

[www.humak.fi](http://www.humak.fi)

# Opinnäytetyö

## Visuaalisuus ja yhteisöllisyys

*Age-Elisa Riekkinen*

Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma  
(210 op)

11/2019



HUMANISTINEN  
AMMATTIKORKEAKOULU



## TIIVISTELMÄ

Humanistinen ammattikorkeakoulu  
Koulutuksen nimi Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma

---

Tekijät: Age-Elisa Riekkinen  
Opinnäytetyön nimi: Visuaalisuus ja yhteisöllisyys  
Sivumäärä: 60 ja 3 liitesivua  
Työn ohjaaja(t): Juha Niiranen ja Eevastiina Gjerstad  
Työn tilaaja(t): Kirkkonummen suomalainen seurakunta

---

Opinnäytetyöni tarkastelee taiteen yhteisöllisyyden kokemusta tarinallisessa ohjaustilanteessa. Tarkastelen aihetta sekä teoreettisella tasolla että omakohtaisen ryhmäohjauksen kokemuksen kautta. Perustelen taiteen visualisoinnin merkitystä sekä etsin mahdollisuuksia monipuolistaa visualisoinnin avulla tarinatyöskentelyä. Opinnäytetyö painottuu toiminnalliseen työskentelyyn. Teoreettinen viitekehys on sosiokulttuurinen. Toiminnallisen opinnäytetyön ytimessä on ryhmäohjauksen aikana syntynyt kokemus. Mitä on kokemuksellisessa kasvatuksessa taiteen sekä kuvan merkitys.

Opinnäytetyön tarkoituksena on tutkia teoreettisesti ja käytännön kokemusesimerkein sitä, voidaananko yhteisöllisyyttä lisätä visualisoinnin avulla. Toiminnallinen työskentely tapahtui seurakunnan järjestämässä kahdessa lapsiryhmässä, alle kouluikäisten päiväkerhossa ja kouluikäisten kaakaokerholaisten iltapäiväkerhossa. Prosessinomainen työskentely päiväkerholaisten sekä kaakaokerholaisten kanssa on toteutettu syyslukukaudella 2017. Opinnäytetyön tilaajana toimii Kirkkonummen suomalainen evankelis-luterilainen seurakunta.

Opinnäytetyössä visuaalisuutta tutkin ennen kaikkea yksilön kokemuksen kautta. Mitä visuaalisuus on, mitkä ovat visuaalisuuteen liittyvät ominaisuudet sekä miten yhteisöllinen osallistuminen visuaalisuuden kautta onnistuvat. Opinnäytetyössä pohdin visuaalisuuden tuomaan merkitystä yhteisöllisyydelle sekä osallistumiselle.

---

Asiasanat: visuaalisuus, visuaalinen lukutaito, sosiokulttuuri, iltapäiväkerho, taidepainotteinen työskentely, toiminnallisuus, kristillinen pedagogiikka

## ABSTRACT

Humak University of Applied Sciences  
Name of the Degree Programme NGO and Youth Work

---

Author: Age-Elisa Riekkinen  
Title: Visualization in a narrative teaching  
Number of Pages: 60 and 3 attachment pages  
Supervisor(s): Juha Niiranen, Eevastina Gjerstad  
Subscriber(s): The Finnish congregation of Kirkkonummi

---

This thesis discusses the communal experience of art in a narrative teaching situation. I study the subject both on a theoretic level and through personal experience of tutoring. I explain the meaning of visualization in art and search for possibilities to diversify narrative tutoring. The thesis accentuates functional working. The theoretic framework is sociocultural. The substance of the functional thesis is the experience that was produced during tutoring. What is the significance of art and imagery in an experiential education.

The objective of this thesis is to examine theoretically and by practical experiential examples if communality can be increased with the help of visualization. The functional tutoring was arranged in two child groups administered by church; a dayclub for pre-school aged children and an afternoon club for school-aged children. The procedural working in both child groups was arranged in autumn term of 2017. The thesis was commissioned by the Finnish congregation of Kirkkonummi.

In this thesis I investigate visuality first and foremost through individual experience. What visuality is, what are the properties associated with visuality, and how communal participating can succeed through visualization. In the thesis I explore the meaning of visuality in communality and participating.

---

Keywords: visuality, communal experience, functional working, visual literacy, christian pedagogy

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ

## ABSTRACT

1. JOHDANTO .....	7
2. OPPIMINEN JA SOSIOKULTTUURI USKONNOLLISSA YHTEISÖSSÄ .....	9
2.1. Kirkon varhaiskasvatus .....	10
3. VISUAALISUUS.....	12
3.1. Kuvat .....	13
3.2. Kuvan ja sanan suhde .....	16
3. VISUAALINEN LUKUTAITO .....	18
3.1. Sosiokulttuurinen näkökulma visuaalisesta lukutaidosta .....	19
3.2. Visuaalisen lukutaidon tutkimustuloksia .....	20
4. OSALLISUUSKOKEMUS TAITEEN AVULLA .....	22
4.1. Taide .....	23
4.2. Taide pedagogisena välineenä.....	24
4.3. Taiteesta yhteisöllisyyttä .....	25
4.4. Kirkkotaide .....	26
5. VISUAALISUUS TOIMINNALLISISSA TARINATYÖSKENTELYSSÄ.....	29
5.1. Hartaus.....	31
5.2. Hartaus visuaalisesta näkökulmasta katsottuna .....	32
5.3. Seimi .....	34
5.4. Seimen historia.....	37
5.5. Suoja .....	38
6. TOIMINNALLISEN OHJAUKSEN TAIDEMATERIAALIT .....	41
7. VISUALISOINTI OHJAAJAN TYÖVÄLINEENÄ .....	44
8. YHTEENVETO .....	50

5. LÄHTEET.....	57
6. LIITTEET.....	60

## 1. JOHDANTO

Visuaalisuus kuuluu erottamattomana osana meidän jokapäiväiseen elämäämme. Olen koulutukseltani kuvataiteilija ja siksi visuaalisuus kiehtoo ja kiinnostaa minua erityisesti. Olen valmistunut Kankaanpään taidekoulusta pääaineena taidemaalaus. Opinnäytetyön suunnittelussa ja toteuttamisessa koin tärkeäksi yhdistää omaa ammattitaitoani, aiheen käytännöllisyyttä sekä sovellettavuutta - unohtamatta samalla yhteisöpedagogiikan näkökulmia. Halusin toteuttaa opinnäytetyön nimenomaan toiminnallisena sekä taidepainotteisena, jotta oma osaamiseni taidealalta ja taidekasvatuksen puolelta tulisi hyödynnettyä.

Vuodesta 2015 olen toiminut lastenohjaajan sijaisena Kirkkonummen suomalaisessa seurakunnassa. Vuonna 2017 olin töissä puolivuotisella määräaikaissopimuksella. Minulle avautui mahdollisuus toteuttaa opinnäytetyö toiminnallisena ja lähdin tutkimaan visuaalisuuden tuomaa merkitystä seurakunnan lapsiohjauksessa. Opinnäytetyö toteutettiin kahdessa eri lapsiryhmässä.

Kuvataiteilijan tutkinnon lisäksi olen suorittanut Helsingin yliopiston Avoimessa yliopistossa kasvatustieteiden perusopinnot (yleinen ja aikuiskasvatustiede). Kristillinen pedagogiikka oli minulle uusi tutkimuskohde.

Seurakunnan lastenohjaajien työhön kuuluu kristillinen kasvatusta, jossa päivittäisillä hartaushetkillä on tärkeä pedagoginen tehtävä. Olin osallistunut hartauksien suunnitteluun ja toteutukseen jonkin verran sijaisohjaajan tehtävissä. Se herätti uteliaisuuteni ja halun tutkia, miten visualisointi vaikuttaa Raamattuun nojautuvassa tarinatyöskentelyssä. Raamatun monimutkaiset tarinat eivät välttämättä ole kovin helppoja. Auttaako kuvien lisääminen ja visualisointi lapsia ymmärtämisessä? Auttaako visualisointi lasta paremmin keskittymään? Visuaalisuus on hyvin tärkeässä roolissa kirkon arkityössä – mukaan lukien liturgiset värit, symbolit sekä muu, käytössä oleva rekvisiitta.

Lapsille suunnatuissa hartauksissa on aina käytetty kuvia. Kuvat ovat myös jokapäiväinen työväline seurakunnan ohjaajille. Onko kuvia käytetty tarpeeksi ohjaustilanteissa? Uskalletaanko käyttää kuvia rohkeasti? Opinnäytetyön kautta halusin myös selvittää, mitä ohjaustilanteessa visuaalisuuden lisääminen merkitsee. Mitä tapahtuu,

kun visualisointia lisätään kerhojen ohjaustilanteisiin? Soveltuuko visualisointi yhteisöpedagogin työkaluksi?

Opinnäytetyön suunnittelu lähti liikkeelle visuaalisuutta koskevista tutkimuksista. Halusin ensin selvittää, mitä visuaalisuus ylipäättään on ja mitä kaikkea siihen liittyy. Halusin selvittää vaikuttaako visuaalisuus yhteisöllisyyteen. Tapahtuuko visualisoinnin avulla jotain merkittävää yhteisöllisyyden tunteen kokemisessa? Jos tapahtuu, niin mitä?

Rossi ja Seppä (2007, 7) toteavat, että elämme kuvien ja visuaalisten järjestysten keskellä. Katsomme ympäristöämme, itseämme ja toisiamme näkemisen muovaamalla ymmärryksellä. Visuaalisuudesta ja kuvallisuudesta on tullut elektronisen ja digitaalisen median aikakaudella niin olennainen kulttuurin osa-alue, että yksikään ihmistieteisiin lukeutuva oppiala tuskin kykenee nykyisin sivuuttamaan täysin niiden merkitystä. Vaikka visuaalisen kulttuurin tutkimus onkin profiloitunut vahvasti taiteen tutkimuksen ja mediatutkimuksen osa-alueeksi, sen esiin nostamat kysymykset koskettavat läheisesti myös monia muita tutkimuksen aloja.

Myös Sevänen (2013, 51) pohtii taiteen sosiologisen ja humanistisen tutkimuksen kohteena olemista. Sevänen mielestä sosiologit ja taiteentutkijat ovat perinteisesti olleet etäällä toisistaan. Akateemisessa maailmassa taiteen tutkimus on keskittynyt humanistisille laitoksille, joissa toimivat kirjallisuustieteen, taidehistorian ja musiikkitieteen kaltaiset erityisalat sekä yleisen taideteorian kysymyksiä pohtiva filosofinen estetiikka. Näiden alojen valtavirtaukset ovat tällä vuosisadalla tarkastelleet taidetta irrallaan sen historiallisista yhteyksistä. Sosiaalitieteet ovat puolestaan yleensä sivuuttaneet taiteen tutkimuskohteidensa valinnassa. Sevänen toteaaakin, että näin perinteinen tiedeinstituutio ei pystynyt tuottamaan jäsentynyttä kuvaa taiteen asemasta ja tehtävästä yhteiskunnassa. Viime vuosikymmenten aikana perinteinen työnjako tieteiden välillä on murtunut. Murroksen myötä sosiologia ja taidealan erityistieteet ovat lähentyneet toisiaan. Tämä pohdinta herätti mielenkiinnon selvittää miten visuaalisuus sekä yhteisöllinen toiminta kohtaavat arjessa. Opinnäytetyön päälinnaksi kehityskysymykseksi nousi: Miten visualisointia toimii ryhmän ohjauksessa? Lisääkö visualisointi ryhmässä osallisuutta? Pystyykö visualisoinnilla lisäämään yhteisöllisyyden tunnetta? Miten visuaalisuutta voidaan käyttää hyväksi tarinallisessa työskentelyssä? Mitä visualisointi tuo mukana? Onko visualisoinnista hyötyä osallis-



tujalle, ohjaajalle tai yhteisölle yleisesti? Mitä lisäarvoa visualisointi tarjoaa vai tarjoaako ylipäättänsä mitään? Miten yhteisöpedagogi voisi hyötyä visualisoinnista?

Työnantajani toiveesta nousi esille myös tarve selvittää, voidaanko visualisoinnin avulla lisätä yhteisöllisyyttä seurakunnan ja kuntalaisten välillä. Seurakunnan kerhotilan sijainti keskellä asuinalueita tarjosi yhteyden näin ohikulkevien ihmisten välille. Syntyi ajatus tarjota kerholaisten tekemä taidetta ohikulkijoille katsottavaksi. Näin avautui mahdollisuus tutkia visuaalisuutta yhteisöllisyyden kautta. Osallisuuden tunteen vahvistaminen yhteisöpedagogin menetelmien kautta nousi yhdeksi tavoitteeksi.

Yhteensä Kirkkonummen seurakunnassa työskentelee noin kymmenen lastenohjaajaa. Lähetin lastenohjaajille sähköpostitse vapaamuotoisen kyselyn, jonka tarkoituksena oli selvittää visuaalisuuteen liittyviä kysymyksiä sekä heidän kokemuksiaan kuvien käytöstä. Ohjaajien kommentit ovat liitettynä tekstiin. Kiitän tässä kaikkia lastenohjaajia jotka vastasivat kirjalliseen kyselyyn.

Erityiskiitokset haluan lausua tiimin työkavereille Katri Hiir-Salakalle ja Marjaana Uusitalolle sekä tiimimme esimiehelle Nina Hotmalle kaikista suullisesti saaduista lähteistä sekä kannustuksesta että ystävällisestä ohjauksesta. Ilman teitä ei tätä opinnäytetyötä olisi.

Työpaikoilla oppimista voidaan tukea mentoroinnin avulla. Mentorointi on kiinteä vuorovaikutussuhde kokeneen kollegan ja opiskelijan välillä. Työyhteisössä kokenempi työntekijä antaa tukea, ohjausta ja palautetta opiskelijan henkilökohtaisessa kehittämisessä (Ruohotie 2000, Kotila & Mutanen 2005, 180.)

Opinnäytetyön toteutin Kirkkonummella, suomalaisen seurakunnan kerhotilassa, osoitteessa Grandalantie 2E 4. Tiimissämme oli alussa mukana kolme, myöhemmin kaksi lastenohjaajaa. Päiväryhmässä oli mukana 14 lasta, josta nuorin oli 2-vuotias. Vanhin lapsista oli 6-vuotias. Päiväkerholaiset kokoontuivat kaksi kertaa viikossa. Kaakaokerhoon osallistui yhteensä 12 lasta, iältään 7- 9-vuotiaita. Kaakaokerholaiset kokoontuivat kerran viikossa. Kerholaisten syyslukukausi alkaa elokuusta ja jatkuu joulukuun puoleenväliin.

## 2. OPPIMINEN JA SOSIOKULTTUURI USKONNOLLISSA YHTEISÖSSÄ

Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan oppimista ja kehitystä tapahtuu, kun ihminen osallistuu johonkin tietyn yhteisön tai yhteisöjen sosiokulttuurisiin toimintoihin. Samalla omaksutaan kyseisen kulttuurin tapa toimia ja olla vuorovaikutuksessa. Sosiokulttuuriseen toimintaan sitoutunut vuorovaikutus puolestaan muodostaa oppimisprosessin kontekstin. (Koivula 2010, 37.)

Vygotskyn ajatusten perustalle rakentunut sosiokulttuurinen teoria korostaa oppimisen sosiaalista ja kulttuurisidonnaista luonnetta. Oppimista tarkastellaan kokonaisvaltaisena ja dynaamisena prosessina, jossa yksilö kasvaa osaksi toimijayhteisön kulttuuria, sen arvopohjaa, toimintarepertuaaria ja välineistöä. Osallistumisen kautta yksilö oppii hallitsemaan yhteisölle tarkoituksenmukaisia ajattelun ja toiminnan välineitä. Keskeiseksi teoriassa nouseekin vuorovaikutus ympäristön ja sen välineiden, yhteisön ja yksilön välillä. Esimerkiksi osaaminen nähdään yhteisöllisenä tekemisen ja toimimisen taitona. (Kumpulainen & ym, 13.)

Ihmisen kasvattaminen alkaa viimeistään siitä hetkestä, kun hän syntyy. Kasvatus on yhteiskunnallinen prosessi, joka tapahtuu yksilöllisten, kulttuuristen, poliittisten, taloudellisten ja yhteiskunnallisten ehtojen ja mahdollisuuksien puitteissa. Kasvattamisen periaatteet, käytännöt, menetelmät ja tavoitteet syntyvät prosessissa, jossa kasvattajat soveltavat ja muokkaavat kulloinkin tarkoituksenmukaisesti niitä kulttuurisia ja sosiaalisia aineksia, jotka yhteiskuntaan on historiallisesti rakentunut ja joita myös jatkuvasti aktiivisesti luodaan. (Antikainen & Rinne & Koski, 2006, 12.)

Iltapäivätoiminnan järjestämiseen osallistuvat koulujen lisäksi järjestöt, seurakunnat, leikkipuistot, vanhempaintoimikunnat ja asukasyhdistykset sekä yksityiset palveluntuottajat. Kunnissa toiminta on yleensä sijoitettu koulu- ja sivistystoiminnan yhteyteen. Toiminnan järjestää joko kunta itse tai se hankitaan ostopalveluna. Tarjonta voi vaihdella hyvinkin paljon paikkakunnalta toiselle. (Strandell 2012, 16.)

## 2.1. Kirkon varhaiskasvatus

Kirkon varhaiskasvatus on tänä päivänä merkityksellinen osa seurakuntien toiminnan ja talouden kokonaisuutta. Kirkko on myös keskeinen varhaiskasvatuksen toimija yhteiskunnassa. (Ojell 2013, 30.)

Suomalaisella päiväkerholla on vankka asema lapsen ja lapsiperheiden avointen varhaiskasvatuspalvelujen joukossa. Seurakunnan päiväkerhoissa käy yli 26% suomalaisista 3-6 -vuotiaista. (sakasti.fi)

Ubanin (2010, 39-40) mukaan uskonto on luonteva osa kokonaisvaltaista kasvatusta. Uskonto koskettaa ihmistä monin eri tavoin. Ilmiönä se liittyy muun muassa kulttuuriin, arvoihin ja hyvinvointiin. Esimerkiksi uskontopsykologia on tuottanut runsaasti tietoa uskonnon yhteydestä yksilön elämänlaatuun. Tutkimusten perusteella tiedetään, että uskonnolla tai uskonnollisuudella on tärkeä rooli yksilön persoonallisuuden ja mielenterveyden tukemisessa ja että pääsääntöisesti vaikutus on positiivinen.

