



ANNAMARI MANNINEN – MARI PARPALA – ELINA HÄRKÖNEN

”Miten eri tavoilla voi tulkita pohjoisen”: Tiedostava kuvataidekasvatus ilmiöoppimisena taideperustaisessa verkkoyhteistyössä

Manninen, Annamari – Parpala, Mari – Härkönen, Elina. 2022. ”MITEN ERI TAVOILLA VOI TULKITA POHJOISEN”: TIEDOSTAVA KUVATAIDEKASVATUS ILMIÖOPPIMISENA TAIDEPERUSTAISESSA VERKKOYHTEISTYÖSSÄ. *Kasvatus* 53 (2), 145–159.

Hahmotamme tässä tutkimuksessa mallia siitä, miten tiedostavuus mahdollistuu taideperustaisessa ilmiöoppimisessä verkkoyhteistyötä tehdessä. Toimintatutkimuksemme tapauksessa yhteistyön tavoitteena oli tarkastella arktisuuden moninaisia merkityksiä nykytaiteen teosesimerkkien, oman teoksen tekemisen ja teosten jakamisen kautta. Tavoitteena oli myös tukea taiteen tuntemusta, kulttuurista osaamista ja visuaalisen kulttuurin monilukutaitoa. Analysoimme arktisuuden tarkastelun kokemuksia kuvataideopetuksessa viiden lukion välisessä verkkoyhteistyössä Arktinen uudistava ja tutkiva opettajuus-hankkeessa. Oman teoksen tekeminen ja verkkoalustalla jakaminen mahdollistivat aiheen yhdenvertaisen ja laajemman pohdinnan eri paikkakuntien lukiolaisten välillä. Heidän käsityksensä arktisuuden moninaisista merkityksistä laajeni teosten jakamisen ja toisten teosten tarkastelun kautta. Tulokset osoittavat, että taideperustainen työskentely, ilmiöpohjainen opetuskokonaisuus ja verkkoyhteistyö voivat auttaa laajentamaan oppijan kykyä tiedostaa kulttuurista moninaisuutta.

Asiasanat: ilmiöpohjainen, oppiminen, taidekasvatus, taideperustaisuus, tiedostava, verkkoyhteistyö

Johdanto

Käsitlemme tässä tutkimuksessa lukion kuvataideopetuksen kehittämistä ilmiöpohjaisen oppimisen (ks. Cantell 2015; Granö, Hiltunen & Jokela 2018; Lonka ym. 2015) ja tiedostavan kuvataidekasvatuksen (ks. esim. Desai 2019; Härkönen 2021; Kallio-Tavin 2015) näkökulmista verkkoyhteistyössä (ks. Manni-

nen 2021). Kyseiset lähestymistavat kuvataidekasvatuksessa mahdollistavat monilukutaidon, erityisesti visuaalisen kulttuurin monilukutaidon (Räsänen 2015, 2019) ja kulttuurisen ymmärtämisen kehittämisen tarjoamalla tilaa moninaisuuden kohtaamiselle. Harmanen ja Hartikainen (2019, 5) ovat todenneet, että ”...tarvitsemme monipuolisia taitoja

tulkita ja hahmottaa maailman kulttuurista moninaisuutta, sen viestinnän rikkautta ja kompleksisuutta" luovuuden, kunnioituksen sekä ihmisten ja yhteisöjen välisen vuorovaikutuksen luodessa pohjaa kulttuuriselle kestävyydelle.

2010-luvun opetussuunnitelmauudistusten myötä laaja-alaisen osaamisen ja monilukutaidon kehittäminen ovat vähitellen tulleet keskeiseksi osaksi yleissivistävää koulutusta aina varhaiskasvatuksesta lukioon ja ammatilliseen koulutukseen asti (esim. POPS 2014). Lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2019) laaja-alaisen osaamisen tavoitteena on sivistynyt ja tasapainoinen ihminen, jolla on kattavat kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja yhteiskunnallisen osallistumisen taidot. Näiden taitojen kehittäminen vaatii muun muassa työtä oman kulttuurisen identiteetin tiedostamiseksi, laajempien kulttuuristen merkitysten tunnistamiseksi ja moninaisen mediamaailman viestinnän hahmottamiseksi.

Tässä tutkimuksessa mallinnamme kuvataidekasvatuksen tarjoamia välineitä ja mahdollisuuksia yllä mainittujen taitojen kehittämiseksi. Ilmiöpohjainen oppiminen ja oppiaineintegraatio ovat merkittäviä pedagogisia arvomuutoksia (ks. esim. Cantell 2015) uusimmissa opetussuunnitelmissa (LOPS 2019; POPS 2014). Tutkimusperustainen ja monialainen käytäntöön soveltaminen tuo esiin ilmiöpohjaisuuden ja oppiaineintegraation vahvuuksia ja haasteita sekä parhaimmillaan vakiinnuttaa käytäntöjä osaksi koulujen arkea. Oppiaineiden integraatiossa painottuu usein muiden aineiden sisältö, jolloin taiteen omat tiedon ja ymmärtämisen tavat jäävät muiden jalkoihin (ks. Bresler 1995). Taiteen tehtäväksi jää yhteisöllisyydellä ja moniaistisuudella elävöittäminen (esim. Ketovuori 2007), vaikka itsessään taide ja visuaaliset kulttuurit sisältävät runsaasti tietoa, joka voisi auttaa näkemään ja ymmärtämään moninaisuutta.

Edellä mainituista syistä näemme tutkimuksemme tärkeäksi tehtäväksi juuri taideperustaisen ilmiöoppimisen käytäntöjen testaamisen ja kehittämisen osana uusien opetus-

suunnitelmien vakiinnuttamista. Monialaista opetusta on kehitetty jonkin verran huomioiden myös kuvataiteen sisältöjä (esim. Juuti, Kairavuori & Tani 2015) ja ilmiöpohjaisesti nykytaiteen kautta (esim. Blagoeva 2020). Tutkimuksemme tuo mukaan nykytaiteen lisäksi edellisistä poiketen koulujen välisen ja erityisesti lukiolaisten välisen yhteistyön heidän teostensa välityksellä verkkoalustalla. Asetelmana tämä on jatkoa aiemmalle Creative Connections -hankkeelle (ks. Manninen, 2021) ja uusi, lukio-opetukseen kohdistuva ilmiöpohjaisen nykytaideperustaisen mallin toimintatutkimuksellinen jatkokehittämisykli. Kehitimme myös toimintatutkimuksen keinoin aiheena ja ilmiönä arktisen visuaalisen kulttuurin käsittelyä kuvataiteen opetuksessa. "Miten eri tavoilla voi tulkita pohjoisen" oli yhden lukiolaisen oivallus oppimisestaan projektissa. Tätä arktisuuden, lappilaisuuden, pohjoisuuden ja saamelaisuuden kulttuurisen moninaisuuden havainnoimista sekä tiedostamista tavoittelimme nykytaideperustaisella ilmiöpohjaisella tarkastelulla.

Valtaosa valmiiden kuvataiteen opetusmateriaalien sisällöistä keskittyy pääkaupunkiseudulle tai eteläiseen Suomeen. Arktisuusteemaa käsitellessä oli tärkeää tuoda esille ja tunnetuksi paikallisia taiteilijoita ja pohjoisuutta käsitteleviä teoksia. Niiden kautta pohjoisuus esittäytyi moninaisena, ja lappilaiset opiskelijat pystyivät saamaan erilaisia näkymiä omaan arkiseen ympäristöön tai tuttujen aiheiden kautta samaistumis pintaa nykytaiteeseen. Lappi ja arktisuus -teeman yhteydessä on huomioitava myös saamelaisuus ja saamelainen taide.

