



HELENA MALMIVIRTA

## Taide siltana sosionomiksi (AMK) kasvamiselle

Toimintatutkimus taide- ja ilmaisuaineiden kehittämisestä  
postmodernin taidekasvatuksen suuntaan Oulun seudun  
ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa  
vuosina 2001–2004



English abstract

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston  
kasvatustieteiden yksikön johtokunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston Linna-rakennuksen  
Väinö Linna -salissa, Kalevantie 5, Tampere,  
20. päivänä elokuuta 2011 klo 12.

TAMPEREEN YLIOPISTO

HELENA MALMIVIRTA

## Taide siltana sosionomiksi (AMK) kasvamiselle

Toimintatutkimus taide- ja ilmaisuaineiden kehittämistä  
postmodernin taidekasvatuksen suuntaan  
Oulun seudun ammattikorkeakoulun  
sosiaali-alan koulutusohjelmassa  
vuosina 2001–2004

English abstract

*Acta Universitatis Tamperensis 1629*  
*Tampere University Press*  
*Tampere 2011*



## AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

## Myynti

Tiedekirjakauppa TAJU

PL 617

33014 Tampereen yliopisto

Puh. 040 190 9800

Fax (03) 3551 7685

taju@uta.fi

[www.uta.fi/taju](http://www.uta.fi/taju)<http://granum.uta.fi>

## Kannen suunnittelu

Mikko Reinikka

## Taitto

Sirpa Randell

Acta Universitatis Tamperensis 1629

ISBN 978-951-44-8491-9 (nid.)

ISSN-L 1455-1616

ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1091

ISBN 978-951-44-8492-6 (pdf)

ISSN 1456-954X

<http://acta.uta.fi>

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print

Tampere 2011

# Esipuhe

Lapsuuteni kesiin kuuluivat paattimatkat kallioisiin saarimaisemiin. Muistiini palautuu jännittävä onkimisen hetki. Sain käteeni onkivavan ja viuhkaisin siiman kallioiselta rannalta veteen. Punavalkoinen korkki pulpahti pinnalle ja näkyviin. Meri kimmelsi vihreänä, aallot liplattivat, kallio tuntui kuumalta paljaan jalan alla. Pieni ahven tarttui onkeni koukkuun. Kuului iloista puhetta, nuotiokahvi tuoksui. Myöhemmin aikuisena pääsin serkun veneellä saarimatkalle. Huuhtelin kahvipannua merivedessä. Ruskeat kahvinporot sekoittuivat vihreään meriveteen. Syntyi turkoosia. Halusin huutaa kaikki katsomaan ihmettä, joka kuitenkin katosi samassa hetkessä. Nyt keväällä huuhtelimme opiskelijoiden kanssa siveltimiä leirikoulun maalaustuokion jälkeen hiekkaisella meren rannalla. Siveltimet heilahtelivat vedessä ja niistä irtosi eri värejä, värit sekoittuivat toisiinsa liuetessaan veteen ja katosivat saman tien aaltojen matkassa. Seurasimme ihastuneina tätä hetkellistä maalauksen jälkeistä ennakoimatonta tapahtumaa.

Edellisissä on kysymys esteettisistä kokemuksista. Esteettinen on läsnä inhimillisessä kokemuksessa, koska ihmisellä on kyky nauttia asioista juuri sellaisenaan kuin ne ovat. Esteettisen kokemisen ehdot ovat perustaltaan kaiken kokemisen ehtoja ja kaikesta kokemuksesta voi tulla esteettistä tiettyjen ehtojen täyttyessä. On vain opittava näkemään. Ymmärtääkseni, mitä nämä arjessa tapahtuvat esteettiset kokemukset ovat ja miten nämä esteettiset kokemukset liittyvät taiteeseen ja taideaineiden opetukseen sosiaali-alan koulutuksen (AMK) kontekstissa, olen tehnyt pitkän opetuksen ja opetuksen tutkimisen taipaleen. John Deweyn (1934/1980; 2010) ajattelua seuraten oivaltaminen ja mielikuvitus eivät ole mystisiä luovuuden lähteitä vaan ne voidaan nähdä laadullisesti opittavina kykyinä, joiden äärelle on mahdollista ohjata tavoitteellisesti taidepedagogisin keinoin. Näkemisen kykyä ja uusien näkökulmien löytämistä me kaikki tarvitsemme arjessa ja elämisen monimutkaistuvissa ja ennakoimattomissa tilanteissa toistuvasti.

Opiskeluaikani päätoimisen työn ohella on ollut pitkä ja vaiheikas. Jatko-opintoni suuntautuivat alussa ammatilliseen lisensiaatin koulutukseen, jonne polkua avasi Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun opetuspäällikkö ja ystävä KL Harri

Keurulainen. Keskustelu professori Jouko Karin kanssa vahvasti tuolloin hakeutumista koulutukseen. Kiitän Teitä lämpimästi tämän kiinnostavaksi käyneen polun avaamisesta.

Työni ohjaajaksi nimettiin opintojen alussa professori Pauli Kaikkonen. Vuosien varrella Pauli on nähnyt alun hatarien ja ohuidenkin säikeiden läpi sellaista, mitä en itse vielä ole aina kyennyt näkemään. Kiitän Sinua siitä jatkuvasta eteenpäin kannustavasta, rohkaisevasta ja samalla vaativasta ohjauksesta, mitä vuosien varrella olen Sinulta saanut. Olen oppinut ohjauksessasi paitsi tutkimuksen tekemistä ja sen loppuun asti saattamista, myös ammatillisesti jotakin hyvin arvokasta. Opettajana olen oppinut, miten ohjata opiskelijoita eteenpäin opiskelijälähtöisesti ja samalla vaativasti tavoitteiden suuntaisesti.

Kiitän Jyväskylän aikaista toista ohjaajaani professori Pentti Moilasta. Kriittinen ja samalla kannustava palautteesi on ollut työn eri vaiheissa hyvin tärkeää. Tampereelle siirtymisen vaiheessa työni toiseksi ohjaajaksi nimettiin dosentti Riitta Jaatinen. Sosiaalialan koulutuksen kontekstin, taiteen ja tutkimuksen kietoutuminen toisiinsa saivat Sinulta hyväksyvän ja vahvistavan vastaanoton. Koin tämän hyvin tärkeänä tutkimuksen loppuvaiheessa. Kiitän Sinua kannustavasta ja empaattisesta ohjauksestasi.

Tampereen yliopiston Dosentti Seija Mahlamäki-Kultanen ja Aalto-yliopiston professori Juha Varto ovat olleet esitarkastajina väitöskirjaksi aiotulle tutkimukselleni. Esititte esitarkastuslausunnoissanne työn eheytyksen kannalta merkittäviä parannusehdotuksia. Kiitän lämpimästi tästä arvokkaasta palautteesta.

Kiitän sekä Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden että Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön tohtoriopiskelijaryhmiä siitä, että olen saanut olla yhtenä joukossanne. Opiskeluilmapiiri on ollut rohkaiseva, kannustava ja välillä innoittavakin. Seminaari-istunnoissa olemme käyneet polveilevia ja antoisia keskusteluja vuosien varrella. Jokaisen tutkimus on saanut tilansa ja arvonsa. Kiitos kuuluu myös ohjaajille myönteisen ja kannustavan ilmapiirin luomisesta.

Opiskelijat ovat näiden vuosien aikana olleet kannustimeni ja samalla myös jatkuva ammatillinen haasteeni. Opetustyö on ollut minulle aina hyvin tärkeää ja siksi siitä kehkeytyi myös tutkimisen kohde. Esitän opiskelijoille kiitokseni ja erityisesti tutkimuksessa mukana olleelle ryhmälle. Innostuksenne ja sitoutumisenne taideaineiden opintoihin on kantanut pitkälle.

Kiitän kollegojani kannustuksesta ja erityisesti lehtoreita KM Aira Vähärautiota ja YM Aira Vanhalaa siitä jatkuvasta kiinnostuksestanne, kannustuksesta ja tuesta,

mitä olette vuosien varrella osoittaneet tutkimustyötäni kohtaan. Olette asiantuntijuutenne pohjalta kyenneet näkemään taideaineiden tärkeyden sosiaalialan koulutusohjelmassa opiskelijan persoonalliseen ja ammatilliseen kasvuun liittyen. Taideaineiden opettajakollegalleni musiikinopettaja Risto Järvenpäälle esitän kiitokset vuosien varrella tehdystä yhteistyöstä. Kiitän myös aiempaa koulutusohjelmavastavaa YT Marja Koukkaria siitä ystävällisestä ja ammatillisesta tuesta, jota olen saanut sekä työhöni että tutkimukseeni liittyen. Kiitän osastonjohtaja Hannu Pietiläistä tutkimustani varten myönnetyistä opintovapaista ja osastonjohtaja Kaijaleena Serloa taideaineiden opetukseen ja sen tutkimukseen osoittamastasi kiinnostuksesta ja kannustavasta palautteesta.

Taiteiden maisteri lehtori Maija Toloselle esitän lämpimät kiitokseni niistä lukuisista taideaineiden opetukseen ja tutkimukseeni liittyvistä keskusteluistamme. Yhteiset keskustelumme ovat avanneet monia kiperiä solmukohtia sekä opetuksessa että tutkimuksessa. Olet tehnyt myös arvokasta tekstin tarkistustyötä käsikirjoituksen valmistumisen loppuvaiheessa. Opettajatoveruutemme on kasvanut vuosien varrella kestäväksi ystäväydeksi.

Kiitän järjestelmäasiantuntija Juha Kokkoa asiantuntevasta, kärsivällisestä ja ystävällisestä avusta tutkimuksen kuvioden laatimisessa ja tutkimukseni saattamisesta mallin mukaiseen muotoon. Kiitän myös julkaisusihteeri Sirpa Randellia huolellisesta ja tarkasta työstä työn lopulliseen painoasuun saattamisessa. Kiitän myös Marjatta Suikkasta abstraktin käännöstyöstä.

Tutkimuksen alkuvaiheessa sain Ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan yksikön rehtori KL Annikki Lämsän myöntämän kahden kuukauden työskentelyvapaan ja tutkimuksen loppuvaiheessa ohjaajieni suosituksesta Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön kolmen kuukauden apurahan. Nämä, ja perheessä taloudellisia järjestelyjä vaatineet opintovapaat, ovat mahdollistaneet pysähtymisen, jota tutkimuksen alulle saaminen ja sen loppuun vieminen ovat vaatineet. Olen kiitollinen näistä pysähtymisen ajoista, joita ilman tutkimus olisi saattanut jäädä haaveeksi tai vielä pitkittyä.

Olen saanut paljon tukea myös ystäviltäni. Kiitän erityisesti sosiaalialan oppilaitoksen aikaista kollegaani ja ystävääni KT Päivi Kupilaa ja ystävääni TH Elisa Toropaista niistä monista sekä ammatillisista, tutkimuksellisista että välillä elämän moninaisuuteen liittyvistä keskusteluista, joita olemme vuosien saatossa käyneet. Keskusteluissamme valo, ilo ja uudet näkökulmat ovat löytäneet sijansa.

Opinnoistani ja tutkimuksestani tuli välillä myös perheprojekti. Kiitän tyttäriämme Tittiä, Liisaa ja Eliseä. Olette auttaneet tutkimuksen lopulliseen ulkoasuun saattamisessa merkittävällä panoksellanne. Olen iloinen osaamisestanne ja kiitollinen olemassaolostanne. Kiitän puolisoani Jukkaa siitä horjumattomasta tuesta, kannustuksesta ja avusta, jota olen vuosien aikana Sinulta saanut opintojeni edistymiseksi ja loppuunsaattamiseksi.

Kiitän äitiäni ja nyt jo edesmennyttä isääni sitkeyteen ja peräänantamattomuuteen ohjaamisesta, tuesta ja kannustuksesta ja lisäksi siitä, että saatoitte meitä sisaruksia näkemään luonnon kauneuden. Se on kantanut.

Kaninkolassa hellepäivänä 30.6.2011

Helena Malmivirta

# Tiivistelmä

Rakennan tutkimuksessani yhdenlaista narratiiviseen tietämiseen perustuvaa kertomusta syvempään ymmärrykseen pyrkivästä hermeneuttisesta tiestä, missä arvioin jatkuvuuden periaatteella toteutunutta ja toteutumassa olevaa ja tulevaa taidekasvatuksen viitekehukseen perustuvaa Oulun seudun ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmaan kuuluvaa taide- ja ilmaisuaineiden opetusta. Tutkimusraportissani keskityn muutosprosessin ja siihen vaikuttaneiden tekijöiden kuvailuun, analysointiin ja arviointiin sekä saatujen tulosten perusteella taide- ja ilmaisuaineiden opintojaksojen uudelleen muotoiluun. Kuvaan tutkimusraportissani kolmea eri muutosprosessia, joilla opetusta suunnataan kohti postmodernin taidekasvatuksen viitekehukseen nojaavaa sosiaalialalle soveltuvaa taidepedagogiikkaa, kohti sellaista taidepedagogiikkaa, mikä tukee sosionomiopiskelijan persoonallista ja ammatillista kasvua. Pedagogiseen muutokseen tähtäävää taide- ja ilmaisuaineiden opetuksen tutkimus- ja kehittämisprosessia lähestyn praktisen ja emansipatorisen toimintatutkimuksen näkökulmasta. Kussakin interventiossa on oma erillinen tutkimuskysymyksensä.

Ensimmäisen pedagogisen intervention tavoitteena on ollut luoda taidekasvatuksellinen viitekehys taide- ja ilmaisuaineiden opetukseen aiemman luovuutta ja itseilmaisua painottavan näkökulman sijasta kokemuksellisen oppimisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen ajattelua seuraten. Toisessa pedagogisessa interventiossa tavoitteena on ollut vahvistaa ja vakiinnuttaa taidekasvatuksellinen ja erityisesti visuaaliseen kulttuuriin painottuva viitekehys taide- ja ilmaisuaineiden opetusta ohjaavaksi teoriaksi seuraten sosiokulttuurista oppimiskäytäntöä ja deweyläistä kokemuksellisen oppimisen ajattelua, ja huomioida nämä opetusta ohjaavat tausta-ajatukset opetuksen edelleen suunnittelussa ja toteutuksessa. Sosiaalialan koulutusohjelmaan sisältyvien taide- ja ilmaisuaineiden opinnoissa opiskelija hankkii osaamista sosionomin tiedolliseen ja taidolliseen työn hallintaan, jolloin tutkimuksen välillisenä tarkoituksena on kehittää myös käytännön sosiaalialan työtä.

Kun sosiaalialan koulutusohjelman taide- ja ilmaisuaineiden opetus sidotaan postmoderniin taidekasvatukseen, mikä tässä tutkimuksessa tarkoittaa sitoutumista pragmatistisen estetiikan ja deweyläisen pragmatistisen taidekasvatuksen ajatteluun means-ends-toiminnan ja sosiokulttuurisen oppimiskäytännön periaatteet huomioiden, on opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissa kerrotun ja kerrotun analy-



soinnin jälkeen tutkimustulosten perusteella pääteltävissä, että postmoderniin taidekasvatukseen sidotulla taideaineiden opetuksella voidaan tukea sosionomiopiskelijan persoonallista ja ammatillista kasvua. Ensimmäisen pedagogisen intervention päättyessä opiskelijoille oli rakentunut käsitys, että taidekasvatus luo mahdollisuuksia sosionomin asiakastyössä tarvittavalle kasvatus- opetus- ja ohjaustyölle. Tutkimuksen toisen ja kolmannen pedagogisen intervention tulokset vahvistavat näitä edellä mainittuja tuloksia sekä sitä, että taiteellisessa toiminnassa vahvistuvat opiskelijan sosiaalisen vuorovaikutuksen taidot ja opiskelijan osaaminen reflektiiviseen ajatteluun ja visuaaliseen ajatteluun.

Opiskelijat ovat koostaneet taiteellisen toiminnan merkityksenantoprosesseissa kokemuksissaan ilmenevää elämismaailmaansa. Tutkivan ja merkityksiä purkavan, selkiyttävän ja siltä pohjalta uudelleen rakentavan taiteellisen toiminnan avulla opiskelijoiden on ollut mahdollista ylittää maailmansa totut rajat ja tavoittaa jotakin uutta omassa historiassaan. Näihin merkittäviin vaiheisiin taideaineiden opetuksen kehittämisen ja tutkimuksen jatkumossa olen kiinnittänyt huomioni ja voin todeta, että opiskelijat ovat vahvistaneet taideaineiden opintojaksojen oppimiskokemusten ja niihin suunnatun reflektiivisen katseen avulla sosiaalipedagogista ja sosiokulttuurista osaamistaan. Voin tutkimustulosten perusteella päätyä ajatukseen: taide toimii siltana sosionomiopiskelijan persoonalliselle ja ammatilliselle kasvulle.

*Avainsanat:* kokemuksellinen oppiminen, kokemuksellinen taideoppiminen, sosionomi-koulutus, taidekasvatus, taiteellinen toiminta, toimintatutkimus, narratiivisuus

# Abstract

In my research I engage in creating a narrative-based description of a hermeneutical mode intended to provide a better understanding of the subject area. In the research I reflect on the continuity-based past, present and future arts and expressive subjects instruction within the arts education framework in the Social Services Degree Programme of the Oulu District University of Applied Sciences. My research report focuses, first, on the description, analysis and assessment of the process of change and the factors that have influenced this process, and, second, on the reshaping of the arts and expressive subjects study modules on the basis of the results that I have achieved. In my research report I describe three different pedagogical interventions in which the instruction is provided in line with arts pedagogy applicable in the social services sector on the basis of the postmodern arts education framework with a view to arts pedagogy supportive of the personal and professional growth of the student pursuing studies for the Bachelor of Social Services degree. I deal with the pedagogical-change-oriented research and development process related to the arts and expressive subjects instruction from the perspective of a practical and emancipative action research. Each of these three interventions contains separate, clearly defined research questions.

The aim of the first pedagogical intervention was to create an arts education framework for the arts and expressive subjects instruction in accordance with the theory of experiential learning and the constructivist notion of learning, not on the basis of the earlier perspective that emphasised creativity and self-expression. The aim of the second pedagogical intervention was to establish and strengthen the arts education framework with a special emphasis on visual culture as the theory guiding the arts and expressive subjects instruction in line with the sociocultural learning practice and Dewey's theory of experiential learning with a view to all this background influencing future instruction planning and implementation. In the third pedagogical intervention the students practised their arts education expertise in social welfare customer service on the basis of research-oriented learning and their own experiences of arts learning. The studies of arts subjects within the Social Services Degree Programme provide the students with relevant knowledge and skills for mastering the work of a Bachelor of Social Services. Accordingly, the research indirectly aims at developing the social services work practice.

In this research the arts and expressive subjects instruction in the Social Services Degree Programme is linked with postmodern arts education, which implies commitment to pragmatistic aesthetics and Dewey's theory of pragmatist arts education with special reference to the principles of means-ends action and the sociocultural learning practice. The research results from the students' learning diaries and from the analysis of the contents of these diaries justify a conclusion to the effect that arts subjects instruction linked with postmodern arts education can support the personal and professional growth of the student pursuing studies for the degree of the Bachelor of Social Services. At the end of the first pedagogical intervention the students had also acquired a notion of the fact that the relevant education, instruction and guidance necessary in the social services work practice can be made possible by arts education. These results are confirmed by the results of the second and the third pedagogical intervention. Moreover, engaging in arts enhances the student's social interaction skills as well as reflection and visual thinking.

The students have given expression to what they had experienced in their lives in the meaning-giving processes of the artistic activities. Transcending the traditional boundaries of their world for something new has become possible for the students as they have been engaged in artistic activities which have been research-oriented and which have helped them to analyse, clarify and reshape meanings. I have paid special attention to these significant arts learning experiences in the continuum of the research and development of arts subjects instruction. I am able to state that the students have enhanced their sociopedagogical and sociocultural expertise by means of the learning experiences they have had in the arts subjects study modules and by means of reflection on these experiences. On the basis of the research results I am able to draw the conclusion that arts serve as a bridge for the benefit of the personal and professional growth of the student pursuing studies for the degree of the Bachelor of Social Services.

*Key words:* Bachelor of Social Services Degree Programme, action research, arts education, artistic activities, experiential learning, experiential arts learning, narrativity

# Sisällys

## OSA I OPETUSTA TUTKIMAAN

1	Johdanto.....	19
2	Sosionomi (AMK) -koulutus .....	26
2.1	Ammattikorkeakoulujen ydintehtävä .....	26
2.2	Sosionomi (AMK) -koulutuksen tavoitteet .....	27
2.3	Sosionomin (AMK) ydinosaaminen, ydintaidot ja ammattilliset tehtäväalueet .....	28
3	Taide, estetiikka ja taidekasvatus .....	32
3.1	Näkemyksiä taiteesta ja estetiikasta .....	33
3.2	Deweyn estetiikka ja taidefilosofia.....	36
3.3	Näkemyksiä taidekasvatuksesta.....	39
4	Opetussuunnitelmallinen paradoksi.....	44
4.1	Modernin ja postmodernin vaikutus opetussuunnitelmissa .....	44
4.2	Taidekasvatuksen tarinavaranto osaksi Sosionomi (AMK) -koulutusta .....	46
5	Oppimiskäsitys ja taideoppiminen .....	49
5.1	Näkemyksiä kokemuksellisesta oppimisesta .....	49
5.2	Deweyn ”Learning by doing” -ajatus oppimisesta.....	53
5.3	Kokemuksellinen taideoppiminen .....	64
5.4	Kokemuksellinen taideoppiminen ja konstruktivistinen oppimiskäytäntö.....	66
6	Tutkimuksen menetelmälliset lähtökohdat ja ratkaisut .....	74
6.1	Empiirisen kohtaamisen ehdot toimintatutkimuksessa .....	76
6.2	Toimintatutkimus laadullisena tutkimuksena .....	78
6.3	Toimintatutkimuksen soveltamistapa tässä tutkimuksessa .....	80

## OSA II

### ENSIMMÄINEN INTERVENTIOSYKLI

7	Tutkimus ”Taide- ja ilmaisuaineiden opetuksen kehittäminen postmodernin taidekasvatuksen suuntaan” – ensimmäinen interventio .....	85
7.1	Tutkimuksen kohderyhmä ja toiminnan rakentuminen .....	85
7.2	Aineiston keruu toimintatutkimuksessa .....	87
7.3	Aineiston käsittely ja analyysi .....	89
7.4	Ensimmäisen pedagogisen intervention tarkennetut tutkimuskysymykset.....	93
8	Opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset perusopintojen taideaineiden tunneilta.....	94
8.1	Henkilökohtaisuus ja oma elämismaailma taiteellisessa toiminnassa..	95
8.2	Taiteen rooli taiteellisessa toiminnassa.....	97
8.2.1	Historiallinen tieto taiteessa .....	97
8.2.2	Taiteen osa-alueet, menetelmät, tekniikat ja materiaalit taiteessa .....	100
8.2.3	Ilmaisu ja kommunikaatio taiteessa .....	101
8.2.4	Luovuus taiteessa.....	103
8.3	Reflektiivinen ajattelu taiteellisessa toiminnassa.....	104
8.4	Sosiaalinen vuorovaikutus taiteellisessa toiminnassa .....	106
8.5	Transformaatio taiteellisessa toiminnassa .....	107
8.6	Oppimisympäristö taiteellisessa toiminnassa .....	110
8.7	Opettajan ja opetuksen rooli taiteellisessa toiminnassa .....	111
9	Opiskelijoiden käsitykset taidekasvatuksesta .....	116
9.1	Toinen tutkimuskysymys narratiivisuuden valossa.....	116
9.2	Narratiivisuus analyysitapana.....	118
9.3	Kollektiivinen siltakertomus taidekasvatuksesta sosiaalialan koulutuksessa ja tulevassa sosionomin ammatissa .....	119
10	Taideoppimisen kokemusten ja käsitysten kietoutuminen oppimiseksi.....	122
10.1	Opitun yhteenvedonomaista pohdintaa .....	123
10.2	Persoonallisen ja ammatillisen kasvun ulottuvuudet oppimis- kokemusten ja käsitysten mukaan tarkasteltuna.....	126
10.2.1	Ammatillinen kasvu .....	126
10.2.2	Ammatillinen osaaminen .....	127
10.2.3	Tiedollinen ja eettinen osaaminen.....	128

10.2.4	Menetelmällinen osaaminen .....	129
10.2.5	Ydintaidot .....	131
10.2.6	Oman persoonan käytön osaaminen .....	135

### OSA III

#### TOINEN JA KOLMAS INTERVENTIOSYKLI

11	Kohti postmodernia taidekasvatusta ja taidepedagogiikkaa .....	139
11.1	Tutkimuksen 2. pedagoginen interventio.....	139
11.2	Postmoderni taidekasvatus.....	141
12	Ammattiopintojen opintojakson parannettu opetussuunnitelma sosio- kulttuurisen oppimiskäytännön ja postmodernin taidekasvatuksen ajattelua seuraten .....	146
12.1	Sosiokulttuurinen oppimiskäytäntö.....	146
12.2	Elämispohjainen oppiminen.....	147
12.3	Ammattiopintojen taide- ja ilmaisuaineiden opintojakson opetussuunnitelma.....	151
13	Toisen pedagogisen intervention tutkimuskysymys .....	155
13.1	Aineistokuvaus .....	155
13.2	Narratiivisen vahvistamista.....	156
13.3	Oppimispäiväkirjoista kertomuksia – kertomuksista narratiiveja.....	158
13.4	Aineiston luokittelu ja analyysi.....	160
13.4.1	Luonto elämyksenä.....	164
13.4.2	Luontoelämyksestä taiteelliseen toimintaan – luontohavainto muodoksi savityöskentelyllä .....	170
13.4.3	Valokuva elämyksenä.....	179
13.4.4	Valokuvasta maalaus.....	184
13.4.5	Sarjakuva maalaukseen ja uudet tarinat .....	199
13.4.6	Sanataide osaksi kokonaisuutta.....	206
13.4.7	Visuaaliset kertomukset yhteisöllisenä kokemuksena.....	210
14	Toisen pedagogisen intervention opetuksellista yhteenvetoa .....	220
14.1	Visuaalinen ajattelu oppimisen ulottuvuutena.....	221
14.2	Reflektiivinen kohtaaminen siltana oppimiseen.....	224
14.3	Terapeuttisuuden ulottuvuus ja suhde taidekasvatukseen .....	226
14.4	Taiteellinen toiminta hiljaisen tiedon ja oppimisen ulottuvuutena ....	229
14.5	Visuaaliset kertomukset opiskelijoiden identiteetin koostajina.....	232

15	Kolmas pedagoginen interventio .....	237
15.1	Tutkiva oppiminen ja taiteellisen toiminnan asiakastyö- harjoitukset sosiaalialan työkentällä.....	237
15.2	Asiakastyöharjoitusten aineisto ja aineiston analysointi ja kolmas pedagoginen interventio .....	239
15.3	Pienryhmän voima .....	241
15.3.1	Ammatillinen kasvu .....	249
15.3.2	Reflektiivisyys osana sosionomin ammatillista asiantuntijuutta.....	251
15.3.3	Asiakastyöosaaminen osana sosionomin ammatillista asiantuntijuutta.....	253
15.3.4	Yhteisöllinen ja sosiokulttuurinen osaaminen osana sosionomin ammatillista asiantuntijuutta.....	255

## OSA IV OPETUSKOKEILUJEN KERTOMAA

16	Tutkimuksen koonta.....	261
16.1	Taiteellinen toiminta oppimisen ulottuvuutena postmodernin taidekasvatuksen viitekehyksestä tarkasteltuna .....	263
16.2	Luovuuden uusi ulottuvuus ja paikantuminen taideaineiden opetukseen .....	270
16.3	Kokemus opetussuunnitelman keskiössä.....	274
16.4	Tutkimuksen arviointia .....	276
16.5	Taide, kulttuuri ja taidekasvatus tutkimusten valossa .....	285

Lähteet .....	291
---------------	-----

### Liitteet

LIITE 1. Opetussuunnitelmakuvaukset 1.....	315
LIITE 2. Opetussuunnitelmakuvaukset 2.....	317
LIITE 3. Aineistoesimerkki.....	319
LIITE 4. Opintojakson Luova toiminta ja asiakkaan kulttuuri 4 ov toteutussuunnitelma .....	322
LIITE 5. Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit 02/2008. Sosiaalialan koulutusohjelma.....	324

## KUVIOT

<b>KUVIO 1.</b> Sosionomin (AMK) ydinosaaminen, ydintaidot ja ammatilliset tehtäväalueet.....	29
<b>KUVIO 2.</b> Teoreettiset traditiot ja kokemuksellinen oppiminen aikuiskasvatuksessa.....	50
<b>KUVIO 3.</b> Deweyn malli oppimisesta ja reflektiivisestä ajattelusta .....	56
<b>KUVIO 4.</b> Kokemuksellinen taideoppiminen .....	66
<b>KUVIO 5.</b> Tämän toimintatutkimuksen spriaali Heikkisen kuvion mukaan tarkennettuna .....	82
<b>KUVIO 6.</b> STP 009 Luova toiminta, taide ja itseilmaisu. Tuntisuunnitelma 14.1.2002.....	87
<b>KUVIO 7.</b> Elämyspohjainen oppimisen malli.....	148
<b>KUVIO 8.</b> Luonto elämyksenä.....	164
<b>KUVIO 9.</b> Tajunta- ja tietoisuusprosessi aistimuksesta arvoon .....	167
<b>KUVIO 10.</b> Luontohavainto muodoksi savityöskentelyllä.....	171
<b>KUVIO 11.</b> Valokuva visuaalisena elämäkerrallisena elämyksenä .....	181
<b>KUVIO 12.</b> Taiteellinen toiminta. Valokuvasta maalaaminen.....	186
<b>KUVIO 13.</b> Maalaaminen terapeuttisena toimintana.....	190
<b>KUVIO 14.</b> Maalaaminen reflektiivisenä toimintana.....	193
<b>KUVIO 15.</b> Maalaaminen hiljaisena yhteisenä kokemuksena.....	197
<b>KUVIO 16.</b> Sarjakuva elämyksenä.....	201
<b>KUVIO 17.</b> Sarjakuvan piirtäminen taiteellisena toimintana .....	204
<b>KUVIO 18.</b> Sanataide elämyksenä ja taiteellisena toimintana .....	207
<b>KUVIO 19.</b> Visuaaliset kertomukset yhteisöllisenä kokemuksena.....	212
<b>KUVIO 20.</b> Kokemusten virta.....	263
<b>KUVIO 21.</b> Tutkimus kaukaa ja nyt: Damianovicin ikkunametafora sovellettuna tässä tutkimuksessa.....	282





## OSA I OPETUSTA TUTKIMAAN

**Tutkimustehtävänä on kuvata taideaineiden opetuksen kehittämisen ja tutkimuksen prosessia. Tutkimuksen ensimmäisessä osassa tuon näkyväksi tutkimuksen alkuvaiheen ymmärryksen siitä monitahoisesta ja monitieteisestä rakennelmasta, jonka pohjalta kokonaisprosessi on kehkeytymässä.**



# 1 Johdanto

Tutkimukseni kontekstoituu ammattikorkeakouluun ja siinä opetuksen kehittämisen maailmaan. Ammattikorkeakoululain (351/2003) mukaan ammattikorkeakoulut ovat osa korkeakoulujärjestelmää. Korkeakouluperinne painottaa opetus suunnitelmallisessa ajattelussa uuden tiedon luomista ja tarjoaa siten mahdollisuuden tutkimus- ja kehitystoiminnan integrointiin osana koulutustehtävää. Opetusta ja ohjausta työkseen tekevät myös tutkivat ja kehittävät työelämää osana omaa opettajan työtään.

Ammattikorkeakoulua on kuvattu lainsäätäjien antamien kolmen tehtävän kautta: opetuksen tulee perustua tutkimukseen ja tieteellisiin lähtökohtiin ja sen tulee vastata työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin. Yhtenä olennaisena koulutuksen tehtävänä on vastata opiskelijan yksilöllisestä ammatillisesta kasvusta ja palvella samalla korkeakouluopetusta, työelämää ja aluekehitystä (Söderqvist 2004, 24).

Ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittämisen lähtökohtana on tieto tulevaisuuden asiantuntijasta, joka kykenee aktiiviseen muutoshallintaan ja joustavuuteen. Työelämä edellyttää entistä enemmän tiedon hankinnan, tiedon käytön ja uuden tiedon tuottamisen taitoja, vuorovaikutus- ja viestintätaitoja, yhteistyötaitoja, luovuutta, muutosvalmiutta, elämänhallintaan liittyviä taitoja, kykyä reflektiivisyyteen sekä kykyä jatkuvaan uuden tiedon oppimiseen.

Ammattikasvatusperinteessä painottuu Kotilan (2004, 16) mukaan ammatillista toimintaa koskevien tiedollisten rakenteiden ja reflektiotaitojen merkitys. Asiantuntijaksi oppiminen nähdään tiedonrakentamiseen liittyvänä metaforana, jossa painottuvat konstruktivismin eri muodot (Tynjälä 1999). Kaikki oppiminen rakennetaan aiemmin opitun perustalle ja oppimisessa painotetaan kognitiivisten rakenteiden syntymistä. Koulutuksen tavoitteissa painotetaan (Ruohotie 2000) yleisiä työelämävalmiuksia (kognitiiviset taidot ja sosiaaliset taidot) sekä itsesäätelyvalmiuksia (tavoitteellisuus, motivaatio ja oman toiminnan kontrolli). Sosionomi (AMK) -koulutuksessa asiantuntijuuteen kasvetaan alan teoreettisen ja käsitteellisen sekä käytännön kentällä rakentuvan tiedon hallinnan kautta. Sosiaalialan asiantuntijalta edellytetään myös monille muille aloille yhteistä osaamista, kuten esim. yhteistyö- ja kommunikaatiotaitoja. Asiantuntijatehtävissä toimimisessa tarvitaan myös toimintatapoihin ja työmenetelmiin liittyvää alaspesifistä osaamista. (Jakku-Sihvonen 2005, 130–131, 138; Kupila 2007, 14.) Sosionomikoulutukseen sa-

moin kuin muuhunkin koulutukseen heijastuvat yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset. Asiantuntijalta vaaditaan jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnassa sekä kykyä hallita muutosta että jatkuvaa valmiutta oppia uutta. Staattisen ja pysyvän kulttuurin ja toimintatapojen murtuessa asiantuntijalta edellytetään jatkuvaa tilanteiden mukaan muuntumista ja reagointia. Työelämässä tapahtuvat muutokset edellyttävät myös koulutuksessa uusien toimintamallien ja -muotojen kehittämistä (ks. Eteläpelto 1997, 101).

Sosionomin ammatillisessa osaamisessa keskeistä on sosiaalialan käytäntöjen kehittäminen. Tutkiva ja kehittävä työorientaatio kohdistuu asiakastyön prosesseihin (Filander 2000, 35–36), omaan työyhteisöön sekä paikallisten ja alueellisten palvelurakenteiden kehittämiseen sekä yhteiskunnallisiin prosesseihin. Asiakastyön ja palveluprosessien tutkivassa kehittämisessä keskeisiä ovat palvelujen käyttäjien näkökulma, asiakkuus, palvelujen laatu ja taloudellisuus sekä työn menetelmät.

Sosionomikoulutus kiinnittyy sekä yksilötasoon että yhteiskuntatasoon (Rantanen & Toikko 2008, 88). Sosionomien vahvaksi osaamisalueeksi tunnustetaan (Murto ym. 2004, 49) hyvät vuorovaikutustaidot ja monipuolinen tuntemus ihmisen tavallisen elämänkulusta ja arkielämästä. Yhteisöjen ja ryhmien kanssa työskentely korostuu sosionomien työssä (Borgman ym. 2006; Mäkinen ym. 2009). Käytännössä työ on kasvatus- opetus-, ohjaus- ja neuvontatyötä lapsiryhmien, nuorisoryhmien, perheiden, erilaisten aikuisryhmien ja ikäihmisten kanssa.

Ammattikorkeakoulun opettajuus on parhaimmillaan vuorottelua tutkimus- ja kehittämistoiminnan ja opetustoiminnan välillä (Kotila 2004, 18–19). Tutkimuksen tulee olla luonteeltaan myös soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä. Kehittämistyöllä Söderqvist (2004) tarkoittaa tässä yhteydessä tutkimuksen tuloksena ja käytännön kokemuksen kautta saadun tiedon käyttämistä uusien tuotteiden, palvelujen, tuotantoprosessien tai menetelmien aikaansaamiseen tai olemassa olevien olennaiseen parantamiseen.

Asiantuntijaksi kehittämisessä merkityksellisenä voidaan pitää opiskelijan monipuolisia ja toistuvia kokemuksia ja kokemusten jatkuvaa reflektointia. Asiantuntijaksi kehittyminen voidaan ymmärtää oppimisprosessiksi, jossa opiskelijan omalla aktiivisella oppimisen ohjaamisella on merkittävä rooli. Opetussuunnitelmat voidaan nähdä myös prosesseina, jota koulutuksen eri osapuolet toteuttavat. Prosessiajattelussa korostuu oppimisen ja opetuksen jatkuvuus, toisiinsa liittyvänä vuorovaikutteisena, neuvoteltuna yhteisöllisenä prosessina (ks. Kaikkonen & Kohonen 1996). Kun edellistä tarkastellaan opettajan työn näkökulmasta, kysymys on oppimista tuottavien prosessien suunnittelusta ja käynnistämisestä, niiden ohjaamisesta ja arvioinnista. Ropon (2009) mukaan prosessia voi kuvata jatkumolla, josta muodostuu kokemuksia sekä oppilaille että opettajalle itselleen. Näissä opetussuunnitel-

mien ”pienoismaailmoissa” tavoitteena ei ole mikä tahansa toiminta tai prosessointi vaan sellaisten aktiviteettien käynnistäminen ja ylläpitäminen, joiden avulla ja välityksellä opiskelijat kehittävät ja konstruoivat kasvatuksen päämäärien suuntaista osaamista. Opetussuunnitelma voidaan määritellä sarjaksi kokemuksia, jotka ovat tietoisesti suunniteltuja ja johdettuja ja joiden tarkoituksena on kykyjen vapauttaminen ja täydellistyminen (Bobbitt 1918/1972, 43; Ropo 2009, 146).

Taide- ja ilmaisuaineiden opintojaksoja on ollut Oulun seudun ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelman vahvistetussa opetussuunnitelmassa jo sen kokeiluvaiheesta lähtien, jolle aiemmat opistotasoiset Sosiaalialan oppilaitoksen opetussuunnitelmassa olleet taiteen, itseilmaisun ja luovan toiminnan opinnot ovat luoneet perustan. Opinnoissa opiskelijat ovat hankkineet osaamista sosiaalialan asiakastyön menetelmälliseen osaamiseen. Sosiaalialan asiakastyö perustuu olettamukseen, jonka mukaan lähes jokaisella ihmisellä on mahdollisuuksia etsiä ja löytää ratkaisuja ongelmiinsa. Sosiaalialan työ on muutostyötä, jossa sosionomin haasteena on saada ihmiset löytämään omat voimavaransa paremman hyvinvoinnin aikaansaamiseksi. Keskeistä on sosiaalisen toimintakyvyn vahvistaminen (Mäkinen ym. 2009, 100).

Sosiaalialan koulutusohjelman taide- ja ilmaisuaineissa korostuivat ammattikorkeakouluun siirtymisen vaiheessa opistoasteen opintojaksoissa painottuneet ilmaisu ja luovuus. Luovuuskasvatukselle on haettu vastapainoa jo 1960-luvulla taidekasvatuksesta ja kognitiivisesta psykologiasta (Sava 1981a; Sava 1981b; Räsänen 2008). Sosiaalialan perus- ja ammattiopintojen taide- ja ilmaisuaineiden tunneilla opiskelijat ovat kokeneet merkityksellisiä kokemuksia taiteellisessa toiminnassa. Taiteessa ja siten myös taiteellisessa toiminnassa on kysymys merkitysten luomisesta ja taito tekemiseen liittyen on alisteista taiteen ja taideoppimisen metatavoitteille. Dewey (1934/1980) määrittelee taiteen älyllisenä aktiviteettina, Langer (1957) laajasti etenevänä ajatteluna ja Arnheim (1970) visuaalisena ajatteluna. Taide on kokemusten muuntamista näkyväksi taiteen eri keinoin, materiaalein ja välinein. Taiteen tekeminen – taiteellinen toiminta – ja tulkinta laajentavat ymmärrystä ja auttavat näkemään maailman uudella tavalla. Tämä on lähtökohtana ja keskeisenä perusteena, kun määritellään eroa taiteen ja ilmaisun, luovuuden, puuhastelun ja askartelun välillä.

Taidekasvatukseen perustuvan taideaineiden opetussuunnitelman on mahdollista tuottaa henkilökohtaisessa elämässä ja työelämässä tarvittavaa tiedollista ja taidollista osaamista. Kun taidekasvatus nähdään inhimillisen kasvun mahdollisuutena, siihen liittyy persoonallisen ja ammatillisen kasvun näkökulma ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Bardy (2007, 22) kuvaa taiteen ja elämän suhdetta maailman asuttamisena, järjestyksen ja merkitysten luomisena sekä kulkuna mielen ja

kulttuurin sisimmissä tiloissa, niiden havaitsemista ja nimeämistä ja jakamista. Taiteen ja elämän suhteesta rakentuu näin kulttuuritajuisuutta, joka ankkuroituu tekijänsä ja kokijansa mielen eri kerroksiin, sekä sisäiseen että ulkoiseen todellisuuteen. Kulttuuritajuisuudessa äly ja tunteet, tiedot ja taidot, havainnot ja kokemukset liittyvät toisiinsa. Von Bonsdorff (2007, 74) puhuu hiljaisuuden estetiikasta, jossa jokaisella ihmisellä on hankittua eikä vain myötäsyttyistä esteettistä pätevyyttä tunnistaa tunnelmia. Jokaisella kokijalla on kyky aistia, vaikuttaa ja tuntea. Näin ihmisellä on kyky myös tunnistaa tunnelmia, jotka ovat sidoksissa hänen elämäkokemuksiinsa. Tulevien sosiaalialan työntekijöiden ja siellä jo toimivien kulttuuritajuisuudella on merkitystä silloin, kun luodaan tiloja, joissa ihmiset toimivat sekä sosiaali- ja terveysalan että opetustoimen eri alueilla. Taiteiden uskotaan myös lisäävän aloitteellisuutta ja luovuutta sekä kehittävän suunnittelukykyä ja yhteistyötaitoja.

Liikanen ym. (2010, 19) esittävät Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia – ehdotus toimintaohjelmassaan vahvistettavaksi taiteen ja hyvinvoinnin vaikutustusten näkökulmaa kaikilla kouluasteilla. Toimenpide-ehdotuksena esitetään taidelähtöisten opintojen lisäämistä mm. ammattikorkeakoulujen opetustarjontaan hyvinvoinnin ja terveyden edistämiseksi. Sosiaalialan henkilöstön ja hoitohenkilöstön peruskoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa tarvitaan taidelähtöisten työmenetelmien osaamiseen liittyvää koulutusta, jotta kulttuuritoiminta juurtuisi osaksi sosiaali- ja terveyspalveluja ja työhyvinvointia (Liikanen ym. 2010, 20).

Samaisessa raportissa esitetään taidelähtöisten työmenetelmien integroimista osaksi lastensuojelun, nuoriso- ja sosiaaliryöön, vanhustenpalvelujen, terveydenhuollon, kuntoutuspalvelujen, koulujen opetuksen ja maahanmuuttajien kotouttamista. Tavoitteena on, että taidelähtöisiä työmenetelmiä hyödynnetään ja kehitetään syrjäytymisen ehkäisemiseksi sekä osallisuuden, voimaannuttamisen ja työhyvinvoinnin lisäämiseksi. Taiteen tekemisen ja kokemiseen liittyy usein aktiivista osallistumista ja elämysten kokemista. Taide eri muodoissaan vahvistaa ihmisen hyvinvointia ja terveyttä ja lisää osallisuutta, yhteistä tekemistä ja vuorovaikutusta (Hyyppä & Liikanen 2005, 36). Yhteisestä identiteetistä syntyy me-henkeä, joka synnyttää puolestaan sosiaalista pääomaa ja terveyttä. Myös useat muut tutkijat (Sava 1993; 1994; 1998; 2004; 2007; Greene 1995; Räsänen 1997; 2000; 2008; Eisner 2002) tuovat esille taiteellisen toiminnan mahdollisuuden identiteetin rakentamisessa.

Himanen (2010, 118–120) tuo esille Kukoistuksen käsikirjassaan esimerkin oppimiskulttuurista, joka tukee oppimisessa kunkin ihmisen oman potentiaalin täydempää toteutumista. Hän viittaa sokraattisen filosofian oppimisajattelun ytimeen *synusiaan*, jossa ajatuksena on, että oppiminen tapahtuu parhaiten rikastavassa vuorovaikutuksessa, jossa opettaja auttaa oppijaa löytämään oman kiinnostuneen

uteliaisuuden alueensa. Kiinnostus, ihmettely ja kysymykset ovat kaiken oppimisen alkutila. Himanen (emt.) toteaa edelleen, että oppiminen lähtee parhaimmillaan sitä ajavasta intohimosta, jossa ihminen tuntee jonkin kysymyksen itselleen merkitykselliseksi ja polttavaksi. Tämä on uteliaan ihmisen ja kiinnostuneesti tutkivan ongelmalähtöisen oppimisen tila. Tähän liittyen Himanen (emt.) näkee jokaisen ihmisen luovana yksilönä, joka kykenee toteuttamaan omaa ainutlaatuista potentiaaliaan aiempaa täydellisemmin (ks. Dewey LW 10, 63; Väkevä 2004, 305). Konstruktivistissa teorioissa korostetaan oppijan itsensä aktivoimista kohti tutkivaa ja ongelmalähtöistä oppimista valmiin tiedon siirtämisen sijasta.

Ammatilliseen kasvuun kuuluu niin yksilön omaan henkiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen kuin maailmankatsomukselliseenkin liittyviä asioita Mutasen (2004) mukaan ammattikorkeakoulussa annettavan koulutuksen keskeinen tavoite on kouluttaa ammatillisia asiantuntijoita. Taideaineiden opetuksen kehittämistyön tarkoituksena on tukea tätä ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä koulutusohjelman muiden opintojen ohella sellaisella taidepedagogiikalla, jossa opiskelijan on mahdollista käydä ammattieettistä pohdintaa ja reflektiota omista toimintatavoistaan, valinnoistaan ja niiden perusteluista. Pyrkimyksenä on rakentaa eklektiseen taidekasvatukseen näkökulmaan ankkuroitua lähestymistapa, jonka seurauksesta taide- ja ilmaisuaineiden opetuksessa on mahdollista tavoittaa sellainen taiteellinen tai taiteen kaltainen asenne, jossa varioidaan taiteen eri elementtejä. Lisäksi pyrkimyksenä on huomioida henkilökohtaista elämismailmaa kunnioittava, päämäärätietoinen tekemisen tapa ja taito, jossa mielellinen sisäisestä kiinnostuksesta lähtevä ajattelu on mukana (ks. Sava 2007, 96). Pyrkimyksenä on myös jäsentää tämän ajattelun seurauksesta nousevaa taiteen ja taiteen tekemisen kasvatuksellista ulottuvuutta taiteen itseisarvosta, mutta myös sen tekemisen kokemuksia.

Tutkimukseni tarkoituksena on kolmen pedagogisen intervention avulla kehittää ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelman taide- ja ilmaisuaineiden opetusta vastaamaan ammattikorkeakoulupedagogiikan, sosiaalialan koulutuksen tavoitteita ja postmodernin taidekasvatuksen tavoitteita. Ensimmäisen pedagogisen intervention tavoitteena on ollut luoda taidekasvatuksellinen viitekehys taide- ja ilmaisuaineiden opetukseen kokemuksellisen oppimisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen ajattelua seuraten. Toisessa pedagogisessa interventiossa tavoitteena on ollut vahvistaa ja vakiinnuttaa taidekasvatuksellinen ja erityisesti visuaaliseen kulttuuriin painottuva viitekehys taide- ja ilmaisuaineiden opetusta ohjaavaksi teoriaksi, joka seuraa sosiokulttuurisen ja deweyläisen kokemuksellisen oppimisen ajattelua, ja huomioida nämä opetusta ohjaavat tausta-ajatukset opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Pedagogisin keinoin opiskelijaa valmennetaan hankkimaan



elinikäisen oppimisen idean mukaisesti uudistumiselleen tarvittavia tietoja ja taitoja (Borgman ym. 2001, 20–21).

Pedagogiseen muutokseen tähtäävää taide- ja ilmaisuaineiden opetuksen tutkimus- ja kehittämisprosessia lähestyn praktisen ja emansipatorisen toimintatutkimuksen näkökulmasta. Toimintatutkimuksessa opettaja voi tutkia omaa työtään parantaakseen käytäntöjään. Toimintatutkimuksessa tehdään tutkimuksellisin keinoin käytäntöön kohdistuvia interventioita, jolloin tehdään jotain toisella tavalla kuin aikaisemmin (Cohen & Manion 1980, 174; Carr & Kemmis 1983, 154–155; Räsänen 1993, 45; Kaikkonen & Kohonen 1996, 152; Eskola & Suoranta 1998, 129; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 26–27). Tunnusomaista on toiminnan ja tutkimuksen samanaikaisuus sekä pyrkimys saavuttaa välitöntä, käytännöllistä hyötyä tutkimuksesta (Kemmis 1988, 36). Tutkimuksessani rakennan yhdenlaista narratiiviseen tietämiseen perustuvaa kertomusta syvempään ymmärrykseen pyrkivästä hermeneuttisesta tiestä, jossa arvioin jatkuuden periaatteella toteutunutta ja toteutumassa olevaa ja tulevaa taidekasvatuksen viitekehukseen perustuvaa opetusta. Pedagogiseen muutokseen tähtäävien interventioiden merkitys on siinä, että todellisuutta muutetaan, jotta sitä voidaan tutkia ja toisaalta todellisuutta tutkitaan, jotta sitä voidaan muuttaa (Kemmis & Wilkinson 1998, 21). Opetus- ja tutkimussuunnitelma muuttuvat käytännön toiminnan ja reflektoinnin myötä koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimusraportissani keskityn muutosprosessin ja siihen vaikuttaneiden tekijöiden kuvailuun, analysointiin, arviointiin ja saatujen tulosten perusteella taide- ja ilmaisuaineiden opintojaksojen uudelleen muotoiluun. Kuvaan tutkimusraportissani kolmea eri muutosprosessia, joilla opetusta suunnataan kohti postmodernin taidekasvatuksen viitekehukseen nojaavaa sosiaalialalle soveltuvaa taidepedagogiikkaa.

Tutkimuksessani olen sitoutunut toimintatutkimuksen tutkimusstrategiaan. Se vaatii tekijältään jatkuvaa keskeneräisyyden sietämistä ollessaan kehkeytymässä johonkin, minkä päätöstä ei ole tutkimuksen alkuvaiheessa ja kuluessa ollut mahdollista tietää. Tutkimukseni on eräänlainen postmoderni tilanne, jossa painottuu jatkuvassa tulemisen tilassa oleva prosessi. Tutkimukseni alussa kokoan kollaasin tapaan menneisyyden palasia yhteen. Konstruoin eräänlaista monitahoista ja eklektistä kivijalkaa niistä teoreettisista tekijöistä, jolle pohjalle kehkeytymässä oleva ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmaan soveltuva taidepedagogiikka voisi rakentua. Tämän pohjalta ja osaa säilyttäen lähdän luomaan uutta postmodernin tutkijan tavoin. Postmodernin käsitettä käytetään kuvaamaan kokonaista sosiologista ilmastoja ja ilmiötä, jotka tekevät muutokset mahdolliseksi myös taiteissa. Postmodernissa tutkitaan menneisyyttä, jotta löydettäisiin nykyisten olosuhteiden alkujuuret. (Ks. Efland ym. 1996/1998, 35, 54.)

Postmodernin viesti kasvatukselle ja taidekasvatukselle on, että opetuksessa tulisi huomioida se, miten oppilaat ja opiskelija tulevat tietoisiksi olemassa olevien tulkintakerrosten määrästä ja siitä, että jatkuva muutosvirta vaikuttaa ymmärtämiseen ja muokkaa sitä. Näin tiedon joustavuus on tärkeää, koska sen avulla on mahdollista kehittää luovaa ajattelua. Efland ym. (1998, 54) toteavatkin, että postmodernismissa huomioitua ironia, metafora ja kaksoiskoodaus edellyttävät tilan antamista tulkintojen rikkaukselle, jonka kieli ja muut kommunikaation tavat tarjoavat.

Lukijaltaan tutkimuksen seuraaminen odottaa myös keskeneräisyyden sietämistä prosessin kulun seuraamisessa. Postmodernin kulkijan tavoin lukijan on mahdollista valita itseä kiinnostavat lähtökohdat rakentaakseen omaa näkemystään tutkijan näkemyksen rinnalla.

## 2 Sosionomi (AMK) -koulutus

### 2.1 Ammattikorkeakoulujen ydintehtävä

Ammattikorkeakoulujen ydintehtäväksi on määritelty ammatillisen asiantuntijuuden aikaansaaminen. Ammattikorkeakouluja koskeva lainsäädäntö tuo esiin käsitteen ammatillinen asiantuntijuus, ammatillisissa asiantuntijatehtävissä toimiminen. Ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen tarkoituksena on työelämän ja sen kehittämisen asettamien vaatimusten pohjalta antaa tarpeelliset tiedolliset ja taidolliset valmiudet ammatillisissa asiantuntijatehtävissä toimimista varten (Laki ammattikorkeakouluopinnoista n:o 255/1995.3.3.1995, 1 luku, 2§).

Asetus ammattikorkeakouluopinnoista (n:o 256/1995.3.3.1995,1 luku 7§) määrittää opintojen tavoitteet seuraavasti: ”Ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen yleisenä tavoitteena on tarjota opiskelijalle:

- 1) laaja-alaiset käytännölliset perustiedot ja -taidot sekä niiden teoreettiset perusteet asianomaisen alan asiantuntijatehtävissä toimimista varten,
- 2) edellytykset asianomaisen alan kehityksen seuraamiseen ja ajan tasalla pysymiseen,
- 3) valmiudet jatkuvaan koulutukseen,
- 4) riittävä viestintä ja kielitaito sekä
- 5) asianomaisen alan kansainvälisen toiminnan edellyttämät valmiudet.”

Ammattiopintojen tavoitteena on perehdyttää opiskelija asianomaisen ammatillisen tehtäväalueen keskeisiin ongelmakokonaisuuksiin ja sovelluksiin sekä niiden tieteellisiin tai taiteellisiin perusteisiin siten, että opiskelija kykenee itsenäisesti työskentelemään tehtäväalueen asiantuntijatehtävissä, kehitystyössä ja yrittäjänä.

Ammattikorkeakoulujen alueellisena kehittämisvelvollisuutena on tarjota koulutusta, jonka suunnittelussa ja sisällöissä opetushenkilöstö on ennakoanut uudentyyppisiä tieto-taitovaatimuksia, jotka ovat teoreettisesti, käytännöllisesti ja perustavasti perusteltuja. (Ekola 1992, 11–12; Helakorpi & Olkinuora 1997, 6–9; Mutanen 2004, 242.) Praktinen tiedonintressi ohjaa ammattikorkeakoulujen tiedonmuodostusta (Ekola 1992, 60; Vesterinen 2002, 12). Eteläpelto (1992, 26) puhuu toimintaa ohjaavasta käyttöteoriasta. Käyttöteoria perustuu toiminnan käsitteelliseen ja laaja-

alaiseen hallintaan, joka on syntynyt omakohtaisen kokemusten työstämisen tuloksena.

## 2.2 Sosionomi (AMK) -koulutuksen tavoitteet

Sosionomin ammatillisessa osaamisessa keskeistä on sosiaalialan käytäntöjen kehittäminen. Tutkiva ja kehittävä työorientaatio kohdistuu asiakastyön prosesseihin, omaan työyhteisöön, sekä paikallisten ja alueellisten palvelurakenteiden kehittämiseen sekä yhteiskunnallisiin prosesseihin.

Asiakastyön ja palveluprosessien tutkivassa kehittämisessä keskeisiä ovat palvelujen käyttäjien näkökulma, asiakkuus, palvelujen laatu ja taloudellisuus sekä työn menetelmät. Oman työn ja työyhteisön kehittäminen suuntautuu sosionomin ammatillisen työn käsitteiden, tiedollisen ja eettisen viitekehyksen sekä toimintatapojen analysointiin. Yhteiskunnallisten prosessien ja ammattikäytäntöjen suhde viittaa vaikuttamis- ja julkisuustyöhön, johon tutkiva työorientaatio antaa työvälineen. (Borgman ym. 2001, 20–21).

Sosiaali- ja terveydenhuollon kentällä tapahtuvat muutokset (Metsämuuronen 2000, 39) edellyttävät myös työntekijöiden muuntumista, mikä asettaa koulutukselle uudenlaisia haasteita. Tietoa tuotetaan yhä kiihtyvällä vauhdilla, joka asettaa työntekijöille osaamistarpeita hahmottaa ja hallita edes osaa siitä informaatiosta, jonka edessä työntekijä päivittäin on. Väärälä (1996) puhuu ”selviytymisen kvalifikaatioista” kuvatessaan ihmisten selviytymisestä monimutkaisilla työmarkkinoilla.

Sosionomin (AMK) ydinosaaminen nähdään Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkoston raportissa sisällöllisenä ja taidollisena yhdistelmänä. Sosiaalialan työssä tarvitaan tutkivaa, arvioivaa ja kehittävää työotetta tavoitteellisen asiakastyön, ammattikäytäntöjen ja alueellisen kehittämisen tarpeisiin. Työelämässä toimivien sosionomien (AMK) tutkiva orientaatio palvelee myös sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kehittämistä monentasoisessa yhteistyössä. Sosionomin (AMK) tutkimus- ja kehittämisvalmiuksiin on tärkeää kiinnittää huomiota sen vuoksi, että ammatillaiset vaikuttavat itse keskeisesti sosiaalialan työn kehittämiseen ja jatkuvuuden turvaamiseen. Tutkiva ote toimii sekä sosionomin (AMK) henkilökohtaisen ammatillisen kehittymisen menetelmänä että yleisellä tasolla vahvistaa sosiaalialan asiantuntijuuden yhteiskunnallista paikkaa ja oikeutusta. (Borgman ym. 2001, 20.)

Tutkimuksen alkuvaiheessa Oulun seudun ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutuksen koulutusohjelman tavoitteena on ollut kouluttaa asiantuntijoita korkeinta ammatillista osaamista edellyttäviin sosiaalialan tehtäviin toteuttamaan, ohjaamaan ja kehittämään sosiaalialan työtä sekä edistämään asiakkaiden toimin-

takykyä ja sosiaalista turvallisuutta erilaisissa toimintaympäristöissä. Tavoitteisiin perustuen koulutusohjelma tarjoaa mahdollisuuden opiskella laaja-alaisesti ja monitieteisesti yhteiskunta- ja käyttäytymistieteitä, jotka muodostavat sosiaalialan ammatillisen työn teoreettisen perustan. Näiden ohella keskitytään mm. erilaisten luovien taitojen ja luovan ajattelun kehittämiseen, tutkimus- ja kehittämistoimintaan sekä sosiaalialan käytännön taitojen hallintaan. Koulutuksen johtavia periaatteita ovat teorian ja käytännön läheinen yhteys, tutkimus- ja kehittämissuuntautuneisuus, kokemuksellisuus, yhteistoiminnallisuus ja asiakaslähtöinen vuorovaikutus (Sosiaali- ja terveystieteiden opinto-opas 2001–2002, 42).

### 2.3 Sosionomin (AMK) ydinosaaminen, ydintaidot ja ammatilliset tehtäväalueet

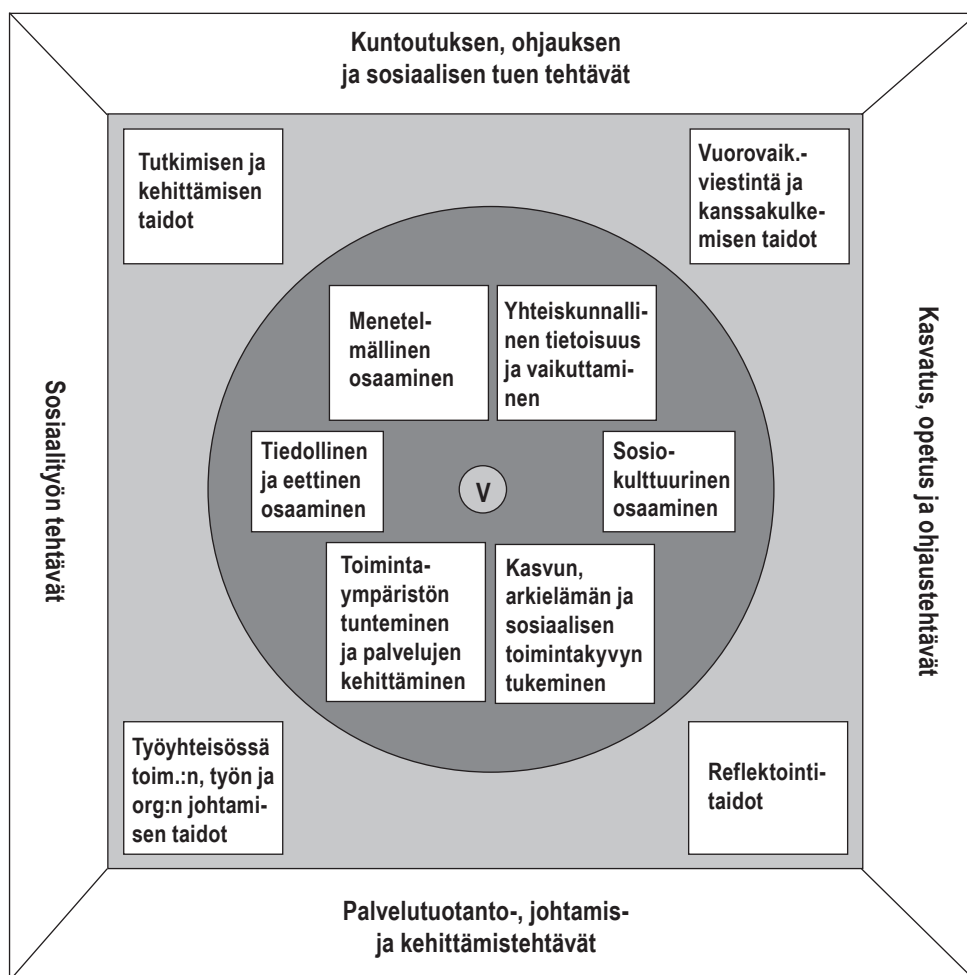
Ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmien suunnittelussa tavoitteena on huomioida työelämän tarpeet. Sosiaalialan koulutusohjelmista valmistuvien sosionomien (AMK) työhön ja asemaan vaikuttavat sosiaalialan työtä yleisesti määrittävät tekijät. Sosiaalisen turvallisuuden ja jokapäiväisen selviytymisen varmistaminen ovat olleet sekä sosiaalihuollon että sosiaalipalvelujen tehtävä jo puolentoista vuosisadan ajan. Lisäksi sosiaalihuollolla ja -palveluilla on ollut vahva sosiokulttuurinen merkitys yhteiskuntaa koossapitävänä ulottuvuutena. Elämän jatkuvuudesta huolehtiminen sekä kulttuurin ja arvojen välittyminen sukupolvelta toiselle edellyttävät kehittyneessä yhteiskunnassa perheiden lisäksi yhä kasvavaa ammatillista panosta (Borgman ym. 2001, 7).

Borgman ym. työryhmän raportissa (2001, 8) määritellään, että sosiaalialan työssä tuetaan yksilön liittymistä yhteiskuntaan, vahvistetaan heidän voimavarojaan ja osallisuuttaan. Kysymyksessä on tällöin yksilön ja yhteiskunnan välinen vuorovaikutus. Toisaalta työ kohdistuu myös ihmisten välisiin suhteisiin, jolloin ihmisiä tuetaan vuorovaikutukseen, sosiaaliseen liittymiseen, yhteisöllisyyteen ja kanssaihmissyyteen. Työ on tarpeen erityisesti elämäntilanteissa, joissa yksilön sosiaaliset roolit muuttuvat, haurastuvat tai rakentuvat uudelleen. Sosiaalialan työssä on nähtävissä myös yhteiskunnallista vaikuttamis-, muutos ja kehittämistyötä, jolla luodaan edellytyksiä kansalaisten selviytymiselle ja estetään syrjäytymistä.

Sosionomin asiantuntijuus (Borgman ym. 2001, 9) tarkoittaa kykyä tarkastella yksittäisen asiakkaan tai asiakasryhmän arkielämän jatkuvuuteen, sosiaaliseen osallisuuteen ja toimintakykyyn liittyviä tarpeita, joita jäsenetään sekä yksilön että yhteiskunnan tasolla. Sosiaalinen asiantuntijuus merkitsee taitoa nähdä yksityisessä yleisempää rakennetta, tunnistaa asioiden välisiä yhteyksiä ja tämän tunnistamisen

avulla tarjota asiakkaan käyttöön elämäntilannetta jäsentävää tukea, ohjausta tai elämää helpottavia palveluita.

Sosionomin ydinosaaminen (Borgman ym. 2001, 10–11) nähdään sisällöllisenä ja taidollisena yhdistelmänä, jonka elementit yhdistyvät ja limittyvät toisiinsa ja edellyttävät toisiaan. Sosionomin (AMK) ydinosaamiselle on ominaista sen yhteiskuntasidonnaisuudesta johtuva kerroksellisuus, kontekstuaalisuus ja monitahoisuus. Ydinosaamisen sisällöllisiin ulottuvuuksiin vaikuttavat toisaalta sosiaalialan työn luonne ja tehtävä yhteiskunnassa kulloistenkin olosuhteiden mukaisesti ja toisaalta sosionomin (AMK) ammatillisen työn sisältö, konteksti ja menetelmät.



Kuvio 1. Sosionomin (AMK) ydinosaaminen, ydintaidot ja ammatilliset tehtäväalueet (Borgman ym. 2001, 10)

Ydinosaamisen sisällöistä 1) yhteiskunnallinen tietoisuus ja vaikuttaminen sekä 2) sosiokulttuurinen osaaminen ilmentävät sosiaalialan käsitteellistä ainesta, jota tarvitaan sosiaalialan perusluonteen ymmärtämiseksi, 3) kasvun, arkielämän ja sosiaalisen toimintakyvyn tukeminen sekä 4) toimintajärjestelmän tunteminen ja palvelujen kehittäminen selittävät sosionomin työn puitteita ja sisältöä, 5) tiedollinen ja eettinen osaaminen sekä 6) menetelmällinen osaaminen sisältävät työn tekemisen välineitä.

Sosionomin työ on tavoitteellista ja ammatillista toimintaa, jota menetelmällinen tietoisuus ja osaaminen vahvistavat. Sosionomin (AMK) tulee tuntea ja tunnistaa yleisesti käytettävät sosiaalialan asiakastyön, vaikuttamistyön, taiteen ja ilmaisullisen työn sekä työn organisoinnin menetelmät. Sosionomi (AMK) tunnistaa erilaisten menetelmien taustalla olevia ja niitä ohjaavia teoreettisia perusteluja ja ihmiskäsityksiä. Sosionomi (AMK) osaa soveltaa menetelmiä tilanne- ja tavoitesidonnaisesti yksilö-, ryhmä-, yhteisö- ja aluetyössä. Hänen tulee osata arvioida menetelmiä suhteessa omiin käsityksiinsä, arvoihinsa ja etiikkaansa (Borgman ym. 2001, 16).

Sosionomi (AMK) kykenee arvioimaan asiakastilanteita sekä kokonaisprosessina että metodisesti. Hän ymmärtää asiakastyön prosessia ja kykenee erottamaan sen eri vaiheet. Hän ymmärtää myös ajan suhteellisen vaikutuksen asiakastyön prosessien etenemiselle. Sosionomilla (AMK) on kyky yhdistää toiminnassaan tietoisesti tietoa, sosiaalista mielikuvitusta, motivaatiota ja osaamista, improvisointia ja vakautta. Hän ymmärtää luovuuden merkityksen arjen mielekkyyden rakentumisessa (Borgman ym. 2001, 17).

Menetelmällinen osaaminen korostuu moniammatillisessa yhteistyössä. Moniammatillinen yhteistyö edellyttää hyvää ammatti-identiteettiä sekä hyviä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Moniammatillisessa yhteistyössä sosionomi (AMK) tuo perustellusti esille oman osaamisensa. Hän arvostaa ja kunnioittaa muiden osaamista ja ammattitaitoa (Borgman ym. 2001, 17).

Asiantuntijuuteen kasvaminen on jatkuva prosessi, se voidaan ymmärtää ”matkana”, johon sisältyy sekä koulutuksen että kokemuksen tuottama kyky ja halu etsiä ja tunnistaa omassa työssä esiintyvät ongelmakohdat (Kirjonen ym. 2000, 158; Kupila 2007, 14). Taide- ja ilmaisuaineiden opinnot muodostavat yhden polun sosiaalialan koulutusohjelmassa opiskelijan matkalla sosiaalialan ammattilaiseksi. Taide- ja ilmaisuaineita on sosiaalialan koulutusohjelmassa pakollisissa perusopinnoissa ja ammattiopinnoissa sekä valinnaisissa opinnoissa. Koulutusohjelman yleiset tavoitteet määrittelevät myös ja taide- ja ilmaisuaineiden opintojaksojen tavoitteita.

Taidekasvatus tai osa taideaineista on perinteisesti kuulunut suomalaisen koulujärjestelmän arkeen eri oppiaineina. Keskustelu sen välttämättömyydestä kaikille

tarpeellisenä oppiaineena on ollut jatkuva. Kysymys on monitahoinen. Mikä on koulun ja koulutuksen tehtävä yhteiskunnassa tarvittavan ajattelun, osaamisen ja ymmärryksen ohjaajana? Onko se mahdollisesti traditionaalisen tiedon, hierarkisen vallan tukeminen ja tehokkuus? Mitkä ovat yhteiskunnan elämisen ehdot ja niihin liittyvät arvot? Eri intressitahot perustelevat näkemyksiään eri taiteiden paikasta esimerkiksi yleissivistävässä koulutuksessa ymmärrettävästi lähtökohtanaan omat etuintressinsä ja valtapositionsa ja päätyvät näin erilaisiin itselleen sopiviin valintoihin ja toimenpidesuosituksiin. Taidekasvatuksen asema on aina ollut osa taiteen ja yhteiskunnallis-kulttuuristen olemistapojen vuorovaikutusta ja se on vaihdellut historian kehityksen mukana. (Sava 1998b, 18.)

Edellämainittua keskustelua on käyty ja käydään myös sosiaalialan koulutuksen kulloisenkin opetussuunnitelman kehittämisen ja muutostyön yhteydessä. Taideaineiden merkitys opiskelijan persoonallisen ja ammatillisen kasvun taustalla on tärkeä. Tosin se nähdään usein kapea-alaisena ja perustelemattomana ja on siten helposti liikuteltavissa muunlaisten tarpeitten vaatiessa sijaansa opetussuunnitelmassa. Hollolaisessa kasvatustieteessä, jota Sava (Hollo 1932; Sava 2007) on jatkanut, todetaan, että kasvatusta lähtee taiteesta. Tällä tarkoitetaan, että opetuksessa huomioidaan taiteen kokemiseen ja tekemiseen liittyvät itseisarvot. Kun taide nähdään osana kasvatusta, hyödynnetään taiteen välinearvoja sen merkityksellisyyttä tuottavan arvon lisänä. Myös ekspressiivisen taidekasvatuksen edustaja Herbert Read (1958) puhuu taidekasvatuksesta hollolaisessa hengessä. Sekä Hollon (1932) että Readin (1958) taidekasvatustieteessä taiteen olemukselliset arvot yhdistyvät, ja jossa kognition kaikki aistialueet ja tietämisen tavat nähdään maailman hahmottamisen tapana. Tämä sisältää ajatuksen erilaisten tiedonilmaisun tapojen samanarvoisuudesta; sanat, kuvat ja liikkeet ovat kaikki yhtä arvokkaita tapoja esittää todellisuutta.

Taideteollisessa korkeakoulussa pitkään taidekasvatusta kehittäneet Sava (2007) ja Räsänen (2008) korostavat Pääjoen (1999) ohella, että jokaisen taidekasvattajan tulisi perustella oma taidekasvatustieteensä; miksi valitaan tietty lähestymistapa ja mikä ohjaa taiteellisen työskentelyn menetelmien valintoja. Perustelu on tarpeellista erityisesti postmodernissa taidekasvatuksessa, jossa taiteiden opetuksen tarkoituksena on opettaa opiskelijoita ymmärtämään niitä kulttuurisia maailmoja, joissa he elävät. Tavoitteena on myös rakentaa ymmärrystä siitä, että nämä maailmat ovat representaatioita, jotka on luotu taiteellisten välineiden esteettisten ominaisuuksien avulla. Jotta opiskelija ymmärtäisi sen, miten nämä ominaisuudet toimivat merkityksenantajina, hänen tulee saada niistä omia kokemuksia kokemuksellisen taideoppimisen avulla sekä oppia reflektimaan ja käsitteellistämään kokemiaan asioita (ks. Dewey 2010).



### 3 Taide, estetiikka ja taidekasvatus

Taiteen käsitteestä ei ole mahdollista luoda tyhjentävästi jotakin yhdenmukaista teoriaa sen avoimen olemuksen vuoksi (Sepänmaa 1991, 142; Haapala & Pulliainen 1998, 15). Sepänmaan (1991, 164) mukaan estetiikka voidaan nähdä yhteisnimityksenä sarjalle ohuesti toisiinsa liittyvinä kysymyksinä, jollaisia ovat mm. esteettinen elämys, asenne ja termit, esteettiset arvot, taiteen käsite, kysymykset taiteen jäljittelevyydestä, ilmaisevuudesta ja totuudesta, kritiikin luonne, arvoperusteet ja tulkintojen pätevyys. Päänimikkeiksi Sepänmaa (emt.) esittää kauneuden, taiteen ja kritiikin; nämä kytkeytyvät toisiinsa esimerkiksi siten, että taideteos synnyttää esteettisiä elämyksiä, jolloin se koetaan kauniiksi, esteettisesti merkitseväksi, ja tuo kokemus voidaan ilmaista kielellisesti makuväittämänä, jonka pätevyyttä puolestaan voidaan tutkia.

Estetiikan kysymykset ovat näin käsitteellisiä ja periaatteellisia, eivät niinkään empiirisiä. Kun estetiikalla on mahdollisuus tehdä toimijoita tietoisiksi menettelytavoistaan ja saada heidät soveltamaan hankkimaansa tietoa käytännön ratkaisuisissa esteettisten arvojen hyväksi, sille muotoutuu kosketus tutkimustradition ulkopuoliseen elämään ja siitä alkaa olla ”hyötyä”. Sepänmaa (1991, 164) selittää, että estetiikan tehtäväksi voi nähdä inhimillisen kulttuurin yhden lohkon ja esteettisen kulttuurin ja siinä erityisesti keskeisen osa-alueen, taidetoiminnan selittämisen ja tulkinnan ja sen käsitteellisen hallinnan. Tämän tutkimuksen kannalta merkittävää on taidetoiminnan selittäminen, tulkinta ja sen käsitteellinen hallinta. Varto (2001, 7) kuvaa taiteen tekemistä seuraavalla tavalla:

*”Taiteen tekeminen on ihmisen eräs maailmansuhde, pyrkimys suhteuttaa itsensä ja toimintansa sen maailman mukaan, jossa todellistuu, ja myös yleensä onnistumista tämän suhteen asian uudenlaisessa artikuloimisessa. Taiteen tekeminen tarkoittaa aivan tietynlaista suhdetta ympäristöön ja omaan itseen, suhdetta, jossa maailma on tärkeämpi kuin tekijä, koska taiteen tekemisessä tekijä käsittää kasvaneensa ja kasvavansa maailmasta ja olevansa itse maailman ilmaus. Näin työt, joita hän tekee, ovat myös maailman ilmausta”.*

Varto (2001, 7) kuvaa taidekasvatuksen tehtävänä olevan pyrkimyksen avata niitä mahdollisuuksia, joita kasvavassa itessään on: ilmaisemisen, tunnistamisen ja ajatteleminen mahdollisuuksia. Taidekasvatuksessa Varton (emt.) mukaan on kysymys

esteettisen kasvatuksen sijasta esteettisyyden purkamisesta, jotta mahdollistettaisiin kasvattajan ja kasvatettavan tapaaminen tekemisessä ja toimimisessa, etsimisen äärellä. Taidekasvatukseen liittyen estetiikka on näin taidekasvattajan perustiede, jota kasvattaja tarvitsee kasvatus- ja ihmiskäsityksen rinnalle ohjaamaan taidekasvattajaa hänen valinnoissaan.

### 3.1 Näkemyksiä taiteesta ja estetiikasta

Ihmisen erityislaatuinen taju mitasta ja taju kauneudesta ovat olleet estetiikan kiinnostuksen kohteena kautta historian. Tälle tajulle on Varton (2001, 8) mukaan kunakin aikana annettu erilaisia operatiivisia merkityksiä, kysymys on perimmältään ihmisen taidoista. Taidot ja mitta, taidot ja kauneus ovat yhdistelmänä vaatimassa vaikeaa ratkaisua: kuinka ne syntyvät toisistaan tai luovat toisensa, kuinka ne ovat saatettavissa yhteen, edellyttää toisiltaan tai olla ohjattavissa tai peräti opetettavissa.

Varton (emt.) mukaan tekeminen ja tarkastelu, oivaltaminen ja harjaantuminen kulkevat käsi kädessä. Vartolle (2001, 8) estetiikka taidekasvattajalle tarkoittaisi sitä, että taito ymmärretään laajasti. Taito ei tarkoita pelkästään osaamista, mekaanista toistamista, jolloin taito olisi vailla tajua tekemisestään. Taitoon sisältyy hänen mukaansa aina oivallus toiminnan periaatteista, moraalista ja vastuusta. Samoin tähän liittyy myös se, että pystyy selittämään toiselle taitonsa, ohjaamaan ja opettamaan. Esteettisen ollessa aistisena meidän jokaisen konkreettisin side maailmaan ja maailman kautta toisiimme, on ilmeistä, että juuri estetiikassa on mahdollista oivaltaa, mikä on taidon paikka.

Lähimmäksi nykyistä jaottelua taiteessa päästään antiikin mimeettisen, jäljittelevän taidon puheessa. Mimeettisiin taitoihin kuuluivat mm. musiikki, tanssi, runous, maalaus ja kuvanveisto. Jäljittelyteorian suosio selittyy sillä, että kaunotaiheet ovat olleet läheisessä suhteessa jokapäiväiseen elämään (ks. Dissanayake 1988). Taide heijasti aatteita, jotka kytkeytyivät sosiaalista elämää jäsentäviin tekijöihin. Platon (427–347 e.a.a.) koki kytökseen niin voimakkaana, että hän piti välttämättömänä runouden ja näytelmäkirjallisuuden sensurointia (Dewey 2010, 16). Perusteena tälle oli, että suuri osa taiteesta oli kasvatuksen kannalta ala-arvoista, koska siinä jäljitellään esikuvaksi kelpaamatonta ja koska se vetoaa tunteisiin eikä järkeen. Kaikki taide oli tiedolliseksi kelpaamatonta, koska se ei johtanut ideoiden tuntemiseen: siinä jäljiteltiin vain ideoiden jäljitelmiä. (Vuorinen 1996, 44, 52.)

Aristoteles (384–322 e.a.a.) kannatti taiteen jäljittelyteoriaa ja hänen suhtautumisensa taiteeseen oli myötämielinen (Dickie 1988, 34). Aristoteles kokosi yhteen maalauksen ja kuvanveiston, näytelmät ja muun kirjallisuuden, musiikin ja tanssin.

Vuorinen (1996, 61) toteaa, että Aristoteles tuli antiikin filosofeista lähimmäs nykyaikaista taiteen käsitettä; hän ”luonnosteli nykyisen taiteen käsitteen ääriviivat”. Vasta 1600- ja 1700-luvuilla nämä taidon lajit erotettiin omaksi ryhmäkseen, kaunotaidoksi eli taiteeksi, sen perusteella, että niiden tehtävänä on tuottaa nautintoa. Aristoteleen mukaan kaikki mainitut lajit ovat jäljittelyä ja että jäljittelyn tehtävänä on tuottaa nautintoa (Haapala & Pulliainen 1998).

Mimesiksen käsite on Aristoteleen analyysin ydin – ei pelkästään draamaan vaan kaikkiin taiteisiin liittyen. Runousopin käännoksissä ”mimesis” käännetään vaihtelevasti ”jäljittelyksi”, esittämiseksi” ja ”matkimiseksi”. Mimesis tarkoittaa taiteellisen esityksen avulla aikaansaattua ajatusta, joka johtaa katsojan yhdistämään esitettävän asian mielessään johonkin aiempaan kokemukseensa. Taiteista saatu mielihyvää on yhteydessä käsityskykyymme, jonka yhtenä tehtävänä on tunnistaminen. Tietoisuutemme lujittuu ja laajenee siitä, mitä taiteet paljastavat meille ja meissä: ne laajentavat inhimillistä kokemustamme ja tietoisuuttamme ja tekevät meistä inhimillisempiä. (McLeisch 1998, 23.) Mimesis vaatii samanlaisuutta, mutta myös riittävästi erilaisuutta tarttuakseen katsojan mieliin siten, että se houkuttelee hänet osallistumaan siihen kokemukseen, mihin taideteos tähtää. Taideteos ei ole olemassa tyhjässä tilassa, havaitsija on aina olemassa. Ilman havaitsijaa ei ole taidetta huolimatta siitä, että havaitsija olisikin taiteilija itse. (McLeisch (1998, 24.)

Aristoteles näki taiteen luonnollisena osana inhimillisen yhteiskunnan elämää (Kuisma 1991, 106–112) ja hyväksyi kasvattavan tai luonnetta muokkaavan taiteen käytön, mutta korosti lisäksi katharsista, rentoutusta ja virkistystä sekä jaloa ajanvietettä (Vuorinen 1996, 65). Katharsiksessa on kysymys tunteiden hillitsemisen oppimisesta tai tunteiden puhdistumisesta ylevöitymisen mielessä: tunteet tulevat pyyteettömiksi, kun ne oman itsen sijasta kohdistuvat näytelmän henkilöihin (Vuorinen 1996, 68).

Taiteen ilmaisuteorian kehittyminen 1800-luvulla voidaan nähdä taiteen alkupe-  
rää ja vaikutusta selittävän emotionalistisen teorian muuntumisena yleiseksi taiteen teoriaksi. Dickien (1981, 40; Vuorinen 1996, 293) mukaan taiteen ilmaisuteoria on yritys liittää taide läheisemmin ihmisten elämään. Tunteet ovat kaikkien koettavissa ja niiden tärkeys on ilmeistä kaikille. Taiteellinen luominen samaistettiin tunteiden purkamiseen ja se liittyi usein korkeamman tiedon tavoitteluun. Tolstoin (1989) mukaan hyvän taideteoksen tulee olla sellainen, että se todella välittää ja tartuttaa tunteen. Teoksen avulla taiteilija voi ilmaista tunteensa ja välittää vastaanottajalle omia tunteitaan. Taideteosten avulla taiteilija ilmaisee tunteensa ja samalla nostaa ne näkyviin ja tietoisuuteen. (Vuorinen 1996, 296–297; Dickie 1991, 40.)

Tolstoin (1898, 208; Vuorinen 1996, 311) lähtökohtana oli, että kullakin aikakaudella on yksi korkein arvo ja siten kaikki, mikä on ristiriidassa esimerkiksi uskon-

nollisen arvon kanssa, on huonoa ja tuomittavaa. On kuitenkin syytä epäillä, voivatko minkään kulttuurin arvot rakentua täysin hierarkkisesti. Todennäköisempää on, että arvoja on useita erilaisia ja joissain asioissa yhdestä näkökulmasta arvokas kohde on toisesta näkökulmasta huono. Tällöin joudutaan arvioimaan, mikä on hyvää ja mikä huonoa. Jos taiteen tartuttavuutta tarkastellaan ilmaisuvoiman näkökulmasta, voidaan kysyä, onko ilmaisuvoima yhdentyypistä kauneuden kanssa. Tolstoilla saattaisi olla tähän vastauksena, että kauneus yhdistetään usein mielihyvään ja tämä merkitsee huvittelua ja nautiskelua, kun taas ilmaisu on jotakin muuta.

Albers (1985) on pohtinut taiteen käsitettä ja määrittelyä 1940-luvun ja 1960-luvun esitelmissään. Taiteella on Albersin mukaan vielä 1800-luvun loppupuolella ymmärretty tarkoittavan taitoa, teknistä osaamista tai ammattitaitoa (ks. myös Haapala & Pulliainen 1998, 31–32). Termi on rajoittunut 1940-luvulla käsittämään kaunotaiteet eli maalaustaiteen, kuvanveiston ja arkkitehtuurin. Albers on halunnut laajentaa taiteen käsitettä ja viittaa tässä yhteydessä sen tarkoittavan jotakin enemmän kuin teknistä osaamista tai ammattitaitoa. Käsitteenä taide on Albersin mukaan henkisempää ja kattaa prosessina kaikki sellaiset toiminnat ja pyrkimykset, jotka ilmaisevat yksilön, ryhmän tai aikakauden ajattelutapaa ja mielenlaatua antamalla niille muodon. Taide havaitaan aistein. Taideteoksena tai tuotteena taide käsittää kaikki ihmisen luomat muodot, jotka konkretisoivat ja ilmentävät tietoisesti tai tiedostamatta inhimillisiä tunteita tarkoituksenaan herättää katsojassa tai kuulijassa samoja inhimillisiä tunteita. Albers on määritellyt taiteeksi 1940-luvulla kaunotaiteiden musiikin, teatterin ja kirjallisuuden lisäksi myös valokuvauksen, pukusuunnittelun ja maisema-arkkitehtuurin. Hän ajatteli myös käsityön ja teollisuuden voivan tuottaa taidetta. (Albers 1985, 17.)

Read (1958, 14–17; 1967, 14–15) sanoo taiteen olevan läsnä kaikessa, mikä miellyttää aistejamme. Taide on syvästi läsnä aktiivisessa havaintoprosessissa, ajattelussa ja kehollisessa liikkeessä. Muoto (form) on Readin (Read 1958, 16; 1967, 15) mukaan juuri se erityisyys taideteoksessa, joka vaikuttaa aisteihimme. Muoto voi olla sisäisesti tai ulkoapäin määriteltyä muotoa. Ihmiset antavat muodon rakennuksille, patsaille, kuville, runoille tai lauluille ja tämä muoto on taideteoksen muoto. Kun muoto täyttää tiettyjä hyviä ehtoja, voidaan Readin (emt.) mukaan puhua taiteesta. Nämä tietyt ehdot Read (emt.) liittää luontoon ja luonnossa esiintyviin muotoihin ja elämään ylläpitäviin prosesseihin. Taide on syvästi sidoksissa mielen ja kehon havaintoihin ympärillä olevasta maailmasta ja havaintotoiminta on jatkuvaa prosessia. Taiteella ja luonnon vertaamisella toisiinsa on alkunsa siinä, miten ihmissilmä havaitsee päivittäisessä elämässään sitä, mihin ihmisen käsi ei ole vielä koskenut. Toinen merkittävä olemus taiteelle on Readin (emt., 23) mukaan väri, joka on luontenomaista kaikelle konkreettiselle muodolle. Kompositio on kohdallaan silloin,

kun väri ja kaikki taiteen elementit ovat päätyneet tavoitteisesti sointuvaan aisteja miellyttävään muotoon. Muodossa oleva tarvitsee kuitenkin katsojan ja katsojan energisyyden kohti muodossa olevaa synnyttääkseen empatian. Empatialla Read (1967, 24–25) tarkoittaa esteettisen havainnon muotoa, jossa katsoja havaitsee taideteoksessa olevia tunteen elementtejä ja identifioi havaitsemansa tunteet omiin tunteisiinsa. Nämä empaattiset havainnot ovat yksilöllisiä riippuen yksilön emotionaalisesta ja psykologisesta tilasta tai tilanteesta.

Jeffersille (1996, 6–11) taide on metafora katsojan, taideteoksen ja tekijän välillä. Taiteen kohtaamisessa ihminen rakentaa merkityksiä suhteessa omaan elämäänsä (ks. myös Langer 1957, 5–9). Tajunnallisuudessaan ihmiset käsittelevät taideteoksissa itsensä ominaisuuksia, perhetilanteensa ja liittävät ne omiin kulttuurisiin taustoihinsa, juuriinsa ja luontosuhteeseensa riippumatta siitä, millaisilla ajatuksilla taiteilija teokset on luonut.

Tarkastelen seuraavassa tarkemmin Deweyn (1934/1980) pragmatistista estetiikkaa ja taidefilosofiaa. Tarkastelussa yhtenä merkittävänä lähteenä olen käyttänyt Lauri Väkevän vuonna 2004 tarkastettua väitöskirjaa Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa. Väitöstilaisuudessa läsnäoleminen avasi uudelleen kadoksissa olleen ikkunan deweyläiseen kokemukselliseen oppimisen maailmaan ja herätti syvämmän kiinnostukseni siihen.

### 3.2 Deweyn estetiikka ja taidefilosofia

Pragmatistinen estetiikka (Dewey 1934/1980; 2010) tuo taiteen teorian lähemmäksi kokemusta. Pragmatistinen estetiikka pyrkii kyseenalaistamaan perinteisen käytännöllisen ja esteettisen vastakkaisuuden ja laajentaa esteettisen käsitettä hallitsevan filosofisen ideologian ja kulttuurisen ekonomian sille määräämän kapean alueen ja tehtävän ulkopuolelle. Estetiikka saa näin määriteltynä paljon keskeisemmän ja merkityksellisemmän arvon ja sisältäessään käytännöllisen ja heijastaessaan ja elävöittäessään elämän praktista se ulottuu myös sosiaaliseen ja praktiseen. Taiteen käsite laajenee, kun se vapautetaan elitistisestä asemastaan, joka eristää sen elämästä ja pitää sitä jyrkästi populaarimpien kulttuuristen ilmaisumuotojen vastaisena (Dewey 2010, 18–19; Varto 2001, 71). Esteettisestä kokemuksesta tulee näin yksi peruskysymyksistä taiteen määrittelyssä.

Dewey (2010) korostaa estetiikassaan muun filosofiansa tapaan inhimillisen kokemuspiirin ykseyttä eikä halua erottaa esteettistä tai taiteellista kokemusta muista elämäalueista. (Väkevä 2004, 84; Dewey 2010, 11–12.) Deweyn (2010) mukaan ko-

kemus on palautettava kokemuksen jalostuneiden ja tihentyneiden muotojen, taideosten, sekä sellaisten päivittäisten tapahtumien, toimien ja altistumisen välille, joista kokemus yleisen käsityksen mukaan muodostuu (ks. myös Beardsley 1970, 10). Jotta kykenisimme ymmärtämään taiteellisten tuotosten merkityksen, ne on unohdettava hetkeksi ja käännyttävä niistä toisaalle, syvennyttävä kokemuksen tavanomaisiin voimiin ja olosuhteisiin, joita ei tavallisesti katsota esteettisiksi (Dewey 2010, 12). Deweyn (emt.) näkökulman taustalla on vaikuttamassa hänen holistinen ja toiminnallinen kokemukäsityksensä, jossa esteettinen kokemus näyttäytyy muun kokemuksen transaktionaalisen kokemuksen tarkastelussa.

Deweylle (2010, 23) esteettinen kokemus on inhimillisen fysiologian ja psykologian tosiasia. Esteettisyys ilmenee näin inhimillisessä kokemuksessa siksi, että ihmiselle on kehittynyt kyky nauttia asioista juuri sellaisenaan, asioiden itsensä ansiosta. Esteettinen kokemus ei Deweyn ajattelussa rajaudu erikseen muista kokemuksen alueista. Esteettisen kokemisen ehdot ovat pohjimmiltaan kaiken kokemisen ehtoja, jolloin kaikesta kokemisesta voi tulla esteettistä tiettyjen ehtojen vallitessa. Deweyn mukaan taiteen merkittävä tehtävä on korostaa välittömän kokemuksen intensiteettiä ja sisältöä. Deweyn esteettiseen kokemuksen naturalisoimiseen liittyy seuraavia tärkeitä implikaatioita (Väkevä 2004, 84–87; Dewey 2010, 23–24):

1. Muun kokemuksen tavoin esteettinen kokemus paljastuu situationaaliseksi: se muotoutuu organismi-ympäristö-transaktioiden järjestymisen naturalististen lähtökohtien ehdoilla, yksilöllisissä kokemussituaatioissa. Esteettisen kokemuksen ymmärtäminen edellyttää näin kokemuksen empiiristen ehtojen ymmärtämistä.
2. Naturalistisesta näkökulmasta esteettinen kokemus on myös kontekstuaalinen. Se ei voi esiintyä sellaisenaan, puhtaassa havainnossa, sillä puhdas havainto on myytti. Instrumentalistisesta näkökulmasta kaikki havaitseminen on suhteellista ja päämäärähakuista, pragmaattisiin merkityksentuoton prosesseihin kietoutuvaa (Dewey LW 10, 30, 50, 248). Esteettisen kokemuksen ehdot sisältyvät välineellisen kokemuksen ehtoihin tavalla, joka ei ole mahdollista esteettisen ja instrumentaalisen arvon edeltäkään tapahtuvaa erottamista. Esteettinen kokemus ei ole myöskään koskaan absoluuttisen pyyteetöntä. Esteettiset kvaliteetit tulevat esiin ihmisten pyrkiessä ratkomaan elämänpiirissään ilmeneviä ongelmia sosiokulttuurisessa käytännössä (Dewey LW 10, 30, 50, 248; Väkevä 2004, 174, 329).
3. Deweyn (emt.) näkökulmasta esteettinen kokemus uppoutuu osaksi reflektiivistä tutkimusprosessia, tapaamme ymmärtää ja tuottaa merkitystä. Tästä näkökulmasta esteettinen kokemus on kasvattava kokemus: se muotoutuu kasvun ehdoilla ja sen muotoutumiseen voi vaikuttaa pedagogisin keinoin.

Esteettinen kokemus laajentaa tulkinnallista horisonttiamme tarjoten paradigman tulevien kokemustemme muotoilemiseksi tavalla, joka tuo esiin niiden sisäisen arvon (Dewey LW 10, 313; Väkevä 2004, 88–89).

Kun otetaan huomioon kokemuksen situationaalisuus, kontekstuaalisuus ja kasvattavuus, se auttaa valottamaan uudella tavalla mielikuvituksen, ilmaisuudellisuuden ja kommunikaation välistä yhteyttä. Dewey ei pidä mielikuvitusta mystisenä luovuuden lähteenä, vaan yksinkertaisesti kokemukseen sisältyvien objektiivisten mahdollisuuksien tunnustelun opittavana kykynä, jonka avulla kokemussituaatioiden ”aktuaalisen tekstuurista” voidaan kutoa uusia merkitysverkostoja. Ilmaisussa aiemmasta kokemuksesta muotoillaan välineitä tulevan kokemuksen ymmärtävään hallintaan. Dewey (2010, 297) toteaa, että ilmaisut, joista taide muodostuu, ovat viestintää puhtaassa ja tahraantumattomassa muodossaan. Taide murtaa ihmisiä erottavat esteet, jotka ovat tavallisessa kanssakäymisessä läpipääsemättömiä. Ilmaisusta on enemmän kuin välittömän tunteen esittämistä: hänen mukaansa kyseessä on tapa ilmaista merkityksiä toiminnassa.

Väkevän (2004) mukaan taideteos on Deweylle jotakin, mitä taideobjekti saa aikaan; taide-esineellä (tai taide-esityksellä) tehtävä kokemuksesta. Tämän mukaan taideobjekti on ilmaisullinen vasta silloin, kun se on osa (tai otetaan osaksi) kokemuksesta merkityksentuottoa. Taideteos ”elää vain kommunikaatiossa, toimiessaan muiden kokemuksesta”: vaikka taiteilija ei ensisijaisesti tähtäisikään kommunikaatioon, hänen ilmaisunsa tapahtuu aina kommunikatiivisessa kentässä, sosiokulttuuristen käytäntöjen ehdoin (Väkevä 2004, 88).

Esteettinen kokemus tulee Deweyn (2010) mukaan ymmärtää jonain, jota kohti arkikokemus pyrkii: kokemuksen ihanteellisena muotona, jolloin esteettisen kokemuksen piirteet ovat tavanomaisen kokemuksen tarkoitettuloksia, eivät erikseen rajautuvan kokemuksen alueen tunnusmerkkejä. Tarkemmin nähtynä esteettinen kokemus tähtää ensisijaisesti esteettisen kvaliteetin havaitsemiseen ja arvostamiseen. Silloin, kun tämä pyrkimys liittyy tietoiseen toimintaan, kyseessä on taide. Taide tekee tämän mukaan näkyväksi kokemukseen kätkeytyvän merkityspotentialin, siis sen, mikä tavallisesti piiloutuu tai on piiloutuneena kokemukseen mahdollisuutena (Väkevä 2004, 88; Dewey 2010, 20–21).

Esteettiselle kokemuksesta on mahdollista erottaa myös omia tunnusmerkkejä, vaikka taiteisiin liittyvät esteettiset kokemukset jakavat muiden esteettisten kokemusten yleiset piirteet. Väkevä (2004, 89; Jackson 1998, 7–12) erottaa Deweyn esteettisen kokemuksen yleisiksi tunnusmerkeiksi (1) täydellisyyden (completeness), (2) ainutlaatuisuuden (uniqueness) ja (3) yhdistävän emotion (unifying emotion):

1. Täydellisyys viittaa siihen, että esteettisesti rakentuva kokemus käy läpi merkityksentuoton vaiheet tavalla, joka luo siihen sisäistä jatkuvuutta. Tällaisessa kokemuksessa ”jokainen toistaan seuraava osa virtaa (flows) vapaasti – siihen, mitä seuraa” (ks. Dewey 2010, 10–11).
2. Ainutlaatuisuus viittaa tämän kokonaisuuden läpäisevään kvaliteettiin, ”kokemuksen värähtelevään välittömyyteen”, joka tekee siitä tietyn kokemuksen
3. ”An experience”; An experience-termillä Dewey tarkoittaa Väkevän mukaan kuvausta esteettiseen kokemukseen liittyvää erityislaatuista täyttymyksellisyyden ja kokonaisvaltaisuuden tunnetta.
4. Yhdistävä emotio viittaa kahteen asiaan: toisaalta kokemuksen emotionaaliseen sävyyn, sen tunnettuun taustaan, joka esteettisessä kokemuksessa ”nousee – havainnon kynnyksen yli ja tulee manifestoiduksi oman itsensä takia”, toisaalta emotionaalisen ”suodattimeen, jonka läpi havainnot valikoidaan”. Tästä näkökulmasta esteettisen kokemuksen emotionaalisuus koostuu kokemussituaatiolle ominaisesta laadullisesta painotuksesta, joka tuo esiin joitakin havaintoja- ja ympäristö-transaktion piirteitä toisten kustannuksella. Kyseessä on sekä ”emotionaalinen sementti”, joka yhdistää yksilöllisen kokemussituaation tasapainoiseksi, päämäärähakuisiksi hankkeiksi, mutta myös ennakoiva tuntuma siitä, että kokemus on menossa jonnekin (Jackson 1998, 11; Väkevä 2004, 89).

Dewey (Jackson 1998, 36; Väkevä 2004, 89–90) ”taidekeskeiset” esteettiset kokemukset erottuvat muista esteettisistä kokemuksista nimenomaan edellä mainittujen piirteiden ”intensiteetissä ja selkeydessä”. Dewey (2010, 331) pitää taiteeseen liittyviä kokemuksia erityisen kokonaisvaltaisina. Siksi taiteessa esteettinen ulottuvuus ilmentää kokemuksen sisäistä intensiteettiä, selkeyttä, keskittymistä ja integraatiota, jotka tulevat esiin taiteilijan tekemien valintojen avulla. Taidekeskeinen esteettinen kokemus ei rajoitu merkityspiiriltään taideobjektin plastiseen muotoon tai sen havaintoon: sisäinen ja ulkoinen kokemus yhdistyvät taiteellisessa kokemisessa sellaisella tavalla, joka auttaa tekemään siihen liittyvästä toiminnasta kokonaisvaltaisesti palkitsevaa, itsessään arvokasta.

### 3.3 Näkemyksiä taidekasvatuksesta

Taidekasvatuksen sisällä on nähtävissä erilaisia suuntauksia, joita voidaan tarkastella ja ymmärtää sekä sosiaali- ja ihmistieteiden että taidemaailman paradigmojen



avulla (Eisner 2002, 25; Räsänen 2000, 8). Taidekasvatus monitieteisenä tieteenalana edellyttää useiden taidekasvatusmallien ja niiden taustalla olevien näkökulmien tarkastelua (Kairavuori 2000, 20–25; Räsänen 2008, 20). Tämän tutkimuksen kannalta tärkeää on ymmärtää, mihin taidetta tarvitaan ja miksi sille on paikka sosiaalialan koulutuksessa, millaista on taiteen tekemisen ja kokemisen avulla tapahtuva tietäminen, ja minkälaista sosionomilta vaadittavaa osaamista taiteella on sosiaalialan koulutuksen kontekstissa mahdollista saavuttaa?

Taidekasvatuksen sisällöt ja päämäärät liittyvät aina oman aikansa käsitykseen koulun ja koulutuksen tehtävistä. Mimeettisen taidekäsityksen murtuessa 1960-luvulla pääsi modernismin keskeiset formalismi, ekspressionismi, kuvallisia perusmuuttujia ja luovaa itseilmaisua painottava lähestymistapa taidekasvatuksen tärkeäksi suunnannäyttäjäksi. Kriittisen analysointitaidon ja viestintätaitojen oppimisen tärkeyttä painotettiin 1970-luvulla. Taidekasvatuksen 2000-luvun puheessa taidekasvatusta lähestytään kognitiotieteen näkökulmasta. Edelleen painottuu visuaalisen kulttuurin merkitys osana taidekasvatusta ja taiteen tehtävä mielikuvituksen rikastuttajana, itseilmaisun välineenä ja minuuden rakentajana. (Eisner 2002, 26–33; Räsänen 2008, 74.)

Viktor Lowenfeld (1947) ja Herbert Read (1967) painottivat luovuutta ja itseilmaisua taidekasvatuksen päätavoitteina. Sekä Lowenfeld että Read uskoivat taiteen olevan prosessi, joka vapauttaa hengen ja edistää luovuuden esille pääsyä (Eisner 2002, 32–33). Lowenfeldille (1947) taide on ilmaisunsa kautta myös terapeutista. Lowenfeld korosti ilmaisuprosessia lopputuloksen sijasta ja kiinnitti huomiota tekniseen toteutukseen taiteen tekemisessä. Tässä oli hänen mukaansa taiteenfilosofian ja taidekasvatuksen välinen ero, aikuisten taidemaailman taiteen ja lasten taiteen välillä. Lopputulos ei ole merkityksetön, vaan itse prosessi määrää lopputuloksen merkityksen. Tekninen kehitys on osa ilmaisullista kehitystä, lapsella on myös työn jälkeen liittyviä intentioita, jolloin ilmaisutarve motivoi lasta kehittymään myös teknisesti. Lapsen ja aikuisen ilmaisu ei kuitenkaan synny tyhjästä ja siksi vuorovaikutussuhteiden merkitys ympäristöön on merkittävä. Opettajalla on tärkeä rooli ohjaajana ja inspiroijana itseilmaisuuksiin ohjaamisessa (Lowenfeld & Brittain 1947, 7; Read 1967, 209). Sekä Lowenfeldille että Readille taide oli mahdollisuus inhimilliselle kasvulle, jolloin se sitoutuu taidekasvatuksen päämäärään (Eisner 2002, 33).

Itseilmaisua painottavalle lähestymistavalle haettiin vastapainoa Yhdysvalloissa 1960-luvulta alkaen vahvassa asemassa olleesta tiedonalapohjaisesta taidekasvatuksesta. Discipline-based art education (DBAE) lähestyy visuaalisiin taiteisiin perustuvaa opetusta taiteilijan, taidehistorioitsijan, kriitikon ja esteetikon näkökulmasta. DBAE:n (Dobbs 1988; Smith 1989; Räsänen 1997; 2008; Sava 1998; Pääjoki 1999; Eisner 2002) suuntauksessa taidekasvatus haluttiin nähdä rationaalisenä, tie-

toa tuottavana toimintana. DBAE pyrki alusta alkaen määrittelemään tavoitteensa lähes kaikessa vastakkaisena suhteessa luovan itseilmaisun traditiolle. Tavoitteena oli auttaa opiskelijoita saavuttamaan taitoja ja kehittämään mielikuvitusta, jota tarvitaan korkeatasoiseen taiteen tuottamiseen. Taideopetuksen suunnittelussa tuli tämän mukaan painottaa ajattelutaitojen kehittämisen huomioimista. Oppimisessa painotettiin vastaanottamisen herkkyyteen liittyvän kyvyn kehittämistä, mielikuvituksen ja teknisten taitojen kehittämistä materiaalitietouden rikastuttamisen avulla.

Kuvallisen ajattelun ja tietämisen puolestapuhuja Arnheim (1969, 13–14) on luonut siltaa taidehistorian, psykologian ja taidekasvatuksen välille. Arnheim (emt.) väittää havaintoa itsessään kognitiiviseksi aktiiviseksi prosessiksi. Kognitiivisella hän tarkoittaa kaikkea mentaalista informaation vastaanottamiseen liittyvää prosessia: aistillista havaitsemista, muistia, ajattelua, oppimista. Arnheimin (emt.) mukaan havaitseminen on kognitiivista toimintaa, näköhavainto kuvallista ajattelua ja taiteen tekeminen eräänlaista ongelmanratkaisua. Arnheim (emt.) liittyy ajattelun ja havaitsemisen toisiinsa kiinteästi. Hän kiteyttää ajatuksensa: ”Visual perception is visual thinking” – visuaalinen havaitseminen on ajattelua. Arnheimille kuvallinen esittäminen ei ole pelkästään havaintojen kopioimista, vaan niitä vastaavien merkkien luomista kulloinkin käytettävissä olevan materiaalin avulla ja ehdoilla. Taide on näin kykyä ilmaista jonkin asian luonnetta ja merkitystä sen aistittavien ominaisuuksien mukaan. (Ks. myös Räsänen 2008, 46.)

Eisner (2002, 35) tuo esille taiteen ja kognitiivisen ajattelun kehittymisen välisen suhteen. Taiteessa on mahdollista kehittää kompleksista ja syvällistä ajattelua. Taide tarjoaa Eisnerin (emt.) mukaan agendan monimutkaisen ajattelun kehittymiselle, jossa on tila oppia ja kehittää vartenotettavia mahdollisuuksia laadullisissa suhteissa, havaita tai huomata mielikuvituksellisia mahdollisuuksia, oivaltaa asioiden metaforisia merkityksiä tai tuoda esille ennakoimattomia mahdollisuuksia toisen työssä. Taidekasvatus voisi näin olla mahdollisuus tukea yksilön kasvua joustavaksi ja epäjärjestystä sietäväksi ja samalla rohkaista myös riskien ottamiseen.

Edellä mainituista malleista ei mikään esiinny puhtaana taidekasvatuksen kentällä, vaan ne sekoittuvat käytännön työssä. Efland (1983/1998; Räsänen 2000) on jäsentänyt taidekasvatuksen opetussuunnitelmia niiden taustalla olevien oppimis- ja taidekasvatustieteen pohjalta. Efland on päättänyt neljään taidekasvatusmalliin filosofisten, esteettisten, psykologisten, sosiologisten ja kasvatuksellisten näkökulmien pohjalta. Filosofisessa mallissaan Efland yhdistää mimeettisen, jäljittelyyn perustuvan estetiikan ja klassisen idealismin behavioristiseen psykologiaan ja kasvatustieteeseen. Tästä on seurannut taidekasvatuksen behavioristinen malli. Toisen suuntauksen kytkee ajatteluun, jossa esteettisten periaatteiden taustalla on yhteisön

merkityksiä korostavia sosiologisia ja psykologisia näkemyksiä. Tämän tuloksena on syntynyt sosiaalisen vuorovaikutuksen malli. (Efland 1983/1998, 21–39.)

Efland (1983/1998) kannattaakin eklektistä, eri lähestymistapoja yhdistelevää, taidekasvatusta. Efland (emt.) näkee erityisesti kuvataideopetukseen suuntautuneessa mallissaan esittelemänsä painotukset kaikki yhtä tärkeinä ulottuvuuksina taidekasvattajan työssä. Yksilökeskeisyys ei esimerkiksi sulje pois yhteiskunnallista tehtävänäkemyistä. Kaikkiin tehtävänäkemyksiin voidaan katsoa sisältyvän kannanotto arvoista, tavoiteltavasta ihmisyydestä ja sen myötä hyvästä yhteiskunnasta. Hän korostaa kuitenkin samalla, että opettajan tulisi olla tietoinen valitsemiensa lähestymistapojen perusteista.

Räsänen (2000, 9) uskoo Eflandin tavoin eklektisen lähestymistavan pohjalta voitavan rakentaa sellaista kokonaisvaltaista taidepedagogiikkaa, jossa yksilö, yhteisö, tiedot, taidot, tunteet ja käsitteet yhdistyvät. Räsänen haluaa nostaa esiin taideoppimisen käsitteelliset ulottuvuudet ja yhdistää ne tuottavaan ja itsereflektiiviseen toimintaan. Räsänen (2000) kehittämässä taidekasvatuksen mallissa perustan muodostaa DBAE:n neljälle tiedonalalle pohjautuva lähestymistapa siten, että taidehistoria, estetiikka ja kritiikki ovat alisteisia taiteen tuottamiselle.

1990-luvun lopulla taideteollisessa korkeakoulussa haettiin uudenlaista näkökulmaa taidekasvatukseen ja erityisesti kuvataiteeseen, mistä esimerkkinä oppiaineen kuvaamataidon nimen muuttaminen kuvataiteeksi. Kognitiiviselle ja konstruktivistiselle oppimisteorialle perustuva näkemys kuvataideopetuksesta sai vahvan aseman määriteltäessä uusia taidekasvatuksen tavoitteita. Pyrkimyksenä on ollut irtaantua oppilaskeskeisyyden ja tiedonalapohjaisen taidekasvatusnäkemysten vastakkainasettelusta. (Räsänen 1997, 1–2; 2000, 8–9.)

Siirtyminen modernista postmoderniin on saanut taidekasvattajat uudelleen tarkastelemaan näkemyksiään originaalisuutta ja luovuutta korostavasta pedagogiikasta. Taidekasvatuskeskusteluissa kyseenalaistettiin formalistisia ja ekspresionistisia näkemyksiä ja tilalle etsittiin sosiaalisia merkityksiä painottavia lähestymistapoja. Räsänen (1997, 2; 2000, 9) toteaa kirjoituksissaan, että vanhoja arvoja kyseenalaistettaessa on syytä pohtia, mitä vanhasta kannattaa säilyttää ja mitä uutta tuoda mukaan. Siirtyminen postmoderniksi kutsuttuun taidekasvatukseen ei tarkoita vanhojen arvojen korvaamista uusilla, vaan uutta tapaa tarkastella maailmaa ja taidetta. Kyse ei ole niinkään arvojen hyväksymisestä tai hylkäämisestä, vaan tasapainon löytämisestä niiden välillä. Räsänen (2008, 77) mukaan taiteentutkimuksen aloja tulisi soveltaa kuvantekemisen kontekstissa ja että niiden avulla voidaan kehittää uusia kuvallisen ajattelun ja tutkimisen keinoja ja luoda yhteyksiä ympäröivään arkeen.

Sosiaalialan koulutusohjelman taide- ja ilmaisuaineiden tavoitteiden uudelleen rakentamisessa tämä tarkoittaisi sellaisen taidepedagogiikan rakentamista, missä opiskelijaa tulisi ohjata niin, että hänelle kehittyisi kyky käyttää taidetta sosiaalisen ja persoonallisen maailmansa rikastamiseen ensin opintojensa aikana ja myöhemmin sosiaalialan asiakastyössä. Tällöin kysymyksessä ei ole yksittäisten tietojen ja taitojen opettelemisesta eikä itseilmaisusta ja luovuuden korostamisesta, vaan tietämisen rakenteiden laajentamisesta ja uuden tiedon integroimisesta opiskelijan elämissä maailmaan.

## 4 Opetussuunnitelmallinen paradoksi

### 4.1 Modernin ja postmodernin vaikutus opetussuunnitelmissa

Sosiaalialan koulutusohjelmaa voidaan ajatella Baumanin (1996, 196) kuvaamana *habitaattina*, olotilana, paikkana tai ympäristönä, joka tarjoaa toiminnalle resurssivaraston kaikkia niitä toimintoja varten, joilla ja joissa persoonallista ja ammatillista kasvua tapahtuu. Se on kenttä, jossa luonnostellaan toiminnan kannalta resurssivarastoa kaikkea toimintaa varten ja jossa suuntaudutaan toimintaan ja luonnostellaan toiminnan kannalta merkitykselliset seikat. Se on myös alue, jonka sisällä toiminnan vapaus ja riippuvuus muotoutuvat. Habitaatilla on kuitenkin yksi määräävä rooli: se esittää ”elämäntoiminnoille” työjärjestyksen tarjoamalla valikoiman päämääriä ja keinoja. Se tapa, jolla päämäärät ja keinot tarjotaan, ratkaisee myös ”elämäntoimintojen” merkityksen: niiden tehtävien luonteen, joiden eteen opiskelijat joutuvat ja joista heidän on tavalla tai toisella selvittävä polullaan sosiaalialan ammattilaiseksi. Näitä polkuja ei ole strukturoitu ennalta jokaiselle yksilöllisesti valmiiksi. Tästä syystä Bauman (1996, 197) pitää minän rakentamisen prosessina niitä valintoja, joiden avulla ihmisen elämä konstruoituu ja joiden avulla sitä eletään. Tälle prosessille on ominaista sen jatkuva ja loppuun asti säilyvä keskenäisyys, se on jatkuva minän koostamisen projekti.

Postmoderniin sitoutuneen taiteilijan ja taidekasvattajan tavoin myös siihen sitoutuvat opiskelija ja opettaja tekevät valintoja ja toimivat filosofin tavoin; tekstit tai maalaukset, opetussuunnitelma tai oppimiskäsitykset edellyttävät ajattelua, dialogia teorian ja todellisuuden välillä. Taiteilija hakee tekstiinsä ja maalauksiinsa elementtejä, jotka eivät sisällä ennalta määrättyjä sääntöjä eikä niitä ole mahdollista arvottaa ennalta määriteltyjen sääntöjen ja kategorioiden perustalta. Teokset itsessään luovat itsensä tapahtuessaan, merkitykselliseksi rakentuvan kohtaamisen, dialogin hetkessä, jolloin tapahtuu (Lyotard 1986, 81; Lyotard 1989, 140). Opettajan tehtäväksi jää tarkastella opetussuunnitelmaa tässä muutoksessa ja tehdä muutoksia muuttuneen vaatimuksesta.

Kuosmanen (2001, 71) kysyy tutkijaminäni tavoin, kuinka opiskelijaa on mahdollista tukea muuttuvassa koulutuksen ja oppimisen maastossa siten, että hänelle rakentuu postmoderni ammattitaito: ammattitaito, jossa korostuvat itseohjautu-

vuus, tutkiva sekä reflektiivinen ammattitaito, jotka ovat jatkuvassa tulemisen prosessissa. Itseohjautuva ihminen perustaa toimintansa käsitykseen siitä, mitä todellisuus on ja mitä se voisi olla. Tällainen ihminen kykenee näkemään nyt olevasta ei-vielä olevan. Hän tavoittelee toiminnassaan hyvää ja tietää, mitä hyvä on. Itseohjautuva ihminen on Kuosmasen (emt., 73–74) mukaan moraalinen olento, joka valitsee tietoisesti arvonsa, joiden takana seisoo. Itseohjautuminen ei ole kuitenkaan mahdollista ilman reflektiivistä suhdetta todellisuuteen, sillä reflektiossa pyritään saamaan näkyviin sellaista, mitä aiemmin ei ole nähty. Reflektiossa on mahdollista kohdata omat tuntemukset, toiminnan syy- ja seuraussuhteet, henkilökohtaiset arvot, käsitteiden käyttö ja niiden merkitykset, ajattelun ja päättelyn, ymmärtämisen ja tiedostamisen sekä omien uskomusten ja oletamusten kriittinen tarkastelu. Tällöin mieli ja tietoisuus liikkuvat, reflektioijan ja hänen suhteensa ympäristöön muuttuu. Reflektio avaa ikkunan tutkivaan ja kehittävään työotteeseen ja itseohjautuvuuteen.

Postmoderni koulutus asettaa tavoitteekseen sivistyneen ihmisen kasvattamisen. Sosiaalialan koulutuksen kontekstissa ja ikkunassa näkyy opiskelija, joka rakentaa sosionomin identiteettiään persoonallisen ja ammatillisen kasvunsa avulla postmodernin kulkijan tavoin. Tässä tulemisen prosessissa identiteetti kytkee ketjun (Bauman 1996, 269) osat, muuttaa umpimähkäiset ketjun osat prosesseiksi ja väliaikaiset, nopeasti vaihtuvat kiinnostuksen kohteet elämänprojekteiksi. Identiteetti rakentuu tiili tiileltä ja kerros kerrokselta, kunnes se lopulta näyttäytyy vaihe vaiheelta vankempana ja luotettavampana.

Modernin sanotaan (Lyotard 1986, 79–81; Lyotard 1989, 141–142; Usher ym. 1997, 10–11) etsineen vakautta ja yhtenäistä totuutta ja varmuutta, ehdotonta yhtenäistä keskustelua, joka saa maailman ja itsen yhdenmukaiseksi ja pysyväksi, merkitykselliseksi ja hallittavaksi. Modernin ajattelulle on tyypillistä, että se on aina tulevaisuuteen suuntautunutta, olipa sitten kysymys yhdyskuntasuunnittelusta, taiteesta tai kasvatuksesta. Lähes poikkeuksetta tulevaisuus näyttäytyy parempana kuin läsnäoleva aika. Lyotardin (1989, 36, 47) mukaan moderni kertomus etsi oikeutustaan ”tulevaisuudessa, jonka se itse järjesti, eli ideassa, joka täytyi toteuttaa”.

Moderni määritteli itsensä sivilisaatioksi – yritykseksi kesyttävät ainekset, jotta olisi huomattu, että maailma on luotu ja että se on keinotekoinen maailma – kuin taideteos. Maailma, jonka kaikkien taideteosten tavoin täytyy etsiä ja rakentaa ja puolustaa ja suojella omaa perustaansa. Siinä, missä järjestäminen ja luominen olivat modernin keinoja, postmodernin keinoja ovat säätelyn purkaminen ja kierrätys. Postmodernissa ajattelussa ollaan matkalla, mutta määränpäästä ei ole tietoa. Ei voida olla varmoja siitä, ollaanko menossa eteenpäin vai taaksepäin vai kierrämmekö ympyrää. Sanat eteenpäin ja taaksepäin ovat menettäneet merkityksensä pitkän ai-

kavälin ajattelussa, niitä voidaan soveltaa lyhyisiin ja rajoitettuihin matkoihin. Uusi on vain vanhan kierrättämistä, vanha odottaa ylösnousemusta ja pölyjen puistelemista tullakseen uudeksi. Episodien ja paikallisuuksien aika-tilassa fronesis, käytännöllinen tietotaito astuu objektiivisen totuuden tilalle. (Bauman 1996, 252–253.) Postmodernissa tilassa kyselyn ja kokeilun kohteeksi tulevat kaikki rajat, esimerkiksi aika, subjekti ja materia, joita moderni pyrki hallitsemaan (Lyotard 1989, 142).

Modernin tilan tunnistaa pakottavasta tarpeesta kantaa huolta järjestyksestä ja läpinäkyvyydestä, postmodernin taas puolestaan siitä, että ollaan hullaantuneita yhteisöön – tai identiteettiin. Modernissa maailmassa oli järkevää ryhtyä pyhiinvaeltajaksi ja elää elämäänsä niin kuin se olisi pyhiinvaellusmatka. Postmodernissa maailmassa on puolestaan järkevää heittäytyä kulkuriksi tai turistiksi tai ainakin esittää jompaakumpaa roolia (Bauman 1996, 269–271). Modernissa tunnistetaan minän jatkumattomat ja pirstoutuneet elämäkokemukset epäluonnollisena tilana, joka luo rauhattomuuden ja levottomuuden tilan. Tätä tilaa tulee poistaa elämän suunnittelulla, terapialla ja ohjauksella ja liittämällä näitä tavoitteita myös osaksi opetussuunnitelmien tavoitteita (Usher ym. 1997, 10).

