



Suhteessa
MAAILMAAN

Ympäristöt oppimisen avaajina

Päivi Granö, Mirja Hiltunen ja Timo Jokela (toim.)

SUHTEESSA MAAILMAAN

Ympäristöt oppimisen avaajina

Lapland University Press
PL 8123
96101 Rovaniemi
www.ulapland.fi/lup

2018 © Kirjoittajat ja kuvien oikeuksien omistajat

Kansi: Yksityiskohta Birgitta Linhartin teoksesta Kohtaama, Art Äkäslompolo, 2017.
Kuva: Heli Vepsäläinen, 2017.

Graafinen suunnittelu: Essi Sipiläinen

Painopaikka: PunaMusta Oy, Tampere 2018.

ISBN 978-952-310-935-3 (nid.)
ISBN 978-952-310-934-6 (pdf)



Suhteessa
MAAILMAAN

Ympäristöt oppimisen avaajina

Päivi Granö, Mirja Hiltunen ja Timo Jokela (toim.)



**LAPLAND
UNIVERSITY
PRESS**

Rovaniemi 2018

Sisällys

Johdanto oppimisen tilanteisiin ja paikkoihin Päivi Granö, Mirja Hiltunen ja Timo Jokela	5
<hr/>	
Luku 1 OPPIMISEN TILANNE- JA PAIKKASIDONNAISUUS	
01 01 Oppimisympäristöt, tosielämä ja teknologia Päivi Rasi, Tuulikki Keskitalo, Hanna Vuojärvi, Heli Ruokamo, Pirkko Siklander ja Marjaana Kangas	17
01 02 Saamelainen aika- ja paikkakäsitys pedagogisissa järjestelyissä Pigga Keskitalo	35
01 03 Suhteessa talveen Timo Jokela	53
01 04 Taidevaijde – aikalaistaiteen toimintatapoja soveltamassa Mirja Hiltunen	83
01 05 Metsäleikkejä kestävään kehitykseen Maria Huhmarniemi	109

Luku 2

OPPIAINEISTA ILMIOIHIN

- 02 01 Havaintopohjaiset performanssit arkkitehtuuri- ja kulttuuriperintökasvatuksen välineinä** 137
Anne Keskitalo, Juli-Anna Aerila ja Kirsi Urmson
- 02 02 Pedagogisen roolipelin maailmoissa** 161
Lauri Kempainen ja Mauri Laakso
- 02 03 Tilannesidonnainen oppiminen lapsen kokemuksena** 181
Hanna Niinistö ja Päivi Granö
- 02 04 "Opittiin oikeista ihmisistä". Kansainväliset ryhmäblogit oppimisympäristönä kuvataidekasvatuksessa** 203
Annamari Manninen
-


Luku 3

AISTISESTI JA KOKONAISVALTAISESTI – TOIMIJUUTTA TUKIEN

- 03 01 Oman elämän soundtrack. Äänikasvatuksen mahdollisuudet osana säveltämiskasvatusta** 229
Marja Ervasti
- 03 02 Puhuvaksi puhuvien pariin. Kommunikaatiomaisema (inklusiivisessa) päiväkotiryhmässä** 251
Elina Viljamaa, Jaana Juutinen, Eila Estola ja Anna-Maija Puroila
- 03 03 Matkalla kotikaupungin menneisyyteen. Esiopetuksen eheyttävä oppimisprosessi museoympäristössä** 271
Juli-Anna Aerila, Marja-Leena Rönkkö ja Satu Grönman
- 03 04 Turvallisuuden edistäminen oppimisympäristössä** 291
Eila Lindfors ja Brita Somerkoski
-

Kirjoittajat 307





Johdanto oppimisen tilanteisiin ja paikkoihin

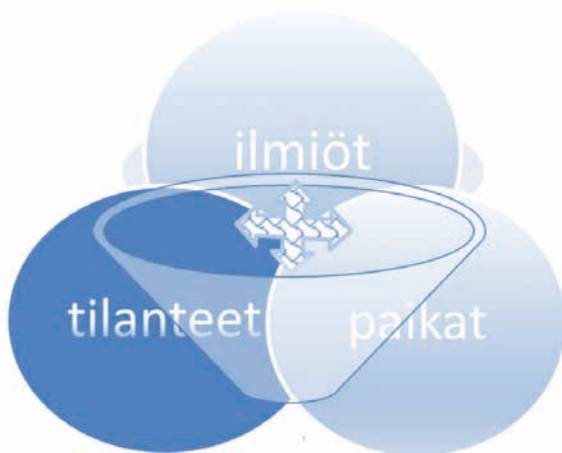
Päivi Granö, Mirja Hiltunen ja Timo Jokela

Opetuksen eheyttämisellä on suomalaisessa koulussa pitkä perinne Aukusti Salon (1946) luomasta oppilaan lähiympäristön merkitystä korostavasta kokonaisopetuksesta alkaen. Opettajakoulutus ja omaa työtään jatkuvasti kehittävät ja osaavat opettajat ovat luoneet vaihtoehtoisia malleja vällinneelle oppiaine- ja oppikirjakeskeiselle opetukselle. Nykyisen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014) korostuva ilmiöpohjainen oppiminen nousee enemmänkin kentällä toimivien valvutuneiden opettajien kokemuksista ja koulujen hyviksi havaituista käytänteistä kuin suoraan oppimisteoreettisista muutoksista. Tämä teos on laadittu edistämään eheyttävien opetus- ja oppimiskäytäntöjen vakiintumista koulujen arkeen. Esittelemme kirjan johdannossa teoksen lukijoille kirjan artikkeleiden lähtökohtia ja käsitteitä sekä avaamme taustalla olevaa ajattelua.

Nykyisessä opetussuunnitelmassa ilmiöpohjaisen opetuksen ja oppimisen lähtökohtana ovat todellisen maailman ilmiöt, joita pyritään tarkastelemaan aidossa tilanteessa ja ympäristössä. Perinteisessä oppiainejakoisessa opetuksessa opeteltavat asiat on pilkottu pieniksi ja toisistaan irrallisiksi palasiksi ja irrotettu kontekstistaan. Ilmiöpohjaisessa opetuksessa tietoja ja taitoja opetellaan koulun oppiainerajoja ylittäen. Tässä mielessä ilmiöpohjaisuus tarkoittaa pitkälti samaa kuin kokonaisopetus tai horisontaalinen eheytyminen, integraatio, 1980- ja 90-lukujen keskusteluissa, jota käytiin vilkkaana myös taito- ja taideaineiden piirissä (Puurula, 1992; vrt. Räsänen, 2008). Ilmiöpohjaisesta opetuksesta on myös käytetty nimitystä ankkuroiva opetus, ja se liittyy läheisesti tutkivaan oppimiseen, ongelmaperusteiseen oppimiseen ja projektioppimiseen (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004).

Ilmiöpohjaisen opetuksen olennainen muutos aikaisempaan ei kuitenkaan ole oppiainerajojen ylittäminen, integraatio, vaan se, että ilmiöt eivät nouse vain oppiaineiden sisällöistä vaan niiden tulee nousta esille oppilaiden, koulujen, kylien, kaupunkien ja yhteisöjen arjesta. Tällöin ilmiöt ovat kontekstualisoituja tiettyyn paikkaan ja tilanteeseen eli situaatioon. Ilmiöpohjainen opetus ja oppiminen ovat paikka- ja tilannesidonnaisia.

Tässä teoksessa esitellään viimeaikaisia tutkimuksia ilmiöpohjaisen opetuksen kehittämisestä ja toteuttamisesta erilaisissa oppimisympäristöissä. Artikkelit kiinnittyvät yhtäältä tiettyihin oppiaineisiin kuten käsityöhön, kuvataiteeseen, äidinkieleen, historiaan ja musiikkiin. Toisaalta ne käsittelevät ilmiöitä, kuten liikettä, aistisuutta, leikkiä, pelillisyyttä ja teknologiaa tai talvea ja kotoutumista. Artikkelit kiinnittyvät lisäksi erilaisiin paikkoihin, kuten museoihin, kouluihin, koulupihoihin, kyliin ja kaupunginosiin. Tar kastelun kohteena ovat myös erilaiset tilanteet, kuten opintokäynnit, tapahtumat tai kulttuurien kohtaaminen. Artikkelit esittelevät siten tutkimuksia, joissa ilmiöpohjainen oppiminen ja opetus ilmenevät kontekstualisoituna toimintana, joka on joko paikkasidonnaista tai tilannesidonnaista tai yhtäaikaista molempia. Kysymys on oppimisympäristöjen laajenemisesta luokkahuoneiden ulkopuoliseen maailmaan sekä oppimistilanteen painopisteen muutoksesta; siirtymisestä opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta oppilaan ja ympäröivän maailman väliseen suhteeseen.



Nykyinen perusasteen opetussuunnitelma painottaa oppimisympäristön merkityksiä. *Oppimisympäristö* käsitteenä on laaja, se kattaa sekä paikallisen fyysisen ympäristön että median ja tietotekniikan avulla saavutettavan maailman. Lisäksi lapsen ja nuoren tasa-arvoinen osallisuus ja kompetenssi toimia ympäröivässä sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä nousevat oppimisen tavoitteeksi. Samalla oppimisympäristö kietoutuu menetelmäl-

KUVA 1

Siirtyminen oppilaan ja ympäröivän maailman väliseen suhteeseen. Kuvio: Mirja Hiltunen.

lisiin kysymyksiin ja nostaa esiin etenkin taito- ja taideaineiden multimodaaliset mahdollisuudet. Multimodaalisessa oppimisessa huomioidaan se, että lapsi ja nuori on läsnä ympäristössä kehollisesti kaikkine aisteineen ja tunteineen, mutta siinä huomioidaan myös uuden teknologian tarjoamat mahdollisuudet käsitellä ja analysoida kehon ja aistien kautta hankittua informaatiota (Norris, 2004). Oppimisympäristö on siten olemassa sekä fyysisesti, esimerkiksi metsänä ja rantana tai museona ja kotina, mutta myös niissä sosiaalisissa ja kulttuurisissa suhteissa, jotka syntyvät lasten ja aikuisten kohdatessa yhteisen oppimisen ja ihmettelyn äärellä. Opettajan tehtävänä on tehdä ensimmäiset valinnat: mikä ja millainen oppimisympäristö sekä minkälaiset menetelmät vievät kohti sellaista kokonaisvaltaista osaamista, joka on opetuksen tavoitteena. Taitava pedagogi huomioi oppilaiden tarpeen saada sekä ryhmänä että henkilökohtaisesti ohjausta ja tukea läpi koko oppimisprosessin.

TILANNESIDONNAISEN PEDAGOGIIKAN LÄHTÖKOHDAT JA PAIKAT

Tämän teoksen, kuten ilmiöpohjaisen opetus suunnitelmankin, perustana ovat tilannesidonnaisen pedagogiikan teoria ja sen erilaiset pedagogiset käytänteet. Tilannesidonnaisen pedagogiikan taustalla on 1950-luvun lopulta alkanut teoreettinen keskustelu ihmisen ja paikan välisestä suhteesta. Erityisesti John Dewey (1859–1952), joka painotti oppimisen kokemuksellisuutta, kritisoi koulujen irrallisuutta lasten sosiaalisesta ja fyysisestä ympäristöstä (Dewey, 1997). Paulo Freiren (1921–1997) pedagogisessa ajattelussa oppimisen paikka ei ole vain fyysinen tai edes vuorovaikutteinen kokemus paikasta, vaan hänen sanomansa on poliittisempi. Lapsen tulee olla myös aktiivinen vaikuttaja ympäristössään (Freire, 2005). Suomessa ajatteluun on vaikuttanut Rauhalan (2005) tunnetuksi tekemä holistinen ihmiskäsitys, jonka mukaan ihminen on kehollinen, tajunnallinen ja situationaalinen eli elämäntilanteeseensa kietoutunut olento, joka tulee parhaiten ymmärretyksi ja autetuksi hänen oman maailmasuhteensa pohjalta. Tilannesidonnaisen oppimisen (situated learning) käsitteen luoja Jean Laven (1997) mukaan perinteinen koulu on paikka, jossa oppilaiden päät täytetään käyttöyhteydestään irrotetulla ja abstraktilla tiedolla, jota on usein vaikeaa hyödyntää oikeassa elämässä. Jotta kuilua koulumuotoisen oppimisen ja todellisen elämän välillä voidaan kaventaa, tulee oppimisen ja opitun soveltamisen siis tapahtua yhtä aikaa autenttisisissa tilanteissa.

Lavenin ajatusten pohjalta kehitetyssä tilannesidonnaisessa oppimisessa ei siten ole kyse opitun sisällön säilyttämisestä, mieleen painamisesta, vaan tilanteesta, jossa asia opitaan ja opittua käytetään ratkaisemaan jokapäiväisen elämän ilmiöihin liittyviä ongelmia. Oppiminen on siten ongelma- ja soveltamisperusteista. Kontekstin merkitys oppimisympäristönä on suuri, sillä se tarjoaa puitteet opitun asian välittömälle käytölle sosiaalisessa ja materiaalisessa ympäristössä. Tilannesidonnaiseen oppimiseen liittyvät myös yhteisö ja osallistuminen, jotka auttavat oppijaa luomaan, tulkitse-

maan, refleктоimaan ja muodostamaan sosiaalisia ja kulttuurisia merkityksiä oppimalleen.

Yhteisöön osallistuminen tarjoaa foorumin vuorovaikutukselle ja mahdollisuuden jakaa kokemuksia muiden oppijoiden ja osaajien kesken ja samalla valmentaa heitä oppivan ja neuvottelevan yhteiskunnan jäseniksi. Tilanteeseen kiinnittyvä oppiminen tarkoittaa myös kieleen perustuvan selittämisen kriittistä tarkastelua. Tekstin ja puheen ensisijaisuus saattaa tuottaa teorian ja käytännön eriytymisen. Tilannesidonnaisessa pedagogiikassa opettajan puheella ei selitetä maailmaa, vaan puhe on kommunikatiota, aktiivista maailmassa toimimista. Näistä mahdollisuuksista nousevatkin luontevasti uusimmat sovellukset ja tutkimukset, jotka tarkastelevat tilannesidonnaista pedagogiikkaa opettajankoulutuksessa, ammatillisessa koulutuksessa sekä elinikäisen oppimisessä. (Ks. Evans & Niemeyer, 2004; González-Davies & Enríquez-Raído, 2016; Korthagen, 2010; Risku, 2016.)

Sanojen ja käsitteiden kyllästävässä koulumaailmassa, samoin kuin tutkimusmaailmassa, toisenlainen tapa esittää tietoa on vielä vähäistä. Taide- ja taitoaineilla on rajoja ylittäviä, multimodaalisia keinoja tiedontuottamiseen, jotka tekstin ja puheen lisäksi huomioivat paitsi ihmisen kehollisuuden kaikkine aisteineen, myös muut eliöt, materia, esineet ja asiat. Merkityksiä voidaan luoda taideperustaisesti liikkeessä, äänessä ja kuvassa sekä erilaisissa tilanteissa yhteistyössä materia, ympäristön ja sen elementtien ja eliöiden kanssa. Yhteistyö onkin saamassa uusia merkityksiä taidekasvatuksessa uusmaterialismin ja posthumanismin haastaessa ihmiskeskeistä maailmankuvaamme. (Bolt, 2013; Braidotti, 2013; Rousell & Fell, 2018.) Yhteistyö on aina situationaalista, suhteessa olemista ja prosessinomaista.

Tilannesidonnaisen oppimisen lähtökohtana on paikkakokemus, joka nivoutuu koko yhteisön elämään, sen kulttuuriin, historiaan ja sosiaaliseen todellisuuteen. Kiinnittyminen paikkaan tuottaa vastuullista ympäristökompetenssia, jossa omaan ympäristöön liittyvä tietäminen ja taitaminen yhdistyvät tunteisiin ja kokemuksiin. Lapsen osallisuus ja oikeudet liittyvät myös ympäristöjen historiaan ja kulttuuriin. Paikkakokemusten suhde yksilön ja yhteisöjen identiteettiin ja sen syntymiseen on keskeinen. Kasvatustilanteissa tulee olla herkkä paikkojen ja maisemien historialle ja merkityksille. Kuitenkin lasten erilaisista taustoista johtuen ympäristöön liittyvät kokemukset ovat erilaisia. (Evans & Holt, 2011.) Esimerkiksi kokemukset paikan turvallisuudesta saattavat olla lapsen sosiaalisesta tilanteesta ja taloudellisesta taustasta johtuen erilaisia ja jopa vastakkaisia. Osallisuuden kokemus omasta lähiympäristöstä on siten saattanut rakentua varsin erilaisiksi. Myös arkiset koulun toimintatavat ja käytänteet, kuten erilaiset siirtymistilanteet tai aikataulut voivat estää tai tukea kokemusta osallisuudesta. Opetustilanteissa on mahdollista vahvistaa paikkaidentiteettiä ja tuottaa siten lapsen osallisuuden kompetenssia. Tämä edellyttää opettajalta herkkyyttä

tunnistaa lasten väliset erot. Suhde ympäristöön on siten prosessinomainen ja vuorovaikutuksellinen. Tilannesidonnaisuuden huomioiva ja tilannetta toiminnallisesti käyttävä opetus yhdistyy teoriasolla konstruktivistiseen oppimiseen. Oppija on sekä itse oppimassa että samalla aktiivisesti rakentamassa yhteistä maailmaamme. Oppimisympäristöt, joissa yhdistetään fyysisiä, sosiaalisia ja kulttuurisia mahdollisuuksia, tuottavat laaja-alaista oppimista, joka ylittää oppiaineiden rajoja. (Clark, 2013; Clark & Gallacher, 2013; Halinen & Jääskeläinen, 2015; Kitchens, 2009; Stewart, 2008.)

Tämän teoksen keskiössä ovat koulu, oppilaat ja opettajat, mutta tilannesidonnaisella pedagogiikalla on sen alusta saakka ollut kouluopetusta laajempi käyttöalue (Lave & Wenger, 1991). Tilanne- ja paikkasidonnainen, ympäristönsä ja yhteisöt huomioiva kasvatusta asettuu myös lähelle sosiokulttuurisen innostamisen periaatteita ja yhdistää sen kriittisen pedagogiikan peräämään tiedostavaan ja aktiiviseen kansalaisuuteen, kansalaiskasvatuksen pyrkimyksiin ja osallistuvaan ympäristösuunnitteluun sekä psyko-sosiaalisen hyvinvoinnin tukemiseen. Näin tilannesidonnaisessa pedagogiikassa yhdistyvät sekä kouluun että koko yhteiskuntaan kohdistuvat kehittämispyrkimykset. (Giroux & McLaren, 2001; Hiltunen, 2009; Hyyppä, 2007; Kurki 2000, 2005; Suoranta, 2005; Suutarinen, 2006.)

Tilannesidonnaisen pedagogiikan kritiikki kohdistuu niihin haasteisiin, joita autenttiset tilanteet väistämättä tuottavat. Esimerkiksi on huolehdittava siitä, että oppijalla on oikeutus ja mahdollisuus integroitua yhteisöön ja yhteistyöhön. Oppimistilanteessa saatava kokemuksellinen tieto tulee voida integroida toimintaan ja oppimisprosessiin, myös siten että todellinen muutos on mahdollinen. Deweyn käsitys kokemuksellisuudesta sisältää saman ajatuksen; kokemus katsoo eteenpäin, kokemuksen jälkeen tilanne on aina uusi. (Dewey, 1997; Risku, 2016.)

Kirja esittelee laaja-alaista taidekasvatusta, jossa tilannesidonnaisuuden vaade ei nouse vain kasvatuksesta, vaan myös relationistisesta nykyaikaisesta (aikalaistaiteesta), jossa tärkeäksi nähdään taiteen vuorovaikutusta ja dialogia synnyttävä vaikutus (Bourriaud, 2002; Kester, 2005). Aikalaistaide on haastanut opetusta etsimään luokkahuoneista ulos astuvia työmuotoja sekä kiinnittämään huomiota yksilöiden sijasta yhteisöihin ja paikkoihin. Autenttiset oppimisympäristöt sosiaalisen ja kulttuurisen kohtaamisalueina tarjoavat pohjan sosiaalisesti vastuullisen taidekasvatuksen kehittämiseksi. (Jokela & Hiltunen, 2014; Suominen, 2016.)

Taidekasvatuksen lisäksi teos esittelee opetusmenetelmiä, jotka korostavat toimintaa, jossa ympäristö, lapsi, materiaallinen ja aistillinen kietoutuvat. Median ja tietotekniikan hyödyntäminen tuottavat uusia ympäristöjä tarkasteltavaksi ja luovat samalla uudenlaista ajan ja paikan kokemusta.

TILANNESIDONNAISEN PEDAGOGIIKAN TUTKIMUKSEN EETTISET LÄHTÖKOHDAT JA SITOUKUKSET

Tilannesidonnaisen pedagogiikan toteutus ja erityisesti sen tutkimus autenttisissa paikoissa ja vuorovaikutteisissa, dialogisissa oppimistilanteissa haastaa arvioimaan ja tarkentamaan tutkimuksen eettisiä käytänteitä. Eettinen tutkimus edellyttää hyviä tutkimuskäytäntöjä. Lasten ja nuorten tutkimuksen eettisyyteen on kiinnitetty yhä terävämmin huomiota viime vuosina. Lapsi- ja lapsuustutkimus painottaa lapsen oman äänen kuulemista ja toimijuuden kunnioittamista. Alaikäisten lisäksi erityisen haavoittuvia ryhmiä ovat esimerkiksi he, jotka ovat muuttaneet maahan pakolaisina. (Eettinen toimikunta, 2018; Suomen Akatemia, 2018; Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö, 2010.)

Kirjan artikkeleissa nousee esille sekä tutkittavan lapsen tai nuoren kohtaamiseen liittyvä etiikka että tietojen kohtaamisen etiikka. Ensin mainitun kohtaamisen eettisyys edellyttää, että tutkittava ja hänen huoltajansa saavat tiedon tutkimuksen kulusta, sen anonymiteetistä, tutkimuksesta kieltäytymisen mahdollisuudesta, aineistojen käytöstä ja tutkimuksen julkistamisesta. Haasteelliseksi tilanne tietysti muodostuu, mikäli tutkittavat ovat hyvin nuoria tai heidän mahdollisuutensa ymmärtää tutkimusta ovat muuten rajoittuneita. Tällöin on pohdittava eettisyyden ennakoarviointiprosessia. Joka tapauksessa tutkijan kunnioitava ja avoin kontakti huoltajiin ja tutkittaviin on keskeisessä roolissa. Tietojen kohtaamisen etiikka käsittää käytännöt siitä, miten tutkimuksen aineisto kerätään, säilytetään, analysoidaan ja julkaistaan. (Kallio, 2010.) Hill tiivistää lasten tutkimuksen eettiset periaatteet neljään näkökulmaan, jotka tulee ottaa huomioon. Periaatteet ovat hyvinvointi, suojele, osallistaminen ja vapaaehtoisuus. Tutkimuksen tulisi näiden periaatteiden pohjalta tukea lasten hyvinvointia suoraan tai välillisesti esimerkiksi lisäämällä yhteiskunnallista tietoa. Tutkimusmetodien suunnittelussa on huomioitava niiden soveltuvuus ja turvallisuus lapsille. Osallistumisen tulisi tuottaa lapselle tunne siitä, että esimerkiksi hänen mielipiteillään ja kokemuksillaan on merkitystä. (Hill, 2005.) Tutkimmat eettiset vastuut kohdistuvat Strandellin mukaan aineistonhankintaan ja kohtaamistilanteisiin. Tutkimuksen ongelmia ei ole syytä kuitenkaan liioitella, vaan paremminkin tutkijan lähtökohtana voi pitää vuorovaikutteisen toimijuuden rakentumista. (Strandell, 2010.)

Kirjan artikkelit tuovat esille sen monipuolisen kentän, jossa tilannesidonnaisuus rakentuu kohtaamisissa aikuisten, lasten ja nuorten kanssa. Tutkimuseettinen katse on siten hyvä suunnata myös aineistojen sosiaalsiin ja paikkasidonnaisiin syntytilanteisiin. Aikuiset edustavat tilannesidonnaisessa pedagogiikassa monipuolista ammatti- ja toimijaryhmää. Toiminnallisissa oppimistilanteissa opettajan ja kouluinstituution rooli voi olla varsin vähäinen. Yhdeksi jatkuvassa muutoksessa olevaksi dialogin osapuoleksi asetuu myös ympäristö. Kun tutkimusaineisto kerätään moniulotteisissa ajallisesti

ja tilallisesti vaihtuvissa ympäristöissä, eettiset kysymykset ovat jo lähtökohdina. Esimerkkeinä voi mainita roolipelien tuomat identiteettiin kohdistuvat haasteet, merellä ja lumisessa metsässä liikkumisen fyysisen turvallisuuden, verkkoympäristöaineistojen suojaamisen ja ryhmissä toteutettavan taiteen. Toisaalta tilannesidonnainen pedagogiikka on olemukseltaan avointa, joustavaa ja kuten käsitekin kertoo, tilanteisiin sitoutuvaa. Tällöin tutkijalla, joka osallistuu pedagogiikkaan sen tuottajana, havainnoijana tai mahdollistajana ei voi olla jokaiseen tilanteeseen valmista ohjeistusta, jolla taata eettinen toiminta. Tilannesidonnaisen pedagogiikan dialogisuus (vrt. Bourriaud, 2002) kietoo lapset, nuoret, aikuiset, paikat ja monenlaiset opetusmenetelmät kohtamisen tiloihin. Tällöin parhaimmillaan koko tutkimusasetelman synnyn eettisyyteen liittyvät kysymykset näyttäytyvät avoimina kaikille osapuolille.

TEOKSEN LUKUJEN NÄKÖKULMAT

Kirjan kolme päälukua johdattavat lukijaa tilannesidonnaisen oppimisen lähtökohtiin sekä tutkimusperustaisiin käytännön sovellutuksiin. Luvuissa esitellään tutkimuksia, joissa ilmiöpohjainen oppiminen ja opetus ilmenee kontekstualisoituna toimintana. Toiminta on joko paikkasidonnaista tai tilannesidonnaista tai yhtäaikaisesti niitä molempia.

Ensimmäisessä luvussa tarkastellaan oppimisen tilanne- ja paikkasidonnaisuuden merkityksiä erilaisten oppimisympäristöjen ja teknologian näkökulmasta. Luvussa syvennytään myös talveen kulttuurisena ilmiönä, tarkastellaan metsää kestävä kehityksen kehityksessä sekä tartutaan aikalaistaiteen kautta kotoutumisen kysymyksiin.

Luvussa kaksi esitellään neljä tutkimusta, joissa oppiaineista on siirretty ilmiöiden tarkasteluun ja opetukseen ja jossa tietoja ja taitoja opetellaan koulun oppiainerajoja ylittäen. Tutkimushankkeissa on kehitetty havaintopohjaisia performansseja arkkitehtuuri- ja kulttuuriperintökasvatuksen välineenä, syvennytty pedagogisten roolipelien maailmoihin ja ryhmäblogeihin oppimisympäristönä sekä lapsen kokemukseen tilannesidonnaisuudesta.

Kolmannessa luvussa tärkeään rooliin nousee aistisuus ja kokonaisvaltainen oppiminen. Luku esittelee äänikasvatuksen mahdollisuuksia osana säveltämiskasvatusta sekä päiväkotiryhmän kommunikaatiomaisemaa. Varhaiskasvatuksen teeman tarkastelu jatkuu museoympäristössä, ja luvun päättää tärkeä puheenvuoro turvallisuuden edistämisestä oppimisympäristössä.

Suhteessa maailmaan. Ympäristöt oppimisen avaajina -julkaisu antaa vastauksia kaikille niille, joita kiinnostaa se, miksi ja miten oppimisympäristöjä voidaan tutkia, kehittää ja hyödyntää opetuksessa ja oppimisessa. Kaikki kirjan artikkelit ovat tutkimusperustaisia, ja julkaisu nostaa esiin myös uusia kysymyksiä ja kutsuu ennen kaikkia alan tutkijoita, opiskelijoita sekä käytännön opetustyötä tekeviä yhdessä kehittämään tulevaisuuden koulua.

LÄHTEET

- BOLT, B.** (2013). Towards a new materialism through the arts. Teoksessa E. Barrett & B. Bolt (toim.), *Carnal knowledge: Towards a new materialism through the arts* (s. 1–14). London: IB, Tauris.
- BOURRIAUD, N.** (2002). *Relational aesthetics*. Paris: Les Presse du Réel.
- BRAIDOTTI, R.** (2013). *The posthuman*. Cambridge: Polity Press.
- CLARK, A.** (2013). Making schools: Spaces, objects and relationships. Teoksessa A. Clark (toim.), *Childhood in context* (s. 163–212). Bristol: The Policy Press.
- CLARK, A. & GALLACHER, L.** (2013). Children in and out of place. Teoksessa A. Clark (toim.), *Childhood in context* (s. 1–52). Bristol: The Policy Press.
- DEWEY, J.** (1997) [1938]. *Experience and education*. New York: Touchstone.
- EETTINEN TOIMIKUNTA.** (2018). Haettu 19.2.2018: <https://www.utu.fi/fi/Tutkimus/eettisyys/eettinen-toimikunta/Sivut/home.aspx>
- EVANS, R. & HOLT, L.** (2011). Diverse spaces of childhood and youth: gender and other socio-cultural differences. *Children's Geographies*, 9(3–4), 277–284.
- EVANS, K. & NIEMEYER, B.** (2016). Re-enter and reconnect – but whose problem it is? Teoksessa K. Evans & B. Niemeyer (toim.), *Reconnection: Countering social exclusion through situated learning* (s. 1–28). New York: Kluwer Academic Publishers.
- FREIRE, P.** (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. J. Kuortti (suom.), T. Tomperi (toim.). Tampere: Vastapaino.
- GIROUX, H. A. & MCLAREN, P.** (2001). *Kriittinen pedagogiikka*. J. Vainonen (suom.), T. Aittokoski & J. Suoranta (toim.). Tampere: Vastapaino.
- GONZÁLEZ-DAVIES, M. & ENRÍQUEZ-RAÍDO, V.** (2016). Situated learning in translator and interpreter training: Bridging research and good practice. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(1), 1–11.
DOI: 10.1080/1750399X.2016.1154339.
- HAKKARAINEN, K., LONKA, K. & LIPPONEN, L.** (2004). *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syttäjänä*. Helsinki: WSOY.
- HALINEN, I. & JÄÄSKELÄINEN, L.** (2015). Opetussuunnitelmaudistus 2016. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s.19–35). Jyväskylä: PS-kustannus.
- HILL, M.** (2005). Ethical considerations in researching children's experiences. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.), *Researching children's experience: Approaches and methods* (s. 61–86). London: SAGE.
- HILTUNEN, M.** (2009). Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä. (Väitöskirja). *Acta Universitatis Lapponiensis*, 160. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-20111141039>
- HYYPÄÄ, T. M.** (2007). Elinvoimaa kulttuurista. Teoksessa M. Bardy, R. Haapalainen, M. Isotalo & P. Korhonen (toim.), *Taide keskellä elämää* (s. 155–159). Like: Helsinki.
- JOKELA, T. & HILTUNEN, M.** (2014). Pohjoiset kylät ja koulupihat taidekasvatuksen paikkoina. Teoksessa E. Hyry-Beihammer, M. Hiltunen & E. Estola (toim.), *Paikka ja kasvatus* (s. 78–106). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- KALLIO, K. P.** (2010). Lasten ja nuorten epäsuoran kohtaamisen etiikka. Teoksessa H. Lagström, T. Pöso, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 163–187). *Nuorisotutkimuseuran julkaisuja*, 101. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- KESTER, G.** (2004). *Conversation pieces: Community + communication in modern art*. London: University of California Press.
- KITCHENS, J.** (2009). Situated pedagogy and the situationist international: Countering a pedagogy of placelessness. *Educational Studies*, 45(3), 240–261.
- KORTHAGEN, F. A. J.** (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98–106.
- KURKI, L.** (2000). *Sosiokulttuurinen innostaminen: Muutoksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- KURKI, L.** (2005). Sosiokulttuurinen innostaminen yhteisöllisyyden rakentajan. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.), *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus* (s. 35–357). Tampere: Vastapaino.
- LAVE, J.** (1997). The culture of acquisition and practice of understanding. Teoksessa D. Kirshner & J. A. Whitson (toim.), *Situated cognition: Social, semiotic and psychological perspectives* (s. 17–35). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- LAVE, J. & WENGER, E.** (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NORRIS, S.** (2004). *Analyzing multimodal interaction: A methodological framework*. London: Taylor & Francis.
- POPS.** (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- PUURULA, A.** (1992). Ei koulua vaan elämää varten: ajatuksia taide- ja taitokasvatuksen asemasta koulussa. *Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia*, 103. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- RAUHALA, L.** (2005). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*, 4. painos. Helsinki: Yliopistopaino.

- RISKU, H.** (2016). Situated learning in translation research training: academic research as a reflection of practice. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(1), 12–28.
- ROUSSEL, D. & FELL, F.** (2018). Becoming a work of art: Collaboration, materiality and posthumanism in visual arts education. *International Journal of Education through Art*, 14 (1), 91–110. DOI: 10.1386/eta.14.1.91_1
- RÄSÄNEN, M.** (2008). Kuvakulttuuri ja integroiva taideopetus. *Taideteollisen korkeakoulun julkaisuja B*, 90. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- STEWART, A.** (2008). Whose place, whose history? Outdoor environmental education pedagogy as "reading" the landscape. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 8(2), 79–98.
- STRANDELL, H.** (2010). Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pöso, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka (s. 92–112). *Nuorisotutkimusseuran julkaisuja* 101. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- SUOMEN AKATEMIA.** (2018). Tutkimusetiikka. Haettu 19.2.2018: <http://www.aka.fi/fi/rahoitus/hyva-tutkimustapa/tutkimusetiikka/>
- SUOMINEN, A.** (toim.) (2016). *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. Helsinki: Aalto ARTS Books.
- SUORANTA, J.** (2005). *Radikaali kasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.
- SUUTARINEN, S.** (2006). Tietopainotteisen kansalaiskasvatuksen aika ohi Suomessa – miten kansalaiskasvatus uudistetaan? Teoksessa S. Suutarinen (toim.), *Aktiiviseksi kansalaiseksi: Kansalaisvaikuttamisen haaste* (s. 99–124). Jyväskylä: PS-kustannus.
- VEHKALAHTI, K., RUTANEN, N., LAGSTRÖM, H. & PÖSÖ, T.** (2010). Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa H. Lagström, T. Pöso, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka (s. 10–23). *Nuorisotutkimusseuran julkaisuja*, 101. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.





Luku 1

OPPIMISEN TILANNE- JA PAIKKASIDONNAISUUS





01 01

Oppimisympäristöt, tosielämä ja teknologia

Päivi Rasi, Tuulikki Keskitalo, Hanna Vuojärvi, Marjaana Kangas,
Heli Ruokamo ja Pirkko Siklander

Tarkastelemme tässä luvussa, miten erilaisia digitaalisia teknologioita ja mediaa luovasti hyödyntämällä tosielämän tilanteet, ongelmat ja ilmiöt voidaan sisällyttää osaksi oppimisympäristöjä. Tosielämällä tarkoitamme niitä koulutusorganisaation ulkopuolisia konteksteja ja tilanteita (esimerkiksi työelämä, yhteiskunnallinen elämä), joissa oppijoiden oletetaan osaan soveltaa oppimaansa. Tavoitteemme on tarjota lukijoille tutkimukseen pohjautuvaa tietoa erityisesti digitaalisten videoiden, simulaatioiden, leikkien ja pelien sekä mobiiliteknologian tarjoamista mahdollisuuksista kytkeä tosielämä opetukseen ja opiskeluun perusopetuksessa sekä korkeakouluopetuksessa. Visioimme myös miltä tulevaisuuden oppimisympäristöt voivat näyttää.

Tarkastelumme pohjautuu Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan Mediapedagogiikkakeskuksessa (MPK) vuosina 2001–2018 tekemäämme tutkimus- ja kehittämistyöhön, jonka aikana olemme kehittäneet pedagogisia malleja hyödynnettäväksi eri aloille ja koulutusasteille. Tutkimustyömme on kohdistunut erilaisiin opetusta, opiskelua ja oppimista tukevien digitaalisten teknologioiden käyttöön: videoihin, simulaatioihin, peleihin, sosiaaliseen mediaan sekä mobiiliteknologiaan. Kehittämiämme pedagogisia malleja yhdistävät erityisesti seuraavat seikat:

- 1) Oppija on aktiivinen ja luova tiedon tuottaja ja rakentaja.
- 2) Opiskelu on yhteisöllistä ja osallistavaa.
- 3) Tosielämän ilmiöiden käsittely, kuten monialaisten oppimiskokonaisuuksien opiskelu, on ohjattu ja vaiheistettu niin, että se pal-

velee tietojen ja taitojen oppimista ja että ilmiöihin perehtymiseen sekä oman oppimisen reflektointiin on järjestetty riittävästi aikaa. (ks. Hakkarainen, 2007; Hyvönen, 2008; Kangas, 2010; Vuojärvi, 2013; Vuojärvi & Eriksson, 2016; Keskitalo, 2015.)

TOSIELÄMÄ, OPETUSSUUNNITELMAT JA OPPIMISYMPÄRISTÖT

Tosielämää varten tapahtuva oppiminen sekä oppiminen aidoissa oppimisympäristöissä nostavat laaja-alaisen osaamisen oppimisen keskiöön (Kangas, Kopisto, & Krokfors, 2016). Uusissa opetussuunnitelman perusteissa laaja-alaisen osaamisen tukeminen ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien rakentaminen nähdään keskeisenä uusien opetuskäytäntöjen kehittämisessä. Niin kansallisesti kuin kansainvälisesti ollaan lähes yksimielisiä siitä, että ”perinteisesti oppiaineittain jäsenneyt tavoitteet eivät riitä ohjaamaan koulutyötä, tukemaan oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua sekä varmistamaan tulevaisuudessa tarvittavia taitoja” (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 27). Laaja-alaisen osaamisen tarve nousee siis ympäröivän yhteiskunnan muutoksista; se muodostuu tiedoista ja taidoista. Laaja-alaisen osaamisen alueita on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa seitsemän, joista tähän lukuun kytkeytyvät erityisesti monilukutaito sekä tieto- ja viestintäteknologinen (TVT) osaaminen.

Monilukutaitoa sekä tieto- ja viestintäteknologista osaamista tulee kehittää kaikissa oppiaineissa ja kaikilla koulutusasteilla. Monilukutaito on tavoite ja kokonaisuus, joka jokaisen tulee hallita. Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen on itsessään tärkeä kansalaistaito ja osa monilukutaitoa. (OPH, 2014; Ruokamo, Kotilainen & Kupiainen, 2016.) Monilukutaidon tieteellinen määritelmä on hieman erilainen kuin hyväksytyissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) käytetty määritelmä. Opetussuunnitelmassa monilukutaito on kuvattu lähinnä tavoitetilana (*outcome*) kun taas osassa tutkimuksia monilukutaito tarkoittaa enemmänkin pedagogista lähestymistapaa (*pedagogical approach*) (Ruokamo, Kotilainen & Kupiainen, 2016).

Perusopetuksen uudet opetussuunnitelmien perusteet (OPH, 2014) pohjautuvat oppimiskäsitykseen, jossa oppilaat ymmärretään aktiivisiksi, ongelmien ratkaisua oppiviksi toimijoiksi. Muun muassa kehollisuus, eri aistien käyttö, yhdessä tekeminen ja luova ajattelu nähdään oppimisen kannalta olennaisina tekijöinä. Oppiminen ei johda yksinomaan ymmärtämiseen, vaan myös osaamiseen, joka pitää sisällään kyvyn käyttää tietoja ja taitoja erilaisissa tosielämän tilanteissa. Opetussuunnitelmien perusteissa korostetaan lisäksi, että oppilaiden tulee voida harjoittaa taitojaan sekä perinteisissä että monimediaisissa, teknologiaa eri tavoin hyödyntävissä oppimisympäristöissä.

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien rakentaminen sekä laaja-alaisen osaamisen alueisiin keskittyminen tarkoittaa sitä, että koulussa työskennellään yhä enemmän luokkahuoneen ulkopuolisissa ympäristöissä, hyödynnetään erilaisia digitaalisia ympäristöjä ja oppijayhteisöjä ja tehdään moniammatillista pedagogista yhteistyötä (Kangas, Kopisto & Krokfors, 2015). Opetuksella odotetaan tulevaisuudessa olevan yhä enemmän tosielämän relevanssia ja että oppilaiden koulun ulkopuolella hankittua osaamista, kuten TVT-osaamista, osataan paremmin ottaa koko oppijayhteisön resursiksi. Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa leikki, pelit ja teknologia ovat saaneet aikaisempaa enemmän painoarvoa. Näin ollen esimerkiksi leikit, pelit ja leikkillisuus digitaalisiin teknologioihin yhdistettynä ja opetuksen uusina elementteinä voidaan nähdä osana koulukulttuurin muutosta.

Korkeakoulutuksessa yliopistojen näkökulmasta keskeistä on tieteellinen tutkimus ja siihen perustuva opetus sekä ammattikorkeakouluissa vahva suuntautuminen työelämään. Yliopisto- ja ammattikorkeakouluopetuksessa koulutuksen ja työelämän suhde on yksi klassinen tarkastelu- ja kehittämiskohde (esim. Karila, Turtiainen & Ukkonen-Mikkola, 2015). Suomalaisen yliopistokoulutuksen arvioinnin ja kehittämisen keskeisiä näkökulmia ovat koulutuksen opiskelijakeskeisyys sekä osaamis- ja työelämälähtöisyys (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2017). Korkeakoulutuksen ja tosielämän työtehtävien vastaavuutta on korkeakouluopetuksessa pyritty lisäämään muun muassa hyödyntämällä pedagogisia malleja ja käytänteitä, joissa opetussuunnitelman ja opiskelun lähtökohtana on autenttinen työ- ja yhteiskunnallinen elämä, sen ilmiöt, tilanteet ja ongelmat. Esimerkkejä näistä malleista ovat ongelmaperustainen oppiminen (*PBL, Problem-Based Learning*, esim. Poikela & Poikela, 2010), tapausperustainen opetus (esim. Enkenberg, 2001) ja simulaatio-opetus (esim. Gaba, 2004).

Olemme Mediapedagogiikkakeskuksessa yli viidentoista vuoden aikana tutkineet ja kehittäneet pedagogisia malleja, joilla on liittymäkohtia tosielämän konteksteihin. Seuraavaksi tarkastelemme miten videoita, simulaatioita, pelejä ja mobiiliteknologiaa hyödyntämällä tosielämän tilanteet, ongelmat ja ilmiöt voidaan sisällyttää osaksi oppimisympäristöjä erilaisten pedagogisten mallien avulla. Tarkastelumme pohjautuu sekä tekemäämme tutkimukseen että alan kansainväliseen tutkimukseen. Olemme varanneet kunkin digitaalisen teknologian tarkasteluun oman lukunsa. Aloitamme tarkastelemalla videoita ja videoiden tekemistä ikkunoina tosielämään.

VIDEOT JA VIDEOIDEN TEKEMINEN IKKUNOINA TOSIELÄMÄÄN

Monilukutaitoon kuuluu ymmärrys siitä, ettei mikään mediaesitys ole läpinäkyvä ja suora ikkuna tosielämään. Videokin heijastaa tosielämää aina jostakin rajatusta näkökulmasta käsin (ks. Kiesiläinen, 2017) ja voi olla myös manipuloitu ja valheellinen. On myös tärkeä ymmärtää, ettei video vain heijasta, vaan myös itse tuottaa yhteiskuntaa ja kulttuuria ylläpitäviä sekä muuttavia mielikuvia. Visuaalis-auditiivisena esityksenä video voi tarjota tekstiä autenttisemman ikkunan tosielämään. Video sopii hyvin liikkeen ja toiminnan kuvaamiseen, samoin sen avulla voi viedä oppijan tosielämän paikkoihin ja tilanteisiin, joihin hänellä ei muutoin ole pääsyä.

Videoiden hyödyntämisen opetuksessa ja oppimisessa ei tarvitse merkitä vain niiden katsomista. Erityisesti nuorten viestintäkulttuurit ovat entistä multimodaalisempia, vuorovaikutteisempia ja tuottavampia. Tutkijat näkevätkin, että vuorovaikutteiseen ja tuottavaan mediankäyttöön tottuneiden oppijoiden ja oppilaitosten välillä on kuilu, jonka kurominen on ajankohtainen haaste (esim. Hakkarainen & Kumpulainen, 2011; Palmgren-Neuvonen, 2016). Kasvava joukko opettajia eri koulutusasteilla hyödyntää videoita ja videoiden tekemistä osana opetustaan. Videoiden yhteisöllinen tekeminen, editointi, katselu, jakaminen ja kommentointi on mahdollista erilaisten sosiaalisen median palveluiden avulla. Tutkimuskirjallisuudessa näitä palveluita on kutsuttu myös yhteisöllisiksi videolaboratorioiksi (*video collaboratories*, ks. Pea & Lindgren, 2008).

Massiivisilla avoimilla verkkokursseilla (*MOOC, Massive Open Online Course*) lyhyillä videoluennoilla on keskeinen rooli. Käänteisen luokkahuoneen pedagogiikkaan (*flipped classroom*) puolestaan kuuluu, että opettaja jakaa luentonsa opiskelijoille etukäteen videona. Näin kasvokkaisopetukseen avautuu enemmän aikaa keskusteluille, palautteenannolle ja yhteisölliselle toiminnalle. On myös useita pedagogisia malleja, joissa videoilla tai videoiden tuottamisella on keskeinen rooli, kuten esimerkiksi ankkuroitu opetus (*anchored instruction*, ks. Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1993) ja kamerakynän pedagogiikka (Nevala & Kiesiläinen, 2011; Kiesiläinen, 2017). MPK:ssa olemme tutkineet ja kehittäneet videoilla sekä videotuottamisella tuettua tapausperustaista opetusta (Hakkarainen, Saarelainen & Ruokamo, 2007), ongelma-perustaista oppimista (Hakkarainen, 2009, 2011) ja foorumiteatteria (Hakkarainen & Vapalahti, 2011) korkeakouluopetuksen kontekstissa.

Institutionaalisten digitaalisten videopankkien, -portaalien ja -tietokantojen määrä on kasvanut, esimerkkinä mainittakoon Maastrichtin yliopiston VideUM-portaali (UM Library Maastricht University, 2017). Opetukseen ja opiskeluun soveltuvia videoiden lajityyppejä eli genrejä on suuri määrä, esimerkiksi mallintavat videot, step-by-step-videot, mainokset, trailerit, triggerit, haastattelut, luentotalenteet, ”puhuvat päät”, matka- ja luontoku-

vaukset, dokumentit, näytellyt vuorovaikutustilanteet sekä todellisten työtilanteiden ja -suoritusten tallenteet (ks. esim. Hakkarainen & Kumpulainen, 2011). Esimerkiksi niin sanotuilla triggerivideoilla tarkoitetaan tosielämän tilanteita näytettäviä tai niitä simuloivia videoita, jotka sytyttävät opiskelijoiden ongelmanratkaisu- ja oppimisprosessin (Rasi & Poikela, 2016).

Videoiden, opetuksen ja oppimisen hyvässä yhtälössä on pohjimmiltaan kyse aktiivisesta, analyysoivasta, reflektioivasta, kyseenalaistavasta ja tuottavasta suhteesta videoihin (Hakkarainen & Kumpulainen, 2011). Videoiden katsominen ja tuottaminen voi edesauttaa videoiden kuvaamien ilmiöiden sekä monilukutaidon oppimista (ks. Rasi & Kangas, 2018) kun sitä tuetaan pedagogisesti perustelluilla tehtävänannoilla ja ohjauksella (ks. Hakkarainen, 2007), jolloin voidaan puhua videoiden *integroidusta käytöstä* opetuksessa. Oppimisen kannalta merkitystä on ennen kaikkea sillä, mitä oppijat tekevät ennen liikkuvan kuvan katsomista tai tuottamista, sen aikana ja sen jälkeen – pelkkä katsominen tai tuottaminen ei itsessään automaattisesti johda syvälliseen oppimiseen (Hakkarainen, 2007; Hakkarainen & Kumpulainen, 2011). Olemme MPK:ssa toteuttaneet tapaustutkimuksia korkeakouluopetuksessa esimerkiksi opiskelijoiden videotuottamisen integroimisesta perinteisempiin kirjallisiin akateemisiin oppimistehtäviin, kuten kirjallisuuskatsaukseen ja oppimispäiväkirjaan (Pirhonen & Rasi, 2017).

Korkeakouluopetuksessa opiskelijoiden videotuottamista on integroitu muun muassa projektioppimiseen, tapausperustaiseen opetukseen, ongelmaperustaiseen oppimiseen ja draamapedagogiikkaan. Näiden pedagogisten mallien tapaustutkimuksissa on havaittu, että videotuottaminen tukee opiskelijoiden mielekästä oppimista, erityisesti opiskelijoiden aktiivista roolia sekä opiskelun yhteisöllisyyttä, kontekstuaalisuutta ja luovuutta (ks. Pirhonen & Rasi, 2017). Insinööriopiskelutuksessa on havaittu, että opiskelijoiden videotuottaminen on tukenut syvällistä oppimista, luovuutta sekä opiskelumotivaatiota (Nordstrom & Korpelainen, 2011). Korkeakoulutuksen kontekstissa videotuottamisen on havaittu synnyttävän opiskelijoissa myönteisiä emootioita, kuten mielenkiintoa ja innostusta (Hakkarainen, 2009; Hakkarainen & Vapalahti, 2011; Willmot, Bramhall & Radley, 2011; Pirhonen & Rasi, 2017).

Rasi ja Poikela (2016) ovat kartoittaneet tutkimuksia videotriggereiden ja videotuottamisen hyödyntämisestä korkeakoulutuksessa, ongelmaperustaisen oppimisen kontekstissa. He toteavat, että videon käyttöön ikkunana tosielämään tulee suhtautua kriittisesti. Tosielämää kuvaavat videot, kuten esimerkiksi lääketieteen koulutuksessa todellisia hoitotilanteita kuvaavat videot, voivat aikaansaada opiskelijoille liian suuren kognitiivisen taakan, joten oppimisprosessin ohjaus ja tukeminen on keskeistä. Vanha viisaus “kuva kertoo enemmän kuin tuhat sanaa” voi olla totta, mutta oppimisen

kannalta liikkuva kuva voi myös kertoa liikaa ja olla liiankin autenttinen ikkuna tosielämään (ks. myös Hakkarainen & Kumpulainen, 2011).

Keskeinen pedagoginen peruste opiskelijoiden videotuottamiselle on, että tuottaessaan videoita opiskelun kohteena olevista ilmiöistä he kehittävät niin ilmiöön liittyvää osaamistaan kuin myös medialuku- ja monilukutaitoaan, yhteistyötaitojaan ja ongelmanratkaisutaitojaan (Hakkarainen, 2007, 2009, 2011; Multisilta, 2014a). Lisäksi videotuottamisen on nähty tarjoavan mahdollisuuksia multimodaalisempaan ja opiskelijakeskeisempään oppimiseen sekä opiskelijoiden aktiivisempaan ja tuottavampaan rooliin (mt.). Perusopetuksen kontekstissa videotuottamista on käytetty ja tutkittu myös menetelmänä ohjata oppilaita verkkojulkaisemiseen (Palmgren-Neuvonen, 2016).

Lääketieteen koulutuksessa videotapausten (*video case*) opetuskäytöllä on pitkät perinteet. Siellä videotapaukset on havaittu toimiviksi pienryhmäkeskustelujen virittäjiksi, triggereiksi. Tutkimuksissa on havaittu, että videotapaus tukee lääketieteen opiskelijoiden kognitiivisia ja metakognitiivisia prosesseja (tutkiminen, teorian rakennus, teorian arviointi) paremmin kuin vastaava kirjallinen tapauskuvaus (*paper case*) (Balslev ym., 2005). Suurin osa tutkimuksista raportoi myös, että opiskelijat suosivat videotapauksia verrattuna kirjallisiin tapauksiin (esim. Chan ym., 2010; Roy & McMahon, 2012). Lääketieteen piirissä on myös tuotettu tutkimuksiin perustuvia ohjeita siitä, millä ehdoilla ja miten videotapauksia voidaan käyttää onnistuneesti oppimisen lähtökohdana ja tukena (ks. Rasi & Poikela, 2016). Videoteknologioiden kehityksen myötä tulevaisuuden oppimisympäristöissä voivat yleistyä yhä autenttisemmat tavat simuloida tosielämää esimerkiksi 360 asteen panoraamavideoilla (ks. Multisilta, 2014a, 2014b).

TERVEYDENHUOLLON SIMULAATIOT TOSIELÄMÄN HAVAINNOLLISTAJINA

Simulaatioilla on pitkät perinteet turvallisuutta vaativilla aloilla, muun muassa puolustusvoimien, lääketieteen, ydinvoimateollisuuden ja lentäjien koulutuksessa. Terveystieteiden simulatioiden käyttöä on lisännyt tarve opetuksen ja oppimisen kokemuksellisuuden ja aktiivisuuden lisäämiseen sekä terveydenhuollon tarve parantaa potilasturvallisuutta (Gaba, 2004). Monia terveydenhuollossa tarvittavia tietoja ja taitoja on hankalaa opettaa ja oppia perinteisesti luennoimalla, ja tosielämän tilanteet voivat olla harvinaisia, jolloin tarvittavaa toistoa tietojen ja taitojen omaksumiselle ei tule. Tällöin simulaatiot voivat edesauttaa osaamisen hankkimista ja ylläpitämistä. Simulaatioiden avulla voidaan harjoitella tosielämän tilanteita ennakkoon, mutta myös turvallisesti ja toistuvasti. Oppimisen tavoitteena voivat olla ajattelun, päätöksenteon ja käden taidot, asiakastyössä tarvittavat eettiset ja ohjaustaidot tai esimerkiksi ryhmätyössä tarvittavat tiimityö- ja kommuni-

kointitaidot sekä johtaminen. Tutkimusten mukaan simulaatioiden avulla voidaan saavuttaa hyviä oppimistuloksia ja simulaatio koetaan usein todentuntuiseksi, hyödylliseksi ja mielekkääksi tavaksi opiskella (esim. Cook ym., 2011; Keskitalo, 2015).

Simulaatiot opetusmenetelmänä eivät suinkaan ole uusi keksintö (Gaba, 2004), mutta simulaatiopedagogiikan kehittäminen on alussa. Gaban (2004) mukaan simulaatioista puhuttaessa tarkoitetaan ennemminkin tekniikkaa kuin teknologiaa. Tämä viittaa siihen, ettei simulaatioiden hyödyntäminen opetuksessa ja oppimisessa aina vaadi teknologian läsnäoloa, ja pedagogiikalla on simulaatioiden hyödyntämisessä keskeinen rooli. Tällä hetkellä tiedämme, että simulaatiot edesauttavat terveydenhuollossa tarvittavien kompetenssien oppimista monin tavoin. Simulaatioiden avulla voidaan edistää monien kliinisten taitojen ja tieteellisen osaamisen hallintaa, mutta myös ongelmanratkaisutaitoja, päätöksentekokykyä ja kommunikointia (esim. Konia & Yao, 2013). Simulaatioilla on todettu olevan vaikutusta myös oppijoiden itsetunnon kasvuun ja ammatillisen identiteetin muodostumiseen (esim. Cant & Cooper, 2009). Simulaatioita ja perinteistä luento-opetusta verrattaessa simulaatioiden on todettu olevan oppimisen kannalta parempia (esim. McCoy, Menchine, Anderson, Kollen, Langdorf & Loftipour, 2011). Vielä on kuitenkin selvittämättä se, *miten* ja *koska* simulaatioita pitäisi tarkalleen ottaen hyödyntää (Cook ym., 2011). Simulaatiopedagogiikan tutkimus on keskittynyt enimmäkseen siihen, edistävätkö simulaatiot ylipäätään oppimista, eikä niinkään siihen, kuinka ne edistävät oppimista. Jälkimmäinen kysymys on tärkeä, jotta voisimme edistää oppimista parhaalla mahdollisella tavalla, toisin sanoen tukea oppijoiden mielekästä oppimista (Keskitalo, 2015).

Simulaatio-opetuksen teoreettinen perusta on rakentunut pitkälti Kolbin (1984) ajatuksiin kokemuksellisesta oppimisesta sekä andragogiikkaan (esim. Fanning & Gaba, 2007). Simulaatioiden avulla pyritään konkreettisesti luomaan tosielämän tilanteita, joihin osallistumalla oppijat – useimmiten aikuisopiskelijat – oppivat työelämässä tarvittavaa osaamista. Kolbin (1984) ajatukset ovat luoneet teoreettisen perustan, mutta myös ensimmäiset hahmotelmat pedagogisesta mallista, joka auttaa ohjaajia opetuksen järjestämisessä simulaatio-oppimisympäristöissä. Kokemukselliseen oppimiseen perustuvassa mallissa oppijat osallistuvat simulaatioon, joka luo pohjan reflektoinnille ja uusien käsitteellisten mallien ja teorioiden rakentamiselle ja testaamiselle uudessa simulaatioharjoituksessa tai käytännössä (esim. Buykx ym., 2011). Sittenkin simulaatio-opetuksen teoreettinen perusta on laajentunut huomioimaan opetuksen ja oppimisen sosiaalisen ulottuvuuden (Dieckmann, Gaba, & Rall, 2007; Keskitalo, 2015; Nyström, Dahlberg, Edelbring, Hult & Abrandt-Dahlgren, 2016), toisin sanoen sen tosiseikan, että oppijoiden elämän tausta on moninainen ja yksilöllinen

oppiminen ja opetus rakentuvat vuorovaikutuksessa toisten ja ympäristön kanssa. Oppimisen tarkasteleminen sosiaalisesta näkökulmasta ja vuorovaikutuksessa rakentuvana auttaa meitä muun muassa ymmärtämään miksi opetus ei aina onnistu odotetulla tavalla (Nyström ym., 2016). Uusimmat simulaatio-opetuksen pedagogiset mallit yhdistävät oppimisen yksilökeskeistä ja sosiaalista näkökulmaa. Keskeinen teoreettinen perusta on sosiokonstruktivismissa ja sosiokulttuurisessa oppimisnäkemyksessä (esim. Palincsar, 1998; Säljö, 2004).

Teoreettinen perusta luo pohjaa sille, miten simulaatio-opetus konkretisoituu. Keskeistä simulaatio-opetuksessa opiskelijan näkökulmasta on se, mitä tapahtuu simulaatio-opetusta ennen, sen aikana ja jälkeen. Opiskelijan näkökulmasta keskeistä *ennen* varsinaista simulaatio-opetusta on opiskeltavaan aiheeseen tutustuminen, jotta aktiivinen osallistuminen varsinaiseen opetukseen olisi mahdollista. Aiemmissä tutkimuksissa huomasimme, että tältä osin aikaisemmat pedagogiset mallit olivat vielä puutteellisia (Keskitalo, 2015). Varsinaisen opetuksen *aikana*, simulaatio-opetuksen ensimmäisessä vaiheessa (1) on tavoitteena johdatella oppijat aihepiiriin, luoda turvallinen ilmapiiri ja aktivoida aikaisempi osaaminen ja kokemukset, jotta uuden tiedon ja taitojen integroiminen jo aiemmin opittuun mahdollistuu (esim. Keskitalo, 2015; Lonka, 2015). Toisessa vaiheessa (2) oppijat tutustuvat fyysiseen ympäristöön, välineisiin ja rooleihinsa simulaatioharjoituksen aikana. Kolmannessa vaiheessa (3) oppijat osallistuvat potilastapauksen käsittelyyn tai havainnoivat tilannetta aktiivisesti sivusta. Neljättä simulaatio-opetuksen vaihetta (4), oppimiskeskustelua (*debriefing*) pidetään oppimisen kannalta kaikkein merkityksellisimpänä (esim. Motola, Devine, Chung, Sullivan, & Issenberg 2013). Oppimiskeskustelun aikana oppijat reflektoivat omaa oppimisprosessiaan laajasti aina tunnekokemuksista uusiin oppimistavoitteisiin ja käytännön sovelluksiin. Suositeltavaa olisi, että keskustelu etenisi oppijalähtöisesti kohti oppimistavoitteiden saavuttamista. Simulaatio-opetuksen ja erityisesti oppimiskeskustelun aikana korostuu simulaatio-ohjaajan rooli, jossa tehtävänä ei ole luennoida ja opettaa, vaan ohjata keskustelua kohti tavoitteiden saavuttamista. Oppimiskeskustelun aikana on tärkeää kysyä muun muassa, mitä me tästä opimme ja mitä jäi vielä saavuttamatta. Rudolph kollegoineen (2008, s. 1011) kuvaakin simulaatio-ohjaajaa osuvasti ”kognitiiviseksi etsiväksi”. Varsinaisen opetuksen *jälkeen* opitun soveltaminen uuden simulaatioharjoituksen aikana tai tosielämässä olisi oppimisen kannalta tärkeää, mikä kuitenkin on vielä selkeästi simulaatio-opetuksen yksi haasteista (Keskitalo, 2015).

Simulaatiokoulutus on lisääntynyt ja monipuolistuu koko ajan erityisesti sosiaali- ja terveysalalla. Sosiaali- ja terveydenhuollon uudistuksen myötä osaamisen vaatimukset muuttuvat ja moniammatillisen osaamisen tarve korostuu. Tämä asettaa paineita terveydenhuollon henkilökunnan täy-

dennys- ja jatkokoulutukselle, jossa simulaatioilla on varmasti annettavaa (Gaba, 2004). Tulevaisuudessa simuloidaan laajasti, ei vain oppilaitoksissa, vaan myös työpaikoilla, joissa simulaatioilla voidaan kouluttaa henkilökuntaa ja ylläpitää heidän osaamistaan. Simulaatiot opetusmenetelmänä ovat lähellä sosiodraamaa, jossa oppijat pyrkivät näytellen ja improvisoiden ratkaisemaan tosielämän haasteita ja ongelmia. Sosiodraaman avulla oppijat voivat esimerkiksi kehittää empatiakykyään ja oppia ymmärtämään toisen näkökulmaa konkreettisemmin. (McLennan, 2012.) Tulevaisuudessa simulaatio-opetuksen ja draaman mahdollisuuksia tulisi hyödyntää laajemmin perus- ja korkeakouluopetuksessa.

MOBIILITEKNOLOGIA SILTANA OPISKELIJOIDEN ARKEEN

Mobiiliteknologian rooli oppimisessa ja opettamisessa sekä oppijoiden henkilökohtaisten opintopolkujen ja oppimisympäristöjen muotoilussa on ollut jo pitkään koulutusta kehittävien ja tutkivien huomion kohteena. Samalla kun tosielämässä läsnä olevat mediat ja digitaaliset teknologiat kehittyvät ja tulevat tiiviimmin osaksi opetusta ja oppimista, myös pedagoginen ajattelu, opiskelun tavat sekä ymmärrys oppimisesta ja siitä, mitä jonkin tietäminen tarkoittaa, muuttuvat. Ulkoa oppimisen sijaan tavoitteena on yhä useammin tiedon löytämisen, tuottamisen, arvioinnin, jakamisen sekä soveltamisen oppiminen opiskelijan kulloisenkin tilanteen mukaan. (Säljö, 2010.) Mobiiliteknologia mahdollistaa monipuolisten oppimisympäristöjen muotoilun (Laurillard, 2012) sekä opiskelijoiden arjen toimintaympäristöjen ja tosielämän nivomisen osaksi niitä (Pachler, 2009; Pachler, Bachmair, & Cook 2010; Vuojärvi & Eriksson, 2016). Henkilökohtaisten ja mobiilien oppimisympäristöjen keskiössä ei ole niinkään teknologia, vaan elämäntapa, jossa oppimisen ymmärretään olevan läsnä kaikessa ihmisen toiminnassa, olivatpa sen tavoitteet mitkä tahansa. (Sharples, Milrad, Arnedillo Sánchez & Vavoula, 2009; Traxler, 2016; Vuojärvi, 2013.)

Vuosien mittaan mobiilioppimista on määritelty eri tavoin. O'Malley kollegoineen (2003) kuvaili sen olevan mitä tahansa oppimista, joka tapahtuu jossain satunnaisessa paikassa ja jossa opiskelija käyttää mobiiliteknologiaa oppimisensa tukena. Sharples, Taylor ja Vavoula (2007) sen sijaan eivät kohdistaneet huomiotaan oppijaan tai teknologiaan, vaan näiden kahden väliseen vuorovaikutukseen ja siinä syntyvään tietoon. Pimmer, Pachler ja Attwell (2010) jatkoivat edelleen painottaen erityisesti sitä, että mobiilioppiminen on oppimista toimimaan erilaisissa, nopeasti vaihtuvissa ja muuttuvissa kulttuurisissa ja sosiaalisissa konteksteissa. Näistä määrittelyistä ja mobiilioppimisen määrittelyn kehityksestä voidaan huomata, että mobiiliuden käsite ei rajoitu vain ajatukseen teknologian tai laitteiden koosta tai kannettavuudesta, vaan ”mobiili” on mobiilioppimisessa paljon laajempi oppimista ja opettamista määrittelevä ilmiö.

Mike Sharples tutkimusryhmineen (2009) on esitellyt mobiiliuteen viisi näkökulmaa, joilla ilmiön pedagogisia mahdollisuuksia voidaan avata. Näitä ovat (1) fyysinen, (2) teknologinen, (3) sosiaalinen, (4) käsitteellinen, ja (5) ajallinen mobiilius. *Fyysinen* mobiilius kuvaa liikkumista paikasta toiseen. Opiskelu ja opettaminen eivät rajoitu vain oppilaitosten luokkahuoneiden ja luentosalien sisäpuolelle, vaan ilmiöitä voidaan tarkastella tosielämän tilanteissa sellaisina kuin ne ovat. *Teknologinen* mobiilius kuvaa joustavuutta ajan ja paikan suhteen, eli missä ja milloin teknologia ja sen kautta tarjolla olevat resurssit ovat saatavilla opiskelua varten. *Sosiaalinen* mobiilius kuvaa opiskelijoiden liikkumista erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa ja vuorovaihtuksen eri variaatioita sen myötä ja *käsitteellinen* mobiilius opiskelijan huomion siirtymistä teemasta ja aiheesta toiseen. *Ajallinen* mobiilius viittaa oppimisen kumuloitumiseen ajan saatossa eli siihen, miten oppimisella ei ole ajallista päätöstä, eikä sitä voida rajata vain yksittäisen tilanteen, kurssin tai tutkinnon suorittamisen raameihin.

Vaikka mobiiliutta kuvataan yllä viiden näkökulman listana, piirteet eivät ole toisistaan irrallisia. Ne näyttäytyvät eri konteksteissa eri tavoilla, limittyvät, ja niiden painoarvo sekä merkitys oppimiselle vaihtelee. Pedagogisesta näkökulmasta keskeistä on luoda mahdollisuuksia ihmisten, välineiden, yhteisöjen ja toimintakulttuurien yhdistämiseen siten, että muodostuva oppimisympäristö palvelee opiskelijaa yksilönä. Mobiilioppimiseen liittyvissä empiirisissä tutkimuksissa on todettu, että mobiilivälineiden käyttö esimerkiksi työpaikoilla tapahtuvien oppimisprosessien aikana voi tukea oppimista sekä työtä varten että työssä (Pimmer & Pachler, 2014) sekä vahvistaa oppimisen mielekkyyttä ammatillisen koulutuksen aikana (Vuojärvi & Eriksson, 2016). Asiantuntijuuden kehittyessä työelämässä mobiilivälineet voivat tukea muun muassa ammattilaisten yhteisöllistä ongelmanratkaisua ja ammatillisen verkoston hyödyntämistä työssä (Pimmer, Brysiewicz, Linxen, Walters, Chipps & Gröhbier, 2014) sekä taitojen ylläpitämisen ja harjoittelun nivomista osaksi työtä (Vuojärvi & Keskitalo, 2016). Mobiilioppiminen myös tuo joustavuutta tutkinto-opiskelun yhdistämiseen osaksi tosielämää ja arkea esimerkiksi perheellisille ja työssäkäyville opiskelijoille (Eriksson & Vuojärvi, 2013; Eriksson, Rasi & Vuojärvi, 2014). Perusasteen opetuksessa mobiilivälineitä on käytetty erityisesti luonnontieteiden opetuksessa, mutta tuoreen kansainvälisen tutkimuskatsauksen mukaan pedagogisena haasteena perusasteella on vielä ollut oppilaiden roolin kehittäminen oppimisprosessissa tiedon omaksujasta sen tuottajaksi (Crompton, Burke & Gregory, 2017).

Erityisesti sosiaalinen, käsitteellinen ja ajallinen ulottuvuus mobiiliuden määrittelyssä paljastavat, että Sharplesin ja kollegoiden (2009) mukainen mobiiliuden määrittely osana mobiilioppimisen käsitettä nojaa vahvasti sosio-kulttuuriseen traditioon (Packer & Goicoechea, 2000; Säljö, 2004;

Vygotsky, 1978). Oppiminen liittyy kaikkeen ihmisen toimintaan, eikä sitä voida eristää vain tiettyihin rajattuihin ympäristöihin, kuten opettajan johdolla tapahtuvaan opiskeluun oppilaitoksissa. Oppiminen ei myöskään rajoitu vain tiettyyn ajanjaksoon tai vaiheeseen elämässä. Esimerkiksi kieliin ja kulttuureihin liittyvä oppiminen voi jatkua ja syventyä läpi koko elämän ja mobiilivälineiden käytöllä on todettu olevan merkittävää potentiaalia oppimisen mahdollistajana (Kukulska-Hulme, Lee, & Norris, 2017). Mahdollisuus oppimiseen on läsnä tosielämässä kaikessa ja kaikkialla; erilaisilla työvälineillä sekä kyvyllä käyttää niitä on oppimisessa merkittävä rooli ajattelun ja toiminnan välittäjinä (Jonassen & Carr, 2000; Nasir, Rosebery, Warren, & Lee, 2006; Säljö, 2010). Tässä piilee myös mobiiliteknologian opetuskäytön pedagoginen haaste: TVT:n ja digitaalisen median opetuskäytön fokus ei pitäisi olla teknologisissa valinnoissa yksittäisiä opintojaksoja ajatellen, vaan siinä, että koordinoidaan käyttäjien ja palveluiden välisiä yhteyksiä. Näin opiskelijoille tarjoutuu mahdollisuus organisoida ja yhdistellä tietoa ja resursseja eri konteksteista parhaaksi kokemallaan tavalla siten, että käsitteellinen ymmärrys kohtaa tosielämän kokemukset (Johnson & Liber, 2008).

LEIKILLINEN OPPIMINEN YLIOPISTO-OPISKELUSSA

Leikki, pelit ja leikillisuus eivät kuulu vain lasten oppimisympäristöihin (esim. OPH, 2014), vaan ovat yhä keskeisempiä oppimisen menetelmiä myös ylempillä kouluasteilla ja aikuisten opiskelussa ja oppimisessa (Siklander, Kangas, Randolph, & Ruokamo, 2017). Olemme MPK:ssa tutkineet leikillisiä ja pelillisiä oppimisympäristöjä sekä esi- ja perusopetuksen konteksteissa että yliopisto-opiskelussa vuodesta 2003 alkaen ja kehittäneet niihin erilaisia pedagogisia malleja. Leikkien ja pelien avulla on tarkoituksenmukaista yhdistää opiskelua ja oppimista tosielämän kontekstiin. Opiskelijat esimerkiksi ottavat pedagogisen tiedetoimittajan roolin, perehtyvät valitsemaansa opetukseen tai oppimiseen liittyvään sisältöön ja tuottavat siitä yhteisöllisesti multimodaalisen verkkolehden, jota opintojakson muut opiskelijatoimitajat yhteisessä ”tiedefoorumissa” kommentoivat ja arvioivat.

Olemme tutkimuksissamme (esim. Hyvönen, 2008; Hyvönen & Kangas, 2007; Kangas, 2010; Kangas, 2014) määritelleet leikilliselle oppimiselle useita piirteitä. Leikillinen oppiminen on muun muassa tarinallista, luovaa, oivaltavaa ja yhteisöllistä. Yhden toimintaan osallistuvan leikillisuus ja leikillinen sitoutuminen (*playful engagement*) voi edesauttaa leikillisyyden syntymistä koko yhteisössä tai ryhmässä luoden pohjaa yhdessä oppimiselle ja uusien ideoiden ja ajatusten syntymiselle (Kangas, Kultima, & Ruokamo, 2011). Myös yhdessä pelattavat, opetuksessa hyödynnettävät pelit perustuvat usein yhteisöllisyyteen ja yhteiseen päätöksentekoon tarjoten oppimisen mahdollisuuksia. Tällainen on esimerkiksi ammatilliseen koulutukseen kehitetty Game Bridge -virtuaalipeli. Siinä menestyminen perustuu osallistujien väli-

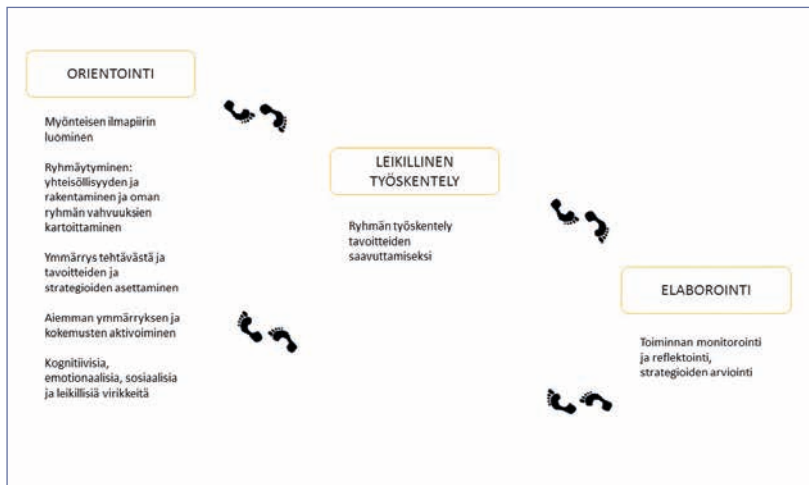
seen yhteistyöhön ja yhteiseen päätöksentekoon (Oksanen & Hämäläinen, 2011). Yhteisöllisessä pelissä pelaajat toimivat talkoolaisina hyväntekeväisyysfestivaaleilla, mikä haastaa pelaajat ratkomaan pelissä tosielämän haasteita. Yksilöt eivät voi toimia yhteisöllisesti, mikäli vuorovaikutus ei perustu yhtäaikaaisesti sekä luottamukseen että riskien ottamiseen (Eteläpelto & Lahti, 2008). Näin yhteisöllinen pelaaminen edellyttää leikkiin ja leikillisyyteen heittäytymistä.

Leikillisyyden käsitettä on kuvattu tutkimuksissa useista näkökulmista. Nykyään sillä viitataan vuorovaikutteiseen käyttäytymiseen tai toimintaan, jonka tarkoituksena on tuottaa iloa hetkessä elämisen asenteella (Van Veet & Feeney, 2015). Varhaisimmissa leikillisyyttä käsitteellistävissä tutkimuksissa leikillisyyttä on kuvattu yksilön ominaisuutena tai luonteenpiirteenä. Esimerkiksi Lieberman (1977) on korostanut yksilöllisiä piirteitä, jotka voivat olla kognitiivisia, sosiaalisia ja kehollisia. Hän liittyy leikillisyyteen myös huumorin ja tekemisen riemun. Tutkimusten mukaan leikilliset ihmiset osoittavat leikillisyyttä koko kehollaan, esimerkiksi spontaaniutena, huumorina, emotionaalisen joustavuutena tai sosiaalisena aktiivisuutena. Kognitiiviseen leikillisyyteen (Lieberman, 1977) liittyy sanoilla, ideoilla ja tiedolla leikkittyä. Tosielämään kytkettyä oppimistehtävää tehdessään opiskelijat voivat esimerkiksi mielikuvitella mahdollisia haasteellisia opetus- tai vuorovaikutustilanteita ja leikkiä ajatuksilla, kunnes löytävät ongelmaan yhteisen ratkaisun (vrt. Lieberman, 1977). Myös tosielämän työyhteisöissä tulee usein eteen tilanteita, joissa vaaditaan ongelmanratkaisukykyä, yhteisöllisyyttä, digitaalisen teknologian käyttöä, tiedon etsimistä ja tuottamista ja ennen kaikkea luovuutta (Siklander & Impiö, 2018).

Olemme soveltaneet leikillisiin oppimisympäristöihin kehittämiämme pedagogisia malleja useilla opintojaksoilla. Leikkiin, peleihin ja leikillisyyteen liittyvien opintojaksojen tarkoitus on tarjota opiskelijoille ideoita, kokemuksia, rohkeutta ja teoreettisia perusteluja toteuttaa leikillistä oppimista tulevaisuudessa työtehtävissään. Esimerkiksi Leikit, pelit ja leikillisuus opetuksessa ja oppimisessa -opintojakson tavoitteena on, että sen suoritettuaan opiskelija: 1) osaa yhdistää uusinta oppimisteoreettista tietoa leikin ja pelin konteksteihin, 2) osaa perustellen mallintaa erilaisia leikillisiä ja pelillisiä oppimis- ja opetusprosesseja, 3) osaa soveltaa teoreettista tietoa ja käytännön esimerkkejä oppimisympäristöjen suunnitteluun tai tutkimukseen, ja 4) osaa hyödyntää teknologioita ja muita resursseja opetuksen ja oppimisen suunnittelussa. Opintojakson sisältönä ja menetelmänä on leikillinen oppiminen. Opintojakso on toteutettu viikon mittaisena intensiivijaksona, ja työskentely perustuu yhteisölliseen ongelmanratkaisuun.

Leikilliseen oppimisprosessiin (Hyvönen, 2008; Kangas, 2010) sisältyy kolme eri vaihetta: orientointi, leikillinen toiminta ja elaborointi (kuva 1). Vaiheet eivät ole ajallisesti tarkkarajaisia, vaan esimerkiksi elaborointia eli

oman toiminnan monitorointia ja reflektointia tapahtuu koko prosessin ajan. Leikillinen oppimisprosessi pedagogisena mallina on adaptiivinen, sillä se joustaa ryhmän tavoitteiden, innostuksen ja leikkiin heittäytymisen mukaan. Intensiivio-pintojaksolla perehdytään käsitteisiin leikillisuus, pelillisuus, luovuus, yhteisöllisyys ja tunteet sekä pohditaan niiden merkitystä oppimisessa ja oppimisen ympäristöissä. Opintojakso sopii hyvin opiskelijoille, jotka ovat kiinnostuneita kehittämään luovuuttaan ja leikillisyyttään sekä testaamaan emotionaalista kompetenssiaan. Opiskelijoilta edellytetään aktiivista ja toiminnallista otetta – ”hands-on, mind-on and body-on” (Kangas, 2010). Opiskelijoiden tehtävänä on tuottaa yhteisöllisellä työskentelyllä opintojakson lähiopetuspäiväksi esitys, johon sisältyvät tietyt opintojakson alussa määritellyt teemat tai käsitteet. Lisäksi opiskelijat perustavat verkkosivun, johon he tuottavat valokuvapäiväkirjan. Valokuvapäiväkirjassa he reflektivat kokemuksiaan tieteellisten artikkeleiden pohjalta.



KUVA 1

Leikillinen oppimisprosessi (Hyvönen, 2008; Kangas, 2010).

Orientointivaiheessa luodaan myönteinen ilmapiiri, joka on leikillisyyden ja yhteisöllisyyden edellytys (Kangas, Kultima & Ruokamo, 2011). Lisäksi sovitaan yhteiset oppimisen tavoitteet ja muodostetaan leikillisen oppimisen ryhmät. Ryhmien muodostamisessa leikillisuus on olennaista. Orientointiin kuuluu myös aiempien kokemusten ja tietojen aktivoiminen sekä opintojakson tavoitteiden reflektointi ennen varsinaista opiskelua ja yhteisöllistä työskentelyä. *Toimintavaiheessa* ryhmät työskentelevät tavoitteiden saavuttamiseksi. Opettajat ohjaavat ryhmien työskentelyä. Yhteisölliset tehtävät tarjoavat kognitiivisia, emotionaalisia, sosiaalisia ja leikillisiä virikkeitä. *Elaborointivaiheessa* jaetaan kokemuksia ja esitellään ryhmien tuotokset. Siihen sisältyy myös oppimisen yksilöllinen ja yhteisöllinen arviointi ja mahdollisesti ideoiden jatkokehittäminen.

Virikkeet ja niiden tarjoaminen ovat olennainen osa koko leikillistä oppimisprosessia. Virikkeiden eli triggereiden tarkoitus on sytyttää, innostaa ja motivoida opiskelijoita sekä käynnistää ajattelua ja vuorovaikutusta. Yhteisöllisyys, osallistujien sitoutuminen ja kiinnostavat tehtävät ovat osoittautuneet merkityksellisiksi virikkeiksi (Siklander, Kangas, Ruhalahti & Korva, 2017). Myös leikkiin ja leikillisyyteen sitoutuminen on oppimisen kannalta tärkeää. Vaikka leikillisen oppimisen ja opetuksen hyödyt on osoitettu ja tiedostettu, on leikin rooli vielä vähäinen formaaleissa pedagogisissa konteksteissa (Wood, 2014; Wyver ym., 2010). Tulevat opettajat, kasvattajat ja kouluttajat tarvitsevat tietoa ja osaamista leikillisyydestä ja luovuudesta tulevissa työtehtävissään. Lisäksi he tarvitsevat omakohtaisia kokemuksia leikillisestä oppimisesta, joita esimerkiksi Leikit, pelit ja leikillisuus opetuksessa ja oppimisessa -opintojakso tarjoaa. Digitalisaation ja työelämän muutosten myötä keskeiseksi muodostuu kyky oppia eräänlaiseksi monilukutaitoiseksi löytöretkeilijäksi ja luovaksi ongelmanratkaisijaksi. Löytöretkeily on tapa pysyä mukana muutoksessa: se on pohjimmiltaan leikillisyyden suoma asennoitumista toimintaan, jota voidaan tukea muun muassa leikillisen oppimisen pedagogiikan avulla.

LOPUKSI

Tässä luvussa olemme tarkastelleet, miten erilaisia digitaalisia teknologioita ja mediaa luovasti hyödyntämällä tosielämän tilanteet, ongelmat ja ilmiöt voidaan sisällyttää osaksi oppimisympäristöjä. Tutkimustietoon pohjaten voimme lopuksi todeta, että otsikossa mainittujen oppimisympäristöjen, tosielämän ja teknologian onnistunut yhteensovittaminen vaatii hyvää ohjausta ja vaiheistamista. Tarvitaan pedagogiikkaa, jossa tietojen ja taitojen oppimiseen, ilmiöihin perehtymiseen ja oman oppimisen reflektointiin on varattu myös riittävästi aikaa. Teknologinen kehitys mahdollistaa yhä autenttisempia oppimisympäristöjä, joissa opiskelijoiden saama tuki ja ohjaus niin vertaisilta, opettajilta kuin muilta asiantuntijoilta on keskeistä syvällisen oppimisen kannalta.

LÄHTEET

- BALSLEV, T., DE GRAVE, W. S., MUIJTJENS, A. M. M. & SCHERPBIER, A. J. J. A. (2005). Comparison of text and video cases in a postgraduate problem-based learning format. *Medical Education*, 39(11), 1086–1092.
- BUYKX, P., KINSMAN, L., COOPER, S., MCCONNELL-HENRY, T., CANT, R., ENDACOTT, R. & SCHOLES, J. (2011). FIRST2ACT: Educating nurses to identify patient deterioration – A theory-based model for best practice simulation education. *Nurse Education Today*, 31(7), 687–693.
- CANT, R. P. & COOPER, S. J. (2009). Simulation-based learning in nurse education: Systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 39(2), 3–15.
- CHAN, L. K., PATIL, N. G., CHEN, J. Y., LAM, J. C., LAU, C. S. & IP, M. S. (2010). Advantages of video trigger in problem-based learning. *Medical Teacher*, 32(9), 760–765.
- COOK, D. A., HATALA, R., BRYDGES, R., ZENDEJAS, B., SZOSTEK, J. H., WANG, A. T., ERWIN, P. J., & HAMSTRA, S. J. (2011). Technology-enhanced simulation for health professions education: A systematic review and meta-analysis. *The Journal of the American Medical Association (JAMA)*, 306(9), 979–988.
- COGNITION AND TECHNOLOGY GROUP AT VANDERBILT. (1993). Designing learning environments that support thinking: The Jasper series as a case study. Teoksessa T. M. Duffy, J. Lowyck & D. H. Jonassen (toim.), *Designing environments for constructive learning* (s. 9–36). Berlin: Springer.
- CROMPTON, H., BURKE, D. & GREGORY, K. (2017). The use of mobile learning in PK-12 education: A systematic review. *Computers & Education*, 110(1), 51–63.
- DIECKMANN, P., GABA, D. & RALL, M. (2007). Deepening the theoretical foundations of patient simulation as social practice. *Simulation in Healthcare*, 2(3), 183–193.
- ENKENBERG, J. (2001). Oppimisesta ja opetusmalleista yliopistokoulutuksessa. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen, & E. Savolainen (toim.), *Opettajatiedon kipinöitä: Kirjoituksia pedagogiikasta* (s. 7–33). Joensuu: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajakoulutuslaitos.
- ERIKSSON, M. J. & VUOJÄRVI, H. (2013). Different backgrounds—different priorities? Student perceptions of a technology initiative. *Higher Education Research & Development*, 33(2), 272–285.
- ERIKSSON, M. J., RASI, P. & VUOJÄRVI, H. (2014). Comparing the use of computer-supported collaboration tools among university students with different life circumstances. *International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*, 10(2), 121–135.
- ETELÄPELTO, A. & LAHTI, J. (2008). The resources and obstacles of creative collaboration in a long-term learning community. *Thinking Skills and Creativity*, 3(3), 226–240.
- FANNING, R. M. & GABA, D. M. (2007). The role of debriefing in simulation-based learning. *Simulation in Healthcare*, 2(2), 115–125.
- GABA, D. (2004). The future vision of simulation in healthcare. *Quality and Safety in Healthcare*, 13(1), 2–10.
- HAKKARAINEN, P. (2007). Promoting meaningful learning through the integrated use of digital videos. (Väitöskirja). *Acta Universitatis Lapponiensis*, 121. Rovaniemi: University of Lapland, Faculty of Education.
- HAKKARAINEN, P. (2009). Designing and implementing a PBL course on educational digital video production: Lessons learned from a design-based research. *Educational Technology Research & Development*, 57(2), 211–228.
- HAKKARAINEN, P. (2011). Promoting meaningful learning through video production-supported PBL. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 5(1), 34–53.
- HAKKARAINEN, P. & KUMPULAINEN, K. (2011). Johdanto: Kuva liikkuu – Pysytkö mukana? Teoksessa P. Hakkarainen & K. Kumpulainen (toim.), *Liikkuva kuva – Muuttuva opetus ja oppiminen* (s. 7–21). Rovaniemi: Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, mediapedagogiikkakeskus. Haettu: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/26957>
- HAKKARAINEN, P., SAARELAINEN, T. & RUOKAMO, H. (2007). Towards meaningful learning through digital video-supported case-based teaching. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(1), 87–109.
- HAKKARAINEN, P. & VAPALAHTI, K. (2011). Meaningful learning through video-supported forum-theater. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(3), 314–328.
- HALINEN, I. & JÄÄSKELÄINEN, L. (2015). Opetussuunnitelmaudistus 2016. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 19–35). Jyväskylä: PS-kustannus.
- HYVÖNEN, P. (2008). Affordances of playful learning environments for tutoring, playing and learning. (Väitöskirja). *Acta Universitatis Lapponiensis*, 152. Rovaniemi: University of Lapland, Faculty of Education.
- HYVÖNEN, P. & KANGAS, M. (2007). From bogey mountains to funny houses: Childrens desires for play environment. *Australian Journal of Early Childhood (AJEC)*, 32(3), 39–47.
- KANGAS, M. (2014). Leikillisyyttä peliin – Näkökulmia leikillisyyteen ja leikkiliseen oppimiseen. Teoksessa L. Krokfors, M. Kangas & K. Kopisto (toim.), *Oppiminen pelissä: Pelit, pelillisys ja leikillisys opetuksessa* (s.73–92). Tampere: Vastapaino.

- KANGAS, M.** (2010). The School of the future: Theoretical and pedagogical approaches for creative and playful learning environments. (Väitöskirja). *Acta Universitatis Lapponiensis*, 188. Rovaniemi: University of Lapland, Faculty of Education.
- KANGAS, M., KOPISTO, K. & KROKFORSS, L.** (2015). Eheyttäminen ja laajentuvat oppimisympäristöt. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 37–45). Jyväskylä: PS-kustannus.
- KANGAS, M., KOPISTO, K. & KROKFORSS, L.** (2016). Tulevaisuuden koulussa opitaan kaikkialla, yhdessä ja luovasti – Elämää varten. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaulalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (s. 77–94). Jyväskylä: PS-kustannus.
- KANGAS, M., KULTIMA, A. & RUOKAMO, H.** (2011). Children's creative collaboration – A view of narrativity. Teoksessa D. Faulkner & E. Coates (toim.), *Exploring children's creative narratives* (s. 63–85). Lontoo: Routledge.
- KANSALLINEN KOULUTUKSEN ARVIOINTIKESKUS.** (2017). Korkeakoulujen arviointikäsi kirja 2018–2024. *Julkaisut* 18:2017. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
Haettu: https://karvi.fi/app/uploads/2017/06/KARVI_Korkeakoulujen_arviointika%CC%88sikirja_FINAL.pdf
- KARILA, K., TURTIAINEN, H. & UKKONEN-MIKKOLA, T.** (2015). Yhteistä tutkivaa toimintaa yliopistokoulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä. *Yliopistopedagogiikka*, 22(1), 20–22.
- KESKITALO, T.** (2015). Developing a Pedagogical Model for Simulation-Based Healthcare Education. (Väitöskirja). *Acta Universitatis Lapponiensis*, 299. University of Lapland, Faculty of Education.
- KIESILÄINEN, I.** (2017). *Kamerakynän pedagogiikka. Opettajan käsikirja*. Haettu: [http://www.mystinenportaali.com/mediakasvatus/kamerakynan_pedagogiikka_-_opettajan_kasikirja_\(2017\)_web.pdf](http://www.mystinenportaali.com/mediakasvatus/kamerakynan_pedagogiikka_-_opettajan_kasikirja_(2017)_web.pdf)
- KOLB, D. A.** (1984). *Experiential learning: Experiences as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- KONIA, M. & YAO, A.** (2013). Simulation – A new educational paradigm? *The Journal of Biomedical Research*, 27(2), 75–80.
- KUKULSKA-HULME, A., LEE, H. & NORRIS, L.** (2017). Mobile learning revolution: Implications to language learning. Teoksessa C. A. Chapelle & S. Sauro (toim.), *The handbook of technology and second language teaching and learning* (s. 217–233). Chichester: Wiley Blackwell.
- LAURILLARD, D.** (2012). *Teaching as a Design Science*. New York: Routledge.
- LIEBERMAN, N. J.** (1977). *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity*. New York: Academic Press.
- LONKA, K.** (2015). *Oivaltava oppiminen*. Helsinki: Otava.
- MAHN, H. & JOHN-STEINER, V.** (2002). The gift of confidence: A Vygotskian view of emotions. Teoksessa G. Wells & G. Claxton (toim.), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education* (s. 46–58). Cambridge: Blackwell.
- MCCOY, E., MENCHINE, M., ANDERSON, C., KOLLEN, R., LANGDORF, M. I. & LOFTIPOUR, S.** (2011). Prospective randomized crossover study of simulation vs. didactics for teaching medical students the assessment and management of critically ill patients. *The Journal of Emergency Medicine*, 40(4), 448–455.
- MCLENNA, D.M.P.** (2012). Using sociodrama to help young children problem solve. *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 407–412.
- MOTOLA, I., DEVINE, L. A., CHUNG, H. S., SULLIVAN, J. E. & ISSENBERG, S. B.** (2013). Simulation in healthcare education: A best evidence practical guide. AMEE Guide No. 82. *Medical Teacher*, 35(10), 1511–1530.
- MULTISILTA, J.** (2014a). Editorial on mobile and panoramic video in education. *Education and Information Technologies*, 19(3), 565–567.
- MULTISILTA, J.** (2014b). Mobile panoramic video applications for learning. *Education and Information Technologies*, 19(3), 655–666.
- NEVALA, T. & KIESILÄINEN, I.** (2011). Kamerakynän pedagogiikka. Teoksessa P. Hakkarainen & K. Kumpulainen (toim.), *Liikkuva kuva—Muuttuva opetus ja oppiminen* (s. 23–35). Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan mediapedagogiikkakeskus sekä Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Haettu: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/26957>
- NORDSTROM, K. & KORPELAINEN, P.** (2011). Creativity and inspiration for problem solving in engineering education. *Teaching in Higher Education*, 16(4), 439–450.
- NYSTRÖM, S., DAHLBERG, J., EDELBRING, S., HULT, H. & ABRANDT-DAHLGREN, M.** (2016). Debriefing practices in interprofessional simulation with students: A sociomaterial perspective. *BMC Medical Education*, 16(148).
- OKSANEN, K. & HÄMÄLÄINEN, R.** (2011). Game Bridge –peli inhimillisestä kestävydestä. Teoksessa K. Oksanen, B. Mannila & R. Hämäläinen (toim.), *Game Bridge – Kohti ammatillisia avaintaitoja* (s. 25–38). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- POPS.** (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- PACHLER, N.** (2009). The socio-cultural ecological approach to mobile learning: An overview. Teoksessa B. Bachmair (toim.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen: Die deutschsprachige und britische Diskussion* (s. 155–169). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- PALINCSAR, A. S.** (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 345–375.

- PALMGREN-NEUVONEN, L.** (2016). *Social interaction in the context of new literacies. Pedagogical potentials of publishing-oriented learner-generated video production.* (Väitöskirja). Oulu: University of Oulu.
- PEA, R. & LINDGREN, R.** (2008). Video laboratories for research and education: An analysis of collaboration design patterns. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 1(4), 1–13.
- PIMMER, C., BRYSEWICZ, P., LINXEN, S., WALTERS, F., CHIPPS, J. & GRÖHBIEL, U.** (2014). Informal mobile learning in nurse education and practice in remote areas – A case study from rural South Africa. *Nurse Education Today*, 34(11), 1398–1404.
- PIMMER, C. & PACHLER, N.** (2014). Mobile learning in the workplace: Unlocking the value of mobile technology for work-based education. Teoksessa M. Ally & A. Tsinakos (toim.), *Increasing access through mobile learning* (s. 205–216). Vancouver: Commonwealth of Learning and Athabasca University.
- PIMMER, C., PACHLER, N. & ATTWELL, G.** (2010). Towards work-based mobile learning: What we can learn from the fields of work-based learning and mobile Learning. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 2(4), 1–18.
- PIRHONEN, J. & RASI, P.** (2017). Student-generated instructional videos facilitate learning through positive emotions. *Journal of Biological Education*, 51(3), 215–227.
- POIKELA, E. & POIKELA, S.** (2010). Ongelma- ja tutkimusperusteinen pedagogiikka eilen, tänään ja huomenna. *Kasvatus & Aika*, 2010(4), 91–120.
- RASI, P. & KANGAS, M.** (2018). Mediakasvatus osana opettajan työnkuvaa. Teoksessa V. Willman (toim.), *Mediakasvatuksen käsikirja* (s. 11–34). EU: UNIPress.
- RASI, P. & POIKELA, S.** (2016). Review of video triggers and video production in higher education and continuing education PBL settings. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 10(1). Haettu: <http://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol10/iss1/7/>
- ROY, R. B. & MCMAHON, G. T.** (2012). Video-based cases disrupt deep critical thinking in problem-based learning. *Medical Education*, 46(4), 426–435.
- RUDOLPH, J. W., SIMON, R., RAEMER, D. B. & EPPICH, W. J.** (2008). Debriefing as formative assessment: Closing performance gaps in medical education. *Academic Emergency Medicine*, 15(11), 1010–1016.
- RUOKAMO, H., KOTILAINEN, S. & KUPIAINEN, R.** (2016). Mediakasvatusta nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa L. Pekkala, S. Salomaa & S. Spišák (toim.), *Monimuotoinen mediakasvatus* (s. 18–34). Helsinki: KAVI.
- SIKLANDER, P. & IMPIÖ, N.** (2018). Common features of expertise in working life: Implications for higher education. *Journal of Further and Higher Education*. DOI: 10.1080/0309877X.2018.1471126
- SIKLANDER, P., KANGAS, M., RUHALAHTI, S. & KORVA, S.** (2017). Exploring triggers for arousing interest in the online learning. Teoksessa L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (toim.), *INTED2017 Proceedings* (s. 9081–9089). 11th International Technology, Education and Development Conference, 6.–8.3.2017, Valencia, Espanja.
- SIKLANDER, P., KANGAS, M., RANDOLPH, J. & RUOKAMO, H.** (2017). I like to make people laugh: Adult playfulness among educators. Poster presentation at the Earli Conference 2017, Tampere.
- SÄLJÖ, R.** (2004). *Oppimiskäytännöt—Sosiokulttuurinen näkökulma*. Juva: WSOY.
- SÄLJÖ, R.** (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: Technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 53–64.
- TRAXLER, J.** (2016). Students and mobile devices. *Research in Learning Technology*, 18(2), 149–160.
- UM LIBRARY MAASTRICHT UNIVERSITY.** (2017). *VideUM* – The UM support portal for video in education and research. <http://videum.library.maastrichtuniversity.nl/>
- VUOJÄRVI, H.** (2013). Conceptualising personal and mobile learning environments in higher education – Focus on students' perspective. (Väitöskirja). *Acta Universitatis Lapponiensis* 266. Rovaniemi: Lapland University Press.
- VUOJÄRVI, H. & ERIKSSON, M. J.** (2016). Using mobile tools to support meaningful work-based learning in vocational education. *Seminar.net. International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*, 12(2), 124–139.
- VUOJÄRVI, H. & KESKITALO, T.** (2016). Learning official crisis communication through decentralized simulations enabled by mobile ICTs. Teoksessa L. E. Dyson, W. Ng & J. Fergusson (toim.), *Mobile learning futures – sustaining quality research and practice in mobile learning. Proceedings of 15th World Conference on Mobile and Contextual Learning* (s. 283–286). Sydney: University of Technology Sydney & The International Association for Mobile Learning.
- VAN VLEET, M. & FEENEY, B. C.** (2015). Play behavior and playfulness in adulthood. *Social and Personal Psychology Compass*, 9(11), 630–643. DOI: 10.1111/spc3.12205
- WILLMOT, P., BRAMHALL, M. & RADLEY, K.** (2011). Introducing audio-visual media for inspirational learning and positive engagement. Teoksessa J. Bernardino & J. C. Quadrado (toim.), *Proceedings of the SEFI Annual Conference* (s. 420–426). Lissabon, Portugal.
- WOOD, E. A.** (2014). Free choice and free play in early childhood education: Troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 4–18.
- WYVER, S., TRANTER, P., NAUGHTON, G., LITTLE, H., SANDSETER, E. B. H. & BUNDY, A.** (2010). Ten ways to restrict children's freedom to play: The problem of surplus safety. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(3), 263–277. DOI: 10.2304/ciec.2010.11.3.263





01 02

Saamelainen aika- ja paikkakäsitys pedagogisissa järjestelyissä

Pigga Keskitalo

Olen tutkimuksissani ollut kiinnostunut kulttuurisesti merkityksellisen opetuksen ja opetussuunnitelman toteutuksesta saamelaiskontekstissa. Tutkin väitöskirjassani Norjan saamelaiskoulua ja -opetussuunnitelmaa. Olen peilauspintana hankkinut tutkimusaineistoa myös Suomen saamelaisopetuksessa. Suomen tilanne eroaa siinä, että saamenkielinen opetus tapahtuu osana kunnallista suomalaista koulujärjestelmää, kun taas Norjassa on käytössä valtakunnallisen opetussuunnitelman rinnalla saamelainen kunnallinen opetussuunnitelma saamen kielen hallintoalueen kunnissa. Tämä artikkeli nojaa huomioihin koulun aika- ja paikkakäsityksen moninaisuudesta, joka on tärkeä ymmärtää niin saamelaisopetuksen kontekstissa mutta myös muualla kuin pohjoisen kasvatuksellisissa raameissa. Artikkelini tuo esille ajatusmaailmojen moninaisuuden, mikä täytyy opetustilanteissa ottaa huomioon.

Saamelaisessa koulussa käytössä olevan saamelaisen opetussuunnitelman lähtökohtana on ollut tahto nostaa Norjan perustuslaissa tunnustettu saamelaisuus yhdenvertaisena koulujärjestelmissä keskiöön. Opetussuunnitelma painottaa kulttuurisella ja kielellisellä inklusiivisella tavalla saamelaisuutta. Opetussuunnitelman perusteissa ja oppiaineissa on kirjattuna saamelaisisäältäjä, joita laajat asiantuntijaryhmät ovat työstäneet. Parhail-

laan on valmisteilla kolmas saamelaisen koulun reformiuudistus. Myös valtakunnallinen koulujärjestelmä ottaa huomioon maan alkuperäiskansan opetussuunnitelmaan kirjattuina sisältötavoitteina. Valtakunnallisiin suunnitelmiin on kirjattu, että kaikki koululaiset Norjassa oppivat saamelaisen alkuperäiskansan historiasta, kielestä ja kulttuurista.

Norjassa saamelainen koulu ja opetussuunnitelma perustuvat kulttuurisensitiivisyyteen. Taustalla vaikuttaa nationalistinen norjalaistamisen politiikka, jonka jälkeen 1970- ja 1980-luvuilta lähtien on kehitetty saamenkielistä opetusta. Voimasuhteet kasvatuksessa kääntyivät yhdenvertaisuuden ja kulttuurisensitiivisyyden keinoin vuonna 1997, kun saamelainen koulu ja opetussuunnitelma alkoivat toimia. Kulttuurisensitiivisyys on teoreettinen malli, jossa etnosentrisyydestä siirrytään etnorelatiiviseen maailmankuvaan (Hammer, Bennett & Wiseman, 2004). Pitkän nationalistisen ajanjakson jälkeen (n. 1850–1960) on ollut ajankohtaista purkaa epätasapainoinen valtaasetelma.

Oppilaiden taustojen moninaisuus ja kokemukset ovat kulttuurisensitiivisessä koulussa opetuksen lähtökohta. Tällöin paikallisuus merkitsee koulutuksen järjestämisessä sitä, että otetaan huomioon sukupuoli, yksilö, ryhmä ja etninen tausta ja näitä tuetaan myönteisellä tavalla. Saamelaisuus ja monikulttuurisuus nostetaan koulukäytänteiden normeiksi, jolloin koulun toiminta, oppisisällöt ja oppimateriaalit tukevat oppilaiden kokonaisuutensa kehittämistä. Kulttuuri-inklusiivisuus ilmenee siten, että saamelaiskoulua kuvaa moninaisuus; sitä käyvät kaikki Norjan saamen kielen hallintoalueen kuntien koulujen oppilaat taustasta huolimatta. Kunnioittaakseen Norjan alkuperäiskansaa, koulujärjestelmän ja opetussuunnitelman nimeksi on valittu *Saamelainen koulu*.

Olen tarkastellut kulttuurisensitiivisyyttä saamelaiskoulun opetusratkaisullisen ajankäytön, fyysisen ympäristön, työtapojen ja saamen kielen kautta (Keskitalo, 2010; Keskitalo, Määttä & Uusiautti, 2013). Tässä artikkelissa esittelen koulun haasteita aika- ja paikkakäsityksen avulla. Artikkelin perustuu tutkimustoiminnalle, joka on tehty saamelaisen opettajakoulutuksen ja saamelaispedagogiikan viitekehyksessä Norjan Koutokeinossa ja osana jatko-opiskelua Lapin yliopistossa. Saamelaispedagogiikka liittyy läheisesti saamelaisen opetuksen kehittämiseen ja saamelaiseen opettajakoulutukseen. On ollut tarve kehittää pedagogiikka, joka nojaa perinteiseen saamelaiseen kasvatukseen ja filosofiaan. Asta Balto (1997) on pioneeri saamelaisen kasvatuksen tutkimisessa. Saamelaispedagogiikka kuuluu alkuperäiskansapedagogiikoiden sateenvarjon alle. Se pyrki ratkaisemaan ja tutkimaan ei-organisaatorisessa ja organisaatorisessa kasvatustilanteessa kasvatusta ja koulutusta, joka on jollakin tavalla yhteydessä saamelaisuuteen ja saamen kieleen. Alkuperäiskansapedagogiikat keskittyvät erityisesti opetukseen ja oppimiseen formaaleissa ja epäformaaleissa kasvatus- ja koulutustilanteissa,

joissa korostetaan alkuperäiskansojen tietoa, malleja, menetelmiä ja sisältöjä (May & Aikman, 2003). Näistä asioista muodostuu samalla tavoin saamelaispedagogiikan lähtökohta, tavoitteet ja kehittämiskohteet.

SAAMELAISOPETUKSEN TUTKIMINEN

Tutkimukseni ovat kohdistuneet Suomessa ja Norjassa toteutettavaan saamelaiseen ja saamenkieliseen opetukseen. Tutkimukseni on tehty vuosina 2001–2008 kolmena eri ajanjaksona. Aineisto koostuu monipuolisesta kouluetnografiasta (taulukko 1).

Tutkimus	Ajankohta	Kesto
Reformi-97 saame-tutkimus, Norja (kouluetnografia: haastattelut, observointi, koulun dokumentit, oppilaiden haastattelut, lomakekysely, opetussuunnitelman teksti, 3 koulua opettajineen (10 kpl) ja oppilaineen (50)	2001	4 kk
Väitöskirjatutkimus, Norja (kouluetnografia), 10 opettajaa ja 3 koulua	2005–2007	3 vuotta eri pituisina kenttäjaksoina
Vertailevan etnografisen aineiston hankinta Suomesta, neljä koulua ja 10 opettajaa	2006–2008	3 vuotta eri pituisina kenttäjaksoina

TAULUKKO 1
Tutkimukset, joihin artikkeli nojaa.

Tutkimusaineisto koostuu kolmessa vaiheessa tehdyistä kouluetnografioista. Ensivaiheen materiaalin olen hankinut Norjassa vuonna 2001 ensimmäisen saamelaisen opetussuunnitelmareformin *O97S* arviointihankkeessa, jota johti professori Vuokko Hirvonen. Toisen vaiheen materiaalin keräsin Norjassa vuosina 2005–2007 toisen saamelaisen opetussuunnitelman *Máhttolokten*¹ yhteydessä. Suomessa kouluetnografista tutkimusta tein vuosina 2006–2008 sisältäen vuoden 2004 opetussuunnitelman. Eri osatutkimuksissa on ollut mukana 30 opettajaa ja 10 koulua. Tutkimus on laaja ja pitkällä aikavälillä tehty sekä käsittää monia opetussuunnitelmareformeja. Viimeisin tutkimani reformi, *Máhttolokten/Kunnskapløft* on päättymässä parhaillaan Norjassa. Vaikka tutkimusaineisto on hankittu aiemmin, näkökulma on ajankohtainen, sillä opetus ja reformit muuttuvat hitaasti. Suomessa ollaan opetussuunnitelmauudistuksen jälkeisessä tilanteessa ja Norjassa työestetään kolmatta saamelaista opetussuunnitelmaa. Opetuksen organisointi ja kulttuurisensitiiviset näkökohdat ovat ajankohtaisia kysymyksiä, sillä opettajainkouluttajan kokemuksieni mukaan opetuksen organisointiin liittyviin ongelmiin ei ole löytynyt kestäviä ratkaisuja juuri siitä syystä, että opetuskulttuuri ei muutu helposti ja kulttuurisensitiivisyys on vasta nyt nostanut päätään huomionarvoisena seikkana.

¹ Kunnskapsløftet norjaksi.



KOULUUN KOHDISTUVIA ODOTUKSIA

Tutkijat ovat kritisoineet koulun tapaa organisoida opetusta (esim. Bergem, & Klette, 2015; Cuban, 1993/1984; Dalland & Klette, 2016; Illeris, 1974; Montessori, 1969/1936; Piaget, 1978/1977). Kritiikin perusteella koulun fyysistä organisointia, aikataulutusta ja käytettyjä työtapoja voidaan kehittää koulun aika- ja paikkakäsitystä tarkastelemalla. Koululle esitettyyn kritiikkiin on aihetta, kun koulujärjestelmä on sen perustamisesta lähtien pohjautunut toiminnaltaan lineaariseen aikakäsitykseen ja luokkahuoneeseen pulpetteineen ja oppikirjoineen. Koulun vakiintuneet toimintakulttuurin lähtökohdat poikkeavat saamelaisesta aika- ja paikkakäsityksestä.

Reformipedagogit ovat jo yli sata vuotta esittäneet avoimen oppimisympäristöajattelun mukaisia opetuksen organisointitapoja. Avoin oppimisympäristöajattelu perustuu Celestin Freinet'n (1987/1969) ja Maria

KUVA 1

Saamelaisessa korkeakoulussa aloitettiin syksyllä 2017 saamenkielinen maisteritasoinen opettajankoulutus. Kuva: Mähnte Sikku Valio, 2018.

Montessorin (1969/1936) ajatuksiin opetuksen organisoinnista. Avoimessa oppimisympäristössä pyritään optimaaliseen joustavuuteen ajan, paikan, työtapojen, toteutustapojen ja oppisisältöjen suhteen (Manninen & Pesonen, 1997). Opetussuunnitelman avoimen oppimisen mallin mukaan luokkahuoneissa korostetaan oppilaskeskeisiä työtapoja. Keskeistä on pohdittua, kuinka siirtyä opettajakeskeisestä ja lukitusta oppimisjärjestelystä avoimeen malliin, jossa oppikirjat eivät ole keskiössä ja jossa tietyn pituiset oppitunnit ja yksintyöskentely eivät hallitsisi opetusta. Askel pois tavallisesta olemassaolevasta kouluhuonemallista ei ole kuitenkaan helppoa (Cuban, 1993/1984). Opettajat tarvitsevatkin tukea voidakseen kehittää koulua (Sahlberg, 1996).