Arktisuuden ja pohjoisuuden kulttuuriset esitykset koskettavat kuitenkin kaikkia. Arktisessa strategiassaan (Valtioneuvosto 2013) Suomi määrittelee arktisten teemojen ja toimijuuden koskettavan koko maata. Lisäksi Suomessa asuvista saamelaisista yli puolet asuu saamelaisen kotiseutualueen ulkopuolella ympäri maata (Saamelaiskäräjät 2008, 2). Pohjoisuuden, arktisuuden sekä saamelaisuuden teemojen käsittelylle lukio-opetuksessa on

siis tarvetta valtakunnallisesti sijainnista riippumatta. Tavoitteenamme oli lisätä tietoa ja tietoisuutta siitä, että pohjoinen, arktinen tai edes Lappi eivät ole yhtenäisiä kulttuurialueita vaan sisältävät paljon moninaisuutta. Asuinpaikkakunnasta riippumatta voi lukiolaisilla olla kokemuksia pohjoisuudesta, ja yhteistä on haaste miettiä, miten oman kokemuksen ja näkökulman esittää muille.

Verkkoympäristöjä voidaan hyödyntää opetustarkoituksissa pitkien välimatkojen ylittämiseksi ja mahdollistamaan kohtaamisia toisilleen entuudestaan vieraitten ihmisten ja ryhmien välillä. Verkkoyhteistyötä oppimisessa on määritelty (esim. Harasim 2012) ja kehitetty digitaalista multimodaalista kommunikointia opetuskäyttöön useissa hankkeissa (esim. O’Byrne & Murrell 2014; Vivitsou, Kallunki, Niemi, Penttilä & Harju 2016). Digitaalinen kuvallinen viestintä avaa puolestaan mahdollisuuksia kuvataiteen verkkopedagogiikan kehittämiseen. Kuvilla viestiminen on nuorille arkipäiväistä ja niiden välittämä viesti nopeasti luettavissa, mutta kuvat antavat myös tilaa moninaisille tulkinnoille ja keskustelulle. Keskustelua ei välttämättä synny automaattisesti, eivätkä tulkinnot ole ennakoitavissa, jolloin kuvataidekasvattajalta vaaditaan kykyä viedä keskustelua rakentavasti eteenpäin ja haastaa oppijaa perustelemaan näkökulmiensa.

Tutkimuksemme liittyy ArkTOP eli Arktinen uudistava ja tutkiva opettajuus -hankkeeseen (2017–2020), joka oli Lapin yliopiston kasvatustieteiden koordinoima toimintatutkimushanke. Siinä kehitettiin opetuksen käytäntöjä yhteistyössä yliopiston tutkijoiden, opiskelijoiden ja Lapin koulujen opettajien kanssa. Mukana oli yhteensä 18 kuntaa Lapista, Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen ja luokanopettajakoulutuksen ohjelmat sekä yliopiston harjoittelukoulu. Yhteistyötä tehtiin myös Aalto-yliopiston taidekasvatuksen ja Helsingin yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kanssa. Hankkeen tavoitteena oli luoda malli opettajien osaamisen uran pituiselle kehittymiselle ja digitaalisuuteen perustuvalla täydennyskoulutukselle, kehittää

vuorovaikutusta Lapin yliopiston, harjoittelukoulun ja kenttäkoulujen välillä sekä edistää jaettava asiantuntijuutta. Tärkeänä tavoitteena oli luoda etä- ja virtuaalipedagogiikkaa Lapin alueen koulutustarpeisiin, mutta myös valtakunnallisesti hyödynnettäväksi muille haja-asutusalueille. Lähtökohtana olivat pienenevät oppilasmäärät, jotka asettavat haasteita paikallisesti opetuksen järjestämiselle, opettajakoulutukselle ja opetuksen kehittämiselle. (ArkTOP-käsikirja 2020.)

Hankkeessa kehitettiin kuvataidekasvatuksen opettajakoulutusta monitahoisesti vahvistaen pohjoisten lukioiden välistä yhteistyötä ja etäopetuksen eri muotoja kuvataideopetuksessa. Tavoitteena oli löytää myös keinoja tukea kuvataidekasvattajien ammatillista kehittymistä ja tapoja saada vertaistukea välimatkoista riippumatta sekä vahvistaa yhteyttä opettajakoulutukseen. Hankkeen tutkijana (Manninen), opetusharjoittelun ohjaajana (Härkönen) ja opetusharjoittelijana (Parpala) osallistuimme toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin.

Tämän tutkimuksen varsinaisena kohteena on ArkTOP-hankkeessa syksyllä 2019 viiden suomalaisen lukion kanssa yhteisesti ja yhtäaikaisesti toteutettu Minun arktinen -opetuskokonaisuus. Sen tavoitteena oli tarkastella ja tuottaa teoksia arktisen visuaalisen kulttuurin viitekehyksessä. Opetuskokonaisuudessa yhdistettiin taideperustaista ilmiöoppimista ja verkkopedagogiikkaa kehittämällä lukiolaisten välistä teosten jakamista, niiden tarkastelua ja kommentointia. Toimintatutkimuksemme tavoitteena on selvittää lukiolaisten kuvallisen ilmaisun ja kuvien jakamisen kokemusta sekä tiedostamisen ja näkökulmien laajentumista kyseisen kouluyhteistyön kautta. Tutkimuksemme kysymme, miten tiedostavuus mahdollistuu taideperustaisessa ilmiöoppimisessä verkkoyhteistyössä? Kehitämme tuloksien pohjalta kuvataideopetukseen käytännön mallia, jonka hahmottamisessa hyödynnämme erityisesti taideperustaista verkkoyhteistyötä opittaessa ilmiötä dialogisesti, kulttuurisesti ja tiedostavasti.

Verkkoyhteistyön kehittäminen ja Minun arktinen -opetuskokonaisuus

Verkkoyhteistyön kehittämisen lähtökohtana toimi aiempi Creative Connections (CC) -hanke (2012–2014), jossa Euroopan kansalaisuutta käsiteltiin nykyaikaisen taiteen esimerkein sekä menetelmin ja jossa hankkeen kansainväliset oppilaat jakoivat verkossa teoksia yhteisessä julkaisualustassa (Manninen 2018). ArkTOP-toiminta rakennettiin CC-hankkeesta saatuihin toimintatutkimuksen tuloksiin taideperustaisen ilmiöpohjaisen oppimisen ja dialogisen tilannesidonnaisen verkkopedagogiikan kehittämiseksi kuvataideopetuksessa (Manninen 2021). Edellisen hankkeen (Manninen 2018) kokemuksen perusteella valitsimme yksinkertaisen verkkoalustan, ryhmien toisilleen esittäytymisen, työskentelyn yhteisen aikatauluttamisen ja selkeän kommentoinnin ohjeistamisen. Näiden valintojen tavoitteena oli sujuvoittaa ja lisätä vuorovaikutusta verkkoalustassa.

Etäopetukseen ja kuvallisten tuotosten esittämiseen soveltuvia digitaalisia alustoja kehitettiin pilotointivaiheessa 2017 ensin kuvataidekasvatuksen mediakasvatuksen kursseilla, jonka opiskelijat tarkastelivat teoksissaan arktisuuden ja saamelaisuuden esittämistä mediassa ja tallensivat valmiit työt yhteiseen blogiin. Toisessa vaiheessa 2018–2019 luotiin lukioyhteistyölle ja opetusharjoittelulle monimuoto-opetuksena toteutettava Minun arktinen -opetuskokonaisuus yhdessä Aalto-yliopiston yhteistyökumppaneiden ja harjoittelija ohjaavien opettajien kanssa. Sen tavoitteena oli kehittää tapaa tutkia, tulkita, tuottaa ja ilmaista arktista visuaalista kulttuuria. Yhteistyöhön osallistuneet lukioiden kuvataideopettajat toivat sekä omat ajatuksensa että edustamansa paikkakunnan näkökulman arktisuus -teemaan (ks. Hiltunen, Kallio-Tavin & Sohlberg 2021).