Postmodernissa taide- ja kulttuuriteorioissa otetaan kantaa esi- ja täysmodernismin tyyleihin. Modernismi mitätöi vanhaa, postmoderni lainaa taidehistorias- ta ja leikkii sen teoksilla ja teorioilla. Jäljittelyteoriassa taide näyttää todellisuuden suoraan. Jälkimodernistit puhuvat havaintotodellisuuden tulkinnasta ja uudelleen etsinnästä. Taidekokemuksen eri osatekijöiden (teos, tekijä ja katsoja) tarkasteleminen kontekstissaan yhdistää postmoderneja teorioita. (Efland ym. 1996/1998, 8–11; Räsänen 2008, 30.)

## 4.2 Taidekasvatuksen tarinavaranto osaksi Sosionomi (AMK) -koulutusta

Pääjoen (2000, 5, 10) mukaan yhtenäistä ajattelua taidekasvatukseen ei enää ole muodostettavissa (ks. myös Räsänen 2008, 79–80). Hän puhuukin taidekasvatuskertomuksista, jotka tulevat eri tarinatraditioista ja ovat esillä rinnakkain ja toisiinsa sekoitettuina. Postmodernin mukaan ei ole olemassa suurta ohjaavaa kertomusta, joka antaisi yksittäisille taidekasvatustilanteille jatkuvuuden ja merkityksen. Taidekasvattajat muodostavat Pääjoen (emt.) mukaan tarinallisen yhteisön, joka tarjoaa kehykset omalle taidekasvattajuudelle ja mahdollisuuksia sille, mihin tarinoihin sitoudumme. Taidekasvatuskertomukset toimivat kasvattajille eräänlaisina suunti- mina, joiden avulla jokainen taidekasvattaja rakentaa oman taidekasvatustarinansa. Tämä edellyttää taidekasvatustilanteiden kyseenalaistamista ja tapoja määrittellä,

kuvata ja tulkita niitä. Se tarkoittaa vapautumista huonoista tarinoista ja epäkelvoista välineistä (Hänninen 1999, 79).

Sosiaalialan koulutusohjelman taideaineiden opetussuunnitelma oli 2000-luvun vaihteessa painottunut luovuuteen ja itseilmaisuun jo opintojaksojen nimissä modernin perinteen mukaisesti: perusopintojen opintojaksojen niminä olivat: Taide, kulttuuri ja luovuus (3 ov) sekä ammattiopintojen opintojakso Luova toiminta ja asiakkaan kulttuuri (4 ov). Pelkkä itseilmaisu ja luovuus eivät voi kuitenkaan olla taidekasvatuksen sisältö, mikäli tavoitteena on pedagogisin keinoin tukea ja ohjata opiskelijan kasvua ammattiinsa myös taiteen keinoin.

Taidekasvatuksen kenties syvimmissä kysymyksessä kasvatuksesta ja kasvusta taiteen avulla, esteettiset tavoitteet yhtyvät muihin inhimillisen kasvun ja yhteiskunnallisen kehityksen tavoitteisiin. Se läpäisee kaikki kasvatuksen päämääräkysymykset ja saa oman erityisen merkityksensä sosiaalialan työkentällä, jossa ihminen kohtaa toisen ihmisen ja usein jonkin muun ilmaisun kielen kuin puhutun kielen avulla. Taiteella ja taidekasvatuksella on mahdollisuuksia, kun luodaan tilaa energiaa vaativien sosiaalisten muutosten prosessoimille ja ihmisten erilaisille selviytymisstrategioille (Bardy 2007, 31). On siis perusteltua puhua taidekasvatukseen perustuvasta taide- ja ilmaisuaineiden opetuksesta, jolloin opettajan ja opiskelijan pyrkimys käyttää taidekasvatuksen tarjoamia menetelmiä ja välineitä saa tavoitteisen ja jäsentyneen muodon opiskelijan polulla kohti ammatillista osaamista. Tavoitteena on sellainen osaaminen, jossa tapahtuu dialoginen kohtaaminen: kohtaamista taiteessa, taiteesta ja taiteeseen, jolloin historialliset ja omassa taiteellisessa toiminnassa tuotetut taideteokset voivat olla tärkeä keino puhua koetusta, niin että muutkin sen ymmärtävät. Luodessaan tai vastaanottaessaan taideteosta, niin opiskelija kuin heidän tulevassa työssään kohtaamansa asiakkaatkin lataavat teoksiin merkityksiä, jotka juontuvat heidän omiin kokemuksiinsa. Kohdatuissa teoksissa on oletettavasti piirteitä, jotka ovat toistenkin ymmärrettävissä ja ne on kuvattu niin, että toinen ihminen voi ymmärtää, kuinka yhteinen maailma on mukana.

Sava (1998b, 64) korostaa taiteen vastaanottamisessa prosessin kontekstuaalisuutta, mikä tuo esille taiteen sosiofunktionaalisen ulottuvuuden. Taiteen vastaanottamisessa ja tuottamisessa on yksilöllinen merkitystasonsa. Ryhmätilanteessa on myös ryhmän aikaansaama merkitystaso, jossa persoonalliset kokemukset kohtaavat ja keskustelevat ja luovat uudelleen uusia merkityksiä. Tässä oppimisprosessissa on myös sosiaalialan koulutusohjelman opiskelijan identiteetin rakentumiselle monitasoisen kohtauspaikan mahdollisuus (ks. Räsänen 2000, 8).

Taiteen ontologiseksi ytimeksi esitetään usein taiteellisen toiminnan kolmiyhteys: taiteilija, tekijä, taiteen vastaanottaja sekä itse taideteos. On tärkeätä ymmärtää, missä ja miten tuo kolmiyhteys syntyy ja saa erilaisia kulttuurisia merkityksiä



ja tulkintoja. Sava (1998b) kiteyttää ajattelun taideteoksesta aina sellaiseksi, miksi vastaanottaja sen mielessään rakentaa ja luo, ja minkälaisia merkityksiä hän sille teokselle antaa. Ilmaisut, joissa taide saa muotonsa, ovat viestintää puhtaassa muodossa. Dewey (2010, 297) toteaa taiteen murtavan ihmisiä erottavat esteet, jotka tavallisessa kanssakäymisessä saattavat olla läpipääsemättömiä. Olisiko tässä sosiaalialan työmenetelmiin ja asiakkaan kohtaamiseen mahdollisuus? Nykyaide kyselee ja kyseenalaistaa. Samalla se nojaa teorioihin, joiden mukaan vastaanottaja rakentaa monenlaisia merkityksiä mielessään vastaanottaessaan taidetta. Kun irtaannutaan teos- ja museokeskeisestä taiteen määrittelystä (Varto 2001; Dewey 2010), nousee esiin kyky rikastuttaa elämäntähtöjämme. Samalla korostuu taiteen dialogisuus, interaktiivisuus, vastaanottajan rooli, taiteen ekologinen ja sosiaalinen vastuu, taiteen käsitteellinen puoli ja taide kysymysten esittäjänä.

## 5 Oppimiskäsitys ja taideoppiminen

Itsereflektion roolia painottava kokemuksellinen oppiminen on saanut vaikutteita monista eri teorioista ja traditioista ja sitä on sovellettu eriasteisen koulutuksen alueilla. Sovellusmuotoja on monia ja ne ovat toisistaan poikkeavia (esim. Dewey 1916/1966; Schön 1983; Kolb 1984; Boud 1989; Jarvis 1992; Jarvis ym. 1999; Usher ym. 1997; Malinen 2000; Saddington 2000). Kokemuksellisen oppimisen kannattajan on syytä tunnistaa eri traditioiden väliset erot ja näkemykset pystyäkseen ymmärtämään ja perustelemaan oman lähestymistapansa juuret kokemukselliseen oppimiseen. Tällöin hän voi tehdä perusteltuja ratkaisuja ainutlaatuisissa oppimisen tilanteissa, joilla voi olla vaikutusta inhimilliseen kehitykseen ja sosiaaliseen muutokseen. (Boud 1989, 48; Benton, N. & R. 2001, 6–7.) Teen seuraavassa katsauksen kokemuksellisen oppimisen traditioihin kyetäkseni rakentamaan kokemuksellisen oppimisen viitekehystäni.

### 5.1 Näkemyksiä kokemuksellisesta oppimisesta

Inhimillinen elämä rakentuu ajassa, tilassa, yhteiskunnassa ja vuorovaikutuksellisessa kanssakäymisessä. Oppiminen alkaa näissä elämään liittyvissä tapahtumissa. Ympäröivän kulttuurin sisäistymisen myötä ihmisestä kasvaa se persoona, joka hän on (Jarvis 1992, 9–10; Malinen 2000, 29). Kasvatus on näin osa sosiaalisissa instituutiossa tapahtuvaa oppimista, joka ei kuitenkaan kata inhimillisessä olemisessä ja käyttäytymisessä tapahtuvaa oppimista.

Jarvis (1992, 14) selittää yhdeksi paradoksaaliseksi eroksi kokemuksen tutkijoiden keskuudessa olevan sen, että ihminen erotetaan sosiaalisesta ympäristöstään ja samalla myös siinä syntyneistä kokemuksistaan kuin pyrkiä ymmärtämään oppimisen sosiaalisen prosessin merkitystä oppimisessa ja inhimillisessä kasvussa.

Saddington (2000, 21) tuo esille kirjoituksessaan kolme viidestä kokemuksellisen oppimisen filosofisesta suunnasta, kentästä tai juurista aikuiskasvatuksen piirissä: näkemykset kokemuksellisen oppimisen progressiivisesta, humanistisesta ja radikaaleista juurista. Saddington (emt.) kuvaa kolmea traditiota yksinkertaistetun kartan avulla esittäen tärkeimmät olettamukset ja oppijan kokemukset (kuvio 2):

	Progressiivinen traditio	Humanistinen traditio	Radikaali traditio
Sosiaaliset ongelmat otetaan vakavasti	Sosiaalinen muutos	Henkilökohtaisen tarkoituksen puute	Sorto
Painotetaan sosiaalisen kehityksen teoriaa	Reformi	Itsensä toteuttaminen	Sosiaalinen transformaatio
Paras metafora kasvatukselliselle prosessille	Ongelmanratkaisu	Persoonallinen kasvu	Empowerment
Avain arvot	Demokratia	Itsensä hyväksyminen	Vapaus
Mitä katsotaan tiedoksi	Harkinta- ja ajattelukyky sekä kyky toimia	Kokonaisuus	Käytäntö, (praxis), reflektiivinen ajattelu ja toiminta
Kasvattajan tehtävä	Ohjaaja	Tukija	Tiedostaminen
Miten oppijaa, kasvatettavaa on kuvattu?	Vastuuntuntoinen	Integroitunut	Vapautunut
Oppijan elämäkokemuksen merkitys	Oppimisen lähde ja erottamaton osa tietoa	Tiedon lähde ja opetussuunnitelma perusta	Muodostaa perustan sosiaaliselle kontekstille ja on tiedon perusta
Kokemuksen tyyppi, jota useimmiten käytetty	Strukturoitu	Fokusoituminen persoonallisuuteen	Itse yhteiskunnassa

**Kuvio 2.** Teoreettiset traditiot ja kokemuksellinen oppiminen aikuiskasvatuksessa (Saddington 2000, 21)

Saddingtonin (2000, 23) ajattelussa oppijan oma elämäkokemus ja sen kriittinen analyysi ovat keskeisiä tietoisuuden laajentumisprosessissa. Aikuinen oppija nähdään yksilönä, joka osaa luoda ja rakentaa merkityksiä sekä ulkoa sosiokulttuurisesta ympäristöstä tulevien viestien että itsestä sisältäpäin tulevien viestien, kokemusten kautta. Kun oppija tutkii omaa kokemustaan, hän voi tulkita sitä uudelleen ja ymmärtää sitä sosiaalista kontekstia, jossa hän elää. Tämä ymmärrys ohjaa oppijaa käytännön toimintaan, josta taas seuraa uusi kokemus, jota voi reflektoida. Elämäkokemus on oppijan tiedon lähde, joka vapauttaa oppijan ja varustaa hänet työkaluilla, joilla voi muuttaa yhteiskuntaa, jossa hän elää (ks. myös Boud 1989, 41).

*Progressiivinen traditio* kasvoi liberaalin kasvatuksen reaktiosta pyrkimyksenä vastata sosiaalisiin ja poliittisiin muutoksiin 1900-luvun alun vuosikymmeninä. Kasvatuksen painotus muuttui yksilön sivistämistehtävästä kasvatukseen, jossa yksilölle pyrittiin antamaan enemmän vastuuta yhteiskunnasta, jossa hän eli. Kasvatus nähtiin sosiaalisen ja poliittisen muutoksen välineenä, jolla oli valtava voima demokratiaan pyrkimisessä. Progressiivinen traditio näkee kasvatuksen elinikäise-

nä prosessina, jolloin oppia oppimaan -ajatus on merkittävä oppijalle (Saddington 2000, 23).

Progressiivisen kasvatuksen keskeinen ajatus humanistisessa kokemuksessa on, että oppijan kokemusta arvostetaan ja se on yhtä tärkeä kuin kirjallisuudessa esiintyvät muiden kokemukset. Tieto nähdään erottamattomana osana elämäkokemusta. Tällä tiedolla on merkittävä rooli oppijan rakentaessa uutta tietoa reflektiivisen ajattelun avulla, joka on oleellista kaikelle kokemukselliselle oppimiselle. Knowles (1989, 18–19; Malinen 2000, 33–34) sanoo kasvun prosessissa olevan merkityksellistä, että se on staattisuuden sijasta laajenevaa, tietoa kasvattavaa. Pätevien ja osaavien kasvun tukemisessa merkityksellistä on saada ihmiset hankkimaan heille oleellisia tietoja, taitoja, asenteita, arvoja ja mielenkiinnon kohteita. Knowles (emt.) kuvaa kasvattajaa sanoilla ”auttaja, ohjaaja, rohkaisija, konsultti tai resurssi” vastakohtana tiedonsiirtäjälle, kurinpitäjälle, auktoriteetille tai tuomarille”. Progressiivisen kasvatuksen edustajana Dewey (1916/1966, 160) on todennut, että opettajat eivät ole ainoa tiedonlähde vaan voivat myös oppia oppijan kokemuksista ja tiedoista – he ovat ikään kuin partnereita oppimiseen liittyvässä toiminnassa: ”The teacher is a learner, and the learner is, without knowing it, a teacher”.

Progressiivista traditiota on kritisoitu siitä, että keskittyminen yksilön elämän kehittämiseen yhteiskunnassa voi olla ristiriidassa tavoitellun yhteiskunnallisen kehityksen kanssa. Tämä yksilöllisen kasvun ja yhteiskunnallisen hyvän kasvun tukeminen voi aiheuttaa sen, että traditio nähdään elitistisenä.

*Humanistisella traditiolla* on juurensa humanistisessa psykologiassa. Suunnan merkittävänä edustajana tunnetaan Carl Rogers (1961; 1976). Rogers korostaa tiedostettujen, henkilökohtaisten kokemusten ja maailmasta saatujen kokemusten tässä ja nyt merkitystä tietämisessä ja toiminnassa. Omien valintojen tekeminen elämän ”tulemisen prosessissa” ilmaisevat autenttista itseä ”selfiä”. Holistinen ajattelu ihmisestä biologisena, tuntevana ja ajattelevana toimijana on ominaista humanistiselle traditiolle. Ihminen nähdään yksilöllisenä, aintulaatuisena itsessään rakentavana ja itseään rakentavana organismina. Sosiaalisella kontekstilla ei nähdä olevan vahvaa roolia. Oppimisen keskiössä merkityksellistä on oppiminen itsestä eikä niinkään käsillä olevasta asiasta. Sosiaalisen muutosprosessin ydin on autenttisen itsen muutosprosessi kohti itsestään tietoista, läsnä olevaa ja itsenäistä ihmistä (ks. myös Usher ym. 1997, 98–99).

Humanistisessa traditiossa opettaja toimii oppijan kasvun ”fasilitaattorina” ja ”mahdollistajana”. Oppiminen tapahtuu ryhmän sisäisessä vuorovaikutuksessa, osallistumisessa, kokeilemisessa ja löytämisessä. Vastuu oppimisesta on kokemuksen keskellä olevalla oppijalla. Oppijan vapaus ja itsenäisyys liittyvät itseohjautuvuuden kontekstiin. Humanistisessa kasvatuksessa kokemus on tiedon lähde ja

opetussuunnitelman sisältö. Kun oppijat refleктоivat omaa kokemustaan, he tarkastelevat sitä uudesta näkökulmasta ja hankkivat tietoa, joka on autenttista ja siten totta heidän omalle elämisen maailmalleen. Tämä kokemuksen haltuunotto on persoonallista tietoa, joka vahvistaa oppijaa kasvamaan ehyemmäksi, kokonaisemmin toimivaksi ihmiseksi. Persoonallinen löytäminen, keksiminen ja kokeilu, toisten kokemusten hyödyntäminen on rajallista. Se on hyödyllistä vain silloin, kun se tukee oppijan omaa havaitsemista tai nostaa esille kysymyksiä, jotka vaativat lisää reflektiivistä ajattelua. (Saddington 2000, 22.)

Humanistinen traditio on saanut kritiikkiä siitä, että se ei ota huomioon ympärillä olevaa maailmaa vaan keskittyy persoonallisuuden kehittämiseen. Kysymystä herättää myös se, voiko oppijakeskeinen ja itseohjautuvuutta korostava lähestymistapa olla sopiva tai edes toivottava jokaisessa oppimisen tilanteessa.

Saddington (2000, 23) selittää radikaalisen tradition historiallisten juurten löytyvän anarkismista, marxismista, sosialismista ja freudilaisesta vasemmistolaisuudesta. Tradition mukaan kasvatusta ei ole koskaan neutraalia, vaan se on osa yhteiskunnallista muutosta. Traditiolla on kaksi pääsuuntausta: koulutuksen vähentämisen suunta ja Freiren (1978) tiedostamista korostava suuntaus. Traditiota voidaan ymmärtää paikallistamalla se historiallisen ja rakenteellisen kontekstin yhteyteen. Freiren (emt.) ajattelulle keskeistä on, että yhteiskunnallinen ja yksilöllinen vapaus ovat keskenään riippuvaisia. Kasvatuksessa tärkeintä on luoda uutta muuttamalla yhteiskunnan rakenteita ja vapauttamalla yksilö vääränlaisesta tietoisuudesta. Reflektiivinen ajattelu ja käytännön toiminta (praxis) ovat dialogisessa suhteessa toisiinsa. Dialogi ja yhteiskuntaan sitoutuminen herättävät oppijan tietoiseksi elämästään ja sosiaalisesta todellisuudesta. Opettajan tehtävänä on olla fasilitaattori, joka ohjaa oppijaa ja tekee kysymyksiä valmiiden vastausten ja ohjeiden sijasta. Freire (emt.) kuvaa kasvatusta ja koulutusta todellisen tehtävän olevan radikaalin tiedostamisen. Oppijan oma elämäkokemus ja sen kriittinen analyysi ovat keskeisiä tietoisuuden laajentumisprosessissa traditiossa. Kun oppija tutkii omaa kokemustaan, hän voi tulkita sitä uudelleen ja ymmärtää sitä sosiaalista kontekstia, jossa hän elää. Tämä ymmärrys ohjaa oppijaa käytännön toimintaan, josta taas seuraa uusi kokemus, jota voi reflektoida. Elämäkokemus on oppijan tiedon lähde, joka vapauttaa oppijan ja varustaa hänet työkaluilla, joilla voi muuttaa yhteiskuntaa, jossa hän elää. (Saddington 2000, 23.)

Saddingtonin (emt.) mukaan oppijalla on olemassa tarve kyetä refleктоimaan kriittisesti omaa yhteiskuntaa kasvamisen prosessiaan ja sitoa henkilökohtainen oppimisprosessinsa osaksi yhteiskuntaa. Kyky reflektoida edellä mainitulla tavalla vaatii oppijalta tutkimisen taitoa tehdä mahdolliseksi kokemuksen uudelleen

tulkinnan ja laajentamisen. Freire kutsui tätä kykyä kriittisen reflektion kyvyksi (Freire 1978, 100).

Rakennan omaa kokemuksellisen oppimisen viitekehystäni kokemuksellisen oppimisen progressiivisen tradition, humanistisen ja kriittisen pedagogiikan traditiosta. Progressiivisessa traditiossa merkityksellistä on kasvatuksen näkeminen elinikäisenä prosessina, jolloin oppiminen on jatkuvaa koko elämän ajan tapahtuvaa prosessia. Oleellista on kokemuksen kiinnittäminen oppijan oman elämään ja elämäkokemukseen ja ympärillä olevasta maailmasta syntyneiden kokemusten merkitys oppimisessa (Usher ym. 1997, 105). Demokratia on keskeinen arvo progressiivisessa traditiossa ja se koskee sekä yhteisöä, ryhmää että kasvatuksen yleistä luonnetta osana elämää yleensä. Keskeinen ajatus kasvatuksessa on, että se on vuorovaikutuksellista kaikkien ihmisten kesken. Sosiaalialan koulutuksen näkökulmasta tarkasteltuna vuorovaikutus ja yhteys muihin ihmisiin muodostavat koko opetuksen ja toiminnan perustan samoin kuin ajatus elinikäisestä kasvun ja oppimisen ulottuvuudesta. Aikuisikäen ehtineillä opiskelijoilla on myös kertynyt kokemusvarastoa. Tämän kokemusvaraston huomioiminen ihmisen kasvatus-, opetus- ja ohjaustyössä on merkittävässä roolissa.

Humanistisessa traditiossa kiinnostavana näen persoonan jatkuvan kehittymisen itseään toteuttavaksi ihmiseksi. Tämä on hyvänä pohjana sekä persoonalliselle kasvulle että ammatilliselle kasvulle. Kriittisen pedagogiikan traditio tuo oppijan elämäkokemuksen tarkasteluun kriittisen näkökulman ja reflektiivisen ajattelun painottamisen, jossa sosiaalinen konteksti on tärkeä. Kriittisen pedagogiikan traditiossa on mahdollista toiminnan ja muotojen kehittäminen, joiden kautta sosiaalialan työn taidelähtöinen työn menetelmällinen kehittäminen löytää paikkansa. Humanistiselle ja kriittisen pedagogiikan traditiolle tiedon alkulähde on oppijan omassa kokemuksessa. Vaikka niiden kasvatukselliset päämäärät eroavat, oppijan kyky reflektoida omaa kokemustaan on oppimisen perustana oleva mahdollisuus. Nämä kolme traditiota näkevät kokemuksen olevan rikastuttava lähde, josta voidaan oppia ja jonka perustalle voidaan rakentaa uutta tietoa (Saddington 2000, 24; Usher ym. 1997, 116). Sosiaalialan koulutuksen tavoitteena on ohjata opiskelijaa kriittiseksi tiedon tutkijaksi ja oman työnsä kehittäjäksi, jossa kyky reflektoida on opetuksen ja oppimisen perusta.

## 5.2 Deweyn ”Learning by doing” -ajatus oppimisesta

John Dewey on William Jamesin (1839–1914) ja Charles Peircen (1842–1910) ohella yksi keskeisimmistä pragmatismien nimellä tunnetun filosofisen suuntauksen edus-

tajista. Pragmatismin juuret ovat Harvardin yliopistossa 1870-luvulta. Pihlström (2001, 14) pitää peruslähtökohtanaan pragmatismista puhuessaan pragmatistien korostamaa aktiivista, toiminnallista ja olennaisesti arvosidonnaista kuvaa ihmisestä monenlaisten *käytäntöjensä* kautta kiinnittyvänä kulttuuriolentona, joka älyllisen ongelmaratkaisutoimintansa avulla pyrkii toteuttamaan erilaisia inhimillisiä pyrkimyksiään ja siten selviytymään ongelmallisista tilanteistaan. Pragmatismissa nähdään filosofiset käsitteet ja ongelmat kiinteästi käytäntöön kietoutuvina ja käytäntöpitoisina. Praktiset intressit ohjaavat ihmisen toimintaa ja tarkoitusta, ja nämä intressit säätelevät sitä, millaisena maailma meille hahmottuu. Dewey (1951, 111–112) on korostanut voimakkaasti toiminnan ja tiedon, kokemuksen ja ajattelun yksyttä. Keskeistä Deweyn (emt.) ajattelussa on, miten yksilö kykenee hyödyntämään kokemuksessa olevat kasvun edellytykset ja käyttämään niitä voimavarana.

Deweyn näkemykset kokemuksen merkityksestä oppimisessa saivat keskeisen merkityksen kouluopetuksen uudistamisessa. Uuden ”progressiivisen” koulun kasvatustajattelu tuli perustua kokemusten hyödyntämiseen. Progressiivisen kasvatuksen päämääränä Deweyllä on emansipoitunut yksilö joka määrää käytännöllisesti oman uransa. Jatkuva kasvuprosessissa olevasta ihmisestä tulee kriittinen toimija tai toimijoiden yhteisö, joka realisoi toiminnassaan demokratian moraalista ideaalia (Väkevä 2004, 109–110).

Tekemällä oppiminen ”learning by doing” liitetään kiinteästi pragmatistiseen pedagogiikkaan. Se sisältää ajatuksen toimimalla tai tekemällä oppimisesta. Keskeisenä sisältönä tekemällä oppimisessa on oppilaan oman aktiivisuuden korostaminen ja opittavan asian kytkeminen oppijan elämäikäntäntöön. Dewey (MW 4, 185; Väkevä 2004, 111) kuvaa tekemällä oppimisen periaatetta seuraavasti:

*”Jokaisen kasvattavan prosessin tulee alkaa siitä, että tehdään jotain; – aistihaivainnon, muistin, mielikuvituksen ja arvostelukyvyn – harjoittamisen tulisi kasvaa esiin sen ehdoista ja tarpeista, mitä tehdään. Sen, mitä tehdään, ei tulisi olla luonteeltaan sattumanvarainen tehtävä, jonka työnjohtaja (taskmaster) antaa, vaan jotain sisäisesti merkityksellistä ja sen luonteista, että oppilas arvostaa sen tärkeyttä tarpeeksi omaksuakseen elävän kiinnostuksen sitä kohtaan.”*

Väkevä (emt.) toteaa, että tekemällä oppimista on tulkittu useimmiten väärin siinä, että pelkästään tekemisen ensiarvoisuutta on korostettu. Dewey (MW 4, 185) on painottanut, että tekemällä oppimisen tulee tapahtua ”suhteessa ideoiden testaamiseen tai johonkin projektin läpiviemiseen tai jonkin tekemiseksi välttämättömäksi käsillä olevan tehtävän kannalta”. Dewey (emt.) oli ensisijaisesti kiinnostunut teorian ja käytännön välisen suhteen ymmärtämisestä ja tavoista ymmärtää käytäntö älyllisesti produktiivisena.

Väkevä kokoaa Deweyn ensimmäisistä pedagogisista kirjoituksista kaksi yleistä tendenssiä. Ensimmäinen koskee Deweyn siirtymistä hegeliläisestä absoluuttisesta idealismista naturalistisesti orientoituneeseen instrumentalismiin University of Michiganissa ja toinen koskee samoihin aikoihin herännyttä kiinnostusta yhteiskunnallisiin kysymyksiin, joka ohjasi Deweyn pedagogiikkaa progressiiviseen suuntaan. Väkevä (2004, 103–104) kuvaa Deweyn myöhemmän pedagogiikan pääteemojen perusteita seuraavasti:

1. Kasvatus on yksilön ja yhteisön välisen vuorovaikutuksen jalostamista tavalla, joka konstituoii moraalista elämänmuotoa.
2. Kasvatuksen päämääränä on kriittistä älyllisyyttä toiminnassaan toteuttava yksilö.
3. Psykologia ja sosiaalisesti tulkittu etiikka tarjoavat avaimet kasvu- ja kasvutapahtumien käsitteelliseen hallintaan: edellinen osoittaa yksilön kasvun yleiset kehitypsykologiset lainalaisuudet, jälkimmäinen tarjoaa aineiston yksittäisten kasvatussituaatioiden sisällölliseen kritiikkiin.
4. Kasvatuksessa – kuten etiikassakin – teoria ja käytäntö kulkevat käsi kädessä: teoria on aina hypoteettinen työteoria, jonka implikaatiot tulevat esiin sovellettaessa sitä yksilöllisiin elämäntilanteisiin.
5. Kasvatus määräytyy pitkälle kasvavan kokemuksen lähtökohdista käsin: oppiaineksen jäsentäminen edeltä käsin valmiiksi ei kykene tekemään oikeutta kasvun situationallisuudelle.
6. Yleisten käsitteiden oppiminen edellyttää konstruktiivista työstöä, jossa tuodaan havaintoaineksen merkitys. Samalla kasvavaa harjaannutetaan metakognitiivisten taitojen oppimiseen, mikä on kriittisen reflektion merkitys.

Progressiivinen kasvatus Deweyn (1951) esittämässä muodossa ottaa huomioon yksilön luonnollisen tarpeen sopeutua muuttuviin olosuhteisiin ympäristössä ja pyrkii tätä kautta sosiaalisesti ohjattuun yhteiskuntamuutokseen. Sopeutuminen tulee kuitenkin ymmärtää kasvatuksen yhteydessä sekä yksilöä että ympäristöä muuttavaksi transaktionaaliseksi prosessiksi. Vain tämä vastavuoroinen muutos voi taata edellytykset jatkuvalla kasvuille (Väkevä 2004, 109–110, ks. myös Miettinen 1998, 90).



## Deweyn malli reflektiivisestä ajattelusta ja kokemuksellisesta oppimisesta

Deweylle reflektiivisen oppimisen lähtökohtana ei ole kokemus, kuten Kolbilla (1984), vaan totunnaisten toimintatapojen murtumisesta johtuvan ongelmatilanteen ratkaiseminen kokeellisen toiminnan avulla. Yhdistävänä perusteena on elämäntoiminta ja sen ongelmien ratkaiseminen. (Miettinen 1998, 87.) Kokemukset ovat toisistaan eroavia primaarisia, ensisijaisia kokemuksia ja toissijaisia sekundaarisia kokemuksia. Ensisijainen kokemus on esineellistä toimimista ja vuorovaikutusta fyysisen toimintaympäristön kanssa. Esineitten kuvataan olevan (Dewey 1958, 21; Miettinen 1998, 90) ”käsittelyn, käytön, tekemisen, nautinnon ja kärsimisen kohteita enemmän kuin tiedon kohteita. Ne ovat esineitä, jotka meillä on ennen kuin ne ovat tiedostamisen esineitä.” Toissijainen kokemus on reflektiivistä kokemusta, joka tekee ympäristöstä ja sen esineistä tietämisen ja tiedostamisen kohteita. Ensisijaisten tekojen vaikeudesta ja keskeytymisestä kasvava epävarmuus on reflektiivisen ajattelun perusta. (Miettinen 1998, 90.)

Miettinen (1998, 90–92) on esittänyt Deweyn reflektiivisen ajattelun ja tutkimuksen prosessin vaiheet ja peruspiirteet kuviolla ja selvittää vaiheiden merkitystä ja sisältöä (kuvio 3):



Kuvio 3. Deweyn malli oppimisesta ja reflektiivisestä ajattelusta (Miettinen 1998, 91)

Miettinen (1998, 90–92) selvittää kuvion eri vaiheita seuraavasti:

1. *Ei-reflektiivinen lähtötilanne, tilanteen epävarmuus, vaikeus ja hallitsemattomuus: vakiintunut toimintatapa ei toimi.*

Tavanomainen ilman ajattelua tapahtunut rutinoitunut tapa toimia häiriintyy ongelman tai häiriön takia. Tästä seuraa epämääräisyyden tunne ja epävarmuuden tilanne. Lähtökohtana ajattelussa ei ole kokemus vaan tavanomaisen, normaalin toiminnan ts. esineellisen tekemisen, esim. työsuorituksen estyminen tai häiriintyminen. Tämä este tai häiriintymisen tila, pysähdys on ajattelun synnyn olennainen edellytys. Suoran toiminnan estyminen on välttämätöntä synnyttään epävarmuuden ja viiveen, joka on ominaista ajattelulle.

Tilanteen epävarmuus ja hallitsemattomuus, este, käynnistää reflektiivisen ajattelun, tutkimisen sekä ongelman määrittelyn ja pyrkimyksen kohti prosessin ratkaisua. Ongelma pyritään ratkaisemaan siellä, missä se on syntynyt tai ollut olemassa; itse toiminnassa, jolloin myös tulee huomoida ympäristö ja kulttuuri. Kulttuurihistoriallisen ja geneettisen tulkinnan mukaan reflektiivinen ajattelu edellyttää vallitsevien toimintatapojen ja käsitysten alkuperän ja yhteiskunnallisen käytön analysointia. Kriittinen ajattelu on viime kädessä historiallista ajattelua ja historiallinen ajattelu emansipatorisen toiminnan ehto (Miettinen 1998, 95).

2. *Vaikeuden älyllistäminen: ongelman määrittely*

Ratkaisemisen prosessi käynnistyy yrityksellä määritellä sitä, mikä ei toimi. Toimimaton tilanne määritellään ongelman muotoon. Toimija muodostaa alustavasti ymmärryksen vaikeudesta ja määrittelee ongelman, sillä ilman ongelmaa toiminta on Deweyn (1997, 112) sanoilla: vain ”sokeaa hapuilua pimeässä” (ks. Miettinen 1998, 91). Ongelman muotoilu vaatii tilanteen ehtojen tutkimista ja ongelmatilanteen muokkaamista. Ongelman määrittelyn merkitys on tärkeä ajatteluprosessille. Ongelman tunnistaminen ja määrittäminen ohjaa ratkaisuun tarvittavaa tiedon hankintaa ja toimintaedellytysten tutkimista. Jos ongelman määrittämisessä on tapahtunut virhe, ratkaisun ehtojen etsintä lähtee kulkemaan väärään suuntaan.

3. *Tilanteen ehtojen tutkiminen: johtoidean tai työhypoteesin muodostaminen*

Seuraavassa vaiheessa tapahtuu tilanteen ehtojen ja edellytysten analysointi ja diagnoosi. Nämä edellytykset sisältävät sekä toiminnan esineelliset ja sosiaaliset resurssit että myös ne välineet ja resurssit, joiden avulla ongelma oletetaan voitavan ratkaista. Alustava oletus ongelman ratkaisemiseksi muodostetaan tutkimalla edellytyksiä. Dewey (1997) kutsuu tätä olettamusta työhypoteesiksi, johtoideaksi tai suunnitelmaksi. Työhypoteesi tai ongelma on tässä vaiheessa alustava.

#### 4. Päättely

Päättely koostuu ”ideoiden merkityksen työstämisestä suhteessa toisiinsa”. Päättelyssä tehdään ajatuskokeita, joissa arvioidaan työhypoteesin kestävyyttä käytettävissä olevan aikaisemman teoratiedon ja kokemuksen ja välineistön avulla. Nämä ajatuskokeet ovat tärkeitä, koska niiden tuloksista ja päättelystä voi tarkistaa toimintaa. Ajattelukokeet voivat johtaa työhypoteesien tarkentamiseen. Esineellisen ja toiminnallisen kokeilun tuloksia ei sitä vastoin voi tehdä tyhjäksi.

#### 5. Työhypoteesin koettelu käytännössä

Lopuksi työhypoteesi testataan toteuttamalla se käytännössä, vaikuttamalla ympäristöön, muuttamalla ja organisoimalla sitä tarvittaessa uudelleen. Deweyn (1997) mukaan vasta hypoteesin esineellinen koettelu mahdollistaa päätelmien tekemisen sen pätevyydestä. Pelkkä havainnointi ja ajatuskokeet eivät tähän riitä. Dewey (1997, 111; Miettinen 1998, 91) kutsuukin 4. vaiheen päättelyä ”päättelyksi rajoitetussa mielessä”. Kun hypoteesia koetellaan käytännössä, tapahtuu samalla myös varsinaista päättelyä. Jotta saataisiin varmuus siitä, että ideasta teoreettisesti johdetut tulokset toteutuvat myös todellisuudessa, järjestetään olosuhteet idean tai hypoteesin mukaisesti. Pelkkä ajattelu ei riitä, tarvitaan ulkoisia ja fyysisiä tekoja. Nämä teot, olettamusten koettelu käytännössä käyttäen hyväksi kulttuuriesineitä, ovat olennainen osa ajattelua (Dewey 1916/1966, 14; Miettinen 1998, 91).

Tällä Miettisen kokoamalla Deweyn reflektiivisen ajattelun ja tutkimuksen prosessin vaiheilla ei päästä aina hypoteesin vahvistamiseen, mutta hypoteesi mahdollistaa oppimisen, koska siinä voidaan aina palata alkuperäiseen ajatteluun ja verrata tapahtumia. Tämä kriittinen ajattelu erottaa prosessin pelkästä epäonnistumisesta ja yrityksen ja erehdyksen menetelmän kautta tapahtuvalle satunnaiselle oppimiselle. Prosessilla on kahdenlaisia tuloksia. Suora ja välitön tulos on se, että kriittinen ajattelu pyrkii poimimaan tietoisien tarkastelun kohteeksi asioita, jotka ovat aikaisemmin ”tuttuja”, osana aikaisempaa kokemusta. Ajattelua ohjaa koettu ongelma kokemusmaailmassa ja tilanteessa, jossa kokemus tapahtuu. Tuloksena voi syntyä toiminnan lisääntynyt kontrolli. Toinen epäsuora ja älyllinen tulos on sellaisen merkityksen tuottaminen, jota voidaan hyödyntää resurssina tulevaisuuden ongelmanratkaisuprosesseissa. Toiminnan jäsentämisen tai kehittämisen prosesseissa syntyneet uudet merkitykset kiteytyvät käsitteiksi, malleiksi ja metaforiksi. Merkitykset koskevat ennen kaikkea tekojen ja niiden seurauksien ja vaikutuksien välistä suhdetta. Merkityssuhdetta voi pitää sekä ajattelun ennakkoehtona että päättelyn lopputuloksena (Miettinen 1998, 92; Väkevä 2004, 138).

Dewey (1997, 115) toteaa, että on hedelmätöntä pohtia, tulisiko oppiainesta jäsentää analyyttisesti vai synteettisesti: ”analyysi johtaa synteesiin; kun taas synteesi täydellistää analyysin”. Kun opiskelijan ymmärrys kasvaa, hän kykenee näkemään selkeämmin kokonaisuuksien sisältämien osien merkityksiä ”tämä valikoivan painotuksen ja valikoidun tulkinnan välinen intiimi vuorovaikutus löytyy aina sieltä, missä reflektio etenee normaalisti”. Väkevä (2004, 138) edellyttää kriittisen ajattelukyvyyn molempien ulottuvuuksien hyödyntämistä pedagogisessa työskentelyssä.

Ammattikorkeakoulupedagogiikkaa kehitettäessä tulee huomioida, millaisilla oppimisen organisoinnin ja oppimisen ohjaamisen keinoin luodaan edellytykset tulevaisuuden asiantuntijan kouluttamiselle. Lähtökohtana on näkemys siitä, millainen on aktiiviseen muutoshallintaan ja joustavuuteen kykenevä tulevaisuuden asiantuntija (Vesterinen 2001, 43). Työelämä edellyttää työntekijöiltään aikaisempaa enemmän tiedon hankinnan, tiedon käytön ja tiedon tuottamisen taitoja, kommunikaatio- ja yhteistyötaitoja, kykyä reflektiivisyyteen ja kykyä jatkuvaan oppimiseen. Deweyn (1997) pedagogisessa ajattelussa näen merkittäviä teemoja muiden kokemuksellisen oppimisen edustajien ajatusten ohella, joiden varaan voin rakentaa oppimiskäsitystäni ammattikorkeakoulun taideaineiden opetusta kehittäessäni; yksilön ja yhteisön välisen vuorovaikutuksen, kriittistä älyllisyyttä toiminnassaan toteuttavan yksilön, yksilön kasvun yleiset kehityspsykologiset lainalaisuudet, teorian ja käytännön kohtaamisen, situationaalisuuden, yksilöllisten kokemusten, havaintojen ja kriittisen reflektion merkityksen.

### Reflektiivinen ajattelu Deweyn mukaan

Dewey (1960) kuvaa reflektiiviseen ajatteluun liittyvässä kirjoituksessaan 1) reflektiivisen ajattelun yleistä luonnetta 2) sen harjoittamisen tarvetta 3) sen harjoittamisen luonnollisia ja 4) institutionaalisia resursseja sekä 5) sen psykologisten ja loogisten faktoreiden yhteyttä.

Reflektiivisen ajattelun yleiseen luonteeseen liittyy perusymmärrys ajatusten virrasta (Dewey 1960), joka kulkee sekä valveilla että unessa ollessamme läpi tajuntamme. Ajatusten virrasta muodostuu reflektiivisen ajattelun ketju, kun yksi ajatus rakentuu toisen ajatuksen seurauksesta ja johtaa johonkin päätökseen, se on ikään kuin ajanjakso (term). Dewey liittää reflektiiviseen ajatteluun myös oivalluksen ja havainnon, jolloin ajatus tai idea on mielessä oleva tai rakentuva mentaalinen kuva. Reflektiivistä ajattelua ei synny ilman päämäärää, ajattelun tulee suuntautua johonkin tehtävän mukaisesti. Deweyn mukaan ajatteluun liittyy myös uskomukset, jotka voivat olla tietoa itsessään, periaatteita tai lakeja, joiden arvoa on historian tai perimän kautta kuljetettu ja vahvistettu. Nämä ajatukset (thoughts) nousevat tiedos-

tamattomasta ja ovat asenteellisia. Asioiden havainnointi, kokoaminen (collect) ja tutkiminen eivät ole persoonallisen mielen aktiviteetin tuloksia vaan ehkä sattumia, toisinaan myös oikeita. Tämänäyttypinen ajattelu ei ole kuitenkaan reflektiivistä ajattelua, vaikka niissä on mukana emotionaalista sitoutumista, siinä ei ole mukana älyllistä ja käytännöllistä sitoutumista.

Reflektiivisen ajattelun ehtoihin Dewey (emt.) lisää aktiivisen, yhtämittaisen ja huolellisen jokaisen uskomuksen tai oletetun tiedon harkitsemisen suhteessa siihen liittyvään perustaan ja seurauksiin, joihin tulevat päätelmät johtavat. Tämä vaatii tiedostettua, vapaaehtoista pyrkimystä vakiinnuttaa uskomukset vankalle todellisuudelle ja rationaalisuudelle. Reflektio viittaisi näin merkityksentuoton prosessin älylliseen vaiheeseen, kykyyn käännellä asiaa mielessä ja alistaa se vakavalle ja johdonmukaiselle harkinnalle (Dewey 1960, 4–8; Väkevä 2004, 130). Dewey (1960) luonnehtii reflektiivistä ajattelua seuraavasti:

### 1) *Reflektiivisen ajattelun yleinen luonne*

Reflektiivisen ajattelun lähtökohtia ovat 1) epäily, epäröinti, hämmennys, mentaalinen vaivalloisuus (mental difficulty) 2) etsiminen, ”metsästys” (hunting), tutkiminen, sellaisen materiaalin, todistusaineiston löytäminen, joka ratkaisee ja järjestää epäilyn. Reflektiivinen ajattelu on osa yksilön henkilökohtaista esi-reflektiivistä kokemusmaailmaa. Reflektiivinen ajatteluprosessi käynnistyy, kun kokemusmaailmassa syntyy häiriö, joka synnyttää epäilyksen tunteen, ongelmallisen tilanteen, johon liittyy erilaisia vaihtoehtoisia tapoja edetä. Ongelmallinen tilanne, situaatio tai tilanteen luonne toimii samalla koko reflektioprosessia ohjaavana ja kontrolloivana periaatteena (Dewey 1960, 12–16; Väkevä 2004, 130).

### 2) *Tarve harjoittaa ja kehittää reflektiivistä ajattelua*

Tarve kehittää reflektiivistä ajattelua sekä mahdollistaa irrottautumisen impulsiivisesta ja rutiinien ohjaamasta toiminnasta, että huomioi etäiset asiat läsnä olevien välityksellä, jolloin käytännöllinen hyöty saavutetaan. Toisena tarpeena Dewey esittää systemaattisemman merkkijärjestelmien hyödyntämisen toiminnan yhä tehokkaammassa säätelyssä ja kolmanneksi reflektion kohteena olevan laadullisen rikkauden huomioimisen. Reflektiivisella ajattelulla on keskeinen tehtävä maailman hahmottumisessa. Deweyn (emt.) mukaan maailma on tutkimuksen kohteena ja niin kauan tiedon tavoittamattomissa, kun siihen ei liitetä aspekteja kohonkin laajempaan toimintaamme ohjaavaan merkityskesytykseen (Dewey 1960, 20–22, Väkevä 130–131). Kasvatuksen tehtäväksi Dewey (emt.) määrittelee tässä yhteydessä tarjota oppijalle mahdollisuus kehittää loogista ajattelukykyään, mutta myös suojella yksilöä ja oppijaa hänen oman mieltensä ja tradition ”harhaisilta taipumuksilta”. Jokainen päätelmä voi olla väärä tai käytännössä tehoton: olisi tärkeätä koetella päätelmiä käytännössä, joka samalla

toimii niiden loogisena päätelmänä. Kasvatuksen tehtävänä on näin ”kultivoida syvälle istutettuja ja tehokkaita tapoja erottaa testatut uskomukset pelkistä oletamuksista, arvauksista ja mielipiteistä”, ja tätä kautta ”kehittää elävä, rehellinen ja avoin mieltymys päätelmiin, jotka ovat kelvollisesti perustellut”, sekä ”juurruttaa” yksilön toimintatapoihin tutkimuksen ja päättelyn menetelmät, jotka soveltuvat erilaisten esiin tulevien ongelmien ”ratkaisuun” (Dewey 1997, 27–28; Väkevä 2004, 131). Koska tutkimuksen tavat eivät ole olemassa itsessään oppijalla – vaikka taipumus niiden oppimiseen onkin myötäsyttyistä, ne eivät välttämättä kehity itsestään ”luonnollisen ja sosiaalisen ympäristön kausaalisessa vaikutuksessa”, kasvatuksella on merkityksellinen tehtävä niiden tuottamisessa ja ohjaamisessa (Dewey 1960, 23–24; Dewey 1997, 28; Väkevä 2004, 131).

### 3. Reflektiivisen ajattelun luonnolliset resurssit

*The eye – it cannot choose but see;  
We cannot bid the ear be still;  
Our bodies feel, where'er they be,  
Against or with our will.*  
(Dewey 1960, 37)

Ihminen on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, vastaanottamisen ja tuottamisen prosessissa ja tämä prosessi on reflektiivisen ajattelun perusta. Reflektiivisen ajattelun luonnollisiin resurssisiin Dewey (1960) erottaa kolme luonnollista resurssia kasvatuksen lähtökohdiksi: a) uteliaisuuden (curiosity), b) vihjeen (suggestion), c) järjestyneisyyden (orderliness).

a) *Uteliaisuus* viittaa organismin toiminnassa biologisella tasolla esiin tulevaan yltäkylläiseen vitaaliseen orgaanisen energian ilmaisuun. Tämä energia ilmenee tavallisimmin pienen lapsen käyttäytymisessä tutkimisen ja kokeilemisen tarpeena. Tutkimisen ja uteliaisuuden kohteena olevia objekteja käsitellään ja kosketellaan ja kokeillaan niiden toimivuutta. Korkeammalla tasolla uteliaisuus perustuu sosiaalisiin ärsykkeisiin; kasvava oppii käyttämään hyödykseen kehittyviä kommunikoinnin taitoja saadakseen uteliaisuutensa tyydytetyksi (what?, why?). Älylliseksi uteliaisuus muuttuu vasta silloin, kun se perustuu asioiden havainnoinnin ja materiaalin kokoamisen esiin houkuttelemiin ongelmiin. Kasvattajan tehtävänä on ohjata kasvavan luonnollista uteliaisuutta kohti sosiaalista ja kokeilevaa vaihettaan ja tiedostettava miten antaa informaatiota sopivissa kohdissa (Dewey 1960, 37–39; Väkevä 2004, 131–132).

b) *Vihjeen* kohdalla Dewey (emt.) korostaa, että oppiaineksen kasvattava tehtävä toteutuu kulloisenkin ongelmallisen tilanteen lähtökohdista. Kasvavan

voidaan katsoa muuttuvan vastuulliseksi toiminnastaan vasta kun hän käyttää vihjettä nähdäkseen sen seuraukset. Deweyn (emt.) mukaan vihjeeseen liittyy kolme pedagogista ulottuvuutta: 1) luontevuus (ease, promptness); kasvavaa arvioidaan luontevuuden yhteydessä usein sen mukaan, miten luontevasti hän osaa huomioida oppiaineksen vihjeet. Kysymys on kokemussituaation luontevuudesta. Dewey (emt.) painottaakin tässä yhteydessä, että oppilaiden jakaminen edeltä käsin aktiivisiin ja passiivisiin vie helposti huomion oppiaineksen luonnolliselta motivoivuudelta: toivottomaksi leimattu oppilas voi reagoida nopealla ja elävällä tavalla, kun käsiteltävä asia tai oppiaines (thing-in-hand) näyttää hänestä vaivan arvoiselta (worth while). 2) Laajuus (range) oppiaineksen yhteydessä on syytä Deweyn (emt.) mukaan pitää hallinnassa, tasapaino vihjeen niukkuuden ja ja liiallisuuden välillä. 3) Syvyys (depth) on pragmaattista. Periaatteessa mikä tahansa oppiaine voi olla älyllisesti haastava, koska ajattelu perustuu erityisiin ongelmiin, joissa ”erilaiset asiat vihjaavat omia asianmukaisia merkityksiään ja kertovat omia ainutlaatuisia tarinoitaan eri tavoin erilaisille ihmisille. Dewey (emt.) painottaa kuitenkin, että opettajan tulisi huomioida se, että ajattelun tapojen muokkaaminen vie aikansa (Dewey 1960, 40–42; Väkevä 2004, 132).

- c) Reflektiivinen ajattelu ei kuitenkaan rakennu yksittäisten vihjeiden varassa, vaan ne tulee sovittaa suhteessa toisiinsa ja tosiasioihin, joiden todistusravosta ne ovat riippuvaisia, ne tulee siis järjestää Deweyn (emt.) ajattelun mukaan. Asianmukainen järjestyksen periaate ei ole ensisijaista, vaan juontuu tutkimusprosessin määrätietoisuudesta ja varmuudesta, joka taas suuntautuu yhdistettyyn johtopäätökseen. Yhdistetty johtopäätös piilee asiasisällön loogisessa muotoutumisessa. Dewey (emt.) arvostaa kirjoituksessaan enemmän ajattelun joustavuutta, jatkuvuutta ja johdonmukaisuutta kuin sen mukautumista opeteltavan asiasisällön edeltä säädettyyn loogiseen rakenteeseen. Järjestyneisyys on läsnä enemmän ajatteluprosessissa kuin oppiaineksessa (Dewey 1960, 48–49; Väkevä 2004, 132).
- d) Ajattelun institutionaalisten resurssien kohdalla Dewey (emt.) kritisoi sielunkykyjen psykologiaan perustuvaa empirististä kasvatusajattelua. Hänen mukaansa empiristinen teoria erottaa reflektion omaksi kokemuksen alueekseen ja edellyttää samalla sen harjoittamista erillään muista mielellisen alueen osista. Samalla se jakaa oppiaineksen ennalta käsin loogisiin ja käytännöllisiin aineisiin korostaen edellisten pedagogista arvoa jälkimmäisten kustannuksella (Väkevä 2004, 133).

Perinteinen oppiaineiden jako taitoaineisiin ja loogisiin aineisiin sisältää omat vaaransa. Yhden aineryhmän merkitystä ei tulisi Deweyn (1997, 50) mukaan painottaa

muiden ryhmien kustannuksella. Taitoaineiden kuten myös loogisten aineiden ei tulisi poiketa periaatteesta, jonka mukaan mikä tahansa kyky voi olla mielekäs vain siinä määrin, kun älyllisyydellä on ollut osansa sen oppimisessa. Dewey (emt.) katsoo, että myös taito- ja taideaineisiin harjaantuminen noudattaa yleistä tutkimuksen logiikkaa, sillä mikä tahansa aihe kieliopinnoista ruuanlaittoon, piirtämisestä matematiikkaan voi olla intellektuaalista ja samalla sysätä alkuun ja ohjata merkityksellistä tutkimusta ja reflektiota.

Näin millä tahansa oppiaineella voi olla älyllistä arvoa, koska mikä tahansa ongelmallinen tilanne voi toimia tutkimuksellisen ajattelun lähtökohtana ja koska opittavan arvo määräytyy sen mukaan, miten se herättää ja kasvattaa uteliaisuuden, vihjeen sekä kokeilun ja testaamisen tapojen laajuutta ja tehokkuutta. Kun opettaja havaitsee ja tunnistaa tämän, hänellä on edessään kaksi haastetta: a) opettajan tulee paitsi ymmärtää kasvatettavien yksilöllisiä piirteitä ja tapoja, myös b) ymmärtää niitä ehtoja, jotka muotoilevat suuntia, joissa nämä tavat ilmaisevat itseään. Tämä taas puolestaan nostaa opettajan kasvatuskäsityksen uuteen tarkasteluun; metodi ei ole pelkästään välineitä kasvatettavan mielen harjoittamiseksi vaan myös mitä tahansa koulun ilmapiirissä ja toiminnassa, mikä vaikuttaa oppijan uteliaisuuteen, vastaanottavuuteen ja järjestelmälliseen toimintaan. Tämä johtaa siihen, että kasvatusten menetelmä kattaa opetusjärjestelyt laajassa mielessä, mihin kuuluvat sekä kaikki jollakin tavalla oppimistapahtumassa mukana olevat henkilöt että opeteltavat aineet, kasvatustavoitteet ja ideaalit. Opettajan omat dispositiot ovat erottamaton osa oppimistilannetta ja myös osa opettajan työskentelyä. Tässä piilee Deweyn (1997) mukaan kuitenkin kolme vaaraa; a) opettaja voi tietämättään vahvistaa oppilaassa käyttäytymisen taipumuksia, jotka sopivat opettajan omaan asennoitumiseen ja tätä kautta oppilaan omat yksilölliset piirteet jäävät huomioimatta; b) opettaja voi antaa liian paljon tilaa tai merkitystä välittömälle kontaktille ja tätä kautta ohjata oppilasta henkilökohtaiseen riippuvuuteen; c) opettaja voi huomaamattaan vaatia oppilasta mukautumaan omiin vaatimuksiinsa tarkasteltavan ongelman esittämien vaatimusten sijasta. (Dewey 1997, 45–47.)

- e) Ajattelun psykologisten ja loogisten tekijöiden välinen yhteys. Looginen tarkoittaa Deweylle (emt.) enemmänkin empiirisiin ehdoin toimivaa ”ajattelun taidetta” kuin päättelyoppia. Deweyn mukaan loogisen menetelmän väärin ymmärtäminen on saattanut pedagogiikan huonoon valoon. How We Thinkissa Dewey (1997, 60) esittää esimerkin analyttis-synteettisestä opetusmenetelmästä:

... piirustusta on opetettu teorian pohjalta, jonka mukaan kaikessa kuvallisessa representaatioissa on kysymys suorien ja kaartuvien linjojen yh-



distämisestä, yksinkertaisin menettelytapa on saada oppilas omaksumaan ensin kyky piirtää suoria linjoja erilaisissa asemoissa, sitten tyypillisiä kaaria ja lopulta yhdistämään suoria ja kaartuvia linjoja erilaisissa vaihteluissa todellisia kuvia konstruoidakseen. Tämä on tarjoavan ideaalisen loogisen menetelmän, alkaen elementtien analyysistä ja edeten säännöllisesti järjestyksessä yhä kompleksisempiin synteeseihin, jokaisen elementin tullessa määritellyksi käyttönsä hetkellä ja tätä kautta selkeästi ymmärretyksi.

Edellä kuvattu analyttis-synteettinen opetusmenetelmä liittyy helposti kokoelmaan mekaanisia, itsetietoisia apukeinoja, joka peittää tai korvaa yksilön henkilökohtaisen mielellisen liikkeen ulkoisella skeemalla. Tästä seuraa Deweyn (1997, 60–61) mukaan pahimmillaan sisäisen motivaation puute ja oppilaan vieraantumisen opittavasta asiasta. Opetus ei näin toteuta sille tarkoitettua tehtäväänsä eikä pääse hyödyntämään aidosti älyllisten faktoreiden läsnäoloa oppilaan olemassa olevissa voimissa ja intresseissä. Dewey sanoo myös, että on ”absurdia olettaa, että mieli, joka tarvitsee harjoitusta, koska se ei kykene suorittamaan analyttisiä operaatioita, voisi lähteä liikkeelle siitä, mihin ekspertin mieli lopettaa” (emt. 61–62). Toisaalta tulee myös huomioida, että kasvava myös kykenee loogiseen päättelyyn. Psykologiset tekijät eivät korvaudu tutkimusprosessin aikana loogisilla tekijöillä, vaan molemmat edellyttävät toisiaan ja edustavat saman jatkuvan kasvun aiempaa ja myöhempää vaihetta.

Dewey (1997, 63–67) liittää pedagogisen kurinalaisuuden (discipline) tutkimusprosessin loogiseen kulkuun. Kasvatuksen tehtävänä ja päämääränä ei ole pitää kuria vaan kehittää kurinalainen mieli (disciplined mind). Näin ajatellen kurinalaisuus ei ole kasvavan luonnollisten taipumusten tukahduttamista, vaan jotain positiivista ja konstruktiiivista. Kasvatuksen kurinalaisuudessa on myös avain positiiviseen vapauteen. Kasvavan vapaus on älyllistä vapautta, joka perustuu harjoitettuun ajatuksen voimaan, kykyyn käänellä asioita ympäri, tarkastella niitä harkiten, arvioida, onko päätöksentekoon tarvittava todistusaineisto käsillä ja jos ei ole, niin kertoa mistä ja miten sitä voi etsiä.

### 5.3 Kokemuksellinen taideoppiminen

Räsänen (2000, 10–11) kehittämän taideoppimisen mallin juuret löytyvät deweyläisestä progressiivisesta kasvatuksesta ja se täsmentyy Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallin mukaisesti. Räsänen (1997; 2000) kokemuksellisen taideoppi-

misen mallissa painotetaan reflektion merkitystä. Siinä sosiaalinen vuorovaikutus on merkittävässä asemassa oppimisen prosessissa. Mallissa sitoudutaan nykyisiin kriittisen pedagogiikan ajatuksiin.

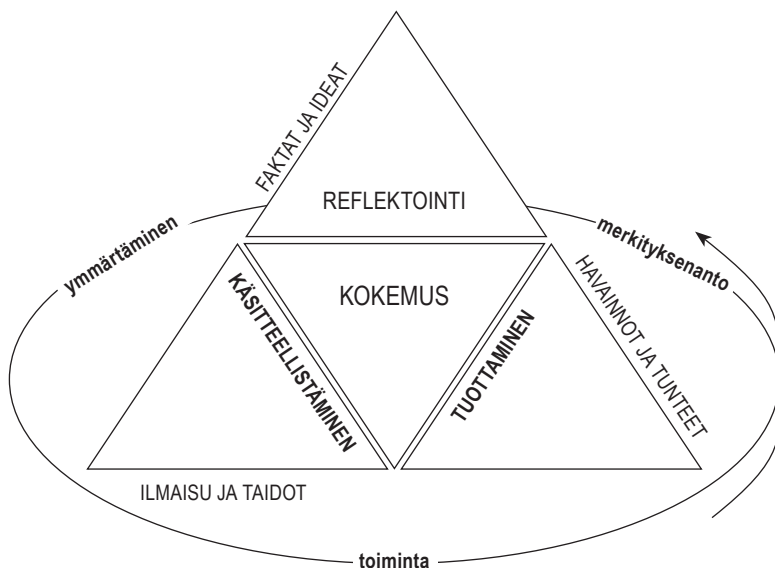
Räsänen (2000, 14–15) määrittää taideoppimisen perustuvan konkreettisen ja yksilöllisten kokemusten ja abstraktien käsitteiden vuorovaikutukseen. Kokemukset perustuvat aistikokemuksiin, joita syntyy ympäristön havainnoimisesta, sosiaalisen vuorovaikutuksen hetkistä tai taiteellisesta tekemisestä. Oppimista tapahtuu myös yhteisten keskustelujen avulla. Oppiminen ja kehitys tapahtuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa vertaillaan omia ja toisten kokemuksia. Opettajan rooli muuttuu kokemuksellisessa taideoppimisessa tiedonjakajasta oppimisen edistäjäksi, jolloin reflektiivisen prosessin merkitys kokemusten jakamisessa korostuu. Kokemuksellisessa taideoppimisessa lähestytään yhteistoiminnallisen oppimisen ja ongelmakeskeisen ns. tutkivan oppimisen periaatteita.

Taideoppimisessa kokemuksia muunnetaan taideteoksiksi, jolloin oppija liikkuu tiedostamattomien ja tietoisten käsitteellistävien toimintojen välillä. Oppijan olisi kyettävä näkemään tavoitteet toiminnalleen ja hallittava opittavan aineksen sisältö ja tekniikat, joilla ilmaista tunteitaan ja ideoitaan. Kokemuksellisessa taideoppimisessa hankitaan tietoa ja taitoa taiteellisesta työskentelystä, ilmaisusta, itsestä ja oppimisen prosesseista. Edellytyksenä on, että oppija tiedostaa omaa oppimistaan ja kykenee analysoimaan sen eri vaiheita.

Kokemuksellisessa taideoppimisessa erilaiset tietämisen muodot yhdistyvät. Taideoppiminen sisältää tiedonhankintaa ja tiedon muuntamista, joka perustuu pohdiskelemaan havainnointiin ja käsitteellistämiseen ja toimintaan. Räsänen (2000, 15) luomaan taideoppimisen kolmitahoiseen tietopohjaan kuuluu havaintoja ja tunteita, faktoja ja ajatuksia, ilmaisua ja taitoja. Merkityksenanto, ymmärtäminen ja toiminta ovat kolmitahoisen kokemuksellisen taideoppimisen perusta. Konkreettista, henkilökohtaista ja toisinaan tiedostamatonta kokemusta muunnetaan mentaalilla ja materiaalisilla keinoilla ja tämän kokemuksen ymmärtämiseen käytetään sanoja, kuvia ja muita taiteellisia välineitä. Taideoppimisen tavoitteeksi nousee tällöin jaettu ja tiedostettu kokemus, joka johtaa Räsänen mukaan emansipaatioon ja uuteen toimintaan.

Taideoppimiseen liittyy tietoisuuden kasvua ja se muuttaa oppijan suhdetta tutkittavaan ilmiöön, itseensä, muihin ihmisiin sekä kulttuuriin ja luontoon. Taidekasvatuksen tehtävänä on luoda kokemuksellisen taideoppimisen avulla tilanteita, joissa havainnot ja kokemukset sidotaan laajempaan kontekstiin, kuten oppijan elämään ja taiteeseen. Näistä havainnoista ja kokemuksista syntyy merkitysrakenteita, kun oppija ymmärtää tutkittavan ilmiön takana olevan merkityksen ja muuttaa uuden ymmärryksensä pohjalta suhdettaan todellisuuteen. Ymmärtäminen edellyt-

tää ilmiön suhteuttamisen sekä omaan henkilöhistoriaan että tietoon pohjautuvaa merkityksenantoa. Merkityksenantoprosessi vaatii koko persoonallisuuden mukanaoloa. (Räsänen 2000, 15.) Räsänen on kuvannut kokemuksellista taideoppimisen mallia kuviolla (kuvio 4):



Kuvio 4. Kokemuksellinen taideoppiminen (Räsänen 2000, 15)

#### 5.4 Kokemuksellinen taideoppiminen ja konstruktivistinen oppimiskäytäntö

Konstruktivismissa on Tynjälän (1999, 162–163) mukaan kysymys näkemyksestä, mitä tieto on ja miten ihminen hankkii tietoa. Konstruktivismi jakaantuu radikaaliin tai kognitiiviseen konstruktivismiin, sosiaaliseen konstruktivismiin ja konstruktionismiin. Yhteistä näissä on tietokäsitys, jonka mukaan tieto ei ole sellaisenaan siirrettävissä olevaa objektiivista tietoa maailmasta, vaan se on aina yksilön tai sosiaalisen yhteisön rakentamaa. Oppiminen nähdään oppijan aktiivisena tiedonrakentamisen prosessina passiivisen tiedon vastaanottamisen sijasta. Oppiminen on oppijan kognitiivista ja sosiaalista toimintaa, jossa hän rakentaa jatkuvasti kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä. Hän tulkitsee samalla uutta informaatiota aikaisemman tiedon, käsityksen ja uskomusten pohjalta ja osallistuu samalla sosiaalisten yhteisöjen toimintaan. Konstruktivistisessa pedagogiikassa painotetaan

oppijan aktiivista roolia ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa. Tynjälä (1999, 163–165; ks. myös Tynjälä ym. 2005) määrittelee konstruktivistisen pedagogiikan keskeisiksi piirteiksi seuraavat kahdeksan tekijää. Esitellessäni niitä esittelen samalla alustavasti omia kokeiluratkaisujani.

1. *Oppijan aikaisemman tiedon huomionottaminen.* Koska aikaisempi tieto vaikuttaa uuden tiedon tulkintaan, oppijoiden olemassa olevat tiedot, käsitykset ja uskomukset otetaan opetuksen lähtökohdaksi ja käsittelyn kohdiksi.

Opetuksen kehittämishankkeen ensimmäisen pedagogisen intervention opintojakson suunnittelussa otan tietoisesti huomioon opiskelijan aikaisemmat kokemukset, tiedot ja käsitykset kokemuksellisen taideoppimisen lähtökohdaksi. Taustalla on vaikuttanut humanistisen, progressiivisen ja kriittisen pedagogiikan traditioiden ideat oppijan henkilökohtaisesta kokemusmaailmasta oppimisen lähtökohtana. Pyrin myös huomioimaan Deweyn (1997) kokemuksellisen oppimisen ajattelun sekä Räsäsen (2000), että Savan (1993) kokemuksellisen taideoppimisen ajattelun, jossa opiskelijan oma elämämaailma on taideoppimisen lähtökohtana. Taiteen tekemisen harjoitustöissä opiskelijan on mahdollista käyttää aikaisemmin oppimaansa kuitenkin niin, että opiskelija saa ohjausta mm. uusien työmenetelmien tekemisessä tai häntä ohjataan tietoisesti elämysten lähelle.

2. *Erilaisten tulkintojen käsittely.* Aikaisemmat tiedot ja kokemukset ovat josain määrin erilaisia eri ihmisillä, minkä vuoksi samatkin asiat voivat saada erilaisia tulkintoja, merkityksiä ja korostuksia. Kaikki eivät aina opi samoja asioita samoista sisällöistä. Tämän vuoksi suositaan sellaisia opiskelu- ja arviointimenetelmiä, jotka sallivat yksilöllisten tulkintojen esiin tuomisen ja niistä keskustelun.

Kokemuksellisessa taideoppimisessa asetan opettajana reunaehdot – mm. menetelmälliset, materiaaliset ja välineelliset ehdot työskentelylle – sekä teeman, jonka sisällä taiteen tekemistä harjoitetaan. Lähtökohtana on, että opiskelija tuottaa omasta kokemusmaailmastaan (ks. Dewey 1951, 17, 27; Malinen 2000, 64; Saddington 2000, 23–24), tiedostaan ja ymmärryksestään taideteoksen näillä reunaehdoilla. Tuotetuissa teoksissa ei ole olemassa oikeaa tai väärää. Oikea on se, mitä opiskelija tuottaa oman kokemuksensa, tietonsa ja ymmärryksensä pohjalta. Taiteen harjoittamisessa mestariksi kasvaa harjoittelemalla, materiaalit ja välineet tulevat tutuiksi niitä useasti kokeilemalla ja omista kokemuksista rikkaampana. Yksilölliset tulkinnat vastaanottamisen ja jakamisen vaiheissa rikastuttavat opiskelijan käsitystä ja ymmärrystä taiteen kielen ja ilmaisun mahdollisuuksista.

3. *Metakognitiivisten taitojen kehittäminen.* Koska aikaisemmalla tietämyksellä ja oppijan toimintatavoilla oppimistilanteella on keskeinen merkitys oppimisessa, oppijan metakognitiiviseen tietoisuuteen ja strategiaan itsesääteilytaitoihin kiinnitetään erityistä huomiota. Lähtökohtana on, että opiskelijoita ohjataan asteittain lisääntyvään oppimisen itsesääteilyyn. Opiskelun alkuvaiheessa ulkoinen tuki ja kontrolli ovat tärkeitä, mutta niitä, erityisesti kontrollia, voidaan vähentää opiskelijoiden oppimaan oppimisen, metakognitiivisten taitojen ja itseohjautuvuuden kasvamisen myötä.

Opintojakson alussa harjoitukset ovat tarkasti strukturoituja sekä harjoitukseen käytettävän ajan että harjoitusta ohjaavan teeman suhteen. Pysin huomioimaan Deweyn (1997; Ropo 1993) mukaisen ongelmalähtöisyyden harjoituksia suunnitellessani ja sen, että harjoituksen eri osat muodostaisivat lopussa kokonaisuuden. Koko taiteen tekemisen prosessi sisältää ongelmanratkaisua joko yksin tai ryhmän kanssa, jossa tavoitteena on, että opiskelija oppii näkemään asioita usean eri näkökulman kautta ja hänen oma näkemyksensä saisi syvyyttä. Alussa opiskelijat saavat enemmän menetelmällistä ohjausta.

Taide-esineen tuottaminen, joksi voidaan katsoa tässä tutkimuksessa opiskelijoiden tuottamat teokset, on prosessina Väyrysen (1993) mukaan lähellä ns. hajautuvaa ongelmanratkaisua. Tyypillinen piirre tämäntyyppiselle ongelmanratkaisulle on, että tilanne ja ongelma eivät ole yksiselitteisesti jäsennettävissä. Taiteen tekemisessä, taiteilija joutuu ensin miettimään, mikä on se viesti ja sanoma, jota hän haluaa työllään viestittää. Tämän jälkeen tekijän täytyy vielä miettiä keinoja, joilla aiottu viesti saadaan sisällytettyä työhön. Tässä vaiheessa on kysymyksessä ideoiden kehittäminen ja niiden toimivuuden testaamista luonnoksilla ja kokeiluilla. Analyysi, päättely, ongelmien hahmottaminen, hypoteesien muodostaminen ja niiden ratkaiseminen ovat kaikki sellaisia prosesseja, joita vaaditaan taiteellisessa osaamisessa. Osassa mainituista prosesseista edellytetään metakognitiivisiä taitoja, joihin Väyrynen (1993) katsoo kuuluvan mm. taitoa tarkkailla ja korjata omaa suoritustaan, taitoja asettaa tavoitteita, vaihdella näkökulmia ja testata vaihtoehtoisten mallien toimivuutta.

4. *Oppimisen ja ajattelun aktivointi.* Koska oppimisessa on keskeistä oppijan toiminta, opetuksen painopiste on oppijan tiedon konstruointiprosessin tukemisessa, ei tiedon jakamisessa ja kontrolloinnissa. Opiskelijoille ei pelkästään esitetä tietoa, vaan heidät haastetaan aktiivisesti käsittelemään sitä. Opiskelijoille annetaan ongelmia ja tehtäviä, joissa he joutuvat esimerkiksi etsimään opetussisältöjen eri osien välisiä suhteita, yhdistelemään niitä, tiivistämään annettua informaatiota, etsimään olennaisimpia kohtia, tekemään yleistyksiä ja päätelmiä, keksimään esimerkkejä ja soveltamaan tietoa.

Kokemuksellisen taideoppimisen ohjaamisessa opiskelija haastetaan suunnittelemalla opintojakson tehtävät ongelmanratkaisutehtäviksi, joissa opiskelija reflektoi kokemuksiaan ja liittää henkilökohtaisia kokemuksiaan annettuun tehtävään, yhdistää primääristä ja sekundaarista kokemusmaailmaansa. Kokemuksellisen oppimisen humanistisen ja progressiivisen traditioon sitoutuen suunnittelun prosessinomaisia harjoitustöitä, joissa opiskelijalla on edessään Deweyn (1958) kuvaama poikkeama normaali-käytännössä, johon reflektiivisen ajattelun ja taiteen työstämiseen liittyvien mentaalisen ja välineellisen toiminnan kautta opiskelija pyrkii hakemaan vastausta. Mentaalisissa taidoissa on kysymys taiteen metaforisen kielen ymmärtämisestä, ulkoisten ja sisäisten kokemusten muuntamisesta taiteen kielelle: tässä opintojaksossa kuvan, sanan ja liikkeen kielen sanallistamisesta ja niissä esiintyvien merkitysten etsimisestä. Kokemuksellisessa taideoppimisessa erilaiset tietämisen tavat ja muodot yhdistyvät. Tällöin oppiminen on tiedonhankintaa ja muuntamista, jonka perustana on pohdiskeleva havainnointi, käsitteellistäminen ja toiminta. Opettajan tehtävänä on tuoda opetukseen niitä kuvan tai muun taiteen tekemisen ja näkemisen mahdollisuuksia, joilla opiskelija voi prosessoida uutta tietoa kokemuksiensa jäsentämisen kautta. Opettajan pitää siis suunnitella opetus kokemuksen dialektisuuden mukaisesti: miten saada sisäinen ulkoiseksi ja ulkoinen sisäiseksi.

Tässä on taideopetuksen suunnittelun suurin haaste, miten sisällyttää opiskelijan henkilökohtaiset kokemukset, sekä menneet että nykyisyyden, oppimisen perustaksi ja luoda prosessi, jossa olisi mahdollisimman paljon taiteen tekemisen menetelmiä, välineitä ja materiaaleja. Haasteena on riittävän vaativa ongelmanratkaisutehtävä, jossa reflektiivinen ajattelu saa sopivasti siementä – ei lannistaen vaan motivoiden. Opettajan on muistettava haasteellisuus, kiinnostavuus, prosessinomaisuus ja se, että henkilökohtaisuus voidaan jakaa opiskelijan omaa päätöstä kunnioittaen sekä riittävän tilan ja ajan huomioiminen yhteisten jakamisten vaiheille. Opetuksessa kiinnitän huomiota teknisten ja ilmaisullisten keinojen lisäksi ajattelun, mielikuvituksen ja tunteiden ilmaisun valmiuksien kehittymiseen, mutta myös sellaisiin oppimistilanteiden suunnitteluun ja luomiseen, joissa tutkittavaa ilmiötä lähestytään erilaisten, toisiaan täydentävien tapojen avulla.

Liitän opettajan toimintaan ja oppimisen käsitysten muuntamiseen opiskelijan käsityksen muuttumisen koko opintojaksoa kohtaan. Aiempien opintojaksojen aikana olen havainnut, että osa opiskelijoista on kokenut aiemmat kouluaikaiset kuvaamataidon tunnit ahdistavina piirtämisen vaatimuksineen. Konstruktivistisessa pedagogiikassa, jossa yksilön kokemukset ovat lähtökohtana, huomioin tämän asenteeseen liittyvän muutostarpeen. Suunnittelun opintojakson harjoitukset niin, että niissä painotetaan piirtä-

misen sijasta kuvataiteen muita menetelmiä ja taiteen menetelmiä sekä tekemiseen liittyen reflektiivistä ajattelua. Harjoitusprosessin, reflektiivisen toiminnan ja ajattelun, jota voidaan sanoa myös kognitiiviseksi konfliktiksi (Tynjälä 1999, 167) avulla, opiskelijan käsitys muuttuu piirtämisen pelon ajattelusta käsitykseen taiteellisesta toiminnasta usealla eri ilmaisutavalla.

5. *Painotus sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.* Yksi keskeisiä konstruktivismiin, erityisesti sosiaalisen konstruktivismiin pedagogisia seurauksia on sosiaalisen vuorovaikutuksen korostaminen oppimisessa. Silloinkin, kun oppimista tarkastellaan yksilöllisenä prosessina, kuten kognitiivisessa konstruktivismissa, sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys yksilöllisen tiedon konstruoinnin kannalta nähdään tärkeänä. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta oppija voi ulkoistaa omaa ajatteluaan, saada reflektion aineksia muilta, saada sosiaalista tukea tai antaa sitä toisille. Konstruktivistisissa oppimisympäristöissä keskeisinä työmuotoina ovat kollaboratiiviset opiskelumuodot, joissa järjestetään varta vasten mahdollisuuksia tiedon jakamiseen, keskusteluun, neuvotteluun ja erilaisten tulkintojen esittämiseen ja argumentointiin.

Suunnittelen opintokokonaisuutta siten, että opiskelijan yksilölliset tiedon konstruointiprosessit, taiteen tekeminen, tutkiminen ja vastaanottaminen saavat oman tilansa ja kaikkien harjoitusten yhteydessä yhteisen jakamisen vaiheet omansa (ks. Sava 1993, 37). Taideoppimisen prosessin ymmärtäminen edellyttää persoonallisen ja sosiaalisen tiedon yhdistämistä. Opiskelijan henkilökohtainen tieto on tulosta ulkoisen maailman ja henkilökohtaisten kokemusten muuntamisen vuorovaikutuksesta. Kun opiskelija selittää ymmärrystään taiteen kielellä ja sanoilla toiselle opiskelijalle sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteissa, hän tulee kuulluksi ja samalla myös kuuntelee toisen tulkintaa ja ymmärrystä omasta työstään. Opiskelijan näkökulma laajenee ja saa uusia merkityksiä ja näin opiskelija voi suunnata toimintaansa eteenpäin joko muuntaen tai syventäen tietoaan. Sosiaalinen tieto rakentuu kulttuurisesti välittyneiden sanojen, symbolien ja kuvien kautta yhteisen jakamisen kautta. Yksilön henkilökohtainen kasvun ja kehityksen prosessi kontekstoituu osaksi sosiaalista toimintaa, jossa taideteokset muuttavat muotoaan ja sisältöään sosiaalisen toiminnan myötä.

Opettajan tehtävänä näen olevan järjestää tietoisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteita, joita tulee tietoisesti ohjata pedagogisin keinoin ja selkeillä tehtäväannoilla. Sava (1993, 29) tuo esille Brownin ja Balinscarin (1988) ajatukset, joita tulisi huomioida opetusta suunniteltaessa. Näitä ovat mm. yhteistoiminnallisen työskentelyn mahdollistaminen, toista kunnioittavan ja kannustavan ilmapiirin rakentaminen, kannustaminen taiteelliseen tekemiseen, omasta tekemisestään vastuun ottamiseen, kannustaminen tai-

deteosten herättämien erilaisten näkökulmien esille tuomiseen ja sitä kautta erilaisuuden kunnioittamiseen ja tilan antaminen uusien merkitysten rakentumiselle ja kehittyneemmälle taiteelliselle toiminnalle.

6. *Tiedon oppimisen ja tiedon käytön kytkeminen toisiinsa.* Oppiminen on tilannesidonnaista. Se tarkoittaa sitä, se on aina sidoksissa siihen ympäristöön, tilanteeseen ja laajempaan kulttuuriin, jossa se tapahtuu. Tämän vuoksi yhdessä tilanteessa opittua ei välttämättä pystytä suoraan käyttämään toisenlaisissa olosuhteissa. Opitun soveltamista uusiin, erilaisiin tilanteisiin edistetään siten, että jo opiskeluvaiheessa opiskeltavia asioita käytetään erilaisissa yhteyksissä ja asioita tarkastellaan useista eri näkökulmista. Oppimista ja soveltamista ei välttämättä eroteta erillisiksi vaiheiksi, vaan asioita opitaan tekemällä ja toimimalla aidoissa ongelmanratkaisutilanteissa.

Tutkimuksessa läsnä olevat opinnot ovat sidoksissa ammattikorkeakouluympäristöön ja siellä ammatilliseen tutkintoon liittyviin opintoihin. Tämä konteksti luo reunaehdot opetuksen suunnittelulle. Opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen perustana on, että opiskelijan oppimaa tietoa ja taitoa on mahdollista ensin hyödyntää omassa kasvussa ja myöhemmin soveltaa oppimaansa sosiaalialan työkentällä erilaisten asiakkaiden kanssa toimiessaan.

Opintojakson opetussuunnitelmaa tehdessäni otan huomioon taidekasvatuksen periaatteista seuraavat (Räsänen 2000, 10): lähtökohtana on, miten kertoa usealla rinnakkaisella kertomisen tavalla ja taidemuotojen yhdistämisellä samaa henkilökohtaista kokemusta ja tehtäväksi annettua teemaa. Huomioin tämän kierrättämällä samaa teemaa, mutta vaihtamalla tekniikkaa, materiaaleja ja värejä, jolloin katsomisen näkökulma syvenee tai saa uuden syvemmän merkityksen. Toiseksi kiinnitän huomiota tietämisen ja vallan suhteeseen opetuksessa. Opettaja ei ole tiedon asiantuntija eikä tiedon siirtäjä, vaan jokaisella opiskelijalla on oma henkilökohtainen kokemusmaailmansa ja siten hän on myös oman tietämisensä asiantuntija. Siksi tulee huomioida se, miten opiskelijat johdatetaan kohtaamaan omien töidensä ja toisten töiden kohtaamisessa tapahtuvia toisinaan hyvinkin ristiriitaisia tulkintoja. Opettajan tehtäväksi jää huolehtia oppimisympäristössä siitä, että opiskelija saa käyttää riittävästi aikaa ja että ilmapiiri on myönteinen taiteelliselle toiminnalle, jossa opiskelija voi kokea aisti- ja tunnevoimaisia elämyksiä ja kokemuksia. Aistitiedon persoonallinen haltuunotto edellyttää edelleen materiaalista työskentelyä. Kokemuksellisessa taideoppimisessa tietoa hankitaan taiteen ilmaisukielestä, itsestä ja oppimisen prosesseista. Räsänen (2000, 14) liittyy kokemukselliseen taideoppimiseen käsiteparin havainto ja toiminta. Kokonaisvaltainen oppiminen voi alkaa hänen mukaansa kummasta tahansa, mutta todellisuudesta ja taideteoksista saadut



kokemukset ovat sen peruslähtökohta. Tunteella on oma merkityksensä tietämisessä, niiden avulla muut tietämisen muodot saavat henkilökohtaisen merkityksen ja arvon.

7. *Oppiminen kulttuurisesti välittyvänä toimintana.* Erityisesti oppimisen tutkimuksen kulttuurihistoriallinen koulukunta painottaa, ettei oppimista voida tarkastella irrallaan ympäröivästä yhteisöstä, laajemmasta kulttuurista, sen konventioista ja kielestä. Tällöin oppimistoiminnan muuttaminen edellyttää enemmän kuin vain vaikuttamista yksittäisen oppijan mentaaliin prosesseihin. Se edellyttää huomion kiinnittämistä koko opetuksen ja oppimisen toimintajärjestelmään, joka sanelee yksittäisen oppijankin oppimisen ehdot.

Kun taiteellinen toiminta perustuu vuorovaikutukseen, se tarkoittaa omien taiteellis-esteettisten tietojen, havaintojen, mielikuvien ja tulkintojen ilmaisemista dialogissa, vuoropuhelussa opettajan ja toisten opiskelijoiden kanssa yhdessä. Tällöin tarvitaan emotionaalisesti turvallinen, luova ja omaperäisillekin ideoille sekä tulkinnoille avoin ilmapiiri, jossa jokaisella on mahdollista kertoa kokemuksensa, tulkintansa ja oman taiteellisen tuotoksensa toiselle ilman pelkoa perinteisen taidearvostelun negatiivisesta ja lamaannuttavasta vaikutuksesta. Parhaimmillaan kokemusten jakamisesta syntyy aitoa vuoropuhelua, eräänlaista kollektiivista virtaa, jossa opiskelijoiden taiteelliset kokemukset ja tuotokset liittyvät toisiinsa. Yhdessä työskentelyä tulee ohjata tietoisesti pedagogisin keinoin ja selkeästi annetuin tehtävin (Sava 1993, 29).

Postmodernin taidekasvatuksen päätehtävänä on etsiä keinoja nykypäivän ymmärtämiseen. Kokemuksellinen taideoppiminen on opiskelijan ja ympäristön vuorovaikutusta. Taidehistorian teosten tulkinnassa, oman tai toisen taideteoksesta puhuttaessa opiskelija voi kertoa omasta sisäisestä maailmastaan tai taiteilijan maailmasta. Teosta tulkittaessa tai siitä puhuttaessa, katsojan kulttuuri kohtaa taideteoksen taustalla olevan kulttuurin. Suunnittelen opintojakson harjoitukset niin, että osassa ensimmäisen aistihavainnon lähdeä edustaa taidehistorian teos ja osassa opiskelijan henkilökohtaiseen maailmaan liittyvä elämys tai kokemus. Näiden molempien käytön perusteena on se, että opiskelija voi katsojana ja kokijana heijastaa kokemuksiaan sekä kaukaiseen taidehistorian henkilöön, kokemusmaailmaan ja kulttuuriin, mutta myös omaan ja lähellä olevan ihmisen kokemusmaailmaan ja kulttuuriin. Opiskelijalla on mahdollisuus rakentaa siltoja menneeseen ja nykyiseen kulttuuriin. Opintojaksolla käytetään myös yhteistoiminnallisia opiskelumuotoja; yhteisiä keskusteluja ja pieniä orientoivia harjoituksia, joiden tavoitteena on ryhmän ryhmäytymisen tukeminen

ja turvallisen oppimisilmapiirin vahvistaminen yhteisen tiedon rakentamisen lisäksi.

8. *Oppimisen arvioinnin kokonaisvaltaisuus.* Koska oppijoiden oppimisprosessi on koko oppimistilanteen tärkein osatekijä, oppimisen arviointikin kohdistetaan siihen eikä ainoastaan oppimisen tuloksiin. Arvioinnissa ei huomio kohdistu siihen, miten paljon tietosisällöstä oppija pystyy toistamaan, vaan siihen, miten hänen oppimisprosessinsa on edennyt, minkälaisia konstruointeja hän on tarjotun materiaalin perusteella saanut aikaan eli minkälaisia hänen oppimistuloksensa ovat laadullisesti ja miten hänen käsityksensä asioista ovat oppimisprosessin kuluessa muuttuneet. Myös oppimisen arvioinnissa oppijalla itsellään ja sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli.

Oppimisen arvioinnissa on jatkuvan arvioinnin tavoite. Ohjaan opiskelijoita kirjaamaan havaintoja kokemuksistaan, työmenetelmistä, materiaaleista ja välineistä työportfolioon, jonka perustalta he kirjoittavat pohdinnallisen esseän kirjallisuutta apuna käyttäen. Tämä opintojakson aikana rakentunut opiskelijan omiin kokemuksiin perustuva essee tulee olemaan opintojakson arvioinnin kohteena suhteessa opintojakson oppimistavoitteisiin.

## 6 Tutkimuksen menetelmälliset lähtökohdat ja ratkaisut

Tutkimukseni kohdistuu korkeakoulutasoisen oppilaitoksen ja siihen sopivien opetuskäytänteiden kehittämiseen. Tutkimusta ja samalla tutkimuksen kehittämisen kohteena olevaa opetustyötä ohjaavana perusajatuksena on se, miten sosionomien koulutuksessa voidaan mahdollistaa koulutettavan kasvu – persoonallinen ja ammatillinen kasvu – sivistyneeksi sosionomiksi ja sivistyneeksi yksilöksi, joka osaa toimia pätevästi sosionomin ammatissaan ja pystyy edelleen kehittymään ammattinsa muuttumisen edellyttämällä tavalla sekä kehittämään asiantuntijuuttaan (Lehtovaara 1996, 15). Tämä tutkimus tapahtuu luonnollisessa opetuksen kontekstissa, jossa tutkija ja tutkittavat toimivat yhteistoiminnallisesti ja pyrkivät lisäämään ymmärrystään tutkittavasta, muutokseen tähtäävästä prosessista. (Kuula 1999, 204–205; Kiviniemi 1999, 66.)

Opettaja työnsä tutkijana toimintatutkimuksessa pragmatistisesta lähestymistavasta

Empiiriset tutkimukset luovat kosketuskohtaa siihen todellisuuteen (Puolimatka (1995, 23) johon kasvatustilafilosofiset pohdinnat ottavat kantaa. Tutkimuksessani näitä konkreettisia kosketuskohtia ovat opetussuunnitelmien sisällölliset toteutumat, joita pyrin muuttamaan tämän tutkimuksen kuluessa. Connelly ja Glandinin (1988, 4, 18–19) sanovat opettajan persoonallisen tiedon olevan avain kaikessa opetussuunnitelmallisessa kehittämistyössä. Kaikki opettamiseen ja oppimiseen liittyvät kysymykset rakentuvat siihen osallistuvien henkilöiden persoonallisesta tietovarannosta, jossa tulee huomioida perspektiivi, praktinen tieto ja biografinen narratiivi.

Pragmatistinen lähestymistapa antaa ajatuksille ja teorioille arvon niiden käytännöllisen merkityksen perusteella. Pragmatismen kokemuksellinen lähestymistapa vaatii jo itsessään testaamaan teorian ja ajatukset käytännössä. Heikkinen ym. (2007, 156) toteaa, että pragmatistille on ”totta” se, mikä toimii. Totuus on sidoksissa ideoiden toimivuuteen tai hyödyllisyyteen. Tällöin arvioinnin kohteena ei ole pelkästään tiedon käyttöarvo tai hyödyllisyys vaan tiedonprosessin perimmäinen luonne.

Kun pragmatismi kohtaa toimintatutkimuksessa opetuksen kehittämisen ja opetussuunnitelman kehittämisen interventioissa, kysymyksessä on pyrkimys muutokseen ja jonkin kehittämiseen edistyksellisessä mielessä, jolloin kohdataan progressiivinen kasvatusajattelu (ks. Puolimatka 1995, 48). Deweyn (1963, 28–29) mukaan valistuneessa kasvatuskäytännössä edellytetään kasvatusfilosofiaa, järjestyksen ja organisaation ideaa, joka seuraa kasvatuksellisten kokemusten merkitysten ymmärtämisestä. Dewey (1929, 24) on pragmatismien edustajana korostanut teorian ja käytännön yhteyttä toisiinsa. Hän on tuonut esille ajatuksen tutkimuksesta, joka liittyy kiinteästi ihmisyyteen arkitoimintaan. Dewey (emt.) pohtii myös reflektiivistä ajattelua toiminnan perustana, mikä on nykyisen toimintatutkimuksellisen ajattelun peruslähtökohtia. Lewiniltä (1946, 34) on peräisin toimintatutkimuksessa käytetty malli tutkimusprosessissa toisiaan seuraavina suunnittelun, toiminnan, arvioinnin ja uudelleensuunnittelun sykleinä (Räsänen 1993, 40; Heikkinen & Jyrämä 1999, 26; Heikkinen 2001a, 129; Heikkinen 2007a, 203–204).

Opetussuunnitelmia voidaan tarkastella sarjana toiminnallisia hypoteeseja, jotka tulee toteuttaa kasvatuksellisesti ja opetuksellisesti sopivalla tavalla. Näitä hypoteeseja testataan ja muotoillaan uudelleen opetuksessa toimintatutkimuksen mukaisesti. Toimintatutkimus on tutkimistapa, jonka päämääränä on saada aikaan muutoksia sosiaalisissa toiminnoissa, mutta samalla myös tutkia näitä muutoksia (Jary & Jary 1991, 5; Kemmis & Wilkinson 1998, 21; Kuula 1999, 10–11; Heikkinen 2007a, 196–197). Kemmis ja Mc Taggart (1988, 5; 2004, 567–570; Heikkinen 2007a, 197) sanovat toimintatutkimuksen olevan yhteisöllisen ja itsereflektiivisen tutkimustavan, jonka avulla sosiaalisen yhteisön jäsenet pyrkivät kehittämään yhteisönsä käytänteitä järkevämmiksi ja oikeudenmukaisemmiksi, ja jossa samalla pyritään ymmärtämään paremmin niitä toimintatapoja ja niitä tilanteita, joissa toiminta tapahtuu. Toimintatutkimuksen avulla implisiittinen tieto pyritään saamaan kieleksi, jolla voidaan keskustella toisten ihmisten kanssa. Kielen avulla määritellään toiminnan muuttuminen tietoiseksi.

Carr ja Kemmisin (1986, 31–40; Räsänen 1993, 47–51; Heikkinen 2001a, 157–158) mukaan toimintatutkimusta tehtäessä käytäntö nähdään kolmella eri tavalla; teknisenä (technical form), praktisena (practical form) ja kriittis-emansipatorisena (critical or emansipatory). Teknisessä toimintatutkimuksessa opettaja pyrkii kehittämään menetelmiä ulkoapäin asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. Praktisessa toimintatutkimuksessa tavoitteena on kaikkien osallistujien omien ajatusten, käsityksien ja sisäisen hiljaisen tiedon ilmaiseminen ja jäsentäminen ja niiden tekeminen itselleen tietoiseksi. Carr ja Kemmis (1986, 162) korostavat emansipatoriseseen toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluvan, että tutkimus lisää opettajan valtaa vaikuttaa omaan työhönsä ja sen kehittymiseen. Tässä kriittisen teorian lähestymis-

tavassa painottuvat ihmisen vapautumisen, valtautumisen ja osallistumisen ideat. Parantaa ja osallistaa ovat kuvaavia tälle suuntaukselle (Syrjälä ym. 1994, 33; Kuula 1999, 75). Tutkimuksessani painottuvat praktisen ja emansipatorisen toimintatutkimuksen näkökulmat.

## 6.1 Empiirisen kohtaamisen ehdot toimintatutkimuksessa

Tutkimuksessani olen empiirisenä toimijana opiskelijoiden kanssa sekä luokkahuoneessa että sosiaalialan asiakastyön kentällä opiskelijoita ohjatessani. Lehtovaara (1996, 20) toteaa, että ollakseen pätevää, empiirinen toiminta edellyttää toimijan tekvän tietoiseksi, minkälaiseen ihmiskäsitykseen hän sitoutuu. Sitoutuessani tietynlaiseen ihmiskäsitykseen, se ohjaa toimintaani ja vastaa kysymykseen, miten ihminen on olemassa ja miten hän tutkimuksessani tulee tutkimuksen kohteeksi ja on toimijana tutkimuksen kontekstissa ja samalla myös opetuksen kontekstissa.

Pragmatistina näen opiskelijan aktiivisena ja toiminnallisena. Ohjaan häntä tietoisesti pedagogisilla valinnoillani osalliseksi taiteelliseen toimintaan, jossa hän on omien elämänhistoriansa aikana kertyneiden kokemuksensa kanssa tietyn haasteen edessä. Taide käsitteenä näyttäytyy hänelle käytäntöön kietoutuneena, käytäntöpitoisena problemaattisena tilanteena, jota hän lähtee älyllisen toimintansa avulla ratkomaan joko yksin tai yhdessä ryhmänsä kanssa. Teoria ja käytäntö kohtaavat näin toisensa. (Ks. Pihlström 2001.) Kokemuksellisen oppimisen suuntauksissa puhutaan ensisijaisista ja toissijaisista kokemuksista (ks. Malinen 2000; Saddington 2000), jotka ovat merkityksellisiä inhimillisessä olemisessa ja toiminnassa. Bateson (1987, 128–156; Bardy 1998, 53) selittää taiteen merkitystä mielen eri kerrosten välisessä kommunikaatiossa. Kokonaisvaltaisessa kokemuksessa kaikki mielen kerrokset ovat liikkeessä ja silloin voi tapahtua perustavia muutoksia tietämisen tavoissa. Mikään empiirisestä tarkastelusta, tutkimisesta tai muusta ihmisen käytännössä vaikuttamisesta esiin analysoitu ihmiskuva ei voi yksistään olla ihmiseen vaikuttamisen perustaksi riittävä (Lehtovaara 1996, 199). Lehtovaaran (emt.) mukaan ihmistyötä tekevinä opettajien, kasvattajien ja tutkijoiden toiminta on perusteltavissa myös filosofisesti. Filosofinen ihmiskäsitys perustelee sitä, mitä ihminen perusluonteisesti on, mitä hän on kokonaisuutena.

Rauhala (1983; 1989b; 1994; 2009) puhuu holistisesta ihmiskäsityksestä, jota hän nimittää myös eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitykseksi. Tässä ihmiskäsityksessä ihminen todellistuu aina kokonaisuutena kolmessa eri olemassaolon perusmuodossa: *kehollisuutena*, jolloin korostuu olemassaolon orgaaniset tapahtumat, *tajunnallisuutena*, jolloin korostuu olemassaolo psyykkis-henkisenä eli kokemuksen

erilaisina laatuina ja asteina ja *situationaalisuutena*, olemassaolon suhteutuneisuutena omaan elämäntilanteeseensa, situaatioonsa. Kukin olemismuoto on tunnistettava ja nähtävä ihminen kokonaisuutena, jolloin kullakin olemismuodolla on oma ominainen olemistapansa, struktuurinsa (Rauhala 1989b, 24; Rauhala 2009, 96–97). Eksistentiaalistis-fenomenologinen ihmiskäsitys pitää ihmistä valintoja tekevänä persoonana, joka koko ajan luo oman kasvunsa ja elinympäristönsä toimintakokonaisuuksia ja pyrkii omilla teoillaan antamaan merkitystä elämälleen. Ihminen on tällöin olemassa omien valintojensa ja itsetajuisuutensa kautta. Ihmisen ajattelu on suuntautunut tarkoittaen ja kurottaen kohti jotakin. Aistihavainnot ja ajattelu ovat merkitystä rakentavia (Apuli & Suuronen 1999, 102).

Tämän tutkimuksen yhteydessä korostuu ihmisen kokonaisvaltaisuudessa tajunnallisuus. Tajunnallisuudessa Rauhala (2009, 97) erottaa psyykkisen ja henkisen. Tajunnallisuus on sitä, että mielet (noemat) ilmenevät ja ovat oivaltuvalla tavalla olemassa. Kokemus on kasvatuksen ydintä ja kasvatusta on puolestaan prosessi, jossa opimme luomaan itsemme. Tässä prosessissa taide ja taiteellinen toiminta ovat merkittävässä asemassa ja tätä tavoitteellista prosessia sosionomikoulutuksessa tapahtuvan taideopetuksen on mahdollista tukea. Taide liikuttaa mieltä, se ei ole ainoastaan teosten tai esitysten tuottamista, vaan se on myös tapa rakentaa tai luoda elämää laajentamalla tajuntaamme, muotoilemalla näkökulmia, rakentamalla merkityksiä, luomalla ja vakiinnuttamalla kontakteja muiden ihmisten kanssa ja jakamalla yhteistä kulttuuria (Eisner 2002, 3).

On kuitenkin huomioitava myös Rauhalan (emt.) ihmiskäsityksen kehollisuus, jota myös Eisner (2002, 1–2) ja Langer (1957, 84) kuvaavat ihmisessä olevalla orgaanisella ja biologisilla tapahtumilla. Aistit ovat avain tajunnallisuuteen: näkeminen ei ole vain passiivinen prosessi, jossa merkityksettömät vaikutelmat varastoituvat organisoituvaa mielen ja joka puolestaan muodostaa muuntuvaa tietoa mielen tarkoituksiin sopivaksi. Näkeminen on itsessään muodon antamisen prosessi, jossa ymmärryksemme maailmasta alkaa silmien kautta näkemällä (Sava 1998, 111).

Myös Dewey (LW 1, 170; 2010, 33; Väkevä 2004, 66) ymmärtää ihmisen mielellisesti toimivana kulttuuriolentona, joka elää ja kasvaa aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristöönsä. Ihmisen mieli, tietoisuus ja minä eivät ole erillisiä ihmisen biologisesta ruumiista tai siihen suoraviivaisesti palautuvia olemassaolon muotoja, vaan vuorovaikutustoiminnan emergenttejä funktioita, jotka kehittyvät kulttuuristen elämänmuotojen pragmaattisissa pyrkimyksissä. Ihminen on kasvava ja muuntuva, olevaisessa tapahtuu muutosta. Venkula (2003, 20–21) kuvaa olevaisen perusolemuksen jatkuvaa ajassa oloa, liikkuvuutta ja toiminnassa oloa fluktuuaalisuudella, virtaavuudella. Ilmiöt muotoutuvat edeltävistä ilmiöistä siirtyville elementeille uusien ilmiöiden sisässä olevina tapahtumisen ja toimimisen jatkeina. Perususkomuk-

sena tutkimuksessani on ajatus ihmisen potentiaalisesta mahdollisuudesta kasvaa ja muuttua tavoitteisen taideoppimisen prosessien kautta.

## 6.2 Toimintatutkimus laadullisena tutkimuksena

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 41) toteavat, että toimintatutkimuksen esittäminen laadullisena tutkimuksena ei ole itsestäänselvä asia. Toimintatutkimuksen alaa voidaan tarkastella (Tuomi & Sarajärvi 2002, 41; Carr & Kemmis 1986, 136) kiinnittämällä huomiota Habermasin määrittämien tiedonintressialueiden mukaiseen tieteiden jakoon: 1) empiiris-analyyttinen tai luonnontieteellinen tiede, jota määrittää instrumentaalinen tieto ja tekninen tiedon intressi, 2) hermeneuttinen tiede, jota määrittää praktinen tieto ja tiedonintressi ja 3) kriittinen tiede, jota määrittää reflektiivinen eli emansipatorinen tieto ja emansipatorinen tiedonintressi. Tuomi ja Sarajärvi (2002) kirjoittavat kriittisen teorian määrittämän maailmankuvan kuuluvan hermeneuttiseen perinteeseen, sillä sen kiinnostuksen kohteena on tietämisen sisältö. Näin myös praktisesti orientoitunut toimintatutkimus liittyy heidän mukaansa laadulliseen tutkimukseen. Kriittisen teorian näkökulmasta se on kuitenkin rajoittunut, koska perusero liittyy kuvattuun tiedolliseen rakenteeseen. Praktista lähestymistapaa ilmentää muutokseen sisältyvä tiedon mahdollisuus, kun taas kriittiseen teoriaan muutos kuuluu uuden tiedon välttämättömänä ehtona (Tuomi & Sarajärvi 2002, 41–43).

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeitä tunnistaa oma henkilökohtainen suhde tutkittavaan kohteeseen: tutkija itse on tutkimusvälineenä. Tutkijana sitoudun sosiaalisen yhteisön, luokkahuoneessa ja asiakastyön kentällä tapahtuviin tilanteisiin. Olen osa sitä merkityssuhdetta, jota tutkin; pyrin havainnoimaan sensitiivisesti tutkittavia, opiskelijoita ja tulkitsen sävyeroja heidän toimistaan ja käyttäytymisistään. Tutkijana teen tulkintoja havainnoistani, selitän ja kuvaan tapahtumia mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, jolloin tutkimus on kenttäkeskeistä (Eisner 1991, 32; Hirsjärvi ym. 1997, 161). Kokemukseni luokkahuonetapahtumista ja kentällä tapahtuneista ovat taustalla lukiessani näistä yhteisistä kokemussituaatioista rakentuneita opiskelijoiden esseita ja oppimispäiväkirjoja, jotka ovat tutkimuksen aineistoa. Laadullisesti suuntautuneena olen kiinnostunut ihmisen elämismaailman kokemuksen laadusta ja merkityksistä tietyissä situaatioissa ja konteksteissa (Eisner 1991, 33–34; Varto 1992, 26). Tutkimuksessani annan tilan opiskelijoiden kertomuksille heidän kokemuksistaan, joista teen tulkintaa ja pyrin luomaan näiden tulkintojen pohjalta parempia opetuskäytäntöjä, jotka puolestaan mahdollistavat opiskelijan persoonallista ja ammatillista kasvua. Toimintatutkijana olen toimiva subjekti ja tulkit-

sen tilanteita ja opiskelijoiden kertomaa omasta näkökulmastani, konstruoin tietoa huomioiden eklektisyyden, monien näkökulmien mahdollisuuden tutkimuksen kuluessa (McNiff ym. 1996, 16–17). McTaggart (1996, 253) sanoo toimintatutkimuksellisen tiedon olevan luonteeltaan usein omaelämäkerrallista. Toimintatutkimus rakentuu näin eräänlaiseksi kertomukseksi hermeneuttisesta tiestä, jossa pohdin uudessa syklissä totuttua toimintatasoa syvällisemmin kuin mitä edellisessä syklissä oli tapahtunut ja koettu.

Pyrin käymään keskustelua tutkittavien kanssa heidän kirjoittamansa kautta, jolloin he ovat avainasemassa valaistumiseni suhteen sellaisen kanssa, josta en ole aiemmin ollut tietoinen (Moilanen 1997, 64). Tulkinnallisuus ja dialogisuus hermeneuttisessa ymmärryksessä (Madison 1988, 50) ovat tutkimuksessani ja toiminnassani avainasemassa. Konstruoin tutkimustani tutkimuksen kuluessa ja sen jälkeenkin kirjoittaessani raporttia tarkempaan muotoon. Tällaista Bruner (1986) kuvaa kertomukseen perustuvaksi inhimillisen ymmärryksen muodoksi, narratiivisen tiedon muodoksi (Connelly & Glandinin 1988). Kerron laadullisesta muuttumisen prosessista, joka tapahtuu sekä tutkijassa että tutkittavissa ja pyrin syvempään ymmärrykseen niistä laadullisen muuttumisen muodoista, joita taideopetuksen tavoitteisissa prosesseissa tapahtuu.

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että se luo uutta teoriaa ja myös varmistaa olemassa olevaa (Creswell 1988, 15; Eisner 1991, 39; Räsänen 1997, 9; 2000, 24–25). Tutkimusstrategian on kvalitatiivisessa tutkimuksessa mahdollista olla strukturoimaton ja se voi muuttua ja jalostua tutkimuksen kuluessa. Toimintatutkimus sallii tutkimuksen ja olosuhteiden elävän ja muuttuvan. Hyväksyn siis mahdolliset yllätykset ja sen tuomat muutoksetkin. Tutkimus koskee vain tätä yhtä tapausta, joten siinä on myös laadullisen tapaustutkimuksen piirteitä. Teen aineistosta tätä tutkimusta koskevan analyysin ja johtopäätökset, jotka ovat kuitenkin siirrettävissä, kun puhutaan taidekasvatuksen ja oppimisen yhteyksistä. (Hirsjärvi ym. 1997, 165.)

Toimintatutkimusta on määritelty arvosidonnaiseksi ja subjektiiviseksi lähestymistavaksi, koska toimintatutkija on toimiva subjekti. Tutkija tulkitsee sosiaalisia tilanteita omasta näkökulmastaan, ei ulkopuolisena tarkkailijana tai havaintojen tekijänä. Tutkijan saavuttama tieto ei ole objektiivista sanan tavanomaisessa merkityksessä. Carr ja Kemmisin (1983, 154–155) mukaan toimintatutkimusta tehtäessä liikutaan suunnittelun, toteutuksen ja jatkuvan evaluaation kentillä, jolloin toteutuu jatkuvan laadun kehittämisen perusajatus.



### 6.3 Toimintatutkimuksen soveltamistapa tässä tutkimuksessa

Toimintatutkimusta voidaan hahmotella itsereflektiivisenä kehänä, jossa toiminta, toiminnan havainnointi, reflektointi ja uudelleen suunnittelu seuraavat toisiaan vuorotellen. Kemmis ja McTaggart (1988, 5–6) ja Heikkinen (2001a, 139; 2007a, 202) ovat kuvanneet toimintatutkimusta spiraalilla, joka kulkee ajassa etenevänä sykleittäin. Spiraalissa näkyy, kuinka toiminta ja ajattelu liittyvät toisiinsa suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin, reflektion ja uudelleensuunnittelun sykleinä (Lewin 1946, 205). Käytännön edistämistä ja tutkittavaan asiaan liittyvän ymmärryksen lisääntymistä kuvataan sykleillä, joissa jokaisessa opitaan jotakin edellisestä ja lisääntynyt ymmärrys puolestaan rakentaa seuraavaa sykliä. Kemmisin (1998) ja Elliotin (1991) toimintatutkimuksen ensimmäisessä syklissä on erotettavissa seuraavat vaiheet: tunnustelu (reconnaisance), toiminnan suunnittelu (planning action), suunnitellun toiminnan toteuttaminen (enacting) ja havainnointi (observing, monitoring), toiminnan reflektointi toteutuksen aikana kerätyn aineiston valossa. Seuraavissa sykleissä vaiheet ovat: uusi suunnitelmavaihe (muutetun tai uudistetun toimintasuunnitelman kehittäminen), uuteen toimintaan ryhtyminen ja lisähavaintojen teko, uuden syklin tuottaman aineiston reflektointia.

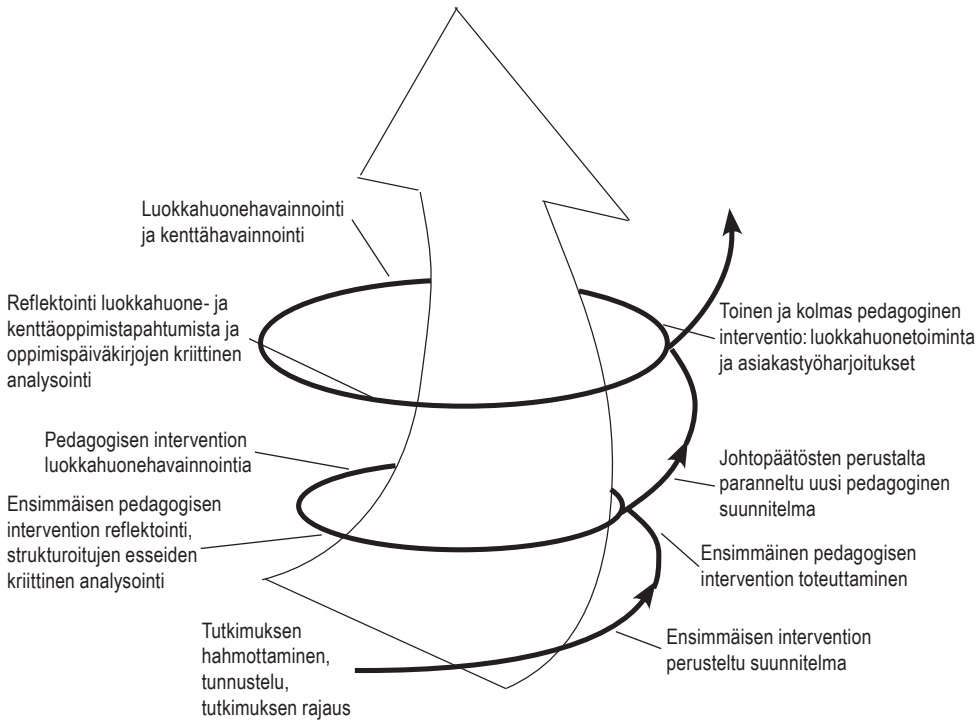
Tutkimukseni tunnustelun tai pohtimisen (Kohonen 1993, 75) vaiheessa rajasin tutkimuksen koskemaan syksyllä 2001 aloittaneen sosiaalisen ryhmän keväällä 2002 toteutuneen perusopintojen STP 009 (ks. liite 1). Luova toiminta, taide ja itseilmaisuus 3 ov opintojaksoa ja syksyllä 2002 saman ryhmän ammattiopintojen opintojaksoa STA 031 Luova toiminta ja asiakkaan kulttuuri 4 ov (ks. liite 2). Perehdyin aiempaa tarkemmin taidekasvatukseen kirjallisuuteen ja erityisesti Räsäsen (2000) kokemuksellisen taideoppimisen mallin soveltamismahdollisuuteen sosiaalialan koulutukseen. Tässä vaiheessa (ks. Kemmis & McTaggart 1998; Elliot 1991) auttavat tarkentavat kysymykset, kuten esimerkiksi: mikä on nykyisen ongelman ydin? Mitä yritän muuttaa, mitkä ovat muutosprosessia ohjaavat periaatteet? Ammatillisen koulutuksen ja siihen liittyvän taideaineiden opetuksen kehittämistehtävässä lähtökohtana on ajatus, että taidekasvatukseen ankkuroitua viitekehys liittyy taiteen inhimilliseen kasvuun sellaisen päämäärätietoisuuden kautta, jossa emotionaalinen kokeminen laajentaa yksilön tietoisuutta omasta itsestään, toisista ja ympäröivästä kulttuurista ja yhteiskunnasta (ks. Sava 1981b, 35).

Erotaakseni tutkimustyön normaalista opetuksesta tein entistä huolellisemman suunnitelman opintojaksolle, jotta myöhemmin tapahtuva tarkempi arviointi ja analysointi olisivat mahdollisia (Kemmis & McTaggart 1988, 11–13). Tulevaisuus oli tässä vaiheessa vielä selkiintymätön, mutta hyväksyin sen toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluvaksi. Tein myös aineistoa koskevan päätöksen tässä vaiheessa.

Pyydän ensimmäiseen interventioon lähdetessä opiskelijoita pitämään oppimispäiväkirjaa ja kirjoittamaan strukturoidun esseen taideoppimisen kokemuksiensa ja tentittävän kirjan pohjalta, jolloin strukturoidut esseet toimisivat opintosuorituksen arvioinnin kohteena ja tutkimusaineistona. Edellytyksenä tälle on, että opiskelijat suostuvat yhteistyökumppaneiksi.

Toiminnan vaiheessa (ks. Kohonen 1993) tulee huomioida ratkaisujen tekeminen perustellusti, toimintaa on mahdollista korjata sen kestäessäkin. Tähän toiminnan vaiheeseen liittyy useita sisäkkäisiä, pienempiä syklejä. Opintojaksossa tapahtuu useita tapaamisia opiskelijoiden kanssa, jotka liittyvät ensimmäiseen interventioon ja ovat oleellisia koko ensimmäisen syklin ja koko tutkimuksen kannalta. Arvioin jokaisen opetussession jälkeen suunnitelmaa ja toteutunutta toimintaa suhteessa Räsäsen malliin (1997; 2000), jota pyrin soveltamaan tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa kehittäessäni opetusta taidekasvatukselliseen suuntaan. Korjaan ja muutan suunnitelmaa toteutuneiden opetussessioiden arvioinnin jälkeen tarvittaessa.

Kuvaan toimintatutkimuksen kulkuani Heikkisen (2001, 139) kuvion mukaan, jossa on nähtävissä samoja vaiheita kuin Kemmisillä ja McTaggartilla (emt.) sekä Elliotilla (1991) että Kohosella (1993). Tarkennan kuviota tutkimuksessani tapahtuvia vaiheita kuvaavilla sanoilla tai selityksillä (kuvio 5).



**Kuvio 5.** Tämän toimintatutkimuksen spiraali Heikkisen (2001, 139) kuvion mukaan tarkennettuna

Tutkimuksen ensimmäiseen interventioon lähdetessä on huomioitava kokemuksellisen oppimisen ja kokemuksellisen taideoppimisen näkökulma, opetusta ohjaavan konstruktivistisen ohjauksen periaatteet, taidekasvatuksen teoriat, sosiaalialan viitekehys ja ammattikorkeakoulun ammatilliseen osaamiseen tähtäävät korkeakoulutuksen vaatimukset. Opiskelijoiden reflektiivinen ajattelu kehittyi koulutuksen aikana ja tähän opetuksen kehittämishankkeeseen liittyen ”haastan” heidät deweyläiseen reflektiiviseen ajatteluun kokemuksellisen oppimisen (Dewey 1934/1980) ja kokemuksellisen taideoppimisen ja konstruktivistisen ohjauksen periaatteiden mukaisesti. Tarkastelen opiskelijoiden tuottamia reflektiiviseen ajatteluun perustuvia esseitä heidän henkilökohtaisista merkittävistä taideaineiden oppimiskokemuksistaan ensimmäisen intervention lopussa. Luon niiden pohjalta reflektiivisen ajattelun avulla seuraavat pedagogisesti perustellut muutokset tähtäävät interventiot taideaineiden ammattiopintojen opintojaksoon ja tuon nämä raportoinnin avulla näkyväksi, eksplisiittiseksi tiedoksi.

## OSA II

### ENSIMMÄINEN INTERVENTIOSYKLI

Tutkimuksen toisessa osassa kuvaan tutkimuksen ensimmäistä pedagogista interventiosykliä, jossa jalkautan taidekasvatuksellisen viitekehyksen taide- ja ilmaisuaineiden opetukseen.

Ensimmäisen pedagogisen interventiosyklin tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitä merkittäviä oppimiskokemuksia opiskelijalle on rakentunut perusopintojen taideaineiden tunneilla?
2. Minkälaisia käsityksiä opiskelijoille on rakentunut perusopintojen taidekasvatusperustaisesta taideaineiden opinnoista?



## 7 Tutkimus ”Taide- ja ilmaisuaineiden opetuksen kehittäminen postmodernin taidekasvatuksen suuntaan” – ensimmäinen interventio

### 7.1 Tutkimuksen kohderyhmä ja toiminnan rakentuminen

Tutkimukseni kohdentuu Oulun seudun ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelman sosionomikoulutuksen yhden opiskelijaryhmän taideaineiden opetukseen sekä perusopintojen että ammatillisten opintojen opetukseen heidän koulutuksensa aikana vuosina 2001–2004. Tämän opiskelijaryhmän pääsuuntautumisalueena sosiaalialan koulutusohjelmassa ovat varhaiskasvatuksen, lastensuojelun, sosiaalisen nuoristotyön ja perhetyön suuntautumisen opinnot. Osa opiskelijoista suorittaa opintoihinsa liittyen mielenterveys- ja päihdetyön opintoja, kaksi opiskelijaa on valinnut suuntautumisvaihtoehto-opinnoikseen sosiaalivakuutuksen opinnot. Opetussuunnitelmassa on pakollisia perusopintoja, ammattiopintoja ja valinnaisia opintoja, jotka kokonaisuudessaan muodostavat sosionomin (AMK) pätevyyden tuottavat opinnot. Opiskelijoilla on mahdollisuus hakea opintojensa aikana tietyt koulutusohjelman opinnot suoritettuaan lastentarhanopettajan kelpoisuuden osoittava pätevyys tutkintotodistukseensa.

Tutkimuksen tarkoituksena on kehittää ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelman taide- ja ilmaisuaineiden opetusta. Kehittämistehtävässä huomioidaan ammattikorkeakoululle ja sosiaalialan koulutukselle asetetut tavoitteet sekä postmodernin taidekasvatuksen mahdollisuudet taide- ja ilmaisuaineiden opetuksessa, jolloin tarkoituksena on erityisesti sosiaalialalle soveltuvan taidepedagogiikan kehittäminen. Sosiaalialan koulutusohjelmaan sisältyvien taideaineiden opintojen avulla opiskelija hankkii valmiuksia sosiaalialan tiedolliseen ja taidolliseen työn hallintaan, jolloin tutkimuksen välillisenä tarkoituksena on kehittää myös käytännön sosiaalialan työtä. Pedagogisin keinoin opiskelijaa valmennetaan hankkimaan elinikäisen oppimisen idean mukaisesti uudistumiselleen tarvittavia tietoja ja taitoja (Borgman ym. 2001, 20–21).

## Siirtyminen toimintaan; kuvaus ensimmäisen kohtaamisen tavoitteista ja sisällöistä

Ensimmäisen pedagogisen intervention, opintojakson ensimmäisen tapaamisen ja tuntien aikana kerroin opiskelijoille, että tuleva opintojakso on osa taideaineiden opetuksen kehittämistyötä. Kysyin heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukselliselle matkalle taideaineiden opintojaksoilla, jossa heillä tulisi olemaan merkityksellinen rooli omalla toiminnallaan ja omilla oppimiskokemuksillaan koulutusohjelman opintojakson opiskelijoina. Selvitin myös, että opintojakson suoritusvaatimuksiin kuuluvat strukturoidut esseet tulisivat olemaan toimintatutkimuksen aineistoa opiskelijoiden suostumuksella.

Kuviossa 6 kuvaan (taulukko) 1. intervention opintojakson tavoitteet ja toimintani toteutuksesta yhden esimerkin siitä, minkälaisista opetuksellisista kohtaamisista 1. pedagogisen intervention aineisto tutkimustani varten syntyi. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan yleisemmin aineiston keruuta toimintatutkimuksessa ja analysoinnin menetelmällisiä tekijöitä. 1. pedagogisen intervention aikana opiskelijat kirjoittavat kokemastaan ja tekemästään oppimispäiväkirjaa. Oppimispäiväkirjojensa ja kirjallisuuden avulla opiskelijoiden tehtävänä on koostaa strukturoitu essee.

### STP OO9 Luova toiminta, taide ja itseilmaisu: Tuntisuunnitelma 14.1.2002

<b>Avainideat</b>	Ryhmäytyminen, historiallinen kuvataide, kuvan merkitys, linokaiverruksen sovellus ja pastelliinipirustus.
<b>Oppimisympäristö</b>	Turvallinen oppimisympäristö, affektiivinen, tuottava.
<b>Oppimistavoitteet</b>	Ymmärrys kuvataiteen historiallisesta juuresta ja kuvan merkityksestä ihmiselle kautta historian. Taiteen merkitys ihmiselle. Turvallisen oppimisilmapiirin rakentaminen yhteistoiminnallisesti. Kuvataiteen työmenetelmään perehtyminen ja harjaantuminen työmenetelmän käytössä; grafiikka, linokaiverrus ja pastelliinipirustus.
<b>Oppimisstrategiat</b>	Draamallinen, kirjallinen ja kuvallinen tuottava reflektointi.
<b>Opetusmateriaalit</b>	Opiskelijoiden yhteistoiminnallisesti tuottamat draama-esitykset aiempien oppimiskokemusten avulla. Liidut, voimapaperi, kuvia kalliomaalauksista, vanerilevyjä, linokaivertimet, pastelliliidut
<b>Yksityinen kokemus; tiedostamaton ja esiymmärrys</b>	<b>Kokemus:</b> Pyydän opiskelijoita hetken miettimään itsekseen merkityksellisiä oppimiskokemuksia ensimmäisen syksyn opiskelustaan.

