan määrittämät prosessit, kuten yhteishaku tai työharjoittelu, vaikuttavat nuoren elämänpolun muotoutumiseen (mt.). Elämänpolitiikka-käsitettä puoltaa myös se, että taidetyöskentelyyn liittyy monia eri puolia. Taideviikossa ei ole kyse taiteen tekemisestä vaan siitä, että työskentelyssä hyödynnetään taiteen keinoja koulun institutionaalisissa puitteissa. Toiminnassa risteytyvät taiteellinen työskentely, kulttuurinen nuorisotyö, sosiaalipedagogiikka ja nuorten henkilökohtainen kehitys.

Taiteen kasvattava vaikutus pohjautuu osaltaan ohjaajan ”taitamiseen”. Filosofin Juha Varron (2002, 106–107) mukaan taitaminen liittyy harjaannuttamisen koettelemiseen, johon kuuluvat aines, materiaalit, taitaminen, esittäminen, reproduktio ja kommunikaatio. ”Taitava kykenee sekä itse selviytymään että myös vaadittaessa ohjaamaan toista, koska hän sekä osaa että tietää ja on koetellut itse sekä harjaantunut eli toistanut tarpeeksi monta kertaa tiensä.” (Mt., 107.) *Taidot elämään* -hankkeessa taitamiseen yhdistyy nuoren kunnioitus, jolloin nuori nähdään oppivana ja osaavana yksilönä.

Yhteisöön ja ryhmään sitoutuva taidetoiminta on vahvasti tilannesidonnaista. Siinä osallistujat itse ovat keskeisessä roolissa tavoitteiden toteutumisessa. Tämä on mahdollista vain, jos osallistujiin suhtaudutaan kunnioittavasti. (Bardy 2007.) Soveltavan taiteen referenssiteokseksi nousseen *Taide keskellä elämää* -kirjan (2007) toimituskunta peräänkuuluttaa niiden käsitteiden määrittelyä, jotka liittyvät taiteen keinoin yhteisössä vaikuttamiseen. Tässä yhteydessä olennaisia käsitteitä ovat esimerkiksi dialogi, kohtaaminen ja osallisuus. (Bardy, Haapalainen, Isotalo & Korholainen [toim.] 2007.) *Taidot elämään* -hankkeen taidetyöpajoissa kohtaaminen tapahtuu toiminnassa. Kohtaaminen rakentuu teoissa, ratkaisuisissa ja tilannekohtaisissa neuvotteluissa tapahtuvalle dialogille ja osallisuudelle. Taidetyöpajoja tarkastellaan myöhemmin tässä raportissa myös näiden käsitteiden kautta.

Taidelähtöisen projektin ja nivelvaiheen koulutuksen rajapinta

Taidot elämään -hanke liittyy koulutuksen nivelvaiheeseen, joka sijoittuu peruskoulun ja ammatillisen koulutuksen väliin. Vuonna 2010 käynnistynyt ohjaava ja valmistava koulutus kulki *Taidot elämään* -hankkeeseen osallistuneissa oppilaitoksissa esimerkiksi nimillä ”ammattistartti” ja ”valmentava koulutus”. Elokuussa 2015 voimaan tulleet asetukset ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavasta koulutuksesta (VALMA) sekä työhön ja itsenäiseen elämään valmentavasta koulutuksesta (TELMA) ovat edellyttäneet ammattistartin uudelleenjärjestämistä. Näin syntyneet VALMA- ja TELMA-koulutukset ovat korvanneet vanhanmallisen ammattistarttikoulutuksen.

Ammattistartti oli ohjaavaa ja valmistavaa koulutusta, joka madalsi siirtymistä peruskoulun jälkeisiin toisen asteen jatko-opintoihin. Tavoitteena oli vahvistaa opiskelijoiden edellytyksiä suorittaa ammatillinen perustutkinto. Koulutus oli suunnattu nuorille, jotka etsivät omaa koulutuspolkuaan, halusivat vahvistaa opiskelutaitojaan tai olivat keskeyttäneet lukion tai ammatillisen koulutuksen. (Määräys 15/011/2015.) Uudistuneesta VALMA-koulutuksesta on pyritty luomaan yhtenäinen koulutuskokonaisuus perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheeseen (määräys 5/011/2015; määräys 6/011/2015). Nivelvaiheen koulutuksena sekä vanhassa ammattistarttimuodossa että uudessa VALMA-koulutuksessa tavoitteet ovat yhteneväiset. Tässä raportissa tarkasteltava toiminta toteutettiin ennen vuoden 2015 uudistuksia ammattistarttimuotoisessa koulutuksessa. Tähän koulutukseen viitataan käsitteillä ”ammattistartti” tai ”nivelvaiheen koulutus”.

Ammattistarteilla opiskelevat nuoret ovat hyvin moninainen ryhmä, mikä asettaa haasteita koulutuksen sisällön suunnittelulle. Toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle jäävillä nuorilla on usein oppimisvaikeuksia tai he ovat saattaneet kärsiä kiusaamisesta jo alakoulusta asti. Nuorilla saattaa myös olla rikkonainen perhetausta tai muita sosioekonomisia ongelmia. Tämänkaltaiset seikat ovat puolestaan johtaneet myönteisen vuorovaikutuksen puutteeseen. Osa nuorista hakee vielä omaa koulutuksellista suuntaansa. On kuitenkin todettu, että valmentava nivelvaiheen koulutus voi herättää nuorten oppimishalun ja kiinnostuksen suunnitella omaa tulevaisuuttaan. (Mm. Kuronen 2010; Souto 2013; Mäkinen 2015.) *Taidot elämään* -hanke perustuu tälle ajatukselle. Toiminta suunniteltiin ja toteutettiin siitä näkökulmasta, että taideprojektiviikko tukee nuorten tulevaisuutta ja tarjoaa nuorille välineitä heidän omien vahvuksiensa löytämiseen.

Peruskoulun jälkeen ilman opiskelu- tai työpaikkaa jääneisiin ja toisen asteen opinnot keskeyttäneisiin nuoriin viitataan usein käsitteellä ”syrjäytymisvaarassa oleva nuori”. Käsitettä on kritisoitu laajasti, ja keskustelua käydään muun muassa rakenteellisen vallankäytön ja kategorisoinnin sekä nuorisolähtöisen pohdinnan näkökulmista. (Mm. Aaltonen, Berg & Ikäheimo 2015.) Ongelmatonta ei liioin ole tällaisiin nuoriin kohdistetuissa hankkeissa käytetty kankea ”hankekieli”, jossa osallistujat määritellään tietyksi ryhmäksi. Osallistujista tulee sosiaalipolitiikan tutkija Marjatta Bardyn (2007, 28) sanoin ryhmä, ”jonka kanssa on tehtävä jotain”. Tämä asettaa hankkeiden toiminnan paradoksaaliseen tilanteeseen. Syrjäytymisen ehkäisemiseen tähtäävässä

hankekieleissä nuoret määrittyvät marginaaliseksi ryhmäksi, mikä kaventaa tilaa kunniottavalta suhteelta ja oman elämän toimijuudelta (mt.). Sanna Mäkinen (2015, 116) tiivistää laajassa tutkimuskatsauksessaan seuraavalla tavalla keskustelua, joka kietoutuu nuoruuden siirtymiin toimijuuden näkökulmasta: ”erilaiset toimijuuskäsitteet eroavat toisistaan kriittisimmin näkemyksissään siitä, onko yksilötoimija vapaa ja autonominen päätöksissään vai määrittävätkö hänen toimintaansa ulkoiset voimat materiaalisina, kulttuurisina ja diskursiivisina (valta)rakenteina”. Juha Varron (2002, 85–86) mukaan nuoruuden vapaus on kuitenkin itsessään tila, ”jossa nuoresta voi tulla se, mikä hänestä tulee”.

Peruskoulun jälkeinen nivelvaihe voidaan hahmottaa osana aikuisuuteen siirtymistä sekä koulutuspolkua, jossa institutionaalisen sijoittumisen rikkonaisuus ei ole este eheälle elämäkululle (Komonen 2001, 244). Toisin sanoen se, että nuori ei heti peruskoulun jälkeen siirry opintoihin tai työelämään, ei merkitse sitä, että hän ei voisi edetä omassa elämässään itselleen sopivaan suuntaan. Myös tässä *Taidot elämään* -hankkeen tutkimusosuudessa nivelvaiheen koulutukseen osallistuvan nuoren katsotaan työskentelevän oman toimijuutensa ja elämänvalintojensa parissa. Erityisesti sosiaalipedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna hankkeen toiminnassa voidaan tunnistaa nuorisokasvatuksellinen ote. Yhtenä nuorisokasvatuksen painopisteenä voidaan pitää kasvatuksen yhteiskunnallisen yhteyden lisäksi sitä, että siinä ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen yhdistyy yhteisödynaamiseen näkökulmaan. (Hämäläinen 2007.) Nuorta tuetaan hänen kasvussaan yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä ja jäseneksi. Tällainen sosiaaliseen osallisuuteen painottuva pedagoginen kehys on ollut *Taidot elämään* -hankkeen taustalla jo suunnitteluvaiheesta alkaen. Hankkeessa toteutetaan nuorisokasvatusta sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan professori Juha Hämäläisen (2007, 176) määritelmän mukaisesti: ”[Nuorisokasvatus] on nuoren rinnalla kulkemista siinä prosessissa, jossa hän jäsentää maailmaa ja muodostaa käsitystään elämästä, ihmisestä, yhteiskunnasta, uskonnosta, moraalista, sukupuolisuudesta, yhteiskunnassa vallitsevista arvoista ja tavoista sekä erilaisista kulttuuri-muodosteista.”

Kasvuprosessissa nuorten toimijuus ja identiteetti rakentuvat samanaikaisesti sekä institutionaalisen (esim. koulutusjärjestelmä) että kulttuurisen kehyksen puitteissa. Nuoret ovat tietoisia siitä, mitä ympäröivä yhteiskunta heiltä odottaa. He reflektioivat elämäänsä ja tulevaisuudennäkymiään suhteessa institutionaalisesti määritettyyn koulutuspolkuun omakohtaisia merkityksiä luoden. (Mäkinen 2015.) Sanna Mäkinen (2015, 119) katsoo, että feminististen teorioiden näkökulma nuorten toimijuuteen on ”toimijuuden ’tuntoa’” tunnustava ja tunnistava. Hänen mukaansa nuorilla toimijuuden tunto on ”pieniä, haurasta, arkista, tapaistunutta, rituaalista tai sammutettua toimijuutta” (mt., 119), ja näin tulkittuna sitä voidaan pitää olennaisena osana taide- lähtöisen toiminnan perusteita.

Vastaavasti *Taidot elämään* -hankkeessa taiteen merkitystä voidaan tarkastella filosofi G. W. F. Hegelin (2013) taidefilosofian pohjalta ”mielen ja tunteen rikastuttajana”. Esimerkiksi Marjatta Bardy (2007) katsoo, että taiteen avulla luodaan merkityksiä ja synnytetään ”kulttuuritajuutta”. Kulttuuritajuus tarkoittaa älyn ja tunteiden,

tiedon ja taidon sekä havaintojen ja kokemusten liittymistä toisiinsa sekä näiden välisen rajojen ylittämistä. Taiteellinen kokemus onkin kasvattava kokemus. (Mt.) Ajatus konkretisoituu taiteen elävöittävässä, tunteita herättävässä ja ”sydäntä täyttävässä” luonteessa, taiteen ihanuudessa ja kauheudessa (Hegel 2013). Teatteripedagogi ja tutkija Satu Olkkonen (2013, 58) luonnehtii taideviikon prosessiin sopivaa, kriittiseen kasvatukseen pohjautuvaa vuorovaikutteista pedagogiikkaa kokonaisvaltaiseksi: siinä yhdistyvät subjekti, tunteet, kokemukset sekä kehollisuus.

Kulttuurin hyvinvointivaikutuksia tutkineet Markku T. Hyyppä ja Hanna-Liisa Liikanen (2005, 37–39) huomauttavat, että kokemuksen lähtökohtana on aina ihmisen suhde omaan kulttuuripiiriinsä eikä kokemus synny tyhjästä. Edeltävät kokemukset ohjaavat nuorten toimintaa, sillä ne määrittävät sitä, miten he ovat oppineet ajattelemaan kohtaamiaan tilanteita ja suhtautumaan niihin. Uudet tilanteet ja kokemukset kuitenkin haastavat nuoren reflektoimaan omia käsityksiään ja toimintamahdollisuuksiaan suhteessa omaan elämäänsä ja ympäröivään yhteiskuntaan. (Mäkinen 2015, 120.) Tämä ei tietenkään tarkoita, että nivelvaiheen koulutuksessa oleva nuori olisi itsestään selvästi matkalla kohti eheää koulutuspolkua.⁶

Mäkinen (mt., 116–117) on jaotellut kolmeen ryhmään tutkimukset, joissa nuorten siirtymistä elämänvaiheesta toiseen tarkastellaan toimijuuden näkökulmasta. Tutkimuksissa käsitellään nuorten toimijuutta suhteessa yhteiskunnallisiin oloihin; instituutioihin, yhteisöihin ja ryhmiin; sekä nuorten yksilöllisiin valintoihin. *Taidot elämään* -hankkeen tutkimusosuudessa nämä näkökulmat nivoutuvat nivelvaiheen koulutus kontekstin, tutkijan havaintojen ja nuorten kokemusten kautta taideperustaiseen toimintaan. Taideperustaisen toiminnan luonnetta voidaan lähestyä taidekasvatusajattelusta käsin. Taide voidaan ymmärtää tietyssä kulttuurissa tuotettuna toimintana, jonka tarkoituksena on rakentaa yhteisiä, jaettuja merkityksiä. Näin taiteen arvo piilee siinä, että se auttaa syventämään ymmärrystä todellisuuden sosiaalisesta ja kulttuurisesta ulottuvuudesta. Taidekasvatuksessa on keskeistä, että nuorten annetaan lähestyä näitä teemoja omien kokemustensa kautta. (Esim. Efland, Freedman & Stuhr 1998; Imms, Jeanneret & Stevens-Ballenger 2011; Elpus 2013; Bowen, Greene & Kisida 2014.)

⁶ Vastaavia johtopäätöksiä on jo 1990-luvun syrjäytymiskeskustelusta (esim. Paju & Vehviläinen 2001).



Kuva 1. Taideohjaaja työssään (kuva: Mirva Helenius)

Havaintoja taideviikon ja elämäntaitojen suhteesta

Miten Lasten ja nuorten säätien määrittelemät minään ja ympäristöön liittyvät elämäntaidot ovat läsnä taideviikon toiminnassa?

Taidot elämään -hankkeen tavoitteeksi on määritelty nuorten elämäntaitojen vahvistuminen taidelähtöisen työskentelyn keinoin. Hankkeeseen kohdistuvan tutkimuksen alussa huomio kiinnittyi erityisesti yhteen kysymykseen: miten elämäntaitojen vahvistumista voidaan tarkastella vajaan viikon mittaisessa taidetyöpajassa, taideprojektiviikossa? Käsitteenä elämäntaidot viittaavat elämänmittaiseen kehityskulkuun, ja lähtökohtaisesti ajatus elämäntaitojen vahvistumisesta lyhyessä, intensiivisessä prosessissa tuntui kenties liioitellulta.

Kysymystä toiminnan ja elämäntaitojen suhteesta lähestytään tässä luvussa havaintojen kautta. Mitä taideviikon aikana oikeastaan tapahtuu? Mitä annettavaa 4–5 päivän pituisella jaksolla voisi olla näin laajaan aiheeseen? *Taidot elämään* -hankkeen taideohjaajilla oli vuosien kokemus erilaisten nuorisoryhmien kanssa toteutetusta taidetyöskentelystä, mikä näkyi ohjaajien luottamuksessa toiminnan merkityksellisyyteen. Luottamus oli luonteeltaan käytännönläheistä ja realistista. Ohjaajat tarkastelivat omaa toimintaansa kriittisesti, ja ohjaajien, opettajien sekä hankkeen työntekijöiden välillä tuntui vallitsevan ymmärrys siitä, ettei lyhytkestoinen työpaja tarjoa ihmettä ratkaisemalla kertaheitolla nuoren tilanteen. Lähtökohtaisesti taideviikko oli ryhmän ja ohjaajien yhteinen kokemus, joka saattaisi mahdollisesti muodostua merkittäväksi sekä ryhmälle että yksittäisille nuorille myös pidemmällä aikavälillä.

Kun työpajojen rakennetta analysoidaan havaintojen kautta, piiryy kuva prosessista, joka voidaan jakaa teemallisesti kolmeen osaan: *alkutilanteeseen*, *työskentelyvaiheeseen* sekä *lopetukseen*. Työpajassa onkin yhteneväisyyttä ryhmän kehitysvaiheisiin liittyviin malleihin (mm. Lewin 1947; Arrow 1997; Wheelan, Davidson & Barbara 2003; Hare 2010; Keyton 2016). Ryhmän kehitysvaiheisiin liittyvät teoriat eivät kuitenkaan tavoita taidelähtöisen toiminnan erityispiirteitä, kun lähtökohtana on taidetyöpajojen tarkasteleminen elämäntaitojen näkökulmasta. Osallistuvan havainnoinnin ja taiteellisen osallistumisen myötä näkökulma elämäntaitojen ja taidetyöpajan väliseen suhteeseen kirkastui: taideviikkoa voidaan lähestyä kolminäytöksisenä, sisäisten siirtymien kuljettamana tarinana, josta on tunnistettavissa alku, keskikohta ja loppu – alkutilanne, työskentelyvaihe sekä lopetus (mm. Field 1979). Eri vaiheita tarkastelemalla hankkeen elämäntaidollisia tavoitteita voidaan tutkia yhtä aikaa sekä ilmiökohtaisesti että osana työpajakokonaisuutta.

Kaksitoista erillistä taidetyöpajaviikkoa, joista kahdeksan toteutettiin lyhytelokuvan, kaksi sirkuksen ja kaksi musiikin menetelmin, avasivat oven tarinan elämäntaidollisiin hetkiin. Osana ammattistarttivuotta ja toisaalta nuorten omaa elämänpolkua

taidetyöpaja muodosti viikon mittaisen jakson, jonka aikana tärkeintä ei ollut niinkään se, millaiset eksaktit taidot mahdollisesti vahvistuivat. Sen sijaan merkityksellistä oli, missä prosessin kohdassa mikäkin elämäntaito aktivoitui tai tuli näkyväksi: nämä elämäntaidolliset taitehetket pyritään tuomaan esiin tässä tutkimuksessa tarkastelemaan prosessia ”tarinallistamisen” avulla. ”Taitehetkellä” viitataan siihen taideviikon kohtaan tai vaiheeseen, jossa toiminnan elämäntaidollisen yhteyden tunnistaminen tulee mahdolliseksi. Taitehetkessä on mahdollista yhdistää kokemuksessa syntyvän ruumiillisen taidon ja kielellisen abstraktion ruumiiton merkitys.¹ Sanoittamalla tekemistään nuorella on mahdollisuus tunnistaa toiminnassa itselleen oleellisia merkityksiä.

Taideviikon tarina:² yllättävä alku

Tunnetaidot, yhteiskunnallinen pohdinta

Alussa on luokkatila ja loisteputkivalot. Vain osa ryhmäläisistä on paikalla; muutama nuori istuu siellä täällä mahdollisimman lähellä seinää. Taideohjaaja juttelee yhden nuoren kanssa nuoren omasta kamerasta. Opettaja toteaa tilanteen olevan tavallinen normaaliin arkeen verrattuna. Opettajan perusrutiineihin kuuluu herätellä soittelemalla myöhässä olevia opiskelijoita. Tunnelma on samaan aikaan sekä odottava että välinpitämätön. (Havainnointipäiväkirja TP12.)

Alkutilanne kesti muutamasta tunnista päivään. Nuoret olivat työpajan alussa läsnä kolmenlaisella suhtautumistavalla: aktiivisella, varauksellisella ja välinpitämättömällä. Muutamit ryhmän nuorista ottivat aktiivisesti kontaktia ohjaajiin ja kyselivät tulevasta viikosta (TP1–5; TP7–10; TP12). Heidän asenteensa oli utelias, ja he olivat motivoituneita työskentelemään. Läsnäolo ja kontakti ilmenivät puheen kautta. Yksi nuori mainitsi olleensa statistina elokuvassa ja toinen ilmoitti aina haaveilleensa näyttelemisestä. Eräs kertoi haluavansa media-alan koulutukseen: ”*Nii, ollaan siis tehty videoita kavereiden kanssa. [...] Mä oon enemmän kuvannu nii aattelin, että ois hyvä osata ohjata kans. Siitä ois hyötyä sit myöhemmin, siis kun meen kouluun.*” (TP8.) Ennen toiminnan varsinaista alkamista aktiivisen nuoren kanssa käytävä keskustelu antoi ohjaajalle mahdollisuuden sanoittaa työskentelyn käynnistämisen tueksi tulevaa toimintaa epävirallisesti ääneen.

1 Ingoldin (2000) antropologinen pohdinta koetun ja sanotun suhteesta on tunnistettavissa myös nuorten kanssa tehtävässä taideprojektiviikossa.

2 Tarina on muodostettu kahdentoista eri puolella Suomea toteutetun taideviikon pohjalta. Tarina perustuu havainnointipäiväkirjaan kirjattujen tutkijan ja ohjaajien havaintojen, työpajapalautteiden, 2–6 kuukautta taideviikon jälkeen kuuteen ryhmään tehdyn reflektiovierailun sekä erilaisten havainnointipäiväkirjaan liitettyjen vapaasti kirjattujen ja nauhoitettujen nuorten, ohjaajien ja opettajien kanssa käytyjen keskustelujen analyysiin. Reflektiovierailuilla pureuduttiin keskustelun ja erilaisten toiminnallisten tehtävien kautta nuorten omiin kokemuksiin taidetoiminnassa. Nuorista käytetyt nimet ovat kuvitteellisia. Työpajoista käytetään tunnusta TP1–12 ja reflektiovierailuista tunnusta RP1–6. Numerot ovat satunnaiset eivätkä viittaa toteutuneeseen järjestykseen.

Pieni osa nuorista suhtautui taidetyöskentelyyn varauksellisesti. Yksi tokaisi kovaan ääneen: ”*Aattelin ensin, ett en ehkä tuu kouluun*” ja lähti tupakalle (TP6). Asennetta tuotiin esille kieltäytymällä lähtökohtaisesti osallistumasta toiminnan aloittamiseen tai johonkin toiminnan osaan. ”*Aluksi tuli mieleen, että ei helvetti...*”, toinen toteaa palautteessaan. Varauksellisesti suhtautuvat nuoret olivat luokkatilassa fyysisesti aktiivisempia kuin muut. Yksi nousi paikaltaan, teki äkkinäisiä liikkeitä ja puhui kovaan ääneen; toinen lähti kesken kaiken ulos luokasta ja palasi myöhemmin pulpetteja kolistellen.

