

Laura Laukkarinen

# Histoires....

Musiikkia sanoina ja kuvina

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikki, ylempi AMK

Musiikin tutkinto-ohjelma

Opinnäytetyö

Tekijä(t) Otsikko	Laura Laukkarinen Histoires: musiikkia sanoina ja kuvina
Sivumäärä Aika	135 sivua + 10 liitettä 27.5.2016
Tutkinto	Musiikki, ylempi AMK
Tutkinto-ohjelma	Musiikin tutkinto-ohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogi, (ylempi AMK)
Ohjaaja	MuT, lehtori, Leena Unkari-Virtanen
<p>”Histoires: musiikkia sanoina ja kuvina” -kehityshankkeen ytimenä on Jacques Ibertain <i>Histoires</i> -pianosarjan ympärille rakentuva LUOMUS -kurssi ja siihen liittyvä teemakonsertti. Kurssi järjestettiin Josette Tuomiston musiikkikoululla Nokiolla 2014–2015, ja sen kohderyhmänä olivat alakouluikäiset lapset ja nuoret. Kurssin lopuksi järjestettiin <i>Histoires</i> -konsertti yhteistyössä Nokian kaupungin kulttuuripalvelujen kanssa.</p> <p>Taantuman ja yhteiskunnan murrosten myötä kaikilla lapsilla ei ole tasa-arvoista mahdollisuutta osallistua harrastuksiin. Yhteiskunnan lisäksi muutoksen tuulet ravistelevat myös taidekasvatusta. Tämä aiheuttaa osaltaan tarvetta uudistaa ja kehittää opetussisältöjä, opetustapoja ja menetelmiä sekä monipuolistaa opetustarjontaa. Kehityshankkeen osana käynnistettiin LUOMUS -toimintaa, jonka lähtökohtana on tarjota lapsille tasapuolinen mahdollisuus taideharrastukseen; taiteen tekemiseen, kokemiseen ja jakamiseen omasta taustastaan huolimatta.</p> <p>Tämä kirjallinen osuus, opinnäytetyö, on narratiivisella otteella toteutettu toimintatutkimus sana- ja kuvataiteen sekä musiikin yhdistämisestä. Tutkimuksen ja tarkastelun kohteena tässä opinnäytetyössä ovat osallistuvan havainnoinnin kautta keräämäni aineisto, oma oppimispäiväkirjani, oppilaiden antama palaute sekä oppilaiden LUOMUS -kurssilla tekemät kuva- ja sanataidetyöt. Tätä aineistoa tarkastelen oman ammattitaitoni sekä lähdekirjallisuuden kautta.</p> <p>Opinnäytetyö kokoaa uusia ideoita ja vinkkejä taidekasvatusta sekä taideintegraation käyttöä varten. Se nostaa esille myös monia taidekasvatuksen taustalla vaikuttavia näkemyksiä, arvoja ja asenteita. Opinnäytetyöstäni on hyötyä jokaisella, joka haluaa uudistaa työskentelytapojaan: se tarjoaa ideoita taidekasvatukseen niin lasten kuin aikuisten parissa. Opinnäytetyö pyrkii rohkaisemaan ja kannustamaan taiteiden väliseen yhteistyöhön sekä kokeilemaan ja luovaan taidetoimintaan.</p>	
Avainsanat	taidekasvatus, musiikkikasvatus, sanataide, kuvataide, taideintegraatio, narratiivisuus, työtavat, luovuus, itseilmaisuu, vuorovaikutus, osallisuus, ruumiillisuus, Jacques Ibert, Histoires

Author Title	Laura Laukkarinen <i>Histoires - Music in Words and Images</i>
Pages Date	135 pages + 10 appendices 27 May 2016
Degree	Master of Music
Degree Programme	Music
Specialisation Option	Music pedagogy
Supervisor	Leena Unkari-Virtanen, DMus
<p>This research and development project involves a LUOMUS class which is based on the <i>Histoires</i> piano series by Jacques Ibert. The LUOMUS class was organized by the Josette Tuomisto Music School in Nokia. The target group of the class was elementary school children. At the end of the class, we organized a concert in collaboration with the Nokia Cultural Services.</p> <p>Every child does not have an equal opportunity to participate in extracurricular art education. Society and education are going through a change, which causes a need to reform and develop the curricula and teaching methods. LUOMUS is one way to offer everyone a possibility to experience music.</p> <p>During the project, I conducted a narrative action research about integration of music and verbal and visual arts. In this report, I analyze the material that I have acquired through participatory observation, my learning journal, student feedback and the works of art they created during the project. I discuss the material in reference to relevant literature and my own professional experience.</p> <p>The purpose of my project was to produce new material for art education, especially arts integration. This project report introduces also some values and attitudes behind art education. This project will hopefully benefit everybody who wants to reform or develop their working methods. I hope this research and development project will also encourage others to collaborate and to try out experimental art education.</p>	
Keywords	art education, music education, literary art, visual arts, arts integration, narrativity, approaches, creativity, self-expression, interaction, complicity, corporeality, Jacques Ibert, Histoires

## Sisällys

1	Johdanto	1
2	Kehityshankkeen tavoitteet	5
2.1	Tarpeet ja tavoitteet	5
2.2	Edellytykset	7
2.3	Toteutus ja tuotokset	8
2.4	Vaikutus ja vaikuttavuus: arvioinnin raamit	9
3	Menetelmät	10
3.1	Toimintatutkimus ja reflektio	11
3.2	Narratiivisuus	13
3.3	Dokumentointi - matkamuistojen keräämistä	16
4	Kompassi – toiminnan suunnan näyttäjä	18
4.1	Osaamisen poluilla	18
4.2	Tienviitta	20
4.3	Yhdessä osallisina	21
4.4	Mahdollisuuksien ilmapiiri	22
4.5	Matkaradio	23
4.5.1	Jacques Ibert	24
4.5.2	<i>Histoires....</i>	25
5	Taide matkakohteena	29
5.1	Kohtaamispaikka	29
5.2	Taidekasvatus	31
5.2.1	Luovuus ja mielikuvitus – tie omaan tarinaan	33
5.2.2	Kehollisuus	35
5.2.3	Taiteiden välinen vuorovaikutus	38
5.3	Musiikki	39
5.4	Sanataide	41
5.5	Kuvataide	42

6	Sanoista tekoihin	44
6.1	Taidepaja toiminnan käynnistäminen	44
6.2	Työskentelytavat- ja menetelmät	46
6.2.1	Musiikin työtavat	46
6.2.2	Sanataiteen työtavat	47
6.2.3	Kuvataiteen työtavat	50
7	LUOMUS -kurssi	55
7.1	Tutustuminen ja LUOMUS-kurssin aloitus	55
7.2	<i>Le meneuse de tortues d'or</i> (Kultainen kilpikonnajohtaja)	57
7.3	<i>Le petit âne blanc</i> (Pieni valkoinen aasi)	61
7.4	<i>Le vieux mendiant</i> (Vanha kerjäläinen)	64
7.5	<i>La palais abandonne</i> (Hylätty palatsi)	67
7.6	<i>Dans la maison triste</i> (Surullisessa talossa)	71
7.7	<i>Bajo la mesa</i> (Matala pöytä)	74
7.8	<i>"A giddy girl"</i> (Ajattelematon tyttö)	78
7.9	<i>Le cortège de Balkis</i> (Balkisin kulkue)	83
7.10	<i>Le marchande d'eau fraîche</i> (Raikkaan veden myyjä)	85
7.11	<i>La cage de cristal</i> (Kristallihäkki)	89
7.12	Viimeistelykerrat	93
7.13	Töiden palautus ja kurssin lopetus	96
8	Histoires -konsertti	98
8.1	Yhteistyö	98
8.2	Valmistelut	99
8.3	Konsertin ja taidepajan toteutus	100
9	LUOMUS -toiminnan analysointi ja arviointi	104
9.1	Tunnelmia ja ajatuksia	104
9.2	Yleisvaikutelma	105
9.3	Käytännön toteutus	107
9.4	Aiheen ja työtapojen valinta	109
9.5	Toteutus oppilastason tavoitteiden näkökulmasta	111
9.6	Toteutus kehityshankkeen tavoitteiden näkökulmasta	116
9.7	Oma oppiminen - mitä peilistä näkyy?	119

10 Kehityshankkeen arviointia ja tarkastelua	122
10.1 Ajankohtaisuus	122
10.2 Opinnäytetyön menetelmät	123
10.3 Tavoitteen asettelu	126
10.4 Vaikutukset	127
10.5 Oman ammattitaidon kehittyminen	129
10.6 Mitä tulevaisuudessa?	130
11 Loppusanat	133
Lähteet	135

## Liitteet

- Liite 1. Tutkimuslupa
- Liite 2. Havainnointi ja analysointi
- Liite 3. Tiedote kouluille
- Liite 4. Tiedote koteihin
- Liite 5. Tarina Minusta/ Kerjäläinen
- Liite 6. Tapahtuma
- Liite 7. Runo
- Liite 8. Palautelomake
- Liite 9. Konserttimainos
- Liite 10. Käsiohjelma

## 1 Johdanto

*Tervetuloa matkalle!*

*Vuosia sitten mielessäni heräsi pieni ajatus: haluaisin tehdä eräänlaisen taidematkan. Tuolla taidematalla haluaisin kohdata ja kokeilla uusia asioita: tutustua tarinoihin, katsella kuvia ja maistella musiikkia. Ajan mittaan ajatuksesta muotoutui haave, joka kasvoi aina vain suuremmaksi ja suuremmaksi. Hiljalleen aloin tehdä matkasuunnitelmia, pohtia mahdollisuuksia ja eri reittejä. Suunnitelmien ja valmistelujen jälkeen alkoi vähitellen näyttää siltä, että taidematvani voisi kuin voisikin toteutua.*

*Syksyllä 2014 oli aika startata moottori. Matka sujui joutuksaan. Maisemat vilisivät ohitseni, mutka mutkan jälkeen uudet näkymät hämmästyttivät kauneudellaan. Syrjäisellä maaseudulla minä näin Kultaisen kilpikonnän sekä Pienen valkoisen aasi. Näin Hylättyjä palatseja ja Surullisia taloja, satuin kerran jopa keskelle Balkisin kulkuetta. Kohtasin uusia ihmisiä. Tein kauppoja Raikkaan veden myyjän kanssa, tutustuin Vanhaan kerjäläiseen sekä Ajattelemattomaan tyttöön. Kohtasin iloa ja surua, monia tunteita ja monia tarinoita.*

*Välillä ajauduin pois reitiltä ja eksyin. Kysyin neuvoa ja löysin uusia, ennestään tuntemattomia reittejä. Matka oli ikimuistoinen. Lopulta oli aika palata kotiin. Tuomisinani oli repullinen kokemuksia ja elämyksiä, vakallinen uusia ideoita ja vinkkejä sekä pussukallinen kauniita muistoja. Ehkä saan jakaa niistä osan Sinullekin?*

”Histoires: musiikkia sanoina ja kuvina” -kehityshanke on saanut alkunsa halustani yhdistää musiikin, sanataiteen ja kuvataiteen mahdollisuuksia. Kehityshankeeni ytimenä on Jacques Ibertain *Histoires* -pianosarjan ympärille rakentuva LUOMUS -kurssi ja siihen liittyvä teemakonsertti. Kurssi järjestettiin Josette Tuomiston musiikkikoululla Nokialla ja sen kohderyhmänä olivat 9–12 -vuotiaat lapset ja nuoret. Kurssin lopuksi järjestettiin *Histoires* -konsertti yhteistyössä Nokian kaupungin kulttuuripalvelujen kanssa 21.3.2015.

Kehityshankkeen lähtökohtana on ollut mahdollisuus päästä toteuttamaan pitkäaikaista haavetta ja suunnitelmaani taideintegraatiosta. Useamman vuoden ajan olen mieles-  
säni kehitellyt ajatusta musiikkiharrastuksesta, joka olisi kaikille lapsille avoin, eikä  
edellyttäisi erillisiä instrumenttiopintoja. LUOMUS -toiminnan aloittaminen ja sen suun-  
taaminen nimenomaan alakouluikäisille lapsille ja nuorille, oli yksi varteenotettava vaih-  
toehto tällaiseksi harrastukseksi. Syksyllä 2014 aloitin musiikin ylemmän ammattikor-  
keakoulututkinnon opinnot Metropolia ammattikorkeakoulussa, ja se toimi eräänlaisena  
sysäyksenä LUOMUS -toiminnan käynnistämiseksi. LUOMUS -toiminnassa minua it-  
seäni kiinnosti erityisesti mahdollisuus lähteä kokeilemaan ja etsimään uusia, erilaisia  
tapoja lähestyä musiikkia. Samalla halusin koota ideoita ja vinkkejä opetusta sekä tai-  
deintegraation käyttöä varten. Ajatus eri taidemuotojen yhdistämisestä tuntui äärettö-  
män houkuttelevalta, mutta samalla kuitenkin pelottavalta: uskallanko yrittää ja riittääkö  
ammattitaitoni?

Minulle itselleni tämä kehityshanke tarjosi mahdollisuuden toteuttaa itseäni ja unel-  
miani, mutta samalla se antoi erinomaisen mahdollisuuden kehittää pedagogista osaa-  
mistani. Toiminta LUOMUS -ryhmän ohjaajana vaati herkkyyttä ja valppautta tulkita  
sekä ohjata ryhmää, sen toimintaa ja vuorovaikutuksellisia vaiheita. Musiikin, sana- ja  
kuvataiteen yhdistäminen vaati myös perehtymistä erilaisiin työskentelytapoihin ja -me-  
netelmiin, se vaati osaltaan tutustumista ja perehtymistä myös ainekohtaisiin opetus-  
suunnitelmiin. Onneksi uskalsin yrittää, sillä se todellakin kannatti. LUOMUS -ryhmän  
ohjaaminen oli erittäin antoisaa ja täynnä monia ikimuistoisia vaiheita. Tämän kehitys-  
hankkeen myötä haluaisin kannustaa opettajia ja työyhteisöjä rikkomaan rajoja, teke-  
mään taiteiden välistä yhteistyötä entistä enemmän.

LUOMUS -toiminta heijastelee hyvin pitkälti minulle itselleni tärkeitä, merkityksellisiä  
arvoja ja teemoja. Itse koen vuorovaikutuksellisuuden ja yhteistoiminnallisuuden hyvin  
tärkeäksi osaksi opettajan työtä. LUOMUS -toiminnalla pyrittiin lisäämään oppilaiden  
valmiuksia itseilmaisuun, rohkaisemaan tulkintaan ja luovuuteen, kannustamaan heitä  
yhdessä toimimiseen, musiikin kokemiseen ja jakamiseen toisten kanssa. Toiminnassa  
pyrittiin myös kiinnittämään huomiota kehollisuuteen, tuntemusten ja aistimusten  
kautta, lisäämällä siten kehotietoisuutta. Kehotietoisuudella viitataan usein vain liikku-



miseen, mutta se pitää sisällään myös mielikuvia, tuntemuksia ja ajatuksia: mitä tunteita esimerkiksi kuulemamme musiikki meissä herättää, ja miltä se tuntuu? Kehollisuudesta kerron lisää luvussa 5.2.2.

Yhteiskunnassamme eletään varsin epävakaita aikoja. Taantuman ja yhteiskunnan murrosten myötä taideaineiden opetus on jälleen vaakalaudalla ja uhattuna. Taiteella, ja ylipäätään luovalla toiminnalla on kuitenkin suuri merkitys ihmisten hyvinvoinnille. LUOMUS -toiminnan yhtenä peruslähtökohtana on ollut ajatus tarjota lapsille tasapuolinen mahdollisuus taideharrastukseen; taiteen tekemiseen, kokemiseen ja jakamiseen taustastaan huolimatta. Vastaavia taideprojekteja on toteutettu eri puolella Suomea muun muassa Myrsky-hankkeen kautta. Myrsky-projektien tavoitteena onkin ollut tarjota nuorille mahdollisuus yhteisöllisyyden kokemuksiin, itseluottamuksen kasvattamiseen sekä oman identiteetin löytämiseen taiteiden avulla. (Myrsky-hanke 2016.)

Käytännön toiminnan ohella kehityshankkeeseen kuuluu myös kirjallinen osuus. Tämä kirjallinen osuus, opinnäytetyö, on narratiivisella otteella toteutettu toimintatutkimus sana- ja kuvataiteen sekä musiikin yhdistämisestä. Toimintatutkimukselle, kuten tälle kehityshankkeellekin, on ominaista toiminnan ja tutkimisen sekä toiminnan kehittämisen saman aikaisuus. Narratiivisella otteella tässä opinnäytetyössä tarkoitetaan puolestaan kerronnallista, kertomuksen omaista kuvausta tapahtumista. Käytän opinnäytetyössäni myös narratiivisia elementtejä kuten tarinoita ja metaforia. Narratiivisessa ajattelussa metaforia käytetään kertomusten ohella kokemusten jäsentämiseen ja ymmärtämiseen. Metaforien avulla voidaan esimerkiksi vaikeasti selitettävistä kokemuksista tehdä helpommin ymmärrettäviä. (Bruner 1990, Känkänen 2013, 99 mukaan.) Opinnäytetyön varsinaisista menetelmistä kerron lisää luvussa 3.

Tutkimuksen ja tarkastelun kohteena tässä opinnäytetyössä ovat olleet osallistuvan havainnoinnin kautta keräämäni aineisto, oma oppimispäiväkirjani sekä oppilaiden antama palaute. Oppilaiden kuva/sanataidetoita olen käyttänyt opetuksen ja työtapojen suunnittelun ja arvioinnin tukena. Tätä aineistoa olen peilannut ja tulkinut oman ammattitaitoni sekä lähdekirjallisuuden kautta. Kehityshankkeessa mukana olleet oppilaat olivat lapsia, ja heidän vanhemmiltaan pyydettiin luvat osallistumiselle (Liite 1). Samalla

pyysimme luvat lasten kuva- ja sanataidetoiden käyttämiselle osana tutkimus/kehitys- ja opetustyötä.

LUOMUS -ryhmään tulleiden lasten taustat olivat hyvin erilaisia, ja joukossa oli myös erityislapsia. Yhteistä kaikille oli kuitenkin halu toimia yhdessä. Lapset osallistuivat aktiivisesti toimintaan: kannustivat ja tukivat toisiaan, oppivat toimimaan ryhmässä, kantamaan vastuuta toiminnastaan, ilmaisemaan ajatuksiaan ja tunteitaan huomioiden samalla myös toiset osallistujat. LUOMUS -toiminta sai paljon hyvää palautetta niin osallistuneilta lapsilta kuin heidän vanhemmiltaan, saimme palautetta toiminnasta ja sen positiivisista vaikutuksista myös asiantuntijoilta (opettajat, psykologi yms.).

Vanhempien toiveesta oppitunteja ja konserttia ei taltioitu, eikä lapsia haastateltu. Kaikki lapset eivät saaneet lupaa osallistua konserttiin, minkä vuoksi päädyimme esittämään lasten tekstit konsertissa ulkopuolisen aikuisen lukemana. LUOMUS -ryhmässä keskustelut sivusivat välillä hyvinkin kipeitä asioita, minkä perusteella voin todeta lasten keskinäisen luottamuksen olleen erittäin suuri. Monelle lapsista LUOMUKSESTA tuli enemmän kuin ”harrastus”; he saivat jakaa ajatuksiaan ja kokemuksiaan, tulivat kuuluisiksi ja kohdatuiksi, ystävystyivät. LUOMUS -kurssilla vallitsi eräänlainen luottamuksen ilmapiiri, jota ei tässä opinnäytetyössä rikota. Tästä johtuen opinnäytetyön osana (luku 7) olevia lasten kuva- ja sanataidetoita ei myöskään ole merkitty lapsi kohtaisesti.

Tämä opinnäytetyö rakentuu kolmesta isommasta osiosta. Ensimmäisen osan muodostaa teoreettisempi katsaus hankkeen tavoitteisiin sekä taustalla vaikuttaviin arvoihin, teorioihin ja näkemyksiin. Olen halunnut tuoda opinnäytetyössäni esille niitä asioita, jotka ovat mielestäni johtaneet tämän hankkeen toteutumiseen juuri sellaisena kuin se on toteutunut. Toinen osa on kerronnallinen kuvaus käytännön toiminnasta. Siinä esittelen eri työskentelytapoja sekä kerron LUOMUS -kurssin vaiheista ja toiminnasta. Esittelemäni työskentelytavat eivät ole sidoksissa käyttämäämme musiikkityyliin, vaan ne ovat sovellettavissa vapaasti eri tilanteisiin. Kolmannen osan opinnäytetyöstä puolestaan muodostaa teorian ja käytännön kohtaaminen, analysointi ja pohdinta. Tämä osio arvioi ja esittelee opinnäytetyön tuloksia: miten tavoitteisiin onnistuttiin vastaamaan ja mitkä tämän kehityshankkeen todelliset vaikutukset ovat?

## 2 Kehityshankkeen tavoitteet

Vuorovaikutuksessa vaikuttamiseen -selvityksessään Rajahonka (2013) on koonnut työkaluja ja välineitä toiminnan vaikutusten arviointiin sekä tarkasteluun. Rajahonka kuvaa vaikutusten ja vaikuttavuuden muodostumista monivaiheiseksi prosessiksi. Tästä prosessista hän käyttää nimitystä ”vaikutusketju” tai ”vaikutuksen arvoketju”. (Rajahonka 2013, 12.)



Kuva 1. Vaikutuksen arvoketju (Rajahonka 2013, 13).

Kehityshankkeen tavoitteita voidaan tarkastella hyvin monesta eri näkökulmasta. Arvoketju auttaa meitä määrittelemään, mistä ja miten tavoitteet syntyvät, miten niihin pyritään ja miten niiden toteutumista voidaan arvioida

### 2.1 Tarpeet ja tavoitteet

Tavoitteet rakentuvat tarpeiden pohjalta. Kehityshankkeen tarvetta voidaan tarkastella muun muassa oppilaiden (lasten), työyhteisön, koko ammattikentän sekä oman itseni puolesta. Tämä kehityshanke on syntynyt vastaamaan lasten tarpeeseen saada mahdollisuus musiikin harrastamiseen, elämyksiin ja kokemuksiin. Se on syntynyt myös vastaamaan työyhteisöni tarvetta uudistaa ja kehittää opetussisältöjä, opetustapoja ja menetelmiä sekä vastaamaan heidän tarpeeseen monipuolistaa opetustarjontaa.

Koko ammattikenttää tarkastellessa on havaittavissa myös tarve taideintegraatio menetelmien kehittämiseksi varsinkin alakouluikäisten lasten ja nuorten parissa. Musiikin opetus, kuten kuva- ja sanataiteenkin opetus, ovat murrosvaiheessa. Niihin kohdistuu paineita pyrkiä vastaamaan muuttuvaan maailmaan. Myös sitä kautta kumpuaa tarve kehittää uusia opetustapoja. Oma tarpeeni on ollut kehittyä opettajana ja kasvattajana, kohdata uusia haasteita ja kokeilla omia rajojani ja mahdollisuuksia: etsiä ja löytää, kokeilla, erehtyä ja onnistua, oppia ja oivaltaa.

Kehityshankkeen tavoitteita muodostaessa on hyvä tarkastella myös sidosryhmiä. Kehityshankkeen keskeisimpiä sidosryhmiä ovat oppilaat, opettajat ja kollegat, sekä musiikkikoulut ja -opistot. Tämän kehityshankkeen tavoitteet voidaan siten jakaa oppilas-, opettaja/kollega-, sekä oppilaitostasoihin.

Oppilastason tavoitteita ovat

- 1) oppilas rohkaistuu ilmaisemaan itseään
- 2) oppilas tekee luovia ratkaisuja
- 3) oppilaan sana- ja kuvataidetaidot kehittyvät
- 4) oppilaan kehotietoisuus lisääntyy;  
oppilas alkaa kiinnittää huomiota aistimuksiin ja tuntemuksiinsa

Näitä opettajan näkökulmasta, oppilastasolle asetettuja tavoitteita voidaan pitää toiminnan lähtökohtina. LUOMUS-toiminnan lähtökohtia ovat myös musiikin kokemisen ja jakamisen mahdollistaminen, yhteistyön, vuorovaikutus- ja sosiaalisten taitojen kehittäminen sekä elämyksellisyys.

Opettaja- ja kollegatason tavoitteita ovat

- 1) Kehittää uusia työskentelytapoja ja menetelmiä
- 2) Koota ideoita ja vinkkejä opetuksen tueksi
- 3) Työnkuvan kehittäminen ja monipuolistaminen
- 4) Taideintegraatio tietouden ja käytön lisääminen

Nämä edellä mainitut opettaja- ja kollegatason tavoitteet ovat tämän kehityshankkeen päätavoitteet. Opettaja/kollegatason tavoitteiden toteutumista voimme tarkastella oppilastason tavoitteiden kautta.

Tämä kehityshanke tukee myös yleisiä kehittämisenäkymiä, oppilaitos- ja aluetason tavoitteita. Näitä kehitysnäkymiä ovat muun muassa konsertti- ja opetustarjonnan kehittäminen ja monipuolistaminen, taideintegraatiotoiminnan lisääminen ja yleistäminen, yhteistyön lisääminen ja verkostoituminen, lasten kulttuurin kehittäminen sekä paikallisen kulttuuritarjonnan monipuolistaminen. Tämä kehityshanke tarjoaa myös esimerkin taideintegraatiotoiminnan toteuttamisesta.

## 2.2 Edellytykset

Kehityshankkeen toteutuminen ja tavoitteiden saavuttaminen edellyttää hyvin monenlaisia asioita, resursseja. Kehityshankkeen toteutumisen yksi perusedellytyksistä on ollut oma haluni kehittyä niin opettajana kuin yksilönäkin: halu etsiä tietoa, kyseenalaistaa, tutkia ja pohtia, mutta samalla myös halu kasvaa ja muuttua.

Tämän kehityshankkeen ja LUOMUS -toiminnan perusedellytyksiä on hyvä ennakkosuunnittelu ja valmistautuminen. Työskentelytapojen kehittäminen edellyttää perehtymistä vallalla oleviin sana- ja kuvataiteen käytänteisiin, erilaisiin tekniikkoihin ja työtapoihin. Työskentelytapojen ja toiminnan kehittäminen edellyttää siten uskallusta kokeilla ja testata, yrittää, erehtyä, oppia ja onnistua. Opettaja- ja kollegatason tavoitteiden toteutumisen edellytyksiä on ideointi- ja kehittämistyön sekä reflektion lisäksi myös yhteistyö, osaamisen jakaminen sekä yhteisöllisyys.

Oppilastason tavoitteiden toteutuminen edellyttää, että pystyn luomaan omalla toiminnallani oppitunneille sellaisen ilmapiirin, joka antaa lapsille mahdollisuuden toteuttaa ja ilmaista itseään; antaa tilaa tunteille ja kokemuksille. Minulta tämä edellyttää valppautta

ja herkkyyttä olla läsnä, valmiutta olla avoimena vastaanottamaan lapsien maailma: ääretöntä rehellisyyttä ja aitoutta sekä samalla kykyä reagoida hyvinkin nopeasti muuttuviin tilanteisiin.

Konkreettisia edellytyksiä kehityshankkeelle ovat olleet välineet, tarvikkeet sekä toimintaympäristö: tila, jossa on mahdollista tehdä ja toimia, mutta jossa on myös mahdollisuus rauhoittua kuuntelemaan musiikkia tai kirjoittamaan tarinoita. Muita edellytyksiä ovat olleet sopivan lapsiryhmän saaminen kokoon ja heidän vanhempiensa suostumus tuntien havainnointiin sekä tutkimustyön tekemiseen. Yhtenä kehityshankkeen toteutumisen edellytyksenä on myös, että lapset saataisiin motivoitumaan ja sitoutumaan työskentelyyn koko hankkeen ajaksi. Näistä kehityshankkeen konkreettisemmista edellytyksistä kerron lisää opinnäytetyön luvussa 6.1.

### 2.3 Toteutus ja tuotokset

Toteutus pitää sisällään suunnittelua ja arviointia, pohdintaa, reflektiota ja kehitystyötä, mutta myös käytännötoimintaa. LUOMUS -kurssi ja *Histoires* -konsertti ovat kehityshankkeen käytännön osuuksia. Kirjallisessa osuudessa, opinnäytetyössä, tutkimuksen ja tarkastelun kohteena ovat lähdekirjallisuus, oppilaiden kokemukset ja heiltä saatu palaute sekä osallistuvan havainnoinnin kautta keräämäni materiaali.

Kehityshankkeen lopullisia, näkyvimpiä tuotoksia ovat sana- ja kuvataidetyöt, *Histoires* -konsertti, uudet ideat ja vinkit sekä esimerkit työskentely- ja toimintatavoista. Myös kehityshankkeen kirjallinen osuus on valmistuessaan tuotos. Yhdeksi, vaikka ei niin näkyväksi tuotokseksi voidaan nähdä myös oma ammatillinen kasvuni, oppiminen ja kehittyminen toiminnan sekä reflektion myötä.

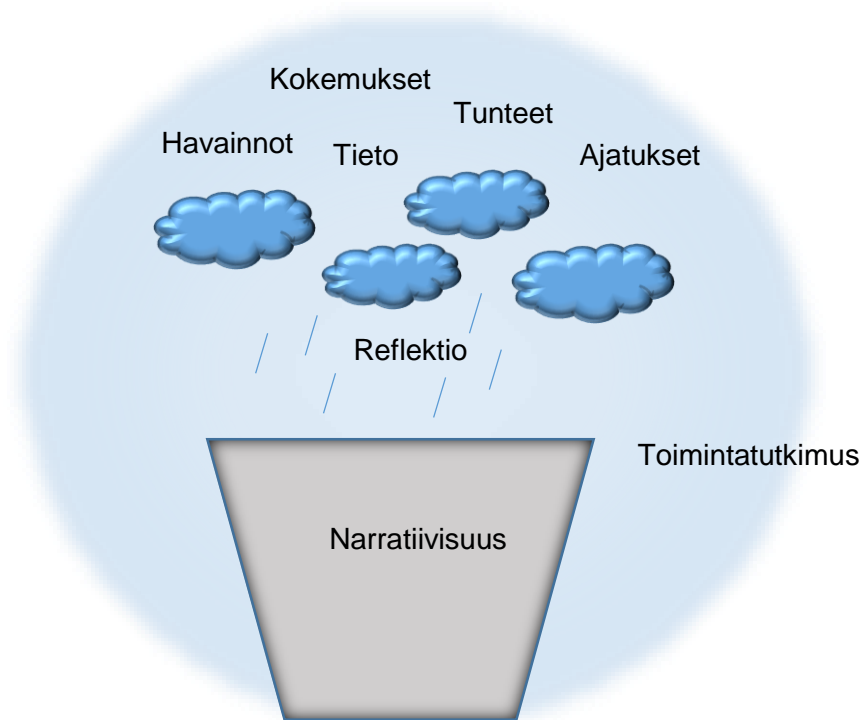
## 2.4 Vaikutus ja vaikuttavuus: arvioinnin raamit

Tässä kehityshankkeessa opettaja- ja kollegatason tavoitteiden (kehityshankkeen pää-tavoitteet) toteutumista tarkastellaan ja arvioidaan oppilastason tavoitteiden avulla. Kehityshankkeen ja LUOMUS-toiminnan vaikutuksia voimme tarkastella lasten toiminnan kautta. Mahdolliset muutokset lasten työskentelyssä ja käyttäytymisessä pyritään osoittamaan itsearvioinnin, lasten sana- ja kuvataidetoimien, palautteiden sekä oppimispäiväkirjan avulla.

Varsinaisen toiminnan kannattavuutta pystytään arvioimaan vertaamalla toiminnan edellytyksiä, resursseja hankkeen toteutukseen ja vaikutuksiin (Rajahonka 2013,12). Kannattavuutta tarkastelemalla pystymme puolestaan arvioimaan koko kehityshankkeen sekä siihen liittyvän toiminnan onnistumista ja tarkoituksenmukaisuutta. Vaikuttavuus puolestaan syntyy siitä, miten hyvin vaikutuksilla, pystytään täyttämään asetetut tavoitteet (Rajahonka 2013, 12). Lähdekirjallisuus ja oma ammatillinen osaamiseni toimivat osaltaan valokeilana, jolla tavoitteiden toteutumista tarkastellaan

### 3 Menetelmät

Tämä opinnäytetyö on narratiivisella otteella toteutunut toimintatutkimus sana- ja kuvataiteen sekä musiikin yhdistämisestä. Keskeisinä menetelminä toimintatutkimuksessa ovat olleet havainnointi ja reflektio. Oheinen kuvio havainnollistaa käyttämäni tutkimusmenetelmien suhdetta toisiinsa.



Kuva 2. Kehityshankkeen menetelmät.

Opinnäytetyöni menetelmiä kuvaan seuraavasti: kokemukset, tunteet, ajatukset, havainnot ja tieto ovat kuin pilvenhattaroita, jotka muuttavat muotoaan reflektion myötä. Narratiivisuus on puolestaan kuin iso astia, joka kerää reflektion aikaan saaneen ”saateen” kokoon. Kaikki tämä tapahtuu yhden isomman kentän, toimintatutkimuksen sisällä. Toimintatutkimuksen kenttä ulottuu laajalle, mutta selkeä rajaisesti. Se symboloi samalla kehityshankkeen ulottuvuuksia.



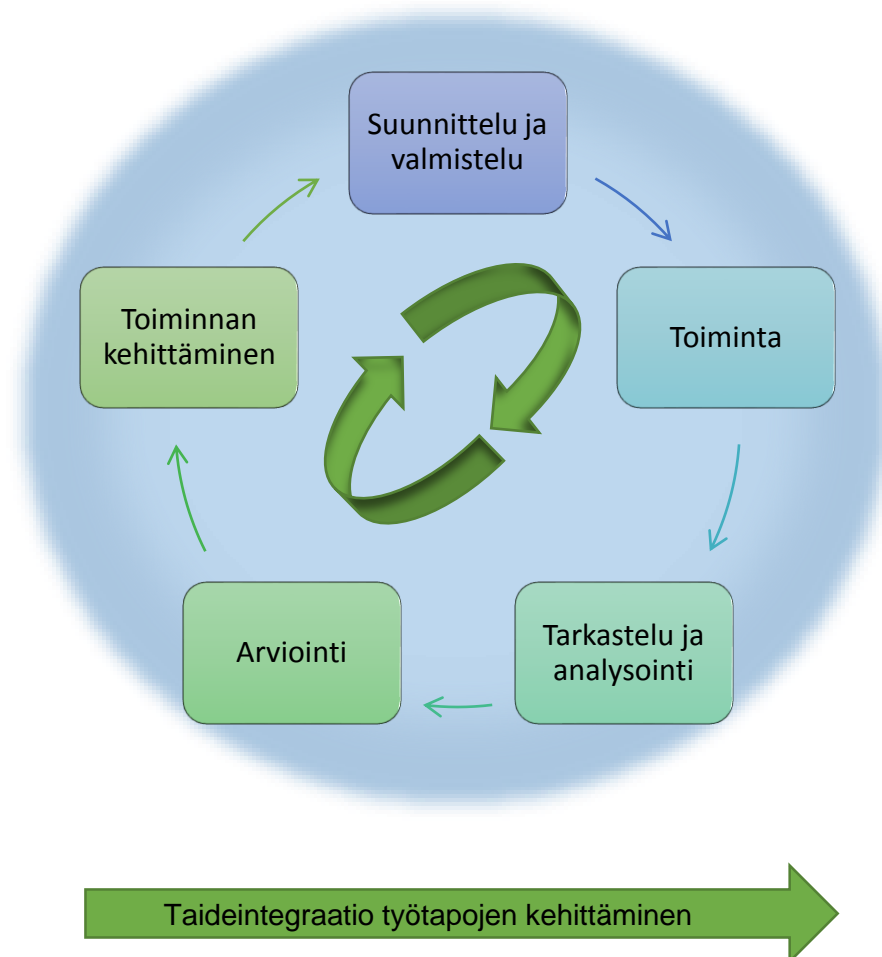
### 3.1 Toimintatutkimus ja reflektio

Opinnäytetyötäni voidaan pitää toimintatutkimuksena. Heikkisen (2007, 196) mukaan toimintatutkimus ei ole varsinainen tutkimusmenetelmä, vaan se on pikemminkin lähestymistapa tarkasteltavaan aiheeseen. Toimintatutkimukselle on ominaista toiminnan ja tutkimuksen samanaikaisuus ja sitä kautta toiminnan kehittäminen. Tämän vuoksi opinnäytetyötäni voidaan kutsua myös kehityshankkeeksi. Toimintatutkimuksessa teoria ja käytäntö nivoutuvat sulavasti yhteen. Toimintaa ohjaava teoria ilmeneekin ajattelusamme. (Heikkinen 2007, 197.) Tässä opinnäytetyössä olen kirjoittanut alkuun erillisen katsauksen taustalla vaikuttaviin arvoihin, näkemyksiin, ajatuksiin ja teorioihin. En pyri erottelemaan käytäntöä ja teoriaa toisistaan, vaan tämä teoria osuus kuvastaa ajattelua toimintamme taustalla. Toimintamme sisältää myös paljon hiljaista tietoa, minkä esille tuominen ja näkyväksi tekeminen on yksi toimintatutkimuksen tarkoituksista (Heikkinen 2007, 197).

Yksi toimintatutkimuksen lähtökodista on reflektiivisyys (Heikkinen 2007, 201). Reflektiolla tarkoitetaan yksilön omaan toimintaan kohdistuvaa tutkimista ja perehtymistä, se on tavallaan tapa oppia omista ja esimerkiksi työtoverien kokemuksista. Opetustyössä reflektio tarkoittaa nimenomaan oman pedagogisen osaamisen ja tietoisuuden kehittämistä. (Turunen 1999, 123.) Reflektion pyrkimys on auttaa yksilöä ymmärtämään oman ajattelunsa ja toimintansa syy- ja seuraussuhteita. Reflektiivisyydellä pyritään kehityks- ja tutkimustyössä myös varmistamaan se, että yksilö olisi mahdollisimman tietoinen oman toimintansa lähtökohdista, niistä arvoista ja asenteista, jotka ohjaavat ja suuntaavat hänen näkemyksiään ja toimintaa (Laine 2010, 34). Syrjälän (2007, 230) mukaan reflektiota voidaan pitää myös yksilön ominaisuutena: se on ikään kuin oman elämän pohdintaa. Reflektio on siten myös kerrontaa, jolla ihminen voi rakentaa omaa minuuttaan. (Syrjälä 2007, 230.)

Toimintatutkimuksessa reflektio hahmotellaan kehänä, jossa toimintaa ja sen havainnointia seuraavat reflektointi ja suunnittelu. Näistä Carr ja Kemmis jakavat suunnittelun ja toiminnan konstruoiviksi, havainnoinnin ja reflektoinnin rekonstruoiviksi vaiheiksi (Carr & Kemmis 1986, Heikkisen 2007, 202 mukaan). Tälle kehälle on ominaista lisäksi spiraalimainen ulottuvuus. Kehityksen suunta ei kuitenkaan etene aina vain yhteen

suuntaan, vaan samaan aikaan voi olla meneillään useita kehitysprosesseja ja erilaisia, jopa haaroittuvia spiraaleja. (Heikkinen 2007, 202–204.)



Kuva 3. Toimintani kehityshankkeessa.

Oheinen kuvio kokoaa yhteen paitsi koko kehityshankkeen myös toimintani sen sisällä. Huolellista alkusuunnittelua ja valmistelua seurasi käytännön toiminta sekä koko toimintasyklin tarkastelu, analysointi ja arviointi. Lopputuloksena, kehityshankkeen päättyessä olin saanut paljon uutta osaamista, kokemusta ja tietoa, mitä voidaan pitää toiminnan kehittämisenä. Samantapainen reflektioprosessi toistui myös kehityshankkeen sisällä jokaisen pidetyn oppitunnin yhteydessä, pyrkiessäni löytämään uusia ja toimivia työskentelytapoja taideintegraation käyttämiseksi opetuksessa. Reflektion toistuessa jokainen kerta toi kerroksen lisää osaamiseen ja toimintaan, jokainen oppitunti oli aina

askel enemmän kuin edeltäjänsä, pysyen kuitenkin koko ajan tämän isomman, koko kehityshankeen kattavan kehän sisällä.

Käytin samanlaista suunnittelu ja analysointipohjaa jokaisen oppitunnin yhteydessä (Liite 2). Kiinnitin huomiota erityisesti oman toimintani vaikutuksiin oppilasryhmässä. Jokaisen pidetyn oppitunnin jälkeen analysoin ja pohdin, mitkä asiat onnistuivat ja mitkä olivat siihen johtaneet tekijät, sekä mitä kannattaisi tehdä toisin seuraavalla kerralla. Tämä edellä mainitsemani analysointipohja toimi myös pohjana osallistuvalla havainnoinnille.

Osallistuvan havainnoinnin -menetelmää kehitys- ja tutkimustyössä käytetään kytke-  
mään tietoa sen omaan kontekstiinsa. Sillä voidaan myös kartuttaa ja kerätä monipuolista tietoa havainnoinnin kohteesta. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkijalla on eräänlainen kaksoisrooli: hän toimii ihmisenä ja yksilönä, mutta samalla myös tutkijana. Ihmisen ja yksilön roolihahmona on hänen oma ainutlaatuinen persoonansa. Tutkijan rooliin kuuluu muun muassa arvioida tutkimuksen sisältöä, laatia muistiinpanoja, täsmentää ja analysoida sekä tehdä johtopäätöksiä. Toisin sanoen, ”tutkijan rooliin kuuluvat ensisijaisesti metodinen ja teoreettinen osaaminen ja niiden yhdistäminen aineiston keräämisessä ja analyysissä”. Kehitystyössä ja havainnoinnissa nämä roolit kulkevat lomittain. (Grönfors 2007, 152–155.)

### 3.2 Narratiivisuus

Tarinoiden kertominen voi olla väline ammatilliseen kasvuun, mutta se voi olla myös tutkimusmetodi. Tarinat ja kertomukset osoittavat ihmisen ainutlaatuisen ja yksilöllisen tavan kokea, ajatella ja toimia. (Syrjälä 2007, 230.) Narratiivinen lähestymistapa kunnioittaa ihmisen yksilöllisyyttä ja persoonallisuutta, se antaa ”mahdollisuuden ilmaista itseään omalla äänellään” (Hänninen 2010, 174). Narratiivisella työskentelyllä voi jäsentää jo elettyä elämää ja hakea siihen uusia näkökulmia (Känkänen 2013, 47). Tarinat eivät kuitenkaan käsittele pelkästään menneitä kokemuksia, vaan niillä on aina vaikutuksensa

myös tulevaan. Tarinoiden kerronta on siten menneiden muistelemista, tapahtumien kerrontaa nykyhetkessä sekä osaltaan myös tulevaisuuden ennakkointia. (Hyvärinen 2006, Löytönen & Sava 2011, 103 mukaan.)

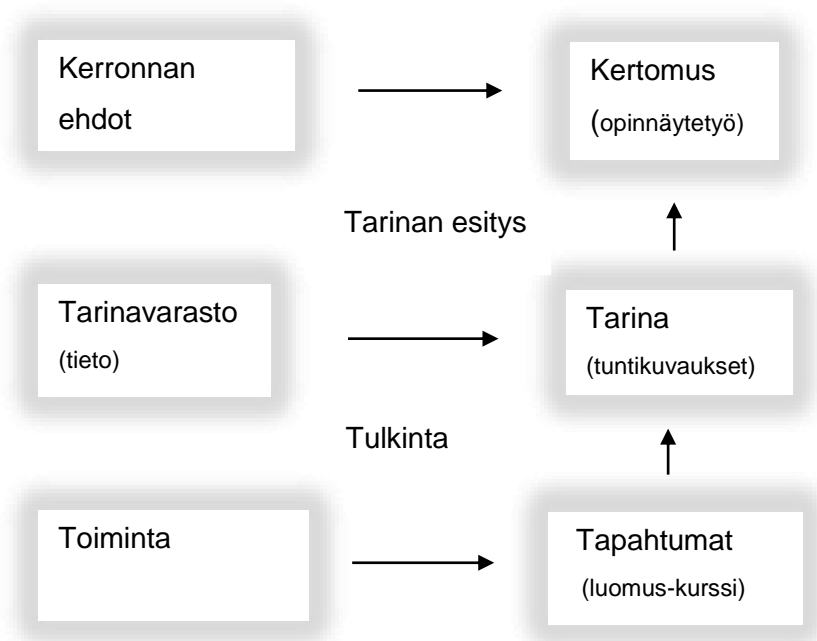
Tarinoiden kertominen tuottaa tietoa paitsi kertojalle itselle, myös kuulijalle ja mahdollistaa näin myös yhteisten tarinoiden syntymisen (Känkänen 2013, 93). Narratiivisuus kohdistaaakin huomiota kertomuksiin ja tarinoihin tiedon välittäjänä ja rakentajana. Maailmaa voidaan tulkita kehittyvänä kertomuksena, joka liittyy aiempaan kertomusvarastoon (tietoon). Narratiivisuus voidaan ymmärtää tarinoiden tutkimisena, mutta myös tutkimus- tai kehityshanke voidaan itsessään nähdä kertomukseksi ja kuvaukseksi ympäröivästä maailmasta. (Heikkinen 2010, 143–145.)