<p><b>1. Vastaanottovaihe ja merkityksenanto, pohdiskeleva havainnointi jakamisen vaihe</b></p>	<p>Pyydän opiskelijoita jakamaan kokemuksiaan pienissä ryhmissä (4 henkeä) ja pohtimaan yhdessä merkittäviä oppimiskokemuksiaan tähän astisesta yhteisestä opiskeluajastaan ja kirjaamaan muistiin kokemuksiaan.</p> <p>Pohtimisen ja jakamisen vaiheen jälkeen pyydän opiskelijoita suunnittelemaan pienimuotoisen draamaesityksen valitsemastaan merkittävistä kokemuksista ja esittämään sen toisille ryhmille kukin ryhmä vuorollaan</p> <p>Pienimuotoiset draamaesitykset pysäytetään still-kuviin ja vastaryhmä hahmottelee pastelliliiduilla ruskealle isolle paperille kuvan näkemästään ja vastaanottamastaan still-kuvasta.</p> <p>Jokaisen ryhmän draamaesityksen ja piirtämisen jälkeen kokemuksia jaetaan jo yhteiseksi tulleista oppimiskokemuksista.</p>
<p><b>2. Kontekstualisointi ja ymmärtäminen</b></p>	<p><b>Tiedonhankinta:</b> Käytän alustuksena kuvia varhaisista luolamaalauksista ja pyydän opiskelijoita miettimään yhteyttä äskeiseen draamaesitykseen ja kuvalliseen tuottamiseen. Keskustelemme kuvien merkityksestä ihmisen historiassa ja tarpeesta kuvien tekemiseen.</p> <p><b>Tuottava toiminta – toiminnan vaihe:</b> Oman ”kalliomaalauksen” piirtäminen. Ohjaan työmenetelmän. Jokainen saa oman vanerilevyn, johon kaiverretaan linokaiveruksen menetelmää käyttäen ensin itse suunniteltu kuva, jonka pohjana käytetään tunnin alussa esiin tulleita merkityksellisiä kokemuksia. Kaiverretut kuvat väritetään pastelliliiduilla kalliomaalauksen tunnelman saavuttamiseksi.</p> <p><b>Jakamisen vaihe</b> Töiden valmistuttua jaetaan kokemuksia sekä taiteen tekemisestä; kaiverrus-menetelmästä, värien käytöstä sekä kuvan tuottamisen prosessista ja sen eri vaiheista. Yhteinen keskustelu jatkuu kuvan merkityksestä yksilölle ja ihmisille historian aikana.</p>

Kuvio 6. STP 009 Luova toiminta, taide ja itseilmaisu. Tuntisuunnitelma 14.1.2002.

## 7.2 Aineiston keruu toimintatutkimuksessa

Toimintatutkimuksen aineiston keruuseen on suositeltu erilaisia menetelmiä (Nixon 1981; Hopkins 1988; Elliot 1991), joista tähän tutkimukseen tarkentuivat seuraavat asiat:

1. Tutkimuspäiväkirjan pitäminen. Toimintatutkimukseni kohdistui opetuksen kehittämiseen ja siinä tarkemmin taideaineiden opetukseen kehittämiseen. Tein työtäni yhdessä opiskelijaryhmän kanssa. Taideaineiden oppitunneista kirjasin muistiin opintojakson opetussuunnitelmat, arvioinnit toteutuneista tunneista suhteessa asetettuihin tavoitteisiin, ihmettelyjä ja havaintoja tuntien kulusta, opiskelijoiden kommentteja heidän huomioistaan. Kirjasin myös niitä ajatuksia, joihin tuli



tehdä muutoksia jo joillekin lähitunneille, jotka poikkesivat alkuperäisistä suunnitelmista, jotta tutkimuksen interventio toteutuisi. Lisäksi kirjasin muistiin kologani kanssa käymäni keskustelut tutkimushankkeestani. Opiskelijoiden tehtävänä oli kirjoittaa oppimispäiväkirjaa opintojakson aikana tapahtuvista kokemuksistaan. Nämä oppimispäiväkirjojen ja kirjallisuuden pohjalta kirjoitetut esseet ovat tutkimukseni pääaineistoa. Täydentävänä aineistona on videonauhoituksia ja valokuvia.

2. Tutkimuksen aikana kerätään erilaisia dokumentteja. Tutkimuksen aikana kertyi dokumentteja opiskelijoiden oppimispäiväkirjoista, strukturoiduista esseistä opintojaksojen päätyttyä ja muistiinpanoja tutkimuspäiväkirjaan yhteisistä ryhmän kanssa käydyistä keskusteluista. Kirjasin useita spiraalimalleja, joilla yritin hahmottaa tutkimuksen etenemistä ja kokonaisuutta, lukuisia sivuspiraaleja (Heikkinen 2007a), jotka kulkivat oman polkunsu tutkimuksen kuluessa, ja teoreettisten jäsenysten malleja ylä- ja alakäsitteinen. Merkintöjä on eri syklien aikana tapahtuneista oivalluksista, jotka olivat merkityksellisiä seuraavan syklin kannalta.

3. Tiedonhankinnassa on mahdollista käyttää apuna teknisiä apuvälineitä, kuten videointia, valokuvausta ja nauhoituksia. Valokuvasin molempien interventioiden oppitunneilla opiskelijoiden luvalla heidän työskentelyään ja valmiita töitään. Lisäksi videoin opiskelijoiden keskustelua toisen intervention oppimiskokemusten yhteisen jakamisen vaiheessa.

Tutkimukseen osallistuvien opiskelijoiden oppimispäiväkirjat ja strukturoidut esseet toimivat kolmella tavalla: ne palvelivat opiskelijoiden oppimista siinä mielessä, että niiden avulla opiskelija saattoi kartoittaa ja reflektoida tunneilla oppimaansa sekä yksin ja ryhmässä tapahtuneita oppimiskokemuksiaan; lisäksi ne ovat tutkimusmateriaalina tähän tutkimukseen ja ovat osa opiskelijan opintosuoritusta. Pysin opiskelijoita kirjaamaan muistiin taideaineiden tunneilla tapahtuneita oppimiskokemuksiaan. Muistiinkirjatuista oppimiskokemuksista ja tentittävänä olevasta kirjallisuudesta opiskelijoiden tehtävänä oli kirjoittaa strukturoitu pohdinnallinen esse ensimmäisen opintojakson oppimiskokemuksista (ensimmäinen pedagoginen interventio). Toisen muutosintervention aikana opiskelijat pitivät myös oppimispäiväkirjaa, jonka kirjoittamiseen annoin tarkennettuja ohjeita ensimmäisen intervention palautteen perusteella.

Oppimispäiväkirjojen pohjalta kirjoitetuilla esseillä pyrittiin edistämään opiskelijan oppimista. Lisäksi esseet tarjosivat tutkimukselle aineistoa siitä, mitä opiskelijat ovat oppineet ja minkä he olivat kokeneet tuntien aikana merkittävänä oppimisen kannalta. Päiväkirjoja on käytetty sosiaalitutkimuksen alueella kartoittamaan päivittäistä sosiaalista vuorovaikutusta ja toimintoja. Päiväkirjan pitämistä on suositeltu myös heikosti muistettavien asioiden tai tapahtumien kirjaamiseen (Myllykangas 1986, 26). Lukinskyn (1996, 235, 240) mukaan päiväkirjan pitäminen on

itseilmaisun ja itsereflektion muoto, jonka perusta on humanistisen psykologian perinteessä. Päiväkirjan kirjoittaminen toimii kahdensuuntaisesti: niin sisältä ulos kuin ulkoa sisälle -periaatteella yhdistäen reflektion ja toiminnan toisiinsa. Päiväkirjan kirjoittaminen on keino päämäärän, oppimistavoitteiden saavuttamiseksi tai ajatusten ja tunteiden ja toiminnan kytkemiseksi toisiinsa.

Sain käyttöni opintojakson jälkeen 32 opiskelijan esseet, joista yksi jäi ulkopuolelle sen sisällön heikkouden perusteella. Ensimmäisestä interventtiosta esseitä oli siis käytössä 31. Elliot (1991, 77) korostaa päiväkirjojen henkilökohtaisuutta ja yksityisyyttä ja siksi niiden käyttöoikeus ja päätäntävalta on kirjoittajalla. Elliot (emt.) ehdottaa pidettäväksi opettajan ja oppilaiden yhteistä ”evaluaatiosessiota” opintojakson loppuessa, minkä jälkeen oppilas voisi lukea omat päiväkirjamerkintänsä uudelleen ja varmistaa näkökulmaansa (membercheck). Oppimispäiväkirjoista kirjoitetuilla esseillä pyrin osin tähän varmistukseen ja myös yksityisyyden suojaamiseen sekä opiskelijan reflektiivisen ajattelun kehittymisen tukemiseen. Toisaalta tunnistan päiväkirjojen olevan kertomusten maailman visuaalista muotoa, ne ovat kertomuksia opiskelijoiden sen hetkisestä todellisuudesta.

Kertomus tai kerronta, kuten Lehtonen (2000, 117–118) kirjoittaa, ”pukee kokemuksemme tiettyihin muotteihin, jotka luovat muotoa ja järjestystä maailmaan, jossa elämme”. Kerrottaessa aineistoa järjestetään tiettyjen mallien mukaisesti esittämään ja selittämään inhimillisiä kokemuksia. Lehtonen (emt., 120) sanoo kertomusten tarvitsevan kertojan lisäksi kulttuurisen tilan, jossa ne kerrotaan ja kertojan, joka kertoo. Kertoja itse valitsee näkökulman. Näissä aineiston osana olevissa päiväkirjoissa näkökulma on jo kiinnittynyt opintojaksoon ja kokemuksiin taideaineiden oppimiskokemuksista. Perusoletuksena on, että kertomusten kuulijalla/lukijalla on hallussaan tietoa, jonka avulla kertomukset tulevat ymmärretyksi. Tässä yhteinen ymmärrys löytyy taideaineiden oppimisen ja opetuksen maailmasta.

Kerätyt aineistot ovat toimintatutkimuksessani kokonaisuus, jolla kuvaan ja analysoin kolmen intervention kautta taideaineiden opetuksen kehittämistä kohti postmodernin taidekasvatusajattelua. Kaikkien kolmen interventioiden kerätystä aineiston tuloksista teen johtopäätöksiä, jotka otan huomioon opetuksen kehittämisessä.

### 7.3 Aineiston käsittely ja analyysi

Toimintatutkimusta tekevä tutkija päätyy tutkimuksensa kannalta sopivimpaan analyysitapaan ja käyttää tarvittaessa useampaa analyysitapaa limittäin tai toisiaan täydentämään (Hirsjärvi ym. 2000, 156). Toimintatutkimuksen eri vaiheissa ke-

rätyn aineiston merkitys on oleellinen koko tutkimuksen kannalta. Tutkimuksen teoreettinen jäsenitys tehdään empirian ja teorian dialogin avulla pyrittäessä kohti lopullista päämäärää. Toimintatutkimuksessa ei testata valmista teoriaa kentällä, vaan tutkittavaa ilmiötä käsitteellistetään vähitellen aineiston keruun ja analyysin vuorotellessa ja edetessä (Elliot 1991, 76; Denzin & Lincoln 2000, 595–598).

Laadullisen tutkimuksen aineistoa analysoidessa tavoitteena on aineiston informaation arvon kasvattaminen, järjestämällä ja tiivistämällä ja jäsentämällä hajanaista aineistoa selkeämmäksi ja mielekkääksi kokonaisuudeksi (Eskola & Suoranta 1998, 138–139). Kirjoitin aineiston puhtaaksi ns. valikoidun (ks. Grönfors 1985, 156; Metsämuuronen 2003, 196) litteroinnin periaatteella. Valitsin esseistä vain sellaiset kohdat, jotka olivat oleellisia tämän tutkimuksen kannalta. Kaikkonen (2004, 121) puhuu pelkistämisen menetelmästä, jossa kirjoitelmista laaditaan ns. tiiviit tekstit, joista suodatetaan kaikki redundantti aines pois. Pyrkimyksenä on säilyttää kirjoittajien, opiskelijoiden autenttinen ääni pelkistämisestä huolimatta.

Kiviniemi (1999, 72) korostaa toimintatutkimuksessa abduktiivista päättelyä, jossa ”kentältä nousevien näkökulmien suhdetta tutkimusta käsitteellistäviin teoreettisiin näkökulmiin voidaan pitää vuorovaikutteisena”. Olen rakentanut tutkimuksessani teoreettista jäsenitystä taidekasvatuksen teorioista, kokemuksellisesta oppimisesta, kokemuksellisesta taideoppimisesta ja sosiaalialan ammatillisen osaamisen ulottuvuuksista sekä ammattikorkeakoulupedagogiikan vaatimuksista. Toisaalta toimintatutkimuksen yhtenä tarkoituksena ”opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä” -ajattelun mukaisesti (Elliot 1991) on saada näkyviin myös työkäytännöissä piilevät näkemykset tai tiedostamattomat näkemykset. Näitä näkymättömiä ja implisiittisiä näkökulmia tuodaan toimintatutkimuksen avulla näkyviksi ja ohjaamaan tietoisesti omaa toimintaa käytännössä. Analyysi ei suoranaisesti kulje teorian mukaan, mutta analyysissä on teoreettisia kytkentöjä (Eskola 2001, 137). Tutkija tutustuu ja perehtyy ensin teoriaan, joka ohjaa aineiston hankintaa. Tämän jälkeen hän tutustuu aktiivisesti aineistonsa antiin ja käyttää siinä teoriaa hyväkseen kuitenkin ottaen huomioon, ettei tulkitse liikaa aineistoaan teorian valossa (Eskola 2001, 140).

Pyrin analysoimaan aineistoa myös aineistolähtöisesti ilman teoreettisia ennakkokäsityksiä (ks. Eskola & Suoranta 1998, 153; Kiviniemi 1999, 71). Tätä induktiivista, aineistolähtöistä tarkastelutapaa on kritisoinut mm. Töttö (1997); hänen mielestään tutkijan on lähes mahdotonta sulkea aikaisemmin opitut teoreettiset näkökulmat pois mielestään. Tässä tutkimuksessa kokonaisuutta ovat ohjanneet sekä taidekasvatuksellisen viitekehyksen rakentaminen taideaineiden opetuksen taustalle että opiskelijoiden ”kokemuksen ääni”, joka on ohjannut kehittämistyön edelleen kuljettamista ja pedagogisen näkökulman rakentamista. Grönforsin (1985, 33–37)

mukaan kaikessa laadullisessa tutkimuksessa esiintyy induktiivista, abduktiivista ja deduktiivista päättelyä.

*Ensimmäisen interventio aineiston litteroinnin* jälkeen luin aineistoja useaan kertaan, niin että osasin ne jo lähes ulkoa. Tämän jälkeen tiivistin vielä opiskelijoiden tekstejä ja numeroin ne 1/31, 2/31 jne. hahmottaakseni paremmin yksittäisiä ilmauksia, sanoja tai aiheita kokonaisuudessa. Jatkoin lukemista ja käytin erivärisiä alleviivauksia kuvaamaan niitä eri asioita tai sanoja, joita alkoi hahmottua tekstimassasta jokaisen opiskelijan kohdalla. Analyysin tehtävä on Eskolan ja Suorannan (1998, 176–177) mukaan tiivistää aineisto; tiivistää, jäsentää ja järjestää se sellaisella tavalla, että mitään olennaista ei jää pois, vaan sen informaatioarvo kasvaa. Tekstimassasta on ensimmäisessä vaiheessa pyrittävä löytämään ja eroteltava tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet. Lukemisessa erottautuivat selkeästi yhtenäisönä kokonaisuutena taiteelliseen toimintaan liittyvät kokemukset ja toisena isompana kokonaisuutena käsitykset taidekasvatuksesta.

Teemoittelin taiteellisen toiminnan kokemuskuvaukset eri teemoihin niiden sisältökuvausten perusteella ja muodostin aiheista tai sanoista tutkimuskysymystä valaisevia teemoja, joista otan esille tärkeitä sitaatteja tulkittavaksi. Tällöin yhdistyvät tutkijan ajattelu ja aineistoesimerkit, joissa kuuluu tutkittavan autenttinen ääni. Liitän tässä vaiheessa mukaan omia ihmettelyjäni, teoreettisia kytkentöjä, ideoita ja pohdintoja. Jäsenän, järjestän ja tiivistän analyysissäni aineistoa niin, ettei siitä jää mitään olennaista pois, vaan sen informaatio kasvaa edelleen (Eskola 2001, 146).

Analyysi ja tulkinta etenevät seuraavaan vaiheeseen, jolloin mukaan liitetään kytkennät teorioihin ja aikaisempiin tutkimuksiin. Analyysia ja tulkintaa ei voi puhtaasti erottaa toisistaan toimintatutkimuksessa, sillä samalla kun tutkija jäsentää aineistoaan, hän tekee koko ajan valintoja ja tulkitsee tekstien merkityksiä. Teemoittain järjestetyt vastauksista irroitettavat sitaatit eivät mielenkiintoisinaan riitä vaan teemoittelu vaatii onnistuakseen teorian ja empirian vuorovaikutusta, joka tutkimustekstissä näkyy niiden lomittumisena toisiinsa. Eskola ja Suoranta (1998, 179) sanovat teemoittelun olevan suositeltava tapa, kun pyritään ratkaisemaan jokin käytännöllinen ongelma.

Laadin ensin yleisen kuvauksen koko aineistosta ja kiinnitän sen jälkeen huomiota vielä aineistossa esiintyviin poikkeavuuksiin (Eskola & Suoranta 1998, 150). Poikkeavuuksia nimitän myös säröiksi, koska ne pysähdyttivät ajattelemaan. Säröillä on merkitystä tulevien interventioiden kannalta.

Kun tutkija haluaa saada selville, miten ihmiset kokevat jonkin asian, aineiston tulee tehdä oikeutta kokemusten ominaislaadulle. Tutkijan tulee ennen aineiston keruuta pohtia, minkälaisia kokemukset ovat luonteeltaan ja millä eri tavoilla niitä voidaan tavoitella (Moilanen & Rähä 2001, 51–52). Opiskelijan toiminta ja siitä

rakentuneet merkittävät oppimiskokemukset ovat tapahtuneet tämän tutkimuksen yhteydessä taideaineiden opintojaksoon liittyen ja opiskelijat ovat luoneet kokemuksilleen merkityksiä tässä kontekstissa. Tutkijana en voi selittää näitä opiskelijoiden kokemuksia ulkokohtaisesti, kokemusten tulkinta on eläytyvä prosessi, jossa olen itse mukana ja tulkintaan vaikuttaa teoreettisen ajattelun ohella esiyymmärrykseni aikaisemmista taideaineiden opintojaksojen kulusta ja niistä rakentuneista kokemuksista. Silkelä (1999, 40–41) sanookin, että tutkijan näkökulmasta opiskelijan kertoma merkittävä oppimiskokemus on ikkuna, josta voi nähdä henkilön sisäiseen todellisuuteen. Kokemuksen tiedostaminen on uuden mielen tavoittamista jo ymmärretyn yhteydessä. Yhtä tärkeitä on se, mitä kokemuksen kuuntelija haluaa kuulla ja tulkita kuin myös se, mitä opiskelija kertoo omista kokemuksistaan. Opiskelijoiden kokemuksissa heijastuu myös aiemmin opittu.

Sikkelän (1999, 41) mukaan omien elämäkokemusten kriittinen tarkastelu laajentaa yksilön mahdollisuuksia osallistua oman identiteetin ja arvojen muodostumiseen. Omien merkittävien oppimiskokemusten reflektointi voi näiden tutkijoiden mukaan liittyä emansipatorinen, vapauttava intressi, jolloin merkittävien oppimiskokemusten analysointi ja tulkinta lisää yksilön tietoisuutta omasta identiteetistä suhteessa ympäröivään maailmaan ja avaa uusia persoonallisen kasvun mahdollisuuksia (ks. myös Britzman 1986, 452). Kirjoittamissaan esseissä opiskelijat ovat reflektoineet ja pohtineet merkittäviä oppimiskokemuksiaan, mikä on voinut auttaa opiskelijaa löytämään vastauksia omaan identiteettiin liittyviin kysymyksiin. Oppiminen ei tapahdu pelkästä kokemuksesta, kokemus on Silkelän (1999, 217–234) mukaan vangittava: sitä on tutkittava, analysoitava, pohdiskeltava ja avattava, jotta se muuttuu jäsenyneeiksi tiedoksi. Tätä opiskelijat ovat tehneet esseitä ja oppimispäiväkirjoja kirjoittaessaan. Kokemusten merkittävyys voi vaihdella yksilöiden välillä sen mukaan, millaisia opiskelijoiden aiemmat elämäkulut ovat olleet. Merriam ja Clark (1993, 129–138) sanovat, että oppimiskokemuksessa täytyy olla joko henkilökohtaista tunnepohjaista vaikuttavuutta tai kokemuksen täytyy olla henkilökohtaisesti merkittävä ennen kuin sitä voidaan tarkastella merkittävänä oppimiskokemuksena. Henkilökohtaisella vaikuttavuudella tutkijat tarkoittavat, että kokemus joko laajentaa erilaisia taitoja ja toimintakykyä tai se muuttaa persoonallisuutta. Subjektiiivisesti tärkeällä kokemuksella he tarkoittavat sitä, että kokemuksella on jokin henkilön itsensä antama merkitys, joka tulee esiin hänen elämässään.

Tässä tutkimuksessa strukturoidut opintojakson tehtäväesseet kertovat opiskelijoiden henkilökohtaisista oppimiskokemuksista heidän omalla äänellään ja kokemukset ovat heidän omiaan:

*Työni perustuu suurelta osin kokemusten kautta tulleeseen tietoon (opiskelija 17/31).*

*Käytin varsin vähän lainauksia ja kirjoitin, mitä todella tunsin (opiskelija 24/31).*

## 7.4 Ensimmäisen pedagogisen intervention tarkennetut tutkimuskysymykset

Aineiston analysoinnin jälkeen aineistosta hahmottui kaksi laajaa pääteemaa:

1. tekemisen kokemus
2. taidekasvatus, tulevaisuus ja ammatillisuus

Ensimmäiseen teemaan liittyvät tekemisen kokemukset ovat rakentuneet opiskelijoille heidän aiemmista kokemuksistaan ja omasta toiminnastaan taideaineiden harjoitusten yhteydessä – itse taiteen tekemisen kautta. Toinen teema taidekasvatus, tulevaisuus ja ammatillisuus kuvaa heidän omien taideoppimisen kokemustensa perusteella syntyneitä käsitystään siitä, miten he ymmärtävät taideaineiden mahdollisuuden persoonalliseen ja ammatilliseen kasvuun liittyen. Heidän käsitykseensä on vaikuttanut myös opintojakson tenttikirjana ollut kirja, jota tuli käyttää omien oppimiskokemusten reflektoinnin tukena esseiden kirjoittamisessa. Laadullisen tutkimuksen mukaisesti tutkimuskysymykseni täsmentyi tutkimuksen tässä vaiheessa. Lähdin hakemaan vastausta opiskelijoiden oppimiskokemusten kautta. Huomasin kuitenkin aineistoani lukiessani, että opiskelijat kertovat jo tässä perusopintojen vaiheessa myös käsityksistään siitä, miten he ajattelevat taidekasvatuksen vaikuttaneen heidän persoonallisuuden kasvuunsa ja siitä, miten he ajattelevat voivansa käyttää taidekasvatuksen tuomaa ymmärrystään tulevassa ammatissaan. Ensimmäisen intervention tarkennetuiksi tutkimuskysymyksiksi rakentuivat:

1. Mitä merkittäviä oppimiskokemuksia opiskelijalle on rakentunut perusopintojen taideaineiden tunneilla?
2. Minkälaisia käsityksiä opiskelijoille on rakentunut perusopintojen taidekasvatusperustaisesta taideaineiden opinnoista?

## 8 Opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset perusopintojen taideaineiden tunneilta

Opintojaksoa suunnitellessani otin huomioon taidekasvatuksen moniulotteisuuden. Opetuksen tavoitteena oli mahdollisimman laajan näkökulman esille tuominen taidekasvatuksesta kuitenkin huomioiden, että musiikin opetus on toisen opettajan vastuulla. Albers (1985, 17, 30) määrittää taiteen käsitteen avulla taiteen tekemisen, joihin hän katsoo kuuluvan kuvataiteen, piirustuksen, maalauksen ja grafiikan, kuvanveiston, valokuvauksen, muotoilun ja kuvallisen suunnittelun taideiteollisuudessa ja arkkitehtuurissa, musiikin, teatterin ja kirjallisuuden. Hän katsoo myös käsityön ja teollisuuden tuottavan taidetta ja kutsuu tätä maailmaksi, jossa on taiteelliseksi toiminnaksi katsottavia inhimillisiä pyrkimyksiä. Deweyn (2010, 67) mukaan käsitellessämme asioita, kosketamme ja tunnemme, katsoessamme näemme, kuunnellessamme kuulemme. Silmät seuraavat ja luovat tilannekatsauksia tekemisen seurauksista. Tämän läheisen yhteyden ansiosta myöhemmin tapahtuva tekeminen seuraa kertyvästi aiempaa eikä perustu oikkuihin tai rutiiniin. Opiskelijoiden merkittävien oppimiskokemusten puheessa oppiminen liittyi taiteen tekemisen kokemuksiin eri tavoilla. Nimitän taiteen tekemistä taiteelliseksi toiminnaksi, johon kuuluvat Deweyn (2010, 63; Räsänen 2000, 14–15) mukaan taiteen vastaanottamisen, taiteen tuottamisen ja taiteen tulkinnan vaiheet. Järjestäessäni aineistoa otin huomioon nämä kolme ulottuvuutta niitä erittelemättä erikseen. Näin taiteellisen toiminnan kokemukset hahmottuivat seuraaviksi teemoiksi: 1. henkilökohtaisuus, oma elämismaailma taiteellisessa toiminnassa, 2. taiteen rooli taiteellisessa toiminnassa, 3. reflektiivinen ajattelu taiteellisessa toiminnassa, 4. sosiaalinen vuorovaikutus taiteellisessa toiminnassa, 5. transformaatio taiteellisessa toiminnassa, 6. oppimisympäristö taiteellisessa toiminnassa ja 7. opettajan ja opetuksen rooli taiteellisessa toiminnassa (ks. liite 3).

## 8.1 Henkilökohtaisuus ja oma elämismaailma taiteellisessa toiminnassa

Ensimmäisten, perusopintojen taideoppimisen kokemusten mukaan opiskelijoista merkittävää on ollut se, että toiminnan lähtökohtana on ollut jokin henkilökohtainen kokemus tai elämys.

*Oma elämismaailma eli omat kokemukset ja arvot ja itseymmärrys ovat olleet toiminnan lähtökohtina (opiskelija 20/31)*

*Tunneilla tehdyissä harjoituksissa kokemuksellisen taideoppimisen vaikutus itseen näkyi siinä, kun pohjustettiin jotakin työtä, jokainen joutui miettimään mielessään ja tutkimaan itseään (opiskelija 14/31).*

Kuten kokemuksellisen oppimisen progressiivisessa, humanistisessa ja radikaalissa koulukunnassa oppijan omaan elämismaailmaan liittyvät kokemukset ovat tärkeitä, samoin kokemuksellisen taideoppimisen lähtökohtana on opiskelijan oma elämismaailma. Sama ajatus sisältyy Räsänen (2000, 14) ja Savan (1994, 57) kokemuksellisen taideoppimisen näkökulmaan sekä Deweyn (1997; Väkevä 2004) korostamaan kokemukselliseen taideoppimisen ajatteluun.

Kokemuksellisen oppimisen progressiiviseen traditioon perustuvaa näkökulmaa kuvaa se, että opiskelijan oma elämismaailma on tietoa, joka osana opiskelijan omaa elämäkokemusta on tärkeässä osassa opiskelijan rakentaessa uutta tietoa reflektiivisen ajattelun kautta. Räsänen (2000, 12) korostaa emansipatoriseen näkökulmaan pyrkivässä kokemuksellisen taideoppimisen mallissaan sitä, että taideoppimisen tavoitteena on oppijan omien kokemusten kontekstualisointi. Tällä on puolestaan tärkeä tehtävä, kun uutta tietoa sovelletaan käytäntöön. Opiskelija (20/31) toteaa:

*Kokemuksellisessa oppimisessa omista havainnoista ja kokemuksista lähdetään tuottamaan omaa tuotosta (20/31).*

Opiskelijan taiteellisen toiminnan ja siten hänen taideoppimisensa lähtökohtana ovat hänen omat havaintonsa ja omat kokemuksensa. Savan (1993, 34, 37–38) kokonaisvaltaiseen, holistiseen näkökulmaan pyrkivässä mallissa välittömät aistikokemukset ja tunne-elämykset ovat kaiken taiteellis-esteettisen toiminnan ja oppimisen lähtökohtana.

Deweylle (2010, 33) aistisuus sisältää aistivoimaisuuden lisäksi myös aistimuksellisuuden, aistihavainnot, aistiherkkyyden ja aistittavuuden. Aistisuuteen sisältyy fyysikaalisesta ja emotionaalista ärsykkeestä alkaen aistimiseen tai aistitajuun itseensä, välittömässä kokemuksessa esiintyvien asioiden merkityksen. Dewey (emt.)



kuvaa aistien olevan jäseniä, joilla elävä olento osallistuu suoraan itsensä ympärillä olevan maailman tapahtumiin.

Aistihavainto on aina sidoksissa ihmisminnan yksilölliseen erityisyyteen. Näin se on myös konkreettinen ja reaalinen. Henkilökohtaisena kokemuksena sillä on suuri vaikutusvoima (Tuomikoski (1987, 88). Opiskelijat kuvaavat tätä ”minulle kuuluvaa” ja ”minussa tapahtuvaa”:

*Huovutustyössä annettiin vapaat kädet tehdä itselle jotakin merkityksellistä. Sain tehdä jotain, joka muistuttaisi minua edes jossain mielessä. Siinä työssä jokaisen henkilön persoonallisuus ja itsenäisyys tulivat hyvin esille (opiskelija 26/31).*

*Kun onnistuu pääsemään sisälle tekemäänsä ja toteuttamaan itseään, oppii aina itsestään jotain uutta. Taiteella pääsee lähemmäksi aidointa minää (opiskelija 7/31).*

Henkilökohtaiseen elämykseen pohjautuva taiteen tekeminen on ollut merkityksellistä opiskelijoille sen erityisen henkilökohtaisuuden, ”minulle kuuluvan”, takia. Opiskelijat liittävät tämän henkilökohtaisuuden kirjoituksissaan osaksi omaa itseään ja persoonallisuuttaan sekä osaksi aikaisempaa tietoaan ja kokemustaan. He kokevat aikaisemman tiedon merkityksen olevan tärkeää uuden tiedon jäsentämisen kannalta. Sava (1993, 39) esittääkin, että taiteen opetuksessa tulisi tietoisesti antaa aistimien ja elämysten kokemiselle tilaa ja sen kehittämiseksi aikaa tavoitteisella taiteen opetuksella. Deweyn (MW 4, 185; Väkevä 2004, 111) ”learning by doing” -ajattelu tukee opiskelijoiden kokemusta oman elämyksen tai havainnon tärkeydestä: ”Jokaisen kasvattavan prosessin tulee alkaa siitä, että tehdään jotain; ... aistihavainnon, muistin, mielikuvituksen ja arvostelukyvyn ... harjoittamisen tulisi kasvaa esiin sen ehdoista ja tarpeista, mitä tehdään. Sen, mitä tehdään, ei tulisi olla luonteeltaan sattumanvarainen tehtävä, jonka työnjohtaja (taskmaster) antaa, vaan sisäisesti jotain merkityksellistä ja sen luonteista, että oppilas arvostaa sen tärkeyttä tarpeeksi omaksuakseen elävän kiinnostuksen sitä kohtaan...”.

Henkilökohtaisuus on tuonut mukanaan keskittymisen taiteen tekemiseen ja kiinnostuksen tekemistä kohtaan ja luottamusta siihen, että tekeminen onnistuu. Opiskelijat ovat kokeneet taiteen tekemisen kokemukseen liittyen merkittävänä sen, että tekemisessä on saanut itse olla aktiivinen ja vastuullinen toimija. Dewey (1997) painottaa tekemällä oppimisen ajattelussaan oppijan omaa aktiivisuutta ja vastuuta kokemuksellisen oppimisen osana. Tekemiseen on liittynyt myös uskallus ja rohkeus kokeilla vaikka lopputuloksesta ei ole ollut varmuutta. Kokemuksellisen taideoppimisen tavoitteena on koko persoonallisuuden kehitys, jolloin jokaisen op-

pijan yksilöllinen elämismaailma ja hänen itseymmärryksensä on oppimisen lähtökohta. Opiskelija selittää oppimistaan:

*Toisaalta harjoituksissa korostui oma aktiivisuus ja vastuullisuus omasta työstä (1/31).*

Toisaalta ohjasin opiskelijoita myös sitoutumiseen:

*Ihmettelimme kovasti, kun meitä kiellettiin puhumasta tunnilla omia asioita, tuntui, että tunnilla oli liian vakavaa, kun jokaisen piti keskittyä vain omaan työhönsä. Nyt jälkeenpäin, kun olen tutkinut kokemuksellisen oppimisen teoriaa, olen huomannut, että opettajalla oli syynsä, kirjassa sanotaan: Kokemuksellisen oppimisen taustalla on käsitys, jonka mukaan oppimista tapahtuu ainoastaan vahvan sitoutumisen avulla (11/31).*

## 8.2 Taiteen rooli taiteellisessa toiminnassa

Opiskelijoiden oppimiskokemusten kuvauksissa oli runsaimmin mainintoja taiteesta, jolla on selvä yhteytensä opintojakson sisältöön. Jaottelin taiteeseen liittyvän puheen seuraaviin osa-alueisiin niiden esiintymistiheyden kuvausten mukaan: 1. historiallinen tieto taiteessa, 2. taiteen osa-alueet, menetelmät, tekniikat ja materiaalit taiteessa, 3. ilmaisu ja kommunikaatio taiteessa, 4. luovuus taiteessa.

### 8.2.1 Historiallinen tieto taiteessa

Opiskelijaryhmällä oli yhteinen kokemus seikkailukasvatuksen opintojakson eräretkeltä opintojen alkuvaiheesta edelliseltä syksyltä. Pyysin heitä palauttamaan mieleen eräretken kokemuksia, suunnittelemaan ja esittämään pienissä ryhmissä toisilleen draamaa käyttäen muistikuvia syksyn retkeltä. Käytimme draamallista menetelmistä still-kuvamenetelmää, jolla opiskelijoiden tuli tuottaa pysähtyneen liikkeen muotoon jokin mieleen painunut tapahtuma tai hetki. Tämän orientoivan harjoituksen tavoitteena oli toisaalta ryhmän yhteistoiminnallisuuden lisääminen, mutta myös toimia johdatteluna draamallisen menetelmän avulla kuvalliseen työskentelyyn ja päästä lähelle taidehistorian yhteen kuvataiteen ilmenemismuotoon, kalliomaalauksiin. Valitsin kalliomaalaukset taidehistorian esimerkiksi, koska opiskelijat olivat kokeneet seikkailukasvatuksen kurssillaan yksinkertaista elämää luonnon ehdoilla ja tutustuneet myös retkellään aitoihin kalliomaalauksiin. Näin heillä

oli mahdollisuus päästä Räsänen (2000, 73) kuvaamaan yleistävään taidehistorian tieteenalaan pohjautuvaan tutkimisen näkökulmaan. Opiskelija kuvaa kokemukseen ”patsastelusta”:

*Aloitimme ”patsastelulla”, olimme miettineet jonkin kokemuksen jota aloimme muuttaa eri muotoihin ja päädyimme luolamaalaukseen. Eli yhdestä kokemuksesta sai irti monenlaisia tapoja tuottaa niitä esittävään muotoon (24/31).*

*Luolamaalausten avulla olemme saaneet historiallista tietoa mm. varhaisista kulttuureista ja esi-isistämme. Ensimmäinen harjoitustyömme liittyi juuri luolamaalauksiin, jolloin työn sitominen laajempaan historialliseen kontekstiin antoi omalle tekemiselle mielekkyyden tunnetta ja käsitystä siitä, että taiteen avulla voimme ulottaa aikakäsitystämme sukupolvenkin yli (2/31).*

*Kokemuksellisessa taideoppimisessa havainnot ja kokemukset sidotaan laajempaan kontekstiin, kuten oppijan elämään ja taidehistoriaan. Puulevyyn kaiverrettiin kuvioita ja puulevy värjättiin. Samalla kerralla puhuttiin muinaisista kalliomaalauksista. Oman kokemuksen kautta pääsi jollain tavalla lähemmäksi noita historiallisia aikoja (13/31).*

*Esim. taiteen teorian tiedon avulla toteutetaan ja suunnitellaan käytännön harjoitukset ja toiminta. Teoriassa voidaan vaikka tutustua taidehistoriaan ja käsitellä muinaisten luolamaalausten tekniikkaa. Sen jälkeen kyseinen aihe siirretään käytäntöön siten, että jokainen saa itse matkata entisaikaan tekemällä oman luolamaalaustyön (18/31).*

Räsänen (2000, 72–74) liittää taidehistorian opettamisen taiteen kokemuksellisen tulkinnan malliin. Hän puhuu taidehistorian kolmesta tutkimisen tavasta: Taide-  
teokseen keskittyvässä opetuksessa teosta käytetään kuvittamaan havaintoon perustuvia elementtejä tai muodollisia periaatteita ja aihetta, ilmaisua ja tekniikkaa. Tässä lähestymistavassa tuetaan enemmän oppijan omaa tuottamista ja taidekritiikkiä kuin taidehistoriallista ymmärrystä. Toisessa lähestymistavassa taidehistorian opetus nähdään yleissivistävän tiedon jakamisena, jossa oppilaille esitellään taidehistorian merkkiteoksia. Kokemuksellisessa taiteen ymmärtämisen mallissa yhdistyvät taidehistorian opettamisen kolmas traditio: taiteen arvostaminen, historiallinen ymmärtäminen, taiteellinen tuottaminen ja omien toimintatapojen tutkiminen. Taiteen historian tutkimisessa opiskelija tutkii maailmaa ja itseään eri aikojen ja kulttuurien ihmisten ilmaisun avulla. Kalliomaalausten tutkimisen yhteydessä keskustelimme ajan ihmisten elämästä, luonnon merkityksestä ihmiselle ja ilmaisun merkityksestä ihmiselle kautta historian. Taiteen tuottamisen jälkeen

taiteesta on tullut opiskelijalle merkityksellistä oman kokemuksen, omaan elämämaailmaan sitomisen jälkeen (emt., 73).

Taidehistorian tieteenalaan pohjautuvaan tutkimiseen Räsänen (2000, 74) liittää sekä teoslähtöisiä metodeja että teoksen ulkopuolisia sosiaali- ja kulttuurihistoriallisia metodeja. Tutkimista voi tapahtua toistavan tutkimisen ja yleistävän tutkimisen avulla. Toistavassa tutkimisessä pyritään löytämään jo olemassa oleva tieto, kykyä analysoida, vertailla sekä laatia tyyliuokitteluja ja kronologioita. Yleistävässä tutkimisessä tutkiminen on luovaa ja perustana ovat oma osallistuminen ja ennalta arvaamattomat tulokset. Tässä tutkimiseen perustuvassa taidehistorian opetuksessa opitaan omaksumaan uusia taitoja ja asenteita, tämän edellytyksenä on kyky teoreettiseen ajatteluun. Tutkimiseen perustuva lähtökohta kannustaa opiskelijaa paneutumaan itsenäisesti tutkimustyöhön. Pysähtyneet kuvat ”patsastelut”, lino-kaiverrus vanerilevyille ja pastelliliitujen käyttö harjoitustyössä kalliomaalauksen visuaalisuuden tavoittamiseksi olivat opettajan reunaehdot. Tutkiva ote näkyi harjoituksessa opiskelijan pohtiessa ja matkatessa oman tekemisensä ja kokemuksensa kautta läpi historian vertailemaan muiden aikojen ja paikkojen ihmisten maailmankuvaa omaansa ja tuottamaan pohdintansa tuloksena omannäköinen teos (emt.74).

Taidehistoriallisessa tutkimisessä kehitetään ajatteluntaitoja, ongelmanratkaisukykyjä, päätöksentekoa ja toisen näkökulman huomioimista oman näkökulman laajentamiseksi. Opiskelijat keskustelivat kalliomaalauksen kuvia katsoessaan sen ajan ihmisten elämästä, ravinnosta, metsästyksestä, ruuanlaitosta eli yleensä ihmisen arkeen liittyvistä asioista ja vertasivat niitä tämän päivän arkeen ja omiin retkikokemuksiinsa. He kuuntelivat toisiaan ja esittivät tarkentavia kysymyksiä toisilleen tuoden esille omat kokemuksensa mm. nuotion tekemisestä tänä päivänä ja vertailivat kokemustaan kalliomaalauksen aikaan. Kun opiskelijat olivat saaneet työnsä valmiiksi, kävimme uuden keskustelun ja jakamisen vaiheen siitä, miten he olivat kokeneet yksilöinä eräretken, ”patsastelujen” avulla esiin tuodut merkittävät kokemukset ja kalliomaalauksista syntyneet kokemukset. Jokaisen työ sai oman tilan ja asioita tarkasteltiin aina uudesta näkökulmasta, koska jokaisen työstä tuli esille aina uusia asioita, joihin tarttua. Räsänen (2000, 75) sanoo kehitystä tapahtuvan henkilökohtaisella ja vuorovaikutuksen tasolla, kun opiskelija aluksi tarkastelee asioita vain omasta näkökulmastaan ja oppii huomioimaan myös muiden näkemyksiä. Päätavoite toteutuu taidehistorian tutkimisen käsitteellistämisen vaiheessa, kun opiskelija ymmärtää, miten taiteen tekemisessä ja kokemisessa yksilölliset erot ja samankaltaisuudet ovat sidoksissa kontekstiinsa.

Aloitin 1. pedagogisen intervention opintojakson tällä harjoituksella ja pyrin luomaan pohjaa kokemukselliselle taideoppimiselle ja kokemuksellisen taiteen ymmärtämiselle. Sidoin perusopintojen opintojaksossa kaksi harjoitusta selkeästi

taidehistorian kontekstiin, jossa sovelsin kokemuksellista taideoppimista ja kokemuksellisen taiteen ymmärtämisen mallia. Muissa harjoituksissa opiskelijan oma elämismaailma, oma persoona olivat painottuneemmin lähtökohtana kokemukselliseen taideoppimiseen perustuvalla taiteen tekemiselle.

## 8.2.2 Taiteen osa-alueet, menetelmät, tekniikat ja materiaalit taiteessa

Tavoitteenani oli opintojaksoa suunnitellessani tuoda esille erilaisilla harjoituksilla ymmärrystä siitä, että taidekasvatus on laaja monia taiteen aloja sisältävä kokonaisuus, jossa kuvataiteen alueella piirtäminen on vain pieni osa. Taiteen eri keinoilla on mahdollista ilmaista itseään monilla tavoilla, joista on löydettävissä itselle ominainen tapa kokeilemisen ja harjoittelemisen kautta.

Taiteen erityispiirre on siinä, että taideteoksia luodaan vuorovaikutuksen tarkoituksessa. Taiteilija siirtää mielensä sisällä olevaa ainesta vastaanottajan mieleen koettavaksi. Tästä seuraa, että taideteos on aina viesti, ja taide on kaikissa eri ilmenemismuodoissaan ollut viestintäkulttuurin mahdollistaja ja sen ensimmäinen vaihe. Taiteessa välittyy esineiden tai tavaroiden sijaan arvoja, merkityksiä, mielikuvia ja asennoitumistapoja. Taide on kirjallinen, suullinen, kuvallinen, eleellinen, liikkeeseen tai tilaan ja muotoon perustuva viesti toiselle. Näiden taiteen alueiden sisällyttämisellä taidekasvatukseen voidaan tukea ihmisen oman aistinvaraisen tajunnan ja tietoisuuden laajentumista siten, että taidot käyttää erilaisia ilmaisukeinoja lisääntyvät. (Albers 1985; Tuomikoski 1987.) Opiskelijat kuvaavat kokemuksiaan:

*Opin käyttämään erilaisia ilmaisutapoja taiteen alueilla; olihan meillä mukana kuvataidetta, musiikkia, sanataidetta ja jopa tanssitaideakin (10/31)*

*Suhteellisen vähässä ajassa ehdimme tehdä monenlaisia asioita huovutuksesta ja varjoteatterista syanotypiaan (6/31).*

*Sarjaa tehdessä sai kokeilla monta eri työskentelytapaa, osa oli tuttuja, mutta on mukavaa aina palauttaa mieleen tuttuja tekniikoita, sillä kertaamalla asioita saa tekemiseen varmuutta ja seuraavalla kerralla tuttuun tapaan voi liittää ehkä jotain uutta. Teimme tunneilla ns. sarjatyön, jossa jokainen työ täydensi edellistä ja lopulta koossa oli valmis paketti (11/31).*

Opiskelijan (11/31) lausumassa tulee esille pyrkimykseni tekemisen prosessinomaisuuteen, tavasta hahmottaa asioita kokonaisvaltaisesti eri aistien ja taiteen eri menetelmien kautta. Albers (1985, 17) selittää taiteen kattavan prosessina kaikki sellaiset toiminnot ja pyrkimykset, jotka ilmaisevat yksilön, aikakauden ajattelutapaa ja

mielenlaatua antamalla niille muodon. Prosessin tavoitteena oli se, että opiskelijat perehtyisivät taiteen moniulotteiseen ilmaisuun maailmaan ja oppisivat ensinnäkin monenlaisia tekniikoita, materiaalien ja välineiden erilaista käyttömahdollisuutta mutta myös sitä, että asioita voi tarkastella monesta eri näkökulmasta. Räsänen (2000, 14) mukaan kokemuksellisessa taideoppimisessa tietoa hankitaan kuvallisesta ilmaisusta, itsestä ja oppimisen prosesseista. Tällöin on tärkeää, että oppija kykenee näkemään toimintansa tavoitteet, sisällöt ja oppii hallitsemaan niitä tekniikoita, joilla ilmaista tunteitaan ja ideoitaan. Sava (1998, 111–112) puhuu taideoppimisen yhteydessä taito- ja toimintatiedosta. Taiteellisen, luovan ilmaisullisen tulkinnan edellytyksenä on tieto monenlaisista materiaaleista, välineistä sekä teoreettisesti että taidollisesti. Tieto lisääntyy ja kehittyy laadullisesti taitojen harjaannuttamisessa. Taitotiedolla on hänen mukaansa läheinen yhteys aistiseen ja emotionaaliseen tietoon. Taitoon ja taitavaan toimintaan perustuvalla tiedolla oppija ottaa haltuun ja muuntaa aistikokemuksiaan ja tunnekokemuksiaan takaisin sisäisestä ulkoiseksi muille koettavaksi ja jaettavaksi tuotokseksi.

Opiskelijoiden puheessa on mainintoja harjoittelemisesta taiteellisten kykyjen kehittämisessä ja he sanovat teknisen osaamisen kasvavan harjoittelun myötä samoin uusien menetelmien käytön olevan seuraavalla kerralla tutumpaa ja soveltaminen helpompaa kuin nyt ensimmäisellä kerralla kokeiltaessa. Sava (1993, 56) sanookin teknisen valmiuden kehittyvän taidoksi ja laadulliseksi osaamiseksi vasta todellisen harjoituksen kautta. Tekniseen valmiuteen liittyvään tietoon sisältyy kyky käyttää taiteen tekemiseen liittyviä tekniikoita ja materiaalia tuottamaan aistien kautta koetut esteettiset havainnot materiaallisen muotoon toisten tai itsen havaittaviksi ja uudelleen koettaviksi.

*Toisaalta tämä oli vasta harjoittelua, joten jokaisen mieleen on varmaan jäänyt, mistä piti ja millaista toimintatapaa haluaa jatkossa käyttää (27/31).*

*Harjoitukset tuntuivat välillä todella vaikeilta, sillä en ollut perehtynyt moniinkaan niihin taiteen tekemisen välineisiin ja materiaaleihin ja ilmaisutapoihin, joita käytettiin (4/31).*

*Haasteellisuus johtui siitä, että monet materiaalit ja tekniikat olivat minulle aivan uusia (1/31).*

### 8.2.3 Ilmaisu ja kommunikaatio taiteessa

Opiskelijat kirjoittavat, että ovat voineet tuoda taiteen tekemisen avulla sisäisiä kokemuksiaan julki ja ovat siten saaneet ilmaistua itseään. He kirjoittavat myös siitä,

että töistä on tullut oman näköisiä. Heillä on ollut ilmaisun vapaus, ei ole ollut väärää vastauksia tai väärännäköisiä töitä, mutta ei myöskään valmiita malleja, joiden mukaan työskennellä. Taiteen tekemisen aikana on kaiveltu sisintä ja on tapahtunut tunteiden siirtämistä sisältä ulos materiaaliin. Tunteita on siirretty visuaaliseen muotoon. Työt ovat kuvanneet tunnetiloja, aistimuksia omaa maailmankuvaa ja minäkuvaa. Opiskelijat kuvaavat taidetta kokemuksen ja tunteen siirtämisenä esittävään muotoon.

*Taiteella saa monesti sanottua paljon enemmän kuin tavallisesti sanoilla ikinä pystyisi (7/31).*

*Yhdestä kokemuksesta sai irti monenlaisia tapoja tuottaa niitä esittävään muotoon (24/31).*

*Tunteita ilmaisimme silloin, kun piirsimme paperille musiikin soidessa (26/31).*

*Työt voivat kuvata omia tunnetiloja, aistimuksia, omaa maailmankuvaa ja minäkuvaa sekä omia kokemuksia (29/31).*

Dewey (2010, 65) sanoo taiteen yhdistävän muodollaan juuri saman lähtevän ja tulevan voiman, joka tekee jostakin kokemuksesta tietynlaisen. Tekeminen tai valmistaminen on taiteellista, kun havaittava tulos on sellainen luonteeltaan, että sen laatupiirteet havittuina ovat ohjanneet tekemistä. Tärkeätä tuottamisessa on, että tekemistä ohjaa tarkoitus saada jotakin välittömästi havaitsemalla koettavaa ja siinä on laatupiirteitä, joita ei tahattomassa tai hallitsemattomassa työskentelyssä ole. Sava (1993, 35, 56) selittää, että kaikessa taiteeseen liittyvässä toiminnassa on kysymys vastaanottamisesta, tulkinnasta ja omasta tuottamisesta, joissa lähtökohtana on omien aistien kautta rakentuvat kokemukset. Aistitieto on vain ”materiaa” (materie) ja edellyttää jatkotyöskentelyä; psyykkistä, mielellistä työskentelyä, muuntamista materiaalisesta taas psyykkiseen ja sen jälkeen henkiseksi kokemukseksi taiteen tekemisen välineiden ja materiaalien avulla. Taiteessa on itseilmaisua, koska minä samaistuu materiaaliin jollakin omalaatuisella tavalla ja tuo sen näkyviin muodossa, joka koostaa taas uuden objektin (Dewey 2010, 134). Taideteoksessa oma alkuperäinen tunne muuttuu aistinkvaliteetiksi. Taiteessa tunne on jossakin muodossa, ”in form”, kuten Tuomikoski (1987, 150) sanoo. Taideteos on muotoon saatettua moninaisuutta, joka välittää jonkin tunteen. Tunne- ja aistielämykset ovat taiteellisen kokemuksen välttämätön osa, mutta ei vielä riittävä oppimisen näkökulmasta. Taiteellisessa toiminnassa on mahdollista vastaanottaa kokonaisvaltaista informaatiota visuaalisen havaitsemisen, tunteiden ja konkreettisen taiteellisen tekemisen kautta. Tieto on varastoitunut neurologiseen järjestelmämme kautta erilaisina kokemuk-

sina tajunnalliseen tietovarastoomme kuvallisiksi ja sanallisiksi representaatioiksi (Sava 1981, 37). Sava (emt.) sanoo kokemusten käsittelemisen taiteen avulla olevan pysyvämpää ja merkityksellisempää kuin pelkkä sanallinen käsitteellistäminen. Opiskelija tarvitsee yksilöllisen työskentelyn aikaa, jotta hän tulisi tietoiseksi omista kokemuksistaan. Tarvitaan myös kokemusten, omien tulkintojen ja suoritettujen taiteellisten ratkaisujen vuorovaikutuksellista jakamista, vertailua ja arviointia (Sava 1994, 39). Kasvatuksellisessa mielessä Savan (1981b, 37) mukaan taiteellinen tavoitteellinen toiminta on silloin merkityksellistä, kun se laajentaa opiskelijan tietoisuutta ja ymmärrystä elämästä ja hänen omasta merkityksellisestä suhteestaan elämään.

#### 8.2.4 Luovuus taiteessa

*Opiskelija oppii käyttämään omaa persoonallisuuttaan ja luovuuttaan itseilmaisuuden ja kommunikaation välineenä luovan toiminnan ja taiteen alueella, omalla kohdallani tämä toteutui ainakin siinä määrin, että sain paljon rohkeutta käyttää omaa persoonaani ja luovuuttani (6/31).*

*Opintojakso toi rohkeutta uskaltaa ja ottaa härkää sarvista ja kokeilla erilaisia materiaaleja ja tuottaa rohkeitakin tuotoksia (4/31).*

Luovuutta on pyritty määrittelemään eri tavoin ja usein määrittelyyn liitetään uuden tuottaminen ja oivaltaminen. Luovuus olisi näin jotakin uutta, mahdollisesti tekijälleen ensikertaista, vanhoista käsityksistä ja menettelytavoista irtoamista sekä tilanteiden uutta mahdollisesti tehokkaampaa, inhimillisempää, omaperäisempää. Luovuus on kyky havaita erilaisia näkökulmia, se on mentaalista aktiivista toimintaa. Luovuuden alue kattaa koko inhimillisen toiminnan kentän arkielämän askareista, työstä, ihmissuhteista, taloudesta ja tekniikasta taiteisiin, tieteisiin ja filosofiaan (ks. Rogers 1976; Csikszentmihalyi 1996; Uusikylä 1999).

Opiskelijat 6/31 ja 4/31 kertovat, että he ovat oppineet käyttämään luovuuttaan, olleet rohkeita käyttämään ja kokeilemaan erilaisia materiaaleja, mutta myös omaa persoonaansa rohkeammin. Luovuudella tarkoitetaan ihmisen niitä ominaisuuksia, jotka liittyvät itseilmaisuuteen ja itsensä toteuttamiseen. Luovuus tarkoittaisi näin kykyä ratkaista ongelmia ja käsitellä asioita ilman ennalta päätettyä johdonmukaisuutta (Uusikylä 1999, 6). Luovan työskentelyn edistäminen taiteellisessa prosessissa voi antaa mallin myös elämänprosessin etenemiselle. Todelliset inhimillisen kasvun mahdollisuudet perustuvat potentiaaliimme kasvaa kokonaisvaltaisesti toimiviksi ja kokeviksi olennoiksi, jotka tietoisesti voivat hyödyntää koko fyysistä,



emotionaalista ja mentaalista kapasiteettiaan (ks. Mantere 1991). Tuomikoski (1987) sanoo luovuuden olevan mukana inhimillisessä kasvussa. Opiskelija 4/31 kertoo harjoitusten tuoneen rohkeutta kokeilla ja tarttua härkää sarvista. Dewey (2010, 68) kuvaa taiteellisen luovan työn sisältävän uskomattoman määrän havaintoja ja selaista älyä, jota harjoittamalla käy päinsä havaita laadullisia suhteita. Deweyn (emt.) mukaan harjoittamisen prosesseissa tulee esiin houkuttavia häiriötekijöitä ja harhapolkuja, jotka näyttävät parannuksilta. Oman persoonallisuuden muovaaminen tiedostavaksi subjektiksi vie yksilöä eheytymistä ja vapautumista kohti, mistä syntyvät luovan työn perusainekset. Myös esteettinen luovuus on jokaisessa ihmisessä. Kasvatuksen ja yksilöllisten valintojen tulos on, miten hän tämän ottaa käyttöönsä ja käyttää hyväkseen koko persoonallisuutensa kapasiteettia. Opiskelijoiden kertomassa tulee esiin rohkeus kokeilla ja pyrkimystä kohti jotakin ennakoimatontakin. He olivat tehneet valinnan kokeilla ja löytää.

### 8.3 Reflektiivinen ajattelu taiteellisessa toiminnassa

Opiskelijoiden kokemuksen mukaan taiteellinen toiminta vaatii paljon omaa pohdintaa:

*Tehdyt harjoitukset koskettivat minua henkilökohtaisesti ja saivat aikaan paljon pohdiskelua ja merkitysten etsimistä eri asioille (20/31).*

Opiskelija ilmaisee reflektiivisen ajattelun tärkeyden taiteen tekemisessä. Hän puhuu myös merkitysten etsimisestä eri asioille. Dewey (1997, 40; Väkevä 2004, 132) puhuu yksittäisistä vihjeistä, jotka eivät vielä edusta reflektiivistä ajattelua. Vihjeet tulee sovittaa toisiinsa ja tosiasioihin, joiden todistusaineistosta ne ovat riippuvaisia, toisin sanoen ne tulee järjestää periaatteella, joka suuntautuu Deweyn (1999, 139) mukaan ”yhdistettyyn johtopäätökseen”. Merkityssuhdetta voi pitää sekä ajattelun ennakkoehtona että päättelyn lopputuloksena. Reflektiivinen ajattelu edellyttää merkityssuhteen tulkintaa ideana jossakin merkityskehyksessä ja sen puitteissa (Väkevä 2004, 138). Taiteen tekemisessä tämä liittyy tavoitteellisessa taiteen tekemisessä rakentuvaan taideteokseen:

*Töistä tulee itsensä näköisiä, mutta silti toteutus vastaa opeteltavaa asiaa (29/31).*

*... tekijä ensin miettii, mitä on tekemässä ja mitä haluaa tuottaa, jonka jälkeen hän alkaa tekemään ja samalla pohtii mitä tekee, lopuksi tuotosta analysoidaan ja käydään läpi, miten lopputulokseen päästiin (31/31).*

Tämä opiskelijan kuvaus oppimiskokemuksestaan sisältää jo kokemukselliseen oppimiseen liittyvän reflektiivisen ajattelun niitä osa-alueita, joita deweyläisessä tekemällä oppimisen ajattelussa on kuvattuna (Väkevä 2004, 111): keskeisenä tilana on opiskelijan oma elämisen maailma, jossa taiteen tekeminen ei ole sattumanvaraista, vaan sisäisesti merkityksellistä opiskelijalle. Tekemällä oppimisessa ovat tärkeitä toimet (occupations) sekä älylliset että tekemisen vaiheet, joita taiteen tekemisessä edustavat eri taiteen tekemisen lajit ja niiden eri vaiheet. Näiden toimien tehtävänä on pitää yllä tasapainoa kokemuksen älyllisen ja käytännöllisen vaiheen välillä, jotka ovat toimien kannalta sopivimpia ja antavat mahdollisuuden muotoilla omat mallinsa ja työsuunnitelmansa, johdattaa havaitsemaan ja sitten keksimään niille ratkaisut omien kykyjensä puitteissa (emt., 112). Opiskelija on tarkastellut taiteen tekemisen haasteellisia tilanteita, kyennyt määrittelemään esiin tulleita ongelmia ja määritellyt alustavan työhypoteesin ottamalla huomioon resurssit ja päätellyt olemassa olevan tiedon varassa sekä uutta tietoa kokeillen ja siirtynyt sitten lopuksi työhypoteesin testaamiseen käytännössä. Tämänkaltainen reflektiivinen käytäntö painottaa henkilökohtaista kokeilua, suunnittelua ja innovaatiota, kuten opiskelija (7/31) sanoo:

*Haastavaa kurssilla oli erikoiset materiaalit. Ensireaktio, milloin superlonin-palanan, pullonkorkki tai puulevy oli nokan alla, oli tyrmistynyt hiljaisuus. Uskomatonta kyllä, mutta joka tunnilla myös syntyi jotakin (7/31).*

Räsänen (2000, 14) sanoo kokemuksellisen taideoppimisen mallissaan tutkimiseen ja kriittiseen ajatteluun perustuvien oppimisstrategioiden kehittämisen olevan reflektiivisen ajattelun kannalta tärkeää. Hän pitää yhtä tärkeänä sellaisten suhtautumistapojen kehittämistä, joihin liittyy kyky sietää epämääräisyyttä, konflikteja ja riskien ottoa. Deweyn (ks. 1960; Väkevä 2004; Miettinen 1998) reflektiivisen ajattelun lähtökohtana on, että vakiintuneessa tavanomaisessa toiminnassa tapahtuu jokin este, hämmennys tai häiriö, jossa aikaisemmin opitut mallit eivät toimi ja on useita mahdollisuuksia edetä esiin tulleen asian kanssa. Uusi tilanne aiheuttaa epämääräisyyden tunnetta ja tuo tilanteeseen epävarmuutta. Dewey (1960) ei ole kuitenkaan liittänyt tätä varsinaiseen kokemukseen vaan selittää tilannetta esineen aiheuttamana pysähtymisen tilana. Pysin tietoisesti aiheuttamaan opiskelijoille näitä hämmentäviä esineen normaalitilan tai toiminnan häiriötiloja, haasteita, jota vaihetta Miettinen (1998) kuvaa vaikeudeksi tai ongelmatilanteeksi.

Opiskelijat saivat ohjausta teknisiin ratkaisuihin, materiaaleihin ja välineisiin, joista heillä ei ollut aikaisempaa kokemusta. Pysin huomioimaan reflektiivisen ajattelun ongelmalähtöisyyden ja ongelman henkilökohtaisuuden siten, että ei ole

olemassa yhtä samanlaista lopputulosta, vaikka käytettävissä ovat samanlaiset materiaalit, välineet ja tekniikat. Opiskelijalla on vapaus tuottaa omannäköisensä teos oman reflektiivisen ajatteluprosessinsa kautta. Opiskelijalla on näin ”älyllinen vastuu niiden materiaalien ja välineiden valinnassa, jotka ovat toimien kannalta sopivampia ja antavat mahdollisuuden muotoilla omat mallinsa ja työsuunnitelmansa.” (Dewey 1997, 13; Väkevä 2004, 130).

## 8.4 Sosiaalinen vuorovaikutus taiteellisessa toiminnassa

Opiskelijat ovat kokeneet taiteellisessa toiminnassa taiteen vastaanottamisen ja tuottamisen vaiheissa merkittävänä yhdessä tekemisen, yhteisen pohdinnan, ryhmätyöt, vuorovaikutuksen ja jakamisen.

*Antoisia olivat myös ryhmän kanssa tehdyt yhteiset pohdinnat, joissa harjoituksia ja saatuja kokemuksia käytiin yhdessä läpi (1/31).*

*Omaa oppimistani tarkastellessani huomaan ainakin sosiaalisen vuorovaikutuksen tärkeyden omassa oppimisprosessissani (1/31).*

Taiteellisessa toiminnassa syntyneet teokset ovat olleet ”ilmaisullisia objekteja”, jotka ovat toimineet välineinä merkitysten rakentumisessa ja pyrkimyksessä ymmärtää ja rakentaa uusia merkityksiä. Syntynyt taideteos on toiminut tässä yhteydessä kommunikaation muotona. Taideteoksen tekeminen on ollut prosessi, jonka kautta toisten havaittavaksi tulee se, mikä on ollut yksittäiselle opiskelijalle henkilökohtaista (Sava 1981, 106). Jossakin välineessä tai jollakin välineellä tapahtuva taideteos on minän ilmaisua. Se on itsessään pitkitettyä vuorovaikutusta jonkin minästä lähtevän ja objektiivisten olosuhteiden välillä tapahtuvaa (Dewey 2010, 84):

*Ensimmäisellä luovan toiminnan tunnilla muistelimme ensin itse merkityksellistä asiaa menneeltä syksyltä, jaoimme kokemukset omassa pikkuryhmässä ja aloimme sitten työstämään niitä yhdessä koko ryhmällä eteenpäin. Kokemusten ja elämysten reflektointi yhdessä antaa paljon enemmän molemmille osapuolille (6/31).*

Taide-elämys on tekijän ja vastaanottajan välistä vuorovaikutusta, johon liittyy vahva esteettinen tunnekokemus (Räsänen 1997, 124–125). Tuomikosken (1987, 41) mukaan taiteen olemassaolon ehtona on tajunnansiirtoprosessi. Taide on tämän mukaan sitä, että tekijä siirtää joko välittömästi esittämällä tai välillisesti taideteoksensa kautta tajuntaansa kokijalle.

*Tunneilla käsitellyt aiheet ovat olleet opiskelijoille läheisiä ja tuttuja, joten niistä tehdyt työt ovat olleet sellaisia, että varmaan jokainen opiskelija on voinut löytää toisten töistä jotakin yhteyksiä myös omaan elämään (11/31).*

*Syntyneiden eri taideteosten välillä voidaan usein huomata suuriakin yhtäläisyyksiä saman ihmisen tuotoksissa, esim. väreissä, muodoissa, vahaliidun/kynän/siveltimen vedoissa löytyy jotakin samanlaista. Usein tekijä ei ole edes tietoinen niiden syntyemisestä ja olemassaolosta vielä siinä vaiheessa, kun taideteosta tehdään. ... Yhtäläisyyksien löytäminen ja huomaaminen lisää itse-tuntemusta sekä auttaa tekijää lukemaan itseään ja tuntemuksiaan (15/31).*

Taiteen kokemuksen ilmenemiseen todellisuudessa liittyy sen henkilökohtaisuuden lisäksi taiteen kulttuurinen ja sosiaalinen vuorovaikutus sekä taiteen vastaanottajalla että tekijällä. Taideoppimisen yhteydessä sosiaalisen vuorovaikutuksen tulisi olla aina läsnä opiskelijan ja opettajan ja opiskelijoiden välisessä toiminnassa. Tämä tarkoittaa, että ryhmä työskentelee yhdessä ja vaihtaa kokemuksiaan kuulla ja kuunnella muiden ryhmän jäsenten taiteen vastaanottamiseen, tekemiseen ja tuottamiseen liittyviä kokemuksiaan, oppia omista ja toisten kokemuksista, tulkita niitä ja rakentaa uutta tietoa tämän pohjalta (Sava 1994, 58; Räsänen 2000, 12).

*Teimme monta eri työtä, jotka kokosimme yhteen. Oli hienoa huomata, millainen kokonaisuus töistä koostui. Prosessissa omista yksittäisistä kokemuksista tulee toiminnan lopputuloksena koko ryhmän kanssa jaettuja kokemuksia (23/31).*

## 8.5 Transformaatio taiteellisessa toiminnassa

Kognitiivisessa oppimisenäkemyksessä oppiva ihminen on aktiivinen tiedon käsitelijä, joka ottaa vastaan tietoa, tekee havaintoja, valikoi, taltioi ja tulkitsee tietoa aktiivisesti (Rauste von Wright & von Wright 2003). Yksilönä oppija on tietoisesti ja tavoitteisesti toimiva ja hankkii informaatiota ympäristöstään eri tavoilla ja rakentaa hankkimastaan tiedosta kognitiivis-emotionaalisia sisäisiä malleja. Uusi tieto rakentuu aina aiemmin opitun päälle. Aiemmin rakentuneet sisäiset mallit, kognitiiviset struktuurit ohjaavat tiedonvalinta- ja tulkinta ja jäsentämistapahtumaa (ks. Tynjälä 1999).

Kokemuksellisessa taideoppimisessa taiteellis-esteettisen tiedon perustana ja tiedonhankkimisen välineinä ovat ihmisen aistit ja aistien kautta hankittava tieto, aistitieto (Sava 1994, 27). Taiteelliset kognitiot syntyvät aistien kautta – aistimalla. Taiteellis-esteettisen aistitiedon olemukseen kuuluu aistien herkkyyys ja aistikoke-

musten vivahteikkuus. Taiteelliset kognitiot syntyvät näkemällä, tekemällä näköaistiin perustuvia havaintoja, kuuntelemalla, tekemällä kuuloaistin kautta havaintoja, aistimalla liikettä, tuntemalla tuntoaistin kautta. Kognitiivisen taidekasvatuksen edustajat liittävät kognition käsitteisiin ja tunteisiin sisältyvää tietämistä ja korostavat erityisesti älyllisen kehityksen merkitystä. Opiskelija (29/31) näkee asian näin:

*Työt voivat kuvata tunnetiloja, aistimuksia, omaa maailmankuvaa ja minäkuvaa sekä omia kokemuksia. Taidekasvatus auttaa ihmistä sulauttamaan uusia asioita tietojärjestelmäänsä.*

Kognitiivisessa taideoppimisessa (Efland 1995; Räsänen 1997, 63–71) korostetaan transferin eli siirtovaikutuksen käsitettä. Tietopohja transferissa on oppijan elämismailmasta ja transferin edistäminen edellyttää aiemmin opitun huomioimista opetuksessa. Räsänen (emt.) kytkee kokemuksellisen taideoppimisen tavoitteet koskemaan koko persoonallisuuden kehittymistä. Samoin Sava (1981, 36) sanoo tavoitteisessa taidekasvatuksessa säännöllisten esteettisten kokemusten tuovan kokevalle yksilölle tasapainoa ja harmonian tunnetta ja innostusta, jolloin kokemukset puolestaan johtavat reflektoituessaan kokemaan maailman merkityksellisenä ja tärkeänä. Näin kunkin oppijan elämismailma ja hänen itseyttämyksensä nostetaan oppimisen lähtökohdaksi. Opiskelija 25/31 kuvaa:

*Tärkein tavoite on juuri subjektiivisten kokemusten saaminen ja aito elämys taiteen tekemisessä. Tämä elämys voi olla positiivinen tai negatiivinen, eli aina on olemassa yhteys taiteen tekijän omaan ajatusmaailmaan.*

Kokemuksellisen taideoppimisen tavoitteena on rakentaa siltaa kognitiivisissa malleissa korostettujen taidemaailmojen tutkimistapojen ja kokemuksellisen oppimisen painottavan elämismailmojen tutkimisen välillä. Räsänen (2000, 13) mukaan sekä taiteen että itsen ymmärtämiseen liittyy ajattelun strategioita ja suhtautumistapoja, joita on mahdollista hyödyntää molemmilla alueilla. Taidekasvatuksessa ja siinä kokemuksellisen taideoppimisen siirtovaikutus koskee tapaa ajatella ja suhtautua todellisuuden ilmiöihin. Taideoppimisen siirtovaikutus näyttäytyy toiminnassa. Opiskelija liittää taiteen tekemisen oppimiskokemuksensa, käyttäen kykyään soveltaa ja analysoida opittua uudessa yhteydessä, koskemaan laajempaa elämän kontekstiansa:

*Aikuiset pystyvät ymmärtämään tekojensa seurauksia taideoppimisen avulla. Omasta kokemuksesta voin sanoa, esim. jotain maalaustyötä tekemällä ja huomaamalla, etteivät kaikki materiaalit sovellu keskenään ja voi saada myös apua omaan elämänsä ja huomaa asioita, joita ei ole ennen ajatellut. En tiedä,*

*oliko omalla kohdallani syy siinä, kun teki työtä, oli aikaa myös ajatella, mutta pystyin ymmärtämään, ettei elämässäkään kaikki ole aina hyviä toisilleen (31/31).*

Deweyn (1925/1988; 2010; Väkevä 2004, 264) mukaan silloin, kun kokemus käsitetään merkityksentuoton taiteena – edellytyksenä on, että siihen sisältyy välittömästi palkitseva esteettinen puoli – rajat luonnon ja kulttuurin ja välineellisen taidon ja tarkoitusten välillä hälvenevät. Samalla hämärtyy raja tietämisen, välineellisen taidon ja itsessään arvostettavan taiteen välillä. Tämä mahdollistaa taiteiden hyödyntämisen osana reflektiivisen tutkimuksen ohjaamaa älyllistä elämää ja tämä puolestaan mahdollistaa myös merkityssuhteiden oivaltamisen osana yleissivistävää kasvatusta.

Kokemuksellinen taideoppiminen tapahtuu opiskelijan ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Taide on 'virtuaalitodellisuus', johon katsoja tai tekijä voi heijastaa omaa elämäänsä ja siirtää kokemaansa taas uudelleen omaan arjen elämäänsä. Räsänen (2000, 17) puhuu taiteen ymmärtämisen mallissaan, joka rakentuu kokemukselliselle taideoppimiselle, taideteoksen olevan silta, jossa katsoja (tässä myös kokija ja tekijä) löytää yhtäläisyyksiä omien kokemuksien ja teoksessa ilmaistujen kokemusten välillä. Taideteoksessa kohtaavien todellisuuksien vuoropuhelun oivaltaminen lisää kokijan ja katsojan ymmärrystä sekä teoksen todellisuudesta että kokijan ja samalla katsojan omasta elämästä. Sava (1993, 17; 1994, 52–53) puhuu taiteen transformatiivisuudesta; taide tuo toisenlaisen syvemmän näkökulman katsoa todellisuutta.

Transformaatio, muuntuminen, viittaa taidetta tekevän tai kokevan, oppivan ihmisen, mielen sisäiseen prosessiin: tulkinta – merkityksenanto- ja muuntamistapahtumaan. Taiteellisesti merkittävä kokemus tai tekeminen näkyy ulkoisesti taiteellisenä suorituksena. Olennaista on Savan (1981b, 36–37) mukaan, että taiteellisen tulkinta- ja merkityksenantoprosessin tai toiminnan kautta oppiva ihminen luo taiteellisen oppimisen kohteena olevaan asiaan uuden merkityssuhteen ja saa sitä kautta uutta näkökulmaa todellisuuteen, itseensä, toisiin ihmisiin, luontoon ja elämään yleensä. Voidaan ajatella, että transformaation kautta on mahdollista luoda uudenlaista todellisuutta taiteellisilla ja symbolisilla keinoilla, mitä tässä opiskelijan taiteen tekeminen ja sen kautta syntynyt uudenlainen näkemys todellisuudesta edustaa. Opiskelija puhuu samasta taiteen kielen mahdollisuudesta tuoda näkyviin tai saattamisesta toisenlaiseen muotoon taiteen kielellä omaa kokemustaan:

*Syanotypiaa tehdessä jouduimme miettimään itseä – lapsena tai nuorena historiallisessa ympäristössä. Syanotypian kautta saimme mahdollisuuden toteuttaa jotain ”mikä ei ole oikeasti mahdollista”, siinä työssä historiallinen ote oli aivan käsin kosketeltava (6/31).*

*Taide on myös tapa tuoda ilmi sisäisiä kokemuksiamme ulkomaailmasta; taideos tai yleensäkin aikaansaatu työ on eräänlainen ”virtuaalitodellisuus”, johon tekijä sekä työn katsoja voivat heijastaa omaa elämäänsä ja sitä kautta siirtää kokemaansa taas omaan arkielämäänsä (6/31).*

*Taiteella voi ilmaista sitä, miten kokee ulkomaailman. Kun toteutimme nukkeketeatteria, huomasin jälkeinpäin, miten Punahilkkan olisi voinut sijoittaa nykypäivään (27/31).*

*Omien kokemusten, havaintojen, käsitteellistämisen ja toiminnan avulla taidekasvatus auttaa ymmärtämään kulttuuria, ympäristöä, ihmisiä ja mitä tahansa elämään liittyvää (9/31).*

## 8.6 Oppimisympäristö taiteellisessa toiminnassa

Opiskelijat kirjoittavat oppimisympäristön olevan merkittävän taiteellisessa toiminnassa. He korostavat rauhallisen ilmapiirin merkitystä oppimisympäristössä, se auttaa keskittymiseen ja työhön paneutumiseen:

*Olisi hyvä saada luotua ilmapiiri, jossa jokaisen töitä arvostetaan yhtä paljon, eikä kenenkään töitä nosteta enemmän jalustalle (24/31).*

*Olen huomannut, että tarvitsen oman rauhan, kun teen taidetta, silloin en halua puhua muiden kanssa, vain keskittyä siihen, mitä teen. Tällaiseen tilaan pääseminen vaatii äärimmäistä keskittyneisyyttä ja kiinnostusta ja luottamusta tekemäänsä ”juttua” kohtaan (20/31).*

*Ilmapiirin tulisi olla rauhallinen, jotta keskityttäisiin vain tekemään tätä työtä (23/31).*

Piirto (1999, 82) painottaa rauhallisen ympäristön merkitystä luovan toiminnan yhteydessä, rauhalliseksi ja turvalliseksi koettu ympäristö on edellytys toiminnalle. Opiskelijat puhuvat myös turvallisesta ilmapiiristä, jossa tekemistä arvostetaan ja ilmapiiristä, jossa on mahdollisuus vuorovaikutukseen. Turvallisella ilmapiirillä on merkitystä siihen, kuinka avoimesti ja aidosti opiskelijat kykenevät tuomaan julki omia ajatuksiaan ja tunteitaan tekemisestään tai tuotoksestaan.

*Tulisi siis olla suorituspaineton olotila ja tilanne, jossa kaikki ’oikeat osaamiset’ voidaan unohtaa ja antautua koko sielulla taiteen tekemiseen (15/31).*

Rogers (1961, 17–18) selittää humanistista oppimiskäsitystä seuraten opetuksessa olevan tärkeätä luoda ilmapiiri, jossa opiskelijat voivat jakaa mielipiteitään toistensa ja opettajan kanssa. Albers (1985) liittyy asenteen laajemmin inhimilliseen kasvuun ja kehitykseen. Toiminta on hyödytöntä, jos sen päämääränä ei ole myönteinen toiminnallinen asenne. Rogers (1961, 32–33) näkee myönteisellä asenteella olevan merkitystä persoonallisuuden kasvuun. Hän tiivistää myönteiseen asenteeseen kuuluvan aitouden, hyväksymisen ja herkkyyden empaattisuuteen. Olemalla todella aito toisen kohtaamisessa, hyväksymällä toisen ihmisen sellaisena kuin hän omine ajatuksineen ja tunteineen ja osoittamalla syvää ymmärrystä ja empaattisuutta toisen ihmisen ajatuksia kohtaan mahdollistavat hyvän ilmapiirin persoonalliselle kasvulle.

## 8.7 Opettajan ja opetuksen rooli taiteellisessa toiminnassa

Kun henkilökohtaiset aisti- ja tunne-elämykset ovat tavoitteisen, tietoisien taideaineiden taidekasvatukselliseen viitekehykseen sitoutuvan opetuksen lähtökohtana, opiskelijat oppivat yleistämään omia kokemuksiaan ja vuorovaikutuksen kautta hankittua tietoa taiteellis-esteettisiksi käsite-, mielikuva-, symboli- ja ajattelurakennelmiksi (Sava 1994, 39). Taiteellis-esteettinen käsitetieto on aisti- ja elämypohjaista, se on myös mielikuvan muodostusta ja persoonallisten merkitysjärjestelmien luomista osana käsitetietoutta. Taiteellinen vuorovaikutustieto syntyy sosiaalisesti ja kulttuurisesti taiteen tekijän ja vastaanottajan välillä. Taiteellisen oppimistoiminnan yhteydessä sitä tapahtuu opiskelijoiden itsensä sekä opiskelijoiden ja opettajan välillä. Edellytyksenä on, että opettaja pyrkii tietoisesti luomaan tilanteita sosiaaliselle vuorovaikutukselle ja taiteen maailmalle: taiteen historialle, symboleille, välineille ja materiaaleille. Näin taiteellisen käsitetietouden oppimiselle on mahdollista syveneminen ja laajeneminen, jotka taideaineiden oppimisessa tapahtuvat taiteen vastaanottavan, analyyttisen ja arvioivan toiminnan kautta (emt., 39). Tarvitaan kuitenkin omakohtaista ja -kokemuksellista aktiivista taiteen tekemistä, ennen kuin oppija kykenee sisäistämään taiteen symbolista maailmaa ja sen käsitteistöä.

Opettajana olen pyrkinyt huomioimaan opetusta suunnitellessani humanistisen, radikaalin ja progressiivisen kasvatustraditioiden ja konstruktivistisen pedagogiikan näkökulmat. Progressiivisen kasvatuksen traditiossa kasvatusta nähdään elinikäisenä prosessina, jolloin painotetaan oppia oppimaan -ajattelua. Opettajasta tulee oppimisen ohjaaja. Tunnusomaista tälle traditiolle on, että oppijan aikaisemman elämän aikana kertynyt tieto katsotaan arvokkaaksi kirjatiedon ohella. Tämä



opiskelijan hankkima tieto luo pohjan reflektiiviselle ajattelulle, joka on myös yksi kokemuksellisen taideoppimisen huomioitavista asioista opetusta suunniteltaessa.

Humanistisen tradition mukaan oppiminen tapahtuu ryhmän sisäisessä vuorovaikutuksessa, osallistumisessa, kokeilemisessa ja löytämisessä. Kokemuksellisen taideoppimisen suunnittelussa humanistisen tradition anti on huomioida, että oppiminen on löytämisen, keksimisen ja kokeilemisen prosessi ja että opetuksen tehtävänä on mahdollistaa opiskelijan kasvaminen itseään toteuttavaksi ihmiseksi. Opettaja toimii fasilitaattorina, jolloin vastuu oppimisesta on kokemuksiaan aktiivisesti ja itseohjautuvasti refleктоivalla opiskelijalla. Kokemusten ymmärtäminen osaksi persoonallista tietoa vahvistaa opiskelijan kasvua eheäksi persoonaksi ja toimivaksi ihmiseksi.

*Opettajan roolista, joka käsitti mielestäni enemmän oppimisen avustamista: Tällainen rooli on toisaalta todella hyvä oppimista ajatellen, mutta välillä tuntui, että aluksi olisi tarvinnut hieman selkeämpiä ohjeita siitä, mitä oli tarkoitus alkaa tekemään (2/31).*

*Kaikki alkoi siitä, kun opettaja pyysi meitä miettimään jotain luonteenpiirrettä, joka kuvaisi omaa luonnetta. Tässä tuli mielestäni hyvin esiin se, miten opettaja antaa aiheen, joka ei ole kuitenkaan liian rajattu (11/31).*

Samoin kuin humanistinen ja progressiivinen traditio painottaa myös radikaalin kasvatuksen traditio reflektiivistä ajattelua. Oppijan elämänkokemus on kriittisen analyysin ohella keskeisiä tietoisuuden laajentumisprosessissa. Sosiaalinen konteksti on se paikka, johon oppija heijastaa kokemuksiaan ja oppimaansa ja reflektoi niitä uudelleen muuttaakseen elämäänsä ja yhteiskuntaa, jossa hän elää. Opetuksen suunnittelussa tulee huomioida, miten valmiiden vastauksien sijasta opiskelija oppii kyseenalaistamaan ja tekemään kysymyksiä. Kokemuksellisessa taideoppimisessa reflektiivinen ajattelu ja käytännön toiminta, tässä yhteydessä taiteellinen toiminta, ovat dialogisessa suhteessa toisiinsa, jolloin dialogi oman elämän todellisuuden ja yhteiskunnallisen todellisuuden kanssa herättää opiskelijan tietoiseksi omasta elämästään. Opetusta ohjaavana ajatteluna on myös Savan (1981b, 10–11) esittämä emotionaalinen teoria (DeRiviera 1977, 70), jossa perustana on subjekti–objekti-dyadi. Yksilön kokema tunne on aina merkki henkilökohtaisesta emotionaalisesta liikkeestä. Emootiot kohdentuvat itsen ulkopuolella olevaan kohteeseen, kuten muihin ihmisiin, luontoon ja taiteeseen. Nämä ne- tai se-tunteet (it-emotions) tai yksilö itse voivat olla yksilön omien tunteidensa (me-emotions) kohde. Yksilön omat henkilökohtaiset tunteet ovat transformaatiota suhteesta minän ulkopuoliseen maailmaan. Tunteet ovat rakentuneet sellaisista ensisijaisista tai psyykkisistä kokemuk-

sista (Rauhala 2007), joissa yksilölle merkitykselliset ihmiset, kuten vanhemmat tai opettajat jne. ovat emotionaalisesti vastanneet yksilön omaan henkilökohtaiseen olemiseen tai yksilön ulkopuolisen maailmaan. Opetuksessa tulee tämän mukaan rohkaista opiskelijaa taiteen keinoin tulemaan ja näkemään itsensä enemmän reflektiiviseksi ja kriittiseksi suhteessa omiin elämäkokemuksiinsa. Taiteellisen toiminnan kautta opiskelija oppii tutkimisen ja tarkastelun taitoja eri taiteen keinoin ja menetelmin nähdäkseen ja tulkitakseen kokemuksiaan uudella ja laajemmalla tavalla. Opiskelija voimaantuisi näin taiteen keinoin kriittisen itsereflektion kautta.

*Ensin ihmettelin tapaa olla kertomatta etukäteen, mitä tunneilla tulee tapahtumaan, mutta kyllä se oman jännityksensä toi tunteihin. Olisin varmaan toteuttanut itseäni eri tavalla, jos olisin tiennyt, miten kukin asia toiseensa liittyy. Olisin halunnut selvempiä kokonaisuuksia asioista, siis tuotoksia, mitä tein. Ehkä se ei olisi ollut niin luovaa toimintaa, jos olisin tiennyt liikaa etukäteen. Oli hyvä, kun ei tarvinnut ottaa paineita siitä, osaako piirtää vai ei, vaan saattoi toteuttaa itseään erittäin hyvin muilla tavoin (7/31).*

En ole osannut tehdä ensimmäistä interventiota suunnitellessani selvää eroa edellä mainittujen kolmen tradition välille. Tunnistan kuitenkin, että humanistisessa ja radikaalissa traditiossa tiedon alkulähde on opiskelijan kokemuksessa ja painotan sitä taideaineiden opetuksen kehittämisen ensimmäisessä interventiossa. Kokemuksellinen oppiminen on näin sekä oppimisen strategia että opetussuunnitelman metodi. Tunnistan myös, että reflektion luonteella on eronsa eri traditioissa: humanistisessa traditiossa päämääränä on kokonaisvaltaisen persoonallisuuden tavoittelemineen, progressiivisessa traditiossa opiskelijan kokemus on merkittävä tiedonlisä ja radikaalissa traditiossa oppimisen päämääränä on oppijan voimaannuttaminen ja yhteiskunnallisen muutoksen saavuttaminen opiskelijan voimaantumisen myötä (Saddington 2001, 24).

Omiin henkilökohtaisiin kokemuksiin perustuvassa taideoppimisessa kokemukset tiedostetaan ja muunnetaan taiteen tarjoaminen mentaalisten ja materiaalistien välineiden avulla. Opetuksessa kiinnitetään huomiota teknisten ja ilmaisulisten keinojen lisäksi ajattelun, mielikuvituksen ja tunteiden ilmaisun valmiuksiin osana tavoitteellista taidekasvatusta (Räsänen 2000, 14). Mentaalisilla taidoilla Räsänen tarkoittaa taiteen metaforisen kielen ymmärtämistä ja ulkoisten ja sisäisten kokemusten muuntamista sanoiksi ja kuviksi. Mentaalisia kykyjä opiskelija tarvitsee siinä vaiheessa, kun hän sanallistaa omaa tai toisen kokemaa ja tekemää taidetta tai etsii niille merkityksiä.

Taiteellisessa tietämisessä Räsänen (2000, 15) puhuu sosiaalisen ja persoonallisen tiedon yhdistelmästä. Persoonallisessa tiedossa on kysymys ulkoisen maailman

ja sisäisiin rakenteisiin perustuvien kokemusten muuntamisen vuorovaikutuksesta (ks. Sava 1981, 10–11). Sosiaalisella tiedolla tarkoitetaan taiteellisen tietämisen yhteydessä kulttuurisesti välittyneitä kuvia, sanoja ja symboleita. Tätä ei tapahdu ilman henkilökohtaista kokemusta, jonka avulla sosiaalista tietoa myös uusinnetaan jatkuvasti. Syväoppimiseksi henkilökohtainen tietäminen muuttuu vasta siinä vaiheessa, kun henkilökohtaiset kokemukset yhdistetään sosiaaliseen tietoon kuvien ja sanojen avulla. Opittu suhteutetaan jo olemassa olevaan tietoon ja jaetaan sanallisesti muiden kanssa.

Räsänen (2000) määrittelee kokemuksellisessa taideoppimisessa yhdistyvän erilaisten tietämisen muotoja. Oppiminen on tiedonhankintaa ja muuntamista, johon liittyy pohdiskelevaa havainnointia, käsitteellistämistä ja taiteellista toimintaa. Taideoppimisen kolmitahoiseen tietopohjaan kuuluu havaintoja, tunteita, faktoja, ajatuksia, ilmaisua ja taitoa. Tavoitteena on jaettu ja tiedostettu kokemus, joka johtaa laajempaan ymmärrykseen ja uuteen toimintaan. Taiteellisen tietämisen eron suhteessa muihin tiedonaloihin Räsänen näkee sen tavassa yhdistää kokonaisvaltaisesti havaintoja, käsitteitä ja toimintaa: ”Oppija rakentaa aistimustensa pohjalta tunteisiin pohjautuvia tietoja, joita hän käyttää taiteellisten merkitysjärjestelmien luomiseen. Taiteellinen käsitieto syntyy tunteiden ja mielikuvien liittyessä havaintoihin. Taideoppimisessa ulkoisesta todellisuudesta peräisin olevat havainnot ja tiedot muuntuvat taideteoksiksi merkityksenannon ja ymmärtämisen avulla. Havaintoja ja tunteita reflektoidaan yksin ja ryhmässä. Tämä johtaa uusiin taideteoksiin, havaintoihin ja tunteisiin, jotka taas käsitteellistetään ja jaetaan. Tähän prosessiin kuuluu yhä korkeampitasoista vastaanottoa ja tulkintaa ja tuottamista, mikä johtaa aina uusiin kokemuksiin ja taideteoksiin” (Räsänen 2000, 15).

Opiskelijat ovat käyneet Räsänen kuvaamia taideoppimiseen liittyviä aistimusten, havaintojen, tunteiden sekä jakamisen ja käsitteellistämisen vaiheita ja prosesseja läpi opintojakson aikana useita. He tuovat oppimiskokemustensa kuvauksissa esille yhteyden minänsä parempaan ymmärrykseen ja sen kautta yhteyden oman persoonansa kasvuun. Henkilökohtaisten elämysten ja kokemusten merkitys näyttää olevan taideoppimisessa erityisen tärkeä.

Mitä erityistä osaamista taideoppiminen sitten tuo sosiaalialalle? Räsänen (2000) selittää taideoppimiseen liittyvän tietoisuuden kasvua ja tämän puolestaan muuttavan oppijan suhdetta tutkittavaan ilmiöön, itseensä, muihin ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon. Taidekasvatuksen tavoitteena on oppia luomaan merkityssuhteita. Näitä syntyy, kun opiskelija osaa tarkastella ja ymmärtää tutkittavien ilmiöiden takana olevia merkityksiä ja osaa muuttaa uuden ymmärryksen pohjalta suhdettaan taas uudelleen todellisuuteen. Ymmärtäminen edellyttää ilmiön suhteuttamisen omaan henkilöhistoriaan, jolloin omien henkilökohtaisten kokemusten merkitys on tai-

deoppimisen edellytys. Ymmärtäminen perustuu persoonallisille suhteille ja merkityksille, eikä ole suoraan siirrettävissä toiselle ihmiselle. Siksi koko kokemuksellisen taideoppimisen perusajatus – henkilökohtaisuus on koko pedagogisen ajattelun taustavoima. Tällä henkilökohtaisuudella opiskelija sitoutuu omaan oppimisen prosessiinsa, jolloin opiskelijan koko persoonallisuus on mukana oppimisprosessissa.

## 9 Opiskelijoiden käsitykset taidekasvatuksesta

Tarkastelen tämän tutkimuksen ensimmäisen intervention toista tutkimuskysymystä niiden käsitysten valossa, mitä opiskelijat ovat kirjoittaneet strukturoituihin esseisiinsä. Kirjoitetuissa esseissä on löydettävissä opiskelijoiden käsityksiä taidekasvatuksesta, joita heille on muodostunut merkittävien taideaineiden opetuksen taiteelliseen toimintaan liittyvien kokemusten ja lukemansa tenttikirjan pohjalta.

### 9.1 Toinen tutkimuskysymys narratiivisuuden valossa

Kun kerättyä aineistoa, opiskelijoiden strukturoituja esseitä ja portfolioita tarkastellaan narratiivisesta näkökulmasta, kertojan identiteetti (Heikkinen 1999, 33) rakentuu elämästä kerrottujen kertomusten ja muiden itseilmaisujen välityksellä. Keskeistä Heikkisen (emt.) mukaan tässä ajattelutavassa on oletus, että ihminen ei tavoita identiteettiään suoraan välittömän itsereflektion kautta, vaan ulkoistamalla itsensä eri tavoin erilaisiin ilmaisuihin: kertomalla itsestään tarinan, maalamalla taulun, juoksemalla maratonin tai muuta vastaavaa. Kun ihminen ilmaisee itseään tavalla tai toisella, hän kokee itsensä tuon itsetoteutuksensa tuloksena. Identiteetti olisi näin itsetulkinnan tulosta, joka rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön eri sosiaalisten ryhmien kautta tai niihin kuulumisensa kautta. Ihminen kirjoittaa itsestään kertomuksia, joihin uskoo. Kertomusten avulla ihminen muodostaa yhtenäisen kokonaiskäsityksen itsestään, elämästään ja maailmastaan, jossa kokemukset jäsenyvät suhteessa toisiinsa. Tulkinta itsestä syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksen kentässä toisten ihmisten kanssa. (Taylor 1989, 47; Heikkinen 1999, 33; Kaikkonen 2009, 89.) Opiskelijat tulivat taideaineiden tunneille aikaisempine kokemuksineen ja näistä syntyneine käsityksineen. Heille syntyy kokemuksellisen taideoppimisen avulla kokemuksia omasta tekemisestään, omasta ilmaisustaan taiteen kielellä; kuvallisia, sanallisia ja liikkeen kielellä ilmaistuja kertomuksia itsestään, joita he kertovat toisilleen implisiittisesti ja eksplisiittisesti – taiteen kertomuksella, symbolisilla merkeillä ja puhutun kielen avulla. Näistä kokemuksista he kertovat omaa tulkintaansa – käsityksiään taidekasvatuksesta sosiaalialalla, jotka ovat eräänlaisia kertomuksia – narratiiveja tietyssä ajassa, paikassa ja kontekstissa kirjoitettuna.

Kemmisin (1995, 5) mukaan toimintatutkimus on avoin aineiston suhteen. Elämäkerta on suosittu tarkoituksenmukaisena toimintatutkimuksen raportoinnissa. Denzin ja Lincolnin (1994, 2) mukaan niihin voidaan katsoa kuuluvaksi erilaisia opintojen aikana kerääntyneitä näytteitä: tapauskuvauksia, henkilökohtaisten kokemusten kuvauksia, elämänkertoja, haastatteluja, observointeja, historiallisia, osallistavia ja visuaalisia tekstejä, sellaista aineistoa, joka kuvaa rutiininomaisia ja problemaattisia hetkiä ja merkityksiä yksilön elämässä. Opiskelijat ovat kuvanneet juuri edellä mainittuja merkittäviä hetkiä oppimiskokemuksistaan taideaineiden tunneilta ja toisaalta myös muuttuneita käsityksiään taidekasvatuksesta taideoppimisen kokemusten jälkeen strukturoiduissa esseissään ja oppimispäiväkirjoissaan.

On kuitenkin huomioitava, että nämä opiskelijoiden tuottamat kertomukset oppimiskokemuksistaan ja käsityksistään ovat situationaalisia ja kontekstuaalisia; opiskelijat ovat kirjoittaneet esseensä opintojakson päätteeksi ja ne ovat osasuoritusta opintojakson hyväksytysti suorittamisesta. He ovat kirjoittaneet valikoidusti, kirjoittaneet omasta päätöksestään tärkeitä asioita ja jättäneet myös valikoiden jotakin pois. Kyratzis ja Green (1997, 34) sanovat, että kerrotun ja kirjoitetun tarinan sisältö ja struktuuri ovat aina sidoksissa kerrottavan asian kontekstiin ja kertojan päämääriin tai tavoitteisiin. Tässä tutkimuksessa nämä kirjoitetut esseet ovat kuitenkin sosionomikoulutuksen taideaineiden opetuksen kehittämisen avaintietoa opiskelijan oppimisessa. Tarkastelen kirjoitettuja esseitä koulutuksellisesta ja koulutuksen kehittämisen näkökulmasta saadakseni selville, miten ja mitkä tekijät ovat opiskelijoiden kokemusten ja niistä syntyneiden käsitysten mukaan tärkeitä opiskelijan persoonallisuuden ja ammatillisen kasvun ja osaamisen kannalta. Heikkinen (2001a, 93) on useiden muiden tutkijoiden ohella todennut narratiivisen lähestymistavan antavan työkaluja reflektiivistä ammatillista kasvua tukevaan koulutukseen.

Narratiivinen tutkimus painottuu laadullisesti osallistujien kokemuksiin ja niihin merkityksiin, joita he kokemuksilleen antavat (Cortazzi & Lixian 2006, 28). Kun tutkija tulkitsee näitä tapahtumia, tulisi hänen huomioida sekä se, että kokemukset ovat myös osallistujien tulkintoja tapahtumista ja kokemuksista että se, miten nämä ovat yhteydessä siihen tietoon, selittämiseen tai arvioimiseen, mitä tapahtuu koulu- luokissa ja koulutusinstituutioissa. Koska narratiivit ovat yleensä jonkinlaista muistia, narratiivinen tutkimus voi tuoda esiin yksilöllistä ja institutionaalista historiaa ja persoonallisia ja kollektiivisia havaintoja menneisyydestä ja myös sitä, miten professionaaliset ja institutionaaliset identiteetit ovat rakentuneet. Narratiivien avulla kerrotaan jotakin jollekin ja tutkijan tulisi säilyttää ja kunnioittaa tutkittavien autenttista ääntä tutkimuksessaan.

Praktista toimintatutkimusta tehdessäni ja opetusta kehittäessäni olen ollut läsnä opiskelijoiden oppimistapahtumissa hyvin vahvasti ja elänyt heidän kanssaan

onnistumisen ja turhautumisen hetkiä taideoppimisen tunneilla. Kykenen eläytymään heidän kertomaansa ja saavuttamaan heidän kertomuksensa kontekstin ja sisällön toisin kuin, jos he puhuisivat jostakin muusta oppimisen sisällöstä (ks. Heikkinen 2001, 24).

Kysymys narratiivisessa tutkimuksessa ei ole kuitenkaan pelkästään samanlaisten kokemusten uudelleen elämisestä vaan siitä, että narratiivit avaisivat hermeneuttisesti syventäen jotakin uutta tietoa ja ymmärrystä tutkittavasta asiasta tai ilmiöstä. Toimintatutkimukselliseen ajatteluun liittyen kokemusten reflektiivisen pohdinnan ja tämän avulla syntyneiden käsitysten kertominen ja niiden uudelleen tulkinta noudattaa hermeneuttista, syklisesti syvempään ymmärtämiseen pyrkivää lähestymistapaa ja myös laadullisen tutkimuksen periaatteita siinä, että tutkittavien ääni kuuluu aidosti sekä kokemuksissa että nyt tässä vaiheessa käsitysten muodossa.

Opiskelijat kuvaavat esseissään sekä kokemuksia taideoppimisen tunneilta että oppimisensa reflektoinnin pohjalta niitä käsityksiä, joita heille on rakentunut opintojakson aikana. Kun tarkastelen näitä tekstejä käsitysten osalta, ne avaavat näkymää siihen sosiaaliseen todellisuuteen, joka on kerroksellista ja muuttuvaa ja joka on kehkeytynyt vähitellen prosessinomaisesti, tapahtumien dialektiikkana sekä taideaineiden opintojen aikana että muiden koulutusohjelman opintojen aikana. Esiintyvät ilmiöt rakentuvat ja saavat hahmonsaa vähitellen inhimillisen toiminnan kautta inhimillisessä vuorovaikutuksessa kielen välityksellä (Heikkinen 2001a, 25). Opiskelijat ovat olleet mukana taideaineiden tunneilla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toistensa ja opettajan kanssa ja ovat rakentaneet kertomuksiaan kirjoitetun tekstin ja kielen välityksellä. Tarkastelen nyt näitä kertomuksia kielen välityksellä säilyttäen dialogisen kuuntelevan suhteen teksteihin.

Kun tarkastelen opiskelijoiden kertomia käsityksiä taidekasvatuksesta sosiaalialan viitekehyksessä, ne ovat juuri enemmänkin alustavia ehdotuksia kuin lopullisia totuuksia. Heillä on kirjoitustensa taustalla omat merkittävät taiteen tekemiseen liittyvät kokemuksensa, mutta heillä ei kaikilla ole vielä kokemuksia siitä, miten taidekasvatuksellinen ajattelu toimii sosiaalialan työkentällä erilaisten asiakkaiden kanssa työskenneltäessä.

## 9.2 Narratiivisuus analyysitapana

Polkinghorne (1995, 6–8; Heikkinen 2001, 190) jakaa narratiivisen aineiston käsittelytavan kahteen erilaiseen analyysitapaan; narratiivien analyysiin (analysis of narratives) ja narratiiviseen analyysiin (narrative analysis). Polkinghornen jaotteen taustalla on Brunerin (1986) esittämä kaksi tietämisen tapaa. Bruner selittää

kertomukseen perustuvaa ymmärtämisen muotoa narratiiviseksi tiedon muodoksi (narrative cognition) ja loogisten propositioiden avulla esitettävää tietoa loogistieteelliseksi tiedoksi. Narratiivien analyysissa kiinnitetään huomio kertomusten luokitteluun ja erillisiin luokkiin mm. tapaustyyppien, metaforien tai kategorioiden avulla. Narratiivisessa analyysissa kohdistetaan huomio uuden kertomuksen tuottamiseen aineiston kertomusten pohjalta, jolloin sovelletaan narratiivista tietämisen tapaa. Tällöin kysymyksessä on Polkinghornin (1995, 15; Heikkinen 2001a, 190) mukaan synteetin tekeminen luokittelun sijasta.

Yhdistän toimintatutkimuksessani erilaisia tutkimisen tapoja ja aineiston käsittelytapoja, joiden avulla pyrin toteuttamaan postmodernin ajan konstruktivistista tietokäsitystä painottaen narratiivista tietämisen tapaa. Pyrin tekemään synteesiä opiskelijoiden käsityksistä. Postmodernissa ajattelussa on mahdollista yhdistää ja rakentaa kerroksellisuutta ja moniäänisyyttä, epämääräisyyttä ja ristiriitaisuutta (Heikkinen 2001a, 191).

Käytän ensimmäisen aineiston toisessa tutkimuskysymyksessä narratiivista analyysia. Yhdistän opiskelijoiden kirjoittamista ja kertomista käsityksistä taidekasvatuksesta sosiaalialalla yhden kollektiivisen kertomuksen; uuden kertomuksen, joka on synteesi niistä käsityksistä, mitä opiskelijat ovat kertoneet. Tämä kollektiivinen kertomus on tutkijan rakentama konstruktio, joka perustuu opiskelijoiden tulevaisuuskäsitykseen ja on siten myös osin fiktiivistä kerrontaa. On kuitenkin huomioitava, että näiden käsitysten muodostumisen taustalla on opiskelijoiden todellisuuteen perustuvat henkilökohtaiset kokemukset taiteellisesta toiminnasta ja siihen liittyvistä ulottuvuuksista. Opiskelijoiden käsitysten pohjalta punon yhteen tutkimuksen ensimmäisen intervention tulokset välillisesti opiskelijoiden äänellä, säilyttäen opiskelijoiden lauseet mahdollisimman alkuperäisinä. Kertomus toimii eräänlaisena siltana, jonka avulla suunnittelen opiskelijoiden taideoppimisen ja niistä syntyneiden käsitysten pohjalta toimintatutkimuksen toisen pedagogisen intervention

### 9.3 Kollektiivinen siltakertomus taidekasvatuksesta sosiaalialan koulutuksessa ja tulevassa sosionomin ammatissa

*Taidekasvatuksen toteuttajien, joihin itsekin tulevana sosionomina tulevaisuudessa kuulun, täytyy olla tietoisia siitä, mitä ja miten käyttää taidetta kasvatuksessa. Taiteen tekemisen kokemusten ja lukemani kirjan perusteella minulle on muodostunut käsitys, että taidekasvatus on toimintaa, jossa yhdistyvät taiteen eri alueet, taiteen tekemisen eri menetelmät ja pedagogiikka. Taidekasvatuksen tavoitteena on persoo-*



nallisuuden kasvun tukeminen oman tekemisen (kuvataide, sanataide, musiikki ja tanssitaide) ja reflektiivisen pohdinnan kautta. Taidekasvatus on tärkeä osa minän rakentamisprosessissa, koska huomio kohdistetaan yksilön omiin kokemuksiin ja elämyksiin sekä niiden kautta syveneviin tunteisiin. Tunteet ovat jokaisen yksilön ”oma juttu”, olivat ne sitten iloisia tai synkkiä, niiden käsitteleminen on tärkeää ihmisen minän rakentumisen ja myös hyvinvoinnin kannalta. Tärkeä tavoite on subjektiivisten kokemusten saaminen ja aito elämys taiteen tekemisessä. Tämä elämys voi olla positiivinen tai negatiivinen, eli aina on yhteys taiteen tekijän omaan ajatusmaailmaan. Taidekasvatus on hyvin kokonaisvaltainen projekti – oppijan omia ajatuksia aletaan kehittää ja työstää isommiksi kokonaisuuksiksi, joista on mahdollista saada onnistumisen kokemuksia ja uusia elämyksiä.

Käsitykseni mukaan taidekasvatuksen tavoitteena on yksilön kasvun tukeminen, ohjaaminen, ja kannustaminen taidepedagogisin keinoin. Lähtökohtana on tarjota jokaiselle mahdollisuus kokeilla, oppia ja löytää omalle ilmaisulle sopivat taiteen tuottamisen välineet, materiaalit ja tekniikat. Pelkkä tekninen osaaminen ei kuitenkaan riitä, vaan tarvitaan omaa aktiivista toimintaa, sitoutumista ja pohdintaa. Taidekasvatuksessa omiin kokemuksiin ja elämyksiin pohjautuvan kokemuksellisen taideoppimisen kautta ihminen toimii aktiivisena tiedon käsittelijänä ja yksilön luovuus pääsee esille tiedon soveltamisessa sekä siinä, että ihminen pystyy toimimaan, ajattelemaan ja kasvamaan toiminnan ja reflektiivisen pohdinnan avulla. Tällöin minä kehittyy tämän prosessin myötä: ihmisen ajattelu, mielikuvitus ja tunteet kehittyvät sekä ennen kaikkea ihmisessä löytyy halu ymmärtää itseään, toista ihmistä ja ympäristöään. Taidekasvatukseen kuuluvan kokemuksellisen taideoppimisen sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuvan prosessin tulkinnan avulla yksilöt yrittävät ymmärtää omia ja toisten kokemuksia ja etsivät uusia keinoja minän rakentamiseen. Tietoisuus itsestä ja ympärillä olevasta maailmasta ja toisista ihmisistä kasvaa ja luova ongelmanratkaisutaito kehittyy. Tavoitteellisesti toteutettuna taidekasvatuksen avulla voidaan vaikuttaa ihmisen itsearvostukseen ja itseluottamukseen. Taidekasvatus innostaa oman taiteen tekemiseen ja tarkasteluun ja muiden tekemien teosten tarkasteluun, tulkintaan ja tulkintojen syventämiseen yksin ja yhdessä muiden kanssa, jolloin myös vuorovaikutukselliset ja sosiaaliset taidot kehittyvät.

Tulevaisuudessa voin toteuttaa taidekasvatusta eri-ikäisten ihmisten kanssa varhaiskasvatuksesta vanhustyöhön. Taidekasvatuksen avulla voidaan rikastuttaa kaiken ikäisten ihmisten kokemusmaailmaa. Taidekasvatus auttaa lasta kasvattamaan voimavarojaan, sillä taide-elämykset vahvistavat emotionaalista ja esteettistä vastaanottokykyä ja empatiakykyä. Yksi taidekasvatuksen tärkeimpiä tehtäviä on tukea lasta säilyttämään herkkyyys visuaalisten ja esteettisten kokemusten saavuttamisessa sekä vahvistaa lapsen luovaa ja kriittistä ajattelukykyä Työssäni sosionomina voin

tarjota lapselle mahdollisuuden ilmaista itseään kuvataiteen eri menetelmien, materiaalien ja välineiden avulla lapsen iän ja kehitystason mukaisesti, jolloin taide toimii ilmaisun kielenä ja viestintämuotona lapsen ja ympäröivän yhteisön välillä. Lapsen mieli on täynnä kysymyksiä ja mielikuvitusta, joten taidekasvatus on hyvä keino lapselle käsitellä ja purkaa mielessä pyöriviä asioita. Jo hyvin pieni lapsi voi ilmaista itseään piirroksen avulla.

Taidekasvatuksella on myös hyvä vaikutus ihmisen kehittymässä olevaan elämään tai siihen mitä on jo takanapäin. Ajattelen, että omasta elämästään on mahdollista oppia ja ymmärtää sitä paremmin, kun tarkastelee sitä muiden ihmisten kanssa tai saa luoda uusia haaveita jonkin taiteen ilmaisun avulla. Taiteen tekemisen prosessin, luovuuden ja elämyksien myötä voi löytää uusia näkökulmia omaan elämäänsä: taiteen tekemisen kokemukset voivat korjata aikaisempia kolhuja tai ne voivat ratkaista ongelmia. Kun taiteen tekemisen kokemusten kautta oppii näkemään asioita eri tavalla, voi koko elämä voi saada uuden suunnan. Kun mietin asiaa sosiaalialan työn kannalta, mieleen tulee ajatus lapsesta, joka on kokenut jonkun traumaattisen tapahtuman. Traumaattinen tapahtuma voitaisiin käydä läpi vaikka nukketeatterin avulla. Nukketeatteria tehdessään lapsi saa toiminnan kokemuksia ja voi käsitellä tunteitaan tekemisen aikana. Sosiaalisen nuorisotyön alueella nuorten kanssa voi myös tehdä nukketeatteria, nuoret voivat käsitellä elämäänsä liittyviä asioita nukketeatterin tuomien ilon ja surun kokemusten kautta. Taidekasvatusta voisi yhdistää sosiaalipedagogiseen ajatteluun. Taiteen prosessin, luovuuden ja elämyksien myötä ihmisen minä rakentuu: taiteen tekemisen kokemukset voivat korjata aikaisempia kolhuja tai se voi ratkaista ongelmia. Taiteen kieli ja symboliikka tarjoaa nuorelle varmuutta ilmaista omia mielipiteitään ja kykyä perustella niitä siten, että hänen ajatuksensa tulevat ymmärretyksi.

Taidekasvatukseen liittyy myös yhteiskunnallinen elementti, sillä kunkin aikakauden taide on yksilön viesti menneestä ajasta ja yhteiskunnasta. Näin taidekasvatuksen kautta voidaan päästä käsiksi kulttuurihistorialliseen perintöön ja sukupolven yli kulkeneeseen kokemukseen ja tietoon. Tämä lisää yksilön kykyä hahmottaa kokonaisuuksia, esimerkiksi yhteiskuntaa ja häntä itseään yhteiskunnan jäsenenä. Taiteen välityksellä nuori voi saada mielikuvan siitä, millaista hänen isovanhempiensa tai heidän vanhempiensa elämä on ollut ja mitkä ovat olleet asioita, joita edelliset sukupolvet ovat arvostaneet. Näin nuori saa tärkeitä rakennusaineita oman maailmankuvansa ja elämäkatsomuksensa muodostamiseen.

## 10 Taideoppimisen kokemusten ja käsitysten kietoutuminen oppimiseksi

### Johtopäätösluku 1. interventioista

Kun sosiaalialan koulutusohjelman perusopintojen taideaineiden opetus tapahtuu kokemuksellisen oppimisen humanistisen, radikaalin, ja progressiivisen kasvatusajattelun hengessä, kokemuksellisen taideoppimisen ja konstruktivistisen oppimiskäytännön ajattelua soveltaen, on tutkimuksen ensimmäisessä interventiossa syntyneistä opiskelijoiden taideoppimiseen kokemuksista ja kokemusten pohjalta syntyneiden käsitysten valossa nähtävissä, että taideaineilla on mahdollista tukea opiskelijan persoonallista ja ammatillista kasvua.

Opiskelijoiden henkilökohtaiseen elämismaailmaan sidotut taideaineiden tunteilla hankitut taiteellisen toiminnan oppimiskokemukset ovat vahvistaneet opiskelijan käsitystä ja ymmärrystä itsestään, omasta toiminnastaan ja omista ratkaisuistaan. Opiskelijoiden taideoppimisen kokemusten ja rakentuneen käsityksen mukaan voidaan todeta, että kun taiteellisen toiminnan lähtökohtana ovat olleet opiskelijan henkilökohtaiseen elämismaailmaan sidotut omat kokemukset, kiinnostus ja motivaatio tekemiseen on lähtenyt opiskelijasta itsestään ja tekemiseen on sitouduttu vahvasti. Työ on koskettanut itseä syvästi ja on siten ollut merkittävää opiskelijalle. Opiskelijat kertovat, että taiteen tekemisen kautta he ovat löytäneet itsestään uusia piirteitä ja toteavat tämän kasvattaneen heidän itsetuntemustaan ja persoonallisuuttaan. Räsänen (2000, 50) puhuu kokemukselliseen taideoppimiseen perustuvassa taiteen ymmärtämisen mallissaan käsityksestä itseystä muuttuvana käsitteenä, joka kuitenkin sisältää myös muuttumattomia ominaisuuksia, jotka liittyvät minään tai itseän.

Erilaiset identiteetit rakentavat minää, näihin identiteetteihin liittyy erilaisia rooleja. Itseys muodostaa jatkuvuuden tunteen, joka on ajasta ja paikasta riippumaton. Itseys erottaa minän muista ja luo pohjan persoonallisille rooleille sosiaalisessa verkostossa. Tietoa itsestä rakennetaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Itseys on pysyvää, jolla erottaudutaan muista, mutta se muuttuu samalla suhteessa muihin. Itseen liittyviä ominaisuuksia tunnistetaan itsereflektion tai muilta

saadun palautteen avulla. Ballangee-Morris (1998) puhuu itseystä persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin yhdistelmänä.

Opiskelijat kertovat reflektiivisen ajattelun olleen merkittävää taiteen tekemisen prosessissa, tehtävät ovat haastaneet heidät pohtimaan asioita syvällisesti sekä omaa työtä tehdessä että siitä keskusteltaessa. Myös opiskelijatovereiden töistä keskusteltaessa he ovat pohtineet syvällisesti toisten töiden herättämiä ajatuksia. Minäkuvan rakentamisessa on kysymys jatkuvasta muutoksesta ja siihen tarvitaan itsen ymmärtämistä. Opiskelijat kertovatkin, että ovat ymmärtäneet itseään paremmin, kun ovat saaneet taiteen tekemisen kautta omia ajatuksiaan visuaaliseen muotoon ja voineet samalla pohtia sisäisen ulkoiseksi tulemistä sekä itsekseen että ryhmän kanssa jakamisen vaiheissa. Sosiaaliselle vuorovaikutukselle perustuva prosessi on kokemuksellisen taiteen tulkinnan perusta, jossa opiskelija pyrkii ymmärtämään kokemuksiaan ja etsimään uusia keinoja itsensä rakentamiseen. Itsereflektio on oppimisen lähtökohta ja sen tavoitteena on emansipaatio. (Räsänen 2000, 51.) Tarkastelen seuraavassa tarkemmin, minkälaista oppimista taidekasvatukseen sidotulla taideaineiden opetuksella on tapahtunut.

## 10.1 Obitun yhteenvedonomaista pohdintaa

Opiskelijoiden merkittävistä kokemuksista taiteen tekemiseen liittyen ja näistä kokemuksista syntyneiden käsitysten mukaan taidekasvatuksella, johon he liittävät taiteellisen toiminnan kokemuksensa, on seuraavanlaisia ulottuvuuksia:

1. Taide käsitteenä on avautunut heille aikaisempaa laajemmin harjoitusten avulla; taide on kuvataidetta, musiikkia, sanataidetta, tanssia ja käsityötä. Aikaisemmin monella opiskelijoista oli kapeampi kuva taiteesta. He ovat oppineet omakohtaisissa harjoituksissa sitä, miten monenlaisia välineitä ja materiaaleja on mahdollista käyttää taiteen tekemiseen. Opiskelijoiden kokemusten ja käsitysten mukaan laadukkailla materiaaleilla ja välineillä on merkitystä lopputulokseen ja itse taiteen tekemiseen prosessiin. He ovat myös oppineet uusia menetelmiä ja liittävät nämä oppimiskokemukset tulevaan ammattiinsa. Näitä oppimisaan menetelmiä he voivat tulevaisuudessa käyttää asiakkaidensa kanssa työskennellessään.

2. Taide toimii ilmaisun ja kommunikaation välineenä: taiteen avulla voi pukea sanoiksi tai symboliseksi kieleksi tunteita ja sellaista sisäistä maailmaa, jota ei sanoina osata kertoa. Taiteella voi kertoa toiselle myös omaa sisäistä maailmaansa ja taiteen kautta voi tavoittaa myös toisen taideteoksesta jotakin sellaista, mikä on molemmille yhteistä. Tekemiensä visuaalisten taideteosten kautta sekä tuottamisen että vastaanottamisen kokemusten kautta opiskelijoille on syntynyt sellainen käsitys,

että he ovat oppineet itsestään ja toisistaan uusia asioita; taide, tehty taideteos, on toiminut kielenä kertomassa symbolisilla väreillään ja muodoillaan jotakin sellaista, mitä ei aikaisemmin olla tietty tai kyetty havaitsemaan. Edellä mainitut asiat he liittävät lisääntyneeseen itseymmärrykseen. He kertovat myös oppineensa luovuutta taideharjoitusten kautta, he ovat oppineet ratkaisemaan asioita uudella tavalla.

3. Taiteen tekeminen on haastanut heitä syvempään ajatteluun, reflektiiviseen pohdintaan. He ovat oppineet tarkastelemaan asioita eri näkökulmista ja oppineet näkemään erilaisia ratkaisuja samaa tehtävää tehdessään. Itse taiteen tekemisen harjoitukset ovat haastaneet heidät syvälliseen pohdintaan ja heille on oppimansa perusteella syntynyt käsitys, että reflektiivisen ajattelun syventyminen on lisännyt heidän itseymmärrystään ja ymmärrystään toisista ihmisistä ja he liittävät tämän persoonalliseen kasvuunsa.

4. Opiskelijat korostavat sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä omista taideoppimisen prosesseissaan. He kertovat oppineensa sosiaalisia ja vuorovaikutuksellisia taitoja kuunnellessaan opiskelijatovereidensa tulkintoja toistensa töistä. Opiskelijoille oli tärkeätä saada kuulla omasta työstään toisen näkemystä tai kommenttia ja heille oli syntynyt käsitys siitä, että he olivat oppineet ymmärtämään syvemmin itseään, toista ihmistä ja ympäristöä taiteellisen toiminnan ja sitä seuraavan pohdinnan avulla.

5. Taide on toiminut opiskelijoiden kokemusten mukaan historiallisen tiedon välittäjänä. He ovat käsityksensä mukaan oppineet kivikauden ihmisen elämiseen liittyvistä asioista, kulttuurin merkityksestä ja yleensä sitä, että taide voi toimia historiallisen tiedon ja kulttuurisen tiedon siirtäjänä ja siitä, miten taiteen avulla ihminen voi kulkea ajassa toisenlaiseen aikaan.

6. Opiskelijoille on muodostunut omien taiteellisen toiminnan kokemusten perusteella käsitys siitä, että taidekasvatus sopii sosiaalialan työkentälle. He näkevät, että taiteellisen toiminnan ja sen kautta saatujen kokemusten kautta lapsi ja nuori voi ilmaista itseään ja ymmärtää itseään ja itseään koskevia tapahtumia paremmin. Heidän käsityksensä mukaan taidekasvatus tarjoaa pedagogiseen työhön välineitä; sekä suoraan toiminnan suunnitteluun ja ohjaamiseen menetelmiä että välineitä myös reflektiivisen ajattelun kehittämiseen. Heidän käsityksensä mukaan taidekasvatus tarjoaa jokaiselle ”vauvasta vaariin” mahdollisuuden oppia, oppia itsestään ja löytää ilmaisulleen sopivat taiteen tuottamisen välineet, materiaalit ja tekniikat. He ovat oppineet integroimaan ajattelussaan muita oppiaineita taidekasvatukseen; opiskelijat näkevät taidekasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan välisen yhteyden sosiaalisen nuorisotyön alueella.

