



Yhteyksiä Annamari Manninen luomassa

Nykytaideperustainen
ilmiöpohjainen oppiminen
Euroopan kansalaisuuden
tarkastelussa



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2021

Akateeminen väitöskirja, joka Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan
suostumuksella esitetään julkisesti tarkastettavaksi
Lapin yliopiston Esko ja Asko -salissa marraskuun 20. päivänä 2021 klo 12.

Yhteyksiä Annamari Manninen luomassa

Nykytaideperustainen
ilmiöpohjainen oppiminen
Euroopan kansalaisuuden
tarkastelussa

Lapin yliopisto

Taiteiden tiedekunta

Väitöskirjan ohjaajat

Professori Mirja Hiltunen, Lapin yliopisto

Professori Timo Jokela, Lapin yliopisto

Professori Päivi Granö, Turun yliopisto

Esitarkastajat

Dosentti Seija Kairavuori, Helsingin yliopisto

Dosentti Sara Sintonen, Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä

Dosentti Seija Kairavuori, Helsingin yliopisto

© **Annamari Manninen**



Taitto ja kannen suunnittelu

Annika Hanhivaara

Kannen kuva

Annamari Manninen, "Sata ja yksi näkemystä Euroopasta", 2018

Acta electronica Universitatis Lapponiensis, nro 319

ISBN 978-952-337-279-5

ISSN 1796-6310

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-279-5>



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2021

Yhteyksiä **Annamari Manninen** luomassa

Nykytaideperustainen
ilmiöpohjainen oppiminen
Euroopan kansalaisuuden
tarkastelussa

Tiivistelmä

Annamari Manninen

Yhteyksiä luomassa.

Nykytaideperustainen ilmiöpohjainen oppiminen Euroopan kansalaisuuden tarkastelussa.

Julkaisija: Lapin yliopisto, 2021, sivumäärä 304.
Acta electronica Universitatis Lapponiensis 319
ISBN 978-952-337-279-5 / ISSN 1796-6310

Kuvataidekasvatuksen alaan lukeutuvassa tutkimuksessani tarkastelen nykyaiteen toimintamalleja ja ryhmäblogien käyttöä dialogisen oppimisen mahdollistajina Euroopan kansalaisuudesta. Lähestyn tutkimusaihetta taideperustaisen toimintatutkimuksen strategian kautta opetuksen käytännön kehittämisenä ja toiminnan reflektointina. Tutkimuksen käytännön osuus on toteutettu *Creative Connections* -nimisessä kansainvälisessä taidekasvatushankkeessa (2012–2014). Artikkeliväitöskirjani koostuu viidestä osajulkaisusta ja yhteenveto-osasta. Tutkimuksessani yhdistän kuvataidekasvatuksen lähtökohtia kansalaiskasvatukseen ja mediakasvatukseen, jolla tuon esiin uuden näkökulman nykyaiteeseen ilmiöpohjaisen oppimisen välineenä, Euroopan kansalaisuuteen monialaisen opetuksen aiheena ja ryhmäblogeihin luokkatilaa laajentavana oppimisympäristönä.

Tutkimukseni teoriaosassa määrittelen taideoppimista ja nykyaiteen ominaisuuksia monialaisessa opetuksessa. Ilmiöpohjaista oppimista taustoitin suhteessa oppiaineiden väliseen integraatioon ja opetuksen eheyttämiseen. Euroopan kansalaisuutta tarkastelen tutkimuksessani sosiaalipedagogiikan ja psykologian näkökulmista kokemuksina yhteisön jäsenyydestä, omasta identiteetistä ja toimijuudesta. Kansalaisuuden osana korostuu tällöin mahdollisuus ilmaista itseään ja mielipiteitään yhteiskunnallisiin asioihin liittyen. Ryhmäblogien käyttöä perustelen sosiaalisen median opetuskäytön, osallistavan mediakasvatuksen, dialogisen verkko-oppimisen sekä monilukutaidon näkökulmista.

Tutkimukseni osajulkaisuissa tarkastelin *Creative Connections* -hankkeen toimintaa eri aineistojen kautta. Ensimmäisessä artikkelissa selvitin nykyaiteen esimerkkiteosten ja toimintamallien käyttöä hankkeessa analysoimalla osallistujakouluista laaditut tapaustutkimusraportit ja opettajien tuntuunnitelmat. Toisessa artikkelissa tarkastelin Euroopan kansalaisuuden lähestymistä yhteisö- ja ympäristösidonnaisesti nykyaiteen toimintamalleilla otoksessa oppilaiden töitä. Kolmannessa osatutkimuksessa tutkin oppimisen kokemuksia hankkeen toiminnassa oppilaiden ja opettajien haastatteluista ja palautteesta. Erityistä huomiota kiinnitin ryhmäblogien käytön kokemuksiin ja merkityksiin oppimisessa. Neljännessä osatutkimuksessa analysoin kaikkien osallistujien kuvallisia tuotoksia ryhmäblogeissa rajaten ne eurooppalaisuuden representaatioihin. Tuloksena hahmotin erilaisia oppilaiden ilmaisemia suhteita Eurooppaan. Viidennessä artikkelissa arvioin aiemman neljän osatutkimuksen tuloksia verraten taideoppimisen teorioista teemoittelemiini taiteen integraati-

on perusteluihin. Osatutkimusten perusteella muodostin tutkimuksessani kokonaiskuvan kehitetystä nykyaikaisesta ja kansalaisuuskasvatusta yhdistävästä oppimisesta ja hahmottelin sen perusteella nykyaikaisesta perustaisesta ilmiöoppimisen ulottuvuuksia ja taideperustaisen integrointityylin määrittelyä.

Artikkelieni tuloksissa ja niiden pohjalta pyrin tutkimuksessani vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin: 1.) Mitä Euroopan kansalaisuudesta voidaan oppia nykyaikaisen ja taidekasvatuksen kautta? 2.) Mitä merkitystä ryhmäblogeilla on kuvataiteen opetuksen osana ja ilmiön tarkastelussa? 3.) Mitä hankkeen toiminnan perusteella voidaan päätellä nykyaikaisen ja kuvataidekasvatuksen roolista ilmiöpohjaisessa ja monialaisessa oppimisessä?

Toiminnan analysoinnin tuloksena korostui, että taidetoiminta mahdollisti toimijuuden ja yhteenkuulumisen kokemuksia sekä oman yhteisön ja ympäristön tarkastelua. Nykyaikaisen taiteen kautta Euroopan kansalaisuutta lähestyttiin erilaisten identiteettien ja Euroopan representaatioiden kautta. Toimijuus, yhteisöön kuuluminen ja identiteetti nousivat hankkeessa Euroopan kansalaisuutta, nykyaikaisen toimintamalleja sekä sosiaalisen median verkkooppimisympäristöä yhdistäväksi tekijöiksi. Toiminnassa keskeistä oli nykyaikaisen ja sosiaalisen median alustan mahdollistamat tilat osallistua dialogiin Euroopan kansalaisuudesta. Oman kuvallisen teoksen tekemisen kautta Euroopan kansalaisuudesta muodostui oppilaille oma-kohtainen ja omaa arkea koskettava ilmiö.

Tuloksien pohjalta esitän, että CC-hankkeessa kehitetty nykyaikaisesta perustaisesta ilmiöpohjainen oppiminen kohtaa opetuksen eheyttämisen tavoitteet oppilaskeskeisyydestä, moniaistisuudesta ja kokemuksellisuudesta, laajemman ymmärryksen rakentamisesta sekä laaja-alaisen osaamisen kehittämistä. Euroopan kansalaisuus oli ajankohtainen, yhteiskunnallinen ja jokaista henkilökohtaisesti koskettava teema. Olennaista oli oppimisympäristön laajentaminen autenttisiin yhteisöihin ja paikkoihin niin verkossa kuin fyysisessä ympäristössä. Ryhmäblogeissa ilmiöstä oli mahdollista dialogisesti rakentaa laajempaa ymmärrystä eri osallistujien tekemien ja jakamien teosten kautta sekä samalla kehittää kulttuurista ja visuaalista monilukutaitoa.

Tutkimukseni teoreettisena tuloksena esitän nykyaikaisesta perustaisesta ilmiöpohjaisen oppimisen mallin, jossa keskeisinä ulottuvuuksina toimivat: a.) omakohtainen ja b.) yhteisöllinen ilmiöstä oppiminen taidetoiminnan kautta, nykyaikaisesta oppiminen ilmiöpohjaisen tarkastelun kautta ja laaja-alaisen osaamisen kehittyminen nykyaikaisesta perustaisessa ja ilmiöpohjaisessa työskentelyssä. Tutkimukseni perusteella monialaisessa kontekstissa nykyaikaisen taiteen rooli painottuu toimijuuden tilan tarjoamisena ja dialogin välineenä. Taideperustaiseksi määrittelemässäni oppiaineiden integraatiossa ilmiötä tarkastellaan siihen liittyvien kokemusten, merkitysten ja arvojen kautta, joita teoksissa ilmaistaan. Teoksien kautta voidaan välittää kulttuurista ja omakohtaista tietoa ilmiöstä ja käydä dialogia aiheesta. Ilmiön tarkastelu nykyaikaisesta perustaisesta ja yhteistyössä verkkoympäristössä tarjoaa oppilaille erityisiä oman toimijuuden malleja ja tiloja, joilla voidaan tukea osallisuuden ja aktiivisen kansalaisen kokemuksia sekä pyrkiä dialogiseen oppimiseen ilmiöstä.

Avainsanat: kuvataidekasvatusta, nykyaikainen taide, ilmiöpohjainen oppiminen, opetuksen eheyttäminen, monialainen opetus, oppiaineiden integraatio, peruskoulu, Euroopan kansalaisuus, kansalaisuuskasvatusta, dialoginen oppiminen, mediakasvatusta, sosiaalinen media, identiteetti, toimijuus

Abstract

Annamari Manninen

Creating Connections

Contemporary art-based and concept-based learning
about European citizenship

Publisher: University of Lapland, 2021, number of pages 304.

Acta electronica Universitatis Lapponiensis 319

ISBN 978-952-337-279-5 / ISSN 1796-6310

My research is situated in the field of art education and examines the role of contemporary art in multidisciplinary teaching. My study is based on an action research project in which European identity was approached through contemporary art examples, by making artworks and sharing them in international quad blogs in elementary, secondary and upper secondary schools.

The context of my research was an international action research project, *Creative Connections* (2012–2014), that was a co-operation between six partner countries in the EU. The aim of the project was to develop and promote an active inter-country dialogue, specifically between children, to enhance understanding of different perspectives on European citizenship using contemporary art. The project involved pupils and teachers from 25 schools, from primary to upper secondary levels, with researchers and coordinators from six universities. Part of the project was the web-based quad blogs that offered a space for pupils' voices and dialogue and a gallery of contemporary European artworks that were selected and categorised to approach the theme and to introduce the different roles of art and contemporary approaches to making artworks.

Within a theoretical framework, I define concept-based learning as an integrative and multidisciplinary teaching approach and social media as a learning environment; I also define European citizenship education from social pedagogical and psychological perspectives and contemporary art in multidisciplinary learning. My proposed research questions were as follows: 1. What can be learned about European citizenship through contemporary art and art education? 2. How can quad blogs be part of art education and concept-based learning? 3. What could the role and qualities of contemporary art and art education be in multidisciplinary and concept-based learning based on the art education practice developed and tested in the project?

This article-based doctoral thesis consists of five published articles (four in English) and this compilation (in Finnish). My interest is in developing art education through action, and I therefore conducted the research using the art-based action research (ABAR) strategy. ABAR is a research approach developed in the Department of Art Education at the University of Lapland and follows the pragmatist research orientation. It belongs to the broader research framework of the art-based educational research. In my research the artworks, art-making process and the experiences and discussion around them were at the heart of the developed practice and their documentation formed the data. In each article, I have re-

flected the art education practices in the project from a different perspective and analysed a new piece of data, including participant interviews, case study reports and group blog posts and comments, using visual and qualitative analysis methods. The conclusions were drawn from a synthesis of results from different data sources. In the first article, I examined the use of a gallery of examples of contemporary art in the project's schools through case study reports (N=25). In the second, I focused on pupils' postings (N=188) to two quad blogs to examine the differences between the depictions made by rural and urban school pupils of their surroundings as they approached the European citizenship theme through local and national identities and communities. In the third article, I analysed the pupils' and teachers' experiences of the quad blogs and their learning in the project as reported in interviews. In the fourth, I examined the representations and expressions of Europe in the pupils' artworks (N=766), and in the fifth article, I summarised the results from the previous parts and compared them to a literature review of the roles and arguments for arts integration.

Using the examples of contemporary art, European citizenship was examined through different identities and representations. European citizenship, contemporary art and group blogs were all connected to agency and dialogue, and contemporary art offered a tool to explore and express meanings and experiences related to Europe, offering models for collaborating and acting in the community to express the pupils' voices on public decision-making. The online platform made it possible to share the artworks and thus dialogically form a new understanding of European citizenship by seeing others' art. The artworks, art activities and international collaboration made the topic of European citizenship authentic, situational and closer to the pupils' everyday lives and experiences. European citizenship emerged as an actual topic that was connected to society and community and yet also to everyone's personal identity.

For the main findings, I argue that a contemporary art-based approach to concept-based learning can meet the requirements of inter-disciplinary integration as pupil-centred, multisensory, memorable learning that supports wider understanding of academic knowledge and metacognitive skills as both multiliteracy and cultural literacy. Using the examples of contemporary art, the topic was explored through cultural representations, expressions and values. By making their own artworks, the pupils were given a space of agency to act in the community and to express themselves. In the quad blogs, the pupils were able to broaden their views on the topic through the artworks shared by others.

My research has produced a theoretical model for contemporary art-based learning, the four dimensions of which are a.) personal and b.) communal learning about the topic through contemporary art; c.) learning about contemporary art through concept-based work; and d.) learning 21st century skills using a contemporary art-based and concept-based approach. Based on my study, I would emphasise the role of art education in multidisciplinary learning as an art-based integration style. Visual art offers a special space for pupils' agency and dialogical learning when connected to diverse and multicultural collaboration that broadens the classroom community, virtually or physically, beyond the school.

Keywords: visual arts education, contemporary art, concept-based learning, elementary education, secondary education, multidisciplinary teaching, art-based integration, citizenship education, media education, social media

Kiitokset

Ensiksi haluan kiittää ohjaajiani Mirja Hiltusta, Timo Jokelaa ja Päivi Granötä loputtomasta ja lämpimästä kannustamisesta prosessin pitkittyessä ja uskosta siihen, että väitöskirjani vielä valmistuu. Timoa kiitän puhumisesta mukaan ainutlaatuisen tutkimushankkeeseen. Mirjaa arvokkaasta tutkimuksen tekemiseen johdattamisesta, yhteistyöstä ja asiantuntijuudesta läpi koko matkan. Päiville kiitos tärkeistä käytännön opeista väitöstutkimusprosessissa, joihin lopulta tartuin. Lapin yliopistolle työnantajanani kiitos tutkimukseen panostamisen mahdollisuuksista.

Toiseksi kiitos Creative Connections -hankkeen toimijoille ja osallistujille. Ilman teitä tätä tutkimusta ei olisi. Kiitos Euroopan unionille, joka rahoituksellaan mahdollisti kansainvälisen hankkeen. Kiitos hankkeen johdolle, Mary Richardsonille, joka piti lankoja käsissään ja Suomen tiimillemme Mirja Hiltuselle, Marjo Pernulle, Merja Isomaa-Jamekselle, Terhi Kempille ja Henna Korpelalle loistavasta yhteistyöstä. Hankkeen toimijoille, eurooppalaiselle taidekasvattajien ja tutkijoiden ”CC-perheelle”, kiitos tasavertaisesta dialogista, tutkijuiden opeista ja lämpimästä yhdessä tekemisen meiningistä. Erityiset kiitokset osallistuneille opettajille, jotka rohkeasti lähtivät mukaan ja ottivat luokkaansa yhdessä kehittämään ja kokeilemaan sekä oppilaille, jotka aidosti tekivät, kokivat ja elivät projektin kanssamme.

Tieto ei rakennu yksin, vaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Olen etuoikeutetusti saanut rakentaa osaamistani osana myös monia muita asiantuntevia yhteisöjä, joita haluan myös kiittää: Lapin yliopiston taidekasvatuksen ja soveltavan taiteen jatkotutkimusryhmää (NACER), Suomalaisten taidekasvatuksen jatko-opiskelijoiden verkostoa (FADS), arktisten yliopistojen taiteen ja muotoilun verkostoa (ASAD) sekä taideperustaisen tutkimuksen kansainvälistä kehittäjäverkostoa.

Työyhteisö, jossa on rautaista taidekasvatuksen, taiteen ja tutkimuksen osaamista, on ollut suuri apu. Lämmin kiitos kollegoilleni; jotka ovat omissa työtehtävissä venymisellään mahdollistaneet myös tutkimustyöni. Erityiset kiitokset kollegalleni ja kanssa tutkijalle Elina Härköselle, jonka kanssa olen voinut jakaa väitöskirjaprosessia. Vertaistuki ja -apu on ollut korvaamatonta. Keskustelemalla ovat aenneet monet ajattelun solmut ja selkeytyneet eri tutkimuksen vaiheet, teoriasta ja käsitteistä puhumattakaan. Ymmärrystä on todella rakennettu vuorovaikutuksessa toiselle sanoittaen ja ääneen pohtien. Loppumetreillä merkityksellistä on ollut vertaistukena myös kanssa kulkijoiden Leena Knifin ja Henriikka Yliriskun, sekä konkareiden Anniina Koivurovan ja Tuula Vanhatapion kannustus ja esimerkki.

Haluan osoittaa lämpimät kiitokset myös esitarkastajilleni Seija Kairavuorelle ja Sara Sintoselle tarkasta paneutumisesta väitöstutkimukseeni ja kriittisistä sekä kannustavista huomioistanne, jotka auttoivat työn viimeistelyssä. Seija Kairavuorelle lämmin kiitos lupautumisesta vastaväittäjäkseni.

Isoimmat kiitokset menevät perheelleni, jotka ovat ilman valinnan varaa osallistuneet urakkaani ja joiden arkeen tutkimustyöni on väistämättä vaikuttanut: miehelleni Teemulle, joka on ottanut yhä suuremman vastuu perheen arjesta tutkimustyön edetessä, en voi kiittää tarpeeksi. Kiitokset vanhemmilleni ja anopille Seijalle, jotka viettivät lukuisia päiviä lasten hoitajina ja arjen apuna. Kiitokset äidille väsymättömästä omistautumisesta vielä myös käsikirjoitukseni kielentarkastukselle. Perhettäni ja sukuani haluaisin kiittää siitä kipinästä ja niistä yhdessä jaetuista arvoista, joka ovat johdattaneet taiteen ja kasvatuksen pariin sekä saamastani arvostuksesta ja uskosta, jonka varaan olen voinut osaamistani rakentaa.

Lopuksi tärkeimmät kiitokset lapsilleni, jotka ovat viettäneet jokainen erityisesti vauvuutensa äidin tutkimuksen parissa: Nooalle, joka kulki mukana kenttävaiheessa kouluilla ja opetteli seisomaan piirtoheittimistä kiinni pitäen; Oonalle, joka matkasi kanssani jatko-tutkimusverkoston seminaareihin; sekä Noelille, joka seurasi kirjoitusprosessiani syylistä ja leikkimatolta. Teille omistan työni toivoen sen kannustavan sinnikkyteen omia unelmia tavoitellessanne.

Rovaniemellä 11. lokakuuta 2021,
Annamari Manninen

Osajulkaisuluettelo

Tämä väitöskirja koostuu yhteenvedosta ja seuraavista osajulkaisuista:

Artikkeli I: Manninen, Annamari. (2015). European Identity Through Art. Using the Creative Connections Artwork Database to Develop the Use of Contemporary Art in Education. Teoksessa: M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (toim.), *Conversations on Finnish Art Education*. Helsinki: Aalto ARTS Books. s.104–154.

Artikkeli II: Manninen, Annamari & Hiltunen, Mirja. (2016). Dealing with complexity: Pupils' presentations of place in the era of Arctic Urbanization. Teoksessa: T. Jokela & G. Coutts (toim.). *Relate North. Culture, community and communication*. Rovaniemi: LUP. s.34–56.

Artikkeli III: Manninen, Annamari. (2018). "Opittiin oikeista ihmisistä". Kansainväliset ryhmäblogit oppimisympäristönä kuvataidekasvatuksessa. Teoksessa: P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.). *Suhteessa maailmaan. Ympäristöt oppimisen avaajina*. Rovaniemi: LUP. s. 203–255.

Artikkeli IV: Manninen, Annamari. (2019). Europe is in Everyday Things: School Children's Visualisations of Europe through the Integration of Art and Citizenship Education. *Synnyt - Origins*. 4/2019. s.68–91.

Artikkeli V: Manninen, Annamari. (2020). Connecting through Art: Exploring Integration of Art and Civic Education. Teoksessa: Coutts, G. & Eca, T. (Toim.). *Learning Through Art: International Perspectives*. Viseu: InSEA Publications. Doi: <https://doi.org/10.24981/978-LTA2020.13>. s.269–288.

Tekijän kontribuutio: Artikkelissa II toimin pääkirjoittana ja toteutin aineiston analyysin ja tulosten kokoamisen. Teoriaosa ja pohdinta kirjoitettiin yhteistyössä Mirja Hiltusen kanssa.

Kaaviot

Kaavio 1: Tutkimuksen pääkäsitteet, osatutkimusten teemat ja aineistot.

Kaavio 2: Tutkimuskysymykset artikkeleittain.

Kaavio 3: Opetuksen eheyttämisen kehittyminen.

Kaavio 4: Hankkeen organisaatio ja osallistujat.

Kaavio 5: Hankkeeseen osallistuneiden oppilaiden ikäjakauma.

Kaavio 6: Hankkeen toimintasyklit.

Kaavio 7: Taideteosgalleria CC-hankkeessa.

Kaavio 8: Tutkimuksen ajoittuminen suhteessa hankkeeseen.

Kaavio 9: Eurooppa -suhteiden hahmottaminen visuaalisesti

Kaavio 10: CC-hankkeen toimintamalli.

Kaavio 11: Nykytaiteen, Euroopan kansalaisuuden ja verkkoympäristön yhteydet.

Kaavio 12: Nykytaideperustaisen ilmiöoppimisen ulottuvuudet.

Kaavio 13: Kuvataide-oppiaineen integraatiotyylit.

Kuvat

Kuva 1: Matriisi taiteen rooleista

Kuva 2: Teosgallerian kategoriat

Kuva 3: Näkymä Atlas.ti -ohjelmaan

Kuva 4: Yhden ryhmäblogin oppilastyöt

Kuva 5: Blogijulkaisuiden ryhmittely

Kuva 6: Visuaalisen antropologian analyysin lopputulos

Kuva 7: Kuva-aineisto ensimmäisen lajittelun jälkeen

Kuva 8: Neljä kahdeksasta Eurooppa -teemasta

Kuva 9: Lopulliset polarisaation ääripäät

Kuva 10: Polarisoivan menetelmän kuvallinen tuotos

Kuva 11: Taide kulttuurisena aktivismina

Kuva 12: Oman ympäristön kuvaaminen oppilastöissä

Kuva 13: Kollaasi ryhmäblogin postauksista

Kuva 14: Minun Eurooppani

Alkusanat

Mitä saadaan, kun otetaan Euroopan kansalaisuus, nykytaide ja ryhmäblogit tuomaan yhteen 25 koulua kuudesta maasta?

Vastassa on hermostuneita opettajia, jotka sanovat, että nämä ainekset ovat liian monimutkaisia ja outoja heille. Heistä teknologia ei toimi, nykytaide on liian hämmentävää ja Euroopan kansalaisuus liian abstrakti käsite oppilaille.

Kouluissa on oppilaita, lapsia ja nuoria, jotka ovat avoimia erilaisille taiteen muodoille, innoissaan hakemassa yhteyttä muihin blogien kautta ja motivoituneita tutkimaan identiteettiään suhteessa Eurooppaan.

Eteenpäin viejinä on tutkijoita, jotka uskovat nykytaiteeseen tapana ilmaista ja tarkastella identiteettejä. Tutkijoita, jotka haluavat antaa oppilaille äänen, pyytämällä heitä tekemään ja jakamaan taideteoksia. Tutkijoita, jotka ovat uteliaita näkemään, mitä mahdollisuus dialogiin verkkoympäristössä voi antaa lapsille ja nuorille ymmärryksen rakentamiseen Euroopasta.

Mitä tehtiin?

Opettajat saivat hankkeessa koulutusta, suunnittelivat tunteja ja johtivat taideprojekteja kouluiltaan. He näyttivät taideteosesimerkkejä, veivät oppilaitaan taidegalleriaan ja tekivät yhteistyötä kansalaisuuskasvatuksen tai yhteiskuntaopin opettajien, kuvataiteilijoiden ja tutkijoiden kanssa. He ponnistelivat päästäkseen tietokoneluokkaan oppilaineen laittaakseen kuvia blogeihin.

Oppilaat keskustelivat nykytaiteen teoksista. He analysoivat niitä ja tekivät omia taideteoksiaan ilmaisten henkilökohtaisia, paikallisia tai kansallisia identiteettejään ja ajatuksiaan Euroopasta. He dokumentoivat töitään ja julkaisivat valokuvia, äänitiedostoja ja videoita neljän luokan neljästä eri maasta jakamaan yhteiseen blogiin. He katsoivat, tarkastelivat ja kommentoivat toisten töitä.

Tutkijat valitsivat nykytaiteen teoksia, jotka käsittelivät Eurooppaa ja identiteettiä, luodakseen verkkoon gallerian teosesimerkeistä opetuskäyttöön. He kouluttivat opettajia käyttämään taideteosesimerkkejä ja ryhmäblogeja. He vierailivat kouluilla, auttoivat opettajia tuntien suunnittelussa ja toteutuksessa, havainnoivat ja haastattelivat osallistujia, dokumentoivat ja refleктоivat kokemuksia, analysoivat toimintaa, tuotoksia ja tuloksia.

Mitä opittiin?

Opettajat huomasivat, että nykytaiteen teoksia voitiin käyttää johdattamaan oppilaita todellisiin ja monimutkaisiin ilmiöihin ja synnyttämään keskustelua eri näkökulmista. Keskustelemalla oppilaiden suhteista Eurooppaan, opettajat oppivat uusia asioita oppilaiden taustoista ja historiasta.

Oppilaat saivat tilan pohtia identiteettejään ja suhdettaan Eurooppaan. He oppivat erilaisista taiteen tavoista ilmaista mielipiteitä, näkemyksiä ja toimia sekä erilaisista visuaalisista tavoista viitata eurooppalaisuuteen. Ryhmäblogeissa jaettujen teosten kautta he löysivät eurooppalaisten tovereidensa arkielämien ja näkemysten kansallisia piirteitä, mutta myös kaikkia yhdistäviä seikkoja. Oppilaat tunsivat olevansa enemmän sidoksissa muuhun Eurooppaan luodessaan yhteyksiä todellisiin ikätovereihin eri maista.

Tutkijat havaitsivat, että nykytaiteella on potentiaalia toimia välineenä tarkastella Eurooppalaisuutta opetuksessa. Euroopan kansalaisuus oli ilmiönä yhteydessä kaikkiin osallistujiin ja taiteessa avoin erilaisille näkemyksille ja tulkinnoille, jotka rakensivat laajempaa ymmärrystä kaikille. Identiteetin kysymykset olivat olennaisia sekä oppilaille että taiteen tekemiselle. Yhteistyö ryhmäblogeissa kansainvälisesti oli sekä motivoivaa että haastavaa.

Millainen kuva Euroopasta maalattiin?

Satojen lasten ja nuorten taideteosten kautta Eurooppa keväällä 2013 rakentui: Ikonisista monumenteista ja rakennuksista – ennen kaikkea Eiffel -tornista, Kaikkia yhdistävistä, eurooppalaisista, ruuista (pizzasta) ja urheilusta (jalkapallosta), lomamatkoista perheen kanssa, erilaisista lipuista, tunnuksista ja kielistä, sekä yhteisestä valuutasta, eurosta.

Eurooppa oli myös konflikteja ja poliitikkoja väärinkäyttämässä resursseja. Mutta lapset ja nuoret seisomassa riitojen ulkopuolella.

Eurooppa oli yhtä aikaa erilaisuutta ja samanlaisuutta, hetken verran yhteyksiä ja yhteistyötä.

Sisällys

Tiivistelmä

Abstract

Kiitokset

Osajulkaisuluettelo

Kaaviot

Kuvat

Alkusanat

1 Johdanto	17
1.1 Nykyaiteella kohti Euroopan kansalaisuutta	17
1.2 Creative Connections -hanke	23
1.3 Tutkimuksen paikantuminen ja tieteenfilosofinen näkökulma	25
1.4 Tutkimuskysymykset ja artikkelit	26
2 Ilmiöpohjainen oppiminen	30
2.1 Ilmiöpohjainen oppiminen opetuksen eheyttämisenä	30
2.2 Oppimisen lähtökohtana ilmiö	35
2.3 Oppiaineiden välisen integraation eri muodot	38
2.4 Monialaisen opetuksen haasteet ja mahdollisuudet	40
3 Euroopan kansalaisuus ilmiönä	44
3.1 Euroopan kansalaisuus yhteisön jäsenyytenä	44
3.2 Euroopan kansalaisuus kulttuurisena identiteettinä	46
3.3 Euroopan kansalaisuuskasvatus osallisuutena	49
3.3.1 <i>Kansalaiskasvatus Euroopassa kohti aktiivista kansalaisuutta</i>	49
3.3.2 <i>Kansalaisuuskasvatus yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistumisena</i>	51
3.3.3 <i>Kasvamisen paikalliseen ja kansainväliseen kansalaisuuteen</i>	53
4 Nykyaide ilmiöpohjaisessa oppimisessa	55
4.1 Ilmiöt aiheina taiteessa	55
4.2 Taideoppiminen monialaisessa opetuksessa	58
4.2.1 <i>Taide tietona ja ilmiön tarkastelun tapana</i>	58
4.2.2 <i>Taide moniaistisina ja omakohtaisina kokemuksina, tunteina ja itseilmaisuna</i>	61
4.2.3 <i>Taide kulttuurisena kommunikaationa ja sosiaalisena toimintana</i>	64

4.3	Nykytaide ja kansalaisuus	66
4.3.1	<i>Nykytaiteen määrittely taiteen roolien kautta</i>	66
4.3.2	<i>Nykytaide monialaisena tutkimisena ja laaja-alaisen osaamisen kehittäjänä</i>	71
4.3.3	<i>Nykytaide tilanne- ja paikkalähtöisenä identiteetin tarkasteluna ja yhteisön jäsenyytenä</i>	73
4.3.4	<i>Nykytaide osallistavana dialogina ja toimijuuden tilana</i>	76
5	Ryhmäblogit ilmiöpohjaisen oppimisen ympäristönä	80
5.1	Ryhmäblogit tilannesidonnaisena ja autenttisena oppimisympäristönä	80
5.2	Osallisuus ja toimijuus verkkoympäristössä	83
5.3	Monilukutaito tulkinnan, viestinnän ja yhteiskuntaan osallistumisen taitona	86
5.4	Jakaminen ja dialoginen verkko-oppiminen	89
6	Tutkimuksen toteutus	92
6.1	Taideperustainen toimintatutkimus	92
6.2	Hankkeen toimijat	97
6.3	Hankkeen vaiheet	101
6.4	Tutkimuksen vaiheet	106
6.5	Aineistot ja analyysimenetelmät	107
6.5.1	<i>Monimuotoiset aineistot ja temaattinen sisällönanalyysi</i>	107
6.5.2	<i>Visuaalisen antropologian analyysimalli</i>	111
6.5.3	<i>Polarisoiva kuva-analyysi</i>	114
6.6	Eettiset kysymykset ja tutkijan positio	119
7	Tulokset	122
7.1	Tulokset artikkeleittain	122
7.1.1	<i>Nykytaiteen teosesimerkit pedagogisena välineenä (Artikkeli I)</i>	123
7.1.2	<i>Nykytaiteen roolit mallina omaan ilmaisuun (Artikkeli II)</i>	125
7.1.3	<i>Toisten oppilaiden teosten tarkastelu todellisuuksien avaajana (Artikkeli III)</i>	126
7.1.4	<i>Eurooppa orientaatiot oppilaitten teoksissa (Artikkeli IV)</i>	128
7.1.5	<i>Taiteen merkitykset integroivassa opetuksessa (Artikkeli V)</i>	129
7.2	Tulosten yhteenveto	130
7.2.1	<i>Nykytaiteen, Euroopan kansalaisuuden ja laajenevan oppimisympäristön yhteydet</i>	130
7.2.2	<i>Nykytaideperustainen ilmiöoppiminen</i>	132
7.2.3	<i>Kohti taideperustaista integraatiota</i>	137
8	Johtopäätökset	141
8.1	Kansalaisuuden oppimisesta kansalaisuuden kokemuksiin	141
8.2	Verkkoympäristöt dialogin tilana	143
8.3	Ilmiöoppiminen, nykytaide ja toimijuus	145

9 Pohdinta	149
9.1 Tutkimuksen arviointi ja rajoitukset	149
9.2 Nykyaideperustaisen ilmiöoppimisen toimintamallin arviointia	152
9.3 Jatkotutkimusaiheet	156
10 Päättäjä	158
Jälkisanat	160
Lähteet	161
Liitteet	177
Liite 1: Lista Creative Connections -hankkeesta tehdyistä tutkimusjulkaisuista	177
Liite 2: Integraation määrittelyä 1970-luvulta 1990-luvulle	179
Liite 3: Integraation määrittelyä 1990-luvulta 2010-luvulle	180
Liite 4: Kuvataiteen integraatiotyylit	181
Liite 5: Kirje kouluille CC-hankkeesta	182
Liite 6: Oppilaiden tutkimuslupa	183
Liite 7: Dokumentoinnin käyttösopimus	184
Tutkimuksen osajulkaisut	187
Artikkeli I	187
Artikkeli II	203
Artikkeli III	231
Artikkeli IV	257
Artikkeli V	283

1 Johdanto

1.1 Nykyaiteella kohti Euroopan kansalaisuutta

Tutkimukseni perustuu eurooppalaiseen Creative Connections -yhteistyöhankkeeseen (2012–2014), jossa Euroopan kansalaisuutta käsiteltiin koulujen opetuksessa nykyaiteen esimerkkien, toimintatapojen ja oman taiteellisen tekemisen kautta. Merkittävässä roolissa hankkeessa oli myös osallistuvien oppilaiden tuominen ryhmäblogeihin jakamaan teoksiaan ja kommentoimaan. Taideperustainen toimintatutkimukseni on osa hanketta ja tarkastelen siinä Euroopan kansalaisuus -ilmiöstä oppimiseen kehitettyjä nykyaideperustaisia ja verkkoympäristöä hyödyntäviä toimintamalleja kuvataidekasvatuksen näkökulmasta.

Creative Connections -hanke (jatkossa CC-hanke) lähti luomaan monenlaisia uusia yhteyksiä: yhteyksiä kuuden eri maan tutkijoiden, oppilaiden ja opettajien välille. Hanke kehitti Euroopan kansalaisuuden, joka lähtökohtaisesti on yhteiskuntaopin ja kansalaisuuskasvatuksen sisältöä, yhdistämistä kuvataiteen ja erityisesti nykyaiteen sisältöihin ja toimintatapoihin. Hanke yhdisti myös oppimisympäristöinä luokassa tapahtuvaa perinteistä kontaktiopetusta verkkoympäristössä tapahtuvaan kommunikaatioon ja taideteosesimerkkien tarkasteluun verkkogalleriasta. Euroopan kansalaisuutta ilmiönä tarkasteltiin hankkeeseen osallistuneissa kouluissa ensisijaisesti kuvataiteen tunneilla. Osa osallistuvista opettajista toimi kuvataideopetusta ja kansalaisuuskasvatusta tai kuvataide ja tieto- ja viestintäteknologian opetusta yhdistäen yhteistyössä näiden oppiaineiden opettajien kanssa. Yhdistämistä tehtiin myös kielten opetukseen monikielisten ryhmäblogien äärellä.

Tutkimuksessani keskityn hankkeen toiminnan mukaisesti Euroopan kansalaisuuteen kuvataiteen tunneilla tarkasteltuna ilmiönä. Osatutkimuksissani, artikkeleissa, analysoin hankkeen toiminnan eri ulottuvuuksia. Yhteenvedo-osassa tarkastelen näitä tuloksia suhteessa ilmiöpohjaisen oppimiseen, taideoppimiseen ja nykyaiteen ominaisuuksiin sekä Euroopan kansalaisuuden määrittelyyn. Ilmiöpohjainen oppiminen liittyy monialaiseen opetukseen ja perustuu ajatukseen opetuksen eheyttämisestä. Yhdistän teoriaosuudessa siten ilmiöpohjaisen oppimisen laajemmin oppiaineiden välisen integraation, monialaisen opetuksen ja opetuksen eheyttämisen sekä laaja-alaisen osaamisen konteksteihin. Kuvataidekasvattajana keskityn erityisesti siihen, mikä rooli nykyaiteella voi olla ilmiöpohjaisessa oppimisessa unohtamatta verkkovälitteisen yhteistyön erityistä ulottuvuutta hankkeessa. Lopuksi toimintatutkimuksen reflektoinnin ja teorian kartoituksen synteessinä hahmottelen Euroopan kansalaisuutta ja nykyaiteita yhdistäneitä tekijöitä sekä yleisempää mallia nykyaideperustaiseen ilmiöpohjaiseen oppimiseen.

Lähtiessäni vuonna 2011 mukaan tutkimushankkeeseen sen aihe, Euroopan kansalaisuus, tuntui kaukaiselta ja abstraktilta. Euroopan kansalaisuuden ja arkielämän yhteyden

käsitlemistä on pidetty haastavana myös kouluopetuksessa, sillä esimerkiksi David Kerrin ja muiden (2009) kansainvälisen kansalaisuuskasvatuksen raportin mukaan myös eurooppalaiset yläkoulujen oppilaat kokevat ylikansallisen Euroopan unionin kansalaisuuden etäisimmäksi yhteiskuntaopin osaksi. 2010-luvulla monet haasteet ovat enenevässä määrin koetelleen Euroopan yhtenäisyyttä, kuten esimerkiksi talouskriisi, maahanmuuton lisääntyminen ja ympäristökysymykset. Iso-Britannian irtaantuminen Euroopan unionista (EU) konkretisoi sen, mitä seurauksia kuulumattomuuden ja ulkopuolisuuden tunteilla voi yhteisölle olla. EU:lla on siis syynsä panostaa Euroopan kansalaisuuden tutkimiseen ja tukemiseen.

Liam Gearon ja Concepción Naval (2013) ottavat esiin taiteen ja kansalaisuuden pitkän yhteen kietoutumisen historian lähtökohdaksi *Images and identities. Improving Citizenship with Digital Art* -hankkeelle (jatkossa I&I -hanke), joka edelsi CC-hanketta. I&I -Hankkeessa vaikutti taidekasvatuksen tutkija ja professori Rachel Mason, joka on hahmottanut identiteetin käsitteen kautta kansalaisuuden ja taiteen yhtymäkohtia (Mason, 2008) ja tutkinut kansalaiskasvatuksen ja taidekasvatuksen yhteyksiä jo ennen I&I -hanketta, jossa kansalaisuuden teema tuotiin eurooppalaiselle tasolle (Mason, 2013). Mason (2013) osallistui vielä jatkohankkeen, eli CC-hankkeen suunnitteluun.

Tutkimuksessani tarkastelen Euroopan kansalaisuutta ennen kaikkea koettuna ja ilmaisuna osana kollektiivista ja usein kansallista identiteettiä erilaisten kulttuuristen representaatioiden kautta (Hall, 1999). Koulukontekstissa voi olettaa vielä näkyvän erityisesti opetun ja virallisesti sallitun kansalaisuuden ilmaisemista suhteesta Eurooppaan. Stuart Hallin (1999) määrittelemänä kulttuurinen identiteetti yhdistää ihmisiä paikkoihin sosiaalisella ja kulttuurisella tasolla jaettujen arvojen ja merkitysten kautta. Hall (1999) korostaa, että taiteen, kulttuurin, historian ja kielen representaatioilla on olennainen vaikutus kulttuuriin identiteetteihin. Euroopan kansalaisuutta voidaan siis lähestyä kuvataiteen teoksissa ilmevien representaatioiden kautta.

Taiteen ja taiteilijan roolit ovat olleet murroksessa siirryttäessä modernistisesta taidekäsitteestä postmoderniin nykytaiteeseen (Sederholm, 1998). Nämä uudet taiteen muodot antavat mahdollisuuden Euroopan kansalaisuuden tutkimiseen, ilmaisemiseen ja tarkasteluun jalkauttamalla taidetoimintaa ympäristöihin ja yhteisöjen keskelle. CC-hankkeen suunnitteluun ja toteutukseen nykytaiteen osaamista toivat taidekasvatuksen professorit Timo Jokela ja Mirja Hiltunen, jotka ovat kehittäneet taidekasvatuksen yhteisöllisiä ja paikkasidonnaista menetelmiä nykytaideperustaisesti 1990-luvulta lähtien Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa (ks. Jokela & Hiltunen, 2014; Hiltunen, 2009; 2011 ja 2016; Jokela, 2018; 2016; 2013 ja 2008).