Sirkustyöpajoissa varauksellisesti asennoituvia nuoria ei ollut tässä vaiheessa käytännössä lainkaan. Syynä lienee se, että nuorilla ei ollut palautteiden ja keskustelujen mukaan selkeää käsitystä siitä, mitä sirkustyöpajassa tulisi tapahtumaan. Toisaalta muutama nuori ei tullut alkuvaiheesta lainkaan paikalle ilmeisesti juuri varauksellisen suhtautumisensa vuoksi: *opettajan mukaan Anna ei todennäköisesti ollut ensimmäisenä päivänä paikalla, koska suhtautui edellisellä viikolla sirkukseen negatiivisesti* (TP1). Kieltyymiset ilmenivät tilannekohtaisesti, ja kokonaisvaltaisen ennakoasenteen sijaan ne olivat yhteydessä enemmänkin yksittäisiin epämuikavuusalueisiin ja itsetuntoon liittyviin tilanteisiin, kuten pariakrobatiaharjoituksiin, joissa esimerkiksi toisen ihmisen koskettaminen tuntui vaikealta. Myös oma negatiivinen kehonkuva, kuten kokemus itsestä liian lihavana tai epäliikunnallisena, saattoi olla nuorelle kynnyskysymys.

Suurin osa nuorista reagoi alkavaan taideviikkoon välinpitämättömästi tai neutraalisti. Eräs muisteli ensitunnelmiaan tokaisemalla: ”*Aattelin, et tulee mitä tulee. Niinku ootin vaan.*” Toisella taas ”*ei ollut mitään odotuksia*”. (TP6; TP12.) Nämä nuoret keskittyivät alkuvaiheessa kavereiden kanssa jutteluun tai ”nukkumiseen”. Heidän liikkumisensa ja puheensa oli luokkahuoneessa hiljaista. Välinpitämättömästi käytäytyvissä nuorissa oli erityisen paljon heitä, joiden vastaus kaikkeen tiivistyy kahteen lauseeseen: ”*En mä tiiä.*” ”*En mä osaa.*”³ Havaintojen ja nuorten omien kommenttien mukaan vastaus liittyi huomion väistämiseen tai toiminnan torjumiseen. Taustalla oli nuorten omien sanojen mukaan yhtäältä jännitys (”*Lyhytelokuvassa oli kyllä hauskaa, kivaa, mutta jännitti paljon.*”) ja toisaalta ennakkoluulot (”*No, kato ilmaisutaitoo.*”) (TP9.)

Isolla osalla peruskoulun jälkeiseen niveltävään koulutukseen osallistuvista nuorista on huonoja koulukokemuksia (esim. Kuronen 2010). Kokemus omasta osaamattomuudesta, aiemmin saadusta kielteisestä palautteesta ja kouluympäristön reaktioista, siitä millaisia rektioita tietyn toiminnan odotetaan synnyttävän opettajissa ja aikuisissa, näkyi kaikkien havainnoitujen ryhmien työskentelyssä. Tyypillinen oli erään nuoren toteamus: ”*Oon aina ollut huono...*” (TP2). Kuvaavaa oli myös toisen nuoren hämmennys hyvän palautteen edessä: ”*En oo ikinä saanu koulussa hyvää palautetta. Tää on oikeesti ensimmäinen hyvä palaute koulussa.*” (TP7.) Kommentti ei niinkään todista sitä, ettei nuori todella koskaan olisi saanut hyvää palautetta, vaan se kertoo enemmänkin ryhmässä syntyneestä luottamuksen tilasta. Luottamuksellisessa ympäristössä rehellisesti annettu hyvä palaute on myös mahdollista ottaa vastaan.

3 Lauseita ”*En mä tiiä*”, ”*En mä osaa*” toistettiin kaikissa työpajoissa.

Nuoret kertoivat aikaisemmista kokemuksistaan erityisesti taideviikon alku- ja loppuvaiheessa. He myös totesivat, että alkuvaiheen yllätyksellisyys ja koulutyöskentelystä poikkeaminen edesauttoivat toimintaan mukaan lähtemistä (RP1–4). Nuoren omaa ajatteluaan vähättelevän kommentin ohittaminen oli ohjaajien ensimmäinen askel toiminnan käynnistämiseksi. Joissain ryhmissä taideohjaaja sanoi suoraan, että nuoren aiemmat toimintatavat eivät määritä tämän hetken tekemistä. Taideohjaaja totesi erään nuoren omaan ideaansa kohdistaman kielteisen kommentin jälkeen, että ehkä joskus noin, mutta nyt ollaan tässä ja vaikutat riittävän fiksulta nuorelta ilmaisemaan oman näkemyksesi keskustelun aiheena olevasta teemasta (TP10).

Sekä sirkus- että elokuvatyöpajan alussa ohjaajan ja nuoren kyky kohdata alkavan toiminnan nuorena herättämiä tunteita oli taideviikon ensimmäinen elämäntaidollinen taitekohta. Nuoret nimesivät erityisesti ennakkoluuloihin ja jännitykseen liittyvän stressin niiksi tunnetiloiksi, jotka alkuvaiheessa haastoivat heidän tunnetaitojaan ja värittivät heidän asennettaan (RP1–6). Näitä tunnetiloja purkavissa kohtaamisissa ohjaajien työtapoja yhdisti tilanteen hyväksyminen sellaisenaan sekä tilanteen ehdoilla eteneminen. Havaintojen perusteella nuorten omaa tunnekokemuksen kohtaamista tukivat kolme merkittävää tekijää: ohjaajien ja opettajien heittäytyminen tilanteeseen ja rehellinen suhtautuminen omaan tekemiseen sekä nuoren mahdollisuus välttää asettuminen huomion keskipisteeksi tai toiminnan kohteeksi. Esimerkiksi sirkuspajojen lämmittelyleikeissä ohjaajien aktiivinen rooli – ryhmän osallistumisen tasosta riippumatta – madalsi selvästi nuoren kynnystä kohdata oma jännityksensä.

Sivuun vetäytynyt nuori lähtee mukaan sen jälkeen, kun ohjaaja uskaltaa näyttää hölmöltä alkuharjoituksessa. (Havainnointipäiväkirja TP1; TP7.)

Elokuvatyöpajoissa tämä näkyi esimerkiksi ohjaajan toteamuksessa, kuinka koko ryhmä opettajineen ja ohjaajineen on samalla viivalla ja työskentelyssä tasavertainen (TP6). Ohjaajien rohkeus olla epätäydellinen sekä kokeilla ja harjoitella kannusti uskaltamiseen.

Elokuvatyöpajoissa ohjaajat keskustelivat aluksi sitoutumisesta ja sitoutumisen tasosta. Keskusteluun liittyi rehellinen vuorovaikutus ja tilanteen ottaminen sellaisenaan. Varauksellisten nuorten kohdalla tämä konkretisoitui kysymyksissä, kuten ”Mitä sä aattelit, kun kuulit, että teille tulee tänne elokuvatyöpaja. Että mitä tästä tulee?” tai ”Oletko sä mukana tässä projektissa?” (TP2). Vastauksissaan nuoret toivat esille epäilyksiään oman osallistumisensa asteesta. Nuorten alkuvaiheen tuntemusten hyväksyminen edesauttoi nuorten ja ohjaajien tasavertaista kohtaamista ja toimi useissa tapauksissa myös kimmokkeena toiminnan käynnistymiselle.

Heli totesi, ettei jaksa ja huvita. Ohjaajan vastaus oli, että se on ok, jos ei lähtökohtaisesti ole innostunut ja että nyt lähdetään tekemään ja katsotaan, miten prosessi etenee. Ohjaaja myös totesi, että ei voi

luvata innostusta myöskään loppuvaiheessa vaan lopussa saatetaan todeta, että tulipa tehtyä. Heli rentoutui silminnähdén ja lähti keskusteluun mukaan. (Havainnointipäiväkirja TP6.)

Elokuvapajoissa toiminta aloitettiin useimmiten ryhmän omassa luokkatilassa, jossa välinpitämättömästi suhtautuvat nuoret kiinnittyivät vahvasti vakiintuneisiin fyysisiin ympäristöihin. Oma istumapaikka näyttäytyi tuttuna kiinnekohtana, johon tällaiset nuoret ensimmäisen päivän aikana hakeutuivat. (TP2; TP6; TP9–12.) Tämä oli myös se osa nuorista, jolle taidetoiminnan koulumaisuudesta poikkeava lähestymistapa oli yllättävää: toiminnan suunta ei ollut ennalta arvattavaa, eivätkä he havaintojen perusteella voineet hyödyntää välinpitämättömyyttä tilanteen ohjaamiseen.

Alkuun liittyneet, totutuista poikenneet toimintatavat herättivät hämmennystä. Esimerkiksi elokuvapajoissa siirryttiin suoraan toimintaan ja tutustuminen nimien kertomisesta lähtien tehtiin sen yhteydessä, ei erikseen ennen työskentelyä. Sirkuspajoissa, jotka toteutettiin luokkatilan sijaan muun muassa liikuntasalissa, ohjaajat eivät pyytäneet nuoria siirtymään niiltä paikoilta, joihin he olivat hakeutuneet. Sen sijaan ohjaajat totesivat lähtöasetelman, minkä jälkeen siirryttiin suoraan ensimmäisiin harjoituksiin. Havaintojen nojalla nimenomaan hämmennys sekä toiminnan itsessään herättämien tunteiden kohtaaminen olivat alussa niitä tunnetaitoihin liittyviä taitekohtia, jotka määrittelivät siirtymistä työskentelyvaiheeseen.

Elämäntaitojen näkökulmasta tarkasteltuna alkuvaiheeseen liittyi myös pohdintoja siitä, miten toimitaan yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä. Elokuvan aiheen valinnan yhteydessä syntyneissä keskusteluissa nuorille tärkeistä teemoista, kuten ystävyydestä, koulusta ja kiusaamisesta, avautui nopeasti yhteiskunnallisia näkökulmia käsitteleviä keskusteluita. Taideohjaajan tarkentavien kysymysten seurauksena pohdittiin esimerkiksi omaa kuntaa nuorten asuinpaikkana sekä kiusaamisen eri muotoja laajemmin yhteisöissä. (Esim. TP1; TP6; TP8–10.)

Nuoret listasivat aihe-ehdotuksia omalle paperille. Muutamalla oli vaikeuksia keksiä sopivia aiheita, jolloin ohjaaja ohjeisti pohtimaan asioita, jotka ovat itseä lähellä tai jotka esimerkiksi herättävät tunteita. Aiheet luettiin yhteisesti ääneen. Lähes jokaisen aiheen kohdalla ohjaaja syvensi teemaa kysymysten kautta, ja aiheet kulkivat koulun kautta elämäntapoihin ja ruokailutottumuksiin ja siitä aktivismiin, josta lopulta päädyttiin yhteisöön vaikuttamisen keinoihin. (Havainnointipäiväkirja TP8.)

Näin elokuva-aiheiden valintaprosessin kautta rakentui silta henkilökohtaisen ja yleisen välille. Sanallinen pohdinta yhteiskunnallisista aiheista näkyi käytännön työskentelyn tasolla. Teemoihin palattiin vielä elokuvan katsomisen ja loppukeskustelun muodossa.

Taideviikon tarina: työskentelyn kynnyksettömyys

Itseluottamus, vuorovaikutustaidot, empatia, vastuu muista, itsetuntemus

Päivä 1, iltapäivä: Aiemmin aihe valittiin demokraattisesti äänestämällä, ja nyt siirrytään kuvausharjoituksiin. Huomaan, että osaa jännittää. Satunnaisessa järjestyksessä käydään läpi kameran käyttöä ja äänitystä. Tilanne on liikkeessä ja nuoret vaihtuvat kameran äärellä yksittäin, ei tiimeittäin. Esimerkinäyttelijöiksi koekuvaustilanteisiin otetaan sekä aikuisia että nuoria. Kuvausharjoituksessa oleminen vaikuttaa herättävän kiinnostusta. Tekemisen fokus on toiminnassa kameran edessä, ja kukaan nuorista ei ole suoraan ryhmän valokeilassa. Myös näyttelijöiden kohdalla keskitytään tekemiseen, ei siihen, kuka tekee. (Havainnointipäiväkirja TP9.)

Aloituksesta työskentelyvaiheeseen siirtyminen merkitsi sitä, että nuorten tuli uskaltautua mukaan toimintaan, jolloin omaan itseluottamukseen liittyvät taidot aktivoituivat. Keskeistä työskentelyyn siirryttäessä oli kokeileminen matalalla kynnyksellä. Harjoitteluluonteinen kokeileminen poisti toimintaan liittyvää heikon itseluottamuksen synnyttämää varovaisuutta. ”Aluksi ajattelin, etten näyttele ollenkaan lyhytelokuvassa, mutta kuitenkin uskalsin sitä, ja oli hienoa huomata, että lopputuloksesta tuli aivan mahtava” (nuorten työpajapalautteet).⁴ Ajatus, että harjoittelussa ei voi epäonnistua, koska se on vain harjoittelua, oli havaintojen perusteella sekä sirkus- että elokuvatyöpajan onnistumisen kulmakiviä.

Ohjaaja toteaa nuoren ihailtua toisen ohjaajan jonglööraustaitoja, että se vaatii vain harjoittelua eikä kukaan osaa jonglöörata heti. Ohjaaja kannustaa nuorta kertomalla, että taideviikon aikana on mahdollista oppia vähintään kahdella pallolla oikeaoppisesti jonglööraminen ja että suurin osa nuorista oppii myös kolmella pallolla [jonglöörauksen]. Nuorta kovasti nauratti, kun demostroin oman sinne tänne sinkoilevan kolmen pallon tekniikkani, jota olin harjoitellut jo viikkoja. (Havainnointipäiväkirja TP7.)

Osallistumisen kannalta merkittävää oli myös se, että mukaan sai tulla omalla tavallaan ja tahdillaan. Esimerkiksi elokuvapajan alussa tehtyyn kuvausharjoitukseen siirryttiin välineiden kautta: ”Tuu sä vaikka kokeilemaan tätä kameraa. [...] Ja jos sä vaikka tuut sieltä äänittämään. [...] Me käydään kattomassa kuvauspaikkoja.” (Ohjaajan kommentti TP3.) Eräs nuori totesi palautteessaan näin: ”Mihinkään ei painostettu. Olin aluksi epävarma, mitä joutuu tekemään. Kaikki sai varmaan tehdä sitä, mitä tahdoti.” (Nuorten työpajapalautteet.) Jokin yksinkertainen, konkreettinen teko, vaikkapa

⁴ Suorien palautteista otettujen lainausten kautta on mahdollista yhdistää havainnoinnista nostetut huomiot tiettyyn työpajaan. Tästä syystä suorissa palauteviittauksissa ei käytetä työpajanumerointia vaan ainoastaan mainintaa ”nuorten työpajapalautteet”.

pallon heittäminen, keilan tasapainottelu tai äänityspuomin piteleminen, oli tyypillisin tapa tulla ”vahingossa” mukaan toimintaan. Tällaisen teon myötä itseluottamus vahvistui ja oli helpompi siirtyä isompaan rooliin.

Vuorovaikutustaidot tulivat mukaan erityisesti työskentelyn alkuvaiheessa. Toisen ihmisen kohtaamisen oppiminen on mahdollista vain tekemällä ja kokemalla toisen kanssa pelottava, kiehtova ja ilahduttava vieraus, uusi toiminta tai tilanne (Varto 2007). Pareittain tai ryhmissä tehdyt harjoitukset olivat mahdollisuus vuorovaikutteiseen taitehetkeen. Ryhmätyöskentelyssä hankalampaa tuntui olevan ohjeiden antaminen muille, ei niinkään ohjeiden kuunteleminen ja toteuttaminen. Nuorilla oli selvästi vaikeuksia antaa ohjeita esimerkiksi kuvausharjoitustilanteessa tai pariakrobatiaharjoituksessa, mutta toisaalta niin oli kuitenkin pakko tehdä.

Pariakrobatiaa tehtiin perusharjoituksia, joiden onnistumisen edellytys on kyetä antamaan toiselle ohjeita painopisteen tai voiman suhteen. Yhtäkkiä nuori olikin aktiivisessa roolissa tilanteessa, joka oli myös hänelle itselleen uusi. Ohjeiden antaminen oli selkeästi monelle haastavaa. Ohjeita sitä vastoin kuunneltiin tarkasti harjoitustilanteissa.
(Havainnointipäiväkirja TP1.)

Ohjaajan apu ohjeistusten muotoilussa oli vuorovaikutuksen vahvistamisen kannalta tärkeää. ”Kiitos siitä, että olit mukana ensimmäisissä otoksissa, koska siitä sai itsevarmuutta olla oma ittensä kameran edessä!” nuori kirjoittaa ohjaajalle annetussa kirjeessä.

Taideviikon tarina: aktiivisen työskentelyn rajattomuus

Empatia, itsetuntemus

Päivä oli pitkä ja intensiivinen. Kohtaus toisensa jälkeen nuoret jakoivat tsemppata vielä yhden oton ja vielä yhden oton. Loppuvaiheessa ohjaaja kysyi, olivatko nuoret tyytyväisiä kohtaukseen, jolloin ryhmä yksimielisesti totesi, että otetaan vielä kerran. (Havainnointipäiväkirja TP2.)

Työskentelyn aktiivisessa vaiheessa syntyi tila, jossa oli mahdollista kehittää empaattisuutta, vastuunottoa ja itsetuntemusta. Elämäntaidollinen taitehetki kulminoitui keskittymiseen koko porukkana. Taideviikon alussa nuoret istuivat erillisinä ryhminä tai pareina omilla paikoillaan, mutta viimeistään varsinaisen työskentelyn alettua kaikkien toiminnalla oli yhteinen suunta.

Monessa ryhmässä empatia ilmeni siinä, miten toisesta koulusta tai luokasta taideviikon työskentelyyn mukaan tulleet nuoret huomioitiin. Uusi opiskelija saatiin esimerkiksi pyytää mukaan ruokailuun tai tauolle (TP2; TP3). Ryhmissä syntyi myös uusia ystävyksiä, joista iloittiin vielä kuukausia taideviikon jälkeen (TP3; TP8). Nuorten työskentely suhteessa ryhmään oli kunnioittavaa ja kannustavaa. Eräs nuori ei aktiivisesti osallistunut tekemiseen vaan seuraili tapahtumia sivusta. Ohjaajan tie-

dustellessa syytä nuori kertoi, että elokuvan tekeminen ei ehkä ole hänen juttunsa. Hän kuitenkin totesi, että nähdessään, miten keskittyneesti ja innostuneesti muut työskentelivät, hän halusi kannustaa heitä ja kunnioittaa heidän toimintaansa, vaikka ei halunnutkaan itse siihen osallistua. (TP5.)

Taideviikon aikana oli paljon poissaoloja, eikä koskaan voinut tietää, ketkä olivat seuraavana päivänä paikalla. Ilmiö oli tavallinen myös toimintaan aktiivisesti osallistuneiden nuorten kohdalla. Nuorten omien sanojen mukaan syytä oli monia. Yleisimpänä keskusteluissa nousi esiin se, ettei aamulla ollut jaksanut herätä tai että oli nukahtanut uudestaan herätyskellon soimisen jälkeen. (TP1; TP7; TP9–10.) Muutamat analysoivat kuitenkin poissaolonsa johtuneen siitä, että he olivat jo monta päivää toimineet tavallista intensiivisemmin, minkä vuoksi voimia ei enää riittänyt viimeisille päiville. (TP1; TP2; TP10.) Ohjaajan tuella ryhmät kantoivat yhteistä vastuuta toiminnan etenemisestä, eikä poissa olleita nuoria syyllistetty, vaikka joillakin heistä oli edellisenä päivänä ollut työskentelyn kannalta merkittävä rooli. Joissakin ryhmissä vastuun kantaminen heijastui konkreettisiin tilanteisiin.

Päivän loppuksi ohjaaja pyysi yhtä [nuorta] jäämään hetkeksi koulun jälkeän nauhoittamaan kommenttiään. Yhden sijaan jäi koko ryhmä, lukuun ottamatta muutamaa busseihin rientänyttä.
(Havainnointipäiväkirja TP3.)

Itsetuntemuksen aktivoituminen näkyi paitsi poissaolojen analysoinnissa myös siinä, miten omaa osaamista työskentelyn aikana tunnistettiin. Tähän liittyen tärkeitä olivat ohjaajan antama palaute ja ääneen sanotut huomiot. Alkuvaiheen pienten onnistumisten myötä kasvoi rohkeus kokeilla uusia toiminta-alueita, mikä puolestaan herätteli nuorta havaitsemaan omien taitojensa rajoja ja erityisesti rajattomuutta. Itsetuntemusta oli mahdollista vahvistaa, sillä vaikka työskentelyssä paikoin lähestyttiinkin nuorten kykyjen rajoja, ”paine” ei kuitenkaan ollut jatkuvaa.⁵ Näin työpajassa syntyi hetkiä, jolloin nuoren oli mahdollista paitsi onnistua myös tunnistaa omia vahvuuksiaan ja kykyjään: ”*En mä tajunnut, että osaisin tehdä tän.*” (TP1.) ”*Mä opin tämän tosi nopeasti.*” (TP8.)

Taideviikon tarina: kokoava loppu

Ajattelu

Tunnelma on itse asiassa aika rento, kun koulun henkilökuntaa opettajista keittäjiin saapuu ensi-iltaan. Nuoret vilkuilevat yleisöä, mutta suurta jännitystä ei ole ilmassa. [...] Aplodit ovat valtavat, ja yleisö vaatii encorea. Yleisöstä kerrotaan yllättyneen kuuloisena, että he eivät uskoneet näin lyhyessä ajassa syntyvän näin hienoa elokuva. (Havainnointipäiväkirja TP5.)

5 Traumatoteoriassa ilmiöstä käytetään käsitettä ”sietoikkuna”, jossa ihmisen yli- ja alivirittyminen näkyy hermostollisina reaktioina (mm. Ogden, Minton & Pain 2009).