Olen soveltanut tutkimuksen ensimmäisessä pedagogisessa interventiossa Räsänen (2000, 8) kokemuksellisen-konstruktivistiseen taideoppimiseen perustuvassa tai-

teen ymmärtämisen mallia. Mallissa on mahdollista rakentaa oppilas- ja ilmaisu-keskeisen lähestymistavan pohjalta sellaista kokonaisvaltaista taidepedagogiikkaa, jossa yksilö, yhteisö, tiedot, taidot, tunteet ja käsitteet yhdistyvät. Räsänen (emt.) liittää mallinsa kehittämisen taidekasvatuksen kentässä tapahtuneeseen muutokseen modernista postmoderniin taidekasvatusajatteluun. Postmodernissa taidekasvatuksessa ei korvata vanhoja arvoja kokonaan uusilla, vaan pyritään tarkastelemaan maailmaa ja taidetta uudella tavalla. Räsänen (emt., 4) sanoo, että kokemuksellisen taiteen tulkinnan perusta on aina katsojan (tässä myös tekijän) kokemuksissa ja arvoissa, hänen elämisaailmassaan. On kysymys sellaisen sillan rakentamisesta itsen ja toisen välillä; sillan, jonka tärkeä osa on oman henkilöhistorian ja kokemusten liittäminen muihin. Tässä siltojen rakentamisessa tehdyillä artefakteilla, henkilökohtaisten kokemusten kautta syntyneiden taideteosten tarkastelulla, on merkittävä rooli suoran vuorovaikutuksen lisäksi. Tämän sillan rakentamisen kannalta tärkein 'avainkivi' on katsojan itseys.

Kokemuksellisessa taideoppimisessa ja kokemuksellisessa taiteen tulkinnassa ei tavoitella pelkästään erillisiä taiteen tuottamiseen liittyviä oppimistuloksia (Räsänen 2000, 55), vaan pyrkimyksenä on tarkastella opiskelijan omaa oppimista kokonaisvaltaisesti. Opiskelijan oman elämisaailman ja omalla tekemisellä syntyneiden taideteosten välittämien tietojen ja ajatusten välinen siirto auttaa opiskelijaa liittämään henkilökohtaiset tavoitteensa laajempiin filosofisiin kysymyksiin ja elämänhallintaan. Pyrkimyksenä taiteen kokemuksellisessa tulkinnassa on oppia hyväksymään erilaiset näkemykset ja korostaa samalla intuition ja omien arvovalintojen merkitystä. Tärkeätä on tukea opiskelijaa löytämään ja ratkaisemaan hänelle tärkeitä asioita ja ongelmia. Taideteoksissa esiintyneet erilaiset merkitykset sanallistetaan ja käsitteellistetään symbolisilla merkeillä ja kielellä. Tavoitteena on oppia havaitsemaan taideteoksessa olevan 'virtuaalisen todellisuuden' maailma ja löytää siitä uusia näkökulmia omaan elämään. Lisääntyvän tietoisuuden avulla taiteessa ja taiteen kautta koettu nykyhetki laajenee tulevaisuuteen, jolloin hankittua tietoa ja taitoa voidaan käyttää vastaavissa tilanteissa joko uusissa taiteen tekemisissä tai muissa elämän tilanteissa.

Tarkastelen seuraavassa taideaineissa tähän asti opittua sosionomin osaamisen kannalta merkityksellisiin asioihin. Ensimmäisen pedagogisen intervention aikana olen siirtynyt luovuutta ja itseilmaisua painottavasta opetussuunnitelmasta taidekasvatuksen viitekehykseen painottavaan opetussuunnitelmaan. Kun opiskelijoiden taideaineissa opittua ja siltä pohjalta muodostuneita käsityksiä tarkastellaan sosionomin ydinosaamisen, ydintaitojen ja ammatillisten tehtäväalueiden kautta (Borgman ym. 2001, 11) on taideaineiden opetuksen kehittämistehtävässä, sen ensimmäisen intervention jälkeen löydettävissä yhtymäkohtia: tiedollisen ja eettisen

osaamisen alueella, menetelmällisen osaamisen alueella, vuorovaikutus-, viestintä- ja kanssakulkemisen ja reflektointitaitojen alueella. Ohuita viitteitä on nähtävissä myös sosiokulttuurisen osaamisen ja ammatillisten tehtäväalueiden suhteen: kasvatus-, opetus ja ohjaustehtävien alueilla sekä yhteiskunnallisen tietoisuuden ja vaikuttamisen osalta.

Opetuksen kehittämisen ja tutkimuksen seuraavan intervention suunnittelun ja rakentamisen kannalta on tärkeää nähdä ja tuoda esille ne mahdolliset kiinnittymisen kohdat taidekasvatukseen viitekehykseen sitoutuvasta taideaineiden opetuksesta, joilla on mahdollista edelleen tukea sosionomin persoonallista ja ammatillista kasvua.

## 10.2 Persoonallisen ja ammatillisen kasvun ulottuvuudet oppimiskokemusten ja käsitysten mukaan tarkasteltuna

### 10.2.1 Ammatillinen kasvu

Ammatillisessa koulutuksessa tavoitteena on ammatin hankkiminen ja ammatillisuus rakentuu persoonallisen ja ammatillisen kasvun alueilla. Eteläpelto (1993, 109) puhuu oppijälähtöisessä osaamisen kehittämisen ajattelussaan sellaisen osaamisen puolesta, jossa edistettäisiin oppijan kokonaisvaltaista kasvua ja yksilöitymistä. Osaamisen kehittämisen kannalta merkityksellistä on vuorovaikutuksellinen toiminta, johon oppija voi olla aktiivisesti itse mukana ja osallisena. Oppijälähtöisessä osaamisen kehittämisessä tarvitaan Eteläpellon (emt.) mukaan sellaista pedagogiikkaa, jonka peruskysymyksenä on osaamisen tunnistaminen. Kysymykseen liittyy ymmärrys tietämisestä ja taitamisesta, ammattialakohtaisesta osaamisesta ja yleisestä toimintakykyisyydestä ja siihen liittyvistä yliammattillisista kvalifikaatioista. Jako tietämiseen ja taitamiseen on kuitenkin oppimisen tutkimuksen näkökulmasta saman ilmiön eri puolia, jotka ovat esteenä osaamisen yksilöllisessä ja kokonaisvaltaisessa kehittämisessä. Eteläpelto (emt.) käyttää käsitettä osaaminen sen vuoksi, että se ei pidä sisällään erikseen taitojen ja tietojen erottelua samaan tapaan kuin perinteinen ammattitaidon käsite. Osaamisen kehittämisen pedagogiigan ajattelussaan hän nostavat esille yksilöllisen toimintakykyisyyden edistävän korkeatasoisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämisen (Eteläpelto 1993, 111).

Taiteellisen tietämisen mallissaan Räsänen (2000, 14) hylkää Eteläpellon tapaan erottelun tiedosta ja taidosta ja viittaa tässä yhteydessä näkemykseen teorian ja käytännön vastakkaisuudesta. Kaikkeen oppimiseen liittyy sekä kokemuksiin että kä-

sitteisiin pohjautuvaa tietämistä. Informaatio muuntuu tiedoksi vasta kun oppija liittää sen omiin käsitteellisiin rakenteisiinsa. Opiskelija toteaaakin:

*Oman toiminnan kautta on pystynyt toteamaan monet teoreettiset selitysmallit täysin toimiviksi käytännössä (20/31).*

Räsänen (2000) mukaan kokemuksellisuuteen perustuvassa taideoppimisessa ei ole pyrkimyksenä erikoistietojen tai -taitojen hankkiminen vaan tavoitteena on saavuttaa näkemys laajoista tietorakenteista ja sellaisten kognitiivisten kykyjen oppiminen, joissa yhdistellään eri tiedonaloja.

Eteläpelto (1993, 112) näkee osaamisen myös toimintakykyisyytenä ja elämänhallintana, jolloin koulutuksen ja myös opetuksen haasteena on luoda yksilöllisesti mielekkäitä merkitysperspektiivejä. Ajattelu on tuotu esille jo 1990-luvun puolivälissä, jolloin ammattikorkeakoulu oli kehittymisensä alkumetreillä. Taustalla ovat vaikuttaneet työn kuvan muutos, jossa pyrkimys oli välttää nopeasti vanhentuvien ja yksittäisten tietojen tai spesifien taitojen harjaannuttamisen välittämisen sijasta tuottaa ja edistää yhteiskunnallisesti ja yksilöllisesti merkittävää osaamista. Eteläpelto (emt.) kuvaa tätä osaamista avainkvalifikaatioina tai yksittäiset oppiaineet ylittävänä elämänhallinta- ja selviytymistaitoina.

Elämänhallinta- ja selviytymistaitoina Eteläpelto (1993; 1997) näkee olevan koulutuksen kaikilla tasoilla mm. jatkuvan oppimisen valmiuden (esim. reflektio), vuorovaikutus- ja viestintä- ja yhteistyötaidot kuin myös joustavuuden sekä yleisiä oppimaan oppimisen taitoja. Pedagogisena ongelmana Eteläpelto (emt.) näkee tässä yhteydessä sen, miten on mahdollista parhaiten edistää ja tukea tällaisen osaamisen kehittymistä niin, että se on koulutettavien tulevaisuutta rakentavaa. Yhdeksi vastaukseksi nousikin pedagogiikan ja oppimispsykologian humanistisen suuntauksen yksilöllistä kasvua edistämään pyrkivät lähestymistavat.

## 10.2.2 Ammatillinen osaaminen

Sosiaalialan työntekijän tulevaisuudessa vaadittavia tietoja ja taitoja on vaikea ennustaa. Ammattien sisällöt muuttuvat ja hankitun ammattitaidon päivittämisen ja uudistamisen tarve tulee lisääntymään. Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset heijastuvat työn muuttumiseen ja työn muuttuessa myös työn edellyttämät kvalifikaatiot ja osaamisen tarpeet muuttuvat (Niskanen & Lepänjuuri 2006, 10). Koulutuksessa ja opetuksessa tulisi kiinnittää huomiota oma-aloitteisuuteen, innovatiivisuuteen, itseohjautuvaan oppimiseen, kokemukselliseen oppimiseen ja siirrettäviin taitoihin. Tärkeintä ei ole laaja tietovarasto vaan kyky oppia uutta, uusiutua ja in-



novoida. Opetusministeriön kehittämissuunnitelman ja elinikäisen oppimisen komitean mietinnön keskeisenä periaatteena on ollut erityisesti elinikäisen oppimisen periaatteen (OPM 1996, 5–6) tukeminen, suunnitteleminen ja toteuttaminen.

Metsämuuronen (2000, 40) on kartoittanut Delfi-tekniikalla toteuttamassaan tutkimuksessaan ”Sosiaali- ja terveysalan muuttuva toimintaympäristö ja tulevaisuuden osaamistarpeet” sosiaali- ja terveysalan hoito- ja hoivatyön asiantuntijoiden käsityksiä siitä, millaisena asiantuntijat näkevät tulevaisuuden ja millaista osaamista tulevaisuudessa alan ammattilainen tarvitsee. Tutkimuksessa osaamistarpeita tuli esille 181, jotka voitiin jakaa 22 erilliseen osaamistarveluokkaan. Tulevaisuuden osaaminen on jaettu perusosaamiseen, potentiaaliseen osaamiseen sekä aitoon tulevaisuusosaamiseen. Perusosaamista tutkimuksen mukaan ovat äänettömien ja pehmeiden taitojen hallinta, ihmisen kohtaamisen osaaminen, arvo-osaaminen ja eettinen osaaminen sekä oman persoonan käytön osaaminen. Näitä osaamisen alueita tarvitaan tutkimuksen mukaan aina sekä nykyisyydessä että tulevaisuudessa. Aito tulevaisuusosaaminen on osaamista, jota tarvitaan tulevaisuudessa selvästi enemmän kuin nykyisyydessä.

Metsämuuronen (2000, 40–41) määrittelee kvalifikaation kuuluvan ammattitaitoon siten, että työelämä tuottaa ne vaatimukset, joita odotetaan ammattitaitoiselta työntekijältä. Työn tekeminen ja kehittäminen edellyttävät tietynlaista osaamista. Näitä osaamistarpeita tai vaadittavaa osaamista nimitetään kvalifikaatiovaatimukseksi. Kvalifikaatio on se tunnustettu osaaminen, jolla työntekijä vastaa työn haasteisiin. Metsämuuronen käyttää kvalifikaatiovaatimuksen käsitteen synonyymina suomenkielistä vastinetta osaamistarve. Hän sanoo molempien käsitteiden tarkoittavan sitä osaamista, mitä työ tai työnantaja edellyttää työntekijältä työn suorittamiseksi tai kehittämiseksi.

Myös Borgman ym. (2001, 6) tuovat esille käsitteet asiantuntijuus, kvalifikaatio ja ammattitaito. He ovat päätyneet raportissaan käyttämään ydinosoaminen ja ydintaitojen käsitteitä. Käytän tässä tutkimuksessa käsitettä osaaminen kuvaamaan niitä kaikkia työntekijältä edellytettäviä taitoja, tietoja, kykyjä ja ominaisuuksia, joita opiskelijan on tavoitettavaa vahvistaa ja hankkia opiskelunsa aikana sosiaalialan koulutusohjelmassa.

### 10.2.3 Tiedollinen ja eettinen osaaminen

Monialaiseen sosiaalialan tietoperustaan ja siinä teoreettiseen ja kokemukselliseen tietoon liittyen sosionomin tulee ymmärtää teorian merkitys ammatillisen työn kehittämisessä. Teoreettinen tieto ja käytännön taidot integroituvat toisiinsa jo koulu-

tuksen aikana. Kun taideaineiden opetus sidotaan taidekasvatukselliseen ajatteluun ja siinä kokemukselliseen oppimiseen, tavoitteena on, että opiskelija oppii jäsentämään tekemistään ja ajatteluaan teoreettisesti. Taiteellisen toiminnan, tuottamisen ja jakamisen sitominen kokemuksellisen taideoppimisen kontekstiin ja taidekasvatukselliseen viitekehykseen antaa käsitteet toiminnalle sekä taidekasvatuksen että oppimisen käsitteiden ja käsitysten avulla. Opiskelijat olivat kertomansa mukaan oppineet käsitteitä sekä taidemaailman, taidekasvatuksen että oppimisen käsitteitä, joilla selittää omaa toimintaansa. He käyttivät kokemuksiansa ja käsityksiensä kuvauksissa sekä kielellistä että taidemaailman symbolista kieltä taidekasvatuksen ja oppimiskäsitysten teorioita kuvatessaan.

Sosionomilla tulee Borgman ym. (2001, 16) mukaan olla hyvät *tiedonhankinta- ja käyttötaidot*, tieto tulee olla tiedostettua ja hänellä tulee olla myös kykyä arvottaa asioita. Taideaineiden sitomisella taidekasvatukselliseen ajatteluun tavoitteena on tukea opiskelijan kykyä tarkastella asioita, kokemaansa ja oppimaansa teoreettisesti ja oppia käyttämään olemassa olevaa tietoa omien oppimiskokemuksiensa jäsentämiseksi. Opiskelija olisi mahdollista oppia jo opintojen alkuvaiheessa teoreettisen jäsentämisen taidon tiedon ja taidon suhteen sekä hankkia tutkimiseen ja tiedonhankintaan tarvittavia valmiuksia myös taideaineiden opinnoissaan taidekasvatuksen tavoitteiden mukaisesti (ks. Räsänen 2000).

Metsämuuronen (2000, 113) puhuu tutkimuksessaan sosiaali- ja terveysalan tulevaisuusosaamiseen sisältyvästä tiedonhankintaosaamisesta liittäen siihen tiedonhankintataidon osaamistarpeen, johon sisältyy tutkimuksen tekemisen ja lukemisen taidot. Tiedonhankintaosaamisen perusosaamiseen hänen tutkimuksessaan sosiaali- ja terveysalan edustajat puhuivat mm. oppimaan oppimisen taidoista ja itsensä jatkuvasta kehittämisestä, kyvystä soveltaa uutta tietoa ja elinikäisen oppimisen taidoista. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden kokemuksissa ja käsityksissä tuli esille itsensä jatkuvaan kehittymiseen liittyen persoonallisuuden kehittymisen, itsestään uusien asioiden löytämiseen taiteellisen toiminnan kautta ja kyvyn soveltaa tietoa omien taideoppimisen kokemusten kautta. Opintojakson tenttikirjaa määrittäessäni ja luento-osioiden tavoitteena oli, että opiskelija oppii jäsentämään oppimisen kokemuksiaan myös teoreettisesti ja että hän oppisi samalla myös tiedonhankintataitoja.

#### 10.2.4 Menetelmällinen osaaminen

Borgman ym. (2001, 16–17) mukaan sosionomin työ on tavoitteellista ammatillista toimintaa, jota menetelmällinen tietoisuus ja osaaminen vahvistavat. Sosionomin

tulee tunnistaa ja tuntea yleisesti käytettävät sosiaalialan asiakastyön, vaikuttamistyön, taiteen ja ilmaisullisen työn sekä työn organisoinnin menetelmät. Menetelmäosaamiseen liittyy raportin mukaan myös menetelmien taustalla vallitsevien ja niitä ohjaavien teoreettisten perustelujen hallinta ja ymmärrys erilaisista ihmiskäsityksistä.

Tutkimuksen alkuvaiheessa taideaineiden luovaa ilmaisua painottava näkökulma ei enää vastannut ammatillisen koulutuksen tavoitteisiin, kun päämääränä on persoonallisen ja ammatillisen kasvun tukeminen. Luovuuden painottaminen kasvatustajatteluissa liittyi ideoiden ja tuotteiden kehittämiseen ja tunteiden ilmaisuun. Kuten yleisessä opetukseen liittyvässä keskustelussa myös sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelmakeskustelussa taideaineet nähtiin usein lähinnä vastapainona teoreettisille opinnoille huolimatta menetelmälliseen osaamisen pyrkivistä tavoitteista. Myös yleisessä opetussuunnitelmakeskustelussa taideaineet nähtiin niiden terapeuttista ja emootioiden merkitystä korostavana oppiaineena. 1970-luvulla noussut kriittinen keskustelu yhdensuuntaisesta empiirisen psykologian ja kasvatuksen tutkimuksen ja länsimaisesta utilitaristisesta yhteiskunnallisesta tilanteesta saavutti huippunsa ja herätti kysymyksen, voiko luova itseilmaisuus olla yksistään hyväksyttävä tavoite koulutuksellisessa kontekstissa. (Eisner 1972; Sava 1981b.) Kiinnostus taiteita ja taidekasvatusta kohtaan kasvoi niiden kognitiivista ajattelun prosessointia painottavaan suuntaan (Sava 1981b, 3). Sosiaalialan koulutusohjelman taideaineiden opintojaksojen sisällöt olivat pitkälti toteutuessaan kuvataidetta, musiikkia, sanataidetta ja luovaa liikuntaa, luovuuden ja itseilmaisun teorit eivät riittäneet näiden taidealueiden jäsentämiseen teoreettisesti. Sava (1998, 105–106) sanoo tiede–taide–dualismissa olevan kysymys perususkomuksista ja -käsityksistä eikä niinkään tietämisestä tai tutkimisesta. Hän väittää, että taiteessa, taiteeseen perustuen ja taiteen keinoja käyttäen tehdään vakavasti otettavaa tutkimusta, joka johtaa tietämisen prosesseihin ja sitä kautta tietoon. Hänen mielestään sekä tieteellinen tutkimus että taiteellinen toiminta (vastaanottaminen ja ilmaisu) ovat kokemuksen tulkintaa, inhimillistä ajattelua ja toimintaa. Ne tuottavat omanlaisiaan teorioita, maailman 'näkemistä'. Taiteen ja tieteen symboliset maailmanhallinta- ja selviytymiskeinot vaativat aina psyykkistä työskentelyä, kriittistä arviointia, päätöksentekoa ja valintoja – jopa silloin, kun taiteessa sukellaan 'tunteisiin' tai ilmennetään fantasian vaatimuksia (Ihanus 1995, 201). Kun taidekasvatusta ajatellaan 'näkemään saattamisena' (Sava 2007) tai ihmisen inhimillistämis-pyrkimykseksi taiteen keinoin (Tuomikoski 1987) tai taidekasvatukseksi, joka on kokonaisvaltaista taidepedagogiikkaa, jossa yksilö, yhteisö, tiedot ja taidot, tunteet ja käsitteet yhdistyvät (Räsänen 2000, 8), sillä on mahdollista vastata koulutuksen vaatimukseen tavoitteellisen ja tietoisien toiminnan tai menetelmien joustavaan ja tilannesidonnaiseen käyttöön

teoreettisine perusteluineen. Opiskelija määrittelee käsitystään taidekasvatuksesta näin:

*Taidekasvatus koostuu useammasta osatekijästä, jotka vaikuttavat toinen toisiinsa. Teoria ja käytäntö, taide ja kasvatus: näiden kaikkien summa mahdollistaa taidekasvatuksen eri muodoissa. Tärkeää on tiedon antaminen (teoria), ohjaaminen ja kannustaminen, myös välineiden ja materiaalien laatu ja sopivuus on tärkeä osa taidekasvatusta, näiden aistillisten ja esteettisten kokemusten kautta mahdollistuu persoonallisuuden kasvu (22/31).*

Metsämuuronen (2000, 115) tuo tutkimuksessaan esille asiakaspalveluosaamisen, jossa perusosaamista ovat korrekti käytös ja tavat, opetus- ja ohjaustaidot sekä taito antaa tukea. Taidekasvatukseen perustuvalla opetuksella opiskelijoilla on mahdollista hankkia koulutuksensa aikana mainittua osaamista oppiessaan kuuntelemaan toista ja tuomaan omia näkemyksiään ja sitä kautta uudenlaisten näkökulmien rakentumista, jolla voidaan ajatella olevan toista ihmistä voimaannuttavaa vaikutusta. Taidekasvatus mahdollistaa pedagogisen toiminnan suunnittelun ja toiminnan toteuttamisen sekä toiminnan teoreettisen perustelun, jotka ovat Metsämuurosen tutkimuksessa potentiaalista tulevaisuuden osaamista. Tutkimuksen ensimmäisen pedagogisen intervention opiskelijoiden kokemusten ja käsitysten perusteella on todettavissa, että perusopintojen taidekasvatuksen viitekehykseen sidotussa taideaineiden opetuksessa opiskelijoiden on mahdollista hankkia menetelmälliseen osaamiseen liittyviä valmiuksia.

## 10.2.5 Ydintaidot

Ydintaitoihin Borgman ym. (2001, 18–21) katsovat kuuluvan vuorovaikutus-, viestintä- ja kanssakulkemisen taidot, reflektointitaidot, työyhteisössä toimimisen, työn organisoinnin ja johtamisen taidot sekä tutkimisen ja kehittämisen taidot. Teen katsauksen seuraavaksi ainoastaan niihin osaamiseen alueisiin, joihin taidekasvatukseen perustuvilla taideaineiden oppimiskokemuksilla ja niistä rakentuneilla käsityksillä näyttää tutkimustulosteni perusteella olevan yhteyttä sen ensimmäisen pedagogisen intervention jälkeen..

*Vuorovaikutustaidot, viestintä- ja kanssakulkemisen taidot* ovat Borgman ym. (2001, 18) selvityksessä keskeisiä asiakastyössä ja yhteistyössä muiden ammattilaisten kanssa. Vuorovaikutus on puhumista, kuuntelemista ja toimintaa, perusedellytyksenä on kuuntelutaito. Taidekasvatukseen ja siinä kokemukselliseen taideoppimiseen ja konstruktivistiseen opetuskäsitykseen perustuvassa taideaineiden

opetuksessa opiskelijat ovat omien kokemuksiansa mukaan oppineet ilmaisemaan ajatuksiaan ja tunteitaan puhumalla ja taiteen symbolisella kielellä. Jakamisen vaiheissa he ovat oppineet kuuntelemaan myös toistensa näkökulmia omista ja toistensa taiteellisen toiminnan prosesseista ja niihin liittyvistä ratkaisuksista. Omalla sitoutumisellaan he ovat olleet aktiivisesti läsnä taiteellisen toiminnan harjoituksissa. Opiskelijoiden käsitysten mukaan heille on ollut merkityksellistä se, että he ovat saaneet kertoa ja heitä on kuunneltu. Voidaan todeta, että he ovat hankkineet vuorovaikutus-, viestintä- ja kanssakulkemisen taitoja perusopintojen taideaineiden tunneilla.

*Reflektointitaitoihin* Borgman ym. (2001, 19) määrittelevät sosionomin hyvän ammattitaidon pohjaksi kyvyn reflektoida omaa työtään suhteessa ammatin ja työn kokonaisuuteen. Reflektoinnissa tulee arvioida oman toiminnan ja ammatillisen orientaation perusteita sekä niiden suhdetta sosiaalialan ajattelu- ja toimintamalleihin. Reflektointi perustuu kokemukselliseen oppimiseen, jossa palataan työstä saatuihin kokemuksiin ja työssä esiintyneisiin tilanteisiin. Kokemuksia ja tilanteita analysoimalla ja uudelleen arvioimalla saadaan uusia näkökulmia, joiden pohjalta toimintaa tarvittaessa kehitetään. Reflektoinnin Borgman ym. (2001) katsovat raportissa luonteeltaan pitkäkestoiseksi prosessiksi, jossa pyritään määrätietoisesti ja kriittisesti arvioimaan ja kehittämään työtä, työtapoja, tehtyjä valintoja, työmenetelmiä, seurauksia ja omaa ajattelua. Reflektoinnin avulla sosionomi kykenee eettisesti perustelevaan tekemänsä ratkaisut.

Metsämuurosen (2000, 118) tutkimuksessa reflektointitaidot liittyvät työhön ja työssä vaikuttamisosaamiseen ja siinä tarkemmin potentiaaliseen tulevaisuusosaamiseen. Vaikuttamisosaamisen alueeseen liittyvissä osaamisalueissa on myös osa-alueina laaja-alainen kriittinen ajattelu, voimakkaampi sitoutuminen työhön, kyky nauttia hyvistä suorituksista, kyky arvostaa muiden osaamista, työn kehittämismuutokset ja taito antaa näyttöä työstään.

Opiskelijoiden kokemusten mukaan omiin henkilökohtaisiin kokemuksiin perustuva taiteellinen toiminta kaikissa vaiheissaan on haastanut heidät reflektiiviseen ja kriittiseen ajatteluun ja he kertovat oppineensa reflektiivistä ajattelua taideaineiden tunneilla. Opiskelijat ovat oppineet perustelevaan ratkaisujaan ja toimintaansa kertoessaan ja jakaessaan kokemuksiaan ja taiteellisesta toiminnasta toisilleen. Heidän käsityksensä mukaan taidekasvatus on mahdollistanut teoreettisen jäsentämisen sille kaikelle toiminnalle, jota he taidetuntien aikana ovat tehneet.

*Työyhteisössä toimimisen, työn organisoimisen ja johtamisen taidoista* viitteitä löytyy tästä tutkimuksesta lähinnä työyhteisössä toimimiseen. Borgman ym. (2001, 19) määrittelevät sosionomin osaamistavoitteissa sen, mitä kyky työyhteisössä sitoutuneesti ja motivoituneesti tarkoittaa. Toiminnan tulee olla asiakaslähtöistä, amma-

tillista ja tavoitteellista. Sosionomin tulee tuntee moraalinen vastuunsa ja käyttää työssään valtaansa oikein. Hän kykenee tasavertaiseen vuorovaikutukseen niin asiakkaiden, työtovereiden kuin yhteistyökumppaneiden kanssa. Sosionomi kehittää työtään ja työyhteisöä yhdessä työtovereidensa kanssa entistä paremmin asiakkaiden tarpeita vastaavaksi.

Edellisistä ydinosaamisen taidoista samoja osaamisen alueita on Metsämuurosen (emt., 116–118) tutkimuksessa mm. asiakaspalveluosaamista osoittavissa osaamistarpeista: mm. taito olla asiakaslähtöinen, työssä ja työhön vaikuttamisosaamisen osoittavissa tarpeissa voimakkaampi sitoutuminen työhön, työn kehittämistäidot.

Kun taidekasvatukseen perustuva taideaineiden opetus sidotaan kokemukselliseen taideoppimiseen, jossa opiskelijan henkilökohtainen elämämaailma on toiminnan lähtökohtana, sillä edistetään opiskelijoiden kokemusten mukaan sitoutumista taiteelliseen toimintaan. Se on myös tavoitteellista toimintaa, jolla opiskelijoiden käsityksissä on myös tavoitteellisen ammatillisen toiminnan ulottuvuutta. Kun opiskelija kertoo oppineensa ymmärtämään itseään ja toista ihmistä paremmin oman taiteellisen toimintansa avulla, tämä ymmärrys luo pohjaa sosiaalialan erilaisten asiakkaiden ymmärtämiseen ja heidän tasavertaiseen vuorovaikutukselliseen kohteluun.

Ammatillisiin tehtäväalueisiin Borgman ym. (2001, 21–22) liittävät *kasvatus-, opetus- ja ohjaustehtävät, kuntoutuksen, ohjauksen ja sosiaalisen tuen tehtävät, sosiaalityön tehtävät*. Näistä eniten mainintoja opiskelijoiden oppimiskokemuksista ja käsityksistä on löydettävissä kasvatus- opetus- ja ohjaustehtäviin liittyen. Borgman ym. (emt.) määrittelevät tämän alueen osaamistavoitteiksi yksilö-, yhteisö ja yhteiskuntatasolla tukea ja turvata inhimillistä kasvua, kehitystä ja sosiaalista toimintakykyä eri elämäntilanteissa. Tutkinnon suoritettuaan sosionomilla on ammattitaito toimia varhaiskasvatuksen, sosiaalisen nuorisotyön, erityiskasvatuksen, lastensuojelun nuorisohuollon oppilashuollon, nuorisotyön ja perhetyön tehtävissä sekä erilaisissa neuvonta- ja ohjaustehtävissä.

Metsämuurosen (2000) mukaan kasvatus-, opetus- ja ohjaustehtävien osaamiseen liittyvää tulevaisuuden osaamistarvetta tarvitaan asiakaspalveluosaamisen osoittavissa osaamistarpeissa, s.o. kykyä kokonaisvaltaiseen hoitoon, opetus- ja ohjaustaitoon, taitoon antaa tukea. Opetus- ja ohjaustaitoja tarvitaan hänen tutkimuksensa mukaan tulevaisuudessa opiskelijoiden ohjauksessa ja kollegoiden kouluttamisessa asiakkaiden ohjaamisen ja opettamisen ohessa, nämä taidot katsottiin perusosaamiseen kuuluviksi.

Metsämuuronen (emt.) tuo tutkimuksessaan esille myös esim. yhteistyöosaamista osoittavia osaamistarpeita, jonka osa-alueisiin hän on liittänyt mm. yhteistyöosaamisen, yhdessä tekemisen taidon, muiden osaamisen hyödyntämisen ja yhtei-

söllisen toimintakyvyn. Yhteisöllistä toimintakykyä, yhdessä tekemisen taitoja ja verkostoitumistaitoja on painotettu työelämän edustajien ja opiskelijoiden potentiaalisena tulevaisuuden osaamisena ja perusosaamisena.

Näitä yhteisöllisen toimintakyvyn ja yhdessä tekemisen taitoja opiskelijat olivat oppineet kertomansa mukaan koko opintojakson aikana tapahtuneiden yhteisten harjoitusten ja jakamisen vaiheissa. Taidekasvatukseen perustuvalla taideaineiden opetuksella on luotu pohjaa edellä mainituille osaamisen alueille. Opiskelijat sitoivat taidekasvatuksen pedagogiikkaan, materiaaleihin, menetelmiin, välineisiin ja yksilön kasvun tukemiseen ja ohjaukseen. Kasvatus- opetus- ja ohjaustaitojen alueelle on näin luotu pohjaa, joskin nyt perusopintojen vaiheessa hyvin ohuesti.

Metsämuuronen (emt.) puhuu innovatiivisesta työotteesta, johon kuuluvat älykkyys perusosaamisena, kognitiiviset taidot, ennakkoluulottomuus; innovatiivisuudessa aitona tulevaisuuden osaamisalueena on kekseliäisyys. Innovatiivista työtettä on tutkimuksessa perusteltu resurssipulalla ja tulevaisuuden entistä itsenäisemmällä työn luonteella. Ammattilaisten on kyettävä kekseliäästi, luovasti ja ennakkoluulottomasti käyttämään niitä resursseja, joita on olemassa. Arkipäivän ongelmiin tulee löytää itse luovasti ratkaisuja. Luovuutta tullaan tarvitsemaan myös siinä, että asiakkaiden ongelmat ovat monisyisempiä ja uudenlaisia ja yhdellä opitulla mallilla ei selvitä työssä. On kyettävä luovasti soveltamaan oppimaansa uusiin tilanteisiin.

Deweyläistä (1997) kokemuksellista oppimista ensimmäisten intervention taide-tunneilla edustivat ennalta suunnittelemani opiskelijoille yllättävinäkin käänteinä näyttäytyneet taideprosessien vaiheet ja materiaalit, joiden kanssa heidän tuli työskennellä. He mainitsevat puheessaan nämä haasteina ja vaikeina asioina ja tehtävinä, mutta joista he kuitenkin selvisivät ja saivat aikaan valmista. Näillä tavoitteisilla tehtävillä kannustettiin heitä käyttämään luovuuttaan ja kekseliäisyyttään toisaalta tuoda mukaan välillä huumoriakin haastavien tehtävien joukkoon. Opiskelijoiden kertoman mukaan he olivat löytäneet itsestään luovuutta ja rohkeutta toteuttaa taidetta itselleen uudella tavalla. Tällä on luotu pohjaa Metsämuurosen mainitsemalle innovatiiviselle työotteelle.

Taideaineiden harjoitustehtävissä opiskelijat tekivät jatkuvasti valintoja ja päätöksiä omien taideteostensa tekemiseen liittyen, koska heille ei annettu valmiita malleja toteuttaa niitä. Metsämuurosen tutkimuksessa nousee esiin vaikeiden päätösten tekemiseen liittyvä osaaminen, johon liittyvät mm. ongelmanratkaisukyky, päätöksentekokyky ja kyky keskittyä oleelliseen. Opiskelijat olivat kokeneet kertomansa mukaan hyvänä, että ei ollut valmiita malleja ja että he saivat itse päättää ratkaisuistaan teostensa suhteen.

## 10.2.6 Oman persoonan käytön osaaminen

Metsämuurosen (2000) tutkimuksessa on omana tulevaisuusosaamisen alueenaan oman *persoonan käytön osaaminen*. Oman persoonan käytön osaamisen osatekijät ovat tutkimuksen mukaan perusosaamista. Perusosaamista ovat taito tuntea ja tunnistaa tunteita, avoimuus ja rehellisyys, vahva itsetunto, rohkeus elää aidosti, henkinen kestävyys, oman elämän hallinnan taito, huumorintaju, usko omiin kykyihin, omat harrastukset ja harrastuneisuus, kasvamisen halu ja vahva itsetuntemus. Potentiaalista tulevaisuusosaamista on oman persoonan luova käyttö.

Yleisesti oman persoonan käyttöä tärkeänä perusosaamisen osaamistarpeena tutkimuksessa oli perusteltu sillä, että se on sekä asiakkaan että ammattilaisen etu. Asiakastyössä oman persoonan positiivisten puolien käyttö saattaa herättää luottamuksellisen suhteen asiakkaaseen ja näin edesauttaa asiakkaan ongelmien ratkaisemisessa. Toisaalta oman persoonan luova käyttö on työssä jaksamisen kannalta tärkeää; kaiken kiireen ja stressin keskellä on annettava aikaa myös oman itsensä kehittämiseksi, tunnistettava tunteensa ja uskottava omiin kykyihinsä, ettei pala loppuun kuluttavassa työssä. Tutkimuksessa esiintyvien argumenttien taustalta voi löytyä viittauksia palvelukulttuurin kehittymiseen sekä tietomäärän lisääntymisen kautta tapahtuvaan yleiseen vaatimustason nousuun. Taustalla on myös yksilön tarpeisiin – nimenomaan sosiaalisiin, luonteeltaan muuttuviin tarpeisiin – liittyviä elementtejä.

Aineistossa tuli runsaasti esille opiskelijoiden taideoppimisen kokemuksista rakentuneissa käsityksissä niiden merkitys persoonallisuuden kasvuun. Opiskelijat kertoivat siitä, miten taiteellisen toimintaan liittyvä pohdinta – reflektiinen ajattelu – on laajentanut heidän käsitystään itsestään ja samalla myös opettanut heitä ymmärtämään omaa toimintaansa ja ratkaisujaan paremmin. Kokemuksellisessa taideoppimisessa hankitaan tietoa kuvallisesta ilmaisusta, itsestä ja oppimisen prosesseista. Tämä edellyttää tiedostamista ja kykyä analysoida omaa visuaalista ja verbaalista kieltä sekä oppimista (Räsänen 2000, 14). Opiskelijat puhuvat lisääntyneestä itseymmärryksestä ja liittävät sen persoonallisuutensa kasvuun. Taidekasvatus tähtää juuri merkityssuhteiden luomiseen ja näitä syntyy, kun opiskelija ymmärtää tutkittavan ilmiön takana olevan merkityksen ja muuttaa uuden ymmärryksensä pohjalta suhdettaan todellisuuteen (emt., 15). Kun opiskelijoiden kuvauksia taideoppimisen kokemuksista ja käsityksistä tarkastelee Metsämuurosen (2000) oman persoonan käytön osatekijöiden kautta, aineistossa on kuvauksia siitä, miten opiskelijat ovat kokeneet erilaisia tunteita taiteellisen toiminnan yhteydessä ja kuvaavat myös käsityksissään sitä, miten taidekasvatuksen avulla he voivat tulevina työntekijöinä



toimia lasten ja nuorten kanssa ja tukea heidän tunneilmaisunsa kehittymistä näiden taideoppimisen kokemustensa vahvistamina.

Sikkelä (1999, 38) sanoo omien elämäkokemusten tarkastelun olevan eksistentiaalis-semioottista toimintaa, joka kytkeytyy elämän merkityksen ja tarkoituksen hahmottamiseen ja ymmärtämiseen ja voi auttaa ihmistä hyväksymään vastuunsa tekemistään elämänvalinnoista. Kun kokemuksellisen taideoppimisen lähtökohtana ovat oman elämän kokemukset ja ne ovat kokijalleen tiedon perusta, ne arvotetaan jo tarkastelun arvoisiksi ja ovat sinällään jo merkittäviä. Näin opiskelija oppii kunnioittamaan omia kokemuksiaan ja hänen itsearvostuksensa kasvaa samalla. Sikkelä (emt.) toteaaakin persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten olevan omaa elämää, identiteettiä ja maailmansuhdetta jäsentävä itsehoidollinen prosessi, semioottista terapiaa, jossa kokemusten kertoja alkaa ymmärtää elämäänsä, toimintaansa ja vaikutuksia nykyiseen elämäntilanteeseensa uudella tavalla. Opiskelijat oppivat yleistämään omia taiteellisen toiminnan kokemuksiaan ja hankkimaansa vuorovaikutustietoa taiteellis-esteettiseksi käsite-, mielikuva-, symboli- ja ajattelurakennelmiksi ja ottivat nämä haltuunsa analyttisen ja arvioivan toiminnan kautta. Savan (1993, 17, 39) mukaan oma aktiivinen taiteellinen toiminta erilaisin taiteellisin välinein ja materiaalein merkitsee sisäisten, persoonallisten aisti- ja tunne-elämysten ja mielikuvien transformoitumista syvähenkiseksi inhimilliseksi ymmärrykseksi. Taidekasvatukseen perustuvassa taideopetuksessa opiskelija oppii ymmärtämään itseään ja omaa toimintaansa omien taiteellisessa toiminnassaan saavutettujen ja tavoitettujen ensisijaisten ja toissijaisten kokemuksien reflektoinnin avulla. Opiskelija oppii ymmärtämään myös toisten toimintaa ja elämää yleensä reflektoidessaan ja jakaessaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvia kokemuksia.

Tutkimuksen toisen pedagogisen intervention siirtymävaiheessa päädyn käsitykseen, että koulutuksen kontekstiin sidotulla tavoitteisella taidekasvatuksellisella toiminnalla on mahdollista tukea opiskelijan osaamisen kykyä ymmärtää sosiaalialan asiakasta hänen omassa elämäntilanteissaan ja taitoa suunnitella ja toteuttaa kasvatusta, opetusta, ohjausta ja kuntoutustyötä asiakkaan tarpeista lähtevänä toimintana itsensä tuntevana vahvana persoonana.

## OSA III

### TOINEN JA KOLMAS INTERVENTIOSYKLI

Tutkimuksen kolmannessa osassa tuon näkyväksi postmodernin taidekasvatuksen juurruttamisen vaiheet taideaineiden opetuksen edelleen kehittämiseksi.

Toisen pedagogisen intervention tutkimuskysymys on:

Miten taiteellisessa toiminnassa tuotetut visuaaliset kertomukset koostavat opiskelijan identiteettiä?

Kolmannen pedagogisen intervention tutkimuskysymys on:

Minkälaista sosiaalialalla tarvittavaa osaamista taiteellisen toiminnan asiakastyöharjoitukset ovat rakentaneet opiskelijalle?



# 11 Kohti postmodernia taidekasvatusta ja taidepedagogiikkaa

## 11.1 Tutkimuksen 2. pedagoginen interventio

Olen tarkastellut ensimmäisen intervention aikana toteutunutta muuttunutta taidekasvatukseen, kokemukselliseen taideoppimiseen ja siinä konstruktivistiseen opetukseen perustuvaa taideaineiden opetusta hyödyntäen opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä. Johtopäätöksenä on, että näin toteutettu opetus tukee opiskelijan persoonallisen ja ammatillisen kasvun kehittymistä Borgman ym. (2001) ja Metsämuurosen (2000) esittämien osaamisalueiden puitteissa. Kuvaan seuraavassa tutkimuksen 2. pedagogiseen intervention siirtymävaihetta ja uuden intervention suunnittelussa huomioonotettavia asioita.

Tutkimuksen toiseen interventioon lähtiessäni ja parannettua opetussuunnitelmaa suunnitellessani otan huomioon ne merkittävät opiskelijoiden oppimiskokemukset ja käsitykset taidekasvatuksesta, joilla on ensimmäisen pedagogisen intervention johtopäätösten mukaan merkitystä opiskelijan persoonalliseen ja ammatilliseen kasvuun. Toimintatutkimuksen osallistavuuden huomioiden tarkentamalla toisen intervention suunnitelmaa opiskelijoiden antaman palautteen mukaan. Opiskelijoiden kuvauksissa parannettavaa on teorian ja käytännön yhdistämisessä. Osalle opiskelijoista oli ollut vaikeaa teorian ja käytännön yhdistäminen, toisaalta, osa opiskelijoista oli kokenut tätä olleen riittävästi. Tentittävänä olleen kirjan osa oli kokenut myös vaikeana. Opiskelijan 16/31 kertoma palaute sisältää ne tärkeimmät säröt, jotka on huomioitava toisen pedagogisen intervention suunnittelussa:

*... taidekasvatuksen teoriapohjaa oltaisiin voitu käsitellä enemmänkin lapsi- ja nuorisotyön näkökulmasta, sillä koko ryhmä on suuntautumassa lapsiin ja nuoriin...*

*... myös teorian ymmärtämiseen olisi voitu varata enemmänkin aikaa, välillä tuntui, että opettaja luotti liikaakin opiskelijoiden ymmärrykseen... .*

*... erilaiset toimintasuunnitelmat eri asiakasryhmille olisivat olleet hyviä harjoituksia, mutta niitä tulee ilmeisesti ammattiopinnoissa*

*... ehkä yhteinen ”taidenäyttely” perusluovuuden kurssista olisi pysäyttänyt aulassa...*

Palautteen pohjalta toisessa pedagogisessa interventiossa tulee huomioida seuraavia asioita

1. Teorian ja käytännön yhdistämisen huomioiminen opetuksessa aikaisempaa enemmän.
  - Ensimmäisen intervention aikana jakamisen ja pohdinnan vaiheissa käytiin teorian ja käytännön välistä suhdetta jonkin verran läpi, mutta tähän on kiinnitettävä enemmän huomiota.
  - Taidepedagogisen toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen sosiaalialan eri asiakasryhmien kanssa tulee liittää seuraavaan interventioon. Toteutetaan osa opetuksesta aidoissa asiakastyöympäristöissä.
  - Opiskelijoiden kertoman mukaan heille oli syntynyt käsitys siitä, että taidekasvatus soveltuu sosiaalialan asiakastyöhön ja käsityksissä oli ohuita viittauksia tähän. Borgman ym. (2001, 12) puhuvat sosiokulttuurisesta osaamisesta, jolloin sosionomit kehittävät työssään ammattikäytäntöjä yhdessä asiakkaiden ja yhteistyökumppanien kanssa. Dialoginen toiminta vahvistaa luottamusta ja sosiaalista pääomaa. Sosiokulttuurisen toiminnan tulee läpäistä yksilö-, yhteisö että yhteiskunnan tasot. Tähän osaamisen alueeseen tulee kiinnittää parannetussa suunnitelmassa huomiota.
2. Taidenäyttelyn järjestäminen
  - On mahdollista, että opiskelija on kokenut yhteisen jakamisen vaiheet ja töiden esittämiset ja niihin liittyvän keskustelun hyvinä ja että hän halusi jakaa tätä kokemustaan eteenpäin, laajemmalle yleisölle. Muistiinpanoissani on myös merkintä töiden esillepanosta, mistä olime keskustelleet opiskelijoiden kanssa. Taidenäyttelyt tuovat oppilaitoksen muille opiskelijoille ja henkilöstölle taiteen vastaanottamisen kokemuksia ja ovat osaltaan vaikuttamassa taidekasvatuksen ja taidekasityksen muutokseen. Suunnittelussa tulee huomioida taiteen käsitteen jäsentämistä edelleen pragmatistisemmaksi.

Tutkimuksessani opiskelijoille oli tärkeää, että heidän aikaisemmat kokemuksensa olivat taiteellisen toiminnan lähtökohtana, heille oli myös sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys korostuneen tärkeä. Muuttuvissa tilanteissa oppimisen määrällinen lisääminen ei riitä. Oppimisen tulisi olla luonteva osa opiskelijan yksilöllistymistä – totunnaisten elämäkerran muuttumista valituksi itsemuokkauselämäkerraksi (Toiskallio 2001, 457). Opettajan rooli muuttuu kokemuksellisessa oppimisessa tie-

donjakajasta oppimisen edistäjäksi, jolloin reflektiivisen prosessin merkitys kokemusten jäsentämisessä ja jakamisessa oman elämän ankkuroimisessa korostuu (ks. Förnäs 1998, 43; Toiskallio 2001, 449). Toiskallio (emt.) toteaa, että yksilön yksilöllisyys rakentuu siitä, mitä hän on tai on ollut, mitä hän ajattelee ja mitä hän tekee. Taiteellisessa toiminnassa opiskelijalla on mahdollisuus tuoda esille kokemuksiaan ja ajatteluaan. Tunnistan roolini myös oppimisen edistäjänä enemmän kuin tiedonjakajana. Kokemuksellisessa taideoppimisessa lähestytään yhteistoiminnallisen oppimisen ja ongelmakeskeisen ns. tutkivan oppimisen periaatteita. Näitä periaatteita pyrin myös noudattamaan ensimmäisen pedagogisen intervention toteuttamisessa.

Räsänen (2000) malli syvenee kokemuksellisen taiteen tulkinnan malliin, jossa taiteen tarkastelun lähtökohtana ovat arvetun aseman saaneet taideteokset; artefaktit, joissa taiteilijan ja katsojan vuoropuhelun kautta saavutettu syventynyt ymmärrys kulttuurista vaikuttaa katsojan maailmaan. Sidoin vain kaksi harjoitusta suoraan artefakteista lähtevään taiteelliseen toimintaan, kuitenkin opiskelijoiden kokemusten mukaan heille oli ollut hyvin vahvasti merkittävää myös se, että taiteellisen toiminnan lähtökohtana olivat henkilökohtaiset kokemukset ja heidän oma elämisen maailmansa. En ehkä tavoittanut tässä tutkimuksen vaiheessa Räsänen (emt.) ajattelua täysin ja pohdin artefaktien läsnäolemista jokaisessa harjoituksessa sosiaalialan koulutuksen taideaineiden opetuksessa. On kuitenkin huomioitava, että Räsänen tutkimus rajautui visuaaliseen taiteeseen ja siinä yhteen avaintekseen, Gallen-Kallelan Aino-tarun tarkasteluun. Räsänen (emt.) tutkimuksen tavoitteena on oppia näkemään vanha maalaus uudella tavalla. Sosiaalialan koulutuksen taideaineiden tavoitteena on opiskelijan persoonallisen ja ammatillisen kasvun tukeminen ja ammatillisten valmiuksien ja osaamisen hankkiminen kaikkien opetussuunnitelman opintojen kautta.

## 11.2 Postmoderni taidekasvatus

Tavoitteena on kehittää edelleen toisen pedagogisen intervention kautta opetuksen viitekehystä kohti postmodernimpaa taidekasvatuksellista ajattelua, jonka perustana ovat ensimmäisessä pedagogisessa syntyneet opiskelijoiden merkittävät taideoppimisen kokemukset ja näistä kokemuksista ja tenttikirjasta syntyneet käsitykset. Toiskallio (2001, 460) kiteyttää postmodernin pedagogiikan ytimen siten, että se on valintojen teon pedagogiikkaa. Räjähdysmäisesti kasvaneessa ja hajonneessa valinta-avaruudessa valintojen teko edellyttää uudenlaista toimintakykyisyyttä. Lyotard (1985, 77) on todennut postmodernin tilanteen hiovan herkkyyttämme eroilla ja vahvistavan kykyämme kestää yhteismitattomuutta. Toimintakykyisyys

postmodernissa maailmassa edellyttää valmiutta kohdata ja hyväksyä eroja sekä kestää sitä, että asiat ja ilmiöt eivät ole ennakoitavissa, hallittavissa ja mitattavissa vakiomalleilla. Uusien katsantokantojen, näkökulmien, merkitysten tuottaminen ja maailman tarkastelu uusin silmin, parantaa toimintakykyisyyttämme. Toimintakyvyn kehittäminen liittyy Toiskallion (2001, 459) mukaan käytännön kokemusten merkityksellistämiseen ja merkitysten rikastamiseen sekä uusien merkityshorisonttien avaamiseen. Toiskallio (emt.) määrittelee toimintakykyisyyttä edelleen joksikin persoonalliseksi, omakohtaiseksi. Onko mahdollista rakentaa sellaista taidepedagogiikkaa, joka soveltuisi sosiaalialan erilaisten asiakkaiden kanssa toteutettavaksi, jossa korostuisi asiakkaiden oma elämämaailma, yhdessä toimiminen, yhteisöllisyys ja jossa taiteen käsitys sitoutuisi pragmatistiseen näkökulmaan.

McFee ja Degge (1977) ja Räsänen (1997, 50) näkevät visuaaliset taiteet kommunikaation välineenä, opettavana ja kulttuurisia arvoja välittävänä. Sava (1998, 61) mukaan 2000-luvun taitteessa modernin arvojärjestelmä määrittää edelleen tärkeitä asioita taidekasvatuksessa: individualismi, luovuus ja itseilmaisuus jatkavat olemassaoloaan taidekasvatuksen käytännöissä. Postmodernilla ajattelulla olisi mahdollista saada aikaan muutosta yhteistoiminnallisten taideprojektien, yhteisö- ja ympäristötaiteen sekä etnisen taiteen kautta. Opetus rakentuisi sosiaalisen pluralismin, etnisen moninaisuuden, tradition ja kontekstuaalisuuden periaatteelle. Opetuksessa korostettaisiin ja arvostettaisiin paikallistietoa ja ei-asiantuntijoiden panosta modernismin rationaalisuuden ja teknisen eksperttityden sijaan. Arkikokemus, kansanviisaus ja perinteet saavat tärkeän merkityksen postmodernissa taidekasvatuksessa. Sosiaaliset, historialliset ja persoonalliset todellisuudet kietoutuvat toisiinsa muodostaen uuden todellisuuden. Se muodostuu niistä erilaisista kulttuurisista ryhmistä ja yksilöistä, jotka osallistuvat opetustapahtuman arkeen ja niistä, joita voidaan pyytää mukaan näihin arkitilanteisiin (Sava 1998, 62).

Opiskelijat tulevat tulevaisuudessa kohtaamaan työssään erilaisissa sosiaalisissa rakenteissa ja toimintaympäristöissä erilaisia toimijoita: asiakkaita, omaisia, asukkaita ja ammattilaisia kodeissa, päivä- ja toimintakeskuksissa, laitospäristössä ja erilaisissa yhteisöissä. He tuottavat keskinäisellä toiminnallaan sosiaalialalle ominaisia symboleja ja konkreettista, näkyvää ohjausta, palvelua ja hoivaa. Sosiokulttuurinen ulottuvuus osana työn toteuttamista, sen kehittämisen- ja vaikuttamistyötä luo voimavaroja hyödyntäviä ammattikäytänteitä. Asiakas- ja voimavaralähtöinen sosiaalialan työ luo edellytyksiä ihmisen itsensä toteuttamiselle ja yleensä inhimillisen elämän jatkuvuudelle (Borgman ym. 2001, 12–13).

Postmoderni taidekasvatus painottaa monikulttuurista näkökulmaa opetuksessa. Sosionomien tulevaisuuden tehtäväkentässä opiskelijat tulevat tekemään työtä myös monikulttuurisuuden alueella. Ammattiopintojen taideaineiden tavoitteena ei

ole kuitenkaan pelkästään tuottaa tai tukea osaamista ainoastaan monikulttuurisen työn hallintaan. Postmodernin taidekasvatuksen periaatteista on kuitenkin löydettävissä monia ulottuvuuksia, jotka soveltuvat sosiaalialan ammattiopintojen taideaineiden opetuksen viitekehykseen.

Sava (1998, 72–73) viittaa Wassoniin ym. (1990) ja heidän artikkelissaan käsittelemiin niihin peruseriaatteisiin, jotka tulisi ottaa huomioon monikulttuurisessa luokassa tapahtuvassa taidekasvatuksessa. Kirjoittajilla on tavoitteena suunnitella ja toteuttaa kulttuurisesti sensitiivinen taiteen opetussuunnitelma. He ovat luoneet seitsemän periaatetta, jotka on laadittu sosiologisen ja antropologisen kirjallisuuden kautta. Nämä periaatteet ovat:

1. *Esteettisen tuottamisen ja kulttuurisen kokemisen tutkimisessa käytetään lähtökohtana sosiaaliantropologista tietoa.* Tällä tarkoitetaan keskittymistä taiteen tekijöiden taustaan ja sosiokulttuuriseen kontekstiin, jossa taide on tuotettu. Luokkatiloissa tämä huomioidaan refleктоimalla (keskustelemalla ja tekemällä taidetta) kyseisiä taustatekijöitä ja mm. niitä käsityksiä, joita ryhmällä tai sen jäsenellä on itsestään ja sitä, mistä nämä mielikuvat johtuvat.

2. *Opetus ymmärretään kulttuuriseksi ja sosiaalisiksi interventioksi.* Opettajien tulisi olla tietoisia omista kulttuurisista ja sosiaalisista ennakkokäsityksistään ja vääristymistään. Esimerkiksi antropologit ovat huomanneet reflektion tärkeyden ja osaltaan raportoivat omia taustojaan tehdessään kenttätöitä. Tätä tehdään omien taustojen selvittämisen lisäksi myös siksi, että ymmärrettäisiin entistä paremmin, kuinka tällaiset taustatekijät vaikuttavat tutkimukseen, tulkintoihin, analyysiin ja esitystapaan. Näin pitäisi myös opettajien lisätä omia reflektointi- ja tiedostamisvalmiuksiaan ja ohjata oppilaansa tekemään samoin.

3. *Tuetaan yhteisökeskeistä kasvatusprosessia,* jossa opettaja hyväksyy ja käyttää oppilaiden eri kulttuurien sosiokulttuurisia arvoja ja uskomuksia opetustilanteissa hyväksi suunnitellessaan taiteiden opetusta. Kirjoittajat keskustelevat siitä, miten tärkeätä opettajan on ottaa huomioon ja käyttää opetuksensa perustana monikulttuurisen luokkansa oppilaiden taustoja. Opettajan tulisi 'aloittaa siitä, missä oppilas on'. Oppilaan kehitystason ja henkilökohtaisten tarpeiden lisäksi tulisi siis ottaa huomioon hänen kulttuurisesti ja sosiaalisesti arvottuneet tietonsa, arvonsa ja uskomuksensa sellaisina kuin ne ovat.

4. *Käytetään antropologisesti orientoineita menetelmiä,* kun pyritään tunnistamaan ko. sosiokulttuurisia ryhmiä ja niiden arvoja ja käytäntöjä, jotka vaikuttavat esteettiseen tuottamiseen. Opettajien ja oppilaiden tulisi siis toimia etnografien tavoin. He voisivat tutkia oman kulttuuriryhmänsä taiteellisia tuotoksia sekä luokassa että laajemmassa yhteisössä. Tämä tapahtuu etsimällä aktiivisesti tietoa olemassa olevista ja muuttuvista kulttuurisista tilanteista valtakulttuurin ideologian muok-



kaaman kirjatiedon sijasta. Tällaisen tiedonhakuun soveltuvia lähteitä ovat hyvin monenlaiset dokumentit: kirjalliset, kuvalliset ja henkilökohtaiset, esimerkiksi tietystä taiteen alueesta, taiteilijasta jne. Näitä erilaisia 'tutkimusmatkojen' tuloksia jaetaan myöhemmin opetusoppimistilanteessa toisten kanssa.

5. *Pyritään sellaiseen kulttuurisesti vastuulliseen pedagogiikkaan*, joka tasapuolisesti edustaa luokassa, yhteiskunnassa ja kansassa esiintyvää sosiokulttuurista ja etnistä erilaisuutta. Opettajan tulee tutustua pintaa syvemältä oppilaidensa ja heidän yhteisöjensä kulttuuriseen ympäristöön. Taidekasvatuksessa tämän tulisi suuntautua erityisesti esteettiseen tuottamiseen yhteisöissä, jotka ovat eri kulttuuritaustoista tuleville oppilaille tuttuja. Kulttuurisesti sensitiivisen lähestymistavan tulisi ottaa huomioon se, että sosiaalistumisen prosessissa kaikki tiedostettu ja tiedostamaton, muodollinen ja epämuodollinen tapahtuu aina tietyssä kulttuurisessa tilanteessa. Opettaja ymmärtää ja arvostaa myös sitä, mitä ja miten oppilaat ovat koulun ulkopuolella oppineet informaalisti. Taidekasvatuksen osalta on kuviteltu, että se on monikulttuurista silloin, kun käsitellään eri kulttuuriryhmien taiteiden sisältöjä. Kuitenkin vasta taideproduktin sijoittaminen osallistujien omaan historialliseen, maantieteelliseen ja etenkin sosiokulttuuriseen ympäristöön tekee taideopetuksesta monikulttuurista, sanovat kirjoittajat.

6. *Halutaan keskittyä niiden erilaisten tekijöiden dynaamiseen moninaisuuteen*, jotka vaikuttavat kaikessa inhimillisessä vuorovaikutuksessa: fyysisiin ja henkisiin valmiuksiin, luokkaan, sukupuoleen, ikään, uskontoon ja etnisyyteen. Pyritään entistä demokraattisempaan lähestymistapaan, jossa myös perinteisesti ei-etuoikeutetut saavat äänensä kuuluviin taidekasvatuksellisissa prosesseissa. Sekä etuoikeutetut että ei-etuoikeutetut herkistetään näkemään itsestäänselvyydet, jotka perustuvat hallitsevaan ideologiaan.

7. *Opettajan tulee olla herkkä tunnistamaan erilaisia ennakkoluuloja*, jotka liittyvät moniin etnisiin ryhmiin. Valtakulttuurin ehkä rasistisiakin vaikutuksia oppilaiden käsityksiin voidaan vähentää tiedostamisprosessin avulla. Opettajan tietämys ei yksin riitä erittelemään näitä ennakkoluuloja, koska hän on usein sisäistänyt kovaltaideologian. Opettajan ei tarvitse pyrkiä kaikkietämiseen eikä itse tuottaa tuotua tietoa. Yhdessä oppilaiden kanssa hän tutkii ja oppii itsekkin uusia asioita erilaisista kulttuurisista kysymyksistä. Kulttuuritaustojen löytämistä tulisi vahvistaa kannustamalla oppilaita ymmärtämään omaa kulttuuriaan ja samalla tiedostamaan siinä vaikuttavia myyttejä ja perususkomuksia sekä jakamaan niitä muiden kanssa.

Taidekasvatuksen tavoitteena on pyrkimys ymmärtää itseä, toista, kulttuuria ja ympärillä olevaa maailmaa. Postmodernissa taidekasvatuksessa huomioidaan erikseen vielä se, että taidekasvatus voi auttaa oppilaita saavuttamaan laajempaa perspektiiviä reflektoida oman kulttuurinsa taidetta. Tämä voi Savan (1998, 74; McFee

& Degge 1995, 188–189) mukaan antaa heille enemmän toimintavapautta omine esteettisine reaktioineen ja ilmaisuineen. Tämän mukaan tietoisuus omasta ja toisten toiminnasta syvenee. Sosiaalialan asiakasryhmät koostuvat hyvin monenlaisista ihmisistä. Varhaiskasvatuksessa, perhetyössä, lastensuojelussa, sosiaalisessa nuorisotyössä, erityiskasvatuksessa, vammaistyössä ja vanhustyössä työskennellään ihmisten kanssa, joilla kaikilla on omat ominaisuutensa ja erityistarpeensa kasvun tukemisessa, opetuksessa ja ohjauksessa, hoivan ja huolenpidon alueella. Opiskelijan tulee koulutuksensa myötä tunnistaa näiden eri asiakasryhmien ja asiakkaiden tarpeet työnsä suunnittelussa ja toteuttamisessa ja ymmärtämisessä. Myös postmodernissa taidekasvatuksessa puhutaan monikulttuurisuudesta, erilaiset asiakkaat edustavat erilaisia kulttuureja, vaikka eivät kaikki ole vieraasta kulttuurista tulleita.

## 12 Ammattiopintojen opintojakson parannettu opetussuunnitelma sosiokulttuurisen oppimiskäytännön ja postmodernin taidekasvatuksen ajattelua seuraten

### 12.1 Sosiokulttuurinen oppimiskäytäntö

Sosiokulttuurisessa oppimiskäytännössä painotetaan yksilöllisten saavutusten, ihmisten välisten suhteiden ja kulttuuristen toimintojen yhteyttä (Säljö 2001, 19). Oppimisen ja kehityksen tutkimuksessa tulee huomioida myös henkilökohtainen taso kulttuurisen kontekstin painotuksen ohella. Henkilökohtaisella tasolla tarkoitetaan yksilöllisten kognitioiden, emootioiden, käyttäytymisen, arvojen ja uskomusten huomioonottamista. (Rueda ym. 2000, 75; Kupila 2007, 24.)

Säljö (2001, 19–20) selittää yksilön oppimista sillä, miten yksilö omaksuu kulttuuriin ja ympäristöön kuuluvat ajattelutavat ja käytännöt. Kontekstilla on oppimisessa merkittävä rooli ja oppiminen on sidoksissa siihen kontekstiin, jossa tietoa opitaan ja käytetään. Oppija rakentaa tietoa jossakin tilanteessa, tilanne vaikuttaa siihen, miten tietoa tulkitaan ja käytetään myöhemmin hyväksi. Keskeiseksi tämän ajattelun mukaan nousee yksilön ja sosiaalisen ympäristön välinen suhde ja riippuvuus. Formaalin ja informaalin oppimisen tilanteissa tapahtuu yksilöiden välisiä vuorovaikutusta silloin, kun yksilö kommunikoi omien ja toisten esille tuomien merkitysten kanssa.

Kun oppija osallistuu yhteiseen toimintaan, hän omaksuu toimintaa määrittävän tarkoituksen ja päämäärän. Yhteisessä toiminnassa hän omaksuu tai tulee tutuksi toimintaan liittyvien menetelmien kanssa ja hankkii siihen tarvittavat tiedot ja taidot. Dewey (1950, 26) kuvaa tätä oppimista elämän prosessiksi, jota eletään yhdessä kasvaen. Yhteisen toiminnan tuoma emotionaalisuus on merkityksellinen. Yksilön toimintaan vaikuttavat hänen aikaisemmat tietonsa ja kokemuksensa ja se, mitä hän tietoisesti tai tiedostamattaan ajattelee ympäristön toivovan tai odottavan (Säljö 2001, 129). Dewey (1958, 89) puhuu elämäkokemuksesta, joka on tai voisi

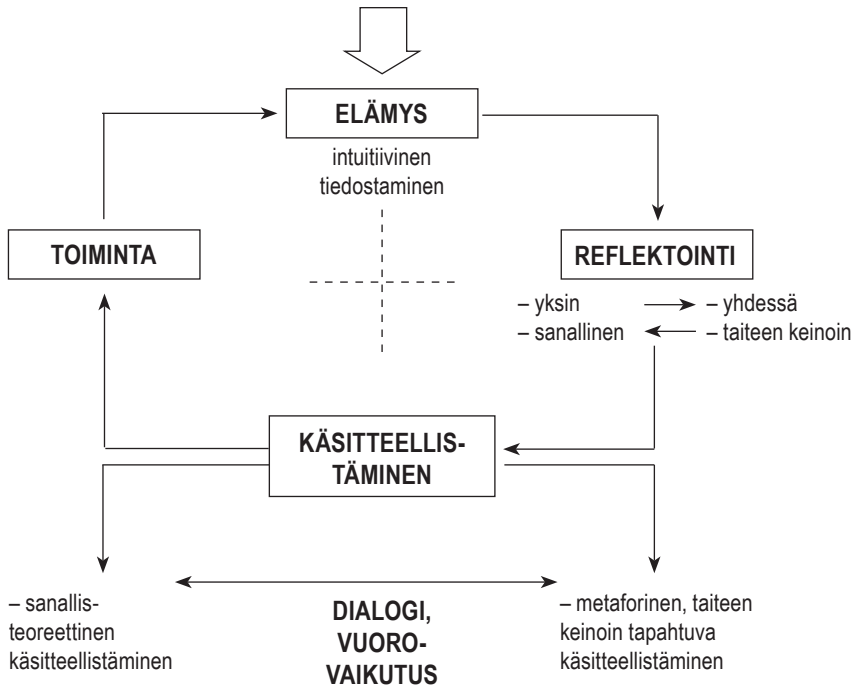
olla kasvatuksen perusta. Ihminen oppii kasvatuksesta ajattelemalla elämää ja samalla hän oppii elämästä ajattelemalla kasvatusta.

Opetussuunnitelma voidaan strukturoida siten, että se käsittelee taiteen monia kehityssuuntia ja muotoja. Opetussuunnitelma voi olla myös kertomus, eräänlainen fiktio, jota käytetään esittelemään opettamisen ja oppimisen mahdollisuuksia. Postmodernin viesti kasvatukselle ja taidekasvatukselle onkin, että opettajien pitäisi saada oppilaansa tietoisiksi olemassa olevien tulkintakerrosten määrästä ja siitä, että jatkuva muutosvirta vaikuttaa ymmärtämiseen ja siten muokkaa jatkuvasti ymmärtämistä. Tiedon joustavuus on elintärkeätä, koska sen avulla pystytään luovaan ajatteluun. Postmodernille hyvin tyypilliset: metafora, ironia ja kaksoiskoodaus eivät voisi olla mahdollisia ilman tulkintojen rikkautta, jonka kieli ja muut kommunikaatiokeinot mahdollistavat.

Taidekasvatuksen kuten muunkin opetuksen tulisi seurata yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia ja kriittisesti vaikuttaa muutosten suuntaan. Taidekasvattajien haasteena on miettiä, mikä on taidekasvatuksen merkitys postmodernissa maailmassa, jossa ei ole enää pysyviä totuuksia, maailmassa, joka on aiempaa hajanaisempi ja levottomampi. Taiteellisen toiminnan ja postmodernin maailman välillä on nähtävissä yhtäläisyyksiä (Sava 2004, 34). Taiteen tekemisessä ja tarkastelussa kohdataan toistuvasti tuntematonta ja odottamatonta. Taiteen tekeminen on kuin leikkiä, jota Gadamer (1979) kuvaa leikin käsitteellä (Gadamer 1979; Sederholm 1998, 26–27, 133). Leikissä läsnä ovat kokeilu, suhteellisuuden ja epävarmuuden sietäminen. Leikki on luonteeltaan avointa ja se edellyttää heittäytymistä olemassa olevaan ja tulevaan (ks. Kronqvist 2004).

## 12.2 Elämispohjainen oppiminen

Tarkastelen seuraavassa Savan (1998, 76) elämispohjaista oppimisen mallia (kuvio 7), johon tuon mukaan tutkimukseni ensimmäisen pedagogisen intervention huomioita:



Kuvio 7. Elämyspohjainen oppimisen malli (Sava 1998, 76)

Savan mallin lähtökohtana on perusoletus, että *välittömät aisti- ja tunne-elämykset* ovat kaiken taiteellisesti-esteettisen toiminnan alku. Ne voivat perustua miltei mihin tahansa, kuten tietyn taideteoksen kuunteluun, katseluun, taiteen instrumenttiin, luonnonhavaintoon, mielikuviin, muistoihin. Jokainen oppija on elämystensä osalta ainutlaatuinen 'eläjä', jonka elämästä on kuunneltava ja tulee sellaisenaan kunnioittaa.

Deweyläisen (1960) reflektiivisen ajattelun ja kokemuksellisen oppimisen ajattelussa on samaa ja se on myös tämän tutkimuksen opiskelijoiden taiteellisen toiminnan merkittävä lähtökohta. Sosiaalialan koulutuksen taideaineiden opetusta suunniteltaessa tulee huomioida koulutuksen ammatillinen tavoite ja tulevat asiakas kohtaamiset, joissa asiakkaat voivat käsitellä heille oman elämänsä kannalta merkityksellisiä asioita. Jokainen kasvattaja, ohjaaja ja opettaja tekevät työtä omalla persoonallisella tavallaan ja siksi on tärkeitä ymmärtää, millainen on itse ihmisenä (Heikkinen & Syrjälä 2002). Kasvattamisessa ja ohjaamisessa ymmärrys ihmisestä, tietokäsityksestä ja käsitys oppimisesta ja oppimisen ohjaamisesta rakentuvat pitkälti henkilökohtaisesta käsityksestä ja kokemuksesta itsestä (Sava 2007, 92; 2004, 50). Sava toteaa, että kasvattajien tulisi tuntea itsensä, jotta he voisivat tukea lasten ja nuorten kasvuprosessia (Sava 2004, 52).

Sava (1993) näkee taiteellisen oppimistoiminnan yhtenä tärkeimpänä ominaisuutena taiteen transformatiivisen merkityksen, jossa tapahtuu kokemuksen muuntamista (ks. myös Räsänen 2000, 10–12). Käsite transformaatio – muuntuminen viittaa taidetta koskevan ja tekevän oppivan ihmisen mielen sisäiseen prosessiin, joka on tulkinta-, merkityksenanto ja muuntumistapahtuma. Taiteellisessa toiminnassa tapahtunut merkittävä kokemus tai tekeminen voi näkyä ulkoisesti taiteellisena suorituksena. Savan mukaan olennaista on se, että taiteellisen tulkinnan ja merkityksenannon kautta oppiva ihminen luo oppimisen kohteena oleviin asioihin uusia merkityssuhteita ja oppii samalla uusia näkökulmia todellisuuteen, itseensä, toisiin ihmisiin ja luontoon ja yleensä elämään. Kuvallisen työskentelyn kautta oppija luo transformaatiotapahtuman kautta uutta sisäistä todellisuutta. Kun opiskelijat oppivat ymmärtämään tämän mielen sisäisen luomistapahtuman kulun (Porna 1993, 18) ensin omien taideoppimisen kokemuksien kautta, on oletettavaa, että tämä osaaminen transformoituisi myös tulevaan asiakastyöhön.

Räsänen mallissa esteettisen havainnoinnin ja taiteellisen toiminnan lähtökohdaksi oli artefakti, kun taas Sava tuo mallissaan monenlaiset mahdollisuudet välittömälle aistielämykselle. Visuaalinen kulttuuri ja omaan elämänhistoriaan liittyvä tarinamallisto, kiehtovat esineet ja kuvat voivat toimia opiskelijan taiteellisen toiminnan innoittajina (Sava 2004, 36). Efland ym. (1996/1998, 38) kuvaavat esimerkeillään taiteilijoita, jotka käyttävät erityisesti postmodernille viestinnälle ominaisia tekniikoita. Esimerkkien taiteilijat tuottavat taidetta kommentoidakseen valtavirran ideologioita ja esitystapoja mm. valokuvauksen keinoin. Efland ym. (1996/1998, 39) viittaavat Lyotardiin (1988/1991, 120–121), joka kuvaa esimodernien maalausten tarkoitusta: maalaukset auttoivat aikoinaan kuninkaallisia, taiteen alkuperäisiä suosioloita ja yleisöä näkemään itsensä henkilöinä, jotka panivat maailmankaikkeuden järjestykseen katsojan ja katoamispisteen sijoittamisen avulla. Postmodernit ovat kierrättäneet tätä ajatusta teknologian avulla.

*Moderni käsitys kulttuurista on syntynyt yleisön päästessä käsiksi historiallispoliittisen identiteetin merkkeihin ja niiden kollektiiviseen tulkintaan ... Valokuvaus saattaa päätökseen visuaalisen ja metapoliittisen järjestyksen ohjelman ... Tietotaito ja tieto sellaisena kuin sitä ateljeissa ja kouluissa työstetään ja välitetään, objektivoituu kamerassa. Pelkkä klik ja vaatimattomin kansalainen, amatööri tai turisti saa aikaan kuvan, organisoii tilan identifikaatioilleen, rikastuttaa kulttuurista muistiaan, jakaa näkymänsä ... vanha poliittinen funktio hajoaa kahtia, etnologi on pienten etnisten ryhmien maalari, yhteisöllä on vähemmän tarpeita samaistua prinssiinsä, keskukseensa, kuin tutkia rajojaan ... Maalaamisesta tulee siten filosofista toimintaa. (Lyotard 1988/1991, 120–121; Efland ym. 1996/1998, 39.)*

Ensimmäisen pedagogisen interventioden harjoitukset olivat osittain sidottu korkeataiteen maailmaan. Savan (1998; 2004) salliva esimerkki sekä Deweyn (1934/1980; 2010) ajattelu aistielämysten vapauttamiseksi korkeakulttuurin vaatimuksesta ohjaavat kuljettamaan suunnittelua taiteellisen toiminnan lähtökohdaksi opiskelijan omaa elämismaailmaa, kokemuksia ja kulttuuria painottavaan suuntaan (ks. Varto 2001). Jokaiselle annetaan lupa kokea ja tuntea sitä, mitä hänen mieleensä tulee näistä aistielämyksistä, välitön aistielämys on yksilön sisäistä, muille ei suoraan kommunikoitavaa toimintaa. Pedagogisella tilanteella luodaan ilmapiiri, jossa jokaisella on mahdollisuus kokea tai tuntea niitä tunteita ja muistoja, joita oppimisen kohde heissä herättää. Oppijasta tulee osallinen oppimistilanteessa, jossa 'hän tuntee elävänsä'. Savan mukaan välitön elämys ja elämyksellisyys ovat taiteellisessa oppimisessa ehdoton edellytys, mutta sitä ei katsota vielä oppimiseksi (Sava 1998, 76). Välittömistä elämyksistä oppimissykli etenee elämyksien pohdintaan, jota voi tapahtua yksin esimerkiksi sisäisenä vuoropuheluna tai oppimispäiväkirjojen muodossa tai yhdessä erilaisissa vuorovaikutuksellisissa, dialogisissa prosesseissa toisten kanssa. Sava (emt., 77) määrittelee tämän vaiheen *reflektoivaksi kohtaamiseksi ja jakamiseksi*.

Reflektoiva kohtaaminen ja jakaminen ovat taidekasvatuksen työmuotoja: kerrotaan omista tuntemuksista, omista töistä, katsotaan tai kuunnellaan ja arvioidaan toisten töitä. Tätä toimintaa leimaa kuitenkin satunnaisuus, eikä kyse ole reflektiivisestä moniäänisestä keskustelusta ja dialogista. Elämispohjaisessa oppimisessa on olennaisempaa yhden oikean totuuden sijasta ymmärtää se, että yksi teos voi synnyttää monenlaisia kokemuksia, monenlaisia tulkintoja. Opetuksen tehtäväksi nousee 'moniäänisen' ajattelun kehittymisen tukeminen. Elämispohjaisessa oppimisen mallissa jokaisen osallistujan tehtävänä on tuoda jakamisen vaiheeseen omia tuntemuksiaan ja tulkintojaan toisten töistä puhumalla tai taiteen keinoin.

Edellinen vaihe on olennainen esivaihe *tietoiselle käsitteellistämisen* vaiheelle, jossa elämyksistä laajennetaan ajattelua toisten tuomilla tulkinnoilla, kokemuksilla ja ajatuksilla. Omasta välittömästä tunne-elämyksestä etäännyttään, jotta mahdollistetaan teoreettisempi ja syvempi taiteellinen oppiminen. Tämä etäisyyden ottaminen omista elämyksistä, ajattelusta ja olemassa olevasta tiedosta sekä kehittyminen omassa taiteellisessa toiminnassa edellyttää elämysten ja välittömien kokemusten jakamisen jatkamista edelleen käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle sekä teknisesti taitoa syventävälle tasolle. Tämä vaihe voi sisältää oman toiminnan tai teoksen uudelleen jäsentämistä sijoittamalla se esimerkiksi jonkin ammattitaiteilijan työn rinnalle tai se voi olla kognitiivisen käsitteellistämisen kautta tapahtuvaa jäsentämistä (emt., 78).

Elämyspohjaisen oppimisen mallin spiraalimaisesti etenevä työskentely tietyn taiteenalueen (tai taiteiden välisten) mentaalisten tai materiaalisten välineiden avulla johtaa aiempaa kehittyneempään ja laaja-alaisempaan taiteelliseen toimintaan, jonka jälkeen saavutettua aisti-, tunne-, taito- ja käsitietoutta voidaan kuljettaa edelleen uusiin tehtäviin ja uusiin oppimisen ja toiminnan sykleihin (emt., 78.)

## 12.3 Ammattiopintojen taide- ja ilmaisuaineiden opintojakson opetussuunnitelma

Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on ihmisten toiminta toisten ihmisten kanssa. On opittava kyseenalaistamaan etukäteen luotuja suunnitelmia ja vakiintuneita käytänteitä, mikä edellyttää oman toiminnan perusteiden jatkuvaa uudelleen arviointia. Ammattiin oppimisen tarkastelussa keskipisteessä on se prosessi, jossa oppija tulee oman tietonsa haltijaksi, oman minänsä koostajaksi (Bauman 1996, 213) ja aidommaksi omaksi itsekseen, joka kykenee kantamaan vastuuta omista valinnoistaan. Bauman (1996, 197) puhuu elinikäisen oppimisen yhteydessä käsitteestä minän koostaminen. Minän koostamisessa korostuu prosessin asteittainen ja loppuun asti keskeneräinen luonne. Oleellista minän koostamisessa ovat valinnat, joiden kautta ihmisen elämä konstruoituu ja joiden avulla elämää eletään.

Sosionomit kuten opettajatkaan eivät enää ole työssään ennalta määriteltyjen tavoitteiden toteuttajia vaan uusiutuviin tehtäviin osallistuvia työyhteisöjen jäseniä (Heikkinen 2001a; Heikkinen & Syrjälä 2002). He kohtaavat työssään eri kulttuureista tai sosiaalisesti erilaisista ympäristöistä tulevia lapsia ja aikuisia. Nämä kohtaamiset ovat täynnä enemmän tai vähemmän tiedostettuja uskomuksia, asenteita ja tunteita. Sosionomin on pohdittava niitä arvoja, joihin opetus-, ohjaus-, neuvontaja kasvatustyö perustuu ja mihin itse haluaa sitoutua. Tiedollisen valmentautumisen rinnalle tarvitaan myös oman persoonan käyttöä (Sava 2004, 42). Sosionomien on tunnettava itsensä, jotta he voisivat tukea lasten, nuorten ja aikuisten kasvu- ja voimaantumisen prosessia. Sava (2004, 43) sanookin että ”omien kokemusten, arvojen ja tunteiden – oman elämän – käsitteleminen taiteen kaltaisin tarinankerronnan keinoin on sekä voimakas että jäsentämisen tavassaan usein puhetta ja kognitiivista tiedostamista turvallisempi tapa kohdata erilaisuutta, toiseutta, omia asenteita ja tietämättömyyttä”.

Säilytän ammattiopintojen Luova toiminta ja asiakkaan kulttuuri -opintojakson suunnittelun lähtökohtana deweyläisen hämmennyksen aiheuttamisen hermeneuttisena asenteena (Rorty 1990; Toiskallio 2001). Tämä tarkoittaa, että opiskelijalla olisi valmiutta ponnistella taiteellisen toiminnan uusissa ja oudoissa tilanteissa, joi-



hin hänellä ei ole valmiita selitys- ja ratkaisumalleja (Toiskallio 2001, 463). Tällaiset tilanteet ovat Baumanin (1998) kuvaamia ”epänormaaleja diskursseja”, jotka ovat osa postmodernia maailmaa. Opetuksen keskeiseksi ideaksi tulee näin asettaa hermeneuttinen ”epänormaalius”, eikä niinkään valmiiden mallien ja valmiin tiedon omaksumista (Toiskallio 2001, 463).

Toiskallio (2001, 464) määrittää ihmisen toimintakyvyssä olevan kysymys ihmisen luovista toiminnoista, joita hän tekee sekä suhteessa itseensä että siihen ympäristöön, jonka osa hän on. Toimintakyky on hänen mukaansa olennaisesti persoonallista ja dialogista maailman kohtaamisen kykyä, johon liittyy alituinen itsen luominen. Se on reflektiivistä. Ne merkitykset, joita kukin yksilö antaa kokemilleen asioille ja tapahtumille, rakentavat hänen toimintakykyään. Pedagogisena haasteena on suunnitella sellaisia uusiutuvia tapoja, joilla on mahdollista tulkita ja luoda itseä suhteessa ympäristöön. Rorty (1980, 356; Toiskallio 2001, 465) puhuu hermeneutiikasta tapana tulla toimeen (a way of coping), mikä luo perustan postmodernille toimintakyvyn pedagogiikalle. Hermeneutiikalla tarkoitetaan tässä ajattelussa muuttuvan ja mahdollisen tiedon yhä syvempää tavoittamista.

Rortyn (1980; Toiskallio 2001) hermeneutiikan käsitteessä on nähtävissä Gadamerin (1989, 280) ajatus siitä, että ihminen ”tuntee itsensä toimivana olentona”. Rorty (1980) käyttää ilmaisua ”itsemme ilmaiseminen” itsensä luomisesta.

Talib (2008, 153–154) puhuu hiljaisen tiedon ja erilaisuuden kohtaamisen yhteydessä interkulttuurisesta kasvatuksesta. Hänen mukaansa yksi interkulttuurisen kasvatuksen tärkeimmistä kysymyksistä on tiedostaa, miten jokaisen henkilökohtainen tieto on syntynyt. Muokkaamme itsellemme sopivaksi uskomusjärjestelmäksi kulttuurin, kasvatuksen, koulutuksen ja ympäröivän yhteiskunnan kautta välittyntä tietoa. Kasvatuskäytännöissä välittyy käsityksemme ihmisestä. Arjessa tapahtuvat sosiaaliset tilanteet, kasvatusta ja sosiaalisuutta tukevat instituutiot välittävät ja vahvistavat kunkin kulttuurin käsitystä hyvästä elämästä. Sillä, minkälainen käsitys on itsestä, on vahva vaikutus siihen, miten kasvatusta ja ohjaustilanteissa kohdattava tulkitaan. Erilaisten ihmisten kohtaamisen tilanteissa syntyy asetelma, jossa omat arvot ja identiteetti tiedostamatta vertautuvat toiseen. Talib (emt. 154) mukaan on tärkeitä muistaa, että ihmisten arvoja ja asenteita ilmaisevat uskomukset ovat hyvin syvällä ja usein tiedostamattomia.

Rajaan toisen pedagogisen intervention tarkemmaksi tutkimuksen tarkastelun kohteeksi opintojakson suunnitelmasta STA 031 Luova toiminta ja asiakkaan kulttuuri yhden prosessinomaisen visuaaliseen kulttuuriin alueeseen liittyvän osion, jolle kokonaisuudelle olen suunnitteluvaiheessa antanut nimen Visuaaliset kertomukset.

Visuaaliset kertomukset -osion lähtökohtana on opiskelijan oma elämämaailma, hänen biografiaansa liittyvät ensisijaiset ja toissijaiset kokemukset. Taiteellinen

toiminta deweyläisen means-ends-toiminnan (ks. Dewey 1951) kautta opiskelijan on mahdollista jäsentää elämäänsä taiteellisessa toiminnassa tapahtuvan reflektiivisen ajattelun ja dialogisuuden kautta. Toimintakyvyssä on Toiskallion (2001) mukaan kysymys tavalla tai toisella yksilöllisyyden ja yhteisöllisen tradition vuorovaikutuksesta. Toimintakyky kehittyy vuorovaikutuksessa yhteisön elämänmuodon, käytäntöjen ja kulttuurin kanssa. Toiskallio (2001, 466) toteaaakin, että ”yhteisölliset merkityshorisontit rakentavat kutakin yhteisön jäsentä toimijana”. Tässä prosessissa olennainen merkitys on dialogilla.

Dialogi tarkoittaa Freirelle (1996) muuta kuin ihmisten välistä ”juttelusuhdetta” silloin kuin kysymys on oppimisesta. Freirelle dialogi ei ole vain kahden ihmisen subjektin kohtaamista, jossa ihmiset etsivät asioiden merkitystä, vaan aitoa kohtaamista praksiksessa. Freiren (1996, 202; Toiskallio 2001, 466–467) tarkoittamassa dialogissa on olennaista, että ohjaaja ja ohjattava asettavat tietyn asian välittämään keskinäistä suhdettaan. Dialogi olisi hänen mielestään mahdollista vasta silloin, kun osapuolilla on yhteinen tutkimuksen kohde. Yhteiseksi tutkimuksen kohteeksi opintojakson suunnittelussa ja Visuaalisten kertomusten toteuttamisessa opiskelijan henkilökohtaisella kokemusmaailmalla on merkityksensä.

Ammattiopintojen Visuaalisten kertomusten suunnittelussa otetaan huomioon elämypohjaisen oppimisen (Sava 1998) sovellettu malli, deweyläinen kokemuksellisen oppimisen, sosiokulttuurisen oppimiskäytännön ja postmodernin opetus suunnitelman ajattelua. Tämä näyttäytyy opiskelijan päiväkirjassaan kertomana ajallisesti jatkumona etenevänä prosessissina seuraavalta (oppimispäiväkirja 4):

#### 4.9.2002 Keskiviikko

*Oli ensimmäiset tunnit. Aluksi oli luennointia kurssin sisällöstä. H:n tunnilla menimme ensiksi ulos etsimään erilaisia luonnonmateriaaleja. Sisällä sitten tarkastelimme loopilla lehtiä, marjoja, kukkia yms. ... kyllä maailma on ihmeellinen muurahaisen näkövinkkelistä! Varmasti varsinkin lapsia kiinnostaa luonnon tutkiminen läheltä. Todellisuuteen perustuva havaintoharjoittelu on luovan mielikuvituksen perusta. Uteliaisuus on luovien ratkaisujen ja uusien tulkintojen liikkelle paneva voima. Uteliaisuutta voi kiihottaa kehittämällä aisteja sekä kykyä tehdä havainnot.*

*Savesta sitten muotoiltiin tarkasteltu kivi, kasvi tms. suurempaan kokoon. Minä tein syysmaitikin kukan valkoisesta savesta. Savi tuntui käsissä mukavalta. Huom: sehän on luonnonmateriaalia. On terapeutista muovata savea. Siihen tarvitaan luovuutta ja kolmiulotteisuuden tajua.*

18.9.2002 Keskiviikko

Pääsimme maalaamaan aamulla H:n tunnilla. Aiheena oli lapsuudenkodin pihamaisema. Olimme tuoneet tunnille valokuvan omasta pihasta ja sen mukaan sitten maalailtiin. Väreinä käytettiin akvarellivärejä (läpikuultava), peitevärejä sekä akryylivärejä (kiiltävä, öljyvärin tapainen). Ihan valmiiksi en työtä saanut ja sitä pitää jatkaa vähän ensi kerralla, mutta olen siihen jo nyt todella tyytyväinen.

Oli ihanaa maalata pitkästä aikaa! Antaa vain siveltimen liittää paperilla ... maalasin takapihan suuren haapapuun ja sen ympäristöä, joen rantaa. Tuntui, kuin olisin oikeasti ollut siellä. Keskittyminen oli täydellistä koko luokassa, kaikki olivat hiljaa ja maalasivat. Ehkä tämä oli se flow-ilmio, syventyä tekemiseensä täysin ja nauttia siitä. Taiteen kautta on mahdollista lähestyä ihmisen herkimpiä, sisimpiä alueita ja kohdata tunnekokemuksia, joista ihminen oppii kenties aivan uusia ulottuvuuksia ja asioiden välisiä yhteyksiä. Maalattessani huomasin, kuinka ikävä minulla oli kotimaisemaani: täällä kaupungissa luonnon kauneus ei useinkaan näy.

23.9.2002 Maanantai

Tänään oli vain H:n tunti. Sain maisemamaalauksen valmiiksi. Siihen lisättiin tussilla piirtäen kuva Lassi ja Leevi -sarjakuvasta. Piirtoheittimellä suurennettiin kalvolla ollut kuva, ja se oli sitten helppo jäljentää maalaukseen. Lopuksi piti vääntää rautalangasta sana, joka kuvaa sekä maalausta että savityötä. Minun sanani oli syysunelma: maalauksen aiheena oli unelmoinnin tärkeys ja savityö esitti syysmaitikkia, niistä sana. Olen tosi tyytyväinen työhöni! Se kuvaa minulle rakasta paikkaa, ”pakopaikkaa pahasta maailmasta”. (Mutta onneksi maailma ei ole paha kuin joskus vain ...) Ensi kerralla käydään työt läpi.

2.10.2002 Keskiviikko

Kävimme H:n tunnilla läpi maalaukset ja savityöt sekä pohdimme niihin liittyviä ajatuksia ja yhteyksiä. Ajattelu alkaa ihmytyksestä! Työskentelyprosessihan alkoi näköhavainnosta (luonnon ihmeet), siirtyi käsillä muovailuun (savityö), siitä maalaamiseen (maisema), piirtämiseen (sarjakuva maiseman sisään) ja lopuksi kiteytettiin näiden muodostama tarina yhteen sanaan, joka sitten väännettiin rautalangasta. Minun ajatukseni oli se, kuinka joskus rankkaa maailmaa voi paeta kauniissa luonnossa unelmoiden ...

Kuvallinen ilmaisu on luontainen keino tutustua itseensä ja välittää muille ajatuksia ja tunteita. Kyllä kaikilta löytyi mainioita ideoita, ajatuksia ja oivaluksia. Taas opittiin uutta ja parannettiin maailmaa. Mehän olemme kaikki vain pieniä ihmisiä, jotka ihmettelevät maailman menoa, jos uskaltavat pysähtyä ajattelemaan. Me pysähdyimme ... luova toiminta on terapeuttista!

## 13 Toisen pedagogisen intervention tutkimuskysymys

Kerrottaessa kertomusta itsestä, se samalla rakentaa itseä. Visuaaliset kertomukset ovat kuvallista ja sanallista kertomusta opiskelijan itsensä kertomana. Kuvalliset narratiivit, kuten narratiivit yleensä eivät ole koskaan täydellisiä, ne muuttuvat ja rakentuvat ja ovat elämänmittaisia. Niihin liittyy konstruktivisuuden periaate. Ne muuttuvat ja täydentyvät elämänkulun aikana, kuten nyt tämän opintojakson prosessinomaisen harjoituksen kuluessa. Ne ovat sekoittuneita kertomuksia, jossa on mukana jatkuva liike jokaisessa uudessa kohtaamisessa. Identiteetin rakentuminen on jatkuvaa elämän tapahtumien tulkinnassa ja uudelleen tulkinnassa tapahtuvaa ketjumaista, fluktuaalista (ks. Venkula 2003) liikettä, identiteetti on näin dynaaminen ja sosiaalinen produkti (Breakwell 1986, 9–10; Heikkinen 2001a, 91). Giddens (1991) kuvaa elämän tapahtumien jatkuvuutta elämänkulun kehityskaareksi. Persoonallinen eheytyminen, autenttisen minän saavutuksena, rakentuu integroimalla elämän kokemuksia oman henkilökohtaisen kasvun narratiiviin – kertomukseen itsestä muuttuvana itsenä. Ydinasiiana Giddens (emt.) näkee yksilön kyvyn nähdä asiat itsestään sisältä käsin siitä, miten hän rakentaa elämänsä oman sisäisen reflektionsa kautta (Giddens 1991, 80). Toisen pedagogisen intervention tutkimuskysymykseksi jäsentyy näin:

1. Miten taiteellisessa toiminnassa tuotetut visuaaliset kertomukset koostavat opiskelijan identiteettiä?

### 13.1 Aineistokuvaus

Toisen pedagogisen intervention aineiston muodostavat 30 opiskelijan oppimispäiväkirjat, joista analysoitaviksi olen valinnut 9 oppimispäiväkirjaa. Nämä oppimispäiväkirjat on valittu visuaalisten kertomusten kerronnan runsauden perusteella. Toinen perustelu aineiston rajaamiselle on se, että oppimispäiväkirjoissa alkoi olla toistuvuutta ja uuden tiedon esiintymistä ei enää tapahtunut merkittävästi. Oppimispäiväkirjojen puhtaaksi kirjoittamisessa on apuna ollut toinen henkilö, joka kirjoittamisen aikana on päätyntyn samaan havaintoon saturaatiopisteen saavuttamisessa.

## 13.2 Narratiivisen vahvistamista

Brunerin (1996, 119) mukaan narratiivi on yksi tapa järjestää tietoa ja siksi sitä käytetään mm. koulutuksessa ja oppimisessa. Narratiivit ovat lähteneet liikkeelle siitä hetkestä, kun ihmisten elämä on alkanut toimintana ja tiettyjen ihmisten interaktion tietyssä paikassa, tietyssä aikana, sidottuna tiettyyn tapahtumaan. Muodostamme tarinoita luomalla niille alun, keskikohdan ja lopun, mutta elämässä rajat eivät ole niin selkeitä, ne ovat orgaanisia. Narratiiveista voidaan ajatella myös kuin ne olisivat elettyä tai elettyinä entiteetteinä (Glandinin & Connelly 2000, 78; Bruner 2002, 17).

Ilman narratiivisen ajattelun tutkimista ei voi ymmärtää sitä, miten ihminen merkityksellistää kokemuksiaan (Bruner 1996, 130). Bruner (1971) selvittää näkemystään tarkemmin siten, että teorioiden ohella myytit toimivat rakenteina, joiden avulla ihminen järjestää kokemuksiaan johonkin hallittavaan taloudelliseen muotoon ja pyrkii saamaan kokemuksistaan ymmärrettäviä (Bruner 1971, 17). Brunerin (2002, 7–8; 1996, 39) mukaan narratiivi on yksi tapa muodostaa maailma, se antaa muodon elämän todellisille asioille. Narratiivi auttaa ajattelemisen ja tuntemisen mallina ihmisiä luomaan erilaisia versioita sekä maailmasta että itsestä. Narratiivi toimii mielen instrumenttina merkityksien muodostumiselle (Bruner 1996, 41). Narratiivinen ajattelu saa muodon kognitiivisten työkalujen, tarinoiden ja metaforien kautta. Bruner (emt.) painottaa, että narratiivi on muoto ja narratiivinen ajattelu on prosessi, jossa tämä muoto rakennetaan. Tarinoiden todellisuuden ja merkityksen varmistaminen kuitenkin sisältää epävarmuutta tämän rakentamisprosessin jälkeen (Bruner 1985, 113). Tarinan tekemisessä ajattelun avulla on kysymys siitä, että kokemuksista rakennetaan yhtenäistä tarinaa episodeineen; tarinan tarkoituksena on tehdä kokemus ymmärrettäväksi (Bruner 1986, 92). Polkinghorne (1988, 160) toteaa, että tietynlaiset elämässä tapahtuneet kokemukset voidaan ymmärtää ainoastaan ajallisenä, peräkkäisenä struktuurina, johon narratiivisella tarinalla pyritään.

Bruner (1996) tuo esiin teoksessaan *The Culture and Education* käsityksiään narratiivin kasvatusyhteyksistä. Hänen mukaansa narratiivisessa periaatteessa on kysymys siitä, että ihminen luo version maailmasta ja itsestään narratiivisen ajattelemisen ja merkityksen muodostamisen mallinsa kautta. Narratiivisen ajattelun kehittämistä tulisi Brunerin mukaan kehittää kouluissa, koska annamme suurelle osalle selityksistämme tarinan muodon. Kuvaamme narratiivilla välittömät kokemuksemme sekä sitä, mitä on tapahtunut menneisyydessä (Bruner 1996, 40). Bruner (emt.) näkee, että muodostamme omaa minäkuvaamme – narratiivisen identiteetin – tätä ajattelua seuraten. Brunerin (emt.) mukaan kouluissa tulisi aktiivisesti kehit-

tää narratiivisen ajattelun kehittämistä. Koulutuksen tulisi opettaa, miten tarinoita kerrotaan.

Polkinghorne (1988, 43) esittää, että narratiivisessa struktuurissa tapahtumien ajallinen järjestys on tärkeä, koska sen avulla tarinan juonesta muodostuu merkityksellinen kokonaisuus. Tapahtumien suhteet toisiin tapahtumiin, ei niinkään tapahtumat itse, ovat merkittäviä narratiivissa.

Kujala (2007, 13) sanoo todellisuutta tuotettavan kielen ja kommunikoinnin kautta. Kieli on ihmisen maailmassa olemisen muoto (ks. Kaikkonen 2004; 2009). Ihmiset nimeävät asioita ja antavat niille merkityksiä, jolloin todellisuus rakentuu jatkuvina merkitysneuvotteluina, diskursseina ja alati muuttuvina kertomuksina. Kujalan (emt.) mukaan silloin, kun haluamme tutkia sitä, mitä kutsumme todellisuudeksi, olisikin tutkittava sitä, kuinka ihmiset rakentavat tämän todellisuuden vuorovaikutuksessaan. Tutkimuskohteeksi muotoutuvat tällöin todellisuuden rakentamisen sosiaaliset tavat. Ihmiset luovat jokapäiväistä elämäänsä kertomusten kautta siitä, keitä he itse ja toiset ovat ja siitä, miten he tekevät tulkintoja menneisyydestään. Kertomus on ovi (portal), jonka kautta ihminen jäsentää maailmaansa ja jonka avulla kokemukset elämästä tulkitaan ja tehdään merkityksellisiksi. Glandinin ja Rosiekin (2007, 37–38) mukaan kokemuksen tutkimus kertomuksena on tapa ajatella kokemusta.

Taiteeseen pohjautuva narratiivinen tutkimus laajentaa laadullisen tutkimuksen rajoja. Eisnerin (2002) mukaan monien näkökulmien avaaminen on keskeistä, kun työskennellään taiteen parissa. Eisner (emt.) toteaaakin, että taiteessa on olemassa enemmän kuin yksi tulkinta musiikista, enemmän kuin yksi tapa tulkita maalausta tai kuvanveistoa, enemmän kuin yksi sopiva lähestymistapa tarkastella tanssiesitystä ja enemmän kuin yksi merkitys henkilön runolliselle tulkinnalle. Taiteessa moninaisuus ja vaihtelevuus ovat keskeisiä. Eisnerille (emt.) moninaiset näkökulmat ovat tärkeitä, koska niiden kautta on mahdollista auttaa kouluissa opettajia ja oppilaita ymmärtämään, että ei ole olemassa yhtä ainoata, oikeata tai sopivaa vastausta kysymyksiin, jotka koskevat jokapäiväistä elämää. Taide on yksi tapa nähdä tämä moninaisten vastausten kirjo.

Narratiivisessa ajattelussa on olemassa kolmiulotteinen tila. Narratiivisen tutkimuksen kirjoittajat tuovat esiin, että kun tieto tuodaan näkyväksi nykyisenä situaationa, ideana, käytäntönä tai tapahtumana, se on jo menneisyyttä. Kirjoittajat haluavat auttaa meitä ymmärtämään narratiivisen tutkimuksen hetkellistä kokemusta, mutta myös tilaa ennen nykyisyyttä, sitä, joka tietoisuudessamme ei ole enää nykyisyyttä vaan mennyttä. Tämä oleminen (being) keskellä (midst) on kiinnostava erikoisesti niille, jotka tutkivat inhimillistä toimintaa ihmisten välisissä suhteissa ja

ihmisten välisessä toiminnassa: hoitamisessa, opettamisessa, organisaatioissa, terapiassa, oppimisessa jne.

Narratiivinen tutkimus avaa uuden ikkunan opettajien kulttuuriin (Cortazzi 1993, 1–2; Heikkinen 2001a, 91). Tutkimuksessani narratiivinen näkökulma fokusoituu narratiivien kasvatukselliseen näkökulmaan. Tarkastelen opiskelijoiden taiteellisessa toiminnassa tuotetuista visuaalisista kertomuksista kerrottua työkaluna kehittääkseni taideopetusta. Opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissaan kertoma palvelee kuitenkin myös metodina saada tietoa siitä, miten taiteellinen toiminta tukee opiskelijan persoonallista ja ammatillista kasvua (ks. myös Heikkinen 2001a, 91–92).

Narratiivien kertominen on aina selektiivinen valinta, joka tapahtuu tietyssä tilanteessa ja kontekstissa siitä, mihin kertomuksella pyritään (Kyratzis & Green 1997, 34). Kertoja päättää sen, mitä hän haluaa tuoda esille tai jättää kertomatta, totuus on näin muuntuva jokaisen kertojan elämäntilanteen mukaan ja sen suhteen, kenelle kertomus kerrotaan. Bakhtin (1981) kuvaa tätä kertomusten moninaisuutta polyfoniseksi ääneksi.

### 13.3 Oppimispäiväkirjoista kertomuksia – kertomuksista narratiiveja

Narratiivinen aineisto voi olla yhtä hyvin puhetta kuin kirjoitettua tekstiä, ja myös ei-verbaalista viestintää (Kujala 2007, 17). Kirjoitettu kertomus koostuu lineaarisesta juonesta, joka liittää yksittäiset tapahtumat ja kokemukset toisiinsa. Kertomuksen koherenssi on sen vahvuus, mutta samalla myös sen heikkous, joka antaa aiheita kritiikkiin. Elämä ei ole koherenttia, se ei etene tietyn lineaarisesti etenevän juonen mukaan. Bourdieu (1998) puhuu biografisesta illuusiosta, elämäkerrallisesta harhasta. Omaelämäkerrallista kertomusta innoittaa hänen mukaansa selittämisen, logiikan, kiinteyden ja pysyvyyden keksiminen. Tällöin tietyt tapahtumat valitaan kokonaisuikomusten mukaisesti merkitseviksi ja niiden välille rakennetaan yhteyksiä, jotka oikeuttavat niiden olemassaolon ja pitävät niitä koossa. Kertojaminä, ”pyhäminä” puhuu yhdestä positiosta koko tarinan. Näin on yhdellä tavalla mahdollista tuoda kertomukseen logiikka, kiinteytys ja pysyvyys (Bourdieu 1998, 68–76). Tapahtumat, jotka eivät sovi juoneen, jätetään käyttämättä (Polkinghorne 1995, 16).

Ammattipintojen Luova toiminta ja asiakkaan kulttuuri -opintojakson (4 ov) arviointikriteeriksi hyväksyttävästä suorituksesta muotoutuivat opiskelijoiden hyväksymänä oppimispäiväkirjat ja ohjeistettu kirjallisuus. Oppimispäiväkirjat ovat nyt tutkimuksen aineistona. Oppimispäiväkirjojen tueksi ohjasin opiskelijoita pitämään myös työportfoliota. Työportfolioihin ohjeistin kirjaamaan taiteellisen toi-

minnan luokkahuoneessa ja asiakastyössä tapahtuneita oppimiskokemuksia välittömästi joko tuntien jälkeen tai jo samana päivänä. Neljän opintoviikon laajuista opintojaksoa opettaa kaksi opettajaa. Toinen on musiikkiin painottuva ja toinen visuaalisiin taiteisiin, kuvataiteisiin, painottuva opintojakso, joihin molempiin integroituu muita taiteen alueita. Pyysin opiskelijoita erottamaan oppimispäiväkirjoissa kuvataiteen ja musiikin osuudet toisistaan selkeinä omina osioinaan, samalla pyysin opiskelijoilta luvan käyttää heidän kirjoituksiaan opetuksen kehittämiseen liittyvässä tutkimuksessani.

Oppimispäiväkirjoja luettaessa on mahdollista seurata opintojakson kulkua ajallisesti, ne muodostavat sisällöllisesti lineaarisen jatkumon, juonen, jossa jokaisessa oppimispäiväkirjassa opiskelija liittyy yksittäiset tapahtumat ja oppimiskokemukset toisiinsa. Nämä pitävät oppimispäiväkirjan koossa. Yksittäisistä tapaamiskerroista rakentuu opiskelijalle merkityksellinen kokonaisuus opintojaksosta. On kuitenkin huomioitava, että omaelämäkerrallista kertomusta kirjoitettaessa tai puhuttaessa sitä innoittaa selittämisen, logiikan, kiinteyden ja pysyvyyden keksiminen. Tiedostan, että opiskelijat tavoittelevat mahdollisesti myös oppimispäiväkirjoillaan opintojaksosta mahdollisimman hyvää arvosanaa, joka voi kuvastaa ideaalitulaa, johon he pyrkivät. Alasuutari (1999, 137) selittää, että vaikka kirjoituksessa puuttuisikin selkeä juoni, siinä on kuitenkin nähtävissä tietty kirjoittajan konstruoima argumentaatiostrukturi. Kirjoittaja hyväksyy tietyt eksplisiittisesti tai implisiittisesti ilmaistut päämäärät ja käsittelee, mitkä asiat estävät tai vaikeuttavat päämäärän saavuttamista ja mitkä taas edistävät sitä.

Kerronnallisen tutkimuksen käsitteistöstä tutkijoilla on erilaisia käsityksiä ja käsitteiden käyttö on kirjavaa. Hacth ja Wisniewski (1995, 133–135) sanovat kaikkien elämäntarinoiden olevan narratiiveja ja lisäävät, että kaikki narratiivit eivät kuitenkaan ole elämäntarinoita. Elämäntarinoissa on heidän mukaansa kiinnostavaa se, mitä sanotaan, kun taas narratiivissa kiinnostavaa on se, miten sanotaan. Kertomus välittää ihmisen ja maailman välistä suhdetta, ihmisen suhdetta toisiin ihmisiin sekä ihmisen dialektista suhdetta itseensä (Ricoeur 1992, 196, 198; Kujala 2007, 25).

Kertomuksen tutkijoiden käsityksissä on yksimielisyyttä siinä, että jokaisessa kertomuksessa on jonkinlainen juoni ja päinvastoin. Juoni tekee kertomuksesta juuri kertomuksen, juoni tuo mukaan kerronnallisen ominaislaadun. Klassisella peruskaavalla alkutila – muutos – lopputila, voidaan kuvata tarinan juonta, joka rakentuu usein muutoksen ja ajassa etenevän prosessin varaan. Juoni on tarinan koossapitävä voima, joka sitoo peräkkäiset tapahtumat toisiinsa (Hänninen 1991, 349; Polkinghorne 1995, 16; Bruner 2002, 17). Bruner (emt., 17) tuo lisänä edelliseen, että tarvitaan kertoja (a narrator) ja kuulija tai lukija, kenelle kertoa. Kerrotusta tulee tietty tarina juonellistamisen kautta.



Kujala (2007, 26) tuo esille kysymyksen siitä, kuinka autenttisen kokemuksen voidaan kielen välityksellä ja kertomuksessa välittää. Kun yksilö kuvaa kielellisesti kokemustaan, se on jo kertaalleen tulkittu – elämys on tulkittu kokemukseksi. Hermeneuttiseen tutkimustapaan perustuen ihminen tulkitsee kokemaansa yhä uudelleen. Opiskelijat pitivät opintojakson aikana työportfoliota, joihin tuli kirjata luokkahuoneessa tunneilla tai asiakasharjoituksissa tapahtuneita oppimiskokemuksia tai havaintoja. Opiskelijan ensimmäinen tulkinta oli jo tapahtunut tunnilla taiteellisen toiminnan tai asiakasharjoitusten aikana, toinen tulkintavaihe on tapahtunut siinä, kun opiskelija on kirjannut työportfolioonsa merkintöjä tapahtuneesta, kolmas tulkinta on tapahtunut siinä vaiheessa, kun opiskelija on jäsentänyt oppimiskokemuksiaan arvioitavaan oppimispäiväkirjaan. Opiskelijat ovat luoneet oppimisen hetkistään, itsestään ja toisistaan kertomuksia, kun he ovat tulkinneet menneisyyttään ja menneisyyden tapahtumia. Ricoeur (ks. 1981) sanoo juonen olevan tarinan merkittävin yksittäinen piirre silloin, kun tarkastellaan kertomuksen ajallista rakentumista. Tarinan yksittäiset tapahtumat sidotaan juonen avulla toisiinsa ja vasta tätä juonen avulla rakentunutta tapahtumien kokonaisuutta voidaan kutsua kertomukseksi.

### 13.4 Aineiston luokittelu ja analyysi

Narratiivisessa analyysissä toteutetaan aineiston luokittelua ja kategorisointia samalla tavalla kuin muussakin laadullisessa tutkimuksessa. Syrjälän (2005, 367) mukaan tutkimuksen analyysitekniikat eivät välttämättä erottele laadullisen tutkimuksen erilaisia tutkimusstrategioita toisistaan. Hänen mukaansa kaikissa analyysitavoissa on jotakin samaa, kaikkea laadullista aineistoa järjestellään, pilkotaan tai systematisoidaan tulkintojen tekoa varten. Kertomusta luetaan tekstinä ja tulkitaan sitä muuttumattomana tuotteena, ikään kuin se refleктоisi sisäistä olemassa olevaa identiteettiä, joka kuitenkin on koko ajan liikkeessä ja muutoksessa (Lieblich ym. 1998, 8). Narratiivisen materiaalin kanssa työskennellessä tarvitaan kolmenlaista dialogia (Bakhtin 1981; Kujala 2007, 27): kertojan äänen kuuntelemista, sen teorian kuuntelemista, joka tuo sisältöä ja työkaluja tulkintaan sekä reflektiivistä ajattelua lukemisen aikana, jonka perustalta konstruoidaan johtopäätöksiä kertomuksista.

Tässä prosessissa kertomuksen lukijasta ja tutkijasta tulee hyvin herkkä kertojan äänelle ja merkityksille. Prosessin aikana lukiessani ja analysoidessani kertomuksia tutkijana yhdistän teorioita ja hermeneuttisen ajattelun mukaisesti syvennän ymmärrystäni useamman lukemisen ja analysoinnin syklin aikana. Narratiivisen analyysini lähtökohtana ovat opiskelijoiden kirjoitetut oppimispäiväkirjat, jotka

täyttävät kertomuksen ehdot. Käyn jatkuvaa kolmen eri kertomuksen keskinäistä dialogia, kuuntelen kertojan ääntä huolellisesti, luen taustateoriaa ja toteutan lukijana reflektiivistä aineiston lukutapaa.

Lieblich ym. (1998, 12) puhuvat neljästä narratiivisen aineiston analyysin mallista. He esittävät kaksi riippumatonta dimensiota a) holistinen versus kategorinen (holistic versus categorical) ja b) sisältö versus muoto (content versus form), joiden avulla narratiivista aineistoa voidaan lukea, tulkita ja analysoida. Ensimmäinen dimensio viittaa analyysiyksikköön tai ilmaisuun koko narratiivisesta aineistosta. Kun työskennellään kategorisesta näkökulmasta, perinteisemmin sisällönanalyysin tavalla, alkuperäinen kertomus palastellaan ja ilmaisut tai yksittäiset sanat, jotka on luokiteltu tiettyihin kategorioihin, kerätään joko yhdestä kertomuksesta tai useammasta kertomuksesta. Holistisessa näkökulmassa henkilön kirjoittamaa kertomusta tarkastellaan kokonaisuutena ja tekstin osia tarkastellaan ja tulkitaan osana hänen kirjoittamaansa kertomusta. Kategorista lähestymistapaa voidaan käyttää, kun tutkija ensisijaisesti on kiinnostunut ryhmää koskettavasta ilmiöstä tai ongelmasta, kun taas holistisen näkökulman Lieblich ym. näkevät parempana silloin, kun tarkastellaan yksittäisen yksilön kehittymistä jonkin asian suhteen.

Kategoris-sisällöllinen lähestymistapa on tunnetumpi sisällön analyysinä. Pääkategoriat nimetään ja erilliset ilmaisut irrotetaan tekstistä, luokitellaan ja liitetään pääluokkien alle.

Käytän kategorista sisällöllistä lähestymistapaa narratiivisessa analyysissä, koska kiinnostavaa opetuksen kehittämisen kannalta on, mitkä asiat ovat opiskelijoille olleet merkityksellisiä ammattiopintojen taideopinnoissa heidän kertomanaan. Oppimispäiväkirjat on pääsääntöisesti kirjoitettu tuntien kulkua seuraten, ne muodostavat ajallisen ja juonellisen jatkumon, kertomuksen. Niissä on yksityiskohtaisesti kuvattu kunkin taiteellisen toiminnan prosessin vaihe. Variaatiota kertomuksissa on siinä, mitä kukin opiskelija on kokenut merkittävänä. Hän pysähtyy kertomaan yksityiskohtaisemmin kokemaansa, jos kokemus on ollut merkittävä. Prosessin vaiheet muodostavat jo itsessään tutkimukselle sopivat pääluokat; ne esiintyvät valituksissa aineistossa tiheästi.

Toinen mahdollinen tapa on edetä mahdollisimman avoimesti ja määritellä kategoriat lukemisen kautta. Tämä johtaakin jo seuraavaan vaiheeseen, jossa luokitellaan alakategorioita useaan lukemisen, järjestämisen ehdottamisen ja yleistämisen spiraalialue kulkien, kunnes lopulliset kategoriat on määritelty (ks. Lieblich 1998, 113). Muotoilun pääluokkien nimet vastaamaan lauseita tai ilmaisuja, joilla opiskelijat ovat sisältöä kuvanneet ja käytän kirjallisuutta apuna kategorioiden määrittelyssä. Pysin kuitenkin säilyttämään avoimuuden lukiessani kertomuksia erityisesti alakategorioita määriteltessäni. Tavoitteena on säilyttää kertomuksissa

esiintyvä kuvausten rikkaus ja variaatio ja kuitenkin järjestää sitä sopivaan määrään alakategorioita.

Kun tuloksista tehdään johtopäätöksiä, on mahdollista laskea eri kategorioissa esiintyviä lausemia tai sanoja suhteessa tutkimustehtävään tai tutkijan mielenkiinnon mukaan. Jokaista kategorisoitua sisältöä voidaan käyttää kuvailussa, kun muodostetaan yleisempää kuvaa jostakin tietyistä ryhmästä, ihmisistä tai kulttuurista. Huolimatta sitoutumisesta sisältölähtöiseen analyysiin, tunnistan, että kertomusten konteksti säilyy mukana. Holistinen näkökulma tulee huomioiduksi siinä, että kaikkien kertomusten taustalla ovat kokemukset samasta opintojaksosta, joka määrittää tätä tutkimusta ja aineistoa ja toisaalta myös siinä, että kertomuksissa on havaittavissa opiskelijoiden yksilöllistä identiteetin koostumista (Lieblich 1998, 126).

Siirryn seuraavaksi kuvaamaan aineiston analyysin prosessia taustoittamalla ensin taiteellisen toiminnan Visuaaliset kertomukset kontekstin ja etenemisen tekemäni luokittelun perusteella. Luokittelun etenemisen vaiheissa tuon mukaan uutta teoriaa jäsentääkseni opiskelijoiden kertomaa ja pyrkien hermeneuttisesti syvempään ymmärrykseen taiteellisessa toiminnassa tapahtuvasta.

Kun sosiaalialan koulutusohjelman taideopetuksen tavoitteena on opiskelijan persoonallisen ja ammatillisen kasvun tukeminen taidekasvatuksen tavoitteita joko täydentäen tai täsmentäen, oppimisen tulee perustua metodisesti hallittuun älyllisen toiminnan säätelyyn. Jotta se olisi kasvattavaa, kasvatukseen tulee sisältyä kokemus ja älyllisyys (Dewey MW 9, 159; Väkevä 2004, 201). Oppimisen edellytyksenä on käytännöllisen toiminnan välittämä empiirinen kokemus ja reflektiivinen ajattelu ja niiden välinen tasapaino. Hyvältä ammattilaiselta (Eteläpelto 1997; Mäkinen ym. 2009, 47) edellytetään reflektiivistä ajattelukykyä.

Toisen pedagogisen intervention kuvataiteen taiteellisen toiminnan oppimisprosessiksi rakentui viisiosainen visuaalinen kertomus, jossa otettiin huomioon kuvataidekasvatuksen eri osa-alueet; muotoaminen, maalaaminen, piirtäminen ja postmodernista taidekasvatuksesta lainattu valokuvan yhdistäminen kerroksellisesti edellisiin. Reflektiivisen ajattelun alustavassa vaiheessa (Dewey MW 9, 160; Väkevä 2004, 201) tässä taiteellisessa oppimisprosessissa on luontokokemus, jonka äärelle opiskelijat ohjataan pedagogisen suunnitelman mukaisesti. Jotta luontokokemus ei jäisi pelkäksi aistivaikutelmien kertymäksi, vaan muuttuisi aktiiviseksi dispositioksi, kasvava tulee saattaa aktiiviseen tekemiseen, jolloin ajattelu kasvaa tästä tekemisestä. Opittavaan aineistoon tutustuminen tapahtuu käytännössä yrityksen ja erehdyksen kautta; aineistolla pyritään saamaan aikaan jotakin kasvatettavassa. Vain aktiivisen kokeilun avulla kasvava voi havaita ”omien energioidensa vuorovaikutuksen” tarkastelemissa oppiaineiden kanssa (Dewey MW 9, 160; Väkevä 2004, 201).

Oppimisen lähteenä voi toimia (Dewey MW 9; Väkevä 2004) mikä tahansa havaintoaineisto esimerkiksi muisti, havainto, lukeminen tai kommunikaatio. Kasvatuskommunikaatiossa Dewey painottaakin kasvavan oman näkökulman laajentamista muiden näkökulmia hyödyntäen. Tietoa ei voi ojentaa toiselle tosiasioiden kimppuna, vaan kasvattavan kommunikaation tehtävänä on stimuloida toista henkilöä ymmärtämään itse, löytämään uusi idea, ei pelkästään jakaa toisen löytämiä ideoita. Idea on aina jotain työstettävää, jotain, joka edellyttää kamppailua. Kasvattajana ja oppimisen ohjaajana voin tarjota oppimiselle olosuhteet ja oppimisympäristön; oppiminen itsessään on opiskelijan omassa vallassa. Kasvattajan tehtävänä on luoda oppimiskokemuksiin sisäistä yhteyttä ja sen pohjalta kiinnostusta opittavaan aiheeseen. Opettajan on nähtävä vaivaa siihen, että opiskelijat sitoutuvat merkityksellisiin tilanteisiin, joissa he oman toimintansa pohjalta osaavat luoda ja yhdistää havaitsemiaan merkityksiä ja yhteyksiä (Dewey MW 9, 164–166; Väkevä 2004, 202–203).

Deweyn (2010, 72) mukaan katsojan tulee luoda oma kokemuksensa. Mikroskoopin tai kaukoputken läpi katsominen vaatii harjaantumista, jotta esteettinen kokemuksen olisi mahdollista tapahtua. Lähdimme oppilaitoksen lähellä olevaan metsikköön tutkimaan luontoa, jossa opiskelijan olisi mahdollista havainnoida luontoa. Havainnoinnin tueksi opiskelijat saivat yhden luupin yhtä neljän hengen pienryhmää kohti. Havainnointi oli sekä innokasta, hiljaista itsekseen tapahtuvaa että ryhmissä innokkaasti keskustellen tapahtuvaa. Tehtävänä opiskelijoilla oli ottaa mukaansa luonnosta jotakin siellä olevaa, heille itselleen tärkeää, jota taiteellisen toiminnan seuraavassa vaiheessa työstettäisiin edelleen.