Opetuksen muutostarvetta voi käsitteellistää moninaisen koulun tilanteen ja tehtävän kautta. Kasvatuksen ja koulun sosiaalisaatiotehtävää voi laajentaa kulttuurisensitiivisyyden ja *enkulturaation* käsitteiden kautta. Koulun sosiaalisaatiotehtäväksi tavallisesti mainitaan yhteiskunnan jäsenyyteen kasvattaminen. Vanhastaan yhteiskunnan jäsenyys on ymmärretty kansallisvaltiokeskeiseksi, jossa vähemmistöjen kielet ja kulttuurit eivät kouluhistoriassa ole saaneet sijaa (Keskitalo, Paksuniemi & Linkola, 2018). Sosiaalisaatiotehtävän laajentaminen kattamaan kansallisvaltion sisällä olevia vähemmistöjä ei suju kuitenkaan analyysini mukaan ongelmitta. Vaikka käytännössä luovuttaisiinkin kansallisvaltiokeskeisestä kieli- ja kulttuuripainotuksesta, sen hienovarainen soveltaminen käytäntöön vaatii esimerkiksi maailmankuvien kriittistä pohdintaa. Sosiaalisaation käsite vaatiikin avaamista ja laajentamista.

Monikielisuuden ja moninaisten arvojen huomioiminen on ajankohtaista saamelaiskulttuurin ja saamen kielen vaikutusalueilla, pohjoisen koulutuskonteksteissa mutta enenevässä määrin myös etelän kasvukeskuksissa. Saamenkielisistä lapsista jo noin 75 prosenttia asuu saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella. Oppilaiden kukoistaminen ja mahdollisuus hyvään elämään halutaan mahdollistaa laajassa merkityksessä. Se tarkoittaa vaikkapa sitä, että oppilaat voivat myöhemmin elämässään suuntautua asumaan ja elämään maantieteellisessä pohjoisessa tai suuremmissa etelän asutuskeskuksissa – moninaisissa kulttuurisissa konteksteissa. Sosiaalisaatio ei pohjoisen kontekstissa näin olekaan kattava käsite, vaan sosiaalisaation rinnalle tarvitaan enkulturaation käsite huomioimaan sosiaalisaation kulttuurinen näkökulma. Enkulturaatio tarkoittaa sosiaalisaation yhteydessä sosiaalistumista paikallisiin kulttuurisiin arvoihin ja näkökulmiin ja oppilaiden erilaisten taustojen huomioon ottamista. Näin enkulturaatio on toimiva termi kuvaamaan kulttuurista sosiaisaatiota. Enkulturaatioprosessissa ihminen omaksuu ajattelu- ja toimintamallit sekä tunteet, jotka muodostavat kulttuurisen järjestelmän. (Kneller, 1966.) Enkulturaatio on elämän läpi jatkuva prosessi, jossa kulttuurin ajattelutavat, käyttäytyminen ja arvot opitaan sekä

siirretään esimerkiksi vanhimmilta kulttuurin kantajilta nuorille tai toisinpäin (Judén-Tupakka, 2003).

Sosialisaatio on institutionaaliseen ja enkulturaatio ei-institutionaaliseen kasvatukseen liittyviä käsitteitä. Sosialisaatio ja enkulturaatio viittaavat siis samaan ilmiöön kahdesta eri näkökulmasta. Enkulturaatio laajentaa kulttuurin osuutta sosialisaatioprosessissa. (Judén-Tupakka, 2000; Tapaninen, 2003.) Erotan käsitteet toisistaan siksi, että yhteiskunnan institutionaalinen ja omassa kulttuurissa osallistumisen kautta tapahtuva oppiminen on erotettava toisistaan (ks. Mead, 1963).

Institutionaalisisessa kasvatuksessa enkulturaatio osoittautuu haasteelliseksi eritoten sen vuoksi, kun ja jos opetussuunnitelman osat ja sen toteuttaminen opetuksessa eivät enkulturoi paikallisiin pohjoihin opetussisältöihin tarpeeksi hyvin. Enkulturaation avulla kulttuurinen näkökulma koulutuksen käytänteisiin nivelletään toimintojen keskiöön. Tällä tarkoitetaan luonnon, paikan ja yhteisön sijoittumista koulun suunnitelmien ja toimintojen lähtökohdaksi.

KUVA 2

Kalassa. Vuodenaikatyöt ovat osa saamelaista luontokäsitystä. Kuva: Pekka Keskitalo, 2015.



PERUSTEITA KULTTUURISENSITIIVISIIN OPETUSKULTTUUREIHIN

Kristinuskon tultua saamelaisten asuinseuduille saamelaisten oma uskonto joutui väistymään legitimoitun uskonnon tieltä. Saamelaisten kohdalla rituaalien kamppailu alkoi ja tällöin tapahtui peruuttamattomia kulttuurisia menetyksiä. Monet tutkijat ovat kirjoittaneet kulttuurisen kolonisaation jälkeisestä ajasta ja aikakäsityksestä sekä tästä alkuperäiskansoille aiheutuvista ongelmista. Linda Tuhiwai Smithin (1999/2012) mukaan kontrolloiva aika eristää ihmiset kosmologisesta ymmärtämisestä. Hän jatkaa, että imperiaalistisen ja kolonialistisen ajan seuraaminen sekä säännöt vierauttavat alkuperäiskansoja. Myös Elina Helander ja Kaarina Kailo (1999) ovat esittäneet huolensa toimintaympäristöjen yksinkertaistuksista ja rajoituksista. Pirstaloitunut ja lineaarinen käsitys ajasta uhkaa heidän mukaansa muuttua hallitsevaksi ja alkaa haitata toimintaa sekä vieraannuttaa luonnosta.

Sharon Nelson-Barber ja Vicki Dull kirjoittavat koulupäivien pirstaleisen organisoimisen seurauksista Alaskassa. He kuvailevat tekstissään sitä, miten he epäonnistuivat opettajanuransa alkuaikoina. Opettajainkoulutuksen ohjeet eivät toimineet eikä menetelmille esitetty vaihtoehtoja. He kirjoittavat niistä seurauksista, kun koulupäivät pitää muodostaa lukemisen, oikeinkirjoituksen, matematiikan ja muiden kouluaineiden varaan. Opetus ei toiminutkaan ja oppilaat ja lopuksi opettajatkaan eivät viihtyneet koulussa. He pitävät alkuperäiskansakoulutuksen yhteydessä ongelmana sitä, että jokaista oppiainetta opetetaan tiettyyn aikaan, ja pulpetit täyttyvät harjoitus- ja oppikirjoista; oppiaineiden opiskelu etenee tarkassa järjestyksessä. Tällaisessa opetusmuodossa oppilaat lukevat ensin kukin paikoillaan hiljaa, sitten vastaavat opettajan esittämiin kysymyksiin, jonka jälkeen täyttävät harjoituskirjan tehtäviä. (Nelson-Barber & Dull, 1998.)

Myös Frank Darnell ja Anton Hoëm (1995) kyseenalaistavat länsimaisen koulun pyrkimystä juurruttaa oppilaille mekaaninen ja lineaarinen maailmankuva sen sijaan, että koulun aikataulutusta hyödyntäisi alkuperäiskansoille ominaista syklistä aikakäsitystä ja prosessinomaista maailmankuvaa. He painottavat, että koulun tapa toimia saa aikaan kulttuurista ja yhteisöstä vieraantumista sekä syventää saamelaisoppilaiden maailmankuvan muuttumista. Alkuperäiskansoille on luonteenomaista käsitellä tietoa holistisesti – kouluissa tiedonjakotapa on sitä vastoin tavallisesti pirstaleinen ja autoritaarinen.



Tilan ja paikan ymmärrys ja niiden organisointi ovat tärkeissä rooleissa ja osa sosiaalista elämää. Tila ja paikka tavallisesti ymmärretään esimerkiksi arkkitehtonisena, fyysisenä, psykologisena tai teoreettisena paikkana. Alkuperäiskansoille paikka- ja tilakäsitykseen kuuluvat maa ja ihmiset. Smith (1999/2012) pitääkin ongelmallisena länsimaisen kulttuurin spatiaalista käsitystä paikasta, koska siten on vaarana, että yhteisöjen lapset ja nuoret eivät opi tuntemaan asuinpaikkojaan, selviytymään niissä ja kasva osaksi yhteisöjä. Yhteisöt ovat voimavara, ja niissä oleva tietotaito tärkeä siirtää sukupolvelta toiselle. Maahan, paikkaan ja yhteisöön linkittyvä kasvatus on avainasemassa, kun kehitellään toimintapöytä, joiden avulla lapset, nuoret ja yhteisön vanhimmat saadaan interaktioon keskenään.

KUVA 3

Saamelainen vuosi alkaa vasanleikosta kesällä.
Kuva: Pekka Keskitalo, 2016.

KOULUN ARJEN KÄYTÄNTEET

Koulu on oppimisympäristö, joka representoituu ajan, paikan ja tietokäsityksen kautta, mutta myös fyysisenä koulurakennuksena. Uudet opetussuunnitelmat korostavat laajennettujen oppimisympäristöjen ja ilmiöpohjaisuuden käyttämistä opetuksen organisoinnissa (POPS, 2014). Vaikka opetussuunnitelmat ymmärtävät oppimisympäristön laajempaan kuin pelkkään koulurakennukseen rajoittuneena tilana ja niissä on painotettu siirtymistä perinteisestä opettaja- ja luokkahuonekeskeisestä opetuksesta erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämiseen, vaihtelee käytäntö kouluissa siitä huolimatta, että oppimisympäristöjen tulisi olla monipuolisia ja tukea monenlaisista lähtökohdista tulevia oppilaita (Manninen, Pesonen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä, 2007).

Kouluissa toteutuu usein piilo-opetussuunnitelmana opettajaohjoinen kateederiopetus. Luokkahuoneet on järjestetty perinteisesti, ja opetusta voi kuvailla niin sanotuksi frontaaliopetuksiksi. Tällaisessa opetuksessa opettajan ja oppijoiden välinen vuorovaikutus tapahtuu lähes kokonaan yksisuuntaisesti: opettajan opettaa ja oppilaat opiskelevat. Tämä näkyy siten, että opettajat puhuvat yksin jopa 60–80 prosenttia opetusajasta, ja oppilaat ottavat passiivisesti vastaan opettajan antamaa tietoa (Koro, 1994). Kateederiopetuksessa opetustyön reunaehdot nousevat koulutyössä merkittäviksi. Reunaehtoja ovat esimerkiksi kurin ja järjestyksen säilyttäminen ja koulun aikataulujen seuraaminen. (Saukkonen, 2001.) Opetuksella, jossa opettaja opettaa ja oppilaat opettelevat, on pitkä historia. Kirkko on satoja vuosia ylläpitänyt tällaista perinnettä (Ihalainen, 2006). Kirkkosalin organisointi on kopioitu kriittikittömästi. Opettajilla on tarve hallita luokkatilanteita niin, että yleinen järjestys säilyy. Observointini perusteella näyttää ilmeiseltä, että opettajat arvostavat rauhallista työilmapiiriä, jossa jokainen oppilas tekee itsenäistä työtä yksin. Tutkimusaineistostani ilmeni, että koulun opetus organisoidaan aine- ja tuntijakoisesti.

Tutkimukseni haastatteluiden perusteella syitä käytettyihin opetuksen organisointimallien käyttöön on esimerkiksi lukujärjestysten joustamattomuus ja opettajien puuttuvat taidot. Oppilaiden harjaantuminen uudelleenlaisiin työtapoihin ja opetuksen organisointiin näyttää myös olevan keskeisessä roolissa. Oppilaat eivät totu ottamaan vastuuta oppimisprosessistaan ellei siihen totuteta ensimmäisistä koulupäivistä lähtien. Kaikilla oppilailla ei ole valmiuksia esimerkiksi projektityöskentelyn vaatimaan itsenäisyyteen ja ryhmätyöhön.

Koulun yleinen järjestys ja oppilaserot saavat opettajat pitäytymään opetuksen organisoinnin muodoissa, jotka kokevat eduksi mahdollisimman monille oppilaille. Opettajilla on kokemus siitä, etteivät innovatiiviset opetusmenetelmät sovi kaikille ja näin heidän kokemuksensa estää opetuksen laajan siirtymisen avoimiin oppimisjärjestelyihin. Toisaalta opettajat ker-



toivat hallitsevansa huonosti innovatiivisten opetusmenetelmien sisällön ja käytön. Koulun kulttuurinen konteksti jää toisarvoiseksi koulun järjestyksellisten ja oppilaskohtaisten vaatimusten vuoksi. Koulun sosialisaatiotehtäväksi muodostuu opetussuunnitelman sisällöllisten tavoitteiden saavuttaminen ja koulun järjestysten seuraaminen.

KOULUN RITUAALIEN MUOTOJA

Tutkimuksessani olin alkujaan kiinnostunut lukujärjestyksistä, luokkahuoneiden fyysisestä organisoimisesta ja käytetyistä työtavoista. Tutkimuksen edetessä tuli ilmi, että kyse on suuremmasta kokonaisuudesta kuin pelkästään koulun järjestyksistä, ovien pitämisestä lukossa, opettajajohtoisuudesta ja pulpettien erilleen järjestämisestä. Julkisivun ylläpito vaatii rituaaleja. Koulun arjessa rituaalit näkyvät tapahtumissa ja siirtymisissä. Koulussa päivä organisoidaan toistuvalla tavalla: pidetään ensimmäinen tunti, mennään välitunnille, pidetään toinen tunti, kolmas tunti ja niin edelleen. Koulun rituaalit muodostuvat lukujärjestyksistä, pulpettien organisoimisista ja muista koulun järjestyksistä. Oppilaat jonottavat eri tilanteissa, pulpetit on järjestetty tietyllä tavalla ja työjärjestykset ovat tietynlaisia ja kello on keskiössä. (Salo, 1999.)

Havaintojeni mukaan kurin ja järjestyksen säilyttäminen ja koulujen aikataulujen seuraaminen nousevat rituaalitasolla koulun seuraamiksi järjestyksiksi. Opetuksessa välitetään rituaaleja ja ne painuvat toistuessaan oppilaiden mieliin. Ne toistetaan aamu toisensa jälkeen rutiininomaisesti. Rituaalien merkitystä hierarkioita ja sääntöjä tuottavina käytänteinä ei ole riittävästi huomioitu yhteisöjen rakenteissa. Tällöin ne oppilaat, jotka hallitsevat rituaalit parhaiten, menestyvät myös parhaiten. (Wulf, 2008.)

Rituaalien perimmäisenä tarkoituksena on kasvattaa lapsista työteliäitä ja sääntöjä noudattavia hyviä kansalaisia. Itseään toistavat aloitukset aamulla ovat merkki: tästä työpäivä alkaa. Samaan aikaan, kun koulun järjestyksiä voidaan kritisoida, on niillä myös rauhoittava tehtävä psykologisesti. Lasta tukevat toistot koulun arjessa ovat erityisen tärkeitä tietyn ikäisille lapsille ja heille, joiden perhearhi on turvatonta. Mutta millaisia toistoja ja rituaaleja koulussa rakennetaan? Darnell ja Hoëm painottavat, että tehdaskulttuureissa on erilainen tarve kouluttaa työvoimaa kuin alkuperäiskansojen kulttuureissa, joissa joudutaan olemaan eri tavalla itsenäisiä ja toimeliaita. Eli ei vain opetella tottelemaan auktoriteetteja, mutta ollaan valmiita suoriutumaan tehtävistä tietyssä tilanteissa ja selviytymään haastavissa olosuhteissa.

Selviytymiskyky ja kyky tarttua toimeen voivat olla elämän kysymyksiä ankarissa olosuhteissa. Perinteisessä saamelaisessa kasvatustraditiossa on keskeistä tukea lasten itsenäisyyttä ja vastuunottoa, ja näitä piirteitä tulisi koulutyöhön sisällyttää jo ensimmäisistä koulupäivistä lähtien. Olisi tärkeä luopua suljetuista malleista, jonottamisesta ja odottamisesta sekä pitää luokkahuoneet avoimina.

KUVA 4

Marjastus kuuluu syksyyn. Kuva: Pekka Keskitalo, 2017.

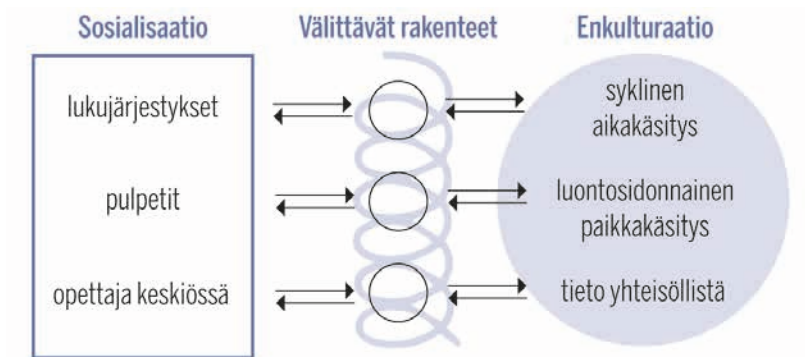
AIKA-, PAIKKA- JA TIETOKÄSITYS

Saamelaisessa yhteisössä luonto ja paikallisuus sekä yhteisön kontaktit muodostavat ekologisen toimintakentän. Saamelainen paikkakäsitys ei ole neljän seinän sisään sidottu vaan pikemminkin paikkaan, luontoon sidonnainen (Mazzullo & Ingold, 2008). Syklisessä saamelaisessa aika-ajattelussa luonnon kiertokulku ja siihen liittyvät vuodenaikatyöt määrittävät vuoden ajankäytön. Aikakäsitys on aurinkokeskeinen ja sitoutunut luonnon tarkkailemiseen. Elämä järjestyy kahdeksan vuodenajan mukaan (ks. Rasmus, 2004).

Saamelaiskasvatuksen enkulturaation ja koulun sosiaalistamisen välisen suhteen kuvaamiseksi olen laatinut mallin, jonka mukaan opetussuunnitelman tavoitteet voi konkretisoida ja toteuttaa. Aineistoni pohjalta totean, että sosialisointi ja enkulturaation tasapainoa voitaisiin pohjoisessa opetuskontektissa vielä tarkentaa. Pohjoista opetuskontektia kuvaa moninaisuus ja monikielisyys. Kari E. Nurmi ja Seppo Kontiainen (1995) huomauttavat, että monikulttuurisiin opetustilanteisiin kuuluvat usein erilaiset konfliktit. He tuovat arvokonfliktin yhdistäviksi tekijöiksi välittäviä rakenteita, joiden tehtävänä on vähentää kulttuurisen konfliktin vaikutusta. Kun pohdin välittävien rakenteiden sisältöä omassa tutkimuksessani, huomasin aineistossani nousevan keskeiseksi koulun aikataulutukset, fyysiset organisoitumiset ja työtavat, ja että ne usein sosiaalistavat oppilaat valtayhteiskunnan ehdoilla ja sen tarpeisiin. Koulun toimintakäytänteet muodostuvat länsimaisen aika-, tila- ja tietokäsityksien varaan, jotka uhkaavat kulttuurista jatkuvuutta.

Koulun auktoriteettipainotteinen tietokäsitys näkyy opettajakeskeisyytenä. Saamelaisuudessa tieto on yhteistä ja neuvottelun tulosta. Aikakäsitys on länsimaisessa yhteiskunnassa lineaarinen, kun taas saamelaiset ymmärtävät ajan syklisenä yhteydessä vuodenaikoihin ja niihin liittyviin tehtäviin. Tilakäsitys on puolestaan koulun yhteydessä sijoittunut fyysiseen kouluun, kun saamelaisessa ajattelussa korostetaan luonnon ja sosiaalisten suhteiden yhteyttä tilakäsitykseen. Saamelaisilla on esimerkiksi voimakas sidos paikkaan, minkä pitäisi näkyä paikannimistön esilletuomisena ja haltuunottamisena koulussa.

Hermeneuttisen kehän tehtävänä on välttää naturalismin ja romantismin ongelma (ks. Mead, 1963). Mukaan tulee menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden sisällöistä keskustelu. Keskeistä tässä sosialisointi ja enkulturaation kuviossa ovat paikka-, aika- ja tietokäsitykset, jotka valitsin välittäviksi rakenteiksi (kuva 5). Luokkatilaan sijoittuva, oppikirja- ja opettajajohtoinen opetus ja rajattu aikataulutus haastavat koulutuksen järjestäjiä pohtimaan toisenlaisia opetusjärjestelyitä. Kuvion tavoitteena on havainnollistaa, miten saamelaisten oma aika-, paikka- ja tietokäsitys integroidaan tiiviimmin koulun käytänteisiin ja joiden avulla vahvistettaisiin enkulturaation osuutta koulutuksessa.



KUVA 5

Aika-, paikka- ja tietokäsitys välittävänä rakenteina koulun sosiaalisuuden ja saamelaisyhteiskunnan enkulturaation yhdistämisessä (ks. Keskitalo, 2010, s. 219).

Aikataulutus, fyysinen organisaatio ja työtavat liittyvät suurempaan kokonaisuuteen. Tietorakennelmia ja koulutuksen toteutustapoja dekolonisoimalla voidaan kehittää uusia visioita ja käytänteitä koulutuksessa (Mohanty, 1994). Sellaiset pedagogiset käytänteet tulisi pyrkiä särkemään, joissa valintaa ja ulkopuolelle jättämistä pidetään yllä. Representaatioissa on aina läsnä kulttuurinen rajoittuneisuus ja teoreettiset rajat, joihin sekoittuu tiedon, arvon ja vallan käsitykset. Siksi olisi tärkeää kehittää kykyä vastustaa näitä voimia. Ylemmällä tavoitetasolla tarvitaan lisäksi analyyttisiä keinoja, joilla rasismien, seksismien ja kolonialismin vaikutus ja etnosentrismien legitimoiminen käytänteissä ja rakenteissa tuodaan näkyviksi. (Giroux, 1994.)

POHDINTA

Saamelainen tapa käyttää paikkaa oppimisessa on varsin lähellä sitä, mitä uudet saamelaisten asuttamien maiden opetussuunnitelmat tavoittelevat tietämisen, paikan ja arjen suhteesta sekä lapsilähtöisyydestä ja myös kulttuurisensitiivisyydestä. Saamelainen oppimiskäsitys on siten erittäin ajankohtainen toimintakehys. Se, miten ajankohtaisissa keskusteluissa näitä aihealueita kuljetetaan kasvatukseen, on toivottavasti ei vain monen pohjoisen opettajainhuoneen mutta laajemmankin pohdinnan aiheena.

Artikkelini tarkoituksena on inspiroida erityisesti pohjoisen moninaisessa haastavassakin tilanteessa operoivaa opetuskontekstia ja tarjota eväitä myös muuhun koulutuskenttään. Ei missään voida järjestää opetusta ilman pohdintaa siitä, mikä oppimisen suhde on ympäristöön ja luontoon sekä yhteisöön, ja miten oppilaat oppisivat kokonaisvaltaisesti ilmiöistä ja maailmasta sekä elämismaailmansa pohjautuvista merkityksellisistä asioista. Ajattelutapa ammentaa saamelaisesta filosofiasta, mutta ajatukset ovat sovellettavissa koulun kehittämiseen varsinkin pohjoisissa kouluissa muutoinkin.

Tässä artikkelissa pohdin saamelaiskasvatuksen ja koulun sosiaalisuuden välistä suhdetta. Olen tutkimuksissani todennut, että sosiaalisuuden ja enkulturaation saaminen kouluissa tasapainoon on haastavaa. Koulun aikataulutukset, fyysinen organisoiminen ja työtavat ovat yhteydessä siihen,

millaisia tulevaisuuden taitoja oppilaat oppivat kouluissa. Koulun toimintakäytänteiden uudelleentarkastelu voi olla tarpeellista ajan ja tilan käytön suhteen. Auktoriteetti- ja opettajapainotteisuudesta tulisi siirtyä uuteen opettajuuteen, jossa yhteinen oppilaiden, oppilasryhmien ja opettajien neuvottelu on keskeisellä sijalla opetussisältöjen määrittelyssä. Vaikka saamelaista aika- ja paikkakäsitystä ei voidakaan aivan kategorisoiden ja dikotomisesti käyttää koulun yhteydessä, on filosofisesti paikallaan pohtia niiden käyttöarvoa koulussa.

Olen tehnyt tutkimustani Suomessa ja Norjassa. Suomen saamelaisopetus seuraa valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Norjassa on käytössä oma saamelainen opetussuunnitelma saamen kielen hallintoalueen kunnissa olevissa kunnallisissa saamelaiskouluissa. Norja on edelläkävijä saamelaisopetuksessa juuri oman saamelaisen koululaitoksen ja opetussuunnitelman vuoksi.

Työ koulun kehittämiseksi jatkuu. Suomessa on ajankohtaista järjestää opetusta niille oppilaille, jotka asuvat Suomen saamelaisalueen ulkopuolella ilman koululain turvaa. Jo 75 prosenttia saamenkielisistä lapsista asuu saamelaisalueen ulkopuolella, ja he opiskelevat saamea maahanmuuttajien kieliasetuksiin perustuvan kerhomaisen opetuksen turvin kaksi viikotuntia opetussuunnitelman tavoitteiden ulkopuolella. Tämä on suuri uhka saamen kielten tulevaisuudelle. Negatiiviset opetusmallit uhkaavat saamen kielten siirtymistä sukupolvelta toiselle, jos yhteiskunnallinen tuki puuttuu. Perheiden on vaikea valtakielten paineessa tukea lastensa äidinkieltä. Saamelaisalueella opetuksen toteutuminen saameksi vaihtelee. Kasvava tarve kielenelvytykselle on asia, joka tarvitsee pikaisia toimenpiteitä. Kouluhistoria aiheutti assimilaation, jonka tuloksena monet menettivät saamen kielen taidon. Parantunut lakipohja ja kiinnostus juuriin on saanut aikaan kasvavaa tarvetta elvyttää saamen kieliä. Huoli alkuperäiskansan, saamelaisten kielen ja kulttuurin tilasta on jatkuva. Koulun rooli on keskeinen, kun etsitään ratkaisuja toimia uhanalaisten saamelaiskielten jatkumisen turvaamiseksi. Koulun toimintakäytänteiden ja arvojen jatkuva puntarointi on tärkeää, kun halutaan huolehtia heterogeenisten oppilaiden tarpeista ja auttaa heitä kukoistamaan omissa elämässään.

LÄHTEET

TUTKIMUSAINEISTO

Koulututkimusaineistot vuosilta 2001 ja 2005–2008 (observeintoja, haastatteluita, dokumenttianalyysseja, kyseylomakeaineisto).

KIRJALLISUUS

BALTO, A. (1997). *Samisk barneoppdragelse i endring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

BERGEM, O. K. & KLETTE, K. (2015). Conversations as learning tools in mathematics: What do pupils actually learn? Teoksessa O. Bergem, K. Klette & A. Roe (toim.), *Teaching and learning in lower secondary schools in the era of PISA and TIMSS*. (s. 129–148). New York: Springer.

CUBAN, L. (1993/1984). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1880–1990*. 2. painos. New York: Teachers College Press.

DALLAND, C. & KLETTE, K. (2016). Individual teaching methods: Work plans as a tool for promoting self-regulated learning in lower secondary classrooms? *Education Inquiry*, 7(4), 381–404.

DARNELL, F. & HOËM, A. (1996). *Taken to extremes: Education in the far North*. Oslo: Scandinavian University Press.

FREINET, C. (1987/1969). *Ihmisten koulu: Käytännön opas kansan koulun työvälineiden, opetusmenetelmien ja kasvatuksen järjestämiseen*. L. Oksanen (suom.). Helsinki: Elämäkoulu.

GIROUX, H. A. (1994). Living dangerously: Identity, politics and the new cultural racism. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren (toim.), *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies*. (s. 29–55). New York: Routledge.

HAMMER, M. R., BENNETT, M. J. & WISEMAN, R. (2004). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421–443.

HELANDER, E. & KAILO, K. (1999). *Ei alkua ei loppua: Saamelaisten puheenvuoro*. Helsinki: LIKE.

IHALAINEN, P. (2006). *Suomalaisten kansakuntakäsitysten juurilla: Kansallisten yhteisöjen määrittely protestanttisissa maissa 1700-luvulla*. Jyväskylän yliopisto, Historian ja etnologian laitos. Haettu: http://www.lahdenmuseot.fi/asiakkaat/lahdenmuseot/www.lahdenmuseot.fi/content_images/maakuntamuseo/shp/ihalainen_pasi_10_2_06.pdf

ILLERIS, K. (1974). *Problemløsering og deltagerstyring: oplæg til en alternativ didaktik*. København: Munksgaard.

JUDÉN-TUPAKKA, S. (2000). Daya naisten maailman välittäjänä: Kehitysyhteistyöprojektin osallistuneita ylägyptiläisiä kyläkättilöitä koskeva tutkimus. (Väitöskirja). *Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia*, 165. Helsinki: Helsingin yliopisto.

JUDÉN-TUPAKKA, S. (2003). Kasvatusantropologia – tutkimuskohteena siirtymärituaalit, enkulturaatio ja kulttuuritransitio. Teoksessa H. Sinevaara-Niskanen & R. Rajala (toim.), *Kasvatuksen yhteisöt – uupumista, häirintää vai yhteisöllistä kasvua?* (s. 311–323). *Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja*, 3. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Haettu: <http://ktk.ulapland.fi/kasvatuspaivat/index.htm>

KESKITALO, P. (2010). Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatusantropologian keinoin. (Väitöskirja). *Diegut* 1/2010. Kautokeino: Sámi allaskuvla.

KESKITALO, P., MÄÄTTÄ, K. & UUSIAUTTI, S. (2013). *Sámi education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

KESKITALO, P., PAKSUNIEMI, M. & LINKOLA-AIKIO, I.-A. (2018). Saamelaislasten historiaa satavuotiaassa Suomessa. *Agon*, 2018(2). Haettu: <http://agon.fi/article/saamelaislasten-historiaa-satavuotiaassa-suomessa/>

KNELLER, G. F. (1966). *Educational anthropology: an introduction*. New York: John Wiley.

KORO, J. (1994). Kehittyvä opetustyö. Teoksessa J. Kari (toim.), *Didaktiikka ja opetusmittelu*, (s. 102–148). Porvoo: WSOY.

MAZZULLO, N. & INGOLD, T. (2008). Being along: Place, time and movement among Sámi people. Teoksessa J. O. Børrenholdt & B. Granås (toim.), *Mobility and place: Enacting European peripheries* (s. 27–38). Aldershot: Ashgate Publishing Ltd.

MANNINEN, J., BURMAN, A., KOIVUNEN, A., KUITTINEN, E., LUUKANNEL, S., PASSI, S. & SÄRKKÄ, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt: Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.

MANNINEN, J. & PESONEN, S. (1997). Uudet oppimisympäristöt. *Aikuiskasvatus*, 97(4), 267–274.

MAY, S. & AIKMAN, S. (2003). Indigenous education: Addressing current issues and developments. *Comparative Education*, 39(2), 139–145.

MEAD, M. (1963). Socialization and enculturation. *Current Anthropology*, 4(2), 184–188.

MOHANTY, C. T. (1994). On race and voice: Challenges for liberal education in the 1990s. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren (toim.), *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies*. (s. 146–166). New York: Routledge.

MONTESORI, M. (1969/1936). *Lapsen salaisuus*. 5. painos. J. A. Hollo (suom.). Helsinki: WSOY.

NELSON-BARBER, S. & DULL, V. (1998). Don't act like a teacher! Images of effective instruction in a Yup'ik Eskimo classroom. Teoksessa J. Lipka, G. V. Mohatt & The Ciulistet Group (toim.), *Transforming the culture of schools: Yup'ik Eskimo*

examples (s. 91–105). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

NURMI, K. E. & KONTIAINEN, S. (1995). A framework for adult learning in cultural context: Mediating cultural encounters. Teoksessa A. Kauppi, S. Kontiainen, K. E. Nurmi, J. Tuomisto & T. Vaherva (toim.), *Adult learning in a cultural context* (s. 65–71). Helsinki: University of Helsinki.

POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

PIAGET, J. (1978/1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive thought*. A. Rosin (suom.). Oxford: Basil Blackwell.

RASMUS, E.-L. (2004). *Saamelaisen identiteetin merkitys Utsjoen nuorille: Kasvatusantropologinen tutkimus saamelaisten maailmankuvasta ja identiteetistä*. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

SAHLBERG, P. (1996). Kuka auttaisi opettajaa: Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämissuunnitelman valossa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 119. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

SALO, U.-M. (1999). *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä: Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

SAUKKONEN, S. (2001). Kasvatus myöhäismodernissa koulussa. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Rähä (toim.), *Opettajan taipaleelle* (s. 187–196). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

SMITH, L. T. (2012/1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. London: Zed Books.

TAPANINEN, A.-M. (2003). *Sosiaaliantropologian perusteet*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Avoin yliopisto.

Haettu: <http://www.avoin.helsinki.fi/Kurssit/sosAntr/materiaali/luku1.html>

WULF, C. (2008). Producing the social in rituals: Education and learning, mimesis and performativity. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.), *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt: Paradigmat katosivat, mitä jäljellä?* (s. 51–71). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.



01 03

Suhteessa talveen

Timo Jokela

TAIDEPEDAGOGIIKKA TALVEN KESKELLE

Pohjolan talvi on monessa mielessä vaikuttava ilmiö. Veden talviset olomuodot, lumi ja jää, muovaavat Lapin maisemaa lokakuun puolivälistä toukokuun alkuun. Pohjoiset kulttuurimuodot ovat syntyneet ja kehittyneet läheisessä ja käytännöllisessä suhteessa luontoon ja ankariin talviolosuhteisiin. Lumisella maisemalla on yhä tärkeä rooli Lapin elinkeinoelämälle ja hyvinvoinnille. Koulun opetussuunnitelmissa talven ilmiöt jäävät lähes huomioimatta. Erityisesti taidekasvatusta ei hevin yhdistetä pohjoiseen luontoon tai arkeen. Taide on liitetty pikemminkin metropoleihin, yksilölliseen luovuuteen ja rohkeuteen nähdä maailma vaihtoehtoisilla tavoilla. Tässä artikkelissa kysytään, kuinka pohjoiset olosuhteet, ympäristöt ja yhteisöt (kontekstit ja ilmiöt) voivat toimia laboratoriona tilannesidonnaista (situationaalista) pedagogiikkaa kehittäväälle taidekasvatukselle.

Vastauksena kysymykseen artikkelissa kootaan yhteen tuloksia useammasta Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan koulutus-, kehittämis- ja tutkimushankkeesta. Hankkeissa on tuettu talvitaiteen sekä lumi- ja jää-rakentamisen osaamisen kehittymistä ja soveltamista. Pitkäjännitteinen kehittämistyö on toteutettu yhteydessä kuvataidekasvatuksen Yhteisö, taide ja ympäristö -opintokokonaisuuden (YTY) projektiopintoihin sekä maisteritutkielmiin. Kehittämistutkimuksen metodologisena välineenä on toiminut taideperustainen toimintatutkimus. (Jokela, 2012; Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015.)

Artikkelin taustapeilinä toimii *The Snow Show* -talvitaiteen koulutus-hanke, joka toteutettiin vuosina 2002–2004 samanaikaisesti kansainvälisen *The Snow Show* -taidetapahtuman kanssa. Koulutushankkeessa kerättiin yhteen talveen liittyvää monitieteistä tietoa ja taitoa, tuotettiin talvitaiteen ja lumi- ja jäärakentamisen oppimateriaaleja sekä koulutettiin alan osaajia ja opettajia paikkasidonnaisten talvitaiteen hengessä. Hankkeen aikana toteutettiin yli 20 koulukohtaista kehittämisprojektia. (Huhmarniemi, Jokela & Vuorjoki, 2003a, 2003b, 2004; Jokela, 2007a, 2007b.)

Koulutushankkeessa tunnistettiin uusia talvitaiteen kehittämisalueita, jotka ohjasivat myöhempiä taidekasvatustoimintoja monialaisissa kansainvälisissä kehittämishankkeissa, kuten *ArctiChildren*- ja *ArctiChildren InNet*-hankkeissa (2006–2008 ja 2011–2012) sekä *Sallan Myrsky* -hankkeessa (2009). Hankkeet kohdistuivat Barentsin alueen koulujen erityisolosuhteisiin ja kouluhyvinvoinnin kehittämiseen. Haasteita lähestyttiin paikkasidonnaisuuden lisäksi kestäväen kehityksen kasvatuksen, kulttuurisensitiivisyyden ja dekolonisaation näkökulmista.

Viimeisimpänä toteutettiin *Lapland Snow Design*: Lapin lumiosaaminen vientituotteeksi -hanke (2012–2014), jonka tavoite oli luoda matkailun parissa toimivalle lumi- ja jäärakentamisen ja talvitaiteen elinkeinoalalle uutta osaamista ja toimintamalleja osallistavan taiteen ja muotoilun toimintatapoja hyödyntäen (Härkönen, Jokela & Yliharju, 2014). Toiminnalla oli myös linkki koulukasvatukseen. Tarve koulun ja työelämän väliselle yhteistyölle on nostettu esiin *Pohjoisen pojat koulussa* -tutkimushankkeessa (2008–2010), jossa poikien koulumotivaation puutteen nähtiin osaltaan johtuvan kouluopetuksen ja alueen arkielämän huonosta yhteydestä (ks. Lauriala, 2012). Välijärven (2014) mukaan se, mihin koulutetaan, on jossain muualla kuin kotiseudulla eikä se luo pohjoisen pojille tulevaisuudenuskkoa. Tähän haasteeseen tilanne- ja paikkasidonnaisesta talvitaiteesta haettiin ratkaisua.

TALVI TAITEESSA

Talvea voidaan tarkastella ilmiöpohjaisesti lähes kaikkien tieteen- ja taiteenalojen ja oppiaineiden näkökulmista. Taide ja tiede ovat rinnakkaisia tapoja ymmärtää ja tulkita maailmaa sekä ilmaista tätä lisääntynyttä ymmärrystä. Tämän artikkelin keskiössä on laaja-alainen kuvataide ja sen integraatio muihin oppiaineisiin.

Talvitaiteen kehittäminen aloitettiin kartoittamalla aluksi taiteen suhdetta talveen. Pohjoinen on liitetty ankeaan kylmyyteen Aristoteleen ajoista alkaen. Keskiajan ajattelun mukaan talvi ja kylmä ilmasto muokkasivat ihmisten käyttäytymistä ja tekivät Pohjolan asukkaista vihamielisiä ja elämellisesti käyttäytyviä. Renessanssin ajan Helvetin kuvauksissa yksi ankarimmista rangaistuksista oli päätyä ikuiseen kylmyyteen, jään ja roudan keskuuteen. 1600-luvun tutkimusmatkailijat ja seikkailijat kuvasivat talven ja pohjoisen äärimmäisenä kokemuksena: vain paloviina kelpasi juotavaksi kaiken muun jäätyessä. (Hautala-Hirvioja, 2003.)

Myöhemmin länsimainen taide - kuvataide, kirjallisuus, elokuvat ja jopa lasten sadut, kuten Topeliuksen *Sampo Lappalainen* - pitivät talven keskeisiä elementtejä, jäätä ja lunta, negatiivisina ominaisuuksina. Pohjola ja talvi ovat olleet länsimaiselle taiteelle kuoleman, tai ainakin kylmän emotionaalisen ilmaston, vertauskuvia aina näihin päiviin saakka. Etelä on halunnut nähdä

Pohjolassa ja talvessa piirteitä, joihin se on voinut projisoida omat pelkonsa ja ennakkoluulonsa.

Jos tarkastelemme talvea suomalaisesta näkökulmasta kansainvälisen perspektiivin sijaan, näemme kuvan, joka ei kerro kuolemasta, pelosta tai tappiosta. Suomalaiset taiteilijat, kuten Akseli Gallen-Kallela ja Pekka Halonen, tekivät talven kauneuden, lumen ja reippaan ulkoilmaelämän tunnetuiksi. Kesän kauneus sai vastaparinsa lumisista puista ja huurteisista oksista (Lukkarinen, 2002). Suomen taiteen kultakaudesta alkaen talvisen luonnon ja ihmisten yhteys on heijastunut voimakkaasti kansalliseen taiteeseen, kuten kirjallisuuteen, musiikkiin, muotoiluun, arkkitehtuuriin sekä kuvataiteen eri muotoihin.

Talven löytymiselle oli myös yhteiskunnalliset ja poliittiset syynsä. Rakennettaessa vasta itsenäistyneen kansakunnan identiteettiä pelottava talvi käännettiin voitoksi ja talvesta tuli isänmaan symboli ja jopa sotien liittolainen. Talvimaisemasta muodostui osa suomalaista identiteettiä ja isänmaan kuvaa. Valkoisista hangista ja jäänmurtajista tuli kansallisen ylpeyden aihe ja vaikeissa oloissa selviämisen todiste ja symboli.

POHJOLAN TALVESTA TALVITAITEESEEN

Suomalaisille talvi on ollut haaste, mutta myös ystävä, turva ja elämän mahdollistaja. Talveen liittyvän tietotaidon pani merkille jo Olaus Magnus, joka kirjassaan *Pohjoisten kansojen historia* vuodelta 1555, kuvailee elämää lumen ja jään parissa uskomattoman tarkasti (ks. Linnilä, 2002). Erityisesti Lapissa talvi on aina ollut toiminnan aikaa. Metsätyöt, poronhoito, turkismetsästys ja talvikalastus sekä rahdinajo kaukana toisistaan sijaitsevien asutusten välillä olivat talvisia toimia, jotka säätelivät ihmisten suhdetta talveen. Pohjolan perinteisten kyläyhteisöjen kulttuuri on muotoutunut talven ehtojen perusteella moni-ilmeiseksi ja omaleimaiseksi elämäntavaksi.

Luonnon antimia hyödyntävälle kulttuurille oli tyypillistä ihmisten alinomainen liikkuminen maiseman sylissä. Talvisin veden eri olomuodot, kuten lumi, kuura ja jää, loivat ympäristölle ja työskentelylle oman erityisluonteensa, johon pohjoiset kulttuurit ovat sopeutuneet. Käytännöllinen suhtautuminen talveen loi rikkaan perinteen havainnoida luontoa. Lumi ei ollut pelkkää lunta, vaan sille oli kymmeniä erilaisia olomuotoja kuvaavia nimiä. Kyky ymmärtää ja lukea lunta siirrettiin hiljaisena tietona sukupolvelta toiselle. Lasten leikit olivat merkittävä tapa harjoitella tämänkaltaista kulttuurista tietoa ja taitoa (Nyman, 2004).

Talvinen luonto ei määritä ainoastaan elämän aineellisia puitteita. Pohjolan vanhoissa uskonnoissa, uskomuksissa, tarinaperinteessä ja ympäristösuhteessa on piirteitä, jotka erottavat ne läntisen ja eteläisen Euroopan perinteistä. Suomalais-ugrialaisten kansojen rikkaan mytologian pohjavireenä on ollut shamanistinen käsitys maailmasta, ja Lapin talviaiheista tarinaperintöä rikastaa saamelaisuuden ja suomalaisuuden muheva sekoitus.

Koska perinteisiin elinkeinoihin pohjautuva yhteys talveen on yhteiskunnan teknistymisen ja kaupungistumisen myötä nopeasti katoamassa, on myös kulttuurinen suhteemme talveen muutoksessa. ”Yksi tämän muutoksen ilmentymistä ovat ripeästi lisääntyneet talvifestivaalit, talviteatterit, lumi- ja jäänveistotapahtumat sekä lumi- ja jääarkkitehtuuri. Laadukkaimmillaan tätä ilmiötä voi nimittää talvitaiteeksi.” (Jokela, 2003, s. 6) Talvitaiteen merkitystä lisää myös se, että siihen näyttää liittyvän voimakkaita alueellisen identiteetin ja itseilmaisun piirteitä. Talvitaiteen keinoin pohjois-suomalainen kulttuuri kertoo itsestään (kuvat 1-2).

Nykytaiteen mukaisessa talvitaiteessa on olennaista taidetoimintojen kohdistuminen tekijöiden ja kokijoiden sekä osallistuvan yleisön omaan



ympäristöön. Kyse on Bourriaudin (2002) mukaan relationistisesta taiteesta, jonka perustana on ihmisten väliset yhteydet ja dialogi. Erityisesti yhteisö- ja paikkasidonnaisessa nykyaiteessa korostuvat yhteydet ihmisten jokapäiväisiin toimintoihin, tapahtumiin ja paikkoihin (ks. Kester, 2004; Lacy, 1995; Lippard, 1997). Taidekasvatuksen piirissä tätä ilmiö- ja tilannesidonnaisuutta on korostettu erityisesti niin sanotun paikkakasvatuksen parissa (ks. Gruenewald, 2003; Jokela & Hiltunen, 2014). Tällöin prosessimainen ja vuorovaikutteinen toiminta korvaa perinteisen taiteentekemisen teknisten taitojen, välineiden ja ilmaisumenetelmien harjoittelun.

KUVAT 1–2

Timo Jokelan talvitaiteen lähtökohtana on ollut länsimaisen ympäristötaiteen tradition ja pohjoisen kulttuuriperinteen yhdistely. Kuvassa paikallisiin puumerkkeihin pohjautuvia lumi-installaatioita Levitunturilla. Kuvat: Timo Jokela, 1999.



KULTTUURISENSITIIVISYYS JA DEKOLONISAATIO PAIKKASIDONNAISESSA TALVITAITEESSA

Nykytaiteen toimintamuotojen tuominen Pohjolaan nostaa esiin haasteita ja mahdollisuuksia. Alkuperäiskulttuureiden ja muiden pohjoisten kansallisuuksien elämäntavan sekoitus on pohjoiselle alueelle tyypillistä. Tästä monikansallisesta ja -kulttuurisesta asetelmasta on syntynyt vaikeasti avattavia sosiokulttuurisia haasteita, jotka saavat jopa poliittisia ulottuvuuksia. (Lähtenmäki & Pihlaja, 2005; Tuominen, 2010; Valkonen, 2009.) Kysymykset liittyvät vahvasti ympäristön ja kulttuuri-identiteetin välisiin suhteisiin, joiden yksi keskeinen rakentamisen väline on puolestaan taide. Aamoldin (2014) mukaan useat Pohjois-Skandinavian ja saamenmaan taiteilijat hyödyntävät taiteessaan ympäristön tuntemustaan ja monietnistä taustaansa. Viime aikoina huomio on kohdistunut myös taiteen merkitykseen arktisen ja pohjoisen representoinnissa ja tutkimustiedon esittämisessä (ks. Grace, 2001; Marsching & Polli, 2011).

Keskustelu pohjoisen kolonisaatiosta ja sen vaikutusten purkamisesta, dekolonisaatiosta, on haastanut pohtimaan perinteisen länsimaisen tiedon- ja oppimiskäsityksen kolonisoivia piirteitä (Kuokkanen, 2000; Smith, 1999). Porsanger ja Guttorm (2011) ovat nostaneet keskeiseksi dekolonisaation menetelmäksi alkuperäiskulttuureiden traditionaalisten ympäristöön liittyvien tietämisen tapojen (*indigenous knowledge system*) tuomisen esille myös tutkimuksessa. Guttorm (2012, 2015) on pohtinut saamelais-taiteen ja käsityön uudistamisen kulttuurisia lähtökohtia ja merkityksiä myös oman taiteellisen toimintansa avulla. Keskitalo (2010) korostaa puolestaan dekolonisaation merkitystä saamelaispedagogiikan kehittämisessä ja koulujen toiminnassa. Hän seuraa Smithin (1999) näkemystä dekolonisaatiosta pitkäjännitteisenä prosessina, joka edellyttää hallinnollisen, kulttuurisen, kielellisen ja psykologisen kolonisaation purkamista, ja ehdottaa oppimistilanteiden siirtämistä koululuokista luontoon, poroaidoille ja muihin saamelaiskulttuurille luonteenomaisiin paikkoihin ja tilanteisiin. Monet pohjoisten kulttuurien tutkijat ovat korostaneet tarvetta dekolonisaatioon muidenkin monikulttuuristen yhteisöjen keskuudessa, kuten Lähtenmäki (2005) saamelais-suomalaistaustaisissa Keski-Lapin kylissä ja Corbett (2007) Nova Scotian rannikkokalastusyhteisöissä Kanadassa. Dekolonisaation rinnalle on noussut myös puhe revitalisaatiosta, jolla viitataan jo unohtuneiden tai piiloon joutuneiden kulttuuristen käytänteiden ja symbolien henkiin herättämiseen. Seurujärvi-Karin (2011) mukaan revitalisaatiossa pyritään saamaan traditiot jälleen kunniaan mutta nyt kontekstissa, joka ei ole itsessään enää perinteinen vaan nykyinen.

Pohjoisen tutkimuksen uusi paradigma on pakottanut uudelleen arvioimaan myös sitä, kuinka taidetta on opetettu kouluissa ja yliopistoissa, ja nostamaan esiin kulttuurisensitiivisen lähestymisen tärkeyden myös taide-

kasvatuksessa (ks. Manifold, Willis & Zimmerman, 2015). Kysymys ei ole kulttuuriperinteen staattisesta säilyttämisestä vaan kulttuurien muutoksen ymmärtämisestä ja tukemisesta. Tällöin Unescon (2009) ekologisen, sosiaalisen, kulttuurisen ja taloudellisen kestävän kehityksen kasvatuksen tavoitteet nousevat keskiöön. Tavoitteisiin sisältyy monia kysymyksiä, kuten alueellisten kulttuurien säilyminen yhdistettynä asukkaiden itsemääräämisoikeuteen ja luonnon ekologisen kestävyuden varmistaminen samalla kun turvataan yhteiskunnallinen ja taloudellinen vakaus kaikille yhteisön jäsenille. Pohjoiseen liittyvässä taidekasvatuksessa ei ole kysymys pelkästään kulttuuriperinnön turvaamisesta vaan myös koulutuspoliittisten toimintatapojen ja opetussuunnitelmien kehittämistä tavalla, jossa otetaan huomioon toiminnan kulttuurisensitiivisyys, dekolonisaation ja revitalisaation pyrkimykset sekä uudistava nykytaide.

Hyväksyessämme edellä mainitut periaatteet on huomioitava toiminnan lähtökohtana myös pohjoisten kulttuurien oma taide. Esimerkkinä tästä saamelainen perinne, johon ei ole kuulunut kuvataide. Taidetraditio on silti pitkä, ja monet näkevät saamelaistaiteen ilmentymäksi käsityötaidon ja perinnekäsityökurssit (duodji) riittäväksi taidekasvatukseksi. Toisaalta ottaessaan käyttöön uusia taidemuotoja ovat saamelaistaiteilijat murtaneet pitkään vallinneen tilanteen, jossa heidän kulttuuristaan ovat kertoneet vain ulkopuoliset vierailijat. Nykytaiteen avulla on voimaannuttu kertomaan omasta elämismaailmasta oman kulttuurin sisältä päin (kuvat 3-4). Saamen tutkimuksen professori Veli-Pekka Lehtola (1997, s. 23) näkeekin taiteen ”...representaationa, joka ei vain kuvaa olemassa olevaa identiteettiä, vaan myös kaiken aikaa rakentaa ja tuottaa sitä”. Havainto ei liity vain alkupe-
räiskulttuureihin vaan on ajankohtainen tarkasteltaessa mitä tahansa reuna-
alueella tai marginaalissa olevaa ihmisryhmää ja äänen antamista heille.



TAIDEOPPIMISEN AUTENTTISET TILAT JA TILANTEET

Relationistisen nykyaiteen kanssa resonoivasta pedagogiikasta seuraa vaatimuksia myös oppimisjärjestelyille ja oppimisympäristöille. Jean Lave (1997) tarkasteli jo varhain koulutuksessa ja todellisessa käytännön toiminnassa tapahtuvan oppimisen eroja. Koulu on hänen mukaansa paikka, jossa oppilaiden päät täytetään käyttöyhteydestään irrotetulla ja abstraktilla tiedolla, jota on usein vaikeaa hyödyntää oikeassa elämässä. Vaikka kuvataideopetus onkin käytännönläheistä toimintaa, saa työpajoihin, studioihin ja harjoitustehtäviin sitoutunut taideopetus Laven kritiikistä ansaitun osansa. Tilannesidonnaisen (situationaalisen) oppimiskäsityksen edustajat korostavat, että oppiminen on aina sosiaaliseen tilanteeseen ja kontekstiinsa sidottua toimintaa (ks. Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2006). Näin oppimisen ja nykyaiteen osallistavat periaatteet yhtyvät.

Jotta kuilua koulumuotoisen oppimisen ja todellisen elämän välillä voidaan kaventaa, tulee oppimisen ja opitun soveltamisen siis tapahtua yhtä aikaa. Jo 1990-luvun puolivälissä, Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opettajakoulutuksen alkuvaiheissa, oli selvää, että perinteisiin tekniikkoihin ja ilmaisuun keskittyvä studio- ja työpajaoppiminen ei ollut ajanmukainen tapa toteuttaa nykyaiteen taidekasvatusta. Relationaalisen nykyaiteen työskentelymenetelmien käyttöönotto edellytti opettajankoulutuksessa avointa suhdetta ympäröivään maailmaan. Tätä varten kehitettiin opettajakoulutuksen osaksi projektioppimiseen perustuva *Yhteisö, taide ja ympäristö -opintokokonaisuus* (YTY-opinnot). YTY:n projektiopiskelumallilla on sen jälkeen toteutettu taidetapahtumia ja työpajoja. Talvitaiteesta tuli yksi tärkeimmistä osallistavan, tilannesidonnaisen ja projektimuotoisen pedagogiikan välineistä; sen avulla kuvataiteen opettajankoulutuksessa astuttiin luokkahuoneista ulos Pohjolan arkeen. Projekteissa kuvataidekasvatuksen opiskelijat, taidekasvattajat, taiteilijat ja eri alojen tutkijat työskentelevät yhteistyössä saman ilmiön parissa. Talvitaiteen projekteissa on ollut koulujen ja oppilaitosten lisäksi mukana myös taide- ja kulttuuri-instituutioiden, matkailun, elinkeinoelämän sekä tietysti paikallisten yhteisöjen edustajia. Parhaimmillaan projekteissa luodaan ymmärrystä alan uusista mahdollisuuksista ja kehitetään sellaista toimintaa, jota ei vielä ole olemassa. Taiteen projekti-pedagogiikka ei katsele taakse päin tai käsittele vain jo olevaa, vaan siihen kuuluu proaktiivisuus. (Hiltunen, 2010; Jokela, 2008b, 2017.)

Talvitaiteen paikka- ja tilannesidonnaisen projektiopiskelun tueksi luotiin paikankartoituksen malli, jonka avulla pyrittiin kehittämään toimijoiden valmiuksia tunnistaa ja analysoida kohteena olevien paikkojen fyysisiä, sosiokulttuurisia ja visuaalisia ulottuvuuksia ja varmistaa toimintojen kulttuurisensitiivisyys ja kestävyys (ks. Jokela, Hiltunen, Huhmarniemi & Valkonen, 2006). Pyrittiin myös luomaan menetelmiä, joiden avulla saattoi käsitellä vaikeitakin ympäristökonflikteja taiteellisin ja yhteisöllisin keinoin

KUVAT 3–4

Saamelaisen käsityön ja koristeaiheiden perintö muuntautui talvitaiteeksi Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen ja Saamelaisen korkeakoulun (Sámi allaskuvla - Sámi University of Applied Sciences) opettajakoulutuksen ja käsityön (duodjin) koulutusalojen yhteisellä kurssilla Koutokeinossa, Norjassa. Talvitaide tarjosi uuden välineen omasta kulttuurista kertomiselle ja dekolonisaatiolle. Kuvat: Timo Jokela, 2018 ja 2014.

(Huhmarniemi, 2012). Pohjoisen toimintapiirin näkökulmasta oli merkittävää, että alkuperäiskulttuureiden koulutuksen ja oppimisen tutkijat korostivat juuri tilanteista ja paikoista irrotetun kouluoppimisen kolonisoivaa luonnetta ja vastaavasti ilmiö-, tilanne- ja paikkasidonnaisen oppimisen kulttuuriseen itsemääräämisoikeuteen liittyviä positiivisia Aspekteja. Tämä oivallus johti pyrkimykseen lomittaa pohjoinen hiljainen tieto ja nykytaiteen toimintamuodot yhteen taidekasvatuksessa. (Jokela, 2008a 2008b; Hiltunen, 2009, 2010, 2011)

Kehitetty projektiopiskelumalli sitoi opiskeltavan aineksen yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja oppilaiden arkeen. Tavoitteeksi tuli opittujen tietojen ja taitojen tarkoituksenmukainen soveltaminen eri tilanteissa ja yhteyksissä, aktiivinen kansalaisuus, osallisuus ja vaikuttaminen, yhteistyö eri toimijoiden välillä sekä arvojen ja asenteiden muutos.

Talvitaideprojekteissa oppiminen tapahtuu paikka-, ilmiö- ja tilanesidonnaisesti yhdessä toimimalla, kokemusten ja niiden reflektoinnin kautta (kuvat 5-6). Opettajat ovat kanssatoimijoita ja oppilaat aktiivisia tiedon ja toiminnan luojia. Kysymys on osallisuudesta ja voimaantumisesta (*empowerment*), joita on pidetty lukuisissa ympäristökasvatuksen ja paikkakasvatuksen tutkimuksissa ratkaisevan tärkeinä ympäristövastuullisen käytäytymisen syntymisessä (ks. Gruenewald, 2003; Palmer, 2002).

PROJEKTEISTA TAIDEPERUSTAISEEN TOIMINTATUTKIMUKSEEN

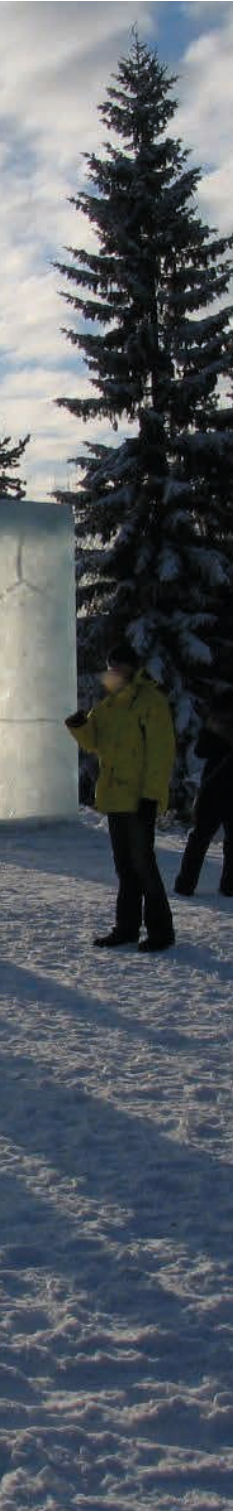
Autenttisissa ympäristöissä tapahtuva projektioppiminen ei kuitenkaan syvene ilman teoriaa. Poikelan (2003) mukaan korkeakoulujen opetuksen kehittäminen edellyttää oppimisen ja tiedon kaksisuuntaista vuorovaikutusta. Teorian muodostus edellyttää siis kokeilua käytännössä, ja käytännön ymmärtäminen vaatii tuekseen teoreettista ja käsitteellistä tietoa. Molemmat vaativat opintojen aikana oman tilansa ja ohjatun tukensa (ks. Korhonen, 2005). Tämä edellyttää projektitoiminnan organisointia pitkäjänteisemmäksi kehittämistutkimukseksi. Tätä varten kehitettiin taiteellisen toiminnan luonteen tunnistava ja praktiseen tiedonintressiin soveltuva taideperustaisen toimintatutkimuksen menetelmä. Eri intressiryhmien mukanaolo varmisti toimintatutkimuksen dialogisuuden ja moniäänisyyden sekä valmensi opiskelijoita ja opettajia yhteistyöhön sekä ilmiö- ja tilanesidonnaisen pedagogiikan jatkuvaan kehittämiseen tulevassa työelämässä. (Jokela, 2012, 2017; Jokela ym., 2015.)



KUVAT 5–6

Utsjoella Tulikettu -tapahtuman toteutukseen osallistui laaja kirjo toimijoita ja tapahtuma integroitui osaksi koulun arkea yhdistäen myös suomalais- ja saamelaisluokkien toimintaa talven kulttuurin ympärille. Vuonna 2005 tapahtuman symboliksi nousi yhteisöllisesti toteutettu Tulikettu-lumiveistos. Kuvat: Mirja Hiltunen, 2005, 2006.





THE SNOW SHOW -KOULUTUSHANKE: PAIKKASIDONNAISET KOULUPROJEKTIT

Lapin yliopisto järjesti vuosien 2002–2004 aikana The Snow Show -talvitaiteen koulutusprojektin. Hankkeen päähaasteita olivat lappilaisen talven tuntemuksen lisääminen sekä talvitaiteen kehittäminen ja osaajien kouluttaminen. Koulutusprojekti järjesti muun muassa talvitaiteeseen ja -kulttuurin liittyviä seminaareja, luentosarjoja, koulu yhteistyöprojekteja, lumi- ja jääraikentamisen koulutusta ja talvisen mediatuotannon koulutusta. Oppimisympäristönä käytettiin Rovaniemelle ja Kemiin keväällä 2004 toteutettua The Snow Show -taidetapahtumaa ja sen teoksia monin eri tavoin (kuva 7) (ks. Fung, 2005; Jokela, 2007a, 2007b.)

Tässä artikkelissa keskitytään koulu yhteistyöprojektien tuloksiin. Tavoitteena oli mallintaa erilaisia tapoja talvitaiteen hyödyntämisestä kouluopetuksessa. Koulu yhteistyöprojekteja toteutettiin yli 20 ja niiden kautta hankkeen vaikuttavuus laajeni kentälle (kuva 8–9). Koulutushankkeen aikana talvitaiteesta koottiin taustamateriaalia ja tutkimustietoa, joka julkaistiin painettuna oppimateriaalina sekä verkko-oppimateriaalina. (Huhmarniemi ym. 2003a, 2003b, 2004; The Snow Show, 2017.)

Talvitaiteen koulutusprojektin projektityöntekijät ja tuntiopettajat toimivat innostajina kouluprojekteissa. He eivät vieneet kouluihin valmista mallia toimintatapoineen, vaan menivät koulu yhteisöihin kuulostellen ja tunnustellen koulun omia tarpeita ja toimintakulttuureja. He osallistuivat projektien suunnitteluun ja toteuttamiseen talvitaiteen asiantuntijoina, organisaattoreina ja kouluttajina vastaten erityisesti opettajille suunnatuista työpajoista. Siten jokainen projekti rakentui koulun omista lähtökohdista ja integroitui koulun arkeen. (Huhmarniemi, 2004, s. 114; ks. Jokela, 2007a.)

Koulujen paikkasidonnaisten talvitaideprojektien lähtökohdana käytettiin ilmiön tarkastelua helpottavaa paikankartoituksen mallia. Malli oli kehitetty humanistisen maantieteen pohjalta paikkasidonnaisen suunnittelun avuksi (Jokela ym., 2006). Mallissa yhtyy luonnontieteellinen, koke-

KUVA 7

The Snow Show -taidetapahtuman oivaltavat ja vaikuttavat teokset tarjosivat virikkeitä talvitaiteen kouluprojekteille. Arkkitehtitoimisto Hollmen-Reuter-Sandman ja taiteilija Robert Barryn yhdessä suunnittelema kolmesta valtavasta jäälyhdystä muodostuva teos heijastelee talvipäivän valoja. Kuva: Timo Jokela, 2004.



muksellinen ja humanistinen näkökulma. Yhdistettynä paikkaa käyttävien yhteisöjen tarpeisiin, analyysi tarjoaa lähtökohdat talviteosten ja toimien suunnittelulle. Talvista ympäristöstä, tässä tapauksessa useimmiten koulupihaa tai kylää, tarkasteltiin seuraavista näkökulmista käsin, usein oppiaineita integroiden.

Ensiksi tarkasteltiin paikan ja talven luonnontieteellisiä, objektiivisia ja mitattavia puitteita, kuten veden olomuotojen muutoksia, kylmyyttä, lunta ja jäätä mitattavina ilmiöinä, valon ja pimeyden muutoksia, luonnon sopeutumista talveen, talven tarjoamia materiaaleja ja fyysisiä puitteita.

Toiseksi pyrittiin tarkastelemaan kokemuksia, subjektiivista talviympäristöstä. Tällöin huomio kohdistui aistimuksiin, kylmyyteen, viimaan, hankien hohtoon, talven hiljaisuuteen, kehollisiin ja liikunnallisiin kokemuksiin, ja tarkasteltiin talven toiminnallisuudelle tarjoamia puitteita.

Kolmannella tasolla kiinnitettiin huomio talvisiin paikkoihin liittyviin tarinoihin, kerrottuun ja kulttuurin tuottamaan talveen. Keskiöön nousivat talvisiin paikkoihin liittyvät tarinat, uskomukset, tavat ja tottumukset, kirjallisuus, elokuvat, taide, valokuvat, sadut jne. Näin nostettiin esille talvitaiteen mahdollisia paikallisia sisältöjä ja pohdittiin talvitaiteen mahdollisuuksia oppilaiden ja koulujen identiteetin vahvistajina.

Snow Show -hankkeen toteuttamassa parissakymmenessä kouluprojektissa ja luodussa talvitaiteen pedagogiikassa painottuu toiminnan interaktiivinen luonne, jolloin oppilaat, opettajat ja koko kouluyhteisöt oppivat näkemään toisalta sitä, kuinka ympäristö vaikuttaa itseän ja toisalta sitä, miten tähän vaikutukseen voidaan yhdessä toimien vaikuttaa. Yhteisöllisesti tehdyt talviset paikkasidonaiset taideteokset oman koulupihaan uusina sym-

KUVAT 8–9

Ympäri Lappia toteutetuissa Snow Shown kouluprojekteissa valitsi jokainen koulu oman ja itselleen tärkeän ilmiön käsiteltäväksi talvitaiteen keinoin. Rovaniemen koulujen oppilaat työskentelevät talvitaiteen parissa. Kuvat: Timo Jokela / talvitaiteen arkisto, 2004.

boleina vaikuttivat viihtyisyyteen, mutta myös suoraan tekijöihinsä. Osallisuutta tutkineen Gretschelin (2002) mukaan olennaista on kokemus siitä, että ihminen voi todella aikaansaada muutoksia arjen elämisen paikoissaan ja sitä kautta omassa elämässään. Koulupihan talvitaiteen yhteisestä tekemisestä, mukanaolosta ja oman panoksen antamisesta syntyvä osallisuuden tunne johtaa omiin kykyihin ja vaikutusmahdollisuuksiin luottamiseen, voimaantumiseen. Talvitaiteen pedagogiikan ja kestävän kehityksen suhteita pohdittaessa on hyvä muistaa, ettei kysymys ole vain ympäristöherkkyyden ja -tietoisuuden herättämisestä, vaan niiden synnyttämästä toimintaherkkydestä, toimijuudesta ja jatkuvuudesta.

Talvitaiteen koulutusprojektin tavoitteena ei ollut kertaluonteisten projektien toteuttaminen, vaan edellytysten lisääminen talvitaiteen vuotuiseseen käyttöön. Kokemukset ja uudet taidot, tiedot ja oppimateriaalit helpottanevatkin uusien talviprojektien toteuttamista. Lisäksi useilla kouluilla rakennettiin omia lumimuotteja ja -työvälineitä. (Huhmarniemi, 2004, s. 120.)

The Snow Show -koulutushanke arvioitiin Opetusministeriön puolesta yhdeksi kuudesta rahoituskauden mallihankkeista. Rovaniemellä ja Kemissä toteutetun The Snow Show -taidetapahtuman yhteydessä tuotettiin myös runsaasti uutta osaamista lumi- ja jäärakentamisessa. Valitettavasti taidetapahtuman huonosti hoidetusta taloudesta johtuva negatiivinen julkisuus hidasti syntyneen tietotaidon leviämistä ja hyödyntämistä vuosikausia (Jokela, 2004, 2007b, 2014). Sen sijaan koulutushankkeen innoittamana useat koulut ovat jatkaneet aloittamaansa toimintaa, johon uusi ilmiöpohjainen opetussuunnitelma nyt myös kouluja ohjaa.

ARCTICCHILDREN: TALVITAIDE KOULUHYVINVOINNIN JA KULTTUURI-IDENTITEETIN LUOJANA

The Snow Show -projektin tuloksien pohjalta talvitaiteen pedagogiikkaa kehitettiin kouluhyvinvoinnin tukemiseen välineeksi osana monitieteisiä kansainvälisiä ArctiChildren- ja ArctiChildren InNet -hankkeita (2006–2008 ja 2011–2012). Kehittämissuunnitelmat toteutettiin Jokkmokissa Ruotsissa, Sevetti-järvellä Suomessa ja Luujärvellä (Lovozero) Venäjällä Kuolan niemimaalla, paikoissa, joissa saamelaiskulttuuri ja muut kansallisuudet kohtaavat monin tavoin. Kouluissa tavoitteeksi asetettiin yhteisöllinen ja ulospäin avautuva toiminta, koulupihan mahdollisuuksien hyödyntäminen ja kulttuuri-identiteettiä ja dekolonisaatiota vahvistavan dialogin tuominen oppilaiden ja koulujen työskentelyyn. (Hiltunen, 2009; Jokela, 2008b.)

Hyvinvoinnin ja terveyden tukemiseen pyrkivää taidetoimintaa on aiemminkin toteutettu kouluissa, ja monet tutkimukset olivat vakuuttuneet

taiteen hyvinvointia ja terveyttä tukevista vaikutuksista (Branderburg von, 2008; Hyyppä & Liikanen, 2005; Liikanen, 2010). Taiteella pyrittiin saamaan aistit ja mieli liikkeeseen sekä houkuttelemaan esiin lapsen kokemuksia ja tunteita. Kyvyn ilmaista yksilöllisesti tunteitaan nähtiin suojaavan lasta ja nuorta.

Koulun talvitaiteessa ei kuitenkaan ole kyse pelkästä itseilmaisusta. Lasten ja nuorten hyvinvoinnin nähtiin koostuvan hyvin pitkälle psykososiaalisista taidoista, kuten ihmissuhdetaidoista, ristiriitojen sietokyvystä ja ongelmien ratkaisutaidoista. Näiden taitojen oppimiseen yhteisöllinen taidetoiminta, kuten talvitaide, tarjosi vuorovaikutusta tukevia välineitä, ja samalla tie sosiaaliseen kasvuun avautuu. Toimintojen avulla myös yhteistyötaidot ja myönteiset tunteet kehittyvät. Yhteisöllisen taidekasvatuksen sosiaaliset menetelmät ovat hyviä tapoja antaa oppilaan äänen kuulua ja lisätä heidän osallistumismahdollisuuksiaan koulun arjessa (Hiltunen, 2009, 2010). Bardyn (2001) mukaan lasten osallistuminen nähdään demokraattisena peruskysymyksenä. Kun lapset ja nuoret saavat äänensä kuuluville ja ne otetaan huomioon, heistä kasvaa aktiivisia aikuisia. Parhaimmillaan taidekasvatus mahdollistaa osallisuuden, yhteisöllisyyden ja antaa välineen näiden toteuttamiseen. Juuri tässä on keskeinen taiteen psykososiaalista hyvinvointia luova vaikutus. Pohjolan kouluissa tähän yhdistyi myös aiemmin kuvatun dekolonisaation tavoitteet.

Kouluprojektien toteuttamiseksi luotiin yhteistyöverkostot. Hankkeiden suunnittelijat, kuhunkin kouluun kiinnitetty kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman opiskelijapari, heidän ohjaajansa sekä hankkeeseen sitoutetut koulujen opettajat yhteistyötahoineen suunnittelivat toiminnan yhteistyössä. Kullakin koululla toiminta muodostui talven olosuhteita hyödyntävästä talvitaide-työpajasta. Suunnittelu ja toteutus toimivat samalla aiheeseen ja työtapoihin kouluttautumisena kaikille osallistujille. Aiemmista talvitaiteen tutkimus- ja koulutushankkeista saatuja kokemuksia hyödynnettiin suunnittelussa ja kouluttautumisessa.

Sevettijärven, Jokkmokkin ja Luujärven kouluille on yhteistä oppilaiden monietninen tausta ja kodin, isovanhempien tai kyläyhteisön kautta läheinen suhde poronhoitoon. Sevettijärven oppilaat ovat valtaosaltaan kolttasaamelaisia, Jokkmokkissa luulajansaamelaisia ja pohjoissaamelaisia. Luujärvellä on kuolansaamelaisten lisäksi myös komeja, nenetsejä ja venäläisiä. Etnisten erojen esille tuontia ja korostamista vältettiin. Työpajojen sisältöä etsittiin kylien perinteestä ja lähestyttiin rikkaan, saamelaiskulttuurille tyyppillisen uskomus- ja ympäristökertomusperinteen kautta. Työpajojen virikkeeksi valittiin poronhoitoon liittyvää esineistöä ja erityisesti eläintarustoja ja -uskomuksia, koska lasten on helppo samastua niihin ja näin tuoda tekemiseen mukaan omat merkitykset.



KUVAT 10–11

ArctiChildren hankkeessa oppilaat tutustuivat talvitaiteen keinoin omaan kulttuuriinsa ja muunsivat sen symboleita uusiksi yhteisöllisiksi teoksiksi. Talvitaide ei toimi vain ilmiöön tutustumisen välineenä vaan myös kulttuuria uudistavana revitalisaationa. Pohjoisruotsalainen Jokkmokkin koulun oppilaita työskentelemässä koulupihalla saamelaiskäsityöstä tekemiensä tutkielmien pohjalta. Kuvat: Timo Jokela, 2008.

Vaikka toimintojen suunnittelu lähti yhteisistä perusteista, vaikutti koulujen luonne siihen, miten toiminta tuli osaksi koulun arkea ja mitä todellisuudessa tehtiin. Sevettijärven koulu on kylän toiminnan keskus. Koulun toiminta kyläyhteisössä on vilkasta ja koulun tiloja käytetään mitä moninaiempiin tilaisuuksiin. Koululla on hyväksyty asema, ja kaikki kylän lapset käyvät siinä. Koulu toimii koko kolttakulttuurin elvyttämisen ja uudistamisen keskuksena, ja opettajat vaikuttavat sisäistäneen projektiluonteisen toiminnan merkityksen koulun uudistajana ja kylän kulttuuri-identiteetin tukijana. Projektimuotoisen suunnittelun tuominen koulun arkeen oli luontevaa ja sen myötä pystyttiin myös pitkäjänteiseen kehittämistyöhön.

Jokkmokkissa vain osa kylän oppilaista käy saamelaiskoulua, eikä koululla ole Sevettijärven koulun kaltaista luonnetta kylän keskuksena. Koulun omiksi tavoitteiksi nousivatkin saamelaisen kulttuuri-identiteetin näkyvyyden lisääminen myös kouluyhteisöstä ulospäin ja sitä kautta tapahtuva yhteisön vahvistaminen. Rajattu, mutta laaja ja monimuotoinen piha-alue tarjosi hyvän lähtökohdan talvitaidetyöskentelylle (kuvat 10–12). Talvitaiteen työtavat ja lähtökohdat olivat uusia ja outoja opettajille.

Luujärven työpaja Venäjällä oli enemmänkin intervention kaltainen, ja tavoitteena oli esitellä opettajille käytännössä paikkasidonnaiseen taiteeseen perustuvia yhteistoiminnallisia työskentelytapoja koulupihalla ja nostaa esille kaikkia etnisiä ryhmiä yhdistävä side poronhoitoon (kuvat 13–14).



ArctiChildren-kouluprojektien tulosten analysointi nosti esiin monia ilmiö- ja tilannesidonnaisen pedagogiikkaan liittyviä hyvinvointia lisääviä ulottuvuuksia. Koulujen oppilaiden intensiivinen työskentely koulupihoilla kireässä pakkasessa sai pohtimaan Merleau-Pontyn (1962) esittämiä fenomenologis-eksistentiaalisia ajatuksia, joissa ruumiillinen oleminen ympäristössä on ajattelun alkuehto. Taidekasvatuksen näkökulmasta on merkittävää se, että talvitaiteessa luonnon vaikutukset välittyvät multimodaalisesti liike-, haju-, näkö- ja kuuloaistin avulla.

Ulkona työskentelystä tehdyt havainnot tukevat tutkimuksia, joiden mukaan luonto vaikuttaa lasten ja nuorten hyvinvointiin ja terveyteen sekä aistien kehittymiseen lisäten tarkkaavaisuutta. Monet tutkimukset vakuuttavat, että luonnolla on hyvinvointia edistäviä vaikutuksia, niin fysiologisesti kuin psyykkisesti (Tyrväinen ym., 2007). Salosen (2013) mukaan esimerkiksi ylivilkkauden oireet lievittyvät, kun lapsella on mahdollisuus aistia luontoympäristöön liittyviä elementtejä, kuten luonnon ääniä ja näkymiä luontoon. Polvisen, Pihlajamaan ja Bergin (2012) mukaan luontoympäristö lapsen sosiaalisena ja fyysisenä ympäristönä tarjoaa tutkitusti mahdollisuu-

KUVA 12

Jokkmokkin koulun lumen peittämä piha muuntui kaksipäiväisen talvitaideyöpajan voimin saamelaiskoulun identiteetin ja kulttuurin näyttämöksi. Talvitaide toimi paikkakasvatuksena, jossa käsiteltävä ilmiö sai välittömän toteutuksensa oppilaisen omassa ympäristössä. Kuva: Timo Jokela, 2008.



KUVAT 13–14

Luujärven koulun tyhjälle pihalle ilmestyi kahden päivän kuluessa 28 poron tokka. Perässä tulevat sekä saamelaiden ahkiot, että Komien ja Nenetsien sanit. Koulu valmistautui talvitaide teoksellaan kyläyhteisölle tärkeään pääsiäisjuhlaan ja porojokilpailuihin. Kuvat: Timo Jokela, 2009.

den rauhoittumiseen, rentoutumiseen, virkistymiseen, itsetunnon vahvistumiseen, minäkuvan selkiintymiseen ja stressioireiden helpottumiseen. Luonnossa toimimisella on havaittu olevan yhteyksiä lapsen oppimiseen sekä tiedolliseen ja sosioemotionaaliseen kehitykseen.

Ulkona, koulujen luonnonläheisillä pihilla tapahtuvilla toiminnoilla oli myös kulttuurinen ulottuvuus, sillä pohjoiset kulttuurimuodot ja kulttuuriset identiteetit ovat syntyneet ja kasvaneet läheisessä suhteessa luontoon.

Monet opettajat ja tutkijat ovat todenneet, että saamelaiset oppivat parhaiten tekemällä käytännön työtä luonnollisessa ympäristössä koulurakennusten ulkopuolella (Hirvonen, 2004; Jannok-Nutti, 2008; Keskitalo, 2010).

ArctiChildren-projektissa oli leimallista eri-ikäisten ihmisten yhteen saattaminen. Paikallinen, kyläyhteisöihin sidottu talvitaide oli menetelmä, jolla kouluja, opettajia, oppilaita ja heidän vanhempiaan ja isovanhempiaan pyrittiin kannustamaan toimintoihin, joissa paikkojen historia, elinkeinojen merkityksen ymmärtäminen ja pohjoisen kulttuuri-identiteetin esille tuominen toimii dekolonisaation tukena. Yhteistyö saamelaisten ja muiden monikulttuuristen yhteisöjen kanssa selkeytti nykytaiteen, kulttuuri-identiteetin, dekolonisaation ja hyvinvoinnin välistä suhdetta. Ulkona tapahtuva työskentely osoittautui onnistuneeksi, ja käytettyjen menetelmien voidaan katsoa olevan sopusoinnussa pohjoisten yhteisöjen luonto- ja ympäristösuhteiden kanssa.

SALLAN MYRSKY: NUORTEN HYVINVOINNIN TUKEMINEN TALVITAITEEN KEINAIN

Sallassa toiminnan taustalla oli Suomen Kulttuurirahaston valtakunnallinen suurhanke *Myrsky* (2008–2011), johon saattoivat osallistua 13–17-vuotiaat nuoret. Myrskyllä haluttiin tukea nuorten hyvinvointia ja heidän sosiaalista ja henkistä kehitystä. Ajateltiin, että taiteellinen työskentely tarjoaa arkoihinkin asioihin turvallisen ja symbolisen etäisyyden, jolloin voi tulla esiin jotain sellaista, jota muutoin on vaikea sanallistaa ja ilmaista. Sallan muuttotappiokunnassa ajateltiin päinvastoin. Hyvinvointia tukevassa taide-toiminnassa ei lähdetty etsimään lasten ja nuorten piilossa olevia ongelmia, vaan lähtökohtana oli, että jakamalla vahvuuksia ne vahvistuvat entisestään ja aktiivinen suhde omaan elämään lisääntyy. Tavoitteena oli antaa nuorille rohkaisevia esimerkkejä, konkreettista tekemistä ja sitä kautta luoda onnistumisen kokemuksia. Sallan Myrsky oli yhteisötaiteellinen, dekolonisaation piirteitä sisältävä talvitaideprojekti. Tavoitteena oli monipuolistaa ja vahvistaa sallalaisten nuorten tunnesiteitä, kokemuksia ja muistoja, jotka luovat paikallisidentiteettiä ja omanarvontuntoa (kuva 15).

Yläkoulun oppilaat järjestivät toiminnan opettajien ja paikallisten toimijoiden avustuksella. Tiiviissä yhteistyössä Sallan 4H-yhdistyksen kanssa toimivat Sallan kunnan sivistystoimi, Sallan kansalaisopisto, Sallan kulttuuri ja vapaa-aika sekä Sallan Taideseura ry. Lapin yliopiston kuvataidekasvatus toimi talvitaide tapahtuman taiteellisena ja pedagogisena asiantuntijana ja ohjaajana.

Sallan kunnan kokoelmista löytyneet paikan historiasta ja elinkeinoista kertovat vanhat valokuvat loivat tapahtumalle kulttuuriperintöä koskettavan luonteen (kuvat 16–17). Tapahtumapaikkana oli kirkonkylän keskustori, jonne koulun oppilaiden, paikkakunnan taiteilijoiden ja 4H-yhdistyksen aktiivoimien aikuisten yhteistyönä rakennettiin upea paikallista talven kulttuurihistoriaa esittelevä tapahtumaympäristö näyttämöineen, lumiveistoksi-

KUVA 15

Sallan kunnan yläasteen oppilaat työskentelevät kirpeässä pakkassäässä kirkonkylän keskustan aukiolla alueen elämästä kertovien lumiveistostensa parissa.
Kuva: Timo Jokela, 2010.





neen ja jäähän upotettuine valokuvineen. Iltajuhlassa koko toteutusprosessi esiteltiin yleisölle diashow'n muodossa muun nuorten tekemän ohjelman ohella. Sallan tapahtuma näytti, kuinka paikkasidonnainen, kulttuurisensitiivinen ja dekolonisaatioon pyrkivä talvitaidetapahtuma luodaan paikan historian, visuaalisten aineistojen, tarinoiden ja nuorten paikalle antamien merkitysten pohjalta.

Sallan talvitaiteella oli myös koko yhteisöön yltäviä sosiaalisia ulottuvuuksia ja pyrkimyksiä sen kiinnittyessä julkiseen tilaan, joka pohjoisessa on usein osa luonnon ja rakennetun ympäristön välitilaa. Sallassa, kuten maaseudun taajamissa yleensäkin, elinkeinorakenteet eivät ole enää yhtenäisiä ja yhteisöt ovat muutoksessa. Esimerkiksi perinteisten luontaiselinkeinojen, luonnonresurssien teollisen hyödyntämisen ja matkailun rinnakkaiselo, vuorovaikutus ja yhteensulautuminen mahdollistavat monin paikoin kylän elinvoimaisuuden, mutta aiheuttavat toisaalta myös ristiriitoja. Julkisen tilan teoksiin projisoituvat esteettisten ohella myös eettiset ja taloudelliset käsitykset, arvot sekä odotukset. Perustuessaan Sallan vanhoista elämämuodoista kertoviin valokuviin ja nuorten omiin suunnitelmiin tarjosi kylän torille noussut talvitaide mahdollisuuden ristiriitaistenkin käsitysten pohdintaan, jo kadotetun rekonstruointiin ja vasta tulevan visualisointiin.

KUVAT 16–17

Sallan entisestä elämästä kertovat valokuvat toimivat Sallan Myrsky tapahtuman lähtökohtina ja dekolonisaation välineinä. Osa valokuvista päättyi kunnan keskusaukiolle jää-installaatioiksi rakentamaan siltaa menneen ja tulevan välille. Kuvat: Timo Jokela, 2010.



LAPLAND SNOW DESIGN: POHJOISEN POJAT JA TULEVAISUUDEN TYÖELÄMÄ

Lapland Snow Design -hanke (2011–2014) kokosi yhteen osajia ja asiantuntijoita, jotka haastettiin yhdessä suunnittelemaan, toteuttamaan ja markkinoimaan aikaisempaa kilpailukykyisempiä talvitaiteen ja -muotoilun sekä lumi- ja jäärakentamisen tuotteita ja palveluita Lapin elinkeinoelämälle. Tähän pyrittiin hyödyntämällä taideperustaisen toimintatutkimuksen hengessä käyttäjälähtöisen suunnittelun, palvelumuotoilun ja ympäristö- ja yhteisötaiteen työskentelytapoja. (Jokela, 2014; Härkönen ym., 2014.) Tässä artikkelissa tarkastellaan hankkeen laajasta toiminnasta ainoastaan talveen liittyvän elinkeinoelämän ja kouluopetuksen yhteyksiä.

Viimeisimmän PISA-tutkimuksen mukaan tyttöjen ja poikien oppimistulosten ero on suurin Lapissa. Professori Välijärvi (2014) liittyy uutishaastattelussa ongelman tyttöjen ja poikien erilaisiin tulevaisuudennäkymiin: ”Tytöt löytävät helpommin paikkansa, ja heiltä löytyy enemmän uskoa tulevaisuuteen. Pojilta puuttuu tarttumapintaa nykyajan työelämään, joka löytyy usein jostain kaukaa, kotiseudun ulkopuolelta.”

Jos kouluopetus seuraisi aikaansa, huomioisi se paremmin sen, että matkailu on Lapin nopeimmin kasvava elinkeinoala, ja lumi ja jää ovat talvimatkailun keskeisiä vetovoimatekijöitä (Edelheim, 2014). Talvella 2016–2017 Lapissa rakennettiin ainakin kuusi mittavaa lumihotellia ravintoloihin, baareihin ja kappeleihin. Näiden lisäksi lähes jokaisessa Lapin kunnassa toteutettiin erilaisia ohjelmalvelukohteita lumesta ja jäädästä. Rakennetut lumi- ja jääympäristöt elävöittävät olemassa olevia ja luovat uusia matkailukohteita. Talvitaidetapahtumat ja -ympäristöt tuovat matkailun lisäksi koko alueelle uutta kulttuurista sisältöä. Toiminnot työllistävät useita lumirakennusyrittäjiä ja suuren joukon työntekijöitä, erityisesti nuoria miehiä, joilla on talviseen ulkoilmaelämään liittyvää osaamista. Ala on kansainvälinen. Lapin lumi- ja jäärakentajien voimin on toteutettu monia ulkomaisia kohteita muun muassa Norjassa, Kanadassa ja Venäjällä. Lumi- ja jääosaaminen on Lapissa kehittyvä ala. Luova matkailu, jossa asiakas osallistuu opastettuna alueen talvisen arjen toimintoihin, on ripeässä kasvussa.

Professori Välijärvi (2014) heittääkin haastattelussa haasteen Pohjois-Suomen peruskouluille: ”Kouluissa pitäisi kysyä, miten paikallinen työelämä on muuttunut. Miten ammatit ovat muuttuneet?” Hänen mukaansa koulujen tulisi mennä lähemmäksi poikien arkimaailmaa, jotta pojat löytäisivät hyviä roolimalleja ja huomaisivat, että opiskelu kannattaa. Korhonen (2005) ja Poikela (2003) korostavat, että koulutuksen tulisikin tavoitella sellaisen potentiaalisen osaamisen rakentamista, joka on riittävän kannatteleva tulevaisuuden toimintaympäristöjen muuttuessa ja kehittyessä. Kuvataidekasvatuksen projektiopintojen kautta on kouluja ohjattu työskentelemään matkailukohteiden lumiympäristöjen toteutuksessa, jolloin oppilaat ovat saaneet

KUVAT 18–20

Ryhmä lukion oppilaita työskentelee Lainion Lumihotellin työmaalla yhdessä lumi- ja jääveiston ammattilaisten ja kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden kanssa. Samalla he tutustuvat alueelle tärkeään elinkeinon ja uudentyyppiseen luovien alojen ammattiin. Kuvat: Timo Jokela, 2012.

kosketuksen paikallisia talven resursseja ja taitoja hyödyntävään kasvavaan elinkeinoon (kuvat 18–20).

Matkailun kautta talvitaiteella on yhteydet myös kestävän kehityksen kasvatukseseen. Nykyään puhutaan vihreästä taloudesta ja vihreästä hyvinvoinnista, joissa innovaatiot muodostuvat luonnosta, palvelusta ja teknologias-
ta. Vehmaston (2014) mukaan vihreän talouden ja hyvinvoinnin perustana on myös käsitys siitä, että ihmiset haluavat entistä enemmän olla mukana



vaikuttamassa ympäristönsä viihtyisyyteen, laatuun ja mielekkyyteen. LSD-hankkeessa osoitettiin, että talvitaiteen yhteisöllisiä työtapoja voidaan tuoda niin kaupunkien, kylien, koulujen kuin matkailuympäristöjen hyvinvoinnin kehittämiseen. Vihreän hyvinvoinnin innovaatioita on kehittämässä ainakin vihreän terveyden (*Green Health*), vihreän viihtymisen (*Green Entertainment*), vihreän rakentamisen (*Green Building*) ja vihreän hoivan (*Green Care*) alueille (Vehmasto, 2014). Talvi on Lapin vihreän erityisosaamisen alue, ja voidaan ajatella, että vahva suhde talveen tuottaa myös kilpailukyvyyn kannalta tärkeitä ominaisuuksia näille nopeasti uudistuville alueille. Siten myös esimerkiksi hiljaisuus, maisema ja luonnon psyykkiset ja fysiologiset terveysvaikutukset voivat luoda mahdollisuuksia aivan uudentyyppisille luovan talouden muodoille talven ja hankien parissa ja mahdollistaa näin nuorten työllistymisen kotiseudullaan.

LOPUKSI

Tässä artikkelissa tarkasteltiin, kuinka pohjoiset olosuhteet, ympäristöt, koulut ja yhteisöt voivat toimia laboratoriona paikka-, ilmiö- ja tilannesidonnaista pedagogiikkaa kehittäväälle taidekasvatukselle. Artikkelin taustalla on monivuotinen, useasta syklistä rakentuva taideperustaisen toimintatutkimuksen menetelmällä toteutettu kehittämissyö. Tutkimuksen näyttämönä on ollut Pohjolan talvi ja toimintana talvitaide.

Tulokset osoittavat, että kartoittamalla ja analysoimalla koulupihojen ulkoasua ja toimintoja sekä kylien elinkeinoja, perinteitä ja tarinoita on luotu paikkasidonnaisia ja kulttuurisensitiivisiä taidetapahtumia, jotka aktivoivat kouluyhteisöjä ja kokonaisia kyliä tunnistamaan omat vahvuutensa. Talvitaiteen avulla on luotu yhteisöllisiä lähestymistapoja, jotka herättävät oppilaiden vahvuuksia ja tukevat identiteetin rakentumista ja tahtoa kulttuurin säilyttämiseen, revitalisaatioon ja uudistamiseen. Pohjoisten yhteisöjen oma suhde talviseen ympäristöön on ollut avainasemassa. Tuloksista käy ilmi, että pedagogisesti onnistuneista paikkasidonnaisista ja yhteisöllisesti toteutetuista talvitaidetoiminnoista syntyy osallisuuden tunne, joka on yksi vahvan kulttuuri-identiteetin, dekolonisaation ja psykososiaalisen hyvinvoinnin peruspilareista.

Kylä-, koulu- ja koulupihaprojekteissa talvitaiteen osallistava pedagogiikka on toiminut työvälteenä, joilla kouluja, opettajia, oppilaita sekä vanhempia ja isovanhempia on onnistuneesti innostettu yhteisöllisiin toimintamalleihin. Parhaimmillaan talvitaide on luonut koulupihoista pohjoisen luonnon vuodenkiertoa juhlistavia tiloja. Koulupihojen talvitaide toimii myös koulun oppimiskäsityksen ja yhteisöllisyyden näyteikkunana sekä koko kyläyhteisön kohtaamispaikkana. Talvitaiteeksi muutetut koulupihat ovat kulttuuri-identiteettiä rakentavien symbolien ja demokratian näyttämöitä sekä nuoren kasvavan kansalaisen ja yhteiskunnan kohtaamispaikkoja.

Teosten julkistaminen, erilaiset juhlat ja työpajojen päätöstilaisuudet julkisissa tiloissa luovat yhteenkuuluvuuden tunnetta, antavat onnistumisen kokemuksia ja lisäävät viihtyvyyttä. Tapahtumien saama julkisuus tarjoaa lisäksi väylän aktiiviseen osallistumiseen ja toimijuuden kehittymiseen. Nuoret saavat konkreettisen mahdollisuuden vaikuttaa omaan ympäristöönsä ja osallistumiseen itseä koskevien päätöksiä tekemiseen. Talvitaide tulisi nähdä koko laajuudessaan, ei pelkästään koulutuksena, vaan yhteiskunnallisena toimintana, joka lisäämällä lasten ja nuorten toimintakapasiteettiä pyrkii vahvistamaan alueellista kilpailukykyä, talveen liittyvää elinkeinotoimintaa sekä aineellista ja henkistä hyvinvointia.

LÄHTEET

- AAMOLD, S. (2014). The role of the scholar in research in indigenous art. Teoksessa G. Guttorm & S. Somy (toim.), Duodji 2012. *International Conference on Duodji and Indigenous Craft and Design* (s. 69–94). Kautokoino: Sámi allaskuvla / Sámi University College.
- BARDY, M. & BARKMAN, J. (2001). Tunteet ja ilmaisutaito sosiaalipoliittisena kysymyksenä. *Yhteiskuntapolitiikka* 66(3), 199–299.
- BOURRIAUD, N. (2002). *Relational Aesthetics*. Paris: Les Presse du Réel.
- von BRANDENBURG, C. (2008) Kulttuurin ja hyvinvoinnin välisistä yhteyksistä: Näköaloja taiteen soveltavaan käyttöön. *Opetusministeriön julkaisuja* 2008:12. Helsinki: Opetusministeriö. Haettu: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm12.pdf?lang=fi>
- CORBETT, M. (2007). *Learning to leave: The irony of schooling in a coastal community*. Nova Scotia: Fernwood Publishing.
- EDELHEIM, J. (2014). Snow design, tourism, hospitality and events and servicescape thinking. Teoksessa E. Härkönen, T. Jokela & A.-J. Yliharju (toim.), *Snow design in Lapland – initiating cooperation*, (s. 102–111). Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- FUNG, L. (2004). *The snow show*. London: Thames & Hudson.
- GRACE, S. E. (2001). *Canada and the idea of North*. Quebec: McGill-Queen's University Press.
- GRETSHEL, A. (2002). *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina: Artikkeleita osallisuudesta*. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- GRUENEWALD, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Education researcher*, 32(4), 3–12.
- GUTTORM, G. (2012). Duodji: A new step for art education. *International Journal of Art & Education*, 31(2), 180–190.
- GUTTORM, G. (2015). Contemporary Duodji: A personal experience in understanding traditions. Teoksessa T. Jokela & G. Coutts (toim.), *Relate North: Art, heritage & identity* (s. 60–76). Rovaniemi: Lapland University Press.
- HAUTALA-HIRVIOJA, T. (2003). Talvi kuvataiteessa / Winter in visual art. Teoksessa M. Huhmarniemi, T. Jokela & S. Vuorjoki (toim.), *Talven taidetta: Puheenvuoroja talven kulttuurista, talvitaiteesta ja lumirakentamisesta / Winter art: Statements on winter culture, winter art, and snow construction* (s. 12–15). Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- HILTUNEN, M. (2009). Yhteisöllinen taidekasvatus: Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä. (Väitöskirja). *Acta Universitatis Lapponiensis*, 160. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- HILTUNEN, M. (2010). Slow activism: Art in progress in the North. Teoksessa A. Linjakumpu & S. Wallenius-Korkalo (toim.), *Progress or perish: Northern perspectives on social change* (s. 119–138). Farnham, Surrey: Ashgate.
- HILTUNEN, M. (2011). Voimaannuttava pohjoinen: Sukupolvet ja kulttuurit kohtaavat taidekasvatushankkeissa. *Nuorisotutkimus*, 29(1), 34–49.
- HIRVONEN, V. (2004). *Sámi culture and the school. Reflections by Sámi teachers and the realization of the Sámi school. An evaluation study of reform*, 97. Karasjok: Čálliid Lágádus.
- HUHMARNIEMI, M. (2004). Talven toimintaa: Yhteisöllistä talvitaideita Talvitaiteen koulutusprojektissa. Teoksessa M. Huhmarniemi, T. Jokela & S. Vuorjoki (toim.), *Talven tuntemus: Puheenvuoroja talvesta ja talvitaiteesta / Sense of winter: Statements on winter and winter and art*. (s. 108–121). *Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja*, D 9. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- HUHMARNIEMI, M. (2012). Berry wars: A science centre as a forum for a dialogical activist, interdisciplinary art project. *International Journal of Education through Art*, 8(3), 287–303.

- HUHMARNIEMI, M., JOKELA, T. & VUORJOKI, S.** (toim.) (2003a). Talven taidetta: Puheenvuoroja talven kulttuurista, talvitaiteesta ja lumirakentamisesta / Winter art: Statements on winter art and snow construction. *Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja*, D 6. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- HUHMARNIEMI, M., JOKELA, T. & VUORJOKI, S.** (toim.) (2003b). Talven taito: Puheenvuoroja talven kulttuurista, talvitaiteesta ja lumirakentamisesta / Winter skills: A guidebook for snow and ice sculpting. *Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja*, D 7. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- HUHMARNIEMI, M., JOKELA, T. & VUORJOKI, S.** (toim.) (2004). Talven tuntemus: Puheenvuoroja talvesta ja talvitaiteesta / Sense of winter: Statements on winter and winter and art. *Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja*, D 9. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- HYYPÄ, M. T. & LIIKANEN, H-L.** (2005) *Kulttuuri ja terveys*. Helsinki: Edita.
- HÄRKÖNEN, E., JOKELA, T. & YLIHARJU, A.-J.** (toim.) (2014). *Snow design in Lapland – initiating cooperation*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- JANNOK-NUTTI, Y.** (2008) Outdoor days as a pedagogical tool. Teoksessa A. Ahonen, E. Alerby, O. M. Johansen, I. Ryzhkova, E. Sohlman & H. Villanen. (toim.), *Crystals of schoolchildren's well-being: Cross-border training material for promoting psychosocial well-being through school education* (s. 199–208). Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- JOKELA, T.** (2003). Johdanto. Teoksessa M. Huhmarniemi, T. Jokela & S. Vuorjoki (toim.), Talven taidetta: Puheenvuoroja talven kulttuurista, talvitaiteesta ja lumirakentamisesta / Winter art: Statements on winter art and snow construction (s. 6–9). *Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja* D 6. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- JOKELA, T.** (2004). Talven show ja jälkiä sulavesissä / The show of winter and traces in the melting waters. Teoksessa M. Huhmarniemi, T. Jokela & S. Vuorjoki (toim.), Talven tuntemus: Puheenvuoroja talvesta ja talvitaiteesta / Sense of Winter: Statements on winter and winter and art (s. 160–165). *Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja*, D 9. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- JOKELA, T.** (2007a). Winter art project. *The International Journal of Art and Design Education*, 26(3), 238–250.
- JOKELA, T.** (2007b). Winter art as an experience. Teoksessa M. Kylänen & A. Häkkinen (toim.), Arts and experiences (s.114–135), *Articles on Experiences* 5. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- JOKELA, T.** (2008a). Wanderer in the landscape. Teoksessa G. Coutts & T. Jokela (toim.), *Art, Community and Environment: Educational perspectives* (s. 3–27). Bristol: Intellect.
- JOKELA, T.** (2008b). The Northern schoolyard as a forum for community-based art education and psychosocial well-being. Teoksessa A. Ahonen, E. Alerby, O. Johansen, R. Rajala, I. Ryzhkova, E. Sohlman & H. Villanen (toim.), *Crystals of schoolchildren's well-being: Cross-border training material for promoting psychosocial well-being through school education* (s. 161–176). Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- JOKELA, T.** (2012). The art of art education and the status of creative dialogue. Teoksessa C-P. Buschkühle (toim.), *Künstlerische Kunstpädagogik. Ein Diskurs zur künstlerischen Bildung* (s. 359–376). Oberhausen: Athena.
- JOKELA, T.** (2014). Snow and ice design innovation in Lapland. Teoksessa E. Härkönen, T. Jokela & A.-J. Yliharju (toim.), *Snow Design in Lapland – initiating Cooperation* (s.12–35). Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- JOKELA, T.** (2017). Art of art education through art-based action research for the North. Teoksessa M. Fritzsche & A. Schnur (toim.), *Fokussierte Komplexität – Edenen von Kunst und Bildung* (s. 55– 67). Oberhausen: Athena.
- JOKELA, T. & HILTUNEN, M.** (2014). Pohjoiset kylät ja koulupihat taidekasvatuksen paikkoina. Teoksessa E. Hyry-Beihammer, M. Hiltunen & E. Estola (toim.), *Paikka ja kasvatus* (s. 78–106). Rovaniemi: Lapland University Press.
- JOKELA, T., HILTUNEN, M., HUHMARNIEMI, M. & VALKONEN, V.** (2006). *Ympäristö, yhteisö & taide / Environment, Community & Art*. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Haettu: <http://ace.ulapland.fi/yt>
- JOKELA, T., HILTUNEN, M. & HÄRKÖNEN, E.** (2015). Art-based action research – Participatory art for the North. *International Journal of Education through Art*, 11(3), 433–448.
- KESKITALO, P.** (2010). Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatusantropologian keinoin. *Diedut* 2010(1). Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- KESTER, G.** (2004). *Conversation pieces. Community + communication in modern art*. London: University of California Press.
- KORHONEN, V.** (2005). Kehittävää työelämäorientaatiota tukeva ohjaus. Teoksessa A.R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.), *Ohjaus yliopiston oppimisympäristössä*. (s. 161–178), Tampere: Tampere University Press.
- KUOKKANEN, R.** (2000). Towards an indigenous paradigm from a Sami perspective. *The Canadian Journal of Native Studies* 20(2), 411–436.
- LACY, S.** (1995). Debated territory: Towards a critical language for public art. Teoksessa S. Lacy (toim.), *Mapping the terrain: New genre public art* (s. 171–185). Seattle: Bay Press.
- LAURIALA, A.** (toim.) (2012). *Koulu ja pohjoisen pojat*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- LAVE, J.** (1997). The culture of acquisition and practice of understanding. Teoksessa D. Kirshner & J. A. Whitson (toim.), *Situated cognition: Social, semiotic and psychological perspectives*. (s. 17–35). Mahwal: Erlbaum.

- LAVE, J. & WENGER, E.** (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEHTOLA, V.-P.** (1997). *Rajamaan identiteetti. Lappilaisuuden rakentuminen 1920- ja 1930-luvun kirjallisuudessa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- LIIKANEN, H.-L.** (2010) Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia – ehdotus toimintaohjelmaksi 2010–2014. *Opetusministeriön julkaisuja* 2010:1. Helsinki: Opetusministeriö.
- LIPPARD, L.** (1997). *The Lure of the local: Sences of place in a multicentered society*. New York: New Press.
- LÄHTEENMÄKI, M.** (2005) The white man's burden? Settlers in Finnish Lapland in the nineteenth century. Teoksessa M. Lähteenmäki & P. Pihlaja (toim.), *The North Calotte: Perspectives on the histories and cultures of Northernmost Europe*, (s. 70–82). *Publications of the Department of History, University of Helsinki*, 18. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- LÄHTEENMÄKI, M. & PIHLAJA, P.** (toim.) (2005). *The North Calotte: Perspectives on the history and cultures of Northernmost Europe. Publications of the Department of History, University of Helsinki*, 18. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- MANIFOLD, M., WILLIS, S. & ZIMMERMAN, E.** (toim.) (2015). *Cultural sensitivity in a global world: A handbook for teachers*. New York: National Art Education Association.
- MARSCHING, J. & POLLI, A.** (toim.) (2011). *Far field, digital culture, climate change and the Poles*. Bristol: Intellect.
- MERLEAU-PONTY, M.** (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge & Kegan Paul.
- NYMAN, H.** (2004). Leikkimielellä ja lumella / Playfulness and snow. Teoksessa M. Huhmarniemi, T. Jokela & S. Vuorjoki (toim.), *Talven tuntemus: Puheenvuoroja talvesta ja talvitaiteesta / Sence of winter: Statements on winter and winter art* (s. 40–49). Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- PALMER, J.** (2002). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. New York: Routledge.
- POIKELA, E.** (2003). Opetustyö tieto- ja oppimisympäristönä – oppimisen ja osaamisen arviointi. Teoksessa E. Poikela & S. Oystilä (toim.), *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia* (s. 77–99). Tampere: Tampere University Press.
- POLVINEN, K., PIHLAJAMAA, J. & BERG, P.** (2012). *Hyvinvointia lapsille ja nuorille: Kuvauksia luonnon hyvinvointivaikutuksista, palveluista ja malleista palveluiden kehittämiseen*. Kansallinen Hyvinvointiverkosto, Sitra. Haettu: http://www.sitra.fi/julkaisut/muut/Luonnosta_hyvinvointia_lapsille_ja_nuorille.pdf
- PORSANGER, J. & GUTTORM, G.** (toim.) (2011). *Working with Traditional Knowledge: Communities, Institutions, Information System, Law and Ethic. Writings from the Arbediehtu Pilot Project on Documentation and Protection of Sami Traditional Knowledge*. Kautokeino: Sami Allaskuvla / Sami University College.
- SALONEN, A. O.** (2013). Ekososiaalinen sivistys kulttuurin kulmakiveksi. Teoksessa M. Laine & P. Toivanen (toim.), *Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä* (s. 40–69). *Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja*, 6. Helsinki: Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seura.
- SMITH, L. T.** (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. London: Zed Books.
- THE SNOW SHOW.** (2017). The Snow Show talvitaiteen koulutusprojektin kotisivut. Haettu: <http://ace.ulapland.fi/talvitaide/projekti.html>
- TUOMINEN, M.** (2010). Missä maanpiiri päättyy? Pohjoisen kulttuurihistorian paikat ja haasteet. Teoksessa H. Rantala & S. Ollitervo (toim.), *Kulttuurihistoriallinen katse* (s. 309–337). *Cultural history – kulttuurihistoria*, 8. Turku: Turun yliopisto.
- TYRVÄINEN, L., SILVENNOINEN, H., KORPELA, K. & YLEN, M.** (2007). Luonnon merkitys kaupunkilaisille ja vaikutus psyykkiseen hyvinvointiin. *Metlan työraportteja*, 52: 57–77.
- UNESCO** (2009). *Review of contexts and structure for education for sustainable development 2009*. Haettu: http://www.unesco.org/education/justpublished_desh2009.pdf
- VALKONEN, S.** (2009). *Poliittinen saamelaisuus*. Tampere: Vastapaino.
- VEHMASTO, E.** (2014). *Green Care -toimintatavan suuntaviivat Suomessa*. Jokioinen: MTT. Haettu: <http://www.mtt.fi/mttkasvu/pdf/mttkasvu20.pdf>
- VÄLIJÄRVI, J.** (2014). *Pohjoisen pojat ahdistuvat yläkoulussa – tulevaisuus on muualla*. YLE uutiset 12.3.2014. Haettu: <https://yle.fi/uutiset/3-7131537>
- WENGER, E.** (2006). *Communities of practice: A brief introduction*. Haettu: <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/11736>





01 04

Taidevaihde

– aikalaistaiteen toimintatapoja soveltamassa

Mirja Hiltunen

MONIALAISTA KEHITTÄMISTÄ JA KOKEILUMIELTÄ

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa todetaan kuvataiteen osalta, että sen keskeisenä tehtävänä on kulttuurisen moninaisuuden tutkiminen ja ilmaiseminen taiteen keinoin. Tällä tarkoitetaan ilmiökeskeistä työskentelyä, jossa hyödynnetään taiteen traditioita ja aikalaistaiteen toimintatapoja. (POPS, 2014.) Tarkastelen luvussa erilaisia aikalaistaiteen toimintatapoja sekä kulttuurista moninaisuutta *Taidevaihde* (2016–2018) -hankkeeseen liittyvän taideperustaisen toimintatutkimuksen viitekehyksessä. Hankkeessa tuetaan taiteen menetelmillä sekä sosiaalityön yhteistyöllä nuorten kaksisuuntaista kotoutumista. Hankkeen toteuttajia ovat *Lapin yliopiston taiteiden tiedekunta* sekä *sosiaalityön oppiaine*, *Lapin taiteilijaseura* ja *Monitaideyhdistys Piste*. Kokonaisuutta rahoittaa lisäksi Euroopan sosiaalirahasto ja Pohjois-Pohjanmaan ELY-keskus.

Taiteilijaseurat vastaavat yhteistyössä kuvataidekasvatuksen kanssa taidepajojen organisoinnista, suunnittelusta ja toteuttamisesta. Hankkeen työpajoissa on vuosina 2016 ja 2017 toteutettu 109 ryhmän tapaamista, joihin on osallistunut noin 260 15–40-vuotiasta maahanmuuttajataustaista sekä suomalaista nuorta ja nuorta aikuista. Toiminta jatkui edelleen 2018, jolloin järjestettiin vielä työpajoja katutaiteen ja teatteri-ilmaisun parissa sekä perusopetuksen 9.-luokkalaisten luokanvalvojan tuntien yhteydessä. Yliopiston oppiaineet ovat vastanneet taidetoiminnan arvioinnista ja toimintatutkimuksellisesta kehittämisestä sekä hankkeen tulosten julkaisemisesta ja levittämisestä.

