
Moniaistista kuvataidetta erityistä tukea tarvitsevalle lapselle

Hämeenlinnan Taidemuseon kummiluokkatoiminnan kehittäminen erityisluokille



Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö

Ohjaustoiminnan koulutusohjelma

Lahdensivu, syksy 2014

Elli-Noora Aila



LAHDENSIVU

Ohjaustoiminnan koulutusohjelma
Pedagoginen ohjaustoiminta

Tekijä	Elli-Noora Aila	Vuosi 2014
Työn nimi	Moniaistista kuvataidetta erityistä tukea tarvitsevalle lapselle –Hämeenlinnan Taidemuseon kummiluokkatoiminnan kehittäminen erityisluokille	

TIIVISTELMÄ

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli kerätä Hämeenlinnan Taidemuseolle heidän kummiluokkatoimintansa kehittämiseksi erityisluokille tietoa erityislasten kuvataidekasvatuksesta. Opinnäytetyössä tutkittiin yhden erityisluokan näkökulmasta moniaistisen kuvataidetoiminnan merkitystä ja tarjoamia mahdollisuuksia erityistä tukea tarvitseville lapsille sekä sitä, mikä voisi olla taidemuseon rooli tässä.

Työ toteutettiin tapaus- ja toimintatutkimuksena, jossa keskityttiin tutki-
maan erään erityisluokan ja sen kanssa toteutetun monia eri aisteja hyö-
dyntävän kuvataidetoiminnan avulla kuvataiteen tarjoamia mahdollisuuksia
erityislasten kanssa. Aineistonkeruu tapahtui osallistuvan havainnoin-
nin menetelmällä suunnitteleamalla ja toteuttamalla luokalle neljän aamu-
päivän mittaisen kuvataidetoimintakokonaisuuden. Osallistuvan havain-
noinnin lisäksi käytettiin temahaastattelua. Opinnäytetyön taustateorianä
oli erityisopetusta, kuvataidekasvatusta ja museopedagogiikkaa käsittelevä
kirjallisuus.

Tutkimuksen tulokset tukevat erityisluokkien ja taidemuseon yhteistyötä
sekä avaavat kuvataidetoiminnan laaja-alaisia merkityksiä erityistä tukea
tarvitsevien lasten opetuksessa. Tulokset osoittavat Hämeenlinnan Taide-
museon kummiluokkatoiminnan kehittämisen erityisluokille olevan perus-
teltua ja merkityksellistä. Opinnäytetyöni tärkeimmäksi ja näkyvämmäksi
teemaksi nousi moniaistisuus kuvataidetoiminnassa.

Avainsanat Kuvataidekasvatus, erityiskuvataidekasvatus, erityisopetus, moniaistisuus,
museopedagogia, koulun ja taidemuseon yhteistyö

Sivut 45 s. + liitteet 5 s.

LAHDENSIVU

Degree Programme in Crafts and Recreation

Pedagogic Crafts and Recreation

Author	Elli-Noora Aila	Year 2014
Subject of Bachelor's thesis	Multisensory visual arts for children with special needs	

ABSTRACT

The aim of this Bachelor's thesis was to collect information about visual arts pedagogy for children with special needs for Hämeenlinna Art Museum in order that they can develop the collaboration between special education classes and the Art Museum. The Bachelor's thesis focused on the significance of and possibilities offered by multisensory visual arts for children with special needs and the role of the Art Museum from a perspective of a special education class.

The practical part of the study was done by using case study and action research methods. The main focus in the research was to study the possibilities of visual arts with children with special needs by implementing multisensory visual art activities with one special education class. The data were collected with theme interviews and participating observation method by planning and implementing four two-hour sessions of visual art activity for the special class. As a background of the thesis were the literature of special education, art education and museum pedagogy.

The study results support the collaboration between the special education groups and the Art Museum and indicate the significance of visual art activities in the education of children with special needs. The results show that developing the close collaboration between the school and the art museum is justified and meaningful. The multisensory aspect in visual art activities became apparent as the main theme of the thesis.

Keywords Art education, special art education, special teaching, multisensory, museum pedagogy, collaboration between school and art museum

Pages 45 p. + appendices 5 p.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
1.1	Lähtökohdat.....	2
1.2	Tutkimuskysymykset.....	2
1.3	Opinnäytetyön rakenne	3
2	HÄMEENLINNAN TAIDEMUSEO.....	4
2.1	Taidemuseon toiminta.....	4
2.2	Museopedagoginen toiminta – kummiluokkatoiminta.....	4
3	ERITYISOPETUS.....	5
3.1	Erytisopetus ja -kasvatus.....	5
3.2	Erytisopetuksen tavoitteet	6
3.3	Työtavat ja opetusmenetelmät.....	8
4	OPPIMISYMPÄRISTÖN MUKAUTTAMINEN JA LAPSEN VUOROVAIKUTUKSEN TUKEMINEN	9
4.1	Oppimisympäristö ja sen mukauttaminen	9
4.2	Vaihtoehtoinen kommunikointi.....	11
5	KUVATAIDE JA ERITYISLAPSET	12
5.1	Taidekasvatus	12
5.2	Lapsi kuvan tekijänä.....	13
5.3	Erytiskuvataidekasvatus	14
5.4	Kuvataide vahvuuksien tunnistamisen välineenä.....	15
5.5	Moniaistisuus kuvataiteessa	16
6	TUTKIMUSMENETELMÄT	17
6.1	Tapaus- ja toimintatutkimus.....	17
6.2	Osallistuva havainnointi	18
6.3	Teemahaastattelu	18
7	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS.....	19
7.1	Luotettavuus	19
7.2	Eettisyys	19
8	OPINNÄYTETYÖN TOIMINNALLINEN OSUUS	21
8.1	Luonnehdinta opinnäytetyöhöni osallistuvasta luokasta.....	21
8.2	Toiminnan kuvaus	22
8.3	Toiminnan suunnittelu.....	23
8.4	Ohjattujen tuokioiden alussa	25
8.5	Vanajaveden asukit – kaloja paperimassasta	26
8.6	Vanajaveden asukit – kalojen maalaaminen ja koristelu	27
8.7	Vanajaveden asukit – kalaverkon valmistaminen kangasta kuvioimalla.....	29
8.8	Vanajaveden asukit – yhteistaideteos ja matka vedenalaiseen maailmaan	30

9	KUVATAIDETOIMINTAA ERITYISLAPSILLE	31
9.1	Tavoitteiden asettaminen ja suunnitelma	32
9.2	Materiaalien ja välineiden valinta	33
9.3	Ohjaajan rooli	34
9.4	Ohjaaminen	36
9.5	Lapsen avustaminen	37
10	POHDINTA.....	38
10.1	Pohdintaa erityislasten ja taidemuseon yhteistyöstä	38
10.2	Ajatuksia taidemuseosta erityisopetuksen oppimisympäristönä	40
10.3	Kokemuksia moniaistillisesta kuvataidetoiminnasta	41
	LÄHTEET	43

Liite 1	Tiedote oppilaiden vanhemmille
Liite 2	Teemahaastattelurunko luokan opettajalle, kouluohjaajille ja rehtorille
Liite 3	Haastattelurunko taidemuseon edustajalle
Liite 4	Haastattelurunko kuvataideopettajalle

1 JOHDANTO

Kaikilla ihmisillä on oikeus tehdä taidetta ja myös nauttia siitä. Kaikilla ihmisillä on oikeus olla luova (Itkonen 2008, 16). Kuvataiteen parissa työskennellessä ei ole merkitystä erilaisilla diagnooseilla tai edes yhteisellä kommunikointikeinolla, sillä taidetta tehdessä me kaikki puhumme samaa kieltä (Jelisejeff, haastattelu 27.5.2014). Kaikille pitäisi pystyä myös jollain tavalla tarjoamaan mahdollisuuksia päästä kuvataiteen äärelle ja taidemuseoon. Hämeenlinnan Taidemuseo tahtoo kummiluokkatoimintansa kautta toteuttaa yhteistyötä erityisluokan kanssa, mahdollistaa erityistä tukea tarvitseville lapsille taide-elämyksiä ja tuoda taidemuseo luontevaksi oppimisympäristöksi luokalle.

Opinnäytetyöni sai alkunsa ohjaustoiminnan opintoihin liittyvästä pääaineprojektista, jossa olin mukana kehittämässä Hämeenlinnan Taidemuseon kummiluokkatoimintaa erityisluokille. Projektin aikana tutustuin Hämeenlinnan Taidemuseon museopedagogiseen toimintaan ja erityisesti kummiluokkatoimintaan. Jatkoin projektia opinnäytetyönä toteuttaen toiminnallisen tapaustutkimuksen, jossa keräsin tietoa osallistuvan havainnoinnin keinoin. Suunnittelin ja toteutin luokan kanssa projektiin liittyvän ohjauksen jatkoksi kolme kuvataidetoimintakertaa, jotka muodostivat kokonaisuuden, jossa hyödynnettiin Hämeenlinnan Taidemuseon lainattavaa virikekokonaisuutta Löytöjä Vanajaveden rannoilta.

Opinnäytetyössäni ”Moniaistista kuvataidetta erityistä tukea tarvitsevalle lapselle – Hämeenlinnan taidemuseon kummiluokkatoiminnan kehittäminen erityisluokille” tutkin yhden luokan näkökulmasta kuvataidetoiminnan merkitystä ja tarjoamia mahdollisuuksia erityistä tukea tarvitseville lapsille sekä sitä, mikä voisi olla taidemuseon rooli tässä. Opinnäytetyön aiheesta yhdistyy mielekkäästi kuvataidekasvatus, erityisopetus, taidemuseon pedagoginen ulottuvuus sekä erityistä tukea tarvitsevat lapset asiakasryhmänä, mikä tuo aiheeseen mielenkiintoisen näkökulman.

Opinnäytetyöni tavoitteena on kerätä Hämeenlinnan Taidemuseolle heidän kummiluokkatoimintansa kehittämiseksi erityisluokille tietoa erityislasten kuvataidekasvatuksesta. Opinnäytetyössäni käytän erityislasten kuvataidekasvatusta kuvaamaan käsitettä erityiskuvataidekasvatus. Erityiskuvataidekasvatusta ei ole tutkittu paljon, eikä aiheesta ole tehty kuin muutama opinnäytetyö. Mari Salosen (2012) pro gradu -työ ”Erityiskuvataidekasvatus –Eräiden kuvataideopettajien keinot muokata ja eriyttää opetusta erityisoppilaiden kohdalla” on ollut merkittävä lähde aiheeni käsittelyssä.

Aihettani rajaen opinnäytetyöhöni osallistuneen kuvataidepainotteisen aistimonivammaisen koulun 1.–2. luokan avulla. Opinnäytetyössäni avaan Hämeenlinnan Taidemuseon museopedagogista toimintaa kummiluokkatoiminnan osalta ja keskityn tutkimaan sitä opinnäytetyöhöni osallistuneen luokan näkökulmasta. Keskityn siihen, millaisia hyötyjä ja mahdollisuuksia taidemuseon kanssa yhteistyössä toteutettu

kuvataidetoiminta tarjoaa. Lähestyn aihetta ja rajaan sitä luokan kanssa toteuttamani kuvataidetoiminnan avulla. Erityisopetusta ja -kasvatusta avaan opinnäytetyöhöni osallistuneen luokan koulun toiminnasta käsin ja pyrin luomaan mahdollisimman tarkan kuvauksen luokasta ja toteuttamastamme toiminnasta. Varmistan kuitenkin heidän täyden tunnistamattomuuden.

1.1 Lähtökohdat

Olen ohjaustoiminnan artenomini opinnoissani vahvasti pedagogis-kuvataiteellisesti suuntautunut. Pedagogisen pääaineen lisäksi opintoni koostuvat erilaisista kuvataiteen menetelmistä sekä sivuaineeni koostuu avoimessa yliopistossa opiskelemistani kuvataiteen perusopinnoista. Lisäksi olen painottanut opintojani lasten ja nuorten ohjaamiseen. Opintojen aikana olen päässyt ohjaamaan erityislapsia heille suunnatussa tapahtumassa ja tehnyt projektin erityisammattioppilaitoksen nuorten kanssa, jolloin kiinnostukseni erityislapsiin ja -nuoriin heräsi. Näin myös opinnäytetyöni keskeiset teemat olivat selvillä jo varhaisessa vaiheessa ja yhdistyivät mielekkäästi minulle tarjoutuneessa mahdollisuudessa jatkaa opintoihini sisältyvää projektia opinnäytetyönä.

Ohjaustoiminnan kolmannen vuoden opintoihin sisältyvän pedagogisen projektin tavoitteena oli vastata Hämeenlinnan Taidemuseon tarpeeseen selvittää Hämeenlinnan kantakaupungin alueen pienluokkien opettajien kiinnostusta taidemuseon kummiluokkatoiminnasta ja olla mukana kehittämässä toimintaa erityistä tukea tarvitsevien luokkien tarpeita vastaavaksi. Sen lisäksi tavoitteenamme oli tutustua erityistä tukea tarvitseviin lapsiin ja heidän ohjaamiseensa, erityisesti taidelähtöisiä menetelmiä hyödyntäen. Tavoitteena oli tämän projektin kautta tutustua myös museopedagogisen toiminnan lähtökohtiin ja periaatteisiin sekä tarkemmin Hämeenlinnan Taidemuseon tarjoamaan kummiluokkatoimintaan. Projektimme yksi päätavoitteista oli kerätä tietoa erityisoppilaiden tuen tarpeesta ja toimintakyvystä. (Aila, Kaarto, Kalola & Kirsi 2014, 4-5.)

Projektin aikana tutustuimme kahteen erityisluokkaan. Havainnoimme luokkaa, haastattelimme luokan opettajaa ja toteutimme projektin aikana kuvataidetoimintatuokion. Kuvataidetoimintatuokion aikana havainnoimme luokan toimintaa osallistuvan havainnoinnin keinoin ja saimme kokemusta erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjaamisesta. Projektin luomista lähtökohdista käsin oli hyvin luontevaa jatkaa aihetta ja projektissa syntynyttä hyvää yhteistyötä yhden luokan kanssa opinnäytetyönä.

1.2 Tutkimuskysymykset

Opinnäytetyössäni pyrin vastaamaan seuraavaan kysymykseen:

Miten tämän kokeilun perusteella erityistä tukea tarvitsevat lapset voisivat hyötyä taidemuseon kanssa yhteistyössä syntyneestä moniaistisesta kuvataidetoiminnasta?

Tätä kysymystä tarkentavia kysymyksiä ovat:

Miten kuvataidetoiminnassa voi hyödyntää moniaistisuutta?
Miten taidemuseo voi tukea erityislasten kuvataidekasvatusta?

1.3 Opinnäytetyön rakenne

Opinnäytetyön alussa lukijalle kerrotaan tutkimuksen lähtökohdista ja tavoitteista. Tämän jälkeen esitellään tutkimuskysymykset ja Hämeenlinnan Taidemuseon kummiluokkatoimintaa.

Opinnäytetyön teoria esitellään luvuissa kolme, neljä ja viisi. Luvuissa kolme ja neljä käsitellään erityisopetuksen ja -kasvatuksen teoriaa. Kolmannessa luvussa esitellään erityisopetuksen tavoitteita, työtapoja ja opetusmenetelmiä. Neljännessä luvussa perehdytään oppimisympäristön muuttamiseen ja lapsen vuorovaikutuksen tukemiseen vaihtoehdoisen kommunikoinnin keinoin. Viidennessä luvussa esitellään kuvataidekasvatuksen teoriaa erityislasten näkökulmasta.

Luvussa kuusi lukijalle kerrotaan tutkimusmenetelmistä, minkä jälkeen luvussa seitsemän pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Luku kahdeksan esittelee opinnäytetyön toiminnallisen osuuden. Luvussa yhdeksän kuvataan toiminnallisesta osuudesta nousseita erityislapsille suunnatun kuvataidetoiminnan suunnitteluun ja toteutukseen liittyviä seikkoja.

Tutkimustulokset kootaan yhteen luvussa kymmenen. Luvussa pohdin erityislasten ja taidemuseon yhteistyötä sekä kokoan omia kokemuksia moniaistillisesta kuvataidetoiminnasta.

Opinnäytetyössäni olevia kuvia käytetään ainoastaan opinnäytetyön yhteydessä. Kuvat ovat opinnäytetyöhöni osallistuneen luokan erityisopettajan ja minun itseni ottamia.

2 HÄMEENLINNAN TAIDEMUSEO

Tässä luvussa esittelen työelämän yhteistyökumppanini Hämeenlinnan Taidemuseon opinnäytetyöni kannalta tarpeellisin osin. Ensimmäisessä alaluvussa keskityn museon toimintaan ja toisessa alaluvussa syvennyn taidemuseon museopedagogiseen toimintaan kummiluokkatoiminnan osalta.

2.1 Taidemuseon toiminta

Hämeenlinnan Taidemuseo toimii Kanta-Hämeen aluetaidemuseona ja sen toiminta-alueeseen kuuluu 10 kuntaa: Forssa, Hattula, Hausjärvi, Humppila, Hämeenlinna, Janakkala, Jokioinen, Loppi, Riihimäki ja Tammela. Tärkeitä painopisteitä Hämeenlinnan Taidemuseon aluetaidemuseotoiminnassa ovat yhteistyö ja asiantuntijapalvelut, museopedagogiikka ja toiminta-alueen kuvataide. (Aluetaidemuseo 2014.) Taidemuseon tehtävänä on tarjota kaikille palveluidensa käyttäjille tietoa, elämyksiä, virkistystä ja es-teettistä mielihyvää (Aluetaidemuseon tehtävät 2014).

2.2 Museopedagoginen toiminta – kummiluokkatoiminta

Hämeenlinnan taidemuseossa museopedagogiikan lähtökohtina toimivat museon sisällöt, kuten taide- ja arkistokokoelmat, vaihtuvat näyttelyt, asiantuntijapalvelut ja toiminta Kanta-Hämeen aluetaidemuseona (Aila, Kaarto, Kalola & Kirsi 2013, 6; Viherluoto 2013).

Pääaineprojektimme kohteena ja opinnäytetyöni keskiössä oli museon kummiluokkatoiminta. Taidemuseon kummiluokkatoiminnan tavoitteena on kehittää taidemuseon ja koulun välistä yhteistyötä syventävästi ja kohdennetusti kaksi alakoulun luokkaa vuosittain. Kummiluokkatoiminnan tavoitteena on tavoittaa myös vuosittain sellaisia luokkia/kouluja, jotka eivät muuten käy säännöllisesti taidemuseossa sekä lisätä tasavertaisuutta Hämeenlinnan eri alueiden koulujen välillä riippumatta koulujen sijainnista. Tavoitteena on tehdä koululaisille taidelaitoksen toimintaa ja sisältöjä tutuksi, avata taidemuseon näyttelyiden sisältöjä käyntien yhteydessä, tuoda taidemuseon ajankohtaiset sisällöt osaksi kouluopetusta ja tuoda taidemuseo luontevaksi oppimisympäristöksi luokalle. Tavoitteena on myös integroida museokäynnit muihinkin oppiaineisiin kuin kuvataiteeseen kuten äidinkieleen ja käsitöihin sekä antaa näyttelyiden ja originaalitaideteosten avulla mahdollisuus suoriin taide-elämyksiin. Tavoitteena on antaa virikkeitä oman työskentelyn pohjaksi, avata taiteilijan työtä ja taiteen tekemisen erilaisia prosesseja esimerkkien avulla sekä saada taidemuseolle tietoa ja kokemusta myös tulevan kouluyhteistyön pohjaksi. (Aila, Kaarto, Kalola & Kirsi 2013, 6; Viherluoto 2013.)

Kummiluokkatoiminnassa kummiluokka/-luokat vaihtuvat lukuvuosittain. Toiminta suunnitellaan yhdessä luokanopettajan kanssa ja sisällöt liittyvät

opetussuunnitelmaan. Toiminnan tarkemmat sisällöt suunnitellaan tarvittaessa yhdessä opettajien kanssa ja sisällöt räätälöidään luokalle soveltuvaiksi. Kummiluokkatoiminnan suunnitteluun osallistuvat luokanopettajan ja amanuenssin lisäksi muut yhteistyökumppanit, kuten museohenkilöstö sekä taiteilijat. Toiminta sisältää näyttelykäyntejä, taidemuseotoimintaan tutustumista 1-2 kertaa vuodessa, omaa taiteellista tekemistä luokassa, yhden ateljeekäynnin tai taiteilijan vetämän työpajan sekä taidemuseon lainattavat taide- ja virikeaineistot maksutta opetuksen tueksi. Lisäksi oppilaat perheineen saavat vuoden aikana myös kutsukortit taidemuseon näyttelyiden avajaisiin. Kummiluokkatoiminnan kustannukset maksetaan siihen varatuilla määrärahoilla, joista suurin osa kuluu luokan matkoihin ja taiteilijalle maksettavaan opetuspalkkioon työpajapäivinä sekä tarvittavista materiaaleista. Taidemuseolla on nykyisillä henkilöresursseilla mahdollista toteuttaa vuosittain kahden eri luokan kanssa lukuvuoden kestävää kummiluokkatoimintaa. Kummiluokkatoiminnassa on mukana yhteistyökumppaneita, joita ovat muun muassa taiteilijat, taiteilijajärjestöt, kuten Hämeenlinnan Taiteilijaseura ry. sekä Ars-Häme ry. (Aila, Kaarto, Kalola & Kirsi 2013, 6; Viherluoto 2013.)