Opiskelijoille näyttää kertomusten mukaan olevan merkityksellistä, että irtauduttiin perinteisestä luokkahuoneesta tapahtuvasta opetuksesta ja siirryttiin luontoon, jossa luonto toimi oppimisympäristönä. Gadamerin (1989) kuvaamaa hermeneuttista ajattelua seuraten tutkittavaa kohdetta luontoa lähestytään kuin taideosta ymmärtämistä ja tulkintaa korostavalla tavalla: pohtien, millaisia merkityksiä teokselle annetaan tai miten sen merkitys muuttuu ajan kuluessa. Berleant (1995) korostaa luonnon salaperäisyyden kunnioittamista, joka rohkaisee esteettiseen osallistumiseen. Luonnon esteettisistä ominaisuuksista puhuessaan hän tuo esille myös sen, mikä jää katseelta saavuttamatta, muilla tavoin aistittavaksi.

Visuaalisen kertomuksen ensimmäiseen osaan liitettävällä noppakivellä opiskelijaa houkuteltiin miettimään suhdettaan luontoon ja kaupunkiin. Noppakivi symboloi Oulua, Oulun kaupungin katukuvaa, jossa noppa- ja nupukivet ovat osa kaupunkikuvaa. Opiskelijalla oli mahdollisuus valita musta tai valkoinen noppakivi omaan työhönsä, joka työstettäisiin prosessin seuraavassa vaiheessa. Luonnosta havaittu ja valittu työstetään musta- tai valkosavesta muotoamalla savi kolmiulottei-

seen suurempaan muotoon, opiskelijan haluamaan muotoon. Jotta aistikokemuksesta tai havainnosta alkunsa saadun idean merkityspotentiaali avautuisi, sitä tulee verifioida käytännössä (Dewey MW 9, 166; Väkevä 2004, 203).

Osa opiskelijoista oli pohtinut omaa luontosuhdettaan ja ikävoi kotimaisemaan nyt tämän hetkellisen luontokokemuksen äärellä. Rannisto (2007, 22) selittääkin, että luonnossa koetaan usein voimakkaita tunteita. Kun luonto aistitaan ja kohdataan pyyteettömästi, se näyttäytyy keskustelukumppanina, jonka kanssa on mahdollista heittäytyä tasavertaiseen vuoropuheluun. Vuoropuhelulla on hermeneuttisessa ajattelussa keskeinen asema kokemuksen muodostumisessa (Gadamer 1989). Opiskelijat kertoivat ajallisesti niin toisiaan seuraavia oppimiskokemuksia, että kertomuksista jäsenyi pakottamatta ja luontevasti jokaisesta taiteellisen toiminnan syklistä pääkategoriaksi elämys, jonka alle jäsenyytään kutakin sykliä kuvaavia alaluokkia.

### 13.4.1 Luonto elämyksenä

Olen jäsentänyt visuaalisten kertomusten taiteellisen toiminnan ensimmäisen vaiheen ja nimennyt sen Luonto elämyksenä -nimellä opiskelijoiden kertomien oppimiskokemusten perustalta. Luonto elämyksenä jakautui kahteen alaluokkaan 1. Luonto oppimisympäristönä ja 2. Esteettinen havainnointi luonnossa.

#### 1. Luonto elämyksenä



1. Luonto oppimisympäristönä
  - liikkeelle luontoon luokkahuoneesta
  - luonnosta materiaali
2. Esteettinen havainnointi luonnossa
  - luontosuhde
  - reflektiivisyys

Kuvio 8. Luonto elämyksenä

#### 1. Luonto oppimisympäristönä

Deweyn (MW 9, 161) mukaan oppiainekseen tutustuminen ”tulisi tapahtua niin epäkoulumaisesti kuin mahdollista”, joten suunnittelin taiteellisen toiminnan oppimisprosessin alkavaksi alkuinformaation jälkeen luokkahuoneen ulkopuolelle

läheiseen luontoon. Jotakin uutta ja ilman kirjoja tapahtuvaa oppimista oli odotettavissa opiskelijan 3/9 kokemana:

*Mitähä uutta me tänään kokkeillaan...?! Kirjat syrjään ja ulos...”* ☺ (Opiskelija 3/9).

Pedagogisen suunnitelman ensimmäisessä vaiheessa herättelin luontokokemusten äärelle ohjaamisen lisäksi opiskelijoita näkemään ohjaamalla heidät läheiseen luontoon. Näkemiseen innostin jakamalla heidän käyttöönsä luupit. Näkemisen oppimisessa on kysymys visuaalisen muotojen jatkuvan virran omakohtaisesta hahmotamisesta (Lowry 1961, 15). Se, mikä on tärkeää, saa hahmon (Latner 1974, 31).

*Menimme luontoon katsomaan mitä löytäisimme ja toisimme ne luokkaan* (opiskelija 5/9).

*Tuntien alussa opettaja antoi meille postimerkkiluupit, joiden avulla tarkastelimme koulun ympäristössä olevaa luontoa* (opiskelija 6/9).

Visuaalisen taidekasvatuksen tehtävänä on saattaa aistimaan ja näkemään. Voidaan puhua myös esteettisestä havaitsemisesta osana taidekasvatusta. Kuvataidekasvatuksessa silmän ja käden yhteistyössä silmä katsoo ja käsi jatkaa katsomista ottaen haltuun katsottua ja tuo näkyviin tekijälle ominaisella tavalla katsottua ja nähtyä (Sava 2007). Deweylle (2010, 33) aistisuus sisältää aistimusvoimaisen lisäksi myös aistimuksellisuuden, aistihavainnot, aistiherkkyyden ja aistittavuuden. Aistisuuteen liittyy fyysikaalisesta ja emotionaalisesta ärsykkeestä alkaen aistimiseen tai aistitajuun itseensä välittömässä kokemuksessa esiintyvien asioiden merkityksen. Näkemisen opettelemisen alkuna voi olla lähellä olevan tarkastelu avoimemmin silmin, jolloin mielen ja silmän on tehtävä yhteistyötä näkemiseksi (Lowry 1961, 13–14; Arnheim 1974, 1, 5). Näkemisessä ei voi luottaa pelkästään kirjojen lukemiseen, on tehtävä toimia näkemiseksi. Näkeminen on tapahtuma, jolla on pyrkimys tai päämäärä, näkeminen syvenee luonnossa aisteilla havainnoiden. Siirtyminen luokasta luontoon näkyy opiskelijoiden kerronnassa:

*Syksyn ensimmäisillä tunneilla menimme luontoon tekemään eri aisteillamme havaintoja* (opiskelija 7/9).

*Se alkoi siitä, kun otimme aistit käyttöön ja haimme luonnosta materiaalia, jonka sitten muokkasimme ”omaksi kuvakseen”* (opiskelija 8/9).

Opiskelijat kokivat merkityksellisenä, että luonnosta otettiin mukaan itselle tärkeä, oman havainnoinnin kautta löytyvä osa luontoa, luonnonmateriaalia. Henki-

lökohtainen valinnan mahdollisuus ohjasi heitä huolelliseen ja tarkkaan luonnon havainnointiin. Dewey (MW 9, 192; 2010, 33; Väkevä 2004, 207) puhuu ainesisällön funktiosta. Kasvatuksen kannalta on tärkeää sulauttaa ainesisältö osaksi opiskelijan elävää kokemusta. Tämä tieto, jonka henkilö omaksuu ensimmäisenä ja joka juurtuu kaikkein syvimmälle, on tekijän omaa henkilökohtaista tietoa. Se on myös autenttista, sillä tekijänä, alkuun saattajana on henkilö itse (ks. Kaikkonen 2000, 54–55, 31). Deweyn (emt.) mukaan ”taiteet ja toimet” muodostavat luontevimman opetussuunnitelman ensimmäisen asteen, jossa keskitytään ennen kaikkea keinojen ja päämäärien välisen suhteen hallintaan.

*Poimimme kukin itselle mieluisan luonnon materiaalin – kasvin tai jonkun muun palasen luontoa (opiskelija 6/9).*

*Samalla otimme luonnosta luonnonmateriaalia, joka herätti itsessä huomion (opiskelija 7/9).*

## 2. Esteettinen havainnointi luonnossa

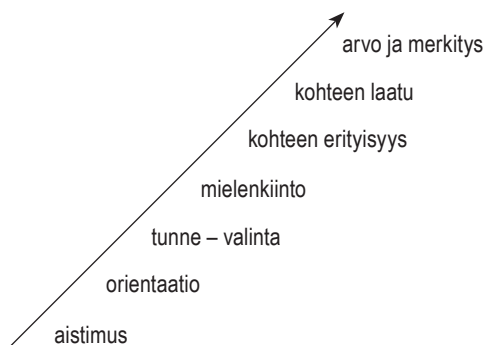
Opiskelija 7/9 kuvaa hyvin herkästi kokemustaan luonnosta. Kokemus on Deweyn (2010, 33) mukaan tulos, merkki ja palkkio ympäristön ja organismin vuorovaikutuksesta, joka täyden voimansa saavutettuaan muuttuu osallistumiseksi ja viestinnäksi. Opiskelijan kuvauksessa on tunnistettavissa Arnheimin (1986, 33; 1974, 4) esittämän Wertheimerin hahmo-teorian kulkua. Kokonaisuus on enemmän kuin osiensa summa. Opiskelija 7/9 huomaa maassa olevan höyhänen, kuvailee sen keveyttä, yhdistää sen luontoon, toteaa luonnon ihmeellisyyden. Siirtää katseensa muurahaisen näkökulmaan ja siirtyy muurahaisen näkökulmasta tarkastelemaan luonnon kauneutta kokonaisuutena tuoden näköaistin yhteyteen hajuaistikoemuksen – ilmassa on jo syksyn tuoksua:

*Oma mielenkiintoni kohdistui maassa olleeseen hennon valkoiseen höyheneen. Tutkin tarkasti omaa valkoista höyhentä, jonka löysin. Se oli niin hentoinen, kevyt ja vieläpä elävästä eläimestä peräisin. Luonto on ihmeellistä. Kyllä maailma on ihmeellinen muurahaisen näkövinkkelistä! Oli ruska aika ja puissa värikkäät lehdet, ruusunmarjat olivat kauniin punaisia ja ilmassakin oli jo syksyn tuoksua (opiskelija 7/9).*

Arnheim (1986, 33; 1974, 5) kuvaa Wertheimerin määrittelemää havaintotapah- tumaa seuraavasti: kun ihminen havainnoi muotoja, ne näyttävät olevan jossakin suhteessa toisiinsa ja niillä on yhteyttä joko muodon, värin tai jonkun muun havait- tavan ominaisuuden tai piirteen kanssa. Tämä havainto ei ole kuitenkaan mekaa- ninen sensoristen elementtien toistuma, vaan syvästi luova käsitys todellisuudesta,

mielikuvituksellinen, kekseliäs, terävä ja samalla kaunis. Laadut, jotka määrittävät ajattelijaa ja taiteilijaa, erottavat myös kaikkea mielessä tapahtuvaa. Sama periaate soveltuu ajan psykologien mukaan mentaaliseen käsityskykyyn, koska mieli toimii aina kokonaisuutena. Kaikki havaitseminen on ajattelemista, kaikki selittäminen on intuitiota, kaikenlainen observointi on myös keksimistä. Puolimatka (1999, 88) selittää esteettisen kokemuksen tarjoavan totuuden koettavassa muodossa. Kokemus tavoittaa todellisuuden niin aidosti, ettei arkikokemus pysty voittamaan sen voimaa. Opiskelijan katseen siirtyessä ja piirtäessä kuvaa lukijalleen hän samalla ajattelee mielikuvituksellisen kekseliäästi, terävästi ja samalla hyvin kauniisti. Hän kykenee näkemään muurahaisen näkökulmasta – jonkun toisen näkökulmasta, mistä on tunnistettavissa myös kykyä empaattisuuteen.

Opiskelijan 7/9 kuvaus luontohavainnostaan on yhdistettävissä Tuomikosken (1987, 146–147) kuvaamaan tunneprosessiin, joka alkaa aistimuksesta ja päättyy arvoon ja merkitykseen. Tunneprosessissa tajunnan tilamuutos ja tunteen kokeminen on prosessi, jota voidaan kuvata aistinfysiologisen, informaatioteoreettisen, muistia ja tunnetta koskevan tiedon avulla. Tuomikoski kuvaa prosessia seuraavasti (kuvio 9):



Kuvio 9. Tajunta- ja tietoisuusprosessi aistimuksesta arvoon (Tuomikoski 1987, 146)

Tunne lähtee aistimuksesta, joka on hermostollinen tilamuutos, joka puolestaan syntyy elimistön sisäisestä tai sen ulkopuolelta tulevasta ärsykkeestä. Opiskelijalla tämä aistimus on maasta, taustastaan erottuva höyhen. Aistimus aktivoi ja saa orientoitumaan. Sen tajunnallinen viesti on huomata jotakin. Orientoituminen on huomion suuntaamista kohteeseen tai tapahtumaan. Opiskelija havaitsee höyhenen ja kiinnittää katseensa tarkemmin siihen. Lyhytaikaistoiminnot rekisteröivät havainnon tutuksi tai tuntemattomaksi. Opiskelija tunnistaa höyhenen linnun höyhe-



neksi. Tunne, limbisiltä alueilta ohjautuvana muistina, tekee valinnan. Kun valinta on positiivinen, havaintovoima lisääntyy ja intensiteetti kasvaa. Opiskelija kuvaa hyvin tarkasti höyhenen muotoa ja laatua.

Havaintovoima kiinnittää mielen kohteeseen. Kohteen mielenkiintoisuus lisää aisti-informaation virtausta, jolloin havainnon kesto ja laajuus lisääntyvät. Subjektin ja objektin välille muodostuu suhde, jossa kohteen erityisyys korostuu. Kohde muuttuu aistikvaliteetista tunnekvaliteetiksi. Kohteen havaittu laatu vaikuttaa tunteena tajunnassa. Keskittämällä havaintovoiman, kohde saa merkityksen ja vaikuttaa itsessä. Sillä on merkitystä. Merkityksenanto on valinnan tulos. Opiskelija liittää höyhenen elävään eläimeen ja toteaa luonnon olevan ihmeellisen, hän luo merkityksiä löydölleen.

Kaikesta luonnossa olevasta hän on valinnut juuri tämän höyhenen ja syrjäyttänyt muut mahdollisuudet. Höyhen on hänelle arvokas ja hän arvostaa sitä. Tuomikoski (1987, 147) kuvaa tätä tunneprosessin kuvausta myös esteettiseksi merkityksenannoksi. Samoin myös Dewey (1958) kuvaa esteettisen kokemuksen ruumillistumista kokemukselliseen merkityksentuottoon, konkreettisiin tutkimus-situaatioihin. Toisaalta opiskelija oli myös aktiivisessa vuorovaikutuksessa luonnon kanssa, hän on koskettanut sitä ja se häntä (Rannisto 2007, 24). Merleay-Ponty (1993) puhuu henkisestä ja suhteesta, jossa havaintojen ja liikkeiden myötä esimerkiksi metsä koetaan elämällä: metsässä eletään liikkumalla, tuntemalla ja aistimalla luontoa, jolloin havainnoille luodaan merkityksiä. Luontoa eletään ruumiin kielellä, ja havainnot välittyvät eri aistien kautta (Rannisto 2007, 32). Se, kuinka merkittävä jokin luontohavainto on, lähtee kokijan omasta aistihavainnosta. Opiskelija on tulkinnut luontoa aistihavaintojensa herättämien tunteiden ja aikaisempien tulkintojen ja kokemustensa perusteella. Tulkintaan on vaikuttanut myös opiskelijan sensitiivisyys havaita ja tunnistaa eri tunnetiloja ja luonnon monimuotoisuutta. Opiskelijan luontokokemuksen monimuotoisuudessa näkyy myös jatkuva liike ja muutos, jossa tapahtuu jatkuvaa merkityksen muodostumista (von Bonsdorff 2007, 76) Vastaavanlainen tunneprosessi ja esteettinen merkityksenanto on tapahtunut opiskelijalla 9/9. Hän oli poissa ensimmäisiltä yhteisiltä tunneilta ja kertoo oman kotona tapahtuneen luontoelämyksensä:

*Edellisenä päivänä oli kaksi pikkulintua lentänyt kuistimme vanhasta postiluukusta sisälle taloon. Toinen saatiin lentämään ulos, mutta toinen lintu oli niin pahasti krampissa, että se jalat koukistuneena jäi makaamaan aloilleen. Lintu kosketti minua alitajuisella tasolla ja siksi muovasin sen savesta (opiskelija 9/9).*

Arnheim (1974, 5) tuo esille havaintoteorian yhteyden taiteen teoriaan ja käytäntöön. Hänen mukaansa ei ole tarvetta pitää taiteilijoita erillään muusta inhimillisestä toiminnasta mysterioimalla heidän työtään. Sen sijaan on nähtävä yhteys erityiseen näkemisen kykyyn, jota voi tapahtua jokapäiväisessä elämässä ja joka voi johtaa taiteen luomisen mahdollisuuteen. Juuri arkinen informaation etsiminen on taiteellista, koska se merkitsee muodon löytämistä ja muodolle merkityksen antamista. Taiteilijan ymmärrys on väline ymmärtää itseään ja paikkaansa maailmassa. Opiskelija 7/9 kuvaa syksyistä maisemaa jopa runollisesti, poiesiksena (Sava 2004). Ympäristön kuvaamisessa vaaditaan samaa herkkyyttä kuin taiteenkin kuvaamisessa, sillä se edellyttää maiseman ohella myös näihin liittyvien reaktioiden ja toimien sekä niihin sisältyvän merkityksen esittämistä. Ympäristöt eivät ole vain fyysisiä paikkoja vaan havainnossa olevia paikkoja, joiden luomiseen osallistumme ja juuri havaitsemalla määrittelemme niiden luonteen ja alan (Berleant 1995). Taiteeseen verrattuna ympäristön tarkastelu on moniaistista, kehon liikkeistä jatkuvasti muuttuvaa havaintojen ja kokemusten tulkintaa. Estetiikan kannalta se, miten jotakin havaitaan ja koetaan, tulee yhtä tärkeäksi kuin se, miten se on olemassa. Ympäristön tarkastelu vaatii aktiivista suhdetta kohteeseen. Opiskelijan 7/9 kuvaamassa tapahtumassa on moniaistisuutta, hän tuntee syksyn tuoksun ja näkee värit. Hän kokee luonnon alituisesti jatkuvana liikkeena ja on myös itse jatkuvassa liikkeessä (ks. Rannisto 2007): hän katsoo välillä muurahaisen näkökulmasta.

*Esimerkiksi käpy suurennuslasin läpi näytti paljon monimuotoisemmalta ja ehkä pelottavaltakin. Sen takia valitsin sen malliksi savityön tekoon (opiskelija 5/9).*

Opiskelijan luonnossa havaitsema käpy osoittautuu muodoltaan haastavaksi ja pelottavaksikin, jonka hän valitsee edelleen työstettäväksi. Hän tutkii tarkkaan kävyn muotoa ja struktuuria. Hän löytää kävyille uuden laadun, se on ehkä pelottavakin. Arnheim (1970, 13–18) puhuu visuaalisesta havaitsemisesta visuaalisena ajatteluna. Visuaalista havaitsemista tapahtuu jatkuvasti passiivisesti silmät avoinna ollessa. Visuaaliseksi ajatteluksi passiivinen havaitseminen muuttuu siinä vaiheessa, kun katse kiinnittyy johonkin tarkemmin, tarkentaa edelleen, katsoo aktiivisesti.

Salminen (2005, 133; Sava 2007, 56) kirjoittaa näköhavainnosta korostaen sen olevan ihmismielen luova prosessi todellisuuden sokean kopioimisen sijasta. Luovassa prosessissa on mukana samoin kuin missä tahansa luovassa tapahtumassa ihmisen ajattelu ja mielikuvitus sekä muistin tallentamat menneisyyden kokemukset. Kuten opiskelijan havainnoissa käpyä tarkemmin tapahtui. Samantapaista visuaalista ajattelua tapahtui myös opiskelijoilla 7/9 ja 9/9 heidän kuvaustensa kertoman mu-

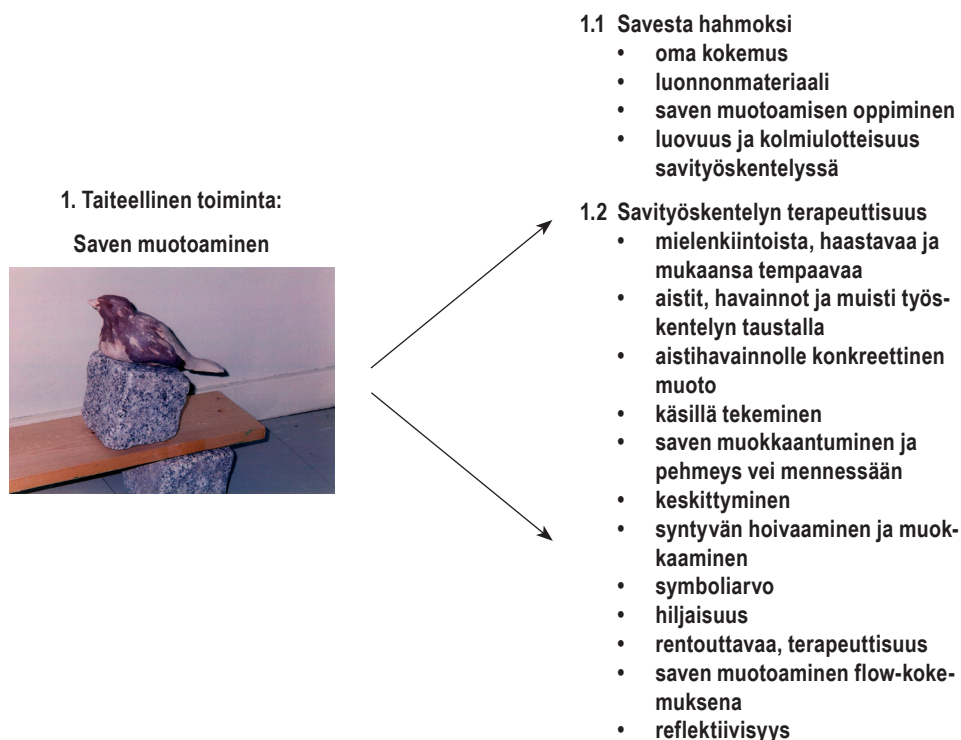
kaan. Ympärillä olevan maailman näyttäytyminen havaintosensaationa ei tapahdu kuitenkaan itsestään. Jotkut havainnoista tapahtuvat hitaasti, jotkut nopeammin. Nämä kaikki havainnot ovat subjektiivisia ja edellyttävät varmennusta, uudelleenarviointia, muuttamista, täydentämistä, korjaamista ja ymmärryksen syventämistä (Arnheim 1970, 17). Sava (2007, 56–57) sanoo mielikuvituksen merkityksen havaintoelämälle näyttäytyvän siinä, että se vapauttaa viimeksi mainitun toiminnon ”passiivisesta heijastelusta ja antaa sille produktiivisen toiminnon luonteen”. Kohteen havainnointi on Savan mukaan aina mielen aktiivinen persoonallinen teko. Kuvittelu ja menneen muistaminen ovat yhteydessä maailman havaitsemiseen, niitä ei voi irrottaa toisistaan.

Opiskelijoiden luontoelämyksissä ovat läsnä heidän aiemmat luontokokemuksensa ja elämyksensä. Nyt he katsoivat tarkemmin näkemäänsä ja löysivät uusia ihmettelyn aiheita. Näiden uusien kokemusten merkitykset eivät välttämättä avaudu opiskelijalle heti, kuten opiskelijan 5/9 kertoma pelon tunne ja opiskelijan 7/9 kertoma ihmettelyn tunne osoittavat. Merkitykset rakentuvat kognitioon, emootioihin, uskomuksiin ja intuitioon; subjektiivinen näkökulma on näiden yhdistelmä. Hermeneuttisen fenomenologian mukaan persoonallinen asenne ja näkökulma pohjautuvat erilaisiin merkityssisältöihin, joita vastaanotetaan ja tulkitaan aieman mielessä olevan ja yksilön aieman elämänhistorian kautta. Yksilön näkemys maailmasta on kuin verkko, joka muuntuu jatkuvasti uusien havaintojen, elämysten ja kokemusten myötä. Elämä sujuu jossakin ympärisössä, se ei ole vain tuon ympäristön sisällä, vaan sen aiheuttamana ja vuorovaikutuksessa sen kanssa (Dewey 2010, 23). Se, kuinka merkittävänä luontoympäristöä pitää, lähtee kokoajan omasta aistihavainnosta. Luontoa tulkitaan tämän havainnon, tunteiden sekä aikaisempien tulkintojen ja kokemusten perusteella, jolloin ne yhdistyvät uudeksi tulkinnaksi (ks. Rannisto 2007). Kasvatuksella samoin kuin taidekasvatuksella pyritään kyseenalaistamaan ja löytämään uudenlaisia ratkaisuja tai näkökulmia oppijan aiempiin näkökulmiin ja laajentamaan hänen maailmankuvaansa (Räsänen 1997, 40).

#### 13.4.2 Luontoelämyksestä taiteelliseen toimintaan – luontohavainto muodoksi savityöskentelyllä

Opiskelijoiden kertomassa ajallinen jatkumo etenee läheisessä luonnossa toteutuneiden tuntien jälkeen luokkahuoneeseen takaisin opintojakson jatkuessa kuvataiteeseen kuuluvalla muotoamisen harjoitustyöllä. Työskentelymateriaalina on savi. Luonnosta mukaan otettu muotoillaan suurempaan kokoon joko valkosavesta tai mustasavesta. Opiskelijan päätettävissä on, muotoileeko hän kokonaisuudessaan ot-

tamansa luontokappaleen vai käsitteleekö vain osaa siitä. Opiskelija siirtyy taiteellisen oppimisen prosessissaan vaiheeseen, jossa hän tutkii, järjestää ja arvioi luonnossa havaitsemaansa ja mielikuvitus kokoa ja täydentää (Sava 2007, 57). Kuvaan tätä vaihetta kokonaisuutena kategorialla 1. Taiteellinen toiminta, Saven muotoaminen, joka kuvaa itse toiminnan muotoa. Tämä kategorian alle sijoittuu kaksi alakategoriaa: 1.1 Savesta hahmoksi ja 1.2 Savityöskentelyn terapeuttisuus, jotka kuvaavat taiteellisen toiminnassa tapahtuvaa (kuvio 10):



**Kuvio 10.** Luontohavainto muodoksi savityöskentelyllä

Opiskelijoilla oli mahdollisuus kertoa valitsemastaan luontokappaleesta jotakin toisilleen ennen työskentelyn jatkumista ja seuraavaan vaiheeseen siirtymistä. Opiskelijoiden kertomuksissa ei ole mainintoja tämän vaiheen jakamiskokemuksista. Tämän jälkeen ohjeistin opiskelijoille saven muotoamisen. Ohjeistin yksinkertaiset saven työstämisen tekniikat ja toin tiedoksi mahdollisuuden kysyä lisäohjeita tarvittaessa. Saven valinnassa opiskelijalla on mahdollisuus valita musta tai valkoinen savi savi tai yhdistäen molempia. Ohjeistuksena on liittää muotoiltu savityö valkoiseen tai mustaan noppakiveen. Yhdistämisen tapa oli opiskelijan päätettävissä.

Itse työskentely oli hyvin rauhallista ja lähes koko 30 opiskelijan ryhmä hiljeni alun materiaalin, työvälineiden ja työpisteen järjestämisen jälkeen. Työskentely vaikutti hyvin intensiiviseltä ja keskittyneeltä. Opiskelijat eivät keskustelleet toistensa kanssa. Päät olivat painuneet oman työn ääreen. Vain joku kysyi hiljaisella äänellä ohjeita jossain vaiheessa. Kävin myös joidenkin luona ohjeistamassa hiljaisesti savikappaleiden liittämisen mahdollisuuksia ja sitä, millä työvälineellä olisi mahdollista voimistaa pintarakenteen muotoa. Opiskelijat tuovat esille oman havainnon ja oman kokemuksen merkityksellisyyden muotoamisen lähtökohtana.

*Tässä harjoituksessa työstäminen lähti aistihavainnosta, joka loi kuvan, veistoksen luonnosta. Aistihavainto sai näin konkreettisen muodon (opiskelija 6/9).*

*Nyt rakensin savityön aistien, havaintojen ja muistojen avulla (opiskelija 5/9).*

*Savesta sitten muotoiltiin tarkasteltu kivi, kasvi tms. suurempaan kokoon. Minä tein syysmaitikin kukan valkoisesta savesta (opiskelija 7/3).*

Pedagogisesta näkökulmasta katsottuna kiinnostuksella on psykologinen funktio; ihanteellisessa oppimistilanteessa kiinnostus ja järjestys tukevat toisiaan. Oppiminen edellyttää henkilökohtaista sitoutumista. Henkilökohtaista sitoutumista pyrin edistämään järjestämällä opetuksen niin, että opiskelijan kiinnostus herää hänen oman kokemuksensa asiasisällöstä (Dewey MW 9, 132; Väkevä 2004, 198). Deweyn (emt.) mukaan pedagogisen kiinnostuksen paradigmana toimii taiteellinen asenne, joka perustuu ajatukseen siitä, että taiteeseen liittyy parhaimmillaan ”taiteellinen ja vapaa intressi” (Dewey MW 9, 132, 142; Väkevä 2004, 198). Taiteellinen intressi on ulospäin suuntautuva ja asioihin konkreettisesti vaikuttava, olosuhteita luovasti muuttava. Taiteilija on tekijänä ja kokijana. Hän saa tekemiselleen sisäistä eheyttä samasta keinojen ja päämäärien välisestä tasapainosta, joka toimii kaiken merkityksentuoton palkitsevuuden kriteerinä (Väkevä 2004, 198). Tässä harjoituksessa opiskelijat ovat kokijoina ja tekijöinä ja kiinnostus toimintaan on herännyt heidän omien kokemustensa asiasisällöistä, luontoelämyksistä.

Taiteen oppimisen prosessissa (Sava 1993) havainnot ja tieto materiaalisesta maailmasta transformoituvat psykologiseksi kokemuksiksi. Nämä puolestaan muuntuvat taiteelliseksi tuottamiseksi merkityksellistämisen ja ymmärtämisen kautta. Välittömät havainnot ja tunteet muuntuvat persoonalliseksi ja vuorovaikutukselliseksi reflektioksi, johon liittyy eettistä ja esteettistä arvottamista. Opiskelijoilla 5/9 ja 6/9 ja 7/9 ovat persoonalliset havainnot muovautuneet savesta konkreettiseen muotoon ja saaneet merkityksen.

*Oman kokemuksen sai työstää haluamallaan tavalla ja ainakin minun oli helppo työskennellä ikään kuin luonnon parissa kun sekä alkukimmoke että itse materiaalit ovat suoraan luonnosta (opiskelija 3/9).*

*Savesta saatavan aistikokemuksen merkitystä ei voi väheksyä, savi liittyy ihmisen alkusijoille luontoon (opiskelija 4/9).*

Opiskelija 3/9 tuo esille muotoamisen helppouden jatkaessaan luontokokemuksensa reflektointia luokkahuoneessa taiteellisessa toiminnassa. Työskentelyn alkulähtökohtana on luonto, samoin itse materiaali ja hän kertoo työskentelevänsä ikään kuin luonnon parissa. Molemmat opiskelijat liittävät harjoituksen luontoon. Muotoaminen ja veistäminen ovat vanhimpia työskentelymuotoja ihmisen historiassa. Jo varhaisella esihistoriallisella ajanjaksolla ihminen on 10000–20000 vuotta sitten tehnyt jälkiä löytämiinsä tasaisiin pintoihin ja käyttöesineisiin ja figuureihin, joita hän muotoili taipuisasta löytämästään savesta (Mattil 1971, 27–28; Read 1967, 8–12). Ihmistä ovat aina kiehtoneet luonnon muodot, joita hän on havainnut ympäristössään; eläimet, linnut, puut ja ihmiset, joita hän halusi ilmaisussaan toistaa ennen kiinnostuksen heräämistä uskomusten, tunteiden ja halujen symbolista kuvaamista kohtaan (Mattil 1971, 27). Dissanayake (1988, 41) on osoittanut, että kivien koristelu tai reikien tekeminen kiviin on tapa jättää jälki itsestä, joka on ollut myös yleinen tapa osoittaa omaisuuden rajat tai merkitä omistamat eläimet. Luonnosta ovat löydettävissä myös kaikki kuvataiteessa käytettävät muodot.

Savi on kolmiulotteinen materiaali ja se stimuloi toisenlaista ajattelua kuin pinnassa tapahtuva maalaaminen tai piirtäminen. Saven ainutlaatuinen ominaisuus on sen joustavuudessa ja elastisuudessa. Saven muotoamisen prosessissa saven muoto muuttuu koko ajan, savi on tekijänsä käsissä jatkuvassa liikkeessä (Lowenfield & Brittain 1987, 299–300). Opiskelija 5/9 ja toteakin:

*Oli hauska nähdä miten savi muutti muotoaan käsissäni ja siitä muodostuikin lopulta käpy, iso ja paljon todellista käpyä suurempi. Savi on siitä kiitollinen materiaali, että siitä on melko helppoa tehdä erilaisia taideteoksia. (opiskelija 5/9).*

*Opeteltiin saven käsittelyn tekniikkaa (opiskelija 2/9).*

*Siihen tarvitaan luovuutta ja kolmiulotteisuuden tajua (opiskelija 3/9).*

Opiskelijat tuovat esille kertomassaan yhteyden saven muotoamisen tekniikkaan ja sen opetteluun tai hallitsemiseen. Opiskelijat ohjaavat tai opettavat tulevassa työssään erilaisia ryhmiä, joissa eri menetelmien tekniikoiden perusasiat tulisi hallita,

jotta he itse pystyisivät ohjaamaan ohjaustilanteissaan (ks. Lowenfield & Brittain 1987, 300).

*Työ oli erittäin haastava ja mukaansatempaava. Vaati äärimmäistä keskittyneisyyttä, jotta sain muotoiltua savesta juuri sellaisen kuin ajattelin (opiskelija 7/9).*

*Tutkiskelun jälkeen rupesin työstämään savesta samanlaista höyhentä, jonka löysin luonnosta (opiskelija 7/9).*

Savi, pehmeästi ja joustavasti muotoutuvana materiaalina tarjoaa mahdollisuuden työstää esiin muoto, jolle ei välttämättä tarvitse olla mallia. Luontokappaleen malliksi ottamisella pyrkimyksenä oli saattaa opiskelija havainnoimaan luonnossa olevia kuvataiteen perusmuotoja, jotka ovat luonnossa itsessään jo olemassa; suoraa, pyöreää, kulmikasta, kolmiulotteista. Tarkastelemalla luonnosta löytämänsä tarkemmin he muotoillessaan havaitsivat nämä muodot sekä taktiilisesti että visuaalisesti.

Opiskelija 7/9 tuo esille äärimmäisen keskittyneisyyden, jotta saisi siirrettyä mielessä olevan kuvan saveen. Lowryn (1961, 138) muotoamisen kuvauksessa on löydettävissä samaa: muotoiltava figuuri rakentuu joustavasta materiaalista taiteilijan sormien ja työkalujen avulla kuvanveistäjän silmien edessä. Muotoillessaan vielä muodotonta massaa muotoon hän työskennellessään aistii samalla eri osien aseman suhteessa kokonaisuuteen ja ympärillä olevaan tilaan. Luoden vähitellen objektin ja tilan välistä muutosta, hän vastaa jatkuvasti muuttuvaan muotoon käsillään, työvälineillä ja ajatuksillaan. Hän tuo mielensisäistä ulos näkyvään muotoon itselleen ja toisille havaittavaksi (ks. myös Sava 1993). Sava (2007, 57) tuo esille mielikuvituksen ja ajattelun merkityksen toistensa välttämättöminä täydennyksinä, älyllisen kokonaisprosessin kahtena eri puolena. Omaksi mielen prosessiksi mielikuvitus erottuu havainnosta, muistista ja ajattelusta ja älylliseksi toiminnaksi Hollon (1932, 147) sanoin silloin, kun ”sen läpikäyvästä luonteenomaisena piirteestä ilmenee pyrkimys uusien kombinaatioiden synnyttämiseen”.

Opiskelijat ovat kokeneet saven muotoamisen terapeuttisena kokemuksena:

*Lintu kosketti minua syvästi alitajuisella tasolla ja siksi muovasin sen savesta. Materiaali oli oivallinen: sain käsilläni hoivata ja muokata lintua, joka symboloi minua itseäni, paranemassa olevia alueitani (opiskelija 9/9).*

*On terapeutista muovata savea (opiskelija 3/9).*

Humanistiseen psykologiaan perustuvissa terapioidissa, kuten esimerkiksi hahmoterapiassa korostetaan enemmän kasvua kuin hoitoa. Hahmoterapian perusoletuksena on, että yksilöt osaavat käsitellä itse mitä tehokkaimmin ongelmiaan. Yksilö on humanistisessa terapiassa omaa kokemustaan elävä subjekti. Käsitys perustuu humanistiseen ihmiskäsitykseen, jossa ihminen kykenee tekemään valintoja luovasti, osaa arvottaa asioita ja osaa toteuttaa itseään, on ainutkertainen ja arvokas persoona (Rogers 1976; Mantere 1991).

Hahmopsykologian mukaan ihmisen käyttäytymiselle on olennaista, että hän pyrkii näkemään kokonaisuuksia ja pyrkii organisoimaan yksityiskohdista mielekkäitä hahmoja. Syntyvä hahmo on aina enemmän kuin osiensa summa. Se, miten kokonaisuus havaitaan, on aina sidoksissa suurempaan kokonaisuuteen. Havaitseva ihminen on myös osa kokonaisuutta. Latner (1974) selittää tätä periaatetta holistisella näkökulmalla, jolloin subjektiivista ja objektiivista tiedonhankintaa ei tule nähdä erillisinä. Kaikelle elämässä kohdatulle voidaan antaa merkitys vain oman kokemuksen kautta (Latner 1974, 15–19, 26; Mantere 1991, 116). Ihmissuhteissa tällä on merkitystä siinä, että toisen ihmisen ymmärtäminen on mahdollista vain siinä määrin kuin havaitsija on kokenut ja tunnistanut oman ihmisyytensä eri puolia. Tämä kokeminen ja tunnistaminen on mahdollista vain kun on kontaktissa omiin tunteisiinsa, tarpeisiinsa ja mielikuviinsa, ei torjumalla niitä.

Taiteen mahdollisuutena on luoda mielikuvia ja tunteita, jotka ovat yhtä toisia kuin elämässä tapahtuvat jatkuvat kohtaamiset; taideteoksessa on mahdollista kohdata pohjimmiltaan ja herkistyneesti itsemme ja oman maailmassa olomme, ek-sistenssimme (Pallasmaa 1996, 11). Taideteosta tehdessään ihminen muokkaa omaa identiteettiään ja minäkuvaansa: kuka olen ja mihin kuulun, mistä tulen ja mihin olen menossa (ks. Kaikkonen 2009, 87, 91). Opiskelija 9/9 oli kokenut kotona eteisessänsä kokemansa linnut voimakkaasti ja halusi työstää kokemustaan taiteellisessa toiminnassa savea kautta. Lintu oli koskettanut häntä syvästi alitajuisella tasolla. Hänessä oli tapahtunut voimakas aistimus, mielikuvituksensa voimalla ja tietoisuudella hän jäsentää kokemustaan nyt näkyväksi savihahmoksi. Elämän kannalta välttämättömien uusien hahmojen syntymiselle ja myös niiden välttämättömälle tuhoutumiselle tarvitaan hyvää kontaktia. Hahmoja voi kutsua myös havainto- ja toimintajärjestelmiksi. Eriytymätöntä kenttää kutsutaan taustaksi. Kuvion ja taustan periaate on hahmojen muodostamisessa olennaista. Esiin nouseva havainto on kuvio tai hahmo, joka voi olla esim. jonkin tarpeen tunnistaminen (Latner 1974, 27; Arnheim 1974, 5).

Taiteen parantavaksi voimaksi tai koettua elämää uudeksi luova merkitys on juuri siinä, että taide pitää mielen liikkeessä tai se liikuttaa mieltä, kuten Aristoteleen katharsis-ajattelussa. Omaelämäkerrallisessa taideteoksessa tapahtuu ”liikettä



itsestä ulos”, itse tehdään näkyväksi toiselle ja itselle (Sava & Katainen 2004, 30). Tarinallinen mielikuviutus voi muuntaa kokemuksiimme ja rakentaa elämää uuteen suuntaan, kun kokemukset saavat uuden muodon taiteen keinoin. Opiskelija 9/9 halusi muotoilla linnun, joka oli koskettanut hänen sisintään. Hän toi sisintään näkyväksi itselleen ja muille.

Taiteellinen toiminta on tunnustettu hahmoterapiassa oleelliseksi toiminnan muodoksi (Arnheim 1974, 7). Taiteellisessa toiminnassa yhdistyvät kentän materiaaliset ulottuvuudet, aistimukset, mielikuva-ajattelu, valpas tietoisuus ja taidot intuitiiviseksi toiminnan kokonaisuudeksi. Materiaalisen todellisuuden ja olosuhteiden hyväksyminen, suora kontakti muuttuvaan ympäristöön, jota syntyvä taideteos edustaa, sekä intensiivinen paneutuminen toimintaan ja sensomotorinen integraatio merkitsevät samanaikaisesti toteutuessaan korkeatasoista henkistä toimintaa. Hahmoterapiassa pyrkimyksenä on tämän mallin toteuttaminen kaikessa toiminnassa, ei ainoastaan taiteessa (Latner 1974, 55; Mantere 1991, 117). Elämän jäsentäminen taiteen avulla ei ole ainoastaan vain taiteilijoiden etuoikeus, taideoppiminen olisi välttämätöntä kaikille ihmisille (Schaefer-Simmern 1948; Arnheim 1974). Arnheim (1969, 263) esittää, että taideterapian tulisi ihannetapauksissa olla taidekasvatusta, joka ohjaisi visuaalisen ilmaisun ohella aiheisällön selventämiseen. Hänen mukaansa taiteellisella työskentelyllä on terapeuttista voimaa vain silloin, kun näkyvä rakenne heijastaa kuvan tematiikkaa, sen jännitteitä ja kuvan tekijän havaintokentän jännitteitä, muussa tapauksessa taideteoksesta saatava oivallus voi jäädä vapaaksi tai epäsuoraksi.

Savityöskentelyn yhteydessä opiskelijat eivät mainitse epäonnistumisistaan tai osaamattomuudestaan yleisesti, vaan he katsovat onnistuneensa kuvaamaan miellessään ja näkyvässä olevan luontokappaleensa. Yksi opiskelijoista (2/9) tuo esille epäyhtenäisyyden ajattelunsa ja muotoilemansa välillä, hän ei kuitenkaan selitä enempää lausumaansa tässä vaiheessa.

*Muotoilin savesta kiven möhkäleen, en sellaista, jonka olisin halunnut tehdä, koska se olisi ollut liian paljastava ja naiivi. Sensuuri iski siis täydellä voimalla päälle. NIINPÄ NIIN! (opiskelija 2/9).*

Arnheimin (1974) vastaisesti Kramer (1971, 47–66) on sitä mieltä, että ilmaisuvoima, taiteellisten keinojen ekonomisuus, sommittelullinen eheys, taiteellinen laatu ovat nähtävissä terapeuttisina tekijöinä. Bredemore (1983) on samoilla linjoilla ja väittää että, vaikka olisi hyvin vähän kokemusta taidemateriaalin käytöstä, se kuitenkin antaa kyvyn avautua sisäiselle maailmalle, joka on kätkeyty ja jota on vaikea kuvailla ja tavoittaa sanoilla. Bredemore (emt.) on omassa koulutusryhmässään

kiinnittänyt huomiota erityisesti taiteellisen toiminnan alkuvaiheen myönteisten olosuhteiden järjestämiseen. Hän on luottanut toiminnassaan siihen, että kukin on kykenevä etenemään itselleen merkityksellisellä tavalla omassa visuaalisessa ilmaisussaan. Työn taiteellisesta laadusta puhuminen olisi hänen mielestään lisännyt itsekriittisyyttä ja kahlinnut ilmaisua. Saven muotoamisen mielekkyydestä ja voimasta opiskelija 8/9 toteaa:

*Sillä kertaa ei ollut kyseessä ajallisesti pitkä toiminta, mutta huomasi, kuinka lyhyessä ajassa mielekäs toiminta voi viedä mukanaan (opiskelija 8/9).*

Opiskelija 4/9 huomioi ryhmäprosessiin liittyvän nonverbaalisen viestinnän ulottuvuuden luokkatilassa.

*Saven terapeuttinen vaikutus oli huomattava luokkatilassa, kun keskittyminen oli lähes käsin kosketettavaa (opiskelija 4/9).*

Mantere (2007, 178–179) kuvaa taiteellista prosessia niin intensiiviseksi ja mukaansa tempaavaksi, että kaikki muu häviää ja saattaa unohtua ympäriltä. Tietoisuus itsestä ja toisista saattaa kadota ja kuitenkin samalla ollaan yhdessä ryhmänä. Se on erityinen tilanne, joka avaa yhteyksiä sekä omien että muiden ihmisten psyyken alueille, jotka yleensä jäävät vaille huomiota. Tilanne, tässä tapauksessa yhteinen samasta lähtökohdasta lähtevä taiteellinen toiminta luokkahuoneessa tuo taiteen keinoin näkyväksi ja yhdessä koettavaksi yhtä hyvin yksilölliseksi miellettyä sielunmaisemaa sekä mielikuvien ja tunteiden aina erityisiä ja yksilöllisiä laatuja, jotka ovat paradoksaalisesti myös yhteistä ihmisyyttä.

Muotoiltavaan savityöhön tuli liittää valkoinen tai musta mukulakivi. Ehdot, millä tavalla yhdistäminen tapahtuu, on opiskelijan päätettävissä. Osa opiskelijoista pohtii kiven symboliikkaa muotoamisen vaiheessa ja osalla pohtimista tapahtuu vasta koko visuaalisen kertomuksen hermeneuttisen syklin loppuvaiheessa. Opiskelija 2/9 on kiinnittänyt huomiota kivien väriin, jossa valkoisella värillä on hänelle merkitystä:

*Siirryin seuraavaan tehtävään, joka oli puuttuvan savityön tekeminen ja siihen piti valita seuraksi musta tai valkoinen kiven möhkäle. Valitsin valkoisen kiven, koska se edusti minulle kaipaamaani viattomuutta ja puhtautta, puhdasta pöytää, jota niin kovasti halusin (opiskelija 2/9).*

Opiskelija valitsee valkoisen kiven ja liittää siihen valkoisen värin symboliikan, joka edustaisi hänelle tuossa hetkessä viattomuutta ja puhtautta, puhdasta pöytää. Kandinsky (1988) sanoo valkoisen värin olevan suuren vaikenemisen värin, joka on

kaiken inhimillisen yläpuolella. Valkoiseen liitetään myös sellaisia kuvailevia sanoja kuin siveellisyys, pyhä, viattomuus (ks. Itten 1970; Snidare 1997). Opiskelijan 2/9 taideteko (Sava 2007, 57) tuo konkreettisesti näkyviin valkoisen kiven valintana tekijän havainnot ja mielessä olevat ajatukset, tunteet ja kuvitelmat muuntamalla, transformoimalla ne aistittaviksi ja koettaviksi objekteiksi taiteen välinein ja materiaalein. Taiteellisen toiminnan ensimmäinen vaihe on materiaalin valinta, materiaalin valinnalla opiskelija luo henkilökohtaisen visuaalisen kertomuksensa ”kivijalan”.

Savityön ja kiven yhdistämisessä usean opiskelijan kokemuksissa näyttäytyy hyvin konkreettinen lähtökohta, jolle ei työn tässä vaiheessa ole nimetty mitään symbolista arvoa (opiskelija 6/9). Opiskelijat 2/9 ja 7/9 puhuvat kivistä liittäen siihen symboliarvoa värin kautta, opiskelija 2/9 ja opiskelija 7/9 liittää kiveen kuuluvaksi rakennetun ympäristön.

*Savityöhön liitettiin kivikuutio: itselläni kivi toimi alustana savesta muotoillulle kissankelloa muistuttavalle astialle (opiskelija 6/9).*

*Savityöhön piti lisätä jotenkin kuuluvaksi mukulakivi. Tällöin yhdistyvät luonnon ehtymätön materiaali ja rakennettuun ympäristöön kuuluva, ihmisen muokkaama mukulakivi (opiskelija 7/9).*

Sosiokulttuurisessa oppimisen näkökulmassa sekä Vygotsky (1934/1986) että Säljö (2004, 18–19) tuovat esille käsitteet väline ja työkalu. Näillä tarkoitetaan sekä kielellisiä tai älyllisiä että fyysisiäkin keinoja, joiden avulla ymmärrämme tai jäsenämme ympäristöömme ja toimintaamme ympäristössä. Oppiminen on puolestaan sidoksissa siihen kontekstiin, jossa tietoa opitaan ja käytetään. Tietoa rakennetaan näiden keinojen – välineen ja työkalun – avulla aina jossakin tilanteessa, millä on myöhemmin vaikutusta siihen, miten tietoa tulkitaan ja käytetään hyväksi (Säljö 2004, 19–20). Opiskelija liittää tämän ihmisen muokkaaman kiven kaupunkiympäristöön. Nyt tässä oppimisen tilanteessa kivi toimii hänellä välineenä ymmärtää ja jäsentää eroa luonnon ja ihmisen rakentaman välillä. Hän liittää aikaisemman tietonsa perusteella kiven rakennettuun ympäristöön kuuluvaksi. Hänen muistiinsa on myös saattanut jäädä jälki kivistä rakennetusta kadusta, jolla hän on kulkenut ja erottaa sen puhtaasta ehtymättömästä luonnon materiaalista. Onnismaa (2008, 93) on jäsentänyt muistinpaikkoja lainaamalla Italo Calvinon tekstiä:

*Mutta kaupunki ei kerro menneisyyttään, se sisällyttää sen itseensä kuin käden viivat, piirrettyinä kadun kulmiin, ikkunaristikoihin, portaiden käsipuihin, ukko-*

*senjohdattimiin, lipputankoihin; jokainen osa puolestaan on merkitty koukeroin, sahausin, leikkauksin, kolhuin.*

Italo Calvino (Näkymättömät kaupungit 1976)

Virallisilla ja epävirallisilla muistomerkeillä, joita Onnismaa (2008, 94) puhuttelee tihentyneinä muistin paikkoina, voidaan ylläpitää muistamista. Maisemaa tai paikkaa on mahdollista ymmärtää siihen liittyvien merkitysten, mielikuvien, uskomusten ja asenteiden kautta. Paikka ja maisema ovat kommunikointia, erilaisia kulttuurisia viestejä säilyttävä, välittävä ja muuntava konstruktio. Tapa, jolla tunnetaan paikka, on kokemuksellista, epäkirjallista ja tiedostamatonta, mutta se voi myös olla täydentävästi tai vastakkaisesti opittua, kirjallista ja tietoista. Opiskelijalla on herännyt jokin ajatus muokatun kiven ja luonnon välisestä yhteydestä. Ajatus vaatinee lisää pohtimista, jolle seuraava visuaalisten kertomusten vaihe voi antaa tilaisuuden.

Siirryn seuraavassa analysoinnin vaiheessa tarkastelemaan Visuaalisten kertomusten seuraavaa vaihetta, valokuvan mukaan tulemistä. Aineiston analyysin edelleen edetessä tuon uutta kirjallisuutta mukaan hermeneuttista ajattelua seuraten päästäkseni syvempään ymmärrykseen taiteellisessa toiminnassa opiskelijalle merkityksellisesti tapahtuneesta.

### 13.4.3 Valokuva elämyksenä

Visuaalisten kertomusten seuraavassa vaiheessa siirryimme henkilökohtaisen valokuvan avulla oman lapsuuden ympäristön merkityksellisiin paikkoihin.

Nykytaiteessa kuvallinen ja kielellinen ilmaisu näyttäytyvät toisilleen rinnakkaisina ja toisiaan tukevinä tarinoinnin muotoina. Vaikka kuvallinen tarinankerronta on metaforista ilmaisua eikä siinä välttämättä esiinny juonellista tarinan käsitteeseen liittyvää juonta, se voi toimia yhtenä tarinoinnin tapana. Tarinoinnissa etsitään jotakin sellaista, joka ei ole vielä olemassa ja sellaista, mitä ei vielä tunneta. Kuvallisen tarinoinnin avulla tehdään näkyväksi asioita, jotka ovat olleet piilossa ja vailla näkyvää muotoa (Sava 2004, 32). Valokuvan ja niiden käsittelyn voi ankkuroida omaan itseen ja omaan henkilöhistoriaan. Valokuvalla on kiinteä yhteys todellisuuteenesittävyytensä perusteella (Bardy & Känkänen 2005, 83).

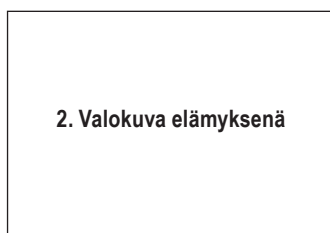
Henkilökohtaisilla valokuvilla on elämäkerrallisessa kontekstissa kahdenlainen rooli: niitä voidaan katsoa oman elämän ja itsen todistusaineistona, peileinä elettyyn elämään ja myös todellisuutta rakentavina konstruktioina. Kuvan ja muistamisen välinen sidon on vahva henkilökohtaisten valokuvien kohdalla (ks. Mannermaa 2000). Kuvat ovat linkkejä kertojan menneisyyteen, joka kuvien avulla rakennetaan

tai oletetaan tietynlaiseksi. Kuviin ja niihin liittyviin kertomuksiin kiteytyvät yksilön itselleen antamien merkitysten lisäksi eletty aika, paikka ja kulttuuri, joka leimaa yksityisiä kokemuksia (Mäkiranta 2008, 25). Kuvat ovat selkeydestäänkin huolimatta monitasoisia. Kuvan hiljaiseen, moninaiseen ja kehystettyyn taustaan on vangittu tarina, joka on sidoksissa omistajansa menneisyyteen ja nykyisyyteen ja aiheuttaa katsojassaan merkitysten myrskyn. (Glandinin & Rosiekin 2007, 37–38.)

Valokuvauksesta on tullut 1800–1900-lukujen vaihteessa, kaupallistumisen ja teknisen kehityksen myötä populaari media ja keskeinen osa ihmisten vapaa-aikaa. 1900-luvun alusta lähtien ihmiset ovat kuvanneet ja samalla dokumentoineet elämänsä tärkeitä merkkitapahtumia ja rituaaleja, kuten syntymäpäiviä, häitä ja hautajaisia. Kuvista on muodostunut osa identiteettien ja yhteisöllisyyksien rakentamista. (Holland 1997, 105–128.) Valokuvaus on nykykulttuurissamme media, johon lähes kaikilla teollistuneen maailman yksilöillä on mahdollisuus kuvien tuottajana, kulluttajana ja katsojana (Mäkiranta 2008, 24). Minäkertomusten rakentaminen on mahdollistunut kuvien avulla median kylästävässä kulttuurissa (Paasonen 1999, 125).

Postmoderneja taiteilijoita kiinnostavat pinta, rinnakkainasettelut ja illuusiot (Efland ym. 1996/1998, 37). Opiskelijan menneisyyden palasia (Efland ym. 1996/1998, 35) kootaan yhteen valokuvan tuottaman elämyksen ja kuvataiteen maalaamisen työmenetelmällä. Postmodernin ajattelun mukaan ajan ja paikan uusissa käsitteissä menneisyyden nähdään jatkavan olemassaoloaan nykyisyydessä. Toisaalta myös sosiokulttuurisessa oppimiskäytännössä (Säljö 2004) korostetaan taustan merkitystä samoin kuin identiteettityön merkitystä: kuka olen, mistä tulen ja minne olen matkalla (Kaikkonen 2009, 92).

Toiseksi pääkategoriaksi jäsenyi Valokuva elämyksenä, josta alakategoriaksi jäsenyi 2.1. Valokuvan kertomaa (kuvio 11). Tähän valokuvan kertomaan sisältyi valokuvan valinta, mielipaikan nimeäminen, valokuva lapsuuden maisemana, luopuminen ja identiteetti.



## 2.1 Valokuvan kertomaa

- **Valokuvan valinta**
- **Mielipaikka, nimeäminen**
  - oma piha tai kotiympäristö, kotimaisema tai kasvuympäristö
  - kuuluminen, olen jostakin, tausta
  - reflektointi
- **Valokuva lapsuuden maisemana**
  - tunteita ja muistoja, joita valokuva herättää; onnelliset muistot, ristiriitaiset ja kipeät muistot
  - valokuvan tunnelma
  - valokuvan kertoma tunnelma ja ristiriita muistojen välillä
  - yksityiskohtaiset muistot
  - merkitykselliset lapsuutta kuvaavat yksityiskohdat
- **Luopuminen**
  - lapsuuden loppuminen
- **Identiteetti**

Kuvio 11. Valokuva visuaalisena elämäkerrallisena elämyksenä

Opiskelijat ovat syntyneet ja eläneet valokuvien kulta-aikana. Lähes jokaisessa kodissa on ollut käytössä kamera, lapsia on kuvattu lähes jokaisessa elämänvaiheessa ja elämäntilanteessa. Näistä valokuvista on löydettävissä syvällisiä elämyksiä, ja merkittävää onkin löytää itselle merkityksellisimmät valokuvat lapsuuden ympäristöstä. Opiskelija 6/9 toteaa:

*Kun sitten kotona ryhdyin selailemaan valokuvia löysin yhden sijasta kymmenkunta kotipihastani otettua valokuvaa. Siksi päätinkin hyödyntää sitä tunnilla aloitetussa tehtävässä (opiskelija 6/9).*

Valokuvassa yhdistyvät valon ja kuvan voima. Valokuvan avulla tulee nähtäväksi, silmin havaittavaksi asioita, joihin sanat eivät yllä (Halkola 2009, 13). Valokuvaterapeutteisessa työssä käytetään asiakkaiden kanssa heille merkityksellisiä valokuvia väylänä itsehavainnointiin, ymmärrykseen ja muutokseen. Valokuvien maailmaan eläytyminen mahdollistaa terapeutin prosessin, jossa aistit herkistyvät ja tunteet ja muistot ovat läsnä. Valokuvat toimivat siltana menneisyyden muistoihin, tiedostamattomaan nykyhetkeen ja tuleviin toiveisiin (Halkola 2009, 13–14). Halkolan (2009) mukaan sosiaali-, terveys- ja kasvatustieteen ammattihenkilöiden ennaltaehkäisevässä, hoitavassa ja kuntouttavassa työssä valokuvauksen käytössä on terapeutin lähestymistapa. Työmuotona terapeutin toteutettava valokuvaterapia rinnastuu ilmaisullisuutensa perusteella myös taideterapioihin (Halkola 2009, 16).

Salo (2009, 23) sanoo Sir Wendell Holmesin (1839) kutsuneen valokuvaa ”peiliksi, jolla on muisti”. Salon mielestä valokuvan monista määritelmistä juuri tämä määritelmä soveltuu parhaiten valokuvataiteen ja -terapian yhteyksien tarkasteluun. Peili ja muisti ovat keskeisiä käsitteitä, vertauskuvia ja samalla myös metodeja valokuvauksen käytännöissä. Peilillä Sir Holmes on tarkoittanut valokuvan kykyä heijastaa maailmasta näköinen, tarkka kuva. Nykyvalokuvauksessa peiliä käännellään jo taitavasti ja siitä voi heijastua joko kuva ulkoisesta maailmasta tai subjektiivisia kuvaajan mielenmaisemia.

Muistilla Sir Holmes (1989) on tarkoittanut valokuvan kykyä säilyttää kuvajainen, joka on siihen saakka ollut piilossa tekijöidensä käsistä haihtumalla tai mustumalla umpeen. Valokuvista onkin rakentunut sekä historiallinen että yksilöllinen muistin paikka. Yksittäiset kuvat tuovat mieleen palasia ja muistoja, jotka sitten kirvoittavat katsojassa sellaisiakin muistikuvia, jotka eivät valokuvassa näy (Salo 2009, 23). Valokuvaterapian menetelmien luonteesta johtuen keskeisiksi teemoiksi Halkola (2009, 50) nostaa näköaistin ja visuaalisuuden, muistin ja tunteet, assosiaatiot, moniaistisuuden ja kokemuksellisuuden. Valokuvien ja niiden käsittelyn voi ankkuroida omaan itseen ja konkreettiseen henkilöhistoriaan (Bardy & Känkänen 2005, 83). Perhealbumit ja näppäilykuvat ovat merkityksellistä materiaalia ihmisen elämäntilanteen ymmärtämisessä ja se tuo mahdollisuuden tehdä omaelämäkerrannallista työtä valokuvien kanssa. Halkola (2009, 56) käyttää Roland Barthesin (1984) luomaa kaksijakoista valokuvan toiminnallista määrittelyä kuvan aiheuttaman tunteen laadun mukaan. Barthes (emt.) luokittelee valokuvat studium-kuviin ja punctum-kuviin. Studium-kuvat ovat luonteeltaan tavallisia kuvia, joilla on katsojalle vähän merkitystä tai ne ovat yleisluonteisia ja tavallisia. Kuva ei herätä katsojassa suuria tunnereaktioita. Punctum-kuviin katsojalla on henkilökohtainen tunnetason yhteys. Punctum-kuvasta nousee esiin jokin yksityiskohta tai tekijä, joka voi olla niin vahva, että se iskee kuin nuoli. Valokuvan punctum on tällöin kuin pistos, reikä, täplä tai nuoli (emt., 56). Valokuvien avulla on mahdollista päästä tunneyhteyteen elämän merkityksellisiin ihmisiin ja tapahtumiin. Opiskelijoilla on tapahtunut näitä punctum-kuvan katsomisessa tapahtuneita itsehavainnoinnin kautta löytyneitä emotionaalisesti tärkeitä ja mielen nuolen lailla lävistämiä hetkiä. Opiskelijat ovat jatkaneet omaelämäkerrannallista aikamatkailua omien lapsuuden aikaisten valokuvien kautta, joka edellyttää muistamista ja tiedostamista. Opiskelijat kuvaavat tapahtumia seuraavasti:

*Mieleen tulvi muistoja lapsuudesta, onnellisista päivistä jne. (opiskelija 8/9).*

*Tunnille piti tuoda kuva lapsuuden maisemista. Toin kuvan kodista jossa asuin 15 ensimmäistä elinvuotta. Tuohon kotiin liittyy siis todella paljon muistoja, ja*

*erityisesti kipeät muistot liittyvät sieltä poismuuttamiseen, lapsuuden loppumiseen ja vanhempien yrittäjyyteen sekä avioeroon (opiskelija 4/9).*

*Valitsin valokuvan lapsuuteni kasvuympäristöstä ja siitä rajasin sen osan, jonka halusin työstää maalaukseksi. Oma kuvani on otettu Euroopan yhdessä kaupungissa vuonna 1985 ja siinä esiintyvät minun lisäksi äitini, kolmevuotias veljeni ja alle yksivuotias siskoni. Kuva on aurinkoinen ja iloinen. Se, mitä kuva minussa herätti, oli jotain aivan muuta ja siksi työskentelyni meinasi pysähtyä heti alkuunsa. Tuskinpa sellaista lapsuuttani esittävää kuvaa olisi ollutkaan, joka ei olisi herättänyt sekavia, ristiriitaisia ja kipeitä muistoja, mutta tämä oli ehkä pahimmasta päästä (opiskelija 9/9).*

Halkolan mukaan (2009, 60) valokuvaterapeutisesta näkökulmasta tarkasteltuna valokuvat tuovat ihmisen mieleen moninaisia muistivihjeitä, joista lähtee assosioitumaan uusia muistiketjuja. Punctum-kuva voi toimia oivallisesti muistivihjettä mukanaan kuljettavana kuvana. Opiskelijoiden kertomassa (opiskelijat 8/9, 4/9 ja 9/9) valokuvan valinnalla he ovat nimenneet lapsuutensa merkityksellisen paikan. Paikan, johon liittyy muistoja ja tunteita. Valokuvan herättämät tunteet ja muistot ovat sekä onnellisia että myös ikäviä ja ristiriitaisiakin. Opiskelijat ovat Halkolan (2009, 60) sanoin uineet kuvan sisään emotionaalisesti. Tässä yhteydessä Halkola viittaa muistitutkija Daniel Schacterin (2001) visuaalisiin muistihavaintoihin, joissa voidaan tunnistaa näkökenttämuisti ja havainnoitsijamuisti. Kuvaa on mahdollista katsoa etääntyneesti havainnoiden tai sitten opiskelijoiden kokeman voimakkaan emotionaalisen kokemuksen näkökulmasta. Opiskelijan 8/9 kuvaus lapsuuden onnellisista päivistä lienee esimerkki perhealbumien katsomiseen liittyvästä nostalgisesta ajattelusta, jossa palataan ihannoituun menneeseen, kulta-aikaan, jossa ei ollut ristiriitoja, kaikilla oli paikkansa ja ”todellisuus” oli todellista (Pehunen 2009, 76–77). Myöhemmin opiskelija kertoo saaneensa elää onnellista ja huoletonta lapsuutta, jolloin opiskelijan valitsema kuva olisi esimerkki realistisesta näppäilykuvasta (Ulkuniemi 2005; Pehunen 2009, 77).

Kuvauskohteena näissä Ulkuniemen (2005) kuvaamissa näppäilykuvissa ovat läheiset ihmiset, etenkin lapset. Valokuvien aihepiirit liittyvät tärkeisiin perhe tapahtumiin, kuten juhliin tai loma-ajan tapahtumiin. Opiskelijan 9/9 kuvaus omasta valokuvastaan kuvaa juuri perheen loma-ajan matkaan liittyvää valokuvaa. Hän kuvaa hyvin tarkasti kuvassa olevat perheenjäsenet, mutta sitten kuvan katsomisessa tapahtuukin uimista syvemmälle. Pehusen (2009, 78) mukaan valokuvat, joita otetaan elämän aikana, ovat kuin peilejä. Ne ovat vertauskuvallisia omakuvia ja kertovat elämäntarinaamme kuvallisessa muodossa. Valokuvissa on löydettävissä muistoja, tunteita, unohtuneita hetkiä ja ihmissuhteita, salaisuuksia ja myös tiedos-



tamattomia asioita, joita voidaan tutkia valokuvaterapeuttisen työskentelyn avulla. Omaelämäkerrallisessa valokuvatyöskentelyssä yhtenä tavoitteena on arkisen kommunikaation rikastaminen, ja siihen liittyy myös parantavia ja voimauttavia elementtejä. Valokuvaterapiassa tartutaan kuvien avulla siihen, mikä mieltä askarruttaa tai johonkin asiaan, johon on määrittelemätön tai ongelmallinen suhde (Bardy & Känkänen 2005, 86). Mannermaan (2000) mukaan valokuvaterapiassa opetellaan kuvan lukemista ja kiinnitetään huomiota myös kuvan niihin elementteihin, jotka eivät ole silmin nähtävissä. Nähtävissä eivät ole kuvien herättämät tunteet ja mielikuvat. Kuva toimii siltana menneisyyteen, niihinkin asioihin, joiden muisteleminen voi olla hankalaa tai asioihin, jotka ovat jo unohdetut. Opiskelijoilla valokuvat ovat herättäneet vahvoja tunteita ja mielikuvia, joita ulkopuolisen olisi vaikea tavoittaa ilman sanallista kerrontaa.

Valitsin valokuvan elämyksen alkutekijäksi tähän vaiheeseen juuri siksi, että se herättäisi muistoja, tunteita ja mielikuvia omasta lapsuudesta, harjoitus syvenisi henkilökohtaisemmaksi. Opiskelijat tulevat työskentelemään kasvatus-, opetus- ja ohjaustyössä toisen ihmisen elämän kohtaamisen tiloissa. Tällöin oman menneisyyden käsittelemisellä ja hyväksymisellä, niihin liittyvien kipeidenkin tunteiden ja kokemusten käsittelemisellä oman päätöksen ja rajauksen periaatteella, on mahdollista kasvaa ihmisenä, opiskelijana ja tulevana sosiaalialan ammattilaisena. Pehunen (2009, 78) toteaa, että valokuva luo vuorovaikutukseen tiedostamattoman, metaforisen ja symbolisen tason, joka antaa tärkeää tietoa mielen prosesseista ihmisen elämäntarinnassa. Perhevalokuvat toimivat perheen kollektiivisen identiteetin rekisterinä, perheen metaforisena kotina ja identiteetin perustana. Valokuvat ovat vertauskuvallisia omakuvia ja kertovat elämäntarinaa kuvallisessa muodossa. Sava (2004, 10) sanookin omakohtaisiin kokemuksiin perustuvassa taiteellisessa työskentelyssä hankituilla uusilla kokemuksilla olevan merkitystä kasvattajan itseymmärryksen ja itsetuntemuksen kasvuun. Toisaalta seuraan Brunerin (1996) ajattelua ja pyrin vahvistamaan opiskelijan narratiivista ajattelua oman identiteettinsä rakentamisessa ja oman paikkansa löytämisessä kulttuurissa. Visuaaliset kertomukset jatkuvat seuraavassa valokuvasta maalaamisella ja tämän vaiheen analysoimisella ja uutta tietoa aiempaan lisäten.

#### 13.4.4 Valokuvasta maalaus

Visuaalisten kertomusten avulla opiskelija tuo itseään näkyväksi – ulkoistaa itsensä kokemuksiksi, muistoiksi ja tunteiksi (Sava 2004, 29). Luonnollista elämän kerrontaa on kirjoittaminen. Elämästä voi kirjoittaa myös eri taiteiden menetelmien avulla.

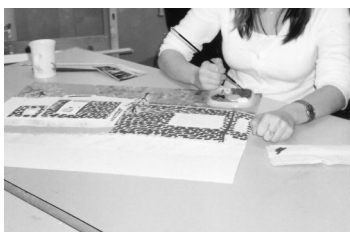
la, joista opiskelijoilla on nyt kokemusta luontoelämyksen ja saven työstämisen ja perhevalokuvien syväkatsomisen kautta. Taiteen alueita voidaan laajentaa vielä kuvataiteen muihin menetelmiin, maalaamiseen ja piirtämiseen ja taidekasvatuksen muihin taiteen alueisiin, kuten sanataiteeseen. Taiteen keinoin näkyväksi, visuaaliseksi tehty elämäntarina heijastuu takaisin itselle katsottavaksi. Kaikissa näissä kertomisen tavoissa on yhteistä se, että opiskelija ilmaisee itsestään jotakin muille ja tuo samalla itselleen nähtäväksi jotakin ja uudelleen katsottavaksi. Hän tekee jäljen itsestään maailmaan, hän kokee itsensä katsomalla tekemäänsä jälkeä ja vertaasit itseen. Hän hahmottaa itseään ulkoapäin; sitä millainen hän on (Heikkinen 2001a, 120; Sava 2004, 29).

Siirtymällä valokuvan avulla maalaamiseen pyrkimyksenä on, että kuvilla autetaan opiskelijan omaa tarinointia alkuun ja avataan sitä maailman moninaisuutta, johon jokainen on suhteessa omalla elämäntarinallaan (Sava 2004, 32). Seuraavien kolmen kuvataiteen menetelmillä kuljetettavan kolmen syklin aikana opiskelijaa saatetaan taidepedagogisin keinoin edelleen syvemmälle lapsuuden maisemiin, kertomaan lapsuudestaan ja oppimaan myös tulevaa työtään varten, miten kertoa lapsuudesta kuvataiteen keinoin. Bardy ja Känkänen (2005, 105, 128) tuovat esille, että peruskoulutukseen tulisi kuulua itsetuntemuksen harjaannuttamista auttavia opintoja ammattiteissa, joissa työtä tehdään ihmisten lähellä. Työntekijän olisi opittava tunnistamaan omia tunteitaan, kestämiään ja hyväksymään niitä, voidakseen kuulla toista niin hyvin, että toinen kokee tullessa kuulluksi. Elämäkerran kirjoittamista verrataan kirjallisuudessa matkaan. Käsitellessämme asioita kosketamme ja tunnemme, katsoessamme näemme, kuunnellessamme kuulemme. Käsi liikuttaa sivellintä. Silmä seuraa ja luo tilannekatsauksia tekemisen seurauksista (Dewey 2010, 67). Minkälainen tarinasta muodostuu, kun kerronnan välineenä ovat sivellin, värit, piirtimet, valmis sarjakuva ja lopulta rautalangan muotoaminen sanaksi? Aistisina maalaus- ja piirustusmateriaalit tekevät elämässä koettua näkyväksi ja saattavat siten mahdollistaa pääsyn kadonneeseen hetkeen (Vesänen-Laukkanen 2004, 64). Muistoihin vaipuminen ja ajatusten kulkeminen tapahtumasta toiseen voivat tuoda mieleen muistikuvia. Aistiärsykkeet saattavat toimia voimakkaina herätteinä.

Visuaalisten kertomusten kolmannen pääkategorian Valokuvasta maalaus alakategorioiksi muotoutui opiskelijoiden kertomuksista 3.1 Miten maalata maalaus, jonka alle jäsenyivät pedagogiset ehdot, materiaalit ja tekniikka sekä vision ja tekniikan liitto, joka kasvattaisi kohti ammatillisuutta. Toiseksi alakategoriaksi muotoutui 3.2 Maalaaminen terapeuttisena kokemuksena ja kolmanneksi alakategoriaksi 3.3 Maalaaminen reflektiivisenä toimintana, johon sisältyvät maalaaminen muisteluna ja maalaaminen oman elämän jäsentämisenä. Neljänneksi alakategoriaksi rakentui 3.4 Maalaaminen hiljaisena yhteisenä kokemuksena (kuvio 12).

### 3. Taiteellinen toiminta:

#### Valokuvasta maalaaminen



### 3.1 Miten maalata maalaus

- **Pedagogiset ehdot**
  - opettajan ohjauksen ja opastuksen tärkeys onnistumisessa
  - positiivinen ja negatiivinen motivaatio
  - vihainen opettajalle, joka ei opeta
- **Materiaalit ja tekniikka**
  - erilaiset maalausmateriaalit
  - tekniikoiden helppous ja haasteellisuus
- **Vision ja tekniikan liitto**
  - kiinnostus oppia maalaamisen tekniikkaa
  - kiinnostus oppia lisää
  - jatkuvan oppimisen ajatus
  - omalle ilmaisulle sopiva työtap
  - onnistumisen kokemus tekniikan hallinnan kautta
  - turhautuminen, ei innostusta, ei jaksamista kokeiluun
  - luovuttaminen
  - omat mielikuvat eivät toteudu tekniikan hallitsemattomuuden johdosta
  - tuotoskeskeistä ajattelua
  - jämähtämistä
- **Kasvua kohti ammatillisuutta**
  - ammatillinen reflektio
  - tekniikat eivät ole olennaisia sosiaalialan asiakastyössä ja luovuuden harjoituksissa
  - reflektio

Kuvio 12. Taiteellinen toiminta. Valokuvasta maalaaminen

Jäsenän ensin alakategoriaa 3.1 Miten maalata maalaus. Valokuvasta maalaus aloitettiin samana aamupäivänä kuin oman valokuvan tarkasteleminenkin tapahtui; valokuvan herättämät muistot ja muistikuvat olivat siis tuoreessa muistissa. Tarkensin vielä valokuvan merkitystä enemmän mielikuvien tuojana kuin kopioitavana kuvana. Maalaus on mahdollista toteuttaa esimerkiksi valokuvan jatkeeksi tai ottaa käsiteltäväksi jokin kohta kuvasta tai lisätä siihen jotakin mielikuvien tuomaa yllätyksellisyyttä. Tuntui jopa karkealta katkaista valokuvan aikaansaama herkkä tunnelma aloittamalla puhuminen maalaamiseen liittyvistä ohjeista ja opastuksesta. Palautimme maalausmateriaalit, akryy livärit ja akvarellivärit ja paperilaudat mieleen pienillä kokeiluesimerkeillä ja etsimme sivellinvaihtoehdot kullekin värilaadulle. Vaikka taideoppimisessa ja taiteellisessa toiminnassa oli korostettu jo ensimmäisen vuoden perusopintojen aikana prosessin tärkeyttä tuotoksen sijasta, löytyi joukosta aina perinteen vankeja:

*Puhkuin pyhää raivoa, kun mielestäni olisi pitänyt opettaa ensin maalaustekniikoita. Sitä seuraavalla tunnilla saimme jatkaa maalausta, mutta minähän en uskonut enää, että se siitä kummenisi mihinkään. Olin aivan turhautunut, omaa rohkeutta ja jaksamista kokeiluun ei löytynyt riittävästi. Luovutin muutaman kokeilun jälkeen, tiesin tarkalleen mitä halusin, mutta en osannut, enkä saanut paperille sitä vaikutelmaa, mikä mielessä piirtyi kirkaana. Keskeytin tuotokseen, en toimintaan. (opiskelija 2/9).*

Saarnivaara (1993, 49–51) selittää, että näkemys taiteellisen toiminnan hankaluudesta perustuu aikaisemman kouluajan luotuun käsitykseen siitä, että taiteen tekeminen olisi pelkkää kopioimista tai jäljittelyä. Tällöin taiteen tekemisessä on olennaista mimesis, jäljittely, jolloin tärkeätä on mallin ja kopioimisen suhde. Totta on silloin vain se, muistuttaako tehty työ alkuperäistä mallia. Oppimisessa olisi tällöin kysymys vain taidosta kopioida (ks. Vuorinen 1996, 44). Opiskelija 2/9 tunnistaa keskittyneensä tuotokseen toiminnan sijasta. On kuitenkin syytä todeta, että mimeettinenkään taide ei ole pelkkää kopiointia, jos havaitsemista ajatellaan mielen aktiivisena luovana tekona ja taideteosta havaitsevan silmän, taitavan käden ja mielen yhteistyön tuloksena. Mimeettinen taide ei olisi pelkästään sitä, mitä pinnalta paljastuu, vaan taiteilijan tulkinta ja merkityksenanto sille, mitä hän esimerkiksi luonnosta havaitsee ja haluaisi kuvata sitä tarkasti teoksessaan. (Dewey 2010, 63–65; Sava 2007, 98–99.)

Ei-jäljittelyssä taiteen tekemisessä aiheen ja toteutuksen liitto väljenee ja kuvakielen merkitys saa enemmän huomiota. Kuvakieli on tällöin sisäisen maailman tai todellisuuden tulkki. Keskeistä on kokemuksen, ajatuksen ja tunteen ilmaiseminen ulkoisen todellisuuden sijasta (Saarnivaara 1993, 63). Saarnivaara (1993, 67) puhuu erilaisen taiteen tekemisestä kopioivan ja jäljittelyvän taiteen vastakohtana. Toisaalta on myös tärkeätä, että taiteellisessa toiminnassa opitaan ja harjaannutetaan taitoa ja perusteltua se on myös opiskelijoiden tulevan ammatin näkökulmasta. On kuitenkin tehtävä valinta tekniikoiden opettamisen, aiheen sisällön ja tuntiresurssien välillä. Vesänen-Laukkanen (2004, 62, 73) pitää tärkeänä taiteen tekemisen mahdollistamaa pysähtymistä viiveeseen ja pohdintaan. Viiveen ja pohdinnan aikana ollaan koko elämän kannalta tärkeiden kysymysten äärellä. Uskon samoin kuin Vesänen-Laukkanen (emt., 73), että pitkäkestoinen työskentely oman elämäntarinan parissa eri kuvataiteen metodein ajan mittaan myös harjaannuttaa taitoja, mutta myös vapauttaa aiemmin opitusta mallin mukaisesta taiteellisen toiminnan vaatimuksesta.

*Toisaalta maalaamisen tekniikkaan olisi kiinnostavaa perehtyä enemmän, kuitenkin siihen ei tällä tuntimäärällä ole mahdollisuutta. On helppo kä-*

*sittää, etteivät tekniikat ole olennaisia sosiaali-alan asiakastyössä tehtävissä luovuuden alan harjoituksissa, tästä huolimatta oman mielenkiinnon vuoksi aiheeseen haluaisin joskus perehtyä tarkemmin. Ehkä sitten jonain päivänä opiskelen näitä asioita jossain alan oppilaitoksessa tai kurssilla! (opiskelija 4/9)*

Opiskelijat puhuvat luovuuden harjoituksista (opiskelija 4/9), yksi syy tähän on opintojakson nimi Luova toiminta ja asiakkaan kulttuuri. Mantere (2007, 190–191) selittää taideterapiatapahtuman jäsentämisen mahdollisuutta luovuuskäsitteen avulla. Taideterapian kuvan tekemisen prosessissa on löydettävissä samankaltaisuutta kuin muussakin taiteellisessa toiminnassa. Taidetoiminnassa on hänen mukaansa mahdollista tunnistaa omia luovia voimavarojaan ja myös harjoitella luovuuden esteiden poistamista taidetoiminnan avulla. Kuvan tekeminen on jatkuvaa omien henkilökohtaisten valintojen tekemistä kuvan tekotavasta, koosta, sommittelusta, rajauksista, menetelmistä, väreistä ja kuva-aiheista. Luovuutta Mantere (emt., 190) kuvaa ihmisen luontaisena kykynä ajatella ja toimia omintakeisilla tavoilla, keksiä ja kuvitella ja löytää toimivia keinoja tarpeiden ja ongelmien ratkaisemiseksi. Luovuus kuuluu taiteelliseen toimintaan erityisen selvästi, se on taiteellisen toiminnan perusolemusta (Mantere 2009, 190). Opiskelijat ovat tehneet henkilökohtaisia valintoja jo valokuvan valinnassa ja aihepiiristä ja siitä, minkälaista kuvallista tarinaa he lähtevät tekemään. Samoin he ovat ottaneet luovaan toimintaan liittyvän riskin (emt., 191), he eivät taiteellisen toiminnan tässä vaiheessa voi tietää, mitä valinnoista tai pienimmistäkin teoista voi seurata ja miten nämä teot otetaan vastaan. Onnistumisesta ei ole varmuutta eikä siitä, mitä tulee tapahtumaan.

Manteren (2007, 191) mukaan hyvin pienenkin tai varovaisen ja kontrolloidun jäljen jättäminen on jo luovaa itseilmaisua. Edessä olevan tyhjän valkoisen paperin kohtaaminen voi olla hetki tyhjän tilan kammosta. Voi olla houkuttelevampaa vetäytyä pois pelistä kuin hypätä tuntemattomaan. Itsekriittisyys voi olla myös este oman kyvykkyyden löytämiselle. Opiskelijaa 7/9 koettelee tämä itsekriittisyyden hetki:

*Mielestäni työ vähän epäonnistui värien suhteen ja se hieman latisti mieltäni, koska ajatuksellinen pohja työhön oli kiehtova (opiskelija 7/9).*

Toisaalta hyppyä tuntemattomaan kuvaavat opiskelijoiden 8/9 ja 4/9 kertomat kokemukset:

*Kun tekniikan oli saanut haltuun, työ vei kokonaan mennessään (opiskelija 8/9).*

*Mukava tutustua uusiin materiaaleihin ja ”voittaa ne omiksi” kun huomaa osaavansa työskennellä niillä. Mielestäni tekniikoiden opettamisen kautta saadaan mahdollisuus valita juuri itselle sopiva työskentelytapa ja näin ollen voidaan parhaiten toteuttaa ilmaisussa omia mielikuvia (opiskelija 4/9).*

Opiskelijat 8/9 ja 4/9 puhuvat myös tekniikan haltuun ottamisesta ja materiaalin omaksi voittamisesta. Sava ja Katainen (2004, 33) puhuvat tarinallisessa kuvataiteellisessa työskentelyssä materiaaleilla olevan uudenlaista merkitystä. Materiaaleille ja tekniikoille syntyy uutta arvoa tarinallisessa työskentelyssä niiden hallinnan opiskelun sijasta. Työskennellään esimerkiksi kuvan tekemisen parissa; opiskelija pohtii ja kokeilee samalla, sopiiko juuri tämä tapa ilmaisemaan ajatuksiani ja tunteuksiani. Kokemuksen työstäminen voi synnyttää uusia merkityksiä ja tulkintoja. Materiaalin lisäksi merkityksellistä on ote, jolla materiaalia käsittelee; onko se esimerkiksi hento, raju, hillitty tai humoristinen. Itselle voi syntyä myös uusia havainnot omasta olemassaolosta.

On tarpeellista opastaa opiskelijoita materiaaleihin ja tekniikoihin niin, että he pääsevät alkuun työskentelyssään. Toin tiedoksi, että he voivat pyytää ohjausta työskentelyn ajanakin. Opettajan ohjauksella on ollut merkitystä työn eteenpäin viemisessä:

*Opettajan ohjauksen kautta sain kuitenkin lopulta työstäni haluamani kaltaisen (opiskelija 4/9).*

*Onneksi opettaja vähän opasti minua tässä vaiheessa (opiskelija 5/9).*

Jäsenmän seuraavaksi Taiteellisen toiminnan Valokuvasta maalaamisen kategoriaa 2. Maalaaminen terapeutuksena toimintana (kuvio 13).

Opiskelijat kuvaavat maalaamisen kokemustaan terapeutuksena. Maalaaminen on ollut rentouttavaa, se on vinyt mennessään, sivellin on liukunut, he ovat keskustelleet itsensä kanssa ja vaipuneet ajatuksiinsa. Tunsin tämän hiljaisuuden luokassa, tunnelma oli harras. Kukaan ei puhunut mitään. Päät olivat taas painuneet oman työn ääreen. Keskittyminen omaan työhön oli intensiivistä. Opiskelijoilla näytti olevan tiivis yhteys omien ajatustensa, edessä olevan paperin, siveltimen ja värien kanssa. Heillä oli mahdollisuus pitää valokuvaa muistin paikkana maalaamisen aikana.

### 3. Taiteellinen toiminta:

#### Valokuvasta maalaus



### 3.2 Maalaaminen terapeuttisena toimintana

- keskittyminen omaan työhön
- ajan ja paikan tajun katoaminen
- vajoaminen kauas pois
- siveltimen liittäminen paperilla hieno kokemus
- ajautuminen vietäväksi
- rentouttava
- terapeuttisuus tilassa läsnä

Kuvio 13. Maalaaminen terapeuttisena toimintana

*Mielestäni oli rentouttavaa maalata enkä oikeastaan puhunut kenenkään kanssa maalatessa vaan keskityin täysin oman työn tekemiseen (opiskelija 5/9).*

*Tuskin puhuin koko tunnin aikana sanaakaan (opiskelija 7/9).*

*Oli ihanaa maalata pitkästä aikaa! Antaa vain siveltimen liittää paperilla... ehkä tämä oli se flow-ilmio, syventyä tekemiseensä täysin (opiskelija 3/9)*

*Ensimmäistä kertaa ajan ja paikan taju hävisi (opiskelija 8/9).*

Oman elämän käsittely taiteellisessa toiminnassa lähenee usein terapiaa (Vesänen-Laukkanen & Marin 2002, 17). Taideopetus ja taiteen tekeminen voivat olla terapeuttista, mutta niiden ei tule olla terapiaa eikä siihen tähtäävää. Terapeuttisuus voi olla tilanteessa tai ryhmässä ilmenevää, niiden kvaliteetti. Näin sen on mahdollista olla mukana sellaisissakin yhteyksissä, jotka eivät ole hoitotilanteiksi tarkoitettuja tai sellaisiksi tiedostettuja, kuten esimerkiksi oppimistilanteet (Mantere 1991, 113). Taiteellinen työskentely synnyttää itsessään aikaa ja tilaa, jolloin on läsnäolon avulla mahdollisuus kohtaamiseen ja jonkin uuden löytämiseen. Opiskelija on kokonaisvaltaisesti läsnä menneisyytensä ja nykyisyytensä ja myös tulevaisuutensa kanssa. Varto (2001, 169) puhuu etäisyydestä, välistä, tilasta, sillasta ja kuilustakin, mutta aina kuitenkin jostakin, jossa voi viivähtää, mikäli haluaa todella selon asiastaan.

Opiskelijoilla on nyt taiteellisen toiminnan maalaamisen hetkessään aikaa tähän viipymiseen. Tämä opiskelijoiden kuvaama terapeuttilinen tilanne on sidoksissa tavoitteelliseen taideoppimiseen, mikä erottaa sen terapian hoitotilanteesta. Muistelemiseen liittyy itsehoidollisuus, jolloin elämäntilanteen työskentely voi olla terapeuttilisena koettava prosessi (Gränö 2000, 64).

Bolle (2006, 31) määrittelee flow-tilaa tilana, jota tapahtuu emotionaalisesti miellyttävissä ja merkittävissä oppimisen tilanteissa. Oppiminen koetaan helpompana, kun aivoissa vapautuu välittäjäaineita, dopamiinia ja endorfiineja. Nämä aineet aktivoivat uusien hermopiirien syntymistä aivoissa ja muuttavat geneettisen informaation ilmiänsä. Oppimisen aikana tapahtuu syviä hermostollisia muutoksia. Kun kuvallisen työskentelyn kautta oman elämäntilanteen tarkastelun näkee myönteisenä haasteena ja ratkaisun etsiminen luo kiinnostuneisuutta, se voi synnyttää uutta kiinnostusta muita uusia haasteita kohtaan. Tästä myönteisestä ajattelusyklistä voi muodostua usein pysyvä, itseä ylläpitävä kierre ja siihen Bolle (emt.) viittaa sanoilla myönteinen paine (eustress) tai virtaus (flow). Taiteellisen toiminnan saven työstämisen vaiheessa opiskelijat olivat kokeneet jotakin samaa, tämä taiteellisen toiminnan toinen sykli näyttää ohjaavan opiskelijaa uuteen myönteiseen ajattelusykliin.

Deweyn (MW 9, 165–166; Väkevä 2004, 202) reflektiivisen ajatteluun perustuen tässä tapauksessa aineiston älyllisinä funktioina toimivat valokuvan herättämät ”vihjeet, tulkinnat, merkitykset, olettamukset, alustavat selitykset – lyhyesti sanoen, ideat”, jotka ”määrittävät, selventävät ja paikallistavat kysymyksen”. Aineisto tarjoaa vihjeitä, joiden toimivuutta tarkastellaan suhteuttamalla niitä aineiston kokonaisuutta vasten. Vihjeet viittaavat välittömän ongelmatilanteen ulkopuolelle ja ennakoivat ”mahdollisia tuloksia, tehtäviä ja asioita” (Dewey MW 9, 165). Näiden vihjeiden seuraaminen edellyttää kykyä ja halua hahmottaa niiden mahdollisia muuttuvia tekijöitä jo edeltä käsin. Päätely on kuin hyppy tuntemattomaan tilanteen vihjaamien merkitysten toimiessa ikään kuin turvaverkkona (Dewey MW 9, 165–166; Väkevä 2004, 202). Tässä kohdassa pääsemme ajattelun luovaan näkökulmaan luovan toiminnan yhteydessä; ajatteluun sisältyy aina innovaatiota, uuden keksimistä tai vanhan omakohtaista uudelleen keksimistä aiemmin löydetyn perusteella. Vihjaukseen liittyy aina jotakin tuttua, jota on mahdollista tarkastella uudessa valossa, uudessa käyttöyhteydessä (Dewey MW 9, 165–166; Väkevä 2004, 202). Opiskelijat tarkastelevat heille tuttua valokuvaa uudessa valossa ja uudessa yhteydessä, se on heille oma ja merkityksellinen, jota he tarkastelevat nyt etäisyyden päästä. Edessä oleva maalaamisen prosessin pääte on heille vielä tuntematon, mutta he kykenevät keskittyessään hahmottamaan niitä vihjeitä, johon valokuvan ohjaama reflektiivinen ajatteluprosessi heitä kuljettaa maalaamisen yhteydessä.



Csikszentmihalyin (1990; 1997) flow-kokemuksen perusajatus on siinä, että ihminen oppii kontrolloimaan omaa sisäistä elämäänsä ja osaa sijoittaa psyykkistä energiaansa tietoisesti itselleen arvokkaaseen toimintaan. Tietoisuuden kontrolloitu suuntaaminen vaatii paljon tahdonvoimaa ja tunnetta; se ei ole pelkästään älyllinen taito. Tarkkaavaisuus ohjaa henkisen energian suuntaamista itselle merkittävään toimintaan. Tarkkaavaisuuden keskiössä on oma minuutemme ja tarkkaavaisuudesta nousee merkittävä työkalu elämänlaadun parantamisessa. Itselle tärkeät muistot, ajatukset, tunteet ja tavoitteet tulevat tietoisiksi tarkkaavaisuuden ansiosta. Kun ihmisen edessä oleva tehtävä on sopusoinnussa hänen itselleen asettamien tavoitteiden kanssa, psyykkinen energia – flow, virtaa kuin itsestään. Tekemisessä ei tarvitse murehtia mistään, tekeminen tuntuu olevan helppoa. Ajatuksissa ei ole tilaa muulle kuin itse toimintaan liittyvälle informaatiolle. Flow-kokemuksessa saavutettu täydellinen paneutuminen onnistuu siksi, että tavoitteet ovat yleensä selkeät ja palautetta saa välittömästi. Haasteiden tulisi flow-tilaan pääsemisessä olla suhteessa taitoihin, kuitenkin niin, että haasteiden saavuttaminen vaatii ponnistelua ja ponnistelun kautta on mahdollista päästä yhä parempiin tuloksiin. Suurimmalle osalle opiskelijoista tehtävän vaikeus ja haasteellisuus tuntui heidän kertomansa mukaan olevan suhteessa heidän taitoihinsa, ja tehtävä vaati kuitenkin heiltä ponnistelua omien ajatusten visualisoinnissa, materiaalien ja tekniikoiden toisiinsa liittämisenä päättämänsä suunnan mukaisesti, kuten opiskelija 9/9 kuvailee:

*Tunsin sisäistä pakkoa noudattaa mielikuviani tarkasti ja niinpä kuvasta tuli rehevä saari meren keskellä. saarelle piirsin punaisen tuolin ja pöydän. Ne puhuivat minulle väkevästi symbolisella tasolla ja hetkestä, jolloin ne piirsin, tuli suorastaan terapeutin (opiskelija 9/9).*

Jäsenän seuraavaksi Taiteellisen toiminnan Valokuvasta maalaaminen kategoriaa 3.3 Maalaaminen reflektiivisenä toimintana (kuvio 14). Tähän sijoittuivat opiskelijoiden kuvaukset maalaaminen muisteluna, maalaaminen oman elämän jäsentämisenä ja maalaaminen symbolisena viestinä.

### 3. Taiteellinen toiminta:

#### Valokuvasta maalaaminen



### 3.3 Maalaaminen reflektiivisenä toimintana

- **Maalaaminen muisteluna**
  - maalaaminen tunnekokemuksena
- **Maalaaminen oman elämän jäsentämisenä**
  - oman menneisyyden työstäminen ja hyväksyminen
  - uusien asioiden oppiminen
  - asioiden välisten yhteyksien oivaltaminen
  - alitajunnasta nousevat mielikuvat siveltimellä symboleiksi tai esittäviksi kuviksi
  - sisäinen pakko noudattaa mielikuvia tarkasti
  - tulevaisuuden rakentaminen
  - henkilökohtainen kasvu
  - itsereflektio
  - metareflektio
  - ammatillinen reflektio
  - maalaaminen ja ”siirtymäkokemus”
- **Maalaaminen symbolisena viestinä**

#### Kuvio 14. Maalaaminen reflektiivisenä toimintana

Vilkko (1997, 170; Vesanen-Laukkanen 2004, 64–65) kuvaa ”päästä takaisin sinne ja muistaa elävästi ja kertoa itsensä itselle” ’minun muistamisena’. Tämä kokemuksen ainutkertaisuus olisi näin identiteetin ankkuripaikka. Kun maalataan lapsuusmuistoa kuvaksi, tehdään samalla matkaa lapsuuteen; maalaustapahtuma avaa oven menneisyyteen. Opiskelijat 3/9 ja 7/9 kuvaavat maalaustapahtuman matkaa lapsuuteen näin:

*Maalasin takapihan suuren haapapuun ja sen ympäristöä, joen rantaa. Tuntui, kuin olisin oikeasti ollut siellä (opiskelija 3/9).*

*Maalatessani sieluni oli siellä lapsuudenmaisemissa satojen kilometrien päässä Oulusta (opiskelija 7/9).*

Se, että opiskelijalla on mahdollista päästä kadonneeseen hetkeen, on edellyttänyt yksityisyyttä ja rauhaa (Vesanen-Laukkanen (2004, 65), jonka opiskelijat itse loivat ympärilleen sitoutumisensa kautta. Rauhaa on olla yhtä aikaa tuossa maalaamisen konkreettisesti hetkessä ja menneisyydessä, joka maalauksella visualisoituu näkyviin ja mahdollistaa pääsyn kadonneeseen hetkeen (emt., 64). Omaelämäkerrallisessa taidetyöskentelyssä aihettakin merkityksellisempää on itse tekemisen tilanne, taiteellisen toiminnana prosessi. Aika, kiireettömyys ja rauhallisten työskentelyolosuhteiden luominen ovat edellytyksinä kuvien ja tarinoiden synnylle. Oman elämän kuvien tekeminen on prosessi, jossa tehdyillä kuvilla on vaikutusta uusien kuvien

syntyyn. Kuvat synnyttävät tarinoita, uudet tarinat taas puolestaan uusia kuvia (emt., 69).

*Maalauksessa oli sanoinkuvaamattoman paljon tunnetta mukana (opiskelija 7/9).*

*Taiteen kautta on mahdollista lähestyä ihmisen herkimpiä, sisimpiä alueita ja kohdata tunnekokemuksia, joista ihminen oppii kenties aivan uusia ulottuvuuksia ja asioiden välisiä yhteyksiä (opiskelija 3/9).*

Sava (1998, 110–111) sanoo tunteen olevan sisäisen merkityssuhteen, joka emotionaalisenä kokemuksena ohjaa ulkoiseen tai sisäiseen toimintaan. Hentinen (2009, 139–140) selittää taiteellisen toiminnan ja työn tarkastelemisen aikana tapahtuvan kulkemista havaitsemisen ja tuntemisen välillä. Opiskelija 3/9 liikkuu havaitsemisen ja tuntemisen väliä kulkiessaan lapsuuden maisemassaan maalaamisensa hetkellä; hän kokee, että hän voi lähestyä herkimpiä, sisimpiä alueitaan ja kohtaa tunnekokemuksia. Erilaiset havainnot herättävät erilaisia tunteita. Taideilmaisussa tunteet tulevat näkyväksi erilaisten vaiheiden kautta etenevänä liikkeenä. Hentinen (2007, 140) nimittää tätä edestakaisin kulkevaa prosessia Betenskyn (2001) kuvaaman fenomenologisen kuvailun ja paljastamisen vuoropuheluksi, jota hän kuvaa kolmella vaiheella: 1) esi-intentionaalinen epämääräinen ja esitietoisena tilana, jossa kokemuksena on kuin paine alkaisi kasvaa jonkin aiheuttamana tai jostakin määrittelemättömästä intentionaalisuuden kohteesta johtuen. Tässä vaiheessa kysymys on epämääräisestä, mutta kuitenkin jotakin kohti suuntautuvasta liikkeestä, jota tuotetaan visuaaliseen muotoon. 2) Intentionaalinen vaihe tapahtuu, kun intentionaalisuuden kohteeseen saadaan yhteys ja aiempi epämääräisyys saa tietoisemman suunnan. Käsillä oleva teema tulee tietoiselle tasolle, se alkaa saada hahmoa ja nimeä. Liike on muuttunut tietoiseksi, tietoisuuden kohteeseen suuntautuvaksi. 3) Kun intentionaalisuuden kohde on tunnistettu ja se on tullut osaksi henkilön olemassaoloa, on kysymys metaintentionaalisesta vaiheesta. Taideterapiassa tunnistetaan kokonaisvaltaisen aisti-ilmaisun merkitys emotionaaliselle muutokselle. Opiskelija 7/9 sanoo maalauksessaan olevan paljon tunnetta mukana. Opiskelija on saattanut tehdä muistiinpanonsa joko heti tunneilla maalaamisen jälkeen tai myöhemmin, kuitenkin niin, että hän on käynyt nämä Betenskyn (emt.) kuvaamat kolme vaihetta läpi ja kykenee kuvaamaan tunnekokemustaan metatasolta.

Emootioiden kulttuurisidonnaisuutta korostavien teorioiden taustahahmon Vygotskyn (1934/1986) mukaan emootiot, kognitiot ja kulttuuri voidaan integroida toisiinsa. Ihmisten pyrkimys rakentaa ja ylläpitää suhdettaan ympäristöön on kulttuuria; emootiot syntyvät ihmisen ympäristösuhteesta. Erityisesti taiteet kehitty-

vät sosiaalisesta ihmisyyhteisöstä ja synnyttävät erityisiä tunnelajeja, joita Vygotsky (emt.) nimittää älytunteiksi. Vygotskyn mukaan taiteen aiheuttamat emootiot ovat älyllisiä emootioita, jotka purkautuvat tavallisesti mielikuvina. Opiskelija 3/9 pohtii maalatessaan suhdettaan omaan kotimaisemaan ja kaupunkiin; hänellä on ikävä kotimaisemaansa – kaupungissa ei näe luonnon kauneutta. Taiteen aiheuttamassaan emootiossa on kuultavissa hänen suhdettaan ympäristöön.

*Maalatessani huomasin, kuinka ikävä minulla oli kotimaisemaani: täällä kaupungissa luonnon kauneus ei useinkaan näy (opiskelija 3/9).*

Sava (2007, 108–109) vertaa taidetta uneen, jossa voi muuntaa torjutut ja unohdetut, arkaaiset tunteet ja ajatukset aistittavaan muotoon esimerkiksi kuviksi, joissa ne ovat ”turvallisesti” tulkittavina. Taide voi hänen mukaansa antaa mahdollisuuden läpityöskentelyyn ja viisaasti käytettynä tien vapautumiseen aiemmista elämäkokemuksista ja hyvää olemista lamauttavista tunteista ja ajatustottumuksista. Opiskelija 4/9 kertoi valokuvakokemuksensa yhteydessä, miten valokuvan katsominen herätti hänessä muistoja lapsuuden ja nuoruuden kipeistäkin hetkistä. Nyt maalaamisen yhteydessä hän puhuu siitä, miten taiteen tekemisen kautta voi työstää omaa menneisyyttään ja paikata haavoja ja löytää tulevaisuudelle myönteistä suuntaa. Opiskelijan kertomassa on läsnä myös jatkuvaan identiteettityöhön liittyvä armahava luonne (ks. Kaikkonen 2009, 91):

*Toisaalta taiteen tekemisen kautta voi työstää omaa menneisyyttään ja paikata haavoja, tämä auttaa hyväksymään menneisyyden sekä helpottaa huomioren rakentumista (opiskelija 4/9).*

*Aloitin kuvan maalaamisen kasvillisuudesta ja juuri tässä vaiheessa aloin ymmärtää sitä, miten alitajunnasta nousevat mielikuvat muutetaan pensselin kautta symboleiksi tai esittäviksi kuviksi (opiskelija 9/9).*

Kun taiteellisessa toiminnassa lähdetään liikkeelle muistoista, tuntemuksista tai epäselvästä ajatuksesta, kuva tulee tekemisen prosessissa ja valmistuttuaan selkeyttämään oloa. Maalaustaidetta on sanottu muistin taiteeksi, kuvan tekeminen antaa aikaa ajatella ja palata menneisyyteen ajan kanssa (Vesänen-Laukkanen 2004, 69). Opiskelija 9/9 kuvaa itse maalaamisen tapahtumassa tapahtuvaa. Taide on liikuttanut mieltä ja laittanut mielen kerrokset liikkeelle (ks. Rauhala 2007). Limbisen järjestelmän koetut tuotokset ovat muistia ja tunnetta. Sen tapa erotella hyvää ja pahaa kehittyy iän myötä (Tuomikoski 1987, 127).

Opiskelija 9/9 puhui jo taiteellisen toiminnan saven muotoamisen vaiheessa taiteen symbolisuudesta. Hän muotoili savesta linnun, joka symboloi hänen parane-

massa olevia alueitaan. Muodon ja materian muovaaminen sille, mikä on läsnä elämässä, on Rankasen (2009, 114) mukaan elämästä huolehtimista. Se on huolenpitoa itsestä ja ympärillä olevista. Vaikka elämässä olisi surua, vihaa, ristiriitaisuuksia ja tuskaa, ne olisi muotoiltava näkyville elämän eheyttämiseksi. Nyt taiteellisen toiminnan maalaamisen vaiheessa opiskelija kuvaa, miten hän saa mielikuvansa muuttettua pensselin kautta esittäviksi kuviksi. Savan (2004, 55) mukaan taiteen keinoin on mahdollista muuntaa – transformoida – eletyn elämän ja elämän tapahtumien merkityskokemuksia. Eletty elämä saa ulkoisen näkyvän hahmon, vertauskuvallisia tai symbolisia ilmaisuja. Symbolit (Sava 2007, 109; ks Dissanayake 1988) ovat muodostuneet välittämään kokemuksia, joiden ilmaisemiseen käsitteet ja sanat eivät ole riittäneet. Aikanaan, kun taiteilijoita ei virallisesti vielä ollut tunnustettu yhteisössä, yhteisön jäsenet osallistuivat yhteisönsä kollektiiviseen luovuuteen uskonnollisissa riiteissä, esinekuulttuurissa, kuvissa, rytmisissä, musiikissa, tanssissa ja juhlissa. Yhteistä pyhää alettiin luoda tiettyjen kuvien, muotojen muotoon. Näin syntyivät jumalat ja muut symbolit, joiden ilmaiseminen ei sanoilla tai käsitteillä ollut riittävä sille, joka eli kätkeytyissä elämän salaisuuksissa. Opiskelija 9/9 kuvaa symbolisesti juuri näitä elämänsä kätkeytyjä salaisuuksia. Hän myös tiedostaa, että tulevasta prosessista tulee hänelle vaikea, hän tiedostaa oman kasvuprosessinsa kipeän kohdan:

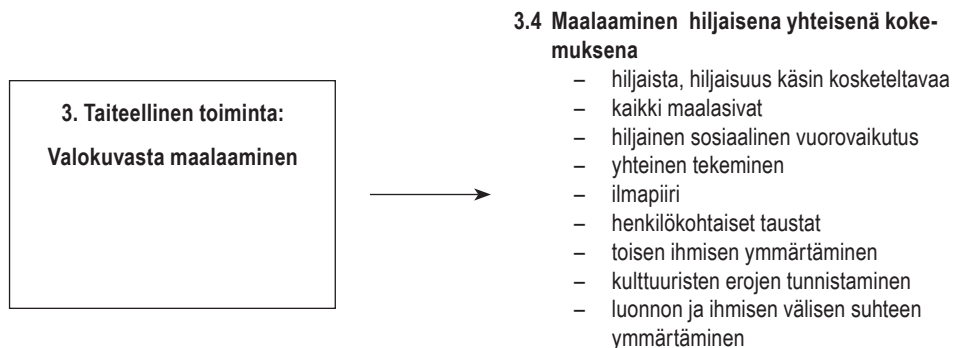
*Enempää syitä kertomatta voin vain sanoa, että tiesin prosessista tulevan erittäin tuskallisen ja siksi tunneilla vajosin usein kauas pois, työstämään keskeneräisiä asioitani (opiskelija 9/9).*

Palaan uudelleen hahmotaideterapiaprosessiin ja ihmisen kykyyn tiedostaa, hyväksyä, ottaa vastuuta ja toimia tässä ja nyt -tilanteessa, jossa hän on läsnä kokonaisuutena, menneisyytensä, nykyisyytensä ja tulevaisuuden odotuksiensa kanssa. Menneisyydessä keskeneräisiksi jääneiden asioiden on mahdollista aktivoitua tässä ja nyt -tilanteessa. Kun itselle on mahdollista käsitellä näitä keskeneräisiä asioita loppuun, ne eivät enää estä ihmistä kasvamasta ja kehittymästä. Tärkeää on tulla tietoisiksi omista tarpeista ja ottaa vastuu tarpeiden toteuttamisesta siten, että ymmärtää samalla vastuunsa ympäröivästä maailmasta (Perls 1974; Mantere 1991; Arnheim 1986).

Taiteen kyky ja tapa on siinä, että se saa mielen liikkeeseen. Batesonin (1987, 128–152) mukaan vakiintuneiksi juurtuneita kokemis- ja ajatustapoja on mahdollista muuttaa, kun mielen eri kerrokset saadaan kommunikoidaan keskenään. Mielen tietoinen taso on yksinään keskeneräinen ja rampa; taiteilla on merkittävä tehtävä tietoisuuden ”avustajana”. Mielen primääriprosessit eivät ole sen epämääräisempiä kuin mielen toinenkaan kerros. Ne ovat organisoituneet toisin ilmentäessään tun-

teita eri ilmiöiden välisistä suhteista. Bateson (emt.) sanoo taiteen ”korjaavan” luonteen perustuvan kykyyn integroida mielen eri kerroksia ja siten auttaa näkemään maailmaa tarkemmin. Taiteessa koeteltujen menetelmien aistivoimaisuus vahvistaa integroivaa voimaa.

Taiteellisen toiminnan kategorian Valokuvasta maalaamisen alle rakentui 3.4 Maalaaminen hiljaisena yhteisenä kokemuksena, jota jäsenän seuraavasti (kuvio 15):



**Kuvio 15.** Maalaaminen hiljaisena yhteisenä kokemuksena

Taiteellisen toiminnan maalaamisen aikana opiskelijat työskentelivät hyvin keskittyneesti yksin oman työnsä ääressä, mutta he tunnistivat kuitenkin samalla myös muun ryhmän keskittyneen läsnäolon luokassa. Samanlainen kokemus tapahtui savun muotoamisen yhteydessä. He olivat yksin oman työnsä kanssa, mutta yhdessä ryhmän kanssa hyvin intensiivisesti. He kokivat hiljaisesti toistensa läsnäolon.

Taiteellisessa toiminnassa tapahtuu paljon sanatonta psyykkistä työskentelyä samanaikaisesti fyysisen ja aistitoiminnan kanssa (Rankanen 2007, 94–95). Kuvaa maalataan itsenäisesti, keskustelematta toisen kanssa ja kuitenkin ollaan ryhmän kanssa yhdessä työskentelemässä samanlaisen tehtävän parissa. Opiskelijat 4/9, 3/9 ja 8/9 olivat kaikki kokeneet hiljaisen yhdessäolon luokassa.

*Kun varsinaista työtä aloin tekemään olivat muistot pinnassa ja ilmeisesti muilla ryhmän jäsenillä tapahtui samanlainen asia, sillä luokassa oli maalauksen aikana todella keskittynyt tunnelma ja hiljaisuus oli käsin kosketeltava (opiskelija 4/9).*

*Keskittyminen oli täydellistä koko luokassa, kaikki olivat hiljaa ja maalasivat (opiskelija 3/9).*

*Lisäksi ympäristö oli rauhallinen. Tuntui jälkeensä, että muutkin olivat kokeneet jotain samanlaista tapahtuneen (opiskelija 8/9).*

Kun taideilmaisua lähestytään kohtaamisen tilana, itselle ja toiselle avoimena olemisen tilana, on mahdollisuus päästä lähelle samanlaisia kysymyksiä kuin itsellä on, jakamaan jotakin hyvin henkilökohtaista (Bardy & Känkänen 2005, 78). Sennett (2004, 205, 222; Bardy & Känkänen 2005, 50) sanoo kunnioituksen olevan toimintaa, jossa on läsnä sellaisia ilmaisuvoimaisia kohtaamisia, joissa sinin koskettuu. Kun kysymyksessä on pyrkimystä muutokseen, turvallisuuden ilmapiirillä voidaan luoda aivan erityistä vuorovaikutusta, jossa on mahdollista saada näkyviin jokaisen osapuolen hiljaisen tiedon muodot. Visualisoitumassa olevissa tarinoissa on mahdollisuus saada hiljainen tieto eksplikoiduksi – ja uudelleen hiljaiseksi. Turvallisessa ilmapiirissä syntyy eloisa vuorovaikutusta ja näissä yhteisöissä on mahdollista uskoa itseen ja moninaisuuden rikkauteen. Läsnäoloisuus syventyy siitä uskalluksesta, joka sitoo yhteen henkilökohtaisen, sosiaalisen ja kulttuurisen tehtäviä. Bardy ja Känkänen (2005, 45–46) tarjoavat agoran, välitilan käsitettä, vapaata tilaa, jossa voi kertoa arkeen liittyviä tarinoita. He kutsuvat nopeasti kasvavaa tarinatuotantoa väkällisen vuorovaikutuksen agoraksi. He kysyvät, voisivatko esimerkiksi koulu, hoitokodit ja laitokset muodostua tällaiseksi arkitodellisuutta työstettävien tarinoiden agoraksi. Opiskelija 4/9 paikantaa itseään hiljaisesti suhteessa toiseen ja luontoon toisen opiskelijan työn kautta:

*Työskentelyn aikana oppi luokkatovereista taas uusia asioita, sama tapahtuu luonnollisesti myös asiakkaiden kanssa. Henkilökohtaisten taustojen tietäminen auttaa ymmärtämään toista ihmistä sekä pääsemään sisään hänen kokemusmaailmaansa. Käytännön tasolla tämä ilmeni katsoessani pohjoisesta tulleen luokkakaverini kotimaisemia. Kuvien tutkimisen jälkeen totesin, etten enää ihmettele miksi hän vuosi sitten puhui, kuinka Oulu ja Kaukovaikio ahdistavat häntä. Luonto ja ihmisen rajallisuus on Lapissa asia, jonka kanssa eletään rinnakkain, kun taas kaupungissa ihmisyyden oletettu ylivoimaisuus on totuudeksi luultuja arvoja (opiskelija 4/9).*

Nurminen (2008, 188–189) jakaa hiljaisen tiedon tekniseen, kognitiiviseen ja sosiaaliseen hiljaiseen tietoon. Teknisellä, hiljaisella tiedolla hän tarkoittaa pitkälle kehittyneitä taitoja ja rutiineita. Hän liittää tämän hiljaisen tiedon osan asiantuntijuuden näkyvään tietotaitoon. Erityisesti tämä näkyy mm. hoitotyön tehtävien suorittamisen suunnittelussa ja valmistautumisessa. Kognitiivista tietoa hän määrittelee niin, että se voi olla osittain käsitteellistettyä, mutta myös osin tiedostamatonta. Se koostuu mielensisäisistä malleista ja havainnoista, jotka mahdollistavat erotte-

lun olennaisen ja epäolennaisen välillä. Sosiaalinen tai yhteisöllinen hiljainen tieto näyttäytyy mm. työyhteisön rutiineissa, kulttuurissa ja vuorovaikutuskäytännöissä. Jäljittelyn, samaistumisen ja tekemisen kautta on mahdollista saavuttaa yhteisöllistä, hiljaista tietoa. Nurminen (emt., 189) tuo esille viisauden käsitteen. Laaja-alaiseen viisauden käsitteen rinnalle hän tuo käsitteet äänetön, hiljainen ja intuitiivinen tieto. Omakohtaisesti sisäistetty, koettu ja arvostettu tieto liittyvät viisauteen. Viisauteen liittyy myös empatia, kyky eläytyä toisten ihmisten elämykselliseen todellisuuteen. Opiskelijalla 4/9 on mahdollisuus saavuttaa samaa maalaamisen prosessia työstävien opiskelijatovereiden kanssa jotakin tästä Nurmisen (emt.) kuvaamasta hiljaisen tiedon ulottuvuudesta. Hän kykenee myös eläytymään opiskelijatoverinsa elämykselliseen todellisuuteen.

### 13.4.5 Sarjakuva maalaukseen ja uudet tarinat

Siirryimme visuaalisten kertomusten maalausten jälkeen sarjakuvan maailmaan. Postmodernin taidekasvatuksen ajattelun mukaisesti seuraan taiteen muotoja, jota sarjakuva visuaalisten kertomusten jatkumossa nyt edustaa. Sarjakuva on 1900-luvun alussa nähty ilmaisukulttuurin muotona ja median välineenä. Sarjakuvien kohderyhmänä ovat tuolloin olleet kieli- ja lukutaidottomat Yhdysvaltoihin muuttaneet lukijat. Kuvasarjojen avulla on voitu tarjota mahdollisuus tiedonhankintaan ja kielen opiskeluun lyhyiden tekstin muodossa. Sarjakuvasta muodostui tuolloin sivistävä ja kasvattava muoto. Se sai myös populäärikulttuurin leiman (Filppa 2007, 4).

Sarjakuva omasta kontekstistaan irrotettuna ja maalaukseen liitettynä on esimerkki postmodernille ajattelulle tyypillisestä olemassa olevien tulkintakerrosten moninaisuudesta, jota opiskelija voi oppia tarkastelemaan oman kokemuksensa kautta. Haen harjoituksella myös ristiriitaisuutta ja yllätyksellisyyttä ja uusien ratkaisumallien oivaltamista luovan ajattelun vahvistamiseksi. Sovellan Savan (1998) kuvaamaa etnografista surrealismien menetelmää, jossa yhteydestään irrotettuja osasia asetetaan uuteen yhteyteen, eräänlaiseksi käsitteelliseksi kollaasiksi, johon yksikään palanen ei 'sovi', mutta jossa palaset järjestetään yhteiselle tasolle jollakin tavalla, joka luo niille uusia merkityksiä ja auttaa rakentamaan kulttuuria. Tämän visuaalisten kertomusten jatkumossa sarjakuva luo uusia merkityksiä alustana toimivalle maalaukselle, lapsuuden aikaiselle ympäristölle. Maalaaminen oli tunnelmaltaan hyvin harrasta ja herkkää; ajattelin sarjakuvalla saavutettavan toisenlaista myös taiteelliselle työskentelylle ominaista leikkittelyä ja kokeilumieltä.

Opiskelijat pääsivät kaikki aloittamaan sarjakuva-vaiheen yhtä aikaa, tästä vaiheesta heillä ei ollut tietoa etukäteen. Olin valinnut Lassi ja Leevi -sarjakuvan tähän



harjoitukseen. Olisi ollut monia vaihtoehtoja, mutta päädyin tähän omavaltaisesti. Valokuvan saattelemana palasimme lapsuuden maisemiin ja ympäristöön, halusin syventää tätä lapsuuden muistelua ja tarkastelua tämän lapsuutta kuvaavan sarjakuvan avulla. Lassi ja Leevi -sarjakuva kertoo pienen pojan päivittäisistä mielikuvitusseikkailuista, sarjakuvassa on kuitenkin löydettävissä jokaisen pienen lapsen maailmaan liittyviä tapahtumia. Kun näistä seikkailukuvista irrotetaan yksi kuva ilman tekstejä ja liitetään se opiskelijan omaan maalauksella kuvattuun lapsuuden historiaan, on odotettavissa mielikuvituksen ja omassa historiassa tapahtuneiden asioiden jäsentämisen kautta uusia visuaalisia kertomuksia, uusia kombinaatioita opiskelijan mielikuvituksen ja ajattelun synnyttämänä.

Jo harjoituksen ohjeistuksen aikana sarjakuva herätti opiskelijoissa lähinnä hilpeätä hämmästyä. Yleisesti ei näyttänyt siltä, että vastustusta olisi ollut ilmassa. Opiskelijat alkoivat innokkaasti selata sarjakuvista ottamiani kalvokopioita. Joillekin sarjakuva oli ennestään tuttu ja valintana houkutteleva. Sarjakuvien katseleminen ja valintatilanne ja itse taiteellisen toiminnan piirtämisen vaihe olivat luonteeltaan erilaisia kuin saven muotoamisen ja maalaamisen vaihe. Luokassa oli puheensorinaa, naurua ja kulkemista, kun opiskelijat kysyivät toisiltaan katseltavaksi sarjakuvia. Opiskelijat sitoutuivat työskentelyyn välittömästi, uudet sarjakuvan herättämät ajatukset tempaisivat heidät mukaansa. Olen rakentanut aineiston tämän vaiheen kuvauksista (kuvio 16) ensimmäiseksi pääkategoriaksi 4 Sarjakuva elämyksenä, jonka alle sijoittuvat alakategoriat: 4.1 hämmennys, häirintä ja huumori, 4.2 sarjakuva uuden tarinan rakentajana. Toisena (kuvio 17) pääkategoriana on 5 Sarjakuvan piirtäminen taiteellisenä toimintana, tämän alle sijoittuvat alakatgoriat: 5.1 Työmenetelmän helppous, 5.2 Työvälineiden laatu ja motivaatio ja 5.3 Sarjakuvan ikkuna.