Narratiivisessa tutkimuksessa ovat useimmiten kohteena toiminta ja kokemukset (Bruner 1986, Rantala 2013, 160–161 mukaan). Kokemukset saavat alkunsa tarinoista, joissa ihmiset elävät (Clandinin & Connelly 1994, Syrjälän 2007, 234 mukaan). Ihmisen tulkitessa omia kokemuksiaan, ne saavat samalla merkityksiä. Kokemusten ja niiden myötä muodostuneiden merkitysten kautta, syntyy kertomuksia eli narratiiveja. (Laine 2010, 29; Yrjänäinen & Ropo 2013, 24.) Narratiivien lähtökohtana on siis tarinoiden aikaan saamisen merkitysten sanallistaminen ja kielentäminen (Yrjänäinen & Ropo 2013, 24).

Kertomusten ohella kokemusten jäsentämiseen ja ymmärtämiseen voidaan käyttää metaforia. Niiden avulla voidaan vaikeasti selitettävistä kokemuksista tehdä helpommin ymmärrettäviä. (Bruner 1990, Känkänen 2013, 99 mukaan.) Metaforat syntyvät, kun asioita verrataan keskenään: jo ennestään tuttua asiaa voidaan käyttää apuna uuden oppimiseen ja ymmärtämiseen. ”Metafora ei kuitenkaan perustu samankaltaisuuteen, vaan se haastaa mielen käsitteellistämään ilmiön uudelleen ja näkemään sen aiemmasta poiketen.” Metafora voidaan käsittää myös oppimisen ytimeksi; se on asioiden katsomista ja näkemistä, lähestymistä uudesta näkökulmasta. (Räsänen 2011, 136.)

Tässä opinnäytetyössä narratiivisuutta on käytetty sekä tiedon välittäjänä että rakentajana. Narratiivisuuden ilmenemistä tiedon rakentajana voidaan havainnollistaa oheisen Kuvan 4 kautta. Kuva perustuu Hännisen (2010, 161) esimerkkiin kertomuksen, tarinan

ja tapahtumisen suhteesta. Tapahtumien perustana on ihmisten toiminta. Tässä opinnäytetyössä yhtenä näistä tapahtumista on LUOMUS-kurssi. Kun tapahtumia tulkitaan, syntyy tarinoita, joita tässä opinnäytetyössä ovat muun muassa tuntikuvaukset. Näiden tarinoiden syntyymiseen on vaikuttanut oleellisesti jo olemassa oleva tarinavarasto eli tieto. Kun tarinoita esitetään, niistä tulee kertomuksia. Tuntikuvaukset esitetään osana opinnäytetyönä, eli osana kertomusta, johon kerronnan ehtoina vaikuttavat muun muassa tutkimus- ja kehitystyön säännöt.



Kuva 4. Opinnäytetyö narratiivisesta näkökulmasta (mukaillen Hänninen 2010, 161.)

Vartiainen (2013) jakaa narratiivisen työskentelyn kolmeen jäsentelyn ja työskentelyn vaiheeseen, jotka ovat varsin yhteneväisiä edellä olleen kuvan 4 kanssa. Ensimmäisessä vaiheessa (tapahtumavaihe) omat kokemukset ja vaikutelmat toiminnasta puetaan sanoiksi. Tapahtumien kuvauksiin pyritään keräämään mahdollisimman tarkasti ylös myös emotionaaliset vaikutelmat ja tunteet. Toisessa vaiheessa (tarinavaihe) näihin kuvauksiin pyritään ottamaan etäisyyttä sekä ajallisesti että emotionaalisesti, tapahtumia pyritään tarkastelemaan kriittisemmin, refleктоimaan. Kolmannessa vaiheessa (kerto-

mus) tarinoiden työstämisestä syntyneet kertomukset sisäistyvät osaksi kertojan identiteettiä. Voidaan sanoa, että ”yksilö ikään kuin kertoo itsensä omaksi itsekseen”. Näin ollen reflektiota ei voi pitää vain osaamisen kehittämisen välineenä, vaan se on myös ammatillisen identiteetin muokkaamista ja kokoamista. (Vartiainen 2013, 200–201.) On muistettava, että kerromme tarinoita osin kulttuuristen tarinamallien kautta. Näitä tarinamalleja, joihin kokemuksiamme vertaamme ovat esimerkiksi käsitys onnistuneesta oppimisprosessista tai hyvästä taidepedagogiikasta. (Hänninen 2000, Löytönen & Sava 2011, 102 mukaan.) Tämän opinnäytetyön taustalla vaikuttavia tarinamalleja kuvailen luvuissa 4 ja 5.

Rantala (2013) selventää mielestäni hyvin narratiivisen ajattelun piirteitä artikkelissaan ”*Narratiivisuus varhaisiän musiikkikasvatuksessa*”. Narratiiviseen ajatteluun, ja siten myös tutkimustyöhön, kuuluu erilaisia tapoja jäsentää ympäröivää maailmaa. Mielenkiintoinen ja hauska tarina on olemukseltaan aivan eri kuin perusteltu argumentti, mutta niillä voidaan kuitenkin täydentää toisiaan. Hyvän kertomuksen on oltava aina uskottava, siihen on sisällyttävä sekä toimintaa että tietoa. (Bruner 1986, Rantala 2013, 160–161 mukaan.) Tässä kehityshankkeessa sanataide on keskeisessä osassa, siksi käytän tarinoita ja kertomuksia myös narratiivisina elementteinä opinnäytetyön raportoinnissa. Narratiivisina elementteinä, tiedon välittäjän osassa, olen käyttänyt muun muassa Tarinaa peili-kauppiaasta (luku 5.2) sekä Sanataiteen oikeusturvajulistusta (luku 5.6). Metaforia olen puolestaan käyttänyt muun muassa sisältöjen kuvaamisessa. Esimerkiksi kompassi (luku 4) kuvaa niitä ajatuksia ja arvoja, jotka ovat ohjaamassa tätä kehityshanketta.

### 3.3 Dokumentointi - matkamuistojen keräämistä

Tässä kehityshankkeessa lasten toimintaa dokumentoitiin osallistuvalla havainnoimalla sekä kirjaamalla nämä havainnot muistiin. Havainnoinnissa pyrin keskittämään huomioni erityisesti työskentelytapojen toimivuuteen ja käytännöllisyyteen, oppitunnin ilmapiiriin, sekä lapsien toimintaan yksin ja osana muuta ryhmää. Lasten kuvataidetyöt valokuvattiin sekä heidän tarinansa ja kertomuksensa kerättiin talteen. Lapset saivat nämä kuva- ja sanataidetyönsä takaisin dokumentoinnin ja LUOMUS -kurssin päättymisen jälkeen. Varsinaista työskentelyä oppitunneilla en taltioinut video- tai valokuvaamalla. Päädyin tähän ratkaisuun kunnioittamalla lasten vanhempien toiveita: osa lasten vanhemmista

kielsi lastensa kuvaamisen ja haastattelemisen. Lasten omia kokemuksia toiminnasta dokumentoitiin palaute-kyselyn avulla.

Dokumentit ovat kuin matkamuistoja, jotka auttavat palauttamaan mieleen kokemuksia, onnistumisia, oivalluksia, haasteita mutta myös kehittämistarpeita. (Rintakorpi 2009, 86.) Tässä kehityshankkeessa myös lasten kuva- ja sanataidetyöt toimivat matkamui-  
tojen kaltaisina dokumentteina. Omaa toimintaani tässä olen dokumentoinut oppimis-  
päiväkirjan avulla. Itsearviointi ja reflektio ovat olleet mukana koko prosessin ajan. Op-  
pimispäiväkirjan ja oppituntien analysoinnin avulla olen pystynyt kuvaamaan LUOMUS  
-kurssin tapahtumia, sekä omaa toimintaani ryhmän parissa. Toiminnan näkyväksi te-  
kevää dokumentointia voidaan kutsua raportoivaksi dokumentoinniksi. Tämä dokumen-  
tointi muuttuu pedagogiseksi dokumentoinniksi, kun siihen lisätään reflektio. (Rintakorpi  
2009, 85–86.) Pedagogisen reflektoinnin avulla voidaan tarkastella oppimista ja kehitty-  
mistä, opettaja voi näin kehittää omaa toimintaansa sekä suunnata toiminnan tavoit-  
teita ja sisältöjä. Pedagoginen dokumentointi toimii siten myös ammatillisen tiedon ja  
taidon kehittämisen välineenä. (Rintakorpi 2009, 86.)

## 4 Kompassi – toiminnan suunnan näyttäjä

Kaiken toimintamme perustana ovat arvot sekä käsitys ihmisyydestä. Tässä kehityshankkeessa ne ovat toimineet eräänlaisena kompassina, suunnan näyttäjänä. Kertomukset ja tarinat viestivät ja heijastelevat aina tietoa, uskomuksiamme, arvoja sekä asenteita (Ropo & Huttunen 2013, 9). Opettajan työssä keskeistä ovat myös käsitys oppimisesta ja opettamisesta sekä tietenkin käsitys opetettavasta aineesta.

### 4.1 Osaamisen poluilla

Tieto ja taito ovat käsitteet, jotka kulkevat käsi kädessä. Itse ymmärrän niin, että taito on toimintaa, tieto enemmän ajattelua. Osaaminen edellyttää kuitenkin kumpaankin, sekä tietoa että taitoa. ”Tieto ja taito liittyvät niin läheisesti toisiinsa, että aina ei ole helppo sanoa, kummasta on kyse”, todellinen osaaminen vaatii sen sijaan molempia (Turunen 1999, 176). Tieto vaatii aina ymmärtämystä muuttuakseen taidoksi (Dewey 1975, Westman 2007, 59 mukaan). Taito puolestaan on tiedon jäsentämistä ja ymmärtämistä siten, että osaaminen, hiljainen sekä kokemuksellinen tieto yhdistyvät kykyyn toimia (Laakkonen 2003, Westman 2007, 60 mukaan).

Arkikielessä osaamiselle tarkoitetaan monesti tietämistä. Tieto sisältää ihmisen antamia määritelmiä todellisuuden ilmiöille. Se koostuu yksilön omista kokemuksista, aistimuksista ja elämyksistä. Ihmismielelle on tyypillistä jäsentää ja tulkita havaintojaan sekä omia tuntemuksiaan. Tietopohjamme jäisi hyvin kapea-alaiseksi, ellemmme voisi jakaa käsityksiämme ympäröivästä maailmasta. Kieli ja kommunikaatio laajentavat siten huomattavasti ajatteluamme sekä tietoisuutta. Tieto auttaa meitä tunnistamaan ja nimeämään asioita, ilmiöitä ja tapahtumia. Se auttaa meitä myös suuntaamaan kohti tulevaisuutta. Tiedossa todellisuus on läsnä muutenkin kuin konkreettisissa havainnoissa ja kokemuksissamme. Tieto auttaa meitä myös kuvittelemaan asioita omien kokemustemme ulkopuolelta. (Turunen 1999, 128–129.)



Taiteellisen tiedon perustana voidaan katsoa olevan ihmisen aistit, aistisuus ja emootiot. Oppiminen taideaineissa on siten aisti- ja tunneherkkyyden kehittymistä. Pelkkä aistiminen ei riitä oppimiseen, vaan oppiminen edellyttää aistimusten ja kokemusten käsitteellistämistä ja analysointia. (Anttila & Juvonen 2002, 91–92.) Ihmisen on siis käytettävä taitojaan käsitelläkseen aistimuksiaan ja ”tietoaan”. Taiteellinen tieto ei siten pyrikään erittelemään tietoa ja taitoa, vaan ymmärtää ne yhdeksi kokonaisuudeksi. (Räsänen 2010, 14.)

Taiteen yhteydessä syntyvää kokemuksellista tietoa, voidaan kutsua eksistentiaalisesti tiedoksi. Tämä tieto on aina omakohtaista. Taide ja taiteen tekeminen auttavat meitä hahmottamaan miten tuntee, ajatella ja havaita. (Sederholm 2000, Aaltosen 2007, 116 mukaan.) Tunteilla onkin suuri merkitys tietämisessä, sillä niiden kautta havaitsemamme asiat saavat merkityksensä ja arvonsa. (Räsänen 2010, 14.) LUOMUS -toiminnan yhtenä keskeisistä tavoitteista on lisätä oppilaiden kehotietoisuutta tarkastelemalla musiikin herättämiä mielikuvia, tuntemuksia ja ajatuksia. Tässä tavoitteessa lähtökohdiana on aistimusten havaitseminen, tiedostaminen ja käsitteellistäminen. Omien mielikuvien, tuntemusten, kokemusten sekä ajatusten sanallistaminen ja ilmaiseminen kasvattavat tietoisuuttamme ja lisäävät samalla kykyä oppia uutta.

Tämä opinnäytetyö ilmentää monenlaista tietoa. Se sisältää paljon omien kokemusten ja elämän vaiheiden mukanaan tuomaa hiljaista tietoa. Tämä tieto on opittua ja sisäistettyä. Teoreettiset näkemykset ja teoriat ovat osittain hyvinkin uutta tietoa minulle. Niiden tehtävänä on toimia eräänlaisina peileinä omille kokemuksilleni. Kehitystehtävien ja -hankkeiden tarkoitus on paitsi kehittää tarkasteltavaa kohdetta tai toimintaa, myös tuottaa uutta tietoa ja osaamista. Tässä opinnäytetyössä uutta tietoa on tuotettu muun muassa osallistuvan havainnoinnin ja reflektion kautta. Tieto, joka on saatu osallistuvalla havainnoinnilla, on aina kerätty henkilökohtaisten tulkintojen ja kokemusten kautta (Heikkinen 2007, 205). Kokemuksia ei pysty koskaan ymmärtämään tai selittämään täysin, vaan niihin jää aina useita määrittelemättömiä puolia. Selkeiden käsitysten sijaan kokemukset avautuvat meille pikemminkin epämääräisinä tunteina, aavistuksina ja mielikuvina. (Laine 2010, 38.) Näin ollen tämän kehityshankkeen tuottamaan tietoa ei voida pitää yksiselitteisenä totuutena. Tämä uusi tieto ei ole sen arvokkaampaa tai oikeampaa kuin muukaan, minulle itselleni se on kuitenkin merkityksestä: sen arvo on syntynyt omien kokemusteni ja tulkintojeni kautta.

Kehityshankkeen aikana tieto on kokenut monia muutoksia. ”Tieto maailmasta, samoin kuin jokaisen ihmisen käsitys omasta itsestään on alati kehkeytyvä kertomus, joka rakentuu ja muuttaa muotoaan koko ajan” (Heikkinen 2010, 146). Tieto ei siis ole paikalleen jähmettynyttä, vaan alati muuttuvaa, mikä mahdollistaa osaltaan taitojen kehittymisen (Westman 2007, 55). Ihmisen näkemykset asioista muuttavat muotoaan sitä mukaan, kun ihminen saa uusia kokemuksia. Tietoa voidaankin pitää eräänlaisena kertomusten kudelman, joka saa jatkuvasti uutta materiaalia ja virikkeitä tarinavarastosta. (Heikkinen 2010, 146.) Reflektion kautta oma ammattitaitoni on kehittynyt koko opinäytetyö prosessin ajan. Kaikki muutokset ja vaikutukset eivät ole välittömiä, vaan osa niistä tulee ilmenemään vasta vuosien kuluttua.

#### 4.2 Tienviitta

Raatikaisen (1990, 7) mukaan ihmiskäsityksellä tarkoitetaan kaikkia niitä teorioita, jotka koskettavat ihmistä, ihmisenä olemista ja elämää maailmassa. Se vaikuttaa aina ihmisen ajatteluun, asenteisiin ja tapoihin. Se on kaiken käyttäytymisemme perusta ja vaikuttaa toimintaamme vaikka emme sitä itse mitenkään tiedostaisikaan. (Raatikainen 1990, 7–10; Räsänen, Arikoski, Mäntynen & Perttula 1999, 23.) Opettajan työtä ohjaa aina hänen oma ihmiskäsityksensä, vaikkei se olisikaan tietoisena ajattelun ja pohdinnan tulosta. Ihmiskäsitys antaa suunnan sille, mihin opetuksessa pyritään ja miten toimitaan (Anttila 2004, 20).

Ihminen on ainutlaatuinen olento, joka on täynnä mahdollisuuksia. Jokaisen oikeus, mutta samalla myös velvollisuus, on pyrkiä toteuttamaan aktiivisesti näitä mahdollisuuksiaan ja löytää siten oma paikkansa maailmassa. Opettajan työ on tukea oppilaita tiedostamaan ja löytämään omia mahdollisuuksiaan, sekä auttaa heitä hyödyntämään, toteuttamaan ja kehittämään näitä mahdollisuuksia. Käsitykseni ihmisyydestä on luonut tälle kehityshankkeelle suunnan, eräänlaisen tienviitan. Tuo tienviitta on mahdollistaminen.

Kulturalistinen ihmiskäsitys korostaa vuorovaikutustaitoja osana opetusta. Opetuksen tavoitteina voivat esimerkiksi olla taito ilmaista itseään mahdollisimman monipuolisesti sekä taito tulkita ja ymmärtää vuorovaikutusta sekä siihen liittyviä valtasuhteita. Ymmärtämällä valtasuhteita ja vuorovaikutusta, ihminen luo omaa asemaansa suhteessa toisiin ihmisiin. Vuorovaikutuksen kautta ihminen luo käsitystään myös itsestään osana vallitsevaa kulttuuria ja yhteisöä. Ihminen on aina osa ympäröivää kulttuuria ja muokkaa sitä omalla toiminnallaan. Opettajan työ on välittää oppilaille kulttuurin keskeisimpiä merkityksiä, toisaalta kuitenkin siten, että oppilaat itse luovat omalla toiminnallaan omaa kulttuuriaan. (Räsänen, Arikoski, Mäntynen & Perttula 1999, 29–32.) Tämä kehityshanke pyrkii tarjoamaan välineitä taideintegraation käyttöön, uudenlaisen toimintakulttuurin luomiseen. Se pyrkii myös osoittamaan näkyviksi niitä mahdollisuuksia, jotka sisältyvät jokaiseen meistä niin opettajina kuin oppilainakin.

#### 4.3 Yhdessä osallisina

Lapsilla on oikeus oppia ja kasvaa, osallistua ja vaikuttaa osana yhteisöä. Yhteisöä ja yhteisöllisyyttä on kuitenkin varsin vaikea määritellä. Yhteisö voidaan katsoa rakentuvaksi osallisuudesta, me-hengestä, yhteisestä tekemisestä ja kiinnostuksen kohteista. (Marjanen, Marttila & Vasa 2013, 10–11.) Se rakentuu aina sosiaalisten suhteiden ja toiminnan sekä yksilöiden tarpeiden ja tunteiden ympärille (Koivula 2013, 21). Yhteisö ikään kuin luo eräänlaisen tunnesiteen, yhteen kuuluvuuden tunteen ihmisten välille (Marjanen, Marttila & Vasa 2013, 10–11).

Yhteisöllisyydellä voidaan tarkoittaa ihmisen omiin kokemuksiin perustuvaa tunnetta yhteisöön kuulumisesta, mutta sillä voidaan tarkoittaa myös yhteisön merkitystä yksilölle (Koivula 2013, 20). Kokemus yhteisöllisyydestä muodostuu yhteisön toiminnan perusteella (Koivula 2013, 21). Yhteisöllisyys rakentuu osallisuuden kokemukselle ja sitä voidaan pitää yhtenä opettajien ja kasvattajien työvälineistä (Marjanen, Marttila & Vasa 2013, 12–16). Yhteisöllisyyttä voidaan rakentaa yhdessä tekemisellä ja vuorovaikutuksella sekä aidolla kohtaamisella ja läsnäololla (Hällström 2009, 20). Toimiva yhteisöllisyys edellyttää että ryhmän jäsenet voivat kokea aidosti kuuluvansa osaksi ryhmää,

heillä on vaikutusvaltaa ja tasapuoliset mahdollisuudet toimia vuorovaikutuksessa muiden kanssa. ”Toimivassa yhteisössä on myös yhdessä laaditut pelisäännöt”. (Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 71.)

Osallisuus on puolestaan osa yhteisöllisyyttä. Voidaankin sanoa, että osallisuus on kokemus, joka liittyy yhdessä elämiseen, siihen että lapsi kokee olevansa arvostettu, hyväksytty ja tärkeä osa omaa yhteisöään; hän tulee kohdatuksi omana itsenään. Osallisuus ei siten ole sama asia kuin osallistuminen. (Eskel & Marttila 2013, 78.) Osallisuuden pyrkiminen edellyttää opetuksen entistä tarkempaa ja huolellisempaa suunnittelua, jotta jokainen oppilas voidaan kohdata ja huomioida omana ainutlaatuisena yksilönä. Tämä avaa mahdollisuuksia kaikille, lisäämällä oikeudenmukaisuutta, suvaitsevaisuutta ja toisten huomioimista. (Kaikkonen & Laes 2013, 108.)

#### 4.4 Mahdollisuuksien ilmapiiri

Jokaisen ihmisen sisällä on paljon mahdollisuuksia. Osa niistä on jo näkyviä, nostavat hiljalleen päätään esiin kuoren alta, kun taas osa on vielä piilossa. Opettajana minun on pyrittävä luomaan sellainen ilmapiiri ja tila, joka sallii näiden mahdollisuuksien vahvistua ja kehittyä, tulla esiin ja puhjeta kukkaansa. Anttilan (2004) mukaan avoin, myönteinen ja rohkaiseva ilmapiiri oppilaiden keskuudessa kannustaa heitä toimimaan yhdessä, keskustelemaan musiikista ja elämästään. Tämä antaa myös mahdollisuuden ja tilaisuuden oppilaiden vuorovaikutustaitojen, aloitekyvyn sekä pitkäjänteisyyden kehittymiselle. Hyvä ilmapiiri kannustaa oppilaiden luovuutta ja lisää heidän aktiivisuuttaan. (Anttila 2004, 170–171.)

Hyvä ja myönteinen ilmapiiri tukee oppilaan itseluottamuksen kehittymistä, mikä edesauttaa oppilaan kykyä arvostaa toisia ihmisiä sekä toimia yhteistyössä heidän kanssaan (Ojala & Uutela 1993, 29). Kun oppilas kokee olevansa hyväksytty ja arvostettu, hän ei hae toiminnallaan yhteen kuulumisen tunnetta tai turvallisuutta, vaan hän on yhteistyökykyinen, ottaa toiset huomioon ja nauttii omasta työskentelystään, oppimises-

taan (Anttila 2004, 95). Oppimisympäristön ja ilmapiirin ollessa turvallinen, se antaa tilaa lapsen yksilöllisyydelle ja erilaisuudelle. Tämä kaikki luo pohjaa lapsen omalla, taiteelliselle työskentelylle. (Ruismäki 2008, 147–148.)

Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan sosiaalisesti arvostettua ja hyväksyttyä käyttäytymistä. Sosiaaliset taidot ovat niin yleisiä ja tavallisia, jokapäiväisiä taitoja, ettemme usein edes kiinnitä niihin erityisempää huomiota. Sosiaalisia taitoja, jotka samalla ovat myös vuorovaikutuksen taitoja, ovat muun muassa aktiivinen kuuntelu, toisen tunteiden tunnistaminen ja huomioon ottaminen, kyky toimia ryhmän jäsenenä, empatia, jämäkkyys, neuvottelutaidot, auttaminen ja toisista huolehtiminen, vastuunotto ja moraalinen päättely. (Himberg & Jauhiainen 1998, 75–81; Kalliopuska 1995, 4–8.)

Opettaja on aina mallina ja esimerkkinä omalla käytöksellään ja toiminnallaan. Lapset oppivat sosiaalisia taitoja aikuisilta ja toisilta lapsilta jäljittelemällä heidän käyttäytymistään. Ihmissuhteiden järjestelmä opitaan siis lapsuudessa. (Kalliopuska 1995,8; Kaupila 2005, 134.) Nämä lapsuuden ihmissuhteet muodostavat pohjan myöhemmille elämäkokemuksille, ihmissuhteille ja vuorovaikutustilanteille. Niiden pohjalta määräytyvät muun muassa suhtautuminen toisiin ihmisiin, tunnepitoisuus sekä tunteiden ja omien tarpeiden ilmaiseminen. (Himberg & Jauhiainen 1998, 56; Raatikainen 1990, 22.)

#### 4.5 Matkaradio

Kuvaan tätä kehityshanketta eräänlaisena taidematkana. Keskeisessä asemassa tällä matkalla on ollut matkaradiosta soinnut musiikki. Tässä luvussa kerron hieman taustaa Jacques Ibertistä sekä hänen säveltämästään *Histoires* -sarjasta.

#### 4.5.1 Jacques Ibert

Jacques (François Antoine Marie) Ibert oli ranskalainen säveltäjä, joka eli vuosina 1890–1962. Ibertin isä työskenteli vientikauppiaana ja äiti oli lahjakas pianisti, joten hän sai musiikillisia vaikutteita jo hyvin varhain. Ibert aloitti viulun soiton 4-vuotiaana ja muutamaa vuotta myöhemmin myös piano-opinnot. Hän omistautui säveltämiselle, mutta ansaitsi elantonsa myös antamalla tunteja, opettamalla, säestämällä laulajia sekä teatteri/elokuvamusikkona. (Laederich 2001, 42.) Musiikkia Ibert opiskeli Pariisin konservatoriossa 1910–1914 (Ibert, 1922 mukaan).

Vuonna 1919 Ibert voitti *Prix de Romen* (Rooman palkinto, säveltäjille suunnattu taideopiskelijan apuraha), mikä mahdollisti hänen keskittymisensä musiikkiin seuraavien neljän vuoden ajan. (Laederich 2001, 42.) Ibertilla on paljon yhteistä Ranskassa 1920-luvulla vaikuttaneen ”*Les six*” ryhmän kanssa, mikä näkyy hänen pianomusiikissaan. Erityisesti Ibertin ja Poulencin musiikissa on paljon samankaltaisuutta. (Anderson 1992, Ibert Piano Music.) Ibert ei kuitenkaan kuulunut tuohon säveltäjäryhmään, vaikkakin hän eli samaa aika- ja tyylikautta. Osa syy tähän varmastikin oli hänen poissaolonsa Pariisista, ensin ensimmäisen maailman sodan sittemmin *Prix de Romen* vuoksi. (Laederich 2001, 42.)

Sekä ensimmäinen että toinen maailmansota olivat hyvin vaikeaa aikaa Ibertille. Ensimmäisen maailmansodan aikaan Ibert toimi hoitajana ja paarienkantajana eturintamalla ja myöhemmin myös upseerina. Toisen maailmansodan aikaan hänen musiikkinsa oli ”kiellettyä” Vichyssä 1940–1944 (Kaakkois-Ranskassa), ja hän joutui siksi haakeutumaan turvaan Antibesiin etelä-Ranskaan ja myöhemmin sieltä edelleen Sveitsiin. (Laederich 2001, 42.)

Ibert vaikutti musiikkielämäänsä osallistumalla ammatillisiin toimikuntiin ja komiteoihin, mutta myös johtamalla omia teoksiaan sekä Ranskassa että ulkomailla (Laederich 2001, 42). Hän työskenteli 1937–1960 (lukuunottamatta sotavuosia sekä vierailua Pariisiin oopperassa 1955–1956) *Académie de Francen* johtajana Roomassa vaikuttaen

siten eräänlaisena keulahahmona koko Ranskan musiikkielämään. (Ibert, 1922 mukaan.)

Jacques Ibertin musiikki kattaa huomattavan monipuolisesti eri tyyllilajeja sekä tunnelmia. Hän musiikkinsa voi olla juhlavaa ja ronskia, inspiroivaa mutta samalla hyvinkin lyyristä, erittäin kuvailevaa ja mielikuvituksesta, maustettuna samalla kujeilevalla huumorilla. Musiikillisen kielen, sävelkulkujen ja harmonian elementit liittyvät pitkälti klassiseen perinteeseen. Ibert on saanut vaikutteita hyvinkin monesta säveltäjästä, mikä kuuluu hänen musiikistaan. Kuitenkin hänen oma lempeä ja lyyrinen, paikoin ironinenkin ja leikkisä tyyli erottaa hänet muista. Ibertistä kirjoitetut artikkelit ja tehdyt haastattelut tuovat hyvin esiin hänen näkemyksiään oman aikansa musiikista sekä musiikin asemasta Ranskassa. (Laederich 2001, 43.)

#### 4.5.2 *Histoires....*

*Histoires*, ranskankielisen Histoire-sanan monikko, tarkoittaa suomennettuna kertomusta, tarinaa. Tässä opinnäytetyössä käytän *Histoires....* -sarjasta pisteetöntä *Histoires* -muotoa, mikä näyttäisi olevan yleinen, vallitseva tapa. Sarjan alkuperäisessä nimessä *histoires....* pisteet (ellipse) kuitenkin esiintyvät, ja haluan siksi tuoda sen tässä myös esiin. Pisteitä käytetään usein ilmaisemaan ajatuksen tai esityksen katkeamista. *Histoires....* , koko pianosarjan nimenä, jättää mielestäni hyvin tilaa musiikille, sen mielikuville, väreille ja tarinoille; aivan kuin Ibert olisi säveltäessään sarjaa halunnut jättää tarinan auki, päättymättömäksi. *Histoires....* -sarjan nimi kirjoitetaan nuottien yhteydessä pienellä alkukirjaimella, aivan kuin se ei aloittaisikaan teosta, vaan olisi osa ympäröivää lausetta, osa suurempaa kokonaisuutta. Tällainen muotoilu sopii myös 1900-luvun alun vallitsevalle tyyliille, impressionismille, jossa hetkellisten ja unenomaisten vaikutelmien kuvaaminen oli yleistä.

*Histoires* -pianosarjaan sisältyy kymmenen pientä kappaletta. Nämä kappaleet valmistuivat pääosin 1920–1921 välisenä aikana (Laederich 1998, Waldroup 2012, 3 mukaan). Sarja julkaistiin vuonna 1922, ja sen osat 1,2,4,8 ja 10 olivat alkujaan sävelletty myös nelikätisiksi (Laederich 2001, 44).

Haastattelussa vuodelta 1929, Ibert kertoo aloitteen kokoelman tekemiseen tulleen kustantajaltaan. Tähän kokoelmaan hän ikään kuin ”kaapi tynnyrin pohjalta kokoon nuoruutensa syntejään”. Antibesissa 1942, laajemmassa puheessaan, Ibert kuvailee *Histoires* -sarjaa seuraavasti: ”Nämä ovat tarinoita, joita en kirjoittanut lapsille, vaan aikuisille, jotka ovat yhä lapsia”. Hän kuvailee, että sarjan jokainen kappale on saanut alkunsa eräänlaisesta ”ehdotuksesta”, jonka hän on kohdannut joko lukien, matka muistoina, kuvina tai tarinoina. (Laederich 1998, Waldroup 2012, 4 mukaan.)

Tarkasteltaessa *Histoires* -sarjan nuottikuvaa, voi huomata, ettei sarjan kappaleita ole nimetty otsikoiden, vaan niitä kuvaava, symbolinen nimi on sijoitettu vasta kappaleen loppuun. Näissä kappaleiden symbolisissa nimissä Ibert käyttää myös pisteitä, ellipsejä aivan kuten *histoires....* -nimessäkin. Vastaavaa muotoilua, teoksen nimen sijoittelua sekä pisteyttämistä esiintyy myös ranskalaisen Claude Debussyn pianolle 1910–1913 säveltämässään *Preludeissa*. Varhaisimmat Ibertin *Histoires* -sarjan kappaleista on sävelletty jo vuonna 1912 (Landormy 1943, Waldroup 2012, 3 mukaan). Waldroup (2012, 3) nostaakin esille Debussyn *preludien* mahdollisen vaikutuksen *Histoires* -sarjaan.

*Histoires* -sarjan (Ibert, 1922) kappaleet on nimetty seuraavasti:

I.....(*la meneuse de tortues d’or....*)

II.....(*le petit âne blanc.....*)

III.....(*le vieux mendicant.....*)

IV.....(*a giddy girl.....*)

V.....(*dans la maison triste.....*)

VI.....(*le palais abandonné.....*)



VII....(*bajo lá mesa.....*)

VIII....(*la cage de cristal.....*)

IX.....(*la marchande d'eau fraiche.....*)

X..... (*le corège de Balkis.....*)

Laedrichin (1998) mukaan Ibert kuvailee muutamaa kappaletta hieman tarkemmin Antibesin (1942) puheessaan. Kappaleesta, pieni valkoinen aasi (*le petit âne blanc*) Ibert kertoo seuraavaa:

*Tapasin pienen valkoisen aasin ensimmäisen kerran Etelä-Tunisiassa lähellä Nefta-keidasta. Pieni suttuinen lapsi, joka oli ”komea kuin nuori jumala”, ratsasti aasilla tasaista ravia, huolettomana, granaattiomenan kukka hampaissaan. Voit löytää valkean aasin yksitoikkoiset askeleet, äkilliset pysähdykset, ennenaikaiset ja hitaat kiljahdukset kuuman autiomaan tunnelmassa. (Laedrich 1998, Waldroup 2012, 4 mukaan.)*

Ibert käyttää puheessaan sanaa löytää, mikä voisi tässä yhteydessä kuvata myös laajempaan aistimista: musiikkia ei vain voi kuulla vaan sen voi myös nähdä mielessään, tuntea kehossaan. Tämä viittaa mielestäni symbolismiin; mielikuvien, tarinoiden ja ajatuksien, eri taidemuotojen yhdistymiseen samassa teoksessa. Smithin (2016) mukaan, symbolismilla tarkoitetaan varsinaisesti musiikin elementteihin kytkeytyviä piirteitä esimerkiksi runoudesta, luonnosta, tunteista ja tunnetiloista. Symbolismi vaikutti erityisesti Ranskassa 1800-luvun lopulta 1920-luvulle saakka. (Smith, 2016)

Opiskeltuaan ja työskennelttyään teatterimusiikin parissa, Ibert on ollut hyvin tietoinen musiikin voimasta luoda visuaalisia mielikuvia (Andersson 1992, Ibert Piano Music). Kappaletta Kristallihäkki (*la cage de cristal*) Ibert kuvailee seuraavasti:

*Kristallihäkki on musiikillinen esimerkkikuvasta, jonka näin jossakin, ehkä unessa. Siinä on pieni prinsessa, jonka ilkeä keiju on sulkenut lasihäkkiin. Hän on surullinen, koska joka päivä hänen satuprinssi tulee katsomaan häntä, mutta heillä ei ole mahdollisuutta suudella tai edes puhua. Tämä kestää 25 vuotta siitä eteenpäin, kun sävelsin tämän kappaleen. Prinsessa ja satuprinssi ovat valitettavasti kasvaneet vanhoiksi... ja musiikki myös! (Laedrich 1998, Waldroup 2012, 4 mukaan.)*

*Histoires* -sarjaa on sovitettu lukuisille eri instrumenteille ja kokoonpanoille kuten esimerkiksi huilulle ja pianolle, viululle ja pianolle, saksofoni kvartetille, puhallin sekstetille sekä pianolle ja orkesterille. *Histoires* -sarjan menestyksen myötä Leduc, Ibertin kustantaja ehdotti, että Ibert säveltäisi uuden kokoelman pianolle. (Laedrich 1998, Waldroup 2012, 5 mukaan.) Loppujen lopuksi, Ibert sävelsi vuonna 1924 *Les Rencontres, petite suite en forme de ballet*, Kohtaamisia - pienen sarjan balettimuodossa sekä myöhemmin, vuonna 1943 (toisen maailmansodan aikana) *Petite Suite en quinze images* -sarjan, joka sisältää viisitoista pientä kuvaa pianolle (Anderson 1992, Ibert Piano Music).



Kuva 5. Erään lapsen näkemys Kristallihäkki -kappaleesta.

## 5 Taide matkakohteena

*Mitä varten on elämä?  
Mitä varten on taide?*

*Elämä on kokemuksien keräämistä varten.  
Taide on elämän heräämistä varten.  
(Sederholm 2007, 143 Kirsi Kunnasta mukaillen.)*

Sederholm (2007,143) kuvaa mielestäni hyvin taiteen tehtävää toimia eräänlaisena elämän herättelijänä. Taide on otollinen matkakohde, joka vuoroin herättelee ja ravistelee, vuoroin pysäyttää ja hiljentää. Polku matkakohteen luo on aina erilainen; se voi mutkitella ja kiemurrella, tai vaikka oikaista suoraan peltojen lävitse. Hämmästyttävää, ja ehkä kaikkein parasta taidematkailussa on sen ainutlaatuisuus. Matkakohde näyttäytyy meille jokaiselle aina hieman eri valossa. Vaikka kulkisimme yhtä matkaa, vaeltaisimme samoja polkuja ja pientareita pitkin, matkamme olisi erilainen. Taiteella on kyky muuttua ja elää hetkessä.

### 5.1 Kohtaamispaikka

Taide ympäröi ihmisiä, sitä voi kohdata kaikkialla: kodin arkisten asioiden muotoilussa, veistoksina julkisilla paikoilla, rakennuksissa tai jopa roska-astioina. Kaikkialla näkyy toisen ihmisen vaikutus ja käden jälki. Taiteen avulla ihmisten on mahdollista ilmaista kokemuksiaan ja tunteitaan, jäsentää ympäröivää maailmaa. Taide antaa meille kielen, jolla voimme kertoa meille tärkeistä asioista. (Rusanen, Kuusela, Rintakorpi & Torkki 2014,11.) Se antaa meille myös mahdollisuuden rakentaa ja kehittää persoonallista ja sosiaalista identiteettiä. Taide voi toimia myös viestimisen ja kommunikaation välineenä. (Rusanen, Kuusela, Rintakorpi & Torkki 2014, 17.) Taide muodostaa omalla tavallaan kohtaamispaikan, jossa taiteen tekeminen, vastaanottaminen ja siitä puhuminen tarjoavat mahdollisuuksia aitoon kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen (Pusa 2009, 75).

Taide ja taideteokset viestivät aina omaa aikaansa. Välillä taideteoksissa arvostetaan todellisuutta, välillä itse taideteoksen sijaan valokeilassa ovat taiteen herättämät vaikutukset ja kokemukset. Tämän hetken valtasuuntana on, että taiteessa korostetaan esittävyys ja vaikuttavuuden sijaan tekijän itseilmaisua. Koetaan tärkeäksi, että tekijät välittävät teoksillaan omia mielipiteitään ja arvojaan sekä ajankohtaisia näkökulmia. (Rusanen, Kuusela, Rintakorpi & Torkki 2014, 17.) Taide auttaa meitä matkaamaan menneeseen, pysähtymään tähän hetkeen tai suuntaamaan kohti tulevaisuutta. Taiteessa on tilaa vaihtoehdoille, ajattelulle ja toiminnalle. (Ruokonen & Ruismäki 2013, 125.)

Taide voi toimia myös muistina, eräänlaisena mielemme kuva-albumina tai sävelradiona. Liitämme esimerkiksi musiikkiin kokemuksia, tunteita, ihmissuhteita ja vuorovaikutustilanteita. Myöhemmin kuullessamme samaa musiikkia nämä muistot palaavat mieliimme uudelleen. (Lehtonen 2011, 83.) Eisnerin (1998) mukaan taide vie kuitenkin meitä eteenpäin kohti uusia tilanteita (Eisner 1998, Ruokonen & Ruismäki 2013, 125 mukaan). Taiteen tarinat etenevät tapahtumasta toiseen, emmekä usein tiedä tarinan alkaessa, miten se tulee päättymään. Tarinoissa ja kertomuksissa oleellista on muutos. Jos emme kohdaisi muutoksia, ei meillä olisi mitään, mistä voisimme kertoakaan. (Löytönen & Sava 2011, 103.)

Tässä kehityshankkeessa kohtasimme taidetta hyvin monin tavoin. Otimme vastaan valmista taidetta esimerkiksi kuuntelemalla musiikkia. Lapset loivat uutta taidetta tekeillä sana- ja kuvataidetoita. Soittaminen oli puolestaan toiminnan taidetta, joka oli ainutkertaista, hetkessä elämistä, olemista ja toimimista. Tämä toiminnan taide on elänyt ja tapahtunut vuorovaikutuksessa. Taiteen vuorovaikutuksellisuus käy ilmi myös sana- ja kuvataidetoissa, joilla lapset ovat voineet jakaa omaa maailmaansa, jonkun toisen kohdatessa, vastaanottaessa heidän taiteensa. Yhteistä taiteelle on ollut mahdollisuus kohtaamiseen ja jakamiseen, mahdollisuus luovuuteen ja itseilmaisuun. Ennen kaikkea taide on tarjonnut mahdollisuuden tuntea, kokea ja tehdä.

Eisner (1972) näkee taiteen yhtenä ihmisen perustarpeista, joka heijastelee ja symbolisoi koko ihmisen olemassaoloa (Pentikäinen 2006, 34–35 mukaan). Tässä kehityshankkeessa näen taiteen osaksi yhteiskuntaa ja ihmisten elämää. Jokaisella ihmisellä

on mahdollisuus kokea ja tuntea, aistia, kohdata ja tehdä taidetta. Taide on läsnä kaikilla ihmisten arjessa. Taide ympäröi meitä ja odottaa, että löytäisimme ja huomaisimme sen olemassaolon. Taide kumpuaa meistä ihmisistä myös toimintana, se on meidän tapamme elää ja olla olemassa. Taide on kohtaamispaikka, johon kuka tahansa meistä voi matkustaa. Tämä kohtaamispaikka syntyy omille kokemuksille ja tunteille, niille merkityksille, jotka yksilö itse antaa taiteelle omassa elämässään.

## 5.2 Taidekasvatus

Taidekasvatuksessa keskeistä on lapsilähtöisyys ja lapsikeskeisyys: ilo ja riemu, elämykset ja onnistumisen kokemukset, yhdessä tekeminen, kokeminen ja toimiminen (Ruismäki 2008, 147–148). Taidekasvatuksen tehtävänä on tarjota työkaluja: välineitä ja menetelmiä, joiden avulla ihminen voi ymmärtää, rakentaa ja kertoa omaa elämäänsä (Räsänen 2011, 144).

Taidekasvatuksessa opettajan tehtävänä on tarjota ja avata mahdollisuuksia, kannustaa itseilmaisuun ja yrittämiseen, rohkaista tunteiden ilmaisemiseen ja ohjata lasta oman luovuutensa äärelle (Ruismäki 2008, 147–148). Mervi Kianto (1994) on verrannut opettajan työtä peilikauppiaseen musiikin puutarhassa. Opettajan tehtävä on toimia eräänlaisena peilinä, tarjota mahdollisuuksia oppilaille taiteen kokemiseen ja sen herättämien tunteiden ja vaikutusten havaitsemiseen. (Kianto 1994, 110–111.)

*Olipa kerran hallitsija, joka kutsui kaksi maailman parhainta taiteilijaa koristamaan kilpaa uuden palatsinsa hienointa salia. Suunnaton palkinto odotti voittajaa. Taiteilijat ahersivat kauan, kumpikin omassa päässään salia verhojen suojassa, jottei kumpikaan tiedä mitä toinen tekee.*

*Koitti sitten aika, jolloin taideteokset olivat valmistuneet ja hallitsija seurueineen astui saliin ratkaisemaan, kumpi oli luonut hienomman taideteoksen. Kun verho poistettiin, nähtiin että ensimmäinen seinä esitti puutarhaa – mutta millaista puutarhaa! Saattoi miltei nähdä puiden huojuvan, auringon siivilöityvän viileiden lehvien lomasta, joilla laululinnut liversivät ja hedelmät odottivat poimijaa; saattoi miltei kuulla puron solinan sen virratessa metsän läpi kohti kaukana siintäviä vuoria. ”Paratiisi!” hengähtivät ihastuneet katselijat, ”Tämä on voittaja!”.*

*Hallitsija oli samaa mieltä, kehotti kuitenkin seuruetta oikeudenmukaisuuden nimissä katsomaan myös toisen taiteilijan aikaansaannosta. Seurue käveli salin toiseen päähän, verho poistettiin, kaikki katsoivat – ja hämmästyivät, sillä he näkivät valtavasta seinänkokoisesta peilistä itsensä, hallitsijan loistavine seurueineen, taustanaan se paratiisin kaltainen seinämaalaus, jonka he oivat toisella*

*seinällä juuri nähneet. Nyt näytti siltä kuin seurue olisi seisonut sisällä tuossa puutarhassa.*

*Hallitsija ymmärsi taiteilijan tarkoituksen: ilman paratiisia seurue olisi nähnyt peilistä vain itsensä, ja ilman peiliä paratiisi olisi ollut tyhjä, ja palkitsi kummankin taiteilijan yhtä ruhtinaallisesti. (Kianto 1994, 110–111.)*

Hollo (1917) jakaa taidekasvatuksen kasvatukseen taiteeseen, taidetta varten sekä taiteen avulla tapahtuvaan kasvatukseen: taiteen opetusta tulisikin hänen mukaan lähestyä kasvatuksen taiteena (Hollo 1917, Räsänen 2009, 37 mukaan). Opettajien tulisi pyrkiä suhtautumaan oppitunteihin samanlaisella intensiteetillä ja luovuudella kuin taideoksiin. Lähestyttäessä taidekasvatusta luovuuden näkökulmasta korostuvat mielikuvituksen, tunteiden ja aistimusten merkitys oppimisessa. (Räsänen 2009, 37.)

