

53. vuosikerta

Kasvatusopillisen aikakauskirjan 159. vuosikerta

Kasvatus ja koulun 108. vuosikerta

2/2022

Kasvatus

Tämän teemanumeron toimittivat

Mirja Hiltunen – Inkeri Ruokonen – Mari Tervaniemi

Pääkirjoitus

Mirja Hiltunen – Inkeri Ruokonen 113 Tiedostava taidekasvatus
– Mari Tervaniemi

Artikkeleita

- Raisa Foster – Arto O. Salonen 118 Taidekasvatuksen ekososiaalinen kehys:
– Katja Sutela Kohti kestävyystietoista elämän-
orientaatiota 
- Seija Kairavuori – Hannah Kaihovirta 130 Miten taide voi opettaa kohtaamaan
– Leena Knif – Kauko Komulainen epävarmuutta? Tanssityöpaja kestävän
– Hanna Niinistö – Aleksi Ojala – Martina taidekasvatuksen moniäänisen
Paatela-Nieminen – Ari Poutiainen reflektion tilana 
- Annamari Manninen – Mari Parpala 145 ”Miten eri tavoilla voi tulkita pohjoisen”:
– Elina Härkönen Tiedostava kuvataidekasvatus ilmiö-
oppimisena taideperustaisessa verkkoyhteistyössä 
- Jaakko H. Moilanen 160 Osallisuus varhaiskasvatuksen opettaja-
opiskelijoiden kuvataideopetusmuis-
toissa 
- Oona Myllyntaus 171 Julkisen taiteen pedagogiikkaa: Julkisen
taiteen käyttö ja merkitys laajentuissa
oppimisympäristöissä 

Lyhyempiä kirjoituksia

- Marja Ervasti – Tapio Tenhu 187 TAIKA: Taiteen kokemiseen liittyvän
– Hannu Heikkinen tiedon merkitys opettajaksi opiskelevan
koulutuspolulla
- Tiina Kohtamäki 195 Kohtaamistaide® – kohtaamisia taiteen
avulla

Kolumni

- Laura Hirsto 200 Oppimisympäristöt tutkimuksen kohteena
koulussa: Miten muuttuva maailma ja
yhteiskunta on mukana?

Puheenvuoroja

- Anna Lehtonen 203 Kestävyyskriisien keskellä tarvitaan taide-
kasvatusta, luovaa leikkiä ja draaman
tajua
- Leena Knif 208 Kuvataiteen moninainen potentiaali
koulussa

Ajankohtaista • Tapahtumia

- Mirja Hiltunen 213 Dialogista taidetta, taidekasvatusta ja
marginaalin uudelleen määrittelyä
- Kirjoittajakutsu teemanumeroon 5/2023 216 Koulutuksen yksityistyminen

Ilmoituksia

218

English Summaries

219

Kirjoittajat

222



Tiedostava taidekasvatus

Ajatus Kasvatus-lehden teemanumerosta syntyi jo 2019 Joensuussa Kasvatustieteen päivillä Kasvatustieteen seuran Taide- ja taitokasvatuksen SIG-ryhmän kokouksessa. Idea konkretisoitui 2020 Kasvatustieteen päivien SIG-ryhmän symposiumissa, joka keräsi runsaan osallistujamäärän Tiedostava taidekasvatus -teeman äärelle. Symposiumin tavoitteena oli esitellä tutkimusta, jonka avulla lasten, nuorten ja aikuisten jatkuvaa sekä elämänmittaista kasvua ja oppimista tuetaan taide- ja taitokasvatuksen näkökulmasta yhteiskunnassamme.

Tämä teemanumero esittelee taidekasvatuksen tutkimusta samoista teemoista, mutta myös suhteessa globaaliin ja kulttuurisesti moninaistuvaan maailmaan – maailmaan, jossa ekologiset ja muut ongelmat ovat haastamassa ihmiskeskeistä maailmankuvaa. Mikä tehtävä taidekasvatuksella on kansakuntamme sivistyksen ja kestäväen kehityksen perustana? Mikä on taide- ja taitokasvatuksen arvo yhteiskunnassamme ja sen koulutusjärjestelmässä? Miltä taidekasvatus näyttää siihen liittyvän tuoreimman tutkimuksen näkökulmasta?

Teemanumeron ensimmäisistä ideointihetkistä on nyt kulunut yli kaksi vuotta. Maailmaa on ravistellut pitkittynyt COVID-19-pandemia, ja uusi IPCC:n (Intergovernmental Panel on Climate Change) raportti on karua luettavaa maapallon ekologisesta tilasta. Nyt maaliskuussa 2022 kirjoitamme pääkirjoituksen alkusanoja. Viimeiset viikot ovat järjestyttäneet geopoliittista karttaa Euroopassa ja maailmanlaajuisesti. Oma sijaintimme, historiamme ja suhteemme itäiseen, epävakaiseen ja parhaillaan hyökkäyssodassa olevaan naapuriimme määrittää tekemistämme pitkään tästä eteenpäin niin poliittisesti ja taloudellisesti kuin kulttuurisesti. Tiede, taide ja kasvatus eivät jää tästä ulkopuolelle.

Teemanumeron artikkelit, kirjoitukset ja puheenvuorot nostavat esiin tiedostavan taidekasvatuksen monia merkityksiä ja tulokulmia. Niissä on vahva taide- ja taitoaineiden opettajakoulutuksen edustus niin varhaiskasvatuksen ja luokanopettajan kuin aineenopettajakoulutuksen piiristä. Tiedostava taidekasvatus voidaan nähdä opettajakoulutuksen kontekstissa osana sen opetus suunnitelman arvoperustaan kirjattua ihmiseksi kasvamisen prosessia, jossa taidekasvatuksen liittyy niin tiedonkäsitys ihmisestä kuin myös käsitykseen oppimisesta ja erityisesti taiteesta. Teemanumeron käsikirjoitusvaiheessa viimeaikaiset globaalit ja eurooppalaiset uhkakuvat olivat jo tunnistettavissa, mutta eivät olleet vielä piirtyneet nykyisessä järkyttävässä mittakaavassa eteemme.

Tiedostava taidekasvatus oppimisen ja hyvinvoinnin lähteenä

Taidekasvatuksessa tiedostaminen tapahtuu taiteessa, taiteen kautta ja taiteeseen, kuten jo alan auktoriteetti Elliot Eisner on todennut. Taidekasvatuksella on annettavaa kaikelle kasvatukselle erityisesti sen kokonaisvaltaisen ilmaisuvoiman ja ajattelua sekä mielikuvitusta ruokkivan toimintatavan vuoksi. Tiedostavan taidekasvatuksen tieto pitää sisällään niin taiteen kuin kasvatuksen tiedon. Taiteen tietoon kiinnittyy tunteet ja taidot. Taiteessa tiedostaminen sisältää kokonaisvaltaisen ja moniaistisen tietämisen muodot. Taiteen tekeminen on etsimistä ja ehdotuksia vuorovaikutuksessa sosiaalisten sekä fyysisten ympäristöjen kanssa. Se on kanssatietämistä. Taidekasvatus on etsimään saattamista, kasvun tukemista: tunteen ja taitojen tartuttamista. Se on mahdollistamista.

Lapselle ominainen moniaistinen tapa oppia tapahtuu luontevasti taiteen kautta. Taidepedagogiikkaa toteuttava opettaja suunnittelee, toteuttaa ja arvioi sekä taiteessa ja taiteesta että taiteen avulla oppimista. Opettaja pohtii, millaisia luovan ajattelun ja ongelmanratkaisun muotoja taiteellisessa toiminnassa toteutetaan ja miten lasten osallisuutta ja innostuneisuutta taiteellisen ilmaisuun sekä oppimiseen vahvistetaan. Tiedostava taidekasvattaja ymmärtää, millaista tietoa, tunne-elämyksiä ja kokemuksia oppijoiden välillä jaetaan ja mitä uusia tekniikoita sekä taitoja taidetoiminnassa harjoitellaan, tutkitaan ja opitaan. Lisäksi hänellä on ymmärrystä siitä, miten taiteellista työskentelyä dokumentoidaan ja lasten ja nuorten ääntä saadaan näkyville sekä välitettyä myös esimerkiksi lasten huoltajille.

Koko opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella taidekasvatuksen näkökulmasta eheytävästi (mm. Gibson & Ewing 2020; Ruokonen 2022). Esimerkiksi kehollinen kielen oppiminen tuon uuden, monipuolisen lisän taito- ja taidekasvatuksen ja kielten oppimisen tutkimusalueeseen; positiivisia tuloksia lasten kielenoppimiseen on jo saatu muun muassa muskaritoiminnassa. Merkillä pantavaa onkin, että monet alun perin yksilöllisen soitonopetuksen piirissä löydetyistä hyödyistä lasten kielen ja yleisemminkin kognition kehitykselle on todennettu sittemmin myös ryhmässä toteutetuissa toimintatuokioissa (Linnavalli, Soni Garcia & Tervaniemi 2021). Toisena esimerkkinä suomalaisista poikkeitieteellisistä tutkimuksista mainittakoon, että monikulttuuritaustaisten lasten ja nuorten suomen tai ruotsin kielten oppimista ja sitä kautta parempaa integroitumista yhteiskuntaamme tutkitaan ja opetetaan kehollisen ilmaisun avulla (mm. Siljamäki & Anttila 2020).

Moninaistuvassa yhteiskunnassa taide- ja taitokasvatuksella voidaan edistää osallistujien oppimista sekä kulttuurien välistä vuorovaikutusta ja ymmärrystä. Lukuisissa taiteen ja hyvinvoinnin kytkentöihin liittyvissä kotimaisissa ja kansainvälisissä tutkimushankkeissa onkin tunnistettu taiteen mahdollisuus tukea hyvinvointia ja elämänmittaista oppimista (Lehikoinen & Vanhanen 2017). Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan kuvataidekasvatuksen pääaineen, sosiaalityön oppiaineen sekä Lapin taiteilijaseuran monivuotisessa taideperustaisessa toimintatutkimuksessa tuettiin maahanmuuttajataustaisten ja kantasuomalaisten nuorten kaksisuuntaista kotoutumista. Tutkimuksessa korostui yhteisöllisen taidekasvatuksen ja nykytaiteen toimintastrategioiden mahdollisuus rakentaa jaettua kulttuurienvälistä kohtaamista (ks. mm. Hiltunen, Mikkonen & Laitinen 2020).

Lapsen ja nuoren oikeus oppia taitoja ja taiteita ei saisi katketa missään tilanteessa, vaan yhdessä toimien tulisi kehittää mahdollisuuksia taito- ja taidekasvatuksen toteutumiseen myös poikkeusaikoina. COVID-19-pandemia on vaikuttanut koulujen ja varhaiskasvatuksen arkeen monin tavoin. Se on tuonut taito- ja taidekasvatuksen pedagogiikan toteuttamiseen monia rajoituksia ja haasteita, mutta myös uusia toimintatapoja. Kertyneistä kokemuksista voidaan oppia tulevaisuutta varten, sillä oppimisen yhdenvertaisuuden näkökulmasta on tarpeen käydä keskus-

telua siitä, miten etäpedagogiikkaa toteutetaan ja kuinka lapsiin sekä nuoriin pidetään yhteyttä silloinkin, kun osallistuminen lähiopetukseen on poikkeuksellisesti estynyt.

Opettajankoulutuksessa opettajan pedagogisilla opinnoilla on keskeinen rooli opettajan identiteetin ja pedagogisen ajattelun vahvistamisessa. Taide- ja taitoaineiden opetusta lisäämällä tuetaan kaikkia laaja-alaisen osaamisen alueita. Opettajien tulevaisuuden osaamistaitojen – kuten digitaalisten taitojen – kehittäminen sekä työelämäyhteydet ovat erityisen tärkeässä asemassa lasten ja nuorten oppimisen perustan luomisessa sekä vahvistamisessa.

Tiedostava taidekasvatus monitieteisenä kasvamaan saattamisena

Taidekasvatuksen tutkimus on usein monitieteistä - ja monimenetelmällistä ja valmiiden hypoteesien testaamisen sijasta usein uusien kysymysten etsimistä ja ehdotusten tekemistä. Taidekasvatuksen tutkimuksessa kokemusten ja taiteisiin liittyvien oppimisprosessien tarkastelulla, kehittämällä sekä kriittisellä pohdinnalla ja tulkinnalla on tärkeä sijansa. Tämän teemanumeron tutkimukset perustuvat erilaisiin tutkimusotteisiin ja metodeihin, ja niissä yhdistyy kiinnostavasti myös eri taide- ja taitoaineita sekä monitieteisiä tarkastelukulmia. Tutkimustuloksissa tuodaan esille muun muassa sitä, minkälaiset taidepedagogiset ratkaisut edistävät arvioivaa, kriittistä sekä tiedostavaa ajattelua ja toimintaa sekä millaisia taitoja ja toimintakulttuureita taide- ja taitoaineet voivat tuoda ekososiaalisen sivistyksen kehitykselle.

Myös aivotutkimus on osoittanut viime vuosina taide- ja taitokasvatuksen merkityksen lapsen kehitykselle ja oppimiselle. Tämän tutkimuskentän painopiste on ollut kognitiivisen kehityksen tukemisessa musiikin keinoin, ja näyttö erityisesti musiikin roolista kielellisen kehityksen tukemisessa on vankkaa (Tervaniemi, Tao & Huotilainen 2018). Musiikin osalta tutkimukset ovat laajentumassa kattamaan myös sen vaikutuksia sosioemotionaaliseen kehitykseen. Samalla toivotaan, että muutkin taiteen muodot tulevat mukaan aivotutkimuksen piiriin. Aikuisten suhteen erityisesti tanssin monipuolisesta vaikutuksesta aivojen toimintaan sekä hyvinvointiimme on positiivista näyttöä, mutta lasten ja nuorten aivotutkimukset tanssin vaikutuksista ovat vasta suunnitteilla.

On hyvä pitää mielessä, että kokeellinen tutkimus ja erityisesti metodisesti haastava aivotutkimus tarvitsee aikaa jatkaakseen yhteistyötä teoreettisesti ja pedagogisesti antoisan taide- ja taitokasvatuksen kentän kanssa. Lisäksi on tunnistettavissa tilanteita ja pedagogisia toimintamalleja, joiden tutkimuksessa muut kuin aivotoiminnan mittaukset antavat paremman kokonaiskuvan. Monia taiteen, ja siten myös taidekasvatuksen, vaikutuksia hyvinvointiin, toimintakykyyn, elämänmittaiseen oppimiseen ja yhteiskunnalliseen osallisuuteen voidaan tasokkaasti tutkia laadullisin menetelmin, taideperustaisesti sekä esimerkiksi kyselytutkimuksen keinoin. Vasta sen jälkeen, kun kokonaiskuva taidetoiminnan vaikuttavuusmekanismeista on saatu ja aivotoiminnan osuutta koskevia hypoteeseja voidaan muodostaa, on aika siirtyä syventämään tietopohjaa aivotutkimuksen kautta. Esimerkiksi tällaisella monitieteisellä ja monimetodisella lähestymistavalla voidaan päästä selvittämään taiteen erityispiirteitä arjessamme, koulutuksessa ja hyvinvoinnissa elämänkaaren eri vaiheissa (Tervaniemi 2017).

Tiedostava taidekasvatus haastamassa ihmiskeskeistä maailmankuvaa

Sanojen ja käsitteiden kyllästävässä koulumaailmassa, samoin kuin tutkimusmaailmassa, toisenlainen tapa esittää tietoa on vielä vähäistä. Taide- ja taitoaineilla on rajoja ylittäviä, multimodaalisia keinoja tiedontuottamiseen, jotka tekstin ja puheen lisäksi huomioivat ihmisen kehollisuuden kaikkine aisteineen. Merkityksiä luodaan taideperustaisesti liikkeessä, äänessä ja

kuvassa sekä erilaisissa tilanteissa yhteistyössä myös materian, ympäristön ja sen elementtien sekä eliöiden kanssa. (Granö, Hiltunen & Jokela 2018, 8.) Yhteistyö on saamassa uusia merkityksiä taidekasvatuksessa uusmaterialismin ja posthumanismin haastaessa ihmiskeskeistä maailmankuvaamme. Kriittisen ja sosiaalisesti sitoutuneen nykyaikaisen taidekasvatuksen opetus käytännöissä korostuu kontekstin tuntemisen merkityksellisyys. Viimeaikainen taidekasvatuksen tutkimus on laajentanut muun muassa osallisuuteen liittyviä määrittelyjä maailmaan kuulumiseksi. Tämä auttaa ylittämään kulttuurin ja luonnon välillä olevaa modernin ajattelun jakolinjaa. (mm. Huhmarniemi, Jokela & Hiltunen 2021; Ylirisku 2021.)

Maaillmankuvallinen muutostarve onkin ilmeinen taidekasvatuksessa, ja planetaarisemmalle ajattelulle on ajankohtainen tarve. Kasvattajan vastuu ekososiaaliseen sivistykseen on väistämätön. Inhimillinen hyvinvointi on riippuvainen välttämättömistä, elämän edellytyksiä tarjoavista ekosysteemeistämme sekä niiden elinvoimaisuudesta ja toisaalta myös sosiaalisen osallisuuden tuomasta luottamuksesta sekä ihmisten yhteenkuuluvuuden kokemisesta, mikä korostuu myös muun muassa teemanumeron ensimmäisessä artikkelissa.

Epävarmassa maailmassamme tarvitaan uusia, luovia ratkaisuja, ICPP:n raportin helmikuussa 2022 peräänkuuluttamia mullistavia, systeemisiä muutoksia. Raportissa korostetaan, että sopeutumisen ja hillinnän toimet pitää räätälöidä paikallisiin ja alueellisiin olosuhteisiin sopiviksi. Tutkimusperustainen taidekasvatus voi osaltaan toimia ruohonjuuritason muutosvoimana, uusien toimintamallien rakenteiden ja näiden vuorovaikutusten kehittämisessä. Kasvatuksessa on kuitenkin kyse hitaista prosesseista. Toisaalta taidetta pidetään usein muutoksen ja ajan ilmiöiden tunnustelijana sekä tunnistajana, edelläkävijänä. Yksin mikään ei ole riittävää: taide, tiede, kasvatus, yhteiskunnalliset rakenteet ja poliittiset sekä taloudelliset voimat tarvitaan mukaan mullistavien muutoksien tekemiseen.

Tutkimukseen perustuva tiedostava taidekasvatus

Tiedostava taidekasvatus -teemanumeron tutkimusartikkelit ja puheenvuorot tarjoavat monipuolisen kuvan taide- ja taitokasvatuksen tutkimuksen painopisteistä. Tutkimusten aihepiirit liittyvät muun muassa taito- ja taidekasvatuksen kestävä kehityksen pedagogiikan teemoihin sekä taidekasvatuksen haasteisiin ja mahdollisuuksiin moninaistuvassa maailmassa. Teemanumero piirtää kuvaa tutkimukseen perustuvasta tiedostavasta taidekasvatuksesta. Se on kulttuurisensitiivistä, esteettistä hyvinvointia ja ekososiaalista sivistystä luovaa, osallistavaa ja vaikuttamaan pyrkivää toimintaa, joka on uutta luovassa suhteessa yhteiskunnan ja ympäristön muutoksiin. Taidekasvatuksen tutkimuksen keskiössä on teoreettisen ja praktisen vuorovaikutus: tiedon, taidon ja tunteen yhdistäminen taideperustaiseen toimintaan.

Tässä taidekasvatukselle ominaisessa hedelmällisessä vuorovaikutuksessa voimme tunnistaa myös toivon aspektin, jota kasvatus tulevaisuuteen kipeästi tarvitsee. Kasvatus tulevaisuuteen ja ekososiaaliseen sivistykseen, ratkaisukeskeinen toivon ja resilienssin eetos on saanut irvokkaan dystooppisen vastavoiman: teemanumeron taustalle, kehykseksi ja ytimeen asettuu aikaisempien haasteiden lisäksi sota. Tiedostavalle taidekasvatukselle on entistä polttavampi tarve. Kasvatusvastuumme sekä velvollisuutemme tukea lapsia, nuoria ja kaikenikäisiä taiteessa, taiteella ja taiteeseen ei voisi olla ajankohtaisempaa. Alan tutkimukset osoittavat, että taidekasvatuksella on merkittävä rooli osallisuuden tukemisessa ja osallistumiseen sekä aktiiviseen vaikuttamiseen kasvamisessa.

Vieläkin usein törmää käsitykseen, että taide, ja näin myös taidekasvatus, on ensi sijassa teoksia. Kyse on kuitenkin niiden syntymään saattamisesta ja vastaanottoon herkistämisestä, itsen ja maailman tutkimisesta. Kuvitella vielä olemattomia, tunnistaa vivahteita, tunteita, lähestyä

vielä sanoittamattomia kokemuksia ja lopulta taitoja tehdä mielikuvia, ajatuksia sekä mielihiteitä näkyväksi, kuuluvaksi ja aktiivisesti jaettavaksi. Taide ei ole vain itseilmaisua, teoksia tai kulutusta, vaan ennen kaikkea kokemusta sekä tutkimista, merkitysten tuottamista ja jakamista. Runoilija Tommy Tabermania (2019) lainaten: "Jotkut saapuvat suorinta tietä, tulevat tyhjiin taskuihin. Jotkut ovat kolonneet kaikki polut, tulevat sähköyvin silmin, polvet ruvella, outoja hedelmiä hauraissa säikeissään. Niin se ystäväni on, niin se on, että eksymättä et löydä perille."

Mirja Hiltunen, Inkeri Ruokonen ja Mari Tervaniemi

Lähteet

- Gibson, R. & Ewing, R. 2020. Transforming the curriculum through the arts. Lontoo: Springer.
- 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.
- Hiltunen, M., Mikkonen, E. & Laitinen, M. 2020. Metamorphosis: Interdisciplinary art-based action research addressing immigration and social integration in Northern Finland. Teoksessa G. Coutts & T. Torres de Eça (toim.) Learning through art: International perspectives. Visu: InSEA Publications, 380–405. <https://www.insea.org/wp-content/uploads/2021/12/LTA2.pdf>. (Luettu 31.3.2022.)
- Huhmarniemi, M., Jokela, T. & Hiltunen, M. 2021. Paradigm shifts in northern art, community and environment studies for art teacher education. *Social Sciences & Humanities Open* 4 (1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100181>
- Lehikoinen, K. & Vanhanen, E. (toim.) 2017. Taide ja hyvinvointi: Katsauksia kansainväliseen tutkimukseen. Kokosjulkaisusarja 1/2017. ArtsEqual. Helsinki: Taideyliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7218-16-7>
- Linnavalli, T., Soni Garcia, A. & Tervaniemi, M. 2021. Perspectives on the potential benefits of children's group-based music education. *Music & Science* 4, 1–14. <https://doi.org/10.1177/20592043211033578>
- Ruokonen, I. 2022. Ilmaisun monet muodot varhaislapsuuden kokonaisvaltaisessa pedagogiikassa. Teoksessa I. Ruokonen (toim.) Ilmaisun ilo. Käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–34.
- Siljamäki, M. & Anttila, E. 2020. Fostering intercultural competence and social justice through dance and physical education: Finnish PE student teachers' experiences and reflections. Teoksessa C. Svendler Nielsen & S. Burridge (toim.) *Dancing across borders: Perspectives on dance, young people and change*. New York, NY: Routledge, 53–64.
- Taberman, T. 2019. *Eksymättä et löydä perille*. Helsinki: Gummerus.
- Tervaniemi, M. 2017. Music in learning and relearning: The lifespan approach. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain* 27, 223–226. <https://doi.org/10.1037/pmu0000185>
- Tervaniemi, M., Tao, S. & Huotilainen, M. 2018. Promises of music in education? *Frontiers in Education* 3 (74). <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00074>
- Ylirisku, H. 2021. Reorienting environmental art education. Doctoral dissertations 9/2021. Helsinki: Aalto University.



RAISA FOSTER – ARTO O. SALONEN – KATJA SUTELA

Taidekasvatuksen ekososiaalinen kehys: Kohti kestävyystietoista elämänorientaatiota

Foster, Raisa – Salonen, Arto O. – Sutela, Katja. 2022. TAIDEKASVATUKSEN EKO-SOSIAALINEN KEHYS: KOHTI KESTÄVYYSTIETOISTA ELÄMÄNORIENTAATIOTA. Kasvatus 53 (2), 118–129.

Antroposeenin ajassa ihminen muovaa maapallon tulevaisuutta luonnonvoimiakin enemmän. Kun maapallon rajat tulevat vastaan, kasvaa inhimillisen ja ei-inhimillisen todellisuuden välistä siltaa rakentavan ajattelun ja toiminnan tarve. Kysymme tässä artikkelissa: 1) millaisia piirteitä ja ominaisuuksia on ihmisen ja muun todellisuuden yhteenkietoutuneisuuden tunnistavalla ja tunnustavalla taidekasvatuksella sekä 2) miten tällainen taidekasvatus voi toimia yhteiskunnan muutosajurina kohti kestäväää tulevaisuutta? Ekososialisaatioteoriaan ja esteettis-eettisen taidekasvatuksen perinteeseen pohjautuen tunnistamme ekososiaalista kestävyyttä tukevalle taidekasvatukselle kolme ulottuvuutta – kehollisuuden, kuvittelukyvyyn ja huolenpidon – jotka voivat vauhdittaa kestävyystietoisien elämänorientaation valtavirtaistumista yhteiskunnassa. Ihmiskeskeisen ajattelun ongelmallisten piirteiden paljastuessa on ihmisen maailmasuhteessa olevia ristiriitaisuuksia mahdollista korjata. Kun ihmiselämän koetaan kietoutuvan erottamattomaksi osaksi planetaarista kokonaisuutta, on arvokkaan ja merkitykselliseksi koetun elämän tavoitteen mahdollista toteutua entistä ehyemmin. Kaiken elämän itseisarvoisuutta ja kietoutuneisuutta näkyväksi tekevä taidekasvatus voi vauhdittaa planetaaristen kriisien ratkaisemista, mikä puolestaan vahvistaa tulevaisuuden toivoa.

Asiasanat: ekososialisaatio, huolenpito, kehollisuus, kestävyys, kuvittelukyky, planetaariset kriisit, taidekasvatus, tulevaisuus

Ihmisen vahvistunut valta lisää vastuuta

Tämän teoreettisen tutkimuksen lähtökohtana on oletus siitä, että hyvän tulevaisuuden keskeinen tekijä on ihmisen uudenlainen asemoi-

tuminen suhteessaan muuhun todellisuuteen. Ihmisen on mahdollista kokea osallisuutta itsensä ulkopuoliseen todellisuuteen, kun hänen ja muun elämän välisiä kytköksiä tehdään näkyväksi. Liittymisen, kuulumisen ja osana

olemisen kokemukset lisäävät elämän merkityksellisyyttä (Kraut 2018). Samalla ne voivat lisätä huolenpitoa siitä todellisuudesta, jonka osaksi ihminen itsensä mieltää.

Ihmiskunta on nauttinut vakaista ja ihmiselämälle suotuisista olosuhteista 11700 vuotta kestäneen holoseenin aikakauden ajan, jolle oli tyypillistä se, että ihmiskunnan yhteistä tulevaisuutta määrittivät luonnonvoimat (Clark & Szerszynski 2021). Teollistumisen myötä ihminen alkoi valjastaa itsensä ulkopuolista luontoa niin laajamittaisesti omaan käyttöönsä, että on alettu puhua kokonaan uudesta geologisesta aikakaudesta, antroposeenista. Sillä tarkoitetaan sitä, että ihmisestä on tullut suurin yksittäinen maapallon tulevaisuuteen vaikuttava tekijä. (Thomas, Williams & Zalasiewicz 2020.)

Ihmisen yliveraisuutta ja muun elämän välinearvoisuutta korostava maailmankuva perustuu dualistiseen tapaan nähdä maailma: ihmistä ei mielletä osaksi luontoa vaan siitä irralliseksi olennoksi (Foster 2017; Plumwood 2002). Todellisuutta lohkova maailmanhahmottaminen ilmenee myös muilla elämän osa-alueilla, kuten tieteen ja taiteen, fyysisen ja henkisen sekä minän ja toisen todellisuuden väleihin muodostuneina jakolinjoina (Lehtonen, Salonen, Cantell & Riuttanen 2018). Materiaalisia elämän päämääriä priorisoiva hyvinvointiparadigma on perustunut oletukseen siitä, että luonto tarjoaa ehtymättömän raaka-ainetarjonnan ihmiselle. Aineellisen hyvän tavoittelulla on kuitenkin yhden planeetan väistämättömät rajat vastassaan. Välineajattelun seuraukset ilmenevät kulttuurissamme dystooppisina tulevaisuuskuvina, joissa hyvän jatkumisesta ei ole varmuutta ja tulevaisuus ahdistaa sekä pelottaa (Marks ym. 2021).

Nopeasti muuttuvan ilmaston, luontokadon ja luonnonvarojen hupenemisen kaltaiset planetaariset kriisit tekevät kasvatustehtävistä erityisen haastavan. Mikäli hyvän elämän tavoittelun tapoja ei muuteta, yhteiskunnat ja maapallo päätyvät juuri sellaiseen tulevaisuuteen, jota dystopiat maalailivat. Tämän vuoksi koulun tehtävänä ei voi enää olla vain vallalla

olevien hyvän elämän tavoittelun tapojen toisintaminen ja olemassa olevien yhteiskuntarakenteiden jatkuvuuden varmistaminen (Värri 2018). Taidekasvatuksen rooli korostuu, kun ihmisen pitäisi pystyä kuvittelemaan kestävämpi tulevaisuus, joka ei voi olla menneisyyden totuuksia toistava suoraviivainen jatkuva vaan joka perustuu muutokseen ja toisintamiseen (Foster 2017). Tämän vuoksi sivistys- ja kasvatustehtävissä toimivilla tulee olla näkymä koulun roolista hyvän tulevaisuuden rakentajana (Foster, Salonen & Keto 2019, 126).

Taidekasvatuksen avulla voi muutoksen mahdollisuuteen havahtua kokijan elämänhistoriaa kunnioittavalla tavalla, väkivallattomasti. Kuvataidekasvatuksen kentällä kestävyysmuutokseen tähtävää ympäristötietoista taidekasvatuksen kehittämistä ja tutkimusta onkin Suomessa tehty jo pitkään (mm. van Boeckel 2013; Hiltunen, Jokela & Härkönen 2015; Huhmarniemi, Jokela & Hiltunen 2021; Mantere 1992; Pohjakallio 2010; Suominen 2016; Ylirisku 2021). Lisäksi tanssikasvatuksen (Foster 2016, Foster & Turkki 2021), draama-pedagogiikan (Lehtonen, Österlind & Viirret 2020) ja musiikkikasvatuksen tutkimuksessa (Kankkunen 2012; Torvinen & Välimäki & 2019) on viime vuosina paneuduttu planeetaarisiin kriiseihin viittaaviin teemoihin. Eri taiteenmuotoja yhdistävää ja kestävyysmuutokseen kohdistuvaa taidekasvatuksen teoriakehystä ei kuitenkaan ole vielä olemassa. Tutkimuksemme tarkoituksena on vastata tähän haasteeseen.

Luomme tässä artikkelissa teoreettisen kehyksen ekososiaalisesti kestävä tulevaisuuden rakentamista tukevalle taidekasvatukselle, joka tähtää kestävyystietoisien elämäntapaorien vahvistumiseen. Tieteenfilosofinen lähestymistapamme on lähtökohtaisesti hermeneuttinen. Tarkastelemme sitä, 1) millaisia piirteitä ja ominaisuuksia ihmisen ja muun todellisuuden yhteenkietoutuneisuuden tunnistavalla ja tunnustavalla taidekasvatuksella on sekä 2) miten tällainen taidekasvatus voi toimia yhteiskunnan muutosajurina kohti kestävä tulevaisuutta? Nimeämme

tarkastelun tuloksena syntyvän teorian ekososiaalisen taidekasvatuksen kehykseksi siksi, että ekososiaalinen lähestymistapa on yksi formaalin kasvatuksen lähtökohdista Suomessa (LOPS 2019; POPS 2014; VASU 2018). Ekososiaalinen ajattelu on myös lisääntynyt viime vuosina merkittävästi suomalaisessa kasvatustilanteessa tutkimuksessa (ks. esim. Foster 2017; Foster, Salonen & Keto 2019; Salonen & Bardy 2015; Pulkki 2021; Värrä 2018). Luomme ekososiaalisen taidekasvatuksen kehyksen ekososialisaatioteorian (Keto & Foster 2021) ja taiteellisen ymmärryksen esteettisyyden erityispiirteiden varaan (Varto 2003). Rakenneargumenttimme ekososiaalisen sivistyksen hierarkiaan, jonka mukaan sosiaalista elämää ei voi olla olemassa ilman ekologista perustaa eikä sosiaalisia toimintoja, kuten taloutta, ilman yhteisöjä ja yhteiskuntia (Salonen & Bardy 2015, 6–7). Näiden taustateorioiden pohjalta muotoilemme kolme taidekasvatuksen ominaisuutta, jotka auttavat omaksumaan kestävyystietoista elämänorientaatiota osaksi jokapäiväistä ihmisen elämää ja muuttamaan yhteiskuntaa ekososiaalisesti kestävämmäksi.

Ekososialisaatio

Antroposeenin ajan planetaariset kriisit, kuten ilmaston nopea muuttuminen, luonnon monimuotoisuuden kaventuminen ja luonnonvarojen hupeneminen, ovat ajaneet ihmiskunnan tilanteeseen, jossa ymmärrys ekologisen ja sosiaalisen todellisuuden yhteenkietoutuneisuudesta on keskeinen ratkaisu. Ekososiaalinen kestävyys onkin noussut merkittäväksi tutkimusalaksi suomalaisessa kasvatustieteessä viime vuosien aikana. Ekososiaalisia kysymyksiä on tarkasteltu muun muassa sivistyksen (Salonen 2014, Salonen & Bardy 2015; Laininen 2018) ja hyve-etiikan (Pulkki 2021; Värrä 2018) sekä oikeudenmukaisuuden (Foster & Turkki 2021; Foster, Mäkelä & Martusewicz 2019), hyvinvoinnin (Salonen 2014) ja sosiokulttuurisen innostamisen (Järvinen, Foster & Morris 2020) näkökulmista.

Kestävyystietoisien pedagogiikan määrittelyn (Foster, Salonen & Keto 2019) ja ekokriisin ajan kasvatuksen teorian (Värrä 2018) lisäksi ekososiaalista ajattelua on kehitetty myös taidekasvatuksen tutkimuksen kentällä (Foster 2017; Suominen 2016). Suomalaisen kasvatustieteen ekososiaaliset näkökulmat vaikuttavat myös ekososialisaatio-teorian (Keto & Foster 2021) taustalla.

Ekososialisaatio viittaa ihmiskeskeisen sosialisaatiomallin laajennukseen, jolla kuvaillaan moninaisista, sekä ekologisista että sosiaalisista, suhteista muodostuvaa maailmaa (Keto & Foster 2021). Hyödyntäen ekologian tieteenalan ja fenomenologisen filosofian näkökulmia ekososialisaatio-ilmion käsitteellistämällä halutaan edistää ymmärrystä siitä, miten ihmisten sosialisaatio tapahtuu aina monilajisissa yhteisöissä, joissa lukuisat erilaiset elämänmuodot ovat vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa. Ekososialisaatiota tapahtuu väistämättä, eli ilman tietoista pyrkimystä tai esimerkiksi kasvatuksellisia interventioita, mutta modernin ajan ihminen on vieraantunut ilmiön havaitsemisesta. Kestävyystietoisien elämänorientaation (Foster, Salonen & Keto 2019) saavuttamisen kannalta – myös kasvatuksen näkökulmasta tarkasteltuna – olisi kuitenkin oleellista ymmärtää, että ihminen ei ainoastaan sosialistu ihmisyhteisöön ja ihmisyhteisössä vaan integroituu yhteenkietoutuneeseen elämänverkkoon monilajisessa ekososialisaatioprosessissa.

Ekososialisaatiota kuvaavan mallin (Keto & Foster 2021) mukaan ekososialisaatio tapahtuu ensinnäkin lukuisten, monilajisten vaikuttajien (*agents*) vuorovaikutuksessa. Ekososiaalinen maailma on siis ontologisesti ymmärrettävissä ”enemmän kuin ihmisen maailmaksi” (*more-than-human world*, Abram 1996). Malli kuvaa myös sitä, kuinka maailmaan osallistuminen tapahtuu esiobjektiivisesti relationaalisissa kehoissa (Bannon 2011; Merleau-Ponty 1968; Värrä 2018). Lisäksi monilajisen vuorovaikutuksen tunnistaminen ja tunnustaminen on tärkeää, koska se auttaa muodostamaan ekososiaalisesti kestäviä yhteisöjä.

Ekologian tieteenalan tuottaman tiedon avulla on mahdollista tutkia ja kuvata sitä, kuinka useat eri vaikuttajat osallistuvat ekososiaaliseen yhteisöömme. Toisin sanoen, ei vain toiset ihmiset vaan myös lukuisat muut lajit vaikuttavat siihen, mitä ja millaisia meistä ihmisistä tulee ja miten me ihmiset koemme itsemme. Esimerkiksi mikrobeilla on merkittävä rooli ihmisen syntymässä ja kehityksessä (Gilbert, Sapp & Tauber 2012; Margulis 2008). Ihmissilmälle näkymättömien mikrobien lisäksi ihmiselämään vaikuttavat myös näkyvät eliöt, kuten kasvit ja muut eläimet (MacKerron & Mourato 2013; Nisbet, Zelenski & Murphy 2009). Elämä on seurausta erilaisten olentojen välisestä suotuisasta vuorovaikutuksesta. Fenomenologisesti ilmaisten ihmisen ja muun elämän välillä on ontologinen jatkuvuus (Bannon 2011, 348). Ihmistä, kuten mitä tahansa muutakin lajia, tulisi näin ollen tarkastella autonomisten yksilöitten sijaan pikemminkin relationaalisina, suhteisina kehoina (Naess 1989; myös Pulkki 2021).

Ekososialisaatioon osallistuvien vaikuttajien monimuotoisuuden tunnistamisen ja tunnustamisen lisäksi on oleellista ymmärtää, miten nämä erilaiset elävät olennot, relationaaliset vaikuttajat, ovat esiobjektiivisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Keto & Foster 2021). Ekososiaalisella osallistumisella tarkoitetaan toisin sanoen tietoista vuorovaikutusta välittömämpää, kokonaisvaltaista, kehollista suhdetta toiseen (Abram 1996; Bannon 2011; Merleau-Ponty 1968, 2003, 2008). Toinen ei siis ole irrallinen objekti, josta tietoinen subjekti saa puhtaasti objektiivista tietoa, vaan joku, johon olemme väistämättä kietoutuneessa suhteessa. Siitä syystä toista (ihmistä, toista eläintä, kasvia, luontoa, maailmaa) ei voida ymmärtää vain rationaalisen mielen kautta vaan ottamalla käyttöön moninaiset aistisen, emotionaalisen ja kognitiivisen ymmärryksen ulottuvuudet. Maailmaan osallistuminen ja siinä oleminen tapahtuu siis aina ensisijaisesti aistivan, havaitsevan ja kokevan kehon kautta, mutta maailma on myös olemassa näissä relationaalisissa,

tilallisissa ja ajallisissa kehoissa (Abram 1996; Bannon 2011; Merleau-Ponty 2003, 2008; Naess 1989).

Jos ihmiselämän monilajisten suhteiden perustaksi ymmärretään kietoutuneisuus maapallon symbioottiseen elämään, myös etiikka vaatii ihmiskeskeisen ajattelun ylittävän perustan (Keto & Foster 2021). Empatian on havaittu ennustavan ympäristöystävällisiä asenteita ja toimintaa, jopa enemmän kuin mikään muu piirre ihmisissä (Pfattheicher, Sassenraht & Schindler 2016). Tästä syystä ekososialisatiota selittävä malli kääntyy empatiateorioihin (Aaltola 2018; de Waal 2010) kuvatessaan sitä, mikä voisi ohjata eettiseen toimintaan kohti kestävyystietoista, eli ihmisyhteisöjen ekososiaalista osallisuutta vahvistavaa, elämänorientaatiota. Ihmisellä on modernismia edeltävä pitkä historia empatian ilmaisemisessa muutakin kuin ihmiselämää kohtaan: esimerkiksi alkuperäiskansojen kulttuureista voidaan tunnistaa rakkautta, arvostusta ja kunnioitusta suhteessa paitsi toisiin ihmisiin myös yhtä lailla muihin eläimiin, kasveihin ja ekosysteemeihin (Albrecht 2019). Biofilia-hypoteesilla (Kellert & Wilson 1993) viitataan ihmisen synnynnäiseen taipumukseen muodostaa emotionaalisesti positiivisia suhteita myös muuhun kuin ihmiselämään. Erityisesti empatian kehollisen muodon (Aaltola 2018) merkitys ei siis ekososialisatiossa rajoitu vain ihmisuhteisiin. Tästä syystä yksi menetelmällinen keino tarkastella monilajista myönteistä vuorovaikutusta, osallisuutta ja eettistä asennoitumista toiseen nimenomaan kokemuksellisella tasolla on taide.

Esteettis-eettinen taidekasvitus

Mikä tahansa taide ja taidekasvatus ei ole modernin maailmankuvan arvoja ja toimintatapoja muuttavaa (Foster 2017). Yleisessä keskustelussa taidetta usein arvotetaan edelleen modernin ajattelun oletusten, kuten yksilönerouden ja mekanistisen taituruuden, mukaan (Foster 2017; Sederholm 2000) eikä taiteella uskota olevan kuin korkeintaan keventävä tai virkistävä merkitys ihmisten

arjessa (Sava 2007). Jos taiteen roolia pidetään marginaalisena, ei taidekasvatuksen yhteiskunnallista muutosvoimaakaan välttämättä tunnisteta. Taidekasvatuksen kentällä ja tutkimuksessa taiteen potentiaali on kuitenkin tunnistettu myös ihmisen ympäristösuhteen vahvistamisen ja kestäväen kehityksen vauhdittamisen näkökulmista (mm. van Boeckel 2013; Foster 2016, 2017; Foster, Mäkelä & Martusewicz 2019; Foster & Turkki 2021; Huhmarniemi ym. 2021; Jokela 1995; Kankkunen 2012; Lehtonen ym. 2020; Mantere 1992; Pohjakallio 2010; Suominen 2016; Torvinen & Välimäki 2019; Ylirisku 2021).