#### 4. Sarjakuva elämyksenä



##### 4.1 Hämmennys, häirintä, huumori

- yllättävä tehtävä
- opettajan idea pinnallinen ja naurettava
- siirtyminen hellästi huumorin välityksellä
- sarjakuvan huumori rikkoo lukkiutuneita asenteita
- sarjakuvan valinta sopu vai konflikti
- sarjakuva vei maalauksesta tunnetta pois
- kuvan valinta helppo
- valinta henkilökohtaisuuden mukaan
- asennemuutos
- alkuperäisen ajatuksen rikkoutuminen
- alkoi elää uuden merkityksen saaneena meidän maalauksissamme
- luova ajattelu
- eikö valinnan mahdollisuutta
- sarjakuvan ulottuvuudet
- sarjakuva rikkoo pyrkimyksen absoluuttiseen mielenrauhaan

##### 4.2 Sarjakuva uuden tarinan rakentajana

- näkeminen, havaitseminen
- tekstitön kuva
- kuva irti kontekstista
- kuvalle uusi merkitys uudessa kontekstissa
- sarjakuva uuden tarinan rakentajana
- sarjakuva lähti elämään omaa tarinaansa

#### Kuvio 16. Sarjakuva elämyksenä

Määrittelen Sarjakuva elämyksenä kategorian ensimmäisen alakategorian 4.1 Hämmennys, häirintä, huumori -nimellä. Tässä opiskelijat puhuvat tehtävän yllättävyydestä ja siitä, miten alkuperäinen ajatus rikkoutui. Esimerkiksi opiskelija 2/9 on pyrkinyt maalauksellaan absoluuttiseen rauhaan, hän on kokenut sen nyt sarjakuvan tuoman mielikuvan kautta rikkoutuneen, toisaalta samalla rikkoneen myös lukkiutuneita asenteita. Toisaalta sarjakuva on tuonut mukanaan huumoria ja opiskelijat ovat voineet siirtyä lapsuuden muistelustaan hellästi takaisin tähän päivään. Opiskelija 9/9 kyseenalaistaa opettajan omavalintaisen sarjakuvan valinnan täysin:

*Seuraavassa vaiheessa esitit ideasi, jonka mukaan meidän tuli etsiä Lassi ja Leevi -sarjakuvasta sopiva ”strippi” ja liittää se kuvaan. Idea tuntui minusta täysin naurettavalta ja pinnalliselta ja epäuskoisena kysyin mm. ”onko pakko” ja ”onko pakko juuri siitä sarjakuvasta” (opiskelija 9/9).*

Pedagogisena haasteena Räsänen (2008, 70) kuvataiteen opetuksessa on, että sen tulisi vastata tai siihen tulisi sisältyä ainakin jokin seuraavista elementeistä: oppilas

kokee elämyksiä, havainnoi ympäristöään, ajattelee omaan ja/tai toisten elämään ja kulttuuriin liittyviä ilmiöitä, ymmärtää jonkin ilmiön tai ongelman uudella tavalla tai uudesta näkökulmasta, ilmaisee havaintonsa, tunteensa tai mielipiteensä kuvallisesti. Nyt postmoderniin taidekasvatukseen pyrkivässä kuvataideopetuksessa myös postmodernin kaoottisen luonteen hyväksyminen, jossa olisivat läsnä moniarvoisuus, moniäänisyys, monien tulkintojen kohtaaminen ja kulminoituminen uudenlaisen taiteen hyväksymiseen. (Sava 1998, 26.) Miksi rajasin sarjakuvan Lasiin ja Leeviin? Yhtenä tavoitteena oli irtautua mikä tahansa kelpaa – laissez faire – ajattelusta, ja säilyttää taiteellisessa toiminnassa luovuutta korostavia ulottuvuuksia (Lowenfeld & Brittain 1987, 69).

Eri aikojen luovuustutkijoilla on varsin erilaisia näkemyksiä luovuudesta. Luovuutta kuvataan ongelmanratkaisutaitona, intuitionä, kädentöinä, taiteena, ajattelun joustavuutena tai virtaavuutena, uusien asioiden keksimisenä tai asioiden näkemisenä uusissa yhteyksissä uudella tavalla tai tuottavana ajatteluna. (Guilford 1967; Jung 1959; Rogers 1961.) Sava (2007, 32–33) viittaa Fritzziin (1989) sanomalla luomisen ja ongelmanratkaisun välissä olevan eroa. Ongelman ratkaisuna on ottaa pois ongelma, luomisen tehtävänä on tuottaa jotakin olevaksi. Sosionomin työssään opiskelijat tulevat kohtaamaan hyvin vaikeissa elämäntilanteissa olevia asiakkaita, joilta he eivät ehkä kykene ottamaan ongelmaa kokonaan pois kaikista tukipalveluista, tuesta tai avusta huolimatta. Kuitenkin asiakasta tulisi tukea ja vahvistaa hänen elämänhallinnassaan; tällöin tilanteessa tai tilanteissa olisi oivallettava jokin uusi vaihtoehto. Jotakin tulisi luoda läsnä olevaksi, kuten Sava sanoo (2007, 33): uudenlaista ajattelua ja asennetta ihmissuhteisiin, yhteistoiminnallisuuteen. Luovassa ongelmanratkaisussa ei oteta eikä pyyhitä ongelmaa pois, vaan sen merkitys luodaan uudelleen. Tärkeintä luovalle yksilölle olisi ongelman ilmaantuessa löytää uusi näkökulma, muu kuin ratkaisun löytäminen. Näitä ulottuvuuksia on tavoitettavissa opiskelijoiden kertomuksissa kuten esimerkiksi opiskelijan 2/9 kertomassa. Hän löytää pilkettä ja huumoria ongelmatilanteessa, uutta näkökulmaa:

*Sitäkään en olisi halunnut liittää, koska koko maalaukseni tarkoituksena oli alun perin ollut absoluuttinen rauha mielen maisemassani, jossa halusin olla täysin yksin ilman pienintäkään häiriötekijää. Vaikka loppujen lopuksi se toi maalaukseeni pilkettä ja huumoria, jota totisesti tarvitsin lukkiutuneiden asenteideni kuopassa (opiskelija 2/9).*

Opiskelija 9/9 jatkaa kuitenkin visuaalisen kertomuksensa syntymisen kuvausta, jossa on huomattavissa samaa mietiskelevää ajattelua ja hienoista ajattelun suuntaamista jo toisenlaiseen näkökulmaan kuin opiskelija 2/9 kuvauksessa. Sava (2007, 33) sanookin, että silloin, kun pysähdytään eron ja erilaisuuden äärelle, olisi mah-

dollista syntyä uudenlaista laadullista ymmärrystä erilaisten arvojen ja osaamisten kunnioittamiseen ja käyttöön. Ihmismielen oivallus ja sen mukana toinen asenne saavat aikaan muutoksen, laadullisesti erilaisen ratkaisun. Opiskelija 9/9 pohtii:

*Valitessani sarjakuvaa jouduin taistelemaan sovinnon ja konfliktin välillä. Kuvataikko konfliktia vai sovintoa. Konflikti voitti, sillä se on elämässäni aktiivisesti ”päällä”. Toisaalta jäin harmittelemaan sitä, että en saanut liitettyä sovintoa kuvaavaa sarjakuvaa työhöni, sillä sovinto kuuluu käsittelemääni aiheeseen (opiskelija 9/9).*

Opiskelija 4/9 kuvaa kertomuksessaan sarjakuvaan liittyvää tilannettaan siirtymisenä. Sarjakuva on lähtenyt elämään omaa tarinaansa ja hän on palannut nykyhetkeen hellästi huumorin välityksellä:

*Huumorin liittäminen omiin lapsuuden maisemiin irrallisella sarjakuvalla oli mielenkiintoista. Sarjakuva lähti elämään omaa tarinaansa ja samalla pääsin itse ikään kuin ”irti” maalauksesta ja lapsuuden muisteluista. Paluu arkeen ja tämän hetken tilanteeseen tapahtui hellästi huumorin välityksellä (opiskelija 4/9).*

Sarjakuvan vastaanottamisessa, sen tuottamassa elämyksessä on havaittavissa samaa kuin punctum-kuvan tuottamassa havainnossa; jokin kohta tuottaa esiin jonkin muiston. Opiskelija 6/9 kuvaa nyt sarjakuvan herättämää muistoa lapsuudestaan, jonka kontekstistaan irti oleva sarjakuva hänessä herättää ja rakentuu uudeksi kuvalliseksi tarinaksi:

*Työn toinen vaihe oli liittää Lassi ja Leevi -sarjakuvasta jokin osa omaan maalaukseen. Sarjakuvista löysin kohdan, jossa Lassi huutaa äidilleen: ”Hey, Mom, when’s lunch?” Mieleeni palasi muisto, kun pienenä oli tapana kysyä äidiltä ennen leikkeihin rientoa: ”Äiskä, millo on ruoka?” (opiskelija 6/9).*

Opiskelijan sommittelemaa maalauksen ja sarjakuvan yhden kuvan liittoa lyhyellä tekstillä täsmennettynä voidaan pitää sovelluksena semiotiikan kielellä puhuttavasta ”taiteen puristuksesta ja tihentymästä” (Barthes 1984; Halkola 2009, 179). Nämä voidaan ymmärtää samantapaisina kuin valokuvan ”punctumit”, jotka ovat kuvan yksityiskohtia ja herättävät katsojan huomion ja kiinnostuksen. Opiskelija (6/9) sanoo löytäneensä sarjakuvasta kohdan, joka palautti häneen mieleensä muiston.

Sarjakuvan tuottaman elämyksen ja taiteellisen toiminnan sarjakuvan piirtämisen vaiheen välinen ero on häilyvä. Sarjakuvan havainnoimisessa tapahtuvaa kuvan vastaanottamista tapahtuu sekä irrallisen sarjakuvan valitsemisessa että sen liittä-

misessä maalaukseen ja niiden yhdistelmässä syntyneessä kuvan vastaanottamisen vaiheessa. Opiskelijat piirsivät sarjakuvan joko itse piirtäen suurentamalla pientä sarjakuvasta tai käyttäen piirtoheitintä kuvan suurentamiseen ja jäljentämiseen suoraan seinään heijastetusta kuvasta. Opiskelijoiden kertomuksissa on kuitenkin mainintoja, joista rakentui 5 pääkategorian Sarjakuvan piirtäminen alle kategoriat 5.1 Työmenetelmän helppous, 5.2 Työvälineiden laatu ja motivaatio ja 5.3 Sarjakuvan ikkuna (kuvio 17):

## 5. Taiteellinen toiminta:

### Sarjakuvan piirtäminen



#### 5.1 Työmenetelmän helppous

- kuvan valinta helppo
- helppo työmenetelmä
- jäljittely

#### 5.2 Työvälineiden laatu ja motivaatio

- työvälineiden laatu
- välineiden laatu ja motivaatio
- valkoisen tussin valinta
- materiaalin tärkeys

#### 5.3 Sarjakuvan ikkuna

- palauttaa mieleen lapsuuden muiston
- sarjakuva lapsen maailman kuvaajana
- Lassi-sarjakuvaan samastuminen haasteellista, luonteen erilaisuus
- työn juoni

Kuvio 17. Sarjakuvan piirtäminen taiteellisena toimintana

Sarjakuvan piirtäminen jäljentämisellä piirtoheittimen avulla on osin mimeettisen taiteen tekemistä. Mimeettisen taiteen tekemisessä on olennaista mallin ja kopioimisen suhde, tekeminen on totuuden mukaista jäljittelyä. Kohteen kuvaamisessa korostuvat käden taidot ja osaaminen. (Saarnivaara 1993, 49–53.) Tähän harjoitukseen liittyy kuitenkin ei-jäljittelevää taiteen ulottuvuutta kuvien valinnan kautta. Deweyn (2010, 65) mukaan tekeminen tai valmistaminen on taiteellista, kun sen havaittava tulos on luonteeltaan sellainen, että sen laatupiirteet havaituina ovat ohjanneet taiteellisessa toiminnassa tuottamista. Taiteellisessa tuottamisessa siten, että tekemistä ohjaa saada tavaoitteisesti aikaan jotakin välittömästi havaitsemalla koettavaa. Kuvakieli on tässä harjoituksen osiossa merkittävässä asemassa uusien tarinoiden rakentumisessa jäljittelyn avulla. Kuvakielestä rakentuu tällöin sisäisen maailman tai todellisuuden tulkki, jossa ulkoisen todellisuuden sijasta keskeistä on kokemuksen, ajatuksen ja tunteen ilmaiseminen (emt., 63). Opiskelijat eivät kiinnitä tekniikkaan huomiota niin paljon kuin maalaamisessa, he kuvaavat vain työn vaihetta helppona ja puhuvat jäljentämisestä, kuten opiskelija 3/9:

*Siihen lisättiin tussilla piirtäen kuva Lassi ja Leevi -sarjakuvasta. Piirtoheittimellä suurennettiin kalvolla ollut kuva, ja se oli sitten helppo jäljentää maalaukseen (opiskelija 3/9).*

Yleensä sarjakuvan teossa välinevarustus on vaatimatonta, tarvitaan vain piirrin ja paperia, jolle piirtää. Toisaalta kynnyksensä ilmaisuun madaltuu ensin jäljentämisen ja sen kautta haasteellisempaan ilmaisuun siirtymisessä (Bardy & Känkänen 2005, 98). Opiskelija 5/9 huomauttaa välineiden laadusta ja tärkeydestä jäljen jättämiseen:

*Sarjakuvaa piirtäessä muistui väkisinkin mieleen työvälineiden laadun tärkeys, kun tussista ei meinannut saada sopivaa jälkeä eikä mieleistä vahvuutta löytynyt. Asiakastyössä on mahdollisesti tilanteita, jossa estynyt henkilö menettää vähäisimmänkin kiinnostuksen itseilmaisuun kuvataiteen keinoin kun välineillä ei saa tahtomaansa jälkeä niiden huonolaatuisuuden vuoksi (opiskelija 5/9).*

Opiskelija 5/9 siirtää välineiden laadun ja merkityksen asiakastyöskentelyyn ja motivaatioon. Materiaaleilla ja välineillä on erityisen tärkeä merkitys kuvallisessa työskentelyssä. Lusebrink (1990, 83–86; Rankanen 2009, 80) jakaa kuvallisten materiaalien ja työskentelymenetelmien ominaisuuden kolmeen luokkaan, jotka kuvaavat materiaalien työstämiseen ja työskentelytapoihin liittyviä piirteitä taideterapiatyöskentelyssä. Lusebrinkin (emt.) mukaan materiaaleja voi jäsentää mm. niiden nestemäisyyden tai kiinteyden perusteella jatkumolle juoksevasta vastustavaan. Juoksevat materiaalit ovat nestemäisyytensä vuoksi vaikeammin hallittavissa kuin kiinteät ja vastustavat materiaalit. Vastustavammat ja kiinteämmät materiaalit ovat sen sijaan helpommin hallittavissa ja luonteeltaan enemmän rakennetta ja rajoja luovia. Lusebrink (emt.) liittää materiaalin juoksevyyden ja kiinteyden kontrollin ja hallinnan tunteeseen. Rakenne ja järjestys korostuvat kiinteissä materiaaleissa ja juoksevat materiaalit herättävät helpommin eläytyviä tunnekokemuksia. Opiskelija 5/9 on osannut siirtää tussista saamansa jäljen tehottomuuden kokemuksensa varsin oivallisesti asiakastyöhön. Ei synny näkyvää eikä juoksevaa ilmaisun jälkeä, jos piirrin ei jätä jälkeä.

Opiskelijan kertomassa on myös läsnä ammatillinen reflektio. Karvinen (1999, 49) kuvaa ammatillisen reflektion olevan muutakin kuin pelkkää ajatustyötä ja liittää siihen toimintaan perustuvan kokemuksen, kokemuksesta oppimisen ja toimimisen mahdollisuuden oivaltamisen.

Samalla, kun sarjakuva rakentaa uutta tarinaa maalauksen kanssa, *se avaa ikkunan lapsuuden maailmaan:*

*Uutta minulle oli juuri sarjakuvan eri ulottuvuudet; muun muassa se kuinka edelläkin kuvattu sarjakuva toimii loistavasti lapsen maailman kuvaajana (opiskelija 6/9).*

Sarjakuva on taiteen keinona opiskelijan 4/9 kohdalla muuntanut torjutut tai unohdetut tunteet ja ajatukset uudelleen aistittavaan muotoon kuvana tai ikkunana, jonka kautta ne voivat olla ”turvallisesti” tulkittavana. Sava (2007, 108–109) sanoo, että taide voi antaa mahdollisuuden ns. läpityöskentelyyn ja viisaasti käytettynä vapautumiseen aiempien elämäkokemusten ja hyvää olemista lamauttavista tunteista ja ajatustottumuksista. Bardyn ja Känkäsen (2005, 99) raportissa kuvataan sarjakuvan käyttöä osana Elämäkerta-ketjun hanketta. Raportissa kuvataan itse tehdyn sarjakuvan kokemuksista niin, että sarjakuvatyoöskentelyn myötä elämäkerralliset käsi- kirjoitukset saivat uudenlaisia tulkintoja. Sarjakuva on avannut tietä itsereflektioon ja on johdattanut uuteen oivallukseen yksilön omassa elämänsä historiassa. Sarjakuvan lisääminen maalaukseen on herättänyt voimakkaita tunteita opiskelijassa 9/9, jolloin hän pohtii omaa persoonallisuuttaan sarjakuvan Lassin kautta. Hän reflektoi omaa elämäänsä sarjakuvan ja maalauksen rakentuneen kuvan, ikkunan kautta ja tuo esille uuden näkökulman sarjakuvan valinnalle, syvemmälle hänen pohdintaansa ja toisenlaisen valinnan esille tuomisen taustoihin ei pääse hänen kirjoittamansa kautta:

*Olen kuitenkin tyytyväinen, että loppujen lopuksi suostuin piirtämään Lassin työhöni (vaikka kipeää se teki). Pystyin vain vaivoin samaistumaan Lassiin, käsittelinhän työssäni lapsuuttani ja olin lapsena luonteeltani täysin erilainen kuin Lassi. Ironiset Larssonin kuvat olisivat sopineet paljon paremmin (opiskelija 9/9).*

#### 13.4.6 Sanataide osaksi kokonaisuutta

Sanataiteen osion mukaan ottamisessa visuaalisten kertomusten viimeiseksi taiteellisen toiminnan osioksi tarkoituksena oli kutoa koko visuaalinen prosessi yhteen. Opiskelijat ovat käyneet Deweyn (MW 9, 155; Väkevä 2004, 200) kuvaaman jatkuvan oppimisen prosessin eri reflektiovaiheineen nyt läpi. Tässä taiteellisen toiminnan oppimisen prosessissa on ollut mukana Deweyn (emt.) kuvaamaa jännitystä ja epävarmuuden ilmapiiriä, jota kuitenkin systemaattinen kasvatus on pyrkinyt hallitsemaan. Tuo tuntemattoman läsnäolo on tuonut kasvatukseen seikkailun piirteitä: emme ole voineet tietää ja olla täysin varmoja siitä, mihin päädymme prosessin kuluessa. Nyt sanataiteen liittämisellä ja yhden sanan valinnalla ja muotoilemisel-

la harjoitusta pyritään kutomaan yhteen. Sanataiteen tiivistäminen yhteen sanaan korostaa sitä, että viesti muotoillaan tietoisemmalla tavalla ja selvin sanoin siitä, kuinka vastaanottajan voidaan ajatella käsittävän asian. Säljö (2004, 195) sanoo syvälliseksi ajatteluksi sitä, kun oppija oppii näkemään tekstien ja todellisuuden välisen suhteen, johon tekstit viittaavat. Opiskelijat ovat rakentaneet hyvin syvällistä ja henkilökohtaista elämäänsä koskevan visuaalisen monitasoisen kuvallisen kertomuksen. Kuvallisen kertomuksen jäsentäminen yhdellä sanalla haastaa heidät vielä uuteen tehtävään: koota yhteen kielellisellä kuvauksella se kaikki, mitä on edessä visuaalisessa muodossa kuvataiteen keinoin tuotettuna. Säljön (emt.) mukaan mikään kielellinen kuvaus esineestä tai tapahtumasta ei voi olla täysin tyhjentävä. Hänen mukaansa kuvaamme esinettä tai tapahtumaa tavalla, joka on asianmukainen siinä tietyssä tilanteessa, jossa olemme ja siinä toimintajärjestelmässä, jossa toimimme (emt., 195).

Kirjoittajan tulisikin muotoilla tekstinsä niin, että tarkoitettu lukijakunta voi seurata sitä ja että se tarjoaa sen tyyppisiä haasteita, jotka halutaan antaa. Opiskelijoiden muodostamien sanojen taakse kätkeytyy lukematon määrä ajattelua, toimintaa ja mielikuvia, jotka kiteytyisivät nyt yhdeksi sanaksi opiskelijan käden ja ajattelun yhteistyönä. Kategoriaksi 6 yhdistyivät Sanataide elämyksenä ja taiteellisena toimintana: Sanalla sanoen. Alakategorioksi muotoutuivat 6.1 Sana reflektiivisenä kaikuna, 6.2 Sana metaforana ja 6.3 Sanan muisti (kuvio 18):

## 6. Sanataide elämyksenä ja taiteellisena toimintana:

### Sanalla sanoen



#### 6.1 Sana reflektiivisenä kaikuna

- vääntää rautalangasta
- sanalla kokonaisuus kuvaa jotakin itselle merkityksellistä; paikka jollekin
- reflektiivisyys

#### 6.2 Sana metaforana

- yhteisellä sanalla tilaa molemmille töille
- saviyön tuottanut sanan ja ilahduttavaa huomata kolmen eri taidetuotoksen yhteenkuuluvuus
- pakopaikka
- maaseudun rauha ja hiljaisuus

#### 6.3 Sanan muisti

- mahdollisuus pohtia omaa tämänhetkistä elämää suhteessa lapsuuteen
- eheys, eheytyminen uusi ikkuna

Kuvio 18. Sanataide elämyksenä ja taiteellisena toimintana



Tehtävä tuntui opiskelijoista vaikealta, he kuvasivat tunnilla rautalangasta kirjoittamista metaforisesti rautalangalla vääntämiseksi. Tällä he viittasivat yleisemmin opinnoissa vaikeisiin käsitteellisesti ilmaistuihin asioihin, joihin he joskus kokevat tarvitsevansa selittämistä ja auki kuvaamista ”rautalangasta vääntäen”. Sanan rakentamisessa he käyttivät muotoilua. He muotoilivat rautalangasta ajatuksensa kiteytymän käsiään käyttäen, ajattelun ja kädentaitojen integrointina. Opiskelijoiden teksteissä ei ole mainintoja integraatiosta; yleisemmin he kuvaavat kokonaisuuden rakentumista ja sanan liittämistä työhön mielenkiintoisena ja palaavat taas takaisin refleктоimaan elämäänsä:

*Erittäin mielenkiintoinen osa työtä oli sanataiteen liittäminen osaksi maalausta. Ajatus oli, että yksi, rautalangasta väännelty, sana kertoo maalauksen idean. Kun katsoin maalaustani se ei enää vaikuttanutkaan niin epäonnistuneelta kuin viimeksi. Pystyin näkemään työssäni rauhallisuuden ja hiljaisuuden. Voin olla tyytyväinen itseeni, sillä rauhallisuus ja hiljaisuus olivat olennaisia elementtejä lapsuuden maisemissani. Ne kertoivat omalla tavallaan, miten onnellisessa asemassa olen saanut elää lapsuuteni. Siispä jätin työhöni sanataiteen osuudeksi sanan: hiljaisuus. Kaikki tähän mennessä tehdyt työt olivat liittyneet toisiinsa ja muodostivat keskenään jatkumon (opiskelija 7/9).*

Opiskelija 7/9 tarkastelee omaa työtään ikään kuin etäisyyden päästä. Hän puhuu maalauksesta, jossa on nyt läsnä myös piirretty sarjakuva, joka muutti hänen koko työnsä ensin vitsiksi. Nyt katsoessaan maalausta, hän huomaa, että työ ei vaikuttanutkaan epäonnistuneelta. Hän näkee työssään rauhallisuuden ja hiljaisuuden ja näkee näissä sanoissa metaforamaisen yhteyden lapsuuden maisemaansa. Hän palaa muistoissaan uudelleen lapsuuteensa ja kokoaa työn sanalla hiljaisuus. Metaforan vaikutuksessa tärkeintä on tulkinta, vapaus täydentää välivaiheiden puuttumista. Se on yhtä luovaa toimintaa kuin metaforan keksiminenkin ja yhtä vähän sääntöjen ohjaamaa. On mahdollista, että kuulija tai lukija ei tavoita puhujan tai kirjoittajan tarkoitusta, mutta kirjoittajalle oma oivallus saattaa olla hyödyllisempi kuin metaforan alkuperäisen tarkoituksen ymmärtäminen. Metaforan myötä yksi kokemuksen alue ymmärretään toisen, erilaisen kokemusalueen käsittein ja vähäinen kahden asian liittäminen toisiinsa saa aikaan suurimman jännitteen. (Ylönen & Luumi 2002, 21–22.) Opiskelija 7/9 on rakentanut sanan hiljaisuus täydentämään pitkää välivaihetta lapsuuden maaseutu ympäristön hiljaisuudesta ja rauhasta tuohon maalauksen katsomisen hetkeen luokassa. Reflektoidessaan lapsuuden aikaisista ympäristöstään maalaamansa ja piirtämänsä teoksen kautta hänelle on syntynyt oivallus, jota toinen ei välttämättä kykene tavoittamaan.

Tuomikoski (1987, 125) kuvaa runon lukemisessa tapahtuvaa aistinenergian vaikutusta tajuntaan ja sitä kautta tunnetilaan. Tuomikoski viittaa Huang Kengin Setsuanissa-runoon. Tässä runossa sanat kuvaavat pelkkiä aistisisältöjä, joita runoilija on kokenut. Sanat siirtävät nämä aistisisällöt lukijan tajuntaan, jossa muistiaineksista muotoutuvat vastaavat mielelliset sisällöt. Näin lukija voi yhtyä runoilijan ajatukseen. Lukijan mielessä välittömät aistihavainnot ja muistisisällöt synnyttävät aivoissa tilamuutoksen. Runo on saanut lukijansa mielen liikkeeseen. Samanlaista mielen liikettä on tapahtunut opiskelijassa 7/9, kun hän katsoo omaa maalaustaan ja kuvaa maalaustaan yhdellä sanalla. Tajuntaan vaikuttaa ihmisen mennyt, nykyinen ja tuleva tila yhtäaikaaisesti.

Kuvallinen ja kielellinen ilmaisu toimivat toisilleen rinnakkaisina ja toisiaan tukevinä tarinoinnin muotoina. Kuvallisen ja sanallisen integroidussa tarinoinnissa on löydetty jotakin, jota ei vielä tiedetty olevan prosessiin lähdeittäessä. Prosessin aikana on tehty itselle ja toiselle näkyväksi asioita, jotka ovat olleet peitossa ja vailla muotoa. (Sava 2004, 32.)

*Yhdistimme työskentelyyn taidekasvatuksen osa-alueen; sanataiteen. Vääntelimme rautalangasta maalauksesta nousevan sanan. Itselläni sana oli Keittiö. Huomasin, että ensimmäisillä tunneilla muotoilemani savityö oli ihan ruokakupin näköinen, joten ilahduttavaa oli huomata kolmen eri taidetuotoksen yhteenkuuluvuus (opiskelija 6/9).*

Opiskelija 9/9 on keskustellut itsensä kanssa koko visuaalisten kertomuksen työstämisen ajan hyvin syvällisesti ja päättyy sanataiteen vaiheessa sanaan ”Sopu” (opiskelija 9/9):

*Rautalangasta väänsin sanan ”sopu”, eli sen avulla sain liitettyä työhöni tämänkin tärkeän osa-alueen (opiskelija 9/9).*

Vesänen-Laukkanen (2004, 68) sanoo, että muistelemineen muunnetaan kirjoitukseksi kirjoittamalla elämäkertaa. Omaelämäkerrallisessa kirjoittamisessa jäsenetään muistellun elämän tapahtumat ja kokemukset rakennelmaksi, menneen ja nykyisen kompositioksi. Omaelämäkerrallinen kuva tehdään Vesänen-Laukkasen (emt.) mukaan itselle, vaikka kuitenkin myös kuvan tekijällä on toiveena, että myös joku toinen näkisi sen ja ymmärtäisi sen nähdessään. Vesänen-Laukkanen (emt.) katsookin tärkeäksi, että silloin kun omaelämäkerrallista kuvaa ei tehdä taiteen vaan koulutuksen kontekstissa, se tarvitsee rinnalleen, tulkikseen sanat ja kielen. Kuva voi näyttäytyä uudella tavalla, kun sitä tarkastelee aiemmin tehtyjen tai tois-

ten tekemien töiden rinnalla. Sanallistettuna ja toiselle kerrottuna kuva voi aueta uudenlaisena. Opiskelija kuvaa selkiytynyttä unelmaansa, pakopaikkaa:

*Lopuksi piti vääntää rautalangasta sana, joka kuvaa sekä maalausta että savityötä. Minun sanani oli syysunelma: maalauksen aiheena oli unelmoinnin tärkeys ja savityö esitti syysmaitikkia, niistä sana. Olen tosi tyytyväinen työhöni! Se kuvaa minulle rakasta paikkaa, ”pakopaikkaa pahasta maailmasta”. (Mutta onneksi maailma ei ole paha kuin joskus vain...) (opiskelija 3/9).*



### 13.4.7 Visuaaliset kertomukset yhteisöllisenä kokemuksena

Edellä kuvattuja omaelämäkerrallisia visuaalisia kertomuksia on rakennettu itselle; ne ovat hyvin henkilökohtaisia, kertomusta on kerrottu erilaisilla kuvataiteen keinoilla itsestä itselle. Kuvan tekijän toiveena on, että joku toinen näkisi tehdyn kuva ja ymmärtäisi sen nähdessään (Sava 2004, 68). Räsänen (2008) selittää sosiaalisuuden perustuvien vuorovaikutusmallien korostuvan postmoderneissa kulttuuri- ja taideteorioissa. Tämä johtaa oppimiskäsitykseen, jossa tiedolla on muutoksiin sopeuttavaa tai niitä edistävää, välineellistä arvoa. Kasvatuksen arvo perustuu tällöin sekä henkilökohtaisiin kokemuksiin että sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Oppiminen on jatkuvaa kokemusten uudelleen tulkintaa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Räsänen 2008, 89). Postmoderniin ajatteluun perustuvassa taidekasvatuksessa taide nähdään olevan erilaisten kulttuuristen todellisuuksien tutkimisen, ilmaisemisen, ymmärtämisen ja muuttumisen väline, jossa sosiaalisuus on tärkeässä roolissa. Elämyspohjaisessa taideoppimisessa pedagogisilla ratkaisulla järjestetään tila tai paikka, jossa on mahdollista kertoa omista töistä ja katsoa tai kuunnella toisten töitä – kohdata ja jakaa reflektiivisesti omia ja toisten töitä.

Tällä opintojaksolla ensimmäinen yhteinen pysähtymisen ja kohtaamisen paikka ja tila, agora, rakennettiin yhteisesti ryhmän kanssa. Pystyimme koulun pääaulaan visuaalisten kertomusten näyttelyyn, jossa lattialla noppakivien varassa olevien raakalautojen päälle aseteltiin savityöt. Savitöiden yläpuolelle asemoitiin kollaasinomaiset maalaukset rautalankasanoineen. Visuaaliset kertomukset saivat näyttelynimekseen yhteisen pohdinnan ja opiskelijoiden päätöksen jälkeen nimen ”Juurret”. Näyttelyssä pysähtyminen oli sekä opiskelijoille että opettajalle kohahduttava kokemus – aistillinen sensaatio, kuten Tuomikoski (1987) sanoo.

Jäsensin opiskelijoiden kertomuksissa esille tulleet sanomat ensin pääkategoriaksi 7 Visuaaliset kertomukset yhteisöllisenä kokemuksena, jonka alle rakentuivat kolme alakategoriaa: 7.1 Agora visuaalisille kertomuksille, 7.2 Visuaalisten kertomusten lähellä ja läsnä ja 7.3 Visuaaliset kertomukset kielenä (kuvio 19):

## 7. Visuaaliset kertomukset yhteisöllisenä kokemuksena



### 7.1 Agora visuaalisille kertomuksille

- näyttely, yhteisen jakamisen paikka
- oman ja toisen työn vastaanottaminen
- yhteinen ajatusten vaihtaminen
- jokaisella mahdollisuus sanoa mielipiteensä, jota muut arvostavat ja kuuntelevat
- jakamisen kokemus hieno
- ilmapiiri töitä tarkastellessa luottavainen
- opettajan rooli
- teoreettinen jäsenyys

### 7.2 Sana metaforana

- töistä ja niiden taustoista kertominen
- jokaisella omat tärkeät muistot lapsuudesta
- löytää paljon toisen töistä
- toisista opittiin paljon
- asioiden oivaltaminen vastaanottamisen vaiheessa
- töiden herättämät tunteet ja ajatukset
- hieno tunne
  - > hiljaista tietoa
  - > ymmärtäminen
  - > reflektiivisyys

### 7.3 Sanan muisti

- teoksilla oma kieli – kertomus
- työt irrallisten palasten muodostamia kokonaisuuksia, kiteytyksiä – kertomuksia?
- taiteiden välinen integraatio
- voi vaipua syvälle luovuutensa vesille
- lapsuus ja lasten pohdiskeleva ajatusmaailma läpi töistä
- pysähtyminen töiden edessä, elämä ei niin hirveän vakavaa
  - > mietiskelevä ajattelu
  - > luovuus
  - > kieli, psykologinen väline

Kuvio 19. Visuaaliset kertomukset yhteisöllisenä kokemuksena

Alakategoriassa 7.1 *Agora visuaalisille kertomuksille* opiskelijat puhuvat näyttelystä yhteisenä jakamisen paikkana, jossa on mahdollisuus oman ja toisten töiden vastaanottamiselle ja yhteisten ajatusten vaihtamiselle. He kertovat, että jakamisen kokemus on ollut hieno, jossa jokaiselle on ollut mahdollisuus sanoa oma mielipiteensä ja sitä on arvostettu ja kuunneltu. He ovat kokeneet ilmapiirin luottavaiseksi ja kokemusten jakamisen aikana taiteelliselle toiminnalle on rakennettu teoreettista jäsenystä. He kertovat opettajan ohjanneen keskustelua.

*Kävimme H:n tunnilla läpi maalaukset ja savityöt sekä pohdimme niihin liittyviä ajatuksia ja yhteyksiä. Ajattelu alkaa ihmetyksestä! (opiskelija 4/9).*

*H:n tunneilla kävimme aluksi läpi edellisiä töitä, niiden herättämiä tunteita ja ajatuksia. Tuntui hyvältä vaihtaa ajatuksia muiden kanssa sekä omasta että muiden töistä (opiskelija 5/9).*

*Veimme maalauksemme, savityömme ja rautalankasanamme esille koulun ala-aulaan, jossa keskustelimme töistämme. Taidekasvatuksen tärkeänä osana on jakaminen, joka tapahtui harjoituksessamme opettajan johtaman keskustelun avulla (opiskelija 7/9).*

*Kokosimme kaikkien töistä yhteisen näyttelyn, joissa kerroimme töistämme ja niiden taustoista. Opimme toisistamme paljon uusia asioita ja oli terapeutista käydä kertaalleen läpi kaikki ajatukset, joita matkan varrella oli herännyt (opiskelija 8/9).*

Kun näyttely oli valmis ja seisoi yhdessä koko ryhmän kanssa kaikkien niiden huikeiden töiden edessä, olimme kaikki sanattomia ja liikutuksen vallassa. Tuomikosken (1987, 107) kuvaamassa aistillisessa sensaatiossa, näköaistiärsytyksessä, katsoja joko tunnistaa koko teoksen tai osat siitä tuntuvat tutulta. Katsojan mielenkiinto herää ja hän alkaa visuaalisesti purkaa teoksen sisältöä. Hän vaihtelee näkökulmaansa ja tutkiskelee näkemäänsä. Samalla katse kohdistuu teoksen eri kohtiin. Keskeisnäkö välittää enemmän informaatiota kuin ääreisnäkö. Vähitellen teos alkaa pelkästään katsomalla tulla tutuksi. On ensin sukellettava syvälle johonkin asia-ainekseen, jotta näkisi ja ymmärtäisi havaitsemansa (Dewey 2010, 71). Sava (2007, 116) tuo esille elämisperustaisen taiteellisen oppimisen pedagogista ajattelua tarkastellessaan kokemuksen merkityksen. Tämän monikerroksisen visuaalisten kertomusten taiteellisen toiminnan aikana opiskelijoiden oma elämismaailma ja heidän henkilökohtaiset kokemuksensa ovat olleet kaiken toiminnan alkulähtökohtana ja nyt heidän edessään ja nähtävänä olivat kaikkien henkilökohtaiset elämismaailmojen kokemukset toisille jaettavana ja kohdattavana. Sava (emt. 116) sanookin, että taiteen ja taidekasvatuksen avulla tapahtuva tulkinta ja merkityksen

anto – oppimistahtuma – alkaa aina katsojassa heräävistä tunnekokemuksista, hänen elämismaailmastaan. Tämä vastaanottamisessa tapahtuva tunnekokemus ei kuitenkaan ole riittävä oppimisen kannalta. Tarvitaan yhteistä jakamista ja sen kuuntelemista, miten eri tavoin muut voivat nähdä ja kokea saman asian. Katsojan täytyy myös luoda oma kokemuksensa, jotta hän pystyisi havaitsemaan. Opetellaan moniäänisyyden kuulemista. Sekä taiteen tekijä, että sen vastaanottaja, missä rooleissa opiskelijat nyt yhteisen jakamisen vaiheessa olivat, pelkistävät ja kiteyttävät merkityksellisen. Deweyn (2010, 72) mukaan sekä vastaanottamisen että luomisen prosesseissa tapahtuu ymmärtämistä. Tapahtuu koettujen, kokonaisuuteen fyysisesti siroteltujen yksityiskohtien ja erityispiirteiden yhteen kokoamista. Taiteilijan tavoin, missä roolissa taiteellisen toimintansa jälkeen opiskelija nyt on, opiskelija osallistuu nyt vastaanottamisen vaiheessaan taiteen tekemiseen. Opiskelijasta 5/9 on tuntunut hyvältä saada jakaa ajatuksia muiden kanssa sekä omasta että muiden töistä. Samoin opiskelija 8/9 on kokenut hyvänä ajatusten vaihdon töistä ja niiden taustoista.

Opiskelijat olivat jakamisen alkuvaiheessa hyvin hiljaisia ja sanallisen jakamisen alkuun pääseminen vaati opettajalta fasilitaattorin roolia. Sava (2007, 116) tuo esille kysymyksen teosten katsomisen aloittamisesta. Kuka tulkitsee ja mikä asema on katsojassa heräävillä tunteilla ja hänen elämismaailmallaan tai taiteilijan antamalla informaatiolla teoksestaan ja sen tekemisen perusteista?

Puhun mieluummin näiden opiskelijoiden teosten vastaanottamisen yhteydessä siitä, minkälaisia ajatuksia teokset herättävät kuin tulkinnasta – kerron sinulle, mitä mielessäni herää, kun katson visuaalista kertomustasi. Opiskelija 2/9 kuvaa osuvasti alkuun käynnistämisen vaikeutta ja sensitiivisyyden äärimmäistä huomioonottamista sekä hänen itsensä että opettajan näkökulmasta:

*Minun työni oli kuitenkin puolivillainen ja häpesin silmät päästäni. Odotin kauhulla oman työni arviointia ja halusin vajota maan alle. En kuullut mitään, suljin korvani, en halunnut kuunnella mitään ympäriryöryä. H:n ääntä en kuitenkaan kyennyt olemaan kuulematta ja hämmästyin kuinka hän osui oikeaan tulkitsemisessaan, että aivan punastuin (opiskelija 2/9).*

Opiskelija sanoo työnsä olevan puolivillainen ja hän häpesi silmät päästään. Hänellä on edelleen hyvin vahvana aiemmin oppimansa käsitys siitä, minkälainen hänen työnsä olisi pitänyt olla esteettistä arvottamista ja esteettisiä lakeja korostavassa taidekasvatusajattelussa. Hän puhuu opettajan oikeaan osuvasta tulkinnasta. Olin katsonut opiskelijan työtä jatkamalla ja muuntamalla teoksen herättämiä tuntemuksia ja ajatuksia ja kertonut niistä ääneen ja pyrin ohjaamaan samalla opiskelijoita näkemiseen edessä olevien töiden katsomisessa (Sava 2007, 119). Jatkoimme töiden tar-

kastelua ja tein ohjaavia kysymyksiä edelleen. Olimme tutun ja turvallisen luokan ulkopuolella ja turvallisen ilmapiirin rakentaminen otti aikansa isossa aulatilassa, jossa ihmisiä kulki ohi ja joku jäi ohi mennessään hetkeksi jopa kuulijaksi ja taiteen vastaanottajaksi.

Räsänen (2008, 90) mukaan taideteos herättää jokaisessa katsojassa erilaisia kokemuksia ja jokainen arvottaa teoksen omasta kulttuuristaan ja historiastaan käsin. Vuorovaikutus teoksen kanssa saa katsojan pohtimaan taiteilijan kokemuksia ja merkityksiä. Taideteos rakentaa siltaa tekijän ja vastaanottajan kulttuurien välille. Tässä jakamisen vaiheessa nämä kaikki opiskelijoiden työt rakensivat siltaa meidän kaikkien välillä. Räsänen (emt.) tuo esille erilaisia kuvataideopetuksen lähestymistapoja kuvatessaan oppimisympäristöä painottavan vuorovaikutusmallin, jossa keskiössä ovat erilaiset oppimisen kontekstit. Hän tarkoittaa tällä niin opettajan kuin oppilaankin taustatekijöiden huomioimista kuin itse oppimistilannetta. Oliko minun opettajana pitänyt olla tämän opiskelijan kanssa vielä sensitiivisempi ja antaa aikaa hänen itse kertoa työstään ajan kanssa? Tavoitteena kuitenkin oli, että jokaiselle työlle annetaan aika ja tila, millä korostin jokaisen työn arvoa juuri sellaisena kuin se oli. Hänen kommenttinsa on tässä ensimmäisenä, mutta hänen työtään me katsoimme yhteisen tarkastelun keskivaiheilla.

Opiskelijat 5/9, 7/9 ja 8/9 ovat kokeneet yhteisen jakamisen hyvänä. Opiskelijasta 5/9 on tuntunut hyvältä vaihtaa ajatuksia muiden kanssa sekä omasta että muiden töistä. Opiskelija 8/9 kuvaa, että he ovat oppineet toisistaan paljon uusia asioita ja hän on kokenut terapeuttisena, kun on voinut käydä vielä kertaalleen läpi ne ajatukset, joita taiteellisen toiminnan eri vaiheissa hänellä on herännyt. Vesänen-Laukkanen (2004, 17) sanoo, että on tärkeätä jäsentää elämäänsä juuri itselleen sekä oppia tuntemaan itseään ja myös tiedostamattomia puoliaan. Hän korostaa, että vain itselle kerrottu tarina ei välttämättä vie ymmärrystä eteenpäin. Tarvitaan toinen ihminen ja toisen ihmisen tarina – opas, peili, toiseus – tuomaan erilainen näkökulma. Tarvitaan eri tavoilla tapahtuvaa tarinan jakamista toisen ihmisen kanssa. Opiskelija 8/9 sanookin oppineensa toiselta paljon.

Alakategoriassa 7.2 *Visuaalisten kertomusten lähellä ja läsnä* visuaaliset kertomukset ovat herättäneet tunteita ja ajatuksia ja monia asioita on selvinnyt siinä teoksesta kertomisen ja vastaanottamisen vaiheessa. Opiskelija 3/9 toteaa:

*Moni asia aukesi juuri sillä hetkellä, kun työt käytiin yhdessä läpi. Se oli hieno tunne! (opiskelija 3/9).*

On oletettavaa, että toisen refleктоima oma elämä tai siitä kerrottu tarina tai tarinan osa muuntuu jakamistapahtuman ansiosta ja voi tuottaa tärkeän näkökul-



mamuutoksen alkuperäisen tarinan kertojalle ja synnyttää sekä kertojassa että vastaanottajassa moniäänistä ajattelua ja monenlaisia tulkintoja. Kerrotun ja jaetun tarinan arvo ei ole objektiivinen totuus, vaan kokemus sen merkityksellisyydestä (Vesanen-Laukkanen 2004, 17). Näyttelyssä teosten vastaanottaminen ja jakaminen muiden opiskelijoiden kanssa on tilan ja ajan antamista toiselle ja toisaalta tilan ja ajan saamista omalle tarinalle, jossa rakentuu kokemus oman elämän tärkeydestä ja merkityksellisyydestä. Mantere (2007, 179) toteaa, että henkilökohtaisten ja ryhmän jäseniä koskettavien kuvien ja tarinoiden jakaminen ryhmässä on omiaan synnyttämään sekä vastaanottavaisen että hyväksyvän yhteisyyden kokemuksia ja luottamusta siihen, että voi tulla nähdyksi omana itsenään. Tässä yhteisessä jakamisen vaiheessa siirryimme tietoiseen käsitteellistämisen vaiheeseen, jossa ajattelua laajennettiin toisten tuomilla tulkinnoilla, kokemuksilla ja ajattelulla. Jokaisen työ oli esillä näyttelyssä, jossa mahdollistui etäisyyden ottaminen omaan työhön ja sen muistiin palauttaviin tunnekokemuksiin.

Päästyään alkuun opiskelijat keskustelivat hyvin vilkkaasti toistensa töistä, ja keskustelussa etenimme mm. merkitysten syvälliseen pohdintaan, kuten rautalangoilla väänneiltyjen sanojen metaforisuuteen sekä niiden merkityksestä ajatusten syvällisempään kulkuun. Teosten esteettinen laatu sanan perinteisessä merkityksessä nousi niiden avulla rakentuvilla tarinoilla (Räsänen 2008, 206). Taideteoksessa kohtaavien todellisuuksien vuoropuhelu vahvistaa sekä katsojan ymmärrystä hänen omasta elämästään että teoksen välittämästä todellisuudesta. Opiskelija 3/9 huomioi toisen opiskelijan työstä:

*Omaa ja koko ryhmän tuotoksia katsellessa huomasi, miten syvälle sitä voi vaipuakaan omille luovuutensa syville vesille. Ja miten paljon toisten töistä löytääkään! Yksi työ on jäänyt todella tiukasti mieleen...työssä Lassi ja Leevi istuvat suurten heinien ja kukkien keskellä katseet taivasta kohti. Heidän yläpuolellaan on ajatuskupla: "Do you think there's a God...?" (opiskelija 3/9)*

Tässä teoksessa opiskelija on ottanut käyttöön enemmän sanoja kuin olin ohjeistuksessa ohjannut. Opettajan pedagogiset valinnat kestävät poikkeamia varsin hyvin.

Alakategoriassa 7.3 Visuaaliset kertomukset kielenä opiskelija 2/9 kertoo, kuinka teoksilla oli oma kieli ja työt olivat irrallisten palasten muodostamia kokonaisuuksia:

*Työt kuitenkin laitettiin esille ja oli yhteisen jakamisen ja palautteen antamisen aika. Aivan uskomattoman upeita kokonaisuuksia oli muotoutunut, teokset puhuivat omaa kieltään, Reijan työ oli kuin nyrkki silmään. Irralliset osaset sopivat saumattomasti yhteen (opiskelija 2/9).*

Opiskelijalla 2/9 on voinut syntyä teoksen vastaanottamisen ja katsomisen yhteydessä uusi kognitiivinen rakenne tai hän on voinut ratkaista jonkin ongelman, selkiinnyttänyt ajatuksiaan, löytänyt uuden näkökulman tai toimintatavan. Räsänen (2008, 206) toteaa, että joskus oppimistulokseksi riittää, kun uusi tieto liittyy aiemmin opittuun. Parhaimmillaan kokemuksellinen oppimisprosessi vaikuttaa koko persoonallisuuteen. Kuvaan liittyvien kokemusten reflektointi voi johtaa muutokseen niin taiteen kuin elämänkin alueella ja taiteen tarkastelun kautta rakentunut ymmärrys itsestä ja kulttuurista vaikuttaa oppijan maailmankuvaan (emt., 206). Vaikka opiskelija 2/9 ei ole ollut tyytyväinen omaan teokseensa, hän kykenee vastaanottamaan toisten teoksia ja käy syvällistä keskustelua muiden opiskelijoiden töiden kanssa. Sava (2007, 74–75) puhuu taidosta ja kilvoittelusta taidekasvatuksen yhteydessä. Hänen mukaansa tarvitaan ajattelua, mielen kuvittelua ja ilmaisun monenlaisia taitoja ja tietoja, kun halutaan edetä luovista ideoista toimintaan. Tarvitaan myös kamppailua taitojen kehittämiseen ja oman viitsimisen kanssa (ks. Dewey 2010, 73). Näissä oppimisen tilanteissa opiskelijat ovat läsnä tajunnallisuudellaan ja kehollisuudellaan, missä tilanteissa heidän koko elämäntilanteensa on vaikuttamassa heidän toimintaansa. Opiskelija 2/9 kertoi valkoista kiveä valitessaan haluavansa aloittaa puhtaalta, valkoiselta pöydältä. Hänelle merkittävä taideoppimisen kokemus saattoi olla toisten töiden avulla elämän tarkastelu yleensä.

*Lapsuus ja lasten pohdiskeleva ja kaikkeen huomiota kiinnittävä ajatusmaailma kuului läpi kaikista töistä Lassi ja Leevi-sarjakuvan kautta. Pysähtyminen töiden edessä auttaa taas hetken aikaa muistamaan, ettei tämä elämä nyt niin hirmuisen vakavaa ole, ja pienetkin asiat ovat lopulta suuria asioita ja suuret pieniä (opiskelija 5/9).*

Taiteessa on mahdollista läpityöskennellä ja vapautua aiempien elämäkokemusten sekä hyvää oloa lamauttavien tunteiden ja ajatustottumusten vaikutuksesta. Opiskelija 5/9 kertoo pysähtymisen töiden edessä muistuttavan elämän hyvistä pienistä asioista. Töistä välittyi yleisesti hyvin myönteinen kuva lapsuudesta ja lapsuuden kokemuksista. Sava (2007, 122) kuvaakin, että itsen ja oman toiminnan äärelle pysähtyminen edellyttää paradoksaalista prosessia. Prosessiksi ei riitä pelkästään oman elämän tutkiskelu, vaan olisi osattava tarkastella itseään etäämpänä ja osana laajempaa sosiaalista ja yhteiskunnallista kokonaisuutta, jolloin oman elämän ja maailman vuoropuhelu olisi parhaimmillaan itseä luovaa, kehittävää ja muuttavaa. Dewey (2010, 80) toteaa, että ei ole olemassa ilmaisua ilman myllerrystä. Ilmaisua taiteellisessa toiminnassa on vierellä viipymistä, eteenpäin kehittämistä, työstämistä ja loppuun saattamista.

Nämä opiskelijoiden tuottamat visuaaliset kertomukset ovat kertomuksia heidän lapsuuksistaan, joissa näkyvät menneisyys ja nykyisyys. He ovat tarkastelleet kuvataiteen keinoin lapsuuttaan nykyisyydestä käsin. Kertomuksissa polveilevat opiskelijan läpikäymät sellaiset henkilökohtaiset asiat hänen itsensä, itseytensä ja identiteettinsä kautta nähtyinä, joiden kehittymiseen ovat vaikuttaneet sekä sosiaalinen vuorovaikutus siinä sosiaalisessa yhteisössä että yhteiskunnallinen tilanne, jossa hän on elänyt. Ropo (2009, 141) sanoo identiteetin integroivan yksilön moniulotteiseksi kokonaisuudeksi, jolle ristiriitaisuudet eivät muodostu ylivoimaisiksi. Ihmisen kasvussa lapsesta aikuiseksi minuuden ja identiteetin kehitystä voidaan pitää ratkaisevina tärkeinä prosesseina. Ropo (emt. 141–141) näkee identiteetin elämäntarinallisena: kertomuksena siitä, mistä tulen, kuka olen ja mihin olen menossa. Identiteetti koostuu näin oman elämän historian perusteella muodostetusta ja tulkitusta kertomuksesta, henkilön käsityksestä itsestä suhteessa nykyhetkeen ja sen kokemuksiin sekä ajallisesta perspektiivistä itsen tulevaisuuteen.

Itseymmärrys on Savan (2007, 122–123) mukaan emansipatorista, vapauttavaa toimintaa. Omasta elämästä ja menneisyydestä ei voi vapautua eikä sitä voi muuttaa. Lapsuudelle ja lapsuuden tapahtumille, vaikeille kokemuksille ja elämäntilanteille annettuja merkityksiä on mahdollista muuttaa. Merkitysten muutokset voivat johtaa uudenlaiseen tapaan suhtautua itsen ja mahdollisuuksiin vaikuttaa omaan elämään ja itsestä huolehtimiseen. Sava (2004; 2007, 123) puhuu ”taiteeksi tarinoidusta omasta elämästä” merkitysten muutosprosessin mahdollisuutena, joka luo eletylle elämälle taiteen kaltaisen uuden hahmon – uuden merkityksen. Voidaan puhua myös muistelutyömetodista, joka valtauttaa muistelijan. Ropo (2009, 142) sanoo Eriksonin (1963) käsitykseen viitaten identiteetin integroivan yksilön monimutkaistuvia rooleja ja suhteita nuoren kasvaessa kohti aikuistuuutta. Identiteetti integroi myös itseä koskevia käsityksiä suhteessa aikaan. Näin ajatellen identiteettiä muokkaavat prosessit eivät rajoitu vain lapsuuteen ja nuoruuteen, vaan ovat tärkeä osa koko elämänkulun jatkuvaa identiteetin, itseä koskevan narratiivin muokkauksista. Tavoitteena Ropon (emt.) mukaan tällaisessa muokkauksessa on, että tarinasta – omasta identiteetistä – tulee merkityksellinen, yhtenäinen kokonaisuus, jonka osat liittyvät itselle mielekkäällä tavalla toisiinsa. Visuaaliset kertomukset ovat tällä opintojaksolla mahdollistaneet opiskelijoille muutosprosessin, jossa eletyn elämän palaset ovat asettuneet kohdilleen osaksi heidän elämän tarinaansa. He ovat luoneet eletylle elämälle uudenlaisen hahmon, uuden merkityksen. Opiskelija 5/9 katsoo opiskelijatovereiden töitä ja kykenee prosessin alkuvaiheen ahdistavien kokemusten läpi näkemään lapsuudessa pieniä suuria ja suuria pieniä asioita. Asiat ovat saaneet uusia merkityksiä ja palaset ovat asettuneet kohdilleen.

*Kävimme H:n tunnilla läpi maalaukset ja savityöt sekä pohdimme niihin liittyviä ajatuksia ja yhteyksiä. Ajattelu alkaa ihmetyksestä! Työskentelyprosessihan alkoi näköhavainnosta (luonnon ihmeet), siirtyi käsillä muovailuun (savityö), siitä maalaamiseen (maisema), piirtämiseen (sarjakuva maiseman sisään) ja lopuksi kiteytettiin näiden muodostama tarina yhteen sanaan, joka sitten väännettiin rautalangasta. Minun ajatukseni oli se, kuinka joskus rankkaa maailmaa voi paeta kauniissa luonnossa unelmoiden... (opiskelija 4/9).*

Opiskelija kokoaa visuaalisten kertomusten prosessin lyhyeen yhteenvetoon ja toteaa ajattelun alkaneen ihmettelystä. Hänen ihmettelynsä alkoi linnunsulan ja luonnon syksyisen kauneuden ihmettelystä. Hänelle on syntynyt taiteellisen prosessin kuvataiteen eri työmenetelmien välityksellä visuaaliseksi kuvaksi paikka, jonne hän voi paeta rankkaa maailmaa. Sava (2004, 35) sanoo taideteoksen muodossa tulkinnan omasta elämäntarinasta ja identiteetistä konkretisoituvan. Omaelämäkerrallisessa teoksessa pala omaa historiaa säilyy ja toimii siten materiaalina myös uusille tulkinnoille. Saman aihepiirin työstäminen eri välinein ja materiaalein ja taiteen muodoin syventää hänen mukaansa ymmärrystä itsestä ja omasta elämästä. Eisner (2002, 6) kuvaa taiteellisen toiminnan prosessia representaatioksi, jossa päämäärätietoisesti muunnetaan tajunnassa olevaa taiteen ehdoin ja mahdollisuuksin näkyväksi. Representaation alkuna voi olla joskus vaikeasti tavoiteltava tai vaikeasti saavutettavissa oleva kuva tai idea. Tajunnan prosessin muuntuessa näkyväksi, esittäväksi kuvaksi materiaalien avulla, kuten maalaamisen, piirtämisen, sanojen tai musiikin keinoin, dialogi näkyvän ja tajunnan välille tulee mahdolliseksi. Erilaisten taiteen materiaalien, kuten kuvan maalaamisen ja runon kirjoittamisen tai musiikillisin keinoin mielessä oleva ajatus tai kuva tulee näkyväksi ja pysyväksi (ks. Jaatinen 2009, 82; Pinar ym. 1995, 415). Opiskelija 4/9 on tuonut aiemmin esille luonnon tärkeyden, jota hän ei kaupungissa tavoita. Hän haluaa tuottamansa teoksen avulla säilyttää suhteensa siihen kulttuuriin, josta hän on lähtenyt ja joka on tarjonnut hänelle hyvän elämän mallin.

## 14 Toisen pedagogisen intervention opetuksellista yhteenvedoa

Luova toiminta ja asiakkaan kulttuuri-opintojakson kuvataiteen osiossa opiskelijat ovat rakentaneet taiteellisessa toiminnassa omaelämäkerrallisia visuaalisia kertomuksia, mistä prosessista he ovat kertoneet oppimispäiväkirjoissaan ja joita olen analysoinut narratiivisesti. Analysoinnin jälkeen on mahdollista tehdä johtopäätöksiä siitä, mitä opiskelijat ovat oppineet visuaalisia kertomuksia rakentaessaan. Arnheim (1970, 27) puhuu taiteessa oppimisesta ja visuaalisessa ajattelussa oppimisesta silloin, kun oppijassa tapahtuu muutosta, ei niinkään uusissa tavoissa, vaan miten uudet tavat vaikuttavat hänen tulevaan käyttäytymiseensä ja hankitussa uudessa tavassa toimia. Kysymyksessä on uuden näkökulman löytäminen näkemäänsä tai havaitsemiinsa ongelmiin. Käyttäytymiseen liittyvän muutoksen edellytyksenä on järjestää opetus niin, että se mahdollistaa näiden uusien näkökulmien rakentumisen visuaalisen ajattelutoiminnan seurauksia. Visuaalisen ajattelun edistäminen ja sen kautta oppiminen edellyttää opettajalta kokemuksen esteettisen ulottuvuuden ymmärtämistä. Taiteellisen toiminnan visuaalisten kertomusten hermeneuttisesti etenevässä taiteellisesti suunnatussa jokaisessa toimintasyklissä kokemuksen esteettisen ulottuvuus on huomioitu taiteellisen toiminnan perusehtona (ks. Beardsley 1970, 20). Beardsley (1970, 9–10) määrittää esteettistä kokemusta viidellä ominaisuudella :

1. Esteettiseen kokemukseen liittyy huomion kiinnittyminen objektiiviseen ilmiökenttään joko sensitiivisesti (esimerkiksi värit maalauksessa) tai intentionaalisesti (kuten tapahtumat novellissa).
2. Kokemukseen sisältyy tietoisuus muodosta, ilmiöllisessä kentässä esiintyvien muotojen välinen suhde, kuten samankaltaisuuden tai kontrastin suhde tai näiden sarjoja. Esteettiseen kokemukseen liittyy havaitun kentän kerroksellisen suunnittelun huomiointi, jossa kompleksisuus tuottaa jotakin tiettyä ulottuvuutta osiensa suhteen kautta.
3. Kokemukseen liittyy tietoisuus yleisestä laadullisuudesta, laadullisuuksista, joita voidaan ilmaista metaforisesti inhimillisen toiminnan kuvauksina.
4. Esteettisen kokemuksen erottaa jokapäiväisestä kokemuksesta sen kaksi merkittävää eroa: kokemuksen yhtenäisyys ja täydellisyys. Esteettinen kokemus on har-

voin yhteneväinen kaikissa havainnoissa, joissa ihminen on läsnä; tunteissaan, päätelmissään, tunnistamisessaan, muistoissaan, joita syntyy esteettisen kokemuksen aikana. Esteettinen kokemus ei myöskään aina ole täydellinen.

5. Esteettinen kokemus luo kiittolisuuden ja ilon tunteet joko kokemuksen aikana tai sen jälkeen.

Opiskelijat ovat kiinnittäneet huomiota objektiiviseen kenttään sekä luokkahuoneen ulkopuolella luontohavainnoissaan että luokkahuoneessa taiteellisen toiminnan eri vaiheissa, he ovat tehneet valintoja saven laadun ja värien suhteen ja taiteellisen prosessinsa henkilökohtaisen suunnitelman sisällön, sen tapahtumien suhteen. Heillä on ollut kokemuksia havaitsemistaan erilaisista muodoista ja niiden välisistä suhteista ja he ovat rakentaneet visuaalista kertomustaan kollaasimaisesti erilaisia kerroksia yhdistellen ja todenneet näiden yhdistelmien tuottaneen osiensa uusien suhteiden kautta jotakin uutta ja ennalta-arvaamatontakin. Heidän tuottamansa taideteokset sisältävät metaforisia kuvauksia heidän omasta elämästään. Niitä on mahdollista tarkastella inhimillisen toiminnan kuvauksina.

Opiskelijoiden havainnoissa luonnosta ja heidän taiteellisen toimintansa eri vaiheissa on havaittavissa yhteneväisyyttä, kuin myös erillisyyttä sen mukaan, millaisia heidän henkilökohtaiset elämänkokemuksensa, tunteensa ja muistonsa ovat. Esteettiset kokemukset eivät ole olleet myöskään täydellisiä; niissä näkyy elämän tuomia säröjä. Visuaalisten kertomusten prosessien aikana he ovat kokeneet iloa ja onnistumista; erityinen ilon hetki oli yhteinen teosten jakamisen vaihe. Tarkastelen visuaalisten kertomusten rakentamisen prosessissa tapahtunutta ja opittua 1) visuaalisen ajattelun avulla tapahtuneena oppimisena, 2) reflektiivisenä kohtautumisena siltana oppimiselle, 3) terapeuttisena toimintana 4) taiteellista toimintaa hiljaisen tiedon ja oppimisen ulottuvuutena ja 5) identiteetin koostajana.

## 14.1 Visuaalinen ajattelu oppimisen ulottuvuutena

Arnheimin (1974, 10–11) mukaan hahmottamisessa jokainen havaittu objekti on osa jotakin kokonaisuutta. Silmän tavoittaessa näkemänsä, se seuraa nähdyn paikkaa suhteessa kokonaisuuteen, sen sijaintia tilassa, sen kokoa, kirkkautta ja etäisyyttä. Kun ihminen havaitsee näkemänsä kohteen muotoa ja väriä, liikettä ja kokoa, havaitaan myös niiden välillä olevat sisäiset yhteydet ja jännitteet, psykologiset voimat, kuten Arnheim (emt., 11) sanoo. Havaintokokemuksessa ihmisen fyysiset ja psyykkiset järjestelmät luovat strukturoidun valikoiman, valikoiman, joka auttaa päättämään jokaisen kuvallisen elementin tasapainoisesta sijainnista nähdyssä kokonaisuudessa. (Arnheim 1974, 14–15.) Visuaalisen kokemuksen luonnetta ei voida

kuvata pelkästään lukuina tai mittoina. Havainnon laatu, sen ilmaisuvoima ja merkitys ovat näissä kuvassa havaittavissa olevissa jännitteissä ja yhteyksissä. Jokainen paperille vedetty viiva ja jokainen yksinkertaisinkin saven muoto herättää uinuvan, liikuttaa tilaa. Näkeminen on aktiivista ja toiminnallista havaitsemista.

Dewey (1934/1980; Hyyppä & Liikanen 2005, 47) korostaa havaintoon sisältyviä merkityksiä taiteen kokemisessa. Ne ovat enemmän kuin tapahtumia tai olosuhteita. Rytmii on Deweylle (2010) yksi muodon tärkeimpiä tekijöitä, sillä kaikessa taiteessa on rytmii. Luonnon rytmii ohjaavat myös ihmisen kronobiologista rytmii (Hyyppä & Liikanen 2005, 47). Rytmillä on Deweyn (2010, 74)) taideteoriassa tärkeä rooli; kaikkeen taiteeseen sisältyvä tavoittaa ihmisen kronobiologisen rytmii, joka läpäisee kaiken elollisen ja elottoman. Dewey (1934/1980) korostaa taiteen kokemuksta kokonaisvaltaisena kokemuksena, joka tempaa kokijan mukaansa ja tuottaa aistimellisen ja emotionaalisen tyydytyksen. Merleau-Ponty (1993, 26) puhuu maalaustaiteen katsomisesta ja käsittelee syvyyttä maalauspinnan tasolla. Katsojan katseen ulottuvilla on kaikki, mitä periaatteessa voi nähdä. Laatu, valo, väri ja syvyys tavoittavat vastakaikua katselijan ruumiissa. Silmä on Merleau-Pontyille (emt.) väline, joka liikkuu itse ja samalla keino, joka keksii itse omat tavoitteensa. (Merleau-Ponty 1993, 22–27.) Merleau-Ponty (1993) lainaa Cezannea (1839–1906), jonka mukaan ulkoinen muoto, ulkopuoli on toissijainen, johdettu eikä ole vaikuttavana tekijänä objektien saadessa muotonsa. Maalausta lähestytään siten, että kuvan koostuminen on katseessa tapahtuvaa ymmärrystä ja kuvan pinnasta löytyy syvyyttä, jossa katse havaitsee edessä olevan kohteen takana toisen kohteen kokonaisena, vaikka siitä näkyy vain osa. Kuusamo (1990, 10–12) puhuu havaitsemisesta aktiivisena prosessina, joka on jatkuvaa poissulkemista ja uudelleen koodaamisen toimintaa. Hänen mukaansa näkemistä on pidetty alkuperäisenä ja puhtautena, kun taas tietämistä keinotekoisena ja kirjallisena.

Merleau-Ponty (1993, 26) kuvaa katsetta katseena, jolla on jokin kolmas silmä. Hänelle riittää, kun ”ymmärrämme, että fyysiset silmämme ovat jo sinänsä paljon enemmän kuin valon, värien ja viivojen vastaanottamista: ne ovat maailman prosessoreita, joilla on näkemisen lahja, niin kuin sanotaan jostakin henkiin heränneestä, että hänellä on kielten puhumisen lahja”. Merleau-Pontyn (emt.) mukaan näkevä on osa maailmaa ruumiinsa kautta. Ruumis itsessään on näkyvä, mutta se ei ota haltuunsa näkemänsä. Se, joka näkee itsensä, voi nähdä myös itsensä ja tunnistaa näkemässään näkökyvyn ”toisen puolen”. Hän näkee itsensä näkevänä, koskettaa itseään koskettelevana, on näkyvä ja aistittava itselleen. Merleau-Ponty (emt.) pyrkii löytämään näkemisestä ja näkyvästä sen, mitä ne edellyttävät ajatuksilta. Voidakseen ajatella maisemaa, katsojan on palautettava maisema mielensä sisäisen katseen kautta muistinsa uumenista. (Merleau-Ponty 1993, 21–22.)

Arnheimin (1970, 13) mukaan ajattelussa tapahtuvia kognitiivisia operaatioita ei tapahdu ainoastaan mentaalisisissä prosesseissa, vaan ne ovat havainnoissa itsessään olevia olennaisia tekijöitä. Aktiivinen tutkiminen, valinta, olennaiseen tarttuminen, pelkistäminen, abstrahoiminen, analysoiminen, syntetisoiminen, täydentäminen, korjaaminen, vertaaminen, ongelmanratkaisu samoin kuin yhdistäminen, erottelu ja kontekstoiminen ovat tapahtumia, joita tapahtuu havainnon aikana. Kognitiivisella Arnheim (1970, 14) tarkoittaa mentaalisia operaatioita, joita tapahtuu informaation vastaanottamisessa, varastoisissa ja informaation käsittelemisessä: aistisissa havainnoissa, muistamisessa, ajattelussa ja oppimisessa. Arnheim sisällyttää ajattelun (thinking) käsitteeseen havaitsemisen (perception). Arnheimin (emt.) mukaan havaitseminen on visuaalista ajattelua.

Opiskelijat tutkivat visuaalisia kertomuksiaan ja työstivät niitä aktiivisesti, tekivät valintoja, tarttuivat olennaiseen, pelkistivät, abstrahoivat, analysoivat, syntetisoivat, täydensivät, korjailivat, vertailivat, ratkaisivat eteensä tulleita ongelmia, yhdistivät ja erottelivat ja kontekstoivat luontoelämyksenä osiossa, savityöskentelyssä, valokuvan vastaanottamisessa, valokuvasta maalaamisessa, sarjakuvatyöskentelyssä, ja rautalankasanan muotoamisessa ja lopulta yhteisöllisen jakamisen vaiheessa kaikkia teoksia vastaanottaessaan ja niitä konstruoidessaan visuaaliseen muotoon.

Sava (1993, 27–28) puhuu aistitiedosta ja kognitiivisista prosesseista. Aistitieto antaa kognitiivis-emotionaalisten sisäisten mallien ja ajatusrakenteiden kehittymiselle rakennusaineet. Riittävän aistitiedon pohjalta kehittyä sitten vähitellen tunteiden ohjaamaa elämystietoa oppimiseen.

Taiteelliset kognitiot syntyvät aistimalla, tekemällä näköaistiin perustuvia havaintoja, kuuntelemalla, aistimalla liikettä, tuntoaistin välityksellä, koskettamalla, saamalla kosketus hiljaisuuteen. Taiteellisessa toiminnassa visuaalisia kertomuksia työstäessään opiskelijat on tietoisesti pedagogisilla valinnoilla ohjattu aistillisten esteettisten kokemusten äärelle heidän oma henkilöhistoriansa kulku ja siinä tapahtuneet kokemukset huomioiden. Arnheimin (1970, 14–15) mukaan tarvitaan aktiivista suuntaamista havaittuun, havaitun täsmentämistä ja tutkimista ja ymmärryksen syventämistä, jotta passiivisesta olemassa olevasta näkemisestä rakentuisi aktiivista havainnoimista. Ihmismieli operoi havaintojen järjestämisessä valtavan kuvien määrän ja muistin kanssa järjestää elämänaikaisten kokemusten kokonaisuuden systemaattisiksi visuaaliseksi käsitteiksi. Ajattelun mekanismi, jolla mieli toimii näillä käsitteillä, tapahtuu suoran havainnon aikana yhdistäen suoran havainnon ja varastoituneet kokemukset. Tätä ajatteluketjua tapahtuu yhtä hyvin taiteilijalla, tutkijalla kuin ihmisellä, joka käsittelee ongelmia ”päässään” (Arnheim 1970, 294).

Eisner (2002, 5–7) jäsentää representaation, näkyväksi saattamisen, kolmen kognitiivisen prosessin kautta. Tajunnan prosessien näkyväksi saattaminen alkaa



kuvaksi tekemisestä (inscription), maalaamisen, piirtämisen tai jonkin muun taiteen lajin, materiaalien ja välineiden kautta joksikin muodoksi (editing). ”Editing” sisältää teoksen yksityiskohdat ja sen laadullisen kokonaisuuden, joka luo perustan kommunikaatiolle (communication), joka tapahtuu tekijän, katsojan ja teoksen välillä. Opiskelija kohtaa taiteellisessa toiminnassaan visuaalisen maailman symbolisen merkityksen omaavia muotoja. Taide vahvistaa yksilöllistä näkemistä ja lisää suunnan vaihtelua. Koska taiteen objektiivisilla muodoilla ei ole olemassa yhtä totuutta, taide voi haastaa opiskelijan yksilölliseen tulkintaan ja keksimiseen. Taide kertoo opiskelijalle hänen merkittävästä suorasta kokemuksestaan ja hänen omasta vastauksestaan. Tarvitaan kuitenkin kasvatuksellista toimintaa siitä, miten abstraktiivisia havaintoja voidaan työstää soveltuvasti. Arnheim (1970, 308–309) toteaa: ”Visuaalisen kasvatuksen tulee perustua totuuteen, että jokainen kuva on totuudellinen lausuma. Kuva ei esitä objektia itsessään vaan kokoelman ehdotelmia objektista; tai kuva esittää objektia kokoelmana ehdotuksia”.

## 14.2 Reflektiivinen kohtaaminen siltana oppimiseen

Opiskelijat kertovat hyvin tarkkaan havainnointiaan luonnossa, he luovat kielellisesti kuvan havainnoistaan. Havaintoja kuvatessaan he käyttävät älyllisiä ja kielellisiä kategorioita (Säljö 2004, 107, 95–96), joita he ovat oppineet käyttämään saamiensa kommunikatiivisten kokemusten kautta. Kieli on aktiivisen ja luovan ihmisen perustava osatekijä kyvyssä konstituoida todellisuutta. Kielen tarjoamien älyllisten välineiden avulla on mahdollista tarkastella ja käsitellä ympäristöämme monimutkaisella tavalla, jolloin näkökulmien ja kontekstualisointien runsaus muodostaa ihmisen tärkeän tietoresurssin. Taylor (1989, 51–52) ja Greene (1995, 75) näkevät elämän kokemusten järjestämisen narratiiviseen muotoon merkityksellistämisen lähteenä ja perustelevat näkökulmaansa sillä, että tarinoita kerrottaessa reflektoidemme elämäämme taaksepäin. Reflektoidessa on mahdollista palata henkilökohtaisten lapsuuden ympäristön valokuvien paikkoihin, esireflektiivisiin paikkoihin ja olla läsnä näissä Merleau-Pontyn (1964, 25) kuvaamissa ensisijaisesti havaintojen kautta rakentuvissa paikoissa. Arnheimille (1969) visuaalinen havaitseminen tarkoittaa samaa kuin visuaalinen ajattelu tai visuaalista hahmottamista seuraa visuaalinen ajattelu. Havainnon visuaalinen alkuperä ja mielikuvituksen kuvaluonne ohjaavat puhumaan visuaalisesta hahmottamisesta etenkin, kun nämä mielen kokonaistoiminnot saavat näkyvän hahmonsä kuvallisena itseilmaisuna kuvataidetyöskentelyn menetelmin ja materiaalein (Sava 2007, 62–63).

Kun visuaalisen taidekasvatuksen tehtävää tarkastelee näkemään saattamisen tehtävänä (Sava 2007, 97), tarvitaan havaitun prosessoimista näkyväksi aktiivisen visuaalisen ajattelun ja taiteen keinoin, materiaalein ja välinein tekijälle ominaisella tavalla. Näköaistin kautta tapahtuvat havainnot ovat tärkeitä, mutta eivät yksin riittäviä jäsenettäessä havaittua, myös muut aistit ja mielen prosessit, ajattelu ja mielikuvitus ovat läsnä aktiivisessa näkemisessä. Näkemisen harjoittelu on ”aivojen aktivointia” (Sava 2007, 98; Dewey 2010, 73).

Opiskelijan havaitsemaa ja kokemaa ohjataan taidepedagogisin keinoin visuaalisen tutkimusprosessin alkuun, jonka perustana on reflektiivinen ajattelu. Visuaalinen ajattelu ja reflektiivinen ajattelu kietoutuvat toisiinsa hermeneuttisesti etenevässä visuaalisten kertomusten jatkumossa. Jatkumossa on havaittavissa Deweyn (1997, 112; Miettinen 1998, 90–92) reflektiivisen ajattelun ja tutkimuksen vaiheita ja peruspiirteitä. Jokaisessa visuaalisten kertomusten syklissä opiskelijat olivat vaikeuden älyllistämisen vaiheessa, heidän tuli määritellä ongelma. Miten työstää savea, miten maalata valokuvasta ja miten yhdistää henkilökohtaista tarinaansa visuaaliseen muotoon. Seuraavaksi he tutkivat tilanteen ehtoja, muodostivat johtoidean. He tarkastelivat tilanteen ehtoja ja edellytyksiä, mitkä olivat heidän esineelliset ja sosiaaliset resurssinsa saattaa esimerkiksi luontokokemus saveen muotoon tai valokuvasta maalaaminen. He pohtivat, minkälaisen visuaalisen suunnitelman he hahmottavat mielessään. Joillekin opiskelijoille tämä vaihe oli tuskaisan haasteellinen päätöksen tekemisen vaihe ja joillekin helppo. Osalle opiskelijoista taitojen riittämättömyys oli esteenä työn jatkamiselle tai onnistumiselle ja osalle vaiheesta toiseen siirtyminen oli hyvin joustavaa.

Reflektiivisen ajattelun päättelyn vaiheessa tapahtuu ”ideoiden merkityksen työstämistä suhteessa toisiinsa”. Tässä vaiheessa aikaisemman teorian tiedon, kokemusten ja välineistön muistiin palauttaminen on tärkeätä, koska sillä on merkitystä suunnitelman tarkentamisessa; visuaalinen hahmottaminen on läsnä konkreettisesti luonnosta mukaan tuodun höyhenen tai kotipihan valokuvassa. Siirrytään suunnitelman koetteluun käytännössä. Pelkät havainnot ja ajatuskokeet eivät riitä tässä vaiheessa, tarvitaan suunnitelman koetteluä käytännössä. Kulttuuriset esineet, kuten kuvallinen työskentely, sen materiaalit, välineet ja menetelmät ja oppimisympäristö, jossa työskentely on mahdollista, edustavat Deweyn (1916/1966, 14; Miettinen 1998, 91) kuvaamia ulkoisia ja fyysisiä tekoja. Nämä yhdessä olettamusten – voidaan ajatella myös visuaalisen ajattelun – koetteluä kanssa ovat olennainen osa reflektiivistä ajattelua. Kun suunnitelmaa koetellaan käytännössä, tapahtuu päättelyä.

Kun tarkastelen opiskelijoiden kertomuksia tapahtuneesta prosessista, havaitsen, että he ovat tuoneet esille kriittisesti ajattelemalla asioita, jotka olivat heille ennestään tuttuja, osana heidän aikaisempaa kokemustaan ja jota he nyt tehtyjen

taideteosten kautta kykenevät tarkastelemaan uudesta näkökulmasta aiempaa jäsentyneemmin. He näkevät mm. luonnon tärkeyden osana kasvuympäristöään ja yleisesti koko ryhmää ajatellen he kykenevät näkemään toistensa teosten kautta itselleen merkittäviä asioita ja rakentamaan uutta merkitystä aiemmin kokemalleen. Henkilökohtaisiin aistikokemuksiin perustuvat teokset sisältävät kiteytyneitä visuaalisia käsitteitä ja metaforia, jotka ovat saaneet prosessin edetessä uusia merkityksiä. Deweyn (emt.) reflektiivisen ajattelun jatkumossa merkitykset koskevat tekojen ja niiden seurausten ja vaikutusten suhdetta. Tätä merkityssuhdetta voi pitää sekä ajattelun ennakkoehtona että päättelyn lopputuloksena (Miettinen 1998, 92). Opiskelijat ovat käännelleet elämäänsä liittyviä asioita mielessään ja muuntaneet niitä näkyvään muotoon kuvataiteen mahdollisuuksilla, he ovat aktiivisesti ja huolellisesti pysähtyneet pohtimaan ja harkitsemaan työskentelynsä eri vaiheissa sekä mennyttä elämäänsä että syntyvää teosta ja lopulta valmiita teoksia. Deweyn (1960, 4–8) mukaan tämä vaatii tiedostettua, vapaaehtoista pyrkimystä vakiinnuttaa uskomukset vankalle todellisuudelle ja rationalisuudelle. Esimerkkinä tästä voisi olla opiskelijan rehellinen kuvaus siitä, miten hän pyrkii sopuun koko prosessinsa ajan ja lopulta päättyy löytämään sovun itsensä kanssa ja muotoaa sen rautalangalla sanan muotoon. Opiskelijan reflektio viittaisi näin merkityksentuoton prosessin älylliseen vaiheeseen, kykyyn käännellä asiaa mielessä ja alistaa se vakavalle ja johdonmukaiselle harkinnalle.

### 14.3 Terapeutisuuden ulottuvuus ja suhde taidekasvatukseen

Opiskelijoiden kertomuksissa on useita mainintoja taiteellisen toiminnan terapeutisuudesta. Arnheimin (1974; 1986) ja Eisnerin (2002) teoksissa tulee esille visuaalisten taiteiden ekspressiivisyys sen muotojen ja rakenteiden välityksellä. Tämä ei ole riippuvainen oppimisesta tai kulttuurisidonnaisista sopimuksista vaan itse havaitsemisen luonteesta. Silmä seuraa muotoja ja rakenteita, viivaa ja pistettä, jotka ovat suoraa ilmaisuja ja jotka vaikuttavat suoraan ihmisessä. Virtausten dynamiikka, harmonia ja disharmonia ovat mukana elämässämme jatkuvien havaintojen virtana. Ne ovat läsnä havainnoinnissa omassa mielessä ja suhteessa toisiin ihmisiin sekä luonnossa ja erityisesti taiteissa. Puhutaan rakenteellisesta yhteydestä, hahmoterapiassa käytettävästä isomorfian käsitteestä (Arnheim 1974, 434; Mantere 1991, 118). Taide täyttää henkisen tehtävänsä, jos siinä kokee enemmän kuin tunteiden sa resonanssin. Taiteessa tehdyt teokset tuovat näkyviin, että sisällämme liikkuvat ajatukset ja mielikuvat ovat yksilöllisiä esimerkkejä samantapaisista voimista, jotka toimivat kaikkialla maailmankaikkeudessa. Tästä syystä ihmisellä on kykyä tuntea

sekä paikkansa kokonaisuudessa että tuon kokonaisuuden yhteys. Taideteoksessa voi näkyä sekä kulttuurin että yksilöllisen tajunnan rakenneominaisuuksia (Tuomikoski 1987, 29). Opiskelijoilla on heidän kertomansa mukaan tapahtunut juuri näitä tunteiden resonanssikokemuksia maalaamisen, savityöskentelyn ja erityisesti yhteisen jakamisen vaiheessa. He ovat tunteneet paikkansa ryhmässä yhtenä jäsenenä ja ovat olleet jakamassa jotakin hyvin henkilökohtaista, mutta kuitenkin jotakin hyvin yhteistä (Eisner 2002, 2). He ovat löytäneet toistensa kertomuksista yhteistä lapsuuden kokemuksissa ja ymmärtäneet kulttuurisen taustan merkityksen ihmiselle.

Myös väreillä näyttäisi olevan merkitystä opiskelijoiden taiteellisessa toiminnassa. Värien keskinäisen vuorovaikutuksen kokeminen antaa mahdollisuuden Arnheimin (emt.) kuvaamiin henkisiin oivalluksiin. Väreillä vaikuttaisi olevan erityisen suuri vaikutus omien tunteiden resonanssina (Arnheim 1969, 262). Kramerille (1971, 47–66) terapeutteja tekijöitä ovat ilmaisuvoima, taiteellisten keinojen taloudellisuus, sommittelullinen eheys, taiteellinen laatu. Zinkerille (1977, 236) piirtäminen ja maalaaminen voivat olla terapeutista, koska piirtämisen ja maalaamisen prosessit sallivat taiteilijan tuntea itsensä kokonaiseksi hyvinkin lyhyen ajan sisällä. Zinkerille (emt.) liike on kaiken ilmaisuvoiman alku. Piirtäessään tai maalatessaan taiteilija tulee tietoiseksi sisäisestä liikkeestä kohden kokonaisuutta ja saa samalla vahvistusta kyseisen liikkeen voimasta. Kuvassa tapahtuvasta liikkeestä kohden eheyttä tulee kokemuksellista sisäistä todellisuutta. Tällaista maalaamisen yhteydessä tapahtuvaa liikettä kohti eheyttä kuvannee opiskelijan kokemus siveltimestä, joka liukui paperilla ja kaikki muu tuntui häviävän ympäriltä tämän täydellisen liikkeen voiman hetkellä. Ja kuinka tärkeitä oli löytää juuri oikeanlainen väri kuvaamaan sisällä olevaa mielikuvaa lapsuuden tapahtumille, kuten esimerkiksi opiskelijan punaisen värin pöytä, jolle hän oli itse määritellyt sisäisesti jonkun symbolin tai kun samainen opiskelija kertoi vihreän rehevästä saaresta, jonka hän halusi maalata.

Arnheim (1969, 262; Mantere 1991, 119) selittää taideterapian yhteydessä syntyvien kuvien olevan heijastuksia meneillään olevasta sisäisestä kamppailusta ja sen tuloksista. Taistelua on myös itse kuvan tekemisessä, taideilmaisussa. Pyrkimyksen ilmaista ja visualisoida ja määritellä niitä voimia, joita tekijä taideilmaisussaan epämääräisesti kohtaa, sisältyy paljon enemmän kuin ne visualisoituina havaintona esittävät. Kysymys on ongelman ratkaisemisesta sen kuvaamisen kautta, visualisoinnin kautta. Arnheim (1969, 263) viittaa aikuisiin, jotka eivät ole saaneet kuvataiteellista koulutusta ja sanoo, että heillä on hämärtynyt muototaju suhteessa mielen monimutkaisten rakenteiden kehittymiseen ja niiden kuvaamiseen. Arnheim (emt.) päätyykin ajatukseen, että taiteellisella työskentelyllä on terapeutista vaikutusvoimaa vain silloin, kun näkyvä rakenne heijastaa kuvan tematiikkaa ja sen jännitteitä ja sitä kautta kuvan tekijän havaintokentän jännitteitä. Opiskelijoiden kertomuk-

sisä oli kuvauksia juuri Arnheimin (emt.) kuvaamasta mielen ja näkyvän rakenteen ristiriidasta. Opiskelija ei saanut mielessään olevaa havaittavaksi, vaikka ajatus työhön oli kiehtova. Arnheim näkee taidekasvatuksen mahdollisuudet visuaalisen ilmaisevuuden ohjaamisessa.

Terapeuttisuus näyttäisi ilmenevän opiskelijoiden teoksissa, joissa he ovat kokeneet enemmän kuin tunteidensa resonanssin. ”Teos oli kuin nyrkki silmään” kuvannee enemmän kuin tunteiden resonanssia. Tai siinä, että tehdyt teokset ovat tuoneet visuaalisesti havaittavaan muotoon sisällämme liikkuvia yksilöllisiä ajatuksia, jotka ovat yhtä hyvin kollektiivisesti jaettavissa ja sitä kautta yhteneväisyyden tuntemista. Toisaalta terapeuttista ulottuvuutta kuvannee taiteen tekemisessä tapahtuva liike, kuten saven muotoamisen yhteydessä tai siveltimen liikkeessä ja toisaalta myös itse ongelmanratkaisun kautta saavutettu tyytyväisyys, vaikka se ei kaikkien kohdalla saavuttanutkaan harmonian täydellisyyttä.

Mantere (1991, 137) selittää edellisten lisäksi terapeuttisuuden ulottuvuudeksi luovan kuvallisen ilmaisun prosessin. Luovan prosessin etenemisellä on hänen mukaansa sinänsä terapeuttista voimaa, kun sitä tarkastellaan humanistisen terapian näkökulmasta itsen toteuttamisen prosessina. Hän tuo esille ryhmätilanteen merkityksen terapeuttisena tekijänä. Mantereen (emt.) mukaan ryhmätilanteen terapeuttisuus voi houkutella ja rohkaista kuvalliseen syväprosessiin tai prosessille antautumiseen. Myös kuvilla itsessään ja niiden jakamisella on merkitystä inhimillisessä vuorovaikutuksessa, joilla on merkitystä terapeuttisuuden kokemukseen. Opiskelijat olivat huomioineet ryhmän merkityksen taiteellisen toiminnan aikana, ja myös saman teeman työstäminen yhtäaikaaisesti koko ryhmän kanssa koettiin hiljaisesti hyvänä.

Mantere (1991, 138) korostaa kuvan jakamisen vaihetta erityisen tärkeänä terapeuttisessa ja taiteellisessa mielessä. Yhteisen jakamisen vaiheessa yhdistyy hänen mukaansa (ks. Sava 2004; 2007; Räsänen 2000; 2008) yksityinen ainoakertainen kokemus yhteisyyden tai yhteisöllisyyden kokemukseen. Yhteisen jakamisen tilanteessa taideteoksen tekijä voi hyötyä kuvailmaisusta myös itsen transendoivana toimintana. Silloin, kun ryhmän muut jäsenet reagoivat ryhmän yhden jäsenen teokseen, tämä saa kokemuksen siitä, miten hänen yksilöllinen ilmaisunsa voi sekä kuvastaa että elävöittää yhteistä yleisinhimillistä kokemusta. Yksi opiskelijoista toteaaakin jakamisen vaiheen olleen hyvin terapeuttisen, koska oli saanut käydä koko prosessin tapahtumat uudelleen läpi. Samoin teosten vastaanottamisessa löytyi opiskelijoiden kertomana yhteisiä piirteitä lapsuuden kuvaamisessa. Greenen (1995, 75) mukaan silloin, kun elämä nähdään avoimina kysymyksinä, on mahdollista nähdä elämä myös prosessina ja mahdollisuuksina, kokemusten jatkumona, jotka vähitellen sel-

kiytyvät ja asettuvat kohdilleen ja käyvät dialogia kokijan itsensä ja kokijan ollessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

#### 14.4 Taiteellinen toiminta hiljaisen tiedon ja oppimisen ulottuvuutena

Yksilö sosiaalistuu ja hänet sosiaalistetaan kasvatuksen myötä usein hyvin tiedostamattomilla teoilla yhteisön ja yhteiskunnan normin mukaiseen käyttäytymiseen ja toimimiseen. Myös kulttuuri opitaan mallista ja jäljittelemällä toisia. Lasten oppiminen kulttuuriin lienee tästä hyvä esimerkki (ks. Greene 1995; Säljö 2004). Eri ammattiryhmien edustajat oppivat ja ymmärtävät nopeasti ammatillisessa kontekstissaan sekä kirjoitetun että kirjoittamattoman toimintakulttuurin säännöt. Onnismaa ja Toom (2009, 10–12) sanovat kulttuurin ja kokemusten myötä omaksuttua hiljaista tietoa synnynnäiseksi, koska se on yksilöön integroitunutta tietoa. Greene (1995, 73) selittää, että syntymästämme lähtien maailma avautuu meille havaintoina ympäristöstä; muotoina, hahmoina, struktuureina, väreinä ja varjoina. Nämä havainnot varastoituvat osaksi tietoisuuteemme. Havaintojen kautta järjestyvä maailma edustaa esireflektiivistä käsitystä maailmasta, jota tavoitellaan koskettamisen, kuulemisen ja näkemisen kautta. Ennen kielellistä tai tiedollista koherenssia maailma jäsenyytä havainnoinnin kautta rakentuneilla kokemuksilla. Ei ole mahdollista palata fyysisesti lapsuuden maisemiin, mutta on mahdollista palata menneisyyteen muistamalla, refleктоimalla lapsuuden maisemaa. Greenen (emt., 73) mukaan silloin, kun tietoisesti refleктоimme lapsuuden tapahtumia, olemme enemmän läsnä ja kietoutuneena itsen jatkuvaan kehittymiseen. Polanyin (1966, 4) hiljaisen tiedon keskiössä on ajatus siitä, että voimme tietää enemmän kuin osaamme kertoa. Ihmisillä on paljon tietoisuutta, jota he eivät osaa ilmaista, mutta joka näkyy heidän toiminnassaan erilaisina tapoina, rutiineina, käytäntöinä ja tuntemuksina. Puhutaan intuitiivisesta, ei-sanallisesta tietämyksestä, joka karttuu ihmiselle toiminnallisen kokemuksen kautta. Hiljainen tieto sisältää Polanyin (1966) mukaan käsitteellistä ja aistista tietoa sekä mielikuvien kautta syntynyttä tietoa. Hiljainen tieto on yksilössä havainnoinnin ja aistien kautta tapahtuvissa toiminnoissa tapahtuvaa maailman hahmottamista, jossa yksilön persoonallisilla tunteilla ja sitoutumisella on merkitystä. Tiedon saavuttaminen edellyttää syvää sitoutumista tilanteeseen, jossa on jotakin havaittavaa. Havainto tai huomio on sitoutunutta ja vastuullista näkymättömissä olevan tiedon etsimistä, joka odottaa löytäjänsä. Maailman havaitseminen ja siinä olevien yhteyksien oivaltaminen puolestaan vahvistavat päätöksentekokykyä. (Polanyi 1966, 5–24.)

Eräsaari (1997, 63–64) painottaa asiantuntijan osaamisessa aiemman todellisuudentajun sijasta mahdollisuuden tajua ja ihmettelyn kykyä. Tarkkojen faktojen etsimisen ja paikantamisen sijasta olisi siirryttävä henkilökohtaisten merkitysten etsintään. Mahdollisuuksien tunnistaminen vuorovaikutuksessa toisten kanssa tukee toisin tekemisen taitoja. Visuaalinen työskentely oman elämän tapahtumien ja kulun kanssa on opettanut opiskelijoille sekä yksilöllisen että yhteisöllisen taiteellisen toiminnan aikana päätöksentekokykyä rakentaa omanlainen kertomus ja samalla kykyä ymmärtää monenlaisten kertomusten merkitys ihmisen henkilöhistoriassa. Postmodernissa taidekasvatusajattelussa puhutaan havaintotodellisuuden tulkinnaista ja uudelleen esittämisestä. Ajattelun mukaan taideteokset ovat aina representaatioita, jotka nostavat näkyviin lukemattoman määrän erilaisia todellisuuksia.

Opiskelijat ovat kuvanneet lapsuuden maisemiaan ja niissä tapahtuneita kuvallisten metaforien avulla; väreillä, muodoilla, sarjakuvalla ja sanalla. Metaforan voi ymmärtää olevan yhden alueen ymmärtämistä ja kokemista toisen alueen käsitteiden kautta. Filander (1997, 140) puhuu metaforien mahdollisuudesta sanattoman osaamisen jäsentämisen yhteydessä. Metaforat ja kielikuvat auttavat jäsentämään asioita, joille ei ole vielä olemassa kieltä ja käsitettä. Metaforat perustuvat kuvalliseen ja mielikuvia herättävään käytännölliseen ajatteluun, jonka avulla voi antaa hahmon arjen kokemuksille. Metaforien avulla työskentelemällä voidaan auttaa ihmisiä työstämään edessään olevia muutoksia. Taiteen avulla voidaan tavoitella ja manifestoida sitä, mikä käsitteellisessä kielessä jää saavuttamatta. Taiteessa hiljaisuuden tehtävänä on kätkeä merkityksiä ja paljastaa niiden todellisuus kirkkaassa valossa (Koivunen 1998, 126). Kuvallisten kertomusten välityksellä, jotka ovat sisältäneet edellä mainittuja metaforamaisia merkityksiä sisältäviä ilmaisuja, opiskelijat ovat tarkastelleet omaa elämäänsä nykyisyydestä menneisyyteen ja avanneet omien ja opiskelijatovereidensa teostensa avulla uusia ikkunoita menneeseen ja löytäneet uudenlaisia näkökulmia. Visuaaliset kertomukset ovat toimineet hiljaisina metaforamaisina kertomuksina oman ja toisen elämän ja yleisemmin lapsuuden tarkastelussa. Ymmärrys itsestä ja toisesta ihmisestä on rakentunut hiljaisesti taiteellisessa toiminnassa. Hiljaisuus ei varsinaisesti ole paljastanut merkityksiä, vaan kätkenyt ja verhonnut ne ja paljastanut ne entistä tehokkaammin vastavoimana sanojen latistavalle julkisuudelle (Blomstedt 1982, 15).

Hiljaisuuden kokemus on Koivusen (1998, 126) mukaan subjektiivinen kokemus. Taiteen luominen tapahtuu intertekstuaalisessa kontekstissa, jossa poimitaan oman mielen subjektin merkityksellistämät ainekset. Myös taiteen vastaanottaja toimii intertekstuaalisessa kontekstissa ja poimii teoksesta sen, mikä on hänen oman mielensä subjektille olennaista ja tärkeitä. Koivunen (emt., 127) toteaa näiden tapahtumien olevan luovia akteja, jolloin luova merkityksenanto käyttää hyväkseen

hiljaista tietoa. Henkilökohtainen hiljainen tieto suorittaa valintoja ja arvottaa. Hänen mukaansa kaikki taiteenalat ja taitolajit saven muotoilusta jousiammuntaan antavat niitä harjoittavalle ihmiselle mahdollisuuden tulla omaksi itsekseen oman hiljaisen tietonsa avulla.

Koivunen (1998, 123) viittaa Castermanen (1996) sisäisen kokemuksen, kau-  
neuden ja hiljaisuuden kokemuksen yhteyttä kuvaavaan käsitteeseen. Castermane  
(1996, 25–26; Koivunen 1998, 123) kuvaa musiikin kuuntelussa tapahtuvan niin sy-  
vän esteettisen kokemuksen, että elämästä ei voi kuvailla sanoilla. Tällöin huikea  
esteettinen valaistumiskokemus vie ihmisen perinteisen objekti-subjekti-jaon tuolle  
puolen hiljaisuuden metafyyssiseen, transsendentiaaliseen ulottuvuuteen:

*Tuon merkillisen hetken aikana voi toisinaan tuntea itsensä vieraaksi koko koh-  
teelle. Kohde saattaa myös häipyä kokonaan, niin ettei ole enää sinfoniaa, orkes-  
teria eikä kapellimestaria. Tässä odottamattomassa elämyksessä ei enää ole jäl-  
jellä subjektista erottuvaa objektia, ei jakoa subjektiin ja objektiin. Silloin valtaa  
hiljaisuus.*

*Tällainen hiljaisuus on kaiken aineellisen poissaoloa. Siinä on läsnä subjekti-  
objektin-jaon ja kaksijakoisuuden takana oleva sanoinkuvaamaton (Castermane  
1996, 25–26; Koivunen 1998, 123).*

Koivunen (emt., 123) sanoo taiteen tekemisessä ja kokemisessa olevan kysymys  
transsendenssin tavoittelusta. Hän viittaa taiteen latinankieliseen sanaan *ars* (taide,  
taito), joka merkitsee taitoa tai olemisen tapaa. Hänen mukaansa konsertit, näytte-  
lyt, museot ja elokuvat tarjoavat mahdollisuuden virittäytyä tähän ulottuvuuteen,  
jossa on mahdollista löytää uusi sisäisen järjestyksen ykseys kokemusten kautta.  
Taiteessa on mahdollista järjestää kaaosta, kyseenalaistaa olemassa olevaa järjestys-  
tä ja ehdotella erilaisia uusia mahdollisia järjestyksiä.

Taiteellisen toiminnan tunneilla opiskelijat kokivat toistensa läsnäolon hiljaisesti  
yksilötyöskentelyn aikana, mutta myös yhteisen tekemisten aikana. He havainnoivat  
hyvin tarkkaan toistensa työskentelyä, vaikka keskittyivätkin omaan toimintaansa.  
He kokivat kuuluvansa tähän ryhmään, tähän yhteisöön ja toimivat siinä sen täy-  
sivaltaisina jäseninä. He voittivat pelkonsa ja olivat valmiita jakamaan tarinansa  
toistensa kanssa ja nämä jakamisessa tapahtuneet kohtaamiset olivat merkityksel-  
lisiä heille. He tavoittivat toistensa kokemuksia ja tunteita, jotka laittoivat heidän  
mielensä liikkeeseen, jolloin mieli rakensi uutta kertomusta; yksi asia johti toiseen.  
(Ks. Bardy & Känkänen 2005, 43.)



## 14.5 Visuaaliset kertomukset opiskelijoiden identiteetin koostajina

Identitas-sanalla on kahdenlaista käännoästä. Alkuperäisellä myöhäislatinan käännöksellä viitataan samuuteen ja yhtäläisyyteen, identifikaatioon, jonka pohjana ovat latinan sanat: *idem* (sama, samanlainen) + *facere* (tehdä) tai *fieri* (tulla joksikin). (Kaikkonen 2004; 2009.) Toisaalta sillä tarkoitetaan myös ihmisen olemassaolon erityistä tapaa, ihmisen kokemusta itsestään ja elämästään, jolloin kysymys on persoonallisesta identiteetistä itseyyden merkityksessä (Ricoeur 1992, 118–120; Heikkinen 2001a, 117). Ricoeurin (1992, 118–125) mukaan itseys on samuutta, mutta toisaalta myös vähittäistä muuttumista toisenlaiseksi. Kuka olen? Kysymys paikantuu näiden kahden ristiriitaisen asian – samuuden ja muuttuvuuden – välisen suhteen jäsentämiseen. Jäsentämistä tapahtuu erilaisten narratiivisten itseilmausten, representaatioiden välityksellä (Heikkinen 2001a, 119; Sava 2004, 51). Näihin ilmauksiin kuuluvat kaikenlaiset tarinat ja selonteot, joita ihminen kertoo itselleen ja toisilleen omasta elämästään, ja tätä kokonaisuutta Hänninen (1999, 43) kuvaa narratiiviseksi projektiksi, jossa ihmiset yhdistävät erilaisia sosiaalisia minuuksia ja priorisoivat ja järjestävät niitä yhä uudelleen ja uudelleen tilanteen vaatimalla tavalla.

Ihminen liittyy ilmiöihin, asioihin ja toisiin ihmisiin merkityksellisten kokemusten välityksellä tai niiden kautta. Samalla ne ilmaisevat hänen suhteensa niihin. Merkitys viittaa sekä kognitiiviseen että emotionaaliseen kokemuksen ulottuvuuteen. Silloin, kun ihminen kokee jonkin asian merkitykselliseksi, hän etsii siihen ajatuksellisia perusteluita, kuitenkin viime kädessä asian ratkaisee merkityksellisyyden kokemus (ks. Ropo 1999). Merkityksellisillä kokemuksilla ei ole arvoa itsessään elleivät ne saa arvoa kokijansa arvostuksessa (Silkelä 1999, 197). Ihminen osaa arvostaa hyvää kokemusta ja ilmentää sitä tunteissaan. Ricourin (1992; Ropo 2009) kuvaamista osaidentiteeteistä: laji-identiteetti, *idem*-identiteetti, *ipse*-identiteetti ja kollektiivinen identiteetti tämän tutkimuksen kannalta merkityksellinen on *ipse*-identiteetti. *Ipse*-identiteetti tarkoittaa yksilöllistä identiteettiä, joka määrittyy kysymyksellä ”kuka olen” (Ropo 2009, 148–149). Ropo (emt.) kuvaa Ricouren (1992) *ipse*-identiteetin jakaantuvan 1) praktiseen identiteettiin, jossa merkityksellistä on se, mikä yksilölle on arvokasta, 2) biografiseen identiteettiin, jossa merkityksellistä on oman elämän kokonaisuus. 3) laadulliseen identiteettiin, jossa merkityksellistä on se, mikä on yksilölle tyypillistä olennaista ja itseyyden singulaarisuus, jossa merkityksellistä on yksilön rajutuminen sellaiseksi, joka hän on.

Ropon (emt., 149) mukaan työstetty identiteetti ei ole postmodernin tapaan häilyvä tai ajalehtiva, vaan tukeutuu moniin perustoihin, joista arvoja ja yksilön omaksumia päämääriä voi pitää tärkeimpinä. Praktisen identiteetin näkökulma painottaa arvopäämäärien omaksumista, kokemista ja niiden noudattamista sekä

niiden työstämistä suhteessa kokemuksiin ja koettuun todellisuuteen. Biografista identiteettiä Ropo (emt.) kuvaa koosteena omaa elämää koskevista kokemuksista, muistoista ja tapahtumista. Näkökulmassa sitoudutaan arvoihin ja arvostuksiin, joiden tausta tai synty saatetaan liittää oman elämän historian vaiheisiin ja tapahtumiin. Laadullisella identiteetillä on yhteytensä tapoihin, tottumuksiin ja tyyliihin, joita yksilö pitää ominaan, ja jotka voivat kohdistua erilaisille elämänalueille, kuten esimerkiksi ammatilliseen, uskonnolliseen tai harrastuksiin liittyvän identiteettiin. Näitä on syytä pitää myös identiteetin ryhmäkuuluvuuksina (ks. Kaikkonen 2009).

Oppimisessa tapahtuu erilaisten identiteettien alalajien rakentumista. Identiteettiprosessien tavoitteena on muodostaa käsitys siitä, kuka ja millainen yksilö tuntee olevansa, mihin hän uskoo ja mihin hän ajattelee kuuluvansa (Ropo 2009, 149). Taiteen keinoin on mahdollista muuntaa – transformoida – eletyn elämän ja sen episodien merkityskokemuksia. Brunerin (1986) mukaan elämä jäljittelee taidetta yhtä paljon kuin taide elämää. Eleyssä elämässä tapahtuneet asiat saavat ulkoisesti näkyvän hahmon, vertauskuvallisia tai symbolisia ilmaisuja, jotka parhaimmillaan luovat vaikeatkin kokemukset merkitykselliseksi kokemuksiksi (Sava 2004, 55). Identiteetin hahmottaminen on aina uudenlaisen suhteen luomista ja rakentamista niihin representaatioihin, joita ihminen itsestään tekee (Heikkinen 2001a, 120). Hall (1999, 23) puhuu postmodernista subjektista, jossa subjekti ei koostu enää modernin ajattelun tapaan yhdestä vakaasta identiteetistä vaan monista identiteeteistä. Nämä ovat jatkuvassa ristiriidassa keskenään. Hall (emt.) kuvaa identiteettiä ”liikkuvana juhlanä”: se muokkautuu ja muotoutuu jatkuvasti suhteessa niihin tapoihin, joilla meitä representoidaan tai puhutellaan meitä ympäröivissä kulttuurisissa järjestelmissä.

Giddens (1991, 54; Heikkinen 2001a, 118) sanoo identiteetin rakentumisessa (ks. myös Kaikkonen 2009) tärkeintä olevan sen, että narratiivinen kertomus itsestä on jatkuvassa liikkeessä. Käsitys itsestä ja omasta elämästä ei ole pysyvä tila, vaan rakentuu aina uudelleen uusien kokemusten verkottuessa aiempiin kokemuksiin. Elämästä hahmotettava kokonaisuus on läsnä merkkien, symbolien, tarinoiden ja itseilmausten kautta. Elämäkertomus on ajassa ja tapahtumien ketjussa muuttuva ja päättymätön tarina, jolloin identiteetin rakentaminen on suhteessa arkipäivän materiaaliseen todellisuuteen. Tarinallisuus on tapa, jolla tätä materiaalista todellisuutta jäsennetään itsestä ja muista.

Taiteellisessa toiminnassa tapahtuu tarinallista itseilmausta. Visuaalisissa kertomuksissa opiskelija on ilmaissut itseään kuvataiteen keinoin näkyväksi ja tulkittavaksi itselleen ja toisille. Opiskelija on ulkoistanut itsensä näkyväksi ja koettavaksi itsetoteutuksen tuloksena heijastamalla tuon itsestään tuotetun representaation takaisin itsen. Perusajatuksena on, että ilmaisen itsestäni jotakin ja samalla hah-

motan, että olen olemassa tällaisena – teen itsestäni jäljen maailmaan, koen itseni katsomalla tekemääni merkkiä ja vertaamalla sitä itseeni ja hahmotan itselleni, millainen olen (Heikkinen 2001a, 120).

Totuuden ja hyvyyden rinnalla puhutaan (Heikkinen 2001b, 35–35; Sava 2004, 55–56) kolmannesta maailmasuhteen perusarvosta kauneudesta. Tästä on johdettavissa ekspressiivis-esteettinen tai terapeutis-esteettinen toiminta ilmaisun muotona. Näissä toiminnoissa ilmaistaan kokemuksia, elämyksiä, tunteita ja sisäistä maailmaa. Pätevyyttä vahvistamassa ja totuudellisena kriteerinä näissä ilmaisuisissa on niiden autenttisuus. Autenttisuus nähdään avoimuutena ja vilpittömytenä omaa itseään kohtaan. Opiskelijat tuovat esille oppimispäiväkirjoissaan hyvin vilpittömästi ja avoimesti ja rehellisesti omia taiteellisessa toiminnassa tapahtuneita kokemuksia, elämyksiä, tunteita ja sisäistä maailmaansa. He tunnustavat ja tunnistavat itselleen omia elämänkokemuksiaan, tunteitaan, mieltymyksiään, pelkojaan ja tarpeitaan (ks. myös Sava 2004, 56). Autenttisuuden käsitettä on määritellyt Taylor (1995, 58) juuri tässä merkityksessä sanoen: ”On jokin tietty ihmisenä olemisen tapa, joka on minun tapani”. Taylorin (ks. myös Sava 2004, 56) mielestä ilmaiseminen tapahtuu tyypillisesti taiteellisena luomisprosessina, poiesiksena. Itsensä löytäminen edellyttää taiteen tavoin mielikuvitusta, taiteellisesta luomistyöstä tulee perustavaa laatua oleva itsen määrittelemisen muoto. Autenttisuus on sekä esteettistä että omaan sisäiseen maailmaan liittyvää itsetoteutusta, mutta on olennaisen tärkeää olla rehellinen itselleen ettei kadota omaa ainutlaatuista ihmisyyttään.

Taiteellisessa sykleittäin hermeneuttisesti syvempään ymmärrykseen itsestä pyrkivissä visuaalisissa kertomuksissa opiskelijat ovat järjestäneet kokemuksiaan lapsuudestaan nykyisyyden näkökulmasta. He ovat kokeneet voimakkaita tunteita visuaalisia kertomuksiaan luodessaan ja koostaessaan ja oppineet ymmärtämään omaa elämäänsä paremmin. He kertovat löytäneensä uudenlaisia näkökulmia elämäänsä. Oman ja toisten kertomusten seuraaminen ja työstäminen on ollut heille terapeutin kokemus ja se on ollut heille katharsiskokemuksen omaista, jolloin myös piilossa olleet, muistiin painuneet tunteet ovat päässeet esille. Nämä nykyisyyden ja nykyisyydestä menneisyyttä ja tulevaisuutta rakentavat kokemukset ovat olleet opiskelijan identiteetille merkityksellisiä. O’Hear (1988, 88–90; Venkula 2003, 40–41) on eritellyt sitä, millaisen sillan taide muodostaa todellisuuden ja ihmisen välille. Hänen näkemyksensä mukaan taideteokset, jos ne kommunikoiivat menestyksellä, antavat ilmaisun ja kehittävät kokemisen ja maailman arvioimisemme tapoja ja edesauttavat tapaamme ymmärtää itseämme. Taideteokset asettavat kohtauspaikat ja tekijät kasvokkain sen kanssa, miten asiat vaikuttavat meihin leimaten myös todellisuuden ja ihmisten välistä suhdetta. Taideteokset eivät näin ajatellen olisi abstrakteja eivätkä ulkopuolisia, muodollisia kuvauksia tuosta suhteesta, vaan ne

vievät taideteoksen havainnojan juuri havaitsemisen välityksellä sisälle niihin yksilöllisiin näkemyksiin, joita muilla on tai voisi olla. Se on yksi tapa ymmärtä itseä ja ympärillä olevaa maailmaa. Venkula (2003, 101) sanoo taide-elämyksen syvimmillään vievän minättömään ihmiseen, jota itseen keskittyvän ei ole olemassa, vaikka ihminen on elämyksessään mitä elävämmiin elossa, kokevana, tuntevana, tietävänä ja tekevänä. Minä sulautuu maailmaan, maailma sulautuu minuun tapahtumisen, kokemisen ja tekemisen kohtaamisen hetkellä. Minä on taiteen ilmentämän tapahtumisen tuonhetkisessä tilassa. Sen kohtaamisessa vaikuttaa yleisinhimillinen ja oma kokemani. Sille antautuminen on oma aktiivinen teko ja tuo teko muovaa persoonaani. Visuaalisten kertomusten sykli oli täynnään näitä Venkulan (emt.) kuvaamia opiskelijoiden aktiivisia tekoja, jotka muovasivat heidän persoonaansa.

Sosiaalialan koulutuksessa kuten muissakin ammattiin tähtäävissä koulutuksissa tavoitteena on sekä ammatillinen että persoonallinen kasvu. Keskeistä on se prosessi, jossa opiskelija kasvaa aidoimmaksi autenttiseksi omaksi itsekseen, joka kykenee olemassa olevan tietonsa ja taitonsa perustalta kantamaan vastuuta omista valinnoistaan. Ymmärtääkseen toista ihmistä tulevassa haasteellisessa sosionomin työssään opiskelijan on tunnettava itsensä. Narratiivinen identiteetti ei rakennu yksistään itsestä kerrottujen tarinoiden kautta, vaan myös toisten kertomuksiin eläytymällä (Heikkinen 2001a, 121). Opiskelijoille oli erityisen merkittävää yhteisen jakamisen vaihe, kaikkien teosten yhtäaikainen tarkastelu. Bardy ja Känkänen (2005, 42–43) toteavatkin, että ”eltyä lähelle ei pääse vain tiedolla”, tarvitaan tunteet tavoitettava tarinoiden virta. Kanssakäymisestä tulee merkityksellistä silloin, kun ulotutaan siihen, mitä mielessä liikkuu. Se, mikä on tärkeätä itselle ja muille ja mitä meissä tapahtuu, vahvistaa luottamusta ja luo vastavuoroisuudelle tilaa. Henkilökohtaisen ja ammatillisen kerronnan toisiinsa limittyminen voivat hyödyntää kumpaakin elämisen piiriä olemassaoloa rikastuttavalla tavalla. Kaikkien tarinat ovat merkityksellisiä yhteisöissä, jotta kokonaiskuva muodostuisi monipuoliseksi ja ymmärrettäväksi.

Visuaalisten kertomusten rakentumisessa opiskelijat tuovat esille voimakkaan tunnekokemuksen taiteellisen toiminnan eri vaiheissa. Guidano (1991, 96; Heikkinen 2001a, 121) puhuu väkevästä kertomuksesta, joka tempaa mukaansa kertomalla henkilökohtaista itselle kuuluvaa elämää. Tässä opiskelijoiden kuuden syklin kautta rakentunut teos on jakamisen vaiheessa taideoppimisen lähtökohtana, jossa taideteoksen kokemiseen vaikuttavat monenlaiset taustatekijät, kuten katsojan elämäntilanne, muut tulkintaan osallistujat ja tulkintaympäristö. Teoksen tarkastelu on sosiaalinen tapahtuma, jossa tapahtuu vuorovaikutusta sekä katsojan, taiteilijan (teoksen tekijän) että ryhmän muiden jäsenten välillä. Taiteen ymmärtäminen mer-

kitsee Räsänen mukaan (2008, 204) kykyä nähdä taideteoksen taakse ja yhdistellä erilaisia todellisuuksia.

Opiskelijat kertoivat visuaalisten kertomusten rakentaneen uutta näkökulmaa elämäänsä lapsuuteen katsomalla. He katsoivat omia ja toistensa töitä jakamisen vaiheessa etäämmältä ja jo irrottautuneina suorasta kokemuksesta ikään kuin vieraina oman elämänsä katsojina ja tarkkailijoina. Elettyä elämää voi näin tarkastella prosessina ja mahdollisuuksina, reittinä, joka vähitellen kirkastuu ja joka vähitellen korjaa itseään ja kannustaa dialogiin itsensä ja toisten kanssa (Merleau-Ponty 1964, 21). Bakhtinin (1981, 293–294; Hall 1999, 154–155) ajattelussa merkitys ei kuulu kenellekään puhujalle yksin vaan se syntyy eri puhujien välisessä antamisessa ja vastaanottamisessa. Bakhtinin (emt.) mukaan merkitykset syntyvät dialogissa ja ovat perustavanlaatuisesti dialogista. Kaikki, mitä sanomme, muotoutuu vuorovaikutuksessa ja kanssakäymisessä toisen henkilön kanssa. Merkitys syntyy mihin tahansa dialogiin osallistuvien välisistä eroista. Toinen on vuorovaikutuksen kannalta nähtynä olennainen.

Jarvis (1992, 13–14; Berger & Luckman 1966, 117) sanoo ihmisen olevan kokemuksiansa summan. Ihminen tuo jokaiseen uuteen kokemukseen aiemman elämänkulkunsa tapahtumat läsnä oleviksi. Oleminen ja eläminen yhteiskunnassa merkitsevät yhteisiä kokemuksia toisten ihmisten kanssa tapahtumista ja paikoista ajassa ja tilassa. Näistä sosiaalisista kokemuksista ihminen kasvaa ja kehittyy. Jokaisen yksilöllinen kokemus on merkityksellinen yksilölle huolimatta samankaltaisista kokemuksista jossakin ajanjaksossa tai kulttuurissa. Jokaisessa kokemustilanteessa tai hetkessä ihminen käyttää hyväkseen tietovarantoaan tulkitakseen kokemustapahtumaa transformoidakseen tapahtunutta uudeksi tiedoksi, taidoksi, asenteeksi tai näkökulmaksi, joka auttaa kasvussa. Jarvis (emt.) sanoo tätä sosiaalisesti ilmiöksi, jossa sosiaaliset ihmiset kokevat sosiaalisessa kontekstissa. Tämä yhteinen kokemuksellinen tilanne rakentaa oppimiselle pohjan. Oppimisessa kietoutuvat yksilöllinen biografia ja sosiokulttuurinen maailma.

## 15 Kolmas pedagoginen interventio

### 15.1 Tutkiva oppiminen ja taiteellisen toiminnan asiakastyöharjoitukset sosiaalian työkentällä

Visuaalisella kertomuksella omasta elämästä yhtenä elämäkerrallisuuden muodoista on mahdollisuus päästä lähelle elettyä omaa elämää ja sitoa yhteen samalla ammatillista ja henkilökohtaista kasvua ja kehitystä. Siirtyessään asiakastyöhön opiskelijoiden on mahdollista luoda tiloja tai agoraa asiakkaiden elämäntarinoiden kertomiselle oppimallaan taiteellisen toiminnan tiedoilla ja taidoilla (ks. Bardy & Känkänen 2005, 17). Toiminta olisi asiakasta osallistavaa ja hänen täysivaltaista kansalaisuuttaan yksilöllisesti ja yhteisöllisesti vahvistavaa. Hänen tai heidän elämäntarinansa tulisivat kuulluiksi, ja siten asiakkaan elämälle mahdollisesti rakentuisi uusia, voimaannuttavia merkityssuhteita. Bardy ja Känkänen (2005, 44) tuovat esille elämänpolitiikan käsitteen, jonka he sanovat olevan jatkona perinteikkäälle elämänfilosofiselle pohdinnalle, jolloin puheena ovat ihmiskäsitys ja hyvän elämän edellytykset. Heidän mukaansa elämänpolitiikassa limittyvät elämisen taidot ja ehdot, jolloin elämänpolitiikan käsitteen arvona on sen rakentaminen siltaa ihmisen arjen ja yhteiskunnan rakenteiden välille. Siltojen rakentuminen tapahtuu konkreettisesti empiirisinä havaintoina ja käytännön toimintana. Tällöin tärkeänä kysymyksenä nähdään, miten ihmiset muuntavat arjessaan olevat ja näyttäytyvät rakenteelliset ehdot eletyksi elämäksi.

Opiskelijat tulevat opintojensa päätyttyä ja jo opintojensa aikana työskentelemään lähellä asiakkaiden arkea. He näkevät läheltä, kuinka meneillään olevat hyvinvointivaltion leikkaukset, uudistukset ja tiukennukset vaikuttavat ihmisten elämään ja elämässä. Toisaalta sosionomin työssä puhutaan asiakkaan valtaistamisesta tai voimaannuttamisesta omaan muutokseensa. Valtautumisessa on kysymys siitä, miten ihmiset yksilöinä ja ryhminä saavat oman elämänsä haltuunsa ja omat intressinsä yhteiskunnassa kuulluiksi. Asiakas on tässä oman elämänsä muutostyössä pääroolissa ja työntekijälle jää lähinnä katalysaattorin, tukijan ja mahdollistajan rooli. Muutostyön tulisi olla asiakasta osallistavaa ja hänen täysivaltaista kansalaisuuttaan vahvistavaa. (Kaljonen 2008, 56–57.)

Ammatilliseen toimintaan kuuluu ammattieettinen pohdinta ja reflektio, jolloin yksilön tulisi olla tietoinen eettisistä valinnoistaan ja myös niiden perusteista. Sosionomin ammatti-identiteetti on monimuotoinen prosessi, jossa ovat läsnä yksilöllinen käsitys omasta ammatillisuudesta ja itsestä ammatillisena. Ammatti-identiteetti on rinnastettavissa yksilön muihin identiteetin osa-alueisiin. Yksilön identiteetissä on kysymys yksilön ymmärryksestä siitä, kuka hän on ja minkälainen hän on suhteessa muihin ihmisiin. Ammatillisessa identiteetissä yksilö pohtii itseään suhteessa ammattiinsa (Mäkinen ym. 2009, 34).