Taidekasvatuksen tavoitteet voidaan jakaa oppimiseen taiteessa, oppimiseen taiteesta tai oppimiseen taiteen kautta (Tarr & Thomas 2000, Ruokosen 2006, 16 mukaan). Taiteessa oppiminen (in the arts) tarkoittaa kehitystä esimerkiksi taidemuodon vaatimassa osaamisessa, tekniikan hallinnassa tai ilmaisussa. Taiteesta oppimisessa (about the arts) on kyse vuorovaikutuksesta esimerkiksi taiteentekijän ja taiteen välillä. Tämän kautta voidaan oppia ymmärtämään esimerkiksi taiteen merkitys tai rooli osana kulttuuria. Taiteen kautta oppiminen (through the arts) puolestaan tuo esille taiteen avulla tapahtuvan kehityksen ja kasvun. (Ruokonen 2006, 16–17.)

Taideaineet ja taidekasvatus auttavat oppilasta itsensä löytämisessä, kasvattavat hänen itsetuntemustaan ja auttavat käsittelemään erilaisia kokemuksia ja tunteita. Ne toimivat siten oikeastaan oppilaan tunne-elämän kasvattajina. (Turunen 1999, 96.) Jokaisella on olemassa valmiuksia ja taipumuksia itseilmaisuun sekä sisäinen halu itsensä toteuttamiseen. Jokaisessa ihmisessä on luovuutta, se vain odottaa oikeita olosuhteita ja mahdollisuuksia päästä esille. (Rogers 1961, Uusikylä 2008, 16 mukaan.) Taidekasvatus tarjoaa tilaisuuden näille mahdollisuuksille. Parhaimmillaan taide onkin tie ihmisyhteyden taidekasvatuksen toimiessa oppaana matkalla (Uusikylä 2008, 22).

### 5.2.1 Luovuus ja mielikuvitus – tie omaan tarinaan

*Pakkaan reppuani taidematkaa varten. Olen jo useamman päivän pohtinut, mitä tarvitsen mukaani. Epävarmuus jäytää mielessä, ja olen jo valmis luovuttamaan. Matkaoppaassa mainittiin, että repussa olisi hyvä olla mielikuvitusta ja ehkä pieni siipale luovuuttakin. Kurkistelen komeroihin ja kaappeihin: tyhjältä näyttää, vain avoin mieli näyttäisi lojuvan nurkassa. Harmistuneena istahdan lattialle tuijottamaan tyhjää komeroa, ja mietin miltä se mahtaisikaan näyttää, jos hyllyt olisivat täynnä mielikuvitusta ja luovuutta. – Hei, siinäähän se ratkaisu onkin, minähän kuvittelen!*

Jokaisella on mahdollisuus toteuttaa onnistunut taidematka. Uusikylän (2012, 57) mukaan jokainen voi ajatella ja toimia luovasti. Luovuus ei vaadi lahjakkuutta, vaan se kuuluu kaikille. Luovuus on taitoa, ja myös tahtoa tehdä uusia ratkaisuja ja muuttaa omia toimintamallejaan. (Uusikylä 2012, 57.) Luovuudessa on siten hyvin pitkälti kyse uuden synnyttämisestä ja uudenlaisen merkitysyhteyden ymmärtämisestä ja näkemisestä (Varto 2011, 27).

Voidaan sanoa, että luovuus on kyky leikkiä ja tarkastella ilmiöitä monipuolisesti. Se on kykyä nähdä ongelmia ja keksiä niihin ratkaisuja, ajatella asioista uudella tavalla. (Rogers 1961, Uusikylä 2012, 45 mukaan.) Luova asenne näkyikin omintakeisissa toimintatavoissa ja ratkaisuissa sekä omien rajojen ylittämisessä (Rusanen, Kuusela, Rintakorpi & Torkki 2014, 30–36). Tähän taidekasvatuksella on merkittävä vaikutus: se auttaa näkemään asioita uudella, erilaisella tavalla, mahdollistaen samalla yksilölliset ja omaperäiset ratkaisut (Ruokonen 2007, 31). Luovuus kehittyy avoimessa ja luottavaisessa ilmapiirissä (Torrance 1963, Uusikylän 2008, 20 mukaan). Taidekasvatuksen opettajien tulisi huolehtia, että oppimisympäristöissä olisi tilaa ja aikaa lapsen kiinnostuksen kohteille sekä taiteelliselle ilmaisulle, jotta lapselle olisi mahdollisuus itse tutkiskella ja havainnoida tunteitaan, kokemuksiaan ja ajatuksiaan taiteen avulla (Ruokonen & Rusanen 2009, 12).

Luovuus vaatii näkyväksi tullakseen toimintaa. Luova ajattelu jää helposti piiloon, ellei sen tuotoksena synny esimerkiksi sanallisia tuotoksia, maalauksia tai muita dokumentteja. (Uusikylä 2012, 53.) Taide tarjoaa monia eri tapoja kertoa omaa tarinaa (Löytönen & Sava 2011, 104). On kuitenkin tärkeää muistaa, että luovuuden arvo ei koskaan ole lopputuloksessa, vaan prosessissa, matkassa kohti määränpäättä (Rusanen, Kuusela, Rintakorpi & Torkki 2014, 30–36).

Itseilmaisuus on mielestäni eräänlaista oman elämän tarinointia taiteen avulla. Sava & Katainen (2004, 34) toteavat että, tarinoiden avulla voi ymmärtää omaa elämäänsä. Ne tarjoavat mahdollisuuden kokeilla ja tulkita erilaisia maailmoja. Tarinoilla voi jäsentää omaa sisäistä maailmaansa ja tuoda sitä taiteen avulla esille. (Sava & Katainen 2004, 34.) Taide mahdollistaa metaforisten, symbolisten ja fiktiivisten ilmaisujen käyttämisen osana tarinan kerrontaa. Tämä lisää monikerroksisuutta sekä laajentaa tulkinnan mahdollisuuksia. (Löytönen & Sava 2011, 106.) Myös omaa elämäntarinaansa voi kertoa ja rakentaa uudelleen taiteen avulla; näin myös käsitys itsestä voi muuttua (Känkänen 2013, 91). Känkänen (2012, 93) toteaaakin: ”Taide toimii yksilön elämäntarinan tulkkina antaen tarinalle, eletylle elämälle uutta jäsentynyttä muotoa sekä tarjoten näkymää tulevaisuuteen”.

Mielikuvitus on synnynnäinen kyky, mutta aivan kuten luovuuskin, se tarvitsee monipuolisesti mahdollisuuksia ja virikkeitä kehittyäkseen (Turunen 1999, 94). Tunne-elämän ja mielikuvituksen kehittyminen vaativat mahdollisuuksia itseilmaisuun esimerkiksi juuri taiteiden avulla (Turunen 1999, 96; Ruokonen & Ruismäki 2013, 126). Mielikuvitus ei koskaan luo mitään tyhjästä, vaan mielikuvat syntyvät aina todellisuuden kokemusten, havaintojen ja elämysten pohjalta. Kuvitellessaan lapset työstävät kaikkia näitä elementtejä. Mielikuvia on mahdollista tuoda näkyväksi esimerkiksi kuvataiteen avulla. (Rusanen, Kuusela, Rintakorpi & Torkki 2014, 30–36.)



### 5.2.2 Kehollisuus

Kehollisuudella viitataan kehollisten kokemusten kautta tapahtuvaan tuntemiseen (Merleau-Ponty 1962, Juntunen 2011a, 245 mukaan). Isokorpi (2009) kuvailee kehollisuutta eräänlaiseksi hiljentymiseksi, ” ihmisen kannattaa pysähtyä kuuntelemaan, miltä elämä tuntuu, maistuu, tuoksuu ja mitä ja miten se koskettaa.” (Isokorpi 2009, 63). Yksilön ko-  
 kiessa tuntemuksia kehossaan, vahvistuu hänen kokemuksensa siitä, että tuo tuntemus on aito ja hänen oma. Kokonaisvaltaiset kokemukset luovat perustaa käsittämiseksi ja ymmärtämiseksi, tietoisuuden kehittymiseksi. (Damasio 2000, Anttila 2009, 87.) ”Se mitä voimme ajatella, on sidoksissa siihen, mitä voimme kokea. Ja se mitä voimme kokea, on kehollisuutemme suuntaamaa ja rajoittamaa.” (Anttila 2009, 87.) Intuiivista sekä muuta ”sanatonta” tietoa ja osaamista, kutsutaan yleisesti hiljaiseksi tiedoksi. Kehollisuuden myötä, havaintoja ja tunteita voidaan pitää myös tietona. (Räsänen 2011, 141.)

Yksi kehollisen tietämisen muodoista on aistiminen. Kehollisessa toiminnassa ja kokemuksissa eri aistialueiden havainnot yhdistyvät ajatteluun ja tunteisiin. (Juntunen 2011b, 68.) Kehollisuus luo yhteyden ihmisen sisäisen ja häntä ympäröivän konkreettisen, materiaalisen maailman välille (Räsänen 2011, 138–141). Myös ajattelumme pohjautuu osin kehollisiin kokemuksiin (Juntunen 2011a, 245). Merleau-Ponty (1962) kiteytti tämän ajatuksen napakasti: ” maailma ei ole se, mitä ajattelen, vaan se, minkä elän” (Juntunen 2011b, 68). Kokemusten, haaveiden ja muistojen juuret ovat kehossamme osana kokemusvarastoa, jonka kautta peilaamme ja kerromme omaa tarinaamme (Sava & Katainen 2004, 28).

Kehollisuus liittyy keskeisesti kokonaisvaltaiseen oppimiseen (Räsänen 2011, 138). Omien tuntemusten huomioimisella, sekä niiden havainnointiin ja analysointiin keskitty-  
 misellä voidaan vahvistaa mielen ja kehon yhteyttä, oppimista kehollisten kokemusten avulla (Juntunen 2011b, 60 ). ”Käsittäminen samoin kuin sen englanninkielinen vastine grasp (tarttua) kuvaavat hyvin taiteisiin liittyvää, kehon ja mielen yhteistyölle perustuvaa ymmärtämistä.” (Räsänen 2011, 138.) Esimerkiksi kuvataiteellisen toiminnan lähtökoh-  
 tana on kehollisuus: omat kokemukset, aistimukset ja tuntemukset pyritään muuntamaan taiteen keinoilla aistein havaittaviksi (Rusanen, Kuusela, Rintakorpi & Torkki 2014, 42). Piirtäminen ja maalaaminen, kaikki käsillä tehtävä toiminta, muodostaa suhteen ihmisen

ja työstettävän materiaalin välille. Tämä kehollisuuteen ja kokemuksiin perustuva tiedonhankinta ei ole korvattavissa sanoihin perustuvan ajattelun avulla. (Räsänen 2009, 33.) Eri materiaalien työstäminen estää vieraantumista omasta kehosta ja lisää täten hallinnan ja turvallisuuden tunnetta. (Räsänen 2009, 30.) Omilla käsillä tekeminen antaa oppilaalle myös tunteen, että omalla toiminnalla on merkitystä, ja sillä voi vaikuttaa; kaikki ei olekaan valmista ja ennalta määrättyä (Räsänen 2009, 31).

Kehotietoisuutta voidaan kehittää tarkastelemalla kehollisen aistimuksen ja ymmärtämisen välistä suhdetta. Kokemusten ja aistimusten sanallistaminen auttavat meitä ymmärtämään paremmin, miltä meistä tuntuu juuri nyt. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 163.) Kehon kokemusten ja tunteiden sanallistaminen on vaikeaa, joskus jopa mahdotonta. Voimme kuitenkin käsitellä niitä vertauskuvien, metaforien ja symbolien keinoin taiteen avulla (Sava & Katainen 2004, 29.) Esimerkiksi musiikki voi vahvistaa kokemuksia, ja auttaa siten pääsemään käsiksi omiin tunteisiinsa (Saarikallio 2010, 284–285). Musiikki voi samalla avata meille tien tiedostamattomiin tunteisiimme. Kuunnellessa musiikkia voimme aistia värejä ja muotoja, voimme tuntea ja kokea jopa erilaisia tuoksua tai makuja. (Ahonen 1993, 135.) Emme vain kuuntele ja ajattele, vaan koko kehomme osallistuu kuuntelemiseen: voimme tuntea musiikin kehossamme. (Bowman 2000, Juntunen 2011a, 252 mukaan). Kehotietoisuuden lisääntyessä oppilaat osaavat paremmin tunnistaa musiikin kuunteluun liittyviä kehollisia kokemuksiaan (Juntunen 2011a, 252).

Taideaineissa on aina kyse kehon, tunteiden sekä aivojen yhteistyöstä. (Räsänen 2009, 34). Taide perustuu tunteisiin, jotka puolestaan ovat parhaiten koettavissa ja ilmaistavissa kehomme avulla (Merleau-Ponty 1965/1920, Juntunen 2011b, 67 mukaan). Kehollinen taidetoiminta ei ole vain itseilmaisua vaan ihminen oppii samalla ymmärtämään itseään paremmin. Merleau-Pontyn mukaan kehon ja ympäröivän maailman vuorovaikutuksessa syntyy uusia kokemuksia ja merkityssuhteita; ihminen voi näin ”kertoa” itseään ja elämäänsä uudelleen taiteen avulla. (Merleau-Pontyn 1962, Juntunen 2011b, 62 mukaan.) Taiteella on eheyttävä vaikutus: kokemukset ja tunteet saavat taiteen kautta muodon. Tunteiden ja ajatusten hahmottamisen, taiteen tarinallisuuden ja vuorovaikutuksen lisäksi myös liike ja toiminta ovat itsessään eheyttävää. (Pusa 2009, 72–74.) Keholliseen kokemiseen perustuvalla taidekasvatuksella on suuri vaikutus ihmisen kasvuun ja elämään (Anttila 1998, 85).

Anttilan (1998) mukaan taidekasvatuksen tehtävä on vahvistaa aistimusten, kehollisuuden ja tajunnan yhteyttä. Lapsilla on synnynnäinen kyky mielikuvituksen sekä aistimaailman vuorovaikutukseen. Taide auttaa säilyttämään kykyä havaita ja tiedostaa omia kehollisia kokemuksiaan. (Anttila 1998, 86–87.) Kehotietoisuuden lisääntyminen auttaa lapsia arvostamaan ja ymmärtämään paremmin itseään, omaa kehoaan sekä taiteiden ja itseilmaisun tuottamia kokemuksia ja elämyksiä (Anttila 1998, 89). Taiteen tekemisen kehollisuus lisää myös kykyä keskittyä ja olla läsnä (Pusa 2009, 72–74).

Räsänen (2009) mukaan tarvitaan taidekasvatusta, joka huomioi myös kehollisuuden merkityksen. (Räsänen 2009, 29.) Kehollisten kokemusten huomioiminen taidekasvatuksessa unohtuu kuitenkin helposti pyrkinessämme kohti mahdollisimman korkeaa taidollista osaamista. Viime vuosina kehollisuus, tietoisuus kehon ja mielen kokonaisvaltaisesta yhteydestä on alkanut herättää enenevässä määrin kiinnostusta. (Juntunen 2011b, 68–69.) Huomion kiinnittäminen kehon kokemuksiin taidetoiminnan ja taidekasvatuksen yhteydessä, sekä tietoisuus taiteellisen toiminnan kehollisista ulottuvaisuuksista, voivat auttaa yksilöä löytämään yhteyden itseensä sekä kehollisuuteensa. Taidekasvatusta voidaan ohjata tähän suuntaan tavoitteiden asettamisella sekä työtapojen ja menetelmien valitsemisella. (Juntunen 2011b, 68–69.)

Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950), sveitsiläinen säveltäjä ja pedagogi, kehitti musiikinopetusta suuntaamalla huomiota kehollisuuteen, kehoon tiedon perustana ja lähtökohtana. Hän pyrki tarjoamaan oppilaille mahdollisuuksia kokemukselliseen oppimiseen. Opetuksessa pyrittiin jo 1800–1900 -lukujen taitteessa huomioimaan oppilas mahdollisimman kokonaisvaltaisesta, kehittämään oppilaan itseilmaisua ja mielikuvitusta sekä vahvistamaan tunnekokemuksia. Jaques-Dalcrozen pedagogisena pyrkimyksenä oli aistimisen, tunteiden, ajattelun ja toiminnan vuorovaikutuksen löytäminen ja ylläpitäminen. (Juntunen 2011b, 57.)

Dalcroze-pedagogiikka pyrkii kehittämään musiikillisten valmiuksien lisäksi vuorovaikutustaitoja, itsetuntemusta ja -ilmaisua, mielikuvitusta sekä kehonhallintaa taideintegraation avulla (Juntunen 2011a, 246). Jaques-Dalcrozen pedagogiikan päämäärien soveltaminen ja huomioiminen opetuksessa voi näkyä käytännön opetustyössä eri taiteenla-

jeja yhdistävänä integraationa tai esimerkiksi oppilaan aistihavaintoja ja kehollisia kokemuksia hyödyntävänä työskentelynä. On tärkeää, että oppiaineissa ei keskityttäisi vain taiteellisen taidon kehittämiseen, vaan oppitunneilla olisi myös tilaa ja mahdollisuus kehittää aistimista, kokemista ja ymmärtämistä, sekä monipuolista vuorovaikutusta toisten ihmisten kanssa. (Juntunen 2011b, 68–69.)

### 5.2.3 Taiteiden välinen vuorovaikutus

Taiteiden välistä vuorovaikutusta pohtiessa, mielessäni herää paljon kysymyksiä: mistä taide alkaa ja mihin se päättyy? mihin voidaan vetää raja musiikin, sanataiteen ja kuvataiteen välillä? Jos näen musiikin mielessäni kuvina ja väreinä, onko kyseessä taideintegraatio vai vain vilkas mielikuvitus?

Symbolismissa voidaan taideteoksen nähdä sisältävän elementtejä ja osia muun muassa eri taiteenlajeista. Kuten aiemmin jo viittasin (luku 4.5.2), musiikkiakin voi nähdä mielikuvina tai sen voi kuulla vaikkapa tarinoina. Maalauksen tunnelman voi aistia: sen voi nähdä, tuntea ja kuulla, kokea kokonaisvaltaisesti. Vastoin symbolismia, taideintegraatio ei mielestäni nojaudu niinkään tunteisiin ja kokemuksiin, vaan se on enemmänkin tietoista tekemistä. Taideintegraatiossa eri taidemuotoja ja elementtejä yhdistellään toisiinsa. Jo pelkkä sana, musiikki, viittaa taideintegraatioon: *Mousike (musiikki)* on peräisin Kreikasta ja sillä tarkoitettiin alun alkaen Muusain taidetta. Muusien, antiikin jumalattarien taide, käsitti tuolloin musiikin ohella myös runouden ja tanssin (Nordström 1998, 8.) Taiteiden yhdistelemisellä ja taideintegraatiolla on näin ollen syvät juuret musiikin historiassa.

Integraatio tarkoittaa yhdistämistä, yhtenäistämistä ja yhteen liittämistä. Se tarkoittaa kuitenkin myös sopeuttamista ja sulauttamista, yhtäläiseen asemaan saattamista. (Puurula 1998, 15–16.) Ruismäen (1998) mukaan integroinnissa on kyse kokonaisvaltaisesta näkökulmasta elämään. Integroinnilla tähdätään usein syvällisenpään ja laajempaan ymmärtämiseen. (Ruismäki 1998, 34.) Integraatio voidaan ymmärtää myös uusien, opittujen asioiden liittymisenä yksilön aiempaan ajatus- ja tietorakenteisiin (Rauste von Wright & von Wright 1994, Ruismäen 1998, 35 mukaan).

Räsänen (2009, 36) mukaan taideintegraation perustana on lasten tarve kokea aistivoimaisesti: ilmaista ja tuntea erilaisia tunteita, tarkastella ja hahmottaa ympäröivää maailmaa (Räsänen 2009, 36). Toiminnan sisältäessä elementtejä eri taidemuodoista aistihavaintojen määrä kasvaa ja monipuolistuu, jolloin myös mielikuvat, kokemukset ja ymmärtäminen monipuolistuu. (Juntunen 2011b, 68.) Esimerkiksi kuunnellessamme musiikkia aistimme sen koko kehollamme; yhdistämällä eri taidemuotoja voimme rikastuttaa aistimista entisestään (Juntunen 2011b, 61 mukaan). Taideintegraatiota suunniteltaessa ja toteutettaessa on kuitenkin tärkeää myös tiedostaa ja huomioida, mitä kaikkea jokainen taiteen ala tuo mukaan myös itsessään eikä vain toisiinsa sulautettuna ja yhdisteltynä (Rusanen, Kuusela, Rintakorpi & Torkki 2014, 68; Ruokonen & Rusanen 2009, 12).

Luvussa 5.2.2. mainitsemani sveitsiläisen Jaques-Dalcrozin vaikutus on yltänyt yli taide-rajojen; hän on yhdistänyt pedagogiikassaan musiikin ja liikkeen lisäksi myös sana- ja kuvataidetta sekä draamaa (Juntunen 2011b, 57). Suomessa 1900-luvun alussa vaikuttaneen Lilli Törnuddin (1862–1929), suomalaisen taidekasvattajan, opetusmetodeihin kuului niin ikään musiikin ja kuvan yhdistäminen (Muukka-Marjovu 2015, 29–30). Törnudd toimi eräänlaisena tienraivaajana ja taistelijana: kaikilla suomalaisilla pitäisi olla mahdollisuus opiskella taideaineita. Törnuddin tavoitteena koulumaailmassa oli tuoda taide tieteen rinnalle; lisätä siten itseilmaisun sekä ”käsillä tekemisen” arvostusta. Törnudd yhdisti taiteen hyvin vahvasti luontoon. Hänen taidekasvatuksensa perustuikin luonnon, taiteen ja taidetunteen vuorovaikutukselle. Törnuddin käyttämän termi, taidetunne, on vastine nykyiselle taide-elämykselle. (Muukka-Marjovu 2015, 33.)

### 5.3 Musiikki

Musiikkikasvatus heijastelee aina aikansa yhteiskuntaa, kulttuurista ilmapiiriä, ihmiskäsitystä sekä oppimiskäsitystä (Kosonen 2011, 158). Yksi musiikkikasvatuksen tavoitteista onkin avata ikkunoita ympäröivään kulttuuriin (Ruokonen & Ruismäki 2013, 124). Musiikki ja kulttuuri ovat aikansa tuotteita, ne ovat sitä, mitä ihmiset kulloinkin tekevät. Musiikki ei tunne kansallisia tai kansainvälisiä rajoja, vaan se on vapaata liikkumaan sinne minne se haluaa. Musiikin elementit toimivat vuorovaikutuksen pohjana, siksi

mistään ei löydy täysin musiikitonta paikkaa; missä on kommunikaatiota, on aina myös musiikkia. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen & Mäkinen 2001, 19.)

Ahosen (1993, 65) mukaan musiikki on kansainvälinen kieli ilmaista tunteita. Musiikki vaikuttaa ihmisen tunteisiin ja ajatuksiin ja se pystyy välittämään paljon sellaisia tunteita, joita emme välttämättä sanoin pysty ilmaisemaan. Musiikin opettaminen on siten aina myös tunnekasvatusta. Onnistunut musiikkikasvatus auttaakin lasta tutustumaan omiin tunteisiinsa, omiin ajatuksiinsa sekä toisiin ihmisiin. (Kurkela 314–315; Lehtonen 2004, 13.) Musiikin voimaa on nimenomaan se, että sitä kuunneltaessa tai soittaessa ihminen pystyy sellaiseen psyykkiseen työskentelyyn, jota hän ei voisi muuten tehdä. Musiikki antaa näin mahdollisuuden oman ajattelun syvällisempään tajuamiseen ja hallintaa. (Anttila & Juvonen 2002, 110.)

Musiikki kuten muutkin taiteet, hahmottuvat ihmiselle aina omasta elämysmaailmastaan käsin (Anttila & Juvonen 2002, 44). Musiikki on tapa tietää, tuntea ja kokea moniaistisesti. Musiikki auttaa meitä ymmärtämään omaa identiteettiämme sekä elämäntarinaamme (Ruokonen & Ruismäki 2013, 124.) Musiikki voi toimia myös vuorovaikutuksellisenä välineenä auttaen meitä ilmaisemaan ja jakamaan tunteita (Saarikallio 2013, 41). Vaikka emme pystykään kokemaan toisen tunteita suoraan, voimme jakaa yhteisen tunnematkan (Stern 2014, Nummi-Kuisma 2013, 131 mukaan).

”Musiikki luo ohikiitäviä kokemuksia” (Hongisto-Åberg, Lindberg-Piironen & Mäkinen 2001, 22). Muusikkona huomaa itse usein toivovani, että musiikki, erityisesti soittaminen, ei olisi niin ohimenevää taidetta. Soittaminen on kiinni ajassa, juuri tässä ja nyt, siitä ei jää jäljelle mitään käsin kosketeltavaa tai näkyvää. Kuvataiteesta sen sijaan jää aina kuva, sanataiteesta sanat. Toisaalta musiikistakin jää kokemukset ja muistot ja ne jäävät mieleemme. On muistettava, että kuvataiteessakaan valmis teos ei ole päätepiste, vaan se jatkaa elämäänsä aina kokijan mielessä, muistoissa ja valinnoissa (Rusanen, Kuusela, Rintakorpi & Torkki 2014, 6).

## 5.4 Sanataide

Sanataiteen olemus on kielellisyydessä; se on ”luovaa, kielellistä ilmaisua.” Sanataidekasvatus perustuu kielen merkitykseen ihmisen oppimisen ja identiteetin rakentajana. ”Sanataide on löytöretkiä kirjojen, luovan kirjoittamisen ja sanallisten kokeilujen maailmaan: kerätään aineksia kertomuksiin ja runoihin, tutustutaan kirjallisuuteen ja kirjailijoihin sekä kokeillaan erilaisia tekstin tekemisen tyylejä ja tapoja.” (Krutsin 2005, 29–30.) Sanataidekasvatus pitää sisällään sekä puhutun että kirjoitetun kielen, mutta myös kuvitetun kielen. Keskeisessä osassa sanataidekasvatusta onkin taiteiden välinen vuorovaikutus ja integraatio. (Taiteenperusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005, 10.)

Taiteenperusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden (2005, 10) mukaan sanataidekasvatuksen tulisi tarjota monipuolisia kokemuksia, sekä auttaa lasta rakentamaan omaa identiteettiä ja kehittämään itseilmaisuaan. Sanataidekasvatus tapahtuu aina sekä taiteen tekemisen että kokemisen kautta. (Krutsin 2005, 32.) Kirjoittaminen on tapa olla vuorovaikutuksessa, se on yhteydenpitoa ja ajatusten jakamista. Omien kokemusten ja tunteiden avaaminen kirjoittamalla puolestaan kehittää itsetuntemusta. Kirjoittaminen antaakin mahdollisuuden kehittää ajattelua ja mielikuvitusta, se antaa samalla mahdollisuuden myös itseilmaisulle. (Myllyntausta & Routarinne 2013, 16–25.)

*Anna lapselle kieli ja mieli.  
Anna lapselle sanoja, ajatuksia,  
loruja, lauseita, satukuvia, tarinoita;*

*ne ovat mielenruokaa; rakennusaineita,  
puikulaperunaa ja punaista lohta.*

*Anna lapselle sanoja, unelmia, haaveita;  
tunteita, elämyksiä, joita sanoiksi  
pukea, joita ilmaista ulos tuhansin tavoin  
ja tapailla omin sanoin.*

*Anna lapselle sanoja,  
kertomisen ja kuuntelemisen lahja,  
lukemisen ja tietämisen avaimia,  
jotka avaavat portit uusiin mahdollisuuksiin,  
uusiin maailmoihin.*

*Anna lapselle kieli, joka laulaa ja puhuu;  
sanoja, jotka vievät eteenpäin;  
johdattavat hyvään elämään,  
ihmisten yhteyteen ja iloon;  
luovuuteen, jaettuun leipään,  
työhön ja rakkauteen.*

*Anna lapselle satujen puu,  
taikojen metsä,  
missä vaeltavat haltijat ja peikot.  
Pegasoksen siivin kannata lasta,  
sanataiteen maailmaan.*

*(Ruismäki 2008, 146 mukaan)*

Yllä oleva runo on Lapsen ja nuoren sanataiteellinen oikeusturvajulistus. Lasten ja nuorten taito- ja taideaineiden oikeusturvajulistuksiin on koottu keskeisiä arvoja, lähtökohtia ja periaatteita, jotka mahdollistavat hyvän oppimisen ja opetuksen. Oikeusturvajulistukset ovat koosteita Helsingin yliopiston lastentarhanopettajakoulutuksen eri vuosikurssien opiskelijoiden pohdinnoista (Ruismäki 2008, 143–46.) Halusin tuoda tämän oikeusturvajulistuksen esille, sillä siihen on kiteytetty kaikki se, mistä sanataidekasvatuksessa on kyse: sanoista ja kielestä, ajatuksista ja mahdollisuuksista.

## 5.5 Kuvataide

Kuvataideopetuksen tärkeimpiä päämääriä on henkilökohtaisen taidesuhteen syntyminen (Laitinen 2006, 53). Kuvataideopetuksen ydin on siinä, että lapsi saa käsityksen kuvallisen ilmaisun mahdollisuuksista: häntä kannustetaan löytämään ja luomaan oma henkilökohtainen suhde taiteeseen sekä tekemiseen, taiteelliseen toimintaan (Forsman & Piironen 2006, 111). Piironen (1995, 13) mukaan kuvien luominen ja tekeminen on eräänlaista hahmottamista: ajatusten ja tunteiden muotoilua. Kuvataiteen opetuksen lähtökohtia on kuvallisen ilmaisun ja ajattelun mahdollistaminen.” Kaikki ajatukset ovat ilmaistavissa yhtä hyvin äänen, liikkeen, sanan tai kuvan keinoin.” (Piironen 1995, 21–23.) Kuvataidekasvatuksessa onkin tärkeää pyrkiä kokonaisvaltaisuuteen. Kuvataide-



kasvatus voidaan jakaa kolmeen merkittävään osa-alueeseen: kulttuuriseen, esteettiseen ja luovaan kuvataidekasvatukseen. (Rusanen, Kuusela, Rintakorpi & Torkki 2014, 20–25.)

Kulttuurinen kuvataidekasvatus perustuu yhteiskunnalliseen ajatukseen siitä, että jokaisella lapsella tulisi olla asuinpaikasta tai varallisuudesta riippumatta mahdollisuus päästä nauttimaan taiteesta ja kulttuurista. Kaikille lapsille tulisi taata tasa-arvoiset mahdollisuudet osallistumiseen. Kulttuurisessa kuvataidetoiminnassa korostuvat lapsen kokonaisvaltaisen ja tasapainoisen kehityksen tukeminen sekä kulttuurinen osallisuus (Rusanen, Kuusela, Rintakorpi & Torkki 2014, 20–25.)

Esteettisyydellä tarkoitetaan aistillista ulottuvuutta, aistinvaraista havainnointia ja toimintaa (Ruokonen 2006, 11). Estetiikka sanan alkuperänä on latinan kielen *sana aesthesis*, joka tarkoittaa aistisuutta, ihmisen kehollista suhdetta ympäröivään maailmaan. Esteettinen kuvataidekasvatus luo yhteyksiä eri taidemuotojen välille. Tavoitteena on, että lapset voivat eläytyä eri taiteenaloihin ja nauttia niistä. Esteettisyys korostaa myös ilmaisua ja elämyksellisyyttä, mikä johtaa huomion kiinnittymisen lopputuloksen sijasta tekijän motiiveihin sekä taiteen tekemiseen prosessina. (Rusanen, Kuusela, Rintakorpi & Torkki 2014, 26–29.)

Luova kuvataidekasvatus korostaa luovuutta yhteisöllisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tekijänä. Luovuuden avulla voidaan synnyttää paljon uutta. Toisten ihmisten kokemusten kautta ihminen voi kokea paljon sellaista mitä itse ei ole kokenut. Hyvä mielikuvitus antaa siten mahdollisuuden laajentaa omien kokemusten rajoja. Mielikuvitusta voidaan yhtenä luovan toiminnan perustana. Mitä enemmän lapsi näkee, kuulee ja kokee, sitä enemmän hänellä on kokemuksia, joiden varaan hän voi rakentaa omaa luovuuttaan. (Rusanen, Kuusela, Rintakorpi & Torkki 2014, 30–36).

## 6 Sanoista tekoihin

Tässä luvussa kerron LUOMUS -toiminnan aloittamisesta sekä esittelen organisaation ja ympäristön, jossa toiminta järjestettiin. Esittelen myös LUOMUS -kurssilla käytettyjä työtapoja ja menetelmiä.

### 6.1 Taidepaja toiminnan käynnistäminen

LUOMUS -kurssin toiminta järjestettiin Josette Tuomiston Musiikkikoululla Nokialla. Josette Tuomiston Musiikkikoulu on yksityinen oppilaitos, joka järjestää musiikin taiteen perusopetusta. Musiikkikoulun opetussuunnitelman (2014) mukaan taiteen opiskelun tarkoitus on antaa oppilaille mahdollisuuksia ymmärtää taidetta ja kulttuuria sekä niiden sisältämiä merkityksiä. Taiteen tehtävänä on kehittää oppilaiden ajattelua sekä luovuutta elämän eri alueilla. Opiskelun keskeisinä tavoitteina musiikkikoulussa ovat luovuuden vahvistaminen, opiskelu- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen sekä musiikin ilon löytäminen. Opiskeluympäristö luodaan kannustavaksi, innostavaksi sekä avoimeksi. (Tuomisto 2014.)

Kehityshankkeen suunnittelu ja valmistelu aloitettiin keväällä 2014, jolloin päätimme yhdessä Josette Tuomiston kanssa taideintegraatiotoiminnan käynnistämisestä syyslukukaudella 2014. Syksyn lukujärjestyksiä suunnitellessa varattiin alustavasti aika ja tila LUOMU -kurssille. Oppitunnin ajaksi päätettiin 60 minuuttia, ja tuntien molemmin puolin varattiin hyvin valmistelu aikaa. Kesän aikana työnimi ”LUOMU” vaihtui LUOMUKSEKSI (luodaan musiikista).

LUOMUKSEN opetus suunniteltiin aloitettavaksi 3.9.2014, ja kurssin mainostus aloitettiin elokuun puolivälissä. Aluksi kurssista ilmoitettiin vain Kankaantaan koulun musiikki- luokille, sillä heiltä oli edellisenä keväänä tullut toiveita iltapäiväkerhoryhmien järjestämisestä. Ennakoilmoittautuneita ei tullut suunnitellusti, joten aloituspäiväksi päätettiin

vaihtaa 10.9.2014. Elokuun lopulla ilmoitukset (Liite 3) lähetettiin Kankaantaan, Myllyhaan sekä Alhoniityn kouluille. Samassa yhteydessä lähetettiin tiedotteet myös musiikkikoulun omille oppilaille. Luomus-kurssi suunnattiin ensisijaisesti musiikkikoulun ulkopuolisille lapsille, toki musiikkikoulun omat oppilaat olivat myös tervetulleita. Lopulta kävi niin, että kurssille olisi ollut enemmän tulijoita, kuin pystyimme ottamaan. LUOMUS -kurssin osallistujien enimmäismääräksi olimme päättäneet 10 lasta.

Ilmoitusten yhteydessä olimme jo tiedottaneet LUOMUS -kurssin olevan osa kehityshanketta. Toiminnan käynnistyessä, varsinaisen kurssin alkaessa, vanhemmille toimitettiin tutkimuslupapyynnöt (Liite1) sekä tarkempi kuvaus toiminnan ja kehitystyön piirteistä (Liite 4). Jatkossa yhteyden pito vanhempiin sekä muu tiedottaminen tapahtuivat musiikkikoulun kautta.

Josette Tuomiston musiikkikoulu tarjosi LUOMUS-kurssin käyttöön tilat sekä organisaation, jonka alla toiminta voitiin järjestää. Musiikkikoulu oli mukana myös toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Osa materiaalista, kuten esimerkiksi: papereita, sivelmiä ja värejä oli käytössämme musiikkikoulun puolesta, osa välineistöstä oli omaani, jota olin hankkinut toimiessani freelancerina. Kuvataidetoissa pyrittiin käyttämään materiaaleja, jotka ovat edullisia ja helposti saatavilla. Tällä pyrimme mahdollistamaan, että LUOMUS -kurssilla käytetyt menetelmät ja työtavat olisivat mahdollisimman monien toimijoiden käytettävissä ja hyödynnettävissä.

Vaikka taideintegraatio toiminta aloitettiin Josette Tuomiston musiikkikoululla vasta tänä lukuvuonna, toiminta ei sinällään ollut ennestään täysin vierasta. Josette Tuomisto on toiminut pitkään musiikkikasvattajana, ohjannut ja opettanut erilaisissa työpajoissa ja kursseilla. Hänellä on vankka kokemus pianonsoiton opettamisesta sekä varhaisiän musiikkikasvatuksesta, musiikkileikkikoulutoiminnasta. Itse olen puolestani opiskellut taideintegraation mahdollisuuksia, erityisesti kuvataiteen yhdistämistä musiikkiin, ammattiopinnoissani Jyväskylän ammattikorkeakoulussa. Myöhemmin olen työskennellyt useamman vuoden myös Kumun (Kuvaamataito-muskarin) opettajana. Pianon- ja vapaasäestyksen sekä pienkanteleiden opettamisen ohella olen työskennellyt myös musiikkileikkikoulun, musiikinperusteiden sekä musiikkivalmennuksen opetuksen parissa.

## 6.2 Työskentelytavat- ja menetelmät

Tähän lukuun olen koonnut lyhyet kuvaukset käyttämistämme työskentelytavoista ja menetelmistä. Sana- ja kuvataiteen työtapojen yhteyteen olen merkinnyt sen tuntiaikaa, josta löytyy esimerkkejä käytetyistä tavoista. Tämä luku toimii eräänlaisena ”idea- ja vinkkipankkina”.

### 6.2.1 Musiikin työtavat

#### Kuuntelukasvatus

Kuunteleminen lähtee aina hiljaisuudesta. Kuunteluhetken alkaessa hiljaisuus kertoo myös, että lapset ovat valmiita, avoimia musiikille. LUOMUS-kurssilla musiikkia käytettiin tunnin alussa rauhoittumiseen, keskittymiseen ja mielikuvituksen herättelyyn. Varsinaista taustamusiikkia emme tunneilla käyttäneet, paria poikkeus kertaa lukuun ottamatta. Välillä lapset saivat aloittaa työskentelyn jo musiikin aikana, useimmiten kuitenkin keskityimme ensimmäisen kerran täysin vain musiikkiin ja aloitimme työskentelyn toisella kuuntelukerralla.

#### Body percussion

Body percussionilla tarkoitetaan erilaisia kehorytmejä. Kehorytmit pitävät sisällään esimerkiksi taputuksia, koputuksia, tömistyksiä ja napsutuksia.

#### Soivat kuvat

Soivat kuvat on menetelmä, jossa tehdään äänimaisemia tai musiikkia valmiista kuvasta. Soivien kuvien lähtökohtana voidaan käyttää lasten omia töitä tai esimerkiksi tunnettujen taidemaalarien maalauksia. Lapset alkavat kuunnella mielessään, miltä kuvat kuulostavat ja millaisia ääniä niistä syntyy. Kuvasta syntyviä äänimaisemia voidaan toteuttaa esimerkiksi kehorytmeillä tai rytmisoittimilla. Kuva on kuitenkin aina vain pieni pysähdys ajassa. Soivia kuvia voidaan jatkaa eteenpäin: mitä sitten tapahtuukaan?

Samalla voidaan yhdistellä eri taidemuotoja muun muassa tarinan kerronnan ja draaman avulla.

### Äänisadut

Käytimme äänisatuihin lasten itsensä kirjoittamia tekstejä. Aluksi kokeilimme millaisia ääniä saamme rytmisoittimista aikaiseksi, ja pohdimme yhdessä, mitä niillä äänillä voitaisiin kuvata. Luin sadun ääneen, ja lapset saivat keskittyä tarinan kuuntelemiseen. Toisella lukukerralla, lapset keksivät tekstiin sopivia ääniä, kuten esimerkiksi töminää, rapinaa, kävelyä, tassuttelua, kilinää, kolinaa. Samalla jaoimme jokaiselle oman vuoron, sekä päätimme mitä ääntä he milloinkin soittivat. Kolmannella kerralla luin tekstin ääneen, mutta lapset tulivat soittaen mukaan sävyttäen sadun aivan omanlaisekseen.

### 6.2.2 Sanataiteen työtavat

#### Sadutus

Sadutuksessa lapset kertovat joko yksin tai ryhmässä tarinaa, jonka aikuinen kirjaa ylös. Aikuisen tulisi välttää puuttumasta tarinaan, johdattelemasta lasta kysymyksin tai kommentein mihinkään suuntaan. Lapsella on näin vapaus luoda täysin oma tarinansa. Itse koin ryhmä tilanteissa tämän hankalaksi, sillä useimmiten äänensä saavat kuului viin ne, jotka ovat kaikkein rohkeimpia. Annoin sadutukselle aiheen ja nostin kysymysten avulla myös hiljaisemmat ja aremmat lapset mukaan tarinan kerrontaan. (*Hylätty palatsi luvussa 7.5*)

#### Mielipide - mielipiteen ilmaiseminen

Mielipiteen ilmaisemista harjoittelimme kirjoittamalla lyhyen kirjoituksen asioista, jotka lapset kokivat tärkeiksi ja merkitykselliseksi. He saivat kirjoittaa myös toiveistaan ja odotuksistaan. (*Balkisin kulkue luvussa 7.9*)

## Kysymykset kirjoittamisen apuna

Henkilöhahmojen luomisessa käytimme apuna kysymyksiä: kuka, mitä, missä? Kysymykset olivat aseteltu Mind map eli miellekartta tyylisesti (Liite 5). Miellekartalla on mahdollista suunnitella tarinan rakennetta ja kirjoittamista etukäteen. Osalle lapsista tämä toimii hyvänä apuna, osalle se saattaa rajoittaa luovaa kirjoittamista. Onkin hyvä muistuttaa, että kysymykset ovat vain ohjeellisia ja viitteellisiä, tarinaa voi aivan hyvin kirjoittaa myös ilman niitä. (*Vanha kerjäläinen luvussa 7.4*)

## Tapahtuma

Tapahtuma-kuvaus oli aivan ensimmäisiä kirjoitustehtäviämme. Sen tarkoituksena oli johdatella lapsia kysymysten avulla kirjoittamisen maailmaan. Tehtävänä oli monisteen (Liite 6) avulla keksiä kuvitteellinen tapahtuma kilpikonnille, sekä kirjoittaa siihen pieni tervetuliaistoivotus. (*Kultainen kilpikonnajohtaja luvussa 7.2*)

## Kiertokirjoittaminen

Kiertokirjoittamisessa kirjoitimme yhteisiä tarinoita. Jokainen lapsi sai aloittaa ensin oman tarinan. Hetken päästä tarinat kerättiin pois ja jaettiin uudelleen arvonnän jälkeen. Lapset jatkoivat kirjoittamista siitä tarinasta, joka tuli omalle kohdalle. Tätä kannattaa toistaa muutamia kertoja. Kannattaa kuitenkin huomioida, että mitä pidempi tarina on, sitä enemmän täytyy varata aikaa kirjoittamiseen, jotta lapset ehtivät lukea aiemmat tekstit lävitse. Jos jollakin lapsista on tarina kesken vaihdon aikana, voi arvonnassa jättää halutessaan yhden kierroksen väliin. (*Hylätty palatsi luvussa 7.5*)

## Runo/loru

Runon ja lorun kirjoittamisessa käytimme apuna runo-pohjaa (Liite 7). Runo-pohja muodostuu kahdenlaisista riveistä, suorista ja kiemuraisista. Kiemuraiset rivit ovat tarkoitettu kuvaamaan ääntä, suorat tarinaa. Rivien vuorotellessa runoon saadaan helposti rytmillistä toistuvuutta. (*Pieni valkoinen aasi luvussa 7.3*)

## Minusta tuntuu - tunteiden ilmaiseminen

Omien tunteiden ilmaiseminen ja sanoittaminen on tärkeää. Harjoittelimme ryhmäsämme purkamaan sanoiksi surua. Miltä suru tuntuu: onko sillä väri? Miltä se näyttää? Miltä suru kuulostaa? Sama harjoitus olisi hyvä käydä myös muiden tunteiden kanssa lävitse (esimerkiksi ilo, viha, kateus, pelko tai onnellisuus). Abstrakteja asioita sanoittaessa on hyvä muistaa, että yhtä ainoaa oikeaa vastausta ei ole. Tämä on tärkeää kertoa myös lapsille, jotta he uskaltavat ilmaista juuri sitä, mitä tuntevat. *(Surullisessa talossa luku 7.6)*

## Arvaa kuka olen? -asettuminen toisen osaan

Arvaa kuka olen? -harjoituksessa tarkoituksena on asettua toisen osaan. Sen avulla harjoittelimme kirjoittamista toisen näkökulmasta: miltä maailma näyttää esimerkiksi nallekarhun silmin tai miltä nallekarhusta tuntuu? Lisäsimme kirjoittamiseen vielä arvutus-tehtävän, eli kirjoittaessaan tarinaa, kirjoittaja ei saanut paljastaa heti kuka kertoja on. *(Matala pöytä luvussa 7.7)*

## Tarina

Vapaasta kertomuksesta ja sen kirjoittamisesta käytimme nimitystä tarina. Tarinan aiheita voi tarkentaa ja täsmentää esimerkiksi saduksi, kertomukseksi tai raportiksi. Kirjoittaminen voi olla täysin vapaata tai valmiiseen aiheeseen liittyvää. LUOMUS -ryhmässä käytimme valmiita aiheita, jotka saivat innoituksensa musiikista. Muutamissa tarinoissa käytimme myös tarkempaa ohjeistusta. Osa lapsista saattaa mieltää sadut liian lapsellisiksi kirjoitustehtäviksi, varsinkin silloin kannattaa käyttää kirjoitustehtävistä nimitystä tarina, juttu tai kertomus.