Jos taidekasvatus ymmärretään laajasti kauneuteen ja hyvyyteen ohjaamisena ohjaamisena (eikä modernin ajattelun näkökulmasta olemassa olevien taitojen ja tietojen mekaanisena toistamisena), pyrkimyksenä on tällöin ohjata oppija keholliseen kokemiseen kokonaisessa ja ehyessä maailmasuhteessa (Varto 2003). Kokonaisvaltaisessa maailmasuhteessa ihminen asettuu "avoimena siihen samaan maailmaan, jossa kaikki muukin on" (Varto 2003, 121). Avoimuuden esteenä voivat kuitenkin nykypäivänä olla lisääntyneet auditiiviset ja visuaaliset ärsykkeet, katkeamaton taustamusiikki ja kuvavirta, jotka hämärtävät maailman esteettistä ja eettistä merkitystä (Varto 2003, 15). Kun elämän eheyden ja harmonian havaitseminen häiriintyy, seurauksena on pirstaleisuuden ja pinnallisuuden lisääntymistä.

Erillisyyksiä korostavan atomistisen ajattelun sijaan ehyt maailmasuhde on kehollista, spatiaalisen ja temporaalisen kietoutuneisuuden tunnistavaa (Salonen & Foster 2021) sekä elämän moninaisuudesta haltioituvaa ja siitä huolta pitävää esteettis-eettistä asennoitumista. Estetiikan yksi keskeisistä käsitteistä on kauneus, mutta sen etymologia puolestaan viittaa laajemmin aistisuuteen eli ihmisen keholliseen maailmasuhteeseen. Näin ollen estetiikka on kiinnostunut sellaisista kauneuden tiivistymistä, joissa on mahdollista tunnistaa maailman eheyttä. (Varto 2003, 13.) Näin ymmärrettynä myöskään kokonaisvaltaista taiteellista tekemistä ja kokemista ei pitäisi nähdä elä-

mästä irrallisena saarekkeena vaan ihmisyyden olennaisena osana, joka kuuluu jakamatomasti kaikille.

Taidekasvatuksen keskeisenä tavoitteen voidaan nähdä ohjaaminen "taidon paikkaan". Taidolla ei tällöin tarkoiteta mekaanista toistamista vaan aistisen valppauden, havaitsemisen ja tunnistamisen kykyä, jota voi harjoittaa sekä taiteen kokemisen että tekemisen kautta. Toisin sanoen tarkoituksena ei ole sosiaalista oppijaa johonkin tiettyyn ideaaliikuisen (esimerkiksi tuottavan ja kuluttavan kansalaisen, ks. Värrin 2018) malliin vaan pikemminkin avata kasvavassa itessään olevia ilmaistamisen, tunnistamisen ja ajattelemisen mahdollisuuksia. Kun taidon käsite ymmärretään mahdollisimman laajasti oivalluksena oman toiminnan vastuusta, estetiikan eli kauneuden voidaan huomata kytkeytyvän erottamattomasti etiikkaan eli hyvyyteen. Kauneus ja hyvyys eroavat toisistaan vain siinä, että kauneus on aistein koettavaa ja hyvyys käsitteellisesti ymmärrettävää. (Varto 2003, 7–10, 14.)

Kauneuden ja hyvyyden taito on "selviytymistä sen kanssa, mikä kulloinkin on vastassa" (Varto 2003, 9). Taiteen kokemisessa ja tekemisessä keskeistä on siis vierauden, toiseuden ja mysteerin hyväksyminen (Varto 2003, 58; myös Foster 2017). Yrittäessään rationaalisen ja teknologisen ajattelutavan kautta hallita elämään väistämättä kuuluvaa toiseutta (Värrin 2018), ihminen näkee esimerkiksi luonnon toiseuden ongelmana, joka on mahdollista ratkaista luonnontieteellisin menetelmin. Myös yhteiskunta ilmenee patologiassa, joka ratkaistaan yhteiskuntatieteen – tai yhä useammin taloustieteen – opein, ja lopulta myös ihmisyksilöstä itsestään tulee ongelma, joka on korjattava psykologialla (Varto 2003, 64; myös Berry 2012, Foster 2017). Esteettis-eettisen asenteen omaksuminen on avain ihmisen ongelmaan eli elämän merkityksellisyyden häviämiseen, joka syntyy ja on seurausta "pääistyneestä" (Varto 2003) tai "teknologisoituneesta" (Värrin 2018) maailmasuhteesta.

Huolenpidon estetiikka (*aesthetics of care*, Thompson 2015) kuvaa sellaisia arvoja ja käy-

täntöjä, jotka ilmenevät relationaalisissa prosesseissa ihmisten välillä. Huolenpitoon perustuva toisen kohtaaminen toteutuu vaalimalla solidaarisuutta ja vastavuoroista tunnustusta niin taiteellisen toiminnan suunnittelun, toteuttamisen kuin esittämisenkin vaiheissa. Taiteen tekemisen, esittämisen ja kokemisen keskiössä on aina tarkkaavaisuus (*attentiveness*, Tronto 2013). Tällainen esteettis-eettinen virittyminen ei tarkoita pelkästään toisen kuuntelemista ja siihen vastaamista vaan ennen kaikkea omien ennakkoluulon tarkistamista ja arvojen uudelleenmäärittelyä, mikä auttaa tulkitsemaan todellisuutta uusilla tavoilla (Thompson 2015; myös Robinson 1999).

Taidekasvatus kehollisuuden, kuvittelukyvyyn ja huolenpidon liittona

Ekososialisaation teoriaan perustuen sekä esteettis-eettisestä taidekasvatuksen perinteestä ammentaen tunnistamme taidekasvatuksesta kolme ontologisiin, epistemologisiin ja eettisiin kysymyksiin kohdistuvaa piirrettä, joiden avulla voidaan edistää kestävyystietoisien elämänorientaation omaksumista: 1) Kokonaisvaltaista kehollisuutta integroiva taidekasvatus virittää tulkitsemaan uudelleen perimmäisiä olemassaolon, tietoisuuden ja ihmisyiden kysymyksiä. 2) Aistillista, emotionaalista ja kognitiivista tietoa yhdistelevään kuvittelukykyyn rohkaiseva taidekasvatus saattelee toiseuden ja mahdollisten maailmojen äärelle. 3) Vastavuoroiseen huolenpitoon perustuva taidekasvatus sekä perustuu että tähtää elämän moninaisuuden havaitsemiseen ja arvostamiseen.

Kehollisuus

Taiteen tekeminen ja kokeminen merkityksellistyy eleyssä (fyysis-psykkis-spirituaalisessa) kehossa (Merleau-Ponty 2008), joka on suuntautunut ja avoin suhteessaan monilajiseen, ekososiaaliseen maailmaan (Keto & Foster 2021). Kehollisuus on taidekasvatuksen tutkimuksen keskeisiä käsitteitä tanssikasvatuksen (Foster & Turkki 2021), teatterikasvatuksen

(Lehtonen ym. 2020), musiikkikasvatuksen (Juntunen 2016; Sutela 2020; Sutela, Ojala & Kielinen 2021) ja kuvataidekasvatuksen (Varto 2003; Ylirisku 2021) aloilla. Taidekasvatusta onkin määritelty ja sen merkitystä perusteltu fenomenologisen tutkimuksen ja erityisesti Merleau-Pontyn (2008) kehofenomenologian kautta. Fenomenologisen asenteen omaksumeen taidekasvatuksen perintöön nojaava taidekasvatus ymmärtää näin kehollisuuden sekä ihmisyiden ontologiseksi, epistemologiseksi että pedagogiseksi lähtökohdaksi. Kehollisuus on toisin sanoen maailmassa olemisen, tietämisen ja oppimisen keskeinen ulottuvuus, jonka kautta aistiva, tunteva ja ajatteleva ihminen on suuntautunut ja avoin suhteessaan olemassa olevaan maailmaan (Merleau-Ponty 2008).

Ekososiaalinen taidekasvatus lähtee oleuksesta, että monilajinen vuorovaikutus ja ihmisen osallistuminen enemmän kuin ihmisen maailmaan tapahtuu kokonaisvaltaisesti kehollisuuden kautta. Ammentaen erityisesti Merleau-Pontyn (1968, 2003) myöhäisemmästä ajattelusta ja ekofenomenologien (Abram 1996; Bannon 2011; Värrä 2018) teorioista ekososiaalinen lähestymistapa ei siis pyri ainoastaan mieli–ruumis-kahtiajaon purkamiseen vaan myös minä–toinen- ja subjekti–objekti-erottelujen kyseenalaistamiseen. Yksilö- ja ihmiskeskeisen ajattelun sijaan ekososiaalinen näkökulma olettaa kokonaisvaltaisen kehollisuuden relationaaliseksi (Bannon 2011), eli todellisuuden merkitys ei löydykään subjektien ja objektien olemuksesta vaan toisiinsa kietoutuneissa suhteissa.

Maailman kietoutuneisuutta voi konkreettisesti tarkastella esimerkiksi somaattisissa menetelmissä kehitetyin hengitysharjoituksin (Fraleigh 2015; myös Foster & Turkki 2021). Tanssin ja laulun kautta voidaan havaita, että hengitys elää jokaisessa eleessä, äänneessä, emootiossa, askeleessa, henkäyksessä, rauhasa ja rauhattomuudessa (Fraleigh 2015, 10). Hengitykseen keskittyminen voi siirtää tarkkaavaisuutemme paitsi kehotietoisuuteen myös siihen, miten olemme väistämättä elin-

tärkeässä suhteessa itseämme laajempaan ekosysteemiin (Albright 2019). Hengitystä pidetään itsestäänselvyytenä, kuten monia muitakin elämän välttämättömyyksiä, esimerkiksi mikrobiomia. Koska ilma on näkymätöntä, siihen ei kiinnitetä huomiota ennen kuin esimerkiksi ilmansaasteet aiheuttavat häiriötilan suhteessamme siihen. Ilma on kuitenkin yksi relationaalisen elämän perusilmentymistä ja mahdollistajista: mitä me eläimet hengitämme sisään, kasvit hengittävät ulos ja päinvastoin. (Abram 1996, 225–226.)

Aistivan ja aistitun vastavuoroista kehollista suhdetta voidaan ekososiaalisessa taidekasvatuksessa tarkastella ja tehdä näkyväksi esimerkiksi kuuntelu- ja äänikävelyissä erilaisissa ympäristöissä (Kankkunen 2012) tai spesifisti käyttämällä ympäristön ääniä, hiljaisuutta, rytmejä ja kaikuja sävellystyön elementteinä (Ervasti, Muhonen & Tikkanen 2013). Erilaiset ympäristöt voivat toimia myös liikkeen lähtökohtana ja tarjota konkreettisia lähtöpisteitä materiaalisille havahtumisille ja kokeiluille (Foster 2016). Aistiharjoitteet ja improvisaatiot puiden, rakennelmien, sammaleen, betonin, kivien ja keppien kanssa voivat suunnata huomiotamme pois sisäisistä tuntemuksista kohti minän ja toisen suhdetta (Foster & Turkki 2021). Rakennetun ja luonnonympäristön materiaalien avulla tuotettua ääntä ja liikettä voidaan siis keskeisesti hyödyntää osana improvisaatioita ja näin tuoda hyvin konkreettisella tavalla musiikki ja tanssi osaksi elämää.

Työskentely hiljaisuudessa ja havainnossa viipyillen auttaa keskittymään relationaalisen kehollisuuden äärelle (Foster 2016; Foster & Turkki 2021). Avautuminen olevan läsnäolon – musiikissa, metsässä tai maalauksessa – voi vapauttaa kokemaan merkityksellisyyttä siinä, mikä jo on ilman jatkuvaa pyrkimystä siihen, mitä pitäisi olla. Tällaista täyteen läsnäolon kokemusta voidaan kuvata myös asubjektiviisen käsitteellä (Vadén & Torvinen 2014). Tällaisessa kokemuksessa kaikki on ikään kuin läsnä, vaikkei kokemusta useinkaan voi tyhjentävästi ymmärtää tai sanoittaa. Sanoittamisen vaikeus liittyy siihen, ettei asubjektivi-

kokemusta voida redusoida vain kohteen, esimerkiksi merenrannan, objektiivisiksi ominaisuuksiksi tai kokijan, merenrantakävelystä nauttivan subjektin, psykologiaksi (Vadén & Torvinen 2014). Kokemus on sen sijaan subjektin ja objektin välissä olevaa eli minun ja meren suhteessa tapahtuvaa, johon kietoutuu elämän kaikkeus.

Kuvittelukyky

Taiteellisessa kuvittelussa yhdistyvät aistinen, emotionaalinen ja rationaalinen tietäminen. Tällainen kokonaisvaltainen kehollinen tieto synnyttää subjektiivisen ja objektiivisen ajattelun väliin asettuvan kolmannen ymmärryksen alueen (Hollo 1932). Taidekasvatuksen keinoin voidaan heittäytyä turvallisesti tälle rationaalisesti tuntemattoman ymmärryksen alueelle ja kuvitella yhdessä taiteen kautta mahdollisia maailmoja. Sekä taiteen tekeminen että kokeminen voivat avata kuvittelukyvyille kanavia, joiden kautta voi havahtua maailmaan, jonka olemassaolosta ei aiemmin ollut tietoinen (Foster 2019, 411). Ennen kaikkea se auttaa aktiivisesti kokemaan, kuvittelemaan ja tekemään toisin (Foster 2017).

Ekososiaalisesti orientoitunut taidekasvatus on paradoksin äärellä: emme voi tietää, millainen maailma tulevaisuudessa on, mutta meillä on oltava visio siitä maailmasta, jota kohden haluamme kulkea yhteiskuntana ja kansalaisina. Kestävyystietoisemmän elämän-orientaation omaksuminen onnistuu siis vain, jos ensin pystytään kuvittelemaan vastuullisempi maailmasuhde (Berry 2012, 15). Jos vain toistaa sitä, minkä jo järkipärisesti tietää, kuvittelukykyinen ja luova potentiaali jää käyttämättä (Varto 2003). Kestävän tulevaisuuden kuvailut voivat vapauttaa ottamaan ratkaisijan roolin siinä huomiossa, joka yhdessä tekemällä luodaan. Pelkän nykytilan ongelmien osoittelun sijaan tarvitaan siis uudenlaisia näkymiä ja rohkeita ratkaisuja.

Ekososiaalisessa taidekasvatuksessa kuvittelukyky viittaa ekologiseen (Bertling 2015), eettiseen (Väri 2018) ja kehollisen huolenpidon (Hamington 2004) näkökulmaan. Kuvit-

Huolenpitoa voidaan tarkastella sekä arvona että käytäntönä, joka pohjautuu nimenomaan suhteisuuteen ja toinen toisista riippuvaisuuteen (Slote 2007). Huolenpidon etiikka (*ethics of care*, ks. Nodding 2003; Robinson 1999; Slote 2007; Tronto 2013) painottaakin relationaalisuuden, kontekstuaalisuuden ja keskinäisriippuvaisuuden välttämättömyyttä sekä tunteiden ja välittämisen tärkeyttä vuorovaikutussuhteissa. Keskinäisen huolenpidon avulla ihminen muodostaa ymmärryksen minuudestaan osana muuta todellisuutta. Laajentuvan huolenpidon avulla on mahdollista tunnistaa monisyisiä ihmisen riippuvuussuhteita niin ihmisyhteisöjen sisällä kuin eri lajienkin välillä. Ekososiaalisen keskinäisriippuvuuden taiteellinen tarkastelu voi tuoda näkyväksi sekä yksilön että yhteisöjen vastuuta ja vastavuoroista huolenpidon tarvetta.

Huolenpitoon perustuva eettinen asennoituminen kytkeytyy ihmisen empatiakykyyn (Slote 2007). Empatiaa pidetään ihmisten ja monien muiden eläinten synnynnäisenä kykyinä (de Waal 2010), mutta sitä on myös mahdollista oppia erityisesti intiimien, yhdenvertaisten ja luottamukseen perustuvien suhteiden kautta (Boele ym. 2019). Vaikka empatiaan liittyy myös kognitiivisia ulottuvuuksia, nimenomaan kehollisella empatialla on ratkaiseva rooli toisen ymmärtämisessä, vahingoittamisen välttämässä ja toisen auttamiseen heräämisessä. Antautuminen empatialle kokonaisvaltaisissa, kehollisissa suhteissa voi johtaa ihmisen tuntemaan vastenmielisyyttä aiheuttaa haittaa ja kärsimystä toisille lajeille. (Aaltola 2018.) Kehollinen empatia auttaa siis omaksuma kestävyystietoista elämänorientaatiota.

Toisen empaattinen kohtaaminen, välittäminen ja huolehtiminen vaatii avoimuutta ja herkkyttä kohdata toisen todellisuus sellaisena kuin se on (Slote 2007). Taidekasvatuksen näkökulmasta tarkasteltuna huolenpito ei siis voi olla kasvattajan kuvitteleman hyvän siirtämistä sellaisenaan kasvatettavalle, vaan pedagoginen huolenpito vaatii pikemminkin tarkkaavaista paneutumista (*attentiveness*, Tronto

2013) ja jopa uppoutumista (*engrossment*, Noddings 2003) toisen tapaan hahmottaa maailmaa. Paitsi taiteen kokemisen myös taiteen tekemisen lähtökohtana ekososiaalisessa taidekasvatuksessa on ihmisen ei-arvottava kohtaaminen muun elämän, eliöstön, luonnonkieron, valon, tuulen tai vaikkapa sateen kanssa. Tällöin oleellista on keskittyä "aistisen läsnäolon kokemukselle, jossa kaikki elämä on erottelemattomasti kietoutunut yhteen" (Foster 2016, 173). Uuden tuottamisen, arvostelun ja omistajuuden sijaan ekososiaalisesti orientoituneen taiteen keskiöön nousevat havaitseminen, todistaminen ja vastavuoroinen jakaminen (Foster 2019, 400). Tällainen asennoituminen taiteeseen vaatii aikaa ja tilaa sekä sitoutumista kaiken elämän itseisarvon vaalimiseen.

Taidekasvatus yhteiskunnallisena muutosajurina kohti hyvää tulevaisuutta

Ekososialisaatiota tapahtuu väistämättä, vaikkakin usein tiedostamatta (Keto & Foster 2021). Ekososiaalinen taidekasvatus on ekososialisaation tunnustavaa tietoista kasvatusta kohti elämänverkon jäsenyyttä. Ekososiaalinen taidekasvatus perustuu utopialle, että on olemassa ihanneyhteiskunta, jossa kansalaisten kestävyystietoinen elämänorientaatio on vahvistunut siten, että ekososialisaatio on yhteiskunnallisen kiinnittymisen lähtökohta. Ekososialisaatio ilmenee ihmiselle esteettis-eettisenä maailman eheytenä, jota ei voida objektiivisesti mitata tai järkipärisesti kuvata, mutta joka silti koetaan syvästi merkityksellisenä. Elämän eheys ei tarkoita samuutta vaan elämän moninaisuuksien kietoutuneisuutta toisiinsa. Taiteen tekeminen ja kokeminen tekevät näkyväksi moninaisen elämän eheydessä tiivistyvää kauneutta ja hyvyyttä. Taide paljastaakin maailmasta sellaista, mitä muilla keinoilla ei voida tehdä näkyväksi ja koettavaksi. Ekososiaalisella taidekasvatuksella puolestaan ohjataan tietoisesti kauneuden ja hyvyyden taitoon eli maailman moninaisuuden havaitsemiseen ja vaalimiseen.

Ekososiaaliselle taidekasvatukselle tyypillisen kokonaisvaltaisen kehollisen havainnoinnin, kanssaolemisen ja yhteisen tekemisen kautta voidaan herätellä ihmisen kokonaisuutta maailmasuhdetta pirstaleisen maailmanymmärryksen sijaan: elämän irrallisuuksista havahdutaan erilaisten olioiden ekososiaaliseen kietoutuneisuuteen. Taidekasvattajan rooli on auttaa oppijaa ymmärtämään oman olemisen ja toiminnan sekä myös toimimattomuuden yhteydet ja vaikutukset ympäristöön ja kanssaolijoihin eli muihin ekososialisointien vaikuttajiin. Ekososiaalisen osallisuuden rakentua suhteisuuden ja vuorovaikutuksen kautta, kasvatuksellisen ympäristön monimuotoisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen korostuu entisestään.

Elämän mielekkyyttä vahvistava utopia tarvitaan, kun tulevaisuus näyttäytyy epävarmana ja jopa dystooppisena. Ilmastonmuutoksen oloissa, kuudennen sukupuuttoaalton keskellä, luonnonvarojen huetessa ja ihmistenvälisen rauhanomaisen yhteiselön murentuessa tämä tarkoittaa kykyä kuvitella vastuullisempi, ekososiaalisesti kestävämpi maailmasuhde. Ihminen ottaa vastuuta siitä, minkä osaksi hän itsensä kokee – siksi ekososiaalisen taidekasvatus on kasvatusta maailman osallisuuteen. Monenlaiset jokapäiväiset kiinnittymiset ja kuulumisen kokemukset paitsi ihmisten maailmaan myös ei-inhimilliseen todellisuuteen tarjoavat elämälle merkityssisältöjä. Kokeemus elämästä rikastuu ja omat vaikutusmahdollisuudet konkretisoituvat, kun ihminen tunnistaa entistä selkeämmin, kuinka hänen oma elämänsä on osa ympärillä olevaa todellisuutta. Tällöin rakentuu uusia merkityksellisiä yhteyksiä ja huolenpitoa siitä elämänverkosta, jonka varassa jokaisen ihmisen elämä on.

Kun taidekasvatus tähtää jaettuihin kokemuksiin ja vuorovaikutukseen ihmisyhteisön ulkopuolisen todellisuuden kanssa, sen myönteiset vaikutukset yhteiskunnassa voivat ulottua laajalle: ihminen tiedostaa ihmiskeskeisen todellisuuskäsityksen ongelmallisuuden, vallalla olevan aineellista hyvää priorisoivan hyvinvointiparadigman toimimattomuuden,

atomistisen ja mekanistisen ajattelutavan riittämättömyyden maailmanselityksenä sekä tarpeen laajentaa ihmisen huolenpidon piiriä kattamaan myös muun elämän. Ekososiaalisen taidekasvatuksen avulla oppija voi omaksumaan kestävyystietoisien elämänorientaation eli uudenlaisen todellisuuden tulkinnan ja elämisen tavan, joka on kokonaisvaltaisempi ja ehyempi kuin vallalla oleva pirstaleinen maailmankuva ja kestämaton elämisen malli.

Olemme luoneet tässä artikkelissa sateenvarjomaisen, yleisen teorian kestävyystietoista elämänorientaatiota rakentavalle taidekasvatukselle, joka on sovellettavissa niin kuvataide-, tanssi-, musiikki- kuin draamapedagogiikkaankin. Kuitenkin vasta empiirisen näytön perusteella voidaan saada selville, kuinka teoreettinen kehoisuus, kuvittelukyky ja huolenpitoa yhteen nivova kehys muuttuu kasvatuskäytännöiksi. Haasteeksi saattaa muodostua esimerkiksi se, että teorian eri puolien painottuminen vaihtelee sekä luontaisista että kulttuurisista ja historiallisista syistä taidekasvatuksen alan mukaan. Empiirisen tutkimuksen avulla on mahdollista ymmärtää, millaisia haasteita nuo vaihtelut tuottavat ja millaisia konkreettisia pedagogisia menetelmiä voidaan eri aloille kehittää.

Lähteet

- Aaltola, E. 2018. *Varieties of empathy: Moral psychology and animal ethics*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Abram, D. 1996. *The spell of the sensuous: Perception and language in a more-than-human world*. New York, NY: Pantheon.
- Albrecht, G. A. 2019. *Earth emotions: New words for a new world*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Albright, A. C. 2019. *How to land: Finding ground in an unstable world*. New York, NY: Oxford University Press.
- Bannon, B. E. 2011. *Flesh and nature: Understanding Merleau-Ponty's relational ontology*. *Research in Phenomenology* 41 (3), 327–357. <https://doi.org/10.1163/156916411X594431>
- Berry, W. 2012. *It all turns on affection: The Jefferson lecture & other essays*. Berkeley, CA: Counterpoint Press.
- 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), 1–26. <http://www.ijea.org/v16n13/v16n13.pdf>. (Luettu 25.3.2022.)
- van Boeckel, J. 2013. At the heart of art and earth: An exploration of practices in arts-based environmental education. Doctoral dissertations 73/2013. Helsinki: Aalto University.
- Boele, S., Van der Graaff, J., de Wied, M., Van der Valk, I. E., Crocetti, E. & Branje, S. 2019. Linking parent–child and peer relationship quality to empathy in adolescence: A multilevel meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence* 48 (6), 1033–1055. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00993-5>
- Clark, N. & Szerszynski, B. 2021. Planetary social thought. The Anthropocene challenge to the social sciences. Cambridge: Polity Press.
- Ervasti, M., Muhonen, S. & Tikkanen, R. 2013. Säveltämisen monet mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westermund (toim.) *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 246–291.
- Foster, R. 2016. Hiljainen kosketus – kohti ekofilosofista kasvatusta. Teoksessa A. Suominen (toim.) *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. Helsinki: Aalto ARTS Books, 165–175.
- Foster, R. 2017. Nykyaikainen kasvatustieteiden ekososiaalisten kriisien aikakaudella. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 18, 35–56. <https://journal.fi/sosiaalipedagogiikka/article/view/63484>. (Luettu 4.1.2022.)
- Foster, R. 2019. Visual art campaigns. Teoksessa P. Leavy (toim.) *The Oxford handbook of methods for public scholarship*. New York, NY: Oxford University Press, 383–416.
- Foster, R., Mäkelä, J. & Martusewicz, R. (toim.) 2019. *Art, EcoJustice, and education. Intersecting theories and practices*. New York, NY: Routledge.
- Foster, R., Salonen, A. O. & Keto, S. 2019. Kestävyytietoinen elämäntapa pedagogisena päämääränä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus – ajan merkkejä ja siirtymä*. 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>
- Fraleigh, S. H. 2015. *Moving consciously: Somatic transformations through dance, yoga, and touch*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Gilbert, S. F., Sapp, J. & Tauber, A. I. 2012. A symbiotic view of life: We have never been individuals. *The Quarterly Review of Biology* 87 (4), 325–341. <https://doi.org/10.1086/668166>
- Hamington, M. 2004. *Embodied care: Jane Addams, Maurice Merleau-Ponty, and feminist ethics*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Hiltunen, M., Jokela, T. & Härkönen, E. 2015. Johdanto. Teoksessa M. Hiltunen, E. Härkönen & T. Jokela (toim.) *25 vuotta kuvataidekasvatusta Lapin yliopistossa. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C: Katsauksia ja puheenvuoroja* 48. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 4–5.
- Hollo, J.A. 1932. *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I-III*. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Huhmarniemi, M., Jokela, T. & Hiltunen, M. 2021. Paradigm shifts in northern art, community and environment studies for art teacher education. *Social Sciences & Humanities Open* 4 (1). <https://doi.org/10.1016/j.ssho.2021.100181>
- Jokela, T. 1995. Ympäristötaiteesta ympäristökasvatukseen. Teoksessa M.-H. Mantere (toim.) *Maan kuva. Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 24–37.
- Juntunen, M.-L. 2016. The Dalcroze approach: Experiencing and knowing music through the embodied exploration. Teoksessa C.R. Abril & B. Gault (toim.) *Approaches to teaching general music: Methods, issues and viewpoints*. New York, NY: Oxford University Press, 141–167.
- Järvinen, S., Foster, R. & Morris, N. 2020. Ympäristöinnostaja luontokokemusten ja ekososiaalisesti merkittävien suhteiden välittäjänä. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 21, 39–62. <https://doi.org/10.30675/sa.91582>
- Kankkunen, O.-T. 2012. Käy kuuntelemaan! Äänikävely ja ääniympäristön havainnointi. Teoksessa K. Ahonen & T. Juutilainen (toim.) *Järjen ja arjen ääniä: Tampereen normaalikoulu tutkii, kokeilee ja kehittää*. Tampere: Tampere University Press, 119–153.
- Kellert, S. R. & Wilson, E. O. 1993. *The biophilia hypothesis*. Washington, DC: Island Press.
- Keto, S. & Foster, R. 2021. Ecosocialization – an ecological turn in the process of socialization. *International Studies in Sociology of Education* 30 (1–2), 34–52. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1854826>
- Koistinen, A.-K. & Karkulehto, S. 2021. Kohti planetaarista tuntua: Feministisposthumanistinen uudelleenkuvitelu ja etiikka ihmisen jälkeen. *Niin & näin* 28 (1), 62–72.
- Kraut, R. 2018. *The quality of life. Aristotle revised*. New York, NY: Oxford University Press.
- Laininen, E. 2018. Transformatiivinen oppiminen ekososiaalisen sivistymisen mahdollistajana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20 (5), 16–38.
- Lehtonen, A., Salonen, A., Cantell, H. & Riuttanen, L. 2018. A pedagogy of interconnectedness for encountering climate change as a wicked sustainability problem. *Journal of Cleaner Production* 199, 860–867. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.07.186>
- Lehtonen, A., Österlind, E. & Viirret, T. 2020. Drama in education for sustainability: Becoming connected through embodiment. *International Journal of Education & the Arts* 21 (19), 2–27. <http://www.ijea.org/v21n19/v21n19.pdf>. (Luettu 4.1.2022.)
- LOPS 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a*. Helsinki: Opetushallitus.
- MacKerron, G. & Mourato, S. 2013. Happiness is greater in natural environments. *Global Environmental Change* 23 (5), 992–1000. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2013.03.010>

- Mantere, M.-H. 1992. Ecology, environmental education and art teaching. Teoksessa L. Piironen (toim.) *Power of images*. Helsinki, Finland: INSEA Research Congress, Association of Art Teachers, 17–26.
- Margulis, L. 2008. *Symbiotic planet: A new look at evolution*. New York, NY: Basic Books.
- Marks, E., Hickman, C., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, E. R., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C. & van Susteren, L. 2021. Young people's voices on climate anxiety, governmental betrayal and moral injury: A global phenomenon. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3918955>
- Merleau-Ponty, M. 1968. *The visible and the invisible. Followed by working notes*. Toim. C. Lefort. Käänt. A. Lingis. Evanston, IL: Northwestern University Press. Alkuperäisjulkaisu 1964.
- Merleau-Ponty, M. 2003. *Nature: Course notes from the Collège de France*. Toim. D. Seglard. Käänt. R. Vallier. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. 2008. *Phenomenology of perception*. Käänt. D. A. Landes. Lontoo: Routledge. Alkuperäisjulkaisu 1945.
- Naess, A. 1989. *Ecology, community, and lifestyle. An outline of an ecosophy*. Toim. & käänt. D. Rothenberg. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nisbet, E.K., Zelenski, J.M. & Murphy, S.A. 2009. The nature relatedness scale: Linking individuals' connection with nature to environmental concern and behavior. *Environment and Behavior* 41 (5) 715–740. <https://doi.org/10.1177%2F0013916508318748>
- Noddings, N. 2003. *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Pfattheicher, S., Sassenrath, C. & Schindler, S. 2016. Feelings for the suffering of others and the environment: Compassion fosters proenvironmental tendencies. *Environment and Behavior* 48 (7), 929–945. <https://doi.org/10.1177%2F0013916515574549>
- Plumwood, V. 2002. *Environmental culture. The ecological crisis of reason*. New York, NY: Routledge.
- Pohjakallio, P. 2010. Mapping environmental education approaches in Finnish art education. *SYNNYT/ORIGINS* 2, 67–76. <https://doi.org/10.24342/9tc2-2c71>
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pulkki, J. M. 2021. Ajatuksia ekoindividuaation kasvatustilofiaasta. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 22, 43–62. <https://doi.org/10.30675/sa.90594>
- Robinson, F. 1999. *Globalizing care: Ethics, feminist theory, and international relations*. Boulder, CO Westview Press.
- Salonen, A. 2014. *Ekososiaalinen hyvinvointiparadigma – yhteiskunnallisen ajattelun ja toiminnan uusi suunta täytyväällä maapallolla*. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 15, 32–62.
- Salonen, A. O. & Bardy, M. 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus* 35 (1), 4–15. <https://doi.org/10.33336/aik.94118>
- Salonen, A. O. & Foster, R. 2021. Irtolemisesta merkitykselliseksi osaksi maailmaa. Teoksessa R. Haverinen, K. Mattila, A. Neuvonen, R. Saramäki & O. Sillanaukee (toim.) *Ihminen osana elonkirjoa. Luontosuhteet, luontokäsitteet ja sivistys kestävyyskriisin aikakaudella*. Helsinki: Sitra, 52–64.
- Salonen, A. O. & Åhlberg, M. K. 2012. The path towards planetary responsibility – expanding the domain of human responsibility is a fundamental goal for life-long learning in a high-consumption society. *Journal of Sustainable Development* 5 (8), 13–26. <http://dx.doi.org/10.5539/jsd.v5n8p13>
- Sava, I. 2007. *Katsomme-näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Sederholm, H. 2000. *Tämäkö taidetta?* Porvoo: WSOY.
- Slote, M. 2007. *The ethics of care and empathy*. Abingdon: Routledge.
- Sutela, K. 2020. Exploring the possibilities of Dalcroze-based music education to foster the agency of students with special needs. *Acta Universitatis Ouluensis, E Scientiae Rerum Socialium* 190. Oulu: Oulun yliopisto.
- Sutela, K., Ojala, J. & Kielinen, M. 2021. Developing agency through music and movement. *Research Studies in Music Education* 43 (2), 195–211. <https://doi.org/10.1177/1321103X20934084>
- Suominen, A. (toim.) 2016. *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. Espoo: Aalto ARTS Books.
- Thomas, J. A., Williams, M. & Zalasiewicz, J. 2020. *The anthropocene. A multidisciplinary approach*. Cambridge: Polity Press.
- Thompson, J. 2015. Towards an aesthetics of care. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 20 (4), 430–441. <https://doi.org/10.1080/13569783.2015.1068109>
- Torvinen, J. & Välimäki, S. (toim.) 2019. *Musiikki ja luonto: Soiva kulttuuri ympäristökriisin aikakaudella*. Turun yliopisto: Utukirjat.
- Tronto, J. C. 2013. *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. New York, NY: New York University Press.
- Vadén, T. & Torvinen, J. 2014. Musical meaning in between: Ineffability, atmosphere and asubjectivity in musical experience. *Journal of Aesthetics and Phenomenology* 1 (2), 209–230. <https://doi.org/10.2752/205393214X14083775795032>
- Varto, J. 2003. *Kauneuden taito. 3. painos*. Tampere: Tampere University Press.
- VASU 2018. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a*. Helsinki: Opetushallitus.
- Värri, V.-M. 2018. *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- de Waal, F. 2010. *The age of empathy: Nature's lessons for a kinder society*. Portland, OR: Broadway Books.
- Ylirisku, H. 2021. *Reorienting environmental art education*. Doctoral dissertations 9/2021. Espoo: Aalto University.



SEIJA KAIRAVUORI – HANNAH KAIHOVIRTA – LEENA KNIF –
KAUKO KOMULAINEN – HANNA NIINISTÖ – ALEKSI OJALA –
MARTINA PAATELA-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.

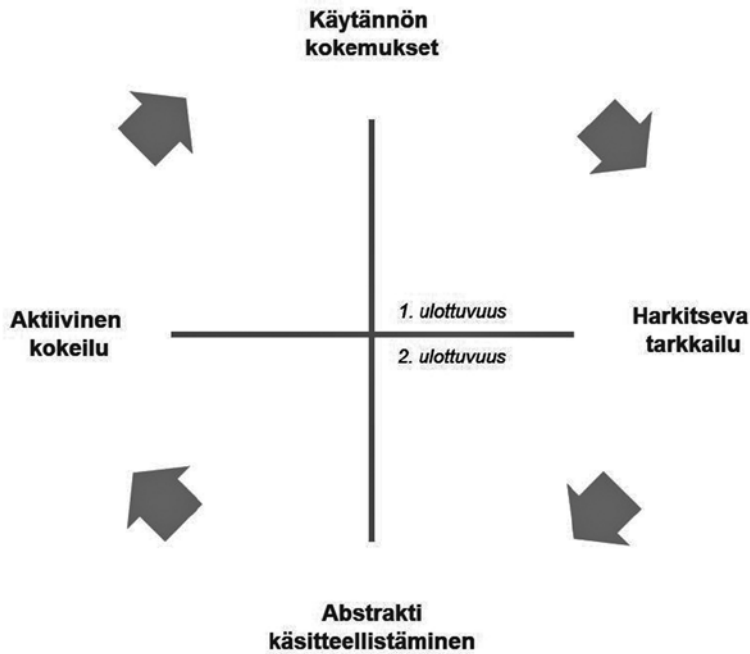
Epävarmuuden kokemuksen paikantaminen taiteellisessa oppimisprosessissa

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 subjektiin ja toiminnan kontekstiin on nähty kuitenkin edelleen tärkeäksi tarkentaa (ks. tarkemmin Anttila 2011). Esimerkiksi ruumiin fenomenologiaa korostava Merleau-Ponty (1993) jäsentää taiteellista toimintaa kokemuksellisenä, kehollisena ja tilannesidonnaisena oppimisprosessina, jossa taiteen kautta voi hahmottaa ja ilmentää omaa kehollista suhdettaan maailmaan. Taideprosessissa kehittyvä ymmärrys niin asioiden ja tapahtumien kuin ympäristön aistisesta ja havainnollisesta luonteesta sekä omista tuntemuksista ja ilmaisun mahdollisuuksista. Havainto viittaa avoimuuteen maailmaa ja toista kohti – myös silloin, kun ei vielä ole mahdollista selkeästi tiedostaa havainnoinnin kohdetta.

Taiteen tieto rakentuu kehollisessa maailmasuhteessa yhtä aikaa henkilökohtaisena, paikallisena ja yhteisöllisenä prosessina (Anttila 2011). Riippuvuus erilaisista tilannetekijöistä ja vuorovaikutuksesta muiden oppijoiden

kanssa tuottaa merkitysten rakentamiseen ja välittämiseen huomattavaa monitulkintaisuutta ja siten korostaa epävarmuuden kohtaamista. Myös verbaalisen reflektoinnin tai käsitteellistämisen merkitystä vain yhtenä vaihtoehtona on syytä taiteellisen oppimisprosessin yhteydessä täsmentää. Tutkimuksemme näkökulmasta on keskeistä huomata, että juuri kokonaisvaltaisen kehollisuuden tuoma multimodaalisuus merkitysten rakentamisessa, välittämisessä ja tulkitsemisessä tuottaa taiteelliseen oppimiseen erityislaatuista monitulkintaisuutta ja samalla epävarmuutta oikeasta tulokinnasta tai tiedosta. Tätä monitulkintaisuutta voi verbaali käsitteellistäminen ruokkia, kaaputtaa tai alistaa.

Nämä kokonaisvaltaista kehollisuutta oppimisessa korostavat kriittiset huomiot kuvion 1 tavasta mallintaa kokemukseen perustuvaa taiteellista oppimisprosessia motivoivat tutkijaryhmäämme. Taiteen on nähty soveltuvan 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 leikkinä 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.)

Orientaatiomme 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.

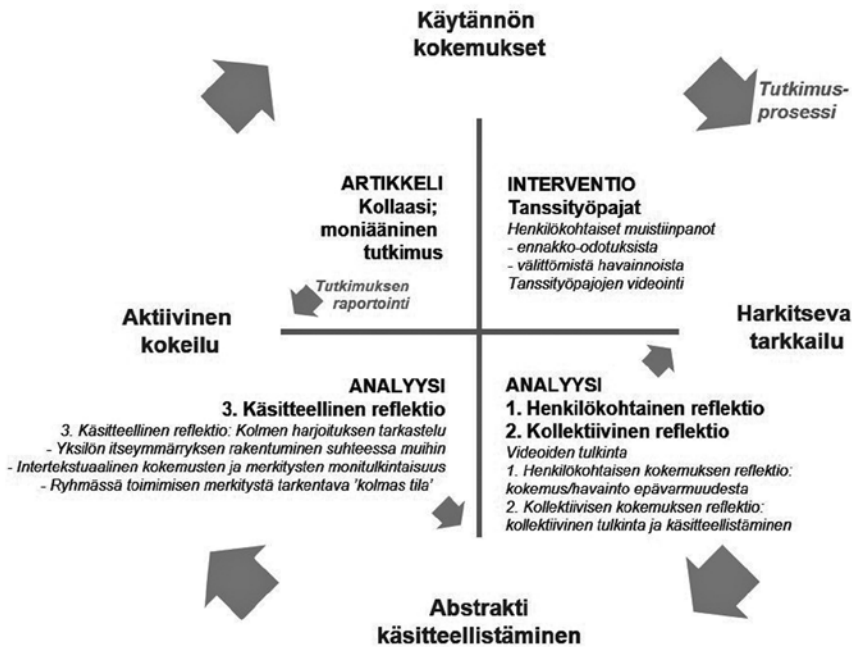
Rajasimme tässä artikkelissa tarkastelumme tanssipedagogin suunnittelemiin harjoituksiin, joissa syntyi kokemuksia epävarmuudesta. Epävarmuudella emme viittaa tanssitaidon puutteisiin, emmekä tarkastele kehon liikettä ennalta sovittuihin askelkuvioihin tai tanssin lajitietoihin konventioihin sidottuna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

Kehon liike liittyi tässä taiteelliseen tiedonmuodostukseen ja kommunikointiin ryhmässä (ks. Foster & Turkki 2021). Käsitteellistimme kokemuksemme ymmärrykseksi 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 tekemällä (ks. Kuvio 2, tutkimusprosessin ja raportoinnin vaiheet). Tanssipedagogin ohjaama työskentely videoitiin, ja kukin osallistuja kirjasi välittömiä havaintojaan kokemukselta. 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 kómpeyyden. 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 laajempaa 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 käsitteilyyn. 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 herättäminä 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 oppimiskokemuksemme 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://artosalonen.com/sivistys-ilmeen-ehytymattomana-edistyksesta/>. (Luettu 2.12.2021.)
- Salonen, A. O. 2020. *Resilienssistä transformointiin*. Blogikirjoitus. <https://blogs.uef.fi/puheenvuoroja/tag/arto.osalonen/>. (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



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 mallinamme 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 samaistumispintaa 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 yhtäaikaaisesti 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 opetusharjoitteluille 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-teen 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



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 avaamme 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

tietyntoimen 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 tavoitellaan 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) mukailten, 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 perustelemaan 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 erilaisia 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 verkkoyhteistyön, 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.