Nykytaiteen potentiaali opetuksessa kiinnostaa taidekasvatuksen tutkijoita laajemminkin tässä ajassa. Elina Heikkilä (2019) on väitöksessään tarkastellut taiteen ja kasvatuksen suhdetta erityisesti nykytaiteen toimintatapoihin ja vallan kysymyksiin liittyen. Päivi Venäläinen (2019a) on puolestaan tarkastellut nykytaiteen ja oppimisen yhteyksiä ja määrittelee nykytaidetta oppimisen ympäristönä. Nämä tutkimukset tarjoavat omalle koulumaailman keskelle jalkautuvalle toimintatutkimukselleni teoreettista pohjaa ja auttavat perustelemaan juuri nykytaiteen käyttöä monialaisessa opetuksessa.

Tutkimuksellani haluan tuoda esille kuvataiteen mahdollisuuksia ja erityistä roolia toimia ilmiöpohjaisen ja monialaisen opetuksen toteutuksessa. Perusopetuksen opetus-

suunnitelman perusteet vuonna 2014 (POPS 2014) toi opetuksen kenttään ajankohtaiseksi ilmiöpohjaisen opetuksen ja eri oppiaineita yhdistävät monialaiset kokonaisuudet. Myös laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet päivittyivät aiemmasta 2004 vuoden opetussuunnitelman perusteista (POPS 2004), ja uusiin kokonaisuuksiin lukeutuu aktiivinen kansalaisuus ja osallistuminen (POPS 2014, 20–24). Monialaisen opetuksen kehittäminen on myös noussut esiin lukion opetussuunnitelmien perusteiden uudistuksissa, jossa monitieteinen osaaminen on nostettu yhdeksi laaja-alaisen osaamisen alueista ja monialaisia kursseja pyritään mahdollistamaan opintojaksoihin perustuvalla opintojen rakenteella (LOPS, 2019). Monialaisen ja laaja-alaisen oppimisen tarkoitus on vastata maailman ja työelämän muutoksiin (esim. Cantell, 2015; Fauntley & Savage, 2011; Binkley, ym., 2012). Monialaiset ja poikkitieteelliset lähestymistavat ovat myös niin koulutuksessa kuin tutkimuksessa globaaleja trendejä, joilla pyritään kehittämään tulevaisuuden avaintaitoja (esim. OECD, 2005 ja 2019; Binkley, ym., 2012) ja ratkaisemaan monimutkaisia ongelmia (Parsons, 2004). Tämä näkyy ilmiöpohjaisen ja tutkivan oppimisen korostamisena myös kuvataiteen oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvissä tavoitteissa opetussuunnitelman perusteissa, joita CC-hanke hyvin toteutti:

Vuosiluokilla 7–9 tuetaan tutkivaa ja ilmiökeskeistä työskentelyä taiteen traditioita ja aikaistaiteen toimintatapoja hyödyntämällä. Opetuksessa luodaan mahdollisuuksia verkko- ja mediaympäristöjen monipuoliselle käytölle, taiteidenvälisille ja koulun ulkopuolisille projekteille sekä globaalien kysymysten käsittelylle. (POPS 2014, 428)

Opetuksen eheyttäminen ilmiöpohjaisuudella ei kuitenkaan ole uusi ilmiö, vaan siitä on Tuula Raatikaisen (1990) selvityksen mukaan puhuttu Suomessa jo 1980-luvulta ja integroinnista 1990-luvulta lähtien. Eri oppiaineiden opetuksen yhdistäminen on vielä vanhempi ajatus, Raatikaisen (1990) mukaan yhtä vanha kuin itse koululaitos. Kokonaisopetuksesta ja oppiaineiden sulauttamisesta on eri muodoissa keskusteltu Suomessakin kansakoulun alusta (1866) lähtien (Raatikainen, 1990). Viime vuosikymmeninä keskustelu opetuksen eheyttämisestä ja integroinnista on jälleen vilkastunut monialaista, ilmiöpohjaista ja tutkivaa oppimista painottaen (Cantell, 2015). Michael Parsonsin (2004; myös Bresler, 1995) mukaan taideaineiden näkökulmasta oppiaineiden integraatio on noustettu ajankohtaiseksi myös yhdysvaltalaisessa koulujärjestelmässä 1900-luvun alusta lähtien, mutta eri vuosikymmeninä eri syistä. Parsonsin (2004) mukaan siihen vaikuttavat muutokset yhteiskunnassa ja toisaalta muutokset taidemaailmassa ja kommunikointitavoissa, jotka tekevät tänä päivänä taiteista keskeisempiä opetuksessa. Parsons (2004, 775), kuten monet muutkin, puhuu 2000-luvulla kohtaamistamme haasteista ja ongelmista (*wicked problems*), jotka ovat entistä monimutkaisempia ja joiden ratkaiseminen vaatii tietoa monista eri lähteistä ja poikkitieteellistä yhteistyötä. Nämä haasteet koskettavat työelämää, perhettä sekä sosiaalista ja poliittista tilannetta (Parsons, 2004, 775). Parsonsin (2004, 775) mukaan koulutuksen pitäisi valmistaa nuoria kohtaamaan näitä haasteita ja lisäksi tukea heitä parempaan tietoisuuteen itsestä sekä olemaan suvaitsevampia toisille. Tähän nähdään oppiaineiden integraatiolla ja monialaisella opetuksella olevan mahdollisuus vaikuttaa (Parsons, 2004).

Nykytaiteen luonne ja kasvanut visuaalisen kommunikaation määrä yhteiskunnassa nostavat taidekasvatuksen näkökulmasta kuvataiteen integraation keskiöön (Parsons, 2004, 775). Muun muassa pitkän linjan taidekasvatuksen tutkijat Arthur Efland (2002) sekä Marjo

Räsänen (2008 ja 2012) perustelevat opetusta taiteen kautta ja oppimista taiteessa monialaisen opetuksen eheyttämisen kontekstissa. Efland (2002, 6) näkee taiteen perustuvan omanlaiseensa tietämisen ja ajattelemisen muotoihin, jotka edesauttavat ja laajentavat oppimista ja kognitiivisia taitoja yleisesti ja erityisesti käsiteltäessä yksilöitä, yhteisöjä, ja yhteiskuntaa koskevia aiheita. Räsänen (2008) jatkaa perusteluja painottamalla taiteiden mahdollisuuksia tarjota henkilökohtaisia kokemuksia ja kohtaamisia, jotka toimivat kipinäinä oppilaskeskeiselle oppimiselle. Yhdysvaltalainen taidekasvatuksen tutkija Julia Marshall (2014) näkee taiteen integraation olevan ajankohtaista nykyaikana, kun käsitys oppimisesta on siirtymässä tiedon siirtämisestä tiedon ymmärtämiseen. Räsänen (2004), Parsons (2004) ja Marshall (2014, 2016 ja 2019) nostavat erityisesti ajankohtaisia ilmiöitä käsittelevän ja eri tieteen alojen menetelmiä hyödyntävän nykyaikaisen monialaisen opetuksen keskiöön.

Vaikka tällä hetkellä myös kasvatuksen ja taidekasvatuksen piirissä puhuttavat kestävä kehitys ja ympäristöarvot ilmastonmuutoksen keskellä, on ajankohtaista pitää esillä myös taiteen sosiaalista puolta ja sosiaaliseen kestävyys- ja oikeudenmukaisuuteen johdattavia arvoja. Uusmaterialismi (esim. Kontturi, 2012) ja posthumanismi sekä antavat arvoa käytetyille materiaaleille että vievät huomion ympäristöön ja sen ihmisestä riippumattomiin organismeihin, arvoihin ja olemassaoloon (ks. Ylirisku, 2021). Ympäristössä ja ilmastossa tapahtuvat muutokset vaikuttavat kuitenkin ihmisiin ja yhteiskuntiin aiheuttamalla levottomuutta ja liikehdintää. Muutoksien äärellä on edelleen tärkeää toisten ymmärtäminen, kunnioittaminen ja tasavertainen kohtelu yhteistyön ja yhtenäisyyden lähtökohtina. Yksi askel on oman valtion ja omaan paikallisen ja kansallisen identiteetin sisälle linnoittautumisen sijaan nähdä oma yhteys laajempaan yhteisöön sekä tuntee empatiaa ja yhdenvertaisuutta. CC-hankkeen tapauksessa tuo yhteisö on Eurooppa ja eurooppalaiset. Tässä väitöskirjassa esitän, miten dialogin avaaminen ja yhteyksien rakentaminen tapahtuu nykyaikaisen taiteen tekemisen, jakamisen ja tarkastelemisen kautta sekä luokissa että verkkoalustan välityksellä.

CC-hankkeen tärkeänä osana oli lasten kuuleminen ja mahdollisuuden antaminen tulla kuulluksi. Englanniksi käytettiin *pupils' voice* -käsitettä. "Oppilaiden äänen" oli tärkeä saada ja antaa kuulua. Lapset ja nuoret eivät vielä ikänsä puolesta voi vaikuttaa äänestämällä, mikä on selvin kansalaisen poliittisen osallistumisen muoto (esim. Bellamy & Palumbo, 2010). Lasten oikeuksien viikolla 2019 lapsiasiavaltuutettu Elina Pekkarinen peräänkuulutti jo varhaiskasvatuksikäisille lapsille mahdollisuutta tulla kuulluksi (Mustonen, 2019). Osallistumisen ja vaikuttamisen tavat opitaan ja Pekkarinen korostaa, että:

Jos lapset ja nuoret kokevat toistuvasti, että heitä ei kuulla, he eivät aikuisinakaan osallistu demokratiaan ja yhteiskunnan toimintaan. (Mustonen, 2019)

Yhteiskuntaopin ja kansalaisuuskasvatuksen tutkijan ja yliopistolehtorin Sakari Suutarisen (2006a) mukaan tarvitaan keskustelua kansalaiskasvatusta nuorten osallisuuden tukemiseksi. CC-hankkeessa taiteen tekeminen antoi toimijuuden mahdollisuuden ja ilmaisen paikan lasten omille mielipiteille. Nykyaikainen taide voi siten toimia aktiivisen kansalaisuuden välineenä antaen tilan olla näkyvä ja dialogissa (Silverman & Elliott, 2016; Mullin, 2016; Huhmarniemi, 2016a). Yhteiskunnallista toimijuutta nykyaikaisen taiteen kautta ovat tarkastelleet taidekasvatuksen tutkijoista eri ryhmien kanssa yhteistyössä toimien esimerkiksi Lea Kantonen (2005; 2010), Mirja Hiltunen (2018; 2009), Maria Huhmarniemi (2016a) ja Antti Stöckell

(2016). CC-hankkeessa kehitettiin nykytaiteen ja kansalaisuuden yhdistämistä erityisesti peruskoulussa ja lukiossa kansainvälisessä ja paikallisessa kontekstissa.

Kansainväliseen yhteistyöhön hankkeessa valjastettiin digitaalinen tekniikka ja verkkojulkaisualusta. Digitaalisten välineiden käyttö opetuksessa on ollut nouseva ja jatkuva suuntaus 2000-luvun alusta lähtien. Vaikka puhe ”digiloikasta” on jo hiipunut ja koulujen opetus-teknologinen kilpavarustelu laantunut, tuo tutkimukseni esiin, mitä käytännön sovelluksia verkkoympäristöjen ja digitaalisten välineiden käytöllä voi olla ja mitä merkityksiä oppimisen kannalta voidaan niiden avulla saavuttaa. Taidekasvatuksen tutkija Tomi Dufva (2018) määrittelee aikaamme postdigitaaliseksi, joka tarkoittaa digitaalisten laitteiden ja sovellusten uutuusarvon katoamista samalla kun ne ovat siirtyneet kyseenalaistamattomaksi osaksi länsimaista elämäntapaa ja arkeamme. Blogien ja myös ryhmäblogien käyttöä opetuksessa on tutkittu aiemminkin, ovathan blogit jo 1990-luvulla syntynyt verkkojulkaisun muoto (Harasim, 2012). Aikaisempi tutkimus on painottunut kuitenkin enimmäkseen blogeihin tekstipohjaisen ilmaisun alustoina (O’Byrne & Murrell, 2014). Ryhmäblogien kuvallista käyttöä on tutkittu vasta vähän oppilaiden välisen kommunikaation ja oppimisen välineenä kuvataiteen tunneilla ja erityisesti eri maiden oppilaiden yhteistyön tilana. Mediakasvattaja, taidekasvattaja ja tutkija Sara Sintonen (2012) painottaa osallisuutta digitaalisen kulttuurin piirteinä, ja siten sen tulisi olla myös lasten ja nuorten mediataitojen kartuttamisen keskiössä. CC-hankeen ryhmäblogien käyttö toi toimintaan myös mediakasvatuksen ulottuvuuden. Mediatekstien tuottamisen ja lukemisen taidot kiinnittyvät monilukutaitoon, joka tärkeänä tiedon tulkinnan taitona on myös yhteiskuntaan osallistumisen taito. Nykypäivän medioituneessa ja digitaalisessa kulttuurissa multimodaalisten tekstien tuottaminen on yksi aktiivisena kansalaisena toimimisen väylä (ks. Kallionpää, 2017).

Tutkimukseni yhteenveto-osassa olen tarkastellut CC-hankkeessa kehitettyä toimintaa taideperustaisen ja ilmiöpohjaisen oppimisen näkökulmasta tavoitteenani tuoda sen tulokset monialaisen opetuksen kontekstiin. Helsingin yliopiston opettajankouluttajat yliopistolehtori Kalle Juuti, dosentti Seija Kairavuori ja professori Sirpa Tani (2015) toteavat oppaassa monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun, että oppiaineiden välistä integraatiota ja oppimisen eheyttämistä voidaan käytännön opetustyössä ajatella helppona. Tällöin luullaan, että riittää, kun yhden oppiaineen tunnilla puhutaan toisen oppiaineen sisällöistä. Tyypillisesti integroitava oppiaine on äidinkieli tai kuvataide, joiden katsotaan olevan mukana, kun luetaan tai kirjoitetaan tai vastaavasti piirretään tai kuvataan jotain toisen oppiaineen tunnilla. Mutta onko toiminta silloin äidinkielen tai kuvataiteen näkökulmasta tavoitteellista ja oppiaineen sisältöjä syventävää (Juuti, Kairavuori & Tani, 2015, 91)? Omassa tutkimuksessani haluankin tarttua tähän myös taidekasvattajana havaitsemaani epäkohtaan, jossa käytännön koulutyössä kuvataiteen osuuden opetuksessa saatetaan katsoa toteutuvan juuri tällaisessa toiseen oppiaineeseen integroitavassa aiheiden kuvittamisessa. Valitettavan usein tällöin kuvataiteen omat oppisisällöt ja tavoitteet, esimerkiksi värien käytön, sommittelun tai valitun tekniikan opettamisesta, sanallistamisesta ja havainnollistamisesta jäävät usein toteutumatta. CC-hankkeessa asetelma käännettiin ympäri integroimalla kuvataiteen oppitunneille kansalaiskasvatukseen ja yhteiskuntaopin aineeseen liittyvä ilmiö: Euroopan kansalaisuus. Tällainen taideperustaiseksi määrittelemäni integraation muoto hyödyntää taiteellista tekemistä ja taiteen kautta

oppimista nostaan keskiöön myös kuvataiteen oppiaineen omat sisällöt ja taiteen roolit tiedon tuottamisessa ja yhteiskunnassa.

Taiteen oppimista, motivaatiota ja kouluviihtyvyyttä edistäviä vaikutuksia osoitetaan yhä enenevässä määrin tutkimuksissa (esim. Honkala, 2018; Lehikoinen & Vanhanen, 2017). Taiteiden harrastamisen ja opetuksen määrän on myös todistettu korreloivan akateemisen suorituskyvyn kanssa (mm. Fleming, 2012). Suomessa taideaineille osoitettuja oppitunteja on järjestelmällisesti vähennetty peruskoulun tunneista peruskoulu-uudistuksesta 1970-luvulta lähtien (Juntunen & Anttila, 2019). Tämä on ristiriidassa tutkimustiedon kanssa ja se on vienyt pätevien aineenopettajien opetuksen taideaineissa hyvin vähiin nykyisiltä peruskoululaisilta. Taideaineiden vähentäminen näkyy jo nykyisten luokanopettajaksi opiskelevien taidoissa perustavanlaatuisina puutteina Henna Suomen (2019) väitöstutkimuksen mukaan, joka koski erityisesti luokanopettajien valmiuksia opettaa musiikkia. Integraatio nähdään usein tilan tekemisenä ja mukaan ujuttamisena sellaisten aineiden kohdalla, joilla on vähän pakollisia tunteja perusopetuksessa. Yhdysvaltalainen yhteiskuntatieteiden opettajien kouluttaja ja tutkija Elisabeth Hinde (2005) haluaa integraation kautta voimistaa yhteiskuntatieteellisten aineiden, kansalaisuuskasvatuksen ja yhteiskuntaopin sisältymistä alakoulun opetukseen. Samoin yhdysvaltalaisessa kontekstissa integraation kautta taideaineita tuodaan matemaattista osaamista ja lukutaitoa painottavaan lukujärjestykseen. Asetelma ei ole aivan ongelmaton, enkä nosta tutkimuksessani esiin monialaista ilmiöpohjaista opetusmenetelmää taidekasvatuksen vähyyttä ratkaisevana tekijänä. Harvat tutkimukset kuitenkin pystyvät myöskään osoittamaan, että taiteen tekemisen ja taidekasvatuksen seurauksena suoraan olisi akateemisten taitojen oppiminen (Marshall, 2016, 18). Kun kuvataide otetaan oppiaineiden integraation ytimeen, ei sitä pidetä vain akateemisia opintoja tukevana marginaalisena oppiaineena, vaan se tuodaan oppimisen keskiöön muiden aineiden rinnalle tuomaan taiteelle ominaiset oppimisen tavat hyödyntämään kokonaisuutta. Tuomalla esiin kuvataiteperustaisen integraation mahdollisuuksia ja erityistä antia oppimiselle haluan osaltani korostaa, miten perustavanlaatuinen merkitys ja erityinen rooli oppimiselle taide- ja taitoaineilla on tasaveroisesti muiden rinnalla.

Oppiaineiden välisen integraation tarkastelu tuo esiin, että monialaisella opetuksella on opetusmenetelmänä paikkansa ja opetuksen eheyttämisellä perustellut tavoitteensa. Oppiainekohtaista ja oppiaineen sisältöihin erityisesti keskittyvää asiantuntevaa opetusta se ei voi kuitenkaan korvata (Hinde, 2005; Juuti, Kairavuori & Tani, 2015). Monialaisen ja ilmiöpohjaisen opetuksen kritisoijat pelkäävät lähestymistavan rapauttavan eri oppiaineiden perustietojen oppimista. Integroivaa, poikkitieteellistä ja esimerkiksi taideperustaista oppimista ei tulisi kuitenkaan nähdä perinteistä oppiainekohtaista opetusta korvaavana vaan laajentavana niin, että oppiaineissa opitut tiedot saavat uusia merkityksiä ja yhteyksiä monialaisessa työskentelyssä, jolloin ymmärrys niistä kasvaa (Beane, 1995; Lonka ym., 2015; Bresler, 2002). Monialainen ilmiöpohjainen opetus ei siten ole oppiainejakoista opetusta korvaavaa, vaan oppiaineiden opetuksessa saavutettua tietoa ja taitoa soveltavaa (mm. Hinde, 2005), laajempaa ymmärrystä rakentavaa (esim. Dewey, 1957; Salo, 1937; Parsons, 2004) sekä aitoja moniaistisia kokemuksia sekä omakohtaisia arkielämän yhteyksiä tuottavaa (esim. Beane, 1995; Dewey, 1963).

Ilmiöpohjaisessa oppimisessa tarkastellaan laajoja, oppilaiden elämää koskettavia ilmiöitä ja yhdistetään niihin eri oppiaineissa opittuja tietoja sekä tiedonhankinnan ja tulkinnan

menetelmiä (esim. Lonka ym., 2015; Juuti, Kairavuori & Tani, 2015). Näin teoriassa opitut tiedot kiinnittyvät todellisiin ja konkreettisiin asiayhteyksiin (Granö, Hiltunen & Jokela, 2018). Työskentelyn tavoitteena on auttaa soveltamaan tietoa sekä näkemään eri näkökulmia ja laajempia kokonaisuuksia (Lonka ym., 2015). Haasteena monialaiselle opetukselle ovat kouluinstituution rakenteet: tuntikehykset ja opettajien ainekohtainen asiantuntijuus (Atjonen, 1992; Niemi, 2015; Bresler, 2002). Voisiko tulevaisuuden koulussa olla lukujärjestyksessä perinteisten aineiden lisäksi integraatiotunteja niin, että eri aineissa opituille tiedoille olisi soveltamisen ja yhdistelyn paikka? Tähän monialaisten ja monitieteisten opintojen kokonaisuudet käytössä olevissa opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014 ja LOPS 2019) jo tähtäävät. Koulujen arjessa monialaisten kokonaisuuksien toteutukseen tarvitaan kuitenkin ymmärrystä niiden tarkoituksesta ja osaamista poikkeittieteellisestä työskentelystä. Tämä on keskustelu, johon tutkimuksellani haluan tuoda lisää vastauksia ja käytännön toiminnan malleja taidekasvatuksen näkökulmasta.

1.2 Creative Connections -hanke

Väitöskirjani empiirinen osuus on toteutettu toimintatutkimushankkeessa, joka toteutettiin vuosina 2012–2014. Tämän yhteiseurooppalaisen Comenius -rahoitteisen hankkeen teemana oli Euroopan kansalaisuus, jota lähestyttiin ennen kaikkea kuvataidekasvatuksen, mutta myös media- ja kansalaisuuskasvatuksen sekä kielten oppimisen näkökulmasta. Lontoon Roehamptonin yliopisto koordinoi tätä Creative Connections -hanketta jatkona aiemmalle Images & Identities (2008–2009) -toimintatutkimushankkeelle. Hankkeen tehtävänä oli kehittää opetuskäytäntöjä, joissa opetussisältönä haastavaa Euroopan kansalaisuutta lähestytään kuvataidekasvatuksen keinoin. Lisäksi haluttiin tarjota osallistuville oppilaille mahdollisuus kommunikoida keskenään ja jakaa näkemyksiään aiheesta. Tätä mahdollisuutta oli toivottu edellisen hankkeen (I & I, 2008–2009) palautteessa, ja tätä ulottuvuutta haluttiin kehittää jatkohankkeessa (CC). Näin ollen CC-hankkeessa kokeiltiin myös ryhmäblogien käyttöä osana kuvataidekasvatusta ja kansainvälisenä koulujen yhteistyön muotona.

CC-hankkeessa oli Ison-Britannian lisäksi mukana tutkijoita sekä opettajia ja oppilaita viidestä muusta Euroopan maasta: Irlannista, Espanjasta, Portugalista, Suomesta ja Tšekistä. Toimintatutkimuksen mukaisesti hankkeessa kehitettiin opetusta osana koulujen arkea ja opettajien työtä. Mukana yhteistyössä oli yliopistotutkijoita, taidekasvatuksen opiskelijoita, opettajia sekä koululuokkia tai opetusryhmiä kuudesta maasta ja yliopistosta sekä 25:stä perus- tai lukioasteen koulusta. Jokaisesta maasta mukana oli neljä koulua painottuen yläkouluihin ja alakoulujen ylempiin luokkiin. Poikkeuksena Suomesta oli mukana neljän sijaan viisi koulua: kaksi lukiota, yläkoulu ja kaksi alakoulua Pohjois-Suomen ja Lapin alueelta. Joka koulusta tutkimukseen osallistui vähintään yksi luokka tai kuvataiteen opetusryhmä.

Hanke alkoi toiminnan suunnittelulla ja taideteosesimerkkien valintaprosessilla vuonna 2012. Syksyllä pilottikouluilla tehtiin ensimmäiset vierailut ja tehtävien kokeilut. Osallistuville opettajille järjestettiin koulutusta maittain. Koulutukset järjestettiin itsenäisesti koor-dinoivien yliopistojen toimesta, joten ne vaihtelivat sisällöiltään ja laajuuksiltaan. Varsinaisen kenttätöskentely ajoittui kevätlukukaudelle 2013, jolloin opettajat ja oppilaat käyttivät

hankkeen materiaaleja ja teosgalleriaa, toteuttivat taideprojekteja sekä esittelivät ja tarkastelivat niitä ryhmäblogeissa.

Tutkijat vierailivat oman maansa osallistujakouluilla havainnoiden, haastatellen, dokumentoiden ja osallistuen tuntien suunnitteluun ja toteutukseen. Suurin osa tutkijoista oli kuvataidekasvattajia, joiden oli luontevaa tarttua myös opettajan rooliin. Näin kävi muutamilla kouluilla, joissa opettajilla oli vaikeuksia päästä alkuun ja lähestyä annettua aihetta. Osa tunneista toteutui yhteisopettajuutena ja toisissa tapauksissa oli selkeästi sovittu, että tutkija toimi opettajan roolissa vetäen tietyt tunnit, johtuen osaamisesta ja omasta tutkimusasetelmastaan. Useassa tapauksessa tutkijat toimivat opettajien tukena ja apuna tuntien suunnittelussa, mutta tunneilla opettamisessa olivat tarkkailijan roolissa.

Kaiken kaikkiaan tutkimuksen kontekstit sekä toteutustavat olivat hyvin kirjavia jo eri maiden opetuskulttuurin, opetuksen järjestystapojen ja -valvonnan takia jatkuen koulujen sekä opettajien omiin pedagogisiin linjauksiin. Tutkimukseen osallistui laajasti alakoulun, yläkoulun ja lukion opetusryhmiä, joten myös opettajissa oli luokanopettajia ja aineenopettajia, joilla oli erilaiset koulutukset, erityisosaamiset ja taustatiedot. Erityisesti kuvataiteen ja kansalaiskasvatuksen väliseen integraatioon vaikuttivat myös kansalaiskasvatuksen, yhteiskuntaopin, vaihtelevat asemat ja toteutukset eri maitten koulujärjestelmissä. Kun Suomessa yhteiskuntaoppi sisältyy yleensä historian opetukseen yläkouluilla, oli puolestaan Irlannissa ja Isossa-Britanniassa kansalaiskasvatukselle osoitettu oma oppiaine ja opettaja.

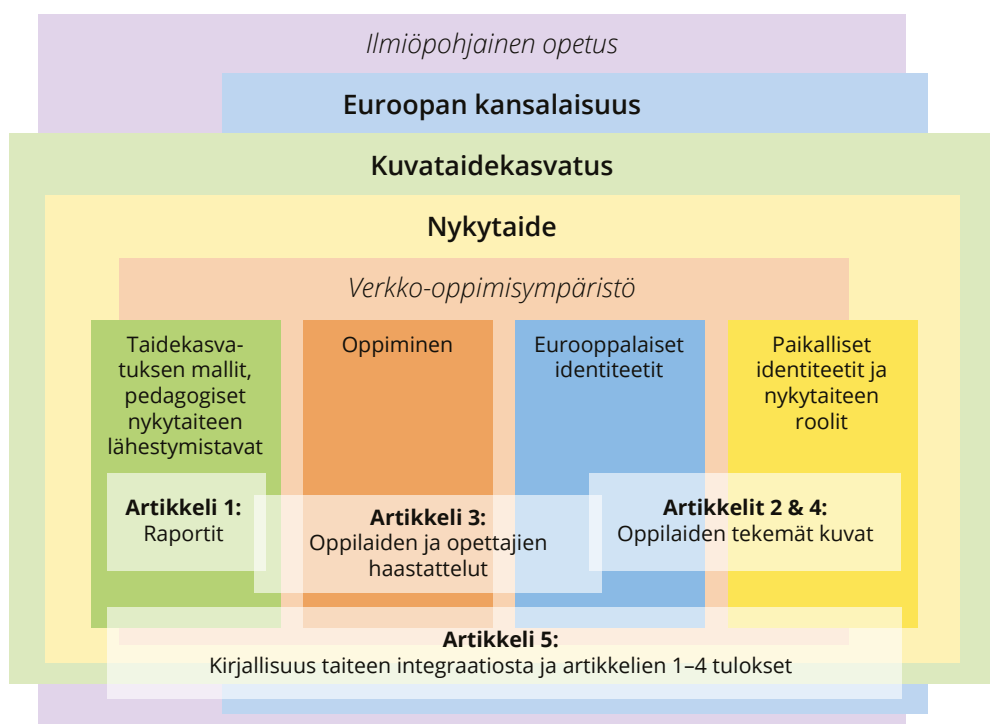
Toimin itse hankkeessa tohtorikoulutettavana ja tutkijana Lapin yliopiston työryhmässä. Suomen työryhmää koordinoi professori, TaT, Mirja Hiltunen, professori Timo Jokelan toimiessa Suomen työpaketin vastuullisena johtajana. Työryhmään kuuluivat lisäksi yliopisto-opettaja, TaM, Marjo Pernu sekä kuvataidekasvatuksen opiskelijat Merja Isomaa-James, Henna Korpela ja Terhi Kemppe. Hanke muodostaa tutkimukseni kontekstin ja tuotti käyttämäni laajan aineiston. Moniulotteisessa ja laajassa hankkeessa jokainen tutkija oli kuitenkin vapaa asettamaan omat tutkimuskysymyksensä ja oli vastuussa oman aineistonsa keräämisestä hankkeen yhteisesti sovitun dokumentoinnin sekä raportoinnin lisäksi. Tutkimuksessa olin mukana suomalaisten projektikoulujen työskentelyssä ja tarkastelin toimintaa myös muista maista osallistuneiden opetusryhmien osalta tapaustutkimusraporttien sekä blogijulkaisujen kautta.

Saman hankkeen piiristä on tehty useampia väitöskirjoja, pro gradu -tutkielmia sekä tutkimusartikkeleita (ks. Liite 1), jotka keskittyvät yksittäisen koulun tapaukseen, hankkeen yhteen vaiheeseen tai yksittäiseen rajattuun kysymykseen. Oma tutkimukseni erottuu muista hankkeen puitteissa tehdyistä tutkimuksista laajemmalla perspektiivillään, sillä olen tarkastellut tutkimuksessani kaikkia osallistujamaita kattavia aineistoja sekä käynyt läpi useamman näkökulman ja aineiston analyysikerroksen ymmärrykseni lisäämiseksi. Väitöstutkimukseni koontiosassa tarkastelen hankkeen toimintaa vielä kokonaisuudessaan monialaisen opetuksen ja ilmiöpohjaisen oppimisen kontekstissa. Hankkeesta on julkaistu digitaalinen katalogi (Richardson, ym. 2014) sekä hankkeen tuloksista on tehty eri maiden koordinaattorien yhteisartikkeli nykyaikaisen ja kansalaiskasvatuksen yhdistämisestä (Richardson, ym. 2020). Perustan oman tutkimukseni osatutkimuksiini ja omiin sekä hankkeen yhteisiin aineistoihin. Tutkimuksessani tarkastelen hankkeen toimintaa vielä laajemmin esimerkkinä ja mahdollisena mallina nykyaikaisen ja ilmiöpohjaisen opetuksen.

1.3 Tutkimuksen paikantuminen ja tieteenfilosofinen näkökulma

Tutkin nykytaiteen teosesimerkkien ja nykytaiteen tekotapojen käyttöä Euroopan kansalaisuuden tarkastelussa perusopetuksessa ja lukiossa. Tätä empiiristä osuutta ja sen tuloksia tarkastelen nykytaiteen, Euroopan kansalaisuuden ja kansalaisuuskasvatuksen, taideoppimisen teorioiden ka ilmiöpohjaisen oppimisen valossa (kaavio 1). Lopuksi muodostan teorian ja käytännön toiminnan reflektoinnin tuloksena määrittelen nykytaideperustaista ilmiöpohjaista oppimista toiminnan edelleen kehittämisen tueksi ja uudeksi teoreettiseksi malliksi.

Tutkimukseni paikantuu kuvataidekasvatuksen kenttään (kaavio 1), jonka osana tarkastelen nykytaidetta ja verkko-oppimisympäristöä. Kuvataidekasvatus yhdistää estetiikkaa ja taideteorioita, taiteensosiologiaa sekä kasvatustieteen oppimisteorioita. Tutkimukseni on osa yhteiseurooppalaista kuvataidekasvatuksen toimintatutkimushanketta, joten lähestyn tutkimusongelmaa käytännön opetustoiminnan kehittämisen ja reflektoinnin kautta. Euroopan kansalaisuus tuo kansalaiskasvatuksen näkökulmia kuvataidekasvatuksen ulkopuolelta ja kytkösinä taiteeseen. Euroopan kansalaisuutta määrittelen yhteiskuntatieteitä käyttäen, politiikkatieteiden sekä sosiaalipedagogiikan avulla ja laajennan näkökulmaa sosiaalipsykologian ja sosiologian kautta eurooppalaisen kulttuurisen identiteetin käsitteeseen. Tutkimuksessani ilmiö rajautuu kuvan, taiteen tekemisen ja nykytaiteen rooliin tarkasteltaessa lasten ja nuorten eurooppalaista kulttuuri-identiteettiä ja yhteistyössä Euroopan kansalaisena toimimista. Nykytaiteen tarkastelu ja toimintatapojen soveltaminen onkin



Kaavio 1. Tutkimuksen pääkäsitteet, osatutkimusten teemat ja aineistot.

olennaisessa osassa tutkimusta ja käytännön kehitystoimintaa. Ilmiöpohjainen oppiminen yleisempänä pedagogisena lähestymistapana on taustalla kehyksenä, johon toimintaa peilaan (kaavio 1).

Hanke kehitti myös ryhmäblogien käyttöä kansainvälisessä koulu yhteistyössä ja taidekasvatuksessa. Tutkimukseni koskettaa siten myös mediakasvatuksen alaa. Tarkastelen erityisesti opetusteknologian käyttöä ja monilukutaidon kehittämistä. Ryhmäblogit olivat tutkimuksessani osana oppimisympäristöä, kun oppiminen ja opetus olivat kaiken keskiössä. Tutkimukseni koostuu yhteenveto-osasta ja viidestä artikkelista, joissa tarkastelen hankkeessa kehitettyä toimintaa eri tutkimuskysymysten ja pääosin myös eri aineistojen kautta (kaavio 1). Näin jokainen artikkeli on täydentänyt kokonaiskuvaa toiminnasta ja ymmärrystäni eri tekijöistä.

Tutkimustehtävänäni tarkastelen nykyaikaisesta, eurooppalaisuudesta ja kuvanlukutaidosta oppimista ja opettamista nykyaikaisella ja kansainvälisessä yhteistyössä verkkoympäristöä hyödyntäen. Tavoitteenani on tehdä osaltani tutkimuksellani näkyväksi niitä mahdollisuuksia ja erityispiirteitä, mitä taidekasvatuksella on nykyaikaisen keinojen lähestyminen ajankohtaisia moniulotteisia ilmiöitä opetuksessa.

Toimintatutkimuksella pyritään tuottamaan ennen kaikkea uutta tietoa käytännön toimintaan, kehittämään toimivia toimintamalleja teorioiden muodostamisen ollessa toissijaisempaa (Juuti & Puusa, 2020). Määrittelen tutkimukseni empiiriseksi, laadulliseksi, toimintaan suuntautuneeksi ja pragmatistikseksi (Dewey, 1963) tutkimukseksi, jossa tietoa tuotetaan toiminnassa ja yhteistyössä, sosiokonstruktivistisesti (esim. Hakkarainen, ym. 2004) sekä havaintokokemusten analysoinnin kautta tietoa fenomenologisesti tuottaen (ks. Huhtinen & Tuominen, 2020). Tutkimukseni on osa laajempaa toimintatutkimushanketta, jossa toimintaa kehitettiin vuorovaikutuksessa ja reflektointiin osallistujien ja muiden tutkijoiden kanssa. Aineistot omalle tiedon muodostukselleni tutkimuksessa muodostavat nämä kokemusten kuvallistamiset ja yhdessä sanoittamiset.

Tutkimuksessa päätelmäni olen tehnyt hermeneuttisesti (Gadamer, 1997) eri aineistoja, ääniä ja kirjallisuutta vaihteittain tarkastellen ja tulkiten. Tutkimukseni olen yhtä artikkelia lukuun ottamatta, tehnyt yksin tutkijana analysoiden ja tulkiten näiden moniäänisten aineistojen pohjalta sekä yhteistyössä saavutettuihin aineistoihin ja taustatietoihin nojaten. Tutkimukseni yhteenveto-osassa tieto rakentui teoreettisen kirjallisuuden ja käytännön toimintatutkimuksen vuoropuhelussa. Vaikka tieto on tuotettu tietystä kontekstista, tai tässä tapauksessa 25 koulussa ja kuuden maan kontekstista, pyrin nostamaan siitä esiin sekä tapauskohtaisen mallin että yleistettävämpiä piirteitä. Tutkimukseni tuloksissa määrittelen hankkeen toimintaa mallina nykyaikaisperustaisesti käsitellä Euroopan kansalaisuutta, sekä tarkastelen tuloksia ilmiöpohjaisen oppimisen näkökulmasta hahmottaen taideopetuksen ominaisuuksia monialaisessa kontekstissa. Yhteenvetona esittämälläni teoreettisilla ja käytännön sovelluksilla pyrin jälleen tarjoamaan ohjeita toiminnan edelleen kehittämiseen ja sen taustalla olevaan teoriaan.

1.4 Tutkimuskysymykset ja artikkelit

Tutkimuksessani tarkastelen CC-hankkeen toimintaa nykyaikaisperustaisena kuvataiteen opetuksena ja Euroopan kansalaisuuden käsittelynä kuvataideopetuksessa. Toimintatut-

kimuksen strategian mukaisesti tarkastelen, miten hankkeessa lähestyttiin nykytaideperustaisesti Euroopan kansalaisuutta? Laajempuna tutkimusongelmana hahmotan nykytaideperustaista ilmiöoppimista ja nykytaiteen merkityksiä monialaisessa opetuksessa, jossa oppimisympäristö laajenee verkkoympäristöön. Tutkimuksessani pyrin siis vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitä Euroopan kansalaisuudesta voidaan oppia nykytaiteen ja taidekasvatuksen kautta?
2. Mitä merkitystä ryhmäblogeilla on kuvataiteen opetuksen osana ja ilmiön tarkastelussa?
3. Mitä hankkeen toiminnan perusteella voidaan päätellä nykytaiteen ja kuvataidekasvatuksen roolista ilmiöpohjaisessa ja monialaisessa oppimisessä?

Tutkimustehtävinä minua kiinnostivat erityisesti nykytaiteen käyttö opetuksessa sekä blogialusta kuvataiteen opetuksessa koulujen välisen yhteistyön välineenä. Nämä tutkimustehtävät saivat käytännössä myös toisiaan yhdistäviä ulottuvuuksia. Blogialusta liittyi nykytaiteen esimerkkiteosten käyttöön, sillä teokset olivat nähtävissä verkkogalleriassa samassa blogialustassa. Euroopan kansalaisuus -ilmiön äärellä oppilaat tarkastelivat esimerkkiteosten lisäksi muiden oppilaiden teoksia blogien välityksellä. Nämä johdattavat tarkastelemaan sekä nykytaidetta oppiaineiden välisessä integraatiossa että verkko-oppimisympäristön ja siellä nähtyjen toisten oppilaiden teosten merkitystä oppimiselle ilmiöstä (kaavio 2).

	1. Artikkel	2. Artikkel	3. Artikkel	4. Artikkel	5. Artikkel
KYSYMYKSET	Miten opettajat käyttivät taide-teosesimerkkejä hankkeessa?	Mitä eroja urbaanien koululaisten ja periferiassa sijaitsevien koulujen oppilaiden osallistumisessa ilmeni?	Miten oppilaat ja opettajat kokivat ryhmäblogien käytön hankkeessa?	Miten oppilaat ilmensivät suhdettaan Eurooppaan teoksissaan ja haastatteluissa?	Miten taiteen integraatio opetukseen ja eri oppiaineisiin esitetään teorioissa ja aiemmassa tutkimuksessa? Miten artikkelien tulokset rinnastuvat siihen?
AINEISTO	Tapaustutkimusraportit ja tunti-suunnitelmat	Blogien postaukset (oppilastyöt, kuvatekstit ja kommentit)	Blogitilastot, oppilaiden ja opettajien haastattelut, tapaustutkimusraportit	Blogien postaukset (oppilastyöt, kuvatekstit ja kommentit), sekä oppilaiden haastattelut	Kirjallisuuskatsaus, Yhteenveto artikkelien 1-4 tuloksista
TULOKSET	Taideteos esimerkit toimivat pedagogisena välineenä herättäen keskustelua Euroopan kansalaisuus -aiheesta. Teoksia käytettiin myös osoittamaan taiteen eri rooleja.	Kaupunki- ja maalaiskoulujen oppilaita erotti vain suhtautuminen omaan elinympäristöön ja yhteisöön. Maaseudulla tuotiin esiin enemmän oman kotipaikan perinteitä, historiaa ja yhteisöä. Töissä näkyvät nykytaiteen roolien vaikutukset.	Blogien tärkein anti oppimisen kannalta oli mahdollisuus nähdä toisten oppilaiden töitä. Avainasemassa olivat opettajan rooli ja vuorovaikutuksen onnistuminen.	Oppilastyöt antoivat haastateltuja monipuolisemman kuvan nuorten suhteista Eurooppaan. Orientaatioista löytyi sekä Euroopan osaksi, että ulkopuolelle paikantuvia.	Aiemmat tutkimukset ja teoriakirjallisuus ovat tulosten kanssa samansuuntaisia.