”Esiintymisareena” rakennetaan samaan saliin, jossa on työskentely kolmen päivän ajan. Mukana ollutta rekvisiittaa, hattuja ja huiveja käytetään ahkerasti. Kukin on vetäytynyt omaan nurkkaukseensa suunnittelemaan esitystään, ja ohjaajat kiertävät kyselemässä ja ohjeistamassa. Esiintyä voi yksin tai yhdessä, ja valituiksi tulevat itse kullekin vahvuudeksi osoittautuneet sirkusmuodot. Kaksi nuorta harjoittelee pariakrobatianumeroa, yksi jonglöörausta. Itse valmistelen yhden nuoren kanssa klovneriaesitystä, johon opettajan on tarkoitus tulla mukaan oman palaverinsa jälkeen. Esitys kokoaa viikon aikana opittua, ja esitystilanteessa vallitsee luottamus. Pudonneelle pallolle tai sivuun menneelle kuperkeikalle ei naureskella. Nuoret selvästi ymmärtävät, miten paljon harjoitusta ja taitoa sirkus vaatii, ja jokainen ohjelma-numero saa ansaitsemansa aplodit. On ällistyttävää, miten hyvin nuoret ovat päässeet kiinni tekemiseen vain muutamassa päivässä.

(Havainnointipäiväkirja TP7.)

Työpajan lopulla, sirkus- tai elokuvaesityksen katsomisvaiheessa, tulivat elämäntaidoista ajankohtaisiksi ajattelu ja reflektio eli opitun ja koetun pohdiskelu. Prosessin lopputuloksena syntynyt teos herätti ajatuksia, kun nuori oli siirtynyt tekijästä katsojaksi. Sirkusesitysten yhteydessä nuorten kommentit liittyivät ymmärrykseen harjoittelun ja pitkäjänteisyyden merkityksestä. Elokvien katsomisen jälkeen puolestaan käytiin taideohjaajien virittäminä pitkiä keskusteluja siitä, millaisista asioista tehty elokuva mahdollisesti kertoi ja millaisia taitoja työskentelyn aikana harjoiteltiin.

Hämmennys siitä, mitä kaikkea elokuvan teon yhteydessä harjoiteltiin, huokuu ryhmäläisistä. Kysyin Elinalta, mitkä fiilikset, mihin hän vastasi olevansa ylpeä siitä, että heidän ryhmänsä sai jotain näin hienoa aikaan. Elina kertoi, ettei uskonut ryhmän voivan toteuttaa kokonaista prosessia oikeasti alusta loppuun. (Havainnointipäiväkirja TP5.)

Toinen nuori totesi palautteessaan: *”Perjantaina koin valaistumisen, että voin omalla asenteellani vaikuttaa asioihin.”* Ohjaajille annettava palaute viritti myös pohtimaan omaa tulevaisuuttaan: *”Toivottavasti pääsee itekin pian töihin, joista pitää.”* (Nuorten työpajapalautteet.)

Ajattelun ja reflektion tukena oli loppuvaiheessa vierailevan taiteilijan omaa elämäntarinaa käsittelevä puhe sekä elokuvapajassa ohjaajan kertomus omasta kasvu-prosessistaan. Joillekin nuorista tarinoissa oli suoria yhtäläisyyksiä heidän omaan elämäänsä, ja muutama nuori kertoi jälkikäteen tarinoiden virittäneen ajattelemaan. Joidenkin työpajojen lopputulos myös näytettiin vierailevalle taiteilijalle, jonka keuhut ja onnittelut hienosta työstä vahvistivat ryhmän jäsenten onnistumisen kokemusta.



Kuva 2. Sirkusharjoitus (kuva: Mirva Helenius)

Vuorovaikutus käymistilana

Taideviikon työskentelyssä olennaista oli ryhmän sisäisessä kohtaamisessa syntyvä, ”tarinaa” eteenpäin vievä vuorovaikutus, jota voidaan tarkastella ohjaajan pedagogisesta näkökulmasta sekä yleisemmin ihmisten yhdessä toimimisena. Vuorovaikutuksen edellytyksenä oli uskallus irrottautua omista ajattelu- ja toimintatavoista. Tutkija Mika Hannulan (2001, 99–100) mukaan uskaltautumista voidaan kuvata ”rohkeudeksi siirtyä varmuudesta epävarmuuteen”. Epävarmuudesta ei voi koskaan täysin siirtyä varmuuteen, vaan yhdessä tekeminen on jatkuvuutta, jonka kautta parhaassa tapauksessa päästään lähelle kolmatta tilaa, vuorovaikutusta kahden osapuolen välillä (mt.; ks. myös Carabine 2013).

Elämäntaitojen vahvistumiseen tähtäävä vuorovaikutteinen toiminta ei voi koskaan olla täydellistä, eikä siihen tule pyrkiäkään. Taideviikolla keskeistä on Hannulan (2001) termiä käyttäen ”*Good enough*”, vuorovaikutuksellinen tavoite, jossa lopputulos on olosuhteisiin nähden riittävän hyvä siten, että tilannetta, jonka kanssa tullaan toimeen, pyritään edelleen kehittämään. Tälle matkalle Hannula on määritellyt Zygmunt Baumanin ja Martin Heideggerin ajattelun pohjalta kaksi edellytystä. Vuorovaikutuksen perusedellytyksenä on ensinnäkin se, ettei ohjaaja näe nuorta objektina, sillä objektivointiin liittyy oleellisesti toisen välineellistäminen omien päämäärien edistämiseksi. Toisekseen vuorovaikutuksen on tapahduttava hiljalleen, odottaen ja viipyillen. (Mt.)

Varto (2007, 26) puhuu vastaavasti kasvatuksen yhteydessä asioiden tapahtumiseen antautumisesta: ”Maailma ei tapahdu tahdon mukaan vaan kuten tapahtuu. Sitä ei voi ottaa vastaan tahdon mukaan vaan mukautuen siihen, kuinka se tapahtuu. Muutosta voi haluta ja sen voi toteuttaakin, mutta vasta myöhemmin. Seuraamalla opettamisessa ei näin ollen etsitä yleistä periaatetta, joka olisi järjen ja siis tahdon asia, vaan annetaan asioiden tulla esille sillä tavalla kuin ovat tullakseen. Luulisi tietenkin, että tämä on mitä helpointa, pelkkää vetelehtimistä ja passiivisuutta, mutta tämä juuri on vaikeinta. On vaikea antaa tapahtua ja ottaa se vastaan, jollei ole ketään, joka tukee tätä asioiden jättämistä silleen.”

Odottaminen ei kuitenkaan ole passiivista vaan siihen liittyy tietoinen aktiivisuus ja valmius reagoida toiminnan tasolla. Taideprosessissa tietoinen aktiivisuus näkyi yksittäisissä hetkissä.

Ryhmä oli alusta asti keskusteleva. Ohjaaja tajusi tämän ihan alkuvaiheessa ja vaihtoi valmistellun suunnitelman aiheen päättämisestä paperilta keskusteluun. (Havainnointipäiväkirja TP5.)

Onnistuneeseen vuorovaikutukseen vaaditaankin mainittujen perusedellytysten lisäksi tietoisuuden avautumista vivahteiden tasolla, keskenään toimeen tulemistä neuvottelun ja muutoksen kautta sekä jaettua kokemusta. (Hannula 2001, 99–104.)

Itsemääräämisteoria elämäntaitojen kehyksenä

Taidot elämään -hankkeen yhteydessä määriteltyjä elämäntaitoja (ks. s. 10) voidaan peilata Ryanin ja Decin (2000; 2013; Deci & Ryan 1985; 2012) itsemääräämisteoriana, jossa motivaatiota tarkastellaan toiminnan kolmen perustekijän – omaehtoisuuden (*autonomy*), kyvykkyyden (*competence*) ja yhteisöllisyyden (*relatedness*) – kautta.⁶ Itsemääräämisteorian ja elämäntaitojen välistä suhdetta ei tässä yhteydessä tarkastella yksilön hyvinvoinnin edistämisen näkökulmasta. Sen sijaan pohditaan sitä, miten peruskoulun jälkeisessä nivelvaiheen koulutuksessa toteutettava taidetyöpaja voi vahvistaa nuoren aktiivista toimijuutta.

Omaehtoisuuteen kuuluu vapaus omiin valintoihin. Tämä ei tarkoita, että nuoren tulisi olla itsenäinen vaan, että hän voi päättää toiminnastaan oman kiinnostuksensa ja arvojen pohjalta. (Mt.) Vapaiden päätösten tekeminen edellyttää omien tunteiden tunnistamista ja kykyä oman toiminnan reflektioon. Taidetyöpajoissa vapaus konkretisoitui siinä, että nuori sai valita, millä tavalla osallistuu toimintaan. Omaehtoisuuden vahvistuminen näkyi erityisesti niiden nuorten kohdalla, jotka käyttäytyivät alkuvaiheessa välinpitämättömästi tai varauksellisesti. Muutos nuoren suhtautumisessa sekä itseensä että toimintaan ja siitä seurannut osallistuminen ilmensi valinnan vapautta: nuori päätti osallistumisensa ”tason” muutoksesta itse omien tunteidensa ja ymmärryksensä perustalta.

Kyvykkyyden käsittää kokemuksen omasta osaamisesta, siitä, että pystyy johonkin (mt.). Tämä puolestaan edellyttää itseluottamusta, joka pohjautuu itsetuntemukseen. Kyvykkyyden vahvistuminen näkyi erityisesti työskentelyvaiheessa, jolloin yrittämisen ja onnistumisen kautta saatu kokemus omista taidoista vahvisti itseluottamusta ja sitoutti toimintaan. Kyvykkyyteen liittyviä tekijöitä tarkastellaan lähemmin seuraavassa luvussa.

Yhteisöllisyyteen sisältyy vuorovaikutus muiden kanssa, välittäminen sekä yhteisöön tai ryhmään kuuluminen. Vuorovaikutustaitoihin liittyy kyky toimia empaattisesti ja yhteiskuntakriittisesti sekä katsojana että tekijänä. Itsemääräämisteorian pohjalla on ajatus toiminnan kaksijakoisuudesta: toimintaa ohjaa sisäinen motiivi, johon voidaan vaikuttaa ulkoisilla tekijöillä. (Mt.; Dawes & Larson 2011.) Tämä kaksijakoisuus oli tunnistettavissa myös taideviikon yhteydessä: jaettu elokuvan tai sirkusesityksen katselukokemus toi näkyviin yhdessä tekemisen. Teoksen valmistamiseen osallistunut oli osa kokonaisuutta, yhteistä, ja ryhmää sekä sen toimintaa vahvistivat pohdinta onnistumisesta taideviikon eri vaiheissa sekä muille annettu ja muilta saatu myönteinen palaute. Ulkoa tuleva palaute vahvisti kokemuksesta onnistumisesta paitsi yksilönä erityisesti myös ryhmänä.

Lasten ja nuorten säätiön määritelmän mukaan elämäntaidot ovat muiden taitojen tapaan taitoja, joita pitää harjoittaa. Voidaan todeta, että taideviikko tarjoi sisäisiä tilanteita ja tapahtumia, joissa elämäntaidolliset ulottuvuudet tulivat osallistujien lähelle niin, että niitä oli mahdollista tunnistaa, kokeilla ja harjoitella. Harjoitus

6 Itsemääräämisteoriasta käytetään myös suomenosta ”itseohjautuvuusteoria”.

itsessään oli virittäytymisen, keskittymisen, työskentelyn, rentoutumisen ja palautumisen syklin muodostama tarina taideviikon sisällä. Elämäntaidon äärelle pääsemisen myötä nuori kykeni työstämään sitä aktiivisesti. Oleellista oli myös työskentelyä seurannut rentoutuminen, etäisyyden ottaminen ja tapahtuneen pohdinta. Tämä ei tarkoita, että jokaisella ryhmän nuorella jokainen taito olisi vahvistunut tai edes aktivoitunut. Nuoret harjoittivat elämäntaitojaan monin eri tavoin, ja osalle avautui ehkä vain häivähdys siitä, mitä työskentelyssä voi tapahtua.

Taidetyöpajat elämäntaitojen tukena nuorten näkökulmasta

Millaisia merkityksiä nuori kokemuksensa perusteella toiminnalle antaa?

Taidelähtöinen toiminta voidaan nähdä yksilön minän ja maailman välisenä ”artikulaationa” – maailman kohtaamisena taiteen tekemisen kautta (Merleau-Pontyn ajatteluun viitaten Pallasmaa 1996). Taideprosessiviikolla tämä konkretisoitui hyvin eri tavoin. Edellisessä luvussa kuvattiin sitä, missä taideviikon kohdissa asettauduttiin erilaisten elämäntaitojen äärelle. Tarkastelu kohdistui yhtäältä työpajaviikkoon kokonaisena tarinana sekä tämän tarinan sisälle rakentuviin tilannesidonnaisiin elämäntaidon harjoittelun sykleihin. Tässä luvussa lähestytään taideviikkoa nuorten kokemusten ja ajatusten näkökulmasta. Millä tavalla nuoret reflektoivat omien kokemustensa pohjalta taideviikon merkityksiä? Minkälaisia nämä merkitykset ovat, kun niitä tarkastellaan suhteessa elämäntaitoihin? Miten tällaiseen lyhyeen prosessiin osallistuneiden nuorten kokemukset näyttäytyvät suhteessa muiden vastaavien tutkimusten tuloksiin?

Luvun alussa pohdin lyhyesti, millaisten taideviikon osa-alueiden kautta nuori on ollut toiminnassa mukana ja millä tavoin. Sen jälkeen avaan nuorten toiminnalle antamia merkityksiä suhteessa itseen ja ryhmään. Lopuksi pysähdyn hetkeksi taideviikolla tehtyjen teosten äärelle. Analyysin pääaineistona ovat taideviikoilla nuorten kanssa käydyt keskustelut sekä erityisesti 2–6 kuukautta taideprosessin jälkeen toteutetut reflektiotapaamiset. Tapaamisissa pohdittiin erilaisten tehtävien avulla omaa ja ryhmän osallistumista taideviikkoon sekä käytiin läpi toiminnan herättämiä ajatuksia.

”Elämäntaidot” voivat sanana herättää yhtä aikaa sekä hilpeyttä että ärtymystä viittaamalla kirjaimellisesti elämiseen tarvittaviin ”taitoihin”. Hyvään elämiseen vaadittavien taitojen kirjo on laava ja riippuu siitä, mistä näkökulmasta asiaa tarkastellaan. Lasten ja nuorten säätöön *Taidot elämään* -hankkeelle asettamat elämäntaidolliset tavoitteet voidaan hahmottaa laajemmin sosiaalisena pääomana, jota nuori voi hyödyntää omassa elämässään. Sosiaalisessa pääomassa yhdistyvät erilaiset ominaisuudet sekä aktiiviset voimavarat (Lehtinen 2000, 43–45). *Taidot elämään* -hankkeen taideviikolla keskityttiin taiteellisen harjoittelun merkitykseen, jota arkkitehti Juhani Pallasmaata (1996, 15) lainaten voidaan kuvata seuraavalla tavalla: ”aistiherkkyuden ja aistillisen ajattelun kehittämällä on korvaamaton arvonsa monilla muillakin koulutusaloilla”.

Välineen kautta toimintaan ja tekijyyteen

Taidot elämään -hankkeen työpajoissa toimintaan liittyi vahvasti kehollisuus. Sekä sirkus- että elokuvatyöpajoissa nuoret joutuivat erilaisia välineitä käyttämällä toimimaan oman tilansa ja kehonsa rajojen kanssa. Esimerkiksi elokuvapajassa äänitykseen käytettävän puomin kannattelu ja sirkuspajan lautasilla harjoittelu edellyttivät käsien

viemistä pois päin omasta kehosta. Jo tämä hyvin yksinkertaiselta kuulostava teko saattoi joillakin nuorilla poiketa huomattavasti heidän tavanomaisesta tavastaan olla. Välineiden hyödyntäminen kosketuksessa ja oman kehon rajojen käyttäminen ovat sirkuksen peruslähtökohtia. Elokuvatyöpajoissa kehollisuus puolestaan ilmeni kahdessa muodossa: yhtäältä niissä työskenneltiin kameran takana erilaisia välineitä käyttäen ja toisaalta näyteltäessä asettauduttiin koko kehollisuudella kameran eteen.

Taideviikoilla nuorten kehollisuutta ja sen myötä yksilöllisyyttä pyrittiin kunnioittamaan sekä puheessa että tilan käytössä. Kosketuksen avulla ohjaamiseen pyydettiin nuorelta lupa, ja ohjaajat kertoivat ohjaustilanteissa ääneen, mitä olivat tekemässä: ”Voinko näyttää?”; ”Huomaatko, että kun sä tuet kädet vartaloon, kamera pysyy vakaina?” (TP3). Ohjaajien toiminnasta välittyi nuorta yksilönä kunnioittava asenne sekä varmuus siitä, että nuori pystyy ja kykenee.

Kehon liikkeiden vastapainona taidetyöskentelyyn kuului tilanteita, joissa toiminta oli staattisempaa. Esimerkiksi sirkuspajoissa osa lämmittelyharjoituksista oli yksinkertaisia eikä vaatinut aktiivista ruumiillista osallistumista: kädet saattoi pitää suorina kylkiä vasten, jolloin vaadittava liike tehtiin vain jaloilla. Elokuvatyöskentelyssä taas käytiin monia asioita läpi keskustelemalla. Itsetuntemuksen ja itseluottamuksen elämäntaitoihin päästiin käsiksi, kun kehollinen ja ei-kehollinen työskentely vuorottelivat. Tällöin omia rajoja sekä etsittiin että laajennettiin.

Taiteen mahdollistamalla ”välineellisyydellä” on nuorten taidetoiminnassa merkittävä rooli (mm. Siivonen, Kotilainen & Suoninen 2011; Känkänen & Rainio 2010). Päivi Känkänen (2013, 99–100) nimeää ilmiön Peter Blosin ajatuksiin nojaten taiteen ”metaforiseksi suojaksi”, jossa symbolinen etäisyys mahdollistaa vaikeidenkin asioiden käsittelyn. Suoja voi muodostua taiteen aineettomasta tai konkreettisesta välineestä. Sirkuksessa se voi olla esimerkiksi sirkusväline tai harjoitus, elokuvassa kuvauskalusto, lavastus tai käsikirjoitus. Taiteen kyky kasvattaa perustuu taiteen keinoihin irrottautua tilanteesta, jossa kokeminen ei aisteista huolimatta kosketa meitä (Varto 2002). Näin nuorelle tarjoutuu mahdollisuus tarkastella kokemaansa tekemisen kautta.

Kokemuksesta

Yksittäisen ihmisen mahdollisuus koetella maailmaa johtaa hänen käsitykseensä mikro- ja makrotason maailmasta (Varto 2002). Taidetoiminnassa merkityksiä lähestyttiin siten, että nuori ei joutunut tahtomattaan huomion keskipisteeseen tai valokeilaan suorituspaineen kohteena olevana yksilönä vaan roolin tai välineen kautta. Tällöin huomio oli taideprosessissa – maailman koettelemisessä. Näin nuorelle jäi enemmän tilaa hakea omaa toiminnan astettaan eli sitä, millä tavoin ja millä tasoilla hän haluaa osallistua. Nuorten omien pohdintojen ja palautteiden pohjalta työpajojen elämäntaitoihin liittyvät kokemukset voidaan jakaa neljään ryhmään: vahvistaviin, herättäviin, avaaviin ja sivuaviin kokemuksiin.

Näiden lisäksi oli ohjaajien ja opettajien kokemusten perusteella tunnistettavissa heikkoja signaaleja kahdesta muusta kokemuksen muodosta: laukaisevasta ja vahingoittavasta. Taideviikolle osallistuminen saattoi laukaista esimerkiksi nuorten aiempiin

kokemuksiin liittyviä pelkotiloja. Pahimmillaan toiminta myös mahdollisesti vahvasti vahingollisella tavalla nuoren heikkoa minäkuvaa tai luottamusta muihin ihmisiin tuottamalla pettymyksiä tai kokemuksia epäonnistumisesta. Laukaisevat ja vahingoittavat kokemukset eivät kuitenkaan näkyneet havainnoiduissa työpajoissa, vaan ne tulivat esiin ohjaajien ja opettajien puhuessa muissa työpajoissa tapahtuneista tilanteista. Esimerkiksi yhdessä ryhmässä lyhytelokuvan aiheeseen liittyvä keskustelu oli laukaisut erään nuoren kohdalla paniikkikohtauksen ja psykoosin kaltaisia oireita.

Osalla nuorista oli taideviikon alkaessa jo valmiiksi jokin työskentelyyn liittyvä vahvuus, joka perustui usein aiempaan kokemukseen. Taideviikolla he pystyivät hyödyntämään tätä vahvuuttaan ja siten *vahvistamaan* omaa osaamistaan tai kokemustaan siitä. Taidetyöskentely ja vuorovaikutus muiden osallistujien sekä ohjaajien kanssa antoi nuorelle mahdollisuuden ”tarinoittaa” omaa osaamistaan siten, että hän yhdisti positiivisen taitoon liittyvän tarinan osaksi omaa identiteettiään. Esimerkkinä mainittakoon sirkusta harrastanut nuori, jolla oli aikaisempaa kokemusta jonglööräuksesta. Nuori koki kehittyneensä taidollisesti työpajan aikana siten, että hän myöhemmin nimesi jonglööräyksen omaksi osaamisalueekseen. (TP7.)

Joillekin nuorille työskentelyssä *heräsi* entuudestaan tunnistamaton taito, joka konkretisoitui käytännön tilanteissa. Herääminen voi liittyä myös aiemmin heikkona pidettyyn taitoon. Nuori saattoi havaita omaavansa esimerkiksi erilaisia vuorovaikutus- tai tunnetaitoja. Käytännön toiminnassa tämä näkyi yksittäisissä tilanteissa, joissa nuori omaksi yllätykseksensä osasikin toimia niin, että tilannetta saatiin vietyä eteenpäin. Useita esimerkkejä tämäläyppisestä elämäntaidolliseen tunnistamiseen liittyvästä prosessista oli nähtävissä muun muassa elokuvatyöpajoissa nuorten toimiesä elokuvan ohjaajana. Työskentelyn jälkeen nuoret pohtivat yllättyneinä sitä, millaista oli ollut toimia ohjaajana. Eräs nuori hämmästeli kykyään jäseneltyjen ohjeiden antamiseen ja toiminnan koordinointiin kuvaustilanteessa: ”*Emmä tienny, että mä osaisin tollai sanoa, että mitä pitää tehdä. Mä tajusin, mikä se kokonaisuus oli.*” (TP3.)