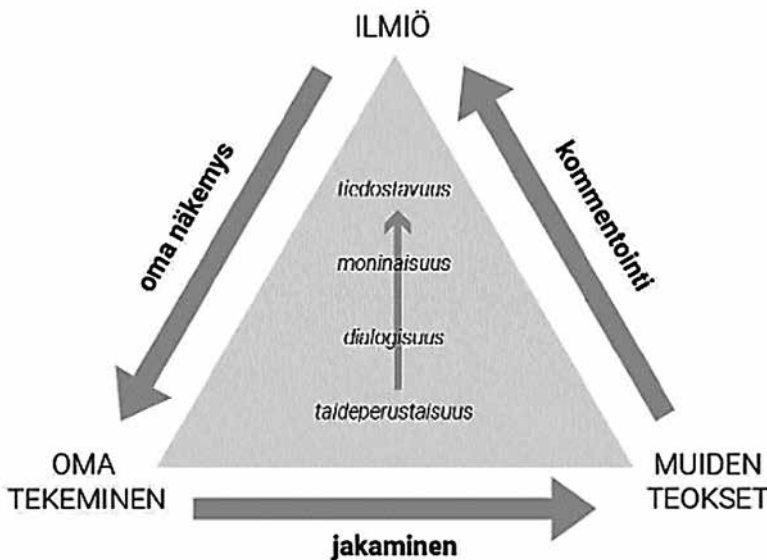
Teemana arktinen visuaalinen kulttuuri oli koko toiminnan lähtökohta ja tarkasteltava ilmiö. Yhteisen kuvallisen työskentelyn ja töiden jakamisen tavoitteena oli ilmiön moninaisuuden hahmottaminen ja oman ilmaisun vapaus. Nämä rakentuivat teoreettiseen viitekehykseen, joka kiteytyy kuviossa 2 kolmion 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 juontaa 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 opetuskononaisuuksien 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 käänntynyt 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:)



JAAKKO H. MOILANEN

Osallisuus varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kuvataide- opetusmuistoissa

Moilanen, Jaakko H. 2022. OSALLISUUS VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAOPISKELIJOIDEN KUVATAIDEPETUSMUISTOISSA. *Kasvatus* 53 (2), 160–170.

Tutkimuksessa tarkastellaan varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelleiden muistoja kuvataiteen opetuksesta aina perusopetuksesta lukioon saakka sekä sitä, miten osallisuus esiintyy niissä. Osallisuutta tutkitaan sosiaalisesta ja poliittisesta näkökulmasta. 46 kirjoitelmasta muodostunut aineisto kerättiin vuonna 2016 Oulun yliopiston varhaiskasvatuksen koulutuksen kuvataidekasvatuksen opintojakson alussa. Aineiston analyysimenetelmänä oli laadullinen abduktiivinen sisällönanalyysi, jossa liikutaan aineistolähtöisyyden ja teoriasidonnaisuuden välillä. Osallisuuden mahdollisuuksia kuvataiteen opetuksessa voi tuloksien perusteella pitää vähäisenä. Kuvataideopetus näyttyy opiskelijoiden muistoissa pääosin opettajajohtoisena mallityöskentelynä, jossa oppilaan osallisuus rajoittuu vain oman yksilöllisen työn ääreen. Tutkimuksen tulokset pistävät miettimään keinoja, miten tukea opettajaopiskelijoiden pedagogisen osaamisen kehittymistä osallisuuden toteuttamisessa sekä vaativat reflektoida kuvataiteen opetukseen liittyviä käsityksiä, käytänteitä ja kulttuuria niin opettajankoulutuksessa kuin kentän opetustyössä.

Asiasanat: koulumuistot, kuvataidekasvatus, osallisuus, varhaiskasvatus

Johdanto

Tämä artikkeli tarkastelee varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kirjoittamia muistoja kuvataiteen opetuksesta ja erityisesti sitä, millaisena osallisuus opiskelijoiden muistoissa esiintyy. Osallisuus on käsitteenä moninainen. Sitä tarkastellaan tutkimuksissa usein sekä sosiaalisesta näkökulmasta yhteisöllisyytenä, yhteisöön kuulumisena ja siinä toimimisena

että poliittisesta näkökulmasta, jolla viitataan päätöksentekoon ja sen prosesseihin sekä vaikuttamiseen (ks. esim. Kiilakoski, Gretscher & Nivala 2012; Merikukka, Ristikari & Kiilakoski 2019; Thomas 2007). Tutkimuksessani osallisuus on sekä sosiaalinen että poliittinen ilmiö, joka rakentuu toimijuuden, vaikuttamisen ja yhteisöllisyyden näkökulmien kautta, usein myös toisiinsa limittyneinä (ks.

Kiilakoski ym. 2012; Kiilakoski & Tervahartiala 2015; Myllyniemi 2014). Osallisuus ei ole vain akateeminen käsite, vaan sitä määrittellään Suomen lainsäädännössä (ks. esim. Perusopetuslaki 1998; Perustuslaki 1999) ja kansainvälisesti YK:n (1989) Yleissopimuksessa lasten oikeuksista, joihin myös opetussuunnitelmateksteissä viitataan.

Osallisuus kytkeytyy käsitteenä kuvataiteen opetukseen, jossa se on arvoperustassa ja kaikkea opetusta sekä kasvatusta läpäisevänä tavoitteena sekä kuvataideoppiaineen omissa tavoitteissa ja sisällöissä. Opetussuunnitelmissa todetaan todetaan myös, että lapsella tai oppilaalla on oikeus vaikuttaa ja osallistua itseään koskeviin asioihin. (ks. Opetushallitus 2014, 2015, 2019 & 2022.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022, 28) kirjoitetaan, että "[k]ulttuuriperintöön, taiteeseen ja ilmaisun eri muotoihin tutustuminen vahvistaa lasten osaamista myös monilukutaidon sekä osallistumisen ja vaikuttamisen osa-alueilla." Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvataideoppiaineen kuvauksissa mainitaan, että "[t]aideoppimisen yksilöllinen ja yhteisöllinen luonne tukee oppilaan identiteettien rakentumista, osallisuutta ja hyvinvointia (Opetushallitus 2015, 145, 268, 428)." Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2019, 344–346) kuvataiteen oppiaineesta todetaan muun muassa, että "[o]petuksella tuetaan laaja-alaisen yleissivistyksen rakentumista sekä aktiiviseen paikalliseen ja globaaliin toimijuuteen kasvamista" ja nostetaan esille sellaisia käsitteitä kuin hyvinvointiosaaminen, vuorovaikutusosaaminen, yhteiskunnallinen osaaminen sekä globaali ja kulttuurinen osaaminen.

Kuvataidekasvatuksen ja osallisuuden voi opetussuunnitelmien perusteella ajatella olevan jo lähtökohtaisesti toisiinsa kietoutuneita. Opiskelijat, joilta tämän tutkimuksen aineisto on kerätty, valmistuvat (tai ovat jo valmistuneet) toteuttamaan nykyisten voimassa olevien opetussuunnitelmien osallisuuskäsitystä. Osallisuuden toteutuminen kuvataidekasvatuksessa ei kuitenkaan ole automaatio, sillä suomalaisessa kasvatusta- ja opetuskontek-

tissa opettaja voi toteuttaa opetustaan varsin autonomisesti opetussuunnitelmien pohjalta (ks. Paronen & Lappi 2018). Mielitymysten ja omien taiteellisten tavoitteiden erottaminen opetussuunnitelmien tavoitteista on osalle opettajista taideaineiden opettamisessa havaittu olevan vaikeaa (Hall 2010; Shreeve 2009), mikä voi rajoittaa myös oppilaiden osallisuuden mahdollisuuksia.

Aiemman tutkimuksen perusteella opettajilla on suuri merkitys siihen, miten oppilaat muistelevat koulu-aikaa (ks. esim. Chang-Kredl & Kingsley 2014; Miller & Shifflet 2016; Uitto 2012; Uitto, Lutovac, Jokikokko & Kaasila 2018). Muistot peruskoulun ja lukion opetuksesta ovat niin ikään merkityksellisiä juuri varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden käsityksille opettamisesta, opettajuudesta sekä kuvataidekasvatuksesta (ks. esim. Chang-Kredl & Kingsley 2014; Garvis & Pendergast 2010; van Hook 2002; Moilanen & Mertala 2020; Strekalova-Hughes, Maarouf & Keskin 2015). Painopiste aiemmassa tutkimuksessa on ollut opettajan ammatti-identiteettiä ja kompetenssiin liittyvissä teemoissa. Sen sijaan osallisuutta niissä ei ole painotettu, ja tämän tutkimuksen tavoitteena onkin korjata kyseistä puutetta.

Tarve tämänkaltaiselle tutkimukselle nousee myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen teettämässä selvityksissä varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisesta. Arvioinnissa havaittiin kuvataidekasvatuksen toteuttaminen vähäiseksi ja henkilökunnan osaaminen puutteelliseksi erityisesti alle 3-vuotiaiden taidekasvatuksessa. (Repo ym. 2019.) Viisivuotiaiden taito- ja taidekasvatuksen nykytilaa tarkastelevassa arviointiraportissa erityisesti juuri lasten osallisuus näyttäytyi puutteellisena (Juutinen ym. 2021).

Tutkimukseni sijoittuu temaattisesti koulumuisto-, kuvataidekasvatus- ja osallisuustutkimuksen alueille. Muistitietotutkimuksella on rajoituksensa, sillä muisto ei ole koskaan tarkka toisinto tapahtuneesta. Muistelemineen on aktiivinen prosessi, jossa menneitä asioita ja tapahtumia käsitellään nykyhetkestä käsin, jolloin muistot voivat värittyä tai saada uusia

merkityksiä muistelemistilanteen tai kontekstin kautta (ks. esim. Engel 1999; Holland & Kensinger 2010; Hyvärinen 2014). Muistellesaan jotain asiaa tai tilannetta henkilö voi valikoida, mitä ja miten muistelee, mistä syytä muistelemineen on aina subjektiivista (ks. esim. Hyvärinen 2014; Misztal 2003; Uitto 2012; Uitto & ym. 2018).

Keskeinen tutkimuskysymykseni on, millaisena osallisuus näyttäytyy varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien muistoissa kuvataiteen opetuksesta. Tavoitteena on tuoda esiin varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kuvataidekasvatusosaamiseen vaikuttaneita tekijöitä.

Osallisuus ja kuvataide(kasvatus)

Osallisuuden erilaiset näkökulmat yhdistyvät kuvataidekasvatuksessa taidekasvatuksen traditioiden ja sen tutkimuksen kautta (ks. esim. Efland, Freedman & Stuhr 1998; Hiltunen 2009; Knif 2021; Räsänen 2008). Osallisuuden yhteydessä käytetään usein käsitteitä yhteisöllisyys, vaikuttaminen ja toimijuus, jotka näyttävät kietoutuvan toisiinsa. Toimijuutta on tarkasteltu yksilön potentiaalinen, osallistumisen, yhteiskunnan rakenteiden, vallan ja hallinnan näkökulmista sekä suhteisena (ks. esim. Kiilakoski & Tervahartiala 2015; Knif 2021; Rainio & Hilppö 2015). Vaikuttamista on tutkittu päätöksentekoon ja sen prosesseihin osallistumisena, yksilön toimijuutena ja yhteiskunnallisena vaikuttamisena (ks. esim. Myllyniemi 2014; Virolainen 2015). Yhteisöllisyyttä on tutkimuksissa tarkasteltu sosiaalisina suhteina, yhteisön jäsenyytenä, yhteisöön kuulumisena tai yhteisössä toimimisena (ks. esim. Hiltunen 2009; Juutinen 2018; Kiilakoski & Tervahartiala 2015; Nivala & Rynänen 2013; Virolainen 2015).

Osallisuus esiintyy nykyisissä opetussuunnitelmissa arvoperustassa, toimintakulttuuria kuvaavassa osiossa, oppimisen alueissa sekä laaja-alaisen osaamisen alueena (Opetushallitus 2014, 2015, 2019 & 2022), jotka näyttävät samankaltaisina läpi koko kasvatus- ja koulutuspolun. Männistön, Fornaciarin ja Tervas-

mäen (2017) mukaan osallisuus on kuitenkin perusopetuksen opetussuunnitelmissa enemmän päämäärä kuin toimintatapa. Kirjoitettu opetussuunnitelma on kuitenkin eri asia kuin toteutettu jo opettajan autonomisuuden vuoksi (ks. Paronen & Lappi 2018).

Kuvataiteen opetuksessa opettajan rooli välittäjänä korostuu henkilökohtaisen kokemuksen ja institutionaalisen tavoitteellisuuden välillä (ks. Moilanen & Mertala 2020). Koi-vurovan (2019) tutkimuksessa sekä osallisuuden että opettajan roolin merkitykset korostuivat, kun perusopetuksen kuvataiteen oppitunti näyttöä oppilaille omanlaisena sosiaalisena tilanaan kuulumisen ja poissulkemisen välimaastossa sekä opettajan auktoriteetin, vallan ja turvan piirissä. Opettajan kyky tukea nuoren itseilmaisua ja nuorten mahdollisuus itse vaikuttaa sekä ohjata prosessia osoittautuivat merkityksellisiksi Myrsky-hankkeessa, jossa osallisuutta tarkasteltiin peruskoulun yläluokilla taidelähtöisten menetelmien kautta (Kiilakoski & Tervahartiala 2015).

Koulun kuvataideoppiaine mielletään usein vain mallityöskentelyyn pohjautuvana piirtämisenä ja maalaamisena. Kuvataideoppiaineesta voi kuitenkin muodostua jaettua ja osallistavaa toteutuessaan sosiokonstruktivistisena eli sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, toisten ihmisten ja ympäristön kanssa tapahtuvana oppimisprosessina. Tällöin se kytkeytyy osaksi oppilaiden omaa maailmaa ja kasvatukselliset tavoitteet voidaan saavuttaa paremmin. (Freedman 2000; Hickey 1997.) Nykykuvataidekasvatusta kuvaillaankin kokemuksellisuuden, merkitysten rakentamisen, vuorovaikutuksen, dialogisuuden, yhteisöllisyyden ja tilannesidonnaisuuden käsitteiden kautta (ks. esim. Hiltunen 2009; Knif 2021; Niinistö 2021; Räsänen 2008; Sederholm 2006).

Paradigman muutosten voi tulkita vaikuttaneen myös osallisuuteen kuvataidekasvatuksen traditioissa, kun akateemisesta taiteen opetuksesta on siirrytty kohti sosiokonstruktivistista visuaalisen kulttuurin kasvatuksella (ks. Efland ym. 1998; Räsänen 2008). Osallisuuden mah-

dollisuudet näyttäytyvät kuvataiteen opetuksessa eri tavoin oppilaan, opettajan, oppiaineen ja ympäristön roolien kautta. Opettajan rooli korostuu sekä taiteeseen pohjautuvassa muodon traditiossa että jäljittelyn traditiossa, jossa todellisuuden havainnointi on keskeistä. Vaikka tavoitteista olisikin mahdollisuus neuvotella, arviointia tehdään helposti näköisyyden tai tekniikan hallitsemisen näkökulmista. (Räsänen 2008, 80–81.) Ekspressiiviseen taidekäsitteeseen pohjautuva itseilmaisun traditio on puolestaan lähtökohtaisesti vuorovaikutukseltaan oppilas- tai lapsikeskeinen. Visuaalisen kulttuurin traditio sen sijaan pohjaa postmodernismiin ja korostaa vuorovaikutusmalliltaan oppimisympäristöjä oppijoiden kokemukset ja erilaiset tavat toimia huomioiden. (Ks. Efland ym. 1998; Räsänen 2008, 85–98.)

Tutkimuksen aineisto ja menetelmä

Tutkimusaineisto koostui keväällä 2016 kuvataidekasvatuksen kurssin alussa kerätyistä varhaiskasvatuksen ensimmäisen vuosikurssin opettajaopiskelijoiden kirjoitelmista, joissa he muistelevat kokemuksiaan kuvataiteen opetuksesta. Kirjoitelmia on käytetty aineiston keräämisen tapana opettajaksi opiskelevia käsittelevässä tutkimuksessa (ks. Avgitidou, Pnevmatikos & Likomitrou 2013; Mertala 2018; Miller & Shifflet 2016) sekä omaelämäkerrallisessa muistojen tutkimisessa (ks. Uitto 2011; Uitto ym. 2018).

Tehtävänannossa pyysin opiskelijoita kuvataiteeseen suhdettaan kuvataiteeseen, kertomaan kuvataiteeseen liittyvistä ajatuksistaan, lapsuusmuistoista, ihailemastaan taiteilijasta tai taideteoksesta, jonka muistavat. Kirjoitelmia oli alun perin yhteensä 56, joista kahdeksaan en saanut lupaa ja viisi ei käsitellyt kuvataidemuistoja institutionaalisessa (varhaiskasvatus, peruskoulu, lukio) kontekstissa. Aineistoksi valikoitui siten 43 kirjoitelmää (yhteensä 67 sivua). Opiskelijat, kolme miestä ja 40 naista, olivat aineistonkeruun aikaan iältään pääosin 19–22-vuotiaita. Opiskelijoille annettua kirjoitustehtävää ei arvioitu,

ja kaikkiin käytettyihin kirjoitelmiin on saatu lupa tutkimuskäyttöä varten.

Analyysimenetelmänä tutkimuksessa oli induktiivisen ja deduktiivisen välimaastoon sijoittuva laadullinen abduktiivinen sisällönanalyysi. Abduktiivinen lähestymistapa huomioi tutkijan induktiivisen päättelyn, mutta myös teoriaan kietoutuneisuuden analyysiä toteutettaessa. Toisin kuin deduktiivisessa analyysissä teoriasidonnaisuus ei ole teorian testaamista tai teorian ottamista sellaisenaan, vaan abduktiivisessa analyysissä tutkija liikkuu induktiivisen ja deduktiivisen välillä etsien uutta tapaa teoretisoida ilmiötä. (Grönfors 2011; Suddaby 2006; Timmermans & Tavory 2012.) Analyysini rakentui omasta tutkijan ja varhaiskasvatuksen kuvataidekasvatuksen opettajan positiotani lähtevän induktiivisen päättelyn ja kuvataidekasvatuksen sekä osallisuuden tutkimukseen nojautuvan deduktiivisen teoriasidonnaisuuden välillä.

Minulle kuvataidekasvatuksen opettajana ja tutkijana aineistosta korostui se, millaisena kuvataiteen opetus kerrottiin, mitä se piti sisällään, mitä tunteilla tehtiin ja erityisesti se, miten opiskelija kuvasi oman roolinsa sekä opettajan roolin. Nämä johdattelivat tarkastelemaan aineistoa taidekasvatuksen traditioiden kannalta (ks. esim. Efland ym. 1998; Räsänen 2008). Oppilaan ja opettajan roolit taidekasvatuksen traditioissa herättivät kysymyksen siitä, millaisina oppilaiden mahdollisuudet osallisuuteen aineistossa näyttäytyivät (ks. esim. Kiilakoski & Tervahartiala 2015).

Aineistoa lukiessani etsin yhteneviä muistoja ja teemoittelin niitä (ks. esim. Boeije 2002). Mertala (2020) on kuvannut menetelmää kolmivaiheisena: 1. aineiston ja teorian vertailu, 2. vertailu aineiston sisällä ja 3. vertailu kahden ensimmäisen vaiheen perusteella muotoutuneista kategorioista. Analyysissä yhdistäväksi teemaksi muodostui osallisuus, joka rakentuu toimijuuden, vaikuttamisen ja yhteisöllisyyden näkökulmien kautta. Käsitellen seuraavissa luvuissa osallisuutta, sen toteutumista tai toteutumatta jäämistä näiden kolmen näkökulman kautta.

Osallisuus toimijuutta mahdollistavissa tilanteissa

Kiilakoski ja Tervahartiala (2015, 64) kuvaavat osallisuutta yhdistelmänä ”mahdollisuutta toimia, syntyneitä toimintaa ja kokemusta tämän toiminnan merkityksellisyydestä.” Yksilön toimijuus on olennainen osa osallisuutta ja kuvataidekasvatus perusluonteeltaan toimijuutta vaativaa (ks. Knif 2020). Yksi varhaiskasvatuksen opettajaopiskelija muisteli näin:

Alakoulun ensimmäisten vuosien 1–2-luokan aikana muistan, että kuvityöt perustuivat pitkälti mallista tekemiseen. Koin, että työni tulisi olla täsmälleen samanlainen kuin malliesimerkki ja siihen minun tulisi pyrkiä ja tätä tavoitella. Ajattelin oman työn ”keskenäisyyden ja virheet”, jotka erosivat mallin esimerkistä epäonnistuneena työnä. Ja olin ahkera vertailemaan ja arvosteilemaan annettuun mallityöhön. (kirjoitelma 31.)

Osallisuus rajoittui toimijuuden näkökulmasta opiskelijoiden muistoissa aineistoesimerkin tapaan usein mallin mukaisen työn tekemiseen. Arviointi perustuu tällöin yhdennäköisyyteen mallityön kanssa jäljittelyn tradition mukaisesti, joka ohjaa myös oppilaita arvioimaan omaa työtään ja osaamistaan samoin perustein (ks. Räsänen 2008). Toimijuuden kuvauksina opiskelijoiden muistoissa voi pitää myös listauksia tekniikoista ja materiaaleista (ks. Räsänen 2008, 81), jotka tässä aineistossa olivat pääosin perinteisiä kuvataiteen tekniikoita, piirtämistä, maalaamista ja muotoilua erilaisin variaatioin. Kuvauksiin yhdistyi myös arvottavia näkökulmia työskentelyn mielekkyyteen tai omaan osaamiseen liittyen. Toimijuutta ja potentiaalia toimijuuteen ei siten rajannut vain opettaja, vaan myös oppilas itse mieltymystensä tai osaamisen käsityksensä kautta (ks. Rainio & Hilppö 2015).

Opettajan rooli näyttäytyi aineistossa esimerkiksi seuraavalla tavalla: ”Yläasteella ja lukiossa opettajamme oli vanhempi mies, joka ei kelpuuttanut teoksiani sitten millään ja vielä kurssien loputtua jouduin käydä näyttämässä niitä hänelle, jotta hän voisi hyväksyä ne. Jostain syystä hän ei koskaan kertonut, mikä niissä oli vialla.” (kirjoitelma 5.) Räsänen (2008,

85–86) kuvaa opettajajohtoisuutta behavioristiseen kasvatuskäsitykseen sitoutuvaksi, jolloin opettaja määrittelee opetuksen käytäntöjä omien arvojen kautta ja päätehtäväkseen kontrolloinnin. Esimerkissä opettaja puuttui opiskelijan toimijuuteen toteuttamalla omaa piilo-opetussuunnitelmaansa tavoitteiden näkökulmasta. Opettaja oli asettanut jonkin taidollisen tavoitteen, johon oppilas ei yltänyt tai tavoite liittyi työn hyvin tekemiseen, mikä ei kuitenkaan ollut oppilaille selvää.

Mahdollisuus toimijuuteen tulee seuraavassa esimerkissä esille, mutta siihen ei motiivoida, eikä sitä edes vaadita.

Sana kuvataide tuo mieleen maalaamisen tai piirtämisen, joka ei itseäni ole oikeastaan koskaan kiinnostanut koska lopputulokset eivät ole olleet kovinkaan palkitsevia. Siksi kuvaamataidon tunnit peruskoulussa ja lukiossa olivatkin suurimmalta osalta sellaisia tunteja jossa ”ei tarvinnut tehdä mitään”, tai näin ainakin itse ajattelin. Tällaiset tunnit ovatkin olleet itselleni tilaisuuksia päästä helpolla ja ottaa hiukan rennommin. Ja niinhän se peruskouluikäisellä menee, kun on, ei kiinnosta-asenne, sinulta ei odoteta paljoakaan, jolloin et yritä ja otat tunnit rennosti. (kirjoitelma 43.)

Muistoa voi tulkita Räsänen (2008, 89) itseilmaisun tradition yhteydessä mainitsemien tavoitteiden ja ohjaamisen puuttumisena. Kuvataidetta pidetään usein myös vastapainona lukuaineille (ks. Kallio 2005; Pohjakallio 2005), minkä vuoksi sen asema voi olla vapaampi tai merkityksettömämpi kouluaineiden joukossa. Ohjauksen puute, vapaus ja tavoitteettomuus saattavat heikentää kuvataiteen asemaa oppiaineena entistä enemmän.

Aineistosta nousi myös esiin toimijuuden ristiriitaa, jota voi tarkastella ehdollistumisena koulukulttuuriin.

Jos lapsena pidin kuvataiteesta, niin miksi sitten ajatus muuttui koulumaailmaan siirryttäessä hieman negatiiviseksi? Näin jälkikäteen ajateltuna syy siihen saattaa olla, että tekeminen muuttui pakonomaiseksi ja ohjeistetuksi. Toisin sanoen ei saanutkaan piirtää sitä mitä halusi ja milloin halusi. Koulussa työt piti saada loppuun hyvin kiireelläkin aikataululla ja jos ei tiennyt mitä tehdä, oli lopputulos yleensä hyvinkin hätköity. Koulussa, ja erityisesti mitä korkeammalla olit,

kuvataide oli itsenäisempää. Opettaja saattoi antaa puutteelliset ohjeet tai sitten antoi vapaat kädet suunnitella jokin alusta loppuun. Inspiraation puute oli näillä tunneilla hyvinkin yleistä. (kirjoitelma 45.)

Peruskoulun alkaessa edellä siteerattu varhaiskasvatuksen opettajaopiskelija muisteli toivoneensa vapaampaa toimijuutta ja kuvaa kuvataiteen opetuksen ”pakonomaiseksi ja ohjeistetuksi”. Ylemmille luokka-asteille siirryttäessä mahdollisuus toimijuuteen lisääntyi, mutta silloin esteenä olikin inspiraation (tai ehkä motivaation tai osaaminen) puute. On mahdollista, että toimijuuden rajoittaminen alemmilla luokilla oli johtanut siihen, ettei myöhemmin saatu vapaus toimijuuteen enää toteutunutkaan aiemmin ajatellulla tavalla (ks. Kiilakoski & Tervahartiala 2015).

Osallisuus vaikuttamisena

Vaikuttaminen liittyy osallisuuden poliittiseen näkökulmaan, jota määritellään yhteisiin päätöksentekoprosesseihin osallistumisena ja mahdollisuutena vaikuttaa tehtäviin päätöksiin (ks. Merikukka ym. 2019; Virolainen 2015). Opiskelijoiden kirjoitelmissa vaikuttaminen näytti kiinnittyvän toimijuuteen. Muuten opiskelijoiden muistoissa ei päätöksentekoprosesseja juuri kuvattu; oppitunnin toteutukseen tai sen sisällä vaikuttaminen ei tullut juurikaan esiin. Vain yhden opiskelijan muistossa koulun ulkopuolisen toimijan järjestämästä projektityöstä vaikuttamisprosessi oli konkreettisimmin läsnä.

Vaikuttaminen omaan toimijuuteen näyttäytyi kirjoitelmissa vastakkaisilla tavoilla: joko omaan ilmaisuun ja työskentelyrytmiin ei ollut lainkaan mahdollisuutta tai työskentely oli täysin vapaata ja tapahtui jopa täysin ilman ohjausta. Useimmat kuvaukset painottivat kuitenkin hyvin rajattua ja malleihin pohjautuvaa työskentelyä, mikä vahvistaa tulkin-taan opettajajohtoisesta muodon ja jäljittelyn traditioihin kiinnittyvästä kuvataiteen opetuksesta (ks. Räsänen, 2008). Työskentelylle

ennalta asetetut tavoitteet heikentävät lasten ja nuorten mahdollisuutta vaikuttaa ja voivat estää osallistumista tai olla jopa syy sille, että työskentely jätetään kesken (Kiilakoski & Tervahartiala 2015; Rimmer 2009).

Aineistosta löytyi myös muistoja siitä, että opettaja oli tehnyt päätöksiä oppilaan puolesta. Alla olevassa esimerkissä opiskelija kuvaa tilannetta, jossa hänen työnsä päätetään lähettää paikalliseen vuosittain ilmestyvään koululaisten kuvataidetoitit esittelevään lehteen.

Toinen hyvä muisto liittyy siihen, kun sain työni Oulun Koulun Kohinaa -lehteen, vaikka olin ehdottomasti kuvataiteellisesti luokkani heikoimpien oppilaiden joukossa ala-asteella. Kyseessä oli pinkki paperimassasta muotoilemani naamari, joka näytti rehellisesti sanottuna hirveältä, mutta opettaja halusi laittaa sen lehteen ja sehän sitten laitettiin. Ehkä se oli sääliä tai tsemppausta, mutta ihan hyvä mieli siitä silti tuli. (kirjoitelma 36.)

Vaikka muisto olikin positiivinen, opettajan tapa toimia oli kyseenalainen oppilaan oman vaikuttamisen näkökulmasta. Opiskelija ei kerro, että olisi halunnut työnsä lähetettävän ja jopa kokee opettajan ratkaisun olleen ”sääliä”. Kertomalla ennakkoon opettaja olisi antanut oppilaalle mahdollisuuden itse miettiä, minkä työn tekee tai valitsee lehteen lähetettäväksi. Koska lehti on vuosittain ilmestyvä, opettaja olisi voinut helposti myös suunnitella yhdessä oppilaiden kanssa, millaisia töitä lehteen toteutetaan.

Projekti- tai ryhmätyöskentely ovat työskentelymuotoja, joissa vaikuttamisen voi ajatella siirtyvän luontevasti oppilaille niissä tapahtuvan yhteisöllisen työskentelyn kautta.

Näitä työskentelymuotoja mainittiin vain muutamissa teksteissä, mutta vaikuttamista ei kuitenkaan tuotu niissä esiin suoraan, kuten seuraavassa esimerkissä:

Ala-asteelta mieleeni on jäänyt erityisesti eräs projekti, jota toteutimme luokkamme kanssa monien tuntien ajan. Eräs paikallinen yritys järjesti kilpailun, jonka tarkoituksena oli suunnitella tietylle asuinalueelle uusi yleisilme rakennuksineen ja ympäristöineen. Saimme jokainen piirtää tai maalata oman työn, jossa näkyisi henkilökohtaiset suunnitelmat asuinalueen muuttamiseksi. ... Henkilökohtaisen työn lisäksi teimme yhdessä

pienoismallin uudesta asuinalueesta. ... [P]ääsimme myös esittelemään pienoismallimme yrityksen hienossa tilaisuudessa, jossa he puhuivat asuinalueen uudistamisesta. (kirjoitelma 33.)

Kirjoitelman 33 esimerkissä tunne vaikuttamisesta positiivisessa mielessä on tulkittavissa prosessin kuvauksesta, kun jokainen sai antaa panoksensa yhteiseen tuotokseen. Projekti päättyi asuinalueen kehittämistilaisuuteen, jossa oppilaat pääsivät kertomaan rakentamastaan alueen pienoismallista ja tällä tavoin osalliseksi laajempaa päätöksentekoprosessia.

Onko osallisuutta ilman yhteisöllisyyttä?

Yhteisöllisyys ei ollut merkityksellisessä roolissa suurimmassa osassa opiskelijoiden muistojen, joten esimerkit siitä ovat vähäisiä. Yhteisöllisyyden kokemusta viesti yhdessä esimerkissä (kirjoitelma 34) ilmaisut "Teimme yhdessä luokkamme kanssa yhteisen projektin" ja "kaikki yhdistivät voimansa ja liimasivat oman osuutensa työstä paikalleen". Jälkimmäinen lainaus kirjoitelmasta 34 kuvaa kuitenkin sitä, ettei yhteisöllistä prosessia ole välttämättä sen enempää tapahtunut jokaisen liimatessa oman osuutensa itse. Kuvataiteen opetukseen luonteenomaisesti liittyvän yhteisöllisyyden puuttuminen on merkillepantavaa (ks. esim. Freedman 2000; Hiltunen 2009).

Niissä opiskelijoiden muistoissa, joissa yhteisö tuli esiin, sitä kuvattiin kolmella tavalla: 1) työskentelynä ja toimintana kuvataiteen tunnilla, jutellen ja oleillen, 2) ryhmätöinä ja projekteina (aineistossa vain muutama maininta) ja 3) yhteisöstä poissuljetuksi tulemisen kokemuksina (ks. Koivurova 2019), jotka liittyivät usein arviointiin.

Kokemukset arvostelusta ja arvioinnista taidon tai toiminnan perusteella voivat saada aikaan poissuljetuksi tulemisen kokemuksen ja evätä osallisuuden mahdollisuuden käytännöllisesti katsoen kokonaan. Tätä ilmentävät seuraavat kaksi arvosteluun ja arviointiin liittyvää aineistoesimerkkiä:

Ala-asteelta muistan, kun arvostelimme kaikki yhdessä vuorotellen jokaisen työtä, aiheena oli koivun piirtäminen. Tilanne jännitti minua niin paljon, että kun minun työn vuoro oli tulossa, karkasin vessaan, ja odotin siellä niin kauan, etten varmasti ole paikalla, kun työtäni käsitellään. Koska tiesin, ettei se ole hyvä, en halunnut kuulla sitä muilta. Vaikka ketään ei teiltu siinä tilanteessa, minua pelotti, että saan huonoa palautetta. (kirjoitelma 4.)

Kaiken kukkuraksi meillä ala-asteella piti kuvataitaitoa aina toisinaan eräs opettaja, joka nimenomaan kertoi minulle, että olin huolimaton piirtäjä ja värittäjä. Erityisen pahalta tuntui, jos minun annettiin ymmärtää, että pystyisin kyllä parempaan, jos vain viitsisin yrittää enemmän. Samainen opettaja opetti minulle myös, etten osaa laulaa, enkä tanssia, enkä muutenkaan ole ollenkaan taiteellinen ihminen. ... Minusta oikeasti tuntui, että kokonainen taiteellisuuden maailma suljettiin minulta. Että minä en vain ole taiteellinen, enkä koskaan voisikaan olla. Ja minä surin sitä ihan kamalasti. Erityisesti, koska olin aikaisemmin *luullut*, että minä olen sellainen, mutta nyt tiesin, että olin ollut väärässä. Häpesin sitä, että koskaan olin muuta luullutkaan. (kirjoitelma 30.)

Pelko arvostelluksi tulemisesta omien taitojen perusteella korostuu mallityöskentelyyn nojaavassa kuvataiteen opetuksessa. Opettajan tulisikin rakentaa teosten tarkastelutilanteet merkitysten rakentamiselle (ks. esim. Freedman 2000; Sederholm 2006), mutta tämä vaatii myös opetukselta kiinnittymistä mallityöskentelyn sijasta toisenlaiseen traditioon. Sosiaalinen osallisuus muodostuu yhteisöllisyydestä, yhteisöön kuulumisesta ja yhteisössä toimimisesta, ja niihin kytkeytyy keskeisellä tavalla positiiviset vuorovaikutussuhteet, emootiot ja hyvinvointi (ks. esim. Merikukka ym. 2019; Nivala ja Ryyänen 2013).

Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millaisena osallisuus näyttäytyy varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden muistoissa kuvataiteen opetuksesta. Määrittelin osallisuuden tutkimuksessa sekä sosiaalisena että poliittisena ilmiönä, joka toteutuu toimijuuden, vaikutta-

misen ja yhteisöllisyyden näkökulmien kautta, usein myös toisiinsa limittyneinä.

Aineistosta nousseet näkökulmat kietoutuivat taidekasvatuksen traditioihin ja osallisuuden tutkimukseen. Opetus näyttäytyi aineistossa usein opettajajohtoisena ja vahvasti jäljittelyn sekä muodon traditioihin kiinnittyneenä, ja osallisuuden näkökulmista toimijuus korostui. Myös vaikuttaminen rajoittui aineistossa toimijuuden tasolle, eikä päätöksentekoprosesseja juurikaan kuvata. Yhteisöllisyys ei ollut aineistossa merkittävässä roolissa tai oli tulkittavissa poissulkemisena.

Aineistona tutkimuksessa käytin opiskelijoilta kerättyjä kirjoitelmia heidän muistoistaan kuvataiteen opetuksesta. Luotettavuuden näkökulmasta on tärkeä huomioida, että muistot ovat aina subjektiivisia, sillä kirjoittaja voi valita, mitä kertoo ja mitä jättää kertomatta. Tutkimuksen näkökulmasta niiden todenperäisyyttä ei silti tarvitse epäillä. Tämänkaltaisen aineistonkeruu mahdollistaa sen, että kirjoittaja voi työstää tekstiään prosessina (Mertala 2018). Ongelmallista siinä on se, ettei tutkija pysty esittämään tarkentavia kysymyksiä siitä. Tämän aineiston osalta opettajan ja oppilaan toimintaan ja rooleihin liittyvillä tarkennuksilla olisin voinut saada enemmän informaatiota tutkimuksen keskeisiin kysymyksiin liittyen.

Luotettavuuden pohtimisen kannalta on niin ikään huomioitava oma sitoutuneisuuteni aineistoon ja sen keräämiseen. (ks. esim. Engel 1999; Holland & Kensinger 2010; Ylitapio-Mäntylä & Uitto 2018.) Olen toiminut opettajana opiskelijoille, joilta aineisto on kerätty ja tunnistan heidät sieltä. Minulle on voinut muodostua opetuksessani käsitys heidän suhteestaan kuvataiteeseen, joka voi vaikuttaa tulkintaani heidän muistoistaan. Käsityksilläni opettajuudesta, kuvataiteen opettamisesta ja kuvataidekasvatuksesta, mutta myös [ennakko]käsityksilläni perusopetuksessa ja lukiossa toteutuvasta kuvataiteen opetuksesta on vaikutusta. Tavoitteeni on kuitenkin ollut tuoda nämä näkyviin tehdessäni tulkintaa aineistosta.

On syytä pohtia, voiko osallisuus toteutua vain yhden näkökulman kautta. Vai ovatko näkökulmat riippuvaisia toisistaan? Jos osallisuuden tulkitsee yksilön ja yhteisön välisenä suhteena (ks. Kiilakoski & Tervahartiala 2015), pelkkä toimijuuden mahdollistaminen ei riitäne kuvaamaan aineistossa esitettyä kuvataiteen opetusta osallisuutta mahdollistavaksi. Keskeinen tulos tutkimuksessa onkin osallisuuden mahdollisuuksien vähäisyys ja yksipuolisuus. Aineisto osoittaa myös opettajan roolin ja vallan merkityksen kuvataiteen opetuksessa osallisuuden toteutumisen näkökulmasta, sen mahdollistamisesta ja rajaamisesta. Kiilakosken ja Tervahartialan (2015) mukaan moni tekijä koulun toimintakulttuurissa jo itsessään haastaa osallisuuden toteutumista kouluympäristössä. Koulujen käsitystä osallisuudesta on pidetty edustuksellisenä (Männistö, Fornaciari & Tervasmäki 2017), kuten esimerkiksi oppilaskuntatoiminta koulun ainoana virallisena osallisuuden paikkana.

Rusanen (2007) on määritellyt suomalaisen varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen pohjaavan vahvasti fröbeliläiseen askartelun perinteeseen ja siinäkin erityisesti pestalozzilaiseen mallityöskentelyyn, joita voi pitää jäljittelyn ja muodon tradition kaltaisina. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden muistot kuvaavat vastaavanlaisen opettajajohtoisien taidekasvatuksen toteutuvan muillakin koulutuksen tasoilla. Koska osallisuus korostuu tavoitteissa kaikilla kasvatuksen ja koulutuksen eri tasoilla nykyisissä opetussuunnitelmissa, olisikin tärkeä tarkastella, toteutuuko nämä tavoitteet käytännön kuvataiteen opetuksessa. Yksi jatkotutkimuksen kohde olisi tehdä tutkimusta aineistosta, joka on kerätty opettajilta itseltään ja heidän toteuttamastaan kuvataideopetuksesta. Myös vastavalmistuneiden opettajien käsityksiä ja kokemuksia kuvataiteen opettamisesta olisi hyvä tutkia.

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kuvataidekasvatusosaamisen vahvistaminen kytkeytyy tarkasteluun henkilökohtaisista kokemuksista kuvataiteen opetuksessa ja opettajan roolista opetussuunnitelman

toteuttajana, mutta myös tarkasteluun koko kasvatus- ja opetus polun jatkuvuudesta ja yhtenäisyydestä. Tutkimukseni tulokset pistävät miettimään keinoja, miten tukea opettajaopiskelijoiden pedagogisen osaamisen kehittämistä osallisuuden toteuttamisessa sekä vaativat reflektoidaan kuvataiteen opetukseen liittyviä käsityksiä, käytänteitä ja kulttuuria niin opettajankoulutuksessa kuin kentän opetustyössä. Muutos, joka voisi tukea tätä prosessia, olisi kuvataideoppiaineen muuttaminen visuaalisen kulttuurin kasvatuksiksi (ks. esim. Duncum 2015; Pohjakallio 2005; Räsänen 2008) tai vähintään kuvataidekasvatuksiksi.