Lapin lukiot valikoituivat tähän tutkimukseen sen mukaan, missä kuvataideopettajat olivat kiinnostuneita ottamaan opetusharjoittelijoita tai joissa oli jo aikaisemmin ollut harjoit-

telija. Suurin osa Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opetusharjoittelusta toteutuu Rovaniemen kouluissa. Mahdollisia yhteistyölukioita olisi ollut sekä Lapista että muualta Suomesta useampia, mutta jouduimme rajaamaan osallistuvien lukioiden määrää, jotta lukio-opiskelijat ehtivät tutustua kaikkien teoksiin ja samalla myös tutkijat pystyivät vierailemaan kaikilla lukioilla. Osallistuneiden lappilaisten lukioiden kunnat ovat eri puolilta Lappia ja maantieteellisesti, ilmastollisesti ja kulttuurisesti toisistaan poikkeavia, mikä tuli esiin myös lukiolaisten teoksissa. Hankkeen puitteissa kolme kuvataidekasvatuksen opiskelijaa suoritti opetusharjoittelunsa Utsjoen, Sodankylän, Sallan ja Ranuan lukioissa, joissa opetusta toteutettiin niin etä- kuin lähiopetuksena.

Yhden Etelä-Suomen lukion ottamista pidettiin tärkeänä monipuolisen dialogin luomisen näkökulmasta. Mukaan toimintaan kutsuttiin Vihdin lukio, jossa Aalto-yliopiston tutkijat vierailivat toteuttamassa saman tehtävänannon kuin Lapissa. Vihtiläisille Lappi ei tietenkään ollut omaa jokapäiväistä elinpiiriä, mutta osalle lappilainen ympäristö oli tullut tutuksi lomamatkoilta ja muista yhteyksistä. Pohjoisuuden hahmottaminen laajempaan ilmiöön osallisti siihen jokaisen omista lähtökohdistaan. Vihtiläisten mukanaolo mahdollisti arktisuus-teman pilotoinnin valtakunnallisena aiheena. Näin käytännössä jokainen koulu ja jokainen osallistuja toi mukaan erilaisen käsityksen arktisesta, mikä olikin taideperustaisen ja dialogisen lähestymistavan tarkoitus.

Opetuskokonaisuus suunniteltiin lukion Kuvat ja kulttuurit -kurssille (KU1), jossa opiskelijat pohtivat tehtävänannon mukaisesti omaa suhdettaan pohjoiseen, arktisuuteen ja Lappiin. Tehtävälle suunniteltiin yhteinen alustus, jossa käytiin läpi arktisuuden määrittelyä ja saamelaisuutta. Nykyaikaisia ja arktista visuaalista kulttuuria pohjustettiin lappilaisten ja saamelaisten nykyaikailijoiden teosesimerkeillä, jotka valittiin edustamaan laajasti erilaisia ilmaisukeinoja (esimerkiksi Marja Helanderin saamelaisuuteen johdettava videoteos *Eatnanvulos* Lottit/Maan sisällä

linnut (2018), Kalervo Palsan eräänlaista pohjoista mentaliteettia edustava maalaus Uuttalunta (1970) ja Kaija Kiurun ympäristöhuolta käsittelevä valokuvateos Mielenosoitus/Demonstration (2014)).

ArkTOP-hankkeen kuvataidekasvatuksen lukioyhteistyön päämääränä oli kehittää taideteraapiaa ilmiöpohjaista oppimista tarkastelemalla arktisuutta ilmiönä, joka haluttiin määrittellä mahdollisimman löyhästi etukäteen, ettei lukiolaisten näkökulmia rajattaisi liikaa. Tehtävänannon yhteydessä käytettiin Lapin yliopiston Arktisen keskuksen (2021) yleistä luonnehdintaa: Arktisuuden tarkkaa maantieteellistä rajaa ei ole pystytty määrittelemään, mutta ainakin napapiirin pohjoispuolta voidaan kiistatta kutsua arktiseksi alueeksi. Suomi identifioituu kokonaisuudessaan arktiseksi maaksi, mutta Arktinen neuvosto määrittelee eteläisimmäksi rajaksi Lapin maakuntarajan. Pohjoisuuden käsite on sen

sijaan huomattavasti laajempi, ja Lappi puolestaan viittaa Suomen pohjoisimpaan maakuntaan. Näillä käsitteillä on omia erilaisia merkityksiään. Laajentamalla aihetta pohjoisuuteen sekä Lappiin pyrittiin tekemään arktisuus konkreettisemmaksi ja tuomaan sitä lähemmäksi lukiolaisten kokemuspäiriä.

Lukiolaisia haluttiin osallistaa omien kuvallisten ilmaisujensa kautta keskusteluun ja määrittelyyn arktisesta visuaalisesta kulttuurista. Valmiista teoksista jaettiin valokuvat Cluster.co-sivustolla, jossa opiskelijat katsoivat ja kommentoivat muiden lukioiden teoksia osallistujille rajatussa verkkoympäristössä (ks. Kuvio 1). Jokaisella lukiolla oli alustalla oma sivunsa, joissa ryhmät esiteltiin lyhyesti. Opiskelijat kommentoivat toisten opiskelijoiden teoksia omalla nimellään, jotta kommentoinnin aktiivisuutta ja tasapuolisuutta pystyttiin seuraamaan. Kuvio 1 on anonymisoitu lukiolaisten henkilötietojen suojaamiseksi.

KUVIO 1. Esimerkki Cluster-sivustolle julkaistusta teoskuvasta ja lukiolaisten kommenteista. Teoksen tekijältä ja sen kommentoijilta on lupa kuvan ja kommenttien julkaisuun. Henkilötietojen suojaamiseksi emme julkaise opiskelijoiden nimiä

Utsjoki

2019

Opiskelija 1 Otin kuvan takapihalta. Meillä kasvaa vähän astetta isompi kulkka, en tiedä teistä.

Opiskelija 2 Mistä sait idean kuvaan? Minusta se on aika hauska ja hieno c:

Opiskelija 3 Hieno maisema ja idea!

Opiskelija 1 Kiitos! Idea tuli siitä että halusin näyttää oman kotipaikkani kuvassa.

Add a comment...

Kommentoinnin yhteinen ohjenuora oli kehua, kertoa ja kysyä. Opiskelijoita kannustettiin myös vapaampaan kommentointiin, mutta ohjeistuksen avulla pyrittiin takaamaan jokaiselle kannustavaa palautetta ja harjaanuttamaan taiteesta keskustelemiseen. Lukiolaisia rohkaistiin myös vastaamaan heille tulleisiin kommentteihin, jolloin teoskuvien alle syntyi parhaimmillaan keskustelua.

Aktiivisen vaikuttamisen ja osallisuuden tukeminen osana oppimista perustui visuaalisen kulttuurin taideperustaisen ilmiöpohjaisen oppimisen, monilukutaidon harjoitteluun ja kulttuurisesti tiedostavan kuvataidekasvatuksen periaatteisiin. Seuraavaksi avamme tarkemmin näitä periaatteita.

Taideperustainen ilmiöoppiminen tiedostavasti ja monilukutaitoa harjoitellen

Tutkimuksessamme määrittelimme ilmiöpohjaista oppimista erityisesti tilannesidonnaisena oppimisena (Granö ym. 2018), aitoja tilanteita (Niinistö 2021) ja oppijan aktiivista toimijuutta, aiempaa tietoa ja kokemuksia hyödyntävänä (esim. Lonka ym. 2015) ja yhteisöllistä tiedonrakentamista korostavana opetuksena (esim. Bresler 2002). Ilmiöpohjaisessa opetusta hyödynnetään monialaisessa opetuksessa, ja siinä käsitellään oppilaiden esiintuomia aiheita, joiden kautta opetus sidotaan oppilaiden kokemusmaailmaan (Cantell 2015; Lonka ym. 2015).

