



SEIJA KAIRAVUORI – HANNAH KAIHOVIRTA – LEENA KNIF –
KAUKO KOMULAINEN – HANNA NIINISTÖ – ALEKSI OJALA –
MARTINA PAAATELA-NIEMINEN – ARI POUTIAINEN

Miten taide voi opettaa kohtaamaan epävarmuutta? Tanssityöpaja kestävän taidekasvatuksen moniäänisen reflektion tilana

Kairavuori, Seija – Kaihovirta, Hannah – Knif, Leena – Komulainen, Kauko – Niinistö, Hanna – Ojala, Aleks – Paatela-Nieminen, Martina – Poutiainen, Ari. 2022. MITEN TAIDE VOI OPETTAA KOHTAAMAAN EPÄVARMUUTTA? TANSSITYÖPAJA KESTÄVÄN TAIDEKASVATUKSEN MONIÄÄNISEN REFLEKTION TILANA. *Kasvatus* 53 (2), 130–144.

Artikkeli tarkastelee sekä yksilön että ryhmän näkökulmasta epävarmuuden kohtaamista, jonka oppimisen mahdollisuus taiteellisessa oppimisprosessissa liitetään osaksi yleisivistävän taidekasvatuksen tehtävää ekososiaalisten kriisien aikakaudella. Artikkelissa kehitellään moniäänisenä reflektiona taiteellisen oppimisprosessin teoriaa perustuen tutkimusryhmän omakohtaiseen kokemukseen tanssipedagogin suunnittelemassa tanssityöpajassa, jonka tavoitteena oli fasilitoida muiden taiteenlajien pedagogista asiantuntemusta edustavat tutkijat tarkastelemaan mahdollisesti havaitsemaansa ja kokemaansa epävarmuutta. Tutkijat pitivät päiväkirjaa, työpajat videoitiin, ja jokainen harjoitus kirjoitettiin auki. Harjoitukset ja tutkimusryhmän henkilökohtaiset havainnot analysoitiin kollektiivisesti. Epävarmuus paikantui käsitteiden ja aineistopohjaisten havaintojen kautta analysoitaessa yksilöllisten merkitysten monitulkintaisuuteen ja multimodaalisuuteen, prosessin keskeneräisyyteen, arvaamattomuuteen ja merkitysten jatkuvaan uusiutumiseen sekä rinnakkaisten merkitysten ja tulkintojen ristiriitaisuuteen ja keskinäiseen riippuvuuteen ryhmän jakamassa oppimiskokemuksessa. Epävarmuuden kokemukset ovat taiteellisessa oppimisessä merkityksellisiä kasvun ulottuvuuksia ja auttavat rakentamaan kestävää tulevaisuutta.

Asiasanat: epävarmuus, kestävä kehitys, kokemuksellinen oppiminen, taiteellinen oppiminen, taidekasvatus

Epävarmuuden kohtaaminen kestävästä kehitystä tukevassa taidekasvatuksessa

Tämä artikkeli tarkastelee epävarmuuden kohtaamista taiteellisessa oppimisprosessissa ja sen kautta yleissivistävän taidekasvatuksen tehtävää ekososiaalisten kriisien aikana. Artikkelin tavoitteena on tarkentaa ajan kasvatushaasteita ja tiedostavan taidekasvattajan ymmärrystä siitä, miten taiteellinen oppimisprosessi voi osaltaan kasvattaa kohtaamaan epävarmuutta. Artikkelin kirjoittajat ovat taide- ja taitoaineissa luokanopettajien ja varhaiskasvatuksen opettajien kouluttajia, joille opettajankoulutus on kestävästä kehitystä rakentavan tulevaisuuden näkökulmasta keskeisessä roolissa. Tulevat opettajat ovat avainasemassa ohjatessaan oppilaitaan arvaamattomassa maailmassa toimimiseen, epävarmuuden kanssa elämiseen ja elämänmittaiseen oppimiseen. (mm. Hofman-Bergholm 2018; Siirilä, Salonen, Laininen, Pantsar & Tikkanen 2018; UNESCO 2018.). Koulutodellisuudessa on ollut haasteellista irrottautua vallitsevan kulttuurin toisintamisesta ja toimia kriiseissä yhteiskunnallisena muutoksentekijänä (Biesta 2011; Foster, Salonen & Keto 2019).

Planeetallamme on parhaillaan useita ekologisia ja sosiaalisia kriisejä, jotka luovat epävarmuutta (Martusewicz, Edmundson & Lupinacci 2015; ks. myös Beck 2016; Lehtonen 2021; Lehtonen & Pihkala 2021; Särkelä 2021). Esimerkiksi koronaviruspandemia on koetellut monella tapaa epävarmuuden sietokykyä. Täydentyvä tutkimustieto on toistuvasti muuttanut ymmärrystä parhaillaan tapahtuvasta ja vaikuttanut tulevaisuusodotuksiin. Yhteisöissä on jouduttu tekemään päätöksiä epävarmuuden vallitessa sekä toimimaan nopeasti ja joustavasti. Tieteen tekemiseen kuuluva epävarmuus ja epätarkkuus (Pollack 2003) ovat niin ikään olleet nähtävillä. Pandemiakokemuksen kulttuurisia seurauksia on pohdittu, kun julkisessa keskustelussa on välillä vallinnut esimerkiksi lääketieteen alueelta useita totuuksia rinnakkain (Lindström 2020; Mamzer 2020).

Globaaleihin ekososiaalisiin kriiseihin kytkeytyvä epävarmuus tekee ihmisen tietoisemmaksi muista ihmisistä ja luonnosta riippuvuudestaan. Kesslerin (2019) mukaan ekologisten kriisien voidaan katsoa johtuvan ihmisten vääränlaisista toimista toisiaan ja toisia lajeja kohtaan, joten myös ympäristön ongelmat ovat suhteisiin (*relationships*) liittyviä ongelmia. Kasvatuksessa ja koulutuksessa olisi syytä tutkia näiden kriisien kulttuurisia juuria (Martusewicz ym. 2015). Kasvusta ekososiaaliseen sivistykseen voidaan puhua silloin, kun yksilökeskeisestä kasvatuksesta ja koulutuksesta edetään planetaarisesti rajallisten resurssien tiedostamiseen, vastuuseen, kohtuullisuuteen ja ihmistenvälisyyteen (Foster, Salonen & Keto 2019; Keto & Foster 2020; Salonen & Bardy 2015). Vallitsevien ajattelutapojen ja käyttäytymismallien kriittinen tarkastelu on osa eko-eettisen tietoisuuden kehittämistä (Martusewicz & Edmundson 2005).

Epävarmuuden kohtaaminen vaatii kekseliäisyyttä, joustavuutta ja sitkeyttä. Tällaisiin ominaisuuksiin viittaa resilienssi-käsite, joka tarkoittaa esimerkiksi ihmisen, oppilaitoksen, yhteiskunnan tai ekosysteemin joustavuuteen ja sinnikkyyteen liittyviä valmiuksia sekä sopeutumis-, palautumis- tai muutoskyvykkyyttä (Masten & Motti-Stefanidi 2020; Salonen 2020; Poijula 2018). Taidekasvatusta on pidetty yhtenä keinona vahvistaa resilienssiä, koska se kehittää luovan ongelmanratkaisukyvyin lisäksi joustavuutta, kyvykkyyttä ja kekseliäisyyttä (Heise 2014, 28–29; Kim 2015, 200). Toisaalta taiteessa epävarmuus ja ei-tietäminen (*not knowing*) luovat tilan avoimille tulkinnoille (Herbert 2014), ja nämä olotilat tulisi toivottaa tervetulleiksi pelkäämisen sijaan (Eastham 2020). Epävarmuus ei näin ollen ole välttämättä ongelma, jota resilienssiä tukemalla tulisi ratkaista, vaan se nähdään edellytyksenä omintakeisuudelle ja uuden luomiselle (Menger 2014).

Myös koulutuskäytännöt sisältävät hitautta, vaikeutta ja arvaamattomuutta sekä ovat täynnä riskejä ja epävarmuustekijöitä (Biesta 2014). Taidekasvatus ruokkii kuitenkin meta-

kognitiota, vahvistaa tiedostavaa asiantuntijuutta ja tuottaa sovellettavia ajattelun ja käytännön välineitä (Härkönen 2021). Taide tarjoaa kestävästä kehitystä tukevalle kasvatukselle työkalun, jonka avulla voidaan niin ikään hyödyntää mielikuvia ja tunteita (Bertling 2015). Esimerkiksi sosiaalipsykologit ovat löytäneet yhteyksiä taiteen tekemisen ja empatiakyvyn kehittymisen välillä (Kou, Konrath & Goldstein 2020). Kestävästä kehitystä tukevassa kasvatuksessa tulevaisuutta ei voi rakentaa yksilökeskeisyyden ja materiaalisen vaurauden tavoittelun varaan. Kasvatusta ohjaa elämänorientaatiota on sen sijaan etsittävä kanssatoimijuuden ja itseisarvoisen olemisen suunnasta (Foster, Salonen & Keto 2019), eli on tärkeä harjoitella yhdessä toimimista epävarmuutta kohdatessa ja oppia arvostamaan siinä karttuvaa inhimillistä sosiaalista ja kulttuurista pääomaa.