Lähteet

- Avgitidou, S., Pnevmatikos, D. & Likomitrou, S. 2013. Pre-service teachers' beliefs about childhood: Challenges for a participatory early childhood education? *Journal of Early Childhood Teacher Education* 34 (4), 390–404. <https://doi.org/10.1080/10901027.2013.845633>
- Boeije, H. 2002. A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of interviews. *Quality and Quantity* 36 (4), 391–409. <https://doi.org/10.1023/A:1020909529486>
- Chang-Kredl, S. & Kingsley, S. 2014. Identity expectations in early childhood teacher education: Pre-service teachers' memories of prior experiences and reasons for entry into the profession. *Teaching and Teacher Education* 43, 27–36. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.005>
- Duncum, P. 2015. Transforming art education into visual culture education through rhizomatic structures. *Anadolu Journal of Educational Sciences International* 5 (3), 47–64.
- Efland, A. D., Freedman, K. & Stuhr, P. 1998. Postmoderni taidekasvatus: Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan. Suom. V. Wuori. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Engel, S. 1999. *Context is everything: The nature of memory*. New York, NY: W.H. Freeman.
- Freedman, K. 2000. Social perspectives on art education in the U.S.: Teaching visual culture in a democracy. *Studies in Art Education* 41 (4), 314–329. <https://doi.org/10.1080/00393541.2000.11651684>
- Garvis, S. & Pendergast, D. 2010. Middle years teachers' past experiences of the arts: Implications for teacher education. *Australian Journal of Music Education* 2, 28–40. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ916788.pdf>. (Luettu 4.1.2021.)
- Grönfors, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät. Hämeenlinna: SoFia-Sosiologi-Filosofi-
apu Vilka. http://vilka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf. (Luettu 4.1.2021.)
- Hall, J. 2010. Making art, teaching art, learning art: Exploring the concept of the artist teacher. *International Journal of Art & Design Education* 29 (2), 103–110. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2010.01636.x>
- Hickey, D.T. 1997. Motivation and contemporary socio-constructivist instructional perspectives. *Educational Psychologist* 32 (3), 175–193. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3203_3
- Hiltunen, M. 2009. Yhteisöllinen taidekasvatus: Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä. *Acta electronica Universitatis Lapponiensis* 45. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-20111141039>
- Holland, A. C. & Kensinger, E. A. 2010. Emotion and autobiographical memory. *Physics of Life Reviews* 7 (1), 88–131. <https://doi.org/10.1016/j.plev.2010.01.006>
- van Hook, C. W. 2002. Preservice teachers reflect on memories from early childhood. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 23 (2), 143–155. <https://doi.org/10.1080/1090102020230206>
- Hyvärinen, M. 2014. Muisti, kertomus ja kerronnallisuus. Teoksessa: J. Hakkarainen, M. Hartimo & J. Virta (toim.) Muisti. Tampere: Tampere University Press, 31–41.
- Juutinen, J. 2018. Inside or outside?: Small stories about the politics of belonging in preschools. *Acta Universitatis Ouluensis, E Scientiae Rerum Socialium* 179. Oulu: Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526218816>
- Juutinen, J., Siippainen, A., Marjanen, J., Sarkkinen, T., Lundkvist, M., Mykkänen, A., Raitala, M., Rissanen, M.-J. & Ruokonen, I. 2021. Pedagogisia jatkumaita ja ilmaisun iloa! Viisivuotiaiden pedagogiikka ja taito- ja taidekasvatuksen nykytila varhaiskasvatuksessa. Julkaisut 9:2021. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kallio, M. 2005. Kuvataidekasvatuksen lyhyt kuolessa. *SYNNY/ORIGINS* 3, 35–50. <https://wiki.aalto.fi/download/attachments/172982780/kallio.pdf>. (Luettu 4.1.2022.)
- Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Julkaisuja 118. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 9–33.
- Kiilakoski, T. & Tervahartiala, M. 2015. Taiteen osallisuus, osallisuuden taide – Tulkintoja taidelähtöisten menetelmien käytöstä koulussa. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 16, 31–67.
- Knif, L. 2021. Moninainen kuvit: Osallisia tiloja, tasa-arvon tekoja, taiteella tiedettyä toimijuutta. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7267-9>
- Koivurova, A. 2019 *Kuvien rajat: Toivotut ja torjutut kuvat kuvataidetuinnin sosiaalisessa tilassa*. Acta electronica Universitatis Lapponiensis 263. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-154-5>
- Merikukka, M., Ristikari, T. & Kiilakoski, T. 2019. Suojaako yläkouluikäisten nuorten osallisuuden kokemus

- koulussa lyhyeltä koulutuspolulta? Yhteiskuntapoliittikka 84 (4), 405–415. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019091828778>
- Mertala, P. 2018. Two worlds collide? Mapping the third space of ICT integration in early childhood education. *Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Sociarium* 178. Oulu: Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526218618>
- Mertala, P. 2020. Misunderstanding child-centeredness: The case of “child 2.0” and media education. *Journal of Media Literacy Education* 12 (1), 26–41. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2020-12-1-3>
- Miller, K. & Shifflet, R. 2016. How memories of school inform preservice teachers’ feared and desired selves as teachers. *Teaching and Teacher Education* 53, 20–29. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.10.002>
- Misztal, B. 2003. *Theories of social remembering*. Philadelphia, PA: McGraw-Hill Education.
- Moilanen, J. H. & Mertala, P.-O. 2020. The meaningful memories of visual arts education for preservice generalist teachers: What is remembered, why, and from where? *International Journal of Education & the Arts* 21(12). <http://doi.org/10.26209/ijea21n12>
- Myllyniemi, S. 2014. Vaikuttava osa: Nuorisobarometri 2013. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisotutkimuskeskus & Nuorisotutkimusverkosto. <https://tietoaanuorista.fi/nuorisobarometri/nuorisobarometri-2013/>. (Luettu 1.8.2021.)
- Männistö, P., Fornaciari, A. & Tervasmäki, T. 2017. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1985–2014) rakentuvan osallisuuskäsityksen sosiaalipedagoginen tarkastelu. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Kasvatusalan tutkimuksia* 75. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 89–117.
- Niinistö, H. 2021. Tilanesisidonnaiset ja autenttiset oppimisympäristöt taideoppimisen mahdollistajana. *Annales Universitatis Turkuensis, C Scripta Lingua Fennica* Edita 507. Turku: Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8326-1>
- Nivala, E. & Ryyänänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 14, 9–41.
- Opetushallitus. 2014. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2015. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019: Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2019:2a*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2022. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paronen, P. & Lappi, O. 2018. Finnish teachers and principals in figures. Reports and surveys 2018:4. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/finnish-teachers-and-principals-figures>. (Luettu 1.8.2021.)
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Perustuslaki 1999. 731/11.6.1999.
- Pohjakallio, P. 2005. Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut. *Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A* 60. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Rainio, A. P. & Hilppö, J. 2015. Toimijuuden dialektiikka leikkimaailmassa - kasvatusuhde ja pedagoginen paradoksi. Teoksessa P. A. Kauppi, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Toimijuus, ohjaus ja elämäntilanne*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 89–100.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. 2019. *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa: Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Julkaisut 15:2019. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Rimmer, M. 2009. ‘Instrumental’ playing? Cultural policy and young people’s community music participation. *International Journal of Cultural Policy* 15 (1), 71–90. <https://doi.org/10.1080/10286630802682193>
- Rusanan, S. 2007. Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen: Kuvataiteen opintojen kehittäminen lastentarhanopettajien koulutuksessa. *Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A* 77. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, M. 2008. *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Sederholm, H. 2006. Lopputuloksesta prosessiin. Teoksessa K. Kettunen, M. Hiltunen, S. Laitinen & M. Rastas (toim.) *Kuvien keskellä: Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta*. Helsinki: Like, 50–58.
- Shreeve, A. 2009. I’d rather be seen as a practitioner, come in to teach my subject: Identity work in part-time art and design tutors. *International Journal of Art & Design Education* 28 (2), 151–159. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2009.01602.x>
- Strekalova-Hughes, E., Maarouf, S. & Keskin, B. 2015. Influences of childhood experiences on early childhood education students. *Journal of Education and Future* 8, 1–14. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jef/issue/18640/196738>. (Luettu 28.3.2022.)
- Suddaby, R. 2006. From the editors: What grounded theory is not. *Academy of Management Journal* 49 (4), 633–642. <https://doi.org/10.5465/amj.2006.22083020>
- Thomas, N. 2007. Towards a theory of children’s participation. *International Journal of Children’s Rights* 15, 199–218. <http://weneti.com/wp-content/uploads/2018/10/2018102117424039.pdf>. (Luettu 15.1.2021.)
- Timmermans, S. & Tavory, I. 2012. Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory* 30 (3), 167–186. <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>

- Uitto, M. 2011. Storied relationships: Students recall their teachers. *Acta Universitatis Ouluensis, E Scientiae Rerum Socialium* 122. Oulu: Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789514296307>
- Uitto, M. 2012. 'Behind every profession is a person': Students' written memories of their own teacher–student relationships. *Teaching and Teacher Education* 28 (2), 293–301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.009>
- Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K. & Kaasila, R. 2018. Recalling life-changing teachers: Positive memories of teacher–student relationships and the emotions involved. *International Journal of Educational Research* 87, 47–56. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.11.004>
- Virolainen, J. 2015. Näkökulmia osallistumiseen, osallisuuteen ja osallistumattomuuteen taiteen ja kulttuurin kentällä. *Kulttuuripolitiikan tutkimuksen vuosikirja* 1 (1), 100–107. <https://doi.org/10.17409/kpt.v1i1.103>
- Ylitapio-Mäntylä, O. & Uitto, M. 2018. Muistoja sukupuolesta ja tunteista – lastentarhanopettajaopiskelijat kertovat lapsuudestaan. *Kasvatus & Aika* 12 (4), 22–36. <https://journal.fi/kasvatusjajaika/article/view/76613>. (Luettu 28.3.2022.)
- YK. 1989. Yleissopimus lapsen oikeuksista. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>. (Luettu 1.8.2021.)

*Saapunut toimitukseen: 30.8.2021
Hyväksytty julkaistavaksi: 17.2.2022*



Julkisen taiteen pedagogiikka: Julkisen taiteen käyttö ja merkitys laajentuessa oppimisympäristöissä

Myllyntaus, Oona. 2022. JULKISEN TAITEEN PEDAGOGIIKKA: JULKISEN TAITEEN KÄYTTÖ JA MERKITYS LAAJENTUVISSA OPPIMISYMPÄRISTÖISSÄ. *Kasvatus* 53 (2), 171–186.

Tässä artikkelissa paneudutaan kouluissa, oppilaitoksissa ja niiden lähiympäristöissä esillä olevaan taiteeseen kasvatuksen näkökulmasta sekä kartoitetaan erityisesti kuvataideopettajien julkisen taiteen opetuskäyttöä 2010-luvulla. Kyselytutkimuksessa (2017–2018) kuvataideopettajat (n=45) määrittelivät julkisen taiteen opetuksessaan paitsi kansalaiskasvatuksen kulttuurisena resurssina myös itseisarvoisena sekä hyödyllisenä opetusvälineenä ja oppimateriaalina. Ammattitaiteilijoiden teosten ohella myös oppilastöitä pidettiin julkisena taiteena niiden ollessa esillä koulujen ja oppilaitosten puolijulkisessa tilassa. Käsitys julkisesta taiteesta opetuksessa ulottui kattamaan lisäksi formaalien oppimistilojen ulkopuolisen taiteen, sillä teokset julkisessa kaupunkitilassa sekä taidenäyttelyissä kaupungin taide-museossa ja gallerioissa kuuluivat opettajien toteuttaman julkisen taiteen pedagogiikan piiriin. Kuvataideopettajat edistivät julkisen taiteen tarkastelun avulla yleisimmin oppijoiden argumentointitaitoa ja tunneilmaisua sekä niin kutsuttuja 2000-luvun taitoja, kuten useimmin mainitut luovuus ja innovatiivisuus sekä kulttuuritietoisuus ja sosiaalinen vastuu. Kuvataideopettajat pyrkivät tarjoilla aistihavainnoilla syventämään kokemusta todellisuudesta, jossa oppijat elävät sekä edistivät kulttuuristen merkitysjärjestelmien opiskelua. Näin erityisesti yläkoulun ja lukion opetuksessa korostettiin oppijoiden erilaisten näkökantojen esittämistä sekä kykyä arvioida vastuullisesti inhimillistä kokemusta.

Asiasanat: havainnointi, julkinen taide, oppimisympäristö, pedagogiikka, taidekasvatus

Julkinen taide (taide)kasvattajana

Julkista taidetta on tuotu Suomessa eri vuosikymmeninä erilaisiin ympäristöihin – niin kaupunkiympäristöön puistoihin ja kaduille

kuin sisätiloihin virastoihin, teattereihin, sairaaloihin ja vanhusten palvelukeskuksiinkin. Kunnissa yksi keskeinen julkisen taiteen sijointupaikka ovat julkiset peruskoulut ja päivä-

kodit, joihin taidetta hankitaan yleensä uushankintana prosenttiperiaatetta noudattaen tai sijoittamalla näihin tiloihin teoksia kaupungin taidekokoelmista. 2010-luvulta esimerkkeinä vuonna 2018 valmistuneessa Kiuruun koulussa Somerolla tunnettujen suomalaisten nykyaiteilijoiden teokset ovat näyttävästi esillä yläkoulun sisätiloissa (ks. Liite, kuvat 2 ja 3; ks. myös Malin 2017, 2018).

Koulu julkisena tilana on toiminut hyvin keskeisenä sijoituspaikkana taiteelle kasvatuksellisista ja sivistyksellisistä syistä jo pitkään. Ajatus taiteen sijoittamisesta kouluihin on liittynyt kansansivistystyöhön 1800-luvun lopulta alkaen. Esimerkiksi ulkomaisten ja kotimaisten mestariteosten jäljennöksiä valmistettiin kaiken kansan sivistämiseksi, niin kotien koristukseksi kuin koululaisillekin (Savikko, Tiirakari, Nikoskelainen & Härme 2007, 19). Helsingissä Lisa Hagmanin 1900-luvun alkupuolella johtamassa yksityiskoulussa oli muihin sen ajan opetustiloihin verrattuna poikkeuksellisen paljon alkuperäistä taidetta, pääasiassa Emil Cedercreutzin (1879–1949) kipsireliefejä (Tiirakari 2007, 322; Waenerberg & Vélez Cea 2019, 13, 194–200). Yksi keskeinen lähtökohta Cedercreutzin reliefin (Tiirakari 2007, 322, ks. Liite, esimerkki kuvassa 1) sijoittamisella kouluun oli eurooppalaisessa taidekasvatuksessa virinnyt ajatus taiteen henkistävästä ja sivistävästä tehtävästä.

Suomeen perustettiin 1906 kuvataiteilija Venny Soldan-Brofeldtin johdolla aiemman Ruotsissa toimineen Konsten i skolan -yhdistyksen (1896) periaatteisiin nojaten Taidetta kouluihin -yhdistys (Heikkilä 1997, 7; Tiirakari 2007, 315–316; Waenerberg & Vélez Cea 2019, 198), jonka kautta kansa- ja oppikouluihin hankittiin ja välitettiin ammattitaiteilijoiden teoksia ja teosjäljennöksiä (Savikko ym. 2007, 320). Teosten tuli olla mahdollisimman korkeatasoisia ja mielellään paikalleen suunniteltuja. Taidetta kouluihin -yhdistyksen aatteena oli kasvattaa koululaisia aidon ja alkuperäisen kuvataiteen ja arkkitehtuurin jalostavassa ympäristössä ja luoda uusi sukupolvi, joka oppisi ”näkemään oikein”. 1900-luvun

alkupuolella lasten havaitsemisen oletettiin olevan välitöntä ja tunnepohjaista, jolloin myös taideosten tunnesisällön oli oltava lapselle välittömästi saavutettavissa rikastuttain hänen mielikuvitustaan. Parhaiten tämä tavoite saavutettiin alkuperäisteoksien avulla. (Heikkilä 1997, 7.)

Ammattitaiteilijoiden taideeteoksista koulu-kontekstissa ja taidekasvatuksessa 1900-luvulla on Suomessa tehty pääasiassa taidehistorian tutkimusta (Konttinen 1996; Savikko ym. 2007; Ruohonen 2013). Sotien synnyttäessä tilausta kansalliselle taiteelle maan kouluihin ja muihin julkisiin tiloihin tilatuissa monumentaalimalauksissa kuvattiin yhtenäistä, tulevaisuuteen katsovaa kansaa (Ruohonen 2013). Kansainvälisenäkin ilmiönä tunnettu kansallisen taiteen tuottaminen julkiseksi taiteeksi, kuten monumentaalimalaustaiteen teettäminen, oli siten Ruohosen (2013) mukaan laajemmin ajateltuna väline rakentaa Suomeen hyvinvointiyhteiskuntaa. Koulujen seinämaalauksissa haluttiin antaa kasvaville nuorille terveitä elämänmalleja ja opettaa oikeita arvoja. Työn toudussa olevien ahkerien tyttöjen ja poikien ohella teoksissa korostuu kodin, uskonnon ja isänmaan kunnioittaminen sekä luonto ihanteellisenä elinympäristönä. (Ruohonen 2004.)

Julkisella taiteella formaaleissa oppimis- ja opiskeluympäristöissä nähdään nykyisin olevan paljon muitakin kuin kansansivistyksen ja kasvatukseen suoraan liittyviä tehtäviä. Koulurakentamista ohjaavassa Rakennustieto 2009 -ohjekortissa todetaan taiteen esilepanon luovan tunnelmaa ja olevan osa oppimista tukevaa esteettistä ympäristöä, ja koulun tiloihin tulee suunnitella paikat ja kalustus oppilaiden luomalle taiteelle ja hankituille taideeteoksille. Rakennustieto 2020 -ohjekortissa puolestaan kuvataan taideeteoksia perusopetuksen tiloissa kattavammin ja pedagogiikkaan viitataan suoraan siten, että taideeteokset ovat niin yhdessä tehtyjä yhteisötaideeteoksia kuin vaihtuvia, pysyviä ja digitaalisia teoksiakin.

Taideeteoksissa yhdistyy useita erilaisia tiedollisia näkökulmia. Viihtyisyys- ja hyvinvointi-

tekijät sekä taiteen terapeuttiset vaikutukset ovat yleisemminkin julkisen taiteen tutkimuksessa keskeisiä (Ruohonen 2020; Seitsalo & Taipale 2020). Julkisen taiteen perinteistä, isänmaallisuuteen (ks. Hovi-Horkan 2021) ja yhtenäiskulttuuriin liitettyä sivistävää ja kasvattavaa tehtävää ei enää monikulttuurisessa nykylukoussa voida pitää lähtökohtana. Oppimisyhteisöt edustavat ja koulujen ja oppilaitosten toimintakulttuurit ilmentävät entistä moninaisempia kulttuurisia taustoja ja arvoja. Myös julkiseen taiteeseen opetustiloissa on siten suhtauduttava kriittisesti ja reflektoiden. Tähän suuntaan ohjaavat myös perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteet 2010-luvulta eteenpäin.

Koska nykyaikainen taide on lähtökohtaisesti vastaanotettavissa muutoinkin kuin esteettisesti (esimerkiksi käsitetaide ja taiteellinen ajattelu), esteettinen kauneus ei enää ole kuvataidekasvatuksen diskursseissa keskiössä. Taiteessa asioita käsitellään tavoilla, joita ei aina voida pitää kauniina. Myös sisällöllisesti aiheet taiteessa voivat olla vaikeita ja epämiellyttäviä. Esimerkiksi räikeää epätasa-arvoa, ahdistuneisuutta, pelkoja, sairauksia, sotaa tai lapsiin kohdistuvaa väkivaltaa käsittelevissä teoksissa on ehkä tavoitteena saada ihminen toimimaan tai ajattelemaan toisin kuin ennen, vaikkei mitään selviä ratkaisuja tarjottaisikaan. Taidekasvatuksessa on vielä nykyään vallalla näkemys, että taiteelle eri tavoin altistuminen on jollakin tavalla hyväksi. On kuitenkin ryhdytty suhtautumaan liberaalimmin siihen, millaista taidetta kannattaisi kohdata ja millä tavoilla sen pitäisi vaikuttaa. (Naukarinen 2018, 108, 173.) Taiteen toiseuttavakin vaikutus on mahdollinen. Taiteella on myönteinen vaikutus moninaisuuden tukemiseen, mutta taide tai taidelähtöiset menetelmät eivät automaattisesti tue moninaisuutta. Kaivataan ymmärrystä siitä, miten ja miksi taide ja muu visuaalinen kulttuuri moninaisuuden tukemisessa vaikuttaa. (Knif 2021, 18.)

Julkinen taide, kuten koulun toiminnalliset pihamaalaukset, on ollut tutkimuskohteena kulttuuriympäristökasvatuksessa ja -perintö-

pedagogiikassa sekä maailmanperintökasvatuksessa, joita maahamme juurrutti Opetushallituksen käynnistämä Suomen Tammi -projekti (1998–2008). Julkisen tilan taiteesta on tehty Suomessa myös museologista ja museopedagogista tutkimusta esimerkiksi Suomen valokuvataiteen museossa, Nykyaikaisen taiteen museo Kiasmassa ja HAM Helsingin taidemuseossa. Taidemuseoiden outreach-ohjelmiin tai mittaviin näyttelyhankkeisiin, kuten Euroopan kulttuuripääkaupunki ja Helsinki Biennaali, perustuvan tutkimuksen kärki on kuitenkin ollut ennemminkin kaupunki- ja ympäristötaiteessa ja osallistavassa taiteessa (Salo 2021) sekä paikkasidonmaisessa ja digitaalisessa taiteessa. Yksittäisenä taiteilijavetoisena osallistavan suunnittelun museoprojektina ja tutkimuksena mainittakoon Light Is History -hanke, jossa tutkijataiteilijat kuratoivat yhdessä alueen asukkaiden kanssa väliaikaisen museoinstallaation julkiseen tilaan Hakaniemen torille. Sosiaalista muutosta hakevassa kirkasvaloinstallaatiossa tarkasteltiin aineellisen kulttuurin ja yhteiskunnan suhteita asukkaiden energiankäyttöön (Bhowmik, Acharya & Diaz 2013; Viita-aho 2021, 324–325). Myös koululaisryhmiä kävi tutustumassa tähän julkiseen taide-työskentelyyn.

Taidekasvatuksen alalla kansainvälinen tutkimus julkisen taiteen opetuskäytöstä on melko kuvailevaa ja tyypiltään usein case-tutkimusta sekä taideopetukseen liittyvää strategispoliittista tutkimusta (mm. Gude 2018). Cohen (2009, 10) kuvaa julkista taidetta New Yorkin julkisissa peruskouluissa välineelliseksi, sillä se voi täydentää opetussuunnitelmaa laajentamalla historian, äidinkielen, luonnontieteiden tai matematiikan opiskelua. Julkinen taide voi myös heijastaa positiivisesti opiskelijoiden identiteettiä ja monimuotoisuutta.

Aiemmassa kotimaisessa taidekasvatuksen ja oppimisympäristöjen tutkimuksessa ja kirjallisuudessa on kuitenkin paikannettavissa tutkimusaukkoja siinä, mitä erityisesti julkinen taide sekä sen käyttö ja merkitys oppijoille ovat olleet eri koulutusasteilla 2010-luvulta eteenpäin. Tarvitaan lisää tutkimusta laajempiin

kulttuurisiin konteksteihin sitoutuvasta ”uudesta koulutaiteesta” (ks. Räsänen 2015, 148), jota julkinen taide koulujen ja oppilaitosten entisestään laajentuvissa ja digitaalistuvissa oppimis- ja opiskeluympäristöissä edustaa tässä tutkimuksessa.

Perinteisellä koulutaiteella viitataan Eflandin (1976) kehittämään termiin taidetyylisä, jota esiintyy ainoastaan koulussa (Räsänen 2008, 67). Kuvataidekasvatuksen tutkijoista Suomessa siihen ovat tutkimuksissaan kiinnittäneet huomiota Räsänen (2008, 67–72, 242, 244–246; 2015, 146–149) ja Kantonen (2005, 44). Hyödynnetäänkö ammattitaiteilijoiden teoksia ja oppilastoita enää tai riittävästi kuvataiteen opetuksessa tai muissa oppiaineissa? Jos hyödynnetään, millaista oppimista ja osaamista opettajat edistävät julkisen taiteen ja sen tarkastelun avulla eri koulutusasteilla. On niin ikään tarpeen herätä pohtimaan, kuinka erilaisia vaikutuksia julkisella taiteella oppimis- ja opiskeluympäristöissä on sekä analysoida sitä, miten oppilaiden ja opiskelijoiden havaintoja julkisessa tilassa olevista taideteoksista ja mahdollisesti myös teosten tekoprosessien nostattamia ajatuksia voidaan hyödyntää pedagogisessa merkityksessä – erityisesti moninäkökulmaisuuuden kehittämisessä pyrittäessä tiedostamaan ja aktiiviseen kansalaisuuteen.

Tämä tutkimus asemoituu kriittisen taidekasvatuksen alueelle ja teoreettisesti poikkitieteisesti osaksi oppimisympäristötutkimusta. Tutkimuksessa ei päädytään analysoimaan julkista taidetta pääasiassa teoreettisesti yhtenä monista erilaisista oppimisympäristöistä eikä kysymään, millaisena kasvun ja oppimisen ympäristönä julkinen taide toimii. Julkista taidetta oppimisympäristöissä ei voi ensinnäkään tarkastella järin yhtenäisenä kokonaisuutena, eikä ammattitaiteilijoiden taide-teoksia ole enää maamme kouluissa ja oppilaitoksissa määrällisesti kovin paljon. Artikkelin tutkimusongelma rakentui sen sijaan kysymyksille siitä, mitä julkisen taiteen pedagogiikka on ja mikä on sen merkitys oppijoille laajentuvissa oppimisympäristöissä 2010-luvulla. Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

1. Mikä käsitetään julkiseksi taiteeksi perus-, lukio- ja korkeakouluopetuksessa 2010-luvulla?
2. Hyödynsivätkö tutkitut kuvataideopettajat julkista taidetta vuorovaikuttisesti opetuksessa ja oppisisältöinä formaaleissa oppimisympäristöissä?
3. Millaista oppimista ja osaamista kuvataideopettajat edistivät julkisen taiteen avulla?

Julkinen taide laajentuvissa oppimisympäristöissä

Tässä artikkelissa julkisella taiteella eri koulutusasteilla tarkoitetaan käytännönläheisesti sekä ammattitaiteilijoiden että oppimisyhteisön tekemiä teoksia. Samalla julkiseen taiteeseen viitataan sen laajan määritelmän mukaan, jolloin julkinen taide on helposti ihmisten saatavissa olevaa taidetta. Virallista julkista taidetta on usein teetetty muihin kuin korkeakulttuuriin ympäristöihin. Taide on suunnattu laajoille yleisöille ja niin sanotulle tavalliselle kansalle (ks. Ruohonen 2020), mistä peruskoulu ja toisen asteen oppilaitokset ovat ympäristöinä erittäin hyvä esimerkki, koska ne kattavat koko kansan yleisen oppivelvollisuuden nimissä. Suomessa koulurakennuksissa on ollut pitkään näkyvästi esillä sekä ammattitaiteilijoilta tilattua taidetta että oppilastoita eli oppilaiden tekemiä teoksia, joita on toteutettu tyypillisesti kuvataiteen tunneilla. Oppilastyöt ovat olleet pysyvä ja näkyvä osa koulun visuaalista kuvas-toa. Artikkelissa laajentuviin oppimisympäristöihin viitataan opetustiloja moninaistavassa ja autentisoivassa merkityksessä, minkä muodostumisessa tilojen esteettisyydellä ja julkisella taiteella on keskeinen asema. Hyvä oppimisympäristö tarjoaa oppijoille useita tietämisen ulottuvuuksia sekä oppimisen ja osallistumisen opiskelutapoja.

Vuonna 2016 voimaan tulleen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) pohjaavat ilmiöoppimiseen ja painottavat monialaisia oppimiskokonaisuuksia sekä laaja-alaista osaamista, joiden kehittämisen on ajateltu vaativan erityisesti erilaisia digita-

lisiä ympäristöjä ja oppijayhteisöjä koulussa sekä työskentelyä yhä enemmän luokkahuoneen ulkopuolisissa ympäristöissä (Krokkfors ym. 2015). Digitaalisen teknologian ja tietoa- ja viestintäteknologian opetuskäytön rinnalla on käytetty sekä luonto- että kaupunki- ja taajamarakenneympäristöjä oppimisympäristöinä, esimerkiksi Helsingin opetusviraston Koko kaupunki oppimisympäristönä -haaste avointa dataa hyödyntävin sovelluslisäyksiin (ks. Partanen 2016). Samoin lukion kuvataiteen opetuksen tavoitteena on, että ”uudet teknologiat, mediaympäristöt ja audiovisuaalisen kulttuurin muodot ovat sekä tutkittavia ilmiöitä että kuvailmaisun välineitä” ja että ”opetuksessa hyödynnetään monipuolisesti myös museoiden ja muiden kulttuuritoimijoiden tarjoamia mahdollisuuksia” (LOPS 2019, 344; ks. myös LOPS 2015, 214).

Tämän tutkimuksen keskiössä on julkisen taiteen, opetuksen ja erityisesti oppimisprosessin välisten yhteyksien selvittäminen, jolloin on pohdittava taiteen ja taidon suhdetta tietoon. Tutkimuksessa oppimista lähestytään siten kognitiivisen oppimiskäsityksen pohjalta, jolloin kuvataide on kulttuuriin sidottu todellisuuden kokemisen, tutkimisen ja ilmaisemisen tapa. Kapean tiedonkäsityksen ja faktojen välittämisen sijaan kognitiivis-konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuvassa taideopetuksessa keskitytään taiteelle ominaisten tiedonhankinnan menetelmien soveltamiseen. Räsänen (2010) mukaan taide- ja taitoaineita yhdistää kokonaisvaltainen oppimiskäsitys, jossa taidetta, taitamista ja tietämistä ei eroteta toisistaan. Oppimisen prosessia ja sen tulosta pidetään yhtä tärkeinä, koska tieto kehittyy ja ilmenee usein toiminnan kautta. Tämän kaltaista tiedonkäsitystä havainnollistaa integroivan (kuva)taideopetuksen malli, joka tukeutuu kognitiiviseen oppimiskäsitykseen ja korostaa aistien, havaintojen ja tunteiden merkitystä tiedon rakentamisessa samalla painottaen kulttuurista ulottuvuutta kokemuksissa. (Räsänen 2010, 48–49, 56.)

Kognitiivisessa teoriassa (ks. esim. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004) keskeistä

asiantuntijatiedon ohella on myös siirto-vaikutus, jolla viitataan kykyyn siirtää aiemmin opittu uusiin tilanteisiin. Kunkin tieteen- ja taiteenalan sisällä tapahtuvan tiedon siirron lisäksi on olemassa yleistäkin siirtovaikutusta eli eri aloja yhdistävää tiedonmuodostusta. (Perkins & Salomon 1988; Räsänen 2011, 126.) Tällöin luovutaan teoreettisen ja käytännön tiedon erottelusta ja liitetään toiminnallisuus sekä esteettisyys kaikkeen oppimiseen. Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä (kunkin tiedonalan toimintamalleista oppimisessa) tietämisen rakenteita laajennetaan ja uusi tieto integroituu elämismaailmaan, jolloin kyse ei ole yksittäisten kuvataiteen tekniikoiden, tietojen ja taitojen opettelusta. (Räsänen 2008, 77; Räsänen 2015, 24.)

Konstruktivismiin (Anttila, Pohjola, Löytönen & Kauppila 2017; Tynjälä 1999) tukeutuvan kognitiivisen taideoppimisen yhteydessä puhutaan myös kulttuurisesta tiedosta, jolloin opetuksen sisällön lähteenä ovat oppilaan kokemusmaailma ja siihen liittyvät kulttuuriset ilmiöt. Toisin sanoen tietäminen ei kohdistu itsestä riippumattomaan luontoon vaan itseen osana kulttuuria. Konstruktivistisessa lähestymistavassa korostetaan olemassa olevien tiedon rakenteiden tunnistamista ja kyseenalaistamista sekä kriittistä oppimista (Räsänen 2015, 24). Oppimisen tavoitteeksi voi nousta esimerkiksi erilaisten yksilöllisten ja monikulttuuristen ilmiöiden ja ongelmien tunnistaminen ja esiintuominen. Taideopetuksessa voidaan edistää kulttuuristen erojen hyväksymistä esittelemällä perinteisen taidehistorian (suuren kertomuksen) ohella myös aiemmin syrjäytettyjä taiteilijaryhmiä (pieniä kertomuksia). Lisäksi luokkahuoneeseen voidaan tuoda muitakin kuin länsimaisen taiteen kanonisoituja teoksia ja esitellä erilaisten vähemmistöjen taidetta ja populaarikulttuuria sekä siirtyä niin sanotusta taiteilijakeskeisestä taiteen arvioinnista katsojakeskeiseen kritiikkiin. (Räsänen 2008, 100–101.)

Tietämisen eri tapojen integrointi on jäänyt käytännön pedagogiikassa ja taidekasvatuksessa usein toteutumatta tiedonalojen vakiin-

tuneiden käytäntöjen vuoksi. Esimerkiksi kuva-aidakasvatuksen tavoitteet ja menetelmät ovat säilyneet pitkään muuttumattomina. Kuva-aidakasvatuksen alueeseen on pitkään katsottu kuuluvan pelkästään esimerkiksi piirtäminen ja maalaaminen eritoten muotoon painottuvana tietämisenä, mutta viimeistään 2000-luvulta alkaen on yleistynyt kulttuurinen tietäminen kuvataideopettajien osallistuessa muiden taidekasvattajien ohella keskusteluun niin media-yhteiskunnasta sekä globalisaatiosta kuin monikulttuurisuudesta (Kallio 2005, 35–36).

Erilaisten tietämisen ja taitamisen muotojen yhdistämiseen perustuva kokonaisvaltainen oppimisprosessi asettaa haasteen kaikille kouluaineille. Sitä on vaikea toteuttaa, koska monipuolisen ja moninäkökulmaisen opetuksen toteutus vaatii opettajalta luovuutta ja ennakkoluulotonta tiedonalojen rajojen ylitystä. Nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) ja niissä esitellyissä osaamiskokonaisuuksien osa-alueiden tavoitteissa korostetaan kuitenkin nimenomaan valmiutta hankkia tietoa monipuolisesti sekä kykyä tarkastella asioita laaja-alaisesti eri näkökulmista, myös kehollisesti ja aistien avulla. Niin ikään tuoreimassa lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2019, 344) kuvataiteen tehtävästä todetaan, että ”eri tiedonalojen kielet avaavat opiskeltavaan ilmiöön uusia näkökulmia. Tällöin opiskelijat havainnoivat, tuottavat, tulkitsevat ja arvottavat kuvia käyttämällä visuaalisuuden ohella myös muita tiedon tuottamisen tapoja.”

Tämä tutkimus keskittyy siihen, mitkä nimenomaiset tietämisen ulottuvuudet painottuivat opettajien käyttöteorioissa ja opetusmenetelmissä julkisen taiteen pedagogiikassa. Näitä tietämisen ulottuvuuksia ovat havaitsemiseen perustuva tietäminen, tunteisiin tukeutuva tietäminen, muotoon painottuva tietäminen sekä kulttuurinen tietäminen (Räsänen 2008). Teoria tietämisen ulottuvuuksista perustuu osaltaan Eflandin (1998; Efland, Freedman & Stuhr 1996) taidekasvatuksen lähestymistapoihin, kuten eklektisen opetus-

suunnitelman perusteisiin. Perusteissa on kyse erilaisten tietämisen tapojen yhdistelystä eli postmodernista tavasta oppia ja opettaa.

Eklektisen opetussuunnitelman perusteet kumpuavat mimeettisestä (havaitseminen), ekspressiivisestä (tunteet), objektiivisesta (muoto) ja pragmatistisesta (kulttuurinen tietäminen) estetiikasta (Efland 1998). Havaitsemisen merkitystä korostavassa tietämisessä tarkat aistihavainnot rikastavat ja syventävät oppilaiden kokemusta yhteisestä todellisuudesta. Tunteisiin tukeutuvassa tietämisessä opettaja painottaa tunteiden merkitystä tiedon lähteenä, jolloin tutkimalla sekä ilmaisemalla sisäistä maailmaa oppilas löytää paikkansa maailmassa. Muotoon painottuvassa tietämisessä muodot – kuten liikkeet, äänet tai värit – luovat todellisuuden tutkimiselle ja esittämislle vaihtoehtoisia käsitteitä sanojen kanssa. Kulttuurista tietämistä painottava opettaja korostaa erilaisten taidon- ja taiteenalakohtaisten symbolijärjestelmien ohella myös muiden (moni)kulttuuristen merkitysjärjestelmien opiskelua. (Räsänen 2010, 55.)

Tutkimusmenetelmä ja -aineisto

Empiirinen aineisto kerättiin kuvataideopettajille suunnatulla, valtakunnallisella Julkisen taide koulussa -kyselytutkimuksella. Kyselylomakkeelle (ks. <https://elomake.helsinki.fi/lomakkeet/84326/lomake.html>) kirjattiin selvyden vuoksi julkisen taiteen laaja määritelmä, jonka mukaan perinteinen määritelmä julkisen tahon tilaamista ja sijoittamista teoksista laajenee (samoin kun julkisen tilan ja rakentamisen määritelmätkin) käsittämään ylipäättään julkisissa tiloissa sijaitsevaa, saavutettavissa olevaa taidetta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013, 4). Kysely koostui kahdesta osasta: a. Koulurakennus ja kokemukset julkisesta taiteesta ja b. Julkisen taide opetuksessa. Lopussa kerättiin taustatiedot aineiston tilastollista ryhmittelyä varten. Jos opettaja ei ollut hyödyntänyt julkista taidetta opetuksessaan, hänellä oli mahdollisuus siirtyä a-osan jälkeen antamaan taustatietoja. Kysely sisälsi

monivalintakysymyksiä, avoimia kysymyksiä sekä muutamia väitteitä, joihin vastattiin valmiilla Likert-asteikolla (täysin samaa mieltä – täysin eri mieltä).

Julkinen taide koulussa -kyselytutkimuksessa kartoitettiin eri puolella Suomea työskentelevien perusopetuksen, toisen asteen ja korkeakoulujen kuvataiteen opettajien (n=45) suhtautumista julkiseen taiteeseen oppimis- ja opiskeluympäristöissä ja heidän käyttämiään opetusmenetelmiä. Kyselyllä haettiin lisäksi vastausta siihen, missä tarkoituksessa taide-teoksia käytetään informaatioyhteiskunnan vaatimukset huomioivassa formaalissa opetuksessa. Tämän vuoksi kyselyssä hyödynnettiin kansainvälisessä ATC21s-hankkeessa (Assessment and teaching of 21st century skills, <http://www.atc21s.org/>) luotua teoriataustaa 2000-luvun taitojen viitekehystä – tapa ajatella, tapa tehdä työtä, työvälineiden hallinta ja kansalaisena maailmassa – sekä siinä esiteltyä kymmentä 2000-luvun taitoa (Binkley ym. 2012; Griffin & Care 2015). Kyselylomakkeelle lisättiin ekologinen vastuu ja monilukutaito vastausvaihtoehtoiksi 2000-luvun taitojen listalle.

Aineisto kerättiin Kuvataideopettajien syyspäivillä Espoossa 27.10.2017 sekä sähköisenä verkkokyselynä 15.1.2018–4.2.2018. Kyselystä tiedotettiin Kuvataideopettajat ry:n viestintäkanavissa sekä Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulun kuvataidekasvatuksen sähköpostilistalla. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista. Eniten vastauksia tuli Helsingissä työskenteleviltä kuvataideopettajilta (10) ja toiseksi eniten Espoossa toimivilta opettajilta (4). Seinäjoelta ja Lohjalta oli molemmista kaksi vastausta. Loput vastaukset olivat yksittäisistä isoista ja pienemmistä kaupungeista ja kunnista: Oulu, Tampere, Kuopio ja Rovaniemi sekä Mäntyharju, Riihimäki, Outokumpu ja Kirkkonummi. Eniten vastauksia tuli yläkoulussa opettavilta kuvataideopettajilta (14) ja toiseksi eniten lukion kuvataideopettajilta (10). Kuusi yksittäistä vastausta oli lasten ja nuorten kuvataidekoulusta sekä oppilaitoksista keski- ja korkeakouluasteelta ja vapaan sivistystyön puolelta aikuisopistosta ja kansalaisopistosta. Pääasiallinen opetettava aine oli kaikilla kuvataide ja opetettavia 40–300 oppilasta viikossa. Eri aineiden opettajista nimenomaan

TAULUKKO. Tutkimuksen teemat

Alatutkimuskysymys	Analyysiyksikkö
1) Mikä käsitetään julkiseksi taiteeksi perus-, lukio- ja korkeakouluopetuksessa 2010-luvulla?	Julkinen taide oppimisympäristöissä: Opettajien näkemykset julkisesta taiteesta eri koulutusasteilla
2) Hyödynsivätkö tutkitut kuvataideopettajat julkista taidetta vuorovaikutteisesti opetuksessa ja oppisisältöinä formaaleissa oppimisympäristöissä?	Pedagogiikka julkisen taiteen yhteydessä: Opettajien tavoitteet, käyttöteoria ja opetusmenetelmät Tiedon ja tietämisen ulottuvuudet julkisen taiteen yhteydessä
3) Millaista oppimista ja osaamista kuvataideopettajat edistivät julkisen taiteen avulla?	Julkinen taiteen ja sen tarkastelun avulla kehitettävät taidot: Julkinen taide taitojen kehittämisen näkökulmasta

kuvataiteen opettajat valittiin tutkimuksen informanteiksi, koska heillä on ollut usein eniten kokemusta ja tietoa taideteoksista ja arkkitehtuurista kouluissa sekä niiden opetuskäytöstä jo Taidetta kouluihin -yhdistyksen alkuajoista lähtien. Enemmistö vastaajista oli opettanut yli kymmenen vuotta.

Kuvataideopettajien vastauksia analysoitiin deduktiivisesti kolmessa eri vaiheessa (ks. Taulukko). Analyysiyksiköt muodostettiin kyselylomakkeen kaksiosaisen rakenteen mukaisesti. Analyysi eteni kohti tuloksien esittämistä tilastollisen ja laadullisen sisällön analyysin keinoin. Monivalintakysymysten vastausten ja mielipiteiden tilastollinen analyysi syntyi suoraan e-lomakkeella. Avointen kysymysten vastaukset ryhmiteltiin ensin analyysiyksiköittäin keskeisiin teemoihin, ja sen jälkeen laskettiin keskeisten teemojen esiintyvyyttä. Analyysin suorat sitaatit on poimittu avointen kysymysten vastauksista.