Kysyn osana tätä laajempaa tutkimushanketta miten taiteilijan, taidekasvattajan sekä työpajoihin osallistuneiden nuorten roolit paikantuvat toiminnassa. Kanssatutkijoinani toimivat osasta vuosien 2016–2017 työpajojen toteuttamisesta vastanneet kuvataidekasvatuksen opiskelijat sekä heidän taiteilijaparinsa.

Aineistoni muodostavat opiskelijoiden ja taiteilijoiden projektiraportit, opinnäytetyöt sekä omat muistiinpanoni ja havaintoni toiminnasta. Roolini hankkeessa on moninainen. Olen yksi hankkeen tutkijoista yhteistyössä sosiaalityön tutkijoiden kanssa ja lisäksi hankkeen ohjausryhmän jäsen. Toimin osassa hankkeen työpajoista myös kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden projektioipintojen ja opinnäytetöiden ohjaajana. Tutkijana pääsenkin tarkastelemaan hanketta useasta eri näkökulmasta. Tarkastelen tässä luvussa miten aikalaistaiteen toimintatavoilla voidaan tukea toimijuutta ja sitä kautta myös hankkeen tavoitteena olevaa kaksisuuntaista kotoutumista. Olen erityisesti kiinnostunut toimijuuden rakentumisen situationaalisuudesta ja suhteesta oppimisympäristöihin.

Tutkimukseni kiinnittyy Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan *Ympäristö, taide ja yhteisö* (YTY) -opintokokonaisuuden sekä taideperustaisen toimintatutkimuksen menetelmälliseen kehittämistyöhön. (Hiltunen, 2009, 2010, 2011, 2016; Jokela & Hiltunen, 2014; Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015a ja b; Hiltunen & Huhmarniemi, 2010.) Rajaan tässä luvussa Taidevaihe-hankkeen aineistosta tarkempaan käsittelyyni kolme työpajaa, joiden tarkastelussa sovellan yhteiseurooppalaisessa *Creative Connections* -tutkimushankkeessa (2012–2015) kehitettyä aikalaistaiteen toimintastrategioita mallintavaa tarkastelutapaa. (Hiltunen & Manninen, 2015; Manninen & Hiltunen, 2016.)

Teoreettisesti kokonaisuus kytkeytyy yhteisöllisen taidekasvatuksen (Hiltunen, 2009) ja sosiaalisesti aktiivisen taidekasvatuksen teoriaan (Dewenhurt, 2014; Garber, 2004). Näkökulmien yhteys kriittiseen pedagogiikkaan (Freire, 2005; Giroux & McLaren, 2001; Suoranta, 2005) on merkittävä, samoin kuin John Deweyn ajatteluun (1859–1952), jossa painottuu kokemuksellisuus sekä sosiaalisen ja fyysisen ympäristön merkitys kaikessa oppimisessa (Dewey, 1980).

Ehdotan luvussa yhteisön ja ympäristönsä huomioivan taiteen toimintatapojen soveltamista oppianerajat ylittävässä, laaja-alaiseen osaamiseen suuntautuvassa oppimisessä, jonka tehtäväksi näen myös toimijuuden ja yhteisöllisyyden tukemisen. Osaamisen kehittymiseen nähdään tässä vaikuttavan sisältöjen lisäksi erityisesti se, miten työskennellään ja miten oppijan ja ympäristön vuorovaikutus toimii. Luvun loppuksi punon Taidevaihe-hankkeen kokemukset ja peruskoulun opetussuunnitelmatason yhteen ja tarkastelen toiminnan kehittämistä erityisesti toimijuus-käsitteen valossa.

MONIKULTTUURISUUDESTA KULTTUURIENVÄLISYYTEEN – KOTOUTTAMISESTA KOTOUTUMISEEN

Vuonna 2015 Suomeen saapui ennätysmäärä turvapaikanhakijoita. Samalla kotouttamistarve sekä keskustelu kotouttamistoimenpiteistä nousi voimakkaasti esiin. Taidevaihde-hankkeen suunnittelu ja aloitus ajoittuvat samaan ajankohtaan. Tuolloin julkisessa sanassa esiintyi paljon uhkakuvia. Puhuttiin maahanmuuttokriisistä, ennalta ennustamattomasta ihmismassojen tulvasta ja sen mukana mahdollisesti saapuvista lieveilmiöistä sekä turvattuuden ja epävarmuuden tunteesta myös kantasuomalaisien keskuudessa.

Suomea voidaan pitää monikulttuurisena maana, ja suunta näyttäisi olevan kohti yhä monikulttuuristuvampaa yhteiskuntaa. Monikulttuurisuutta pidetään käsitteenä kuitenkin ongelmallisena. Dervin ja Keihäs (2013) ehdottavatkin, että monikulttuurisuuden ja kulttuurierojen korostamisen sijaan käytettäisiin käsitettä kulttuurinen moninaisuus. Moninaisuus on terminä laajempi, koska sillä voidaan viitata laajasti keneen tahansa yksilöön tai ryhmään. Yksilö tai ryhmä voi määritellä itse itsensä esimerkiksi kielen, sukupuolen, elämäntavojensa tai sosiaalisen aseman tai näiden yhdistelmien perusteella. Määrittelyn voi tehdä myös yhteiskunta tai toiset ihmiset. Kulttuurinen moninaisuus ei ole siis vain maahanmuuttoon liittyvä käsite. Emme elä suomalaisessa yhteiskunnassa homogeenisessä yhtenäiskulttuurissa, vaan yhteiskuntamme on kulttuurisesti moninainen yhteisö, jonka yksilöt ovat käytännössä kaikki erilaisia ja tulevat erilaisista lähtökohdista (Dervin & Keihäs, 2013; Kallio-Tavin, 2015).

Kotoutumisella tarkoitetaan maahanmuuttajan ja yhteiskunnan vuorovaikutteista kehitystä, jonka tavoitteena on antaa maahanmuuttajalle yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja samalla kun tuetaan hänen mahdollisuuksiaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen. Kotouttaminen tarkoittaa puolestaan maahanmuuttajan auttamista siten, että viranomaiset, järjestöt ja muut tahot pyrkivät toimenpiteillään edistämään kotoutumista. Toiminnan tulisi olla pitkäjänteistä, jolloin kotouttamisen keinoilla sekä henkilön omalla ja yhteiskunnan vastaanottavaisella asenteella voidaan mahdollistaa kotoutuminen. (Pakolaisapu, 2018; Finlex, 2010.)

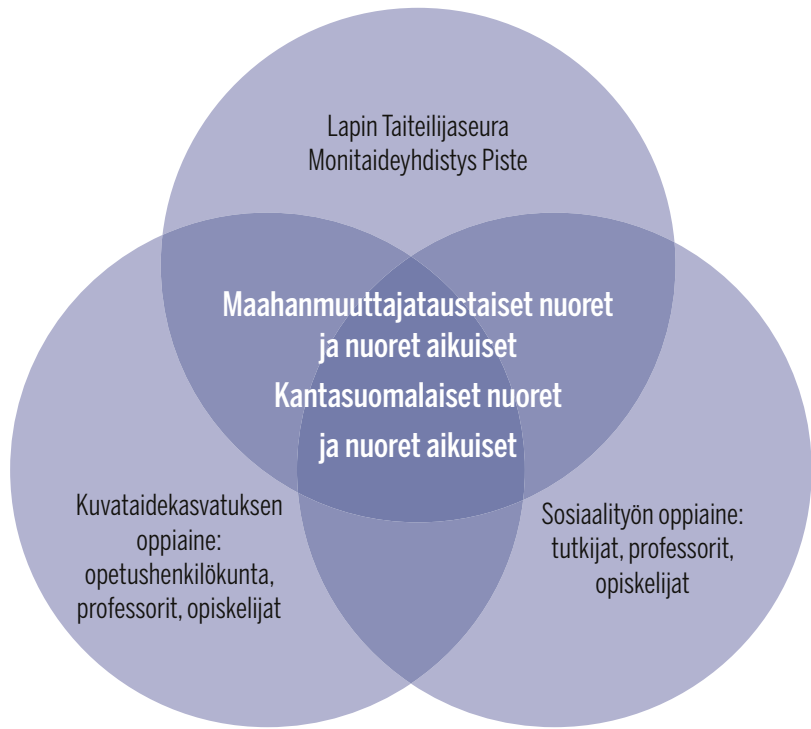
Taidevaihde-hankkeessa kaksisuuntaisen kotoutumisen tarve liittyy pakolaistaustaisen maahanmuuton kasvuun ja sen myötä kotoutumistarpeiden lisääntymiseen sekä kantasuomalaisien mahdollisiin ennakkoluuloihin ja kielteisiin asenteisiin. Termillä kantasuomalainen tarkoitetaan henkilöä, joka on syntynyt Suomessa ja jonka vanhemmat ovat syntyneet myös Suomessa. Mitkään ulkoiseen olemukseen liittyvät tekijät, kuten ihon, hiusten ja silmien väri, tai uskonto, jota henkilö edustaa, ei estä henkilöä olemasta kantasuomalainen. Suomessa olevat maahanmuuttajat ovat Suomeen muuttaneita ulkomailta syntyneitä ihmisiä. (Pakolaisapu, 2018.)

Maahanmuuttaja-käsitteen sijaan käytetään myös käsitettä uussuomalainen tai etninen vähemmistö. Maahanmuuttajia ovat kaikki ne toisesta maasta muuttavat, jotka asettuvat asumaan kotimaansa ulkopuolelle lyhyeksi tai pitkäksi ajaksi. Maahanmuuttajia ovat siis niin EU:n kansalaiset ja työn perässä naapurimaistamme tulevat kuin vaikkapa toiselta mantereelta tai eri kriisialueilta saapuvat ihmiset. Turvapaikanhakija puolestaan on henkilö, joka hakee kansainvälistä suojelua ja oleskeluoikeutta vieraasta maasta. Yleensä turvapaikanhakija saa oleskeluluvan humanitaarisin perustein tai suojelun perusteella, kun ihmistä uhkaa epäinhimillinen kohtelu kotimaassa. Oleskeluluvan saanut henkilö saa olla määräjän tai pysyvän ajan valtion alueella, josta lupa on myönnetty. (Pakolaisapu, 2018.) Taidevaihide-hankkeessa on keskitytty työskentelemään maahanmuuttajataustaisten ja jo oleskeluluvan saaneiden nuorten parissa.

Väestön monimuotoistuminen ja siihen liittyvä kaksisuuntaisen kotoutumisen tarve on ajankohtainen ilmiö. Vuonna 2011 voimaan tullut *Laki kotoutumisen edistämisestä* (KotoL) edellyttää viranomaisten kehittävän kotouttamiseen liittyvää monialaista yhteistyötä. Kotoutumisen kaksisuuntaisuuden periaate tarkoittaa sitä, että kotoutuminen on kaksisuuntainen prosessi, jossa yhteiskunta muuttuu väestön monimuotoistuessa ja maahanmuuttaja hankkii työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. Kotoutuminen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa suomalaisen yhteiskunnan kanssa, keskeisimmin arkipäivän tilanteissa ja lähiyhteisöissä, kuten päiväkodeissa, kouluissa, harrastustoiminnassa ja työpaikoilla. (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2018.)

Kulttuurienvälisyys eli interkulttuurisuus pyrkii vastavuoroiseen vuorovaikutukseen. Taidevaihide-hankkeessa kaksisuuntaista kotoutumista on tuettu ja mahdollistettu taideperustaisesti. Toimintaan on sitoutunut taiteiden- ja tieteidenvälinen asiantuntijaryhmä, ja mukana on niin kolmannen sektorin toimijoita kuin yliopiston edustajia.

Lähtökohdaksi Taidevaihide-hankkeen kaksisuuntaisessa kotouttamisessa määriteltiin maahanmuuttajien ja kantasuomalaisten vuorovaikutuksen lisääminen. Hankkeen 9.-luokkalaisille ja yli 15-vuotiaille suunnatuissa työpajoissa kehitetään samalla toimintatapoja, joilla taiteilijat voivat osallistua kouluopetukseen. Mukaan toimintaan on sitoutunut kuvataidekasvatuksen ja sosiaalityön opiskelijoita sekä ammattitaiteilijoita kuvataiteen, sirkuksen, tanssin, näyttämö- ja katutaiteen aloilta (ks. kuva 1). Toiminnan suunnittelussa ja työpajojen ohjauksessa on huomioitu kuvataiteen opetus suunnitelman tavoitteiden mukaisesti taideoppimiselle turvallisen, moninaisuutta kunnioittavan ja itseilmaisuuksiin rohkaisevan ilmapiirin luominen, jossa oppilaat voivat saada sekä ryhmänä että henkilökohtaisesti ohjausta ja tukea.



KUVA 1

Taidevaihde-hankkeen yhteistyötahot.
Kuvio: Mirja Hiltunen.

OSALLISENA TAITEESSA, TOIMIJANA TULEVAISUUDESSA?

Kaksisuuntaista kotoutumista tuetaan hankkeessa osallistamalla nuoria yhdessä toimimiseen. Toimintaa voidaan tarkastella ja erityisesti arvioida *osallisuuden* ja *osallistumisen* käsitteiden kautta. Osallisuutta voi puolestaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Sillä tarkoitetaan ympäröivän yhteisön elämään ja toimintaan osallistumista ja osallisena olemista. Osallisuudella tarkoitetaan myös osallistumisen mahdollisuutta.

Osallisuus on vaikuttamista ja osallistumista päätöksentekoon sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta yhteisöön ja yhteiskuntaan. Taidevaihde-hankkeessa tähän pyritään taideperustaisesti. Osallisuus, osallistuminen ja kotoutuminen edellyttävät vuorovaikutusta erilaisten ihmisten ja tahojen välillä sekä monenlaisten verkostojen ylläpitämistä ja luomista. Siinä missä osallistumisella viitataan toiminnallisuuteen, voidaan osallisuus määritellä kokemukselliseksi ja identiteettiin ankkuroiduksi tunteeksi jäsenyydestä, yhteisöön kuulumisesta sekä yhteiskunnassa vaikuttamisesta (Hammar & Katisko, 2016).



Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että kokonaisvaltaisen taideoppimisen keskeisenä tehtävänä on ohjata oppilaita tutkimaan ja ilmaisemaan kulttuurisesti moninaista todellisuutta taiteen keinoin (POPS, 2014). Pyrimme työpajoissa opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti siihen, että moniaistiset havainnot, tunteet, visuaaliset esitykset sekä kulttuuriset symbolit voisivat yhdistyä vuorovaikutteisissa, taideperustaisissa tilanteissa. Olemme hanketta suunnitellessamme huomioineet erityisesti sen, että aikalaistaiteen toimintastrategiat eivät ole enää yksinomaan taiteellista esittämistä. Taiteeseen liittyy enenevässä määrin moniaistisuus, kerronnallisuus, taiteidenvälisyys, intertekstuaalisuus, toiminnallisuus sekä yhteisöllisyys, usein myös aktivistisuus. Määrättyjen ilmaisullisten taitojen ja teknikoiden oppimisen lisäksi kuvataiteessa on tärkeää nimenomaan merkitysten luominen, kriittisen ajattelun ja arvottamisen taitojen oppiminen, taiteeseen liittyy kokeilunhalua ja iloa unohtamatta.

Opetussuunnitelman perusteiden kuvataiteen oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvissä tavoitteissa 7.–9. vuosiluokille korostetaan tutkivaa ja ilmiökeskeistä työskentelyä taiteen traditioita ja aikalaistaiteen toimintatapoja hyödyntämällä (POPS, 2014). Kuvataidekasvatus ja kuvataiteen opetus, aivan kuten aikalaistaidekin, voi tehdä näkyväksi erilaisia yhteiskunnallisia ilmiöitä, niiden avulla voidaan nostaa tulkintoja ihmisten arvioitavaksi ja kutsua myös yleisöä mukaan keskusteluun, toimintaan ja vaikuttamiseen. (Hiltunen, 2009; Huhmarniemi, 2010; Jónsdóttir, 2017; Kantonen, 2005; Kester, 2004.) Tärkeää on myös mahdollisuus pysähtymiseen, haaveiluun ja mahdollisten maailmojen kuvitteluun.

Yhdysvaltalainen taiteilija ja taiteen tutkija Susanne Lacy (1995) pohti jo yli kaksikymmentä vuotta sitten taiteilijan roolin muutosta uudenlaisen, osallisuuteen perustuvan julkisen taiteen yhteydessä. Hän tarkasteli roolien muutosta suhteessa yksityiseen ja julkiseen sekä suhteessa taidetoiminnan

KUVA 2

Taidevaihte-hankkeen julisteen teemoja.

aktivistisuuteen. Soveltaen Lacyn ajattelua taiteilijan roolit voidaan nähdä painottuvan *kokijan, tiedottajan, analysoijan ja aktivistin* roolien välillä. Kokijana taiteilija toimii vielä hyvin yksityisesti, välittäen taiteessaan omia kokemuksiaan, tiedottajana hän kerää informaatiota toisten saatavaksi ja herättää huomiomme johonkin tiettyyn asiaan. Analysoijana taiteilija ilmaisee taiteessaan asioita usein käsitteellisesti ja ideoiden kautta, aktivistina taiteilija on puolestaan kiinteä osa yhteisöä pyrkien saamaan muutosta aikaan erilaisin konkreettisin toimenpitein. (Lacy, 1995.) Sovellan ajatusta seuraavaksi pohtiessani miten nykytaiteilijan, taidekasvattajan sekä työpajoihin osallistuneiden nuorten roolit paikantuvat tarkastelemissani kolmessa Taidevaijde-hankkeen työpajassa.

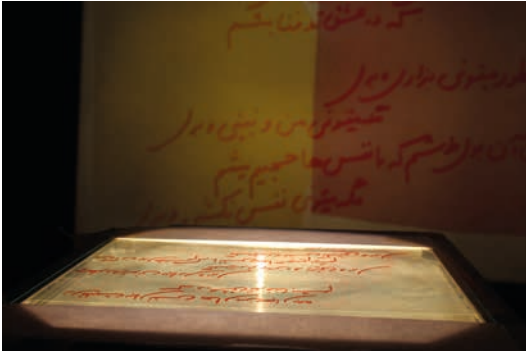
FUTURE REFLECTIONS – TOIVEITA JA HAAVEITA TULEVASTA

Taidevaijde-hanke käynnistyi 2016 nuorisotilassa avoimella työpajalla, jossa käsiteltiin nuorten tulevaisuuteen liittyviä toiveita ja haaveita. Työpajaa suunnittelemaan ja toteuttamaan ryhtyi kuvataidekasvatuksen opiskelija Henriikka Hietaniemi yhdessä kuvataiteilija Johanna Ruotsalaisen sekä audiovisuaalisen mediakulttuurin opiskelija Miina Alajärven kanssa.

Työpajassa pyrittiin minimoimaan kynnys osallistua kuvataiteelliseen toimintaan ja mukaan oli mahdollista liittyä ilman erillistä ilmoittautumista. Työpajoihin osallistui noin kaksikymmentä paikallista nuorta, joista usealla on maahanmuuttajatausta. Toimintaan valittiin tuttuja materiaaleja ja tekniikoita, joiden avulla oli mahdollista ryhtyä toimeen välittömästi ilman aikaisempaa vastaavaa kokemusta.

Kaikissa Taidevaijde-hankkeen työpajoissa on kiinnitetty erityistä huomiota tutkimuseettisiin kysymyksiin. Niin myös tässä ensimmäisessä työpajassa. Osallisilta kerättiin tutkimusluvat sekä luvat työpajoissa tehtyjen taideteosten ja muun visuaalisen materiaalin ja dokumenttikuvien esittämiseen hankkeeseen liittyvissä julkaisuissa, näyttelyissä sekä koulutustapahtumissa. Aineisto on käsitelty luottamuksellisesti eikä valmiissa raporteissa ja tutkimuksessa mainita osallistujien nimiä.

Ensimmäisestä työpajakokonaisuudessa toteutettiin Future reflections -videoteos. Se koostui nuorten omakuvista sekä heidän kuviksi ja sanoiksi piirtoheitinkalvolle pukemistaan ajatuksista ja toiveista. Teoksen kuva-äänimateriaali luotiin yhteistyönä työpajoissa kevätkesällä 2016 (kuvat 3–5). Lopullinen teos toteutettiin heijastamalla visualisoinnit kerroksellisenä kokonaisuutena tekijän keholle ja koostamalla sitten tekijän liikesarjat videoksi. Videolla nähdään sekä työpajaan osallistujia että heidän heijastettuja kaksoisolentojaan. (Hietaniemi & Alajärvi, 2017.) Teos julkistettiin ja esitettiin myöhemmin syksyllä 2016 laajemmalle yleisölle osana kaupunkitapahtumaa ja se on jaettu myös sosiaalisessa mediassa (Future reflections, 2016).



Kun työpajaa tarkastellaan Lacyn (1995) esille tuomien taiteilijan roolien painotuksien näkökulmasta, voidaan ohjaajien roolin nähdä painottuvan selvästi julkisen ja yhteisöllisen toiminnan pariin: he toimivat aktiivisteina. Merkittävä rooli taidetoiminnan muotoutumiselle oli kuitenkin myös työskentely-ympäristöllä. Työpaja järjestettiin julkisessa tilassa, ja paja oli avoin kaikille toimintaan mukaan haluaville. Ohjaajien roolit vaihtelivat työskentelyprosessin eri vaiheissa. Ohjaajat toimivat teosta yhteistyössä nuorten kanssa kootessaan myös analysoijina ja sitä esittäessään myös tiedottajina. Lopulta kuitenkin heidän roolinsa voidaan nähdä aktivistina. Sen lisäksi, että ohjaajat ovat oman taiteenalan asiantuntijoita, oli heidän keskeisenä tehtävänä nimenomaan innostaminen. He mahdollistivat osallistumisen sekä kannustivat taiteen keinoin nuoria tuomaan omia näkökantonsa ryhmän kesken jaettavaksi.

Myös ryhmän sisäiset roolit siirtyivät työpajan kuluessa enemmän yksityisestä kohti julkista. Vaikka työskentelyssä oli aluksi kyse hyvinkin yksityisestä ja omaan kokemukseen kiinnittyvästä ilmaisusta, mahdollisti teoksen julkistaminen kaupunkipäivillä sekä jakaminen sosiaalisessa mediassa tekijöiden äänen kuulumisen – toiveineen ja haaveineen – myös laajemmalle yleisölle.

EETTISTÄ POHDINTAA KARTOILLA JA KOULUN KÄYTVÄILLÄ

Kuvataiteilija Mari Oikarinen ja kuvataidekasvatuksen opiskelija Timo Kinnunen toteuttivat vuonna 2016–2017 kahdella eri yläkoululla työpajojen sarjan, jotka suunnattiin 9.-luokkalaisten maahanmuuttajien ja kantasuomalaisien nuorten sekaryhmille. Työpajoissa käsiteltiin konkreettisesti kotoutumisen teemoja nykytaiteen keinoin. Taidetoiminnan lähtökohtana olivat kartat, ihmisten reitit ja yhteydet sekä nuoria askarruttavat eettiset kysymykset. Kinnunen (2017) toteutti työpajojen yhteydessä taideperustaisen toimintatutkimuksen, ja toimin hänen pro gradu -tutkielmansa ohjaajana.

Taideperustainen toimintatutkimus ei keskity kehittämään tutkijan henkilökohtaista taiteellista ilmaisua vaan vuorovaikutusta kansataiteilijoiden, -tutkijoiden ja osallistujien kanssa. (Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015a.) Tässä 9.-luokkalaisten työpajojen sarjassa juuri vuorovaikutus, neuvottelut eri osapuolten kesken sekä taidetoiminnan erilaisten muotojen ja toiminnan tilojen kokeilu ja kehittäminen, nousivat merkittävään rooliin.

Ensimmäisessä työpajasarjassa ohjaajat työskentelivät 21 yhdeksännen luokan oppilaan kanssa neljän kuukauden ajan eri oppiaineiden tunneilla. Oppilaista seitsemällä oli maahanmuuttajatausta. Oppilaat suunnittelivat ja toteuttivat yhteisötaideteoksen, jossa yhdistyi kehollista ilmaisua, kollaasia ja tekstiilitaidetta. Prosessi konkretisoitui lopuksi installaatioksi nimeltä

KUVAT 3–5

Future reflections.
Kuvat: Miina Alajärvi, Henriikka Hietaniemi, 2016.

”Maat, joissa on hyvä asua”. Osassa oppilaita työskentely nosti esiin myös vahvoja erimielisyyksiä. Mielipide-erot ihannemaasta saivat erään ryhmän jakamaan maansa kahtia, eikä teos tuntunut kaikista ryhmän jäsenistä enää omalta. (Kinnunen, 2017.)

Palautekeskustelussa oppilaiden kanssa ohjaajat toivat esiin näkökulmia erilaisiin konflikteihin myös nykytaiteen kentältä ja nostivat yhteiseen pohdintaan kysymyksen siitä, kuinka myös taide voi provosoida. Keskustelua johdateltiin lisäksi kompromissien tekemisen välttämättömyyteen ja toisten huomiointiin, kun yhteistyötä tehdään eri lailla ajattelevien ihmisten kanssa. Installaatio asetettiin lopuksi esille koulun julkisiin tiloihin.

Keskustelujen organisoiminen on myös yksi yhteisötaiteen työtavoista (Kantonen, 2005; Kester, 2004), jota sovellettiin työpajassa hyvin kokemuksiin. Ohjaajat toivat raporteissaan esille, että konfliktin yhteisen käsittelyn jälkeen moni oppilaista nosti tärkeimmäksi oppimiskokemuksekseen yhteistyön tarpeellisuuden ja toisten erilaisten näkemysten kuuntelun ja kunnioittamisen. ”Maa jossa on hyvä asua” -installaatio kuvasi oppilaiden mielestä hyvin kulttuurista moninaisuutta ja ihmisten erilaisia arvostuksia. (Kinnunen, 2017.)

Toinen työpäarin toteuttama opetuskokonaisuus käsitteli eettisiä kysymyksiä. Nyt mukaan sitoutui yksi 9. luokka (22 oppilasta) sekä yhdeksän yli 15-vuotiasta perusopetukseen valmistavan opetuksen maahanmuuttajataustaista oppilasta. Työpaja integroitiin uskonnon, äidinkielen ja suomi toisena kielenä (S2) -oppiaineen opiskeluun yhdeksän tunnin kokonaisuudeksi. Tällä kertaa myös kyseiset aineenopettajat, valmistavan opetuksen opettaja, koulunkäynninohjaaja, luokanvalvoja-kotitalousopettaja sekä koulun kuvataideopettaja, osallistuivat toiminnan suunnitteluun ja osin myös työpajojen ohjaamiseen. Eettisiä kysymyksiä käsiteltiin eri oppiaineiden tunneilla ilman katsomuksellista sisältöä valokuvataiteen ja luovan kirjoittamisen kautta.

Oppilaiden esiin nostamat pohdinnat käsitelivät muun muassa koulu-motivaatioita, eriarvoisuutta, kännykkäriippuvuutta, kiusaamista, korrup-tiota, köyhyyttä ja rikkautta, sotaa ja rauhaa sekä alkoholismia. Oppilaat käsitelivät valitsemaansa eettistä kysymystä ja siihen liittyvää ratkaisua dra-matisoimalla tilanteet ja eläytymällä itse kuvattavaksi. Ryhmät lavastivat ja valokuvasivat lopuksi molemmat tilanteet ja koostivat ne kuvapariksi.

Työpajan ohjaajien mukaan aiheen valinta ja kuvateoksen suunnittelu oli haastavaa oppilaiden kielitaitoerojen ja suuren ryhmäkoon takia. Seurasin toimintaa vaiheessa, jossa pienryhmät toteuttivat suunnittelemaansa tilan-etta sitä varten rakennetussa, erillisessä studiotilassa. Työskentely oman luokan ulkopuolella näytti mahdollistavan luontevammin rooleilla leikitte-lyn, ja tulkintani mukaan tila toimijuuden rakentumiselle oli avoimempi. Myös Kinnunen tuo tutkielmassaan esille, että vuorovaikutuksen harjoittelu

KUVAT 6–7

Eräs ryhmä työsti eriarvoisuutta pohti-van kuvaparin. Kuvat: Oppilastyö, 2017.



onnistui parhaiten vasta sitten, kun kukin pienryhmä pääsi keskittymään omaan studiokuvaukseensa.

Studiotila oli erityinen, se oli ”ei keneenkään maalla” ja kaikille yhtä uusi ja kiehtova. Lähes kaikissa ryhmissä roolitukset – kuka ohjasi, kuka kuvasi ja ketkä esittivät tilanteita – tuntuivat syntyvän luontevien neuvottelujen kautta. Poikkeuksena tästä oli ryhmä, jossa oli vain yksi maahanmuuttaja-taustainen oppilas. Hänen osallistumisensa neuvotteluihin oli käytännössä olematon. Hän oli kuitenkin mukana tilanteen dramatisoinnissa, vaikkakin havainnoijan näkökulmasta valitettavan ulkopuolisena.

Merkityksellinen tila toimijaksi näkemiseksi ja tunnistamiseksi avautui työpajakokonaisuuden lopuksi, kun oppilaat järjestivät koulun aulaan näyttelyn, jonne teokset ripustettiin esille. Avajaisissa kuultiin lisäksi yksi luova kirjoitelma ja nautittiin oppilaiden kotitaloustunnilla leipomia pohjoisafrikkalaisia piirakoita sekä libanonilaista leipää (Kinnunen, 2017). Juuri yhdessä juhlimisesta ja tuotosten yhteisestä tarkastelusta muodostui yksi taidetoiminnan merkittävimmistä kohokohdista. Se on tärkeä hetki oppimiselle käsiteltyjen teemojen kannalta. Juhlat ja jakaminen ovat keskeisessä roolissa lisäksi yhteisöllisyyden rakentumisen näkökulmasta. Samalla myös kaksisuuntaiselle kotoutumiselle voi avautua tila ja väyliä kehittyä edelleen. (Vrt. Hiltunen, 2009; Hiltunen & Huhmarniemi, 2010.)

Näissä molemmissa perusopetuksen yläkoulussa toteutetussa kokonaisuudessa kävi ilmi, että kuvataiteen visuaaliset menetelmät mahdollistivat osallistumisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun kielitaitoeroista huolimatta. Oppilaiden roolit painoutuivat aluksi yksityisen, oman ilmaisun puolelle mutta ryhmätöissä he pääsivät myös jakamaan ja perustelemaan omia kantojaan sekä kuuntelemaan ja myös sietämään muiden lähtökohtia. Kuvataiteilija Teemu Mäki (2007, s. 240) onkin tiivistänyt toteuttamansa monikulttuurisen taidetyöpajasarjan yhteydessä ytimekkäästi, että:

(Yhteisö)taide on usein jonkinlaista venyttelyä ja siedätyshoitoa: ihminen pyrkii siinä laajentamaan kokemustensa ja näkemystensä intensiteettiä ja monimuotoisuutta, löytämään ja sietämään uusia puolia itsessään ja muissa.

Viitaten Lacyn (1995) ajatukseen taiteilijan roolien painotuksista, voidaan 9.-luokkalaisten työpajojen ohjaajat nähdä aktivisteina heidän julkisen toimintansa sekä teemojen ja työskentelytapojen osallistavuuden näkökulmasta. Ohjaajat saattoivat taidetyöskentelyn kautta nuoria kohtaamaan toisiaan, puntaroimaan ja visualisoimaan sekä jakamaan ajatuksiaan ja arvojaan. Lisäksi toiminnassa mallinnettu eri oppiaineiden välinen integraatio ja opettajien välinen yhteistyö voi kehittää yleisemmin myös koulun toimintakulttuuria, vaikka toiminnan järjestäminen olikin haasteellista ainejakoisessa koululaitoksessa. Taiteen mahdollisuus toimia ”siedättäjänä” tuli

konkreettisesti kokeiltua neuvotteluissa eri oppiaineiden sisältöjen, aineen-
opettajien työjärjestyksien ja aikataulujen ristipaineessa.

METAMORPHOSIS 2017 – KATUKULTTUURIA JA KOHTAAMISEN TILOJA

Taidevaihteen Metamorphosis-katutaideosaprojekti toteutettiin keväällä 2017 taiteidenvälisesti kolmen taiteilijan sekä kuvataidekasvatuksen opiskelijaryhmän yhteistyönä. Sosiaalityön opiskelija ja tanssipedagogi Matti Martiskainen vastasi kokonaisuuden katutanssiosuudesta ja graffitityöpajaa ohjasivat kuvataidekasvatuksen opiskelija ja graffititaiteilija Santeri Karttunen yhdessä kuvataiteilija Stig Olav Tony Fredriksonin kanssa. Lapin taiteilijaseuran ja Monitaideyhdistys Pistein lisäksi Katukulttuuriyhdistys Transcendent ja Rovaniemen kaupunki olivat tärkeitä taustavaikuttajia kokonaisuuden toteuttamisessa. Mukaan sitoutui ryhmä Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen projektiopintoja suorittavia opiskelijoita, Josefiina Jokiahho, Maija Saali, Verna Penttilä, Teri Tsokkinen, Asta Sinervä, Sanni Vanttaja ja Riika Vesakoivu.

Toiminnan suunnittelusta, organisoinnista ja toteutuksesta vastasi siis suhteellisen suuri työryhmä. Toimin itse opiskelijoiden projektiopintojen ohjaajana seuraten työpajan rakentumista sen suunnittelusta alikulkukäytävään toteutetun seinämaalauksen julkistamiseen ja loppujuhlaan. Työpajojen yhteiseksi teemaksi valikoitui ystävyys, jota käsiteltiin katutanssin ja graffitin ja lopuksi julkisen seinämaalauksen keinoin.

Työpajoihin osallistui 14–17-vuotiaita kantasuomalaisia ja maahanmuuttajataustaisia nuoria. Molemmat ryhmät työskentelivät pääasiassa omien lajiensa parissa, mutta prosessin aikana järjestettiin myös neljä yhteistapaamista. Ryhmät kokoontuivat kaupungilla julkisissa tiloissa. Osa tapaamisista järjestettiin Lapin taiteilijaseuran Napa-galleriassa sekä kaupungin nuorisotilassa. Tanssiryhmä harjoitteli lisäksi kauppakeskuksessa tyhjilleen jääneessä liiketilassa ja työpajan päätteeksi se pääsi esittämään oman koreografiansa yhteisessä loppujuhlassa eräässä kaupungin kulttuuriravintolassa.

Taiteilijoiden ja kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden yhteisessä ideoinnissa päädyttiin yhteisötaiteellisiin ja osallistaviin metodeihin. Lähtökoh-
tana oli Taidevaihte-hankkeelle ominaisesti löytää nuorille mahdollisuus ilmaista itseään, aloittaa keskusteluita ja viihtyä toistensa seurassa. Ohjaajina toimineet taiteilijat toivat projektiraportissaan esille, että ryhmäytymisen lujittumisen oli tarkoitus tapahtua ”osin eräänlaisena sivutuotteena tekemisen lomassa”, eikä liiaksi ohjaten. He toteavat, että työskentelyn kulu-
essa nuoret tottuivat toisiinsa ja heidän välilleen syntyi myös syvällisempää vuorovaikutusta. Taiteilijoiden tavoitteena oli antaa nuorille käsitys katu-
kulttuurille tyypillisestä yhteisöllisyydestä ja siitä, minkälaista on yhdistää sen eri ala-lajeja yhteiseksi juhlaaksi. (Martiskainen, 2017; Karttunen, 2017.)



Tähän osallistujilla olikin hyvä mahdollisuus, koska he pääsivät osallistumaan myös kaupungissa järjestettyyn suurempaan Muodonmuutos The Jam -katukulttuuritapahtumaan.

Metamorphosis-työpajassa järjestettiin oma loppujuhla alikulkukäytävän teoksen julkistamisen yhteydessä. Juhlassa oli mukana Monitaideyhdistys Pisteen sirkustaiteilijoita, ohjaajien ja osallistujien breakdance-esityksiä ja lopuksi vaihdettiin vielä rooleja, kun graffitityöpajaan osallistuneet saivat opettaa spraymaalausta paikalle saapuneelle yleisölle.

Metamorphosis-katukulttuurityöpaja poikkesi kahdesta edellä tarkastelemastani työpajakokonaisuudesta useassa suhteessa. Tässä työpajassa toteuttavan työryhmän suuruus aiheutti aluksi haasteita liittyen työnjakoon, ja myös lähtökohtainen ajatus kantasuomalaisen ja maahanmuuttajataustaisten nuorten kohtaamisesta toteutui vain osassa työpajan toiminnoissa. Katutanssipajoissa oli yhteensä kahdeksan osallistujaa, joista lopulta vain yksi oli suomalaistaustainen. Myös graffitityöpajan osallistujat olivat lähinnä maahanmuuttajataustaisia. Käytännössä kulttuurienvälistä kohtaamista kuitenkin syntyi työskentelyn yhteydessä runsaasti ryhmien sisällä ja kesken. Lisäksi taiteilijoiden ja ohjaajana toimineen opiskelijaryhmän ja työpajalaisien välille rakentunut vuorovaikutus tuki hankkeen tavoitteita.

KUVA 8

Avoimet tanssitreenit nuorisotilassa. Kuva: Mirja Hiltunen, 2017.

KUVAT 9–10

Graffitiharjoituksia nuorisotilan edustalla. Kuvat: Mirja Hiltunen, 2017.

KUVAT 11–12

Viimeistelemässä ja valmistautumassa valmiin teoksen julkistamiseen. Kuvat: Mirja Hiltunen ja Asta Sinervä, 2017.



Kantasuomalaisten nuorten mukaan sitouttamisen haasteista huolimatta Metamorphosis-katukulttuuripaja oli lopulta onnistunut ja näyttävä kokonaisuus. Toiminta tarjosi monenlaisia kohtaamisen tiloja niin osallistujille kuin erilaisille yleisölle. Taiteilijoiden ja kuvataidekasvatuksen projektiopiskelijoiden rooli oli vahvasti innostajan ja osallistajan, ja toiminnan painopiste julkisessa tekemisessä.

Sekä prosessi että lopputulos olivat jatkuvassa, muuntuvassa suhteessa osallistujien, erilaisten säätilojen, ympäristöjen, tilojen ja tilanteiden, yhteisöjen ja yhteyksien kanssa. Työpaja toteutettiin nimensä mukaisesti kadulla ja erilaisissa julkisissa paikoissa koulujen ja oppilaitosten ulkopuolella. Tilanteita ja toimintaa saattoi seurata prosessin eri vaiheissa niin satunnaiset ohikulkijat kuin julkistamistilaisuuteen kutsutut omaiset ja kaverit.

Työpajan edetessä osallistuneet nuoret saivat rohkaisua ilmaisuunsa ja julkiseen esiintymiseen niin katutanssin kuin graffitimaalauksen toteutuksessa. Havainnoin erästä ryhmien yhteistä, heittäytymään kutsuvaa ja leikkilistä graffitiharjoitusta, jossa kukin nopeassa tempossa vuorollaan siirtyi jonossa eteenpäin ja tarttui maalipurkkiin jättäen muutamassa sekunnissa oman merkkinsä yhteiseen seinämään ohjaajan laskiessa aikaa. Hauskaa oli! Harjoituksen pohjalta syntyneestä teoksesta nuoret hahmottelivat esiin kirjaimia ja valitsivat koko ryhmää yhdistävän, katukulttuurille tyypillisen ryhmänimen. Hyvin suunniteltu ja toteutettu harjoitus takasi, että jokaisen kädenjälki huomioitiin. Lopuksi yhteisesti valittujen ”ITR”- kirjainhahmon pohjalta ryhmä valitsi nimekseen ”In The Room”, joka toimisi alikulkukäytävään toteutettavan lopullisen maalauksen lähtökohtana.

Osallistujilta saatu palaute koko työpajaprosessin päätteeksi oli positiivista. Työskentely oli tiivistä, tapaamiset toteutettiin pääosin ulkona koleassa kevätkelissä, välillä toukokuisen rätäsateen saattamana tai pohjoisesta painavan tuulen koetellessa sormien kohmeisuuden astetta. Yhteinen ponnistelu teoksen ja juhlan toteuttamiseksi hioi ryhmähenkeä tiiviimmäksi. Kokonaisuuden onnistumiseen vaikuttivat useat tekijät: taiteilijoiden ja ohjaajien ammattitaito omassa taiteen lajissaan, heidän pedagoginen valmiutensa ja osallistavien taiteen menetelmien tuntemuksensa.

Merkittävään rooliin tässä työpajakokonaisuudessa nousivat jälleen oppimisen tilat ja tilanteet, joihin työskentely integroitiin. Taidetyöskentely vietiin osaksi kaupungin arkea ja työpajalaiset saatettiin kohtaamaan paitsi ohjaajiaan ja toisiaan, myös muita alan ammattilaisia, mikä antoi tekemiselle vahvaa katu-uskottavuutta.

Korkeatasoinen lopputulos vakuutti lopuksi paitsi tekijät myös yleisön toiminnan merkityksellisyydestä. Projektiin liittyi myös mielenkiintoisia paikallisia keskusteluja sosiaalisessa mediassa ja pohdintoja muun muassa taiteilijoiden rekrytoinnista ja palkkauksesta hankkeeseen. Seurauksena

KUVA 13

Katukulttuurille tyyppillinen ”crew name” eli ryhmänimi ”In the Room” valmiin teoksen keskeisenä visuaalisena elementtinä. Kuva: Mirja Hiltunen, 2017.



tästä joku maalasikin jo samana kesänä oman teoksensa nuorten teoksen päälle, mikä oli koko ryhmälle oppitunti niin katukulttuurin kuin taidemaalmaan yleisemminkin liittyvistä valta-asetelmista ja sisäisistä jännitteistä.

ALATI MUUTTUVA SITUAATIO

Taidevaihide-hankkeen työpajoissa on pyritty aktivistisen taiteen suunnassa tukemaan monien äänien kuulumista sekä tukemaan muutosta mahdollisia kielteisiä asenteita ja ennakkoluuloja kohtaan. Vastaavia kokemuksia maahanmuuttajien parissa on tuonut esille muun muassa taiteen tohtori Helena Oikarinen-Jabai tutkimuksissaan. Hänen mukaansa taidekasvattajat voivat auttaa maahanmuuttajia käsittelemään omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan kansalaisuudesta ja sillä tavalla muokata olemassa olevia esteettisiä arvoja ja kansallisen kulttuurin rajoja. (Oikarinen-Jabai, 2015; ks. myös Beer, Irwin, Grauer & Xion, 2010.) Pelkkä osallistuminen taidetoimintaan ei vielä kuitenkaan takaa osallisuuden rakentumisesta. Osallisuus vaatii luottamusta, tiivistä vuorovaikutusta, avoimuutta ja näyttöä kuulluksi tulemisesta. Nämä ovat keskeisiä tekijöitä myös toimijuudesta puhuttaessa.

Toimijuus on teoreettinen käsite, jota käytetään muun muassa kasvatusta ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa. Sosiaalipsykologi Suvi Ronkaisen (2008) mukaan toimijuutta analysoidessa analysoidaan aina myös valtaa. Toimijuudella tarkoitetaan valtajakojen kautta tarkasteltua toiminnan mahdollisuuksien, resurssien ja ehtojen välistä suhdetta. Ronkainen esittää, että toimijuudesta on mielekästä puhua vain silloin, kun ihmisellä on olemassa mahdollisuus toimia, tehdä valintoja tai merkityksellistä tilannetta.

Toimijuus on käsitteenä monitieteinen. Vaikka sillä usein viitataan yksilön ominaisuuteen, hänen kykyynsä tehdä päätöksiä ja laittaa niitä käytäntöön reflektiivisesti, toimijuus ei kuitenkaan ole yksilön ominaisuus. Toimijuus viittaa sen sijaan sekä yksilöihin että heidän resurssihinsa, ympäristöön ja sen rajoituksiin. Toimijuuteen kuuluu myös oikeus tehdä toisin, lisäksi toimijuutta voidaan ajatella myös tilana. Toimijuus tarvitsee aina tilanteen ja kontekstin. Toimijuus on siis aina suhteita ja situationaalista. Toimijuuden rakentuminen vaatii aina tilan, ja se palaa väistämättä myös kysymykseen vallasta: kenelle tila aukaistaan, kuka ylittää nähdään toimijana ja nimetään toimijaksi. (Ronkainen, 2008; ks. myös Hiltunen, 2008; 2010.)

Situaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa oppiminen tai muu toiminta, tässä tapauksessa taidetoiminta tapahtuu. Situaatiolla tarkoitetaan kuitenkin paitsi fyysistä tilannetta, myös tilanteeseen liittyviä sosiaalisia ja mentaalisia tekijöitä. Miten Taidevaihide-työpajoissa aikalaistaiteen situationaalisilla toimintamuodoilla voidaan sitten tukea toimijuutta? Kuvataidekasvatuksen piirissä voidaan soveltaa ja käyttää joustavasti ja ennakkoluulottomas-

ti erilaisia työmuotoja ja niiden yhdistelmiä taiteelle ominaisesti. Näin on toimittu myös Taidevaihte-hankkeen työpajoissa samoin kuin lukuisissa aikaisemmissa Lapin yliopiston toteuttamissa hankkeissa (ks. esim. Hiltunen & Huhmarniemi, 2010; Hiltunen, 2010; Jokela & Hiltunen, 2014). Usein hankkeissa on työskennelty ympäristö- ja yhteisötaiteelle ominaisesti julkisissa tiloissa. Situationaalisuus on olemassaoloa suhteissa omaan elämäntilanteeseen eli tilanteeseen eli tilanteeseen. Ihminen on aina suhteessa sekä fyysiseen (esim. maantieteelliset ja ilmastolliset olot) että henkiseen (esim. arvot, normit, henkinen ilmapiiri) ympäröivään todellisuuteen. Tällä suhteessa olemisella on vaikutuksia ihmiseen. (Hankamäki, 2015.)

Aikalaistaide on usein paikkasidonnaista, jolloin taiteen myötä myös taideteos-, taiteilija- ja näyttelykeskeinen taidekäsitelmä muuttuu. Taidekin on näin situationaalista, eikä taiteen tekijöitä ja yleisöä nähdä välttämättä erillisinä, vaan usein he muodostivat yhdessä ja yhtäaikaista taiteen tekijän ja vastaanottajan (Lacy, 1995; Kester, 2004). Aikalaistaiteessa tämä alati muuttuva tilanne on myös performatiivisena tapahtuvan taidetoiminnan, usein tapahtumien ja juhlien, keskiössä. Taide syntyy kohtaamisen tilassa ja kohtaamisesta, ja vuorovaikutuksesta voi tulla taiteen sisältö (Hiltunen, 2009, 2011).

AIKALAISTAITEEN TOIMINTASTRATEGIOISTA OPPIMASSA

Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa on kehitetty jo yli kahdenkymmenen vuoden ajan taiteen osallistavia menetelmiä, joissa vuorovaikutus ja kohtaaminen ovat tärkeällä sijalla. Creative Connections -hankkeessa (2012–2015) tutkittiin aikalaistaiteen toimintatapoja ja niiden soveltamista kuvataideopetuksessa. Hankkeen puitteissa rakennettiin interaktiivinen oppimisympäristö, jossa oppilaat kuudesta Euroopan maasta pääsivät perehtymään eurooppalaisten nykytaiteilijoiden tuotantoon. (Creative Connections, 2015.)

Dimension A	Dimension B	Dimension C	Dimension D	Dimension E
Art as Cultural	Art as Cultural	Art as Cultural	Art as Cultural	Art as Cultural
Self-Expression	Interpretation	Reporter	Guide	Activism

KUVA 14

Aikalaistaiteen roolien painotuksia Creative Connections -hankkeessa.

Kehitin osana kyseistä tutkimushanketta teosten valintaa tukevan matriisin (kuva 14), jossa oli hankkeen teemaan liittyen viisi kategoriaa: taide kulttuurisena itseilmaisuna, kulttuurisena tulkintana, tiedottajana, kulttuurisena oppaana ja kulttuurisena aktivismina (vrt. Lacy, 1995).

Perinteisesti taiteen on ajateltu edistävän yksilöiden esteettistä herkkyyttä. Nykyisin taide on yhä laajemmin tunnustettu paitsi yksilön, myös yhteisön merkittäväksi voimavaraksi. Nykyaiteilijat työskentelevät niin perinteisten kuin hyvinkin kokeilevien teemojen, materiaalien ja toimintatapojen parissa. Aikalaistaiteen teokset tai taideteot eivät aina välttämättä edellytä taitoja, joita saavutetaan perinteisillä kuvan tekemisen keinoilla.

Kuvataiteessa taideoppimisen sekä yksilöllinen että yhteisöllinen luonne tukee oppilaan identiteettien rakentumista, osallisuutta ja hyvinvointia. Henkilökohtaisien merkityksien tutkimisen rinnalla painotetaan kuvataiteen ja muun visuaalisen kulttuurin yhteiskunnallisten merkityksien tarkastelua, sekä mahdollisuutta osallistumiseen ja vaikuttamiseen.

Eräs keskeinen lähtökohta Taidevaihteen työpajoissa oli osallistumiskynnyksen madaltaminen ja innostavien, mukaansa kutsuvien tekniikoiden ja toimintatapojen valitseminen. Aikalaistaiteen materiaalit, mediat ja esittämisen tavat sekoittuvat sekä muuttuvat työpajoissa, samoin kuin työpajoissa sovelletut tekniikat ja materiaalit. Kaksisuuntaisen kotoutumisen kannalta tärkeässä roolissa ovat ennen kaikkea toimintamuodot, jotka kannustavat vuorovaikutukseen ja suorastaan vaativat yhteistyötä. Yhteistyö on aina situationaalista, suhteessa olemista ja joksikin tulemistä, alati liikkeessä olevaa.

Sanojen ja käsitteiden kyllästävässä maailmassa toisenlainen tapa esittää tietoa on vielä vähäistä. Yhteisen kielen puuttuessa työpajoissa korostuivat taide- ja taitoaineiden rajoja ylittävät, multimodaaliset keinot kokemusten jakamiseen, merkitysten luomiseen ja tiedontuottamiseen. Tekstin tai puheen lisäksi työpajoissa huomioitiin ihminen kehollisena kaikkine aisteineen. Merkityksiä voitiin luoda taideperustaisesti liikkeessä, äänessä ja kuvassa sekä erilaisissa tilanteissa suhteessa ja yhteistyössä materiaalin, ympäristön, sen elementtien ja muuttuvien kohtaamisten kanssa. (vrt. Bolt, 2013; Rousell & Fell, 2018.)

Taiteessa osallisena oleminen voi tukea toimijuuden rakentumista myös tulevaisuudessa. Taide voi toimia itseilmaisun välineenä, taide voi tulkita, se voi esittää sekä tehdä näkyväksi ja tiedottaa erilaista asiantiloista, se voi toimia välittäjänä ja opastajana tai tunteen tartuttajana. Taiteen kautta voi pyrkiä myös muuttamaan asiantiloja ja aktivoimaan muita mukaan muutokseen. Luonnollisesti taiteella voi olla monta roolia samanaikaisesti ja muita tehtäviä, kuten taidemaailmaan, liiketalouteen, elinkeinoihin tai hyvinvointiin liittyvät tehtävät. Taiteella on tehtävä aina myös taiteessa itsessään, sillä on itseisarvo ja voidaan ajatella, että taiteen itsenäisyys on myös sen toteutumisen ehto.

Kuvassa 15 tuon esille Taidevaihteen hankkeen työpajojen taideperustaisen toiminnan erilaisia painotuksia. Työpajoissa ympäristöt ja yhteisöt toimivat taiteelle ominaisen toiminnan avaajina. Toiminnan lähtökohta on muutokseen pyrkivä ja osallistujia saatettiin yhteen sekä innostettiin vuorovaikutukseen keskenään. Taide voidaan nähdä kaikissa kolmessa esimerkissä lopulta kulttuurisena aktivismina.

	A	B	C	D	E
	Taide kulttuurisena itseilmaisuna	Taide kulttuurisena tulkintana	Taide kulttuurisena tiedottamisena	Taide kulttuurisena oppaana	Taide kulttuurisena aktivismina
Future reflections	X			X	X
9-luokkalaisten työpajat		X		X	X
Metamorphosis	X				X

KUVA 15

Taidevaihide-hankkeen työpajojen painotuksia.
Kuvio: Mirja Hiltunen.

Future reflections -videoteos tuotettiin matalan kynnyksen työpajoissa nuorisotalolla, toimintaan saattoi liittyä helposti ja tekniikat valittiin sen mukaisesti. Työpajaan osallistuvat keskittyivät ensin hyvinkin henkilökohtaisesti visualisoimaan haaveitaan, mutta prosessissa tarvittiin pian ryhmätyötaitoja, ja lopullisen teoksen yleisöt laajenivat lisäksi julkisen esittämisen ja sosiaalisen median myötä laajemmille yleisöille. Näin teoksen aktivistinen luonne korostui prosessissa vielä entisestään. Teoksen kautta työpajaan osallistuneet voivat tuoda henkilökohtaisia toiveitaan ja haaveitaan jaettavaksi ryhmän kesken, ja teos toimi näin myös kulttuurisena oppaana. Samalla se osoitti erojen korostamisen sijaan paitsi mukana olleelle ryhmälle, myös laajemmalle yleisöille, kuinka me kaikki pohjimmiltamme kaipaamme tulevaisuudeltamme hyvin saman suuntaisia, arkisia asioita: ystäviä, hyväksyntää, rakkautta.

Peruskoulun 9.-luokkalaisten työpajoissa lähtökohtana oli kulttuurisen moninaisuuden tarkastelu ja kohtaamisen mahdollistaminen. Karttatyöpajoissa oppilaat tekivät visuaalisia tulkintoja ja neuvotteluita erilaisista ihannemaan lähtökohdista. Teokset asetettiin esille kouluyhteisölle jaettavaksi, ja keskeiseksi nousi ryhmätöiden herättämät arvokeskustelut. Installatio toi näkyväksi, että kaksisuuntainen kohtaaminen voi vaatia myös kompromisseja ja monenlaisten näkökulmien huomioimista ja että taide voi toimia tässä kulttuurisena oppaana.

Toisella koululla toteutettu eettisiin kysymyksiin kiinnittynyt työpaja huipentui studiossa dramatisoitujen tilanteiden kuvaukseen ja valokuvaparien toteuttamiseen sekä näyttelyyn avajaisineen. Tässä työpajassa eettisiä kysymyksiä tarkasteltaessa taide toimi kulttuurisena tulkintana ja näyttelyssä myös kulttuurisena oppaana: esimerkiksi korruption käsite avautui osallistujille ja näyttelyvieraille uudella tasolla teoksia tarkastellessa.

Metamorphosis-katutaidetyöpajassa taiteen rooli määrittyi korostetusti aktivistisena. Prosessi piti sisällään kuitenkin myös paljon henkilökohtaiseen ilmaisuun kiinnittyviä harjoitteita. Ryhmä pääsi opettelemaan katusanssin perusaskeleita, kuten apachea, indian stepiä, salsa stepiä, bouncea ja

back stepiä. Työpajassa kokeiltiin monipuolisia harjoituksia yksin, pareittain ja ryhmässä sekä kerrottiin tarinaa ja jatkettiin toisten tarinoita tanssien, pantomiimilla ja improvisaatiolla sekä harjoiteltiin yhteistanssia loppujuhlaa varten (Martiskainen, 2017). Graffitityöpajassa hiottiin puolestaan taitoja stencil-tekniikassa omakuvista tehtyjen sablonien avulla ennen vaativampaan free hand -tekniikkaan siirtymistä (Karttunen, 2017). Harjoitteissa myös tägit tarjosivat mahdollisuuden kulttuuriseen itseilmaisuun, samoin kuin nimikirjainten suunnittelu omalla kielellä.

Taiteen rooli näissä työpajoissa voidaan kokonaisuudessaan nähdä kulttuurisena aktivismina. Työskentely julkisissa tiloissa, seinämaalaus, työpajan loppujuhlien järjestäminen ja esiintyminen yleisötilaisuudessa ovat vahvasti yhteisöllistä toimintaa, joka pyrkii samalla yleisemminkin muutokseen asenneilmapiirissä.

TOIMIJUUDEN RAKENTUMISEN KAKSISUUNTAISIA ASKELEITA

Olen tarkastellut tässä luvussa miten taiteilijan, taidekasvattajan sekä työpajoihin osallistuneiden nuorten roolit paikantuvat Taidevaihte-hankkeen toiminnassa sekä esitellyt taiteen tehtäviä ja painotuksia sen erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Hankkeen työpajoja on toteutettu kouluissa ja oppilaitoksissa, vapaa-ajan tiloissa ja kaupungin julkisilla paikoilla. Kaikissa työpajoissa on työskennelty kulttuurisen moninaisuuden teemoissa ja innostettu taidetoiminnan kautta kohtaamiseen ja yhteistoimintaan, kouluissa myös oppiainerajat ylittäen. (Hiltunen, Mikkonen, Niskala, Douranou & Patrignani, 2018.) Oppiminen on nähty situationaalisenä, suhteessa oppijan maailmaan.

Kuvataiteen oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvissä tavoitteissa todetaan, että oppilaille tarjotaan mahdollisuuksia monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin yhteistyössä muun opetuksen ja koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa (POPS, 2014). Aikalaistaiteen toimintatavoilla oppilaita voidaan harjaannuttaa opetussuunnitelman suunnassa tutkimaan kuvataiteen ja muun visuaalisen kulttuurin henkilökohtaisia ja yhteiskunnallisia merkityksiä sekä käyttämään niitä osallistumisen ja vaikuttamisen muotoina. Taide voidaan tunnistaa laajemmin sekä omaksi että yhteisön merkittäväksi voimavaraksi.

Ympäristö- ja yhteisötaiteessa korostuu monitieteisen ja -taiteisen prosessin merkitys. Ensinnäkin tutustutaan valittuun ilmiöön, kohteeseen, paikkaan tai yhteisöön; sitten työskennellään ja dokumentoidaan yhdessä; usein teos tuodaan lopuksi julkisesti näytteille joko konkreettisesti tai dokumenttien välityksellä. Tätä toimintamallia on sovellettu kaikissa Taidevaihte-hankkeen työpajoissa.

Painopisteet eri työpajoissa ja saman työpajan eri vaiheissa ovat liikkuneet yksityisen ja julkisen sekä itseilmaisun ja aktivismin välillä. Hankkeen

piirissä toteutetussa taideopetuksessa sekä prosessi että lopputulos on nähty yhtä tärkeänä. Osallisten kanssa on pohdittu, mitä voimme oppia taiteen kautta itsestämme ja ympäristöstämme, ja samalla on hankittu tietoa ja ymmärrystä myös taiteesta itsestään. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitut kuvataiteen neljä tavoitealuetta, visuaalinen havaitseminen ja ajattelu, kuvallinen tuottaminen, visuaalisen kulttuurin tulkinta sekä esteettinen, eettinen ja ekologinen arvottaminen, ovat konkretisoituneet Taidevaihteen työpajoissa eri painotuksin.

Perusteissa todetaan, että kuvataiteen keskeisiä sisältöalueita voidaan lähestyä ilmiökeskeisesti aikalaitaiteelle ominaisia toimintatapoja soveltaen – niin ilmaisun, osallistumisen kuin vaikuttamisen kautta. Työpajoissa on tarjottu mahdollisuus myös rauhoittumiseen ja annettu tilaa henkilökohtaisen taidesuhteen rakentumiselle. Aikalaitaiteen toimintatavat ovat moninaiset, osa taiteilijoista työskentelee mieluummin yksinään ja toiset puolestaan yhteistyössä erilaisten yhteisöjen kanssa. Työskentely-ympäristöt vaihtelevat niin ikään studioista erämaihin, ruuhkaisiin julkisiin tiloihin ja virtuaalisiin ympäristöihin.

Luonteenomaista aikalaitaiteelle on kuitenkin erityisesti temaattinen, ilmiöpohjainen työskentely sekä erilaisia tietämisen tapoja yhdistelevä lähestymistapa (ks. esim. Jokela, 2017; Kester, 2004; Lacy, 2010; Lippard, 2006). Taide on osa ja se voidaan liittää vielä selkeämmin osaksi myös kestävä kehitystä, hyvinvointia ja turvallista arkea muuttuvassa, yhä moninaisuvammassa yhteiskunnassamme (Huhmarniemi, 2016; Jónsdóttir, 2017). Tällainen taiteelle ominainen työskentely kytkeytyy luontevasti laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin sekä toimintakulttuuria ohjaaviin periaatteisiin kouluympäristössä. Samalla tuetaan oppilaiden monilukutaidon kehittymistä. Taidevaihte-hankkeessa on päästy harjoittelemaan näitä periaatteita ja taideperustaisen toimintatutkimuksen kautta myös kehittämään uusia toimintamalleja. Taide voidaanakin tunnistaa varteenotettavana kouluyhteisön ja laajemmin yhteiskunnan osa-alueena, sen kautta voidaan saada moninaisuutta kuuluviin ja näkyviin, mikä mahdollistaa myös toimijaksi tunnistamisen ja toimijuudelle tilan antamisen.

Toimijuuden rakentumisen näkökulmasta keskeistä on, että osalliset pääsevät suunnittelemaan ja toteuttamaan yhteistyöprojekteja perustuen omiin kokemuksiinsa ja kysymyksenasetteluihinsa. Näin voidaan tukea osallisten identiteettien rakentumista, kulttuurista osaamista sekä vahvistaa yhteisöllisyyttä kuvataiteen tehtävän mukaisesti. Omat kokemukset ja kysymyksenasettelut ovat olleet hankkeessa lähtökohtana kaksisuuntaista kotoutumista tuettaessa. Havahduttavia, pieniä askeleita kotoutumisen suuntaan ollut mahdollista ottaa kaikissa taideperustaisissa kohtaamisissa, hankkeen tavoitteisiin voidaan päästä syvemmin vasta pidempikestoissa työpajoissa.

Taidevaihte-hankkeessa kertyneiden kokemusten sekä aikaisempien tutkimusteni pohjalta käy ilmi, että aikalaisaiteen toimintastrategiota voi hyödyntää suunnitelmallisesti eri oppimisympäristöissä ja yhteistyössä koulun sisällä ja koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Toimintastrategiat ovat hyvin suhteessa Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteiden (2014) tavoitteisiin ja sisältöihin. Taiteelle ominaiseen työskentelyyn liittyy kokeilemista, monipuolisten oppimisympäristöjen hyödyntämistä, taiteidenvälisyyttä sekä yhteistyöprojekteja. Vuorovaikutus moninaisista kulttuuritaustoista tulevien nuorten kesken, kohtaaminen ja tutustuminen toiminnallisesti taiteen parissa, voi vähentää ennakkoluuloja ja kielteisiä asenteita puolin ja toisin. Taidekasvatuksen keinoin on mahdollista tukea kaksisuuntaista kotoutumista sekä luoda luottamusta ja toivoa tulevaisuudesta. Parhaimmillaan osalliset saavat uusia työkaluja sekä ajatus- ja toimintamalleja myös tulevaisuutta ajatellen, eväitä erilaisiin ja muuntuviin kohtaamisen tilanteisiin.

LÄHTEET

- BEER, R. IRWIN, R., GRAUER, K. & XION, G. (2010). Research and creation: Socially-engaged art in the City of Richgate project. *International Journal of Education through Art*, 6(2), 213–227. DOI: 10.1386/eta.6.2.213_1
- BOLT, B. (2013). Towards a new materialism through the arts. Teoksessa E. Barrett & B. Bolt (toim.), *Carnal knowledge –towards a new materialism through the arts* (s. 1–14). London: Tauris.
- CREATIVE CONNECTIONS (2015). Kotisivut. Haettu 12.2.2018: <http://creativeconnexions.eu/>
- DEWENHURT, M. (2014). *Social justice art: A framework for activist art pedagogy*. Cambridge: Harvard Education press.
- DERVIN, F. & KEIHÄS, L. (2013). Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen. *Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia*, 63. Jyväskylä: FERA.
- DEWEY, J. (1980/1934). *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- FINLEX (2010) *Laki kotoutumisen edistämisestä*. 1386/2010 § 3. Haettu: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20101386>.
- FUTURE REFLECTIONS (2016). *Videoteos*. Haettu 12.1.2018: <https://vimeo.com/182977993>.
- FREIRE, P. (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. J. Kuorti (suom. & toim.). Tampere: Vastapaino.
- GARBER, E. (2004). Social justice and art education. *Visual Art Research*, 30(2), 4–22.
- GIROUX, H. A. & MCLAREN, P. (2001). *Kriittinen pedagogiikka*. J. Vainonen (suom.), T. Aittokoski & J. Suoranta (toim.). Tampere: Vastapaino.
- HAMMAR, S. & KATISKO, M. (2016). Pakolaisesta täysivaltaiseksi asukkaaksi. Teoksessa R. Gothóni Raili & U. Siirto (toim.), *Pakolaisuudesta kotiin* (s. 213–230). Helsinki: Gaudeamus
- HANKAMÄKI, J. (2004). *Dialoginen filosofia: Teoria, metodi ja politiikka*. Helsinki: Yliopistopaino.
- HIETANIEMI, H. & ALAJÄRVI, M. (2017). *Nuorten kaksisuuntaisen kotoutumisen edistäminen videotaidetyöpajassa*. Julkaisematon raportti. Tutkijan hallussa.
- HILTUNEN, M. (2008). Community-based art education in the north – a space for agency? Teoksessa G. Coutts & T. Jokela (toim.), *Art community educational perspectives* (s. 91–112). Bristol: Intellectbook.
- HILTUNEN, M. (2009). Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä. (Väitöskirja). *Acta Universitatis Lapponiensis*, 160. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- HILTUNEN, M. (2010). Slow activism: Art in progress in the North. Teoksessa A. Linjakumpu & S. Wallenius-Korkalo (toim.), *Progress or perish: Northern perspectives on social change*. (s.119–138). Farnham: Ashgate.
- HILTUNEN, M. (2011). Voimaannuttava pohjoinen: Sukupolvet ja kulttuurit kohtaavat taidekasvatushankkeissa. *Nuorisotutkimus*, 29(1), 34–49.
- HILTUNEN, M. (2016). Astumisia virtaan. Teoksessa A. Suominen (toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella. Avauksia, suuntia, mahdollisuuksia* (s. 200–212). Helsinki: Aalto Arts Books.
- HILTUNEN, M. & HUHMARNIEMI, M. (2010). Rälläkkä ja sivellin: Taidetoimintaa nuorten hyvinvoinnin tueksi. *Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja, C Katsauksia ja puheenvuoroja*, 33. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

- HILTUNEN, M., MIKKONEN, E., NISKALA, A., DOURANOU, M. & PATRIGNANI, E. (2018). My Stage – sharing and creating a story of our past, present, and future in Finnish Lapland. *Symnyt Taiteen tiedonala*, 2018(1).
- HILTUNEN, M. & MANNINEN, A. (2015). Art evokes! Use of online environments to promote pupils' wellbeing. Teoksessa E. Sohlman ym. (toim.), *Empowering school eHealth model in the Barents region. Reports in educational sciences* (s. 245–253). *Publications of Lapland UAS. Publication series B. Reports 2/2015*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- HUHMARNIEMI, M. (2016). Marjamatkoilla ja kotipalkisilla: Keskustelua Lapin ympäristökongflikteista nykyaiteen keinoin. (Väitöskirja). *Acta Universitatis Lapponiensis*, 324. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- JOKELA, T. (2017). Art of art education through art-based action research for the North. Teoksessa M. Fritsche & A. Schnur (toim.), *Fokussierte Komplexität – Edenen von Kunst und Bildung* (s. 55–67). Oberhausen: Athena.
- JOKELA, T. & HILTUNEN, M. (2014). Pohjoiset kylät ja koulupihat taidekasvatuksen paikkoina. Teoksessa E. Hyry-Beihhammer, M. Hiltunen & E. Estola (toim.), *Paikka ja kasvatus* (s. 78–106). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- JOKELA, T., HILTUNEN, M. & HÄRKÖNEN, E. (2015a). Art-based action research: Participatory art for the North. *International Journal of Education through Art*, 11(3), s. 433–448.
- JOKELA, T. & HILTUNEN, M. & HÄRKÖNEN, E. (2015b). Contemporary art education meets the international multicultural North. Teoksessa M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (toim.), *Conversations on Finnish art education* (s. 260–276). *Aalto University publications series. Art+Design+Architecture*, 5/2015. Helsinki: Aalto Arts Books.
- JÓNSDÓTTIR, Á. B. (2017). Artistic actions for sustainability: Potential of art in education for sustainability. (Väitöskirja). *Acta Universitatis Lapponiensis* 355. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- KALLIO-TAVIN, M. (2015). Becoming culturally diversified. Teoksessa M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (toim.), *Conversations on Finnish art education* (s. 20–33). *Aalto University publications series. Art+Design+Architecture*. 5/2015. Helsinki: Aalto Arts Books.
- KANTONEN, L. (2005). Teltta: Kohtaamisia nuorten taidetyöpajoissa. (Väitöskirja). *Taideteollisen korkeakoulun julkaisuja*, A 54. Helsinki: Like.
- KARTTUNEN, S. (2017). *Artgear: Metamorphosis 2017 -katukulttuurityöpajat*. Julkaisematon raportti. Tutkijan hallussa.
- KESTER, G. H. (2004). *Conversation pieces: Community and communication in modern art*. Berkeley: University of California Press.
- KINNUNEN, T. (2017). *Kaksisuuntaista kotoutumista monialaisesti: Toimintatutkimus kulttuurienvälisen osaamisen edistämistä yläkoulussa kuvataidekasvatuksen keinoin*. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201706091205>
- LACY, S. (1995). Debated territory: Towards a critical language for public art. Teoksessa S. Lacy (toim.), *Mapping the terrain: New genre public art* (s. 171–185). Indiana: Bay Press.
- LACY, S. (2010). *Leaving art: Writings on performance, politics, and publics, 1974–2007*. Durham: Duke University Press.
- LIPPARD, L. R. (2006). Beyond the beauty strip. Teoksessa M. Andrews (toim.), *Land, art: A cultural ecology handbook* (s. 14–15). London: Royal Society for the Encouragement of Arts.
- MANNINEN, A. & HILTUNEN, M. (2016). Dealing with complexity – Pupils' representations of place in the era of Arctic urbanization. Teoksessa T. Jokela & G. Coutts (toim.), *Relate North: Culture, community and communication*, (s. 34–59). Rovaniemi: Lapland University Press.
- MARTISKAINEN, M. (2017). *Taidevaihde / Artgear: katukulttuuripajat yhteenveto, Transcendent ry / Metamorphosis kevät 2017*. Julkaisematon raportti. Tutkijan hallussa.
- MÄKI, T. (2007). Yhteisötaide – tapausmerkki be your enemy. Teoksessa M. Bardy, R. Haapalainen, M. Isotalo & P. Korhonen (toim.), *Taide keskellä elämää* (s. 232–241). *Nykytaiteen museon julkaisuja*, 106/2007. Tampere: Like.
- OIKARINEN, M. (2017). *Raportti*. Julkaisematon raportti. Tutkijan hallussa.
- OIKARINEN-JABAI, H. (2015). I guess we are some kind of a new generation of Finns, and each one also slightly something else – Second-generation finnish Somalis as creators of images of diverse finnishness. Teoksessa M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (toim.), *Conversations on Finnish art education* (s. 34–47). *Aalto University publications series. Art+Design+Architecture*, 5/2015. Helsinki: Aalto Arts Books.
- PAKOLAISAPU. (2018). *Sanasto*. Haettu 12.1.2018: <http://pakolaisapu.fi/pakolaisuus/sanasto/>
- POPS. (2014). *Perusopetuksen opetusumitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- RONKAINEN, S. (2008). Kenen ongelma väkivalta on? Suomalainen hyvinvointivaltio ja väkivallan toimijuus. *Yhteiskuntapolitiikka*, 73(4). <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201209117501>
- ROUSSEL, D. & FELL, F. (2018). Becoming a work of art: Collaboration, materiality and posthumanism in visual arts education. *International Journal of Education through Art*, 14(1), 91–110. DOI: 10.1386/eta.14.1.91_1
- SUORANTA, J. (2005). *Radikaali kasvatus: Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- TYÖ JA ELINKEINOMINISTERIÖ. (2018). *Maahanmuuttajien kotouttaminen*. Haettu 12.1.2018: <http://tem.fi/maahanmuuttajien-kotouttaminen>





01 05

Metsäleikkejä kestävään kehitykseen

Maria Huhmarniemi

KUVATAIDEKASVATAJANA LAPISSA

Toimin yliopistonlehtorin työni ohella kuvataidekasvattajana ja yhteisötaiteilijana Muodoslompolon kylässä Pohjois-Ruotsissa lähellä Suomen ja Ruotsin rajaa. Tämän alueen meänkieltä puhuvilla ihmisillä on omaleimainen kulttuuri ja kulttuuri-identiteetti. Alueella on monia haasteita ja mahdollisuuksia, kuten kaivosteollisuuden ja luontomatkailun ristiriidat, kansainvälistyminen, joka liittyy pakolaistaustaiseen maahanmuuttoon ja toisaalta turismiin elinkeinona, sekä väestön ikääntyminen. Olen käynnistänyt vuonna 2014 taideperustaisen toimintatutkimuksen tavoitteenani kulttuurisen kestävän kehityksen tukeminen taidekasvatuksella ja yhteisötaiteella. Tässä artikkelissa esittelen käynnissä olevan tutkimukseni taustaa, tutkimuksellista lähestymistapaa ja toteutuneita taidetyöpajoja. Reflektoin tutkimusta suhteessa teorioihin, jotka liittyvät kasvatukseen kestävään kehitykseen ja kulttuurienväliseen taidekasvatukseen. Aineiston analysointi ja teoreettinen tarkastelu suuntaavat tutkimuksen seuraavia syklejä, joiden suuntaviivoja summaan artikkelin loppuksi.

Kun muutin mieheni perässä osa-aikaisesti Muodoslompoloon Pohjois-Ruotsiin, olimme kylän ainoa lapsiperhe. Edellisen kerran kylään oli syntynyt lapsi 17 vuotta sitten. Pohjoisen alueen väestön ikääntyminen onkin yksi haasteista, joista voidaan mainita myös vähenevät palvelut sekä perinteisten elinkeinojen, kaivosteollisuuden ja matkailun konfliktit. Muodoslompolon kylä ei kuitenkaan näyttäytynyt minulle ongelmakimpuna vaan mahdollisuuksien ja uusien avausten paikkana. Alueen rikas kulttuuriperintö, jossa olennaista on ollut muun muassa Suomen ja Ruotsin välinen vuorovaikutus, maalaismaisemat ja luonto erämaiseen, antavat vahvan perustan nykykult-

tuurille. Lapsiperheitäkin alueelta löytyy muun muassa Muoniosta, johon makailuelinkeino on tuonut paljon työpaikkoja, ja Ruotsin Pajalasta, jossa on kantaruotsalaisten lapsiperheiden lisäksi kirjo turvapaikanhakijoita ja muita pakolaistaustaisia maahanmuuttajia.

Kaivosteollisuus ja matkailu ovat merkittäviä työllistäjiä. Monet Muodoslompolossa asuvista eläkeläisistä ovat tehneet työuransa kaivoksella Kiirunassa tai Pajalassa, jossa rautamalmikaivos on jo mennyt konkurssiin. Tällä hetkellä suurin osa kylän työväestöstä käy töissä Muonion isoissa matkailuyrityksissä. Kolarin kuntaan suunnitellaan kuitenkin uutta rautamalmikaivosta. Kunnan alueen tunturikyliässä luontomatkailu on merkittävä työllistäjä, ja matkailuyrittäjät vastustavat kaivoshanketta. Konflikti on repivä.

Taideperustainen toimintatutkimukseni ei sijoitu vain Muodoslompolon kylään vaan myös sen lähialueille Suomen ja Ruotsin rajan molemmin puolin. Tornion- ja Muoniojoen varressa sijaitsevia kuntia Suomessa ja Ruotsissa sanotaan Tornionlaaksoksi. Sitä voidaan pitää omana kieli- ja kulttuurialueenaan. Tornionlaakson ihmisiä ja kyläyhteisöjä yhdistää muun muassa omaleimainen murre ja niin sanottu meänkieli, joka on Ruotsissa vähemmistökielen asemassa.

Tämä toimintatutkimukseni kiinnittyy käsitykseen, jonka mukaan länsimaisessa elämäntavassa on vähennettävä kulutusta tavoiteltaessa kestävä kehitystä. Esimerkiksi filosofi Tere Vadén kuvailee, että tämänhetkisen elämäntavan suunnanmuutokseen kestäväksi tarvitaan uskonnollisen herätyksen kaltainen kokemus, jonka olisi kosketettava ihmisyyttä perustavanlaatuisesti: sitä, minkä ihmiset kokevat elämässään itsestään selväksi, merkittäväksi ja nautinnolliseksi (Vadén, 2016). Tutkijat Arto O. Salonen ja Marjatta Bardy (2015) peräänkuuluttavat puolestaan ekososiaalista sivistystä, jonka arvoja ovat vastuullisuus, kohtuullisuus ja ihmistenvälisyys. Heidän mukaansa perimmäisenä inhimillisen kasvun tavoitteena on sivistys, joka lisää luottamusta tulevaisuuteen. Tätä luottamuksen kasvua he pitävät edellytyksenä kestäväille kehitykselle korostaen, että kestävä maailma on mahdollinen (Salonen & Bardy, 2015).

Pienten lasten äitinä tiedostan kaivosteollisuuden tuomat ympäristöuhkat mutta sen lisäksi tarpeen arkisten kulutustottumusten muuttamiseen. Tarve ekologiseen lastenkulttuuriin on ilmeinen. Lapsille tuotetaan kasvavia määriä muovisia leluja, jotka on usein tuotettu nopeasti vanheneviksi mediakulttuurin, kuten animaatioiden, hahmoilla ja kuvituksilla. Perheet tarvitsevat tukea kestävään elämäntapaan ja vaihtoehtoja materialistisesti painottuneeseen lastenkulttuuriin. Samalla kun videot ja mobiilipelit lohkaisevat kasvavan osan lasten ajankäytöstä, on lasten ympäristösuhteen kehittymistä syytä tukea. Ajatukset ekologisesta lastenkulttuurista ja lapsille suunnatusta taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta ovat ajankohtaisia,

vaikka eivät uusia (ks. esim. van Boeckel, 2013; Jokela, 1995, 1996, 1997; Mantere, 1995; Tavasti & Suosalo, 2008).

Kuten Marjatta Bardy (2012) kuvailee, taiteiden voimaa tarvitaan siirtäessä materiaalikeskeisestä kulutuskulttuurista kestävämpään kehitykseen ja täydempään ihmisyyteen. Edelleen tavoitteena ei ole vain kokemuksellisuus ja yhteisöllisyys vaan myös toimijuuden lisääntyminen (Hiltunen 2016). Kuva- ja ympäristökasvatuksella ja nykytaiteella on paljon potentiaalia kasvatuksessa kestäväan kehitykseen ja ekososiaaliseen sivistykseen. Esimerkiksi lappilaisen taiteilijan Antti Stöckellin teokset ovat oivallisia esimerkkejä siitä, miten taiteen keinoin voi innostaa lapsiperheitä luontoharrastukseen ja ympäristötietoisuuteen. Retkeily- ja installaatiotaiteessaan Stöckell dokumentoi retkiään, joilla on hänen pieniä lapsiaan usein mukana. Stöckellin produktioissa luontokokemuksiin liittyy käsillä tekemisen elementti. *Lähde*-teoksessa hän on tehnyt koivun kaarnasta tuohilippejä lähdeveden juomiseen, *Lusikat*-projektissa retkeläiset ovat tehneet lusikan pesiä nuotiohiilillä ja *Lumileikit*-teossarjassa installaatiota kevähangesta saatuista kappaleista. Retkien dokumentoinnit Stöckell esittää installaatiotaiteena taidemaailman kontekstissa. (Stöckell, 2015, 2017.) Teoksissa yhdistyy nykytaiteen ja yhteisö- ja ympäristökasvatuksen toimintatavat. Sekä retkille osallistuminen että teosten näkeminen gallerioissa ja museoissa innostavat lapsiperheitä retkille lähiluontoon.

Toimintatutkimukseni päätavoite on kestäväan kehityksen tukeminen taidekasvatuksen keinoin Tornionlaaksossa. Se sisältää tavoitteen kehittää ekologista pohjoista lastenkulttuuria, kuten lasten leikkiä metsässä, ja tarkastella metsää lasten kehittymistä tukevana ekosysteemipalveluna. Tavoitteena on myös Tornionlaakson kulttuurisen kestäväan kehityksen tukeminen taidekasvatuksen ja yhteisötaiteen keinoin eli yhteisöllisten taide- ja kulttuuritapahtumien tuottaminen. Edelleen tavoitteena on tukea sellaisia paikallisia elinkeinoja, joissa luonnonvaroja käytetään kestäväällä tavalla

Tämän toimintatutkimuksen osana olen jo tuottanut taidetyöpajoja perheille ja kyläläisille ja osallistunut taide- ja kulttuuritapahtumien järjestämiseen. Olen toiminut tapahtumien tuottajana ja osin myös taidetyöpajojen ohjaajana sekä ympäristö- ja yhteisötaiteilijana. Kanssatutkijana on toiminut ruotsalainen Pajalassa asuva kuvataideopettaja ja yhteisötaiteilija Sofia Waaara, jonka kanssa olen tehnyt yhteistyötä lähes kaikissa taidetapahtumissa. Tapahtumia ovat olleet muun muassa kolmena vuonna toteutettu *Lasten taideseikkailut* -perhetapahtuma, himmelityöpajat Muonion ja Muodoslompolon käsityöläisille ja Pajalan turvapaikanhakijoille sekä ensimmäinen *Art Äkäslompolo* -ympäristö- ja yhteisötaidetapahtuma. Tässä artikkelissa käsittelen Taideseikkailut- ja Art Äkäslompolo -tapahtumia, joiden lähtökohtana on ollut toiminta luonnonympäristössä ympäristötaidetta sovel-

taen. Keskityn kolmeen toisiaan sivuavaan tutkimuskysymykseen: 1) Mitä ulottuvuuksia ympäristötaiteesta johdettu ympäristökasvatusta metsäluonnossa tuo kestäväan kehityksen kasvatukseen? 2) Miten tavoite kulttuuriseen kestäväan kehitykseen suuntaa taideperustaista ympäristökasvatusta? 3) Mitä kulttuurienvälisyys tarkoittaa Tornionlaaksossa ympäristökasvatuksen kontekstina?

Koulujen perusopetuksen uusi opetussuunnitelma vaikuttaa myös vapaan kentän taidekasvatukseen ja toteuttamismahdollisuuksiin. Järjestämäni taidetapahtumat ovat linjassa opetussuunnitelmaan, jossa edellytetään oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin tukemista ja kulttuurisen pääoman rakentamista. Perusopetuksen valtakunnallinen opetussuunnitelma peräänkuuluttaa koulujen yhteistyötä lähiyhteisöjen kanssa sekä oppimistilanteita, joissa eri-ikäiset oppilaat voivat tarkastella omaan elämänpääpiiriinsä kuuluvia ilmiötä yhdessä (POPS, 2014). Vastaava vuorovaikutus huoltajien ja lähiympäristön kanssa nostetaan esiin myös Varhaiskasvatuksen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa osana päiväkotien toimintakulttuuria. Kulttuurinen osaaminen on yksi varhaiskasvatuksen sisällöistä. Lapsia tulee ohjata tutustumaan toisiin ihmisiin, kieliin ja kulttuureihin ja tukea kulttuuri-identiteetin rakentamisessa. Leikin merkitys lasten hyvinvoinnille ja oppimiselle nostetaan opetussuunnitelmassa vahvasti esiin. Päiväkotien toimintakulttuurissa lapsilla ja henkilöstöllä on oltava mahdollisuus kokea yhdessä tekemisen ja leikin iloa. Päiväkotiyhteisöä kannustetaan mielikuvituksen käyttöön, omaan ilmaisuun ja luovuuteen. (VASU, 2016.) Kun opetussuunnitelmat mahdollistavat hyvin päiväkotien ja koulujen yhteistyön vapaan kentän kuvataidekasvattajien ja yhteisötaiteilijoiden kanssa, on toimintatutkimukseni seuraava askel koulu yhteistyön käynnistäminen.

Tämän tutkimuksen teoreettinen tausta on paikkasidonnaisessa ympäristökasvatuksessa (Graham, 2007; Jokela, 2008, 2016; Jokela & Hiltunen, 2014), yhteisöllisessä taidekasvatuksessa (Hiltunen, 2009), kulttuurienvälisessä taidekasvatuksessa (Hernández, 1999) ja taidekasvatuksessa kestäväan kehitykseen (Jónsdóttir, 2017; Illeris, 2017). Toiminnan taustalla on myös tutkimus taiteilijan osallistumisesta nykyaikaisen keinojen keskusteluihin ympäristökonflikteissa (Huhmarniemi, 2016a, 2016b).

TAIDEPERUSTAINEN TOIMINTATUTKIMUS RAAMITTA TOIMINTAA

Taideperustainen toimintatutkimus on tutkimuksellinen lähestymistapa, jonka tavoitteena on kehittää taiteilija-tutkijan tai taiteilija-opettaja-tutkijan menetelmiä ja työtapoja tai hakea ratkaisuja ympäristöissä ja yhteisöissä tunnistettuihin ongelmiin tai tulevaisuusvisioihin. Tutkimus etenee syklisesti siten, että taiteellista interventiosta kootaan tutkimusaineisto, jota analysoidaan, reflektoidaan ja käsitteellistetään. Taideperustaisen toimintatutkimuksen menetelmää on kehitetty Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen

ja soveltavan kuvataiteen koulutusaloilla 1990-luvulta lähtien. (Huhmarniemi, 2016; Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015; Jokela, Huhmarniemi & Hiltunen, 2018.)

Taideperustaisen toimintatutkimuksen kehittämisessä lähtökohtana on ollut nykytaide, joka on luonteeltaan kontekstisidonnaista, prosessikeskeistä, vuorovaikutteista ja dialogista. Menetelmä kiinnittyy vahvasti ympäristöihin ja yhteisöihin. Siinä huomioidaan muun muassa kohtaamisten tilojen tuottaminen, ympäristön ja yhteisön historia ja taiteen performatiivinen luonne. Mirja Hiltusen mukaan toimintatutkimuksen ja yhteisötaiteen yhteisiä piirteitä ovat toiminnan tavoitteiden aktivistisuus, yhteisön tai yleisön osallistuminen ja lisääntyvä ymmärrys itsestä ja maailmasta. Toimintatutkimuksessa painottuu tavoite vaikuttamiseen ja muutokseen, kun yhteisötaiteessa keskitytään vuorovaikutustilanteen luomiseen taiteen keinoin. (Hiltunen, 2009.)

Taideperustaisessa toimintatutkimuksessa taiteellisten produktioiden tuottaminen on toiminnan kehittämisen menetelmä ja taiteelliset produktiot niihin liittyvine havaintoineen muodostavat tutkimusaineiston. Taiteelliset produktiot eivät siis yleensä ole tutkimustulosten representointia, kuten taiteellisessa ja taideperustaisessa tutkimuksessa usein. Sen sijaan taiteellisen produktiot ovat tila- ja aikasidonnaisia prosesseja, joiden dokumentoinnista voidaan koostaa tutkimusaineisto. (Jokela, Huhmarniemi & Hiltunen, 2017.) Tässäkin tutkimuksessa taidetyöpajojen ja teosten dokumentit toimivat yhtenä aineistona. Tutkimusaineistoa ovat työpajatoiminnan valokuva-dokumentointi, osallistujien ja kanssaopettajien ja -taiteilijoiden kanssa käydyt keskustelut ja niiden muistiinpanot sekä erilaiset tallenteet palautteista ja reflektoinnista. Osa tutkimusaineistosta on koottu tarkoitushakuisesti esimerkiksi palautekyselyistä ja osa toiminnan osana, kuten sosiaaliseen mediaan kirjoitettujen osallistujien ja yleisön kommenttien tallenteet. Aineisto sisältää myös osallistuvaa havainnointia.

Toimintatutkimus etenee syklisesti suunnittelun, käytännön toiminnan, reflektion ja arvioinnin vuorotellessa. Tässä tutkimuksessa on ollut useita pieniä syklejä usean vuoden aikana. Tutkimus on kuitenkin vasta alussa, eli toteutan jatkossa laajempia ja pitkäkestoisempia kokonaisuuksia. Tämä artikkeli on tutkimuksen ensimmäinen teoreettinen tarkastelu.

Tutkimuksen taustalla on eettinen pohdinta muun muassa tutkimuksen tarpeesta. Tutkimusetiikan kannalta on kuitenkin huomioitava, että tutkimus ei ole arvovapaa eikä -neutraali. Tutkimus on sitoutunut luonnonsuojeluun sekä kulttuurienvälisyyteen arvona eikä uhkana.

MÄNTYKANGAS OPPIMISEN TILANA

Järjestin Sofia Waaran kanssa ensimmäisen Lasten Taideseikkailut -leirin kevätkesällä 2014. Leirillä oli satuihin ja tarinoihin perustuva ympäristötaidereitti metsässä ja taidetyöpajoja, kuten maalausta, paperinvalmistusta ja muovailua. Lapsille suunnatuissa pajoissa oli osallistujina lähinnä muonilaisia perheitä, mutta nuorten leirillä toteutui suomalais-ruotsalainen yhteistyö, kun osallistujia oli Muoniosta ja Pajalasta. Taidetoiminta oli opettajavetoista ja osallistajat olivat lapsia vanhempiensa kanssa. Leirit sisälsivät taidetoiminnan lisäksi yhteiset ruokailut ja saunomisen. Kesäkuussa 2015 toteutimme Taideseikkailut-tapahtuman uudistetulla konseptilla. Emme pyytäneet ennakoilmoittautumista vaan lähtökohtana oli taidetyöpajojen avoimuus. Taidetyöpajat ja metsäreitti oli suunniteltu siten, että perheet pystyivät osallistumaan niihin hyvin itsenäisesti. Osallistujia tuli tällä kertaa Muoniosta, Rovaniemeltä ja Ruotsin Pajalasta, mutta he hajaantuivat kahden päivän ajalle siten, että samanaikaisesti osallistujia oli läsnä pieninä ryhminä. Pajojen ohjaajina oli useita kuvataideopettajia ja kuvataiteilijoita minun ja Sofian lisäksi. Vuoden 2016 tapahtumassa palasin lähemmäs leirimuotoista toimintaa, mutta koko tapahtuma olikin aiempaa pienempi kestoltaan ja osallistujamäärältään minun hoitaessa silloista sylivauvaani.

Ympäristötaidereitti on ollut Lasten taideseikkailut -tapahtumien ydin. Se on ollut metsässä merkitty reitti, johon on liittynyt kirjoitettu tarina. Lapset ovat kulkeneet reitillä vanhempiensa kanssa. Reitillä varrella on ollut lapsille suunnattuja ympäristötaideteoksia ja osallistavia tehtäviä. Vanhemmat ovat saaneet reitille kirjoitetun tarinan, jonka avulla he ovat vieneet lapsensa purkamaan metsän taikvoja, jättämään viestejä, ilahduttamaan metsän väkeä ja niin edelleen. Kaksi reittiä on ollut minun ja Sofian yhdessä tekemiä, mutta vuonna 2015 kuvataidekasvatuksen opiskelija Anna Koskimies toteutti reitin (kuvasarja 1). Hän teki kokoontumispaikan metsän kansalle, keijujen labyrinthin, menninkäisten majan, ansapensaana ja tähyilykiven kiikareineen. Kaikkien reittien paikkana on ollut lähimetsä, joka Muodoslompolossa on mäntykangasta ja niittyä. Materiaaleina on ollut luonnonmateriaalien lisäksi muun muassa purettujen installaatioiden osia. Eri-ikäiset lapset ovat viihtyneet reiteillä hyvin varsinkin, kun vanhemmat ovat sovittaneet kehyskertomukset lapsilleen sopiviksi. Ympäristötaidereitit ovat kääntyneet lasten puheissa seikkailureiteiksi.

Art Äkäsloppolo on ympäristötaidetapahtuma, jonka suunnittelin helsinkiläisen taiteilijaryhmän kanssa Kolarin Äkäsloppoloon kansallispuiston lähialueelle. Projektin johtajana toimii kuvataiteilija Satu Kallio-kuusi ja hänen kanssaan määrittelimme tapahtuman luonteen ja teimme taiteilijavalinnat. Tapahtuma toteutui ensimmäisen kerran kesällä 2017 ja tarkoituksena on sen tuottaminen jatkossa vuosittain. Emäntänä toimii kahvilayrittäjä-nukketaitelija Lea Kaulanen. Teimme hänen mailleen – kauniille mäntykankaalle – ympäristötaidetta kyläläisten kanssa. Käyn-

KUVASARJA 1

Perheitä metsäreitillä vuonna 2015. Kuvat: Anna Koskimies, 2015.



nistimme suunnittelun jo vuonna 2016, jolloin kävimme Äkäslompolossa ensimmäisen kerran tapaamassa kyläläisiä ja esittelemässä projektin ideaa. Varsinainen tapahtuma jakaantui kahteen osaan: toukokuiseen viikonloppuun ja heinäkuun lopulla järjestettyyn päätapahtumaan kesällä 2017. Viisi ympäristö- ja yhteisötaiteilijaa osallistui tapahtumaan projektillaan, minä mukaan lukien.

Äkäslompolo sijaitsee Kolarin kunnassa Pallas-Yllästunturin kansallispuiston tuntumassa. Hannukaiseen, joka on Äkäslompolon lähikylä, suunnitellaan rautamalmikaivosta. Art Äkäslompolo -tapahtuman emäntä Lea Kaulanen on kunnanvaltuutettu Meän Kolari -ryhmässä, jonka keskeisenä tavoitteena on kaivoksen vastustaminen ja yrittäjien tukeminen luontoperustaisissa elinkeinoissa. Tässä tilanteessa sidoimme Art Äkäslompolo -tapahtuman kestävän luontomatkailun tukemiseen ja kaivoksen vastustamiseen. Yhtenä tavoitteena on myös kyläyhteisön yhteisöllisyyden vahvistaminen kaivossuunnitelman herättämien ristiriitojen alla.

Yhteisöllisyys oli tapahtuman kantava toimintatapa. Kaikkien teosten tekeminen oli avointa kyläläisten osallistumiselle: heitä kutsuttiin auttamaan ja osallistumaan vapaamuotoisesti. Sen lisäksi kutsuimme taiteilija Birgitta Linhartin tekemään niin sanotun kyläteoksen yhteisötaiteellisessa prosessissa. Linhart on taiteilija, joka on jo aiemmin toteuttanut vastavia kyläteoksia pieniin Pohjois-Ruotsin kyliin yhdessä kyläläisten kanssa teosten ideoinnista konkreettiseen tekemiseen. Usein teosten pyrkimyksenä on ollut symboloida kylää tai kyläyhteisön arvoja. Kutsuimme Linhartin Äkäslompoloon toukokuussa esittelemään itsensä ja suunnittelemaan Äkäslompolon teosta. Ideariihessä nousi esiin luonnon pyhyden kokemus, mihin osallistuva ryhmä päätti tarttua teoksen aiheena. Ryhmäkeskustelun keväisiä teemoja kuvattiin seuraavasti: *Mietittiin myös myyttisiä teemoja, pyhiä paikkoja, luonnon hiljentävää vaikutusta, pyhyiden käsitettä ja rajojen merkitystä. Kutkuttavia ympäristötaideideoita laitettiin yhdessä vireille* [- -] (Facebook-päivitys 28.5.2018 Myyttinen Luontoni -sivulla.)

Kuten Linhartin teos, myös oma teokseni Art Äkäslompolo -tapahtumaan toteutui kaksivaiheisesti. Toukokuussa pidin kyläläisille pajuveistotyöpajan, jossa opetin pajun kaaospujonnan periaatteet ja jossa tutustuimme toisiimme. Työpajassa rakensimme yhden osan installaatioon, joka koostui useista kota-aiheisista elementeistä. Installaatio Uhkuu, puhkuu ja puhalttaa on visuaalis-esteettinen leikki mäntykankaan materiaaleilla, kuten kävyillä, kaarnalla, kivillä ja männyntaimilla sekä pieni majakylä, joka sopii lastenkin leikkipaikaksi. Teoksen lähtökohtana oli Art Äkäslompolon asumus-teema, kota rakenteena, satu puhkuvasta isosta pahasta sudesta ja kolmion muotojen symbolinen suojeleva merkitys. Lisäksi tavoitteena oli, että installaatio mahdollistaa yleisön kehollisen kokemuksen ja lasten leikin, kun teoksen elementteihin voi mennä sisään.

Lasten leikin tukeminen lappilaisessa metsäluonnossa on yhteinen tavoite Taideseikkailut ja Art Äkäslompolo -tapahtumassa. Sen taustalla on tutkimustieto siitä, miten myönteiset ympäristökokemukset lapsuudessa vaikuttavat aikuisten ympäristösuhteeseen. Maantieteen ja ympäristökasvatuksen professori Sirpa Tanin (2017) mukaan esimerkiksi leikit jossakin luonnonympäristössä voivat tuottaa merkityksellisen positiivisen kiintymyksen vastaaviin ympäristöihin eri puolilla maailmaa. Paikkoihin kiintymyksen ohella lapsuuden kokemukset voivat kuitenkin tuottaa myös negatiivisia tunnekokemuksia. Esimerkiksi pimeänpelko hämärässä tai sääskien hyökkäys voi olla lapselle ahdistava kokemus, joka vieraannuttaa luonnosta vielä aikuisenakin. Positiivisen ympäristökokemuksen ja -suhteen rakentumisessa vuorovaikutus toisten lasten ja aikuisten kanssa on olennaista. Lapset ovat leikkiveriteitä ja ystäviä, jotka jakavat ympäristökokemuksen, ja aikuiset roolimalleja ja kanssakokijoita. (Tani, 2017.)

Luonnonympäristön ei tarvitse olla erityisen esteettinen tai iso toimiakseen lapselle merkittävänä paikkana: myös kaupunkien jättömaat ja puistojen puu- ja pensasryhmät voivat olla lasten leikkien erämaita ja viidakkoja, joissa positiiviset luontokokemukset muodostuvat (Tani, 2017). Lapissa mäntykangas on hyvin tyypillinen luonnonympäristö sekä talousmetsissä että kansallispuistoissa. Se poikkeaa Etelä-Suomen sammaleisista metsistä, joissa suuret puut, kivenlohkareet ja saniaiset herättävät aikuisenkin mielikuvituksen. Lapsen kokemusmaailmassa ja mittakaavassa esimerkiksi kaatuneen männyn juurakko ja sen alta paljastuva hiekka voi kuitenkin tarjota kiehtovan leikkipaikan, kuten huomasi Art Äkäslompolossa lasten viettäessä aikaa metsässä. Taideseikkailujen havainnointiaineistosta nousee puolestaan esiin lasten mittakaavan merkitys. Mutkittilevä polku niityllä, jossa kasvoi aikuisen polvenkorkeista maitohorsmaa, tarjosi lapsille seikkailun. 4-vuotiaan Zeldan mukaan hauskinta reitillä oli kuitenkin veden valuttaminen kupilla sangosta kiven päälle. Ympäristötaiteesta sovellettu toiminta metsässä herkistää ja harjoittaa kaikkia aisteja: näkö-, kuulo-, tunto-, haju- ja makuaistiakin ainakin marjasadon aikana. Kuvataidekasvatus ja ympäristötaidekasvatus metsäluonnossa kohdistavat oppimisen aistiherkkyyteen ja esteettisyyteen mutta myös käsitteelliseen ja tiedostavaan oppimiseen sekä oppilaiden omaan ilmaisuun ja toimintaan (kuva 3).

Metsä lasten leikin ja oppimisen ympäristönä tukee monipuolisesti lasten kasvua ja kehitystä. Aihetta on tutkittu muun muassa seikkailupedagogiikan ja luontoliikuntakasvatuksen osana. Tasapainon ja liikunnallisuuden kehittymisen kannalta metsämaastoa pidetään erittäin hyvänä oppimisympäristönä, mutta luontoliikunta tukee myös yhteisöllisyyttä ja kaverisuhteita (Marttila, 1996). Vapaan leikin, päiväkodin ja koulun toiminnasta metsässä eli niin sanotusta metsäkoulusta (*forest school*) on lukuisia tutkimusraportteja, joissa on todennettu positiivisia vaikutuksia muun muassa lasten



KUVASARJA 2

Yksityiskohtia Uhkuu, puhkuu ja puhisee -installaatiosta.

Kuvat: Heli Vepsäläinen ja Maria Huhmarniemi, 2017.



itseluottamukseen sekä sosiaalisiin ja motorisiin taitoihin (ks. esim. O'Brien & Murray, 2006). Metsää lasten leikin ja liikunnan tilana voidaankin pitää yhtenä luonnon ekosysteemipalveluista, kuten luonnon käyttöä virkistymiseen, rentoutumiseen ja henkistymiseen.

Ympäristökasvatuksessa on useita erilaisia suuntauksia, joissa eri tavoin ohjataan lapsia ja nuoria metsäluontoon. Yksi niistä on Metsämörri-pedagogiikka, joka juontuu alun perin 1950-luvun Ruotsista ja joka on sieltä levinnyt moneen muuhun maahan. Sen perusajatus on, että lapsia tulee ohjata leikkimään metsässä. Leikki, Metsämörri-satuhahmo ja seikkailumieli ovat toiminnan pilareita, joiden oletetaan johtavan luontoharrastukseen ja tasapainoiseen luontosuhteeseen. (Nordström, 2004; Ärlemalm-Hagsér & Sandberg, 2013). Taideseikkailutapahtumien pedagogisissa valinnoissa on selviä yhteneväisyyksiä Metsämörri-pedagogiikkaan, vaikka toiminnan suunnittelu onkin perustunut taidekasvatukseen ja ympäristötaiteesta johdettuun ympäristökasvatusajatteluun.

TAIDEKASVATUSTA KESTÄVÄÄN KEHITYKSEEN

Voiko taidekasvatuksella tukea kestävää kehitystä ja mitä se käytännössä tarkoittaa? Kestävä kehitys on käsite, jota käytetään eri tavoin arkikielessä, eri tieteenaloilla ja politiikassa. Lähtökohtana on, että maapallon tulee säilyä hyvänä elinympäristönä tuleville sukupolville. Kestävän kehityksen voidaan ajatella edellyttävän taloudellista kasvua ja teknologisia innovaatioita tai kulutuksen ja luonnonvarojen käytön sääntelyä. Tämä toimintatutkimus perustuu käsitykseen, jonka mukaan tarvitsemme luonnonsuojelua, rajoituksia luonnonvarojen hyödyntämiseen sekä yhteisöllistä tukea ekologiseen kulttuuriin ja arvojen punnintaan. Tutkijoilla on kuitenkin erilaisia käsityksiä siitä, millaiset tekijät ohjaavat ihmisiä kulutuksen vähentämiseen. Ympäristöpsykologian tutkija Ann Ojalan mukaan ympäristöystävällisen käytöksen edellytyksiä ovat moraaliarvot, ympäristöystävälliset asenteet, empaattisuus, vastuullisuus, kehittynyt moraalinen arvostelukyky ja myönteiset tunnekokemukset luonnossa (Ojala, 2012). Ne voidaan siten asettaa myös taidekasvatuksen tavoitteeksi, kun pyrkimyksenä on kestävä kehitys.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden tukeminen nostetaan usein keskeiseksi toimintatavaksi kasvatuksessa ja taidekasvatuksessa kestävään kehitykseen (ks. esim. Illeris, 2017; Jónsdóttir, 2017; Salonen, 2010). Osallistava pedagogiikka ja yhteistoiminnallisuus yhteisöllisissä käytännöissä kehittävät tärkeitä taitoja, kuten yhteisöllistä toimintakykyä (Jónsdóttir, 2017). Myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan yhdessä tekemistä tärkeänä oppimistilanteena. Oppimisen kuvataan tapahtuvan vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Karttuvien kokemusten myötä oppilaat kehittyvät taitaviksi toimijoiksi ja oppijoiksi erilaisissa ryhmissä.

KUVA 3

Taideseikkailutapahtuman metsäreittiin on liittynyt kuvataidetoimintaa, jossa olennaista on ollut lasten oma ilmaisu. Kuva: Maria Huhmarniemi, 2014.



Ryhmässä toimiminen tukee myös kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia ja laajentaa oppilaiden kiinnostuksen kohteita. Edelleen oppiminen kuvataan monimuotoiseksi prosessiksi, joka on sidoksissa opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan (POPS, 2014). Sekä Taideseikkailut-tapahtumassa että Art Äkäs-lompolossa keskeisenä toimintaperiaatteena on ollut taiteellinen työskentely erilaisissa ryhmissä ja vuorovaikutustilanteissa.

Taidekasvatuksen erityispiirteenä kulttuurienvälisessä kasvatuksessa on, että yhteisöllisessä taiteellisessa toiminnassa voi rakentua sekä toiminnallista yhteisöllisyyttä että symbolista yhteisyyttä yhdessä tehtyjen taideteosten muodossa (Hiltunen, 2016). Näin tapahtui myös Art Äkäs-lompolo -tapahtumassa Linhartin kyläteoksessa. Projektin johtaja Satu Kalliokuusi reflektoi kokemustaan tästä teoksesta ja koko teoskokonaisuudesta seuraavasti: *Birgitta Linhartin teoksen Kohtaama luona taianomaiset, mytologiset tunte-mukset voivat herätä eloon: juuret kurottavat kohti toisiaan taivaalla, kutsuen meitä kaikkia Kohtaamaan. [- -] Koko teoskokonaisuus kosketti minua suu-resti, mutta myös rauhoitti niin paljon minua, etten vähään aikaan osannut sanoa mihinkään yhtään mitään. Oli vain rauha. Ihmeellinen on luonto ja ihmeellistä myös siitä tehty taide, kun sen kautta pääsee osaksi koko maise-maa ja maailmaa suojeltuna, voimautettuna, leikitettynä ja kohdattuna.* Symbolisen yhteisöllisyyden lisäksi Kalliokuusen reflektiossa nousee esiin ympäristötaiteeseen liittyvä luontokokemus. Ympäristökokemus ja yhteisöl-lisyys toteutuvat rinta rinnan.

Taidekasvatuksen tutkija Helene Illeris (2017) määrittelee taidekasva-tusta kestäväan kehitykseen siten, että tavoitteena on opiskelijoiden vuo-rovaikutustaitojen kehittyminen koko ajan muuttuviin sosiaalisiin tilantei-siin. Myös yhteinen ajanvietto kahvi- ja välipalataukoineen tukee oppimista (Illeris, 2017). Taidekasvatusleireillä ja metsässä järjestetyissä työpajoissa tällainen vapaamuotoinen yhteisöllisyys onnistuu hyvin. Taideseikkailut-tapahtumassa pyrkimys lastenkulttuurin ekologisuuteen on lisäksi läpilei-kannut koko tapahtumaa: taiteellisen työskentelyn materiaalit ovat olleet kierrätys- tai luonnonmateriaaleja ja ruokana on tarjottu kasvisruokaa. Kasvisruokavalio tiedetään ekologiseksi ruokavalioksi, jonka esteenä ovat sosiaaliset yhteisöt ja vallitsevat tavat. Kynnys kasvispainotteisempaan ruo-kavalioon siirtymiseksi on kuitenkin suhteellisen matala muihin kestävyyttä edistäviin elämäntapoihin verrattuna ja kasvisruokavalion valtavirtaistumi-nen on Suomessa mahdollista (Salonen, 2013). Lapsiperheet hyötyvät tilai-suuksista, joissa ekologinen elämäntapa ja esimerkiksi kasvisruoka tuodaan osaksi yhteisöllisiä tilanteita ja tapahtumia (kuvasarja 4).

Kansainvälisessä taidekasvatuksen tutkimuksessa käytetään käsitettä tai-dekasvatus kestäväan kehitykseen, *art education for sustainable development, AESD* (Illeris, 2015, 2017; Jónsdóttir, 2017). Kuvataidekasvatuksen tutkijat Allyson Macdonald ja Ásthildur Jónsdóttir (2014) määrittelevät, että tai-dekasvattajien tehtävänä on tuottaa opetusta siten, että taiteelliset proses-sit sisältävät luovaa ongelmanratkaisua, vuorovaikutusta toisten ihmisten

KUVASARJA 4

Taideseikkailut-tapahtu-man taidetta kierrätys-materiaaleilla ja yhtei-söllistä kasvisruokailua. Kuvat: Maria Huhmarnie-mi sekä Piia Juntunen-Laakso (keskellä), 2014.



kanssa ja kannustusta uusien lähestymistapojen ja menetelmien kokeiluun. Oppilaiden ja opiskelijoiden on myös tunnistettava oma vastuunsa suhteessa toisiin ihmisiin ja tuleviin sukupolviin (Macdonald & Jónsdóttir, 2014). Luovan ongelmanratkaisun ja vastuullisuuden korostaminen liittyy kestävään kehitykseen siten, että oppilaiden on tulevaisuudessa kyettävä ratkaisemaan vaativia ekologisia, sosiaalisia, kulttuurisia ja taloudellisia haasteita.

Yksilöiden ympäristöherkkyyden, -vastuullisuuden ja luovan ongelmanratkaisukyvyyn lisäksi tavoitteena voidaan pitää kehittyvää valmiutta tutkia ympäristökysymyksiä ja keskustella niistä. Ihmisten on entistä enemmän voitava osallistua erityisesti lähiympäristön ympäristökysymysten ongelmanratkaisuun sekä toimintaan luonnonsuojelussa. Lasten taideseikkailuissa taidetoiminnot suunniteltiin pienille lapsille, jolloin ympäristöongelmat eivät sisällyneet toiminnan teemoihin. Sen sijaan Art Äkäslompolo -tapahtuma sisälsi keskustelua muun muassa paikallisesta kaivouhkasta. Taidetapahtuma tarjosi osallistujille tilaisuuden pohtia ja sanallistaa puhtaan luonnon merkitystä omakohtaisesti ja yhteisöllisesti sekä nostaa tätä keskustelua esiin. Erityisesti omassa teoksessani ja sen kuvailussa nostin esiin kokemuksen kaivosuhkasta. Tekstin otteita on julkaistu useilla foorumeilla, jolloin teoksen vaikuttavuus on laajentunut.