## Sanalaari

Sanalaariin keräsimme aiheeseen liittyviä sanoja, joista lapset saivat kirjoittaa oman tarinan. Tarinassa oli kuitenkin käytettävä vähintään viittä sanalaarissa olevaa sanaa. Sanojen määrää voi tarvittaessa lisätä kirjoittajien iästä, kokemuksista ja taidoista riippuen. Sanalaarin aihe voi syntyä aivan hyvin musiikista, tarinoista tai kuvista. *(Raik-kaan veden myyjä luvussa 7.10)*

### 6.2.3 Kuvataiteen työtavat

#### Kiertopiirtäminen

Kiertopiirtämisessä lapset tekivät kuvia ryhmitöinä. Jokainen lapsi sai valita oman lempiaiheensa ja piirtää siitä. Hetken kuluttua vaihdoimme paikkaa, jolloin lapset jatkoivat toisen lapsen aloittaman kuvan parissa. Jos lapsi haluaa jatkaa hetken keskeneräistä työtään, on mahdollista jättää vaihto väliin. Kiertopiirtäminen on hyvä tapa luoda ryhmähenkeä, ja tutustuttaa lapsia toisiinsa. Se on samalla myös esimerkki yhteisöllisen taiteen tekemisestä.

#### Sormiväriyöskentely

Sormiväriyöskentelyyn sopivat parhaiten varsinaiset sormivärit tai vesiliukoiset pullovärit. Väriä on hyvä laittaa valmiiksi esimerkiksi paletille, pahville tai kertakäyttölautaselle, sillä näin saa värit säilymään pidempään. Maalatessa kannattaa muistaa perusperiaate: yksi sormi ja yksi väri. Sormiväriyöskentely on myös hyvä tapa oppia värien sekoittamista käytännössä. Sormiväriyöskentely on hyvin kinesteettistä: miltä maali tuntuu sormissa, entä paperi? miltä maalaaminen tuntuu? Tämän ominaisuutensa vuoksi kannattaa isompientkin lasten palata välillä sormiväriyöskentelyn pariin. (*Pieni valkoinen aasi* luvussa 7.3)

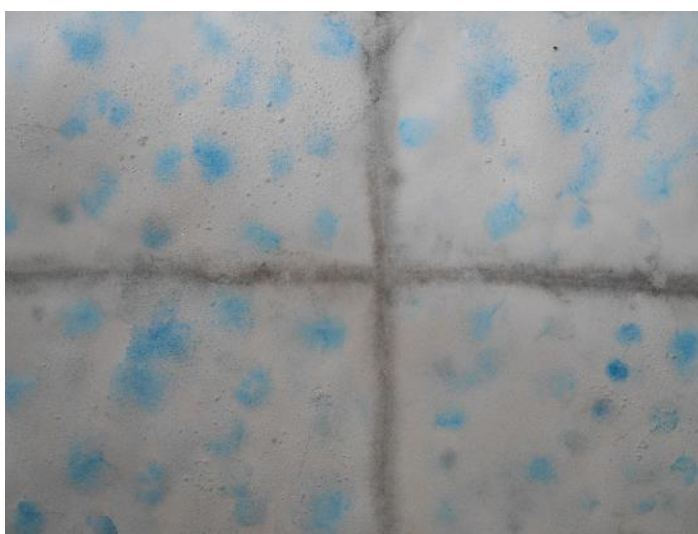
#### Askartelu

Askartelussa käytimme materiaalina erilaisia paperipaloja ja suikaleita, jotka olivat omiaan herättelemään aistihavaintoja. Käytimme myös kolmiulotteisuutta ja kerroksellisuuden elementtejä. Kolmiulotteisuutta ja kerroksia saadaan aikaan esimerkiksi 3mm pakulla huopateipillä, mutta myös mehupillien ja teippien avulla. Mehupillistä leikattiin pieni pala, joka kiinnitettiin kuvioiden alle teipillä. Kun nämä kuviot mehupilleineen liimattiin taustaan, ne jäivät n. 1cm korkeammalle kuin muu työ. (*Kultainen kilpikonna* luvussa 7.2, *Kristallihäkki* luvussa 7.11)



## Suolamaalaus

Suolamaalauksessa laveerasimme paperin ensin vedellä, minkä jälkeen päälle malettiin tavallisilla vesiväreillä. Lopuksi työn päälle ripoteltiin karkeaa merisuolaa. Merisuola imee itseensä väriä, joten maalatusta kohdasta tulee suolauksen jälkeen batiikkimainen. Merisuolan ripottelun jälkeen voi päälle tuputella siveltimellä vielä hieman vettä. Oikein määrässä työssä, suola lähtee sulamaan ja muodostaa kiteisen, huurremaisen pinnan kuivaessaan. Työn kuivatteluun kannattaa varata reilusti aikaa. (*Surullisessa talossa luku 7.6*)



Kuva 6. Esimerkki suolamaalauksesta.

## Hiekkamaalaus

Hiekkamaalaus toteutettiin liimalla ja erivärisillä hiekoilla. Lapset saivat maalata työhönsä ensin haluamansa kohdan liimalla (erikeeper tai vastaava), minkä jälkeen päälle ripoteltiin hiekkaa. Irtonainen hiekka kaadettiin työpöydältä takaisin kulhoon. Hiekalla voi maalata kerroksia myös toistensa päälle, jolloin työhön saa kolmiulotteisuutta.

Mikäli käytössä ei ole värillisiä hiekoja voi ne korvata esimerkiksi kahvinporoilla tai mannaryyneillä. Elintarvikeväreillä on mahdollista värjätä muun muassa riisiä tai erilaisia jyviä. Pastellisävyjä on mahdollista tehdä jauhamalla/murskaamalla värillisiä taululii-juja esimerkiksi sokerin tai suolan sekaan. (*Hylätty palatsi luvussa 7.5*)



Kuva 7. Esimerkki hiekkamaalauksesta.

#### Kuulamaalaus

Kuulamaalaus toteutettiin marmorikuulien avulla. Ensin paperi laitetaan pahvi- tai muovirasian pohjalle. Paperin päälle laitetaan hieman nestemäistä pulloväriä tai akryyli-maalia sekä marmorikuula. Rasiaa kallistelemalla ja liikuttelemalla kuula saadaan liik-kumaan ja maalaamaan kuvioita. Tämä soveltuu myös varsin pienille lapsille, jos rasian päälle laittaa esimerkiksi tuorekelmua, jolloin kuula ei pääse tipahtamaan. (*Raikkaan veden myyjä luvussa 7.10*)



Kuva 8. Esimerkki kuulamaalauksesta.

## Pillimaalaus

Pillimaalauksessa laveerasimme paperin ensin vedellä, minkä jälkeen käytimme maalaukseen vesivärejä. Vesivärejä ohjasimme puhaltamalla pillillä ilmaa maalattuihin kohtiin. Yhdistimme tähän myös tussityöskentely vaiheen. Piirsimme LUOMUS-kurssilla ensin kuvan vedenpitävillä tusseilla, ja teimme pillimaalauksen siihen päälle. Näin ollen saimme levinneistä ja sekoittuneista maaleista huolimatta aikaan selkeän, ”esittävän” piirustuksen (*Ajattelematon tyttö luvussa 7.8*)

## Kollaasi

Kollaasityöskentelyssä teimme yhden kuvan, joka koostui monesta pienestä kuvasta. Kuvia keräsimme erilaisista aikakausi- ja kuvalehdistä. Lapset saivat tehdä työtään varsin vapaasti, ainoastaan kynän käyttäminen oli kiellettyä. (*Balkisin kulkue luvussa 7.9*)

## Kierrätystyö -silhuetti

Kierrätystyön ajatuksena oli saada aikaan uusi kuva vanhasta materiaalista. Lapsien tehtävänä oli repiä sanomalehdistä pieniä palasia, jotka liimattiin palapelin omaisesti toisiinsa. Sanomalehden paloilla oli hankalaa saada aikaan tarkkoja yksityiskohtia, siksi tehtävänä oli tehdä silhuetti Vanhasta kerjäläisestä. Lopuksi maalasimme sanomalehtisuikaleet vielä vaalealla värivedellä (akvarelli+vesi). (*Vanha kerjäläinen luvussa 7.4*)

## Näkökulma

Näkökulma harjoituksessa piirsimme kuvaa pöydän alta: miltä maailma oikein näyttää lattiatasolta? Tässä tehtävässä tarkoitus oli harjoitella mittasuhteita, ja samalla eläytyä katsomaan maailmaa toisen silmin. Käytimme tehtävässä öljypastelleja. (*Matala pöytä luvussa 7.7*)

## Pistetyö

Pistetyö tehtiin töpötteleällä pisteitä ja tekemällä niillä mosaiikkimaisia kuvioita. Väreinä käytimme akryylimaaleja ja töpöttiminä pumpulipuikkoja. Halutessaan pienempiä

jälkiä voidaan töpöttelyyn käyttää esimerkiksi puutikkuja, vastaavasti isompia jälkiä saa esimerkiksi lyijykynän päällä. (*Histoires luvussa 7.12*)

### Sokerilaveeraus

Sokerilaveerauksessa käytimme laveeraamiseen sokerivettä. Laveerauksen päälle maalasimme tavallisilla vesiväreillä. Maalaukseen kannattaa varata puhdasta vettä, jottei sokerivesi pääse kovettamaan vesivärinappien pintaa. Sokeri tuo kuivuessaan työhön kiiltävän, lakatun oloisen pinnan. Työn kuivuminen kestää tavallista laveerausta pidempään, joten siihen kannattaa varata aikaa. Kuivuttuaankin työ saattaa olla vielä joitakin päiviä tahmea ja tarttua, joten niitä ei kannata pinota tai säilyttää päällekkäin.

(*Kristallihäkki luvussa 7.11*)



Kuva 9. Esimerkki sokerilaveerauksesta.

### Paperinuket

Keksimme ensin mielikuvitushahmojen ja olentojen nimiä, jotka kirjoitimme pienille paperilapuille. Tämän jälkeen arvoimme jokaiselle lapselle pari nimeä aiheeksi, joita he alkoivat askartelemaan paperinukeiksi. Askartelussa oli käytettävissä erilaisia kuviopapereita ja kartonkeja, liimaa, ja värikyniä. Lopuksi tämä paperinukke kiinnitettiin vielä puutikkiin, jotta sitä olisi helpompi liikuttaa leikkiessä. (*Histoires luvussa 7.12*)

## 7 LUOMUS -kurssi

Tässä luvussa kuvailen LUOMUS-kurssia sekä esittelen lasten tekemiä kuva- ja sanataidetoita. Kurssin jokainen kerta aloitusta sekä viimeistelykertoja lukuun ottamatta on rakennettu Jaques Iberrin *Histoires*-sarjan ympärille. Tuntien nimeksi olen laittanut aina kyseisellä tunnilla kuunnellun sävellyksen nimen, joka on ollut meillä myös tuntiaiheena. Lasten kirjoittamat tekstit ovat kursivoitu.

### 7.1 Tutustuminen ja LUOMUS-kurssin aloitus

Ensimmäisen oppitunnin tavoitteena oli tutustuminen sekä yhteishengen luominen. Aluksi kerroin lyhyesti kurssin tarkoituksesta, tavoitteista ja sen toiminta- sekä työta-voista. Jatkoimme tutustumista Body percussion -harjoitusten ja tutustumisleikkien kautta. Ensimmäinen varsinainen kuvatehtävämme oli piirtää omalla lempivärillä itselle mieluisia asioita. Hetken päästä pyysin lapsia nousemaan ylös ja lähtemään liikkeelle musiikin mukana. Heidän oli tarkoitus pysähtyä musiikin hiljetessä ja jatkaa kohdalla olevaa piirustusta. Toistimme tämän muutaman kerran ja lopputuloksena saimme ryhmätöinä toteutetut piirustukset. Aluksi pari lapsista halusi vain jatkaa omaa piirustustaan, ja annoin heille siihen luvan. Heti toisella kierroksella, kaikki lapset olivatkin jo innokkaasti mukana.

Alusta alkaen lapsille oli hyvin tärkeää muodostaa ryhmän säännöt: Mitä tunnilla saa tehdä ja mitä ei saa tehdä? Mistä saa kirjoittaa tai piirtää? Mitä tehdä silloin jos ei osaa-kaan? Keskustelimme yhdessä ”reilun pelin säännöistä”, joita noudatamme kurssilla. LUOMUS -kurssin tunneilla ei ketään saa loukata, ivata tai väheksyä. Kaikki ovat tasa-arvoisia, jokaisella lapsella on oikeus ja vapaus ilmaista ajatuksiaan, tunteitaan ja mieli-piteitään. Jokainen lapsi on luova, he osaavat ja tekevät työnsä omalla tavallaan. Koska lapset olivat itse muodostamassa ja rakentamassa ryhmän sääntöjä, he kokivat ne myös mielekkäiksi ja tärkeiksi, sitoutuivat noudattamaan niitä. Säännöt toivat myös turvallisuutta, joka heijastui puolestaan lapsien luovana ja vapautuneena toimintana.

Lapset koettelivat minua opettajana heti ensimmäisellä kerralla. He kyselivät kaikkea mahdollista, kokeilivat toiminnallaan sallitun ja kielletyn rajoja. Tämä herättikin minut heti pohtimaan, miten säilyttää oppilaslähtöisyys tilanteissa. Voinko rajata mitenkään aihetta ilman että vaikutan lopputulokseen. Hyvä esimerkki tästä on erään lapsen kysymys, voiko ja saako piirustukseen piirtää ”kakkakikkareita”? Koska kyseessä oli yhteinen ryhmätyö, joku ryhmän lapsista olisi saattanut loukkaantua asiasta ja kokea sen kiusaamisena, kun taas jos kieltäisin lasta piirtämästä, rajoittaisin puolestaan hänen ilmaisuaan. Uusikylä (2008, 15) tuokin esille, että taideharrastuksessa onkin keskeistä löytää tasapaino yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välille.

Tämä ”kakkakikkare” -esimerkki osoittaa myös sen, että lasten maailmassa on myös negatiivisia, likaisia ja rumia asioita, ja niillekin on tarve tulla ilmaistuksi. Pelkän kauuneuden ja hyvyyden lisäksi, on olemassa myös se toinen puoli. Tämä heijastui myös lasten kysymyksissä kertoessani keväälle suunnitellusta konsertista: ketä kaikkia konserttiin voi tulla yleisöksi? mitä tapahtuu, jos sinne paikalle tulee joku ”juoppo”?

Kirjoitustehtävänä ensimmäisellä kerralla oli kirjoittaa tarina Minusta, lapsesta omasta itsestään. Olin tehnyt avuksi kysymyspohjan (Liite 5), joka johdatteli lapsia kertomaan asioita itsestään. Tällä tehtävällä sain kartoitettua heidän lähtökohtia ja taitojaan. Tarkoitukseni on LUOMUS-kurssin päätteeksi pyytää lapsia tekemään sama tehtävä uudestaan, siten se toimii myös eräänlaisena mittarina sille, miten lasten itseilmaisu on kehittynyt syksyn aikana.

Ryhmä sisältää hyvin erilaisia lapsia, mikä on haastavaa mutta toimintaa rikastuttavaa. Onnistuin murtamaan alku jännityksen ja herättämään innostuksen lapsissa. Lapset olivat hyvin avoimia, ja heistä välittyi voimakas tarve jakaa ja purkaa asioita. ”Jokainen lapsi tarvitsee tilaa tulla kuulluksi ja nähdyksi omana arvokkaana itsenään, kokonaisena ihmisenä, jonka olemassaololla on merkitystä” (Sennet 2004, Känkänen 2013, 69 mukaan). Tarve kohdata aikuinen, jolle jakaa asioita, niin pieniä kuin suuriakin oli ilmeinen.

## 7.2 *Le meneuse de tortues d'or* (Kultainen kilpikonnajohtaja)

Lähestyimme Kultainen kilpikonna aihetta puheen ja tervetuliaistoivotuksen merkeissä. Lapset saivat keksiä kuvitteellisen tapahtuman ja miettiä, miten Kultainen kilpikonnajohtaja toivottaisi osallistujat tervetulleiksi. Käytimme tekstin suunnittelussa apuna lomaketta (Liite 6), johon olin koonnut muun muassa kysymykset: mitä, missä ja milloin?

*Öhöm.*

*Tuota noin, olen kilpikonnajohtaja ja minulla on suuri kunnia toivottaa teidät tervetulleiksi.*

*- "Tervetuloa kilpikonnien uintikilpailuun luvassa on huimia hyppyjä!"*

*Anteeksi, minun pitikin sanoa että:*

*- "Moikka! Kiva kun tulitte mun synttäreille! Kaikki sit osallistuu tanssiskabaan!"*

*Voi ei, taas meni väärin. Olikos se nyt sittenkin:*

*- "Hyvät kilpikonnakansalaiset julistan koiranäyttelyt alkaneiksi.*

*Täällä mökillämme on yli viisikymmentä koirakkoa."*

*Voi itku. Eihän tästä tule nyt yhtään mitään.*

*Unohdin ihan kokonaan, mitä olin sanomassa.*

*- "Kuulutus, kuulutus! Tule tiikerin metsästykseseen mukaan trooppiselle saarelle."*

*- "Hei, kaverit nyt bailataan! Ostetaan mässyä ja tanssitaan biletanssia!"*

*- "No niin. Lähdetään patikoimaan. Muistakaa varoa tuota kaatunutta puuta."*

*- "Kokoonnutaan kaikki kilpparit!"*

*Niinhän se olikin! Nyt muistin sen, aivan mahtavaa!*

*Kokoonnutaan kaikki kilpparit, meillä on tänään konsertti!*

*(koottu lasten tervetuliaistoivotuksista)*

Oppitunnin aluksi kuuntelimme musiikin kertaalleen lävitse, jonka jälkeen keskustelimme yhdessä millaisia tapahtumia kilpikonnilla voisi olla. Keräsimme mahdollisia esimerkkejä taululle. Seuraavaksi jokainen sai valita tapahtuman, josta he alkoivat tuottamaan tekstiä, samalla kun kuuntelimme kappaleen uudelleen. Sitä mukaan kun lapset saivat kirjoitustehtävän valmiiksi, he saivat siirtyä kuvatehtävän pariin.

Kultaiset kilpikonnat toteutimme askartelemalla. Kilpipaloiksi lapset saivat leikellä mieluisia paloja erilaisista kuviopapereista. Osan näistä kilpipaloista he kiinnittivät huopateipillä, jotta saivat töihinsä kolmiulotteisuutta ja eri kerroksia. Tarkoituksena oli päästä sommittelemaan ja kokeilemaan erilaisia pintoja ja erilaisia korkeuksia. Kuviopapereiden materiaali oli vaihtelevaa, ja niiden kosketustuntuma oli erilainen. Materiaalina oli muun muassa harsoa, kakkupaperia, kuultopaperia sekä eri paksuisia kartonkeja ja pahveja. Osa papereista oli kohokuvioituja, osa painettuja. Askartelu toimi näin ollen



myös kehollisena harjoituksena: miltä tämä paperi tuntuu? mitä ajatuksia ja mielikuvia se herättää?



Kuva 10. Kultainen kilpikonnajohtaja, esimerkki A.

Tunnin päätavoitteet olivat tutustumisessa ja ryhmäytymisessä. Tunnelma oppitunnilla oli avoin ja välitön. Lapset keskustelivat ja toimivat yhdessä, voisi oikeastaan sanoa, että he ohjasivat itse omaa toimintaansa ryhmänä. Olin valinnut tälle tunnille lähestymistavakseni seuraamisen ja tarkkailun, aktiivisen osallistumisen ja ohjaamisen sijasta. Pyrin antamaan lasten toimia ja keskustella omaan tahtiinsa, omien tarpeidensa pohjalta. Vastasin itse kysymyksiin, sen sijaan, että olisin esittänyt niitä aktiivisesti ja ohjannut siten lasten keskustelua johonkin suuntaan. Ryhmän toimiminen omalla painollaan toi esiin lasten keskinäisen avoimuuden ja arvostuksen. Karlssonin (2005,8) mukaan osallisuus ei ole vain yksilön tai ryhmän tunne, vaan se näkyy aina myös tekoina. Osallisuus näkyy tavoissamme toimia yhdessä toisten kanssa. (Karlsson 2005, 8.) Lapset kannustivat toisiaan, auttoivat ja antoivat palautetta. Heidän innostuneisuutensa ja suunnittelukykyänsä, halu tehdä aivan omanlaisiansa, persoonallisia kilpikonnia ja tarinoita, yllätti minut suuresti.



Oppitunnin ilmapiiri kuvastui hyvin lasten luottamuksessa toisiinsa. Kuvataidetoiden ympärillä käytävät jutustelut ja keskustelut kasvattavat luottamusta ja ymmärrystä toisen kokemus- ja ajatusmaailmaa kohtaan (Vesanen-Laukkanen 2004, 69). Kultaisten kilpikonnien sijasta lasten keskustelunsa koski muun muassa koulukiusaamista ja vaikeita perhetilanteita. Lasten ihailun ja hyväksytyksi tulemisen tarve näkyi muun muassa heidän tavassaan pyytää palautetta omista töistään ja toimistaan. Toisaalta se vaati heiltä myös rohkeutta ja uskallusta paljastaa heidän omat tekstinsä ja kuvataidetyönsä toisille.



Kuva 11. Kultainen kilpikonnajohtaja, esimerkki B.

Kultainen kilpikonnajohtaja heijastelee aiheena jokaisen yksilön oikeutta olla ainutlaatuinen, oma persoonansa. Jokainen on arvokas juuri sellaisena kuin on, ainutlaatuinen ja ainutkertaisena yksilönä. Jokainen on myös oman tiensä kulkija ja johtaja, mutta kuitenkin kuuluen osana vallitsevaan yhteisöön ja kulttuuriin.

Asettelin kultaiset kilpikonnat luokkamme seinälle. Siellä ne muodostivat ison ryhmän. Vasta jälkikäteen huomasin, että tuo kilpikonnien ryhmä symboloi tavallaan myös LUOMUS -ryhmän toimintaa. Eräälle lapsista oli hyvin tärkeää, että hän saisi myös tehdä kilpikonnat, vaikka olikin ollut tuolla kertaa poissa tunnilta. Kerta toisensa jälkeen hän otti asian puheeksi, vaikka olimme sopineet, että viimeisillä kerroilla ennen joulua

teemme niitä töitä, jotka ovat jääneet väliin. Jokainen kerta kun tuo lapsi tuli luokkaan ja huomasi, ettei hänen omaa konnansa ollut seinällä muiden joukossa, muistutti hänelle siitä että hän ei kuulu ryhmään. Voitte varmasti hyvin kuvitella sen ilon, onnen ja tyytyväisyyden, mikä välittyi myöhemmin lapsen työstäessään omaa kilpikonnaansa.



Kuva 12. Ryhmä kultaisia kilpikonnia luokkamme seinällä.

Mielenkiintoista oli myös huomata, että kilpikonnat kulkivat yhtä lukuun ottamatta samaan suuntaan. ”Tavat hahmottaa ja ymmärtää maailmaa vaihtelevat, mutta erilaisuus ei estä vuorovaikutusta, yhdessä kokemista ja osallistavaa toimintaa. Erilaisuus on rikkautta, ja voimme oppia toinen toisiltamme ja laajentaa ihmiskäsitystämme ja maailmankuvaamme.” (Kaikkonen & Laes 2013, 113.) Yksi kilpikonna uskalsi olla rohkeasti erilainen, aivan kuten tuon kilpikonnat tekijä uskalsi rohkeasti kyseenalaistaa asioita ja ilmaista mielipiteitään ryhmässä. Tämä havainto kilpikonnien suunnasta, osoittaa näkyväksi myös opettajan mallin merkityksen lapsille. Kuvataiteen kontekstissa se sai minut pohtimaan ja miettimään, miten mallintaa kuvataidetoita lapsille, niin että se vaikuttaisi lopputulokseen mahdollisimman vähän. Mallien vaarana on, että lapsi ei lähdekään to-

teuttamaan omaa näkemystään, vaan seuraa mallia. Tämä herättää väijäämättä kysymyksen, miten paljon me opettajat vaikutamme todellisuudessa lapsiin? Missä kaikissa asioissa tämä ”kilpikonna-ilmiö” oikeasti tapahtuukaan?



Kuva 13. Kultainen kilpikonnajohtaja, esimerkki C.

### 7.3 *Le petit âne blanc* (Pieni valkoinen aasi)

*Klip klop klip klopi klip klop klip klop  
 Pieni aasi kiljuu, hyppii, pomppii, hirnu.  
 Klip klop klip klopi klip klop klip klop  
 Paljon sillä on kamuja, erilaisia otuksia!  
 Klip klop klip klopi klip klop klip klop  
 Aasi tykkää syödä, ei sentään lyödä.  
 Klip klop klip klopi klip klop klip klop  
 Se karkaa usein aitauksesta, ei tarkoituksella!  
 Klip klop klip klopi klip klop klip klop  
     Matkalla se näkee kukkasen,  
     mutta ennen kuin hän ehtii haistaa,  
     joku ötökkä maistaa.  
 Klip klop klip klopi klip klop klip klop*

Tällä kertaa tuntiaiheena oli Pieni valkoinen aasi. Odotukset tuntia kohtaan olivat itselläni varsin korkealla, sillä aihe oli yksi lempiaiheistani. Oppitunnin tavoitteena oli tutustua musiikin sävyihin ja äänenväriin. Kirjoittamisen tavoitteen oli tehdä pieni loru tai runo, joka kuvaisi pientä aasia. Olin määritellyt ryhmän toiminnan tavoitteeksi myös

sen, että siitä muodostuisi tuttu ja turvallinen ryhmä, jossa lapset uskaltavat antautua ja heittäytyä ilmaisemaan ajatuksiaan ja tunteitaan.

Kuuntelimme tälläkin kertaa musiikin ensin lävitse silmät suljettuina. Pyysin jokaista lasta miettimään kuuntelun aikana, miltä väriltä kuulemamme musiikki kuulostaa ja näyttää. Keskustelimme hetken aikaa yhdessä aiheesta ja väreistä. Seuraavaksi pyysin miettimään, miltä pienen aasin askeleet kuulostavat. Keksimme muutaman yhteisen esimerkin ja kun lapset vaikuttivat valmiilta, jaoin heille runopohjat (Liite 7), joille he saivat musiikin soidessa alkaa tekemään omaa runoaan. Pohjassa oli vuorotellen kaksi erilaista riviä, toinen ääntä ja toinen tarinaa varten.



Kuva 14. Pieni valkoinen aasi, esimerkki A.

Ennestään tutut, toistuvat toimintatavat sekä tutut ihmiset johtivat siihen, että lapset toimivat entistä vapaammin ja intensiivisemmin. He todella keskittyivät ja paneutuivat kirjoittamiseen. Luokassa vallitsi kiireetön ja levollinen tunnelma, jokainen lapsi käytti kirjoittamiseensa juuri sen verran aikaa kuin tarvitsi. Sitä mukaan kuin tekstit olivat valmiita, lapset saivat valita musiikinväriä kuvastavan paperin. Kuvataiteen työtapanamme oli tällä kertaa sormivärimaalaus. Koska musiikkiesimerkin nimi oli Pieni valkoinen aasi, annoin käyttöön vain yhden värin, valkoisen. Oli yllättävää huomata, miten monelle lapsista

sormiväriyöskentely oli täysin vierasta. Voisi todeta, että teimme tunnilla tutustumismatkan sormivärimaalauksen maailmaan sekä lopulta myös värien muodostamiseen ja sekoittamiseen. Lopuksi osa lapsista ehti vielä lisätehtävänä maalaamaan aivan omaa sormiväriyötä.

Tällä opetuskerralla oli poikkeuksellisen vähän lapsia paikalla, moni oli sairastunut ja jäänyt kotiin. Opetustunti eteni omalla painollaan, ja siellä oli hyvin tilaa erilaisuudelle. Lapset seurasivat toistensa työskentelyä, kyselivät ja kommentoivat. Tälläkin kertaa lasten keskinäinen keskustelu sivusi koulukiusaamista, ja lapset pohtivat keskenään myös kiusaamisen syitä. Lopuksi luin lasten runoja ääneen heidän pyynnöstään. En kertonut kirjoittajien nimiä vaan luin tekstit anonyymeinä. Toisten lasten välitön palaute ja kannustus saivat kirjoittajat itsensä paljastamaan ja kertomaan, minkä tekstin he olivat kirjoittaneet. Liisa Karlssonin (2014, 55) mukaan satujen ja tarinoiden jakaminen, lukeminen toisille, luo yhteisöllisyyttä. Tästä voin olla hänen kanssaan aivan samaa mieltä.



Kuva 15. Pieni valkoinen aasi, esimerkki B.

Kuva- ja sanataide töiden tekeminen samalla kertaa, saa pohtimaan onko luovuus rajallista? Riittääkö lapsella ilmaistavaa kumpaankin työhön vai onko kaksi erillistä tehtävää liikaa? Onko toisella töistä enemmän ilmaisu- tai tunnearvoa? Onko taide arvotettavissa tai mikä tekee ylipäättään taidetyöstä onnistuneen? Vaikuttaako ulkopuolisen katsojan mielipide tai lapsen oma mielipide? Voiko taidetyö olla onnistunut, vaikka se

työn tekijästä olisi epäonnistunut, mutta jonkun toisen mielestä on aivan täydellinen?  
Mikä osuus tunteilla on taiteen tekemisessä?

*Kop kop kop kop kop kop kop  
Aasi hyppii iloisesti.  
Kop kop kop kop kop kop kop  
Hirnuu, kiljuu levottomasti.  
Kop kop kop kop kop kop kop  
Näkee hevosen kauniinlaisen.  
Kop kop kop kop kop kop kop  
Aasi tykkää hevosesta.  
Kop kop kop kop kop kop kop  
Hevonen ei huoli aasia.  
Kop kop kop kop kop kop kop*

#### 7.4 *Le vieux mendiant* (Vanha kerjäläinen)

*Kerjäläinen on vanha ja surullinen, sekä kiltti, lempeä ja ystävällinen mutta tuntee sydämessään katkeruutta ja vihaa koska hänen perheensä murhattiin. Hän näyttää vanhalta ja ruhjuiselta...*

Tämän tunnin tavoitteenamme oli tehdä kierrätyshenkinen muotokuva Vanhasta kerjäläisestä sekä kirjoittaa hieman pidempi, kuvaileva teksti. Yhteiskunnassamme on käyty viime vuosina varsin vilkastakin keskustelua kerjäläisistä ja kerjäämisestä. Olin yllättynyt, kun kävi ilmi, ettei moni lapsista tiennytkään, mikä kerjäläinen on.

*Hän on vanha ja toivoisi rahaa. Hän näyttää todella vanhalta. Hän on menettänyt työnsä ja siksi hän on kerjäläinen. Hän viihtyy rauhallisissa paikoissa. Hän näyttää myös todella köyhältä.*

Aloitimme tunnin pohtimalla yhdessä, millaisia kerjäläisiä on ollut ennen ja nyt, ja mitä syitä kerjäläisyydelle voi olla. Esittelin tällä kertaa kuvatyön etukäteen ja kerroin vaihe vaiheelta, mitä tarkoituksemme on tehdä. Annoin lapsille hieman muokattuna saman henkilökuvapohjan, jota olimme käyttäneet ensimmäisellä tutustumiskerralla. Lapset saivat aloittaa kirjoittamaan kuvaustaan kerjäläisestä jo ensimmäisellä musiikin kuuntelukerralla.



Kuva 16. Vanha kerjäläinen soittamassa kadulla.

*Hän pitää musiikista. Hänellä on harmaa parta ja pitkä vanha takki. Hänellä on myös hattu johon hän kerää rahaa saksofonia soittamalla. Hän viihtyy puistonpenkillä. Hän toivoo pääsevänsä musiikkikilpailuun ja että hän voittaa.*

Kun teksti oli valmis, lapset saivat valita taas musiikkiin sopivan värisen paperin. Monien mielestä musiikki, oli todella surullisen kuuloista ja värin valinta oli tällä kertaa vaikeampaa. Kuitenkaan, kun myöhemmin kysyin, kukaan ei ollut valinnut omaa lempiväriään. Parilla lapsista valittu väri oli sattumalta yksi niistä useista, omista lempiväreistä. Varsinaiset kuvatyöt toteutimme repimällä sanomalehdestä pieniä paloja ja liimaamalla ne paperille. Lopuksi vielä sanomalehtikohdat kostutettiin haalean sävyisellä väriveidellä.

Olin itse valinnut tunnille ohjaavan opetustavan, kyselin ja keskustelin paljon. Pyrin myös vastaamaan lasten kysymyksiin mahdollisuuksin mukaan kysymyksin. Tällä kertaa olimme taas koolla isommalla joukolla, ja se heijastui toiminnassa. Lapset hakivat omaa paikkaansa osana ryhmää ja osana sen toimintaa. He kyseenalaistivat asioita, kysyivät lupaa olemiselle ja tekemiselle: Mitä saa tehdä, mitä ei saa tehdä? Omien



roolien ja paikkojen hakeminen tuli ilmi myös lasten kysymyksessä: Olenko opettaja vai en? Miten toimin eri tilanteissa, esimerkiksi silloin jos joku kiusaisi toista ryhmässä?



Kuva 17. Vanha kerjäläinen, esimerkki A.

Luomus -ryhmän toiminnasta on tullut enemmän kuin ns. ”pelkkää piirtelyä”. Joillekin siitä on tullut tärkeä osa arkea ja viikkoa, tuokio jota odottaa. Eräs lapsista totesi tunnilla: ”olen todella väsynyt, lepään tässä hetken”. Toinen lapsi kysyi häneltä: ”Miksi tulit tänne, jos olet väsynyt?” Väsynyt lapsi vastasi, ”Tulin kun täällä on niin mukavaa.” Lasten hyvät tavat, kunnioitus toisia kohtaan ja halu auttaa toisia näkyvät tunnilla: he tekevät itse itsestään ryhmän, jossa on tilaa kaikille. He ovat avoimia, luottavaisia ja aivan täysillä mukana toiminnassa. He antavat minulle opettajanakin paljon. Oma osani on vaihtunut opettajasta avustajaksi ja ikään kuin ”tienviitaksi”, opastauluksi.

Aktiivinen havainnointi, tarkkailu ja analysoiminen, osana ryhmää on kuitenkin varsin työlästä. Huomaan olevani jokaisen pidetyn tunnin jälkeen todella väsynyt. Olin kuitenkin, kuten aiemmilla kerroilla, tunnin jälkeen iloinen ja tyytyväinen, osin jopa ylpeä



lasten ja ryhmän toiminnasta. Minulle on suoranainen onni ja etuoikeus saada seurata heidän toimintaa ja työskentelyä.



Kuva 18. Vanha kerjäläinen, esimerkki B.

## 7.5 La palais abandonne (Hylätty palatsi)

*Olipa kerran iso hylätty palatsi. Palatsissa ei ollut mitään, ei kerrassaan mitään! Palatsi oli niin iso, että palatsiin eksyi helposti. Palatsi oli myös likainen. Kerran, yhtenä päivänä joku henkilö käveli palatsiin täysin valkoisissa vaatteissa. Palatsin kummallinen vieras tutki palatsia ja eksyi. Sitten hän säikähti vähän, mutta lopulta hän sitten rupesi kävelemään, ja hetken päästä se kuuli äänen ovelta. Ääni sanoi: huu! Ääni oli karkea ja vanha. Ääni tuli lähemmäs ja lähemmäs. Yhtäkkiä ääni oli hänen korvallaan. Ääni sanoi: Huu! Lähde pois! Mies tai nainen lähti juoksemaan pois, eikä ikinä enää palannut. Eikä kukaan enää tullut palatsiin.*

Tämän tunnin tavoitteena oli kirjoittaa pieni satu sekä tutustua hiekkamaalaukseen. Aloitimme tunnin muistelemalla, minkälaisia satuja oli olemassa ja mitä ominaisuuksia saduilla oli. Lapset alkoivat kirjoittaa satuja heti ensimmäisellä musiikin kuuntelukerralla. Tarkoitukseni oli alun perin kirjoituttaa jokaisella lapsella oma satu, mutta kysyttyäni heidän mielipidettä, päätimme tehdä yhteisiä satuja kiertokirjoittamisella. Jokainen lapsi kirjoitti hetken ajan satua eteenpäin, kunnes paperit sekoitettiin ja arvottiin uusi tarina, jota jatkettiin eteenpäin. Tätä kiertotekniikkaa olimme kokeilleet jo ensimmäisellä tutustumiskerralla, mutta silloin kuvatyön parissa. Lapset innostuivat kirjoittamisesta niin, että eivät olisi malttaneet siirtyä kuvatyön pariin ollenkaan. Kuvatyön kanssa tuli sama ongelma, joten oppitunti venähti jonkun verran aiottua pidemmäksi.



Kuva 19. Hylätty palatsi, esimerkki A.

Hiekkamaalauksen toteutimme paksulle paperille. Lapset saivat luonnostella alkuun hieman lyijykynällä, sitten halutulle alueelle levitettiin siveltimellä liimaa ja ripoteltiin hiekkaa päälle. Käytössämme oli erivärisiä koristehiekkkoja.

Pyrin antamaan tällä tunnilla mahdollisimman paljon tilaa lapsille, heidän ajatuksilleen ja toiveilleen säilyttäen kuitenkin ohjaavan, opettajajohtoisin linjan. Tämä vaati minulta tilanteessa elämistä, mukautumista, nopeita ratkaisuja ja joustavuutta. Toisaalta tämä heijastui myös lasten toimintaan. He auttoivat ja tukivat toisiaan, tekivät yhteistyötä. He

uskalsivat ilmaista toiveitaan ja pyytää tarvittaessa apua. Taidekasvatuksen onkin todettu kehittävän lasten kykyä työskennellä yhdessä, arvostaa ja ymmärtää erilaisuutta (Grönholm 1998, 5).



Kuva 20. Hylätty palatsi, esimerkki B.

Tunnilla oli mukaansa tempaava ilmapiiri, kaikki lapset osallistuivat aktiivisesti ja innostuneesti toimintaan. Lasten tekstien sisällöt kuitenkin yllättivät. Satuihin on toki aina ennenkin liittynyt draamaa, suuria tunteita, kohtalokkaita hetkiä ja jännitystä. Näissä lasten kirjoittamissa saduissa ilmeni muutamassa kuitenkin vihaa ja katkeruutta, syöpää ja kuolemaakin. Sadut heijastelivat siten myös asioita, jotka tulevat lasten tarinoihin, heidän elämänsä ulkopuolelta. Lasten sadut ja tarinat toimivat omalla tavallaan peileinä nyky-yhteiskunnan tilanteeseen. Toisaalta on myös hyvä muistaa, että turvallinen ympäristö antaa lapsille mahdollisuuden käsitellä satujen kautta vaikeita ja pelottavia asioita. Tarinat antavat mahdollisuuden rikkoa mielikuvia (Sennet 2004, Känkänen 2013, 91 mukaan). Mielikuvitus on myös turvallinen tapa kohdata itselle vieraita ja pelottavia, jopa vaikeitakin asioita (Laitinen 2006, 50). Satujen kertominen ja kirjoittaminen voi siten toimia elämisen ja kokemisen, elämästä selviytymisen harjoitteluna.

*Olipa kerran kauan, kauan sitten hylätty palatsi. No eihän se alkujen aluksi ollut hylätty. Kun se hylättiin, oli juhlat, suuret juhlat. Juhlat järjesti suuri kuningas, joka hallitsi hänen koko suurta valtakuntaa. Eräänä päivänä kuningas kuoli, joten kuningaskunnalla ei ollut hallitsijaa. Niinpä valtakunnan väki päätti valita uuden hallitsijan. Uusi hallitsija karkotti kaikki ihmiset linnasta. Nyt ihmiset nousivat kapiinaan ja tappoivat kuninkaan. Nyt elämä on taas kaupungissa, ilman hallitsijaa, joten palatsi oli hylätty. Tässä oli hylätyn palatsin tarina, loppu!*

Teimme tunnilla myös ensimmäisen ryhmä sadutuksemme. Tasapuolisuuden vuoksi, ohjasin välillä aktiivisesti sadutus -tilannetta. Karlssonin (2014, 29–30) mukaan ohjaaminen kysymyksillä ei varsinaisesti kuulu sadutuksen periaatteisiin, sillä se siirtää huomion pois kertojasta. Koin kuitenkin itse tärkeämmäksi sen, että jokainen lapsi pääsee tasapuolisesti osallistumaan tarinan kertomiseen, kuin että olisin itse ollut vaikuttamatta tarinan kulkuun mitenkään.

*Olipa kerran kissa, joka käveli puussa. Hänellä oli hyvin pehmeät tassut ja kissan nimi oli Nikke Rusetta. Eräänä päivänä hän hyppäsi puusta ja lähti seikkailemaan metsään. Hän näki tiikerin ja pelästyi. Vaikka tiikeri on kissaeläin, pikku kissa pelästyi kovasti. Sitten kissa lähti juoksemaan ja löysi linnan. Hän raapi linnan ovea ja pääsi vihdoinkin sisälle. Linnassa hän vakoili asukkaita: kuningasta, kuningatarta ja vahtikoira. Vahtikoira alkoi jahtaamaan kissaa ja kissa kiipesi taas puuhun. Kun koira oli lähtenyt, kissa jatkoi matkaa ja löysi talon. Talo oli tyhjä. Hän ihmetteli, miksi talo oli tyhjä ja kiipesi ullakolle. Sitten hän muutti taloon. Kissanomistaja vanha pappi etsi kissaansa, kun hän löysi sen, hänkin muutti taloon. Siellä he elivät onnellisena elämänsä loppuun asti. (Ryhmäsadutuksella toteutettu satu)*



Kuva 21. Hylätty palatsi, esimerkki C.

## 7.6 *Dans la maison triste* (Surullisessa talossa)

Surullisessa talossa oli yksi haastavimmista tuntiaiheista. Keskityimme tunnilla suruun, siihen mitä suru on ja miten sen koemme. Oppitunnin tavoitteena oli itseilmaisun kehittäminen: abstraktin asian, tunteen purkaminen sanoiksi ja kuvaksi. Kuvatyön aiheena oli maalata vesiväreillä kuva, joka kuvastaa surua. Työssä käytimme suolamaalaus-tekniikkaa. Ensin laveerasimme paperin vedellä, maalasimme kuvan sekä lopuksi ripotelimme suolaa (karkea merisuola) työn päälle. Kirjoitustehtävänä oli kuvata sanallisesti, mitä suru on ja miltä se tuntuu.



Kuva 22. Suru.

*Suru on mustaa, se on todella ikävä asia. Suru voi tuntua välillä jopa siltä että maailma kaatuu.*

*Suruja on monenlaisia. On vihasurua ja pelkkää surua. Surun väri on sininen ja musta, jonkin sortista valkoista on surun väreitä myös. Itku on terveellistä. Silloin kun on surullinen, kannattaa kuunnella musiikkia. Surra saa jos haluaa.*

*Minusta tuntuu kun minä olen surullinen että kaikki olisi pilalla.*



Etenimme tunnilla totuttuun tapaan. Pohjustin aiheen kertomalla mitä tulemme tunnilla tekemään. Lapset saivat itse valita aloittivatko kirjoittamisen jo musiikin kuuntelun aikana vai vasta sen jälkeen. Tekstien valmistuttua siirryimme vaiheittain maalaamiseen. Lopuksi vielä osa lapsista kirjoitti lisätehtävänä kiertotekniikalla tarinaa Surullisesta talosta.

*Surullisen talon pihalla satoi aina. Talo oli räjäinen ja surullinen. Kuten aina, surullinen talo oli todella räihäinen. Tähän taloon sisälle ei oltu tultu koskaan, mutta eräänä päivänä pieni tyttö tuli taloon sisälle. Tyttö ihmetteli talon sisällä:*

- Miksi täällä sisällä sataa?
- Miksi täällä ei ole huonekaluja?

*Surullinen talo tuli iloiseksi kun vihdoin joku tuli sisälle.  
(Kiertotekniikalla toteutettu satu)*



Kuva 23. Surullisessa talossa, esimerkki A.

Tunti oli hyvin intensiivinen. Lapset hiljenivät ja keskittyivät ilmaisemaan itseään kirjoittamisen ja maalaamisen kautta, vain pari lasta jatkoi keskenään arkista jutusteluaan työskentelyn lomassa. Lapset keskittyivät kirjoittamiseen, antoivat kaikkensa. Heidän tekstiensä syvyys ja kypsyyt yllättivät minut. Myös kuvatöistä tuli erittäin vaikuttavia ja niissä oli paljon tunnetta mukana. Oli hienoa päästä seuraamaan miten kuvat vähitellen muodostuivat valkeille, isoille paperiarkeille.