3 ERITYISOPETUS

Luvussa erityisopetus ja kasvatusta kuvaan erityisopetusta, sen tavoitteita sekä käytössä olevia työtapoja ja menetelmiä. Ensimmäisessä alaluvussa avataan erityisopetusta ja -kasvatusta käsitteenä sekä erityisopetuksen merkitystä. Toisessa alaluvussa syvennyn erityisopetuksen tavoitteisiin. Kolmannessa alaluvussa työtavat ja opetusmenetelmät perehdyn erityisopetuksessa käytössä oleviin työtapoihin ja opetusmenetelmiin, joilla taataan laadukas opetus.

3.1 Erityisopetus ja -kasvatusta

Suomen hallitusmuodon mukaan jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen. Julkinen valta on vastuussa siitä, että opetusta on saatavilla. Käytännössä kunta on velvollinen järjestämään sen alueella asuville oppivelvollisuusikäisille perusopetusta. Tämä koskee kaikkia Suomessa vakituisesti asuvia lapsia kansalaisuudesta riippumatta. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 20.) Oppilas otetaan tai siirretään perusopetuslain 17 §:n (628/98) mukaan erityisopetukseen, jos hänelle ei vammaisuuden, sairauden, kehityksen viivästymisen tai tunne-elämän häiriön taikka muun niihin verrattavan syyn vuoksi voida antaa opetusta muuten. Oppilaille, joilla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, voidaan antaa erityisopetusta muun opetuksen ohessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö n.d.A.) Mikäli perusopetuksen tavoitteita ei voida vammaisuuden tai sairauden vuoksi saavuttaa yhdeksässä vuodessa, lapsi otetaan pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin. Pidennetty oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, kun lapsi täyttää kuusi vuotta ja kestää 11 vuotta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö n.d.B.)

Kasvatusta ja opetusta ovat päämäärään tähtäävää toimintaa, jonka tarkoituksena on hyvien edellytysten luominen oppijan kaikkinaiselle kasvulle ja kehitykselle. Ihmisen kasvussa ja kehityksessä on omat lainalaisuutensa.

Ne eivät kuitenkaan pääse toteutumaan, ellei tiettyjä ehtoja täytetä. Erittäin tärkeää on saada oppija tuntemaan itsensä, omat taipumuksensa ja kehittymismahdollisuutensa. Lapsia on siis autettava, jotta he oppisivat tuntemaan itseään ja ympäröivää maailmaa. Kasvatusta ja opetusta on suunniteltava oppilaiden persoonallisuuden tuntemuksen ja heidän tarpeidensa pohjalta. Aina on myös syytä muistaa, että lapsi on usein herkkä, avoimin silmin vastaan tuleva, aktiivinen ja virikkeitä etsivä. Meidän tehtävämme on antaa hänen maailmansa avartua, tunteiden ja ajatusten aktivoitua osaksi hänen jokapäiväistä todellisuuttaan.

Kasvatus voidaan käsitteenä tulkita ja ymmärtää monin eri tavoin. Kasvatus on aina tarkoituksellista, sillä on päämäärä ja se kohdistuu ihmiseen. Tarkoituksellisuus tarkoittaa, että kasvattaja pyrkii vaikuttamaan tahallisesti. Tarkoituksellisuuteen sisältyy aina jokin syy, aihe, joka kasvatuksessa merkitsee jotakin arvoa, ihannetta tai päämäärää, johon pyritään. Vasta siitä käsin kasvatuksen elementit tulevat ymmärretyiksi. Ilman tietoa päämäärästä ei voi kasvattaa. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 11.)

Koulun eräänä keskeisimpänä tavoitteena on oppilaan ainutkertaisen persoonallisuuden kasvun ja kehittymisen monipuolinen tukeminen. Peruskoulun ihmiskäsitys merkitsee ihmisen erilaisuuden kunnioittamista ja huomioon ottamista kaikessa kasvatuksessa ja opetuksessa. Tämän vuoksi on perusteltua ja tärkeää rakentaa opetussuunnitelmat siten, että ne antavat jokaiselle mahdollisuuden optimaaliseen kasvuun ja oppimiseen omista yksilöllisistä edellytyksistä lähtien ja ne huomioon ottaen. Tämä edellyttää opetusohjelmien yksilöimistä. Kaiken koulutyöskentelyn tavoitteena on luoda yksilölle hyvän elämän edellytykset sekä liittää hänet yhteiskuntaan mm. valmentamalla häntä peruskoulun jälkeiseen aikaan. Kasvatuksen yleistavoitteena tulee olla yksilön psyykkisen ja fyysisen kapasiteetin kehittäminen siten, että hän pystyy mahdollisimman täysipainoisesti osallistumaan ja vaikuttamaan eri yhteisöjen toimintoihin. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 19.)

3.2 Erityisopetuksen tavoitteet

Erityisopetuksen tavoitteena on auttaa ja tukea oppilasta siten, että hänellä on tasavertaiset mahdollisuudet suorittaa oppivelvollisuus edellytystensä mukaisesti. Huomio kiinnitetään oppilaan vahvuuksiin sekä hänen yksilöllisiin oppimis- ja kehitystarpeisiinsa. Oppilasta autetaan oppimisvaikeuksissa eri tukimuodoin. Keskeistä on varhainen oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja tukitoimien aloittaminen, jotta oppimisvaikeuksien kielteisiä vaikutuksia oppilaan kehitykselle voidaan ehkäistä. Ensisijaisena erityisopetuksen tavoitteena on tukea oppilaan opiskelua siten, että yleisen oppimäärän mukaiset tavoitteet on mahdollista saavuttaa. (Laaja-alainen erityisopetus 2013.)

Eräs tärkeä erityisopetuksen tavoite on tukea ja vahvistaa oppilaan minäkäsitystä ja itsetuntoa (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 51). Opinnäytetyöhöni osallistuneen luokan koulussa opetuksella tuetaan kokonaisvaltaisesti persoonallisuuden kehitystä sekä lisätään ja vakiinnutetaan käytännön valmiuksia ja taitoja arkipäivän tilanteista selviytymiseen. Toiminta

perustuu kunkin oppilaan sen hetkiseen elämänhallinnallisiin, liikunnallisiin, sosiaalisiin, kielellisiin ja tiedollisiin taitoihin. Tavoitteet määritellään jokaiselle oppilaalle henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa (HOJKS). (Vaikeimmin kehitysvammaisten opetuksen toimintaperiaatteita 2006.)

Opinnäytetyöhöni osallistuneen luokan koulussa vaikeimmin kehitysvammaisten opetuksen lähtökohtana on oppilaiden minätietoisuuden ja itsetuottamuksen rakentaminen motoristen taitojen ja eri aistien toiminnan kehittämiseen tähtäävien opetussisältöjen ja harjoitusten avulla (Vaikeimmin kehitysvammaisten opetuksen toimintaperiaatteita 2006). Minäkäsityksen kehittyminen edellyttää aina, mutta erityisesti vammaisen kohdalla, että ympäristön palaute lapselle korostaa enemmän sitä mitä lapsi osaa, mihin hän kykenee ja mistä hän selviytyy, kuin tuo esille vamman aiheuttamia esteitä, rajoituksia ja riippuvuutta. Vaikeimminkin vammaisella on jokin toiminto tai ominaisuus, joka hänellä on hyvä tai ainakin parempi kuin muut. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 52.)

Terveen minäkäsityksen yksi puoli on realistinen itsetuntemus (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 52). Lapsi, jolla on erityisen tuen tarvetta voi tuntea olevansa erilainen kuin ympäristön muut yksilöt. Erilaisuuden kokeminen on voinut vaikuttaa sekä minäkäsityksen että itsetunnon muodostumiseen. Vammaisuuden tai jonkin muun erityisen tuen tarpeen ei kuitenkaan sinänsä tarvitse merkitä itsetunnon alenemista. Päinvastoin, joku vaikeasti vammaisen henkilö saattaa olla itsetunnon vahvempi kuin vammaton toverinsa. Jos lapsen ympäristö on hyväksynyt hänen erilaisuutensa ja lapsi on saanut omaksua itseensä liittyvän erityisen tuen tarpeen luonnollisena, on hänen minäkuvansa realistinen ja itsetunto voi olla hyvä. (Lummelahti 2004, 34.)

Vahvaa itsetuntoa pidetään tärkeänä yksilön kehitykselle ja hänen elämälleen. Itsetunto muodostuu yksilön itsestään tekemien päätelmien perusteella. Se sisältää itsensä arvostamisen ja siihen liittyen itsetuottamuksen hyvä-huono-ulottuvuudella. Itsetunto luo perustan yksilön sosiaaliselle ja emotionaaliselle käyttäytymiselle. Kun lapsi hyväksyy itsensä, on hänen mahdollista hyväksyä myös muita ihmisiä, tuntea myötätuntoa ja luoda vuorovaikutussuhteita. Luottamus itseen edistää itsenäistymistä ja riippumattomuutta toisista ja antaa uskallusta kokeiluihin ja erilaisiin suorituksiin. (Lummelahti 2004, 34.)

Vahvan itsetunnon syntymisen ensimmäinen ehto on, että lapselle on muodostunut perusturvallisuus ja sen säilyminen on taattu pysyvien, hyvin toimivien ihmissuhteiden ja olosuhteiden kautta. Perusturvallisuuteen kuuluu se, että jokaista lasta, myös erityistä tukea tarvitsevaa lasta, arvostetaan lapsena, yksilönä ja sellaisena kuin hän on. (Pihlaja 2004b, 226.) Vahvan ja terveen itsetunnon muodostumisen ja säilymisen kannalta on tärkeää, että sekä kotona että lapsen hoito- ja koulupaikoissa noudatetaan samansuuntaista turvallista kasvatuskäytäntöä ja vuorovaikutussuhteet toimivat. Lapsen yksilöllisyyden kunnioittaminen ja huomioon ottaminen edellyttävät lapsen tuntemista niin, että lapsi voi leikkiä, toimia ja oppia kehitysvaiheitaan ja edellytyksiään vastaavissa toiminnoissa. Erityistä tu-

kea tarvitsevan lapsen yksilöllisyyden huomioon ottaminen noudattaa samoja periaatteita. Aikuisen tukeman, itseohjautuvuuteen pyrkivän ja motivoivan toiminnan kautta lapsi kokee onnistumisen elämyksiä ja saa vahvistusta itsetunnon. (Lummelahti 2004, 38-39.)

Vahvistava kasvatus tai ohjaava kasvatus lujittaa lapsen itsetuntoa ja auttaa häntä kehittymään itseensä luottavaksi, vastuuntuntoiseksi ja yhteistyökykyiseksi. Häntä ohjataan hallitsemaan omaa elämäänsä. Vahvistava kasvatus innostaa lasta työskentelyyn ja suoriin. Lapsen kanssa tehdään sopimuksia, suunnitellaan rajoja ja sääntöjä sekä häntä kannustetaan. Ohjaava kasvatus kiinnittää huomion lapsen persoonaan ja vahvistaa erityisesti lapsen itsetunnon muodostumista vahvaksi. (Lummelahti 2004, 38.) Erityislasten kasvatuksessa tulisikin korostaa lapsen itsetunnon vahvistamista ja positiivisen minäkäsityksen tukemista. Jokaisen lapsen tulisi saada kohdata päivittäin positiivisia tilanteita ja tuntea onnistumisen kokemuksia sekä aikuisten että muiden lasten kanssa. Pienikin satu- tai pelihetki voi olla merkittävä tilanne lapselle. (Pihlaja 2004a, 226.)

3.3 Työtavat ja opetusmenetelmät

Jos tavallisessa koululuokassa oppilaiden kirjo on laaja, on kirjo moninkertainen erityisoppilaiden parissa. Laadukas opetus vaatii tällöin opettajalta oppilaiden diagnoosin, historian, kykyjen ja ongelmakohtien tuntemusta, ja tehtäviä tulee eriyttää usein oppilaskohtaisesti. (Salonen 2012, 46-47.) Erityisopetuksessa tuetaan ja autetaan oppilaita saavuttamaan heidän tarpeitaan vastaavat opetussuunnitelman tavoitteet. Oppilaiden ei odoteta opiskelevan sellaisen etukäteen määritellyn yleisen opetussuunnitelman mukaan, jossa ei oteta huomioon heidän erilaisia ominaisuuksiaan ja tarpeitaan. Yleistä opetussuunnitelmaa mukautetaan tai laajennetaan tarpeen mukaan vastaamaan oppilaiden tarpeita ja oppilaiden kanssa laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 100.)

Henkilökohtaisen opetussuunnitelman tekeminen ja sen merkityksen ymmärtäminen varmistavat, että oppilas todella saa tarvitsemaansa opetusta ja ne palvelut, jotka hänelle peruskoulun lainsäädännön perusteella kuuluvat (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 19). HOJKS tarkoittaa oppimisen ja oppimaan ohjaamisen kokonaissuunnitelmaa yksittäiselle oppijalle. Se on luonnollinen seuraus yksilöllistämisen ja henkilökohtaistamisen vaatimuksesta. Tarkoituksenmukainen opetus, oppilaiden objektiivinen arviointi, toimivan oppimisympäristön löytäminen, oppilaiden asioiden asiallinen käsittely ja myös yksilölliset opetussuunnitelmat ovat kansainvälisestikin hyväksytyjä pyrkimyksiä. Henkilökohtaisella opetussuunnitelmalla tarkoitetaan sellaista kirjallista selontekoa, joka on laadittu moniammatillisessa yhteistyössä yhdessä oppijan ja huoltajan kanssa oppijan yksilöllisten tarpeiden pohjalta. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 100-101.)

Erityisopetuksessa tarvitaan usein systemaattista, monien menetelmien käyttöönottoa. Erityisopetuksen piirissä usein korostettuja keinoja ovat: oppimateriaalin, opetuksen ja tehtävien mukautus, monikanavaisuus, eli kaikkien aistikanavien hyödyntäminen sekä ajankäytön ja toistojen erilai-

suus: pitempään, useammin ja tiiviimmin. Menetelmä, jota erityis-opettaja käyttää, korostaa usein käyttäytymisen säätelyä. Lisäksi kokemuksellista oppimista, ymmärtämistä, oppilaan aktiivisuutta, luovuutta ja esimerkiksi kognitiivisia tavoitteita korostavia menetelmiä käytetään. (Pirttimaa & Takala 2011, 182–184.) Opinnäytetyöhöni osallistuvan luokan koulussa kaikkia opiskeltavia asioita tutkitaan hyvin konkreettisesti eri aisteja hyväksi käyttäen ja niiden toimintoja kuntouttaen. Opiteun yleistäminen toimimaan eri paikoissa ja tilanteissa ei suju, siksi opetellaan toimimista aidoissa ympäristöissä. Kaupunkia käytetään siis aktiivisesti oppimisympäristönä. Kaupassa asioimista pitää harjoitella oikeassa kaupassa eikä kaupapaleikin avulla. Samoin opetellaan, miten pitää käyttäytyä asioitaessa erilaisissa yleisissä paikoissa, esimerkiksi kirjastossa ja osallistuttaessa erilaisiin tapahtumiin. (Vaikeimmin kehitysvammaisten opetuksen toimintaperiaatteita 2006.)

4 OPPIMISYMPÄRISTÖN MUKAUTTAMINEN JA LAPSEN VUOROVAIKUTUKSEN TUKEMINEN

Luvussa oppimisympäristön mukauttaminen ja lapsen vuorovaikutuksen tukeminen avaan oppimisympäristöä käsitteen sekä esittelen erityisopetuksessa käytössä olevia keinoja mukauttaa oppimisympäristöä. Ensimmäisessä alaluvussa käsitelen oppimisympäristöä jakaen sen fyysiseen, psyykkiseen- ja sosiaaliseen oppimisympäristöön. Samassa luvussa käsitelen myös oppimisympäristön mukauttamisen keinoja. Alaluvussa vaihtoehtoinen kommunikointi esittelen erilaisia erityistä tukea tarvitsevan lapsen kommunikointia tukevia tai puhetta korvaavia keinoja.

4.1 Oppimisympäristö ja sen mukauttaminen

Oppimäärän tai opetuksen lisäksi voidaan mukauttaa myös oppimisympäristöä. Ekologisen mukauttamisen tarkoituksena on auttaa oppilasta, jolla on keskittymiseen, tarkkaavaisuuteen ja hahmottamiseen sekä sosiaalisuuteen ja käyttäytymiseen tai tunne-elämään liittyviä erityistarpeita, selviämään ympäristön hänelle asettamista vaatimuksista samalla kun hän oppii uusia taitoja. On mahdollista mukauttaa tai muuttaa paikkaa, lukujärjestystä tai ympäristön ihmisten lukumäärää. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 94.) Oppimisympäristö on määritelty yleensä paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi, jonka tarkoitus on edistää oppimista. Itse asiassa mikä tahansa vuorovaikutteinen ympäristö voi toimia oppimisympäristönä. Oppimisympäristö voidaan siten nähdä kokonaisvaltaisena toimintaympäristönä, joka muodostuu opettajista, oppilaista, erilaisista oppimisenäkemyksistä, erilaisista pedagogisista toimintamuodoista, medioista, odotuksista, tavoitteista ja opetusteknologisista välineistä. Viime kädessä oppimisympäristö sisältää myös oppijayhteisön kulttuuriset tekijät kielen ja perinteet. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 193-194.)

Oppimisympäristöä on luokiteltu fyysiseen, sosiaaliseen, kognitiiviseen ja psyykkiseen oppimisympäristöön. Fyysinen oppimisympäristö luo pitkälti raamit sille, mitä opiskellaan ja miten opiskelu voidaan järjestää. Koulun fyysiseen ympäristöön sisältyy koulun sijainti, koko, kuormitus, ikä, kun-

to, tilat ja liikkumisen esteettömyys. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 194-195.) Koulun rehtori nosti haastattelussa esille sen miten tärkeää on, että oppilaan lähiympäristö on riittävän pieni, jotta lapsella on mahdollisuus tulla kuulluksi ja hän pystyy etenemään ja työskentelemään omaan tahtiin (Koulun rehtori, haastattelu 20.5.2014). Opinnäytetyöhöni osallistuneessa luokassa oli viisi oppilasta. Tämä oppilasmäärä ja se, että luokassa oli mahdollista jakaa oppilaat toimimaan vielä kahteen erilliseen tilaan, koettiin toimivaksi ratkaisuksi. Luokassa toimivien aikuisten haastatteluita nousi myös esille se, miten fyysistä oppimisympäristöä suunniteltaessa ja rakentaessa lähtökohtana tulee olla oppilaat ja heidän tarpeensa. (Kouluohjaaja D, haastattelu 13.5.2014; Erityisopettaja, haastattelu 20.5.2014).

Oppilaan sosiaaliseen ympäristöön kuuluvat vanhemmat, luokkatoverit, opettajat, kouluviranomaiset ja yleinen päätöksenteko. Kognitiiviseen oppimisympäristöön liittyy oppilaiden tiedollisen kehityksen tukeminen. Opettajan työvälineenä toimii henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Kaikille yhteisessä koulussa tuetaan ja autetaan oppilaita saavuttamaan yksilöllisiä tarpeita vastaavat oppimisen tavoitteet mukauttamalla ja muokkaamalla yleistä opetussuunnitelmaa. Oppijan asemaa tulisi korostaa oman opiskelunsa subjektina, aktiivisena oppijana, kokijana, itsensä kehittämistä myös vammaisen kohdalla tulisi muodostua elinikäinen oppimisen itseohjautuvuutta ja yhteistoiminnallisuutta korostava prosessi. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 194-195.)

Koulun psyykinen ympäristö nivoutuu läheisesti sosiaaliseen ympäristöön. Se voidaan määritellä oppilaiden subjektiivisten sosiaalisten kokemusten tilaksi, jossa keskeisenä indikaattorina on kouluviihtyvyys. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 194-195.) Psyykkisen oppimisympäristön kohdalla tekemistäni haastatteluista nousi esille luokan aikuisten rooli psyykkisen ympäristön luojina. Haastatteluissa korostui aikuisten vastuu käyttäytymisestään sekä heidän välisen toimivan yhteistyön ja positiivisen ilmapiirin merkitys. Yhteinen suunnittelu, luokan toiminnan kehittäminen ja toimiva vuorovaikutus koettiin tärkeiksi. Samoin myös ohjaajilta tuleva palaute oppilaiden kehittymisestä antaa luokan opettajalle arvokasta tietoa luokan toiminnan ja opetuksen kehittämiseen. Aikuisten toimivat suhteet ja hyvä olo heijastuu näin myös oppilaiden hyvinvointiin. (Erityisopettaja, haastattelu 20.5.2014.)

Lapsen kehityksen ja oppimisen tukemiseen liittyvään kasvatustoiminnan mukauttamiseen kuuluvat lapsen oppimisympäristön järjestelyt. Ne takaavat lapselle parhaat edellytykset olla vuorovaikutuksessa ja harjoittaa sekä kielen että muun kehityksen ja oppimisen taitoja mahdollisimman monipuolisesti. Samalla tulee huomioida lapsen mahdollisuus saada onnistumisen elämyksiä ja kehittyä hyvinvoivaksi ja itsetuntonaan vahvaksi persoonallisuudeksi. Hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus voidaan esimerkiksi strukturoida eli järjestää helpottamaan lapsen ymmärrystä. Ympäristö voidaan merkitä visuaalisesti kuvaamaan, mitä missäkin tehdään, päiväjärjestys voi olla näkyvillä kuvitettuna ja toimintojen vaihdokset voidaan ennakoita ennalta sovitulla tavalla. Työskentelytilanteissa huomioidaan lapsen kehitystaso ja yksilöllisyys, jaetaan tehtäviä tai ohjei-

ta pienempiin osiin tai annetaan lapselle yhteisten ohjeiden lisäksi oma henkilökohtainen ohje. (Adenius-Jokivuori 2004, 206.)