Kun luin pienelle lapselleni klassikkosadun kolmesta pienestä porsaasta, joiden talot iso paha susi puhaltaa nurin, kysyi lapseni moneen kertaan, voiko meidänkin talon puhaltaa. Kun kysymys toistui, pohdin sadun symboliikka. Mikä oli ennen uhkaava susi ja mikä se on nykyään? [- -] Omaa kotia ja yritystoimintaa perustaessa ihmisten on voitava luottaa siihen, että ympäristöä ei hävitetä ja että ihmisillä itsellään on mahdollisuus vaikuttaa oman lähiympäristönsä tilaan. Toteutuessaan kaivostoiminta muuttaa kotiseutua ja hävittää kestäviä elinkeinoja. Jo pelkkä kaivoksen suunnittelu haittaa kotien ja yritysten perustamista, kun kaivos voi puhalttaa niiltä perustan. (Teoskuvailu)

METSÄN MYYTTISET MERKITYKSET JA KULTTUURINEN KESTÄVÄ KEHITYS

Unesco on nostanut ekologisen, taloudellisen ja sosiaalisen kestävyiden rinnalle kulttuurisen kestävä kehityksen. Kulttuurinen kestävä kehitys Suomen metsäluonnossa konkretisoituu esimerkiksi jokamiehenoikeuksien koskemattomuutena ja konfliktoituu muun muassa teollisen marjanpöiminnan käytänteissä. Tärkeimmät luontoon perustuvat elinkeinot Lapissa liittyvät poronhoitoon, turismiin ja muihin luontoperusteisiin elinkeinoihin, kuten kalastukseen, metsästyksen ja keräilyyn. Myös saamelaiskysymykset ovat osa keskustelua Lapin metsien kulttuurisesta kestävästä kehityksestä. (Jokinen, 2014.) Luonnonvarojen teollinen hyödyntäminen esimerkiksi kai-

voksissa uhkaa paitsi metsien ekologiaa myös niiden kulttuurista käyttöä sekä elinkeinoja, jotka perustuvat perinteisiin. Esimerkiksi luonnonvara-ala kehittyi siten, että keräily kohdistuu nykyään entistä enemmän yrtteihin ja sieniin, joista valmistetaan mausteita ja kosmetiikkaa ja joita hyödynnetään hyvinvointimatkoissa. Luonnonvarojen laajamittainen teollinen käyttö ja pienten yritysten kehittäminen asettuvat vastakkain.

Kysymykset alueellisesta päätävästä pohjoisten yhteisöjen omaan kulttuuriin ja ympäristöön liittyvät kulttuuriseen kestäväan kehitykseen arktisilla alueilla, joilla luonnonvarojen hyödyntämiseen kohdistuu paineita alueiden ulkopuolelta. Kulttuurinen kestävyys liittyy olennaisesti myös taiteeseen ja taidekasvatukseen. Taiteilijoilta ja taidekasvattajilta vaaditaan kulttuurista sensitiivisyyttä. (Jokela & Coutts, 2014.)

Yhteisötaiteessa kulttuurinen kestävä kehitys tarkoittaa esimerkiksi taidetapahtumien tuottamista siten, että tapahtumat vahvistavat alueen yhteisöjen omaa toimijuutta ja kulttuuriperinnön jatkuvuutta ja uudistumista. Tämä periaate on ohjannut sekä Taideseikkailujen että Art Äkäslompolon suunnittelua. Käytännössä se on tarkoittanut esimerkiksi tapahtumien alueen taiteilijoiden sisällyttämistä taiteilijavalintoihin sekä teemoja ja keskusteluita, joiden sisältö liittyy alueen kulttuuriperintöön, kuten uskomusperinteeseen (kuvasarja 5).

Puhuimme henkisestä kaipuusta ja luonnon paikoista, joissa on henkinen energia. Se on kuin taikaa tai niin kuin mytologinen alinen herää eloon.
(Birgitta Linhartin teoskuvailu)

Kulttuurinen kestävä kehitys liittyy myös kulttuurien moninaisuuteen, kulttuuri-identiteetteihin ja erilaisten kulttuurien tuntemukseen ja arvostukseen. Kulttuurisesti kestävä kehitys on eri kulttuurien säilymistä ja kehittymistä muuttuvissa yhteiskunnallisissa tilanteissa (ks. esim. Elo, Järnefelt, Linnanmäki & Melanko, 2010; Elo, Järnefelt & Paalanen 2002; Elo, Järnefelt, Kylliäinen & Sahlberg, 2000).

KULTTUURIENVÄLISTÄ KUVATAIDEKASVATUSTA METSÄLUONNOSSA

Tornionlaakso tarjoaa kiehtovan ympäristön kulttuurienväliseen taidekasvatukseen ja globaalikasvatukseen, jolla tuetaan oppimista ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen. Yhteisöllinen taidekasvatus, kuten perusopetuskin, toimivat kohtaamispaikkana Suomen ja Ruotsin välisyydelle, meänkielille ja -kulttuurille, Lapin saamelaisille ja myös maahanmuuttajille, joita tuo pohjoiseen sekä matkailualan työpaikat että pakolaisuus. Kulttuurienvälinen osaaminen, jota oppilaat entistä enemmän tarvitsevat, merkitsee muun muassa vuorovaikutustaitoja ja kielitaitoa, kulttuurien tuntemusta ja halua oppia muiden kulttuurien edustajilta. Kulttuu-

rienvälisen taidekasvatuksen ja yhteisötaiteen tavoitteena on luoda tila ja menetelmät konkreettiseen kohtaamiseen, vuoropuheluun ja yhteisölliseen toimintaan. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritellään, että:

Perusopetuksen kulttuuritehtävänä on edistää monipuolista kulttuurista osaamista ja kulttuuriperinnön arvostamista sekä tukea oppilaita oman kulttuuri-identiteetin ja kulttuurisen pääoman rakentamisessa. Opetus lisää ymmärrystä kulttuureiden moninaisuudesta ja auttaa hahmottamaan kulttuureita menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden jatkumoina, joissa jokainen voi itse olla toimijana. (POPS, 2014, s. 16.)

Pajalassa, Haaparannalla ja Torniossa on yleistä, että ihmiset puhuvat sekä suomea ja ruotsia. Muoniossa, joka sijaitsee aivan Ruotsin rajalla, tai Äkäslompolossa, ei kanssakäyminen ruotsalaisen kanssa ole kuitenkaan arkipäiväistä. Suomen puolen kyläläiset eivät välttämättä tapaa lähikylien ihmisiä Ruotsin puolelta vaan rakentavat sosiaaliset verkostonsa muualle. Vastaavasti maahanmuuttajataustaiset perheet eivät välttämättä ole osallisia kantaväestön yhteisöissä. Tilan luominen kulttuurienväliselle taidekasvatukselle ei ole yksinkertaista vaan vaatii verkostoitumista, henkilökohtaisia ystävyyksiä ja monikielistä ja -kanavaista tiedottamista.

Kylissä, joissa osalla kyläläisistä on ylisukupolviset juuret ja omiksi koetut tavat, perinteet ja paikat, syntyy helposti ristiriitaisia kokemuksia ulkopuolisen tuottamasta taiteesta- ja kulttuurista. Omalla kohdallani koen, että asuttuani alueella vain muutaman vuoden, olen edelleen ulkopuolinen. Keskusteluistani kollegani Sofia Waaran kanssa olen saanut otteita paikallisten kokemus- ja ajatusmaailmasta, joka ei ole välittänyt suoraan minulle. Waara on syntynyt ja viettänyt lapsuutensa ja nuoruutensa Kardiksen kylässä Pajalassa ja paluumuuttanut alueelle kuvataideopettajana. Yhteisön jäsenet, kuten perheenjäsenet, naapurit ja kollegat, kertovat hänelle kokemuksiaan vähemmällä suodattimilla kuin minulle, joka olen paikkakunnalle vasta muuttanut. Näissä keskusteluissa on noussut esiin esimerkiksi se, kuinka loukkaavaksi paikalliset voivat kokea taidetoiminnan, joka tuodaan ikään kuin ulkopuolelta heille merkityksellisiin kulttuurikohteisiin tai perinteisten tapahtumien osaksi. Kulttuurienvälisen taidekasvatuksen toteuttaminen vaatii herkkyyttä ja yhteistyötä yhteisön jäsenten kanssa projektien kaikissa vaiheissa. Kokemuksen siitä, että taidetapahtumaa ei ole tuotu ulkopuolelta, voi välttää hakeutumalla aitoon vuorovaikutukseen paikallisten kanssa. Yhteisöllisyyttä tarvitaan ideointiin, suunnitteluun ja toteuttamiseen.

Taideseikkailut- ja Art Äkäslompolo -tapahtumissa toiminnan tilana on metsä (kuvasarja 6). Kulttuurienväliselle taidekasvatukselle se tarjoaa mahdollisuuksia ja haasteita erityisesti pakolaistaustaisten maahanmuuttajaryhmien toiminnan tilana. Osa turvapaikanhakijoista, jotka on sijoitettu pohjoiseen, ovat saapuneet Suomeen tai Ruotsiin Lähi-idän suurista kaupungeista. Heillä ei ole vastaava luontosuhde kuin kantaväestöllä eikä

KUVASARJA 5

Perinteisen uskomuksen mukaan alinen on maan päällisen ympäristön peilikuva ja luonnosta löytyy reittejä ylisen ja alisen maailman välille. Se oli yksi Kohtaamateoksen teemoista. Teoksen tekijänä on kyläläisten yhteisö taiteilija Birgitta Linhartin johdolla vuonna 2017. Kuva: Birgitta Linhart ja Heli Vepsäläinen (yksityiskohta), 2017.



ympäristökokemuksia, joiden perusteella luonto toimisi virkistäytymisen, vapaa-ajan ja lasten leikin paikkana. Kun pohjoisen kylissä on hyvin vähän kaupunkimaista rakennetta ja kaupungeille tyypillisiä palveluita, on elämänpiiri kapea, mikäli luontoa ei osata käyttää virkistäytymisen lähteenä ja tilana.

Taidekasvattaja ja yhteisötaiteilija Heli Mäkelä (2016) on ohjannut taideperustaista ympäristökasvatusta turvapaikanhakijoille Helsingin seudulla. Hän kuvailee, että monet osallistuneista nuorista ovat kertoneet pelkäävänsä suomalaista metsää tai kokeneensa sen epämurkuvaksi ja -kiinnostavaksi. Hän toteaa, että nuorten vieminen pitkille luontoretkeille saattaa pikemminkin syventää jo olemassa olevia luonnonympäristöön kohdistuvia kielteisiä tunteita kuin vähentää niitä. Retket metsiin on aloitettava vähän kerrallaan ja vakiintuneita taide- ja ympäristökasvatuksen lähestymistapoja tulisi kehittää monikulttuuristen ryhmien tarpeisiin (Mäkelä, 2016).

Taideseikkailut- ja Art Äkäslompolo -tapahtumissa on ollut osallistujina vain vähän pakolaistaustaisia maahanmuuttajia. Seuraavassa vaiheessa aiomme kuitenkin lisätä heidän osallistumismahdollisuuksiaan. Kollegani Sofia Waara työskentelee Pajalassa yläkoulun ja lukion opettajana ja voi tuoda tapahtumiin oppilasryhmiään sekä heidän perheitään. Myös Suomen puolen koulusta voisi tuoda tapahtumaan osallistujia. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa asetetaan ehyttävälle opintokokonaisuuksille, jotka voivat toteutua esimerkiksi teemapäivinä ja projektiviikkoina, tavoitteeksi muun muassa lisätä mahdollisuuksia opiskella erilaisissa ja eri-ikäisten oppilaiden ryhmissä ja työskennellä useiden eri aikuisten kanssa sekä tarjota mahdollisuuksia yhdistää koulun ulkopuolinen oppiminen koulutyöhön. Ehyttävät opintokokonaisuudet voivat antaa tilaa älylliselle uteliaisuudelle, elämyksille ja luovuudelle sekä haastaa monenlaisiin vuorovaikutus- ja kielikäyttötilanteisiin. Ne voivat myös vahvistaa tietojen ja taitojen soveltamista käytäntöön. (POPS, 2014.)

Kulttuurienvälinen taideleiri, kuten Taideseikkailut-tapahtuma tai ympäristötaidetyöpaja Art Äkäslompolo -tapahtumassa, voisi hyvin toimia perusopetuksen oppimisympäristönä ja -kontekstina. Tapahtuman oppisällöt tulisi työstää yhteistyössä opettajien kanssa, jotta ne integroituisivat muuhun perusopetukseen. Pakolaistaustaiset maahanmuuttajat yhtenä osallistujaryhmä tulisi huomioida siten, että luontosuhdetta voi rakentaa askel kerrallaan turvallisessa ja mahdollisimman miellyttävässä tilanteessa. Käytännössä tämä tarkoittaa ainakin tapahtumien ajoittamista siten, ettei kesäinen metsä ole täynnä sääskiä ja mäkäräisiä, ja sopivan pukeutumisen opastamista. Toiminnan kehyksissä on syytä nostaa esiin paikallista kulttuuriperintöä ja mahdollistaa osallistujille sen liittäminen osaksi heidän omia kokemusmaailmojaan ja elämäntarinoitaan.

YHTEENVETO JA JATKOSUUNNITELMAT

Ympäristötaiteesta johdettu ympäristökasvatus metsäluonnossa mahdollistaa kestävä kehityksen kasvatukseen monista eri näkökulmista, kuten sosiaalisen vuorovaikutuksen, yhteistyötaitojen, luovuuden ja ongelmanratkaisutaitojen tukemisen. Leirimuotoisessa toteutuksessa ekologiset toimintatavat, kuten kestävät materiaalivalinnat ja kasvisruokailu, tukevat kokonaisvaltaista lähestymistapaa kestävä kehityksen kasvatukseen. Taide-toiminnan erityispiirteenä on taideteosten tuottama symbolinen yhteisyys, joka tuottaa tilaisuuden osallisuuden kokemukseen. Toiminnallinen ja symbolinen osallisuus on huomioarvoista silloin, kun yhteisö on kulttuurienvälinen ja heterogeeninen. Kun tavoitteena on kulttuurinen kestävä kehitys, taidekasvatuksessa on tasapainoiltava sellaisten tehtävänantojen ja -kehysten välillä, jotka säilyttävät lappilaisen metsäluonnon kulttuuriperintöä ja toisaalta antavat tilan kulttuurin muuttumiseen yhteisön kulttuurisen taustan laajentumisen myötä.



KUVASARJA 6

Miten Taideseikkailukonseptia voi kehittää vastaamaan pakolais-taustaisten maahanmuuttajaperheiden kotoutumistarvetta metsäluontoon? Kuvat: Maria Huhmarniemi, 2014 ja 2015.



Taidekasvatus kestäväan kehitykseen edellyttää pitkäjänteistä taidetoimintaa, jossa ympäristöherkkyyteen ja -tietoisuuteen yhdistyy osallistujien lisääntyvä halu ja kehittyvät taidot toimia ekologisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestäväällä tavalla. Toimijuuden kehittyminen edellyttää tilaisuuksia, joissa lapset ja nuoret voivat harjoitella erilaisia vaikuttamisen keinoja ja vastuullisuutta. Taideseikkailut-tapahtumassa se voisi tarkoittaa esimerkiksi nuorten osallistumista lasten taidetoiminnan suunnitteluun ja ohjaamiseen. Art Äkäslompolo -tapahtumassa voisi olla nuorten taidetoimintaa, jossa he voisivat osallistua taiteen keinoin keskusteluun luonnon arvoista ja merkityksistä ja kaivoshankkeesta. Lasten ja nuorten oppimisprosessien pitkäjänteisyyttä lisäksi toiminnan integrointi perusopetukseen ja ohjattu reflektointi. Perusopetuksen opetussuunnitelma mahdollistaa yhteistyön vapaan kentän kuvataidekasvattajien ja yhteisötaiteilijoiden kanssa.

Taidetyöpajojen rahoitus on yksi iso osa toiminnan suunnittelua ja valmistelua: taiteilijat ja taidetyöpajojen ohjaajat tarvitsevat työstään palkkaa ja kustannuksia syntyy myös matka-, majoitus- ja materiaalikuluista. Perusopetusryhmien tuominen taidetapahtumiin onnistuu ainoastaan yhteiskuljetuksilla. Tähän asti Taideseikkailut ja Art Äkäslompolo on toteutettu hyvin pienillä budjeteilla, mutta vaikuttavuuden lisääminen edellyttää isompaa rahoitusta. Lähes kaikki haettavissa olevat apurahat vaativat omarahoitusosuutta, joka voi koostua esimerkiksi talkootyöstä ja yritysten antamasta tuesta. Kun yritykset käyttävä työaikaansa ja resurssejaan taidetoimintaan, nousee esiin myös kysymys taloudellisesta kestävästä kehityksestä. Esimerkiksi Art Äkäslompolossa tavoitteena on, että ympäristötaideteoskokonaisuus toisi lisäarvoa luontomatkailuun ja vaikuttaisi positiivisesti kävijämääriin Navettagalleriassa, jonka yhteydessä teokset sijaitsevat. Rahoitushaussa onnistuminen ja kokemukset siitä, että taidetoimintaan investointi kannattaa, tuottavat toiminnalle jatkuvuutta.

Toimintatutkimuksen jatkossa on seuraavassa vaiheessa tarkoituksenani kehittää taideperustaisia menetelmiä tutkimusaineiston koontiin. Tavoitteena on saada tietoa osallistuvien lasten ja nuorten kokemuksista. Kuvallinen ja sanallinen reflektointi syventää oppimista ja tutkimusaineistona antaa tietoa siitä, miten osallistujat toiminnan kokevat. Toimintatutkimukseen voisi myös integroida kuvataideopettajaopiskelijoita harjoittelemaan ja tekemään osatutkimuksia. Samalla tutkimuksen vaikuttavuus lisääntyisi, kun tulevat kuvataideopettajat hyödyntävät kokemuksiaan kentällä.

LÄHTEET

- VAN BOECKEL, J. (2013). *At the heart of art and Earth: An exploration of practices in arts-based environmental education.* (Väitöskirja). *Aalto University publication series*, 73. Helsinki: Aalto Arts Books.
- ELO, P., JÄRNEFELT, H., KYLLIÄINEN, A. & SAHLBERG, M. (2000). *Kulttuuriympäristö – tutki ja opi.* Helsinki: Tammi.
- ELO, P., JÄRNEFELT, H., LINNANMÄKI, S. & MELANKO, K. (2010). *Kulttuuriperinnön kauneus, hyvyys ja totuus.* Helsinki: Tammi.
- ELO, P., JÄRNEFELT, H. & PAALANEN, T. (2002). *Elävää kulttuuriperintöä – tutki ja opi.* Jyväskylä: Tammi.
- GRAHAM, M. A. (2007). Art, ecology and art education: Locating art education in a critical place-based pedagogy. *Studies in art education. A Journal of Issues and Research*, 48(4), 375–391.
- HERNÁNDEZ, F. (1999). Cultural diversity and art education: The Spanish experience. Teoksessa D. Boughton & R. Mason (toim.), *Beyond multicultural art education: International perspectives* (s. 103–113). New York: Waxmann.
- HILTUNEN, M. (2009). Yhteisöllinen taidekasvatus: Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä. (Väitöskirja). *Acta Universitatis Lapponiensis*, 160. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- HILTUNEN, M. (2016). Astumisia virtaan. Teoksessa A. Suominen (toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella: Avauksia, suuntia, mahdollisuuksia* (s. 200–212). Helsinki: Aalto Arts Books.
- HUHMARNIEMI, M. (2016a). Marjamatkoilla ja kotipalkisilla. Keskustelua Lapin ympäristökongflikteista nykytaiteen keinoin. (Väitöskirja). *Acta Universitatis Lapponiensis*, 324. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- HUHMARNIEMI, M. (2016b). Taideperustainen toimintatutkimus Lapin ympäristökongflikteissa. *Ruukku: Taiteellisen tutkimuksen kausijulkaisu*, 6. DOI: 10.22501/ruu
- ILLERIS, H. (2015). Searching for environmental sustainability: art education for sustainable development (AESD) in Nordic art education. *Conversations on Finnish art education* (s. 278–291). Helsinki: Aalto Arts Books.
- ILLERIS, H. (2017). Subjectivation, togetherness, environment: Potentials of participatory art for art education for sustainable development (AESD) InFormation. *Nordic Journal of Art and Research*, 6(1), 1–16. DOI: 10.7577/information.v6i1.2166
- JOKELA, T. (1995). Ympäristötaiteesta ympäristökasvatukseen. Teoksessa M.-H. Mantere (toim.), *Maan kuva: Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta* (s. 25–37). Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- JOKELA, T. (1996). Ympäristöstä paikaksi – paikasta taiteeksi. Teoksessa A. Huhtala (toim.), *Ympäristö – arvot? Heijastuksia pohjoiseen*, (s. 161–178). *Lapin yliopiston hallintoviraston julkaisuja*, 35. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- JOKELA, T. (1997). Ympäristötaide paikkakasvatuksena. Teoksessa M. Käpylä & R. Wahlström (toim.), *Vihreä ihminen – Ympäristökasvatuksen menetelmäopas 2*, (s. 149–166). *Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen oppimateriaaleja*, 25. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- JOKELA, T. (2008). Pohjoinen koulupiha yhteisöllisen taidekasvatuksen ja psykososiaalisen hyvinvoinnin näyttämönä. Teoksessa A. Ahonen, E. Alerby, O. M. Johansen, R. Rajala, I. Ryzhkova, E. Sohlman & H. Villanen (toim.), *Psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen opetustyössä* (s. 161–176). Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- JOKELA, T. (2016). Yhteisöllistä ympäristötaidekasvatusta pohjoisessa. Teoksessa A. Suominen (toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella: Avauksia, suuntia, mahdollisuuksia* (s. 69–83). Helsinki: Aalto Arts Book.
- JOKELA, T. & COUTTS, G. (2014). Preface. Teoksessa T. Jokela & G. Coutts (toim.), *Relate North: Engagement, art and representation* (s. 7–12). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- JOKELA, T. & HILTUNEN, M. (2014). Pohjoiset kylät ja koulupiha taidekasvatuksen paikkoina. Teoksessa E. Hyry-Beihammer, M. Hiltunen & E. Estola (toim.), *Paikka ja kasvatus* (s. 78–106). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- JOKELA, T., HILTUNEN, M. & HÄRKÖNEN, E. (2015). Art-based action research – Participatory art for the North. *International Journal of Education through Art*, 11(3), 433–448.
- JOKELA, T., HUHMARNIEMI, M. & HILTUNEN, M. (2018). Art-based action research: Participatory art education research for the North. Teoksessa A. Sinner, R. Irwin & J. Adams (toim.), *Provoking the field: International perspectives on visual arts PhDs in education* (s. 45–56). Bristol: Intellect.
- JOKINEN, M. (2014). Heated and frozen forest conflicts: Cultural sustainability and forest management in arctic Finland. Teoksessa P. Katila, P. G. Galloway, W. de Jong, P. Pacheco & G. Mery (toim.), *Forests under pressure: Local responses to global issues. IUFRO World Series 32*, (s. 381–398). Wien: IUFRO. Haettu 15.2.2018: <https://www.iufro.org/science/special/wfsf/forests-pressure-local-responses>
- JÓNSDÓTTIR, Á. B. (2017). Artistic actions for sustainability: Potential of art in education for sustainability. (Väitöskirja). *Acta Universitatis Lapponiensis*, 355. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- MACDONAL, A. & JÓNSDÓTTIR, Á. (2014). Participatory virtues in art education for sustainability. Teoksessa T. Jokela & G. Coutts (toim.), *Relate North: Engagement, art and representation* (s. 82–103). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

- MANTERE, M.-H.** (1995). Tracking the course in the landscape of environmental education. Teoksessa M.-H. Mantere (toim.), *Image of the Earth: Writings on art-based environmental education* (s. 3–17). Helsinki: University of Art and Design.
- MARTTILA, M.** (1996). Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa: Etnografinen tutkimus. (Väitöskirja). *Studies in sport, physical education and health*, 237. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- MÄKELÄ, H.** (2016). Taide paikkasuhteen rakentajana turvapaikanhakijanuorten välitilassa. Teoksessa A. Suominen (toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella: Avauksia, suuntia, mahdollisuuksia* (s. 91–98). Helsinki: Aalto Arts Book.
- NORDSTRÖM, H.** (2004). Ympäristökasvatuksen toimintamalleja. Teoksessa C. Cantell (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 116–142). Jyväskylä: PS-kustannus.
- O'BRIEN, E. A. & MURRAY, R.** (2006). *A marvellous opportunity for children to learn: A participatory evaluation of Forest School*. Farnham: Forest Research.
- OJALA, A.** (2012). What makes us environmentally friendly? Social psychological studies on environmental concern, components of morality and emotional connectedness to nature. (Väitöskirja). *Publications of the Department of Social Research*. Helsinki: University of Helsinki.
- POPS.** (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- SALONEN, A.** (2010). Kestävä kehitys globaalien ajan hyvinvointiyhteiskunnan haasteena. (Väitöskirja). *Helsingin yliopisto, käyttätymistieteellinen tiedekunta, opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia*, 318. Helsinki: Helsingin yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6535-4>
- SALONEN, A.** (2013). Kasvisruokavalion mahdollisuudet kestäviä elämäntapoja tavoiteltaessa. *Janus, Sosiaalipoliittikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti*, 21(1), 22–40.
- SALONEN, A. & BARDY, M.** (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus*, 35(1), 4–15.
- STÖCKELL, A.** (2015). Spring: An artistic process as a narrative project. Teoksessa T. Jokela & G. Coult (toim.), *Relate North: Art, heritage & identity* (s. 38–59). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- STÖCKELL, A.** (2017). Antti Stöckell. Teoksessa M. Huhmarniemi, A. Jónsdóttir, G. Guttorm & H. Hauan (toim.), *Interwoven. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C*, 52 (s. 32–33). Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- TANI, S.** (2017). Reflected places of childhood: Applying the ideas of humanistic and cultural geographies to environmental education research. *Environmental Education Research*, 23(10), 1501–1509.
- TAVASTI, A. & SUOSALO, A.** (2008). *Lasten aurinkovuosi: Opas ekologiseen lastenkulttuuriin*. Turku: Sammakko.
- VADÉN, T.** (2016). Modernin yksilön harhat ja ympäristötaidekasvatus. Teoksessa A. Suominen (toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella: Avauksia, suuntia, mahdollisuuksia* (s. 134–142). Helsinki: Aalto Arts Book.
- SKOLVERKET.** (2011). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the leisure-time centre 2011*. Skolverket: Swedish National Agency for Education. Haettu 15.1.2018: <http://modersmal.skolverket.se/engelska/images/stories/filer/pdf2687.pdf>
- VASU.** (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016*. Helsinki: Opetushallitus.
- ÄRLEMALM-HAGSÉR, E. & SANDBERG, A.** (2013). Outdoor play in a Swedish preschool context. Teoksessa S. Knight (toim.), *International perspectives on forest school: Natural spaces to play and learn* (s. 71–86). London: Sage.



Luku 2

OPPIAINEISTA ILMIÖIHIN







02 01

Havaintopohjaiset performanssit arkkitehtuuri- ja kulttuuriperintö- kasvatuksen välineinä

Anne Keskitalo, Juli-Anna Aerila ja Kirsi Urmson

RETKI MUSEOMILJÖÖSEEN

Kävelimme kapeaa ja mutkittelevaa polkua pitkin kohti museomiljöötä. Olimme tehneet kulttuuriympäristöön useamman aistimatkan. Aiemmillä matkoilla ympäristöä oli tarkasteltu flaneeraajan silmin, nyt kohteenamme oli miljöö, joka edusti 1700-luvun lopun puutaloasumista. Tällä kertaa tavoitelimme syvemmän paikkakokemuksen saavuttamista rakennetusta ympäristöstä asumisteemaa käsittelemällä. Museomiljöössä oppilasryhmät hajaantuivat työskentelemään sisä- ja ulkorakennuksiin itse valitsemiinsa paikkoihin. Talon laajentunut olomuoto imaisi ryhmän aikamatkalle 1700–1800-luvun asumiskäytäntöihin. Oppilaat mieltivät havaintopohjaisen kehollisen mittauksen, veistämissä ja performanssin keinoin, miten he tuunaisivat talon omaa asumistaan varten. Olimme arkkitehtonisten peruskokemusten äärellä. Kulttuurinen silta menneiden asukkaiden ja taloon tutustuvien kävijöiden välillä alkoi rakentua. (TA, Keskitalo)

Luvussa kuvataan ja analysoidaan eheyttävää, kaupungin arkkitehtuuriin ja kulttuuriperintöön suuntautuvaa Aistimatka-opetuskokeilua. Aistimatka-opetuskokeilun eheyttävinä menetelminä käytettiin nykytaiteen työskentelytapoja, joita perusopetuksessa ei ole aikaisemmin juuri käytetty eikä menetelmien soveltavuudesta perusopetukseen ole tutkimuksellista tietoa. Lisäksi rakennettu ympäristö on harvoin tutkimuskohteena kokeiluissa, jotka koskevat oppimista koulun ulkopuolisissa ympäristöissä. Tässä kokeilussa oppilaat tutustuvat kotikaupungissaan museomiljööseen, joka kuvastaa 1700–1800-luvun rakentamista ja asumista (Bernoulli, 2010; Lybeck, 1984). Oppilaiden toiminnan analyysi ja tulokset osoittavat, että kokeilun aikana heidän paikkakokemuksensa ja ymmärryksensä museomiljöön erityisyydestä rakennettuna asuinympäristönä, kulttuuriperintökohteena ja kotikaupungin osana syveni.

Aistimatka-kokeilun tavoitteena on testata nykytaiteen menetelmien soveltuvuutta perusopetuksen arkkitehtuuri- ja kulttuurikasvatuksen välineiksi. Aistimatka-menetelmiksi kokeiluun valittiin havaintopohjainen kehollinen työskentely, performanssi sekä kehollinen mittaaminen ja veistäminen. Lisäksi kokeilussa kehitettiin välinettä havaintopohjaisen performanssin luentaan perusopetuksen kontekstissa. Tekstissä kuvataan, millaista tietoa nämä eheyttävät Aistimatka-menetelmät tuottavat museomiljööstä, miten menetelmät toimivat koulukontekstissa sekä millaista tietoa ne tuottavat arkkitehtuurikokemuksista ja kulttuuriperintökohteista.

Eheyttävän opetuskokeilun teema ja siinä käytettävät menetelmät on rajattu taiteidenvälisiin menetelmiin: keholliseen mittaamiseen ja performanssiin, tilannesidonnaiseen, kokemukselliseen oppimiseen sekä toiminnallisiin opetusmenetelmiin. Opetuskokeilun kuvataidekasvatusosassa, johon tämä artikkeli keskittyy, käytetään arkkitehtuuri- ja kulttuuriperintökasvatuksen välineinä kehollisia harjoituksia ja performanssin keinoja. Oppilaat tuunaavat museomiljöötä omanlaisekseen kehollisten harjoitusten sekä performanssiesitysten avulla valitsemisissaan miljöön osissa.

Tekstissä käytetty Aistimatka-opetuskokeilun tutkimusaineisto koostuu satakuntalaisen koulun kuudennen luokan oppilaiden opetuskokeilussa tuottamista performansseista sekä niiden kehittämisessä käytetyistä kehollisen mittaamisen tekniikkaharjoituksista. Artikkelissa kuvattu opetuskokeilu toteutettiin keväällä 2014 osana Turun opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksen luokanopettajakoulutuksen opetusharjoittelua. Työskentelyä tallennettiin sekä museomiljöössä että oppilaiden luokassa. Aistimatka-aineisto sisältää myös opetuskokeilun etenemistä kuvailevat luokanopettajaopiskelija Kaisu Saarelan tunti- ja jaksosuunnitelmat sekä oppilaiden Aistimatkasta kirjoittamat reflektoinnit.

HAVAINTOPOHJAISEN KEHOLLISEN ARKKITEHTUURI- JA KULTTUURIPERINTÖKASVATUKSEN TEORIASTAUSTA

Rakennettu ympäristö vaikuttaa ihmisen kasvuun ja hyvinvointiin sekä biologisesta että arkkitehtonisesta näkökulmasta (Linnanmäki, 2000; Pallasmaa, 2016; 1977; 1993; Bachelard, 2003). Ympäristöpsykologisesta näkökulmasta katsoen rakennetulla ympäristöllä on merkittävä vaikutus ihmisen oppimis- ja suorituskäyttöön, paineen- ja muutoksensietokykyyn, ihmisen kokonaisvaltaiseen turvallisuudentunteeseen ja tasapainoisuuteen (Pallasmaa, 1977). Ihmisellä, samoin kuin eläimellä, on territoriaalinen vaisto, joka määrittää ihmisen ja eläimen käyttäytymistä. Tästä syystä ympäristön tulisi olla moniaistisesti virikkeellinen, puhdas ja viihtyisä, ihmisen biologista olemusta vaaliva (Pallasmaa, 2016; 1977).

Lasten ja koulunkäynnin näkökulmasta ympäristöllä ja sen virikkeellisyydellä on merkitystä oppimiseen, leikkiin ja yleiseen kehitykseen. Oppimisen kannalta parasta mahdollista ympäristöä on hankala nimetä, sillä lasten kokemukset erilaisista ympäristöistä vaihtelevat paljon. Lasten ympäristökokemukset ovat yhteydessä niin heidän taustoihinsa kuin heidän tapansa kohdata erilaisia ympäristöjä. Ympäristön ymmärtämisen kehittämiseksi lasten luontaista halua tutkia asioita tulisi hyödyntää nykyistä enemmän ja lapsia voitaisiin ottaa nykyistä enemmän mukaan ympäristösuunnitteluun. Useat tutkimukset osoittavat, että lapsille on hyödyllistä tutustua ja oppia monenlaisissa ympäristöissä. Hyödyllisiä ympäristöjä voivat olla esimerkiksi sellaiset, joissa lapset voivat käyttää mielikuvitustaan ja joissa lapset voivat oppia omasta kulttuuristaan ja lähiympäristöstään. (Kytä, Broberg & Kahila, 2009; Bell 2006; Spencer & Blades, 2006.)

Huoli nykyarkkitehtuurin latistamasta rakennetusta maisemasta yhdistää eri näkökulmista rakennettua maisemaa tarkastelevia teoreetikoita. Ihminen voi huonosti liian latteassa ja virikeköyhässä ympäristössä (Nyman, 2015; Bachelard, 2003; Pallasmaa, 1977). Moniaistisesti rikkaassa rakennetussa maisemassa asumuksilla on linnan kaltaista moniulotteisuutta, talon olemus ylittää kellarista ullakkoon – se sisältää kaappeja, salaovia, erilaisia sopukoita ja käytäviä (Bachelard, 2003). Laajentunut talo sekä sen monimuotoinen ympäristö sisältävät parhaimmillaan mielikuvitusta virittäviä esteettisiä ja aistillisia piirteitä.

Arkkitehti Juhani Pallasmaa (1993) jakaa ihmisen rakennetun ympäristön kokemukset kymmeneen arkkitehtoniseen peruskokemukseen:

1. Maisemassa sijaitsevan talon havaitsemisen synnyttämä arkkitehtoninen elämys, jossa talo esittäytyy kulttuurisena merkinä, kiintopisteenä tai ihmisen projektiona.
2. Rakennuksen saavuttaminen liikkumalla sitä kohti. Tällöin rakennettu asumus tai instituutio tunnustetaan kuuluvaksi talojen kategoriaan.

3. Rakennuksen läheisyys, tilanne, joissa talon jyhkeä reviiri on painokkaasti ympärillämme ja olemme rakennuksen intiimissä lähipiirissä.
4. Katon antamassa suojassa ja varjossa oleskelu.
5. Ulkotilasta taloon sisään tuleminen, oven avaaminen, sisään astuminen.
6. Sisäntulo tuttuun paikkaan, kotiin tai vierailun johonkin kohteeseen. Tällöin kohteeseen sisään astuminen sisältää erityisiä odotuksia.
7. Huoneen sisällä oleminen. Huone voi tarjota turvan tai eristyksen kokemuksen.
8. Rakennuksen sisäiset vetovoimakeskukset, joita ovat pöytä, vuode ja tulisija. Ne kutsuvat huoneessa olijoita magneetin tavoin luokseen ja niihin liittyy erilaisia asumisen toimintoja.
9. Tilan valotunnelman kohtaaminen.
10. Sisältä nähty ulkomaailma: ikkunasta ulos katsominen, ikkunan mahdollistama yhteys muuhun maailmaan. (Pallasmaa, 1993.)

Ympäristötaiteilija Kaija Kiuru kuvaa omaa menetelmällistä lähtökohtaansa paikan keholliseksi mittaamiseksi. Kehollinen mittaaminen toimii siten Kiurun paikkasidonnaisen teoksen lähtökohdana. Kehollisessa mittaamisessa taiteilijan oma keho toimii mittaamisvälineenä paikan kokemiseen, ja siihen rakennettavan teoksen mittakaavan hahmottamiseen. Kehollisen mittaamisen lisäksi Kiuru tekee suunnittelutyössään myös muistiinpanoja kirjallisesti ja valokuvaten (Keskitalo, 2004).

Paikan tutkiminen ja sen kokemuksellinen avaaminen syvemmällä paikkakokemuksen tasolle asumisen kaltaisilla eleillä kuuluu paikkasidonnaisen nykyaikaisen taiteen menetelmiin (Johansson, 1999). Paikkaa asuttavia ja avaavia eleitä ovat esimerkiksi nuotion sytyttäminen, leirin rakentaminen, majan rakentaminen, tuohuksen sytyttäminen tai yöpyminen (Johansson, 1999). Asumisen kaltaisilla eleillä paikasta avautuu syvempi eksistentiaalinen paikkakokemusta lähestyvä taso. Tämä taso täydentyy, jos asumisen eleeseen yhdistyy kanssakäymistä paikassa asuvan yhteisön kanssa. (Relph, 1986.)

Kuvataidekasvattaja Marjo Räsänen kehittänyt malli kokemuksellisesta taideoppimisesta perustuu David Kolbin kokemuksellisen oppimisen malliin (Räsänen 2000). Kokemuksellisen taidepedagogiikan oppimisen näkemys painottaa ihmisen sisäisen todellisuuden merkitystä eli ihmisen henkistä, koettua ja elämyksellistä todellisuutta, jolloin keskeinen menetelmä tiedonhankinnassa on suora, henkilökohtainen kokemus. Kokemuksellisessa taideopetuksessa oppijalla onkin oltava suora yhteys opiskelemissä asioihinsa, eivätkä pelkkä pohdinta tai luokassa saadut sijaiskokemukset riitä. Lisäksi korostetaan tekemällä oppimista ja yhteistoiminnallisuutta, keskusteluja sekä kokemusten jakamista. (Räsänen, 1993, 2000.)

Luvussa kuvattu kehollinen työskentelymalli liittyy kokemukselliseen taideoppimiseen (Räsänen, 1993; 2000) sekä esitysteoriaan ja esitys-

tutkimukseen (Schechner, 2016; Arlander, 2015; Arlander, 2009; Sauter, 2000; Erkkilä, 2008). Esitystaide-käsite viittaa sekä performanssitaiteeseen (*performance art*) että elävään taiteeseen (*live art*), tässä artikkelissa esitystaiteella viitataan toimintataiteen alaiseen performanssiin (Arlander, 2009). Performanssin keinot nähdään kulttuurin tutkimisena ja arjen elementtien ja käytäntöjen havainnollistamisena (Schecher, 2016; Hotinen, 2002).

Luvun arkkitehtuuri- ja kulttuuriperintökasvatusmalli pohjautuu eheyttävään havainnointiin, aisteihin ja kehollisiin menetelmiin pohjautuvaan oppimiseen, jossa yhdistyvät kokemuksellinen ja tilannesidonnainen oppiminen. Tilannesidonnainen oppiminen liittyy kiinteästi kokemukselliseen oppimiseen ja kokemukselliseen taidepedagogiikkaan. Sen mukaan oppiminen on tehokkainta, kun se tapahtuu todellisessa kontekstissa, kiinteässä yhteydessä kulttuuriin ja aktiivisesti toimien. Oppimisen tehostamisessa tärkeää on myös oppijan ryhmätoiminnassa syntyvä yhteys muihin ja omaan kulttuuriin. (Lave & Wenger, 1991.) Luvussa kuvatussa oppimiskokeilussa tilannesidonnainen oppiminen ja kokemuksellisuus yhdistyvät tutkivan ja ongelmaperustaisen oppimisen ominaisuuksiin, mikä tarkoittaa sitä, että oppilaat lähestyvät paikkakokemustaan ongelmalähtöisesti ja että oppilaiden tulkintoja Kirstin kotimuseomiljööstä pyritään muuntamaan tietoisien tulkinnan ja yhteisöllisen pohdinnan kohteiksi performanssien, kehollisen mittaamisen ja niiden reflektoinnin kautta (tutkivasta oppimisesta ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2000).

KEHOLLISET HARJOITTEET ARKKITEHTUURI- JA KULTTUURIPERINTÖKASVATUKSEN MENETELMINÄ

Keholliseen työskentelyyn osallistuvilla oppilailta on kulttuuriympäristöstä jo olemassa kotikaupunkilaisina erityinen paikkakokemus. Ryhmässä tehtävillä kehollisen työskentelyn menetelmillä ympäristösuhdetta pyrittiin syventämään ja tutustuttamaan oppilaita omaan kulttuuriperintöympäristöönsä, syventämään yksilöiden paikkakokemusta sekä saavuttamaan miellyttävä moniaistinen sisälläolon kokemus rakennetussa ympäristössä. Näiden tavoitteena oli rakentaa vastuullista ympäristösuhdetta, jonka arvoihin liittyy tarve vaalia koetun ympäristön erityisyyttä. (Kaplan & Kaplan, 1989; Salonen, 2005; Uimonen, 2003.)

Museomiljöössä tehtyjen havaintopohjaisten kehollisten mittaamisen, veistämisen ja performanssien avulla käsiteltiin arkkitehtonisia peruskokemuksia. Havaintopohjainen kehollinen työskentely toimi museomiljöössä paikkaan tutustumisen välineenä ja tekniikkaharjoituksena, jolla tähdättiin havaintopohjaisten performanssien rakentamiseen (kuva 1). Harjoitusten tavoitteena oli saada koko keho osaksi mittaamis- ja veistämistapahtumaa. Lämmittelyharjoitteisiin johdateltiin pohdinnalla siitä, miten ennen mitattiin tilaa. Ryhmien tekemissä harjoituksissa luokkaa mitattiin muun muassa

asettumalla lattialla oppilasketjuksi. Kehollisen mittaamisen lisäksi lämmittelyharjoitusten aikana oppilaat muodostivat ryhmissä kehon avulla erilaisia huonekaluveistoksia. Nämä kaksi kehollista työskentelytapaa toimivat johdatuksena havaintopohjaisen performanssin tekemiseen.

Museomiljöössä kehollisen mittaamisen käsite laajeni työskentelymenetelmäksi, jonka avulla voitiin tutkia asumisen kaltaisia eleitä ja rakentaa havaintopohjainen, toiminnallinen performanssi – paikan tuunaaminen omanlaiseksi, asuttavamaksi. Museomiljöön asuttamisen eleinä käytettiin siten kehollisen mittaamisen, veistäminen ja paikan tuunaamisen ideaa. Oppilaat pohtivat olemassa olevaa tilaa ja sen esineistöä omasta paikkakokemuksestaan käsin. Performanssi ilmaisumuotona soveltui työvälineeksi paikan tuunaamiseen, ja sen avulla oli mahdollista tuottaa ilmaisullinen muodonanto keholliselle mittaamiselle (Elo & Laitinen, 2011).

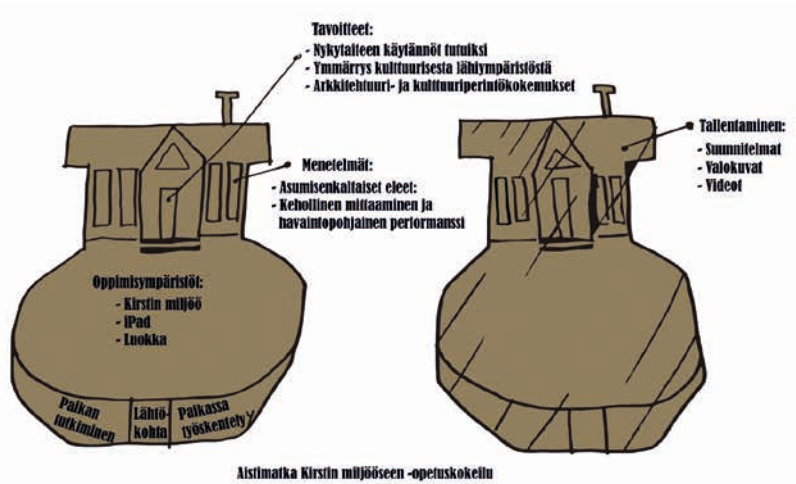
Kaikki kokeilussa käytetyt työmenetelmät olivat oppilaille entuudestaan vieraita. Uuden ilmaisumuodon käyttämisellä luotiin oppilaille uusi merkityksellinen haaste tuttuun ympäristöön, joka tuotti kiinnostavan ja koskettavan lähestymiskulman performanssiin ja keholliseen mittaamiseen. Sokolin ym. (2013) mukaan tutunkin asian yhteydessä voidaan oppia uutta ja uusia taitoja, kun oppiminen aloitetaan uudesta asetelmasta. Uuden asetelman syntymistä voidaan tukea käyttämällä reunaehtoja, joiden on oppimisprosessin aikana täytyttävä. Reunaehdot tarkoittavat, että ongelmanratkaisussa on otettava huomioon useita asioita samaan aikaan eikä ratkaisu löydy heti. Tämä vauhdittaa ajatteluprosessia ja edistää uusien ideoiden tuottamista luovassa ongelmanratkaisussa. (Urmson, Keskitalo & Aerila, 2014; Sokol, Lasevich, Jonina & Dobrovolska-Stoian, 2013.) Aistimatalla reunaehtoina pidettiin museomiljöötä ja paikan tuunaamista omanlaiseksi.

Seuraavissa kuvissa (kuva 2 ja 3) havainnollistetaan, kuinka opetuskokeilussa tutustutaan Kirsti-kotimuseoon ja kuvataan omaa ymmärrystä lähiympäristöstä ja siihen liittyvästä kulttuurista nykyaikaisen menetelmin.



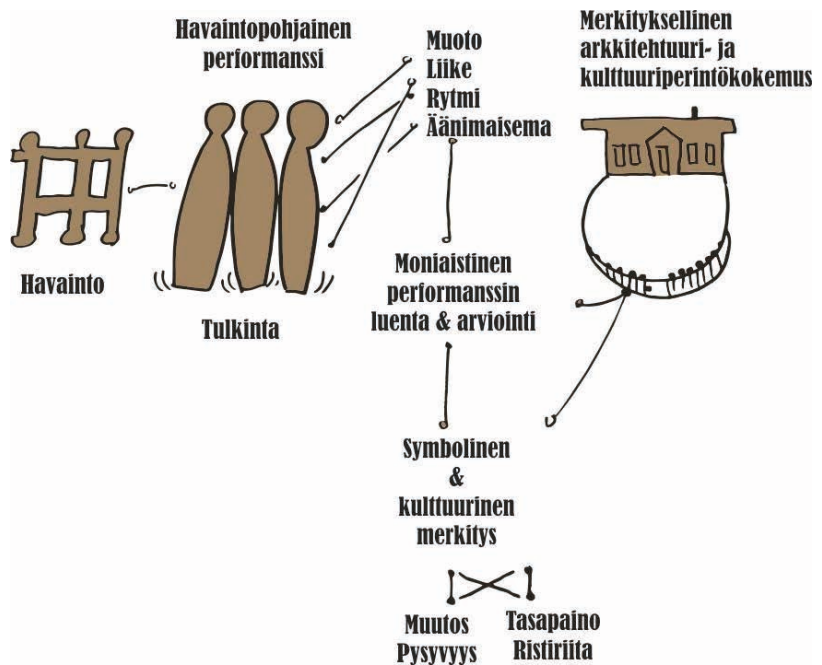
KUVA 1

Kehollisen mittaamisen harjoituksia luokassa. Kuva: Kirsi Urmson, 2014.



KUVA 2

Aistimatka-Kirstin miljööseen -opetuskokouluun tavoitteita, menetelmiä ja tallentamista havainnollistava kuvio. Kuvio: Keskitalo, Aerila & Urmson.



KUVA 3

Havaintopohjaisen kehollisen työskentelyn luentaan kehitetty analyysi. Kuvio: Keskitalo, Aerila & Urmson.

TEORIATAUSTAA HAVAINTOPOHJAISEN KEHOLLISEN TYÖSKENTELYN ANALYSOINTIIN JA ARVIOINTIIN

Dramaturgian ja esitysteorian lehtorina sekä teatterikriitikkona toimineen Juha-Pekka Hotisen mukaan *ready made* -performanssi on esitys, jonka lähtökohtana on aiemmin esillä ollut, havaittu arkielämän tilanne tai rituaali, joka otetaan esitykseen tai sen osaksi (Hotinen, 2002). Kuvataiteessa *ready made* -performanssia ilmentää esimerkiksi Marcel Duchampin Suihkulähde-teos vuodelta 1917, jonka lähtökohtana on löydetyn, tehdastekoisien esineen, tässä tapauksessa pisuaarin, käyttäminen ja signeeraaminen R. Muttin tekemäksi taideteokseksi.

Aistimatalla syntyneissä talon tuunaamisperformansseissa toteutuu *ready made* -performanssin luonne. Performanssin *ready made* -osiota edustaa museomiljöössä havaittu ja koettu, tutkittu ja tuunattu arkkitehtoninen kokemus, performanssin lähtökohdaksi löydetty esine tai löydettyyn esineeseen tai työkaluun liittyvä toiminta ja liike. Teatteriesitykseen liittyvää liikettä Hotinen kuvailee muotoilluksi tai keksityksi liikkeeksi, joka kuvastaa sen ilmaisullista luonnetta (Hotinen, 2002).

Ready made -performanssin syntyä kuvaa Hotisen mukaan havaitun esineen, tilanteen, toiminnan, rituaalin muotoutuminen esitykseksi, jolloin havaittu materiaali siirretään esitykseen (Hotinen, 2002). Tähän liittyen performanssin aika eroaa arkiajasta; se on esityksen aikaa, arkiajasta poikkeavaa kohotettua aikaa (Hotinen, 2002). Nämä *ready made* -performanssin piirteet toteutuvat myös museomiljöön performansseissa. Vaikka esitysten lähtökohta on arkisissa esineissä ja asumiseen liittyvissä arjen toiminnoissa, esitykset nostivat ja auktorisoivat arjen havainnoinnin performanssin ilmaisukehyksiin. Hotisen (2002) teoretisointi *ready made* -performanssista toimii lähtökohtana Aistimatkan performanssien jäsentämisessä havaintopohjaisiksi performansseiksi.

Teatteritieteen professori Willmar Sauter (2000) jäsentää performanssin analysointia vuorovaikutustapahtumana aistisen tason kommunikaation kautta. Sauterin painottaa performanssiesityksen aistisen tason merkitystä: miten aisteilla kommunikoidaan ja miten kommunikointi saavuttaa vastaanottajan. Performanssia luetaan taiteellisena esityksenä, johon sisältyy symbolisia elementtejä. (Sauter, 2000.) Sauterin ajatus performanssia esitetäessä ja tulkittaessa läpäisevästä aistisuuden tasosta on lähtökohtana tässä artikkelissa kehitellylle performanssin analyysimenetelmälle. Aistisen tason lisäksi performanssia on tarpeen lukea myös symbolisella tasolla, kuten Sauter toteaa. Taideterapeutti Vija Bergs Lusebrink yhdistää luovaan prosessiin aistisen, symbolisen, kognitiivisen, emotionaalisen, havainnoimisen sekä kinesteettisen tason (Lusebrink, 1990; 2004). Teatteriesityksen olennaisia elementtejä muodon lisäksi ovat rytmi, liike, tapahtumapaikka ja aika (Hotinen, 2002). Esitystutkimuksen analyysissa huomio kiinnitetään esitystaideteoksen kehollisuuteen, ajallisuuteen, hetkellisyyteen ja dokumentointiin (Arlander, 2009; Erkkilä, 2008).

HAVAINTOPOHJAISEN KEHOLLISEN TYÖSKENTELYN ANALYYSI JA ARVIOINTI

Aistimatkalla havaintopohjaisten performanssien ilmaisuluonnetta käytetään tietoisesti arkkitehtuuri- ja kulttuuriperintökasvatuksen välineenä. Performanssien avulla opitaan lisää arkkitehtuurista, kulttuuriperinnöstä ja niihin liittyvistä kokemuksista sekä haetaan sisällölon kokemusta rakennettuun kulttuuriympäristöön. Aistimatkalla ready made -performanssi tarkoittaa kohteesta kerätyn havaintomateriaalin käyttämistä osana performanssia.

Opetuskäyttöön soveltuvan havaintopohjaisen kehollisen työskentelyn analyysimallin taustalla ovat Sauterin (2000) ja Hotisen (2000) näkemykset teatteritieteen analyysin keskeisistä elementeistä. Aistimatkan performansseissa syntyneet liikkeet liittyvät performanssien havaintopohjaisten osien ja niin sanottujen talon asumiskäytäntöihin ja niistä liittyvien puuttuvien esineiden tai esineiden osien kuvailuun muotoillun liikkeen avulla. Toiseksi näkökulmaksi havaintopohjaisen kehollisen työskentelyn analyysiin on valittu havaintokohteena olevan esineen tai työkalun käyttöön liittyvä liike.

Esityksen ilmaisun muutos- ja ristiriitakohtien tarkastelu liittyy kirjallisuudentutkija Roland Barthesin studium-punctum-ajatusparin innoittamaan sovellukseen analyysissa. Barthes'n punctum merkitsee ”alitajuntaa häiritsevää elementtiä” analyysin kohteessa ja studium taas edustaa ”kulttuurista, ilmeistä tasoa, jolla ei ole häiritsevää vaikutusta” (Barthes 1985, 32–33, 48–66). Tästä vastapariajattelusta syntyi ajatus analysoida performanssiesityksen muutos- ja ristiriitakohtien (punctum) sekä niiden tasapainon ja pysyvyyden elementtien (studium) merkitystä.

Aikaisemmin esitetyt kuvat (kuvat 2 ja 3) havainnollistavat sekä visuaalisesti että verbaalisesti kokeilussa kehitetyn havaintopohjaisen kehollisen työskentelyn luentakaaviota. Alla oleva kuva (kuva 4) kuvaa havaintopohjaisen kehollisen mittaamisen ja havaintopohjaisen performanssin merkityksellisiä osatekijöitä, joiden pohjalta yksilöllinen tulkinta ja arviointi merkityksellisestä kokemuksesta syntyvät.



KUVA 4
Maakellari kehollisena
veistoksena.
Kuva: Anne Keskitalo,
2014.

Kulttuuriympäristön paikkakokemusten havaintopohjaisia performansseja lähdettiin kehittelemään havaintopohjaisen kehollisen mittaamisen ja veistämisen keinoin. Kehollisen mittaamisen ja veistämisen menetelmällä kuvatut asumisen eleet kuvaavat säilytystä, lepäämistä, lastenhoitoa ja pihan viihtyisyyttä. Seuraavassa esitetään kehollisen mittaamisen ja veistämisen kautta syntyneet asumisen eleet yksityiskohtaisemmin. Luentakaavion mukaisesti kehollisen mittaamisen ja veistämisen tulkinnoissa kiinnitetään erityisesti huomiota niiden muotoon, rytmiin ja liikkeeseen.

Säilytystä kuvaavat havaintopohjaiset asumisen eleet olivat kellari ja kaappi ja niiden ovet. Arkkitehtonisena kokemuksena ovien symboliikka liittyy asumukseen tai piharakennukseen sisälle astumiseen. Ovesta kuljetaan rakennuksen suojaan. Arkkitehtuurikokemuksena ovi toimii rajapintana ja siirtymäpaikkana kahden eri tilan välillä (Pallasmaa, 1994).

Aistimatka-opetuskokeilussa maakellarin muodoksi valittiin kellarin rakentuminen kehollisena veistoksena pienryhmässä (muoto) (kuva 4). Pienryhmän jäsenet muodostivat maakellarin suorakaiteenomaisen muodon seisomalla paikoillaan ryhmänä ja ilmentämällä kellarin ovea kallistuneella liikesuunnalla (liike). Muutoin maakellaria kuvataan hyvinkin staattisena ja liikkumattomana ja ryhmän jäsenet seisovatkin paikoillaan koko veistoksen (rytmi).

Kellarilla on hyvin voimakas symboliarvo säilyttämisen paikkana. Entisajan maakellareissa oli usein maapohja, jonka symbolinen merkitys liittyy Gaston Bachelardin mukaan maanalaisten voimien kytkeytymiseen asumuksen miljööseen. Kellari voimaannuttaa taloa jatkamalla sen vaikutuspiiriä seinien ulkopuolelle kellarin maapohjan kautta. (Bachelard, 2003.) Kellarilla on hyvin voimakas symboliarvo säilyttämisen paikkana. Entisajan maakellareissa oli usein maapohja, jonka symbolinen merkitys liittyy Gaston Bachelardin mukaan maanalaisten voimien kytkeytymiseen asumuksen miljööseen. Kellari voimaannuttaa taloa jatkamalla sen vaikutuspiiriä seinien ulkopuolelle kellarin maapohjan kautta. (Bachelard, 2003.) Unessa kellari kuvastaa symbolina jungilaisen psykologian mukaan halua tarkastella itseensä liittyviä piirteitä ja kellariin unohtamiaan ajatuksia ja menettelytapoja (Jung, 1991). Suomalaisessa yhteiskunnassa maakellarilla oli erityisen vahva kulttuurinen merkitys ruoan säilytyspaikkana 1700–800-luvulla. Lisäksi maakellareita pidetään kiehtovina ja sokkeloisina maan alle vievinä säilytys- ja suojapaikkoina.

Kellarin oven dynaaminen kuvaaminen kehollisen mittaamisen harjoituksissa korostaa oven arkkitehtuurikokemuksen rajapintamaista (Pallasmaa, 1993 s. 82) luonnetta maan alle vievään säilytysrakennelmaan. Rakennelma edustaa pysyvyyden ja tasapainon merkitystä ja oven dynaaminen vino linjaus taas ristiriidan ja muutoksen elementtiä sekä muotona, liikesuuntana ja symbolisena rajapintamerkityksenä.



KUVAT 5–6

Kaappi. Kuvat: Anne Keskitalo, 2014.

Opetuskokeilussa pienryhmä kuvasi sisällä sijaitsevaa kaappia ja sen aukeavia ovia (muoto) (kuvat 5 ja 6). Kaappi kuvattiin muutoin staattisena, mutta kaksi etummaista ryhmän jäsentä ilmensivät kaapin aukeavia ovia (toiminnallisuus, liike). Näin kaappia ilmentävä seisova staattinen ryhmä sekä liikkeessä olevat kaapin ovet ilmaisevat yhdessä toistuvaa rytmiä kahdessa erilaisessa ilmaisumuodossa (rytmi).

Kaapin muotokielen staattisuus ilmaisee pysyvyyttä ja ovien aukeminen muutosta. Kaapin kulttuurinen merkitys ja siihen liittyvä arkkitehtoninen tilakokemus tulevat hyvin esille pienryhmän esityksestä. Kaapin symboliikka liittyy liinavaatteiden, astioiden, vaatteiden ja asiakirjojen säilyttämiseen (Pallasmaa, 1994).

Lepäämiseen ja lastenhoitoon liittyvät asumisen eleet olivat Aistimatka-opetuskokeilussa sänky ja kehto (kuva 7) sekä kehtoon ja lastenhoitoon liittyvä tuuditus (muoto). Havaintopohjaiseen keholliseen mittaamiseen perustuva kehdon keinuttaminen perustuu toiminnalliseen liikkeeseen, jonka innovaationa kehto huonekaluna toimii (toiminnallisuus, liike). Kehtoa keinutetaan aistisessa ja kinesteettisessä esityksessä, jossa kahden oppilaan kädet ovat yhdessä ja käsistä muodostuu kehdon liikkumisele. Kehdon keinuttamisele muistuttaa kehdon liikettä lattialla (rytmi). Liikkeestä syntyy rauhallinen edestakainen liike ja rytmi. Kehdon merkitystä lastenhoitoon liittyvänä asumisen eleenä korostaa myös äänimaisema: kehdon keinuttamisessa keinuttajien vaatteet synnyttävät kahinaa.



Lepäämiseen ja lastenhoitoon liittyvä havaintopohjainen kehollinen mittaaminen rakentaa yhteyttä museomiljöön menneeseen aikaan ja sen käytäntöihin. Kehdon keinuttamisele puolestaan viittaa kulttuurihistorialliseen lasten nukutustapaan.

Opetuskokeilussa toteutettu kehollinen mittaaminen sänkyyn liittyvänä asumisen eleenä toteutuu siten, että kehollinen mittaaja on asettunut lattialle sängyn viereen (muoto), niin että kehollisen mittaajan keho on yhdensuuntaisessa staattisessa asennossa suhteessa sänkyyn (toiminnallisuus, liike) (kuva 8). Näin asettautuneena kehollisella mittaajalla on yhdensuuntainen rytmi suhteessa sänkyyn, jolloin syntyy sängyn pituutta ja suorakaiteen-omaisuutta toistava rytmi (rytmi). Sängyn mittaajan äänimaisema on hiljainen.

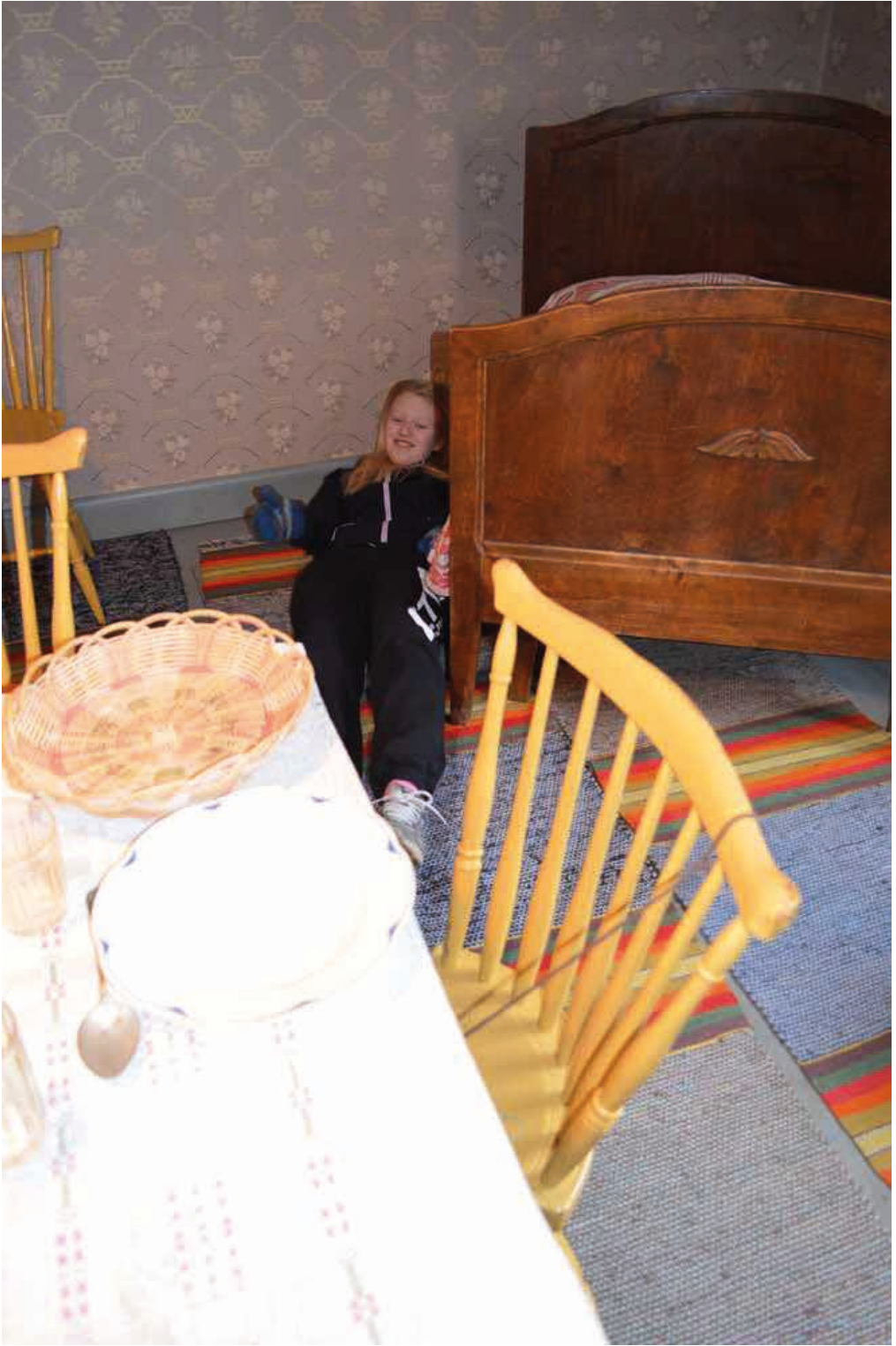
Sänky edustaa yhtä huoneen arkkitehtonista keskusta, lepäämisen paikkaa ja sillä on vahva symbolinen merkitys. Sängyn kulttuurihistoriallinen merkitys syntyy sen materiaalista, rakenteesta ja muodosta (Pallasmaa 1994).

KUVA 7

Sänky ja kehto asumisen eleinä. Kuva: Anne Keskitalo, 2014.

KUVA 8

Sänky kehollisena mittaamisena. Kuva: Anne Keskitalo, 2014.





Pihan viihtyisyyteen liittyviä kehollisen mittaamisen kautta syntyneitä asumisen eleitä olivat puut. Kehollisen mittaamisen ja veistämisen eleinä käytettiin erityisesti oksien tavoin ylös kurottavia käsiä, jotka saavat lähtökohtansa pihan puista ja edustavat puutarhan yhteyteen liittyvää arkkitehtuurikokemusta (muoto) (kuva 9). Puiden oksien kasvusuunnat loivat mielenkiintoisen rytmiikan ikkunasta avautuvaan piha- ja puutarhanäkymään (toiminnallisuus, liike). Oksien tavoin ylöskurottavista käsistä syntyy dynaaminen rytmi, joka imitoi puiden oksien kasvusuuntia (rytmi).

Puiden symbolinen merkitys pohjautuu puun oksien kasvuun, puutarhan satoon ja puutarhan merkitykseen ihmiselle ravinnon tuottajana. Kulttuurisesti puilla on suuri merkitys: sisältä katsoen puut luovat talolle suojaa. Kirstin miljöön ulkopuolelta katsoen puut suojaavat taloa ulkopuolisten katseilta. Puut tuottavat asumisen eleinä myös tiettyä ristiriitaa muutos-pysyvyys-akselilla, sillä ne tuottavat puutarhaan kasvua ja muutosta, mutta toisaalta korostavat omalla olemuksellaan pysyvyyttä ja tasapainoa.

Osa ryhmästä ei päässyt itse retkipäivänä työssään yhtä pitkälle, joten heille järjestettiin luokkaan kehollisen mittaamisen ja veistämisen harjoitukset. Harjoitteiden tuloksena tilaan haluttaisiin sijoittaa taulutelevisio, jonka koko näytetään kehollisella mittaamisella ja veistämällä.

Taulutelevisio viittaa symbolina historiallisen ajan tulipesän rooliin talossa (Pallasmaa, 1994), eli se on nykyajan symbolinen tulipesä: uutisia, elokuvia ja reality-sarjoja tykittävä olohuoneen toiminnan keskus.

KUVA 9

Pihapuut kehollisena mittaamisena. Kuva: Anne Keskitalo, 2014.



KUVA 10

Pöydän tuunaaminen suuremmaksi. Kuva: Matti Pirttimaa ja Matti Varjo, 2014.

HAVAINTOPOHJAISET PERFORMANSSIT ASUMISEN ELEINÄ

Havaintopohjaisten arkkitehtuurikokemuksia kuvaavien performanssien keskiössä ovat oppilaiden tuottamat asumisen eleet ja paikan tuunaaminen asuttavaksi. Nämä performanssit kuvaavat ruokailuun ja ruuan laittamiseen, pihan rajaamiseen ja turvallisuuteen sekä valaistukseen liittyviä asumisen eleitä.

Ruokailuun ja ruoan laittamiseen liittyvät havaintopohjaiset performanssit kuvasivat pöytää ja myllynkiveä. Pöytää kuvaavan performanssin muodoksi oli valittu kukkapöytä ja sen lähelläoleva keho sekä kädet (muoto). Performanssissa pöytää tuunataan suuremmaksi elehtimällä käsillä kukkapöydän ympärillä kuvaten näin laajennetun pöydän toivetta (toiminnallisuus, liike) (kuva 10). Pöydän tuunaus -performanssissa esityksen rytmi syntyy pöytää merkkeävän kukkapöydän ja sitä ympäröivien käsien välisestä rytmistä (rytmi), jota tuetaan kielellisellä ilmauksella: Olisipa isompi pöytä (äänimaisema). Pöydän tuunaus -performanssiin sisältyy myös selkeä ristiriita ja tarve muutokseen: käsillä elehditty pöydän laajeneminen suhteutetaan kehoon ja vahvistetaan kielellisellä olisipa isompi pöytä -luonnehdinnalla. Ele kertoo muutoksen tarpeesta, jotta tila esineistöineen tulisi asuttavammaksi.

Kulttuurisesti pöytä edustaa arkkitehtuurikokemuksena asettumista, ruokailua, kirjoittamista, lukemista ja ylipäänsä pöydän äärellä tehtäviä askareita. Performanssissa tuunattava isompi pöytä sisältää sosiaalisen merkityksen: toive isommasta pöydästä liittyy ajatukseen, että pöydän äärelle mahtuisi enemmän kuin yksi ihminen. Pöydän symboliseen luentaan liitetään järjestys ja yhteys toisiin sekä arjen ja juhlan rajat (Pallasmaa, 1994). Pöytäperformanssissa laajennettua pöytää kuvaava havaintopohjainen esitys perustuu kehollisen mittaamisen ja veistämisen aistisiin välineisiin. Performanssin tuunattavaksi pöydäksi on valittu kukkapöytä.

Toinen ruokailuun ja ruoan laittamiseen liittyvä havaintopohjainen performanssi kuvasi myllynkiveä (kuva 11). Performanssissa esiintyjät kuvasit myllynkiven pyörittämistä (muoto). Performanssissa keskeistä on myllynkiven pyörittämisestä syntyvä toistuva liike (toiminnallisuus, liike). Myllynkiven pyöritysrytmi tuottaa esitykseen lisätietoa kuvattavasta kohteesta (rytmi). Myllynkiven pyörittäjä vaihtaa kättään pyörittämisen aikana. Ele kertoo pyörittämisen raskaudesta. Performanssin kehollis-aistista kokonaisuutta tuettiin siihen soveltuvalle äänellä, joka imitoi myllynkiven pyörittämisessä syntyvää rahisevaa ääntä (äänimaisema). Rauhallisen pyöritysliikkeen jatkuminen viittaa eleenä pysyvyyteen ja tasapainoon.



Myllynkiven pyörittämiseleeseen sisältyy vahva kulttuurinen merkitys ja historiallinen lataus, yhteys menneisyyden taloudessa käytettyihin ruoanvalmistustekniikoihin. Tämänkaltaisia historiallis-toiminnallisia arjen eleitä on kuvattu laatukuvamaalauksissa, esimerkkinä mainittakoon Johannes Vermeerin *Maitotyttö* (1658–1660).

Valaistukseen liittyvänä asumisen eleenä Aistimatka-kokeilussa syntyi lampunvarjostinta tuunaava performanssi (kuva 12). Performanssin lähtökohtana oli museomiljöön katosta roikkuva hehkulamppu (muoto), jonka ympärille esiintyjät tuunavat lampunvarjostimen kuroutautumalla käsillään

KUVA 11

Performanssi myllynkivestä. Kuva: Matti Pirttimaa ja Matti Varjo, 2014.



KUVA 12

Performanssi lampunvarjostimesta
Kuva: Matti Pirttimaa
ja Matti Varjo, 2014.

kohti hehkulamppua ja muodostaen näin suojaavan käsien kehän lampun ympärille (toiminnallisuus, liike). Performanssin rytmi syntyy hehkulapun ja sitä ympäröivien käsien suhteesta, kudosmaisesta suojusta, joka syntyy lampun ympärille (rytmi). Esiintyjät tehostavat performanssia tuottamalla kielellisen ilmauksen lampunvarjostimen tarpeesta aistisen esityksen rinnalle (äänimaisema).

Valaistukseen liittyvällä asumisen eleellä on sekä symbolista että kulttuurista merkitystä. Lampunvarjostinta tuunaavan performanssin symbolisena merkityksenä voidaan nähdä hehkulampun ympärille nostetut suojaavat kädet, jotka esittävät varjostimen kaltaista suojaa. Eleen kulttuurisena merkityksenä on valon ja valoisuuden merkitys arkkitehtuurikokemuksessa ja kulttuuriperintökokemuksessa.

Pihan rajaamiseen ja turvallisuuteen liittyvänä asumisen eleenä toteutui havaintopohjainen performanssi piha-aidasta (kuva 13). Tässä havaintopohjaisessa performanssissa kolmen oppilaan ryhmä asettuu ikään kuin aidan laudoiksi muodostaen kehollisen aitauksen museomiljöölle (muoto). Performanssissa esittäjät olivat liikkeessä – ikään kuin aita liikkuisi yhdensuuntaisena elementtinä autenttisen aidan kanssa (toiminnallisuus, liike).



Tämä yhdensuuntainen liike Kirstin miljööön piha-aidan kanssa synnyttää performanssin rytmin (rytmi), joka puolestaan osittain tahattomasti tuottaa performanssin hiljaista vaatteiden kahinaa ja pientä tömistelyä (äänimaisema). Aita suojana luo paikalle suojaa ja pysyvyyttä, tasapainoa ulkoisen liikkeen suhteen.

Aidan symbolinen merkitys on suojaava: se pitää kotieläimet ja lapset pihalla ja samalla suojaa sekä psykologisessa että konkreettisessa mielessä ympäristön muilta kulkijoilta, niin ihmisiltä kuin eläimiltäkin. Aistisesti esitetty ihmisaita on tulkittavissa kodin suojaamisvietiksi.

KEHOLLINEN TYÖSKENTELY PERUSOPETUKSEN EHEYTTÄVÄSSÄ OPPIMISESSA

Kehollinen työskentely kuvaa kokemuksellista lähestymistapaa koulujen arkkitehtuuri-, kulttuuriperintö- ja museoympäristökasvatukseen. Museo- miljöötä tutkittiin kehollisen työskentelyn menetelmillä, kehollisella mitaamisella ja veistämisellä. Harjoitteet tuottivat kulttuurista ymmärrystä Kirstin talomiljööstä ja sen asukkaiden historiallisista asumiskäytännöistä ja ymmärrys välittyi arkkitehtuurikokemuksia tulkitsevissa havaintopohjaisissa harjoitteissa. Harjoitteet toimivat myös linkkinä tämän hetkisen ja men-

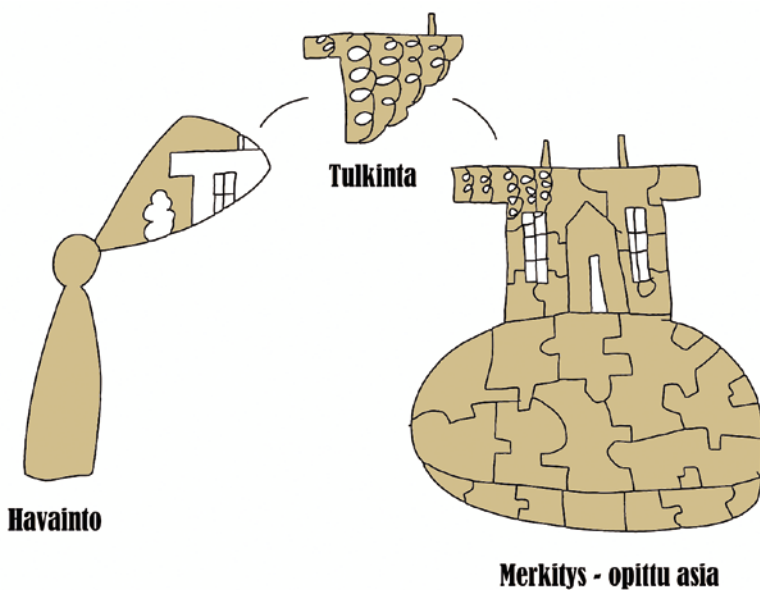
KUVA 13

Aita performanssina
Kuva: Matti Pirttimaa
ja Matti Varjo, 2014.

neen asumisen välillä luomalla aikamatkan menneeseen asumisenkaltaisina eleinä. Museomiljöössä työskentely lisäsi myös perusopetuksen oppilaiden mielestä heidän historiallista ymmärrystä vanhanajan elämästä, muotoilusta, työvälineistä ja arkkitehtuurista. Seuraava lainaus on yhden oppilaan loppureflektoinnista: Ajatus miten muuttaisimme esineitä ja talon tähän päivään siitä tajusin millaista elämä on ollut.

Myös oppilaat kokivat omissa reflektioissaan, että heidän kokemuksensa miljööstä syveni ja he mielsivät pohdinnoissaan kulttuuriympäristön arvokkaana, säilyttämisen arvoisena paikkana. Kehollinen fyysinen ryhmätyöskentely koettiin mielekkääksi sekä erilaisesta työskentelynäkökulmasta että ryhmän sisäisen kommunikoinnin syvenemisen näkökulmasta. Seuraavat lainaukset kuvaavat hyvin oppilaiden ajatuksia opetuskokeilusta: Katsoin kaikkea paljon tarkemmin ja Jos asioista vain puhutaan, kaikki ei välttämättä jää mieleen.

Aistimatka-kokeilussa oppilaat saivat itse valita museomiljöössä kohteet, joita halusivat kuvata kehollisella työskentelyllään. Myös havaintopohjaisen työskentelyn lähtökohdat kertovat siis kokeilussa syntyneistä arkkitehtuuri- ja kulttuuriperintökokemuksista. Eläytymällä muiden ryhmien havaintopohjaisiin esityksiin laajentui miljöön arkkitehtuurikokemukset ja asumisen eleet kokonaisvaltaiseksi kokemukseksi 1700–1800-luvun asumisesta. Seuraava kuva (kuva 14) kuvaa osallistujien erillisistä havaintopohjaisista tulkinnoista syntyvää yhteistä kokemusta, jotka yhdistyessään tuottavat yhä syvenevän näkemyksen opittavasta asiasta.



KUVA 14

Yhteisen kokemuksen syntyminen havaintopohjaisista performansseista. Kuvio: Keskitalo, Aeriala & Urmson.

HAVAINTOPOHJAISEN KEHOLLISEN TYÖSKENTELYN MALLI ARKKITEHTUURI- JA KULTTUURIPERINTÖKASVATUKSEEN

Kehollisen työskentelyn harjoituspäivä museomiljöössä tuotti toiminnallisia havaintopohjaisia pienryhmässä tehtyjä performansseja lampunvarjostimesta, kehdesta, sängyn mittaamisesta ja myllynkiven pyörittämisestä. Performansseja käytettiin Aistimatka-opetuskokeilussa museomiljöössä koettujen arkkitehtuurikokemusten moniaistisessa ja kehollisessa tulkinnaassa. Asuttamisen eleitä performoitiin kokeilussa monin tavoin: lampunvarjoa tuunattiin näyttämällä puuttuvaa elementtiä kehollisesti, isompi pöytä tuotettiin esille toiminnallis-havaintopohjaisella performanssilla ja kehto ja kuvitteellisen lapsen tuudittaminen esitettiin kahden esiintyjän yhteistoinnilla. Näillä asuttamisen eleillä alkoi syntyä kuvitteellinen yhteys paikan aiempiin asujiin, heidän elämäänsä ja asumiskäytäntöihinsä. Kehollisessa mittaamisessa ja veistämisessä, jotka toimivat performanssin teknisinä lämmittelyharjoituksina, nostettiin esille pihan maakellari, aita ja pihan puut. Myös sängyn kokoa ja kaappia kaksoisovineen mitattiin ja esitettiin keholisesti, ja jo osittain havaintopohjaisen performanssin periaatteella.

Performansseista välittyi arkkitehtuurikokemusten moniaistista ja kehollista tulkintaa: perusarkkitehtuurikokemuksia – kaapin ovi, pöytä, tulisija, aita, kellari, sänky – ilmentävät esineet ja talon osat saivat omat tulkintansa kehollisen mittaamisen ja performanssiharjoitusten kautta. Arkkitehtuurikokemuksia puolestaan ilmensivät kaapin ovien avautuminen, pöydän koko, tulisijan nykyolomuoto, television iso koko taulutelevisiona, aidan suojaava elementti kehollisessa muodossa, kellari ovineen ja sängyn pituus. Museomiljöössä tapahtuneessa esineiden tuunaamisessa tuli esille sisällälöön kokemus: museomiljöö muuttui asumiseleiden kuvittelun kautta valon, lämmön, turvan ja miellyttävän asumisen elementtejä ilmentäväksi asumuksen ytimeksi, pesäksi, jonka hahtuvia kuvaannollisesti suittiin kehollisten harjoitteiden ja performanssien menetelmin paikoilleen.

Arkkitehtuurikokemusten rinnalla museoesineisiin löydettiin performanssin keinoin toteutetun kokemuksellisen taideoppimisen kautta oma-kohtainen tuntuma. Performanssien avulla tutustuttiin museomiljöön kulttuurisiin piirteisiin, esineiden muotokieleen ja toiminnallisuuteen, 1700–1800-lukujen asumiskäytäntöihin. Performanssien merkitys linkittyi kulttuuristen performanssien tapaan käyttää arjen kulttuurisia käytäntöjä ja tapoja osana työskentelyä (Schechner, 2016; Hotinen 2002).

Työskentely tuotti esille kehollis-kokemuksellisen, tilannesidonnaisen prosessin, joka alkoi 1) havaintopohjaisista kehollisen mittaamisen harjoituksista ja jatkui 2) havaintopohjaisina kehollisen veistämisestä harjoitteina, jotka molemmat vaiheet toimivat tekniikkaharjoituksina 3) havaintopohjaisille performansseille. Työskentelyyn kehitettiin 4) havaintopohjaisen

kehollisen työskentelyn analyysi- ja arviointimalli, jota testattiin työskentelyn aikana ja joka osoittautui analyysiin ja arviointiin toimivaksi.

Havaintopohjaista kehollista työskentelyä analysoitaessa ja arvioitaessa huomattiin, että kehollinen työskentely syveni ja laajeni havaintopohjaisissa performansseissa, joiden esityönä havaintopohjainen mittaaminen ja veistäminen toimivat. Siinä missä esitöissä tuli esille kehollisen työskentelyn muodon, liikkeen ja rytmin saavuttaminen, performansseihin rakennettiin mukaan myös äänimaisema, selkeä rytmi sekä muutosta ja ristiriitaa merkitsevä osio. Näin oppilaat saavuttivat havaintopohjaisen performanssin idean.

Kiitokset Satakunnan kulttuurirahastolle artikkelin kirjoitustyön tukemisesta.

LÄHTEET

Lyhenne: TA=tekijöiden arkisto

TUTKIMUSAINEISTO

Aistimatka Vanhaan Raumaan: oppilaiden reflektiolomakkeet, 2014.

Aistimatka Vanhaan Raumaan kuvatalenteet ja videot. Kuvaajat 6b-luokan oppilaat, Matti Varjo, tekijät.

Kuvakaappaukset videoista: Matti Pirttimaa, TA.

KIRJALLISUUS

ARLANDER A. (2015). Mikä esitystutkimus? Teoksessa A. Arlander, H. Erkkilä, T. Riikonen & H. Saarikoski (toim.), *Esitystutkimus*. Helsinki: Partuuna.

ARLANDER, A. (2009). Performanssista ja esitystaiteesta. Teoksessa A. Arlander (toim.), *Esseitä performanssista ja esitystaiteesta. Essays on Live Art and Performance Art. Episodi, 2*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

BACHELARD, G. (2003/1957). *Tilan poetiikka*. T. Roiniala (suom. & esipuhe). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Nemo.

BARTHES, R. (1985). *Valoisa huone. La chambre claire camera lucida*. Alkuteos: La chambre Claire. E. Sironen ja L. Lehto (suom.). Helsinki: Kansankulttuuri Oy & Suomen valokuvataiteen museon säätiö.

BELL, S. (2006). Scale in children's experience with the environment. Teoksessa C. Spencer & M. Blades (toim.), *Children and their environments: Learning, using and designing spaces* (s. 13–25). Cambridge: University Press.

BERNOULLI, M. (2010). Vanha Rauma – kappale urbaania Suomea. Teoksessa L. Lohtander & L. Saressalo (toim.),

Kulttuuriympäristöni: Rakennettu maisema (s. 8–10). *Suomen Kotiseutuliiton julkaisuja, A:20*. Helsinki: Suomen

kotiseutuliitto ja Ympäristöministeriö.

ELO, J. & LAITINEN, T. (2011). *Kokeva keho: Ajatuksia katsojan kehosta esityksessä Todellisuuden tutkimuskeskuksen esitysten valossa*. Helsinki: Todellisuuden tutkimuskeskus.

ERKKILÄ, H. (2008). *Ruumiinkuvia!: Suomalainen performanssi- ja kehotaide 1980- ja 1990-luvulla psykoanalyysin valossa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

HAKKARAINEN, K., LONKA K. & LIPPONEN L. (2000). *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syttäjänä*. Helsinki: WSOY.

HOTINEN, J-P. (2002). *Tekstuaalista häirintää. Kirjoituksia teatterista, esitystaiteesta*. Helsinki: Like.

JOHANSSON, H. (1999). Metsän ja kielen välissä: Fragmentteja suomalaisesta ympäristötaiteesta ja metsän merkityksestä.

Teoksessa H. Erkkilä, L. Haapala, H. Johansson & M. Sakari, *Katoava taide* (s. 58–77). *Valtion taidemuseon museojulkaisu, 58*. Helsinki: Ateneum.

JUNG, C. G. (1991/1964). *Symbolit: Piilotajunnan kieli*. M. Rutanen (suom.). Helsinki: Otava.

KAPLAN, R. & KAPLAN, S. (1989). *The experience of nature: A psychological perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

KESKITALO, A. (2004). Shelters - Travelling beyond places. Kaija Kiuru's site-specific art. T. Snellman (enlg.). *The Finnish Art Review. Framework*, 2004(1), 46–47.

KWON, M. (2000). One place after another: Notes on site specificity. Teoksessa E. Suderberg (toim.), *Space, site, intervention: Situating installation art* (s. 38–63). Minneapolis: University of Minnesota.

KYTTÄ, M., BROBERG, A. & KAHILA, M. (2009). Lasten liikkumista ja terveyttä edistävä urbaani ympäristö.

Yhdyskuntasuunnittelu, 47(2), 6–25.

LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.

LINNANMÄKI, S. (2000). Rakennustutkimus. Teoksessa P. Elo, H. Järnefelt, A. Kylläinen & M. Sahlberg (toim.),

Kulttuuriympäristö - tutki ja opi (s. 34–58). Helsinki: Museovirasto ja Opetushallitus.

LUSEBRINK, V. B. (1990). *Imagery and visual expression in therapy*. New York: Plenum Press.

LUSEBRINK, V. B. (2004). Art therapy and the brain: An attempt to understand the underlying processes of art expression in the therapy. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 21(3), 125–135.

LYBECK, J. (1984). Kirstin asutushistoriaa. Teoksessa A. Nurmi-Nielsen (toim.), *Kirsti – raumalaistalo ja sen asukkaat* (s. 7–12). Rauma: Rauman museo.

NYMAN, K. (2015). Arkkitehtuurin ruumiillinen estetiikka. *Yhdyskuntasuunnittelu*, 1(53). Haettu 28.12.2017: <http://www.yss.fi/yhdyskuntasuunnittelu-lehti/lehden-numerot/2015-1-vol-53/>

PALLASMAA, J. (1978). *Lempäälän kulttuurihistoriallisesti merkittävät rakennukset ja kohteet*. Lempäälä: Lempäälän kunnanhallitus.

PALLASMAA, J. (1993). *Maailmassaolon taide: Kirjoituksia arkkitehtuurista ja kuvataiteista*. Helsinki: Kuvataideakatemia.

PALLASMAA, J. (2016). *Ihon silmät - arkkitehtuuri ja aistit*. K. Heininen-Blombstedt (suom.). Helsinki: ntamo, P&C.

- RELPH, E.** (1986/1976). *Place and placelessness*. London: Pion Limited.
- RÄSÄNEN, M.** (2000). Sillanrakentajat: Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. *Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja, A 28*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- RÄSÄNEN, M.** (1993). *Kuvasta kokemukseksi: Kokemuksellinen oppiminen taidekuvan tarkastelussa*. (Lisensiaatintyö). Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- SALONEN, K.** (2005). Mieli ja maisemat: Eko- ja ympäristöpsykologian näkökulma. *Person Grata* –kirjasarja. Helsinki: Edita.
- SARRALA, H.** (toim.) (2012). *Suuri unikirja*. Helsinki: Karisto.
- SAUTER, W.** (2000). *The theatrical event: Dynamics of performance and perception*. Iowa City: University of Iowa Press.
- SCHECHNER, R.** (2016). *Esitystutkimus*. S. Siivonen (suom.). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- SOKOL, A., LASEVICH, E., JONINA, R. & DOBROVOLSKA-STOIAN, M.** (2013). Inventive thinking skills, development. Teoksessa E. Garaynnis (toim.), *Encyclopedia for creativity, invention, innovation and entrepreneurship* (s. 1161–1169). New York: Springer.
- SPENCER, C. & BLADES, M.** (2006). Introduction. Teoksessa C. Spencer & M. Blades (toim.), *Children and their environments: Learning, using and designing spaces* (s.13–25). Cambridge: University Press.
- UIMONEN, L.** (2003). Liike esteettisenä kokemuksena. *Alue ja ympäristö*, 32(1), 23–32.
- URMSON, K., AERILA, J. & KESKITALO, A.** (2014). Aistimatka Vanhaan Raumaan: Äidinkieltä, kuvataidetta ja ajatteluntaitojen oppimista yhdistävä opetuskokeilu Rauman normaalikoulun 6. luokalla. Teoksessa P. Atjonen, H. Happonen, J. Korhki, T. Lehtikainen-Suviranta, R. Patrikainen & E. Vähä (toim.), *Ohjausta, harjoittelua ja oppimista: Teoria ja käytäntö ohjatussa harjoittelussa* (s. 92–109). Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.



02 02

Pedagogisen roolipelin maailmoissa

Lauri Kemppinen ja Mauri Laakso

ROOLIPELAAMISEN HISTORIALLISTA TAUSTAA

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014) kannustetaan opettajia toiminnallisten työtapojen, elämyksellisyyden ja pelillisyyden käyttämiseen eri oppiaineiden opetuksessa. Pedagogista roolipelaamista on jo jonkin aikaa tarjottu vastaukseksi näihin tarpeisiin. Menetelmä esiintyy niin opettajanoppaissa kuin kansalaisjärjestöjen tuottamissa koulutusmateriaaleissa. Riippumatonta tietoa pedagogisesta roolipelaamisesta, sen taustoista, käsitteistöstä, mielekkäistä toimintatavoista ja tuloksista on kuitenkin vaikeampi löytää kuin itse pelejä. Tämä teksti syntyi ajatuksesta tarjota pelillisyydestä kiinnostuneille opettajille näkymiä pedagogisen roolipelin maailmoihin. Kantavana ideana on auttaa lukijoita muodostamaan kriittinen ja punnittu käsitys siitä, mistä tässä työtavassa on kyse.

Tässä artikkelissa selvitetään roolipelin ja erityisesti liveroolipelin tarjoamia pedagogisia mahdollisuuksia tarkastelemalla tutkimuskirjallisuudessa esitetyjä näkemyksiä, periaatteita, toimintatapoja ja perusteluita. Tarkoituksenamme on rakentaa kirjallisuuteen ja käytännön esimerkkeihin perustuva kokonaiskuva siitä, mitä pedagoginen roolipeli tarkoittaa, millaisia taustasitoumuksia käsitteeseen liittyy, mitä pedagogisen roolipelin toteuttaminen edellyttää ja millä tavoin sen ajatellaan luovan oppimista. Kyse on tutkimuskirjallisuuteen perustuvasta käsiteanalyysistä ja synteesisistä. Kun käsitteen sisältö on selvillä, kysytään artikkelissa, millaisia reuna-ehtoja pedagogiseksi roolipeliksi kutsuttu toiminta asettaa tavoitteelliselle opetuksen suunnittelulle. Tämä edellyttää roolipelaamisen muotojen ja käytännön järjestelyjen avaamista käsitteellisen analyysin rinnalla.

Vaikka liveroolipelit tunnetaan yleisemmin vapaa-ajan viihdepeleinä, on niiden arvo tunnustettu viime aikoina myös koulumaailmassa, teatterissa, sotilaskoulutuksessa, liike-elämässä ja terveydenhuollossa (Bowman, 2010). Perinteinen, seikkailuelementtejä sisältävä roolipelaaminen syntyi *Dungeons & Dragons* (D&D) roolipeligenren kehittyessä yhtenäiseksi pelisysteemiksi vuonna 1974. Pelin tärkein yksittäinen innovaatio oli roolikortti, mihin pelaajat kirjasivat pelissä saavuttamia, henkilön ominaisuuksia kuvaavia pisteitä. Roolikortti sisälsi myös sanallisen kuvauksen pelihahmosta, siitä, miten hahmoon eläydytään. Peliä ohjasi pelinjohtaja, jonka tehtävänä oli johdatella pelaajat tarinan käännteisiin. Tapahtumapaikkana D&D-roolipeleissä oli yleensä sokkeloinen luolasto ja pelitapahtumien yllätyksellisyys taattiin heittämällä noppaa. Alkuperäisen D&D pelin julkistamisen jälkeen samaa pelisysteemiä hyödyntäviä pöytä- ja liveroolipelejä syntyi nopealla tahdilla. Sitten D&D -genrestä kehittyi suosittu elektronisten pelien teema.

RPG-role play games (roolipelit) on laaja käsite; sen alaan kuuluu lukuisia erilaisia käytäntöjä kynä-paperi -peleistä erilaisiin korttiroolipeihin ja elektronisiin peleihin. Sarah Bowman (2010) on huomauttanut, että kaikille roolipeleille on yhteistä eri käytännöistä huolimatta se, että ne perustuvat yhteisölliseen rituaalinomaiseen tarinan kerrontaan. (Bowman, 2010.) Roolipelissä on myös oltava pelisysteemi, joka tarjoaa pelaajille mahdollisuuden luoda strategioita ja ratkaista ongelmia. Kolmanneksi pelaajan pitää voida toimia roolissa tarinan ohjaamana, joka etenee sitouttavan juonen ohjaamana ja johon pelaajat osallistuvat toiminnallaan. Säännöt ja erilaisten konfliktien ratkaisut muodostavat pelin johdonmukaisen tarinan. Juhana Petterson (2005) on kuitenkin korostanut, että roolipelien yhteydessä pelistä muodostuvasta kokonaisuudesta ei pitäisi käyttää sanaa ”tarina”, koska jokainen yksittäinen pelaaja kertoo tavallaan omalla toiminnallaan tarinaa. Kuvattaessaan roolipelin luonnetta Petterson viittaa Jorge Luis Borgesin novelliin *Averroesia etsimässä*. Tuossa tekstissä Borges pyytää kuvittelemaan, miten joku esittää tarinan sen sijaan, että kertoisi sen. Roolipeli on tarinan kertomista tekemällä ja olemalla vuorovaikutuksessa pelaajien ja pelimaailman kanssa. (Petterson, 2005, s. 28.) Liveroolipelaaminen eroaa muista roolipelimuodoista, kuten esimerkiksi lautaroolipeleistä siten, että siinä pelaajien vuorovaikutus ympäristön kanssa on myös kehollista.

Liveroolipeli on vaikeasti määriteltävä ilmiö. David Simkins (2015) on päätenyt teoksessaan *The Arts of Larp* siihen, että liveroolipelille tyypillisiä lähtökohtia on helpompi lähestyä vertauskohtien avulla, kuin yrittämällä rakentaa siitä tyhjentyvää määritelmää. Kyse on tavallaan interpoloinnista; tuntematon ilmiö määritellään arvioimalla sen sijainti tukeutumalla tunnetuihin lukuarvoihin. Simkins rajaa tuntemattoman ilmiön, siis liveroolipelin, käyttämällä hyväkseen neljää vertailukohtaa: 1) cocktail-kutsut, 2) teatteriesitys, 3) kirjallinen teos ja 4) peli. (Simkins, 2015.)

Liveroolipeli on kuin cocktail-kutsut. Liveroolipeli on kuin kutsuilla tapahtuvaa sosiaalista vuorovaikutusta. Ulkopuolisen on vaikea saada siitä selvää, koska pelaajien suhteet ja toiminnan vaikuttimet ovat aluksi piilossa. Vuorovaikutus perustuu puhumiseen. Kutsuilla, samoin kuin liveroolipelissä, pelaajista muodostuu vähitellen sekä pysyviä, että vähemmän pysyviä ryhmiä. Vieraat luovat kontakteja ja pyrkivät luomaan suhteita, jotka tuottavat heille hyötyä tai mielihyvää. Cocktail-kutsujen puheenaiheet muodostuvat vieraiden omista kiinnostusten kohteista ja keskusteluissa niiden yhteensovittamisen myötä ideat kehittyvät. Lopulta ne voivat johtaa intensiiviseen vuorovaikutukseen samalla tavoin, kuin liveroolipelissä. Illan edistyessä vieraiden tavoitteet kohdentuvat ja saattavat lopulta toteutua. (Simkins, 2015.)

Liveroolipeli muistuttaa teatteria. Liveroolipeli lähestyy improvisoitua teatteria, jossa pelaajat ovat sekä yleisönä että näyttelijöinä. Simkins kuvaa näyttämöä talona, jonka jokaisessa huoneessa tapahtuu samaan aikaan monia kohtauksia. Huoneissa olevat roolihahmot aluksi eivät tiedä tarkasti, mitä heidän pitäisi tehdä, sillä ohjaaja antaa heidän liikkua areenalla oman tahtonsa mukaan. Samoin kuin näyttelijät, liveroolipelaajat saavat taustaineistoa tapahtumasta ja sen maailmasta. Voidakseen toteuttaa roolinsa, heidän on hallittava materiaalit ennen tapahtuman alkua. Koska liveroolipelissä ei ole vuorosanoja, on pelaajien tunnettava roolihahmonsensa elämäntarina pääpiirteittäin, ymmärrettävä tämän persoonallisuutta ja tiedettävä, mitä häneltä odotetaan. Pelaajia yhdistää samoin kuin teatterissa, tarina, roolihahmot ja tarinan maailmasta kertovat lavasteet, symbolit ja merkit. (Simkins, 2015.)

Oppimispelitutkija Henriksen (2004) huomauttaa, että roolipeli ei ole lineaarinen kuten teatteriesitys, vaan pelaajilla on samaan aikaan monia polkuja valittavinaan, jolloin he voivat tutkia monia peliympäristön tarjoamia mahdollisuuksia. Henriksenin huomautus on aiheellinen; roolipeli on lähökohdiltaan peli, ei käsikirjoitettu näytelmä. Toisin kuin perinteisissä näytelmissä, roolipelissä pelaajat päättävät tilanteen ja omien mieltymystensä mukaan, miten he pelaavat hahmoaan, millaisia valintoja he tekevät pyrkiesään toteuttamaan roolikortissa asetettuja tavoitteita. Hahmot tekevät spontaaneja liittoja toisten pelaajien kanssa, tekevät liittoja, käyvät vaihtokauppaa informaatiolla ja reagoivat muuttuviin tilanteisiin. (Henriksen, 2004.)

Simkins (2015) toteaa, että liveroolipeli on esitys olematta kuitenkaan näytelmä. Näytelmä etenee tavalla, joka on ennakolta ainakin ohjaajan tiedossa. Myös yleisöllä on konventioihin perustuvia odotuksia esityksen rakenteesta, koska draaman kaari on samasta kulttuurista peräisin oleville katsojille entuudestaan tuttu. Niinpä he osaavat odottaa, että alun kehittävä vaiheen jälkeen tarinassa tulee käänne ja lopussa on jonkinlainen synteesi. Liveroolipeli ei noudata draaman kaarta, eikä se ole kommentti perinteisille kerronnan muodoille. Roolipeli on kohtaamisia. (Simkins, 2015.) Se on

esitys goffmanilaisessa mielessä; ihmiset esittävät sosiaalisissa suhteissa aina jotakin roolia toisilleen. Pelaajat etenevät tapahtumien aikana tavoitteidensa suhteen, mutta mitään varsinaista tarinallista rakennetta ei kokonaisuudesta synny ennen purkuvaihetta. Purkuvaihe tekee kokonaisuudesta sarjan erilaisia kertomuksia. Kertoessaan pelikokemuksestaan pelaajat antavat sille tarinallisen muodon.

Liveroolipeli on myös kirjallisuutta. Pelin maailma on kuvattu paitsi roolikortissa, siitä on tapana tuottaa myös taustatarina tai kehyskertomus – ellei skenaario pohjautu jo valmiiksi jossakin teoksessa (romaani, sarjakuva tai elokuva) esiteltyyn maailmaan. Taustatarinassa kuvataan aina pelimaailman maantiedettä, asukkaita ja heidän sosio-ekonomista asemaansa, asukkaiden maailmankuvaa ja eri ryhmien kulttuuria. Viihteellisissä liveroolipeleissä peligenret määrittelevät sen, millaisessa maailmassa peli pelataan. Fantasia-larvit ovat mielikuvituksen tuottamia, yleensä keskiaikaiseen maailmaan sijoittuva pelejä. Kyse ei kuitenkaan ole pyrkimyksestä historiallisesti tarkkaan keskiajan simulointiin, vaan maailma vain muistuttaa sitä. Pelisuunnittelijat ovat saaneet inspiraatiota ritariromantiikasta, saduista, mytologiasta ja kansanperinteestä. Hahmoina on tyyppillisesti haltijavelhoja, menninkäisiä, linnanheittoja ja ritareita. Myös suoraan tunnettuun kirjasarjaan perustuvia liveroolipelejä on olemassa. Esimerkiksi Rowlingin *Harry Potter* -kirjasarjassa ja Tolkienin romaaneissaan kuvailemat maailmat ovat innoittaneet monia roolipeliharrastajia. Suomalaisten liveroolipelien tavaramerkiksi on muodostunut *Kalevalasta* poimitut elementit.

Liveroolipeli on peli. Pelimetäforalla Simkins (2015) muistuttaa, että pelissä on tavoite, säännöt ja pelisysteemi. Roolihahmolla on tavoite ja karaktääri. Säännöt kertovat, mitkä keinot ovat sallittuja pelaajien pyrkimässä toteuttamaan päämääräänsä. Peleissä on aina myös jonkin tyyppinen palautejärjestelmä (esimerkiksi pisteet), minkä avulla pelaajat kykenevät seuraamaan pelin edistymistä ja saavat palautetta omasta toiminnastaan. Hyvän pelin tunnusmerkki on, että pelaaja haluaa pelata sitä yhä uudelleen. Hyvässä pelissä on valittavissa useita vaikeustasoja tai pelin tarinan tuottamia useita erilaisia polkuja. (Simkins, 2015.) Liveroolipelissä ei yleisesti tavoitella voittoa tai palkintoa. Monet pitävät oman hahmonsä menestymistä sivuseikkana itse pelikokemuksen rinnalla. Tämä seikka korostuu etenkin *Nordic-Larp* -perinteessä, missä suhtaudutaan hyvin kielteisesti ajatukseen voittamisesta yksilöllisenä saavutuksena (Nordic Larp, 2017b). Toisaalta tämä määritelmä saattaa kertoa enemmän liveroolipelien harrastajista kuin liveroolipeleistä itsessään. G. A. Fine on havainnut, että yhteisöllistä pelikokemusta hakevat pelaajat ja kilpailusta nauttivat suorituskeskeiset pelaajat hakeutuvat eri yhteisöihin ja erilaisten pelien pariin (Fine, 1983).

PEDAGOGINEN LIVEROOLIPELI KÄSITTEENÄ

Pedagogisen pelaamisen juuret ovat 1950–60-luvuilla, jolloin roolinottoa ryhdyttiin käyttämään psykoterapian välineenä esimerkiksi traumausten ja stressioireiden hoidossa (Bateson, 1959). Tuollaisissa peleissä on aina ennakolta määritelty selvä tavoite, kuten esimerkiksi se, että pelaaja kykenee hahmottamaan kokemansa traumaattisen tapahtuman toisin silmin. Seikkailullisissa (D&D) peleissä ei ole ennakkoon asetettua päämäärää, mutta yhteistä on rooliin eläytyminen ja sääntöjen noudattaminen. Pedagogisia tavoitteita sisältävästä roolipelaamisesta puhuttaessa käytetään usein käsitettä *Edu-larp*. Puolalainen pelisuunnittelija Michal Mochocki toteaa, että Edu-larp tulisi nähdä pedagogisen draaman ja improvisaatioteatterin kaksoissiskona (Bowman, 2014). Kansainvälisissä yhteyksissä Edu-larpin käsitettä käytetään viitattaessa liveroolipelin opetuskäyttöön.

Edu-larp -genre on yleiskäsite, mikä kertoo pelin yleisen genren; kyse on opetustarkoituksissa rakennetusta roolipelistä. Pedagogiseksi liveroolipeliksi kutsutaan menetelmää, mikä sai alkunsa Suomessa luokanlehtori Mauri Laakson Helsingin normaalikoulussa vuosina 2005-2006 kehittämäästä liveroolipelistä. Laakso osallisti oppilaat roolihahmojen kehittämiseen siten, että roolikortin valmistamisesta tuli keskeinen osa koko projektia. Ideana oli, että oppilaat tekevät tutkimustyötä rakentaessaan roolikortteja. Oppilaiden oli selvitettävä, millaisia asioita roolihahmon arkeen olisi voinut kuulua, mitä hän söi, mistä hän olisi voinut pitää, mitä pelätä. Korttien valmistamisen lisäksi oppimista tapahtuu pelin aikana hahmojen kertoessa asioita toisilleen. (Pitkänen, 2008.) Tässä työmuodossa roolin kehittäminen ja itse pelaaminen muodostivat kokonaisuuden, jollaista ei peligenressä oltu aiemmin käytetty.

Kolmas aihepiirin käsittelyä mutkistava määrittelyongelma on se, että draamakasvatuksessa liveroolipelin kaltaisesta toiminnasta käytetään nimitystä prosessidraama. Eroa voidaan nähdä olevan joissakin käytännöissä, kuten pelinaikaisten tapahtumien purkamisen ajoittamisessa. Liveroolipeleissä purku tehdään pelin päätyttyä, mutta prosessidraamassa se voidaan tehdä jokaisen kohtaamisen jälkeen. Prosessidraamaa lähellä olevassa forum-teatterissa ”esitys” keskeytetään useaan kertaan ja sama tilanne näytellään uudestaan vaihdellen roolitusta ja tulkintaa. Roolipelille ja forum-teatterille on yhteistä roolinotto, improvisointi ja yllätyksellisyys. Keskeisin ero on se, että roolipelillä ei ole katsojia eikä ehkä myöskään selkeää näyttämöä. Roolipelissä käydyt keskustelut eivät tapahdu kaikkien kuullen, vaan voivat jäädä kahdenkeskiseksi kohtaamisiksi.

TILANNESIDONNAISUUS PEDAGOGISEN LIVEROOLIPELIN OPPIMISKÄSITYKSENÄ

Tarkasteltaessa pedagogisessa liveroolipelissä tapahtuvaa oppimista teoreettisena kysymyksenä, tarjoaa situationaalinen oppimisen näkemys luontevan lähtökohdan. Tässä Laven ja Wengen esittelemässä ja fenomenologisesta filosofiasta ammentavassa näkemyksessä korostetaan oppimisen tilannesidonnaisuutta. Sosiaalinen ympäristö, fyysinen ympäristö ja tilanne vaikuttavat voimakkaasti siihen, mitä ihmiset kykenevät lopulta oppimaan. Sisältöön sopiva ympäristö parantaa oppijoiden motivaatiota ylläpitämällä mielenkiintoa ja tarjoamalla konkreettisia mahdollisuuksia soveltaa opittua. Roolipelissä ympäristöä on yksinkertaista muokata tiedon soveltamista palvelevaksi pelistruktuuriksi. Strukturi ei tarkoita vain pelin fyysistä toteutuspaikkaa, vaan se on sääntöjen, pelimaailman, teeman ja ympäristön muodostama kokonaisuus. Esimerkiksi vankileirille sijoittuva peli on ympäristöltään täsmällinen ja rajattu, mutta se, miten ympäristöä pelin kuluessa hyödynnetään, riippuu pelin teemasta. Toiseuteen liittyvä tematiikka luo erilaisen pelistruktuurin kuin vaikkapa neuvotteluun keskittyvä peli – vaikka ympäristö olisikin koko ajan sama. Sasha Barabin (2010) *Quest Atlantis* -struktuurissa osallistujat pääsevät roolihahmojensa kautta ratkaisemaan tieteellisiä ongelmia. Pelin sisällön ja kontekstin välistä yhteyttä pohtiessaan Barab on tutkijatovereineen korostanut, että Atlantis-ympäristö ohjaa pelaajia ymmärtämään tieteellistä käsitteistöä ja tutkimusmenetelmiä oman toimintansa kautta. (Barab, ym., 2010.) Roolipeliasiantuntija Malik Hyltoft (2010) käyttää käsitettä ”metanarratiivinen motivaatio” viitatessaan peliin valmistautumista, purkamista ja pelinaikaisen toimintaa ylläpitävään tarinalliseen voimaan. Peli voi esimerkiksi sisältää tehtävän, joka edellyttää ratkaisemaan jonkin ongelman tai arvoituksen. Pelaajat voivat olla esimerkiksi asteroidiin törmäämässä olevassa avaruusaluksessa. Törmäys voidaan välttää, jos miehistö onnistuu laskemaan alukselle uuden kurssin. Kyse ei ole irrallisesta matematiikan tehtävästä, vaan miehistön kohtalon ratkaisevasta tarinallisesta elementistä. Tehtävän ratkaisijan pelinaikainen status muuttuu; hänestä tulee sankari. Hyltoftin metanarratiivisen motivaation käsite kantaa siis mukanaan ajatuksen, että pelinulkoinen motivaatio (esimerkiksi yleinen kiinnostus matematiikkaa kohtaan) ja pelitilanteen aiheuttama kiinnostus, ovat eri asioita. Pelisuunnittelijat motivoivat pelaajia esimerkiksi palkintojen ja statuksen nousun nousulla. (Hyltoft, 2010.)