Taideperustaisuus määrittäytyy tutkimuksessamme mahdollisuuksina tarkastella ilmiön kulttuurisia merkityksiä taiteessa ja taiteen kautta. Oppilaan aktiivinen toimijuus mahdollistuu nimenomaan henkilökohtaisten näkemysten ilmaisemisessa ja esittämisessä omien teosten kautta. (Manninen 2021.) Verrattuna perinteiseen kuvataideopetukseen myös käsiteltävä aihe nousee ilmiöpohjaisessa taideperustaisessa oppimisessä oppimisen kohteeksi kuvallisen ilmaisun keinojen ja tekniikan rinnalle (Manninen 2021; Parsons 2004). Ilmiöpohjaisuus voidaan määrittellä

tietyntoiminnan sijaan lähestymistapana opetukseen, jossa opetusta ei toteuteta tavoitteena olevan opetettavan asian ympärillä opettajajohtoisesti, vaan annetaan tilaa tutkivalle oppimiselle (Lonka ym. 2015), oppilaiden omille näkemyksille aiheesta (Cantell 2015) sekä ilmiön laajemman ymmärryksen rakentamiselle dialogissa (Manninen 2021).

Taideperustainen ilmiöoppiminen perustuu kuvataiteen näkemiseen kulttuurisena tietona (Efland 2002; Räsänen 2008). Minun arktinen -opetuskokonaisuudessa nykytaiteen teosesimerkit havainnollistivat erilaisia mahdollisuuksia tulkita tutkittavaa ilmiötä visuaalisesti (ks. Hiltunen 2018; Manninen 2021). Desai (2019) näkee nykytaiteessa samaan aikaan sekä universaaleja että kulttuurisidonnaisia elementtejä, minkä vuoksi taiteellinen toiminta soveltuu hyvin kulttuurien välisen ymmärryksen edistämiseen. Nykytaide tarjoaa lisäksi erityisen tilan keskustella ja vapauden ilmaista erilaisia mielipiteitä (ks. Hiltunen 2018; Venäläinen 2019). Nykytaide osana visuaalisen kulttuurin monilukutaidon opetusta voi haastaa kaupallista kuvastoa (esim. Jagodzinski 2010), jossa esimerkiksi arktinen luonto esitetään romantisoitusti erämaana (Chartier 2018).

Räsänen (2015, 105–115) määrittelee visuaalista monilukutaitoa taidekasvattajan näkökulmasta painottaen siihen liittyvää kulttuurisen moninaisuuden hahmottamista, multimodaalisuutta ja taideperustaisten menetelmien käyttöä. Oleellisena tekijänä visuaalisessa kuvanlukutaidossa on tällöin kulttuurin ja yhteiskunnan tuottamien merkitysten ymmärtäminen sekä oman kuvasuhteen ja kulttuuristen identiteettien tarkastelu. Itse tuottamisen merkitystä korostetaan kriittisen tulkinnan taitojen kehittämiseksi (Räsänen 2015). Tässä ajassa kiinni oleva nykytaide toimii moninaisena oppimisympäristönä, jonka lähestymistavat antavat tilaa yksilölliselle ilmaisulle ja kertovat samalla yhteiskunnan arvoista (esim. Ketovuori 2007; Venäläinen 2019).

Monilukutaito näyttäytyy myös toimintana ja osallistumisena yhteisöjen toimintaan,

jolloin edetään kulttuurin ymmärtämisestä kulttuuriin osallistujaksi ja vaikuttajaksi (Sintonen & Kumpulainen 2017). ArkTOP-hankkeessa arktista visuaalista kulttuuria lähestyttiin kulttuurisensitiivisesti huomioimalla myös saamelainen nykyaide. Sekä lukiolaisten että esimerkeiksi nostettujen nykyaiteilijoiden teokset liittyivät tasavertaisesti arktisen visuaalisen kulttuurin määrittelyyn. (Ks. Hiltunen ym. 2021.) Näin ilmiöstä haluttiin tehdä moniäänistä tuomalla pohjoisesta erilaisia näkökulmia tyypillisen määrittelyn sijaan.

Kulttuurisesti tiedostavan taidekasvatuksen (Härkönen 2021) sekä visuaalisen kulttuurin monilukutaidon (Räsänen 2015) teemat kietoutuvat toisiinsa, kun tavoitteellaan erilaisten näkökulmien ymmärtämistä, omien ja toisten perspektiivien esiin tuomista ja ilmiön avointa sekä monipuolista tarkastelua. Tiedostava taidekasvatus lähestyy ajatusta sosiaalisesti oikeudenmukaisen taidekasvatuksen periaatteista. Kun kuvataideopettaja valitsee sosiaalisen oikeudenmukaisuuden pedagogiseksi lähestymistavaksi, hänen on ensin itse tultava tietoiseksi esimerkiksi omista arvoistaan ja poliittisista näkökulmistaan. (Kallio-Tavin 2015.) ArkTOP-hankkeessa toimivien tuli myös tarkastella kriittisesti omaa rooliaan kulttuurisesti moninaisessa ympäristössä, jotta lukiolaisilla olisi aidosti tilaa tuoda esiin omia kokemuksiaan.

Kulttuurisesti tiedostavan taidekasvatavuuden ja taiteilijuuden rakentumista on tutkittu yhteisöllisissä oppimistilanteissa. Nykyaiteen osallistavat strategiat, joissa keskiössä on osallistujien aktiivinen toimijuus ja omistajuus toiminnan tarpeelle, tukevat kulttuurisen kestävyuden periaatteita ja mahdollistavan moniäänisyyden sekä erilaisten näkökulmien rakentavan esille tulemisen kulttuurisesti moninaisissa oppimisryhmissä. Kun lähtökohtana on solidaarisuus ja jaettujen kokemusten kautta rakentuva toiminta, luottamus oppijoiden välillä vahvistuu ja moninaisuus voi näyttäytyä voimavarana. (Härkönen 2021.) Taidekasvatus, joka tunnistaa ja pyrkii rakentamaan kulttuurien välisiä yhteyksiä, niiden eroavai-

suuksien korostamisen sijaan, vahvistaa oppilaiden ja opettajien kykyä toimia ja ajatella yhdessä tukahduttamatta monimuotoisuutta ja arvoeroja (Desai 2019). Tämä edellyttää, että jokaisella osallistujalla on tilaa tutkia ja ilmaista itselle tärkeitä kulttuurisen identiteetin rakennuspalikoita. Tällaisen tiedostavuuden kehittyminen on tärkeää niin koulussa oppilaiden kesken kuin osana opettajankoulutusta (Härkönen 2021).

Nykyaide ja taideperustainen toiminta tarjoavat erityisiä toimijuuden tiloja ja ovat siten välineitä dialogille (ks. Heikkilä 2019; Hiltunen 2009). Toimintatutkimuksemme lähtökohtana olivat taiteen tuottaman tiedon erityisyys ja sen rakentaminen vuorovaikutuksessa lukiolaisten kesken taiteen ja verkkoalustan mahdollistamassa dialogissa. Dialogia käytiin erityisesti taideteosten äärellä ja niiden välityksellä. Harasimin (2012) määritelmän mukaan yhteistoiminnallinen verkko-oppiminen on tiedon yhdessä rakentamista verkossa tapahtuvan yhteisen toiminnan avulla. Aarnio ja Enqvistin (2016) dialogisen verkko-oppimisen mallissa rakennetaan uutta ymmärrystä sekä kokonaiskuvaa tasaveroisesti osallistamalla ja suuntaamalla keskustelu valittuun ilmiöön, jolloin eri toimijoiden välinen vuorovaikutus tuottaa tietoa tilannesidonnaisesti. Minun arktinen -opetuskokonaisuudessa arktisuudesta rakennettiin kuvaa visuaalisen tulkinnan kautta oman ryhmän sisällä keskustellen sekä laajemmin muiden lukiolaisten kanssa kommunikoiden ja heidän teoksiaan tarkastellen.