Kaavio 2. Tutkimuskysymykset artikkeleittain

Tavoitteenani oli toimintatutkimuksen mukaisesti selvittää, miten valitut toimintatavat auttoivat lähestymään Euroopan kansalaisuutta ja mitä nykytaiteesta ja Euroopasta opittiin niiden avulla. Euroopan kansalaisuus voidaan katsoa yhteiskuntaopin aiheeksi, mutta koska oppilaat työskentelivät kuvataiteen oppitunneilla tai niitä yhteiskuntaoppiin tai kansalaisuuskasvatukseen yhdistäen, keskeisiä olivat myös kuvataiteen oppisisällöt. Euroopan kansalaisuus näyttäytyy yhteiskuntaopin oppiaineen käsitteenä, mutta hankkeen toiminnassa sitä lähestyttiin todellisen maailman ilmiönä, johon haettiin oppilaiden arkielämään ulottuvia yhteyksiä. Siksi pohjustan toiminnan tarkastelua ilmiöpohjaisen oppimisen ja opetuksen eheyttämisen teoreettisella tarkastelulla. Kun hankkeessa käytettiin taidekasvatuksen keinoja, oli tarkoitus tehdä se alistamatta kuvataidetta välineeksi, vaan toimia selkeästi taiteen omilla tavoilla tutkia ja luoda uutta tietoa. Kuvanlukutaito ja nykytaiteen tekniikat sekä nykytaiteilijoiden ottamat erilaiset roolit, olivat siten myös toiminnan ytimessä ja oppimisen kohteena.

Tutkimukseni yhteenveto-osassa tarkastelen teorian ja osatutkimusten kautta mitä erityistä juuri kansalaisuuskasvatuksen ja nykytaiteen yhdistämisessä oli? Lopulta teen johtopäätöksiä laajemmin yhdistämällä osatutkimusten tulokset ja aiemman teorian nykytaideperustaisen ilmiöpohjaisen oppimisen määrittelemiseksi. Tulosten perusteella hahmottelen, mitä ilmiöoppiminen on kuvataiteen näkökulmasta ja miten se voisi toteutua osana kuvataiteen opetusta nykytaideperustaisesti. Tuon myös esiin millaisessa erityisessä roolissa kuva- taide oppiaineena voi toimia monialaisessa opetuksessa.

Ensimmäisessä artikkelissa taustoitin kuvataidekasvatuksen näkökulmasta opettajille hankkeessa kehitettyä nykytaiteen teosten gallerian käyttöä suhteessa taidekasvatuksen malleihin. Kartoitin eri tapoja, miten hankkeeseen osallistuneet opettajat käyttivät tarjottuja nykytaiteen teoksia Euroopan kansalaisuuden käsittelyssä ja kuvallisessa työskentelyssä. Aineiston analysoinnilla selvitin, mitä esimerkkiteoksia käytettiin ja missä opetuksen vaiheessa ne koettiin hyödyllisiksi.

Toisessa artikkelissa tarkastelin yhdessä kuvataidekasvatuksen professorin, tutkijan ja CC-hankkeen Suomen työryhmän koordinaattorin, Mirja Hiltusen kanssa sitä, miten hankkeessa urbaanien, suurten kaupunkien koulut ja oppilaat sekä pienien kylien harvaan asuttujen seutujen koulut ja oppilaat toimivat suhteessa nykytaiteeseen, blogien käyttöön ja Euroopan kansalaisuuteen. Tässä tutkimuksen osassa analysoin kahden ryhmäblogin julkaisuja. Nykytaiteen ja blogien opetuskäytön kannalta oli tarpeellista hahmottaa, etteivät koulut olleet niiden suhteen eriarvoisessa asemassa sijaintinsa perusteella. Tulokset toivat esiin myös, miten oppilaat hahmottivat Eurooppaa toistensa tekemien ja jakamien kuvien kautta - toisten eurooppalaisten kautta. Siihen arjen ja elinympäristöjen kuvaukset oppilastöissä toivat hyvää konkreettista tarttumapintaa.

Kolmannen artikkelin esittelemä tutkimuksen vaihe oli avainasemassa tutkimuksessani keskittymällä oppimisen kokemuksiin oppilaiden palautteessa. Oppimisen mainintojen rinnalla tarkastelin aineistosta löytämiäni pettymyksen ja innostuksen kokemuksia. Tuloksissa teen yhteenvetoa oppimista tukeneista ja häirinneistä tekijöistä sekä tarkastelen ryhmäblogeja ja taidetoimintaa erityisesti koetun oppimisen kannalta.

Neljännessä artikkelissa käsittelin CC-hankkeen aihetta, Euroopan kansalaisuutta. Viimeisessä tutkimuksen osassa tartuin laajaan ja olennaiseen aineistoon, oppilastöihin blogeissa. Saamani tulokset näyttivät ennen kaikkea senhetkisiä oppilaiden Eurooppa-käsityksiä ja

suhteita Eurooppaan. Oppilaiden kuvien tuottaminen oli osunut eri kouluissa eri vaiheisiin projektia, joten teoksista ei voinut vetää johtopäätöksiä hankkeen tuottamista muutoksista käsityksissä. Hankkeen vaikutuksista kertoivat enemmän lopuksi tehdyt haastattelut ja oppilaiden kirjalliset palauteet. Oppilastöiden tarkastelu näytti kuitenkin sanallistettua palautetta tarkemmin ja monipuolisemmin lasten ja nuorten näkökulmia Eurooppaan. Tulokset antoivat pohjan johtopäätöksilleni siitä, mitä tällaisen aiheen kuvallinen työstäminen antaa opetuksessa.

Viidennessä artikkelissa kokosin kirjallisuudesta perusteluja kuvataiteen integroinnille monialaisiin kokonaisuuksiin. Käytin lähtökohtanani erityisesti Arthur Eflandin (2002) ja Marjo Räsäsen (2008) teorioita integroivasta taideopetuksesta. Tein yhteenvetoa aiemmista artikkelien tuloksista yhdistäen niitä teoreettisiin näkökulmiin. Näin pohjustin väitöskirjani tulosten yhteenvetoa ja pohdintaa.

Näiden viiden väitöstutkimukseeni sisältyvän tutkimusartikkelin lisäksi olen pitkin tutkimustani tarkastellut CC-hankkeen toimintaa myös viidessä muussa julkaisussa (liite 1). Hankkeen sanoittaminen eri konteksteissa ja eri näkökulmista, usein yhteistyössä toisen kirjoittajan kanssa, on myös lisännyt ymmärrystäni hankkeen toiminnasta ja sitä avaavasta teoriasta. Lisäksi oppilastöiden polarisoivan kuva-analyysin synteeseinä tekemäni animaation ja piirustuksen (ks. kansikuva) sisältänyt teos ”Sata ja yksi näkemystä Euroopasta” ovat olleet esillä ASAD-verkoston kuratoidussa näyttelyssä Helgelandin museossa, Nesnassa, Norjassa syksyllä 2018.

2 Ilmiöpohjainen oppiminen

2.1 Ilmiöpohjainen oppiminen opetuksen eheyttämisenä

Tutkimuksessani hahmotan nykyaikaisen ilmiöpohjaisen oppimisen ominaisuuksia tarkastelemalla CC-hankkeen toimintaa taidekasvatuksen kontekstissa ja Euroopan kansalaisuus ilmiön äärellä. Vaikka tutkimukseni tavoitteena on kehittää ilmiöpohjaista oppimista kuvataidekasvatuksen näkökulmasta, on korostettava, että CC-hankkeen lähtökohta oli nykyaikaisen ja kansalaiskasvatuksen yhdistäminen eli integraatio, johon ei määritely tarkemmin pedagogista lähestymistapaa (esim. ilmiöpohjaista tai tutkivaa oppimista). Hankkeen toimijoita yhdistivät nykyaikaisen esimerkkiteosgalleria, taidetoiminta sekä verkkoalusta, mutta eri koulujen konteksteissa projekteissa käytettiin vaihtelevasti eri oppiaineiden ja opettajien yhteistyötä, koulujen ulkopuolisia asiantuntijoita ja kohteita sekä erilaisia pedagogisia ratkaisuja. Euroopan kansalaisuus ja nykyaikainen hankkeen toimesta määrättyinä aiheena ja lähestymistapana rajasivat osallistujien toimintaa. Suomalaisissa kouluissa Euroopan kansalaisuus nähtiin ennen kaikkea tarkasteltavana ilmiönä sekä aktiivisen kansalaisuuden, kulttuurisen osaamisen ja mediaosaamisen aihekokonaisuuksien (kenttävaiheen aikana 2013 voimassa olleet POPS 2004 ja LOPS 2003) kautta laaja-alaiseen osaamiseen liittyvänä, eikä varsinaista monialaista opetusta yhteiskuntaoppiin yhdistäen toteutettu. Eri oppiaineiden sisältöjen yhdistämisellä ja oppilaiden arkeen ja kokemuksellisuuteen liittyvällä työskentelyllä on kuitenkin tarkastelemisen arvoisia välineitä opetuksen eheyttämiseen.

Ilmiöpohjaisella opetuksella ja oppimisella tarkoitetaan yleensä oppiainerajoja ylittävää ja tutkivaa lähestymistapaa oppimiseen (esim. Lonka ym., 2015; Juuti, Kairavuori & Tani, 2015). Granö, Hiltunen ja Jokela määrittelevät ilmiöpohjaisen opetuksen tarkoittavan suurin piirtein samaa kuin kokonaisopetus, horisontaalinen eheyttäminen tai oppiaineiden välinen integraatio (Granö, Hiltunen & Jokela, 2018, 5). Tutkimuksessani hahmotan ilmiöpohjaisen oppimisen yhtenä pedagogisena lähestymistapana opetuksen eheyttämiseen. Ilmiöpohjainen oppiminen myös usein pyrkii eri oppiaineiden sisältöjen integroimiseen monialaiseksi kokonaisuudeksi. Opetuksen eheyttämisen ja oppiaineiden välisen integraation historiaa ja perusteluita kartoittamalla määrittelen, mitä myös ilmiöpohjaisella opetuksella tavoitellaan (kaavio 3). Miksi ja miten siis lähdimme CC-hankkeessa tarkastelemaan Euroopan kansalaisuutta kuvataiteen opetuksessa yhteiskuntaopin rinnalla tai lisäksi?

Opetuksen eheyttämisestä on keskusteltu 1920-luvulta lähtien vaatimalla koulun opetusta yhdistymään selkeämmin yhteiskuntaan, työelämään ja lasten arkielämään ja -kokemuksiin (ks. Koskenniemi & Hälinen, 1970; McNeil, 1990; Bresler, 2002; Raatikainen, 1990) ja kritisoidulla kouluopetuksen oppiainejakoisuuden irrallisuutta ja keinotekoisuutta suh-

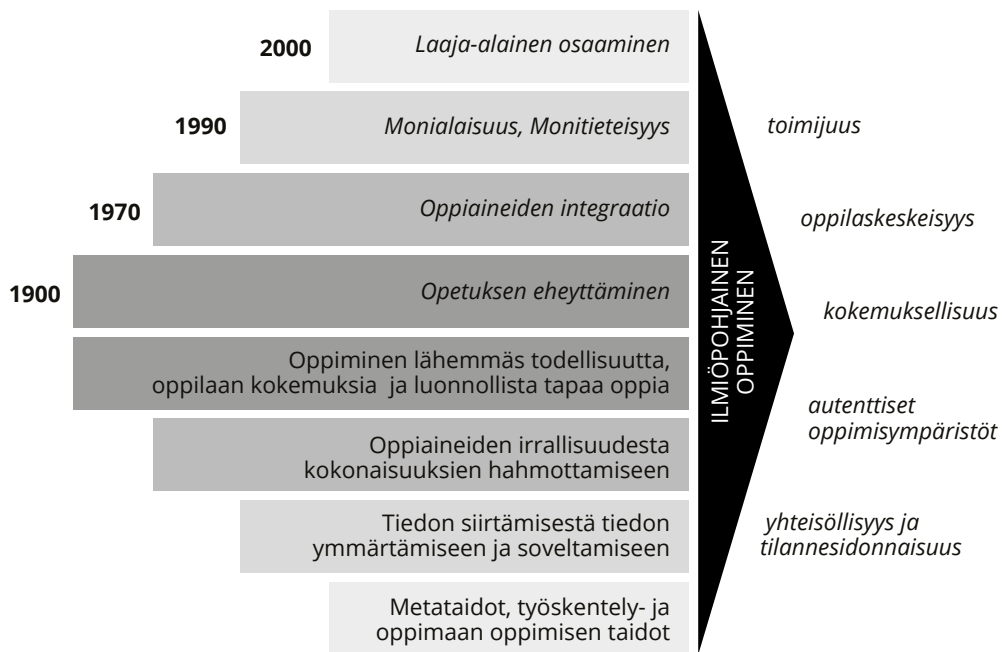
teessa lasten elämismaailmaan ja todellisuuteen (esim. Dewey, 1957; ja Salo, 1937). Juutin, Kairavuoren ja Tanin (2015) mukaan opetuksen eheyttämisen tavoittelussa kyseessä ei ole ainejakaisen opetuksen ongelmasta vaan yleisesti pedagogiikassa nähtävästä haasteesta.

Raatikaisen (1990) mukaan opetuksen eheyttämisen lähtökohdaksi oli 1800-luvun lopun reformipedagoginen liike, joka nosti lapsen, hänen luontaisen tiedonhalunsa ja tavan oppia opetuksen keskiöön. 1900-luvun alkupuolella vaikuttanut valkovenäläinen psykologi ja teoreetikko Lev Vygotsky painotti oppimista sosiaalisena toimintana ja koulua organisaationa, jossa lasten tulisi saada osallistua ympäröivään yhteiskuntaan (Vygotsky, Veer & Valsiner, 1994, 24). Yhdysvaltalainen kasvatustieteilijä John Dewey puolestaan puhui tekemällä oppimisen (*learning by doing*) tärkeydestä ja korosti, että koulussa tulisi opiskella elämää varten (Dewey, 1957). Suomessa kasvatustieteen professori Juho A. Hollo (1927) määritteli 1920-luvulla opetuksen eheyttämistä, jonka tarpeellisuuden lähtökohdaksi hän näki tieteiden eriytymisen ja tiedon määrän laajentumisen. Hollon (1927) mukaan opetuksessa tuli yhden valta-aatteen lähtökohdaksi ottamisen sijaan etsiä mahdollisimman useita yhteyksiä samanarvoisten tieteenalojen välille.

Moderni reformiliike synnytti Saksassa kokonaisopetuksen idean, josta otettiin vaikutteita Suomeen alakansakoulun opetussuunnitelmiin (Raatikainen, 1990). Niinpä Aukusti Salo (1937) kritisoi opetussuunnitelmassa kouluopetuksen oppiainejakoisuutta arkielämästä vieraannuttavana irrallisuutena ja perään kuulutti kouluihin ”elämänmakuista toimintaa”, jossa oppiaineiden rajat katoavat. Kokonaisopetuksessa opetettavaa asiaa käsiteltäisiin samanaikaisesti eri alojen näkökulmasta niin, että opetus muodostaisi yhden suuren asiakokonaisuuden (Salo, 1937, 29). Erkki Lahdes puhuu opetuksen eheyttämisestä oppiaineiden välisenä integraationa Peruskoulun uusi opetusoppi -kirjassaan vuodelta 1977 ja 1990-luvulta lähtien kiinnostus oppiaineiden välistä integraatiota ja opetuksen eheyttämistä kohtaan on kasvanut jälleen (Bresler, 2002; Hinde, 2005; suomalaisessa koulutuskeskustelussa esim. Laukkanen, Piippo & Salonen, 1990; Atjonen, 1992; Puurula, 1998 sekä Cantell, 2015). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan opetuksen eheyttäminen edellyttää:

pedagogista lähestymistapaa, jossa kunkin oppiaineen opetuksessa ja erityisesti oppiainerajat ylittäen tarkastellaan todellisen maailman ilmiöitä tai teemoja kokonaisuuksina. (POPS 2014, 2015, 30)

Opetuksen eheyttämisellä pyritään siis liittämään opittavat asiat toisiinsa yli ainerajojen sekä yhdistämään ne oppilaiden arkeen, yhteiskuntaan ja ajankohtaisiin ilmiöihin. Oppilaskeskeisyyden lisäksi opetuksen eheyttämisen taustalla on viime vuosikymmeninä vaikuttanut tarve vastata nyky-yhteiskunnan vaatimiin oppiainekohtaisia laajempiin ja monitieteisesti tietoja yhdisteleviin taitoihin. Tuleva ja jo nykyinen yhteiskunnallinen tilanne näyttäytyy ryppäänä monimutkaisia haasteita ja maailmanlaajuisia kriisejä. Näiden haasteiden ratkaisemiseen tarvitaan monialaista osaamista ja kokonaisuuden hahmottamista (esim. Lindström, 2004, 8–11). Tämä ajattelu on tuonut kasvatukseen ja koulutuksen kehittämiseen laaja-alaisen osaamisen käsitteen, monialaiset kokonaisuudet ja ydin taidot (Halinen & Jääskeläinen, 2015; Kangas, ym., 2015). Suomessa valtioneuvosto on asetuksessaan (422/2012) nostanut esiin, että tiedonalakohtaisen osaamisen lisäksi tulee koulutuksessa tavoitella oppiainerajat



Kaavio 3. Opetuksen eheyttämisen ajatuksen kehittyminen 1800-luvun lopulta yhdistyksen monialaisuuteen ja määrittäen ilmiöoppimisen ominaisuuksia (Manninen, 2021). Vuosiluvut eivät viittaa käsitteiden tarkkoihin syntymisajankohtiin, vaan sijoitan ne viitteellisesti niiden esiin tulon aatteen tasolla ja lähteissäni (liitteet 2 ja 3): Opetuksen eheyttäminen 1800-luvun lopulla – 1920-luvulla (Raatikainen, 1990), oppiaineiden integraatio peruskoulun syntyäikaan (Lahdes, 1977), monitieteisyys (Klein, 2000) ja laaja-alainen osaaminen tai tulevaisuuden taidot 2000-luvulla (esim. Lindström, 2004 ja OECD, 2005).

ylittävää osaamista (Valtioneuvosto, 2012). Tämä näkyy uusissa lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2019), joissa monitieteinen osaaminen on nostettu yhdeksi laaja-alaisen osaamisen alueeksi ja opintojaksojen rakenteella rohkaistaan luomaan monialaisia kursseja. Jo edellisiin perusteisiin (LOPS 2015) oli yleisten aihekokonaisuuksien lisäksi kirjattuna teemaopinnot, jotka tähtäsivät monitieteiseen osaamiseen (LOPS 2015, 220). Maailmanlaajuisesti on useissa hankkeissa, organisaatioissa ja kansallisissa opetussuunnitelmissa pyritty määrittelemään oppiaineita laajempia yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia osaamisalueita (esim. OECD 2005; Chu, ym., 2017, 7; Kay, 2010). Laaja-alaisen ja monitieteisen osaamisen kehittäminen näyttäytyy koulutuksessa siten myös kansainvälisesti ajankohtaisena trendinä.

Monialaisen osaamisen kehittämisen myötä opetuksen eheyttämisen rinnalla ja myös sen osana puhutaan oppiaineiden integraatiosta (kaavio 3). Puurulan mukaan integroinnin tavoitteena on opetuksen eheyttäminen, mutta integrointi on kuitenkin merkitykseltään eheyttämistä laajempi termi (Puurula, 1998, 15). Tällä Puurula (1998, 18) viittaa siihen, että integraatio -käsitettä käytetään oppiaineiden yhdistämisen lisäksi laajemmin esimerkiksi

eri ikäisten, taustaisten, tasoisten tai eri opetusryhmiin kuuluvien oppilaiden, opettajien tai oppimisympäristöjen yhdistämiseen samaan opetustilanteeseen. Räsänen (2008) mukaan integraatiossa pyritään eheyttämiseen, mutta se ei poista tarvetta erillisiin tiedonaloihin ja niiden esittämään tietoon. Integraation mahdollisuus on enemminkin eri tiedonalojen rinnastamisessa ja vertailussa (Räsänen, 2008, 121). Tutkimukseni kontekstissa viittaa integraatiolla eri oppiaineiden sisältöjen yhdistämiseen opetuksessa ja empiirisessä osuudessa hankkeen taustalla virallisestikin määriteltyyn kansalaiskasvatuksen ja taidekasvatuksen integraatioon. Integraatio -käsitteen moninaisuuden takia suosin kontekstin niin sallissa yksiselitteisempinä monialaisuuden ja oppiaineiden yhdistämisen käsitteitä. Teoreettisessa tarkastelussa kartoitan oppiaineiden välistä integraatiota ilmiöpohjaiseen opetukseen liittyvän monialaisuuden ja eri oppiaineiden sisältöjen yhdistelemisen määrittelemiseksi (ks. kaavio 3). Käytän integraation käsitettä, silloin kun se on johdonmukaista alkuperäiseen lähteeseen liittyen. Sävyeroina käsitteiden välillä näen, että integraatiota voi olla jo yhden oppiaineen sisältöjen yhdistäminen (ks. Gardner & Boix-Mansilla, 1993) tai sisällön yhdistäminen toisen oppiaineen tunnille, kun taas monialaisuus antaa lupauksen vähintään kahden eri oppiaineen yhteistyöstä tai yhteisen teeman käsittelystä useamman oppiaineen näkökulmasta (ns. monialainen integraatio, Gardner & Boix-Mansilla, 1993). Integraation taustalla on opetuksen eheyttäminen ja tehostaminen (Puurula, 1998; Beane, 1997), kun monialaisuuden takana on puolestaan laaja-alaisen osaamisen kehittäminen (Halinen & Jääskeläinen, 2015; Kangas, ym., 2015) (kaavio 3).

Oppiaineiden ja tieteenalojen integraatiota tutkinut taidekasvattaja Liora Bresler (2002, 18) selittää, että integraatiopyrkimysten taustalla on paradigman muutos suhteessa tietoon ja oppimiseen (myös Kangas, ym. 2015). Kouluopetus on perustunut käsitykseen tiedosta universaalina ja objektiivisena, jolloin opettaminen on nähty tiedonvälittämisenä ja oppiaineesidonnaisen tiedon omaksumisena (esim. Beckett & Hager, 2002; Krokfors ym. 2010). Tieto on usein myös ymmärretty itseisarvona, symbolisena ja abstraktina, jolloin oppilaat eivät näe opiskeltavien asioiden yhteyttä arkielämään ja merkitystä itselleen (Scribner & Cole, 1973). Ilmiöpohjaisuus haastaa opetuksen oppikirjalähtöisyyden, tiedon toistamisen ja tiedon esittämisen pilkottuna (Hinde, 2005; Kangas, ym., 2015). Breslerin (2002, 18) mukaan yksilökeskeisestä näkökulmasta on siirrytty painottamaan tiedon rakentamisen ja oppimisen sosiaalista ja yhteisöllistä puolta. Tämä ajaa oppilaiden lisäksi myös oppiaineet ja opettajat sekä akateemisessa maailmassa tutkijat yhteistyöhön laajemman tiedon ja ymmärryksen rakentamiseksi (Bresler, 2002, 18). Tiedonkäsitys on muuttunut sosiokonstruktivistiseksi (esim. Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004; Harasim, 2012), suhteelliseksi ja kontekstisidonnaiseksi, jolloin uutta opitaan aktiivisesti toimien tilanne-, paikka- ja yhteisösidonnaisesti (ks. Lave & Wenger, 1991; Jokela & Hiltunen, 2014; Hiltunen, 2009; Niinistö, 2021). Tiedon muistiin painamisen sijaan olennaisempaa on tiedon ymmärtäminen (Marshall, 2014; Halinen & Jääskeläinen, 2015).

Filosofi Jürgen Habermas (1981) kiteyttää, että hyvä perinteinen opetus tähtää oppiainneitten sisältöjen ymmärtämiseen, kun taas hyvä monialainen opetus tähtää elämismaailman ymmärtämiseen. Parsons (2004) mukaan monialaisen opetuksen ytimessä ovat ideat ja ajattelu. Oppilaita kannustetaan keskittymään tärkeisiin kysymyksiin, tulkitsemaan ja suhteuttamaan ideoita itseensä, omaan aikaan ja kontekstiin. Eri oppiaineiden näkökulmia

käytetään hyödyksi, jotta hahmotetaan suurempaa kokonaisuutta. (Parsons, 2004, 777). James Beane (1995) tulkitsee monialaisen opetuksen jonkin uuden oppimiseksi, ei vain vanhan oppiainejakaisuuden uudelleen jäsentämiseksi. Beanen (1997) mukaan oppiaineiden välinen integraatio on vähimmillään useamman oppiaineen yhdistämistä tehokkaammaksi opetussuunnitelmaksi, mutta tärkeämpää olisi säilyttää sen ytimessä demokraattinen kasvatus, oppilas kokonaisuutena, yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisu ja tutkiva oppiminen. Eri oppiaineiden tietojen yhdistäminen, tietojen ja taitojen soveltaminen ja opittavien asioiden yhdistäminen omaan elämään ja yhteiskuntaan, ovat myös opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) opetuksen eheyttämisen tavoitteita. Lisäksi monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla tavoitellaan oppilaiden osallisuuden lisäämistä tarjoamalla niissä mahdollisuus tarkastella heidän mielestään merkittäviä kysymyksiä (POPS 2014, 31–32).

Parsonsin (2004, 776–777) mukaan monialaista opetusta suunnitellessa olisi olennaista miettiä, miten oppilaita autetaan yhdistämään akateeminen tieto ja henkilökohtainen kokemus, käsittelemään tosielämän ongelmia sekä tunnistamaan tärkeitä asioita elämässään. Opetuksessa pitäisi pyrkiä huomioimaan oppilaiden tunteita, asenteita ja arvoja suhteessa siihen, mitä koulussa opitaan, hän jatkaa. Parhaimmillaan opetus auttaa silloin hahmottamaan omaa paikkaa maailmassa, ymmärtämään yhteiskunnallisia ongelmia ja olemaan parempia kansalaisia (Parsons, 2004, 776–777). Opetuksen eheyttämisen ja integraation määrittelyjen pohjalta hahmotan monialaisen opetuksen taustalle seuraavat lähtökohdat (ks. myös kaavio 3):

1. **Oppilaslähtöisyys ja -keskeisyys** (Beane, 1997), oppilaiden osallisuuden ja toimijuuden tukeminen (Lonka ym. 2015; POPS 2014). Opetus kytketään oppilaan arkeen ja kokemukseen (Beane, 1995).
2. **Ongelma- ja ilmiölähtöisyys** (Beane, 1995). Moniselitteisiä ilmiöitä ja tietoja tarkastellaan eri tiedonalojen välinein (Lonka ym., 2015; Bresler, 2002; POPS 2014). Sisällöt ovat ajankohtaisia, yhteiskunnallisesti tärkeitä ja myös oppiaineiden näkökulmasta olennaisia (Beane, 1995). Pyritään laajemman ymmärryksen rakentamiseen ja asioiden yhdistämiseen toisiinsa (esim. Dewey, 1957, Salo, 1937; Parsons, 2004; POPS 2014).
3. **Tilannesidonnaisuus ja yhteisöllisyys**. Tiedon rakentaminen vuorovaikutuksessa toisten oppijoiden, yhteistyötahojen, paikallisen yhteisön ja ympäristön kanssa (Bresler, 2002; Lave & Wenger, 1991; Jokela & Hiltunen, 2014).
4. **Oppimisen metataitojen** (esimerkiksi ryhmätyötaidot, oppimistaidot, luovuus, ongelmanratkaisu) **ja laaja-alaisen osaamisen** taitojen (POPS 2014) kehittäminen (Halinen & Jääskeläinen, 2015; Parsons, 2004; Cantell, 2015; Kangas, ym. 2015).

Tutkimuksessani tarkastelen, miten CC-hankkeen toiminnan perusteella Euroopan kansalaisuus näyttäytyy oppimisen ilmiönä ja nykytaide sekä taidekasvatus vastaavat opetuksen eheyttämisen tavoitteisiin sekä ryhmäblogit oppimisympäristöltä vaadittaviin ominaisuuksiin. Ilmiöpohjainen oppiminen on osaltaan vastaamassa opetuksen eheyttämiseen yhtenä tapana organisoida opetusta monialaisen todellisen elämän ilmiöiden tarkastelun kautta nykypäivän taitojen kehittämiseksi. Ilmiöpohjaisen oppimisen aiheena on ilmiö, mutta tavoitteena myös oppiaineiden sisältöjen ja välineiden soveltaminen sekä laaja-alaisen osaamisen kehittäminen. Opetusmenetelmien tulisi olla vuorovaikutuksellisia, oppilaskeskeisiä ja

kokemuksellisia. Opetuksen eheyttämässä ilmiöpohjaisen oppimisen nähdään olevan lähempänä lapselle luontaista oppimisen tapaa kiinnittyen selkeämmin maailmaan ja laajempiin kokonaisuuksiin (Juutti, ym., 2015, 77). Oppimisympäristön tarjoama vuorovaikutus, aito yhteys ilmiöön, paikalliseen yhteisöön ja yhteistyötahoihin toimivat merkittävinä tekijöinä (esim. Granö, ym., 2018; Niinistö, 2021). Lähtökohtana opetuksen suunnittelussa on siten lapsen maailma ja elinympäristö (Kangas, ym., 2015). CC-hankkeessa Euroopan kansalaisuutta lähestyttiin tilannesidonnaisesti ja konkreettisesti eurooppalaisessa yhteistyössä oppilaiden arkikokemusten ja identiteettien kautta integroiden kuvataiteen oppiaineeseen kansalaisuuskasvatuksen elementtejä.

2.2 Oppimisen lähtökohtana ilmiö

Juuti, Kairavuori ja Tani (2015) jakavat opetuksen eheyttämistä tiedonalalähtöiseen ja ilmiölähtöiseen lähestymistapaan. Ilmiölähtöisessä opetuksessa tavoitteena on ymmärtää ilmiötä eri oppiaineiden periaatteiden avulla, kun taas tiedonalalähtöisessä toiminnassa puolestaan tavoitteena on oppia eri oppiaineiden periaatteita tarkastelemalla tiedonaloja yhdistävää ilmiötä (Juuti, Kairavuori & Tani, 2010). Yleisesti opetusta määriteltessä voidaan painottaa tavoitteellisuutta tai vuorovaikutteisuutta (Koskenniemi & Hälinen, 1974). Oppiainejakoisessa opetuksessa painottuvat tiedonalojen kannalta olennaiset tavoitteet, käsitteet sekä taidot ja eheyttävässä opetuksessa puolestaan korostuu usein vuorovaikutus (Juuti, ym., 2015, 78–79). Vuorovaikutusta korostavan sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti oppiminen nähdään yhteisöllisenä tiedon rakentamisena, jossa oppilaalla on aktiivinen rooli (Hakkarainen, ym. 2004) ja oppilaan kokemus on oppimisen keskiössä (Cantell, 2015, 23).

Ilmiöpohjaisessa opetuksessa lähtökohtana toimivat oppiaineiden sisältöjen sijaan kokonaisvaltaiset todellisen maailman ilmiöt, joita pyritään tarkastelemaan aidoissa konteksteissa ja eri oppiaineiden osaamista, työtapoja ja perustietoja hyödyntäen (Lonka ym., 2015). Usein itse ilmiötä ei voida suoraan tavoittaa, vaan sitä tarkastellaan eri aistien, tiedonalojen näkökulmien ja tutkimisen tapojen kautta (Lonka ym., 2015; Juuti, ym., 2015). Ilmiöpohjaisen oppimisen lisäksi voidaan puhua ilmiölähtöisestä oppimisesta (Lonka ym., 2015), ilmiöpedagogiikasta tai lyhyemmin ilmiöoppimisesta (esim. Aarnio-Linnanvuori, Kettunen & Laine, 2017). Käytän käsitettä ilmiöpohjainen oppiminen korostaakseni, että lähestymistavassa opitaan ilmiöpohjaisesti myös oppiaineiden sisältöjä ja laaja-alaisen osaamisen taitoja. Käytän tekstissäni siitä myös lyhennettyä muotoa ilmiöoppiminen.

Ilmiöpohjaisen oppimisen käsitteen haaste on sen paikantuminen pelkästään suomalaiseen koulujärjestelmään ja keskusteluun. Kansainvälisissä julkaisuissa *phenomenon-based learning* esiintyy lähes poikkeuksetta suomalaisen koulujärjestelmän kontekstissa (esim. Zhukov, 2015; ja Symeonidis & Schwarz, 2016). Taiteiden näkökulmasta oppiaineiden integraatiota tarkastellut ja kehittänyt yhdysvaltalainen Julia Marshall (2014, 105–106) käyttää termiä *concept-based art integration* kuvaamaan oppiainerajat ylittävän arkielämän kysymyksen tai aiheen tarkastelua taiteissa. Siksi käytän tutkimukseni yhteydessä englanniksi termiä *concept-based learning* ilmiöpohjaisesta oppimisesta. Ilmiöpohjainen oppiminen liittyy oppilaslähtöisyyttä, kokemuksellisuutta ja arkimaailman yhteyttä korostavana läheisesti tutkivaan oppimiseen (Hakkarainen, ym., 2004), ongelmalähtöiseen oppimiseen (Birstedt,

Boud & Feletti, 1999) ja projektioppimiseen (Jokela, 2008). Näihin pedagogisiin suuntauksiin rinnastaminen avaa monialaisuuden ja oppiaineiden integraation lisäksi kansainvälisen tason yhteyksiä ilmiöpohjaiseen oppimiseen. Halinen & Jääskeläinen (2015, 26) määrittelevät edellä mainittuja opetuksen eheyttämisen menetelmiksi, joihin myös ilmiöpohjainen opetus lukeutuu (Granö, Hiltunen & Jokela, 2018, 5). Tutkivan oppimisen ja projektioppimisen tapaan myös ilmiöpohjainen opetus painottaa oppimista autenttisissa ja moninaisissa ympäristöissä ja yhteistyössä erilaisten koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa (Kangas, ym., 2015). Oppimisen yhteisöllisyyttä ja ympäristöä korostetaan tilannesidonnoissa ja paikkalähtöisissä oppimisissa (Lave & Wenger, 1991; Granö, Hiltunen & Jokela, 2018; Jokela & Hiltunen, 2014; Niinistö, 2021).

...ilmiöpohjainen oppiminen ja opetus ilmenevät kontekstualisoituna toimintana, joka on joko paikkasidonnoista tai tilannesidonnoista 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. (Granö, Hiltunen & Jokela, 2018)

Ilmiöpohjaisen opetuksen yhtenä tärkeänä tavoitteena onkin tukea oppilaiden toimijuutta (Lonka ym., 2015, 58). Yhteiskuntatieteilijä Suvi Ronkainen määrittelee toimijuutta henkilön asemaan liittyvinä odotuksina, mahdollisuuksina ja rajoituksina tietyissä tilanteissa (Ronkainen, 2006). Hanna Ojala, Tarja Palmu ja Jaana Saarinen (2009) korostavat myös, että toimijuus ei ole yksilön pysyvä ominaisuus, vaan tilanne- ja paikkasidonnoista (tilanteista ja paikantunutta, Ojala, Palmu & Saarinen, 2009). Ojala ja muut (2009) tarkentavat, että toimijuus muotoutuu sekä institutionaalisella että ihmisten keskinäisten suhteiden tasolla. Heidän mukaansa historialliset, materiaaliset, kulttuuriset ja sosiaaliset ehdot määrittävät valtasuhteita ja siten toimijuutta. Ojala ja muut (2009) selventävät, että kulttuurisen asenneilmaston tasolla puhutaan toimintatilasta, institutionaalisella ja yhteisöjen tasolla toiminnan paikoista ja yksilön tasolla toimijuuden kokemuksista. Koulu tilana, yhteisönä ja instituutioon tuottaa toiminnan paikkoja ja päivittäisiä toimijuuden kokemuksia. Sekä kulttuuristen mallien, että kokemusten kautta opitaan millainen minä olen, mitä osaan ja mihin pystyn (Ojala, Palmu & Saarinen, 2009).

CC-hankkeessa erilaiset toteutukset ja kontekstit määrittivät sekä opettajien, että oppilaiden toimijuudelle vaihtelevasti tilaa. Hankkeen puolesta aiheen, esimerkkien ja verkkoalustan lisäksi ei opetustoimintaa haluttu opettajien puolesta määrittellä, mikä johti hyvin moninasiin sovelluksiin. Opettajien omalle toimijuudelle pyrittiin antamaan tilaa sekä oppilaiden omalle äänelle haluttiin korostetusti antaa mahdollisuus. Vaikka toiminta ei siten ollut opettaja- tai oppilaslähtöistä, pyrittiin oppilaskeskeisyyteen ja toimijuuden mahdollistamiseen omakohtaisen tarkastelun kautta taidetoiminnassa ja verkkoalustalla. Eurooppalaisten identiteettien tarkastelu antoi aiheena paljon liikkuman varaa ja taiteellinen toiminta järjestettiin kunkin koulun materiaalien, resurssien ja osaamisen mukaan. Toiminnan reflektointi osatutkimuksissani toi kuitenkin esiin, että tehtävissä oppilaiden vaikuttamisen mahdollisuudet ja valinnan vapaus kuitenkin vaihtelivat paljon. Toimijuutta rajoitettiin myös blogien käytössä sekä koulujen että opettajien toimesta.

Ilmiöpohjaista opetusta oppilaskeskeisyyden lisäksi määrittävä tekijä on työskentelyn ja lähestymistavan monialaisuus. Opetuksen eheyttäminen ja siihen liittyen oppiaineiden välinen integraatio voidaan määritellä myös opetussuunnitelman organisoinnin kysymyksenä kuten Päivi Atjonen (1992) jo 30 vuotta sitten totesi: Järjestetäänkö opittavat asiat oppiainelähtöisesti vai jotenkin muuten? Oppiainejakoista opetusta puolustetaan perusasioiden opettamisen näkökulmasta. Cremin (1961) totesi jo 1960-luvulla, että koulujen oppiainejakoista rakennetta ylläpitää se, että niin opettajien on helpompi opettaa ja opettajia helpompi kouluttaa opettamaan. Monialaista soveltamista ei voi tehdä ilman pohjatietoja eri aloista, siksi ilmiöpohjaisen opetustavan ei voida nähdä korvaavan oppiaineisiin perustuvaa opetusta ainakaan kokonaan (Juuti, ym., 2015; myös Hinde, 2005 ja Räsänen, 2008). Elisabeth Hinde (2005) näkee amerikkalaisen koulujärjestelmän näkökulmasta monialaisen opetuksen yhtenä opetuksen strategiana oppiainejakoisen opetuksen rinnalla. Suomessa koulujärjestelmä ja opetussuunnitelman perusteet antavat vapautta opetukseen järjestämiseen ja sisältöjen painottamiseen, jolloin ainejakoisuus ei ole monialaisen oppimisen vastakohta vaan opettajien asiantuntemus ja itsenäinen pedagoginen ajattelu mahdollistaa niiden yhdistämisen (Juuti, ym., 2015, 80–81). Lonkan ja muiden (2015) mukaan ilmiöpohjaiseen opiskeluun tulevat oppiaineet mukaan, kun tarvitaan analyttisen tarkastelun välineitä ja käsitteitä, jotta päästään pelkästä ilmiön havainnoinnista syvemmälle tutkimusprosessiin. Ilmiöpohjaisessa oppimisessa tieteenalojen merkitys korostuu omakohtaisen analyysin kautta (Lonka ym., 2015, 55–56). Marjaana Kangas, Kaisa Kopsisto ja Leena Krokfors (2015) toteavat osuvasti että:

Oppiaineet tukevat käsiteltäviä aiheita, ja niiden avulla voidaan jäsentää ilmiötä. Oppiaineet eivät ole sisällöllisiä itseisarvoja vaan toimivat informaation analyysin välineinä. (Kangas, Kopsisto & Krokfors, 2015, 41)

CC-hankkeessa Euroopan kansalaisuutta lähestyttiin laajana ilmiönä: Ei vain yhteiskuntaopin sisältöjen näkökulmasta, vaan identiteettien, taiteen ja visuaalisen kulttuurin sekä oman ympäristön, arjen ja yhteisön tarkastelulla. Nykyaikaisen taiteen teokset, taiteen roolit ja tekemisen tekniikat toimivat välineinä tarkastella ilmiötä. Ilmiön tarkastelun ja käytettyjen kuvataiteen käsitteiden, työtapojen ja esimerkkien kautta opittiin yhtäläisesti myös kuvataiteen oppiaineen sisältöjä. Lonkan ja muiden (2015, 64–65) mukaan ilmiöpohjaisen opiskelun opettaja- tai oppilaslähtöisyys ja prosessin avoimuuden tai etukäteen strukturoinnin määrä voivat vaihdella riippuen kontekstista, toteutusmuodosta, toimijoista ja tilanteista. Koulun aikataulut, tilat ja opetussuunnitelma rajaavat osaltaan mahdollisuuksia ilmiöpohjaisen oppimisen toteuttamisen muotoon ja laajuuteen. Näin ilmiöpohjaisen oppimisen luonne ja tavoitteet vaihtelevat (Lonka ym. 2015, 64–65).