Opettajien näkemykset julkisesta taiteesta oppimisympäristöissä

Ensimmäinen keskeinen tutkimustulos oli, että kuvataideopettajat pitävät oppilastöitä julkisena taiteena ammattitaiteilijoiden teosten ohella. Myös teokset julkisessa kaupunkitilassa sekä taidenäyttelyissä kaupungin taidemuseossa ja gallerioissa kuuluivat opettajien toteuttaman julkisen taiteen pedagogiikan piiriin.

Tutkituista kuvataideopettajista lähes kaikki (91 %) olivat sitä mieltä, että oppimisympäristöissä tulisi olla enemmän oppimisyhteisön itsensä tekemää taidetta (41 vastausta). Opettajat viittaavat oppimisyhteisön tekemällä taiteella sekä oppijoiden ja opettajien kuvataideteihin että yhteisötaideteoksiin, joita oppijat ovat toteuttaneet yhteistyössä taiteilijan kanssa. Opettajat pitivät näin ollen kuvataiteen oppilastöitä keskeisessä asemassa kouluissa ja oppilaitoksissa. Avointen kysymysten vastauksista oli tulkittavissa, että oppimisyhteisön tulisi näkyä enemmän taiteen kautta ja että oppijoilla itsellään tulisi olla aktiivinen rooli oppimisympäristöjen julkisessa taiteessa.

Yhteisöllisyyden ja osallisuuden käsitteet toistuivat kuvataideopettajien perusteluissa siitä, miksi oppimisympäristöissä tulisi olla enemmän kouluyhteisön itse tekemää taidetta. Näiden käsitteiden avulla opettajat painottivat, että oppilaiden itsensä tekemä taide tekee heidät näkyviksi, kuten yksi vastaajista (9) kommentoi: "Oman käden jäljen ja oppilaiden näkyminen teoksissa on tärkeää. Opitaan katsomaan ja arvostamaan toisen tekemistä." Opettajien näkemyksissä yhteisöllisyydestä ja osallisuudesta oppimisyhteisön taiteen yhteydessä oli kuitenkin temaattisia eroja. Opettajat viittasivat yhteisöllisyydellä tyypillisesti oppimisyhteisöön liittymiseen ja paikkasidonnaisuuteen, kun taas osallisuudella he tarkoittivat pikemminkin toisiin vaikuttamista ja henkilökohtaista vastuunottoa. Monet kuvataideopettajat mainitsivat osallistamisen edelleen oppilastöiden esille asettamisen yhteydessä. Tähän temaattiseen erotteluun päädyttiin sisällönanalyysin keinoin aineistolähtöisesti ilman valmiita kategorioita.

Oppimisyhteisöön liittymistä kuvaa hyvin erään opettajan (vastaaja 15) maininta, että "silloin oppii (taiteen tekemisen) prosessista ja se saa aikaan yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tulee tunne, että tämä on meidän mesta." Toisen opettajan (vastaaja 34) mukaan "yhdessä tekeminen on parasta opiskelua, taiteellisen työn prosessin jakaminen hyvällä ohjauksella on todella palkitsevaa". Yhteisön tekemää taidetta ja sen paikkasidonnaisuutta perusteltiin siten, että oppimisyhteisön jäsenten teokset tekevät tilasta enemmän oman: "Itse tehdessä tulee paikasta oma" (vastaaja 13). Oppilaiden kädenjäljen esilletuloa korostaa yhden opettajan (vastaaja 41) ehdotus koulugalleriasta, koska "sinitarraviritykset eivät saa arvoa". Kyseessä lienee todennäköisesti koulussa sijaitseva tila, jossa olisi vaihtuvasti esillä oppilaiden töitä.

Oppijoiden taiteella vaikuttamiseen ja henkilökohtaiseen vastuunottoon liittyen yhden opettajan (vastaaja 21) mukaan oppijoiden itsensä tekemä taide ja sen esille asettaminen on tärkeintä, koska se "vahvistaa lapsen ja nuoren käsitystä itsestä oman ympäristön-

sä vaikuttajana ja vastuunkantajana”. Toinen opettaja (vastaaja 46) perusteli oppimisyhteisön taidetta koulussa sillä, että ”oppilaat näkevät, että taiteella voi vaikuttaa”. Tämä viitannee siihen, että oppilaan kuvataiteellinen ilmaisu ja ajattelu tulevat näkyviin töiden esille asettamisen kautta, millä voi olla edelleen vaikutusta esimerkiksi luokkatovereihin, opettajiin, vanhempiin ja koulussa vierailijoihin. Muihin ihmisiin vaikuttamista ja henkilökohtaista vastuuta korosti opettaja (vastaaja 22) näin: ”Osallisuus luo vahvan kontaktin vaikuttamiseen taiteen avulla. Taiteessa osallisuus rohkaisee omiin persoonallisiin valintoihin ja omana itsenään kasvuun oppimisyhteisössä. Se myös auttaa hyväksymään erilaisia ääniä, tapoja kokea ja tulkita. Osallisuus synnyttää kiintymystä ja vastuuntuntoa.”

Kokonaiskuvan luomiseksi kyselyn alussa tiedusteltiin yleisesti opettajien näkemyksiä julkisesta taiteesta heidän omassa työympäristössään koulussa, ja tässä monivalintakysymyksessä useampi vastausvaihtoehto oli mahdollinen. Enemmistön, 75 % vastaajista, kokemus oli, että taideteokset kaunistavat työympäristöä koulussa (34 vastausta). Toiseksi eniten (58 %) vastattiin, että kokemus julkisesta taiteesta koulussa liittyy taiteen pedagogiseen käyttöön (26 vastausta). 47 prosenttia opettajista ilmoitti reflektovansa ajatuksiaan katsoamalla taideteoksia koulussa (21 vastausta), ja hieman vähemmän eli 36 prosenttia käsiteli tunteitaan katsoamalla taideteoksia koulussa (16 vastausta). 27 prosentin kokemus koulun julkisesta taiteesta sijoittui jotakin muuta -kategoriaan (12 vastausta, ilman perusteluja).

Huomionarvoista on, että 58 % opettajista kuitenkin vastasi, että kokemus julkisesta taiteesta oppimisympäristöissä liittyy taiteen pedagogiseen käyttöön. Tämä tulos on linjassa sen kanssa, että vastaajista 60 prosenttia (28 vastausta) ilmoitti hyödyntävänsä julkista taidetta opetuksessaan, kun taas 40 prosenttia ei käyttänyt sitä pedagogisesti (17 vastausta). Toinen keskeinen tutkimustulos näin ollen oli, että tutkituista kuvataideopettajista reilusti yli puolet hyödynsi julkista

taidetta opetuksessaan. Julkisella taiteella on siten melko keskeinen pedagoginen asema tutkimuksen kattamissa kouluissa ja oppilaitoksissa.

Opettajien tavoitteet, käyttöteoria ja opetusmenetelmät

Kuvataideopettajilta tiedusteltiin, kuinka tärkeinä he pitivät erilaisia tiedon ja tietämisen ulottuvuuksia julkisessa taiteessa. He suhtautuivat tietämisen ulottuvuuksiin myönteisesti, sillä suurin osa opettajista piti mainittuja ulottuvuuksia erittäin tai melko tärkeinä. 70 % vastaajista piti havaitsemiseen pohjautuvaa tietämistä erittäin tärkeänä tietämisen ulottuvuutena. Räsänen (2010, 55) mukaan havaitsemiseen perustuvassa tietämisessä oppiminen perustuu aistien käyttöön. Tällöin tarkat aistihavainnot rikastavat ja syventävät oppilaiden kokemusta yhteisestä todellisuudesta. Julkisen taiteen kohdalla suurin painoarvo on luonnollisesti näköaistilla, johon kuvataide visuaalisena taidemuotona perustuu. Toiseksi tärkeimpänä tiedon ja tietämisen ulottuvuutena opettajat pitivät kulttuurista tietämistä, sillä se oli erittäin tärkeää 61 prosentin mielestä. Tällöin erityisesti teosten sisällöillä ja merkityksenannonolla on tärkeä rooli tietämisessä, ja opettaja korostaa erilaisten kulttuuristen sekä taideettä tieteenalakohtaisten symbolijärjestelmien opiskelua sekä muiden (moni)kulttuuristen merkitysjärjestelmien opiskelua (Räsänen 2010, 55).

Julkinen taiteen opetuskäyttö osoittautui laajaksi metodiksi tai konseptiksi etenkin eri koulutusasteista ja -muodoista johtuen. Opetusmenetelmät liittyvät yhtäältä niin julkisen taiteen tarkasteluun ja tutkimiseen kuin toisaalta sen tuottamiseenkin. Vaikka pääpaino on ensin mainitussa lähestymistavassa, vastausten mukaan opettajat saattoivat hyödyntää taiteilijoiden toteuttamien teosten tarkastelua ennen kaikkea innoittaakseen opiskelijoita tekemään omaa taidetta. Kuvataideopettajat käyttivät viittä opetusmenetelmää: 1) tutustuminen kaupungin julkiseen taiteeseen ja arkki-

tehtuuriin sekä taidekierrokset näyttelyissä museoissa, gallerioissa ja omassa koulussa, 2) taiteilijaesittelyt, 3) taideteoksissa käytettyjen tekniikoiden opettelu, 4) perehtyminen yleiseen historiaan ja taidehistoriaan, taiteen teoriaan ja kuva-analyysien tekeminen sekä 5) yhteisötaideteoksen luominen.

Taidekierrokset

Opettajat käyttivät selkeästi eniten (11 vastausta) julkista taidetta opetuksessa siten, että tutustuttivat oppilaita kaupungin julkiseen taiteeseen ja arkkitehtuuriin sekä tekivät taidenäyttelyvierailuja museoihin ja gallerioihin. Niin kutsuttu veistuskävely kaupungilla oli yksi tähän teemaan kuuluva keskeinen opetusmenetelmä. Yksi opettaja (vastaaja 16) kertoi hyödyntävänsä julkista taidetta opetuksessa "kaupunkikouluna julkiset veistokset bongaten, lähigalleriat kiertäen, museoissa vierailen opiskelijoiden kanssa". Toinen opettaja (vastaaja 6) kertoi, että hänen opetusryhmänsä ovat tehneet kävelykierroksia ja tutkineet julkisia veistoksia Helsingin keskustassa ja Töölösä. Kolmas opettaja käytti Vantaan Tikkurilan keskustan taidetta lukion kakkoskurssin materiaalina.

Tähän teemaan kuului myös arkkitehtuurin opetus, kuten aikakaudelle tyypillisten tyylien ja arkkitehtuurin aikakerrostumien tunnistaminen kaupunkisuunnittelussa ja kaupungin rakennuskannassa. Yksi opettaja (vastaaja 31) mainitsi kertoneensa (rakennuksen) "rakentamisprosessista ja kuinka teos on saanut alkunsa ja miksi se on sellainen kuin on. Oppilaat ovat ymmärtäneet taiteen jatkumon kulttuurissa paremmin." Kun omassa koulussa oli julkista taidetta, taidekierrokselle ei välttämättä lähdetty koulun ulkopuolelle, vaan se toteutettiin omassa kouluympäristössä.

Taiteilijaesittelyt

Taiteilijaesittelyt toistuivat vastauksissa, mutta noin puolet vähemmän kuin taidekierrokset kaupungilla ja museoissa (6 vastausta). Taiteilijaesittelyt olivat jaettavissa opettajan koostamiin ja taiteilijan itsensä toteuttamiin keskuste-

luihin koululla, taiteilijan työtiloissa, museossa tai galleriassa. Tyypillisesti opettaja esitteli taiteilijoita, heidän teoksiaan, ideoita teosten taustalla sekä niiden tekemiseen käytettyjä tekniikoita. Joissakin tapauksissa taiteilijaesittelyn jälkeen opiskelijat tekivät taiteilijan kanssa yhteisötaideteoksen kouluun. Taiteilijaesittelyt olivat niin taiteilija- ja teossidonnaisia kuin tekniikkalähtöisiä. Yksi yläkoulun ja lukion kuvataideopettaja (vastaaja 26) mainitsi, että oppitunnilla käsiteltiin kuvataiteen teosten merkityksiä nimenomaan koulutilassa.

Taideteoksissa käytettyjen tekniikoiden opettelu

Kuvataiteen tekniikoiden opettelu, toiminnallisuus, liittyi kiinteästi edellä kuvattuihin taidekierroksiin ja taiteilijaesittelyihin. Se on luokiteltu tutkimuksessa kuitenkin omaksi opetusmenetelmäkseen, koska tekniikoiden opettelu ei rajoitu ainoastaan taidekierroksiin ja taiteilijaesittelyihin. Kuvan tekemisen perusteiden opettelu saattoi tapahtua julkisen taiteen kautta, kun oli esimerkiksi havainnoitu perspektiivin monia esittämistapoja, värien käyttöä ja struktuuria julkisissa teoksissa.

Kuvataideopettajat ja taiteilijat opettivat usein erilaisia kuvataiteen tekemisen tapoja julkisen taiteen kautta, ja julkiset taideteokset sekä taiteilijat toimivat esimerkkeinä nykytaiteesta. Kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan julkiset taideteokset olivat esimerkkejä muun muassa "hyvistä seinämaalauksista" ja "taideprosesseista, tekniikoista, ilmaisutavoista" (vastaajat 18 ja 7). Vastauksista saattoi päätellä, että oppijoiden olisi vaikea tehdä taidetta itse ilman, että heillä olisi käsitystä taiteesta ja sen toteutustavoista. Vastaukset olivat pragmaattisia, ja niissä todettiin taidetta käytetyn menetelmänä ja materiaalina, mutta ei tarkennettu varsinaisesti mihin. Julkisen taiteen avulla opetetaan konkreettisesti, millaista taide on eli sen muotoa. Toisaalta muutamasta vastauksesta ilmeni, että taide on erottamattomasti myös aineeton osa arkea ja arkiympäristöjä. Opetusmetodinä kaikissa edellä mainituissa taiteen tekniikoissa käytettiin havaitsemista.

Teoria julkisen taiteen pedagogiikassa

Julkisen taiteen pedagogiikka sisälsi jonkin verran myös teoreettisia opintoja. Avovastauksissa nousivat esiin teosten aiheiden pohtiminen ja keskustelu taiteesta osana historiaa laajasti yhteiskunnallisessa viitekehyksessä. Korkeakoulun taidehistorian opettaja (vastaaja 35) totesi näin: "Olemme pohtineet teosten suhdetta taiteen traditioon ja historiaan ja omaan kulttuuriimme. Olemme miettineet teoksia muiden kulttuurien ja uusien suomalaisten näkökulmasta." Helsingin kaupungin lukion opettaja hyödynsi julkista taidetta opettaessaan taidehistoriaa. Julkisen taiteen kautta opetettiin myös taiteen teoriaa ja estetiikkaa.

Kuva-analyyseihin tekeminen mainittiin kaksi kertaa. Kiinnostavaa oli edellä siteeratun korkeakoulun opettajan tapa hyödyntää opetuksessa julkisten taideteosten tarinallisuutta: "Olemme tarkastelleet teosten narratiiveja, kertomuksia ja luoneet niiden pohjalta omia kertomuksia." Voidaankin päätellä, että yksi tärkeä julkisen taiteen opetusmenetelmä oli keskustelu, jossa lähtökohtana käytettiin yhtäältä historiaa ja analyttisyyttä, toisaalta tunteita ja tarinallisuutta.

Yhteisötaideteoksen luominen

Kuvataideopettajien vastauksissa oli muutama maininta julkisen taideteoksen, kuten yhteisötaideteoksen, toteuttamisesta kouluun opetusmenetelmänä. "Olemme osallistuneet yhteisötaideteoksen tekemiseen Jaakko Niemelän kanssa ja saaneet myös ideoita uusien materiaalien käytöstä. Näitä materiaaleja olemme myös voineet käyttää toisin, tehdä taas uutta eri näkökulmasta", kertoi yksi opettaja (vastaaja 22). Toinen (vastaaja 21) totesi, että hänen koulunsa julkinen taide on oppijoiden itsensä tekemää pysyvää ja väliaikaista taidetta: "Valmiit teokset toimivat innoittajina ja kannustavat oppijoita omaan uuteen ilmaisuun." Yhteisötaiteeseen liittyviä näkemyksiä yhdistääkin ajatus siitä, että oppijoiden luova ilmaisu ja uusien ajatusten syntyminen koulussa voivat tapahtua julkisen taiteen kautta.

Julkinen taide taitojen kehittämisen näkökulmasta

Kolmas keskeinen tulos tutkimuksessa oli, että kuvataideopettajat pyrkivät kehittämään oppijoissa julkisen taiteen tarkastelun avulla eniten argumentointia (11 vastausta) ja toiseksi eniten tunneilmaisua (9 vastausta) kysyttäessä, mitä kuvataideopetukseen yhdistettyjä yleisiä taitoja ja tietoja he ovat pyrkineet kehittämään. Kolmanneksi eniten mainintoja sai ympäristösuunnittelu ja rakennetun ympäristön havainnointi (6) sekä poliittiset ja eettiset merkitykset (6). Neljäntenä opettajat mainitsivat identiteettityön (5 vastausta) ja maailmankuvan luomisen (5 vastausta). Keskeisinä kehitettävänä yleisinä taitoina opettajat pitivät lisäksi kuvataiteen tekniikkaa ja sommittelua (4 vastausta) sekä taiteen ja kulttuurin tuntemusta (3 vastausta).

Argumentointiin liittyen kuvataideopettajat korostivat oppilaan ajattelun taitoja sekä välittömien havaintojen ja kuvasta syntyvien ajatusten ja näkemysten sanallistamista. Opetusmenetelmällinen "puhetta kuvasta kehitetään" -maininta liittyi argumentoinnin kehittämiseen sekä kuvan tulkintaan ja kuva-analyyseihin tekemiseen. Vaikka opettajat pitivät tunneilmaisua toiseksi tärkeimpänä kehitettävänä taitona julkisen taiteen tarkastelun yhteydessä, he perustelivat sitä vain lyhyesti. Eettiset merkitykset tulivat vastauksista esiin siten, että yksi opettaja (vastaaja 16) korosti näkemistä aktiivisesti ja muiden huomioonottamista. Erään opettajan (vastaaja 7) mukaan keskeistä julkisen taiteen tarkastelussa ovat "Eettiset, sosiaaliset ja esteettiset näkökulmat. Nykytaiteen ymmärtäminen". Huomionarvoista on, että eettiset näkökulmat on vastauksessa mainittu ensimmäisenä.

Yksi opettaja (vastaaja 35) pyrki kehittämään toisten näkökulmaan asettumista, ja kaksi opettajaa (vastaaja 7 ja vastaaja 22) pyrkivät kehittämään oppijoissa julkisen taiteen tarkastelun avulla toiseuden hyväksymistä. Jälkimmäinen korosti myös oman mielipiteen esittämisen tärkeyttä ja oikeutta, mikä liittyy edelleen

argumentoinnin taitoon. Yksi opettaja (vastaaja 6) mainitsi taitojen ja tietojen kehittämiseen liittyen myös poliittiset merkitykset. Eräs opettaja (vastaaja 32) mainitsi samaan tapaan, että oppitunneilla pyritään keskustelemaan näyttelyiden teosten aiheiden pohjalta nuorten näkökannoista: ”Pyrimme hyvin monipuolisesti käsittelemään vierailevien taiteilijoiden töitä. Usein näyttelyissä on myös hyvin kantaaottavia teoksia, joiden avulla on mielenkiintoista keskustella nuorten näkemyksistä.”

Kyselyyn osallistuneista kuvataideopettajista 73 % vastasi, että julkisen taiteen avulla voidaan kehittää myös 2000-luvun taitoja (Griffin & Care 2015). Loput 27 prosenttia jätti vastaamatta kysymykseen, ja yhden opettajan mukaan 2000-luvun taitoja ei voida kehittää julkisen taiteen avulla. Kysymykseen vastanneiden kuvataideopettajien (73 %, 33 vastausta) mielestä erityisesti luovuus ja innovatiivisuus ovat julkisen taiteen avulla kehitettäviä 2000-luvun taitoja. Toiseksi eniten vastattiin kulttuuritietoisuus ja sosiaalinen vastuu (67 %, 30 vastausta). Kolmanneksi opettajat mainitsivat kommunikaation (65 %, 29 vastausta) ja neljänneksi globaalina ja paikallisen kansalaisuuden (62 %, 28 vastausta). Näiden 2000-luvun taitojen ohella mainintoja saivat kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu sekä monilukutaito (molemmat 60 %, 27 vastausta) sekä ekologinen vastuu ja yhteistyö (molemmat 58 %, 26 vastausta). Informaatiolukutaito mainittiin lähes yhtä usein (56 %, 25 vastausta) sekä elämä ja työura (51 %, 23 vastausta). Vähiten opettajat pitivät julkisen taiteen avulla kehitettävänä 2000-luvun taitoina oppimaan oppimista sekä TVT-taitoja ja verkko-oppimista (molemmat 42 %, 19 vastausta).

Julkisen taiteen teosten merkitys oppijoille oppimisympäristöissä on kuvataideopettajien näkökulmasta lopulta laadultaan kulttuurinen. Taideteokset ovat symbolisia esineitä, joihin kietoutuu usein paljon tietoa, kulttuuria ja historiaa. Peräti 94 % (31 vastausta) kyselyyn vastanneista opettajista oli täysin samaa tai jokseenkin samaa mieltä väitteestä, että jul-

kisen taiteen merkitys koskee mahdollisuutta ilmaista ja lukea kulttuurisia merkityksiä. Toiseksi eniten vastauksissa nousi esiin se, että julkinen taide tarjoaa oppilaille mahdollisuuden kokea maailma aistivoimaisesti. Myönteisesti asiaa näki 88 % opettajista (29 vastausta), eli täysin samaa mieltä asiasta oli 64 % (21 vastausta) ja jokseenkin samaa mieltä 24 % (8 vastausta). Seuraava esimerkki (vastaaja 31) opettajien avointen kysymysten vastauksista kuvaa hyvin näitä merkityksiä: ”Pelkästään tilassa olevien teosten ohi mennessä, katsomalla, niiden merkitys muuttuu itsestään selväksi. Pitäisi olla aikaa ja rahaa paneutua niihin ja niiden merkityksiin, myös tehdä niitä itse. Näin ympäristöstään voisi nuori jatkossakin bongata uusia ulottuvuuksia eikä vain kävellä ohitse ajattelematta.”

Pohdinta

Kun 1900-luvulla laajasti käytössä olleiden taideteosten ja taidejäljennösten kohdalla kauneus oli tärkeää, 1900-luvun lopulta eteenpäin julkinen taide oppimisympäristöissä on monimuotoistunut, kuten taidekasvatuksesta ja taideopetuksesta käytävä keskustelukin. Julkisen taiteen pedagogiikassa näkyy niin taiteiden, taidepedagogiikan, opetuksen, kasvatuksen ja filosofian kuin eri tieteenalojen välinen dialogi. Pekkilä, Rastas ja Laakso (2021, 7) toteavat, että taiteelliset ja taideperustaiset lähestymis- ja työtavat auttavat kehittämään ymmärrystä ja löytämään vastuullisia tapoja toimia moninaisuutta, erilaisia kulttuureja, ekologiaa, demokratiaa, tasa-arvoisuutta, oikeudenmukaisuutta ja eettisyyttä koskeissa kysymyksissä, mikä ilmenee hyvin myös tämän tutkimuksen kyselyaineiston analyysissä.

Tämän tutkimuksen perusteella 2010-luvulla julkinen taide oppimisympäristöissä voidaan ymmärtää myös osallistavana taiteena ja arjen estetiikkana. Julkista taidetta oppimisympäristöihin tehtiin nykyaikalaisten taiteilijoiden kanssa ja heiltä suoraan oppia ammentaen, eli tutkitulla koulutaiteella oli yhteistä oman aikansa kuvataiteen kanssa.

Huomionarvoista kuvataideopettajien näkemyksissä tietämisen ulottuvuuksista ja kehitettävistä taidoista oli ympäristön esteettisen havaitsemisen ja kulttuurisen tietämisen harjoittelu julkisen taiteen tarkastelun ja tekemisen avulla sekä sitä kautta aktiivisesti näkemisen opettelu.

Kyselytutkimuksessa kuvataideopettajat määrittivät julkisen taiteen opetuksessaan paitsi kansalaiskasvatuksen kulttuurisena resurssina myös itseisarvoisena sekä hyödyllisenä opetusvälineenä ja oppimateriaalina. Tulosten mukaan julkinen taide oppimisympäristöissä tarjoaa ennen kaikkea mahdollisuuden keskusteluun, mielipiteen esittämiseen ja dialogiseen maailmasuhteeseen. Tämä vastaa valistuksen ajan perinnön mukaista kuvataideopetusta, jonka tavoitteena on ”kasvattaa yksilöitä ja kansalaisia, jotka kykenevät muodostamaan omia mielipiteitä, ymmärtämään toisia ja hahmottamaan yhteiskunnallisia syy-seuraussuhteita” (Tervo 2015, 97). Julkisen taiteen merkitys koulussa koskee kokemustietoa, jota ei olisi voinut saada ilman osallisuutta taiteen tarkasteluun tai sen tekemiseen. Samaan tapaan Nussbaum (2011, 128) toteaa, että demokraattinen kansalainen ei saa riittävää käsitystä esimerkiksi yhteiskunnallisesta leimautumisesta ja eriarvoisuudesta pelkästään tiedon avulla. Siihen tarvitaan myös leimautuneiden asemaa valottavaa kokemusta.

Tämän tutkimuksen rajoitukset liittyvät tulosten yleistettävyyteen. Tuloksia on mahdollista yleistää yleispätevästi kyselytutkimuksen vastaajien vähäisen lukumäärän vuoksi. Aktiivisesti toimivia kuvataideopettajia on Suomessa 765 vuonna 2022 Kuvataideopettajat KUVIS ry:n jäsenrekisterin mukaan. Tutkimuksen rajoituksena voidaan pitää myös vastaajien heterogeenistä taustaa eli tutkitut kuvataideopettajat edustavat opetusta eri koulutusasteilla sekä tutkimuksen kertaluonteisuutta. Jos kyseessä olisi ollut pitkäaikaistutkimus, tulokset olisivat saattaneet antaa toisenlaisen, ehkä monipuolisemman kuvan julkisen taiteen opetustavoista ja sen merkityksestä laajentuissa oppimisympäristöissä.

Jatkotutkimuksen aiheena saatuja tuloksia voidaan syventää isommalla aineistolla ja selvittää, mitkä tietämisen ulottuvuudet ja opetusmenetelmät mahdollisesti korreloivat keskenään sekä pohtia, miksi tässä tutkimuksessa argumentointi ja tunneilmaisuus korostuivat julkisen taiteen tarkastelun avulla kehitettävänä yleisinä taitoina. Kertooko opettajien korostama tunneilmaisuus pyrkimyksestä kokonaisvaltaisempaan oppimiseen ja laaja-alaiseen osaamiseen 2010-luvulla?

Monialaisena tutkimuskohteena julkinen taide pedagogiikkana ja ylipäätään koulukontekstissa koskee myös julkista pedagogiikkaa. Julkisen taiteen tutkimus taidekasvatuksessa, estetiikassa sekä maamme taidehistoriassa kaipaakin kuitenkin lisää tutkimusta. Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta kasvatustieteilijöiden on jatkossa tarpeen liittää julkisen taiteen pedagogiikan tutkimukseen entistä tiiviimmin demokratiakasvatus ja yhteisölliset kokemukset. Vaikutteita on mahdollista ottaa muun muassa Diana Borosin tutkimuksista, jotka käsittelevät kansalaisten taidekasvatusta näkemyksellisen julkisen taiteen kautta sekä Kalle Puolakan kirjoituksista julkisesta taiteesta deweyläisen demokratian ytimessä.

Lähteet

- Anttila, E., Pohjola, H., Löytönen, T. & Kauppila, H. 2017. Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58. Helsinki: Taideyliopiston teatterikorkeakoulu. <https://disco.teak.fi/anttila/>. (Luettu 22.11.2021).
- Bhowmik, S., Acharya, K. & Diaz, L. 2013. Light is history: A community participated museum installation in Helsinki. *The International Journal of the Inclusive Museum* 6 (1), 145–157.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. 2012. Defining twenty-first century skills. Teoksessa P. Griffin, E. Care & B. McGaw Assessment and teaching of 21st century skills. Dordrecht: Springer.
- Cohen, M. 2009. *Public art for public schools*. New York, NY: The Monacelli Press.
- Efland, A. 1976. The school art style: A functional analysis. *Studies in Art Education* 17 (2), 37–44. <https://doi.org/10.2307/1319979>

- Efland, A. 1983/1998. Taidekasvatuksen opetussuunnitelmia tutkimassa. Opintomoniste. Suom.V. Wuori & M. Räsänen. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. 1996. Postmodern art education: An approach to curriculum. Reston, VA: National Art Education Association.
- Griffin, P. & Care, E. (toim.) 2015. Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach. Dordrecht: Springer.
- Gude, O. 2018. Intertwining practices of public art and arts education. Americans for the arts. <https://www.americansforthearts.org/by-program/reports-and-data/legislation-policy/naappd/intertwining-practices-of-public-art-and-arts-education>. (Luettu 22.11.2021.)
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syöttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Heikkilä, H. 1997. Lisan koulusta Tieteiden taloksi. Tieteessä Tapahtuu 15 (7). <https://journal.fi/tt/article/view/58802>. (Luettu 22.11.2021.)
- Hovi-Horkan, J. 2021. Isänmaallista paloa ja korvavaikkua – Vantaan koulujen seiniltä löytyy kirjava kattaus erilaista taidetta. Helsingin Sanomat 24.1.2021. <https://www.hs.fi/kaupunki/vantaa/art-2000007760208.html>. (Luettu 22.11.2021.)
- Kallio, M. 2005. Kuvataidekasvatuksen lyhyt kuolema. SYNNYT/ORIGINS 3/2005, 35–50. <https://doi.org/10.24342/44er-gq66>
- Kantonen, L. 2005. Telтта. Kohtaamisia nuorten työpajoissa. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 54. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Knif, L. 2021. Moninainen kuvis: osallisia tiloja, tasa-arvon tekoja, taiteella tiedettyä toimijuutta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 112. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7267-9>
- Konttinen, R. 1996. Boheemielämä. Venny Soldan-Brofeldtin taitelijantie. Helsinki: Otava.
- Krokkfors, L., Kangas, M., Kopisto, K., Rikabi-Sukkari, L., Salo, L. & Vesterinen, O. 2015. Yhdessä. Luovasti. Oppien: Opetuksen ja oppimisen muutos 2016. Opettajankoulutuslaitoksen muut julkaisut. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201510223765>.
- LOPS 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Määräykset ja ohjeet 2015:48. Helsinki: Opetushallitus.
- LOPS 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus.
- Malin, P. 2017. Antti Laitinen tuo Kiiruun kouluun jättiläismäisen kasvion sivun. Salon Seudun Sanomat 17.10.2017. <https://www.sss.fi/2017/10/antti-laitinen-tuo-kiiruun-kouluun-jattilaismaisen-kasvion-sivun/>. (Luettu 22.11.2021.)
- Malin, P. 2018. Taiteella näkyvä osa Someron uudessa koulussa. Salon Seudun Sanomat 22.2.2018. <https://www.sss.fi/2018/02/taiteella-nakyva-osa-kiiruun-koulussa-somerolla/>. (Luettu 22.11.2021.)
- Naukarinen, O. 2018. Estetiikan avaruus: Miten ymmärtää estetiikka 2000-luvulla? Aalto-yliopiston julkaisusarja 3. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.
- Nussbaum, M. 2011. Talouskasvua tärkeämpää: Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä? Suom. T. Soukola. Helsinki: Gaudeamus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. Taidetta arkeen: Ehdotus valtion keinoiksi edistää prosenttiperaatetta osana julkista rakentamista. Liite: Täydentävät taustaselvitykset, artikkelit ja seminaarit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:5. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-202-9>
- Partanen, P. 2016. Luokkahuoneena koko kaupunki. Helsinki Region Infoshare 20.12.2016. <https://hri.fi/fi/luokkahuoneena-koko-kaupunki/>. (Luettu 22.11.2021.)
- Pekkilä, S., Rastas, M. & Laakso, E. (toim.) 2021. Mahdolliset maailmat: Puheenvuoroja taidealojen opettajuudesta ja opettajankoulutuksen kehittämisestä. Helsinki: Taideyliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-353-034-8>
- Perkins, D. & Salomon, G. 1988. Teaching for transfer. Educational Leadership 46 (1), 22–32.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Rakennustieto 2009. RT 47-10951, Koulurakennus, kalusteet. <https://www.rakennustietokauppa.fi/sivu/ryl-rt-ohjekortit/>. (Luettu 22.11.2021.)
- Rakennustieto 2020. RT 103184, Perusopetuksen tilat. Sisustussuunnittelu. <https://www.rakennustietokauppa.fi/sivu/ryl-rt-ohjekortit/>. (Luettu 22.11.2021.)
- Ruohonen, J. 2004. Taidetta päin seinää. Turun Sanomat 14.5.2004. <https://www.ts.fi/kulttuuri/1073966256/Taidetta+pain+seinia>. (Luettu 22.11.2021.)
- Ruohonen, J. 2013. Imagining a new society: Public painting as politics in postwar Finland. Turun yliopiston julkaisuja sarja B 358 Humaniora. Turku: Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5294-6>
- Ruohonen, J. 2020. Julkisten rakennusten taide 1900-luvun jälkipuolella. <https://www.rakennettuhyvinvointi.fi/fi/kulttuurirakennukset/julkisten-rakennusten-taide-1900-luvun-jalkipuolella>. (Luettu 22.11.2021.)
- Räsänen, M. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, M. 2010. Taide, taitaminen ja tietäminen – kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. SYNNYT/ORIGINS 3/2010, 48–61.
- Räsänen, M. 2011. Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä. Teoksessa E. Anttila (toim.) Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 121–148.
- Räsänen, M. 2015. Visuaalisen kulttuurin monilukukirja. Helsinki: Aalto-yliopiston julkaisusarja TAIDE + MUOTOILU + ARKKITEHTUURI 4/2015. Helsinki: Aalto yliopisto.
- Salo, E. 2021. Outside museums' own walls – Experiences with participatory projects as part of the Helsinki

- model. Teoksessa N. Robbins, S. Thomas, M. Tuominen & A. Wessman (toim.) *Museum studies: Bridging theory and practice*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 333–345. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8964-4>
- Savikko, S., Tiirakari, L., Nikoskelainen, J. & Härme, J. 2007. *Koulujen taide*. Helsinki: Tammi.
- Seitsalo, S. & Taipale, I. (toim.) 2020. *Taide vanhin voitehista. Kuvataidetta sairaaloissa*. Helsinki: Psykiatrian yhteistyö ry.
- Tervo, J. 2015. *Taidekasvatuksen kriittisestä katseesta*. Teoksessa P. Pohjakallio & M. Kallio-Tavin (toim.) *Kuvis sata. Kuvataideopettajien koulutus 1915–2015*. Aalto-yliopiston julkaisusarja TAIDE + MUOTOILU + ARKKI-TEHTUURI 5/2015. Helsinki: Aalto yliopisto.
- Tiirakari, L. 2007. *Taidetta kouluihin*. Teoksessa S. Savikko (toim.). *Koulujen taide*. Helsinki: Tammi, 315–379.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Viita-aho, M. 2021. *Participating how, why and in what? Analysing Nordic museum research case studies 2008–2018*. Teoksessa N. Robbins, S. Thomas, M. Tuominen & A. Wessman (toim.) *Museum studies: Bridging theory and practice*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 310–332. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8964-4>
- Waenerberg, A. & Vélez Cea, M. 2019. *Emil Cedercreutz 1879–1949. Historiallisia toimituksia 268*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

*Saapunut toimitukseen: 31.8.2021
Hyväksytty julkaistavaksi: 17.2.2022*

LIITE. Tapausesimerkkejä eri aikakausien julkisesta taiteesta koulussa



KUVA 1. Kuvanveistäjä Emil Cedercreutz, Maine, kipsireliefi entisen Yksityisluokat Helsingissä -koulun pääsisäänkäynnin eteisen seinässä. Sign.: Emil Cederc-reutz 1926 -. Tieteiden talo, Helsinki. Kuva: Manuel Vélez Cea



KUVA 2. Kuvataiteilija Antti Laitisen puusta toteutettu taideteos Salix Caprea (2017) sijoittuu Kiirun koulun sisääntuloaulasta nousevaan portaikkoon. Kuva: Oona Myllyntaus



KUVA 3. Kuvanveistäjä Tommi Toijan pronssiveistos Tuulen viemää (2017) roikkuu Kiiruun koulun ruokalan katossa. Kuva: Oona Myllyntaus



MARJA ERVASTI – TAPIO TENHU – HANNU HEIKKINEN

TAIKA: Taiteen kokemiseen liittyvän tiedon merkitys opettajaksi opiskelevan koulutuspolulla

Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa, taide- ja taitokasvatuksen tutkijaopettajien keskuudessa, syntyi 1990-luvulla kasvava kiinnostus taidekasvatuksen filosofisten ja teoreettisten taustojen etsintään ja tarkasteluun. Tutkimushankkeemme, taide- ja taitopainotteisen luokanopettajakoulutuksen eli TAIKA-koulutuksen (2007–2019) suunnittelu, toteutus ja tällä hetkellä loppuunsaattaminen sekä kokonaisarviointi on jatkumoa tälle kehitykselle. Koulutusohjelmassa teoreettiset ja filosofiset lähtökohdat muodostavat taiteisiin liittyvän ajattelun ja toiminnan kehyksen. Olemme kokeneet koulutusohjelman tavoitteiden perustumisen kokemiseen, tekemiseen, yhdessä oppimiseen ja niiden reflektioon tärkeäksi.

Tässä kirjoituksessa tarkastelemme TAIKA-koulutusta, sen syntyä ja historiaa, opetus-suunnitelmaa ja sen kehittämistä, tutkimusorientaatiota sekä koulutusohjelmasta saatuja kokemuksia koulutusta suunnitelleiden tutkijaopettajien näkökulmasta. Nyt päättyvästä koulutuksesta ja siitä saatujen kokemusten analyysistä on opittavaa sekä yksittäisten oppiaineiden edustajille että koulutusohjelmien suunnittelijoille ja kehittäjille. Taiteessa koettu prereflektiivisenä ja reflektoituna kokemukseksi on merkityksellinen inhimillisen kasvun ja maailmasuhteen muodostamisen mahdol-

listava tekijä. Taide ja siinä muodostetut merkitykset ovat arvokkaita lähtökotia oman opettajuuden kehittämiseksi ja opettajaidentiteetin rakentamiselle. Samalla kasvatustieteellinen teoria ja filosofia muodostuvat luontevaksi lähtökohdaksi tarkastella kasvun ja kasvatuksen ilmiöitä.

Orastava taidekasvatukseen liittyvä tutkimus Oulun yliopistossa 1990-luvulla loi teoreettisia lähtökotia taidepainotteiselle opettajankoulutukselle. TAIKA-koulutuksen suunnittelun käynnistäminen edellytti pitkäaikaisesta pohjatyöstä ja tekoja tiedekunnan hallinnon vakuuttamiseksi ja koulutuksen aloitusluvan saamiseksi. Kasvatustieteiden tiedekunnan tiedekuntaneuvosto oli valmis vuonna 2006 hyväksymään TAIKA-koulutuksen (20 opiskelijaa) suunnittelun käynnistämisen ja opinto-kokonaisuuden rahoittamisen.

Tutkijaopettajat suunnittelivat ja toteuttivat lukuvuonna 2006–2007 ennen varsinaisen TAIKA-koulutuksen aloittamista pilottihankkeena taidekasvatuksen 25 opintopisteen sivuaineen. Pilottihankkeen tavoitteena oli kokeilla taiteellisen oppimisen erilaisia toimintamalleja ja tarkastella sekä kehittää taiteellista oppimista yhteisöllisyyden näkökulmasta. Taidekasvatuksen sivuaine loi pohjan toimintatapojen ja opetussuunnitelman sisältöjen kehittämiseksi ja vahvasti tulevan TAIKA-kou-

lutuksen filosofisten ja teoreettisten lähtökoh-
tien suunnittelua.

Taidekasvatuksen sivuaineen opiskelija-
ryhmä koostui taiteiden välisestä pedagogii-
kasta kiinnostuneista Oulun yliopistossa opis-
kelevista luokanopettajan ja varhaiskasvatuk-
sen koulutusohjelman opiskelijoista. Myös
tutkijaopettajat toimivat oppijoina opiskeli-
joiden kanssa yhdessä uutta näkökulmaa opis-
kellen ikään kuin täydennyskoulutuksena tu-
levaa TAIKA-koulutusta ajatellen. Kouluttajiksi
tähän pilottihankkeeseen saatiin valtakunnal-
lisesti merkittäviä toimijoita eri taide- ja tut-
kimusalueilta. Kouluttajiksi kutsuttiin muun
muassa kansanmusiikin emeritusprofesso-
ri Heikki Laitinen, dramaturgi ja ohjaaja Aila
Lavaste, näyttelijä Liisa Toivonen sekä tanssi-
ja, koreografi ja taiteilijaprofessori Pirjo Yli-
maunula.

TAIKA-koulutuksen kehitystyössä oli kou-
lutuksen alkuvuosina vahvasti mukana mu-
siikkikasvatuksen professori, dosentti Leena
Hyvönen, joka toi kehollisen kokemuksen
koulutuksen filosofiseksi lähtökohdaksi (ks.
Hyvönen 2004). Hyvösen aiemmin kokoa-
massa tiedekunnan taide- ja taitokasvatuksen
tutkimusryhmässä oli virinnyt muidenkin
opettajatutkijoiden taholla kiinnostus eri pa-
radigmojen ja erityisesti fenomenologian tar-
kasteluun (Hyvönen ym. 1999; Hyvönen, Er-
vasti, Lindfors, Poikela & Tenhu 2000; Hyvö-
nen, Ervasti, Poikela, Lindfors & Tenhu 2001;
Hyvönen & Lindfors 2001).