Opintojakso Luova toiminta ja asiakkaan kulttuuri 4 ov (ks. liite 4) jatkui uutena syklinä osin rinnakkain luokahuoneessa tapahtuvan taiteellisen toiminnan kanssa. Opiskelijat siirtyvät aitoihin oppimisympäristöihin sosiaalialan asiakastyön kentälle toteuttamaan taidelähtöistä toimintaa valitsemiensa asiakkaiden tai asiakasryhmien kanssa. Tässä asiakastyön osiossa kokemuksellista oppimista tuetaan tutkivan oppimisen näkökulmalla. Tutkivassa oppimisessa ei yleensä painoteta yksilöllistä työtä, vaan työtä tehdään joko ryhmissä tai koko yhteisön kesken (Hakkarainen ym. 2004, 42). Moilanen ja Rautiainen (2009, 162) sanovat yhteisöllisessä oppimiskulttuurissa korostuvan yhteistyön, ongelmakeskeisyyden, tiedon yhteisöllisen rakentamisen sekä vertaisopettamisen ja vertaisarvioinnin. Asiakastyöharjoituksiin opiskelijoiden tuli perustaa neljän hengen ryhmiä. Pienryhmät toimisivat niin, että kaksi olisi aina ohjausvastuussa ja kaksi aktiivisessa vertaisarvioijan ja samalla toimijan roolissa.

Tutkivan oppimisen periaatteita noudattaen ohjasin opiskelijoita käyttämään tehokkaasti hyväkseen monenlaisia tietolähteitä mm. taidekasvatuksen, kuvataiteen ja maailman taiteen kirjallisuuden tietovarantoa. Kertasimme opintojakson alussa annettuja ohjeita taidepedagogisesta asiakasharjoituksesta ryhmän kanssa taiteellisen toiminnan luokahuoneopetuksen lopussa ja kävimme opiskelijoiden nostamia kysymyksiä läpi ja tarkensin pedagogisten suunnitelmien ohjeita. Tutkivassa oppimisessa tiedonrakentamisen ideana on, että yhteisö rakentaa ja luo opittavaa tietoa. Sitä ei ole valmiina kirjoissa ja kysymykset lähtevät oppijoilta itseltään. Tietoa ei kuitenkaan ole tarkoitus luoda tyhjästä, sen rakentamiseen tarvitaan ”rakennusaineita” eli aikaa myöten eri tiedonaloille kasautunutta tietoa, jonka varassa etsitään vastauksia oppimisryhmän esittämiin ja asettamiin kysymyksiin (Hakkarainen ym. 2004, 120). Opiskelijoiden tehtävänä oli tehdä taidepedagogiset suunnitelmat asiakastyöharjoituksiin ja toimittaa ne opettajille ennen harjoitusten aloittamista.

Opiskelijat valitsivat itse pedagogisen toiminnan toteuttamiselleen yhteistyökumppanin sosiaalialan työelämäalueilta ja ottivat itse ryhmänä yhteyttä valitsemaansa paikkaan. Hakkarainen ym. (2004, 165) toteavatkin, että yhteisöllinen työskentely vaatii käytännön järjestelyjen ja taitojen lisäksi ennen kaikkea yhteisen

kohteen luomista työskentelylle. Kohteellisuus tarkoittaa oppimisyhteisön toiminnan organisoimista jonkin jaetun hankkeen ympärille. Onnistuneessa hankkeessa syntyy oppilaiden ja opettajan yhteisesti jakama tarkoitus, joka organisoii kaikkien osanottajien toimintaa. Hankkeen edessä yhteinen kohde saattaa muuttua ja saada uusia täsmennyksiä. Sekä opiskelijoina että opettajana lähdimme tutkittavalle kentälle avoimina kohtaamaan esille tulevaa. Edessä on kysymyksiä, joihin ei ole suoria vastauksia ja eteen tulevat tilanteet saattavat aiheuttaa hämmennystä ja toisaalta tarjoavat tilaisuuksia oppia uutta (Schön 1983; Moilanen & Rautiainen 2009). Tutkivan oppimisen ajattelussa opiskelijat ohjaavat itse työtään ja asettavat kysymyksiä. Näihin kysymyksiin ei opettajallakaan ole valmiita vastauksia. Tuntemattoman kohtaamisessa ja oman tietämyksensä rajojen havaitsemisessa on opittava hallitsemaan epävarmuutta ja monitulkintaisuutta, joka syntyy, kun oma tietämys tai arkisempi tapa ymmärtää ei heti auta ratkaisemaan esille nousevia kysymyksiä (Hakkarainen ym. 2004, 121).

Sovimme musiikinopettajan kanssa, että hän kävisi seuraamassa musiikkiin painottuvia ohjaustilanteita ja antaisi niistä palautetta ja minä vastaisin kuvataiteeseen tai laajemmin visuaaliseen kulttuurin painottuvista ohjaustilanteista. Koko opintojakson palautetunnit jäisivät vastuulleni. Opiskelijat kertovat päiväkirjoissaan erillisenä kokonaisuutena kokemuksiaan näistä tavoitteisista kuvataiteeseen ja musiikkiin painottuvista asiakaskohtaamisista. Näistä kertomuksista oli luontevasti otsikoilla erotettavissa kuvataiteeseen suuntautuneet asiakastyöharjoitukset. Opiskelijoiden kertomuksissa oman pienryhmän merkitys oli erityisen tärkeä. Vastuullinen tehtävä oikeiden asiakkaiden kanssa motivoi heitä ryhmänä sitoutumaan tehtävän yhteistoiminnalliseen suunnitteluun, sen toteuttamiseen ja jatkuvaan arvioimiseen. Asiakastyöharjoitukset opettivat heitä kohtaamaan vanhuksia, nuoria ja lapsia ja toimimaan sosiaalialan erilaisissa palveluyksiköissä. Opiskelijat kertovat oppineensa suunnittelutaitoja ja taiteellisen toiminnan ohjaustyötä, jossa he olivat kyenneet luomaan sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteita. He kertovat oppineensa toisiltaan hyvin paljon ja ottaneensa vastaan toisiltaan myös kriittistä arviointia oman toimintansa kehittämiseksi.

## 15.2 Asiakastyöharjoitusten aineisto ja aineiston analysointi ja kolmas pedagoginen interventio

Ensimmäisen pedagogisen intervention pääaineisto koostui 31 strukturoidusta esseestä, jonka taustalla olivat opiskelijoiden taiteellisen toiminnan oppimiskokemukset ja kirjallisuus. Toisen pedagogisen intervention aineistoksi rajautui ohjeistetuista



oppimispäiväkirjoista (31) yhdeksän opiskelijan oppimispäiväkirjaa, joita tarkastelin narratiiveina. Asiakasharjoitusten kokemukset ja koko opintojakson palaute ovat luettavissa näistä samoista oppimispäiväkirjoista opiskelijoiden kirjoittamina jatkumoina. Valitsin näistä yhdeksästä opiskelijan oppimispäiväkirjasta kaksi kertomusta asiakastyöharjoituksista ja opintojaksopalautteesta, joita tarkastelen edelleen narratiivisen analyysin avulla. Nämä kaksi oppimispäiväkirjaa valikoituivat niiden runsaan kuvauksen johdosta ja koko ryhmän hyvin homogeenisesta tarinavirrasta. Nämä kaksi oppimispäiväkirjaa edustavat sisällöltään koko ryhmän tuottamaa tarinaa oppimiskokemuksiin nähden; samalla ne edustavat pienryhmien näkökulmaa ja tulevat kertojan reflektiiviseksi katseeksi ja kertomukseksi tapahtuneesta.

Näiden kahden valitun oppimispäiväkirjan, narratiivin, (8/9 ja 9/9) kanssa etenin tutkimuksellisesti Lieblichin (1998, 12) kuvaaman holistisen näkökulman mukaisesti siten, että litteroin uudelleen kirjoittut oppimispäiväkirjat asiakasharjoitusten ja palautteen osalta. Nimesin opiskelijat uusilla nimillä, opiskelijan 8/9 nimesin Tainaksi ja opiskelijan 9/9 nimesin Eevaksi. Tarkastelen Eevan ja Tainan tämän vaiheen kertomusta kokonaisuutena. Narratiivien näkeminen holistisena (Lieblich 1998, 126) on tässä tutkimuksen vaiheessa perusteltua siksi, että Eevan ja Tainan kertomasta on seurattavissa heidän yksilöllistä kehittymistään ammatillisessa ja persoonallisuuden kasvussa. Jatkoin työskentelyä narratiivisen analyysin mukaan siten, että tarkastelin Eevan ja Tainan kertomaa kokonaisuutena, ja tutkimuksen kannalta oleellisia tekstin osia syvennyin tarkastelemaan ja tulkitsemaan osana kummankin opiskelijan tämän vaiheen kertomusta. Taina ja Eeva ovat kumpikin olleet kertomuksillaan läsnä jo aiemmissa tutkimuksen vaiheissa ja tarkemmin heidän oppimistaan olen seurannut jo edellisen yhdeksän opiskelijan kertomusten kohdalla. Tainan ja Eevan tarina jatkuu nyt tutkimuksen tässä vaiheessa edelleen yhtenä juonteena osana koko tutkimusta. Pysin löytämään hermeneuttista ajattelua seuraten edelleen yhä syvempää ymmärrystä Tainan ja Eevan ammatillisesta ja persoonallisesta kasvusta. Tutkimuksen kolmannen pedagogisen intervention tutkimuskysymykseksi jäsenyi:

Minkälaista sosiaalialalla tarvittavaa osaamista taiteellisen toiminnan asiakastyöharjoitukset ovat rakentaneet opiskelijalle?

Taina toteutti pienryhmänsä kanssa asiakastyöharjoituksen osana kaupungin lähiöuudistushanketta, jossa painopistealueena oli vanhusten ja lasten välisen vuorovaikutuksen lisääminen ja perimätiedon siirtäminen. Yhteistyötahoina heillä olivat kaupungin yhden alueen päiväkotit ja palvelutalo. Eeva kertoo ryhmänsä yhteistyötahon olleen yksityinen päiväkotit. Taina kertoo moniulotteisesti ja innostuneesti

ryhmänsä projektin monivaiheisuudesta ja moniulotteisuudesta. Eevan kertomuksessa painottuu pohdinnallinen ote koko toimintaa ohjaavan oppimiskäsityksen ja lapsilähtöisyyden suhteesta. Molemmat kertovat asiakastyöharjoitusten olleen merkittävää tulevan ammatin kannalta; molemmat kertovat myös oman pienryhmän olleen merkityksellinen oman oppimisen ja koko ryhmän oppimisen kannalta.

Sekä Eeva että Taina tuovat asiakastyöosion narratiiveissaan vahvasti esille pienryhmän merkityksen. He molemmat korostavat pienryhmän tärkeyttä yhdessä toimimisessa ja työelämäkontaktien luomisen vaiheessa. Pienryhmänä he ottivat yhteyttä ja loivat suhteen palvelun järjestäjiin ja toimijoihin. Pienryhmässä he saattoivat suunnitella yhteistä toimintaa ja käydä keskusteluja toiminnasta. Vertaistuki ja vertaisena toimiminen näkyvät sekä Eevan että Tainan kertomuksissa. Tarkastelen seuraavassa pienryhmän voimaa tarkemmin.

### 15.3 Pienryhmän voima

Opiskelijat muodostivat pienryhmät oman kiinnostuksensa mukaisesti. Oppimisen tavoitteet ja tehtävät ovat määrittäneet sosiaalialan koulutusohjelman ja taideaineiden Luova toiminta ja asiakkaan kulttuuri -opintojakson tavoitteiden ja ammattikorkeakoulun tavoitteiden mukaisesti, mutta jokainen pienryhmä määrittelee sekä omat tavoitteensa että henkilökohtaiset oppimistavoitteensa ennen asiakastyöharjoitusten aloittamista. Ryhmän yhteiset tavoitteet rakentuvat asiakastyökentän tavoitteiden, omien ja koulutusohjelman tavoitteiden kautta, joita opiskelijat yhdessä rakensivat ryhmälleen sopivaksi. Pienryhmien kokoontumiset ja ohjauskertojen jälkeen tapahtuneet tapaamiskerrat koettiin hyvin merkityksellisiksi ja omaa toimintaa ohjaaviksi. Tainan ja Eevan kertomasta voi päätellä, että ohjauskerrat ovat olleet omaa oppimista tukevia ja vahvistavia ja uutta näkökulmaa rakentavia. Opiskelijat kertovat, että onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset ja niiden reflektointi sekä yksin että ryhmässä ovat olleet omalle oppimiselle tärkeitä. Säröääntäkin ryhmissä on ollut, mistä Eevan kertoma esimerkki:

*Kuten aiemmin jo totesin, Lasten taidekasvatus -kirja auttoi minua oivaltamaan konstruktivismin ja lapsilähtöisyyden merkityksen taidekasvatuksessa. Kun ryhmän kanssa suunnittelimme ”Enkelit”-projektiamme päiväkotiin, alusta asti minulle oli karmiva tunne siitä, että nyt mennään pahasti vikaan. sitten luin Lasten taidekasvatus- kirjasta mm. seuraavaa: ...*

*Eniten minua hirvitti ryhmäläisten suunnitelma viedä valmis enkelin malli lapsille. Jouduin purnaamaan pitkään – ja samalla ankarasti opettelemaan*

*ryhmytyötaitoja – saadakseni heidät ymmärtämään, että mitään absoluuttista totuutta siitä, minkä näköisiä enkelit ovat, ei ole kellään ihmisellä (Eeva).*

Ojanen (2000, 98, 101) sanoo ammatillisen kasvun edellyttävän oppimistapahtumaa, jossa yksilön käyttäytyminen muuttuu ja myös hänen käsitteellinen ajattelunsa kehittyy. Omien tunteiden tunnistaminen ja niiden läpityöstäminen kokemusten kautta auttavat oppijaa löytämään uudenlaisia ja mielekkäitä toimintamalleja. Ojanen mukaan (emt., 101) mitä enemmän ihminen tiedostaa ja oppii ymmärtämään omia tunteitaan, sitä vahvempi hänen minästään ja koko persoonansa rakenteesta tulee. Ojanen (emt.) toteaa, että ihminen hallitsee itseään reflektion kautta. Reflektio on hänen mukaansa ajattelun ohella tiedonhallinnan keino, jonka päämääränä on oman toiminnan ymmärtäminen. Eeva on lukenut opintojaksoon kuuluvaa kirjaa ja on aiempien kokemustensa ja lukemansa kirjan kautta oivaltanut konstruktivismiin ja lapsilähtöisyyden merkityksen taidekasvatuksessa.

*Jos todella oppimisen keskeinen käsite on transfer eli siirto ja tarkoituksena on rakentaa siltaa taidemaailmojen tutkimisen ja kokemuksellisen oppimisen välille, meidän oli lähdettävä siitä, että lapset saavat itse muodostaa omat käsityksensä ja tuoda ne viivan ja muodon kautta paperille ja siitä kolmiulotteiseksi. Lisäksi minua häiritsi se, että emme millään saaneet enkeliteemaa koko taidekasvatusohjauksemme läpi. Jouduin pinnistämään sosiaaliset taitoni äärimmillään, että en täysin lyönyt hanskoja tiskiinkin ja kääntänyt kengänkärkiä eri teille. Oppia ikä kaikki ja puolikuuta peipposesta.*

*Uskon kuitenkin, että enkeliprojektimme perustui kokemukselliseen taiteen tulkintaan, sillä lopuksi projektin vaiheiksi tulivat vastaanotto, kontekstuaalisointi ja tuottava toiminta (Eeva 9/9).*

Eeva on tutkinut itseään ja käsitystään lapsilähtöisestä oppimisesta ja kykenee näkemään oman ohjauskäsityksensä ja lapsikäsityksensä merkityksen taidepedagogisen toiminnan suunnittelussa. Ojanen (2000, 102) sanoo yksilön sisäisen puheen edellytyksenä olevan hänen kykynsä sekä hyödyntää tiedollista valmiuttansa että tutkia omia kokemuksiaan ja niihin liittyviä tunteita (metakommunikaatio). Ojanen viittaa Kallioon (2000), jonka mukaan syy-seuraussuhteiden ymmärtäminen ei ole riittävää ihmisten kommunikoinnissa. Tarvitaan sellaista oivaltamista, jossa vertaillaan ja yhdistellään erilaisia ajattelutapoja sekä tiedostetaan omaa ajattelua, jota kutsutaan metakausaaliseksi ajatteluksi. Tätä ajattelua olisi mahdollista kehittää molempien mukaan reflektioivassa ryhmäkeskustelussa. Opiskelijan on mahdollista kehittää kriittistä ajattelukykyään sellaisissa oppimisprosessissa, joihin hänellä on

vaikuttamismahdollisuus ja jossa on läsnä mm. opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus (ks. Moilanen & Rautiainen 2009, 163).

Ojanen (emt., 103) tuo tiedostamisprosessin yhteydessä esille myös tunnetietoisuuden yhtenä tunneälykkyyden lajina. Tunneälyn hän sanoo olevan omia ja toisen kokemuksia tutkiva puoli. Tunneälyn avulla on mahdollista saada aavistus siitä, mitä toisessa ihmisessä tapahtuu, mistä toisen kokemuksessa on kysymys. Eeva on yhdistänyt aiempia taideoppimisen kokemuksiaan ja lukemaansa kirjallisuutta ja tiedostanut syvällisesti omaa ajatteluaan ja käy tätä metakausaalista ajatteluaan ryhmänsä jäsenenä läpi. Hän ei löydä kirjoittamansa mukaan vastakaikua ajattelulleen ja on jo luopumassa jäsenyydestään ryhmässä.

*Kun taidekasvatuksen ja varhaiskasvatuksen kurssit pääsivät integroitumaan päässäni jonkinlaiseksi suloiseksi sekamelskaksi, huomasin, että H:n tuntien ja ryhmätyön antamista opeista oli ollut ravistuttava vaikutus siihen, miten suhtaudun lapsen oppimiseen. Uskon oivaltaneeni luovuuden, kokeilemisen, oppijan subjektiivisuuden ja teematyöskentelyn merkityksen näiden kurssien yhteenlaskettuna summana (Eeva 9/9).*

Eeva palauttaa mieleensä taidekasvatuksen visuaalisen osion ja asiakastyön ryhmätyön osiot ja integroi mielessään niihin samanaikaisesti kulkevan varhaiskasvatuksen opintojaksot ja jäsentää käsitystään lapsen oppimisesta, luovuudesta, kokemuksellisuudesta, oppijan subjektiivisuudesta ja teematyöskentelystä. Ojanen (2000, 103; Hakala 1992; Knowles 1992) sanoo, että ihmisen merkittävät kokemukset ovat ikään kuin ikkuna tai tulkitsevat linssit ihmisen ajatteluun, rooli-identiteettiin. Ihmisen Minä toimii merkityssuhteiden luomisen keskuspaikkana ja Minällä on kyky muokkautua ja rakentua uudelleen. Mezirov (1991) puhuu uudistavan oppimisen näkökulmassaan siitä, miten uuden ymmärryksen kokemukset integroituvat reflektion avulla osaksi oppimisprosessia ja miten niistä tulee korkeatasoisen oppimisen edeltäjiä, sillä oppiminen muuttaa merkitystä ja merkitykset jäsentävät kaikkea oppimista. Ojanen (emt., 103) selittää kokemusten merkitysten tiedostamisprosessia symbolisiksi kasvukokemuksiksi tai ydin- tai huippukokemuksiksi, jotka viittaavat niihin tilanteisiin, joissa ihminen tulee tietoiseksi merkittävän kokemuksen dimensioista.

Ojanen (2000, 103) kuvaa kokijan mielessä tapahtuvaa luovaksi prosessiksi, jossa symbolit merkitsevät mitä tahansa asiaa. Symbolien avulla ihminen voi saada mielessään syntymään uudenlaisen kuvan, abstraktion, ja tulla symbolien kautta uudella tavalla tietoiseksi itsestään ja ympäröivästä maailmasta. Ymmärtäminen ei olisi näin vain älyllinen toiminto, koska omien kokemusten reflektointi ja läpikäyminen on oman olemassa olon ja identiteetin etsintää parhaimmillaan. Eeva kävi omaa

visuaalista kertomusta tehdessään voimakkaasti läpi aiempia kokemuksiaan ja tuo ne näkyväksi jäsentäessään käsitystään lapsen oppimisesta ja teematyöskentelystä ja subjektiivisuuden merkityksestä.

Ojanen (2000, 104) sanoo kokemusten kriittisen tutkimisen lisäävän yksilön mahdollisuuksia osallistua arvojensa ja identiteettinsä muokkaamiseen. Vahvan itsetietoisuuden rakentumisen ehtona on omien kokemusten reflektio, joka puolestaan stimuloi jatkuvaan merkitysten rakentamiseen ja joka johtaa aiempien käsitysten muuntumiseen. Elämysten ja tunteiden kirjo sisältyy reflektoitaviin kokemuksiin. Eeva koki omaa visuaalista kertomustaan rakentaessaan hyvin voimakkaita tunteita ja rakensi mielessään uutta merkitystä. Nämä tunteet ovat olleet rakentamassa Eevan oppimisprosessia sekä visuaalisten kertomusten aikana että nyt integroituaan asiakastyön ryhmätyöskentelyyn.

Kolkka (2008, 130) kysyy, miten opetuksessa voi vastata siihen, että ammatillinen itseytyminen tapahtuu ja oppimisen prosessi mahdollistaa tietoisuuden itsestä ja omista arvostuksista, valinnoista ja mahdollisuuksista, toisesta ihmisestä ja yhteiskunnasta. Mitä oppimisprosessilta voidaan edellyttää, että se mahdollistaisi intentionaalisen yhteisen ja ammatillisen pohjaksi henkilökohtaisen, oman reflektiivisen prosessin? Taustalla on myös ajatus, että jokaisen argumentoimaan kykenevän sosiaalialan ammattilaisen tulisi olla ajatteleva ihminen ja opetuksen päämääränä tulisi olla tuon ajattelutaidon kehittäminen. Ajatteluprosessi ei jää pelkästään yksilön sisäiseksi vaan johtaa dialogeihin ja toimintaan (emt., 128). Moilanen ja Rautiainen (2009, 160) tuovat esille Opepro-projektin loppuraportista (Luukkainen 2000, 230–240) opettajan muuttuneeseen työhön liittyvän muutostarpeen. Raportin mukaan uuden opettajuuden ja uuden oppimiskulttuurin menestyminen riippuu siitä, miten hyvin opettajat kykenevät jäsentämään omaa arvomaailmaansa, maailmankuvaansa ja opetus- ja oppimisteoreettista viitekehystään. Jatkuva muutoksen maailma on läsnä myös sosiaalialan työkentällä. Raportissa korostetaan opettajan työtä ihmissuhdeammattina, jossa korostuu entisestään valmius kohdata lisääntyvä oppilaiden erilaisuus, työympäristön vaihtelu ja ympäröivän yhteiskunnan kirjo. Tiivis yhteistyö nähdään yhtenä opetuksen toteutumien edellytyksenä, jolla varmistetaan yhteisen suunnittelun lähtökohta. Sosionomi tulee valmistuttuaan työskentelemään edellä kuvattujen samantapaisten haasteiden edessä. Kaljonen (2005, 22) kuvaava lastenkodissa työskentelevän sosiaalialan ammattilaisen syvällisiin tavoitteisiin pyrkivää työtöitä piilevällä Rostilan (1990) kuvaamalla tunnetun käsitteellä. Työ on pitkäjänteistä, kaiken muun arkisen työn ohella tapahtuvaa kohtaamista, jolla on sellaisia eksistentiaalisia päämääriä kuin hyvä itsetunto, myönteinen identiteetti, keskinäisen luottamuksen tunne, omien luovien mahdollisuuksien löytäminen, elämän ilo ja toivo. Eevan ryhmässä on tapahtunut ajattelua ja toimintaa yhteisen ta-

voitteen saavuttamiseksi; ajatteluprosessi ei ole jäänyt yksilön sisäiseksi vaan on johdannut dialogeihin ja toimintaan. Hämäläinen ja Kurki (1997, 88–89; Kaljonen 2005, 22) toteavat kasvatuksen ominaisluonteen perustuvan kasvattajan ja kasvatettavan väliseen pedagogiseen suhteeseen, jonka tulee olla aito, vuorovaikutuksellinen ja dialoginen. Toisen ymmärtämisessä on itseymmärryksen kohtaamisen tila. Reflektiivinen työorientaatio vaatii hiljaista työtä ja itsensä kuuntelua (Kaljonen 2005, 23).

Yhteistoiminnallisuus on Kohosen (2009, 21) mukaan oppimisen itsenäistymistä ja vapautumista tukeva sosiaalinen rakennelma. Yhdessä oppimisen, toisten auttamisen ja toisilta oppimisen pyrkimyksenä on sosiaalinen muutos, jossa avoimuus ja dynaamisuus, ryhmäkeskustelut ja yhteinen prosessointi ovat vallitsevia piirteitä. Voidakseen tuoda rakentavan panoksen omaan ryhmäänsä ja yhteisöön opiskelija tarvitsee subjektiivisesti koettua henkistä ja älyllistä itsenäisyyttä. Menestyksellinen toiminta ryhmässä tukee tällaista yksilöllistä itsenäistymistä.

Taina on ryhmänsä kanssa toteuttanut taidepedagogisen projektinsa osana kaupungin lähiöuudistushanketta. Tavoitteena projektissa Tainan kertoman mukaan on ollut lasten ja vanhusten vuorovaikutuksen lisääminen ja perimätiedon siirtäminen.

*Toteutimme asiakasharjoituksemme osana lähiöuudistushanketta, jossa painopistealueena on tänä vuonna vanhusten ja lasten välisen vuorovaikutuksen lisääminen ja perimätiedon siirtäminen. Yhteistyötahoina meillä olivat lähiön päiväkotit ja palvelutalo (Taina).*

Taina jatkaa kertomustaan:

*Toiminnan suunnittelu oli mielenkiintoinen prosessi. Saimme paljon taustatietoa lähiöuudistushankkeen työntekijöiltä. Meitä kohdeltiin työntekijöinä ja meidän kykyihimme luotettiin täysin. He arvostivat innokkuuttamme ja yhteistyökykyä. Tämä antoi lisää uskoa omiin kykyihimme ja tuli tunne, että pystyn mihin vaan (Taina).*

Taina on kokenut toiminnan suunnittelun mielenkiintoisena prosessina. Ryhmäläiset lähtivät rohkeasti mukaan lähiöuudistushankkeeseen ja kokivat saaneensa paljon taustatietoa projektin työntekijöiltä. Ryhmän jäseniä kohdeltiin työntekijöinä, ja heidän osaamiseensa luotettiin. Taina koki merkittävänä tämän. Karila ja Ropo (1997, 155–156) sanovatkin asiantuntijuuteen kasvamisen prosessissa asiantuntijuuden kehittymisen olevan sosiaalinen yksilön ja ympäristön vuorovaikutteinen prosessi. Jotta työyhteisön kaikkien jäsenten osaamista voitaisiin hyödyntää parhaalla mahdollisella tavalla, tarvitaan työyhteisössä luottamuksellista ja avointa ilmapiiriä.

Moilanen ja Rautiainen (2009, 161) selittävät toimintapätevyyden ja valtautumisen käsitteiden olevan lähellä toisiaan. Valtautumisen käsitteellä he (emt.) kuvaavat prosessia, jossa ihminen tulee kykeneväksi vaikuttamaan omaan elämäänsä ja sen ehtoihin. Moilasan ja Rautiaisen (2009, 161; Rinehart & Shot 1994, 571) mukaan valtautumisen piirteitä ovat päätöksenteko, ammatillinen kasvu, sosiaalinen status, osaaminen, autonomia ja vaikuttavuus. Toimintapätevyyden käsitteeseen Moilasan ja Rautiaisen (emt., 161) mukaan liittyvät ihmisen kyky itsenäiseen ajatteluun ja kyky vaikuttaa omaan elämäänsä. Taina on ryhmänsä kanssa kyennyt tekemään haasteellisen päätöksen osallistua lähiöuudistusprojektiin, kokenut arvostusta ja kokee olevansa pätevä ottamaan tarjotun tehtävän vastaan.

Colemanin (1988, 97–101) mukaan sosiaalinen pääoma tehostaa sosiaalisen rakenteeseen kuuluvien toimijoiden päämäärien tavoittelua ja tekee mahdolliseksi sellaisten päämäärien saavuttamisen, joka muuten ei olisi mahdollista. Sosiaalisen pääoman muotoina Coleman (emt.) näkee vastavuoroisuuden velvoitteen, informaation kulun ja normit. Sosiaalista pääomaa ovat sosiaaliset rakenteet, jotka tuottavat luottamusta ja hyvää tiedonkulkua sekä tukevat yhteiskunnan toimintakykyä. Sosiaalinen pääoma vaikuttaa yhteiskunnan toimintakykyyn esim. parantamalla yksilöiden ja yhteiskunnallisten ryhmien välistä yhteistyötä, toimintojen koordinaatiota ja yhteisön jäsenilleen antamaa vastavuoroista sosiaalista tukea.

Luottamuksellisuus on perusedellytys sosiaalisen pääoman toimivuudelle ja luottamusta voidaan pitää sosiaalisen pääoman kulmakivenä. Käytön ratkaisevat sosiaalisen verkoston jäsenten halukkuus auttaa toisiaan akuuteissa ongelmissa ja heidän valmiutensa asettaa omat resurssinsa käyttöön. Näin ymmärrettyä sosiaalinen pääoma sisältää oikeastaan kaksi erilaista varantoa. Toinen on erottamaton osa verkoston sosiaalisten suhteiden luonnetta, toinen kytkeytyy verkoston jäsenten resursseihin. Lähiöuudistushankkeeseen osallistunut Taina on ryhmänsä kanssa kokenut saavansa luottamusta ryhmänä osaamiseensa ja he ovat kokeneet saaneensa hankkeesta riittävästi tietoa oman toimintansa tavoitteiseen suunnitteluun. Toiminnalle oli luotu agora. Taina kuvaa ensimmäisen asiakastoiminnan jälkeisiä tunteuksiaan:

*Ensimmäinen toteutuskerta oli hapuilua. Olin itse vastuuvuorossa oleva ohjaaja ja kun toiminnan aikana huomasin, että ”homma ei pysy kasassa” niin kuin olin itse suunnitellut, itselle tuli epätoivoinen olo. Tavoitteenamme ollut lasten ja vanhusten välinen vuorovaikutus ei onnistunut, koska lapset olivat selin vanhuksiin päin ja täten vuorovaikutuksen syntyminen oli lähes mahdotonta (Taina).*

Taina käy Eevan tavoin keskustelua itsensä kanssa. Ajatukset ja toiminta eivät kohdanneet käytännössä hyvistä suunnitelmista huolimatta. Tainan pohtii ryhmänsä ja projektin toiminnalle asetettuja tavoitteita ja huomaa, että lasten ja vanhusten fyysinen istumajärjestys ei ohjaa sosiaalisen vuorovaikutuksen tavoitteeseen. Taina huomaa kuitenkin hyvääkkin, he ovat tuoneet lapset ja vanhukset samaan tilaan.

*Toiminnan jälkeen tuli mieleen, että olenko minä tosiaan näin huono ja kykenemätön kun en saa reilun kymmenen ihmisen porukkaa toimimaan? Itsellä oli tyhjä ja epäonnistunut olo, koska toiminnan sisällöt jäivät toisistaan irrallisiksi vaikka paperilla suunnitelma oli toimiva. Mielessä siinsi kuitenkin ajatus, että nyt tästä eteenpäin suunta ylöspäin. Positiivista oli, että toimimme lapset ja vanhukset samaan tilaan.*

Käyttäytymisen muutos omassa toiminnassa edellyttää oman toiminnan ja sen taustalla olevan teorian tiedostamista. Tämän tiedostamisprosessin kautta on mahdollista muuttaa toimintaa ja käyttäytymistä (Ojanen 2000, 105). Taina on reflektoinut omaa kokemustaan ja tiedostanut suunnittelun ja konkreettisen toiminnan väliltä puuttuvan jotakin. Reflektion avulla yksilö pystyy paitsi ymmärtämään myös vaikuttamaan, rekonstruoimaan ja muuttamaan käsityksiään ja toimintatapaansa. Oppimista voidaan Ojasen (emt., 105) mukaan tarkastella inhimillisenä toimintana ja muutostapahtumana. Hän näkee reflektiivisen praktiikan kehitysstrategiana, jonka avulla työntekijän ammatillisen kehityksen muutos tapahtuu. Kun yksilö osaa nähdä toimintansa ja sen taustalla olevan teoreettisen ajattelun ristiriitaisuuden tavoitteiden ja tekemisen välillä, siitä seuraa yleensä muutosta. On kuitenkin huomioitava, että sekä Eeva että Taina ovat ammatillisen kasvunsa alussa ja ovat rakentamassa omaa teoreettista jäsenystään tulevaan ammattiinsa. Kuitenkin he ovat molemmat kysyneet pysähtymään ja havaitsemaan epäsuhdan. He ovat molemmat pyrkineet muuntamaan toimintaansa paremmaksi ja jäsenytyneemmäksi.

*Toinen toteutuskerta oli itselleni antoisa ollessani opponoijan roolissa. Viime kerrasta viisastuneena lapset ja vanhukset olivat kasvokkain ja vierekkäin yhden suuren pöydän ympärillä, jossa syntyi mahtavia keskusteluja ja yhteistoimintaa lasten ja vanhusten välille!*

Pienryhmän toimintaa oli ohjeistettu niin, että ryhmän toimijat olisivat pareina ohjausvuorossa myös vertaisarvioijan roolissa. Taina on kokenut opponoijan roolin antoisaksi. Ryhmänä he olivat käyneet keskustelua Tainan kokemuksesta ryhmän istumajärjestyksestä ja päätyneet ratkaisuun, jossa kaikki istuivat kasvokkain saman pöydän ääressä.



*Oli upeaa seurata, kun kuusivuotias poika ja seitsemänkymppinen vanhus miettivät yhdessä, mitä maalaisivat seuraavaksi: ”Maalaa sinä lokki lentelemään taivaalle niin minä maalaan vielä yhden puun tähän meidän yhteiseen metsään” (Taina).*

Liikanen (2010, 25) toteaa taiteen ja kulttuurisen toiminnan olevan keskeisiä elementtejä hyvän elämän ja arjen kokemiselle, jossa korostuu aineettoman hyvinvoinnin merkitys. Tällöin tulevat mahdolliseksi omien henkilökohtaisten elämysten, luovien voimavarojen, osallisuuden ja vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa mahdollistuva voimaantuminen, itsensä kehittämisen ja toimintakyvyn ylläpito.

Liikanen (emt.) näkee monien muiden (Sava 2004; Bardy & Känkänen 2005; Hyypä & Liikanen 2005) tutkijoiden kanssa taiteen ja kulttuurin olevan mahdollisuuksia, joissa päästään koskettamaan ihmisiä ja yhteisöjä. Arjen kulttuurisuudella Liikanen (2010) tarkoittaa taiteen yleisönä olemisen lisäksi omakohtaista taide- ja kulttuuriharrastamista ja kokemista yksin tai yhdessä toisten kanssa. Taina kiteyttääkin pienryhmänsä yhteisen taiteellisen toiminnan lasten ja vanhusten kanssa kertomuksessaan seuraavasti:

*Kolmas toimintakerta oli loppuhuipennus tälle neljän kerran jatkumolle. Ihmisillä oli ollut hienoja hetkiä yhdessä ja kaikki olivat nauttineet monipuolisesta tekemisestä uusien ihmisten kanssa. Omat ajatukset olivat erittäin positiiviset toiminnasta. Olimme pystyneet yhdessä luomaan uutta ja erilaista toimintamuotoa lasten ja vanhusten välille. Päiväkoti ja palvelutalo aikoivatkin jatkaa yhteistyötä, vaikka emme enää olekaan mukana. Tämä oli mielestäni suuri asia, jonka olimme omalla toiminnallamme saaneet aikaan (Taina).*

Taina kuvaa ryhmänsä kanssa tapahtunutta yhteistä toimintaa hetkillä, jotka olivat olleet hienoja ja että he olivat kaikki nauttineet niistä. Tainan kuvaamassa tilanteessa on läsnä oppimisen oivallus. Taina on kokenut ensin itse toimintaa ohjanneena jotakin puuttuneen, mutta reflektion myötä ja uudelleen uuden ajattelun kautta toisen ohjaamaan tilanteeseen eläytyen ja tarkkaavaisena seuraten hän oivaltaa jotakin uutta. Hän näkee, miten yhteinen maalaaminen vuorovaikutuksen mahdollistavien järjestelyjen jälkeen synnyttää uudenlaisen kulttuurisen kohtaamisen tilan. Linko (1988) määrittää elämyksen kokemisen sellaiseksi muodoksi, johon liittyy voimakkaasti koettua innostusta, kiihtymystä tai harmoniaa ja joka erottuu normaalista kulttuurituotteiden kohtaamisesta. Toiminta muuttuu kuitenkin tietoiseksi vasta kun, siihen on suunnattu refleктоiva katse. Varto (2003, 56) kirjoittaa teemaan liittyen, että ”teoriat, muiden löydöt, ja abstraktit asetelmat ovat aiheetonta sumutusta, joilla ei ole merkitystä, jolleivät ne ole yhteensopivia oman kokemuksen kanssa. Tut-

kija ei voi paeta omia kokemuksiaan kasvatettuna, kasvattajana kasvatuksen maailmassa toimijana vaan hänen voimansa on juuri näiden piirteiden tunnistamisessa”.

Taina on suunnannut ensin omaan toimintaansa refleктоivan katseen ja nyt toisten ohjausta reflektiivisesti seuraten hän kokee elämyksen, jonka kautta hän oivaltaa ohjaustilanteesta uutta. Taide-elämys on syvästi koettu taidekokemus, jossa on mukana tunteita ja omakohtaisen suhteen löytymistä teokseen tai tilanteeseen. Taiteesta voi tulla voimanlähde. Taiteelliseen toimintaan osallistuneet lapset ja vanhuksset ovat kokeneet elämyksiä arjen taidetta tehdessään, mutta myös havainnoijan roolissa ollut opiskelija on ollut iloitsemassa elämyksestä, jota hän on ryhmänsä kanssa taiteellisen toiminnan suunnittelulla ja toteuttamisella uudessa ympäristössä saanut aikaan.

### 15.3.1 Ammatillinen kasvu

Mäkinen ym. (2009, 33) selittävät ammatillista kasvua psyykkis-emotionaalisella kasvulla, jossa tavoitteena on pyrkimys aiempaa laajempaan ammattilaisuuteen. Ammatilliseen kasvuun he liittävät niin yksilön omaan henkiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen kuin maailmankastomukselliseenkin muutokseen liittyviä asioita. Laine ym. (2004) määrittelevät ammatillisen kasvun yksilön valmiuksien ja erilaisten ammatillisten taipumusten ja pyrkimysten kehittämiseksi ja muuttumiseksi. Tähän he liittävät myös ammatillisen sosiaalisaation, johon kuuluvat ammatti-identiteetin synty ja ammattiin liittyvän moraalikoodiston eli ammattietiikan omaksuminen. Ammatillisella sosiaalisaatiolla tarkoitetaan sitä, että ihminen kehittyy määrittämään itseään osaksi ammattiryhmää.

Ammatilliseen kasvuun liittyy olennaisesti prosessinomaisuus, jolloin kehitys tapahtuu toisinaan hitaasti ja toisinaan nopeasti (Ora-Hyytiäinen 2005). Ammatillisen kasvun prosessissa on ajoittaisia pysähdyksiä, jolloin opiskelija ei kyseenalaista toimintaansa, ajattelutapaansa, arvomaailmaansa tai muita opittavana olevia asioita. Pysähdykset ovat kuitenkin tarpeellisia merkityksellisyytensä vuoksi. Näissä pysähtymisen vaiheissa opiskelijan aiemmin omaksuttu tieto muokkautuu syvällisemmäksi osaksi yksilön toimintaa ja ajattelua ja jäsentyy uudella tavalla osaksi ammattilaisen sen hetkistä ammatillisuutta (Mäkinen 2009, 33).

Ammatillisessa identiteetissä kietoutuvat yhteen ammattialan yhteiskunnallinen, sosiaalinen ja kulttuurinen käytäntö. Näiden lisäksi ammatilliseen identiteettiin ovat vaikuttamassa yksilön itsensä muokkaamat yksilölliset merkitykset ja käsitykset työn asemasta hänen elämässään sekä työhön liittyvät arvot ja eettiset tekijät (Eteläpelto 2007, 90). Yksilöllisten tekijöiden lisäksi ammatti-identiteetin ke-

hittymiseen vaikuttavat yhteisötekijät, kuten sosiokulttuuriset olot, normit ja arvot. Yhteisöllisellä ulottuvuudella Mäkinen ym. (2009, 37) selittävät työyhteisön merkitystä ammattilaiseksi ja asiantuntijaksi kehittämisessä. Uusi työntekijä omaksuu työyhteisönsä arvoja ja asenteita, uskomuksia, näkemyksiä ja kokemuksia ja liittyy työyhteisön historiallisesti värittyneeseen ammatilliseen tarinaan ja tiettyyn ammattikuntaan. Persoonallisen ammatti-identiteetin kasvua työuran aikana Mäkinen ym. (emt.) kuvaavat yksilölliseksi kokonaisuudeksi koostuen omista arvoista, ihmiskäsityksistä, uskomuksista, tiedoista ja taidoista, jotka tulevat esille osana työyhteisöä.

Yksilön monipuoliset ja toistuvat kokemukset ja kokemuksista oppiminen reflektiivisen pohdinnan avulla ovat merkityksellisiä asiantuntijaksi kehittymisen prosessissa. Kokemus ei yksistään auta oppimisessa, jos kokemuksesta ei käsitteellistetä, teoretisoida tai kytketä aiemmin opittuun. Asiantuntijuus rakentuisi näin oppimisprosessissa, jossa yksilön omalla aktiivisella oppimisen ohjaamisella on merkittävä rooli (Eteläpelto 1997; 89; Mäkinen 2009, 39).

Opiskelijoilla on nyt näiden asiakastyöharjoitusten aukikirjoittamisen vaiheeseen taustalla perusopinnot ja ammattiopinnot taideopinnot sekä nämä kuvatut taiteellisen toiminnan asiakastyöharjoitukset pienryhmänsä kanssa ja näitä edeltävänä vielä muut sosiaalialan vahvistetussa opetussuunitelmassa olevat opinnot kuluena aikana. Oppimisen prosessi on kestänyt tähän mennessä noin puolitoista vuotta, jona aikana on kertynyt runsaasti erilaisia oppimisen kokemuksia koulutusohjelman kaikkien opintojen ohella omasta taiteellisesta toiminnasta, taiteellisesta toiminnasta erilaisten asiakasryhmien kanssa, asiaan liittyvästä kirjallisuudesta ja oppimiskokemuksista koko ryhmän ja oman pienryhmän kanssa.

Mezirov (1991) puhuu uudistavan oppimisen ajattelussaan kokemusten tulkinna ja sitä seuraavan aikaisempien tietojen muuntumisesta eli transformaatiosta. Ojanen (2000, 103) kuvaa uuden ymmärryksen korkeatasoisen oppimisen edeltäjiä prosessilla, jossa uuden ymmärryksen kokemukset integroituvat reflektion avulla osaksi oppimisprosessia. Oppiminen muuttaa merkitystä ja merkitykset jäsentävät kaikkea oppimistamme. Ihmisen merkittävät elämäkokemukset ovat kuin ikkuna tai tulkitsevat linssit ihmisen ajatteluun, rooli-identiteettiin. Tämän vuoksi näiden merkittävien kokemusten reflektointi ja läpikäyminen on oman identiteetin ja ammatillisen identiteetin rakentumisen kannalta merkittävää. Merkitysten antaminen omille kokemuksille merkitsee pyrkimystä ymmärtää kokemuksia. Ojansen (2000, 102) mukaan kaikki tietämisemme perustuu siihen ymmärtämiseen, joka syntyy erilaisista tapahtumien tai asioiden tulkinnoista. Ymmärtämisen prosessissa – tiedostamisen prosessin jatkuessa tai edetessä – asiat alkavat loksahdella paikoilleen ja

sekavasta mosaiikista syntyy hahmottunut kuva. Rakentuneen kuvan tai ymmärryksen kautta käyttäytymisemme tai toimintamme muuttuu.

Sosiaalialan ammattikorkeakoulujen kansallinen verkosto (2008) on määritellyt Sosiaalialan koulutusohjelman tuottamat osaamisalueet kuuden jaottelukohdan mukaisesti, jotka määrittävät myös Oulun ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmaa. Nämä osaamisalueet ovat sosiaalialan eettinen osaaminen, asiakastyöosaaminen, sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen, yhteiskunnallinen analyysitaito, reflektiivinen kehittämis- ja johtamisosaaminen ja yhteisöllinen osaaminen ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen (ks. liite 5).

Kun pienryhmien toimintaa tarkastellaan sosionomin osaamistavoitteiden mukaisesti, on todettavissa, että opiskelijat ovat hankkineet taideopintoihin liittyvissä asiakastyöharjoituksissa osaamista eettisen osaamisen, asiakastyön osaamisen, reflektiivisen kehittämis- ja johtamisosaamisen ja yhteisöllisen osaamisen ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen alueilla.

### 15.3.2 Reflektiivisyys osana sosionomin ammatillista asiantuntijuutta

Pienryhmä on ollut sekä Eevan että Tainan ryhmässä merkityksellinen sekä yhteisöllisen että yksilöllisen oppimisen kannalta. Työskentely yhteisen jaetun ongelman kanssa on johtanut osallistujien oppimista palvelevaan laadukkaampaan oppimiseen kuin yksin olisi ehkä tapahtunut. Työskentely on ollut vastavuoroista ja ryhmän jäsenet sitoutuivat yhteiseen toimintaan. Eeva ei lähtenyt ryhmästä, vaikka hänen kertomansa mukaan he eivät heti olleetkaan samaa mieltä toiminnan ehdoista. Merkityksellistä oppimisen kannalta on ollut se, että ryhmän jäsenet ovat kyenneet keskustelemaan eri ratkaisumahdollisuuksista ja he ovat kyenneet seuraamaan toistensa reaktioita esitettyihin ajatuksiin. Jaettu kognitiivinen tavoite on motivoinut yksilöä osallistumaan yhteiseen pohdintaan ja on edesauttanut hänen oppimistaan.

Eevan oppimisen kristallisoituneeksi oppimisen hetkeksi muodostui lapsilähtöisen kasvatusajattelun oivaltaminen ja sen käytäntöön viemisessä ja siinä syntyneessä ongelmatilanteessa, ongelman voittaminen ja sen kääntäminen osaksi oppimista oman ja ryhmän toiminnan kriittisen reflektion avulla. Tainan kristallisoituneeksi oppimisen hetkeksi rakentui muun ryhmän toiminnan seuraaminen ja oivaltaminen havaintojen ja yksilöllisessä ja yhteisessä reflektiivisessä pohdinnassa. Sosiokulttuurisessa oppimisen näkökulmassa korostetaan ajattelun kollektiivista prosessia, joka tapahtuu ihmisten välillä ja heidän sisällään (Säljö 2004, 108). Vuoropuhelua ja keskustelua pitää koossa Säljön (emt.) mukaan se, että välitämme ja vastaanotamme merkityksiä tiettyjen pelisääntöjen mukaan ja ajattelemme ryhmässä.

Opiskelijat ovat yhdessä luoneet tavoitteellisen taiteellisen toiminnan pedagogisen suunnitelman, jota he yhteistoimin ja osallistuen toteuttivat päiväkodissa varhaiskasvatussuunnitelman puitteissa ja toisaalla loivat uudenlaisen agendan vanhusten ja lasten yhteiselle taiteelliselle toiminnalle olemassa olevan lähiöuudistusprojektin puitteissa. Asiakastyöharjoitukset ovat osallistaneet opiskelijat toimimaan yhteisen tavoitteen suuntaisesti. Yhteiset keskustelut, yhteinen toiminta ja yhteisesti jaetut kokemukset ja niiden kriittinen reflektointi ovat puolestaan voimaannuttaneet opiskelijoita heidän kasvussaan sosiaalialan ammattilaiseksi.

Reflektiossa on kysymys ensin opiskelijan ja myöhemmin alan ammattilaisen itseohjautuvuudesta, elinikäisestä oppimisesta sekä oman ammatillisen kehittämisprosessin ylläpitämisestä. Reflektioprosessiin liitetään kuuluvaksi myös erilaisia psyykkisiä prosesseja, joita reflektioja voi käyttää huomaamattaankin. Reflektiivisyys osana ammatillisuutta tarkoittaa sitä, että sosionomilla on reflektiivinen suhde omaan työhönsä ja omaan kehittymiseensä ammattilaiseksi. Karvinen (1999, 31) määrittää kolme tietoisuuden ja toiminnan tasoa reflektiivisyydessä: 1. oman toiminnan ja osaamisen sekä niihin liittyvän suhtautumisen ja erittely ja arvionti, 2. oman ammatillisen toiminnan tarkastelu suhteessa ammattiin ja työn kokonaisuuteen sekä oman ammatillisen kehittymisen suhteuttaminen tähän kokonaisuuteen, 3. kriittinen oman ammatillisen toiminnan perusteiden ja ajattelu- ja toimintamallien kyseenalaistaminen suhteessa yhteiskuntaan. Karvinen (emt.) näkee oleellisena myös pyrkimyksen arvioivaan ja tietoisin toiminnan kehittämiseen yhdessä muiden toimijoiden kanssa.

Sekä Eeva että Taina ovat sekä yksin että pienryhmissään osanneet eritellä ja arvioida omaa ja ryhmän toimintaa ja osaamistaan ja pyrkineet muuttamaan ja parantamaan toimintaansa asiakastyöharjoituksille asettamiensa tavoitteiden suuntaisesti. Sekä Eeva että Taina ovat yksilöinä ja ryhmänä kyseenalaistaneet ja tarkastelleet kriittisesti omia ajattelu- ja toimintamallejaan. Eeva tarkasteli omaa rakentunutta lapsilähtöistä ajatteluaan, joka on valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman suuntaista. Taina puolestaan tarkasteli ajattelu- ja toimintamalliaan suhteessa lähiöprojektin tavoitteisiin. Opiskelijat toimivat ryhmissä, yhdessä opiskelijatovereidensa ja yhteistyötahojen kanssa tietoisin toiminnan kehittämisen suuntaisesti jatkuvan reflektoinnin avulla. He toteuttivat asiakastyön taiteellista toimintaa Deweyn (LW 2; Väkevä 2004) kuvaaman means-ends-ajattelun suuntaisesti.

Asiakastyöharjoituksiin lähettäessä opiskelijoiden puheessa ja kysymyksissä heijastui epävarmuus ja pelko epäonnistumisesta. Epäonnistumiset ja keskeneräisyydet kääntyivät kuitenkin voitoksi ja oppimisen kokemuksiksi ryhmän reflektoidessa ohjauskokemuksiaan toistensa kanssa. Mäkinen ym. (2008, 53) sanovat sosiaalialan opiskelijalle reflektion tarkoittavan sitä, että hän on läsnä myös itse itselleen,

mikä vaatii kykyä olla keskeneräinen. Lisäksi opiskelijan tulisi ymmärtää, että hänen ei tarvitse olla täydellinen vaan hän voi suhtautua avoimesti omaan reflektioon ja sen harjoitteluun. Mäkinen ym. (2008, 52) selittävät edelleen reflektiivisyyttä osana ammatillisuutta ja tarkoittavat sillä sitä, että sosionomilla on reflektiivinen suhde omaan työhönsä ja omaan kehittymiseensä ammattilaiseksi.

### 15.3.3 Asiakastyöosaaminen osana sosionomin ammatillista asiantuntijuutta

Siitosen (1999) tutkimuksessa luokanopettajien ammatillisesta kasvusta yhdeksi keskeiseksi ammatillisen kasvun ydinilmiöksi kehkeytyi sisäinen voimantunne, jonka synonyymina Siitonen näkee voimaantumisen. Voimaantuminen lähtee ihmisestä itsestään, voimaa ei voi ojentaa tai antaa toiselle. Voimaantumisen prosessi on henkilökohtainen, jolloin yksilöllä itsellään on vahva ja aktiivinen rooli. Se on myös sosiaalinen prosessi, jossa ryhmän jäsenillä on merkityksellinen rooli. Voimaantumista voidaan edistää ja tukea huomioimalla ympäristön olot, turvallinen ilmapiiri ja valinnan vapaus. Sekä Eeva että Taina kertomuksista on luettavissa, että he ovat voimaantuneet omassa ammatillisessa kasvussaan taiteellisen toiminnan asiakastyöharjoitusten aikana. Eeva kertoo kasvatustietoisuutensa ja pedagogisen ajattelunsa kristallisoitumisesta. Taina puolestaan kertoo omien ohjaustaitojensa kehittymisen prosessista.

Opiskelijoilla on mahdollisuus hankkia sosiaalialan koulutusohjelmassa lastentarhanopettajan pätevyys, jossa osaamisen tavoitteina ovat mm. varhaiskasvatuksen tavoitteiden, menetelmien ja sisältöalueiden tuntemus. Varhaiskasvattajan pedagogisen osaamisen sateenvarjona nähdään (Bereiter & Scardamalia 1993, 43–75; Happonen 2006, 118–153; Happonen 2008, 106–107) tiedostavan tason osaaminen, joka sisältää kasvatustietoisuuden sekä sisäistyneen lapsilähtöisen ja yksilöllisyyden huomioivan kasvatustietoisuuden. Oman kasvatustietoisuutensa tiedostaminen on osa tämän tason osaamisesta. Osaaminen välittyy erityisesti pedagogisena vastuuna lapsista ja kaikesta toiminnasta lasten ja perheiden kanssa. Tiedostavan tason osaamiseen liittyy tietämys siitä, kuinka kasvatustietoisuus, kasvatustietoisuus ja vastuun kantaminen todentuvat omassa toiminnassa. Happonen (2008, 107) kuvaa tätä osaamisen aluetta asiantuntijuuden osatekijöihin kuuluvana metakognitiivisena tietämyksenä. Hän toteaa edelleen, että varhaiskasvattajan on tiedettävä, miten hallita ja organisoida itseään niin, että kasvatustietoisuus tulee todeksi ja arjen käytännöksi. Sekä Eeva että Taina ovat käyneet syvällistä pohdintaa pedagogisesta toiminnastaan lapsiryhmän ja lasten ja van-

husten ryhmän kanssa ja heidän puheistaan välittyy aito pyrkimys jäsentää omaa kasvatuskäsitystään arjen toiminnan sujumiseksi tavoitteiden suuntaan.

Varhaiskasvatuksessa kasvattaja vastaa päivähoidon taiteellisesta, esteettisestä ja kulttuurisesta kasvatuksesta. Kasvattajan tulee tunnistaa lapsen herkät ja avoimet aistit ja kyky intensiiviseen läsnäoloon sekä hämmästelemisen ja ihmettelemisen taito. Kasvattaja voi tukea lasten omaa kulttuuria suuntaamalla lapsen huomion lapsen omaan maailmaan ja hänen omiin näkemyksiinsä. Syvennyttään kuuntelemaan lapsen tapaan ajatella, toimia ja kommunikoida (ks. Ruokonen & Rusanen 2009, 10–11). Tällöin tarvitaan sekä lapsen osallisuuden tunnistamista että aikuisen ja lapsen tasavertaisen vuorovaikutuksen muotojen kehittämistä. Eeva tuo kertomassaan esille kasvatusajattelunsa lähtökohdan, jossa lasten tulee itse saada muodostaa omat käsityksensä ja tuoda ne viivan ja muodon avulla paperille ja siitä kolmiulotteiseksi. Hän ei hyväksynyt mallinmukaista enkelin tekemistä ja perusteli näkökulmaansa lapsilähtöisen pedagogiikan kautta. Valmiina tarjottava malli ei hänen kertomansa mukaan tue sillan rakentumista taidemaailmojen tutkimisen ja kokemuksellisen oppimisen välille. Arnheim (1997, 11–12) pitää lasten kuvallista toimintaa olennaisena välineenä silloin, kun lapsi pyrkii havaitsemaan ja luomaan mielekkään järjestyksen ympäristöön liittyvien kokemusten kaaoksesta. Arnheimin (emt.) mukaan sekä lapsen että aikuisen taiteellisessa toiminnassa keskeistä on kokemusten muuntaminen, ei olemassa olevan todellisuuden kopioiminen tai jäljittely. Eeva on hankkinut varhaiskasvatuksen osaamista jäsentämällä lapsilähtöistä ymmärrystään varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen ja laajemmin varhaiskasvatuksen pedagogisen ajattelun avulla lapsen kasvun ja kehityksen tukemisessa.

Taina on puolestaan ryhmänsä kanssa kehittänyt tasavertaista vanhusten ja lasten yhteistoimintaa taiteellisen toiminnan kautta. Tainan ryhmän toiminnassa on tunnistettavissa sosiokulttuurisen toiminnan piirteitä, jossa työskentely arjessa tapahtuu sosiokulttuurisissa konteksteissa käyttämällä kulttuurin jäsenten käyttöön ottamia ”kulttuurisia välineitä tai työkaluja” (Vygotsky 1981; Säljö 2004). Vygotskin (1981, 137) mukaan ihmiset käyttävät kahdenlaisia työkaluja sosiaalisen välittymisen välineinä: teknisiä työkaluja ja psykologisia työkaluja esim. sanoja ja käsitteitä. Vygotskyn (emt.) laskemisjärjestelmät, muistitekniikat, taideteokset, kirjoittaminen, suunnitelmat ja vakiintuneet merkit, kuten ikonit, symbolit, koodit ja ei-kielelliset merkit ja eleet ovat esimerkkejä psykologisista välineistä, joilla saadaan asioita esitettyksi ja tehdyksi. Peavy (2002, 35–36) liittää kehittämänsä sosiokulttuuriseen teoriaan perustuvaa sosiodynaamiseen ohjauskäytäntöeseen kulttuurisia työkaluja, joita ovat:

- ei-verbaalisen kielen, jossa hän pitää kaikkia ilmaisuja välineinä ja jotka tähtäävät keskustelukumppanien välisen ymmärtämisen parantamiseen
- viestinnän, joka Bakhtinin (1981, 293) tarkoittamassa mielessä on dialogista, sellaista kieltä, joka on ”itsen ja toisen rajalla”
- elämänkentän kartoittamisen välineenä, joka auttaa muuttamaan implisiittisen, ilmaiseuttoman ja koordinoimattoman eksplisiittiseksi, ilmaistuksi ja koordinoituksi,
- reflektion välineenä, jolla kytketään henkilökohtaisia ja sosiaalisia prosesseja toisiinsa
- metaforan välineenä, jolla luodaan uusia välineitä
- visalisoidut skenaarit toimintaan valmistautumisen välineenä, jonka avulla tavoitellaan informaatiota.

Peavy (2002, 36) sanoo koko ohjausprosessin muuttuvan, kun ohjaaja omaksuu kulttuuristen työkalujen idean osaksi ammatillista toimintaansa. Muutos saa aikaan sekä ohjattavan että ohjaajan aktiivisemmän osallistumisen. Prosessi pohjaa hänen mielestään kulttuuriseen tietoon ja mielekkyyteen. Taina sai ryhmänsä kanssa lapset ja vanhuksot osallisiksi taiteelliseen toimintaan järjestämällä osallistujat vuorovaikutusta vahvistavaan yhteisen pöydän ääreen. Lapset ja vanhuksot istuivat vierekkäin ja heillä oli näin mahdollisuus maalata yhteistä maalausta, joka oli ei-verbaalista taiteen kielellä tapahtuvaa ilmaisua. Kuvallinen työskentely oli lapsen ja vanhuksen välistä viestintää – dialogia – joka tapahtui itsen ja toisen rajalla. Lapset ja vanhuksot tuottivat yhdessä jotakin heille yhteistä eksplisiittisesti ilmaistuksi kuvataiteen kielellä, metaforilla, jotka ovat kaikille yhteistä ja tavoitettavissa olevaa; linnut ja puut ja taivaan. Yhteinen maalaus loi pohjan uudelle välineelle, yhteiselle kertomiselle ja jakamiselle. Tämä tapahtui maalaamisen prosessin avulla, jota voidaan ajatella myös visuaalisena skenaariona. Taina tavoitti vertaisoppijana jotakin hänelle merkityksellistä.

#### 15.3.4 Yhteisöllinen ja sosiokulttuurinen osaaminen osana sosionomin ammatillista asiantuntijuutta

Tainan ja hänen ryhmänsä osallistumisessa lähiöprojektiin on nähtävissä Kurjen (2000, 7, 9–14) kuvaamia sosiokulttuurisen innostamisen piirteitä. Kurjen (emt., 14) näkemys sosiokulttuurisesta innostamisesta kietoutuu kulttuurisen demokratisaation ja kulttuurisen demokratian käsitteiden välille. Kulttuurisessa demokratisaatiassa tavoitteena on saada aikaan kulttuurista diskurssia. Innostajien tehtävänä on toimia tuon diskurssin välittäjinä tai välittäjinä taiteen ja kansan välillä. Tavoitteena



on, että mahdollisimman suurella osalla kansasta olisi mahdollista päästä nauttimaan ja saavuttaa ”perinteisiä kulttuuritoiminnan tuotteita, kuten kirjallisuutta, kuvataiteita ja musiikkia”.

Kulttuurisen demokratian ajattelu ulottuu syvemmälle. Tavoitteena on, että sosiokulttuurinen innostaja toimii katalysaattorina ihmisten omaan osallistumiseen. Toiminnan tavoitteena on sellaisen toiminnan lisääminen, jossa ihmiset ovat todellisia toimijoita ja siten myös kulttuurinsa tuottajia. Kulttuurisen demokratian hyväksyminen tarkoittaa sitä, että kulttuuri on olennainen osa inhimillisen käyttäytymisen rakennetta ja toimintaa.

Kulttuurinen demokratia pyritään saavuttamaan sosiokulttuurisen innostamisen avulla, innostaminen nähdään tavoitteisena kasvatuksellisena yhteiskuntaa parantavana toimintana. Kaikki elämän alueet ovat innostamisen kohteena, mikä liittää yhteen kaikki yksilön kehittymiseen liittyvät tekijät. Sosiokulttuurisen innostamisen keskeisiä käsitteitä ovat yhteisöllisyys, osallistuminen, herkistyminen, dialogi, luovuus ja toimintaan sitoutuminen (Kurki 2000, 14).

Sosiokulttuurinen innostamisen tiedeperusta on sosiaalipedagogiikassa, jolloin innostaminen on ammatillista toimintaa (Kurki 2000, 44). Kurki (emt., 46–47) näkee innostamisen pedagogiikan alueena, jolla on selkeät omat piirteensä. Innostaminen perustuu aina suunnitteluun ja päämäärätietoiseen toimintaan. Innostamisen kulttuurisen toiminnan avulla tavoitellaan erityisesti luovuuden ja monipuolisen ilmaisuuden kehittymistä, jolloin toiminnassa korostuvat eri taiteen alueet niiden ilmaisukykynsä vuoksi. Sosiaalinen ulottuvuus keskittyy ryhmään ja yhteisöön. Integroituminen yhteiskuntaan ihmisten oman osallistumisen kautta ja toisaalta pyrkimys niiden transformoitumiseen ovat toiminnassa avainasemassa. Kasvatuksellisen toiminnan avulla tavoitellaan ydintä, persoonaa ja sen kehittymistä, asenteiden muutosta, kriittisen ajattelun kehittymistä, oman vastuun tiedostamista, herkistymistä ja motivaation heräämistä.

Rantanen ja Toikko (2008, 95) toteavat sosiaalialan osaamisen näkökulmasta tarkasteltuna, että tarvitaan reflektiivisen ammatillisuuden ja todellisuuden monitulkintaisuuden ymmärtämisen lisäksi vahvemmin käytäntöön kiinnittyvää orientaatiota. Tällöin sosionomin osaaminen on ennen kaikkea toiminnassa. Toiminnalliselle orientaatiolle he (emt.) hakevat jäsenystä sosiaalipedagogisesta kehyksestä ja sosiokulttuurisesta lähestymistavasta. He ajattelevat näkökulman voivan kiinnittyä osallistavaan orientaatioon ja taiteen kaltaisiin menetelmiin. Ensimmäisen askelen ei tarvitse Kaljosen (2005, 24) mukaan olla suuri, koska näissä ulospäin vaatimattomilta näyttävissä arjen yksityiskohdissa saatetaan kylvää yhteiskunnallisen muutoksen siementä (Kurki 2000). Toimija voi toimia myönteisesti ja pyrkiä muuttamaan elämänsä ja työnsä kulkua. Sosiaalialan ammattilaisen kasvun haaste on

valita myönteinen, emansipoitunut toimintatapa. Se haastaa siirtymään minäkeskeisyydestä kohti minän ja maailman dialogia. Emansipaation tavoite on saada ihmiset ottamaan kohtalonsa ohjat omiin käsiinsä niissä yhteisöissä, joissa kulloinkin elävät. Emansipatorinen, vapauttava tiedonintressi tähtää näin vallitsevan sosiaalisen käytännön laadulliseen muuttamiseen (Kurki 2002, 35; Kaljonen 2005, 24).

Tainan ryhmä toteutti innostamisen sovelluksena taiteellista toimintaa osana kaupungin lähiöuudistustoimintaa, jonka tukemana ryhmän suunnittelema toiminta mahdollistui. Opiskelijat toimivat itse innostajina ja loivat tilan lasten ja vanhusten ja yhteiselle kohtaamiselle ja käyttivät toiminnan menetelmänä taiteen eri alueita. He toivat toiminnallaan uutta näkökulmaa lähiön päiväkotiin ja palvelutaloon tehdä sosiaalialan työtä. Toiminnallaan he pyrkivät luomaan tilan, jossa lapsilla ja vanhuksilla olisi mahdollista osallistua yhteisölliseen toimintaan yksilöllisellä tavallaan. He toteuttivat tavoitteista taiteellista means-ends-toimintaa, jossa tapahtui jo kahden kerran jälkeen laadullista muutosta ohjaajien, innostajien, kriittisen ajattelun ja oman vastuun tiedostamisen kautta. Deweyläiselle (LW 2, 55–62; Väkevä 2004, 278) means-ends-toiminnalle on ominaista kahden periaatteen läsnäolo: 1. siinä on mukana jotakin sisäistä arvokasta ja 2. keinojen ja suhteen havainnointia. Myös omaehtoisella oppimisen halulla on merkitystä means-ends-toiminnassa silloin, kun se liittyy ammatilliseen kasvuun.

Moilanen ja Rautiainen (2009, 162) kuvaavat Huffiin ja Johnsoniin (1998, 376) viitaten valtauttamista ja toimintapätevyyttä tuottavaksi opiskelukulttuuriksi sellaista, jossa on ominaista se, että opettaja arvostaa opiskelijoita ihmisinä ja kunnioittaa heidän opiskelunsa lähtökohtia ja tapaansa opiskella. Opettaja tuo myös omilla pedagogisilla valinnoillaan julki tämän arvostuksen. Lisäksi he (emt.) sanovat siihen liittyvän mahdollisuuden vaikuttaa omaan opiskeluunsa ja tehdä kiinnostavia asioita, valintoja opiskelun tapojen ja ajankäytön suhteen.



## **OSA IV OPETUSKOKEILUJEN KERTOMAA**

**Tutkimuksen neljännessä osassa kokoon yhteen kehkeytymässä olleen taiteen ja sosiaalisen liiton sosionomikoulutuksessa.**

**Arvioin lisäksi tutkimuksen luotettavuutta ja tuon esille tutkimuksen kannalta merkittäviä aiempia tutkimuksia.**



## 16 Tutkimuksen koonta

Taiteellis-esteettisellä toiminnalla tunteiden vapauttajana tai ilmaisuna ja terapeutisena ilmaisuna ei ole riittävää arvoa koulutuksellisessa mielestä ellei siihen sisällytetä toiminnan intentiota tiedon keskeisistä sisällöistä kommunikaation yhteydessä ja sellaista emotionaalista kokemusta, joka laajentaa yksilön tietoisuutta (ks. Sava 1981b, 35). Sosiaalialan koulutusohjelman taide ja ilmaisuaineiden opetuksessa korostuivat tutkimusprosessini alkuvaiheessa luovuus ja itseilmaisuus. Tämä näkökulma oli epäselvä ja riittämätön ammattikorkeakoulun ja sosiaalialankoulutusohjelman tavoitteisiin nähden ja tältä perustalta lähdin kehittämään opetusta postmodernin taidekasvatusajattelun suuntaan.

Sava (1981, 25) tuo esille tutkimuksessaan *Emotion and Cognition in Visual Art Education*, että taiteellisen toiminnan harjoitusten kognitiivinen ulottuvuus on juuri siinä, että taide lisää inhimillistä tietämystä ja laajentaa tajunnallisuutta. Taiteellisen toiminnan prosesseissa tajunnallisuudessa tapahtuu myönteistä laajentumista, kehittää ajattelua ja informaation prosessoinnin kykyä. Taiteellinen toiminta on kulttuurinen ja sosiaalinen tapa kommunikoida toisten ihmisten kanssa (ks. Tuomikoski 1987, 153).

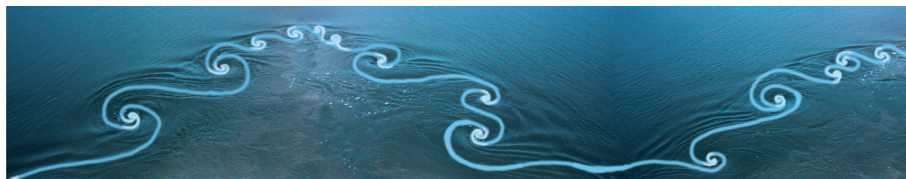
Kasvatuksessa on Värriin (2004, 22) mukaan aina läsnä jotain ennakoimatonta. Tämän hyväksyminen ja salliminen on olennaista ja välttämätöntä sivistyksellisyyden ja eettisyyden toteuttamiseksi. Tämän ennakoimattomuuden ilmauksena Värri (emt.) tuo esille Herbartin ilmauksen pedagogisesta tahdikkuuudesta (*pädagogischer Takt*). Siljander (2000; Värri 2004, 22) kuvaa asiaa näin: *Kasvatustoiminta on siinä suhteessa ainutlaatuinen toiminnan laji, että kun se ennakoi kasvatettavan vapautumista vierasmääräytyneisyydestä ”produktiiviseen vapauteen”, se samalla myös ennakoi uutta, olemassa olevaa ylittävää elämänmuotoa*. Pedagogisessa ajattelussani olen pyrkinyt jotakin tällaista kohti. Vaikka taiteellinen toiminta on pedagogisesti melko tarkkaan harkittua ja suunniteltua koulutuksen tavoitteiden mukaisesti, sen sisällä on avoimuus. Taiteellisen toiminnan harjoitukset ovat mielellisiä harjoituksia ja ainoastaan avoimuus prosessiin lähtiessä ja sen kuluessa voi mahdollistaa opiskelijan sisäisen äänen näkyville tulemisen kuvallisen toiminnan välityksellä.

Kuvaan kuviossa (kuvio 20) taideaineiden opetuksen ja oppimisen prosessin kulkua metaforamaisesti virtaavana vetenä. Taideaineiden perusopintojen ja ammattiopintojen luokkahuoneessa tapahtuvissa taiteellisen toiminnan harjoituksissa

ja sosiaalialan asiakastyöharjoitusten tilanteissa on aina jotakin uutta ja ennakoimatonta, jolle on oltava avoin. Opiskelijat tulevat jostakin ja ovat menossa jonnekin samoin kuin heidän tulevat asiakkaansa. Opiskelijat ovat koostaneet taiteellisen toiminnan merkityksenantoprosesseissa kokemuksissaan ilmenevää elämänsaailmaansa; inhimillistä ja historiallista maailmaansa. Tutkivan ja merkityksiä purkavan, selkiyttävän ja uudelleen rakentavan taiteellisen toiminnan avulla opiskelijoiden on ollut mahdollista ylittää maailmansa totut rajat ja sille pohjalle rakentaa ja tavoittaa jotakin uutta omaan historiaansa nähden (Lehtovaara & Jaatinen 2004, 90). Näihin merkittäviin vaiheisiin taideaineiden opetuksen kehittämisen ja tutkimuksen jatkumossa olen kiinnittänyt huomioni tutkimuksen eri vaiheissa.

Taiteellisessa toiminnassa taide liikuttaa mieltä. Näissä tapahtumissa opiskelija reagoi kokemastaan käsin. Venkula (2003, 98) sanoo kokeman olevan se kertymä, joka itse kuhunkin tilanteeseen tai vaiheeseen tultaessa on yksilölle muodostunut sekä yleisinhimillisestä että yksilöhistoriallisesta elämyksestä tai kokemuksesta. Taide vaikuttaa kokeman muodostumiseen moniaistimellisesti ja tiedollisesti. Opiskelijan omassa kokemusten summassa, mentaalisen järjestelmän empiirisessä, kokemukseen perustuvassa ja episteemisessä, tiedollisessa ja emotionaalisessa, tunteisiin liittyvässä, eettisessä, arvoihin liittyvässä ja esteettisessä eli muodon ja kauneuden tajuun liittyvässä elämysten kokonaisuuden joukko kiertyy Venkulan (2003, 99) sanoin yleisinhimilliseen kokemaan ja edistää ihmisten keskinäisen samuuden ymmärtämistä. Tekemää Venkula (emt.) kuvaa kokemuksesta lähtevänä ja tapahtumisen haastamana tekemisen tapana. Opiskelija taiteen tekijänä ja kokijana jatkaa tuota samaa tekemisen tapaa uudella teolla prosessien jatkuessa. Samalla hän jatkaa myös tapahtumisen ja kokemisen virtaa. Tekemisellään ihminen jättää jäljen niin omaan kokemiseensa kuin tapahtumiseensaakin.

Kuviossa veden välillä syvyiksiinkin ulottuvat pyörteet kuvaavat psyyken tason ja henkisen tason jatkuvaa edestakaisin liikettä menneisyyden ja nykyisyyden kohtaamista (ks. Rauhala 2009). Pyörteiden välissä ja uuden muodostumisessa jatkuvan virran seurauksesta tapahtuu reflektiivistä ajattelua ja visuaalista ajattelua kuvataiteen materiaalien ja välinein kohti jotakin uutta, jolloin kokemukset virran jatkuessa rakentavat pohjaa uusille kokemuksille. Jatkuva virta on metafora ajan ja taiteellisen toiminnan harjoitusten fluktuaalisuudelle (ks. Venkula 2003, 9). Virtaavan veden syklisessä etenemisessä on metafora myös koko tutkimuksen sykli-syydelle ja toimintatutkimukselliselle etenemiselle: jokaisessa pyörteessä pyrimme opiskelijoiden kanssa pääsemään hermeneuttisesti syvempään ymmärrykseen itsestä, toisesta, taiteesta ja taiteen aikaansaamista merkittävistä kokemuksista ja niiden siirtovaikutuksista.



Kuvio 20. Kokemusten virta (Kuva: L. ja H. Malmivirta)

## 16.1 Taiteellinen toiminta oppimisen ulottuvuutena postmodernin taidekasvatuksen viitekehystä tarkasteltuna

### *Taide siltana sosionomiksi kasvamiselle*

Olen kuvannut tutkimuksessani kolmen pedagogisen intervention kautta taideaineiden opetuksen suuntaamista kohti postmodernia taidekasvatusta. Opiskelijoiden kertomassa on jo ensimmäisen pedagogisen intervention tutkimustulosten perusteella pääteltävissä, miten taidekasvatukseen sidotulla taideaineiden opetuksella voidaan tukea opiskelijan persoonallista ja ammatillista kasvua. Opiskelijat kertoivat myös, että taidekasvatuksen viitekehukseen sidotut taiteellisen toiminnan harjoitukset vahvistivat sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja ja reflektiivista ajattelun taitoja. Ensimmäisen pedagogisen intervention päättyessä heille oli myös syntynyt käsitys siitä, että taidekasvatus luo mahdollisuuksia sosionomin asiakastyössä tarvittavalle pedagogiselle työlle.

Tutkimuksen toinen ja kolmas pedagoginen interventio vahvistavat näitä edellä mainittuja tuloksia. Postmoderniin taidekasvatukseen, sosiokulttuuriseen oppimiskäytäntöön ja tutkivaan deweyläiseen means-ends-toimintaan sidotussa taiteellisessa toiminnassa vahvistuu opiskelijan osaaminen reflektiiviseen ajatteluun ja visuaaliseen ajatteluun. Luokkahuoneessa oppimaansa opiskelijat lähtivät koetelemaan sosiaalialan asiakastyön kentälle, jossa he taiteen menetelmin vahvistivat edelleen sosiaalipedagogista ja sosiokulttuurista osaamistaan. Voin tutkimustulosten perusteella päätyä ajatukseen: taide toimii siltana sosionomin persoonalliselle ja ammatilliselle kasvulle.

Painotin tarkoituksellisesti toisessa pedagogisessa interventiossa taiteellisen toiminnan pidempää harjoitusprosessia kuvataiteen alueelle. Ajattelen Savan (2007, 96) tavoin, että kuvataidekasvatukselle ei kuulu minkä tahansa tapainen kulttuuri-, media-, muotoilu- tms. aines, vaan sellainen, jossa taiteellinen tai taiteen kaltainen asenne, ajattelu, tekemisen tapa ja taito ovat mielellisenä työnä mukana. Näin juuri (kuva)taide ja (kuva)taiteellinen on tärkeä määritettävä paitsi sisältönsä puolesta myös kasvatuksen tavoitteita – mielen prosesseja – ja tekemisen tapoja ohjaavana



tekijänä. Tämän vuoksi olen tutkimuksessani kuvannut tätä kuvataiteen prosessia ja siinä rakentuneita opiskelijoiden kokemuksia pyrkien hermeneuttisesti syvempään ymmärrykseen siitä, mitä kuvataiteen eri menetelmin, materiaalien ja välineiden avulla kuvallisen tarinan rakentumisessa tapahtuu opiskelijan mielen ja toiminnan prosesseissa. Tunnistan tulkinnallisuuden vahvan läsnäolon tekemissäni päätelmissä. Pyrkimyksenä on kuitenkin ollut narratiivisen näkökulman vahvistamisen kautta kuulla ja tuoda opiskelijoiden aidot kokemukset myös toisen kuultaviksi heidän itsensä kertomina. Opiskelijoiden kokemuksissa välittyy aidosti ajatus myös taiteen kasvattavasta itseisarvosta (an sich) maailman hahmottamisen ja tiedon keskeisenä muotona (Sava 2007, 96).

Visuaalinen havainnointi aktiivisena toimintana passiivisen silmäilyn vastakohtana ja opiskelijan sitoutuessa taiteelliseen toimintaan on tehnyt silmän ajattelevaksi. Sava (2007, 97; Dewey 2010, 16) toteaaakin, että näköhavainto ei ole koskaan todellisuudessa suoraa kopioimista, vaan mielen luova prosessi. Kokonainen elävä ihminen näkee silmiensä sekä aktiivisen ja reflektiivisen ajattelunsa, kognitiivisten prosessien kautta, balanssin, viivat, värit ja muodon (ks. Read 1967, 7–13; Kreitler & Kreitler 1972, 23).

Pedagogisesti ohjattuun kasvuun liittyy Deweyn (LW 1, 293; Väkevä 2004, 265) sanoin ”uusien havainnon muotojen harjoittaminen” ja ”uusien objektien havainnointi ja niistä nauttiminen”. Oppimiskokemusten mielekkyyttä selittää se, että objektien havainnoimisessa rakentuu merkityspiirien laajenemista ja samalla myös emotionaalisesti palkitseva ulottuvuus (Väkevä 2004, 265). Väkevä painottaa tämän näkökulman merkitystä pragmatistiselle pedagogiikalle, jolloin pragmatistinen kasvatustilasto ei olisi välineraationaalista instrumentalismia, vaan sen kautta olisi mahdollista tuoda ymmärrystä kasvuun sisältyvään elämykselliseen ulottuvuuteen. Täyttymyksellistä kokemusta ei voi luontevasti irrottaa instrumentaalisista tutkimusprosesseista. Esteettinen kokemus ruumiillistuu kokemukselliseen merkityksentuottoon, konkreettisiin tutkimustilanteisiin (Dewey 2010, 12). Deweylle (LW 1, 293; Väkevä 2004, 265) taide on ”kokemusta taiteen muodossa”. Taustalla on ajatus, että kokemus voidaan nähdä merkityksentuoton taiteena. Tällöin raja tietämisen, kulttuurin ja välineiden ja tarkoitusten välillä hälvenee. Raja tietämisen, välineellisen taidon ja itsessään arvostettavan taiteen välillä hämärtyy. Tämä puolestaan mahdollistaa taiteiden käytön ja hyödyntämisen osana reflektiivisen tutkimuksen ohjaamaa älyllistä elämää. Tällöin mahdollistuu myös niiden merkitysten ymmärtäminen osana yleissivistävää kasvatusta.

Taide on Deweylle (Väkevä 2004, 266) luonteeltaan keinot ja päämäärät koh- ti tasapainottavaa means-ends-toimintaa. Taustalla on Deweyn taidekäsitteessä näyttäytyvät perinteiset välineellisen ja itsessään arvokkaan kokemuksen alueet.

Means-ends-toiminnalle on ominaista, että se on ennalta päämääristään tietoista. Toiminta ei ole tietoista vain teknis-tuottavassa mielessä, vaan myös – ennen kaikkea – ”vaikutuksessaan inhimillisen elämän ja kokemuksen ominaislaatuun” (Dewey LW 1, 272; Väkevä 2004, 266–267). Taide on tuottavaa means-ends -toimintana siksi, että se pyrkii uusien merkityssuhteiden aikaansaamiseen. Toimintaan liittyy kriittisyys, ”protestin ja täydentävän vastauksen vaihe”, jota Väkevä (emt.) selittää valmiutena tuottaa uutta merkitystä soveltamalla yksilöllisten kokemussituaatioiden ongelmaratkaisussa käsillä olevia keinoja. Taiteellisen toiminnan lopputulokseen suuntaavan ajattelun sijasta means-ends-toimintaa tulisi tarkastella prosessina, jossa toiminnan, päämäärien ja tulosten erottelua voi tapahtua vasta jälkeenpäin toiminnallisena erotteluna. Prosessia tarkastellessa huomataan, että taiteessa artistinen (tai poieettinen) ja esteettinen kokemus edellyttävät toistensa läsnäolon (Väkevä 2004, 270).

Dewey (LW 1, 281; Väkevä 2004, 270) näkee taiteellisen toiminnan yhteydessä taipumukset mahdollisuuksina, mitä Väkevä (emt.) tulkitsee niin, että taiteellinen toiminta tekee konkreettiseksi esteettisen havainnon kohteen ja paljastaa sen mahdollisuudet toimia merkityksentuoton aineksena. Artistinen taiteellinen, kokeileva toiminta pyrkii selvittämään pelkän esteettisen havainnoinnin lisäksi sitä, mitä taideteoksen tuottamisen kautta voi saada aikaan jollain pragmaattisella merkitysulottuvuudella. Näin taiteen voi Deweyn (2010, 13) mukaan määritellä ”aktiivisena tuottavana prosessina”, jossa esteettinen havainto yhdistetään tietoisesti toiminnalliseen merkitysten tuottamiseen.

Ensimmäisen pedagogisen intervention usean eri taiteen alueelle sijoittuvien taiteellisen toiminnan harjoitusten ja toisen pedagogisen intervention visuaalisten kertomusten pedagogisen ajattelun taustalla on kudelma, ekspressiivisestä, mimeettisestä, objektiivisesta taidekasvatusajattelusta – eklektinen näkökulma – ohjaamassa ajatteluani taiteellisen toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. Yksi opiskelija kaipasi muotojen, värien ja sommittelun suoraa opettamista, joillekin riitti materiaalien, välineiden ja tekniikoiden lyhyet ohjaukset ja tarvittaessa lisäohjaus. Eniten painoarvoa opiskelijoiden kertomuksissa oli sillä, että sai tuoda itsestään jotakin näkyviin siveltimellä ja värillä, sarjakuvalla ja saven muotoamisella. Ajatukseni saa vahvistusta pragmatistisen estetiikan taidekäsityksen kautta.

Taide kuuluu kokemuksena elämäämme sen erityisen eloisan koetun todellisuuden muotona, ei ainostaan fiktiivisen jäljittelyn muotona. Kokemuksessa ovat läsnä erilaiset käyttäytymistilanteiden vaikuttimet ja ympärillä oleva materiaali, ja kun jokaista tilannetta lähestytään aktiivisina havainnoijina, kokemuksessa on läsnä sekä kognitiivinen että käytännöllinen elementti (Dewey 1997, 298, 331; 2010, 73). Nämä eivät kuitenkaan sulje pois kokemuksen taiteellista tai esteettistä hyväksyt-

tävyyttä. Dewey (1997, 298) sanoo ”esteettisen kokemuksen olevan enemmän kuin esteettinen”. Sen materiaalit, jotka eivät itsessään ole esteettisiä, ”muuttuvat esteettisiksi tullessaan osaksi täsmällistä rytmistä liikettä kohti täyttymystä. Materiaali on suureksi osaksi inhimillistä”, joka sisältää ”käytännöllisen, sosiaalisen ja kasvatuksellisen”. Taiteen tehtäväksi jää muokata tästä kaikesta yhtenäinen kokonaisuus. Dewey (emt.) korostaa taiteen kokemusta kokonaisvaltaisena nautintona, joka tempaa mukaansa ”koko olion sen yhtenäisessä elinvoimaisuudessaan” ja tuottaa aistimellisesti ja emotionaalisesti vahvan tyydytyksen. Taiteen kokemus sisältää sekä vastaanottavan läpikäymisen että produktiivisen tekemisen, sekä kokemuksen kohteen omaksumisen että sen osittaisen rekonstruoinnin, jolloin kokeva subjekti sekä muokkaa että muokkautuu.

Opiskelijoiden kertomuksissa tuli esille kuvauksia taiteesta kokonaisvaltaisena nautintona, joka tempaisi mukaansa. He vastaanottivat ja tuottivat ja rekonstruivat kokemuksen kohteitaan ja kertovat löytäneensä elämälleen uusia näkökulmia, jolloin he subjekteina sekä muokkasivat että muokkautuivat. Visuaalisia kertomuksia rakentaessaan opiskelijat kirjoittivat elämästään, lapsuudestaan nykypäivästä menneisyyteen kuvataiteen keinoin ja menetelmin. Prosessin aikana he jäsensivät lapsuuden maisemaansa, mutta samalla myös lapsuuttaan ja siihen kuulunutta elämän moninaisuutta.

Tarinoidun identiteetin (Sava 2004, 34) tavoitteena ei ole aidon sisäisen minuuden löytäminen itseilmaisun teorioiden mukaan vaan ymmärtää, että itseys rakentuu ja muuntuu tarinoinnin kehässä. Olemassaolomme ja identiteettimme ovat Savan (emt., 34) mukaan jatkuvassa muutoksessa, johon tarinan avulla voimme luoda merkityksellisyyttä. Opiskelijoiden kertomuksissa oli seurattavissa merkitysnäkökulman muutosta suhteessa omaan elämään ja opiskelijatoverin elämään. Yksi opiskelija haki sopua läpi koko visuaalisen kertomuksensa, toinen löysi pienen pilkahduksen valoa vaikean elämäntilanteensa keskellä, kolmas löysi uuden näkökulman lapsuuteen, neljäs huomasi, kuinka onnellisen ja rauhallisen lapsuuden hän oli saanut viettää rauhallisessa maaseutuympäristössä ja viides opiskelija huomasi luonnon erilaisen merkityksen Lapista lähteneelle. Opiskelijoiden tarinat auttoivat heitä selkeyttämään omia käsityksiään ja tuntemuksiaan. Taideteoksen muodossa tulkinta omasta identiteetistä ja elämäntarinasta konkretisoituu näkyväksi. Teoksessa säilyy osa omaa historiaa ja siten se toimii materiaalina aina uusille tarinoille. Saman aihepiirin toistaminen eri välinein ja materiaalein ja taiteen välinein syventää ymmärrystä itsestä ja omasta elämästä (emt., 35).

Taiteellinen toiminta sekä luokkahuoneessa että käytännön asiakastyöharjoituksissa on toiminut autenttisen oppimisen (Kaikkonen 2000, 54–55; 2004, 31; Jaatinen 2009, 77) tilana, jossa opiskelijat ovat tehneet jatkuvasti havaintoja ja reflektoineet

toimintaansa ja ajatustensa kulkua. Heille on rakentunut aitoja kokemuksia itsestään, heidän omien kokemustensa toimiessa taiteellisen toiminnan lähtökohtana. Opiskelijat ovat oppineet myös toisistaan tarkastellessaan omaa ja toisen elämää kunkin omassa kulttuurisessa ympäristössään. Sosiokulttuurisessa (Vygotsky 1978; Säljö 2004) oppimisenäkemyksessä oppiminen tapahtuu ihmisten välisessä toiminnassa, jossa korostuu dialogin ja yhteisen tiedonrakentumisen merkitys. Opiskelijat ovat hankkineet sosiaalisen vuorovaikutuksen osaamista taiteellisen toiminnan yhteisessä tiedon rakentamisessa sekä luokahuoneessa että asiakastyöharjoituksissa.

Kuvallisen tarinan kertomisen avulla opiskelijat ovat kertoneet itsestään itselle ja toisille, he ovat rakentaneet identiteettiään. Sava (2004, 25) kuvaa identiteettiä itsen kokemisen samuuden ja muuttumisen dialektisena prosessina, joka saa ilmauksensa kaikessa siinä, mitä ja miten ihminen kertoo itselleen ja muille itsestään ja elämästään. Varto (2007, 63) sanoo taideteoksien olevan tärkeitä dialogin rakentamisessa. Taiteilijat tekevät yleensä töitään ilmaistakseen jotakin tai halutessaan lähestyä toista ihmistä. Kun taiteilija luo teostaan, hän lataa sen täyteen merkityksiä, joista osa on hänen omasta kokemusmaailmastaan lähtöisin. Rakentuneissa teoksissa on siten aina läsnä joitain samoja piirteitä, jotka ovat teoksen vastaanottajankin ymmärrettävissä. Toinen ihminen saavuttaa teoksen kautta jonkin yhteisen maailman olemassaolon. Opiskelijat ovat löytäneet toistensa teoksista piirteitä, jotka ovat tuttuja heille itselleen ja ymmärrettävissä olevia. Puolimatka (1999, 86) sanoo, että taide on keskeisiä lähteitä minuuden rakentumisessa. Taideteos voi ilmaista totuuden, jolloin tieto ei rajoittuisi käsitteelliseen tietoon (ks. Gadamer 1989). Kasvatuksen tulisi kehittää valmiuksia tunnistaa taiteen, moraalin ja sosiaalisen tiedon paljastamaa totuutta. Tämä edellyttää totuuden tunnistamista ei-käsitteellisessä muodossa, hyvää makua, arvostelukykyä, tietoisuutta sitä, mikä sopii kokonaisuuteen ja tietoa siitä, mikä on yhteiseksi hyväksi.

Gadamer (1989, 13; Puolimatka 1999, 87–89) liittää sivistyksen kuuluvaksi jotta-kin sellaista, joka tuottaa ihmisessä syvälle käyvää muutosta ja jonka edellytyksenä on omien rajojen ylittäminen kulttuurin kautta. Gadamer (emt.) kuvaa asiaa lapsen kehityksen kautta, jossa lapsi vapautuu yksityisen elämän rajoituksista tullessaan osalliseksi itseään suuremmista kokemuksista ja rakenteista. Kulttuuristen kokemusten kautta on mahdollista saavuttaa sitä, mikä on yleispätevää. Tämä edellyttää kuitenkin antautumista näihin itsen ulkopuolella oleviin rakenteisiin ja sallia hetkeksi itsensä kadottamisen tilan ja antautua jonkin itseään suuremman valtaan. Kadoksissa oleminen on hetkellistä, jonka jälkeen on mahdollista löytää itsensä muuttuneena, uudella tavalla rakentuneena. Taideteoksen avulla on mahdollista ymmärtää, miten asiat ovat (Gadamer 1989, 101–102; Puolimatka 1999, 88–89).

Puolimatka (1999, 89–91) sanoo kasvatuksen tehtävänä olevan merkityksellisten kokemusten tarjoamisen, jotka nivELYTväT osaksi elämän kokonaisuutta. Hän sanoo ihmisen elämänkerran muodostuvan kokemuksista, jotka ovat jääneet hänen mieleensä merkityksellisyytensä ansiosta. Elettyjen kokemusten kautta objektiivinen ei näy ainoastaan ideana vaan osana elämänprosessia. Ihmiselle jokaisessa kokemuksesta on jotakin seikkailunomaista; seikkailulla on puolestaan merkityksellinen suhde elämäkokemukseen ja se tuo siihen jotakin uutta ja ennalta arvaamatonta.

Puolimatka (emt.) vertaa arkikokemusta ja esteettistä kokemusta. Esteettinen kokemus tavoittaa todellisuuden arkikokemusta voimakkaammin, jossa taide tarjoaa inhimillisemmän näkökulman. Opiskelijoiden esteettisten kokemusten ja visuaalisen ajattelun avulla rakentuneet taideteokset ovat yksi keino puhua koetusta niin, että se saavuttaa myös toisen ihmisen. Taiteen kieli on arkikieltä suorempaa, tuorempaa ja haastavampaa. Taideteos on yksi puheenvuoro, jonka vastaanottaja voi kuulla eri aisteillaan (Varto 2007, 63).

Sava (1993, 27) sanoo taideoppimisen olevan taiteellisen aistiherkkyuden kehittymistä, mikä puolestaan edellyttää tällaiselle herkistyneelle kokemiselle sopivia tilanteita, ja sopivasti aikaa sekä pedagogisesti perusteltua ohjausta. Ohjausta siihen, miten ja millä keinoin on mahdollista kehittää erilaista tietoutta ja valmiuksia tuottaa näkyväksi mielen sisäistä. Luokkahuoneessa tapahtuvan taiteellisen toiminnan aistikokemusten, taiteellisen käsite- ja symbolitietouden sekä ilmaisullisten välineiden ja materiaalienkäytön harjaannuttamisen avulla opiskelija kehittää kokonaisvaltaista taiteellista tietoa, jota Sava (1993, 28) kuvaa taiteellisiksi kognitioiksi ja ajatteluksi.

Opiskelijat harjaannuttivat ensin perusopintojen opintojaksolla ja sitten ammattiotintojen visuaalisten kertomusten syklisesti etenevässä prosessissa taiteellista tietämystään välineistä, materiaaleista ja tekniikoista kokeilemalla ja valitsemalla. Opiskelijat rakensivat persoonallisia tulkintoja aina uudelleen omaksutun taiteellisen kokonaisvaltaisen tiedon ilmaisuna kulloinkin kysymyksessä olleen kuvataiteen keinoin. Heidän kuvalliset elämäntarinansa muuttuivat ensin näkyväksi kuvataiteen menetelmin ja materiaalein itselle ja toiselle nähtäväksi ja lopulta todeksi ja omiksi heille itselleen ja toisille yhteisen kertomisen ja jakamisen kautta. Pääjoki (2003, 125) toteaa, että hermeneutiikan näkökulmasta elämä ja tarinat ovat kietoutuneita toisiinsa siten, että persoonallinen identiteetti on tulosta kokemusten ja tarinan suhteesta. Hänninen (1999, 25) puolestaan sanoo, että inhimillinen toiminta ja kokemukset luovat tarinan perustan. Tarina puolestaan jäsentää sen merkitykselliseksi kokonaisuudeksi. Kun tarinan kuulija käyttää tarinaa oman ymmärryksensä välineenä, tarina rakentaa elämää uudelleen. Näin elämän ja kertomusten välille

muodostuu spiraalimainen kehä, jonka elementtejä on vaikea enää erottaa toisistaan.

Opiskelijoiden visuaalisten kertomusten lähtökohtana ovat olleet opiskelijoiden omat havainnot, elämäkokemukset ja muisti, jotka kietoutuvat aina uusiksi tarinoiksi ja uusiksi merkityksiksi. Kertomuksilla on kaksiulotteinen merkitys: ne itsessään rakentavat opiskelijan identiteettiä ja uudelleen kuulemisessa ja näkemisessä kertomukset rakentavat sekä tekijän omaa että toisen elämää. Edellä mainittu mahdollistui opiskelijoiden sitoutuessa jatkuvaan reflektiivisyyteen taiteellisen toiminnan prosessin kuluessa: yhdessä toimimiseen toistensa ja ympäristönsä kanssa, kantamalla vastuuta omasta toiminnastaan ja vaikuttamalla toistensa toimintaan erityisesti teosten yhteisessä jakamisen vaiheessa (ks. Rauhala 1981, 63–64; 1983, 33; Jaatinen 2009, 79).

Kun taide- ja ilmaisuaineiden opetus kiinnitetään postmoderniin taidekasvatukseen, joka tässä tutkimuksessa pohjautuu pragmatistiseen estetiikkaan ja deweyläiseen pragmatistiseen taidekasvatukseen, sen avulla on mahdollista tukea opiskelijan persoonallista ja ammatillista kasvua. Deweylle (LW 12, 27; Väkevä 2004, 75) kieli kattaa kaiken kommunikaation loogisessa mielessä – ts. kokemusten jakamisen muodot – kuten, ”monumentit, rituaalit ja – taiteet”. Kysymyksessä on näin ”väline” (ks. Säljö 2004), jossa kulttuuri on olemassa ja jonka avulla välitetään. Deweylle kieli on ”välineiden väline”, jolla luodaan merkityksiä (LW 12, 146–147; Väkevä 2004, 74). Kielen avulla on mahdollista rekisteröidä välineen ja sen käytön seuraamusten välillä suhteita. Väkevä (emt.) toteaa, että vaikka asia voi tulla välineeksi sattumalta ”luonnollisten tapahtumien kautta, ainoastaan keskitetyn toiminnan kautta tapahtuva toisto voi tehdä siitä välineen, jolla on merkitystä”. Opiskelijoiden omiin henkilökohtaisiin muistikokemuksiin sitoutuen ja omien taiteellisen toiminnan oppimiskokemusten reflektiossa opiskelijalle rakentuu Deweyn ja Väkevän kuvaamia merkitysvälineitä. Merkitykset ovat konstruktioita taiteellisessa toiminnassa tapahtuneista aktiivisista ja empiirisesti havainnoitavista seuraamuksista, joita pedagogisesti ohjatussa taiteellisessa toiminnassa on tapahtunut. Taide olisi näin toiminut tehokkaana kielenä, joka on kuljettanut opiskelijoiden tutkimusprosesseja eteenpäin, joilla he ovat pyrkineet muuntamaan maailman epämääräisiä tapahtumia määräisiksi suhteessa käytännöllisiin päämääriin. Taide ja taiteellinen toiminta on toiminut kielenä keskeisessä tehtävässä mielen toiminnallisessa rakentumisessa älyllisesti ajattelevaksi, toimintaansa reflektioivaksi tietoisuudeksi, joka kykenee tuottamaan merkitystä yhteistoiminnassaan. (Ks. Väkevä 2004, 75.) Sosionomiopiskelijat ovat näin hankkineet myös työssä tarvittavaa dialogisuuten perustuvaa asiakastyöosaamista. Asiakastyön ja vuorovaikutuksen asiantuntijuus ei tarkoita pelkästään asiakastyön välineiden hallintaa tai rajautumista tietynlaisiin vuorovaikutuksen

konteksteihin. Olennaista on hankkia ja kehittää valmiuksia toimia muuttuvissa tilanteissa ja kykyä kehittää jatkuvasti omaa työtään. Näin sosionomien asiantuntijuudessa korostuu reflektiivisyys, joka kehittyy muiden opintojen ohella myös taideaineiden opinnoissa. Deweylle (LW 10, 330; Väkevä 2004) ”jokainen reflektiivinen kokemus tuo mukanaan uusia sisäisten kvalifikaatioiden (intrinsic qualifications) sävyjä”, jotka rikastuttavat kokemuksen välittämää merkityksellisyyttä. Vuorovaikutus ei rajoitu pelkästään diskurssien tasolle. Merkityksellistä on vuorovaikutuksen kytkeytyminen arjen konkreettiseen toimintaan. Tätä vuorovaikutusosaamista opiskelijat harjoittivat ensin luokkahuoneen autenttisissa taideoppimisen tilanteissa ja myöhemmin autenttisissa asiakastyöharjoituksissaan.

## 16.2 Luovuuden uusi ulottuvuus ja paikantuminen taideaineiden opetukseen

### *Taiteen ja luovuuden hiljainen ja salainen liitto*

Kokemuksilla on merkitys myös silloin, kun puhutaan luovuudesta. Tutkimukseni yhtenä lähtökohtana oli kehittää taideaineiden opetusta kohti postmodernia taidekasvatusta aiemmasta luovuutta ja itseilmaisua painottavasta näkökulmasta. Jokainen taidekasvattaja lienee tekemisissä luovuuden käsitteen kanssa. Palaan uudelleen tähän lähtökohtaan Varton (2001, 100) kuvaaman uuden luomisen näkökulmasta. Hänen mukaansa on mahdollista, että ihmiselle on annettu tapa elää, joka itsessään antaa mahdollisuudet elää ja toimia luovasti. Tapa pitäisi vain löytää. Tutkimuksessani olen tuonut yhden tavan elää henkilökohtaisia kokemuksia uudelleen ja rakentaa niistä jotakin uutta perusopintojen ja ammattiopintojen taideaineiden opetuksessa taiteellisen toiminnan avulla. Kuvaan seuraavassa tutkimuksen prosessin aikana rakentunutta uutta ajattelua luovuudesta Varton (2001, 100–109) ajattelua seuraten.

Ihmistä ajaa jatkuva uuden himo. Himo ei tule passiivisena uuden haluamisena vaan tarpeena luoda uutta. Opiskelijoissa uuden himo on koulutukseen hakeutuminen ja uuden oppiminen, oppiminen ammattiin. Opiskelija joutuu koulutuksensa aikana kokeilemaan, koettelemaan ja saattamaan itsensä vastakkain kaiken sen kanssa, mitä hän jo on. Hänen kokemusmaailmansa on tämän uuden oppimisen pohjalla. Tämä aiempien kokemusten ja uusien kokemusten jatkuva ja katkeamaton virta luo pysyvän epäjatkuvuuden tilan. Taiteellisen toiminnan harjoituksissa olen tietoisilla pedagogisilla valinnoilla deweyläisen reflektiiviseen ajattelun ja means-ends-toiminnan pohjalta luonut näitä epäjatkuvuuden tiloja, joissa opiskelijoiden on pelastauduttava aina uudelleen taiteellisen toiminnan kokemuksilla, jotka täyt-

tävät nämä epäjatkuvuuden synnyttävät aukot. Opiskelijat sitoutuivat opintojaksojen aikana syvällisesti etsimään näkymätöntä ja refleктоimaan henkilökohtaisesta elämismaailmastaan lähteviä kokemuksiaan ja korjasivat ja täydensivät taiteellisessa toiminnassa syntyneitä kokemuksellisuuden aukkoja tai tyhjiä kohtia. He hahmottivat kuvallisen ja sanallisen kerronnan avulla esille asioita, joita siellä ei ennen tarkkaan määriteltynä ollut. Lopputulokset olivat välillä yllättäviäkin. Opiskelijat loivat jotakin lisää tuntemattomaan hypähtäessään välillä epäsattuvasti ja välillä sattuvastikin, kuitenkin niin, että maailma ei siitä häiriintynyt. Deweyn reflektiivisyyttä painottavassa oppimisenäkemyksessä, jossa totunnaisten toimintatapojen murtumisesta johtuvia ongelmatilanteita ratkaistaan kokeellisen toiminnan avulla, on löydettävissä samankaltaisuutta Varton (2001, 103) kuvaavien epäjatkuvuuden tilojen kanssa. Vartolle (emt.) nämä epäjatkuvuuden tilat ovat luovuuden ehto. Epäjatkuvuuden tilaa ei ole mahdollista paeta, ne ovat läsnä kaikkialla ihmisen elämässä, luonnossa, kulttuurissa ja kokemisen ehdoissa. Ne ovat läsnä myös kulttuurisesti meille annetuissa ehdoissa.

Aistisuudella ja havainnoinnilla, esireflektiivisesti hiljaisesti rakentuvalla tiedolla, on kokemuksessa merkityksensä (ks. Dewey 2010, 26). Opiskelija kuvasi syksyisen luonnon visuaalista havaitsemistaan hyvin yhtenäisesti. Hän täydensi höyhenen tarkentunutta havaintoaan siirtäen katsettaan puihin ja lopulta muurahaiseen. Hänen kuvaukseensa ei jäänyt epäjatkuvuuden aukkoja. Taiteellisen toiminnan harjoituksissa tuodaan kuvallisen kerronnan avulla näkyväksi merkityksiä, myös hiljaisesti rakentuneita merkityksiä, maailmasta ja omasta elämästä. Nämä merkitykset voivat olla erilaisia ja synnyttää erilaisia käsityksiä. On mahdollista tapahtua myös väärinkäsityksiä. Tällöin syntyy tarve selittää, kuten opiskelija myöhemmin selitti työssään luonnon rikkumattoman rauhan häviämistä maalauksestaan. Hän selitti, jotta ymmärtäisimme, mitä hän tarkoittaa. Visuaalisten kertomusten sanataiteen harjoitus antoi mahdollisuuden tälle selittämislle, sanassa kiteytyi, mitä opiskelija oli tarkoittanut tai tavoitellut kertomuksessaan. Tämä selittäminen itse teoksessa on yhtä tärkeä kuin jakamisen vaiheessa, oman tarinan julkittuomisessa: kerron, jotta ymmärrät ja jotta ymmärrän.

Edellä tulevat esille Varton (2001, 107) kuvaamat kaikki eri tavat ajatella, kokea, kuulla, puhua ja toimia ja samalla myös kehittää argumentoinnin arsenaalia, jonka pitää paljastaa aiottu tai tarkoitettu. Taiteellisen toiminnan harjoitusten prosessien eri vaiheissa opiskelijat toivat esille, mitä tarkoittivat kussakin työssään. Sanalliset kertomukset täydensivät kuvallista kerrontaa. Varto (emt.) toteaa, että kuvan, äänen ja sanojen sisällä osaamme täydentää ja joiden kesken ja yli opimme antamaan uusia merkityksiä asioille uusien kokemusten kautta.



Luovuus tapahtuisi Varton (emt., 107) mukaan merkitysten tasolla: riittämättömästä aineistosta generoidaan uutta. Taiteelliseen toimintaan lähdetessä ei tarkalleen vielä tiedä, mutta luottamus on kuitenkin vahva tähän generaattoriin. Uusi on tarkoitettu epäjatkuvuuden voittamiseen, mutta se pitää sitä samalla yllä. Jatkuvan uuden maailmankuvan etsiminen, sen, jota etsimme, pitäisi olla synteesi, joka antaisi lopullisen selityksen kaikelle. Tämä synteesi poistaisi olemassa olevan epäjatkuvuuden tilan. Uuden löydetyn maailmankuvan pitäisi osoittaa maailmassa, kokemisen ja tietämisen ehdoissa ja itse kokemisessa ja tietämisessä, kuinka luovuus voitetaan, kuinka luovuus pysäytetään. Opiskelija pysäytti yhteisen jakamisen vaiheessa luokkatovereidensa töitä katsoessaan luovuuden hetkeksi ja totesi, ettei tämä maailma niin vakava paikka olekaan, pienet asiat ovat suuria ja suuret pieniä. Hän pysäytti hetkellisesti pitkän kokemusten kertautumisen jatkumon.

Varto (emt.) sanoo luovuuden syntyvän samasta, mistä myös epävarmuus ja jatkuva etsiminen syntyvät. Opiskelijat ovat olleet pedagogisten interventioiden taiteellisen toiminnan harjoitusten ja asiakastyöharjoitusten herättämien kokemusten epävarmassa etsimisen ja tutkimisen jatkumossa. Nämä ristiriitaiset tilanteet innostivat heitä etsimään ja tutkimaan uutta ja toisaalta heillä oli myös pelon hetkiä. Varto (emt.) toteaaakin, että haluamme joskus rajoittaa uuden syntymistä, koska se näyttää niin paljaana myös epävarmuuden. Opiskelija ei olisi halunnut käyttää lapsuuden maisemassaan Lassi ja Leevi -sarjakuvaa eikä hän olisi halunnut kuvata lapsuutensa ristiriitaista maailmaansa. Hän kuitenkin pakotti itsestään esiin epävarmuuden, jotta olisi taannut luovuuden säilymisen. Hän päätyi kertomuksessaan uuteen, luovaan ratkaisuun, sopuun.

Taidekasvatus näyttäisi näin tarjoavan mahdollisuuden Varton (emt.) kuvaa malle jatkuvan epäjatkuvuuden tilalle. Taiteellisessa toiminnassa yksilön kokemassa kietoutuvat yhteen ja kohtaavat mentaalisen järjestelmän kaikki osajärjestelmät: kokemukseen perustuva, tiedollinen, tunteisiin liittyvä, eettinen ja esteettinen (ks. Venkula 2003, 99). Opiskelija on taiteellisen toiminnan teoillaan jatkanut aina uusissa taiteellisen toiminnan prosessin eri vaiheissa tekemisen tapaa uudella teolla, jolla hän on samalla jatkanut myös tapahtumisen ja kokemisen virtaa. Tekemisellään ihminen jättää jäljen sekä omaan kokemiseensa että tapahtumiseensakin. Taiteen tekemisessä tai kokemisessa ihminen kuljettaa itsessään menneisyyttä samalla, kun hän elää voimakkaasti tätä preesensin hetkeä, ja tuon elämisensä voimalla muovaa tulevaisuuttaan tekemällä tekoja taiteellisessa toiminnassaan. (Venkula 2003, 99.) Tekemisen prosessista nousevat merkitykset korostuvat myös Rauhalan (1989b) taidetta koskevissa pohdinnoissa. Taiteen syvin olemus on ymmärrettävissä kaikissa sen synnyttämisen, esittämisen ja siitä nauttimisen vaiheissa merkityksinä ihmisille. Tekeminen, ajan fluktuaalisuus ja merkitykset näyttävät nousevan tär-

keiksi osatekijöiksi taiteen avulla kasvattamisessa ja ymmärtämiseen pyrkimisessä suhteessa itseen, toiseen ihmiseen ja ympärillä olevaan.

*Taiteen transformatiivisuus sosiaalialan asiakastyöhön*

Sosionomit tulevat työssään kohtaamaan jatkuvasti näitä jatkuvan epäjatkuvuuden tiloja. Kasvatuksen, opetuksen ja ohjaamisen tehtävissä on läsnä aina jotakin ennakkoimatonta, jonka hyväksyminen ja salliminen ovat samalla olennaista ja välttämätöntä sivistyksellisyyden ja eettisyyden toteutumiseksi. Kohtaamiset sosiaalialan erilaisten asiakkaiden kanssa tulisi aina perustua aitoon dialogisuuteen. Värri (2004, 20) toteaa, että kasvattajan on oltava luottamuksen arvoinen ja välitettävä luottamusta ja toivoa kasvatettavalleen, jotta kasvatettava voisi kokea kasvatussuhteessa vallitsevan luottamuksen ansiosta koko olemisen mielekkääksi ja luottamuksen arvoiseksi. Perustan tälle luo Värri (2004, 21) mukaan se, että kasvattaja on valmis tarkistamaan omia käsityksiään suhteessa maailman kasvatuksellisiin arvoihin ja hyväksyttävä myös itsekasvatus olennaiseksi osaksi dialogista suhdetta. Postmoderniin taidekasvatukseen ajatteluun perustuvassa sosiaalialan taideaineiden kuvataiteeseen painottuvassa opetuksessa opiskelija osaa pohtia syvällisesti omia arvojaan ja eettisiä valintojaan, osaa argumentoida ajatuksiaan ja osaa tuoda ne toiselle näkyväksi taiteen keinoin, kuultavaksi ja uudelleen jäsenyviksi. Hän osaa luokkahuoneessa tapahtuvan taiteellisen toiminnan aikana nähdä toisen ihmisen itsensä vertaisena, kohtalotoverina ja salaisuutena. Hän osaa nähdä ja hyväksyä, että heidän välillään on eroa ja erillisyyttä. Värri (2004, 18) toteaa, että dialoginen suhde on mahdollista vain, jos ylitämme yksilöllisyytemme ja suuntaudumme toisiamme kohti ja annamme toisen tuoda itseään esille sellaisena kuin hän on. Ehkä Eeva syvimmillään tavoitteli aitoa dialogisuutta kyseenalaistamalla valmiin enkelimallin viemistä lapsille. Myös Taina tavoitteli jotakin samaa, kun hän halusi korjata lasten ja vanhusten välistä istumajärjestystä mahdollistakseen aidomman vuorovaikutuksen syntymisen. Lasten ja vanhusten yhteisessä maalaamisen tilassa kohtaavien välille on opiskelijoiden taiteellisen toiminnan kokemusten reflektoituessa ja uusien oivallusten rakentumisesta kehkeytynyt yhteinen alue, välitila, joka on kummankin kohtaavan yhteinen aikaansaannos (Buber 1962b; Värri 2004, 18). Kohtaamisessa koettu molemminpuolisuus mahdollistaa yhdessä koetun tapahtuman elämisen myös toisen osapuolen näkökulmasta. Dialogisuuden Minän ja Sinän välitön molemminpuolisuus, toteutuu Värri (emt.) mukaan vain, jos pidättäydymme käyttämästä toista ihmistä keinona tai välineenä omiin päämääriimme. Opiskelijat olivat aidossa dialogissa itsensä, toistensa ja asiakkaidensa kanssa ja asiakkaat toistensa kanssa, mikä tulee esille Tainan kuvaamassa lapsen ja vanhuksen yhteisessä loppukuvauksessa.

Reflektiivinen ammatillisuus ja todellisuuden monitulkintainen ymmärtäminen ovat sosiaalialan ammatillisen osaamisen näkökulmasta tärkeitä. Toiminnalliselle orientaatiolle tarvitaan myös näkökulma, joka tämän tutkimuksen kautta todennettuna on mahdollista kiinnittää postmodernin taidekasvatukseen viitekehukseen rakennettuun taideaineiden opetukseen. Kuvallinen taidekasvatus tuo yleiseen kasvatukseen perustellun näkökulman: kehittämällä kykyä nähdä luodaan edellytyksiä syventää ja laajentaa tietoa maailmasta (Salminen 2005, 236; Sava 2007, 98). Opiskelijan on taideaineiden perusopinnot ja ammattiopinnot suoritettuaan mahdollista luoda asiakasta osallistavaa dialogisuuteen perustuvaa taiteellista toimintaa sosiaalipedagogisella ja sosiokulttuurisella työotteellaan. Opiskelijoilla on tulevassa sositionomien työssään mahdollisuus vaikuttaa siihen, että ympäristö on ihmisen toiminnan tulosta ja että jokainen voi vaikuttaa siihen. Ajatus määrittelee osaltaan kasvatuksessa arvokasta taidetta ja pedagogista toimintaa sitä, miten taiteen ja taiteen kaltaisilla keinoin ohjataan tuohon oivallukseen ja toimintaan (Sava 2007, 98).

### 16.3 Kokemus opetussuunnitelman keskiössä

Opetuksen kehittämisessä on kysymys myös opetussuunnitelman kehittämisestä. Taideaineiden opetuksen kehittämisen prosessin edetessä opetussuunnitelma muotoutui korostamaan narratiivista opetussuunnitelmaa (ks. Ropo 2009, 154). Ropo (emt.) toteaa, että narratiivinen opetussuunnitelma tähtää sellaisen oppimisen prosessien tuottamiseen, joiden tuloksena opiskelija muodostaa tietoisempia kertomusrakenteita opittavista asioista. Hän luo ja muovaa samalla monikerroksista identiteettiään sen eri tasoilla. Kun pyrkimyksenä on tukea opiskelijan kasvua vastuulliseksi aikuiseksi ja sosiaalialan ammattilaiseksi, kertomuksellisuuden tietoisempi käyttö oppimisessa, opiskelussa ja opetuksen toteutuksessa tukee tätä kasvua. Yksilöllisellä tasolla tavoitteena opetuksessa on käynnistää ja ylläpitää sellaisia prosesseja ja diskursseja, jotka auttavat yksilöä kasvamaan itsensä ymmärtämisessä. Opiskelija luo ja ylläpitää identiteettiään suhteessa omaan menneisyyteensä ja opittavan aien sisältöihin (Ropo 2009, 152).

Visuaaliset kertomukset ovat narratiivisen ajattelun näkyväksi muotoutuneita kertomuksia opiskelijoiden omista kokemuksista ja elämästä. Näiden kertomusten avulla opiskelijat ovat jäsentäneet itseään ja ympäröivää maailmaansa. Opiskelijoiden henkilökohtaiset eletyt kokemukset ovat olleet opetuksen suunnittelussa tiedon lähde (ks. Dewey 1951) heidän rakentaessaan visuaalisia kertomuksiaan itselle ja toiselle jaettavaksi. Kokemukset ovat olleet sekä edellytyksiä opiskelijoiden luokkahuoneessa tapahtuneille taiteellisen toiminnan harjoituksille että asiakastyöharjoit-

tusten lähtökohta. Ilman kokemuksia ei voi syntyä konteksteihin syntyviä muistikuvia (ks. Ropo 2008, 147).

Kaikkonen (2000, 54–55; 2004, 31) puhuu autenttisesta oppimisesta, jossa oppija on vastaanottamisen lisäksi myös itse oman oppimisensa tekijä ja kokija. Kuvattujen taideaineiden opintojaksojen toteutumassa näiden ehtojen lisäksi Jaatisen (2009, 90) esille tuoma Allwrightin (2003; 2005) ja Gieven ja Millerin (2006) käsite *exploratory practice* on ollut vahvasti läsnä. Taideaineiden luokkahuoneessa tapahtuneita taiteellisen toiminnan prosesseja ja asiakastyöharjoitusten prosesseja voidaan kuvata tutkivan oppimisen lisäksi tutkimusmatkan kaltaisena toimintana (Jaatinen 2009, 90), jossa opiskelijat ovat edenneet yhdessä työskennellen. Toiminnalle on ollut ominaista avoimuus, päämäärää on määrittänyt sosiaalialan ammatiksi kouluttautuminen, mutta osaamista tuottavat ulottuvuudet ovat lähtiessä olleet melko avoimia. Ennakoimattomuus kääntyi lopulta voimavaraksi opiskelijan persoonalliselle ja ammatilliselle kasvulle.

Himanen (2010, 149) kuvaa yhtenä inhimillisen toiminnan motivoimimmista ja palkitsevimista tekijöistä sen, kun ihminen voi jossain määrin kokea tekemänsä asian itselleen kiinnostavaksi ja merkitykselliseksi. Tässä tekemisessään hän voi käyttää omaa ainutlaatuista potentiaaliaan täydemmin eli toteuttaa itseään ja kokea arvokkuuttaan tekemisessään. Kun ihminen ylittää itseään, se on inhimillisesti palkitseva ilmiö. Toiminta ei ole ulkoa ohjautuvaa vaan sillä on suhde ihmisen sisäiseen. Oma ja asiakkaiden kanssa tapahtunut taiteellinen toiminta prosesseineen on ollut opiskelijoille merkityksellistä, koska he ovat oppineet käyttämään omaa piiloista potentiaaliaan.

Sosiaalialan asiakastyössä ennakoimattomuuden hyväksyminen ja käyttöönotto voimavaraksi luo tilaa aidolle dialogisuudelle kaikkien niiden asiakkaiden kanssa, joiden kasvua, kehitystä ja hyvinvointia opiskelija tulevassa työssään lähtee tukemaan ja vahvistamaan. Lapsi, erityistä tukea tarvitseva lapsi, perhetyön, lastensuojelun ja päihde- ja mielenterveystyön asiakkaat, vanhukset ja erilaiset aikuissosiaalityön asiakkaat ovat näissä vuorovaikutustilanteissa kokonaisina, oman elämäkokemuksensa saattelmina. Pyrkimyksenä on nähdä ihminen kokonaisuutena; tajunnallisena, kehollisena ja situaationaalisenä olentona. Olennaista on viimeiseen saakka nähdä ihminen avoimena mahdollisuutena, jatkuvaan kasvuun kykenevänä ja siihen eettisesti velvollisena yksilönä.

Sosiokulttuurisessa työorientaatioissa kasvatettava on itse tärkein omana persoonanaan ja kokemuksineen. Eurooppalaisessa aikuiskasvatuksen suuntauksessa (*educere*) painotetaan itsekasvatukseen ja vapaaseen tahtoon perustuvaa näkemystä. Aikuiskasvatuksen tehtäväksi määritellään tällöin Kurjen (2000, 43) mukaan erityisesti syrjäytyneessä asemassa olevien ihmisten ja ryhmien voimistaminen niin,

että he kykenevät osallistumaan, kommunikoimaan ja sitä kautta reflektiivisesti – pohdiskelevan havainnoivasti – tiedostamaan ympäristöään. Tavoitteena on Kurjen (emt.) mukaan ihmisen oppimisen kyvyn kehittyminen: opitaan ajattelemaan, toimimaan ja luomaan uutta. Seurauksena tästä olisi, että ihmisellä olisi kykyä ja uskallusta elää elämäänsä mahdollisimman täydesti myös alati muuttuvassa yhteiskunnassa. Hänen tulisi oppia persoonallista joustavuutta, jotta hän uskaltaisi kyseenalaistaa myös omia käsityksiään, välttää dogmatismia ja omaksua uusia elämisen ja työn muotoja.