Ilmiöpohjaisuus tuo parhaimmillaan esille uskomusten kriittisen tarkastelun, omat oppimisen tavat ja tietämisen käsitykset (Lonka ym. 2015, 65). Myös CC-hankkeen osallistujakouluissa Euroopan kansalaisuuden tarkastelu tapahtui monin eri tavoin: kuvataidetunnin sisällä tai yhteistyössä tietotekniikan opettajan, kansalaisuuskasvatuksen opettajan, taiteilijan, taidekasvatuksen tutkijan, taidemuseon tai gallerian kanssa. Olennaisimpana Lonka ym. (2015, 65) pitävät keskiössä olevien todellisen elämän ilmiöiden moniselitteisyyttä, joka kyseenalaistaa yhden oikean vastauksen eli varman, oikean ja pysyvän tiedon ajatuksen. Riip-

pumatta ilmiöpohjaisen oppimisen toteutumisen muodoista, CC-hankkeessa tuotiin visuaalisuuden kautta esiin identiteetin, kansalaisuuden ja eurooppalaisuuden moninaisuuksia, ilman yhtä oikeaa kuvaa tai tavoitetta.

2.3 Oppiaineiden välisen integraation eri muodot

Tarkastellakseni tutkimuksessani, miten monialaisuus Euroopan kansalaisuuden tarkastelussa toteutui ja on mahdollista toteuttaa, kartoitin oppiaineiden välisen integraation määrittelyjä (Liitteet 2 ja 3). Integroinnin lisäksi olen käyttänyt oppiaineiden yhteistyötä määrittäviä opetussuunnitelman organisoinnin lähtökohtia (Pring, 1976, 6; sekä Tanner & Tanner, 1975, 488) ja monitieteisyyden erittelyä (Klein, 2000). 2000-lukujen lähteiden uudemmat määrittelyt (liite 3) erottavat 1900-luvun määrittelyistä (liite 2) oppiaineiden sisäisen integraation jäämisellä pois. Sen perusteella voisi päätellä, että integraation käsite nähdään 2000-luvulla vahvemmin nimenomaan eri oppiaineiden sisältöjä tai laaja-alaisempaa osaamista yhdistävänä monialaisena opetuksena. Integraation määrittelyjä tarkastelemalla voidaan hahmottaa myös ilmiöpohjaisen oppimisen toteutukseen eri muotoja. Gardner & Boix-Mansilla (1993) määrittelevät oppiaineiden integraation neljään eri tasoon (suomennokset Puurula, 1998, 19), joihin rinnastan Kleinin (2000) vastaavasti etenevät monitieteisyyden käsitteet:

1. **Oppiaineiden sisäinen integraatio** (metadisciplinary): oppiaineen sisäinen integraatio, sisältöjen keskinäinen eli metatieteinen integrointi
2. **Monialainen integraatio** (multidisciplinary, monitieteinen): oppiaineet erillään tarkastelevat yhteistä ilmiötä/teemaa, oppiainelähtöiset integraation muodot
3. **Oppiaineiden keskinäinen integraatio** (interdisciplinary, tieteiden välinen): oppiaineet toimivat yhteistyössä, teema- tai ilmiöpohjaiset integraation muodot, tarkastellaan ilmiötä eri oppiaineiden kautta.
4. **Kokonaisvaltainen integraatio** (transdisciplinary, poikkitieteellinen): oppiaineiden ulkopuolelle ulottuva integrointi, toimitaan ilman oppiainerajoja.

Integraation eri muotojen erottavaksi tekijäksi nostan toimintaympäristön, joka asteittain vaihtuu yksittäisen oppiaineen tilasta ja tiedonalälhtöisyydestä kohti yhteistyön ja aidon poikkitieteellisyuden laajempaa tilaa.

Ensimmäinen integrointimuoto on yhden oppiaineen sisältöjen keskinäinen integrointi (Shoemaker, 1991; metatieteinen integrointi, Gardner & Boix-Mansilla, 1993), josta käytetään myös termiä vertikaalinen integrointi (Koskenniemi & Hälinen, 1970). Monialaisessa (Gardner & Boix-Mansilla, 1993; monitieteisessä, Klein, 2000) integroinnissa toimitaan usein vielä oppiainejakoisesti käsittelemällä samaa teemaa eri oppiaineiden tunneilla tai tuomalla sisältöä toisesta oppiaineesta toisen tunnille. Tällöin voidaan käyttää myös käsitettä horisontaalinen integraatio (Koskenniemi & Hälinen, 1970). Oppiaineita yhdistävässä, oppiaineiden keskinäisessä (interdisciplinary, Gardner & Boix-Mansilla, 1993; tieteidenvälisessä, Klein, 2000) integraatiossa toimitaan puolestaan yhteistyössä ja yhdistämällä eri oppiaineiden sisältöjä yleisemmän ilmiön käsittelyssä. Silloin on astuttu oppiainelokeroista yhteiseen yhteistyön tilaan, jossa työskentelyyn tuodaan eri oppiaineiden menetelmiä ja sisältöjä, joista luodaan lopullinen yhteenveto aiheesta. Kokonaisvaltaisessa, oppiaineiden

ulkopuolelle ulottuvissa (transdisciplinary, Gardner & Boix-Mansilla, 1993; poikkitieteellisissä, Klein, 2000) integraation muodoissa toimitaan täysin oppiaineiden ulkopuolisessa tilassa tai tiedonalat ylittävässä ilmiössä ja oppimisen tavoitteena ovat oppiaineiden sisältöjä yleisemmät laaja-alaisen oppimisen tai ydin osaamisen teemat. Tällöin oppiaineiden osuus integraatiossa on tarjota omia menetelmiä ja näkökulmia laajemman osaamisen ja ymmärryksen saavuttamiseksi.

Ilmiöpohjainen oppiminen voi nähdäkseni toteutua kaikissa neljässä integraation muodossa: ilmiö aiheena yhden oppiaineen sisällä, yhteisen ilmiön kautta eri oppiaineiden tunneilla, yhteisessä tilassa oppiaineiden yhteistyössä tai laaja-alaisen osaamisen kehittämistä painottaen kokonaisvaltaisena ilmiöoppimisena. Bresler (1995) tutki 1990-luvulla, miten opettajat integroivat erityisesti taideaineita opetuksessaan ja päätyi luokittelemaan aineistossa ilmenneitä käytäntöjä neljään integrointityyliin: alistuvaan, affektiiviseen, sosiaaliseen ja tasaveroiseen kognitiiviseen (liite 4). Eri tyyleissä on taustalla erilaiset käsitykset taidekasvatuksen roolista ja taiteen merkityksestä koulussa, joita voidaan tarkastella myös erilaisten taidekäsitysten kautta (Bresler, 1995, 34; Puurula, 1998). Alistuvassa (*subservient*) integrointityylissä taiteet ovat kaunistamassa lopputulosta, tehostamassa oppimista, tai keventämässä tunnelmaa toisen oppiaineen tunnilla ja integrointia käytetään säästämään opetusaikaa. Taiteellisen tuottamisen vaatimustaso ei ole korkea, eikä opettajalta vaadita erityistä koulutusta taideaineissa. (Bresler, 1995, 34–35). Affektiivinen integrointityyli käyttää taiteita herättämään tunteita, luomaan tunnelmia ja tukemaan oppilaiskeskeisesti itseilmaisua ja luovuutta (Bresler, 1995, 34). Puurula kiteyttää, että tässä mallissa opettaja ei juuri tarjoa suoraa opetusta taiteelliseen työskentelyyn, eikä taiteellinen tuottaminen tai tekniikan harjoittelu ole edes tavoitteena vaan tunne-elämän tai luovuuden opiskelu taiteen avulla (Puurula, 1998, 31). Sosiaalista integrointityyliä toteutetaan käyttämällä taito- ja taideaineita koulun juhlien ja tapahtumien järjestämisessä ja toteutuksessa, jolloin taiteiden rooli on opetus suunnitelman toteuttamisen sijaan koulun sosiaalisen ja yhteisöllisen funktion palveleminen (Bresler, 1995, 34–36). Kognitiivinen integrointi pohjautuu näkemykseen taiteesta tiedon muotona. Tavoitteena ovat sekä kognitiiviset taidot (taiteellinen ajattelu) että esteettinen laatu sekä oppiaineiden tasa-arvoinen integrointi (Bresler, 1995, 34-35; Fauntley & Savage, 2011). Mielestäni vasta Breslerin määritelmän mukainen kognitiivinen integrointi ottamalla kuvataiteen omat oppisisällöt huomioon voi saada Gardnerin ja Boix-Manzillan (1993) määrittelemiä monialaisia, oppiaineiden välisiä tai kokonaisvaltaisen integraation muotoja.

Amerikkalainen, yhteiskuntatieteiden opetukseen perehtynyt opettajan koulutuksen professori Elizabeth Hinde (2005) on tarkastellut integraatiota puolestaan kansalaiskasvatuksen ja yhteiskuntatieteiden (social sciences) näkökulmasta. Tarpeen yhteiskuntatieteiden integraatiolle Hinde (2005) perustelee sillä, että niiden opetus jää tällä hetkellä vähäiseksi peruskoulussa, opettajien ja arviointijärjestelmän painottaessa lukutaidon ja matemaattisten aineiden osaamista. Yhteiskunnan jäseneksi, kansalaiseksi, kasvattaminen on kuitenkin pohjimmiltaan koulun ydintehtävä, muistuttaa Hinde (2005). CC-hankkeessa kansalaisuus oli myös Euroopan laajuisesti kaikkia osallistujakouluja koskettava aihepiiri ja kuului jossain muodossa kaikkien eri kouluasteiden opetussisältöihin. Aktiivinen kansalaisuus on kuitenkin haastava aihe Euroopan kansalaisuuden tasolla (Kerr, ym. 2009), eikä sitä käsitellä riittävästi kouluissa varsinkaan konkreettisen toiminnan kautta (EC, 1999; Suutarinen, 2006a).

Tehokkaan ja toimivan integraation Hinde (2005) näkee amerikkalaisessa koulujärjestelmässä yhtenä keinona elvyttää yhteiskuntaopin opetusta ja kansalaisuuskasvatusta erityisesti alakouluissa. Hän on osaltaan kartoittanut integraation eri muotoja, vaikutuksia ja heikkouksia. Perustuen puolestaan Wragan (1993), Fogartyn (1991) ja Parkerin (2005) luokitteluihin, Hinde (2005) luokittelee integraation eri muotoja oppilaskeskeisestä oppiainekeskeiseen: oppilaslähtöisestä arkielämän ilmiöiden tarkastelusta oppiaineita yhdistelevään, ja lopulta yhteisen teeman kautta eri oppiaineissa tapahtuvaan työskentelyyn (liite 3). Nämä rinnastuvat Gardner & Boix-Mansilla (1993) määrittelyyn: oppilaskeskeinen integraatio kokonaisvaltaiseen integraatioon (4), oppiaineita yhdistelevä oppiaineiden keskinäiseen integraatioon (3) ja oppiainekeskeinen teemaintegraatio oppiaineet erillään pitävään monialaiseen integraatioon (2). Hinde nostaa esiin kuitenkin myös Parkerin (2005) jaon kahden eri tapaan lähestyä integraatiota: yhdistämällä oppiaineita (fuusio) tai viemällä yhden oppiaineen elementtejä toiseen aineeseen oppimisen tueksi ja laajemman ymmärryksen saavuttamiseksi (infuusio). Tällaista toisen oppiaineen sisältöjen tai menetelmien käyttämistä välineenä toisen oppiaineen opetuksessa Hinde (2005) pitää yleisempänä erityisesti alakoulussa käytettynä integraation muotona. Tätä tukee Breslerin (1995) saman suuntainen huomio taiteiden käyttämisestä yleensä välineinä muiden aineiden tunneilla alistuvassa, affektiivisessa tai sosiaalisessa taiteiden integraatiotyylissä.

Mitä poikkitieteellisempään integraatioon mennään eli, mitä enemmän kokonaisuudessa on mukana eri oppiaineita, sitä todennäköisemmin täytyy aiheen olla oppiaineet ylittävä laaja ilmiö (Lonka, ym. 2015). Mitä vähemmän mukana integraatiossa on oppiaineita, sitä todennäköisemmin puolestaan tiedonalalähtöiset sisällöt painottuvat (Fautley & Savage, 2011). Sisältöjen, menetelmien ja yhteistyön määrän rajautuessa ilmiöoppimista onkin helpointa lähteä toteuttamaan ensin muutamana oppiaineen kontekstissa. Näkemykseni on, että ilmiöpohjaisuus voi opetuksessa toteutua myös yhden oppiaineen, kuten CC-hankkeen monissa tapauksissa pelkästään kuvataiteen oppituntien sisällä, avaten näkökulmia maailmaan ja sen ymmärtämiseen. Tällöin kuvataiteeseen tuotiin yhteiskuntaopin teemoja Hinden (2005) määrittelemän oppiaineiden infuusion mukaisesti tuomalla elementtejä kansalaisuuskasvatuksesta laajentamaan ymmärrystä aiheesta. Huomioitavaa on, että Gardnerin ja Boix-Manzillan (1993) sekä Kleinin (2000) mukaan jo tällainen eri aineita yhdistävän teeman tarkastelu määrittyy jo monialaiseksi opetuksiksi ja varsinaiseen yhteistyöhön tuo vasta integraation seuraava aste: tieteiden välinen työskentely ja oppiaineiden keskinäinen integraatio. Asetelma toisinpäin käännettynä kuvataiteen elementtien hyödyntäminen muissa aineissa puolestaan vie Breslerin (1995) määrittelemiin taiteiden alistavaan, affektiiviseen ja sosiaaliseen integrointiin. Oppiaineiden integraation monet määritelmät tuovat esiin oppiaineiden sisältöjen yhdistämisen haasteet ja käytäntöjen moninaisuuden. Breslerin (1995) luokittelu tuo integraation määrittämiseen tyyllillisen tason integraation eri muotojen (Gardner & Boix-Mansilla, 1993; Klein, 2000; Hinde, 2005) rinnalle.

2.4 Monialaisen opetuksen haasteet ja mahdollisuudet

Kouluinstituution rakenne on usein oppiainejakoinen lukujärjestyksestä, henkilökunnasta ja opetustiloista lähtien, mikä asettaa haasteita monialaiselle opetukselle (Atjonen, 1992).

Jos vielä kansallinen oppimistulosten testaus kohdistuu juuri tiettyihin oppiainekeskeisiin sisältöihin (kuten Iso-Britanniassa ja Yhdysvalloissa), on opetuksen eheyttämistä erityisen haastavaa perustella (Hinde, 2005). Tämä nostaa esiin myös arvioinnin haasteet monialaisissa opetuskokonaisuuksissa (Atjonen, 1992). Bresler (2002) mukaan monialaisen opetuksen haaste opettajien näkökulmasta on eri oppiaineiden tasapuolisen roolin ja kaikkien sisältöjen käsittelyn toteutumisen varmistaminen kokonaisuudessa. Erityisesti taideaineiden kohdalla on usein huoli aineen jäämisestä koristeluksi ja tunnelman luojaksi, varsinaisten sisältöjen sijaan (Bresler, 1995). Breslerin (2002) mukaan opettajat eivät ole halukkaita yhteistyöhön, jos he näkevät oman oppiaineensa joutuvan alisteiseen asemaan kokonaisuudessa. Monialaiseen yhteistyöhön vaikuttaa myös tieteenalojen välinen dynamiikka ja arvostus yhteiskunnassa, jotka heijastuvat eri oppiaineiden arvostukseen ja aineenopettajien väliseen dynamiikkaan kouluissa (Bresler, 2002, 23).

Atjonen (1992) tiivistää kirjallisuuskatsauksessaan opetussuunnitelman eheyttämisen haasteet byrokraatiaan, resursseihin, lapsilähtöisyyteen, toiminnallisuuteen ja arviointiin. Leena-Maija Niemi (2015) puolestaan listaa monialaisen opetuksen etuja ja huomioitavia haasteita käytännön kokemuksensa näkökulmasta yläkoulun biologian ja maantiedon lehtorina. Myös Niemen (2015) mukaan tärkeää on, että lukujärjestys ja tilat mahdollistavat monialaisen ja monien ryhmien yhtäaikaisen opettamisen. Yhteinen suunnittelu puolestaan vaatii aikaa, rohkeutta uudistaa käytäntöjä sekä selkeää ja avointa tiedottamista toiminnasta koko koulu yhteisölle (Niemi, 2015, 118–122). Arvioinnin tukena Niemi (2015) näkee verkko-oppimisalustat ja digitaaliset välineet, jotka mahdollistavat prosessin sekä tuotosten tarkan dokumentoinnin.

CC- hankkeessa Isosta-Britanniasta oli haasteita löytää kouluja osallistumaan hankkeeseen, sillä opettajat pelkäsivät, hankkeen koordinaattorin ja tutkijoiden mukaan, etteivät hankkeen sisällöt toteuttaisi opetussuunnitelman tavoitteita ja veisivät aikaa varsinaisilta oppiaineiden sisällöiltä tai vielä pahempaa niihin puututtaisiin opetustarkastajien toimesta. Taustalla vaikutti maan koulutusjärjestelmä, johon liittyy koulujen ulkopuolinen valvonta tarkastajien toimesta ja koulujen välinen kilpailu tuloksista. Asetelma teki haastavaksi opetuksen kokeilevan kehittämisen ja oppiaineiden yhdistämisen. Espanjasta taas osallistui hankkeeseen koulu, joka jo toteutti koko toiminnassaan tutkivan oppimisen menetelmiä. Siellä hankkeeseen osallistuminen voitiin nivoa luontevaksi osaksi opetusta ja ilmiölähtöinen työskentely oli tuttua jo opettajalle ja oppilaille. Opettaja kuitenkin koki haasteelliseksi nykytaiteen toimintatapojen käyttämisen, kunnes löysi aktivistisen ja kantaa ottavan nykytaiteen annetuista esimerkeistä nykytaiteen toimintavoista. Näin Euroopan kansalaisuus aiheena saatiin nivottua oppilaiden arkeen ja kokemusmaailmaan toimimalla nykytaiteen kautta aktiivisina kansalaisina omassa yhteisössä.

Opetuksen eheyttämiseen oppiaineita yhdistäen vaaditaan resursseja suunnittelulle ja toiminnalle (Atjonen, 1992). Parsons (2004) mukaan hyvin toteutettu monialainen opetus vaatii opettajilta enemmän kuin oppiainejakoinen. Hän nostaa kuitenkin esiin sen, että monialaisuus ei lähtökohtaisesti vaadi opettajalta monen oppiaineen asiantuntemusta, vaan yhteistyötä eri alojen osaajien tai toisten aineenopettajien kanssa (Parsons, 2004, 788; myös Niemi, 2015, 118). Haasteena on ajan löytäminen opettajien yhteiselle suunnittelulle. Breslerin (2002) mukaan monialaisia kokonaisuuksia ei kukaan suunnittele yksin ja luottamuksen

rakentamiseen sekä toisten velvollisuuksien, opetustyylien ja oppiainesisältöjen hahmottamiseen tarvitaan aikaa, kuten myös ideoiden testaamiseen, kehittämiseen ja uudelleen kokeilemiseen. Breslerin (2002, 24) selvityksen mukaan monialaiset kokonaisuudet alkoivat usein pienestä kokeilusta kahden oppiaineen yhdistelminä, laajeten sitten vähitellen muihin aineisiin ja suurempiin kokonaisuuksiin (myös Niemi, 2015). Niemen (2015, 119) mukaan monialaisissa kokonaisuuksissa ohjausvastuu jakautuu useammalle opettajalle, mikä muuttaa opettajan työtä ja antaa oppilaille mahdollisuuden saada ohjausta useammalta opettajalta. Breslerin (2002, 28) mukaan oppiaineiden sisältöjen yhdistämisen hyödyt opettajille ovat yhteistyön myötä tuleva ammatillinen kehittyminen, muutos oman roolin näkemisessä ja oman aseman korostuminen osana kouluyhteisöä. Oman osaamisen ja oppiaineen rooli nähtiin hänen mukaansa monialaisen työskentelyn myötä selvemmin suhteessa muihin aineisiin ja kokonaisuuteen. Yhteissuunnittelun myötä opetukseen tuli enemmän kehittämisen kuin pelkän toteuttamisen näkökulma. Valmiiden oppimateriaalien ja totuttujen toimintatapojen sijaan työskentely siirsi huomiota laajempiin teemoihin ja aineita yhdistäviin tavoitteisiin (Bresler, 2002, 27).

Atjonen (1992) pitää ongelmallisena opetuksen eheyttämisessä lapsilähtöisyyttä, sillä oppilaiden kiinnostuksen kohteet vaihtelevat. Todellista oppilaslähtöisyyttä voi olla myös hankala toteuttaa yksilöllisesti (Atjonen, 1992). Ilmiölähtöiseen integrointiin liittyen Juuti, Kairavuori & Tani (2015, 81) huomauttavat, että usein myös todellisen maailman ilmiöt ovat abstrakteja aiheita, jotka eivät kosketa lasten kokemusmaailmaa kuin välillisesti tiedotusvälineiden kautta ja saattavat olla tiedonalojenkin näkökulmasta monimutkaisia. Tämä riski myös CC-hankkeessa Euroopan kansalaisuuden kohdalla ja opettajat epäilivätkin alussa ilmiötä hankalasti lähestyttäväksi. Oppilaiden kiinnostuksen kohteet taas eivät aina liity oppiaineiden keskeisiin sisältöihin (Juuti, ym., 2015, 83). Lisäksi jos ilmiöpohjaisessa opetuksessa korostetaan vuorovaikutusta, tiedonalan sisällöt voivat jäädä vain kontekstiksi sosiaalisten taitojen oppimiselle (Juuti, ym., 2015, 78–79). Hinde (2005) näkee monialaisen opetuksen riskinä oppiaineiden sisältöjen vääristymisen tai jäämisen pinnallisiksi, kun yhdistetään monia oppiaineita kevein perustein ja ilman syvempää ymmärrystä. Ilmiötä ei pitäisi valita sen perusteella, että se helposti yhdistää monia oppiaineita vaan nähdä monialainen lähestymistapa yhtenä opetusmenetelmän sisällön tai tavoitteen sijaan. Toimivan monialaisen opetuksen toteuttamiseksi opettajien täytyy tunnistaa koska ja mihin oppiaineiden sisältöihin liittyen oppiaineiden yhdistäminen on sopiva opetusmenetelmä. Kokonaisuudessa kaikkien oppiaineiden tavoitteet tulisi huomioida niin, että sisältöjen yhdistäminen on niiden oppimisen kannalta merkityksellistä ja monialaisuus lisää oppiaineiden luonteiden syvempää ymmärrystä. (Hinde, 2005).

Atjonen (1992) määrittelee opetuksen eheyttämisessä toiminnallisuuden tavoittelua yhtenä haasteena sen edellyttäessä oppilailta itseohjautuvuutta ja opettajalta erityisen tuen tarpeiden huomioimista. Myös Hinde (2005) nostaa toiminnallisuuden tavoittelun monialaisessa opetuksessa ongelmaksi silloin, kun se johtaa liian haastaviin ja ikätasolle sopimattomiin tehtäviin. Hänen mukaansa silloin voidaan päätyä tuottamaan toimintaa vaan toiminnallisuuden takia, jolloin työllistetään oppilaat harjoituksella, joka ei kuitenkaan tue varsinaista oppimista aiheesta. Tehokkaassa monialaisessa oppiaineiden yhdistämisessä toiminta on oppilaiden taitotason mukaista ja sitä eteenpäin kehittävää (Hinde, 2005). Toiminnan pitäisi myös tarjota

aitoja soveltamisen paikkoja eri oppiaineiden sisällöille ja taidoille (Alleman & Brophy, 1993) sekä niiden merkityksen näkemiseen yhteydessä oppilaiden omaan elämään (Hinde, 2005).

Tutkimukset monialaisen opetuksen hyödyistä oppimistulosten suhteen ovat osittain ristiriitaisia (Hinde 2005; Vars, 1991). Osa tutkimuksista osoittaa oppilaiden saavuttavan oppiaineita yhdistelevässä opetuksessa vähintään yhtä hyvän ja osittain paremman osaamisen tason (Vars, 1991), kun osa tuloksista taas puoltaa oppiainejakoista opetusta (Schug & Cross, 1998). Breslerin (2002) mukaan oppilaiden näkökulmasta oppiaineiden sisältöjen yhdistely voi kuitenkin ehyttää koulupäivää, sillä normaalisti oppilaat vaihtavat oppiaineen tunnilta toiselle ja aiheesta toiseen useasti päivän aikana. Monialaiset projektit usein myös korostavat oppilaiden oman oppimisensa ja työskentelynsä omistajuutta (Bresler, 2002). Hindekin (2005) tuo esiin, että oppimistuloksista riippumatta oppilaat näyttävät hyötävän monialaisesta opetuksesta monin tavoin, sillä asenteet ja sitoutuminen oppimiseen paranevat (Yorks & Follo, 1993; McBee, 2000) ja opetuksen sisällöistä tulee merkityksellisempiä oppilaille (Hargreaves & Moore, 2000). Bresler (2002, 28–29) uskoo opettajien yhteistyön antaman esimerkin ja luoman opetuskulttuurin muutoksen vaikuttavan myös oppilaisiin. Niemen (2015, 119) mukaan monialaiset kokonaisuudet tutustuttavat opettajat eri tavoin oppilaisiin ja mahdollistavat myös laaja-alaisen osaamisen kehittymisen.

Juuti, Kairavuori & Tani (2015, 91–92) kertovat kokemuksiansa tiedonalalähtöisestä ehyttämisestä osoittaneen, miten haastavaa ihmistieteiden ja luonnontieteiden yhdistäminen on. Parhaimmillaan yhteistyö tuo esiin ilmiöiden moninaisuuden ja epäeheyden sekä antaa uusia ja inspiroivia ajatuksia (Juuti, ym., 2015). Breslerin (2002) mukaan monialaisuuden ytimessä on kysymys, miten löytää toimivia tapoja työskentelylle ja vuorovaikutukselle oppiaineiden, ammattien ja aatemaailmoiden välillä? Bresler (2002) nostaa onnistuneen monialaisen opetuksen lähtökohdaksi opettajien välisen yhteistyön toimimisen. Yhteistyö pitäisi nähdä pakon sijaan mahdollisuutena ammatilliselle kehittämiselle koulu yhteisössä ja motivaation oppiaineiden sisältöjen yhdistämiseen pitäisi siis lähteä opettajien omasta kiinnostuksesta (Bresler, 2002, 23). Bresler (2002, 33) nimittää onnistuneen yhteistyön tilaa transformatiivisen toiminnan vyöhykkeeksi (Transformative Practice Zone). Merkitystä on myös rakenteilla ja hallinnolla, jotka luovat tilaa ja tukevat yhteistyötä (Bresler, 2002, 35; Niemi, 2015, 118–122; Atjonen, 1992). Parsons (2004, 791) mukaan onnistuneeseen monialaiseen kokonaisuuteen tarvitaan koulun tuki, opettajien osaaminen ja näkemys eri oppiaineista itseisarvon sijaan työkaluina ymmärtää ilmiöitä.

3 Euroopan kansalaisuus ilmiönä

3.1 Euroopan kansalaisuus yhteisön jäsenyytenä

CC-hankkeessa lähestyttiin Euroopan kansalaisuutta lasten ja nuorten kanssa nykytaiteen kautta. Siksi nostan kansalaisuudesta esiin lainsäädännön ja politiikkatieteiden määritelmien rinnalle sosiaalipedagogiikan näkökulmia kansalaisuuteen painottamalla osallisuuden, identiteetin, toimijuuden sekä yhteiskunnallisen keskustelun ja mielipiteen ilmaisun ulottuvuuksia (Nivala, 2008; sekä Kurki & Nivala, 2006). Koulukontekstissa Euroopan kansalaisuus koskettaa kansalaisuuskasvatusta ja yhteiskuntaoppia, mutta liittyy myös laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksiin. Suomessa perusopetuksen valtakunnalliset opetus suunnitelmat määrittelevät osaltaan aktiivisen kansalaisuuden opetusta kouluissa. Kansalaisuuskasvatusta tutkineen kasvatustieteen professorin John Conganin (1998, 2–6) mukaan kansalaisuus koostuu identiteetistä, oikeuksista, velvollisuuksista, aktiivisuudesta julkisten yhteisten asioiden hoidossa ja yhteisten perusarvojen hyväksymisestä. Taideteosesimerkit ja taidetoiminta hankkeessa antoivatkin mahdollisuuksia juuri identiteettien ja arvojen tarkasteluun sekä keskusteluun yhteisistä arvoista.

Politiikkatieteiden näkökulmasta kansalaisuus on perinteisesti tarkoittanut oikeuksia ja velvollisuuksia suhteessa yhteiskuntaan (Bellamy & Palumbo, 2010, xvi). Kansalaisuuden käsite on kuitenkin aika- sekä kulttuurisidonnainen ja jatkuvassa muutoksessa, sillä kansalaiselle määritellyt oikeudet, velvollisuudet ja ihanteelliset ominaisuudet muuttuvat ja vaihtelevat sekä se ketä kansalaisiksi määritellään (Faulks, 2006, 6; Nivala, 2006). Poliittikkatieteilijät Richard Bellamy ja Antonino Palumbo määrittelevät kansalaisuuden sisältävän kolme osaa: demokraattisen poliittisen yhteiskunnan jäsenyyden, kollektiiviset hyödyt ja oikeudet liittyen jäsenyyteen ja osallistumisen yhteiskunnan poliittisiin, taloudellisiin ja sosiaalisiin toimintoihin. (Bellamy & Palumbo, 2010, xvi). Bellamy (2008, 597) on aiemmin tiivistänyt kansalaisuuden muodostuvan yhteenkuuluvuudesta, oikeuksista ja osallistumisesta tai osallisuudesta.

Siinä missä Bellamyn (2008) mielestä kansalaisuuden tulisi uudistuessaankin pitäytyä poliittisessa ydintehtävässään, toinen brittiläinen politiikkatieteilijä Keith Faulks (2000), kannattaa kansalaisuuden määritelmän laajentamista suhteessa sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen toimintaan. Faulksin (2000) mukaan kansalaisuuden voima on sen sekä yksilöllisessä että yhteisöllisessä luonteessa. Siihen kuuluu sekä laajempaan yhteisöön kuulumisen tunne että yhteisön jokaisen yksilön panokselle antama tunnustus (Faulks, 2000, 4). Faulksin (2000, 4) mukaan kansalaisuuden ydin onkin ”osallistumisen etiikka” (ethic of participation). Kansalaisuus on siis läsnä sekä yksilön identiteetissä että ihmisten välisissä suhteissa yhteisöön kuulumisena ja osallistumisena (Faulks, 2000). Faulksin (2000, 11) mukaan kansalaisuuden uusi suunta voi-

si olla kansalaisvaltioita laajempaan kokonaisuuteen sitoutuminen, postnationaalinen, jälki-kansallinen kansalaisuus (postnational citizenship), johon kuuluisivat kansainväliset ihmisoi-keudet ja velvollisuudet luontoa ja tulevia sukupolvia kohtaan kansallisuudesta riippumatta. Kuitenkin kansalaisuus vaatii poliittisen yhteisön saadakseen merkityksen. Faulks (2000, 11) kääntääkin katseensa Euroopan unioniin potentiaalisena poliittisena yhteisönä ylikansalliselle kansalaisuudelle. Kansalaisuus jäsenyytenä määrittyy yhteisön kautta, jonka jäsenyydestä on kyse. Euroopan kansalaisuutta voidaan siis hahmottaa eurooppalaisten yhteisön jäsenyytenä, siinä missä kansalaisuutta yleensä kansallisen yhteiskunnan jäsenyytenä.

Sosiaalipedagogiikan tutkijan Elina Nivalan (2006, 25) sanoin kansalaisuus on poh-jimmiltaan ”yksilön jäsenyyttä yhteisössä”. Nivala (2008, 5) määrittelee väitöskirjassaan kansalaisuutta kolmesta näkökulmasta: annettuna jäsenyytenä (muodollisena asemana), osallistuvana jäsenyytenä (toiminnassa ja vuorovaikutuksessa) ja koettuna jäsenyytenä (kiinnittymisenä yhteisöön). Sosiaalipedagogisesta näkökulmasta kansalaisuus koskettaa sekä yksilön identiteettiä että sosiaalisella tasolla osallistumisena ja kuulumisena yhteisöön (Kurki & Nivala, 2006, 13). Leena Kurjen ja Elina Nivalan (2006, 14) mukaan kansalaisuus-kasvatus jää helposti yhteiskunnallisen vaikuttamisen eri muotojen opettamiseen, vaikka kansalaisuuteen kasvu on persoonan kehittymiseen liittyvä prosessi. Poliittisen tai juridisen aseman sijaan kansalaisuus määrittyy toimijuutena, johon liittyvät avainkäsitteinä persoona, kulttuuri ja yhteisö (Kurki & Nivala, 2006, 22).

Lapset ja nuoret eivät vielä ikänsä puolesta voi vaikuttaa äänestämällä, mikä on selvin kansalaisen poliittisen osallistumisen muoto ja viittaa kansalaisuuteen muodollisena asema-na. Nykyaikaperustaisessa toiminnassa ja ryhmäblogien mahdollistamana tarkastelimme CC-hankkeen toiminnassa Euroopan kansalaisuutta dialogiin osallistumisena ja osallista-misena sekä koettuna yhteisön jäsenyytenä, eurooppalaisen kulttuurisen identiteetin ilmai-suina ja tarkasteluna. Hankkeen toiminnassa tietoisesti ohitettiin Euroopan kansalaisuuden muodollinen ja kansalaiskasvatuksen tiedollinen taso ja keskityttiin siihen, mihin yhteistyö-hanke ja taiteellinen työskentely tarjosivat luontaisesti välineitä: toimintaan, vuorovaikutuk-seen ja yhteisöön kiinnittymiseen. Nämä toteuttavat Nivalan (2008, 5) määrittämiä näkö-kulmia kansalaisuuteen osallistuvana ja koettuna jäsenyytenä. Tutkimuksessani nousevatkin olennaisemmaksi Euroopan kansalaisuuden tarkastelussa lasten ja nuorten osallisuuden, toimijuuden ja identifioitumisen toteutumisen tarkastelu. YK:n lasten oikeuksien sopimuk-sessa määritellään lapsen oikeutta tarvittavaan hoivaan mutta myös oikeuksia osallistua, vai-kuttaa ja tulla kuulluksi (YK, 1989/ 2011).

Myös Euroopan komissio nojaa kokonaisvaltaiseen käsitykseen kansalaisuudesta sisäl-täen oikeudellisen, poliittisen, yhteiskunnallisen ja myös identiteettien tason sekä koros-taa niiden joustavuuden edistävän sosiaalista integroitumista (EC, 1999, 11). Michel Hervé (1997) on puheenvuorossaan kuulemistilaisuudessa Brysselissä, korostanut kansalaisuuden muutoksessa osallisuuden merkitystä:

Kansalaisuuden käsite muuttuu joustavammaksi ja dynaamisemmaksi kuten Euroopan yhteiskunnatkin. Kansalaisuuden toteuttamisesta tulee keino edistää sosiaalista osalli-suutta. Ihmiset kokevat, miten he voivat itse vaikuttaa omaan elämäänsä. Itsenäisyy-den, vastuuntunnon, yhteistyön ja luovuuden oppiminen parantaa omanarvontuntoa ja opettaa käsittelemään ja sietämään epäselvyyksiä ja ristiriitoja. (Hervé, 1997)

3.2 Euroopan kansalaisuus kulttuurisena identiteettinä

Euroopan unionin kansalaisuus on virallisesti muodostettu Maastrichtin sopimuksessa 1992, kun Euroopan unioni on perustettu. Sopimuksen (Council of the European Communities, Treaty on Union, 1992, 15) myötä Euroopan unionin jäsenmaiden kansalaisista tuli myös Euroopan unionin kansalaisia. Vuonna 2013, kun CC-hanke jalkautui kouluille, vietettiin Euroopan kansalaisten juhluvuotta (European Year of Citizens for Europe) Maastrichtin sopimuksen täyttäessä 20 vuotta (Isin & Saward, 2013, 1; EC, 2012, 8). Laillisesti vain Euroopan unionin kansalaisilla on tällainen ylikansallinen status. Euroopan kansalaisuudella tarkoitetaan nykypäivänä usein juuri Euroopan unionin kansalaisuutta (Isin & Saward, 2013, 1). Euroopan kansalaisuutta on tutkittu ennen kaikkea politiikkatieteessä (Keulman & Koós, 2014, 38). Euroopan kansalaisuus voidaan kuitenkin nähdä laajempana, enemmän ideologisenä ja identiteettiin liittyvänä käsitteenä, jolla viitataan laajasti eurooppalaisiin, jolloin se ei ole synonyymi Euroopan unionin kansalaisuudelle. Engin Isin ja Michael Saward (2013) tuovat myös esiin Euroopan kansalaisuuden tarkastelussaan, että Euroopan alueella on EU:n lisäksi muita kansainvälisiä yhteistyösopimuksia (esim. Schengen, EFTA, EEA, ja OSCE), jotka tuovat maita yhteen EU:ta laajemmin. Heidän mielestään Euroopan kansalaisuus on siten laillisen statuksen lisäksi poliittinen identiteetti, johon liittyy käsitys osallisuudesta ja kuulumisesta ”meihin eurooppalaisiin” (Isin & Saward, 2013, 7). EU:n kansalaisuutta onkin pyritty kehittämään oikeuksien kautta yhteenkuuluvuudeksi ottamalla käyttöön uusia osallistumisen muotoja (Bellamy, 2008, 597). Kenneth Keulmanin ja Agnes Koósien (2014) haastattelututkimuksen mukaan, ihmiset eivät tee eroa Euroopan kansalaisuuden ja eurooppalaisen identiteetin välillä. Keulman ja Koós (2014, 33) määrittelevätkin eurooppalaisen identiteetin Euroopan kansalaisuuden emotionaaliseksi puoleksi. Coganin, Grossmanin ja Liun (2000, 3) mukaan myös kansalaisuuskasvatuksen näkökulmasta kansalaisuus on yksikertaisimmillaan ja pohjimmiltaan kokemus identiteetistä. Identiteetin käsitteen kautta voidaan siten tarkastella myös Euroopan kansalaisuutta.

CC-hankkeessa Euroopan kansalaisuuden äärellä päädyttiin taiteen kautta tarkastelemaan identiteetin ja Euroopan erilaisia ilmaisuja. Hankkeen alussa keskustelimme, käytetäänkö käsitettä subjektiviteetti (subjectivity), identiteetti vai itseys (self). Identiteetti -käsitteeseen päädyttiin, koska se on arkisessa kielenkäytössä tutuin käsite. Samalla tiedostettiin käsitteen epämääräisyys, johtuen sen laajasta käytöstä sekä julkisessa että akateemisessa keskustelussa (tähän viittaa myös Saukkonen, 2014). Identiteetillä on sekä yksilöllinen että kollektiivinen taso, mikä aiheuttaa epäselvyyttä (Saukkonen, 2014, 17). Sosiaalipsykologisesta näkökulmasta sosiaalinen identiteetti määritellään yksilön samaistumisena tiettyyn ryhmään ja sen symboleihin (Saukkonen, 2014, 17). Tarkastellessani CC-hankkeen toimintaa kartoitin osatutkimuksessa (artikkeli 4) eurooppalaisuutta yksilöiden eli oppilaiden ilmaisemana ja laajemmin tutkimuskysymyksenä oli selvittää, miten taiteen kautta ilmaisten erityisesti voidaan Euroopan kansalaisuudesta ja laajemmin ilmiöistä oppia ja tuoda esiin. Tutkimuksessani lähestyn Euroopan kansalaisuutta kulttuurisen identiteetin yhtenä puolena sekä erityisesti tarkastelin, miten se ilmenee lasten ja nuorten kuvissa symboleina, merkkeinä ja narratiiveina representoiden Eurooppaa ja omaa yhteyttä siihen. Vastaavasti antropologisesta ja sosiologisesta näkökulmasta sosiaalinen identiteetti on kollektiivinen eli ryhmäidentiteetti, jossa ominaisuuksia määritellään yksilön sijaan ryhmälle kokonaisuudessaan (Saukkonen, 2014, 17). Tehdessäni tuloksista

johtopäätöksiä kattaen osallistujia maittain tai kokonaisuudessaan eurooppalaisina nuorina, näyttäytyi identiteetti puolestaan kollektiivisena.