Ojellin (2013, 21) mukaan kirkon varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea jokaisen lapsen ja hänen perheensä elämää ja kokonaisvaltaista kasvua. Kokonaisvaltaisen kasvun taustalla on kristillinen ihmiskäsitys, jonka mukaan ihminen on psykofyysis-sosiaalinen kokonaisuus. Kirkon varhaiskasvatuksen ja sen kehittämisen lähtökohdat nousevat Raamatusta, kirkon lainsäädännöstä sekä muun muassa Lapsen oikeuksien sopimuksesta. Kirkon varhaiskasvatuksessa sitoudutaan myös valtakunnalliseen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet – asiakirjan (Vasu) mukaiseen varhaiskasvatusajatteluun. Kirkon kasvatuksen ja kehittämisasiakirjojen näkökulmasta uskonnolla on luonnollinen ja luonteva osa lapsen ja perheen elämässä. Kirkon varhaiskasvatus on lapsilähtöistä ja aikuisjohtoista. Lapsella on oikeus lapsuuteen ja sen mukaisen toimintaan. Lapsen tapa toimia ja hänen tarpeensa tulee ottaa huomioon toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa.

Kasvatuksen olemukseen kuuluu nähdä ja kohdata ihminen arvokkaana, Jumalan kuvaksi luotuna, juuri sellaisena kuin hän sillä hetkellä on. Jokainen saa kasvaa omalla itsenään. Jokaisella on oikeus kehittyä, kokea oppimisen iloa ja saada kasvuunsa tukea. Kirkkomme kasvatus perustuu kokonaisvaltaiseen ihmiskäsitykseen, jossa ihmisen hengellisyys ei ole irrotettavissa ihmisen kokonaisuudesta. Fyysinen, henkinen, sosiaalinen, emotionaalinen, hengellinen ja esteettinen olemuksemme ja kaikki muu meissä ovat samanarvoisia lahjoja. Kirkon kasvatuksessa korostetaan myös kasvurauhaa. Turvallinen ilmapiiri on kasvun perusedellytys, joka puolestaan luo levollisuutta ja perustan kasvurauhalle. Yhdessä oleminen ja Jumalan maailman kunnioittava ihmetteleminen on yhtä tärkeää kuin yhdessä toimiminen. (Vuorisalon 2013, 73.)

Lapset pääsevät omista turvallisista kerhoympäristöissään opettelemaan sosiaalisia taitoja ja solmimaan ystävyysuhteita varhaiskasvatuksen ammattilaisten, lastenohjaajien, ohjauksessa. Kerhotoiminnassa on hengellinen elämä hartauksineen läsnä lapsi- ja perhelähtöisesti: arki ja juhlat sekä erilaiset teemat rytmittyvät vuodenkierron ja kirkkovuoden mukaisesti. Kerhossa painottuvat lapsesta välittäminen, lapsuuden ilon kokemukset ja lapsen hengellisen herkkyyden vaaliminen. Ryhmässä syntyvät ystävyysuhteet ovat lapselle tärkeitä. Päiväkerhossa lastenohjaajat rakentavat toiminnan monipuoliseksi, lapsen kokonaiskehitystä tukevaksi.

### 3. VISUAALISUUS

Sepän (2012, 20) mukaan visuaalisuudella viitataan yleensä kaikkeen, mikä hahmotuu meille muodoiksi, väreiksi, liikkeeksi tai merkityksiksi näköaistimme varassa. Kuvat ovat osa visuaalisuutta, mutta kaikki visuaaliset ilmiöt eivät järjestäytyä mielessämme kuviksi. Kuvallisuus on useissa tapauksissa kaksiulotteista ja liikkumatonta, mutta ei aina ja välttämättä: esimerkiksi digitaalinen kuva on käytännössä tiheä pisteistä muodostuva informaatiorypäs, joka on alituisen liikkeessä, ja saatamme nähdä kuvina myös kolmiulotteisia kohteita, esimerkiksi talon julkisivun.

Seppäsen (2005, 16) mukaan sanaa visuaalinen kuten myös sanaa kulttuuri voi käyttää monella eri tavalla. Sana visuaalinen on sekä adjektiivi että substantiivi. Adjektiivina se on esineen tai asian silmin havaittava ominaisuus. Substantiivina visuaalinen tarkoittaa samaa kuin näkyvä todellisuus. Sen piiriin lukeutuvat muun muassa visuaaliset esitykset, esinemaailma näkyviltä osiltaan ja katseen varaan rakentuva vuorovaikutus. Hieman laajemmin ymmärrettynä visuaalisen piiriin voi lukea myös mielikuvat ja kielen vertauskuvat. Kulttuurilla puolestaan viitataan ihmisten toimintaan, jossa he tietoisesti tai tiedostamattaan rakentavat ympäristöään ja tuottavat siihen merkityksiä. Visuaalinen kulttuuri on näköaistiin nojautuvaa merkitysväitteistä toimintaa ja tämän toiminnan tuotteita.

Ihminen elää ja toimii häntä ympäröivässä maailmassa, jota hän havainnoi tietoisesti ja tiedostamattomasti. Ihminen omaksuu ympäristön mittasuhteita, muotoja ja värejä. Ne muodostavat viitekehysten eri visuaalisten viestien havainnoimiselle. (Huovila, 2006, 29, 55) Visuaalisuuden avulla pyritään ensiksikin tukemaan ja varmistamaan viestin perillemenoa vastaanottajalle sekä toiseksi varmistamaan, että viesti menee perille sen sisältöisenä kuin lähettäjä on tarkoittanut. (Huovila, 2006.)

Visuaalisuutta pystyy tutkimaan eri näkökulmista. Esimerkiksi taiteensosiologia tutkii taiteen ilmiötä sosiaalitieteiden käsitteiden avulla, mutta käyttää hyväksi myös humanistisen taiteentutkimuksen käsitteitä ja menetelmiä. Taiteensosiologi tutkii taideteosten lisäksi kaikkea sitä yhteisöllistä toimintaa, joka tekee taiteen mahdolliseksi yhteiskunnassa: tuotanto, välitys, vastaanotto ja kulutus. Myös taiteen ja kulttuurin yhteiskunnallinen sääntely on taiteensosiologian tähtäimessä. (uef.fi)

### 3.1. Kuvat

Kuva on näköaistin tai tuntoaistin avulla havaittava kaksi- tai kolmiulotteinen esitys. Sen havaitsemiseen käytetään silmiä, joiden kautta kuvan sisältämä visuaalinen informaatio välittyy aivoihin, jossa katsoja tulkitsee sen itselleen ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi. Kuva on tarkasteltavaksi ja viestiksi tarkoitettu näkyvä muodostelma.

Kuva taitaa olla kaikista vanhin tiedon tallennus- sekä välityskeino. Hietala (1993, 12) toteaaakin, että kuvat vaikuttavat meihin ja että tapaamme jäsentää todellisuutta kuvien kautta.

Aulion (2009, 13) mielestä katsomalla kauemmaksi menneisyyteen huomaamme helposti kuvan olleen yhteisöllisessä käytössä jo kymmeniä tuhansia vuosia. Altamiran luolat Espanjassa ja omat kalliomaalauksemme kertovat kuvaa käytetyn metsäonnen varmistamiseen, heimon tai ryhmän toteemieläimeen liittyvissä voimaa, menestystä ja neuvoja antaneissa seremonioissa. Kuvien tekemisen tarve ja tämän toiminnan voimakas yhteisöllisyys ja symbolisuus välittyvät vahvasti yli vuosituhansien. Kuvien tekeminen on helpottanut ihmisten elämää kehittäessään ajattelun mahdollisuuksia. Kuvien avulla oltiin yhteydessä jumalalliseen, ja niillä oli uskoa ilmentävä merkitys. Joillekin kuville muodostui pyhyiden leima. Uskottiin kuvan mystiseen voimaan rituaalisena taikavälineenä ja yhteytenä esimerkiksi luonnonvoimiin, toisaalta kuvaan koottiin oman itsen, tekijän merkitystä. Tästä ilmeisenä esimerkkinä

ovat luola- ja kalliomaalareiden omat käsien kuvat. Nykykäsityksen mukaan kuvia on tehty taivasalle avoimeen tilaan myös itse kuvallisen ilmaisun halusta.

Kuvien liittyminen yhteisöjen erityistapahtumiin ja yhteisöjä koossapidettäviin rituaalisiin menoihin on välittynyt erityisesti uskontojen mukana nykyaikaan. Kuvalla on koettu olevan hoitava merkitys. Tästä eräs esimerkki on nykyinen monikansallinen ”Arts in Hospital - terveyttä kulttuurista” hanke. Samoin antiikin Kreikassa Aristoteles näki taiteella olevan katarttisen, mieltä puhdistavan vaikutuksen. (Aulio 2009, 13.)

Auloin & Giard & Laine (2009, 46) mukaan kuva tuo vahvasti mielen tiedostamattomasta, sen yksilöllisestä ja kollektiivisesta ulottuvuudesta. Taiteen äärellä, sen tekijänä tai katselijana, ihminen voi löytää kosketusta sekä omaan henkilökohtaiseen että yhteisönsä tietoiseen ja tiedostamattoman puoleen. Taide pitää sisällään moninaisuuksia. Ensinnäkin se on yksilöllinen ja henkilökohtainen luomus ja samalla sitoutunut yhteisöön, jonka piirissä se on luotu. Näin se syntyy yksityisen ja yleisen välimaastossa ja sitoo ne yhteen muodossa, joka eheyttää ja rikastaa kumpaakin. Toiseksi taide sisältää ja ilmentää sekä tietoista että tiedostamatonta. Sen voidaan sanoa syntyvän näiden yhteistyöstä ja siten muodostavan yhteyden tai sillan tietoisuuden ja tiedostamattoman välille. Kuvat syntyvät tietämisen ja ei-tietämisen välisellä alueella, jossa materiaallinen todellisuus ja mielensisäinen, kokemuksellinen kohtaavat.

Hietala (1993, 12) pohtii, miten kuvat vaikuttavat meihin ja tapaamme jäsentää todellisuutta. Hietalan mielestä usein unohdetaan, että monet perusasiat maailmankuvasamme pohjautuvat todellakin kuviin ja visuaalisiin viestimiin. Itse asiassa joitakin asioita voidaan esittää vain kuvan avulla. Esimerkiksi käsityksemme maapallosta ja eri maiden sijainnista perustuu karttaan ja karttapalloon. Mikäli tällaisia apuvälineitä ei olisi, käsityksemme maailmasta olisi olennaisesti toinen; maapallon kuvaileminen sanallisesti olisi yksinkertaisesti mahdoton tehtävä.

Lastenohjaajan 1 kommentti:

Kuva (tai esine) on usein konkretisoimassa puhetta, johdattamassa mieli-kuviin (etenkin pienet lapset) ja kuvasta on hyvä lähteä johonkin keskusteluun (hiukan isommat ja nuoret).

Aikuinen voi käyttää myös taidekuvia ja lastenkirjojen kuvituksia lapsen toistuvina tarkastelun kohteina. Kuvat voivat toimia lapselle muistin apuna, tai ne voivat rakentaa ja laajentaa lapsen käsitystä todellisuudesta ja luoda pohjaa mielikuvien muodostumiselle. Kirjankuvitusten tutkija Anja Hatva muistuttaa, että esteettisen kuva-aineiston tarjoaminen osaltaan rikastaa lapsen persoonallisuutta. Taidekuvat ja myös alkuperäisteokset museoissa ja näyttelyissä tarjoavat hyvin monikerroksisen ja monitasoisen lähtökohdan. (Rusanen ja Torkki 2001, 52.)

Tryggen (2012, 57-58) mukaan kuvat voivat toimia:

1. Kognitiivisena tukena. Tällainen kuvien käyttö tukee ympäristön tapahtumien ymmärtämistä ja tulkitsemista. Kuvat pyritään yhdistämään käsitteisiin, jotka ovat varastoituneina muistiin.
2. Asioiden jäsentämisen tukena. Kuvia käytetään tukemaan tiettyjen tehtävien suorittamista eli sitä, missä järjestyksessä eri toiminnot tehdään.
3. Muistin tukena.
4. Kerronnan tukena.
5. Kirjoitetun kielen korvaajana.
6. Keskustelualustana. Kuvia käytetään tavallisesti apuna keskustelussa, eräänlaisena keskustelualustana, jota vuorovaikutuskumppanit käyttävät keskustelun lähtökohdana.

Trygg (2012, 9) kehottaa ottamaan käyttöön esineitä, kuvia ja symboleita kommunikoinnin tueksi. Tryggen mielestä tarjolla on jopa hämmentävän paljon erilaisia graafisia kommunikointikeinoja: valokuvat, blissikieli, pitkogrammit, PCS-kuvat, kirjaimet, konkreettiset esineet ja kommunikointipassi. Pienen lapsen katseen vangitsevat kuvat, jotka muistuttavat todellisuutta, joita on hauska katsella, joilla on helppo aloittaa kuviin tutustuminen ja jotka ovat helppoja oppia. Trygg on havainnut että ei kuitenkaan ole olemassa mitään menetelmää, joka ratkaisisi kommunikointiongelmia nopeasti. Trygge on perehtynyt monipuolisesti graafisen kommunikoinnin ja sen käytön eri vaiheisiin. Hänellä on paljon kokemusta puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytöstä. Trygge sanoo, että ei ole mitään valmista järjestelmää, joka automaattisesti opettaisi esimerkiksi puhevammaiset henkilöt kohdentamaan viestinsä vuorovaikutuskumppanilleen, jakamaan huomioon kohteen hänen kans-

saan, kehittämään kielellisiä ja vuorotteluvalmiuksia sekä keskustelemaan tutuista ja oudoista tapahtumistaan niin läheisten kuin vieraidenkin ihmisten kanssa. Kyse on valmiuksista, jotka kehittyvät riittävän tuen ja hyvien keinojen avulla luonnollisesti viestintäympäristössä tärkeiden ihmisten kanssa ja pitkän ajan kuluessa. Näinhän etenee myös normaalin kielen- ja puhekehitys.

Ihmiset luovat erilaisia kulttuuriesineitä ratkaistakseen toiminnassaan kohtaamiaan ongelmia. Nämä auttavat kontrolloimaan älykästä toimintaa ja luomaan malleja, jotka muuttavat monimutkaisia ilmiöitä helpommin ymmärrettäviksi ja käsiteltäviksi. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 271.)

### 3.2. Kuvan ja sanan suhde

Länsimäinen kulttuuri nojaa vahvasti kirjalliseen perinteeseen, sen historiaan, siirtymiseen ja jatkumiseen. Kirja ja kirjoitus ovat keskeisesti määrittäneet sivistyskulttuuria. Kirjoituksen asema on nähtävissä jo itse kulttuurin käsitteen määrittelyssäkin. Roomalaisten ja humanistisen *cultura*-perinteen mukaisesti kulttuuri on sekä maan sokean tuottavuuden hallitsemista ja ohjaamista auran avulla että hengen viljelyä kirjan avulla. Nämä piirteet kuvaavat nimenomaan länsimaista kulttuuriperintöä, sillä kulttuuri ei sinällään ole sidottu kirjalliseen kommunikaatioon. (Kupiainen 2007, 36.)

Semioottinen teoria, jota nimitetään joskus myös semiologiaksi, kehitettiin alunperin puheen ja kirjoitetun kielen tutkimuksen työkaluksi, mutta sitä on sovellettu kuvantutkimukseen jo lähes puoli vuosisataa. Tieteellisenä menetelmänä semiotiikka tarjoaa tarkkaan määritellyn käsitteistön ja analyysimallin, jonka avulla kuvan merkki-  
luonne on mahdollista purkaa osatekijöihinsä ja suhteuttaa laajempaan kulttuuriseen kokonaisuuteen. Semiotiikka tutkii kuvaa kielen kaltaisena merkkijärjestelmänä. Kuvien tutkiminen semiotiikan keinoin on aina representaatioiden tutkimusta, joka kysyy mitä kuvat esittävät ja miten. Semiotikkoja kiinnostavat myös kuvien piilomerkitykset eli se, millaisia ideoita ja arvoja kuvien symboliseen kieleen mahdollisesti kätkeytyy. (Seppä 2012, 128.)

Kuvan ja sanan suhteista on aikojen kuluessa esitetty erilaisia käsityksiä. Esimerkiksi Leonardo da Vinci (1452-1519) kytki kuvan totuuteen ja sanan valheeseen ja kuvitelmiin. Sen jälkeen sanan ja kuvan suhdetta on mietitty monin tavoin esimerkiksi siitä



näkökulmasta, kumpi on merkitysten tuotannon kannalta painavampi elementti (Herkman 1998). Seppälän (2005, 79) mielestä mitään yleistä sääntöä sanan ja kuvan suhteelle ei voida asettaa, vaan asiaa on tarkasteltava jokaisen representaation osalta erikseen. Esimerkiksi journalistisen kuvan merkitykset syntyvät aina kuvatekstin, ingressin ja otsikon yhteisvaikutuksen tuloksena. Sen lisäksi kuvan katsojan ja tekstin lukijan tietoisuudessa – puhumattakaan tiedostamattomista mielen kerrostumista – kuva ja sana kytkeytyvät erottamattomasti toisiinsa. Tätä voi helposti testaila miettimällä erilaisia sanoja, olivatpa ne sitten abstrakteja (esim. rakkaus) tai hyvin konkreettisia (esim. kattila). Kaikki sanat kuvallistuvat mielessä ainakin joltain osin.

Itkonen (2011, 31) pohtii teoksen aiheen merkitystä sanomalla, että aina teoksen varsinainen aihe ei ole ilmiselvä tai yksiselitteinen. Esimerkiksi kun kieli ja käsitteellisyys ovat taiteilijan keskeisiä välineitä, voivat teemat ja toteutustavat sekoittua keskenään. Ei-esittävä tai muuten täsmällistä sanallista määrittelyä pakeneva taideteos voi herättää lapsissa nopeita ja ällistyttäviä reaktioita. Lapset usein suhtautuvat kuviin hyvinkin ennakkoluulottomasti. Lapsilla on aina jokin selitys kuvalle, oli se mitä tahansa. Itkonen kuvailee miten lasten mielestä teos voi olla vaikkapa ”elefantti puussa”, ”maailman suurin banaani” tai ”surullinen ovi”. Monet lapsikatsojat kohtaavat nykytaiteen vailla ennakkotietoja ja –luuloja. He uskaltavat katsoa toisin.