Toiminnan aikana osalle nuorista *avautui* kokemuksissa uusia elämäntaidollisia ulottuvuuksia. Elämäntaidot voivat paljastua esimerkiksi pohtimalla omaa tekemistä tai tunnistamalla niitä muiden toiminnassa. ”*Ne rakens tosi hienosti ton kohdan. Ne oikeesti puhu siitä.*” totesi eräs nuori seurattuaan kohtauksen dialogin rakentumista. (TP11.) Jokaisessa ryhmässä oli myös niitä, joille toiminta oli ”*OK, ihan kiva, että on jotain vaihtelua.*” ”*Kivaa, että oli jotain vähän erilaista.*” (Nuorten työpajapalautteet.) Näiden nuorten kohdalla taideviikko oli *sivuavaa*. Toiminta ei aiheuttanut viikon aikana erityisiä elämäntaidollisia heräämisiä. Pääasiassa nämäkin nuoret pitivät toimintaa kuitenkin ryhmän kannalta merkittävänä ja kokivat ryhmänsä onnistuneen. (RP1–6.)

Tutkittaessa nuorten omaan taiteelliseen työskentelyyn liittyviä ajatuksia ja kokemuksia toiminnan merkityksiä kuvataan usein sanoilla ”ilo”, ”rohkeus” ja ”onnistumisen kokemus” (mm. Siivonen, Kotilainen & Suoninen 2011; Myllyniemi 2009; Känkäinen 2013). *Näköaloja taiteen soveltavaan käyttöön* -julkaisun (von Brandenburg 2008, 8) johdannossa Pirkko Liisi Kuhmonen toteaa: ”Taiteen ja kulttuurin merkitys hyvinvointinäkökulmasta toteutuu sosiaalisuuden – osallistumisen ja yhdessä olemi-

sen – ja itsensä toteuttamisen kautta. Hyvinvointinäkökulmasta tarkasteltuna olen-
naista on osallistuminen ja onnistumisen kokemuksen turvaaminen ja niistä seuraava
elämyksellisyys ja ilo.” Vastaavia tuloksia on saatu lukuisista laadullisista tutkimuksista
(mm. Bardy & Känkänen 2005). *Myrsky*-hankkeen pitkäkestoisessa taidetoiminnassa
oli tunnistettavissa onnistumisen kokemuksia ja esiintymisen iloa. Onnistumiseen ja
esiintymiseen liittyi itse esiintymistilanteen lisäksi ohjaajalta tai yleisöltä saatu palaute.
(Siivonen, Kotilainen & Suoninen 2011).

Myös teatteritieteen tohtori Soile Rusanen (2002) on syventynyt niihin koke-
muksiin, joita taiteen tekeminen lapsissa ja nuorissa herättää. Keskeisenä tuloksena
on kokemus tasapainoisemmasta, myönteisemmästä ja suhteessa toiseen empaatti-
semmästä minästä. Omista kokemuksistaan taiteellisen työskentelyn parissa nuoret
tunnistavat paitsi rohkeuden, itsevarmuuden ja vapautuneisuuden myös ilon ja
hauskuuden. *Myrsky*-hankkeen taideohjaajien havaintojen perusteella juuri nämä osa-
alueet vahvistuivat toiminnan aikana. Heidän mukaansa taidetoiminnassa nousevat
esiin oppiminen ja hyväksytyksi tuleminen sekä näihin liittyvä onnistumisen tunne.
(Siivonen, Kotilainen & Suoninen 2011.) Vaikuttaa siltä, että myös lyhyemmissä
prosesseissa, kuten *Taidot elämään* -hankkeen taideviikoilla, nuorten kokemukset ovat
hyvin samankaltaisia.

Taidetyöpajojen lyhyt kesto asettaa haasteen sille, miten nuoret kykenevät sanoit-
tamaan ja tunnistamaan omia kokemuksiaan. Millä tavoin kokemus osallistumisesta
näyttäytyi nuorille työpajan aikana sekä useita kuukausia työpajan toteuttamisen
jälkeen? Miten nuoret puhuivat kokemuksistaan sekä arvottivat ja suhteuttivat niitä
omaan osaamiseensa? Reflektiotapaamisissa nuoret pohtivat olemistaan taideviikon
toiminnassa kolmesta näkökulmasta: mikä itsessä vahvistui, mikä itseän liittyvissä
kokemuksissa oli tärkeintä ja minkä osa-alueen nuoret tunnistivat sellaiseksi, että
sen kanssa joutui erityisesti tekemään töitä. Nuorten huomiot vaikuttivat tarkoilta
ja rehellisiltä, kun niitä verrattiin samoissa pajoissa tehtyihin tutkijahavaintoihin.
(TP1; TP3; TP6–9; RP1–6.) Reflektiotapaamisissa työskenneltiin nuorten ”kokemus-
asiantuntijuuden” eli nuorten omien kokemusten pohjalta. Tutkijana toin keskuste-
luun teemoja ja näkökulmia, joiden kautta nuorten havaintoja ja ajatuksia suhteessa
taideviikkoon ja ammattistarttivuoteen lähestyttiin.

Taidepajoihin osallistuneiden nuorten kokemukset olivat paikkakunnasta,
osallistumistavasta ja ryhmästä riippumatta yllättävän yhtenäisiä. On kiinnostavaa
pohtia, onko nivelvaiheen koulutusta käyvien nuorten tilanne siinä määrin saman-
kaltainen, että taideviikko herättelee tiettyä puolta nuoren identiteetissä, vai onko
taidetoiminnassa jotakin yleismaailmallista niin, että juuri tietyt teemat aktivoituvat
toimintaan osallistuvien ajattelussa.

Nuoren kokemus taideviikosta voidaan jakaa viiteen kokonaisuuteen: oppimis-
haluun, rentouteen, sosiaalisuuteen, yhteistyökykyyn ja onnistumisen kokemukseen.
Erityisesti reflektiotapaamisiin osallistuneiden ajatuksissa nämä viisi osa-aluetta
erottuivat selvästi, ja ne on tunnistettavissa myös muista työpajoista tehdyissä havain-
noissa.

Onnistumisen kokemuksen jäljillä

Nuorten oman pohdinnan, työpajoista tehtyjen havaintojen sekä palautteiden perusteella taideviikon ydin oli onnistumisen kokemuksessa. ”*Tää viikko oli yks parhaimmista asioista mitä oon kokenut*”, toteaa nuori palautteessaan (nuorten työpajapalautteet). Onnistumisen kannalta tärkeintä ei ollut lopputulos, vaikka sekä elokuvaan että sirkusesityksiin oltiinkin pääasiassa tyytyväisiä. Totesipa yksi nuori ”*ansaitsevansa Oscarin ohjaajantyöstään*” (nuorten työpajapalautteet). Nuorten omien analyysien pohjalta onnistumiseen liittyvästä prosessista oli tunnistettavissa viisi vaihetta: ennakko-oletukset, uskaltautuminen, oppiminen, yhdessä tekeminen ja valmiiksi saattaminen.

Myrsky-hankkeessa selvitettiin nuorten tyytyväisyyttä omaan elämäänsä ja hyvinvointiinsa. Tyytyväisyys kasvoi eniten niillä nuorilla, jotka olivat mukana hankkeessa vapaaehtoisesti ja jotka olivat viihtyneet ryhmässä sekä kokeneet osallistuneensa toimintaan aktiivisesti. (Siivonen, Kotilainen & Suoninen 2011, 127.) *Taidot elämään*-hankkeessa ei varsinaisesti selvitetty tyytyväisyyden vahvistumista tai heikentymistä, mutta huomionarvoista on, että onnistumisen kokemukset eivät työpajoissa olleet yhteydessä innokkuuteen tai osallistumisen aktiivisuuteen. Yksi syy tähän saattoi olla toiminnan pakollisuus. Toimintaa järjestettiin aina kokonaisuksi ammattistarttiryhmälle, jossa oletusarvona oli, että jokainen ryhmän nuorista myös osallistuu toimintaan. Toiminnan vertaaminen harrastetoimintaan ei tunnu perustellulta, vaan kiinnostavampaa on pohtia onnistumisen kokemusta ja siinä näkyviä eroja toiminnan sisällä.

Ennakko-oletukset

Parikymmentä nuorta reilusta neljästäkymmenestä tunnisti ennakko-oletustensa olleen työpajan alussa asia, jonka kanssa he joutuivat tekemään töitä (RP1–6). Tämä näkyi myös havainnointijaksoilla. Nuorten kanssa kahdessa ryhmässä käydyissä keskusteluissa nuoret pohtivat ennakko-oletustensa merkitystä suhteessa onnistumisen kokemukseen. Nuorten mukaan se, ettei ennakkoasenne ollut liian myönteinen, oli yksi syy siihen, että onnistumisen kokemuksesta muodostui niin voimakas. (TP5; RP4.)

Nuorten toimintaan kohdistuneisiin ennakko-oletuksiin vaikutti vaihtelevassa määrin kolme tekijää: ryhmän yleinen asenne, opettajan kuvaus tulevasta työpajasta sekä nuorten aiemmat kokemukset ja käsitykset omista kyvyistä. Nuorten omien sanojen ja tutkijahavaintojen mukaan vertaisryhmässä ilmenevä asenne vaikutti melko vähän kunkin lähtökohtaiseen asenteeseen. Kaikissa kuudessa jälkireflektiota tehneessä ryhmässä vain muutama nuori omaksui työpajan alussa näkyvän ennakkoasenteen yhdessä kaverin tai muun ryhmän jäsenen kanssa. Näissä tapauksissa tukea haettiin kaverilta ja tilanteesta vetäydyttiin esimerkiksi juttelemalla tiiviisti kaverin kanssa. Vain yhdessä ryhmässä oli selkeästi havaittavissa lähtökohtainen vahva sosiaalinen hierarkia, jolloin yhden ryhmän jäsenen asenne työpajan alussa määräiti koko ryhmän asennetta (TP11). Toisessa ryhmässä, jossa toimintaa järjestettiin kaksi kertaa, ensimmäisen työpajan onnistumisesta syntynyt myönteinen lataus väritti myös niiden ryhmän jäsenten

asennetta, jotka tulivat uusina mukaan jälkimmäiseen työpajaan. Kyseinen työpaja oli kahdestatoista ainoa, jossa kaikki nuoret olivat paikalla ensimmäisenä päivänä ennen ohjaajien saapumista (TP5).

Ennako-oletusten muodostumisessa opettajalla oli useassa ryhmässä merkittävä rooli. Opettajan työpajasta ennakkoon antama kuva loi lähtöasetelman, joka perustui joko opettajan omiin ennakoasenteisiin tai aikaisempiin kokemuksiin toiminnasta. Pääasiassa opettajat olivat kuvanneet tulevia tapahtumia melko neutraalisti. Muutamassa tapauksessa opettajat olivat saaneet hyviä kokemuksia aiemmasta taideviikosta, jolloin ryhmän jäsenet asennoituivat työpajaan myönteisesti (TP6; TP9). Parin ryhmän kohdalla opettaja oli suhtautunut toimintaan varauksella ja välittänyt asenteensa tahattomasti myös oppilaille (TP1; TP10).

Vahvimmin ennako-oletuksiin vaikuttivat joko nuorten omat kokemukset tai käsitykset omista kyvyistä. Keskusteluissa toiminnan aikana sekä toiminnan lopulla nuoret viittasivat usein aikaisempiin kielteisiin kokemuksiin. Ne liittyivät erityisesti koulukokemuksiin sekä yleisesti käsityksiin ja ajatuksiin omista kyvyistä ja minäkuvasta. *”Oon aika huono koulussa. Niin en ajatellut, että oppisin elokuvan tekemisen. Mutta kyllä mä opin!”* (TP2.)

Uskaltautuminen

Uskaltautumisen myötä tapahtunutta rohkaistumista ilmeni havaintojen mukaan erityisesti työpajojen alkuvaiheen työskentelyssä. Nuoret liittyivät rohkaistumisensa konkreettisiin tilanteisiin. Eräs elokuvan tekoon osallistunut nuori totesi palautteessaan: *”Sain itseluottamusta hieman lisää ja voitin pelkoni kameran edessä olemisessa. Wish it, do it.”* (Nuorten työpajapalautteet.) Toiselle nuorelle merkittävä uskaltamisen hetki oli se, kun hän rohkaistui ehdottamaan erästä ratkaisua elokuvan käsikirjoitukseen. Nuori puhui tilanteesta useaan kertaan taideviikolla ja vielä reflektiotapaamisessa. (TP5.)

Sirkustyöpajassa yksi nuori kamppaili ohjaajien tukemana pitkään itsensä kanssa, ennen kuin rohkaistui nousemaan toisen selän päälle seisomaan. Muuten päivän vakavana ollut nuori hymyili leveästi ja jutteli tarmokkaasti loppupäivän ajan. (TP7.) Kolmen nuoren ryhmä analysoi uskaltautumisen ja onnistumisen kokemuksen välistä suhdetta seuraavasti: *”Jokainen nuori tuntee elämänsä aikana jotain uutta ja vierasta. Meidän mielestämme on tärkeää, että rohkaisee itsensä kokeilemaan erilaisia asioita, vaikka ensin epäiliskin itseään. Se, että omat epäilykset osoittautuvat vääriksi, on sitä onnistumista.”* (RP5.)

Oppiminen

Taideviikolla osalle nuorille kiinnostavaa oli jo pelkästään taidemuodon, elokuvan tai sirkuksen, parissa työskentely. Erityisen selvästi tämä näkyi lyhytelokuvan kohdalla. Eräs nuori totesi palautteessaan, että *”oli kiva nähdä, miten elokuvan tekeminen tapahtuu käytännössä”* (nuorten työpajapalautteet). Jokaisesta ryhmästä vähintään puolet nimesi yhdeksi työpajan onnistumista edistäneeksi syyksi sen, että he saivat uutta tietoa elokuvan tekemisestä. Elokvanteon teoria ja tekninen toteutus kiinnostivat nuoria. Kiinnostus vuorostaan pohjusti oppimista, ja suuri osa nuorista tunnisti oppi-

neensa taideviikon aikana uusia asioita. ”*Aluksi epäröin elokuvantekoa, mutta oli mukava oppia uusia juttuja ja sai kokeilla eri asioita*”, totesi nuori palautteessaan (nuorten työpajapalautteet).

Oppiminen näyttäisikin olevan tärkeä osa onnistumisen tunnetta. Vastaavia tuloksia oppimisen merkityksestä taidetyöskentelyssä on saatu myös muista nuorten kanssa toteutetuista taidetyöpajoista. Esimerkiksi *Myrsky*-hankkeessa oppimiskokemukset nousivat vahvasti esille. (Siivonen, Kotilainen & Suoninen 2011.) *Myrsky*-hankkeen ohjaaja kuvaili omaa tehtävänsä ohjaajana niin, että hänen tarkoituksenaan oli tarjota nuorille tila ja välineet, jotka mahdollistavat oppimisen – ei asettaa oppimisen päämääriä nuorten puolesta (mt., 97). *Taidot elämään* -hankkeen toiminnassa taideohjaajien pedagogista ajattelua tärkeämmäksi puolestaan nousi nuorten käsitys itsestään oppijana.

Nuorten kanssa taiteellisin keinoin työskentelyä on tarkasteltu oppimisen näkökulmasta useilla eri tavoilla. Esimerkiksi Satu Olkkonen (2013, 63) nimeää taiteellisen oppimisen arvon tietämiseksi, tuntemiseksi, osallistumiseksi ja tekemiseksi. Inkeri Sava (1993) puhuu oppimisen yhteydessä ”transformaatiosta”, jolla hän viittaa oppivan henkilön sisäiseen prosessiin ja muutokseen, joita määrittävät tulkinta, merkityksenanto ja muuntautuminen. Kasvatustieteilijä David Kolbin (1984) jaottelun mukaan taiteellinen oppiminen voidaan nähdä kokemusten, reflektion, käsitteellistämisen ja aktiivisen kokeilemisen muodostamana kerroksittain syventyvänä kehänä. *Taidot elämään* -hankkeen taideviikoilla tapahtunut oppiminen voidaan hahmottaa näiden kolmen toisiaan täydentävän näkemyksen pohjalta prosessin työskentelyvaiheessa tapahtuvana tekemisenä ja tekemisen ymmärtämisenä sekä mahdollisesti kykyinä soveltaa ymmärrettyjä asioita taideviikon jälkeen.

Taiteellinen oppiminen voi Savan (1993, 16) mukaan olla luonteeltaan määrällistä muutosta, laadullista muuttumista tai rakenteellista muutosta. Nuorten kommentoissa vuorottelivat muotoon ja sisältöön liittyvät oppimisen teemat; nuoret puhuivat taidon kehittymisestä ja tiedon lisääntymisestä (RP1–6). Taidon ja tiedon merkitystä onnistumisen kokemukselle ja sitä kautta elämäntaitojen vahvistumiselle ei siis tule aliarvioida. Nuorten palautteissa oli lukuisia mainintoja sirkuksen tai elokuvan tekoon liittyvän ymmärryksen lisääntymisestä. Tyypilliset maininnat koskivat kamerankäytön, editoinnin ja sirkusvälineen hallinnan oppimista ja kehittymistä. Monet nuoret viittasivat oppimiskokemuksella myös laajempaan kokonaisuuteen: ”*Pääsin kokeilemaan erilaisia asioita ja opin paljon uutta.*” (Nuorten työpajapalautteet.)

Oman kiinnostumisen kautta herännyt motivaatio oppia käsillä olevasta asiasta jopa yllätti jotkut nuoret. Muutama totesi työskentelyn loppuvaiheen keskusteluissa, ettei uskonut voivansa omaksua niin lyhyessä ajassa niin monipuolisesti tietoa ja siihen liittyvää taitoa. (TP4; TP6–8.) Elämäntaidollisesta näkökulmasta kyky innostua ja oppia on yksi keskeisimmistä elämänpolkua rakentavista tekijöistä. John Deweyn (1934) esteettisen tietämisen (*aesthetic way of knowing*) periaatteiden pohjalta innostuminen voidaankin nähdä yhtenä oppimisen muotona. Kokemuksen, ajattelun, tunteiden, sosiaalisuuden ja merkitysten vuoropuhelun tärkeys innostumiselle oli nähtävissä läpi työpajojen.

Yhdessä tekeminen

Taidetoimintaan osallistuneet ryhmät olivat keskenään hyvin erilaisia. Osa ryhmistä oli vasta muodostettu, ja monissa tapauksissa ryhmissä oli useita nuoria, jotka tapasivat toisensa ensimmäistä kertaa. Toisessa ääripäässä oli jo yhden lukukauden yhdessä opiskellut ryhmä, jossa opettaja oli panostanut erityisesti ryhmähengen luomiseen.

Huolimatta ryhmien erilaisuudesta jokaisessa 2–6 kuukautta työpajan jälkeen toteutetussa kuudessa reflektiopajassa nuoret sijoittivat yhdessä tekemisen ja siihen liittyen ryhmähengen vahvistumisen toiseksi tärkeimmäksi taideviikon anniksi heti onnistumisen kokemuksen jälkeen. ”Nykyään ihmiset tekevät liian vähän asioita yhdessä. Luokassa tai työpaikalla yhteishenki on kadoksissa ja uusiin ihmisiin ei oteta kontaktia ilman pakottavaa tarvetta. Ihmisten tulisi panostaa enemmän yhdessä tekemiseen.” (TP9.)

Yhdessä tekeminen ja yhteishenki näyttäisivätkin olleen taideviikon kulmakiviä. ”Onnistumiseen tarvittiin ryhmähenkeä, keskittymistä ja [sitä], että kaikki oli hyvällä mielellä tekemässä sitä”, nuori analysoi kokemustaan palautteessaan (nuorten työpajapalautteet). Taideviikon merkitys nuorille liittyy yhteishengen vahvistumiseen (ks. myös Siivonen, Kotilainen & Suoninen 2011). Yhdessä tekemisen näkökulmasta *Taidot elämään* -hankkeen taidetyöskentelyssä oli tunnistettavissa kolme kokonaisuutta: yhteisen suunnan löytäminen, sitoutuminen sekä erilaisten roolien hyväksyminen.

Yhteisen suunnan löytäminen tapahtui prosessissa, jonka yhtenä käännekohtana voidaan pitää hiljaisempien tai vähemmän aktiivisten nuorten osallistumista. Lähempi tutustuminen jo ennalta tuttuihin opiskelutovereihin vaikuttaisikin liittyvän oleellisesti yhdessä tekemiseen (Siivonen, Kotilainen & Suoninen 2011). ”Oli kiva nähdä, miten myös hiljaiset ja ujutkin tyypit meidän luokalta oli niin hyvin mukana tässä jutussa”, nuori kertoi palautteessaan (nuorten työpajapalautteet). Taideviikolla tutustuminen näkyi sekä suhteessa läheisempiin että vieraampiin opiskelijatovereihin.

Ruokatunnilta palatessa juttelin Helin ja Juhan kanssa. He kertoivat tehneensä ensimmäisen kerran jotain yhdessä luokkatoverinsa kanssa, josta eivät olleet aiemmin pitäneet. Nuoret kertoivat olevansa yllättyneitä, että yhteistyö oli niin helppoa. Kysyessäni mahdollista syytä tähän Juha totesi sen johtuvan siitä, että tehtiin yhteistä teosta, jossa ei tarvitse olla läsnä omana persoonanaan vaan tiimin jäsenenä. (Havaintopäiväkirja TP3.)

Sekä yksilön että ryhmän näkökulmasta merkityksellistä oli kokemus koko ryhmän sitoutumisesta: ”Oli mukava nähdä, miten jokainen meidän luokalta oli innoissaan mukana ja tiimityö oli ihan superhienoa!” (Nuorten työpajapalautteet.) Yksilötasolla sitoutumiseen liittyi myös fyysinen läsnäolo ja oma panos osallistujana: ”Mäkin sain paljon lisää motivaatiota moneenkin asiaan, enkä edes muista milloin olisin viimeksi ollut koko viikon koulussa, mutta tässä sitä vaan taas tänäänkin istun koulussa! Ihan mahtava fiilis!” (Nuorten työpajapalautteet.) Ryhmätasolla nuoret kokivat ryhmän olevan sitoutunut työpajaan kokonaisuudessaan myös niillä taideviikoilla, joilla oli paljon poissaoloja. ”Otettiin itseämme niskasta kiinni ja teimme sovitut hommat.” (TP3; TP6–8; TP10.)