Taiteelliseen prosessiin liittyvä epävarmuuden käsittely on osa taiteilijan työtä ja ammattillista kasvua jo alalle opiskelun aikana (Carabine 2013; Meltzer 2015). Taiteen mahdollisuutta opettaa muitakin kuin taidealan ammattilaisia kohtaamaan epävarmuutta, havaintojen subjektiivisuutta ja moniäänisyyttä reflektion ja päätöksenteon lähtökohtana on tutkittu lupaavien tuloksien esimerkiksi lääketieteen opiskelijoilla (Gowda, Dubroff, Willieme, Swan-Sein & Capello 2018). Taiteen pedagogiseen potentiaaliin epävarmuuden kohtaamisessa on vastikään kiinnitetty huomiota myös nuorten aikuisten tukena vallitsevassa ekososiaalisessa kriisissä (Becker, Clark/Keefe & White 2022). Tutkimuksemme nostaa keskusteluun tämän verrattain vähän tutkitun aiheen suhteessa yleissivistävään taidekasvatukseen ja siihen perehdyttävään opettajankoulutukseen.

Tarkastelemme Miten taiteellinen oppimisprosessi voi kasvattaa kohtaamaan epävarmuutta? -tutkimuskysymystä tässä artikkelissa sekä yksilön että ryhmän näkökulmasta. Lähestymme kyseistä teemaa moniäänisenä ja -näkökulmaisena reflektiona, jonka raportoimme käänteisessä järjestyksessä. Ensin avaamme tutkimusprosessin tuottaman

käsitteellisen viitekehyksen, jossa paikannetaan epävarmuuden kokemusta tutkijaryhmän jaetussa taiteellisessa oppimisprosessissa. Sen jälkeen esittelemme metodiset valinnat, joilla tutkijat rakensivat ryhmänä käsitteellistä ymmärrystä viitekehykseksi. Lopuksi osoitamme käsitteellistämisen yhteyden tutkijoiden omiin työpajakokemuksiin. Tutkijaryhmän prosessi kuvaa kokonaisuutena taiteellisessa oppimisessa rakentuvaa kokemuksellista tietoa ja sille ominaista monitulkintaisuutta, ristiriitaisuutta ja keskeneräisyyttä sekä siinä kohdattua epävarmuutta, arvaamattomuutta ja jatkuvaa uusiutumista.

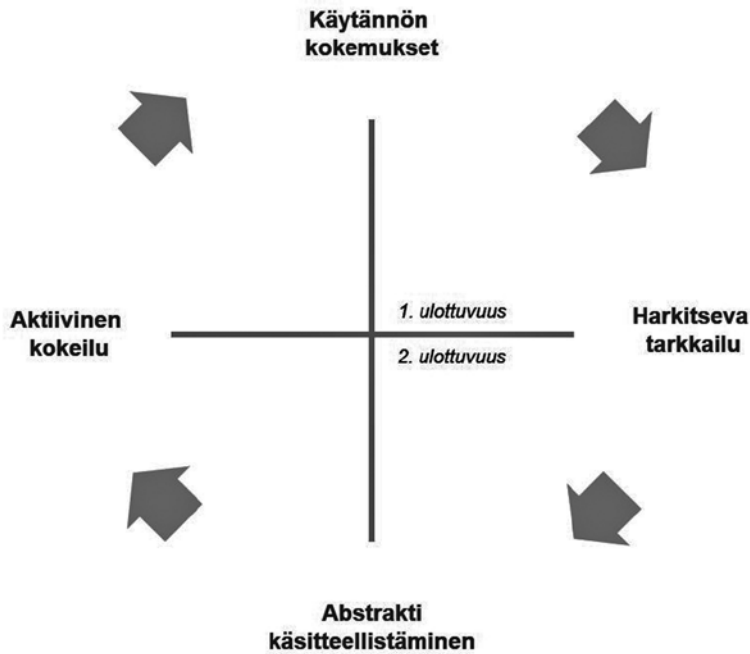
Epävarmuuden kokemuksen paikantaminen taiteellisessa oppimisprosessissa

Monitulkintaisuus taiteellisessa oppimisprosessissa

Kokemukseen perustuvaa taiteellista oppimisprosessia on perinteisesti mallinnettu kuvion 1 kuvaamana kokemuksellisen oppimisen kehänä (kasvatusfilosofi John Dewey'n ajatteluun perustuen Kolb 1984; taidekasvatuksen kontekstissa esim. Anttila 2017; Räsänen 2008, 2015; Sava 2007).

Syklinen malli kuviossa 1 kuvaa oppimista, joka etenee konkreettisista, välittömistä kokemuksista reflektion kautta käsitteelliseen ymmärtämiseen sekä toiminnan kehittämiseen ja edelleen uusiin kokemuksiin. Kokemukseen perustuvassa oppimisessa tieto rakentuu kiinteässä yhteydessä toimintaan, jolloin oleellista on reflektiossa käsitteellistyvä ymmärrys (ulottuvuus 1) sekä toisaalta sisäisen ja ulkoisen toiminnan suhdetta kuvaava muuntelu (ulottuvuus 2). (Anttila 2017.)

Kokemuksellisen oppimisen syklisen kuvaus on purkanut tietämisen ja toimimisen dualismia. Sen myötä on hahmotettu, kuinka myös taiteellisessa oppimisprosessissa käsitteellinen ajattelu ja ymmärrys syvenevät muuntelevan toiminnan ja siihen yhdistyvän reflektoinnin kautta. Oppimisen kokonaisvaltaista kehollista, moniaistista perustaa ja



KUVIO 1. Kokemuksellinen oppiminen (Kolb 1984; ks. myös Anttila 2017)

sen sidonnaisuutta kulloiseenkin subjettiin ja toiminnan kontekstiin on nähty kuitenkin edelleen tärkeäksi tarkentaa (ks. tarkemmin Anttila 2011). Esimerkiksi ruumiin fenomenologiaa korostava Merleau-Ponty (1993) jäsen-tää taiteellista toimintaa kokemuksellisenä, kehollisena ja tilannesidonnaisena oppimis-prosessina, jossa taiteen kautta voi hahmot-taa ja ilmentää omaa kehollista suhdettaan maailmaan. Taideprosessissa kehitty ymmär-rys niin asioiden ja tapahtumien kuin ympä-ristön aistisesta ja havainnollisesta luonteesta sekä omista tuntemuksista ja ilmaisun mah-dollisuuksista. Havainto viittaa avoimuuteen maailmaa ja toista kohti – myös silloin, kun ei vielä ole mahdollista selkeästi tiedostaa havainnoinnin kohdetta.

Taiteen tieto rakentuu kehollisessa maailma-suhteessa yhtä aikaa henkilökohtaisena, paikallisenä ja yhteisöllisenä prosessina (Anttila 2011). Riippuvuus erilaisista tilannetekijöistä ja vuorovaikutuksesta muiden oppijoiden

kanssa tuottaa merkitysten rakentamiseen ja välittämiseen huomattavaa monitulkintai-suutta ja siten korostaa epävarmuuden kohtaa-mista. Myös verbaalisen reflektoinnin tai käsit-teellistämisen merkitystä vain yhtenä vaihto-ehtona on syytä taiteellisen oppimisprosessin yhteydessä täsmentää. Tutkimuksemme näkö-kulmasta on keskeistä huomata, että juuri ko-konaisvaltaisen kehollisuuden tuoma multi-modaalisuus merkitysten rakentamisessa, vä-littämisessä ja tulkitsemisessä tuottaa taiteelli-seen oppimiseen erityislaatuista monitulkinta-suutta ja samalla epävarmuutta oikeasta tul-kinnasta tai tiedosta. Tätä monitulkintaisuutta voi verbaali käsitteellistäminen ruokkia, ka-peuttaa tai alistaa.

Nämä kokonaisvaltaista kehollisuutta op-pimisessa korostavat kriittiset huomioidet kuvion 1 tavasta mallintaa kokemukseen perus-tuvaa taiteellista oppimisprosessia motivoivat tutkijaryhmäämme. Taiteen on nähty sovel-tuvan tiedonmuodostuksen tavaksi nimen-

omaan moniselitteisissä, moniulotteisissa, vielä tiedostamattomissa olevissa ja sanallistamista pakenevissa kysymyksissä (ks. esim. Anttila 2011; Foster 2012, 2017; Hannula, Suoranta & Vadén 2003; Heikkilä 2019; Leavy 2015; Merleau-Ponty 1993; Sullivan 2005). Tästäkin syystä olisi problemaattista esittää monitulkintaisena etenevä oppimisprosessi yksisuuntaisena, tasavaiheisena, ikään kuin vakaana ja ennalta tiedettynä kehänä.