Ylösen (2002, 23) mukaan lapselle elettyä elämää ja kokemuksia on kertynyt vasta vähän. Lapsi tietää ja tuntee sadun, hän osaa puhua sen kautta elämästään, niin todellisesta, kuvitellusta kuin mahdollisesta. Saduissa tapahtumat ja henkilöt eivät ole sidoksissa arjen maailmaan, joten saduissa on mahdollisuuksia todellisuuden rajat ylittävälle omille kuvitelmille; kerrottavia asioita voidaan käsitellä mielessä halutulla tavalla. Sadut ovat lapselle läheisiä, joten niiden kautta hän myös jäsentää elämänsä, kokemuksiaan, toiveitaan ja pelkojaan.

Taidekasvatuksen kannalta erityisen kiinnostavaa on verbaalin kielen ja muiden kertomisen tapojen suhde. Nykytaiteessa on vallalla monenlainen poikkitaiteellisuus ja erilaisten kertomisen tapojen vuorovaikutus. Kuvan ja sanan ei tarvitse olla toisilleen vastakkaisia, vaan toisiaan täydentäviä tarinoinnin tapoja. ( Sava & Katainen, 2004, 36.)

Seppä (2012, 142) toteaa, että sekä verbaalinen että kuvallinen ilmaisu edellyttävät aina lukuisia paradigmaattisia valintoja. Runoa tai kirjettä kirjoittavan henkilön on

valittava käyttämänsä sanat kielen paradigmasta ja maalarin puolestaan visuaaliset merkit (värisävyt, valoisuusaste, viivat, muodot, materiaalit, tila jossa teos esitetään) tarjolla olevista mahdollisuuksista.

Mikkosen (2005, 14,16) mielestä puhe visuaalisesta kulttuurista on osin harhaanjohtava, koska olemme tottuneet siihen, että kuva ja sana toimivat saumattomasti yhdessä mainonnassa, televisiossa, elokuvissa, lehdissä sekä internetissä. Juuri tämän yhteistoiminnan johdosta on tullut mahdolliseksi puhua visuaalisesta lukutaidosta ja ikään kuin nähdä kuva kielen kaltaisena ja läheisessä suhteessa siihen. Kuvan ja kielen suhteella on kuitenkin pitkä ja moninainen historia, ja ne ovat värittyneet eri konteksteissa eri tavoin. Länsimaisten taideteorioiden myötä erityisesti valistuksen aikakaudelta lähtien kuvaan on liitetty välittömyyden ja luonnollisuuden muotoja. Kuva ymmärrettiin pitkään merkiksi, joka pyrkii peittämään oman merkkiluonteensa ja esittäytyy ikään kuin läpinäkyvänä ikkunana todellisuuteen.

### 3. VISUAALINEN LUKUTAITO

Kupiainen (2007, 38-39) on sitä mieltä, että kuvan ja sanan suhde muuttuu historiallisesti, mutta ne ovat olemuksellisesti kiinni toisissaan ja niiden voimasuhteita kommunikaation alueella puolustetaan vaihtelevasti. Myös kysymys lukutaidosta nousee vääjäämättä esille, jossa sana ja kuva ovat kietoutuneet toisiinsa ja kamppailevat oikeudestaan tuottaa merkityksiä. Kupiainen on sitä mieltä, että visuaalista lukutaitoa voi pitää laajempänä käsitteenä, joka kattaa kuvallisen alueen mutta sisältää myös muun visuaalisen ympäristön, kuten arkkitehtuurin tai muodin. Käytännössä visuaalisella lukutaidolla viitataan usein kuviin mutta toisinaan myös muuhun visuaalisessa kommunikaatiossa vaadittavaan lukutaitoon.

Huovila(2006, 9) korostaa, että ympäristömme lähettää meille jatkuvasti erilaisia viestejä. Ne ovat elämäämme liittyviä ja auttavat meitä selviytymään päivittäisistä tehtävistämme. Otamme viestejä vastaan paitsi katukuvasta, myös erilaisista julkaisuista sekä radiosta, televisiosta ja internetistä.

Lahikainen ja Partanen (2008, 62-63) toteavat, että nykyisin lapset heräävät Mikki-Hiiri-pyjamoissa, pesevät hampaansa Pluto-hammasharjalla, syövät aamiaisensa Muumi-lautasilta, pakkaavat Bambireppuunsa rakkaimmat lelunsa ja keskustelevat päiväkotien piholla Pokemonien ja Bionicle-olioiden tempauksista. Amerikkalaisten

tutkimusten mukaan jo alle kolmen vuoden ikäinen lapsi pystyy tunnistamaan sata brändilogoja. Lapsille tuotteita markkinoivat selittävät, että he vain tarjoavat lapsille sellaista, jota nämä haluavat, tai hienommin, luovat opettavaisia vekottimia ja tilaisuuksia identiteetin muokkaamiselle. Markkinat ovatkin kasvussa ja laajenemisensa myötä tulleet entistä enemmän siksi paikaksi, jossa lapset luovat käsitystä itsestään, identiteetistään ja vertaisryhmiensä sosiaalisista suhteista.

### 3.1. Sosiokulttuurinen näkökulma visuaalisesta lukutaidosta

Kuva ei tuota pelkästään merkityksiä vain materiaalisena esineenä vaan myös siinä sosiaalisessa kontekstissa ja konkreettisesti ajassa ja paikassa, jossa se on tuotettu ja jossa se vastaanotetaan. Tässä mielessä kuvan diskursiivisuus voidaan mieltä sosiaalisesti käytännöksi, joka tuotetaan erityistä tarkoitusta varten tietyssä historiallisessa tilanteessa ja myös ”kulutetaan” sellaisena. Täten kuva voi esimerkiksi uusintaa yhteiskunnassa vallitsevaa rasismia, seksismiä ja kulttuurista etnosentrismiä tai vaihtoehtoisesti vastustaa näitä. Kupiainen (2007, 53) korostaa, että kyse ei ole vain kuvan pinnasta tai materiaalisista ominaisuuksista vaan näiden kietoutumisesta kuvan tuotannon, kuluttamisen ja katsomisen sosiaalisiin prosesseihin sekä historiallisiin visuaalisiin järjestyksiin. Sosiokulttuurisesti tulkitun visuaalisen lukutaidon tärkeä ulottuvuus onkin kuvien ja visuaalisten järjestysten haastaminen. Lukutaito on näin ymmärrettävä laajassa mielessä osallisuudeksi kulttuuristen merkitysten tuotantoon, vaihtoon ja vastaanottoon. (Kupiainen, 2007.)

Vänskän (2007, 67) mukaan keskeistä on ymmärtää historian rakentuneisuus ja se, että taidehistorian kirjoittamisessa on aina kyse valintojen tekemisestä. Hänen mielestään edelleen huomionarvoista on sen käsittäminen, että visuaaliset esitykset, taide mukaan lukien, osallistuvat tiedon tuottamiseen ympäröivästä maailmasta. Tällaiselle visuaalisen kulttuurin tutkimukselle on ominaista ”kasvava halu ottaa vakavasti ja tutkimuksen kohteeksi visuaalisen ympäristön ja kokemusten kaikki ilmentymät”.

Sepän (2007, 39) mukaan visuaalista lukutaitoa voi pitää laajempänä käsitteenä, joka kattaa kuvallisen alueen mutta sisältää myös muun visuaalisen ympäristön, kuten arkkitehtuurin tai muodin. Käytännössä visuaalisella lukutaidolla viitataan usein kuviin mutta toisinaan myös muuhun visuaalisessa kommunikaatiossa vaadittavaan lukutaitoon. Visuaalista lukutaitoa, esimerkiksi kuvaa tai mediaesitystä ajatellaan usein kielen kaltaiseksi. Lukemisen taitoa tarvitaan sen ymmärtämiseen, miten teksti tuot-

taa merkityksiä. Myös visuaalinen teksti järjesty näin ymmärrettynä jonkin säännön tai koodin varassa.

Kupiaisen (2007, 52) mielestä sosiokulttuurisen lukutaitokäsityksen näkökulmasta visuaalinen lukutaito ei ole vain visuaalisten koodien hahmottamista ja visuaalisen kielen opiskelua. Kupiaisen mielestä kiista siitä, onko esimerkiksi kuva kieli vai onko se koodattu, on turha. Jos sen sijaan ymmärrämme kuvat ja median diskursseiksi tai visuaalisen järjestyksen omaaviksi, ymmärrämme nopeasti, että kuvien tarkastelu vaatii myös kykyä hahmottaa niissä esiintyviä sosiaalisia ja kulttuurisia merkityksiä sekä taitoa kyseenalaistaa niitä. Lukutaitokäsitys tavoittelee vahvaa lukutaitoa, jonka avulla voidaan nähdä myös visuaalisiin järjestyksiin liittyviä valtaprosesseja ja hahmottaa vaihtoehtoisia järjestyksiä. Tällaista lukutaitoa voidaan pitää myös klassisesti kriittisenä lukutaitona ja se tulee esiin useissa visuaalisen kulttuurin vallitseviin representaatioihin kriittisesti suhtautuvissa ja vaihtoehtoista katsetta tarkastelevissa tutkimuksissa.

Visuaalinen lukutaito ei tule itsestään, sitä pitää myös opiskella. Rossi ja Seppä (2007, 10) toteavatkin että visuaalisen kulttuurin nykytutkimuksen näkökulmasta on tärkeää panna merkille, että kuvallisen käsitteistön nouseminen uudella tavalla humanistisen ajattelun keskiöön ei myöskään tarkoita, että kuvan käsite olisi nykyisin meille jollakin tapaa selvä tai että osaisimme välttämättä edes selittää, mitä tarkoitamme kuvilla niistä puhuessamme. Kuten suuri osa nykykeskustelusta osoittaa, asianlaita on pikemminkin päinvastoin: aikana, jota luonnehditaan usein kuvalliseksi, visuaaliseksi tai speaktaakkelin aikakaudeksi, emme todellisuudessa tiedä kovinkaan paljon sitä, mitä kuvat tarkkaan ottaen ovat.

### 3.2. Visuaalisen lukutaidon tutkimustuloksia

Erilaisten tutkimuksien mukaan Rossi ja Sepän väittämä, että visuaalisuuden lukutaito ei kovin monella ole hyvin hallussaan, näyttää pitävänsä paikkaansa. Esimerkiksi European Communication Monitor 2017 tuore tutkimus paljastaa viestijöiden visuaalisten taitojen olevan lähes retuperällä, sillä joka toinen vastaaja kokee oman kyvykkyytensä siinä puutteelliseksi. Vain 12,1 % vastaajista tunnustaa visuaalisen viestinnän vahvuudekseen. Tutkimus ei kuitenkaan paljasta, mitä tällä vahvuudella tarkoitetaan. Sitäkö, että osaa ihan itse tehdä videoita tai grafiikkaa vaiko sitä, että on ”silmiä” ja ymmärrystä asialle vaiko sitä, että vastaaja todella hallitsee visuaalisen vies-

tinnän erityispiirteet. 12 % on joka tapauksessa mitätön luku. Jos visuaalisuutta ei osata, mutta se on viestinnän ykköstitrendi, asialle voisi ja pitäisi tehdä jotain. Sanat eivät yksin riitä. Visuaalisuus on viestinnän kokonaisuudessa yhtä tärkeässä, joskus jopa tärkeämmässä roolissa kuin sanat. (www.viestijat.fi)

Sponsorship Researchin tutkimuksen mukaan 88 prosenttia ihmisistä pystyy nykyään nimeämään McDonaldsin logon, mutta kristinuskon symbolin tunnistaa vain 54 prosenttia. (www.seurakuntalainen.fi)

Alan asiantuntijat ovat kuitenkin lähes yksimielisiä siitä, että kuvat ja kuvallisuus eivät perustu yksinomaan ”luonnolliseen” (fysiologiseen) näkemiseen, kuten pitkään ajateltiin. Sen sijaan kuvakulttuuria ja katsomisen tapojamme säädellään aina myös tiettyjä arvoja silmällä pitäen (esim. kauneusihanteet). Usein kuva-aineistojen syvempi ymmärtäminen näyttäisi myös edellyttävän kriittistä lukutaitoa, joka kykenee ottamaan huomioon kulttuurisesti määräytyneiden visuaalisten järjestysten vaikutuksen kuviin ja niiden tulkintoihin. 1900-luvun aikana näkökulmat kuvan ja kuvallisen tiedon määritelmiin ovat monimuotoistuneet siinä määrin, että yksiselitteisiä vastauksia ei ole helppo löytää. (Seppä 2012, 17.)

Itkonen (2011, 56) mukaan taideteoksella on aina jokin suhde sitä ennen ja sen jälkeenkin tehtyyn visuaaliseen kulttuuriin. Sillä on myös suhde tekijänsä puheisiin tai kirjoituksiin sekä muiden ihmisten siitä tekemiin tulkintoihin. Sillä on yhteiskunnallisia yhteyksiä ja inhimillisiä merkityksiä. Taide liittyy valtasuhteisiin, uskonnollisiin käsityksiin ja sosiaalisiin käytäntöihin. Toisinaan taideteos kuuluu selvästi johonkin laji- tai aihetyyppiin. Se voi olla vaikkapa maisema, muotokuva, historiamaalauksen tai asetelma. Muun muassa 1500-luvun flaamilaisen taiteen kukka-asetelmissa on yksityiskohtia, kuten perhoset, kärpäset, liljat ja hedelmät. Ne toimivat vertauskuvina jotka avautuvat taidehistoriallisen tiedon myötä. Yksi niistä voi kertoa vaikka katoavaisuudesta, toinen muistuttaa kuolemasta ja kolmas viattomuudesta. Tuollaisen kuvan varsinainen aihe saattaakin siis olla muuta kuin viehättävä asetelma. Itkonen toteaa, että kuvalukutaidon avulla voidaan ymmärtää eri aikoina ja eri kulttuureissa syntyneiden teosten viestejä.

Seppänen (2005, 13) kiteyttää, että usein väitetään kuvakulttuurin pursuavan merkityksiä, jotka pitävät yllä kaavamaisia käsityksiä kauneudesta, sukupuolesta ja yhteiskunnasta ylimalkaan. Hyvin vähän tiedetään kuitenkin siitä, miten ihmiset todella

tulkitsevat ja kokevat heitä ympäröivää kuvallisuutta. Mainostoimistot ja elokuvien tuotantoyhtiöt testaavat esityksiään koeyleisöllä, mutta riippumatonta tutkimusta vastaanotosta löytyy toistaiseksi hyvin vähän. Ihmiset saattavat tulkita kuvastoja monella tavalla, usein myös vastoin niiden merkityksiä.

Sepän (2012,12) mukaan taidekuvan tutkijat ovat uusien haasteiden edessä. Perinteiset taideteoreettiset kuvien tulkintamallit eivät enää kykene tyydyttävästi selittämään nykykulttuurin kuvallista monimuotoisuutta. Tutkijat ovat kiinnostuneita visuaalisesta kulttuurista entistä laajemmin ja alkaneet kehittää uutta poikkitieteellistä teoriaa. Seppä toteaa, että visuaalisen kulttuurin tutkimus ei kuitenkaan edusta tieteenfilosofisessa mielessä uutta koulukuntaa. Sepän mielestä pikemminkin termi liittyy löyhästi yhteen moni-ilmeisen joukon eri alojen tutkijoita, joita yhdistää halu tehdä kuvantutkimuksesta entistä poikkitieteellisempää ja etsiä koko ajan uusia näkökulmia kuviin.

#### 4. OSALLISUUSKOKEMUS TAITEEN AVULLA

Sosiaalipedagoginen osallisuussymmärrys auttaa avaamaan laaja-alaisemman näkökulman osallisuuteen. Sen pohjalta osallisuutta lähdetään rakentamaan siten, että vahvistetaan osallisuuden sosiaalista perustaa. Tuetaan lasten toimintaa yhdessä ja kaikkien pääsemistä mukaan yhteiseen tekemiseen ja vuorovaikutukseen. Näin edistetään lasten yhteenkuuluvuuden kokemuksia ja tunteita omasta merkityksellisyydestä osana ryhmää. Tukemalla yhteistä toimintaa ja vuorovaikutusta pyritään avaamaan kuulumisen mahdollisuuksia ja vahvistamaan kuulumisen tunnetta. Samalla luodaan myös mielekkäitä osallistumisen mahdollisuuksia ja saadaan aikaan toimintaa, jossa lapset ovat luontevasti mukana vaikuttamassa ja päättämässä yhteisistä asioista, yhteisen tekemisen tavoitteista ja tavoista. Tärkeää on mahdollistaa ja tukea lasten osallistumista ja vahvistaa heidän toimijuuttaan paitsi yksilöinä myös – ja erityisesti – osana yhteisöä. Osallisuuden tukeminen on silloin sekä kuulumisen että osallistumisen tukemista. (Nivala & Ryyänen 2019, 239.)

Puurulan (2001, 87) mielestä taiteellinen kehitys on varhaislapsuudessa kiinteässä yhteydessä sosiaaliseen kehitykseen; se on äänen, ilmeiden ja liikkeen avulla tapahtuvaa reagoitua siihen ympäristöön, jossa lapsi elää. Kehitys jatkuu siten, että lapsi

alkaa entistä selvemmin hahmottaa itseään suhteessa muihin, identifioitua. Kielellinen kehitys seuraa motorisen kehityksen jäljessä ja useimmilla siten, että voimakkaan motorisen kehityksen aikana kielellinen kehitys on hitaampaa. Taidekasvatuksessa ns. herkkyykskausien tarkkailu ei ole niinkään olennaista kuin se, että taidevirikkeet ovat jatkuvasti mukana arjen toiminnoissa, eivät erillisinä saarekkeina tai tuokioina, vaan osana kasvattajan ja lapsen vuorovaikutusta.

#### 4.1. Taide

Taideteokset ovat 1900-luvulla nousseet humanistisessa tutkimuksessa keskeisen mielenkiinnon kohteiksi. Taideteosten kuvailemisessa käytetyt käsitteet ovat nykyisin pääosin peräisin strukturalismista ja semiotiikasta. Nämä suuntauksukset eivät ole tarkastelleet pelkästään yksittäisiä teoksia, vaan ne ovat myös laatineet kuvauksia taiteen lajeille ja alalajeille ominaisista säännönmukaisista rakenteista ja ilmaisukeinoista. Toinen tärkeä alue nykytutkimuksessa on narratologia eli kertomusten tutkiminen. Sen kohteena ovat ne taiteet, joissa on mahdollista välittää juonellisesti eteneviä tapahtumasarjoja. (Sevänen 2013, 62-63.)