4.2 Vaihtoehtoinen kommunikointi

Keskeinen osa kehityshäiriöisen lapsen vuorovaikutustaitojen tukemista on löytää sellaisia lapsen kommunikointitaitoja täydentäviä keinoja, joiden avulla hän pystyy tekemään itsensä ymmärretyksi ja hahmottamaan paremmin muiden ihmisten viestejä ja ympäristöään. (Adenius-Jokivuori 2004, 206.) Ihmisen mahdollisuuteen hallita ympäristöään ja kehittyä älyllisenä toimijana vaikuttaa erityisesti kyky kommunikoida kielellisesti. Kieli voidaan määritellä kommunikaatiojärjestelmäksi, johon yhteisön viestintä perustuu. Kielellisessä kommunikaatiossa vastaanotetaan ja tuotetaan informaatiota yhteisesti sovitun symbolijärjestelmän, kielen avulla. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 62.)

Lapsen kannalta on erittäin turhauttavaa, jos hän ei pysty olemaan luontevasti vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, kokee tulevansa jatkuvasti väärin ymmärretyksi tai on epävarma siitä, ymmärsikö itse toisen viestin. Kun sanat ja eleet eivät riitä, tulisi ottaa mahdollisimman pian ja luontevasti käyttöön erilaiset kommunikointia helpottavat kuvat, esineet ja viittomat. (Adenius-Jokivuori 2004, 206.) Opinnäytetyöhöni osallistuneessa luokassa käytettiin puheen tukena viittomia, kuvia, esinekommunikaatiota sekä olemuskieltä eli eleitä ja ilmeitä (Luokan erityisopettaja, sähköpostiviesti 8.9.2014). Nopea teknologinen kehitys on luonut uusia kommunikoinnin keinoja. Puhetta tukeva ja korvaava kommunikaatio eli AAC (Augmentative and Alternative Communication) tarjoaa kommunikaatiohäiriöisille mahdollisuuden sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja tasa-arvoiseen osallistumiseen. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 70.)

Puhetta korvaavaa kommunikointia (alternative communication) käytetään silloin, kun henkilön kaikki kielellinen kommunikointi tapahtuu symbolien tai viittomien avulla. Korvaavaa kommunikaatiotapaa käyttävä henkilö kommunikoi siten muilla keinoin kuin puheella. Puhetta tukeva kommunikointi (augmentative communication) tukee puheen kehitystä ja ymmärtämistä. Puhetta tukevan kommunikoinnin tavoitteena on edistää ja täydentää puheilmaisua, mutta myös taata korvaava kommunikointimuoto sitä tarvitsevalle. AAC-merkkijärjestelmiä ovat manuaaliset, graafiset sekä kosketeltavat merkit. Manuaalisiin merkkeihin kuuluvat viittomat ja sormiaakkoset. Graafisia merkkejä edustavat kaikki merkit, jotka toimivat kuvien avulla. Tällaisia ovat esimerkiksi Bliss-symbolit ja piktogrammit. Graafisten merkkien käyttö sopii henkilölle, jolla ei ole motorisia kykyjä viittomien käyttöön tai joka ei halua jostain syystä niitä käyttää. Merkkien käyttöä voidaan tehostaa oheiskommunikaatiolla, kuten eleillä, ilmeillä ja kehonasennoilla, joskus myös yksittäisillä sanoilla. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 70.)

Joskus esimerkiksi viittomien käyttöä arastellaan, kun pelätään, että ne estävät puhumaan oppimista, mutta vaikutukset ovat yleensä päinvastaiset. Löytämällä yhden viestintäkanavan lapsi rohkaistuu käyttämään rinnalla puhetaitojaankin, ja vähitellen puhuminen saattaa kokonaan syrjäyttää

aluksi käytetyt tukiviittomat. Kuvien ja viittomien käytölle ei siis ole mitään estettä silloinkaan, kun lapsella on hyvä kuulo ja normaalit kognitiiviset toiminnot. (Adenius-Jokivuori 2004, 206.)

5 KUVATAIDE JA ERITYISLAPSET

Luvussa kuvataide ja erityislapset avaavat aluksi taidekasvatusta käsitteenä, sen tavoitteita ja taiteen merkityksiä. Ensimmäisessä alaluvussa syvennyn lapsen kuvallista ilmaisua ja kehitystä. Kolmannessa alaluvussa siirryn tarkastelemaan erityiskuvataidekasvatusta, kuvataiteen ja erityisopetuksen rajapintoja sekä erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden kuvallista ilmaisua. Alaluvussa kuvataide vahvuuksien tunnistamisen välineenä käsittelemme kuvataiteen tarjoamia mahdollisuuksia erityislasten vahvuuksien tunnistamisessa sekä kuvataidetoiminnan merkitystä paremman itsetunnon rakentajana. Viimeisessä alaluvussa pohdin moniaistisuutta kuvataiteessa sekä erilaisten itsensä ilmaisemisen keinojen yhdistämistä kuvataidetoimintaan.

5.1 Taidekasvatus

Kaikilla ihmisillä on oikeus tehdä taidetta ja myös nauttia siitä. Kaikilla ihmisillä on oikeus olla luova (Itkonen 2008, 16). Taidekasvatus on usein mielletty Juho Hollon (1917) vanhaa julistusta mukaillen kasvatukseksi taiteen avulla, taidetta varten ja taiteeseen. Kun opetuksessa huomioidaan taiteen kokemiseen ja tekemiseen liittyvät itseisarvot, sen sanotaan lähtevän taiteesta. Oppilaita johdatetaan taiteeseen opettamalla heille erilaisia itsensä ilmaisun keinoja ja välineitä. Puhe kasvatuksesta taidetta varten viittaa vastaanottamisen alueeseen, kykyyn nauttia taiteesta. Kasvatus taiteen avulla sisältää muun muassa ajatuksen kauniista kouluympäristöstä ja taideteosten hyödyntämisestä eri oppiaineissa. Tällöin puhutaan taiteen välinearvosta. ”Hollolaisen” näkemyksen mukaan koulun taideaineilla tulisi olla yleisiä kasvatuksellisia tavoitteita samalla kun taiteen tulisi olla osa yleistä kasvatusta. Hollo tiivistää oppimisenäkömyksensä puhumalla kasvatuksesta taiteena. (Räsänen 2008, 115.)

Nykypuheessa taidekasvatusta lähestytään kognitiotieteen näkökulmasta tai sitä perustellaan visuaalisen kulttuurin opiskeluna ja osana integroitua opetusohjelmaa. Näiden rinnalla painotetaan edelleen kuvataiteen tehtävää mielikuvituksen rikastajana, itseilmaisun välineenä ja minuuden rakentajana. (Räsänen 2008, 73-74.) Koulumaailmassa kuvataide on monille oppilaille keidas lukuaineiden keskellä, paikka jossa saa tehdä käsillään ja kasvattaa itseään ihmisenä. Näin on myös erityisoppilaiden kohdalla. Taidekasvatus voidaan myös nähdä kognitiivisten prosessien kehittäjänä, sillä kaikki taiteen tekeminen vaatii prosessin hallintaa ja organisaatiokykyä. (Durham 2010, 3-4.) Taiteessa näkyy kykyjä ja mahdollisuuksia korostava ihmis- ja vammaiskäsitys: kyse on siitä mitä osaat, ei siitä mitä et pysty tai kykene tekemään. (Salonen 2012, 34). On myös tärkeää muistaa, että taiteella on itseisarvo juuri ”hyödyttömyydessään”: taiteen äärellä voi kokea iloa, aistinautintoja ja kauneuden kuin myös surun ja inhon elämyksiä sekä samaistua toisen ihmisen kokemuksiin. Nämä ”hyödyttömät” kokemuk-

set ovat ihmiseksi kasvun kannalta välttämättömiä. (Räsänen 2008, 118.) On olennaista muistaa, että kuvataiteen tehtävään ei ole olemassa oikeaa vastausta tai tulkintaa. Yksi kuvataideopetuksen tavoitteista onkin oppia sietämään hämmästyä ja erilaisia näkemyksiä (Räsänen 2008, 17).

5.2 Lapsi kuvan tekijänä

Sekä kognitiiviset että sosiokulttuuriset kehitysmallit lähestyvät kuvallista ilmaisua symbolijärjestelmänä, jonka avulla kommunikoimme ja kiinnitymme kulttuuriin. Ne kytkeytyvät oppimisteorioiden lisäksi myös erilaisiin kieltä ja viestintää käsitteleviin teorioihin. Näistä keskeisin on semiotiikka, jonka pohjalta Anna Kindler ja Bernard Darras (1997) ovat kehittäneet kuvallisen kehityksen monikanavaisen mallin. Heidän teoriansa mukaan kuvallinen kehitys perustuu vuorovaikutukseen sosiaalisen ympäristön kanssa. Lasten tekemät kuvat välittävät ajatuksia, tunteita, arvoja, ymmärrystä ja todellisuuskäsityksiä käyttämällä erilaisia merkkejä. (Räsänen 2008, 54.)

Suurin osa lasten tuotannosta sisältää kuvan lisäksi ääntä sekä liikettä ja muistuttaa siksi näitä taidemuotoja. Näin ollen myös kuvallista kehitystä tulisi tarkastella kokonaisvaltaisesti niin että kaikki käytössä olevat ilmaisukanavat huomioidaan. Kindlerin ja Darrasin mukaan lapsen kuvallinen kehitys tapahtuu toisaalta yleistämällä sääntöjen avulla, toisaalta yksilöllistämällä poikkeusten avulla. Kehityksen varhaisvaiheessa lapsi löytää samankaltaisuuksia, luokittelee ja assosioi. Koska hänellä ei vielä ole valmiuksia erityispiirteiden graafiseen kuvaamiseen, tukee hän kuvallista esitystään puheella. Hän ymmärtää, että kuvat kommunikoivat ja, että viestintää voidaan tukea käyttämällä useita rinnakkaisia ilmaisukanavia. (Räsänen 2008, 54-55.)

Nyky näkemyksen mukaan kuvallista ilmaisua ei myöskään voida erottaa kognitiivisesta kehityksestä, sillä lapsi ei voi tietää, mitä hän ei näe, eikä hän voi nähdä tietämättä. Koska lapsi kuitenkin piirtää näkemänsä lisäksi myös kuvittelemaansa ja tuntemaansa, hänen ilmaisunsa sisältää runsaasti kaavamaisesti esitettyjä kuvallisia symboleja. (Räsänen 2008, 60.) Puhe lasten taiteesta pohjautuu yksilökeskeisiin teorioihin, joiden mukaan kuvallisen ilmaisun tärkein tehtävä on tukea lapsen emotionaalista ja henkistä kasvua. Lapsen tekemät kuvat nähdään niissä ensisijaisesti itsen ilmaisuna ja niitä tarkastellaan samoista lähtökohdista kuin aikuisen taiteilijan tuotantoa. (Räsänen 2008, 61.) Kuten yksi haastateltavista kouluohjaajista totesi;

me voidaan periaatteessa vähän tietää, mitä kaikkea kuvataidetoiminta tai taide-elämys antaa lapselle ja, mikä on se lähtökohta, mutta silti se lapsi voi vielä kokea jotakin sellaista mitä me ei voida edes aavistaa. Ne kokemukset voi olla niinkin vielä suurempii. (Kouluohjaaja A, haastattelu 6.5.2014).

Taiteiden ja luovan itseilmaisun menetelmät, kuten sadutus, tarinointi, musiikki, kuvataiteet, näytteleminen ja tanssi, ovat merkityksellisiä lapsen henkisen kasvun ja oppimisen välineenä lapsen kasvaessa ja kehittyessä.

Taiteiden ja luovan ilmaisun menetelmissä on tärkeää lapsen leikki, joka edistää mielikuvituksen kehittymistä ja aistien herkistymistä. Lapsi on luova, leikkivä ja tutkiva olento, ja hän saa tuoda esiin ajatuksiaan, mielipiteitään, tunteitaan, toiveitaan, havaintojaan ja päätelmiään. Luovat menetelmät toimivat lapselle ilmaisun ja itseä koskevan tunnepohjaisen tiedon välineenä ja identiteetin vahvistajana. Lapsen kehitysvammaisuus aiheuttaa useassa tapauksessa rajoituksia akateemisten taitojen omaksumiselle. Lapsen kehitysvammaisuuden ei kuitenkaan tarvitse olla rajoitteena erilaisten taiteiden ja luovan itseilmaisun menetelmien käytölle. Luovat menetelmät tarjoavat lapselle uuden väylän itseymmärrykseen sekä uusia mahdollisuuksia käsitteiden omaksumiseen ja taitojen harjoitteluun kaikilla osa-alueilla. Luovan itseilmaisun menetelmät tarjoavat onnistumiskokemusten kautta eväitä itsetunnon ja identiteetin rakentumiseen, suvaitsevaisuuteen ja erilaisuuden hyväksymiseen, kulttuuritietoisuuteen kasvamiseen sekä ennen kaikkea kehitysvammaisuudesta riippumatta oman kulttuurin edistämiseen kaikissa lapsen toimintaympäristöissä. (Saarela 2004, 345.)

5.3 Erityiskuvataidekasvatus

Kuvataiteen ja erityisopetuksen yhteydestä kertoo paljon kuvakommunikaatio, puhetta korvaava tai tukeva keino saada yhteys toiseen ihmiseen (Salonen 2012, 34). Kuvataidetta käytetäänkin vuorovaikutuksen välineenä. Taiteen tekeminen kasvattaa herkkyyttä. Kun huomaa, millaisia kuvia toiset tekevät, oppii ehkä ymmärtämään heitä paremmin. Osa kehitysvammaisista ihmisistä ei kommunikoi kirjoittamalla toisten ihmisten kanssa. Silloin kuvan tekeminen voi olla keino kertoa omista ajatuksista ja tunteista. (Itkonen 2008, 16.) Haastattelemani erilaisten erityisryhmienkin kanssa työskennellyt kuvataideopettaja Kikka Jelisejeff totesikin, että hän ei ole koskaan ollut kiinnostunut oppilaiden diagnooseista. Hänen mielestään ne ovat toisarvoisia silloin kun tehdään taidetta, koska silloin puhutaan samaa kieltä. Ennen kaikkea taide antaa kaikille mahdollisuuden ilmaista itseään ja kehitysvammaisten kohdalla Jelisejeff painottaa, ettei pääpaino ole niinkään oppimisella ja kehittymisellä vaan juuri itsensä ilmaisussa. (Jelisejeff, haastattelu 27.5.2014.) Myös luomisen ilo on arvokas tunne. Itse tehdyn kuvan äärellä voi olla tyytyväinen: ”Minä tein sen!” Voisiko taiteen tekeminen olla myös uusi vuorovaikutuksen keino oman perheen ja ystävien kanssa? (Itkonen 2008, 17.)

Ahti Isomäki on myös huomannut, että taide lisää ihmisten vuoropuhelua. Taideteosten myötä tekijöiden perheissä syntyy entistä enemmän keskustelua perheiden kehitysvammaisista. (Itkonen 2008, 148.) On paljon ihmisiä, joiden lahjakkuus on piilossa, kun kukaan ei ole keksinyt sitä. Taiteen tekeminen ja siitä saatu hyvän olon tai julkisen hyväksynnän tunne ovat kehitysvammaisille merkittäviä asioita. Ne lisäävät itsearvostusta ja ovat yksi väylä täysvaltaistumiseen. (Itkonen 2008, 17.) Asettamalla työt kauniiksi kaikkien nähtäväksi viestitetään lapselle hänen työskentelynsä hyväksymistä ja kunnioitusta. (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 48.) Tähän pyrittiin myös viimeisellä ohjaukserilläni, kun jokainen oppilas sai itse tuoda oman teoksensa yhteiseen kokonaisuuteen. Opinnäytetyöhöni osallistuneen luokan koulussa pyritäänkin siihen, että kuvataide-

työt ovat sellaisia, että ne voidaan ripustaa esille ja rakentavat yhteistä oppimisympäristöä.

Lisäksi monien erityisoppilaiden kehonkuva on hajanainen ja rajoiltaan epäselvä (Salonen 2012, 76-77). Normaalisti kehittynyt ja liikkuva lapsi oppii hahmottamaan tilaa ja liikettä esimerkiksi palloleikeillä ja kiipeilemällä, mutta liikunta- tai aistivammainen lapsi tarvitsee aikuisen tukea hahmottaakseen tilaa ja kehoaan. Kuvataiteen tekniikoilla näitä taitoja on mahdollista kohentaa. Epätäydellinen kehonkuva voi näkyä piirustusten lisäksi esimerkiksi törmäilynä ja kömpelyytenä. Myös ns. tavallisilla lapsilla voi esiintyä tilan ja kehonkuvan hahmottamisen ongelmia vielä melko myöhäisessä iässä. (Salonen 2012, 42.) Piirtämällä sekä muotoilemalla kehonkuvan muodostumista voidaan tukea. Ihmishahmojen tekeminen auttaa itsetuntemuksen rakentamisessa: oppilaat hahmottavat, kuka minä todella olen. Luonnollisen omakuvan tekeminen onkin Salosen omien kokemusten mukaan paljon käytetty tehtävä esimerkiksi adhd- ja aspergerlasten kanssa. (Salonen 2012, 76-77.)

Erityisyys nähdään usein listana vajavaisuuksia ja puutteita, mutta se voi yhtä lailla olla lista mahdollisuuksia ja erityisiä taitoja. Monet erityisoppilaat voivatkin olla kuvataiteenoppitunneilla erityisiä lahjakkuutensa, erinomaisen keskittymiskykynsä tai ilmaisunsa vuoksi. (Salonen 2012, 38.) Kuvataideopettaja Kikka Jelisejeff kuvaili erityisryhmien ja erilaisten oppijoiden taidetta sananparrella vihreä taivas. Nimitys tuli erään taideyhdistyksen kehitysvammaisten asiakkaiden antamasta näyttelyn nimestä. Vihreä taivas kuvasti Jelisejeffin mielestä erityisryhmien taidetta täydellisesti. Taivaalla on kaikki muut värit paitsi vihreä. Siellä on violettia, keltaista, mustaa ja kaikkia sinisen sävyjä. Sillä on kaikkea muuta paitsi vihreää. Vihreä taivas kuvastaa hänen mielestään hyvin erityisryhmien ja erilaisten oppijoiden ajatuksellista ja ilmaisullista vapautta sekä heidän rikkaa kuviomaailmaansa. (Jelisejeff, haastattelu 27.5.2014.)

5.4 Kuvataide vahvuuksien tunnistamisen välineenä

Opinnäytetyöhöni osallistuneen luokan koulussa yhtenä vahvuuksien tunnistamisen keinona käytettiin kuvataidetta. Koulun rehtori (Kuvataideopetuksesta tukea vaikeimmin kehitysvammaisten koululaisten kohtaamiseen ja vahvuuksien tunnistamiseen n.d.) korosti huomion kiinnittämisen tärkeyttä positiivisiin asioihin ja oppilaan osaamiseen. Koulun oppilailla on paljon haasteita ja sitä, mitä he eivät osaa on hyvin tärkeää, että siihen ei tartuta vaan että tarttumapinta on siihen mitä osataan ja positiivisesti kannustetaan eteenpäin. Kuvataidetoimintatilanteen avulla saadaan tietoa oppilaan tavasta hahmottaa ja kokea maailmaa, hänen käyttäytymisestään ja siihen liittyvistä erityispiirteistä. Tässä luotu hyvä vuorovaikutussuhde auttaa myös toisenlaisissa koulutilanteissa seuraamaan oppilaan toimintaa ja löytämään hänen vahvuuksiaan ja tuen tarpeitaan. (Kuvataideopetuksesta tukea vaikeimmin kehitysvammaisten koululaisten kohtaamiseen ja vahvuuksien tunnistamiseen n.d.)

Taide- ja taitoaineiden avulla on mahdollista nähdä oppilaissa uusia puolia. Esimerkiksi keskittymishäiriöiset, autistit ja puheilmaisultaan heikot

oppilaat voivat näyttäytyä kuvataidetunnilla aivan erilaisina oppilaina. (Salonen 2012, 82.) Vaikka lapsella on tunnistettavissa kehitysvammaisuudesta aiheutuvia rajoituksia taidoissaan, on rajoitusten kanssa samanaikaisesti havaittavissa myös vahvuuksia, jotka pitäisi tunnistaa. Aktiivinen vahvuuksien tunnistaminen lapsen taidoissa ja ympäristössä edesauttaa vahvuuksien edelleen vahvistamista ja uusien vahvuuksien ilmaantumista. Vahvuudet auttavat kompensoimaan kehitysvammaisuuden rajoituksia. Pelkkiin rajoituksiin keskittyminen rajoittaa myös lapsen mahdollisten kehittämissä olevien taitopotentiaalien todentumista. (Saarela 2004, 333.)