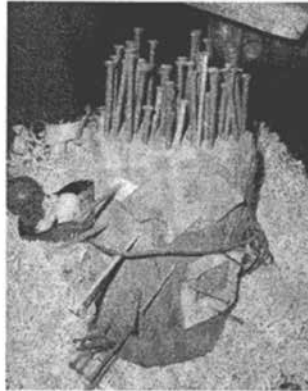
Hyvönen nosti yhteisissä kokoontumisissa
ja tutkimusesittelyissä esiin kriittiset kysy-
mykset: onko taiteilla merkitystä opettajan-
koulutuksessa ja miten tähän voisi vaikuttaa
taidekasvatukseen liittyvän tutkimuksen kaut-
ta? TAIKA-koulutuksen filosofiset lähtökohdat
liittyvät fenomenologiseen perinteeseen useis-
ta eri näkökulmista: muun muassa kuvatai-
teessa eksistentialismin ja taiteen maailma-
suhteen muodostamisen näkökulmista (ks.
Tenhu 2007), musiikissa oman luovan musiik-
kisuhteen muodostumisena osana laaja-alais-
ta säveltämiskasvatusta (ks. Ervasti 2018) sekä
draaman ja teatterin alueella läsnäolon ja koh-

taamisen näkökulmista (ks. Heikkinen 2016;
Heikkinen 2017a; Heikkinen 2017b).

TAIKA-koulutuksen opetussuunnitelma
rakennettiin taidekasvatuksen teorian ja filo-
sofian perustalle sekä kumulatiivisesti ker-
tyvien opintojen reflektiolle. Lähtökohdana
opetussuunnitelmatyössä olivat laaja-alaisen
luokanopettajakoulutuksen antamat taide- ja
taitokasvatuksen monialaiset opinnot, joiden
puitteissa oli mahdollista saada pedagoginen
aineenhallinta musiikissa, kuvataiteessa, käsi-
työssä ja liikunnassa. Kokonaisuutta tarkastel-
taessa selvinä laaja-alaisen luokanopettajan-
koulutuksen puutteina ilmenivät erityisesti
tanssin ja teatterin tai draamakasvatukseen liit-
tyvien opintojaksojen, taidefilosofian, taide-
kasvatuksen ja sen tutkimukseen liittyvien
kurskien sekä taidekasvatusprojektien puute.
Näiden havaintojen jälkeen oli helppo tehdä
pätös TAIKA-koulutuksen opetussuunnitel-
man rakenteesta ja sisällyttää nämä puuttu-
vat osa-alueet tulevaan opetussuunnitelmaan.

TAIKA-koulutukseen toivottiin monenlai-
sia taiteellista osaamista omaavia opiskelijoita,
jotka voivat vertaisoppia toisiltaan ryhmä-
koheesion ollessa tiivis koko koulutuksen
ajan. Ryhmään valitut opiskelijat olivat näin
ollen jonkin taidealueen pitkäaikaisia harras-
tajia tai opiskelijoita. Koulutuksen alkuvuosi-
na valinnat järjestettiin erillisinä hakukohtei-
na, joiden sisältö oli spesifi. Hakukriteereissä
ei kuitenkaan etsitty pelkästään jo olemassa
olevaa vahvaa taiteellista osaamista. Pääsy-
kokeisiin liitettiin niin sanottu kokemuskir-
joitelma, joka ilmentäisi valmiuksia reflektoi-
da henkilökohtaisia esteettisiksi luonnehdit-
tavia kokemuksia ja merkityksiä sekä pedago-
gista herkkyyttä.

Vuonna 2008 aloittaneen opiskelijaryh-
män kokemuskirjoitelmiin saimme tutkimus-
luvan 16 opiskelijalta (N=20). Kokemuskir-
joitelmien aihepiirien moninaisuudesta ilme-
ni, että koulutukseen oli valittu opiskelijoita,
jotka ovat kiinnostuneita taiteista laaja-alais-
ti. Kuviossa 1 on esimerkki kokemuskirjoitel-
masta, jossa ilmenee hakijoiden kyky reflektoi-
da ja tuoda ilmi esteettisiä kokemuksia.



...ajaudun mielessäni lapsuuteen ja mieleeni tulvii lämmin muisto siitä kun olin papan kanssa nikkaroimassa. Se oli puuverstas joka sisälsi ihanan tuoksuisia kuivia lautoja ja klapeja. Ikkunoita oli kolmeen suuntaan joista tulvi luonnonvaloa. Auringon ristivalossa näkyi puupölyn leikki ilmapyörteissä....mieleeni on jäänyt nelisivuotiaana tekemäni puupölkky, johon hakkasin paljon uusia nautoja! ...sen mielihyvän tekemisen riemun saatan vieläkin ihan tuntea. Se pölkky hymyilee minulle vieläkin! Se on suurempaa kuin mikään hienoinkaan myöhemmin tekemäni... sillä on onnellisen lapsen muisto!

KUVIO 1. Esimerkkikirjoitelma valintakokeista vuodelta 2008: Vaarin kanssa puuverstaassa

Valinnat muuttuivat myöhemmin laaja-alaisen luokanopettajakoulutuksen mukaiseksi, jolloin taiteeseen liittyvän erityisosaamisen painotus muuttui vähäisemmäksi. Tämän jälkeen koulutukseen hakeva opiskelija ilmoitti halukkuutensa TAIKA-koulutukseen.

TAIKA-koulutusohjelma yhdessä teknologiapainotteisen luokanopettajakoulutuksen kanssa päättyi lukuvuoteen 2019–2020. Oulun yliopistossa siirryttiin painotteisista koulutuksista yhtenäiseen laaja-alaiseen luokanopettajakoulutukseen lukuun ottamatta kansainvälistä luokanopettajakoulutusta. Aiempina lukuvuosina aloittaneet ryhmät tekevät opinto-ohjelman loppuun kuitenkin TAIKA-koulutuksen vuonna 2017 hyväksytyyn opetussuunnitelman mukaisesti (Oulun yliopisto 2021).

Opetus ja sen sisällöt

Oulun yliopiston (2012) kasvatustieteiden tiedekunnan taide- ja taitokasvatuspainotteisen luokanopettajan koulutuksen opetussuun-

nitelman yleisesittelyssä todetaan kiteytetysti: "Taiteet ja taidot nähdään merkityksellisenä inhimillisen kasvun, ajattelun ja kokemuksen alueena". Esittelyn mukaan opinnoissa perehdytään taidekasvatuksen käytäntöön, teoriaan ja tutkimukseen sekä yleisesti että erityisesti peruskoulun tasolla. Koulutukseen valitaan eri taide- ja taitoaloista kiinnostuneita opiskelijoita. Koulutuksessa tuetaan opiskelijan omaehtoisen taidesuhteen sekä omien taiteellisten ja taidollisten valmiuksien pohjalta rakentuvan pedagogisen näkemyksen kehittymistä. Taidepedagogisissa projekteissa, joissa filosofisteoreettinen pohdinta ja omat ilmaisulliset kokemukset nivoutuvat toisiinsa, kasvaa ymmärrys siitä, miten ihminen oppii jäsentämään maailmaa. Koulutuksen opiskelijat ja opettajat muodostavat oppivan yhteisön, jossa eri taiteen ja taidon alueet ovat vuorovaikutuksessa. Tässä kontekstissa oppimista tarkastellaan sosiaalisesta, emotionaalista ja eettisestä näkökulmasta. Harjoittelujaksojen ja erilaisten projektien toteutuksessa toimitaan vuoro-

vaikutuksessa eri koulutus-, taide- ja kulttuuri-alojen kanssa. (Oulun yliopisto 2012.)

TAIKA-koulutuksen esittelyssä (ks. Oulun yliopisto 2012) todettiin taiteen teoreettisten ja filosofisten lähtökohtien muodostavat kasvatuksen teorioiden kanssa viitekehyksen, jossa kokemisen, tekemisen ja oppimisen reflektointi tapahtuu. Ideana oli, että taidepuhe ja kasvatustieteiden kohtaavat. Alun opetussuunnitelmaprosessin jälkeen TAIKA-koulutuksen opintojen sisältö muodostui orientoivista, tutkimuksellisista, filosofisista ja soveltavista kokonaisuuksista, joissa käytännön toiminta yhdistyi teoreettiseen taustaan. Opetussuunnitelman sisällöllinen kehittäminen jatkui vuosittain koulutuksen lopettamispäätökseen saakka. Suunnitteluprosessin lopputuloksena olimme omaksuneet yhteisen näkemyksen taidekasvatuksen perusteista ja rakensimme opetussuunnitelman sen perustalle. Painotteisia opintoja oli kandidaatti- ja maisterivaiheessa yhteensä 20 opintopistettä.

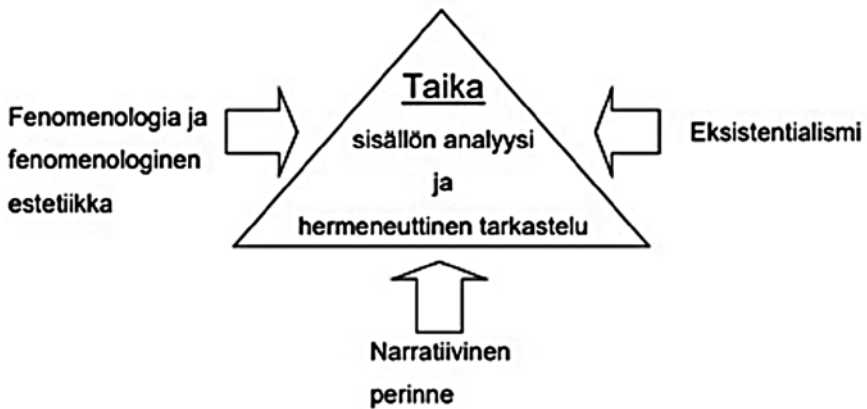
Painotteisten TAIKA-opintojen lisäksi olennaisen osan TAIKA-koulutusta muodostivat koulutyöskentelyihin liittyvät koulutuksen omat pedagogiset taidekasvatusseminaarit sekä kandidaatti- ja maisterivaiheessa, teemaharjoittelu, lyhyet sivuaineet (25 opintopistettä) tai keskipitkä sivuaine (60 opintopistettä) ja kandidaatin sekä pro gradu -tutkielmat. Teemaharjoittelupaikkojen valinnassa opiskelijoilla oli mahdollisuus tutustua kaupungin kulttuuri-instituutioiden ja erikoisluokkien toimintaan. Näin taidekasvatukseen liittyviä opintoja saattoi kertyä TAIKA-opiskelijalle yli 130 opintopistettä, toisin sanoen enemmän kuin kolmannes valmistumiseen vaadittavista 300 opintopisteen kandidaatti- ja maisteriopinnoista.

Opetussuunnitelmasta nostamme esimerkkinä esiin ensimmäisellä vuosikurssilla olleet opintojaksot Orientoiva harjoittelu ja Pedagoginen seminaari 1. Harjoittelun ohessa opiskelijat suunnittelivat ja toteuttivat lasten ja nuorten teatteripäiville 2008 Oulun kaupunginteatteriin ohjelmaa (ks. Kuva).



KUVA. TAIKA-opiskelijat ovat menossa uimaan. Lasten ja nuorten teatteripäivät 2008. Oulun teatterin merellisestä koristelusta vastasi osa Myllytullin ja Hintan kuvataideluokista. Kuva: Pekka Ala-aho

Esimerkin suunnittelun ja toteutuksen tavoitteena oli saada tuntumaa taidekasvatukseen teatterissa sekä hahmottaa teatterillista vuorovaikutusta. Näitä näkökulmia pohdimme ja reflektoimme pedagogisessa seminaarisessa. Orientoiva harjoittelu ja Pedagoginen seminaari 1 -opintojaksoissa haimme kokemusten kautta opiskelijan ajatusmaailmaa avartavia huomioita siitä, kuinka lapset toimivat kouluympäristössä ja taideympäristöissä. Tällaiset opintojaksot toimivat hyvin ajatusmaailmojen avaajina taidekasvatuksen monitasoisiin teemoihin. Opintojaksoihin liittyvissä taideprojekteissa tavoiteltiin monitasoisia elämyksiä, joiden pohjalta voitiin myöhemmin käydä keskustelua ja analysoida toimintaa sekä kokemuksia myös teoreettisesta näkökulmasta.



KUVIO 2. Koulutukseen liittyvän tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat

Tutkimusorientaatio

Kuviossa 2 ovat tutkimuksen kannalta olennaiset teoreettiset lähtökohdat. Opettajankoulutuksen taidekasvatukseen ja opettajatutkimukseen liittyvä tutkimushanke tarkasteli laaja-alaisesti eri taidealueita. Erityinen kiinnostuksen kohteemme on ollut löytää ja tarkastella eri taidealueiden yhteisiä rajapintoja ja merkityksiä filosofisesta ja teoreettisesta näkökulmasta.

Fenomenologiseen perinteeseen liittyvän intention mukaisesti tutkimuksellinen mielenkiintomme kohdistui opiskelijoiden yksilöllisiin kokemuksiin ja niille kerrottuihin merkityksiin (Varto 2005). Pelkistetysti ilmaistuna kokemuksen merkityksellisyys käsitettiin laajasti ihmisen henkilökohtaisena moninaisena ja moniaistisena suhteena omaan todellisuuteensa ja maailmassa olemiseensa. Tässä tarkastelussa ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen ja kokemukseen perustuva. Olemme aistien välityksellä vuorovaikutuksessa ympäröivään todellisuuteen, maailmaan, jolloin pyrkimyksenämme on muodostaa ilmeneville asioille jokin merkitys. Kokemuksessa moniaistinen havainto näyttääytyy havaitsijan pyrkimysten, kiinnostuksen ja uskomusten valossa erilaisina intentioina.

TAIKA-koulutukseen liittyvän fenomenologisen tutkimuksen varsinaiseksi tutkimuk-

sen kohteeksi muodostuivat juuri nämä merkitykset, jotka kokemukselle kerrottiin (ks. Tenhu 2019). Merkityksellisiin kokemuksiin palattiin koulutusohjelman eri opintojaksoissa. Kokemusten reflektointi auttoi meitä tutkijaopettajia jäsentämään taidekasvatuksen mahdollisuuksia osana tulevan opettajan kasvua taiteisiin ja taideopettajaidentiteettiin. Jaettu kerrottu kokemus ryhmässä ja sen jatkumo pedagogisena toimintana oli tärkeä osa taideopettajaksi kasvua.

TAIKA-koulutuksen keskeinen lähtökohta oli tavoitella taidekokemuksen olemusta myös eri oppiaineiden näkökulmista. Näin kokemus taiteessa ilmeni laajasti ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa, maailmaansa, jossa hän eli, eikä ihmistä ymmärretty tuosta suhteesta irrallisena. Taide näyttäytyi tärkeänä pedagogisena maailmassa olemisen tapana siihen kohdistuvien suhteiden, identiteetin ja esteettisen kokemuksen ja henkilökohtaisen merkityksenannon näkökulmista. Merkitykselliseksi koettu taiteellinen toiminta saattaa myöhemmin muodostua merkitykselliseksi omaa opettajuutta ja opettajan identiteettiä rakentavaksi konstituovaksi entiteetiksi, jonka arvo työssäjaksamisen ja oman elämän mielekkääksi kokemuksen näkökulmista voi olla erittäin merkittävä (Tenhu 2019).

TAIKA-koulutus muodosti mielenkiintoisen matkan taiteen kokemisen ja siitä muodostettavien merkityksien maailmaan. Yhteenvedona pääsykokeita varten tuotettujen kokemuskirjoitelmien analyysistä voidaan esittää merkitykset rihmamaisena kuviona, jossa yhdistyvät eri filosofisista lähtökohdista johdetut käsitteet taiteeseen liittyvän kokemuksen merkityksinä.

Analyysin perusteella kokemuskirjoituksista muodostettiin teoriaan sidonnaisia merkitysluokkia, joita myöhemmin koulutuksen aikana hyödynnettiin keskusteluissa ja kokemuksille kerrottujen merkityksien tarkastelussa (ks. Kuvio 3). Kokemukset ja niille kerrotut merkitykset olivat olennainen osa taidekasvatuksen merkityksellisyyden tarkastelua ja oman taideopettajuuden reflektointia.

Johtopäätökset ja pohdinta

TAIKA-koulutuksessa oli tavoitteena tukea opiskelijan omakohtaisen taidesuhteen sekä omien taiteellisten ja taidollisten valmiuksien

pohjalta rakentuvan pedagogisen näkemyksen kehittymistä. Pohdinnan keskiössä oli taiteeseen liittyvän tiedon olemus ja se, mitä tai miten yksilönä tai ryhmänä teemme ja toimimme. Haasteena oli tuoda oma yksityinen ajattelu, kokeminen ja toiminta ryhmän äärelle, jossa yksilöt ovat toisten yksilöiden kanssa tietoisia taiteessa muodostetuista omista erityisistä merkityksistä. Samalla pohdimme, miltä osin oma yksityinen on syytä tuoda julkiseksi ja jakaa toisten kanssa. Milloin jakamisen uskaltaa tehdä tai milloin on siihen valmis? Tätä pohdintaa TAIKA edisti läpi opintojaksojen, ja avoimesti pohtimassa opiskelijoiden kanssa olivat myös ohjaajat. Tämä avoin jakamisen ilmapiiri oli yksi TAIKA-kulttuuria luova, näkyvä piirre.

TAIKA-koulutuksen eli tutkimusprosessimme lähestyessä loppuaan koulutusohjelman lopettamisen myötä mieleen nousee suomalaisen opettajankoulutuksen kehittämiseen liittyviä perustavaa laatua olevia kysymyksiä: Ohjaako opettajankoulutus jo menneeseen maailmaan? Onko opettajankoulutus edelleen

T*e*ika
www.edu.uulu.fi/taika



KUVIO 3. Käsitekartta kokemuskertomusten analyysin merkitysluokista (ks. Tenhu 2007)

konservatiivisen ajattelumaailman tuote? Reagoiko se uudistuksiin hyödyntämällä hankkeita, joita tuotetaan uudistamaan rakenteita ja ajatusmaailmaa, mutta jotka pääosin katoavat uusien hankkeiden myötä?

Oliko TAIKA tällainen hanke ja suuntautumisvaihtoehto? TAIKA liittyi fenomenologiseen perinteeseen, jonka mukaisesti mielenkiinto kohdistui yksilöllisiin kokemuksiin ja niille kerrottuihin merkityksiin. Tämä on tulokulma, joka ei ole menettänyt merkitystään, mikä ihmistieteissä ei ole mahdollista. Kun kuuntelemme musiikkia, tutkimme taideteoksia ja katsomme teatteria tai elokuvia, näemme yksilön tekemänä ja yksilöiden kautta kuvattuna ihmiselämän tapahtumia, tunteita ja kokemuksia, joihin voimme samaistua.

Koulutuksen konkreetit implikaatiot liittyvät opettajankoulutuksen kehittämiseen. Suomalaiseen opettajankoulutukseen hakeutuvilla opiskelijoilla on tarve kehittää omaan opettajidentiteettiin liittyviä vahvuusalueita. Koulutuksellista moninaisuutta suosimaton tutkinto-ohjelma ei aina mahdollista riittäviä taiteellisen ja ammatillisen identiteetin rakentamisen mahdollisuuksia. Varsinkin opiskelijat, jotka omaavat jonkin alueen erityistä osaamista tai intentiota, jäävät vaille omien tarpeiden tai odotuksien mukaisia kehitysmahdollisuuksia opiskelun sisältöjä rajaavassa tehokkuuden ilmapiirissä.

Koulutuksellisen moninaisuuden ja rikkaiden ylläpitäminen sekä mahdollistaminen edellyttävät tiedekunnissa erityistä valvotun suositun koulutuksen lakkauttamisen taustalla olevien tekijöiden selvittäminen tulevaisuudessa on merkityksellistä sekä yksittäisten hankkeiden että laajemmin koulutuksen kehittämisen näkökulmista. Niistä on opittavaa ja jaettavaa laajemmallekin kuin yksittäisen koulutuksen suunnittelijoille ja toteuttajille. Opetushenkilökunnan kokemukset TAIKA-koulutuksesta osoittivat, kuinka henkilöstön vahvuuksien tiedostaminen ja kehittämishankkeiden muuttaminen vakituisiksi käytänteiksi voi vahvistaa myös opettajan-

kouluttajien ammatillisen identiteetin kehittymistä.

Entä sitten opettajatutkijoiden rooli? Opintojaksoissa opettajat toimivat usein yhdessä ja toivat eri näkökulmia opiskeltavaan ja tutkittavaan aiheeseen liittyen. Tätä olisi ollut mahdollista vielä syventää, jos yhteisopettajuusidean olisi voinut laajentaa useampien projektien kohdalle koskemaan kaikkia opettajia yhteisesti. Aika ei ollut valmis tällaiseen tekemiseen Oulun opettajankoulutuksessa – ei ainakaan rakenteellisesti. Yhteisopettajuus on silti yksi asia, joka on tätä kirjoitettaessa enemmän esillä myös opettajankoulutuksen ohjaamisen ja opettamisen työtapana. TAIKA-koulutus oli näin ollen yhteisopettajuusidean suhteen edelläkävijän roolissa.

Lopuksi voitaneen kysyä, millaista kulttuuria TAIKA-koulutus heijasti ja millaista uutta kulttuuria siinä luotiin? Mitä arvoja TAIKA-koulutus edusti? Hyvönen korosti taiteiden kasvatuksessa prereflektiivisen kokemuksen ja toiminnan merkitystä (Hyvönen 2004). Merkityksellistä on, ettei taidetoimintaa käsitteellistetä liian varhain ja että tunnejälki kokemuksesta on merkityksellinen sekä taiteeseen kasvavalle lapselle että taidekasvattajalle. Tämä koettiin tärkeäksi myös TAIKA-koulutuksessa, josta saadut kokemukset toivottavasti toteutuvat muissa opettajankoulutukseen liittyvissä taidekasvatuksen opintokokonaisuuksissa. Matka jatkuu, vaikka TAIKA-koulutus jääkin historiaan.

Lähteet

- Ervasti, M. 2018. Oman elämän soundtrack. Äänikasvatuksen mahdollisuudet osana säveltämiskasvatusta. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.) *Suhteissa maailmaan: Ympäristöt oppimisen avaajina*. Rovaniemi: Lapland University Press, 229–249.
- Heikkinen, H. 2016. Drama and citizenship: Devised drama for education. *Journal of Social Science Education* 15 (4), 32–39. <https://doi.org/10.4119/jsse-812>
- Heikkinen, H. 2017a. *Dramatická výchova ako podpora sebareflexie* (Drama education supports self-reflection). Käänt. Anon. Teoksessa E. Mistrik (toim.) *Estetická výchova ako nástroj sebareflexie*. Bratislava: Comenius University, 68–80.

- Heikkinen, H. 2017b. Ajattele toimien – kohti draamakasvatuksen syvempää ymmärtämistä. Helsinki: T:mi Rai- ja Airaksinen /Draamatyö.
- Hyvönen, L. 2004. Kokemisen ja tietämisen välissä. Teoksessa R. Mäntyselä (toim.) Paikan heijastuksia. Ihmisen ympäristösuhteen tutkimus ja representaatiokäsite. Jyväskylä: Atena, 69–90.
- Hyvönen, L., Ervasti, M., Hiltunen, M., Jokela, T., Järvi, A.-K., Lindfors-Immonen, E., Markula, K. & Pussila, T. 1999. Integrating arts studies in primary school teacher education. Teoksessa S. Sohlo (toim.) On the road again. Views on the development of teacher education in Oulu during the 1990's. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 79. Oulu: Oulu University Press, 45–64.
- Hyvönen, L., Ervasti, M., Lindfors, E., Poikela, L. & Tenhu, T. 2000. Integrative and multidisciplinary arts education. Teoksessa F. Buchberger & S. Berghammer (toim.) A possibility for creating powerful learning environments. Teacher education as a powerful learning environment. Changing the learning cultures of teacher education. Linz: Pädagogische Akademie des Bundes in Oberösterreich, 1–9.
- Hyvönen, L., Ervasti, M., Poikela, L., Lindfors, E. & Tenhu, T. 2001. Integrative and multidisciplinary arts education – a possibility for creating powerful learning environments. Teoksessa F. Buchberger & S. Berghammer (toim.) Active learning in teacher education. Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich 9. Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner, 166–177.
- Hyvönen, L. & Lindfors, E. 2001 (toim.) Tehdään yhesäl: Taide- ja taitokasvatuksen tulevaisuus. Oulun yliopistossa 23.–24.02.2001 pidetyn seminaarin esitelmät. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita ja katsauksia. Oulu: Oulun yliopisto.
- Oulun yliopisto. 2021. Luokanopettajan painotteiset opinnot. <https://opas.peppi oulu.fi/ohjelma/19272?period=2021-2022>. (Luettu 21.11.2021.)
- Oulun yliopisto. 2012. Kasvatustieteiden tiedekunnan taide- ja taitokasvatuspainotteisen luokanopettajan koulutuksen opetussuunnitelman Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajan koulutus. Kasvatustieteiden tiedekunta. <https://www oulu.fi/ktk/node/1236>. (Luettu 21.11.2021.)
- Tenhu, T. 2007. Taiteen mieli tulevien opettajien elämäkierroissa. Julkaisematon lisensiaatintutkielma, Oulun yliopisto.
- Tenhu, T. 2019. Taide mielessä – Mieli taiteessa: Opettajien kuvataidekokemuksien narratiivista tarkastelua. Acta Universitatis Ouluensis, E Scientiae Rerum Socialium 187. Oulu: Oulun yliopisto.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf. (Luettu 21.11.2021.)



TIINA KOHTAMÄKI

Kohtaamistaide® – kohtaamisia taiteen avulla

Kuvaan tässä kirjoituksessa Kohtaamistaiteen periaatteita keskittyen sen tausta-ajatteluun, tavoitteisiin, ryhmäprosessiin ja strukturoituun työskentelyyn. Teemoihin ja sisältöihin on vaikuttanut vahvasti kokemukseni omasta Kohtaamistaiteen ohjaaja- ja kouluttajakoulutusprosessista sekä ensimmäinen kouluttamani Kohtaamistaiteen ohjaajien ryhmä. Nostan esiin opinnäytetöiden tuloksia menetelmän neljästä ryhmäprosessista, joissa asiakasryhminä ovat olleet ikäihmisten, lastensuojelun, pitkäaikaistyöttömien ja tyttötöiden ryhmät. Kyseisten opinnäytetöiden tekijät ovat suorittaneet rekisteröidyn Kohtaamistaiteen ohjaajan 15 opintopisteen koulutuksen sosionomiopinnoissaan tai sen rinnalla. Tekstissä viitataan Kohtaamistaiteeseen sen erisnimellä.

Kohtaamistaiteen tausta on japanilaisessa Clinical Art -systeemissä, mutta se on suomalaisen kulttuuriin ja palvelujärjestelmään mukautettu sovellus (Rankanen & Pusa 2017, 13). Clinical Art -systeemin perustana ovat japanilaiset bigaku-, mitate- ja kansei-käsitteet. Bigagu, eräänlainen moniulotteinen esteettisyys, on perusta Kohtaamistaiteelle. Se on esteettinen asenne ja mielentila, joka herkistää kyyville nähdä ja etsiä kauneutta arjesta. Mitate on kokonaisvaltaista ja arvostavaa kohtaamista kuvaava käsite. Se tarkoittaa jonkin muuttumista tavallisesta erityiseksi ja tulee esille arvostamisessa sekä vaatimattomistakin materiaaleista syntyvissä taideteoksissa. Kansei taas on hyvinvoinnin käsite. Henkilö, jolla on paljon kanseita on aisteiltaan valpas sekä herkkä

ja osaa vaalia omaa ja muiden hyvää. Kansei on kykyä tehdä aistivaraisia havaintoja ja toimia eettisesti havaintojen pohjalta. Eettinen ja esteettinen kietoutuvat tässä erityisellä tavalla yhteen. (Pusa 2017, 6.)

Kuten kaikilla menetelmillä, jotka käyttävät kuvataidetta sairauksien ennaltaehkäisyyn ja parantamiseen sekä terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseen, myös Kohtaamistaiteella on yhteinen jaettu perusta. Siihen kuuluvat Rankanen ja Pusan (2017, 10) mukaan taidepsykoterapia ja taideterapia, joista erityisesti taiteen tekemisessä tapahtuva taideterapeuttinen vuorovaikutus. Rankanen ja Pusa (2017, 13) viittaavat Lusebrinkin 1990-luvulla julkaistuun kehitysohjelmaan koskien ilmaisullisten terapioiden jatkumoa, ITJ (Expressive Therapies Continuum, ETC). ITJ-malli perustuu kolmelle erilaiselle kehitykselliselle tasolle, jotka ovat läsnä kaikessa taiteellisessa työskentelyssä ja prosessissa: kinesteettis-sensorinen taso (aistit, kosketus, liike), havainnollis-affektiivinen taso (havainnot, tunteet) ja kognitiivis-symbolinen taso (ajattelu).

ITJ-mallin tasot ovat erityisen hyödyllisiä niin taideterapian kuin Kohtaamistaiteenkin tavoitteiden asettamisessa ja taidemateriaalien käytön terapeuttisten ominaisuuksien ja vaikutusten jäsentämisessä. Taidemateriaalit ja tehtävät ovat konkreettisia, vaikka toimivatkin eri tavoin kuin tekijä itse etukäteen suunnittelee. Ne oikuttelevat ja luovat siten tilaa uusille ajatuksille sekä oivalluksille. Taidemateriaalit myös konkretisoivat käsiteltyjä asioita sekä

dokumentoivat koettuja tunteita ja ajatuksia. Taidetyöskentelyn kehollista ja materiaalista luonnetta pidetään sekä taideterapiassa että Kohtaamistaitteessa vaikuttavimpana elementtinä. Kohtaamistaitteessa taide on kohtaamisen, arvostuksen ja ulkoisen kauneuden näkemisessä ja kokemisessa – ei taiteen symbolisten sisältöjen tutkimisessa tai tulkitsemisessä kuten terapioidissa.

Rankanen ja Pusa (2017, 14) lisäävät hyötyihin vielä ryhmän osallistujien välisen vuorovaikutusilmapiirin. Kohtaamistaidetta ohjaa myös aina koulutuksen saanut ohjaaja, mikä ylläpitää laatua ja säilyttää menetelmän erityispiirteet. Taidetyöskentelyssä tyypillinen oma kokemus työskentelystä, teorian hallitseminen perusteista ja struktuurista sekä oman ryhmän ohjaamisharjoittelu takaavat Kohtaamistaitteen ohjaajan osaamisen. Kohtaamistaidetta ei ole kuitenkaan vain ihmisten keskinäistä kohtaamista vaan myös materiaalin ja ympärillä olevan maailman kohtaamista. Keskeistä materiaalien suhteen on se, että ne kiinnostävät käyttäjänsä kuhunkin hetkeen konkreettisesti.

Kohtaamistaitteessa ilo ja mielihyvä syntyvät esteettisistä kokemuksista, kauneuden näkemisestä, ja tätä kokemusta voidaan hyvin verrata flow-kokemukseen. Flow on tila, jossa ihminen paneutuu koko kapasiteetillaan ja keskittyneesti tavoitteelliseen toimintaan sulkemalla kaiken muun tietoisuudestaan. Tällainen kokemus syntyy, kun ihmisen taidot vastaavat käsillä olevaa haastetta ja hän on paneutunut tekemiseen. Ihmisten on todettu olevan onnellisimmillaan juuri tällaisina hetkinä elämässään. (Csikszentmihályi 2005, 68–72.)

Tavoitteellinen ryhmäprosessi

Keskeisenä periaatteena Kohtaamistaitteessa on toiminnan rakenne, virittäytyminen, ohjattu taidetyöskentely ja arvostuskierros. Kohtaamistaitteessa ryhmälle määritellään tavoitteet. Ryhmän kokoontumiskerroilla luodaan osatavoitteet, sovitaan yhdessä ryhmän säännöt ja laaditaan sopimukset. Työskentelyn ohjaaja

suunnittelee jokaisen tapaamisen huomioiden nämä tavoitteet ja ryhmän muotoutumisen vaiheen (Niiniö 2017, 20). Kohtaamistaitteen prosessi koostuu kahdeksasta, jopa kymmenestä tapaamisesta, joista kukin kestää 1,5–2 tuntia kerrallaan. Ryhmän alussa on aina kuumiskierros, joka auttaa osallistujaa asettumaan kuhunkin tilaan ja hetkeen.

Kohtaamistaitteessa on ajatuksena, että taide kuuluu kaikille, kulttuuri on elämän perusrakenne ja jokainen voi osallistua. Aho ja Pusa (2017, 16) ovat kirjoittaneet siitä, miten tuetaan aktiivista kansalaisuutta, tasa-arvoisuutta ja kaikkien ihmisarvon kunnioittamista. Ammatillisessa auttamissuhteessa tulee olla sopimus toiminnan tavoitteesta, sisällöstä ja kestosta sekä raportoinnista. Kohtaamistaitteen koulutetut ohjaajat noudattavat aina lakia salassapitovelvollisuudesta sekä toiminnalle laadittuja eettisiä sääntöjä. (Suomen Kohtaamistaidetta ry. 2019.)

Virittäytyminen on varsinaisen toiminnan ensimmäinen vaihe, jossa Ahavan ja Vuorion (2017, 44–46) mukaan hyödynnetään aisteja, rauhoitetaan ja keskitytään omaan itseen sekä teemaan. Vaiheen aikana osallistujien motivaatio kasvaa ja luottamus lisääntyy, kun voi keskittyä tulevaan taidetyöskentelyyn. Virittäytyminen vahvistaa ryhmän kiinteyttä ja herkistää kohtaamaan muita ryhmään osallistuvia (Blatner 1997, 57–62).

Toisen vaiheen taidetyöskentely etenee koko ajan ohjaajan antamien ohjeiden, vihjeiden ja esimerkin mukaan. Ohjaaja ja ohjausteot ovat tärkeitä koko prosessille ja sen onnistumiselle. Ohjaaja on niin ikään valmistellut tilan huolella etukäteen siten, että materiaalit sekä välineet ovat ohjattavien saatavilla ympäristön ollessa viihtyisä ja siisti (Leinonen & Koistinen 2017, 51). Hän jakaa tarvittavia työvälineitä ja materiaaleja osallistujille vaiheittain työn edetessä; näin palvelemalla hän mahdollistaa jokaiselle keskittymisen ja rauhallisen työskentelyn. Ohjaajan tehtävänä on ohjausteillaan varmistua töiden etenemisestä vaihe kerrallaan ja valmistumisesta annetussa ajassa. Hän itse näyttää, miten työskentelyn

eri vaiheet etenevät, jolloin ohjeiden seuraaminen helpottaa työskentelyä.

Vahva ohjaus ja työn vaihteellisuus eivät kuitenkaan tuota ryhmässä toistensa kopioita, vaan jokaisen työstä tulee yksilöllinen omien valintojen kautta. Kohtaamistaitteeseen kuuluu valintojen tekeminen sekä yllätyksellisyys, jota ohjattavat oppivat jopa odottamaan muuttaman kerran jälkeen. Taidetyöskentelyssä ohjeistetaan valitsemaan aluksi esimerkiksi vain kaksi väriä, joilla työ päästään aloittamaan, ja vasta työn edetessä valitaan lisää värejä tai materiaaleja. Yllätyksellisyys syntyy siitä, ettei esitellä valmiita lopputuloksia tai ei tiedetä, miten työ etenee kokonaisuudessaan. Onnistumisia koetaan, kun työn tulos ei ole arvatavissa.

Arvostaminen on kolmantena vaiheena tärkeä ja merkittävä osa prosessia. Luovuus on parhaimmillaan ja voimakkaimmillaan flow-kokemus, jossa minätietoisuus katoaa ja taidetuotos ja tekijä ovat hetken aikaa yhtä. (Mantere 2007, 16–17.) Arvostava suhtautuminen näkyy siinä, että esteettistä kokemusta tavoitellaan valitsemalla mahdollisimman laadukkaita, mutta yksinkertaisia työvälineitä, taidetarvikkeita ja materiaaleja (Rankanen & Pusa 2017, 14). Taidetyöskentelyn tuotos viimeistellään aina kehystämällä ja signeeraamalla se. Töiden huolellinen viimeistely on samalla osa oman työskentelyn ja teoksen arvostamista.

Arvostusta varten taidetuotokset asetetaan esille. Jokainen saa tilaisuuden katsella ja tutkia vapaasti omaa ja ryhmäläisten tuotoksia. Arvostus, arvostaminen ei ole kuitenkaan arvostelua (Caven-Pöysä 2017, 54–57). Arvostamisessa keskitytään ulkoiseen valoon, värihin, sommitteluun, aiheeseen, viivaan ja pintaan. Terapioista poiketen tuotoksia ei katsota etsien niistä tulkintoja tai mielikuvia.

Omien ja toisten töiden katsominen ja arvostuksen saaminen ryhmässä on voimaannuttava kokemus. Kun kuulee arvostavaa puhetta omasta taidetyöstään, yksilö kokee samalla tulevaisuuden hyväksytyksi. Tämä myös auttaa näkemään hyvää itsessä ja toisissa. Arvos-

taminen johdattaa havaitsemaan kauneutta ja nauttimaan taiteen esteettisyydestä. Näin suomalainen Kohtaamistaitteiden palaa juurilleen ja panilaisen Clinical Art -systeemin perustalle, bigagun, mitaten ja kansein käsitteisiin. (Kohutamäki 2018, 51–57.)

Kokemuksia erilaisista Kohtaamistaitteiden-ryhmistä

Kaikissa Kohtaamistaitteiden ryhmissä on tavoitteena yksilön arvostus, vuorovaikutuksen edistäminen, valintojen mahdollistaminen, osallistujien voimavarojen etsiminen sekä ilon ja monipuolisten moniaististen kokemusten tuottaminen. Riippuen ryhmistä tavoitteena voi olla myös vertaistuki ja kokemusten jakaminen, dialogisuus. (Niiniö (2017, 22.)

Vanhustyön keskusliiton toiminnassa toteutetussa opinnäytetyössä tutkittiin Kohtaamistaitteidenryhmän vaikutuksia ikäihmisten elämänlaatuun (Laakso 2018). Tuloksien mukaan ryhmään osallistuneet kokivat vuorovaikutuksen lisääntyneen. He tunsivat tehneensä itseensä näkyväksi ja olevansa tarpeellisia, tullessa nähdyiksi ja kuulluiksi sekä kokivat osallisuutta. Ryhmän jäsenyys ja kokemukset elämänlaadun kohenemisestä ovat merkittäviä tuloksia ikäihmisten arjessa.

Laakson (2018, 41–42) tutkimuksessa kiinnostava huomio oli se, että menetelmä ei sovi henkilölle, joka on tottunut tekemään taidetta vähemmän strukturoidusti. Oma kokemukseni ohjaajaopiskelijoiden ryhmän ohjaajana kuitenkin on, että menetelmä ei sulje pois omia valintoja ja että se antaa riittävästi tilaa luovuudelle. Alussa paljon taidetta tekeväille tai ammatiltaan taiteilijalle ohjaajajohtoisuus ja työn vaihteellisuus saattavat tuntua ensin rajaavilta, mutta samalla tämä työskentelytapa haastaa pohtimaan omia totuttuja valintojaan uudesta näkökulmasta ja vapauttaa.

Lastensuojelussa toteutettu ryhmämuotoinen opinnäytetyö esittelee menetelmän monipuolisuutta vuorovaikutuksen synnyttämiseksi haastavassa perhe-elämän tilanteessa (Pekka & Lumila 2011). Tässä prosessissa koettiin het-

kiä, jossa vanhempi voi olla ylpeä lapsestaan ja sanoa sen myös ääneen. Itsensä ja muiden kehuminen on sallittua ja toivottavaa, mikä on varsinkin lastensuojelun asiakkaille vierasta. Tuloksien mukaan perheiden vuorovaikutusongelmien korjaaminen vie paljon aikaa, joten Kohtaamistaiteen kymmenen ryhmäker-
taa olivat vasta alku muutokselle. Kohtaamistaide ei ole terapiaa eikä tarkoituksena ole parantaa tai poistaa ongelmia. Kohtaamistaiteen keinot pohjautuvat positiivisten kokemusten tuottamiseen ja voimaannuttamiseen missä tahansa ihmissuhteessa. Poikelan (2010, 238) mukaan toimintälähtöisyyden lisääminen sosiaaliryhmän asiakastyöhön kohtaamisen tueksi voisi toimia sisällyttämällä Kohtaamistaidetta asiakkaan palvelu- ja hoitosuunnitelmaan (ks. myös Pekka & Lumila 2011).

Huhtasen (2021) opinnäytetyössä tarkasteltiin Kohtaamistaidetta sosiaalisessa kuntoutuksessa. Pitkäaikaistyöttömien ja mielenterveyskuntoutujien ryhmä koki osallistumisensa ja taidetyöskentelyn terapeuttisena, mielekkäänä ja voimauttavana. Ryhmässä opittiin itsensä hyväksymistä, käsittelemään negatiivisia tunteita, saatiin sosiaalista seuraa ja heräteltyä halua sekä uskallusta kokeilla uutta. Myös vertaisuus ja kunnioitettava kohtaaminen nousivat esiin tuloksista sekä vertaisvoima. Ryhmän kahdeksan kokoontumisen aikana osallistujat uskalsivat jopa unelmoida, löysivät voimavaroja itsestään, toisistansa sekä taiteesta (Huhtanen 2021, 50–52).

Ala-Mutka (2021) kokosi tyttöjen ryhmässä nuorten kokemuksia havainnoimalla ja ryhmäkeskusteluissa. Tuloksina tekijä nostaa lisääntyneen hyvinvoinnin tunteen, itseluottamuksen sekä uudenlaisen sisällön nuorten arjessa. Osallistujien itsevarmuus lisääntyi, ja taidetyöskentelyssä onnistuminen heijastui hyvien kokemusten jakamisena ja ilona.