Itselleni opettajana jäi tunnilla vain avustajan ja tarkkailijan osa. Aluksi tarkoitukseni oli maalaamisen aikana saduttaa ryhmää ja sitä kautta rakentaa yksi iso tarina. Lapset keskittyivät kuitenkin maalaamaan surua niin intensiivisesti, ettei sadutukselle yksinkertaisesti ollut tilaa. Luovuin sadutuksesta, ja annoin tunnin edetä omalla painollaan eteenpäin. Mietin tunnin jälkeen syitä sadutuksen epäonnistumiseen. Vasta katsellessani lasten töitä ja lukiessani tekstejä, ymmärsin että he olivat purkaneet niihin todella paljon omia tunteita ja ajatuksia. Loppujen lopuksi, oppitunnin onnistumisen kannalta, oli välttämätöntä että sadutus jäi kesken. Itseasiassa oma epäonnistumiseni, johti lopulta oppitunnin onnistumiseen ja tavoitteiden saavuttamiseen. Lapset olivat onnistuneet ilmaisemaan omia tunteitaan ja ajatuksiaan kuvallisesti ja sanallisesti.

*Suru on pimeyden väri ja minusta tuntuu yksinäiseltä.*

*Suru sattuu yleensä kurkussa.*

*Suru on tumman sinistä, ilkeää, hirveää ja järjetöntä. Kun on surullinen voi ajatella ja tehdä ihan mitä outoa vain. Surullisena yleensä itkee paljon tai vähän. Surullisena minä piirrän, itken tai kirjoitan runoja.*

*Suru on vesisadetta. Suru on harmaata ja sinistä. Se on haikeaa ja ärsyttävää. Se on tuskallista ja epämukavaa.*



Kuva 24. Surullisessa talossa, esimerkki B.

## 7.7 Bajo la mesa (Matala pöytä)

*Ah ihanaa! Tuolta tippuu taas pitsan murunen.  
Harmi kun olen niin pieni, ettei kukaan  
huomaa minua, mutta se on tavallaan hyvä, koska muuten joutuisin kissan saa-  
liiksi. Ihmisetkään eivät yleensä pidä minusta, paitsi jotkut sanovat minun isoja  
korvia ja pitkää häntää suloisiksi.*

– Minä olen hiiri

*Bajo la mesa* on espanjaa, ja tarkoittaa matalaa pöytää. Englanniksi käännettynä kap-  
paleesta on käytetty myös nimitystä Under the table, pöydän alla. Tästä sainkin idean,  
että voisimme lähestyä aihetta eri näkökulmasta. Oppitunnin tavoitteena lopulta olikin  
asettua hetkeksi toisen asemaan ja muuttaa omaa näkökulmaa.

*Taas ne melkein potkaisivat minua.  
Onneksi kahvilanmyyjä tuo minulle kohta nukkenmukissa kaakaota.  
Kotini on pöydän alla. Voi ei, he melkein näkivät minut. Huh...  
He varmaan vain luulivat että pöydän alla on nukkekoti, mutta en ole nukke.*

Aivan tunnin aluksi istuimme hetken lattialla katsomassa, miltä ympäröivä maailma  
näyttää sieltä käsin. Kuuntelimme musiikkia ja aloitimme kirjoittamistehtävällä. Tehtä-  
vänä oli luoda teksti aiheesta ”Arvaa kuka olen?”. Pyysin lapsia kuvittelemaan asian tai  
esineen pöydän alle, ja kuvailemaan tuon asian/esineen ajatuksia ja tunteita. Tarkoituk-  
sena oli katsella ympäröivää maailmaa toisen silmillä ja kertoa siitä toisen sanoin.



Kuva 25. Pöydän alla, esimerkki A.



Aluksi tehtävä vähän mietitytti lapsia, mutta pian he olivat taas täydessä työntouhussa. Kuvatyössä tehtävänä oli piirtää kuva siitä näkymästä, mitä tuo asia/esine pöydän alta näkee. Työvälineenä käytimme tällä kertaa öljypastelliliituja.

*Arvaas kuka mahdan olla? ☺ No niin täällä alkaa sattuu päähän. No, siis mun pää on vasten kovaa ja kylmää seinää! Eikö mun omistajalla ole ollut yhtään ikävä? Muutenkin mä aina nukun sen vieressä. Hah oikeesti! Hei, Hei tossa on mun omistaja! Jee! Se kumartuu... ja se ei huomannu mua yhtään. Just joo mä meen ihan kohta tonne lähemmäs. No niin nyt mä meen.*

*– Mä olen unikaveri!*

Työtapana öljypastelliliidut olivat lapsille tuttu, eikä siihen sisältynyt uutuudenviehätystä tai erityistä innostuneisuutta. Yritin houkutella lapsia kokeilemaan liitujen mahdollisuuksia, esimerkiksi värien sekoittamista tai käyttämään erilaisia piirtojälkiä, mutta he työskentelivät varsin perinteiseen tapaan. Sen sijaan näkökulman muutos tehtävänä toimi hyvin, ja lapset todella miettivät ja suunnittelivat, mitä sieltä pöydän alta voisi näkyä. Osa lapsista jatkoi kuvatyön tekemistä pöydän alla, jotta itsellä olisi sama tunnelma kuin kuvassa.

*Ai jestas tuolla on minun puruluu! Ois kiva mennä syömään puruluuta, mutta en uskalla mennä pöydän alta pois, koska minun hoitajani on vihainen.*

*Pyöden alla on hiiri. Hiiri löytää juusto kimpaleen ja rikkinäisen sukan, joka haisee hyvin pahalta. Hän näkee myös ihmisen jalan.*



Kuva 26. Pöydän alla, esimerkki B.

Osa lapsista sai työnsä varsin nopeasti valmiiksi, ja he saivatkin maalata lisätehtävänä aiemmin olleen *Le petit âne blanc* (Pieni valkoinen aasi) - aiheen sormiväreillä. Moni lapsista oli tuolloin aiemmalla kerralla ollut sairaana, joten nyt hekin pääsivät kokeilemaan sormivärimaalausta.

*Ui vitsi, tuolla se mun omistaja kävelee! Ois kiva päästä sen viereen taas nukkumaan. Ennenhän olin aina hänen mukanaan. Minulla on nälkäkin, tekisi mieli hunajaa! Olen niin pullea, pehmoinen ja karvainen. En jaksakaan liikkua. OHO! Hunajaa tipahti maahan! Menen sen luo ja toivon, että lapsi omistaja huomaisi minut. Olen lojunut täällä jo kauan. Pöydältä kuului ääni: - Äiti, oletko nähnyt nalleani? Lapsi katsoi pöydän alle ja otti minut kainaloonsa ja meni nukkumaan.*



Kuva 27. Pöydän alla, esimerkki C.

Lasten kyky heittäytyä toisen maailmaan on aivan ilmiömäinen. He ovat luonnostaan hyvin eläytymiskykyisiä ja empaattisia, innostuneita ja kiinnostuneita eri asioista ja näkökulmista. Kuvatöistä oli mielenkiintoista huomata se, miten erilailla maailmaa katsommekaan. Suurin osa lapsista piirsi kuvan niin, että se oli näkymä suoraan pöydän alla olevan hahmon silmin katsottuna. Muutamat taas piirsivät kuvan niin, että se oli ulkopuolisen katsomaa: ensin joku näki sen hahmon pöydän alla ja sitten vielä koko näkymän. Osassa kuvissa näkökulma oli osallistuva, osassa ulkopuolisen tarkkailijan. Aivan kuin elämässäkin, välillä tarkkailemme, välillä osallistumme.



Kuva 28. Pöydän alla, esimerkki D.

LUOMUS -kurssin tunneilla on alkanut käydä ilmi lasten kiinnostus musiikkiin. Monet lapsista haluavat kokeilla pianoa tai soittaa tunnin päätteeksi kitaraa. Heille nuo soittimet ovat mystisiä arvoituksia, ja halu päästä tutustumaan niin on suuri. Tunnin päätteeksi, kun olin antanut siihen luvat, kaksi lapsista oli kokeilemassa pianoa. LUOMUS -kurssin tunnin jälkeen minulla on tauko jonka jälkeen on pienen 5-vuotiaan tytön pianotunti. Tämä tyttö on niin innokas, että hän livahtaa luokkaan usein jo ennen LUOMUS -kurssin loppumista. Huomasin sen, ja pyysin häntä esittelemään pianoa näille innokkaille kokeilijoille. Laitoin itse samalla värejä ja lasten kuvataidetoita kasaan, kun yhtäkkiä havahduin siihen, että jostain kuului musiikkia. Tuo pieni 5-vuotias soitti Tuiki tuiki tähtöstä, ja kaikki LUOMUS -kurssin isommat lapset olivat kerääntyneet hänen ja pianon ympärille. Luokassa vallitsi aivan uskomaton tunnelma ja jännite. Tuossa pienessä hetkessä ja tilanteessa konkretisoitui kaikki se, miksi alun alkaenkaan halusin alkaa pitämään LUOMUS -kurssia: yhteisöllisyys, vuorovaikutus ja musiikin jakaminen sekä kokemuksellisuus. Myös lapsilla, jotka eivät harrasta aktiivisesti musiikkia, soita esimerkiksi jotain soitinta, on järjestettävä mahdollisuus musiikin harrastamiseen.



Kuva 29. Pöydän alla, esimerkki D.

### 7.8 "A giddy girl" (Ajattelematon tyttö)

*Tyttö tuli koulusta kotiin. Hänellä oli hirveä nälkä. Hän otti ruokaa jääkaapista. Sitten hän pisti kaikki takaisin komeroon. Sitten hän pisti jääkaappiin siivoustarvikkeet. ☺*

Ajattelematon tyttö aihe oli haastava aihe lähestyä niin minulle kuin lapsillekin. Mietimme ja pohdimme ensin lasten kanssa yhdessä, mitä ajattelemattomuus oikein on. Samalla mietimme myös millaista ajattelemattomuutta on, milloin se on tahallista ja milloin se on tahatonta. Tämän tunnin aiheena oli siten samalla myös vastuullisuus, sekä syy- ja seuraussuhteet.

*Tyttö juoksee suoraan mummoa päin. Mummo kaatuu pahasti ja hänet viedään sairaalaan. Ensiksi tyttö ajattelee, että se oli vain vahinko. Hetken päästä tyttö mietti, juoksikohan hän tahallaan mummoa päin? Nyt hän tajuaa juosseensa tahallaan mummoa päin. Tyttöä alkaa kaduttaa!*



Kuva 30. Ajattelemattomuus.

*Minä olin terroristi. Vein pommia rakennukseen. Olin huolimattomana laukaissut pommien ja se räjähti ja minä kuolin.*

Kun aloimme varsinaisesti työskennellä aiheen parissa, jaoin ryhmän kahtia. Toinen puoli ryhmästä aloitti piirtämällä, toinen puoli kirjoittamalla. Kirjoittajille annoin luvan aloittaa kirjoittamisen jo musiikin kuuntelun aikana, kun taas piirtäjiä pyysin odottamaan musiikin loppuun saakka. Kirjoittamisen ohjeena oli kirjoittaa jotakin ajattelemattomuudesta tai ajattelemattomasta työstä.

Kuvatyön ohjeena oli puolestaan piirtää kaksi kuvaa, joista toinen kuvaisi vahinkoa, toinen tahallista ajattelemattomuutta. Kuvatyön tekniikkana oli tehdä ensin piirustus tussilla, jonka päälle teimme pillimaalausta. Pillimaalauksessa paperi laveerattiin ensin vedellä. Sitten lapset saivat lisätä haluamiaan värejä, sekä alkaa sekoittaa näitä värejä puhaltamalla. Näin saatiin aikaan työ, joka ikään kuin tekniikkanakin jo kuvasti ”ajattelemattomuutta”. Käyttämämme tussit eivät olleet täysin vedenpitäviä, joten ne hieman levisivät laveerauksen yhteydessä.





Kuva 31. Ajattelematon tyttö.

Itseäni jännitti aluksi paljon, miten lapset lähtevät lähestymään ajattelemattomuutta ja miten he reagoivat suhteellisen vapaaseen kirjoitustehtävään. Aihe oli haastava ja herätti lapsissa paljon kysymyksiä. Tunnin alussa, ryhmän jakaminen kahtia aiheutti myös hieman protestointia: Miksi nuo toiset saavat kirjoittaa ensin, miksi me ei saada? Miksi meidän pitää ensin piirtää? Kun musiikki alkoi soida, lapset kuitenkin hiljentyivät kuuntelemaan ja alkoivat tehdä omia töitään. Lapset saivat tehdä töitään vapaassa tahdissa, jakaa ajan tehtävien kesken oman tarpeensa ja halunsa mukaan. Tunti alkoi varsin opettajajohtoisesti, mutta eteni oppilaslähtöisesti.

*Tyttö unohti aina kaiken. Hän myöhästyi aina tapaamisista ja unohti tavaroitaan. Hän häiritsi muita vahingossa ja unohti reitin kotoa kouluun. Yhtenä päivänä tytölle ei annettu enää tavaroita lainaan, koska tyttö unohti palauttaa ne. Häntä ei edes huolittu vahtimaan pikkuveljeään, koska hän unohti aina veljensä leikkimään puistoon. Tyttö oli yksin koska hän unohteli niin paljon. Hän meni puistoon ja unohti palata kotiin. Kun tyttö oli löydetty puistosta, häntä ei päästetty enää pois kodistaan jotta hän ei unohtaisi palata. Tyttö alkoi muistaa asioita paremmin ja hänet päästettiin pois kodistaan. Tyttö ei ollut enää yksin, koska häneen luotettiin enemmän.*



Kuva 32. Ajattelemattomuus voi olla myös vahinko.

Olin sijoittanut luokassa piirustus-, maalaus- ja kirjoitustarvikkeet eri pöytiin ja paikkoihin. Lapset vaihtoivat paikkojaan aina työvaiheittain, välillä jopa muutenkin. He heittäytyivät toimintaan kokonaisvaltaisesti, auttoivat toisiaan, vertailivat töitään ja keskustelivat niistä. Kaikki osallistuivat aktiivisesti, mikä osaltaan varmasti johtui myös tuosta paikkojen vaihtelusta. Lapsilta tuli esille myös toive, että he saisivat jatkossa tehdä lisää ryhmitöitä.

*Tyttö nimeltään Anni kävelee ja syö kioskilta varastamaansa karkkia tyytyväisenä. Anni heittää kaikki roskat maahan ja nauraa - kuinka tomppeleita ihmiset nykyään ovat! Anni lähtee ja huomaa luokkalaisensa Elisan ja päättää lähteä haukkumaan ja kiusaamaan Elisaa.*

- *Haa haa! luuseri Elisa! Oot niin tyhmä!  
Elisa lähti juosten ja itkien kotiin.*

- *Mammantyttö... Anni huokaa. Yhtäkkiä puskasta hyppää Elias, ja sanoi:*
- *Sulla ei oo mitään oikeutta varastaa tai roskata!*
- *Ja miksi sä haukuit Elisaa? Oikeesti, mikä suo vaivaa? Poika huusi...*
- *Anteeksi!! Anni huutaa...*

*Elias ja Anni menivät pyytämään Elisalta anteeksi, ja kävivät kaupassa. Tyttö pyysi vielä anteeksi ja siivosi roskat.*

- *Olen ajattelematon, tyttö mietti itsekseen ja nauroi.*

Osalle lapsista vaikutti olevan varsin hankalaa ja epämieluisaa alkaa maalata vedellä oman piirustuksensa päälle. Kuvatyön tekeminen käyttämällämme tekniikalla edellytti lapselta kykyä pystyä hyväksymään se, että aluksi hyvinkin tarkkarajainen piirustus alkoi levitä ja ikään kuin suttaantua laveerauksen ja pillimaalauksen myötä. Olin tarkoituksella pyrkinyt tähän, että kuvatyöstä syntyisi vaikutelma, mikä näyttäisi aivan kuin paperin päälle olisi kaatunut vahingossa jotain. Nämä lapset kokivat kuitenkin eräänlaisen pettymyksen ja epäonnistumisen, ennen kuin saivat työnsä valmiiksi.



Kuva 33. Kiusaaminenkin on ajattelemattomuutta.

Lopulliset työt olivat hienoja ja juuri sellaisia, kuin niiden oli tarkoituskin olla. Tämä herättääkin pohtimaan, onko moraalisesti oikein, että opettaja ohjaa oppilasta "pilaamaan" piirustuksensa matkalla kohti toisenlaista lopputulosta? pitäisikö opettajan varoittaa etukäteen oppilasta, että kohta hänestä saattaa tuntua siltä, että hänen työnsä menee pilalle?

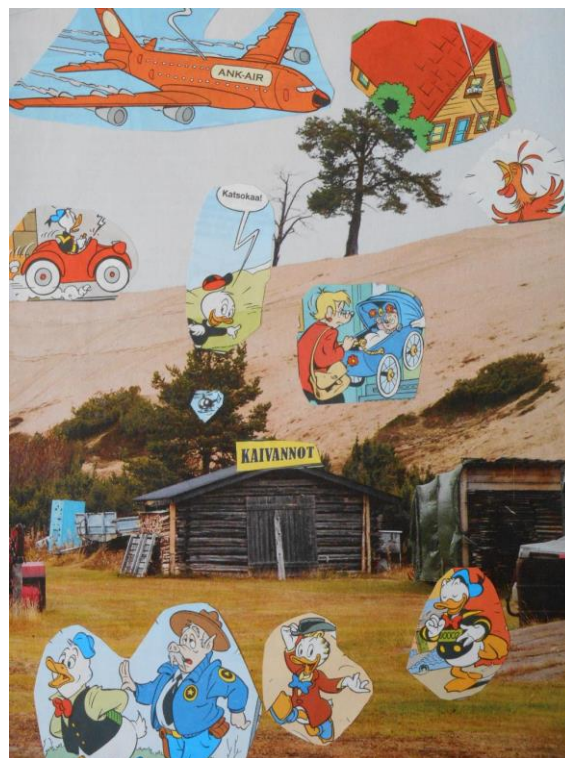
*Hän meni keittiöön ja avasi jääkaapin. Sitten hän otti maidon jääkaapista ja mukiin. Sitten hän kaatoi maidon mukiin ja meni omaan huoneeseensa ja meni pöydän ääreen. Sitten hän lukee kirjaa ja juo maitoa, sitten se kaatuu kirjan päälle.*



## 7.9 *Le cortège de Balkis* (Balkisin kulkue)

*Minun mielestäni lapsilla voisi olla enemmän karkkia. Olisi tärkeää, että äiti ei syö mua enemmän karkkia! Toivoisin, että kaikilla ihmisillä olisi ruokaa ja vettä.*

Omien mielipiteiden, toiveiden ja haaveiden ilmaiseminen on tärkeää niin meille aikuisille kuin lapsillekin. Lähestyimme Balkisin kulkue -aihetta mielipidekirjoituksen kautta. Lapset saivat tehtäväksi kirjoittaa oman mielipiteensä jostakin asiasta sekä perustella miksi asia on heistä tärkeä. Myös kuvataiteellisella toiminnallaan lapsi voi ilmaista itsellensä merkityksekkäitä asioita ja tulla siten kuulluksi ympäristössään. Taide on lapselle siten tapa ymmärtää ja kommentoida ympäröivää maailmaa. (Rusanen, Kuusela, Rintakorpi & Torkki 2014, 20–25.)



Kuva 34. Balkisin kulkue, esimerkki A.

*Minun mielestäni koulussa pitäisi olla enemmän liikuntaa. Toivoisin, että siellä pelattaisiin jalkapalloa. Haluan liikuntaa siksi koska se on kivaa. Olisi tärkeää että olisi liikuntaa, koska se on terveellistä.*

*Minun mielestäni lapsilla saisi olla enemmän karkkia. Minun mielestäni lasten lelut voisivat olla halvempia.*

Kuvatyön aiheena oli kollaasi. Teimme tunnilla todellisen sukelluksen eri aikakausi- ja sarjakuvalehtien maailmaan. Lapset etsivät niistä mielenkiintoisia ja sopivia kuvia töihinsä sekä keskustelivat kuvien herättämistä aiheista. Osalla lapsista kollaasityöt olivat kokoelmia, joissa kuvat olivat irrallisia eivätkä juuri liittyneet toisiinsa. Osa puolestaan rakensi pienistä kuvista hyvinkin isoja kokonaisuuksia.

*Minun mielestäni uhanalaisia eläimiä pitäisi suojella enemmän. Toivoisin että uhanalaisten eläinten elinalueista tehtäisiin luonnonsuojelualueita. Jos uhanalaisia eläimiä ei suojella, ne voivat kadota maailmalta kokonaan. Olisi tärkeää, että eläimet tuotaisiin parempiin olosuhteisiin.*



Kuva 35. Balkisin kulkue, esimerkki B.

*Mielestäni roskaajia on aivan liian monta. En tahdo että joka päivä eteeni sattuu ainakin sata roskaa. Tahtoisin, että koulu alkaisi palon myöhemmin. Minun mielestäni karkkia pitäisi saada syödä paljon useammin.*

*Minun mielestäni ihmisten pitäisi vähentää sähkön käyttöä. Suojele luontoa! Ihmiset saisivat käyttää sähköautoja, koska pakokaasut saastuttavat ilmaa. Ihmiset voisivat myös hyötyä kropastaan. Käyttäisivät jalkojansa ja polkupyöriä enemmän kuin kulkisivat autolla. Älä heitä ruokaa roskeen, ja noudata roskalajitteita.*

*Olisi tärkeää, että ihmiset auttaisivat apua tarvitsevia, koska monessa paikassa jotkut kärsivät aliravitsevuudesta ja hyvin vakavista sairauksista. Usein vesi on likaista ja myrkyllistä. Muista säästää rahaa sellaiseen, mitä oikeasti tarvitset, kuin että tuhlaat kaikki rahasi karkkiin.*



Kuva 36. Kollaasityö, aiheena Balkisin kulkue ja oman mielipiteen ilmaiseminen.

#### 7.10 *Le marchande d'eau fraîche* (Raikkaan veden myyjä)

*Ihminen myi raikasta vettä ja rikastui.  
Ihminen pullotti jäämeren vettä juomakelpoiseksi.*

Aloitimme tunnin ensin pohtimalla mielikuvia vedestä ja keräsimme niitä sanalaariksi taululle. Mietimme yhdessä millaista ääntä vesi voi pitää, miten se voi liikkua ja missä kaikkialla sitä voi olla. Seuraavaksi kuuntelimme musiikkia, ja lapset saivat tehtäväkseen kirjoittaa muutoin vapaan tekstin, kunhan se sisälsi vähintään 5 sanaa sanalaarin sanoista.

solisee	lirisee	lotisee	tippuu	virtaa
valuu	lätsähtelee	roiskuu	liikkuu	seisoo
sataa	rapu	kala	rausku	mustekala
delfiini	valas	hai	skorpioni	saukko
majava	sammakko	pohjavesi	puro	suo
lammikko	meri	järvi	uimahalli	suihku
tiskiallas	palju	kylpyamme	lavuaari	viemäri

Kuva 37. Sanalaari.

Raikkaan veden myyjä oli otollinen aihe kokeilla kuulamaalausta. Kuvatehtävänä oli piirtää kartongille erilaisia vaaseja, pulloja, kannuja tai astioita. Seuraavana vaiheena oli leikata nuo vaasit ja astiat pois kartongista siten, että vain kehykset jäävät jäljelle. Tämä olikin hyvää peilikuvaharjoitusta. Nämä kehykset liimasimme sitten kuulamaalauksen päälle. Näin saimme aikaan kuvia mitä erilaisimmista astioista, joiden sisällä oli varsin maalauksellista, ”raikasta vettä”. Kuulamaalaus toteutettiin lasten itsensä valitsemilla sävyillä (pullovärejä), joita leviteltiin marmorikuulan avulla.

*Meressä liikkuu pieni rausku. Rausku haluaisi asua uimahallissa. Nyt rausku asuu meressä. Jos se ei saisi asia uimahallissa, niin se haluaisi asua paljussa, koska siellä virtaa niin ihanasti.*

Tälle tunnille olin valinnut itselleni määrätietoisien, jäməkän ja aktiivisen tavan ohjata ja toimia. Oma toimintani heijastui välittömästi myös oppilaisiin: he toimivat napakasti ja oma-aloitteisesti, todella tehokkaasti. Kuvatehtävän tekeminen edellytti, että kuulamaalaus olisi tehtävä ensin, jotta se ehtisi hieman kuivahtamaan ennen kehyskartongin liimaamista.





Kuva 38. Raikkaan veden myyjä, esimerkki A.

*Puro virtaa kauniisti ja kalat hyppivät iloisesti. Majavat rakentavat patoa suolla. Puron ja suon välissä on pieni polku jonka yli sammakko loikkii. Meren rannalle on ajautunut pieni delfiini. Ystävällinen mustekala vetää delfiinin takaisin mereen. Pieni delfiini ui takaisin äitinsä luokse*

Käytössämme oli kolme laatikkoa kuulamaalaukselle, ja kuten arvata saattaa, kaikki lapset olisivat halunneet kokeilla maalausta yhtä aikaa. Aluksi jaoin maalausvuoroja, mutta hyvin pian lapset alkoivat seuraamaan muun työskentelynsä ohessa, koska seuraava laatikko vapautuu ja kenellä oma työ olisi siinä vaiheessa, että voisi mennä maalaamaan. Lopulta he itse huolehtivat, että jokainen sai tehdä kaksi maalausta, ja että jokainen sai valita maalaukseensa juuri omat värinsä.



Kuva 39. Raikkaan veden myyjä, esimerkki B.

Kuulamaalaus on tekniikkana todella helppo, mutta samalla se on äärettömän mielenkiintoinen. Lapset olivat todella innostuneita, seurasivat toistensa työskentelyä ja keskustelivat toistensa töistä. Luokassa kuului koko ajan tasainen puheen sorina, humina ja kolina marmorikuulien kopistessa laatikoissa. Kuulamaalauksen viehättävyys on todennäköisesti yksinkertaisesti siinä kauneudessa, mikä syntyy kun värit alkavat hiljalleen sekoittua keskenään. Hyvin pienikin laatikon kallistaminen saa kuulan liikkeelle, mutta sen liikeratoja on varsin vaikea hallita.

*Kaksi majavaa miettivät mitä he voisivat tehdä. Nimittäin, he olivat joutuneet kovasti virtaavaan veteen. He meinaavat joutua suureen vesiputoukseen. Virta valuu ja valuu ja vielä kerran valuu. Majavat ovat hirmu huolissaan, mutta onneksi heidän ystävänsä, delfiini ja rausku, tulevat juuri siitä paikasta ohi ja huomaavat majavat. He heittävät majavoille puun rungon ja vetävät majavat maalle.*

Kuulamaalaus toimi osaltaan myös kehollisena harjoituksena, jossa lapsi pystyi tuntemaan ja seuraamaan oman liikkeensä vaikutusta maalauksen syntymiseen. Tuntoaistimuksen lisäksi työtapaan liittyi myös visuaalisuus ja sen herättämät mielikuvat, ajatukset ja tunteet.

*Delfiini hyppii meressä. Vesi lätiisee, roiskuu ja lirisee kun delfiini hyppii. Delfiini ei kuitenkaan ollut iloinen, vaan surullinen koska oli yksin. Delfiinillä ei ollut kaveria. eräänä myrskyisenä iltana Delfiini päätyi rantaan. Aamulla delfiini oli ihan yksin ja hänellä oli kuiva olo ja kuuma. Yhtäkkiä hän näki pelikaanin. Hänen suunsa oli täynnä vettä. Hän meni delfiinin luo ja kysyi: - Mikä sinut tänne toi, kaunis meren eläin?*

*- Myrsky toi minut tänne, voitko pyytää muita suihkuttamaan päälleni vettä ennen kuin kuolen?*

*- Tietysti, odotas. Pelikaani haki merihevosia ja valaan. He alkoivat ruiskuttaa häntä vedellä, sitten he autoivat delfiinin veteen ja heistä tuli hyvät ystävät. Nyt delfiinillä oli palon ystäviä, kaiken kokoisia ja värisiä.*



Kuva 40. Raikkaan veden myyjä, esimerkki C.

### 7.11 *La cage de cristal* (Kristallihäkki)

Tähän viimeiseen tuntiaiheeseen, Kristallihäkkiin, käytimme kaksi kokoontumiskertaa. Nämä kaksi kertaa olivat syksyn viimeiset kokoontumiskertamme, joten pyysin lapsilta myös palautteet (liite 8) LUOMUS-kurssin toiminnasta. Aloitin näistä ensimmäisen kokoontumiskerran tarinalla:

*Olipa kerran pieni lintu, joka asui häkissä. Häkki oli todella kaunis kristallihäkki, ja lintu oli hyvin ylpeä omasta häkistään. Häkki oli pöydällä aivan ikkunan vieressä, missä auringon säteet pääsivät kimaltamaan ja heijastumaan kristallista kaikissa sateenkaaren väreissään. Eräänä päivänä varpunen tuli ikkunan taakse ja huomasi häkkilinnun. Kateellisena ja katkerana varpunen kipristeli varpaitaan ja sanoi ”Voi kun Sinulla on kaunis häkki! Minäkin haluaisin tuollaisen!” Häkkilintu röyhisteli rintaansa ja totesi ”Niinhän minulla on! Minulla on maailman kaunein häkki, kenelläkään muulla ei ole näin kaunista!”. Varpunen oli kovin surullinen ja murheissaan, kun ei saanut elää niin kauniissa häkissä.*

*Eräs vanha pöllö seurasi sivusta lintujen keskustelua. Hän tiesi, ettei mikään kristallihäkki voita sitä vapautta mikä varpusella oli. Hän oli vapaa lentämään minne ikinä halusi, toisin kuin lintu kristallihäkissä.*

Keskustelimme hetken lasten kanssa yhdessä millaisia kristallihäkkejä voi olla olemassa: onko kyseessä oikea häkki vai voiko se olla vain symboli jollekin muulle? Onko häkki automaattisesti ”vankila” vai voiko se olla myös turvapaikka?



Kuva 41. Kristallihäkki, esimerkki A.

Seuraavaksi kuuntelimme musiikin läpi, ja lapset saivat itse miettiä ja tunnustella, mil-laista häkkiä he haluaisivat alkaa tekemään. Pyysin heitä seuraavaksi kirjoittamaan pienen tarinan tästä häkistä.

*Olipa kerran kala joka ei päässyt pois hänen omasta akvaariosta tai ei se kyllä ollut kalan oma, vaan akvaariossa asui myös toinen kala. Akvaario oli puolitettu puoliksi lasi seinällä. Molemmat kalat olisivat halunneet saman akvaarion, mutta eivät sitä saaneet, siksi kalat olivat yksinäisiä*



Kuva 42. Kristallihäkki, esimerkki B.



Olin asettanut tunnin tavoitteeksi lasten vapaan ja rohkean ilmaisun sekä pitkäjänteisen työskentelyn. Tunnin pohjustuksena käyttämäni tarina kuitenkin johdatti muutamat lapsista hyvin samankaltaisiin tarinoihin.

*Eräänä päivänä akvaariossa oli kultainen kala. Yhtäkkiä lasin toisella puolella oli toinen kala eikä sillä ollut niin hienoa akvaariota. Se kala oli kateellinen kultakalalle. Sitten eräs vanha korppi kuuli kaiken ja päätti mennä akvaariohuoneeseen ja sanoa, että kaikilla on omanlainen häkki.*

Alkaessamme tehdä kuvatöitä, lapset pohtivat, pitääkö kuvatyö tehdä samasta aiheesta kuin tarina. Ratkaisu tähän jäi jokaisen lapsen itsensä päätettäväksi: saa tehdä samasta aiheesta, mutta saa tehdä myös jostain aivan muusta. Oli todellakin ilo huomata, että lapset pursusivat ideoita, joita he halusivat päästä toteuttamaan.

*Olipa kerran jänis. Hän asui häkissä. Häkki oli kaunis, mutta hän ei päässyt pois. Kerran eräs toinen jänis tuli katsomaan kristallihäkkiä. "Onpas sinulla kaunis häkki" metsäjänis sanoi. "Kiitos, minustakin se on kaunis, mutta en pääse pois täältä" jänis valitti. Metsäjänis kiersi häkin pari kertaa ja tuumi "Näyttää siltä, että häkissä ei ole pohjaa. Jos tahdot pois, kaiva onkalo häkin alta." "Mutta enhän minä voi." "Miksi?" "Olen liian hieno jänis kaivuutöihin." "Ei sitten, jää sinne vangiksi" ja niin metsäjänis lähti. "Odota!" jänis huusi. "minä suostun kaivamaan jos odotat." "Hyvä on" metsäjänis kääntyi ja meni häkin luo. häkissä oleva jänis alkoi kaivamaan ja pian hän oli vapaa.*

Kuvatyön aiheena oli sokerilaveeraus ja askartelu. Kun lapset olivat saaneet tekstinsä valmiiksi, he saivat sitä mukaan alkaa tekemään kuvatyötä. Ensin laveerasimme paperin sokerivedellä, jonka päälle maalasimme vesiväreillä. Tästä maalauksesta oli tarkoitus tulla kristallihäkin tausta. Sokerivesi kuivaa kiiltäväksi, vähän lasitteen näköiseksi pinnaksi. Sokerivesi käyttäytyy laveerauksessa myös hieman erilailla kuin vesi: värit näyttävät kirkkaammilta ja voimakkaammilta, eivätkä leviä aivan yhtä helposti.

*Olipa kerran pieni kala. Se asui pienessä vesimaljakossa. Eräänä päivänä perhe osti toisen kalan. Uusi kala asui hienossa kristallihäkissä. Vesimaljakossa asuvan kalan nimi oli Suomi. Aluksi Suomi ajatteli, että oli kiva saada uusi ystävä. Kun Suomi tervehti tulokasta, tulokas sanoi: Hei, minulla on kyllä paljon kauniimpi häkki kuin sinun häkkisi. Minun häkkini on valmistettu kristallista, sinun häkkisi on lasia.*



Kuva 43. Kristallihäkki, esimerkki C.

Seuraava vaihe oli leikata paperista niitä asioita joita häkkiin halusi laittaa, tai joista häkin halusi tehdä. Jatkoimme toisella kokoontumiskerralla askartelemisella. Tehtävänä oli koota osin kerroksellinen ja kolmiulotteinen kuva kristallihäkistä. Näitä kerroksi ja kolmiulotteisuutta saimme aikaan piilottamalla mehupillin paloja papereiden väliin, jolloin osa työstä jäi koholle. Sitä mukaan kun lapset saivat oman työnsä valmiiksi, he saivat maalata vapaavalintaisen työn käyttäen sokerilaveerausmenetelmää.



Kuva 44. Kristallihäkki, esimerkki D.

Toisen kokoontumiskerran kirjoitustehtävänä olivat palaute LUOMUS-kurssista sekä syksyn aivan ensimmäisellä kerralla kirjoitetun Minä-tarinan kirjoittaminen uudelleen. Olin ajatellut, että voisin verrata näitä Tarina minusta -kirjoituksia toisiinsa. Kävi kuitenkin niin, että lapsista oli liian ”tylsää ja mälsää” kirjoittaa uudestaan samaa tarinaa, joten tehtävä muuttuikin vapaaksi piirtämiseksi.

*Eräänä päivänä delfinaariossa asui delfiini. Hänellä ei ollut kaveria. Hän halusi kaverin ja sitten toisessa delfinaariossa oli toinen delfiini. Sitten he tulivat kavereiksi ja olivat samassa delfinaariossa.*

Nämä kaksi viimeistä kertaa ennen joulua olivat varsin rauhallisia. Pitkä ja pimeä syksy sekä flunssa-aalto verottivat lasten jaksamista. Toisaalta oppitunneilla oli kiireetön ja levollinen tunnelma, lapsilla oli vihdoinkin aikaa toteuttaa itseään.



Kuva 45. Kristallihäkki, esimerkki E.

## 7.12 Viimeistelykerrat

*Eräänä päivänä hietikon reunalla kulki kultainen kilpikonna johtaja. Pieni valkoinen aasi löysi vanhan kerjäläisen. Kerjäläinen löysi hylätyn palatsin. Kerjäläinen asui surullisessa talossa. Hän meni matalan pöydän alle, kun hän hukasi avaimet. Sitten hän katsoi ikkunasta. Hän näki ajattelemattoman tytön.*

*Hän meni tytön luo. Sitten he näkivät **Balkisin kulkueen**. Siellä oli myös **raik-  
kaan veden myyjä**. Siellä oli myös **kristallihäkki**.*

Olimme ehtineet käymään *Histoires* -sarjan suunnitellusti lävitse syyslukukauden aikana. Päätimme kuitenkin jatkaa LUOMUS -kurssin toimintaa maaliskuulle saakka. Keskityimme aluksi tekemään niitä töitä, jotka olivat jääneet lapsilta kesken tai jääneet kokonaan tekemättä poissaolon vuoksi. Kokosin lasten työt kansioihin, ja jokainen lapsista sai tutkia omat työnsä läpi. Jos lapsi itse halusi, hän sai viimeistellä tai tehdä vaikka jonkun valitsemansa työn kokonaan uudelleen. Näillä muutamalla kerralla lapset saivat tehdä myös vapaita töitä toivomallaan tekniikalla.



Kuva 46. Esimerkki töppöttelytekniikasta.

Uutena tekniikkana kokeilimme töpötellä pumpulipuikoilla mosaiikkimaisen *Histoires* -taulun lapsien portfolio-kansioiden kanneksi. Maalina käytimme tässä työssä pullovärejä. Teimme *Histoires* -sarjaan liittyen myös paperinuket. Lapsien tehtävänä oli keksiä hahmoja, jotka voisivat seikkailla *Histoires* -sarjan kuvien ympäristössä. Nämä nimet kirjoitettiin lipukkeille, joista sitten arvottiin, kuka saa tehdä kenetkin. Viimeistely kerroilla keskityimme myös äänimaisemien ja äänisatujen tekemiseen. Varsinaisen musiikin osuus oli syksyn toiminnassa jäänyt melko vähäiseksi, joten painotin sitä toiminnassamme nyt kevätkaudella. Teimme äänimaisemia muun muassa lasten omista kuvista sekä tarinoista.

**Kultainen kilpikonnajohtaja** meni kylään ystävälleen **pienelle valkoiselle aasille**. Matkalla aasi ystävälle, hän ohitti **vanhan kerjäläisen**, joka asui **hylätyssä palatsissa**. Kerjäläisen vieressä oli toinen kerjäläinen, joka asui **surullisessa talossa**, jossa oli **matala pöytä**. Toisella kerjäläisellä oli tyttö nimeltä **ajattelema-ton tyttö**, ja heidän ikkunastaan näkyi **Balkisin kulkue**. Ikkunasta näkyi myös **raikkaan veden myyjä**, joka myi myös **kristallihäkkeitä**.

Viimeisenä *Histoires* -työnä teimme yhteenvedon koko sarjasta. Lapsien tehtävänä oli kirjoittaa tarina, johon sisältyvät kaikki tuntiaiheet. Nämä lasten teksteissä esiintyvät tuntiaiheet ovat lihavoituna. Tehtävä oli varsin haastava, mutta lapset selviytyivät siitä hienosti. Kuuntelimme samalla vielä koko pianosarjan lävitse.

Lapset saivat saman aiheen myös kuvatehtäväksi. Heidän tehtävänä oli tehdä yksi iso työ, jossa he käyttäisivät monipuolisesti itse valitsemiaan työtapoja ja tekniikoita. Tarkoitus oli että kuvatyö sisältäisi, aivan kuten tuo tarinakin, aiheita ja muistelmia koko sarjan ajalta.

*Olipa kerran raikkaan veden myyjä. Hänellä oli tytär, joka oli hyvin ajattelema-ton. He asuivat surullisessa talossa. Kun eräänä aamuna myyjä oli menossa myymään vettä hän tapasi vanhan kerjäläisen. Kerjäläinen oli soittamassa saksofonia. Kerjäläisen vieressä oli pieni valkoinen aasi, joka hyppi musiikin tahtiin. Pian paikalle tuli eräs mies. Hän oli nähnyt veikeän aasin ja olisi halunnut sen Balkisin kulkueeseen. Kulkueeseen tulisi tänä vuonna eläimiä. Mies osti aasin kerjäläiseltä. Seuraavana päivänä oli Balkisin kulkue. Kulkueessa oli muun muassa kultainen kilpikonna johtaja, pieni valkoinen aasi ja kristallihäkki, jossa oli kaunis lintu. Kulkue päättyi hylättyyn palatsiin, jossa oli matala pöytä, jonka päälle kristalli häkki laskettiin. Miehen, joka osti aasin, kävi sääliksi kaunista lintua. Mies päästi linnun vapaaksi.*



Kuva 47. Yhteenveto *Histoires* -sarjasta ja eri tekniikoista.

### 7.13 Töiden palautus ja kurssin lopetus

Viimeinen kokoontumiskertamme ajoittui *Histoires* -konsertin jälkeiselle viikolle. Ilmassa oli iloa ja jännitystä sillä, lapset odottivat kovasti omien töidensä saamista takaisin. Samalla ilmassa oli kuitenkin eräänlaista haikeutta, sillä tiesimme kokoontuvamme viimeistä kertaa yhdessä.

Puheen sorina sekä iloiset hihkaisut ja kommentoinnit kaikuivat luokassamme oppilaiden katsellessa omia töitään ja keskustellessaan niistä. Viimeisen kokoontumiskerran työksi olin valinnut kiertopiirtämisen, välineinä käytimme vahaliituja. Tämä oli sama menetelmä, jota käytimme syksyllä ensimmäisellä kokoontumiskerralla. Halusin näin sulkea LUOMUS- kurssin eräänlaiseksi ympyräksi, kokonaisuudeksi. Toisaalta kiertopiirtäminen antoi hyvin tilaa oppilaiden vapaalle keskustelulle ja ajatusten vaihdolle; kuulumisten vaihtamiselle ja ystävyysuhteiden solmimiselle.

Tunti oli kulultaan varsin vapaa. Annoin aluksi lasten käyttää omien töiden tarkasteluun niin paljon aikaa kuin he sitä tarvitsivat. Taustalla soi hiljaisesti *Histoires* -sarjan musiikki, myöhemmin myös muuta Jaques Ibertin pianotuotantoa. Kokosimme kaikki *Histoires* -sarjan teosten nimet taululle. Jokainen sai valita niistä itsellensä yhden mieleisen aiheen, josta aloittaa piirustus. Teimme piirustuksia ison pöytäryhmän ympärillä, johon olimme asettuneet piiriksi. Hetken päästä vaihdoin paikkaa ja jatkoimme työtä valitsemalla toisen aiheen. Ohjeena oli, että valitsimme joka kerta sellaisen aiheen, jota kyseisessä piirustuksessa ei vielä ole käsitelty tai jatkamme edellisen aihetta, jos huomaamme sen jääneen kesken. Mitä pidemmälle työt etenivät, sitä vaikeammaksi aiheen valinta kävi. Tähän pyrin vastaamaan pidentämällä aikaa jota käytimme yhteen piirtämisvaiheeseen.

Oli hienoa huomata, että ensimmäiseen kokoontumiskertaan verrattuna lapset työstivät heti alusta asti yhteisiä piirustuksia, eivätkä enää puhuneet ”minun” tai ”omasta” piirustuksesta, vaan kyseessä oli ”meidän” piirustus. Viimeiselle kerralle en valinnut varsinaista tekstin tuottamistehtävää. Olin päättänyt kokeilla piirtämisen lomassa sadutusta, mikäli tilanne ja tunnelma olisivat siihen sopivat. Jokainen lapsi jatkoi vuorollaan tarinaa, minun kirjatessa sitä samalla ylös. Näin syntyi lämminhenkinen tarina Koirasta ja pupusta, josta huokuu erilaisuuden hyväksyvä ystävyys, toisista välittäminen ja huolenpito.

*Koira ja pupu olivat rannalla. En tiedä miten se oikein tapahtui, mutta yhtäkkiä taskurapu nappasi koiraa nenästä kiinni. Koira lähti juoksemaan ympäri rantaa. Lopulta hän rauhoittui ja pupu sanoi: ”Sattuiko?” – ”Sattui”, vastasi koira. Koiran nenä oli ihan punainen ja hännänpää vitivalkoinen. Rapu oli vieläkin kiinni koiran kuonossa. Pupu irrotti ravun.*

*Sitten koira ja pupu lähtivät syömään. Pupu söi porkkanoita, ja koira mietti jäikö rapu nyt aivan yksin rannalle. Rapu oli jo löytänyt toisen koiran, jonka kuonoon kiinni napata.*

*Sitten he menivät nukkumaan ja näkivät painajaisia. Koira näki unta, että rapu oli kiinni hänen kuonossaan. Pupu näki unta, että hänen hännässään roikkui rapu, vaikka pupulla onkin aika pieni häntä. Sitten yhtäkkiä koira heräsi kello kaksi yöllä. Se herätti pupun. Pupu oli hirveän väsynyt, hän suuttui koiralle. ”Minä en koskaan enää irrota rapuja sinusta”, pupu sanoi, ”Menen takaisin nukkumaan”.*

*Koira lähti takaisin rannalle etsimään rapua. Hän löysi toisen koiran, jonka nenässä rapu oli kiinni. Koira kysyi, tietäisikö hän muitakin rapuja, jotka tykkäävät koirista? Rapu kertoi koiralle, ettei hän tuntenut ketään muita rapuja.*

## 8 Histoires -konsertti

Tässä luvussa kerron kehityshankkeen konserttiosuudesta, sen suunnittelusta ja valmistelusta sekä toteutuksesta.