Aineisto ja menetelmät

Toimintatutkimukselle tyypillisesti ArkTOP-hankkeessa kerättiin laaja aineisto, joka koostui alun kartoitustehtävästä lukiolaisille, hankkeessa tuotetuista oppilastöistä, työskentelyn dokumentoinnista, verkkoalustalle julkaisuista oppilastöistä ja kommentteista sekä lukiolaisten ja opettajien palautekyselyistä verkossa. Rajasimme tässä tutkimuksessa aineiston tarkastelun lukiolaisten palautekysely vastauksiin huomion ollessa lukiolaisten

kuvallisen työskentelyn ja verkkodialogiin osallistumisen kokemuksissa. Tarkastelemme analyysissä lukiolaisten kuvallisen ilmaisun ja kuvien jakamisen kokemuksia sekä tiedostamisen ja näkökulmien laajentumista Minun arktinen -opetuskokonaisuuden kautta. Tulosten pohjalta mallinimme sitä, miten käsiteltävää ilmiötä voidaan lähestyä taideperustaisesti tiedostavan taidekasvatuksen näkökulmasta.

Hankkeen toimintaan kurssiensa osana osallistuneilta lukiolaisilta (N=106) pyydettiin opetuskokonaisuuden lopuksi vastauksia palautekyselyyn (ks. Liite). Kysymykset koskivat arktisuuden teemaa, kokemuksia omien teosten tekemisestä ja jakamisesta sekä muiden lukiolaisten teosten katsomisesta ja kommentoinnista verkkoympäristössä. Vastaamiskynnyksen madaltamiseksi kysely koostui monivalintakysymyksistä (4) ja avoimista kysymyksistä (6). Emme kuitenkaan saaneet aivan kaikilta opiskelijoilta vastausta palautekyselyyn (n=92). Tutkimuksesta poisjääneitä oli muutamia joka lukiosta, ja vastausprosentti oli kouluittain 80–90 % välillä. Vihdin lukiossa oli suurin opetusryhmä, ja vastauksista kolmasosa tuli sieltä. Neljän lappilaisen lukion opiskelijat puolestaan muodostivat 70 % projektiin osallistujista ja kyselyyn vastanneista.

Analysoimme aineiston laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysin (Tuomi & Sarajärvi 2018) mukaisesti edeten ja käsittekarttoja hyödyntäen teemoittelevan analyysin tapaan (Braun & Clarke 2006). Analyysissä etsimme vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Miten lukiolaiset kokivat teoskuvien jakamisen? Miten jakaminen edisti aiheen hahmottamista? Miten jakaminen avasi näkökulmien moninaisuutta? Pääteemat määriteltiin edellä mainittujen analyysikysymysten mukaan toiminnan muotoja (aiheen tulkinta, teoksen tekeminen, sen jakaminen ja muiden teosten kommentointi) mukailleen, ja alateemat muodostettiin pääteemojen alle oppilaiden kokemuksista aineistolähtöisesti.

Monivalintakysymykset puolestaan muodostivat määrällisen aineiston. Niissä kysyt-

tiin esimerkiksi, missä määrin ja millaisessa muodossa lukiolaiset toivovat etäyhteistyötä. Tiedollisesti monivalintakysymysten vastaukset antoivat suuntaa siitä, että arktisuuden teema oli koettu mielenkiintoiseksi ja verkko-yhteistyötä pidettiin varteenotettavana muotona opetuksessa erityisesti kansainvälisellä tasolla. Syvällisempi analyysi kohdistui kuitenkin avointen kysymysten vastauksiin. Näistä vastauksista nostamme tuloksissa teemoittain otteita havainnollistamaan opiskelijoiden kokemuksia ja aineiston autenttisuutta. Vaikka analyysiprosessi sisälsi sekä vastausten määrällistä että laadullista tarkastelua, laadullisen tutkimuksen kannalta olennaisimpia olivat esille tulleet teemat. Muotoilimme lopuksi pää- ja alateemoista käsittekartan, josta ilmenivät teemojen suhteet toisiinsa. Koska koko hankkeessa kyse oli toimintatutkimuksesta, tarkastelimme palautekyselyjä ja analyysissä ilmenneitä teemoja myös toteutetun toiminnan arviointina ja jatkokehittämiseen uusia suuntia antavana.

Ilmiön tarkastelusta taidon vertailuun

Tarkasteltaessa toimintaan osallistuneiden lukiolaisten kokemuksia keskeisimmiksi tuloksiksi nousivat ilmiöön, oman teoksen tekemiseen ja teosten jakamiseen liittyvät tekijät. Näitä olivat tekemisen ja ilmaisun vapaus, oma ja toisten kuvallisen ilmaisun taitojen tarkastelu ja vertailu sekä moninaisuus ilmiön käsittelyssä ja teosten tekniikoissa.

Minun arktinen -opetuskokonaisuudessa lukiolaiset toimivat kahdessa eri oppimisympäristössä, luokkahuoneessa ja digitaalisella alustalla, joissa toteutettiin eri toimintoja ja joissa opiskelijoille syntyi myös erilaisia kokemuksia. Luokkatilassa korostuivat oman teoksen tekeminen, ideointi ja vapaus toteuttaa tehtävänantoa haluamallaan tavalla aiheen ja tekniikan suhteen. Verkkoympäristössä lukiolaisten piti asettaa oma työnsä ja tulkintansa alttiiksi laajemmassa tarkastelussa ja valmistautua perustelevaan omia näkökulmiaan.

Dialogi muiden osallistujien kanssa mahdollisti oman ymmärryksen laajenemisen. Lukio-olosten kokemuksissa tehtävä ja erityisesti teosten jakaminen nostivat ilmiön eri puolien ja ilmaisun lisäksi esiin myös kuvallisen tekemisen taitoihin liittyvät huomiot.

Enemmistön mielestä oman teoksen jakaminen ja muiden teosten näkeminen oli mielenkiintoista, jännittävää ja uutta, mistä seuraavassa aineistoesimerkki (Sodankylä 1): “[Teoksen jakaminen oli] aluksi pelottavaa, koska en halunnut, että muut näkevät työni, mutta Cluster osoittautui mukavaksi, koska muiden töiden näkeminen oli mukavaa ja inspiroivaa.” Kuvataidetunneilla lukiolaiset näkevät harvoin muiden ikäistensä töitä näyttävien teosesimerkkien ollessa yleensä ammattitaiteilijoiden tekemiä. Minun arktinen-opetuskokonaisuus antoi yhteistyön kautta mahdollisuuksia nähdä ja vertailla omia töitään muiden saman ikäisten teosten kanssa.

Monen opiskelijan mielestä oma kuvallinen ilmaisu ja idean jalostaminen teokseksi vaati teknistä osaamista sekä piirustus- ja maalaustaitoa. Suurimmat haasteet liittyivätkin oman työn ideointiin ja tekniseen toteutukseen. Muutamien opiskelijoitten oli ollut vaikeaa kommentoida verkossa, keskittyä tai saattaa teos loppuun. Nämä haasteet liittyivät epävarmuuteen omasta teoksesta ja taidosta, jolloin teoksen julkaiseminen koettiin epämiellyttävänä. Jopa kolmasosa lukiolaisista jännitti oman teoksen jakamista verkkoalustassa. Kokemus taidon puutteesta johti osalla pelkoon siitä, että oma työ olisi huono, jolloin sen julkaisu muiden nähtäville jopa ahdisti. Eräs opiskelija (Vihti 1) kuvaa kokemustaan seuraavasti: “Työn jakaminen oli hieman ahdistavaa, koska en tiennyt minkälaisia teoksia muut olivat tehneet. Pelkäsin myös kriittistä arvostelua.”

Onneksi osalla epävarmuus omasta tekemisestä kääntyi positiiviseksi kokemukseksi samanarvoisuudesta: “Toisten kuvistöiden katsominen sai minut ajattelemaan, että en ole oikeasti niin huono kaikessa kuin luulin (Utsjoki 1)”. Kommentteja omaan teokseen

odotettiin useimmiten innolla, sillä kommentoinnin sävy koettiin positiivisena ja kannustavana. Muiden teoksista saatiin myös inspiraatiota omaan kuvalliseen tekemiseen: “[Teosten jakaminen] oli hyvä, koska näen mitä muut ihmiset ajattelevat teoksistani (Salla 1)”.