Erityisen oppijan elämässä vahvuuksien ja lahjojen tukemisella on suuri merkitys positiivisen minäkuvan luomisessa sekä itseluottamuksen vahvistamisessa. Oppilas kohtaa koulutilanteissa ja elämässään runsaasti haasteellisia, vaikeita asioita ja tilanteita. Vahvuuksien ja tuen tarpeiden tunnistaminen ja tukeminen auttaa kokonaispersoonallisuuden tasapainoiseen kehitykseen. (Kuvataideopetuksesta tukea vaikeimmin kehitysvammaisten koululaisten kohtaamiseen ja vahvuuksien tunnistamiseen n.d.) Luovut menetelmät tarjoavat ohjaavalle aikuiselle uuden näkökulman lapsen kohtaamiselle, lapsen vahvuuksien tunnistamiselle, vuorovaikutukselle ja aktiivisuuden tukemiselle (Saarela 2004, 345). Monet pienet tilanteet auttavat aikuista tuntemaan lasta, hänen kasvuaan ja kokemusmaailmaansa. Kuvataideopetus ja -toiminta tarjoavat lapselle sekä hänen ohjaajalleen tällaisia tilanteita yhteisien kokemusten ja elämyksien avulla. Tämän pohjalta on helpompi tehdä lapsen tarpeita vastaavia suunnitelmia ja tukea lapsen kasvua. Havainnointi ja arviointi voivat auttaa löytämään lapsen vahvuuksia ja vaikeuksia. (Pihlaja 2004b, 155.)

5.5 Moniaistisuus kuvataiteessa

Mari Salonen (2012) opinnäytetyössään haastatteli erästä kuvataideopettajaa, joka kertoi, että etenkin vaikeavammaisten oppilaiden kanssa hän käyttää moniaistisia ja etenkin kosketus- ja tuntoaistiin perustuvia tehtäviä, sillä monille oppilaille tuntoaisti on vahvin kanava aistia ja havainnoida ympäristöä. Töitä tehdään haistellen, raapien ja rapistellen. Lindsayn (1972, 46) mukaan erityislapsella on suuri tarve suoraan materiaalikontaktiin, ja visuaalisen sekä tiedollisen annin sijaan opettajan tulisi panostaa kosketukseen ja liikkeeseen perustuvaa opetusta. Työssään autistien kanssa Salonen on huomannut, että maalaamisessa monille oppilaille tärkeintä on siveltimeen liike ja hankaus paperia vasten, ei niinkään esimerkiksi värit. Kuvataide on näköaistia korostava oppiaine. Taiteen kentän laajentuessa esimerkiksi media- ja äänitaiteeseen sekä kokemuksellisiin ja yhteisöllisiin taideteoksiin opettajat voisivatkin kyseenalaistaa kuvien vallan tunneillaan. Muun muassa ääntä, liikettä ja tuntoaistia käyttävä opetus hyödyttäisi kaikkia oppilaita. (Salonen 2012, 77.) Erityisoppilaiden moninaiset tavot oppia haastavatkin kuvataiteen visuaalisen painopisteen. Hyvä, kaikille ja etenkin erityisoppilaille sopiva kuvataideopetus hyödyntäisi ihmisen kaikki aistit, erilaiset oppimistyyliä sekä kyvyn oppia monikanavaisesti. (Salonen 2012, 102.)

Jo Hollo (1918, 264–265) puhui oppiaineiden keskinäisen integraation puolesta: hänen mukaansa erilliset oppiaineet ovat kirjavia ja eristettyjä.

Draama, musiikki ja liike ovat etenkin monille kehitysvammaisille luontaisia ilmaisun ja olemisen kanavia. Kaikki aistit ovat yhteydessä toisiinsa: aistit voimistavat ja hiljentävät toisiaan, ja esimerkiksi äänet koetaan pimeässä voimakkaampana näköaistin sammuttua (Giansante 2003, 253–254). Reagoimme ääniin ja liikkeeseen ennen kuin huomaamme. Ääntä on käytetty näkövammaisten kuvataideopetuksessa ilmentämään esimerkiksi taidehistorian, arkkitehtuurin ja sommittelun piirteitä. Koulussa käytetään usein vain visuaalista kanavaa oppimiseen, vaikka moniaistinen opetus olisikin tehokkaampaa (Lowenfeld 1964, 5). (Salonen 2012, 102-103.)

6 TUTKIMUSMENETELMÄT

Toteutin opinnäytetyöni tapaus- ja toimintatutkimuksena, jossa keskityin tutkimaan erään erityisluokan ja sen kanssa toteutetun kuvataidetoiminnan avulla kuvataiteen tarjoamia mahdollisuuksia erityislasten kanssa. Aineistonkeruu tapahtui osallistuvan havainnoinnin menetelmällä suunnitelmalla ja toteuttamalla luokalle neljän aamupäivän mittaisen kuvataidetoimintakokonaisuuden. Havainnoinnin lisäksi haastattelin luokan erityisopettajaa sekä kaikkia neljää kouluohjaajaa käyttäen teemahaastattelua (ks. liite 2). Kouluohjaajien haastattelut tapahtuivat ohjauskertojen jälkeen ja luokan opettajaa haastattelin koko ohjauskokonaisuuden päätyttyä. Opinnäytetyön toiminnallisen osuuden jälkeen haastattelin teemahaastattelun aihepiirien avulla museon kummiluokkatoiminnasta vastaava amanuenssi Päivi Viherluotoa sekä koulun rehtoria (ks. liite 3; liite 2). Lisäksi haastattelin erityislasten ja -ryhmien kanssa työskennellyttä kuvataideopettajaa Kikka Jelisejeffiä, mikä toi opinnäytetyöhöni vahvemmin esille kuvataidekasvattajan näkökulman (ks. liite 4). Tässä luvussa kuvaan tarkemmin käyttämiäni tutkimusmenetelmiä ja aineistonkeruutapoja.

6.1 Tapaus- ja toimintatutkimus

Tapaustudkimukseksi kutsutaan tutkimusstrategiaa, jossa tarkoituksena on tutkia syvällisesti vain yhtä tai muutamaa kohdetta. Tapaustudkimus on intensiivinen tutkimusmenetelmä. Se kohdistuu ajankohtaisiin asioihin, siinä on mahdollisuus suorittaa systemaattista observointia sekä haastatteluja. Se on enemmän kohdistunut selitykseen kuin tulkintaan. (Peuhkuri 2005.)

Toimintatutkimus (action research) on tapaustudkimuksen kaltainen tutkimusstrategia, joka kohdistuu tiettyyn erityistapaukseen. Toimintatutkimus on yleisnimitys sellaisille lähestymistavoille, joissa tutkimuskohteeseen pyritään tavalla tai toisella vaikuttamaan, tekemään tutkimuksellisin keinoin käytäntöön kohdistuvaa interventiota. Toimintatutkimuksessa kohteena on aina jokin tietty yhteisö, esimerkiksi alueellinen yhdyskunta tai olemassa oleva ryhmä, jokin kokonaisuus; ei mielivaltainen havaintokokoelma ja populaatio, mistä havainnot poimitaan. (Eskola & Suoranta 2008, 126-130.) Toimintatutkimus on tutkimusmenetelmä, jonka avulla puututaan todellisiin elämän tapahtumiin ja tarkastellaan väliintulon vaikutuksia. Se voidaan määritellä esimerkiksi lähestymistavaksi, jossa tutkija osallistumalla tutkittavan yhteisön toimintaan pyrkii ratkaisemaan jonkin tie-

tyn ongelman yhdessä yhteisön jäsenten kanssa. Toisin sanoen toimintatutkimuksen perusidea on ottaa ne ihmiset, joita tutkimus koskettaa, mukaan tutkimushankkeeseen sen täysivaltaisina jäseninä sekä yhdessä pyrkii toteuttamaan yhdessä asetettuja päämääriä. (Eskola & Suoranta 2008. 126–130.)

6.2 Osallistuva havainnointi

Osallistuvalla havainnoinnilla tarkoitetaan aineistonkeruutapaa, jossa tutkijat tavalla tai toisella osallistuvat tutkimansa yhteisön toimintaan. Tutkijan rooli havainnoitavassa yhteisössä voi olla useanlainen. Joskus tutkija osallistuu toimivana yksilönä aitoihin luonnollisiin kenttätilanteisiin, joskus taas tutkija tekee ulkopuolisena henkilönä havaintoja. (Eskola & Suoranta 2008, 98-99.) Toiminnan aikana havainnoin luokkaa samalla ohjaten ja osallistuen toimintaan. Lisäksi minulla oli ulkopuolisena havainnoijana luokkatoverini, joka teki toiminnasta muistiinpanoja omien havaintojeni tueksi.

Havainnointi on hyvin subjektiivista, inhimillistä toimintaa. Kaksi ihmistä saattaa kiinnittää huomionsa hyvinkin eri asioihin, mutta kummankin tutkijan havainnoinneistaan julkaisemat raportit saattavat olla mielenkiintoisia asiallisista eroista huolimatta. Subjektiivisuus on ehdottomasti myös rikkaus, joka kuvaa aika hyvin arkielämänkin monivaiheisuutta ja tulkintojen runsautta. (Eskola & Suoranta 2008, 102.) Valitsin aineistonkeruutavakseni havainnoinnin, koska se sopii ymmärrettävästi paremmin silloin, kun tutkittavilla henkilöillä on kielellisiä vaikeuksia esimerkiksi lapset ja kehitysvammaiset. (Hirsjärvi & Hurme 2008.)

6.3 Teemahaastattelu

Haastattelu on hyvin joustava menetelmä ja sopii moniin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, ja tämä tilanne luo mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa. (Hirsjärvi & Hurme 2008. 34–38.) Teemahaastattelu on puolisturkturoitu haastattelu, jossa yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa. Tämä vapauttaa pääosin haastattelun tutkijan näkökulmasta ja tuo tutkittavan äänen kuuluviin. (Hirsjärvi & Hurme 2008. 47.) Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit, teema-alueet, on etukäteen määrätty. Menetelmästä puuttuu kuitenkin sturkturoidulle haastattelulle tyypillinen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Haastattelijalla on varmistettava, että kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet käydään haastateltavan kanssa läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelevat haastattelusta toiseen. Teemahaastattelussa käytettävät teemat takaavat sen, että jokaisen haastateltavan kanssa on puhuttu edes jossain määrin samoista asioista. Lisäksi teemat muodostavat konkreettisen kehikon, jonka avulla haastatteluaineistoa voi lähestyä edes jossain määrin jäsentyneesti. (Eskola & Suoranta 2008, 86-87.)

7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Osallistuva havainnointi on luonnollisesti subjektiivista toimintaa. Se voi olla hyvinkin valikoivaa; ennakko-odotukset suuntaavat havainnointia muiden asioiden jäädessä huomaamatta. Tapaus – ja toimintatutkimukseen liittyy myös omat seikkansa, jotka tulee ottaa huomioon tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa. Tässä luvussa pohdin opinnäytetyöni luotettavuutta ja, koska kyseessä on lapsitutkimus pohdin luvun lopussa myös tutkimukseni eettisyyttä ja kuvaan opinnäytetyöprosessin aikana tekemiäni tutkimuksen eettisyyttä parantavia toimia.

7.1 Luotettavuus

Opinnäytetyöni keskiössä oli yksi erityisluokka, jonka jokainen oppilas on yksilö ja ainutlaatuinen. Toteuttamani toiminnallinen tuokio oli kaikkien osallistujien yhteistyössä luoma tilanne, jota ei pysty samanlaisena toistamaan. Opinnäytetyössäni toiminnan aikana tekemäni havainnot ja niistä johdetut johtopäätökset eivät näin ollen ole yleistettävissä. Case- eli tapaustutkimuksessa tutkija ja tutkittavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tutkija voi näin ollen vaikuttaa pelkällä läsnäolollaan tapahtumien kulkuun siitä huolimatta, että hän pyrkii olemaan puuttumatta niihin. Hänen raporttinsa tapauksesta on hänen tulkintansa siitä. Raportti pyritään saamaan niin seikkaperäiseksi ja eläväksi, että siitä voi tunnistaa tapahtuman kaikki piirteet ja sitä voidaan tarkastella yksityiskohtaisesti ja perustellen. (Peuhkuri 2005.) Toimintatutkimuksen painopisteenä ei ole niinkään saada yleistettävää tietoa kuin täsmällistä tietoa tiettyä tilannetta ja tarkoitusta varten. Kuten nimikin kertoo, sen tarkoituksena on toteuttaa sekä toiminta että tutkimus samanaikaisesti. Se sopii hyvin tilanteisiin, joissa toiminnan avulla pyritään muuttaman jotakin ja samanaikaisesti lisäämään sekä ymmärrystä että tietoa. (Eskola & Suoranta 2008. 126–130)

Havaintoja tehdään tunnetuista, käsitteellisistä asioista. Havainnoitsija vaikuttaa itse havainnoitavaan ilmiöön ja sen toimintaan havainnoinnin aikana. Havainnoitsija havainnoi valikoivasti ja kaikkea ei ehkä huomaa, eikä edes näe. Havainnoitsijalla ei välttämättä ole kykyä todeta kaikkea relevanttia havainnoitavasta ilmiöstä, vaan häneltä jää huomaamatta merkityksellisiä seikkoja. Havainnoija myös liittyy aikaisemman elämäkokemuksensa perusteella ihmisiin erilaisia ominaisuuksia ja piirteitä: päättelee esimerkiksi jostain tietystä käyttäytymismuodosta henkilön persoonallisuutta. Luonnollisesti on myös muita, vaikkapa havainnoijan mielialaan ja aktiivitasoon liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat havainnoinnin tulokseen. (Eskola&Suoranta 2008, 102.)

7.2 Eettisyys

Etiikka moraalisenä näkökulmana on osana arkista elämää. Se on mukana tilanteissa, joissa ihminen pohtii suhtautumistaan omiin ja toisten tekemi-

siin, mitä voi sallia, mitä ei ja miksi. Tutkijat itse viime kädessä tekevät omaa tutkimustyötään koskevat eettiset ratkaisut ja vastaavat niistä. Vaikka vastuu onkin yksittäisillä tutkijoilla, määrittää sitä yhä enemmän kollegiaalisesti sovituista periaatteista ja tavoitteista koostuva tutkimusetiikka. Tutkijan tehtävä on parhaansa mukaan noudattaa yhteisesti sovittuja periaatteita omassa tutkimustyössään. (Kuula 2006, 21-26.)

Koska opinnäytetyöhöni osallistui erityislapsia, tuli tutkimuksen eettisyyteen kiinnittää erityisesti huomiota. Lainsäädännöllisesti sekä lapset että psyykkisesti vajaakykyiset kuuluvat suojeltaviin erityisryhmiin, joilla ei ole täysivaltaista itsemääräämisoikeutta päättää osallistumisestaan tutkimukseen. Valtakunnallinen terveydenhuollon eettinen neuvottelukunta on määritellyt vajaakykyiseksi henkilön, joka ei mielenterveydenhäiriön, kehitysvammaisuuden tai muun vastaavan syyn vuoksi kykene pätevästi antamaan suostumustaan tutkimukseen” (ETENE 2003a, 23). Vajaakykyisten ja lasten tutkimukseen osallistumiseen tarvitaan huoltajan tai muun laillisen edustajan lupa. Vanhempien suostumus yksin ei kuitenkaan riitä vaan lisäksi tulee myös kunnioittaa lapsen omaa tahtoa. (Kuula 2006, 147-149.)

Toteuttaessani tutkimuksen koulussa tarvitsin luokan opettajan lisäksi rehtorin suostumuksen. Teimme kirjallisen opinnäytetyöluvan, josta kävi ilmi opinnäytetyöni tavoitteet ja toiminnallisen osuuden tiedot. Jos lapset ovat ala-asteikäisiä, koulun tehtävä on informoida tutkimuksesta vanhempia, koska oppilaiden nimi- ja osoitetietoja ei koulu saa antaa tutkijalle (Kuula 2006, 152). Opinnäytetyössäni lähetin luokan opettajan välityksellä oppilaiden vanhemmille tiedotteen opinnäytetyöstäni ja sen keskeisistä tavoitteista (ks. liite 1).

Tutkija kantaa vastuun myös tutkittavien yksityisyyden suojasta ja hänen tehtävänsä on arvioida, mitkä asiat arkaluontoisuutensa vuoksi täytyy raportoida erityisen varovasti tunnistamisriskin vuoksi (Kuula 2006, 204). Oppilaiden täyden anonymiteetin säilyttääkseni en tuo opinnäytetyössäni esille yksittäisten oppilaiden, luokan tai koulun tarkempia tietoja. Myös opinnäytetyöni kuvituksessa käytetyissä kuvissa ei esiinny henkilöitä tai tunnistettavissa olevia paikkoja. Tuon opinnäytetyössäni esille ainoastaan yhteistyökumppanini Hämeenlinnan Taidemuseon ja sen yhteyshenkilöni amanuenssi Päivi Viheluodon sekä haastattelemani kuvataideopettaja Kikka Jelisejeffin, joilta molemmilta olen saanut luvan heidän nimiensä julkaisemiseen. Tutkimukseen osallistuneen luokan opettaja, taidemuseon yhteyshenkilö sekä tutkimukseen osallistunut kuvataideopettaja ovat kaikki saaneet luettavakseen opinnäytetyön, jonka sisällön he ovat kukin omalta osaltaan hyväksyneet.

8 OPINNÄYTETYÖN TOIMINNALLINEN OSUUS

Tässä luvussa kuvaan opinnäytetyöni toiminnallisen osuuden. Aloitan luvun luonnehtimalla ensin opinnäytetyöhöni osallistunutta luokkaa keskittyen opinnäytetyöni kannalta olennaisiin seikkoihin ja luomalla lukijalle mahdollisimman kattavan käsityksen oppilaiden tarkempia diagnooseja käyttämättä. Toiminnan kuvaus -kappaleessa kuvaan opinnäytetyöni toiminnallisen osan toteutusaikataulua sekä koko toimintakokonaisuuteen liittyviä lähtökohtia. Kappaleessa avaan myös toimintakokonaisuuden suunnittelun taustalla ollutta Löytöjä Vanajaveden ääreltä virikekokonaisuutta. Kolmannessa kappaleessa kuvaan toiminnan suunnittelua ja siihen liittyviä seikkoja sekä kerron toiminnalle asetetuista tavoitteista. Luku ohjaustuokioiden alussa sisältää kuvauksen jokaisen ohjaustuokion alussa toteutetusta nukketeatterinäytelmästä ja laululeikistä sekä perustelut toiminnallisen tuokion yhdistämisestä osaksi kuvataidetoimintaa. Luvuissa 8.5–8.8 kuvaan jokaiselle ohjauskerralle asetetut omat tavoitteet, ohjauskertoihin liittyvät erityispiirteet sekä kuvaan tapahtumankulun opinnäytetyöni kannalta merkityksellisin osin.

8.1 Luonnehdinta opinnäytetyöhöni osallistuvasta luokasta

Opinnäytetyöhöni osallistui eräs luokkamuotoisen erityisopetuksen 1–2. luokka. Luokkamuotoisessa erityisopetuksessa opiskelee oppilaita, joiden oppimisen haasteet ovat niin suuria, että erityisopetus on välttämätöntä, ja usein kyseessä on pieni ryhmä. Erityiskoulussa ja -luokassa oppilas saa siis räätälöityä opetusta. Tärkeää on se, että oppilaan tavoitteet on asetettu siten, että hän voi ne saavuttaa ja näin ollen kokea oppimisen iloa. Erityisluokassa hyvinkin yksilöllinen opetus on mahdollista, sillä oppilaita ei yleensä ole kymmentä enempää. (Takala 2011, 47–49; Aila, Kaarto, Kallola & Kirsi 2014, 4.)

Opinnäytetyöhön osallistuvassa luokassa oli yhteensä kuusi oppilaspaikkaa. Koulussa on käytössä toiminta-alueittainen opetussuunnitelma, joka koostuu sosiaalisista, tiedollisista, motorisista, kommunikaatiotaidoista sekä päivittäistoiminnoista kuten pukeminen, wc-toiminnot, ruokailu ja hygieniasta huolehtiminen. (Vaikeimmin kehitysvammaisten opetuksen toimintaperiaatteita 2006.) Silloin kun opetusta ei voida oppilaan vaikean vamman tai sairauden vuoksi järjestää oppiaineittain laaditun oppimäärän mukaan, opetus tulee järjestää toiminta-alueittain (Luokan erityisopettaja, sähköpostiviesti 8.9.2014). Opetussuunnitelmaan kuuluvat toiminta-alueet ovat motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot ja kognitiiviset taidot. Opetuksen järjestäminen perustuu kokonaisvaltaisten tavoitteiden määrittelyyn, oppilasryhmässä tapahtuvan vuorovaikutuksen edistämiseen sekä toimivan ja motivoivan oppimisympäristön kehittämiseen. Opetuksen suunnittelun lähtökohtana ovat oppilaan vahvuudet ja tavoitteena oppilaan koko potentiaalın käyttöön saaminen. (Opetushallitus 2010.)

Opinnäytetyöhöni osallistuva luokka oli kuvataidepainotteisen aistimonivammaisten koulun viiden oppilaan 1–2.luokka. Oppilaat olivat vaikeasti vammaisia, suurta yksilöllistä tukea tarvitsevia lapsia, jolla esiintyy aistimonivammaisuutta. Yhteinen nimittäjä on kehitysvammaisuus. Oppilaat tarvitsevat päivittäisissä toimissaan sekä kaikessa oppimisessaan suuren yksilöllisen tuen ja ohjauksen. Vaikeudet tulevat esiin muun muassa vuorovaikutuksen, kielen ja kommunikaation, motoriikan ja kognitiivisen kehityksen alueilla. Tyypillistä on tarkkaavaisuuden ja keskittymisen vaikeus sekä aistitoimintojen puutteellisuudet. (Luokan erityisopettaja, sähköpostiviesti 8.9.2014.)