Määrittelen kulttuurisen identiteetin käsitettä erityisesti kulttuurintutkija Stuart Hallin (1999) mukaan, joka näkee identiteetin kulttuurin tuotteena. Identiteetti liittyy ihmisen rakenteeseen tehden maailmasta näin vakaamman ja ennalta arvattavamman, hän jatkaa. Hallin (1999) mukaan kulttuuriset identiteetit ovat niitä identiteettimme puolia, jotka yhdistävät meitä esimerkiksi etniseen, kielelliseen, uskonnolliseen tai kansalliseen kulttuuriin. Heijastamme itseämme näihin kulttuuriin identiteetteihin ja omaksumme niiden merkityksiä ja arvoja, hän selventää. Tämä luo ihmisille yhteenkuuluvuuden tunnetta paikkoihin sosiaalisella ja kulttuurisella tasolla (Hall, 1999). Sara Benjamin (2014) tarkentaa kulttuurisen identiteetin rakentuvan erilaisten ryhmäjäsenyyksien pohjalta. Hall (1999) korostaa, että identiteetin muodostumisen prosessi on monimutkainen ja identiteetti on jatkuvassa muutoksessa, sillä postmodernissa maailmassa identiteetit ovat kuitenkin pirstaleisia muodostuen useammista tasoista ja ristiriitaisistakin puolista. Hallin (1999) mukaan identiteetit muodostuvat kulttuurisista representaatioista niin, että historian, kielen ja kulttuurin lähteitä käytetään tullakseen joksikin. Miten meitä on esitetty (*represent*) vaikuttaa siihen, miten me esitämme (*present*) itseämme (Hall, 1999). Hallin (1999) määritelmä nostaa esiin median ja taiteen merkityksen identiteettien muodostumiselle, minkä kautta Euroopan kansalaisuuden tarkastelu nykytaiteen kautta eurooppalaisena identiteettinä on perusteltua.

Saukkonen (2014, 17–18) tuo esiin, että kansallinen identiteetti eroaa muista kollektiivisista identiteeteistä, koska se kytkeytyy poliittiseen organisaatioon, valtioon, joka pystyy vaikuttamaan identiteettiin sosiaalisilla instituutioillaan kuten koululaitoksella, armeijalla, lainsäädännöllä, rahoitusjärjestelmillä ja symbolijärjestelmillä (kansallislaululla, lipulla, ym. tunnuksilla). Euroopan kansalaisuus ylikansallisena identiteettinä liittyy myös poliittiseen organisaatioon ja sen tunnuksiin. CC-hankkeessa sivuutettiin Euroopan kansalaisuuden poliittinen ja lainsäädännöllinen puoli ja painopiste oli symbolien, kuvallisen viestinnän ja taiteen kautta eurooppalaisessa kulttuurisessa identiteetissä. Saukkonen (2014, 18) nostaa esiin kansallisen kulttuurin vahvana kansallisen identiteetin rakentajana, jossa yhteisöllisiä kulttuuripiirteitä ja historiallisesti rakentunutta kulttuuriperintöä yhdistetään kansalliseksi kokonaisuudeksi. Leena Knif (2021) nostaa tutkimuksessaan esiin, miten tiukat kansallisen kulttuurin ja representaatioiden raamit edelleen Suomessa ovat ja miten isossa ristiriidassa ne ovat suhteessa nykyiseen Suomen kansalaisten ja siten myös koulujen oppilaiden kulttuuriseen moninaisuuteen. Suomalaisuuden esittämisen yksipuolisuus rajaa samalla monet kansallisen identiteetin ulkopuolelle ja kyseenalaistaa myös heidän kansalaisuutensa (Knif, 2021, 83–84). Nykyisissä perus- ja lukio-opetuksen opetus suunnitelmien perusteissa on nostettu esiin osana koulujen toimintakulttuuria kulttuurisen moninaisuuden ja monikielisyyden ymmärtäminen ja kunnioittaminen (POPS 2014, 20; LOPS 2015, 16–17 ja LOPS 2019, 60), kun aiemmin huomioitiin eri kieli- ja kulttuuriryhmät vain vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden opetusjärjestelyjen ohjeistuksina (esim. POPS 2004, 33–36). Knif (2021) haastaa tutkimuksen tulosten perusteella edelleen koululaitosta käytännössä kulttuurisen moninaisuuden tunnistamiseen ja tukemiseen. Vaikka eurooppalaisuus on lähtökohtaisesti monista kansoista ja kielistä koostuvana moninaista mahdollistaen kansallista identiteettiä laajempia ja erilaisia tulkintoja, toivat oppilaat hankkeessa silti myös esiin kokemuksia eurooppalaisiin

kuulumattomuudesta. Eurooppalaisen identiteetin pohdinta toi esiin oppilaiden kulttuurisia taustoja ja myös pohdintaa paikallisista ja kansallisista identiteeteistä. Nykytaiteen ja omien kokemusten pohdinnan äärellä tarkoituksena olikin osaltaan kyseenalaistaa stereotyyppiä ja kunnioittaa oppilaiden omia kokemuksia ja näkemyksiä, sekä niiden moninaisuutta. Myös esimerkkiteoksien valinnassa pyrittiin moninaisuuteen taiteilijoiden taustoissa ja esiin tuomissa teemoissa ottamalla mukaan eri ikäisiä, eri sukupuolia ja erilaisia etnisiä ryhmiä edustavien taiteilijoiden teoksia. Mukana oli esimerkiksi saamelaisia nykyaiteilijoiden teoksia, romanikulttuuria käsittelevä teos sekä monikulttuurisesta taustasta käsin kansallista identiteettiä haastavia teoksia. Esimerkkiteokset käsittelivät myös laajasti identiteettiin vaikuttavia seikkoja: uskontoa, kieliä, perhettä, kotiseutua, ympäristöä ja historiaa. Neutraalimmaksi aiheen tarkastelun teki erilaisten Euroopan merkitysten ja kokemusten tarkastelu, joka suuntasi huomion Eurooppaan paikkana ja yhteisenä sekä jokaisen oman identiteetin pohdintaan Euroopan kansalaisten määrittelyn sijaan.

CC-hankkeessa osallistujamaat olivat EU:n jäsenmaita, joten heillä on Euroopan kansalaisina myös unionin kansalaisen laillinen status. Eroja oli maiden jäsenyyksien pituuksissa ja rooleissa. Euroopan unioni mittaa kansalaistensa mielipiteitä Eurobarometri -tutkimuksella kahdesti vuodessa. Keväällä 2013 julkaistussa Eurobarometrissä (EC, 2013, 23) 62 % vastanneista koki olevansa Euroopan kansalaisia. Maakohtaiset erot olivat suurimmillaan CC-hankkeeseen osallistujien kohdalla Suomen (73 %) Ison-Britannian (48 %) välillä (EC, 2013, 23). Maakohtaiset erot osoittavat, miten erilaisiin konteksteihin, historiaan suhteessa Euroopan unioniin ja maakohtaisiin kulttuurisiin ilmapiireihin hankkeen toiminnassa törmättiin ja siten myös erilaisiin eurooppalaisiin identiteetteihin. Jo CC-hanketta edeltäneessä I & I-hankkeessa yhteisen eurooppalaisen kansalaisen identiteetin korostamisen sijaan tavoitteena oli rohkaista lapsia ja nuoria pohtimaan omaa kansalaisuuttaan eri konteksteissa, myös eurooppalaisella tasolla (Mason, Richardson & Collins, 2012). CC-hankkeessa tarjottiin vielä tila jakaa ja keskustella toisten nuorten eurooppalaisten kanssa. Sosiaalipsykologi Bernd Simonin (2004) mukaan henkilön identiteetti muodostuu uskomuksista, joita hänellä on omista piirteistään, määritteistään sekä ominaisuuksistaan. Simon (2004) painottaa, että identiteettien osat kehittyvät ja muodostuvat sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Identiteetin käsite voi olla vahva käsitteellinen työkalu tutkittaessa itsensä määrittelyä ja tulkintaa (Simon, 2004). Identiteettiin liittyvien tietojen, käsitysten ja asenteiden muuttaminen, saa aikaan muutoksia yksilön elämässä ja toiminnassa (Helve 1996, 81; Wager, 1996, 95). Siksi identiteetti -käsite on myös pedagogisesti merkittävä (Helenius 1996, 2–5).

Kansalaisuuskasvatusta tutkineiden Ted Huddlestonin ja David Kerrin (2006) mukaan varsinkin nuoret lapset identifioituvat kollektiivisesti ennen kaikkea elinympäristöissään hallitseviin ryhmiin. Benjamin (2004) tuo esiin, että kulttuurinen identiteetti rakentuu yksilön samastumisella viiteryhmäänsä, mutta mahdollista on myös etäännyä siitä. CC:n koulu-projekteissa keskustelu aloitettiin oppilaiden kanssa usein henkilökohtaisen, paikallisen tai kansallisen identiteetin tasolta, edeten sitten Eurooppaan yhdistävien asioiden tarkasteluun. Tätä lähestymistapaa tuki myös Sophie Duchesnen huomio:

Euroopan kansalaiset ovat ensisijaisesti kotimaansa kansalaisia ja luovat yhteytensä Euroopan unioniin suurilta osin kansallisten instituutioiden, kiinnekohtien ja kulttuurin välityksellä (Duchesne, 2012, 54).

Kansallisen identiteetin omaksuminen mahdollisti kansallisvaltioiden synnyn ja tasoitti alueellisia, kaupunkien ja heimojen välisiä ristiriitoja. Samalla tavoin Euroopan unioni ja sen tuoma Euroopan kansalaisuus ovat pyrkineet vähentämään alueen sisäisiä ja sen jäsenmaiden välisiä konflikteja. Kollektiiviseen identiteettiin kuuluu kuitenkin myös jako ”meihin ja muihin” (Suutarinen, 2000, 89; myös Knif, 2021). Kansallinen identiteetti on myös elävä, moninainen ja ristiriitainen – kaikki kuvitellun kansakunnan sisällä eivät jaa käsitystä ryhmästä, johon heidän oletetaan kuuluvan (Suutarinen, 2000, 90 myös Benjamin, 2014). Näin on myös Euroopan unionin sisällä, jossa Eurooppaan kuulumisen kokemukset vaihtelevat kyselyynkin perustuen (EC, 2013; EU, 2019).

Yhteisöllisen tason identiteetit antavat turvallisuuden tunteen yksilöille ja päämääriä yhteiselle toiminnalle (Suutarinen, 2000, 89).

Jaetulla eurooppalaisen kansalaisen identiteetillä on siis mahdollisuus luoda Euroopan sisäistä ja maiden välistä turvallisuuden tunnetta ja suunnata katsetta yhteisiin tavoitteisiin. Ilman yhteen liittävästä identiteetistä, ei ole yhteistyön päämääriä. Sakari Suutarinen nostaa esiin kansallidentiteettien merkityksen Euroopan poliittiseen todellisuuteen vuosituhannen vaihteessa (Suutarinen, 2000, 88). Vielä parikymmentä vuotta myöhemmin voi todeta, että kansalliset identiteetit ovat edelleen vahvoja tekijöitä, jotka ovat tulleet esiin talous-, siirtolais- ja pandemiakriiseissä sekä erityisesti taustalla vaikuttaen Brexitissä. Yhteisöön kuulumisen ja kuulumattomuuden määrittelyllä ja kokemuksilla on vaikutusta puolestaan osallisuuden mahdollisuuksiin ja kokemuksiin (Knif, 2021,84).

3.3 Euroopan kansalaisuuskasvatus osallisuutena

3.3.1 Kansalaiskasvatus Euroopassa kohti aktiivista kansalaisuutta

Kansalaisuuteen kasvattamisen näkeminen koulujen tehtävänä on vaihdellut aikojen kuluessa, kuten kansalaisuuden merkityskin (ks. Nivala, 2006). Vuosituhannen vaihteen jälkeen aktiiviseksi kansalaiseksi kasvattaminen ja kansalaistaidot ovat jälleen nousseet tärkeiksi yhteiskunnallisella tasolla, mikä korostaa koulujen ja oppilaitosten roolia kansalaiskasvatuksessa ja kansalaisvaikuttamisen taitojen kehittäjänä (Suutarinen, 2006a & 2006b). Faulk on määritellyt nykypäivän kansalaisuutta Paul Barry Clarkelta (1996) lainaamiensa termien, pinnallinen (*thin*) ja vahva (*thick, deep citizenship*) kansalaisuus, avulla. Faulkin (2000, 10) mukaan ohut, pinnallinen ja passiivinen kansalaisuus painottaa etuoikeuksia, yksilön itsenäisyyttä ja kansalaisuutta vain laillisena, puhtaasti julkisena statuksena. Vahva kansalaisuus puolestaan on aktiivista, yhtäläisesti oikeuksia, velvollisuuksia ja keskinäistä riippuvuutta korostavaa sisältäen julkisen ja yksityisen (Faulk, 2000, 10). Clarken (1996) itsensä mukaan vahva kansalainen (*deep citizen*) on vastuuntuntoinen, poliittisesti sensitiivinen ja yhteisönsä integroitunut yksilö, jota ohjaa itsestä, toisista ja maailmasta välittämisen etiikka (*ethic of care*) saaden tarttumaan poliittisiin toimintamahdollisuuksiin yli valtion rajojen.

Oikeudenmukaisuuden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden lisääminen on ollut kasvavissa määrin poliittinen tavoite Euroopan unionissa (EACEA, 2012). Nuorten kohdalla koulutuksella nähdään iso rooli tässä työssä ja aktiivisen kansalaisuuden tukeminen onkin tavoitteena koulutusjärjestelmissä ympäri Eurooppaa (EACEA, 2012, 7). Euroopan komissio on

teettänyt vuonna 2012 selvityksen kansalaisuuskasvatuksesta jäsenmaidensa koululaitoksissa (EACEA, 2012). Selvityksen (EACEA, 2012, 13) mukaan kansalaisuuskasvatusta on osa kansallista opetussuunnitelmaa kaikissa EU:n jäsenmaissa. Kouluissa kansalaisuuskasvatusta toteutuu selvityksen (EACEA, 2012, 13) mukaan joko omana oppiaineena tai osana jotain toista ainetta ja usein lisäksi laajempaan monialaisena aihesisältönä. Läpi peruskoulun eri toteutustavat vaihtelevat tai niitä yhdistellään ja oppisisältöihin kuuluvat myös kansalaisuuden eurooppalainen ja kansainvälinen taso (EACEA, 2012, 13). Oman äänen kuuluviin saaminen, lapsiin ja nuoriin liittyviin asioihin vaikuttaminen ja oman mielipiteen kertomisen mahdollisuus ovat myös osa kansalaisuuskasvatusta ja niihin kannustetaan osassa maita. Kahdeksaluokkalaiset ovat kuitenkin hyvin eriarvoisessa asemassa mahdollisuuksiensa osallistua kansalaistoimintaan omassa yhteisössään ja erityisesti koulun ulkopuolella. (EACEA, 2012, 14).

CC-hankkeessa yhdistettiin taidekasvatusta Euroopan kansalaisuuskasvatukseen ja käännettiin näkökulma laista ja faktoista kokemuksiin Euroopasta ja identifiointiin eurooppalaisuuteen. Nykytaiteen keinoin toimimalla voitiin myös toimia yhteisössä aktiivisena kansalaisena. Tutkimusten mukaan ylikansallinen eurooppalainen ulottuvuus on usein kansalaisuuskasvatuksen haastavin aihealue (Kerr ym., 2009). Koska eurooppalaisuutta edistetään visuaalisilla tunnuksilla ja kuvastolla (Mason, Richardson, Collins, 2012, 146; Jacobs & Maier, 1998), oli luontevaa lähestyä ajatusta Euroopasta ja sen kansalaisuudesta kuvallisesti. Nykytaiteen keinoin pyrittiin mahdollistamaan myös oman äänen ja mielipiteen ilmaisua. Edellä esitelty selvitys kuvastaa hyvin kansalaisuuskasvatuksen erilaisia määriä ja lähtökoh- tia osallistujamaiden kouluissa.

Selvityksen (EACEA, 2012, 14–5) mukaan opettajien koulutus mahdollistaa vain kolmessa EU:n jäsenmaassa erikoistumisen kansalaisuuskasvatukseen (Itävalta, Iso-Britannia ja Slovakia). Alakoulussa kansalaisuuskasvatusta on luokanopettajan vastuulla, kun taas yläkoulussa pätevyys usein sisältyy historian, maantiedon, filosofian, etiikan, uskonnon tai taloustiedon opettajien opintoihin. Selvitys tuokin esiin tarpeen opettajien osaamisen vahvistamiselle ja kansalaisuuskasvatuksen taitojen arvioinnin kehittämiseksi. (EACEA, 2012, 14–15). CC-hankkeessa osallistujamaista vain Irlannin kouluissa oli mukana kansalaisuuskasvatusta opettaja yhteistyössä kuvataideopettajan kanssa. Useimmissa kouluissa projektin toteutti luokanopettaja tai kuvataideopettaja ilman erikoistumista yhteiskuntaoppiin. CC-hankkeen tavoitteena oli oppilaiden oman äänen kuuleminen ja osallisuuden tukeminen. Oppilaiden osallistaminen koulun toimintaan ja päätöksentekoon sekä laajemmin ympäröivän yhteiskunnan toimintaan, nähtiin selvityksessä (EACEA, 2012, 98) merkittävänä osana kansalaisuuskasvatusta, jonka tavoitteena olisi sisältää myös eri sukupolvien ja kansojen välistä yhteistyötä.

Suomessa Euroopan kansalaisuus -ilmiön tarkastelua opetuksessa perusteltiin perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteiden kautta (POPS 2004 ja LOPS 2003). CC-hankkeessa oppilaiden osallistuminen tapahtui keväällä 2013, kun valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden uudistuminen oli jo lähellä. Toiminnan suunnittelua ja toteutusta ohjasi vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2004), mutta kehitystyössä ja tuloksissa täytyi jo tähtyä tuleviin 2014 ja 2015 vuoden perusteisiin (POPS 2014 ja LOPS 2015). Euroopan kansalaisuus sisältyy yhteiskuntaopin sisältöihin ylä-

koulun luokilla, joihin liittyen CC-hankkeen toiminta tuki oppilaiden kykyä hahmottaa itsensä yhteisön sekä osakulttuurin jäsenenä, näkemään EU:n vaikutuksia omassa elämässä, toimimaan aktiivisesti ja tulkitsemaan tietoa (POPS 2014, 419; POPS 2004, 228). Hankkeesamme oli mukana oppilaita 1. luokkalaisista lukiolaisiin, joten suunnittelimme toiminnan liittymään ennen kaikkia peruskoululaisia ja lukiolaisia koskettaviin monialaisiin aihekokonaisuuksiin (POPS 2004, 38–43 ja LOPS 2003, 24–29), jotka edelleen ovat ajankohtaisia laaja-alaisina osaamiskokonaisuuksina (POPS 2014, 20–24; LOPS 2019, 60–65).

Kulttuurien välinen toimiminen ja taideteosten tulkinta kiinnitettiin kulttuuri-identiteettiin, oman itsen ja yhteisön hahmottamiseen ja kulttuuriseen ymmärrykseen, vuorovaikutustaitoihin ja ilmaisun lähtökohtiin (Aihekokonaisuudet A1 ja A2, POPS 2004; Laaja-alainen osaamiskokonaisuus L2, POPS 2014). Joita lukiossa vastaavasti ovat kulttuuri-identiteetti (A4, LOPS 2003) sekä myös viestintä ja mediaosaamisen sisältävä globaali ja kulttuuriosaaminen. (LOPS 2019). Ryhmäblogien käyttö ja omien teosten kuvaaminen mahdollisti mediateknologian oppimista (A7, POPS 2004; L5, POPS 2014; A5, LOPS 2003) ja toisten töiden katseleminen viestien tulkinnan taitoja (A3, POPS 2004; L1 & L4, POPS 2014; A6, LOPS 2003). Oppilaiden oman mielipiteen ilmaisu ja vaikuttaminen omaan ympäristöön ja yhteisöön taidetoiminnalla pyrkivät tukemaan osallistumisen ja vaikuttamisen kokemuksia (A4, POPS 2004; L7, POPS 2014; yhteiskunnallinen osaaminen, LOPS 2019). Käsitys muista eurooppalaisista, heidän arjestaan ja yhteisen talousalueen vaikutuksista voisivat lisätä ymmärrystä kestävästä tulevaisuuden rakentamiseksi (A5, POPS 2004; L7, POPS 2014; A3, LOPS 2003; eettinen ja ympäristöosaaminen, LOPS 2019). Hankkeessa olivat lähtökohtina vahvasti myös kuvataide -oppiaineen sisällöt: visuaalisen kulttuurin tulkinta, kulttuurinen osaaminen, visuaalinen havaitseminen ja ajattelu sekä kuvallinen tuottaminen (POPS 2014, 267; POPS 2004, 237; LOPS 2019, 343–344; LOPS 2003, 200). CC-hankkeen puitteissa opetus oli siis ankkuroitu kuvataiteen sisältöihin ja toimintaan, joka toteutti suomalaisissa kouluissa samalla runsaasti laaja-alaisen osaamisen tavoitteita ja Euroopan kansalaisuus -teemallaan kosketti myös yhteiskuntaopin sisältöjä.

3.3.2 Kansalaisuuskasvatus yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistumisena

Suutarisen (2006a) mukaan Suomessa sekä opettajat että koulut on pyritty 1970-luvun epäonnistuneiden kouluneuvostokokeiluiden jälkeen näkemään politiikasta erillisenä ja siihen osallistumattomana instituutiona. 2000-luku on kuitenkin tuonut mukanaan vähittäisen muutoksen kansainvälisen yhteistyön lisääntymisen ja globalisaation myötä. Suutarinen (2006a, 63) tiivistää, että ”vaikenemisen vaatimus on muuttunut vaatimukseksi ottaa kantaa”. Coganin ja Derricottin (2012, xiv–xv) mukaan huomio demokratia- ja kansalaiskasvatuksen merkitykseen on lisääntynyt maailmanlaajuisesti 1990-luvulta lähtien. Suomessa suuntauksesta pyrkii nuorten osallistamiseen kertoo esimerkiksi siihen ohjaava nuorisolaki (2006, päivitetty 2016, 24 §; 1285/2016 24 §.) sekä kuntalaki (410/2015, 26 §), jonka mukaan kuntien pitää kuulla lapsia ja nuoria heitä koskevissa päätöksissään ja tarjota mahdollisuus osallistua palveluiden kehittämiseen (ks. myös Nousiainen & Piekkari, 2005, 12). Vähitellen jo varhaiskasvatuksesta lähtien tulisi pyrkiä luomaan kokemuksia ja mahdollisuuksia tulla kuulluksi, osallistua ja vaikuttaa. Suutarinen (2006a) painottaakin, että kansalaisuuskasvatus pitäisi

yhteiskuntaopin tietokeskeisyyden sijaan nähdä myös asenteita, keskustelua ja toimintaa sisältävänä. Suutarinen (2006a) ehdottaa artikkelissaan jo vuonna 2006 yhteiskunnallisen keskustelun ja sen edellytysten lisäämistä oppilaitoksissa kohti keskustelevaa kansalaisuutta. Suutarisen (2006a, 95) mukaan opettajia pitäisi ohjata aidon keskustelun synnyttämiseen ja antamaan oppilaille mahdollisuus muodostaa asioista omat perustellut mielipiteensä.

Ilman valmiutta poliittiseen ja kulttuurilliseen keskusteluun koulu ja oppilaitokset niiden mukana myös nuoriso liukuvat oma-aloitteisesti syrjään yhteiskunnallisesta todellisuudesta ja osallistumismahdollisuuksista (Suutarinen, 2006a, 69).

Suutarinen (2006b) nostaa eurooppalaisesta kyselytutkimuksesta esiin historian ja yhteiskuntatieteen opettajien enemmistön painottavan oppiainejakoisuutta, eivätkä he näe tarpeelliseksi integroida yhteiskunnallista kasvatusta muiden oppiaineiden opetukseen. Samalla tutkimuksessa korostui suomalaisten nuorten yhteiskunnallisen ja poliittisen osallistumisen vähäisyys (Suutarinen, 2006b, 114). Suutarisen (2006b) mukaan yhteiskuntaopin integroimiseen muihin oppiaineisiin on tullut mahdollisuus peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden päivittymisen myötä, joka nostaa esiin monialaiset aihekokonaisuudet (POPS 2004). Koska koulu instituutiona on hidas muuttamaan, Suutarinen peräänkuuluttaa myös julkista keskustelua, selkeää perustelua ja toimia päättäjien, huoltajien ja nuorten taholta, jotta kansalaisuuskasvatusta muutettaisiin aktiivisempaan ja osallistavampaan suuntaan (Suutarinen, 2006b). Vaikutusmahdollisuuksien tarjoaminen nuorille koulun toiminnassa ja kunnan päätöksenteossa voidaan nähdä myös yhteisöön osallistamisena ja paikallisen identiteetin vahvistamisena (Suutarinen, 2006b). Nivalan (2008, 6) määrittelemä sosiaalipedagoginen kansalaisuuskasvatuksen toimintamalli painottaa osallistumista ja yhteisöllisyyttä, jotka toteutuvat yhteistoiminnallisuudessa, reflektiivisyudessa ja dialogisuudessa. CC-hankkeen tärkeänä osana oli lasten kuuleminen ja mahdollisuuden antaminen tulla kuulluksi sekä dialogin mahdollistaminen. Englanniksi käytettiin käsitettä *pupils' voice* eli "oppilaiden ääni", jonka oli tärkeä saada ja antaa kuulua. Oppilaiden "äänen" käsite viittaa Paolo Freiren (2005 [1970]) kriittiseen pedagogiikkaan, jossa oppilaiden kokemukset, ääni ja maailmasuhde olivat opetuksen lähtökohtia ja ihmisten välisen dialogin kautta tietoisuuden kasvaminen sekä toimijuuteen voimaantuminen tavoitteina. CC-hankkeessa taiteen tekemisen tarkoitus oli antaa lapsille mahdollisuus toimia, käydä dialogia ja vapaus ilmaista omia mielipiteitä.

Euroopan komissio (European Commission, [EC], 1999) on julkaissut myös jo vuonna 1998 (suomennos v.1999) yhteenedon aktiivisesta kansalaisuudesta ja koulutuksesta Euroopan unionissa, jossa tuodaan esiin koulutuksen mahdollisuuksia aktiivisen kansalaisuuden tukemisessa (EC, 1999). Euroopan unioni tukee nuorten aktiivista kansalaisuutta ja eurooppalaista identiteettiä erilaisilla yhteistyöverkostoilla ja vaihto-ohjelmilla (kuten Sokrates, Erasmus ja Leonardo -vaihto-ohjelmat). Raportin (EC, 1999) mukaan Euroopan kansalaisuuden oppimiseen kuuluu affektiivinen, kognitiivinen sekä pragmaattinen taso: Affektiivinen taso lisää kulttuurien välistä yhteisymmärrystä ja kognitiivinen taso toiminnallisia valmiuksia. Näitä kehitetään parhaiten pragmaattisella tasolla, käytännössä toimimalla ja hankkimalla kokemuksia. Näin kehitetään uudistuvan teknologian ja kansainvälistyvien toimintaympäristöjen vaatimia sosiaalisia ja kulttuurisia taitoja. (EC, 1999, 12). Raportin

esimerkkitapausten mukaan mahdollisuus avoimeen keskusteluun, osallisuuteen ja demokraattisen toiminnan kokemiseen avautuu usein nuorten kansainvälisissä yhteistyö- ja taideprojekteissa (EC, 1999, 33):

[Taideproduktiossa] toiminnasta voi muodostua pienoisfoorumi, jolla voi toimia aktiivisena kansalaisena. Osallistujat saavat kokemusta tekijöistä, joista aktiivinen kansalaisuus muodostuu. (EC, 1999, 33)

CC-hanke toteuttikin Euroopan komission määritelmän mukaista Euroopan kansalaisuuskasvatusta tuomalla oppilaat toimimaan ja hankkimaan kokemuksia kansainvälisestä vuorovaikutuksesta, tarjoamalla mahdollisuuden taideperustaiseen keskusteluun ja osallistumiseen taidetoiminnassa.

3.3.3 Kasvaminen paikalliseen ja kansainväliseen kansalaisuuteen

Euroopan kansalaisuus ylikansallisena ulottuvuutena kansalaiskasvatukseen koskettaa maailmankansalaisuutta ja globalisaatiota aikamme ilmiönä. Peruskoulun opetus suunnitelman perusteissa (POPS 2014, 28) koulujen toimintaympäristöä määritellään kulttuurisesti moninaiseksi, jossa paikallinen ja globaali limittyvät toisiinsa. Nuorisobarometrin (Myllyniemi, 2010) mukaan nuoret ovat kiinnostuneita globaaleista kysymyksistä ja globaalista politiikasta. Globalisaatiota tarkastellut ranskalainen politiikkatieteilijä Dominique Moisi (1999), nosti esiin jo vuosituhaten vaihteessa kansainvälistyvän kaupan, työmaailman ja kommunikaation vaikuttavan myös kansalaisuuden merkitykseen. Moisin (1999) mukaan globaalissa ajassa identiteetin merkitys kasvaa ja kansalaisuuden ominaisuuksia ovat erityisesti kompleksisuus, haavoittuvaisuus ja vastuullisuus. Internetin mahdollistaman välittömän ja maailmanlaajuisen tiedonvälityksen ansiosta, ei tietoisuutta ja vastuuta maailman tapahtumista voi paeta, hän jatkaa. Kansallisen ja kansainvälisen sekä yksityisen ja julkisen rajat ovat yhä epäselvempiä (Moisi, 1999). Faulksin mukaan valtioiden rajoista riippumattomat uhat vaativat yhteistä toimintaa, joten maailmankansalaisen toimintakenttänä on koko maailma (Faulks, 2000, 137–138, 149–150). Eskelinen ja muut (2012) näkevät kansalaistoiminnan toimintaympäristönä koko maailman, koska internet mahdollistaa vuorovaikutuksen kansainvälisille ja ylikansallisille organisaatioille ja kansalaisliikkeille. Globaaleja yhteiskunnallisia liikkeitä on syntynyt myös sosiaalisen median avulla (Eskelinen ym., 2012, 240–242).

Globalisaation ja erityisesti kommunikaatioteknologian kehityksen vaikutuksesta maailmankansalaisuuden toteuttaminen on ensimmäistä kertaa tullut käytännön toiminnan tasolla mahdolliseksi (Eskelinen ym., 2012, 242).

CC-hankkeessa ryhmäblogeja käytettiin eri maiden osallistujien yhteisenä foorumina. Verkko-yhteydet ja blogi sosiaalisen median alustana antoivat mahdollisuuden tuoda osallistuvat oppilaat aidosti yhteiseen kansainväliseen toimintaympäristöön keskustelemaan. Eurooppalaisuuden, eurooppalaisen identiteetin ja kansalaisuuden äärellä ei kuitenkaan pitäydytty rajatusti kansainvälisellä tasolla vaan keskustelussa liikuttiin henkilökohtaisista ja paikallisista identiteeteistä alueellisiin ja kansallisiin identiteetteihin, joita yhteisessä foorumissa peilaamalla, vertaamalla ja eroja ja yhdistäviä tekijöitä tarkastelemalla voitiin lähestyä eurooppalaisuutta. Tätä paikallisen, kansallisen sekä eurooppalaisen identiteettien tasojen rinnakkaista tarkastelua selittää Coganin (2012 [1998]) kansainvälisen tutkimusryhmän kanssa

2000-luvun kansalaiskasvatukseen määrittelemä moniulotteinen kansalaisuus (multidimensional citizenship, Cogan, 2012, 1–2). Globaalit ilmiöt näkyvät myös paikallisesti ja niihin pyritään vaikuttamaan ruohonjuuritasolla. Eskelisen ja muiden (2012) mukaan paikallisella vaikuttamistoiminnalla on usein valtion rajat ylittäviä päämääriä. Näin globaali ja paikallinen kansalaisvaikuttaminen kietoutuvat toisiinsa ja kansalaisuus määrittyy sekä lokaalina että globaalina toimijuutena (Eskelinen ym., 2012).

Kansalaisena ollaan osa paikallista sekä maailmanlaajuisia yhteisöä (Eskelinen ym., 2012, 241). Moisin (1999) korostaa, että vaikka globalisaatio vähentäisi valtion kansalaisuuden merkitystä, se kuitenkin lisää identiteettien merkitystä. Kun aiemmin kansalaisuuden keskiössä on ollut kansallinen identiteetti, on maailma yhä monimutkaisempi ja yhteiskunnan haasteet toisiinsa kietoutuneita (Moisi, 1999). Siksi kansalaisuudessa ja kansalaisuuskasvatuksessa pitäisi Coganin (2012, 1–2) mukaan huomioida sekä paikallinen, kansallinen että kansainvälinen ulottuvuus. Tämän tilallisen ulottuvuuden lisäksi tulee kansalaisuudessa ottaa huomioon ajallinen ulottuvuus perinteistä lähitulevaisuuteen (Cogan, 2012, 1–2), sekä henkilökohtaiset ja sosiaaliset ulottuvuudet (Cogan, Grossman & Liu, 2000). Ajallinen ulottuvuus korostaa sekä ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin kysymyksiin tarttumista kansalaiskasvatuksessa että historian ja tulevaisuuden hahmottamista. Henkilökohtainen ulottuvuus tuo esiin yksilöiden omien päätösten vaikutuksen yhteisöön ja puolestaan yhteiskunnallisten päätösten vaikutuksen omaan elämään. (Cogan, Grossman & Liu, 2000, 49–50).

Maailmankansalaisuuden vahvistamiseksi lapsille ja nuorille on tärkeä kertoa ja tuottaa eri tavoin kokemuksia ja käsitystä siitä, kuinka monella eri tapaa heidän jokapäiväinen elämänsä on kytköksissä eri puolille maailmaa (Eskelinen ym., 2012, 242).

Näin ylikansallinenkin eurooppalainen identiteetti lähtee syntymään paikallisesta ja konkreettisesta toiminnasta, paikallisia ja kansallisia identiteettejä tarkastelemalla. Yhteyksiä toisiin eurooppalaisiin haettiin arjen kokemusten: kielten, urheilulajien, ruokien, tuotteiden ja lomamatkakokemusten kautta. Eskelisen ja muiden (2012, 242) mukaan maailmankansalaisen tietoisuuden lisäksi toiminnan aikaansaaminen on kansalaiskasvatuksen haaste. Neljäntenä Coganin, Grossmannin ja Liun (2000) esiin nostama kansalaisuuden ulottuvuus onkin sosiaalinen ja yhteisöllinen, joka kansalaisuuskasvatuksen näkökulmasta korostaa mahdollisuuksia osallistua pohtimalla, keskustelemalla sekä yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen toiminnan kautta omiin yhteisöihin. Eskelisen ja muiden (2012, 242) mukaan lasten ja nuorten kansalaistoiminta käynnistyy usein paikalliselta tasolta, oman arjen epäkohtien havaitsemisesta sekä uskosta vaikutusmahdollisuuksiin omalla toiminnalla. CC-hankkeen aikana keväällä 2013 Euroopan unioni tuli lasten ja nuorten arkeen talouskriisin vaikutuksina. Taiteellinen toiminta ja ilmaisu antavat erityisen mahdollisuuden myös yhteiskunnalliseen keskusteluun ja osallistumiseen. Taidetoiminta antoi mahdollisuuden tuoda esiin lasten ja nuorten äänet ja mielipiteet ajankohtaiseen kriisiin. Tätä CC-hankkeen hyödyntämää taiteen erityistä forumia dialogille identiteetin ja osallisuuden tarkasteluun ja toteuttamiseen määrittelenkin seuraavaksi nykytaiteen näkökulmasta.

4 Nykytaide ilmiöpohjaisessa oppimisessa

4.1 Ilmiöt aiheina taiteessa

Tässä luvussa tarkastelen ensin laajemmin taiteen (sis. laajasti kuvataiteen, kirjallisuuden, musiikin, tanssin, teatterin ja draaman) roolia ja ominaisuuksia monialaisessa ja ilmiöpohjaisessa oppimisessa, sitten tarkemmin kuvataiteen paikkaa oppiaineiden integraatiossa sekä lopuksi nykytaiteen erityispiirteitä yhdistettäessä se kansalaiskasvatuksen kontekstiin. Taiteen ja erityisesti kuvataiteen merkityksiä oppiaineiden välisessä integraatiossa olen kartoittanut artikkelissani V, joka on toiminut pohjana tälle luvulle. Nykytaiteen määrittelen ensisijaisesti postmodernin taidekäsitteksen (ks. Sederholm, 1998) mukaiseksi kuvataiteen kenttään laajasti sijoittuvaksi aikalaisaiteeksi, joka painottaa taiteen elämyksellisyyttä, kokemuksellisuutta, yhteisöllisyyttä ja paikkasidonnaisuutta (esim. Kester, 2011; Hiltunen, 2009; Lacy 1995, Kwon 2002, Kantonen, 2010 ja Jokela, 2018).

Tuotaessa taide mukaan ilmiöpohjaiseen oppimiseen, on syytä tuoda esiin, mitä erityistä juuri taiteen näkökulmalla, tarkastelulla, tekemisellä ja sisällöllä voidaan monialaisessa opetuksessa saavuttaa. Arja Puurula (1998, 26) tuo esiin, että integroinnin määrittelyssä pitäisi nähdä ero taideaineiden ja muiden aineiden välisen integroinnin sekä taito- ja taideaineiden keskinäisen integroinnin välillä. Hänen mukaansa näin voitaisiin vahvistaa taide- ja taitoaineiden roolia suhteessa muihin aineisiin ja luoda niille yhteistä perustaa integrointikeskusteluun (Puurula, 1998, 26). Puurulan perustelujen suuntaisesti tarkastelen tässä luvussa kirjallisuuden kautta taideaineiden ja muiden oppiaineiden integraatiota sekä erityisesti kuvataiteen ja nykytaiteen näkökulmaa ja jätän taiteiden välisen integraation tutkimukseni ulkopuolelle. Jätän käsittelyn ulkopuolelle myös kokonaisvaltaisesti taiteita opetuskäytäntöihin integroivat laajemmat pedagogiset suuntaukset, kuten Reggio Emilia ja Steiner -pedagogiikan, jotka painottavat toiminnassaan oppilaslähtöisyyttä, elämyksellisyyttä ja toiminnallisuutta sekä integroivat taiteita opetuksen ytimeksi (ks. esim. Spaggiari, 1987; Dahlström, 2000; Easton, 1997). Tutkimukseni kontekstin mukaisesti keskityn integrointiin tavanomaisessa peruskoulussa ja lukiossa, sekä siihen liittyvään länsimaiseen tutkimukseen ja teoriaan.

Taideteosten käsittelemien aiheiden kirjo tarjoaa taideaineissa aivan erityisen mahdollisuuden tarttua ilmiöihin ja niiden kautta oppimiseen. Michael Parsons (2004) mukaan taidekasvatuksen ytimessä ovat aihe ja ilmaisu. Teoksen aihe sekä ilmaisukeinot, tekniikka ja materiaalit ovat läsnä sekä taideteoksia tarkasteltaessa että tehdessä. Käsittelemiensä aiheiden kautta taideteokset avaavat ikkunoita erilaisiin ilmiöihin. On kiinni opetuksen suunnittelusta ja organisoinnista, tartutaanko teosten aiheisiin tarkemmin ja valitaanko aiheet tar-

kasteltaville tai itse tehtäville teoksille tavoitteellisesti jonkin opiskeltavan ilmiön mukaan. Kirjallisuuden ja aiemman tutkimuksen mukaan taide näyttäytyy erityisenä kulttuurisena tietona (esim. Räsänen, 2008; Efland, 2002) sekä tiedon rakentamisen, ymmärryksen sekä ilmaisun tapana (esim. Gardner, 1983; Eisner, 1982; Kaihovirta-Rosvik, 2009). Näitä voidaan pitää perusteluina taideaineille osana opetusta, niiden erityisyydelle tietoa rakennettaessa sekä mahdollisuuksille ja rooleille aineiden välisessä integraatiossa. Tärkeitä ovat myös taiteen moniaistiset, kokemukselliset, omakohtaiset ja tunteisiin vetoavat ominaisuudet (esim. Lowenfeld & Brittany, 1987; Efland, 2002; Räsänen, 2008; Venäläinen, 2019).

Taideaineiden integrointia koskevien teorioiden ja tutkimusten valossa ilmiöiden tarkastelu taideaineissa aiheina vaatii tasapainoilua ilmiöön keskittyvän opetuksen sekä taiteen sisältöjen opetuksen ja taitojen harjoittelun välillä. Parsons (2004) mukaan, kun keskitytään pelkästään siihen, mitä taideteos kertoo tietystä aiheesta, ollaan usein toisen kuin kyseisen taideaineen tunnilla. Tällöin käytetään taideteosta havainnollistamaan ja elävöittämään aiheen opetusta muissa oppiaineissa. Taiteita käytetään myös aktiviteetteina tehostamaan oppimista muissa aineissa: lauletaan aakkosia, piirretään kaaviokuva fotosynteesistä tai painetaan muistiin Suomen joet loruna. Tällöin musiikki, runomuoto, rytmi tai kuvallinen tuottaminen toimivat oppimisen tukena ja muistin apuna (ks. Juuti, ym., 2015). Marshallin (2014,105) mukaan tämä integrointityyli hyödyntää välineellisesti multimodaalista taideperustaista oppimista (*multimodal arts-based learning*), eli taiteen tekeminen on strategia opettaa moniaistisesti ja monipuolisesti akateemista sisältöä. Taiteellisessa työskentelyssä painottuu silloin Parsons (2004, 787) määrittelemistä elementeistä aihe, eikä ilmaisuun tai tekniikkaan ohjata, eikä kiinnitetä huomiota niiden tasoon. Elliot Eisner (2002, 153) kuvaa kyseisen suuntaista integrointitapaa taiteiden käyttönä käsitteiden, historian tai aikakausien havainnollistamisessa ja ilmiöstä integraationa ilman varsinaista taidetta. Bresler (1995, 34) puhuu alistuvasta integrointityylistä, kun taidetta hyödynnetään välineenä elävöittämään toisen oppiaineen opetusta.