Tiedostavan taidekasvatuksen merkityksessä opetuskokonaisuuden pääasiallisena tavoitteena oli herätellä opiskelijoissa ajatuksia erilaisten näkökulmien moninaisuudesta. Lukioiden välisen yhteistyön myötä lukiolaiset pääsivät tarkastelemaan käsityksiä arktisuudesta laajemmin. Noin kolmannes vastaajista sanoitti huomioitaan moninaisuudesta palautteilyssä: “[Toisten kuvistöiden katsominen sai minut ajattelemaan] sitä miten erilaisilla ihmiset ajattelevat Lapista (Utsjoki 2)”. Yleisesti arktisuuden, pohjoisen ja Lapin tulkintojen moninaisuus nähtiin positiivisessa valossa. Oivalluksia tuli myös luovuuden ja ilmaisutapojen laajasta kirjosta: “[Toisten kuvistöiden katsominen sai minut ajattelemaan] erilaisuutta, tai miten töitä voi tehdä eri tavalla (Sodankylä 2)”. Muutama opiskelija otti palautteissaan esille yhteisöllisyyden ja yhteistyön merkityksen toisten lukioiden kanssa: “Se ainakin konkretisoi sitä, että teemme samaa projektia. Se todisti myös sen, kuinka laaja pohjoisuus-käsite on, ja kuinka monella tavalla sen voi nähdä.” (Ranua 1.) Heille Minun arktinen-opetuskokonaisuus ja Cluster edustivat yhteistyömahdollisuuksien avautumista ja yhteisöllisyyden tunnetta saman aiheen, ilmiön, äärellä.

Kohti tiedostavaa kuvataidekasvatusta

Tutkimuksemme yhteenvedona muodostimme tiedostavan kuvataidekasvatuksen mallin (ks. Kuvio 2). Hyvin keskeistä mallissa on se, miten tärkeä rooli taiteella ja taideperustaisella toiminnalla oli Minun arktinen-opetuskokonaisuudessa. Mallin avulla hahmotamme tapaa, jolla tässä tutkimuksessa toteutettu opetuskokonaisuus tähtäsi verkko-yhteistyön, taideperustaisen ja ilmiöpohjaisen työskentelyn

kautta tiedostavuuden kehittymiseen. Mallissa tulosten ja teorian synteesi yhdistyi hankkeen toiminnan ulottuvuuksiin: arktisen visuaalisen kulttuurin ilmiöön, omaan taiteelliseen tuotokseen ja muiden teosten tarkasteluun. Pyramidin sisus kuvaa toiminnan tavoitteita metatasolla, ja ulkokehällä on toiminnan konkreettiset lähestymistavat ja pedagogiset ratkaisut.

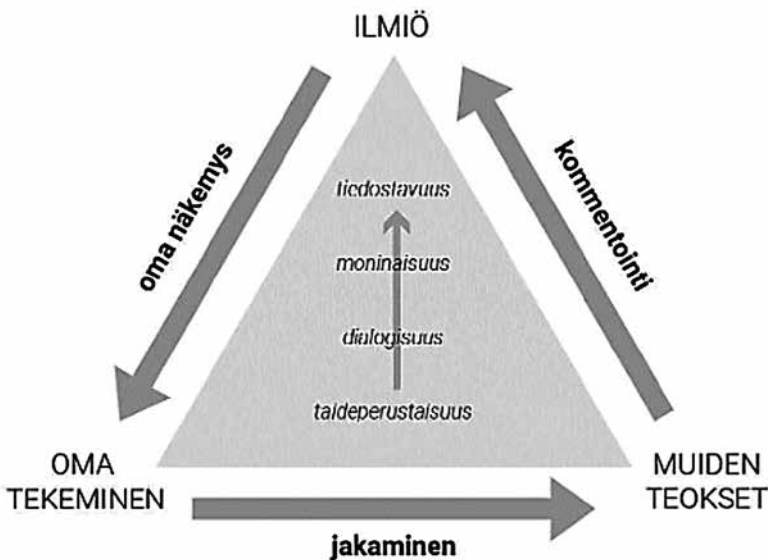
Teemana arktinen visuaalinen kulttuuri oli koko toiminnan lähtökohta ja tarkasteltava ilmiö. Yhteisen kuvallisen työskentelyn ja töiden jakamisen tavoitteena oli ilmiön moninaisuuden hahmottaminen ja oman ilmaisun vapaus. Nämä rakentuivat teoreettiseen viitekehukseen, joka kiteytyy kuviossa 2 kolmion sisälle toiminnan syklien keskiöön. Toiminnassa ymmärrystä ilmiöstä rakennettiin taideperustaisesti omien ja toisten opiskelijoiden teosten kautta verkkoympäristön mahdollistamassa dialogisessa, joka auttoi havaitsemaan moninaisuutta ja etenemään kohti tiedostavuutta.

Minun arktinen -opetuskokonaisuudessa opiskelijat harjoittelivat oman näkökulmansa ilmaisua taiteen keinoin, tulkitsivat toistensa teoksia ja vastaanottivat ja antoivat toisil-

leen palautetta. Dialogi arktisesta visuaalisesta kulttuurista rakennettiin taideperustaisessa toiminnassa, jossa taide tarjosi alustan mielipiteen ilmaisulle (ks. Heikkilä 2019; Hiltunen 2009). Dialogisuus erilaisia näkökulmia (Hiltunen 2009; Manninen 2021) ja tasavertaisia puheenvuoroja korostavana (ks. Aarnio & Enqvist 2016) toi esiin ilmiön moninaisuutta. Nykytaiteen teosesimerkit avasivat keskustelun erilaisille näkökulmille arktisuuden ja taiteelliseen ilmaisuun, jota lukiolaiset jatkoivat omissa teoksissaan.

Tulokset osoittivat, että taideperustainen ilmiön tarkastelu ja teosten jakaminen yhteisöllisessä verkkoympäristössä herättivät ajatuksia ilmiön ja sen kuvallisen ilmaisun moninaisuudesta. Lavea ja monitulkintainen aihe, joka kuitenkin koskettaa kaikkia, on tiedostavan taidekasvatuksen ja taideperustaisen ilmiöoppimisen (ks. Manninen 2021) näkökulmista antoisaa. Myös paikalliset erityispiirteet avautuivat uudella tavalla, kun ne jaettiin toisen, eri paikkakunnan opiskelijaryhmän kanssa (ks. Härkönen 2021).

Minun arktinen -opetuskokonaisuudessa monen opiskelijan huomio kiinnittyi ilmiön



KUVIO 2. Tiedostavan kuvataidekasvatuksen malli (kuvion toteutus Parpala)

moninaisuuden näkemisen sijaan taidon vertailuun. Vapaavalintaisesta tekniikasta ja erilaisia ilmaisutapoja edustavista teosesimerkeistä huolimatta moni lähti toteuttamaan teosta piirtäen tai maalaten, vaikka ei kokenut olevansa niissä riittävän taitava. Tällaisessa tilanteessa oppijan taidekäsitys voi olla rakentunut realistisen kuvaustavan ympärille ja käsitys hyvästä taiteesta juurensa modernistiin taidekäsitkseen (ks. Sederholm 1998). Taustalla häilyy ajatus piirustustaidon vaateesta, jotta voisi olla hyvä kuvataiteessa. Teosta katsoessa kiinnitetään huomio herkästi siihen, mikä on konkreettisesti nähtävissä eli teoksen tekniseen toteutukseen.

Ratkaisevaa on, miten taidekasvatuksessa saadaan vietyä huomio teosten teknisestä toteutuksesta teoksen aiheeseen, sen välittämiin näkemyksiin ja tekijän taustaan, joilla päästään monilukutaidon tasolle. Teosten toistuva jakaminen ja vertaisarvioinnin harjoittelu voi vähitellen suunnata huomiota teknisestä vertailusta kohti yhteisesti tarkasteltavan ilmiön avaamia oivalluksia. Opettajan rooli rakentavan vertaisarvioinnin opettamisessa on haastaa katsomisen tapoja ja esittää kriittisiä kysymyksiä. Tämän tutkimuksen tuloksia olisi tarpeen kehittää jatkotutkimuksien kautta käytännön pedagogiseksi malliksi, joka olisi myös opiskelijoille ja opettajille ymmärrettävä ja auttaisi uudenlaisen lähestymistavan omaksumisessa.