Pedagogisen liveroolipelin oppimiskäsitys liittyy läheisesti teoksen johdannossa kuvaillun tilannesidonnaisen pedagogiikan ihanteisiin, mikä puolestaan nojaa reformipedagogiikan uranuurtajien työhön. Huomattakoon, että useat reformipedagogit, kuten John Dewey, Paolo Freire ja Celestin Freinet korostivat kontekstuaalisuuden lisäksi sitä, että yhteiskunnassa toimiminen edellyttää yhteisöllisten taitojen opiskelua koulussa. Pedagoginen rooli-

pele sopii luontevasti myös tähän tehtävään; se on yhdessä oppimista. Edellä mainittujen lähtökohtien lisäksi situationaalisen pedagogiikan ihanteisiin kuuluu osallisuuden ja ymmärtämisen välisen kytköksen korostaminen. Roolipelissä loppukeskustelun tarkoitus on muuttaa osallistuminen reflektoinniksi ja merkitysten antamiseksi. Pelikokemusten purkaminen jaetaan kokemuksi, arvioidaan omaa suoritusta. roolipelin aikaiset kokemukset ja havainnot pyritään tässä vaiheessa siirtämään pelikontekstin ulkopuolelle, esimerkiksi historian tiedoiksi ja taidoiksi.

Tilannesidonaisuudesta on vaikea puhua mainitsematta paikkakokemusta. Roolipelissä tapahtumapaikkoihin liittyy erityisesti dramaturgisia merkityksiä. (Hyltoft, 2010.) Paikan merkitys ja funktio voi paljastua vasta roolipelin aikana ja vain joillekin pelaajille. Leipomo on leipurin työpaikka, mutta seillä kokoontuu öisin vallankaappausta valmisteleva salaseura. Pelaajien keskinäistä vuorovaikutusta voidaan ohjata rahaan, ruokaan, informaatioon, järjestyksenpitoon tai hyvinvointiin liittyvien paikkojen avulla. Keskiaikaan sijoittuvassa liveroolipelissä eri säätyjen edustajien on luonteva tavata torilla, mutta ei esimerkiksi kuninkaankartanon juhlasalissa tai kirkossa. Tapahtumapaikkojen avulla pelaajat saatetaan kohtaamaan toisensa pelisuunnittelijan haluamalla tavalla. Tämä edellyttää tosin sitä, että roolikortissa pelaajalle on annettu vihje siitä, millaisia tavoitteita eri sijainteihin liittyy. Näin syntyy tarjouma, johon pelaajat voivat vastata toimimalla yhdessä.

PELAAJAN KAKSI TIETOISUUTTA LUO KAKSI OPPIMISEN NÄKÖKULMAA

Pelitutkimuksessa puhutaan pelinaikaisesta immersioista tarkoitettaessa joko pelikokemusta, missä pelaaja uppoutuu täydellisesti peliin tai täydellisen uskottavaa pelimaailmaa, missä ei ole taikapiiiriä rikkovia elementtejä. Pelaaja, jonka motiivi pelata on mahdollisimman syvä eläytyminen rooli-hahmoon, haluaa kokea pelimaailman ”olemalla roolihahmo”. Immersion ajatus näyttää liittyvän samaan ilmiöön, mistä oppimisen tutkijat puhuvat flow -kokemuksena. Flowssa ihminen paneutuu tavoitteelliseen toimintaan niin täydellisesti, että hän kykenee sulkemaan tietoisuudestaan pois kaiken muun. (Lehtinen ym., 2007.) Erona immersiolle on se, että Flow’n yhteydessä korostetaan yleensä ympäristön häiriöttömyyttä, eikä sitä siksi synny helposti esimerkiksi urheilutilanteessa. Hahmoon syvällisesti paneutuva roolipelaaja ei ole flow’n kaltaisessa transsitilassa, vaan hän pitää immersiota yllä toimimalla aktiivisesti vuorovaikutuksessa pelimaailman kanssa. Flow -kokemus on toki mahdollista saavuttaa pelin ennakkovalmistelujen aikana hahmon taustaan syventyessä.

Pedagogisen roolipelin kannalta olennaista on se, että pelaajat suostuttanaan ottamaan metakognitiivinen näkökulma toimintaansa peliprosessin

aikana (Harder, 2007). Pelaaja on pelissä samaan aikaan roolihahmo ja oma itsensä. Hän on tietoinen samanaikaisesti kummastakin olemuspuolestaan ja siis tarkkailee toimintaansa roolissa. Tätä nimitetään roolipelaamisen maailmassa kaksoistietoisuudeksi (Bowman, 2014) ja draamapedagogiikassa siitä käytetään nimitystä esteettinen kahdentuminen (Heikkinen, 2010). Metakognitiivista näkökulmaa voi ajatella peliin valmistautumisen ja pelin purkamisen toisiinsa kytkevänä refleksiivisenä siltana. Reflektiossa olennaista on, että pelaaja ohjataan vaihtamaan näkökulmaa roolihahmon ja oman itsensä välillä. Tällöin hän voi tarkastella roolihahmon esikuvana toimineen autenttisen esikuvan elämää ja karaktääriä suhteessa omiin pelinaikeisiin kokemuksiinsa ja tuntemuksiinsa. Pelinjohtajan tehtävänä on ohjata tätä prosessia kysymysten ja reflektiota herättävien tehtävien avulla.

Sarah Bowman (2014) on tulkinnut pelitutkija Paul Heywardin näkemyksiä kaksoistietoisuudesta todeten, että pelaajien todelliset asenteet, arvot ja uskomukset voivat muuttua pelinaikaisten, roolissa tapahtuneiden vuorovaikutussuhteiden kautta. Perustellessa roolissa jotakin näkemystä, pelaaja tavallaan kuuntelee itseään. Peli auttaa pelaajaa tutkimaan omia piilossa olevia ominaisuuksiaan pelimaailmassa syntyneiden sosiaalisten ja moraalisten paineiden tuloksena. Kuten pienten lasten roolileikkiä seuranneet tutkijat tietävät, kehittää roolin ottaminen leikkijän tietoisuutta itsestään ja samaan aikaan se myös esittelee maailmaa toisten ihmisten näkökulmasta. Vuorovaikutustilanteiden harjoittelu roolissa suojaa haavoittuvaa minää kritiikiltä, koska roolihahmo voi puhua tyhmästi. Pelaajan kaksoistietoisuus huolehtii siitä, että roolissa omaksutut argumentointiin liittyvät taidot ja huomiot näkemyksiin liittyvistä ongelmista siirtyvät taikapiirin toiselle puolelle. (Bowman, 2014.)

KIINNOSTAVA ROOLIHAHMO ON PEDAGOGISEN LIVEROOLIPELIN ONNISTUMISEN EDELLYTYS

Mielekäs ja kiinnostava roolihahmo takaa yleensä sen, että pelaamisesta tulee hauskaa. Roolihahmoon on kyettävä samaistumaan ja siitä täytyy ainakin jollain tasolla pystyä pitämään. Siksi pedagogisen liveroolipelin roolitus kannattaa tehdä oppilaiden kanssa yhdessä. Hahmon rakentaminen voidaan aloittaa pohtimalla hahmon toiminnan kehystä pelistrukturissa. Pelaajan kannalta hahmo ja hänen toimintansa kehys muodostavat yhdessä liveroolipelikokemuksen olennaisimmat elementit. Opetuksen ja oppimisen näkökulmasta kyse on sitoutumisesta ja sitoutumisesta ryhmän yhteiseen toimintaan ja sille asetettuihin tavoitteisiin.

Pelihahmon luonteen ja habituksen rakentaminen voidaan aloittaa käyttämällä hyväksi arkkityyppejä karaktärejä, kuten kansanperinteen, satujen, fantasiakirjallisuuden ja populaarikulttuurin kuvastoja. Pelaaja voi olla esimerkiksi järkevä pohtija, sosiaalisesti taitava diplomaatti, käytännönlähei-

nen järjestelijä, sankari, intohimoinen tunteella eläjä, hiljainen tai näkyvä kyseenalaistaja tai jopa hyvän vastavoima. Tyypejä on lukuisia. Roolin omaksumista helpottaa myös hahmojen fyysisten piirteiden kiinnittäminen arkkityyppeihin kuten, atleettinen lihaskimppu, pieni ja vikkeli. voimakas jättiläinen, ontuva koukkuselkä. Jos valmistautumisaikaa ei ole käytettävissä paljoa, on liveroolipelin mekaniikkaa muokattava tiedonhankintaa suosivaksi. Nuolemon ja Röklanderin (2012) *Family Andersson* -larpissa tämä toteutetaan siten, että peliin sijoitettuun perintöriitaan annetaan tukipelaa-jaksi juristi, joka voi hakea tarvitsemaansa tietoa pelin kuluessa. Pelissä on käytössä myös ns. ”aikapaine” ja roolien kaksoismiehitys: pelaajat vuorottelevat roolissa kymmenen minuutin välein. Vaihdon aikana pelaaja voi hakea lisää tietoa tai seurata peliä sivussa ja luoda omaan vuoroonsa strategiaa. (Nolemo & Röklander, 2012.)

Hahmon haltuun ottamisen prosessi vaihtelee riippuen siitä, onko hahmolla autenttinen esikuva, vai onko kyse esimerkiksi fantasia- tai satuhahmosta. Erityisesti historiallisissa peleissä, jossa eläydytään autenttisiin rooleihin ja opitaan pelimaailmassa todellisia syy-seuraussuhteita, paikkoja ja tapahtumia, on roolihahmon toiminnan edellytykset omaksuttava etukäteen. Kun pelaajat ovat valmistautuneet pelin maailmaan ja sisältöihin, myös pelin aikana voi tapahtua opetustavoitteiden toivottuja asioita. Tällöin pedagoginen liveroolipeli ei enää näyttäydy pelkkänä ennakoimattomien tapahtumien ketjuna, vaan toiminnalla on opetustavoitteiden kannalta mielekäs suunta.

Pedagogisessa liveroolipelissä kokonaiset rooliasut eivät ole välttämättömiä. Riittää, kun pelaajalla on jokin merkki, yleensä roolihahmolle ominainen vaatekappale tai symboli. Toisaalta pedagoginen liveroolipeli antaa mahdollisuuden eri oppiaineiden integrointiin kokonaisopetuksen periaatteiden mukaisesti. Vaatekappaleiden, miekkojen, työkalujen tai minkä muun peliin kuuluvien esineiden valmistaminen rikastaa pelikokemusta ja tekee oppimisesta aidosti monialaista. Asuja voidaan tehdä pajoissa. Pajatyöskentely sopii erinomaisesti kouluun, vaikka käytäntö onkin peräisin liveroolipeliharrastajien kokoontumisista. Nämä kokoontumiset ovat nykyisin yhä useammin virtuaalisia, kuten Leena Vartiainen (2010) on väitöskirjassaan osoittanut. Liveroolipeliharrastajat jakavat verkossa tietoa roolivaatteiden valmistusprosessista, kaavoista, kuoseista ja muista historiallisesti merkityksellisistä asioista. Tiedon keräämisen ja jakamisen kulttuuri muodostaa tietokäytännön, jota voidaan kutsua tiedonluomisen prosessiksi. Etsiessään ratkaisua roolihahmonsaa asuun liittyviin kysymyksiin pelaajat kehittävät uusia tapoja hankkia ja jakaa tietoa. Vartiainen havaitsi, että historiallisten roolipelien pelaajat kokivat autenttisten vaatteiden syventävän peliin uppoutumista ja sitoutumista. Tämä tukee pedagogisen liveroolipelijärjestelmän merkitystä ja

tiedonluomisen prosessin tukemista myös koulun viitekehyksessä. (Vartiainen, 2010.)

Hahmoon syventymisen taito kehittyy harjoituksessa. Niinpä ensimmäisten pelikertojen on syytä olla lyhyitä ja roolikorttien suoraviivaisia, helppoja. Siirtyminen vaativampiin pelistruktuureihin on tapahduttava hitaasti. Koska pelin eteneminen tapahtuu vuorovaikutustilanteissa, on avainhahmojen esiintymisellä suuri merkitys tapahtumien kululle. Heidän perehtyneisyytensä motivoi ja antaa mallia seuraavia pelikertoja silmällä pitäen. Hahmojen pelaamiseen liittyvät vaatimukset paljastuvat usein vasta pelin aikana. Pelin suunnittelija ei voi etukäteen tietää, mihin kerronnan elementteihin pelaajat tarttuvat. Laakso kirjoitti *Juhana Herttua* -pelinsä roolikortteihin ja taustatarinaan vihjeitä siitä, että linnassa on kuninkaan, Juhanan vanhemman veljen Erik XIV:n kätyri. Pelaajat eivät kuitenkaan tarttuneet tähän aiheeseen, vaan ryhtyivät selvittämään, kuka salakuljettua suolaa Tallinnasta. Salakuljettaminen oli viidesluokkaisille sillä kerralla valtopoliittikkaa ja vakoilua kiinnostavampi aihepiiri. Historian opetusta ajatellen kumpi tahansa vaihtoehto olisi ollut sopiva. (Pitkänen, 2008.)

TAUSTATARINA JA PELINJOHTAJA OHJAAVAT ROOLIPELISSÄ OPPIMISTA

Pedagogisessa liveroolipelissä taustatarina voi olla oppilaiden kanssa yhdessä kirjoitettu, muutaman sivun mittainen johdanto pelin maailmaan. On tosin varsin tavallista, että pelinjohtaja on kirjoittanut itse liveroolipelissä käytettävät pelaajien roolikortit ja pelimaailmaa kuvaavan tekstin etukäteen. Jos tarina tuotetaan yhdessä pelaajien kanssa, on pelinjohtajan kuitenkin laadittava roolien (salaiset) tehtävät itsenäisesti. Tehtävien tekemisessä ei ole mieltä, jos pelaajat tietävät ennakkoon, kuka on salakuljettaja tai vakoilija.

Roolihahmojen ja tarinan rakentamiseen lisäksi roolipelissä on siis myös kolmas peruselementti, pelinjohtaja (*Game Master*). Pöytäroolipeleissä pelaaja päättää, mitä hänen pelaamansa hahmo tekee ja kertoo sen muille pelaajille. Tämän jälkeen pelinjohtaja ratkaisee, mitä pelaajan toiminnasta seuraa pelin maailmassa ja kertoo sitten tarinaa eteenpäin. Näin ei liveroolipelissä ole mahdollista toimia, koska pelaajat eivät ole jatkuvasti kuulolla; he tekevät pelin maailmassa omia asioitaan oman tahtiinsa. Korttiroolipeilin kaltaista vuorottelua ja tapahtumakorttien yhteistä ääneen lukemista liveroolipeliin ei kuulu. Pelinjohtaja ei siis liveroolipelissä voi kontrolloida tapahtumia, eikä aina edes pysäyttää tilanteita ohjeiden antamiseksi. (Pettersson, 2005). Hän pitää huolta myös siitä, että fyysinen peliympäristö auttaa pelaajia ylläpitämään illuusiota pelin todellisuudesta. Kun peli on käynnistynyt, pelinjohtajan vaikutus pelin kulkuun tapahtuu tilanteisiin sopivien ilmoitusten, uutisten, uusien hahmojen ja yllättävien juonenkäänteiden avulla. Hän voi olla pelissä omana itsenään tai roolihahmon kautta. Live-

roolipelin fyysistä peliympäristöä pelinjohtajan on vaikea muuttaa kesken peliä toisin kuin korttien avulla pelattavissa pöytäroolipeleissä, joissa uudet ympäristöt kuvaillaan pelaajille vain sanallisesti.

Pelinjohtajan osuus pelissä riippuu pitkälti siitä, mistä liveroolipeli -koulukunnasta tai perinteestä puhutaan. Esimerkiksi norjalainen *Dogma 99* -koulukunta korostaa pelaajien vapautta tehdä omia valintoja pelissä. Se katsoo, että liveroolipelissä olennaista on hahmojen itsenäinen, luova ajattelua ja pelaajien toiminnasta syntyvä taiteenomainen kokonaisuus. (Nordic Larp, 2017a.) Tällaisessa pelissä pelinjohtajan tehtäväksi jää ratkoa pelimaailman pulmia, mutta hän ei ole tarinankertoja. Roolipelisuunnittelija, kirjailija Mike Pohjolan luomassa Turun koulukunnassa korostetaan Dogman tavoin, että liveroolipelillä on parhaimmillaan taiteellisia ulottuvuuksia. Niinpä hän suhtautuu varauksella yrityksiin rajata pelaajien mahdollisuutta improvisointiin. Koska pelissä ei ole varsinaista käsikirjoitusta tai juonta, riippuu lopputulos paljon pelinjohtajan toiminnasta. Hän ei ole niinkään ohjaaja (director) vaan enemmänkin pelaajien opas (*guide*). (Pohjola, 2017). Meilahti -koulukunnan perustajat Hakkarainen ja Stenroos korostavat pelin määrittelyn ja erityisesti pelinjohtajan toiminnan määrittelyn merkitystä. Heidän edustamansa käsityksen mukaan pelinjohtajan rooli saa olla häilyvä, jolloin myös pelaajat voivat hetkittäin toimia pelinjohtajina. (Hakkarainen & Stenroos, 2003.) Pohjoismainen ja erittäin elinvoimainen Nordic larp -perinne sallii erilaisia pelinjohtaja -käytäntöjä. Pelinjohtaja voi olla oma itsensä (ulkopuolinen) tai pelimaailmassa toimiva hahmo. Myös pelin etäjohtaminen videoneuvottelun avulla sallitaan. (Nordic Larp, 2017b.) Pelinjohtaja voi vaikuttaa peliin ”diegeettisenä” (pelin sisäisenä äänenä) osallistujana lähettämällä pelin sisällä postia, puhelimen välityksellä tai antamalla hahmonsaa kautta pelaajille suoria neuvoja. Ei-diegeettinen (pelin ulkoinen ääni) pelinjohtaja puolestaan saa rikkoo fiktion elokuvaohjaajan tavoin. Hän voi toimia ulkopuolisena kertojanääninä tai jopa keskeyttää toiminnan tehtävänjaon tai ohjeidenantamisen ajaksi.

Pedagogisessa liveroolipelissä opettajan on yleensä otettava pelinjohtajan rooli. Opettajan rooli pelissä on ratkaisevasti erilainen kuin tavallisessa luokkatilanteessa (Hyltoft, 2010). Ohjatessaan oppilaita omana itsenään, opettajaa sitoo pelin tarinan sisältö ja konteksti. Tämä vaikuttaa esimerkiksi siihen, millaisin keinoin hän valvoo oppilaita ja pitää yllä järjestystä pelin aikana. Peliin puuttumista katkaisemalla tapahtumat, on koettava välttää. Pelinjohtajan ”hold”-komento katkaisee pelaajan peliin uppoutumisen ja välttämättä heikentää pelikokemusta, mutta se on ääritilanteissa keino varmistaa pelaajien turvallisuus. Pedagogisessa liveroolipelissä pelinjohtajan on taattava tilanteiden turvallisuus ja se, että toiminta suuntautuu opetus tavoitteiden mukaisesti. Vaikka pelin keskeyttäminen ohjeiden antamiseksi rikkookin aina illuusion, on toiminnan jatkaminen helppoa laadukkaasti

suunnitellussa pelissä. Hyvässä pelissä pelaajilla on valittavanaan riittävästi mielekkäitä tavoitteita. Pelinjohtaja voi käyttää tukenaan myös niin sanottu ”näkyttömänä pelaajia”. He toimivat pelissä ”kuiskimalla” pelaajien korvaan ohjeita, mutta pelaajat eivät saa olla näkevinään heitä. Luonnollisin ratkaisu lienee se, että ulkopuolinen pelinjohtaja tuo peliin interventioita. Sellaisia ovat tiedonannot, kokoukset, uutiset tai pelaajien aiheuttamat tapahtumat. Tapahtumien avulla pelinjohtaja kykenee jakamaan peliin korjaavaa informaatiota ja ohjeita keskeyttämättä sitä. Edeltä käsin suunniteltuna interventiot ”herättävät” pelaajat toimimaan heidän roolikortteihinsa kirjattujen tavoitteiden osoittamalla tavalla. Pelinjohtaja siis reagoi pelitilanteisiin interventioiden avulla, joista osa voi olla etukäteen suunniteltuja, toiset peliä eteenpäin vieviä spontaaneja ratkaisuja. Spontaanien ratkaisujen teho on kokemuksen mukaan varsin heikko.

Vaikeinta aloittelevalle pelinjohtajalle lienee se, että tilanteesta ei saa kokonaiskuvaa pelitapahtumien samanaikaisuudesta ja päällekkäisyydestä johtuen. Roolikortteihin kirjoitetun toimintaa pystyy tarkkailemaan, mutta sopimusten tekemistä tai vakoilua voi olla vaikea havaita. Kun opettaja osallistuu pelitilanteeseen hahmon avulla, hän voi toimia tietenkin ainoastaan pelin antaman roolinsa puitteissa. Kaikissa tapauksissa pelinjohtajan suhde pelaaviin oppilaisiinsa on oltava demokraattinen, ei-autoritäärinen, opastava. Hän auttaa ja tukee oppilaitaan pelin aikana ja ohjaa tapahtumien kulkua pedagogisten tavoitteiden suuntaisesti. (Hyvönen ym., 2007.)

LOPPUKESKUSTELU

Malik Hyltoft (2010) on todennut, että tarina on liveroolipelin tärkein ohjaamisen väline. Ajatuksena on, että pelin käänteet osallistavat pelaajia heidän roolikortteihinsa kirjoitettujen tavoitteiden avulla. Hyltoft pitää tärkeänä, että pelikokemukset jalostuvat oppimiseksi pelinjälkeisessä purussa (Hyltoft, 2010). Pelitutkimuksessa purkua nimitetään debriefingiksi. Viihteellisissä peleissä purku tapahtuu jakamalla tapahtumat pelinjohtajan ja pelaajien pelin jälkeisessä kokoontumisessa. Tämän ”debriefingin”, purun eli loppukeskustelun merkitys korostuu pedagogisessa liveroolipelissä. Kyse ei ole pelkästä vapaamuotoisesta keskustelusta, vaan se on ohjattua reflektointia. Kokemus puretaan suullisesti keskustelemalla pelin tapahtumista ja omasta pelinaikaisesta toiminnasta. Tämän lisäksi kokemus muokataan roolipäiväkirjan, oppimispäiväkirjan, verkkokeskustelun tai novellin muotoon tekstiksi (Yrjänäinen & Ropo, 2013). Pedagogisessa roolipelissä todellisuuden ja fantasian, faktan ja fiktion välistä rajankäyntiä voidaan tarkastella loppukeskustelussa, mutta olennaista on löytää pelistä ne solmukohdat, joiden tukemana pelaajan kokemukset siirretään pelitilanteen ulkopuolelle.

Ennakkovalmistautumisen taso vaikuttaa loppukeskusteluun laatuun; kun pelaajat tuntevat hahmonsensa maailmaa, huomaavat he pelin aikana

enemmän sellaisia asioita, joihin pitää palata loppukeskustelussa. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi pelin maailmaan sopimattomat ratkaisut, anakronismit ja hahmojen outo käytös. Niinpä taitava pelinjohtaja siirtää pedagogisen liveroolipelin painopistettä ennakoivaltautumiseen sitä mukaa kun pelaajat tottuvat työmenetelmään.

IMMERSION ARVAAMATTOMUUS PEDAGOGISEN ROOLIPELIN HAASTEENA

Liveroolipelin pelaajaa ohjataan mielekkäisiin ratkaisuihin roolikorttien ja taustatarinan avulla, mutta itse pelitilanteessa pelaajien ratkaisuja on vaikea kontrolloida tai säädellä. Tästä syystä liveroolipelissä voi oppia vääriä asioita. Virhelähteitä on useita; toiset pelaajat voivat välittää väärää tietoa vahingossa tai tarkoituksellisesti. Pelaajan taustatiedot eivät ehkä riitä rooli-hahmon pelaamiseen ja syntyy väärinkäsityksiä. Rooli voi olla epämieluisia tai epäkiinnostava, jolloin pelaaja tuntee vasenmielisyyttä asettua hahmon nahkoihin. Opetustavoitteiden näkökulmasta suuri haaste on se, kuinka erottaa pelinaikaiset väärinkäsitykset oivaltavista ratkaisuisista ja havainnoista. Historiallisesti virheellisiä tulkintoja voidaan koettaa ehkäistä roolivalinnoilla siten, että korkean statuksen roolit ohjataan sellaisille pelaajille, joiden oletetaan kykenevän ottamaan selvää hahmonsia elinpiiristä. Vaikka pelin aikana syntyneet väärinkäsitykset on tarkoitus korjata pelin jälkeen tapahtuvassa purussa, näkee pelinjohtaja tuloksen vasta tutustuessaan pelaajan oppimispäiväkirjaan. (Laakso, 2012.)

Rooliin meneminen ja heittäytyminen pelimaailmaan edellyttää sopivaa ilmapiiriä ja pelaajien keskinäistä luottamusta. Rooliin uskaltava mennä, jos kukaan muukaan ei saa olla oma itsensä. On hyvin tyypillistä, että osa pelaajista aloittaa välittömästi pelin tavoitteiden mukaisen toiminnan, mutta moni jää tarkkailemaan tilannetta paikallaan seisten tai ottamalla kontaktia vieressä olevaan luokkatoveriin.

Syvän immersion tavoittelemiseen on suhtauduttava varoen, eikä pedagogisen roolipelin tarkoituksena voi olla muuttaa pelaajien minäkuva tai identiteettiä (Fine, 1983; Bowman, 2010). Siksi hahmoista on pelin jälkeen päästävä eroon. Pelisopimukseen kuuluu, että rooleihin mennään alkumerkin jälkeen ja siitä luovutaan loppumerkistä. Andresen (2012) huomauttaa, että pelin loppuminen ei kuitenkaan riitä nollaamaan pelin aikana koettuja tunteita, vaan konfliktitilanteet – vaikka ne tapahtuivatkin fantasiamaailmassa – on purettava huolella. (Andresen, 2012). Pelkkä tilanteiden purkamisen jälkikäteen ei kuitenkaan aina riitä, vaan häirinnäksi koettuun toimintaan on puututtava jo pelin aikana, vaikka se rikkookin niin sanotun taikapiirin. Taikapiirin käsitettä käytetään kuvatessa pelin ja todellisuuden välistä rajalinjaa. Kyse on siis demarkaatiolinjan kaltaisesta käsitteestä; rajan olemassaolo on kaikkien tiedossa, vaikka kukaan ei pystykään sanomaan

tarkasti, missä se kulkee. Jaakko Stenroos selittää sen olevan keinotekoinen ja sopimuksenvarainen raja pelin ja todellisuuden välillä (Stenroos, 2015). Taikapiirin ylittäminen eli pelin maailmaan astuminen edellyttää niin sanotun pelisopimuksen hyväksymistä. Tuo sopimus määrittelee, miten pelin merkitykset eroavat arkisen minän merkityksistä, miten pelin aikana on lupa olla ja toimia. Pelissä taikapiirin käsitteen yhteyteen voidaan liittää pelaajan kokema turvallisuus. Leikillinen mielentila on mahdollista vain silloin, kun pelaaja tuntee olevansa turvassa.

Niina Niskasen kokoamassa ja Ropeconin palkitsemassa materiaalipaketissa *Turvallisempaa larppausta* (2017) lähdetään siitä, että pelaajat kantavat mukanaan roolissa koettuja kielteisiä tunteita, vaikka peli olisikin päättynyt ja purettu. Roolipeli tarjoaa otolliset olosuhteet häirinnälle, koska väärin käyttäytyvä pelaaja voi verhota väärät tekonsa pelitilanteeksi. Niskanen kokoamassa aineistossa onkin useita pelaajilta kerättyjä kuvauksia tämän kaltaisesta toiminnasta. Häirintää on muun muassa ei toivottu koskettaminen, arvottavat tai seksuaalissävytteiset huomautukset, painostaminen epämiellyttäviin tekoihin, toistuva hakeutumien pelaamaan yhdessä romanttissävyyisiä suhteita ja sovittujen rajojen ylittäminen. (Niskanen, 2017.)

Myös Stenroos (2012) on kiinnittänyt huomiota kielteisiin peli-ilmiöihin. Hän käsittelee tätä teemaa käyttämällä käsitettä ”paha leikillisuus”, mutta kyse on samasta asiasta mitä Niskasen materiaalissa nimitetään häirinnäksi. Paha leikillisuus tapahtuu pelin sisällä, mutta sen seuraukset kulkeutuvat myös pelitilanteen ulkopuolelle. (Stenroos 2015, s. 77). Roolipelin toimintaa rajoittava säännöstö on jätettävä väljäksi, koska roolihahmojen avulla improvisointi ei olisi muutoin mahdotonta. Tästä syystä pelaajat voivat helposti käyttää omaa hahmoaan pahan leikillisyyden edistämiseen. Tällaisessa pelissä menestyvät parhaiten ne, jotka ovat arkielämässäänkin taitavia sosiaalisia pelureita. He voivat olla mukana – ei peliä itseään varten – van pelataksaan muita pelaajia. Stenrosin esittämän käsityksen mukaan tälle tilanteelle ei mahda mitään, vaan sen kanssa on opittava pärjäämään. (Stenros 2012.) Niskanen ottaa tähän kysymykseen huomattavasti Stenrosia jyrkemman kannan: häiritseväksi koettuun toimintaan on puututtava aina ja lisäksi häirintää on pyrittävä estämään ennen pelin alkua tehtävin sopimuksin (Niskanen 2017). Niskasen (2017) ja Stenrosin (2012) pohdinnat roolipelin arvaamattomasta ja vaikeasti hallittavasta luonteesta saavat pohdintaan, onko roolipeli kouluun sopiva toimintamuoto. Huolimatta opettajan hyvästä tarkoituksesta peli saattaa synnyttää kiusaamista tai ylläpitää kiusaamisen kulttuuria. Jos opettaja ei ole tietoinen luokassa vallitsevasta sosiaalisesta systeemistä, ei liveroolipeliä ehkä pitäisi käyttää pedagogisessa tarkoituksessa lainkaan.

Koulussa tapahtuvassa pedagogisessa liveroolipelissä pelaajien hyvinvointi on opettajan vastuulla. Pelin suunnittelun tärkein periaate on, ettei

kukaan ei joudu käsikirjoituksen kautta sellaiseen alisteiseen rooliin, missä häntä kiusataan käsikirjoituksen ohjaamana. Alisteisia rooleja ovat syrjityt hahmot, kuten esimerkiksi orja, pelissä tuomittava rikollinen, kiusattu lapsi tai vaikkapa kammottu erakko. Peliin voidaan kuitenkin tuoda syrjäytyneitä tai toiseutta edustavia roolihahmoja, jos niitä toteutetaan ryhmänä. Tällöin kukaan ei joudu yksin kantamaan toiseudesta syntyvää painetta. (Laakso, 2012.) Tällaisten varoen kirjoitettujen ja ryhmänä toteutettujen roolihahmojen avulla voidaan koettaa synnyttää pelaajissa paitsi empatiaa, myös voimaannuttavia tunteita. Pedagogiseen roolipeliin on silti parasta olla kirjoittamatta sellaisia hahmoja, jotka kuolevat tai tuomitaan koko pelin ajaksi vankeuteen, vaikka tuollainen kohtalo onkin varsin yleinen viihteellisissä liveroolipeleissä. Pedagogisessa liveroolipelissä pelaajan immersoituminen voi tuottaa sellaisia ylilyöntejä, joihin pelinjohtajan on puututtava. Ylilyöntien taustalla vaikuttava sosiaalipsykologinen mekanismi lienee sukua kuuluisan Stanfordin vankilakokeen avulla havaitulle ilmiölle (Zimbardo, 2007). Ihmiset voivat omaksua rooleja hyvin kokonaisvaltaisesti, etenkin silloin, jos luvan immersoitumiselle antaa vahva auktoriteetti. Ahdistavia tilanteita voidaan välttää hyvän suunnittelun, alkuvalmistelun, aktiivisen pelinjohtamisen ja purkukeskustelun avulla. Toisaalta pelaajan immersoitumista ei aina pystytä katkaisemaan purkuun ja etenkin alistavat kokemukset jäävät vaikuttamaan myös pelin jälkeen. (Laakso, 2012.) Peliin uppoutuminen tuottaa parhaimmillaan myönteisiä kokemuksia pitkäaikaiseen arkikäyttöön. Varovainen pelinjohtaja huolehtii siitä, että jokaisella pelaajalla on sellainen hahmo, josta löytyy – vaikeuksien kautta – jotakin hyvää ja positiivista.

AUTENTTISUUS VASTAAN FIKTIIVISYYS: VIEKÖ VIIHDYTTÄVYYS TERÄN OPPIMISELTA?

Melko yleinen käsitys lienee, että oppimisen hauskuuden ja viihdyttävyyden korostaminen vie terän metakognitiivisten taitojen ja sisältöjen opiskelulta. Esimerkiksi Brookfield on korostanut, että hyvässä opetuksessa oppilaita valmennetaan pitkäjänteisyyteen ja kohtaamaan turhautumisen tunteita. Hän väittää jopa, että oppilaiden ajoittainen turhautuminen kuuluu asiaan opiskeltaessa uusia asioita. (Brookfield, 1995.) Sama argumentti esiintyy myös Thomas Henriksenillä (2004), joka katsoo, että viihdyttävyyden tavoittelu saattaa heikentää oppimistaitojen harjoittelun laatua. Viihdyttäviiin opetusmuotoihin tottuneet oppilaat eivät hänen mielestään opi ponnistelemaan ja käsittelemään vastoinikäymisiä. Malik Hyltoft (2010) kritisoi kuitenkin sellaisia näkemyksiä, missä ponnistelun välttäminen, pelillisuus ja huono oppiminen nähdään toisiinsa liittyvinä ilmiöinä. Hän arvostelee Henrikseniä huomauttamalla, että peleissä pelaajat sitoutuvat peliin siksi, että se on hauskaa, mutta samasta syystä he ovat valmiita suoriutumaan vaativista tehtävistä (Hyltoft, 2010). Henriksen perusti kielteisen käsityksensä

omaan tutkimukseensa, missä hän tarkasteli työhön liittyvien taitojen opettamista liveroolipelin avulla. Hänen raporttoimiaan pelitilanteita voidaan kuitenkin kritisoida: pelaajat olleet sisäistäneet hahmojaan. Tutkittujen pelien fiktiivinen konteksti näyttää myös olleen hyvin ohut. Henriksenin pelissä oppimista kohtaan esittämä kritiikki paljastaa, että hän näkee pedagogisen roolipelin eräänlaisena simulointina. Simulaatiossa on olennaista, että pelimaailman konteksti kyetään siirtämään autenttiseen viitekehykseensä. Henriksenin käsityksiä arvostellut Hyltoft näkee roolipelin tavoitteen toisin. Hän painottaa siirrettävyyden sijaan mielikuvituksen ja fiktiivisen aineksen merkitystä, mikä sitoo roolipelaamisen mielikuvitusleikkien maailmaan. Fiktiivisyys ei ole vastakohta autenttisuudelle, ajattelee Hyltoft. Pelaajat käsittelevät pelissä itselleen autenttisia asioita vaikkakin fiktiivisen viitekehyksen avulla. Vaikka he improvisoivat, liioittelevat tai vaikka karnevalisoivat todellisuutta hahmonsä kautta, on tulos aina silti jollakin tavalla pelaajan merkityksmaailman kuvaus. (Hyltoft, 2010) Vaikka nämä kaksi näkemystä muodostavatkin ääripäät pedagogisen liveroolipelin kentässä, nojaa kumpikin samaan oppimisteoreettiseen näkemykseen, situationaaliiseen oppimiseen.

Väitetään, että opetussuunnitelmauudistuksessa pedagogisista ratkaisuista on tullut yllättäen oppimisen sisältöä tärkeämpiä kysymyksiä. Kritiikki perustuu siihen ajatukseen, että pelit ovat keino, eivät päämäärä. Kyse lienee väärinkäsityksestä, sillä peleissä keino ja päämäärä yhdistyvät samaan tapaan kuin vapaassa leikissä. Kuten monissa muissakin oppimisen toiminnallisuutta, ongelmalähtöisyyttä ja oppimiskokemusten mielekkyyttä korostavissa työmuodoissa, roolipelissä pyritään itsearviointikyvyn, metakognition kehittämiseen. Poikkeavan tästä menetelmästä tekee se, että se edellyttää tavallista enemmän epävarmuuden sietämistä sekä oppilailta että opettajalta. Epävarmuuden sietäminen on tunnetusti eräs luovan prosessin keskeisistä piirteistä

JOHTOPÄÄTÖKSET JA KRIITTINEN ARVIO

Tämän artikkelin materiaalina olleissa teksteissä kuvaillaan laajasti roolipelien toimintatapoja, periaatteita, filosofisia taustaoletuksia, tavoitteita ja toiminnan aikana tehtyjä havaintoja, mutta skeptisen lukijan kaipaamaa kovaa näyttöä menetelmän eduista löytyy melko vähän. Toisaalta erilaisten pedagogisten ratkaisujen tuloksien mittaaminen ja keskinäinen vertailu on tunnetusti erittäin vaikea tehtävä. Parhaan opetusmenetelmän etsijät soikeutuvat poikkeuksetta kiistaan kerätyn aineiston ja siitä tehtyjen tulkintojen luotettavuudesta. Monimutkaisista ilmiöistä kerätyn tiedon merkitystä pyritään yleensä hahmottamaan tutkimustulosten meta-analyysin avulla. Roolipelien vaikutuksista pelaajiin ei ole saatavilla tämän kaltaista analyysiä, vaan lähinnä kirjallisuuskatsauksia. Katsauksilla on omat, tekstien valintaan

liittyvät rajoituksensa. Esimerkiksi Sarah Lynne Bowman (2014) väittää roolipelissä oppimista käsitteleviä tutkimuksia arvioituaan, että liveroolipelien harrastajat ovat eettisesti kriittisiä, luovia ja spontaaneja ja hyvä käyttämään mielikuvitustaan. Roolipelaajilla on korkea sisäinen motivaatio ja he ovat kehittyneitä ongelmanratkaisijoita. Lisäksi heidän pystyvyyden tunteensa ja kompetenssintunteensa on korkea, he ovat empaattisia, sosiaalisesti tiedostavia ja sosiaalisesti taitavia. Roolipelaajat ovat hyviä tiimin jäseniä ja he hakevat aktiivisesti omaa sitoutumistaan tekemiseen. (Bowman, 2014.) Todistamatta jää kuitenkin se, ovatko nämä ominaisuudet syntyneet pelaamisen ansiosta, vai houkutteleeko liveroolipelaaminen piiriinsä jo valmiiksi täydellisiä ihmisiä. Bowmanin (2014) analyysin tulos herättää epäilyn siitä, että se kertoo enemmän siitä, millaisia vaikutuksia pedagogisella roolipelillä toivotaan olevan kuin siitä, mitä sillä todistetusti on. Toive motivoituneista, luovista ja yhteistyökykyisistä kriittisistä ongelmanratkaisijoista vastaa kuvitelmaamme modernista länsimaisesta ihanneihmisestä.

Pedagoginen roolipeli sopii erityisesti sosiaalisen vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Rakentamalla pelimaailmaa oppilaita voidaan osallistaa luomaan sellaisia ympäristöjä, missä voidaan harjoitella vuorovaikutustilanteita ja tutkia samalla kontekstiin liittyvien materialistisen, inhimillisten ja kulttuuristen olosuhteiden luomia syy-yhteyksiä asettamatta omaa minäänsä kritiikille alttiiksi. Liveroolipelin tarinaan ja roolihahmojen elämään eläytymällä voidaan simuloida historiallisia ja kulttuurisia tilanteita ja tarkastella niiden sisäisiä merkitysyhteyksiä. Kirjoittajien omat kokemukset roolipelien suunnittelijana ja toteuttajana osoittavat, että roolipelaaminen edistää mielikuvituksen käyttämistä ja luovuutta opiskelussa. Leikinomainen ja tarinaan osallistava toiminta edistää oppijoiden omatoimisuutta ja itsenäisyyttä. Roolipelaamisen läheinen yhteys leikkimiseen ja leikinomaisuuteen istuu luontevasti kansalliseen koulukasvatuksen perinteeseemme. Fröbelin jäljillä kulkevaan pedagogiseen ajatteluun sopii hyvin näkemys leikkimisen ja pelaamisen tärkeydestä yksilön kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta.

Pedagogista roolipeliä hyödyntävän opettajan on oltava tietoinen menetelmän haasteista ja ongelmakohdista. Se edellyttää opettajalta herkkyyttä ja epäjärjestyksen sietoa. Toisaalta pedagogisen roolipelin kyvystä osallistaa oppilaita on paljon näyttöjä. Se tarjoaa luontevan kontekstin tutkivalle ja ongelmalähtöiselle opetukselle. Pedagoginen roolipelaaminen ei edellytä opettajalta erityistä ideologista sitoutumista, joskin sen tausta-ajattelussa vaikuttavat vahvasti situationaalisen oppimiselle tyypilliset näkökulmat. Kantavana ajatuksena on, että ymmärtäminen edellyttää osallisuutta.

LÄHTEET

- ANDRESEN, M. E.** (2012). *Playing the learning game: A practical introduction to the educational roleplaying*. Oslo: Fantasiforbundet.
- BATESON, G.** (1959) A theory of play and fantasy. Teoksessa K. Salen & E. Zimmerman (toim.), *The game design reader: A rules of play anthology* (s. 39–51). Cambridge: MIT Press.
- BARAB, S. A., GRESALFI, M. & INGRAM-GOBLE, A.** (2010). Transformational play: Using games to position person, content and context. *Educational Researcher*, 39(7), 525–536.
- BOWMAN, S. L.** (2010). *The function of role-playing games: How participants create community, solve problems, and explore identity*. Jefferson: Mc Farland & Co.
- BOWMAN, S. L.** (2014). Educational live action role-playing games: A secondary literature review. Teoksessa S. L. Bowman (toim.), *Wyrld Con Companion Book 2014* (s. 112–131). Los Angeles: Wyrld Con. Haettu 1.7.2017: <http://www.sarahlynebowman.com/wp-content/uploads/2017/10/2014-Wyrld-Academic-Book.pdf>
- BROOKFIELD, S.** (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- FINE, G. A.** (1983). *Shared fantasy: Role-playing games as social worlds*. Chicago: University of Chicago Press.
- HAKKARAINEN, H. & STENROS, J.** (2003) "The Meilahti school: Thoughts on role-playing", Teoksessa G. Morten, T. Line & M. Sander (toim.), *When larp grows up: Theory and methods in larp*. Copenhagen: Projektgruppen KP03.
- HARDER, S.** (2007). Confessions of a schoolteacher: Experiences with role-playing in education. Teoksessa J. Donniss, M. Gade & L. Thorup (toim.), *Lifelike* (s. 228–235). Copenhagen: Projektgruppen KP07.
- HEIKKINEN, H.** (2010). *Vakava leikillisuus: Draamakasvatusta opettajille*. Helsinki: Kansanvalitusseura.
- HENRIKSEN, T. D.** (2004). On the transmutation of educational role-play: A critical reframing to the role-play in order to meet the educational demands. Teoksessa M. Montola & J. Stenros (toim.), *Beyond role and play: Tools, toys and theory for harnessing the imagination* (s. 107–130). Helsinki: Knudepunkt, SF.
- HYLTOFT, M.** (2010). Four reason, why Edu-larp works. Teoksessa K. Dombrowski (toim.), *LARP: Einblicke* (s. 43–57). Braunschweig, Germany: Zauberfeder Ltd.
- HYVÖNEN, R., KANGAS M., KULTIMA, A. & LATVA, S.** (2007). Let's Play: Tutkimuksia leikillisistä oppimisympäristöistä. *Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä raportteja 2*.
- LAAKSO, M.** (2012). Pelillisuus oppimisympäristönä. *Kieliverkoston lehti* 25.4.2012. Haettu 20.1.2017: <http://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2012/>
- LEHTINEN, E., KUUSINEN, J. & VAURAS, M.** (2007). *Kasvatopsykologia*. Helsinki: WSOY.
- NISKANEN, N.** (2017). *Turvallisempaa larppausta. Materiaalipaketti häirinnän torjuntaan ja ehkäisyyn*. Blogi. Haettu 10.12.2017: <https://turvallisempaa.wordpress.com/>
- NOLEMO, Å. & RÖKLANDER, J.** (2012). The Family Anderson: A contemporary drama with time pressure. Teoksessa M. E. Andresen (toim.), *Playing the learning game: A practical introduction to educational roleplaying*. Oslo: Fantasiforbundet.
- NORDIC LARP.** (2017a). Kotisivut. Dogma 99 – A programme for the liberation of larp. Haettu 18.8.2017: https://nordiclarp.org/wiki/Dogma_99
- NORDIC LARP.** (2017b). Kotisivut. What is Nordic Larp? Haettu 29.8.2017: <https://nordiclarp.org/what-is-nordic-larp/>
- PETTERSON, J.** (2005). *Roolipelmanifesti*. Like: Helsinki.
- PITKÄNEN, J.** (2008). *Pedagoginen liveroolipeli historian opetusmetodina*. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- POHJOLA, M.** (2017). *The manifesto of the Turku school*, 3. painos. Haettu 28.8.2017: <http://mikepohjola.com/turku/manifesto.html>
- SIMKINS, D.** (2015). *The arts of LARP: Design, literacy, learning and community in live-action role play*. Jefferson: McFarland.
- STENROS, J.** (2012). Leikillisyyden valjaat. *Tedx TampereED*, verkkoluento. Haettu 10.10.2017: https://youtu.be/x_3Jym5NKfE.
- STENROS, J.** (2015). Playfulness, play and games: A constructionist ludology approach. (Väitöskirja). *Acta Electronica Universitatis Tamperensis*, 1539. Tampere: Tampereen yliopisto.
- VARTIAINEN, L.** (2010). *Yhteisöllinen käsityö: Verkostoja, taitoja ja yhteisiä elämyksiä*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- YRJÄNÄINEN, S. & ROPO, E.** (2013). Narrativisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.), *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessä* (s. 17–46). Tampere: Tampere University Press.
- ZIMBARDO, P.** (2007). *The Lucifer effect: Understanding how good people turn evil*. New York: Random House.





02 03

Tilannesidonnainen oppiminen lapsen kokemana

Hanna Niinistö ja Päivi Granö

OPPIMISTA TODELLISISSA YMPÄRISTÖISSÄ JA YHTEISÖISSÄ

Artikkeli luo kuvaa oppimisesta autenttisissa ympäristöissä ja vuorovaikutustilanteissa. Siinä hahmotellaan, mikä on lapselle merkityksellistä tilannesidonnaisissa oppimistilanteissa. Näkökulma on lapsen. Aihe on ajankohtainen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 ohjaa kehittämään oppimisympäristöjä, jotka muodostavat pedagogisesti monipuolisen ja joustavan kokonaisuuden. Oppimisen ympäristöt laajenevat koulun ulkopuolisiin ympäristöihin ja opetussuunnitelma kannustaa yhteistyöhön koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Opetuksen ja opettajankoulutuksen kehittämisen tueksi tarvitaan tutkimustietoa aihealueelta.

Merelle päin – merellinen Rauma oppimisympäristönä -hankkeessa kokeiltiin puoleentoista vuoden ajan merellisiä oppimisympäristöjä ja alueellisen verkostoitumisen mahdollisuuksia oppimisessa. Hankkeeseen osallistuneet viides-kuudesluokkalaiset kirjoittivat hankkeen ajan päiväkirjoja, jotka ovat tutkimuksen aineisto. Lasten päiväkirjojen tekstejä tarkastellaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Lapsilla on itsestään ja itseään koskevasta toiminnasta kokemuksia, mielipiteitä, käsityksiä ja toiveita, joista he osaavat kertoa. Heillä on sellaista tietoa, näkökulmia ja ideoita, joita aikuisilla ei ole. (Karlsson, 2010; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001; Brotherus, 2004.) Artikkelissa tarkastellaan lasten tuottamaa tietoa ja heidän näkökulmiaan ja kokemuksiaan. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa

pyrkimyksenä on kuunnella lasten viestejä. Siinä nostetaan esiin ja analysoidaan heidän kokemuksiinsa, näkemyksiinsä, painotuksiinsa, tapojaan toimia ja ilmaista asioita niiden kulttuurisessa, sosiaalisessa, yhteiskunnallisessa ja historiallisessa kontekstissa. Tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on lasten kokemukset oppimisesta autenttisissa ympäristöissä ja yhteisöissä.

TILANNESIDONNAISEN PEDAGOGIIKAN PERUSTA

Tutkimusaineisto on kerätty hankkeesta, jossa oppimisympäristö laajeni koulun ulkopuolisiin ympäristöihin ja yhteisöihin. Oppimistilanteissa oli nähtävissä tilannesidonnaisen pedagogiikan piirteitä. Tilannesidonnaisuuden taustalla on ajatus oppimisesta sosiaalisena ja kulttuurisena prosessina, jota ei ole rajattu tiettyyn paikkaan tai tilanteeseen, vaan sitä tapahtuu kaikissa ihmisille ominaisissa toiminnoissa. Prosessissa on välineillä sekä historiallisella ja kulttuurisella ympäristöllä välittävä rooli. (Ks. esim. Vygotsky, 1978; Säljö, 2004; Arvaja & Mäkitalo-Siegl, 2006.) Tilannesidonnainen pedagogiikka sitoo opetuksen ja oppimisen oppilaiden jokapäiväiseen elämään, siihen vuorovaikutukseen, joka muodostuu sekä ympäristöjen että ihmisten kohtaamisesta. Tilannesidonnaisen pedagogiikan taustalta löytyy 1950-luvun lopulta alkanut teoreettinen keskustelu ihmisen ja paikan välisestä suhteesta, erityisesti John Deweyn kirjoitukset kokemuksen ja oppimisen yhteydestä. Dewey kritisoi koulujen irrallisuutta lasten sosiaalisesta ja fyysisestä ympäristöstä. (Ks. esim. Dewey, 1997.) Paul Freire vei ajatuksen vielä pidemmälle. Hänelle oppimisen paikka ei ole vain fyysinen tai edes vuorovaikutteinen kokemus paikasta oppimisen lähtökohtana tai tukena, vaan hänen sanomansa oli poliittisempi. Lapsen tulee olla myös aktiivinen vaikuttaja ympäristöönsä. (Freire, 2005, passim.) Tilannesidonnaisuus tai laajempi kansainvälinen käsite, *situated pedagogy*, vie opetuksen kohti lapsen toimijuutta, aktiivista ja kriittistä kansalaisuutta. (Kitchens, 2009; Kuriakose, 2013.)

Tilannesidonnaisuuden käsite linkittyy konstruktivistiseen oppimiseen. Oppiminen, ajattelu ja tietäminen ovat suhteessa osallisuuteen sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuvassa maailmassa. Oppija on samaan aikaan sekä itse oppimassa että aktiivisesti rakentamassa yhteistä maailmaa. (Kitchens, 2009; Lave & Wenger, 1991.) Etienne Wengerin (1998) mukaan osaaminen ja asiantuntijuus rakentuu tiiviisti yhdessä toimivien epävirallisten ja arkistenkin käytännön yhteisöjen välityksellä. Tällaisia käytännön yhteisöjä luonnehtii hänen mukaansa kolme osatekijää. Lähtökohtana yhteisöillä on yhteinen projekti, tekemisen kohde. Projektia edistetään yhdessä työskentelyn yhteisten käytäntöjen suunnassa. Lisäksi käytännön yhteisöt tuottavat jaettua materiaalia, kuten käsitteistöä, työskentelyvälineitä tai kertomuksia. Tilannesidonnaisessa oppimisessa on olennaista yhteisöön sosiaalistuminen ja sen jäseneksi kasvamisen prosessi, jossa vähitellen omaksutaan yhteisön

toiminta- ja vuorovaikutuskäytäntöjä sekä opitaan toimimaan yhteisesti sovittujen normien mukaisesti. Prosessissa rakennetaan identiteettiä ja omistajuutta oppimiseen tutkimalla ja avaamalla erilaisia osallistumisen tapoja ja muotoja. (Wenger, 1998; Hakkarainen, 2000.) Mirja Hiltunen (2009) kuvaa yhteisöä alueeseen tai tilaan, sosiokulttuuriseen ympäristöön, kiinnittyvänä toiminnan ja tietoisuuden yhdistelmänä. Osallistujille tällainen toiminnan ja tietoisuuden yhdistelmä voi näyttäytyä identiteettiä vahvistavana sosiaalisen vuorovaikutuksen järjestelmänä. Kyse on jatkuvasta muutoksesta, performatiivisesta tilanteesta, joka rakentuu dialogissa ympäröivän sosiokulttuurisen ympäristön kanssa. Toiminnan ja oppimisen myötä rakentuu yhteisöllisyyttä ja symbolista yhteisyyttä. Symbolinen yhteisyys tukee yksilön ja yhteisön toimijuutta, voimaantumista ja emansipaatioita. Konkreettinen tiivistymä symbolisesta yhteisyydestä voi olla esimerkiksi teos, juhla tai näyttely, joka auttaa näkemään, kokemaan ja tuntemaan uudella tapaa. (Hiltunen, 2009.)

Tällaisessa sosiokonstruktivistisessä oppimisnäkemyksessä oppiminen ymmärretään kaikki kontekstit kattavana (Säljö, 2004), jolloin opetuksen suunnittelussa korostuu erilaisten oppimisympäristöjen ja -materiaalien hyödyntäminen osana koulun työtapoja. Ajatus oppimisen kaikkiallisuudesta yhdistää kouluoppimisen formaalit muodot arkioppimiseen ja informaaleihin oppimisen ympäristöihin. Erilaiset sosiaaliset verkostot ovat oppimisen yhteisöjä ja konteksteja. Informaali ja formaali oppiminen ovat toistensa jatkumoa. (Krokfors ym., 2010.) Humanistisen ja kognitiivisen ihmiskäsityksen mukaan ihmistä ohjaa ja innostaa tiedollinen uteliaisuus ja tarve ymmärtää merkityksiä. Aktiivisuus nähdään oppijan toimintana, jossa hän kokemuksiensa avulla rakentaa tietoa, maailmankuvaa ja käsityksiä. Oppiminen, tiedon konstruointi, kytkeytyy asiayhteyden tai tilanteeseen, joka vaikuttaa oppimisprosessiin ja yksilön tekemään tulkintaan. (Raustevon Wright & von Wright, 2003.) Oppijan aktiivisuutta korostavissa oppimisen malleissa oppija pyrkii rakentamaan yhteyksiä tietämisen ja tekemisen, tiedon ja sen soveltamisen sekä oppiaineen ja sen käyttöyhteyden välille. Oppimisen mielekkyys ja merkityksellisyys syntyy tiedon ja sen käyttötarkoituksen ymmärtämisen ja merkityksen kautta. Näin ollen oppiminen kiinnittyy parhaimmillaan laajempaan yhteyteen ja on kontekstuaalista. (Entwistle, 1998.) Deweyn (1997) mukaan kokemuksia ei voida ymmärtää mielekkäästi irrallaan niiden ympäristöstä vaan eläminen itsessään on vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Nyt voimassa olevan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 oppimiskäsityksellä on yhteys edellä kuvattuihin ajatuksiin. Oppimiskäsitys korostaa lapsen aktiivisuutta. Fyysisen ja sosiaalisen ympäristön tarjoamat oppimisympäristöt ja oppiaineiden välisten rajojen ylittäminen tuottavat opetukseen laaja-alaisuutta ja tilannesidonnaista oppimista, jossa oppilaan rooli tiedon rakentajana korostuu. (Halinen & Jääskeläinen, 2015.)



KEHOLLINEN TIETO

Aisteilla on keskeinen merkitys oppimisessa. Tiedon voi nähdä rakentuvan kehon ja aivojen yhteistyönä, jolloin aistihavainnot muunnetaan ajatteluksi ja toiminnaksi tekemisen avulla. (Räsänen 2009; Jarvis, 2006.) Kehollisessa ja tilannesidonnaisessa oppimisessa tieto rakentuu ihmisessä ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa.

Kokemuksellisen taideoppimisen mallissa Marjo Räsänen (1993; 2000) kuvaa taiteellista oppimisprosessia tällaisena havaintokokemukseen pohjautuvan reflektoinnin, käsitteellistämisen ja tuottamisen vuorovaikutuksena. Oppimista tapahtuu, kun elämys muunnetaan sanalliseksi ja kuvalliseksi käsitteiksi, jotka siirretään toimintaan ja oppilaan arkeen. Kognitiotieteessä oppiminen nähdään kaikki aistialueet ja tietämisen tavat käsittävänä maailman hahmottamisena. Kognitiivisen oppimisenäkömukan mukaan oppiminen tapahtuu aistien, tunteiden ja käsitteiden vuorovaikutuksessa. (Eisner, 2002; Efland, 2002.) Samaa ajattelua on George Lakoffilla ja Mark Johnsonilla (1999), jotka esittävät tietoisuuden ja mielen olevan pohjimmiltaan kehollista. Heidän mukaansa ajattelu rakentuu sille, miten keho vastaanottaa, kuljettaa ja tuottaa informaatiota, miten aivot ja hermosto kuljet-

KUVA 1

Taiteilua rantakivillä ja kaisloilla. Kuva: Hanna Niinistö, 2014.

tavat ja tulkitsevat tietoa, ja miten lopulta käytännössä toimimme. Käsitteet, joita käytämme ajattelun työkaluina, ovat suurelta osin syntyneet kokemuksellisissa kehollisissa prosesseissa, jotka siis säätelevät tapaamme hahmottaa ja tulkita maailmaa. (Lakoff & Johnson, 1999.) Aistit, tajunta ja toiminta ovat nähtävissä tiiviisti toisiinsa liittyvänä kolmiona. Tuntoaisti ja koskettelu on lapsen ensimmäinen tapa tutustua ympäristöön ja se kiinnittyy aisteista selvimmin ihmisen omaan toimintaan. (Lehtinen, Haapala & Dahlström, 1993.) Useimmiten ihminen käyttää tietoisesti vain niitä aisteja, jotka tuntuvat tilanteeseen tarkoituksenmukaisilta, vaikka todellisuudessa kaikissa tilanteissa on mukana useita muitakin, tiedostamattomasti toimivia aisteja (Sirkkola, 2014). Aistien avulla havainnoidaan ympäristöä ja reagoidaan eri asioihin. Aistit mahdollistavat toiminnan, koska niiden kautta paitsi havainnoimme, myös jäsenämme asioita ja ympäristöä. (Lehtinen, Tammisto & Toikka, 2005.) Lou Preston (2014) korostaa paikan merkitystä oppimisessa. Hänen mukaansa paikka on oppimisessa aktiivinen osapuoli, kerronnan ja tulkinnan kohde. Kun oppiminen tapahtuu suhteessa ympäristöön kehollisesti, tuottaa se uudelleen ajateltua pohdintaa itsestä ja ympäristöstä. (Preston, 2014.)

Eeva Anttilan (2013; 2017) mukaan kehollinen käänne (ks. esim. Pfeifer & Bongard, 2007; Sheets-Johnstone, 2009) mullistaa käsityksiä tietoisuudesta, tiedosta, tietämisestä ja oppimisesta. Kehollinen tieto on henkilökohtaista ja kokemuksellista. Se syntyy ihmisessä ja ihmisten välillä aistimuksina, havaintoina, tuntemuksina, elämyksinä ja tunteina. Tällainen vuorovaikutuksessa rakentuva tieto ei perustu symboleihin vaan fyysiseen ja sosiaaliiseen todellisuuteen. Kehollinen oppiminen on kehollisen tiedon luomista, käyttämistä ja käsitteellistämistä. Se perustuu kehossa syntyviin, liikkeen ja toiminnan tuottamiin aistimuksiin, havaintoihin ja kokemuksiin. Ihmisen kokemukset, tulkinnat ja merkitykset ovat yksilöllisiä, mutta merkitysten rakentaminen voi tapahtua myös yhteisesti. Oppiminen tapahtuu muuttuvassa maailmassa sosiaalisessa kontekstissa. Kehollisen oppimisen yhteydessä syntyvä kieli on usein poeettista, metaforista tai narratiivista. (Anttila, 2013; Anttila, 2017.) Tulossiossa tarkastellaan päiväkirjoihin kirjattuja aistihavaintoja kehollisena oppimisena tilannesidonnaisen pedagogiikan kontekstissa.

TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimusaineisto on kerätty Merelle päin – merellinen Rauma oppimisympäristönä -hankkeesta, jonka Rauman kaupungin kasvatus- ja opetustoimi ja Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikkö toteutti 1.8.2013–31.12.2014. Hankkeen rahoitti Satakuntaliitto. Puolitoista vuotta kestäneen yhteishankkeen tavoitteena oli kehittää pedagogisesti ja teknisesti ajanmukaisia opetusmenetelmiä, jotka hyödyntävät luokkahuoneen

ulkopuolisia autenttisia ympäristöjä ja yhteisöjä, merellisyyttä sekä niihin liittyvää tietoa monipuolisesti oppimisympäristönä. Hankkeessa kokeiltiin alueellisten toimijoiden yhteistyön ja verkostoitumisen mahdollisuuksia oppimisen edistämiseksi ja oppimisympäristöjen ja toimintakulttuurin monipuolistamisessa. Hanke pyrki vahvistamaan lasten ympäristötietoisuutta ja kokemuksellista suhdetta lähiympäristöön.

Merelle päin -hankkeeseen osallistui kaksi raumalaista perusopetuksen luokkaa opettajineen. Rauman kaupunki mahdollisti koulun osallistumisen hankekokonaisuuteen ja tarjosi kaupungin saaristoisännän palvelut käytettäväksi. Opettajankoulutuslaitoksen kuvataiteen sivuaineopiskelijat työskentelivät oppilaiden kanssa lukuvuoden ajan. Oppilaat osallistuivat opiskelijoiden suunnittelemiin ja toteuttamiin työpajoihin ja taidenäyttelyopastuksiin. Rauman moottorivenekerho ry toteutti koululla oppilaille kaksi toiminnallista aamupäivää veneilytiedosta ja -taidoista. Merimuseo oli mukana yhdessä Rauman taiteilijavierasohjelma Raumarsin kanssa toteuttamassa projektia, jossa oppilaat työskentelivät syyslukukaudella englantilaisen yhteisötaiteilija Bethany Mitchellin kanssa All at Baltic Sea: Matkalla Itämerellä -projektissa. Merelle päin -hankkeen jatkoksi Raumalla käynnistyi 2014 *Koulujemme lähivedet* -projekti, jossa koulut valitsevat tutkittavaksi oman lähiveden. Myös kokeiluun osallistuneessa koulussa työskentely jatkui sen puitteissa. Merelle päin -hanke tuotti paikallisuutta ja merellistä oppimisympäristöä hyödyntävän toimintamallin ja siihen liittyvän materiaalikokonaisuuden kaupungin oppilaitosten käyttöön ja lähivesiprojektissa hyödynnettäväksi. (Niinistö, 2015.) Koulujemme lähivedet -toimintamalli on yhä käynnissä ja laajentunut paikallisesta valtakunnalliseksi. Sen taustalla on Suomen ympäristökeskus.

Nykysuosituksen mukaan sekä tutkimukseen osallistuvilta lapsilta että heidän huoltajiltaan on pyydettävä suostumus tutkimuksen tekemiseen. Lisäksi tarvitaan tutkimuspaikan ja mahdollisesti myös siellä toteutettuja tutkimuksia valvovan tahon lupa. (Kallio, 2010.) Tutkimusaineisto koottiin koulussa opetuksen kehittämishankkeen yhteydessä, joten suostumus hankkeen ja tutkimuksen toteuttamiseen pyydettiin sekä kaupungilta että koulun rehtorilta. Hankkeen käynnistysvaiheessa lapsille esiteltiin hanketta ja huoltajille järjestettiin tiedotustilaisuus vanhempainillan yhteydessä. Huoltajilta pyydettiin lupa lapsen osallistumiseen ja dokumentointiin sekä lapsesta otettujen kuvien ja videotallenteiden ja lasten tuotosten käyttämiseen opetus- ja tutkimusaineistona sekä niihin liittyvissä julkaisuissa. Tutkimuseettisestä näkökulmasta olennaista oli sekä lasten että vanhempien mahdollisuus vaikuttaa hankkeeseen ja tutkimukseen osallistumiseen. Hankkeen päättyessä puolitoista vuotta myöhemmin huoltajille esiteltiin kokonaisuutta ja jatkosuunnitelmia vanhempainillan yhteydessä.

Liisa Karlssonin (2010) mukaan keskeistä lapsia ja lasten käsityksiä tutkittaessa on, miten luoda puitteet ja saada lapsi kertomaan maailmastaan, ja miten tutkija osaa kuunnella lasta ja käsitellä saamaansa tietoa. Hänen mukaansa lapsinäkökulma läpäisee koko tutkimusprosessin tutkimusky-symyksen muotoilusta aineiston tuottamiseen ja tutkimusmenetelmän valinnasta johtopäätösten tekemiseen. (Karlsson, 2012.) Tutkimuksessa oppilaiden Merelle päin -hankkeessa kirjoittamat päiväkirjat ovat lasten näkökulmaa ja ääntä esiin tuova aineisto. Hankkeeseen osallistuneet 46 viidesluokkalaista, pilotin päättyessä kuudesluokkalaista, kirjoittivat hankkeen ajan päiväkirjoja. Päiväkirjoja kirjoitettiin opettajan valikoimista aidoissa ympäristössä, luokkahuoneen ulkopuolella, toteutetuista oppimistilanteista ja retkistä. Lapset kirjoittivat päiväkirjamerkintöjä varsinaisen työskentelytilanteen jälkeen. Niiden kirjoittamista ei pääsääntöisesti ohjattu erityisin kysymyksiin vaan oppilaat kirjoittivat itselleen mieleen painuneista asioista. Jack Mezirowin (1995) mukaan oppiminen on prosessi, jossa tietyn kokemuksen merkitys uudelleen tulkitaan tai tulkintaa tarkistetaan siten, että uusi tulkinta ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa. Hän esittää reflektion olevan ajattelun ja oppimisen osatoiminta. Sillä edistetään ajattelua, joka mahdollistaa oppimisen. (Mezirow, 1995.) Tätä vasten lasten päiväkirjat voi nähdä oppimisen mahdollistajina. Retkillä työskenneltiin enimmäkseen ryhmissä, jolloin kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus ryhmän jäsenten kanssa on eräänlaista työskentelyn reflektointia. Päiväkirjat mahdollistivat työskentelyn henkilökohtaisen tarkastelun. Oman oppimisen ja opiskelun reflektoinnin sijaan päiväkirjateksteihin on kirjattu tapahtumaketjuja ja kronologista tapahtumien kulkua, mihin on menty, milloin, kenen kanssa ja millä välineellä. Päiväkirjoissa on yksityiskohtaisia muistiinpanoja siitä, mitä on nähty, kuultu, haistettu, tehty, tutkittu, koettu tai syöty, ja kenen kanssa. Näin ollen aineisto on informatiivinen ja kiinnostava selvitettyä, mikä oppimistilanteessa on lapselle merkityksellistä ja mieleenpainuvaa. Sen ymmärtäminen luo pohjaa tilannesidonnaisen oppimisen tarkastelulle ja opetuksen suunnittelulle ja toteuttamiselle.

Päiväkirjatekstejä tarkastellaan tutkimuksessa aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi voidaan ymmärtää väljänä teoreettisena kehyksenä, jolloin suuri osa laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä perustuu sisällönanalyysiin. Sisällönanalyysi voi olla joko teoria- tai aineistolähtöinen. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston luokittelu perustuu aiempaan teoriaan, teoreettiseen viitekehykseen tai tutkijan ennakkokäsityksiin tutkittavasta ilmiöstä, joiden ilmenemistä aineistossa tarkastellaan. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta käsin. (Tuomi & Sarajärvi, 2009.) Tässä tutkimuksessa on käytetty jälkimmäistä analyysitapaa. Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven (2009) mukaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on kolme vaihetta.

Ensimmäisessä niistä aineistosta tiivistetään olennainen ja karsitaan epä-olennainen pois. Seuraavassa ryhmittelyvaiheessa olennaisesta etsitään ja ryhmitellään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, jotka nimetään ryhmää kuvaavalla käsitteellä. Kolmannessa abstrahointivaiheessa aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Ryhmittelyssä muodostuneita luokkia ryhmitellään niin pitkälle kuin mahdollista, ja muodostetaan tutkimuksen kannalta olennaisesta tiedosta teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009.) Kun lasten päiväkirjoista hahmottuneita teemoja tarkasteltiin teoriaa vasten, käsitteiksi siivilöityivät aktiivinen oppija ja kehollinen oppiminen sekä ympäristön merkitys oppimisprosessissa. Näitä käsitteitä tarkastellaan seuraavassa tulossiossa esimerkein ja teoriaan peilaten.

YMPÄRISTÖ AKTIVOI, SYNNYTTÄÄ MERKITYKSEN JA JÄTTÄÄ JÄLJEN

Tulokset esitetään kolmessa alaluvussa, joista Aktiivinen oppija yhteisössä -luku avaa oppijan ja yhteisön roolia. Ympäristö, kertomuksien kokoelma -osio puolestaan hahmottelee ympäristön merkitystä oppimistilanteessa. Keho ja aistit virittyneenä -luku tarkastelee aineistoa kehollisen oppimisen näkökulmasta.

Aktiivinen oppija yhteisössä

Tutkimuksen perusteella koulun ulkopuoliset ympäristöt aktivoivat oppijaa. Toiminta ja aktiivinen osallistuminen on oppilaille merkityksellistä ja mieleenpainuvaa.

Vaikka päivä oli pitkä, se tuntui lyhyeltä, sillä koko ajan oli jotain kivaa tekemistä!

Parasta retkessä oli se, kun pääsimme itse ohjaamaan venettä.

Oppilaiden kirjaamia havaintoja voi tarkastella elämyksinä, jotka ovat jättäneet jäljen, ja joihin aiempi tieto tai myöhemmin karttuva tieto mahdollisesti kietoutuu.

Mittasimme meriveden PH:n, joka oli 7. Rannassa haisi pahalta ja siellä oli levää. Onneksi se oli rihmalevää, joka ei ole myrkyllistä.

Meille opetettiin merimerkkejä ja kuinka monta solmua se vene meni. Meidän vene oli nopein, joten ehdimme ekoina rantaan.

Aineisto vahvistaa näkemystä tämänkaltaisen oppimistilanteen konstruktivistisesta luonteesta. Tieto rakentuu olemassa olevan tiedon perustuksille vuorovaikutuksessa muiden ja ympäristön kanssa. Heti hankkeen käyn-



KUVA 2

Vesitutkimuksia. Kuva:
Hanna Niinistö, 2013.

nistyttyä oppilaat tutustuivat pronssikautiseen hautaröykkiöalueeseen, Sammallahdenmäkeen, joka on Unescon maailmanperintökohde Eurassa. Retkeen liittyi viikinkitaitokilpailu, jossa oppilaat ratkoivat pienryhmissä toiminnallisia rastitehtäviä. Kilpailussa korostui ryhmän merkitys. Tehtävien ratkaisuun tarvittiin sekä omaa paneutumista että ryhmää. Ongelmat ratkesivat ja tieto rakentui yhteisvoimin. Viikinkikilpailujen menestyksen salaisuutena useat oppilaat pitivät hyvää ryhmähenkeä.

Menimme pisteeseen, jossa piti arvata miekan paino. Arvelin, että kaksi kiloa taitaisi olla lähellä, mutta päätimme ryhmämme kanssa, että kaksi ja puoli kiloa.

Minä pidin eniten siitä, että kaikki tsemppasivat toisiaan.

Päiväkirjateksteissä välittyvä osallisuus ja yhdessä tekeminen. Niissä kerrotaan, kenen vieruskaverina matkustetaan, kenen kanssa majoitutaan ja ketkä kuuluvat omaan ryhmään työskennellessä. Päiväkirjoissa on merkintöjä yhteisöjen jäsenistä eri oppimistilanteissa ja -ympäristöissä. Lasten näkö-

kulmasta merkityksellisinä näyttäytyvät erityisesti oppilaiden keskinäinen, oppilaiden ja opiskelijoiden muodostama sekä moottorivenekerholaisten kanssa kehkeytynyt yhteisö.

Minun kanssani samassa ryhmässä olivat ainakin: [mainitaan muutamia oppilaiden nimiä]. Ryhmämme johtajina olivat kaksi tyttöä [opettajaopiskelijoita], heillä molemmilla oli ruskeat hiukset ja leveä hymy.

Yhteisiä projekteja toteutetaan yhteisvoimin työskennellen esimerkiksi opiskelijoiden taideprojekteissa ja venekerholaisten veneilytietokokonaisuudessa. Oppilaat ja opiskelijat opettajineen sekä venekerholaiset sitoutuvat toimintaan yhteisten käytäntöjen suunnassa.

Ensiksi menimme omassa ryhmässämme veneisiin ja kertosimme veneellä kulkua ja erilaisia merkkejä. Meidän veneessämme jaoimme kaikille omat tehtävät. Oli kapteeni, kaksi tähtistäjää ja navigaattori. Kapteeni ohjasi laivaa ja käskytti muita, tähtistäjät katsoivat koko ajan, ettei mitään ole tiellä ja ilmastoa ja navigaattorin tehtävänä oli seurata merimerkkejä ja tietää mihin päin ajoimme.

Hankkeen aikana syntyy yhteisön yhteistä materiaalia, kuten taiteellisia tai pedagogisia tuotoksia sekä työskentelyyn ja kokemuksiin liittyviä käsitteitä ja kertomuksia. Wengerin (1998) kolme käytännön yhteisön osatekijää ovat näin ollen löydettävissä aineistosta.

Minä olin paatissa nimeltä Moona. Se oli oikein mukava pikkupaatti. Kävimme kääntymässä sataman kohdalla ja sain vähän ajaakin. Moonan kapteeni näytti meille, miten karttaa luetaan ja opetti harpin käyttöä.

Yhteisöön, erityisesti veneen miehistöön, kuulumisen on mieleenpainuvaa. Kapteenin ja muun miehistön kanssa opittua ja tehtyä muistellaan päiväkirjoissa. Rauman taidemuseon *Rantaudutaan*-taidenäyttelyssä ilahduttaa oman teoksen löytäminen näyttelystä, ja tuottaa pettymyksen, jos oma työ ei ollutkaan esillä. Tilannesidonmaisessa oppimisessa tietynlainen oppimisprosessin huippu on pääsy yhteisön täysjäseneksi. Oppilaalle miehistöön kuulumisesta syntynyttä merkityksen kokemusta voi tarkastella tilannesidonmaisesta oppimisen näkökulmasta pienimuotoisena jäsenyyskokemuksena. Yhtäläillä aineistossa on nähtävissä Hiltusen (2009) hahmottelema toiminnallinen yhteisöllisyys ja sosiaalinen yhteisyys. Taidekasvatuksellisissa työpajoissa opiskelijoiden ohjauksessa kehitellyt menetelmät ja lasten tekemät teokset pääsevät osaksi taidemuseossa toteutettua yhteisnäyttelyä. Työpajatyöskentely rakentaa toiminnallista yhteisöllisyyttä ja symbolista



KUVA 3

Veneilytaitojen harjoittelua Rauman moottorivenekerho-laisten kanssa. Kuva: Hanna Niinistö, 2014.

yhteisyyttä, jonka näyttely konkretisoi. Päiväkirjojen perusteella oman työn löytäminen näyttelystä synnyttää yksilöissä myönteisiä, jopa voimaantumisen kaltaisia kokemuksia.

Aluksi menin huoneeseen, jossa oli laituri ja sen edessä tekemiämme taideteoksia. Se sai minut tuntemaan iloisuutta, sillä olimme päässeet itsekin mukaan näyttelyyn.

Tutkimuksessa eläimet näyttäytyvät yhdenlaisena yhteisönä. Päiväkirjoihin on kirjattu runsaasti havaintoja ympäristössä nähdystä eläimestä, niiden toiminnasta, jäljistä ja jäännöksistä, luista ja nahoista. Becky Tipper (2011) esittää ihmisen ja eläimen välisen suhteiden mahdollistavan lapsille omanlaisensa vuorovaikutussuhteen, joka kiinnittyy lapsen muuhun todellisuuteen ja eläimeen liittyviin ihmisiin, paikkoihin ja tilanteisiin. Sen ymmärtäminen voi osaltaan auttaa ymmärtämään laajemmin lasten sosiaalista elämää. Lasten ja eläinten suhteessa korostuu fyysisuus. Erityisesti tuntoaisti herkistyy ja tuntoaistin avulla lapset ilmentävät eläimen tuntemiseen liittyvää tietoa. (Tipper, 2011) Päiväkirjoissa eläimet liitetään tilanteisiin tai henkilöihin, kuten luppakorvainen pupu Taidetalo Pilvilinnan taiteilija Raija Nokkalaan tai Hugo-koira opettajaan.

Vesibussin sisällä oli hauska, ehkä jopa hiukan jännittäväkin tunnelma, sillä yläpuolellani roikkui hämähäkki.

Opettaja otti Hugo-koiran mukaan. Löysin siltä punkin. Lähdimme veneellä kohti Nurmesta. Vesibussin sisällä oli pari hämähäkkiä!

Raijalla oli iso Ranskan luppਾਰoituinen kani, joka oli ihan kuin pehmolelu.

Oppimistilanteisiin osallistuneet vierailukohteiden yhteisöt, kuten oppaat, ovat esillä päiväkirjateksteissä. Ympäristöihin liittyviä yksittäisiä henkilöitä on mielekäs tarkastella ennemmin yksittäisinä elämyksiä tarjonneina henkilöinä kuin yhteisinä. Kontakti heidän kanssaan oli usein kertaluonteinen. Uudenkaupungin Bonk-museon oppaan totena kertomat sepitetyt tarinat nostivat monella tunteet pintaan ja herättivät pohtimaan faktan ja fiktion eroja. Taidetalo Pilvilinnan taiteilija Raija Nokkala ja hänen elämäntyönsä herätti ihastusta.

Taidetalo Pilvilinna! Se oli upea paikka ja sitä on vaikea kuvailla sanoin! Mutta, kun menimme sinne, meitä vastassa oli Raija Nokkala. [– –] Raija oli muuten maalannut kaikki teokset itse!

Ympäristö, kertomuksien kokoelma

Paikka on tämän aineiston valossa aktiivinen osapuoli oppimisessa. Se on kerronnan ja tulkinnan kohde.

Päiväkirjateksteihin on kirjattu yksityiskohtaisesti, mihin mennään, milloin, kenen kanssa ja millä välineellä. Ylimalkaisemmin on kuvattu, mitä kohteessa tehdään, mutta tarkoin, mitä nähdään, kuullaan, haistetaan, koetaan tai syödään. Tyypillistä näille hetkille on, että ne eivät liittyneet varsinaisesti retken teemaan, opiskeltavaan asiaan eivätkä virallisiin tavoitteisiin vaan kiinnostivat ”muuten vaan”. Tällaiset virallisen oppimistilanteen ulkopuoliset hetket voidaan nähdä kolmantena tilana (third place). Third place -käsitteen valossa oppimisen ympäristöjä voi tarkastella informaaleina, formaaleina ja näiden väliin sijoittuvana niin sanottuna kolmantena tilana (Soja, 1996; Preston, 2014). Kolmannen tilan kaltaiset tilat ja tilanteet oppimisen ulkopuolella, puiden kerääminen nuotioon, eväiden kaivaminen repusta, kulkeminen, itsekseen olo tai makkaranpaisto, ovat lapsille merkityksellisiä. Epävirallisten tilanteiden äärellä oppilaan havainnot terästyvät. Juuri silloin syntyy omaehtoisia havaintoja ympäristöstä.



KUVA 4

Saaristoisännän kanssa tehtiin tulet ja paistettiin makkaraa. Kuva: Hanna Niinistö, 2013.

Hyppelin rannassa kivien päällä.

Sitten grillattiin makkaraa.

Lahja löysi ison kahdeksan koukkuisen uistimen. Eetu taas käärmeen nahkaa ja Jori löysi keltaisen kortin.

Syömiseen liittyviä kirjauksia, mitä syötiin missäkin ja mistä eväät olivat peräisin, oli lähes kaikkien oppilaiden päiväkirjoissa, vieläpä useaan kertaan. Ruoan makua arvioitiin erilaisin adjektiivein.

Sen jälkeen menimme syömään eväitä. Otin mukaan evääksi: viinirypäleitä, omenan ja välipalapatukan, ja sain koululta leivän, ja pillimehun.

Bonk-museosta menimme kävellen Sualaspuariin syömään. Siellä oli spagettia ja jauhelihakastiketta ruoaksi, sekä kolme eri salaattia.

Keho ja aistit virittäytyneenä

Tutkimuksen perusteella koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt ja yhteisöt tukevat kokonaisvaltaista kehollista oppimista ja kehollisen tiedon havainnointia ja tiedostamista.

Kun saavuimme saareen, nousimme vesibussista. Laituri oli todella heikko. Kun istahdimme pation tapaiselle terassille siellä haisi hirveältä.

Kehollinen kokemus tuottaa tietoa ja synnyttää merkityksiä. Oppimisen tapahtuessa kehollisesti ja itseä muihin sekä ympäristöön peilaten, syntyy uudelleen ajateltua pohdintaa itsestä ja ympäristöstä. Tutkimus osoittaa fyysisen tai sosiaalisen kokemuksen synnyttävän tietoa, joka perustuu kehossa syntyviin ja toiminnan tuottamiin aistimuksiin, havaintoihin ja kokemuksiin, kuten Anttilakin (2013; 2017) teksteissään esittää. Päiväkirjoissa tällaista kehollista tietoa kuvaillaan havaintoina, aistimuksina ja tuntemuksina. Havaintoja kehollisesta oppimisesta on kirjattu päiväkirjoihin kerronnallisella tyylillä, voimakkaita adjektiiveja, jopa metaforia ja runollista kieltä käyttäen.

Silloin menin leirin lähellä olevan kallion luo ja kiedoin heinätupsut ympärilleni. Ne tuntuivat karheilta.

Vesi haisi mädäntyneelle kananmunalle.

Aineiston perusteella haju- ja kuuloaisti herkistyy tunto- ja näköaistin rinnalla. Ympäristöä havainnoidaan ja informaatiota kerätään moniaistisesti. Ympäristöä havainnoidaan omaehtoisesti, mutta aisteja käytetään myös ohjatusti oppimisessa. Esimerkiksi kasvitutkimuksissa korostui näköhavaintojen merkitys ja vesitutkimuksissa hyödynnettiin sen lisäksi hajuaistia: *Vesi haisi mudalta ja oli kellanvihreää.*

Paikassa ei haissut kovin hyvältä, mutta kyllä siihenkin sitten tottui. Ruuan lisäksi siellä oli todella hyvää leipää, jota ainakin melkein kaikki söivät. Jälkiruuaksi oli oudon makuista marjakiisseliä. Kun olimme syöneet, niin menimme bussiin.

Vesibussi oli puinen. Kun se lähti liikkeelle, siitä tuli kamala ääni, mutta se loppui kuitenkin kohta. Istuin ulkona, sillä sisällä ei ollut enää tilaa. Ulkona kuuli lintujen laulua ja meren kohinaa.

Tämän tutkimuksen perusteella koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt ja yhteisöt ovat luontevia kehollisen oppimisen ympäristöjä. Ne suuntaavat huomion kehollisiin kokemuksiin ja aistimuksiin, toiminnallisuuteen ja reflektiivisyyteen. Näissä oppimistilanteissa kokemuksia sanallistetaan ja jaetaan. Niistä kerrotaan ja niitä kuvaillaan.

KUVA 5

Omakuvia kalliolla. Kuva: Hanna Niinistö, 2014.



POHDINTAA

Tutkimus osoittaa koulun ulkopuolisten ympäristöjen rohkaisevan moniaistisiin havaintoihin ja tekemällä oppimiseen aidoissa tilanteissa. Aktiivinen oppiminen ja vuorovaikutus ympäristön ja yhteisön kanssa korostuu. Tämä kiteytyy oppilaan toteamuksessa: *Kun menee johonkin, uskaltaa enemmän kokeilla niinku itse*. Erityisen tärkeiksi lapsille osoittautuvat kolmannen tilan kaltaiset virallisten oppimistavoitteiden ja -tehtävien ulkopuoliset tilanteet. Tutkimus tukee Prestonin (2014) käsitystä tällaisten hetkien ja paikkojen merkityksellisyydestä ja siitä, miten näiden tilanteiden äärellä oppilaan havainnot terästyvät ja ympäristöä havainnoidaan omaehtoisesti. Vielä pidemmälle ajatuksen paikan merkityksestä vie Loris Malaguzzin näkemys ympäristöstä kasvattajana (Gandini, 1998).

Astuin oksan päälle ja siitä tuli hauska ääni.

Lähdimme kävelemään metsäpolkua pitkin leiripaikalle. Matkalla hais-toin metsän hyvän hajun ja huomasin, kuinka opettajan Hugo-koira oli valppaana metsän eläimien varalta.

Oppimisen tapahtuessa suhteessa muihin ja ympäristöön kehollisesti, se tuottaa uudelleen ajateltua pohdintaa itsestä ja ympäristöstä. Kun kyse on lapsista, viidesluokkalaisista, ollaan paremminkin tekemisissä tämän prosessin muotoutumisen kanssa kuin uudelleentulkinnan. Kehollisen tiedon ja oppimisen tiedostaminen on keskeistä oppimisen ja pedagogisten käytäntöjen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Anttila (2013) näkee kehollisen tiedon olemassaolon ja merkityksen tunnustamisen olevan oppimiskäsityksen, pedagogisen ajattelun ja toiminnan murros. Se mullistaa vallalla olevan käsityksen tiedosta ja tietämisestä, ja sillä voi olla suuri vaikutus oppimisen teoreettiseen ymmärtämiseen ja pedagogisiin käytäntöihin. Oleellista kehollisessa oppimisessa on toiminnallisuus, huomion suuntaaminen kehollisiin kokemuksiin ja aistimuksiin sekä reflektiivisyys. Kehollista oppimista tukee aktiivinen ja luova toiminta ryhmässä, kokemusten sanallistaminen ja jakaminen toisten kanssa ja niiden monitasoinen tulkinta. (Anttila, 2013.) Tämänkaltaisen oppimisen tarkastelulle on tilausta nykyisten opetussuunnitelman perusteiden valossa, joissa työskentelyn lähtökohtana on oppilaiden omat kokemukset, havainnot ja kysymykset. Ihmettelylle, oivaltamiselle, uuden löytämiselle ja käsitteellistämiseksi sekä mielikuvitukselle ja oppimisen ilolle on tilaa.

Tutkimustulosten suunnassa olisi mielekästä selvittää, miten tätä erilaisten oppimisympäristöjen synnyttämää kehollisen oppimisen tilaa olisi mahdollista tavoitteellisesti hyödyntää ja tukea opetuksessa ja oppimisessa. Samaan aikaan on tärkeä tutkia kehollista tietoa ja sen merkitystä, ja



KUVA 6

Näkymä majakkatornista 104 askelmaa maanpinnan yläpuolella. Kuva: Hanna Niinistö, 2014.

siten rakentaa ymmärrystä tämänkaltaisesta tiedosta ja tietämisestä. Anttilan (2006) mukaan opettajalla itsellään täytyy olla omakohtainen kokemus kehollisuudesta, kokonaisvaltaisesta olemassaolosta ja kokemusmaailmasta, jotta hän voi tukea oppilaidensa kokemusmaailman rikkautta, vahvistaa heidän kehotietoisuuttaan ja auttaa heitä rakentamaan yhteyttä kehollisten kokemusten ja käsitteellisen ajattelun välillä. Näin ollen niin työssä oleville opettajille kuin opettajaopiskelijoille pitäisi luoda mahdollisuuksia kartuttaa tietoa kehollisesta oppimisesta ja tilaisuuksia tarkastella omakohtaista suhdetta keholliseen tietoon.

Tutkimuksessa perinteinen luokka- tai kouluympäristö laajeni paitsi oppimisympäristönä myös yhteisönä. Veneen miehistöön pääsy ja veneilytaitojen karttuminen lähivesillä veneillen sekä omien taiteellisten tuotosten päätyminen osaksi taidenäyttelyä ovat aineistosta siilautuneita esimerkkejä tilannesidonnaiselle oppimisprosessille ominaisesta yhteisöön sosiaalistumisesta ja sen jäseneksi kasvun muotoutumisesta. Esimerkit avaavat myös sosiaalistumisen ja jäsenyyden merkityksellisyyden. Olisi tärkeä tutkia, millaiset käytännöt ja ympäristöt tukevat yhteisöjen rakentumista, ja oppimisen kannalta olennaista omistajuuden syntymistä, sosiaalistumista ja jäseneksi kasvua.

Eläinten päiväkirjoissa saama huomio synnyttää kiinnostuksen tarkastella myös eläimiä käytännön yhteisönä ja selvittää tarkemmin, mikä merkitys eläimen läsnäololla on lapsen ja oppimistilanteeseen. Eläinavusteisuus opetus- ja kasvatustyössä on herättänyt Suomessa viime aikoina kiinnostusta. Kansainvälisesti aihetta on tutkittu, mutta Suomessa aiheesta ei juuri ole tutkimuksellista tietoa. Ihmisen ja eläimen suhdetta käsittelevät tutkimukset osoittavat eläimen läsnäololla olevan kasvatusympäristössä myönteisiä vaikutuksia (ks. esim. Tipper, 2011; Daly & Suggs, 2010). Eri tutkijat ovat todenneet eläinten olevan lapsille merkityksellisiä, mutta aiheen syvempää tutkimusta kaivataan. Aiheeseen perehtymällä olisi mahdollista ymmärtää laajemmin lapsen elämää ja vuorovaikutussuhteiden rakentumista. Ihmisten ja eläinten sosiaalisen elämän käytäntöjen ja etiikan tarkastelu on ajankohtainen myös posthumanistisen aikakauden näkökulmasta. (Tipper, 2011.) Lapsen ja eläimen suhteen ymmärtämiseen liittyvä tieto voi olla apuna suunniteltaessa ja toteutettaessa lapsilähtöistä opetusta ja sen pedagogisia puitteita. Myös tilannesidonnan oppimisen näkökulmasta aihealueen tarkempi tutkiminen on mielekästä.

Opettajat muistelivat, miten intensiivisissä oppimistilanteissa saattoi välillä *unohtaa, että olen koulussa* ja oppilaat kertoivat, miten *oppi enemmän, ku itse kokeilee ja tekee*. Tutkimuksen perusteella kokemuksellinen ja elämyksellinen tieto on omaksuttavissa ja sovellettavissa luettua tai kuultua tehokkaammin. Päiväkirjoihin oli kirjattu, miltä tuntuu, kun on oivaltanut tulleen huiputetuksi Bonk-museossa tai miten sydän pamppaili, kun on kiivennyt sata rappusta majakan huipulle, josta näkymä on [- -] *uskomaton*. *Ylhäältä näki saaria, merta, pensaita, puita ja lintuja*. Tällaiset havainnot voidaan nähdä oppijoiden osallisuutena oppimiseensa. Kai Hakkaraisen (2000) mukaan oppimiseen liittyviä osallistumisprosesseja ei ole tutkittu riittävästi. Tutkimustulokset rohkaisevat suunnittelemaan ja tutkimaan opetusta, joka hyödyntää oppijan omaa aktiivisuutta ja tarkoituksenmukaisia autenttisia oppimisympäristöjä, mikä on linjassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 kanssa. Ympäristöhuolen aikakaudella kiinnostava jatkotutkimusaihe olisi myös selvittää, millä tavoin tilannesidonnan oppiminen ja sen synnyttämä kehollinen tieto voisi rakentaa lapsen ympäristösuhdetta ja osallisuutta ympäristöönsä sekä siihen vaikuttamiseen (Suominen, 2016).

Aineisto koottiin hankkeesta, jossa opetukseen oli sekä henkilöresursseja että muuta tukea tavanomaista enemmän. Aineistoa kerättiin melko lyhyeltä, puolentoistavuoden ajalta. Tuloksia on tarkasteltava tässä kehyksessä. Tutkimus raottaa lapsen näkökulmaa ja avaa mielekkäitä jatkotutkimusaiheita aihealueelta. Tutkimustulokset eivät kerro, mitä tämänkaltaisen työskentely tuottaa pidemmällä aikajänteellä opetukseen, oppimiseen tai

lasten elämään laajemmin. Myös sen kaltaista seuranta- ja vaikuttavuustutkimusta tarvitaan.

Päiväkirjat saattavat aineistonkeruuvälineenä tuottaa yksipuolista näkökulmaa ja omanlaistaan kronologisesti tapahtumia kuvailevaa sisältöä. Kirjoittamista ei erityisesti ohjattu, mikä toisaalta antaa oppilaalle vapauden kirjoittaa sovitusta oppimistilanteista itse haluamiaan asioita, mutta voi yksipuolistaa tarkastelunäkökulmaa. Kun kyse on lapsinäkökulmaisesta tutkimuksesta, piirustukset ja muut tuotokset, valokuvat tai lasten haastattelut päiväkirja-aineiston rinnalla olisivat lisänneet tutkimuksen luotettavuutta.

Edellä esitettyjen tutkimustulosten ja pohdinnan valossa Antti Rajalan (2016) toimijuutta painottava pedagoginen malli voisi toimia perustana tutkimusperustaisen tilannesidonnaisen opetuksen suunnitellulle ja toteuttamiselle. Mallissa opetus perustuu oppijoiden henkilökohtaiselle mielekkyydelle ja toimijuudelle. Se yhdistää opetuksen koulun ulkopuolisiin toimintajärjestelmiin ja asiantuntijayhteisöihin ja näkee koulun toimintakulttuurin kehittämisen opetuksen uudistamisen lähtökohtana sekä pedagogiikan jatkuvana matkana, jossa uudistaminen tapahtuu yhdessä oppilaiden kanssa.

LÄHTEET

- ANTTILA, E. (2017). Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa. *Teatterikorkeakoulun julkaisusarja*, 58. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Haettu 18.5.2017: <http://disco.teak.fi/anttila/>
- ANTTILA, E. (2013). *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia koulu yhteisössä*. Helsinki: Edita.
- ANTTILA, E. (2006). Tanssin mieli. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.), *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä* (s. 60–75). *Teatterikorkeakoulun julkaisusarja*, 39. Helsinki: Yliopistopaino.
- ARVAJA, M. & MÄKITALO-SIEGL, K. (2006). Yhteisöllisen oppimisen kognitiiviset, sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät: Verkkoovuoroaikutuksen näkökulma. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.), *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö* (s. 125–146). Helsinki: WSOY.
- BROTHERUS, A. (2004). Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. *Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos*, 251. Helsinki: Helsingin yliopisto. Haettu 2.10.2018: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20018/esiopetu.pdf?sequence=1>
- DALY, B. & SUGGS, S. (2010). Teachers' experiences with humane education and animals in the elementary classroom: Implications for empathy development. *Journal of Moral Education*, 39(1), 101–112.
- DEWEY, J. (1997), [1938]. *Experience and education*. New York: Touchstone.
- EFLAND, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press and The National Art Education Association.
- EISNER, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- ENTWISTLE, N. (1998). Improving teaching through research on student learning. Teoksessa J. Forest (toim.), *University teaching: International perspectives* (s. 74–112). New York: Garland Publishing.
- FREIRE, P. (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. J. Kuortti (suom.), T. Tomperi (toim.). Tampere: Vastapaino.
- GANDINI, L. (1998). Educational and caring spaces. Teoksessa C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (toim.), *The hundred languages of children* (s. 161–178). New York: Ablex Publishing Corporation.
- HAKKARAINEN, K. (2000). Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus*, 20(2), 84–98.
- HALINEN, I. & JÄÄSKELÄINEN, L. (2015). Opetussuunnitelmauudistus 2016. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s.19–35). Jyväskylä: PS-kustannus.
- HILTUNEN, M. (2009). Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisessa ympäristössä. (Väitöskirja). *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis*, 45. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201111141039>
- JARVIS, P. (2006). Towards a comprehensive theory of human learning. *Lifelong learning and the learning society, Volume 1*. London: Routledge.
- KALLIO, K. (2010). Lasten ja nuorten epäsuoran kohtaamisen etiikka. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 163–187). *Nuorisotutkimuseuran julkaisuja*, 101. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- KARLSSON, L. (2010). Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.), *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 121–141). *Nuorisotutkimuseuran julkaisuja*, 105. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- KARLSSON, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (s. 17–63). *Kasvatusalan tutkimuksia*, 57. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- KITCHENS, J. (2009). Situated pedagogy and the situationist international: Countering a pedagogy of placelessness. *Educational Studies*, 45(3), 240–261.
- KROKFORS, L., KANGAS, M., VITIKKA, E. & MYLLÄRI, J. (2010). Näkökulmia tulevaisuuden koulupedagogiikkaan. Teoksessa R. Smeds, L. Krokfors, H. Ruokamo & A. Staffans (toim.), *InnoSchool – välittävä koulu*. SimLab Report Series 31, 51–85.
- KURIAKOSE, K. (2013). *Timeless teachers and ethical visions: Human development and educational policy*. Charlotte: Information Age Publishing.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEHTINEN, S., TAMMISTO, K. & TOIKKA, H. (2005). VäriSaurus – Aikuisten kehitysvammaisten osallistaminen ja värin käyttö multisensorisessa tilassa. Teoksessa T. Ala-Opas & M. Sirkkola (toim.), *Sosiokulttuurinen multisensorinen työ – kokemuksia vammaistyöstä* (s. 25–38). Hämeenlinna: HAMK.
- LEHTINEN, U., HAAPALA, M. & DAHLSTRÖM, R-M. (1993). *Aistien avulla oppimaan*. Tampere: Kirjayhtymä.

- MEZIRIOW, J.** (1995). Kriittinen reflektio uudistuvan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow, L. Lehto & L. Ahteenmäki-Pelkonen (toim.), *Uudistuva oppiminen: Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa* (s. 17–37). L. Lehto (suom.), 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- NIINISTÖ, H.** (toim.). (2015). Hankkeen loppuraportti: *Merelle päin – merellinen Rauma oppimisympäristönä*. Turku: Turun yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Haettu 7.12.2018: https://www.utu.fi/fi/yksikot/edu/yksikot/sataoppi/referenssit/Documents/merelle_pain_loppuraportti_2015.pdf
- POPS.** (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus 2014.
- PFEIFER, R. & BONGARD, J.** (2007). *How the body shapes the way we think: A new view of intelligence*. Cambridge: MIT Press.
- PRESTON, J.** (2014). Students' imaginings of spaces of learning in Outdoor and Environmental Education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(2), 172–190.
- RAJALA, A. J.** (2016). Toward and agency-centered pedagogy: A teacher's journey of expanding the context of school learning. (Väitöskirja). *Käyttätymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja*, 395. Helsinki: Helsingin yliopisto. Haettu 2.10.2018: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/162742/towardan.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- RAUSTE-von WRIGHT, M. & von WRIGHT, J.** (2003). *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- RÄSÄNEN, M.** (1993). Kuvasta kokemukseksi: Kokemuksellinen oppiminen taiteen tarkastelussa. *Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osaston tutkimuksia*, 4. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- RÄSÄNEN, M.** (2000). Sillanrakentajat: Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. *Taideteollisen korkeakoulun julkaisu*, A 28. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- RÄSÄNEN, M.** (2008). Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. *Taideteollisen korkeakoulun julkaisu*, B 90. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- RÄSÄNEN, M.** (2009). Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa A. Aro ym. (toim.), *Taide ja taito – kiinni elämässä!* (s. 28–39). Helsinki: Opetushallitus.
- SHEETS-JOHNSTONE, M.** (2009). *The corporeal turn: An interdisciplinary reader*. Exeter: Imprint Academic.
- SHERIDAN, S. & PRAMLING SAMUELSSON, I.** (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169–194. Haettu 12.6.2017: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/ciec.2001.2.2.4>
- SIRKKOLA, M.** (2014). *Moniaistinen maailmamme – Suomen ensimmäinen multisensorisuuden maailmankonferenssi* HAMKissa lokakuussa. Haettu 12.6.2017: <http://www.hamk.fi/tietoa-hamkista/uutiskirje/Sivut/moniaistinen-maailmamme.aspx>
- SOJA, E. W.** (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Oxford: Blackwell.
- SUOMINEN, A.** (2016). Taidepedagogisia, taiteellisia, tutkimuksellisia ja filosofisia perspektiivejä ekososiaaliseen oikeudenmukaisuuskasvatukseen. Teoksessa Suominen, A. (toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella: Avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. Helsinki: Aalto Arts Books.
- SÄLJÖ, R.** (2004). *Oppimiskäytännöt: Sosiokulttuurinen näkökulma*. WSOY: Helsinki.
- TIPPER, B.** (2011). "A dog who I know quite well": Everyday relationships between children and animals. *Children's Geographies*, 9(2), 145–165.
- TUOMI, J. & SARAJÄRVI, A.** (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- VIYGOTSKY, L.** (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- WENGER, E.** (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.



02 04

”Opittiin oikeista ihmisistä”

Kansainväliset ryhmäblogit oppimisympäristönä kuvataidekasvatuksessa

Annamari Manninen

Miten käsitellä yhteistä teemaa kuvia jakamalla ja keskustelemalla eri maalaisten ikätoverien kanssa eri puolilta Eurooppaa? Mitä ymmärrystä eurooppalaisuudesta syntyy kontaktissa muihin blogin välityksellä? Näihin kysymyksiin lähdettiin vastaamaan taidekasvatuksen toimintatutkimuksen keinoin *Creative Connections* -hankkeessa, jossa oli mukana tutkijoita, opettajia ja oppilaita kuudesta Euroopan maasta. Tässä luvussa tarkastelen, millaisena oppimisympäristönä ryhmäblogit näyttäytyivät osallistuneiden oppilaiden palautteen, sekä blogitilastojen ja tutkijoiden raporttien perusteella hankkeessa.

Creative Connections (CC) -hanke toimi jatkona aiemmalle *Images and Identity* -hankkeelle (2008–2009), jossa jo käsiteltiin eurooppalaisuutta nykyaiteen keinoin. Teosesimerkit, oppilastyöt sekä tehtävänannot oli koottu hankkeen nettisivustolle, mutta oli kaivattu selkeämpää keskustelukanavaa eri koulujen opettajille ja oppilaille. CC-hankkeessa (2012–2014) oppi-

KUVA 1

Oppilaita ryhmäblogin äärellä CC-hankkeessa 2013. Kuva: Terhi Kemppi, 2013.



laat työskentelivät aloittaen verkkosivuston galleriaan valittujen nykyaikaisen taiteen tarkastelusta ja päätyen omien kuvallisten ja kirjallisten tuotostensa jakamiseen ryhmäblogeissa. Osallistuvat luokat jaettiin hankkeessa kuuteen monikansalliseen ryhmään, joissa oppilaat pääsivät jakamaan tekemiään kuvataiteen töitä ja keskustelemaan yhteisessä ryhmäblogissa kolmen muun luokan kanssa (kuva 1). (Ks. Creative Connections, 2014.) Jokaisesta maasta osallistui sekä ala- että yläkouluja ja lukioita, jotka sijoittuivat sekä kaupunkeihin että maaseudulle. Eurooppalaisuus oli puhuttava teema bloggaamisen aikaan keväällä 2013 taluskriisin koskettaessa pieniä koululaisiakin. Hankkeessa ryhmäblogit laajensivat oppilaiden oppimisympäristöä luokahuoneesta verkkoympäristöön.

Tutkimuskysymyksenäni selvitän, miten ryhmäblogit toimivat oppimisympäristönä CC-hankkeessa osallistujien kokemana. Edistikö blogien käyttö oppimista ja mitkä olivat verkkoyhteistyön erityiset haasteet ja mahdollisuudet? Aluksi määrittelen blogeja oppimisympäristönä kartoittaen taustalla olevia oppimiskäsityksiä sekä perusteluja ja kritiikkiä niissä opittavista taidoista. Vastauksia haen sisällönanalyysin ja temaattisella analyysin menetelmin hankkeeseen osallistuneiden suomalaisten oppilaiden haastatteluiden sekä otoksesta muiden eurooppalaisten osallistujien palautteista. Koulukohtaisten tapaustutkimusraporttien blogien käyttöön liittyvien kommenttien teemoittelulla avaan opettajien sekä tutkijoiden näkökulmaa ja kontekstia. Haastatteluiden ja raporttien lisäksi kolmantena aineistona käytössäni on blogien tilastot blogijulkaisujen ja kommenttien määristä ja tekijöistä. Tavoitteena on toimintatutkimuksen mukaisesti toiminnan ja sen reflektion kautta hahmottaa mitä ryhmäblogien käyttö voi antaa kuvataidekasvatuksessa ja ilmiöpohjaisessa opetuksessa suomalaisessa koulukontekstissa.

RYHMÄBLOGIT OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Tutkiessani ryhmäblogeja oppimisympäristönä lähdin tarkastelemaan, miten ne vaikuttivat oppimiseen hankkeessa, sillä oppimisympäristö voidaan määritellä laajasti oppimista edistävänä paikkana, tilana, yhteisönä tai toimintakäytäntönä (Manninen & Pesonen, 1997). Linda Harasim määrittelee verkko-oppimisympäristön puolestaan verkko-pohjaiseksi tietokoneohjelmistoksi tai sovellukseksi, joka on suunniteltu oppimistoimintojen alustaksi, ikään kuin virtuaaliseksi verkossa toimivaksi vastineeksi luokahuoneelle (Harasim, 2012). CC-hankkeessa käytettyä Wordpress -blogipalvelua, kuten blogeja yleensäkin, ei kuitenkaan ole tehty oppimistarkoituksiin vaan yksityiseksi verkkojulkaisualustaksi. Tämä tekee entistä tarpeellisemmaksi tarkastella, miten blogialusta soveltuu oppimisympäristöksi. Blogi on netisivusto, jolla julkaistaan kirjoittajan henkilökohtaisia näkemyksiä aiheesta ja julkaisut näkyvät aikajärjestyksessä uusimmasta alkaen. Termi blogi on

lyhenne weblog -käsitteestä, joka suomennettuna on verkkoloki viitaten loki- tai päiväkirjaan verkossa. Blogit ovat varhaisimpia sosiaalisen median palvelutyyppisiä, mahdollistaen kenelle tahansa julkaisukanavan ja lukijoille mahdollisuuden osallistua kommentoimalla. (Harasim, 2012.)

Vaikka blogeja ei ole tehty opetuskäyttöön, niissä toteutuvat Harasimin verkko-oppimisympäristölle määrittelemät piirteet: riippumattomuus ajasta ja paikasta, reaaliaikaisuus, ryhmäkeskustelu, teksti ja multimedia -pohjaisuus ja verkkovälitteisyys. Verkkovälitteisyys mahdollistaa pääsyn monenlaiseen informaatioon sekä osallistumisen suurillekin joukoille yhtäläisesti ja yhtäaikaaisesti. (Harasim, 2012.) Opetuksessa blogeja voidaan käyttää monella tavalla: kurssiblogina, opettajan blogina, oppimispäiväkirjana tai portfoliona, ryhmä- tai projektiportfoliona. Nykypäivänä blogiin voi tekstin lisäksi liittää helposti kuvia, videoita, äänitiedostoja ja linkkejä. (Pönkä, 2017). CC-hankkeessa ryhmäblogeja käytettiin tarkoituksena mahdollistaa oppiminen toisilta osallistujilta materiaalien jakamisen (Halic, Lee, Paulus & Spence, 2010) ja reflektoinnin (Fessakis, Tatsis & Dimitracopoulou, 2008; Goldman, Cohen & Sheahan, 2008) kautta.

Blogien opetuskäyttöä on tutkittu painottuen tekstipohjaiseen kommunikaatioon ja verkkojulkaisemisen ja kirjoittamisen hyötyihin oppimisessa. Barbara O'Byrne ja Stacey Murrell tuovat esille, että tutkimustulokset blogien hyödyistä muodollisessa kouluopetuksessa ovat ristiriitaisia. Osa tuloksista osoittaa kirjallisten blogien tukevan tiedon muodostamista, oppimista ja itsearviointia. Toisaalta on tutkimuksia, jotka osoittivat perinteisen paperille kirjoittamisen olevan yhtä tehokasta kuin blogiin kirjoittamisen. Usein blogiviestintä on jäänyt pinnalliseksi, eivätkä oppilaat ole innostuneet tai arvostaneet toistensa blogijulkaisuja. Ratkaisuksi on tarjottu opettajalta tarkempaa ohjausta julkaisujen kirjoittamiseen ja kommentointiin. Tutkimusten tekstipainotteisuus on jättänyt muut digitaalisen kommunikaation ja osallistumisen muodot vähälle huomiolle. (O'Byrne & Murrell, 2014.) CC-hanke, joka painotti nykytaiteen tarkastelua, tekemistä ja teoskuvien jakamista, avaakin uusia näkökulmia blogien opetuskäyttöön.

Blogien ja yleisesti sosiaalisen median sovellusten käyttöä oppimisessa ja opetuksessa perustellaan myös mediataitojen kartuttamisella, mitä on myös syytä tarkastella kriittisesti. Harto Pönkän (2017) mukaan sosiaalisen median opetuskäytöllä voidaan tukea tulevaisuuden taitoja: kriittistä ajattelua, viestintätaitoja, yhteisöllisen työskentelyn taitoja, monilukutaitoa sekä vastuullisuutta. Tulevaisuuden taidot ovat myös uuden opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen pohjana (POPS, 2014). Onkin aiheellista tarkastella, antoiko hankkeen ryhmäblogien opetuskäyttö viitteitä näiden taitojen kehittymisestä. Kuvataidekasvatuksen kontekstissa tarkastelen tutkimuksessani erityisesti, mitä mahdollisuuksia moniselitteisen eurooppalaisuusilmion lähestymisellä nykytaiteen ja kuvallisen tekemisen keinoin

opetuksessa saavutetaan ja mitä mahdollisuuksia kansainvälisillä ryhmäblogeilla oli monilukutaidon kehittämisessä. Marjo Räsänen (2015) määrittelee moniluku ja -kirjoitustaitoa eri muodoissa olevien tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen taidoiksi, kun teksteillä viitataan perinteisen kirjoituksen lisäksi kuvallisiin, audiovisuaalisiin, kinesteettisiin, äänellisiin ja tunnettaviin viesteihin. Projekti vei oppilaat erityisesti visuaalisen ja kulttuurisen tulkinnan ja tuottamisen äärelle, jotka ovat osa monilukutaitoa.