Multimodaalisten kokemusten monitulkintaisuutta taiteellisessa oppimisprosessissa voidaan lähestyä myös laajan tekstikäsitteilyn pohjalta monilukutaitona perusopetuksessa (ks. Opetushallitus 2014, 22), intertekstuaalisina jälkinä ja rihmastoina. Tutkimusprosessissa tukeudumme taidekasvatukseen ja taiteen tarkasteluun kehitetyn intertekstuaalisen menetelmän tausta-ajatuksiin (Paatela-Nieminen 2000; ks. myös Paatela-Nieminen & Kupiainen 2019). Menetelmä tuo esiin tiedostamattoman, ei-kielellisen ja ei-käsitteellisen alueen, jota on haastavaa sanallistaa ja johon yhdistyy intuitio, assosiaatio, sattuma ja irrallisuus merkitysten rakentumisessa (ks. tarkemmin Kristeva 1984, teksti ja subjekti, assosiaatio ja intuitio; Deleuze & Guattari 1987, rihmastometafora, sattuma ja irrallisuus).

Intertekstuaalisuudessa ei ole mielekästä etsiä yhtä oikeaa tulkintaa tai toteutustapaa, vaan erojen moninaisuuksilla leikitellään ja tuotetaan uusia merkityksiä. Keinoja luoda kytköksiä tarkasteltavaksi valittujen asioiden välille vapaasti ja avoimesti tarjotaan, jolloin monitulkintaisten asioiden aiheuttamaa epävarmuutta ja keskeneräisyyttä on mahdollista oppia lähestymään uuden ajattelun potentiaalina. Keskenään erilaiset ajatusmaailmat näyttäytyvät moniäänisessä reflektiossamme tätä mahdollisuutta ruokkivana kollaasina. Tiedostamme, että Merleau-Pontyn (1993) fenomenologia ja Kristevan (1984) jälkistrukturalismi on perinteisesti nähty toisilleen teoreettisesti vastakkaisina. Niillä on tosin yhteyksiäkin, esimerkiksi Silverman (1994, 175–182) nostaa esiin yhtäläisyyksiä ”puhuvan subjektin” ominaisuuksia koskevista käsityksistä.

Tämän tutkimuksen avoimessa moniäänisyydessä ei yhteyksien etsimistä kuitenkaan asetettu tavoitteeksi, vaan rinnakkaiset, erilaiset ajatusmaailmat ovat olleet osa monitulkintaisuuteen paikantuvaa epävarmuuden kohtaamista.

Keskeneräisyys, arvaamattomuus ja uusiutuminen taiteellisessa oppimisprosessissa

Epävarmuuden voi paikantaa taiteellisessa oppimisprosessissa myös keskeneräisyyden, arvaamattomuuden ja uusiutumisen kokemuksina, jotka voivat liittyä oppijaan itseensä tai oppivan yhteisön sosiokulttuuriseen vuorovaikutukseen. Kun oppija osallistuu kokonaisvaltaisesti taiteelliseen oppimisprosessiin, henkilökohtaisia valintoja ja osallisuuksia tuotetaan ja tulkitaan. Ne tarkentavat ymmärrystä kokijasta ja toimijasta yksilönä rakentaen kulttuurisesti moninaista itseymmärrystä (ks. esim. Räsänen 2008, 2015). Pääjoen (2004) mukaan taiteen itsessään – tässä tapauksessa tanssin tai yksittäisen harjoituksen – voi mieltää kolmanneksi tilaksi (*third space*, Bhabha 1994), jossa aukeaa mahdollisuuksia minän ja maailman kohtaamiseen. Olemme jatkuvasti matkalla suhteessa itseemme ja muihin. Kolmannessa tilassa aistinen ja käsitteellinen sekä yksilöllinen ja yhteisöllinen kohtaavat, mikä tuo yhteen erilliset maailmat, jolloin niitä voi tarkastella kokonaisuutena. (Pääjoki 2004.) Kolmas tila avautuu leikkiniä ja mahdollisuutena, jossa syntyviä kohtaamisia ei voi määritellä etukäteen. Tilaan astuminen vaatii sekä kasvattajalta että oppijalta avoimuutta, sillä hierarkiat sekä varmuudet tavoitteista horjuvat, kun kasvattajasta tulee myös oppija. Tämä dynamiikka synnyttää taiteellisen oppimisen prosessissa sekä uhkaavaa että kiehtovaa epävarmuuden kokemusta. Taidekasvatuksen tehtävä on luoda kolmansia tiloja, joissa voi astua tyhjään tilaan, hylätä jo kerrottu, tulkita ja kertoa se uudelleen (Pääjoki 2004, 19–20).

Bhabha (1994) on alun perin kuvannut kolmatta tilaa ilmiönä, jossa henkilön, ryhmän tai kulttuurin hierarkia horjuu (vrt. myös Kristeva 1984, intertekstuaalisuudessa horju-

vat merkitykset ja merkitysten välinen tila). Kolmas tila ei ole ainoastaan fyysinen vaan muovautuva ja keskeneräinen, neuvottelulle avoin hybridi tila, joka mahdollistaa kulttuurien väliin asettumisen, omien käsitysten kyseenalaistamisen sekä uusien käytäntöjen ja tapojen neuvottelemisen (Bhabha 1994). Taidekasvatuksen näkökulmasta kolmas tila aukeaa Hannulan mukaan (2001) myös väärinymmärtämisenä ja sen myötä eettisenä tilana, jossa kyetään olemaan asioista eri mieltä sekä lähestymään toisen ajattelua kohtaamisena ja kosketuksena. Siinä on samalla kyse haastumisesta laajemminkin kasvatuksessa arvokkaaseen monitulkintaisuuteen. Pedagogiikassa voi liikkua rinnakkaisten totuuksien ja näkökulmien kesken sekä yksilöitä että yhteisön keskinäistä riippuvuutta kunnioittavalla, eettisesti kestäväällä tavalla.

Myös improvisaation käsite kuvaa hyvin keskeneräisyyttä, arvaamattomuutta ja jatkuvaa uusiutumista taiteellisessa oppimisprosessissa. Blom ja Chaplin (1982, 6) ovat määrittäneet improvisoinnin olevan tanssissa ”luovaa liikettä hetkessä” eli samanaikaista tutkimista, luomista ja esittämistä, jossa reagoidaan mieli-kuvaan, ideaan tai aistiärsykkeeseen. Tanssissa improvisaatio on myös kehollisen kriittisen ajattelun muoto. Sen avulla voidaan herkiytyä ympäristölle ja toisille, ja se mahdollistaa avoimuutta sekä sopeutumista muutoksille ja toisin tekemistä. Tanssi-improvisaatioissa voidaan tutkia ja purkaa vastakkainasetteluja sekä dikotomioita kokeilemalla kehollisesti ilmiöiden rajoja. Improvisaatioissa tarjoutuu mahdollisuus kuvitella ja tarkastella uusin tavoin niin itseä ja muita kuin menneisyyttä ja tulevaisuutta. Tämä on mahdollista tanssilajista riippumatta. (ks. Foster & Turkki 2021; Midge-low 2019.)

Peters (2009, 5, 12) korostaa improvisointiin liittyvää hetkellisyyttä ja tekemisen nopeutta, sillä improvisaatio on lentämistä takaperin kohti tulevaisuutta ja ”merkitsemättömän tilan merkitsemistä”. Improvisaatioon liittyvä keksinnän (*innovation*) käsite linkittyy epävarmuuden kokemukseen myös edellä

käsitellyn monitulkintaisuuden kautta. Keksintä pohjaa improvisaatioon, joka itsessään on keksintää. Keksintä kuitenkin korostaa liiaksi improvisaation myötä syntyvän teoksen tai sen osan uutuutta. Improvisoiija voi harvoin olla kokonaan irrallaan esimerkiksi ympäristöstään, historiastaan tai teoksen aiemmista osista ja elementeistä. Keksinnän sijasta pitäisikin puhua uudistamisesta (*re-novation*). Improvisointi on siis vanhan tekemistä uudeksi (*making the old new*), ja improvisoitu tuotos on välttämättä merkitysrakenteeltaan intertekstuaalinen sekä monikerroksinen. (Peters 2009, 18, 119.)

Taideperustainen interventio epävarmuuden kohtaamisesta

Tarkentaaksemme epävarmuuden paikkaa ja merkitystä taiteellisessa oppimisessä ideoimme kokemuksellisen oppimisen kehään (ks. Kuvio 1) perustuvan taideperustaisen (Jokela & Huhmarniemi 2020) intervention esiyttämiselle. Voidaksemme tuoreella tavalla käsitteellistää tutkimuskysymystämme asetuimme itse kokemuksellisen ja kehollisen oppijan asemaan. Pyysimme syksyllä 2019 tanssipedagogin ja tanssikoreografin suunnittelemaan ryhmällemme työskentelyn, jossa kohtaisimme epävarmuutta hänen valitsemallaan tavalla. Tanssipedagogi suunnitteli ja ohjasi ryhmällemme kaksi työpajaa, joissa teemaa tutkittiin kehollisesti taiteellisessa oppimisprosessissa.