### 8.1 Yhteistyö

Lokakuussa 2014 Josette Tuomiston musiikkikoulu sai Nokian kaupungin kulttuuripalveluilta sähköpostitse tiedustelun, olisiko musiikkikoululla kiinnostusta ja mahdollisuuksia lähteä mukaan toteuttamaan Lasten Pirkkasia talvella 2015. Lasten Pirkkaset -kulttuuriviikot on lastenkulttuurifestivaali, joka järjestetään vuosittain helmikuussa. Mukana tässä kulttuurifestivaalissa ovat kaikki Pirkanmaan kunnat. (Tampereen kaupungin kulttuuripalvelut 2016). Lasten Pirkkaset -kulttuuriviikkojen keskeisenä ajatuksena on ollut järjestää lasten kulttuuritapahtumia ja tuoda esille lasten kulttuurin parissa toimijoita. Vuoden 2015 Lasten Pirkkasten teemana oli klassinen musiikki. Kiinnostus yhteistyöhön oli molemmin puolista ja aloitimme yhteisen konsertin suunnittelun ja valmistelun loka-marraskuussa suunnitella. Nokian kaupungin kulttuuripalveluilta mukana konserttivalmisteluissa oli Pia Keltti.

Nokian kaupungin kulttuuripalvelut toimivat osatuottajana *Histoires* -tapahtumassa. He vastasivat konserttitilasta, tapahtuman markkinoinnista, sekä lupa- ja tekijänoikeusasioista. Josette Tuomiston musiikkikoululle ja minulle jäi osaksi konsertin sisällön tuottaminen sekä varsinaisen tapahtuman järjestäminen. Konsertin osalta pidimme palaveria Nokian Kerholassa 17.12.2014 sekä 4.3.2015, muutoin olimme yhteydessä lähinnä sähköpostien välityksellä.

Onnistuneen yhteistyön perustana on, että molemmilla osa puolilla on selkeä käsitys omista ja toisen osapuolen vahvuuksista sekä tarpeista (Venäläinen 2009, 98). Venäläinen (2009, 99) toteaaakin ” yhteistyö on jakamista, jaettua asiantuntijuutta”. Yhteistyö oli toimivaa ja palkitsevaa, täydensimme toinen toisiamme omalla osaamisellamme. Yksittäisenä henkilönä minulla, tai musiikkikoulullakaan ei olisi ollut mahdollisuuksia ja re-



sursseja järjestää *Histoires* -tapahtumaa sellaisenaan kuin se nyt toteutui. Yhteistyö Nokian kaupungin kulttuuripalvelujen kanssa mahdollisti konsertin ja taidepajan toteutumisen. Onnistunut yhteistyö on aina kahdensuuntaista toimintaa, jonka kumpikin osapuoli kokee tarpeelliseksi ja merkityksekkääksi (Venäläinen 2009, 98). Hyöty yhteistyöstä oli molemmiin puoleista; kulttuuripalvelut saivat kehityshankkeen myötä tarjottavakseen lastenkulttuuritapahtuman seudun asukkaille.

## 8.2 Valmistelut

Ajatus *Histoires* -konsertin toteuttamisesta oli ollut mukana kehityshankkeen alusta saakka. LUOMUS -toiminnan alkaessa mahdollisesta konsertista tiedotettiin heti sekä lapsille että vanhemmille. Sana- ja kuvataidetoita tehtiin alusta alkaen tulevaa konserttia ”silmillä pitäen”. Konsertin yhteyteen suunniteltiin toteutettavaksi samalla myös näyttely lasten kuva- ja sanataidetoista.

Konsertin aikana kuvataidetoita oli tarkoitus heijastaa valkokankaalle, ja tarjota näin erilainen kokemus klassisen musiikinkonsertista. Tämä edellytti konsertti-tilalta erityisiä ominaisuuksia: käytössä oli oltava paljon vapaata tilaa, hyvä soitin konserttia varten sekä tietenkin AV-laitteet. Näyttelyä varten konserttitilassa tuli olla käytössä sermejä tai pöytiä. Päädyimme lopulta Nokian Kerholan juhlasaliin. Varausten osalta kyseisen salin tilanne näytti todella pahalta: helmikuu oli käytännöllisesti katsoen mahdoton, ainoastaan tammi- ja maaliskuu näyttivät onnistuvan. Päätimme lopulta konsertti päiväksi lauantain 21.3.2015, minkä vuoksi jouduimme luopumaan ajatuksesta saada tapahtuma kuulu- maan osaksi Lasten Pirkkaset -kulttuuriviikkoja. Yhteistyö Nokian kaupungin kulttuuripalvelujen kanssa jatkui siitä huolimatta.

Vähitellen konsertin kokonaisuus alkoi hahmottua. Näyttelyn lisäksi konserttiin päätettiin liittää myös taidepajatoimintaa. LUOMUS -taidepajoihin varauduttiin sekä ennen ja jälkeen konsertin, ja käytännön toteutuksen kannalta, osallistujien oli mahdollisuus ilmoit- tautua niihin ennakoon. Näyttely sana- ja kuvataidetoista päätettiin rakentaa siten, että siihen olisi mahdollista tutustua konsertin aikana, sekä välittömästi ennen ja jälkeen kon- sertin.

Pohdimme monia eri tapoja näyttelyn toteuttamiseksi: yhtenä vaihtoehtona oli muun muassa taidepolkujen tekeminen kiinnittämällä töitä lattiaan, lopulta päädyimme kuitenkin vuoraamaan pöytäryhmiä hallaharsolla ja kiinnittämään sanataide- ja kuvataidetyöt niihin. Konsertin osalta sovimme, että Josette Tuomisto toimii kertojana, Eeva Hyytiäinen lupautui hoitamaan kuvaesityksen, sekä minä itse toimin pianistina. Pianistina aloin valmistautua konserttiin tammikuussa 2015 ja kävin soittamassa sarjaa muutamia kertoja Marko Purolle. Konserttitilan ja näyttelyn rakentamiseen saimme apua ystäviltä ja perheenjäseniltä.

Loppujen lopuksi konserttiin valikoitui vain osa *Histoires* -sarjan kappaleista. Halusimme pitää konsertin kokonaiskeston n. 45–50 minuutissa, ja siksi jätimme Matalan pöydän (*bajo lá mesa*) sekä Balkisin kulkueen (*le corège de Balkis*) pois konserttiohjelmasta. Musiikillisesti ja tyyllisesti nämä kappaleet, olisivat hyvin sopineet konserttiin, mutta itsestäni tuntui, että en ehtinyt työstää niitä aivan valmiiksi.

Luonnos konsertin käsikirjoituksesta valmistui 16.3.2015 ja se täydentyi vielä kuluneen viikon aikana. Kuvan, sanan ja musiikin yhtäaikaista esittämisen aikatauluttaminen osoittautuikin yllättävän haasteelliseksi. Käsikirjoitukseen teimme selkeän suunnitelman kuvien ja musiikin synkronoinnista sekä kerronnan ajoittumisesta. Käsikirjoituksia oli lopulta sekä kuvallisia että sanallisia. Esitteet (Liite 9) konsertista lähtivät jakeluun kouluille, päiväkodeille sekä muun muassa kirjastoille kulttuuripalvelujen toimesta 5.3.2015. Konsertille luotiin 12.3.2015 tapahtumasivu sosiaaliseen mediaan, jota jaettiin eteenpäin Josette Tuomiston musiikkikoulun sekä Nokian kaupungin kulttuuripalvelujen omien sivujen kautta. Tapahtumasta tiedotettiin myös Aamulehden tapahtumakalenterin kautta.

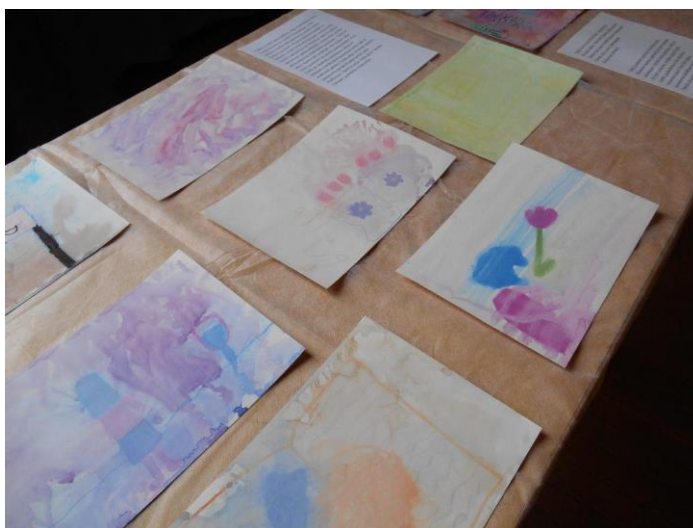
### 8.3 Konsertin ja taidepajan toteutus

Konserttipäivänä, 21.3.2015, aloitimme juhlasalin valmistelun aamulla klo 10. LUOMUS -taidepajaa varten valmistelimme myös oman tilansa. Laitoimme lasten sana- ja kuvataidetyöt esille pöydille, jotka olivat verhottu hallaharsolla. Tuolien ohella istuin tilaksi yleisölle olimme varanneet räsymattoja. Saliin jätettiin myös runsaasti tilaa liikkumiselle ja vaikkapa tanssimiselle konsertin aikana.



Kuva 48. Kuva Kerholan juhlasalista konserttiaamuna.

Ehdimme hyvin valmistella tilat ennen konsertin alkua ja ehdimme myös hieman kokeilemaan, miten laitteet toimivat käytännössä. Konsertti alkoi klo 13 ja kesti n. 50 minuuttia. Emme välttyneet kokonaan ilman teknisiä ongelmia, mutta niistä selvisimme improvi-soinnilla. Konsertti toteutettiin siten, että valkokankaalle heijastettiin kuvia lasten kuvataidetoista. Josette Tuomisto toimi kertojana ja luki *"Histoires -tarinaa"*, jonka olimme koonneet LUOMUS -kurssilaisten tarinoista, runoista ja kertomuksista.



Kuva 49. Kuvataidetoita esillä salissa, aiheena Ajattelematon tyttö.

Konsertti itsessään onnistui varsin hyvin. Konsertissa soittaminen oli itselleni mieleenpainuva esiintymiskokemus. Soittaessa tuntui kuin olisin itse ollut keskellä valkokankaalle heijastettuja kuvia, keskellä lasten piirustuksia ja maalauksia. Aivan kuin olisin

soittaessani matkannut läpi surullisten talojen ja hylättyjen palatsien. Varsinaista esiintymistä en ehtinyt juurikaan jännittää, tilanne olisi varmastikin ollut toinen, jos olisin etukäteen aavistanut, että teknisten ongelmien yhteydessä päädyn improvisoimaan myös pianolla. Osaltaan ehkä myös se, että pystyi selviämään myös yllättävistä tilanteista, sai konsertissa esiintymisen ja soittamisen tuntumaan itsestä erityisen merkittävältä.

Palaute lapsilta ja aikuisilta oli hyvää, ja konsertti elämyksenä ja kokemuksena jää varmasti monien mieleen pitkäksi aikaa. Kuvatöiden esille laitto toimi käytännössäkin varsin hyvin, samoin itse konsertin toteutus. Mutta ei hyvää ilman huonoakin; harmillista, mutta tapahtuman yleisö jäi valitettavan vähäiseksi. Tapahtumaan osallistui kaikkiaan n. 20 henkeä. Tapahtuman sijoittaminen Lasten Pirkkasten yhteyteen olisi ehkä sittenkin ollut varmempi vaihtoehto, mutta tätähän me emme voineet tietää etukäteen. Jokainen kokemus opettaa onneksi aina kuitenkin uutta, ja tiedämme tulevaisuudessa keskittyä entistä enemmän tapahtuman tiedottamiseen ja markkinoimiseen. Jokainen yleisö on aina kuitenkin yhtä arvokas, oli se sitten pieni tai suuri. Tärkeintä on, että pystyimme tarjoamaan paikalle tulleille onnistuneen konsertti- ja taidekokemuksen.



Kuva 50. Kuvataidetoita esillä salissa, aiheena Surullisessa talossa.

Konsertin jälkeen pidin LUOMUS -taidepajan, johon osallistui viisi henkilöä. Taidepajan aiheena oli Pieni valkoinen aasi, *Le petit âne blanc*. Pohdimme ja tunnustelimme taidepajassa musiikin eri sävyjä ja värejä liikkuen sekä soittaen. Soittimina käytimme muun muassa rytmimunia ja rekvisiittana huiveja. Maalasimme pajassa myös musiikin luomia mielikuvia sormiväreillä sekä teimme yhdessä aasi-runoja.

Eri taidemuotojen yhdistäminen osoittautui toimivaksi tavaksi toteuttaa koko perheen konsertti. Yleisö seurasi musiikkia ja tarinoita, konsertin kulkua hyvin intensiivisesti. Vaikkakaan taidepajaan ei tullut ennakoilmoittautuneita, konsertin jälkeen innostus ja halu päästä osallistumaan, oli tarttunut sekä lapsiin että aikuisiin. Valmiiden töiden asettaminen näytteille, herättääkin halua tehdä ja kokeilla (Forsman & Piironen 2006, 143). Konsertin yhteyteen järjestettävä taidepaja madaltaakin kynnystä lähteä rohkeasti kokeilemaan uutta, ja sitä kannattaa ilman muuta hyödyntää tulevaisuudessakin. Myöhemmin, muutama päivä konsertin jälkeen sain kuulla, että eräs eläkeläisrouvakin olisi halunnut osallistua taidepajaan, mutta luuli sen olevan tarkoitettu vain lapsille. Erilaisten taide- ja työpajojen toteuttamista kannattaa siten kokeilla muutenkin kuin lasten konserttien yhteydessä.



Kuva 51. Kuva- ja sanataidetyöt toimivat eräänlaisina dokumentteina.

*Histoires* -konsertti oli kaikkien LUOMUS -kurssilaisten yhteinen konsertti. Lapsuus voidaan saada näkyviin yhteiskunnassa erilaisten dokumenttien avulla (Rintakorpi 2009, 85). Näitä dokumentteja voivat olla esimerkiksi lasten piirustukset ja tarinat. Kehityshankkeeseen osallistuneiden lasten toiminta tuli näkyväksi *Histoires* -konsertissa, jossa heidän sanataide- ja kuvataidetyönsä tulivat esille. Näin ollen, nämä lapset olivat osaltaan vaikuttamassa paikalliseen kulttuurielämään ja yhteisöön. *Histoires* -konsertissa esillä olivat kuitenkin vain kurssilla valmiiksi saadut, konkreettiset taidetyöt. Merkitysekkäintä on kuitenkin ollut LUOMUS -kurssin varsinainen toiminta eli lasten ja minun yhdessä kulkema matka kohti kehityshankkeen tavoitteita ja päämääriä. Aivan kuten tämä opinäytetyö, myös *Histoires* -konsertti pyrki tekemään näkyväksi tätä yhteistä matkaamme.

## 9 LUOMUS -toiminnan analysointi ja arviointi

*Teoriatieto on kartta, jota luomme, niin maasto voisi olla käytäntö, jota elämme. Kartta ja maasto ovat eriasioita, koska kartassa oleva tieto ei voi kertoa siitä, mitä maastossa voi tapahtua. Tietäminen on ikään kuin tien etsimistä. Maastossa kulijan pitää aina uudelleen tehdä ratkaisuja eteenpäin pääsemiseksi. Tässä on teorian ja käytännön yhteensovittamisen haaste: meidän voimme tietää, miten pitäisi olla, mutta vasta käytäntö voi osoittaa asian todellisen laidan. Kannattaa siis kokeilla, kuunnella ja katsella. Kannattaa lähteä maastoon, havainnoimaan ja tutkimaan.*

*(Stenius & Karlsson 2005, 16.)*

Tässä luvussa tarkastelen ja pohdin sitä, miten kartta (teoria) ja maasto (käytäntö) kohdasivat tässä opinnäytetyössä. Tarkasteltavana karttana en käytä varsinaista teoriaa, vaan niitä tavoitteita ja suunnitelmia, joita olin taidematkalle asettanut. Aivan kuten, Stenius ja Karlsson (2005, 16) tuossa edellä kuvasivat, kartassa oleva tieto ei koskaan riitä kertomaan matkaajalle, mitä kaikkea maastosta lopulta löytyy ja mitä siellä voi tapahtua

### 9.1 Tunnelmia ja ajatuksia

Tätä kirjoittaessani on LUOMUS -kurssin päättymisestä kulunut jo jonkun verran aikaa ja olen saanut tapahtumiin etäisyyttä. Tuntikuvaukset ja lasten tekstien lukeminen sekä kuvien katseleminen, palauttavat elävästi mieleeni tilanteita ja tunnelmia kurssilta; aivan kuin kokisin tuon kaiken uudelleen.

*”Kuva tekee näkyväksi ja pysäyttää hetken. Kun luen aineistoani ja kuulen ihmisten äänet heidän teksteissään, palaan muistoissani aikaan jolloin kuva on syntynyt. Kuvat eivät ole hiljaisia. Niihin liittyy aina voimakkaasti tekijän läsnäolo, hänen hahmonsa ja äänensä sekä tilanne, jolloin kuvaa on tehty”. (Vesänen-Laukanen 2004, 62.)*

LUOMUS -kurssi oli eräänlainen opintomatka. Välittömästi kurssin päättymisen jälkeen koin eräänlaista haikeutta ja tyhjyyttä, mieleeni nousi vain kysymys: tässäkö tämä kaikki nyt sitten oli? Vähitellen - ajan mittaan, olen tuntikuvauksia ja lasten tekemiä töitä tarkastellessani alkanut pohtimaan ja ihmettelemään, miten me saimme kaiken tämän aikaan. En osannut aavistaa lähtiessäni toteuttamaan LUOMUS -toimintaa, mitä kaikkea se tuo tullessaan.

LUOMUS -kurssin aikana koin monia hienoja hetkiä yhdessä lapsien kanssa, mutta koin myös vaikeitakin hetkiä ja tilanteita. Oli hienoa nähdä lasten innostus ja ilo heidän silmistään, jakaa heidän onnistumisen tunteet ja kokemukset. Yhtä voimakkaasti, ellei jopa vahvemmin, minuun kuitenkin vaikuttivat lasten avoimuus ja heidän elämäntarinansa. Lapset raottavat satujensa kautta ovea omaan maailmaansa (Karlsson 2014, 72).

Taidelähtöinen toiminta ei tuo mukanaan pelkästään myönteisiä elämyksiä ja kokemuksia (Känkänen 2013, 106). En osannut varautua etukäteen, mitä kaikkea ajatuksia ja tunteita LUOMUS-kurssin ohjaaminen voi minussa itsessäni herättää. En myöskään osannut varautua muistoihin, joita lasten tarinat ja kertomukset palauttivat mieleeni. Aivan kuten Känkänen & Tiainen (2007, 85–86) toteavat, taiteen tai taidelähtöisen työskentelyn vaikutukset eivät ole ennakoitavissa. Taide voi nostaa pintaan jo unohdettuja asioita, muistot menneistä voivat saada aivan uusia merkityksiä. Taiteen avulla voi itseltään löytää myös aivan uusia piirteitä ja ominaisuuksia. Taide voi liikuttaa ja koskettaa, meissä hyvinkin kipeitä ja vaikeita asioita. (Känkänen & Tiainen 2007, 85–86.)

## 9.2 Yleisvaikutelma

LUOMUS -kurssi onnistui kokonaisuudessaan hyvin. Lapset sitoutuivat toimintaan, syksyn aikana vain yksi lapsista keskeytti kurssin. Alkuperäisestä suunnitelmasta poiketen jatkoimme toimintaa vielä kevätkaudella. Loppuun asti toiminnassa oli kaikkiaan mukana kahdeksan lasta. Ehdimme kurssiaikataulun puitteissa hyvin käydä lävitse jokaisen *Histoires* -sarjan aiheista. Yhden kokoontumiskerran kesto oli 60 minuuttia, mikä tuntui varsin lyhyeltä ajalta. Käytännössä oppitunnit toteutuivat siten, että työskentelimme 60 minuuttia, jonka jälkeen siivosimme yhdessä luokkatilan. Jos lapsen oma kuva- tai sanataidetyö oli pahasti kesken tunnin loppuessa, hän sai halutessaan jatkaa sitä vielä pienen hetken. Onneksi tämä järjestely oli mahdollista niin tilavarausten kuin omien opetustuntieni puitteissa. Kiireetön tunnelma antaa tilaa oppilaan omalle, avoimelle pohdinnalle ja ilmaisulle, lisäämällä ilmapiiriin turvallisuutta (Jordan-Kilki & Pruuki 2012, 21). Uskon että tämä pieni joustonvara aikataulussa, vaikutti oleellisesti myös LUOMUS -kurssin ilmapiiriin.

LUOMUS -kurssilla kerätyt oppilaspalautteet olivat tarkoitettu lähinnä opetukseni ja toimintani kehittämiseksi, mutta niiden valossa on myös hyvä tarkastella kurssin toteutumista. Palautelomakkeissa (Liite 8) pyysin lapsia kuvailemaan vapaasti LUOMUS -kursia, oppitunnin tunnelmaa ja ilmapiiriä sekä omaa suhdetta musiikkiin, sana- ja kuvataiteeseen. Oman työskentelyni tueksi pyysin heitä myös kuvailemaan opettajan tapaa opettaa. Kuvataidetoista pyysin myös aihekohtaista palautetta. Lapsilta saamani palautteen kautta sain tietoa, joka oli oleellista oman työskentelyni kehittämiseksi. Tämän opin-  
näytetyön kannalta olennaisiksi koen lasten kuvaukset LUOMUS -kurssista ja sen ilmapiiristä sekä lasten mielipiteet kuvataidetoista.

Lapset kuvasivat LUOMUS-kurssi seuraavasti:

- luomus-kurssi on kivaa
- luodaan taidetta
- opetusta, taidetta, kivaa tekemistä
- luomuksessa tehdään maalauksia ja askarrellaan ja kirjoitetaan
- luomuksessa on kivaa ja siitä saa taide-inspiraatiota/aiheita, niin voi kotonakin sitten tehdä. Luomus liittyy 3 asiaan esim. tarinoihin, musiikkiin ja taiteeseen, mun lempijuttuihin!
- luomus-kurssi on kiva. Siellä on mukavia tyyppejä ja siellä kokeillaan eri tyyplejä taiteilla.

Oppitunnin tunnelmaa/ilmapiiriä lapset kuvasivat seuraavasti:

- kaikki oppilaat ovat kavereita keskenään ja ovat kilttejä toisilleen. Jokainen tulee toimeen ja puhuvat toisilleen nätisti.
- täällä on kivaa
- mukava ilmapiiri
- rauhallinen ja muutenkin kiva
- hauskaa
- se on lämmin
- täällä on hauskaa



Asetin itselleni tavoitteeksi, että pystyisin luomaan omalla toiminnallani sellaisen ilma-piirin, joka antaa lapsille mahdollisuuden toteuttaa ja ilmaista itseään; antaa tilaa tun-teille ja kokemuksille. Tavoitteeni oli saada aikaan ilmapiiri, jossa jokainen voisi kokea olonsa hyväksytyksi ja arvostetuksi. Lasten palautteet puhuvat tämän tavoitteen onnis-tumisen puolesta.

Toimivan ja oppivan yhteisön tunnusmerkkejä ovat muun muassa puhuminen meistä ja meidän ryhmästä (me-henkisyys), ryhmään kuulumisen tunne, viihtyminen toisten seu-rassa, aktiivinen osallistuminen ja vastavuoroisuus. Toimiva yhteisö rakentaa itse omaa kulttuuriaan, luo yhteisiä arvoja ja yhteistä toimintaa. (Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 71.) Marjasen, Ahosen ja Majoisen määrittelemät toimivan ja oppivan yhteisön tunnusmerkit täyttyvät myös LUOMUS -kurssin osalta. Tämä käy ilmi lasten toimin-nasta kurssin aikana; loimme yhdessä kurssin säännöt, tavat ja toimintakulttuurin, lap-set kokivat viihtyvänsä toistensa seurassa, he osallistuivat ja vaikuttivat aktiivisesti, te-kivät yhteistyötä ja auttoivat toisiaan vastavuoroisesti. Myös tuntikuvauksista käy ilmi toiminnassa havaittava muutos: alun minä-muotoiset tarinat ja kertomukset muuttuvat me-tarinoiksi kurssin loppupuolella.

### 9.3 Käytännön toteutus

Alku syksy on aina hyvin kiireistä aikaa niin kouluissa kuin kodeissakin. Vaikka valmis-tauduimme LUOMUS- kurssin aloittamiseen jo hyvissä ajoin, aivan kaikkeen emme osanneet varautua. LUOMUS -kurssista ilmoitettiin aluksi vain Kankaantaan koulun mu-siikkiluokille. Emme kuitenkaan saaneet ennakkoilmoittautuneita tarpeeksi, joten ilmoi-tukset lähetettiin myöhemmin Kankaantaan, Myllyhaan sekä Alhoniityn kouluille. Sa-massa yhteydessä lähetettiin tiedotteet myös musiikkikoulun omille oppilaille. Aluksi tun-tui, ettei toiminnasta kiinnostuneita lapsia löydy tarpeeksi. Tämä johtui osaltaan varmasti siitä, että tiedotuksemme tavoitti kyllä lapset, mutta eivät heidän vanhempiaan. Vastaa-van, uuden harrastustoiminnan aloittamisessa, olisikin hyvä hyödyntää esimerkiksi kou-lujen vanhempainiltaa, jolloin tavoitettaisiin suurin osa lasten vanhemmista. Kurssitiedot-

teen levittäminen muun muassa Wilmassa (koulujen hallintaohjelma) tavoitti lopulta lasten vanhemmat. Tämän jälkeen kurssille olisi ollutkin enemmän tulijoita kuin pystyimme ottamaan.

Yhteyden pito vanhempiin sekä muu tiedottaminen tapahtuivat pääsääntöisesti musiikkikoulun kautta. Annoin omat yhteystietoni LUOMUS -kurssilaisten vanhemmille, jotta he voivat olla milloin vain yhteydessä kehityshankkeen ja LUOMUS -toiminnan tiimoilta. Saamani viestit ja yhteydenotot koskivat lähinnä tilapäistä poissaoloa sairauden tai esteen vuoksi. Osaa vanhemmista tapasin myös oppituntien yhteydessä, ja he olivat aktiivisesti läsnä lasten harrastuksessa.

Josette Tuomiston musiikkikoulu tarjosi LUOMUS -kurssin käyttöön tilat sekä organisaation, jonka alla toiminta voitiin järjestää. Käytössämme ollut tila oli varsin pieni, mutta toimiva ja helposti mukautettava opetuksen tarpeisiin. Järjestelemällä esimerkiksi pöytiä erilailla luokkatilassa, pystyin halutessani vaikuttamaan ryhmäläisten työskentelyyn ja toimintaan. Keskeinen arvo käytössämme olleelle tilalle oli sen virikkeellisyys. Meillä oli käytössä monipuolisesti rytmisoittimia ja musiikkileikkikoulun rekvisiittaa kuten huiveja, nauhoja ja käsinukkeja. Kaikki tarvikkeet olivat helposti saatavilla, kädenulottuvilla. Yhtenä kriteerinä kuvataidetoissa käyttämillemme tarvikkeille oli helppo saatavuus sekä edullisuus. Käytössämme olleet materiaalit olivat riittävän monipuolisia ja laadukkaita.

LUOMUS -kurssi toimintamuotona osoittautui hyväksi. Lapset olivat motivoituneita ja sitoutuneita, tulivat viikoittain harrastamaan ”luomusta”. Oppituntien ajoitus on aina haastavaa, sillä lapsilla on hyvin erilaiset lukujärjestykset. Osa lapsista haluaisi tulla harrastamaan suoraan koulusta, osa tulisi mieluummin vähän myöhemmin. Osa oppilaista asuu aivan lähellä, osalla taas menee välimatkoihin runsaasti aikaa. LUOMUS -kurssin oppitunti pidettiin myöhäisellä iltapäivällä 15.30–16.30. Lapset olivat virkeitä ja jaksoivat hyvin keskittyä; ainakin tämän ryhmän kohdalla oppitunnin ajoitus oli onnistunut. Oppitunnin kesto (60min) olisi voinut olla hieman pidempi, esimerkiksi 75 minuuttia. Jos oppilasryhmä olisi isompi tai vastaavasti lapset olisivat ikäjakaumaltaan hieman varttuneempia, olisi 90 minuutin oppitunti varmasti monelta osin parhain vaihtoehto.

Tällä kertaa kuitenkin LUOMUS -ryhmän pieni koko (10 lasta) mahdollisti sen, että opettajana minulla oli aikaa jokaiselle oppilaalle.

#### 9.4 Aiheen ja työtapojen valinta

Taide on oivallinen apuväline opettajalle johdattaa oppilaitaan uusien kokemusten äärelle, samalla se on oivallinen väline lähestyä nuoria. Musiikki on myös väline, jonka avulla voi yrittää ymmärtää toisen maailmaa (Saarikallio 2011, 60.) Ibertin *Histoires* -pianosarja päätyi LUOMUS -kurssin aiheeksi oman kiinnostukseni kautta. Olin tutustunut siihen aiemmin pianistin ja piano-opettajan näkökulmasta, ja teos vaikutti erittäin kiinnostavalta. Oman kokemukseni mukaan *Histoires* -sarjaa soitetaan kokonaisuudessaan varsin vähän, ja se on monille vielä sangen tuntematon. Muita mahdollisia aiheita kurssin musiikiksi olisivat olleet esimerkiksi Camille Saint-Saënsin *Eläinten karnevaali*, Claude Debussyn *Lastennurkkaus* tai Modest Musorgskyn *Näyttelykuvat*. Näihin ei liittynyt kuitenkaan sellaista uutuuden viehätystä, mitä koin Ibertin *Histoiresin* suhteen. Yksi valintaan merkittävästi vaikuttava tekijä oli myös oma päätökseni soittaa itse musiikkiosuudet konsertissa.

Aluksi LUOMUS -kurssin musiikki herätti lapsissa kysymyksiä: Miksi klassista musiikkia? Kuka kumma on Ibert? Voitaisiinko me kuunnella seuraavalla kerralla vaikka Robinia? Kukaan lapsista ei kuitenkaan missään vaiheessa vastustanut tai protestoinut kuuntelemaamme musiikkia. Uteliaina ja malttamattomina lapset kyselivät aina seuraavan kerran aihetta, kappaleen nimeä, jo etukäteen. Viimeistelykerroilla kuuntelimme myös muuta kuin Ibertin musiikkia; lasten yhtenä toiveena oli muun muassa Sibeliuksen *Finlandia*. Palautekyselyjen myötä kävi ilmi, että LUOMUS -kurssin lapsista vain yksi harrasti soittamista vapaa-ajallaan, muilla ei ollut erillistä musiikkiharrastusta.

LUOMUS -kurssi olisi ollut mahdollista rakentaa kokonaan lasten omien musiikkitoiveiden ympärille. Harkitsin sitä aluksi, mutta valitsin kuitenkin kohteeksi yhden isomman teoksen, joka antaisi toiminnalle selkeän suunnan. Kuva- ja sanataiteen työtapo-

jen yhdistäminen musiikkiin toi mukanaan rajattomasti uusia mahdollisuuksia, siksi rajasin aihetta musiikin avulla helpottaakseni siten omaa työskentelyäni. Oppilaiden musiikkitoiveiden huomioiminen tuo entisestään lisää mahdollisuuksia LUOMUS -toimintaan, kytkeällä samalla toiminnan entistä lähemmäksi lasten omaa maailmaa. Tämä onkin hyvä huomioida toimintaa kehitettäessä.

Osa kuvataiteen työtavoista oli ennestään tuttuja itselleni. Uusiin ja erilaisiin kuvataiteen työtapoihin tutustuin hyvin pitkälti ammattikirjallisuuden kautta. Myös internetistä löytyvistä lasten askartelu- ja kuvataide -sivustoista sain paljon uusia ideoita. Käyttämieni työtapojen yksi valintaperuste oli tarvikkeiden edullisuus ja helppo saatavuus, jotta ne olisi mahdollisimman monien käytettävissä. Pidin myös tärkeänä, että kokeilisimme tehdä asioita ”luovasti”, ehkä hieman erilailla, jotta lapset saisivat uusia ideoita, mitä voisi kotonakin kokeilla. Näitä tapoja olivat muun muassa hiekkamaalaus, kuulamaalaus ja sokerilaveeraus. Nämä edellä mainitsemani työtavat olivat kaikki ennestään tuntemattomia lapsille.

Lasten mielipiteet kuvataidetoiden aiheista erosivat loppujen lopuksi hyvin vähän toisistaan. Oppilaspalautteen mukaan lähes kaikki työskentelytavat koettiin kivoiksi tai ”tosi kivoiksi”. Suurimmaksi suosikiksi nousivat selkeästi kuulamaalaus (Raikkaan veden myyjä luku 7.10) ja askartelutehtävät (Kultainen kilpikonna luku 7.2, Balkisin kulkue luku 7.9 sekä Kristallihäkki luku 7.11). Myös suolamaalaus (Surullisessa talossa luku 7.6), hiekkamaalaus (Hylätty palatsi luku 7.5) ja pillimaalaus (Ajattelematon tyttö luku 7.8) koettiin erityisen mukaviksi ja mieleisiksi. Pastelliliidut (Matala pöytä luku 7.7) olivat monelle ehkä liiankin tutut ja ne koettiin varsin tavanomaisiksi työvälineiksi. Aiheena näkökulman muutos oli kuitenkin kiinnostava. Sanomalehtityö (Vanha kerjäläinen luku 7.4) sekä sormivärit (Pieni valkoinen aasi luku 7.3) pärjäsivät suosioltaan selkeästi heikoiten, vaikka osa kuitenkin piti erityisesti näiden töiden tekemisestä.

Sanataidetehtävien ideat saivat alkunsa musiikista. Luen itse todella paljon ja olen harrastanut kirjoittamista lapsesta saakka. Menetelmiin ja käytännön toteutukseen sain paljon apua ammattikirjallisuudesta, myös omat kokemukseni lapsuuden ajan kirjoitustehtävistä vaikuttivat taustalla. Sanataiteeseen kuuluu myös tarinoiden kertominen. Tähän

ideointiin vaikuttivat nuoruusvuosien teatteriharrastus sekä varhaisiänmusiikkikasvatuksen opinnot.

### 9.5 Toteutus oppilastason tavoitteiden näkökulmasta

LUOMUS -toiminnalla pyrittiin lisäämään oppilaiden valmiuksia itseilmaisuuun, rohkaistamaan tulkintaan ja luovuuteen, kannustamaan heitä yhdessä toimimiseen, musiikin kokemiseen ja jakamiseen toisten kanssa. Toiminnassa pyrittiin myös kiinnittämään huomiota kehollisuuteen, tuntemusten ja aistimusten kautta, lisäämällä siten kehotietoisuutta. – Miten tämä sitten näkyi käytännön toiminnassa? Arviointia tapahtuu oppitunneilla monin tavoin. Opettaja antaa palautetta oppilaille, mutta saa samalla palautetta opetuksestaan oppilaiden toiminnan kautta (Juntunen & Laitinen 2011, 77.) Kuvat, tarinat ja oppilaiden toiminta tunnilla antoivat minulle palautetta toiminnasta ja kertoivat osaltaan, miten asetetut tavoitteet toteutuivat.

Itseilmaisu voidaan LUOMUS -toiminnassa rinnastaa eräänlaiseen oman tarinan kertomiseen. Kuten Karlsson (2014) kuvaa, jokaisella ihmisellä on sellaista tietoa, omia tarinoita, mitä toisilla ihmisillä ei ole. Jokaisen ihmisen tarinat ovat arvokkaita; niillä on oikeus tulla kuunnelluiksi. (Karlsson 2014, 72.) Oman tarinan kertominen, tarinointi, ei ole vain sanallista ilmaisua, vaan tarina kulkee myös kuvin ja sävelin. Tarinat avaavat aina mahdollisuuksia kasvulle ja muutoksille (Löytönen & Sava 2011, 115).

*Kuva kuljettaa tarinaa eri tavoin kuin teksti. Piirretty kuva tai riimitellyt laulun sanat saattavat olla juuri ilmausta siitä, mistä on ollut vaikea puhua. Kertomusten syvyys asettaa kuulijalle omat haasteensa. Tärkeintä on kuitenkin lapsen tahdissa eteneminen ja virittäytyminen hänen ajatusmaailmaansa. (Kätkänen 2013, 70.)*

LUOMUS-kurssin tavoitteena oli **rohkaista lapsia ilmaisemaan itseään**. Rohkeuden määrää emme voi mitata tai suoraan arvioida, eikä se onneksi ole tarpeenkaan. Rohkaistuminen näkyy lasten toiminnassa tunneilla, sekä heidän sana- ja kuvataidetöissään, omissa luomuksissaan. Lasten käyttäytymisessä itseilmaisun rohkaistuminen näkyi esi-

merkiksi rohkeutena ilmaista omia mielipiteitään (esimerkiksi luku 7.9) sekä uskalluksena ja avoimuutena jakaa toisten kanssa tärkeiksi kokemiaan asioita (esimerkiksi luku 7.3). Toisaalta, itseilmaisun rohkaistuminen näkyi myös lasten tavassa antaa palautetta toisilleen, tavassa keskustella työvaiheista (esimerkiksi luku 7.8).

Sanataidetoissa itseilmaisun rohkaistuminen näkyi uskalluksena kirjoittaa minä-muotoisia tekstejä (esimerkiksi luku 7.6). Lasta itseään kipeästi koskettavista aiheista, kuten kiusaamisesta (esimerkiksi luku 7.8) kertovien tarinoiden kirjoittamista, voidaan mielestäni pitää myös osoituksena rohkeudesta ilmaista omaa sisäistä maailmaa, vaikkakin se tapahtui kuvitteellisten henkilöiden kautta. Sanataidetoissa itseilmaisun rohkaistuminen näkyi myös siinä, että lapset halusivat omia tekstejään luettavan ääneen toisille. He halusivat jakaa ne, ilmaista omat ajatuksensa ja tunteensa siten toisille. Itseilmaisun rohkaistumisen puolesta puhuu myös lasten sanallisen ilmaisun kehittyminen LUOMUS-kurssin myötä, mikä on havaittavissa sanataidetojen sisällön ja laajuuden muuttumisenä toiminnan edetessä.

Kuvataidetoissa itseilmaisun rohkaistuminen näkyi esimerkiksi omina itsenäisinä päätöksinä ja mielipiteinä, luovina ratkaisuina. Aluksi lapset saattoivat hyvinkin paljon kysellä ja pyytää ohjeita: mitä minun pitäisi tehdä tai miten minun pitäisi tehdä tämä? Itseilmaisun rohkaistuminen johtaa siten myös toisen keskeisen oppilastavoitteen äärelle, joka esitettiin opinnäytetyön luvussa 2.1: **oppilas tekee luovia ratkaisuja.**

LUOMUS -toiminnan ajatuksena on tarjota lapsille työtapaa ja idea, miten käsiteltävää aihetta voisi työstää. Ohjaajan tehtävä on auttaa lapsia työskentelyn alkuun ja toimia siten vain eräänlaisena tarinan kannattelijana ja tukijana. Se miten lapsi aihetta lopulta lähestyy, on hänen itse päätettävissään. Tämä kannustaa lapsia etsimään itse erilaisia, luovia ratkaisuja. Kuten luvussa 7.11 kuvaan, ei LUOMUS -kurssillakaan mallintamiselta voitu täysin välttyä. Joskus mallina toimin minä, joskus joku lapsista.

Lasten kyky tehdä luovia, omannäköisiä ratkaisuja, ilmeni esimerkiksi heidän kirjoittamissaan saduissa (luku 7.5). Vaikka saduissa käytettiin edelleen varsin runsaasti perinteisiä elementtejä, kuten linnat, kuninkaat ja keisari, lapset tekivät niistä lopulta aivan omanlaisia tarinoita lisäämällä sinne haluamiaan yksityiskohtia. Myös ryhmäsadutusten

tekeminen kannusti lapsia luoviin ratkaisuihin; yhdessä kirjoittama tarina saattoi hetkessä muuttua aivan erilaiseksi. Lasten omat luovat, yksilölliset ratkaisut näkyivät hyvin myös esimerkiksi Matala pöytä aiheessa (luku 7.7), jossa harjoiteltiin empatiaa, asettumista toisen osaan sekä näkökulman muutosta. Lasten tekstit olivat hyvin erilaisia samoin kuin heidän kuvataidetyönsäkin. Kristallihäkki (luku 7.11) ilmentää myös hyvin lasten omien ratkaisujen tekemistä: sama aihe voidaan kuulla ja nähdä hyvin erilaisella tavalla.

Oppilastason tavoitteena oli myös **oppilaan sana- ja kuvataidetaitojen kehittyminen**. Tämän tavoitteen keskeisimpänä ajatuksena oli, että lapsi saisi uusia ideoita ja tapoja kuvataiteelliseen työskentelyyn sekä rohkaistuisi ilmaisemaan itseään sanallisesti. Opetuksen tavoitteena ei ollut esimerkiksi piirustusteknisen osaamisen parantaminen, vaan erilaisiin työtapoihin tutustuminen. Myöskään sanataiteessa emme keskittyneet lauserakenteisiin tai pilkkuvirheisiin, vaan tavoitteena oli sanallisen ilmaisun kehittyminen. Kuvataidetaitojen kehittämiseen pyrittiin uusien työskentelytapojen lisäksi muun muassa tutustumalla sormivärimaalaukseen tekniikkana sekä harjoittelemalla samalla myös värien sekoittamista. Maalaustöissä harjoittelimme siveltimien erilaisia jälkiä. Kollaasissa harjoittelimme kokonaisuuksien rakentamista pienemmistä osista. Lasten kuvataidetaitojen kehittyminen ilmenee muun muassa viimeistely kerroilla (luku 7.12), jolloin tehtävänä oli työstää yksi iso kuva, jossa käytetään useita eri tekniikoita.

Onnistumisen kokemukset ja elämykset ovat merkittävässä yhteydessä innostukseen, rohkeuteen ilmaista itseään sekä vuorovaikutukseen (Ruokonen 2007, 29). Kuva- ja sanataidetaitojen kehittyminen näkyi lasten rohkaistumisena itseilmaisuuksiin. Esimerkiksi sanataidetaitojen kehittyminen ilmenee lasten käyttäytymisessä varsin samanlaisin piirtein kuin lasten itseilmaisun rohkaistuminen. Tarinat ja sadut pitenevät, sekä monipuolistuvat sisällöltään. Lapset osallistuvat rohkeammin sadutukseen, ja haluavat ohjata kerrottavaa tarinaa tietoisemmin (luku 7.13). Sanataidetaitojen kehittyminen näkyy myös haluna kuulla ja lukea toisien tarinoita.

LUOMUS -toiminnan tavoitteena oli **lisätä oppilaan kehotietoisuutta** siten, että oppilas alkaisi kiinnittää entistä enemmän huomiota omiin aistimuksiin ja tuntemuksiinsa. LUOMUS -kurssilla tähän tavoitteeseen pyrittiin kiinnittämällä huomiota kehollisuuteen, ja lisäämään sitä kautta kehotietoisuutta. Oppitunneilla tähän tavoitteisiin pyrittiin monin eri tavoin. Fyysisiä harjoituksia olivat muun muassa kilpikonnien askartelu (luku 7.2), jossa tunnustelimme erilaisia papereita ja pintoja sekä kuulamaalaus (luku 7.10), jolla pyrittiin kiinnittämään huomiota lapsen kehon liikkeisiin maalaamisen aikana. Sanataide tehtävissä pohdimme muun muassa surua: mitä se on ja miltä se tuntuu? (luku 7.6). Myös musiikin kuunteleminen on yhteydessä kehotietoisuuden lisääntymiseen. Musiikin ytimessä ovat tunteet ja elämykset (Saarikallio 2013, 37). Musiikki paitsi synnyttää, se myös ilmentää tunteita ja kokemuksiamme (Saarikallio 2013, 39). Kuuntelukasvatus tähtää osaltaan elämänlaadun parantamiseen: se auttaa kehittämään kykyä kuunnella myös omia ajatuksia, muistoja ja mielikuvia sekä tietoisesti että tiedostamatta (Kosonen 2011, 169).

Varsinaista kehotietoisuuden määrää on vaikea arvioida. On hyvin mahdollista, että ihminen kiinnittää jo ennestään paljon huomiota omiin tuntemuksiin ja kokemuksiinsa, mutta ei tuo sitä toiminnassaan esille. Kehollisten kokemusten ja tuntemusten sanallistaminen voi olla hyvinkin haastavaa. On hyvä muistaa, että taide voi toimia myös meditaation tavoin: huomio kiinnittyy hetkeksi aistimuksiin ja tunteisiin, mutta hetken pysähtymisen jälkeen, ei tartutakaan niihin kiinni, vaan lasketaan ne menemään (Löytönen & Sava 2011, 111). LUOMUS -kurssilla kehotietoisuuden tavoitteena ei suoranaisesti ollut tunteiden ilmaiseminen, vaan niiden huomioiminen: käsitteleminen, kokeminen ja havainnointi taidetyöskentelyn yhteydessä. Lasten kehotietoisuuden ilmentymistä voidaan tarkastella lasten käyttäytymisen ja toiminnan lisäksi, myös heidän kuva- ja sanataidetoistiaan.

Yksi tie kohti kehotietoisuutta on pysähtyä hetkeksi miettimään ja tunnustelemaan, miltä minusta tuntuu juuri nyt? Tätä menetelmää käytimme paljon LUOMUS -kurssilla. Keskustelimme yhdessä tunteista, siitä miten niitä on jokaisella lupa tunteja, kokea ja ilmaista. Uskon, että pyrkimys kehotietoisuuteen ja tunteiden huomioiseen vaikutti merkittävästi LUOMUS -kurssin ilmapiiriin kehittymiseen. Oppitunneilla oli tilaa tunteille ja tuntemuksille. Oppilaat uskalsivat ilmaista myös negatiivisia tuntemuksia kuten esimerkiksi väsymystä ja huolta (luku 7.4).