Taidekasvatuksen käytäntöjä ja teoriaa kehittävässä toimintatutkimuksessamme reflektimme toimintaa tarkastelemalla osallistujien kokemuksia, mikä tuo esiin tutkimuksen dialektisuutta (ks. Heikkinen, Huttunen, Syrjälä & Pesonen 2012). Tutkimusta toteuttaessa rakensimme eri vaiheissa ymmärrystä yhteisesti. Yhteistyö oman koulun ulkopuolisen ryhmän kanssa herätti kuitenkin joissain lukiolaisissa kyseenalaistamista ja vastustusta. Uusi ja outo nostattaa luonnollisesti vastarintaa ja haastaa perustelemaan yhteistyötä. Jo nyt tuloksista erottuivat koulukohtaiset erot esimerkiksi suhtautumistavoissa verkkoyhteistyöhön. Jatkossa koulujen välisiin eroihin ja

niihin vaikuttaviin tekijöihin pureutuminen voisi tuoda lisää ymmärrystä erilaisten käytäntöjen vaikutuksista vastaavanlaisten opetuskonknaisuuksien toteutuksessa. Vähäistä kritiikkiä ja vastustusta kyseisten ryhmien opettajat nimittäin perustelivat sillä, että heidän opiskelijoillaan oli jo aiempaa kokemusta teostensa jakamisesta ja kommentoimisesta tai yhteistyöstä koulun ulkopuolelle.

Toimintatutkimukseen kuuluu myös tunteita herättävä havahduttavuus (ks. Heikkinen ym. 2012), johon vastataan toiminnan muuttamisella ja uusien toimintatapojen kokeilemisellä. Osallistujien aitojen reaktioiden ja kokemusten tallentaminen ja reflektointi rakentaa toiminnan kehittämisen luotettavuutta, ja tätä olemme hakeneet lukiolaisten palautteen keräämisellä ja tarkastelulla. Tutkimuksemme aineistossa toistui alun pelkojen jälkeen positiiviseksi kääntynyt kokemus. Yhteistyöhön ja kuvien tarkasteluun harjaantuminen ja työtyötoistuminen tekee siitä vähitellen luontevaa, ja valmius luottaa omiin taitoihin sekä yhteistyötahoihin kasvaa. Eri toimijoiden osallistaminen toiminnan suunnitteluun ja päätöksentekoon nousi laajemmin kehittämisen kohteeksi. Jatkossa lukiolaisten mahdollisuus vaikuttaa etäyhteistyön muotoihin voisi antaa erilaisen lähtökohdan osallistumiselle ja työskentelylle.

Kaiken kaikkiaan tutkimuksemme aineisto pienenäkin otoksena antaa alun tiedostavan taidekasvatuksen kehittämislle. Tulokset antavat hyvän suunnan sille, miten taideperustaista ilmiöpohjaisen oppimisen toimintamallia voidaan edelleen kehittää kohti dialogista ja monimuotoista lähi- ja verkko-opetusta. Tarkastelemalla kuvia samasta ilmiöstä laajasti erilaisista taustoista ja kokemuksista käsin opiskelijoille avautuu aitoja oppimislanteita havaita kulttuurista moninaisuutta ja omasta näkökulmasta poikkeavia positioita kuvien takana. Parhaimmillaan tämä kasvattaa kulttuurista tietoisuutta, sensitiivisyyttä ja ymmärrystä käsiteltävien ilmiöiden moninaisuudesta. Digitaaliset ratkaisut opetuksessa mahdollistavat laajemman oppimisympäristön ja

yhteisöllisen toiminnan ilman että opetusjärjestelyjä tarvitsee muuttaa radikaalisti. Ajan-kohtainen ilmiö, nykyaikaisen esimerkit ja vertaisten teokset kiinnittävät oppimisen tilannesidonnaisesti oppijan elämämaailmaan ja korostavat toimijuutta ilmiön moninaisuuden esiintuomisessa ja ymmärtämisessä.

Nykyaikaisen avulla itseään voi ilmaista myös digitaalisiin välinein, tilallisesti ja yhteisöllisesti, jolloin painopiste siirtyy teknisestä osaamisesta ilmiöön. Ytimessä on silloin viestin välittyminen ja kulttuurinen konteksti, josta päästään syvemmälle dialogiin. Taidon ja tekniikan merkitystä ei kuitenkaan tule väheksyä, vaikka tavoitteena on ilmiöpohjaisuus ja ilmiön erilaiset tulkinnat. Ilmaisun keinojen opettamista ja kuvien tuottamisen taitoja tarvitaan edelleen. Suuntaamalla huomio kuvan tekemisen lisäksi sen välittämiin merkityksiin ja tekijän taustoihin ollaan kuitenkin matkalla kohti tiedostavampaa taidekasvatusta ja sen tuloksena visuaalisen kulttuurin monilukutaidon valmiuksia.

Lähteet

- Aarnio, H. & Enqvist, J. 2016. Uudistettu DIANA-malli kehyykiseksi digiajan oppimiselle. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 18 (3), 39–48.
- Arktinen keskus. 2021. Perustietoja arktisesta alueesta. <https://www.arcticcentre.org/FI/arktinenalue>. (Luettu: 29.11.2021.)
- ArkTOP-käsikirja 2020. <https://sites.google.com/ulapland.fi/kasikirja-arktop/etusivu?authuser=0>. (Luettu: 30.8.2021.)
- Blagoeva, N. 2020. An artist-teacher-researcher in action: Facilitating integration of contemporary art forms into primary after-school visual arts activities. *Helsinki studies in education* 85. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bresler, L. 1995. The subservient, co-equal, affective, and social integration styles and their implications for the arts. *Arts Education Policy Review* 96 (5), 31–37. <https://doi.org/10.1080/10632913.1995.9934564>
- Bresler, L. 2002. Out of the trenches: The joys (and risks) of cross-disciplinary collaborations. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (152), 17–39. <http://www.jstor.org/stable/40319124>. (Luettu 26.10.2020.)
- Cantell, H. 2015. Ainejakoisuus ja monialainen eheyttäminen opetuksessa. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 11–15.
- Chartier, D. 2018. What is the imagined North? Ethical principles. Käänt. C. Kannenberg. Montréal: les Presses de l'Université du Québec.
- Desai, D. 2019. Cultural diversity in art education. Teoksessa R. Hickman, J. Baldacchino, K. Freedman, E. Hall & N. Meager (toim.) *The international encyclopedia of art and design education*. Lontoo: Wiley, 1–21. <https://doi.org/10.1002/9781118978061.ead088>
- Efland, A. 2002. *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York, NY: Teachers College Press.
- Granö, P., Hiltunen, M. & Jokela, T. 2018. Johdanto oppimisen tilanteisiin ja paikkoihin. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.) *Suhteessa maailmaan: Ympäristöt oppimisen avaajina*. Rovaniemi: Lapland University Press, 5–13. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-934-6>
- Harasim, L. 2012. *Learning theory and online technologies*. New York, NY: Routledge.
- Harmanen, M. & Hartikainen, M. 2019. Lukijalle. Teoksessa M. Harmanen & M. Hartikainen (toim.) *Monilukutaitoa oppimassa. Oppaat ja käsikirjat 2*. Helsinki: Opetushallitus, 5–14.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., Syrjälä, L. & Pesonen, J. 2012. Action research and narrative inquiry: Five principles for validation revisited. *Educational Action Research* 20 (1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.647635>
- Heikkilä, E. 2019. Ehkä taide, ehkä kasvatusta. Kasvatusta ja vallan mahdollisuus nykyaikaisen toimintatapojen valossa. *Aalto-yliopiston julkaisusarja* 67. Helsinki: Aalto-yliopisto.
- Hiltunen, M. 2009. Yhteisöllinen taidekasvatusta: Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 160. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Hiltunen, M. 2018. Taidevaihdet: Aikalaistaikaisen toimintatapoja soveltamassa. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.) *Suhteessa maailmaan: Ympäristöt oppimisen avaajina*. Rovaniemi: Lapland University Press, 82–107. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-934-6>
- Hiltunen M., Kallio-Tavin M. & Sohlberg A. 2021. Toward place-specific and situational arctic visual culture learning in Finnish art teacher education. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research* 62 (3), 266–285. <https://doi.org/10.1080/00393541.2021.1936428>
- Härkönen, E. 2021. Seeking culturally sustainable art education in higher education. A northern perspective. *Acta electronica Universitatis Lapponiensis* 314. Rovaniemi: University of Lapland. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-268-9>