Tutkijaryhmäämme kuului kuvataiteen, musiikin ja draaman ammattilaisia, mistä syystä tarkastelussa yhdistyi hyvin erilaista asiantuntemusta, eri käsitteitä ja käsitteellistyksiä jaetusta kokemuksesta. Hyödynsimme tietoisesti tätä moniäänisyyttä ilmiön avaamiseksi useammasta näkökulmasta yhteiskirjoittamisen keinoin (ks. Wyatt & Speedy 2014). Viitekehyksenä kuvatun käsitteellisen ymmärryksemme kehittymistä ilmentää osuvasti bricolage-termi, joka tarkoittaa merkitysten tuottamista käsillä olevista aineksista. Kollaasin sisältämät merkitykset syntyvät inhimilliselle

ajattelulle ominaisten tulkintakehikoiden kautta. (ks. Lehtonen 1996, 199.)

Oriantaatiomme epävarmuuden kohtaamisen tutkimisessa oli teoreettinen ja tutkimusotteemme subjektiivinen (ks. Anttila 2006, 2007; Jokela & Huhmarniemi 2020). Pyrimme taideperustaisessa interventiossa tarkentuviin tulkintoihin, ilmiön ymmärtämiseen ja merkityksenantoon. Lähestymistapamme oli tulkinnalliskokemuksellinen (Anttila 2006, 2007). Asetelmaan liittyi taideperustaisen toimintatutkimuksen piirteitä (ks. Jokela, Hiltunen & Härkönen 2015; Jokela & Huhmarniemi 2020; ks. myös Kuvio 2). Asetelmaa voi luonnehtia myös eksploratiiviseksi tapaustutkimukseksi, jossa kehitetään yleistyksiä ja uutta teoriaa myöhemmin testattavaksi (Eriksson & Koistinen 2014; Patton 2002; Yin 2014).

Valitsimme intervention taidemuodoksi tanssin, koska se ei edusta tutkimusryhmän jäsenten omaa, ensisijaista ja tutuinta taiteen alaa eikä pedagogisen asiantuntijuuden ydintä. Työpajoissa keskeisiä olivat erilaiset liikkeen improvisaatiot. Kaikki ryhmän jäsenet olivat perehtyneet jollakin tapaa improvisaatioon oman ammattiosaamisensa tai harrastuneisuutensa kautta. Ryhmän jäsenillä oli erilaista historiaa ja tutkimuskokemusta myös improvisointiin liittyvästä pedagogiikasta opettajakoulutuksen kontekstissa (ks. esim. Kaihovirta 2017; Kairavuori, Karppinen, Poutiainen & Rusanen 2016; Karppinen, Poutiainen, Kairavuori, Rusanen & Komulainen 2018). Työpajassa improvisointi kuitenkin liittyi kirjoittajille vieraampaan taiteen lajiin, jolloin emme voineet tutulla tavalla ennakoita taiteellista oppimisprosessia tai lopputulosta. Näin improvisointi herkisti asetelmassa havainnoimaan omaa ja muiden toimintaa ryhmässä.

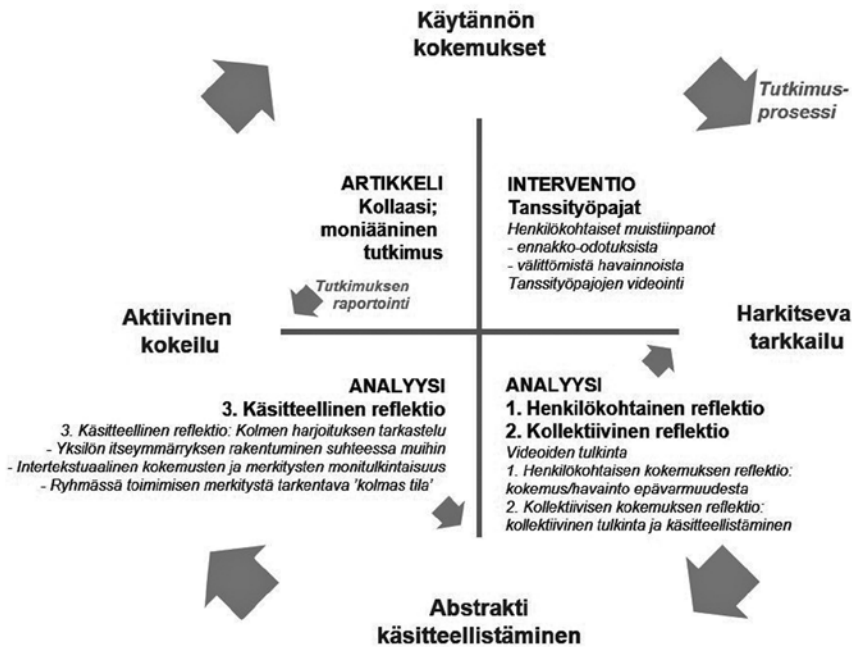
Rajasimme tässä artikkelissa tarkastelumme tanssipedagogin suunnittelemiin harjoituksiin, joissa syntyi kokemuksia epävarmuudesta. Epävarmuudella emme viittaa tanssitaidon puutteisiin, emmekä tarkastele kehon liikettä ennalta sovittuihin askelkuvioihin tai tanssin lajitietoihin konventioihin sidottuna esteettisenä ilmaisuna tai teknisenä taidonnäytteenä.

Kehon liike liittyi tässä taiteelliseen tiedonmuodostukseen ja kommunikointiin ryhmässä (ks. Foster & Turkki 2021). Käsitteellistimme kokemuksemme ymmärrikseksi tanssipedagogiikan ammattilaisen harjoituksiin valitsemasta pedagogisesta materiaalista. Ennakoimme, että mahdolliset epävarmuuden kokemukset olisivat yksilöllisiä ja keskenään erilaisia johtuen esimerkiksi ryhmän jäsenten aikaisemmista kokemuksista, harrastuneisuudesta tai harjaantumisesta työskentelytapojen suhteen.

Ennen työpajoihin osallistumista tutkijaryhmän jäsenet refleктоivat omia ennako-odotuksiaan kirjallisesti muistiinpanoja teemmällä (ks. Kuvio 2, tutkimusprosessin ja raportoinnin vaiheet). Tanssipedagogin ohjaama työskentely videoitiin, ja kukin osallistuja kirjasi välittömiä havaintojaan kokemuksesta. Ryhmä katsoi videot yhdessä ja kirjoitti ne auki harjoitus harjoitukselta. Ensimmäisessä vaiheessa jokainen tutkimusryhmän jäsen palautti tämän dokumentaation avulla mieleen kussakin tehtävässä mahdollisesti kokeman- sa tai havaitsemansa epävarmuuden. Toisessa vaiheessa kokosimme nämä henkilökohtaiset havainnot tutkimusryhmässä ja analysoimme koostetta kollektiivisesti. Kävimme harjoitukset läpi yhteisesti tutkimuskysymyksen suunnassa. Työpajan kollektiivisen reflektion yhteydessä olimme ryhmänä ikään kuin uudelleen läsnä harjoitustilanteessa. Videoiden ja kirjallisten aineistojen yhteinen läpikäynti tarjosi käsittelypinnan, jossa ensireflektion yksilöllinen, intuitiivinen ihmettely syventyi toisen asteen jaetuksi reflektioksi. Toisen asteen jaettu reflektio toi uusia mahdollisuuksia tulkita ja käsitteellistää kokemuksemme teoreettisesti.

Tarkentuvia havaintoja epävarmuuden kohtaamisista tanssityöpajassa

Valitsimme kolme tanssipedagogin harjoitusta, joilla osoitamme edellä käsitteellistetyn viitekehityksen yhteyden välittömiin kokemuksiimme. Tulkintanäkökulmissa esiin nousivat aistisuuden, intuition, kehollisuuden, ei-kie-



KUVIO 2. Tutkimusprosessin ja raportoinnin vaiheet

lellisyyden ja kehkeytymisen prosessit. Epävarmuuden subjektiivisia kokemuksia oli siten mahdollista tehdä näkyväksi sekä käsitteellistää. Tällainen taiteen ja tieteen, ilmaisun ja tutkimuksen, tunteiden ja analyysin välillä liikkuminen näkyy myös aineiston analyysissa (ks. esim. Leavy 2015). Poimimme ensin pajaa edeltäneestä tai välittömästi sen jälkeisestä yksilöllisestä kokemuksesta (esim. T1 = ote tutkija 1:n muistiinpanoista) esimerkkejä. Näillä yhteisesti valituilla esimerkeillä pyrimme osoittamaan teoreettisen reflektion eri vaiheiden yhteyden välittömiin yksilöllisiin kokemuksiimme. Esittelemme lisäksi valitun harjoituksen kulun pajassa videotallenteen tarkastelusta kollektiivisesti laadituilla muistiinpanoilla. Lopuksi liitämme havainnot kussakin valitussa harjoituksessa esitettyyn teoreettiseen reflektioomme siitä, miten ja miksi kyseinen harjoitus esimerkkinä paikkansa ja ohjasi kohtaamaan epävarmuutta taiteellisessa oppimisprosessissa.