Breslerin (1995) tutkimuksen mukaan kuvataide oli opettajien kertomana integroiduin oppiaine, ehkä juuri eri aiheita havainnollistavan ominaisuutensa vuoksi. Päivi Granö ja Sirkka Laitinen (1998) ovat tuoneet esiin tapaustutkimusraportissaan peruskoulun kuvataiteen opetuksesta, että kuvataidetta käytetään myös pelkästään välineellisesti muiden aineiden opiskeluun. Tällöin ei teoksen tarkastelussa käsitellä kuvataiteen sisältöjä: miten tai miksi aihe on ilmaistu ja teos teknisesti toteutettu (Parsons, 2004, 787). Granön ja Laitisen (1998, 95) mukaan tämä voi ohjata myös oppilasta suhtautumaan pinnallisesti kuvaan ja taiteellinen oppiminen jää toissijaiseksi. Pelko taiteen jäämisestä välineelliseen asemaan oppiaineiden välisessä integraatiossa on usein myös yhteistyöstä kieltäytyvien taideopettajien perusteluna (Bresler, 1995). Vaikka kyseessä ovat 1990-luvulla tehdyt tutkimukset, uudistuvat opetuksen käytännöt kuitenkin hitaasti ja silloin opetuksessa esiintynyt taiteiden välineellinen hyödyntäminen jatkuu jossain muodossa tänä päivänä ja on vaikuttamassa myös monialaisten opetuskokonaisuuksien muotoutumiseen.

Kun opetuksessa puolestaan keskitytään pelkästään teoksessa aiheen ilmaisuun ja tekniseen toteutukseen, ollaan Parsons (2004) mukaan perinteisellä taideopetuksen tunnilla. Parsons (2004, 787) määrittelee, että hyvä integroiva opetus sekä myös hyvä taideopetus laittaa kuitenkin tarkastelemaan sekä aihetta että sen ilmaisua ja teoksen teknistä toteutusta.

Myös Eflandin (2002) mukaan taidetta pitäisi opettaa aina konteksti huomioiden yhteydessä yhteiskunnalliseen tilanteeseen, historiaan ja kulttuuriin merkityksiin. Puhtaasti tekniikkaan tai esimerkiksi kuvataiteessa värioppiin keskittyvää opetusta Efland (2002, 9) määrittelee aineen sisälle eristäytymiseksi. Teorian ja aiemman tutkimuksen näkökulmasta oli tärkeää, että Euroopan kansalaisuutta tarkasteltaessa ei unohdettu kuvataiteen oppiaineen sisältöjä. Eisner (2002) määrittelee kahdeksan aluetta, jotka ohjaavat taidekasvatuksen kasvatuksellisia tavoitteita ja sisältöjä ja niistä yksi on integroitu taide (Eisner, 2002). Arthur Efland (2002) ja Marjo Räsänen (2008) puolestaan määrittelevät integroivaa taideopetusta, jossa kuvataideopetus nähdään kulttuurikasvatuksena kiinnittyen laajemmin visuaaliseen kulttuuriin, ympäristöön ja identiteetteihin. Parsons (2004, 787) mukaan ideaalissa taideopetuksessa sekä taiteen että muiden integroitavien aineiden tavoitteet ja sisällöt ovat mukana prosessissa vahvistaen toisiaan. Tämä tarkoittaa tiedon hakemista ja aiheen tutkimista laajasti eri oppiaineiden näkökulmasta, sekä ilmaisuun perehtymistä tarkastelemalla, miten taiteessa on käsitelty kyseistä aihetta ja harjoittelemalla sopivia toteutustekniikoita (Parsons, 2004, 787). CC-hankkeessa taiteen integraatiota toteutettiin Silversteinin ja Laynen (2010, para 3) määrittelyn mukaisesti lähestymistapana oppimiseen, jossa oppilaat rakentavat ja tuovat esiin ymmärrystään taidemuodon kautta. Silloin taiteiden integraatiolla pyritään laajempaan ymmärrykseen aiheena olevasta ilmiöstä, taiteesta ja muista oppiaineista. Integraatio on luova prosessi, jossa taidemuoto liitetään toiseen ainealueeseen sisältäen molempien aineiden tavoitteita (Silverstein & Layne, 2010). CC-hankkeessa tavoiteltiin taidetoiminnan kautta laajempaa ymmärrystä sekä Euroopan kansalaisuus -ilmiöstä että nykytaiteesta ja sen ilmaisutavoista.

Suhteuttaessani kuvataiteen integraatiota ilmiöpohjaiseen oppimiseen sekä opetuksen eheyttämisen tavoitteisiin, nostan keskeiseksi Räsänen (2008, 112–115) määrittelemät integraation alueet, jotka on muodostettu Parsons (2004, 778–781) pohjalta ja liittyvät erityisesti nykytaiteen kenttään. Potentiaaliset integraation alueet jakautuvat kuvataiteen oppiaineen ulkopuolisiin (kehitys ja yhteiskunta) sekä aineen sisäisiin (taidetieto ja taide-maailma) ulottuvuuksiin (Räsänen, 2008, 112–115). Kuvataiteen näkökulmasta integroidussa kokonaisuudessa aiheet tulevat identiteetin (kehitys) ja yhteiskunnan alueelta, kun taas ilmaisun, tutkimisen ja työskentelyn menetelmät nykytaiteesta (taidemaailma) ja taiteesta tietona. CC-hankkeessa aiheen voi tarkastelemaan eurooppalaisia identiteettejä, yhteiskunnallista toimimista, paikallisia ja kansallisia yhteisöjä, elinympäristöjä sekä kulttuureja. Aiheen ilmaisua puolestaan tarkasteltiin nykytaiteessa ja visuaalisessa kulttuurissa sekä toteutettiin itse kuvallisin keinoin. Lopuksi vielä tarkasteltiin, mitä tietoa toisten oppilaiden teokset välittivät. Identiteettiä koskettavat aiheet ovat oppilaskeskeisiä ja yhteiskunnallinen ulottuvuus tekee niistä ajankohtaisia (Räsänen, 2008; Parsons, 2004). Taiteellinen työskentely avaa erilaista ymmärrystä ilmiöihin laajentaen näkökulmaa ja mahdollistaen yhteyksien näkemisen eri alojen sekä ilmiöiden välillä (Marshall, 2016; Kaihovirta-Rosvik, 2009). Oman näkökulman ilmaiseminen teoksen kautta tuo ilmiöön omakohtaista ja kokemuksellista suhdetta sekä opetukseen toiminnallista ja oppilaskeskeistä painotusta (Heikkilä, 2019; Räsänen, 2008). Taiteellisessa aiheen ilmaisussa ei ole oikeita tai vääriä vastauksia ja erilaisille näkökulmille ja niiden ilmaisemiselle on tilaa, mikä tukee oppilaiden toimijuutta (Heikkilä, 2019; Kaihovirta-Rosvik, 2009; Hiltunen, 2009). Taiteellinen työskentely on myös lähtökoh-

taisesti vuorovaikutteista ja kehittää laaja-alaista osaamista, kuten ongelmanratkaisutaitoja, monilukutaitoa sekä ajattelemaan oppimista (Marshall, 2019; Räsänen, 2015; Eisner, 2002).

Räsänen (2008, 122) määrittelee vielä erityisesti nykytaidetta oppimisympäristöksi, joka luonnostaan integroi eri oppiaineiden sisältöjä. Nykytaide toimii integraation eri alueiden, oppilaiden kehityksen (identiteetin), yhteiskunnan ja tiedonkäsitysten yhdistäjänä (Räsänen, 2008, 112). Parsons (2004) tekee yhteenvetoa amerikkalaisesta näkökulmasta kuvataiteen integraatiossa käytetyistä oppiainerajat ylittävistä aihepiireistä yhdistämällä ne nykytaiteen käytäntöihin ja käsittelemiin aiheisiin. Hän puolestaan listaa kuvataiteen nykytaideperustaisen integraation lähtökohdiksi yhteiskunnalliset ongelmat, paikallisen yhteisön, luonnon, visuaalisen kulttuurin ja identiteetin (Parsons, 2004, 778–781). Seuraavissa luvuissa avaan tarkemmin taiteen ominaisuuksia oppimisessa, jotka toimivat myös perusteluina käytettäessä nykytaidetta ilmiöpohjaisessa oppimisessa. Yhdistän näihin Breslerin (1995) määrittelemiä taiteiden integraatiotyylejä sekä nykytaiteen toimintamalleja, jotka antavat kuvaa, miten ne toimivat monialaisen opetuksen kontekstissa.

4.2 Taideoppiminen monialaisessa opetuksessa

4.2.1 Taide tietona ja ilmiön tarkastelun tapana

Kaiken taideopetuksen taustalla on taiteen ymmärtäminen erityiseksi ja muista poikkeavaksi tiedon tuottamisen, ymmärtämisen ja tutkimisen muodoksi (Räsänen, 2008, 83). Tämän perustavan laatuisten erityisominaisuuden ymmärtäminen pitäisi myös olla toiminnan lähtökohdana tuotaessa taide osaksi monialaista opetusta (esim. Bresler, 1995; Fauntley & Savage, 2011). Ajattelutapa nojaa ajatukseen oppiaineista rakenteina, jotka sisältävät oman erityisen tietonsa, mikä perustelee myös oppiaineiden erillisyyttä ja tänä päivänä myös monilukutaitoa (esim. Hartikainen & Harmanen, 2019). Taiteen erityisen, muista tiedonaloista poikkeavan tietämisen ja toiminnan esiin nostaminen 1970-luvulta alkaen, kiteytyi tiedonalapohjaisessa taideopetuksessa (*Discipline-based Art Education*) (Räsänen, 2008, 73–74). Bresler (1995) määrittelee kognitiiviseksi integrointityyliksi monialaista opetusta, joka nojaa käsitykseen taiteista erityisinä tiedon muotoina. Siten ilmiöpohjaisen oppimisen kontekstissa taiteen merkitys on tarjota muista oppiaineista poikkeavia tiedonhankinnan, tietämisen ja tiedon esittämisen keinoja. Myös Venäläinen määritellesään nykytaidetta oppimisen ympäristönä, nostaa perusteluiksi taiteen tietoa painottaen nykytaiteen ominaisuuksia tutkimuksellisina, tietoa ja merkityksiä tuottavina toimintoina (2019, 267–268). CC-hankkeessa tämä tarkoitti, että taiteellisella toiminnalla ei pyritty opettamaan yhteiskuntaopin sisältöjä Euroopan kansalaisuudesta vaan tarkastelemaan, mitä nykytaide ja taiteellinen toiminta tuo esiin ilmiöstä.

Taiteen sisältämää tietoa on määritelty monin tavoin: nostamalla tunteiden ja aistien kehollinen ja kokemuksellinen tieto järjen ja mitattavissa olevan tietämisen rinnalle (Dewey, 1934; Arnheim, 1954; Best 1992; Sava, 1993), toisaalta määrittelemällä taiteen tietoa omana multimodaalisena, narratiivisena, vertauskuvallisena ja tapauskohtaisena tiedon muotona (Eisner, 1982; Gardner, 1983; Grönholm, 1998;) ja kolmanneksi määrittelemällä taiteen tekemisen ja tarkastelemisen vaativan kulttuurista tietoa ja älykkyyttä (Efland, 2002; Freedman, 2003; Räsänen, 2008). Taiteeseen liittyvästä tiedosta ja tietämisestä puhuttaessa onkin

pyritty purkamaan länsimaista dikotomiaa, jossa muun muassa järki ja tunteet sekä tieto ja taito asetetaan vastakkaisiksi ilmiöiksi. Taide tunteen ja kehon puolelle ja tieto ajattelun ja järjen puolelle. Dewey (1934) perusteli jo aikanaan taidetta ja tiedettä yhtäläisiksi älyllisiksi toiminnoiksi. Deweyn (1934, 15–16) mukaan ei tullut määritellä, että tutkija ajattelee ja taiteilija luo, vaan molemmat suorittavat ongelmanratkaisua, pohtivat vaihtoehtoja ja luovat uutta. Taiteilijan prosessi on kiinni teoksessa ja sen tekniikassa, kun taas tieteissä välineet ovat symboleita, käsitteitä, numeroja ja merkkejä (Dewey, 1934, 15–16). Rudolf Arnheim (1954) puhui kuvallisesta ajattelusta ja tietämisestä määrittelemällä kognitiivisiksi toiminnoiksi kaikenlaisen informaation vastaanottamisen ja käsittelyn, mukaan lukien myös aistikokemukset. Nelson Goodman (1976) määritteli taiteiden ansioiksi hienovaraisen erottelukyvyn, suhteiden ymmärtämisen, symbolijärjestelmien tunnistamisen ja erilaisten merkkien tulkinnan kehittämisen. David Best on perustellut tunteiden tiedollista merkitystä taidekasvatuksen filosofian teoksessaan ”Tunteen rationaalisuus” (1992; ks. myös Puolimatka, 2004). Bestin (1992) mukaan taiteelliset tunteet sisältävät ymmärtämisen tai kognition, jolle keskeistä on tulkitseva järjely, joka johtaa ymmärtämiseen ja arviointiin. Taiteissa tieto, tunteet sekä tulkitseminen ja ymmärtäminen kietoutuvat toisiinsa. Inari Grönholm (1998, 2) puhuu ilmiöstä taiteellisenä oppimiskäsityksenä ja taiteellisenä oppimisprosessina, jossa:

Aiemmat muistikuvat, oma henkilöhistoria, vaikuttavat kokemukseen ja pohdiskelu taas käsitteellistämiseen. Oma taiteellinen työskentely syventää ymmärrystä ilmiöstä. Ihminen hahmottaa maailmaa tieteen keinoin loogis-lineaarisesti tai taiteen keinoin kokonaisvaltaisesti myyttis-metaforisesti. Nämä kaksi tapaa kohdata maailma ovat taiteellisessa työskentelyssä jatkuvassa vuorovaikutuksessa. (Grönholm, 1998, 2)

Tekeminen ja elämyksellisyys osana taiteen tietämistä, nostaa esiin kokemuksellisen oppimisen taiteen tiedon kontekstissa. David Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malli korostaa kokemusten ja elämysten sekä itsereflektion merkitystä oppimisprosessissa. Oppiminen etenee toimintaa ja konkreettisia kokemuksia reflektoiden kohti ilmiöiden teoreettista ymmärtämistä ja parempia toimintamalleja (Kolb, 1984). Inkeri Sava (1993) on kehittänyt taiteellisen oppimisen mallia kokemuksellisen oppimisen pohjalta. Sen mukaan taiteellinen oppiminen on aktiivista aisti-, kokemus-, mielikuva- ja käsitetiedon yhdistämistä. Taiteellinen tieto sisältää aistitietoa, elämys- ja ilmaisutietoa, käsitetietoa ja taiteellisen ajattelun tuottamaa kokonaisvaltaista taiteellista tietoa (Sava, 1993).

Howard Gardner (1983) kritisoi Eisnerin (1982) tavoin kouluopetuksen keskittymistä kirjallisiin, kielellisiin ja matemaattisiin symbolijärjestelmiin. Gardnerin (1983) moniälykkyyden teoria nostaa taiteiden tarjoamat tiedon esittämisen tavat, oppimistyylit ja lahjakkuudet niiden rinnalle. Eisner (1982) hahmottaa taiteet erilaisina representaatioiden muotoina, jotka laajentavat representaatioiden kirjoa verbaalisesta, kirjallisesta ja numeraalisesta auditiivisilla, visuaalisilla ja kinesteettisillä muodoilla. Perehtymällä kaikenlaisiin representaation muotoihin kehitetään kykyä olla vuorovaikutuksessa, ymmärtää maailmaa ympärillämme ja muodostaa siitä monipuolisesti merkityksiä. Taiteiden esittämät representaatiot rikastuttavat havaintoja ja ovat tehokkaita yhdistäessään kognition ja tunteet. Mieli kehittää monimuotoisesti representaatioita aistikokemusten kautta. Jokainen taidemuoto tarjoaa ainutlaatuisen tavan esittää eli representoida ideoita, ajatuksia ja tunteita. (Eisner, 1982).

Ajatus eri tiedonalojen sisältävän erilaisia tiedon esittämisen muotoja, symbolijärjestelmiä ja tapoja representoida tietoa on myös monilukutaidon painottamisen taustalla tekstien moninaistumisen lisäksi ja laajojen lukemisen ja tekstin tuottamisen taitojen osaksi on tärkeänä nostettu myös tiedonalakohtaisten tekstien ymmärtäminen (ks. Hartikainen & Harmanen, 2019). Eisner (1991) kuvaa eri tiedon hankkimisen ja ymmärtämisen tapoja taiteen integraatiossa tiedon moninaisina lukutaitoina, johon sisältyvät taiteen ymmärtäminen, taiteen menetelmät (käsitteelliset ja tekniset), materiaalit, historia ja taiteen suhde elämään ja kulttuuriin.

Efland (2002, 120–121), Kerry Freedman (2003, 99–100) ja Räsänen (2008, 76–77) korostavat taiteen tiedollista, mutta myös kulttuurista ja sosiaalista merkitystä. Eflandin (2002, 157) mukaan jokainen oppiaine sisältää erilaisia kognitiivisen toiminnan ja tiedon etsimisen strategioita. Taiteen tekeminen on kognitiivista toimintaa, joka vaatii ajattelua, älykkyyttä, yhdistelyä ja kokonaisuuksien hahmottamista (Efland, 2002, 154–155). Efland (2002) määrittelee kognitiivisen taideoppimisen teoriassaan taiteiden edustavan narratiivisia ja metaforisia ajattelun ja tiedon muotoja, joita tarvitaan loogisen ja tieteellisen tiedon ja ajattelun rinnalle. Looginen, pragmaattinen ajattelu rakentuu periaatteiden ja sääntöjen ympärille esimerkiksi matematiikassa ja kielissä, kun puolestaan narratiivinen, metaforinen tieto on tapausperustaista ajattelua, jota käytetään taiteissa ja humanistisissa tieteissä (Efland, 2002, 7–11). Räsänen (2008, 77) kiteytyksenä: ”Taiteet joustavarakenteisena tiedon muotona eivät pohjaudu yleistyksille vaan erityistapauksille.”

Marshall (2018, 17–18) sitoo käsityksen taiteellisesta tiedosta oppiaineiden välisen integraation kontekstiin ja määrittelee Grönholmin (1998) tapaan taiteen tekemisen yhdistävän loogista, analyttistä sekä epälineaarista, assosioivaa ajattelua ”hybridiajatteluksi”. Hänen mukaansa taide voi olla liima, joka liittää eri oppiaineet ja eri tietämisen tavat yhteen (Marshall, 2016, 18). Taideperustaisen toiminnan mahdollisuus on nähdä tieto eri lailla ja luoda jotain uutta keksimällä ja oivaltamalla, jolloin nähdään tiedettyjä asioita pidemmälle (Marshall, 2016, 17–18). David Perkinsin (1988) mukaan ymmärtäminen perustuu siihen, että asiat nähdään yhteydessä toisiinsa. Myös filosofit Gilles Deleuze ja Felix Guattari (2004 [1980]) näkevät tiedon rakentuvan verkostomaisina rihmastoina (*rhizomes*). Taide-elämykset rakentavat syvempää ymmärrystä luomalla noita yhteyksiä ja verkostoja (Kaihovirta-Rosvik, 2009).

Marshall (2016) viittaa mielikuvitukseen erityisenä taiteellisen tiedon muodostamisen tapana. Kuvittelemalla voidaan visioida erilaisia mahdollisia vaihtoehtoja ja päästä ajattelussa ja ideoinnissa pelkkiä tunnettuja faktoja pidemmälle. Mikko Ketovuori (2007) määrittelee kuvataiteen integraatiota taiteilijan ja opettajan yhteistyötä tutkivassa väitöskirjassaan taideoppimisen ytimeen taiteen, mielikuvituksen, leikin ja fiktion. Taiteessa voidaan luoda fiktioita, kuvitelmia, jotka muokkaavat, tarinallistavat tai vertauskuvallistavat tietoa. Tämä erottaa taiteet tieteistä, joiden tehtävä on lisätä tietoa ja ymmärrystä sekä etiikasta, joka tavoittelee arvottamista. (Ketovuori, 2007, 123). Taiteissa tapahtuva ilmiöillä ja aiheilla leikkiminen, muokkaaminen, on olennaista oppimisen kannalta (Efland, 2002). Eflandin (2002, 161) mukaan tiedon lisäksi taiteen merkitys tulee esiin tavassa tarjota mahdollisuuksia kehittää kykyä rakentaa tulkintoja. Tulkintojen tekeminen on olennainen taito elämässä, kun luotettavaa tietoa ei ole saatavilla tai tieto on monimerkityksellistä tai ristiriitaista, hän

jatkaa. Tällöin tulkinnoilla voidaan rakentaa ymmärrystä. Tulkinta on lisäksi kaksinaista: tekemällä ja katsomalla tapahtuvaa (Efland, 2002, 161).

Taiteen avulla lähestytään kysymyksiä, joihin ei ole lopullisia vastauksia. Tieto taiteessa onkin riippuvaista sen tekemisen ja katsomisen tulkinnallisesta ja interaktiivisesta luonteesta. (Räsänen, 2008, 77)

Breslerin (1995) määrittelemässä kognitiivisessa integrointityyissä oppiminen taiteissa ja taiteiden kautta nostetaan samalle viivalle muiden oppiaineiden kanssa ja aktiivista havainnointia ja kriittistä reflektointia tuetaan. Tällöin kuvataide nähdään tasaveroisena tiedon ja ymmärryksen tuottamisen alueena muiden oppiaineiden rinnalla ja opetukseen integroidaan taidekohtaisia sisältöjä, taitoja, ilmaisua ja ajattelun tapoja. Fautley ja Savage (2011, 31) pitävät kognitiivista tyyliä sopivimpana taiteen oppimisen tuomisena monialaiseen kontekstiin, sillä siinä on huomioitu taiteissa ja taiteiden kautta tietämisen ja tiedon tavat. Kognitiivista integrointityyliä esitellään Breslerin (1995) mielestä kasvatustieteen kirjallisuudessa ihanteellisena oppiaineiden yhdistämisenä (ks. myös Fauntley & Savage; ja Puurula, 1998), mutta sitä esiintyi vähiten käytännössä opetustilanteissa. Toteutus vaatii opettajilta hyviä yhteistyövalmiuksia sekä taito- ja taideaineiden oppiaineluonteen ymmärtämistä (Puurula, 1998, 21; ja Bresler, 1995, 35–36). Parsons (2004) mukaan kognitiivisen integrointityylin haaste on se, että käsitys oppiaineista erillisinä rakenteina on muuttunut ennemminkin ajatukseen tiedon alueista, joiden rajat ovat häilyviä. Kuvataiteen erityisen tiedon rajaaminen on myös yhä haastavampaa, kun visuaalinen kulttuuri sekä käsitys kuvataiteesta on laajentunut (Parsons, 2004, 786). Vaikka kognitiivinen integrointityyli nostetaan oppiaineen sisältöjä painottavana tasa-arvoiseksi ja ihanteellisemmaksi (tähän vaikuttanevat useat kokemukset taiteen alisteisesta käytöstä integraatiossa; ks. Bresler 1995, Puurula 1998), täytyy muistaa, että kun opetusta eheytetään ilmiöpohjaisen oppimisen avulla, on päätavoitteena nostaa oppilas oppimisen keskiöön (Parsons, 2004, 782). Räsänen (2008, 104) määrittelee kokemuksellista taideoppimista, jossa hän pyrkii yhdistämään taideopetuksen lapsikeskeisyyden ja tiedonalapohjaisuuden painotukset niin, että taiteen tiedonalapohjaisuutta hyödynnetään luomaan yhteyksiä oppilaan elämismaailmaan. Taiteellinen tietäminen yhdistää kokonaisvaltaisesti havaintoja, tunteita, käsitteitä ja toimintaa, joita kaikkia tarkastellaan yhteydessä kulttuuriseen tietoon (Räsänen, 106). Kokemusten merkitystä itselle pohditaan ja ymmärrys muunnetaan taideteoksiksi (Räsänen, 107).

4.2.2 Taide moniaistisina ja omakohtaisina kokemuksina, tunteina ja itseilmaisuna

Taiteen tiedollisen kontribuution lisäksi täytyy antaa arvo myös tunteille ja henkilökohtaiselle sekä yhteisölliselle kokemiselle, joita taiteellinen kokemuksellinen oppiminen tarjoaa (ks. Räsänen, 2008). Efland (2002, 163–164) toteaa taiteen tarjoavan kohtaamisia, jotka koskettavat katsojan ajattelua ja tunteita vetoamalla tietoisuuteen ja tunteisiin, toisin kuin objektiivinen ja tilastollinen tieto. Taideaineet tarjoavat usein tunteita koskettavia yhteyksiä sisältöihin ja niiden emotionaalinen vaikutus edistää oppimista (Thorndike, Greenspan & Greenspan, 2016). Tunteiden avulla muut tiedon muodot saavat henkilökohtaisen merkityksen (Räsänen, 2008, 108). Tunteilla on merkityksensä oppimisessa niiden vaikuttaessa muistiin, motivaatioon ja työskentelyyn sitoutumiseen (Thorndike, ym., 2016). Oppimisen

kannalta merkityksellistä onkin, että taide rakentuu selkeästi sekä tekijän että kokijan henkilökohtaisuudelle (Venäläinen, 2019a, 185). Oppijan osallistuminen ja sitoutuminen lisääntyvät, kun mahdollisuudet yhdistää oppimistehtävät omaan elämään, tehdä omakohtaisia tulintoja ja saada oma ääni kuuluville kasvavat (Douglas & Jaquith, 2009, 7). Räsänen mukaan kognitiivisen painotuksen rinnalla ovat edelleen myös kuvataiteen tehtävät mielikuvituksen rikastajana, itseilmaisun välineenä ja minuuden rakentajana (2008, 73–74). Breslerin (1995, 34–36) määrittelemänä affektiivinen integrointityyli käyttää taiteita herättämään tunteita, luomaan tunnelmia ja tukemaan oppilaiskeskeisesti itseilmaisua ja luovuutta. Näitä ominaisuuksia voidaan käyttää joko välineellisesti tai erityisesti työskentelyn ja integraation keskiöön nostaen.

Marshallin (2014, 108) mukaan taidetta integroivassa työskentelyssä ei saavuteta akateemisissa aineissa tiedoksi määriteltyä tietoa, vaan uusi näkökulma tietoon. Tämä tieto on usein henkilökohtaista, kehollista tiedon ymmärtämistä, jonka esteettiset kokemukset pohjautuen aistien ja mielen vuorovaikutukseen saavat aikaan (Irwin, Kind, Grauer & Cosson, 2005; Best, 1992). Deweyn (1934, 214) mukaan oppiminen tapahtuu kokemuksen kautta ja myös taiteen ydin ei ole teoksessa vaan katsojan tai tekijän kokemuksessa teoksesta. Taide onkin enemmän subjektiivinen kokemus ja prosessi kuin objektiivinen kokonaisuus (Dewey, 1934, 214). Taidekasvatuksen alalla Victor Lowenfeld ja W. Lambert Brittain (1987) puolustavat ekspressiivistä taidekasitystä, korostaen lasten ja nuorten tarvetta ilmaista ajatuksia ja tunteita, oppia kehollisten aistien kautta ja suhteuttaa oppimaansa omiin kokemuksiinsa (Lowenfeld & Brittain, 1987). Fautley ja Savage (2011, 31) kritisoiivat affektiivista integrointityyliä taiteiden opetuksen itseisarvon ohittamisesta. Kun oppilaita ohjataan ilmaisussa ja tarkastellaan taidetta ilmaisun välineenä, sekä ohjataan teknisessä toteutuksessa, opitaan kuitenkin myös taideaineen sisältöjä. Parhaimmillaan affektiivinen taiteen integrointi on oppilaslähtöistä ja ottaa huomioon oppilaiden tunteet, asenteet ja arvot suhteessa opetettavaan sisältöihin, jotka usein ohitetaan kouluopetuksessa (Lowenfeld & Brittain, 1987). Eisnerin (2002, 40) luokittelusta vastaavaksi integraatioksi määrittyy tyyli, joka auttaa oppilaita tunnistamaan merkittäviä teemoja omassa elämässään. Tällöin kosketetaan usein myös henkilökohtaisten ja kollektiivisten identiteettien sisältöjä, jotka Parsons (2004) sekä Räsänen (2008) nostavat yhdeksi integraation alueeksi erityisesti nykyaikaiseen kytkettäessä.

Parsons (2004, 782–784) tuo esiin lapsilähtöisen oppisisältöjen integroinnin kokemukselliseen taiteelliseen työskentelyyn osana varhaiskasvatusta ja toisaalta identiteettikysymyksiin liittyvän monialaisen työskentelyn edelleen tarpeellisenä oppilaskeskeisenä näkökulmana erityisesti yläkoulussa. Räsänen (2008, 112) kiteyttää tämän lapsen kehitystä ja identiteettiä painottavaksi integraatioksi. Parsons (2004, 782–784) korostaa, että yläkouluikäiset ovat myös ikävaiheensa puolesta keskellä identiteettikysymyksiä pohtiessaan itsensä esittämistä, ulkonäköä, sosiaalista vuorovaikutusta, stereotyyppioita ja ryhmään kuulumista. Parsons (2004, 784) näkee, että kuvataiteissa usein käsitellään omaan itseen liittyviä aiheita, mutta näitä identiteettikysymyksiä ei nähdä monialaisen opetuksen mahdollisuuksina vaan korostetaan oppiainelähtöisiä sisältöjä. Käytännössä tämä tarkoittaa kuvataiteessa kuvailumaisuun ja tekniikkaan keskittymistä aiheen syvemmän pohtimisen sijaan. CC-hankkeessa Euroopan kansalaisuutta lähestyttiin kouluissa usein identiteetin tarkastelun kautta ja arkisia ja henkilökohtaisia yhteyksiä hakien. Identiteetin tarkastelu tekee aiheesta tavalla tai

toisella oppilaskeskeisen. Hankkeeseen osallistuminen avasi monipuolisen keskustelun siitä, onko eurooppalaisuus osa oppilaiden identiteettiä ja miten se ilmenee.

Taiteiden integraation taustalla ovat osittain myös perustelut taiteiden positiivisista vaikutuksista oppimiseen. Nina Honkalan (2018) taiteen ja oppimisen yhteyksistä Sitran Osaamisen aika -hankkeessa koostaman yhteenvedon mukaan taide ja taiteellinen toiminta parantavat kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja, oppimista, motivaatiota, itsetuntemusta, tunnetaitoja sekä toimijuuden ja elämänlaadun kokemuksia. Tutkimukset neurotieteiden ja -psykologian alueilla osoittavat taiteiden integroinnin opetukseen lisäävän oppilaiden motivaatiota ja tarkkaavaisuutta (Stixrud & Marlowe, 2016). Eric Kandelin (2012) tutkimuksen mukaan puolestaan kuvataide aktivoi useita alueita aivoissa jättäen jäljen syvään muistiin. Lonka ja muut (2015) tuovat esiin kokemuksellisen, toiminnallisen ja multimodaalisen oppimisen hyötyjä, jotka tuovat taito- ja taideaineet tärkeään rooliin ilmiöpohjaisessa integraatiossa.

Uusi ymmärrys rakentuu myös toiminnan ja aistien varaan, ja tämän takia sen mieleen palauttaminen ja aktivoiminen on helpompaa kuin vain luetun varaan rakentuneen muistitiedon. Oppiaineiden kahtiajako akateemisiin lukuaineisiin ja taito- ja taideaineisiin voidaan ylittää, sillä molempia tarvitaan ilmiön ymmärtämiseksi. (Lonka, ym. 2015, 54)

Helene Illeriksen (2005 ja 2009) mukaan taide voi tukea kasvatusta, kun henkilökohtaisten kokemusten artikulointi, rekonstruointi ja tulkitseminen ymmärretään oppimisena. Hannah Kaihovirta-Rosvik (2009, 74) ottaa väitöskirjassaan esiin taiteiden multimodaalisuuden, moniaistisuuden, laajentamassa erilaisia muotoja välittää merkityksiä. Ottamalla mukaan taiteet merkitysten tarkasteluun ja ilmaiseamiseen, voidaan saavuttaa laajempaa ymmärrystä nykyculttuurista (Kaihovirta-Rosvik, 2009, 74). Taide motivoi tulkitsemaan ja tarjoaa kielen kuvailla erilaisia yhteyksiä työnalla olevaan teemaan (Kaihovirta-Rosvik, 2009, 186–187). Marshall (2016, 18) toteaa taiteellisen toiminnan laajentavan, kehittävän ja syventävän oppimista tarjoamalla mahdollisuuden kokeilla, leikkiä ideoilla sekä tiedoilla ja tehdä niistä omiaan. Taiteen hyöty on, että se auttaa oppilaita käsittämään miten koulussa opitut asiat sopivat toisiinsa ja liittyvät heihin ja heidän maailmaansa (Marshall, 2016,18).

Taidemuseoissa on tiedostettu jo pitkään taiteen ja erityisesti nykytaiteen teosten integroivat ominaisuudet ja rakennettu taidemuseopedagogiikkaa monialaisesta näkökulmasta (esim. Venäläinen, 2019a; Illeris, 2006; Kallio, 2004, 96–101; Kaitavuori, 2004). Taidemuseoiden ja yleisesti museoiden vahvuus on kokemuksellisuus aitojen, konkreettisten, materiaalistien teosten äärellä sekä tiedon sitominen eri aisteihin, tarinallisuuteen ja toiminnallisuuteen (esim. Kallio, 2004, 96–101; Forssell, 2015; Kaitavuori, 2004). Näitä vahvuuksia voi hyödyntää niin eri oppiaineiden ja eri taideaineiden näkökulmasta kuin projektioppimisessa niitä yhdistellen (ks. Kallio, 2004, 96–101; Forssell, 2015; Kaitavuori, 2004). Hooper-Greenhill (2007) korostaa, että moniaistisuuden ja kokemuksellisuuden herättämien tunteiden kautta aiheeseen muodostuu henkilökohtainen yhteys, mikä tehostaa oppimista. Museot luovat opittavalle aiheelle aidon ja vakuuttavan kontekstin, joka on usein historiallinen, paikallinen ja kulttuurinen liittäen oppimisen oppilaiden identiteettiin. (Hooper-Greenhill, 2007, 175–181).

Mikko Ketovuori (2007) on tarkastellut väitöstutkimuksessaan taiteilijan ja opettajan yhteistyötä taiteen integroimiseksi muihin oppiaineisiin. Hän soveltaa tutkimuksessaan

kanadalaista Learning Through the Arts -pedagogiikkaa (LTTA) ja tarkastelee sen merkityksiä sekä Kanadassa että kokeilussa Suomessa. Ketovuoren (2007, 141–144) tulosten perusteella LTTA-malli toteutti usein taiteen sosiaalista ja affektiivista integraatiota ja vierailleva taiteilija toi mukanaan uutta näkökulmaa, innostusta ja motivaatiota sekä opettajille että oppilaille. Toiminnan puutteeksi Ketovuori (2007, 141–144) nostaa taiteellisen toiminnan kognitiivisen puolen ohittamisen, sillä taiteita ei hyödynnetty oppilaiden tietämyksen rakentamisen näkökulmasta. Tämä onkin usein affektiivisen integraatiotyylin heikkous (Bresler, 1995). Tähän liittyen haasteena nähtiin myös taiteilijoiden pedagogisen tietämyksen puute (Ketovuori, 2007). Ketovuori (2007) korostaakin, että toisin kuin Kanadassa, Suomessa kouluissa on taideaineiden opettajia ja taidekasvatuksen sisällöt kuuluvat myös jossain määrin luokanopettajien koulutukseen. Ketovuori (2007, 144) kannustaakin ennen kaikkea taideopettajia kouluyhteisöissä tarttumaan monialaisen opetuksen käytäntöihin ja tuomaan niihin mukaan kokemuksellisen ja käytännönläheisen ymmärryksen rakentamisen tapoja.

4.2.3 Taide kulttuurisena kommunikaationa ja sosiaalisena toimintana

Aloitin määrittämällä taidetta kognitiivisena, tiedon tuottamisen ja esittämisen tapana. Toiseksi taiteilla on affektiivinen puoli, joka liittyy henkilökohtaiseen kokemiseen, tunteisiin ja ilmaisuun. Taiteen välittämä tieto ja ilmaisu, tunteet ja kokemukset liittyvät kulttuuriseen ja yhteisölliseen kontekstiin, mikä onkin taiteen kolmas, sosiaalinen ulottuvuus. Taiteen tieto on kulttuurista ja yksilönkin ilmaisu kumpuaa kulttuurisesta kontekstistaan, sillä (taide) elämysten ei voida ajatella kumpuavan subjektivistisesti vain yksilön sisältä, vaan ne liittyvät sosiaaliin ja kulttuuriin kokemuksiin (esim. Bestin, 1992, 2–15). Taiteen hahmottaminen kulttuurisena kommunikaationa ja taidekasvatus visuaalisena kulttuurikasvatuksena avaa monialaisessa ja ilmiöpohjaisessa opetuksessa taiteen roolin ymmärtää taideteosten kautta tarkasteltavia kulttuurisia ilmiöitä ja omaa identiteettiä osana ympäröivää yhteisöä (ks. Efland, 2002; Räsänen, 2008 & 2012). Eflandin (2002,7) mukaan taiteella on kyky rakentaa kulttuurisia merkityksiä, jotka mahdollistavat sosiaalisen kommunikaation. Räsänen (2008, 89) korostaa, että postmodernin taideteorian mukaan taide on erilaisten kulttuuristen todellisuuksien tutkimisen, ilmaisemisen, ymmärtämisen ja muuttamisen väline. Sosiaalisuus on tällöin taidekasvatuksen keskiössä (Räsänen, 2008, 89). Taiteiden tiedonalojen toimintamallien oppimisen lisäksi Räsänen (2008, 77) korostaa niiden luonnetta myös kulttuurisena ja kokemuksellisenä oppimisena:

Taiteellinen tieto on tietoa meistä itsestämme niin yksilöinä kuin sosiaalisina olentoina. Käytämme taidetta tutkiaksemme identiteettiämme taiteen tekijöinä, vastaanottajina ja erilaisten ryhmien jäsenenä. (Räsänen, 2008, 77)

Taideteokset tuovat esiin kulttuurisia merkityksiä representaatioiden kautta. Räsänen (2012, 3–4) nostaa representaatiot kertomusten, narratiivien rinnalle, käsitteenä hahmottaa yksilön ja kulttuurin suhdetta. Representaatio on jotain mikä edustaa asiaa, henkilöä, objektia tai ilmiötä puhutussa tai kirjoitetussa kielessä, symboleissa, merkeissä tai visuaalisessa esityksessä. Representaatioilla tuotetaan ja välitetään merkityksiä kulttuurin sisällä sen jäsenten kesken (Hall, 1999). Tulkittaessa visuaalista kulttuuria tulkitaan representaatioita yhdistelemällä kulttuurin tyypillistä kuvastoa, aiemmin nähtyjä kuvia sekä henkilökohtaisia

mielikuvia ja näkökulmia (Räsänen, 2012, 3–4; Hall, 1999). Eflandin (2002) mukaan taiteet rakentavat representaatioita maailmasta, jotka voivat olla todellisia tai kuviteltuja. Taideteokset heijastavat maailmaa vertauskuvallisen työstämisen kautta. Todellisuus on usein sosiaalisesti rakennettua ja siksi myös taiteiden opettamisen tarkoitus on opettaa ymmärtämään sitä sosiaalista ja kulttuurista ympäristöä, jossa jokainen elää (Efland, 2002, 171).

Kuvataiteessa, musiikissa ja käsitöissä ei ole vain kyse tekniikasta tai estetiikasta, mutta myös yhteiskunnan ja sen arvojen ymmärtämisestä. ---. Siinä mielessä taiteet eivät vain kerro meistä, vaan myös sitovat kulttuurin ja meidät yhteen. (Ketovuori, 2007, 143)

Ketovuori (2007) korostaa väitöstutkimuksessaan, että taito- ja taidekasvatus pitäisi aina hahmottaa myös kulttuurikasvatuksena (Ketovuori, 2007). Venäläinen (2019a, 268) puolestaan on tarkastellut väitöstutkimuksessaan nykytaiteen sekä oppimisen suhdetta ja toteaa nykytaiteen tarjoavan ympäristön käydä dialogia maailman kanssa sekä keinoja ottaa haltuun ja oppia siitä. Räsänen (2008, 285) nostaa integroivan kuvataideopetuksen keskiöön visuaalisen kulttuurin tutkimisen. Siinä opettaja asettuu kulttuurikasvattajaksi, joka ottaa oppilaiden kulttuuri-identiteetin eri puolet ja ympäröivän yhteiskunnan opetuksen lähtökohdaksi (Räsänen, 2008, 285, 291). Efland (2002, 164) nostaa taideteokset tiedon integraation ja eri alojen ymmärtämisen avaimiksi monialaisen ilmiöoppimisen keskiöön. Taide auttaa tarkastelemaan itseään ja suhdettaan omaan elämysmaailmaansa, mutta myös toisia yksilöitä, kokemusmaailmoita ja kulttuureja. Räsänen (2012) mukaan taidekasvatus auttaa tarkastelemaan eroja kulttuureissa ja tukee eettistä asennetta vieraita kulttuureja kohtaan. Taidoilla tulkita taidetta, voidaan ymmärtää sitä tehneitä toisia yksilöitä ja kulttuureja (Räsänen, 2012, 1).