Tulevaisuuden taitoja määrittelevät useat tahot ja listauksille yhteistä ovat tieto- ja viestintätekniiikan taidot sekä kulttuurinen osaaminen (Harju, 2014; Binkley ym., 2012). Pönkän (2017) mukaan enemmistö nuorista oppii vapaa-ajallaan vain median viihdekäyttöä, siksi koulun tulisi opettaa sosiaalisen median käyttöä opiskelussa, työelämässä ja yhteiskunnallisessa vaikuttamisessa. Opettamalla mediataitoja ajatellaan annettavan mahdollisuuden osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun ja toimia täysivaltaisena yhteiskunnan jäsenenä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013). On myös huomattava, että juuri verkon kautta tapahtuvan toiminnan lisääntyminen on luonut tarpeen näiden taitojen opettelulle (Pönkä, 2017). Digitaalisuus koulutuksessa ja opetuksessa on globaali trendi, johon liittyvät puhtaasti oppilaan edun sijaan myös hallitusten ja yritysten agendat sekä yksityisen ja kaupallisen sektorin intressit (Selwyn, 2013). Digitaalisia opetusympäristöjä mainostetaan voimauttavana, mutta ne myös institutionalisoivat nykyiseen maailman järjestykseen median käyttäjiksi. Siksi on tärkeää, että digitaalisen median käytön tarve on lähtöisin yhteisöstä itsestään. (Selwyn, 2013; Matilainen, 2001.) CC-hankkeessa ryhmäblogien käyttö otettiin mukaan tuloksena aiemman hankkeen palautteesta, jossa osallistujat käyttivät yhteisiä verkko-opetusmateriaaleja, mutta eivät päässeet dialogiin muuten. Verkkoympäristö keskustelua ja kohtaamista varten oli siis aiemmin osallistujilta nousut toive.

OPPIMINEN VUOROVAIKUTUKSESSA

Blogi oppimiskäytössä on itsessään väline, jota voidaan käyttää eri tavoin ja erilaisista pedagogisista lähtökohdista. Siksi pidän perusteltuna tarkastella tutkimuksessani itse blogiympäristön sijaan, miten sitä hankkeessa käytettiin ja miten käyttö koettiin. Laajensivatko ryhmäblogit perinteistä oppimisympäristöä uusilla toimintatavoilla, jotka korostaisivat sosiaalisen median vahvuuksia: yksilöllisyyttä, osallisuutta ja yhteisöllistä työskentelyä (Harju, 2014; POPS, 2014)? Sosiaalisen median palveluissa painottuu käyttäjien välinen vuorovaikutus ja tiedon jakaminen, joten opetuskäytössä pedagogisena lähtökohtana on Pönkän mukaan yhteisöllinen oppiminen ja sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys (Pönkä, 2017). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tieto ei ole absoluuttista vaan suhteellista, neuvoteltua ja luotu suhteessa todellisuuteen (Harasim, 2012). Sosio-konstruk-

tivistinen oppimiskäsitys painottaa sosiaalista kontekstia, jossa tieto rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Matikainen, 2001; Pönkä, 2017).

Sosiaalisen median opetuskäyttö juontaa juurensa tietokoneavusteisen yhteisöllisen oppimisen tutkimussuuntauksesta (*Computer-Supported Collaborative Learning*) (Pönkä & Impiö, 2012), jonka Harasim (2012) on päivittänyt yhteisöllisen verkko-oppimisen teoriaksi (*Online Collaborative Learning*) yhdistäen konstruktivistisen oppimiskäsityksen, yhteisöllisen oppimisen ja internetin käytön oppimisessa. Yhteisöllinen oppiminen on yksi sosiokonstruktivistisesta oppimiskäsityksestä johdetuista pedagogisista näkemyksistä, jossa oppiminen tapahtuu nimenomaan oppijoiden välisessä vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä (Matikainen, 2001; Harasim, 2012). Oppilaat pyrkivät yhdessä ymmärtämään ja selittämään ilmiötä. Yhteisöllinen tiedonrakentelu tapahtuu keskustelun ja yhteisen tuotoksen teon kautta, mikä tukee yksilöiden ymmärtävää oppimista. (Pönkä, 2017; Harasim, 2012.) Jyri Wuorisalon mukaan sosiaalinen media oppimisympäristönä vie tiedonsaannin ”sosiaaliin verkostoihin, joissa kommunikaatio on oppimisen keskiössä” (Wuorisalo, 2010, s. 93). Ryhmäblogien käyttöä voidaan perustella myös tilannesidonnaista pedagogiikkaa (Lave & Wenger, 1991) toteuttavana oppimisympäristönä, joka tuo opittavan ilmiön kirjan sivuilta todelliseen kontekstiin ja dialogiin, jossa opitaan osallistumisen ja kokemuksen kautta tarkastellen identiteettejä, yhteisöjä ja suhdetta paikkaan.

Vuorovaikutus ja oppijan aktiivinen toimijuus nousevat keskeisiksi tekijöiksi oppimisteorioissa, joilla blogien oppimista edistävää vaikutusta perustellaan. Tarkastelllessani aineiston analyysissä ryhmäblogeja oppimisen edistämisen näkökulmasta, lähdän tutkimaan oppilaiden kokemuksia vuorovaikutuksen toteutumisesta, toimijuudesta ja osallisuudesta. Blogien käyttö opetuksessa antaa Kumpulaisen ja muiden mukaan (2010) kahdella tapaa mahdollisuuden toimijuudelle. Perinteisestä luokkatilasta ulos astuminen, vaikka virtuaalisestikin, antaa mahdollisuuden määritellä rooleja, tilan ottamista ja vuorovaikutusta uudella tavalla. Toiseksi sosiaalinen media itsessään on toimijuuden ilmentymä perustuessaan käyttäjien osallistumiseen, vuorovaikutukseen ja tuottamaan sisältöön (Kumpulainen ym., 2010). Matikainen painottaa, että verkko-oppimisympäristö ei itsessään luo vuorovaikutusta, vaan tapa, jolla sitä käytetään (Matikainen, 2001). Saksalainen tutkimus median käytöstä kouluissa tuo esille, että osallistavan oppimisen toteutuminen vaatii opettajalta muutosta opetuskäsitykseen ja opetusjärjestelyihin sekä oppilaiden osallistamista myös päätöksen tekoon (Mayrberger, 2012). Opettajan rooli ja näkökulma ovat siis avainasemassa blogien opetuskäytön onnistumisessa.

AINEISTOT JA MENETELMÄT

Asetan tutkimukseni toimintatutkimuksen strategiaan, jota CC-hanke noudatti pyrkien muuttamaan toimintaa ja vaikuttamaan tutkittavaan ilmiöön sekä kohteisiin, samalla reflektoiden kehittämistoiminnan onnistumista monipuolisesti kerätystä aineistosta ja palautteesta. Olin mukana hankkeessa yhtenä tutkijoista, vierailen kouluilla ja osallistuen opettajien kanssa suunnitteluun ja tuntien toteutukseen sekä myös blogien käyttöön. Omat havainnot ja kokemus toiminnasta hankkeeseen osallistuneena toimivat taustatietona analyysiprosessissa. Tutkimuksessani analysoin kolmenlaista hankkeesta keräämääni aineistoa: oppilaiden ryhmähaastatteluja ja palautetta, ryhmäblogeista kerättyjä tilastoja ja tapaustutkimusraportteja. Tutkimuskysymyksessäni painotan tarkastelevani kokemuksia, jolla haluan tuoda esiin aineistoni subjektiivisuutta, mutta myös subjektiivistenkin kokemusten merkitystä välittää tietoa. Kokemuksen tutkimuksen sijaan kiinnitän tutkimukseni toimintatutkimuksen perinteeseen, jossa osallistujien kokemukset ovat aineistoa toiminnan reflektoinnille ja paremman toimintamallin kehittämiseksi.

CC-hankkeessa perustettiin Wordpress-verkkosivustopalveluun kuusi ryhmäblogia (taulukko 1): viisi ”neliblogia” (quad blog, QB) ja yksi ”viisikoblogi” (quint blog). Termit viittaavat jaettuun blogiin osallistuvien opetusryhmien määrään. Kolmeen blogista yhdistettiin nuorempia (7–15-v.) ja kolmeen vanhempia osallistujia (12–18-v.). Osallistujien ikähaitari oli 7–18-vuotta, enemmistön ollessa 9–15-vuotiaita. Kommunikoinnin helpottamiseksi käytettiin blogisivustolla automaattista käännöskonetta (Bing). Ryhmäblogeihin liitettiin yhteensä 694 osallistujaa (oppilasta ja opettajaa) ja kevätlukukauden aikana tehtiin kaiken kaikkiaan 766 postausta: videoita, äänitiedostoja, kuvia ja tekstiä sekä 1547 kommenttia (ks. taulukko 1).

Maa Oppilaat (ikä)	Oppilaiden postaukset (postaus %) + opettajien & tutkijoiden postaukset	Oppilaiden kommentit (kommenttia/ oppilas)	Ryhmäblogi Oppilaat blogissa (ikä)	Oppilaiden postaukset (postaus %), + Opettajien & tutkijoiden postaukset	Blogin kommentit (kommenttia/ oppilas)
ESPAÑA 128 (11–15-v.)	195 (77%) + 12	296 (2,3/op)	QB 1 119 (14–16-v.)	91 (42%) + 53 = 144	449 (3,8/op)
IRLANTI 93 (9–16-v.)	101 (42%) + 6	135 (1,5/op)	QB 2 98 (12–17-v.)	75 (31%) + 19 = 94	105 (1,1/op)
ISO-BRITANNIA 215 (9–15-v.)	87 (30%) + 70	714 (3,3/op)	QB 3 104 (14–18-v.)	45 (31%) + 49 = 94	51 (0,5/op)
PORTUGALI 82 (10–16-v.)	81 (65%) + 30	146 (1,8/op)	QB 4 117 (7–15-v.)	97 (62%) + 40 = 137	306 (2,6/op)
SUOMI 78 (7–18-v.)	90 (49%) + 21	277 (3,6/op)	QB 5 92 (10–15-v.)	175 (79%) + 9 = 184	152 (1,7/op)
TSEKKI 77 (9–16-v.)	15 (18%) + 38	27 (0,4/op)	QB 6 143 (8–13-v.)	86 (41%) + 23 = 109	446 (3,1/op)
Yht. 673 (7-18)			Yht. 673	569 + 193 = 762	

TAULUKKO 1

Blogien oppilas-, postaus- ja kommenttimäärät ryhmäblogin kohtaisesti ja maa-kohtaisesti. Taulukko: Annamari Manninen.

Suomesta hankkeessa oli mukana kaksi lukioyhmää, toinen pakolliselta ja toinen valinnaiselta lukionkurssilta, yläkoulun kahdeksannen luokan valinnainen kuvataideryhmä ja alakoulusta yhdistetty toinen ja kolmas luokka sekä ensimmäinen luokka. Kaikki opetusryhmät olivat eri kouluilta. Ryhmiä haastateltiin ensin työskentelyn alkupuolella ja sitten lukukauden päättyessä. Vertailukohtana suomalaisten oppilaiden haastatteluille analysoin myös muista osallistujamaista tehtyä oppilaiden haastatteluiden koon-tia, johon muiden osallistujamaiden tutkijat olivat poimineet lainauksia oppilaiden haastatteluista ja kirjallisista palautteista liittyen eurooppalaisuuteen, taiteeseen, teosten tekemiseen ja blogien käyttöön.

Analysoin oppilasten kokemuksia Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven (2018) määritelmän mukaisen teoriaohjaavan sisällönanalyysin sekä Virginia Braunin ja Victoria Clarcken (2006) määrittelemän temaattisen analyysin menetelmillä. Teorian ja tutkimuskysymyksen mukaisesti hain oppilaiden ääni- ja videotiedoista tekstimuotoon litteroimistani ryhmähaastatteluista oppimista edistäneitä ja hankaloittaneita kokemuksia. Sitten ryhmittelin oppimiseen, innostumiseen, pettymyksiin ja hankaluuksiin liittyneet kommentit yläteemoihin: blogin käyttö, taiteen tekeminen, taide-teosten tarkastelu ja eurooppalaisuus. Blogin käyttöön liittyvät kommentit jaottelin alateemoihin blogin eri toimintojen mukaan. Kolmannessa vaiheessa teoriaohjaavan sisällönanalyysin prosessiin yhdistyi temaattisen analyysin piirteitä, kun etenin vertailemaan eri teemojen liittymistä toisiinsa ja eri ikäisiin ja maalaisiin osallistujiin. Aineistosta hahmottamiani oppimisen kokemuksiin liittyviä teemoja ja niiden suhteita kuvasin käsitekartalla (kuva 2), mikä on temaattiselle analyysille ominainen lopputulos. Samalla kuitenkin etenin analyysissäni sisällönanalyysin mukaisesti muodostamalla alateemoja, yläteemoja ja kokoavan käsitteen. Teoriaohjautuneesti muodostuneen kokoavan käsitteen ympärille muodostin vielä aineiston analyysin tulkinnassa teoreettisemman käsitekartan (kuva 3).

Tulkinnassa vertasin tuloksia hankkeen digitaalisessa katalogissa julkaisuun yhteenvetoon blogien käytöstä (Collins, Berry & Richardson, 2014) ja tilastoihin, jotka muodostin hakemalla ja taulukoimalla julkaisujen ja kommenttien määriä blogijärjestelmästä (taulukko 1). Toisena vertailukohteenä käytin hankkeessa pro gradu -tutkielmaa tehneen Terhi Kempin (2013) luokittelua yhden hankkeen ryhmäblogin postauksista ja kommenteista. Analysoin myös tapaustutkimusraportit (25 kpl), jotka olivat hankkeen tutkijoiden kirjoittamia koulukohtaisia raportteja perustuen kouluvierailuihin, havaintoihin ja opettajien sekä oppilaiden haastatteluihin. Temaattisen analyysin menetelmällä keräsin raporteista blogien käyttöön liittyvät kommentit ja muodostamalla niissä toistuvista teemoista kategoriat. Raportit toivat oppilaiden äänen rinnalle opettajien ja tutkijoiden kokemukset blogien käytöstä. Olennaista oli tutkiessani ryhmäblogeja nimenomaan oppimisympä-

ristönä, tarkastella miten ja miksi blogeja käytettiin, mihin itse blogien tarkastelu ei yksin olisi voinut vastata. Tekstissä käyttämäni sitaattit ovat otteita oppilaiden haastatteluista ja tutkijoiden laatimista tapaustutkimusraporteista. Sitaattien, jotka olen muiden maiden osallistujien kohdalta kääntänyt, kohdalla kerrotaan sanojan maa, rooli ja ikäryhmä.

RYHMÄBLOGIT CREATIVE CONNECTIONS -HANKKEESSA OPPILAIDEN SILMIN

...ensimmäisenä ajatuksena, kun kuulin tästä kurssista, niin ajattelin, että vau siistiä, että pääsee näkemään vähän kaikenlaista. (FI, oppilas, 16–18.)

Analyysin tuloksena blogien käyttö näyttäytyi oppilaiden kokemuksissa sekä oppimista ja innostusta että pettymyksiä ja haasteita tuottaneena osana CC-hanketta (kuva 2). Ryhmäblogit eivät siis yksiselitteisesti edistäneet oppimista verkko-oppimisympäristönä, vaan aiheuttivat myös haasteita, turhautumisen ja pettymyksen kokemuksia. Oppiminen ja hankaluudet blogien käyttöön liittyen tulivat esille suomalaisten oppilaiden haastatteluissa vahvasti ja siihen liittyen oli myös määrällisesti eniten viittauksia. Vertailuna analysoitu muiden eurooppalaisten oppilaiden haastattelujen koonti painottui enemmän eurooppalaisuus -teemaan, taideteosten käyttöön ja omien teosten tekemiseen. Aineistoihin vaikuttivat kunkin maan tutkijoiden omat tutkimusintressit, joiden mukaan haastattelukysymykset ja sitä myöten oppilaiden antama palaute painottuivat.

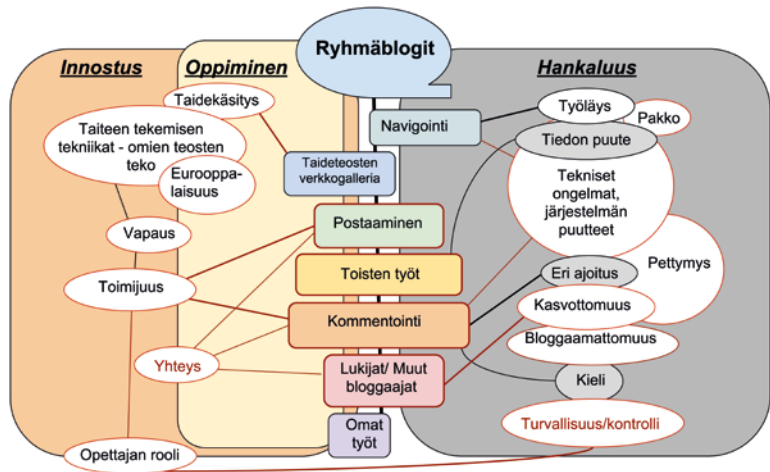
Ryhmäblogiin liittyvä innostuminen tuli toisten töistä ja kommentaareista, jos ei vuorovaikutuksesta, niin ainakin vaikuttamisesta. Oppiminen liittyi toisten töiden ja kommentoinnin lisäksi omien postausten tekemiseen, taideteosesimerkkeihin ja omien teosten tekemiseen. Blogipostauksiin liittyvä omien teosten selittäminen tuki oppilaiden palautteen mukaan oppimista ja oman tekemisen ja suunnitelmien selkeyttämistä ja reflektointia.

No silleen, kun just niitä omia töitä kommentoitiin niin oppi siitä ja sai ite kertoa siitä omasta työstään. (FI, oppilas, 14–15.)

Valtaosa hankkeessa koetuista hankaluuksista, liittyivät jotenkin blogiin. Eniten haasteita oli koettu blogissa navigoinnissa ja teknisessä toimivuudessa. Kuten yksi lukiolainen totesi omista postauksista:

Kyllä ne laittaa osas, mutta ei niitä ikinä enää löytäny. (FI, oppilas, 16–18.)

Tuloksissa (kuva 2) painottuvat suomalaisten oppilaiden kokemukset pääaineistona, mutta suurin osa tekijöistä tuli esille myös muiden eurooppalais-



KUVA 2

Creative Connections -hankkeessa ryhmäblogien käyttöön liittyneet tekijät ja niiden yhteydet oppilaiden haastatteluiden pohjalta. (Harmaalla taustalla vain suomalaisten oppilaiden palautteesta esiin tulleet tekijät ja punaisella tekstillä vain muiden eurooppalaisten oppilaiden palautteesta nousseet seikat.) Kuvio: Annamari Manninen.

ten oppilaiden kommentissa. Eriaikaisuus ja tiedon puute tulivat haasteina esille vain suomalaisten oppilaiden kommentissa. Muiden eurooppalaisten kommentista puolestaan nousi innostavana blogin kautta yhteys muihin ja negatiivisena turvallisuuskysymykset sekä kontrollointi.

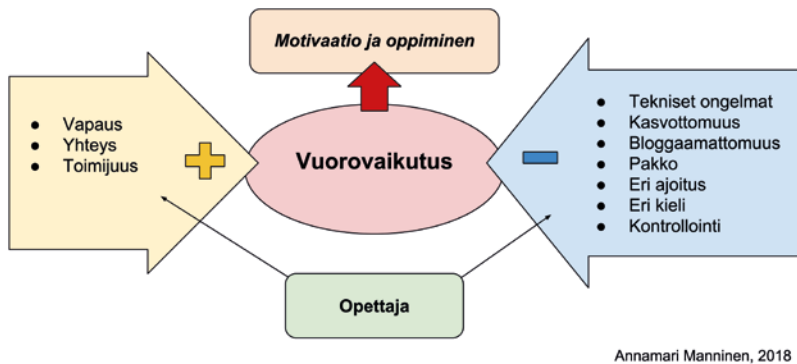
Eri ikäiset painottavat eri näkökulmia bloggaamisessa. Alakoululaiset pursusivat intoa, ja kommentteja blogin hankaluudesta ei tullut ollenkaan. Yrityksen ja erehdyksen kautta onnistui myös blogipostaaminen ja kommentointi. Alakouluikäiset olivat ylpeitä töistään ja julkaisivat myös omia testipostauksia blogiin. Myös muiden eurooppalaisten oppilaiden koonnissa 9–10-vuotiaiden palaute bloggaamisesta oli hyvin positiivista. Yläkoululaiset olivat kriittisimpiä omia teoksia kohtaan ja valikoivat mitä halusivat blogissa julkaista. Heillä oli jo käsitystä omien piirustusten esittelysivustoista verkossa. Haastattelukommenteissa korostui blogin työläys ja se nähtiin lisätyönä kuvataiteen kurssilla. Lukioikäiset olivat innokkaampia projektin alussa nähden mahdollisuuksia kontaktissa blogin kautta muihin. He hahmottivat kontekstin paremmin ja julkaisivat mielellään myös luonnoksia ja suunnitelmia töistään. Pettymyksen toivat käytetyn Wordpress -blogipohjan monimutkaisuus sekä toteutuneen keskustelun vähyys.

Analyysi oppilaiden kokemuksista kietoutuu lopulta yhteen asiaan: vuorovaikutukseen (kuva 3). Hankaluutena koettiin kaikki vuorovaikutusta estävä: tekniset ongelmat, navigointi, kasvottomuus, ajoitus, toimijuuden rajoittaminen. Innostavana ja oppimista edistävänä koettiin kaikki vuorovaikutusta tukeva. Toimivat vuorovaikutus puolestaan edisti oppimista ja lisäsi motivaatiota. Näin voidaan todeta, että ainakin suunta kohti sosio-konstruktivistista oppimista ja yhteisöllistä verkko-oppimista on ollut oikea, vaikka se ei ole kaikilta osin toteutunut. Vuorovaikutukseen tähtääminen, oppilaskeskeisyys sekä aktiivisen toimijuuden tukeminen myös motivoivat osallistuneita lapsia ja nuoria. Oppilaat toivat esiin merkittävänä opettajan roolin, jolla oli suuri vaikutus joko tukea tai vähentää vuorovaikutusta. Tar-

kastelen seuraavissa kappaleissa tarkemmin tuloksia ja teoriaa yhdistäviä keskeisiä teemoja: vuorovaikutusta ja sen kiteytymistä kommentointiin blogeissa, toimijuuden kokemista ja opettajan roolia, sekä monilukutaitoa ja kulttuurista osaamista oppimisen tuloksina.

OPETTAJIEN JA TUTKIJOIDEN NÄKÖKULMA RYHMÄBLOGIEN KÄYTTÖÖN

Tapaustutkimusraportit laajensivat syitä ja seurauksia myös tutkijoiden ja opettajien näkemyksillä. Opettajat näkivät bloggaamisessa paljon potenti-



aalia, joka ei kuitenkaan täysin päässyt toteutumaan. Tapaustutkimuksista nousi selkeästi kahdeksan syytä myös siihen, miksi bloggaaminen ei onnistunut suunnittelusti (esitellään tekstissä prosenttimäärittäin). Onnistumisen edellytykset opettajien näkökulmasta voidaan tiivistää kolmeen kohtaan:

1. Puitteet: Tarvitaan laitteet ja aikaa
2. Toimivuus: helppo, selkeä ja luotettava verkkoympäristö
3. Yhteys: Keskustelua tukevat yhtenevä ajoitus, multimodaalinen materiaali, tieto ja tutustuminen

Lähtökohta oli riittävät puitteet: tietokonehuone tai tabletteja tai tietokoneita luokassa ja aikaa bloggaamiseen. Opetuksessa blogia käyttävän oli ylitettävä kouluinstituutioiden asettamat ajalliset ja välineelliset haasteet. Suurin syy bloggaamisen vähyyteen tapaustutkimuksissa (mainittiin 40 % raporteista) oli se, että taideteosten tarkastelun ja omien töiden tekemisen jälkeen siihen ei jäänyt tunneilla enää aikaa. Bloggaamiseen piti varata aikaa opetuksessa ja se, että tietokoneita oli käytettävissä vain muutama isoa oppilasryhmää kohden, teki bloggaamisesta erityisesti aikaa vievää ja hidasta (16 %). Se, että tietokoneita ei ollut tai niitä ei päästy käyttämään esti bloggaamista 24 % kouluista. Suomalaisissa kouluissa olivat tietokonehuoneet käytettävissä ja selkeä painotus bloggaamisen kuulumisesta hankkeeseen, sai

KUVA 3

Oppilaiden kokemuk-
sia kokoava käsite
vuorovaikutus ja
siihen positiivisesti ja
negatiivisesti vaikutta-
neet seikat oppilaiden
näkökulmasta. Kuvio:
Annamari Manninen.

opettajat käyttämään siihen myös aikaa. Tämä teki suomalaisista oppilaisista yksiä hankkeen aktiivisimmista bloggaajista määrällisesti (taulukko 1). Suomalaiset opettajat olivat ainoita, jotka raportoivat bloggaamisen vieneen aikaa teosten tekemiseltä, kun muissa eurooppalaisissa kouluissa tilanne oli päinvastoin.

Toisena tärkeänä edellytyksenä tulee verkkoympäristön toimivuus, joka muodostuu selkeästä rakenteesta, yksinkertaisuudesta, toimintavarmuudesta sekä tiedosta miten toimitaan ja kenen kanssa. Blogijärjestelmän monimutkaisuus turhautti sekä oppilaita että opettajia ja nousee myös tapaus- tutkimusraporteissa toiseksi yleisimmäksi syyksi bloggaamisen vähyyteen (36 % kouluista). Blogin käytössä haastoivat myös koulun tiukat verkkoturvallisuussäännöt, kontrolloinnin tarve ja työläisyys (12 %). Opettajat kokivat myös teknisen osaamisen ja tuen puuttumisen haitanneen bloggaamista (16 % kouluista).

Kolmantena kohtana on kaiken tavoitteena oleva keskustelu ja yhteyden luominen. Tärkeintä keskustelun toteutumisen kannalta on yhtäläinen ajoitus (28 % raporteista). Monella koululla innokkaasti alkanut bloggaaminen lopahti, kun kommentteja ja vastauksia ei saanut tai joutui odottamaan kaksikin viikkoa. Kun aikaa oli koko kevätlukukausi, jotkut aloittivat blogin käytön heti vuoden alussa, toiset vasta huhtikuussa. Neljän koulun yhdistämällä ryhmäblogiin yritettiin varmistaa, että kontakteja syntyisi. Liian väljät puitteet ja tiedon puute jättivätkin ilman vastauksia. Raporteissa tuotiin esiin myös kasvottomuus, kun ei esittäydytty ja tutustuttu, ei syntynyt henkilökohtaista yhteyttä (8 %). Sovitut yhteiset aikataulut, tehtävät ja jaettu käsitys ja ohjeistus blogipalvelun turvallisuudesta helpottavat keskustelua.

KOMMENTOINTI MOTIVAATTORINA

Se auttoi meitä luomaan yhteyksiä toisiin ihmisiin toisista maista ja saatiin tietää lisää Euroopasta ja jutuista, koska ne laittoi blogiin valokuvia ja me kommentoitiin niitä ja ne kommentoi takaisin. (ES, oppilas, 11–12.)

Oppilaiden blogeihin kohdistuneessa palautteessa kommentointi oli puhuttavin aihe liittyen saatuihin, tehtyihin tai kaivattuihin kommentteihin sekä kommentointiin liittyvään oppimiseen ja haasteisiin. Kommentoinnin ja muiden bloggaajien yhteydessä oppilaat puhuivat jakamisesta ja yhteyden rakentumisesta. Kommentointiin kiteytyy mahdollisuus vuorovaikutukseen, mikä myös teoreettisista lähtökohdista oli olennaista sosio-konstruktivistisen oppimisen kannalta. Mahdollisuus kommentoida ja saadut kommentit tukivat oppilaiden palautteen mukaan innostusta ja oppimista. Kommenttien vähyyks tai tekniset ongelmat taas aiheuttivat hanka-

luuksia ja pettymyksiä (kuva 2). Vuorovaikutuksen puuttuminen koettiin esteeksi oppimiselle.

Mutta kun ne ei ees kommentoinu. (FI, oppilas, 16–18.)

Yhteenvedo kommenttien määristä maittain (taulukko 1 sekä Collins, Bery & Richardson, 2014), osoitti valtavaa vaihtelua kommentointiaktiivisuudessa. Vaihtelu oli suurempaa kuin postausten määrissä ryhmäblogeittain (taulukko 1). Tärkeistä tehtiin keskimäärin vain 0,4 kommenttia yhtä oppilasta kohden (ja vähiten myös postauksia), ja Iso-Britannista sekä Suomesta yli kolme kommenttia oppilasta kohden. Kolmekaan ei kuitenkaan ole suuri määrä, mikä kertoo keskustelun vähäisyydestä yleisesti ja siitä etteivät kaikki siihen osallistuneet. Postausten ja kommenttien julkaisijoiden tarkastelu blogijärjestelmästä osoitti, että monet niistäkin oppilaista, jotka eivät tehneet yhtään postausta osallistuivat kuitenkin kommentointiin.

Komentoinnin vähyyteen oli aineiston perusteella monia syitä: tietokoneille pääsyn haasteellisuus, ajanpuute, koulujen eri ajoitukset, huomaamatta jääneet kommentit, puuttuvat tiedot ja toisten kasvottomuus. Tutkijat ja opettajat raportoivat haasteesta siirtää luokissa käyty vilkas keskustelu verkkoympäristöön. Keskustelun ja kommentoinnin tukemisessa olikin suurin haaste bloggaamisessa. Harasim (2012) kritisoi blogeja rakenteesta, jota ei alun perin ole tehty tukemaan ryhmäkeskusteluja sekä keskustelun kehittymistä ja syventämistä pidemmälle. Blogissa keskustelua hankaloitti myös järjestelmän puute: saadusta kommentista ei tullut ilmoitusta. Tämän ongelman toivat esille sekä suomalaiset että muut eurooppalaiset oppilaat. Piti siis mennä varta vasten katsomaan julkaisemiaan postauksia, jotta näki, oliko saanut kommentteja. Näin ollen kommentteja saattoi jäädä myös huomaamatta. Blogi ei myöskään ilmoittanut postauksen katsoneiden määriä. Ilman kommentteja saattoi ajatella, että kukaan ei ollut nähnyt julkaisua.

Kun ei yhtään tunne niitä ihmisiä, niin se on paha alkaa tekkeen mittään.
(FI, oppilas, 16–18.)

Kokemus siitä, että ei tiennyt kenen kanssa oli bloggaamassa, nousi esille esteenä kommentoinnissa sekä suomalaisten oppilaiden että muiden palautteesta. Muut oppilaat jäivät osin etäisiksi ja kasvottomiksi blogissa, kun kaikki eivät kunnolla esittäytyneet ja julkaisseet kuviaan. Osa opettajista ohjeisti turvallisuussyistä välttämään omien kasvojen kuvan julkaisemista ja puhumista henkilökohtaisista asioista. Innostus kaatui puuttuvaan tietoon muista ja muiden postaamista kuvista, sekä sitä myöten vuorovaikutuksen hankaluuteen. Epäselvyyksiä oli muiden iästä ja kielitaidosta, mikä laittoi epäilemään mitä blogissa uskalsi julkaista.

Ei oikeastaan tiedä mitä sanoa, kun pelkää että jos sanoo jotain mikä ei olekaan oikein ja toiset ajattelee, että se on outoa. (IR, oppilas, 11–12.)

Kasvottomuuden ongelman yksi seuraus oli se, että lähes poikkeuksetta määrällisesti suurin osa kommentteista kohdistui saman maalaisille, siis omille luokkatovereille. Näin oli kaikissa ryhmäblogeissa ja kaikkien maiden kohdalla lukuun ottamatta Tšekkiä hankkeen katalogissa julkaistun tilaston mukaan (Collins, Berry & Richardson, 2014.) Matikainen (2001) tuo esille käsitteen sosiaalinen vihjeettömyys, joka on kontekstin ja sosiaalisen läsnäolon puutetta ja vähentää tietoisuutta toisesta. Kirjallisesta viestistä puuttuu kasvokkain kohtaamisen sanaton viestintä ja metatieto, joka auttaa viestin tulkinnessa (Matikainen, 2001). Keskeinen kritiikki vuorovaikutusta verkkopohjaisissa ympäristöissä käsittelevässä kirjallisuudessa onkin hänen mukaansa toimijoiden kasvottomuus (ks. kuva 2), mikä köyhdyttää kohtaamisen sosiaalisen puolen (Matikainen, 2001). Oppilaiden kokemus, “että on ollut kuin yhteistyötä tietokoneen kanssa” ei siis ole mitenkään epätavallinen verkkoympäristössä. Vuorovaikutusta verkossa verrataan yleensä kasvokkain kohtaamiseen, vaikka pitäisi nähdä sen ominaislaatu vastakkainasettelun sijaan. (Matikainen, 2001). Sekä oppilaat että opettajat toivoivat, että hankkeeseen olisi kuulunut myös kasvokkain tapaaminen. Käsitys siitä keitä on “toisessa päässä” helpottaa vuorovaikutusta.

Isossa-Britanniassa oli muutamia yksittäisiä oppilaita, jotka erityisesti innostuivat bloggaamisesta ja kävivät myös vapaa-ajallaan kommentoimassa ja vastaamassa kommentteihin. Aktiivisuus kommentteihin vastaamisessa synnytti pidempiä keskusteluja. Sama toistui myös O’Byrnen ja Murrellin (2014) opetuskokeilussa, jossa muuten vaisusta kommentoinnista poiketen yksittäinen oppilas sai aktiivisella blogikommentteihin vastaamisella luotua rikasta keskustelua.



Institut Torras | Bages, Muurolan Peruskoulu, Gortnor Abbey and Chenderit School

Country Theme Getting Started

My Europe

Date: February 22, 2013

Author: Muurolan

Category: Suomi, Uncategorized

Edit

← Previous: My Europe

→ Next: My version of europe's season's



Translation

Flags of various European countries and an 'Edit Translation' button.

Search this site...

Recent Comments

- Gortnor on Signes de bandes
- Gortnor on Kate. Inspired by Paris
- Bages on XD lol :D
- Bages on THE' art of the' Sport
- Bages on My Europe

14 Responses

- Muurolan** February 22, 2013 at 8:21 am · Edit · Reply
I can't believe how you can draw so good!
- Chenderit** February 26, 2013 at 10:44 am · Edit · Reply
Great drawing: It makes me think of something out of a fairytale: lots of mystery and magic!
- Muurolan** March 1, 2013 at 7:56 am · Edit · Reply
very nice 😊
- Muurolan** April 19, 2013 at 7:59 am · Edit · Reply
This work is really good! You are a great artist. You have a clearly imagination and good ideas! What inspires you to create artwork?

Blogeissa saadut kommentit itsessään olivat suurimmassa määrin kohteliaisuuksia ja kehuja (kuva 4). Tämä tulee esille Kempin (2013) hankkeessa yhden ryhmäblogin keskusteluista tekemästä analyysistä ja yleiskatsauksestaani blogeihin. Mukaan mahtui lisäksi muutamia kysymyksiä, neuvoja ja omien kokemusten jakamista. (Kemppi, 2013.) Tulokset kommenttien luokittelusta ovat odotettua vähäisemmän määrän lisäksi samansuuntaisia aiempaan O'Byrnen & Murrellin (2014) tutkimukseen, vaikka siinä käytettiin yhden opetusryhmän sisällä oppilaiden omia blogeja. CC-hankkeessa tyypillistä oli kehua toisen työtä ja piirustustaitoa. Päivi Granön (2011) tutkimuksessa, jonka kohteena oli nuorten itse tekemää taidetta jakava galleriasivusto ja verkkoyhteisö, tulee myös esille nuorten arvostus perinteistä piirustustaitoa ja realismuuteen pyrkivää esitystapaa kohtaan.

KUVA 4

Blogipostaus ja kommenttiketju esimerkki. Kuvakaappaus: Annamari Manninen, 2013.

TOIMIJUUS, VAPAAUS JA PAKOLLISUUS

Sai postata mitä halusi ja muut pystyivät laittamaan kommentteja siihen ja pystyi näkemään mitä muut ajattelee eikä vaan mitä itse ajattelee.
(IR, oppilas, 9–10.)

CC-hankkeessa oppilaiden omalle äänelle haluttiin antaa tila. Bloggaaminen nähdään jo lähtökohtaisesti tilana omalle ilmaisulle ja mielipiteelle, vastavoimana perinteiselle medialle (Richardson, 2006). Eurooppalaisessa palautteessa tuli esille toimijuus ja vapaus blogissa postaamisen ja kommentoinnin suhteen. Vapaus ja toimijuuden tukeminen motivoivat ja innostivat oppilaita. Projektiin osallistumisen pakollisuus taas vaikutti suomalaisten oppilaiden aktiivisuuteen. Toimijuus nousee keskeiseksi käsitteeksi perusteltaessa blogien opetuskäyttöä. Blogien opetuskäytöllä pyritään luomaan oppijalle aktiivinen rooli ja toimijuudelle tarjotaan tila, joka muodostuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Mäkitalo & Wallinheimo, 2012.) Bloggaamisella pyritään tukemaan oppilaan omistajuutta omaan oppimisprosessiinsa ja kannustamaan omien mielipiteiden esille tuomiseen ja osallistumiseen. (Richardson, 2006; Holmes & Gardner, 2006.) Oppilaan aktiivinen rooli korostui myös oppimiskäsityksissä (sosiokonstruktivismi ja yhteisöllinen verkko-oppiminen), jotka liitetään sosiaalisen median opetuskäyttöön. Tutkimukseni perusteella pelkkä blogin käyttö ei luo tilaa toimijuudelle. Opettajan rooli tuli esiin avaintekijänä oppilaiden toimijuuden kokemisessa (kuva 3). Toimijuutta aktivoiva pedagogiikka antaa mahdollisuuden osallistua, valita ja vaikuttaa (Jääskelä, Klemola, & Valleala, 2013, s. 23). Toimijuutta tuki vapauden antaminen omien teosten teossa ja blogien käytössä.

Oppilaiden omien käyttäjätilien ajateltiin kannustavan bloggaamiseen, mutta vain harvat oppilaat kävivät blogissa vapaa-ajallaan. Muutamissa tapauksissa opettajat hallinnoivat käyttäjätunnuksia ja kontrolloivat mitä oppilaat saivat postata tai kommentoida. Tätä perusteltiin oikeinkirjoituksen tarkistamisella käännskoneen takia tai koulujen ohjeistuksella verkkoturvallisuuden varmistamisesta. Tämä heijasteli puutteita hankkeen tiedotuksessa ja opettajien tietämyksessä, sillä käytetty blogiympäristö oli suljettu muilta kuin osallistujilta ja ylläpitäjien oli mahdollista helposti poistaa postauksia. Monien satojen postauksen määrästä (taulukko 1) huolimatta sensuroimaan täytyi ryhtyä vain muutamassa tapauksessa. Kaikki valvonta olisi voitu tehdä verkossa, eikä luokkatilanteessa. Tämä olisi antanut oppilaille vähintäänkin näennäistä vapautta.

On menny aika paljon, kun on pitänyt laittaa niitä [töitä blogiin].
(FI, Oppilas, 14–15.)

Pakollisuus yhdistyi oppilaiden kommenteissa työläyteen. Oppilaat, joille projekti oli osa pakollista kurssia, toivat esille, miten paljon se teetti lisätöitä ja vei aikaa. Vapaaehtoisesti projektiin mukaan tulleet eivät nostaneet tätä puolta esiin ja nuorimmat osallistujat olivat innokkaita bloggaamaan.

Ja tietysti se vaikuttaa, jos viittii tuntien ulkopuolellaki olla vielä tuossa ympäristössä, nii sehän vaikuttaa positiivisesti kuvisnumeroon. Mie nään kaikki teiän bloggaukset. (FI, opettaja, 1. tunti, opetusryhmä: 16–18.)

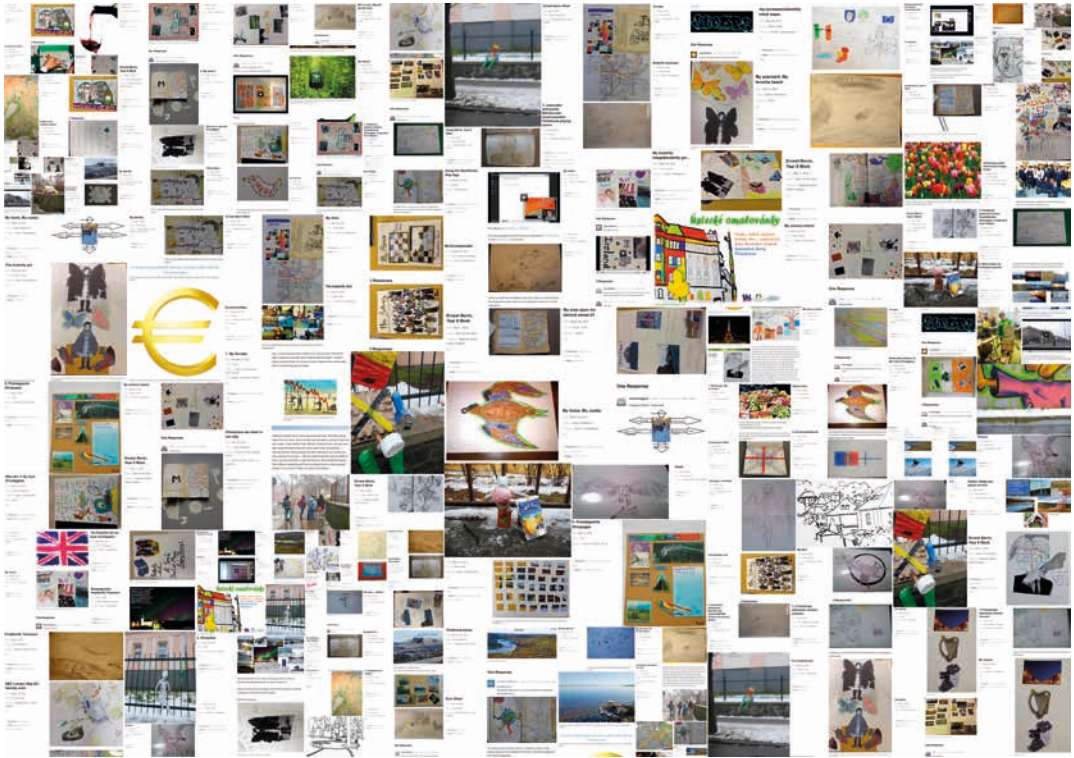
Saksalaisen tutkimuksen mukaan opettajan käynnistämään osallistavaan opetukseen lähtivät oppilaat mukaan vain tapauksissa, joissa he tiesivät sen vaikuttavan arvosanoihinsa positiivisesti (Mayrberger, 2012). Suomalaisista opetusryhmistä kahdessa bloggaaminen koettiin pakkona. Niistä toisessa, jossa opettaja kannusti bloggaamiseen kertomalla sen vaikuttavan arvosanaan, oppilaat bloggasivat jopa ahkerammin kuin vapaaehtoisessa ryhmässä.

MONILUKUTAIDON JA KULTTUURISTA TIETÄMYSTÄ KEHITTÄMÄSSÄ

Alun perin ajattelin että tämä olisi tylsää, mutta jotkut taideteoksista oli siistejä ja kuvasivat maitaan. (GB, oppilas, 9–10.)

Oppimisympäristön laajeneminen yli kansallisten ja kulttuuristen rajojen herättää kysymyksiä omasta identiteetistä, yhteisestä ja toisen identiteetistä ja mahdollisuuksista oppia toiselta. (Niemi & Multisilta, 2014). CC-hankkeessa oppiminen oli seurausta jakamisesta ja vertailusta – vuorovaikutuksesta omien kuvallisten tuotosten, toisten oppilaiden töiden ja taiteilijoiden teosten välillä. Kuvien ja videoiden tulkitsemisen taito nousi keskiöön, mikä Räsänen (2015) mukaan kehittää visuaalista ja kulttuurista monilukutaitoa. Matikaista (2001) mukaillen katselu ei ole vuorovaikutteista, mutta sillä voi olla suuri vaikutus. Vaikka keskustelut blogiympäristössä eivät olleet syvällisiä, oli taideteosten ja toisten oppilaiden tekemien teosten katselemisella vaikutusta (kuva 2). Tämä tuli esille oppilaiden haastatteluissa huomioina toisten töistä. O’Byrne ja Murrell tuovat tutkimuksessaan esille blogin katsomisen vaikuttaneen oppimiseen erillisenä toimintona varsinaisesta kommentoinnista (2014).

Creative Connections oli hauskaa, ystäväystyminen oman taiteen kautta: itse kuvastuu omista töistään ja toiset omistaan. (GB, Oppilas, 9–10.)



KUVA 5

Yhden ryhmäblogin postaukset kuvakollaasina. Kuva: Annamari Manninen, 2013.

Räsänen (2015) määrittelee visuaalista monilukutaitoa taidekasvattajan näkökulmasta painottaen siihen liittyvää kulttuurisen moninaisuuden hahmottamista, multimodaalisuutta ja taideperustaisten menetelmien käyttöä muiden rinnalla. Tutkimukseni perusteella eri maiden oppilastöiden (kuvat 4–5) näkeminen avasi oppilaiden silmiä kuvien sisältämille kulttuurisille merkityksille ja paikan ja identiteetin vaikutuksille omiin ja toisten kuvallisiin tuotoksiin ja sille, miten oma persoona ja tausta heijastuivat tehtyihin kuviin. Euroopan kansalaisuutta lähestyttiin kansallisten, paikallisten ja henkilökohtaisten identiteettien kautta niin taideteosesimerkeissä, keskusteluisa kuin oppilaiden töissä (kuva 4). Räsänen korostaakin oleellisena visuaalisessa kuvanlukutaidossa kulttuurin ja yhteiskunnan tuottamien merkitysten ymmärtämistä sekä oman kuvasuhteen ja identiteettien tarkastelua (2015). Monilukutaito tuli esiin lukiolaisten haastattelusta pohdintana, miten muut ymmärtävät samoja taideteoksia ja heidän blogiin laittamia kuvia.

Mutta niin tossakin, kun on toi kuva tosta tunturin päältä. Nii että niinku ehkä niille irlantilaisille ja muille, ja et ne kuvas niitä niitten kaupungin katuja, miten tuli bussi vai metro...[– –] Et tavallaan se ehkä mitä mä niinkun huomasin, en tiedä oliko se ideana, mut niinkun vertailla asuinpaikkoja, ja sitä miten se vaikuttaa ihmisen identiteettiin ja muuhun, et niinku ite ainakin sen huomaa, niinku näistä meidän ku vertas meidän tehtäviä ja niitten tehtäviä. (FI, oppilas, 16–18.)

Koulumaailma on pitkään painottanut kirjallisen ilmaisun ja kirjallisten lähteiden käyttöä ja merkitystä. Nykyään digitaaliset välineet luoda multimodaalisia viestejä ovat kaikkien tietokoneen ja älylaitteiden käyttäjien saatavilla ja mahdollistavat laajempien tekstien ja merkitysten ilmaisemisen. (O’Byrne & Murrell, 2014) Kuvallinen tekeminen ja taideteosten kautta ilmiön lähestyminen avasi myös laajempaa näkökulmaa ilmaista ja oppia eurooppalaisuudesta. Outi Kallionpää (2014) määrittelee ”uusiksi kirjoittamisen taidoiksi” taitoja, jotka sisältävät sosiaalisuuteen, luovuuteen ja digitaaliseen ympäristöön liittyviä monipuolisia, monilukutaitoon liittyviä mediakirjoitustaitoja. Bloggaaminen kansainvälisessä joukossa lisäsi myös oppilaiden tietoisuutta eri kielistä. Opettajat näkivät tämän rohkaisevan vieraiden kielten opiskeluun. Käännöskoneen käyttö blogisivustolla teki mahdolliseksi kommunikaation eri maiden välillä omalla kielellä, vaikka se ei ollut täysin ongelmaton (tarkemmin käännöskoneen toimivuudesta hankkeessa ks. Collins, Berry & Richardson, 2014).

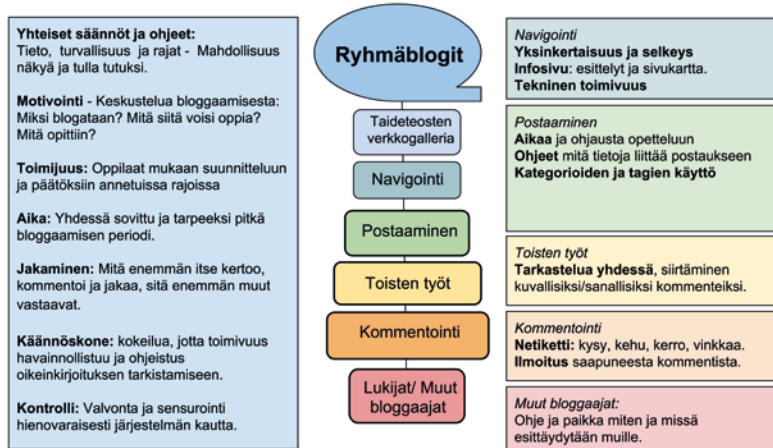
ONNISTUMISEN AVAIMIA

”Sosiaalinen media oppimisympäristönä rakentuu kiinnostavista sisällöistä, mutta ennen kaikkea helpoista tavoista kommunikoida.” (Wuorisalo, 2010, s. 97).

Toimintatutkimuksen tavoitteena on kehittää käytäntöä yhä toimivammaksi (Heikkinen, 2007; Heikkinen ym., 2007), joten oppilaiden palautteen pohjalta on tuloksena ohjeistus vastaavaan ryhmäblogityöskentelyyn (kuva 6).

Onnistumisen kannalta olennaisia olivat motivaatio ja tietotekninen sekä pedagoginen osaaminen. Motivoitunut ja osaava, tai vastaavasti tarpeeksi teknistä tukea saanut opettaja vaikutti koko opetusryhmän bloggaamiseen. Media sinänsä ei ole nykypäivän nuorille porokkana, päinvastoin sen käyttö täytyy olla helppoa kuten totutuissa sosiaalisen median sovelluksissa. Vain nuorimmat alakoulun oppilaat innostuivat tietokoneille pääsystä oppitunnilla. On tärkeää tuoda esille myös bloggaamisen yhteys arviointiin ja tehdä siitä merkityksellistä arvosanojen suhteen. Tietotekniset valmiudet ovat olennaisia opettajalla, jotta blogin käyttö opetuksessa tuntuu luontevalta.

Mielenkiintoista on se, että missä tapaustutkimusraporteista opettajien ja tutkijoiden äänellä nousi esiin blogien käyttöä hankaloittavana ulko-



KUVA 6

Oppilaiden palautteen perusteella tehty ohjeistus ryhmäblogien käyttöön kansainvälisessä yhteistyössä. Kuvio: Annamari Manninen.

puoliset seikat, tekniikka ja laitteet, erottui oppilaiden palautteen analyysissä toimijuuden kokemus ja opettajan mahdollisuudet tukea tai rajoittaa sitä (kuva 3). Oppilaat siis kokivat, että opettaja pystyi antamalla vapautta ja vastuuta, sekä arvioimalla myös bloggaamista osana kurssin arviointia lisäämään motivaatiota blogien käyttöön. Opettajat eivät täysin hahmottaneet oman toimintansa vaikutuksia oppilaiden aktiivisuuteen, vaan kokivat olevansa ulkoisten puitteiden armoilla. Pönkän (2017) mukaan sosiaalisen median opetuskäytössä ei ole kyse vain oppimisympäristön muutoksesta, vaan tärkeää on myös pedagogiikan ja toimintakulttuurin kehittäminen. Myös opettajat tarvitsevat siis tukea toimijuudelleen, tietoa ryhmäblogien käytön pedagogisesta puolesta ja oman roolinsa merkityksestä.

CC-hankkeessa ei hankkeen koordinaattoreiden ja tutkijoiden puolelta haluttu liikaa sanella opettajille mitä tehdä. Tällä pyrittiin antamaan tilaa opettajien osallisuudelle ja toimijuudelle. Opettajia ei kuitenkaan tuettu yhteistyössä kuin samasta maasta osallistuvien opettajien kesken, joiden opetusryhmät olivat eri ryhmäblogeissa. Näin ryhmäblogien yhteiset säännöt ja aikataulut jäivät luomatta. Kaikki ohjeistaminen ei siis ole pahasta, vaan selkeät suuntaviivat (ohjeet turvallisuuskysymyksistä, netiketistä ja esittäytymisestä) koordinaattoreilta olisivat palvelleet hankkeeseen osallistujia ja antaneet silti tarpeeksi vapautta. Vaihtoehtoisesti opettajien selkeä ohjaaminen yhteiseen tilaan neuvottelemaan tavoitteista ja ohjeistuksista ryhmäblogikohtaisesti, olisi myös selkeyttänyt blogissa työskentelyä.

Onnistuneissa tapauksissa teknologian käyttö opetuksessa vastaa paikalliseen tarpeeseen ja tavoitteet tulevat toimijoilta itseltään (Selwyn, 2013). CC-hankkeessa tavoitteet olivat rahoittajana toimineen EU:n sanelemia. Eniten hankkeesta saivat irti opettajat ja oppilaat, jotka löysivät projektiin itseään koskettavan tulokulman nykyaikaisen käytöstä, eurooppalaisuuden tarkastelusta, blogien käytöstä tai yhteydestä toisiin koululaisiin Euroopassa.

Kun kyse on opetuksesta, ei tuloksia voi yleistää liikaa, sillä paikallisilla käytännöillä ja koulutusjärjestelmällä on aina suuri vaikutus. Tutkimuksen luotettavuutta todistaa kuitenkin se, että eri koulujen ja maiden oppilaiden haastattelut toivat esiin samansuuntaisia tekijöitä bloggaamisen hankaluuksista ja hyvistä puolista. Tutkijoiden tapaustutkimusraportit kertoen myös opettajien näkökulmia, olivat myös hyvin yksimielisiä maa- tai koulukohtaisuuden sijaan ja vahvistivat osaltaan oppilaiden näkemyksiä. Tulokset ovat myös yhteydessä teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin.

YHTEENVETO

[Tämä projekti] sai minut tajuamaan, miten lähellä olemme toisia eurooppalaisia. (GB, oppilas, 9–10.)

Tutkimukseni perusteella bloggaaminen liittyi moneen oppimiskokemukseen, konkreettisesti ja välillisesti, mutta aiheutti myös pettymyksiä ja haasteita, jotka vaikuttivat motivaatioon ja kokemukseen hankkeesta. Blogin kautta tehtiin vertailuja siitä, millaista oli muualla. Huomattiin, että oli kulttuurisia ja paikallisia eroja, mutta paljon myös samoja asioita ja kiinnostuksen kohteita. Oppiminen ei kuitenkaan tapahtunut yksin blogin ansiosta, vaan siihen liittyvän keskustelun, teosten tekemisen ja opettajan ohjauksen tuloksena. Oppilaiden palautteen mukaan paljon opittiin nimenomaan taide- ja taiteiden tekemisestä ja tarkastelusta. Käsitys taiteesta muuttui siinä missä käsitys Euroopasta. Toimiva vuorovaikutus oli olennaisinta oppimista edistävässä ryhmäblogissa. Opettaja vaikutti suuresti oppilaiden motivaatioon, joko oppilaiden toimijuutta tukien tai rajoittaen. Ryhmäblogin opetuskäyttö vaatii aikaa, laitteet, suunnittelua ja sekä teknistä että pedagogista osaamista.

On siistiä, että siinä käytetään internettiä todella positiivisella tavalla. [– –] Ja todella tehdään jotain, mikä ei olisi mahdollista ilman internettiä. (FI, oppilas, 16–18.)

Ryhmäblogin rooli oli tehdä mahdolliseksi jotain, mikä ei ilman ollut mahdollista: jakaminen ja vuorovaikutus yli kielirajojen ja tuhansien kilometrien. Tutkimuksen perusteella bloggaaminen koululuokkien välisen yhteistyön muotona sopi monen ikäisille ja antoi kaikille ikäryhmille jotain. Kuvien ja videoiden käyttö sekä käänöskoneen tuki tekivät verkkoympäristöstä potentiaalisen paikan kulttuurienväliseen ja kielirajojen ylittävään keskusteluun, joka lisäsi oppilaiden ymmärrystä Euroopasta. Hankkeessa opittiin muista maista samanikäisten perspektiivistä, ei vain faktoja kuten yleensä,

vaan ihmisistä ja arjesta. Tämä toi esille bloggaamisen oppilaskeskeisyyttä ja oppimisen syventämistä, jotka Wuorisalo (2010, 93) toi esiin sosiaalisen median menetelmien etuna.

Yleensä opitaan maista, ei henkilöistä, kuten Creative Connectionissa. (GB, oppilas, 9–10.)

Käsityksemme maailmasta rakentuu omien kokemusten lisäksi yhä monimuotoisemman mediasisällön pohjalle. Ryhmäblogia varten tehtyjen ja sielä katsottujen teosten avulla oppilaat oppivat lukemaan laajemmin kuvien sisältämiä merkityksiä ja toisaalta hahmottamaan paikallisen ja kansallisen kulttuurin vaikutuksia omaan identiteettiin sekä kuvalliseen ilmaisuun. Tämä osoittaa, että blogien opetuskäytöllä on annettavaa kuvataidekasvatukselle monilukutaidon kehittäjänä. Blogit täytyy nähdä opetuksessa kirjoitetun tekstin sijaan laajemmin multimodaalisten tekstien tuottamisen, jakamisen ja tulkitsemisen ympäristöinä, mitä kuvataidekasvatus puolestaan voi tukea antaen välineitä kuvalliseen ja audiovisuaaliseen ilmaisuun. Jos tulevaisuuden taitoja kuulutetaan yhteiskunnan ja yritysten taholta, hyötyy jokainen yksilö arjessaan monilukutaidosta.

Minusta oli todella tärkeää tietää, että kyse ei ole vain itsestä omassa koulussa, vaan myös kaikista muista maailmassa. (GB, oppilas, 9–10.)

LÄHTEET

- BINKLEY, M., ERSTAD, O., HERMAN, J., RAIZEN, S., RIPLEY, M., MILLER-RICCI, M. & RUMBLE, M. (2012). Defining twenty-first century skills. Teoksessa P. Griffin, E. Care & B. McGaw (toim.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (s. 17–66). Dordrecht: Springer.
- BRAUN, V. & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qpo630a
- COLLINS, F., BERRY, M. & RICHARDSON, M. (2014). Blogging. Teoksessa *Creative connections digital catalog*. Haettu 30.5.2017: <http://creativeconnexions.eu/dc/HH01.html>
- FESSAKIS, G., TATSIS, K. & DIMITRACOPOULOU, A. (2008). Supporting "Learning by Design" activities using group blogs. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(4), 199–212.
- GOLDMAN, R. H., COHEN, A. P. & SHEAHAN, F. (2008). Using seminar blogs to enhance student participation and learning in public health school classes. *American Journal of Public Health*, 98(9), 1658–1663.
- GRANÖ, P. (2010). Kuvataidegalleriat nuoren esteettisenä vapaatilana: Visuaalinen media nuoren harrastuspaikkana. Teoksessa M. Mäkiranta, R. Brusila, S. Nikula, M. Rainio & P. Granö (toim.), *Kuvakulmia: Kirjoituksia kuvista, taiteellisista tuotannoista ja visuaalisista viesteistä* (s. 101–118). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- HALIC, O., LEE, D., PAULUS, T. & SPENCE, M. (2010). To blog or not to blog: Student perceptions of blog effectiveness for learning in a college-level course. *Internet and Higher Education*, 13(4), 206–213.
- HARASIM, L. (2012). *Learning theory and online technologies*. New York: Routledge.
- HARJU, V. (2014). Tulevaisuuden taidot oppimisen lähtökohtana. Teoksessa: H. Niemi & J. Multisilta (toim.), *Rajaton luokkahuone* (s. 36–49). Jyväskylä: PS-kustannus.
- HEIKKINEN, H.L.T. (2007). Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.), *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat* (s. 16–38). Helsinki: Kansanvalitusseura.
- HEIKKINEN, H.L.T., HUTTUNEN, R., KAKKORI, L. & TYNJÄLÄ, P. (2007). Totuuden ongelma. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.), *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat* (s. 163–183). Helsinki: Kansanvalitusseura.
- IMAGES & IDENTITY. IMPROVING CITIZENSHIP THROUGH DIGITAL ART. (2008–2009). Hankkeen verkkosivusto. Haettu 30.5.2017: <http://www.image-identity.eu/>
- JÄÄSKELÄ, P., KLEMOLA, U. & VALLEALA, U. M. (2013). Interaktiivisuudella sydämen paloa oppimiseen ja opetukseen: yliopisto-opetuksen kehittämisen tuloksia. Teoksessa U. Klemola, M. Lerkkanen, A. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen, A. Eteläpelto, & P. Jääskelä (toim.), *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- KALLIONPÄÄ, O. (2014). Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. *Media & viestintä*, 37(4), 60–78.
- KEMPPI, T. (2013). Blog content analysis example. Powerpoint-materiaali 20.5.2013. Creative Connections -hanke. Julkaisematon, tekijän hallussa.
- KUMPULAINEN, K., KROKFORSS, L., LIPPONEN, L., TISSARI, V., HILPPÖ, J. & RAJALA, A. (2010). *Oppimisen Sillat: Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Cicero Learning, Helsingin yliopisto.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- MANNINEN, J. & PESONEN, S. (1997). Uudet oppimisympäristöt. *Aikuiskasvatus*, 17(4), 267–274.
- MATIKAINEN, J. (2001). *Vuorovaikutus verkossa: Verkkopohjaiset oppimisympäristöt vuorovaikutuksen näyttämöinä*. Helsinki: Palmenia.
- MAYERBERGER, K. (2012). Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten: Zum Widerspruch einer "verordneten Partizipation". *Medien Pädagogik*. 21. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Haettu 25.7.2017: <http://www.medienpaed.com/article/view/138/138>
- MÄKITALO, E. & WALLINHEIMO, K. (2012). *Virtuaaliset ympäristöt: Innostava oppiminen, tehokas koulutus*. Helsinki: Talentum.
- NIEMI, H. & MULTISILTA, J. (2014). Kansainvälinen jakamisen pedagogiikka. Teoksessa H. Niemi & J. Multisilta (toim.), *Rajaton luokkahuone* (s. 50–64). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- O'BYRNE, B. & MURRELL, S. (2014). Evaluating multimodal literacies in student blogs. *British Journal of Educational Technology*, 45(5), 926–940.
- OPETUS- JA KULTTUURIMINISTERIÖ. (OPM/OKM). (2013). Hyvä medialukutaito. Suuntaviivat 2013–2016. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:11*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-218-0>
- POPS. (2014). *Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

- PÖNKÄ, H.** (2017). *Open somekirja: Sosiaalisen median oppimisympäristöt ja menetelmät*. Jyväskylä: Docendo.
- PÖNKÄ, H. & IMPIÖ, N.** (2012). Sosiaalinen media oppimisympäristönä. Teoksessa H. Pönkä, N. Impiö & V. Vallivaara (toim.), *Oppimisen teoriaa ja kokemuksia DevelOPE- hankkeesta* (s. 19–46). Oulu: Oulun yliopisto. Haettu: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514298233.pdf>
- RICHARDSON, W.** (2006). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- RÄSÄNEN, M.** (2015). *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.
- SELWYN, N.** (2013). *Education in a digital world: Global perspectives on technology and education*. New York: Routledge.
- TUOMI, J. & SARAJÄRVI, A.** (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- WUORISALO, J.** (2010). Sosiaalinen media oppimisen tukena: Matkalla kohti avoimia, verkottuneita ja liikkuvia oppimisympäristöjä. Teoksessa M. Meriranta (toim.), *Mediakasvatuksen käsikirja* (s. 87–102). Kuopio: Unipress.



Luku 3

**AISTISESTI JA
KOKONAISVALTAISESTI**
– toimijuutta tukien



03 01

Oman elämän soundtrack

Äänikasvatuksen mahdollisuudet osana säveltämiskasvatusta

Marja Ervasti

*Maailman äänimaisema, ympärillemme loputtomasti levittäytyvä
suunnaton sävellys. Olemme yhtä aikaa sen yleisöä, esiintyjä ja säveltäjiä.
(Schafer, 1994, s. 205–206.)*

Osallistuin viime kesänä Etelä-Koreassa taidekasvatuksen tutkimuskonferenssiin. Konferenssikeskusta lähestyttäessä osallistujat saivat kokea äänellisen tervehdyksen, kun tuhannet kaskaat pitivät meille tervetuliaiskonserttia upealla sirtyksellään. Sirtytys voimistui vähitellen täyteen voimakkuuteensa, hiljeni taka-alalle ja välillä koko eläinorkesteri hiljeni äkillisesti yhtä aikaa, kenraalipaussin tavoin. Ihmiset hidastivat kulkuaan kuunnellessaan kaskaiden ääntelyä ihmetellen, mistä ääni tulee, kun itse äänilähdettä ei näy. Kuuntelutuokio oli yhteisöllinen toisilleen tuntemattomien ihmisten keskittyessä kuuntelemaan äänimaisemaa kuin konserttitalissa, jakaen tuntemuksiaan lähinnä hymyillen kanssakuuntelijalle yhteisen puhutun kielen puuttuessa. Olimme ääniympäristössä, jonka koimme äänimaisemana. Kokemus oli väkevä, osalle kuulijoista hämmentäväkin äänellisessä voimakkuudessaan. Kaskaiden ääntelyä verrataan toisaalta lauluun, toisaalta meluun. Ääni voi siis avautua kokijalleen monimerkityksellisenä sosiokulttuurisena ilmiönä.

SÄVELTÄMISKASVATUS OSANA ÄÄNIMAISEMATUTKIMUSTA

Äänimaisematutkimus on monitieteinen tutkimusala musiikin ja kulttuurin tutkimuksen kentällä. Ääntä on tutkittu laajoilla kenttätutkimuksilla, arjen jatkuvasti muuttuvina äänimaisemina, äänen historian ja katoavien äänten, kokemuksellisen hiljaisuuden, yhteisen ja yksityisen, paikkaan kuulumisen, äänielämäkertojen ja soivan maantieteen näkökulmista. Usein ääntä koskevat julkaisut liittyvät akustiikkaan ja melun käsitteeseen sekä hiljaisuuden merkitykseen. Akustikot tutkivat äänen käyttäytymistä erilaisissa tiloissa, arkkitehdit akustisesti toimivia rakennuksia, psykologit äänten vaikutuksia, kuulontutkijat kuulon ja korvan ominaisuuksia, muusikot, säveltäjät ja media-alan ammattilaiset äänellisten elämyksien luomista. Äänimaisematutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten äänimaisemat eroavat toisistaan ajassa ja paikassa sekä miten äänet vaikuttavat käyttäytymiseemme. Akustinen ekologia tutkii äänien suhdetta elämään ja yhteiskuntaan. Monitieteisellä ja taiteellisella tutkimuksella ja toiminnalla luodaan monipuolisempi kokonaiskuva äänten maailmasta. (Ampuja, 2007; 2016; Järviluoma, 2003; Järviluoma & Piela, 2016; Järviluoma, Kytö & Truax, 2001; Kytö, 2013; 2016; Schafer, 1977; Truax, 2001; Uimonen, 2005; 2011; 2016; Vikman, 2007; Uimonen & Vikman, 2009.)

Tämä artikkeli käsittelee säveltämisen pedagogiikkaa, säveltämiskasvatusta, osana äänimaisematutkimusta. Musiikkikasvatuksessa uutta visioivaa reflektiota edellyttävät oppimiskäsitysten muutokset, jotka näkyvät konkreettisimmin suomalaisissa opetussuunnitelmateksteissä. Transformatiivisessa, uudistavassa oppimisessä on keskeistä merkitysten muodostaminen. Oppiminen nähdään prosessina, jossa muodostetaan koetun pohjalta uusi tulkinta. Musiikkikasvatusta tarkastellaan nyt laajemmin kulttuurisen moninaisuuden ja tasa-arvoisten mahdollisuuksien näkökulmasta. (Westerlund & Juntunen, 2013.) Laaja-alaisen säveltämiskasvatuksen käsite nostaa esille säveltämisen kaikille mahdollisena arjen oikeutena (Ervasti, Muhonen & Tikkanen, 2013; Huttunen, 2017).

Kysyn tässä artikkelissa, miten luova musiikillinen toiminta, säveltäminen, voi tukea äänimaiseman kokemiseen liittyviä tavoitteita ja sisältöjä ja näin omaan elämään liittyvää merkityksen antoa osana auditiivisen ympäristön hallintaa.

Vuoden 1970 ja 1985 perusopetuksen opetussuunnitelmissa säveltäminen pedagogisena toimintana oli osana luovaa ilmaisua (POPS, 1970; 1985). Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa vastaavana käsitteenä oli musiikillinen keksintä (POPS, 2004). Uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS, 2014) säveltämisen käsite on laajemmin esillä, joskin aiemmat käsitteet kulkevat osin mukana laaja-alaisen säveltämiskäsitteen määrittelyssä osana luovia toimintatapoja. Barrett esittää, että äänten etsintään ja tulkintaan inspiroiva ympäristö houkuttelee löytämään elementtejä, joista

musiikki muodostuu ja kokeilemaan niitä leikinomaisesti. Barrett käyttää tällaisesta musiikillisesta toiminnasta käsitettä ”thinking in sound”. (Barrett, 1998, s. 12.) Äänikasvatus liittyy myös laaja-alaisen oppimisen sisältöihin monilukutaitona, monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin eri teemoissa ja ympäristöopin sisältöihin ääni-ilmiön tutkimisena (POPS, 2014).

Tämä artikkeli on osa opettajatutkimusta ja keskittyy opettajaksi opiskelevan, tulevan musiikkikasvattajan, äänellisiin elämyksiin, niiden luomiseen ja tulkintaan. Äänikasvatusta tutkitaan tässä artikkelissa luovana musiikkikasvatuksen käytänteenä, jossa oppijan omakohtainen merkityksellinen äänellinen kokemus ja siihen liittyvä kerronta ovat osa säveltämisprosessia. Opiskelijan eletty äänimaisema ikään kuin toisinnetaan uudelleen koetuksi säveltämisen keinoin osana tutkittavaa opettajankoulutuksen opintojaksoa.

Artikkelin kehyksenä on Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa opettajaksi opiskelevien musiikkikasvatuksen opintojen Johdatus musiikkiin -opintopakso (Opinto-opas, 2012–2013). Opintopaksoon on kuulunut tapaustutkimus perusopetuksen äänikasvatuksen kehittämisen tueksi. Opettajaksi opiskelevan opintojen aikana saadut omakohtaiset merkitykselliset kokemukset ja yhteinen pedagoginen keskustelu äänen merkityksestä osana laaja-alaista musiikkikasvatusta on merkityksellistä, jotta äänikasvatus jalkautuu tulevien opettajien myötä osaksi perusopetuksen luovaa musiikillista toimintatapaa. Artikkelin aineistona oleva Johdatus musiikkiin -opintopakso ja sen materiaali on lukuvuodelta 2012, jolloin opintopaksoilla oli mukana 30 opiskelijaa. Tutkimusaineistona ovat opiskelijoiden kirjoittamat omakohtaiset lyhyet kertomukset (N=30), joiden aihepiireinä ovat heille merkitykselliset äänimaisemakokemukset ja niistä kirjoitettu kuvaus, muisto koetusta merkityksellisestä äänihetkestä.

Opintopaksoissa edettiin kirjoitettujen kertomusten pohjalta säveltämiseen pienryhmässä. Opiskelijat jaettiin pienryhmiin, joissa he valitsivat henkilökohtaisista narratiiveista yhden, joka toimi improvisoidun ääniteoksen lähtökohtana. Tällainen toiminnallinen sykli, joka tässä opintopaksoissa alkoi lähiympäristössä tehdystä teemaan virittävästä äänikävelystä, jatkui oman äänikokemuksen kirjoittamisesta kertomukseksi ja kertomuksen säveltämiseksi improvisoiduksi ääniteokseksi, voi toimintatapana syventää äänimaisematutkimukseen liittyvää käsitteistöä ja uudistaa toimintamalleja ympäristötietoisena musiikkikasvatuksen näkökulmasta, säveltämiskasvatuksena.

ÄÄNTEN MERKITYS ARJESSA

Äänet vaikuttavat ihmiseen laaja-alaisesti sekä tiedostetulla että tiedostamattomalla tasolla. Äänten kokemisella on merkittävä vaikutus käyttäytymiseen, arjessa toimimiseen, tunteisiin ja jopa henkiseen jaksamiseen. (Saarikallio, 2009; Särkämö, Tervaniemi & Huotilainen, 2013.) Seuraava

sitaatti kertoo yhden merkityksellisen voimaantumisen kokemuksen tutun arkisen äänen myötä.

Kun jokin aika sitten erittäin läheinen ihminen menehtyi ja istuin kotona suremassa, ajatus elämän jatkumisesta konkretisoitui ulkona kuuluvassa liikenteen melussa (Modig, 2008, s. 15; ks. Vilkku, 2007).

Äänten vaikutukset ja merkitys tulisi ymmärtää osana päivittäistä elämää. Esimerkiksi jatkuva korkealle äänenpaineelle altistuminen aiheuttaa stressiä ja keskittymishäiriöitä. Melu ja häly koetaan jopa ympäristöongelmana. (Uimonen, 2011.) Savolan mukaan ympäristön ääniin kiinnitetään huomiota kuitenkin usein vasta sitten, kun niistä on tullut jo meluongelma. ”Katson maalaismaisemaa” -projektin tavoitteena oli nostaa äänimaiseman merkitys esille osana maisema-alueiden kokemista ja ymmärtämistä sekä hahmottaa äänimaiseman vaikutuksia maisema-alueita inventoitaessa ja kehittäessä. (Savola, 2013.)

Itä-Suomen yliopiston projektitutkimuksessa (2013–15) pyrittiin hyödyntämään niin sanottujen hiljaisten äänimaisemien lisäarvoa osana alueen matkustuskulttuuriin kehittämistä. Tutkimukseen osallistunut oli kuullut ensimmäistä kertaa elämässään putoavien sadepisaroiden äänen. Hänen kotikaupungissaan Hongkongissa jatkuva taustamelu estää jopa sateen tai linnunlaulun kaltaisten luonnonäänten kuulumisen. (Hiljaisuus ja kuuntelu, 2015; Iso-D, 2016.)

Kaupungeista ja kylistä katoavat niitä leimaavat äänimaamerkit. Puhutaan jopa paikan äänellisestä identiteetistä ja sen menettämisestä. Kaupungit yhdenmukaistuvat ja menettävät kuultavaa ominaislaatuaan. Kokemus äänestä on kuitenkin hyvin yksilöllistä. Ääniympäristömme ei ole vain paha teknologia – hyvä luonto -vastakkainasettelua. Äänimaisemalla on meihin vaikutuksensa, huomasimmepa ääniä tai emme – elämme äänimaisemassa. (Järviluoma & Piela, 2016; Modig, 2008; Schafer, 1977; 1992.)

Äänimaisemamme ja äänten merkitys on alati muuttuva. Maailmamme on äänekkäämpi kuin ennen ja äänet ovat luonteeltaan erilaisia. Lisääntynyt äänen määrä, moninaistuneet äänilähteet ja digitaalisuus ovat mullistaneet äänimaisemaamme. Kanadassa musiikkitieteilijä, säveltäjä ja viestinnän tutkija R. M. Schafer käynnisti 1970-luvun alussa laajasti äänimaailmaa ja sen historiaa tutkivan projektin. Tämän äänimaisematutkimuksen pioneeriprojektin tuloksena syntyi ensimmäinen kirja äänimaisemasta, *The Tuning of the World* (1977). Menneisyyden äänien tutkiminen materiaalianalyyysien, kuvien ja kirjallisten tekstien avulla ja nykyäänien analysointi tutkimusmatkoilla ympäri maapalloa olivat kirjan teemoina. Teos on edelleen ajankohdainen äänimaisematutkimuksessa. (Korpinen & Kenttämies, 2006; Sintonen, 2017.)

ÄÄNIMAISEMA KÄSITTEENÄ

Äänimaisema viittaa siihen, kuinka yksilö tai yhteisö kokonaisuudessaan ymmärtää ja tulkitsee akustista elinympäristöään. Äänimaisemaksi voidaan kutsua minkä tahansa paikan kaikkea äänienergiaa tai äänten kenttää (melu, musiikki, luonnon äänet, ihmisten tai teknologian äänten kokonaisuus), jossa kulloinkin elämme. Se voi tarkoittaa todellisia ympäristöjä tai abstrakteja rakennelmia, kuten sävellyksiä, jotka voidaan nähdä ympäristöinä. (Schafer, 1992.) Äänimaisematutkijan Uimosen (2017) mukaan äänellisessä ympäristösuhteessa yksilöt ja yhteisöt tulkitsevat akustista ympäristöään, ymmärtävät ympäristönsä ääniä ja niihin liittyviä merkityksiä. Osa tätä ympäristösuhdetta ovat erilaiset kuuntelutavat, jotka opitaan ja omaksutaan iän myötä ja kuuntelutaitojen karttuessa. Äänimaiseman (*soundscape*) keskellä oleva kuuntelija ei ole vain passiivinen äänienergian vastaanottaja. Äänimaiseman, äänten välisten verkostojen, keskellä oleva kuuntelija on aktiivinen toimija, joka itse myös tuottaa ja tulkitsee äänellistä ympäristöään. (Uimonen, 2017.)

Hyry-Beihammerin, Hiltusen ja Estolan mukaan paikka-käsitteen rinnalla käytetään usein myös tilan ja ympäristön käsitteitä. Paikan tutkimuksessa kokemus ja vuorovaikutuksen merkitys voivat tarkentaa käsitteen määrittelyä. Emme voi palata samaan paikkaan, koska paikka todentuu sosiokulttuurisen merkityksen annon myötä. (Hyry-Beihammer, Hiltunen & Estola, 2014). Sintosen (2017) mukaan ajassa eteenpäin virtaavaan, elävänä koettuun ääneen on mahdotonta palata takaisin. Samalla, kun aistimme ääntä, se on jo mennyt ohitsemme. Säveltämisen kautta merkitykselliseen kokemukseen voi kuitenkin palata äänimuistona, joka voi saada uusia merkitystasoja omassa ja jaetussa kokemusmaailmassa. (Sintonen, 2017.)

AUDITIIVISEN YMPÄRISTÖN HALLINNAN MERKITYS KANSALAISTAITONA

Äänikasvatus perusopetuksen musiikkikasvatuksen osana pyrkii herättämään herkän ja kriittisen suhtautumisen ääniin osana tämän päivän globalisoituvan ja hektisenkin ääniympäristön hallintaa. Schafer ehdottikin jo vuosikymmeniä sitten ääniympäristön kuuntelun ja musiikkikasvatuksen yhdistämistä (Schafer, 1977). Kankkusen (2012a) mukaan musiikkikasvatuksen käytännöissä tai sen teoreettisissa tarkasteluissa musiikkikasvatus nähdään kuitenkin edelleen osin muusta ääniympäristöstä erillään, vaikkakin perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan oppilaan koko audittiivisen ympäristön hallinta. (Kankkunen, 2012a; POPS, 2014.)

Kankkusen (2018) mukaan kuuntelutaidosta on tullut yhä oleellisempi osa meitä ja arkipäiväämme. Kuuntelukasvatuksessa opitaan vuorovaikutusta muiden kanssa äänen välityksellä. Ääniympäristön kokemuksellinen, kriittinen ja eettinen kuuntelu voidaan nostaa musiikillisen äänen kuunte-

lun rinnalle ja näin kehittää kuuntelutaitoa laajasti koko koulun kentällä. (Kankkunen 2018.) Kankkunen (2012a) viittaa äänimaisematutkijoihin Truxiin (2001) ja Smithiin (1993) verrattessaan kuulemisen ja kuuntelemisen käsitteiden eroa. Äänen fyysinen havaitseminen ympäristöstä, *kuuleminen*, tapahtuu välittömästi, tahdosta ja tarkkavaisuuden asteesta riippumatta. Sen sijaan *kuunteleminen* edellyttää kuulijalta tahtoa ja jopa taitoa kuunnella. Kuunteleminen on ”kuultavissa olevan, mahdollisesti hyödyllisen tai merkityksellisen äänellisen informaation aktiivista prosessointia, joka tapahtuu tietyssä sosiokulttuurisessa kontekstissa. – – Kuultu ääni on aina kulttuurisesti assosioitu ja tulkittu: emme kuule vain värähtelyä, vaan annamme äänelle merkityksiä.” (Kankkunen, 2012a, s. 147).

Äänelliset oppimisympäristöt ovat osa ilmiöperustaista oppimiskontekstia, oppijan arkea ja kokemusmaailmaa, moniaistisina ympäristöinä. Erilaisien ääniympäristöjen kuuntelutaito nähdään Kankkusen (2012b) mukaan jopa tarpeellisenä kansalaistaitona. Tätä taitoa voidaan edistää myös musiikkikasvatuksessa kuuntelukasvatuksen keinoin. Korpisen ja Kenttämiehen (2006) mukaan meluntorjunnan sijaan Schafer korostaa positiivista ja kriittistä lähestymistapaa ääniin. Korpinen ja Kenttämies viittaavat säveltäjä John Cageen, jonka mukaan melukin on tarkkaavaisesti ja analyttisesti kuunnellen mielenkiintoista. (Korpinen & Kenttämies, 2006.)

ÄÄNIMAISEMA JA LUOVA TUOTTAMINEN PERUSOPETUKSESSA

Säveltämiskasvatus on noussut viime vuosina ajankohtaiseksi ja merkitykselliseksi luovaa toimijuutta ja tekijyyttä korostavaksi musiikkikasvatuksen toimintatavaksi, mikä on huomioitu myös musiikin opetussuunnitelmien sisällöissä eri koulutustasosilla (Ojala & Väkevä, 2013; Wiggins & Espeland, 2012).

Äänikasvatuksessa äänten kuunteleminen ja oma tuottaminen voivat olla osa luovaa, aktiivista ja osallistavaa toimintaa säveltämisen keinoin. Oppijan omat ääniteokset ja -kertomukset, jotka liittyvät tekijän merkityksellisiin ääniympäristökokemuksiin lisäävät äänitietoisuutta ja äänille herkistymistä. Ervastian (2013) mukaan säveltäminen nähdään eri oppilaitosten uusimmissa opetussuunnitelmissa mahdollisena kaikille, arjen oikeutena, ja pedagogiikan keskiössä on oman luovan tekijyyden tukeminen. Laaja-alainen perusopetuksen säveltämiskasvatus sisältää taiteiden välistä ja ilmiöihin liittyvää luovaa toimintaa huomioiden näin äänimaiseman moninaisuuden. (Ervasti, 2013.)

Järviluoman ja Pielan (2016) mukaan äänimaisemia voidaan tarkastella sekä tieteellisenä ja pedagogisena tutkimuskohteena että taiteen teemana. Ääni ja sen myötä koetut mielenmaisemat ovat myös tarinankerronnan ja dramaturgian välineitä, joita hyödynnetään eri medioissa: äänet ”luovat, rakentavat uudelleen sekä merkitsevät tilaa ja paikkaa, niiden rajoja ja tunteita”. (Järviluoma & Piela, 2016.)

Sintosen (2017) mukaan keskittymällä musiikin opetuksessa pääosin valmiisiin teoksiin, niiden kuunteluun, musisointiin ja tulkintaan, käsitykset äänistä ja niiden tuottamistavoista voivat jäädä kapea-alaisiksi. Kiinnostus musiikkiin voi herätä tarkastelemalla erilaisia äänen tuottamisen tapoja osana kiehtovaa ääni-ilmiötä. (Sintonen 2017.) Sintonen ja Erfving ovat tuottaneet mielenkiintoisen *Herkät Korvat* –digitaalisen tehtävämateriaalin äänelliseen monilukutaitoon liittyen (Sintonen & Erfving, 2015).

Musiikkikasvatuksessa toisten oppijoiden kanssa jaetut ja koetut äänet ja äänikertomukset tukevat luovuutta sosiaalisena ja yhteisöllisesti jaettuna ilmiönä. Niin sanotun jokamiehen luovuus -käsitteen (*everyday creativity, little-c, c-creativity*) mukaan luovuus ilmenee ihmisen jokapäiväisessä toiminnassa ja yleisessä asennoitumisessa elettyyn elämään. Tällöin itse produkti, lopullinen musiikillinen tai äänellinen teos ei ole tärkein, vaan itse prosessissa koetut ääniin liittyvät merkitykset. (Amabile, 1989; Csikszentmihalyi, 1999; Ervasti, Muhonen & Tikkanen, 2013.) Äänikasvatuksessa tarjotaan mahdollisuuksia kokea esimerkiksi moninaisia arjen ääniä musiikkituntien luovissa prosesseissa.

Kuvissa 1 ja 2 on kuvattu yhden opettajaopiskelijan musiikin opetusharjoitteluun liittyvää sävellyskasvatuksen opetusmateriaalia, jossa on ollut teemana äänimaisemaan liittyvä luova musiikillinen prosessi. Oppilaat tutkivat arjen muuttuvaa äänimaisemaa muuttuvien ja katoavien äänten näkökulmista vertailemalla eri vuosikymmeninä otettujen kuvien äänimaisemia. Oppilaat sävelsivät pienryhmissä äänellisen teoksen kuvien pohjalta ja muuttuvien äänien merkityksestä käydyn pienryhmäkeskustelun pohjalta.

KUVAT 1–2

Miltä vanha Oulu ja uusi Oulu kuulostavat? Sävellä kuvien pohjalta äänikertomus. Oulun normaalikoulun maisterivaiheen koulutyöskentelyn opetusmateriaalia luku-kaudelta 2006. Kuvat: Opiskelijan kuva-arkisto.





Perusopetuksen musiikin opetus suunnitelmassa ääni ja musiikki eritellään käsitetasolla. Musiikin opetuksen tehtävänä mainitaan oppilaiden ajattelun ja oivalluskyvyn kehittäminen tarjoamalla säännöllisesti mahdollisuuksia *äänien* ja musiikin parissa toimimiseen, säveltämiseen sekä muuhun luovaan tuottamiseen. Osallisuuteen liittyvissä tavoitteissa kannustetaan oppilasta kokemaan ja hahmottamaan *ääniympäristöä*, *ääntä*, musiikkia ja musiikkikäsitteitä liikkuen ja kuunnellen. (POPS, 2014.)

Äänikasvatus voi myös liittyä luovaan toimintaan. Tavoitteiden mukaan vuosiluokilla 1–2 tulisi antaa tilaa oppilaiden omille musiikillisille ideoille ja improvisoinnille sekä ohjata heitä suunnittelemaan ja toteuttamaan pienimuotoisia sävellyksiä tai muita kokonaisuuksia käyttäen *äänellisiä* ilmaisukeinoja. (POPS, 2014.)

Perusopetuksen opetus suunnitelmassa musiikin tavoitteisiin liittyy luovuutta tukevia keskeisiä sisältöalueita. Musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa -sisältöalueessa käsitellään oppilaiden kokemuksia ja havaintoja arjen eri ääniympäristöistä. Vuosiluokilla 3–6 musiikilliset tiedot ja taidot sekä luova tuottaminen -sisältöalueessa *ääniin* ja musiikkiin liittyvää luovaa ja esteettistä ajattelua edistetään luomalla tilanteita, joissa oppilaat voivat suunnitella ja toteuttaa erilaisia musiikillisia tai monitaiteellisia

KUVA 3

Koulun musiikki 1–2. Mitä kuvassa tapahtuu? Marja Ervastian valokuva Koulun musiikki 1–2 oppikirjan (Helasvuo, Laitinen & Vilén, 1989) kuvasta.

kokonaisuuksia. Tavoitteena on antaa oppilaalle mahdollisuuksia *ääniympäristön* elämykselliseen kuunteluun sekä ohjata häntä jäsentämään kuulemaansa sekä kertomaan siitä. Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa -sisältöalueessa ohjataan oppilasta huolehtimaan *ääniympäristön* turvallisuudesta. Nämä sisältöalueet mainitaan musiikin arviointikriteereiksi 6. vuosiluokan päätteeksi. (POPS, 2014.)

Kuvassa 3 on perusopetuksen musiikin oppikirjan aukeaman kuva ympäristön äänistä koulunsa aloittavalle äänen tarkastelun ja toiminnan tueksi. Musiikin opiskelu voidaan aloittaa laajemmin äänen tutkimisella erilaisilla luovilla toimintavoilla, kuten säveltämällä kuva ääniteokseksi.

MERKITYKSELLINEN ÄÄNIKOKEMUS KERTOMUKSENA – KIRJOITETTU KERTOMUS SÄVELTÄMISEN ÄÄNILÄHTEENÄ

Oma henkilökohtainen suhde ääneen ja musiikkiin muokkaa elämäntarinaamme tiedostamatta tai tiedostettuna, itselle tärkeiden musiikkien ja äänien erillisinä tai toisiaan risteävinä ”ääniraitoina”. Oman elämän soundtrack voidaan määritellä äänelliseksi tarinaksi, jossa tutkitaan ja tulkitaan oman henkilökohtaisen elämän merkitystä ääni- ja musiikkimuistojen kautta. Saarikallion mukaan tietty merkitykselliseksi koettu ääni tai musiikki on usein mukana elämän tärkeissä valinnoissa ja yllättävissäkin käännekohtissa, kohtaamisissa ja vuorovaikutustilanteissa. Nämä äänelliset muistot kulkevat usein mukana koko elämän tärkeissä muistoissa, jopa niin, että elämän loppupuolella nämä uinuvina olleet äänelliset muistot saattavat virittää ikäihmisellä muun muassa muistivarantoja ja antaa voimavaroja arjen kohtaamiseen. Oma suhde ääneen, oman äänellisen elämäntarinan kuuntelu ja herkkyys tunnistaa oma äänellinen historia ja sitä kautta oma musiikillinen ilmaisutapa voivat parhaimmillaan olla osa hyvinvointia. Tärkeät äänelliset ja musiikilliset kokemukset auttavat purkamaan ja ymmärtämään oman elämän eri vaiheita. (Saarikallio, 2009.)

Johdatus musiikkiin on Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa musiikin aineenopettajaksi, luokanopettajaksi tai varhaiskasvattajaksi opiskelevien musiikkikasvatuksen opintojakso, joka liittyy äänikasvatukseen ja sen pedagogiseen kehittämiseen. Opintojakson osaamistavoitteena on avata opintojaan aloittaville tuleville musiikkikasvattajille musiikin merkitys kulttuuriin sidottuna, ajallisesti ja paikallisesti muuntuvana ilmiönä. Kurssin tavoitteena on, että opiskelija tunnistaa musiikin vaikuttavuuden yhteiskunnallisella, yhteisöllisellä ja henkilökohtaisella tasolla. Tavoitteena on tuoda esille opettajaksi opiskelevan oma ääni- ja musiikkisuhde ja sen merkitys opettajaksi kasvamisessa. (Opinto-opas, 2012–13.)

Johdattelin opintojakson opettajana opiskelijoita laajemmin äänen, ääniympäristön ja äänimaiseman käsitteisiin ja niiden merkitystasoihin osana musiikkikasvatusta. Aloitimme opintojakson tekemällä harjoitustyön äänen

merkityksestä ja sen suhteesta musiikin käsitteeseen. Opiskelijat johdatettiin ääniteemaan äänikävelyllä yliopiston eri tiloissa.

Kankkusen (2012a) mukaan mitä tahansa kävelyä – milloin vain ja missä tahansa ympäristössä – voidaan kutsua äänikävelyksi, jos kävelyn pääasiallisena tarkoituksena on ympäristöänten tarkkailu. Tutkimusmetodinä äänikävely voidaan ”määritellä ääniympäristön ja äänimaiseman moniulotteiseksi empiriseksi tutkimusmenetelmäksi ja luovaksi käytännöksi, jonka tarkoituksena on jonkin tietyn maantieteellisesti rajatun paikan äänimaiseman havainnoiminen ja äänellinen tunnistaminen. Äänikävelyy, joka on yksi äänimaisematutkimuksen vanhimmista tutkimusmenetelmistä, on alusta alkaen liittynyt sekä taiteellisia että pedagogisia merkityksiä ja tavoitteita.” (Kankkunen, 2012b, s.119.) Äänikävelyä voidaan soveltaa erilaisina käytänteinä osana musiikkikasvatusta (Kankkunen, 2012b).

Äänikävely-käsitteen rinnalla käytetään kuuntelukävely-käsitettä ja lisäksi äänitetty kuuntelukävely -käsitettä, (*recorded listening walk*), jos kävelyy, liittyy äänellinen dokumentointi (Uimonen, 2011). Kankkusen (2012b) mukaan kirjallisuustarkastelun valossa äänikävely osoittautuu edelleen yleiskäsitteeksi, koska se kattaa kaiken tyyppiset kävelyt, joiden päätarkoitus on ääniympäristön kuuntelu. Äänikävelyn aikana voi olla kuitenkin erilaisia harjoitteita, joten Schaferin alkujaan nimeämässä äänikävely-käsitteessä (*sound walk*) on mukana pedagoginen ja aktiivinen aspekti. Ääni- ja kuuntelukävely-käsitteitä käytetään kuitenkin osin synonyymeina. (Kankkunen, 201b.)

Johdatus musiikkiin -opintojaksolla yliopiston tiloissa tekemässämme äänikävely-harjoitteessa opiskelijaparista toinen toimi kävelyn ohjaajana ja reitin suunnittelijana toisen havainnoidessa ympäristöä ilman näköaistia, kuulon ja muiden aistien avulla. Tässä tapauksessa yliopiston sisä- tai ulkotiloissa tapahtunut lyhyt äänikävely toimi ”korvien avaajana” kurssin omatoimiselle tehtävälle, joka oli lyhyen kertomuksen kirjoittaminen itselle merkittävästä äänimuistosta.



KUVA 4

Äänikävelyllä. Opiskelijapari äänikävelyllä yliopiston ulkotiloissa. Kävelyä ohjaava opiskelija päättää kävelyreitit kuuntelupaikkoineen. Kuva: Marja Ervasti, 2018.

Ohjeistus kertomuksen kirjoittamiseen noudatti Sata suomalaista äänimaisemaa -tutkimushankkeen viitekehystä ja tehtävänantoa. Sata suomalaista äänimaisemaa on äänimaisemien tallennus-, suojele- ja tutkimushanke. (Järviluoma, Koivumäki, Kytö & Uimonen, 2006; Sata suomalaista äänimaisemaa, 2017.) Sata suomalaista äänimaisemaa -tutkimushankkeessa äänimuistot myös äänitettiin, joten sanallisen kertomuksen tukena oli konkreettinen äänellinen äänimaisema.

Kirjoita, missä on sinulle tärkeä äänimaisema, miksi se on sinulle tärkeä tai miksi olet kiinnostunut siihen huomiota. Kuvauksen voit kirjoittaa omaperäisesti. Äänimaiseman merkittävyyteen voi liittyä henkilökohtaisia tai yhteisöllisiä näkökulmia. Vastauksesi voi pyrkiä kyseisen äänimaiseman säilyttämiseen jälkipolville tai se voi olla kirjoitus omakohtaisesta kokemuksesta. Voit kirjoittaa yksittäisestä äänestä ympäristössään tai yksittäisestä paikasta äänimaisemineen, kokonaisvaltaisesta äänimaisemasta muuttuvine tunnelmineen tai siitä missä ja miten olet kohdannut ääniympäristösi – ja miten olet siihen itse vaikuttanut. Ehkä voit pohtia, olisiko äänimaisema jälkipolville säilyttämisen arvoinen ja miksi. (Sata suomalaista, 2017.)

Itse varsinainen eletty kokemus eroaa kirjoitetusta narratiivista. Se on ikään kuin ääneen liittyvä muisto, joka eroaa alkuperäisestä koetusta äänimaisemasta. Kun äänikokemuksen muuntaa sanoiksi, mitä jää sanallistettuun tai kerrottuun äänimaisemaan? Mihin sanat yltävät, mihin eivät? Äänikokemuksen muokkaaminen sanalliseen muotoon on herkkä alue, joka saattaa jättää kokemuksesta jotain saavuttamatta.

Musiikillisen säveltämisen kautta tuo herkkyys voidaan ehkä tavoittaa äänellisesti uudelleen, elää uudelleen tai uusintaa se taiteelliseksi kokemukseksi. Opiskelijoiden pienryhmissä säveltämä äänellinen tulkinta kirjoitetusta kokemuksesta oli kertomuksen tunnelman, mielenmaiseman jälki-konstruointi musiikilliseksi teokseksi.

ÄÄNIKERTOMUSTEN ÄÄNIMUISTOT – TEEMOJEN TULKINTAA

Opiskelijoiden kertomuksia voidaan teemoittaa ja analysoida eri näkökulmista. Kertomukset näyttävät fyysisenä tai mentaalina tilana, paikkaan emotionaalisesti kuulumisena, yksityisenä tai yhteisenä koettuna tilana, ajan kuvana tai osana omaa äänielämäkertaa.

Paikkasidonmaisissa kirjoitelmissa tulee vahvasti esille tiettyyn paikkaan, luontoon, kaupunkikuvaan tai kotiympäristöön liittyvät merkitykset joko yksin tai yhteisöllisesti koettuina. Esiin tulleina teemoina ovat *tekemiseen* ja *toimintaan* liittyvät kertomukset, jotka koskevat esimerkiksi työtä, harrastuksia tai päivittäisiä kodin askareita. Kertomuksien teemat liittyvät kertojan eri *ikävaiheisiin*, kuten lapsuuden kokemuksiin. Osa kirjoitetuista kertomuksista liittyy *koko eletyn elämän merkityksiin*, osa tarinoista on *yksittäisen kokemuksen* kerrontaa. Myös *eri tunnetilat* ovat vahvasti esillä kertomuksissa, ilon tai menetyksen näkökulmasta. Kertomukset voidaan jakaa myös *positiivisiin* ja *negatiivisiin* kokemuksiin. Teksteissä korostuvat myös *muut aistit* kuulon lisäksi.

Olen valinnut kustakin kirjoitelmasta (N=30) osan kertomuksesta, joka kuvaa sen keskeistä teemaa (kursivoitu teksti).

Luontoon ja vapaa-aikaan liittyviä kertomuksia on useita. Etenkin suvun kesäpaikka ja sen äänimaiseman kuvaus ovat keskiössä. Kertomuksista huokuu hiljentymisen ja mielenrauhan merkitys osana vapaa-aikaa. Tietyt paikan äänet ovat erityisen merkityksellisiä. Niihin keskittyy tarkkaavaisemmin, koska niitä ei kuulu tai niitä ei kuuntele muussa ympäristössä. Oma merkityksellinen luontosuhde tulee esille tiettyyn erityiseen paikkaan liittyvissä kirjoitelmissa.

Äänimaisema, kuten kuvakin, on staattinen. Sen särkee vain satunnaisesti mökin nariseva ulko-ovi.

Mökillä opin tuntemaan miltä haavan lehdet kuulostavat tuulessa. Minut herätti jälleen kerran ulkona laulava peipponen. Tavallisesti lintujen ääntelyyn aikaisin aamulla herääminen ärsyttää, mutta ei täällä.

Oli kuitenkin yksi ääni joka sai karavaanarit vetäytymään matka-asumuksiinsa ja tuijottelemaan ulos ikkunasta hiljaisina ja mietteliään näköisinä: sateen ropina.

Muuten ympärillä vallitsi syvä luonnon hiljaisuus, kunnes vastaan tuli iso tunturipuro, jonka toisella puolella jolkotteli poroja. Puro solisi tunturia alaspäin nopeassa tahdissa, ja porojen kellot kolisivat tuulessa.

Kevään ensimmäiset joutsenet laulavat lentäessään yöpaikkamme ylitse. On hyvä nukahtaa hymyillen.

Osa kertomuksista liittyy matkaan, lähtemiseen ja siihen liittyvään vapauden tuntemuksiin ja jännitykseen tulevasta.

Moottorien hurina voimistuu vähitellen ja kone kiihdyttää täyteen vauhtiinsa, kunnes lopulta nousee kokonaan ilmaan. Aurinkoloma, täältä tullaan!

Aallot keinuttavat patjaa ja kuuntelen meren rauhoittavaa kohinaa. Välillä kuulen lasten riemunkiljahduksia. Nämä äänet ovat muistona ihanasta lomasta.

Vuodenaikojen vaihtuminen ja äänimaiseman muuttuminen niiden myötä näkyy myös kirjoitelmien teemana.

Joka ikinen kevät, kun lumi on jotenkuten sulanut, alkaa kaupunkialueiden asfalteilla kuulua kotoisa rullausääni. Skeittarit ovat aina hyvin varma merkki kohta saapuvasta kesästä.

Kevättä kohti tullessa Salla heräsi taas eloon: kylä täyttyi turistien tuomasta, monia eri kieliä sekoittavasta puheensorinasta, moottorikelkkojen pörinästä sekä hiljalleen sulavien purojen liplatuksesta.

Usea kertomus on muisto lapsuudesta ja lapsuuden kotiympäristöstä, jonka äänet ovat luoneet turvallisuutta ja kodinomaisuutta.

Isä taittelee sanomalehden kahisten kasaan selattuaan sen läpi.

Kaikkea toimintaa tahdittaa kuitenkin Formula-autojen tasainen vinkuna radan ympäri. Tämä ääni rauhoittaa minua, ja tunnen oloni kotoiseksi.

Joskus saatan vai istahtaa alas seuraamaan talon menoa joka on välillä kuin parastakin elokuvaa.

Muistan kuin eilisen päivän ne lukuisat tunnit, jotka valvoin sängyssäni saamatta unen päästä kiinni. Tällöin seinäkello oli aina pitämässä minulle seuraa.

Oma nykyinen koti ja sen äänimaisema kertoo myös kodin ulkopuolelta tulevista äänistä, kerrottuna ikään kuin tarkkailijan näkökulmasta.

Ahaa, ja naapurin Kristiinalle tuli taas vieras kyläilemään.

Betoniseinät vaimentavat ääntä osittain, mutta eivät sammuta sointia kokonaan.

Remontti. Huutoa, pauketta, kolinaa, repimistä, ininää, rutinaa, kuminaa, helinää ja jytinää.

Kertomuksia on myös tietoisesta hiljentymisestä, siirtymisestä paikkaan, jossa tietää voivansa hiljentyä.

Avaan kappelin oven, ja hiljaisuus yllättää minut. Takanani ovi sulkeutuu hiljaa, ja täydellinen hiljaisuus läpäisee koko salin. Unohdan ajantajuni, kiireen, stressin, kaiken, mikä hetki sitten oli läsnä. Hiljaisuus saa korvani soimaan, mutta en välitä.

Yhteisen tai toisen toiminnan ja kohtaamisen kuvaus ja tätä kautta läheisen henkilön merkityksellisyys näkyy myös kirjoitelmien teemoissa. Kertomusta voi luonnehtia ikään kuin kehollisen äänisuhteen kuvaukseksi.

Suljen silmäni ja nojaudun hevosen suurta ja lämmintä kylkeä vasten kuunnellen sen tasaista hengitystä. Sigma huokaa raskaasti.

Äiti on syyttänyt nuotion ja kohta kuusen halot jo paukahtelevat nuotiossa.

Hissikapulan räklätys kertoi matkan etenemisestä ja rytmitti hissilaulua, jonka me kummisetäni kanssa keksimme. ”Nyt hiljaa hiljaa nousemme, nyt kohti tunturia...”

Lapsi soittaa iloisena pyörän soittokelloa, jotta mummu kuulisi hänen saapuvan.

Tietyt arkeen liittyvät päivittäin toistuvat äänet ovat myös kertomuksen kohteena, kerrottuna osin neutraalisti ja tarkkaavaisesti.

Hidastavasta metrosta lähtevä vinkuva ääni on säveliltään laskeva, kun taas kiihdyttävän metron äänet ovat säveliltään nousevia.

Kertomus voi kytkeytyä musiikilliseen kokemukseen. Myös oma sisäinen ääni, luovuuden tila näkyy kertomuksissa esimerkiksi musiikin sisäisenä kuulemisena.

Äänimaisemani sijaitsee rauhallisella erämaajoen rannalla. Kyseistä äänimaisemaani ovat todennäköisesti kuunnelleet Angelin tytöt, koska heidän kotikylänsä sijaitsee kohtalaisen lähellä, jotakin samanlaista löytyy monista Angelin tyttöjen lauluista/joiuista.

Toisaalta haluaisin vain nukkua, että jaksaa seuraavana aamuna taas nousta reippaana kouluun, mutta toisaalta taas päin sisältä huokuva inspiraatio on vangittava paperille nuottien tai tekstin muodossa, joten olen myös kiitollinen siitä, että tuntemattomasta syystä aivojeni äänimaailma minut herättää toistuvasti. Tätä äänimaailmaa voisi kuvailla sekä antoisaksi, että riesaksi.

Joka suunnasta kuului musiikkia. Sävelkudos ei luonut levotonta, väsyttävää tai ahdistavaa tunnelmaa, vaan teki festivaalialueen ilmapiiristä rennon ja kotoisan.

Yhdessä kertomuksessa on mukana valitettava ääni, joka kulkee mukana, tahtoi tai ei. Tinnituksella eli korvien soimisella tarkoitetaan kuulohavaintoa, joka ei johdu ulkoisesta äänestä.

Minulle syvää ja lävitsetunkematonta hiljaisuutta ei ole olemassakaan. Elinikäinen ystäväni Timppa Tinnitus pitää siitä huolen. Timppa ei hiljene koskaan. Se on osa minua niin kuin vaikkapa varpaani tai kylkiluuni. Riippuu enimmäkseen olotilastani, kiinnitänkö siihen huomiota vai en. Jos olen masentunut, se riehuu korvissani kuin ukkosmyrsky, ahdistaa ja kouristaa vatsanpohjasta. Jos olen normaalissa mielentilassa, se on vain epämääräisen vaimeaa heinäsiirran sivitystä ja huminaa.

Juhlarituaaleihin liittyvä kertomus kertoo äänimaiseman kastetilaisuudesta. Kertomus näyttäytyy ajankuvana, osana äänellistä elämäkertaa, tärkeää elämän käännekohtaa.

Rauhallista ja tyyntä tilaisuutta pehmittää hennot rykäisy ja yskäisy.

Kertomuksia oli myös epätavallisista paikkaan liittyvistä äänistä.

Suurin osa tavaroista oli paikoillaan ja oli ensimmäisen juhannuksen aika uudessa kodissamme. Päätimme mennä koko perheellä terassille aamupalalle. Tuntui kuin koko kaupunki olisi pysähtynyt. Kuulimme vain tuulen suhinaa, lintujen laulua ja kukkuipa käkikin meille hyvän huomenen.

Osa kertomuksista henki erityistä innostusta juuri tiettyyn ääneen.

Lentäjä ulvotti moottoreita ja viimein vapautti jarrun. se ääni! Se oli villi ja vapaa, se ulvoi ja murisi, siinä oli jotain niin kertakaikkisen kesyttämättöntä, raakaa ja alkuvoimaista, se oli miesten maailma, lentokapteenien maailma ja minä olin osa sitä!

KIRJOITETUSTA KERTOMUKSESTA SÄVELLETYKSI MUSIIKIKSI

Esittelemässäni opintojaksossa osa äänimaisemakertomuksista jaettiin yhteisesti koettaviksi säveltämällä ne uudelleen niin sanotuiksi soiviksi narratiiviksi. Opiskelijaryhmä jaettiin noin neljän opiskelijan pienryhmiin. Ryhmät saivat valita itseään kiinnostavan kertomuksen ja säveltää siihen liittyvän (maisema)sävellyksen joko tekstin kera tai ilman. Ääniteoksessa tuotiin jokin tekstistä nouseva äänellinen elementti esille sävellyksen muodossa. Ääniteos saattoi olla myös yleinen tunnelmakuvaus kertomuksen teemasta. Tarkastelun kohteena voivat olla esimerkiksi ääni-hiljaisuus, syke-epäsäännöllinen rytmi, erilaiset muotorakenteet tai äänilähteet. Näin opiskelijat harjoittelivat myös säveltämisen keinoin musiikkipedagogiikan eri osa-alueita, sitä, mistä musiikki muodostuu.

Esittelen artikkelin lopuksi kaksi opintojakson aikana kirjoitettua kokonaista kertomusta, joita voi tulkita useasta musiikilliseen luovaan ilmaisuun tukevasta näkökulmasta. Erilaiset tulkintatavat luovat näkökulman säveltämisprosessille, jossa tehdään musiikillisia valintoja sävellyksen muodon, sointiväriin, keston, voiman ja tason suhteen.

Ensimmäinen valitsemani kertomus on kirjoittajan vahva luontokokemus, jota voidaan säveltää äänimaisematutkimuksen peruskäsitteiden hi-fi (*high-fidelity*) ja lo-fi (*low fidelity*) näkökulmasta. Hi-fi-äänimaisemassa äänet erottuvat selkeästi toisistaan, akustisen tilan tuntu määräytyy selkeämmin. Lo-fi-äänimaisemassa on useita eri ääniä sekoittuneina toisiinsa, ja erottelu äänten välillä on vaikeampaa, tilan tuntu ikään kuin häviää. (Schaffer, 1977; Uimonen, 2017.) Esimerkkinä Uimonen mainitsee tyynen järven rannan, jossa kuuluvuus on selkeä, kun taas kohisevan kosken äärellä tai tuulisessa niemennokan lo-fi-olosuhteissa ympäristön äänet sekoittuvat ja peittyvät yhden äänilähteen tai toistensa alle (Uimonen, 2017).