Harjoitus 1

Ensimmäisen harjoituksen avulla redusoimme tulkintakehykseen rakentunutta kokemuslista oppimista ja kehollista maailmasuhdetta yksilön itseymmärryksen rakentumisessa suhteessa muihin. Liike on kokonaisvaltaisesti osallistavaa ja kommunikoivaa identiteettityötä.

Huominen tanssisessio lähenee. Sen suhteen olo on innostuneen odottava, tosin miettiessä tunnen pientä poreilua vatsanpohjassa, tulkitsen sen jännitykseksi. Kun pysähdyn miettimään mihin jännitys liittyy, tunnistan sen kytkeytyvän omaan itseen suhteessa tanssiin ja sekä siihen, että menen sessioon ryhmän jäsenenä eli tunnistan jännityksen myös suhteessa heihin. Tanssiin liittyvät aiemmat kokemukseni synnyttävät mielikuvia tulevasta sessiosta, ja synnyttävät epävarmuutta. Tapailen kehollisia muistikuvia, joissa keho tuntuu tekevän asioita toisin kuin mieli ja tahto sitä ohjeistaa tekemään, tai kuvittelee sen toimivan. Näissä muistikuvissa peilikuva todentaa aivojen ja kehon välisen ristiriidan ja liikkeen kómpe-lyyden. Kun kuvittelen itseni Xn tanssialiin ryhmämme kanssa, huomaa, miten alan pohtia itseäni ja toimintaani suhteessa tähän ryhmään.

Ikään kuin alkaisin miettiä sessiota suorituksena, vaikka haluan lähestyä, ja teen kaikkeni lähestyäkseen, sitä heittäytyen ja kokemuksellisesti. (T4, ennen pajaa.)

Kuka sinä olet? oli pariharjoitus, jossa henkilö A esitteli itsensä liikkuen ja henkilö B toisti liikkeen hyväksyen. Harjoituksen tavoitteena on itsensä ilmaiseminen spontaanisti, ilman suorituskeskeistä esittämistä. Kun analysoimme kokemuksiamme kollektiivisesti, keskusteluissa nousi esiin epävarmuuden teema. Epävarmuus liittyi valinnan tekemiseen siitä, mitä itsestä kertoisi ja miten, tämän valinnan muuttamiseen keholliseksi kieleksi ja siihen, kuinka tulee nähdä ja tulkituksi. Tärkeäksi kokemukseksi tähän harjoitukseen liittyen nousi parin ilmaisen totaalinen hyväksyminen ja tämän hyväksymisen merkitys. Huomasimme, että epävarmuuden käsitteleminen sävytytti eri tavoin riippuen parin jaetusta historias- ta. (Kollektiivinen muistiinpano, videon purku.)

Harjoitus 1 konkretisoi sitä, miten taidekasvatuksessa oppijan ajattelu nähdään moninaisena, holistisena, monenlaisen ja samanaikaisen tapahtuman verkostona. Ajattelu hahmottuu sanoitettavaa ajatusta laajempaan eli silmän ja käden, liikkeen ja havainnon sekä fyysisen todellisuuden ja sisäisen kokemuksen aktiivisena kehollisena kokonaisuutena. Valittu harjoitus toi meidät toiminnallisen ja ei-kielellisen yhteistyön äärelle (Merleau-Ponty 1993), jolloin taiteen tieto syntyi monenlaisia tunteita, tässä tapauksessa myös epävarmuutta, luoneissa kohtaamisissa (ks. Anttila 2011).

Harjoitus 1 auttoi tiedostamaan yksilöiden keskinäistä riippuvuutta yhteisön jäseneksi kasvamisessa, mikä on ekososiaalisen sivistyksen näkökulmasta merkityksellistä. Harjoituksessa oma ymmärrys ja halu kertoa jotakin itsestä muunnettiin kehon liikkeeksi, jonka toinen omalla kehollaan toistamalla kertoi havainneensa ja tulkinneensa. Tässä havainnoinnin ja tulkintojen dialogissa on taiteellisessa oppimisprosessissa rakentuvan tiedon keskeisiä piirteitä (ks. Anttila 2011). Yksilö mahdollistaa tarkentuvan vuorovaikutuksen rakentamalla omasta sisäisestä kokemuksestaan aktiivisesti yhteyttä muihin. Näin hän tekee näkyväksi kokemuksensa itsestään ja asettaa havaintonsa sekä ymmärryksensä

aktiivisesti muiden tulkittavaksi, näkyväksi ja aistittavaksi. Oman kokemuksen kanssa vuorovaikutuksessa ovat muiden läsnäolo ja liike sekä kokemusten jakaminen.

Koska ajattelu sai moniaistisen, kehollisen muodon, myös tulkinta rakentui erityisellä tavalla yhteisöllisenä dialogina, jossa ei ollut varmuutta oikeasta tai väärästä. Silti dialogi ei jäänyt kahden erillisen subjektiivisen totuuden rinnakkaiseloksi, vaan tulkinnat suhteutuivat toisiinsa dialogissa tapahtuvan tulkinnan kautta. Taiteellisessa oppimisprosessissa luodaan tällöin uutta tietoa, jota ei ole voinut olla ennen välittömien subjektiivisten kokemusten ja tulkintojen dialogia (ks. Anttila 2011). Kyseessä on kehon, mielen, tilan ja yhteisön välinen dialogi. Tässä kohtaa prosessia epävarmuuden kokemus paikantui ei-tiedetyn vyöhykkeelle, ehkä-tilaan (kolmanteen tilaan, ks. esim. Pääjoki 2004). Näkyväksi voi tulla itsestä tai muista jotakin, jonka näkyvyyttä ei ole ajatellut tai tiedostanut tai jonka näkemiseen on tarvittu uusi kokemus ja kontekstiin sidottu tulkinta – juuri tämä erityinen, epävarmuutta luonut dialogi. Havainto tulee moniaistisesti tulkituksi, käsitteellistetyksi ja kommentoiduksi, vaikkei vielä sanoitetuksi edes osittain tai ollenkaan.

Harjoitus 2

Toinen harjoitus kiinnitti keskusteluumme intertekstuaalisuuden näkökulman harjoituksensa syntyneiden kokemusten ja merkitysten monitulkintaisuutena. Liike on intertekstuaalisten merkitysten tilassa, väleissä ja murtumissa.

Rohkeutta koskea ja piirtää jotakin toisen selkään. Sitä kuuntelee liikkeenä ja kertoo kuulemastaan kehon kielellä, tilassa liikkuen. Piirtäminen on niin monella tavalla mahdollista. Taidekasvatukseen kuuluu metamorfoosit, jossa ajattelu loikkii moodista tai modaliteetista toiseen, transformoituu välineestä toiseen tai materiaalista toiseen. Taiteellinen ilmaisu perustuu tämän sillan yli kulkemisiin. Siltaa kulkeva tuottaa oman representaation jostakin havaitsemastaan ja luo sille tulkintansa ja uuden muodon itsensä kautta. Merkitys kaikelle suodattuu teon ja materian ja modaliteetin kautta. (T7, työpajan jälkeen.)

Koreografia selässä -pariharjoituksen tuloksena syntyi tanssielementtejä sisältävä sooloesitys.

Pariharjoituksessa henkilö A piirsi henkilön B selkään koreografian, jonka henkilö B esitti soolotanssiesityksenä muun ryhmän toimiessa yleisönä. Tanssissa koreografia aiheutti epävarmuutta siitä, tulkitseeko toisen teosta ”oikein” muiden edessä. Epävarmuuden kokemukset palasivat myös videotallenteita analysoitaessa. Harjoituksen tavoitteena oli herkistyminen toisen kosketukselle, sen välittämän viestin tulkitseminen sekä itsensä ilmaiseminen. Nämä tavoitteet olivat keskeisiä myös toisen asteen reflektion muodostumisessa. (Kollektiivinen muistiinpano, videon purku.)

Lähestyimme harjoituksen 2 moniaistisia epävarmuuden kokemuksia ja niissä ilmenevää vaikeasti tulkittavaa moninaisuutta intertekstuaalisina jälkinä ja rihmastoina sekä liikettä myös tekstinä (ks. Opetushallitus 2014, 22). Epävarmuutta synnytti se, että päästimme irti kontrolloivasta tietoisuudesta ja kohtasimme toisemme spontaanissa liikkeessä. Kristevan (1984) mukaan hajanaista inhimillistä subjektia määrittää semioottisen ja symbolisen jatkuva vuorovaikutus semioottisen viitatassa ruumiilliseen, vietiliseen ja aistikokemukselliseen tietoon, kun taas symbolinen loogiseen ja järjestelmälliseen puoleemme. Odottamaton, poikkeava tai häiritsevä liike herätti epävarmuutta, jolloin symboliseen voi tulkita purkautuneen spontaania viettienergiaa tiedostamattoman alueelta.