Breslerin (1995) erittelyn mukaan sosiaalisen integraation tyyliä toteutetaan käyttämällä taito- ja taideaineita koulun juhlien ja tapahtumien järjestämisessä ja toteutuksessa. Menetelmät ja tavoitteet määräytyvät tällöin juhlan luonteeseen, perinteiden ja kaavan mukaan. Tällöin taiteiden rooli on opetussuunnitelman toteuttamisen sijaan koulun sosiaalisen ja yhteisöllisen funktion palveleminen (Bresler, 1995, 34–36). Tähän rinnastan Eisnerin (2002) määrittelemän integraation, jossa taide opastaa ymmärtämään kulttuuria. Puurula (1998, 21) tuo esiin, että usein taito- ja taideaineiden opettajat asetetaan vastuuseen koulun juhlien järjestämisestä ilman oman opetuksen ulkopuolisia lisäresursseja. Fauntlyn ja Savagen (2011, 31–32) mukaan pahimmillaan koulun juhlat toistavat kulttuurisia stereotyyppioita, mutta parhaimmillaan ne voivat toimia kulttuurisen oppimisen, ymmärtämisen ja yhteisöllisyyden vahvistajina. Myös Hiltunen (2009; 2018) korostaa tutkimuksessaan taideteosten ympärille ja osaksi rakennettujen juhlien, avajaisten ja tapahtumien yhteisöllistä merkitystä. Vaikka CC-hankkeessa ei tuotettu koulujen juhlia, olivat lähtökohdat taiteen sosiaalista integraatiota ja kulttuurisia merkityksiä painottavat sisältäen nykytaiteen postmodernin taidekäsityksen ja kulttuurien välisen kommunikaation koulujen ja oppilaiden välisen kuvien jakamisen ollessa keskiössä. Nykytaiteen yhteisölliset muodot tuovat lähtökohtaisesti sosiaalisen ulottuvuuden taidetoimintaan (esim. Hiltunen, 2018; Jokela 2018).

Integraation perustelujen pohjana on tasapainottelu taiteiden välinearvon ja itseisarvon välillä. Vaikka korostaisimme taidetta yhtenä tiedon muotona, ei tule vähätellä sen vaikutuksia

toimijuuteen, kokemuksellisuuteen, henkilökohtaisuuteen ja yhteisöllisyyteen (esim. Hiltunen, 2009; Jokela 2018). Bresler (1995, 34) kritisoi kasvatustieteen kirjallisuudessa integroinnin keskittyvän kognitiivisen integraation tärkeyteen, yleensä affektiivisen ja sosiaalisen jäädessä sivuseikaksi. Erilaisia taidekäsitteitä ja oppimiskäsitteitä yhdistävät taidekasvatusmallit (Efland, 1998; Räsänen, 2008) näyttävät taidekäsitteiden kautta myös Breslerin määrittelemien taiteen integrointityylien taustalla (Bresler, 1995; Puurula, 1998). Efland (1998) on taidekasvatusmallien yhteydessä kannustanut eklektiseen opetukseen ja usein käytännön opetuksessa kuvataideopettaja yhdistää aineksia eri taide- ja oppimiskäsitteistä (ks. myös Räsänen, 2008). Nähdäkseni myös integraatiossa voidaan hyödyntää eklektisesti taiteen affektiivista, sosiaalista ja tiedollista puolta. Tutkimuksessani tarkastelin, miten opettajat käyttivät nykyaikaisen taiteen teoksia ja taiteellisia tehtäviä Euroopan kansalaisuus aiheeseen (artikkeli I). Analysoinnissa käytin erittelyn apuna taidekasvatusmalleja (Efland, 1998; Räsänen, 2008), jotka ovat liitettävissä myös eri integrointityyleihin (liite 4, Bresler, 1995; sekä Puurula, 1998). Affektiivisen integrointityylin voi liittää ekspressiiviseen taidekasvatusmalliin, jossa itseilmaisu ja tunteet aiheeseen liittyen korostuvat. Sosiaalinen integrointityyli korostaa taidetta yhteisöllisyyden rakentajana ja kulttuurisena kommunikaationa liittyen postmoderniin taidekäsitteeseen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen taidekasvatusmalliin. Sosiaaliseen integrointiin juhlien ja tapahtumien merkeissä voi liittyä myös kuvallinen tuottaminen puhtaasti jäljittelemällä, jolloin taidekasvatusmalli on myös behavioristinen. Kognitiivinen integrointityyli korostaa taiteen tietoa liittyen formalistiseen taidekäsitteeseen ja konstruktivistiseen taidekasvatusmalliin. Yksipuolisesti toteutettu integrointi jää vaillinaiseksi, jos esimerkiksi sosiaalinen integraatio jättää taidemaailman sisällöt huomioimatta tai kognitiivinen integraatio unohtaa oppilaslähtöisyyden. Seuraavaksi tarkastelen ominaisuuksia, joita erityisesti nykyaikaisella on ilmiöoppimisessa taiteen affektiivisen, sosiaalisen ja kognitiivisen ulottuvuuden lisäksi ja erityisesti CC-hankkeen Euroopan kansalaisuus -teemaan liittyen.

4.3 Nykyaikainen taide ja kansalaisuus

4.3.1 Nykyaikaisen taiteen määrittely taiteen roolin kautta

Nykyaikaisen taiteen määrittelyä usein sen kautta, miten se eroaa ja on jopa vastakkain postmodernina aiemmalle modernistiselle taidekäsitteelle (esim. Foster, 2017). Sederholm (1998) on väitöskirjassaan eritellyt modernin taiteen ja nykyaikaisen taiteen eroja taiteilijan toiminnan ja roolin muutoksen kautta. Postmodernin nykyaikaisen taiteen erottava tekijä on muutos taiteilijan roolissa modernin taiteen yksilöllisestä kuvallisen ilmaisun mestarista ja oman sisäisen maailman kuvaajasta yhteisölliseksi toimijaksi, jonka rooli teoksen toteutuksessa voi olla moninainen osallistaen, herättäen keskustelua tai ottaen kantaa (Sederholm, 1998). Sederholm kirjoittaa taiteilijan roolin muutoksesta kirjassaan *Tämäkö taidetta?!* (2000) seuraavasti:

Nykyisin ei puhuta ammatista, jossa hiotaan yksinomaan taiteellista tekniikkaa sisältöjen ilmaisemiseksi. Pikemminkin kysymys on taidoista tuottaa elämyksiä teknistä riippumatta. Taiteilijat luovat (mieli)kuvia ja prosesseja, panevat alulle keskusteluja, järjestävät toimintaa, osoittavat yhteiskunnan epäkohtia. (Sederholm, 2000, 170–171)

CC-hankkeessa pyrittiin ja tutkimuksessani viittaan nykyaideperustaisuuteen korostamalla nykyaiteen painottavan valmiin taideteoksen sijaan taiteen tekemisen prosessia, elämyksellisyyttä sekä teoksia kulttuurisen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin välineenä (esim. Sederholm, 1998; Hiltunen, 2009; Foster, 2017; Räsänen, 2008). Näin toiminnan keskiössä on dialogi tarkasteltavasta ilmiöstä, oppilaiden teknisen kuvan tekemisen osaamisen sijaan. Myös Marshall ja Donahue (2014, 4) nostavat nykyaiteen toimintatapojen erityiseksi ansioksi koulukontekstissa sen, että ne tarjoavat taiteen tekemiseen myös tapoja, jotka eivät vaadi oppilailta pitkää tekniikan harjoittelua teoksen toteuttamiseksi. Myös kun tuodaan yhteen kansalaisuuskasvatus ja kuvataidekasvatus, nousevat taiteen sosiaaliset, yhteisölliset ja kulttuuriset ulottuvuudet toiminnan keskiöön. Grant Kesterin (2011) mukaan juuri nykyaide on lisääntyvissä määrin kollektiivista, yhteisöllistä ja paikkasidonnaista sekä käyttää osallistamiseen ja prosessiin painottuvia taiteen muotoja lähestyen näin paikoin aktiivista kansalaisuutta (Kester, 2011, 6–8).

CC-hankkeen toiminnassa nykyaide määrittyi kuitenkin laajemmin aikalaistaiteena, jossa moninaisuuden ja yhteisöllisyyden rinnalla on tila yksilön omakohtaiseen kokemukseen ja ilmaisuun taiteen kautta. Euroopan kansalaisuus näyttäytyy yhteiskunnan ja yhteisön jäsenyytenä (Bellamy & Palumbo, 2010; Nivala, 2006, 25) mutta myös yksilön identiteetin osana (Faulks, 2000; Cogan, 2000, 3; Nivala, 2008; Kurki & Nivala, 2006). Tämä ohjasi ilmiön omakohtaiseen pohtimiseen ja itseilmaisuun myös taiteen perinteisin menetelmin. Venäläinen (2019, 69–70) tuo esiin modernistisen taidekäsityksen vaikutukset osana nykyaiteen muotoja ja taiteen ammattilaisuuden modernin aikakauden jatkumona. Siksi modernia taidetta ei voi täysin sulkea nykyaiteen ulkopuolelle (Venäläinen, 2019, 69–70). Kansalaisuus koetaan myös osallistumisena ja osallisuutena (Bellamy, 2008, 597) sekä yhteiskunnallisen keskustelun ja mielipiteen ilmaisun kautta toimijuutena ja kuulumisena yhteisöön (Nivala, 2008; Kurki & Nivala, 2006). Yhteisöllisillä, osallistavilla ja aktivistisilla taiteen tekemisen tavoilla päästiinkin puolestaan kiinni kansalaisuuden kollektiiviseen puoleen ja yhteiskunnalliseen toimijuuteen.

Nämä erilaiset taiteen tekemisen roolit, sekä moderni että postmoderni, toteutuvat nähdäkseni myös aikalaistaiteessa niin, että nykypäivän taiteilijoista löytyy sekä yksin että yhteistyössä ja osallistaen toimivia tekijöitä, perinteisten maalaus-, piirros-, grafiikan ja veistostekniikoiden taitajia sekä osallistavia menetelmiä ja uusia teknologioita yksin ja yhdessä hyödyntäviä taiteilijoita. Venäläinen (2019a, 71–72) pitääkin nykyaide -käsitteen sijaan osuvampana puhua nykyisestä taiteesta, joka vastaisi myös paremmin englannin kielistä termiä *contemporary art*. Erotuksena modernistiseen taidekäsitykseen nykyisin henkilökohtaiseen itseilmaisuun keskittyvä taiteilija voi postmodernissa hengessä lainata, kommentoida tai varioida visuaalista kulttuuria tai muita taideteoksia (ks. Efland, Freedman & Stuhr, 1998). Tämä näkyi myös CC-hankkeessa oppilaiden teoksissa esimerkkitaideostosten variointina, valmiiden kuvien käyttönä ilmaisussa ja kuvakollaaseissa tekniikkana. Näin yksilönkään ilmaisu ei ole irrallaan yhteisöstä, ajasta ja kulttuurista (ks. Räsänen, 2008, Efland, 2002, Best, 1992 ja Lacy, 1995) ja teoksen pääpaino oli viestin välittämisessä. Taidekasvatuksessa on painotettu eklektistä lähestymistapaa (Efland, 1998; Räsänen, 2008), jossa huomioidaan toisaalta modernistiset ekspressiivinen, kognitiivinen ja toisaalta postmoderni taidekäsitys. Venäläinen (2019a) nostaa esiin nykyaiteeseen liittyen vielä pragmatistisen (taide kokemuksena,

Dewey, 1934) ja naturalistisen taidekäsitteksen (taide ihmiselle ominaisena käyttäytymisenä, Dissanayake, 1992). Lisäksi myös taiteen integrointityyleistä (Bresler, 1995) päädyin suositamaan eklektisesti sekä taiteen tiedollisen, kokemuksellisen että sosiaalisen puolen huomioimista. Siksi onkin luontevaa, että hankkeen toiminta näyttäytyi moninaisena, jossa sekä esimerkkitaide teoksia tulkittiin että kuvallisia tehtäviä toteutettiin eri taidekasvatusmallien (Efland, 1998; Räsänen, 2008) näkökulmista (artikkeli I).

Hankkeen osallistujien joukko oli moninainen, mikä näkyi myös tehtävien taustalla opettajien erilaisissa taidekäsitteissä ja myös oppilaiden taidekäsitteissä (artikkeli I). Varsinainen taidekäsitteiden muuttaminen ei ollut hankkeen tavoite, vain nykytaiteen käyttö, jolla voitiin lähinnä taidekäsitteitä avartaa ja monipuolistaa. Käsitteet taiteesta ja tekemisen mahdollisuuksista muuttuivat osalla vasta hankkeen myötä, toisten oppilaiden teosten tarkastelussa. Nykytaiteen teosesimerkit ohjasivat teosten toteutuksiin, mutta myös ne sisällyttivät videoteosten, ympäristö- ja yhteisötaiteen ohella taiteilijoiden perinteisemmin tekemiä piirroksia ja maalauksia kattaen nykyisen taiteen, aikalaisaiteen, koko kirjoa (ks. Venäläinen, 2019, 69–70). Yksilötöinä toteutettujen piirustusten ja maalausten jakamisen äärellä osaa oppilaista ahdisti ja hermostutti (artikkeli III), sillä teos nojasi heidän omaan piirustustaitoonsa ja he kokivat joutuvansa arvostelun kohteeksi. Samalla yleisimpiä kommentteja verkkoalustalla oli kehua toisten piirustustaitoja (artikkeli III). Tämä huomio puoltaa nykytaiteen toiminta- ja tekotapojen käytössä ilmiöpohjaisessa oppimisessa painottaa yhteisteoksia ja digitaalisia, kollaasi- ja installaatio-, ympäristö- ja yhteisötaiteen tekniikoita, jotka eivät keskity yksilökohtaiseen paljon harjoitusta vaativiin kuvantaiteen toteutuksiin (ks. myös Marshall & Donahue, 2014). Näin kynnys kommunikoida teoksilla laajemmassa yhteistyössä madaltuu. Siksi tutkimuksessani yhdistän ilmiöpohjaiseen oppimiseen juuri nykytaidetta, joka painottaa kuvataidetta kulttuurisena kommunikaationa ja yhteisöllisen vuorovaikutuksen välineenä (esim. Hiltunen, 2009; Kester, 2011; Efland, 2002; Räsänen, 2008; Venäläinen, 2019). Tällöin taide toimii ymmärryksen yhteisöllisenä rakentamisena ilmiöstä, mutta myös nykytaiteen toimintatapojen oppimisena vieden huomion yksilöstä yhteisöihin, paikkoihin ja tilanteisiin (ks. Jokela & Hiltunen, 2014). Nykytaiteen määrittelyä haastaa nykyisen taiteen käytäntöjen tietoinen avoimuus, joka mahdollistaa erilaiset tekniikat, tekijät sekä taiteen ja eri alojen sekoittumisen (Venäläinen, 2019a, 70–71). Venäläinen (2019a, 268) tiivistää oppimiseen liittyen nykytaidetta kuitenkin asioita yhdistäväksi, samaan aikaan sekä yhteisölliseksi että yksilöllisyyden huomioivaksi.

CC-hankkeessa nykytaiteen esimerkkiteosten galleriaa lähdettiin kokoamaan pohtimalla, millainen kategorisointi kattaisi laajasti ja esittelisi monipuolisesti taiteen kirjoa. Nykytaide määriteltiin alustavasti vuoden 1970 jälkeen tehdyiksi ja ensisijaisesti elossa olevien taiteilijoiden tekemäksi aikalaisaiteeksi. Aiemmassa I & I -hankkeessa oli käynyt ilmi, että osallistujakoulut olivat käyttäneet kukin pääasiassa vain oman maansa taiteilijoiden teoksia oppitunneilla esimerkkeinä. Tämä siitä huolimatta, että verkkosivustolla kaikki teokset olivat kaikkien ulottuvilla. Tätä lokeroitumista haluttiin välttää toimintatutkimuksen seuraavalla kierroksella ja esimerkkiteosten ryhmittelyyn tarvittiin taiteilijoiden edustamien maiden sijaan toisenlainen lähestymistapa. Mirja Hiltunen, joka toimi Suomen kansallisena koordinaattorina hankkeessa, näki laajaan tutkimukseensa ja kokemukseensa taidekasvattajana tukeutuen merkitykselliseksi juuri nykytaiteen eri roolien havainnollistamisen mo-

nialaisessa työskentelyssä, jossa ne tarjoaisivat malleja tutkimiseen, osallistamiseen ja ilmaisuun Euroopan kansalaisuuden äärellä. Hiltunen on väitöskirjassaan (2009) sekä sen jälkeen tutkinut yhteisötaiteen eri muotoja ja taiteen merkityksiä yhteisöllisessä kanssakäymisessä (esim. Hiltunen, 2018 ja 2011). Hiltunen esitteli hankkeessa esimerkkiteosten kokoamiseen taiteen roolien matriisin, joka perustui Suzanne Lacyn (1995) määritelmiin taiteen rooleista sekä omaan väitöskirjatyöhönsä (Hiltunen, 2009). Taustana olivat myös määritellyt yhteisötaiteesta, ympäristötaiteesta sekä sosiaalisesti suuntautuneesta taiteesta (ks. Coutts & Jokela 2008; Adams, 1997; Felshin, 1995; Kester 2004; Kwon 2002; ja Neperud 1995). Kategorisointia tarjottiin esimerkkiteosten kanssa pedagogisena välineenä opettajille hahmottaa nykytaidetta ja käyttää erilaisia lähestymistapoja taiteen tekemiseen.

Lacy (1995, 174) määritteli neljä eri taiteilijan roolia: taiteilija kokijana, reportterina, analysoijana ja aktivistina. Roolien kehitys etenee kokemisesta tiedon välittämiseksi, välittämisestä tiedon analysoijaksi ja lopulta aktivistiksi, yhteiskunnalliseksi toimijaksi (Lacy, 1995, 176). Mullin (2016, 542) puolestaan määrittelee esimerkkeinä muutokuvat, uudistusten monumentit, dokumentaarisen valokuvan ja elävät osallistavat taideteokset erilaisina strategioita toimia aktiivisen taiteilija -kansalaisen roolissa. CC-hankkeessa käytetyt kategoriat taiteen rooleista olivat:

- a. Taide kulttuurisena itseilmaisuna,
- b. Taide kulttuurisena tulkintana,
- c. Taide kulttuurisena reportterina
- d. Taide kulttuurisena oppaana
- e. Taide kulttuurisena aktivismina.

Taiteen roolit määrittävät pitkälti taiteen tekemisen osallistavuutta ja yhteisöllisyyttä. Taide itseilmaisuna toteutuu useimmin yksilötyöissä, kulttuurin tulkki ja reportteri lähtevät jo tarkastelemaan ja dokumentoimaan ympäristöään ja yhteisöään, kulttuurinen opas tai aktivisti osallistaa teoksen toteutukseen muita tai tuo teoksen yhteiseen tilaan nähtäville ja kuultaville. Mullinin (2016) mukaan taiteilijat ovat toimineet kansalaisuuden alkuaajoista lähtien yhteiskunnan kommentaattoreina, neuvoina, toisinajattelijoina ja propagandan tekijöinä. Taiteilijoiden tehtävä on ollut valistaa, inspiroida ja opettaa (Mullin, 2016, 541–542). Tasavaltojen (Ranska & USA) alkuaikoina taidetta tehtiin palvelemaan valtion arvoja, mutta vähitellen taiteilijan asema kehittyi itsenäisemmäksi mahdollistaen yhteiskunnallisen kommentoinnin ja kritisoinnin teoksissa (Mullin, 2016, 529). Mullinin (2016, 541) mukaan postmodernina aikana taiteilijat ovat alkaneet kritisoida sosiaalista todellisuutta kyseenalaistamalla sen representaatioita ja viime vuosikymmeninä jälleen tuoneet uutta toiminnan tapaa pohjautuen osallistamiseen ja suhteisiin, jossa teokset koostuvat todellisesta vuorovaihtuksesta yleisön ja taiteilijan välillä julkisessa tilassa.

Taiteen roolien ensimmäinen kategoria, taide itseilmaisuna tarjosi tilan Euroopan kansalaisuuden tarkastelulle yksilön identiteettiin liittyvänä ilmiönä ja yhteyksinä omakohtaisiin arkielämän kokemuksiin. Toinen kategoria, taide kulttuurisena tulkkina, avaa taiteilijan roolia oman yhteisönsä ja ajan ilmiöiden tulkitsijaksi. Eurooppalaisuuden äärellä tämä laajensi näkökulmaa kollektiiviseen, paikalliseen ja kansalliseen identiteettiin sekä niiden representaatioiden tarkasteluun yhdessä. Näin kohdistettiin oppilaiden huomio omaan yh-

teisöön ja heidän jäsenyyteensä siinä. Nämä kaksi ensimmäistä kategoriala vastaavat Lacyn (1995) roolituksessa taiteilijaa kokijana, joka tuntee ja todistaa todellisuuttamme. Taideteos esittää taiteilijan subjektiivisen kokemuksen. Ajatusta teoksen subjektiivisuudesta pidetään taiteelle perustavanlaatuisena ominaisuutena. Lacy (1995, 174–175) tuo kuitenkin esille, että yksilön kokemus voi heijastaa kokonaisen sosiaalisen ryhmän kokemusta ja osoittaa syvää empatiaa. CC-hankkeessa kokemusten, identiteettien ja yhteisöjen kuvaukset toimivat verkkoalustalla jaetun dialogin perustana ja laajemman ymmärryksen rakennuspalikoina eurooppalaisuudesta. Kolmannen kategorian mukaan toimiessaan reportterina taiteilija kokoaa tietoa tuodakseen sen muiden saataville (Lacy, 1995, 175). Tämä rooli tarjosi mallia toimijuudelle, yhteiskunnallisen tilanteen esiin nostamiselle ja mielipiteen ilmaisulle. Huomion suuntaamista Lacy (1995, 175) vertaa esteettiseen rajaamiseen, joka Roland Barthesin (1977) mukaan on tarkoituksenmukaisena luonnostaan myös poliittista toimintaa, mikä tuo taiteilijan toimintaan aktiivisen kansalaisen ulottuvuuden. CC-hankkeessa neljäs kategoria nimettiin taiteeksi kulttuurisena oppaana, jossa korostuu analyttisen otteen sijaan katseen ohjaaminen, melkein pedagoginen ote. Taideteos oppaana ohjaa näkemään ja havaitsemaan uusia näkökulmia ja mahdollisia ratkaisuja. Viimeinen kategoria, taide aktivismina, nähtiin erityisesti taiteen viemisenä ulos koulusta julkisille paikoille ja kommentoimaan ajankohtaisia kysymyksiä. Näin oppilaille tarjottiin kokemuksia toimijuudesta ja tavasta ilmaista oma mielipide heitä koskevista yhteiskunnallisista päätöksistä. Juuri aktivistiset teokset hyödyntävät usein ympäristötaiteen, paikkasidonnaisen taiteen, dialogisen ja yhteisötaiteen menetelmiä. Mullin (2016) tuo esiin uuden aktiivisen kansalaisuuden ja nykytaiteen aktiivisen, yhteisöjen kanssa toimivan taiteilijan toiminnan yhteneväisyyksiä ja näin taiteen tekemisen kautta mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnan toimintaan.

Marshall (2010) tarjoaa myös pedagogisen välineen kuvataiteen ilmiöpohjaiselle käytölle hahmottamalla puolestaan nykytaiteilijoiden käyttämiä strategioita kehittää ja manipuloida ideoita ja kuvastoa merkitysten muodostamiseksi: 1. Kuvaaminen (*depiction*); 2. Heijastaminen (*projection*); 3. Uudelleen muotoilu (*reformatting*); 4. Jäljittely (*mimicry*) ja 5. Vertauskuvallistaminen (*metaphor*). Marshall käyttää kategorioiden taustalla oman tutkimuksensa lisäksi Olivia Guden (2007) määrittelyjä postmodernin taiteen strategioista ja periaatteista. Marshallin (2010) tarjoamat strategiat eivät ole käyttämillemme taiteen rooleille rinnakkaisia vaan kohdistuvat eri toiminnan tasoon. Mistä tahansa taiteen roolista voisi soveltaa mitä tahansa strategiaa. Esimerkiksi valittuaan roolinsa (itseilmaisuu, kulttuurinen tulkki, reporteri, aktivisti) oppilas voisi sen jälkeen valita mitä strategiaa käyttää ilmaisussaan. Taiteen rooli antaa position ja näkökulman lähestyä aihetta, strategia ohjaa puolestaan kuvallisen ilmaisun tapaa.

Opetussuunnitelman perusteissa kuvataide -oppiaineen tehtävä peruskoulun yläluokilla on tutustuttaa erilaisiin näkemyksiin taiteen tehtävistä (POPS 2014, 425). CC-hankkeessa nykytaidetta määriteltiin taiteen roolien (Lacy, 1995; Hiltunen, 2009) kautta. Näin nostettiin keskiöön, miten taide toimii, mikä on sen tehtävä ja merkitys, ja miten sitä voi käyttää ilmiön tarkastelun välineenä yksilön ja yhteiskunnan näkökulmasta. Nykytaiteen teosesimerkit ja taiteen roolit toimivat malleina ilmaisulle ja toiminnalle, mutta myös johdatuksena Eurooppaan ja kansalaisuuteen teemoina avaten eri näkökulmia ilmiöön aiheena. Esimerkeissä kannustettiin hakemaan myös osallistujakoulujen alueiden paikallisten taiteilijoiden teoksia

ja tietysti aiheenaan eurooppalaisuutta, kansalaisuutta ja identiteetin eri puolia käsitteleviä teoksia. Sekä CC-hankkeen taiteen roolien että Marshallin strategiakategorioiden käytön hyötynä on, että ne tuovat esiin taiteen käsitteellisen puolen, ennen muotoja ja tekniikoita. Sen, miten taiteilijat luovat ja hakevat merkityksiä. Toiseksi rooleja ja strategioita voi käyttää oppiaineiden integraatiossa poikkitieteellisten teemojen tarkasteluun. Kategorioiden käyttö tuo nykyaiteen ytimen monialaisuuteen ja mahdollistaa taiteesta oppimisen integroidussa kokonaisuudessa. Marshallin (2010, 19) sanoin silloin ”taiteesta ja taiteesta oppiminen on mahdollista samalla kun opitaan taiteen kautta”. Nykyaiteen osallistavuus, yhteisöllisyys, kanta-aottavuus, ajankohtaisuus sekä prosessin korostaminen (esim. Sederholm, 1998; Hiltunen, 2009; Venäläinen, 2019a) toivat hedelmälliset lähtökohdat Euroopan kansalaisuuden lähestymiselle taiteen keinoin tässä ajassa.

4.3.2 Nykyaide monialaisena tutkimisena ja laaja-alaisen osaamisen kehittäjänä

Nykyaide sisältää jo aiemmin määrittelämäni taiteen ja oppimisen väliset yhteydet taiteesta erityisenä moniaistisena ja kulttuurisena tietona ja affektiivisina, kognitiivisina ja yhteisöllisinä tiedon rakentamisen, ymmärryksen ja ilmaisun tapoina. Breslerin (1995) määrittelmien alistavan, affektiivisen, sosiaalisen ja kognitiivisen integrointityylin lisäksi Marshall (2014) erittelee myös metataitojen oppimista korostavaa oppiaineiden välistä integrointia. Tällöin taiteellisessa toiminnassa tunnistettuja ajattelun tapoja voidaan yleisesti pitää olennaisina kaikille oppiaineille (Donahue & Stuart, 2010). Marshall (2014, 105) erittelee oppiaineiden yhdistämistä käsite- ja prosessiperustaisiin integraatiotyyleihin. Käsiteperustaisessa integraatiossa taiteita voidaan käyttää käsittelemään arkielämään keskittyviä isoja kysymyksiä tai aiheita, jotka ylittävät oppiainerajat (*concept-based art integration*) (Marshall, 2014, 106). Tällaisena näyttäytyy myös CC-hankkeen toiminta Euroopan kansalaisuuden käsitteenä ja ilmiönä yhdistäessä eri oppiaineita.

Monialaisessa työskentelyssä oppiainerajat häivyttäen, on usein luontevaa ottaa tavoitteeksi oppiainesisältöjen sijaan laaja-alaisen osaamisen alueita, kuten oppimisen ja tiedon rakentamisen taidot, luova ongelmanratkaisu tai monilukutaito (ks. POPS 2014). Laaja-alaisen osaamisen taidot ovat myös kansainvälisesti koulutuksessa tavoiteltavia tulevaisuuden taitoja (*21st Century skills*), jotka määritellään neljään pääosaamisalueeseen (4Cs; *Communication, Collaboration, Critical thinking & Creativity*): kommunikaatio, yhteistyö, kriittinen ajattelu ja luovuus (Binkley, ym. 2012). Wilson & Cohen-Evron (2000) määrittelevät integraatiota yhdistämällä oppiaineita painottaen yleisiä ja yhteisiä tiedon hankkimisen taitoja ja Marshall (2014, 106–107) kutsuu taidekasvatuksen näkökulmasta tätä prosessiperustaiseksi muodoksi taiteen integraatiosta (*process-based art integration*). Käsitekeskeisestä ja tietoja painottavasta opetuksesta on vähitellen Marshallin (2014, 105–106) mukaan menty syvemmälle keskittymällä taitoihin ymmärtää, tarkkailla ja ohjata omaa oppimista ja ongelmanratkaisua ja myös monialaisen opetuksen kehittämisen taustalla on muutos sisältöjen oppimisesta kokonaisuuksien ymmärtämiseen ja oppimisen taitoihin. Eisner (2002, 39–42, 153) määrittelee vastaavasti yhdeksi taiteen integraation muodoksi mahdollisuuden harjoitella luovaa ongelmanratkaisua eri aihepiireihin liittyen. Marshall ja David Donahue (2014, 11) määrittelevät taidekeskeistä integroitua oppimista (*art-centered integrated learning*)

ja nykytaiteen käyttämistä opetuksessa ”taiteen ajattelustrategioita soveltamiseksi toisten oppiaineiden tietoon”. Marshallin (2014, 107–108) mukaan monialainen opetus onkin parhaimmillaan oppiaineiden rajoilla, välitiloissa tai oppiaineiden ulkopuolelle luodussa tilassa, jossa se voi tuottaa uudenlaisia taiteen ja pedagogiikan muotoja.

Kognitiivisessa integraatiotyylissä tuotiin taiteen tieto ilmiöstä muiden oppiaineiden tiedon rinnalle (Bresler, 1995; Fauntley & Savage, 2011; Puurula, 1998). Nykytaiteessa aiheen lisäksi monialaisuus ja tutkimuksellinen ote voivat olla osa itse teoksen tekemistä ja toteutusta. Marshallin (2010) mukaan tutkiminen on osa kaikkea taiteen tuottamista, mutta erityisesti näkyvissä tutkimusperustaisessa nykytaiteessa, joka ylittää tieteenalojen rajoja sekä sisältöjensä että käyttämiensä menetelmien osalta. Esimerkiksi nykytaiteen alueelta mediataide hyödyntää ohjelmointia, robotiikkaa ja tekoälyä, vaikka usein ohjelmointi nähdään koulussa osana matematiikan ja teknologian opetusta (ks. Dufva, 2018). Vastaavasti biotaide yhdistää luonnontieteen sekä teknologian aiheita ja menetelmiä taiteen tekemiseen (esim. Eerikäinen, 2006; Kac, 2007). Yhteisö- ja ympäristötaide puolestaan tarttuvat ilmiöihin ja hyödyntävät tietoa ja toimintatapoja luonnontieteiden lisäksi muun muassa yhteiskuntatieteistä, historiasta, kulttuuritutkimuksesta ja sosiologiasta sekä kasvatustieteestä (esim. Jokela, 2016; Huhmarniemi, 2016b; Hiltunen, 2018). Tutkimuksellista otetta korostava ja muiden tieteenalojen käytäntöjä lainaava taide tuo esiin, että monitieteinen laajojen ilmiöiden tarkastelu ja oppiaineiden välinen sisältö ovat nykyään keskeinen osa taiteen tekemistä. Samalla nykytaide antaa malleja taiteen tekemiseen, joissa monialaisuus ja taiteen opiskelu sekä tarkastelu voidaan luontevasti yhdistää (Marshall, 2010, 14). Oppiaineiden rajat ylittävä taideperustainen tutkiminen on siten sekä tapa oppia että taidemuoto, joka mahdollistaa taiteen tekemisen sovittamisen ilmiöpohjaiseen monialaiseen opetukseen (Marshall, 2016, 17).

Marshall (2019) on kehittänyt luovan taideperustaisen tutkivan oppimisen mallia (*creative art-based inquiry*) kuvataiteen integraatioon, jossa nykytaide on toiminnan ytimessä tutkivana prosessina (ks. myös *Art Research Integration, ARI*; Marshall, 2014; ja *Art-based inquiry*, Marshall, 2016). Malli soveltaa nykytaiteilijan tapaa ajatella ja tehdä taidetta oppiakseen ja sen tavoitteina on auttaa oppilaita kehittämään taitoja, joita taiteilijat käyttävät ymmärtääkseen ja ilmaistakseen ideoita ja avata oppimista mielikuvitukselle ja kokeiluille, joilla ideoita voidaan kehittää rajattomammin (Marshall, 2019, 6). Taideperustaisessa tutkimisessa integraatio toimii prosessin tasolla menetelminä ja ajattelun tapoina sekä puolestaan käsitteellisellä tasolla yhdistämällä ideoita ja käsitteitä (Marshall, 2019). Mallin taustalla ovat konstruktivistinen oppimiskäsitys ja tutkivan oppimisen periaatteet, joiden mukaan oppiminen tapahtuu aktiivisen kokeilun, tarkastelun ja aktiivisen tekemisen kautta vuorovaikutuksessa (Marshall, 2019). Oppiminen on luovaa ja moniulotteista, missä taiteellinen prosessi antaa erityisesti mahdollisuuden nähdä tiedot ja ideat uudessa valossa sekä ylittää tietämisen rajan kuvittelemalla ja luomalla uutta (Marshall, 2016, 16). Luova taideperustainen tutkiminen opetusmenetelmänä tarkoittaa aiheen lähestymistä kokemuksellisesti, kuvallisia ja kirjallisia muistiinpanoja tekemällä ja tuottamalla aiheesta oman taiteellisen tulkinnan tai teoksen (Marshall 2014 & 2019). Tietoa haetaan muista oppiaineista ja itse tutkimalla eri menetelmin, jolloin aiheeseen voi liittää myös koulun ulkopuolella vapaa-ajalla opittua ja koettua (Marshall, 2014). Avainosassa on työkirja (*workbook*), johon tehdään tutkimuspäiväkirjan tavoin luonnoksia, merkintöjä havainnoista ja reflektoidaan opittua (Marshall, 2014).

Marshallin (2016, 16) mukaan juuri tutkimisen painottaminen on mallissa erityistä, sillä silloin ei vain esitetä muiden oppiaineiden tietoa taiteen keinoin, vaan yhdistetään aiheita laajempiin yhteyksiin taiteen tekemisen prosessissa, jossa hyödynnetään menetelmiä, välineitä ja ajattelua eri oppiaineista.

Suomessa Nadezna Blagoeva (2020) on väitöstutkimuksessaan soveltanut nykytaiteen integroivia ominaisuuksia lasten iltapäiväkuvataidekerhon toimintaan ja kehittänyt projekti-perustaista taidekeskeistä monialaista toimintaa, jossa nykytaiteen toimintatavat on asetettu keskiöön ja muiden oppiaineiden tieto alistaiseksi taiteelliselle toiminnalle. Taideprojekteissa aiheen tarkastelussa, tekemisessä ja tuotosten esittelyssä Blagoeva (2020, 74–75) määrittelee saavuttaneensa Breslerin (1995) kategorisoinnin mukaiset affektiivisen, sosiaalisen ja tasavertaisen kognitiivisen integraation tyyli. Tutkimuksensa tuloksena Blagoeva muodostaa nykytaiteen integroinnin kolmitasoisen mallin, jossa integraatio on nykytaiteen ominaisuuksiin perustuen: materiaalilähtöistä (*material-driven*), käsitelähtöistä (*concept-driven*) tai yhteistyölähtöistä (*collaboration-driven*) (Blagoeva, 2020, 82). Blagoevan mukaan nykytaiteen käytäntöjen pedagoginen soveltaminen edisti eri oppiaineiden tiedon sisällyttämistä opetukseen ja vaikutti oppilaiden tiedon luomiseen, inspiroi, teki oppimisesta tarkoituksenmukaisempaa sekä antoi välineitä monilukutaitoon (Blagoeva, 2020).

Tutkimusperustaisena nykytaiteen integraation ja ilmiöoppimisen mallina nostan esiin vielä a/r/tografian (Irwin & de Cosson, 2004), joka on ensisijaisesti taidekasvatuksen tutkimusmenetelmä, mutta sitä on myös sovellettu opetuskontekstiin. A/R/Tografian alkukirjaimet viittaavat taiteilija-tutkija-opettaja -rooliin (Artist/Researcher/Teacher), joita menetelmässä hyödynnetään vaihtelemalla tai yhdistelemällä tutkimuksen teossa (emt.). Olennaista on omien roolien ja identiteetin tunnistaminen ja muutos sekä keskiössä taiteellinen luova prosessi, oppiminen, teoreettinen ymmärrys ja toisaalta käytäntö, kokemuksellisuus ja toimijan elämän huomioiminen (Irwin & de Cosson, 2004). Sovelluksena koulukontekstiin a/r/tografia yhdistää taiteen tekemisen, tutkimisen, tarkastelun ja kirjoittamisen oppimiseen, kun oppilaat asetetaan taiteilija/tutkijan rooliin (esim. Porter, 2004). Lähtökohtana on ilmiö, jota tutkitaan nykytaiteen keinoin ja tarkasteltavana on esimerkiksi sosiaalisen a/r/tografian sovelluksessa (esim. Marin-Viadel, Roldan & Arias-Camison-Coello, 2018) kouluyhteisö, ympäristö ja sen merkitykset (ks. myös Kasahara & Hu, 2018). Sosiaalinen a/r/tografia on esimerkki sosiaalisesta kuvataiteen integroinnin tyylistä, jossa nykytaide on vahvasti mukana yhteisöä koskevien aiheiden käsittelyssä ja sen myötä taiteellisen ilmaisun oppiminen yhteisöllisenä toimintana. Ricardo Marin-Viadelin, Joaquin Roldanin ja Alicia Arias-Camison-Coellon (2018) esittelemässä projektissa yhteisöllisyyttä rakennettiin nykytaiteen teosesimerkkien ja niiden mallintaman nykytaiteen toiminnan kautta oppilaita osallistavasti ja kouluympäristössä tilallisesti ja tapahtumallisesti toimien.

4.3.3 Nykytaide tilanne- ja paikkalähtöisenä identiteetin tarkasteluna ja yhteisön jäsenyytenä

Nykytaide yhdistyy aiheiltaan usein paikalliseen yhteisöön ja ympäristöön. Yhteisö- ja ympäristötaiteen kehittymisen myötä, vähitellen jo 1960-luvulta tähän päivään, taiteilijat ovat alkaneet perehtyä paikkoihin ja yhteisöihin sekä toimia niiden kanssa yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa (esim. Lacy 1995, myös Kwon 2002, Kantonen, 2010 ja Jokela, 2018). Yhteisöllisessä taidetoiminnassa rakennetaan ympäristö- sekä paikkalähtöisesti yksilöllisiä ja

kollektiivisia identiteettejä (Hiltunen, 2009; Jokela 2018; Hiltunen, 2018). Räsänen (2008, 112–114) sekä Parsons (2004) nostavat identiteetin yhdeksi tärkeäksi monialaisen opetuksen lähtökohdaksi, joka yhdistää nykytaidetta ja kehityspsykologian näkökulmaa opetuksen eheyttämisestä oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemiseksi sekä tunteiden ja tiedon yhdistämiseksi.

CC-hankkeessa Euroopan kansalaisuus -ilmiö sai usein paikallisen, alueellisen ja kansallisen identiteetin tarkastelun ja ilmaisemisen muotoja. Eurooppalaisuutta hahmotettiin ilmaisemalla omia yhteisöjä ja ympäristöjä sekä vertaamalla niitä muiden vastaaviin, hakeamalla eroja ja yhtäläisyyksiä sekä sitä kautta yhteyttä Eurooppaan. Sosiaalipedagogiikan näkökulmasta kansalaisuus koskettaa yksilöä erityisesti identiteettitasolla sekä osallistumisena ja kuulumisena yhteisöön (Kurki & Nivala, 2006, 13). Oli siis luontevaa, että eurooppalaisen identiteetin pohtiminen nousi CC-hankkeessa keskiöön ja identiteettiä tarkasteltiin sekä henkilökohtaisen kokemuksen että ympäröivän paikan, ympäristön ja yhteisön kautta.