Nuorten pohdintojen perusteella osallistumista edisti se, että nuori kykeni ottamaan toimintaan erilaisia rooleja. Havaintojen mukaan rooleihin liittyvä tasa-vertaisuus oli mahdollista silloin, kun toimintaan luotiin Päivi Känkästä (2013, 104) lainaten ”kontrollista vapaa mahdollisuuksien tila”. Känkäsen (mt.) mukaan kontrollista vapaa kiireetön tila ”tuo esiin lasten ja nuorten elämässä olemisen ehtoja ja rajoituksia sekä toisaalta heissä piileviä käyttämättömiä resursseja ja aikuisen ja lapsen välisen kunnioittavan kohtaamisen mahdollisuuksia”. *Taidot elämään* -työpajat osoittivat, että kontrollista vapaa mahdollisuuksien tila ei rakennu ainoastaan aikuisen ja nuoren välillä vaan myös nuorten keskinäisessä kunnioittavassa kohtaamisessa.

Valmiiksi saattaminen

Vaikka taideviikon lähtökohtana oli itse prosessi eikä sen lopputulos, myös jälkimmäinen liittyi olennaisesti onnistumisen kokemukseen. Nuoret pohtivat lopputuloksen ja onnistumisen välistä yhteyttä reflektiopajassa: *”Onnistumisen kokemus tuli, kun näimme elokuvamme valmiina, ja se lisäsi itseluottamusta.”* (RP6.) Valmiin teoksen esittäminen muille päätti intensiivisen työskentelyvaiheen ja toi näkyville sen, mitä taideviikon aikana oli tehty ja opittu.

Lähes kaikissa työpajoissa nuoret olivat selvästi ylpeitä muille esitettävästä teoksesta. Se näkyi myös ryhmien omille opettajille: *”Lyhytelokuva esitettiin myös toiselle ryhmälle, opiskelijani olivat aidosti ylpeitä tekemästään esitystilanteessa.”* (Opettajan palaute.)

Nuorten ääni vuorovaikutuksessa

Nuorten kanssa tehtävässä työssä nostetaan usein esiin nuoren oman äänen kuuluminen merkitys. Tämä ajatus on tärkeä, mutta raja joustamattoman jalustalle nostamisen tai pahimmissa tapauksessa kuoppaan asettamisen ja sitä kautta muusta ympäristöstään eristävän toiminnan sekä dialogiin pohjautuvan tekemisen välillä on hiuksenhieno. Nuorten kanssa työskennellyt tutkija Helena Oikarinen-Jabai (2015) havaitsi tutkimuksensa aikana, kuinka niin sanotut asiantuntijat arvioivat ja arvottavat nuorten videotoksia omista lähtökohdistaan sivuuttaen itse työskentelyn ja siihen liittyvän dialogin. Monissa *Taidot elämään* -hankkeen keskusteluissa esitettiin kysymys, edustavatko nuorten taideviikolla tekemät elokuvat ja sirkusprojektit nuorten ääntä. Vastaus oli kyllä tai ei riippuen siitä, miten nuorten oma ääni määritellään.

Jos ajatus nuorten äänestä kytkeytyy nuorten omaehtoiseen toimintaan, taideviikolla syntyneitä teoksia ei voida pitää nuorten äänen ilmauksena. Taidetyöpajojen toiminnassa osan päätöksistä tekivät nuoret, osan ohjaajat ja osa päätöksistä syntyi ryhmän ja ohjaajan keskinäisen vuorovaikutuksen tuloksena. Vuorovaikutuksesta ja kohtaamisesta puhuessaan Hannula (2001) toteaa, että eettisen kohtaamisen kautta luotava ”kolmas tila”, jossa vuorovaikutus tapahtuu, haihtuu aina ilmaan. Vuorovaikutuksen ei tulekaan muodostua kiinteäksi toimintamalliksi. Sen sijaan haihtuesaan se jättää jälkensä. (Mt.)

Taidot elämään -taideviikoilla ääni syntyi kohtaamisessa, jossa nuoret ja ohjaajat vaikuttivat toinen toisiinsa ja josta ei voida yksinkertaisesti erottaa puhuvaa ja kuuntelevaa osapuolta. Äänen antamisen ehdoiksi voidaankin määritellä *Taidot elämään* -hankkeen yhteydessä kuunteleminen, kommunikointi, dialogi sekä assosiaatiot (ks. myös Krappala 2004, 171). Mari Krappala (mt.) toteaa tähän liittyen, että ”[k]äytännössä äänen etsiminen lähtee toisen vakavasti ottamisesta ja yrityksestä ymmärtää puheen ja puhumattomuuden merkityksiä”.

Taideviikolla lopputulos ei ollut pääasia. Työpajan merkitys nähtiin itse prosessissa, siinä, mitä viikon aikana tapahtui. Olennaista oli esimerkiksi se, miten ryhmissä työskenneltiin ja löydettiin toimintaa eteenpäin vieviä ratkaisuja. Prosessin ytimessä oli vuorovaikutus, mutta lopputuloksen kannalta keskeinen rooli oli myös sattumalla, vahingolla ja tilannesidonnaisuudella. Taideviikon tehtävänä ei ollut tuottaa mielihyvää ennalta määritellyistä teemoista. Syntyneiden taideteosten – olivat ne sitten esitys- tai elokuvamuotoisia – ei voida tulkita ilmaisevan yksioikoisesti nuorten omia näkemyksiä. Ne voidaan kuitenkin nähdä syntyprosessistaan huolimatta ”teoksina”. Teoksen määrittäminen tietynlaiseksi paljastaa lähinnä siihen kohdistuvia odotuksia, ei niinkään sen varsinaista laatua (Varto 2007, 41–43). Tästä huolimatta, tai ehkäpä juuri tämän vuoksi, nuoret onnistuivat työskentelemällä ja heittäytymällä esittämään painokkaita puheenvuoroja yhteiskunnallisista teemoista – kunnan taideteoksen tavoin.

Taideviikko osana nivelvaiheen koulutusta

Miten taideviikko sijoittuu osaksi ammattistarttivuotta?

Ammattistarteilla opiskelevat nuoret ovat elämässään eräänlaisessa nuoruuden ja aikuisuuden nivelvaiheessa. Nuorisotutkimuksessa tätä vaihetta kuvataan ”siirtymänä”. Raja nuoruuden ja aikuisuuden välillä ei suinkaan ole selvä (mm. Aapola & Ketokivi [toim.] 2005; Mary 2012), eikä nivelvaihekaan ole yksiselitteinen käsite. Siihen nivoutuu paitsi yksilöllinen etsiminen ja löytäminen myös moniulotteiset yhteiskuntarakenteisiin, kuten koulujärjestelmään, kiinnittyvät prosessit (Aapola & Ketokivi 2005, 7). Nuoruuden ja aikuisuuden välisiä siirtymiä tutkinut Aurélie Mary (2012, 42–43) toteaa, että nykyään aikuisuus määritellään usein sosiokulttuuristen etappien (työelämään siirtyminen, perheen perustaminen jne.) mukaan. Toisaalta nuoruuteen liittyvät myös fysiologiset ja psykologiset kehitysvaiheet sekä kasvatuksellinen näkökulma. Siirtymän sijaan tässä luvussa puhutaan peruskoulun jälkeisestä nivelvaiheesta, koska *Taidot elämään* -hankkeen toiminta keskittyy juuri nivelvaiheen koulutukseen. Nivelvaiheen koulutuksessa ”nivelvaihe” ymmärretään siirtymävaiheena, jossa koulutukseen liittyvät pyrkimykset ja suunnitelmat muodostavat olennaisen osan. Nivelvaiheeseen voidaan katsoa kuuluviksi myös koulutuksen uudelleenarviointia, keskeyttämistä tai alan vaihtoa koskevat kysymykset. (Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio 2005.) Huolimatta siirtymän rajaamisesta nivelvaiheen koulutukseen *Taidot elämään* -hankkeessa lähdetään siitä, että koulutus ei ole irrallaan muusta elämästä vaan tiukasti kietoutunut nuorten koko arkeen.

Nivelvaiheen koulutuksen luonne

Nivelvaiheen koulutusta voidaan tarkastella useista eri lähtökohdista käsin. Ammattistartin merkityksen ymmärtäminen syrjäytymiskeskustelun ja nuorten ohjaus- ja palvelurakenteiden kautta määrittää osaltaan sitä, miten nivelvaiheen koulutusta käytävistä nuorista puhutaan. Tällainen puhe synnyttää helposti arvottavan valta-asetelman, jossa koulutus on nuoreen nuoruuden ja aikuisuuden välivaiheessa kohdistettava ”toimenpide”. Näin nivelvaiheen koulutus näyttäytyy yhteiskunnallisen sosialisointimuotona, jonka tehtävänä on ohjata nuori koulutus- tai työpolulle. Tällöin institutionaalista rakennetta (kuten ammattistarttia) määrittävät viranomaisten ulkopuolelta asettamat toiminnan ehdot. (Hutchby & Moran-Ellis 1998, 20–21; Lawy 2014.) Nivelvaiheen koulutuksen ymmärtäminen eräänlaisena orgaanisena välitulana tai et-sikkooaikana antaa sen sijaan enemmän tilaa nuorille päättää itse, mihin suuntaan he haluavat koulutuksessaan edetä.

Brittiläinen sosiaaliantropologi Edmund Leach (1982) puhuu kulttuurista ”elämisen tapana”. Taidetyöpajoissa suoritetun havainnoinnin perusteella myös ammatti-



Kuva 3. Poissa luokkahuoneesta (kuva: *Mirva Helenius*)

startin tapainen nivelvaiheen koulutus pohjautuu enemmänkin sisältä päin kasvavaan elämisen tapaan ja orgaaniseen toimintakulttuuriin kuin oppivuodelle asetettuihin ulkoisiin rakenteisiin ja tavoitteisiin. Ammattistartti muodostaa itsenäisen kulttuurisen tilan osana oppilaitosta ja sitä kautta laajemmin yhteiskuntaa. Opintovuoden sisällä muotoutuu muusta oppilaitoksen koulutuksesta erillinen toimintamalli, jota määrittävät opintosuunnitelmiä ja koulutuksen tavoitteita vahvemmin opettajan ja opiskelijoiden yhdessä rakentama toimintakulttuuri. Tarkastellessaan valokuvaaja Paul Strandin tuotantoa brittiläinen John Berger (1987, 134) puhuu Strandin kyvystä valita kameran sijainti siten, että kamera ei kohdistu paikkaan, jossa hetki vangitaan. Sen sijaan kamera asetetaan niin, että se ”kuuntelee” useita samanaikaisia tapahtumia. Taideviikon voidaan katsoa asettuvan osaksi ammattistarttivuotta hieman samaan tapaan: taideviikon tehtävä nivelvaiheen koulutuksessa ei ole luoda vangittua hetkeä vaan olla yhteydessä kokonaisuuteen ja mukautua siihen. Keskustelussa nivelvaiheen koulutuksen erityispiirteistä eräs ammattistarttiopettaja totesi, että jokainen aloittava ryhmä on yllätys ja että toimintaa on lähdettävä rakentamaan kunkin ryhmän ehdoilla (TP6). Toinen opettaja koki toimintakulttuurin orgaanisuuden näkyvän jopa viikkotasolla, mikä johtui opiskelijoiden osallistumisen vaihtelusta sekä oppilaiden vaihtuvuudesta lukukauden aikana (TP4).

Nivelvaiheen koulutuksen ja taideviikon kohtaaminen

Koulu yhdistää institutionaalisen rakenteen sekä opettajien ja oppilaiden taustat ja kulttuurit (Tolonen 2001, 256). Ammattistartin kaltaiseen nivelvaiheen koulutukseen liitettävä taidetyöskentely hahmottuu hyvinvointivaikutusten näkökulmasta tarkasteltuna taidetta, sosiaalityötä ja kasvatusta yhdistävänä kokonaisuutena. Vuosikymmeniä uinunut keskustelu taiteen hyvinvointivaikutuksista on aktivoitunut 2000-luvulla erilaisten hankkeiden, projektien, toimintaohjelmien ja tutkimusten seurauksena. Keskustelua värittää kuitenkin edelleen Tiina Pusan vuonna 2006 artikkelissaan ”Sosiaalialan taiteistumisen arkeologiaa” luonnehtima kahden lähtökohdiltaan hyvin erilaisen diskurssin, taiteen ja sosiaalityön, törmääminen. Törmäämisellä Pusa viittaa sellaisiin taidetyöpajoissakin tunnistettavissa olleisiin hetkiin, jolloin taiteilijan ja opettajan puheet eivät kohtaa: käsitteet ja toimintatavat poikkeavat, vaikka tavoitteet ovat yhteneväiset (mt.).

Myös nivelvaiheen koulutuksessa on nähtävissä Pusan (mt.) kuvaama ilmiö, jossa kaksi erilaista maailmaa törmäävät. Taiteen luonteeseen kuuluu uudistuminen ja kyseenalaistaminen, paikoin rajuus ja väkivaltaisuuskin. Taiteen ilmaisukeinot eivät välttämättä sovi yhteen erityis- tai sosiaalipedagogiikkaan pohjautuvan kasvatuksen kanssa. Huolimatta siitä, että taiteella on tutkitusti hyvinvointia edistäviä vaikutuksia, se saattaa hyvinvoinnin edistämisen sijaan myös kytkeytyä pikemminkin kasvamiseen – hyvässä ja pahassa. Ilmiö lienee helpommin tunnistettavissa pitkäkestoisissa prosesseissa, mutta taideviikkojenkin aikana oli selvästi nähtävissä välähdyksiä siitä, että taidetyöskentely saattoi osallistujat vaikeiden asioiden äärelle. Toisaalta juuri saattamalla osallistujan vaikean asian pariin – eikä niinkään synnyttämällä suoraa muutosta – lyhytaikainen taideprosessi myös suojelee osallistujaa. Vertauskuvallisesti tällaista lyhytkestoista prosessia voisi kuvata uima-altaaksi, jossa on mahdollista seistä turvallisesti matalassa vedessä ja samalla olla tietoinen altaan syvästä päästä, jonne oma uimataito ei vielä riitä. Työpajaan osallistuvan nuoren tehtävänä ei ole säädellä prosessin kulkua, vaan vastuu on taiteilijaohjaajan ja viime kädessä nuorten opettajan.

Kahden maailman kohtaamisen yhteydessä voidaan puhua myös ”sensologisesta problematiikasta”, jolla viitataan työotteeseen, jossa taiteellinen työskentely tutkimisen sijaan mystifioidaan (mt.). Tarja Pääjoki puolestaan kommentoi ajatusta törmäämisestä nostamalla keskusteluun taidekasvatuksellisen näkökulman. Taidekasvatuksessa lasten ja nuorten työskentely taiteen parissa on osa taidekasvatuksen perusluonnetta. (Pääjoki 2006.) Kun keskusteluun tuodaan lisäksi kulttuurisen nuorisotyön ja sosiaalityön näkökulmat, voidaan *Taidot elämään* -hankkeen taidetyöpajaa suhteessa ammattistarttivuoteen tarkastella taidekasvatusta, nuorisotyötä ja sosiaalityötä yhdistävänä alueena.

Raja toiminnan taiteellisen luonteen ja kielteisesti sävyttyneen ”välineellistämisen” välillä on hiuksenhieno. Taideviikon työskentelyssä olennaista oli nimenomaan prosessi, ja sen lopputulokselle ennalta määritetyt tavoitteet olisivat heiken-

täneet taidetoiminnan vaikuttavuutta. Pääjoki (mt.) haastaa purkamaan taiteen autonomista luonnetta ja sitä kautta vapauttamaan taiteellinen toiminta romantisoinnin ikeestä. *Taidot elämään* -hankkeen empiirisen aineiston perusteella toimiva ratkaisu löytyy jostain taiteen hyvinvointivaikutusten ja taiteen itseisarvon väliseltä alueelta.

Nivelvaiheen koulutuksessa vieraileva taiteilijaohjaaja

Taiteilijaohjaajien työ perustui työpajojen aikana kahdelle vastavoimalle. Toisaalta taiteilijaohjaajien realistista, tilanteeseen sidottua työskentelytapaa ei väärittänyt kuvitelma taiteen välittömästä kyvystä edistää osallistujien hyvinvointia; toisaalta ohjaajat eivät myöskään kiinnittyneet pakonomaisesti taiteen itseisarvoon. Taideohjaajan rooli maailmojen kohtaamisessa on keskeinen. Herkkyys toimia luovasti taidekasvatuksen, kulttuurisen nuorisotyön ja sosiaalipedagogiikan keinoin eri tilanteiden luonteet huomioiden vaikuttaisi olevan ehdoton edellytys taiteilijaohjaajan osaamiselle, kun työskennellään nivelvaiheen nuorten kanssa. Ohjaajan mahdollisuuksia luovia eettisesti ja perustellusti toiminnassa vastaan tulevilla tilanteilla parantavat paitsi ohjaajan oma työote myös vierailtavan ryhmän opettajan laaja ymmärrys niiden menetelmien kirjoista, joita nuorten kanssa työskentelyssä käytetään.

Taidot elämään -hankkeessa työskentely rakennettiin taiteen keinoja ja taiteellista prosessia tinkimättömästi kunnioittaen. Samaan aikaan ryhmään ja nuorten toimintaan suhtauduttiin herkkyydellä. Toiminnassa oli tunnistettavissa useita yhteisötaiteelle tyypillisiä piirteitä, vaikka se ei sinällään tavoitellutkaan yhteisötaiteen keinoja. Ensimmäisessä luvussa kuvattua yksilö- ja yhteisötasolla elämäntaitojen äärellä olemista voidaan hyödyntää työpajamuotoisesti osana nivelvaiheen koulutusta. Työpajassa voidaan asettua elämäntaidollisten teemojen äärelle, koulutuksen tavoitteita täydentävänä, herättävänä ja tukevana toimintana.

Kehittävän tutkimuksen toteuttaminen

Kehittämishankkeisiin liittyvän tutkimuksen tehtävänä ei niinkään ole hankkeen arviointi vaan tiedon tuottaminen hanketoiminnan edistämiseksi. *Taidot elämään* -hankkeessa tutkimuksen tavoitteeksi määriteltiin taidetyöpajaprosessin ymmärtäminen ja kehittämistyön tukeminen. Tärkeä kysymys oli se, millä tavoin toiminnan muoto ja hankkeelle asetetut tavoitteet kohtaisivat. Keskeistä oli tavoittaa aineistolähtöisesti toiminnasta ilmiöitä, jotka avaavat toiminnan suunnittelijoille ja toteuttajille olennaisia toiminnan vaikuttavuuteen liittyviä kohtia. *Taidot elämään* -hankkeessa tutkimus suoritettiin kehittävällä etnografisella tutkimusstrategialla, joka sai myös taiteellisen tutkimuksen piirteitä. Ilmiöitä lähestyttiin fenomenologisesti värittyneellä pragmatistisella otteella. Käytännön kokemusten avaaminen ja analyysi toimivat paitsi tiedon tuottamisen tapana myös toiminnan kehittämisen tukena.

Tutkiva ote kehittämisen tukena

Taidot elämään -hankkeessa tutkijan tärkeimmäksi tehtäväksi määriteltiin kokemusasiantuntijuuteen liittyvän tiedon tavoittaminen. Lähtökohtana oli, että nuori on kokemusasiantuntija, jonka tutkija tapaa osallistumalla toimintaan käyden aktiivista keskustelua tämän kanssa. Hankkeen ytimen muodostivat taiteilijaohjaajien toteuttamat taideviikot, jotka loivat konkreettisen mahdollisuuden viettää aikaa nuorten kanssa. Ryhmän kanssa työskennellessä taiteilijaohjaaja kantoi vastuun toiminnan toteuttamisesta, mikä antoi toimintaan osallistuvalla tutkijalla mahdollisuuden havaintojen tekoon. Parhaimmillaan tutkijan työ tuki käytännön tilanteita. Tämä näkyi erityisesti silloin, kun ohjaaja työskenteli tiettyyn työvaiheeseen osallistuvien nuorten kanssa ja tutkija saattoi keskustella tilanteesta ”passiivisten” nuorten kanssa. Tällöin nuoret eivät irrottautuneet prosessista vaan osallistuivat siihen pohtien ja analysoiden omaa ja muiden tekemistä. Keskeistä olikin aktiivinen dialogi yhtäältä ohjaajan ja tutkijan välillä (toiminnan reflektoinnissa) ja toisaalta tutkijan ja nuorten välisessä vuorovaikutuksessa. Nuorten kokemusten kautta pyrittiin myös tarkastelemaan etupäässä aikuisten toiminnalle määrittämiä tavoitteita suhteessa nuorten omaan ajatusmaailmaan.⁷ Hankkeen muu toiminta nivoutui taidetyöpajojen ympärille, joten taideviikoilla tapahtuva tutkimus nähtiin keinona hankkeen muiden, taidetoimintaa tukevien toimenpiteiden kehittämiseksi.

⁷ Ks. myös Varton ajatus ”jo-aikuisten ei-vielä-aikuisten kanssa tehtävän työn lähtökohtaisista oletuksista” (2002, 93).

Tutkimuskysymykset

Taidot elämään -hankkeessa tutkimuskohteeksi valittiin hankkeen kohderyhmämäärittysten mukaisesti ammatilliseen nivelvaiheen koulutukseen osallistuvat nuoret ja heille järjestettävä työpajamuotoinen lyhytaikainen taidetoiminta. Tutkimuskysymykset muodostettiin hankkeelle asetettujen tavoitteiden pohjalta. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä ”*Miten Lasten ja nuorten säätiön määrittelemät minään ja ympäristöön liittyvät elämäntaidot ovat läsnä taideviikon toiminnassa?*” elämäntaidollisia teemoja lähestyttiin erityisesti taideviikoilla tehtyjen havaintojen perusteella. Toisen tutkimuskysymyksen – ”*Millaisia merkityksiä nuori kokemuksensa perusteella toiminnalle antaa?*” – kautta pureuduttiin toiminnan vaikuttavuuteen nuorten omien kokemusten pohjalta. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä ”*Miten taideviikko sijoittuu osaksi ammattistarttivuotta?*” tarkasteltiin taideviikon roolia osana ammattistarttimuotoista nivelvaiheen koulutusta.

Aineisto ja analyysi

Tutkimuksessa hyödynnettiin monimenetelmällisyyttä, ja tutkimusote tavoitti piirteitä osallistuvan havainnoinnin, taiteellisen tutkimuksen sekä toimintatutkimuksen perinteistä. Maggie O’Neill (2002; 2009) puhuu ”etno-mimeettisestä” lähestymistavasta, jossa yhdistyvät taiteeseen kytkeytyvä käytäntö ja etnografinen tutkimus. Vastaavanlaista osallisuutta korostavaa tutkimusta on toteuttanut muun muassa Helena Oikarinen-Jabai (2015). Näissä tutkimuksissa etno-mimeettinen tutkimusote kulminoituu kysymyksiin, jotka käsittelevät tutkittavien tekemiä (taide)teoksia. *Taidot elämään* -hankkeen tutkimusosuus kiinnittyi työpajoissa tapahtuvaan prosessiin ja siinä esille tuleviin elämäntaitoihin liittyviin ilmiöihin.