Tähän innostamisen työhön, myös sen sosiaalipedagogisesti määräytyvälle työlle, postmoderniin viitekehykseen rakentunut taidekasvatus ja sen kautta pedagogisesti jäsennelty taiteellinen toiminta on yksi perusteltu työmenetelmä.

## 16.4 Tutkimuksen arviointia

### *Tutkimusmenetelmän valinta*

Praktiseen ja emansipatoriseen toimintatutkimuksen tutkimusperinteeseen sidottulla tutkimuksellani olen kuvannut taideaineiden opetuksen kehittämisen kulkua tietystä ongelmalliseksi koetusta tilanteesta jotakin uutta parempaa kohti. Toimintatutkimuksella opetuksen kehittämisen ja tutkimisen lähestymistavaksi ovat perustelunsa jo sen historiallisen perinteen pohjalta. Tärkeänä on nähty (Elliot 1991; Hopkins 1994; Stenhouse), että opettajista kehittyisi kriittisiä oman työnsä kehittäjiä ja tutkijoita. Voidaan kuitenkin myös kysyä, kykeneekö omaa työtään tutkiva ja kehittävä opettaja rehelliseen ja kriittiseen itsereflektioon. Emansipatoriseen toimintatutkimukseen sitoutuva opettaja pyrkii vapautumaan perinteisistä malleista ja hänen uskotaan luottavan omiin kykyihinsä kehittää työtään (ks. Räsänen 1993, 176). Koulun ja opetuksen kontekstissa tapahtuvan toimintatutkimuksen yhtenä tärkeänä lähtökohtana nähdään (Cohen & Manion 1994, 192) se, että opettaja on valmis muuttamaan asenteitaan ja samalla myös käyttäytymistään. Tutkimuksen alkuvaiheessa taideaineiden opetuksen viitekehys ei ollut väärä, vaan riittämätön lähtökohta ammattikorkeakoulun tutkittuun tietoon perustuvalla opetuksella (ks. Hopkins 1994, 55). Silkelä ja Väisänen (1997, 83) sanovat opettajan kykenevän rakentamaan tietoisien käsitystensä pohjalle omaa sisäistettyä pedagogiikkaansa. Toimintatutkimus on mahdollistanut taideaineiden sisäistetyn pedagogiikan eksplikoinnin siten, että sen perusteluja, seurauksia ja kantavuutta voidaan myös objektiivisesti arvioida.

Tutkijapositioni tutkimuksen alkuvaiheessa herätti mielessäni kysymyksiä. Ensinnäkin opetus on perustehtävä, jota tutkimustyö ei saa häiritä. Toiseksi pohdin

tutkimukseni suhdetta koko yksikön ja koulutusohjelman tehtävään ja tavoitteisiin. Taidekasvatuksen opintojeni myötä ymmärrykseni taiteesta inhimillisen kasvun mahdollisuutena avasi uuden näkökulman sosiaalialan alan koulutusohjelman taideaineiden opetukseen. Oli siis lähettävä tutkimaan, soveltuuko taidekasvatuksen viitekehys sosiaalialan koulutuksen kontekstiin. Koulutusohjelman tavoitteet ovat selkeät ja ne ohjaavat opettajia yleisesti opetuksensa suunnittelussa ja toteuttamisessa ja kukin opettaja rakentaa opetusalueensa suuntaisesti kokonaisvaltaisen näkemyksensä opetuksen sisällöstä, opetustilanteista, omasta roolistaan, opettamisesta ja oppimistilanteista. Taidekasvatuksen asemoiminen sosiaalialan taideaineiden opetuksen perustaksi sai osakseen välillä hyvinkin kriittisen ja kyseenalaistavan vastaanoton. Tästä huolimatta oli uskottava siihen, mitä olin opiskellut ja lähteä taiteen ja sosiaalisen yhdistämisen tielle. Kuula (1999, 222) puhuu epävarmuuden vyöhykkeestä, joka liittyy tutkijan oman position määrittelyyn. Tutkijan positio ei välttämättä asetu vakiona pysyvään positioon, vaikka näin haluaisikin. Kuulan (emt.) mukaan jokaisessa organisaatiossa on olemassa ryhmittymiä, joiden edut eivät välttämättä ole yhteneväisiä. Vahva usko taidekasvatuksesta opiskelijan persoonallisen ja ammatillisen kasvun mahdollistajana auttoi pysymään uskollisena positiolleni. Edelleen päätavoitteena sekä opetuksessa että sen tutkimisessa ja kehittämisessä oli, että opetus ja oppiminen luokassa olisi myös koulutusohjelman tavoitteet huomioiden sellaista, että kaikilla opiskelijoilla olisi mahdollisuus kehittää sosiaalialalla tarvittavaa osaamistaan heille sopivalla persoonallisella tavalla (ks. Hopkins 1994, 60). Epävarmuustekijänä tutkimuksen alkuvaiheessa oli myös epätietoisuus siitä, suostuvatko opiskelijat osallisiksi tutkimukseen. Tutkijana minulla ei ollut myöskään varmuutta siitä, miten muuttuva opetus vaikuttaisi opiskelijoihin ja heidän oppimiseensa.

Avoimuus uudelle ja kehitymässä olevalle on perustunut jatkuvalle reflektoinnille (ks. Elliot 1991, 23). Oman työn ja sen muutosmahdollisuuksien tutkiminen on mahdollista vasta silloin, kun tuotetaan reflektio sitä kautta, että murretaan jollakin tavalla opettamisen rutiinit ja käytänteet. Reflektiolla ei ole tässä tutkimuksessa rakennettu mitään ehdottoman pysyvää näkemystä tai tietoa taideaineiden opetuksesta (ks. Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44–45). Se on tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottua tiedon rakentumista. Voidaan puhua kontekstuaalisesta tietämisestä, jota olen rakentanut narratiivisen kerronnan avulla (2004, 181–182). Olen rakentanut taidepedagogista ajatteluaani tehden päätöksiä eri vaihtoehtojen välillä. Aaltonen (2003, 76) puhuu Moilasta (1998) ja Elbazia (1983) seuraten opettajan käyttötiedosta. Käyttötiedon orientaatioissa näyttäytyvät teoreettinen orientaatio, tilanneorientaatio, sosiaalinen orientaatio, henkilökohtainen orientaatio ja kokemuksellinen orientaatio. Aaltosen (emt.) mukaan empiiriset tutkimustulokset korostavat käyttötiedon

verbalisoimisen merkitystä. Opetuskäytäntöjen tavoitteelliseksi parantamiseksi mielikuvien ja kokemusten tietoiseksi tekeminen on merkityksellistä. Eksplisiittisenä työkaluna käyttötieto toimii kehittymisen ja kehittämisen avaimena. Käyttötietoa on rakentunut käytännöllisesti toimintatutkimukseni kuluessa empirian ja teorian välisessä dialogissa. Toiminnan ja reflektion jatkuvassa dialektiikassa on kehkeytnyt se, mitä se tutkimuksen tässä vaiheessa on. Tutkimuksen alkuvaiheessa en ole voinut kirjoittaa täsmällisesti auki tulevaa ja ennakoimatonkin. Taidepedagogiikan kehkeytyminen on tapahtunut metodisten valintojen, uutta luovan ja jäsentävän kirjallisuuden ja autenttisen oppimisympäristön mukaantuomisella.

Tutkimuksessa on edetty spiraalimallin mukaisesti. Spiraalimallia on kritisoitu sen kaavamaisuudesta (Heikkinen ym. 2007, 80). Malli on jäsentänyt tutkimusprosessia, mutta sen vaiheet tulevat näin esitettynä esille hyvin pelkistetysti. Todellisuudessa suunnittelun, toiminnan ja arvioinnin vaiheet ovat lomittuneet tässäkin tutkimuksessa. Monien muiden toimintatutkijoiden tavoin voin todeta, että kaavaomainen malli on tuottanut ahdistusta. Samanaikaisesti alkaneet taideaineiden perusopintojen opinnot uuden ryhmän kanssa aiheuttivat jatkuvan mielellisen edestakaisin liikkeen jo tapahtuneen ja uuden tulevan välille. Oli hetkiä, jolloin olisin halunnut pysäyttää ajan ja reflektoida ilman toimintaa.

Heikkinen ym. (2007, 85) sanovat tutkimuksen olevan harvoin harmonista ja selkeästi vaiheesta toiseen etenevää, systemaattista työskentelyä. Tutkimusongelma saattaa hioutua lopulliseen muotoonsa vasta raportin kirjoittamisen vaiheessa. Eteneminen vaihe vaiheelta tutkimusongelmasta ja hypoteesista empiriaan ja tuloksiin ei välttämättä olisikaan aitoa uuden etsimistä. (Varto 1992, 18–19.) Olen tutkimuksessani edennyt siten, että tutkimuskysymykset, menetelmät ja tulokset ovat kehkeytyneet samanaikaisesti vuorovaikutuksessa keskenään. Tutkimus on edennyt eräänlaisena avautumisen kokemuksena, syvempään ymmärrykseen pyrkivänä hermenuttisena spiraalina.

Tutkimuksen alkuvaiheessa sen tulkintakehystä avatessani jatkuva epävarmuus oli läsnä. Tutkimukselle on ominaista sen jatkuva kehkeytyminen kohti sellaista, josta ei ole vielä tietoa. Tämä edellytti myös jatkuvaa kirjallisuuteen perehtymistä ja uuden tiedon tuomista pedagogisiin interventioihin selittääkseni kehkeytymistä syvempään ymmärrykseen pyrkimisestä. Tämän tutkimuksen merkittävä löytö tulevan kannalta oli toisen pedagogisen intervention tutkimuskysymyksen tarkentuminen ja täsmentyminen taiteen ja identiteetin kohtaamisen paikaksi. Toimintatutkimuksessa pitkin tutkimusprosessia esiin tulevaa tietoa suhteutetaankin aina ensisijaisesti itse konkreettiseen toimintaan ja sen analysointiin konkreettisia toimintatavoitteita tarkastellen. Opiskelijoiden esseissä ja oppimispäiväkirjoissa ker-

toma tuotti uutta informaatiota, joka muokkasi ajatuksiani siitä, mihin suuntaan ja miten jatkoin tutkimustani.

Toimintatutkimusta voidaan arvioida sen käytännön vaikutusten, kuten hyödyn tai osallistujien voimaantumisen, kannalta. Tällöin tulos voi nostaa esille keskustelua toimintatapojen oikeudenmukaisuudesta ja eettisyydestä. Puhutaan toimivuusperiaatteesta (Heikkinen & Syrjälä 2007, 156). Toimivuusperiaate palauttaa pätevyyden arvioinnin pragmatismiin. Pragmatistille ”totta” on se, mikä toimii. Tutkimuksen monivaiheisen ja välillä syvällisestikin pysähtyen olen pyrkinyt kuvaamaan tieteellisen tiedon ja arkitiedon kohtaamisen paikkoja ja niiden kehittymistä toiminnassa. Perusajatuksena on Heikkisen (emt.) mukaan, että totuus on sidoksissa ideoiden toimivuuteen ja hyödyllisyyteen. Tutkimuksen valossa näyttäisi nyt siltä, että post-modernin taidekasvatukseen sidottu taideaineiden opetus soveltuu sosiaalialan taideaineiden opetuksen viitekehykseksi. Tutkimuksen onnistumista voidaan kuvata sillä, että opiskelijat oppivat uskomaan omaan taiteellisen toiminnan voimaansa ja rohkaistuivat tältä pohjalta koettelemaan taitojaan sosiaalialan asiakastyökentälle. Kokemukset näistä kokeiluista olivat voimaannuttavia ja osaamista tuottavia.

#### *Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta*

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteerinä on tutkija itse, jolloin luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Toimintatutkimus on prosessina tutkimuksen tulos (Eskola & Suoranta 1998, 211). Lukijalle on annettava riittävästi edellytyksiä arvioida ja hyväksyä tutkijan tekemiä valintoja.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa Eisner (1991, 35–37) erottaa kuusi ulottuvuutta: Laadullisen tutkimuksen tulee olla kenttäkeskeistä ja tutkija on tutkimusinstrumentti. Nämä kaksi laadullisen tutkimuksen elementtiä toteutui tutkimuksen kontekstoitua sosiaalialan koulutusohjelman opetuksen kehittämiseen, jota itse opettajana ja tutkijana olin toteuttamassa. Tutkimus tapahtui luonnollisissa olosuhteissa, jossa tein jatkuvia havaintoja ja tulkintoja ja korjauksia opetuksen kehittämiseksi ja muuttamiseksi. Kolmantena laadullisen tutkimuksen piirteenä Eisnerille on tulkinta. Tutkija on itse mukana tutkimusprosessissa eri vaiheissa omine tulkintoineen. On olemassa mahdollisuus siitä, ettei voi välttyä kietoutumasta kaksinkertaiseen tulkintaan. Tulkintaan kietoudutaan siinä, että tutkitavat ilmiöt ovat jo tulkinnan kautta syntyneitä ja että tutkiva tapahtuma on aina tulkintaa (Lehtovaara 1994, 14). Taidekasvatuksen teoriapohjaan sitoutuminen loi pohjan kaksinkertaisen tulkinnan mahdollisuudesta. Tämän tiedostamiseksi opiskelijoiden kanssa tapahtuneet yhteiset pohtimiset opintojaksojen kuluessa opetti tuntemaan opiskelijoiden elämismaailmaa ja sitä, minkälaisesta historiasta heidän kokemuksensa ovat rakentuneet. Oppimispäiväkirjoja lukiessani kuulin heidän ää-



nensä, teksti kuului lukiessa opiskelijan personoituneena äänenä. Tutkimuksen kaikissa interventioissa olen pyrkinyt säilyttämään opiskelijoiden äänen tuoden esille heidän äänensä autenttisilla teksteillä ja samalla kunnioittamaan heidän tapaansa ilmaista kokemuksiaan ja kokemuksille antamiaan merkityksiä ilman niihin kohdistuvai tekstikorjauksia. Olen pyrkinyt Eisnerin kuvaamaan laadulliseen voimaan ja ilmaisuun ja tulkinnan osuvuuteen kirjoittamisessani (Lincoln & Cuba 1990, 53).

Laadullisessa tutkimuksessa kiinnitetään huomiota myös tiettyihin yksityiskohtiin. Tutkimuksen ensimmäisen intervention jälkeen edessäni oli 31 päiväkirjaa ja niiden analysointi. Oli päätettävä perustellusti siitä, millä analysoinnin menetelmällä pääsisin kiinni parhaimmalla tavalla siihen, mistä opiskelijat kirjoituksillaan kertovat (ks. Metsämuuronen 2001)? Opiskelijat puhuivat myös käsityksistään ja tulevasta työstään. Tässä vaiheessa tein pitkän harharetken metodologian viidakkoon kysymyksellä, miten ja millaista tietoa saan opiskelijoiden kertomasta ja miten se sitoutuisi siihen, mihin tarkoitukseen näin saatu tieto sopisi (ks. Lehtovaara 1994, 13). Palasin järjestykseen ja päädyin analysoimaan ensimmäisen aineiston teemoittelulla. Tärkeätä tutkimuksen ja opetuksen kehittämisen kannalta oli saada selville, soveltuuko taidekasvatus opetuksen viitekehyykseksi ja miten opiskelijat tämän kokivat ja mitä he ajattelivat taidekasvatuksen roolista tulevassa työssään. Ensimmäisen pedagogisen intervention vaiheessa katsoin tarpeelliseksi säilyttää kaikki päiväkirjat aineistona mahdollisimman kattavan kuvauksen saamiseksi. Toisen pedagogisen intervention aineistoa luki osaksi ulkopuolinen ja päädyimme keskustelun jälkeen siihen, että aineistossa alkoi olla riittävästi toistuvuutta. Tuolloin päädyin rajaamaan aineiston yhdeksään päiväkirjaan, jotka olivat kerronnaltaan runsaita. Näin pääsin syvemmin aineistoon sisälle. Tässä vaiheessa teemoittelu ei enää vastannut tarkoitustaan, koska yksittäisten opiskelijoiden tärkeät kuvaukset kokemuksistaan uhkasivat jäädä piiloon.

Laadullisessa tutkimuksessa ja erityisesti toimintatutkimuksen yhteydessä uskottavuuden ratkaisemisessa on tärkeätä se, tuottaako tutkimus ja teoria parempaa käytäntöä (Kvale 1989, 75–90). Praktiseen näkökulmaan alussa painottunut ja emansipatoriseen lopultaan painottuvassa toimintatutkimuksessani olin tutkijana ja opetuksen kehittäjänä sisällä tutkimuksessani ja tein arviointia ja korjausliikkeitä sekä sisältä käsin että ulkoapäin koko tutkimusprosessin aikana. Pyrin teorian ja käytännön dialektiikkaan. Tutkimus rajautui koskemaan sosiaalialan koulutusohjelman taideaineiden opetuksen kehittämistä tietyn ryhmän koulutuksen aikana. Tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä (Eisner 1991, 37), joskin saadut tutkimustulokset ovat käytettävissä ja siirrettävissä yleisemmin taide- ja taitoaineiden opetuksen kehittämiseen. Ajatteluni muutosta olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkalla interventioden kuvauksella. Ymmärrykseni taidekasvatuksen

teorioista ja taidekäsitteistä ja itse taiteellisen toiminnan aikana tapahtuvista mielillisistä prosesseista on kuvautunut tähän raporttiin. Ei ainoastaan raportoinnin vuoksi vaan opettajana kehittymisen ja opetuksen kehittämisen vuoksi. Luotettavuustarkastelussa on tärkeää se, onko tutkimuksella pystytty muuttamaan ja kehittämään sekä toimintoja että toimijoita. Tutkijan ammattitaito ja tutkittavan ilmiön tuntemus ovat tärkeitä tekijöitä tulosten saavuttamiseksi, koska tutkijan tehtävänä on huomata tutkimuksen aikana ilmenevät oleelliset ongelmat ja tulkita luotettavasti havaintojaan. Katsoin opetuksen kehittämisen kannalta tärkeäksi kuvata opetuksen kulkua sekä perusopetuksen että ammattiopintojen opintojaksoilla, koska niissä ovat luettavissa opiskelijoiden taiteellisen toiminnan aikana tapahtuneet kokemukset. Tutkijana kykenin seuraamaan kertomassa tapahtuvaa muutosta.

Toimintatutkimuksen luotettavuutta pyrin vahvistamaan aineisto- ja menetelmätriangulaatiolla ja saturoinnilla (Glaser & Strauss 1967, 67; Hopkins 1988, 110–111). Siirtyminen narratiivisen tutkimuksen alueelle tutkimuksen ensimmäisen intervention jälkeen mahdollisti opiskelijoiden elämän kokemusten näkyväksi saattaminen aikaisempaa monipuolisemmin ja syvemmin. Tutkimuksen lisäksi kertomuksellisuuden sisällyttämisellä taideopetukseen (ks. Ropo 2009, 143) huomioin kuvallisten kertomusten tuoman oppimista edistävän merkityksen. Tutkimuksellisesti haasteena oli, miten saada opiskelijoiden elämään merkittävästi vaikuttaneita kokemuksia näkyväksi tutkimuksen kielellä, niin että ne eivät jäisi vain opettajan Eisnerin (2002) kuvaamaksi sisäiseksi tyytyväisyydeksi. Merkitykset eivät ole pelkästään sanallisesti ilmaistavissa (Eisner 2002, 230), ”jotkut merkitykset ovat ’luettavissa’ ja ilmaistavissa kirjallisesti; jotkut toiset merkitykset vaativat kirjallista muotoa ja kieltä; silti jotkut muut merkitykset vaativat toisenlaista muotoa, jonka kautta merkityksiä voidaan esittää ja jakaa”. Kaksi opiskelijoista on lukenut omaa tekstiään koskevat lainaukset, niiden analyysin ja tulkinnan ja hyväksyneet niiden käytön sellaisenaan.

### *Tutkimusprosessi kaukaa ja nyt*

Glandinin ja Connollyn (2000) mukaan narratiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen muoto on saattaa tiedoksi, ja taide näyttäisi olevan sen voimakas keino tuoda tiedoksi (Eisner 1991). Mello (2007, 205) tuo esille taidepohjaisen ja taidelähtöisen näkökulman narratiiviseen tutkimukseen. Hän näkee kaksi tärkeää asiaa narratiivisessa tutkimuksessa ja taiteessa: 1) taide narratiivisen tutkimuksen prosessin alkuna ja tutkimusaineiston osana ja 2) taide kuvailevana muotona ja osana analyysiprosessia. Mellon (emt., 214) mukaan silloin, kun taidetta sovelletaan osana narratiivisen tutkimuksen metodia, tutkimuksen perustan luo se, että aineisto kerätään kentältä. Taide on tällöin kaiken lähtökohtana ja narratiivinen tutkimus on taideperustaista

(art-based). Silloin, kun taide on osa analyysiä siirtymässä kenttäteksteistä tutkimusteksteihin ja keinona kuvailla tehtyä, Mello (emt.) katsoo tutkimuksen olevan taidelähtöistä (arts informed) narratiivista tutkimusta.

Mello (2007, 215) tarkentaa taideperustaista narratiivista tutkimusta sillä ehdolla, että tutkija luo tutkimukseen osallistujille mahdollisuuden kokea esteettisiä kokemuksia. Taidelähtöisessä narratiivisessa tutkimuksessa tutkija luo tekstillään lukijalle mahdollisuuden kokea esteettinen kokemus. Tutkimuksessani painottuu narratiivisen tutkimuksen taideperustainen näkökulma. Taideperustainen näkökulma on tutkimuksessa läsnä sekä opiskelijoiden tekemissä visuaalisissa kertomuksissa ja heidän päiväkirjakertomuksissaan tekemistään visuaalisista kertomuksista että omassa kokemuksessani opetussuunnitelman ja visuaalisten kertomusten suunnittelussa.

Mello (emt., 217) tuo esille esimerkin Damianovicin (1999) käyttämästä menetelmästä, jossa Damianovic käytti kuvia esteettisinä työkaluina kuvaillakseen, miten hän oli kokenut reflektiivisen kokemuksensa. Damianovicin ajattelussa ikkuna symbolina kuvasi hänen reflektiivistä kertomis-prosessinsa alkua, keskikohtaa ja sen päätepistettä. Glandinin ja Connellyn (2000) narratiivisen tutkimuksen kulkuu seuraten Damianovicin ikkuna oli alkuvaiheessa kiinni, kunnes hän oli valmis avaamaan ikkunan sisällepäin ymmärtääkseen ja selittääkseen omia kertomuksiaan kokemuksistaan. Sitten hän kykeni avaamaan ikkunat ulospäin nähdäkseen toimintansa siinä maisemassa, johon hän itsensä asetti (kuvio 21).



Kuvio 21. Tutkimus kaukaa ja nyt: Damianovicin (1999; Mello 2007, 217) ikkunametafora sovellettuna tässä tutkimuksessa (Kuva: L., J. ja H. Malmivirta)

Damianovicin ikkuna-ajatus on metafora tutkimusprosessilleni. Suljettu ikkuna edustaa tutkimuksen alkuvaihetta ja tutkimuksen aloittamisen ja esiymmärryksen rakentamisen vaihetta. Tiesin ikkunan takana olevan paljon tutkittavaa ja kerrottavaa, mutta siihen ei vielä silloin ollut riittävästi kertomisen välineitä. Sisäänpäin

avasin ikkunan toimintatutkimukseni ensimmäisen pedagogisen intervention kuvauksessa ja aineiston analyysivaiheiden kuvauksella. Toin näkyväksi taidekasvatuksellisen ajattelun jalkauttamisen vaiheen taide- ja ilmaisuaineiden opetukseen. Toisen ja kolmannen pedagogisen intervention tulosten ja johtopäätösten vaiheessa olen avannut ikkunan ulos ja katson siellä avautuvaa. Toimintatutkimuksen tuloksena ei voida pitää jotain tiettyä uutta käytäntöä, jota toteutettaisiin sosiaalialan koulutuksessa pysyvästi hamaan tulevaisuuteen. Parempi käytäntö on aina tilapäinen, kunnes kehitetään vielä parempi tapa toimia. Nyt jo tässä nykyisessä kirjoittamisen hetkessä opetussuunnitelmat ovat taas muuttuneet ehkä entistä tarkemmin vastaamaan ajan taidekasvatuksellista ajattelua. Tämän tutkimuksen myönteisenä tuloksena voisi pitää sitä uudella tavalla organisoituvaa reflektiivisesti edennyttä prosessia, toiminnan ja tavoitteiden jatkuvaa pohdintaa ja sen kehittämistä. Ikkunametaforaa jatkaakseni: entisöin siis ikkunoitani niiden kuluessa ja rakennan tarvittaessa uusia.

#### *Tutkimuksen ja opetuksen kehittämisen risteyskohdat ja uusien tutkimusaiheiden juuret*

Tähän tutkimukseen rajautui kuvattavaksi viidestä samalle ryhmälle toteutuneesta pedagogisesta interventiosta kolme. Tutkimuksesta rajautui pois samalle ryhmälle toteutuneet neljäs ja viides pedagoginen interventio. Neljännen intervention opetussuunnitelmallinen sisältö painottui kädentaitoihin (ks. Albers 1985). Tavoitteena oli toteuttaa myös tämä opintojakso taidekasvatuksen viitekehyksestä ja erityisesti huomioida Readin (1967, 8–9) näkemys kasvusta taiteen avulla. Opintojakson aikana opiskelijat suunnittelivat ja toteuttivat omaan merkittävään esineeseensä liittyvään merkityksellisen kokemuksen saattamana uuden näkyvän kolmiulotteisen teoksen. Tausta-ajatuksena tälle interventiolle oli ohjata opiskelijoita suhtautumaan kriittisesti yleisesti varhaiskasvatuksessa, erityiskasvatuksessa, vammaistyössä ja vanhustyössä käytettävään kädentaitoihin liittyvään yleisnimikkeeseen askartelu. Opiskelijat tulevat suunnittelemaan ja ohjaamaan Readin (emt.) kuvaamaa esteettisen kasvatuksen ja taidekasvatukseen liittyvää taiteellista toimintaa työssään ja heidän tehtävänä on osata jäsentää omaa toimintaansa ja sen taustalla olevaa teoriaa.

Lehtovaara ja Jaatinen (2004, 88) toteavat, että opetus- ja kasvatustyön kehittämiseen liittyvä tutkimus voi olla elämäkerrallista, autobiografista tutkimusta, jossa tutkimuksen kohteet ja tutkimusaineisto nousevat tutkijan omasta kokonaiskokemuksesta, subjektiivisesta elämänsaailmasta. Lastentarhanopettajakoulutuksen aikana kiinnostuin askartelun taustateorioista, mutta silloin löysin vain yhden teoksen aihealueesta. Read (1967) ajatteluineen oli tuolloin vielä tuntematon minulle. Askartelua olisi mahdollista tarkastella readiläisestä kasvatusta taiteen avulla

-ajattelun kautta. Kysymyksessä ei ole väliaikojen täyttämistä puuhastelulla tai virkistävyydellä kognitiivisiksi määritellyistä oppiaineista erotetulla toisenlaisella toiminnalla, vaan lasten, nuorten, aikuisten ja ikäihmisten tietoista ja tavoitteista opettamista ja ohjaamista äänten, kuvien, liikkeen, työvälaineiden ja materiaalien käyttöön. Ajattelu, looginen päättely, muisti, tunneherkkyys ja älyllinen toiminta olivat läsnä näillä opintojakson tunneilla (ks. Read 1967, 11).

Neljäs opintojakso rajautui tutkimuksen ulkopuolelle, koska se olisi vaatinut Readin (emt.) taidekasvatuksellisen ajattelun tarkempaa selkeyttämistä ja videoinnin avulla hankitun aineiston analysointia. Opetuksen kehittämisen ja tutkimuksen etenemisen kannalta tämä opintojakso rakensi kuitenkin luottamusta opiskelijoiden ja opettajan välille entistä enemmän. Opin tuntemaan tämän opintojakson aikana opiskelijat yksilöllisen kohtaamisen avulla. Heidän yksilöllinen elämismaailmansa, heidän tarinansa ja arvonsa ja kiinnostuksen kohteensa välittyivät kahdenkeskisissä dialogeissa. Opiskelija oli suunnitellut teoksensa ja ohjaus tapahtui tämän suunnitelman pohjalta. Ohjaukset olivat luonteeltaan yhteistä pohtimista teoksen toteuttamisen vaihtoehtoista ja materiaaleista. Pyrin opiskelijan subjektiivista korostavaan pedagogiikkaan (Lehtovaara & Jaatinen 2004, 91). Kiinnostavaa olisi myös lähteä tutkimaan päiväkodeissa toteutettavan askartelu-teeman alle kätkeytyä opettajien hiljaisesti rakentunutta tietotaito-verkkoa: minkälaisista osa-alueista verkko rakentuu ja miten tästä verkkorakennelmaan sisältyvästä tietotaidosta ohjautuva kasvatusta, opetus ja ohjaus tukevat lapsilähtöistä lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä?

Viides interventio koostui Elämyspedagogiikan opintojakson yhden opintoviikon mittaisesta kokonaisuudesta, jossa opiskelijat valtautuivat toimimaan sosiaalipedagogisiksi ja sosiokulttuurisiksi itseohjautuviksi innostajiksi sosiaalialan työkentälle. Opiskelijat loivat kaupungin lähellä olevan historialliseen Varjakan saareen elävän ja toimivan asukasyhteisön draamapedagogisin keinoin ja kutsuivat erään koulun oppilaat draamalliselle seikkailulle. Tämä lyhytkestoinen oppimisprojekti oli esimerkki postmodernin taidekasvatuksen toteutamismahdollisuudesta nuorten erityiskasvatuksen ja sosiaalisen nuorisotyön alueelle. Tämä interventio rajautui tutkimuksen ulkopuolelle siksi, että se olisi vaatinut draamapedagogiikan avaamista ja prosessista otettujen valokuvien käyttöä opiskelijoiden kanssakulkijoina olleilta oppilailta ja heidän vanhemmiltaan. Paikalliskulttuurin ja historian, paikallisten asiantuntijoiden, draamapedagogiikan ja sosiaalialan asiakastyön yhdistäminen luo pohjan mahdolliselle uudelle tutkimukselle draaman mahdollisuuksista jäsentää yksilöllistä paikkaansa yhteiskunnassa osallisuuden ja osallistamisen keinoin postmodernin taidekasvatuksen viitekehyksestä.

## 16.5 Taide, kulttuuri ja taidekasvatus tutkimusten valossa

Taideaineiden opintojaksoilla ei opita pelkästään menetelmällistä, välineellistä, materiaalista tai dialogista työmenetelmää. Taiteellisessa toiminnassa opiskelijan asenne taiteesta, taiteeseen ja taiteessa muuttuu omien taideoppimisen prosessien jatkuessa myönteisemmiksi. Tietotaidon lisäksi myös myönteinen asenne taiteeseen ja kulttuuriin transformoituu osaksi opiskelijan tulevaa työorientaatiota. Tulevassa työssään hän kykenee näkemään asiakkaansa kulttuuriset tarpeet ja myös taidekasvatuksellisen tehtävänsä kulttuurisensitiivisyyden lisäämiseksi. Hän on taiteen ja kulttuurisen ikkunan avaajana sekä asiakkailleen että työyhteisölleen. Asiakkaan henkilökohtaiseen elämään sidottulla postmodernin taidekasvatuksen viitekehykseen perustuvalla taiteellisella toiminnalla on mahdollisuus saattaa asiakkaat heitä koskettaviin elämyksellisiin hetkiin. Taiteellisen toiminnan vastaanottamisen, tuottamisen ja jakamisen prosesseissa eletyn elämän hetkien tai tulevaisuusnäkymien on mahdollista kirkastua tai saada uusia merkityksiä.

Taidelähtöisten työmenetelmien ja kulttuuritoiminnan tarve lisääntyy yhteiskunnallisen muutoksen myötä sekä erilaisten hoito- ja ongelmatilanteiden monimutkaistuesssa. Sosiaali- ja terveyshuollon, oppilashuollon ja työterveyshuollon asiakkaissa on ihmisiä, joiden auttaminen psykososiaalisten ongelmien kierteestä ei tule onnistumaan kaikilta osin perinteisin keinoin. Kun taide ymmärretään inhimillisen kasvun elämän merkityssisältöjen uudellen jäsentämisen mahdollisuutena, sitä voidaan hyödyntää ja kehittää mm. syrjäytymisen ehkäisemiseksi lasten ja nuorten ja työikäisten parissa, lomautettujen ja työttömäksi joutuneiden toimintakyvyn ja työkyvyn vahvistamiseksi (Liikanen 2010, 19). Liikasen (emt., 25–26) Taiteesta ja kulttuurista ennakointi -hankkeen toimenpide-ehdotuksessa 15 tulee esille, että taide- ja kulttuuritoiminta säilyy osana ihmisen identiteettiä ja elämää, vaikka elin- ja asuinolosuhteet muuttuisivat kodista palvelutaloksi tai laitokseksi. Tämä koskettaa lastensuojelun lapsia ja nuoria, mielenterveyden ongelmista kärsiviä, fyysisistä vammoista kuntoutujia ja pysyvämmiin vammautuneita, kehitysvammaisia sekä vanhuksia. Taidetta tulisi integroida, hyödyntää ja kehittää osana näiden palvelujen toimintaa.

Monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa kieli- ja kulttuurierot maahanmuuttajien alkutaipaleella voivat tuoda haasteita kouluihin, työpaikoille ja muille yhteisöille. Postmoderniin taidekasvatukseen ja siinä yksilön kokemusmaailmaan ja elämänhistoriaan sitoutetut taidelähtöiset työmenetelmät ovat mahdollisuus tuoda näkyviin hiljaisina olevia voimavaroja ja osaamista, joilla voi päästä uuden elämän alkuun. Taide- ja kulttuuritoiminnan avulla rakentuu luottamusta ja osallisuutta yhteisöön, joka auttaa ja tukee yksilöä (Liikanen emt.).

Geriatrinen ja muistihäiriöisten ihmisten elämässä tapahtuu etenevästi muutosta fyysisesti, psyykkisesti ja sosioekonomisesti, ja näissä muutostilanteissa he tarvitsevat tukea, ohjausta ja apua. Dementoituneen ihmisen kyky vastaanottaa taiteen eri muotoja säilyy pitkään. Taide stimuloi mielen kerroksiin varastoituneita muistikokemuksia ja mielen pohjalta löytyy voimavaroja, jotka kommunikaation kyvyn heikkous piilottaa. Britt-Maj Wikströmin tutkimuksessa (1994) taidetta sovellettiin hoitotyöhön fyysisten ja sosiaalisten vaikutusten aikaansaamiseksi. Wikströmin (emt.) tutkimuksessa lähtökohtana oli näkemys siitä, että hoitotyö on sekä tiedettä että hoitamisen taidetta, jolloin hoitotyössä on sekä esteettinen että tieteellinen ulottuvuus. Wikström (emt.) käytti pragmatistisesti suuntautuneessa tutkimuksessaan tutkimusmetodin opastettujen mielikuvien ja kielikuvien tekniikkaa (guided imagery techniques) kehitettyä WAS (Work of Art Stimulation) -ohjelmaa. Wikströmin (emt.) tutkimusasetelmassa aktivoitiin vanhuksia opastetulle mielikuvitusmatkalle (pleasant guided mental walks) taideteoksien avulla. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, vaikuttaako taidekuvien esittäminen mielikuvien tekniikalla ikääntyneiden ihmisten emotionaaliseen ja lääketieteelliseen terveysstatukseen, luoviin kykyihin, sosiaaliseen aktiivisuuteen sekä elämäntilanteen tyytyväisyyteen. Wikströmin (emt.) tutkimustulokset osoittivat selvästi, että emotionaalinen ja lääketieteellinen status, luovuus, sosiaalinen aktiivisuus ja elämänmyönteisyys paranivat tutkimusryhmässä kontrolliryhmään verrattuna. WAS-ohjelmalla toteutettu tutkimus toi esille tuloksia myös koettuun terveyteen. Verrattaessa tutkimusryhmän jäseniä verrokkiryhmään tutkimusryhmällä oli vähemmän huimausta, väsymystä, kipua ja lisäksi heidän systoolinen verenpaineensa oli laskenut. (Ks. Liikanen & Hyyppä 2005, 147–148.)

Ruotsissa taidetta ja kulttuuritoimintaa on integroitu hoitotyöhön järjestelmällisesti siltana potilaan ja hoitajan välillä. Kulttuuri ja taide on nähty yhtenä inhimillisiä perustarpeita. Lisäksi niille on asetettu lääketieteelliset ja hoitotieteelliset tavoitteet. Vuosina 1994–1998 toteutettiin Tukholman lääninhallituksen tuella tutkimusohjelma Kultur i vården, vis-à-vis vården som kultur, jossa yhtenä projektialueena olivat myös taiteen kommunikoivat mahdollisuudet. Tutkimus- ja kehittämistyö johti kulttuuritoimen ja hoitotyön integrointiin.

Hanna-Liisa Liikanen on tutustunut tutkimuksessaan (2003) neljään sosiaali- ja terveydenhuollon hoitoyksikköön, jotka olivat vanhainkoti, terveyskeskuksen vuodeosasto, kehitysvammaisten palvelukoti ja mielenterveyskuntoutujien kotiuttamisvalmennusyksikkö. Liikanen haastatteli asiakkaita, hoitohenkilökuntaa ja lääkäreitä. Hoitoyksiköiden tehtävänä oli pitää päiväkirjaa vuoden ajan kaikista niistä taiteen ja kulttuurin tapahtumista, jotka erottuivat arjen rutiininomaisesta toiminnasta. Tavoitteena oli selvittää, miten paljon ja minkälaista taidetoimintaa asiak-

kaiden arjessa esiintyi ja millä edellytyksillä niitä voi lisätä. Tutkimuksen mukaan henkilökunnan ja asiakkaiden selonteot kertovat, että arki rikastuu taide- ja kulttuuritoiminnan kautta pientenkin arkisten eleiden avulla. Tutkimuksen mukaan taide vahvistaa käsitystä päivätoiminnan tai taidetoiminnan merkityksestä juuri tekemisen prosessia, jossa rakentuu yhteisöllisyyttä ja kokemisen iloa. Toimintaa ohjaavassa arvomaailmassa ja tavoitteissa korostuu yhdessäolo ja yhdessä tekeminen taiteellisen lopputuloksen sijasta (Liikanen & Hyyppä 2005, 136).

Taide- ja kulttuuritoiminta on löytänyt paikkansa ja merkityksensä, mutta ei omaa itsenäistä osaansa hoitoyksikön arjessa. Liikanen ym. (2010, 20) esittääkin toimenpide-ehdotuksessaan eri tasojen ammatillisen koulutuksen järjestäjille taide- ja kulttuuriopintojen tarjoamista terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseksi, samoin hoito- ja sosiaalialan henkilöstölle täydennys- ja yhteistyökoulutusta yhdessä kulttuuri- ja luovien alojen kanssa kulttuuritoiminnan juurruttamiseksi osaksi työhyvinvointia sekä sosiaali- ja terveystalvueluita. Karisto (1998) näkee taiteen ja kulttuuritoiminnan sosiaaliset vaikutukset ”näkyvämmänä sosiaalipolitiikkana”. Ne voivat lisätä ihmisten kapasiteettia löytämällä uusia resursseja ja uudenlaisia keinoja hyvinvoinnin kartuttamiseksi. ”Empowerment”, voimaantuminen tai oman voiman kasvu voi tapahtua osallistumalla kulttuuritoimintaan, jolle asetetaan selkeät hyvinvointiin liittyvät tavoitteet. Postmodernin taidekasvatuksen viitekehuksesta toteutettu taiteellinen toiminta olisi yksi mahdollisuus tähän.

Taide identiteetin rakentajana on kiinnostanut monia tutkijoita ja kulttuuri- ja taidetoimintaa on kehitetty ja tutkittu myös lasten ja nuorten parissa varhaiskasvatuksessa, peruskoulussa, opettajien koulutuksessa, lastensuojelussa, nuoristotyössä, asuinalueella ja vapaa-ajan toiminnoissa.

Leitch (2006) on tutkinut luovien narratiivien (creative narratives) merkitystä opettajien identiteetin rakentumisessa. Leitchin (emt.) monitahoisessa tutkimuksessa taidelähtöiset narratiivit ovat nostaneet esille lapsuuden, tiedostamattomiksi unohtuneita kokemuksia. Kuvan tekemisellä ja niiden reflektiivisellä tarkastelulla aiemmin unohtuneet, puhumattomat, ilmaismattomat ja ohuesti ymmärretyt kokemukset jäsenyivät osaksi itseymmärrystä. Uudet näkökulmat avasivat uudenlaista mahdollisuutta tulevalle elämälle. (Leitch 2006, 319, 566.)

Eisner (2003) tuo esille artikkelissaan, että kasvatuksen ensisijainen tehtävä on kasvattaa taiteilijoita. Hyvin tehdyt objektit, prosessit ja ideat sekä praktiset että teoreettiset edellyttävät esteettistä arviointikykyä. Eisner (emt.) väittää, että nämä kognitiiviset prosessit, jotka ovat merkityksellisiä myös taiteellisessa toiminnassa, ovat merkityksellisiä joka päiväisen elämän kannalta. Taiteellisella toiminnalla elitistisestä asemastaan vapautettuna olisi Eisnerin (2003, 1) artikkelin mukaan taiteelli-



sella toiminnalla eri muodoissaan olisi elitistisestä asemastaan vapautettuna oivallinen parannuskeino koulujen toisinaan omaksumiin standartoituihin käytänteisiin.

Ruismäki (2008, 12) korostaa taide- ja taitokasvatuksesta kirjoittamassaan artikkelissa, että jo lapsuudessa alkava taidekasvatus luo hyvän maaperän nuoren kasvulle ja kehitykselle. Taidekasvatus on hänen mukaansa kasvatusta hyvään elämään. Ruismäki (2008, 142–150) on käyttänyt artikkelinsa pohjana opiskelijoilta kerättyä ja reflektoitua aineistoa, joiden pohjalta ovat syntyneet taidekasvatuksen oikeusturvajulistukset ja niiden taidekasvatuksellinen analyysi. Ajatuksen perustana ovat lasten oikeuksien julistus ja Unescon periaatteet kulttuurisesta ja taidekasvatuksesta kansalaisen perusoikeutena. Taidekasvatuksessa korostuvat virikkeellinen toimintaympäristö, nuoren oikeus toimintaan, lapsilähtöisyys, ilon ja riemun sekä onnistumisen kokemukset, nuoren oma innostus ja kannutus luovuuteen. Samaisessa artikkelissa Ruismäki (emt., 142) toteaa, että kulttuuri- ja taidekasvatuksella on mahdollista rakentaa lasten ja nuorten ja aikuisten kokonaispersoonallisuutta, tuottaa näkemyksiä ja osaamista sekä vahvistaa luovaa asennetta. Uusikylä (2008, 15) toteaa, että opetus suunnitelmien ylin päämäärä ”eheäksi persoonallisuudeksi kasvaminen” tulee ottaa vakavaksi. Hän kiteyttää ajatuksensa siihen, että ihmisellä on järki, tunteet ja tahto; jokaista näistä tulisi ravita ja harjoittaa kodeissa ja kouluissa. Taide tarkoittaa Uusikylälle (emt., 22) parhaimmillaan tietä ihmisyyteen, jossa taidekasvatus opastaa matkalla.

Sinkkonen (2008, 27) viittaa Tor-Björn Hägglundiin (1981), jonka mukaan kaiken luovuuden perusmalli on biologinen luovuus. Siinä sisätila hedelmöittyy, hedelmä kasvaa ja kypsyy tuossa sisätilassa ja syntyy lopuksi ulkomaailmaan. Sinkkonen (emt.) selittää tätä siten, että symbolisella tasolla nuori ottaa vastaan inspiraation, ulkopuolelta tulevan ylläkkeen, työstää sitä mielessään luovuuden tuotteeksi ja ”synnyttää” sen sitten toisen arvioitavaksi. Biologisen luovuuden ohella Hägglund (1981; Sinkkonen 2008) puhuu ruumiin luovuudesta; käden luovuudesta ja sanan luovuudesta. Ruumiin luovuus ilmenee haluna kehittää ja koristaa omaa ruumistaan ja iloita sen olemassaolosta ja liikkeistä. Käden luovuuteen liittyvät kaikki jäljet, jotka näkyvät. Kielelliset ja visuaaliset kuvat ja äänikuvat liittyvät sanan luovuuteen. Nuorella rikas mielikuvien maailma on keskeinen mielenterveyden alue, ja jos mielikuvat ovat eläviä, nuorelle ei synny tarvetta käyttäytyä väkivaltaisesti toisia kohtaan silloinkaan, kun paine on suurimmillaan. (Sinkkonen 2008, 27–28.)

Jeffers (2009) on tarkastellut artikkelissaan uusimpaa aivotutkimusta hyödyntäen taidekasvatuksen ja aivojen toiminnan ja sosiaalisen käyttäytymisen yhteyttä. Havaintojen ja resonanssin yhdistämisen merkitys on oleellinen resonoilvalle kehölle, joka pyrkii ymmärtämään ympärillä olevaa: kohteita, esineitä ja ihmisiä. Artikkelissa tuodaan esille oppilaiden luokkahuoneessa koettuja empaattisuuden

kokemuksia. Empatiakyvyn oppimista oli tuettu päämäärätietoisena empatiakykyä tukevan taidekasvatuksen avulla. Empatiakyvyssä oli huomioitu välittäminen, kognitiivinen kasvu ja sosiokulttuurinen tietoisuus. Empatiakykyä huomioiva taidekasvatus näyttäisi tutkimuksen mukaan edistävän luokan yhteisöllisyyttä, autenttista ja resonoivaa harmoniaa taideobjektien, itsen ja toisen välillä. (Jeffers 2009, 1, 10.)

Suomen Akatemian Syreeniohjelman puitteissa (Bardy ym. 2005) paneuduttiin monitekijäisten kehitysprosessien tutkimiseen. Monipuolisen tiedonkeruun avulla etsittiin taideinterventioiden vaikuttavuutta. Tuloksena tässä lastensuojelua kehittävästä tarinallisesti lähestyvässä ja kuvallista ilmaisua, liikettä ja musiikkia, valokuvaa ja draamaa työvälineenä käytetyssä tutkimuksessa oli, että puheenaiheet lasten kanssa muuttuivat ja syvenivät lasten omiin kokemuksiin. Työntekijät olivat kokeneet ilon, rohkeuden ja kriittisyyden lisääntyneen.

Hannemannin (2006), Holthen ym. (2007), Ravelin (2008) ja Götell ym. (2008) tutkimusten mukaan ei-verbaaliset taidemuodot, kuten maalaaminen, tanssi ja musiikki näyttävät lisäävän hyvinvointia, vieryttä ja aktiivisuutta myös erilaisissa hoitotilaisissa (ks. Liikanen 2010, 60). Samansuuntaiseen tulokseen on päätyneet myös Madori (2010) kehittämänsä Therapeutic thematic Arts programming -menetelmän merkityksestä ikääntyneiden aikuisten hoidossa ja kuntoutuksessa. Tutkimuksessa taide ja lääketieteen tutkimus kohtaavat toisensa.

Purnell ym. (2007) tuovat esille artikkelissaan sitä, miten ohjaajat ja opettajat käyttävät hyödykseen varhaista lukemisen ja kirjoittamisen taitoa ja taiteiden välistä integraatiota edistämään kulttuurien välistä näkyvyyttä varhaiskasvatuksessa. Tutkijat korostavat jokaisen lapsen oman elämän kokemusten merkitystä. Tässä mielessä jokainen lapsi tuo luokkaan tai ryhmään monikulttuurisuutta, koska jokaisella lapsella on oma erityinen tarinansa. Tutkimuksessa taide nähdään arvokkaana kasvatuksen menetelmänä. Taiteiden integrointi opetukseen luo tutkimuksen mukaan opetusaineiden sisältöön ja opettajien ajatteluun uutta sisältöä. Taiteen ja opetuksen integraatio laajentaa lasten ymmärrystä muista kulttuureista ja edistää kulttuurisen identiteetin kasvua. (Purnell 2007, 419, 424.)

Suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavana välineenä käytetään Varhaiskasvatuksen perusteita. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjana ovat Valtioneuvoston periaatepäätöksenä 28.2.2002 hyväksymät varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset, jotka sisältävät yhteiskunnan järjestämisen ja valvoman varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet ja kehittämisen painopisteet. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 5.) Varhaiskasvatus on perusteissa määritelty kokonaisvaltaiseksi näkemykseksi lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Lähtökohtana on kasvatustieteellisen ja siinä erityisesti varhaiskasvatuksen laaja-alainen ja monitieteellisen tiedon ja tutkimuksen sekä pedagogisten menetelmien tuntemus.

Suunnitelman perusteissa korostetaan taiteellista kokemista ja ilmaisemista, lapselle ominaista tapaa toimia ja ilmaista itseään (emt., 21–22). Sosionomiopiskelija hankkii koulutuksensa aikana taideaineiden opinnoissaan vastuullista asennoitumista lapsilähtöisen, lapsen kokemuksia kunnioittavalle taidekasvatustyölleen. Tuleva sosionomi silloittaa taidepedagogisella osaamisellaan tietä sille, että lapsella on mahdollisuus kasvaa demokraattiseksi yhteiskunnan osalliseksi, päätösvaltaiseksi, kulttuurimyönteiseksi ja luovaksi jäseneksi.

## Lähteet

- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Albers J. 1985. Taito nähdä. Helsinki: Martinpaino.
- Ammattikorkeakoululaki 351/2003.
- Andresen, L. 2000. Experiential learning practice and traditions. Commentary on workshop. experiential learning for the third millenium. N. & R. Benton (toim.) Selected papers from the seventh conference of the international consortium for experiential learning, Auckland, Aotearoa: New Zealand, December 4–8, 2000, 26–29.
- Anon. 1995. Laki ammattikorkeakouluopinnoista 255/3.3.1995.
- Anon. 1995. Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 256/3.3.1995.
- Apuli-Suuronen, R. 1999. Kuvataiteen silmin. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 26. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino.
- Arnheim, R. 1969. Visual thinking. Berkeley: University of California Press.
- Arnheim, R. 1970. Visual thinking. London: Faber and Faber.
- Arnheim, R. 1974. Art and visual perception. A psychology of the creative eye. The new version. London: University of California Press.
- Arnheim, R. 1986. New essays on the psychology of art. London: University of California Press.
- Arnheim, R. 1997. A look at a century of growth. In Anna M. Kindler (Ed.) Child development in art. Reston, Va: The national art education association.
- Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 256/1995.3.3.1995, 1 luku 7§.
- Bakhtin, M.M. 1981. The dialogic imagination. Four essays. Austin: University of Texas Press.
- Ballangee-Morris, C. 1998. Paper presented at the annual conference of the National Art Education Association in Chicago.
- Bardy, M. (toim.) 1998. Taide tiedon lähteenä. Jyväskylä: Atena.
- Bardy, M. 2007. Taiteen paluu arkeen. Taide keskellä elämää. Helsinki: Like, Kiasma.
- Bardy, M. & Känkänen, P. 2005. Omat ja muiden tarinat ihmisyyttä vaalimassa. Helsinki: Stakes.
- Barthes, R. 1984. Talvipuutarha-valokuvan sanoma. Taide 2/84.

- Bateson, G. 1987. Steps to ecology of mind. Northvale: Jason Aronson Inc.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Tampere: Vastapaino.
- Beardsley, M.C. 1970. Aesthetic theory and educational theory. Teoksessa R. A. Smith (toim.) Aesthetic concepts and education. London: University of Illinois Press, 3–21.
- Benton, N. & R. (toim.) 2001. Experiential learning for the third millenium. Selected papers from the seventh conference of the international consortium for experiential learning, New Zealand Auckland: Aotearoa, December, 4–8.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise. Chicago IL: Open Court.
- Berger, P.L. & Luckman, T. 1966. The social construction of reality. New York: Doubleday.
- Berleant, A. 1995. Environment and the body. Teoksessa P. T. Karjalainen & P. von Bonsdorff (toim.) Proceedings international congress of aesthetics. University of Helsinki, 69–78.
- Betensky, M.G. 2001. Phenomenology of therapeutic art expression and art therapy. Teoksessa Rubin (toim.) Approaches to art therapy. 2. painos, 1. painos 1987. New York: Brunnel/Mazel.
- Blomstedt, J. 1982. Sanojen takana; Kirjallisuudesta ja hiljaisuudesta. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Bobbitt, J. F. 1918/1972. The Curriculum. Arno Press.
- Bolle, R. 2006. On the flow inner images and borders of consciousness. Teoksessa S. Scoble (toim.) Grounding the vision to advance theory and practice. ECARTE. Exeter: Short Run Press, 28–41.
- Borgman, M., DalMaso, R., Hakonen, S., Honkakoski, A. & Lyhty, T. 2001. Sosionomin (AMK) ydinosaaminen. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkoston raportti. Rovaniemi: Pohjolan Painotuote.
- Borgman, M. 2006. Sosionomit (AMK) 2015. Teoksessa M. Vuorensyrjä, M. Borgman, T. Kemppainen, M. Mäntysaari & A. Pohjola, Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakointihanke (Sotenna): loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Sosiaalityön julkaisusarja 4, 157–229.
- Boud, D. 1989. Some competing traditions in experiential Learning. Teoksessa S. Weil & I. McGill (toim.) In making sense of experiential learning: diversity in theory and practice. Milton Keynes: The society for research in higher education and open university press, 38–39.
- Bourdieu, P. 1998. Järjen käytännöllisyys: toiminnan teorian lähtökohtia. Suom. M. Siimes. Tampere: Vastapaino.
- Breakwell, G. 1986. Coping with threatened identities. London: Methuen.
- Bredemore, A. 1983. Communication in art therapy. Moniste. Ihmissuhdetyö ry.

- Britzman, D. 1986. Cultural myths in the making of a teacher education: Biography and social structure in teacher education. *Harvard educational review* 56, 4, 442–456. 1986.
- Brown, A. & Balinscar, A. 1989. Guided, cooperative Learning and individual Acquisition. Teoksessa L. Resnick (toim.) *Knowing, learning, and instruction. Essays in honor of Robert Glaser*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, sivut.
- Bruner, J. 1971. *The relevance of education*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Bruner, J. 1985. Narrative and paradigmatic modes of thought. Teoksessa E. Eisner (toim.) *Learning and teaching the ways of knowing*. Chicago: University Press of Chicago Press, 97–115.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible words*. Cambridge MA.: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1996. *The culture and education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. 2002. *Making stories. Law, literature, life*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Buber, M. 1962. Ich und du. Teoksessa M. Buber Werke, Erster Band. *Schriften zur philosophie*. Kösel-Verlag: Verlag Lambert Schneider, 79–170.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1983. *Becoming critical: Knowing through action research*. Victoria Deakin University.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Castermane, J. 1996 *Sisäinen kokemus*. Unesco Kuriiri 6, 29.
- Cohen, L. & Manion, L. 1980. *Research methods in education*. London: Croom Helm.
- Cohen, L. & Manion, L. 1994. *Research methods in education*. London: Routledge.
- Coleman, J. 1988. Social capital in creation of human capital. *American journal of sociology* 94, Supplement, 95–120.
- Connelly, F.M. & Glandinin, D.J. 1988. *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York (N.Y.): Teachers college.
- Cortazzi, M. 1993. *Narrative analysis*. London: Falmer.
- Cortazzi, M. & Lixian, J. 2006. Asking questions, sharing stories and identity construction: Sociocultural issues in narrative research. Teoksessa S. Trahar (toim.) *Narrative research in learning. Comparative and international perspectives*. United Kingdom: Symboosium Books, 27–48.
- Creswell, J.W. 1998. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. USA: Sage.
- Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. 1997. *Finding flow. The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.

- DeRiviera, J. 1977. A structural theory of the emotions. New York; International university press, Inc.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 1994. Introduction: Entering the field of qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. London: Sage, 1–17.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2000. Handbook of qualitative research. 2. painos. London: Sage.
- Dewey, J. MW = Middle Works 1899–124. Ed. Jo Ann Boydston, 15 Vols. Carbondale & Evansville. Southern Illinois: University Press.
- Dewey, J. 1950. Democracy and education. An introduction to the philosophy of education. (Alkuperäisteos 1916.) New York: Macmillan.
- Dewey, J. 1916/1966. Democracy and education. An introduction to the philosophy of Education. New York: The Free press. (Alkuperäinen teos New York: Macmillan. 1916).
- Dewey, J. LW = Later Works 1925–1953. Ed. Jo Ann Boydston, 17 Vols. Carbondale & Evansville. Southern Illinois: University Press.
- Dewey, J. 1929. The quest for certainty. Boston: D.C. Heath & Co.
- Dewey, J. 1951. Experience and education. New York: Macmillan.
- Dewey, J. 1958. Experience and nature. New York, N.Y. Dover Publications. Alkuperäinen julkaisu 1929.
- Dewey, J. 1960. How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to be educative process. Lexington: D.C. Helth, cop.
- Dewey, J. 1963. The living thoughts of Thomas Jefferson presented by John Dewey. Greenwich: Premier.
- Dewey, John. 1934/1980. Art as experience. New York, NY: Pedigree Books.
- Dewey, J. 1997. How we think. Mineola: Dower.
- Dewey, J. 1999. Pyrkimys varmuuteen. Tutkimus tiedon ja toiminnan suhteesta. Suom. P. Määttänen. Helsinki: Gaudeamus.
- Dewey, J. 2010. Taide kokemuksena. Suom. A. Immonen & J.S. Tuusvuori. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.
- Dickie, G. 1988. Estetiikka. Tutkimusalue, käsitteitä ja ongelmia. Hämeenlinna: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Dissanayake, E. 1988. What is art for? Seattle, Washington: University of Washington Press.
- Dobbs, S. M. 1988. (toim.) Research readings for Discipline-Based Art Education: A Journey beyond creating. Virginia 22091: National art education association Drive Reston, 5–15.
- Egidius, H. 1986. Positivism–fenomenologi–hermeneutic: konsekvenser för didaktiv och vårdvetenskap. Lund: Studentlitteratur.

- Efland, A. 1983/1998. Taidekasvatuksen opetussuunnitelmia tutkimassa. (Käännös V. Wuori ja M. Räsänen.) Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatusosaston opintomoniste. (Curriculum inquiry in art education: A models approach. Ohio State University: Columbus, Oh.
- Efland, A. 1995. The spiral and the lattice. Changes in cognitive learning theory with implications for art education. *Studies in art education* 36(3), 134–153.
- Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. 1996/1998. Postmoderni taidekasvatus. Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan. Helsinki. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Alkuteos 1996. *Postmodern Art Education: An approach to Curriculum*.
- Eisner, E. W. 1972. *Educating artistic vision*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. 1991. *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Eisner, E.W. 2002. *The arts and the creation of mind*. Harrisonburg: VA: Yale University Press.
- Eisner, E. W. 2003. Artistry in education. *Scandinavian journal of educational research*, Vol. 47, No. 3, 373–384.
- Ekola, J. 1992. Johdanto. Teoksessa J. Ekola (toim.) *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Porvoo: Wsoy, 9–15.
- Elliott, J. 1991. *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Eräsaari, R. 1997. Mistä asiantuntijuus on kotoisin? Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 62–72.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa J. Ekola (toim.) *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Porvoo: Wsoy, 19–42.
- Eteläpelto, A. 1993. Oppijälhtöinen osaamisen kehittäminen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Helsinki Painatuskeskus, 109–132.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määrittymiset. Teoksessa J. Kirjonen., P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 86–101.



- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: Wsoy, 90–142.
- Eteläpelto, A. & Miettinen, R. 1993. Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: Wsoy.
- Filander, K. 2000. Kehittämistyö murroksessa: sitoutuminen, sopeutuminen ja vastarinta julkisella sektorilla 1990-luvulla. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Filppa, H. 2007. Ruutujen kaupalla. Mainossarjakuissa hyödynnettävät mainonnalliset tekijät. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto.
- Freire, P. 1996. A dialogue: culture, language and race. Teoksessa P. Leistyna, A. Woodrum, S. Sherblom (toim.) *Breaking free. The transformative power of critical pedagogy*. Harvard Educational Review, Reprint Series No. 27, 199–228.
- Freire, P. 1978. *Pedagogy in Process: The letters to Guinea Bissau*. London: Writers and Readers Publishing.
- Förnäs, J. 1998. *Kulttuuriteoria*. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H. G. 1979. *Truth and method*. Alkuteos *Wahrheit und Methode* 1965. London: London Sheed and Ward.
- Gadamer, H.G. 1989. *Truth and method*. 2. uudistettu painos. Käänt. J. Weinsheimer ja D.G. Marshall. New York: Crossroad Press.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-Identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Glandinin, J.D & Connelly, F.M. 2000. *Narrative inquiry: Experience and story in narrative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Glandinin, J.D. & Rosiek, J. 2007. Mapping a landscape of narrative Inquiry. Teoksessa J. D. Glandinin (toim.) *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology*. London: Sage Publications, 35–76.
- Glaser, B. & Strauss, A. 1967. *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine.
- Greene, M. 1995. *Releasing the imagination. Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gränö, P. 2000. Taiteilijan lapsuuden kuvat, lapsuus ja taide samassa hetkessä. Helsinki. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 30.
- Grönfors, M. 1985. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Porvoo: Wsoy.
- Guidano, V. *The self in process. Toward a post-rationalist cognitive therapy*. New York: Guilford Press.
- Guilford, J.P. 1967. *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.

- Götell, E. & Ekman, S.L. 2008. The influence of caregiver singing and background music on vocally expressed emotions and moods in dementia care: A qualitative analysis. *International J Nursing. Stud.* January, 30.
- Haapala, A. & Pulliainen, U. 1998. *Taide ja kauneus. Johdatus estetiikkaan.* Helsinki: Kirjapaja.
- Hakala, J. 1992. Tieteellisen ajattelun kehittyminen luokanopettajakoulutuksen aikana. *Acta Universitatis Ouluensis. Series E.*
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä. Helsinki: Wsoy.
- Halkola, U. 2009. Mitä valokuvaterapia on? Teoksessa U. Halkola, L. Mannermaa, T. Koffert & L. Koulu (toim.) *Valokuva terapeuttinen voima.* Helsinki: Otava, 13–22.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti. Suom. ja toim. M. Lehtonen ja J. Herkman.* Tampere: Vastapaino.
- Handal, G. & Lauvås, P. 1987. Promoting reflective teaching: supervision in practice. SRHE: Clake Williams: Library of congress cataloging in publication data.
- Hanneman, T.B. 2006. Creativity with dementia patients. *Gerontology* 52, 59–65.
- Happo, I. 2006. Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. *Acta Universitatis Lappeensis* 98.
- Happo, I. 2008. Sosionomit sosiaalialan kentällä. Teoksessa L. Viinamäki (toim.) 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 2/2008. Anjalankoski: Solver: 99–114.
- Hatch, J.A. & Wisniewski, R. 1995. Life history and narrative: questions, issues and exemplary works. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative. Qualitative studies series; 1.* London: Palmer, 113–135.
- Heikkinen, H.L.T. 1999. Tulla opettajaksi – tulla siksi mitä olet. Teoksessa P. Moilanen, H. Heikkinen & P. Rähkä (toim.) *Opettajuutta rakentamassa.* Jyväskylän yliopisto. *Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä* 34, 47–63.
- Heikkinen, H.L.T. 2001a. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylän yliopisto: *Studies in Education, Psychology and Social Research* 175.
- Heikkinen, H.L.T. 2001b. Becoming yourself through narrative. Autobiographical approach in the teacher education. Teoksessa R. Erkkilä, A. Willman & L. Syrjälä (toim.) *Promoting teachers' personal and professional growth.* Acta Universitas Ouluensis E 32, 111–131.
- Heikkinen, H.L.T. 2007. Toimintatutkimus-toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: vinkkejä aloittevalle tutkijalle.* Helsinki: Bookwell, 196–211.

- Heikkinen, H.L.T. 2007. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & T. Kiilakoski (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 78–87.
- Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen Siinä tutkija, missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 25–83.
- Heikkinen, H. & Syrjälä, L. 2002. Tulla siksi mitä olen? Teoksessa H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163–183.
- Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä, L. 2007. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & T. Kiilakoski (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–158.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa. Ammattikorkeakoulu-pedagogiikkaa. Porvoo: Wsoy.
- Hentinen, H. 2007. Monitasoinen merkitysten muotoutuminen. Teoksessa R. Rankanen, H. Hentinen & M-L. Mantere Taideterapian perusteet. Helsinki: Duodecim, 129–154.
- Himanen, P. 2010. Kukoistuksen käsikirjoitus. Helsinki: Wsoy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997 Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi S., Remes P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Holland, P. 1997. Sweet is to scan... personal photographs and popular photography. Teoksessa Luz Wells (toim.) Photography – a critical introduction. London: Routledge, 103–150.
- Hollo, J. 1932. Mielikuvitus ja sen kasvattaminen 1–11. 2. uusittu painos. Alkuteos 1918/1919. Porvoo: Wsoy.
- Holthe, T., Thorsen, K. & Josephsson, S. 2007. Occupational patterns of people with dementia in residential care – an ethnographic study. Scandinavian journal of occupational therapy, 14, 96–107.
- Hopkins, D. 1988. A Teacher's guide to classroom research. Milton Keynes: Open University Press.
- Huff, M. & Johnson, M. 1998. Empowering students in a graduate-level social work course. Journal of social work education 34, 375–386.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H.L.T. 2001. Between facts and norms. Action research in the light of Jurgen Habermas's theory of communicative action and discourse theory of justice. Teoksessa H.L.T. Heikkinen (toim.) Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 157–170.
- Hyyppä, M.T. & Liikanen, H-L. 2005. Kulttuuri ja terveys. Helsinki: Edita Prima.

- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina ja muutos. *Acta Universitatis Tamperensis* 696.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. *Sosiaalipedagogiikka*. Porvoo: Wsoy.
- Ihanus, J. 1995. *Toinen: kirjoituksia psyykestä, halusta ja taiteista*. Helsinki: Gaudeamus.
- Itten, J. 1970. Värit taiteessa: värien subjektiivinen kokeminen ja objektiivinen tunnistaminen johdatuksena taiteeseen. *Suom. A. Kare*. Helsinki: Kustannus Taide.
- Jaatinen, R. 2003. Vieras kieli oman tarinan kieleksi. Autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa. Tampere: University Press.
- Jaatinen, R. 2009. Ennakoimattomuus voimavarana–Autobiografinen, elämänkulku ja pyrkimys autenttisuuteen vieraan kielen oppimisen ja opettamisen ydinkäsitteinä. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurinvälinen toimijuus*. Helsinki: OKKA-säätiö, 73–94.
- Jackson, P.W. 1998. *John Dewey and the lessons of art*. New Haven: Yale University Press.
- Jakku-Sihvonen, R. (toim.) 2006. *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Jary, D. & Jary, J. 1991. *Collins dictionary of sociology*. Glasgow: Harper Collins.
- Jarvis, P. 1992. *Paradoxes of learning. On becoming an individual in society*. New York: Maxwell Macmillan.
- Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. 1999. *The theory and practice of learning*. London: Kogan Page.
- Jeffers, C.S. 2009. On empathy: The mirror neuron system and art education. *International journal of education & the arts*, Vol. 10, No. 15, 1–17.
- Jeffers, C. 1996. Experiencing art through metaphor. *Art education*, 49 (3), 45–55.
- Jung, C.G. 1959. *Archetypes of the collective unconscious*. New York: Pantheon Books.
- Kaikkonen, P. 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurien välisessä vieraan kielen opetuksessa. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitos, 49–61.
- Kaikkonen, P. 2004. Opettajuutta etsimässä – vieraan kielen opettajaksi valmistuvien kokemuksia ja käsityksiä. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta*. Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: University Press, 114–129.
- Kaikkonen, P. 2009. Der Mensch und seine Identität – Perspektiven zur Verständigung der sprachlichen Identität und zur Problematik des plurilingualen Sprechers. Teoksessa R. Kantelinen & P. Pollari (toim.) *Language and lifelong learning*. University of Eastern Finland, Philosophical Faculty, 85–101.

- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 1996. Opettajan ammatillinen kasvu ja koulun opetus-suunnitelma: toimintatutkimus. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 151–166.
- Kairavuori, S. 2000. Paikka Taulun edessä. Luokanopettaja taidekasvattajana. Teoksessa Näkökulmia taidekasvatukseen. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja 13, 21–25.
- Kaljonen, P. 2005. Ammatillisen kasvun kiintopisteitä etsimässä. Teoksessa K. Ranne, A. Sankari, T. Rouhiainen-Valo & T. Ruusunen (toim.) Sosiaalipedagoginen ammatillisuus – Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu, 20–26.
- Kaljonen, P. 2008. Rinnalla kulkien asiakkaan asialla–sosiaaliohjaus sosiaalitoimiston aikuistyössä. Teoksessa L. Viinamäki (toim.) 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja 2/2008. Anjalankoski: Solver Palvelut, 49–61.
- Kandinsky, W. 1988. Taiteen henkisestä sisällöstä. (Suom. Marjut Kumela) Helsinki: Taide.
- Kansanen, P. 1988. Mitä jäljellä kasvatus- ja opetusopista. Kasvatus 29 (2), 156–165.
- Karila, K. & Ropo, E. 1997. Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimusten valossa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 149–157.
- Karisto, L. 1998. Rajan käyntiä – kognitiivisen, esteettisen ja moraalisen suhteista. Teoksessa M. Bardy (toim.) Taide tiedon lähteenä. Jyväskylä: Atena, 63–80.
- Karvinen, S. 1999. Reflektiivinen ammatillisuus sosiaalityössä. Teoksessa Monisärmäinen sosiaalityö. Helsinki: Sosiaaliturvan keskusliitto, 17–54.
- Kemmis, S. 1995. Action research and communicative action. A paper presented at innovative links project, May 26, 1995.
- Kemmis, S. 1996. Action research. Teoksessa T. Husén & N. Postlewaithe (toim.) International encyclopedia of education. Volume 1. Elsevier: Exeter, 42–48.
- Kemmis, S. 1988. Action research. Teoksessa J.P. Keeves (toim.) Educational research, methodology and measurement. An international handbook. Oxford: Pergamon, 42–48.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (toim.) 1982. The action research reader. Deakin, Victoria: Deakin University Press.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988. The action planner. Deakin, Victoria: Deakin University Press.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988. Introduction. Teoksessa S. Kemmis & R. McTaggart, (toim.) The Action Research Reader. Deakin, Viktoria: Deakin University Press, 1–23.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 2004. Participatory action research. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. London: Sage, 559–603.

- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory action research and the study of Practice. Teoksessa B. Atweth, S. Kemmis & P. Weeks (toim.) *Action research in practice. Partnerships for social justice in education*. London: Routledge, 21–36.
- Kirjonen, J., Mutka, U., Filander, K. & Valkeavaara, T. 2000. Oppiminen työssä ja pääoman uudet muodot. Julkaisussa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen*. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Suomen Akatemian julkaisuja 2, 141–167.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen. (toim.) *Siinä tutkija, missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 63–82.
- Kivinen, K. 1998. Äänetön ammattitaito pätevyyden osatekijänä. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi*. Helsinki: Opetushallitus, Arviointi 2, 72–82.
- Knowles, M. 1989. *The making of an adult educator. An autobiographical journey*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M. 1992. Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies. Teoksessa I.F. Goodson (toim.) *Studying teachers' lives*. New York: Teachers College, 99–152.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista oppimista ja kasvua. Opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa S.Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja. Opetus 21.vuosisadan ammattina*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 66–89.
- Kohonen, V. 2009. Autonomia, autenttisuus ja toimijuus kielikasvatuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienväläinen toimijuus*. Helsinki: OKKA-säätiö, 12–38.
- Koivunen, H. 1998. *Hiljainen tieto*. Helsinki: Otava.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning. experience as a source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kolkka, M. 2008. Ammattiin oppiminen merkitysrakenteiden muutoksena. Teoksessa L. Viinamäki (toim.) *14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä*. Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 2/2008. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu, 124–134.
- Kotila, H. 2004. Tutkimus- ja kehitystoiminnan haasteet ammattikorkeakoulussa. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu*. Helsinki: Edita Prima, 11–23.
- Kramer, E. 1971. *Art as therapy with children*. New York: Shocken Books.
- Kreitler, H. & Kreitler, S. 1972. *Psychology of the arts*. Durham: N.C.
- Kronqvist, E-L. 2004. Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? Pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikki-tilanteissa. Oulu: Oulun yliopisto.

- Kuisma, O. 1991. Platon, Aristoteles ja Plotinon. Taiteellisesta mimesiksestä. Estetiikan liseniaatin tutkimus. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajan ikääntymisestä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V.M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 13–39.
- Kuosmanen, V. 2001. Risteileviä polkuja vaikeassa maastossa. Tie uuteen ammattitaitoon. Teoksessa A. Jämsen (toim.) *Sosiaalialan amk-pedagogiikkaa kokemassa. Sosiaalialan AMK-verkosto*. Rovaniemi: Sevenprint: 71–80.
- Kupila, P. 2007. Minäkö asiantuntija? Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Muutoksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus – Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kuusamo, A. 1990. Kuvien edessä. Esseitä semiotiikasta. Helsinki: Gaudeamus.
- Kvale, S. 1989. *Issues of validity in qualitative research*. Lund: Studentlitteratur.
- Kyratzis, A. & Green, J. 1997. Jointly constructed narratives in classroom: Coconstruction of friendship and community through language. *Teaching and teacher education*, 13 (1), 17–37.
- Laine, A., Ruishalme, O., Salervo, P., Siven, T. & Välimäki, P. 2004. *Opi ja ohjaa sosiaali- ja terveysalalla*. Helsinki: Wsoy.
- Laki ammattikorkeakouluopinnoista 255/1995.3.3.1995, 1 luku, 2§.
- Langer, S.K. 1957. *Problems of art. Ten philosophical lectures*. New York: Charles Schipner's Sons.
- Latner, J. 1974. *The gestalt therapy book*. New York: Bantam Books.
- Lehtonen, M. 2000. *Merkitysten maailma*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtovaara, M. 1994. Fenomenologinen näkökulma ihmisen tutkimisen metodologiaan. Teoksessa J. Varto Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimusta. Tampere: Tampereen yliopisto, 3–32.
- Lehtovaara, J. 1996. Kasvatustyön ja sosiaalialan työn opetuksessa syntyvät ja ylläpidettävät merkitykset. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa – Matkalla mahdollisuuteen. Osa 1*. Tampere: Tampereen yliopisto, 15–28.
- Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. 2004. Toisen kohtaaminen opettajaksi opiskelussa. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille*. Tampere: Tampere University Press, 84–97.
- Leitch, R. 2006. Limitations of language: developing arts-based creative narrative in stories of teachers' identities. *Teachers and teaching: theory and practice*, Vol. 12, No. 5, 549–569.

- Lewin, K. 1946. Action research and minority problems. *Journal of social issues* 2 (4), sivut.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. *Narrative research. Reading, analysis and interpretation.* London: Sage Publications.
- Liikanen, H-L. 2003. Taide kohtaa elämän. Arts in hospital -hanke ja kultuuritoiminta itäsuomalaisen hoitoyksiköiden arjessa ja juhlassa Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Liikanen, H-L. 2010. Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia – ehdotus toimintaohjelmaksi 2010–2014. Opetusministeriön julkaisuja 2010:1.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1990. Judging the qualitative of case study reports. *Qualitative studies in education* 3(1), 53–59.
- Linko, M. 1998. Aitojen elämysten kaipuu. Jyväskylän yliopisto: Nykykulttuurin tutkimuksen julkaisuja 57.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W.L. 1947. *Creative and mental growth.* New York: Macmillan.
- Lowry, B. 1961. *The visual experience. An introduction to art.* New York: Harry N. Abrams, Incorporated.
- Lukinsky, J. 1996. Reflektiivinen vetäytyminenpäiväkirjan avulla. Teoksessa J. Mezirov ym. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 233–256.
- Lusebrink, V. 1990. *Imagery and visual expression in therapy.* New York: Plenum Press.
- Luukkainen, O. Opettaja vuonna 2010. Opettajan perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Liotard, J-F. 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Tampere: Vastapaino.
- Liotard, J-F. 1986. *Philosophie und Malerei im Zeitalter ihres Experimentierens.* Berlin: Merve.
- Liotard, J-F. 1989. Vastaus kysymykseen: Mitä postmoderni on? Teoksessa J. Kotkavirta & E. Sironen (toim.) *Moderni/Postmoderni. Lähtökohtia keskusteluun.* Jyväskylä: Gummerus, 137–180.
- Madison, G-B. 1988 *The Hermeneutics of postmodernity. Figures and themes.* Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Madore, L.L. 2010. Therapeutic thematic arts programming -menetelmä ikääntyneiden aikuisten hoidossa ja kuntoutuksessa. Hämeenlinna: Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning. A reading theories of Knowles, Mezirov, Revans and Schön. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Mannermaa, L. 2000. Uusia tapoja katsoa ja tuntea, nähdä ja oivaltaa. Teoksessa T. Heikkilä, I. Paloheimo & I. Taipale (toim.) *Mieli ja taide.* Vantaa: Mielenterveyden keskusliitto ry, 61–74.



- Mantere, M-H. 1991. Mielen kuvat. Kuvallinen ilmaisu terapeuttisessa kontekstissa. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 9.
- Mantere, M-H. 2007. Taiteen ja terapian yhteinen kuva. Teoksessa M. Rankanen, H. Hentinen & M-H. Mantere Taideterapian perusteet. Helsinki: Duodecim, 1–19.
- Mattil, E. L. 1971. Meaning in crafts. USA: Prentice-Hall.
- McFee, J.K. & Degge, R. 1977. Art, culture and environment. Wadsworth Publishing Company Inc.
- McLeisch, K. 1998. Aristoteles. Suom. Ilpo Halonen. Helsinki: Otava.
- McNiff J. 1992. Action research. Principles and practice. London: Routledge.
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. 1996. You and your action research project. London: Routledge.
- McTaggart, R. 1996. Issues for participatory action researchers. Teoksessa: O. Zuber-Skerrit (toim.) New directions in action research. London: Falmer.
- Mello, D.M. 2007. The Language of arts in a narrative landscape. Teoksessa J. D. Glan-dinin (toim.) Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology. London: Sage Publications, 209–223.
- Merleau-Ponty, M. 1964. The primacy of perception and other essays on phenomenological psychology, the philosophy of art, history and politics. Northwestern University Press. (Toim. ja käänt. J.M. Edie.) Suom. 1993. Silmä ja mieli. Helsinki: Taide.
- Merleau-Ponty, M. 1993. Silmä ja mieli. Helsinki: Taide.
- Merriam, S. & Clark, M. 1993. Learning from life experience. What makes it significant? International journal of lifelong education 12 (2), 129–138.
- Metsämuuronen, J. 2000. Maailma muuttuu – miten muuttuu sosiaali- ja terveysala? Sosiaali- ja terveysalan muuttuva toimintaympäristö ja tulevaisuuden osaamistarpeet. Helsinki: Edita.
- Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Mezirov, J. 1991. Critical theory of adult learning and education. Adult education, 32 (1).
- Miettinen, R. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. Aikuiskasvatus 18, 84–97, 182–183.
- Miettinen, R. 1999. Kokemuksen käsite John Deweyn filosofiassa ja sen merkitys opetukselle. Kasvatus 30 (1): 31–39.

- Murto, L., Rautniemi, L., Fredriksson, K., Ikonen, S., Mäntysaari, M., Niemi, L., Paldanius, K., Parkkinen, T., Tulva, T., Ylönen, F. & Saari, S. 2004. Eettisyyttä, elastisuutta ja elämää – Yliopistojen sosiaalityön ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan arviointi yhteistyössä työelämän kanssa. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 2004:5.
- Moilanen, P. 1996. Tulkinta monologina ja dialogina. Teoksessa P. Nuutinen (toim.) Tutkiva opettaja – kokemuksista pedagogiikaksi. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 64, 60–78.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltoja & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Moilanen, P. & Rautiainen, M. 2009. Onko valtautuminen mahdollista? Toimintapätevyyyden kehittyminen luokanopettajan koulutuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus. Helsinki: OKKA-säätiö, 158–177.
- Mutanen, A. 2004. Ammatillisesta asiantuntijuudesta. Teoksessa: H. Kotila & A. Mutanen (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita, 242–254.
- Myllykangas, M. 1986. Päiväkirjamenetelmä koettujen oireiden ja lääkkeiden käytön tutkimisessa. Kuopion yliopiston julkaisuja. Kuopion yliopisto. Kansanterveystieteen laitos.
- Mäkinen, P., Raatikainen, E., Rahikka, A. & Saarnio, T. 2009. Ammattina Sosionomi. Helsinki: Wsoy.
- Mäkiranta, M. 2008. Kerrotut kuvat. Omaelämäkerralliset valokuvat yksilön, yhteisön ja kulttuurin kohtaamispaikkoina. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Niikko, A. 2001. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 186–202.
- Niskanen, A. & Lepänjuuri, A. 2006. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen koulutuksen ja työelämän haasteena. Teoksessa A. Niskanen., A. Lepänjuuri & T. Rautio (toim.) Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9–21.
- Nixon, J. (toim.) 1981. A Teachers guide to action research. Evaluation, enquiry and developement in the classroom. London: Grant McIntyre.
- Nurminen, R. 2008. Intuitio ja hiljainen tieto hoitotyössä. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 187–200.
- O’Hear, A. 1988. The element of fire. London: Routledge & Kegan.
- Ojanen, S. (toim.) 1993. Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55.

- Ojanen, S. 2000. Ihmisenä kasvaminen. Mitä merkitsee ottaa kokemus käyttöön? Teoksessa Opettajan professiosta. Artikkelikokoelma. OKKA-vuosikirja 2000, 4, 98–106.
- Onnismaa, J. 2008. Hiljainen tieto kulttuurien rakenteissa. Kollektiivinen muistaminen ja muistamattomuus. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Helsinki: Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 83–102.
- OPM 1996: Koulutus & tutkimus 2000. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995–2000. Opetusministeriö.
- Ora-Hyytiäinen, E. 2005. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden vaiheittainen kasvu ja kehittyminen sairaanhoitajaksi. Kever 2/2005.
- Paasonen, S. 1999. Nyt! Ja ikuisesti – rewind: Häät mediaspektaakkelinä. Jyväskylän yliopisto: Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 61.
- Pallasmaa, J. 1996. Kuvitella vuosisata. Teoksessa L. Piironen & A. Salminen (toim.) Taidekasvatuksen juhlaKirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Peavy, V. 2002. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Teoksessa: J. Onnismaa, H. Pasanen & Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana I. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-Kustannus, 14–28.
- Pehunen, P. 2009. Omakuvat ja perhevalokuvat psykoterapiassa. Teoksessa U. Halkola, L. Mannermaa, T. Koffert & L. Koulu (toim.) Valokuvan terapeuttinen voima. Helsinki: Otava, 75–92.
- Perls, F. 1974. Gestalt therapy. Verbatin. Combiled and edited by John O. Stevens. New York: Bantam Books.
- Pihlström, S. 2001. Filosofin käytännöt. Pragmatismien vaikutus suomalaisessa filosofiassa 1900-luvulla. Helsinki: Unipress.
- Piirto, J. 1999. Johdanto. Teoksessa K. Uusikylä (toim.) Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa. Helsinki: Wsoy, 6–8, 80–81.
- Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P. & Taubman, P. M. 1995. Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. New York: Peter Lang Publishing.
- Polanyi, M. 1966. The tacit dimension. London: Routledge & Kegan.
- Polkinghorne, D. 1988. Narrative knowing and the human sciences. Albany: State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London: Falmer, 5–23.

- Porna, I. 1993. Taiteen perusopetuksen lainsäädäntö ja sen soveltaminen. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 73–81.
- Porna, I. 2000. Taiteen opetuksen vuosikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuuden ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Tampere: Tammer-Paino.
- Purnell, P.G., Parveen, A., Begum, N. & Carter, M. 2007. Windows, bridges and mirrors: Building culturally responsive early childhood classrooms through the integration of literacy and the arts. *Early childhood education journal*, Vol. 34, No. 6, 419–424.
- Pääjoki, T. 1999. Reittejä taidekasvatuksen kartalla, taidekäsitteiden merkityksistä taidekasvatusteksteissä. Jyväskylän yliopiston (JYY) julkaisusarja. Jyväskylä: Kampus-Kustannus.
- Pääjoki, T. 2000. Monikulttuurinen taidekasvatus kertomuksena. Julkaisussa *Näkökulmia taidekasvatukseen*. Työpaperit. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F 13, 5–13.
- Pääjoki, T. 2003. Leikkivät tarinat. Teoksessa M. Krappala & T. Pääjoki (toim.) *Taide ja toiseus*. Syrjästä yhteisöön. Jyväskylä: Gummerus, 121–129.
- Rankanen, M. 2009. Taidetyöskentely. Teoksessa M. Rankanen, H. Hentinen & M-H. Mantere (toim.) *Taideterapian perusteet*. Helsinki: Duodecim, 129–154.
- Rantanen, T. & Toikko, T. 2008. Sosionomin (AMK) osaaminen ja sosiaalityön tutkimus. Teoksessa L. Viinamäki (toim.) *14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä*. Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 2/2008. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu, 88–98.
- Rannisto, T. 2007. Luonnon estetiikka. Jyväskylä: Gummerus.
- Rauhala, L. 1981. Ihmisen olemassaolon rakenne ja analyysi. Martin Heidegger. Teoksessa *Psykoterapia – teoria ja käytäntö*. Espoo: Weilin & Göös, 52–79.
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 1989a. Hermeneuttinen näkökulma merkityksen ongelmaan. *Tiedepolitiikka* 3, 3–14.
- Rauhala, L. 1989b. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Sairaahoitajien koulutusäätiö.
- Rauhala, L. 1994. Ihmisen olemassaolon tutkiminen situationalisena säätöpiirinä. Teoksessa J. Perttula (toim.) *Ihmisen jäljillä – Lauri Rauhala psykologian uranuurtaja*. Snellman-korkeakoulu. Seminaariraportti 1, 10–26.
- Rauhala, L. 2009. Henkinen ihminen. Henkinen ihmisessä ja Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauste von Wright, M-L. & von Wright, J. 2003. Opetus ja oppiminen. Helsinki: Wsoy.

- Ravelin, T. 2008. Tanssiesitys auttamismenetelmänä dementoituvan vanhuksen hoitotyössä. Lääketieteellinen tiedekunta. Universitatis Ouluensis. D 986.
- Read, H. 1958. Education through art. London: Faber.
- Read, H. 1967. Art and society. London: Faber and Faber.
- Ricoeur, P. 1981. Narrative time. Teoksessa W.J.T. Mitchell (toim.) On narrative. Chicago: The University of Chicago Press, 165–186.
- Ricoeur, P. 1992. Oneself as an other. Chicago: University of Chicago Press.
- Rinehart, J. & Shot, P. 1994. Job satisfaction and empowerment among teacher leaders, reading recovery teachers and regular classroom teachers. Education 114, 570–580.
- Rogers, C.R. 1961. On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rogers, C. 1976. Frihet att lära: om att själv få styra sitt sikande efter kunskap. Översättning E. Rosell och T. Wolwan. Stockholm: Wahlström & Wikstrand.
- Ropo, E. 1993. Opetussuunnitelma taidekasvatuksessa. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.) Taiteen perusopetuksen vuosikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 55–72.
- Ropo, E. 1999. Minuus, muutos ja oppiminen: Elinikäisen oppimisen lähtökohtien teoreettista tarkastelua. Teoksessa P. Houni & P. Paavolainen (toim.) Taide, kertomus ja identiteetti. Helsinki: Yliopistopaino, 149–165.
- Ropo, E. 2009. Näkökulmia narratiiviseen opetussuunnitelma-ajatteluun opettajakoulutuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) Kielikasvatus, opettajuus, ja kulttuurienväläinen toimijuus. Helsinki: OKKA-säätiö, 141–157.
- Rorty, R. 1990. The danger of over-philosophication. Educational theory, Vol. 40, No 1, 41–44.
- Rueda, R., Gallego, M. A. & Moll, L.C. 2000. The least restrictive environment. A Place or a Context? Remedial and Special Education 21, 70–78.
- Ruismäki, H. 2008. Taito- ja taideaineiden oikeusturvajulistukset. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.) Nuoret ja taide. Ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla. Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta. Anjalankoski: Solver Palvelut, 142–151.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Wsoy.
- Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A-L. 2009. Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Räsänen, M. 1993. Kuvasta kokemukseksi. Kokemuksellinen oppiminen taidekuvan tarkastelussa. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Licensiaatintyö.

- Räsänen, M. 1997. Building bridges. Experiential art understanding: A work of art as a means of understanding self. Helsinki: Publications series of the University of Art and Design UIAH A 18.
- Räsänen, M. 2000. Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A28.
- Räsänen, M. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90.
- Räsänen, R. 1993. Opettajan etiikkaa etsimässä: opettajan etiikka -opintojakson kehittäelyprosessi toimintatutkimuksena opettajankoulutuksessa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Saarnivaara, M. 1993. Lapsi taiteen tulkitsijana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Saddington, T. 2000. The roots of experiential learning. Commentary on workshop. experiential learning for the third millenium. N. & R. Benton (toim.) Selected papers from the seventh conference of the international consortium for experiential learning, Auckland, Aotearoa: New Zealand, December 4–8, 2000, 21–25.
- Saddington, T. 2001. The roots and branches of experiential learning. National society for experiential education (NSEE) Quarterly, 26 (1), 2–61.
- Salminen, A. 2005. Pääjalkainen. Kuva ja havainto. I. Koskinen (toim.). Helsinki: Taide-teollisen korkeakoulun julkaisusarja B 77.
- Salo, M. 2009. Peilin, muistin ja toiston taide-valokuvataiteen ja -terapian yhteyksiä. Teoksessa U. Halkola, L. Mannermaa, T. Koffert & L. Koulu (toim.) Valokuvan terapeuttinen voima. Helsinki: Otava, 23–34.
- Sava, I. 1981a. Peruskoulun ala-asteen kuvaamataidon kirjoitetun opetussuunnitelman arvotausta: Kuvaus ja arviointia. Helsingin Yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 83.
- Sava, I. 1981b. Emotion and cognition in visual art education. Research bulletin No 55. Institute of education. University of Helsinki.
- Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 15–44.
- Sava, I. 1994. Den konstnärliga inlärningsprocessen. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.) Handbook om grundundervisning i konst. Finlands Kommunförbund Utbildningsstyrelsen.
- Sava, I. 1998. Taiteen ja tieteen kietoutuminen tutkimuksessa. Teoksessa M. Bardy (toim.) Taide tiedon lähteenä. Jyväskylä: Atena, 103–122.
- Sava, I. (toim.) 1998. Taikomo. Taidekasvatus monikulttuurisessa koulussa. Ajattelua Taikomon takana. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 13.

- Sava, I. 2004. Kasvattajan oikeus – ja vastuu – omaan elämään. Teoksessa I. Sava & V. Vesänen-Laukkanen (toim.) *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Helsinki: WS- Bookwell, 42–58.
- Sava, I. 2007. *Katsomme – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 81. Helsinki: Bookwell.
- Sava, I. & Katainen, A. 2004. Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen paikkana. Teoksessa I. Sava & V. Vesänen-Laukkanen (toim.) *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Helsinki: WS Bookwell, 22–40.
- Schaefer-Simmern, H. 1948. *The unfolding of artistic activity*. Berkeley and Los Angeles: Kustannustalo.
- Schön, D. A. 1983. *The Reflective practioner*. Kaupunki, USA: Basic Books. [On myös London: Temple Smith]
- Sederholm, H. 1998. *Starting to play with arts education. Study of ways to approach experiential and social modes of contemporary art*. University of Jyväskylä. *Studies in Arts* 63.
- Sennett, R. 2004. *Kunnioitus eriarvoisuuden maailmassa*. Suom. K. Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Sepänmaa, Y. 1981. *Jälkisanat*. Teoksessa G. Dickie. *Estetiikka. Tutkimusalue, käsitteitä ja ongelmia*. Hämeenlinna: Suomalaisuuden kirjallisuuden seura.
- Siitonen, J. 1999. *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua*. Oulun yliopiston kirjasto. Elektroninen aineisto.
- Siljander, P. 2000. *Kasvatus, sivistys ja sivistyksellisyys J.F. Herbartin kasvatusteoriasa*. Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Yliopistopaino, 25–44.
- Silkellä, R. 1999. *Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja.
- Silkellä, R. & Väisänen, P. *Oppimiskäsitykset – sisäistettyä pedagogiikka? Tapaustutkimus Savonlinnan luokanopettajan koulutusohjelman opiskelijoiden oppimiskäsityksistä*. Teoksessa P. Nuutinen (toim.) *Tutkiva opettaja – kokemuksista pedagogiikaksi*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 79–92.
- Sinkkonen, J. 2008. *Nuoruusiän monet haasteet*. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.) *Nuoret ja taide. Ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla*. Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta. Anjalankoski: Solver Palvelut, 23–28.
- Smith, R. A. 1989. *The sense of art. A study in aesthetic education*. London: Routledge, Chapman and Hall, Inc.
- Snidare, U. 1997. *Sisusta väreillä*. Helsinki: Otava.
- Sosiaali- ja terveysalan opinto-opas. Oulun seudun ammattikorkeakoulu. 2001–2002. Oulun seudun ammattikorkeakoulu. Oulu: Oulun Tyypit.

- Stenhouse, L. 1975. An introduction to curriculum research and development. London: Heineman.
- Stenhouse, L. 1980. (toim.) Curriculum research and development in action. London: Heineman.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Helsinki: Finn Lectura.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. 2005. Kertomuksen tutkija kasvatustieteen maastossa. Kasvatus 36 (5), 366–372.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: Wsoy.
- Söderqvist, M. 2004. Vaihtoehtona sosio-konstruktivismi. 2004. Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki. Edita, 24–39.
- Talib, M-T. 2008. Opettajan hiljainen tieto ja erilaisuuden kohtaaminen. Teoksessa A. Toom & J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Helsinki: Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja, 149–162.
- Tanner, L.N. 1997. Dewey's laboratory school: Lessons for today. New York: Teachers College.
- Taylor, C. 1989. Sources of the self. Cambridge: Cambridge UP.
- Toiskallio, J. 2001. Postmodernin pedagogiikkaa–Kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden? Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmoderniin. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 2, 445–470.
- Tolstoi, L. 1898. Mitä taide on? Suom. Jalmari A. Porvoo: Wsoy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomikoski, P. 1987. Taide ja ihminen. Helsinki: Hakapaino.
- Töttö P. 1997. Pirullinen positivismi. Kysymyksiä laadulliselle tutkimukselle. Jyväskylä: Kampus-kustannus.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Helsinki: Wsoy, 160–179.
- Tynjälä P, Heikkinen, H ja Huttunen, R. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen (toim.) Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 20–48.
- Ulkuniemi, S. 2005. Valotetut elämät. Perhevalokuvan lajityyppiä pohtivat tilateokset dialogissa katsojan kanssa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.



- Usher, R. & Bryant, I. 1989. *Adult Education as Theory, Practice and Research*. London: Routledge.
- Usher, I. 1997. Adult education and the postmodern challenge: Learning beyond the limits. Teoksessa R. Usher, I. Bryant & R. Johnston (toim.). London: Routledge.
- Uusikylä, K. 2008. Taide moraali ja kauneuden kaipuu. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä Nuoret ja taide. Ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla. Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta. Anjalankoski: Solver Palvelut, 15–22.
- Valkama, H. 2004. Tutkimus – utile et dulce. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki. Edita, 81–92.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2003. Helsinki: Stakes.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 1993. Tästä jonkekin muualle. Polkuja Heideggerista. Filosofisia tutkimuksia. Tampereen yliopisto, vol. XL, FITTY 40, 164.
- Varto, J. 2001. Kauneuden taito. Tampere: University Press.
- Varto, J. 2003. Isien synnit. Kasvatuksen kulttuurinen ja biologinen ongelma. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Varto, J. 2007. Dialogi. Teoksessa M. Bardy, R. Haapalainen, M. Isotalo & P. Korhonen (toim.) Taide keskellä elämää. Helsinki: Otava, 63–65.
- Wasson, R., Stuhr, P. & Petrovich-Mwaniki, L. 1990. Teaching art in the multicultural classroom: six position statements. *Studies in art education: A journal of issues and research* 31 (4), 234–246.
- Venkula, J. 2003. Taiteen välttämättömyydestä. Helsinki: Kirjapaja.
- Vendosa, V. 1993. *Fuentes de la Animacion Sociocultural en Europa*. Madrid: Editorial Popular.
- Vesänen-Laukkanen, V. 2004. Katson ulos kuvastani. Teoksessa I. Sava & A. Katainen (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Helsinki: Bookwell, 59–75.
- Vesänen-Laukkanen, V. & Martin, M. 2002. Omaelämäkerrallinen taide. Työskentelyn perusteita etsimässä. Teoksessa I. Sava & M. Bardy (toim.) Taiteellinen toiminta, elämäntarinat ja syrjäytyminen. SYREENIn Taimi-projekti 2001–2003 Työpäperit. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja, F 21, 16–24.
- Vesterinen, P. 2001. Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakouluissa. Kustannustalon kotipaikka: Kustantaja
- Vesterinen, M-L. 2002. Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 196.
- Vilkko, A. 1997. Elämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämän kerronta ja luenta. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

- Wikström, B-M. 1994. Pleasant guided mental walks via pictures of works of arts. A work of art stimulation programme. Controlled interventions studies of the effect on psychomedical health in elderly women. Tukholma: Karolinska Institutet.
- Winter, R. 2000. Truth or fiction? Problem of validity and authenticity in narratives of action research. Paper presented in the European congress of educational research, Edinburgh, Scotland, September 21th, 2000.
- von Bonsdorff, P. 2007. Hiljainen estetiikka. Teoksessa M. Bardy, R. Haapalainen, M. Isotalo & P. Korhonen (toim.) *Taide keskellä elämää*. Helsinki: Otava, 75–80.
- Vuorinen, J. 1996. *Estetiikan klassikoita*. Helsinki: Suomalaisuuden kirjallisuuden seura.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. 1934/1986. *Thought and language*. Käänn. A. Kozulin. Cambridge: Harvard University Press.
- Väkevä, L. 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa paradigmassa. Oulu: Oulu University Press.
- Värri, V-M. 2004. Transsendentin merkitys kasvatuksessa. Teoksessa: R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta*. Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Yliopistopaino, 15–25.
- Väyrynen, P. 1993. Taide ja ihmisen kehitysprosessi. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.) *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 44–54.
- Väärälä, R. 1996. Työhön vai ammattiin-koulutuksen pulmat 2000-luvulle. *SoTeKeKotiedote* 1/1996.
- Ylönen, H. & Luumi, P. (toim.) 2003. *Kertomus on tie. Sadut ja raamatun kertomukset lasten maailmassa*. Jyväskylä: Lasten keskus.
- Zinker, J. 1977. *Creative process in gestalt therapy*. New York: Brunner Mazel.



## LIITE 1. Opetussuunnitelmakuvaukset 1

Oulun seudun ammattikorkeakoulu Sosiaali- ja terveystieteiden yksikkö  
Sosiaalialan koulutusohjelma

Opetussuunnitelma lukuvuosi 2001–2002  
Taide- ilmaisuaineiden perusopinnot 3 ov

Opintojakso STP 009 Taide, luovuus ja itseilmaisu 3ov

<p>Tavoitteet.</p> <p>Opiskelija oppii käyttämään omaa persoonallisuuttaan ja luovuuttaan itseilmaisun ja kommunikaation välineenä luovan toiminnan ja taiteen alueella.</p> <p>Opiskelija kehittää omia ilmaisutapojaan taiteen eri alueilla ja perehtyy taiteen tekemisen välineisiin, materiaaleihin ja ilmaisutapoihin.</p> <p>Opiskelija ymmärtää taiteen merkityksen ihmisen eksistenssissä historian eri aikoina.</p>
<p>Käsiteltävät asiakokonaisuudet&lt;.</p> <p>Luovuus käsitteenä, ilmiönä, ilmaisun ja toiminnan välineenä.</p> <p>Taiteen käyttö itseilmaisun välineenä ja vuorovaikutuskanavana.</p>
<p>Vaadittavat suoritukset:</p> <p>Harjoitukset, luennot, tehtävät ja kirjatentti.</p>
<p>Kirjallisuus:</p> <p>Sovitaan opintojakson alussa</p>
<p>Vastuuopettaja: Helena Malmivirta</p>

Opetussuunnitelma lukuvuosi 2003–2004  
Taide- ilmaisuaaineiden perusopinnot 4,5 op

Opintojaksokuvaus STP 057

STP057		<b>Taide, itseilmaisu ja taidekasvatus 4,5 op</b>
Osaamistavoitteet:		Opiskelija perehtyy taiteen ja taidekasvatuksen osa-alueisiin ja ilmaisutapoihin. Hän ymmärtää taiteen ja taidekasvatuksen mahdollisuuden itseilmaisun, itsensä rakentamisen ja vuorovaikutuksen menetelmänä.
Sisältö:		Taiteen ja taidekasvatuksen osa-alueet ja lähestymistavat. Taidekasvatus ja taideoppiminen ilmaisun, itsensä rakentamisen ja vuorovaikutuksen menetelmänä. Integroiva taideoppiminen.
Vaadittavat suoritukset:		Eri taidealueiden prosessiharjoitukset ja tehtävät, portfolioyöskentely, kirjallisuus.
Kirjallisuus:		Räsänen, M. 2000. Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen.
Arviointi:		Hyväksytty/hylätty
Yhteyshenkilö:		Helena Malmivirta

## LIITE 2. Opetussuunnitelmakuvaukset 2

Oulun seudun ammattikorkeakoulu Sosiaali- ja terveysalan yksikkö  
Sosiaalialan koulutusohjelma

Taide- ilmaisuaineiden ammattiopinnot  
Opetussuunnitelma lukuvuosi 2001–2002

Opintojaksokuvaus STA 031 Luova toiminta ja asiakkaan kulttuuri

<p>Tavoitteet:</p> <p>Opiskelija oppii käyttämään ja soveltamaan eiemmin hankkimiaan luovan ajattelun ja luovan taiteellisen toiminnan tietoja ja taitoja kommunikaatiokeinona ja vuorovaikutuksellisenä välineenä sosiaalialan asiakastyössä erilaisissa toimintaympäristöissä. Opiskelija perehtyy luovan toiminnan ja taiteellisen työskentelyn metodisiin ja didaktisiin perusteisiin sekä taiteellisen toiminnan terapeuttiseen mahdollisuuteen sosiaalialan asiakastyössä.</p>
<p>Käsiteltävä asiakokonaisuus:</p> <p>Luova ja taiteellinen toiminta itseilmaisun ja vuorovaikutuksen välineenä sosiaalialan asiakastyössä. Luovan ja taiteellisen toiminnan didakset ja metodiset perusteet asiakastyössä. Taiteellisen toiminnan terapeuttinen mahdollisuus kommunikaatiokeinona ja vuorovaikutuksen välineenä sosiaalialan asiakastyössä.</p>
<p>Vaadittavat suoritukset:</p> <p>Luennot, harjoitukset ja tehtävät asiakastyössä.</p>
<p>Kirjallisuus:</p> <p>Sovitaan opintojakson alussa</p>
<p>Vastuuopettaja: Helena Malmivirta</p>

Opetussuunnitelma lukuvuosi 2003–2004  
Taide- ilmaisaineiden ammattiopinnot

Opintojaksokuvaus STA 253 Taide ja taidekasvatus sosiaalialan asiakastyössä 4,5 op

STA253	Taide ja taidekasvatus sosiaalialan työssä 4,5 op
Osaamistavoitteet:	Opiskelija jäsentää ja syventää käsitystään taidekasvatuksesta ja taideoppimisesta. Opiskelija kehittää taidekasvatuksen ja taidepedagogiikan perusteltua soveltuvaa mallia sosiaalialan eri asiakasryhmille erilaisiin toimintaympäristöihin. Opiskelija käyttää taidekasvatuksen ja taidepedagogiikan työmenetelmiä sosiaalialan asiakastyössä erilaisissa toimintaympäristöissä.
Sisältö:	Taideoppimisen ja taidekasvatuksen filosofiset perusteet. Taidekasvatus ja taidepedagogiikka ammatillisen kasvun ja sosiaalialan asiakastyön työmenetelmänä.
Vaadittavat suoritukset:	Luennot, kirjallisuus, eri taidealueiden prosessiharjoitukset ja tehtävät, taidepedagogiikkaan perustuvat harjoitukset ja tehtävät sosiaalialan asiakastyössä. Portfoliotyöskentely.
Kirjallisuus:	Pääjoki, Tarja. 1999. Reittejä taidekasvatuksen kartalla. Eri taidealueiden kirjallisuus, joka sovitaan opintojakson alussa.
Arviointi:	Asteikko 0–5.
Yhteyshenkilö:	Helena Malmivirta

## LIITE 3. Aineistoesimerkki

### 1 AINEISTO:

kuvaus 1. pedagogisen intervention aineiston teemoittelun etenemisestä

#### I VAIHE

1. alustava kysymys: Mitä taideoppimisen jaksolla opitaan?
  - a) tekemiseen liittyvät asiat alleviivattu ensimmäisessä vaiheessa
  - b) myös täydentävät ilmaisut tekemiselle, mikäli viittaavat tekemiseen esim työstimme

Esimerkki 1. intervention aineistosta:

Opiskelija 6/31 strukturoidun esseen alkuperäistä tekstiä, josta epärelevantit ilmaisut poistettu

- oppiminen ja kehitys tapahtuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa omia ja toisten kokemuksia vertaillaan
- aktiivinen vuorovaikutus ympäristön kanssa on siis olennaista kokemukselliselle taideoppimiselle! Aivan kuten meidän ensimmäisellä luovan toiminnan tunnilla, kun muistelimme ensin itse merkityksellistä asiaa menneeltä syksyltä, jaoimme kokemukset omassa pikkuryhmässä ja aloimme sitten työstämään niitä yhdessä koko ryhmällä eteenpäin
- kokemusten ja elämysten reflektointi yhdessä antaa paljon molemmille osapuolille, joskus on kuitenkin hyvä reflektoida asioita itsekseen – tällä voi olla hyvinkin terapeutin vaikutus
- syanotypiaa tehdessä jouduimme miettimään itseä – lapsena tai nuorena historiallisessa ympäristössä. Syanotypian kautta saimme mahdollisuuden toteuttaa jotain ”mikä ei ole oikeasti mahdollista”, siinä työssä historiallinen ote oli aivan käsin kosketeltava
- pidänkin taidekasvatukset yhtenä tärkeänä muotona juuri historian siirtämistä käytännön töiden kautta
- taide on myös tapa tuoda ilmi sisäisiä kokemuksiamme ulkomaailmasta: taideteos tai yleensäkin aikaansaatu työ (tehty työ) on eräänlainen ”virtuaalitodellisuus”, johon tekijä sekä työn katsoja voivat heijastaa omaa elämäänsä ja sitä kautta siirtää kokemaansa taas omaan arkielämäänsä



- itsen ilmaisu sekä itsen tutkiminen ovat taidekasvatuksen erittäin merkityksellisiä osia! Molempia edellisistä toteutimme (teimme) lähes jokaisella luovan toiminnan tunnilla hyvinkin onnistuneesti
- minuuden kautta omien kokemusten ainutlaatuisuus korostuu hyvin kokemuksellisessa taideoppimisessa
- omalta kohdaltani ajateltuna tuli ensimmäisenä mieleen kurssinhuovutus-työ, jossa annettiin vapaat kädet tehdä itselle jotain merkityksellistä. Sain siis tehdä jotain, joka muistuttaisi minua edes jossain mielessä. Siinä työssä jokaisen henkilön persoonallisuus ja itsenäisyys tulivat erittäin hyvin esille
- taide ja luovuus avautuivat minulle kurssin aikana oikein kivasti
- suhteellisen vähässä ajassa ehdimme tehdä monenlaisia asioita huovutuksesta ja varjoteatterista syanotypiaan
- monipuolisuus olikin mielestäni kurssissa erittäin hyvää! Lisäksi oli erittäin hyvä, ettei kurssi ollut pelkkää kynä-paperipuuhaastelua, vaan tutustuimme uusiin materiaaleihin ja tekniikoihin, oli mielestäni hyvä
- teoriaa kurssilla tuli juuri sopivasti, vaikealta tuntuneetkin asiat selvisivät kurssin loppua kohti
- nyt ymmärrän myös teorian tärkeän yhteyden käytäntöä ajatellen
- jos jotain jäin kaipamaan, niin ehkä aivan pienten lasten kanssa tehtäviä kuvallisen ilmaisun töitä – vaikkakin kyllähän pöytä- sekä nukketatteri ovat oivia juttuja pienille lapsille
- odotan jo innolla ensi syksyn luovuuden tunteja

## II VAIHE

Mikä yhteinen tekijä liittyy tekemiseen?

Yhteinen tekijä on taiteellinen toiminta, taiteellisessa toiminnassa tapahtuu tekemisessä erilaisia asioita – opitaan jotakin.

### III VAIHE

Taiteellisessa toiminnassa tapahtuu:  
opiskelijan 6/31kertomasta esimerkki teemoittelusta:

muistelimme <u>ensin itse</u> merkityksellistä asiaa menneeltä syksyltä	1. henkilökohtaisuus
syannotyppiä tehdessä jouduimme <u>miettimään itseä</u> – lapsena tai nuorena historiallisessa ympäristössä. Syanotypian kautta saimme mahdollisuuden toteuttaa jotain ” mikä ei ole oikeasti mahdollista”, siinä työssä historiallinen ote oli aivan käsin kosketeltava	1. henkilökohtaisuus 2. Taide ja taiteen rooli – historiallisuus
tutustuimme uusiin materiaaleihin ja <u>tekniikoihin huovutuksesta ja varjoteatterista syanotypiaan</u>	2. Taide ja taiteen rooli – materiaalit ja tekniikat – osa-alueet, menetelmät
<u>itsen ilmaisu</u> sekä itsen tutkiminen ovat taidekasvatuksen erittäin merkityksellisiä osia! Molempia edellisistä toteutimmekin ( <i>teimme</i> ) lähes jokaisella luovan toiminnan tunnilla hyvinkin onnistuneesti taide on myös <u>tapa tuoda ilmi sisäisiä kokemuksiamme</u> ulkomaailmasta	2. Taide ja taiteen rooli – ilmaisu ja kommunikaatio
<u>taide ja luovuus</u> avautuivat minulle kurssin aikana	2. Taide ja taiteen rooli – luovuus
kokemusten ja elämysten <u>reflektointi</u> yhdessä	3. Reflektiivisen ajattelun rooli
<u>jaoimme kokemukset omassa pikkuryhmässä</u> aloimme sitten työstämään niitä <u>yhdessä kokoryhmällä</u> eteenpäin	4. Sosiaalisen vuorovaikutuksen rooli
pidänkin taidekasvatukset yhtenä tärkeänä muotona juuri <u>historian siirtämistä käytännön töiden kautta</u>	5. Transformaation rooli
<u>odotan jo innolla</u> ensi syksyn luovuuden tunteja	6. Oppimisympäristön rooli
<u>teoriaa kurssilla tuli juuri sopivasti</u> , vaikealta tuntuneetkin asiat selvisivät kurssin loppua kohti	7. Opettajan ja opetuksen rooli

## LIITE 4. Opintojakson Luova toiminta ja asiakkaan kulttuuri 4 ov toteutussuunnitelma

### STA 031 LUOVA TOIMINTA JA ASIAKKAAN KULTTUURI 4 OV

Opintojakso koostuu: kontaktitunneista, itsenäisestä tehtävästä ja reflektioivasta oppimispäiväkirjasta.

#### KONTAKTITUNNIT

Opintojakso koostuu harjoitus- ja luentotunneista (läsnäolovelvoitteisia) sekä asiakasharjoituksista. Harjoitustunneilla/kontaktitunneilla perehdytään kokemuksellisen taideoppimisen kautta taideaineisiin perustuvaan luovaan toimintaan ja taiteelliseen työskentelyyn. Toiminnan viitekehystä rakennetaan oman kokemuksen, kirjallisuuden ja yhteisten kokemusten ja jakamisen kautta.

#### ITSENÄINEN TEHTÄVÄ RYHMISSÄ I. asiakasharjoitus

Opintojaksolla toteutetaan, osittain kontaktituntien sekä osittain itsenäisen työskentelyn aikana, taideaineisiin perustuvaa opetusharjoittelua. Ohjausharjoittelun tavoitteena on oppia suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan taideaineisiin perustuvaa taidekasvatustyötä: taiteen kasvatuksellinen ja terapeuttinen ulottuvuus.

Toiminnasta tehdään ryhmissä (4) **pedagoginen suunnitelma**, jossa on huomioitava taidekasvatuksen ja taiteellisen työskentelyn menetelmälliset ja ohjaukselliset perusteet. Suunnitelmassa tulee käyttää kirjallisuutta perustellusti; miksi tietylle asiakasryhmälle valitaan tietynlainen toimintamuoto, välineet, materiaalit jne. Toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa on huomioitava eri taidealueet: kuva, musiikki, tanssi ja sanataide.

Pedagogista, taideaineisiin perustuvia asiakasharjoituksia toteutetaan neljä kertaa, joista kaksi on sisällytetty kontaktitunteihin ja kaksi itsenäisen työskentelyn osioon. Ohjaustyötä toteutetaan neljän hengen ryhmissä, kaksi ryhmän jäsenistä on vuorollaan päävastuussa ja kaksi on osallistuvana reflektioparina.

Pedagogisesta suunnitelmasta keskustellaan ohjaavien opettajien kanssa ennen toiminnan toteuttamista.

## OPPIMISPÄIVÄKIRJA

Reflektoiva oppimispäiväkirja on kunkin opiskelijan henkilökohtainen ”aarreakku”. Se annetaan kurssin opettajille kurssin päätyttyä. Opettajat palauttavat oppimispäiväkirjat takaisin opiskelijoille arvioituaan ne.

## ARVIOINTI

Arvioinnissa otetaan huomioon **kontakti-/harjoitustunnit, asiakastyöskentely ja reflektiova oppimispäiväkirja opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti**. Opintojaksosta pidetään henkilökohtaista reflektiova oppimispäiväkirjaa, jossa tulee näkyä käytännön ja teorian pohdinnallisuus. Asiakastyöskentelystä ryhmä tekee palautteen suunnitelman toteutumisesta suhteessa asetettuihin tavoitteisiin, palaute liitetään oppimispäiväkirjaan. Opintojakso arvioidaan numeerisesti 1–5.

## Kirjallisuus:

Kirjallisuuteen tulee tutustua ennen asiakasharjoitusten suunnittelua.

Luentomateriaali

Hongisto–Åberg–Lindeberg–Piironen. Musiikki varhaiskasvatuksessa.

Hakkola–Ovaska–Airasmaa. Lasten taidekasvatus.

Räsänen Marjo. Sillanrakentajat.

Pääjoki Tarja. Reittejä taidekasvatuksen kartalla.

	4/9	9/9	18/9	23/9	25/9	2/10	7/10	9/10	14/10	16/10
1)	THIT.		2/H: 1/R		1/H: 2/R	2/H: 1/R		OHJAUS HARJ.		OHJAUS HARJ.
2)	2/H: 1/R		1/H: 2/R		2/H: 1/R			OHJAUS AIKA		OHJAUS HARJ.
3)	1/H: 2/R	1/4: 2/R	1/H: 2/R	2/H: 1/R	2/H: 1/R	1/H: 2/R	1/H: 2/R		1/2: 1/R	OHJAUS HARJ. PALAUTE ARVIOINTI EDELL.

~~HARJOITUS / LUENTO TUNTEJA~~ HARJ. TUNNIT

## LIITE 5. Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit 02/2008. Sosiaalialan koulutusohjelma

OULUN SEUDUN AMMATTIKORKEAKOULU	
Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit, 02/2008	
SOSIAALIALAN KOULUTUSOHJELMA	
<b>Sosiaalialan koulutusohjelman kompetenssit</b>	<b>Osaamisalueen kuvaus</b>
<b>Sosiaalialan eettinen osaaminen</b>	Sosionomi (AMK) on sisäistänyt sosiaalialan arvot ja ammattieettiset periaatteet ja sitoutuu toimimaan niiden mukaisesti. Hän kykenee sosiaalialan ammattien edellyttämään eettiseen reflektioon. Hän ottaa huomioon jokaisen yksilön ainutkertaisuuden ja kykenee toimimaan arvoriistiriitoja sisältävissä tilanteissa. Sosionomi (AMK) edistää tasa-arvoa ja suvaitsevaisuutta sekä pyrkii huono-osaisuuden ehkäisemiseen yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmista.
<b>Asiakastyön osaaminen</b>	Sosionomi (AMK) osaa luoda ammatillisen yhteistyösuhteen, työskennellä asiakaslähtöisesti ja asiakkaan osallisuutta vahvistaen. Hän ymmärtää asiakkaan tarpeet ja voimavarat kontekstisidonnaisesti. Hän osaa arvioida asiakkaiden palvelutarpeet sekä laatia palvelusuunnitelman yhteistyössä asiakkaan kanssa. Sosionomi (AMK) osaa tarkoituksenmukaisesti ja reflektiivisesti soveltaa erilaisia teoreettisesti perusteltuja lähestymistapoja ja työmenetelmiä asiakastyöhön. Hän osaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida sosiaaliohjausta ja pedagogista toimintaa asiakkaan kasvun ja kehityksen eri vaiheissa ja elämäntilanteissa sekä työorganisaatio- ja yhteiskuntatasolla.
<b>Sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen</b>	Sosionomi (AMK) tuntee asiakkaan hyvinvointia ja sosiaalista turvallisuutta tukevat palvelujärjestelmät ja niihin liittyvän lainsäädännön. Hän kykenee ennakoimaan palvelujärjestelmässä tapahtuvia muutoksia, niiden vaikutuksia asiakkaan elämäntilanteisiin sekä osallistumaan palveluiden kehittämiseen. Hän osaa seurata ja arvioida palveluiden vaikutuksia asiakkaiden hyvinvointiin ja sosiaaliseen turvallisuuteen. Sosionomi (AMK) osaa toimia moniammatillisissa verkostoissa.
<b>Yhteiskunnallinen analyysitaito</b>	Sosionomi (AMK) ymmärtää yhteiskunnallisen sidoksen yksilön elämässä ja osaa selittää yksilön ja yhteiskunnan välisiä suhteita erilaisista teoreettisista ja toiminnallisista näkökulmista. Sosionomi (AMK) osaa jäsentää yhteiskunnallisen päätöksenteon vaikutuksia yksilön näkökulmasta ja hän osaa toimia yhteiskunnallisessa muutostyössä. Hän ymmärtää asiakkaiden sosiaalisia toimintaedellytyksiä ja suoriutumiskyvyn muotoutumista erilaisissa yhteiskunnallisissa sidoksissa ja osaa toimia asiakkaiden toimintaedellytyksiä ja suoriutumista turvaavalla tavalla. Sosionomi (AMK) osaa analysoida sosiaalisia ongelmia ja niiden ratkaisupyrkimyksiä yhteiskunnan ja yksilön näkökulmista ja toimia sosiaalisia ongelmia ennaltaehkäisevästi.

<b>Reflektiivinen kehittämisen- ja johtamisosaaminen</b>	<p>Sosionomi (AMK) on harjaantunut reflektiiviseen ja tutkivaan työöteeseen. Hän osaa arvioida toimintansa teoreettisia lähtökohtia ja soveltaa perustellusti vaihtoehtoisia ajattelu- ja toimintatapoja. Hän osaa muuttaa omaa toimintatapaansa tarkoituksenmukaisesti sosiaalialan asiakas-, kehittämis- ja johtamistyössä. Hänellä on käytäntöpainotteista tutkimuksellista osaamista ja hän osaa tuottaa uutta tietoa. Hän osaa toimia työyhteisön esimiehenä ja aktiivisena jäsenenä tulevaisuusorientoituneesti. Sosionomi (AMK) osaa kehittää ja johtaa sosiaalialan osaamista, työyhteisöjä ja palveluja moniammatillisena yhteistyönä.</p>
<b>Yhteisöllinen osaaminen ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen</b>	<p>Sosionomi (AMK) ymmärtää yhteisöjen toimintaperiaatteita ja erilaisia kulttuureita sekä osaa yhteistyössä muiden kanssa vahvistaa ja luoda kansalaisuutta tukevaa yhteisöllisyyttä ja osallisuutta. Hän osaa toimia kansalais- ja viranomaisverkostoissa sosiaalialan asiantuntijana. Sosionomi (AMK) kykenee osallistumaan yhteiskunnalliseen arvokeskusteluun ja vaikuttamaan päätöksentekoon yhteistyössä asiakkaiden ja muiden toimijoiden kanssa. Hän tunnistaa epätasa-arvoa tuottavia rakenteita ja toimii niiden purkamiseksi.</p>