Aistimonivammaisilla (AIMO) ihmisillä tarkoitetaan sellaisia vaikeasti monivammaisia, kehitysvammaisia henkilöitä, joilla on vakavia toiminta-, viestintä- ja liikuntarajoitteita sekä vähän kykyä omaan elämänhallintaan. Aistimonivammainen ihminen on täysin riippuvainen toisten ihmisten hoivasta ja tuesta. Vuorovaikutuksessa aistimonivammaisen ihmisen kanssa on tärkeää, että kumppanien välillä on toimiva tunneyhteys kokemusten jakamiseksi asioille, tapahtumille ja koko ympäröivälle todellisuudelle luodaan yhdessä yhteisiä merkityksiä. Yhteinen toiminta tapahtuu parhaiten toimivien aistikanavien kautta, aistimonivammaisen ihmisen hallitsemilla tavoilla ja niin, että hänen on mahdollista osallistua tilanteeseen aktiivisesti. (AIMO 2014; Aila, Kaarto, Kalola & Kirsi 2014, 12.)

Luokkaan kuului erityisopettajan lisäksi neljä koulunkäynnin ohjaajaa. Oppilaat ovat hakeutuneet kouluun yksilöllisiä polkuja pitkin ja suurimmalla osalla koulun oppilaista on 11-vuotinen oppivelvollisuus. Oppilaat käyvät keskimäärin noin kolme vuotta samaa luokkaa. Jokaiselle oppilaalle on laadittu oma henkilökohtainen opintosuunnitelma, eli HOJKS, joka tukee hänen yksilöllistä oppimisprosessiaan. En ole saanut tietää oppilaiden tarkkoja diagnooseja, mutta luokassa esiintyy vaikeuksia keskittymisessä ja tarkkaavaisuudessa, aistiyli- ja aliherkkyyttä, erilaisia kommunikoinnin häiriöitä kuten puheen tuoton ja ymmärtämisen ongelmia, sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmia sekä yhdellä oppilaista on liikuntavamma. Suunnittelin ohjaukset saamieni tietojen pohjalta ja hyödynsin ohjauksissa päivittäin oppilaiden kanssa työskentelevien opettajien ammattitaitoa. Luokan kanssa oli käytössä kuva- ja esinekommunikaatio sekä viittomat ja elekieli, sillä kaikki oppilaat eivät kommunikoineet puheella.

8.2 Toiminnan kuvaus

Toteutin opinnäytetyössäni huhtikuun lopussa ja toukokuussa neljä kuvataidetoimintatuokiota, joista ensimmäinen tuokio kuului lukuvuoden 2013–2014 artonomiopintojen pääaineprojektiin. Projektiin liittyvän ohjauksen toteutin yhdessä luokkatoverini kanssa. Tuokiot sijoittuivat tiistai tai torstai aamupäiviin oppilaiden aamunavaukseen ja kuvataidetunneille. Kaikki ohjaukset toteutettiin oppilaiden koulussa, missä kolme ensimmäistä ohjausta tapahtui oppilaiden omassa kotiluokassa ja viimeinen ohjaus toteutettiin sille erikseen varatussa luokkatilassa. Yksi tuokio kesti noin kaksi tuntia, jonka välissä pidettiin 30 minuutin mittainen tauko. Toteutin opinnäytetyöni jatkaakseni pääaineprojektista syntynyttä yhteistyötä Hämeenlinnan Taidemuseon ja erään erityisluokan kanssa. Sain projektin ja

opinnäytetyöni ajaksi lainaan Hämeenlinnan Taidemuseon lainattavan Löytöjä Vanajaveden rannoilta -virikekokonaisuuden, joka toimi ohjauksen suunnittelun lähtökohtana.

Löytöjä Vanajaveden rannoilta on Hjalmar Munsterhjelmin Hämeenlinna-maalaukseen (1872) liittyvä virikeaineisto, joka on Hämeenlinnan Taidemuseon vuonna 2008 tuottama Hämeen ammattikorkeakoulun ohjaustoiminnan artonomiopiskelija Päivi Kauhasen opinnäytetyö. Virikekokonaisuus sisältää neljä käsinukkea pukuineen, kaksi tekstiilikirjaa, Hämeenlinnan Taidemuseon kokoelmissa olevan Munsterhjelmin maalauksen kopian, raha-aarten, fantasiameikan ja -kaloja, kalaverkon sekä laajan virike- ja tehtäväkansion. Aineiston avulla voidaan tutkia taideteosta, yli sadan vuoden takaista arkielämää, Hämeen historiaa sekä Hämeenlinnan näkymiä ja luontoa. Virikeaineisto soveltuu päiväkodeille ja alkuopetuksessa eri oppiaineisiin liitettäväksi. (Laittavat taide- ja virikekokonaisuudet n.d.)

8.3 Toiminnan suunnittelu

Toimintaa suunnitellessa olin tiiviisti yhteydessä luokan erityisopettajaan. Häneltä löytyy oppilaiden syvempää tuntemusta ja erityispedagogiikan asiantuntijuutta, mikä oli tärkeää oppilaslähtöisen toiminnan suunnittelun ja toteutuksen kannalta. Hämeenlinnan Taidemuseon yhteistyöhenkilöltä amanuenssi Päivi Viherluodolta löytyi taas tietoa ja kokemusta lainakokoelmien käytöstä, kummiluokkatoiminnasta sekä taidemuseon pedagogisista tavoitteista. Toiminnan suunnittelun lähtökohtana oli Hämeenlinnan Taidemuseon lainattava Löytöjä Vanajaveden rannoilta -virikekokonaisuus (kuva 1). Koska käytössä ollut virikekokonaisuus oli hyvin laaja ja moniosainen rajasin sen käyttöä. Ohjauksissa oli käytössä virikekokonaisuudesta kalastajapoika-käsinukke, kalaverkko, kaksi tekstiilikirjaa ja kaksi pehmokalaa (kuva 2). Kokonaisuuden rajaaminen mahdollisti käytössä olevien esineiden tarkemman tarkastelun.

Ohjauksien suunnittelun lähtökohtana oli oppilaskeskeinen ajattelu sekä koulun kokemuksellinen ja elämyksellinen oppimiskäsitys. Luokan opetuksessa käytetään aistitoimintoihin pohjautuvaa, kokemuksellista oppimisenäkemyksiä, joten tämä on myös ohjaukseni taustalla. Kokemuksellinen oppiminen voidaan ymmärtää oppijaa monipuolisesti koskettavana ja aktiivoina toiminnallisena prosessina, joka käyttää hyväkseen eri aistikanavia, tunteita, elämyksiä, mielikuvia ja mielikuvitusta – kokemuksia. Ohjauksien suunnittelussa kiinnitin erityisesti huomiota toiminnan moniaistisuuden. Tavoitteena oli toteuttaa kuvataidetoimintaa, jossa käytetään eri aistikanavia. Käytännössä tämä toteutettiin siten, että kuvataidetoimintaan ja päivän teemaan virittäydettiin yhteisleikin ja draaman keinoin. Käytössä oli teemaan sopiva laululeikki sekä kuvassa 2 esiintyviä virikeaineiston osia, joita hyödynnettiin nukketeatterinäytelmässä.



Kuva 1. Löytöjä Vanajaveden rannoilta -virikekokonaisuus



Kuva 2. Ohjauksissa käytössä olleet virikekokonaisuuden osat: Kalastajapoika-käsinukke, kaksi pehmokalaa ja kalaverkko.

Suunnittelussa täytyi ottaa huomioon luokan oppilaiden henkilökohtaiset pulmat ja haasteet. Näitä oli esimerkiksi keskittymiseen ja tarkkaavaisuuteen liittyvät haasteet, jotka otin huomioon käytännössä pitäen ohjaukset mahdollisimman yksinkertaisina ja lyhyinä. Luokahuoneessa oli kaksi erillistä tilaa, mikä mahdollisti ryhmän jakamisen työskentelyn ajaksi kah-tia. Se osaltaan varmisti paremman työskentelyrauhan. Kaikki oppilaat eivät myöskään kommunikoi puhumalla vaan käytössä on kuvakommunikaatio ja tukiviittomat. Näin ollen pyrin suunnittelemaan toiminnan siten, että käytin ohjauksissa mahdollisimman vähän puhetta ja silloinkin selko-

kieltä. Ohjeistuksen tukena toimivat kuvakortit ja toimintaan ohjattiin konkreettisesti näyttämällä työskentely vaiheittain.

Ohjauskokonaisuuden tavoitteena oli mahdollistaa luokalle museon lainattavan kokoelman käyttö ja antaa koko luokalle uusia kokemuksia ja elämyksiä kuvataidetoiminnan parissa. Ohjauksia suunniteltaessa pyrittiin ottamaan huomioon jokaisen oppilaan henkilökohtaiset taidot sekä tuen tarpeet ja sen, että oppilaiden kohdalla oppiminen vaatii paljon toistoja ja samankaltaisuutta. Toiminnan onnistumiseen ja onnistumisen kokemusten syntymiseen pyrittiin vaikuttamaan valitsemalla kuvataidetoimintaan sellaisia välineitä ja materiaaleja, jotka olivat oppilaille entuudestaan tuttuja. Näin ollen pystyttiin varmistumaan siitä, että jokainen oppilas saavuttaa toiminnan tavoitteet ja mahdollisimman helposti aloittaa työskentelyn ja onnistuu siinä.

Ohjauskertojen teema nousi käytössä olevan virikeaineiston pohjalta. Teemana oli vedenalainen maailma ja ohjauskokonaisuuden nimi oli Vanajaveden asukit. Neljä ohjauskertaa muodostivat kuvataidetoiminta kokonaisuuden, jonka aikana oppilaat saivat toteuttaa oman paperimassasta valmistetun kalan, koristella sen sekä toteuttaa yhdessä kangasta kuvioiden kalaverkon, johon oppilaiden työt viimeisellä kerralla ripustettiin. Kokonaisuus päättyi yhteiseen mielikuvitusmatkaan vedenalaiseen maailmaan, jossa nukketeatterinäytelmän tarina päättyi ja oppilaiden työt pääsivät esille.

8.4 Ohjattujen tuokioiden alussa

Jokainen ohjaustuokio alkoi samalla tavalla oppilaiden aamunavauksen ajankohtana klo 9.15 yhteisellä pikkuiset kultakalat -laululeikillä ja nukketeatterinäytelmällä. Oppilailla on käytössä henkilökohtaiset kuvalliset lukujärjestykset, joissa oli ohjauskerroillani aamunavauskortin tilalla esityskortti. Luokan opettaja piti aamulla lyhyen alustuksen päivän kulusta käyttäen kuvakortteja ja viittomia, minkä jälkeen ohjausvastuu siirtyi minulle.

Pikkuiset kultakalat -laululeikkiä leikittiin ohjauksien alussa ennen näytelmää sekä sen jälkeen. Laululeikki oli osalle oppilaista tuttu ja he olivatkin erityisen innoissaan. Kaikki oppilaat näyttivät nauttivan laululeikistä ja olivat jokainen omien kykyjensä ja ohjaajan tuen avulla siinä mukana. Toistimme laululeikkiä useaan otteeseen ja oppilaat lähtivät siihen aina vain rohkeammin mukaan sekä osasivat odottaa sitä jokaisen ohjauksen alussa. Näytelmässä käytettiin lainatun virikekokonaisuuden osia: kalaverkkoa, kalastaja-käsinukkeja ja pehmokaloja (kuva2). Lisäksi näytelmässä oli rekvisiittana erilaisia kiviä. Erityisoppilaille on hyvin tärkeää toiminnan strukturointi ja ennakoitavuus, joten laululeikillä ja nukketeatterinäytelmällä pystyttiin virittämään ja motivoimaan oppilaita tulevaan ohjaukseen sekä luomaan turvallinen tuttuuden tunne.

Nukketeatterinäytelmän ohjauksien alussa pidin hyvin yksinkertaisena ja hidastempoisena siten, että jokaisella oppilaalla oli mahdollisuus sen seuraamiseen. Tarina alkoi joka kerta samalla tavalla esittelemällä Kalle Kalastajan, joka lähti kalaan. Eri ohjauskerroilla tarina sai lisää jatkoa tai

jonkin uuden käänteeseen, joka liittyi tulevaan toimintaan. Esimerkiksi yhdellä ohjauksella Kalle Kalastaja ei saanut nukketeatterinäytelmässä yhtään kalaa vaan keskityimme tarkastelemaan hänen kalaverkkoaan. Tällä ohjauksella kuvataidetunnin aikana toteutimme kangasta kuvioimalla yhteisen kalaverkon.

Moniaistisuus oli avainasemassa ohjaukokokonaisuuden suunnittelussa, sillä oppilaat oppivat eri aistien kautta. Laululeikin ja nukketeatterinäytelmän avulla pystyttiin toimintaan ottamaan mukaan myös oppilaiden kuulo-, näkö- ja tuntoaisti. Leikinomainen ohjaustuokion aloitus oli hyvin oppilaslähtöinen valinta, sillä Hiitolan (Hiitola 1999, 349-350) mukaan leikki ymmärretään lapsuuden keskeiseksi toiminnaksi. Lapsen kehitystä koskevien teorioiden mukaan leikki on tärkeää ja keskeistä ainakin lapsen fyysisessä, psyykkisessä, kielellisessä ja kognitiivisessa kehityksessä (Hiitola 1999, 349-350.) Laululeikin ja nukketeatterinäytelmän jälkeen jokainen oppilas sai tulla tutkimaan nukketeatterinäyttämön meriaiheista rekvisiitaa, Kalle Kalastaja käsinukkeä sekä hänen saamaansa saalista. Virikeaineistossa käytetyt materiaalit mahdollistivat tunnustelun, joka näytti olevan erityisesti oppilaille tärkeää. Jokaisen näytelmän jälkeen oppilaat saivat tunnustella ja tutustua näytelmässä käytettyihin materiaaleihin.

Yhteisen päivän aloituksen jälkeen oli tauko, jonka aikana tehtiin tarvittavat valmistelut kuvataidetuntia varten. Oppilaiden kuvataidetunnin aluksi tehtiin aina käsibasaali, eli oppilaat ja heidän kätet valmisteltiin käsillä tekemiseen siten, että ohjaajat hieroivat oppilaiden kätet. Käsibasaalin ja kuvataidetoiminnan aikana taustalla soi aina rauhallisia veden ja luonnon ääniä. Musiikki auttoi oppilaita keskittymään ja rauhoittumaan toiminnan ajaksi.

8.5 Vanajaveden asukit – kaloja paperimassasta

Ensimmäinen ohjaukset oli torstaina 24.4.2014. Ohjaus kuului pääaineprojektiin, joten toteutin sen yhdessä projektiparini kanssa. Ohjauksella kuvataideosuudessa toteutimme oppilaiden kanssa paperimassasta kalat. Koska kaikki oppilaat eivät kyenneet kalan näköiseen tuotokseen (Luokan erityisopettaja, sähköpostiviesti 11.4.2014) oli paperimassatyöskentelyssä käytössä teemaan sopivat hiekkakakkumuotit. Materiaalina paperimassa oli oppilaille tuttu ja he olivat valmistaneet massan yhdessä ennen ohjaustamme.

Massatyöskentelyä edelsi käsibasaali, jonka aikana pöydällä oli värikkäät hiekkakakkumuotit ja paperimassa. Tämä kiinnostikin oppilaita niin paljon, että heidän keskittyminen basaalin aikana herpaantui. Tein sen huomion, että materiaalien ja välineiden kannattaa olla sivummalla siten, etteivät ne häiritse liikaa oppilaiden keskittymistä. Musiikki toimi hyvin taustalla ja oppilaat kuuntelivatkin veden ja luonnon ääniä kiinnostuneina. Käsibasaalin jälkeen siirryimme massatyöskentelyn pariin. Aloitin näyttämällä oppilaille konkreettisesti miten ensin valitaan haluttu muotti, laitetaan sen päälle elmukelmua, ettei massa kuivuttuaan tartu kiinni muottiin. Tämän jälkeen jatkettiin täyttämällä muotti paperimassalla (kuva 3). Jokaisella oppilaalla oli oma aikuinen mukana työskentelyssä. Paperimassa

oli oppilaille tuttu materiaali, jota he lähestyivät kuitenkin varovasti jokainen hyvin eri tavalla. Eräs oppilas tunnusteli massaa ja aikoi laittaa sitä myös suuhun. Toinen oppilas ei halunnut aluksi koskea massaansa olleensa, koska se tuntui niin kylmältä ja märältä. Tätä ensimmäistä oppilasta aikuinen ohjasi ottamaan massaa ja laittamaan sitä muottiin. Kun hän oli ohjaajan avustuksella saanut ensimmäisen valmiiksi, hän kykeni täyttämään seuraavan muotin jo itsenäisemmin. Toinen oppilaskin rohkaistui lopulta siirtämään massaa pienissä erissä muottiin. Kun hän ohjaajansa kanssa innostui laulamaan pikkuiset kultakalat -laululeikkiä työskentelyn kanssa samaan aikaan, hän tarttui tekemiseen innokkaammin ja paineli laulun tahtiin massaa tiiviimmin muottiin. Ensimmäisen ohjauksen aikana jokainen oppilas pystyi tuottamaan massatyöskentelyn aikana yhden tai useampia meriaiheisia tuotoksia.



Kuva 3. Paperimassalla täytetyt hiekkakakkumuotit.

8.6 Vanajaveden asukit – kalojen maalaaminen ja koristelu

Toisella ohjauksella tiistaina 6.5.2014 ohjasin toimintaa yksin ja minulla oli opiskelijatoverini ulkopuolisena havainnoijana havainnoimassa toimintaa. Aamulla oppilaat olivat innoissaan tutusta näytelmästä ja olivat odottavaisia laululeikin suhteen. Aamuissa näytelmässä Kalle Kalastaja oli saanut verkkoonsa muutaman oppilaiden edellisellä kerralla valmistaman paperimassakalan. Näytelmän päätteeksi tutkimme yhdessä paperimassatuotosta sekä paljetteja ja silmiä, joilla kalat tultiin kuvataidetunnilla koristelemaan.

Kuvataidetuntia edeltävän tauon aikana eräs oppilas kysyi kuunnellaanko taas samaa musiikkia maalatessa. Musiikki oli jäänyt oppilaiden mieleen ja erityisesti yksi oppilaista näytti nauttivan musiikista työskentelyn aikana. Ensimmäisestä ohjaukserrasta viisaampana maalaustarvikkeet eivät ol-

leen esillä käsibasaalin aikana ja näin ollen oppilaat pystyivät keskittymään käsibasaaliin paremmin.

Ohjauksen tavoitteena oli koristella ensimmäisellä kerralla tehdyt paperimassakalat siten, että lopputuloksessa näkyy oppilaan oma kädenjälki (kuva 4). Ohjaamisessa käytin apuna kuvakorttia maalaamisesta. Kalojen maalaamiseen oppilaille oli tarjolla sinistä, punaista, oranssia, valkoista ja keltaista maalia. Värien valitseminen tapahtui jokaisen oppilaan kohdalla vähän eri tavalla. Osa oppilaista pystyi osoittamalla valitsemaan, mitä väriä työhönsä tahtoi, mutta muilla värien valitseminen oli enemmän sattumaa. Erään edistyneemmän oppilaan kohdalla värejä valitessa kysyin oppilaalta aina, mikä väri oli kyseessä? Osa vastauksista meni oikein ja osa täytyi arvata. Toinen edistyneempi oppilas ohjasi omaa ohjaajaansa ja tiesi missä tarvitsi apua ja missä ei. Hän oli heti innokas ja aloitteellinen sekoittamaan värejä ja tiesi miten saa haluamaansa vaaleansinistä. Jokaisella oppilaalla oli hänen taitojensa mukainen väline maalaamiseen. Taitavammat oppilaat käyttivät kapeampia pensseleitä ja kaksi oppilasta käytti tuputinta. Eräs oppilas saatuaan tuputtimen käteen muisti heti miten sitä käytetään ja alkoi tuputtamaan pöytää vasten.

Ohjauksen aikana huomasin monenlaisia avustajan rooleja ja toimintatapoja. Esimerkiksi värejä sekoittamaan innostunut oppilas halusi maalata toisen merenelävänsä oranssiksi. Autoin värien vaihtamisessa ja selvisi, että hän haluaa sekoittaa oranssia jo käyttämäänsä vaaleansiniseen. Oppilaan ohjaaja selitti tässä vaiheessa, miten kannattaa mieluummin laittaa oranssia uuteen astiaan, muuten väristä tulisi ruskea. Oppilas kuitenkin halusi sekoittaa vaaleansinistä ja oranssia ja oli lopputulokseen tyytyväinen. Maalaamisen jälkeen kalat koristeltiin paljetein ja silmin. Koristeiden valinta ei ollut ihan loppuun saakka mietitty, sillä niiden käsittely vaati tarkkuutta ja pinsettioitetta. Lisäksi työt koristeltiin heti maalaamisen jälkeen, joten koristeet laitettiin märän maalin päälle, tai jos pinta oli jo kuivunut, käytettiin apuna liimaa. Haasteellisuuden vuoksi oppilaat tarvitsivat enemmän oman ohjaajansa apua. Koristeiden käyttöä ei rajattu ja oppilaat saattoivatkin lisätä kalalleen useamman kuin kaksi silmää. Tässä vaiheessa oli omalla ohjaajalla ja hänen toimintatavallaan merkitystä antoiko hän oppilaan laittaa silmän minne tahansa vai ohjasiko hän oppilasta laittamaan silmän niin sanotulle oikealle paikalle. Jokaisesta työstä tuli erilainen ja suurimmaksi osaksi oppilaiden itsensä tekemä. Erään pojan työ oli valmis maalaamisen jälkeen, sillä hänen keskittymiskykynsä ei riittänyt enää paljetein ja silmin koristeluun.