Modernissa yhteiskunnassa taidetta on arvioitu ensisijaisesti esteettisten kriteerien ja makunormien avulla. Taiteiden estetisoitumisen mahdollisti se, että taiteet vapautuivat uudella ajalla suorasta ulkopuolisesta kontrollista ja valvonnasta. Keskiaikana suoraa ulkoista kontrollia oli edustanut pääasiassa kirkko. 1500- ja 1600-luvulla taiteilijoiden ensisijaisiksi työllistäjiksi nousivat kuningashuoneet, ruhtinashovit ja ylhäiset suosijat, jotka eivät kohdistaneet taiteisiin yhtä kokonaisvaltaista kontrollia kuin kirkko. Suorasta ulkoisesta kontrollista taiteilijat vapautuivat laajemmin vasta 1700-lvulla. Tuolloin syntyivät nykyaikaiset taiteen tuotannosta ja välityksestä vastaavat laitokset: kustannusyhtiöt, julkinen konserttilaitos, taidekauppa, julkiset taidemuseot ja taidenäyttelyt. Samoin taiteiden yleisö laajeni hovipiirien ja oppineiston ulkopuolelle porvaristoon. Tässä uudessa tilanteessa taiteilijoiden ilmaisuvapautta rajoittivat lähinnä sensuurilainsäädäntö ja vallitsevat moraalikäsitteet. Maalauksia, veistoksia, runoja ja teatteriesityksiä arvioitiin keskiaikaisessa kulttuurissa ensisijaisesti niiden uskonnollisen sisällön kannalta. (Sevänen 2013, 66-67.)

#### 4.2. Taide pedagogisena välineenä

Taideilmaisua pidetään visuaalisena kielenä, jonka avulla ihmiset voivat ilmaista ajatuksia ja tunteita, joita he eivät voi pukea sanoiksi. Taideilmaisuus on hyödyllistä emotionaalisesta stressistä selviytymisessä, konfliktien ratkaisemisessa, oivallusten saamisessa, ongelmallisten käytösmallien vähentämisessä sekä hyvinvoinnin tunteen lisäämisessä. (Malchiodi 2011, 39.)

Kuvallisen ilmaisun nähdään väistämättä rakentuvan suhteessa ympäröivään visuaaliseen maailmaan. Liike ihmisen sisäisen ja ulkoisen maailman välillä on edestakaisista, eikä eroa sisäisen ja ulkoisen välillä pidetä kovin selvärajaisena. (Katainen & Sava 2004, 31.)

Taiteen tekeminen joko yksinkertaisena lyijykynäpiirroksena tai pidemmälle työstettynä maalauksena tai veistoksena, on luonteeltaan kokeellista, koska se hyödyntää aisteja: kosketus, näkö ja jossain määrin myös äänet ja haju. Taiteen tekemisen luova prosessi voi myös lieventää stressiä käynnistämällä fysiologisen rentoutumisvasteen tai mielialamuutoksen. (Malchiodi 2011, 40.)

Amerikkalaisen taidekasvatuksen tutkijan Michael Parsonin mukaan lapsen kuvallinen ja taiteellinen kehitys alkaa jo lapsen syntymästä. Parsonin mukaan lapset nauttivat maailman visuaalisuudesta ja esteettisyydestä syntymästä alkaen eikä tämä ole kasvatuksen ansiota, vaan synnynnäinen ominaisuus. (Rusanen & Torkki 2001, 44.)

Pöysän (2013, 233) mukaan nykyaika hahmotetaan usein tiedon ja rationaalisuuden aikakaudeksi vastakohtana menneiden vuosisatojen pimeydelle ja taikauskoisuudelle. Elämme tietoyhteiskunnassa, jossa toiminta perustuu tietoon ja jossa tiedosta on muodostunut itsenäinen tuotantovoima. Tarinat taas ymmärretään usein nimenomaan tiedon vastakohtaksi, ei-tiedoksi. Tähän kehitykseen istuu huonosti käsitys nykyihmisestä tarinoiden kertojana ja kuulijana. Silti kertomukset ympäröivät meitä kaikkien medioiden välityksellä.

Sava ja Katainen (2002) korostavat, että taidekasvatuksen tulee elää ja muuttua suhteessa ympäröivän yhteiskunnan muutoksiin, ei ainoastaan muutoksia seuraten, vaan myös kriittisesti ja muutosten suuntaan vaikuttaen. Taidekasvattajien haasteena on miettiä, mikä on taidekasvatuksen merkitys jälkimodernissa, pysyvästi totuuksia vaille olevassa ja aiempaa hajanaisemmaksi ja levottomammaksi muuttuvassa maailmas-



sa. Taidekasvatuksen yksi uusiutuva merkitys voisi olla toiminta tarinoinnin paikkana, jossa kasvatettava voisi ymmärtää omaa elämäänsä ja tulla oman elämänsä subjektiksi. (Sava & Katainen 2002, 29, 34.)

#### 4.3. Taiteesta yhteisöllisyyttä

Kaikki, mitä ihminen tekee, synnyttää kulttuuria: jokainen rakennus, vaate, ruoka tai puhe on luovuuden ilmausta. Suppeamassa mielessä taiteeseen liittyy tietoinen pyrkimys taideteoksen tai taiteellisen tuotoksen synnyttäminen. Tuotos voi olla esimerkiksi maalaus, runo, elokuva, romaani, tanssi, esine tai musiikkiteos. Oleellista on se, että yhden tai usean ihmisten työn tuloksena on syntynyt taiteellinen luomus, joka käyttää osittain reaalimaailman asioita ja ilmiöitä. (Halme 2008, 68.)

Taideteoksia ja niiden kuvia käytetään kaikenikäisten opetuksessa esiopetuksesta ikäihmisten yliopistoon. Taide voi olla opiskelun varsinainen aihe tai taidekuvaa voi käyttää virikkeenä, lähtökohtana tai oppimisen välineenä. Nykyään suosittu kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan kuvat, äänet ja liike ovat todellisuudessa tutkimisen ja esittämisen tapoina yhtä arvokkaita kuin sanat. Taide- ja taitoaineissa käytetään käsitteellistä ajattelua ja symbolien eli vertauskuvien avulla tapahtuvaa ilmaisu. Taiteen kautta oppimisessa keho, sydän ja aivot toimivat yhdessä, ja mukana on myös leikin ja luovuuden elementtejä. Tunteet ja aistit ovat keskeisessä roolissa. Ihmiset oppivat monin eri tavoin. Jotkut oppivat luontevammin kuvien avulla kuin tekstejä lukemalla.

Lastenohjaajan 2 kommentti:

Käytän kuvia monipuolisesti, erityyppisten ryhmien kanssa mielestäni toimivat erilaiset kuvat. Usein toteutan työskentelyjä, joissa ryhmän jäsenet voivat valita monenlaisista kuvista itselleen sopivimman (esim. annetun keskustelukysymyksen perusteella). Välttämättä laadukas kuva ei aina ole paras, rosoinen saattaa kuvata jollekin parhaiten omaa tilannetta/ajatuksia.

Taideteokset kannattaa kytkeä ihmisten omiin kokemuksiin, historian tapahtumiin tai toisiin taiteisiin. Se voi tuoda tarkasteluun lisää ulottuvuuksia. Taideteokset voivat kertoa elämästä ennen vanhaan – tavoista, pukeutumisesta, elämisen muodosta. Teoksista voi oppia taidehistoriaa. (Itkonen 2011, 57-59, 93, 94.)

#### 4.4. Kirkkotaide

Kirkkonummen keskiaikainen kivikirkko sijaitsee Kirkkonummen keskustassa. Tarkkaa rakentamisaikaa ei tiedetä, mutta työ on ilmeisesti aloitettu 1400-luvulla. Paikalla lienee aiemmin sijainnut puukirkko. Kirkkonummen kirkko on nimetty arkkienkeli Mikaelin mukaan Pyhän Mikaelin kirkoksi.

Alun perin Kirkkonummen kirkko oli hyvin pieni. Kiven ohella materiaalina käytettiin tiiltä. 1700-luvulla kirkkoa alettiin laajentaa, ja 1800-luvun puolivälissä se muutettiin nykyiseen muotoonsa ristikirkoksi. Kirkon kellotapuli on rakennettu vuonna 1824.



Kuva 1. Kuvakaappaus mapio.net. Lasimaalaukset kirkkointeriörissä.

Jatkosodan jälkeen Neuvostoliitto vaati Porkkalan alueen tukikohdakseen ja Kirkkonummen kirkko jäi vuokra-alueelle. Porkkalan vuokra-aikana vuosina 1944 - 1956 kirkkoa käytettiin mm. upseerikerhona ja varastona. Kirkko oli neuvostoliittolaisten jäljiltä huonossa kunnossa. Kirkon korjaaminen aloitettiin Olof Hanssonin johdolla heti alueen palaututtua Suomelle. Tuolloin kirkon sisätilat uusittiin kokonaan 1950-

luvun tyylin mukaisesti. Viimeksi kirkkoa on kunnostettu vuosina 1995 -1997. Tuoloin kirkon lisäksi nykyaikaistettiin tapuli ja huoltorakennus. Suunnittelua johti aluksi edelleen Olof Hansson ja hänen kuoltuaan Esa Karhumaa. Ennen Porkkalan vuokra-aikaa kirkossa oli parvi joka sakarassa, jolloin kirkkoon mahtui yhteensä 1100 ihmistä. Nykyään kirkossa on ainoastaan urkuparvi, ja istumapaikkoja on yhteensä noin 550. (kirkkonummi.fi)

Kirkkonummen kirkon laaja lasimaalauskokonaisuus on taiteilija Lennart Segerstrålen vuosina 1930 - 1931 itse maalaama työ. Lasimaalauksia on yhteensä 40 kappaletta, ja ne muodostavat neljä temaattista kokonaisuutta: Vertausten ikkuna, Kärsimysten ikkuna, Ylösnousemuksen ikkuna ja Ylistyksen ikkuna. (Koivisto, 63.)

Itse Kirkkonummen kirkkoa ei pysty ohittamaan keskustassa ollessa. Kirkossa olevia lasimaalauksia taas pitää käydä vasta varten sisällä katsomassa. Kirkoissa vierailevien määrä esimerkiksi jumalanpalveluksien aikana ei ole tilastojen mukaan kasvussa. (Evl. tilastot.) Tämä merkitsee sitä, että lasimaalaukset jäävät useimmilta huomioimatta. Siitä lähdin kehittämään idea, miten tuoda kirkkotaidetta lähemmäksi tavallista ihmistä. Halusin hyödyntää kirkkonummelaisille tutun kyläkirkon sisällä olevia hienoja lasitaidemaalauksia.

Pohdin, että mahdollisesti tuomalla kirkkotaidetta lähemmäksi voidaan herättää ihmisissä lisää mielenkiintoa ja näin madaltaa kynnystä osallistua seurakunnan tapahtumiin. Pienten kerholaisten maalattaviksi valitsin kolme pienempää ikkunamaalausta. Piirsin lasimaalauksista tarkat ääriivakopiot jotka siirsin lasten maalattavaksi kerhotilan ikkunoihin. Vertausten ikkunasta kopioitiin Eksynyt lammas: Matt. 18:10–14, Luuk. 15:1–10. Ylistyksen ikkunasta kopioitiin kaksi ikkunamaalausta: oikealta ylin sekä vasemmalta ylhäältä toinen: Psalmi 98.

Nähdään, että seurakuntien on mahdollista tukea kunnan varhaiskasvatusta ja sen katsomuskasvatusta oman osaamisalueensa puitteissa. Yhteistyö mahdollistuu myös erilaisten oppimisympäristöjen muodossa, kuten kirkkorakennukset, kirkkotaide, hautausmaat ja kaikki ne ulottuvuudet, jotka avaavat lapselle suomalaista yleistä kulttuuriperinnettä, joka suurelta osin on kristillistä. Nämä tilanteet eivät sisällä uskonnon harjoittamista (rukous, siunaus, virsi jne). (www.sakasti.fi)



Kuva 2 ja 3. Pienempiä kerholaisia autettiin kädestä pitäen. Näin saatiin myös kaikista pienimmät mukaan maalaamaan lasille. Ensin pieni ohjaus ja sen jälkeen sai kerholainen kokeilla maalausta lasille myös itsenäisesti. Kuvassa numero 2 kerholainen maalaamassa lasimaalausta jo itsenäisesti.

Säljö (2004, 125) toteaa, että kulttuuristen ilmaisumuotojen ja tietojen appropriointina voidaan pitää ajatusta, että valmiuksien ja välineiden hallinta syntyy ulkopuolisen tuen välityksellä ja että yksilö tämän jälkeen hallitsee ne itsenäisesti. Oppimisprosessin aikana ulkoinen tuki vähitellen vähenee ja lopulta se häviää kokonaan.

Lapsi tarkastelee mielellään isompien lasten tai aikuisten toimintaa ja myös haluaa välillä itse olla osallisena toiminnassa pienine käsineen. Joskus pelkkä havainnointi riittää, mutta pienen lapsen osallistuminen isojen työskentelyyn ei saisi olla myöskään poissuljettua. Päiväkodeissa lapset on useimmiten jaettu iänmukaisiin ryhmiin ja tämä valitettavan usein estää pienten osallistumisen isojen toimintaan. Monesti kuulee keskustelua lasten yksilöllisten tarpeiden ja kehityksen huomioimisen tarpeellisuudesta. Pienet oppivat isommilta, ja isot oppivat huomioimaan ja hoivaamaan pienempiä, kaikilla kun ei ole sisaruksia kotona. (Karppinen & Salovalta 2001, 56.)

## 5. VISUAALISUUS TOIMINNALLISESSA TARINATYÖSKENTELYSSÄ

Tarinat kuljettavat mukanaan taustakulttuurinsa arvokkaimpia viisauksia. Parhaat tarinat kuvaavat inhimillisen kulttuurin syvimpiä tunteja käytännöllisistä elämäntaidoista aina elämäntarkoituksen pohdintaan. Tarina on kuulijalle silta hänen yhteisönsä menneisyyteen, sen elämään, kulttuuriin ja perinteiseen. (Vuorinen 2009, 119.)

Narratiivinen eli tarinallinen identiteetti on ihmisen itsensä rakentama kertomus siitä, kuka hän on. Se mikä meidän elämästämme on persoonallista, rakentuu suhteissa toisiin ihmisiin, kohtaamisissa ja keskusteluissa toisen kanssa. Persoonallisuus ei ole kuitenkaan pelkkä sosiaalisen keskustelun tuote. Se on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muotoutunut oma tulkintamme itsestämme ja elämästämme. Identiteetti – itsen kokemisen samuuden ja muuttumisen dialektinen prosessi – saa ilmauksensa kaikessa siinä, mitä ja miten ihminen kertoo itselleen ja muille itsestään ja elämästään. Itseymmärrys ja sitä kautta myös maailmankatsomus rakentuu ja välittyy tarinoiden avulla. (Sava & 2004, 24 .)

Varto (2010, 230-231) näkee, että lapsen maailmassa taidekertomus sekä luo uutta että panee tarkastelemaan jo tunnettua. Kertomus jäsentää uudella tavalla jo koettua, tuo maailmaan ilmiöitä, joita lapsi ei ehkä ole itse kokenut, mutta pystyy esittämisyhteyksien kautta ymmärtämään. Samalla se vakavasti asettaa uuden tarkastelun alle piirteitä, joista kokemus on ollut kovin suppea. Taidekertomuksen lukeminen ohjaa kuvittelukykyä kohti hallittua ja muiden kanssa jaettua merkitystodellisuutta. Kun satu sallii subjektiiviset ja assosiativiset vapaudet, jopa rohkaisee niihin ja siten kuljettaa helposti lasta kohti eräänlaista toisilta suljettua kuvitteluavaruutta, realistinen taidekertomus ohjaa häntä kohti yhteistä ja jaettua ja samalla erityisesti tapaa, jolla tämän yhteinen ja jaettu voidaan nimetä ja saada siten yhteisen kokemuksen ja keskustelun kohteeksi.

Sava ja Katainen (2002, 29, 34) mielestä kertomusten avulla ihminen ulkoistaa – tekee näkyväksi – itsestään kokemuksia, muistoja, tunteja. He korostavat, että olemassaolomme ja identiteettimme ovat jatkuvassa muutoksessa, johon tarinan avulla voimme luoda merkityksellisyyttä. Oman arvomaailman rakentaminen tulee kon-

kreettisemmäksi tarinoinnin kautta, näkyvämmäksi taiteen keinoin. Työstämällä taiteen keinoin arvoja ja rooleja, joihin samastua, voidaan samalla tutkailla sitä, haluaako todella niiden olevan osa sitä, kuka minä olen.

Varto (2010, 226) toteaa, että taidekertomuksen voima perustuu kielen maagiseen käyttöön. Saduissa tämä on ilmeistä, mutta näin on myös realistisemmassa fiktiivisessä kirjallisuudessa. Kuvitteellisen todellisuuden luominen kielen avulla on osittain kutsuvaa, osittain tutulle rakentavaa. Jokainen aikuinen voi ymmärtää tämän tilanteen, kun joutuu vastakkain taidekuvan kanssa: kuvan voi olettaa esittävän jotakin, mutta usein kuva esittää joitakin tavalla, joka ei aukene kerralla, koska se esittää myös kaikenlaista muuta ja asettaa samalla esitettävän uuteen ja joskus yllättäväänkin valaistukseen. Kuvataiteella on taipumuksena haastaa katsojan tottumuksia, ”kylästyntä silmää”, ja siten aiheuttaa sekä aistista että älyllistä kiusaa. Lapsen kannalta tarkastellen kirjallinen taideteos on kuin kuva, joka sisältää paljon tuttua - muotoja, esittävää ainesta, figuureja, viittauksia koettuun - mutta myös paljon ainesta, joka sekoittaa tutun tavalla, jonka tuloksena on vaikeasti hahmotettava, paljon uutta sisältävä ja lapsen oman koetun todellisuuden rajoja koetteleva kokonaisuus.