Yhteenvetoa

Anttilan (2011) mukaan taiteen tieto syntyy kohtaamisessa. Se on muuttuvaa, häilyvää ja moniselitteistä, mutta avaa todellisuuden ih-

miselle rikkaana ja merkityksellisenä. Se avaa mahdollisuuden ymmärtää omia kokemuksia, toisten kokemuksia ja maailmaa. Taiteen tieto tukee kykyä lukea alati muuttuvaa todellisuutta eri tavoin, jolloin kohtaaminen tuo toisen kokemuksen osaksi itseämme (Anttila 2011, 171). Kohtaamistaide on menetelmä, jonka avulla ryhmissä kohdataan oma itsensä, toinen ihminen ja ympäröivä yhteiskunta.

Kohtaamistaide moniaistillisena ja ryhmämuotoisena menetelmänä herättää osallistujien luovuuden ja antaa jokaiselle mahdollisuuden ilmaista itseään taidetyöskentelyn keinoin. Erään ohjaajaopiskelijan raportoima pohdiskelu taidetyöskentelynsä aikana kiteyttää tämän osuvasti näin:

Työtä maalattessani soivat päässäni äitini sanat 5-vuotiaalle, innokkaalle vesivärimalaajalle: Älä sekoita niitä värejä – menee värit pilalle. Nuo sanat ovat alitajuntaisesti ohjanneet tekemistäni pian 50 vuotta, mutta tätä työtä tehdessäni oivalsin, että nyt minulla on lupa päättää, sekoitanko värejä vai en – ja minähän sekoitin! Oikein sydämeni kyllyydestä! Ymmärsin myös sen, että olen hyvä juuri tällaisena taiteilijana – pääasia on, että tekeminen tuottaa itselleni hyvää oloa ja onnistumisen riemua. Ja siitähän tässä kaikessa Kohtaamistaiteessa on kyse: Sinä riität!

”Sinä riität!”, eli Kohtaamistaiteen ryhmät ovat voimaannuttavia. Ne myös ennaltaehkäisevät yksinäisyyttä, tukevat hyvinvointia, kuntouttavat, edistävät toimintakykyä ja vuorovaikutusta sekä ovat työnohjauksellisia. Menetelmä tarjoaa iloa, elämyksiä, kokemisen riemua ja avaa mahdollisuuksia unelmoimille.

Lähteet

- Ahava, R. & Vuorio, S. 2017. Virittäytyminen ryhmään ja taidetyöskentelyyn. Teoksessa T. Pusa (toim.) Kohtaamistaide: Käsikirja ohjaajille. 2. painos. Laurea Julkaisut 22. Helsinki: Laurea ammattikorkeakoulu, 44–47.
- Ahos, R. & Pusa, T. 2017. Valossa ja varjossa – kohtaamistaiteen etiikasta Teoksessa T. Pusa (toim.) Kohtaamistaide: Käsikirja ohjaajille. 2. painos. Laurea Julkaisut 22. Helsinki: Laurea ammattikorkeakoulu, 16–19.
- Ala-Mutka, J. 2021. Kohtaamistaide vapauttavana kokemuksena. Toiminnallinen ryhmänohjaus. AMK-opinnäytetyö, Seinäjoen ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2021121526098>

- Anttila, E. 2011. Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa E. Anttila (toim.) Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyskiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 151–174.
- Blatner A. 1997. Toiminnalliset menetelmät terapiassa ja koulutuksessa: Psykodraaman ja sosiadraaman tekniikat käytäntöön sovellettuna. Suom. R. Virkkunen. Suomen morenoinstituutin julkaisusarja 2. Naantali: Resurssi.
- Caven-Pöysä, O. 2017. Arvostuksen osoittaminen. Teoksessa T. Pusa (toim.) Kohtaamistaide: Käsikirja ohjaajille. 2. painos. Laurea Julkaisut 22. Helsinki: Laurea ammattikorkeakoulu, 54–57.
- Csikszentmihályi, M. 2005. Flow – elämän virta. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu. Suom. R. Hellsten. Helsinki: Rasalás.
- Huuhtanen, P. 2021. Kohtaamistaide® sosiaalisen kuntoutuksen menetelmänä: Ryhmätoiminnan toteuttaminen yhteisövalmennus Reilun asiakkaille. AMK-opinnäytetyö. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2021121626327>
- Kohtamäki, T. 2018. Hyvinvointia edistävä kohtaamistaide®. Teoksessa T. Tiilikka, H. Majasaari & S. Saarikoski (toim.) Yhteistyössä toimien: Käsityksiä monialaisuudesta ja moniammatillisuudesta sosiaali- ja terveystieteiden alalla. Raportteja ja selvityksiä 136. Seinäjoki: Seinäjoen ammattikorkeakoulu, 51–57.
- Laakso, H. 2018. Ikäihmisten kokemuksia Kohtaamistaideriikän vaikutuksista elämäntilanteeseen. AMK-opinnäytetyö, Laurea ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2018061814069>
- Leinonen, A. & Koistinen, K. 2017. Taidetyöskentelyn ohjaaminen. Teoksessa T. Pusa (toim.) Kohtaamistaide: Käsikirja ohjaajille. 2. painos. Laurea Julkaisut 22. Helsinki: Laurea ammattikorkeakoulu, 48–53.
- Mantere, M-H. 2007. Taiteen ja terapian yhteinen kuva. Teoksessa M. Rankanen, H. Hentinen & M-H. Mantere (toim.) Taideterapian perusteet. Helsinki: Duodecim, 11–19.
- Niiniö, H. 2017. Tavoitteellisuus ja työnohjaus Kohtaamistaideessa. Teoksessa T. Pusa (toim.) Kohtaamistaide: Käsikirja ohjaajille. 2. painos. Laurea Julkaisut 22. Helsinki: Laurea ammattikorkeakoulu, 20–23.
- Pekka, P. & Lumila, K. 2011. "Ole sä hiljaa, mä kirjotan!" Kohtaamistaide® vuorovaikutuksen tukena lastensuojelun vanhempi-lapsi -ryhmässä. AMK-opinnäytetyö, Laurea-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2011090612887>
- Poikela, R. 2010. Asiakassuunnitelma asiakaslähtöistä auttamista tavoittelemassa: Kohteen rakentumisen moniääninen menetelmä. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2010:5. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6652-8>
- Pusa, T. 2017. Kohtaamistaide: Käsikirja ohjaajille. 2. painos. Laurea Julkaisut 22. Helsinki: Laurea ammattikorkeakoulu.
- Rankanen, M. & Pusa, T. 2017. Taideterapia ja Kohtaamistaide Suomessa. Teoksessa T. Pusa (toim.) Kohtaamistaide: Käsikirja ohjaajille. 2. painos. Laurea Julkaisut 22. Helsinki: Laurea ammattikorkeakoulu, 10–15.
- Suomen Kohtaamistaide ry. 2019. Kohtaamistaiteen eettiset ohjeet. <https://www.kohtaamistaide.fi/kohtaamistaide/kohtaamistaiteen-eettiset-ohjeet/>. (Luettu 3.12.2021.)



LAURA HIRSTO

Oppimisympäristöt tutkimuksen kohteena koulussa: Miten muuttuva maailma ja yhteiskunta on mukana?

Muutaman viime vuoden aikana oppimisympäristöissä on tapahtunut yllättäviä ja monin tavoin ennakoimattomia asioita. Erityisen paljon vaikutusta on ollut koronapandemialla etä- ja hybridiopetuksineen. Toinen ainakin oppimisympäristökokemuksiin vaikuttanut asia on ilmastomuutokseen liittyvä lisääntynyt tietoisuus ja sen näkyminen mediassa ja arkipäivässä sekä kestävyysvaatimusten korostetumpi esilläolo. Lähes kuukauden jatkunut Venäjän hyökkäyssota Ukrainaan keskellä Eurooppaa on niin ikään heijastunut oppimisen ympäristöihin. Sotaa pakoon lähteneitä ukrainalaislapsia on saapunut suomalaisiin kouluihin. Se on lisäksi vaikuttanut monin tavoin kansalliseen emotionaaliseen ilmapiiriin, mikä on näkynyt ennenkokemattomana haluna auttaa ja kerätä rahaa sekä avustustarvikkeita Ukrainalle ja ukrainalaisille. Toisaalta on ollut aiheellista kiinnittää myös huomiota Suomen venäjänkielisten ihmisten mahdolliseen syrjintään. Kun näiden ilmiöiden ajatellaan vaikuttaneen oppimisympäristöön, siitä on kieltämättä omaksuttu melko laaja määrittely.

Oppimisympäristöä on tutkimuksissa tarkasteltu monesta eri näkökulmasta. Joskus tuntuu, että se on mukana pakollisena terminä, mutta sitä ei välttämättä määritellä kovin tarkasti. Oppimisympäristöistä puhuttaessa

käytetään myös termejä oppimistilat (*learning spaces*) taikka oppimismaisemat (*learning landscapes*); ensimmäinen käsite viittaa usein formaaleihin fyysisiin tiloihin, kun taas jälkimmäinen useimmiten oppimistilojen kokonaisuuteen formaaleineen ja informaaleineen oppimisen tiloineen. Oppimisympäristöjen kehittämisen myötä oppimistiloja on kehitetty perinteisestä luokkahuonemallista avoimiin tai joustaviin oppimismaisemiin. Monesti keskustelu on keskittynyt kouluissa nimenomaan fyysisten tilojen kehittämiseen ja teknopedagogiikan näkökulmasta digitaalisten oppimisympäristöjen ulottuvuuteen. Näistä määrittelyistä on puuttunut usein laajemman systeemin ympäristön kokonaisuuden näkökulmat.

Oppimisympäristön käsitteellistä määrittelyä voidaan tarkastella myös vertaisarvioitujen tieteellisten lehtien profilien avulla. Suomalaisessa, kansainvälisiä tieteellisiä lehtiä arvioivassa julkaisufoorumissa on listattuna viisi lehteä, joiden nimikkeessä on learning environment -termi ja joista kaikki sijoittuivat luokittelussa JUFO 1 -tasolle. Näistä ensimmäinen, Learning Environments Research, on laaja-alaisin määritelmältään sisällyttäen sosiaalisen, fyysisen, psykologisen ja pedagogisen ulottuvuuden ideat. Interactive Learning Environments -lehti viittaa puolestaan kuvauksessaan ympäristöihin, jotka

tukevat niin yksittäistä oppijaa kuin yhteistyötä tukevia ympäristöjä. Smart Learning Environments viittaa tämänhetkisten oppimisympäristöjen uudistamiseen ja kehittämiseen. Sekä *Intercive Learning Environments* - että *Smart Learning Environments* -lehtien artikkeleista suuri osa näyttää pikaisella arvioinnilla käsittelevän digitaalisia oppimisympäristöjä, vaikka mukana on myös joitakin laajemman fokuksen omaavia artikkeleja. Neljäs lehti, *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments*, kohdentuu suoraan oppimisteknologioihin sekä niiden kehittämiseen ja listaa digitaalisten oppimisympäristöjen työvälineitä, joita käsitteleviä tekstejä lehti julkaisee. Viides lehti, *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments*, pitää jo nimessään sisällään sosiaalisen median, ja senkin teema-alueeseen kuuluvat digitaaliset oppimisympäristöt.

Näiden tieteellisiä artikkeleja julkaisevien oppimisympäristölehtien näkökulmasta painopiste on formaaleissa koulutuksen konteksteissa, mutta systeemistä näkökulmaa, joka ottaisi huomioon laajemman yhteiskunnallisen kontekstin, ei näistä juurikaan löydy. Viiden lehden otsikossa oleva sosiaalinen media voi kuitenkin tuoda yhteiskunnallisia näkökulmia ja ilmiöitä koulun formaaleihin oppimisympäristöihin.

Laajempaa näkökulmaa voidaan hakea sosiaalipsykologisemmin tai kasvatussociologisemmin painottuneesta tutkimuksesta, jolloin kirjallisuudesta voidaan tulkita monenlaisia oppimisympäristöjen määrittelyjä. Kurt Lewin korosti (oppimis)ympäristön merkitystä ihmisen käyttäytymisessä jo vuonna 1939 kenttäteoriassaan, jonka mukaan käyttäytyminen on persoonan ja ympäristön funktio. Urie Bronfenbrenner (1979) puolestaan nosti esille *The ecology of human development* -klassikkoteoksessaan ympäristön systeemisen kokonaisuuden erilaisine tarkastelutasoineen, joista kukin oli vuorovaikutteisessa suhteessa toisiinsa. Bronfenbrennerin malli auttaa tarkastelemaan esimerkiksi kotiympäristöä tai kouluympäristöä osana laajempia sosiaa-

lisiä ja yhteiskunnallisia järjestelmiä. Klaus Hurrelmann (1988) taas erotteli sosiaalisista ryhmistä institutionaaliset auktoriteetit ja vapaamuotoisemmat ryhmät. Yksilön vuorovaikutteista suhdetta fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön ja tämän vuorovaikutuksen merkitystä yksilön toiminnan suuntaamisessa nosti esille Maijaliisa Rauste-von Wright (1986) enemmän kasvatuspsykologisesta näkökulmasta. Rauste-von Wrightin mallissa henkilökohtaisella maailmankuvalla katsotaan olevan tärkeä rooli valikoivan tarkkaavaisuuden kohdistumisessa, mutta myös siinä, minkälaisia tavoitteita yksilö omalle toiminnalleen asettaa vuorovaikutuksessa fyysisen ja sosiaalisen ympäristönsä kanssa. Näiden teorioiden valossa koulujenkin oppimisympäristöjä pitäisi tarkastella systeemissä kontekstissa ja huomioida ympäröivän yhteiskunnan elementtien sekä sääntelijöiden vaikutukset ja merkitykset oppimisympäristön rakentumisessa.

Mitä oppimisympäristötutkimukselle merkitsisi, jos yhteiskunnallinen konteksti otettaisiin aikaisempaa vahvemmin mukaan fyysisen, digitaalisen ja sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden muodostaman ympäristön rinnalle? Viime vuodet ovat osoittaneet, että yhteiskunnalliset ilmiöt, kuten koronapandemia ja sotatilanteen aiheuttama pakolaisuus voivat aiheuttaa myös konkreettisia muutoksia kouluympäristössä. Tämä ei sinänsä ole uusi näkökulma, vaan jo esimerkiksi John Dewey vuonna 1902 pitämässään puheessa (Dewey 1903) ja muussakin tuotannossaan korosti koulun kiinteän yhteyden tärkeyttä ympäröivään yhteisöön ja yhteiskuntaan. Näitä yhteiskunnallisia yhteyksiä on toki nähtävissä viimeisimmissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jossa esimerkiksi laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet ja monilukutaidon näkökulmat voivat kiinnittää sisältöjä ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin näkökulmiin. Oppimisympäristötutkimuksessa nämä näkökulmat ovat tähän mennessä enimmäkseen loistaneet poissaolollaan.

Oppimisympäristöjen jäsentämiseen on viime aikoina kehitetty erilaisia oppimis-

ympäristön tarjoumiin perustuvia malleja, joissa ajatellaan, että tietyssä kontekstissa olevat tekijät tai ulottuvuudet toimivat kehkeytyvän toiminnan rakennuspalikoina koulujen joustavissa oppimistiloissa. Esimerkiksi Activity-centered analysis and design (ACAD) -mallissa (esim. Carvalho & Yeoman 2018) fyysinen ulottuvuus pitää sisällään artefaktit, työvälineet ja resurssit, sosiaalinen ulottuvuus puolestaan oppilaiden ryhmittelyn, roolitukset sekä työnjaon ja episteeminen ulottuvuus viittaa tehtäviin ja tehtävänantoihin sekä niiden jäsentämiseen osana oppimisympäristöä. Pitäisikö tällaisissa malleissa jatkossa tarkastella erikseen yhteiskunnallisia tarjoumia, joita systeeminen ympäristö on täynnä?

Näitä yhteiskunnallisia teemoja huomioidaan koulun käytännöissä usein monin tavoin. Sosiaalisessa mediassa on muun muassa jaettu monia esimerkkejä siitä, miten lasten kanssa on työstyetty rauhan symboleja tai Ukrainan lippuja ja osallistuttu avustustyön edistämiseen. Yhteiskunnassa on meneillään niin merkittäviä muutostekijöitä, että ne ovat joka tapauksessa osana koululaisten ympäristöä.

Jatkossa olisi hyödyllistä pohtia, miten hahmottaisimme tällaiset merkittävät yhteiskunnalliset ulottuvuudet ja muutostekijät paremmin osana oppimisympäristöjen systemaattista tarkastelua.

Lähteet

- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carvalho, L. & Yeoman, P. 2018. Framing learning entanglement in innovative learning spaces: Connecting theory, design and practice. *British Educational Research Journal* 44 (6), 1120–1137.
- Dewey, J. 1903. *Democracy in education. The elementary school teacher* 4 (4), 193–204. <http://www.jstor.org/stable/992653>. (Luettu 29.3.2022.)
- Hurrelmann, K. 1988. *Social structure and personality development: The individual as a productive processor of reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewin, K. 1939. *Field theory and experiment in social psychology: Concepts and methods*. *American Journal of Sociology* 44 (6), 868–896. <https://www.jstor.org/stable/2769418>. (Luettu 29.3.2022.)
- Rauste-von Wright, M. 1986. On personality and educational psychology. *Human development* 29 (6), 328–340. <https://doi.org/10.1159/000273108>



ANNA LEHTONEN

Kestävyyuskriisien keskellä tarvitaan taidekasvatusta, luovaa leikkiä ja draaman tajua

”Hyvää huomenta, oppilaat. Tänään meillä on aiheena ilmastonmuutos, joka on yksi ihmiskunnan tämänhetkisistä suurimmista haasteista.”

”Opettaja, opettaja, miksi meidän täytyy puhua ilmastonmuutoksesta. Siitä tulee mulle niin paha mieli.”

”Niinpä. Ilmastonmuutos tuntuu pahalta. Se herättää usein hankalia tunteita. Kuitenkin siitä puhuminen ja sen käsitteleminen yhdessä voi helpottaa.”

”Opettaja, opettaja”, toinen oppilas keskeyttää opetuksen. ”Eikö meidän pitäisi sammuttaa siten valot, kun kerran puhumme ilmastonmuutoksesta?”

”No, niin, no kyllä. Olet oikeassa. Voisitko sinä sammuttaa valot?”

Istumme marraskuisessa pimeässä luokkahuoneessa ja juttelemme ilmastonmuutoksesta. Oppilaat vaikuttavat hiljaisilta. Päädymme siksi opiskelemaan perusasioita oppikirjasta. Jotta näkisimme ja voimme lukea jotain, joudumme syyttämään uudelleen valot luokkaan.

Saadaksemme kuvan siitä, mikä kaikki elämäsämme vaikuttaa ilmastonmuutokseen, ryhdymme tekemään luokassa hiilijalanjälkitestä.

”Millaisia tuloksia te saitte?” kyselen oppilailta. Oppilaat ovat edelleen hiljaisia.

”Yleensä suomalaiset tuottavat hiilipäästöjä ilmakehään niin paljon, että jos kaikki maapallon asukkaat eläisivät kuten me elämme ja jos kaikki ihmiset tuottaisivat yhtä paljon hiilipäästöjä kuin me, tarvittaisiin 3,8 maapalloa. Meidän pitää siis muuttaa elämäntapojamme ja tuottaa siten vähemmän päästöjä.” Näen yhden oppilaan tuloksena viisi maapalloa.

Samassa välituntikello soi ja oppilaat ryntäävät pihalle.

Luokassa sekä ulkona on hiljaista ja pimeää. Niin on minun ajatuksissani ja ehkä myös oppilaiden ajatuksissa.

Tarina on kuviteltu, mutta perustuu kokemuksilleni luokanopettajana, kun olen käsitellyt ilmastonmuutosta isompien oppilaiden kanssa oppitunneilla. Tarina on lisäksi osa kasvatus-tieteen väitöstutkimustani (Lehtonen 2021, 1), jonka herättämiä ajatuksia ilmasto- ja kestävyyskasvatuksen haasteista ja draaman mahdollisuuksista vastata näihin haasteisiin pohdin tässä kirjoituksessa. Ilmastokasvatus tuntuu usein mahdottomalta tehtävältä, jolle on tarinan tavoin vaikea löytää sopiva hetki ja tunnelma. Ilmastokasvatus on myös tutkimusten mukaan haastavaa. Ilmastonmuutos on ilmiönä hyvin monimutkainen, ja siihen liittyy paljon virhekäsityksiä (Ratinen 2016). Ehkä suurimpana haasteena ovat kuitenkin ilmastonmuutoksen herättämät vaikeat tunteet sekä ristiriidat, jotka liittyvät elämäntapojen ja kulttuurin muuttamisen välttämättömyyteen (Pihkala 2019).

Kouluille on määritelty merkittävä rooli siirtymässä kohti kestävämpää ja hiilineutraalia yhteiskuntaa. Kestävä kehitys on keskeisessä roolissa perusopetuksen arvoperustassa ja vahvasti esillä myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa. Opettajat kokevat kuitenkin epä-

varmuutta ja riittämättömyyttä kestävyyskasvatuksen äärellä (Aarnio-Linnanvuori 2018; Hermans 2016). Koulujen valmiudet kasvattaa aktiivisia ympäristötietoisia kansalaisia ovat kyseenalaiset (Mykrä 2021). Kansallisten opetussuunnitelmien kestävyuden tavoitteet ovat vaarassa jäädä vain retoriikaksi ja ekososiaalinen sivistys utopiaksi. Olemme kaikki osa tätä viheliäistä ongelmaa, halusimme tai emme. Niin on myös koulu.

Kestävyyskriisissä on sopeutumisen, yhteyksien ymmärtämisen ja taiteen tarve

Kestävyyskriisi herättää haastavia tunteita ja kysymyksiä niin oppilaissa kuin opettajissakin: miksi ihmiset eivät tee niin kuin pitäisi vaan ajautuvat toimimaan kestävästi?

Vaikka meillä on kaikki tarvittava tieto ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi, yhteiskunnallinen siirtymä kohti hiilineutraaliutta ja sen edellyttämä elämäntapojen muuttaminen on hidasta. Kestävyystieteessä ja ilmastokasvatuksessa onkin tiedostettu perinteisen tiedonala-keskeisen tietämisen ja tiedon ymmärtämisen tähtäävän koulutuksen rajallisuus (Tolppanen, Aarnio-Linnanvuori, Cantell & Lehtonen 2017). Itseasiassa perinteistä, erillisiin tiedon aloihin siiloutunutta tietämistä ja kasvatusta pidetään yhtenä kestävyysongelmien juuri-syynä (Lehtonen, Salonen, Cantell & Riuttanen 2018). Niin kutsuttujen viheliäisten tai pirullisten, kompleksisten kestävyysaasteiden äärellä tarvitaan täydentävää intuitiivista älykkyyttä sekä kokonaisvaltaisia, yhteyksien ymmärtämistä vahvistavia tietämisen tapoja. Kestävyystieteessä ja -kasvatuksessa sekä ilmastonmuutoksen yhteydessä on alettu yhä enemmän puhua ilmastonmuutokseen sopeutumisen. Ilmastokriisi edellyttää aktiivista sopeutumista, kykyä toimia kestävyuden puolesta epävarmuuden ja ristiriitojen keskellä.

Kun haluamme löytää kestävämpiä tapoja ajatella ja toimia, tarvitaan systeemistä ymmärrystä maailmasta ja ihmisestä osana globaaleja ekososiaalisia yhteyksiä, joissa yksilöillä on

merkityksellinen rooli. On korostettava sitä, miten ilmastonmuutoksen hillintä on kaikkien ihmisten ja elämän säilymisen kannalta tärkeää. Ilmastonmuutos on globaali ongelma. Sen vaikutukset näkyvät eri tavoin eri puolilla maailmaa, joten ratkaisut on tehtävä paikalliset olosuhteet huomioiden. Olen-naista on myös ymmärtää oppiminen ja ihmisen kokonaisvaltaisesti sekä tietäminen relationaalisesti, aktiivisen maailmasuhteen rakentamisena ja rakentaa siltoja oppijoiden elämismaailmaan. Tunteet on syytä ymmärtää merkittävänä osana oppimista ja ajattelua sekä ihmisen mieli ja keho kokonaisuutena. (Lehtonen ym. 2018.)

Taiteella on tärkeä rooli kulttuurisessa murroksessa. Sen tehtävänä on herättää tunteita ja koskettaa, luoda yhteys ihmisen luovaan mielikuvien maailmaan. Taide voi myös tehdä näkyväksi pinnan alla olevaa tai sanoittaa sellaisia kokemuksia, joista on muuten vaikea puhua, kuten vaikkapa ympäristökysymysten herättämästä vieraantumisesta, ristiriitaisista tunteista ja tarpeista tai asenteista, joille normatiivisessa ympäristökasvatuksessa ei ole tilaa (Ylirisku 2021). Kestävyyskriisin keskellä tarvitaan kestävästi mielihyvien poisoppimista sekä uudenlaisia tapoja nähdä, ajatella ja suhtautua. Taiteessa ei ole oikeita ja vääriä vastauksia; taiteellinen työskentely antaa parhaimmillaan tilaa ihmetellä moniäänisesti sekä kuvitella ja tuntea vapaasti. Yhteisöllinen taiteellinen työskentely ympäristökysymyksiä äärellä voi mahdollistaa merkityksellisyyden, lohduksen ja myötätunnon kokemuksia. Taiteiden kautta voidaan tuoda abstraktit käsitteet ja etäisiltä tuntuvat ilmiöt lähelle ja merkityksellisiksi (Ernstman & Wals 2013).

Draaman tila kestävyystaitojen harjoittamiselle, tutkimiselle ja tietämiselle

Väitöstutkimukseni opetuskokeilut havainnollistavat, miten draamakasvatuksessa voidaan syventää ymmärrystä ihmisyydestä ilmastonmuutoksen todellisuudessa sekä harjoitella

keskeisiä kestävyystaitoja kuten vaikuttamista ja tutkia erilaisten ihmisten suhtautumistapoja roolityöskentelyn kautta (Lehtonen, Österlind & Viirret 2020). Samalla voidaan pohtia kriittisesti yhteisöllisiä tapoja suhtautua luontoon, tulevaisuuteen ja ilmastonmuutokseen. Kokemukset draamasta voivat herättää sekä kriittistä ajattelua että halua toimia vastuullisemmin. Draamakasvatuksen harjoituksia voidaan myös soveltaa tulevaisuuskasvatukseen ja visioida vaihtoehtoisia tulevaisuuskuvia: sekä uhkakuvia että toivottuja tulevaisuuksia ja tapoja elää yhdessä kestävämmiin (Lehtonen 2012).

Draamallisessa työskentelyssä henkilökohtaiset ja yhteiset mielikuvat sekä kokemukset tulevat näkyväksi, esitetyiksi ja jaetuiksi. Haastavat kysymykset, asenteet, ympäristötunteet ja aiheen herättämät ristiriidat voivat kanavoitua draaman käyttövoimaksi. Yhdessä voidaan pohtia, mistä ajattelumme ja mielikuvat kumpuavat ja miten haluamme suhtautua draamassa käsiteltäviin aiheisiin. Esimerkiksi nuorten lyhyissä draamapajoissa tuottamat esitystarinat käsittelevät kysymyksiä vastuusta, välinpitämättömyydestä, ohikulkemisesta ja vieraantumisesta, joita tehtiin näkyviksi teatterin tragedian, parodian ja heräämisen keinoin (Lehmann 2016; Lehtonen & Pihkala 2021).

Draamallinen työskentely voi synnyttää turvallisen, moninaisuutta kunnioittavan tilan yhteisölliselle kokemukselliselle oppimiselle ja luovalle tutkimisen prosessille. Kun osallistutaan yhteiseen tarinoiden ja draaman kuvitellun todellisuuden rakentamiseen, omaa ajattelua ja ilmaisua suhteutetaan yhteiseen prosessiin. Parhaimmillaan draamatoiminta voi tuottaa rikasta materiaalia, erilaisia performatiivisia synteesejä osallistujien ajattelusta ja heidän kokemuksistaan. Draaman tuottamassa kokemuksellisessa tietämisessä jää tilaa rivien väliin. Draamassa syntyvää kokonaisvaltaista kokemusta on vaikea kuvailla sanoilla yksiselitteisesti, siksi tällaista tietoa on syytä myös esittää draaman keinoin.

Yksin, mutta yhdessä -tutkimusruno on esimerkki draamalle tyypillisestä kokemuksellisesta tietämisestä, joka kutsuu tulkitsemaan

ja sen merkitys syventyy tulkinnan kautta. Runo kuvaa draamaopiskelijoiden kokemuksia metsätyöpajassa, jossa kuunneltiin metsän puhetta, tehtiin kehollisia runoelmia ja osallistuvia esityksiä, joissa osallistujien kokemukset tulivat dialogiin. Olen koonnut ja valikoinut runoon ajatuksia draamaopiskelijoiden alkuperäisistä kirjoituksista. Kun luin heidän reflektiivisiä kirjoituksiaan, tekstit ryhtyivät runolliseen dialogiin kuin luonnostaan. Myös tutkimusruno tuo yhteen opiskelijoiden kokemukset ja niistä kirjoitetut henkilökohtaiset reflektiot.

Yksin, mutta yhdessä

Tänään kohtasin kevään.

Metsän vihreys hulmahti lävitseni valtavalla voimalla.

Rauha. Metsän ääniä.

- Kuka täällä asuu? Anteeksi, kun häiritsen.

- Kyllä tänne mahtuu, metsä huusi hiljaa.

Kohtasin äitini metsänkeijuna
sillalla lapsuudesta tähän hetkeen.

Lohtu ja leikki. Ilo.

- Minä olen nyt tässä juuri kuin olen ja niin on hyvä.

- Miksi en voisi elää kuin lapsi?

Tuntui oudolta, mutta nautin siitä.

- Miksi en voisi elää omalla tavallani?

Metsän taideteos: Puu halasi kiveä juurillaan ja lohkeamassa ketulle sopiva pesä.

Kiven, kasvin ja eläimen symbioosi odotti löytäjänsä.

- Kuinkahan monta ohikulkijaa oli jäänyt sen ääreen ihastelemaan?

Me kaikki ollaan yhtä.

Yksin, mutta yhdessä.

Runo kuvaa osallistujien kokemuksia itsensä, oman menneisyyden ja luonnon kohtaamisesta. Osallistujat kokivat luonnossa olemisen lohduttavaksi ja eheyttäväksi metsätyöpajaa edeltäneen ilmastonmuutoksen ihmillisiin syihin keskittyneen työskentelyn jälkeen. Draamallinen toiminta luonnonympäristössä voi näin edesauttaa yhteyden ja yhteen kietoutumisen kokemuksia itsen, luonnon,

kanssaolijoiden ja itsessä olevan luonnon kanssa.

Luonnossa oleminen, kehollinen ja yhteisöllinen toiminta on tärkeää ekokriisin keskellä ja auttaa ympäristökriisin herättämään ahdistukseen sekä muihin haastaviin tunteisiin (Pihkala 2019). Runossa kuvastuu draamatoiminnan synnyttämä hyväksyvä, vakavan leikkilinen, tavanomaisesta ajattelusta vapauttava ja turvallinen tila kuvitella, eläytyä ja kohdata itsensä yksin mutta yhdessä. Tällaiset tilat voivat vahvistaa toivoa ja turvallisuuden tunnetta ekokriisin keskellä sekä edistää sopeutumista huolestuttavaan ilmastonmuutoksen todellisuuteen.

Draaman kutsu eettiseen dialogiin ja luovaan leikkivään suhtautumiseen

Taideperustaisen – draamalle myös tyyppillisesti avoimen, jopa kaoottisen – oppimis- ja tutkimisprosessin ohjaaminen on haastavaa. Ohjaajan työssä keskeistä on luoda turvallinen ja rento luovuuden ilmapiiri, jossa voidaan irrottautua arjen ajattelusta sekä heittäytyä yhteiseen draaman maailmojen kuvittelemiseen ja luomiseen. Ohjaaja tarvitsee keskeneräisyyden sietämisen, ryhädynamiikan ja ristiriitojen keskellä toimimisen taitoja ja ennen kaikkea eettistä tunneherkkyyttä. On olennaista tiedostaa, millaisia mielikuvia ja stereotyyppioita vahvistamme. Vaikka draama antaa mahdollisuuden erilaisten asenteiden vastakkainasettelulle, tärkeintä on vahvistaa ymmärrystä ihmisyydestä ja empatiaa, luoda kohtaamisia, dialogia ja yhteyksiä eri tavalla ajattelevien sekä toimivien ihmisten välille.

Sopeutuminen ilmastonmuutokseen eli ajattelu- ja toimintatapojen muuttaminen ja toimiminen ei ole helppoa. Valmiiksi tarjotut, yksinkertaisilta vaikuttavat ratkaisut eivät välttämättä tyydytä, koska ihmisillä on psykologinen tarve henkilökohtaisille luoville ratkaisuille ilmastonmuutoksen herättämien ristiriitojen keskellä (Lertzman 2015). Draama kutsuu yhteisölliseen luovaan toimintaan ja leikkiin, kuvittelemaan erilaisia todellisuuksia siitä,

miten elää ja toimia kestävämmiin ilmastonmuutoksen todellisuudessa. Kasvattajina, aikuisina ja opettajina meidän tehtävämme on tukea lasten luovaa ajattelua ja tarjota mahdollisuuksia yhteisölliselle toiminnalle. Näin voimme tuoda toivoa lapsille ja nuorille, joiden tulevaisuutta ilmastonmuutos ja muut kestävyyskriisit synkästi varjostavat.

Draaman taju voi niin ikään auttaa aikuisia sopeutumaan ilmastonmuutokseen ja sen edellyttämään kulttuuriseen muutokseen (Pihkala 2017). Ilmastonmuutos on tragedia, jossa ihmiset ajautuvat toimimaan kestävämmästä. Sopeutumista voi edistää, kun tiedostaa oman, yhteiskunnallisen ja maailmanpoliittisen draaman, jonka keskellä kasvattajina toimimme: Millainen on tarinamme draaman kaari? Millä laisten ristiriitojen ja jännitteiden keskellä elämme? Millaista tarinaa haluamme kertoa? Millaisen todellisuuden haluamme mielikuvillamme ja teoillamme rakentaa? Millainen voisi olla loppuratkaisu ja minun roolini toivon todellisuuden rakentamisessa?

Lähteet

- Aarnio-Linnanvuori, E. 2018. Ympäristö ylittää oppiaineraajat: Arvolatautuneisuus ja monialaisuus koulun ympäristöopetuksen haasteina. *Environmental Fennica* 34. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3836-1>
- Eernstman, N. & Wals, A. E. 2013. Locative meaning-making: An arts-based approach to learning for sustainable development. *Sustainability* 5 (4), 1645–1660. <https://doi.org/10.3390/su5041645>
- Hermans, M. 2016. Geography teachers and climate change: Emotions about consequences, coping strategies, and views on mitigation. *International Journal of Environmental and Science Education* 11 (4), 389–408.
- Lehmann, H. T. 2016. *Tragedy and dramatic theatre*. Käänt. E. Butler. Abingdon: Routledge.
- Lehtonen, A. 2012. Future thinking and learning in improvisation and a collaborative devised theatre project within primary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 45, 104–113. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.547>
- Lehtonen, A. 2021. Drama as an interconnecting approach for climate change education. *Helsinki Studies*

- in Education 118. Helsinki: University of Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7445-1>
- Lehtonen, A., Salonen, A., Cantell, H. & Riuttanen, L. 2018. A pedagogy of interconnectedness for encountering climate change as a wicked sustainability problem. *Journal of Cleaner Production* 199, 860–867. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.07.186>
- Lehtonen, A., Österlind, E. & Viirret, T. 2020. Drama in education for sustainability: Becoming connected through embodiment. *International Journal of Education & the Arts* 21 (19), 2–27. <http://www.ijea.org/v21n19/v21n19.pdf>. (Luettu 30.9.2021.)
- Lehtonen, A. & Pihkala, P. 2021. Encounters with climate change and its psychosocial aspects through performance-making with young people. *Environmental Education Research* 27 (5), 743–761. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1923663>
- Lertzman, R. A. 2015. *Environmental melancholia: Psychoanalytic dimensions of engagement*. New York, NY: Routledge.
- Mykrä, N. 2021. Peruskoulu ekologista kestävyyttä edistämässä: Toiminnanteoreettinen tutkimus koulun monitasoisesta muutoshasteesta. Tampereen yliopiston väitöskirjat 384. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1878-9>
- Pihkala, P. 2017. Environmental education after sustainability: Hope in the midst of tragedy. *Global Discourse* 7 (1), 109–127. <https://doi.org/10.1080/23269995.2017.1300412>
- Pihkala, P. 2019. Ilmastoahdistus ja sen kanssa eläminen. <https://mieli.fi/wp-content/uploads/2021/08/ilmastoahdistusraportti-mieli2019-web.pdf>. (Luettu 30.9.2021.)
- Rätinen, I. 2016. Primary student teachers' climate change conceptualization and implementation on inquiry-based and communicative science teaching: A design research. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 555. Jyväskylä: University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6667-6>
- Tolppanen, S., Aarnio-Linnanvuori, E., Cantell, H. & Lehtonen, A. 2017. Pirullisen ongelman äärellä. Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämalli. *Kasvatus* 48 (5), 456–468.
- Ylirisku, H. 2021. Reorienting environmental art education. Doctoral dissertation 9/2021. Espoo: Aalto University.



Holistisen psykologian täydennyskoulutus

Syksy 2022 – Kevät 2023

Syventävä koulutus ihmisen kokemuksellisuudesta psykologian ja muilla ihmissuhdetyön alueilla toimiville.

Lähtökohtina humanistinen psykologia, Lauri Rauhalan holistinen ihmiskäsitys ja moninäkökulmaisuuuden ontologia. Mukana Suomen korkeatasoisimmat alueen kouluttajat. Vankka teoria ja paljon käytännöllistä työskentelyä.

Koulutuksen yhteyshenkilö: tony.dunderfelt@gmail.com
Hakeminen ja lisätiedot: info@kriittinenkorkeakoulu.fi

Haku avoinna 31.5.2022 asti

Lue lisää ja ilmoittaudu:

WWW.KRIITTINENKORKEAKOULU.FI





LEENA KNIF

Kuvataiteen moninainen potentiaali koulussa

Suomen juhliessa jääkiekon olympiakultaa keväällä 2022 ajatukseni siirtyy jääkiekon maailmanmestaruuteen vuodelta 2011. Kaksi silloisen viidennen luokkani oppilasta palasi mestaruuden torijuhlista kouluun kertomaan, kuinka heitä oli käsketty poistumaan paikalta väärään ihonväriin vedoten. Suomalaisuuden visuaalisten normien täyttymättömyys esti näiden kansalaisten osallisuuden maailmanmestaruudesta ja samalla suomalaisuudesta. Kokeumus käynnisti sekä asian käsittelyn luokassa että kuvataidekasvatuksen väitöstutkimukseni (Knif 2021).

Aihe on vuosikymmen myöhemmin edelleen ajankohtainen mutta keskeneräinen. Suomipaita ei vielä ole kaikille tarkoitettu. Suomalaisuus kategoriana koetaan suljetuksi, oikeanlaisuuden normit ovat edelleen ahtaita, eikä moninaisuutta ole koulussa opittu ottamaan vastaan rakentavalla tavalla. Vaikka moninaisuuskasvatuksen arvoperustaa avataan kasvatusdiskurssissa ja tasa-arvon sekä yhdenvertaisuuden tavoitteet on kirjattu opetussuunnitelmiin, käytännön toteutus ei hyvästä tahdosta ja asian periaatteellisesta tukemisesta huolimatta ole useinkaan vielä onnistunut tavoitteissaan – ei perusopetuksessa eikä opettajankoulutuksessa. Koulu on tasa-arvon eetoksestaan huolimatta yksi yhteiskuntamme rasismien ja erontekojen ympäristöistä, jossa normaalius rakentuu tietynlaiseksi ja vähemmistöt nähdään normin ulkopuolisina.

Suomalainen opettaja, kuten minäkin, edustaa usein itse valtaväestön normia, jolloin oman etuoikeutetun asemansa myötä on helposti sokea toiseuttaville rakenteille ja käytännöille. Myös aiheen kompleksisuuden ja herkkyden tunnistaminen saattaa aiheuttaa pelkoa väärin toimimisesta ja sanomisesta, jolloin aiheeseen on vaikeaa tarttua. Syrjintäkokeumuksen ohittaminen on kuitenkin opettajalta syrjivä teko. Epätasa-arvoon ja syrjintään täytyy siis koulussa aina puuttua, mutta miten ratkoa herkkiä, moniulotteisia, toisiinsa linkittyneitä rakenteellisia ja samalla ihmisessä itsessään sijaitsevia kysymyksiä ja tukea moninaiseen maailmaan kasvamista. Ensimmäisenä ei välttämättä tule mieleen, että kuvataiteella voisi olla tärkeä rooli koulun moninaisuuskasvatuksessa. Enkä nyt puhu yhdenvertaisuuden kuvittamisesta eri väristen lasten piiriksi tai lippujen värittämisestä.

Aihetta tutkiessani keskeisin tavoitteeni on ollut avata vaikeaa aihetta toisille opettajille omasta kokemuksestani ja positiostani lähetevästi rakentaen avauksia aiheeseen, jota on sen hankaluudesta ja opettajan epävarmuuden tunteesta huolimatta välttämätöntä käsitellä koulussa. Valkoisena valtakulttuurin edustajana positioni saattaa näyttäytyä ristiriitaisena ulkopuolelta selittämisenä. Opettajan normatiivinen valta-asema edellyttää kuitenkin kaikilta ymmärryksen kartuttamista ja tekoja hiljaisuuden sijaan. En puhu puolesta vaan

oppilaideni rinnalla. En pääse positioni ulkopuolelle enkä tiedä kaikkea, joten hyväksyn myös tietämättömyyden kohdat. Olen työstänyt oman näkökenttäni rajallisuutta ja riittämättömyyden kokemuksiani ja pyrkinyt hyödyntämään niitä oppimisprosessissani. Tutkimustani voi tarkastella myös jokaiselle opettajalle tärkeänä normisokeuden ja etuoikeutetun position poisoppimisen prosessina.