Kalojen maalaamisessa käytetyt akryylivärit olivat hankalat, koska ne sotkivat ja kädet tulivat hyvin likaisiksi sekä ohjaajat joutuivat olemaan tarkkana sen kanssa, etteivät oppilaat laita väriä suuhun. Käsiiä joutui pesemään toiminnan aikana useaan otteeseen. Tämä toi toimintaan katkonaisuutta, koska usealla oppilaalla käsien peseminen tarkoittaa toiminnan päättymistä. Värien hyvä puoli oli kuitenkin se, että se oli hyvin tarttuvaa, sen kanssa ei tarvinnut käyttää vettä ja sitä tuli työhön helposti. Minulle oli ohjaajana haastavaa se, että oppilaat toimivat kahdessa tilassa työrauhan säilymiseksi. Ohjaajana jouduin liikkumaan näiden kahden luokan välillä ja aina väistämättä toinen puoli ryhmästä joutui odottamaan vuoroaan.

En myöskään pystynyt rauhallisesti keskittymään ohjaamiseen, koska jouduin liikkumaan kahden eri tilan välillä.



Kuva 4. Maalattu ja kuvioitu Vanajaveden asukki.

8.7 Vanajaveden asukit – kalaverkon valmistaminen kangasta kuvioimalla

Kolmas ohjaus tapahtui tiistaina 13.4.2014. Ohjauksen alussa eräs oppilas oli musiikkiterapiassa ja paikalla olivat muut neljä oppilasta. Terapiassa ollut oppilas palasi kuitenkin luokkaan ennen kuvataidetunnin alkua. Aamuissa nukketeatterinäytelmässä Kalle Kalastaja ei saanut kalaa ja näytelmän jälkeen keskityttiin tutustumaan Kallen kalaverkkoon. Kuvataidetuntia edeltävän tauon aikana tila järjestettiin toiminnan kannalta sopivaksi ja sekoitin yhteistyössä luokan yhden oppilaan kanssa vaaleansinisen ja vihreän värin, joilla kuvataidetunnilla kuvioitiin kangasta. Pohdimme ensin yhdessä, mitä värejä sekoittamalla saamme vihreää tai vaaleansinistä ja ryhdyimme sen jälkeen toimiin. Sekoittaessani oppilaan kanssa värit sain myös kokemusta erityisoppilaan yksilöohjauksesta.

Kuvataidetunnilla tavoitteena oli toteuttaa kangasta kuvioimalla yhteinen kalaverkko. Yleensä oppilaat jaetaan kuvataidetunnin ajaksi työskentelemään kahteen tilaan työrauhan säilymisen vuoksi. Tällä ohjauksella harjoiteltiin yhdessä ryhmässä toimimista kuvioimalla yksi yhteinen kangas. Kankaan kuvioiminen aloitettiin teippaamalla maalarinteipillä kankaaseen verkko. Teippaaminen toteutettiin harjoittelemalla pientä vuoro-vaikutusta pöydän toisella puolella istuvan kaverin kanssa. Yhdellä oppilaista oli vaikeita keskittymisvaikeuksia koko toiminnan ajan. Hän vaati ohjaajaltaan eniten, sillä hän olisi halunnut olla tekemässä jotain muuta ja ohjaajan täytyikin keksiä keinoja, joilla motivoida ja keskittää huomio tekemiseen. Teippaaminen onnistui oppilailta hienosti ja kahden oppilaan teipatessa yhdessä muut oppilaat seurasivat tilannetta ja odottivat vuoro-

aan. Tuloksena oli onnistunut kankaaseen teipattu verkko, jota lähdettiin seuraavaksi maalaamaan. Kankaan kuviointi tapahtui taas jokaisen oppilaan kohdalla hänen taitoihinsa ja kykyihinsä sopivin välinein. Käytössä oli tela, tuputin ja erikokoisia pensseleitä. Koska käytössä oli useampaa eri väriä, toi värin ja maalausvälineen vaihtaminen toimintaan vaihtelevuutta ja lisäsi näin sen mielekkyyttä. Tulos oli upean värikäs ja maalausjälki rytmisesti ja värillisesti mielenkiintoinen (kuva 5).

8.8 Vanajaveden asukit – yhteistaideteos ja matka vedenalaiseen maailmaan

Ohjaukokonaisuus päättyi tiistaina 20.5.2014 oppilaiden työt kokoavaan yhteiseen mielikuvitusmatkaan vedenalaiseen maailmaan. Ennen ohjausta rakensin ohjaukselle erikseen varattuun tilaan vedenalaisen maailman verhoillen tilan kankaiden avulla. Rakensin tilaan muista ohjauksista tutun nukketeatterinäyttämön, jossa tällä kertaa Kalle Kalastajan verkkona toimi oppilaiden itse kuvioima verkko. Verkkoon oli kiinnitetty sellaisten oppilaiden paperimassakalat, jotka tekivät useamman kuin yhden kalan. Tilassa oli myös pöytä, jonka äärellä oppilaiden oli mahdollista päästä kosketelemaan astioissa hiekkaa, kiviä sekä vettä. Yhdellä erillisellä pöydällä oli mahdollisuus tarkastella kahta Löytöjä Vanajaveden rannoilta -virikekokonaisuuden tekstiilikirjaa sekä niiden vesistöaiheisia kuvia. Tilassa oli esillä myös virikekokonaisuuteen kuuluva kalaverkko ja pehmo-kalat.

Muista ohjauksista poiketen viimeinen ohjaus tapahtui pelkästään oppilaiden kuvataidetunnilla. Tunnin aluksi siirryimme kaikki vedenalaiseen maailmaan, jossa aloitimme tuokion tuttuun tapaan laululeikillä ja nukketeatterinäytelmällä. Eräs oppilaista osasi tilaan siirryttäessä ja näyttämön nähdessään kertoa ohjauksen kulun ”Ensin lauletaan ja sitten tulee Kalle Kalastaja”. Näytelmässä Kalle Kalastaja ihasteli oppilaiden tekemää verkkoa ja kalasaalistaan. Esityksen jälkeen jokainen oppilas vuorollaan sai hakea sivupöydältä oman kalansa ja tuoda sen yhteiseen verkkoon (kuva 5). Jokainen oppilas tunnisti oman kalansa, osasi tarttua siihen ja esitteli omaa työtään ylpeänä luokkakavereilleen. Ohjaustuokion alun ajaksi tilassa sijaitsevat muut toimintapisteet oli peitetty kankailla. Näytelmän päätyttyä ja jokaisen oppilaan työn päädyttyä osaksi yhteistä taideteosta tutustuttiin yhdessä Kalle Kalastajan johdolla tilan eri toimintapisteisiin.

Tila oli aika pieni ja eri toimintapisteiden sijoittelussa täytyi ottaa huomioon esteettömyys. Haasteeksi koitui se, että ohjauksen tulisi tarjota jokaiselle oppilaalle jotakin, mutta olla silti tarpeeksi yksinkertainen. Esimerkiksi erästä oppilasta palveli hyvin se, että toimintapisteitä oli useampi, koska hän ei jaksanut keksittyä samaan asiaan pitkään, mutta taas toista oppilasta olisi palvellut vähempi virikkeellisyys, jotta hän olisi voinut keskittyä yhden aistikanavan kautta tulevaan informaatioon kerralla. Osa oppilaista keskittyi vain yhteen toimintapisteeseen, mutta osa ehti tutustua tilan kaikkiin kolmeen pisteeseen ja ehdottaa oma-aloitteisesti oman nukketeatterinäytelmän esittämistä. Sama nukketeatterinäytelmästä innostunut oppilas yltyi myös kertomaan tarinaa Kalle Kalastajasta virikekokonaisuuteen kuuluvan tekstiilikirjan avulla.

Ohjauskokonaisuus päätettiin kokoontumalla yhteen ja laulamaan viimeisen kerran laululeikkiä. Tila jätettiin sellaisekseen pariksi päiväksi niin, että koulun muutkin luokat pääsivät siihen tutustumaan ja katsomaan mitä ohjauskokonaisuuden aikana luokan kanssa olimme tehneet. Ohjauskokonaisuuden päätyttyä sain palautetta luokan erityisopettajalta kokonaisuuden toteutumisesta.



Kuva 5. Valmiit työt oppilaiden itse kuviomalla kalaverkolla.

9 KUVATAIDETOIMINTAA ERITYISLAPSILLE

Kaikilla ihmisillä on oikeus tehdä taidetta ja myös nauttia siitä. Kaikilla ihmisillä on oikeus olla luova. (Itkonen 2008, 16) Luvussa kuvataidetoimintaa erityislapsille kuvaan kuvataidetoiminnan suunnitteluun ja toteutukseen liittyviä seikkoja pohjalla oma kokemukseni kuvataidetoimintakokonaisuudesta. Aloitan luvun syventyessä ensimmäisessä luvussa erityislasten kuvataidetoiminnan suunnitteluun ja tavoitteiden asettamiseen. Kappaleessa kuvaan myös erityislasten toiminnalle asettamia haasteita ja niiden huomioon ottamista toiminnan suunnittelussa. Kappaleessa materiaalien ja välineiden valinta kuvaan kuvataidetoiminnan toteutukseen liittyviä menetelmällisiä valintoja. Erityisesti erityislasten kanssa toimittaessa materiaalien ja välineiden valinnalla on suuri merkitys toiminnan onnistumisessa. Näin ollen käsittelen kappaleessa myös erilaisia erityislasten kanssa käytettäviksi soveltuvia hyviä välineitä ja materiaaleja. Kappaleessa ohjaajan rooli kuvaan erityislasten kanssa toimimiseen liittyviä ohjaajan hyviä ominaisuuksia, taitoja ja vahvuuksia. Viimeisissä kappaleissa ohjaaminen ja lapsen avustaminen pohdin erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjaamiseen ja lapsen henkilökohtaiseen avustamiseen liittyviä ohjauksellisia seikkoja.

9.1 Tavoitteiden asettaminen ja suunnitelma

Kuvan tekemisessä tulisi olla tilaa kaikille erilaisille lapsille. Kunkin lapsen tulisi saada tehdä omalla tavallaan, olla oman toimintansa subjekti. On pyrittävä ymmärtämään ja ottamaan suunnittelussa huomioon kunkin lapsen yksilöllisyys, kehitystaso ja henkilökohtaiset tarpeet. (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 49.) Kaiken kuvataidekasvatuksen pohjana on lasten tunteminen. Tuokioiden ja pitkien teemojen lähtökohtana tulee olla lasten kuvallisen ilmaisun kehittymisen tunteminen ja heidän kehitysvaiheensa huomioiminen. Sen lisäksi kuvataidekasvattajan tulee tuntea läheisesti lasten elämää, heidän elämysmaailmaansa. (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 67.)

Kuvataideopetuksen puitteissa ei opeteta pelkästään kuvataidetta tai jonkun välineen käyttöä, vaan siellä on koko lapsen kehityksen osa-alueelta erilaisia tavoitteita (Luokan erityisopettajan haastattelu 20.5.2014). Myös kuvataideopettaja Kikka Jelisejeff listasi, että kuvataidetoiminnan avulla voidaan opetella niin värejä kuin hienomotoriikkaa, mutta lisäksi myös yksilö-, pari- ja ryhmätyöskentelyn taitoja (Jelisejeff 27.5.2014). Opinnäytetyöhöni osallistuneen luokan erityisopettaja näki kuvataidekasvatuksella ja -opetuksella olevan hyvin laajat ja monipuoliset hyödyntämismahdollisuudet heidän oppilaidensa kohdalla. Se on kokonaisvaltainen väline oppilaan kehityksen tukemiseen. Kun ajatellaan erityisoppilaiden tavoitteiden asettelua, niin kuvataidekasvatuksen avulla voidaan oppilaan kanssa harjoitella hyvin moninaisia oppimistavoitteita eri kehityksen osa-alueilta ja tuoda niitä esille mukavalla, elämyksellisellä, tavalla. Ihan aistien harjaanuttamista ajatellen, vuorovaikutuksen välineenä, motoristen harjoitusten toteuttamisena, se on hyvin sosiaalista työskentelyä, kun siinä työskennellään yhdessä oman ohjaajan kanssa, pienessä ryhmässä toisten lasten kanssa ja siellä voi ottaa esille myös tiedollisen kehityksen tavoitteita hyvinkin monipuolisesti. (Luokan erityisopettaja, haastattelu 20.5.2014.)

Aikuinen, joka työkseen ohjaa lasten kuvallisen ilmaisun kehittymistä, tarvitsee työlleen raamit, suunnitelman. Sen tulee perustua lasten hyvään tuntemiseen ja aikuisen omaan vankkaan asiantuntemukseen. Siinä tulee olla aineksia lasten kiinnostuksen kohteista, ympäristöstä ja elämyksistä. Koska oppiminen ja kehittyminen tapahtuvat toiminnan kautta, niin nimenomaan toiminnan luonne – se mitä lapsi kuvatessaan todella joutuu tekemään – on ohjauksellisesti keskeisintä (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 43). Suunnitelman tulee olla johdonmukainen ja vaihteleva, mutta kuitenkin toistoa, harjoittelua ja syventymistä kunnioittava. Se johdattaa onnistumisten, ilon ja huumorin kautta kuvaamisen riemuun. (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 50.) Opinnäytetyöni haastatteluissa nousikin esille hyvän suunnitelman ja varasuunnitelman merkitys kuvataidetoiminnan toteuttamisessa. Koin myös itse perusteellisesti ja yksityiskohtaisesti tehdyn suunnitelman helpottaneen toiminnan hahmottamista ja itse ohjaamista. (Luokan erityisopettaja, haastattelu 20.5.2014; Kouluohjaaja B, haastattelu 6.5.2014.)

Luokan opettajan mukaan haasteena erityisluokassa on se, että oppilaat ovat niin erilaisia. Se haastaa opettajan työn suunnitteluun toisella tavalla. Toimintaa täytyy eriyttää ja miettiä jokaisen oppilaan yksilöllisiä tavoittei-

ta, miten kukakin oppilas hyötyy toiminnasta. (Luokan erityisopettaja, haastattelu 20.5.2014.) Aikuisen ei pidä suunnitella lapselle sellaista tehtävää, josta aikuisen täytyy itse tehdä osa valmiiksi. Jos lapset eivät osaa itse piirtää labeeritulle taivaalle lintuja tai lentokoneita, on tehtävä liian vaikea tämänikäisille lapsille. Sen sijaan on parempi piirtää esimerkiksi ilmapalloja, joihin lasten taidot riittävät. Kuvan on oltava lapsen itsensä tekemä alusta loppuun. Täten lapselle annetaan mahdollisuus oppia luotamaan itseensä ja omiin kykyihinsä. Syntynyt kuva on eräs askel lapsen kuvantekemisen oppimisen matkalla. Kenties matkalla kohti taidetta. (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 48.)

9.2 Materiaalien ja välineiden valinta

Erityisluokassa jokaisen oppilaan taidot ja tuen tarpeet ovat hyvin erilaisia, mikä haastaa ohjaajan miettimään toiminnan toteuttamistapoja. Tutkimani luokan erityisopettaja kertoi lähtevänsä työssään siitä, että löydettäisiin sellaisia toteuttamiskelpoisia menetelmiä, joista tulee oppilaille onnistumisenkokemuksia ja positiivisia oppimiskokemuksia. Menetelmiä, välineitä ja työtapoja mietitään nimenomaan siitä näkökulmasta, että oppilas pystyy mahdollisimman paljon itse olemaan toiminnan subjekti. Oppilaiden kanssa voi tehdä hyvin monenlaista, mutta aina kannattaa kuitenkin miettiä, että se olisi lopulta oikeasti oppilaan itse tekemää ja kokemaa. (Luokan erityisopettaja, haastattelu 20.5.2014.)

Monet oppilaat tarvitsevat lisäksi erilaisia apuvälineitä fyysisen vammansa tai heikon motoriikkansa vuoksi. Kuvataiteessa tällaisia apuvälineitä voivat olla esimerkiksi piirtimeen tarttumista ja kynäotetta helpottavat välineet, erilaiset telineet ja istuimet liikuntavammaisille sekä erilaiset näkemistä helpottavat tai korvaavat laitteet näkövammaisille. Opettajan on jatkuvasti tarkkailtava oppilaan suoritusta, jotta hän näkisi mahdolliset oppimisen esteet. Monilla liikunta- ja monivammaisilla esimerkiksi piirtimeen tarttuminen ja hyvän työskentelyotteen saaminen on hankalaa ja haittaa työskentelyä. (Salonen 2012, 69-70.) Kuvataideopettaja Kikka Jelisejeff kertoi haastattelussa, että hän mukauttaa ja eriyttää opetusta aika vähän. Hän toimiessaan ryhmien kanssa, joihin on integroitu erityistä tukea tarvitsevia lapsia antaa kaikille saman tehtävän säilyttääkseen oppilaiden välisen tasa-arvon. Jelisejeff koki kuitenkin hyväksi moniosaiset tehtävät, jotka hän on suunniteltu erityislasten tarpeisiin vastaaviksi, mutta jotka soveltuvat yhtäläillä ryhmän muille oppilaille. Esimerkiksi sekatekniikka- ja kollaasitehtävissä edetään asia kerrallaan eli tehtävä on palautettu pienempiin osiin. Tämä helpottaa työskentelyn hahmottamista, auttaa oppilasta keskittymään paremmin ja mielenkiinto säilyy saman tehtävän parissa pidempään. (Jelisejeff, haastattelu 27.5.2014.)

Haastatteluiden ja havaintojeni pohjalta erityislasten kuvataidetoiminnalle ja siinä käytettäville materiaaleille ja välineille ei asetettu erityisiä vaatimuksia. Toiminta ja siinä käytettävät materiaalit ja välineet määräytyvät aina jokaisen oppilaan omista lähtökohdista ja tuentarpeista käsin. Koulun rehtorin mielestä mikään menetelmä ei ole poissuljettu, mutta meidän aikuisten tehtävä on löytää se tapa millä me jotain menetelmää käytetään. Jokaisen oppilaan kohdalla on mietittävä miten me mahdollistamme juuri

hänelle työskentelyn tietyillä välineillä. (Koulun rehtori, haastattelu 20.5.2014.) Opinnäytetyöhöni osallistuneen luokan oppilaiden kohdalla voi soveltaa lapsen varhaisvuosien kuvataidetoimintaan liittyviä piirteitä. Sillä jo parivuotiaan lapsen motoriikka, käsitteiden hahmottamisen vaihe ja ensimmäisten sanojen ja lauseiden tapaileminen viittaavat siihen, että kuvallisessa ilmaisussaankin lapsi tarvitsee mahdollisuutta kokeilla: sotkea, iloita väreistä ja materiaaleista. Palikkamallinen vahaliitu, joka johdattaa jo itsessään oikeaan liituohteeseen, on silloin hyvä väline. Yleensä piirtimet, joista jälki lähtee helposti, ovat hyviä. (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 63.)

Muutaman vuoden ikäinen lapsi oppii vesivärimaalaukseen, jos häntä ohjataan siinä leikinomaisesti ja lapsen omaa kiinnostusta kunnioittaen. Mitään ikärajoja toiminnan kohteille, kuvallisen ilmaisun muodoille ja välineiden käytölle ei siis voida asettaa. Harjoittelun merkitys on lapsen kehityksessä tärkeää. Joidenkin välineiden suhteen on toki olemassa rajoituksia. Terävät työvälineet pienellä lapsella voivat olla vaaraksi, ja jotkin aineet ovat myrkyllisiä. (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 62.) Muovailunkin voi aloittaa jo aivan pienten lasten kanssa. Pieni lapsi nyppii savesta palloja, taputtelee ja painelee sitä, pyörittelee savimöykkyjä ja venyttelee niitä. Hän leikkii tällä materiaalilla samoin kuin piirtimen jäljellä riimustellessaan paperille. Samalla lapsi tutustuu alustavasti saven ominaisuuksiin ja sen muovattavuuteen. Kun lapsilla alkaa olla tuntumaa muovailumateriaaliin ja jonkinlaista pyrkimystä kuvalliseen esittävytyteen – tai aavistus tästä mahdollisuudesta – voidaan vähitellen lähteä muovailemaan savisaaria, lettuja, palloja, teitä, matoja ja muita yksinkertaisia muotoja. (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 108.)

Opinnäytetyöhöni osallistuneessa luokassa kuvataidetyöskentelyssä on myös vahvasti esillä aistien kautta oppiminen ja oman aistitoiminnan harjaannuttaminen. Oppilailla on myös erilaisia aistihäiriöitä, kuten aistiherkkyttä tai puutosta, mikä täytyy ottaa huomioon toiminnassa käytettäviä materiaaleja ja välineitä valitessa. Luokan kanssa on käytetty esimerkiksi hiekkaa, vettä ja savea, jotka ovat perinteisesti terapeuttisesti käytettyjä elementtejä (Pihlaja 2004a, 228). Lisäksi lapselle luodaan mahdollisuudet ilmaista itseään monin eri tavoin: kuvin, sanoin, äänen, liikkeen, rytmin ja leikin avulla. Jopa perinteiset laululeikit voivat mahdollistaa monenlaisia kokemuksia. (Pihlaja 2004a, 228.) Näin ollen myös muiden taiteidenlajien yhdistäminen kuvataidetoimintaan on perusteltua lapsen kokonaiskehityksen kannalta.