Sanataidetoissa kehollisuus ilmenee tunteiden ja tuntemusten kuvauksina. Esimerkiksi luvussa 7.6 eräs lapsi kuvaa surua seuraavasti: ”Suru sattuu yleensä kurkussa”. Tästä sanallisesta kuvauksesta ilmenee tunteen, surun kehollisuus. Kuvataidetoissa kehollisuus puolestaan näkyy muun muassa henkilöiden ilmeinä ja asentoina. Esimerkiksi oheisessa kuvassa, *surullinen talo*, suru näkyy hahmon ilmeessä ja sisäänpäin käpertyvässä olemuksessa. Todennäköisesti suurin osa kuvallisestakin ilmaisusta on alitajuntamme, kehollisen tietomme ohjaamaa; emme niinkään pyri teknisesti maalaamaan surullisen näköistä ihmistä, vaan maalaamme sen miltä suru meistä tuntuu.



Kuva 52. Surullisessa talossa, esimerkki C.

**LUOMUS -toiminnan lähtökohtia** oli yhteistyön, vuorovaikutus- ja sosiaalisten taitojen kehittämisen sekä elämyksellisyys. LUOMUS -opetus järjestettiin siten, että jokaisella lapsella oli mahdollisuus osallistua siihen omasta taustastaan huolimatta. Yhteisillä säännöillä (luku 7.1) pyrittiin luomaan turvallinen ja hyvä ilmapiiri.

Yhtenä toiminnan lähtökohtana oli myös musiikin kokemisen ja jakamisen mahdollistaminen (luku 2.1). Musiikilla on kyky yhdistää: sen avulla voi jakaa kokemuksia, ajatuksia ja mielipiteitään. Sen avulla voi saada myös ystäviä, kokea yhteenkuuluvuutta. (Saarikallio 2011, 56.) Musiikin ja yleensäkin taiteen kokemisella ja tekemisellä on suuri merkitys ihmisen hyvinvoinnille. Esimerkiksi musiikin avulla lapset ja nuoret voivat kohdata omia tunteitaan ja kokemuksiaan, työstää ja käsitellä niitä. (Saarikallio 2011, 54). Tämä ei koske pelkästään musiikkia vaan koskee läheisesti myös sana- ja kuvataidetta.

Taide antaa myös mahdollisuuden jakaa kokemuksia, olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Luovuus ja luova taidetoiminta, auttavat meitä ymmärtämään paremmin toisia ihmisiä (Sinkkonen 2010, 289). Yhteisöllinen taidetoiminta kehittää myös sosiaalisia taitoja (Ruokonen 2007, 30). Vuorovaikutus- ja sosiaalisten taitojen kehittyminen näkyi lasten toiminnassa (luku 7.7), he tukivat ja auttoivat toisiaan: tekivät omalla toiminnallaan ryhmän, jossa jokaiselle lapselle oli tilaa olla oma itsensä. Lapsilta itseltään tuli myös pyyntöjä saada tehdä lisää yhteisiä ryhmätöitä (luku 7.8). Taide voi vaikuttaa sosiaalisesti; sen avulla voi löytää uusia reittejä, toimintamalleja elämään. (Liikanen 2009, 95). Taiteella on kyky tehdä eräänlaista, ”näkymätöntä sosiaalityötä” (Karisto 1998, Liikanen 2009, 95 mukaan).

## 9.6 Toteutus kehityshankkeen tavoitteiden näkökulmasta

Tämän kehityshankkeen tavoitteena on ollut kehittää uusia työskentelytapoja ja menetelmiä sekä koota ideoita ja vinkkejä opetuksen tueksi. Tavoitteena on ollut myös musiikkipedagogin työnkuvan kehittäminen ja monipuolistaminen, sekä taideintegraatio tietouden ja käytön lisääminen.

Taidekasvatuksen käytänteiksi, keskeisiksi tavoiksi toimia, voidaan ymmärtää kaikki ne tavat, joilla opetetaan yksilöä toimimaan taiteen parissa, taiteen keinoin ja sen avulla. (Varto 2011, 22.) Näiden käytänteiden kuvaaminen ja tunnistaminen on tärkeää pystyäksemme osoittaman niiden moninaisuutta ja vaihtelua. Luotettava käytänteiden kuvaaminen on mahdollista empiirisen tarkastelun sekä dokumentoinnin avulla. Vaikkakin

tällaista dokumentointia on tehty jo runsaasti, taidekasvatus tarvitsee edelleen koko taiteen alueen dokumentointia. Varron (2011, 23) mukaan taidekasvatus tarvitsee ”eräänlaista käytäntöjen arkistoa, joka on kaikkien kiinnostuneiden saatavilla ja yhä uusien tutkimusväliintulojen lähteenä”. Bardy (2007, 28) tuo esille, että taidelähtöiset hankkeet ovat eräänlaista ”hyvien käytäntöjen boutique” -tuotantoa. Ne ovat tekijöidensä näköisiä, eikä niitä voi koskaan toistaa täysin samanlaisena. Samankaltaisia taidelähtöisiä ajattelu- ja toimintatapoja voi kuitenkin soveltaa eri ympäristöissä. (Bardy 2007, 28.)

Kehittäessäni **uusia työskentelytapoja ja menetelmiä**, törmäsin väistämättä tunteeeseen, että ”yritän keksiä pyörää uudelleen”. Se mikä minulle on uutta, ei välttämättä ole uutta toisille. Pyörää ei voi keksiä uudelleen, mutta sitä voi lähestyä ja tarkastella eri näkökulmasta. Työskentelytapojen ja menetelmien kehittämisen lähtökohtana oli etsiä toimintatapoja, jotka olisivat uusia itselleni ja lapsille. Myös oppilaiden erityispiirteiden ja ominaisuuksien huomioiminen auttaa monipuolistamaan työtapoja. Oppilaiden ainutkertaisuuden, yksilöllisten piirteiden ja tarpeiden huomioiminen opetuksen valmistelussa monipuolistaa opetusta ja siten kehittää myös opetusmenetelmiä (Kaikkonen & Laes 2013, 108). Työskentelytapojen ja toiminnan kehittäminen edellytti minulta uskallusta kokeilla ja testata, yrittää, erehtyä, oppia ja onnistua. Kaikki ei aina onnistunut suunnitelmien mukaan, mutta välillä epäonnistuminen (luku 7.6) johti parempaan lopputulokseen.

Työskentelytapoja ja menetelmiä esittelin luvussa 6.2. Tämä luku toimii eräänlaisena ”idea- ja vinkkipankkina”, jota voidaan käyttää tukena taideopetuksen suunnittelussa. Tuntikuvauksissa (luku 7) kerroin käytännön kokemuksia työtapojen toimivuudesta. Työskentelytapojen ja menetelmien kehittämistä, voisi verrata ”leipomiseen”. Suoria vinkkejä ja leivontaohjeita ei voi antaa, ellei tiedä mitä raaka-aineita on käytössä. Samoista raaka-aineista, yhteisistä ainesosista voi pienillä muutoksilla tulla täytekakku tai pannaritaikina, sämpylöistä puhumattakaan. Sämpylät voi jäädä nousematta, kakku palaa karrelle, mutta se ei kuitenkaan ole vaarallista. Jokainen lapsiryhmä käyttäytyy ja toimii erilailla, siksi yhteneviä suunnitelmia tai toimintaohjeita ei oppitunneille voi laatia. Tämä opinnäytetyö tarjoaakin pikemmin ideoita toiminnan pohjaksi. Uskon vahvasti, että LUOMUS -tarinoita lukiessa lukija voi itse oivaltaa, mitä hänen kannattaisi kokeilla, ja miten toimia omien lapsiryhmien kanssa. Opinnäytetyössä esittelemäni työskentely-

tavat ja menetelmät ovat matalankynnyksen ideoita. Ne ovat helppoja toteuttaa, ja soveltuvat hyvin eri-ikäisille lapsille ja nuorille. Käytetyt menetelmät eivät korosta lasten taitotaso eroja, tämä vähentää lasten keskinäistä vertailua ja siten myös kilpailuhenkisyttä.

Työskentelytapoja kehittämisessä huomio kiinnittyi pääosin sana- ja kuvataiteen työtapoihin. Musiikki jäi LUOMUS -kurssin aikana valitettavan vähälle, mikä ei suinkaan ollut alkuperäinen tarkoitukseni. Uskoisin, että musiikki jäi vähäisemmälle huomiolla oman taustani vuoksi. Pidin musiikkia itsestään selvänä ja tuttuna asiana, jolloin en perehtynyt enää sen toimintatapoihin, vaan keskityin sana- ja kuvataiteeseen, jotka olivat itselleni vieraampia. Näin jälkikäteen tarkastellessa voi huomata, että olin unohtanut musiikillisten taitojen kehittämisen jo toiminnan suunnitteluvaiheessa, sillä oppilastason tavoitteisiin olin määritellyt tavoitteeksi vain oppilaan sana- ja kuvataidetaitojen kehittymisen, en lainkaan musiikillisia taitoja.

**Työnkuvan kehittäminen ja monipuolistaminen** oli yksi tämän kehityshankkeen tavoitteista. Tähän tavoitteeseen pyrin monipuolistamalla omaa työtäni musiikkipedagogina, ja luomalla siten eräänlaisen esimerkin, mallin musiikkipedagogin monipuolisuudesta. Tämän opinnäytetyön tavoite on rohkaista muita musiikkipedagogeja kokeilemaan opinnäytetyössä esiteltyjä työskentelytapoja käytännössä. Näitä menetelmiä voidaan käyttää hyvin esimerkiksi varhaisiänmusiikkikasvatuksessa, musiikinperusteiden opetuksessa tai vaikka peruskouluopetuksessakin. Matalankynnyksen ideoilla pyrin kannustamaan lukijoita kokeilemaan myös LUOMUS -toiminnan ohjaamista. Tässä opinnäytetyössä esitelty työskentelytavat ja menetelmät, eivät vaadi ohjaajalta erityistä ennakkotietoa tai -taitoa, vaan kysymys on pikemminkin asenteesta ja orientaatiosta. Luukkainen (2000,113) on antanut mielestäni hyvän ohjeen opettajille tulevaisuuteen: ”Rakasta muutosta, kestä kaaosta, kehitä itseäsi ja kokeile rajojasi – ja tee tämä kaikki vielä yhteistoiminnallisesti”. Tämä ohje toimii myös eräänlaisena perustana LUOMUS -toiminnan ohjaamiselle.

Uusien työskentelytapojen ja menetelmien, sekä musiikkipedagogin työnkuvan kehittämisen ohella, tämä kehityshanke on luonut uuden harrastusmuodon. LUOMUS mahdollistaa monipuolisen taiteen harrastamisen toimien eräänlaisena jatkeena varhaisiän

musiikkikasvatukselle. Lapsen ei tarvitse valita, haluaako harrastaa musiikkia tai kuvaamataitoa, vaan harrastamalla LUOMUSTA, hän saa harrastuksen, jossa yhdistyy eri taidemuotojen ominaisuudet. LUOMUKSEN tarkoitus ei ole korvata musiikin, kuvan ja sanataiteen opetusta, vaan toimia sen rinnalla. LUOMUS tarjoaa vertaisryhmän myös niille lapsille, jotka harrastavat lukemista tai kirjoittamista.

Tämän kehityshankkeen tavoitteena oli myös **taideintegraatio tietouden ja käytön liittäminen**. Tämä opinnäytetyö pyrkii tuomaan esille erilaisia menetelmiä ja mahdollisuuksia taideintegraatio-työskentelyyn. Opinnäytetyössä esiteltyjä työtapoja voi hyödyntää yksittäisellä opetuskerralla, lyhytkursseilla tai niiden varaan voi suunnitella lukukauden mittaisen LUOMUS -toiminnan. Taideintegraatio tietouden ja käytön levittämiseen on kehityshankkeen aikana pyritty monin tavoin. Joulukuussa 2014 pidin Tampereen seudun työväenopistolla info-tilaisuuden ”Histoires: musiikkia sanoina ja kuvina” -kehityshankkeesta ja LUOMUS -toiminnasta. Tilaisuuteen osallistui opettajia ja muuta henkilökuntaa sekä Tampereen työväenopistolta että Mikkelin kansalaisopistolta. Kehityshankkeeseen liittyvä *Histoires* -konsertti toi näkyväksi LUOMUS -toimintaa sekä taideintegraation mahdollisuuksia maaliskuussa 2015. Maakunnallista näkyvyyttä LUOMUS -toiminta sai helmikuussa 2016 järjestettyjen LUOMUS -työpajojen myötä. Nämä työpajat olivat osa Lasten Pirkkaset -lastenkulttuuriviikkoja. Olimme huhtikuussa 2016 myös mukana Lasten ja nuorten kulttuurifestari SPARK -tapahtumassa toteuttamassa LUOMUS -työpajaa Tampereella.

## 9.7 Oma oppiminen - mitä peilistä näkyy?

LUOMUS -kurssin myötä olen oppinut paljon itsestäni opettajana, mutta myös ihmisenä. Työtapojen ja menetelmien kehittämisen myötä oma ammattitaitoni on kasvanut huomattavasti, olen oppinut uusia asioita erityisesti kuva- ja sanataiteen alalta. Toimiessani oman osaamiseni ääri rajoilla, olen oppinut sietämään epävarmuutta ja hallitsemaan kaaosta. Työskentely tapojen kehittäminen edellytti reflektointia sekä kriittistä asennetta, tämä kehittävä ja tutkiva työskentely sai minut kiinnittämään huomiota omaan toimintaani ja toiminnan vaikutuksiin ryhmässä. Samalla havahduin vastavuoroisuuteen; ryhmä ja lapset vaikuttivat minuun vähintään yhtä suuresti kuin minä heihin.

Liikanen (2009, 93) löytää taiteesta ja leikistä paljon samankaltaisuutta: leikin ja mielikuvituksen maailma on vapaata säännöistä ja rajoituksista. Taide ja leikki syntyvät kuitenkin erilaisista lähtökohdista, niillä on erilaiset edellytykset sekä päämäärät ja tavoitteet. (Liikanen 2009, 93.) Voisin kuvata omaa työskentelyäni LUOMUS -kurssilla eräänlaiseksi leikiksi, jolla kuitenkin oli päämäärät ja tavoitteet. Leikinomaisuus: kokeileva, luova ja keksivä ote vähentää suorituspaineita (Piironen 1995, 25). Ehkä tuo leikinomainen asenne myös kehitys- ja tutkimustyöhön, auttoi vähentämään siihen kohdistuvia paineita ja stressiä. Nautin suunnattomasti työskentelystä, se oli erittäin palkitsevaa ja antoisaa, mutta kuten luvussa 9.1 mainitsin, ajoittain se oli myös hyvin raskasta.

Vaikka LUOMUS -toiminta ei ole terapiaa, nousi oppitunneilla välillä esille hyvin kipeitä ja vaikeita asioita. Lasten ilot ja surut, ajatukset välittyvät heidän tarinoidensa kautta. Ne antavat palautetta aikuiselle, miten ohjata ja suunnitella toimintaa. (Karlsson 2014, 59.) Tämä herättää pohtimaan myös oman toiminnan ja osaamisen rajoja: en ole terapeutti, vaan opettaja - miten minun kuuluu toimia tilanteessa? Välillä opettajuuden muotista oli astuttava syrjään, oltava enemmän läsnä ihmisenä ja omana persoonana, kohdattava lapset turvallisena ja luotettavana aikuisena. Kauppinen (2007) muistuttaakin, että aidon kohtaamisen lähtökohtana ovat rakkaus ja toisen kunnioittaminen. Osallistavaan opetukseen kuuluu oppilaasta huolehtimisen lisäksi oppilaan kunnioittaminen sekä hänen kokemustensa huomioiminen ja jakaminen. (Kauppinen 2007, 35.)

Känkänen (2013) tuo ”Taidelähtöiset menetelmät lasten suojelussa” -tutkimuksessaan esille kasvattajien ja työntekijöiden huolen omasta kyvykkyydestä ottaa vastaan niitä tarinoita, joita lasten elämästä taiteen avulla nousee esiin. Tutkimus osoittaa, että lasten ja nuorten kanssa työskentelevät, joutuvat usein pohtimaan, missä kulkee oman osaamisen rajat? (Känkänen 2013, 117.) Lukiessani ammattikirjallisuutta oli lohduttavaa huomata, etten ollut tilanteessa yksin. Taiteen voima on valtava, eikä koskaan tiedä mitä ajatuksia ja tunteita se meissä herättää. Vaikkakaan LUOMUS -toiminta ei ole terapiaa, moni käyttämistämme työtavoista vaikuttaa eheyttävästi ja terapeutisesti lapsiin. Uskoin, että vastaavassa toiminnassa olisi hyvä olla osaamista myös sosiaalialalta.

”Nälkä kasvaa syödessä”, mitä enemmän LUOMUS -toiminnan myötä opin uutta, sitä enemmän halusin oppia. LUOMUS toimi osaltani eräänlaisena ideoiden monistuskoneena, joka pulppusi aina uusia kiinnostavia ideoita ja toimintatapoja kokeiltavaksi. Jokaista oppituntia odotin malttamattomana, jännityksen sekaisin tuntein. Taito- ja taidekasvatus ovat yhteydessä ihmisen kasvuun ja lopulta myös onnellisuuteen (Hällström 2009, 17). Uskon, että tämä pätee myös opettamiseen: taidekasvattajana toimiminen on ollut mahdollistanut kasvamisen ihmisenä.

## 10 Kehityshankkeen arviointia ja tarkastelua

Tässä luvussa tarkastelen kehityshankkeen ajankohtaisuutta sekä opinnäytetyössä käytettyjen menetelmien toimivuutta. Käyn lävitse myös kehityshankkeen vaikutuksia sekä mahdollisia tulevaisuuden näkymiä. Samalla nostan esille muutamia kehityshankkeen yhteydessä esiin nousseita havaintoja ja huomioita.

### 10.1 Ajankohtaisuus

Musiikkikasvatus heijastelee aina aikansa yhteiskuntaa, kulttuurista ilmapiiriä, ihmiskäsitystä sekä oppimiskäsitystä (Kosonen 2011, 158). Tämä ei koske vain musiikkikasvatusta vaan koko taidekasvatuksen alaa. Varto (2011) tuo esille että, yhteiskunnan muuttuessa myös taiteen konteksti muuttuu. Taide ja taidekasvatus ovat tilanteessa, jossa vanhaa on säilytettävä, mutta samalla oivallettava uutta. Tämä murrosvaihe, toimintaympäristön laajeneminen sekä taidekasvatuksen käytäntöjen moninaistuminen synnyttävät tarvetta tutkimus- ja kehittämistyölle (Varto 2011, 21–22). Yhteiskunnan murrosvaiheeseen ja muutosten myötä taidekasvatuksella pyritään luovuuden ja itseilmaisun lisäksi, lieventämään muun muassa nuorison pahoinvointia sekä estämään syrjäytymistä (Räsänen 2009, 28).

Tämä kehityshanke on syntynyt vastaamaan lasten tarpeeseen saada mahdollisuus musiikin harrastamiseen, elämyksiin ja kokemuksiin. Yhteiskunnan muutosten myötä LUOMUS -toiminnalle ja sen kehittämiseksi on kasvava tarve. Tämä kehityshanke on hyvin ajankohtainen. Valtakunnallisella tasolla tilanteeseen on havahduttu ja alettu vaadittaviin toimiin. Nykyisen (2016) hallitusohjelman osaamisen ja koulutuksen kärkihankkeella pyritään parantamaan lasten kulttuurin sekä taiteen perusopetuksen saatavuutta ja siten kehittämään lasten ja nuorten luovuutta. Tämän kärkihankkeen yhtenä toimenpiteenä toteutettiin laaja oppilaskysely, johon vastasi liki 120 000 lasta ja nuorta. Kyselystä käy ilmi lasten kiinnostus ja tarve harrastustunteja kohtaan. Kärkihankkeen toimenpiteillä pyritään monipuolistamaan ja lisäämään muun muassa lasten taide- ja kulttuuriharrastusten määrää koulupäivien yhteydessä. (Valtakunnallinen koululaiskysely 2016.)



Vastaavia opinnäytetöitä ja kehityshankkeita taideintegraatio aiheesta on tehty jonkin verran - herääkin kysymys, mikä tästä opinnäyteyöstä tekee erilaisen? Aiemmat hankkeet ovat useimmiten keskittyneet yhdistämään musiikkia kuvataiteeseen, tanssiin tai draamaan. Sanataiteen yhdistämistä musiikkiin tai kuvataiteeseen esiintyy loppujen lopuksi varsin vähän. Useimmat aiemmista hankkeista ovat pyrkineet esimerkiksi varhaisiän musiikkikasvatukseen, instrumenttiopetuksen tai musiikinperusteiden opetuksen monipuolistamiseen taideintegraation avulla. Esimerkiksi Minna Valtosen (2014) YAMK-opinnäytetyö Eläintenkarnevaali - taideintegraatioprojekti päiväkodissa, yhdistelee toimivasti musiikkia, kuvataidetta, liikettä ja draamaa päiväkotiympäristössä. Tämä ”Histoires: musiikkia sanoina ja kuvina” -kehityshanke on pyrkinyt monipuolistamaan työskentelytapoja ja opetuksen sisältöä, mutta sen lisäksi sen yhtenä päämääränä on ollut luoda musiikista harrastusmuoto, joka olisi mahdollisimman monen lapsen saatavilla. Tähän tarpeeseen syntyi LUOMUS -toiminta, jossa eri taidemuodot yhdistyvät. Vastaavia opinnäytetöitä toimintamuodon kehittämistä on huomattavasti vähemmän saatavilla.

## 10.2 Opinnäytetyön menetelmät

Keskeisiä menetelmiä tässä toimintatutkimuksessa olivat havainnointi ja reflektio. Käytin oppimispäiväkirjaa sekä erillistä suunnittelu- ja analysointipohjaa reflektoinnin ja työskentelyn apuvälineinä. Osallistuva havainnointi oli haastavaa ja raskasta. Huomion kiinnittäminen opetuksen ohella omaan ja ryhmän toimintaan, vaati muistin sekä havainto- ja keskittymiskyvyn ääriin viemistä. Usein jäin työpäivän päätteeksi kirjoittamaan muistiinpanoja sekä analysoimaan LUOMUS -ryhmän tuntia työpaikalle, sillä oppilaiden kuva- ja sanataidetyöt sekä konkreettinen opetustila, auttoivat minua palauttamaan opitunnit yksityiskohtaisemmin mieleen. Opetuksen ja toiminnan taltioiminen esimerkiksi videolle, olisi helpottanut havainnointia huomattavasti. Vanhempien toiveita kunnioittaen päädyin kuitenkin ratkaisuun, ettei lapsia eikä heidän toimintaa kuvattu oppitunneilla. Ryhmän osittainen kuvaaminen olisi ollut hankalaa ja käytännössä mahdotontakin. Toisaalta luulen, että videointi olisi saattanut vaikuttaa myös ryhmän toimintaan, eikä ilmapiiri välttämättä olisi ollut yhtä vapautunut.

Ajattelumme koostuu sanoista ja mielikuvista. Mielikuvien taustalla vaikuttavat muun muassa kokemuksemme, tunteemme ja havaintomme. Kokemusten, tunteiden ja havaintojen sanallistaminen auttaa ymmärtämään niitä paremmin, se mahdollistaa myös niiden jakamisen. (Forsman & Piironen 2006, 112–113.) Kuvaukset oppitunneista ja ryhmän työskentelystä perustuvat omille kokemuksille ja havainnoilleni. Suunnitelmien ja analysoinnin lisäksi kirjasin ylös mahdollisimman paljon tunteita ja ajatuksia. Nämä muistiinpanot auttoivat minua muodostamaan kertomuksia oppitunneista, työskentelytapojen kehittamisestä sekä oman ammattitaitoni vahvistumisesta ja rakentumisesta prosessin aikana. On kuitenkin muistettava, että kaikki tarinat ja kertomukset ovat aina eräänlaisia tulkintoja. Tarinat eivät itsessään paljasta totuuksia, vaan ne tarjoavat uusia näkökulmia ja lähestymistapoja. Kertomus ei ole siten elämää, vaan se jäljittelee sitä. (Bruner 1987, Löytönen & Sava 2011, 105 mukaan.) Kirjoittaminen oppimispäiväkirjan sekä toiminnan suunnittelu- ja analysointipohjan muodossa oli itselleni luonteva tapa dokumentoida toimintaa. Se sopi myös hyvin yhteen opinnäytetyöhön valitsemani narratiivisen lähestymistavan kanssa. Narratiivisuus antoi lähestymistapana tässä opinnäytetyössä tilaa tarinoille ja kertomuksille, tilaa tuntikuvauksille ja tavallaan tilaa myös luovuudelle. Narratiivisuuden myötä saatoin tehdä tästä opinnäytetyöstä oman näköiseni.

Reflektoinnin merkitys toiminta- ja työtapojen kehittämisessä oli suuri. Jokaisen tunnin jälkeen, osin joskus jopa tuntien ajanakin, analysoin ja mietin, miten asiat toimivat käytännössä: miten ryhmän toimintaan oppitunneilla vaikuttaa esimerkiksi oma toimintani, käytetyt työtavat ja aihe, mikä vaikutus muilla asioilla, kuten esimerkiksi lasten vireystilalla on taideintegraatio työtapojen toimivuuteen sekä LUOMUS -ryhmän toimintaan. Ainakin tässä opinnäytetyössä reflektointi oli edellytys varsinaiselle kehitystyöllä. Ilman reflektointia en olisi pystynyt erittelemään syy- ja seuraussuhteita enkä kehittämään työskentelytapoja. Tätä opinnäytetyötä tehdessäni olen tullut siihen tulokseen, että jokaisen pedagogin olisi hyvä aika ajoin tarkastella omaa toimintaansa ja pureutua sen ytimeen, sillä sitä kautta oppii ja kehittyy, löytää uusia ideoita ja voimavaroja.

Haasteellisinta tässä kehityshankkeessa ei niinkään ollut käytännön toiminta, vaan kirjallisen opinnäytetyön kokoaminen. Oma kiinnostukseni oli hyvin laajaa ja välillä tuntui, että haluaisin kääntää ”kivet ja kannotkin ympäri” ymmärtääkseni asioita paremmin. Tiedonnälkä ja oppimisenhalu kasvoivat koko ajan tätä opinnäytetyö kirjoittaessa, ja aiheen rajaaminen tuntui hankalalta. Halusin tuoda LUOMUS -toiminnan ohella esille myös toiminnan taustalla vaikuttavia arvoja ja ajatuksia. Tämä vaikutti osaltaan opinnäytetyön laajuuteen. Osaa aiheista, kuten ihmiskäsitystä (luku 4.2 tienviitta) tai käsitystä tiedosta (luku 4.1. osaamisen poluilla) olen käsitellyt varsin pintapuolisesti. Koen itse kuitenkin, että ne ovat oleellinen osa taidekasvatusta ja LUOMUS -toimintaa. Ne ovat siten myös oleellinen osa tätä kehityshanketta ja kirjallista opinnäytetyötä.

Varto (2011, 26) on kuvannut mielestäni hyvin taidepedagogiikan lähtökotia. Taidepedagogiikan lähtökohtia ovat taito ja taide, käsitys tiedosta, taidekasvatuksen ihmiskäsitys, sekä taiteen ja taiteellisen toiminnan merkitys muun muassa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Taidepedagogiikan lähtökohtiin kuuluu myös käsitys niistä normeista, eettisistä säännöistä, jotka ohjaavat meitä ratkaisujen teossa sekä auttavat perustelemaan valintojamme taidekasvatuksen kentässä. Kutomalla yhteen käsityksen ihmisyydestä, taidosta, tiedosta ja taiteesta, sosiaalisesta todellisuudesta sekä normeista, saamme aikaan oman tiedonalansa, joka antaa mahdollisuuden kehittää taidepedagogisia kertomuksia, narratiiveja. (Varto 2011, 26.) Tässä opinnäytetyössä Kompassi -toiminnan suunnan näyttäjä (luku 4) sekä Taide matkakohteena (luku 5) muodostavat viitekehyyksen niistä arvoista ja ajatuksista joille tämä kehityshanke ja LUOMUS -toiminta rakentuvat.

Rakenteeltaan tämä opinnäytetyö on varsin perinteinen. Tämä rakenne helpotti omaa jäsentelyäni sekä selkeytti kokonaisuutta ja teki siitä helpommin hallittavan. Pohdin pitkään jätänkö tuntikuvaukset sellaisenaan osaksi tätä opinnäytetyötä. Tarinat ovat kuitenkin myös merkityksellisiä tiedon välittäjän roolissaan (Löytönen & Sava 2011, 103). Lopulta päädyin ratkaisuun, että tarinan omaiset tuntikuvaukset kertovat LUOMUS -toiminnasta parhaiten juuri sellaisenaan kuin ne ovat. Tässä päätöksessä luotin vahvasti intuitioon. Suuren tietomäärän edessä intuitioon luottaminen oli ajoittain myös välttämättöntä. Asta Raamin (2014) mukaan intuitio voi olla tunteita ja aavistuksia, mutta se voi olla myös eräänlainen alitajunnan tietopankki. Tietoinen päättely kattaa lopulta vain 5–

10% ajattelustamme, kun taas 90–95% päätöksenteostamme perustuu intuitioon. (Raami 2014.)

Tämä kehityshanke- ja opinnäytetyöprosessi on ollut opettavainen matka: nyt onkin hyvä tarkastella, mitä tekisin toisin tässä kehityshankkeessa, jos aloittaisin sen alusta? Varsinaisista menetelmiä: reflektointia, narratiivisuutta ja osallistuvaa havainnointia käyttäisin edelleenkin, sillä ne toimivat menetelminä varsin hyvin tässä kehityshankkeessa. Ne olivat myös itselleni opettavaisia ja mielekkäitä tapoja toimia. Sen sijaan opinnäytetyön, kirjallisen osuuden tekisin hieman erilailla. Haluaisin pyrkiä siinä enemmän kohti teorian, käytännön ja analysoinnin keskustelevuutta rikkomalla rakenteita. Tässä opinnäytetyössä käytännön kuvaukset (luvut 7 ja 8) jäävät vielä omaksi osiokseen tekstissä, samoin kuin teoria ja tarkastelu omakseen. Vastaisuudessa rakentaisin kokonaisuuden yhtenäisemmäksi, ikään kuin sulauttamalla teorian ja tarkastelun enemmän osaksi käytännön kertomusta. Kehityshankkeen tavoitteet asettaisin myös hieman erilailla.

### 10.3 Tavoitteen asettelu

Käytin tässä opinnäytetyössä arvoketjua (luku 2) apuna pohtiessani mistä ja miten tavoitteet syntyvät, miten niihin pyritään ja miten niiden toteutumista voidaan arvioida. Arvoketju helpotti itseäni hahmottamaan ja näkemään kehityshanketta kokonaisuutena. Kehityshankkeen tavoitteen asettelu oli erittäin haastavaa. Oli monia asioita, joita kohti halusin pyrkiä ja joita selvittää, mutta joiden muuntaminen konkreettiseksi tavoitteeksi oli mahdotonta. Lopulta päädyin asettamaan kehityshankkeelle oppilastason ja opettaja- ja kollegatasontavoitteet. Oppilastason tavoitteet olivat lähtökohtia LUOMUS -toiminnalle. Ne olivat tavoitteita, joihin pyrittiin käytännön kurssitoiminnalla. Opettaja- ja kollegatasontavoitteet olivat puolestaan tämän kehityshankkeen päätavoitteita.

Oppilastason tavoitteita tässä kehityshankkeessa olivat 1) oppilas rohkaistuu ilmaisemaan itseään, 2) oppilas tekee luovia ratkaisuja, 3) oppilaan sana- ja kuvataidetaidot kehittyvät sekä 4) oppilaan kehotietoisuus lisääntyy; oppilas alkaa kiinnittää huomiota aistimuksiin ja tuntemuksiinsa. Näihin tavoitteisiin pystyttiin vastaamaan LUOMUS -toi-

minnalla (luku 9.5). Tämä on osoitettavissa lasten toiminnassa sekä kuva- ja sanataidetoissa tapahtuneiden muutosten avulla. Tavoitteen asettelullisesti muuttaisin kuitenkin oppilastason tavoitteissa kohtaa 3, lisäämällä sinne myös ne musiikilliset taidot, jotka sieltä jäivät puuttumaan.

Kehityshankkeen päätavoitteita, opettaja- ja kollegatason tavoitteita puolestaan olivat 1) kehittää uusia työskentelytapoja ja menetelmiä, 2) koota ideoita ja vinkkejä opetuksen tueksi, 3) työnkuvan kehittäminen ja monipuolistaminen sekä 4) taideintegraatiotiedouden ja käytön lisääminen. Tämä kehityshanke on kehittänyt työskentelytapoja ja menetelmiä, sekä koonnut ideoita ja vinkkejä opetuksen tueksi. Näihin tavoitteisiin tällä kehityshankkeella pystyttiin selkeästi vastaamaan. Sen sijaan 3. tavoite on varsin haasteellinen, sillä kehityshankkeella en voi loppujen lopuksi kuitenkaan kehittää ja monipuolistaa kuin omaa työnkuvaani. Sen sijaan voin tarjota esimerkin musiikkipedagogin työnkuvan kehittämisestä ja monipuolistamisesta. Myös 4. tavoite, taideintegraatiotiedouden ja käytön lisääminen, on ongelmallinen. Varsinaisesti tietoa taideintegraatiosta ei tällä kehityshankkeella ole ollut tarkoitus lisätä, vaan tarjota esimerkki taideintegraatiotoiminnasta, kannustaa ja rohkaista sitä kautta toisia vastaavaan toimintaan. Taideintegraatio tiedouden lisääminen voidaan toki ymmärtää myös siten, että lapset ovat LUOMUS -kurssilla saaneet ”tietoutta” yhdistää eri taidemuotoja, mutta silloin tämän tavoitteen paikka ei olisi kehityshankkeen päätavoitteissa vaan oppilastason tavoitteissa. Yhdistäisinkin 3. ja 4. tavoitteet esimerkiksi muotoon: taideintegraatio toiminnan lisääminen; rohkaista ja kannustaa kokeilevaan taidetoimintaan. Näiden muutoksien ja huomioiden ohella lisäisin kehityshankkeelle yhden uuden tavoitteen: uuden harrastusmuodon kehittäminen.

#### 10.4 Vaikutukset

Vaikutuksien arvioiminen on haastavaa. Tuotokset ovat usein varsin näkyviä ja jopa konkreettisia, mutta vaikutuksista osa näkyy vasta vuosien kuluttua. Miten kehityshankkeen vaikutuksia voidaan sitten oikeastaan osoittaa ja todentaa? Taito- ja taideaineissa valitettavan usein käy niin, että todellinen oppiminen, kasvu ja kehitys, jäävät piiloon lopullisten, varsinaisten taideteosten tai tuotosten taakse. On muistettava, että lopputulosta

tärkeämpää ovat prosessi ja sen vaiheet: matka, joka on kuljettava päästäkseen perille. (Rintakorpi 2009, 85–85.)

Sederholm (2007) vertaa taidekasvatuksen vaikutuksia vitamiiniin: se elvyttää ja ravitsee kokonaisvaltaisesti (Sederholm 2007, 147). Taide edistääkin hyvinvointia monin tavoin, mutta se on itsessäänkin jo elämys ja nautinto (Liikanen 2009, 91). Taide ylläpitää terveyttä ja toimintakykyä. Taideharrastusten myötä syntyy kaveri- ja ystävyys-suhteita. Turvallisuuden tunne ja oman elämän hallinta puolestaan lisääntyvät yhteisöllisyyden tunteen myötä. Taide myös tekee elinympäristöstämme viihtyisämmän. (Laukka 2001, Liikanen 2009, 93 mukaan.) Taiteen avulla ihminen voi löytää itsestään piilossa olevia voimavaroja. Taide voi vaikuttaa sosiaalisesti; sen avulla voi löytää uusia reittejä, toimintamalleja elämäänsä. (Liikanen 2009, 95). Taiteella on myös kyky tehdä eräänlaista, ”näky-mätöntä sosiaalityötä” (Karisto 1998, Liikanen 2009, 95 mukaan). Mielenterveyden sekä sosiaalisen kehityksen kannalta, lasten ja nuorten on tärkeää löytää erilaisia tapoja ilmaista itseään, sekä kokea ja jakaa tunteitaan. Taideharrastuksen kautta voi saada kuuli-joita ja ymmärtäjiä, kokea siten vastakaikua omille ajatuksilleen ja tunteilleen. (Huotilainen 2009, 45.) LUOMUS -toiminnalla oli monenlaisia vaikutuksia, jotka heijastuivat muun muassa lasten toimintaan: mitkä ovat sen sijaan koko tämän kehityshankkeen vaikutukset?

Tämä kehityshanke on elävöittänyt paikallista kulttuuritoimintaa konsertti- ja opetustarjonnan kehittämisen sekä monipuolistamisen kautta. Kehityshanke on lisännyt yhteistyötä ja verkostoitumista eri kulttuuritoimijoiden välillä. Kehityshankkeeseen liittyneen LUOMUS -kurssin jälkeen, olemme järjestäneet erilaisia LUOMUS -työpajoja yhteistyössä muun muassa Tampereen kaupungin kulttuuripalvelujen kanssa. Ammattikentällä LUOMUS -toiminta on herättänyt paljon kiinnostusta, ja taidetyöpaja toimintaa suunnitellaan tulevaisuudessa entistä laajemmassa mittakaavassa. Kehityshanke on monipuolistanut musiikkikoulu Josette Tuomiston opetustarjontaa sekä lisännyt yhteistyötä eri kulttuuritahojen välillä. Varsinaisia vaikutuksia esimerkiksi taideintegraation lisääntymisen ja yleistymisen suhteen on vielä vaikea arvioida, mutta tulevaisuuden kehitysnäkymät ovat kuitenkin rohkaisevat ja kannustavat.

Työskentelytapojen ja menetelmien kehittäminen sekä tämä opinnäytetyö antavat varmasti uusia ideoita taidekasvatukseen sekä LUOMUS -toiminnan kehittämiseen. Tämä opinnäytetyö voi myös herättää lukijaa pohtimaan omaa suhdettaan taiteeseen ja luovuuteen, antaa hänelle uusia ideoita pedagogisen työskentelyn ohella myös taiteelliseen työskentelyyn. Uskon vahvasti, että kehityshankkeella on siten vaikutusta aivan yksittäisen taidekasvattajankin toimintaan. Kehityshankkeen vaikutukset tällä saralla riippuvat paljon sen saatavuudesta. Lähitulevaisuuden yhtenä haasteena on tehdä taidekasvattajat ja muut alalla toimivat tietoisiksi tästä opinnäytetyöstä.

Vaikuttavuus syntyy siitä, miten hyvin vaikutuksilla, pystytään täyttämään asetetut tavoitteet (Rajahonka 2013, 12). Tällä kehityshankkeella on vaikutuksia, mutta vastaavatko vaikutukset asetettuihin tavoitteisiin? LUOMUS -toiminnalla pystyttiin vastaamaan oppilastason tavoitteisiin, ja toiminta onnistui paremmin kuin olisimme uskaltaneet toivoakaan. Kehityshankkeen osalta tämä opinnäytetyö on onnistunut kokoamaan ideoita ja vinkkejä, sekä kehittämään työtapoja ja menetelmiä. Taideintegraatio toiminnan lisääntyminen jää nähtäväksi vasta tulevaisuuden myötä, suuntaus on ainakin hyvä. Omassa työskentelyssäni, sekä työyhteisössämme taiteiden välisyys ja taideintegraatio toiminta tulevat varmasti olemaan jatkossa entistä tiiviimmin läsnä. Oma työkuvani musiikkipedagogina on monipuolistunut, ja olen saanut kehityshankkeen myötä paljon osaamista joka heijastuu toiminnassani niin oppilaiden kuin kollegojen parissa.

## 10.5 Oman ammattitaidon kehittyminen

LUOMUS -kurssin ohjaaminen ja toteuttaminen, reflektointi ja työtapojen suunnittelu opettivat minulle paljon. Kohtasin paljon uusia asioita, tein ikään kuin ”matkan tunte-mattomaan”. Tätä kuvasinkin jo hieman luvussa Oma oppiminen – mitä peilistä näkyy? (luku 9.7). Mielenkiintoisinta on kuitenkin ollut huomata, että tuon käytännön toiminnan ja oppimisen jälkeen on opinnäytetyötä kirjoittaessa tullut toinen oppimisen vaihe, syvällisempi ymmärtäminen.

Olen sinällään poikkeuksellisessa asemassa, että minulla on ollut aikaa ottaa opinnäytetyöhön etäisyyttä. Tässä on ollut sekä hyvät että huonot puolensa. Aika on mahdollistanut asioiden kypsyttelyn ja niiden tarkastelun pienen välimatkan päästä. Toisaalta aika on tuonut mukanaan rajattomasti uutta tietoa ja aineistoa, uusia ideoita ja kiinnostuksen kohteita, mikä osaltaan aiheuttaa myös turhautumista ja väsymistä. Tutustutuani ja perehdyttyäni tiiviimmin lähdeaineistoihin, olen voinut ymmärtää ja sisäistää oppimaani erilailla. Ilmiöt ovat saaneet käsitteitä ja kokemukseni ovat siten saaneet sällisen muodon.

Kehityshankkeen toteuttaminen on opettanut minulle järjestelmällisyyttä: huolellista suunnittelua ja valmistelua, käytännön aikatauluttamista sekä dokumentointia. Yhteistyö toisten musiikkipedagogien sekä taidekasvattajien kanssa on ollut todella antoisaa, olen oppinut heiltä paljon, saanut uusia ideoita ja näkökulmia. Yhteistyö ja vuorovaikutus kollegoiden kanssa ovat vahvistaneet myös omaa ammatti-identiteettiäni: käsitystä omista vahvuuksista ja heikkouksistani. Kirjallisen opinnäytetyön työstäminen on auttanut näkemään ja hahmottamaan kokonaisuuksia erilailla, se on myös haastanut minut pohtimaan asioita yhä uudelleen ja uudelleen, aina hieman eri näkökulmasta käsin.

#### 10.6 Mitä tulevaisuudessa?

Lähdeaineistoon tutustuessani on ollut mielenkiintoista huomata taidekasvatuksen muuttuvan ajan myötä. Taide on nykyisin selkeästi vapaampaa kuin vielä viime vuosikymmenellä, taidekasvatus on myös levinnyt yhä laajemmalle alueelle ja sen tavoitteet ovat moninaistuneet. Varto (2011, 23) tuokin esille taidekasvatus käytänteiden leviämisen yhä useammalle toiminnan alueelle, kuten esimerkiksi sosiaalialalle. Tämä johtaa siihen, ettei taidekasvatustakaan voida määritellä enää vain sen omista tavoitteista tai historiasta, perinteistä käsin. ”Taidekasvatuksen käytännöt hyötyvät suuresti leviämisestä muille alueille, koska ne voivat osoittaa kestäväyytensä ja tarpeellisuutensa sovelluksissa, joissa ne säilyvät taidekasvatuksena mutta tukevat aivan toisenlaisia yhteisiä tavoitteita”. (Varto 2011, 23.) Uskon, että tämä tulee muuttamaan ja monipuolistamaan monien musiikkipedagogien sekä taidekasvattajien työnkuvaa tulevaisuudessa.



Tämän kehityshankkeen myötä käynnistettiin LUOMUS -toimintaa Nokialla. LUOMUS -toiminnan tulevaisuutta ja jatkoa suunnitellaan koko ajan lisää. Yhteistyökumppaneita ja kiinnostuneita toimijoita on runsaasti, mutta kuten yleensäkin kulttuurialalla, suurin kompastuskivi on tälläkin kertaa rahoituksen järjestyminen. Tarkoituksena on, että voisimme tulevaisuudessa tarjota vastaavaa ohjattua taidetoimintaa entistä useammalla lapsella. Suunnitteilla on myös teemapäivien sekä täydennyskoulutuksen järjestämistä muun muassa päiväkotien työntekijöille. Itse toivoisin, että jonain päivänä jokaisella lapsella olisi mahdollisuus osallistua taidetoimintaan joko iltapäiväkerhon, koulun tai vaikkapa LUOMUKSEN puitteissa.

Muuttuva yhteiskunta ja muuttuva taidekasvatus tarvitsevat jatkossakin tutkimus- ja kehitystyötä. Tätä opinnäytetyötä tehdessäni esille on noussut moniakin kiinnostavia asioita. Muusikkona itseäni alkoi suunnattomasti kiinnostamaan musiikin historia ja jopa, ihan teorialtason analysointikin, erityisesti Ibertin *Histoires* -sarjan ja Debussyn *Preludien* mahdollisista yhtäläisyyksistä. Olisi mielenkiintoista tietää lisää myös impressionismin, oikeastaan tarkemmin vielä symbolismin yhteydestä taideintegraatioon niin musiikin, sana- ja kuvataiteenkin kannalta. Tämän kehityshankkeen tiimoilta mielessäni pyörii vielä monia kysymyksiä vailla vastauksia: mitä vaikutuksia LUOMUS -toiminnalla on esimerkiksi lapsen minäkuvan kehittymiseen; johtuvatko mahdolliset vaikutukset taiteesta, toiminnasta vai taidetoiminnasta? Voisiko LUOMUS -toimintaa käyttää välineenä terapia-työskentelyyn? Miten LUOMUS -toiminnalla voidaan ehkäistä syrjäytymistä?