Rusanen ja Torkki (2001) toteavat, että lähtökohtana kuvalliselle työskentelylle voivat toimia myös lapsen omat mielikuvat sekä muut ilmaisun muodot. Valmiit mallit sen sijaan rajoittavat lapsen ajattelua ja toimintaa. Lapsen mielikuviin voidaan myös vaikuttaa monipuolisiin aistikokemuksiin ja kokonaisvaltaisiin elämyksiin pohjautuvalla toiminnalla. Lapset ovat luonnostaan keräilijöitä, ja lasten kuvallinen toiminta ulottuu myös luonnonmateriaaleista koottuihin sommitelmiin ja palikkarakennelmiin. Materiaalien erilaiset muodot, struktuurit ja värit ovat tärkeitä näkö- ja tuntoaistimuksien rikastuttajia, niiden paino ja lämpötila ja monet muut aikuisille itseltään selvät asiat voivat olla lasten tutkimusten kohteena. Arkipäiväisissä tilanteissa aikuinen voi auttaa lasta havainnoimaan, syventää lapsen havaintoja kielen avulla ja palauttaa havainnot ja kokemukset lapsen mieleen muistuttamalla esimerkiksi, kuinka pehmeä syvävihreä sammal metsässä eilen olikaan. (Rusanen & Torkki 2001, 51.)

Monet historian suuret opettajat ovat käyttäneet tarinoita erinomaisen taitavasti sekä puheissa että kirjallisissa teksteissä. Sama pätee oman aikamme parhaisiin puhujiin. Hyvän tarinan voima on yksinkertaisessa iskevyydessä. Tarina on ylivertainen siinä, että hyvän tarinan saattaa muistaa kerta kuulemalla ikuisesti, ja siihen sisältyvän vii-

sauden voi yhä uudestaan palauttaa mieleen tarinasta itsestään. Tarinan käyttökel-  
poisuutta opetuksessa korostaa se, että lapsi tekee tarinasta erilaisen tulkinnan kuin  
nuori tai aikuinen. Hyvä tarina tarjoaa siis tulkinnan tasolla liikkumatilaa ja valinnan  
mahdollisuuksia. Kukin käyttää tarinasta hyödykseen sen osan, jota hän sillä hetkellä  
omassa elämäntilanteessaan tarvitsee. (Vuorinen 2009, 116.)

Säljön (2004, 196) mukaan meidän kulttuurissamme lapset sosiaalistuvat jo varhain  
niin kutsuttuihin tekstipohjaisiin todellisuuksiin, jotka ovat monimuotoisia ja kult-  
tuurista riippuvaisia välittyneitä malleja ympäristöstä. Ensimmäisten katselukirjojen  
tilalle tulevat melko pian kertomukset, joiden rakenne antaa uusia haasteita lasten  
kyvyille päätellä, kuinka kuvauksia tulee tulkita ja viestejä tarkastella. Kun Peppi Pit-  
kätössi seilaa Etelänmerelle, nostaa hevostaan ja elää yksin apinan ja ehtymättömäl-  
tä näyttävän kultarahavuoren kanssa, teksti leikittelee sillä, mikä on mahdollista ja  
mahdotonta fyysisessä todellisuudessa, sillä, mikä voi olla totta ja mikä on kuviteltu.

Ovaska-Airasmaan (1992, 70-75) mukaan kuvalliset työskentelyhetket ja kuvien kat-  
sominen auttavat lasta hahmottamaan omaa elinympäristöään, samalla ne auttavat  
häntä myös kommunikoimaan, olemaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Ku-  
vantekeminen on luonteeltaan sosiaalista; kuvalla on voimaa ainoastaan silloin, kun  
se on olemassa yhteisössä, joka voi jakaa kyseisen kuvan ja reagoida sen merkityksiin.  
Taide ja tarinallisuus toimivat ikään kuin itsen ja toisen kohtaamisen tilana.

### 5.1. Hartaus

Halmen (2008, 21) mukaan kristillisen kasvatuksen ulottuvuuksiin kuuluu kristilli-  
sen perinteen välittäminen sukupolvesta toiselle. Huomioita voidaan kiinnittää kas-  
vatuksen sisältöön, prosessiin, tavoitteeseen ja päämäärään. Voidaan puhua myös  
uskonnon avulla kasvattamisesta. Kasvatus on kontekstuaalista, ja siihen sisältyy  
kristityn identiteetin tukeminen sekä yksityisenä kristittyinä että yhteisön jäsenenä.  
Luterilaisen regimenttiopin pohjalta kristilliseen kasvatukseen sisältyy sekä uskon-  
nollisia että yleisinhimillisiä ja eettisiä elementtejä.

Hartauksissa käytetyt raamatunkertomukset sisältävät inhimillisiä ja meille kaikille  
tuttuja tunteita. Niihin eläytyminen esimerkiksi kerronnan ja raamattuleikin kautta  
antaa lapselle mahdollisuuden samaistua esille tuleviin tunteisiin. Erilaiset taide-  
elämykset, musiikkimaalaukset ja kuvataide ovat välineitä, joiden avulla voi herätellä

ja työstää erilaisia tunteita. Roolileikit, draamat ja pantomiimit ovat lapsille herkullinen tapa eläytyä ja sukeltaa tunnetiloihin. Maalaamiset, saven muokkaamiset, mielikuvamatkat ovat ammatilliselle ohjaajalle tuttuja menetelmiä tuottaessa tunne-elämyksiä lasten kanssa. Vain taivas on kattona, kun kerhokauden aikana opetellaan tunteita yhdessä ja erikseen. ( Haapsalo 2013, 163.)

## 5.2. Hartaus visuaalisesta näkökulmasta katsottuna

Hartaudet voivat sisältää myös toiminnallisia menetelmiä. Toiminnalliset menetelmät ovat ohjattuja menetelmiä, joita voivat olla esimerkiksi musiikki ja liikunta. Menetelmien tavoitteena on pyrkiä tarjoamaan mielenkiintoista tekemistä ja edistämään hyvinvointia. Toiminnalliset menetelmät ennaltaehkäisevät yksinäisyyttä tukemalla ihmisen osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. (Karkkulainen & ym. 2015, 7–13.)

Seurakunnan kerhoissa lapset kokoontuvat alttarin ympärille aloittamaan kehon päivää. Altaria on vanhastaan pidetty myös Jumalan läsnäolon paikkana. Kun kerhotiloihin tai kouluihin rakennetaan alttari, se muistuttaa juuri tästä ulottuvuudesta. Muissakin tiloissa kuin kirkossa alttari kertoo siitä, että Kristus elää ja on seurakuntansa keskellä. Alttarin äärelle kokoonnutaan Jumalan kasvojen eteen. Siinä rukoillaan ja kiitetään, luetaan ja kuunnellaan Raamatun sanaa. (Laajoki, 2010, 105.)

Koen, että juuri hartaus tarjoaa visualisoinnin merkityksen tutkimukselle lähtökohdat. Raamatulliset tarinat ovat hyvin kerronnallisia sekä kuvaavia. Raportoin alla tarkemmin miten toteutin yhdessä työtiimini kanssa tarinatyöskentelyä visuaalisin keinoin.

Syksyn aikana visuaalisuus oli mukana lähes jokaisessa hartaustilanteessa. Visuaalisuutta korostettiin eri tavalla, tilanteen ja tarpeen mukaan joko kuvilla, kankailla, valokuvilla, esineillä tai kuvittamalla: piirtämällä tai maalaamalla hartauden aihe – joku raamatullinen tarina. Myös lapset saivat mahdollisuuden kuvittaa ja piirtää hartauden aikana. Toiminnalliset ryhmätapahtumat valokuvattiin. Valitsin kaksi luonteeltaan erilaista ohjaustilannetta tarkemmin esiteltäväksi. Yksi tapahtumista oli kertaluonteinen, nimeltään Suoja ja toinen pidempiluonteinen, nimeltään Jouluikuna.





Kuva 4. Hartausaiheena tässä oli liturgiset värit. Aihe tarjosi kokemuksellisen ja visuaalisen työskentelymahdollisuuden. Alttari verhoiltiin liturgisia kankaita käyttäen. Alttarin eteen, pienelle erillispöydälle tulivat vedellä täytettävät astiat, johon oli tarkoitus sekoittaa vain tiettyjä värejä. Vuorotellen kerholaiset saivat tehtäväkseen ottaa väriä ja värittää vesiastiassa oleva vesi. Värien sekoittumista veteen ja muuttumista värilliseksi nesteeksi oli kerholaisten mielestä mukava tarkkailla. Kaikki kerholaiset keskittyivät erittäin hyvin. Tämä menetelmä on paljon käytetty esimerkiksi päiväkoedeissa väriopissa. Menetelmä toimii hyvin myös kerhon alttarilla liturgisten värien opetuksessa. Samalla pystyy kertomaan liturgisten värien merkityksestä kirkossa. Kyseinen menetelmä on lapsille aina yhtä houkutteleva ja samalla visuaalisesti opettavainen.

Huttunen (2004, 37-38) näkee värit ympäristökohteiden ominaisuuksien ilmaisijoina, visuaalisina ”adjektiiveina” ja että värit sisältävät näin olleen myös henkilökohtaisen tunnetason merkityksiä. Sellainen määritelmä, että väri on tunnetta, antaakin ai-

heen sanoa, että kyseinen määritelmä kätkee sisäänsä tietyllä tavalla myös havainnoijan arkaaisen tunnereaktion. Väriin havaitseminen taas edellyttää näköaistin hermostollisten rakenteiden täydellistä kehittymistä. Näköaistin anatominen ja neurologinen rakenne on pitkän evoluution tuotos, ja siksi ihminen voi oppia havaitsemaan maailmaa omalle lajilleen tyypillisellä tavalla.

Lastenohjaaja 4 kommentti:

Esim. hartauksissa kuvan on oltava selkeä ja luettava tukeva ja selittävä. Taideprojekteissa voi käyttää monenlaisia kuvia. Kuvan laatu pitää olla hyvä ja valitsen usein sellaisen, mikä miellyttää myös itseäni. Lapsia voi puhutella erilaiset kuvat, joten olisi hyvä käyttää monenlaisia. Luen paljon lapsille kuvakirjoja ja niissä on erilaista ja eri taidelajein tehtyä kuvitusta.

### 5.3. Seimi

Lapsiryhmien kanssa päätettiin toteuttaa oma seimi. Jouluikkunan ja lasimaalauksien kopiointi ikkunalle sekä seimen valmistus alkoi ryhmissä jo lokakuun loppupuolella. Valmistusvaiheet oli jaksotettu ja lasten ikäjakauma oli otettu huomioon.

Seimen ympärillä oli tarkoitus rakentaa joulukertomus. Visuaalisuudella oli siinä tärkeä tehtävä. Seimen sekä jouluikkunan työstämisestä rakentui molempia kerholaisia yhdistävä ryhmätapahtuma. Toteuttamisessa oli monenlaisia, erilaisia taitoja vaativia tehtäviä. Punaisena lankana toimii kirkkonummelaisen kanttorin Ilona Nymanin joululaulu Betlehemiin päin. (Liite 3). Virren sanat kirjoitettiin erilliselle paperille ja ne tulivat ikkunoihin esille.



Kuva 5. Valokuvassa on kerhotilan alttari, aiheena on jouluevankeliumi. Seinällä on kirkon vuosikalenteri. Siitä lapset näkevät käytössä olevan liturgisen värin sekä viikon aiheen. Jotta lapsilla olisi vielä helpompi hahmottaa visuaalisesti kalenteria ymmärtääkseen siinä olevia symboleja, kalenteria voitaisiin suurentaa sekä tarvittaessa yksinkertaistaa. Alttarilla tai alttarin vieressä on helppo sitä pitää esillä ja esitellä. Esittelynuket ovat seurakunnan omia. Vaihtoehtoisesti isommat kerholaiset voisivat itse valmistaa nuket, joita jouluevankeliumissa käytettäisiin. Seimiseinä kerholaisten itse tekemä seinämä (katso myös kuva 6).



Kuva 6. Valokuvassa kaakoakerholaiset valmistamassa värjätyistä maissinaksuista jouluseimen seinämää. Työ vaatii näppäryyttä ja sinnikkyyttä. Varsinkin pojat osallistuivat rakennusvaiheeseen innolla. Heistä oli todella kiva päästä rakentamaan näin merkityksellistä sekä rakenteellisesti vaativaa seinämää.

Koivulan (2010, 45) mukaan missä tahansa tilanteessa yhteisöllistä oppimista tapahtuukin, yhteisöllinen vuorovaikutus sisältää aina merkityksen neuvottelua. Merkitykset voidaan rakentaa kielen, eleiden tai muiden keinojen kautta. Koivula korostaakin,

että jo pienten lasten täytyy käyttää merkityksien rakentamisen työkaluja, sillä ne ovat yhteisöllisen vuorovaikutuksen edellytys. Merkityksen rakentamisen lisäksi yhteisöllinen oppiminen edellyttää riittäviä vuorovaikutustaitoja ja toisen mielen, uskomusten, aikeiden ja halujen ymmärtämistä. Seimen rakentaminen yhdessä tarjosi näin mahdollisuuden yhteisöllisyyteen.

#### 5.4. Seimen historia

Seimen rakentamisen perinne syntyi Italiassa ja levisi sieltä muualle maailmaan. Etelä-Eurooppa ja osa Keski-Eurooppaa ottivat sen avosylin vastaan, ja latinalaisessa Amerikassa seimi sai heti valtavat kansanjoukot puolelleen. Sen sijaan Pohjois-Eurooppaan, Brittein saarille, Pohjois-Amerikkaan ja Aasiaan seimi ei juuri levinnyt, eikä ortodoksinen kirkko sitä omaksunut. Vasta viime vuosikymmeninä seimi on ruvennut leviämään myös niihin maihin, jotka aikaisemmin ovat sitä vieroksuneet.



Kuva 7. Valokuvassa valmis valaistu seimi ikkunan läpi katsottuna.

Ensimmäiset seimet tulivat Italiaan jo 1300-livulla ja levisivät nopeasti 1400- ja 1500-luvuilla. Italialaisen seimen kukoistusaika alkoi 1600-luvuilla ja jatkui 1800-luvuille asti. Ensin kantavina voimina olivat kirkko ja aateli, ja vähän myöhemmin kansa omaksui perinteen ja kehitti ideaa edelleen.

Suomen vanhimmasta seimestä ei ole tietoa. Vanhimpia on arkkipiispa Lauri Ingmannin isän vuonna 1869 teettämä seimi, jonka malli on saatu Saksasta. Fazerin ja Hackmannin suvut ovat tuoneet seimensä niin ikään Saksasta. Suomen luterilaisiin kirkkoihin seimi on löytänyt tiensä vasta 1980-luvulla. Kaikissa Suomen katolisissa kirkkoissa ja kappeleissa on jouluna seimi. Viime vuosina on kauppojen näyteikkunoihin ilmestynyt seimiasetelmia. Valmiita seimiä on myytävänä ja seimiä tehdään myös itse. (Kecskemeti & Luoma 1995, 21-34.)

### 5.5. Suoja

Rusanen ja Torkki (2001,49) toteavat, että lapsen tilaan liittyvät kokemukset ovat voimakkaita. Lapsen ensimmäiset tilakokemukset liittyvät ihmisten välisiin suhteisiin; tila on ennemmin psyykkinen ja sosiaalinen kokemus kuin fyysiseen ympäristöön liittyvä. Tila noudattaa emotionaalisen läheisyyden lakeja, eikä siinä ole kysymys etäisyydestä, suunnasta eikä asemasta, vaan turvallisuudesta, mielihyvästä ja yhteenkuuluvuudesta. Keskeisenä ympäristönä ovat toiset ihmiset. Lapsella on vuoro-vaikutteinen suhde ympäristöönsä jo varhain. Lapsi tekee ympäristöstään intensiivisiä havaintoja, huomaa muutoksia ja vertaa asioita ja ilmiöitä toisiinsa. Lapsi saattaa olla herkkä uusien kokemusten suhteen.

Pieni lapsi työskentelee mielellään pystyasennossa tai kontallaan lattialla. Lattialle asetin ison pyöreän valkoisen pahvialustan, johon piirsin sateenvarjon kuvion. Jokaiselle lapselle oli pahvialustassa oma kolmionmuotoinen siivu. Kerroin heti alussa, että tulossa oli erilainen hartaushetki ja että siihen oli mahdollisuus osallistua joko pelkästään katsomalla tai sitten piirtämällä.

Lapset asettuivat heti pyöreän paperialustan ympärille. Usein ryhmistä löytyy aina joku lapsi, joka ei välttämättä ole halukas osallistumaan hartauteen tai ylipäättänsä yhteiseen kädentaitotuokioon. Tällä kertaa alku oli sen verran erilainen, että se herätti lapsissa valtavan mielenkiinnon ja nyt kukaan ei halunnut jäädä sivuun, niinpä kaikki osallistuivat. Hartaushetki aloitettiin toivottamalla kaikki kerholaiset tervetul-

leeksi. Sen jälkeen käytiin läpi hartausteemaa, tällä kerta se oli nimeltään suoja ja turva. Sen jälkeen jokainen lapsi sai valita tussipurkista lempivärinsä ja luvan värittää oman kolmionmuotoisen paperialueensa haluamallaan tavalla. Kaikki lapset alkoivat värittää innolla omaa aluettaan. Lasten innostuneisuus oli sinä hetkenä käsin kosketeltavissa.

Viivan vetäminen on tärkeä ilmaisullinen keino. Se kertoo lapsen rohkeudesta tarttua kuvalliseen työskentelyvälineeseen ja uskaltautua paperille, sen ulottuvuuksia tavoittelemaan. Jo yksinkertaiset viivapiirustukset, riimustelut, ilmentävät lapsen persoonallisuuden piirteitä, kuten temperamenttia ja tahdonvoimaa, sekä taitoa, joka aluksi voi olla esimerkiksi kyky kontrolloida liikkeen suuntaa tai voimakkuutta. (Rusanen & Torkki 2001, 45.)



Kuva 8. Tässä kerholaiset värittämässä Suoja-sateenvarjo teosta. Kartongin läpimitta oli noin 120 cm. Väritysmateriaalina käytössä olivat tussikynät. Väritusseilla värittäminen on helppoa myös kaikkein pienimmille.

Tästä Suoja työstä, sateenvarjosta, tulikin lapsille hyvin tärkeä. Ripustimme väritetyn sateenvarjotyön kerhotilan katosta roikkumaan niin (katso kuva 9), että me aikuiset jouduimme olemaan sen alla kumarassa, mutta lapset mahtuivat sen alle vapaasti olemaan. Sateenvarjo oli varsin houkutteleva. Ensimmäisen kerran, kun näin jonkun

kerholaisista seisomassa varjon alla, menin juttelemaan ja kyselemään, että mitä hän siellä tekee. Kerholainen kertoi, että oli tullut hakemaan itselleen suojaa sekä turvan tunnetta ja koki sen sieltä varjon alta myös löytyvän.