Selkään piirretty kuva muuntui liikeilmaisuksi ja varioi alkuperäistä piirrosta muokaten sitä osin tai kokonaan uudeksi, merkitysrakenteeltaan monikerroksiseksi tekstiksi. Tällainen dialogi tarjoaa intertekstuaalisen tilan merkitysten moninaisuuden tutkimiselle, jolloin tekstit kantavat jälkiä sekä puhujien että tekstien välillä (Kristeva 1984). Jälkien rihmastomainen eteneminen synnyttää moninaisuutta esimerkiksi sattuman luodessa uudenlaisia yhteyksiä merkitysten välille (Deleuze & Guattari 1987). Salosen (2017) ekososiaalisessa sivistyskäsitteessään erilaisia visioita jaetaan ja kulttuuria uusinnetaan yhteisön vuorovaikutuksessa minän ja maailman välisenä prosessina. Näin opitaan näkemään toisin ympäröivää todellisuutta (tiedot, uskomukset, maailmankuva ja oppiminen, Siirilä ym. 2018).

Harjoitus 3

Kolmannen harjoituksen kautta käsitteellistämiseen kehkeytyi kolmannen tilan ajatus, joka tarkensi ryhmässä toimimisen merkitystä. Liikkeen lisäksi pysähdyttiin epävarmuuteen kolmannessa tilassa.

Muista keskittyä liikkeeseen, yhdessä luomiseen ja liikkeen jatkuvuuden elämykseen tilanteessa. Epävarmuus (virta, flowkokemus) on mahdollisuus, beyond expected oppimisessa. (T2, ennen pajaa.)

Epävarmuus kietoutuu tällä hetkellä eniten näiden asioiden ympärille: Mitä tästä tulee? Kykenemmekö demokraattiseen ja tasavertaiseen prosessiin? Onko meillä luottamusta prosessiin sekä toisimme? Ovatko taidekäsitteemme liian erilaiset? Itse tanssiminen ei vielä aiheuta epävarmuutta. Oma keho aiheuttaa. Olen yllättänyt itseni miettimästä treenivaatteista ihan liikaa. Pitäisikö ostaa uudet, joissa näyttäisi hoikemmalta? (T6, ennen pajaa.)

En uskaltanut koskettaa kollegaa pyyteettömän rakastavasti, vaikka olisin niin halunnut. Kosketukseni jäi etäiseksi. (T5, pajan jälkeen.)

Vesisade/turvatyyny oli työpajojen viimeinen harjoitus. Kyseessä oli pienryhmäharjoitus, jossa ryhmän jäsenet B, C, D jne. ensin imitoivat sadetta käsillään ryhmän jäsenen A kehoon ja tämän jälkeen muodostivat hänen ympärilleen halaamalla turvatyynyn. Ryhmän jäsen A seisoi silmät kiinni ja vastaanotti muiden kosketukset. Harjoituksen tavoite oli jäsenille B, C, D jne. toisen kosketaminen myönteisesti sekä energian jakaminen. Ryhmän jäsen A pyrki toisten kosketuksen hyväksymiseen, vastaanottamiseen ja käsitteelyyn. Onnistuakseen harjoitus vaati ryhmän sisäistä luottamusta. Kun analysoimme kokemuksia kollektiivisesti, huomasimme, että harjoitusta väritti epävarmuus siitä, mikä on ”sopiva” tai ”turvallinen” kosketus. Kosketuksen kohteena olevalla ryhmän jäsenelle (A) olikin vaihtelevia kokemuksia erilaisista kosketuksista (esimerkiksi rakastava, hyväksyvä tai neutraali). Purkukeskusteluissamme nousi esiin myös tiedostamattoman kokemuksen mahdollisuus. (Kollektiivinen muistiinpano, videon purku.)

Harjoitus 3 aktivoi tanssin kaksi keskeistä elementtiä: liikkeen virtauksen ja pysähdyksen. Liikuimme harjoituksessa sekä välittömän fyysisen kosketuksen että vertauskuvallisen kosketuksen merkitystä havainnoiden, ja

reflektoimme jälkikäteen kosketuksen ulottuvuuksia (ks. Santanen 2014). Epävarmuus ilmeni ensin fyysisenä tilana, mutta myös erilaisina kosketuksen tuntemuksina ja niiden herättäminen pohdintoina kosketuksen merkityksistä.

Näkökulma epävarmuuteen kolmantena tilana tarkentui. Käsitteellistimme taiteessa tapahtuvaa tutkivaa toimintaa ja siinä syntyvää kehollista sekä kokemuksellista tietoa. Tanssin avaama kolmas tila muodostui ihmisten välille ja näyttäytyi uutta löytävän tilana, jossa kohdattiin epävarmuutta, jossa sai olla erimielisyyksiä ja moniäänisyyttä ja jossa osallistujille tutut toimintatavat ja hierarkiat horjuivat. Ekososiaalisen sivistykseen kuuluva uusintamisen ajatus konkretisoitui kolmannessa tilassa, epävarmuuden ja ihmettelevän kohtaamisen vyöhykkeellä – moninaisessa henkilökohtaisessa ja yhteisöllisessä ehkä-tilassa, jossa kasvatukseenkin aina on (Heikkilä 2019).

Epävarmuuden kohtaaminen taiteellisessa oppimisprosessissa ja sen merkitys kestävästä kehitystä tukevalle kasvatukselle

Tarkastelimme tässä artikkelissa yksilön ja ryhmän näkökulmasta sitä, miten taiteellisessa oppimisprosessissa voi oppia kohtaamaan epävarmuutta. Tarkensimme alustavaa ymmärrystä epävarmuuden kokemuksista asettumalla kokemuksellisen oppijan ja ryhmän jäsenen asemaan tanssityöpajassa, jota dokumentoimme ja reflektoimme sekä yksilöllisenä että ryhmän yhteisenä kokemuksena. Tanssi-improvisointi mahdollisti arvaamattomuuden kohtaamista ja merkitysten jatkuvaa uusintamista. Samalla se ilmensi taiteelliseen oppimisprosessiin osallistujan toimintaa merkitysrakenteeltaan intertekstuaalisessa ja monikerroksisessa todellisuudessa, jossa luodaan kehollisia, moniaistisia tulkintoja ja käsitteellistyksiä myös tiedostamatta sekä sattumanvaraisesti. Epävarmuuden kohtaamiset muodostuivat näin ollen arvokkaiksi kasvatuksen kannalta, mikä rohkaisee ja motivoi jatkamaan tutkimusta aiheesta myös yleissivistävän taide-

kasvatuksen ja siihen perehdyttävän opettajan-koulutuksen kontekstissa.

Olemme eritelleet esiymmärrystämme, lähtökohtiamme ja oletuksiamme suhteessa tutkittavaan ilmiöön (Varto 2005) ja raportoineet käsitteellisen reflektion taustalla olleen aineiston tuottamisen ja laadullisen analyysin vaiheet sekä tutkimuksen etenemisen. Olemme myös esittäneet autenttisia esimerkkejä tutkijoiden omista ja kollektiivisista muistiinpanoista käsitteellistämisen prosessissa. Tutkijoina olimme keskeisiä tulkinnan instrumentteja. Lähdimme myös prosessiin valmiiksi toisemme tuntevinä työyhteisön jäseninä. Kaksoisrooli tutkimusryhmässä tutkijana ja osallistuvana tutkittavana edellytti prosessin eettisyyden, ihmisten välisen eettisyyden, tilanteiden eettisyyden ja yksilön oikeuksien toteutumisen yhteistä tarkastelua läpi tutkimusprosessin (Ellis 2007). Näiden lähtökohtien esittäminen avoimesti moniäänisine ristiriitoinen on oleellista myös kokonaisuuden luotettavuuden ja uskottavuuden arvioinnissa.

Tiedostamme tutkijoiden subjektiviteetin ja oman vaikutuksen tutkimuksen etenemiselle sen eri vaiheissa (ks. Cohen, Manion & Morrison 2007; Eskola & Suoranta 2005). Asetelman suunnittelussa kuvailtiin edellä useita valintoja, joilla kuitenkin mahdollistimme hedelmällistä ennakoimattomuutta aiheen käsitelyssä. Tässä tapauksessa subjektien eri taidealojen ja opettajankoulutuksen monialainen asiantuntijuus ja kokemus voidaan nähdä myös asetelman vahvuutena. Sen voi ajatella ohjanneen huomiota tutkimuskysymyksessä oleellisen suuntaan suhteellisen vähän tutkittuun aihepiiriin. Samanlaista kokemuksen tuomaa kysymistä tai ymmärrystä kohdatusta epävarmuudesta ei käsitteellistyisi esimerkiksi perusopetuksen oppilaille tai opettajaksi opiskelulle suunnatussa interventiossa. Eksploraatiivinen tapaustutkimuksemme on kuitenkin luonut jatkotutkimukselle viitekehystä ja mahdollisuuksia soveltaa käsitteellistystä taiteellisen oppimisen tavoitteissa, ohjauksessa ja perusteluissa osana yleissivistävää taidekasvatuksesta ja sen opettajankoulutusta.