Vaikka taide itsessään on nykyiseltään vapautuneempaa ja moniulotteisempaa, kontrolloiva ote taidekasvatuksessa on säilynyt. Ennen tätä kehityshanketta en ollut itse juuriakaan kiinnittänyt huomiota siihen, miten paljon perinteinen musiikkikasvatus on kiinninenneessä. Vaikkakin musiikillista keksimistä, säveltämistä, sovittamista ja improvisointia on pyritty opetuksessa koko ajan lisäämään, perinteinen musiikkikasvatus toistaa ”vanhaa”, jo olemassa olevaa musiikkia. Kuvataidekin luonnollisesti kiinnittää huomiota vanhaan, mutta siinä suunta on luovassa tekemisessä: kuvataide katselee vanhaa, mutta tuottaa uutta. Mielestäni musiikkipedagogien olisi hyvä pysähtyä pohtimaan, miten musiikkikasvatuksessa päästäisiin lähemmäksi sitä ”luovuutta ja uuden tuottamista”, mitä kuvataiteessa ilmenee, väheksymättä suinkaan vanhan, jo olemassa olevan taiteen merkitystä.

Moni asia nousee uudelleen pintaan vuosien saatossa. Taidekasvatus heijastaa yhteiskunnan arvoja ja mukautuu sen muutoksiin. Voidaan sanoa, että olemme aina aikamme lapsia, myös kehitys- ja tutkimustyötä tehdessä. Kiireisen ja hektisen arjen keskellä taidekasvatus nostaa jälleen esille kehollisuuden merkityksen: mitä muuta tulevaisuuden taidekasvatuksessa tullaankaan huomioimaan ja korostamaan, tai mitä siinä tulisi huomioida? Hällström (2009, 21) toteaa: ”Sen mitä pidetään tärkeänä, tulee näkyä ja kuulua. Ja riittävän kauas ja riittävän kauan. Sen pitää saada toistua ja muodostua perinteeksi”. Taidekasvatuksessa painotukset ja suuntaukset ovat mielestäni hyvin pitkälti arvovalintoja; korostamme opetuksessa aina niitä asioita, jotka itse koemme merkityksekkäiksi. Tulen vastaisuudessakin määrätietoisesti työskentelemään sen puolesta, että lapsille saataisiin tasavertaisemmat mahdollisuudet musiikin ja taiteen harrastamiseen. Sahlberg (2011) toteaaakin että, oppimisen tasa-arvoisuudella ei tarkoiteta pelkästään mahdollisuuksien tarjoamista kaikille, vaan se merkitsee tasavertaisen oppimisen ja mahdollisuuksien takaamista kaikille (Sahlberg 2011, Kaikkonen & Laes 2013, 111 mukaan). – Haasteita ja kehitettävää riittää runsaasti vielä tulevaisuudessakin.

## 11 Loppusanat

Tämä opinnäytetyö on eräänlainen kertomus taidematkast. Se pyrkii sanallistamaan ja käsitteellistämään niitä ajatuksia, tunteita ja kokemuksia, joita taidematalla kohtasimme. Aivan kuten Ropo & Huttunen (2013, 9) toteavat, kertomukset viestivät aina tietoa, uskomuksia, arvoja ja asenteita. Olen pyrkinyt kuvaamaan tässä kertomuksessa LUOMUS -toiminnan taustalla vaikuttavia arvoja ja asenteita. Osaltaan tämä kertomus on rakentunut tiedon ja uskomusten, ammattikirjallisuuden varaan, osaltaan taas lasten ja omien kokemuksieni. – Onkin siten aiheellista kysyä kenen tarinaa tässä kerron?

”Histoires: musiikkia sanoina ja kuvina” -kehityshanke on ollut monen ihmisen yhteinen matka ja taival. Se on yhteinen kertomus, joka on yhdistynyt lukuisista eri tarinoista. Tarinoiden sävyt vaihtelevat paljonkin erilaisten olosuhteiden ja vaiheiden myötä, silti tarinaa johtaa kuitenkin aina kertojalle ominainen, ainutlaatuinen käsikirjoitus (Sava & Kattainen 2004, 28). Tämä kertomus ei ole siten vain minun omaa tarinaani, vaan se on kokoelma niistä tarinoista, jotka koin opinnäytetyötä tehdessäni erityisen merkitykselliseksi. Olen iloinen ja kiitollinen, kun sain oppilaiden tarinoita osaksi tätä kertomusta. Kollegoiden ja asiantuntijoiden tarinat ovat kehityshankkeen kannalta olleet myös erityisen tärkeitä, olivatpa ne nyt sitten kerrotussa tai kirjoitetussa muodossa. Tarinavarasto on ehtymätön, niitä syntyy ja löytyy jatkuvasti lisää: vaikka kuinka yrittäisin, en koskaan saisi mahdutettua yhteen opinnäytetyöhön kaikkia niitä tarinoita, joita haluaisin.

*Kahvihammasta kolottaa, vedän villasukat jalkaan ja keitän kupposen kahvia. Istahdan nojatuoliin kuuntelemaan radiosta kantautuvaa musiikkia. Katselen ympärilleni ja huomaan kirjahyllyssä pienen puisen rasian. Nousen hetken mielihohteesta ja poimin rasian käteeni. Sen pinnalle on kertynyt pölyä, mutta pienen pyyhkäisyn jälkeen, kaikki sen värit näkyvät taas hoh tavina ja elävinä. Hetken epäröityäni, avaan rasian. Sen pohjalla on pino kuvia; kuvia, jotka ovat täynnä elämää. Ne ovat täynnä iloa, surua, onnismista, epävarmuutta – täynnä tunteita ja kokemuksia.*

*Selailen kuvia, ja mieleni alkaa täyttyä muistoista. Jokainen kuva kertoo omaa tarinaansa. Tarinat ja muistot saavat mieleni läikkymään ilosta ja onnesta, ne saavat surun ja kaipuun heräämään. Toivoisin, että voisin kokea tuon kaiken vielä uudestaan, mutta miten - voisiko se olla mitenkään mahdollista?*

*Ripaus rohkeutta voi kasvattaa toiveesta haaveen. Olisinko tarpeeksi rohkea, ja uskaltaisin haaveilla? Kyllä. Elämässä on aina tilaa haaveille ja unelmille. – Mitä jos tekisinkin uuden taidematkan?*

## Lähteet

- Aaltonen, M. 2007. Kokemuksista syntyvä tieto kuvataiteilijan työssä. Teoksessa Kotila, H., Mutanen, A., Volanen, M.V. (toim.) Taidon tieto. Helsinki: Edita Prima, 113–121.
- Ahonen, H. 1993. Musiikki sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet. Loimaa: Finn Lectura.
- Andersson, K. 1992. Teksti levyyn Ibert Piano Music. Saksa: Naxos.
- Anttila, E. 1998. Tanssi ihmisen ja yhteisön integroijana. Teoksessa Puurula, A. (toim.) Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä ja teoriaa. Helsinki: Hakapaino, 83–98.
- Anttila, E. 2009. Tanssin kosketus. Teoksessa Aro, A., Hartikainen, M., Hollo, M., Järnefelt, H., Kauppinen, E., Ketonen, H., Manninen, M., Pietilä, M., Sinko, P. (toim.) Taide ja taito – kiinni elämässä! Helsinki: Opetushallitus, 83–90.  
Luettavissa osoitteessa: [http://www.oph.fi/julkaisut/2009/taide\\_ja\\_taito](http://www.oph.fi/julkaisut/2009/taide_ja_taito) (luettu 7.3.2016)
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta. Joensuu: Joensuu University Press.
- Anttila, M. 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Bardy, M. 2007. Taiteen paluu arkeen. Teoksessa Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M., Korhonen, P. (toim.) Taide keskellä elämää. Keuruu: Otava, 21–34.
- Eskel, P., Marttila, M. 2013. Osallisuuden kokemus osaa yhteisöllisyyttä. Teoksessa Marjanen, P. Marttila, M., Varsa, M. (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 75–98.
- Forsman, A-C., Piironen, L. 2006. Kuvien kirja. Kuvataideopetuksen käsikirja perusopetukseen. Vammala: Tammi.
- Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J., Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–167.
- Grönholm, I. 1998. Taito- ja taideaineiden opetuksen integroimisseminaarin avaus. Teoksessa Puurula, A. (toim.) Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä ja teoriaa. Helsinki: Hakapaino, 1–8.
- Heikkinen, H.L.T. 2007. Toimintatutkimus – Toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Aaltola, J., Valli, R. (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 196–211.
- Heikkinen, H.L.T. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J., Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–159.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. Suhteita. Minä, me ja muut. Porvoo: WSOY.

Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piironen, A., Mäkinen, L. 2001. Musiikki varhaiskasvatuksessa. Tampere: Tammer paino.

Huottilainen, M. 2009. Musiikki ja oppiminen aivotutkimuksen valossa. Teoksessa Aro, A., Hartikainen, M., Hollo, M., Järnefelt, H., Kauppinen, E., Ketonen, H., Manninen, M., Pietilä, M., Sinko, P. (toim.) Taide ja taito – kiinni elämässä! Helsinki: Opetushallitus, 40–48. Luettavissa osoitteessa: [http://www.oph.fi/julkaisut/2009/taide\\_ja\\_taito](http://www.oph.fi/julkaisut/2009/taide_ja_taito) (luettu 7.3.2016)

Hyry-Beihammer, E.K., Joukamo-Ampuja, E., Juntunen, M-L., Kymäläinen, H., Leppänen, T. 2013. Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltaisen muusikkouden kehittäjänä Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H.M., Westerlund, H. (toim.) Musiikkikasvattaja kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: PS-kustannus, 150–182.

Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Aaltola, J., Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 160–178.

Hällström, M. 2009. Taide- ja taitoaineiden opiskelua tukeva koulun toimintakulttuuri. Teoksessa Aro, A., Hartikainen, M., Hollo, M., Järnefelt, H., Kauppinen, E., Ketonen, H., Manninen, M., Pietilä, M., Sinko, P. (toim.) Taide ja taito – kiinni elämässä! Helsinki: Opetushallitus, 15–23. Luettavissa osoitteessa: [http://www.oph.fi/julkaisut/2009/taide\\_ja\\_taito](http://www.oph.fi/julkaisut/2009/taide_ja_taito) (luettu 7.3.2016)

Ibert, J. 1922. *histoires.....* Ranska: Alphonse Leduc Paris. Nuotti.

Isokorpi, T. 2008. Pää pyörällä. Kaaoksesta rauhoittumiseen ja aitoon läsnäoloon. Juva: PS-kustannus.

Jordan-Kilkki, P., Pruuki, L. 2013. Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Dialoginen työskentely opettajan työssä Teoksessa Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E., Korolainen-Viitasalo, E. (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Tampere: Opetushallitus, 18–27.

Juntunen, M-L. 2011a. Musiikki, liike ja kehollinen kokemus. Teoksessa Luohivuori, J., Paananen, P., Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura FiSME, 245–258.

Juntunen, M-L. 2011b. Liike, rytmi ja musiikki: Jaques-Dalcrozen pedagogista perintöä jäljittämässä. Teoksessa Anttila, E. (toim.) Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Edita Prima, 57–73.

Juntunen, M-L, Laitinen, S. 2011. Musiikin ja kuvataiteen arvioinnin kysymyksiä. Teoksessa Laitinen, S., Hilmola, A. (toim.) Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Tampere: Juvenes Print, 75–88. Luettavissa osoitteessa: [http://www.oph.fi/download/131643\\_Taito-\\_ja\\_taideaineiden\\_oppimistulokset\\_-\\_asiantuntijoiden\\_arviointia.pdf](http://www.oph.fi/download/131643_Taito-_ja_taideaineiden_oppimistulokset_-_asiantuntijoiden_arviointia.pdf) (luettu 23.4.2016)

Kaikkonen, M., Laes, T. 2013. Musiikkikasvattajana inklusion ja tasa-arvoisen oppimisen edistäjänä Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H.M., Westerlund, H. (toim.) Musiikkikasvattaja kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: PS-kustannus, 105–115.

Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Edita.

Karlsson, L. 2005. Tie osallisuuteen. Teoksessa Stenius, T., Karlsson, L., MLL:n osallisuusverkostot. Yhdessä lasten kanssa – seikkailu osallisuuteen. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto, 8-10. Luettavissa osoitteessa: [http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Stenius\\_Karlsson\\_Yhdessalastenkanssa.pdf](http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Stenius_Karlsson_Yhdessalastenkanssa.pdf) (luettu 23.4.2016)

Karlsson L. 2014. Sadutus. Avain osallisuuden toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kauppila, R. A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Keuruu: Otava.

Kauppinen, E. 2007. Vuorovaikutuksesta voimaa. Teoksessa Visanti, M-L., Järnefelt, H., Bäckman, P. (toim.) Luovuuspedagogiikka. Helsinki: Opetushallitus, 32–36. Luettavissa osoitteessa: [http://www.edu.fi/download/86973\\_Luovuuspedagogiikka\\_1.pdf](http://www.edu.fi/download/86973_Luovuuspedagogiikka_1.pdf) (luettu 23.4.2016)

Kianto, M. 1994. Matka pianon soittamiseen. Keuruu: Otava.

Kosonen, E. 2010. Musiikkiharrastusten motivaatio Teoksessa Louhivuori, J., Saarikallio, S. (toim.) Musiikkipsykologia. Jyväskylä: Atena, 295–310.

Kosonen, E. 2011. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa Luohivuori, J., Paananen, P. Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura FiSME, 157–170.

Koivula, M. 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa Marjanen, P., Marttila, M., Varsa, M. (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–46.

Krutsin, P. 2005. Sanataidekasvatusta Suomessa – kirjoittajakoulutuksesta kaikkien harrastukseksi. Teoksessa Mäkelä, M-L. (toim.) Sanaista taidetta. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 25–36.

Kurkela, K. 1994. Mielenmaisemat ja musiikki: musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynamiikka. Helsinki: Hakapaino.

Känkänen, P. 2013. Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa – kohti tilaa ja kokemuksia. Tampere: Juvenes Print. Luettavissa osoitteessa: [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/104494/URN\\_ISBN\\_978-952-245-911-4.pdf?sequence=1](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/104494/URN_ISBN_978-952-245-911-4.pdf?sequence=1) (luettu 23.4.2016)

Känkänen, P., Tiainen, U. 2007. Omaa tilaa etsimässä Teoksessa Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M., Korhonen, P. (toim.) Taide keskellä elämää. Keuruu: Otava, 81–87.

Laederich, A. 2001. Ibert Jacques Teoksessa Stanley, S. (toim.) The New Grove Dictionary of Music and Musicians (second edition) volume 12. Lontoo: Macmillian Publishers limited, 42–44.

Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J., Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

Laitinen, S. 2006. Museon taidekasvatustyö koulun näkökulmasta. Teoksessa Happonen, E., Kähkönen, K. (toim.) Miksi aurinko on vihreä? Sevenprint, 47–64.

Lehtonen, K. 2004. Maan korvessa kulkevi...: Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turku: Painosalama.

Lehtonen, K. 2011. Musiikki ja mielikuvat Teoksessa Lilja-Viherlampi, L-M. (toim.) Ihminen ja musiikki. Musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksia, Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 71–94.

Liikanen, H-L. 2009. Taide- ja taitoaineet oppilaan hyvinvoinnin edistäjänä. Teoksessa Aro, A., Hartikainen, M. Hollo, M., Järnefelt, H., Kauppinen, E., Ketonen, H., Manninen, M., Pietilä, M., Sinko, P. (toim.) Taide ja taito – kiinni elämässä! Helsinki: Opetushallitus, 91–96. Luettavissa osoitteessa: [http://www.oph.fi/julkaisut/2009/taide\\_ja\\_taito](http://www.oph.fi/julkaisut/2009/taide_ja_taito) (luettu 7.3.2016)

Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Helsinki: Opetushallitus.

Löytönen, T., Sava, I. 2011. Taidepedagogiikka tarinoiden ja tunteiden tulkkina. Teoksessa Anttila, E. (toim.) Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Edita Prima, 95–119.

Marjanen, P., Ahonen, J., Majoinen, L. 2013. Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa Marjanen, P. Marttila, M., Varsa, M. (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–74.

Marjanen, P. Marttila, M., Varsa, M. (toim.) 2013 Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus.

Myllyntausta, S., Routarinne, S. 2013. Sanahanat auki! Ideoita ja innostusta kirjoittamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Muukka-Marjovuo, A. 2015. Lilli Törnudd ja koulun taidekasvatus. Teoksessa Heikkilä, E., Tuovinen, T. (toim.) 2015. Uusi taidekasvatusliike. Helsinki: Unigrafia, 29–44. Luettavissa osoitteessa: [https://shop.aalto.fi/media/attachments/a1679/Uusi%20taidekasvatusliike\\_2.pdf](https://shop.aalto.fi/media/attachments/a1679/Uusi%20taidekasvatusliike_2.pdf) (luettu 23.4.2016)

Myrsky-hanke 2016. <http://www.nuori.fi/myrsky/> (luettu 14.4.2016)

Nordström, S. 1997. Kaikki musiikista. Porvoo: WSOY.

Nummi-Kuisma, K. 2013. Muusikon optimaalisen esiintymisvireen tukeminen oppimisprosessissa. Teoksessa Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E., Korolainen-Viitasalo, E. (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Tampere: Opetushallitus, 123–133.

Ojala, T. & Uutela, A. 1993. Rakentava vuorovaikutus. Porvoo: WSOY.

Pentikäinen, L. 2006. Kuvataidekasvatuksen poluilla. Teoksessa Tarkkonen, T., Sassi, P. (toim.) Lapsi ja taide. Puheenvuoroja taidekasvatuksesta. Helsinki: Cultura, 27–35.

Piironen, L. 1995. Leikissä taiteen ainekset. Teoksessa Grönholm, I. (Toim.) Kuvien maailma. Opetushallitus, 13–44.



Pusa, T. 2009. Taide kestää elämän – taiteen terapeuttisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S., Välimäki, A-L. (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 71–79. Luettavissa osoitteessa: <https://www.julkari.fi/handle/10024/80314> (luettu 23.4.2016)

Puurula, A. (toim.) 1998. Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä ja teoriaa. Helsinki: Hakapaino.

Raami, A. 2014. Intuitio avain rajattomaan tietoon. Järvenpään opisto 1.10.2014. Luettavissa osoitteessa: <http://www.slideshare.net/astaraami/intuitio-avain-rajattomaan-tietoon?related=1> (luettu 24.4.2016)

Raatikainen, H. 1990. Itsetuntemus vuorovaikutustaidoiksi. Helsinki: Kirjayhtymä.

Rajahonka, M. 2013. Vuorovaikutuksessa vaikuttamiseen. Hyvinvointipalveluiden vaikuttavuus – caseja ja keinoja. Aalto-yliopisto: Kolmas lähde. Luettavissa osoitteessa: <https://www.innokyla.fi/documents/859508/99cd497a-e7bc-4c11-bbac-c69200f1caa7> (luettu 23.2.2016)

Rantala, K. 2013. Narratiivisuus varhaisiän musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Ropo, E., Huttunen, M. (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere University Press, 155–170.

Rintakorpi, K. 2009. Dokumentointi toiminnan kehittämisen välineenä. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S., Välimäki, A-L. (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 84–89. Luettavissa osoitteessa: <https://www.julkari.fi/handle/10024/80314> (luettu 23.4.2016)

Ruismäki, H. 1998. Musiikki osana taidekasvatusta ja elämää – näkökulma musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Puurula, A. (toim.) Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä ja teoriaa. Helsinki: Hakapaino, 29–48.

Ruismäki, H. 2008. Taide- ja taitoaineiden oikeusturvajulistukset. Teoksessa Karppinen, S., Ruokonen, I., Uusikylä, K. Nuoret ja taide – ilolla ja innolla, uhmalla ja uhollla. Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura, 142–151.

Ruokonen, I. 2006. Taide lapsen elämänilmauksena. Teoksessa Tarkkonen, T., Sassi, P. (toim.) Lapsi ja taide. Puheenvuoroja taidekasvatuksesta. Helsinki: Cultura, 11–19.

Ruokonen, I. 2007. Uutta luovaa virtaa opetukseen ja oppimiseen koulun ja kulttuuritoimen yhteistyöllä. Teoksessa Visanti, M-L., Järnefelt, H., Bäckman, P. (toim.) Luovuuspedagogiikka. Helsinki: Opetushallitus, 5-15. Luettavissa osoitteessa: [http://www.edu.fi/download/86973\\_Luovuuspedagogiikka\\_1.pdf](http://www.edu.fi/download/86973_Luovuuspedagogiikka_1.pdf) (luettu 23.4.2016)

Ruokonen, I., Ruismäki, H. 2013. Eheyttävän musiikkipedagogiikan ja yhteistyön voima. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H.M., Westerlund, H. (toim.) Musiikkikasvattaja kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: PS-kustannus, 116–129.

Ruokonen, I., Rusanen, S. 2009. Esteettinen kasvattaja kulttuurisena kasvattajana. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S., Välimäki, A-L. (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 10–15. Luettavissa osoitteessa: <https://www.julkari.fi/handle/10024/80314> (luettu 23.4.2016)

Rusanen, S., Kuusela, M., Rintakorpi, K., Torkki, K. 2014. Musta tuntuu punaiselta. Helsinki: Lasten keskus ja kirjapaja.

Ropo, E., Huttunen, M. (toim.) 2013. Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Tampere University Press.

Räsänen, M. 2009. Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa Aro, A., Hartikainen, M., Hollo, M., Järnefelt, H., Kauppinen, E., Ketonen, H., Manninen, M., Pietilä, M., Sinko, P. (toim.) Taide ja taito – kiinni elämässä! Helsinki: Opetushallitus, 28–39. Luettavissa osoitteessa: [http://www.oph.fi/julkaisut/2009/taide\\_ja\\_taito](http://www.oph.fi/julkaisut/2009/taide_ja_taito) (luettu 7.3.2016)

Räsänen, M. 2010. Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 28. Jyväskylä: Gummerus.

Räsänen, M. 2011. Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä. Teoksessa Anttila, E. (toim.) Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Edita Prima, 121–149.

Räsänen, P., Arikoski, J., Mäntynen, P. & Perttula, J. 1999. Opettajuuden psykologia. Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus.

Saarikallio, S. 2010. Musiikintuntemerkitykset arkielämässä Teoksessa Louhivuori, J., Saarikallio, S. (toim.) Musiikkipsykologia. Jyväskylä: Atena, 279–294.

Saarikallio, S. 2011. Mitä musiikki nuorille merkitsee? Teoksessa Laitinen, S., Hilmola, A. (toim.) Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Tampere: Juvenes Print, 53–61. Luettavissa osoitteessa: [http://www.oph.fi/download/131643\\_Taito-\\_ja\\_taideaineiden\\_oppimistulokset\\_-\\_asiantuntijoiden\\_arviointia.pdf](http://www.oph.fi/download/131643_Taito-_ja_taideaineiden_oppimistulokset_-_asiantuntijoiden_arviointia.pdf) (luettu 23.4.2016)

Saarikallio, S. 2013. Musiikki on kokemuslaji. Teoksessa Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E., Korolainen-Viitasalo, E. (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Tampere: Opetushallitus, 37–47.

Sava, I., Katainen, A. 2004. Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa Sava, I., Vesänen-Laukkanen, V. (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Juva: PS-kustannus, 22–40.

Sederholm, H. 2007. Taidekasvatus – samassa rytmissä elämän kanssa. Teoksessa Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M., Korhonen, P. (toim.) Taide keskellä elämää. Keuruu: Otava, 143–150.

Sinkkonen, J. 2010. Musiikki – yhtä aikaa yksilöllistä ja jaettua. Teoksessa Luohivuori, J., Paananen, P., Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura FiSME, 289–297.

Smith, R. 2016. Symbolics. Teoksessa Latham, A. (toim.) The Oxford Companion to Music. Oxford Music Online. Luettavissa osoitteessa: <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/opr/t114/e6586> (luettu 1.4.2016)

Stenius, T., Karlsson, L., MLL:n osallisuus verkostot. 2005. Yhdessä lasten kanssa – seikkailu osallisuuteen. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto. Luettavissa osoitteessa: [http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Stenius\\_Karlsson\\_Yhdessa-lastenkanssa.pdf](http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Stenius_Karlsson_Yhdessa-lastenkanssa.pdf) (luettu 23.4.2016)

Syrjälä, L. 2007. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa Aaltola, J., Valli, R. (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 229–240.

Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. 2005. Opetushallitus. Luettavissa osoitteessa:

[http://www.oph.fi/koulutuksen\\_jarjestaminen/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/taiteen\\_perusopetus](http://www.oph.fi/koulutuksen_jarjestaminen/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/taiteen_perusopetus) (luettu 7.3.2016)

Tampereen kaupungin kulttuuripalvelut. 2016. Lasten Pirkkaset -lastenkulttuuriviikot. <http://www.tampere.fi/kulttuuripalvelut/lastenkulttuuri/lastenmenotpirkanmaalla/lasten-pirkkaset-lastenkulttuuriviikot.html>. (luettu 1.4.2016)

Tuomisto, J. 2014. Musiikkikoulu Josette Tuomisto: Musiikin taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelma.

Turunen, K.E. 1999. Opetustyön perusteet. Jyväskylä: Atena Kustannus.

Uusikylä, K. 2008. Taide, moraali ja kauneuden kaipuu. Teoksessa Nuoret ja taide – ilolla ja innolla, uhmalla ja uhollla. Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura, 15–22.

Uusikylä, K. 2012. Luovuus kuuluu kaikille. Juva: PS-kustannus.

Valtakunnallinen koululaiskysely: Lisää harrastetunteja ja omatoimista harrastamista koulupäivään. 2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 18.3.2016. Luettavissa osoitteessa: [http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2016/03/koululaiskysely\\_harrastamisesta.html](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2016/03/koululaiskysely_harrastamisesta.html) (luettu 23.3.2016)

Vartiainen, O. 2013. Soitonopettaja työnsä reflektioijana – kuinka harmonisoida opetusta ohjaavat periaatteet ja käytännöt. Teoksessa Luohivuori, J., Paananen, P. Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura FiSME, 183–203.

Varto, J. 2011. Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen. Teoksessa Anttila, E. (toim.) Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Edita Prima, 17–34.

Venäläinen, P. 2009. Yhteistyöverkostot taidekasvatuksen tukena. Teoksessa Aro, A., Hartikainen, M. Hollo, M., Järnefelt, H., Kauppinen, E., Ketonen, H., Manninen, M., Pietilä, M., Sinko, P. (toim.) Taide ja taito – kiinni elämässä! Helsinki: Opetushallitus, 98–102. Luettavissa osoitteessa: [http://www.oph.fi/julkaisut/2009/taide\\_ja\\_taito](http://www.oph.fi/julkaisut/2009/taide_ja_taito) (luettu 7.3.2016)

Vesänen-Laukkanen, V. 2004. Katson ulos kuvastani. Teoksessa Sava, I., Vesänen-Laukkanen, V. (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Juva: PS-kustannus, 59–76.

Waldroup, W. 2012. Jacques ibert: an analytical study of three movements from His-toires. Thesis. University of North Texas. Luettavissa osoitteessa: [http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc149681/m2/1/high\\_res\\_d/thesis.pdf](http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc149681/m2/1/high_res_d/thesis.pdf) (luettu 1.4.2016)

Westman, A. L. 2007. Tieto, taito ja sukupuoli. Teoksessa Kotila, H., Mutanen, A., Volanen, M.V. (toim.) Taidon tieto. Helsinki: Edita Prima, 55–74.

Yrjänäinen, S., Ropo, E. 2013. Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa Ropo, E., Huttunen, M. (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Tampere University Press, 17–46.

## Tutkimuslupa

### Tutkimuslupapyyntö

#### Histoires: musiikkia sanoina ja kuvina -kehityshanke

LUOMUS-kurssi/kehityshanke on osa ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opintojani Metropolia ammattikorkeakoulussa. Hankkeen tavoitteena on kehittää uusia ja erilaisia tapoja lähestyä musiikkia, tuottaa materiaalia ja vinkkejä opetusta ja taideintegraation käyttöä varten.

Tutkimusaineistoani kehityshankkeessa ovat lähdekirjallisuuden ohella LUOMUS-ryhmäläisten tekemät kuva- ja sanataidetyöt sekä itse ryhmän toiminta. Tutkimusaineisto ja -materiaali kerätään ja vanhempien luvalla esitellään tutkimusraportissa siten, että lapset pysyvät anonyymeinä.

Suostumuksellanne lapsenne saattaa esiintyä hankkeen kirjallista raportointia varten otettavissa valokuviissa. Kehityshankkeesta tulee kirjallinen työ Metropolian kirjastoon sekä verkkojulkaisu ammattikorkeakoulujen Theseus-tietokantaan. Mahdolliset oppituntien videotaltiointit tulevat vain avuksi opinnäytteen kirjoittamiseen.

Sana- ja kuvataidetyöt lapset saavat itselleen projektin päättyessä. Muu kerätty aineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua.

Pyydän lupaa lapsenne osallistumiselle tutkimukseen.

	kyllä	ei
Lapsenne kuva- ja sanataidetoita saa käyttää osana tutkimus- ja kehitystyötä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lapsenne kuva- ja sanataidetoita saa käyttää yleisesti esimerkki-/mallitöinä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lastanne saa haastatella osaksi tutkimusta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lapsenne toimintaa saa kuvata osana muun ryhmän toimintaa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lapsenne saa halutessaan esiintyä Histoires-konsertissa helmikuussa 2015.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lapsen nimi: \_\_\_\_\_

Huoltajan allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Nimenselvennys: \_\_\_\_\_

Lisätietoja:

Laura Laukkarinen

laukkarinenl@gmail.com

040 417 5474

Havainnointi ja analysointi

<p>OPPIKUNNIN AIHE:</p> <p>OPPIKUNNIN AJANKOHTA:</p>	<p>ANALYSOINTI JA KEHITTÄMINEN</p> <p>Ajatukset ja tunteet oppitunnin jälkeen:</p> <p>Mikä onnistui?</p> <p>Mikä ei onnistunut?</p> <p>Mikä yllätti?</p> <p>Millaisia kysymyksiä heräsi?</p> <p>Mitä huomioin seuraavalla kerralla?</p> <p>Muita huomioita:</p>
<p>SUUNNITTELU</p> <p>Ajatukset, tunteet ja odotukset ennen tuntia:</p> <p>Oppitunnin tavoitteet:</p> <p>Suunnitelma:</p>	
<p>TOIMINTA</p> <p>Oppitunnin kulku:</p> <p>Opettajan toiminta:</p> <p>Miten oppilaat reagoivat/ toimivat? Miksi?</p> <p>Miten edettiin?</p> <p>Muita havaintoja?</p>	



## Tiedote kouluille

### LUOMUS -kurssi

#### Histoires: musiikkia sanoina ja kuvina -kehityshanke

Oppilaiden itseilmaisun ja tulkinnallisten valmiuksien vahvistaminen ja tukeminen taideintegraation keinoin

**LUOMUS**-kurssi on Jacques Ibertin Histoires -pianosarjan ympärille rakentuva taideintegraatio kurssi. Kurssi toteutetaan syyslukaudella 2014. Josette Tuomiston musiikkikoululla Nokialla ja sen kohderyhmänä ovat 7 – 12 -vuotiaat lapset ja nuoret. Histoires -teemakonsertissa esitellään pianosarjan ohella lasten tuottamia tekstejä sekä kuvataiteilijoiden. Konsertti tulee olemaan osa Lasten Pirkkaset tapahtumaa ja se toteutetaan helmikuussa 2015.

Hankkeen tavoitteena on antaa kurssin oppilaille valmiuksia itseilmaisuun, rohkeutta tulkintaan ja luovuuteen, kannustaa heitä yhdessä toimimiseen, musiikin kokemiseen ja jakamiseen toisten kanssa. Hankkeen tarkoituksena on lisätä oppilaiden kehötietoisuutta tarkastelemalla musiikin herättämiä mielikuvia, tunteita ja ajatuksia.

Hyvä itse tuntemus ja kehötietoisuus auttavat sosiaalisten taitojen kehittämisessä, mikä ilmenee mm. toisten kunnioittamisena ja erilaisuuden hyväksymisenä. Oppiminen edellyttää havaintojen ja kokemusten lisäksi tiedostamista ja ymmärtämistä. Omien mielikuvien ja ajatusten sanallistaminen lisää siten myös kykyä oppia.

Hankkeen tavoitteena on myös kehittää uusia ja erilaisia tapoja lähestyä musiikkia, tuottaa materiaalia ja vinkkejä opetusta ja taideintegraation käyttöä varten. Hanke kannustaa opettajia ja työyhteisöjä kollegiaaliseen, taiteidenvälisiin rajoja ylittävään yhteistyöhön.

Kurssin opettajana toimii musiikkipedagogi AMK Laura Laukkanen. Histoires: musiikkia sanoin ja kuvina -kehityshanke on osa hänen musiikkipedagogi YAMK opintojaan Metropolia ammattikorkeakoulussa.

#### Lisätietoja:

Josette Tuomisto	050 672 18	josette@musiikkikoulujosette
Laura Laukkanen	040 417 5474	laukkanenl@gmail.com

### Hei Sinä 7-12 -vuotias tyttö tai poika! Tule mukaan LUOMUS-kurssille!

Pidätkö piirtämisestä tai tykkäätkö keksiä tarinoita?

**LUOMUS**-kurssilla luodaan kuvia ja tarinoita musiikin pohjalta. **LUOMUS** yhdistelee kuva- ja sanataidetta sekä musiikkia uudella raikkaalla otteella.

Kokoonnumme keskiarvoisin 10.9 - 10.12. Klo 15.45 - 16.45 Musiikkikoulu Josette Tuomistolla (Rautatienkatu 14, Nokia).

Syksyn kurssiteemana on Jacques Ibertin Histoires-sarja.

Opettajana toimii musiikkipedagogi Laura Laukkanen.

Kurssi toteutetaan yhteistyössä Musiikkikoulu Josette Tuomiston sekä Metropolia ammattikorkeakoulun kanssa ja se on osallistujille maksuton.

#### Lisätietoja ja ilmoittautumiset:

Josette Tuomisto

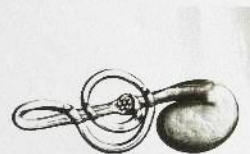
050 67218

josette@musiikkikoulujosette

Laura Laukkanen

040 4175474

laukkanenl@gmail.com



## Tiedote koteihin

<p><b>TIEDOKSI VANHEMMILLE</b></p> <p>LUOMUS-kurssi kokoontuu keskiviikkoisin 10.9 - 10.12 klo 15.45 - 16.45</p> <p>Syyslomavikolla vk. 42, (15.10) ei ole opetusta</p> <p>opetuksen tavoitteet:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- antaa oppilaille valmiuksia itselmaisuu, rohkeutta tulkintaan ja luovuuteen, kannustaa heitä yhdessä toimimiseen, musiikin kokemiseen ja jakamiseen toisten kanssa</li><li>- lisätä oppilaiden kehoitetoisuutta tarkastelemalla musiikin herättämiä mielikuvia, tunteita ja ajatuksia</li><li>- kehittää uusia ja erilaisia tapoja lähestyä musiikkia, tuottaa materiaalia ja vinkkejä opetusta ja taideintegraation käyttöä varten</li><li>- kannustaa opettajia ja työyhteisöjä kollegiaaliseen, taiteidenvälisiä rajoja ylittävään yhteistyöhön</li></ul> <p>toimintatavat:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- teemme kuvataidetoita eri tekniikoilla mm. hiekkamaalaus, kuulamaalaus, kollaasi</li><li>- keksimme ja kirjoitamme yksin/yhdessä mm. erilaisia tarinoita, loruja, kertomuksia ja henkilökuvaus</li></ul> <p>huomioitavaa:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- kaikki käyttämämme värit ja maalit ovat vesiliukoisia, mutta suosittelemme silti, että lapsi pukeutuu vaatteisiin, jotka saavat "liikaantua"</li><li>- pidetään yhteyttä ajan tasalla</li><li>- palautathan tutkimusluvan allekirjoituksella varustettuna</li></ul> <p>Histoires-konsertti</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- helmikuussa 2015 Nokialla Kerholassa</li><li>- konsertissa esitetään Ibertin Histoires-pianosarja, joka on ollut lähtökohtana LUOMUS-kurssilaisten töille</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- lasten kuvataidetyöt tulevat esille konsertin yhteydessä (nimettöminä)</li><li>- kappaleiden välissä esitetään lasten kertomuksia ja tarinoita (nimettöminä). Halutessaan, lapsi voi itse lukea oman tekstinsä, mutta tämä ei ole pakollista.</li><li>- konsertti on julkinen ja taltioidaan osaksi oppinäytetyötä. Taltiointi ei tule internetjulkaisuun, vaan ainoastaan Metropolian kirjastoon, joka on muun muassa musiikinopiskelijoiden käytössä.</li></ul> <p>Kuva- ja sanataidetyöt</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- töitä käytetään osana kirjallista raporttia ja tutkimusta</li><li>- töitä voidaan käyttää myös osana kasvattajille ja opettajille suunnattua taideintegraatio-materiaalia, idea-pankkia. Tämä materiaali on tarkoitettu kirjallisen raportoinnin liitteeksi. Se ei ole kaupallista, vaan on kaikkien käytettävissä.</li><li>- lapset saavat työt itselleen projektin päättyessä</li></ul> <p>Kuvaaminen ja havainnointi</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- oppitunteja voidaan videokuvata, mutta vain oppinäytteen kirjoittamisen avuksi</li><li>- oppitunteja voidaan valokuvata osaksi oppinäytetyötä ja taideintegraatio-materiaalia</li><li>- luovien työtapojen kehittäminen on osa kehityshanketta, joten havainnointi ryhmän toimintaa ja vuorovaikutusta sekä arvioin työtapojen toimivuutta</li></ul> <p>Syysterveisin</p> <p>Laura,</p> <p>LUOMUS-kurssin opettaja</p> <p>laukkarinen@gmail.com</p> <p>040 417 5474</p>
--	---



Tarina Minusta/ Kerjäläinen

Mistä hän pitää?

Mistä hän näyttää?

Millainen hän on?

Mitä hän viihtyy?

Mitä hän toivoisi?

Muta?

Mitä on tapahtunut?

Vanha kerjäläinen

Kuwaile ja kerro:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Mistä pidän?

Kuka olen?

Mistä en pidä?

Millainen olen?

Mitä haluaisin?

Mitä en halua?

Millainen en ole?

Tarina minusta:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

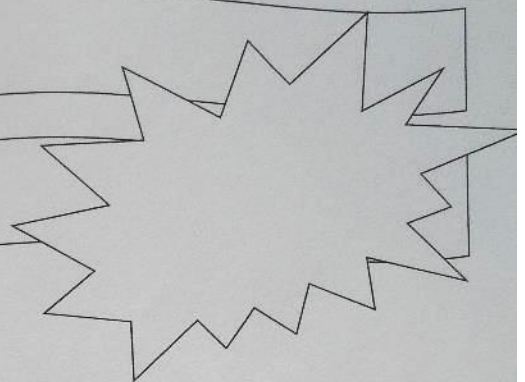
---

## Tapahtuma

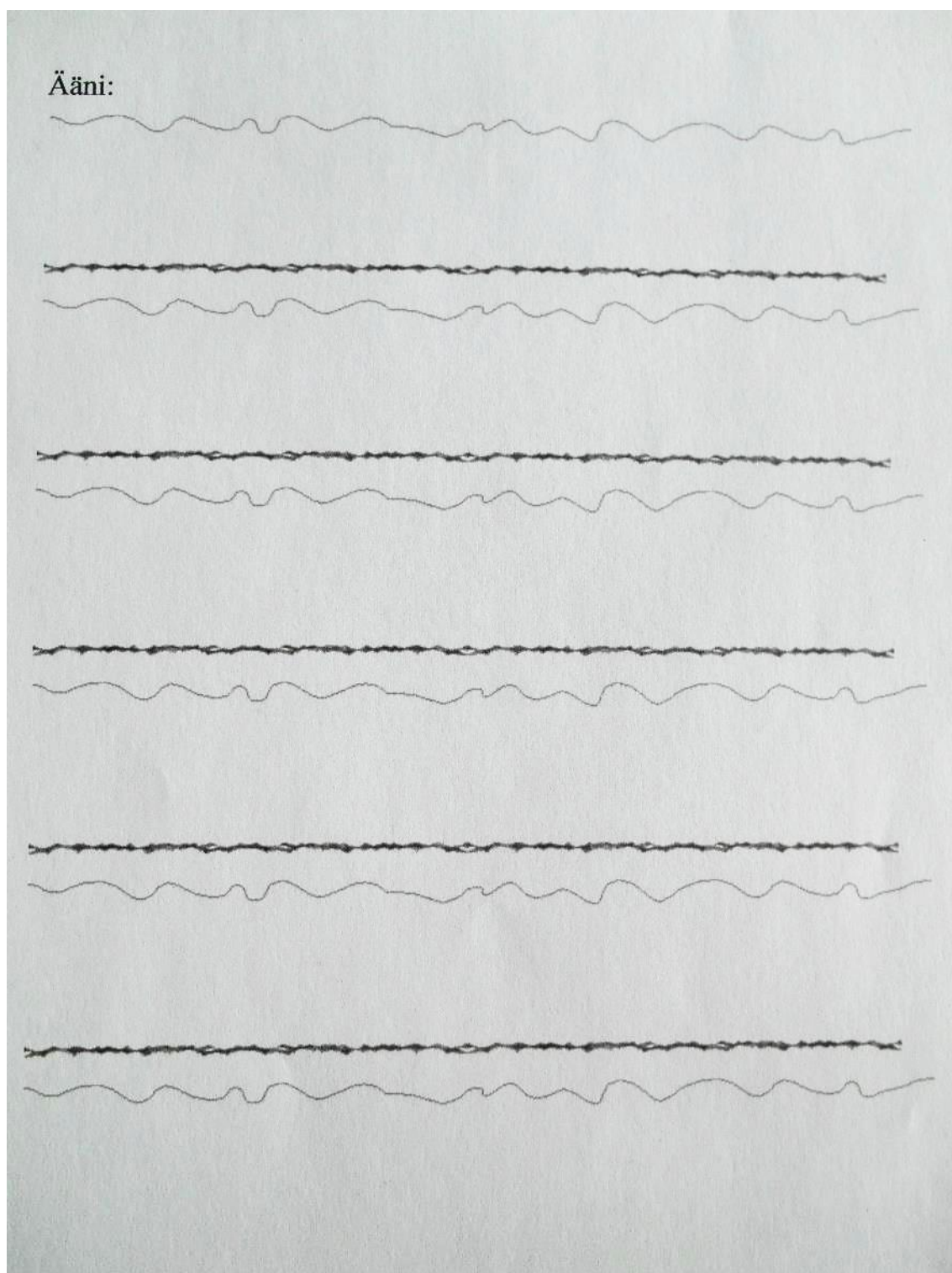
Mitä?

Missä?

Milloin?

A large, empty rectangular box, likely intended for drawing or writing a detailed description of the event. It occupies the lower half of the page.

## Runo





## Palautelomake

**LUOMUS -kurssi** Nimi: \_\_\_\_\_

KUVAILE LYHYESTI:

Luomus-kurssia:

Oppitunnin tunnelmaa/ilmapiiriä:

Opettajan tapaa opettaa:

Omaa suhdettasi musiikkiin:

Omaa suhdettasi sana- ja kuvataiteeseen:

AIHE	TYÖTAPA ✂	😊 😊 😊	😊 😊 😊	😊 😊 😊	😊 😊 😊	😊 😊 😊	?	VAPAA KOMMENTTI ✎
Kultainen kilpikonnojohtaja	Askartelu							
Pieni valkoinen aasi	Sormivärit							
Vanha kerjäläinen	Sanomalehti							
Hylätty palatsi	Hiekkamaalaus							
Surullisessa talossa	Suolamaalaus							
Matala pöytä	Näkökulma pöydän alle Vahaliidut							
Ajattelematon tyttö	Tussit Pillimaalaus							
Balkisin kulkue	Kollaasi Sanomalehti							
Raikkaan veden myyjä	Kuulamaalaus Siiluetti							
Kristallihäkki	Askartelu Sokerimaalaus							

Haluaisitko harrastaa LUOMUSTA jatkossakin?      kyllä ☐      ei ☐      en tiedä ☐

## Konserttimainos

# Histoires

Musiikkia sanoina ja kuvina

**lauantaina 21.3.2015 klo 13.00**

**Nokian Kerholassa** (Souranderintie 13)

Konsertin ohjelmassa Jacques Ibertain  
Histoires-pianosarja lasten kuvittamana ja  
sanoittamana

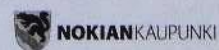
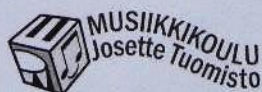
Laura Laukkarinen, piano  
Josette Tuomisto, kerronta

Koko perheen taidetyöpajat:  
Konsertin jälkeen on mahdollisuus osallistua  
lasten ja aikuisten yhteiseen taidetyöpajaan.  
Työpajan kesto n. 30min.

Ennakoilmoittautumiset työpajaan:  
[josette@musiikkikoulujosettetuomisto.fi](mailto:josette@musiikkikoulujosettetuomisto.fi)  
tai tekstiviestitse 050 67218

Kahvila on avoinna klo 12.30-14.30

Vapaa pääsy – Tervetuloa!



## Käsiohjelma