Tutkimusaineisto koostui kahdesta kaksiosaisesta kokonaisuudesta. Ensimmäinen osa käsitti taideviikolla tehdyt havainnot, joihin sisältyivät työpajojen aikana nuorten ja opettajien kanssa käydyt keskustelut. Lisäksi aineistoa täydennettiin taideohjaajien näkemyksillä. Ohjaajat ilmaisivat havaintojaan joko kirjallisesti tai keskusteluissa tutkijan kanssa taideviikon aikana tai sen jälkeen. Aineiston toinen osa perustui taideviikoille osallistuneiden nuorten työpajan jälkeen antamaan palautteeseen sekä palautetyöpajojen pohdintoihin.

Taidot elämään -hankkeen kehittävän tutkimuksen ytimessä oli osallistuva havainnointi, joka toteutettiin kahdessatoista työpajassa. Työpajoista kahdeksassa teemana oli lyhytelokuva, kahdessa sirkus ja kahdessa musiikki. Musiikkityöpajat toteutettiin pilottimuotoisina, minkä vuoksi niiden tarkempaa analyysia ei ole tähän tutkimukseen sisällytetty. Musiikkityöpajoissa tehtyjä havaintoja on kuitenkin käytetty täydentävänä aineistona. Tutkijana osallistuin toimintaan aktiivisesti ja myös vaikutin siihen esimerkiksi ohjaamalla elokuvapajan yhteydessä julistetyöskentelyä. Aktiivinen osallistuminen osaltaan määritteli havaintoja: huomion kiinnittyminen tiettyyn tilanteeseen saattoi jättää muut tapahtumat tutkijan havaintojen katvealueelle (ks. myös Anttila 2005, 192–193).

Taidetyöpajojen aikana tunnelma nuorten keskuudessa oli pääasiassa myönteinen ja suhdetta toimintaan näytti värittävän tekemisessä syntynyt innostus. Koska nuorten innostus oli useassa työpajassa ilmeinen, haluttiin aineistoon nuorten pohdintoja toiminnan merkityksistä myös taidetyöpajan jälkeen. Toiminnan aikana kerättyjen kokemusten ohella aineistoa täydennettiin palautetyöpajoissa, jotka toteutettiin 2–6 kuukautta taideviikon jälkeen. Tällöin nuoret reflektoivat taideviikon tapahtumia ja omia niihin liittyviä tuntemuksiaan erilaisten toimintaa ja keskustelua yhdistäneiden harjoitusten avulla. Taideviikkoihin osallistui enemmän tai vähemmän säännöllisesti yli sata⁸ ja palautetyöpajoihin lähes viisikymmentä (N=48) nuorta.

Analyysi tehtiin aineistosta jäsenyviien teemojen pohjalta ja hankkeen eri vaiheissa. Aineistosta kumpuavia teemoja hyödynnettiin myös hankkeen toiminnan kehittämiseksi. Tämän *Elämäntaitojen äärellä* -raportin eri luvuissa esitellyt analyysit perustuvat tutkimuskysymysten pohjalta lopullisesta aineistoista tehtyyn teemoitteluun. Aineiston analyysin haasteina voidaan pitää toiminnan aikaista tutkijan ja nuorten välistä vuorovaikutusta. Vuorovaikutus ei ilmennyt ainoastaan keskusteluissa vaan myös tutkijan aktiivisessa osallistumisessa taideviikon taiteelliseen työskentelyyn. Myös perinteisessä haastattelutilanteessa oli huomioitava haastattelijan valintojen merkitys siihen, millaista tietoa ja millä tavoin haastateltava tuo esiin. *Taidot elämään* -hankkeen taideviikoilla työskentelyni osallistujana yhdessä nuorten kanssa loi tilanteita, joissa nuori pohti taideviikon teemoja enemmän kuin ilman omaa osallistumistani olisi ollut mahdollista. Tämä ei käsitykseni mukaan johtunut ohjaajien panoksesta tai ammattitaidostani vaan siitä yksinkertaisesta syystä, että paikalla oli yksi nuoriin kontaktia ottava aikuinen enemmän.

Eettiset periaatteet

Tutkimuksen eettinen toteuttaminen liittyi yhtäältä nuorten kohtaamiseen toimintaan osallistumalla ja toisaalta kehittäväälle tutkimukselle hankkeessa asetettuihin tavoitteisiin. Havainnoitavat ryhmät olivat keskenään hyvin erilaisia, eikä taideviikon tapahtumia voinut etukäteen tietää; tapahtumat ja tutkittavat ilmiöt ottivat omat suuntansa. Henriikka Clarkeburn ja Arto Mustajoki (2007, 22) puhuvatkin ”etiikasta arkista päätöksentekoa tukevana taitona”. Tilannekohtaisten eettisten ratkaisujen tekeminen tutkijan, nuorten, opettajien ja taideohjaajien välisessä vuorovaikutuksessa perustui avoimeen keskusteluun. Erityisen tärkeä rooli oli tutkijan ja taideohjaajien välisellä kunnioittavalla suhteella.

Tutkimukseen osallistuvan nuoren omaan ymmärrykseen perustuva suostumus on yksi kestävän tutkimusetiikan kulmakivistä (tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009). Suurimman tähän liittyvän eettisen haasteen asetti se, että ammattistarttiluokilla oppilaitokset velvoittivat nuoria osallistumaan taidetyöpajojen toimintaan osana kouluvuotta. Ei ollut yksinkertaista arvioida, ketkä nuorista antoivat suostumuksensa taidetyöpajoihin liittyvään tutkimukseen omasta tahdostaan ja ketkä ko-

8 Laskentatavasta riippuen pajoihin osallistui 103–126 nuorta.

kivat osallistumisen velvollisuudekseen tai jopa pakolliseksi. Tutkijana minun tulikin olla sensitiivinen ryhmästä tuleville signaaleille. Pääasiassa suhtautuminen tutkimukseen oli erittäin myönteistä, mutta muutaman nuoren kohdalla havaitsin epäröintiä. Keskustelin heidän kanssaan kahden kesken ja päädyin jättämään heitä koskevat havainnot tutkimusaineiston ulkopuolelle.

Kehittävän tutkimuksen toteuttaminen osana hanketta asetti tutkimukselle myös odotuksia. Tutkimuksen päätarkoitus oli lisätä tietoa ja ymmärrystä, joiden avulla hankkeen toimintatapoja voitaisiin kehittää. Olin itse tutkijana siinä onnellisessa asemassa, että hankkeen työntekijät niin koordinoinnin kuin taidetoiminnan toteuttamisen tasolla suhtautuivat hyvin avoimesti ja ammatillisesti toiminnan kehittämiseen. Yhteisissä keskusteluissa ja palaverissa oli läsnä aito kiinnostus toiminnan todelliseen luonteeseen ja sen saamiin merkityksiin sen sijaan, että tutkimus olisi näyttäytynyt uhkaavana, jonkinlaisena toiminnan arvioinnin ”mittarina”. Projektipäällikön toteamus ”[m]ua kiinnostaa, onko tässä toiminnassa mitään järkeä” on hyvä esimerkki kriittisestä otteesta. Eräs taideohjaaja halusi erikseen kuulla kriittisiä havaintoja pyytäen mainitsemaan toiminnan kehittämistä vaativia osa-alueita. Hankkeen aikana rohkeasti kehitetyt käytänteet osoittivat, että toiminnasta saatua tietoa uskallettiin myös käyttää uusien ratkaisujen pohjana ja jatkohankkeen suunnittelun tukena.

Näkökulma:

Tukea taiteesta – taidekasvatus peruskoulun 10. luokalla

Maaretta Riionheimo⁹

Tässä kirjoituksessa käsittelen taidekasvatustoiminnan hyödyntämistä syrjäytymistä ehkäisevänä toimintana peruskoulun sisällä. Käyn myös läpi taidepedagogisen ajattelun perusteita sekä taidekasvatuksellisen toiminnan lähtökohtia. Edellisten lisäksi viittaan väitöskirjatyöni tapaustutkimuksen aineistoon nivelvaiheen 10. luokkalaisien oppilaiden ja heidän opettajiensa kokemusten kautta lukuvuonna 2014–2015 toteutetussa taidekasvatushankkeessa *MINÄ – Unelmista arkeen ja takaisin*. Lopuksi herättelen ajatuksia sivistyksemme tilasta ja peruskouluopiskelusta, jonka sisällöllisiin uudistuksiin olisi rakenteellisten muutosten ohella syytä kiinnittää enemmän huomiota.

Työni kiinnittyy pitkälti taidepedagogisten käytäntöjen kehittämistyöhön sekä tasa-arvoisen taideopetuksen edistämiseen. Teen väitöskirjatutkimusta Opettajankoulutuslaitoksen (OKL) taito- ja taideaineiden tutkimusyksikössä taidekasvatuksen merkityksestä hyvinvoinnille ja kokonaisvaltaiselle oppimiselle, ja viittaan sen aineistoon myös tässä kirjoituksessa. Nojaan tässä sekä taidepedagogiseen tietoperustaan että ammatillisen kokemukseni pohjalta kertyneeseen tietoon. Olkoon tämä kirjoitus taidekasvatuskentän laidalta laadittu puheenvuoro taidekasvatustoiminnan sisältämästä potentiaalista, joka odottaa yhä todellista löytämistään.

Taidekasvatus nivelvaiheen tukena syrjäytymisen ehkäisyssä

Hyvinvoinnin vaarantuminen ja yhteiskunnasta syrjäytyminen ovat sosiopoliittisesti aina ajankohtaisia asioita. Syrjäytymisen määrittely on termin monimerkityksellisyiden ja runsaan käytön vuoksi osoittautunut kuitenkin haastavaksi. Syrjäytymisen käsitettä on käytetty maassamme jo 1970-luvulta lähtien, mutta käsite yleistyi vasta 1990-luvun laman myötä monenkirjavissa yhteiskunnallisissa, kasvatuksellisissa ja poliittisissa puheenvuoroissa. Merkittävää ei kuitenkaan ole käsitteen ylimalkainen käyttö vaan syrjäytymisen ymmärtäminen eri ihmisryhmiä koskevana konkreettisenä todellisuutena. Syrjäytymistä, sen vaikutuksia ja ehkäisyä onkin syytä tarkastella aina tapauskohtaisesti. Muuten syrjäytymistä ilmiönä voi olla sen syiden ja monipolvisuuden vuoksi vaikea hahmottaa, eikä syrjäytymisen riskien tunnistamisessa, korjaavassa työssä tai ennaltaehkäisyssä voida edistyä asian vaatiman ymmärryksen mukaisesti.

⁹ Kirjoittaja on teatteritieteen maisteri, joka toimii Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella jatko-opiskelijana.

Peruskoulun päättävät nuoret ovat herkässä vaiheessa, jolloin elämänhallinnallisen tuen ja ohjauksen tarve on erityisen tärkeää. Asiaan vaikuttaa myös nuorten lähtötilanteiden erilaisuus opiskeluedellytyksiin, kotioloihin ja taustatukeen liittyvissä asioissa. Osa nuorista on selkeästi haavoittuvammassa asemassa kuin toiset. Peruskoulun jälkeisen opiskelupaikan löytämistä saattaa myös vaikeuttaa epätietoisuus omien voimavarojen, kykyjen ja kiinnostuksen kohteiden tunnistamisesta. Toisen asteen koulutukseen siirryttäessä monet nuoret elävät vielä keskellä murrosikää, jolloin tulevaisuuden suunnittelu ja arvosanojen kohottaminen eivät välttämättä ole päällimmäisinä mielessä ja panostus koulunkäyntiin saattaa hiipua. Syrjäytyminen voi saada alkunsa jo varhaisessa vaiheessa, jos peruskoulun jälkeiset opinnot katkeavat ja nuori jää jälkeen muusta ikäryhmästään tai omista tavoitteistaan. Tämä saattaa puolestaan vaikuttaa nuoren ”minäpystyvyys”-kuvaan kielteisesti ja heikentää myöhemmin motivaatiota ja aloitekykyä oman tulevaisuuden rakentamisessa. Onkin syytä pohtia, kuinka koulu voisi paremmin tukea nuoria tässä elämänvaiheessa.

Yleissivistävän tehtävän lisäksi kouluissa tulisi kiinnittää huomiota yhteisöllisyyden ja osallisuuden vahvistamiseen, jotta oppilaat kokisivat kuuluvansa osaksi omaa toimintaympäristöään sen aktiivisina jäseninä. Ulkopuolisuuden kokemukset ja yksin pärjäämisen kulttuuri synnyttävät helposti tilanteita, joissa motivaatio ja kiinnostus oppimista kohtaan voivat laskea. Kouluissa hyvin edustetun akateemisen aineopiskelun rinnalla tulisi koulutoiminnassa panostaa myös niihin hyvinvointia lisääviin tekijöihin, jotka parantavat oppilaiden ”sosiaalista kompetenssia”¹⁰, itsetuntemusta sekä oppimisinnostusta. Tarkastelen asiaa taidekasvatuksen kautta.

Taidepedagogisen ajattelun mukaan taidekasvatuksesta saatavat oppimistulokset eivät perustu suoraan mittaukseen, vaikka oppimista tapahtuisikin itseilmaisuuden, vuorovaikutuksen, itsetuntemuksen ja luovan ajattelun saralla. Poikkeuksen tekee taidollisten näyttöjen numeraalinen arviointi, mikä tosin on saanut myös kritiikkiä todellisen kasvatusarvon puuttumisesta. Taidepedagogiikassa kyse on oppimisesta, jossa inhimillisen elämän perustaitoja harjoitellaan yhdessä toisten kanssa ja jossa toiminnan päämäärä on avoin. Taidekasvatukselliset tavoitteet rajoittuvatkin harvoin yksittäisen taiteenlajin taidolliselle harjoittelulle tai sen teoreettisten ja historiallisten perusteiden opiskelulle, vaikka näiden omaksuminen rakentaisikin tietoperustaista pohjaa. Näkemykseni mukaan taidepedagoginen maisema on paljon laajempi. Se pitää sisällään sekä yksilön oman kasvun tukemista että ryhmän vuorovaikutuksellista toimintaa edistäen samalla suvaitsevuuutta ja monimerkityksellisen maailman ymmärtämistä. Taidepedagoginen ajattelu liittyy subjektiivisen kokemuksellisuuden sosiokonstruktivistiseen oppimiseen, jossa henkilökohtainen kokemus yhdistyy yhdessä toimimiseen ja ajatusten jakamiseen synnyttäen samalla uutta ajattelua. Taidekasvatustoiminnassa yksityinen ja yleinen saattavat kohdata tavalla, joka sitoo toimijan toimintaan ja toiminnan kohteeseen.

10 Sosiaalisella kompetenssilla viitataan mm. sosiaalisiin taitoihin ja sosiaaliseen käyttäytymiseen sekä kykyyn toimia luontevasti vertaissuhteissa.

Puhuessani taidekasvatuksesta en viittaa pelkästään vahaliitujen, teatteri-naamioiden tai rytmisoittimien välineelliseen käyttöön, vaikka nämä kaikki ovatkin oivallisia välineitä taiteen parissa. Haluan irrottaa vanhakantaisen näkemyksen taidekasvatuksen käytännön toiminnasta ja siirtyä pohtimaan, mitä taidekasvatus voisi olla laaja-alaisempuna poikkitaiteellisena, kehollisena ja filosofisena toimintana. Taidepedagogiseen ajatteluun perustuen toiminnan ei tulisi noudattaa tiukkoja ehtoja, päämääriä tai tapoja, joilla tilannetta ohjataan. Sen sijaan tavoitteena on luoda oppimiselle vapaa ja avoin tila, joka mahdollistaa oppilaan omaehtoisen ja kokeilevan toiminnan. Lisäksi taidekasvatuksen pyrkimyksenä on tukea kriittisen ajattelun kehittymistä ja avata ymmärrystä yksilön ja yhteiskunnan välisistä suhteista. Kysymys ei näin ollen olisi vain ”teknisen tiedon” ulkoa oppimisesta vaan ympäröivän todellisuuden tiedostamisesta ja muokkaamisesta. Mikäli koulujen tavoitteena on vahvistaa oppilaiden omaehtoista aktiivisuutta, itsenäistä ajattelua ja opiskelumotivaatiota, on pyrittävä kehittämään ainerajat ylittävää, laajaa ja oppilasta kokonaisvaltaisesti tukevaa taidekasvatusopetusta.

Taidepedagogisen ajattelun ja taidekasvatustoiminnan lähtökohtia

Taidepedagogiikka yhdistää kaksi eri intressiä: kasvatuksen sekä toiminnan, jolla on avoin päämäärä. Taide itsessään on moniarvoinen, merkityksiä täynnä oleva elämän ilmiö, joka avaa vaihtoehtoisia näkökulmia ymmärtää todellisuutta. Pedagogiikalla pyritään puolestaan vaikuttamaan johonkin tietoisesti. Taidetta ja pedagogiikkaa yhdistettäessä tulee huomioida osallistujien erilaiset lähtökohdat, tarpeet, tilanteet, kokemukset sekä toiminnassa ilmenevä kommunikaatio, jonka kautta pyritään ilmaistamaan jotain. Taidekasvatus on toimintaa, joka lähtee taidepedagogisesta ajattelusta.

Taidekasvatuksen käytäntöjä ovat kaikki ne tilanteet, joissa opitaan toimimaan taiteen menetelmin ja arvioidaan tämän toiminnan vaikutuksia. Toiminta voi tapahtua taidelaitoksissa, kouluissa, vapaassa sivistystyössä tai harrastuksissa. Käytännöt voivat kiinnostuksesta riippuen koskea taidepedagogista ajattelua tai yksittäistä taiteenlajia, ja niihin vaikuttavat poliittiset ratkaisut koulutuksen suuntaamisesta, ihmiskäsityksen vaihtelut, muoti-ilmiöt sekä alalla toimivien ihmisten tarkoituksiperät. Käytännöt on kuitenkin hyvä tunnistaa, jotta tiedetään, mitä ollaan tekemässä. Uudet toimintaympäristöt muuttavat taidekasvatuksen käytäntöjä.

Tapahtuma ja sen reflektio näyttäytyvät taidekasvatuksessa usein hermeneuttisena kehänä. Taidepedagogisen ajattelun merkittävimpiä lähtökohtia on jollekin tapahtumalle altistuminen ja siitä vaikuttuminen, ei niinkään pyrkimys vaikuttaa suoraan johonkin. Tapahtuma ja sen avaama suunta on näin ollen intentionaalisesti avoimempi kuin perinteisessä pedagogiikassa. Ensin tapahtumassa koetaan jotakin ja altistutaan jollekin, minkä jälkeen tätä reflektoidaan. Reflektointivaiheessa kokemuksesta syntynyt tieto jäsennetään ja tapahtuneesta muodostuu jonkinlainen ymmärrys. Ymmärrys puolestaan nähdään uutena tietona, jota sovitetaan yhteen vanhan tiedon ja kokemusmaailman kanssa.

MINÄ – Unelmista arkeen ja takaisin -taidekasvatushanke

Annantalon koordinoiman *MINÄ – Unelmista arkeen ja takaisin* -hankkeen (2013–2015) tavoitteena oli tarjota kymppi luokkaa käyville sekä ammattiopinnot juuri aloittaneille nuorille uusia keinoja opintojen menestyksekkääseen suorittamiseen, opiskelumotivaation parantamiseen sekä tulevan elämän suunnitteluun. Hankkeen suunnitteluvaiheessa ajatuksena oli tarjota erityistukea ja oppilaslähtöistä työskentelyä, jotka kannustaisivat nuoria tunnistamaan omia voimavarojaan sekä pohtimaan sitä, mihin suuntaan he haluaisivat elämäänsä viedä. Työskentelyn ytimessä toimi taide. Taidepedagoginen toiminta nähtiin hyvänä välineenä mainittujen tavoitteiden edistämiseksi, koska se mahdollistaa erityisesti subjektiivisen ajattelun herättämisen sekä luovan tavan käsitellä ympäröivää todellisuutta nuoren omasta näkökulmasta. Hankkeeseen pyydettiin eri alojen taiteilijoita ja taidekasvattajia, jotka oman ammattitaitonsa mukaan tarjosivat erilaisia tapoja tutustua maailman eri ilmiöihin sekä omiin kokemuksiin niistä. Tärkeimpänä tavoitteena oli auttaa nuoria tuntemaan itseään paremmin, jotta he voisivat oman kiinnostuksensa ja osaamisensa pohjalta hahmottaa tulevaisuudensuunnitelmiaan ja -toiveitaan. Tausta-ajatuksena oli lisätä oppilaiden itsetuntemusta, itsetuntoa ja elämänhallintaa. Oppilaat pääsivät myös taidenäyttelyihin ja teatteriesityksiin sekä laittamaan ruokaa, kiipeilemään, pelaamaan jalkapalloa ja tutustumaan monien eri alojen ihmisiin.

Yhden lukuvuoden kestänyt taidekasvatushanke tähtäsi muun aineopetuksen ohella kokonaisvaltaiseen oppimiseen, jossa oppilaan ja käsiteltävän aiheen välille pyrittiin synnyttämään yhtymäkohtia, toisin kuin akateemisissa aineissa on perinteisesti tapana. Yksi hankkeen päätavoitteista oli ehkäistä syrjäytymistä. Hankkeessa painotettiin itsetuntemuksen lisäksi myös sosiaalisen kompetenssin ja ryhmässä tapahtuvan toiminnan tukemista. Ajatuksena oli, että taide oppimisympäristönä voisi avata uusia tapoja nähdä asioita sekä synnyttää luovempaa ajattelua ja toimintaa kuin mitä koulu- ja maailmassa vallitsevat perinteiset säännöt ja normit yleisesti tukevat.