Sateenvarjo jäi koko syksyn ajaksi paikalleen. Osa lapsista kävi säännöllisesti varjon alla. Oli kiva huomata miten lasten yhdessä tekemä, yhteinen sateenvarjo nousi näin vahvasti suojaavaksi symboliksi lasten mielikuvissa ja palveli näin suoja-turva päivän hartausteemaa vielä pitkään. Näin saatiin visuaalisin keinon aikaiseksi hyvin vahva yhteinen tunnelataus. Sateenvarjon turvin oli helpompi käsitellä lasten kanssa kerhossa esille tulevia erimielisyyksiä, käydä läpi erilaisia kokemuksia. Joskus kerholainen pyysi mukaan myös jonkun ohjaajista.



Kuva 9. Tilannekuva kerhon tilassa roikkuvasta Suoja-sateenvarjo teoksesta.

Auloin & Giard & Laine (2009, 57) toteavatkin, että kuva toimii samalla tavoin säiliönä sen tekijän kokemuksille. Visuaalinen materiaali ja sen asettamat rajat ovat tämän säilövän ja tallentavan kuva-alueen turvaajina ja kehyksinä. Kuva pitää sisällään tunteita, kokemuksia ja mielikuvia, kunnes työn luoja on ne valmis uudelleen sisäistä-



mään. Tätä mekanismia vahvistaa kuvan konkreettinen pysyvyys. Itsestä ulos, eli tässä materiaaliin työnnettynä, mielen sisältö ei häviä näkyvistä vaan pysyy tarkasteltavissa. Alkuperäisen kokemuksen prosessointia on tapahtunut jo kuvan tekemisen aikana. Hahmot, värit ja kuvan rakenne toimivat osaltaan sisällyttäjänä. Wilfred Bionin (1964) ”sisällyttäjä” (container) - käsite tarkoittaa hoitavan aikuisen kykyä tunnistaa, hyväksyä ja muuntaa lapsen hänelle itselleen liian intensiivisiä, ristiriitaisia tai muutoin sietämättömiä tunnetiloja. Aikuisen omassa mielessä tapahtuva ymmärtäminen auttaa muokkaamaan nämä tunteet sellaiseen muotoon, että ne voidaan palauttaa lapselle takaisin sanoin ja teoin. Aikuinen ottaa vastaan, taltioi, työstää mielessään ja heijastaa ne sitten oman empatiakykynsä mukaisesti takaisin lapsen vastaanotettavaksi.

## 6. TOIMINNALLISEN OHJAUKSEN TAIDEMATERIAALIT

Materiaalit ja välineet voivat olla lapselle tutkimuskohteita. Aikuinen voi käyttää tätä tutkimisen prosessia aktiivisesti hieno- ja karkeamotoriikan kehittämiseen. Lapsi voi opetella suuntia: ylös, alas, reunaan, sivulle. Hän voi harjoitella voimaa: kevyesti, voimakkaasti, herkästi. Hän voi huomioida aikaa: nopeasti, hitaasti. Kolmiulotteisessa työskentelyssä lapsi saa käyttöönsä koko käden lihaksiston muokatessaan savea, muovailuvahaa, hiekkaa tai lunta.

Karppinen ja Salovalta (2001, 54-56) mukaan pieni lapsi tutustuu ympäristöönsä, hän tiedostaa aistimukset ja viestit kehon kautta. Kädet tunnustelevat ja piirtävät kaarta itsensä ympärille, iho tuntee kosketuksen. Jo pieni vauva käsittelee erilaisia materiaaleja, jotka puolestaan viestivät eri asioita: kumisen helistimen puristus ja heilutus antavat elämyksen äänimaailmasta; kovapintainen tuttipullo merkitsee ravintoa; äidin lämmin kosketus ja syli luovat turvallisuuden tunteen; erilaiset kosketelut innoittavat tutkimusmatkoihin tuntoaistin välityksellä. Myös vähän isompien, alle kolmivuotiaiden kohdalla käsien työ on etenkin aistimusten ja tuntemusten etsimistä ja löytämistä materiaalien avulla: esimerkiksi miten silkin pehmeys tuntuu iholla, miten lämpimältä villa tai puu tuntuu, miten pehmeää on karva. Näin materiaalituntemus ja aistiherkkyys kehittyvät ja lapsen kokemus rikastuu. Samalla lapsi

voi tutustua yksinkertaisiin välineisiin ja tarvikkeisiin. Parhaat välineethän, joilla aloittaa ovat omat kädet ja jalat. Tämä auttaa myös oman kehon tutkiskelussa. Myös värien maailma alkaa avautua. Lapsi on kokonaisvaltaisesti toimiva yksilö, eikä pienen lapsen mieli erottele taidelajeja toisistaan. Näin lapsen käsillä tekeminen voi vaihtua nopeasti erilaisiksi liikkeiksi, sanaleikeiksi, tanssiksi, tai toisella lapsella sisäisiin pohdintoihin, mielikuviin ja ajatusmatkoihin. Lapsi ilmaisee näin kaikilla osaamillaan keinoilla tunteitaan, ajatuksiaan ja aistimuksiaan. Koko keho tulee helposti mukaan ajatuksien virtaan silkasta mielihyvästä.

Ilmaisun muotojen vapaus ja materiaalien vaihtoehdot voivat antaa jollekulle tilan ja helpotuksen tuntua. Toiselle taas materiaalien tiukka rajaaminen minimiin voi antaa tarvittavaa turvaa tehden työskentelyn näin mahdolliseksi. Pääsääntöisesti materiaalit ja välineet johdattavat leikinomaiseen tilanteeseen. (Aulio ym. 2009, 51.)

Savan ja Kataisen (2002, 33) mielestä materiaalien merkitys korostuu uudella tavalla tarinallisessa kuvataiteellisessa työskentelyssä. Kokemusten työstäminen tietyllä materiaalilla voi synnyttää uusia merkityksellisiä tulkintoja, joita työskentely toisella materiaalilla ei olisi tuottanut. Materiaalin valinnan lisäksi on tärkeää ote, jolla materiaalia käsittelee, onko se esimerkiksi hento, raju, hillitty tai humoristinen. Ote materiaaliin voi myös paljastaa itselle uusia puolia omasta olemassaolosta.

Olen tehnyt samanlaisen havainnon ohjatessani eri-ikäisiä lapsiryhmiä sekä aikuisten ryhmiä. Oikeat materiaalit ja hyvälaatuiset työvälineet ovat tekijälle korvaamaton apu. Materiaalien merkitystä ei saisi koskaan aliarvioida. Kenenkään mielestä ei ole kiva maalata paperille, johon pienen hankauksen jälkeen tulee reikä. Tai käyttää tylsiä saksia. Tai käyttää pastelliituita, joista irtoaa väriä vasta voimakäytön avulla. Eivät pienen lapsen käsivoimat aina siihen riitä ja näin saadaankin nopeasti aikaiseksi turhautunut olo. En tarkoita tässä sitä, että taiteen tekemisestä tai kokemisesta ei pitäisi lainkaan tulla turhautumiseen tai negatiivisuuteen liittyvää kokemusta. Kaikki kokemukset ovat oppimisen kannalta yhtä tärkeitä. Turhautuminen vaan ei saisi nousta huonoista taiteen tekemisen välineistä. Se on eri asia sitten. Valitettavasti nykyään on tapana säästää kaikesta ja kaikkialta. Säästäminen taidevälineistä saattaa aiheuttaa turhaa tuskaa ja nostaa halun kieltäytyä ylipäätänsä osallistumasta.



Kuva 10. Materiaalit valmiina Liturgiset värit teemaa varten. Akvarellinapit ja isot pensselit odottamassa kokeilijoita. Aina ei taiteelliseen työskentelyyn tarvita kalliita materiaaleja. Täytetty vesiastia oli täyttämässä paperin roolia (katso kuva 4.)

Karppisen ja Salovallan (2001, 56) mukaan mielihyvää tuottaa myös toisto. Pieni lapsi toistaa mielellään lukemattomia kertoja toimiaan. Yhä uudelleen ja uudelleen käsi maalaa samaa punaista viivaa samalla kaarella tai painaa loputtomasti samalla leimasimella samaa kuviota kankaalle. Lapselle toisto on tutkimista, pohtimista, jäljen tarkastelua. Vasta sen jälkeen juttu on tutkittu juttu. Paperia, kangasta ja liimaa saattaa kulua iso kasa, mutta haittaako se, jos lopputuloksena kuitenkin saavutetaan jokin merkittävää lapsen kannalta. Tekeminen ja osallistuminen itsessään on pienelle lapselle merkittävämpää kuin lopputulos. Lopputuloskin on mielihyvää tuottavaa, kun lapsi näkee sen päivittäin esimerkiksi kodin tai päiväkodin seinällä tai muussa käytössä.

## 7. VISUALISOINTI OHJAAJAN TYÖVÄLINEENÄ

Antikaisen, Rinteen & Kosken (2006, 18) mukaan ryhmät ovat yksilön sosialisointiprosessin kannalta tärkeitä sosiaalisia tiloja. Erilaisilla ryhmillä ja sillä, missä elämänvaiheessa ja olosuhteissa ryhmään kiinnittyminen tapahtuu, on kuitenkin erilainen merkitys yksilön kasvuun. Tämän merkityksen perusteella ryhmät voidaan jakaa primääriryhmiin ja sekundaariyryhmiin. Tärkein primääriryhmä on perhe, johon lapsi syntyy tai jossain hän kasvaa. Sekundaariyryhmät muodostuvat ihmisistä, jotka tapavat toisiaan säännöllisesti mutta joiden suhteet eivät välttämättä ole syvästi henkilökohtaisia tai intiimejä tunnesiteitä. Ne perustuvat kuitenkin jäsentensä yhteisesti jakamiin arvoihin ja toiminnan päämääriin ja päämäärän saavuttamisen keinoihin. Ryhmillä on usein jokin käytännön tavoite, johon ne pyrkivät.

Nummenmaan & ym. (2007, 24) mukaan yhteisön olemukseen kuuluu myös sosiaalinen vuorovaikutus. Tämä tulee esiin muun muassa yhteisön yhteisenä toimintana, sosiaalisina verkostoina, sosiaalisena tukena sekä yhteisenä kokemusten ja tietojen jakamisena. Wengerin (1998) mukaan tässä vuorovaikutuksessa määrittyvät myös jäsenten väliset vuorovaikutussuhteet, asema yhteisössä, käyttäytymissäännöt, normit ja valta. Yhteisöjen sosiaalinen elämä ei ole kuitenkaan pysyvää, vaan yhteisöt elävät jatkuvassa muutostilassa. Uudet ideat ja yhteistöihin osallistuvat uudet henkilöt synnyttävät uudenlaista toimintaa ja samalla kun yhteisön jäsenet osallistuvat yhteiseen työskentelyyn ja kehittävät käytänteitään, he saamalla oppivat työssään.

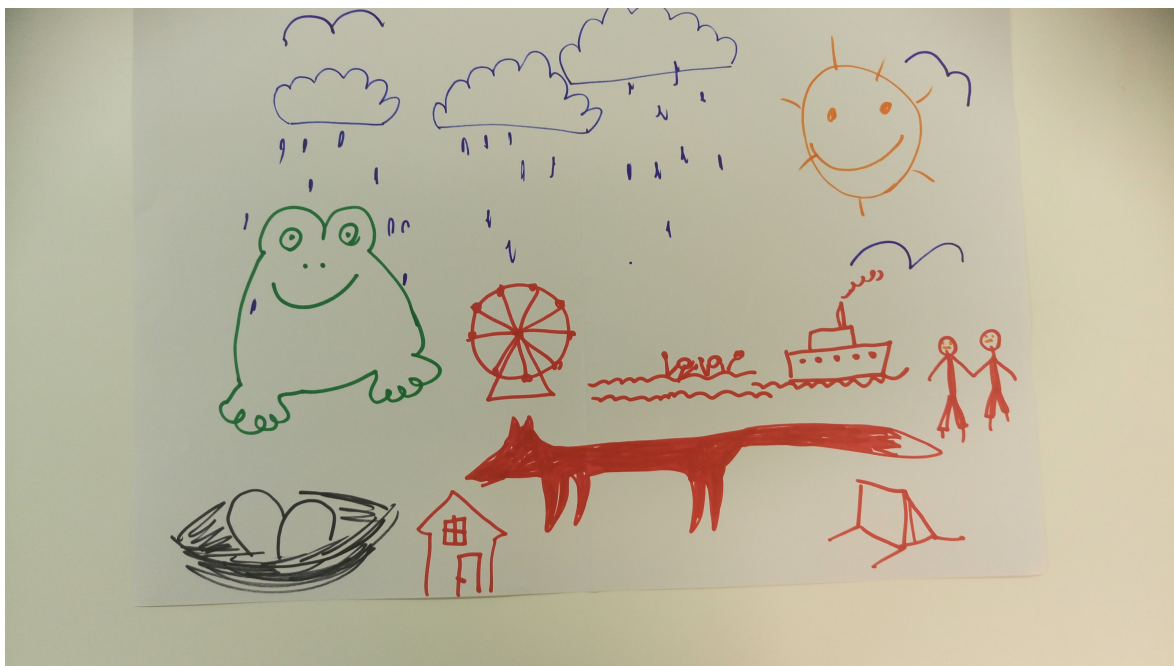
Säljön (2004, 234) mukaan ehdottomasti tärkein inhimillinen oppimisympäristö on aina ollut ja tulee aina olemaan arkinen vuorovaikutus ja luonnollinen keskustelu. Niiden avulla meistä tulee sosiokulttuurisia olentoja ja juuri keskustelemalla tilanteesta riippuvaisissa sosiaalisissa käytännöissä opimme useimmat niistä interaktiivisista valmiuksista, joita tarvitsemme tulevaisuudessa. Opimme käsittämään viestejä ja osallistumaan keskusteluun. Nämä ovat monimutkaisia sosiokulttuurisia valmiuksia, joissa olemassaoloa tulee osata tarkastella muiden ihmisten näkökulmasta ja esiintyä kulttuurikelpoisena toimijana.

Taiteellinen toiminta voi parhaimmillaan tavoittaa ruumillisia, tietoisien käsittelyn ulkopuolelle jääviä kokemuksia, jotka kuitenkin vaikuttavat olemiseemme ja itseymmärrykseemme. Taiteellisen toiminnan mahdollisuus on sen aistivoimaisuudessa. Se voi nostaa esiin olemiseemme liittyviä, taustalle painuneita muistoja ja kokemuksia.

Saamme epäselviä ja hahmottomia tuntemuksia ja ajatuksia itsellemme ja muille näkyviksi ja tietoisien käsittelyn piiriin. Taidepedagogisesti he näkevät tärkeäksi sellaiset aisteihin vetoavat harjoitteet, jotka auttavat kasvatettavaa tavoittamaan itsessään vailla muotoa olevia tuntemuksia ja sysäävät työskentelyprosessin niiden kanssa liikkeelle. ( Sava & Katainen, 2004, 36.)

Yhteisöllisyys rakentuu siitä, että lapsille syntyy varhaiskasvatuksessa kokemus omasta arvostaan, merkityksestään ja mahdollisuudestaan osallistua. Nämä avaavat hänelle tunteen siitä, että hän on tulle kuulluksi ja on arvokas sinällään. Yhteisöllisyyden tunteen vahvistaminen on myös uskontokasvatuksen keskeisiä haasteita lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin rakentajana. (Kallioniemi 2010, 181.)

Koen, että kaikki nämä edellä mainitut kriteerit tulivat täytetyksi toiminnallisessa ohjauksessa. Taidepainotteinen työskentely tarjoaa merkityksellistä kokemusta. Jouluikkunan sekä seimen yhteisöllinen rakentaminen tarjosi lapsille mielekkään vuoro-vaikutuksellisen toiminnan. Yhdessä koettiin tekemisen riemu, yhdessä onnistuttiin luomaan eettisesti korostunut toimintaympäristö. Lasten maalaamat lasimaalauskopiot jäivät ikkunoihin koristamaan kerhotilaa. Se, että lapsi kokee joka kerta uudestaan kerhoon tullessaan lasimaalaukset, joita on ollut itse luomassa, muodostaa sinänsä lapselle uuden ulottuvuuden. Uusi ulottuvuus nousee osallisuuden merkityksestä. Katsomalla taideteoksen kopiota, hän tuntee kuuluvansa yhteisöön. Lapsi kokee yhteisöllisyyttä löytämällä saman maalauksen omasta kotikirkostaan, Kirkkonummen Pyhän Mikaelin kirkosta. Saattaa olla, että tämä osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunne ei sitten koskaan katoa vaan lapsi ottaa sen mukaansa aikuisikään. Parhaassa tapauksessa siitä kehittyy hänelle ikuinen tukipilari, johon aina pystyy tarvittaessa turvautumaan.



Kuva 11. Valokuvassa kuvitettuna lasten kokemukset.

Opinnäytetyöni kokemuksen innoittamana kehottaisin lasten sekä nuorten kanssa toimijoita rohkeammiksi kuvien käyttäjiksi. Myös itse kuvittaminen ja piirtäminen näyttää toimivan ohjaajan mainiona apuvälineenä.

Haluaisin rohkaista varsinkin lastenohjaajia itse piirtämään ja kuvittamaan tarinankerronnan aikana seuraavan esimerkin avulla (katso kuva 11). Kuvan ei tarvitse olla kovinkaan monimutkainen tai taiteellisesti korkeatasoinen. Lapset eivät arvostele piirtäjän piirustustaitoja eivätkä katso kuvan laadullista puolta. Koin vahvasti kuvittamistilanteissa hartauksien aikana lasten välittömän innostuksen ja vastaanoton. Valokuvassa on kuva jonka piirsin kerhon ensimmäisellä kokoontumiskerrallaan, siinä ovat lasten kesällä koetut kokemukset. Tätä piirtäessä lapset eivät vielä tunteet toisiaan eivätkä olleet ohjaajille tuttuja. Jokainen lapsi sai kertoa yhden mielempainuvimman asian omasta kesätapahtumasta. Jätimme piirretyn kuvan esille ja kävimme vielä monta kivaa keskustelua lasten kanssa siitä löytyvistä aiheista.

Piirretty kuva koettiin luovan yhteisöllisyyttä ja rohkaisi näin osallistumaan. Mielestäni piirustus nopeutti tutustumista ja toimii näin ryhmässä aktivoivana tekijänä. Se myös nopeutti ryhmän muodostumista sekä lisäsi huomattavasti yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Vuorisalon (2013, 73) mielestä aktiivisuus on usein piirre, johon myös aikuiset tarttuvat. Aktiivisesti osallistuvat lapset ovat aikuisille luontevia keskustelukumppaneita. Tällaisia lapsia ei tarvitse houkutella vuorovaikutukseen. Aina ei ole myöskään niin merkityksellistä, määrittyykö aktiivisuus aikuisen näkökulmasta positiiviseksi tai negatiiviseksi. Sillä aktiivisuus itsessään tuottaa osallistumista, joka tulee näkyväksi ryhmässä. (Saarinen, 2013.)