Yksi merkittävimmistä äänikokemuksistani, äänimaisemastani, löytyy Inarin kunnasta, Vaskojoen erämaa-alueelta. Kokemukseni on niin vahva, että pääsen edelleen tunnelmaan kohtalaisen helposti, rauhallisessa paikassa sulkemalla silmäni ja keskittymällä hetkisen. Äänimaisemani sijaitsee rauhallisella erämaajoen, Vaskojoki, rannalla. Paikassa, jossa jokeen laskee putouksena pienempi joki. — Aluksi tulee siis tunnelma, ettei kuulu juurikaan mitään, mutta kun keskittyy hieman tarkemmin, alkaa kuulua. ”Taustamusiikin”, rauhoittavan elementin äänimaisemaani luo putouksen taianomainen pauhu. Sivuuääniä luovat puiden heilunta tuulessa, ympäröivän metsän linnut ja monenlaiset muut metsän äänet. Pääosaan muistossani nousee kuitenkin syksyisen metsän vanhan emolinnun, koppelon, salaperäisen hypnoottinen ”okottelu” sen kutsuessa poikuettaan. Äänikokemukseni on yhtä aikaa rauhoittava, hypnoottinen, salaperäinen ja tunteita liikauttava.

Kielessä on mahdollista ilmaista ääntä jäljittelevillä ja kuuloaistimusta kuvaavilla niin sanotuilla ekspressiivisanoilla (Leskinen, 2001). Seuraava opiskelijan opintojakson aikana kirjoittama kertomus on kielellisesti vahva, jopa runollinen kokonaisuus, jossa on kielellisesti äänellisiä ilmauksia osana kertomusta kuvailemassa ääntä tai toimintaa. Kertomus on ikään kuin äänitön ääniteos, koska jo sanojen myötä syntyy vahva mielikuva itse äänilähteestä. Äänimaiseman, sävellyksen, voi kuulla mielessään.

Lämmin moottori naksuu katsellessani pihamaata. Hiljaisuuden illuusio alkaa rikkoontua korvien toipuessa rengasmelusta ja musiikista. Ohijavien autojen suhahdukset kantautuvat tieltä 78, jonka luulisi olevan

paljon kauempana, jos eivät moottorien tuuleen sekoittuvat äänet toisin kertoisi. Koko lasikuisti helähtää tutulla tavalla avatessani ensimmäisen oven. Toisen oven lukko naksahuttaa ja pian mökin täyttää vesipumpun kompressorin äänekäs pöriä. Huone tuntuu tavallista hiljaisemmalta, sillä roihuava takkatuli saa kerrankin loistaa poissaolollaan. Käyn läpi kiliseviä avainnippuja, kunnes käteeni osuu saunan avain. Tyhjä kiuas kumisee, mutta vain hetken, sillä äänekkään vesipumpun voimalla alkaa säiliö täyttyä vedestä. Tulipesän luukku kirskahuttaa auki ja kohta mäntyhalot räiskyvät iloisesti arinalla. Sulkiessani luukun kuulen, kuinka tuli humahuttaa täyteen liekkiin. Varaston lasi-ikkunainen ovi kilahtelee, kun yritän tönimällä ja avainta kääntämällä saada lukkoa auki. Onnistuttuani yrityksessäni pääsen käsiksi peltiseen pallogrilliin, josta kippaan vanhat hiilet suhinalla kolisevaan peltiämpäriin. Uudet hiilet melkein soivat kolahdellessaan metallisen sytytystöttejän pohjaan. Tulitikun raapaisu, ja viimeinkin voin istahtaa. Kuikan sijaan ilmassa kuuluu kainuulle ominaista raakkumista.

POHDINTA

Säveltämisen pedagogiikka on ajankohtainen tutkimuksen kohde aikana, jolloin musiikkikasvatustajat kehittävät monimuotoista, ajassa muuttuvaa musiikkikasvatusta oppijan oman musiikillisen kasvun ja yhteisöllisen osallisuuden näkökulmasta. Johdatus musiikkiin -opintojaksolla esiteltiin yksi mahdollinen luovan ilmaisun toimintatapa tuleville musiikkikasvattajille ääni-ilmiöön liittyen. Paikkasidonnainen musiikkikasvatus avaa mahdollisuuksia löytää äänelle autenttinen merkitys tutustumalla sen olemukseen lähtemällä luokkahuoneista ulos todellisiin äänipaikkoihin. Myös tulevan musiikkikasvattajan omaan elämismailmaan liittyvän merkityksellisen äänisuhteen syventäminen osana korkeakouluopintoja on kehittämisen arvoinen ja tärkeä osa pedagogisia opintoja. Johdatus musiikkiin -opintojakso on saanut jatkoa opintojaksossa Musiikkikasvatuksen teoriat ja käytännöt (Opinto-opas, 2017), jossa äänikasvatusta havainnoidaan monilukutaidon näkökulmasta. Säveltämiskasvatus toimintatapana on tärkeä osa perusopetuksen uuden opetussuunnitelman mukaisia monialaisia opintokokonaisuuksia. Äänimaiseman tulkinta ja merkityksenanto on osa äänellistä monilukutaitoa esimerkiksi ilmiöpohjaisissa ja taiteidenvälisissä projekteissa.

Säveltämiskasvatus on opetus- ja oppimismuoto, jonka kautta edistetään äänellistä ajattelua ja ymmärtämistä. Tutkivana ja aktiiviseen toimijuuteen kannustavana oppimisen muotona se myötäilee nykyisen oppimisenäkemyksen periaatteita. Oppijan omakohtainen oivaltaminen on oppimisen keskiössä. Säveltämisen kautta oppimisesta tulee omakohtaisempaa, henkilökohtaista, jotain sellaista, jota on voinut itse prosessoida alusta alkaen, eikä valmiiksi annettujen ratkaisumallien kautta. Säveltämiseen voi parhaimmil-

laan kietoa kaikki tavat tukea kasvavan aktiivista musiikkisuhdetta. Se avaa uusia kokemisen ja tulkinnan mahdollisuuksia. (Ojala & Väkevä, 2013; Tikkanen & Väkevä, 2013.)

Säveltämiskasvatuksessa tutkitaan musiikillisesti järjestettyyn ääneen liittyviä luovia mahdollisuuksia. Se voi johtaa musiikkiteosten syntyyn, mutta ei välttämättä. Kyse on enemmän säveltämisen prosessista kuin produktista. Säveltämiskasvatus on pedagogista toimintaa, jossa ihmisten välinen vuorovaikutus on keskiössä. Säveltämisen avulla rakennetaan musiikillisten merkitysten lisäksi sosiaalisia merkityksiä. Omien sävellysten kautta kerrotaan jotakin itsestä ja muiden sävellyksissä kuullaan toisten kertomuksia maailman kokemisesta. (Muhonen, 2016.) Perusopetuksen äänimaisemaan ja säveltämiskasvatukseen liittyviä toimintatapoja avaavaa kirjallisuutta ja toiminnallista opetusmateriaalia on tuotettu viime vuosina eri koulutus-hankkeissa (Unkari-Virtanen, 2017).

Partin mukaan on aika tuulettaa perinteisiä asenteita musiikin tekijyydestä. Laaja-alaisen säveltämiskäsitteen näkökulmasta kuka tahansa oppii säveltämään. Säveltämisen pitäisi olla kenen tahansa ulottuvilla. Jokaisella tulisi olla yhdenvertainen mahdollisuus kulttuuriseen osallisuuteen ja luovaan itseilmaisuuun. Tavoitteena on rohkaista ja innostaa tulevia ja jo ammatissa toimivia opettajia kokeilemaan säveltämistä ja madaltaa kynnyistä itse tekemiseen osana koettua ja elettyä äänimaisemaa. (Partti & Ahola, 2016.)

Pitää maailmaa makrokosmisena sävellyksenä.

(Schafer 1994, s. 96.)

LÄHTEET

- AMABILE, T. M.** (1989). *Growing up creative: Nurturing the lifetime of creativity*. Buffalo: The Creative Education Foundation.
- AMPUJA, O.** (2007). *Melun sieto kaupunkielämän välttämättömyytenä: Melu ympäristöongelmana ja sen synnyttämien reaktioiden kulttuurinen käsittely Helsingissä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- AMPUJA, O.** (2016). Tulkintoja hiljaisuuden merkityksestä. Teoksessa H. Järviluoma & U. Piela (toim.), *Äänimaisemissa* (s. 73–98). *Kalevalaseuran vuosikirja*, 95. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- AMPUJA, O., JÄRVILUOMA, H., KILPIÖ, K. & UIMONEN, H.** (2005). Muuttuva äänimaisema – johdatus tutkimukseen. Teoksessa O. Ampuja & K. Kilpiö (toim.), *Kuultava menneisyys: Suomalaista äänimaiseman historiaa* (s. 9–20). Turku: Turun historiallinen yhdistys ry.
- BARRETT, M.** (1998). Researching children's compositional processes and products: Connections to music education practice? Teoksessa B. Sundin, G. E. McPherson & G. Folkestad (toim.), *Children composing: Research in music education* (s. 10–35). Lund: Lund University Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.** (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. Teoksessa R. J. Sternberg (toim.), *Handbook of creativity* (s. 313–335). New York: Cambridge University Press.
- ERVASTI, M.** (2013). Musiikillisia sormenjälkiä. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen* (s. 113–124). *Oppaat ja käsikirjat 2013:3*. Helsinki: Opetushallitus.
- ERVASTI, M., MUHONEN, S. & TIKKANEN, R.** (2013). Säveltämisen monet mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa. Teoksessa M. Juntunen, H. & M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja – kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 93–104). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- HELASVUO, P., LAITINEN, M. & VILÉN, M.** (1989). *Koulun musiikki 1-2: Musisoiden*. Keuruu: Otava.
- HILJAISUUS JA KUUNTELU MATKAILUOSAAMISEN RESURSSINA POHJOIS-KARJALASSA.** (2015). (Hikuma), Pohjois-Karjalan ELY-keskus/ESR (2013–2015). *ESR-projektin loppuraportti*. Ohjelmakausi 2007–2013. Haettu 7.3.2017: http://www.uef.fi/documents/138806/0/LOPPURAPORTTI_HIKUMA.pdf/060f64d8-2650-4e90-9567-e4d3839b9e9e
- HUTTUNEN, T.** (2017). Osallistava sävellytysmenetelmä musiikinopetukseen: Peruskoulun opetussuunnitelman 2014 tavoitteita ja oppimisen ydinmetaforia toteuttamassa. *Jyväskylä Studies in Humanities*, 321. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- HYRY-BEIHAMMER, E. K., HILTUNEN, M. & ESTOLA, E.** (2014). Johdanto. Teoksessa E. K. Hyry-Beihammer, M. Hiltunen & E. Estola (toim.), *Paikka ja kasvatus* (s. 4–8). Rovaniemi: Lapland University Press.
- ISO D.** (2017). Blogi 43. Haettu 7.3.2017: <http://www.humap.com/blogi/2016/05/iso-d/>
- JÄRVILUOMA, H.** (2003). Oletko maisemissa? Lyhyt johdatus äänimaisematutkimukseen. Teoksessa T. Eerola, J. Louhivuori & P. Moisala (toim.), *Johdatus musiikintutkimukseen* (s. 347–355). Helsinki: Suomen Musiikkiteollinen Seura.
- JÄRVILUOMA, H., KOIVUMÄKI, A., KYTÖ M. & UIMONEN, H.** (toim.) (2006). *Sata suomalaista äänimaisemaa*. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu.
- JÄRVILUOMA, H., KYTÖ, M., TRUAX, B., UIMONEN, H. & VIKMAN, N.** (2009). *Acoustic environment in change*. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu.
- JÄRVILUOMA, H. & PIELA, U.** (2016). Äänimaisemat tulkintojen kohteena. Teoksessa H. Järviluoma & U. Piela (toim.), *Äänimaisemissa* (s. 7–11). *Kalevalaseuran vuosikirja*, 95. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KANKKUNEN, O.** (2012a). Ääni kuuluu kaikille – ääniympäristön kuuntelu musiikkikasvatuksessa. *Kasvatus*, 43(2), 146–159.
- KANKKUNEN, O.** (2012b). Käy kuuntelemaan! Äänikävely ja ääniympäristön havainnointi. Teoksessa K. Ahonen & T. Juutilainen (toim.), *Järjen ja arjen ääniä: Tampereen normaalikoulu tutkii, kokeilee ja kehittää* (s. 119–153). Tampere: Tampere University Press.
- KANKKUNEN, O.** (2018). Kuuntelukasvatus suomalaisessa perusopetuksessa: Kohti yhteisöllistä äänellistä toimijuutta. *Studia Musica*, 75. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- KASKAIDEN ÄÄNI SATTUU KORVIIN.** (2009). *Tieteen kuvalehti*. 1.9.2009. Kysymykset. Haettu 14.7.2017: <http://tieku.fi/elaimet/hyonteiset/kaskaiden-aaeni-sattuu-korviin>
- KORPINEN, P. & KENTTÄMIES, J.** (2006). Äänimaisematutkimus ja akustinen ekologia. *Äänipää*-webisivusto. Haettu 31.8.2017: http://www.aanipaa.tamk.fi/maise_1.htm
- KYTÖ, M.** (2013). Kotiin kuuluvaa: Yksityisen ja yhteisen kaupunkiaänitilan risteymät. *Publications of the University of Eastern Finland*, 45. (Väitöskirja). Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1140-7>
- KYTÖ, M.** (2016). Asumisen rajat Yksityinen äänimaisema naapurisuhteita käsittelevissä nettikeskusteluissa. Teoksessa H. Järviluoma & U. Piela (toim.), *Äänimaisemissa* (s. 53–70). *Kalevalaseuran vuosikirja* 95. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LESKINEN, H.** (2001). Ekspressiivisanaston asema itämerensuomalaisten kielten tutkimuksessa. Teoksessa J. Leskinen (toim.), *Itämerensuomalaista ekspressiivisanaston tutkimusta* (s. 7–20). *Suomen kielen laitoksen julkaisuja*, 42. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- MATILAINEN, V.** (2014). Elämäni soundtrack ja menneisyyteni korvamadot. *Elävän arkiston blogi*. Haettu 24.5.2016: <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2014/10/07/elamani-soundtrack-ja-menneisyyteni-korvamadot>
- MODIG, K.** (2008). Ostosretkiltä sivukaduille. *Talvilehti*, 28.11.2008. Haettu 7.3.2017: <http://mobilekustannus.fi/juttu/1330>

- MUHONEN, S.** (2016). Songcrafting practice: A teacher inquiry into the potential to support collaborative creation and creative agency within school music education. *Studia musica*, 67. Helsinki: University of the Arts Helsinki, the Sibelius Academy.
- OJALA, J. & VÄKEVÄ, L.** (2013). Säveltäminen luovana ja merkityksellisenä toimintana. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen* (s. 10–22). *Oppaat ja käsikirjat*, 2013:3. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS.** (1970). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS.** (1985). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS.** (2004). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS.** (2014). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPINTO-OPAS.** (2012-2013.) Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Haettu 15.2.2013: <http://www oulu.fi/sites/default/files/content/op-opas12-13.pdf>
- OPINTO-OPAS.** (2017). Oulun yliopisto. Haettu 21.1.2018: https://weboodi oulu.fi/oodi/opintjakstied.jsp?MD5avain=5880db58-6ca2-4944-91b8-632deebf433d&Kieli=1&OpinKohd=30009346&OnkoIlmKelp=0&ooo_SortJarj=2&vl_tila=4&tkaisin=vl_kehys.jsp&Opas=1959&Org=8&haettuOpas=1959&haeOpintJaks=haeopintojaksot
- PARTTI, H. & AHOLA, A.** (2016). Säveltäjyyden jäljillä – Musiikintekijät tulevaisuuden koulussa. *Sibelius-Akatemian julkaisuja*, 15. Helsinki: Unigrafia.
- SAARIKALLIO, S.** (2009). Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatuksen, opetuksen ja tutkimukseen* (s. 221–231). Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura FISME ry.
- SATA SUOMALAISTA ÄÄNIMAISEMAA.** (2017). Suomen akustisen ekologian seura ry. Haettu 15.6.2017: <http://100aanimaisemaa.akueko.com>
- SAVOLA, A.** (2013). *Katson maalaismaisemaa ja kuuntelen: Äänimaisemallinen näkökulma maisema-alueiden inventointiin Satakunnassa*. Vuosina 2012–2013 Satakuntaliitossa toteutettava EAKR-rahoitteinen ”Katson maalaismaisemaa” – projekti. Selvitystyöraportti. Pori: Satakuntaliitto.
- SCHAFER, R.M.** (1977). *The tuning of the World*. Toronto: McClelland and Stewart Limited.
- SCHAFER, R. M.** (1992). *A sound education*. Indian River: Arcana Editions.
- SCHAFER, R. M.** (1994). *The soundscape: Our sonic environment and the tuning of the world*. Rochester (Vt.): Destiny Books.
- SINTONEN, S.** (2017). *Utelias suhtautuminen musiikkiin alkaa äänistä kiinnostumisesta*. Haettu 12.9.2017: http://www.edu.fi/perusopetus/musiikki/utelaisuus_aaniin_ ja_musiikkiin
- SINTONEN, S. & ERFVING, E.** (2015). Herkät korvat -tehtävämateriaali. Helsinki: Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitos. Haettu 21.1.2018: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/156292>
- SÄRKÄMÖ, P., TERVANIEMI, M. & HUOTILAINEN, M.** (2013). Music perception and cognition: Development, neural basis, and rehabilitative use of music. *Cognitive Science*, 4(4), 441–451.
- TRUAX, B.** (2001). *Acoustic Communication*. 2. painos. Westport: Ablex Publishing.
- UIMONEN, H.** (2005). Ääntä kohti. *Acta Universitatis Tamperensis*, 1110. Tampere: Tampere University Press.
- UIMONEN, H.** (2011). Tarkkaile ympäristöäsi! Kuuntelukävelyt ja äänittäminen äänimaiseman laadullisen arvioinnin välineinä. *Yhdyskuntasuunnittelu*, 49(1), 44–58. Haettu 21.1.2018: http://www.yss.fi/yks2011-1_uimonen.pdf
- UIMONEN, H.** (2016). Muuttuvat suomalaiset äänimaisemat ja kuulumisen politiikka. Teoksessa H. Järviluoma, A. Koivumäki, M. Kytö & H. Uimonen (toim.), *Sata suomalaista äänimaisemaa* (s. 15–33). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- UIMONEN, H.** (2017). *Äänimaisema – ai mikä?* Suomen akustisen ekologian seura ry. Haettu 7.7.2017: <http://www.aanimaisemat.fi/p/aanimaisema-ai-niin-mika.html>
- UIMONEN, H., KYTÖ, M., RUOHONEN, K. & JÄRVILUOMA, H.** (2017). *Muuttuvat suomalaiset äänimaisemat*. Tampere: Tampere University Press.
- UNKARI-VIRTANEN, L.** (2017). Säveltäminen ja musiikkipedagogiikka. Teoksessa S. Hartikainen (toim.), *Reseptejä säveltämisen ohjaukseen*. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu. Haettu 20.1.2018: <http://mikrokirjat.metropolia.fi>
- VIKMAN, N.** (2006). Suomalaisuuden sydäntäänä luonnon helmassa. Teoksessa H. Järviluoma, A. Koivumäki, M. Kytö & H. Uimonen (toim.), *Sata suomalaista äänimaisemaa* (s. 12–22). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- VIKMAN, N.** (2007). Eletty ääninympäristö: Pohjoisitalialaisen Cembran kylän kuulokulmat muutoksessa. *Acta Universitatis Tamperensis*, 1271. Tampere University Press.
- VILKKU** (2007). Helsingin Sanomat. 16.11.2007. Keskustelupalsta.
- VÄKEVÄ, L. & TIKKANEN, R.** (2013). Esipuhe. Teoksessa J. Ojala, & L. Väkevä (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luojaan tekijyyteen* (s. 5–8). Helsinki: Opetushallitus.
- WESTERLUND, H. & JUNTUNEN, M-L.** (2013). Johdanto. Teoksessa M. Juntunen, H & M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja – kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 93–104). Jyväskylä: PS-kustannus.
- WIGGINS, J. H. & ESPELAND, M. I.** (2012). Creating in music learning contexts. Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.), *The Handbook of Music Education* (s. 341–360). Oxford: Oxford University Press.



03 02

Puhuvaksi puhuvien pariin Kommunikaatiomaisema (inklusiivisessa) päiväkotiryhmässä

Elina Viljamaa, Jaana Juutinen, Eila Estola ja Anna-Maija Puroila

YHTEENKUULUVUUTTA TUTKIMASSA

Päiväkodissa on ruokailuhetki. Kymmenen lasta istuu kahden pienen pöydän ääressä, pienillä tuoleilla. Lasten joukko on moninainen. Kaikkien lasten äidinkieli ei ole suomi. Matiaksella on kuulolaite. Reija ruokailee avustajan kanssa. Hänen en ole kuullut puhuvan. Reija tarvitsee tukea kävelemiseen, syömiseen ja moneen muuhun asiaan. Lasten joukossa istuu kolme päiväkodin työntekijää, pienten pöytien ääressä, pienillä tuoleilla. Itse liikun ruokapöytien vieressä satulatuolilla. Seinällä on lasten töitä, kaappien ovissa ruokien kuvia ja sanoja, hyllyillä ja niiden päällä tavaroita. Suuntaan kameran vuorotellen kumpaankin pöytäni, tarkennan välillä yksittäiseen lapseen ja otan välillä laajemman kuvakulman. Sitten jään kuvaamaan pitkäksi aikaa yhden aikuisen ja muutaman lapsen välistä keskustelua. Matias on sanonut jotakin, jota hänen vieressään istuva aikuinen, Henna, ei ymmärtänyt. Eleitä ja tukiviittomia apunaan käyttäen Henna yrittää selvittää asiaa.

Tämä yhden tutkijan kuvaama ruokailutilanne muodostaa artikkelin tapahtumien päänäyttämön. Pyrkimyksenämme on sanoittaa ruokailutilanteen kommunikaatiomaisemaa ja sen yhteyttä yhteenkuuluvuuden rakentu-

miseen. Kommunikaatiomaisemalla tarkoitamme laajasti kaikkea aikuisten ja lasten välisessä suhteessa tapahtuvaa kommunikointia ja siihen vaikuttavia asioita. Erityisesti filosofi Maurice Merleau-Pontyn kirjoitus *Indirect Language and the Voices of Silence* toimii artikkelissamme keskustelukumppanina päiväkodissa videoidulle aineistolle. Olemme kiinnostuneita myös kommunikoinnin yhteydestä siihen konkreettiseen fyysiseen ympäristöön, jossa lapset ja työntekijät ovat (esim. Tammi & Hohti, 2017), sekä kaikuihin, joita sen hetkiseen tilaan tulee muualta (esim. Lehtonen, 2014). Tutkimus on jatkoa aikaisempiin kielen ja kerronnan multimodaalisuuteen liittyviin tutkimuksiimme (esim. Kinnunen, Viljamaa & Estola, 2015; Puroila & Estola 2014; Viljamaa, 2012). Kysymme: *Millainen on (inklusiivisen) päiväkotiryhmän kommunikaatiomaisema Maurice Merleau-Pontyn puheeseen, kieleen ja kommunikaatioon liittyvien kirjoitusten valossa? Mitä yhteyksiä kommunikaatiomaisemalla on yhteenkuuluvuuden rakentumiseen?*

Puhe ja kieli osana kokonaisvaltaista ilmaisua

Yksi varhaiskasvatuksen keskeinen tavoite on tukea lapsia puheen ja kielen oppimisen kehityksessä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016). Saman ikäistenkin lasten välillä on usein suuria kielellisiä eroja (esim. Pihlaja & Neitola, 2017). Merleau-Ponty tarkastelee lapsen kielen kehitystä keskustellen ja sitoutumatta mihinkään yksittäiseen teoriaan. Puheen voimaa ymmärtääkseen on hänen mukaansa kuvattava ilmaisutekoa (Merleau-Ponty, 2012). Ilmaisua tai ilmaisutekkoa tarkoittaa enemmän kuin itsensä ilmaisemista sanojen tai muiden välineiden avulla. Ilmaisuteossa on kysymys ainutlaatuisesta, senhetkisestä asioiden tavasta ilmetä ihmiselle. (Toadvine, 2004.) Merleau-Pontyn mukaan on oikeastaan olemassa vain yksi, kaikille ihmisille yhteinen ilmaisuyritys. Maalauksella on samaa ilmaisuyritystä kuin puhe. Taiteilijan maalattaessa ja lapsen sanoessa aikuiselle muutamalla epäselvällä sanalla jotakin, on molemmissa kyse siitä, miten maailma on olemassa juuri tälle ihmiselle tai näkyvässä tässä ihmisessä. (Merleau-Ponty, 1993; 2006.)

Merleau-Pontyn käsitys kielestä ja kielen oppimisesta on kokonaisvaltaisen ja haastaa ajattelemaan kieltä totutusta poiketen. Kieli ei ole tekniikka tai merkkijärjestelmä, joka voitaisiin ottaa tutkimuksen kohteeksi ja purkaa osiin. Yksittäisillä sanoilla ole lukkoon lyötyjä merkityksiä. On helppo ymmärtää, ettei esimerkiksi sanojen kääntäminen kielestä toiseen ole mutkatonta. Samaa kieltä puhuvillekin samat sanat sisältävät eri merkityksiä. Merleau-Ponty tarkoittaa kuitenkin vielä enemmän. Hän kirjoittaa siitä, miten puhe syntyy joka tilanteessa uudella, luovalla tavalla. Merkitykset syntyvät uudelleen jokaisessa kommunikaatitilanteessa, ja esimerkiksi puhe syntyy aina puheen taustaa vasten, poimuna puheen valtavassa kankaassa. Jaottelu verbaaliseen ja nonverbaaliseen ilmaisuun on Merleau-Pontyille vieras. (Merleau-Ponty, 1993, 2006; Toadvine, 2004; Welsh, 2012.)

Merleau-Pontyn ajatukset siitä, miten lapsi oppii kielen ja puhumisen, ovat myös kiinnostavia. Lapsi syntyy valmiiseen kielimaailmaan, joka vetää hänet pyörteen lailla mukaansa. Lapsi asuu kielessä syntymästään saakka ja jo ennen sitä. Lapsi ei siis opettele sanoja tai kieltä, vaan ne ovat osa maailmaa jossa lapsi alusta saakka on. On tiedossa, miten lapsella sana toimii aluksi lauseena ja yksittäinen foneemi sanana. Yksittäiset osat käyvät heti kokonaisuudesta. (Merleau-Ponty, 1993.) Ensimmäiset ilmaisuaineet, jotka siirtyvät puheen oppimisen myötä taustalle, jatkavat elämäänsä kielessä ja näin ajatellen myös puhuttu ja kirjoitettu kieli on eleitä. Puheen oppimisessa edistyminen ei perustu lisäyksille ja rinnastuksille, vaan ”sellaisen toiminnon sisäiselle artikulaatiolle, joka on jo omalla tavallaan täydellinen” (Merleau-Ponty 2012, s. 258). Keskeistä on lapsen huomion kiinnittyminen alusta saakka merkkien välisiin eroihin, joiden loputonta variaatiota, eron leikkiä, kieli syvällisesti ajateltuna on (Merleau-Ponty, 1993).

Merleau-Pontyn kieleen liittyvien ajatusten taustalla voi nähdä yhden hänen filosofiansa keskeisen ajatuksen. Ihminen ja maailma eivät ole toisistaan erillisiä asioita, vaan samaa kokonaisuutta. Ihminen ei siis katsele ja havainnoi itsensä ulkopuolella olevaa maailmaa, vaan on itse tuo maailma. (Merleau-Ponty, 2002/1945.) Hiukan toisesta suunnasta lähestyen posthumanistinen ja materialistinen filosofia puhuvat myös ihmisen ja ympäristön yhteydestä toisiinsa. Ihmisen ajatellaan kytkeytyvän ympäristöönsä moninaisin rihmastoin (Tammi & Hohti, 2017). Sen sijaan, että kiinnitämme huomion vain ihmisiin ja siihen, mitä he tekevät tai puhuvat, voimme kiinnostua siitäkin, mitä vaikkapa tila ja esineet tekevät ihmiselle ja millaisia suhteita ja verkostoja niiden ja ihmisten välillä muodostuu (Hultman & Taguchi, 2010; Paju, 2013; Viljamaa, 2012; Viljamaa, Estola, Juutinen & Puroila, 2017). Päiväkodin kommunikaatiomaisemaa ajatellen tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että ihmisten lisäksi myös päiväkodin pöydillä, tuoleilla, seinillä, esineillä ja kuvilla on vaikutuksensa kommunikointitihetyksessä.

Yhteenkuuluvuus kaipauksena yhteyteen toisten kanssa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) korostaa toimintakulttuurin inklusiivisuutta: osallisuuden, yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon toteutumista päiväkodin kaikessa toiminnassa. Inklusion kysymykset ovat pitkään olleet erityispedagogisen tutkimuksen ja vammaisiin liittyvän tutkimuksen keskustelun kohteena koulussa ja varhaiskasvatuksessa (Hakala & Leivo, 2015; Mietola & Niemi, 2014; Pihlaja & Neitola, 2017; Vehkakoski & Kuorelahti, 2010). Otsikossamme oleva ”inklusiivinen päiväkotiryhmä” tuonee monelle lukijalle mieleen ryhmän, jossa on ”tyypillisesti kehittyneitä” lapsia, ja sellaisia, jotka tarvitsevat kasvussaan ja oppimisessaan tukea. Mielikuva vastaakin hyvin tutkimusryhmäämme. Pidämme kuitenkin haasteellisena sitä, että sanapari lähtökohtaisesti tuottaa eron ”tavallisten” ja ”tukea tar-

vitsevien” lasten välille. Käyttämällä sulkuja otsikossamme haluamme viitata käsitteiden ja määrittelyjen sekä mielikuvien inkluusiokeskusteluun tuomiin haasteisiin (ks. Hakala & Leivo, 2015; Viljamaa & Takala, 2017). Pidämme tärkeänä, että yleisemmällä tasolla käytävän inkluusiokeskustelun lisäksi tutkimusta tehdään mikrotasolla, yksittäisissä ryhmissä, ohikiitävissä hetkissä, nopeasti vaihtuvissa tilanteissa ja ihmisten välisissä suhteissa, joihin myös materiaallinen maailma osallistuu.

Tutkimuksessamme tarkastelemme kommunikointihetkiä yhteenkuuluvuuden näkökulmasta. Meitä kiinnostaa, mitä kaikkea noissa hetkissä tapahtuu kommunikaatiota ajatellen ja myös, miten tuo kaikki liittyy yhteenkuuluvuuteen. Yhteenkuuluvuutta ajattelemme kahtalaisena voimana: ihmisten kaipauksena ja haluna yhteyteen toisten kanssa, ja sen vastavoimana, ulkopuolelle jäämisenä tai joutumisena (Sumsion & Wong, 2011). Yhteenkuuluvuus voidaan määritellä myös ihmisten kokemana yhteenkuuluvuuden tunteena suhteessa toisiinsa, yhteisöön tai paikkaan (*sense of belonging*), ja monimutkaisena rakenteena (*politics of belonging*), jota tuotetaan sosiaalisissa, materiaalisissa, kulttuurisissa, historiallisissa ja poliittisissa suhteissa (Juutinen, 2018; Juutinen & Viljamaa, 2016; Stratigos, 2015; Yuval-Davis, 2011). Ymmärrämme yhteenkuuluvuuden päiväkotiryhmässämme lasten ja aikuisten haluna ja kaipauksena toistensa yhteyteen. Materiaaliset, kulttuuriset, historialliset ja poliittiset rakenteet mahdollistavat ja estävät yhteyden rakentumista.

Kommunikaatiomaisema

Käytämme tutkimuksessamme käsitettä *kommunikaatiomaisema*. Saamelaisuuteen liittyvissä tutkimuksissa kirjoitetaan *kielimaisemasta*, jolla tarkoitetaan kaikkea sitä, mikä ympäristössä, vaikkapa koulussa, viittaa saamen kieleen ja kulttuuriin. Saamenkieliselle vähemmistölle oman kielimaiseman olemassaololla tai poissaololla on merkitystä (Linkola, 2014; Pennanen, 2017). Kielimaisema antaa viitteitä siitä, kenen kieli on se, jolla kommunikoidaan ja joka saa näkyä, kuulua ja olla olemassa. Kielimaisema sisältyy Gubrium ja Hollsteinin (2008) *kerronnalliseen ympäristöön*, jolla he tarkoittavat kerronnan sisältöjä ja niiden välisiä suhteita sekä kaikkea sitä, millä näitä sisältöjä ja suhteita pidetään yllä, järjestetään, mahdollistetaan tai estetään yhteisön jokapäiväisessä elämässä. Olemme aiemmissa tutkimuksissamme laajentaneet kerronnallisen ympäristön käsitettä sisällyttäen siihen ihmisten välisten suhteiden lisäksi myös rakenteellisen ja materiaallisen ympäristön (Juutinen & Viljamaa, 2016; Viljamaa, 2012; Viljamaa, ym., 2017).

Kommunikaatiomaiseman käsitteellä haluamme korostaa sitä, että kieli ja puhe, katse ja ele, ovat samaa saumatonta ilmaisua ja sidoksissa sen hetkiseen tilanteeseen ja ympäristöön, mutta myös menneeseen ja tulevaan.

Kuten katseellemme ja muille aisteillemme avautuva maisema koostuu lukuisista pienistä asioista ja on enemmän kokonaisuus kuin eroteltavissa olevia osia, myös kommunikaatiomaisema koostuu lukuisista pienistä toisiinsa liittyvistä osista, jotka yhdessä muodostavat elävän ja liikkeessä olevan kokonaisuuden. Erilaisten ihmisten erilaiset ilmaisut ja tavat ilmaista, tilanteen tunnelma ja ilmapiiri, konkreettinen fyysinen ympäristö, mutta myös poissaolevat paikat, esineet, ihmiset ja vaikkapa eläimet, kasvit ja kivet, ovat osa elävää kommunikaatiomaisemaa, joka ei sellaisenaan koskaan toistu. Vaikka maisema on jokaisella hetkellä ainutlaatuinen, voi sen ajatella heijastavan vaikkapa päiväkodin tai päiväkotiryhmän arvoja yleisemminkin.

TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimus toteutettiin 3–5-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä. Ryhmässä oli 20 lasta, kaksi lastentarhanopettajaa, yksi lastenhoitaja ja yksi henkilökohtainen avustaja. Tutkimuksen alkaessa päiväkotiryhmä oli niin sanottu integroitu erityisryhmä eli ryhmässä oli kielellistä tukea tarvitsevia lapsia tukilapsineen. Tällaisen ryhmän toiminta perustuu ajatukseen, että lapset oppivat kieltä myös toisiltaan tavallisissa arjen tilanteissa. Tutkimuksemme alkuvaiheessa integroitu erityisryhmä lakkautettiin osana kunnan varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyvää rakenteellista muutosprosessia (Viljamaa & Takala, 2017). Tutkimuksemme jatkuessa vielä noin kahden vuoden ajan ryhmässä oli edelleen tukea tarvitsevia lapsia, kuten siinä vaiheessa lähes kaikissa kunnan päiväkotiryhmissä. Tutkimusryhmämme työntekijöillä oli tavanomaista enemmän osaamista puheen ja kielen tukemisesta; lastenhoitajalla oli pitkäaikainen kokemus kielellistä tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelystä ja lastentarhanopettaja oli viittomakielentaitoinen. Toinen lastentarhanopettajista oli juuri valmistunut. Yhden lapsen henkilökohtaisena avustajana toimiva ohjaaja oli kuuro, ja työntekijöiden kesken käytettiin jonkin verran viittomia.

Tutkimus on osa laajempaa, yhteenkuuluvuuteen paneutuvaa BELONG-tutkimushanketta¹. Tässä tutkimuksessa mukana oleva päiväkoti osallistui kolmen muun päiväkodin kanssa kahden vuoden ajan tutkijoiden ja henkilöstön väliseen vuorovaikutteiseen prosessiin. Tutkimusmenetelmänä oli osallistava kerronnallinen toimintatutkimus (esim. Heikkinen ym., 2012; Juutinen & Viljamaa, 2016). Tutkimuksen alkuvaiheessa vietimme päiväkotiryhmässä viikon videoiden ja kirjoittaen muistiin havaintojamme. Keskustelimme myös henkilökunnan kanssa heidän esille nostamista asioista ja omista huomioistamme. Intensiivisen vaiheen jälkeen järjestimme työntekijöiden kanssa tapaamisia, joissa katsoimme muun muassa tässä artikkelissa käytettyä videoaineistoa ja keskustelimme videon herättämistä ajatuksista.

Ydinaineistonamme tässä osatutkimuksessa on lounashetkeen liittyvä videokatkelma. Videonin voi ajatella olevan aineistona muistiinpanoja

¹ BELONG (from exclusion to belonging: developing narrative practices in day care centers and schools, 2013–2015, project number 264370), Suomen Akatemia.

rikkaampaa. Videointiin ja videoaineiston käyttämiseen liittyy myös eettisiä ja metodologisia haasteita. Kuvaaminen ja kuvan tulkinta vaativat tutkijalta sensitiivisyyttä (Johansson & Løkken, 2014; Pálmadóttir, Juutinen & Viljamaa, 2017; Pink, 2009). Videon käyttäminen aineistonkeruumenetelmänä ja sen analysointi ovat tiiviisti sidoksissa tutkimuksessa mukana oleviin työntekijöihin, lapsiin ja tutkijoihin. Tutkijan kannalta kiinnostavat tilanteet syntyvät ennalta-arvaamattomasti ja päätöksiä kuvaamisesta pitää tehdä nopeasti. Islantilais-suomalaisessa tutkimuksessamme huomasimme, että ratkaisevaa konfliktitilanteiden tai herkkien asioiden kuvaamisessa oli työntekijöiden, tutkijan ja lasten välinen suhde. Hetkien tunnelma ja omat muistomme ovat mukana videota jälkeenpäin katsellessamme ja siitä kirjoittaessamme. (Pálmadóttir, ym., 2017.) Vaikka aineiston käyttämiseen tutkimusta varten oli olemassa lupa ja lasten ja vanhempien suostumukset, pidimme tärkeänä monen yksittäisen asian summana syntynyttä tunnetta siitä, olimmeko tervetulleita kuvaamaan vai emme.

Katsoimme aluksi useaan kertaan läpi kaiken päiväkodista kuvatun videoaineiston. Teimme muistiinpanoja kohdista, jotka kommunikaatiota ajatellen olivat kiinnostavia. Kirjoitimme tapahtumia kuvaavan tekstin ja litteroimme aikuisten ja lasten puheen. Kirjoitimme myös alustavia tulkintojamme tapahtumista ja yhteyksistä Merleau-Pontyn filosofiaan. Sen sijaan että olisimme jatkaneet kaikkien aiheemme kannalta kiinnostavien videokatkelmien parissa, päädyimme tarkastelemaan lounashetken videointia. Ruokailutilanne, kuten niin moni muukin lyhyt hetki, sisälsi jo yksinään paljon asioita. Ruokailutilanteesta rajasimme noin viiden minuutin mittaisen katkelman tarkemmin katsottavaksi. Aineiston analyysi ja tulkinta muodostuivat videoaineiston katsomisen, siitä keskustelun ja Merleau-Pontyn ajatusten lukemisen välisessä vuoropuhelussa (ks. Jackson & Mazzei, 2012).

AJATTELU KUTSUU AJATTELUA

Palaamme tässä tulosluvussa alun ruokailutilanteeseen. Jokaisen alaluvun lopussa pohdimme tapahtunutta yhteenkuuluvuuden rakentumisen näkökulmasta. Väliotsikot jäsentävät paitsi tapahtumien kulkua, myös näkökulmia, joita haluamme kommunikaatiomaisemassa nostaa esiin: ilmaisuuden liittymistä tilaan ja tilanteeseen, kutsuun vastaamista, poissaolevien asioiden läsnä olemista, materiaalisen osuutta kommunikaatiomaisemassa ja herkkyyttä ja heittäytymistä. Läpäisevänä kaikissa tulosluvuissa kulkee ajatus siitä, että kommunikaatiomaisema on monenlaisten suhteiden alati muuttuva verkosto.

Ilmaisu asuu tilassa ja tilanteessa

Tutkijan huomio kiinnittyi ruokailutilanteessa hetkeen, jossa Matias äännähti epäselvästi jotakin, johon Henna-opettaja puolestaan reagoi. Hetkeä

aiemmin Matias oli työntänyt kätensä maitolasiin ja Henna-opettaja oli torunut häntä. ”Kymmää”, totesi Matias maidosta. Ruokailutilanne jatkui ja lapsia kehoitettiin syömään, aikuiset voitelivat lapsille leipiä, lapset pyysivät ja saivat maitoa, leipäkoria siirrettiin kauemmaksi kurkottelevista käsistä. Sitten Matias asetti oikean kätensä pöydälle, katsoi sitä hetken, kohotti kättään, kosketti sitä toisella kädellään ja ojensi kätensä Henna kohti sanoen jotakin.

Matias: ”Meijää pipi.”

Henna kumartuu katsomaan kättä, ottaa sen omaan käteensä ja tutkii.

Henna: ”Onko pipi täällä? Näytä. Mistä se on tullu?”

Matias: ”Määttä.”

Henna: ”Maasta?” (viittoo maan)

Henna: ”Mistä se on tullu? Osuko se maahan?”

Matias nyökkää tuskin huomattavasti.

Matias: ”Katoma.”

Henna: ”Kotona?” (viittoo kodin)

Matias nyökkää.

Merleau-Ponty kirjoittaa eleiden olevan ensimmäistä kieltä. Niitä ei voi irrottaa tilasta ja tilanteesta, vaan ne ammentavat merkityksensä niistä. Käden kohottaminen opettajaa kohti ei irrallisena eleenä tarkoita mitään, mutta tässä tilanteessa se sisältää pyynnön katsoa, aloitteen jostakin jota ei ole vielä sanottu. Sama koskee myös puhetta. Jos teot ja puhe irrotetaan asiayhteydestään, niiden merkitys katoaa tai muuttuu (Merleau-Ponty, 2012). Eleet, aivan kuten foneemitkin, ovat osa sitä symbolijärjestelmää, joka lopulta yhtyy ”siihen mentaaliseen tilanteeseen, jota se vastaa ja jonka yksiselitteiseksi merkiksi se muodostuu” (Merleau-Ponty 2012, s. 69–70). Ruokailutilanteessa Henna tulkitsi Matiaksen käden kohottamisen ja epäselvät sanat ”meijää pipi” niin, että Matias haluaa kertoa kädessään olevasta kipeästä kohdasta. Oikeastaan sillä, millaista Matiaksen puhe oli, ei ollut merkitystä. Niin kuin taiteilijan maalaus tai sen aihio ei muistuta kohdettaan, ei puhekaan muistuta sitä, minkä se nimeää. Molemmissa vasta tartutaan johonkin, joka on vielä muodoltaan epämääräistä. (Merleau-Ponty, 1993.)

Eleiden liittymisestä kulloiseenkin tilanteeseen saa hyvän käsityksen, kun seuraa päiväkodissa työskentelevää kuuroa avustajaa, Lauraa. Lauran eleet saavat merkityksensä juuri tilasta ja tilanteesta. Kun Laura osoittaa Juuson jalassa olevia housuja ennen päiväunille menemistä, alkaa Juuso riisua housujaan. Kun taas Laura osoittaa Ilarille lattialla olevia housuja ennen ulos menemistä, alkaa Ilari vetää housuja jalkaansa. Sama ele merkitsee eri asioita eri tilanteissa.

Matiaksen ele olisi voinut jäädä huomaamatta. Henna kuitenkin tulkitsi eleen Matiaksen ilmaisuksi ja ilmaisi itse kiinnostuksensa ilmaisun takana olevaan, Matiaksella olevaan asiaan ja Matiakseen itseensä. Koska hän tulkitsi näin, hän ei vain todennut, että kädessä on ”pipi”, vaan tunnusteli, haluaisiko Matias kertoa lisää. Ilmaisutekoa ajatellen Henna-opettajalla oli herkkyyttä huomata ja kiinnostua siitä, mitä pienen eleen ja äännähdyksen takana voisi olla. Matias esitti kutsun ja Henna vastasi kutsuun kutsumalla puolestaan Matiasta jatkamaan vielä pitemmälle. Hetkessä oli Matiaksen ja Hennan välillä molemminpuolista kurkottautumista ja vetovoimaa toinen toistaan kohti.

Kompurointia, tarkistuksia ja vertailuja

Lyhyt jutteluhetki olisi voinut päättyä tähän. Matiaksen asia oli tullut kuuluksi ja hän ei näyttänyt jatkavan enää keskustelua. Henna alkoi kuitenkin kysellä Matiakselta tarkentavia kysymyksiä.

Henna: ”Oliko siellä joku terävä piikki siellä maassa?”

Matias: ”Ei ou.” (puistaa samalla hiukan päätään)

Henna: ”Oliko siellä oksa?” (viittoo oksan)

Matias puistaa päätään, hyvin vähän.

Henna: ”Oliko siellä kiviä?” (viittoo kiven)

Matias puistaa päätään.

Henna: ”Mihinkä se osu? Maahan vaan?” (viittoo)

Matias nyökkää hiukan.

Matiaksen ele, käden kohottaminen opettajaa kohti, ja äännähdyks ”meijää, pipi” sysäsi alkuun keskustelun: Hennan kysymyksiä, viittomia, toteamuksia, Matiaksen katseen, pään puistamisia, nyökkäyksiä. Vaikka äänessä olivat vain Henna ja Matias, muiden lasten olemuksesta saattoi aavistaa heidän olevan mukana ainakin kuuntelijoina. Videolla näkyy, miten myös Reija tekee eleen, joka muistuttaa Henna-opettajan viittomaa oksaa. Reija, jonka emme kertaakaan huomanneet osallistuvan yhteisiin tilanteisiin tai olleen kontaktissa muihin lapsiin, ehkä sittenkin hetken ajan osallistui. Emme voi tietää, mutta ele näyttää oksan viittomalta. Reijan hento yhteys muihin jäi meiltä kaikilta ruokailun aikana huomaamatta, mutta ilahdutti jälkeensä havaittuna.

Merleau-Ponty (2012) kirjoittaa ensimmäisen sanan vaikeudesta, ahdistuksesta, jota taiteilija kokee, kun hän ei voi tehdä maailmaansa toisille näkyväksi, vaikka haluaisi. Ahdistusta ei ainakaan vähennä yhteisen kielen puuttuminen tai muut kommunikaatiohaasteet. Päiväkodin arkeen mahtuu lukuisia hetkiä, joissa kommunikointialoitteet jäävät ilman yllä kuvattua jatkoa. Ilmaisuu on aina vajavaista ja tarvitaan toinen, joka lähtee mukaan,

kompastuu, kokeilee, tekee tarkistuksia, suorittaa vertailuja ja ”antautumalla tyylin hämärän kirkkauden vietäväksi lukija tai katsoja lopulta keksii sen, mitä hänelle on haluttu kommunikoida” (Merleau-Ponty, 2012, s. 136–137). Ilmaisussa, yhtä hyvin tekstissä, maalauksessa kuin puheessakin, voimme vain rakentaa kuvaa ja odottaa, että kuva tulee muille eläväksi (Merleau-Ponty, 2012). Toisaalta Matiaksella tuskin oli mielessään valmista kuvaa asiastaan. Kieli ei koskaan ole kuin asu, ”johon itsensä täysin kirkkaasti tavoitettava ajatus puetaan” (Merleau-Ponty, 2012, s. 71). Ilmaisui muodostuu siinä suhteessa, jossa kommunikoidamme, sellaiseksi kuin muodostuu. Ilmaisun hetkellä molemmat osapuolet ovat toisiinsa sidotut, ja on mahdotonta tehdä erottelua sen välille, mikä on itsellä olevaa ja mikä toisilla. (Merleau-Ponty, 1993.) Samalla tavalla kuin Henna kompuroi, tekee tarkistuksia ja seuraa Matiaksen vihjeitä, on Matiaskin Hennan ehdotusten vietävänä. Ilmaiseminen on Matiaksellekin tietoiseksi tulemista; hän ei ilmaise asiaansa ”vain toisia varten, vaan hän ilmaisee tietääkseen, mihin hän tähtää” (Merleau-Ponty, 2012, s. 366). Lopputulemana on tällä kertaa pieni tarina: Matias on kaatunut, lyönyt kätensä maahan ja käteen on käynyt kipeää.

Yhteenkuuluvuutta ajatellen ajatustenvaihto jatkui Hennan ja Matiaksen välisenä, mutta tarinan muovaaminen esille näytti hiljentävän muitakin lapsia kuuntelemaan. Reijan pieni ele ja muiden pysähtyneisyys voisivat viitata siihen, että kerrotussa on jotakin heitä kiinnostavaa. Tarina, pienikin, voi koskettaa tuttuudellaan tai yllättävyydellään ja liikauttaa kuulijassa jotakin omakohtaista (ks. Heikkinen, 2002; Viljamaa, 2012).

Nokkonen – poissaolevana läsnä oleva

Henna kääntyy, tarttuu kädellään maitolasiin ja nostaa sen irti pöydästä. Hetken ajan näyttää, että keskustelu on päättynyt. Yhtäkkiä Alekski kysyy:

”Osuko se nokkoseen?”

Henna ilahtuu silmin nähden Aleksin kysymyksestä, laskee maitolasin ta kaisin pöydälle niin että se kolahtaa, kääntyy katsomaan Matiasta ja toistaa Joelin kysymyksen.

Henna: ”Aleksi kysy että osuko se semmoseen nokkoseen, nokkoskasviin, semmoseen joka polttaa! Tiiäkö semmosen?”

Henna viittoo ydinsanat. Hennan viittoma näyttää elävästi, miten nokkonen polttaa. Matias puistaa päätään.

Alekski ”Osu!”

Henna: ”Niin, jos käsi osuu nokkoseen, niin sitte tulee semmonen punanen ja sitte sitä vähä kirvelee.” Hennan kasvoista näkee miltä tuntuu kun nokkonen kirvelee. Kaikki lapset, Reijaa lukuun ottamatta, ovat lopettaneet syömisen ja katsovat Henna.

Henna: ”Onko sulla osunu joskus Alekski nokkoseen?”

Alekski: ”On.”

Veikko: ”Mullapa ei oo!”

Henna: ”Sullako ei oo?”

Aleksi kysyy Veikolta, onko Veikolla joskus sattunut. Aleksi itse nostaa kätensä pöydälle, pyörittelee sitä ja kertoo, että siihen on sattunut. Henna kuuntelee ja vahvistaa asian.

Hiljaisuuden keskeltä paukahtanut kysymys aloitti uuden vaiheen keskustelussa. Aikaisemmin oli jo saattanut aavistaa muiden lasten kiinnostuksen ja mukana olon. Enää asiaa ei tarvinnut arvella. Aleksi ja Veikko osallistuivat kommentteillaan, muut Reijaa lukuun ottamatta lopettamalla syömisen ja katsomalla tarkasti keskustelijoita. Aleksi toi oman ehdotuksensa lisättäväksi Matiaksen tarinaan. Henna arvosti Aleksin ehdotusta ja sitä, että Aleksi osallistui ja lähti laajentamaan ja kannattelemaan ehdotusta sekä toimimaan tulkkina ja välittäjänä Aleksin ja Matiaksen välillä.

Yhtäkkiä päiväkodin ruokailutilanteessa oli nokkonen, toisille tuttu, toisille vieraampi. Aleksi tunsi nokkosen ja sen piston, koska hän osasi ehdottaa sitä syyksi Matiakselle tulleeeseen kipeään. Henna teki nokkosta ja sen kirvelyä kaikille näkyväksi eleillään, ilmeillään ja viittomillaan. Vaikka nokkosta ei ollut kenenkään nähtävissä tai kosketeltavissa, ei edes kuvana, vaikutti sen olemus elävältä Hennan kipristellessä kasvojaan ja näyttäessä, miltä tuntuu, kun nokkoseen koskeminen kirvelee. Merleau-Ponty (1993) kirjoittaa paitsi olollisille olennoille, myös esineille ja elementeille tai muulle materiaalille ominaisesta, ainutlaatuisesta tyylistä, niiden tavasta olla maailmassa ja suhteessa muihin (ks. myös von Bonsdorff, 2002; Toadvine, 2004). Nokkosellakin on näin ajatellen oma tyylinsä ja oma tapansa olla suhteessa nokkosta koskettavaan ihmiseen. Päiväkodin ruokailuhetki laajeni muihin tiloihin, metsiin ja pelloille. Kinnunen ja Puroila (2016) muistuttavat kirjoituksessaan, että päiväkodissa lapsilla on mukanaan myös asioita ja ihmisiä, jotka eivät ole siellä fyysisesti. Eräälle tytölle parasta päiväkodissa oli oma sisko, siitäkin huolimatta, ettei sisko ollut päiväkodissa. Poissaolevan ja läsnä olevan raja ei ole niin selvä kuin ajattelemme, koska kerronnassa voimme liikkuu menneessä, nykyhetkessä ja tulevassa.

Yhteenkuuluvuutta ajatellen Henna-opettajan rooli tulkkina ja välittäjänä oli tärkeä. Aleksi esitti kysymyksen Matiakselle, mutta yhteisen kommunikointitavan puuttuessa lapset eivät olisi päässeet pitkälle nokkosen kanssa. Muissakin yhteyksissä teimme huomion, että aikuisen tukemana aloitettu keskustelu yhdisti lapsia, mutta aikuisen poistuessa paikalta lapset eivät kyenneet keskenään ratkaisemaan erimielisyyksiään tai sitä, etteivät ymmärtäneet toisiansa. Yhteenkuuluvuuden kannalta aikuisen merkitys oli saattaa lapsia yhteen, mutta myös kannatella heidän yhdessä oloaan kestämään pidempään kuin mihin he keskenään pystyivät. Mielenkiintoisella tavalla myös nokkonen oli tärkeässä roolissa yhteenkuuluvuutta ajatellen. Ilmestymällä keskusteluun se kokosi hetkeksi mielenkiinnon itsensä ympärille. Materiaalisten asioiden voidaankin ajatella olevan aktiivisia (Hultman & Taguchi, 2010; Paju, 2013; Viljamaa, 2012; Viljamaa, ym., 2017).

Tyylin hämärän kirkkauden vietävänä

Aleksi alkaa kertoa, liikehtien samalla tuolissaan, nojaten välillä pöytään, katsoen jonnekin ohhi muiden:

Aleksi: ”Ni, ni... täs on vaa et, me käytiin äitin kans puolaenkiä, ni, ni, tui pipi.”

Henna kumartuu pöydän yli kohti Aleksia.

Henna: ”Äitin kanssa pyörälenskillä kävitte? Niin tuli pipi? Niinkö? Mistä se tuli?”

Aleksi: ”Me käytiin neuvolassa ni, ni.”

Henna näyttää oivaltaneen, mistä voisi olla kysymys, kohottautuu suoraksi ja ehdottaa:

Henna: ”Pistikö se piikin sulle? Ja sekö sattu kipeästi?”

Puhuessaan Henna ”rokottaa” itseään olkapäähän. Aleksi nyökkää. Vielä Henna kysyy tukiviittoman avulla, laitettiinko rokotuskohtaan laastari.

Aleksi nostaa polvensa kaikkien nähtäväksi, ja sanoo epäselvästi jotakin.

Henna toteaa, että ”polveenkin on sattunut”. Matias sanoo jotakin. Henna tulkitsee, että Matias on käynyt autolla (viittaa auton) neuvolassa, jonka jälkeen Matias nostaa vuorostaan polvensa Hennan nähtäväksi, tökkii polveaan etusormellaan ja sanoo epäselvästi jotakin. Henna kysyy:

”Ai sitte tuli polveen pipi? Lääkäri laitto laastarin siihen?” (Viittaa kipeän, lääkäriin ja laastariin)

Aleksi ja Veikko puhuvat yhtä aikaa, Henna katsoo hetken Aleksia, mutta näyttää kuuntelevan Veikkoa. Veikon puhetta ei erotu videolla, Henna on kuitenkin kuullut jotakin ja tarttuu siihen.

Henna: ”Semmonen jossa on portaat (viittaa portaat), niinkö? Semmosessa neuvolassa kävit? Onko sulle laitettu piikkiä (viittaa rokottamisen)?”

Veikko ”Ei oo.”

Aleksi: ”Mullapa ei oo!”

Henna: ”Sullekko ei oo rokotusta laitettu?”

Keskustelu jatkuu, Aleksi kertoo Hennan avustuksella, että äiti on laittanut Aleksille piikin, mitä Henna vähän ihmettelee. Aleksi toteaa, ettei äiti sittenkään vielä osaa laittaa piikkiä, koska on pieni. Henna hyväksyy asian, ja toteaa, ettei itse osaisi piikkiä laittaa. Aleksi toteaa, ettei Matiaskaan osaa. Juttelu siirtyy leikkirokottamiseen.

Lasten asiat pulpahtivat näkyviin nopeassa tahdissa. Aleksi tiesi, että nokkoseen osuminen tekee kipeää, nokkosesta tai Matiaksen kipeästä Aleksin mieleen tuli neuvola ja rokottaminen, ja Veikko pääsi kertomaan neuvolasta, jossa oli portaat. Lasten ja opettajan elehdintä ja ilmeet olivat toisistaan

erottamattomia ja soljuivat lomittain ja samanaikaisesti, toisiaan täydentäen, ilmaisuvoimaisina.

Emme voi tietää oliko kaikki se, mitä lapset kertovat, tapahtunut juuri niin kuin he kertoivat tai ollenkaan tapahtunut. Epäjohtonmukaisuuttakin lasten kertomisessa oli; Aleksi ensin kertoi rokottamisesta ja toisessa yhteydessä sanoi, ettei häntä ole rokotettu. Tärkeintä lapsille näytti olevan saada osallistua, ilmaista samankaltaisuutta tai erilaisuutta ”mullakin on” tai ”mullapa ei oo” -kaltaisten kommenttien tai eleiden, kuten vaikkapa polven nostamisen ja sen osoittamisen avulla. Hyvin pienetkin lapset kommunikoivat assosioiden ja varioiden toistensa liikkeitä, kurkottaen näin toisiaan kohti ja etsien sitä, mikä on jaettua ja yhteistä (Løkken, 2000). Lapset olivat tilanteessa omansa, mutta myös toistensa tyylin hämärän kirkkauden vietävinä (Merleau-Ponty, 2012). Yhdestä asiasta tuli mieleen toinen, syntyi sivupolkuja, ja lasten kerronta singahteli aiheesta toiseen (ks. Viljamaa, 2012).

Spontaanisti lasten aloitteista lähteviä juttuhetkiä voidaan aikuisten taholta pitää höpötyksenä (Karjalainen & Puroila, 2017; Puroila, Hohti & Karlsson, 2016). Tähänkin keskusteluun tuli sävyjä, joissa tavoiteltiin hauskuutta; Aleksi kertoi äidin rokottaneen häntä, yhtäkkiä äiti olikin pieni ja juttelussa siirryttiin leikkirokottamiseen. Kun lapset innostuvat kokeilemaan ja liikkuvat asioissa, joita ei ole tapahtunut, voi hauskanpidon suurin merkitys olla yhteenkuuluvuuden rakentaminen (Karjalainen & Puroila, 2017). Lasten kokemusmaailmassa kuitenkin myös oikeasti oli kaatumisia, rokottamisia ja kipeää käymisiä, heille tai jollekin muulle tapahtuneena. Asiat eivät tule lasten mieleen tyhjistä. Lapset kertovat usein itselle tapahtuneista asioista toisille tapahtuneina ja toisille tapahtuneista omina kokemuksinaan. (Viljamaa, 2012.) Lasten kertomisissa on tapahtumien ja toiminnan maiseman lisäksi myös näkyvissä heidän suhteensa tapahtumiin, heidän tapaansa olla olemassa, heidän toiveitaan, pelkojaan ja uskomuksiaan (Viljamaa, 2012).

Sen lisäksi, että Merleau-Ponty kirjoittaa jokaiselle ihmiselle ominaisesta tavasta olla ja ilmaista itseään, hän myös pohtii, miten löydämme toistemme ilmaisusta tuttua ja ymmärrettävää. ”Yksilöllinen ja universaali yhtyvät sen kautta, että jokainen ilmaisu on läheinen kaikille muille ilmaisuille ja ne kaikki kuuluvat saman järjestyksen piiriin” (Merleau-Ponty, 2012, s. 329). Intersubjektiivisuus, kykymme ymmärtää ja jakaa subjektiivisten kokemustemme sisältöä on ongelmallista tai haasteellista vain aikuisille. Lapsilla² tätä vaikeutta ei oikeastaan ole, sillä he olettavat lähtökohtaisesti muiden jakavan samat kokemukset ja ymmärryksen asioista, joka heillä itselläänkin on. Aikuinen, joka on lasta enemmän tietoinen itsestään muista yksilöistä erillisenä, pystyy tietoisuutensa kautta ajattelemaan niin kuin toinen voisi ajatella. (Merleau-Ponty, 1993; 2002/1945.) Lasten voi tietämättömyydessään ajatella siis olevan oikeassa, sillä vaikka usein tarkoitamme kokemuk-

silla yksilön subjektiivisia kokemuksia, kokemustemme ja intentioidemme pohjan voi ajatella olevan syvästi yhteinen (Welsh, 2012). Juuri se, että lapset pystyvät yhdistelemään omia ja toisten kokemuksia, voi kertoa tästä kokemusten ja merkitysten jaetusta perustasta.

Yhteenkuuluvuuden näkökulmasta tilanteessa tapahtui paljon asioita. Henna toimi kokoavana tulkkina ja vahvistajana, kannattelijana ja osallistujana. On merkityksellistä, että hän huomasi lasten pienet aloitteet, ilahtui niistä ja kannatteli niitä. Hän ei muuttanut suhtautumistaan, vaikka tilanne muuttui hauskanpidoksi. Hän yritti kuunnella kaikkia, mutta oli siinä mahdottomuuden edessä. Tehdessään ratkaisuja, valitessaan Veikon asian Aleksin sijasta hän joutui jättämään Aleksin huomiotta. Hennasta kuitenkin välittyi kiinnostus kaikkeen siihen, mitä moninaisilla tavoilla ilmaistiin. Syntyi dialoginen hetki, jossa seuraavaa siirtoa ei voinut ennustaa ja jossa osallistujat vuorotellen toivat tilanteeseen jotakin, mihin toiset tarttuivat (ks. Varto, 2007). Voi olla, että Henna kannatteli lasten aloitteita ja vahvisti heidän ilmaisujaan siksi, että hän ymmärsi tällaisen toiminnan olevan puheen ja kielen oppimisen kannalta merkityksellistä. Näin toimiessaan hän kuitenkin samalla edesauttoi lapsissa olevaa yhteenkuuluvuuden kaipaamisen esille tulemista ja vahvistamista.

Materiaalinen on erottamaton osa kommunikaatiota

Matias seuraa tarkasti jokaista kertojaa ja kurkistaa maitopurkin takaa aina sitä joka puhuu. Välillä en näe hänen kasvojaan, koska purkki sattuu juuri kameran ja Matiaksen väliin peittäen näkyvyyden. Lapset liikehtivät tuoleillaan. Ruokailutilanteen alussa työntekijät asettelivat heitä istumaan suoraan, kasvot pöytään päin. Ruokailun alkaessa työntekijät asettuivat istumaan lasten kanssa samoihin pöytiin, itselleen liian pieniin tuoleihin, matalan pöydän ääreen.

Ruokailutilanne kokosi lapset ja aikuiset yhteen, kahteen eri huoneeseen, yhteensä kolmeen pöytään. Jokaisessa pöydässä oli yksi tai kaksi aikuista. Jokaisella lapsella oli oma, nimellä varustettu tuolinsa, johon he asettuivat syömään. Ainakin Matiaksen paikka Hennan vieressä oli tietoisesti aikuisten valitsema, kuten myös Reijan ja hänen henkilökohtaisen avustajansa, Lauran, vierekkäiset paikat. Enemmän tukea tarvitsevien lasten auttaminen mutta myös hallitseminen onkin helpompaa vierekkäin istuen (ks. Kuukka, 2015). Hennan oli helppo nopeasti reagoida Matiaksen maitolasissa olevaan käteen, käännähtää ja kieltää Matiasta; Lauran puolestaan saattoi äänekkäillä eleillään siirtää Reijan käsiä pois leivistä, joita ei vielä ollut lupa ottaa. Samalla kun vierekkäisillä tuoleilla istuminen mahdollisti tiiviin fyysisen kontaktin lapsen kanssa, se myös ohjasi istujien kasvot samaan suuntaan eikä toisiaan kohti.

Ruokailuun liittyy monia kulttuurisia tapoja. Pöydät ja tuolit ryhmitellään ainakin länsimaissa niin, että ihmiset kokoontuvat pöydän ympärille suuntautuen toisiaan kohti (Lehtonen, 2014). Kaikissa päiväkodeissa aikuiset eivät ruokaile lasten kanssa samoissa pöydissä, vaan omissa, aikuisille sopivankokoisissa pöydissään lähellä lapsia. Erikokoiset ja eri kohdissa huonetta sijaitsevat pöydät erottelevat tällöin koon perusteella aikuiset ja lapset toisistaan. Erillään istumisenkin voi nähdä kulttuurisena käytänteenä; aikuisilla on oikeus omaan rauhalliseen aikuisten ruokailuhetkeensä. Tässä ryhmässä juuri pienillä tuoleilla pienten pöytien ääressä istuminen oli kommunikaatiomaisemaa ajatellen merkityksellistä, sillä pienuudellaan huonekalut saivat opettajan kasvot ja koko kehon lasten kasvojen korkeudelle. Aikuisen ja lapsen välinen, koosta johtuva ero ja etäisyys kutistuivat, jolloin Matiaksella oli paremmat mahdollisuudet nostaa kätensä Hennan katsottavaksi ja Hennalla paremmat mahdollisuudet huomata Matiaksen katsottavaksi tarjottu käsi. Hennan oli mahdollista huomata myös muiden lasten halukkuus osallistua. Pienet pöydät ja tuolit olivat siis tärkeä osa päiväkotiryhmän kommunikaatiomaisemaa. Aikuiset ja lapset yhteen kokoavana ne myös tarjosivat mahdollisuuden yhteenkuuluvuuden vahvistumiseen.

Merleau-Pontylle ruumis on osa tilaa eikä tila ole kokijastaan erillinen asia (Keskitalo, 2006; Merleau-Ponty, 2006). Ruumiimme seurustelee tilan kanssa, asuttaa tilan ja sovittautuu siihen kuin käsi työväliseen (Merleau-Ponty, 2012). Tila sekä ohjaa meitä että sisältää uusia mahdollisuuksia. Astumme valmiiksi annettuun, toisten ihmisten liikkeiden hahmottamaan, kulttuurisia ja historiallisia vihjeitä ehdottavaan maailmaan. Eletty ruumiimme sekä sopeutuu kaikkeen tähän, että elävöittää tilasta uusia ulottuvuuksia. (Rouhiainen, 2007.) Ruokailemalla yhdessä pienillä tuoleilla lasten kanssa sekä sopeuduttiin kulttuuriin ehdotuksiin ruokailusta että elävöitettiin niitä omilla, erilaisilla tavoilla.

Pienen pöydän ja tuolien lisäksi vaikkapa maitolasi ja siinä oleva maito olivat osa sen hetkistä kommunikaatiomaisemaa. Käden työntämisestä maitolasiin oli maitolasin tarjoamien uusien ulottuvuuksien kokeilemista, käyttämistä muuhun kuin sille kulttuurisesti sovittuun tarkoitukseen (ks. Heikkinen, 2002; Lindberg, 2014). Kokeilusta seurasi aistimus ja maidon tarttuminen käden pintaan. Matias alkoi tutkia maidosta märkää kättään. Matias katsoi kättä ja kosketti sitä sitten toisella kädellään. Kosketus, jossa kosketamme itse itseämme, tuntuu erilaiselta kuin toisen ihmisen kosketus (Merleau-Ponty, 1945/2002). Ehkä kylmään maitoon koskeminen ja oman käden tutkiminen koskemalla ja katselemalla toivat mieleen kipeän, ”pipin”. Tai ehkä Matias, tarkastellessaan kättään, huomasi siinä haavan, jonka halusi näyttää opettajalle. Maitopurkki puolestaan vei näkyvyyden Matiaksen ja muiden väliltä ja Matiaksen täytyi kurkistella purkin takaa tai siirtää purk-

kia nähdäkseen paremmin. Maitopurkin takia joltakin lapselta tai aikuiselta jäi myös näkemättä toisen ilmaisu, niin kuin jäi tutkijaltakin.

Huonekalut, maitomuki, kylmä maito ja maitopurkki, siinä missä aikuiset ja lapsetkin sekä jokapäiväiset rituaalit ja rutiinit olivat osa senhetkistä kommunikaatiomaisemaa. Esineet olivat mukana konkreettisina, läsnä olevina esineinä, mutta ne toivat mukanaan myös kulttuurisia merkityksiä. Myös poissaolevia tiloja ja esineitä, ihmisiä ja asioita, oli tilanteessa läsnä: nokkosen lisäksi neuvola, pyöräileminen, portaat, lääkäri ja äiti. Läsnä olevat ja poissaolevana tilaan tulleet muut tilat, asiat, ihmiset ja esineet vaikuttivat omalta osaltaan lasten ja aikuisten suuntautumiseen toisiaan kohti tai toisistaan pois päin. Ne olivat kommunikaatiomaisemassa osin jo perustamassa yhteistä tilannetta ja merkittävänä liikkeelle sysäävänä voimana tapahtumaketjulle, jossa yhteenkuuluvuutta tuotettiin.

YHTEYS RAKENTUU KOMMUNIKAATIOSSA

Millaista kommunikaatiomaisemaa siis katselimme heterogeenisessä 3–5-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä ja mitä voimme sanoa tuon maiseman yhteydestä yhteenkuuluvuuteen?

Työntekijöillä oli tärkeä rooli outojen ja ennakoimattomien, syntymässä olevien merkitysintentioiden huomaajina, tulkitsijoina ja kannattelijoina. Työntekijät olivat ainakin osin tietoisia omasta merkityksestään kommunikaatiomaisemassa, sillä he kertoivat esimerkiksi pitävänsä ruokailutilanteita hyvinä hetkinä puheen ja kielen oppimisen kannalta. Kommunikointitilanteiden merkityksestä yhteenkuuluvuuteen he eivät näyttäneet olevan tietoisia.

Tutkijoina näemme ryhmässä kuvatun kaltaisen kommunikaatiomaiseman ja yhteenkuuluvuuden rakentumisen välillä yhteyden. Ilmaisuihin ryhmässä oli paljolti sellaista, joka Merleau-Pontyn ajattelussa kiteytyy ”puhuvaksi puheeksi” erotuksena ”puhuttuun puheeseen”. Puhuttu puhe on valmiimpaa, enemmän sovittuihin ilmaisuihin perustuvaa ja jo olemassa olevaa kieltä. Puhuva puhe sen sijaan käyttää näitä sovittuja ilmaisuja uudella ja joskus ennakoimattomalla tavalla. (Hacklin, Hotanen & Yli-Tepsa, 2011.) Päiväkotiryhmämme kommunikaatiomaisemassa ilmaisu oli ennakoimatonta ja haparoivaa: puhetta, tukiviittomia, eleitä, kehon liikahduksia, asentoja ja ilmeitä. Ilmaisuihin, jota ei ole liian oikeanlaista ja ennalta määrätty tietynlaiseksi, mahdollistaa ihmisten välisen yhteyden muodostumisen, jolloin ”syntytilassaan oleva ilmaisu perustaa yhteisen tilanteen, joka ei enää ole ainoastaan *olemisen* yhteisyyttä vaan *tekemisen* yhteisyyttä” (Hacklin, ym., 2011.) Tällaisessa kommunikaatiomaisemassa lapsen on mahdollista tulla ”vedetyksi puhuvaksi puhuvien joukkoon”, Merleau-Pontyn (2012, 260) ilmaisua käyttäksemme. Kyse on enemmästä kuin puhumisesta ja puhuvien joukosta. Kyse on toisten ihmisten yhteydestä ja siihen kuulumisesta.

Lapset, joilla oli haasteita kommunikoinnissaan, olivat alkuvoima ja perusta sekä rikkaalle kommunikaatiomaisemalle että yhteenkuuluvuuden rakentumiselle. Tällaiset lapset herkistivät ja opettivat aikuisia huomaamaan hentoja ja ei-tavanomaisia kommunikaatioaloitteita. Ja koska työntekijät pitivät tärkeänä lasten aloitteisiin vastaamista puheen ja kielen oppimisen kannalta, he tarttuivat niihin – eivätkä vain tukea tarvitsevien, vaan kaikkien lasten aloitteisiin. Kielen oppimista tukiessaan he tulivat samalla huomauttamattaan vedetyiksi mukaan asioihin, joita lapsilla oli mielessään ja vieläkin enemmän, lasten ajattelutapaan. Kommunikoinnissaan tukea tarvitsevat lapset ja heitä hyvin kohtaavat aikuiset olivat näin molemmat tärkeitä yhteenkuuluvuuden vahvistumista ajatellen.

Näemme tutkimuksemme avaavan kiinnostavan näkökulman inklusiokeskusteluun. Ensiksikin, ryhmässä vallitsevan moninaisuuden ei tarvitse olla työntekijöitä kuormittava rasite. Parhaimmillaan se on yhteenkuuluvuutta vahvistava asia. Toiseksi, kommunikaatiomaisemaa tarkasteltaessa katse saa olla hyvin erilaisissa asioissa kuin se olisi keskusteltaessa tukea tarvitsevista lapsista ja heidän oikeuksistaan kuulua ryhmään. Tarkastelun kohteena onkin eletyissä hetkissä muotoutuva lasten ja aikuisten, ympäristön, materiaalisuuden, rakenteiden ja monien muiden läsnä olevien ja poissaolevien asioiden kudelman, jossa yhteyttä rakennetaan ja inklusiivisuutta eletään. Merleau-Ponty (2012, s. 183) tiivistää ajatuksen yhteyden rakentamisesta toistemme kanssa seuraavasti: ”Arvo on siinä, että olemme aktiivisesti sitä mitä olemme sattumalta; se on siinä, että rakennamme toistemme ja itsemme kanssa sitä kommunikaatiota, johon ajallinen rakenteemme antaa mahdollisuuden ja josta vapautemme on vasta hahmotelma.”

LÄHTEET

- von **BONSDORFF, P.** (2002). Veden mielikuvitus. Teoksessa Y. Sepänmaa & L. Heikkilä-Palo (toim.), *Vesi vetää puoleensa* (s. 220–227). Helsinki: Maahenki.
- GUBRIUM, J. F. & HOLSTEIN, J. A.** (2008). Narrative ethnography. Teoksessa S.N. Hesse-Biber & P. Leavy (toim.), *Handbook of emergent methods* (s. 241–264). New York: Guilford Press.
- HACKLIN, S., HOTANEN, J. & YLI-TEPSA, H.** (2011). Merleau-Ponty, Maurice. *Filosofia.fi*. Haettu 4.1.2018: <http://filosofia.fi/node/6875>
- HAKALA, J. & LEIVO, M.** (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9(4), 8–23.
- HEIKKINEN, H. L. T.** (2002). Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.), *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta* (s. 184–197). Helsinki: Kansanvalitusseura.
- HEIKKINEN, H. L. T., HUTTUNEN, R., SYRJÄLÄ, L. & PESONEN, J.** (2011). Action research and narrative inquiry: Five principles for validation revisited. *Educational Action Research*, 20(1), 5–21. DOI: 10.1080/09650792.2012.647635
- HULTMAN, K. & TAGUCHI, H.L.** (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: A relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 525–542. DOI: 10.1080/09518398.2010.500628
- JACKSON, A. Y. & MAZZEI L. A.** (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. New York: Routledge.
- JOHANSSON, E., & LØKKEN, G.** (2014). Sensory pedagogy: Understanding and encountering children through the senses. *Educational Philosophy and Theory*, 46(8), 886–897. DOI: 10.1080/00131857.2013.783776
- JUUTINEN, J.** (2018). Inside or outside? The small stories about the politics of belonging. (Väitöskirja). *Acta Universitatis Ouluensis, E Scientiae Rerum Socialium*, 179. Oulu: Oulun yliopisto.
- JUUTINEN, J. & VILJAMAA, E.** (2016). A narrative inquiry about values in a Finnish preschool: The case of traffic lights. *International Journal of Early Childhood*. 48(2), 193–207. DOI:10.1007/s13158-016-0165-1
- KARJALAINEN, S. & PUROILA, A-M.** (2017). Ilon koodi: dialogisesti ja kulttuurisesti rakentuvat lasten ilon hetket päiväkodissa. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 23–36.
- KESKITALO, A. K.** (2006). Tien päällä ja leirissä: Matkanteon kokemuksesta taideteokseksi. (Väitöskirja). *Acta Universitatis Lapponiensis*, A108. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- KINNUNEN, S. & PUROILA, A-M.** (2016). 'If my sister was here' – The narrative in-between space in young children's photography process. *Childhood*, 23(1), 236–254.
- KINNUNEN, S., VILJAMAA, E. & ESTOLA, E.** (2016). Esteettisiä ja eettisiä kosketuksia. Teoksessa L. Karlsson, A-M. Puroila & E. Estola (toim.), *Välkeitä, valoja ja varjoja. Kertomuksia lasten hyvinvoinnista* (s. 91–111). Latvia: N-Y-T NYT.
- KUUKKA, A.** (2015). Lapset, ruumiillisuus ja päiväkodin järjestys: Tutkimus ruumiillisuuden tuottamisesta ja merkityksellistymisestä lasten päiväkotiarjessa. (Väitöskirja). *Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research* 536. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- LEHTONEN, M.** (2014). *Maa-ilma*. Tampere: Vastapaino.
- LINDBERG, P.** (2014). *In search of affordances and visual quality: Interpreting environments of children aged under three in seven Finnish day-care centres*. Oulu: Oulun yliopisto.
- LINKOLA I.-A.** (2014). *Saamelaisen koulun kielimaisema: Etnografinen tutkimus saamen kielestä toisen asteen oppilaitoksessa*. Rovaniemi: Lapin Yliopisto.
- LØKKEN, G.** (2000). Tracing the social style of toddler peers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2), 163–176. DOI:10.1080/713696668
- MERLEAU-PONTY, M.** (1993). Indirect language and the voices of silence. Teoksessa G. A. Johnson ja M. B. Smith (toim.), *The Merleau-Ponty aesthetics reader: Philosophy and painting* (s. 76–120). Illinois: Northwestern University Press.
- MERLEAU-PONTY, M.** (2002/1945). *Phenomenology of perception*. New York: Routledge.
- MERLEAU-PONTY, M.** (2006). *Silmä ja mieli*. Helsinki: Taide.
- MERLEAU-PONTY, M.** (2010). *Child psychology and pedagogy. The Sorbonne lectures 1949–1952*. Evanston: Northwestern University Press.
- MERLEAU-PONTY, M.** (2012). *Filosofisia kirjoituksia*. M. Luoto (suom.), T. Roinila (toim.). Keuruu: Nemo.
- MIETOLA, R.** (2016). Keskenarjasta tasa-arvoa? Koulutuspolitiikassa piloutuva vammaisuus. *Kasvatus*, 47(4), 370–375.
- PAJU, E.** (2013). Lasten arjen ainekset: Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. *Episteme*. (Väitöskirja). Helsinki: Tutkijaliitto.

- PÁLMADÓTTIR, H., JUUTINEN, J. & VILJAMAA, E.** (2018). "Sharing Horizons" Methodological and ethical reflections on video observations. Teoksessa E. Johansson, A. Emilson, A-M. Puroila (toim.), Values education in early childhood settings. *International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, 23. Cham: Springer.
DOI: 10.1007/978-3-319-75559-5_8
- PENNANEN, H.** (2017). *Saamenluokka oppimisympäristönä: Peruskoulun saamelaisopetus 1990–2000 -lukuilla oppilaiden kokemana*. Pro gradu -tutkielma. Oulu: Oulun yliopisto, Giellagas-instituutti.
- PIHLAJA, P. & NEITOLA, M.** (2017). Varhaiserityiskasvatusta muuttavassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 2017, 70–91.
- PINK, S.** (2009). *Doing sensory ethnography*. London: Sage.
- PUROILA, A.-M. & ESTOLA, E.** (2014). Not babies anymore: Young children's narrative identities in Finnish day care centres. *International Journal of Early Childhood*, 46(2), 187–203. DOI: 10.1007/s13158-013-0096-z
- PUROILA, A.-M., HOHTI, R. & KARLSSON, L.** (2016). Hassuja juttuja – lasten huumoria päiväkotit- ja kouluympäristössä. Teoksessa L. Karlsson, A-M. Puroila & E. Estola (toim.), *Välkkeitä, valoja ja varjoja: Kertomuksia lasten hyvinvoinnista* (s. 71–87). Latvia: N-Y-T NYT.
- ROUHIAINEN, L.** (2007). Matka paikantuneen tilan äärelle: Tanssijan, arkkitehdin ja äänisuunnittelijan performatiivisen työn aineksia. Teoksessa O. Mäkinen & T. Mäntymäki (toim.), *Taide ja liike* (s. 83–102). Vaasa: Vaasa University Press.
- STRATIGOS, T.** (2015). Assemblages of desire: Infants, bear caves and belonging in early childhood education and care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(1), 42–54. DOI: 10.1177/1463949114566757
- SUMSION, J. & WONG, S.** (2011). Interrogating 'belonging' in belonging, being and becoming: The early years learning framework for Australia. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(1), 28–45. DOI:10.2304/ciec.2011.12.1.28
- TAMMI, T. & HOHTI, R.** (2017). Lasten osallistuminen ja posthumanistinen ontologia: urittuvaa ja emergenttiä kartoittamassa. *Kasvatus & Aika*, 11(1), 69–83.
- TOADVINE, T.** (2004). Singing the World in a new key: Merleau-Ponty and the ontology of sense. *Janus Head*, 7(2), 273–283.
- VASU.** (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016*. Helsinki: Opetushallitus.
- VARTO, J.** (2007). Dialogi. Teoksessa M. Bardy, R. Haapalainen, M. Isotalo & P. Korhonen (toim.), *Taide keskellä elämää* (s. 62–65). Helsinki: Like, Kiasma.
- VEHKAKOSKI, T. & KUORELAHTI, M.** (2010). Tutkimus erityispedagogiikan määrittäjänä: Katsaus alan kansainvälisiin aikakauslehtiin ja suomalaisiin väitöskirjoihin. *NMI-Bulletin*, 20(3), 18–28.
- VILJAMAA, E.** (2012). Lasten tiedon äärellä: Äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona. Oulu: Oulun yliopisto. (Väitöskirja). *Acta Universitatis Ouluensis, E Scientiae Rerum Socialium*, 129.
- VILJAMAA, E., ESTOLA, E., JUUTINEN, J. & PUROILA, A.-M.** (2017). Patjakasan kutsu – yhteen tulemisia ja erilleen vetäytymisiä päiväkodissa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti - JECER*, 6(1), 2–21.
- VILJAMAA, E. & TAKALA, M.** (2017). Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti - JECER*, 6(2), 207–229.
- WELSH, T.** (2013). *The child as a natural phenomenologist: Primal and primary experience in Merleau-Ponty's psychology*. Illinois: Northwestern University Press.
- YUVAL-DAVIS, N.** (2011). *The politics of belonging: Intersectional contestations*. London: Sage Publications.





03 03

Matkalla kotikaupungin menneisyyteen

Esiopetuksen eheyttävä oppimisprosessi museoympäristössä

Juli-Anna Aerila, Marja-Leena Rönkkö ja Satu Grönman

ESIOPETUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖT JA KULTTUURIKASVATUS

Esiopetuksessa oppimisympäristöinä toimivat kaikki tilat, paikat, välineet ja yhteisöt, jotka tukevat lasten kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Oppimisympäristöinä voidaan käyttää erilaisia ulko- ja sisätiloja, lähiluontoa ja rakennettua ympäristöä. Tärkeää on, että oppimisympäristöt ovat pedagogisesti monitahoisia ja joustavia kokonaisuuksia, jotka tarjoavat paljon mahdollisuuksia leikkiin, luoviin ratkaisuihin ja asioiden monipuoliseen tarkasteluun lapsia motivoivalla ja kiireettömällä tavalla. Oppimisympäristöt muodostavat lapsille kokonaisvaltaisen oppimaiseman kannustaen aktiiviseen, yhteisölliseen ja itsenäiseen oppimiseen. (EsiOPS, 2014.)

Oppimisen kannalta parasta ympäristöä on hankala nimetä, sillä erilaiset oppimisympäristöt hyödyttävät lapsia eri tavoin. Yhteistä niille on, että ne luovat oppimiselle motivoivat ja lasten aktiivisuutta korostavat puitteet. (Lave & Wenger, 2011.) Hyvässä oppimisympäristössä lapset voivat käyttää mielikuvitustaan ja oppia omasta kulttuuristaan ja lähiympäristöstään.

Oikeanlainen ympäristö tukee lapsen konkreettista oppimista sekä kokonaisvaltaista kognitiivista ja emotionaalista kasvua. (Spencer & Blades, 2008.) Erityisesti lähiympäristöt ovat tärkeitä oppimisympäristöjä, sillä ne vaikuttavat yksilön kehitykseen ja yksilön identiteetti rakentuu lähiympäristössä toimimisesta ja siinä syntyvistä kokemuksista (Pallasmaa, 1993).

Esi- ja perusopetuksen perusteet ankkuroituvat laaja-alaiseen osamiseen, jolla tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta (Kinanen, 2015). Kotikaupungin kulttuuriin, historiaan, toimintaan ja ympäristöön tutustuminen on osa lasten kulttuurikasvatusta, jossa museot ovat tyypillisiä oppimisympäristöjä. Lapset ovatkin museoiden suurin yksittäinen kävijäryhmä. Museoissa panostetaan nykyisin erilaisiin koululaispalveluihin, kuten opastettuihin ja toiminnallisiin kierroksiin, erilaisiin työpajoihin sekä opetusmateriaaleihin, ja esinelähtöisyydestä on siirrytty elämyslähtöisyyteen. (Kettunen, 2010.) Esimerkiksi Helsingin Tekniikan museon Tarinamatto -työpajassa esi- ja alkuopetuksen oppilaat tutustuvat toiminnallisten tehtävien ja virike-esineiden avulla tekniikan olemukseen ja muutokseen (Simo & Karttunen, 2015) ja Tampereen Työvänmuseo Werstaalla on kouluihin ja päiväkoteihin lainattava Töitä ja tunnelmia -laukku, jossa on käyttöohjeiden lisäksi kuvia esineistä, jotka liittyvät entisajan työhön ja arkipäivään (Työvänmuseo Werstas).

Taidelähtöisiä menetelmiä käytetään usein erilaisten kulttuurikasvatuksen projektien toteuttamiseen. Aiemmissa tutkimuksissa (Aerila & Rönkkö, 2015, Rönkkö & Aerila, 2013, 2015) olemme käyttäneet ennakoitukertomuksia ja käsityön tekemistä pedagogisina välineinä, joiden avulla voidaan kuvata lasten kokemuksia erilaisten eettis-moraalisten teemojen, kuten ystävyys ja erilaisuuden hyväksyminen, käsittelyyn. Lisäksi olemme tukeneet lasten oppimisprosessia laajentamalla oppimisympäristöä museoihin ja tarkastelleet, miten lapset ovat kokeneet museon oppimisympäristönä ja miten he ovat samaistuneet siellä eläneiden ihmisten elämään (Aerila, Rönkkö & Grönman, 2016a, 2016b; Rönkkö, Aerila & Grönman, 2016).

Tässä artikkelissa kuvataan opettajan kanssa yhteistyössä toteutettua esiopetuksen eheyttävää oppimisprosessia, jossa tutustutaan oman kotikaupungin historiaan. Oppimisprosessin aikana lapset vierailevat paikallisessa kotimuseoympäristössä ja toteuttavat siellä sekä ympäristöön että lastenkirjallisuuteen perustuvia taidelähtöisiä työpajoja, joiden toiminta jatkuu luokassa. Artikkelin tavoitteena on selvittää, millaisen oppimisympäristön museo voi tarjota eheyttävälle oppimisprosessille.

MUSEO OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Museoympäristössä oppiminen on mielekästä, sillä jo pelkkä lapsille uusi ympäristö herättää uteliaisuutta, motivoi ja sitouttaa lapsia. Museoympäristössä oppimisessa yhdistyvät kokemus, ajattelu ja tunteet tavalla, joka

auttavat lapsia liittämään opitut asiat aikaisempiin tietoihinsa ja kokemuksiinsa. (Brody, 2005.) Museota pidetään ympäristönä, jossa lapset oppivat asioita myös itse kokien ilman opettajan tietoista ohjausta. Jotta lasten oppiminen museoissa olisi tehokasta, tulisi museoiden tarjota lapsille mahdollisuuksia toiminnallisuuteen, moniaistisuuteen ja aktiiviseen tutkimiseen. (Kola-Olusanya, 2005.)

Museoiden tehtävänä on kuvata mennyttä elämää tallentamalla ja hoitamalla siitä kertovaa aineistoa kuten esineitä, näytteitä, taideteoksia, rakennuksia, muinaisjäännöksiä ja muistomerkkejä sekä niihin liittyviä tarinoita. Suomessa on yli 1000 museota, jotka ovat valtakunnallisia, maakunnallisia tai paikallisia. Lisäksi moni museo erikoistuu johonkin ilmiöön tai esiner ryhmään. (Museoliitto, 2017.) Museoilla on laissa määritelty opetus- ja tiedonvälitystehtävä, jota ne toteuttavat tuottamalla kouluille suunnattuja opastuksia, työpajoja ja tapahtumia (Museolaki, 729/1992, 1§). Oppiminen museossa tarjoaa uusia näkökulmia ja elämyksiä sekä kannustaa vuorovaikutukseen ja pohdintaan kulttuuriympäristössä ilmenevistä arvoista (Kinanen, 2015). Opettajat käyttävät museoympäristöjä opetukseen ympäri maailmaa, mutta eivät niin tehokkaasti kuin olisi mahdollista. Tämä johtuu pääsääntöisesti kolmesta tekijästä: koulujen hallinto ei kannusta vierailuihin riittävästi tai mahdollistaa ne vain tiettyinä ajankohtina, museokäynteihin ei ole riittävästi valmista opetusmateriaalia ja niihin sisältyy enemmän opettajan vastuuta kuin tavalliseen koulupäivään. Opettajat saattavat nähdä museovierailut kapea-alaisesti vain historian oppiaineeseen kuuluviksi ja näin liian aikaa vieviksi (Stern, Wright & Powell, 2012). Museovierailut eivät saisi olla kouluille ja päiväkodeille ylimääräistä toimintaa, vaan niiden tulisi olla osa tavoitteellista opetusta niin oppiaineiden kuin laaja-alaisen osaamisen näkökulmasta (Kinanen, 2015).

Museon oppimiskokemuksessa keskeisiä ovat museoissa esillä olevat esineet. Lapset ja aikuiset suhtautuvat museoesineisiin eri tavoin, sillä aikuisissa esineet herättävät usein muistoja menneisyydestä, mutta lapsilla näin ei ole (Wood & Latham, 2013). Museoiden runsas esinemäärä voi olla haaste lapsille ja voi olla vaikeaa saada lapset kiinnittämään huomiota oppimisen kannalta keskeisiin esineisiin ja herättää keskustelua juuri näiden esineiden ympärillä. Pavis ja Crowley (2015) testasivat taskulamppuja museovierailujen yhteydessä. Lapset ja aikuiset suunnistivat pimeässä museossa taskulamppujen valossa. Taskulamppujen käyttäminen auttoi lapsia keskittymään kohteisiin ja suuntamaan huomion tarkasteltavana oleviin esineisiin. Taval-lisin tapa suunnata lasten tarkkaavaisuutta ovat erilaiset tehtävämonisteet, joita opettajan on helppo käyttää ja jotka mahdollistavat opettajajohtaisen oppimisen. Tehtävämonisteet vievät kuitenkin aikaa lapsille luontaisemmalta toiminnalta. Sen sijaan museokäynnin aikana lapsille tulisi antaa mahdollisuus vapaaseen tutkiskeluun ja liikkumiseen. (DeWitt & Storksdieck, 2008.)

Lasten museovierailuun voi kuulua monenlaisia asioita. Tavallisimmin lasten museovierailuun liittyy opastus, jossa opas tukee vierailun kokemuksellisuutta kertomalla sekä tarinoita että tarjoamalla tietoa lapsille helposti omaksuttavassa muodossa. Toisaalta jo pelkästään museoympäristössä olevat esineet ja miljöö kokonaisuudessaan voivat herättää lasten uteliaisuuden, motivaation ja oppimisen. (Forssell ym., 2004; Rapp, 2005.) Parhaimmillaan museokäynti antaa lapsille mahdollisuuden tutustua menneisyyteen tavalla, joka ei tavallisessa luokkahuoneessa olisi mahdollista ja menneisyys näytätty lapsille todellisena ja elävänä (Forssell ym., 2004; Lemelin & Bencze, 2004). Tärkeää on myös työstää museossa saatuja kokemuksia eteenpäin koulussa (Pace & Teci, 2004). Eniten museovierailut kiinnostavat opettajia, kun ne on suunniteltu lapsille viihdyttäväksi ja niiden opetukselliset tavoitteet ovat selkeästi ilmaistut (Stern ym., 2012).

Vierailuja museoympäristöön on mahdollista tehostaa luomalla oppimisympäristöön mahdollisuuksia sekä ohjattuun että vapaampaan työskentelyyn vuorovaikutuksessa lasten kanssa (DeWitt & Storckdieck, 2008). Lisäksi erilaiset taidelähtöiset ja muut toiminnalliset menetelmät edistävät oppimista niin, että opitut asiat henkilökohtaistuvat ja ne muistetaan kauemmin (Henderson & Atencio, 2007; Pace & Teci, 2004). Museokäynnin aikana toteutetut taidelähtöiset ja muut luovan ongelmanratkaisun tehtävät tukevat oppimista, sillä ne lisäävät oppimisen kokemuksellisuutta. Kun on tutkittu nuorten mielikuvia lapsuuden museovierailuista, he muistavat parhaiten juuri ne asiat ja vierailut, joihin on liittynyt aktiviteetteja ja kokemuksellisuutta. (Pace & Teci, 2004.) Tosin myös pelkät museokäynnit jättävät lapsiin pysyviä muistoja ja jo pelkkä oppimisympäristö tukee oppimista (Henderson & Atencio, 2007).

Ulkomuseoympäristö mahdollistaa monesti lasten vapaan liikkumisen ja omaehtoisen toiminnan ulkoilmapedagogiikan mukaisesti. Näillä museoalueilla on myös paljon erilaisia aktiviteetteja lapsille, kuten työpajoja, erilaisia asuja, rooliasuisia opastuksia, näytelmiä ja roolileikkejä lapsia varten rakennetuilla näyttämöillä. (Tzibazi, 2014.) Eriyisen hyvin ulkomuseoympäristössä oppimista tukevat erilaiset historialliseen aikaan eläytymistä tukevat performanssit ja pienet esitykset (Jackson, Johnson, Rees Leahy & Walker, 2002). Eläytymistä tukevissa tapahtumissa ovat tärkeitä erilaiset yllätykset, jotka tukevat lasten eläytymistä, aikuisten sitoutuminen roolien aitouteen ja mahdollisuus nähdä eläytyvää esitystä aidossa kontekstissa. Lasten mielestä oppimista ja eläytymistä historialliseen aikaan saattaa estää opettajan pitäytyminen autoritaarisessa ja koulukontekstille tyypillisessä roolissa. (Tzibazi, 2014.) Vastaavia tuloksia on saatu myös muista ulkoilmapedagogiikkaan liittyvistä opetuskokeiluista: Lapset ymmärtävät, kuinka ympäristö vaikuttaa siellä toteutettavaan toimintaan ja toimijoiden rooleihin. Opettajat sen sijaan monesti pyrkivät ympäristöstä huolimatta toteuttamaan samaa toimintaa ja tehtäviä kuin luokkatiloissa. (Blanchet & Cohen, 2011.)

EHEYTTÄVÄN OPPIMISPROSESSIN RAKENTAMINEN MUSEOYMPÄRISTÖÖN

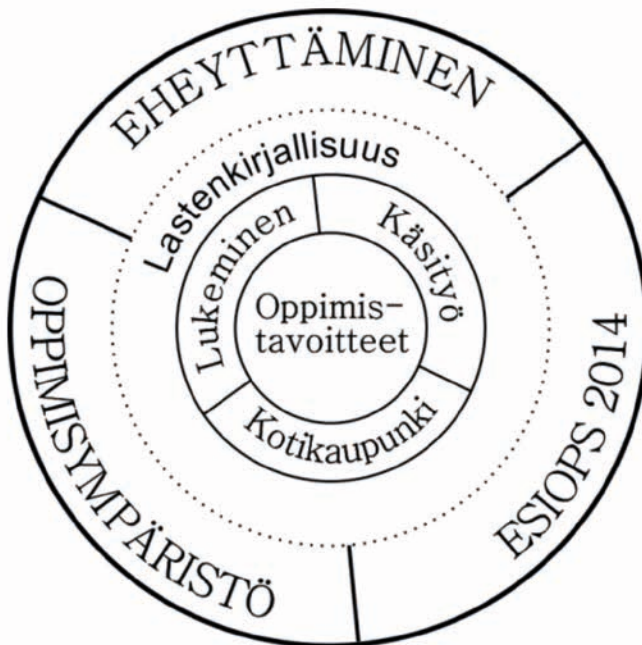
Tutkimuksen tavoitteena on toteuttaa esiopetuksen opetussuunnitelman (EsiOPS, 2014) mukainen eheyttävä oppimiskokonaisuus, jossa lapset oppivat kotimuseoympäristössä hyödyntäen lukemisen ja kirjoittamisen, käsityön ja kulttuurikasvatuksen sisältöjä ja tutustuvat oman lähiympäristönsä historiaan eläytymällä eri aikakaudella eläneiden ihmisten elämään. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan lapsille tulee tarjota mahdollisuuksia eläytyä lähiympäristön menneisyyteen keskustelemalla ja erilaisia eläytymistä tukevia menetelmiä käyttämällä.

Oppimisen edistämiseksi lapsille suunniteltiin oppimistehtäviä, joihin sisältyy pakollisia, valinnaisia ja luovia elementtejä: Tehtävän pakolliset elementit ovat oppisisältöjä, joita kaikkien on tarkoitus harjoitella. Valinnaiset elementit ovat asioita, joiden harjoittelussa lapsella on valinnanvaraa ja luovat elementit ovat puolestaan asioita, jotka lapsi toteuttaa tehtävässä itsekseen ilman opettajan ohjausta ja omaa luovuuttaan hyväksikäyttäen. Tavoitteena on, että kaikille yhteisten tavoitteiden lisäksi lapsi voi toteuttaa tehtävässä omaa luovuuttaan ja kuvata vapaasti omaa kokemustaan. (Rönkö, ym., 2016.)

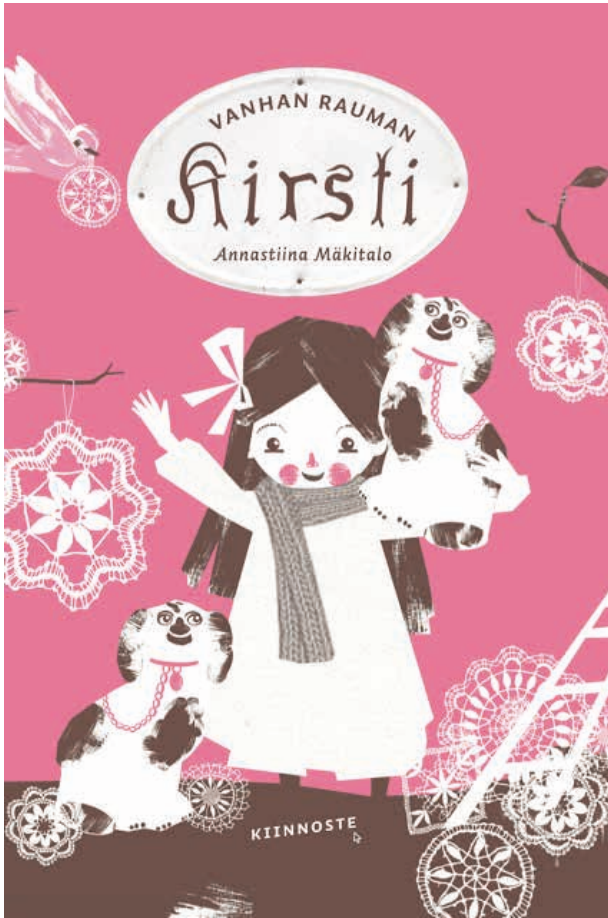
Oppimisprosessiin valittiin lukemisen ja kirjoittamisen oppimistehtäväksi lastenkirjallisuus ja sen pohjalta saduttamalla (Karlsson, 2003) toteutettu ennakointikertomus. Ennakointikertomuksella tarkoitetaan jonkin fiktiivisen tekstin jatkon arvaamista kirjoittamalla, kertomalla, näyttämällä tai piirtämällä. Ennakointikertomusta kertoessaan lapsi saa omaan kertomukseensa materiaalia sekä sisällöllisesti että rakenteellisesti alkuperäisestä tekstistä: hän voi käyttää samaa päähenkilöä ja muita henkilöitä, samaa tapahtumapaikkaa ja saada ideoita juonen kuljettamiseen sekä tarinan rakenteen kannalta oleellisista motiiveista. Lapsi voi näin oppia kertomuksen rakennetta ja alkuperäisen tekstin hyödyntämisen määrää ja tapa kertovat lapsen lukutaidosta ja aikaisemmista kertomuskokemuksista. Lapset pitävät ennakointikertomusten tuottamisesta, sillä kertomuksen tuottaminen on helpompaa, kun materiaalia on valmiiksi tarjolla. Lisäksi lapsista on mukava kuunnella ja verrata omaa kertomusta muiden kertomuksiin ja alkuperäiseen tekstiin. (Aerila, 2010.) Oppimisprosessissa toteutetun ennakointikertomustehtävän pakolliset ja valinnaiset ominaisuudet liittyvät kertomuksen eri osa-alueisiin: Pakollisia elementtejä ovat kuvakirjan tarinatkelman jatkaminen, päähenkilön säilyttäminen tarinan loppuun asti ja kertomuksen rakenteen hallinta, valinnaiset elementit ovat muut kertomuksen henkilöt, yksittäiset juonenkäänteet ja tarinan sisältämän symboliikan toistaminen. Luovina elementteinä ovat lapsen tarinan erilaisia yksityiskohtia.

Käsityön oppimistehtäväksi valittiin kokonaisen käsityöprosessin harjoittaminen toteuttamalla huovutettu pehmohahmo. Kokonaisen käsityöprosessin aikana tekijäideoi, suunnittelee ja valmistaa tuotteen ja arvioi sekä prosessia että sen seurauksena syntyneitä tuotteita. Tällöin käsityötoimintaan sisältyy idea valmistettavasta tuotteesta ja idean toteutuksesta. (Rönkkö, 2011.) Käsityöllistä suunnitteluprosessia ohjaavat tekijät, kuten käyttäjä, käyttötilanne, tuotteen ominaisuudet ja resurssit, jotka samalla luovat suunnittelun kontekstin. Suunnittelussa otetaan huomioon valmistettavan tuotteen visuaaliset ominaisuudet, kuten tuotteen muoto, kuviointi ja väri, mutta myös tekninen toteutus, kuten tuotteen materiaali, rakenne ja valmistus. (Seitamaa-Hakkarainen, 2000.) Käsityöprosessin pakolliseksi elementiksi määriteltiin oman tuotteen suunnittelu, johon valittiin teema museoympäristöstä löytyvän tuotteen (posliinikoira) pohjalta. Lisäksi tuotteen valmistuksessa käytettävä materiaali ja käsityötekniikka (villa ja huovutus) rajattiin yksinkertaistamaan valmistusprosessia ja sen ohjaamista. Valinnaisina elementteinä ovat tuotteen muodot ja lisäteknikat (esimerkiksi erilaiset nyörit, kirjonta ja neulahuovutus), luovina puolestaan tuotteen yksityiskohdat.

Kuvassa 1 esitetään, kuinka eri sisällöt oppimistavoitteineen muodostavan monitasoisen eheyttävän oppimiskokonaisuuden. Oppimiskokonaisuuden keskiössä ovat käsitöiden, lukemisen ja kirjoittamisen sekä kulttuurikasvatuksen tavoitteet, jotka ehytetään lastenkirjallisuuden ja oppimisympäristön välityksellä Valtakunnallisen esiopetus suunnitelman (2016) hengessä.



KUVA 1
Eheyttävän oppimisprosessin rakentaminen.
Kuvio: Juli Aerila,
Satu Grönman &
Esa Hakkarainen.



KUVA 2
Annastiina Mäkitalon
Vanhan Rauman
Kirsti (2012).

Oppimisprosessin lähtökohtana Kirsti, merimiehen koti ja siitä kertova lastenkirja

Oppimisprosessi toteutettiin Raumalla sijaitsevassa Kirsti-merimiehen kotinimisessä museossa. Museo sijaitsee Raumanjoen varressa, ja sen pihapiiri rakennuksineen kertoo, miltä Vanhan Rauman alueella on näyttänyt 1700–1800-luvuilla. Sisätilat esittelevät elämistä eri aikoina, ja asuinhuoneita on 1800–1900-lukujen taitteesta, 1940-luvulta ja 1970-luvulta, pääasiassa kuitenkin se esittelee omistaja- ja vuokralaisperheiden asumista 1900-luvulla. Ulkorakennukset, aitta ja talli, navetta ja varastorakennus kiertävät tontin laitoja. Siellä missä ei ole rakennuksia, on tontti ympäröity lauta-aidalla. Umpinaisesta piha-alueesta on vielä erotettu aidalla osa, johon eläimet voitiin päästää talvelta ulos jaloittelemaan. Talon rakentajat olivat laivureita, mutta myöhemmin on talon omistajina ollut merimiehiä, työmiehiä ja käsityöläisiä. Museo esittelee Kirstissä omistaja- ja vuokralaisperheiden asumista 1900-luvulla. (Kirsti.)

Oppimisprosessiin valittiin eheyttävää oppimista edistäväksi kuvakirjaksi kotimuseosta kirjoitettu teos: Annastiina Mäkitalon *Vanhan Rauman Kirsti* (2012; kuva 2). Historiallisissa fiktiivisissä kertomuksissa tapahtumat sijoittuvat pääasiassa aikaan, joka kirjoitushetkestä katsottuna on menneisyyttä, mutta kirjoittajalla ei tarvitse olla omia kokemuksia kirjan kuvaamista ajoista. Tekstit perustuvat yleensä ainakin jossakin määrin historian-tutkimuksen tuottamaan tietoon, ja niissä voi olla mukana myös todellisia historiallisia henkilöitä, vaikka teksti on pääasiassa fiktiota. (Hietasaari & Oikarinen, 2001.) Lasten historialliset kirjat ovat usein viihteellisiä kuvakirjoja. Koulussa niitä käytetään usein oppimisen motivoitiin ja asioiden havainnollistamiseen. (Virta, 2015.) Opetuksen näkökulmasta ne ovat haastavia, sillä lapset eivät aina pysty erottamaan, mikä kertomuksissa ja niiden kuvituksissa on totta ja mikä fiktiota (Serafini, 2014). Lasten historialliset kuvakirjat edustavat erityistä taiteenlajia, jossa mielikuvia menneisyydes-

tä luodaan kuvien, sanojen ja rakenteiden kautta tavoitteena auttaa lukijaa ymmärtämään erilaisia historiallisia tapahtumia ja käsitteitä (Youngs, 2010).

Kirja kuvaa Kirsti-merimiehen kodissa elävän perheen elämää 1900-luvun alussa. Kirjan päähenkilö on tyttö nimeltään Kirsti. Kirjan alussa Kirstin perheen isä lähtee merille ja lapset kaipaavat häntä. Isä on luvannut palata, kun pihamaalla olevat omenapuut kukkivat. Kirsti yrittää nopeuttaa isän saapumista nypläämällä kukkia, joita kiinnittää omenapuuhun. Isää ei kuitenkaan kuulu ja perheen rahat alkavat olla vähissä. Äiti ilmoittaa, että Kirstin on myytävä isää varten nyplätyt omenapuun kukat torilla, jotta perhe saa rahaa ruokaan. Kirsti ei haluaisi, mutta ei tiedä, mitä tehdä. Kirsti päättää miettiä asiaa yön yli. Seuraavana aamuna perhettä odottaa yllätys, isä on tullut kotiin. Kirjan loppu on onnellinen: isä lupaa pysyä kauemmin kotona ja perhe pitää juhlat. Kirjan kirjoittaja-kuvittaja on perehtynyt huolellisesti sekä tuon ajan merenkulkijaperheen elämään että Kirstin kotimuseon miljööseen. Teoksessa on kuvattuna yksityiskohtaisesti niin Kirstin talon sisätilat kuin pihapiiri.

Eheyttävä museovierailu merimiehen kotimuseoon

Oppimisprosessi toteutettiin toukokuussa 2014 ja siihen käytettiin neljän päivän aamupäivät. Oppimisprosessiin käytetyistä päivistä ensimmäinen toteutettiin museoympäristössä, jonka jälkeen prosessi jatkui lasten koululla. (Kuva 3.) Tutkijat olivat mukana lasten toiminnassa koko prosessin ajan ja vastasivat tehtävänannoista. Lisäksi mukana oli tarvittaessa kouluavustajia ja ylempien luokkien oppilaita auttamassa lapsia.

Prosessi alkoi tutustumalla vapaasti museoympäristöön, jonka jälkeen lapsille oli järjestetty kotimuseon esittely museo-oppaan johdolla. Museo-opas oli pukeutunut ajan hengen mukaan, ja esittely oli suunniteltu lapsiasiakkaita ajatellen (kuva 4). Opastuksen jälkeen keskusteltiin entisajan elämästä ja olosuhteista oppaan johdolla.