MINÄ-hankkeen tutkimuksellisia lähtökohtia

Osallistuin hankkeeseen väitöskirjatyöni kautta. Väitöskirjani tarkoituksena on selvittää otosryhmään kuuluvien oppilaiden, opettajien, rehtorien ja taiteilijoiden käsityksiä kulttuuri- ja taidekasvatuksesta hyvinvoinnin, kokonaisvaltaisen oppimisen ja sosiaalisen kompetenssin näkökulmasta. Aineiston keräsin seuraamalla nivelvaiheessa olleiden 10. luokan oppilaiden vuoden mittaista taidekasvatustoimintaa. Menetelminä käytin havainnointia sekä puolistrukturoituja yksilö- ja ryhmähaastatteluja. Haastatteluihin osallistuivat kaikki mukana olleet taiteilijat, oppilaat, opettajat ja rehtorit. Tutkimusotteeni on fenomenografinen, ja kyseessä on laadullinen tapaus-tutkimus. Tässä kirjoituksessa tuon esiin huomioita aineistostani yhden tutkimuskysymykseni pohjalta: *”minkälaisia mahdollisuuksia projektissa mukana olevat opettajat ja taiteilijat näkevät yhteistyöllään olevan kokonaisvaltaisen oppimisen edistämiseksi?”*

Alustava yhteenveto tuloshajonnan vertailusta kahden tutkimuskoulun välillä sekä mahdollisten syiden pohdintaa

Avaan seuraavaksi kahden tutkimuksessani mukana olleen pääkaupunkiseudun 10. luokan opettajan ja heidän oppilaittensa kokemuksia ja käsityksiä *MINÄ*-hankkeen toteutumisesta. Kokonaiskuvan vahvistamiseksi pohdin alustavia tuloksia myös mukana olleiden taiteilijoiden ja rehtorien antamien tietojen valossa. Valikoin koulut tämän kirjoituksen alustavaan vertailuun niiden antaman tuloshajonnan takia. Koulut pysykööt nimettöminä, ja kutsun niitä siksi nimillä ”tutkimuskoulu A” ja ”tutkimuskoulu B”.

Alustavien tulosten perusteella käsitykset hankkeen mielekkyydestä, merkityksestä ja oppilaiden saamasta hyödystä poikkesivat paikoitellen suurestikin koulujen välillä, mutta myös yhtäläisyyksiä löytyi. Eräät alustaviin tuloksiin mahdollisesti vaikuttaneet tekijät saattavat liittyä koulujen välisiin eroihin siinä, minkälainen oli koulujen henkilökunnan näkökulma taidetyöskentelyyn, sillä henkilökunnan asenteet tuntuivat ainakin jossain määrin siirtyneen eteenpäin oppilaisiin. Käyn läpi haastattelujen pohjalta saatuja tietoja erityisesti suhteessa hankkeen tavoitteiden toteutumiseen vertaamalla kahden koulun opettajien ja oppilaiden käsityksiä.

Tutkimuskoulu A:ssa hankkeen mielekkyys ja merkitys nähtiin siinä, että hankkeessa korostui yhteinen tekeminen ja yhteistoiminta, siinä hyödynnettiin uusia materiaaleja ja lisäksi se synnytti vuorovaikutusta lisäaineita keskustelua. Merkittäväksi asiaksi koettiin myös nuorten identiteetin ja oman elämän käsitteleminen koulussa samoin kuin yleisivistävien tietojen ja taitojen levittäminen. Tutkimuskoulu B:ssä hanketta pidettiin vähemmän mielekkäänä. Siellä hankkeessa arvostettiin erilaisten toimintakulttuurien oppimista, oppilaiden omien toiveiden kuuntelemista ja onnistuneita esitysvierailuja. Tulosten hajonnassa selkeän eron tekee se näkökulma, josta opettajat määrittivät hankkeen onnistumisen kriteerit. Tutkimuskoulu A:ssa onnistuminen liitettiin enemmän kasvuun, sosiaalisuuteen ja yhdessä tekemiseen sekä uusien asioiden ihmettelyyn, kun taas tutkimuskoulu B:ssä onnistumiset olivat konkreettisempia asioita: jokin työskentelyn osa nähtiin hyvänä tapana toimia tai arvokkaana kokemuksena ylipäätään. Oppilaiden kuuntelemista pidettiin molemmissa kouluissa yhtä tärkeänä.

Myös ne asiat, jotka edistivät tai estivät hankkeen tavoitteiden toteutumista, nähtiin kouluissa eri tavalla. Tutkimuskoulu B:ssä koulujärjestyksen aikataulut, jotka on sidottu tiukasti aineopetuksen tuntijakoihin, oli vaikeammin soviteltavissa yhteen hankkeen kanssa. Opettajien mielestä myös ”turhanpäiväiset” työpajasisällöt ja liian monet tapahtumavierailut laskivat oppilaiden osallistumisinnostusta. Osallistumista puolestaan lisäsi oppilaiden toiveiden kuunteleminen, ja sitä pidettiin tavoitteiden toteutumista edistävänä tekijänä, kuten edellä mainitsin. Tutkimuskoulu A:ssa kielteisiä asioita ei juurikaan nähty. Opettaja oli tietoinen lisääntyneestä työmäärästään, jonka hankkeeseen osallistuminen toi mukanaan, mutta piti tämän tuomaa lisäarvoa oppilaille merkityksellisenä. Tavoitteiden toteutumista edistivät ammattitaitoiset ja osaavat taiteilijat, Annantalon jatkuva tuki, ryhmäytymisen onnistuminen sekä koko

koulun ja erityisesti opettajan sitoutuminen hankkeeseen.

Koulujen välillä löytyi selkeitä eroja myös motivaatiossa. Tutkimuskoulu A:ssa niin opettajat kuin oppilaatkin olivat pääsääntöisesti hyvin motivoituneita. Työpajoissa luotiin uusia teoksia, keskustelut olivat vilkkaita ja esitys- ja näyttelyvierailuja pidettiin rikastuttavina. Tutkimuskoulu B:ssä työskentelymotivaatio oli hieman kateissa niin opettajalta kuin oppilailtakin. Varsinkin syyslukukauden työpajoja arvosteltiin niiden ”turhuuden” vuoksi. Motivaatio kuitenkin kasvoi kevätlukukauden edetessä, mihin vaikuttivat oppilaiden toiveiden kuuntelu ja opettajien uudelleen sitouttaminen.

Sosiaalisen kompetenssin vahvistamista pidettiin molemmissa kouluissa sellaisena hankkeen tavoitteena, joka toiminnassa toteutui. On tosin hyvä nostaa esille pohdinta siitä, kuinka paljon oppilaiden kesken olisi ollut luonnostaan vuorovaikutusta, ilman hankkeen tuomaa yhteistä tekemistä. Hankkeen alussa tehty ”tila- tuunaus”, jossa oppilaat maalasivat, koristelivat ja järjestivät ryhmän yhteisen tilan, oli joka tapauksessa mielekäs tapa vahvistaa sosiaalisia suhteita. Tutkimuskoulu A:ssa sosiaalisen vuorovaikutuksen, keskinäisen luottamuksen ja turvallisuuden tunteen synnyttämässä luokkahengessä oppilaat uskalsivat vapaasti ilmaista omia mielipiteitään ja keskustella hankkeen myötä esille tulleista asioista ja aiheista ilman pelkoa. Tutkimuskoulu B:n luokassa oli pikemminkin monta pientä kaveriporukkaa, joiden sisällä vuorovaikutus toimi, mutta luokan keskinäinen luottamus ei tarjonnut riittävän turvallista ilmapiiriä avoimelle keskustelulle ja näkemysten vaihdolle.

Opettajan rooli mallin, asenteen ja luottamuksen välittäjänä oppilaille koettiin tutkimuskoulu A:ssa hyvin merkittävänä. Tutkimuskoulu A:n opettaja piti tärkeänä, että koulussa on luotettava aikuinen, jolle voi tarvittaessa puhua ja joka on mukana kaikessa, mitä hankkeen parissa tehdään. Tutkimuskoulu A:n opettaja katsoi olleensa eräänlainen arvo- ja asennevaikuttaja, jonka asema edellytti esimerkillistä käyttäytymistä. Tutkimuskoulu B:ssä osallistuvan opettajan rooli jäi pienemmäksi. Periaatteessa hankkeen pyrkimykset ja tavoitteet nähtiin hyvinä, mutta niiden sovittamista koulutyöskentelyyn pidettiin vaikeana. Tutkimuskoulu B:n opettaja piti vaikeana sovittaa omaa osaamisaluettaan, matematiikkaa, yhteen hankkeeseen liittyvän materiaalin kanssa. Opettaja kertoi myös olevansa teknisemmän koulutuksen käynyt opettaja, eikä hän pitänyt itseään taiteellisesti suuntautuneena tai luovana. Tästä syystä hän jäi hankkeessa taustalle, vaikka muuten kokikin kaitsevansa luokkaansa eräänlaisena ”isähahmona” opetustyön lisäksi.

Myös hankkeeseen sitoutumisen aste oli kouluissa erilainen. Tutkimuskoulu A:ssa toiminnan koettiin olevan osa uuden 10. luokan vuosisuunnitelmaa, kun taas tutkimuskoulu B:ssä hankkeeseen mukaan lähteminen ei herättänyt sen suurempia ajatuksia. Kumpikin koulu oli kuitenkin sitoutunut hankkeeseen vuodeksi. Tutkimuskoulu A:han saatiin helposti yhteys, ja tiedotus toimi puolin ja toisin Annantalon ja opettajan välillä. Tutkimuskoulu A:n opettajan sitoutumisesta kertoivat asenteet, jotka välittyivät opettajan puheista oppilaille, sekä hänen läsnäolonsa hankkeen toiminnassa; toisaalta hankkeeseen sitouduttiin myös ”rakenteellisesti”, mikä ilmeni siinä, että hankkeeseen kuuluvat erityisvierailut sisältyivät osaksi koulunkäyntiä ja lisäksi

hanketta pyrittiin yhdistämään äidinkielen opetuksen lomaan. Tutkimuskoulu B:ssä sitoutuminen oli löyhempää: hankkeessa mukana oloa sekä asioiden suorittamista ja loppuun viemistä. Opettajan haastattelusta välittyi kuva hienoisesta välinpitämättömyydestä. Hän totesikin, ”ettei ollut ominta aluetta, vaikka oppilaat saattoivat siitä jotain saadakin”.

Hankkeen sulauttaminen muuhun kouluopetukseen onnistui tutkimuskoulu A:ssa osittain hyvin. Opettaja pystyi hyödyntämään työpajojen ja esitysten materiaaleja omilla äidinkielen tunteillaan. Muutkin opettajat joustivat omien aineidensa aikatauluista hankkeen hyväksi. Hankkeen ”integroitumista” tapahtui näin ollen sekä aineopetuksen sisältöjen suhteen että rakenteellisesti, lukujärjestyksen puitteissa. Tutkimuskoulu B:ssä hankkeeseen kuuluneista esityksistä keskusteltiin englannin tunnilla mutta muutoin hanketta ei pyritty sovittamaan aineopetuksen yhteyteen.

Hankkeen sisältämä kulttuurikasvatusta tukeva aineisto sai enimmäkseen kiitosta, mutta se jakoi myös mielipiteitä. Työpajat koettiin kouluissa sekä ”mahtavina” että ”turhina”. Tutkimuskoulu B:ssä osaa esityksistä pidettiin 10. luokan oppilaille epä-sopivina. Myöskään tutkimuskoulu A:n oppilaat eivät pitäneet kaikesta näkemästään, mutta asioita käsiteltiin myöhemmin yhdessä keskustelemalla. Eri henkilöiden vierailut koettiin molemmissa kouluissa kuitenkin hyvinä ja tietoa lisänneinä tapahtumina. Hankkeeseen liittyneiden materiaalien ja tapahtumien määrää pidettiin melko suurena. Tämä sai tutkimuskoulu A:n puolelta kiitosta, sillä kouluilla ei tavallisesti olisi edellytyksiä näin suureen panostukseen. Tutkimuskoulu B:n opettajien mukaan se sen sijaan laski oppilaiden kiinnostusta osallistua. Tutkimuskoulu B:ssä oltiin kuitenkin tyytyväisiä siitä, että oppilaat saivat oppia uusia kulttuurikoodistoja vierailujen myötä.

Asenteiden osalta molempien koulujen oppilaat ja opettajat toivat haastatteluissa esiin sen, että taiteelliseen työskentelyyn liittyivät motivaatio, osallisuus, aktiivisuus ja kiinnostus. Tutkimuskoulu A:ssa suurin osa oppilaista oli selkeästi innostuneita työpajoista. Osa oppilaista halusi pistää itsenä enemmän likoon, kun taas jotkut näkivät työpajat pikemminkin vain mukavana vaihteluna. Aktiivisuutta ja osallisuutta tunteilla joka tapauksessa oli. Myös tutkimuskoulu A:n opettajan asenne oli oppilaiden mielestä myönteinen koko hankkeen ajan, ja opettaja itsekin tiedosti oman asenteensa vaikutukset oppilaihinsa. Tutkimuskoulu B:n oppilaiden kiinnostus taiteellista työskentelyä kohtaan ei ollut niin suurta, mutta he kuitenkin suorittivat kaiken, mitä heiltä pyydettiin (elleivät olleet poissa). Opettajan asenne ja poissaolo työpajoista saatiin tutkimuskoulu B:ssä tulkita siten, ettei hanketta tarvinnut ottaa niin vakavasti.

Yläkoulun ainejakoinen rakenne toi hankkeen toteuttamiseen omat hankaluutensa, mikä näkyi siinä, että työpajatunnit sattuivat taiteilijoiden aikataulujen takia osumaan usein samoille aineoppitunneille. Esimerkiksi osa tutkimuskoulu B:n matematiikan opetuksesta – joka kuului luokan oman opettajan vastuualueeseen – jäi pitämättä. Myös tutkimuskoulu A:ssa jäi joitakin tunteja pitämättä eikä kaikkea oppimateriaalia käyty tavanomaiseen tapaan läpi. Tilalle tuli kuitenkin uutta aineistoa, jota hyödynnettiin opetuksessa. Kuten edellä mainitsin, tutkimuskoulu A:ssa myös muu opetushenkilökunta jousti omien aineidensa tunteista, jos hankkeen kanssa sattui päällekkäisyyksiä.

MINÄ-hankkeen myönteisistä asioista kummankin koulun opettajien haastattelussa nousi esiin taidekasvatuksen arvo. Hankkeen koettiin tarjonneen oppilaille mahdollisuuksia tutustua eri ilmiöihin taiteen välityksellä. Tämän katsottiin edelleen palvelevan luovan ajattelun kehittymistä sekä maailman monimuotoisuuden ymmärtämistä osana muuta yleissivistävää kasvatusta. Se, miten oppilaat materiaalin ymmärsivät, kuitenkin vaihteli kouluittain. Merkittävänä pidettiin myös omaehtoisen tekemisen tukemista sekä uusien asioiden kohtaamista, joka näyttäytyi esimerkiksi erilaisten ajattelutapojen ja olemassa olevien ilmiöiden tiedostamisessa. Tämän käsityksen jakoivat sekä tutkimuskoulu A että tutkimuskoulu B. Mielekkäinä koettiin myös elämänhallintaa korostavien aiheiden käsittely, itsetuntemuksen tukeminen ja nuorten omien vahvuuksien ja unelmien kartoittaminen, ja näitä hankkeelle asetettuja tavoitteita taidekasvatuksen nähtiin edistävän hyvin. Näkemuseroja syntyi lähinnä siitä, oliko koulujärjestelmän sisällä tapahtuva toiminta oikea paikka toteuttaa taidekasvatushankkeen päämääriä. Toisaalta koulujärjestelmän sisällä toiminta tavoittaa kaikki ikäluokan oppilaat tasa-arvoisesti esimerkiksi taloudelliseen tilanteeseen katsomatta.

MINÄ-hankkeen tavoitteiden katsottiin toteutuneen paremmin tutkimuskoulu A:ssa kuin tutkimuskoulu B:ssä. Tutkimuskoulu A:n oppilaat kokivat saaneensa taiteesta selvästi enemmän tukea, mikä ilmeni etenkin turvallisen ilmapiirin rakentumisena, innostuksena motivoivia työtapoja kohtaan sekä omien tulevaisuudentavoitteiden jäsentymisenä. Tutkimuskoulu B:n oppilaille taidekasvatustoiminnan tarjoama tuki jäi puolestaan vähäisemmäksi. Tuloshajontaan saattoi vaikuttaa etenkin opettajien erilaiset asenteet sekä suhtautuminen hankkeen merkitykseen.

Koulu mukana syrjäytymisen ehkäisyssä sivistyksen ja hyvinvoinnin ylläpitäjänä

Perinteisen määritelmän mukaan sivistys merkitsee kasvatuksen kautta omaksuttua tietoa, henkistä kehittyneisyyttä ja avarakatseisuutta. Tasa-arvoisen koulutuksen tarjoaminen ja hyvinvoinnin edistäminen ovat tavoitteita, joihin myös Suomi sivistysvaltiona on kasvatus- ja sosiaalipoliittisissa päätöksissään sitoutunut. Koulujärjestelmämme kerää vuosittain kaikki seitsemän vuotta täyttävät lapset opintielle, ja siitä alkaa yhdeksän vuotta kestävä yleissivistävä oppivelvollisuus aika. Koulun on myös nähty olevan tärkeä paikka yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen toiminnan harjoittelukselle. On kuitenkin syytä pohtia, kuinka hyvin koulu pystyy huomioimaan eritaustaiset ja eri valmiudet omaavat lapset opetuksessaan ja opetus suunnitelmassaan. Tukeeko koulu enemmän akateemisesti lahjakkaita kuin käytännön osaamisessa taitavia lapsia? Kuinka vuorostaan ymmärretään lapsen sosiaalisen taustan ja tuen merkitys?

Koulupudokkuuden ja alkavan syrjäytymisen syitä etsittäessä on huomattu, että kouluopiskelu on toisille lapsille selvästi vaikeampaa kuin toisille. Joillekin oppilaille opiskelu saattaa teoriapainotteisuutensa vuoksi olla niin hankalaa, ettei mielenkiintoa riitä vaikeasti omaksuttavien asioiden opetteluun. Omakohtaisuuden ja monipuolisen tiedonmuodostuksen on puolestaan nähty auttavan asioiden mieltämisessä ja rikastuttavan oppimistapahtumaa teoreettisten ja ulkokohtaisten lähestymistapojen sijaan.

Myös oppilaskeskeisen opetuksen ja luovan ajattelun on ymmärretty lisäävän opiskelunnuostusta. Ristiriitaista onkin, että vaikka kasvatustieteissä oppiminen mielletään kokonaisvaltaisena tapahtumana, oppilaita opetetaan edelleen pääasiallisesti ulkoapäin ohjautuvan toiminnan kautta. Arvosanat ja koulumenestys kiinnittyvät vieläkin pitkälti ulkomuistia testaaviin arviointeihin ja oppilaan kognitiivisten kykyjen mittaamiseen. Tässä ei juurikaan huomioida erilaisia oppijoita, eri temperamentteja tai oppilaiden erilaisia tilanteita – sukupuolesta puhumattakaan – vaikka ne kaikki omalla tavallaan vaikuttavat oppimistuloksiin. Ulkokohtaisella ja tasapäisävällä opetuksella saatetaan vaarantaa luonnollisen uteliaisuuden ja tutkimisen ilo, jota päinvastoin pitäisi tukea. Olisiko tässä kehittämisen varaa?

Teoriapainotteisessa yksilöopiskelussa ohitetaan laaja kuva sivistystä ja hyvinvointia edistävästä kasvatuksellisista tekijöistä. Nämä tekijät liittyvät pedagogisessa viitekehyksessä akateemisen opiskelun ohella tiedon ja taidon yhdistämiseen, käytännön kokeiluun ja itselähtöiseen tutkimiseen, vuorovaikutuksen ja dialogisuuden harjoitteluun sekä kokemusperäisen merkityksen synnyttämiseen. Eräs suurimmista haasteista suomalaisessa koulujärjestelmässä onkin saada oppilaat kiinnostumaan ja motivoitumaan opiskelusta sekä ymmärtämään opiskelun elämänmittainen merkitys niin sivistyneen yksilön kuin hyvinvoivan yhteiskunnan kannalta. Sivistys ja hyvinvointi vaativat kuitenkin kasvatuksellisessa mielessä enemmän panostusta kuin pelkkä tekninen tiedonsiirto tai ulkoa opettelu.

Sivistynyt ihminen ei merkitse pelkästään oppinutta ihmistä. Kysymys on aina myös tavasta, jolla ympäröivään todellisuuteen, toisiin ihmisiin ja vieraisiin ilmiöihin suhtaudutaan. Tämä puolestaan vaatii konkreettista harjoittelua. Ymmärrys globaalisessa maailmassa mukana olosta on yksi merkittävimmistä seikoista, joihin Suomen on pystyttävä koulutuksen avulla vastaamaan. On turha ajatella, että edes Suomen sisällä eletäisiin vain yhden normatiivisesti säädellyn valtavitatodellisuuden mukaisesti. Suomi on monenkirjavien todellisuuksien maa, ja eri maailmankuvista keskustelusta on tullut tärkeämpää kuin koskaan aiemmin. Yksilön hyvinvoinnin kannalta olennaista on kyky jäsentää todellisuutta paitsi suhteessa omaan tilanteeseensa myös laajempaan tiedonvaihtoon nähden. Tämän edellytyksenä on avarakatseinen ymmärrys eri ihmisryhmien, kulttuurien ja maailmankuvien olemassaolosta. Taidepedagogisella ajattelulla ja taidekasvatustoiminnalla olisi tähän paljon annettavaa myös peruskoulun sisällä. Sen vuoksi pidän tarpeellisena tehdä näkyväksi myös sen vallitsevan ajattelun ja politiikan, jolla yhteiskunnassa mukana pysymisen ehtoja koulutuspoliittisesti säädellään. Viitataan tällä taidekasvatuksen sisältämien ”pehmeiden” arvojen ja akateemisten aineiden ”kovan” tiedon keskinäiseen epätasapainoon.

Vuonna 2016 voimaan astuneen opetussuunnitelman tavoitteet laaja-alaiseen, ainerajat ylittävään oppimiseen panostamisesta sekä ilmiökeskeisen oppimisen herättelystä näyttäisivät kuitenkin jo hieman nykyaikaisemmilta ja tuntuisivat jopa sisältävän taidepedagogisia lähestymistapoja. Tavoiteltavat asiat niin monilukutaidon, ”oppimaan oppimisen” kuin vuorovaikutuksenkin osalta ovat merkittäviä. Oppimääriä tai arviointikriteereitä ei kuitenkaan ole juuri muutettu, minkä vuoksi uusia tavoitteita ja toimintatapoja voi olla hankala sovittaa yhteen vanhojen vaatimusten

kanssa. Ongelma uusien lähestymistapojen ja opetussuunnitelmaan kirjatun opittavan aineiston ratkaisemiseksi jää näin ollen opettajien vastuulle. Kuinka soveltaa uusia välineitä ja motivoida oppilaita, jos arviointi ja opetettava aineisto pysyvät määrällisesti ja laadullisesti samoina? On selvää, että jonkinlaista arviointityötä on tehtävä ja että yleissivistyksen takaamiseksi peruskouluissa on tarjottava tarpeeksi kattava tietopohja. Havaittavissa on kuitenkin myös selkeitä ristiriitaisuuksia. Pelkona on, että uudet välineet saattavat jäädä vain näennäisiksi. Kuilu uuden opetussuunnitelman tavoitteiden ja opetuksen todellisuuden välillä näyttää toistaiseksi vielä liian isolta, mitä tulee koulujen resursseihin, osaamiseen ja rakenteellisiin mahdollisuuksiin.