Taide ja taideperustainen toiminta on laajalti koettu toimivana moninaisuuden, identiteetin, ulkopuolisuuden ja maailmasuhteen käsittelyssä, dialogisen toista arvostavan kohtaamisen mahdollistajana ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden vahvistajana. Taiteen keinoin on havaittu olevan mahdollista käsitellä muuten hankalasti sanoitettavia herkkiä aiheita, hyödyntää moninaisessa maailmassa tarpeellisia, mutta koulun oppimisen ja tietämisen repertuaarissa vielä harvinaisia arvaamattomuuden, keskeneräisyyden, epävarmuuden, ihmettelyn, kyseenalaistamisen ja ei-tietämisen kautta avautuvia mahdollisuuksia nähdä ja ajatella toisin sekä asettua luontevasti tuttuuden viereen. Taidekasvatukselle tuttu tasa-arvon utopia innostaa muutokseen, joka ei välttämättä johda täydelliseen lopputulokseen, mutta kehittää maailmaa vähän paremmaksi. Moninaisuuden kysymykset asettuvat pitkään taideperustaiseen jatkumoon toivon ja utopian kannattelemina.

Vaikka kuvataidekasvatuksella on lähtökohtaisesti hieno potentiaali moninaisuuden tukemisessa, koulu saattaa olla haasteellinen toimintaympäristö sitä edistävälle osallistavalle taidepedagogiikalle. Koulun käytännöt, kontrolli ja pakollisuus saattavat asettua taiteellisen toiminnan valta-asetelmia haastavien ja oppilasta valtaistavien prosessien esteiksi, eikä taiteen omaa tietoa osata arvostaa muun koulutiedon rinnalla.

Jokaisen oppilaan kuuluisi koulussa saada kokea olevansa osallinen ja yhdenvertainen, eikä kenenkään identiteetti saisi olla korjausta, suvaitsemista tai uhriuttamista kaipaava ongelma. Toiseuttava ja etuoikeutetusta asemasta katsova suvaitsevaisuus ei siis voi olla

moninaisuusajattelun perustana, vaan kaiken ajattelun ja toiminnan lähtökohtana on oltava tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Tasavertaisuutta joko on tai ei ole. Se ei parane asiaa sanoin selittämällä tai kauniiksi kuvittamalla, vaan käytännön teoilla, joten kuvataidekasvatustakin on tässä yhteydessä tarkasteltava pragmatistisesti tietoina, tekoina ja toimintana. Keskeistä on, että ylemmydentunnosta ja ainosta oikeanlaisuudesta kumpuavan suvaitsevaisuuden ja erilaisuuden sietämisen sijaan lähdetään liikkeelle ajatuksesta kaikkien yhtäläisestä arvosta ja toimijuudesta yksilöinä ja yhteiskunnan jäseninä.

Moninaisuuskasvatuksessa huomion tulisi olla kaikissa toiseuden kokemusta tuottavissa tekijöissä sekä tasa-arvoisissa ja eettisissä toimintatavoissa, joilla tuetaan jokaisen osallisuutta ja toimijuutta. Kyseessä ei voi olla vinkkipankki, joka tarjoaa valmiita tehtävänantoja kuvataidetunneille, koska epätasa-arvon ja toiseuden kysymykset ovat vahvasti tilannesidonnaisia. Sen sijaan moninaisuuskasvatuksen ja kuvataidekasvatuksen teoreettisilta viitekehyksiltä löytyy useita yhteisesti jaettuja, sosiaalista oikeudenmukaisuutta tavoittelevia, valtasuhteita haastavia, merkityksiä rakentavia ja ihmisen paikkaa maailmassa tarkastelevia risteymiä, joille kasvatuksen suuntaviivoja on mahdollista luonnostella. Tällöin pedagogista ajattelua pohjataan kriittiseen moninaisuuskasvatukseen ja osallistavaan, feministiseen ja queer-pedagogiikkaan, joissa toiseuttamisen mekanismit nähdään ongelmina normin ulkopuolisten ihmisten sijaan. Kriittisen pedagogiikan ytimessä on myös tiedon ja vallan suhteen haastaminen ja valmiina annettun tiedon epäily, jolloin taiteen oma tieto hahmottuu epistemologiseksi tasa-arvon kysymykseksi. Moninaisuuskasvatuksen ja kuvataidekasvatuksen yhteisiksi, tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta ponnistaviksi lähtökohdiksi hahmottuvat esimerkiksi representaatiot, visuaaliset ja sosiaaliset järjestykset, kyseenalaistaminen, moniääninen dialogisuus, tarkemmin katsominen ja toisin tekeminen.

Moninaisen kuvataidekasvatuksen suuntaviivoja piirtämässä

Taide ei ole pelkästään ja automaattisesti tasa-arvoista sekä valtaistavaa. Se voi olla myös valtasuhteista, normatiivista katsetta toistavaa, ongelmat ohittavaa, ulosrajaavaa ja toiseuttavaa, jolloin se vahvistaa moninaisuuden sijaan tietynlaista normaaliutta ja yksikulttuurisuutta. Nykytaiteen ajatellaan olevan toisin katsovilta ja moniäänisiltä lähtökohdiltaan selkeämmin moninaiseen maailmaan suuntaavaa, mutta tärkeintä on katsomisen ja käsittelyn tapa. Merkityksien välittämiseen ja tulkintaan tarvitaan yhteisiä koodeja, jolloin merkitys ei ole luontainen tai valmiina annettu, vaan jatkuvasti rakennetuksi ja tuotetuksi ymmärretty. On kuitenkin huomioitava, että postmodernismin ajatus jatkuvasti muuttuvasta identiteetistä voi esimerkiksi värisokeudessaan ja vaikeita kysymyksiä välttäänsä luoda uudenlaista rasismia. Eroja ei kuulu kasvatuksessa piilottaa, vaan juuri ne ja niistä puhuminen ohjaavat huomion valta-asemiin, kulttuurin hybridisyyteen ja niiden rakentumisiin.

Suunnittelin ja toteutin tutkimukseni yhtenä tapauksena Lasten ja nuorten säätöön rahoittaman Myrsky-hankkeen kouluprojektin, jossa moninaisuutta tukeva taidekasvatus löysi toimintakulttuurin ja tiedonkäsityksen haasteista huolimatta paikkansa myös koulun kontekstista. Tutkimuksen alulle laittaneen oppilaiden syrjäntäkokemuksen suuntaisesti projektin alussa havaittiin suomalaisuuden visuaalisten järjestysten tuottavan luokkayhteisöönkin sosiaalista järjestystä: suomalaisuuden osalliseksi nähtiin vain ”suomalaisen näköiset” oppilaat. Projektissa nousi esille useita toiseuden kokemuksia liittyen visuaalisten järjestysten toiseutta ja osallisuutta luoviin tekijöihin.

Toiseuden ja normaaliuden käsitteet ovat keskeisiä tasa-arvoisuuden, yhdenvertaisuuden, osallisuuden ja toimijuuden vahvistamisessa. Toiseutta voi tarkastella epätasa-arvoisena suhteena johonkin, joka määrittäyty ensimmäisyydeksi. Keskeistä on toiseuttamisen pro-

sessi, jossa toista ja tämän identiteettiä, kulttuuria sekä tietoa kuvataan. Myrsky-hankkeen kouluprojektissa valta näyttäytyi representaation ja siihen liittyvän suomalaisuuden kategorian ahtaudessa, ja toiseus syntyi suhteessa normin mukaiseen ensimmäisyyteen. Normit ja normaaliuden käsitykset ovat kulttuurissa rakennettua hiljaista tietoa, johon opitaan kasvatuksen ja jäsenyyksien kautta. Ne ovat osallisuutta tai ulkopuolisuutta jostakin oletetusta, kuvitellusta ja hankalasti määriteltävästä, joka vaikuttaa merkittävästi toimijuuteemme. Visuaalisesti hahmottuvassa maailmassamme visuaalisilla järjestyksillä ja representaatioilla on suuri merkitys siihen, mikä näyttäytyy normaalina. Ihmisten itsensä tuottama todellisuus ja taiteen sekä muun visuaalisen kulttuurin oma tieto ja keinot todellisuuden tarkasteluun ja uudelleen muokkaamiseen nousivat moninaisen taidekasvatuksen keskiöön.

Ahtaita kategorioita ja epätasa-arvoa onnistuttiin työstämään raivaamalla kuvataidekasvatukseen osallisuuden ja yhdenvertaisuuden mahdollistavia tiloja, joissa oppilaan toimijuus vahvistuu taiteella tietämällä. Jäsenyydet ja identiteetit sisältävät vaikeasti sanoitettavaa oletuksellista hiljaista tietoa. Myrsky-projektin kuvataidetunneilla oletuksia suomalaisuudesta haastettiin tutkimalla asiaa tarkemmin itse. Aiheesta tuotettiin taiteellista asiantuntijatietoa kehollisesti ja kokemuksellisesti maalaen, valokuvaten, animoiden, performanssein, taidetta ja muuta visuaalista kulttuuria tarkastellen, yhteisöllisesti havaintoja ja löydöksiä jakaen, keskustellen ja neuvotellen. Taideprosessissa ihmeteltiin, katsottiin tarkemmin, tehtiin näkyväksi, sanoitettiin, käsitteellistettiin, jaettiin ja jaettiin tietoa havaitun ongelman äärellä. Opeteltiin havainnoimaan ja herkimään aiheelle sekä toisillemme. Fokus oli tuotosten sijaan prosessissa ja jokaisen osallisuudessa.

Toiminnan keskiössä oli yhteisöllinen tutkimuksellinen taidetyöskentely, taideperustainen tietäminen ja vuorovaikutus. Tuotokset nähtiin tutkimuksen ja tiedonmuodostuksen askelmina, uusina suomalaisuuden kertomuk-

sina, näyttelyn ja mediaesitysten kautta muillekin jaettavana yhteisenä asiantuntijatiетona. Projektin lopuksi teetetyн kyselyn ja haastatteluaineiston perusteella ja näitä alkuasetelmaan vertaamalla voitiin todeta, että kuvataidekasvatuksen keinoin onnistuttiin vaikuttamaan ainakin käsityksiin osallisuuden mahdollisuuksista. Suomalaisuuden ahdasta kategoriaa saatiin laajennettua valmiina annettua tietoa haastamalla, jolloin valtaistava taidekasvatus mahdollistui myös koulukontekstissa. Siihen tarvittiin turvallista tilaa, kykyä tarttua vaikeaan aiheeseen, pääsyä normeihin ja niihin kiinnittyvään oletukselliseen tietoon sekä keinoja näiden oletusten purkamiseen.

Näkyvyydellä on suora yhteys valtaan. Siinä keskeistä on näkyväksi tai näkymättömäksi tekemisen prosessi. Visuaalisen maailman merkitysten ja niiden luomisen prosessien avaamisen kautta kuvataidetunneilla pystytään haastamaan toiseuttavaa tietoa sekä voidaan ohjata tunnistamaan ja tunnustamaan erilaiset identiteetit ja jäsenyydet itselle sekä muille mahdollisiksi. Yhteisöllisen toimijuuden merkitys tiedon tuottamisessa ja uusien moninaisempien merkitysten luomisen prosessissa korostuu, koska pelkkä identifioituminen ei riitä, vaan paikantuaukseen täytyy myös tulla muiden osalta nähdyksi ja hyväksytyksi.

Kuvataideluokka moninaiseen maailmaan kasvamisen tilana

Moninaiseen maailmaan on mahdollista kasvattaa moninaista maailmaamme taiteen keinoin tutkimalla ja ilmaisemalla sekä taidetta ja muuta visuaalista kulttuuria tasavertaisuuden lähtökohdasta tekemällä ja tarkastelemalla. Moninainen kuvataidekasvatus on myös tasa-arvon taitojen, kuten empatian, neuvottelun, kuuntelun, eri mieltä olemisen, kyseenalaistamisen ja tarkemmin katsomisen harjoittamista dialogisesti ja moninäkökulmaisesti. Epätasa-arvon kysymykset ovat herkkiä, henkilökohtaisia ja yhteiskunnallisia, sisäisiä ja ulkoisia valtaan linkittyviä kysymyksiä, joita on vaikea hahmottaa ja sanoittaa. Niihin

käskiksi pääsemiseen tarvitaan taiteen olemusta, etäännyttävää suojaa, keinoja ja tiedonkäsitystä, jotta aiheen käsittely, tutkiminen, tietäminen ja kyseenalaistaminen ylipäättään mahdollistuu. Moninaisuuden käsittely vaatii moniäänisyyttä, muuten se on aina yksinäkökulmaista. Taideperustainen, kehollinen ja kokemuksellinen tarkastelu mahdollistaa oppilaista itsestään nousevan, oman herkän tiedon käsittelyn ja työstämisen moniääniseksi asiantuntijatiетoksi.

Taiteen sopivasti horjuva ja huokoinen tieto ei sisällä dialogia lukitsevaa valmiiksi annettua vastausta, vaan se osoittaa kohti ja avaa tilan moniääniselle neuvottelulle. Eri mieltä olemisen taidot valmistavat nykyiseen, varmuuden ajan jälkeiseen moninaiseen maailmaan, jossa tietokin on muuttuvaa eikä valmiita oikeita vastauksia aina ole. Valtasuhteista vapaa dialogi ei toteudu vuorovaikutuksessa, jossa on vain yksi valmis oikea vastaus. Taiteen kautta avautuva dialogisuus on erityistä. Se mahdollistaa moniäänisen, ei-valtasuhteisen kohtaamisen, jossa taiteen tieto saa mahdollisuuden syntyä. Taiteella tietävä oppilas tuottaa tiedon itse, jokaisen tieto on yhtä oikea sekä arvokas, ja opettajan on väistämättä jaettava asiantuntijuutensa oppilaiden kanssa. Näin toimitaan yhteisönä tasavertaisemmin aktiivisina ja kokonaisina yksilöinä multimodaalisesti tunteinemme ja kehoinemme. Yhteiset moniääniset pohdinnat ja merkityksenannot vahvistavat tasa-arvoisemman toimintakulttuurin lisäksi yhteisöllisiä vuorovaikutuksen ja kohtaamisen taitoja. Visuaalisen kulttuurin ihmisen paikkaa merkitsevään valtaan päästään vaikuttamaan visuaalista monilukutaitoa harjoittamalla.

Kuvataidekasvatus jäsentyy moninaisemmaksi yhdenvertaisuuden ja eettisyyden lähtökohdista ponnistavilla, osallisuutta ja toimijuutta vahvistavilla taiteen tiedoilla, teoilla ja valinnoilla. Moninaisen kuvataidekasvatuksen ominaispiirre on performatiivisuuden tapaan painotus aktiivisiin, jatkuviin prosesseihin, jolloin fokus ei ole lopputuloksissa tai tuotoksissa vaan sosiaalisissa kategorioissa. Erot,

merkitykset, identiteetit ja kulttuurit rakentuvat ja muuntuvat jatkuvasti yhteisöissä, joissa niitä tehdään ja neuvotellaan. Ne eivät ole jotakin, joka valmiiksi on ja valmiina annetaan. Todellisuuttamme voidaan kuvataidetunneilla opetella näkemään, tulkitsemaan, sanoittamaan ja kuvaamaan moninaisemmaksi. Samalla raivataan tilaa moninaisuudelle yhteisöllisesti rakentuvassa todellisuudessamme.

Lähteet

Knif, L. 2021. Moninainen kuvis: Osallisia tiloja, tasa-arvon tekoja, taiteella tiedettyä toimijuutta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 112. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7267-9>



MIRJA HILTUNEN

Dialogista taidetta, taidekasvatusta ja marginaalin uudelleen määrittelyä

Lapin yliopiston taiteiden tiedekunta järjesti yhteistyössä usean eurooppalaisen yliopiston kanssa AMASS–Dialogical arts through sustainable communities: acting on the margins, redefining empowerment -konferenssin 16–18.2.2022 Rovaniemellä (ks. <https://www.amassconference.com/programme.html>). Varsinainen konferenssi oli kolmipäiväinen, mutta sitä edelsi yhden päivän mittainen Policy Round Table -tapahtuma. Molemmat tapahtumat kokosivat runsaan joukon osallistujia Euroopasta ja laajemminkin pohtimaan taiteen mahdollisuuksia yhteiskunnallisen eriarvoistumisen ehkäisyssä.

Konferenssi liittyy Euroopan komission yhteisrahoitteeseen AMASS: Acting on the Margins: Arts as Social Sculpture (1.2.2020–31.1.2023) -projektiin, jota johtaa Lapin yliopiston taiteiden tiedekunta (ks. <https://www.ulapland.fi/EN/Webpages/AMASS>). Hankkeen keskeisenä tavoitteena on kehittää monitieteisiä menetelmiä taiteen yhteiskunnallisten vaikutusten löytämiseksi, arvioimiseksi ja hyödyntämiseksi. Se pyrkii myös vähentämään syrjäytymistä naisten, lasten ja vähemmistöryhmien keskuudessa hyödyntämällä erilaisia osallistavan taiteen muotoja sekä kouluttamalla osallistujia taideperustaisten pedagogisten menetelmien avulla.

AMASS-hanke kehittää palvelumuotoilun, kuvataidekasvatuksen ja kuvataiteen toimintamalleja ja tutkimusta sosiaalisten ongelmien

ratkaisemiseksi Euroopan reuna-alueilla. Konsortiossa ovat Lapin yliopiston lisäksi mukana Maltaan yliopisto, Kaarlen yliopisto Tšekin tasavallasta, Corvinuksen yliopisto Unkarista, Paco Design Collaborative Italiasta, Leedsin yliopisto Englannista, Boråsin yliopisto Ruotsista ja APECV Portugalista. Hankkeen projekteihin on kiinnittynyt satoja osallistujia Euroopan reuna-alueilta. Mukaan on kutsuttu romaninaisia, maahanmuuttajia, erityistä tukea tarvitsevia ryhmiä, sukupuolivähemmistöihin kuuluvia, köyhien esikaupunkialueiden ja haja-asutusseutujen lapsia sekä nuoria.

Merkillepantavaa on, että usean hankkeen piirissä toteutetun osatutkimuksen menetelmällisenä valintana on taideperustainen toimintatutkimus, jossa tutkija–taiteilijan ja usein myös pedagogin monet roolit yhdistyvät (Jokela, Hiltunen & Huhmarniemi 2019; Jokela & Huhmarniemi 2020). Taideperustaisen toimintatutkimuksen keskeisenä tavoitteena ei ole kehittää taiteilija–opettaja–tutkijan omaa taiteellista ilmaisua, vaan vuorovaikutusta yhteistyöhön osallistuvien muiden taiteilijoiden, tutkijoiden, yhteisön ja osallistujien välillä, mistä konferenssin lähes 70 esitelmää antoivat monipuolisen kuvan.

Esillä olleiden tutkimusten tavoitteet kohdistuvat usein yhteisön voimaantumiseen, yhteiskunnalliseen muutokseen, vastuullisuuden tai yhteisöllisyyden lisääntymiseen. Kyse on samalla taidekasvatuksen prosessien kehittä-

misestä. Taideperustaisella toimintatutkimuksella on yhteneväisyyksiä lisäksi palvelumuotoilun prosesseihin, joissa taiteilija–muotoilijat pyrkivät ratkaisemaan yhteisöjen ja ympäristöjen ongelmia yhteisöllisten ja vuorovaikutteisten menetelmien avulla.

Helmikuisen konferenssin teema, *Dialogical arts through sustainable communities: acting on the margins, redefining empowerment*, liittyy selkeästi Kasvatus-lehden teemaamme tiedostavasta taidekasvatuksesta. Molemmissa yhteyksissä avainroolina ja lähtökohtana nähdään taiteen kyky synnyttää vuoropuhelua ja keskustelua tärkeistä yhteiskunnallisista haasteista, jotka ovat usein kietoutuneet marginaaleihin ja sijaitsevat niissä.

Sosiaalinen veistos

AMASS-hankkeen nimi, *Art as social sculpture*, viittaa kuvataiteilija Joseph Beuysin jo vuonna 1976 lanseeraamaan sosiaalinen veistos -käsitteeseen. Se perustuu dialogisiin käytäntöihin, joita Beuys kuvaili ”ajattelemiseksi, puhumiseksi ja kuuntelemiseksi muiden kanssa” (Harlan 2004; Kuspit 1993, 98–99). Beuys pyrki muuttamaan tapoja, joilla taiteilijat ovat vuorovaikutuksessa niin laajemman yleisön kuin taidemaailman yleisön kanssa (Thistlewood 1995). Sittemmin sosiaalisesti sitoutunut taide on kehittänyt käytäntöjä ja tapoja olla vuorovaikutuksessa erilaisten instituutioiden kanssa. Sosiaalisen veistoksen voidaan nykyään katsoa koostuvan kokoelmasta moniulotteisia toimia, jotka muokkaavat taidetta yhteiskunnallisen muutoksen välineeksi vuoropuhelun ja aktivismin kautta. Myös yhteisöllinen taidekasvatus voidaan nähdä yhtenä näistä keinovaroista.

Ihmisten ja yhteisöjen välinen yhteys syntyy monilla tavoin ja on usein vaikeasti hahmotettavaa. AMASS-konferenssissa esiteltiin luovia dialogin muotoja, joiden avulla konkretisoitiin sitä, mitä sosiaalinen veistos voi tarkoittaa nykyään. Puheenvuoroissa tuotiin esille esimerkiksi, että tietyissä asemissa ja yhteyksissä myös yhteisöjen vahvuudet, haastei-

den tai heikkouksien sijasta, voivat jäädä huomioimatta tai jäädä kokonaan huomaamatta. Mitä silloin mahdollisesti menetetään? Ja taidekasvatuksen näkökulmasta tarkasteltuna, mitä puolestaan voidaan saavuttaa, jos yksilöiden ja yhteisöjen vahvuudet voidaan saattaa näkyviin?

Konferenssin ydinkysymys kuuluikin: miten taiteet voivat toimia keinona tuoda sekä valtaviiran että marginaalien edustajia yhteen? Keynote-puheenvuoroissa ja tutkijoiden esitelmissä tuotiin monipuolisesti esiin taiteen ja taidekasvatuksen roolia osana yhteiskunnallista muutosta. Puheenvuorot ovat taltioitu, ja niihin pääsee tutustumaan kongressisivuston kautta (<https://www.ulapland.fi/EN/Web-pages/AMASS>). Myös mittava, lähes 70 abstraktia sisältävä abstraktikirja antaa kattavan kuvan kongressin teemoista ja samalla katsauksen ajankohtaiseen taiteen sekä taidekasvatuksen tutkimukseen (ks. Wilson, Maksimović & Miettinen 2022).

Active Witnesses -näyttely

Taiteiden tiedekunnan konferensseihin liittyi usein saumattomasti taiteellisia esityksiä ja näyttelyitä. Myös AMASS-konferenssissa oli tieteellisten esitysten lisäksi mukana useita taiteilijapuheenvuoroja sekä laaja kansainvälinen taidenäyttely. Taiteiden tiedekunnan Galleria Valon Arktikumiin koottu *Active Witnesses -näyttely* (17.2.–13.3.2022) esitteli AMASS-hankkeen piirissä toteutettuja taideperustaisia projekteja, niissä työskennelleitä ihmisiä, tutkimustuloksia sekä lukuisissa työpaikoissa syntyneitä taideteoksia. Esillä oli lisäksi toiminnasta kertovia videoita sekä muita tutkimustyöskentelyä taustoittavia dokumentteja.

Active Witnesses -näyttelyn kuraattorina toimi taiteilija ja taidealan kouluttaja, professori Raphael Vella Maltaan yliopistosta. Näyttelyn suunnittelusta vastasi tutkija Amna Qureshi Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnasta. Näyttelyssä luotiin katseita eri kulttuuritaustaisten kokemuksiin sekä elämää ohjaaviin realiteetteihin, joihin taidetyöpajoihin osal-

listujilla on ensi käden kokemusta. Näyttelyn erityisenä tavoitteena oli tuoda sosiaalisesti sitoutuneisiin taideprojekteihin osallistuneet naiset, lapset ja vähemmistöryhmien edustajat nähdyiksi ja kuulluiksi.

Näyttelyyn koottujen, lukuisten Euroopassa toteutettujen AMASS-hankkeen yhteisötaideteosten ja taidetyöpajojen yhteisenä nimittäjänä on sosiaalisesti sitoutunut taide, ja useissa on mukana myös vahva taidekasvatuksen ammattilaisten panos. Sosiaalisesti sitoutunut taide ja yhteisöllinen taidekasvatus nähdäänkin hankkeessa yhtenä keinona vastata kulttuurista syrjäytymistä ja syrjintää koskeviin kysymyksiin tuntein, sanoin ja teoin. Näyttelyn kotisivulla on mahdollisuus tutustua kokonaisuuden lähtökohtiin ja toteutukseen tarkemmin myös sen virtuaalitoteutuksen kautta (Active Witnesses 2022).

Lähteet

- Active Witnesses 2022. <https://amassproject.weebly.com/exhibition-active-witnesses.html>. (Luettu 20.3.2022.)
- Harlan, V. (toim.) 2004. What is art? Conversation with Joseph Beuys. Käänt. M. Barton & S. Sacks. Lontoo: Clairview Books.
- Jokela, T., Hiltunen, M. & Huhmarniemi, M. 2019. Art-based action research: Participatory art education research for the North. Teoksessa A. Sinner, R. Irwin & J. Adams (toim.) Provoking the field: International perspectives on visual arts PhDs in education. Bristol: Intellect, 45–56.
- Jokela T. & Huhmarniemi, M. 2020. Taideperustainen toimintatutkimus soveltavan taiteen kehittämisen välineenä. Teoksessa T. Jokela, M. Huhmarniemi & J. Paasovaara (toim.) Luontokuvaus soveltavan taiteena. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 39–61. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-202-3>
- Kuspit, D. 1993. The cult of the avant-garde artist. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thistlewood, D. (toim.) 1995. Joseph Beuys: Diverging critiques. Tate Gallery Liverpool Critical Forum 2. Liverpool: Liverpool University Press.
- Wilson, P., Maksimović, M. & Miettinen, S. (toim.) 2022. Dialogical arts through sustainable communities: Acting on the margins, redefining empowerment. Rovaniemi: Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-298-6>

AMASS acting on the margins
arts as social sculpture



This project has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under grant agreement n.º 870621.



Kirjoittajakutsu teemanumeroon 5/2023

Koulutuksen yksityistyminen

Suomalainen kasvatus- ja koulutusjärjestelmä tunnetaan pääpiirteissään vahvana julkisena palveluna. Tutkimuksessa on kuitenkin viime aikoina tunnistettu koulutusjärjestelmän sisällä ja sen rajapinnoilla tapahtuvia yksityistymisprosesseja, joista osa, kuten yksityisten varhaiskasvatuspalvelujen lisääntyminen ja valmennuskurssimarkkinat, ovat olleet myös viimeaikaisen yksityistymistä koskevan julkisen keskustelun kohteena. Osa yksityistymiseen liittyvistä prosesseista, kuten arvioinnin ja arviointidatan yksityistyminen, koulutusteknologiat ja koulutusvienti, ovat olleet julkisessa keskustelussa näkymättömämpiä.

Yksityistyminen manifestoituu kansainvälisessä tutkimuskirjallisuuden valossa monenlaisin tavoin ja etenee moninaisia reittejä, usein hiljaisesti muuttuvina politiikkoina, puhetapoina ja käytänteinä. Tutkimuskirjallisuudessa on osoitettu, että koulutuksen ulkoinen ja sisäinen yksityistyminen ovat keskeiset julkisen koulutuksen piiloisen yksityistymisen muodot. Ulkoisella yksityistymisellä tarkoitetaan eritoten erilaisten yksityisten palveluntarjoajien lisääntymistä koulutuksen kentällä. Sisäinen yksityistyminen puolestaan kuvaa koulutukseen liittyvien diskurssien ja sanaston muutosta, jonka ilmentymiä esimerkiksi koulutuskuluttajuuspuheena suomalaisessa kontekstissa on aiemmin raportoitu.

Yksityistymisen tutkimuksen akateemisen keskustelun tulokulmat ovat perinteisesti käsittäneet koulutuksen talouden, koulutus-

politiikan ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tematiikkoja. Toistaiseksi kuitenkin suomalainen akateeminen debatti on ollut osin sirpaloitunut eri koulutustasoille ja tieteenaloille, jos kohta teoreettisesti ja menetelmällisesti lupaavan monipuolista. Tästä syystä kutsumme tutkijoita esittelemään kasvatus- ja koulutusjärjestelmässä tapahtuvaa yksityistymistä käsittelevää tutkimustaan tähän aihealuetta yhteen kokoavaan teemanumeroon.

Tähän Kasvatus-lehden teemanumeroon kutsutaan tutkimusartikkeleita, jotka tarkastelevat koulutuksen ja kasvatuksen instituutioiden yksityistymistä kasvatuksen ja koulutuksen eri tasoilla varhaiskasvatuksesta perusopetukseen, korkeakoulutukseen ja vapaaseen sivistystyöhön. Kutsumme kirjoittajia tarkastelemaan erilaisten teoreettisten ja käsitteellistämisen potentiaalia yksityistymisprosessien ymmärtämisessä suomalaisessa kontekstissa. Lisäksi teemanumeroon kutsutaan lyhyempiä katsausartikkeleita sekä puheenvuoroja, kolumneja, kirja-arvioita, uutisia ja kongressikuvauksia aiheeseen liittyen.

Artikkeleiden sisällöt voivat liittyä esimerkiksi seuraaviin aiheisiin:

- historiallinen näkökulma kasvatukseen ja koulutuksen instituutioiden yksityistymiseen
- yksityistyminen, markkinoistuminen ja koulutuksen talous
- yksityistymisen hiljaiset ja piiloiset muodot kasvatukseen sekä koulutuksen instituutioissa

- eriarvoisuuden ja segregaation kysymykset kasvatuksen sekä koulutuksen yksityistymisessä
- yksityistyminen politiikan- ja hallinnantutkimuksessa
- koulutuksen yksityistyminen ja pedagogiset käytännöt
- yksityistymisen tutkimuksen menetelmälliset kysymykset
- yksityistyminen ja vertaileva kasvatustiede
- lasten, nuorten ja perheiden koulutusvalinnat.

Teemanumeron toimittavat apulaisprofessori Sonja Kosunen (HY) ja tenure track -tutkija Maiju Paananen (TUNI).

Toimitusprosessin aikataulu:

Ehdotukset lähetetään **31.5.2022 mennessä** osoitteeseen sonja.kosunen@helsinki.fi

Ehdotuksessa tulee olla:

- otsikko
- kirjoittajien nimet ja yhteystiedot, yhteys henkilönä toimiva kirjoittaja alleviivattuna
- tieto, onko kyseessä vertaisarvioitavaksi tar-

koitettu artikkeli, lyhyempi kirjoitus, puheenvuoro vai kirja-arvostelu

- enintään 300 sanan mittainen abstrakti, jossa lähdeviittaukset Kasvatus-lehdessä käytettävän tyylin mukaisesti
- lähdeluettelo.

Teemanumeron vierailevat päätoimittajat valitsevat ehdotuksista ne, jotka parhaiten sopivat teemanumeron kokonaisuuteen. Yhteys henkilönä toimivalle kirjoittajalle lähetetään palaute abstraktin sopivuudesta teemanumeroon 21.6.2022 mennessä.

Korkeintaan 20 sivun laajuiset Kasvatus-lehden kirjoitusohjeiden mukaiset käsikirjoitukset (ei-referoivat tekstit korkeintaan 9 sivua, kirja-arviot 4 sivua) toimitetaan marraskuun 2022 loppuun mennessä. Kirjoittajat vastaavat tekstien kielenhuollosta.

Julkaistavat artikkelit käyvät läpi ulkopuolisen vertaisarvioinnin (double blind referee -menettely). Päätoimittajat arvioivat lyhyemmät kirjoitukset, puheenvuorot ja kirja-arvostelut. Julkaistavien käsikirjoitusten tulee olla ulkopuolisten vertaisarvioijien ja teemanumeron toimittajien hyväksymiä elokuun loppuun 2023 mennessä.

Teemanumero julkaistaan joulukuussa 2023.



Kysymykset ja tiedustelut
kt-paivat2022@oulu.fi

Seuraa meitä myös somessa



@KT2022OY



Kasvatustieteenpäivät 2022 Oulussa



#ktpaivat2022

Kasvatustieteen päivien tämän vuoden teema kutsuu pohtimaan ”*moniäänisyyttä kasvatuksen muuttuvassa maailmassa*”. Teeman myötä haluamme herättää keskustelua siitä, miten moniäänisyys ymmärretään, miten se ilmenee ja miten sitä voidaan tehdä näkyväksi. Lisäksi pohdimme, mikä on yhteisöjen ja yksilöiden vastuu ja mitkä ovat ne mekanismit, jotka edesauttavat moniäänisyyden tunnistamisessa, tukemisessa ja edistämisessä niin yksilö- kuin yhteisötasolla.

Esiseminaarien, teemaryhmien ja symposium-ehdotusten jättöaika on 4.4–15.5.2022.

Lisätietoja tapahtumasta
<https://kt-paivat2022.edu.oulu.fi/>

Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja
 The Finnish Journal of Education

ktl.jyu.fi/kasvatus

kasvatus



Hyvät kirjoittajat!
 Käsikirjoitusten lähettäminen
 Kasvatukseen 1.9.2022 alkaen
 osoitteessa [https://journal.fi/
 kasvatus/about/submissions](https://journal.fi/kasvatus/about/submissions)



Kasvatus 2022 Vol. 53 No 2 The Finnish Journal of Education

Foster, Raisa – Salonen, Arto O. – Sutela, Katja. 2022. The ecosocial framework for art education: Towards sustainable life orientation. *The Finnish Journal of Education* 53 (2), 118–129.

In the Anthropocene, man is the single most significant factor shaping the Earth's future. The recognition of planetary boundaries increases the need to think and act to bridge the human and non-human reality. In this article, we ask 1) what features and characteristics art education has that recognize and acknowledge the intertwining of human and other realities and 2) how this kind of art education can act as a driver for the change of society towards a sustainable future? Based on the theory of ecosocialization and the tradition of aesthetic–ethical art education, we identify three dimensions – embodiment, imagination, and care – for art education supporting ecosocial sustainability, which can accelerate the mainstreaming of sustainable life orientation in societies. When the problematic features of human-centered thinking are revealed, it is possible to address the contradictions in the human world. When human life is perceived as an integral part of the more-than-human world, the pursuit of a life that is perceived as valuable and meaningful can be realized even more fully as part of the planetary whole. An art education that makes the utopia of a sustainable future visible, the intertwining and intrinsic value of all life forms, can accelerate the debate to resolve planetary crises and strengthen hope for the future.

Descriptors: art education, care, ecosocialization, embodiment, future, imagination, planetary crises, sustainability

Kairavuori, Seija – Kaihoviirta, Hannah – Knif, Leena – Komulainen, Kauko – Niinistö, Hanna – Ojala, Aleksis – Paatela-Nieminen, Martina – Poutiainen, Ari. 2022. How art helps us face uncertainty? Dance workshop as a space for multivoiced reflection on sustainable art education. *The Finnish Journal of Education* 53 (2), 130–144.

This article explores the potential of art education to guide learners to face uncertainty both individually and in groups in times of ecological crises and societal changes. The theme of uncertainty is approached by means of artistic knowledge. We seek to understand more fully how art helps us face uncertainty and the nature of the artistic learning process in this context. The researchers studied uncertainty through dance, an art form unfamiliar to them, in a workshop designed by a dance pedagogue. The exercises were videotaped after which written descriptions of them were made. The exercises and the personal observations of the research team members were analyzed collectively. Uncertainty was localized, when analyzed through the concepts and data-based observations, to the multimodality and continuous relapse of meanings, process incompleteness, incoherence, mutual dependence and unpredictability in the learning experience shared by the group. Experiences of uncertainty are significant dimensions of growth in artistic learning as well as in building a sustainable future.

Descriptors: art education, experiential learning, sustainability, uncertainty

Manninen, Annamari – Parpala, Mari – Härkönen, Elina. 2022. "How many ways one can interpret the North": Art education for cultural awareness as phenomenon-based learning and art-based online collaboration. *The Finnish Journal of Education* 53 (2), 145–159.

This article discusses visual expression and image sharing in the formation of knowledge and awareness by analyzing upper secondary school students' experiences of producing and sharing visual works of art through online collaboration. The research focuses on the question whether contemporary art and phenomenon-based learning and online collaboration can foster dialogue to develop students' visual literacy and cultural awareness. In the ArkTOP project, first-year students from five schools visually interpreted the phenomenon, i.e. the Arctic, shared their works and commented on their peers' works. The aim was to increase their ability to understand diversity and enhance their knowledge of contemporary art as well as their cultural competence and multiliteracy. The results indicate that the students observed differences in the interpretations and art techniques of the topic. The study confirms that combining art and phenomenon-based work to online collaboration for dialogic learning provides opportunities to strengthen students' visual literacy and cultural awareness.

Descriptors: art-based learning, art education, cultural awareness, multiliteracy, online collaboration, phenomenon-based learning

Moilanen, Jaakko H. 2022. Participation in the early childhood teacher students' visual art education memories. *The Finnish Journal of Education* 53 (2), 160–170.

In this study, early childhood education (ECE) teacher students' memories of visual arts education from primary school to upper secondary school are examined from the perspective of participation which is defined from social and political viewpoints. The data consisted of 46 writings, and it was gathered in the spring of 2016 at the beginning of an ECE visual arts education course at the University of Oulu. The analysis followed the principles of abductive content analysis, i.e. the researcher moves between inductive and deductive reasoning. The possibilities for participation were minor and visual arts education was presented in the ECE students' memories mostly as teacher-lead, formalistic and mimetic visual arts education, where participation was narrowed down to concern only the student's own artwork. Teachers play a meaningful role in providing possibilities for the students to participate. The findings implicate the need to find means to promote teacher students' pedagogic competences to implement participation and they also demand reflection of the concepts, practices, and the culture of teaching visual arts, which is needed both in teacher education and in the whole field of institutional education.

Descriptors: early childhood education, participation, school memories, visual arts education

Myllyntaus, Oona. 2022. Public art pedagogy in expanding learning environments. *The Finnish Journal of Education* 53 (2), 171–186.

This article focuses on public art, including the art on display in formal learning environments as part of teaching. It examines the views of visual arts teachers on public art in educational facilities and the use of it in teaching primary, secondary, and tertiary education in the 2010s. In the teachers' questionnaire completed in 2017–2018, the visual arts teachers (n=45) defined public art as a cultural resource, although they also perceived it as an independent and useful teaching tool and learning material. Works of art by professional artists, as well as student artworks, were regarded as public art as they are on display within the semi-public space of educational facilities. Works of art in public urban spaces as well as in the art exhibitions, city art museums, and galleries fell within the scope of public art pedagogy. Thus, the understanding of public art in learning environments and teaching extended to include art that is outside the actual educational facilities. Visual arts teachers particularly promoted argumentation skills and the emotional expression of learners, as well as 21st century skills, of which creativity and innovation, cultural awareness, and social

responsibility were the most often mentioned. Also, visual arts teachers made use of accurate sensory perceptions to deepen the reality in which learners live as well as advanced the study of cultural significance. In that way teaching through public art in lower and upper secondary schools specifically emphasized the different perspectives of learners and their ability to evaluate the human experience responsibly.

Descriptors: art education, learning environment, pedagogy, perception, public art



Kirjoittajat

TÄSSÄ NUMEROSSA KIRJOITTAVAT

ERVASTI, MARJA, yliopisto-opettaja
kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto
marja.ervasti@oulu.fi

FOSTER, RAISA, yliopistotutkija
yhteiskuntatieteiden laitos, Itä-Suomen yliopisto
raisa.foster@uef.fi

HEIKKINEN, HANNU, yliopistonlehtori
kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto
hannu.m.heikkinen@oulu.fi

HILTUNEN, MIRJA, professori
taiteiden tiedekunta, Lapin yliopisto
mirja.hiltunen@ulapland.fi

HIRSTO, LAURA professori
Itä-Suomen yliopisto
laura.hirsto@uef.fi

HÄRKÖNEN, ELINA, yliopistonlehtori
taiteiden tiedekunta, Lapin yliopisto
elina.harkonen@ulapland.fi

KAIHOVIRTA, HANNAH, yliopistonlehtori
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
hannah.kaihovirta@helsinki.fi

KAIRAVUORI, SEIJA, yliopistonlehtori
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
seija.kairavuori@helsinki.fi

KNIF, LEENA, yliopistonlehtori
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
leena.knif@helsinki.fi

KOHTAMÄKI, TIINA, lehtori
hyvinvointi ja kulttuuri, Seinäjoen ammattikorkeakoulu
tiina.kohtamaki@seamk.fi

KOMULAINEN, KAUKO, yliopistonlehtori
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
kauko.komulainen@helsinki.fi

LEHTONEN, ANNA, tutkijatohtori
Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto
anna.lehtonen@gmail.com

MANNINEN, ANNAMARI, yliopistonlehtori
taiteiden tiedekunta, Lapin yliopisto
annamari.manninen@ulapland.fi

MOILANEN, JAAKKO H., yliopisto-opettaja
kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto
jaakko.h.moilanen@oulu.fi

MYLLYNTAUS, OONA, väitöskirjatutkija
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
oona.myllyntaus@helsinki.fi

NIINISTÖ, HANNA, yliopistonlehtori
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
hanna.niinisto@helsinki.fi

OJALA, ALEKSI, yliopistonlehtori
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
aleksi.ojala@helsinki.fi

PAATELA-NIEMINEN, MARTINA, dosentti
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
martina.paatela-nieminen@helsinki.fi

PARPALA, MARI, suunnittelija
taiteiden tiedekunta, Lapin yliopisto
mari.parpala@ulapland.fi

POUTIAINEN, ARI, yliopistonlehtori, dosentti
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
ari.poutiainen@helsinki.fi

RUOKONEN, INKERI, professori
opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto
inkeri.ruokonen@utu.fi

SALONEN, ARTO O., professori
yhteiskuntatieteiden laitos, Itä-Suomen yliopisto
arto.salonen@uef.fi

SUTELA, KATJA, yliopistonlehtori
kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto
katja.sutela@oulu.fi

TENHU, TAPIO, yliopistonlehtori
kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto
tapio.tenhu@oulu.fi

TERVANIEMI, MARI, tutkimusjohtaja
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
mari.tervaniemi@helsinki.fi