Ympäristöön tutustumisen jälkeen alkoi työpajatyöskentely. Lapset löysivät Kirstin talon pihapiiriin piilotetun, tutkijoiden kirjoittaman kirjeen, jonka tavoitteena oli lisätä lasten eläytymistä. Kirje oli talossa 1900-luvun alussa asuneelta Kirsti-tytöltä, joka kertoi, että hänestä kertovasta tarinasta on kadonnut loppuratkaisu, ja nyt hän tarvitsi lapsen apua uuden lopun luomiseen. Lapsille luettiin Mäkitalon kuvakirjan (2012) tarinaa käänte-kohtaan, jossa Kirstin oli päätettävä, myykö hän nypläämänsä kukat torille, jotta perhe saa rahaa, tai säilyttääkö niitä niin, että isä saapuisi nopeammin. Lapset valitsivat ennakointikertomuksen kertomiseen itselleen mieluisan paikan museoalueelta. Suurin osa lapsista etsiytyi johonkin suojaisaan paikkaan, kuten puun alle, Raumanjoen rantaan tai piharakennuksen kupeelle. Lasten ennakointikertomus kirjattiin aikuisten toimesta saduttamalla (Karlsson, 2003). Saduttamisen jälkeen lapset piirsivät kuvan kertomuksestaan. (Kuva 3.)

KUVA 3

Eheyttävä oppimisprosessi Kirstin kotimuseossa. Kuvio: Marja-Leena Rönkkö, 2014.

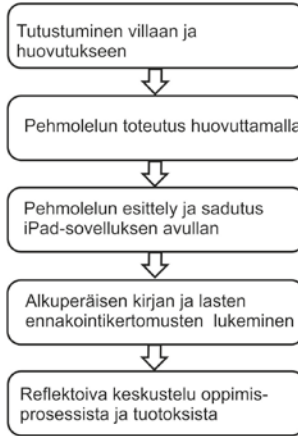
KUVA 4

Museo-opas esittelemässä Kirstin talon pihapiiriä. Kuva: Marja-Leena Rönkkö, 2014.

Päivä 1 Kirstissä



Päivät 2 - 4 Koulussa





Käsityötuotteen suunnittelu perustui Mäkitalon tarinan keskeisiin teemoihin, odottamiseen ja ikävöintiin, joita kuvakirjassa kuvataan vertauskuvallisesti nyplätyin kukin ja posliinikoirin (kuva 2). Posliinikoirat kuuluvat raumalaisen merenkulun perinteisiin siten, että merimiehet toivat niitä tuliaisiksi. Posliinikoiria säilytettiin ikkunalaudalla ja ne katselevat sisälle, kun merimiehet olivat maissa. Muutoin posliinikoirat katsovat ulos odottaen poissaolijaa kotiin. Jokainen lapsi sai pohtia, millainen hahmo häntä voisi kotona odottaa. Lapset suunnittelivat hahmon piirtäen ja valmistivat suunnitelman pohjalta kaavan omalle pehmo-odottajahahmolleen. Hahmon valmistaminen jatkui seuraavana kahtena päivänä koululla, jossa lapset huovuttivat hahmonsa ja lisäsivät siihen yksityiskohtia ompelemalla ja neulahuovuttamalla. (Ks. kuva 7.)

Oppimisprosessi päättyi koululla: Mäkitalon kuvakirja (2012) luettiin loppuun ja kirjailijan loppuratkaisua verrattiin lasten kirjoittamiin. Lisäksi keskusteltiin ennakoitinkertomusten lukemisen yhteydessä entisajan elämästä ja Kirstin tilanteesta. Lapset esittelivät toteuttamansa odottajahahmot ja kertoivat niistä. Lopuksi palautettiin mieliin oppimisprosessin erivaiheet ja sen anti. (Kuva 3.)

KUVA 5
Kirstin talon posliinikoirat poikkeuksellisesti piirongin päällä. Kuva: Marja-Leena Rönkkö, 2014.

TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Millaisen oppimisympäristön museo voi tarjota eheyttävälle oppimisprosessille?
- 2) Miten oppimisympäristö tukee erilaisia oppimisen tavoitteita?

Tutkimusaineisto kerättiin perusopetuksen esiopetusryhmässä keväällä 2014. Tutkimukseen osallistui 16 esiopetuksen oppilasta. Tutkimusaineisto, jolla arvioitiin museoympäristön merkitystä oppimiseen ja oppimistehtäviin, koostuu oppimisprosessin aikana toteutetusta observoinnista (valokuvat, videotallenteet sekä oppimisprosessin aikaiset keskustelut ja oppimisprosessiin osallistuneiden tutkijoiden ja opettajan muistiinpanot), lasten toteuttamista tuotoksista (ennakointikertomus, piirroksot, käsityötuotteet ja niiden suunnitelmat) sekä oppimisprosessin aikana syntyneestä pedagogisesta materiaalista (koko oppimisprosessin suunnitelma ja tuokiosuunnitelmat). Lisäksi lapsia haastateltiin sekä ryhmänä että yksin oppimisprosessin jälkeen.

Sekä lapsilta että heidän vanhemmiltaan on saatu tutkimuslupa, jossa tutkimuksen kulku ja tavoitteet on selvitetty yksityiskohtaisesti ja jossa myös kerrottiin mahdollisuudesta vetäytyä tutkimuksesta missä tahansa vaiheessa. Erityistä huomiota kiinnitettiin lasten henkilöllisyyden suojaamiseen eikä tutkimuksessa käytetä lasten nimiä, koulun nimeä tai tunnistettavia valokuvia. Tutkimusaineisto säilytetään huolellisesti ja ohjeiden mukaisesti. (TENK, 2015.)

Tutkimus edustaa laadullista tutkimusta ja aineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Keskeistä tutkimuksessa ovat opettajan ja tutkijoiden tekemät havainnot oppimisprosessin aikana, sillä observointi on tutkimuksen keskeisin aineistonkeruun menetelmä (ks. mm. observoinnista tutkimusmenetelmänä Kinnunen, 2011; Ödegaard, 2012). Oppimisprosessiin liittyvät (ennen, aikana ja jälkeen) yksilölliset ja ryhmänä tehdyt havainnot kirjattiin ja niiden pohjalta keskusteltiin sekä teorian että oppimisprosessikokonaisuuden näkökulmasta. Ryhmän opettaja osallistui yhteiskeskusteluihin tarvittaessa. Keskustelujen aikana havaintoja pyrittiin luokittelemaan tutkimuskysymysten näkökulmasta. Havaintojen ja niiden pohjalta käytyjen keskustelujen tavoitteena oli havainnoida museoympäristön merkitystä lasten toimintaan ja oppimistehtäviin, kulttuurikasvatukseen, yleisen oppimisen, lukemisen ja kirjallisuuden sekä käsityön näkökulmasta. Koska havainnointiin osallistui kolme tutkijaa ja ryhmän opettaja kaikissa oppimisprosessin vaiheissa, tutkimuksen luotavuutta voidaan pitää hyvänä: vähintään kolmella aikuisella oli mahdollisuus keskittyä pelkkään havainnointiin oppimisprosessin kaikissa vaiheissa. (ETA, 2008.)

Observointiaineiston rinnalla tarkasteltiin lasten tuotoksia ja oppimisprosessissa syntynyttä pedagogista materiaalia. Näitä tarkasteltiin eheyttämisen, oppimisympäristön ja oppimistehtävien näkökulmasta. Erityistä huomioita kiinnitettiin oppimistehtävien pakollisiin, valinnaisiin ja luoviin elementteihin (Rönkkö, 2011; Rönkkö, ym., 2016). Lasten tuotoksiin, pedagogiseen materiaaliin ja observointiaineistoon palattiin useinta kertoja prosessin jälkeen (ETA, 2008).

TULOKSET

Museo eheyttävän oppimisprosessin kokemuspaikkana

Oppimisympäristön monet virikkeet ja lapsia kiinnostavat kohteet voivat tehdä vierailusta hajanaisen ja irrallisen muusta oppimisesta. Lisäksi lasten tarkkaavaisuuden suuntaaminen oppimisen kannalta keskeisiin kohteisiin voi olla haastavaa. Tässä tutkimuksessa käytetty museoympäristöä kuvaava ja siellä luettu kertomus toimi tarkkaavaisuuden suuntaajana. Tarinan kuultuaan lapset ymmärsivät, että talossa on oikeasti joskus asunut heidän ikäisensä tyttö. Museoympäristössä he näkivät kuvakirjassa kuvattuja museon esineitä ja kuvakirjan tarina auttoi heitä kuvittelemaan menneisyyttä ja entisajan elämää. Kertomus on myös lapsille luontainen tapa käsittää, muistaa ja ymmärtää asioita. Vastaavia lasten kuvakirjoja on muissakin museoissa, mutta niille olisi myös lisätarvetta.

Oppimistehtävät suunniteltiin koulussa lasten kuvakirjan pohjalta oppimisympäristöön liittyviksi. Oppimisympäristö auttoi opettajaa eheyttävän oppimisprosessin suunnittelussa ja liittämään oppiaineen sisällöt lapsia kiinnostavaan eheyttävään kontekstiin. Museokontekstissa on suuri paino oppilaan tunteenomaisella eläytymisellä, mielikuvituksen käytöllä ja sen rajattomuudella. Lapset olivat kiinnostuneita menneisyydessä eläneistä ihmisistä. Heillä tuntui olevan selkeä käsitys Kirstin elämän niukkuudesta ja vaatimattomuudesta nykyoloihin nähden. Monet kertoivat Kirstin elämästä ja peilasivat menneisyyden tapahtumia oman kokemusmaailmansa kautta. Menneisyys saattoi olla osan mielestä jännittävää ja historialliset asiat vetosivat lasten mielikuvitukseen. Lasten mielestä museot ovat paikkoja, joissa voi oppia aikaisempien sukupolvien elämästä, kuten tutkimukseen osallistuneista lapsista Ella toteaa:

Opettaja: Miksi meillä on tuollaisia kotimuseoita?

Ella: On hyvä, että meillä on tuollaisia taloja. Sinne voi mennä katsomaan kaikkia vanhoja juttuja.

Opettaja: Miksi meidän pitää mennä katsomaan niitä vanhoja juttuja?

Ella: Koska saat tietoa... jos on meidän ikäinen, ei voi tietää, mitä siellä on. Sitten voit kertoa, millaista ennen aikaan oli.

(Video 9.5.2014)

Museoympäristö vetoaa eri aisteihin ja tuottaa lapsille monenlaisia elämyksiä. Oppimisympäristön vaihtaminen muuttaa oppimisen moniaistisemmaksi ja lapsilähtöisemmäksi, sillä jo pelkkä uusi ympäristö motivoi lapsia, herättää heidän uteliaisuutensa ja oppimismotivaation sekä auttaa keskittymään oppimiseen. Ulkomuseoympäristö, jota tässä tutkimuksessa käytettiin, mahdollistaa lasten vapaan liikkumisen ja ympäristön tutkimisen. Lapset voivat toimia itselleen luontaisella tavalla ja valinnanmahdollisuuksia omaan toimintaan on enemmän. Lapset koskettelivat innoissaan museon esineitä, kurkistelivat kaivon, juoksivat pihamaalla, kokeilivat Raumanjoen veden kylmyyttä, ihmettelivät asuinrakennuksen pienuutta ja kokeilivat talon portin avaamista. Osa lapsista tutki ympäristöä ryhmänä kiirehtien villisti paikasta toiseen, osa istuutui päärakennuksen portaille katselemaan ja ihmettelemään. Ympäristöön tutustumisen ja vapaan tutkimisen voi ajatella muistuttavan lapsille luontaisinta toimintaa eli leikkiä. Tutustumiskäyntiin liitetty postikortin etsintätehtävä toimi lasten ympäristöön tutustumisen ohjaajana ja lisäsi tutustumiskäynnin leikillisyyttä, jännittävyttä ja elämyksellisyyttä.

Oppimisympäristö oppimisen tavoitteiden toteuttajana

Vierailu ja siihen liitetty lasten kuvakirja tuotti lapsille kokemuksia ja yhteisen perustan ennakointikertomuksien ja käsityötuotteiden suunnitteluun ja toteutukseen. Lapset kuvasivat Kirsti-museoon vierailua viihdyttäväksi ja opettavaiseksi. He tutustuivat mielellään heille outoon ympäristöön tutkimalla, kuuntelemalla, leikkimällä ja toimimalla. Esikoululaiset muistivat Kirsti-museosta useita yksityiskohtia, kuten räsymatot, matalat huoneet ja merimiesten varusteet sekä matkamuistot. Pihapiiristä he muistivat tallin ja aitan sekä jääkaappina toimineen kaivon.

Ennakointikertomuksen kokonaisuus sisältöinen ja rakenteinen on lukijan tai kuulijan tulkinta alkuperäisen tekstin katkelmasta. Aikaisemmat tutkimukset ennakointikertomusten käytöstä (Aerila, 2010; Aerila & Rönkkö, 2015; Rönkkö & Aerila, 2015) osoittavat, että ennakointikertomusten avulla voidaan tehdä joitakin päätelmiä siitä, miten lapset kokevat erilaiset oppimisympäristöt ja millaiset asiat ja toiminnot näissä oppimisympäristöissä he kokevat voimakkaimmin. Lisäksi näyttää siltä, että lapset saavat erilaisista oppimisympäristöistä materiaalia kertomuksiinsa. Erityisen merkityksellistä on, että ennakointikertomukset tekevät lasten ajattelua näkyväksi heille itselleen, toisille lapsille sekä opettajalle.

Oppimisprosessissa toteutetut ennakointikertomukset sisälsivät runsaasti materiaalia sekä lasten omasta elämysmaailmasta että kotimuseoympäristöstä. Kertomuksissa sekoittuvat lasten menneisyyteen liittyvät uskomukset ja historia. Monet lapsista uskoivat, että Kirstin isän kotiinpaluun viivästyminen johtui merirosvoista tai että isän kotiinpaluuta juhlistettiin

perheen yhteisellä television katseluhetkellä. Lasten ennakointikertomukset soveltunevatkin hyvin entisajan elämästä käytävien keskusteluiden lähtökohdaksi ja niiden pohjalta voidaan ymmärtää lasten ajatuksia menneisyydestä. Ennakointikertomukset kertovat myös lasten eläytymisestä menneisyyteen ja Kirstin elämään, sillä kaikki lapset kertoivat Kirstin tarinalle onnellisen lopun. Heille oli tärkeää, että Kirstin perhe olisi jälleen onnellisesti yhdessä (kuva 6).

Lapset hyödynsivät käsityötuotteen suunnittelussa prosessin aiempia vaiheita. Suunnitteluprosessin lähtökohtana olevat posliinikoirat museoympäristössä itse koettuina antoivat raamit suunnittelun toteuttamiseksi. Lasten toteuttamista suunnitelmista ja tuotteista näkyy, että he ovat ymmärtäneet posliinikoirien merkityksen sekä museossa että lasten kirjassa. Esimerkiksi Timo kertoo, että hän kaippaa kissaansa päivittäin, ja haluaisi, että se odottaisi häntä aina kotona, mutta vanhempien eron vuoksi se ei ole mahdollista. Hän pitää itse tekemäänsä kissaa ”oikeana” ja nimeää sen samalla nimellä kuin isän luona oleva kissa.

KUVA 6
Ennakointikertomus ja siihen liittyvä kuvitus. Kuva: Satu Grönman, 2014.

Hän ei halunnut myydä niitä, ja hän meni
ulos. Kirsti oli hermostunut ja itki. Sitten hän
meni takaisin sisälle. Sitten hän nypläsi lisää
kukkia ja huomasi, että kaikki kukat oli
hävinnyt, ja sitten hän löysi ne kalvosta. Ja
sitten hän nypläsi lisää ja lisää ja lisää.
Sitten koirat rupesivat haukkumaan ja
sitten iskä tuli. Koskaan ei isi mennyt enää
merelle, paitsi jos hän ottaa koko perheen
mukaan. Sitten koko perhe meni merelle, ja
sitten he tulivat takaisin. Sitten he elivät
elämänsä onnellisina loppuun asti. **LOPPU!**



Se on ihan normaali kissa. Sen nimi on Vili. Se on kyllä oikea, ei vain pehmo... Minä leikin sen kanssa, se on hassu, kun se nuolee minun päätäni.
(Timo 9.5.2014; Kuva 7.)

Oppimistehtävät olisi perinteisesti voitu toteuttaa itsenäisinä tehtävinä koulukontekstissa. Lastenkirjallisuus toi tehtävään eheyttävän elementin ja auttoi lapsia tarjoten tarinan muodossa materiaalia heidän tuotoksiinsa. Lisäksi se auttoi heitä kuvittelemaan tilanteita, joissa käsityötuote merkityksellistyisi ja ymmärtämään kertomuksen rakenteen kannalta oleellisia elementtejä, kuten päähenkilöä, tapahtumapaikkaa ja juonenkulkua. Lastenkirjallisuus soveltuu käytettäväksi myös luokkatilassa eheyttämään oppimista. Lastenkirjallisuuden käyttäminen eheyttämisessä ei kuitenkaan välttämättä muuta oppimista lapsilähtöisemmäksi, vaikka se motivoikin lapsia. Tähän tarvitaan uudenlainen ja inspiroiva ympäristö.



KUVA 7

Vili-kissan suunnitelma ja valmis pehmo. Kuva: Satu Grönman, 2014.

JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

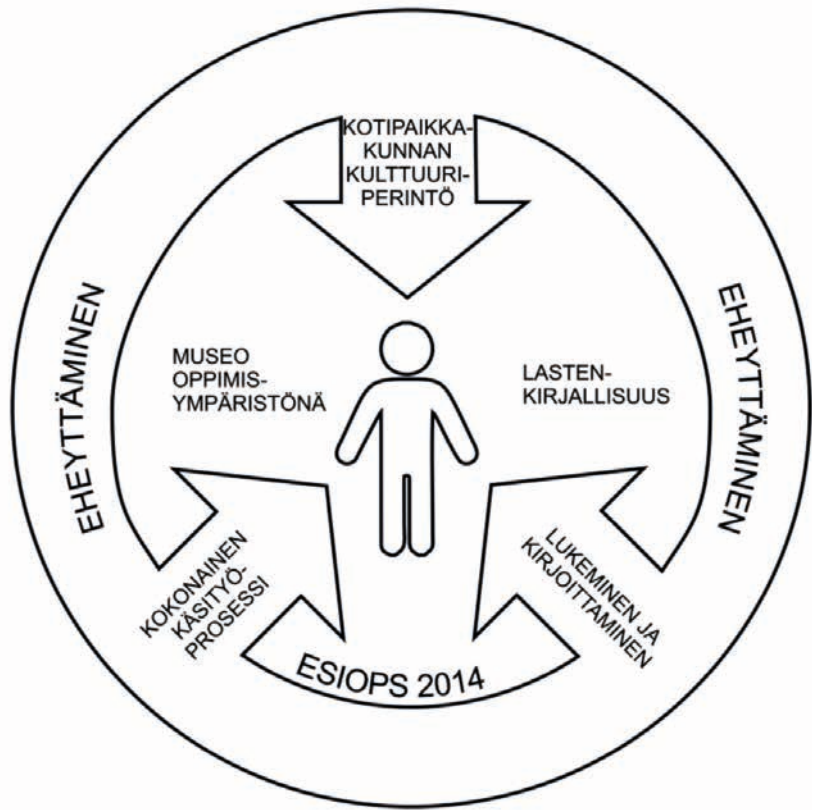
Tässä kontekstissa aktiivinen museokokemus muuttui tarinaksi, jota työstettiin eteenpäin ja sen lopputuloksena, eläytymistehtävänä, syntyi konkreettinen tuote. Oppiainekohtaiset oppimistehtävät tukevat oppimisympäristöön tutustumista, sillä ne auttavat lapsia tarkkaavaisuuden suuntaamisessa ja antavat opettajalle mahdollisuuden ohjata lasten toimintaa tavoitteellisempaan suuntaan. Lisäksi oppimisympäristö tuottaa ideoita lapsille oppimistehtävien toteuttamiseen, tekee toiminnasta lapsilähtöisempää ja auttaa lapsia muistamaan ja ymmärtämään asioita ympäristöön syntyneen kokemuksen kautta.

Ennakointikertomus on kerronnan muoto, jossa kertojalle annetaan valmis lähtökohta ja valmista materiaalia oman kertomuksen tuottamiseen. Ennakointikertomus soveltuukin hyvin esiopetuksen työväliseksi, sillä kertominen on lapsille luonteva tapa ilmaista omia ajatuksiaan. (Aerila, ym., 2016.) Kertomukset auttavat lapsia ymmärtämään todellisuutta eri näkökulmista, laajentamaan ajatteluaan ja kehittämään ideoitaan (Campbell, 2001). Kertomusten käyttäminen ja toiminnan sekä keskustelun liittäminen ker-

tomusten ymmärtämiseen tukee lasten persoonallisuuden kehitystä monin tavoin. Lisäksi ne kasvattavat empatiakykyä, auttavat ymmärtämään erilaisia kulttuureita, jokapäiväistä elämää ja erilaisia ristiriitatilanteita. (Kirby, 1995.)

Kokonaisen käsityöprosessin lopputuloksena valmistuva tuote on lapselle tärkeä. Lapsen kasvun ja kehityksen kannalta kokonaisessa käsityöprosessissa tärkeitä ei kuitenkaan ole ainoastaan toiminnan tuloksena syntyvä tuote, vaan tyydytystä tuottaa myös itse toiminta, jossa omilla käsillä saa tehdä jotain konkreettista ja oppia tekemisen kautta sitä, mihin omalla toiminnallaan kykenee. (Karppinen, 2009.) Pienetkin lapset pystyvät omaksumaan heidän ikä- ja taitotasolleen suunnattuja visualisointitaitoja, silloin kun tehtävät suunnitellaan heille sopiviksi ja motivoiviksi. Suunnitelmia voidaan toteuttaa erilaisista materiaaleista rakennellen kolmiulotteiseen muotoon ja suunnittelupiirtämisessä voidaan kehittyä harjoittelun kautta. Hyviä inspiraation lähteitä suunnittelun tueksi ovat monipuoliset materiaalit ja virikkeet sekä erilaiset vierailut, kertomukset ja tarinat. (Kangas, Lahti, Ojala & Yliverronen, 2014.)

Tutkimuksessa kuvattuun oppimisprosessiin valitut oppimistehtävät sisälsivät runsaasti pakollisia elementtejä ja olivat tässä mielessä jossain määrin liiankin valmiiksi suunniteltuja ja opettajohtoisia. Erityisesti isompien lasten kohdalla vastaavat oppimistavoitteet olisi saavutettavissa toteuttamalla oppimistehtäviä, joiden lähtökohtana voisi suuremmassa määrässä olla lasten oma kokemus ja omat mielenkiinnon kohteet oppimisympäristössä. Voidaankin sanoa, että painottamalla lapsen osallistumista oppimistehtävien suunnittelussa ja toteutukseen sekä lisäämällä oppimistehtävien valinnaisia elementtejä ja luovaa vapautta voidaan lisätä opetuksen lapsilähtöisyyttä (Kinos, Kinos & Niemelä, 2011).



KUVA 8

Lapsilähtöinen eheyttävä oppimisprojekti museo-ympäristössä. Kuvio: Juli Aerila, Satu Grönman & Esa Hakkarainen.

Esiopetuksen tavoitteena on rikastuttaa lapsen kokemusmaailmaa ja tarjota mahdollisuuksia innostua, kokeilla ja oppia uutta. Leikkiessään ja toimiessaan erilaisissa oppimisympäristöissä lapsi laajentaa osaamistaan eri tiedon- ja taidonaloilla. Kulttuurin ja ilmaisun eri muotoihin tutustuminen vahvistaa osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja ja tarjoaa mahdollisuuksia luovuuden kehitykselle. (EsiOPS, 2014.) Taidepainotteiset oppimiskokonaisuudet (kuva 8) tukevat lapsen elämyksistä ja mielikuvituksesta nousevaa itsensä toteuttamista ja toiminnallisten ja taidelähtöisten menetelmien kautta opitut asiat linkittyvät konkreettisesti lapsen elämisaailmaan. Omien tulkintojen muodostaminen ja yhteyksien luominen oppimisympäristössä syntyneiden kokemusten ja oman elämän välillä tehostavat oppimista. (Henderson & Atencio, 2007; Karppinen, 2009; Levanto, 2004; Pace & Teci, 2004.)

LÄHTEET

- AERILA, J.-A. & RÖNKKÖ, M.-L. (2015) Enjoy and interpret picturebooks in a child-centred way. *The Reading Teacher*, 68(5), 349–356. DOI: 10.1002/trtr.1313
- AERILA, J.-A. (2010). Fiktiivisen kirjallisuuden maailmasta monikulttuuriseen Suomeen. Ennakointikertomus kirjallisuudenoikeuden ja monikulttuurisuuskasvatuksen välineenä. *Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, 297*. Turku: Turun yliopisto.
- AERILA, J.-A., RÖNKKÖ, M.-L. & GRÖNMAN, S. (2016a) Almost like us – getting familiar with another historical period in a pre-school group. *International Journal of Learning and Teaching*, 8(3), 204–213.
- AERILA, J.-A., RÖNKKÖ, M.-L. & GRÖNMAN, S. (2016b) Field trip to a historic house museum with preschoolers: Stories and crafts as tools for cultural heritage education. *Visitor Studies*, 19(2), 144–155. DOI: 10.1080/10645578.2016.1220187
- BLANCHET-COHEN, N. & ELLIOT, E. (2011). Young children and educators engagement and learning outdoors: A basis for rights-based programming. *Early Education and Development*, 22(5), 757–777.
- BRODY, M. (2005). Learning in nature. *Environmental Education Research*, 11(5), 603–621.
- CAMPBELL, R. (2001). *Read-alouds with young children*. Newark: The International Reading Association.
- DEWITT, J. & STORKSDIECK, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. *Visitor Studies*, 11(2), 181–197.
- ESIOPS. (2014). *Esiopetuksen opetusvälineiden perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- ETA. (2008). Data collection methods for program evaluation: Observation. *Evaluation Briefs*, 16. Atlanta: Department of Health and Human Services. Haettu 5.8.2016: www.cdc.gov/healthyouth/evaluation/pdf/brief16.pdf
- FORSSELL, H., HAAPALAINEN, R., HAUTIO, M., HEIKKINEN, R., KALLIO, H., LAMMINEN, M. & VIHIERLUOTO, P. (2004). Museo-opetusta näyttelytilassa. Teoksessa P. Elo, H. Järnfeldt, M. Laine & M.-L. Pohjanvirta (toim.), *Museo oppimisympäristönä* (s. 82–87). *Suomen museoliiton julkaisuja*, 54. Jyväskylä: Gummerus.
- HENDERSON, T. & ATENCIO, D. (2007). Integration of play, learning, and experience: What museums afford young visitors. *Early Childhood Education Journal*, 35(3), 245–251.
- HIIETASAARI, M. & OIKARAINEN, S. (2001). *Historiallinen romaani*. Oulun yliopiston informaation tutkimuksen laitos. Oulu: Oulun yliopisto.
- JACKSON, A., JOHNSON, P., REES LEAHY, H. & WALKER, W. (2002). *Seeing it for real: An investigation into the effectiveness of theatre and theatre techniques in museums*. Manchester: Centre for Applied Theatre Research (CATR).
- KANGAS, K., LAHTI, H., OJALA, M. & YLIVERRONEN, V. (2014). Käsiyöprosessien materiaali, sosiaalinen ja kehollinen välitystehtävä erilaisissa oppimisympäristöissä. Teoksessa S. Karppinen, A. Kouhia, & E. Syrjäläinen (toim.), *Kättä pidempää: Otteita käsityön tutkimuksesta ja käsitteellistämisestä* (s. 73–87). Helsingin yliopisto, opettajakoulutuslaitos. *Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja*, 33. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- KARLSSON, L. (2003). *Sadutus – avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- KARPPINEN, S. (2009). Kädet aidot ja käsityökasvatus. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A.-L. Välimäki (toim.), *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa: Iloa, ihmettelyä ja tekemistä* (s. 56–65). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- KETTUNEN, K. (2010). Oppia ikä kaikki! Lapset museossa. Teoksessa T. Koskinen, P. Mustonen & R. Sariola (toim.), *Taidekasvatuksen Helsinki* (s. 70–77). Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- KINANEN, P. (2015). Museo ja mediakasvatus. *Suomen museoliiton julkaisuja*, 68. Helsinki: Suomen museoliitto.
- KINNUNEN, P. (2011). *Research methods in educational sciences*. Haettu 15.8.2015: <http://ims.mii.lt/ims/files/Research%20methods%20in%20educational%20science.pdf>
- KINOS, J., KINOS, S. & NIEMELÄ, R. (2011). Developing a school operational culture and improving student wellbeing: The literature project at the C. O. Malm school. Teoksessa M. Veisson, E. Hujala, P. K. Smith & M. Waniganayake (toim.), *Global perspectives in early childhood education: Diversity, challenges and possibilities* (s. 439–455). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- KIRBY, P. (1995). *Successful Storysharing for Parents and Teachers*. Widnes: United Kingdom Reading Association.
- KIRSTI-MUSEO. (2017). Haettu 8.3.2017: <https://www.vanharauma.fi/vanhan-rauman-rakennukset/kaikki-vanhan-rauman-talot/kirsti/>
- KOLA-OLUSANYA, A. (2005). Free-choice environmental education: Understanding where children learn outside of school. *Environmental Education Research*, 11(3), 297–307.
- LAVE, J. & WENGER, E. (2011). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. 24. painos. New York: Cambridge University.

- LEMELIN, N. & BENCZE, L.** (2004). Reflection-on-action at a science and technology museum: Findings from a university-museum partnership. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 4(4), 467–481.
- LEVANTO, M.** (2004). Temppeleissä ja toreilla: Oppimisesta taidemuseossa. Teoksessa M. Levanto & S. Pettersson (toim.), *Valitus/museopedagogiikka/oppiminen: Taidemuseo kohtaa yleisönsä* (s. 48–63). Hämeenlinna: Karisto.
- MUSEOLAKI.** 729/1992, 1§. Haettu 7.3.2017: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1992/19920729>
- MUSEOLIITTO.** (2017). Haettu 8.3.2017: <http://www.museoliitto.fi/>
- MÄKITALO, A.** (2012). Vanhan Rauman Kirsti. Helsinki: Kiinnost.
- PACE, S. & TESI, R.** (2004). Adult's perception of field trips taken within grades K-12: Eight case studies in the New York metropolitan area. *Education*, 125(1), 30–40.
- PALLASMAA, J.** (1993). *Maailmassaolon taide: Kirjoituksia arkkitehtuurista ja kuvataiteista*. Helsinki: Kuvataideakatemia.
- POVIS, K. T. & CROWLEY, K.** (2015). Family learning in object-based museums: The role of joint attention. *Visitor Studies*, 18(2), 168–182.
- RAPP, W. H.** (2005). Inquiry-based environments for the inclusion of students with exceptional learning needs. *Remedial and Special Education*, 26(5), 297–310.
- RÖNKKÖ, M.-L. & AERILA, J.-A.** (2013). Semiotic working process as a basis for children's craft process: An experiment in Finnish pre-school group. Teoksessa U. Härkönen (toim.), *Reorientation of teacher education towards sustainability through theory and practice. Proceedings of the 10th International JTEFS/BBCC Conference Sustainable Development. Culture. Education*, (s. 291–306). Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- RÖNKKÖ, M.-L.** (2011). Käsitön monet merkitykset: Opettajankoulutuksen opiskelijoiden käsitölle antamat merkitykset ja niiden huomioon ottaminen käsitön opetuksessa. *Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C*, 317. Turku: Turun yliopisto.
- RÖNKKÖ, M.-L., AERILA, J.-A. & GRÖNMAN, S.** (2016). Creative inspiration for preschoolers from museums. *International Journal of Early Childhood*, 48(1), 17–32. DOI: 10.1007/s13158-016-0159-z [A1]
- SEITAMAA-HAKKARAINEN, P.** (2000). The weaving-design process as a dual-space search. Kotilous- ja käsityötieteen laitos. *Tutkimusraportteja*, 6. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- SERAFINI, F.** (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. New York: Teachers College, Columbia University.
- SIMO, M. & KARTTUNEN, M.** (2015). Tekniikan tarinatallalla – Teknologiakasvatuksen toimintamalli museoiden yleisötyöhön ja varhaiskasvatustajille. *Suomen museoliiton julkaisuja*, 66. Helsinki: Tekniikan museo.
- SPENCER, C. & BLADES, M.** (2008). Introduction. Teoksessa C. Spencer & M. Blades (toim.), *Children and their environments: Learning, using and designing spaces* (s. 1–9). Cambridge: Cambridge university press.
- STERN, M. J., WRIGHT, E. & POWELL, R. B.** (2012). Motivating participation in National Park service: Curriculum-based education programs. *Visitor Studies*, 15(1), 28–47.
- TENK.** (2015). Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu 2.3.2015: <http://www.tenk.fi/fi>
- TYÖVÄENMUSEO WERSTAS.** Lainattava materiaali, museolaukku. Haettu 7.2.2017: <http://www.werstas.fi/ryhmille/lainattava-materiaali/>
- TZIBAZI, V.** (2014). Primary schoolchildren's experiences of participatory theatre in a heritage site. *Education* 3-13, 42 (5), 498–516.
- VIRTA, A.** (2015). Historiaa Koiramäen kautta: Miten lapset tulkitsevat mennyttä kuvakirjasta. *Kasvatus & Aika*, 9(4), 25–39.
- WOOD, E. & LATHAM, K. E.** (2013). *The objects of experience: Transforming visitor-object encounters in museums*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- YOUNGS, S.** (2010). Peritextual discussions of historical fiction picturebooks. Teoksessa R. T. Jimenez, V. J. Risko, D. Wells Rowe & M. K. Hundley (toim.), *National Reading Conference Yearbook*, 59 (s. 16–22). Oak Creek: National Reading Conference.





03 04

Turvallisuuden edistäminen oppimisympäristössä

Eila Lindfors ja Brita Somerkoski

OPPIMISYMPÄRISTÖN TURVALLISUUDESTA

Oppimisympäristön turvallisuus ei ole itsestäänselvyys, vaikka suomalainen yhteiskunta tarjoaa siihen hyvät puitteet. Se on myös kansainvälinen oppilaitoksen turvallisuuskulttuuriin ja toimintaympäristöön liittyvä haaste (Jones, Fisher, Greene, Hertz & Pritzl, 2007). Esimerkiksi erilaisista kulttuurisista ja etnisistä taustoista tulevien oppilaiden (N=3616) on havaittu reagoivan vaativissa vuorovaikutustilanteissa eri tavalla, mikä ilmenee koulussa esimerkiksi väkivaltaan ja kiusaamiseen puuttumisena tai siihen osallistumisena (Espelage, Polanin & Low, 2014). Kiusaamisen vähentäminen onkin oppilaitoksissa jatkuvasti käynnissä olevaa toimintaa (esim. Swearer, Espelage, Vaillancourt & Hymel, 2010), sillä kiusaaminen vaikuttaa keskeisesti oppilaiden kokemukseen koulun turvallisuudesta. Koulun toimintamallit turvallisuuden edistämiseksi ja henkilökunnan sitoutuminen niihin näyttää vaikuttavan suoraan siihen, miten turvalliseksi oppilaat (N=427) koulunsa kokevat. (Varjas, Henrich & Meyers, 2009.)

Suomessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 mukaan opiskelleiden yhdeksännen luokan oppilaiden tiedot olivat turvallisuusosaamisen arvioinnin perusteella (N=1198) hyvällä tasolla. Oppilaista 66 % osasi vastata tehtäviin hyvin tai kiitettävästi, vaikka pojat arvioivatkin omat taitonsa erittäin merkittävästi paremmiksi kuin tytöt. (Somerkoski, 2012.) Oppilaat (N=283) eivät kuitenkaan saavuttaneet sellaista turvallisuus-

den toimintakykyä, että he ajattelisivat itseään turvallisuuden edistäjinä. Sen sijaan he ajattelivat turvallisuutta yhteiskunnallisena järjestelmänä, kontrolliturvallisuutena (*security*), jossa vastuu turvallisuudesta on oman itsen ulkopuolella, erityisesti viranomaisilla. Oppilaiden mielestä turvallisuutta uhkasivat rikollisuus, pelottavat ihmiset, liikenne ja päihteet. (Somerkoski, 2013.) Osa oppilaista myös käyttäytyy turvallisuusnäkökohdista piittaamatta, mikä altistaa vaaroille. Somerkosken (2012) tutkimuksen mukaan näin toimii tytöistä 2 % ja pojista 14 %.

Turvallisen oppimisympäristön luomiseksi useampien oppilaitosten tulisi edistää positiivista ilmapiiriä ja vuorovaikutusta toimijoiden kesken sekä lisätä toimenpiteitä. Näillä vähennetään turvallisuuspoikkeamia, kuten väkivaltaa, kiusaamista, tapaturmia ja päihteiden käyttöä. Tässä työssä oppilaitosten tulisi saada alueellisen ja kansallisen tason tukea. (Jones ym., 2007.) Opettajalla on viime kädessä jakamaton vastuu oppilaiden turvallisuudesta. Sen vuoksi oppimisympäristön turvallisuuden edistäminen näyttätyy opettajalle entistä vaativampana tehtävänä. Yhteiskunnallinen ja globaali kehitys viittaa voimakkaasti siihen, että opetustyössä kohdattavat turvallisuushaasteet lisääntyvät ja monimutkaistuvat tulevaisuudessa. Tässä artikkelissa tarkastellaan ja määritellään turvalliseen oppimisympäristöön ja sen toteuttamiseen liittyviä käsitteitä ja ilmiöitä, kuten turvallisuuskulttuuri, -poikkeama, ja -kasvatus sekä tarkastellaan turvallisuutta sisältönä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014). Lopuksi pohditaan turvallisen oppimisympäristön kehittämistä turvallisuuskulttuurin ja turvallisuuskasvatuksen näkökulmista. Artikkelin tarjoaa peruskäsitteet oppimisympäristön turvallisuuden tarkasteluun sekä tutkimuksessa että käytännön arkityöhön eri koulutusasteilla.

TURVALLISUUTEEN LIITTYVIÄ KÄSITTEITÄ

Turvallinen oppimisympäristö on perusopetuslakiin (628/1998) kirjoitettu oppilaan oikeus ja opetuksenjärjestäjän velvollisuus (esim. Opetushallitus, 2014; Pelastuslaki 379/2011; Työturvallisuuslaki 738/2002). ”Oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja, paikkoja, yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa oppiminen tapahtuu ja jotka muodostuvat opiskelussa käytettävien välineiden, palvelujen ja materiaalien kokonaisuudesta” (POPS, 2014, s. 29). Turvallisuus ymmärretään yleisesti fyysisten, psyykkisten ja moraalisten vaarojen ja uhkien puuttumisena, suojassa olemisena. Turvallisuus (*safety*) -sanana etymologinen alkuperä (*solwos*) viittaa terveyteen ja eheyteen (Nilsen, ym., 2004).

Oppilaitokset oppimisympäristöinä ovat Suomessa lähtökohtaisesti turvallisia. Kuitenkin oppilaitoksissa kohdataan vaaroja ja riskejä, jotka toisinaan realisoituvat turvallisuuspoikkeamina eli vahinkoina ja tapaturmina (Lindfors, Somerkoski, Kärki & Kokki, 2017), onnettomuuksina (Onnet-

tomuustutkintakeskus, 2014) tai tahallisina väkivallan- ja vahingontekoina (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013, 2015; Sisäministeriö, 2012). Vahinko, esimerkiksi kiipeilytelineen rikkoontuminen, on jonkin tapahtuman aiheuttama menetys, tappio, vaurio tai haitta (Kielitoimiston sanakirja, 2018). Tapaturma puolestaan on äkillisen, odottamattoman ja tahattoman tapahtuman seurauksena syntynyt henkilövahinko, jossa henkilö menehtyy, loukkaantuu vakavasti tai saa lievemmän vamman (vrt. Kielitoimiston sanakirja 2018; THL, 2017), esimerkiksi haavan peukaloon sorvatessa käsi-työtunnilla. Tapaturmaan liittyy kaksi osatekijää: onnettomuustapahtuma ja vamma. Onnettomuus, kuten Kouvolan koulupalo (Onnettomuustutkimuskeskus, 2014), on ennalta-arvaamaton vahinkotapahtuma. Suomen kielin sana onnettomuus sisältää ajatuksen, että kyseessä on kontrolloimaton, satunnainen tai ennustamaton tapahtuma, josta onni tai hyvä sattuma puuttuu. Tästä voidaan johtaa ajatus siitä, ettei tapahtumaa olisi mitenkään voinut estää. Todellisuudessa useimmat tapaturmat – tapojen aiheuttamat turmat – voidaan estää toimenpitein ja toimintamallein. Sanaa onnettomuus (engl. *accident* vrt. *incident*) ei kuitenkaan kokonaan voida lakata käyttämästä; käsite on vakiintunut esimerkiksi puhuttaessa tieliikenneonnettomuuksista tai Onnettomuustutkintakeskuksesta. (WHO, 1998; Welander, Svansström & Ekman, 2004, s. 14; Somerkoski & Lillsunde, 2014a, 2014b.)

Oppilaitosten turvallisuuskulttuuri eroaa muiden organisaatioiden turvallisuuskulttuurista siten, että oppilaitokset toteuttavat opetussuunnitelman mukaista turvallisuuskasvatusta. Koulussa pelkästään organisaation turvallisuuskulttuurin ylläpitäminen ei riitä, vaan lisäksi oppilaille opetetaan turvallisuusasioita. He oppivat kohtaamaan turvallisuushaasteita ja kehittämään turvallisuusosaamistaan (Lindfors ym., 2017). Turvallisuusosaamisella tarkoitetaan henkilön turvallisuutta koskevien tietojen, taitojen ja asenteiden kokonaisuutta, johon kuuluu valmius toimia menestyksellä tilanteissa tai suorittaa tietty tehtävä (Lindfors & Somerkoski, 2016). Puolitaipaleen ja Lindforsin määritelmässä (2018, tulossa) tarkastellaan turvallisuusosaamista toimintakykenä – asenteiden, tietojen, taitojen sekä tahdon kokonaisuutena, jolla ennakoidaan vaaroja ja riskejä sekä kohdataan että jälkihoidetaan turvallisuuspoikkeamia.

OPPILAITOSTEN TURVALLISUUDESTA

Oppilaitoksen turvallisuuden tarkastelussa on tullut tavaksi (Piispanen, 2008; Nuikkinen, 2009; Waitinen, 2011) erotella oppimisympäristön fyysinen, sosiaalinen, psyykinen ja pedagoginen ulottuvuus. Fyysisellä ulottuvuudella ymmärretään konkreettista fyysistä tilaa, välineitä ja työkaluja, koneita, laitteita ja materiaaleja sekä niiden kuntoa. Psyykkisellä ulottuvuudella ymmärretään yksittäisen henkilön persoonallisuuteen, asenteisiin, arvoihin, motivaatioon, tietoihin, taitoihin ja kokemuksiin liittyvää koko-

naisuutta. Oppimisyhteisön arvot, asenteet, toimijoiden käyttäytyminen ja toiminta edustavat sosiaalista ulottuvuutta. (Geller, 2011; Lindfors, 2012.) Pedagogisella ulottuvuudella tarkoitetaan tavallisesti opetusjärjestelyjä: oppisisältöjä ja koulun järjestämää tapaa tuottaa osallisuutta, vaikuttamista, sääntöjen noudattamista, oikeudenmukaisuutta, vastuuta ja vertaistukea. On huomattava, että ulottuvuuksia tarkastellaan yhtäaikaisesti erilaisina näkökulmina oppilaitoksen turvallisuuteen. Varsinkin sosiaalinen ulottuvuus on kietoutunut monella tavalla psyykkiseen ja pedagogiseen, mikä siis erottaa oppilaitoksen muista organisaatioista (vrt. Geller, 2011; Reason, 2000). Vaikka koulurakennusta tarkasteltaisiin fyysisenä ulottuvuutena, sillä on myös esimerkiksi sosiaalisia ja pedagogisia merkityksiä. (Paju 2011; Syrjäläinen, Jukarainen, Kiilakoski & Yrjänäinen, 2015.) Tila ja opetusvälineet itsessään voivat olla turvallisia, mutta ne voivat muuttua turvattomiksi, jos turvallisuutta ei huomioida opetusjärjestelyissä proaktiivisesti (Lindfors & Somerkoski, 2016).

Fyysisessä oppimisympäristössä, esimerkiksi poistumisturvallisuudessa, saattaa olla puutteita (Waitinen, 2011; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2015), ellei oppilaitoksessa ole tehty omatoimista varautumisen arviointia. Lähes puolessa perusopetuksen kouluista (41 %, erityisesti kouluissa, joissa on luokkia 7–9) on koulun omaisuuteen kohdistuvia vahingontekoja. Roskaaminen, omaisuuden vahingoittaminen sekä julkisten tilojen töhriminen ovat yleisempiä epäjärjestyksen merkkejä koulun ympäristössä. (Näsi, Virtanen & Tanskanen, 2017.) Turvallisuutta tarkasteltaessa osa oppiaineista on muita kriittisempiä. Tällaisia ovat esimerkiksi käsityö, liikunta, fysiikka, kemia, kotitalous ja kuvataide. Näiden oppiaineiden tunneilla turvallisuuskulttuurin pedagoginen ulottuvuus on erityisen keskeisessä asemassa, sillä oppimisympäristöissä tapahtuu muuta opiskelua enemmän tapaturmia. Liikunnassa ja käsityössä tapaturmia tapahtuu eniten (Markkula & Öörni, 2009). Esimerkiksi perusopetuksen käsitöissä sattui vuosina 2005–2012 lukumääräisesti 710 tapaturmavakuutusilmoitukseen johtanutta tapaturmaa, joista 441 kohdistui sormiin (Lindfors & Junnila, käsikirjoitus). Turvallisuuskriittisissä oppiaineissa on erityistä tarvetta pohtia turvallisuuskulttuuria ja oppimisympäristön turvallisuuden edistämistä pedagogisesta näkökulmasta.

Vaikka oppilaitokset ovatkin lähtökohtaisesti turvallisia, varsinkin monikulttuurisissa oppilaitoksissa kohdataan kulttuuriin liittyviä turvallisuushaasteita, esimerkiksi oppilaiden selvitellessä keskinäisiä välejään (Espelage ym., 2014). Tätä tekijää ei ole suomalaisista kouluista tietävästi tutkimuksellisesti dokumentoitu, mutta sen voi olettaa nousevan esiin myös monikulttuuristuvan Suomen kouluissa. Turvallisuutta edistäviä ja horjuttavia tekijöitä liittyy lähtökohtaisesti oppilaitoksen toimintakulttuuriin, ulkopuolisiin tekijöihin ja oppilaitoksessa toimivien yksilöiden persoonalli-

suuteen, vuorovaikutukseen ja osaamiseen (Jukarainen, Syrjäläinen & Värri, 2012; Lindfors & Somerkoski, 2016; Waitinen 2011). Oppilaiden ja opettajien välinen positiivinen vuorovaikutus ja oppilaitoksen toimintamallit aso-siaalista käyttäytymistä kohtaan ovat yhteydessä oppilaiden kokemukseen oppilaitoksen turvallisuudesta (Espelage ym., 2014; Köiv, 2014.)

Suomessa perusopetuksen yläkouluikäisistä oppilaista kolmannes koki turvattomuutta koulussa (Somerkoski, 2013). Kouluampumiset ovat ääri-esimerkki oppimisympäristössä tapahtuneesta väkivallasta (Oikeusministeriö, 2009; 2010). Kyselytutkimuksen (N=833 rehtoria) mukaan vuosina 2015–2016 suomalaisista kouluista 43 prosentissa oppilas oli saanut vamman väkivallan vuoksi. Henkilökunta koki väkivallan uhkaa joka viidennessä koulussa ja väkivaltaa joka neljännessä koulussa. Kunnianloukkaus oli yleisin (33 % kaikista oppilaitoksista) henkilökuntaan kohdistunut teko. Joka neljäs koulu raportoi, että oppilas oli tuonut aseensa kouluun. Ase oli yleisimmin teräase. (Näsi ym., 2017.) On syytä arvella, että luvut ovat todellisuudessa vielä suurempia.

Perusopetuksen oppilaiden turvallisuusosaamista koskevan Turvallinen koulu TUKO 2016–2017 -hankkeen tutkimuksessa (Lindfors ym., 2017) tyttöjen turvallisuusasenne oli tilastollisesti erittäin merkittävästi parempi kuin pojilla. Osa pojista suhtautui turvallisuuteen iästä riippumatta tyttöjä negatiivisemmin. Tämä ilmeni muun muassa väkivallan käytön, liikenteen riskien ja tulella leikkimisen hyväksymisenä. Vain 37 % ilmoitti harjoitelleensa tulipalon sammuttamista. Pyöräilykypärän ja turvavyön käyttö oli yleisempää ala- kuin yläkoulussa, vaikka tuloksen pitäisi olla päinvastainen turvallisuusosaaminen karttuessa.

TURVALLISUUSKULTTUURI OPPILAITOKSEN ARJESSA

Turvallisuuskulttuuri kertoo organisaation pysyvistä käytänteistä ja tasosta, johon organisaation toimijat ovat sitoutuneet toimiakseen turvallisuutta edistäen, ennakkoiden ja kommunikoidakseen turvallisuutta koskevista huomioistaan (Arezes & Miguel, 2003). Turvallisuuskulttuuri on toimijoiden yhteistä turvallisuusvaikutusta tuottavaa toimintaa (Guldenmund, 2000) ja se toteutuu sosiaalisissa prosesseissa (Lindfors, 2012). Turvallisuuskulttuuriin sisältyvät ne organisaatiokulttuurin tekijät ja tasot, jotka vaikuttavat organisaation toimijoiden asenteisiin ja riskejä lisäävään tai vähentävään käytökseen. (Guldenmund, 2000.) Turvallisuuskulttuuri on Reimanin, Pietikäisen ja Oedewaldin (2008) mukaan organisaation kykyä ja tahtoa ymmärtää, millaista turvallinen toiminta on, millaisia vaaroja toimintaan liittyy ja miten niitä voidaan ehkäistä, sekä kykyä ja tahtoa toimia turvallisesti, ehkäistä vaarojen toteutumista ja edistää turvallisuutta.

Oppilaitoskontekstissa organisaation toimijoita ovat oppilaat, opettajat, koulun muu henkilöstö ja rehtori koulun johtajana sekä kunta opetuksen

järjestäjänä. Lisäksi koulun toiminnassa ovat mukana vanhemmat ja muut yhteistyötahot. Turvallisuuskulttuuri jäsentyy oppilaitoksissa toisaalta yksilön käsityksinä, arvoina, asenteina ja rooleina, toisaalta organisaation sääntöinä, normeina, vuorovaikutuksena, ilmapiirinä ja pedagogisina toimintamalleina (Lindfors, 2012). Oppilaitos poikkeakin muista organisaatioista siinä, että toimijat ovat hyvin eri-ikäisiä ja heidän vastuunsa ja roolinsa turvallisuuskulttuurin ylläpitämisessä ja kehittämisessä poikkeavat sekä vastuiden että osaamisen osalta. Lindforsin ja Somerkosken mukaan (2016, s. 333) oppilaitoksen ”turvallisuuskulttuurilla ymmärretään oppimisympäristössä tapahtuvaa vuorovaikutuksellista toimintaa ja toimenpiteitä, joiden tavoitteena on edistää toimijoiden turvallisuutta ja hyvinvointia”.

Oppilaitoksissa tulee kehittää turvallisuutta edistäviä toimintamalleja, mutta samalla myös varautua toimimaan turvallisuuspoikkeamatilanteissa. Näiden ennakointi on vaikeaa, sillä lapsilla ja nuorilla on rajoittunut kyky arvioida toimintansa riskejä. Lasten ja nuorten kehitykseen kuuluu luontainen uteliaisuus ja toiminnallisuus. Siksi on mahdollista, että lapset ja nuoret käyttävät laitteita, tiloja ja rakennuksia normien vastaisesti sekä innovatiivisella ja ennakoimattomalla tavalla. (Somerkoski, 2017; vrt. Kallio, 2014.) Turvallisuuskulttuurin edistäminen onkin sekä ennakoivaa, eli proaktiivista, että reagoivaa, eli reaktiivista, turvallisuusosaamista oppilaitoksen arjessa. (Lindfors & Somerkoski 2016.) Proaktiivista toimintaa koulukiusaamisen estämiseksi on yhteisöllisyyttä ja osallisuutta lisäävät toimintapäivät ja esimerkiksi KiVa koulu -menetelmän toteuttaminen. Reaktiivista toimintaa koulukiusaamisasiassa on tilanteeseen puuttuminen, tilanteen selvittely ja ratkaiseminen. Reasonin (2000) mukaan se, että turvallisuuspoikkeamia tapahtuu paljon, voi indikoida huonoa turvallisuuskulttuuria. Toisaalta se, että turvallisuuspoikkeamia ei ole, kertoo yleensä paradoksaalisesti siitä, että poikkeamia ei tunnisteta. (Reason, 2000.) Tunnistamattomuus johtaa siihen, että oppilaitos ja sen toimijat eivät voi systemaattisesti ehkäistä turvallisuuspoikkeamia oppimalla aiemmista tapauksista. Organisaation turvallisuuskulttuurilla on todettu olevan merkittävä asema, kun pyritään vaikuttamaan toimijoiden tapaan ajatella tapaturmien vähentämistä (Anttila, Hyytinen & Kivistö-Rahnasto, 2014). Proaktiivisilla toimenpiteillä on suora yhteys turvallisuuskulttuurin kehittymiseen (Ek, Runefors & Borell, 2014).

Turvallisuuskulttuuria tarkastellaan usein kolmen tason tai tekijän avulla. Geller (2011) näkee turvallisuuskulttuurin toimijoiden, heidän käyttäytymisensä ja ympäristönsä vuorovaikutteisena ja dynaamisena kokonaisuutena. Guldenmundin (2000) mukaan turvallisuuskulttuurin ytimessä ovat turvallisuuteen liittyvät perusolettamukset, jotka saattavat olla organisaatiossa pääosin tiedostamattomia, epäspesifejä ja jotka vaikuttavat oleellisesti organisaation tapaan huolehtia turvallisuudestaan. Ulommaisena kerroksena ovat turvallisuuskulttuurin näkyvät osat kuten turvallisuusohjeet, posterit,

tarkastukset, henkilösuojainten käyttö tai käyttämättömyys, onnettomuudet, läheltä piti tilanteet ja erilaiset tavat käyttäytyä. Turvallisuuskulttuurin ytimen ja näkyvän tason väliin jää välitaso, joka ilmentää omaksuttuja arvoja. Nämä arvot voidaan operationalisoida asenteiksi turvallisuutta kohtaan. (Guldenmund, 2000.)

Aiempien tutkimusten mukaan tiedämme, että oppilaitosten turvallisuuskulttuurissa on kehittämistä. Waitisen (2011) mukaan keskeinen turvallisuuskulttuuria uhkaava tekijä oli turvallisuuden ulkoistaminen. Jopa yli puolet koulujen henkilökunnasta oli sitä mieltä, että jonkun muun kuin heidän itsensä tulisi huolehtia koulun turvallisuudesta ja siten he eivät nähneet itseään turvallisuuden aktiivisina edistäjinä. Martikaisen mukaan (2016) perusopetuksen alakouluissa on kykyä huolehtia koulun turvallisuudesta, mutta kuitenkin puutteita turvallisuuskulttuurin käytännön toteuttamisessa. Tämä näkyi erityisesti turvallisuuskulttuurin toteuttamisen ja kehittämisen suunnittelussa ja omavalvonnassa. Turvallisuuskulttuurin ylläpitäminen ja kehittäminen on prosessi; jossa toimintaympäristön muutoksen myötä syntyvät uudet vaarat ja riskit tulee tunnistaa (Reason, 2000).

TURVALLISUUS PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMASSA

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 oppimisympäristön turvallisuus ja oppilaan turvallisuusosaaminen saa aikaisempaa näkyvämmän sijan. Turvallisuutta tarkastellaan sekä oppimisympäristön näkökulmasta että oppilaan osaamistavoitteina. Tämä edellyttää opettajalta ymmärrystä oppilaitoksen turvallisuuskulttuurista ja sen osatekijöistä sekä turvallisuuskasvatuksen toteuttamisesta. Turvallisuuspedagogisen näkemysten mukaan yksilöt luovat ja kehittävät turvallisuuskulttuuria kehittämällä samalla turvallisuusosaamistaan. Turvallisuuskasvatuksessa vaikutetaan arvoihin ja asenteisiin sekä opetetaan kokemuksellisesti tietoja ja taitoja, jotka kaikki yhdistyvät parhaimmillaan toimintakyvyksi (Lindfors & Somerkoski, 2016). Toimintakykyinen henkilö sekä osaa että haluaa toimia turvallisuutta edistävästi.

Opetussuunnitelma luo Rinteen (1987) mukaan rajat keskustelulle ja näin opetussuunnitelma on samalla symbolisen vallankäytön väline. Opetussuunnitelman tarkoitus on varmistaa suomalaisen perusopetuksen toiminnan laatua ja luoda edellytykset hyvälle oppimiselle. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan koulun toimintakulttuuriin kuuluu hyvinvointi ja turvallinen arki oppivassa yhteisössä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 ohjeistaa edistämään hyvinvointia ja turvallisuutta siten, että sekä yhteisön että yksilön tarpeet otetaan huomioon joustavasti ja monipuolisesti. Myös liikkumista ja mielen hyvinvointia edistävät toiminnot tulee saattaa osaksi jokaista koulupäivää. Oppilaiden yksilöllinen tuki ja oppilashuolto ovat siten osa toimintakulttuuria.

Kiusaamista ja muuta syrjintää ei hyväksytä ja epäasialliseen käytökseen tulee puuttua. (POPS, 2014.) Opetussuunnitelmadokumentti velvoittaa opetuksen järjestäjän yhteistyöhön hallintokuntien, organisaatioiden ja kotien kanssa siten, että turvallisuudesta ja hyvinvoinnista voidaan huolehtia (POPS, 2014).

Perusopetuksen turvallisuuskulttuuria ja -kasvatusta kuvaavia sisältöjä kuvataan erityisesti laaja-alaisen osaamisen osaamiskokonaisuuksissa, joiden tavoitteena on tukea kasvamista ja osaamista. Tässä tarkastelu kohdennettiin laaja-alaisen osaamisen osaamiskokonaisuuksiin turvallisuuden osa-alueiden näkökulmasta. Osaamiskokonaisuuksien sisällöistä poimittiin ne sisältöaiheiden osumat (lauseiden osat), joissa käsiteltiin fyysistä, psyykkistä, sosiaalista tai pedagogista turvallisuuden ulottuvuutta. Turvallisuusosumien poimintaa jäseniä määrittely turvallisuuskasvatuksen osa-alueista (Lindfors & Somerkoski, 2016).

Laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia on kaikkiaan seitsemän. Osumat analysoitiin ja abstrahoiitiin edelleen taulukon 1 mukaisesti. Turvallisuusaihe-sarakkeessa sekä vuorovaikutustaidot että psyykkisyyteen liittyvät käsitteet on kirjattu käsitteen *henkinen turvallisuus* kohdalle. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti aiheet ovat osittain päällekkäisiä, esimerkiksi *mielipiteiden rakentava esittäminen* on osa globaaleja turvallisuushaasteita, henkistä turvallisuutta ja riskien arviointia. Tällaisessa tapauksessa osuma on ryhmitelty sen käsitteen alle, jota se tutkijoiden tulkinnan mukaan eniten edustaa.

Turvallisuussisältöjen opetus ja oppiminen korostuvat erityisesti laaja-alaisessa osaamiskokonaisuudessa L3 – Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot. Tämä osaamiskokonaisuus sisältää eniten sekä arkielämässä että oppimisympäristössä tapahtuvaan toimintaan ja käyttäytymiseen kuuluvia tiedollisia ja toiminnallisia turvallisuussisältöjä. Perusopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksissa oppimisympäristön turvallisuuden fyysinen ulottuvuus näyttäytyy tilojen ja välineiden tarkoituksenmukaisena ja turvallisena käyttönä varsinkin liikenteen ja tieto- ja vesiturvallisuuden kontekstissa sekä turvasymboleihin liittyvinä oppimiskokonaisuuksina. Sosiaaliseen ulottuvuuteen liittyvät opetussuunnitelmateksteissä ryhmädynaamiset taidot, kuten sääntöjen noudattaminen, vuorovaikutus, osallisuus ja vastuun ottaminen. Oppimisympäristön turvallisuuden psyykkiseen ulottuvuuteen sisältyy näkökulma oppilaan itsesäätelystä ja vastuusta sekä kyvystä ratkaista ristiriitoja neuvottelemalla. Oppimisympäristön turvallisuuden pedagoginen ulottuvuus korostuu turvallisuuskriittisissä oppiaineissa, kuten liikunnassa, käsityössä, fysiikassa ja kemiassa. Esimerkiksi liikunnassa tarkoituksenmukainen liikuntavälineiden käyttö on osa turvallisuuskulttuuria ja -kasvatusta. Ympäristöopin tavoitteissa opetussuunnitelmassa kannustetaan ”oppilasta edistämään hyvinvointia ja turvalli-

TAULUKKO 1

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS, 2014) laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet ja niiden turvallisuuskulttuuriin ja turvallisuuskasvatukseen liittyvät sisällöt. Taulukko: Brita Somerkoski.

Osaamiskokonaisuus	Opetussuunnitelman sisältö	Turvallisuusaihe
L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen	tiedon käyttäminen vuorovaikutuksessa toisten kanssa	henkinen turvallisuus
L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu	joustava toimiminen yhteisöissä mielipiteiden rakentava esittäminen ihmisoikeudet ja lasten oikeudet	henkinen turvallisuus globaalit turvallisuushaasteet
L3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot	elämässä ja arjessa selviäminen turvallisesti teknologisoitunut arki oman talouden hallinta vastuullinen käyttäytyminen omaan hyvinvointiin ja turvallisuuteen vaikuttavan tiedon merkityksen ymmärtäminen turvallinen toiminta ympäristöissä ja erityisesti liikenteessä ajanhallinta itsesääntely vaaratilanteiden ennakointi turvallisuussymbolit henkilökohtaiset rajat teknologian vastuullinen käyttö kestävä elämäntapa	liikenneturvallisuus tietoturvallisuus taloudellinen turvallisuus terveysturvallisuus henkinen ja fyysinen turvallisuus riskien arviointi liikenneturvallisuus paloturvallisuus tapaturmat ja onnettomuudet seksuaalinen häirintä ympäristöturvallisuus riskien arviointi tietoturvallisuus
L4 Monilukutaito		
L5 Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen	oppilaiden opastaminen käyttämään tieto- ja viestintäteknologiaa vastuullisesti ja turvallisesti tieto- ja viestintäteknologian käyttäminen vuorovaikutuksessa tieto- ja viestintäteknologian riskit	tietoturvallisuus henkinen turvallisuus
L6 Työelämätaidot ja yrittäjyys	vastuu yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot koulun ulkopuolisten tahojen kanssa ryhmätoiminta ja verkostoituminen epäonnistumisten kohtaaminen	yhteiskunnan turvallisuus henkinen turvallisuus
L7 Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen	vastuullinen suhtautuminen tulevaisuuteen osallisuus sääntöjen, sopimuksen ja luottamuksen merkitys ristiriitojen ratkaiseminen ja neuvottelu tasa-arvo	ympäristöturvallisuus yhteiskunnan turvallisuus henkinen turvallisuus globaalit turvallisuushaasteet

suutta toiminnassaan ja lähiympäristössään ja ohjataan oppilaita toimimaan turvallisesti, tarkoituksenmukaisesti, vastuullisesti ja itseään suojellen”. Terveystiedon turvallisuussisällöt puolestaan liittyvät terveyden edistämiseen, itsesääteilyyn, terveystalouteen ja vuorovaikutustaitoihin. Käsityön oppimisympäristö vastaa työympäristöä, jossa työskenneltäessä korostuu työturvallisuus. (POPS, 2014.)

Opetussuunnitelmatekstejä voidaan tarkastella myös pohtimalla, mitä turvallisuuden osa-alueita ei ole mainittu opetussuunnitelmassa. Tällaisia ovat esimerkiksi onnettomuuksiin ja tapaturmiin liittyvät toimintamallit, kuten poistuminen palavasta rakennuksesta, ensiapu tai avun hälyttäminen. Opetussuunnitelma tuo esille vain vaaratilanteet yleisellä tasolla. Kaikkiaan opetussuunnitelmateksteissä korostetaan yhteisöllisyyttä, osallisuutta ja ryhmadynamiikkaa. Toisaalta turvallisuuskriittisten oppiaineiden, kuten käsityön ja liikunnan, osalta korostuvat tarkoituksenmukaiset toimintamallit, turvalliset työskentelytavat ja työvälineet.

TURVALLINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ TURVALLISUUSKULTTUURIN JA TURVALLISUUSKASVATUKSEN KESKIÖSSÄ

Oppimisympäristön turvallisuutta on tarkasteltu tässä artikkelissa ensin oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin ja sitten turvallisuuskasvatuksen näkökulmasta. Tarkastelu on sidottu valtakunnallisiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS, 2014) laaja-alaisiin osaamiskokonaisuuksiin. Aiemman tutkimuksen perusteella ei ole epäselvää, etteikö oppilaitosten turvallisuuskulttuurissa (Martikainen, 2016; Näsi ym., 2017; Swearer ym., 2010; Waitinen, 2011) ja oppilaiden turvallisuusosaamisessa (Lindfors & Somerkoski, 2016; Somerkoski, 2012, 2013, 2017) olisi kehittämisen tarvetta. Vaikka suomalaisia oppilaitoksia voidaan pitää sinänsä turvallisina (Jukarainen ym., 2012), voidaan kysyä, onko oppimisympäristö uusimman tutkimustiedon perusteella kuitenkin riittävän turvallinen oppilaille. Lisääntykö oppilaan turvallisuusosaaminen oppimisympäristöissä työskenneltäessä riittävästi?

Tutkimukseen perustuen tiedämme, että oppimisympäristön turvallisuus on sidoksissa oppilaitoksessa käytössä oleviin proaktiivisiin toimenpiteisiin (Espelage ym., 2014; Jones ym., 2007; Varjas ym., 2009). Proaktiivisilla toimenpiteillä on puolestaan yhteys turvallisuuskulttuurin kehittämiseen (Ek ym., 2014) ja niillä voidaan vaikuttaa esimerkiksi tapaturmien vähenemiseen (Anttila ym., 2014). Näin proaktiiviset toimintamallit itsessään kehittävät toimijoiden turvallisuusosaamista. Gellerin (2011) mukaan tuloksekkainta turvallisuuskulttuurin kehittämistä on ihmisistä lähtevä käytännöllinen toiminta. Tämä tarkoittaa, että organisaatiossa keskustellaan turvallisuudesta sekä dokumentoidaan ja analysoidaan turvallisuuspoikkeamia, vaaroja ja läheltä piti -tilanteiden syitä ja seurauksia (Gel-

ler, 2011) sen sijaan, että tapahtumia käsitellään yksittäisinä ja irrallisina. Kouluissa tulisi olla käytössä järjestelmä (yksinkertaisimmillaan fyysinen tai digitaalinen postilaatikko), johon henkilökunta, oppilaat ja vanhemmat voisivat ilmoittaa esimerkiksi vaarallisesta risteyksestä, kiusaamisesta, vaarallisesta portaikosta tai rikkoontuneesta pihaleikkilinjasta. Koulun turvallisuusvastaava tai -tiimi analysoisi ilmoitukset, etsisi juurisyyt ja esittäisi toimenpiteet vaaran poistamiseksi. TUKO-hankkeessa (TUKO 2016–2017) on saatu viitteitä Vihreä risti -menetelmän avulla turvallisuuspoikkeamia dokumentoitaessa, että yksittäisissä kouluissa turvallisuuspoikkeamat voivat profiloitua eri tavalla. Esimerkiksi jossain oppilaitoksessa kouluväkivaltaan liittyviä turvallisuuspoikkeamia voi olla yllättävän paljon, kun taas toisessa koulussa poikkeamat voivat liittyä erityisesti liikuntatunteihin. Asiaan ei koulussa osata kiinnittää huomiota, ellei tietoa ole kerätty systemaattisesti. Turvallisuuspoikkeamien systemaattinen analyysi mahdollistaisi oppimisen tapahtuneesta ja näin vältettäisiin vakavampia tapaturmia ja onnettomuuksia sekä päivitetäisiin analyysin perusteella proaktiivisia ja reaktiivisia toimintamalleja.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014) turvallisuuskulttuuri jäsenyytään vuorovaikutteisena ja ryhmädynamiikkaan sekä hyvinvointiin liittyvänä tavoitenäkökulmana. Liikennenympäristöt, tietotekniikka, työturvallisuus ja vesillä liikkumisen vesiturvallisuus ovat hyvin esillä. Sen sijaan tapaturmiin, onnettomuuksiin ja paloturvallisuuteen liittyvät proaktiiviset toimintamallit ja monikulttuurisuuden yhteydet turvallisuuteen eivät korostu opetussuunnitelman perusteissa. Tämä asettaa haasteita koulujen turvallisuuskasvatukselle, opettajien turvallisuusosaamiselle, opettajankoulutukselle, oppimateriaalien kehittäjille ja kokonaisuudessaan oppimisympäristön turvallisuuden edistämiseksi.

Proaktiiviset käytännöt ovat ensiarvoisen tärkeitä silloin, kun kaikki organisaation jäsenet pyrkivät ottamaan vastuun oppimisympäristön turvallisuuden ylläpitämisestä ja kehittämisestä. Turvallisuuspoikkeamien dokumentoinnissa tulisi ottaa huomioon myös organisaation yhteistyössä toimivien näkökulmia. Kun oppilaat, henkilökunta ja vanhemmat tunnistavat vaaranpaikkoja, he ymmärtävät paremmin henkilöistä ja käyttäytymisestä johtuvien tekijöiden vaikutusta läheltä piti -tilanteisiin ja tapaturmiin. (Geller, 2011.) Dokumentoimalla ja analysoimalla turvallisuuspoikkeamia ja implementoimalla saatua tietoa, oppilaitosten olisi mahdollista saavuttaa tiedostava turvallisuuskulttuuri (ks. informed culture, Reason, 2000). Tällaisella toimintatavalla oppilaat ja henkilökunta oppisivat ottamaan vastuuta oppimisympäristönsä turvallisuudesta, toimimaan ennakoivasti ja aktiivisesti omaan ikätasoonsa ja vastuihinsa sopivalla tavalla (Lindfors ym., 2017).

Mikäli oppilaitoksen rehtori tai opettajat ilmoittavat koulun saavuttaneen erinomaisen turvallisuuskulttuurin (vrt. Reason, 2000) ja viittaavat tapatur-

mien poissaoloon, on syytä kysyä, millainen jaettu ymmärrys oppilaitoksessa on turvallisuudesta. Oppilaitoksen edustajien tulisi pystyä kertomaan toimintamalleista, joiden avulla he ylläpitävät ja kehittävät turvallisuuskulttuuria. Oppilaat ovat sekä oppimisympäristön turvallisuuskulttuurin, turvallisen oppimisympäristön että turvallisuuskasvatuksen keskiössä. Jos turvallisuuskulttuuri näyttäytyy oppilaitoksen arjessa sekä proaktiivisina että reaktiivisina toimintamalleina ja toimenpiteinä, henkilökunta ja oppilaat saavat mahdollisuuden ja vastuuta toimia yhdessä turvallisen oppimisympäristön edistämiseksi. Oppilaita tulisi aktivoida turvallisuuskulttuurin ylläpitäjiksi ja kehittäjiksi. He voisivat arvioida vaaranpaikkoja, osallistua palotarkastukseen ja poistumisharjoituksen suunnitteluun sekä kiusaamisen vähentämiseen. Tämä olisi mitä parhainta ja käytännöllisintä toiminnallista turvallisuuskasvatusta sen sijaan, että oppilaat näkevät turvallisuuden edistämisen olevan ainoastaan yhteiskunnan, viranomaisten (vrt. Somerkoski, 2013) tai koulun henkilökunnan tehtävä. Oppilaiden ja henkilökunnan nykyistä laajempi yhteistoiminta koulun turvallisuuskulttuurin kehittämisessä lisäisi vuorovaikutusta ja kartuttaisi sekä henkilökunnan että oppilaiden turvallisuusosaamista ja erityisesti oppilaiden kokemusta (Espelage ym., 2014) oppilaitoksen turvallisuudesta. Oppilaat voisivat olla mukana kehittämässä turvallisuuskriittisten oppiaineiden oppimisympäristöjä ja tehdä ehdotuksia, miten riskikäyttäytymistä voidaan vähentää. Tämä toteuttaisi perusopetuksen opetussuunnitelmaa (POPS, 2014), joka ohjaa turvallisuuskasvatukseen toteuttamiseen ja siten oppilaiden turvallisuusosaamisen kartuttamiseen. Osa turvallisuuskasvatuksen tavoitteista voisi toteutua koulun arjessa osallistamalla oppilaat: Rehtori voi neuvotella pelastuslaitoksen kanssa ja sopia, että koulun palotarkastus voidaan tehdä yhteistyössä oppilaskunnan edustajien kanssa; oppilaat voivat kuvata koulun vaarapaikkoja digilaitteilla, järjestää kuvista näyttelyn ja kerätä koko koulun oppilailta ehdotuksia vaarojen minimoimiseksi, oppimisympäristöihin voidaan tehdä turvallisuuskävelyjä ja koulussa voidaan järjestää turvallisuuden teemapäiviä, joissa kolmannen sektorin asiantuntijavierailut tukisivat oman opettajan antamaa opetusta. Tämä voisi johtaa entistä turvallisempiin oppimisympäristöihin ja parempaan turvallisuusosaamiseen (Lindfors ym., 2017). Näin myös turvallisuuden ulkoistaminen (Somerkoski, 2013; Waitinen, 2011) itsestä pois jonkun toisen tai järjestelmän vastuulle voisi vähentyä.

Kokoavasti voidaan todeta, että turvallisen oppimisympäristön edistämässä tulee huomioida fyysinen, psyykinen, sosiaalinen ja pedagoginen ulottuvuus. Uudessa opetussuunnitelmassa (2014) oppimisympäristöt laajenevat ja monipuolistuvat; perinteisen luokkatilan lisäksi koulua käydään esimerkiksi rakennuksen ulkopuolella, liikennevälineissä, metsässä, monikulttuurisissa ryhmissä ja digiympäristöissä tulevaisuuden teknologioita hyödyntäen (POPS, 2014). Opetussuunnitelman tulisi paremmin vastata

turvallisuuden osalta muuttuviin oppimisympäristöihin ja niiden vaihtumiseen. Äkillisessä onnettomuus- tai poistumistilanteessa on tiedettävä tarkalleen, keitä rakennuksessa sillä hetkellä on. Toisaalta koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt eivät myöskään ole riskittömiä. Tulevaisuuden teknologioita hyödyntävät digitaaliset oppimisympäristöt, kuten sosiaalinen media, edellyttävät monilukutaitoa, käsitystä tietotekniikan turvallisuudesta ja yksityisyyden suojasta. Tekniikan nopea muuttuminen asettaa erityisiä turvallisuushaasteita opettajalle, jonka tulisi kyetä näkemään uusien oppimisympäristöjen riskit etukäteen ja toimia proaktiivisesti riskien edellyttämällä tavalla.



KUVA 1

Turvallinen oppimisympäristö turvallisuuskulttuurin ja turvallisuuskasvatuksen vuorovaikutuksellisenä kokonaisuutena. Kuva: Eila Lindfors, 2018.

Kuva 1 havainnollistaa turvallista oppimisympäristöä oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin ja turvallisuuskasvatuksen vuorovaikutteisenä kokonaisuutena. Ilman tiedostavaa turvallisuuskulttuuria ei ole turvallista oppimisympäristöä. Oppilaiden ja henkilökunnan turvallisuusosaaminen ei kehity käytännössä, jos turvallisuussisältöjä opiskellaan, mutta niitä ei toteuteta oppilaitoksen arjessa. Oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittämisen tulisi lähteä turvallisuuteen liittyvien käsitysten ja arvojen sekä erityisesti asenteiden tunnistamisesta vuorovaikutuksessa kaikkien toimijoiden kanssa. Positiivisen ilmapiirin luominen, kiusaamisen vähentäminen, turvallisuuspoikkeamatiedon analysointi ja niiden pohjalta muutosten implementointi ovat selkeitä toimenpiteitä, joilla oppilaitosten oppilaat ja henkilökunta voivat yhdessä parantaa oppimisympäristön turvallisuutta (ks. myös Espelage ym., 2014; Jones ym., 2007). Tämä lisäisi turvallisuuskasvatuksen vaikuttavuutta ja laajuutta ja parantaisi samalla sekä oppilaiden että henkilökunnan turvallisuusosaamista. Turvallinen oppimisympäristö syntyy, elää ja kehittyy oppilaitoksessa, jossa on tiedostava turvallisuuskulttuuri. Sellaisen syntyminen edellyttää turvallisuuskasvatuksen toteuttamista oppilaitoksen arjessa vuorovaikutuksessa oppilaiden, henkilökunnan ja koulun yhteistyötahojen kanssa.

LÄHTEET

- ANTTILA, S., HYYTINEN, T. & KIVISTÖ-RAHNASTO, J. (2014). *Yritysten henkilöstön kokonaisturvallisuuden ja työhyvinvoinnin järjestelmällinen edistäminen*. Tampereen teknillinen yliopisto. Teollisuustalouden laitos. Turvallisuuden johtaminen ja suunnittelu. Laitosraportti. Tampere: Tampereen teknillinen yliopisto.
- AREZES, P. M. & MIGUEL, S. (2003). The role of safety culture in safety performance measurement. *Measuring Business Excellence*, 7(4), 20–28. DOI: 10.1108/13683040310509287
- EK, Å., RUNEFORS, M. & BORELL, J. (2014). Relationships between safety culture aspects – A work process to enable interpretation. *Marine Policy* 44, 179–186.
- ESPELAGE, D., POLANIN, J. & LOW, S. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 287–305.
- GELLER, E. S. (2011). Psychological science and safety: Large-scale success at preventing occupational injuries and fatalities. *Current Directions in Psychological Science*, 20(2), 109–114.
- GULDENMUND, F. W. (2000). The nature of safety culture: A review of theory and research. *Safety Science*, 34(1–3), 215–257.
- JONES, S., FISHER, C., GREENE, B., HERTZ, M. & PRITZL, J. (2007). Healthy and safe school environment, part I: Results from the School Health Policies and Programs Study 2006. *Journal of School Health* 77(8), 522–543.
- JUKARAINEN, P., SYRJÄLÄINEN, E. & VÄRRI, V.-M. (2012). Kohti turvallista ja hyvinvoivaa koulua – Valvontaa, vastuuta ja elämää erilaisuuden kanssa. *Kasvatus* 43(3), 244–253.
- KALLIO, M. (2014). Riskivastuullisuus turvallisuuskasvatuksen kulttuurissa. Turun yliopiston julkaisuja. *Annales Universitatis Turkuensis. Sarja C*, 382. (Väitöskirja). Turku: Turun yliopisto.
- KIELITOIMISTON SANAKIRJA (2018). Kotimaisten kielten keskus. Haettu 10.11.2018: <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/>
- KÖIV, K. (2014). Comparison and connections between school climate, school safety and adolescents' antisocial behavior across three types of schools. *Social Education / Social Innovation for Social Industry Development*, 39(3), 203–213.
- LINDFORS, E. (2012). Turvallinen oppimisympäristö, oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri ja turvallisuuskasvatus – käsitteellistä pohdintaa ja kehittämishaasteita. Teoksessa E. Lindfors (toim.), *Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitoksen turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. OPTUKE-verkoston I tutkimus- ja kehittämisympäristö, 8–9.2.2011. Proceedings*, (s. 12–28). Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö.
- LINDFORS, E. & JUNNILA, J.-M. (käsi kirjoitus) *Injuries in craft, design and technology education workshops – Risk perception and injury prevention in comprehensive education*.
- LINDFORS, E. & SOMERKOSKI, B. (2016). Turvallisuusosaaminen luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa. Teoksessa H.-M. Pakula, E. Kouki, H. Silfverberg & E. Yli-Panula (toim.), *Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia* 11, 328–343. Turku: Turun yliopisto.
- LINDFORS, E., SOMERKOSKI, B., KÄRKI, T. & KOKKI, E. (2017). Perusopetuksen oppilaiden turvallisuusosaamisesta. Teoksessa M. Kallio, R. Juvonen & A. Kaasinen (toim.), *Jatkuvuus ja muutos opettajankoulutuksessa. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia* 12, 109–125. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- MARKKULA, J. & ÖÖRN, E. (2009). Turvallinen elämä lapsille ja nuorille. Kansallinen lasten ja nuorten tapaturmien ehkäisyohjelma. *Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, Raportti 27/2009*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- MARTIKAINEN, S. (2016). Development and effect analysis of the asteri consultative auditing process: Safety and security management in educational institutions. (Väitöskirja). *Acta Universitatis Lappeenrantaensis*, 691. Lappeenranta: Lappeenranta University of Technology.
- NILSEN, P., HUDSON, D., KULLBERG, A., TIMPKA, T., EKMAN, R. & LINDQVIST, K. (2004). Making sense of safety. *Injury Prevention* 10, 71–73.
- NUIKKINEN, K. (2009). Koulurakennus ja hyvinvointi: Teoriaa ja käytännön kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. (Väitöskirja). *Acta Universitatis Tamperensis*, 1398. Tampere: Tampereen yliopisto.
- NÄSI, M., VIRTANEN, M. & TANSKANEN, M. (2017). Oppilaitosten turvallisuustutkimus 2016. *Katsauksia* 20/2017. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kriminologian ja oikeuspolitiikan instituutti.
- OIKEUSMINISTERIÖ. (2009). Jokelen koulusurmat 7.11.2007. Tutkintalautakunnan raportti. *Julkaisu* 2009:2. Helsinki: Oikeusministeriö.
- OIKEUSMINISTERIÖ. (2010). Kauhajoen koulusurmat 23.9.2008. Tutkintalautakunnan raportti. *Selvityksiä ja ohjeita* 11/2010. Helsinki: Oikeusministeriö.
- ONNETTOMUUSTUTKINTAKESKUS. (2014). Koulupalo Kouvolassa. *Tutkintaselostus* 2014-01Y. Helsinki: Onnettomuustutkintakeskus. Haettu 7.3.2017: www.turvallisuustutkinta.fi/material/attachments/otkes/tutkintaselostukset/fi/muutonnettomuudet/2014/lll5kuRcxv/Y2014-01_Kouvola.pdf

- POPS.** (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPETUS- JA KULTTUURIMINISTERIÖ.** (2013). Turvallisuuden edistäminen oppilaitoksissa: Seurantaryhmän loppuraportti. *Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä*, 2013:8. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OPETUS- JA KULTTUURIMINISTERIÖ.** (2015). Oppilaitosrakennusten turvallisuus. *Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä*, 2015:2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 14.4.2017: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/tr02.pdf?lang=en>
- PAJU, P.** (2011). Koulu on käytävä: Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. *Nuorisotutkimusseuran julkaisuja*, 115. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- PELASTUSLAKI.** 379/2011. FINLEX. Haettu 10.8.2017: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2011/20110379>
- PERUSOPETUSLAKI.** 628/1998. FINLEX. Haettu 9.8.2017: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- PIISPANEN, M.** (2008). *Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvääskäytysten kohtaaminen peruskoulussa*. (Väitöskirja). Kokkola: Jyväskylän yliopisto.
- PULITAIVAL, M. & LINDFORS, E.** (tulossa). Turvallisuuskasvatuksen tavoitteiden tilannekuva perusopetuksessa – dokumenttiaineistoon perustuvaa pohdintaa. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), Tutkimuksesta luokkahuonekontekstiin. *Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisusarja*.
- REASON, J.** (2000). Safety paradox and safety culture. *Injury Control & Safety Promotion*, 7(1), 3–14.
- REIMAN, T., PIETIKÄINEN, E. & OEDEWALD, P.** (2008). Turvallisuuskulttuuri: Teoria ja arviointi. *VTT Publications*, 700. Helsinki: VTT.
- RINNE, R.** (1987). Onko opetussuunnitelma ideologiaa? Opetussuunnitelma aikakautensa sosiaalisten ehtojen raamittamana skenaariona. Teoksessa P. Malinen & P. Kansanen (toim.), Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehyykset. *Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksen tutkimuksia*, 48. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- SISÄMINISTERIÖ.** (2012). Turvallisuus perusopetuksessa. Loppuraportti. *Sisäasiainministeriön julkaisu*, 6/2012. Helsinki: Sisäministeriö.
- SOMERKOSKI, B.** (2012). Turvallisuus ja liikenne. Teoksessa E. Niemi (toim.), Aihekokonaisuukien tavoitteiden toteutumisen seuranta-arviointi. 2010. *Koulutuksen seurantaraportit*, 2012:1. Helsinki: Opetushallitus.
- SOMERKOSKI, B.** (2013). Turvallisuus yläkoululaisen kokemana. Teoksessa J. Mäkinen (toim.), Asevelvollisuuden tulevaisuus (133–143). Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. *Julkaisusarja*, 2/2013. *Artikkelikokoelmat 9*. Tampere: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- SOMERKOSKI, B.** (2017). *Green Cross: Collecting injury data at schools*. Conference proceedings at the 1st International GamiFIN Conference, 9th–10th of May. Pori: Tampere University of Technology. Haettu 9.8.2017: <http://ceurws.org/Vol-1857>
- SOMERKOSKI, B. & LILLSUNDE, P.** (2014a). Mitä turvallisuus on? B. Somerkoski, P. Lillsunde & A. Impinen (toim.), *Turvallisempi kunta. Safe Community -toimintamalli paikallisen turvallisuussuunnittelun tukena*. *Opas*, 35 (s. 44–53). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- SOMERKOSKI, B. & LILLSUNDE, P.** (2014b). Safe community designation as quality assurance in local security planning. Teoksessa K. Saranto, M. Castrén, T. Kuusela, S. Hyrynsalmi & S. Ojala (toim.), *Safe and secure cities. 5th International Conference on Well-Being in the Information Society, WIS 2014, Turku, Finland, August 18–20, 2014. Proceedings*, (s. 194–202). Springer International Publishing. DOI: 10.1007/978-3-319-10211-5
- SWEARER, S., ESPELAGE, D., VAILLANCOURT, T. & HYMEL, S.** (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38–47.
- SYRJÄLÄINEN, E., JUKARAINEN, P., KIILAKOSKI, T. & YRJÄNÄINEN, S.** (2011). Koettu turvallisuus lukiossa. *Nuorisotutkimus* 33(3–4), 20–36.
- THL** (2017). *Tapaturman määrittelmä*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 15.8.2017: <https://www.thl.fi/fi/web/tapaturmat/tapaturmat-suomessa/tapaturman-maaritelma>
- TYÖTURVALLISUUSLAKI** 738/2002. FINLEX säädöskokoelma. Haettu 22.4.2017: www.finlex.fi
- VARJAS, K., HENRICH, C. C. & MEYERS, J.** (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, 8(2), 159–176.
- WAITINEN, M.** (2011). Turvallinen koulu? Helsingiläisten peruskoulujen turvallisuuskulttuurista ja siihen vaikuttavista tekijöistä. (Väitöskirja). *Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia*, 334. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- WELANDER, G., SVANSTRÖM, L. & EKMAN, R.** (2004). *Safety promotion – an Introduction*. Stockholm: Karolinska Institutet.
- WHO. WORLD HEALTH ORGANISATION** (1998). *Safety and safety promotion: Conceptual and operational aspects*. Stockholm: Karolinska Institutet.

Yliopistonlehtori, dosentti Juli-Anna Aerila on toiminut aktiivisesti sekä lastenkirjallisuuskasvatuksen, erilaisten kertomusmenetelmien että eheyttävien oppimiskokemusten parissa. Hän työskentelee yliopistonlehtorina Turun yliopistossa (vastuualueena luokanopettaja- ja varhaiskasvattajakoulutuksen kirjallisuus- ja kielikasvatus). Väitöskirjassaan (2010) hän on käyttänyt kehittämänsä ennakoitukertomusmenetelmää lasten monikulttuuristen kokemusten ja arvojen selvittämiseen. Viime vuosina hän on keskittynyt oppijälhtëisiin oppimiskokemuksiin, tilannesidonnaisen ja kokemuksellisen oppimisen testaamiseen sekä kertomusten ja kerronnan merkitykseen oman ajattelun näkyväksi tekemisessä ja sekä tietoisena että tiedostamattoman ajattelun kuvaamisessa. Tutkimuksissa kertomukset nähdään oman kokemuksen ja muistojen kuvaajana sekä oman identiteetin rakennusaineena. Hänen toimittamansa (yhdessä prof. Kelli Kerry-Moranin kanssa) teos kertomuksista ilmestyy Springerin kustantamana vuonna 2019.

KL, Mo, Lo Marja Ervasti työskentelee musiikin didaktiikan lehtorina Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Hän toimii laaja-alaisesti opettajankouluttajana tiedekunnan musiikin aineenopettaja- ja luokanopettajakoulutuksessa. Tiedekunnassa on taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus, jonka kehittämisessä Ervasti on vahvasti mukana. Ervastian tutkimuksellinen erityisala on musiikkikasvatuksen tutkimus pedagogisessa viitekehäksessä sekä laajemmin taide- ja kulttuurikasvatuksen kentässä. Lisäksi Ervastian tutkimuksellisenä intressinä on ryhmätoimintana tapahtuva säveltämiskasvatus, jossa säveltäminen nähdään kaikille mahdollisena arjen käytänteenä.

KT Eila Estola työskentelee varhaiskasvatuksen professorina kasvatustieteiden tiedekunnassa Oulun yliopistossa. Hänen tutkimusintressejään ovat narratiivinen opettajatutkimus, aloittelevat opettajat ja tunteet opettajan työssä, sekä vertaisryhmät ja niiden ohjaaminen. Lapsudentutkimuksen alueella tutkimus on suuntautunut erityisesti lasten päiväkotiarjen kerronnallisiin käytänteisiin. Estola on työskennellyt useissa Suomen Akatemian rahoittamissa hankkeissa.

TaT Päivi Granö toimii yliopistotutkijana ja koulutusviennin projektista vastaavana Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella. Hän on työskennellyt aikaisemmin taide- ja taitokasvatuksen lehtorina sekä maisemantutkimuksen lehtorina ja vs. professorina Turun yliopistossa. Hän toimi Lapin yliopistossa taidekasvatuksen professorina vuosina 2007–2012. Granön tutkimusteemoja ovat visuaaliset menetelmät, lasten ja nuorten visuaalinen kulttuuri, maisemantutkimus, ympäristökasvatus sekä oppimisympäristöt.

KM, Yliopisto-opettaja Satu Grönman on toiminut käsityökasvatuksen yliopisto-opettajana Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella vuodesta 2012 lähtien. Hän opettaa käsityökasvatusta käsityön aineenopettaja-, luokanopettaja- ja varhaiskasvatuksenopettajaopiskelijoille, ohjaa opetusharjoitteluja ja toimii tutoropettajana. Hän on kiinnostunut erityisesti käsityön mahdollisuuksista eheyttävässä monialaisessa oppimisessä sekä oppilaan suunnitteluprosessin rakentamisesta yhteisölliseksi ja innostavaksi kokemukseksi. Parhaillaan hän on mukana kansainvälisessä FUTE (Future Teaching) hankkeessa, joka pyrkii kehittämään tulevaisuuden opettamista oppilaslähtöisemmäksi, innostavammaksi ja osallistavammaksi.

Dosentti, TaT, KM Mirja Hiltunen on Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan kuvataidekasvatuksen professori. Hän on ohjannut osana kuvataideopettajakoulutusta lukuisia pohjoiseen ympäristöön kiinnittyviä yhteisöllisiä projekteja ja taidetapahtumia. Hän on tutkinut ja kehittänyt erityisesti yhteisöllistä taidekasvatusta ja taideperustaisen toimintatutkimuksen menetelmiä. Hiltusen tutkimusteemat liittyvät taiteen paikkasidonnaisuuteen, performatiivisuuteen sekä sosiaaliseen aktiivisuuteen. Hän on julkaisut useita aihepiiriin liittyviä kotimaisia ja kansainvälisiä julkaisuja sekä osallistunut aktiivisesti alan tieteellisiin konferensseihin ja taidenäyttelyihin.

TaT Maria Huhmarniemi työskentelee Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnassa lehtorina (vuodesta 2002 alkaen) kuvataidekasvatuksen ja soveltavan kuvataiteen alalla sekä erilaisissa taiteen, pedagogiikan ja aluekehityksen hankkeissa. Hän työskentelee myös ympäristöpoliittisesti sitoutuneena taiteilijana käsitellen pohjoiseen liittyviä kysymyksiä sekä ympäristöasioita, kuten ihmisen ja luonnon suhdetta sekä ympäristövastuullisuutta. Hänen teoksensa ovat tilasidonnaisia installaatioita näyttelytiloissa ja luonnonympäristössä. Tutkijana Huhmarniemi on kiinnostunut aktivistisesta nykytaiteesta, taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta sekä taiteen ja matkailun yhteistyöstä. Huhmarniemen väitöskirjan aiheena on ollut nykytaiteilijan osallistuminen keskusteluihin ympäristökonflikteista.

Professori Timo Jokela on työskennellyt Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnassa vuodesta 1994 alkaen kuvataidetaidekasvatuksen ja soveltavan kuvataiteen koulutusaloilla. Vuosina 2009–2017 hän toimi tiedekunnan dekaanina. Tälle hetkellä hän johtaa myös Pohjoisen kulttuuri-instituuttia ja toimii Arktisen yliopiston Arctic Sustainable Arts and Design verkoston johtajana. Jokelan akateemisen tutkimuksen ja taiteellisten projektien kiinnostuksen kohteina ovat pohjoisten kulttuureiden, taiteen ja luonnon väliset suhteet. Hän on toiminut useiden alueellisten, kansallisten ja kansainvälisten taideperustaisten tutkimushankkeiden johtajana. Hankeissa on lähestytty koulutusta, opetusta, oppimista ja taiteita dekolonialisaaion, revitalisaation sekä kulttuurisen, sosiaalisen ja taloudellisen kestäväen kehityksen näkökulmista.

KT Jaana Juutinen työskentelee tutkijatohtorina Oulun yliopistossa. Hän on aiemmin toiminut lastentarhanopettajana ja päiväkodin johtajana. Viime vuosina hän on ollut mukana useissa kotimaisissa ja kansainvälisissä lapsuudentutkimuksen tutkimushankkeissa. Juutisen tutkimusintressit kohdistuvat tällä hetkellä yhteenkuuluvuuden ja poissuljetuksi tuleminen tematiikkaan, etnografisiin, kerronnallisiin ja visuaalisiin menetelmiin sekä lapsuudentutkimuksen etiikkaan.

KT Marjaana Kangas on leikillisen ja pelillisen oppimisen dosentti (Jyväskylän yliopisto) ja toimii yliopistotutkijana Lapin yliopiston Mediapedagogiikkakeskuksessa. Hän on työskennellyt useissa oppimisympäristöjä koskevissa tutkimus- ja kehittämishankkeissa sekä tehnyt yhteistyötä monitieteisissä verkostoissa ja asiantuntijaryhmissä. Hän on väitellyt Lapin yliopistosta leikillisistä oppimisympäristöistä vuonna 2010. Vuosina 2011–2015 hän toimi tutkijatohtorina Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella Koulu Kaikkiällä -hankkeessa. Kankaan tutkimus on kohdistunut leikillisen oppimisen ja pelipedagogiikan lisäksi muun muassa luovan oppimisen prosesseihin, oppilaiden toimijuuteen, motivaatioon ja monilukutaitoon sekä mediakasvatukseen opettajan työssä.

twitter.com/marjaanakangas
<https://marjaanakangas.net>

Dosentti Lauri Kemppinen työskentelee Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella kasvatustieteen yliopistonlehtorina. Koulutukseltaan hän on kasvatustieteilijä ja historiantutkija. Kemppistä on kiinnostanut pitkään kertomisen ja kerronnallisuuden tematiikka. Kertovia tekstejä on löytynyt analysoitavaksi niin virallisista dokumenteista, historiankirjoituksesta kuin oppikirja-aineistoistakin. Viime aikoina Kemppisen tutkimuksellinen mielenkiinto on kohdistunut elektronisiin oppimispeleihin, erityisesti ns. "open world"-ympäristöihin. Historian ja yhteiskuntaopin didaktikkona Kemppinen on osallistunut lukuisten roolipelien suunnitteluun ja toteutukseen opettajaopiskelijoiden kanssa. Työssään hän on etsinyt jatkuvasti uusia tapoja lähestyä oppiaineista osallistavasti ja ongelmalähtöisesti. Roolipelissä hän esitti viimeksi trubaduuria Eerik XIV:n kruunajaisissa.

Anne Keskitalo työskentelee Kulttuurikasvatussyksikkö TAITE:ssa Tampereen kaupungilla johtavana museolehtorina. Keskitalon työhistoria koostuu kuvataidekasvattajana toimimisesta eri kouluasteilla ja vapaan sivistystyön kentällä. Keskitalo on väitellyt kävelytaiteesta Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnassa 2006. Moniaistisen kuvataidekasvatus ja kävelypedagogisten sovellusten kehittäminen koulusovellettaviksi versioiksi ovat olleet keskiössä Keskitalon yliopistouralla. Keskitalo on työskennellyt jaksoja sekä Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnassa, kasvatustieteiden tiedekunnassa että Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella sekä Rauman että Turun yksiköissä.

KT, dosentti Pigga Keskitalo toimii saamelaisen luokanopettaja-koulutuksen apulaisprofessorina Sámi allaskuvlassa Norjan Koutokeinossa ja yliopistontutkijana Lapin yliopistossa. Hänen tutkimusalaansa on saamenkielisen opetuksen erityiskysymykset.

KT Tuulikki Keskitalo toimii tällä hetkellä mediakasvatuksen yliopistonlehtorina Lapin yliopiston, kasvatustieteiden tiedekunnassa. Lisäksi Keskitalo on toiminut erilaisissa tutkimus- ja kehitysprojekteissa Lapin yliopistossa. Viimeisimpänä CRICS (Critical Communication, Safety and Human-centered Services for the Future) –projektissa, jossa tutkittiin ja kehitettiin simulaatiokoulutusta, kriittistä viestintää sekä sosiaali- ja terveydenhuollon palveluita. Keskitalo on toiminut myös vierailevana tutkijana Stanfordin yliopiston, lääketieteen tiedekunnan simulaatioyksikössä vuosina 2009–2019 ja 2016. Väitöskirjassaan Keskitalo on tutkinut terveydenhuollon simulaatio-opetusta ja oppimista sekä kehittänyt pedagogisen mallin simulaatio-opetuksen tueksi.

<https://tuulikkikeskitalo.wordpress.com>

KM Mauri Laakso on alunperin luokanopettaja, joka on vuodesta 2010 työskennellyt koulutusyrittäjänä. Hän aloitti luokanopettajana v. 1989 ja työskenteli mm v. 2001–2010 Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulussa luokanlehtorina, jossa hän kehitti roolipelioppimista oppimisen ja erityisesti tutkivan oppimisen välineenä. Mauri Laakso on toiminut erilaisissa oppilaitosten ja verkostoiden hankkeissa ohjaten pelillisyyteen liittyviä oppimiskäytäntöjä. Lisäksi hän on suunnitellut oppimiseen tarkoitettuja liveroolipelejä ja paikkatietomobiilipelejä. Viimeisimpänä työnä v. 2017–2018 hän suunnittelei ja loi Kouvolan peruskoulun päättöluokkalaisille ammatillisten opintojen tiedonhakuun tarkoitettua pelillistettyä oppimisympäristön, jossa yhdistyvät verkko-oppiminen ja mobiilipelaaminen.

KT Eila Lindfors toimii käsityökasvatuksen professorina Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Hän on ollut perustamassa Oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittämisverkosto OPTUKEa ja toiminut verkoston puheenjohtajana sen perustamisesta lähtien. Eila Lindforsin turvallisuuteen suuntautunut tutkimus käsittelee turvallista oppimisympäristöä, oppilaitoksen turvallisuuskulttuuria ja turvallisuuskasvatusta sekä turvallisuuspoikkeamien (läheltä piti -tilanteet, tapaturmat ja onnettomuudet) ennakkointia, käsittelyä ja jälkihoitoa. Eila Lindfors toimii hanke/tutkimusjohtajana ja asiantuntijana useissa kansallisissa ja kansainvälisissä tutkimus- ja kehittämishankkeissa sekä verkostoissa. Hän on toimittanut ensimmäisen suomalaisen oppilaitosturvallisuutta laajasti käsittelevän teoksen vuonna 2012: Kohti turvallisempaa koulua!

TaM Annamari Manninen on kuvataideopettaja ja väitöskirjattaja, joka toimii yliopisto-opettajana Lapin yliopistossa kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa. Opetustyössä keskiössä ovat visuaalisen kulttuurin, elokuva- ja mediakasvatuksen, nykytaiteen ja kuvataidekasvatuksen yhtymäkohdat. Hänen tutkimusalaansa ovat monimuoto-opetuksen koulusovellukset kuvataideopetuksessa, liittyen identiteettien tarkasteluun ja ilmaisuun, nykytaiteen menetelmiin ja verkko-oppimisympäristöihin.

KL, TaM Hanna Niinistö on työskennellyt kuvataiteen yliopisto-opettajana Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella Rauman yksikössä ja vastaavassa tehtävässä Helsingin yliopistossa sekä erilaisissa taide- ja mediakasvatuksen kehittämishankkeissa. Niinistö tekee tilannesidonnaista oppimista tarkastelevaa väitöstutkimusta. Häntä kiinnostaa taide- ja mediakasvatuksen sekä oppimisympäristöjen tutkimuksellinen kehittäminen.

Dosentti, KT, YL Anna-Maija Puroila toimii varhaiskasvatuksen määrääjäaikaisena professorina Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Hänellä on pitkä työkokemus erilaisista tutkimus-, opetus- ja kehittämistehtävistä varhaiskasvatuksen alueella. Puroila on tutkinut varhaiskasvattajien arjen työtä ja lasten hyvinvointia päiväkotiympäristöissä sekä varhaiskasvatusta eettisten ja poliittisten käytäntöjen kenttänä.

KT, YMT Päivi Rasi (ent. Hakkarainen) työskentelee kasvatustieteen apulaisprofessorina Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan Mediapedagogiikkakeskuksessa, erityisalanaan yhteisöllinen oppiminen ja erilaiset oppimisympäristöt. Lisäksi hän on Helsingin yliopiston mediakasvatuksen dosentti ja valtakunnallisen Mediakasvatusseuran hallituksen puheenjohtaja. Hänen tutkimuksensa on kohdistunut digitaalisen teknologian ja medioiden, erityisesti videoiden ja videotuottamisen, hyödyntämiseen korkeakoulutuksessa. Rasi on väitellyt Lapin yliopistosta videoiden hyödyntämisestä ja tuottamisesta osana mielekästä oppimista vuonna 2007. Rasin toinen keskeinen tutkimuskohde on ikäihmisten digitaalinen osaaminen sekä heidän suhteensa digitaalisiin teknologioihin, medioihin sekä palveluihin.

<https://paivihakkarainen.wordpress.com>

Yliopistonlehtori Marja-Leena Rönkkö on tarkastellut väitöskirjassaan (2011) käsityön tekemisen merkitystä tekijälleen. Hän tuo esille käsityöilmäisyyden merkityksen henkilökohtaisen sitoutumisen mahdollistajana ja tekijälle tärkeiden, kuten oman elämäntilanteen, kokemusten ja muistojen, ilmaisijana. Tällä hetkellä Rönkön tutkimus on keskittynyt eri oppiaineiden välisten yhteyksien löytämiseen, taidelähtöisten, pedagogisten menetelmien kehittämiseen sekä perusopetukseen että varhais- ja esiopetukseen. Tutkimuksen tavoitteena on edistää monien yleisten kasvatustavoitteiden toteutumista sekä laajoja, yleisellä tasolla käsiteltäviä aiheita ja teemoja, joita ovat esimerkiksi ihmisenä kasvaminen, omiin juuriin ja kansainväliseen kulttuuriin tutustuminen, aktiivisena kansalaisena toimiminen sekä kestävä kehitys.

KT Pirkko Siklander (ent. Hyvönen) toimii yliopistotutkijana Oulun yliopistossa Oppimisen ja Koulutusteknologian tutkimusyksikössä (LET). Lisäksi hän on Lapin yliopiston teknologiatuetun oppimisen ja opettamisen dosentti. Siklander on opettajankouluttaja ja opetuksen kehittäjä ja hän vastaa kansainvälisestä Learning, Education and Technology -maisteriohjelmasta. Siklanderin tutkimusala on yhteisöllinen oppiminen, erityisesti leikillisuus sekä virikkeet ja sitoutuminen yhteisöllisissä oppimis- ja opetusprosesseissa. Hänen tutkimuksensa sijottuvat erilaisiin virtuaalisiin sekä fyysisiin oppimisympäristöihin, joista esimerkkinä leikilliset oppimisympäristöt, maker-työpajat ja luontoympäristöt. Siklander on julkaissut useiden tieteellisten artikkeleiden ohella kirjankappaleita mm. varhaiskasvatuksen opettajakoulutukseen.

<https://pirkkohyvonen.wordpress.com>

KT Brita Somerkoski toimii erikoistutkijana Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Hän valmistui luokanopettajaksi Turun yliopistosta vuonna 1989. Hänen väitöstutkimuksensa Lasten luvaton tuli: perusasteen oppilaat sytyttelijöinä valmistui vuonna 2008. Somerkoski toimii Oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittämisverkostossa ja useissa kansainvälisissä turvallisuushankkeissa. Somerkoski on tuottanut opetus- ja koulutusmateriaaleja myös pelastusosalalle. Brita Somerkosken tutkimusalueena on turvallinen oppimis- ja työympäristö, oppilaitosten turvallisuuskulttuuri, opetussuunnitelmat, tapaturmien ehkäiseminen, monikulttuurisuus sekä digitaaliset sovellukset.

Kirsi Urmson toimii Rauman normaalikoulussa luokanlehtorina ja on vuodesta 2009 lähtien ollut mukana kansainvälisissä ajattelutaitojen opettamista käsittelevissä koulutuksissa ja projekteissa.

KT Elina Viljamaa toimii Oulun yliopistossa erityispedagogiikan yliopistolehtorina. Aikaisemmin hän on työskennellyt erityisopettajana ja erityisluokanopettajana. Väitöstutkimuksessaan Viljamaa syventyi lapsilla olevaan tietoon. Viljamaa on ollut mukana useissa kotimaisissa ja kansainvälisissä lapsiin ja lapsuuteen liittyvissä tutkimushankkeissa. Hänen tutkimusaiheensa liittyvät mm. kerronnallisuuteen lasten elämässä, ilmaisuun, ruumiillisuuteen, inklusiivisuuteen ja yhteenkuuluvuuteen.

KT Hanna Vuojärvi toimii aikuiskoulutuksen pedagogiikan yliopistonlehtorina Lapin yliopiston Mediapedagogiikkakeskuksessa. Vuodesta 2007 alkaen hän on työskennellyt useissa oppimisympäristöjä sekä digitaalisen teknologian opetuskäyttöä tutkivissa ja kehittämissä hankkeissa, joista viimeisimmät ovat kohdistuneet viranomaisten kriittisen viestinnän kehittämiseen simulaatiokoulutuksen avulla sekä verkko-opetuksen multimodaalisten palautekäytäntöjen kehittämiseen korkeakoulutuksessa. Vuojärven tutkimuksissa on tarkasteltu myös design-perustaisen tutkimuksen menetelmällisiä ja opettajien toimijuuteen liittyviä kysymyksiä sekä mobiiliteknologian mahdollisuuksia viranomaiskoulutuksessa ja mielekkään työssäoppimisen prosessien kehittämisessä.

<https://hannavuojarvi.wordpress.com>

Lukujen ja artikkelien aloituskuvat:

s. 4	Hanna Niinistö, 2013
s. 14–15	Essi Sipiläinen, 2018
s. 16	Päivi Granö, 2018
s. 34	Essi Sipiläinen, 2017
s. 52	Essi Sipiläinen, 2018
s. 82	Mirja Hiltunen, 2017
s. 108	Maria Huhmarniemi, 2014
s. 134–135	Essi Sipiläinen 2017
s. 136	Essi Sipiläinen, 2017
s. 160	Mauri Laakso, 2005
s. 180	Hanna Niinistö, 2014
s. 202	Terhi Kemppe, 2013
s. 226–227	Essi Sipiläinen, 2018
s. 228	Marja Ervasti, 2018
s. 250	Essi Sipiläinen, 2015
s. 270	Essi Sipiläinen, 2016
s. 290	Hanna Niinistö, 2014

Suhteessa maailmaan -teos aukaisee luokahuoneen ovia moninaisiin oppimisympäristöihin ja tilanteisiin. Teos on laadittu edistämään eheyttävien opetus- ja oppimiskäytäntöjen vakiintumista koulun arkeen. Kirjassa edetään tilannesidonnaisen oppimisen tutkimusperustasta käytännön sovelluksiin eri oppiaineissa ja oppiaineita yhdistäen. Oppimisen painopiste siirtyy opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta oppilaan ja ympäröivän maailman väliin suhteeseen.

Teoksessa tarkastellaan oppimisen tilanne- ja paikkasidonnaisuuksien merkityksiä erilaisten oppimisympäristöjen ja teknologian näkökulmasta. Lisäksi esitellään, miten irrallisista oppisisällöistä siirrytään opettelemaan tietoja ja taitoja oppiainerajoja ylittäen. Oppiminen tapahtuu erilaisissa paikoissa kuten blogeissa, museossa, metsässä, saaristossa, koulupihoissa, kylissä ja kaupunginosissa. Kirjassa tarkastellaan niin leikkiä, pelillisyyttä ja teknologiaa kuin talvea ja kotoutumistakin aidoissa tilanteissa ja ympäristöissä. Aistisuus kokonaisvaltaisena oppimisena punoo yhteen useita näkökulmia.

Kirjoittajat edustavat monialaista asiantuntijuutta varhaiskasvatuksesta korkeakoulupedagogiikkaan.



LAPLAND
UNIVERSITY
PRESS