Visualisoimalla asioita voidaan luoda katsojan kanssa yhteys joka saattaa aktivoida myös ujon lapsen osallistumaan. Monen onnistuneen kokemuksen kautta uskallan sanoa, että piirtämällä ja maalaamalla lapsille voidaan lisätä mielenkiintoa aihetta kohtaan. Monesti käytetään aikuisille tarkoitetuissa luennoissa hyväksi fläppitaulua tai piirtoheitintä. Jopa jääkiekkoilijoille piirretään ottelun aikana tussikynällä pelin kulku, käydään läpi hyökkäystilanteet samalla opastaen ja neuvoen. Siinä visualisointi näyttää parantavan pelaajan ymmärtämistä ja valmentaja pystyy nopeammin selittämään asioita.

Visuaalisuuteen liittyy mielestäni muitakin hyödynnettävissä olevia puolia. Visualisointi näyttää avaavan kanssakäymiseen uusia mahdollisuuksia. Visuaalisuus saattaa toimia myöskin innoittajana (katso kuva 6 ja 8) Myös kyselyyn vastanneet lastenohjaajat olivat sitä mieltä, että visuaalisuus sekä visualisointi ovat ohjaustilanteessa vartenotettavia työkaluja.

Lastenohjaajan 1 ja 3 kommentit kuvien käytöstä:

Kuva (tai esine) on usein konkretisoimassa puhetta, johdattamassa mielikuviin (etenkin pienet lapset) ja kuvasta on hyvä lähteä johonkin keskusteluun (hiukan isommat ja nuoret).

Käytän kuvia monipuolisesti, eri tyyppisten ryhmien kanssa mielestäni toimivat erilaiset kuvat. Usein toteutan työskentelyjä, joissa ryhmän jäsenet voivat valita monenlaisista kuvista itselleen sopivimman (esim. annetun keskustelukysymyksen perusteella). Välttämättä laadukas kuva ei aina ole paras, rosainen saattaa kuvata jollekin parhaiten omaa tilannetta/ajatuksia.

Esim. hartauksissa kuvan on oltava selkeä ja luettua tukeva ja selittävä. Taideprojekteissa voi käyttää monenlaisia kuvia. Kuvan laatu pitää olla

hyvä ja valitsen usein sellaisen, mikä miellyttää myös itseäni. Lapsia voi puhutella erilaiset kuvat, joten olisi hyvä käyttää monenlaisia. Luen paljon lapsille kuvakirjoja ja niissä on erilaista ja eri taidelajein tehtyä kuvitusta.

Koivulan (2010, 36) mukaan pienten lasten piirustuksiin liittyy merkityksiä, jotka eivät ole välttämättä aikuiselle näkyviä. Jopa hyvinkin alkeellinen ja yksinkertainen piirustus saattaa sisältää lapselle tärkeitä merkityksiä. Vaikka lopputulos, piirustus, onkin jotain käsin kosketeltavaa, piirtämiseen liittyy myös paljon muita, näkymättömiä osa-alueita, kuten esimerkiksi ajattelua, puhumista ja sosiaalista vuorovaikutusta. Coatesin ja Coatesin (2006) tutkimuksessa havaittiin, että lapset käyttivät piirtäessään hyödyksi puhetta monin tavoin. Ensinnäkin puhe saattoi liittyä kyseessä olevaan piirustukseen. Osalle tutkimukseen osallistuneista lapsista puhuminen ja verbaalisten ilmaisujen harjoittelu oli jopa tärkeämpää, kuin itse piirtäminen. Toiseksi puhe saattoi liittyä vertaissuhteiden rakentamiseen. Lapset keskustelivat itselle tärkeistä asioista, perheestä, kodista, vertaisryhmästä ja ystävistä piirtämisen lomassa.

Lastenohjaajan 2 ja 3 kommentti kuvien lisäämisestä toimintaan:

Käytän kuvamateriaalia ryhmiä ohjatesani, en viikoittain, mutta joka toinen viikko ainakin. Hartauksien pitämisessä menetelmiä on niin monia ja kuvien käyttö on vain yksi niistä. Kuvamateriaalia käytän myös liikunnallisissa tehtävissä havainnollistamaan liikkeitä ja temppuja sekä keskusteluryhmissä keskustelun tueksi.

Kuvittamista olen käyttänyt hartauksissa aika vähän. Vain jossain tietyssä aiheessa havainnollistanut piirtämällä esim. ristin ja eri suuntia.

Kuvallisen ilmaisun nähdään väistämättä rakentuvan suhteessa ympäröivään visuaaliseen maailmaan. Liike ihmisen sisäisen ja ulkoisen maailman välillä on edestakais- ta, eikä eroa sisäisen ja ulkoisen välillä pidetä kovin selvärajaisena. Uutuus ja oma- leimaisuus eivät ole itseisarvoisia asioita taiteessa, joka käsittelee henkilökohtaista kokemusta. On enemmänkin luontevaa, että tarinamme muistuttaa kulttuurissamme ilmeneviä tavallisia tarinoita. Tyypillisyydessään ja tavallisuudessaan tarinamme on erityinen meille itsellemme ja läheisillemme. ( Sava & Katainen, 2004, 31.)



Koen visualisoinnin innoittavana voimavarana ohjaajalle, jota ei vielä osata hyödyntää tarpeeksi tehokkaasti. Olen törmännyt monesti väitteeseen, jossa visualisointia pidetään tärkeänä, mutta visualisoinnin käytäntöön ottamiselle ei kuitenkaan ole riittävästi tahtoa tai pikemminkin uskallusta. Toisaalta se ihan on ymmärrettävissä, koska visualisointi vaatii käyttöönottajalta myös jonkun verran erityisosaamista. Työelämän vaatimustaso muutenkin kiristyy koko ajan lisää. Vapaaehtoisesti ja itsenäisesti ei siis kukaan välttämättä halua siihen paneutua, työntekijöillä ei siihen yksinkertaisesti ole resursseja. On erittäin harmillista, että visualisointi näin vahvana innoittavana voimavarana jää usein ajan puutteen takia käyttämättä.

Lastenohjaajan 1 kommentti visuaalisuuden käyttöönottamisesta:

Haluan lisätä lasten/nuorten osallisuuden mahdollisuuksia kaikessa mitä teemme. Visualisoinnin koen itse mielekkäänä, mutta myös hyvällä tavalla haastavana. Ammatillisesti joutuu myös miettimään koko ajan lasten, nuorten ja perheiden kannalta visualisointia, sitä mikä palvelee tarkoitustaan parhaiten missäkin ryhmässä.

Sosiaalipedagogiikassa innostamisen perusidean mukaan voi kiteyttää toiminnan kolmen elementin avulla. Ne kuvaavat innostamisen kolmitahoisia tavoitteita ja työskentelytapoja. Innostamisen sosiaalinen toiminta on yhteisöjä ja yhteisöllisyyttä tukevaa ja vahvistavaa sekä osallistumiseen kannustavaa. Toimintaympäristönä on yleensä jokin yleisö, esimerkiksi asuinalue, nuorisotila tai ikäihmisten palvelutalo. Toiminnassa mahdollistetaan ja helpotetaan vuorovaikutusta, suhteita ja yhteistoimintaa ja siten tuetaan yhteisöllisyyttä. Kasvatuksellinen toiminta tukee osallistujien henkilökohtaisia kasvuprosesseja, joidenedetessä osallistujat muun muassa rohkaistuvat omien ajatusten ilmaisemiseen ja alkavat tiedostaa hyvinvoinnin esteitä ja toiminnan rajoituksia. Personaallisen kasvun lisäksi mahdollistetaan yhteistä oppimista ja tiedostamista käsittelemällä ja refleктоimalla asioita yhdessä ja tuetaan yhteisöllistä kasvua. Kulttuurinen toiminta taas herättelee ihmisissä piilevää luovuutta toiminnallisten ja ilmaisullisten menetelmien avulla. Toimintamuodot voivat olla monenlaista kulttuurista toimintaa, joka mahdollistaa sekä kulttuurista nauttimisen, omaehtoisen luovan toiminnan että arjen ilmiöiden tarkastelemisen ja näkyväksi tekemisen luovan toiminnan keinoin. Näiden kolmen elementin yhdistyminen tekee

sosiokulttuurisesta innostamisesta jotain enemmän kuin vain vapaa-ajan viihdettä tai kulttuuritoiminnan kehittämisprojektin. Se on laaja-alainen työmuoto ja toiminnallinen orientaatio yhteisöjen kehittämiseksi ja yhteisöllisyyden vahvistamiseksi. Kriittis-emansipatorisen sosiaalipedagogisen toimijan toteuttamana innostaminen on yhteiskunnallista muutostyötä, jonka tavoitteena on paremman yhteiskunnan rakentaminen ihmisten oman sosiokulttuurisen toiminnan avulla. (Nivala & Rynänen 2019, 2017.)

## 8. YHTEENVETO

Strandellin (2012, 70) mukaan lasten vapaa-aikaan kohdistuu monenlaisia odotuksia. Sen yhteiskunnallista merkitystä korostavat haluavat käyttää lasten iltapäiväajan hyödyllisiin tarkoituksiin, jotta tietoyhteiskunnan tulevat kansalaiset ja työntekijät saadaan varustettua tarvittavilla tiedoilla ja kompetensseilla. Iltapäivän tunnit ovat investointiajattelun mukaan liian kallista aikaa hukattavaksi ”pelkkään” oleiluun. Myös osalla lasten vanhemmista on samansuuntaisia odotuksia vapaa-ajan käyttämisestä lasten kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman kartuttamiseen. Lapsilla itsellään on omat vapaa-aikaa koskevat odotuksensa. Näissä korostuvat järjestetyt harrastukset ja omaehtoinen tekeminen, sosiaaliset suhteet kavereihin sekä vapaamuotoinen oleskelu.

Kotila ym. (2005, 184) toteavat, että työyhteisön sosiaaliseen toimintaan osallistumisen myötä kehittyy ihmisen identiteetti, ja hänen henkilökohtainen kokemuksensa suhteestaan muihin sosiaalisen yhteisön jäseniin, erilaisiin kulttuurisiin malleihin sekä niitä määritteleviin periaatteisiin, uskomuksiin ja sosiaalisiin käytäntöihin (Holland ym, 1998). Toimijan itseä koskevat käsitykset muuttavat hänen ja sosiaalisen verkoston luodessa ja muovatessa vastavuoroisesti toinen toisiaan (Wenger 1998).

Nummenmaan & ym. (2007, 24) mukaan yhteisön olemukseen kuuluu myös sosiaalinen vuorovaikutus. Tämä tulee esiin muun muassa yhteisön yhteisenä toimintana, sosiaalisina verkostoina, sosiaalisena tukena sekä yhteisenä kokemusten ja tietojen jakamisena. Wengerin (1998) mukaan tässä vuorovaikutuksessa määrittyvät myös

jäsenten väliset vuorovaikutussuhteet, asema yhteisössä, käyttäytymissäännöt, normit ja valta. Yhteisöjen sosiaalinen elämä ei ole kuitenkaan pysyvää, vaan yhteisöt elävät jatkuvassa muutostilassa. Uudet ideat ja yhteistöihin osallistuvat uudet henkilöt synnyttävät uudenlaista toimintaa ja samalla kun yhteisön jäsenet osallistuvat yhteiseen työskentelyyn ja kehittävät käytänteitään, he saamalla oppivat työssään.

Spradley (1985) erottaa yhteisön määrittelyssä kolme erilaista ulottuvuutta: tila, tunne ja toiminnallisuus. Tilaa koskeva ulottuvuus muodostuu yhteisön alueellisesta, paikallisesta sekä ajallisesta tekijästä. Yhteisön tunneulottuvuutta luonnehtivat yhteenkuuluvuuden tunne, yhteisvastuu sekä vuorovaikutuksen luonne. Toiminnallinen ulottuvuus sisältää yhteisön jäsenten osallistumisen ja toiminnan yhteisen päämäärän tavoittelemiseen. (Nummenmaa ym. 2007, 23.) Toiminnallisuus periaatteena sosiaalipedagogisessa työssä tarkoittaa usein yhteistoiminnallisuutta eli sitä, että mahdollistetaan ja helpotetaan ihmisten yhteistä toimintaa. Yhteistoiminta on aktiivista yhdessä tekemistä, joten yhteistoiminnallisuuden periaatteen mukaan osallistujat pyritään saamaan yksilöllisen tekemisen tai muiden toiminnan seuraamisen sijaan mukaan vuorovaikutukseen, jossa toimintaa toteutetaan yhdessä. Yhteistoiminnan mahdollistaminen tarkoittaa käytännössä esimerkiksi vuorovaikutukselle ja kohtaamisille otollisten tilojen ja tilanteiden luomista, ryhmäprosessin käynnistämistä ja erilaisten toiminnallisten ryhmien perustamista. (Nivala & Ryyänen 2019, 209.)

Koen, että juuri visualisointi tarjoaa apua luontevan sosiaalisen tilanteen vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden kehittämiseksi. Toiminnallisessa sekä tarinnallisessa työskentelyssä kuvan katsominen, kuvittaminen sekä kuvan tekeminen itse näyttää mahdollistavan huomattavasti luontevan keskustelun kynnyksiä. Visualisointi tarjoaa näin luontevan väylän, kuvitteellisen sillan, niin isoille kuin pienillekin kuvantekijöille ja katsojille. Lisäksi visualisointi auttoi kerholaisia keskittymään paremmin itse asiaan. Lasten oli helpompaa seurata tarinaa kun samalla syntyi kuva, joka tuki esitystä. Reaaliaikainen kuvittaminen antoi mahdollisuuden ohjaajalle hallita ryhmää, samalla lapset keskittyivät paremmin ja jaksoivat osallistua toimintaan pidempään.

Yhteenvedon voi sanoa, että visualisointi toiminnallisessa ohjauksessa auttaa:

- vangitsemaan pienten katsojien-kuuntelijoiden huomion
- hallitsemaan paremmin kokonaisuutta

- madaltamaan osallistumisen kynnystä
- tehostamaan tarinan kertomista
- tarinan ymmärtämisessä
- tarinan muistamisessa
- luomaan yhteisöllisen ilmapiirin

Lastenohjaajan työhön kuuluu eri pedagogisten osa-alueiden ja omien valmiuksien jatkuva kehittäminen. Tämän lopputyön tuloksen innoittamana koen, että visuaalisuus voisi hyvinkin olla siinä mukana, omana pedagogisena osa-alueena. Toivon, että ohjaajien kynnys hyödyntää visuaalisuutta madaltuisi. Kuvataiteilijana näen tässä myös varteenotettavan työllistämismahdollisuuden esimerkiksi taiteilijoille. Ammattiopistoja ja visuaalisuusosastajia löytyy Suomesta paljon. Mikä estäisi tekemästä yhteistyötä oman alan ammattilaisten ja esimerkiksi seurakunnan välillä? Esimerkiksi vieraileva ammattiopisto kerran kuussa hartaustilaisuuksien aikana olisi varteenotettava vaihtoehto kerhojen ohjelmassa.

Toisaalta Nivala ja Ryyänen (2019, 206-207) toteavat, että sosiokulttuurisen innostamisen toimintamuotoja ei voi päättää etukäteen ja viedä valmiiksi suunniteltuna yhteisöön sovellettaviksi, sillä innostamisprosessi rakentuu yhteisön omien, toiminnassa yhdessä sovittavien tavoitteiden myötä. Samaa toiminnan mallia ei sellaisenaan voi siirtää yhteisöstä toiseen, vaan toiminta suunnitellaan aina kussakin yhteisössä sen jäsenten ehdoilla.

Tämän opinnäytetyön tehtävänä oli saada tietoa miten visuaalisuutta voitaisiin käyttää hyödyksi toiminnallisessa ohjaustyöskentelyssä. Miten visuaalisuus toimii yhteisöllisyyden näkökulmasta katsottuna. Opinnäytetyön tutkimuskysymyksenä oli, että voidaanko visuaalisuutta käyttää hyödyksi kuin yhteisöllisyyttä lisäävänä tekijänä. Koen, että vastaus on, että kyllä voidaan käyttää. Visualisoinnin avulla pystytään helpommin rakentamaan ihmisten välille yhteisöllinen silta, joka helpottaa kohtaamisen tuomia paineita ja häivyttää jännitystä.

Koen, että yhteisöpedagogin työkaluna visualisointi on toimiva juuri toiminnallisissa ohjaustilanteissa. Opinnäytetyön aikana monen kokemuksen kautta opin, että visualisointi on hyvä mahdollisuus herättää osallistujissa innostusta sekä rohkaista osallis-

tumaan. Koin yhteisöpedagogiaa opiskelevana opinnäytetyön suorittamisen toiminnallisessa ympäristössä erittäin opettavaiseksi oppimiskokemukseksi.

Oppiminen yhteisenä tiedon rakentamisena nähdään kollektiivisena toimintana, jonka kohteena ovat käsitteelliset artefaktit, kuten erilaiset toimintasuunnitelmat, strategiat, teorit, mallit ja ideat (Breiter & Scardamalia 1993). Työpaikka antaa tämän-tyyppiselle oppimiselle hyvät mahdollisuudet. Bereiterin (2002) teoria tekee käsitteellisen erottelun pelkän oppimisen ja tiedon rakentelun välille. Hänen mukaansa oppiminen on yksilön sisäisten tietorakenteiden muuttamista, kun taas tiedon rakentelu koskee yhteisesti kehitettävää kulttuurisesti muotoutunutta todellisuutta. Jatko-tutkintoihin liittyvä opinnäytetyö, jonka opiskelija voi tehdä oman työyhteisönsä kehittämiseksi, tarjoaa koko työyhteisölle yhteisen koknkreettisen lähtökohdan uudis-tavaan oppimis- ja kehittämistoimintaan osallistumiselle. (Kotila & Mutanen, 2005, 180.)