Tällä hetkellä julkisessa keskustelussa puhutaan opetustoimintaan kohdistuvien määrärahojen leikkaamisesta, ”digiloikkaan” panostamisesta ja rakenteellisista muutoksista. Toteutettavat toimenpiteet näyttävät kuitenkin tasa-arvon ja hyvinvoinnin kannalta huolestuttavilta. Suunta on päinvastainen siihen nähden, mitä tarvitaan riittävän lähiopetuksen laadun ja määrän takaamiseksi. Taloudellinen tilanne Suomessa saattaa olla vaikea, mutta kuinka lyhytnäköisiä uudistuksia näillä koulutuspoliittisilla päätöksillä ollaan tekemässä? Minkälaista lisäarvoa uusien teknologisten oppimisympäristöjen odotetaan tuovan opetukseen, ja minkälainen vaikutus niillä tulee olemaan pidemmällä aikavälillä hyvinvoinnin ja sivistyksen näkökulmasta? Kuinka pidämme kaikki mukana digiopetuksessa, jos syrjäytymisen ehkäisy tuottaa jo nyt vaikeuksia?

Ihmistieteet eivät noudata vain luonnontieteiden lainalaisuuksia, eikä kasvatus-tieteen haasteisiin voida vastata ainoastaan teknisin keinoin. Ihminen kasvaa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa ja tarvitsee muita ihmisiä oppiakseen. Tätä ei voida laitteilla korvata. Tulisiko siis koulujärjestelmämme huomioida sivistyksen ja hyvinvoinnin tavoitteet prosessina, jonka keskiössä on vuorovaikutus, dialogisuus, itsetuntemus sekä omaehtoisen toiminnan ja luovan ajattelun tukeminen, kuten taidekasvatustoiminnassa usein on? Mielestäni tulisi. Koulujärjestelmällämme on merkittävä tehtävä sivistyksen ja hyvinvoinnin edistämässä sekä siinä, ettei ketään jätetä matkasta. Se on sivistystä ja hyvinvointia parhaimmillaan.

Lähteet

- Aapola, Sinikka. & Ketokivi, Kaisa [toim.] (2005) *Polkuja ja poikkeamia – Aikuisuutta etsimässä*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 56.
- Aapola, Sinikka & Ketokivi, Kaisa (2005) Johdanto. Teoksessa Sinikka Aapola & Kaisa Ketokivi (toim.) *Polkuja ja poikkeamia – Aikuisuutta etsimässä*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 56, 7–14.
- Bardy, Marjatta (2007) Taiteen paluu arkeen. Teoksessa Marjatta Bardy & Riikka Haapalainen & Merja Isotalo & Pekka Korhonen (toim.) *Taide keskellä elämää*. Helsinki: Like, 21–34.
- Bardy, Marjatta & Känkänen, Päivi (2005) *Omat ja muiden tarinat*. Helsinki: Stakes.
- Berger, John Peter (1987) *Toisinkertoja: Esseekokoelma*. Toim. & käänt. Martti Lintunen. Helsinki: Suomen valokuvataiteen museo ja Literos.
- Bowen, Daniel H. & Greene, Jay P. & Kisida, Brian (2014) Learning to think critically: a visual art experiment. *Educational Researcher* 43(1), 37–44.
- von Brandenburg, Cecilia (2008) *Kulttuurin ja hyvinvoinnin välisistä yhteyksistä: Näköaloja taiteen soveltavaan käyttöön*. Opetusministeriön julkaisuja 2008:12. Helsinki: Opetusministeriö.
- Carabine, Jean (2013) Creativity, art and learning: a psycho-social exploration of uncertainty. *International Journal of Art & Design Education* 32(1), 33–43.
- Clarkeburn, Henriikka & Mustajoki, Arto (2007) *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Dawes, Nikki P. & Larson, Reed (2011) How youth get engaged: grounded-theory research on motivational development in organized youth programs. *Developmental Psychology* 47(1), 259–269.
- Deci, Edward & Ryan, Richard M. (2012) Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. Teoksessa Richard M. Ryan (toim.) *Oxford handbook of human motivation*. Oxford, UK: Oxford University Press, 85–107.
- Deci, Edward & Ryan, Richard M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dewey, John (1934) *Art as Experience*. New York: Capricorn.
- Efland, Arthur D. & Freedman, Kerry & Stuhr, Patricia (1998) *Postmoderni taidekasvatus: Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan*. Suom. Virpi Wuori. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto. (Alkuteos: *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum*, 1996.)

- Elpus, Kenneth (2013) *Arts education and positive youth development: Cognitive, behavioral, and social outcomes of adolescents who study the arts*. Washington, DC: National Endowment for the Arts.
- Hannula, Mika (2001) *Kolmas tila*. Helsinki: Kuvataideakatemia.
- Hare, Paul A. (2010) Theories of group development and categories for interaction analysis. *Small Group Research* 41(1), 106–140.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2013) *Taiteenfilosofia: Johdatus estetiikan luentoisiin*. Suom. Oiva Kuisma & Risto Pitkänen & Jyri Vuorinen. Helsinki: Gaudeamus. (Alkuteos: *Vorlesungen über die Aesthetik I*, 1842.)
- Hyyppä, Markku T. & Liikanen, Hanna-Liisa (2005) *Kulttuuri ja terveys*. Helsinki: Edita.
- Hämäläinen, Juha (2007) Nuorisokasvatuksen teoria sosiaalipedagogisessa kehyksessä. Teoksessa Elina Nivala & Mikko Saastamoinen (toim.) *Nuorisokasvatuksen teoria: Perusteita ja puheenvuoroja*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/ Nuorisotutkimusverkosto, 169–200.
- Imms, Wesley & Jeanneret, Neryl & Stevens-Ballenger, Jennifer (2011) *Partnerships between schools and the professional arts sector: Evaluation of impact on student outcomes*. Southbank, Victoria: Arts Victoria.
- Ingold, Tim (2000) *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. London: Routledge.
- Keyton, Joann (2016) The future of small group research. *Small Group Research* 47(2), 134–154.
- Kolb, David A. (1984) *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Komonen, Katja (2001) *Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus*. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja, 47. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Krappala, Mari (2004) Avoin tila lapsen ja aikuisen välillä. Teoksessa Inkeri Sava & Virpi Vesänen-Laukkanen (toim.) *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Jyväskylä: Ps-kustannus, 167–189.
- Kuronen, Ilpo (2010) *Peruskoulusta elämänkouluun: Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämänkulusta peruskoulun jälkeen*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 26. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Känkänen, Päivi (2013) *Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa: Kohti tilaa ja kokemuksia*. Helsinki: Helsingin yliopisto/Valtiotieteellinen tiedekunta/ Sosiaalitieteiden laitos.

- Känkänen, Päivi & Rainio, Anna Pauliina (2010) Suojassa mutta näkyvissä: Taidelähtöinen toiminta osallisuuden rakentajana lastensuojelussa. *Nuorisotutkimus* 4, 4–20.
- Laakso, Maisa (2009) ”Jotain vapautumista tai sellaista”: Huoltajien kokemuksia ja näkemyksiä Teatteri Satamasta nuorten sosiaalisessa vahvistamisessa. Opinnäytetyö. Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Laine, Sofia (2015) Mikropoliitikka, globaali toiminta ja kinesteettinen kenttä: Kansatodistajana kahdessa vaihtohtoisen globalisaation sosiaalisessa koreografiassa. Teoksessa Annette Arlander & Helena Erkkilä & Taina Riikonen & Helena Saarikoski (toim.) *Esitystutkimus*. Helsinki: Patruuna, 83–112.
- Lasten ja nuorten säätiö (2015) *Toimintasuunnitelma 2016*. <http://www.nuori.fi/wp-content/uploads/2015/10/Toimintasuunnitelma-2016-FINAL-20151013.pdf>. (Viitattu 20.11.2015.)
- Lawy, Robert (2014) Education beyond socialisation: on becoming and being a citizen-subject in everyday life. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 35(4), 599–610.
- Leach, Edmund (1982) *Social Anthropology*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lehtinen, Anja-Riitta (2000) *Lasten kesken: Lapset toimijoina päiväkodissa*. SoPhi 55. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Linnakangas, Ritva & Suikkanen, Aasko (2004) *Varhainen puuttuminen: Mahdollisuus nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä*. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 2004:7. Helsinki: Stakes.
- Mary, Aurélie (2012) *The Illusion of the Prolongation of Youth: Transition to Adulthood among Finnish and French Female University Students*. Tampere & Helsinki: Tampere University Press & Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Myllyniemi, Sami (2009) *Taidekohtia: Nuorisobarometri 2009*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 97; Nuorisosiain neuvottelukunta, julkaisuja 41. Helsinki: Opetusministeriö & Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisosiain neuvottelukunta.
- Mäkinen, Sanna (2015) Näköaloja toimijuuteen nuoruuden siirtymässä ja suunnanotoissa. Teoksessa Päivi Annika Kauppila & Jussi Silvonen & Marjatta Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkku*. Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology 11. Joensuu: UEF, 103–127.
- Määräys 5/011/2015*. Koulutuksen perusteet. Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentava koulutus. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/166555_Maarays_5_011_2015_Ammatilliseen_peruskoulutukseen_valmentava_koulutus.pdf. (Viitattu 20.11.2015.)

- Määräys 6/011/2015.* Koulutuksen perusteet. Työhön ja itsenäiseen elämään valmentava koulutus. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/166563_Maarays_6_011_2015_Tyohon_ja_itsenaiseen_elamaan_valmentava_koulutus.pdf. (Viitattu 20.11.2015.)
- Määräys 15/011/2015.* Opetussuunnitelman perusteet. Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaava ja valmistava koulutus 2010. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/124277_Amm.startti.pdf. (Viitattu 20.11.2015.)
- O'Neill, Maggie (2009) Making connections: Ethno-mimesis, migration and diaspora. *Psychoanalysis, Culture and Society* 14, 289–302.
- O'Neill, Maggie & Giddens, Sara & Breathnach, Patricia & Bagley, Carl & Bourne Darren & Judge, Tony (2002) Renewed methodologies for social research: Ethno-mimesis as performative praxis. *The Sociological Review* 50:1, 69–88.
- Ogden, Pat & Minton, Kekuni & Pain, Clare (2009) *Trauma ja keho: Sensomotorinen psykoterapia*. Helsinki & Oulu: Traumaterapiakeskus.
- Oikarinen-Jabai, Helena (2015) Tilaa tekemässä: Suomalaiset somalinuoret pohtimassa ja tuottamassa audiovisuaalisia esityksiä. Teoksessa Annette Arlander & Helena Erkkilä & Taina Riikonen & Helena Saarikoski (toim.) *Esitystutkimus*. Helsinki: Patruuna, 113–138.
- Olkkonen, Satu (2013) *Äänenkäytön erityisyys pedagogiikan ja taiteellisen toiminnan haasteena*. Acta Scenica 33. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden tutkimuskeskus.
- Paju, Petri & Vehviläinen, Jukka. (2001) *Valtavirran tuolla puolen: Nuorten yhteiskuntaan kiinnittymisen kitkat 1990-luvulla*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura & Sitra.
- Pallasmaa, Juhani (1996) Mielikuvituksen todellisuus ja aistillinen ajattelu. Teoksessa Liisa Piironen & Antero Salminen (toim.) *Kuvitella vuosisata: Taidekasvatuksen juhla*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto, 8–15.
- Pietikäinen, Reetta (2007) *Palveluiden väliin putoamisesta yhtenäisiin palvelupolkuihin? Tutkimusinventointi nuorten nivelvaiheen palveluita koskevista tutkimuksista*. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 13. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/inventaari.pdf>. (Viitattu 20.11.2015.)
- Pusa, Tiina (2006) Sosiaalialan taiteistumisen arkeologiaa. *Synnyt / Origins* 3, 1–9.
- Pääjoki, Tarja (2006) Mopoilua soramontulla ja lavatansseja vanhainkodissa. *Synnyt / Origins* 4, 57–69.
- Rusanen, Soile (2002) *Koin traagisia tragedioita: Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta*. Acta Scenica 11. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

- Ryan, Richard M. & Deci, Edward (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55:1, 68–78.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward (2013) Toward a social psychology of assimilation: Self-determination theory in cognitive development and education. Teoksessa Bryan W. Sokol & M. E. Frederick & Ulrich Muller (toim.) *Self-regulation And Autonomy: Social and Developmental Dimensions of Human Conduct*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 191–207.
- Rönkä, Anu-Liisa & Kuhalampi, Anja (2011) Sanoilla yli sektorirajojen. Teoksessa Anu-Liisa Rönkä & Ilkka Kuhanen & Minna Liski & Saara Niemeläinen & Päivi Rantala (toim.) *Taide käy työssä: Taidelähtöisiä menetelmiä työyhteisöissä*. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu. Sarja C, osa 74. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu, 30–34.
- Sava, Inkeri (1993) Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa Ismo Porna & Pirjo Väyrynen (toim.) *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 15–43.
- Siivonen, Katriina & Kotilainen, Sirkku & Suoninen, Annikka. (2011) *Iloa ja voimaa elämään: Nuorten taiteen tekemisen merkitykset Myrsky -hankkeessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Souto, Anne-Mari. (2013) Toiselta asteelta pudonneet vai pudotetut? Näkökulmia ammatillisen koulutuksen keskeyttämiseen ja Nuorisotakuun toteuttamiseen. Teoksessa Jussi Ronkainen & Marika Punamäki (toim.) *Nuoret ja syrjäytyminen Itä-Suomessa*. Mikkeli: Mikkelin ammattikorkeakoulu, 107–130.
- Suomen lasten ja nuorten säätiö (2013) *Taidot elämään* -hanke. Hankesuunnitelma. Julkaisematon lähde.
- Tolonen, Tarja (2001) *Nuorten kulttuurit koulussa: Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009) *Ihmistieteisiin luettavien tutkimusalojen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi*. <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>. (Viitattu 23.5.2016.)
- Varto, Juha (2002) *Isien synnit: Kasvatuksen kulttuurinen ja biologinen ongelma*. Tampere: Tampere University Press.
- Varto, Juha (2007) *Elämän kuvia: Elokuva, elämismaailma ja moraal*. Lahti: Osuuskunta Elan Vital.
- Wheelan, Susan A. & Davidson, Barbara & Tilin, Felice (2003) Group development across time. Reality or illusion? *Small Group Research* 34(2), 223–245.

Tiivistelmä

”Perjantaina koin valaistumisen, että voim omalla asenteellani vaikuttaa asioihin.”

Elämäntaitojen äärellä -raportissa avataan taidetoiminnan ja elämäntaitojen rajapintoja Lasten ja nuorten säätiön vuosina 2013–2016 toteuttamaan *Taidot elämään* -hankkeeseen kohdistuneen kehittävän tutkimuksen pohjalta. *Taidot elämään* -hankkeen kohderyhmänä ovat kymppiluokilla, ammattistarteissa ja VALMA-ryhmissä opiskelevat nuoret. Tavoitteena on vahvistaa nuorten identiteettiä ja avata nuorille näkymiä heidän oman elämänsä mahdollisuuksiin. Hankkeen keskeinen toimintaosuus on taiteilijaohjaajien toteuttama työpajamuotoinen taideprojektiviikko. Tässä tutkimusraportissa tarkastellaan taideviikon suhdetta elämäntaitoihin sekä nuorten kokemuksia taidetoiminnan merkityksistä. Lisäksi pohditaan nivelvaiheen koulutusta taideviikon toteuttamisympäristönä.

Taiteen ja taidetoiminnan hyvinvointivaikutuksista on viime vuosina keskusteltu paljon. Hyvinvointivaikutusten ohella taide voi synnyttää myös yksilön kasvuun niin myönteisesti kuin kielteisestikin vaikuttavia prosesseja. *Taidot elämään* -hankkeessa kasvun ympäristönä toimii nivelvaiheen koulutus. Nivelvaihetta käsitellään yleisessä keskustelussa usein syrjäytymisuhan ja nuorten ohjaus- ja palvelurakenteiden kautta. Tämä määrittää puhetta omaa polkuaan etsivistä nuorista, ja keskustelussa luodaan helposti valta-asetelma, jossa koulutus nähdään aikuisuuden kynnyksellä olevaan nuoreen kohdistuvana toimenpiteenä. Tässä tutkimuksessa nivelvaiheen koulutuksen yhteydessä toteutettavaa taideperustaista toimintaa pyritään sen sijaan lähestymään ”orgaanisena tilana”, jossa tärkeää osaa näyttelevät nuorten omat tiedot ja taidot sekä mahdolliset tulevaisuudet.

Tutkimus pohjautuu kahdentoista ammattistarttiluokilla toteutetun taideviikon havainnointiin sekä toiminnan jälkeen nuorten kanssa käytyihin pohdintoihin. Osana nivelvaiheen koulutusta ja toisaalta nuorten omaa elämänpolkua taidetyöpaja muodosti viikon pituisen jakson, jonka aikana olennaista ei niinkään ollut se, mitkä taidot tänä aikana mahdollisesti vahvistuivat, vaan se, millaiset elämäntaidot aktivoituivat taideviikon eri vaiheissa ja miten niitä voitiin tunnistaa, kokeilla ja harjoitella. Taideviikon elämäntaitoja avaavat, sivuavat ja vahvistavat merkitykset näkyivät nuorten omissa havainnoissa ja pohdintoissa sekä taideviikon ajalta että sen jälkeen.

Sammandrag

”På fredagen blev jag upplyst, jag förstod att jag med min egen inställning kan påverka saker.”

I rapporten *Inför livskompetens* (”*Elämäntaitojen äärellä*”) öppnas gränsyttorna för konstverksamhet och livskompetens utgående från den utvecklande studien av Barn och Ungdomsstiftelsen i Finlands projekt *Kompetens för livet* (”*Taidot elämään*”) åren 2013–2016. Målgruppen för projektet *Kompetens för livet* är unga som läser på tionde klassen, vid yrkesstarten och i VALMA-grupper (utbildning som handleder för grundläggande yrkesutbildning). Syftet är att för ungdomarna öppna framtidsutsikter gällande deras egna livsmöjligheter och stärka ungdomarnas identitet. En väsentlig del av projektverksamheten är en konstprojektvecka i form av en verkstad med konstnärliga handledare. I forskningsrapporten granskas konstveckans relation till livskompetensen och ungdomarnas upplevelser av konstverksamhetens betydelse. Dessutom behandlas övergångsfasens utbildning som verkställighetsmiljö för konstveckan.

Under de senaste åren har man diskuterat mycket om konstens och konstverksamhetens inverkan på välmågan. Konst kan utöver att inverka på välmågan också starta processer med såväl positiva som negativa följder för individens utveckling. I projektet *Kompetens för livet* utgör övergångsfasens utbildning en utvecklingsmiljö. Övergångsfasen behandlas i den allmänna debatten ofta via handledar- och servicestrukturer för unga och hot om marginalisering. Det definierar diskussionen om unga som söker sin egen väg och i debatten skapas lätt en maktstruktur där utbildningen ses som en åtgärd riktad mot ungdomar på väg att bli vuxna. I undersökningen strävar vi däremot efter att närma oss den konstbaserade verksamheten ordnad i samband med övergångsfasens utbildning som ”ett organiskt tillstånd” där de ungas egna kunskaper och färdigheter och eventuella framtider spelar en viktig roll.

Undersökningen baserar sig på observation av tolv konstveckor i yrkesstarten-klasser och diskussioner med ungdomarna efter verksamheten. Som en del av övergångsfasens utbildning och å andra sidan ungdomarnas egen levnadsvandring bildade konstverkstaden en period på en vecka under vilken det väsentliga egentligen inte var vilka kompetenser som eventuellt stärktes under tiden utan vilka livskompetenser som aktiverades under konstveckans olika faser och hur man kunde identifiera, prova och öva dem. Konstveckans betydelse för att öppna, tangera och stärka livskompetenser kunde ses i ungdomarnas egna observationer och funderingar både under och efter konstveckan.

Abstract

“On Friday it became clear to me that if I have the right attitude, things can happen.”

The report entitled *Elämäntaitojen äärellä* (‘Looking at Life Skills’) examines the interfaces between art and life skills on the basis of developmental research for the Finnish Children and Youth Foundation’s *Taidot elämään* (‘Skills for living’) project undertaken in 2013–2016. The project’s target group consists of young people studying in tenth grade at school, in preparatory instruction and guidance for vocational education and training, and in preparatory education for vocational training (VALMA) groups. The aim is to strengthen the identity of these young people and to broaden their outlook regarding the opportunities available to them. The main active component of the project is the workshop-based art project week arranged by the artist instructors. This research report examines the relationship between the art week and life skills and also the experiences of young people concerning the significance of art activities. It also discusses pivotal life-stage education and training in the context of an art week environment.

There has been considerable debate in recent years about the impact of art and artistic endeavours on wellbeing. Besides the impact on wellbeing, art may also stimulate processes that have favourable or unfavourable impacts on the growth of the individual. The growth environment in the *Taidot elämään* (‘Skills for living’) project consists of pivotal life-stage education and training. In public debate, this pivotal life-stage is often discussed in terms of the threat of social exclusion and the nature of the counselling and services for young people. This has defined the discourse on young people in search of their own path, and the stance all too easily taken is one based on power, where education and training are viewed as something to be imposed on young people who are on the threshold of adulthood. By contrast, in this study the art-based activity performed in conjunction with this pivotal life-stage education and training is approached as an “organic space” in which a key role is played by the knowledge and skills of the young people and their potential futures.

The study is based on observations from twelve art weeks held for classes in the preparatory instruction and guidance for vocational education and training and on discussions with young people after the art activities. As part of the pivotal life-stage education and training and part of young people’s own paths in life, the art workshop was a one week period during which the key focus was not on the skills that might be enhanced during this time, but instead on the kinds of life skills activated at different points in the art week and on how these can be identified, experimented with and practised. The significance of the art week in opening up, touching on and strengthening life skills was evident in the young people’s own observations and thoughts during the art week and afterwards.