9.3 Ohjaajan rooli

Hyvän kasvattajan tunnuspiirteitä on vaikea määritellä. Niin sanottuja hyviä luonteenpiirteitä tärkeämpää on se, miten nuo ominaisuudet yhdistyvät kokonaisuudeksi ja kuinka tietoinen kasvattaja on persoonallisuutensa piirteistä, toiminnastaan ja tunteistaan sekä niiden suhteesta toisiinsa. Kasvattajan vahva itsetunto ja itsensä hyväksyminen heijastuvat takaisin lapsesta. Lapsen minä rakentuu ulkoisten sosiaalisten suhteiden kautta. Näin ollen vahvojen, empaattisten ja luotettavien aikuisten läheisyydessä on hyvä kasvaa. (Pihlaja 2004a, 233.) Aikuinen on keskeinen henkilö lapsi-

ryhmässä, ja aikuisella on mm. kielen ja keskustelun avulla ryhmätoiminnan jäsentämisen avaimet. Kasvattajan tulisi olla se, joka tiedostaa ja nimeää asiat, jotka voivat helpottaa ryhmän olemassaoloa. Lisäksi aikuisella on hallussa keinot, joilla lapset saadaan tekemään jotakin muuta esimerkiksi riehuminen sijasta. (Pihlaja 2004a, 237.)

Opetuksen toteuttamisessa oppilaan tukena olevan opettajan tai ohjaajan toiminta ja ammattitaito on tärkeä. Hän on toimintaan motivoija, tukija, innostaja, mahdollisuuksien tarjoaja. Hänen tehtävänä on kiinnittää oppilaan huomio olennaiseen ja tarjota variaatioita oppilaan reaktioita seuraten ja niistä vihjeen omalle toiminnalleen ottaen. Opetustilanteessa on arvioitava kulloinkin tarvittava kertaamisen ja toistojen määrä sekä milloin oppilas on valmis vastaanottamaan lisävirikkeen tai tarvitsee sitä jaksakseen edelleen kiinnostua työskentelystä. (Vaikeimmin kehitysvammaisten opetuksen toimintaperiaatteita 2006.)

Opinnäytetyöhöni osallistuvan luokan kouluohjaajien, erityisopettajan ja koulun rehtorin haastatteluista nousi esille tärkeitä erityisoppilaiden kanssa työskentelevien aikuisten piirteitä ja ohjaajan rooliin liittyviä seikkoja. Luokan erityisopettaja nosti ensimmäisenä esille ohjaavan aikuisen taidon ja kyvyn luoda luottamus ja turvallinen vuorovaikutussuhde lapseen. (Kouluohjaaja C, haastattelu 13.5.2014; Luokan erityisopettaja, haastattelu 20.5.2014; Koulun rehtori, haastattelu 20.5.2014.) Luottamuksellinen aikuiskontaktin syntyminen on erittäin tärkeä lapselle. Mitä läheisemmäksi joku aikuinen lapselle tulee, sitä enemmän lapsi uskaltaa turvallisuuden lisääntyessä antaa itsestään tähän suhteeseen ja sitä enemmän hän tuo tunteitaan esille. (Pihlaja 2004a, 226.) Myös koulun rehtori korosti sitä, että kun meillä on hyvä vuorovaikutussuhde lapseen, tiedetään me tällöin hänestä jo paljon. Ohjaavasta aikuisesta pitää välittyä lapselle tunne, että hänellä on tilanne hallinnassa ja toimintaympäristö on turvallinen. (Koulun rehtori, haastattelu 20.5.2014.) Vahvan itsetunnon syntymisen ensimmäinen ehto on, että lapselle on muodostunut perusturvallisuus ja sen säilyminen on taattu pysyvien ja hyvin toimivien ihmissuhteiden ja olosuhteiden kautta. Perusturvallisuuteen kuuluu se, että jokaista lasta, myös erityistä tukea tarvitsevaa lasta, arvostetaan lapsena, yksilönä ja sellaisena kuin hän on. (Lummelahti 2004, 38.)

Yksi haastatteluista nouseva ohjaajan tärkeä taito oli kyky olla läsnä. Läsnä olemisen taitoon kuului lapsen tunnetilaan ja maailmaan syventyminen. Ohjaajalle on hyvin tärkeää pystyä menemään lapsen tasolle ja tarkastelemaan asioita lapsen maailmasta käsin. Lapsen kanssa toimimista ja ohjaustilannetta kuvattiinkin herkkänä läsnäolona ja yhdessä tekemisenä, jolloin ohjaaja on herkkänä lapsen omille aloitteille ja osaa ohjata toimintaa niistä käsin. (Kouluohjaaja A, haastattelu 6.5.2014) Koulun rehtorin mielestä erityislasten kanssa toimiminen kulminoituukin juuri siihen herkkyyteen, miten ohjaaja havainnoi oppilaiden pieniä eleitä, ilmeitä, nyansseja ja miten hän niihin tarttuu, miten niissä tukee ja sitä kautta myös asettaa rajoja. (Koulun rehtori, haastattelu 20.5.2014).

Erityislasten kanssa toimittaessa ohjaajalla tulisi olla määrätietoista, mutta lempeää ja kärsivällistä otetta. Erityislapset tarvitsevat usein paljon aikaa

aloitteen tekemiseen ja uuden opetteluun, joten myös ohjaajan tulee olla kärsivällinen ja antaa oppilaalle hänen tarvitsemansa aika. Ohjauksen haasteet ovat siinä, ettei ohjaaja ohjaa ja rajoita lapsen tekemistä liikaa, vaan osaa ohjata ja tukea juuri sen verran mitä oppilas tarvitsee. Luokan erityisopettaja nostikin esille, että erityislasten niin kuin tavallistenkin lasten kanssa toimittaessa aikuinen on se rinnalla kulkija, joka antaa välineitä ja mahdollisuuksia tutustua asioihin rahassa (Luokan erityisopettaja, haastattelu 20.5.2014). Kuvataideopettaja Kikka Jelisejeff nosti haastattelussa myös esille sen miten ohjaaminen ja opettaminen ovat pitkälti reflektointia ja pohtimista toteutetun toiminnan jälkeen. Tilanteen jälkeen pohtii ja miettii, että mikä tässä onnistui ja mitä mun pitäisi tehdä toisella tavalla (Jelisejeff, haastattelu 27.5.2014.)

9.4 Ohjaaminen

Opettajan ja koulunkäyntiavustajan toimenkuvat ovat erityisluokassa hyvin joustavat. Opettajan tehtäviin kuuluu ensisijaisesti vastata opetuksen suunnittelusta ja toiminnan organisoinnista. Opettaja on laajan pedagogisen koulutuksensa ansiosta opetuksen ja kasvatuksen asiantuntija ja hänellä tulee olla kokonaisnäkemys luokan toiminnan kehittämistä. Opettaja on luokan lähin esimies, ja hänellä on pedagoginen vastuu luokan toiminnasta. Henkilökohtaisen opetussuunnitelmien toteuttaminen edellyttää kuitenkin, että kaikki luokan aikuiset opettavat ja ohjaavat oppilasta opettajan ohjeiden ja yhdessä sovittujen käytänteiden mukaisesti. Vastaavasti opettajan tehtäväkuvaan kuuluu oppilaiden avustamista, erilaisia hoidollisia tehtäviä, materiaalien valmistusta sekä järjestelytehtäviä. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 114.) Johdonmukaisuus aikuisten toiminnassa luo turvalliset raamit lasten toiminnalle. Säännöistä ja rajoituksista pidetään kiinni kasvatusyhteisössä (Pihlaja 2004a, 227).

Erityisopetus on opettajan ja luokan koulunkäyntiavustajien yhteistyötä. Kaikkien luokan aikuisten täytyy tuntea koko koulun ja erityisesti henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma ja sisäistää opetussuunnitelman perusteet, niin että he kykenevät toteuttamaan niitä päivittäisessä työssään. Pitkään työssä olleiden, kokeneiden avustajien tiedot, taidot ja ideat rikastuttavat opetusta, ja avustajien on helpompi sitoutua tehtäviinsä, jos he ovat olleet itse suunnittelemassa toimintaa. Erityisopetuksessa pidetään viikottain palaveria, jossa käydään läpi viikon toimintasuunnitelmaa ja tarkennetaan suunnitelmia oppilaskohtaisesti. Samalla sovitaan tehtävien jakautumisesta luokan opettajan ja avustajien kesken. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 114.)

Lapsen vaikean monivammaisuuden vaikutuksesta adaptiiviset taidot ovat heikommat ja aktiivinen vuorovaikutus ympäristön kanssa on vähäisempää. Näin myös lapsen tuen tarpeiden määrä lisääntyy ja vammaisuuden haasteelliset vaikutukset kasvatukselliseen toimintaan ovat suuremmat. Tuen tarpeita ja muotoja määriteltäessä on huomioitava, että lapselle tarjotaan riittävästi mahdollisuuksia harjoitella aktiivisuutta ja aloitteellisuutta, itsenäisyyttään, vuorovaikutussuhteissa toimimista ja arjen toimintoihin osallistumista. (Saarela 2004, 334.) Erityisen tärkeää ohjaustilanteessa on aikuisen taito luoda hyvä vuorovaikutussuhde oppilaaseen, jonka toimin-

takyky ja kommunikatiiviset taidot ovat vähäiset. Ohjaajalla tulee olla halua ja taitoa kohdata oppilas ja hänen on pitänyt mieltää tämän kohtaamistilanteen merkityksellisyys oppilaalle. (Kuvataideopetuksesta tukea vaikeimmin kehitysvammaisten koululaisten kohtaamiseen ja vahvuuksien tunnistamiseen n.d.)

Koska kielellinen ymmärrys on monilla oppilailta usein puutteellista tai hankalaa, on näyttämisellä, kuvallisilla ohjeilla ja itse kokeilemisella suuri rooli opetuksessa (Salonen 2012, 77). Salosen (2012, 78) pro gradu -työssä haastattelema kuvataideopettaja Mirja korosti, että ohjeiden on oltava selkeitä ja mielellään kuvallisia. Oppitunneilla Mirja ei kertaakaan kirjoittanut tehtävänannon ohjeita taululle. Samoin toinen haastateltava Seija kertoi, ettei juurikaan käytä kirjallisia ohjeita kuvataidetunneilla, korkeintaan monimutkaisissa prosesseissa. Hän näki, etteivät oppilaat saisi kirjallisista ohjeista juuri mitään irti. Seijan mukaan oppilaat kaipaavat konkreettisen toiminnan demonstroimista. Salonen (2012, 78) toteaaakin, että kirjallisten ohjeiden välttäminen ja itse toiminnan demonstroiminen ovat varmasti palvelus kaikille niille oppilaille, joilla on kielellisen ymmärtämisen vaikeuksia.

9.5 Lapsen avustaminen

Lapsen tarvitessa ja halutessa on aikuisen lupa puuttua lapsen työskentelyyn, hienovaraisesti (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 48). Lapsen avustaminen on hienovaraista työtä. Tapa, jolla lasta ohjataan, helpotetaan ja avustetaan eli fasilitoidaan, vaikuttaa lapsen persoonallisuuden tasapainoiseen kehittymiseen. Tavoitteena on auttaa lasta hänen omien tavoitteidensa saavuttamisessa. (Pihlaja & Lahdenperä-Mustajärvi 2004, 283.) Opinnäytetyöhöni osallistuvan luokan erityisopettaja (20.5.2014) nostikin esiin sen, miten ohjatessa aikuiselta vaaditaan pysähtymistä ja läsnäoloa niissä tilanteissa, että hän uskaltaa antaa oppilaalle aikaa lähteä toimimaan ja on herkkänä lapsen aloitteille, eikä lähde tekemään tarpeettomasti lapsen puolesta. Ohjatessa autetaan niissä asioissa, missä ohjausta ja tukea tarvitaan, mutta että lapsi pystyy myös itse vaikuttamaan omaan toimintaansa ja tuomaan esiin niitä omia aloitteita. Vaikka oppilas tarvitsee paljon tukea, on tärkeää, että työt ovat oppilaan näköisiä, eikä niin, että aikuinen on tehnyt työn ja oppilas on ollut siinä vähän mukana. (Luokan erityisopettaja, haastattelu 20.5.2014.) Toiminnan onnistumisen edellytyksenä on hitaus – kunnioitetaan oppilaan omaa tahtia tunnistaa asioita ja reagoida niihin. Ohjaavan aikuisen läsnäolo oppilasta varten turvaa hyvän vuorovaikutuksen säilymisen ja tilannetta voidaan kuvata sanaparilla yhteinen kokeminen. (Kuvataideopetuksesta tukea vaikeimmin kehitysvammaisten koululaisten kohtaamiseen ja vahvuuksien tunnistamiseen n.d.)

Työskenneltäessä ohjaaja havainnoi tilannetta ja tuo siihen tarvittavia lisäelementtejä, jotta oppilaan kiinnostus herää, pysyy yllä tai lisääntyy. Tällainen lisäelementti voi olla vaikkapa musiikki laulun ja rytmityksen muodossa. (Kuvataideopetuksesta tukea vaikeimmin kehitysvammaisten koululaisten kohtaamiseen ja vahvuuksien tunnistamiseen n.d.) Näitä keinoja käytettiin myös ohjaamani kuvataidetoiminnan aikana oppilaiden kanssa. Kuvien sanojen, musiikin ja liikkeen avulla lapsi voi ilmaista itseään ja

myös luoda uutta, uusia kokemuksia. Lapsen ilmaisua tulee kunnioittaa. Esimerkiksi kun lapsi on maalaamassa, aikuinen voi liian helposti sanoa: ”laita nyt vähän punaista tauluusi, että se olisi iloisempi”. Lapsen oman tuottamisen kunnioittaminen on tärkeää. Toisaalta kasvattajan tulee myös kestää omia tuntemuksiaan, vaikka ahdistusta, jota lapsen työ saattaa joskus herättää. On eri asia asettaa toiminnalle rajat kuin rajoittaa luovuutta ja lapsen omaa tunnetyöskentelyä. (Pihlaja 2004a, 229.)

10 POHDINTA

Opinnäytetyön viimeisessä luvussa pohdin erityislasten ja taidemuseon yhteistyötä, taidemuseota erityisopetuksen oppimisympäristönä ja moniaistisuutta kuvataidetoiminnassa opinnäytetyöstäni nousseista asioista käsin. Luvussa esittelen tekemiäni johtopäätöksiä ja haen selityksiä ja merkityksiä erityislasten ja taidemuseon yhteistyölle erityisesti erityislasten näkökulmasta. Samalla avaan omia opinnäytetyön aikana syntyneitä kokemuksia erityislasten kuvataidetoiminnasta ja moniaistisuudesta kuvataiteessa.

10.1 Pohdintaa erityislasten ja taidemuseon yhteistyöstä

”Kaikenlaiset ihmisryhmät ovat tärkeitä ja kaikille pitäisi pystyä jollain tavalla tarjoamaan niitä mahdollisuuksia päästä myös kuvataiteen äärelle ja taidemuseoon.” Tämä lause amanuenssi Päivi Viherluodon haastattelusta kiteyttää mielestäni opinnäytetyöni ydintä (Viherluoto, haastattelu 22.5.2014). Opinnäytetyöni taustalla oli ajatus, että myös erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat yhtä oikeutettuja ilmaisemaan itseään kuvataiteen keinoin, toimimaan yhteistyössä taidemuseon kanssa ja osallistumaan heidän kummiluokkatoimintaansa muiden koululuokkien tavoin. Viherluodon lauseessa korostui myös se, miten tämä käytännössä toteutetaan. Opinnäytetyöni toiminnallisessa osuudessa kuin myös haastatteluissa korostui se, että erityislapsi, hänen erityispiirteensä ja tuen tarpeensa tulee huomioida niin toiminnan suunnittelussa kuin käytännön toteutuksessa ja näin ollen miettiä toiminnan toteutustapoja erityislasten lähtökohdista käsin. Opinnäytetyössäni tapahtuvassa kokeilussa taidemuseon ja erityisluokan yhteistyö toteutettiin taidemuseon lainattavan virikekokonaisuuden käytön muodossa. Yhteistyössä ja toiminnan toteuttamisen mahdollistaneena välikätenä toimi ensin meidän pääaineprojektimme ja sitten opinnäytetyöni. Kokeilu puoltaa mielestäni osaltaan erityislasten ja taidemuseon yhteistyötä kuvataidetoiminnan toteuttamisessa.

Opinnäytetyöstäni nousi esille vastaavanlaisen yhteistyön toteuttamisen kannalta merkityksellinen asia, eli molempien tahojen motivaatio ja toiveet yhteistyölle. Hämeenlinnan Taidemuseo tahtoo kummiluokkatoimintansa kautta toteuttaa yhteistyötä erityisluokan kanssa, mahdollistaa erityistä tukea tarvitseville lapsille taide-elämyksiä ja tuoda taidemuseo luontevaksi oppimisympäristöksi luokalle (Viherluoto 2013). Taideteoksia ja niiden kuvia käytetään kaikenikäisten opetuksessa esiopetuksesta yliopistoon. Taide voi olla opiskelun varsinainen aihe tai taidekuvaa voi käyttää virikkeenä, lähtökohtana tai oppimisen välineenä. (Itkonen 2011, 93.)

Luokan erityisopettaja näkeekin taidemuseoyhteistyön toimivan heidän oppilaidensa kohdalla hyvänä oppimisen välineenä (Luokan erityisopettaja, haastattelu 20.5.2014). Taidemuseon kummiluokkatoiminta mahdollistaa mielestäni hyvin luokan omista lähtökohdista ja opetussuunnitelmasta käsin suunnitellun toiminnan, joka on yhteisen suunnittelun ja ammattitaidon yhdistämisen tulos.

Erityisopetuksen puolella on totuttu myös moniammatilliseen yhteistyöhön ja tiiviiseen yhteydenpitoon. Näin ollen oletan myös taidemuseoyhteistyön sujuvan mutkattomasti. Tekemistäni haastatteluista nousi esille koulun ja taidemuseon ammattitaidon yhdistäminen ja tältä pohjalta syntyvä yhteistyö. Osaamisalojen yhdistäminen auttaisi suunnittelemaan toimintaa, joka tapahtuisi lapsilähtöisesti heidän erityistarpeet huomioiden. Luokan erityisopettaja toivoi taidemuseoyhteistyöltä sitä, että toiminta pystyttäisiin suunnittelemaan ja toteuttamaan siten, että siitä tulisi sellaista, että se hyödyttäisi oppilaita. Hän uskoi yhteistyön kautta pystyttävän tukemaan oppilaiden yksilöllisiä tavoitteita ja antamaan heille uuden kokemuksen. Hän uskoo, että yhteistyöstä on paljon hyötyä nimenomaan peilaten oppilaiden yksilöllisiä kehityksen tavoitteita. (Luokan erityisopettaja, haastattelu 20.5.2014.) Päivi Viherluoto toivoi yhteistyöltä vastavuoroisuutta ja, että yhteydenpito olisi sujuvaa sillä erityistyhmän vetäjän mukana tulee aina hänen asiantuntemuksensa ja panoksensa museokäyntiin (Viherluoto, haastattelu 22.5.2014). Tämä toteutui myös opinnäytetyössäni, sillä koin antavani luokalle omaa kuvataiteeseen ja sen ohjaamiseen liittyvää osaamista ja saavani vastaavasti luokan aikuisilta ja erityisopettajalta tukea heidän vahvuusalueiltaan koskien lasten henkilökohtaisia tarpeita ja erityispedagogiaa.

Päivi Viherluoto korosti haastattelussa myös ryhmän opettajan ja ohjaajien aktiivista läsnäolon merkitystä museossa tapahtuvan toiminnan aikana. Tässäkin tapauksessa luokan kanssa päivittäin toimivilla aikuisilla on ryhmätoiminnan avaimet ja vastaavasti he saavat taidemuseolta heidän taiteeseen liittyvän ammattiosaamisensa. Viherluodon mielestä Hämeenlinnan Taidemuseon kokoisessa museossa ja sillä volyyymillä millä toimintaa kokoelma- ja näyttelypuolella toteutetaan, täytyisi taidemuseossa ehdottomasti olla museolehtori tai taidekasvattaja. Taidemuseon sisällöt tunteva henkilö voisi paneutua myös erilaisiin erityisryhmiin ja jatkuvaan kanssakäymiseen yhteistyöluokkien opettajien kanssa. (Viherluoto, haastattelu 22.5.2014.)

Sekä Päivi Viherluoto että luokan erityisopettaja korostivat sitä, että vaikka kyse on erityisryhmästä niin menetelmien, tapahtumien tai järjestelyjen ei tarvitse olla kovin monimutkaisia ja erityisiä. (Viherluoto, haastattelu 22.5.2014; Luokan erityisopettaja, haastattelu 20.5.2014). Erityisluokan opettajalta tulleet toiveet olivat, että he pääsisivät tutustumaan taidemuseon tiloihin ja kokoelmiin heidän omilla ehdoilla. (Luokan erityisopettaja, haastattelu 20.5.2014).

Me ei tarvita paljoa asioita kerralla. Meille pieni hyvin suunniteltu on aivan riittävää ja se, että siinä on huomioitu meidän oppilaiden erilaisia tapoja oppia ja tätä aistien kautta op-

pimistä. Hirveen ihanaahan olisi, jos syntyisi jotain tämmöistä työpajatyypistä toimintaa, missä he pääsisivät itse kokeilemaan ja oppimaan sitä kautta asioita. Että semmoinen tekeminen ja kokeminen ja elämyksellisyys. Selkeet yksinkertaiset jutut niinkun tää sun kokonaisuus ollut, niin tukee sitä oppilaiden osallisuutta. (Luokan erityisopettaja, haastattelu 20.5.2014.)