Verbaalinen käsitteellistäminen voi rikastuttaa, kapeuttaa ja jopa alistaa kokemuksellisen ja kehollisen oppimisen prosessissa multimodaalisesti kehkeytynyttä ymmärrystä epävarmuuden paikantumisesta. Tutkimuksesamme koimme vaativaksi tarkastella ja verbalisoida monitulkintaista omaa kokemusta, vieläpä ryhmänä, monella käsitteellisellä tasolla, erilaisina näkökulmina ja rinnakkaisina maailmoina. Moniäänistä keskustelua on ollut haasteellista sovittaa käsitteellisesti sidoksi- seksi kokonaisuudeksi, vaikka ristiriitaisuutta ei sinänsä nähtäisi uhkana tai heikkoutena ilmiön ymmärtämiselle. Menetelmällinen haaste on sinänsä paljastanut tutkittavan ilmiön luonnetta ja siitä tietämisen rajallisuutta, horjuvuutta ja muista riippuvuutta.

Aineiston käsitteellistävän tarkastelun ja omakohtaisten havaintojen vuoropuhelussa epävarmuus paikantui taiteellisessa oppimisprosessissa 1) yksilöllisten merkitysten monitulkintaisuuteen ja multimodaalisuuteen, 2) prosessin keskeneräisyyteen, arvaamattomuuteen ja merkitysten jatkuvaan uusiutumiseen sekä 3) rinnakkaisten merkitysten ja tulkintojen ristiriitaisuuteen sekä keskinäiseen riippuvuuteen ryhmän jakamassa oppimiskokemuksessa. Taiteellinen oppiminen tapahtuu oppijoiden kesken hierarkioita purkavassa kolmannessa tilassa, toisista riippuvaisissa ja tasa-arvoisissa kohtaamisissa. Kohtaaminen on kehollista ja moniaistista dialogia, jolloin ymmärrys sekä itsestä että muista laajenee monin eri tavoin samalla käsitteellistyen.

Ristiriitaiset kohtaamiset eriävine havaintoineen sekä mielipiteiden ja ymmärryksen vaiheineen luovat mahdollisuuden kasvaa tiedostavaan eettiseen suhteeseen erilaisuutta kohtaan. Moniaistisiin, kehollisiin kohtauksiin kiteytyy intertekstuaalista monitulkintaisuutta ja niissä merkitysten murtumia eli kohtia, joissa voi tunnistaa epävarmuuden edettäessä kohti jotakin oppijalle uutta. Persoonallinen ja jaettu kokemus tulee koko ajan reflektoiduksi ja käsitteellistetyksi, mutta epävarmuuden myötä prosessi ei muistuta tasaisesti etenevää, lopputuloksina ja vaiheina en-

nakoitavaa kehää. Oppiminen etenee epävarmuuden ehkä-tilaisina kohtaamisina, rihmas- toina ja murtumina kohti uusia merkityksiä keskellä monitulkintaisuutta. Taide on jaettu tila, jossa symbolisen etäännyttämisen keinoin voi altistua epävarmuudelle ja harjoitella toimimista yksilönä ja ryhmässä ristiriitaisuuk- sien keskellä.

Taiteen tehtävä on herätellä vallitsevaan tilanteeseen sekä auttaa kysymään vaikeitakin, monisyisiä ja viheliäisiä kysymyksiä (Biesta 2014). Myös tämä jaettu taiteellinen oppimis- kokemuksemme avautui viheliäisellä tavalla ristiriitaisena ja kanssatoimijoista riippuvaise- na, epävarmana ja siten uutta luovana oppimi- sen sekä inhimillisesti rikkaan, kestävää kehi- tystä tukevana kasvun tilana. Epävarmuus on oleellinen osa merkitysten monitulkintaista kehkeytymistä oppijan tullessa tietoisemmaksi ekososiaalisen sivistyksen edellyttämällä tavalla muista riippuvaisuudestaan kehollisessa maailmasuhteessa. Epävarmuuden kokemuk- seen paikantuu myös havahtuminen itsessä ja yhteisössä otolliseen muutokseen ja uusiutu- miseen. Epävarmuus paljastaa tulkintojen kes- keneräisyyksiä, eroja ja tietämisen rajoja, mikä itsessään on maailmasta saatavan tiedon ri- kastuttamista. Epävarmuutta kohti kulkemal- la (taide)kasvattajat voivat, Biestan (2006) ajatuksin ilmaistuna, tutkia yhdessä kasvatet- tavien kanssa kysymystä siitä, mitä tarkoittaa olla ihminen tässä ajassa ja missä määrin ky- symys on kasvatuksen asia.

Lähteet

- Anttila, E. 2011. Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa E. Anttila (toim.) Taiteen jälki: Taidepeda- gogiikan polkuja ja risteyksiä. Teatterikorkeakoulun jul- kaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 151–174.
- Anttila, E. 2004/2017. Ihmis- ja oppimiskäsitykset taide- opetuksessa. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu. <https://disco.teak.fi/anttila/julkaisun-tiedot/>. (Luettu 21.3.2022.)
- Anttila, P. 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekemi- nen. Hamina: Akatiimi.
- Anttila, P. 2007. Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen ke- hittämistyö. Hamina: Akatiimi.

- Beck, U. 2016. *The metamorphosis of the world. How climate change is transforming our concept of the world.* Cambridge: Polity Press.
- Becker, K., Clark/Keefe, K. & White, E. 2022. Creative space for navigating complex times: Using art-based inquiry to respond to uncertainty during COVID-19. *Journal of Applied Arts & Health.* https://doi.org/10.1386/jaah_00093_1
- Bertling, J. G. 2015. The art of empathy: A mixed methods case study of a critical place-based art education program. *International Journal of Education & the Arts* 16 (13). <http://www.ijea.org/v16n13/>. (Luettu 3.3.2022.)
- Bhabha, H. K. 1994. *The location of culture.* Lontoo: Routledge.
- Biesta, G. J. J. 2006. *Beyond learning: Democratic education for a human future.* Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. 2011. Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the anglo-american and continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society* 19 (2), 175–192. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582255>
- Biesta, G. J. J. 2014. *The beautiful risk of education.* New York, NY: Routledge.
- Blom, A. L. & Chaplin, L. T. 1982. *The intimate act of choreography.* Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Carabine, J. 2013. Creativity, art and learning: A psychosocial exploration of uncertainty. *International Journal of Art & Design Education* 32 (1), 33–43. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2013.01745.x>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education. 6. uusittu painos.* New York, NY: Routledge.
- Deleuze, G. & Guattari, F. 1987. *A thousand plateaus. Capitalism and schizophrenia.* Käänt. B. Massumi. Minneapolis, MN: University of Minnesota. Alkuperäisjulkaisu 1980.
- Eastham, B. 2020. The case for embracing uncertainty in art. Blogikirjoitus. <https://lithub.com/the-case-for-embracing-uncertainty-in-art/>. (Luettu 2.3.2022.)
- Ellis, C. 2007. Telling secrets, revealing lives: Relational ethics in research with intimate others. *Qualitative Inquiry* 13 (1), 3–29. <https://doi.org/10.1177%2F1077800406294947>
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005/2014. *Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 11.* Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. painos.* Tampere: Vastapaino.
- Foster, R. 2012. The pedagogy of recognition. *Dancing identity and mutuality.* Acta Universitatis Tamperensis 1779. Tampere: Tampere University Press.
- Foster, R. 2017. *Nykytaidekasvatusta toisintekemisenä ekososiaalisten kriisien aikakaudella.* Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 18, 35–56.
- Foster, R., Salonen, A. O. & Keto, S. 2019. *Kestävyystietoinen elämänorientaatio pedagogisena päämääränä.* Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Siirtymä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia.* Tampere: Tampere University Press, 121–143.
- Foster, R. & Turkki, N. 2021. EcoJustice approach to dance education. *Journal of Dance Education.* <https://doi.org/10.1080/15290824.2021.1906430>
- Gowda, D., Dubroff, R., Willieme, A., Swan-Sein, A. & Capello, C. 2018. Art as sanctuary: A four-year mixed-methods evaluation of a visual art course addressing uncertainty through reflection. *Academic Medicine* 93 (11S), S8–S13. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002379>
- Hannula, M. 2001. *Kolmas tila. Väärinymmärtäminen eettisenä lähtökohtana.* Helsinki: Kuvataideakatemia.
- Hannula, M., Suoranta, J. & Vadén, T. 2003. *Otsikko uusiksi. Taiteellisen tutkimuksen suuntaviivat.* Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.
- Heikkilä, E. 2019. *Ehkä taide, ehkä kasvatus. Kasvatus ja vallan mahdollisuus nykyaikaisen toimintatapojen valossa.* Aalto-yliopiston julkaisusarja 67. Helsinki: Aalto-yliopisto.
- Heise, D. 2014. *Steeling and resilience in art education.* *Art Education* 67 (3), 26–30. <https://doi.org/10.1080/0043125.2014.11519270>
- Herbert, M. 2014. *The uncertainty principle.* Berliini: Sternberg.
- Hofman-Bergholm, M. 2018. Changes in thoughts and actions as requirements for a sustainable future. A review of recent research on the Finnish educational system and sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability* 20 (2), 19–30. <https://doi.org/10.2478/jtes-2018-0012>
- Härkönen, E. 2021. *Seeking culturally sustainable art education in higher education. The northern perspective.* Acta electronica Universitatis Lapponiensis 314. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Jokela, T., Hiltunen, M. & Härkönen, E. 2015. Art-based action research. Participatory art for the North. *International Journal for Education Through Art* 11 (3), 433–448. https://doi.org/10.1386/eta.11.3.433_1
- Jokela, T. & Huhmarniemi, M. 2020. *Taideperustainen toimintatutkimus soveltavan taiteen kehittämisen välineenä.* Teoksessa T. Jokela, M. Huhmarniemi & J. Paasovaara (toim.) *Luontokuvaus soveltavana taiteena.* Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja, sarja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 66. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 39–61.
- Kaihovirta, H. 2017. *Teacher improvisation as processes of mosaic, kaleidoscope and rhizome. An arts-based, co-teaching approach.* *Journal for Research in Arts and Sports Education* 1 (1), 1–15. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.508>
- Kairavuori, S., Karppinen, S., Poutiainen, A. & Rusanen, L. 2016. *ImproStory. Sosiaalinen improvisointi ja tarinallisuus taito- ja taideaineissa.* Synnyt: taidekasvatuksen tiedonala 1, 1–20. <https://wiki.aalto.fi/download/attachments/115749417/Nimill%C3%A4%20Impro>