Oppimiskäsitysten muuttumisesta johtuen oppimisympäristöt ovat laajentuneet yhä enemmän koulujen ulkopuolelle: ammattiin oppiminen nähdään paitsi tietojen ja taitojen hankkimisena myös tiedon- ja identiteetin rakentamisena niissä käytännöllisissä yhteisöissä, joissa oppija on kulloinkin osallisena (Starf 1998, Bereiter 2002). Scardamalian ja Bereiterin (1994) mukaan tiedonrakentaminen viittaa kollektiiviseen työhön, jonka kohteena on jokin oppimisyhteisön tuottaminen ajatusten ja ideoiden kehittäminen. Ammatillisen toiminnan ja sen kehittämisen kannaltatarkoituksenmukaisimmaksi on nähty omassa kontekstissaan ja tilanteen kannalta relevanttina ihmisten vuorovaikutuksessa ilmenevä tieto (Eteläpelto & Light 1999). On havaittu, että keinotekoiset ympäristöt eivät ole oppimisen kannalta parhaita, eikä abstrakti, yhteyksistään irrotettu tieto ole välttämättä korkeatasoisinta tietoa. (Tynjälä 199a, Kotila & ym. 2005, 178.)

Nivalan ja Ryynäsen mielestä keskeistä on, että kaikki prosessin vaiheet toteutetaan yhdessä. Myös taustatutkimus ja toiminnan suunnittelu ovat osa innostamisen prosessia. He kiteyttävät innostamisen toiminnan perusidean kolmen elementin avulla:

- Innostamisen sosiaalinen toiminta on yhteisöjä ja yhteisöllisyyttä tukevaa ja vahvistavaa sekä osallistumiseen kannustavaa. Toimintaympäristönä on yleensä jokin yhteisö, esimerkiksi asuinalue, nuorisotila tai ikäihmisten palvelutalo. Toiminnassa mahdollistetaan ja helpotetaan vuorovaikutusta, suhteita ja yhteistoimintaa ja siten tuetaan yhteisöllisyyttä.

- Kasvatuksellinen toiminta tukee osallistujien henkilökohtaisia kasvuprosesseja, joiden edetessä osallistujat muun muassa rohkaistuvat omien ajatusten ilmaisemiseen ja alkavat tiedostaa hyvinvoinnin esteitä ja toiminnan rajoituksia. Persoonallisen kasvun lisäksi mahdollistetaan yhteistä oppimista ja tiedostamista käsittelemällä ja refleктоimalla asioita yhdessä ja tuetaan yhteisöllistä kasvua.
- Kulttuurien toiminta taas herättelee ihmisissä piilevää luovuutta toiminnallisten ja ilmaisullisten menetelmien avulla. Toimintamuodot voivat olla monenlaista kulttuurista toimintaa, jotka mahdollistaa sekä kulttuurista nauttimisen, omaehtoisen luovan toiminnan että arjen ilmiöiden tarkastelemisen ja näkyväksi tekemisen luovan toiminnan keinoin.

Koen, että visualisoinnilla on yhteisöllistä vaikutusta. Jouluikkuna tarjosi mielenkiintoisen kohtaamispaikan ohikulkijoiden ja kerholaisten välille. Monet paikalliset asukkaat kävivät päivittäin tervehtimässä pieniä lapsimaalareita lasin läpi (katso kuva 2 ja 3). Tämä koettiin kerholaisten kesken hauskaksi tapahtumaksi, joka lisäsi merkityksellisesti yhteisöllisyyden tunnetta.

Kirjoitin jouluikkunasta kertovan artikkelin kuvan kerä paikallislehteen. Kirjoitelma lehdessä houkutteli paikalle lisää katsojia. Ilmoitus paikallisessa lehdessä koettiin tärkeäksi sekä yhteisölliseksi. Lukija sai sitä kautta lisätietoa seurakunnan toiminnasta sekä mahdollisuuden käydä katsomassa lasten tekemää taideteosta paikan päällä (katso liite 2).

Nummenmaa & ym. 2007, 23) mukaan yhteisön yhteenkuuluvuuden tunteeseen sisältyy monia sosiaalisen toiminnan ulottuvuuksia: tarve kuulua yhteisöön, tulla hyväksytyksi yhteisön jäsenenä, sitoutumisena yhteiseen toimintaan sekä arvoihin ja kiinnostuksen kohteisiin (Littlewood 1987). Yhteenkuuluvuuden tunne ja toisista välittäminen ovatkin keskeisiä yhteisöä koossapitäviä voimia. Yhteisön sosiaalisen olemuksen perusteella yhteisö voidaan ymmärtää jäsenten väliseksi tunnesiteeksi – me – hengeksi. (Lucker & Orr 1992).

Olisi ollut mielenkiintoista seurata miten kopioitujen taideteosten vaikutus kehittyi edelleen. Tämä tilannetutkimus jäi osaltani pois, koska määräaikainen työsojimus loppui vuoden 2017 lopussa. Tutkimusta olisi voinut jatkaa esimerkiksi jakamalla

lähistöllä asuville ihmisten postilaatikoihin kyselylomakkeen jossa olisi voinut kysyä ihmisten mielipiteitä kyseisten teoksien vaikutuksista.

Nivalan ja Ryytäsen (2009, 213) mukaan sosiaalipedagogisessa työssä käytetään paljon myös luovuutta herkistäviä ja vahvemmaksi virittäviä menetelmiä. Luovilla menetelmillä tarkoitetaan kaikkea sellaista toimintaa, jossa irtaudutaan rationaalisen ajattelun ylivallasta ja otetaan käyttöön tunteet, aistit, kehollisuus ja kokemuksellisuus sekä tuetaan monipuolisen ilmaisun kehittymistä. Tätä kaikkea voi toteuttaa eri tavoin. Sosiokulttuurisen innostamisen keskusteluista lainattu käsitepari kulttuurinen demokratisaatio ja kulttuurinen demokratia on yksi tapa kuvata mahdollisuuksia luovuuden toteuttamiseen ja herkistämiseen. Kulttuurisen demokratisaation käsite tarkoittaa taiteen ja kulttuurin tavoittavuuden ja saavutettavuuden lisäämistä. Pyrkimyksenä on laajentaa mahdollisuuksia päästää osalliseksi yhteisistä taiteen ja kulttuurin ”tuotteista”, myös niistä, joista puhutaan usein korkeakulttuurina. Kasvattaja toimii tällöin välittäjänä, innostaen ihmisiä eri tavoin taiteen ja kulttuurin pariin.

Halmen (2008, 77) mukaan nyky maailmassa uskon ilmaisemiseen tarvitaan myös taidetta, joka sisältää subjektiivisen elementin, ekspressiivisyyttä ja aitoa ilmaisuvoimaa. Ilmaisuvoimainen uskonnollinen taide, joka käsittelee elämää rehellisesti ja tuo esiin taiteilijan kokemuksen ja näkemyksen, soveltuu nykyiseen subjektiä korostavan aikakauden uskonnollisuuteen. Kirkon elämä voisi ja sen tulisi rakentua suunnitelmallisesti vuorovaikutuksen periaatteelle, jossa nykyinen elämä ja kirkon perinne ovat aidossa ja elävässä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Opinnäytetyön aikana kerholasten maalaamat taiteilijan Leif Segreställe lasimaalaukset tarjoavat edelleen niin vanhoille kerholaisille kuin uusille sekä ohikulijoille kokemuksellisen sekä vuorovaikutuksellisen elämyksen. Näin uskonnolliset teokset toimivat yhteisöllistä kohtaamista tuottavana kokemuksena. Kohtaamista saattaa siis tapahtua edelleen päivittäin.

John Dewey (1859-1952) joka on aikamme ylittämätön kokemuksen filosofi, on sanonut, että kaikki on kokemusta. Kokemus on kaikki. Mikä tarkoittaa, että taiteen – kuten uskonnon, tieteen ja politiikan – ytimessä on kokeminen. Taiteessa ratkaisevinta ei ole itseilmaisu, tuotanto tai kulutus. Kaikki kaikessa on kokeminen, joka estää taidetta eristymästä omaan sfääriinsä, irti muusta kokemuksesta. Dewey’n mukaan kokemus on tulos, merkki ja palkkio siitä organismin ja ympäristön vuorovaiku-

tuksesta, joka täyden voimansa saavutettuaan muuttuu osallistumiseksi ja viestinnäksi. (Dewey 2010, 33.)



## 5. LÄHTEET

Antikainen, Ari & Rinne, Risto & Koski, Leena. 2006. Kasvatussosiologia. Helsinki:WSOY.

Dewey, John 2010. Taide kokemuksena. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.

Giard, Liisa & Ihanus, Juhani & Laine, Riitta & Ropponen, Mari (toim.) 2009. Suh- teessa kuvaan – kuvataideterapian teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Arttelli.

Halme, Lasse 2008. Uskonto ja kasvatusteoriat vuorovaikutuksena. Helsinki: Lasten kes- kus.

Hakkarainen, Kai & Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse. 2004. Tutkiva oppiminen. Jär- ki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.

Hietala, Veijo 1993. Kuvien todellisuus – Johdatusta kuvallisen kulttuurin ymmärtä- miseen ja tulkintaan. Helsinki: Gummerus.

Huovila, Tapani 2006. ”Look” visuaalista viestisi. Hämeenlinna: Karisto Oy:n kirja- paino.

Huttunen, Martti 2004. Värit pintaa syvemmmältä. Helsinki: WSOY

Issakainen, Tytti 2010. (toim.) Kotikirkko tutuksi viidellä aistilla. Kirkkopedagogii- kan opas. Helsinki: Lasten keskus.

Itkonen, Satu 2011. Taidekuvan äärellä. Katso, koe, jaa. Helsinki: Otava.

Karppinen, Seija & Puurula, Arja & Ruokonen, Inkeri 2001. Elämysten alkupolulla. Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen. Helsinki: Finn Lectura.

Karkkulainen, Marjatta & Ala-Vannesluoma, Taija & Airaksinen, Raija & Kastu, Riik- ka & Pirhonen, Pauliina 2015, Toimii! Hoitajan opas luoviin menetelmiin. Helsinki: Edita.

Koivisto, Kaisa (toim.)2006. Suomalaisia lasimaalauksia. Stained Glass in Finland. Hämeenlinna: Karisto Oy

Koivula, Merja 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kotila, Hannu & Mutanen, Arto, (toim.) 2005. Tutkiva ja kehittävä ammattikorkea- koulu. Helsinki: Edita.

Kupiainen, Jari & Sevänen, Erkki 2013. Kulttuuritutkimus. Johdanto. Vantaa: Han- saprint.

Lahikainen, Anja Riitta & Punamäki, Raija-Leena & Tamminen, Tuula. 2008. Kult- tuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: WSOY.

Mikkonen, Kai 2005. Kuva ja sana. Kuvan ja sanan vuorovaikutus kirjallisuudessa, kuvataiteessa ja ikonoteksteissa. Helsinki: Gaudeamus.

Nivala, Elina & Ryytänen, Sanna 2019. Sosiaalipedagogiikka. Kohti inhimillisempää yhteiskuntaa. Helsinki:Gaudeamus.

Nummenmaa, Anna Raija & Karila, Kirsi & Joensuu, Maija & Rönholm, Riikka 2007. Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Kehittymistrategiana ongelmaperustainen työssä oppiminen. Tampere: Tampere University Press.

Rossi, Leena-Maija & Seppä, Anita (toim.) 2007. Tarkemmin katsoen. Visuaalisen kulttuurin lukukirja. Helsinki: Helsinki University Press.

Saarinen, Seija 2013. Tää olis keskellä. Lapsi seurakunnan varhaiskasvatuksessa. Helsinki. Lasten keskus.

Sava, Inkeri & Vesanen-Laukkanen, Virpi (2002). Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Helsinki: PS-kustannus.

Seppä, Anita 2012. Kuvien tulkinta. Menetelmäopas kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin tulkitsijalle. Helsinki: Gaudeamus.

Seppänen, Janne 2005. Visuaalinen kulttuuri: Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsijalle. Tampere: Vastapaino.

Strandell, Harriet 2012. Lapset iltapäivätoiminnassa. Koululaisten valvottu vapaa-aika. Helsinki: Gaudeamus.

Säljö, Roger 2004. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.

Tarasti, Eero 1992. Johdatusta semiotiikkaan. Esseitä taiteen ja kulttuurin merkkijärjestelmistä. Helsinki: Gaudeamus.

Vuorinen, Ilpo 2009. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Tampere: Resurssi

Väisänen, Liisa 2015. Mitä symbolit kertovat. Taidetta pintaa syvemmmältä. Helsinki: Kirjapaja.

Ubani, Martti & Kallioniemi Arto & Luodeslampi Juha 2010. Kokonaisvaltainen kasvatus, lapsi ja uskonto. Lasten keskus Oy: Vantaa.

<http://www.communicationmonitor.eu/> Viitattu 20.12.2018.

[https://edu.fi/perusopetus/kuvataide/ops2016\\_tukimateriaalit/visuaalisen\\_kulttuurin\\_monilukutaito](https://edu.fi/perusopetus/kuvataide/ops2016_tukimateriaalit/visuaalisen_kulttuurin_monilukutaito). Viitattu 10.12.2018

[www.uef.fi](http://www.uef.fi). Viitattu 12.12.2018: <https://www.uef.fi/web/hum/taiteensosiologia>.

[www.viestijat.fi](http://www.viestijat.fi) Viitattu: <https://viestijat.fi/viestinnan-ykkostrendi-vuonna-2017-visuaalisuus/> 20.12.2018.

[www.seurakuntalainen.fi](http://www.seurakuntalainen.fi) Viitattu: <https://www.seurakuntalainen.fi/uutiset/taidefilosofi-liisa-vaيسانen-%C2%94jarkyttavaa-etta-mcdonaldsin-merkki-on-tunnetumpi-kuin-risti%C2%94/> 10.12.2018.

<http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/sp?Open&cid=ContentCC32E>. Viitattu 20.2.2019.

<http://www.kirkkonummenomat.fi/neo/?app=NeoDirect&com=6/159/39087/97874535d3>. Viitattu 28.2.2019

<http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/sp2?open&cid=Content28953E>. Viitattu 20.2.2019.

<http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/sp?Open&cid=Content444762>. Viitattu 28.2.2019.

## 6. LIITTEET

### Liite 1.

#### Kysely:

1. Kuinka usein käytät lasten tai nuorten ryhmiä ohjatessasi kuvamateriaalia?
2. Miten koet ohjaustilanteessa kuvamateriaalin vaikutuksen? (esim. auttaako lasta tai nuorta keskittymää?)
3. Onko kuvalla merkitystä? (vanha-aikainen, moderni, abstrakti, pelkistetty, realistinen yms.) Onko sinulla toivomuksia kuvan laadussa?
4. Haluatko mielellään lisätä kuvien käyttöönottoa tai vähentää sitä, perustelu?
5. Oletko käyttänyt hartauksien aikana kuvittamista, piirtämistä tai maalaamista?
6. Parantaako visualisointi lasten keskittymistä?
7. Miten koet visualisoinnin itse? Mitä haluaisit lisätä, mitä poistaa?

## Liite 2



# Kirkkonummen Sanomat

Torstai 28.2.2019

Onni

Menu



20.12.2017

## Joulukuvaelma Papinniityn kerhotilan ikkunoissa

KIRKKONUMMI

### KIRKKONUMMI

Joulu nostattaa niin aikuisissa kuin lapsissa esille paljon erilaisia tunteita, muistoja sekä odotuksia. Joulun sanomasta voi löytää aina uusia puolia. Tänä adventtina on Kirkkonummen suomalaisen seurakunnan Papinniityn kerhopisteen päivä- ja kaakaokerhoissa tutkittu joulukuvaelma taiteen avulla.

Joulukuvaelma kertoo Marian ja Joosefin vaikeasta matkasta verollepanoa varten Betlehemin kaupunkiin. Matka Betlehemiin ei ollut helppoa. Maria odotti lasta ja lapsen oli määrä syntyä pian. Majapaikan löytäminen ei tahtonut onnistua. Jeesus -lapsi syntyi talliin ja tähti syttyi taivaalle. Jouluevankeliumin äärellä on hyvä aloittaa joulun vietto.

Kirkkonummen keskustan Pyhä Mikaelin kirkon Lennart Segerstrålen upeat lasimaalaukset ovat olleet jouluikkunoiden inspiraation lähteenä. Kuvataiteilija ja lastenohjaaja Age-Elisa Riekkinen ja lastenohjaaja Katri Hiir-Salakka ovat kerholaisten kanssa luoneet joulukuvaelmallisen matkan kerhon ikkunoihin.

Mukaan on valittu kirkosta kolme lasimaalausta: kaksi maalausta Ylistysten ikkunasta ja yksi maalaus Katumusten ikkunasta. Nämä kolme lasimaalausta on kopioitu ikkunoihin.

Päiväkerhon pienimmät, kaksivuotiaat sekä isommat, koululaiset ovat olleet kaikki mukana tutkimassa taiteen keinon joulukuvaelmaa. Lasten kanssa on tutkittu maalauksien taustaa ja he ovat päässeet kokeilemaan myös itse lasille maalausta. Joulukuvaelman sanomaa tahdittaa ikkunoissa kirkkonummelaisen kanttorin Ilona Nymanin säveltämän laulun, Joulukuvaelma, sanat.

Papinniityn kerhotilan ikkunoissa on ahkeroitu ja ohikulkijat ovat iloisesti vilkuttaneet niin isoille kuin pienimmille maalareille. Tämä on luonut mukavan yhteisöllisyyssillan kerholaisten ja ohikulkijoiden välille.

Joulun sanomassa on vahvasti esillä ilo, jakaminen sekä antaminen. Papinniityn väki toivottaa kaikki tervetulleiksi tutkimaan Joulukuvaelmaa. Rauhallista Joulua!

Papinniityn kerhotila sijaitsee osoitteessa Grandalantie 2E4.

Teksti ja kuva:

Kirkkonummen suomalainen seurakunta/  
AGE-ELISA RIEKKINEN



## Liite 3



## Joulukuva

Ilona Nyman

D A/C# Hm G

Bet-le - he-miin päin kul-ke-vat he näin,

5 D/F# D/A A7 D

Ma - ri - a ja Joo - sef, Bet - le - he-miin

8 A/C# Hm A7 D

päin kul - ke - vat he näin.

2. Kanssa lampaiden, kanssa vuohien  
paimenet nuo torkkuu  
kanssa lampaiden, kanssa vuohien.

3. Tähti taivainen yössä loistaen  
tietä talliin näyttää,  
tähti taivainen yössä loistaen.

4. Jeesus lapsen nukkuu hymyillen  
vuoteensa seimi.  
Jeesus lapsen nukkuu hymyillen.

5. Laulu enkelten yllä niittyjen  
kaikuu maailmalle,  
laulu enkelten yllä niittyjen.