- jagodzinski, j. 2010. Visual art and education in an era of designer capitalism: Deconstructing the oral eye. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Juuti, K., Kairavuori, S. & Tani, S. 2015. Tiedonalälhtöinen eheyttäminen. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 77–93.
- Kallio-Tavin, M. 2015. Becoming culturally diversified. Teoksessa M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (toim.) Conversations on Finnish art education. Helsinki: Aalto University, 20–32.
- Ketovuori, M. 2007. Two cultures of arts education, Finland and Canada? An integrated view. Turun yliopiston julkaisuja. Annales Universitatis Turkuensis, B Humaniora 301. Turku: University of Turku.
- Lonka, K., Hietajärvi, L., Hohti, R., Nuorteva, M., Rainio, A. P., Sandström, N., Vaara, L. & Westling, S. K. 2015. Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 49–76.
- LOPS 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf. (Luettu 30.9.2021.)
- Manninen, A. 2018. "Opittiin oikeista ihmisistä". Kansainväliset ryhmäblogit oppimisympäristönä kuvataidekasvatuksessa. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen, & T. Jokela (toim.) Suhteessa maailmaan: Ympäristöt oppimisen avaajina. Rovaniemi: Lapland University Press, 203–225. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-934-6>
- Manninen, A. 2021. Yhteyksiä luomassa: Nykyaikaperustainen ilmiöpohjainen oppiminen Euroopan kansallisuuden tarkastelussa. Acta electronica Universitatis Lapponiensis 319. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <http://www.urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-279-5>
- Niinistö, H. 2021. Tilannesidonnaiset ja autenttiset oppimisympäristöt taideoppimisen mahdollistajana. Annales Universitatis Turkuensis, C Scripta Lingua Fennica Edita 507. Turku: Turun yliopisto.
- O'Byrne, B. & Murrell, S. 2014. Evaluating multimodal literacies in student blogs. British Journal of Educational Technology 45 (5), 926–940.
- Parsons, M. 2004. Art and integrated curriculum. Teoksessa E. W. Eisner & M. D. Day, (toim.) Handbook of research and policy in art education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 775–794.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Räsänen, M. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 90. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, M. 2015. Visuaalisen kulttuurin monilukukirja. Helsinki: Aalto-yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:aalto-201705164746>
- Räsänen, M. 2019. Visuaalista kulttuuria monilukemassa. Teoksessa M. Harman & M. Hartikainen (toim.) Monilukutaitoa oppimassa. Oppaat ja käsikirjat 2. Helsinki: Opetushallitus, 83–89.
- Saamelaiskäräjät. 2008. Saamelaiset Suomessa. Saamelaiskäräjien julkaisuja. Inari: Saamelaiskäräjät. <https://www.samediggi.fi/wp-content/uploads/2016/07/saamelaisetsuomi.pdf>. (Luettu 29.3.2022.)
- Sederholm, H. 1998. Starting to play with arts education: Study of ways to approach experiential and social modes of contemporary art. Jyväskylä Studies in the Arts. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Sintonen, S. & Kumpulainen, K. 2017. Monilukutaito moninaisuutena, toimintana ja osallisuutena. <https://mediataidekasvattaa.fi/oppimateriaalit/mita-tarκοittaa/artikkeli-sara-sintonen-ja-kristiina-kumpulainen-monilukutaito-moninaisuutena-toimintana-ja-osallisuutena/>. (Luettu 5.6.2021.)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Valtioneuvosto. 2013. Suomen arktinen strategia 2013. Valtioneuvoston periaatepäätös 23.8.2013. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 14/2013. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <https://vnk.fi/documents/10616/334509/Arktinen+strategia+2013/fc8d6442-daa6-4e94-b774-84b863393977>. (Luettu 29.3.2022.)
- Venäläinen, P. 2019. Nykyaikainen oppimisen ympäristönä. Näkemyksiä nykyaikaisesta oppimisesta ja niiden kohtaamisesta. JYU dissertations 130. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Viviitsou, M., Kallunki, V., Niemi, H., Penttilä, J. & Harju, V. 2016. Student-driven knowledge creation through digital storytelling. Teoksessa H. Niemi & J. Jia (toim.) New ways to teach and learn in China and Finland: Crossing boundaries with technology. Frankfurt am Main: Peter Lang, 35–53.

*Saapunut toimitukseen: 31.8.2021
Hyväksytty julkaistavaksi: 17.2.2022*

LIITE: Opiskelijoiden palautekyselyn kysymykset

ArkTOP palautekysely syksy 2019

**Pakollinen*

1. Missä opiskelet? (Where do you study?) *

Merkitse vain yksi.

- Utsjoki
- Ranua
- Salla
- Sodankylä
- Vihti

2. Olen (I am...) *

Merkitse vain yksi.

- tyttö (a girl)
- poika (a boy)
- muu (don't see myself as neither of above)

3. Arktinen visuaalinen kulttuuri ja pohjoinen kuvataide oli aiheena... (Arctic visual culture and Art from the North as a topic was...) *

Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.

- mielenkiintoinen (interesting)
- hankala (complicated)
- opettavainen (informative)
- hauska (fun)
- erilainen (different)
- outo (odd, strange)
- ajankohtainen (actual)
- helppo (easy)
- Muu:

4. Jatka lauseita: Minun pohjoiseni/ minun Lappini tehtävässä pidin... (What I liked in the assignment "My North/ Lapland/ Arctic" was to...) *

5. Tehtävässä oli vaikeaa... (When I was doing the assignment, it was difficult to...) *

6. Tehtävästä mieleeni jäi... (What I learned from the assignment, was that...) *

7. Minun pohjoinen/Lappini -työt jaettiin netissä Clusterissa toisten lukiolaisten nähtäväksi ja kommentoitavaksi. Osa kouluista sai opetusta myös etänä. Etäopetusta ja yhteistyötä verkossa saisi olla lukiossa... (There should be... teaching and working with others through internet.) *

Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.

- enemmän (more)
- muidenkin aineiden kursseilla (on other courses too)
- useammin, mutta eri tavalla järjestettynä (more often, but differently organized).
- jonkun toisen sovelluksen kautta (by using some other application)
- vähemmän (less)
- ei yhtään (not at all)
- toisten suomalaisten lukioiden kanssa (with other Finnish upper secondary schools)
- toisten ulkomaalaisten lukioiden kanssa (with upper secondary schools from other countries)
- eri alan asiantuntijoiden kanssa (with experts of different topics)
- Muu:

8. Oman kuvistyön kuvan jakaminen muille netissä Clusterissa oli... Koska... (Sharing my work for others in the Cluster was... Because...) *

9. Toisten kuvistöiden katsominen sai minut ajattelemaan... (Seeing other's artworks made me think...)

10. Kiitos vastauksista! Lopuksi voit jättää terveisiä ja palautetta vierailleille opettajille ja ArkTOPissa kuviksen opetuksen kehittäjille: (Thank you for answering! Here you can add greetings and feedback for the visiting teachers and researchers:)