- Story%20-%20Sosiaalinen%20improvisointi%20ja%20tarinallisuus.pdf?version=3&modificationDate=1474034404530&api=v2. (Luettu 2.3.2022.)
- Karppinen, S., Poutiainen, A., Kairavuori, S., Rusanen, S. & Komulainen, K. 2018. *ImproStory*. Social improvisation and storytelling in arts and skills subjects in teacher education. *International Journal of Education and the Arts* 19 (9), 1–24. <https://doi.org/10.18113/P8ijea1909>
- Kessler, N. H. 2019. Ontology and closeness in human-nature relationships. *Beyond dualisms, materialism and posthumanism. AESS interdisciplinary environmental studies and sciences series*. Berliini: Springer.
- Keto, S. & Foster, R. 2020. Ecosocialization. An ecological turn in the process of socialization. *International Studies in Sociology of Education* 30 (1–2), 32–52. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1854826>
- Kim, H. 2015. Community and art: creative education fostering resilience through art. *Asia Pacific Education Review* 16, 193–201. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9371-z>
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kou, X., Konrath, S. & Goldstein, T. R. 2020. The relationship among different types of arts engagement, empathy, and prosocial behavior. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 14 (4), 481–492. <https://doi.org/10.1037/aca0000269>
- Kristeva, J. 1984. *Revolution in poetic language*. New York, NY: Columbia University Press.
- Leavy, P. 2015. *Method meets art. Arts-based research practice*. 2. painos. New York, NY: Guilford Press.
- Lehtonen, A. 2021. Drama as an interconnecting approach for climate change education. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 118. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lehtonen, A. & Pihkala, P. 2021. Encounters with climate change and its psychosocial aspects through performance making among young people. *Environmental Education Research* 27 (5), 743–761. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1923663>
- Lehtonen, M. 1996. *Merkitysten maailma*. Tampere: Vastapaino.
- Lindström, M. 2020. The COVID-19 pandemic and the Swedish strategy. *Epidemiology and postmodernism. SSM – Population Health* 11. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2020.100643>
- Mamzer, H. 2020. Postmodern society and COVID-19 pandemic. *Old, new and scary. Society Register* 4 (2), 7–18. <https://doi.org/10.14746/sr.2020.4.2.01>
- Martusewicz, R. A., Edmundson, J. & Lupinacci, J. 2015. *Eco-Justice education. Toward diverse, democratic, and sustainable communities*. 2. painos. New York, NY: Routledge.
- Martusewicz, R. A. & Edmundson, J. 2005. Social foundations as pedagogies or responsibility and eco-ethical commitment. *Teoksessa D. W. Butin (toim.) Teaching social foundations of education: Context, theories and issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers, 71–92.
- Masten, A. S. & Motti-Stefanidi, F. 2020. Multisystem resilience for children and youth in disaster: Reflections in the context of COVID-19. *Adversity and Resilience Science* 1 (2), 95–106. <https://doi.org/10.1007/s42844-020-00010-w>
- Meltzer, C. 2015. Understanding the ambiguity and uncertainty in creative processes when using arts-based methods in education and working life. *Organizational Aesthetics* 4 (1), 46–69. <http://digitalcommons.wpi.edu/oa/vol4/iss1/7>. (Luettu 2.3.2022.)
- Menger, P.-M. 2014. *The economics of creativity: Art and achievement under uncertainty*. Käänt. S. Rendall. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Merleau-Ponty, M. 1993. *Silmä ja mieli*. Suom. K. Pasanen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Taide.
- Midgell, V. L. (toim.) 2019. *The Oxford handbook of improvisation in dance*. New York, NY: Oxford University Press.
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. 4. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Paatela-Nieminen, M. 2000. *On the threshold of intercultural Alices. Intertextual research on the illustrations of the English Alice in Wonderland and the German Alice im Wunderland in intermedia research in the field of art education. Doctoral thesis in the form of a multimedia on CD*. University publication series A 29. Helsinki: The University of Art and Design.
- Paatela-Nieminen, M. & Kupiainen, R. 2019. *Taidekasvatus ja monilukutaito*. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Siirtymä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere: Tampere University Press, 297–318.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. uusittu painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peters, G. 2009. *The philosophy of improvisation*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Pojjula, S. 2018. *Resilienssi. Muutosten kohtaamisen taito*. Helsinki: Kirjapaja.
- Pollack, H. N. 2003. *Uncertain science ... uncertain world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pääjoki, T. 2004. *Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 28. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Räsänen, M. 2008. *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, M. 2015. *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.
- Salonen, A. O. 2017. *Kestävä elämää valtavirtaistamaan*. Blogikirjoitus. <https://artosalonon.com/sivistys-ilmeen-ehytymattomana-edistyksesta/>. (Luettu 2.12.2021.)
- Salonen, A. O. 2020. *Resilienssistä transformointiin*. Blogikirjoitus. <https://blogs.uef.fi/puheenvuoroja/tag/arto.osalonon/>. (Luettu 10.2.2021.)

- Salonen, A. O. & Bardy, M. 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus* 35 (1), 4–15. <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/94118>. (Luettu 27.8. 2021.)
- Santanen, S. 2014. Kosketuksen ulottuvuuksia. Teoksessa M. Elo (toim.) *Kosketuksen figuureja*. Helsinki: Tutkijaliitto, 195–257.
- Sava, I. 2007. Katsommeko – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Siirilä, J., Salonen, A., Laininen, E., Pantsar, T. & Tikkanen, J. 2018. Transformatiivinen oppiminen antroposeenin ajassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20 (5), 39–56.
- Silverman, H. J. 1994. *Textualities: Between hermeneutics and deconstruction*. New York, NY: Routledge.
- Sullivan, G. 2005. *Art practice as research: Inquiry in the visual arts*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Särkelä, E. 2021. Nuorten elämismaailma ja arjen maantiede osana maantieteen opetusta. *Eläytymismen-*
- telmä ja valokuvaus nuorten globaalia sukupolvea, maailman tilaa ja tulevaisuutta koskevien pohdintojen tutkimisessa*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 111. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- UNESCO. 2018. UNESCO global action programme on education for sustainable development. <https://en.unesco.org/globalactionprogrammeoneducation>. (Luettu 13.1.2022.)
- Varto, J. 2005. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Elan Vital. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf. (Luettu 3.2.2022.)
- Wyatt, J. & Speedy, J. 2014. *Collaborative writing as inquiry*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Yin, R. K. 2014. *Case study research: Design and methods*. 5. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.

Saapunut toimitukseen: 31.8.2021
Hyväksytty julkaistavaksi: 17.2.2022