10.2 Ajatuksia taidemuseosta erityisopetuksen oppimisympäristönä

Näyttely on yleinen kertomisen ja näyttämisen tapa ja väline. Se on esineiden, asioiden, tekstien tai teosten julkista esillepanoa jonkin viestin välittämistä varten. Näyttely on varsin hyvä ja vuorovaikutteinen viestimisen, kertomisen ja jakamisen muoto, jos on mietitty, miksi näyttely järjestetään, kenelle näyttely on suunnattu ja miten se toteutetaan. (Itkonen 2011, 68). Erityisopetuksen puolella on totuttu asioiden opetteluun aidoissa ympäristöissä ja kokemuksellinen ja elämyksellinen oppiminen on kirjattu heidän opetussuunnitelmaansa. Kun lähdetään suunnittelemaan taidemuseon ja erityisluokan yhteistyötä ja näyttelyvierailuja on tärkeää, että otetaan huomioon erityislasten tuen tarpeet ja heidän toiminnalleen asettamat vaatimukset. Koska erityislapsilla opitun asian siirtäminen ympäristöstä toiseen tuottaa vaikeuksia on tärkeää, että myös taidemuseossa käyttäytymistä opetellaan ja itse tila koetaan paikan päällä. Taidemuseoalan edustajana Viherluoto on myös sitä mieltä, että taidemuseo tai mikä muu tahansa museo tai kulttuurikohta onkin ihan rajaton ja huikea oppimisympäristö. Viherluoto toivoo myös, että taidemuseota käytettäisiin laajassa mielessä oppimisympäristönä eikä vaan kuvataiteeseen ja omaan taiteelliseen tekemiseen liittyen, mikä tietysti on sekin keskeinen asia. (Viherluoto, haastattelu 22.5.2014).

Se, että on kosketuksessa aitoon teokseen ja pääsee lähelle tekee taidemuseosta ainutlaatuisen oppimisympäristön, missä voi kokea myös taidekokemuksia ja -elämyksiä. (Viherluoto, haastattelu 22.5.2014).

Museo-oppimisen mahdollisuus on myös siinä, että se edellyttää erilaisia taitoja kuin koulussa. Museokäynti ja tekemällä oppiminen saattavat aktivoita luokan hiljaista ja antaa onnistumisen kokemuksia niille, joille koululuokassa oppiminen tuottaa vaikeuksia. (Kallio 2004, 168). Päivi Viherluoto (Kallio 2004) puhuu myös taideteoksen lumosta ja jo siitä museotilan kokemuksesta. Se että, vaeltelee teosten, veistosten keskellä tai siinä museotilassa on erilainen jo akustisesti ja tilakokemuksena. Hän kuvailee sitä kokonaisvaltaisena esteettisenä kokemuksena, johon voi sisällyttää monenlaisista asioista. Ennen kaikkea hän korosti sitä, miten siinä voi myös oppia itsestään jotain uutta. (Kallio 2004). Erästä kouluohjaajaa haastatelllessani nousikin esille se, miten emme voi olla varmoja miten erityisoppilas johonkin taideteokseen reagoi ja että yhteinen taidekokemus voikin tuoda esiin uusia puolia ja opettaa päivittäin oppilaan kanssa tekemisissä olevalle kouluohjaajalle jotain uutta oppilaasta. (Kouluohjaaja D, haastattelu 13.5.2014.) Taidekuvien parissa työskentelevän ryhmän ohjaaja on useimmiten myös itse oppija ja kokija (Itkonen 2011, 84). Haastatte-

lemanani galleriakierroksiakin ohjannut kuvataideopettaja Kikka Jelisejeff kuvailikin näyttelykierrosta ja yhteistä taide-elämystä ikään kuin yhteiseksi matkaksi, yhteiseksi kokemukseksi joka on joka kerta erilainen, koska ihmiset ovat erilaisia. (Jelisejeff, haastattelu 27.5.2014).

10.3 Kokemuksia moniaistillisesta kuvataidetoiminnasta

Opinnäytetyöhöni osallistuneen luokan kohdalla tärkeäksi koettiin kuvataidetoiminnassa moniaistisuus, jota toteutetaan kaikessa heidän opetuksessaan. Tämä haastoi minut miettimään opinnäytetyössäni näköaistin lisäksi myös muiden aistien liittämistä kuvataidetoimintaan. Tämä johti useamman taiteenalan rajapinnoille. Tekemistäni haastatteluista nousi erityisesti musiikin, tuntoaistimusten ja tuoksujen tuominen osaksi kuvataidetoimintaa ja myös taidenäyttelykokemusta. Haastattelemanani koulun rehtori pohtikin, että taidenäyttelyvierailulla voisi jonkin teoksen virittäytymiseen liittää heidän oppilaitaan lähellä olevan jonkun tuoksuteltavan ja kosketeltavan asian. (Koulun rehtori, haastattelu 20.5.2014.)

Itse koinkin itse kuvataidetoimintaan ja aiheeseen virittäytymisen tapahtuvan luonnollisesti toiminnallisten menetelmien ja draaman avulla. Tarina ja yhteinen laululeikki johdatti niin ohjaajan kuin myös oppilaat tulevaan toimintaan. Eniten oppilaat osasivat toiminnalta myös odottaa tutuksi tulleita yhteistä leikkiä ja käsinukke Kalle Kalastajaa. Nukketeatterinäytelmän jälkeisen ajan, jolloin oppilaat pääsivät koskettelemaan näytelmässä esiintyneitä asioita, koin myös merkitykselliseksi. Myös haastattelemanani koulun rehtori totesi, että erityisesti lähellä pienten lasten maailmaa olevan kosketeltavat elementit auttavat lasta pysähtymään ja keskittymään. (Koulun rehtori, haastattelu 20.5.2014).

Rehtori pohti haastattelussa, että musiikin kanssa hän olisi erityisen valpas miettien, että mikä rauhoittaa ja mikä nostattaa sykettä. Kosketeltavat asiat hän koki helpommin yhdistettäväksi näyttelykäyntiin ja kuvataidetoimintaan yleensä. (Koulun rehtori, haastattelu 20.5.2014.) Myös minä suunnitelleni ja toteuttaessani kuvataidetoimintaa koin helpommaksi liittää toteutukseen kosketeltavia elementtejä. Musiikkia käytin kuvataidetyöskentelyyn valmistavan käsibasaalin aikana ja osittain kuvataidetyöskentelyn aikana. Tällöin taustalle oli valittu hyvin hennot ja lempeät luonnonäänet. Tuntoaistimukset oli yhdistettävissä itse kuvataidetoimintaan luonnollisesti miettiessä materiaalivalintoja.

Kokonaisuudessaan erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toteutettu kuvataidetoiminta oli hyvin positiivinen kokemus. Kuten haastattelemanani kuvataideopettaja Kikka Jelisejeff totesi; kuvataiteen parissa työskennellessä ei ole merkitystä erilaisilla diagnooseilla ja sillä onko meillä yhteistä kommunikointikeinoja, sillä taidetta tehdessä me kaikki puhumme samaa kieltä (Jelisejeff, haastattelu 27.5.2014). Opinnäytetyössäni tarjoamani kuvataidetoiminta mahdollisti niin oppilaille kuin ohjaajillekin yhteisen kokemuksen ja elämyksen, jonka aikana opimme itsestämme ja toisistamme.

Taiteen kautta oppimisessa keho, sydän ja aivot toimivat yhdessä, ja mukana on myös leikin ja luovuuden elementtejä. Tunteet ja aistit ovat siinä

keskeisessä roolissa. (Itkonen, 2011, 93.) Koin, että kuvataiteen tarjoamat mahdollisuudet ovat lähes rajattomat ja miettiessämme jokaiselle oppilaalle ja hänen taidoilleen sopivat menetelmät ja välineet voimmekin taata itsetuntoa ja riippumattomuutta vahvistavia onnistumisen kokemuksia. Hämeenlinnan Taidemuseo kummiluokkatoiminnallaan edistää erityislasten asemaa ja mahdollisuuksia päästä meidän muiden tavoin kosketuksiin taiteen tekemiseen ja kokemiseen.

LÄHTEET

- Adenius-Jokivuori, M. 2004. Kielen ja kommunikaation kehityksen tukeminen. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, (194-213)
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.
- Aila, E.-N., Kaarto, K., Kalola, L. & Kirsi, V 2014. Taidemuseon kummi-
luokkatoimintaa erityisluokille – Hämeenlinnan Taidemuseon kummi-
luokkatoiminnan kehittäminen. Projektin loppuraportti. Pedagoginen pää-
aine. Ohjaustoiminnan koulutusohjelma. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Aila, E.-N., Kaarto, K., Kalola, L. & Kirsi, V. 2013. Taidemuseon kummi-
luokkatoimintaa erityisluokille – Hämeenlinnan Taidemuseon kummi-
luokkatoiminnan kehittäminen. Projektisuunnitelma. Pedagoginen pääai-
ne. Ohjaustoiminnan koulutusohjelma. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- AIMO. 2014. Papunet. Viitattu 13.8.2014. <http://papunet.net/tietoa/aimo>
- Aluetaidemuseon tehtävät. 2014. Aluetaidemuseo. Hämeenlinnan kaupungin taidemuseon sivut. Viitattu 13.8.2014. <http://www.hameenlinna.fi/Palvelut/Kulttuuri/Taidemuseo/Info/AluetaideAluet/Aluetaidemuseon-tehtavat/>
- Aluetaidemuseo. 2014. Käynti museossa. Hämeenlinnan kaupungin taidemuseon sivut. Viitattu 13.8.2014. <http://www.hameenlinna.fi/Palvelut/Kulttuuri/Taidemuseo/Info/Aluetaidemuseo/>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hakkola, K., Laitinen, S. & Ovaska-Airasmaa, M. 1991. Lasten taidekasvatus. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Hiitola, B. 1999. ”Minun nimi on Virva, mutta oikeesti minä oon prinsessa!” – Vammaisen ja sairas lapsi leikkijänä. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. Poikkeava vai erityinen – Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Helsinki: Atena kustannus WSOY
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus yliopistopaino.
- Ikonen, S. 2008. Mikä mahtava mörkö! Poimintoja kehitysvammaisten taiteesta. Hämeenlinna: Karisto.

Itkonen, S. 2011. Taidekuvan äärellä – Katso, koe, jaa. 1. painos. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Kallio, K. (toim.) 2004. Museo oppimisympäristönä. Suomen museoliiton julkaisuja 54. Jyväskylä: Gummerus.

Koulun rehtori. 2014. Haastattelu. Elli-Noora Aila. 20.5.2014.

Kouluohjaaja A. 2014. Haastattelu. Elli-Noora Aila. 6.5.2014.

Kouluohjaaja B. 2014. Haastattelu. Elli-Noora Aila. 6.5.2014.

Kouluohjaaja C. 2014. Haastattelu. Elli-Noora Aila. 13.5.2014.

Kouluohjaaja D. 2014. Haastattelu. Elli-Noora Aila. 13.5.2014.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka – aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kuvataideopetuksesta tukea vaikeimmin kehitysvammaisten koululaisten kohtaamiseen ja vahvuuksien tunnistamiseen. n.d. Tutkimuskohteena olleen koulun rehtorilta saatu moniste.

Laaja-alainen erityisopetus. 2.10.2013. Verkkoeräjä. Viitattu 30.8.2014. <http://peda.net/veraja/hankasalmi/asemankoulu/erityisopetus>

Laittavat taide- ja virikekokonaisuudet. n.d. Hämeenlinnan kaupungin taidemuseon sivut. Viitattu 10.8.2014. <http://www.hameenlinna.fi/Palvelut/Kulttuuri/Taidemuseo/Julkinen/Lainattavat-taide--ja-virikekokonaisuudet/Paivakodeille-kerhoille-ja-kouluille/>

Lummelahti, L. 2004. Tavoitteena vahva itsetunto. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, (34-41)

Luokan erityisopettaja. 2014. Haastattelu. Elli-Noora Aila 20.5.2014.

Luokan erityisopettaja. 11.4.2014. Re: Hämeenlinnan Taidemuseon kummiluokkatoiminnan kehittäminen. [sähköposti] Vastaanottajat Elli-Noora Aila & Laura Kalola. Viitattu 30.9.2014.

Luokan erityisopettaja. 8.9.2014. Re: Opinnäytetyö kommentoitavaksi. [sähköposti] Vastaanottaja Elli-Noora Aila. Viitattu 30.9.2014.

Opetushallitus. 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. Viitattu 2.10.2014. http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf

Opetus- ja kulttuuriministeriö. n.d.A. Erityisopetusta koskeva lainsäädäntö. Erityisopetuksen kehittäminen. Lainsäädäntö. Viitattu 30.8.2014. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/erityisopetuksen_kehittaminen/lainsaadanto.html

Opetus- ja kulttuuriministeriö. n.d.B. Perusopetuksella rakennetaan kouluksellista tasa-arvoa ja perusturvaa. Koulutus. Perusopetus. Viitattu 30.8.2014. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/perusopetus/?lang=fi>

Peuhkuri, T. 2005. Tapaustutkimuksen valinnat. Teoksessa Räsänen, P., Anttila, A-H. & Melin, H (toim.) Tutkimusmenetelmien pyörteissä. Juva: WS Bookwell Oy.

Pihlaja, P. 2004a. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, (214-240)

Pihlaja, P. 2004b. Arviointi ja kasvatuksen suunnittelu – Havainnointi arvioinnin keinona. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, (154-161)

Pihlaja, P. & Lahdenperä-Mustajärvi, M. 2004. Lapsen vammaan liittyvien haasteiden huomioiminen – Liikuntavammaisen lapsi. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, (275-297)

Pirttimaa, R. & Takala, M. 2010. Kuinka erityistä on hyvä erityisopetus? Teoksessa Erityispedagogiikka ja kouluikä, s. 180–188. Toim. Takala, Marjatta. Helsinki: Gaudeamus.

Räsänen, M. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Saarela, M. 2004. Lapsen vammaan liittyvien haasteiden huomioiminen – Lapsen kehitysvammaisuus. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, (329-351)

Salonen, M. 2012. Erityiskuvataidekasvatus – Eräiden kuvataideopettajien keinot muokata ja eriyttää opetusta erityisoppilaiden kohdalla. Pro gradu. Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma / Taiteen laitos /Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.

Takala, M. 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus.

Vaikeimmi kehitysvammaisten opetuksen toimintaperiaatteita. 2006. Tutkimuskohteena olleen koulun rehtorilta saatu moniste.

Viherluoto, P. 2014. Haastattelu. Elli-Noora Aila. 22.5.2014.

Viherluoto, P. 2013. Taidemuseon kummiluokka/kummikerhotoiminta 2013-14.

TIEDOTE OPPILAI DEN VANHEMMILLE

Hei!

Olen Hämeen ammattikorkeakoulun ohjaustoiminnan koulutusohjelman opiskelija ja tekemässä opinnäytetyötäni kevään ja kesän 2014 aikana. Olen kevään aikana tehnyt projektia, jonka tarkoituksena on kehittää Hämeenlinnan Taidemuseon kummiluokkat toimintaa erityisluokille sopivaksi.

Taidemuseon kummiluokkatoiminnan tavoitteena on kehittää taidemuseon ja koulun välistä yhteistyötä syventävästi ja kohdennetusti (kaksi alakoulun luokkaa vuosittain). Kummiluokkatoiminnan tavoitteena on tavoittaa myös vuosittain sellaisia luokkia / kouluja, jotka eivät muuten käy säännöllisesti taidemuseossa, lisätä tasavertaisuutta Hämeenlinnan eri alueiden koulujen välillä riippumatta koulujen sijainnista, tehdä koululaisille taidelaitoksen toimintaa ja sisältöjä tutuksi, avata taidemuseon näyttelyiden sisältöjä käyntien yhteydessä, tuoda taidemuseon ajankohtaiset sisällöt osaksi kouluopetusta ja tuoda taidemuseo luontevaksi oppimisympäristöksi luokalle.

Projektissa kartoitimme Hämeenlinnalaisten erityisluokkien kiinnostusta, tarpeita ja toiveita kummiluokkatoiminnasta haastattelun ja havainnoinnin keinoin. Oppilaanne luokka oli tässä projektissa mukana. Projektin aikana oma kiinnostukseni heräsi ja jatkan aiheen työstämistä opinnäytetyönä. Opinnäytetyössäni tutkin miten erityistä tukea tarvitsevat lapset voivat hyötyä kummiluokkatoiminnasta.

Opinnäytteessä ei käytetä oppilaiden henkilötietoja tai kuvia, ja oppilaiden anonymiteetti säilyy tutkimuksessa. Toimin luokan kanssa huhti-kesäkuun aikana ja opinnäytetyöni valmistuu syksyllä

2014.

Ystävällisin terveisin

Elli-Noora Aila

TEEMAHAASTATTELURUNKO
KOULUOHJAAJILLE JA REHTORILLE

LUOKAN

OPETTAJALLE,

Tausta ja lähtökohdat

Koulutus

Työhistoria ja kokemus erityislapsista

Kuinka pitkältä ajalta?

Millaisia kokemuksia?

Oma suhde kuvataiteeseen

Miten paljon käytetty erityislusten kanssa toimittaessa?

Eryistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimiminen

Minkälaisia ominaisuuksia ohjaajalta/opettajalta tarvitaan?

Miten kohdata erityinen lapsi?

Millaisia haasteita ja mahdollisuuksia erityislusten kanssa toimimiseen kuuluu?

Mitä otettava huomioon?

Toimintaympäristö

Millaisia vaatimuksia erityislusten kanssa toimittaessa asetetaan

Fyysiselle ympäristölle? (estettämyys, virikkeellisyys, turvallisuus)

Psyykkiselle ympäristölle? (kasvu ja kehitys, turvallisuus)

Sosiaaliselle ympäristölle? (turvallisuus, vuorovaikutus)

Millaisia erilaisia oppimisympäristöjä on tai on ollut käytössä?

Kuvataide ja erityistä tukea tarvitsevat lapset

Miten olet kokenut museon lainakokoelman hyödyntämisen ja siihen perustuvan taidetoiminnan?

Millaisia mahdollisuuksia näet taidetoiminnalla ja kuvataiteella olevan?

Mitä kuvataide voi antaa erityiselle lapselle ja ohjaajalle?

Omat kokemukset kuvataiteen käytöstä erityislasten parissa

Miten ja missä kuvataidetta voi tai voisi käyttää?

Kuvataide vuorovaikutussuhteen luomisen välineenä?

Minkälaista kuvataidetoimintaa erityislapsille?

Millaisia vaatimuksia ja edellytyksiä erityislasten kanssa toimiminen asettaa kuvataidetoiminnalle?

Museo ja erityislapset

Onko kokemusta taidemuseoyhteistyöstä? Millaista?

Mitä tarjottavaa taidemuseolla voisi olla erityistä tukea tarvitseville lapsille?

Miten erityislapset hyötyisivät museoyhteistyöstä?

Millaisia toiveita ja odotuksia museoyhteistyöltä?

HAATATTELURUNKO TAIDEMUSEON EDUSTAJALLE

Tausta ja lähtökohdat

Koulutus?

Kokemus museon pedagogisesta toiminnasta?

Kokemus erityislapsista/muusta erityisryhmästä?

Kuinka pitkältä ajalta?

Millaisia kokemuksia?

Erityisryhmät museossa

Minkälaisia kokemuksia erityisryhmistä museossa?

Mitä otettava huomioon?

Minkälaista toimintaa on suunniteltu ja toteutettu?

Haasteet ja mahdollisuudet?

Museo oppimisympäristönä

Millainen museo on oppimisympäristönä?

Miten museossa on otettu huomioon erilaiset oppijat?

Miten museo ottaa huomioon käviöiden erityistarpeet?

Miten taidemuseo voisi ottaa huomioon oppilaiden eri aisteja hyödyntävän tavan oppia?

moniaistisuus taidemuseossa?

Taidemuseo ja erityislapset

Mitä tarjottavaa taidemuseolla olisi erityislapsille?

Mitä toiveita ja odotuksia yhteistyöltä?

Miten taidemuseo voi tukea erityislasten kuvataideopetusta?

Millaisia mahdollisuuksia näet taidetoiminnalla ja kuvataiteella olevan?

Omat kokemukset kuvataiteen käytöstä lasten/erityislasten parissa?

HAASTATTELURUNKO KUVATAIDEOPETTAJALLE

Tausta ja lähtökohdat

Koulutus

Työhistoria ja kokemus erityisryhmistä/-lapsista

Kuinka pitkältä ajalta?

Millaisia kokemuksia?

Eryistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimiminen

Minkälaisia ominaisuuksia ohjaajalta/opettajalta tarvitaan kuvataidetta opettaessa?

Millaisia haasteita ja mahdollisuuksia erityislasten/erityisryhmien kanssa toimimiseen kuuluu?

Mitä otettava huomioon?

Kuvataide ja erityistä tukea tarvitsevat lapset

Millaisia mahdollisuuksia näet taidetoiminnalla ja kuvataiteella olevan erityisryhmien/-lasten kanssa toimimisessa?

Mitä kuvataide voi antaa erityiselle lapselle ja ohjaajalle?

Minkälaista kuvataidetoimintaa erityislapsille?

Millaisia vaatimuksia ja edellytyksiä erityislasten kanssa toimiminen asettaa kuvataidetoiminnalle?

Miten olet ottanut opetuksessa huomioon erilaiset oppijat?

Moniaistisuus kuvataideopetuksessa?

Museo ja erityislapset

Onko kokemusta taidemuseoyhteistyöstä? Millaista?

Oletko hyödyntänyt taidemuseon lainattavia kokoelmia kuvataideopetuksessa?

Mitä tarjottavaa taidemuseolla voisi olla erityistä tukea tarvitseville lapsille?

Miten erityislapset hyötyisivät museoyhteistyöstä?