Ilmiöpohjaisen opetuksen näkökulmasta paikkalähtöinen työskentely tuo usein luontevasti mukaan historian, kulttuuriperinnön ja luonnontieteiden tietoja ja tutkimista, sekä yhteistyön eri toimijoiden ja yhteisön jäsenten kanssa (Jokela, 2018, myös Parsons, 2004). Jokela (2018) nostaa esiin paikkasidonnoisessa taidetoiminnassa yhteisön merkityksen ja sitä kautta identiteetin, toimijuuden, paikan sekä yhteisön merkityksien vahvistamisen. CC-hankkeessa eurooppalaisuutta ja identiteettiä lähestyttiin usein oman identiteetin, ympäristön ja yhteisön tarkastelulla ja esittelyllä. Paikka- ja yhteisölähtöinen näkökulma kansalaisuuteen tuo mukaan paikallisen, lokaalin ulottuvuuden eurooppalaisen ja globaalin rinnalle. Paikkalähtöisyys mahdollistaa kansalaisuuden tarkastelun moniulotteisena (Cogan, 1998) sisältäen ajallisia ulottuvuuksia historiasta sekä perinteistä tähän päivään ja tilallisia ulottuvuuksia paikallisesta globaaliin (Cogan, Grossman & Liu, 2000; myös Eskelinen ym., 2012). Toimimalla yhteisö- ja paikkalähtöisesti oppilaat saattoivat hahmottaa jäsenyytään yhteisössä ja siihen linkittyvää kollektiivista identiteettiään. Toimimalla yhdessä ja yhteisössä luodaan ja vahvistetaan yhteenkuulumisen tunnetta (Hiltunen, 2009; Hiltunen 2018).

Lapin yliopistossa on pitkät perinteet paikkalähtöiselle taideperustaiselle toiminnalle ja yhteistyölle yhteisöjen kanssa (Jokela 2008; Jokela & Hiltunen 2014; Jokela & Huhmarniemi, 2018a; Jokela, Huhmarniemi & Hiltunen, 2019; Huhmarniemi 2016a, Hiltunen 2009, Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015b; Härkönen 2018, Stöckell 2016), jota Jokela ja Hiltunen (2014) määrittelevät paikkasidonnoiseksi taidekasvatukseksi. Taustalla ovat vaikuttaneet nykytaiteen suuntaukset, jotka ovat ajaneet etsimään taideopetukseen kontekstuaalisia ja situationaalisia työmuotoja ja siirtämään huomion yksilöiden sijasta yhteisöihin ja paikkoihin (Jokela & Hiltunen, 2014, 80). Taidepedagogisessa projektimallissa on yksilökeskeisyyden sijaan humanistinen ja monitieteinen ote sekä osallistuva yhteisöllinen painotus (Jokela, 2008).

Isompien kaupunkien ulkopuolella luonto on osa paikallista ympäristöä rakennettujen tilojen rinnalla. Lapin yliopiston kehittämässä toiminnassa ympäristötaide (esimerkiksi Härkönen & Stöckell, 2019 & 2020) ja talvitaide ovat esimerkkejä yhteisöllisestä taiteen tekemisestä, jossa luonto tarjoaa sekä materiaalin, aiheen että ympäristön teoksille (Jokela, 2018; Jokela & Stöckell, 2020). Luonto on toinen Parsonsin (2004) esiin nostama aihepiiri, joka luontevasti yhdistää eri oppiaineita. Norjalaisessa Nesnan yliopistossa (Nesna University College, nykyään osa Nord university -yliopistoa) ovat luonnontieteiden apulaisprofesso-

rit Wenche Sørmo ja Karin Stoll sekä taiteen ja käsityön apulaisprofessori Mette Gårdvik toteuttaneet jo pitkään yhteisiä ilmiölähtöisiä opetuskokonaisuuksia opettajaopiskelijoille ja paikallisille kouluille (Sørmo, Stoll & Gårdvik, 2018). He lähtevät liikkeelle paikallisesti koskettavista, mutta globaaleista ilmiöistä: meren ja rannan eliöiden ja kasvien tutkimisesta, rannikolle huuhtoutuvasta meren muovijätteestä tai pölyttäjähönteisten vähenemisestä. Työskentelyssä ilmiötä tarkastellaan yhteisöllisesti luonnontieteen tiedon ja tutkimismenetelmien avulla, muun muassa mikroskoopeilla, sekä mielikuvituksen, taiteellisen sekä käsin tekemisen kautta (Sørmo, Stoll & Gårdvik, 2018).

Luonnontieteen, taiteen ja käsityön oppiaineet täydentävät toisiaan ja opiskelijat hahmottavat kokonaisvaltaisesti tieteidenvälisen kokonaisuuden, jossa he voivat käyttää kykyjään havainnoida ja osallistua luovaan prosessiin, työskennellä kehollaan ja sytyttää uteliaisuutensa tutkimisen ja luovuuden kautta. (Sørmo, Stoll & Gårdvik, 2018, 186)

Sørmo, Stoll ja Gårdvik (2018) toteavat, että haluavat säilyttää työskentelyssä positiivisen ja toiveikkaan vireen, siksi työpajoihin liittyy mahdollisuuksia toimia itse ongelmien ratkaisemiseksi. Kierrätysmateriaalien lisäksi esimerkiksi luonnonmateriaalit, perinteiset käsityötekniikat, maataide ja lumenveisto ovat olleet taiteellisia tapoja teemojen käsittelyyn (Sørmo, Stoll & Gårdvik, 2018, 2014 & 2013). Taide ja käsityö ovat työkaluja, joita ihmiset voivat käyttää luodakseen oman henkilökohtaisen suhteen luontoon ja ilmiöön (Sørmo, Stoll & Gårdvik, 2013, 158; ja 2014; myös Stöckell, 2018). Tarkastelemalla käsityöperinteitä ja paikallista luontoa yhteisen taidetoiminnan kautta luodaan samalla suhdetta paikkaan ja yhteisöön, sekä rakennetaan omaa identiteettiä suhteessa niihin.

Taidekasvatuksen professori Herminia Din Alaskan Anchorage yliopistosta on pitkään toteuttanut ilmiöpohjaista taide- ja muotoilukasvatusta yhteisöllisesti ilmastonmuutoksen, jätteiden kierrättämisen haasteisiin ja uudelleenkäyttöön liittyen (Din, 2017 & 2013). Eriytystä Dinin (2013 & 2017) toiminnassa on koko kampuksen opiskelijoiden, joista suurin osa on muiden kuin taide- tai muotoilualojen opiskelijoita, osallistaminen toimintaan ja näin luoda toivoa ja yhteisöllisyyttä haastavienkin teemojen ympärillä. Myös Din osoittaa, miten ilmiölähtöinen, taidetta integroiva opetus voi olla hyvin matalan kynnyksen osallistumisen mahdollistavaa ja antaa suuren merkityksen yhteisöllisyyden ja yhteenkuulumisen kokemiselle näkyvien tapahtumien, julkisille paikoille tehtyjen teosten ja näyttelyiden kautta (Din, 2017 & 2013; myös Hiltunen 2009 ja 2018).

Yhteistä kaikille pohjoisille toimintamalleille on yliopistopedagogisen kontekstin ja projektioppimisen lisäksi työskentelyn ja aiheiden sitoutuminen konkreettisesti paikkaan, sen perinteisiin ja paikalliseen yhteisöön paikkasidonnaisen taiteen kautta (*site-specific art*) pedagogiikkana yhdistyen tilannesidonnaiseen oppimiseen (Lave & Wenger, 1991). Nesnassa painotus on monialaisessa lähestymistavassa luonnontieteitä, käsityöperinteitä ja kuvataidetta yhdistäen, Lapin yliopistossa paikka- ja yhteisölähtöisesti sekä Alaskassa kestävä kehityksen agenda etusijalla. Kuitenkin nämä elementit: ympäristö, kestävä kehitys, monitieteisyys ja yhteisöllisyys ovat kaikissa läsnä ja ominaisia teemoja myös nykytaiteessa ja sen toimintatavoissa. Ymmärrystä ja kokemusta kansalaisuudesta voidaan siten myös rakentaa yhteisöllisen ja paikkasidonnaisen taiteen tekemisen keinoin, jolloin voi toteutua sekä nyky-

taiteen että kansalaisuuden yksilöllinen identiteettiin liittyvä pohdinta, että yhteisön jäsenyyteen ja yhteisössä toimimiseen liittyvä ulottuvuus.

4.3.4 Nykyaide osallistavana dialogina ja toimijuuden tilana

Filosofi Juha Varto toteaa nykytaiteen kääntävän taidekasvatuksen perusasetelman ympäri, niin että taiteella on ensisijaisesti poliittinen funktio ja sen tarkoitus on kerätä ihmiset yhteen ja luoda alusta keskustelulle ja kanssakäymiselle (Varto, 2012, 81). Nykyaiteen lähestymistavat korostavat dialogia luomalla tilaa kohtaamiselle, vuorovaikutukselle ja osallistamiselle (esim. Hiltunen, 2009; Varto, 2012; Kester, 2004). Ranskalainen taidekriitikko ja teoreetikko Nicolas Bourriaud (2002) määrittelee relaatioestetiikaksi kauneuskäsitystä ja relaatiotaiteeksi nykytaidetta, joiden painopiste on sosiaalisessa kontekstissa, ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja suhteissa. Amerikkalainen taidehistorioitsija Grant Kester (2004) puolestaan käyttää termiä dialoginen taide puhuessaan nykytaiteesta, jossa painottuu keskustelu ja vuorovaikutus. Sederholmin (1998) mukaan nykytaiteen vuorovaikutuksellisuus syntyy, kun kyseenalaistetaan itseriittoisen taiteilijan tekijyyden myytti ja myös taideteoksen artefaktin olemus. Tekijyyttä on avattu osallistamalla asiantuntijoita, katsojia, yhteisöjä ja erilaisia ryhmiä teosten tekovaiheisiin. Taideteos on myös näin ollen voinut olla keskustelu, kohtaaminen, tapahtuma tai performanssi. Katsojat ovat nousseet tekijöiksi taiteilijoiden rinnalle ja itse tekeminen, prosessi on noussut lopputuloksen, valmiin teoksen rinnalle (Sederholm, 1998). Dialogi syntyy taiteessa osallistamalla. Vaikka Kester (2004), Sederholm (1998) ja Bourriaud (2002) tarkoittavat erityisesti teoksia, jotka rakentuvat vuorovaikutuksen ympärille, voidaan nykytaiteen teoksia ja tekemistä laajemmin tarkastella dialogisena oppimisympäristönä (Venäläinen, 2019a), joka muodostuu mahdollisuudesta omaan mielipiteeseen ja eri näkökulmiin. Graeme Sullivanin (2006, 25–33) mukaan taideteosten tarkoituksena on synnyttää dialogia tai käynnistää muutoksia, ja näin taiteessa itsessään on jo sisäänrakennettuna kasvatuksellinen ulottuvuus (nykyaiteeseen liittyen myös Venäläinen, 2019a ja Kantonen, 2005). CC-hankkeessa käytettiin nykytaidetta synnyttämään keskustelua luokissa Euroopan kansalaisuudesta ja pohjana kansainväliselle kommunikaatiolle. Taideteokset ovat puheenvuoroja (Varto, 2007), joiden pohjalta voidaan yhdessä rakentaa laajempaa ymmärrystä ilmiöstä.

Venäläinen (2019a) määrittelee väitöstutkimuksessaan nykytaiteen ominaisuuksia, jotka tekevät siitä erityisen oppimisen ympäristön. Yksi piirre on nykytaiteen tarjoama mahdollisuus dialogiin ja vuorovaikutukseen maailman kanssa ja oppia siitä (Venäläinen, 2019a, 267–268). Yhteys syntyy, kun ihminen löytää yhtymäkohtia oman elämän ja taideteoksen välillä. Venäläinen (2019a, 44) korostaa, että nykytaiteen kohdalla tätä helpottaa se, että teoksen tekijä, teos ja teoksen tarkastelija elävät saman aikakauden maailmassa. Nykyaide toimii myös ympäristönä reflektoida omia tietoja, arvoja ja asenteita suhteessa monimutkaiseen maailmaan ja toisenlaisuuteen (Venäläinen, 2019a, 265). CC-hankkeessa nykytaide nähtiin potentiaalisena välineenä lähestyä Euroopan kansalaisuuden teemaa ja luoda dialogia oppilaiden välille.

Dialogi rakentuu osallistumisesta ja vuorovaikutteisuudesta, joita tuetaan mahdollistamalla osallistujien omaehtoinen toimijuus (Heikkilä, 2019; Hiltunen, 2009). Heikkilä (2019, 229) tuo väitöksessään esiin, että vaikka opetustilanteissa vallan mahdollisuus on aina läsnä, taiteellisessa toiminnassa voidaan tarjota tilapäinen autonominen tila ja pyrkiä mahdolli-

simman vähään hallintaan (Heikkilä, 2019, 229). Myös Hiltunen (2009, 257) ja Kaihovirta-Rosvikin (2009) mukaan nykytaide ja taidekasvatus tarjoavat merkityksellisiä ja dialogisia toiminnan tiloja. Kaihovirta-Rosvikin (2009, 74; 174–176) mukaan nykytaiteen teokset mahdollistavat multimodaalisen dialogin, jossa aktiviteetit ja kokemukset tuottavat merkityksiä moniaistisesti ja rihmastollisesti (ks. Deleuze & Guattari, 2004 [1980]). Hiltunen (2009) mukaan nykytaiteen dialogisuus syntyy yhteisöllisestä toiminnasta, jossa taide performatiivisena, asioita ja näkökulmia esittävänä ja visualisoivana, mahdollistaa keskustelun ja merkitysten rakentamisen vuorovaikutuksessa sosiokulttuurisen ympäristön kanssa. Kaihovirta-Rosvik (2009) on kehittänyt nykytaiteen dialogisuutta painottavaa esteettistä ja taideperustaista lähestymistapaa opetukseen (*Arts based learning practice, Konstbaserad lärande*), jossa toteutui kokonaisvaltainen integraatio yhdistäen äidinkieltä ja kirjallisuutta sekä useampia taiteen lajeja. Saavutettu ymmärrys ja taidot asettuivat aineen sisällöt ylittäen laaja-alaiseen osaamiseen kehittämällä monilukutaitoa ja ymmärrystä moniaistisesti ja -alaisesti sekä vielä monikielisesti (Kaihovirta-Rosvik, 2009).

CC-hankkeen yksi lähtökohta oli tilan antaminen oppilaiden äänelle, omille mielipiteille ja näkemyksille sekä siten uusia yhteyksiä luovalle reflektiolle. Taidekasvatuksella on mahdollisuus tarjota erityinen vapaa tila toiminnalle, jossa voi opetella avoimesti kysymään ja tulla näkyväksi ainutlaatuisena ihmisenä, koska siinä eroavaisuudet ja yksilöllisyys ovat mahdollista tuoda esiin (Heikkilä, 2019; myös Kaihovirta-Rosvik, 2009, 187). Moninaisessa ja moniarvoisessa nykytaiteessa on tärkeämpää halu ymmärtää, kuin todistaa tai olla oikeassa ja mahdollista on myös mielikuvituksen käyttö ja erilaisten ehdotusten esiin tuominen ja kokeileminen (Heikkilä, 2019, 229; myös Marshall, 2014). CC-hankkeessa lähtökohtana ei ollut antaa suoria vastauksia tai selkeitä tietoja Euroopan kansalaisuudesta, vaan ennemminkin esittää kysymyksiä ja erilaisia ilmaisuja aiheelle, joilla avata keskustelu ilmiöstä. Dialogi on siten eettinen ja demokraattinen lähestymistapa opetukseen, kun oppilaille ei tarjoilla tiettyä näkemystä vaan tasavertainen mahdollisuus rakentaa ymmärrystä ilmiöstä (ks. Freire, 2005 [1970]; Suoranta, 2005; ja kansalaiskasvatukseen liittyen Suutarinen, 2006a ja Nivala, 2008). Taiteellisen prosessin vapaus ja mahdollisuus omalle ilmaisulle on tärkeä, sillä näkyväksi tullaan toiminnan ja puheen kautta (Heikkilä, 2019, 3–4; 229; myös Driver, 2010). Kester (2010, 67) korostaa kuulluksi tuleminen lisäksi empaattista kuuntelemista osana dialogia ja yhteisen tiedon muodostamista. Hiltunen (2009) kirjoittaa, että yhteisöllisen taidetoiminnan tavoitteena ei ole vain kokemuksellisuus ja yhteisöllisyys vaan toimijuuden lisääntyminen. Toimijuus liittyy taiteellisen toiminnan kansalaisuuteen, jota Kurki ja Nivala (2006, 22) määrittävät erityisesti persoonaan, kulttuuriin ja yhteisöön liittyvänä toimijuutena.

Nykytaiteen dialogisuutta on hyödynnetty ja kehitetty laajasti yli 20 vuoden ajan Lapin yliopiston taidekasvatuksen koulutusohjelmassa monitieteisissä hankkeissa ja projektioppimisessä (esimerkiksi Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015b; Jokela, 2013; Jokela 2016; Huhmarniemi, 2018; Härkönen & Stöckell, 2019). Härkönen nostaa esiin dialogissa oppimisen kannalta merkitykselliseksi osallistujien erilaiset lähtökohdat ja taustat, joiden kautta syntyy tarve omien näkemysten ja tiedon selvittämiseen toiselle osana omaa oppimista ja reflektiota (Härkönen, 2018; katso myös Hiltunen, 2018). Myös CC-hankkeessa olennaista reflektoinnille ja oppimiselle dialogissa oli eri maiden oppilaiden osallistuminen ja sitä kautta oman identiteetin, yhteisön ja ympäristön esittelemisen tarve taiteellisen tuotoksen kautta.

Aktiivinen kansalaisuus vaatii taitoja läpäistä, paljastaa ja positiivisesti muuttaa maailmaa. (Elliot, Silverman & Bowman, 2016, 99–100). Mullinin (2016, 542–543) mukaan taiteilija -kansalainen ei työskentele tehdäkseen opettavia teoksia yleisölle, vaan ennemmin ihmisten kanssa ja ihmisille osallistujina keskustelun muodossa. Taiteilija kannustaa ottamaan osaa aktiivisina kansalaisina. Yleisö ei osallistu vain nykytaideteoksen määrittelyyn vaan sen valmiiksi saattamiseen. Taiteilija-kansalaisten tulisi pyrkiä aktivoimaan katsojia ajattelemaan itse esittämällä kysymyksiä ja tavoilla, joilla ne esitetään. (Mullin, 2016, 542–543). Näin nykytaide toimii yhteydessä kansalaisuuteen toimijuuden ja dialogin tilana ja välineenä. Lea Kantonen (2005) on vienyt taiteen tekemisen konfliktitilanteisiin, joissa hän on yhdessä taiteilija Pekka Kantosen kanssa kehittänyt yhteisötaiteen menetelmiä, joissa yhteistyössä syntyvä taide ja taiteen tekeminen toimivat erityisesti yhteiskunnallisena vaikuttamisena. Maria Huhmarniemi (2016a) on tarkastellut miten nykytaiteilija voi osallistua ympäristökongflikteja käsitteleviin keskusteluihin taiteen keinoin. Huhmarniemi (2016a) keskittyy teoksissaan luonnontieteellisen tutkimustiedon sekä kulttuurisen ja kokemuksellisen tiedon välittämiseen ilmiöistä taiteen kautta, mutta toimii samalla yhteiskunnallisen keskustelun herättelijänä ja siten Mullinin (2016) määritelmään viitaten aktiivisena taiteilija - kansalaisena. Huhmarniemen (2016a) mukaan erityisesti taiteella voidaan moniaistisesti ja monitasoisesti nostaa esiin syrjään jääneitä tarkastelukulmia sekä herättää tunteita ja omakohtaisia kokemuksia ilmiöön liittyen. Aktiivista kansalaista ja taiteilijaa yhdistävät osallistumisen ja osallistamisen korostaminen yhteisössä. Nykytaiteen tekeminen lähestymistapana mahdollistaa toiminnan ja dialogin tekemällä näkyväksi ihmisiä askarruttavia ilmiöitä (Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015b; myös Hiltunen, 2009). Antti Stöckell (2016) on hyödyntänyt ympäristötaidetta yhteisön ilmaisuuden ja oman ympäristön muuttamisen ja menettämisen uhan käsittelyssä (Stöckell, 2016; ks. myös Kantonen, 2005). Myös näkyvyys taidetoiminnan kautta on mahdollisuus yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja mielihyvän ilmaisuun (Kantonen, 2005), joista Stöckellin (2016) mukaan päästään osallisuuden ja voimaantumisen kokemuksiin.

Kuvataiteessa sekä muissakin taiteenlajeissa on pitkään kyseenalaistettu maailmaa ja sen epäoikeudenmukaisuuksia teosten kautta (Elliot ym. 2016). Elliot, Silverman ja Bowman (2016, 6) korostavat taiteen tekemisen liittyvän luonnostaan yhteisöön, jolloin taidetta pitäisi tarkastella, opiskella ja tehdä eettisesti ohjattuna kansalaisuutena (*ethically guided citizenship*) ja peräänkuuluttavat siksi eettistä ulottuvuutta myös taideopetukseen, joka nostaisi sen teknisten taitojen opetusta laajemmalle. *Taiteellinen kansalaisuus* (Elliot, ym. 2016, 7) sitouttaa erityisesti toimimaan tavoilla, jotka koskettavat ihmisiä tunnetasolla ja saamalla liikkeelle positiivisen muutoksen toimijoina. Taiteilija-kansalaiset järjestävät taiteellista toimintaa tai taiteellisia tekoja niin, että ne tuovat ihmisiä yhteen ja lisäävät yhteisön ja yksilön hyvinvointia (Elliot, ym. 2016, 7–8). Taideopetus voisi auttaa nuoria tunnistamaan ja ymmärtämään ihmiskunnan perustavanlaatuisia ongelmia ja ryhtymään taiteelliseen toimintaan, joka merkityksellisesti käsittelee näitä ongelmia (Elliot, ym., 2016, 11; myös Hiltunen, 2018 ja Stöckell, 2016). Parsons (2004, 779) mukaan nykytaide on potentiaalinen monialaisen opetuksen integraation alue, ollessaan aktivistista, pyrkiessään vaikuttamaan, kiinnittäessään huomiota tiettyihin kysymyksiin tai kohottaessaan paikan ja yhteisön ilmettä. Taideteoilla tai julkisilla teoksilla pyritään keskustelun lisäksi tarjoamaan myös ratkaisuja (Parsons, 2004, 779–780).

Yhteisöllinen taidekasvatus voi opettaa lähestymään taidetta yhteiskunnallisesti vastuullisella ja rakentavalla tavalla, jolloin voidaan auttaa ymmärtämään, miten taiteellisella toiminnalla voi vaikuttaa (Elliot ym., 2016, 11; myös Huhmarniemi, 2016b; ja Stöckell, 2016). Tämä nostaa esiin nykytaiteen sosiaalisen ulottuvuuden. Heikkilän (2019, 228) mukaan nykytaide ja taidekasvatus tarjoavat erityisen vapaan alustan toiminnalle yhteiskunnassa, jossa paikkoja toiminnalle on yhä vähemmän. Nykytaide ja sen tavat toimia tarjoavat paikan yhteiskunnalliselle vaikuttamiselle, keskustelulle ja kysymyksille eri tavoin kuin muut alustat (Heikkilä, 2019, 212; myös Huhmarniemi, 2016a; Stöckell, 2016; ja Hiltunen, 2018). Nykytaiteen kautta omaa kansalaisuutta voi tarkastella ja ilmentää vapaammin, ilman virallista statusta, varmaa tietoa ja selkeää agenda. Heikkilä (2019, 212) nostaa esiin vapauden vastapainona tiedostamisen tärkeyden: opettajan tehtävä on selittää, tiedostaa, lausua ääneen ja keskustella, jotta toiminta ei rajoitu vain omien näkemysten ja totuuksien äärelle. Kuva- taidekasvatus voi opettaa kriittisesti ja reflektiivisesti huomaamaan, mitä maailmassa on ja mitä voisi olla ja tekemään tämän nähtäväksi nykytaiteen kautta (Elliot, ym., 2016, 99–100) lähestyen näin kriittisen pedagogiikan näkökulmaa (ks. Freire, 2005 [1970]; Suoranta, 2005), jossa pyritään siihen, että oppilaat kokisivat voivansa vaikuttaa elämäänsä ja ympäröivään maailmaan.

5 Ryhmäblogit ilmiöpohjaisen oppimisen ympäristönä

5.1 Ryhmäblogit tilannesidonnaisena ja autenttisenä oppimisympäristönä

CC-hankkeessa ryhmäblogien tehtävä oli laajentaa oppimisympäristöä verkkoon ja mahdollistaa vuorovaikutus eri maiden ja koulujen osallistujien välillä. Tarkastelen perusteluja ryhmäblogeille opetuksessa opetussuunnitelman, tilannesidonnaisen oppimisen ja sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen, taidekasvatuksen sekä Euroopan kansalaisuuden näkökulmasta pohjautuen 4. artikkeliini. 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. Ryhmäblogien käyttö hankkeessa perustui sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa tiedon rakentuminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Harasim, 2012). Tämä oli kansalaisuuskasvatusta sekä taidetoiminnan kautta tavoiteltua dialogisuutta ja kansainvälistä yhteistyötä yhdistävä näkemys, jota oppimisympäristön valinnalla pyrittiin tukemaan. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tieto ei ole absoluuttista vaan suhteellista, neuvoteltua ja luotu suhteessa todellisuuteen (Harasim, 2012). Sosiaalisessa vuorovaikutuksesta syntyneiden ajatusmallien ja tietojen päälle rakentuu uusi yksilöllinen ja jaettu ymmärrys (Bruner, 1996).

Sosiaalisen median opetuskäyttö pohjautuu tietokoneavusteisen yhteisöllisen oppimisen tutkimussuuntaukseen (*Computer-Supported Collaborative Learning*) (Pönkä & Impiö, 2012), josta Harasim (2012) on muokannut yhteisöllisen verkko-oppimisen teorian (*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). Jyri Wuorisalon mukaan sosiaalinen media oppimisympäristönä vie tiedonsaannin ”sosiaalisiin verkostoihin, joissa kommunikaatio on oppimisen keskiössä” (Wuorisalo, 2010, 93). Taidekasvatuksen näkökulmasta olennaista on myös, ketkä kommunikoivat ja miten, jolloin ymmärrystä lisätään keskustelulla eri kulttuurien edustajien välillä ja taideteosten kautta:

Sosiokonstruktivistisessa kuvataiteen opetuksessa korostetaan monikulttuurisuuden merkitystä ja tähdätään kulttuuriryhmien väliseen vuorovaikutukseen (Räsänen, 2008, 84).

Efland tähdentää, että oppiminen tulee merkitykselliseksi, kun se ilmenee sosiokulttuurisessa ja situationaalisessa kontekstissa (Efland, 2002, 156). Ryhmäblogien käyttöä perustellen myös tilannesidonnaista pedagogiikkaa (Lave & Wenger, 1991) toteuttavana oppimisympäristönä, joka tuo opittavan ilmiön kirjan sivuilta todelliseen kontekstiin ja dialogiin, jossa opitaan yhteisöön osallistumisen ja kokemuksen kautta. Paikkasidonnainen ja tilannesidonnainen oppimiskäsitys korostaa fyysisen ja sosiaalisen oppimisympäristön merkitystä oppimiselle (Lave & Wenger, 1991; Granö ym., 2018; Niinistö, 2021). Käsitteeseen perustuu Vygotskyn (1978) kulttuuripsykologiseen teoriaan yksilön kehityksen sosiaalisesta perustasta sekä Laven ja Wengerin (1991) kognitiivisen antropologian tutkimuksiin, joiden mukaan oppiminen kytkeytyy mahdollisuuksiin tarkkailla ja osallistua yhteisön käytäntöihin. Tällaisen sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan yksilön ajattelua ei voida erottaa siitä sosiaalisesta, kulttuurisesta ja historiallisesta ympäristöstä, jossa se tapahtuu (Wertsch, 1991). Lave ja Wenger (1991) pohjaavat teoriansa erilaisten sekä fyysisten että verkossa toimivien käytäntöyhteisöjen (*community of practice*) toiminnalle, joissa vuorovaikutuksessa toisten kanssa syvennetään osaamista kaikkia yhdistävästä aiheesta. Tilannesidonnaisen oppimiskäsityksen mukaan, oppiminen on sekä osallistumisen prosessi että identiteetin luomista osana yhteisöä ja tapahtuu tiedon omaksumisen, jakamisen ja oman kehityksen kautta (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2004; ks. myös Niinistö, 2021, 24–25).

Lähestyttäessä Euroopan kansalaisuus -ilmiötä opetuksessa tilannesidonnaisen oppimisen näkökulmasta, korostuvat osallistumisen, yhteisöön kuulumisen ja identiteetin rakentamisen mahdollistaminen. Autenttisen dialogin ja eurooppalaisuudesta oppimisen yhteisön luomiseen pyrittiin tarjoamaan tilaisuus ryhmäblogissa. Tämä nostaa ryhmäblogeissa esiin sen, että Euroopan kansalaisuudesta lähdettiin keskustelemaan aidosti toisten samanikäisten eurooppalaisten kanssa. Euroopan kansalaisuuden käsite tuotiin konkreettiseksi eri osallistujien ja heidän tekemiensä kulttuurista tietoa välittävien taideteosten kautta ja hankkeessa luodussa sosiokulttuurisessa tilanteessa. Näin ryhmäblogit mahdollistivat aidossa tilanteessa oppimisen luokan ja koulun ympäristön lisäksi verkon välityksellä.

Opittavan aiheen aito oppimisympäristö vahvistaa käsitteellistä muutosta ja poistaa epäolennaisia elementtejä oppilaiden mielikuvista. Luokahuoneen ulkopuolella oppimisen hyviä ominaisuuksia oppilaiden mukaan olivat etenkin sosiaalinen yhdessä oppiminen ja konkreettisen asiayhteyden huomaaminen oppiessa, mutta myös omat kokemukset, keskittymisen paraneminen ja itse tekeminen. (Smeds, 2012, 59)

Niinistö (2021) määrittelee väitöstutkimuksessaan tilannesidonnaista taideoppimista, jonka autenttisia oppimisympäristöjä ovat fyysiset luonnon- ja kulttuuriympäristöt, mutta myös digitaaliset sosiaalisen median ympäristöt sekä niihin liittyvät yhteisöt. Tilannesidonnainen taideoppiminen hahmottuu Niinistön (2021) mukaan käytännöstä kumpuavana yhteisöllisenä tiedonrakentamisena, jossa olennaista on oppijan ja ympäristön vuorovaikutussuhde. Tilannesidonnainen oppiminen tukee opetuksen eheyttämistä kytkemällä oppimisen oppijan omaan elämismaailmaan ja aitoihin paikkoihin, yhteisöihin ja itse tekemiseen aidossa tilanteissa. Niinistön (2021) mukaan oppiminen on silloin kokemuksellista, syklistä ja yhteisöllistä. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja yhteisön kanssa ja omakohmainen kokemus rakentaa oppimisen mielekkyyttä, merkityksellisyyttä ja vahvistaa ymmär-

rystä (Niinistö, 2021). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 määritellään oppimisympäristöjä myös tilannesidonnaisen oppimisen käsityksen suuntaisesti ja koulun rajoja häivyttäen:

Hyvin toimivat oppimisympäristöt edistävät vuorovaikutusta, osallistumista, ja yhteisöllistä tiedon rakentamista. Ne myös mahdollistavat aktiivisen yhteistyön koulun ulkopuolisten yhteisöjen ja asiantuntijoiden kanssa. (POPS 2014, 29)

Opetussuunnitelman perusteet nostavat siten esiin oppimisen paikallisissa sekä myös kansainvälisissä konteksteissa. CC-hankkeessa taidetoiminta sekä identiteetin pohdinta kohdistui usein oman ympäristön ja yhteisön tarkasteluun, jota puolestaan ilmaistiin muille kansainvälisille osallistujille ryhmäblogeissa kuvallisten tuotosten ja tekstien kautta. Näin työskentely oli yhtä aikaa sekä hyvin paikkalähtöistä ja paikallista että kansainvälistä. Kangas, Kopioisto ja Krokfors (2015) nostavat esiin opetuksen eheyttämisen ja ilmiöpohjaisen oppimisen liittyvän usein laajentuviin oppimisympäristöihin, jotka ylittävät fyysisen ja virtuaalisen, formaalin ja informaalin sekä paikallisen ja kansainvälisen rajoja (2015). Oppilaan oman kokemuksen ja elämismaailman korostaminen johtavat luontevasti paikkalähtöiseen kasvatukseen (Hyvärinen, 2014), joka perinteisesti on toimimista koulun lähiympäristössä ja paikallisten toimijoiden kanssa. Tällöin koulun ympäristö, ympäröivä yhteisö ja yhteiskunta ovat lähtökohta tarkasteltaville ilmiöille ja eheyttämisen toteuttamiselle (Kangas, ym., 2015). Smeds ja muut (2010) toteavat, että juuri laajentuvissa ja virtuaalisissa oppimisympäristöissä oppiminen voi tapahtua yhtä aikaa vahvasti paikallisessa ja kansainvälisessä yhteydessä. Kangas, Kopioisto ja Krokfors (2015, 40) näkevät opetuksen eheyttämisen mahdollisuutena paikallisten ja globaalien oppijayhteisöjen rakentumiseen.

CC-hankkeessa käytettyä Wordpress -blogipalvelua, kuten blogeja yleensäkin, ei ole tehty oppimistarkoituksiin vaan yksityiseksi verkkojulkaisualustaksi. Blogeissa toteutuvat kuitenkin Harasimin (2012) verkko-oppimisympäristölle määrittelemät piirteet: riippumattomuus ajasta ja paikasta, reaaliaikaisuus, ryhmäkeskustelu, teksti- ja multimediapohjaisuus ja verkkovälitteisyys. Blogi on nettisivusto, jolla julkaistaan kirjoittajan henkilökohtaisia näkemyksiä aiheesta ja julkaisut näkyvät aikajärjestyksessä uusimmasta alkaen. Blogi on lyhenne weblog -käsitteestä, joka suomennettuna on verkkoloki viitaten loki- tai päiväkirjaan verkossa (Harasin, 2012). Harasimin (2012) mukaan blogit ovat varhaisimpia sosiaalisen median palvelutyyppisiä, jotka mahdollistavat kenelle tahansa julkaisukanavan ja lukijoille mahdollisuuden osallistua kommentoimalla. Kaarakainen ja Saikkonen (2019) määrittelevät artikkelissaan sosiaalista mediaa ja digitaalisia pelejä informaaleiksi, epämuodollisiksi, yhteiskunnan ja sosiaalisen kanssakäymisen virtuaalisiksi ”kolmansiksi tiloiksi”. ”Kolmas tila” on amerikkalaisen sosiologin Ray Oldenburgin (1989) määrittelemä käsite, jolla hän viittaa kodin (ensimmäinen tila) ja koulun tai työpaikan (toinen tila) sosiaalisista rooleista erilliseen sosiaaliseen tilaan. Oldenburg näkee puistot, kahvilat ja kirjastot esimerkkeinä tällaisista ajanvieton, viihtymisen ja kohtaamisen paikoista (1989 & 2000), joista kolmannen tilan käsitettä on sittemmin laajennettu käsittämään myös virtuaalisia kokoontumisen paikkoja (esim. Kaarakainen & Saikkonen, 2019; Niinistö, 2021). Kaarakaisen ja Saikkosen (2019) tutkimus nuorten toimimisesta digitaalisissa ympäristöissä toi esiin, että nuorten näkökulmasta ei ole tarpeen erotella fyysisiä ja virtuaalisia vapaa-ajanvieton ja sosiaalisen kanssakäymi-

sen ympäristöjä. Myös sosiaalisen median alusta voi toimia koulun ja kodin arjesta erillisenä kohtaamispaikkana (Kaarakainen & Saikkonen, 2019). Oldenburg (1989) korostaa ”kolmansien tilojen” merkitystä erityisesti yhteisöön kuulumisen ja paikan kokemusten luomisessa ja siten kansalaisuuden ja demokratian kannattelijoina. Erityisen sosiaalisen kohtaamisen tilan luominen yhdistää hankkeessa nykytaidetta ja ryhmäblogeja. Myös taidetoiminta mahdollistaa erityisen, vapaan ja yhteisöllisen toiminnan ja luo erityisen tilan ilmaisulle ja dialogille (esim. Heikkilä 2019; Hiltunen 2009; Kaihovirta-Rosvik 2009; Huhmarniemi, 2016a; Härkönen 2018; Kester 2010; ja Kantonen, 2005). Siten taidetoiminta voi tuottaa yhteisöön ja paikkaan kuulumisen kokemuksia (esim. Hiltunen 2018 ja Jokela 2018).

CC-hanke tavoitteli aitoa dialogia eri maiden oppilaiden välille ja haastoi ryhmäblogien toimimisen kansainvälisen vuorovaikutuksen alustana. Ryhmäblogeja käytettiin koulussa ja koulutyöhön liittyen, jonka vuoksi ne eivät olleet puhtaasti koulun rooleista vapaita ”kolmansia tiloja”. Kumpulaisen ja muiden mukaan (2010) blogien käyttö opetuksessa tarjoaa kuitenkin mahdollisuuden virtuaaliseen, luokkatilasta ulos astumiseen, tilaan, jossa voidaan määritellä rooleja, tilan ottamista ja vuorovaikutusta uudella tavalla (Kumpulainen ym., 2010). Suurimmalla osalla osallistuvista oppilaista oli hankkeessa mahdollisuus käydä blogissa myös vapaa-ajalla. Blogeilla tavoiteltiin sosiaalisen kohtaamisen tilaa, jolla voitaisiin luoda kokemuksia osallisuudesta yhteisöön. Vastaavaan pyrittiin Finnable -hankkeessa (2011–2014) digitaalisten tarinoiden jakamisella yhteisessä verkkoalustassa (ks. Harju, Viitanen & Vivitsou, 2014). Tarkoituksena oli oppia aiheesta opettajan kertoman sijaan taideteosten, oppilastöiden kuvien ja verkkokeskustelun kautta tilannesidonnaisesti.

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 kommunikaatiota, aktiivista maailmassa toimimista. (Granö, Hiltunen & Jokela, 2018, 8)

Barbara O’Byrne ja Stacey Murrell (2014) tuovat esille, että tutkimustulokset blogien hyödyistä muodollisessa kouluopetuksessa ovat ristiriitaisia ja tutkimusten tekstipainotteisuus on jättänyt muut digitaalisen kommunikaation ja osallistumisen multimodaaliset muodot vähemmälle huomiolle. CC-hanke avaakin nykytaideperustaisena ja osallisuuden kokemuksia tavoittelevana uusia näkökulmia blogien opetuskäyttöön tilannesidonnaista oppimista tukevana ja oppimisympäristöä luokasta laajetavana erityisenä sosiaalisena tilana, jonka oppilaat voivat kokea kohtaamisen paikaksi.

5.2 Osallisuus ja toimijuus verkkoympäristössä

Ryhmäblogien, kuten muunkin oppimisympäristön ja nykytaideperustaisen toiminnan, tarkoituksena oli hankkeessa tukea oppilaiden aktiivista toimijuutta ja siten myös aktiivisen Euroopan kansalaisuuden kokemusta. Turvallisuuden ja tuttuuden sekä oman vaikuttamisen eli toimijuuden kokemukset ovat hyvinvoinnin ja oppimistulosten kannalta olennaisia erilaisissa

oppimisympäristöissä (Sandström ym. 2013; Lonka ym., 2015). Olennaista on myös vuorovaikutuksen kautta oppiminen (Aarnio & Enqvist, 2016; Brown, Collins & Duguid, 1989)

Bloggaamisella pyritään opetuskontekstissa lähtökohtaisesti tukemaan oppilaan omistajuutta omaan oppimisprosessiinsa ja kannustamaan omien mielipiteiden esille tuomiseen ja osallistumiseen (Richardson, 2006; Holmes & Gardner, 2006.) Sosiaalinen media itsessään on toimijuuden ilmentymä, sillä se perustuu käyttäjien osallistumiseen, vuorovaikutukseen ja tuottamaan sisältöön (Kumpulainen ym., 2010). Blogien opetuskäytöllä pyritään luomaan oppijalle aktiivinen rooli ja toimijuudelle tarjotaan tila, joka muodostuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Mäkitalo & Wallinheimo, 2012). Vuorovaikutus ja oppijan aktiivinen toimijuus ovat keskeisiä myös sosiokonstruktivistisessa (esim. Harasim, 2012) ja tilannesidonnaisessa oppimiskäsityksessä (Lave & Wenger, 1991; Granö, Hiltunen & Jokela, 2018; Niinistö 2021), joilla sosiaalisen median, tässä tapauksessa ryhmäblogien, opetuskäyttöä perustelen. Toimijuus nousee keskeiseksi myös kansalaisyhteiskunnan ja taiteellisen toiminnan näkökulmasta. Euroopan komissio ottaa kantaa opetusmenetelmiin tarkastellessaan aktiivisen Euroopan unionin kansalaisuuden tukemista ja nostaa demokraattiset ja osallistavat opetusmenetelmät opetuksisältöjen rinnalle määrittämään, mitä opitaan ja harjoitellaan:

Oppilaat osallistuvat aktiivisesti omaan oppimisprosessiinsa ja oppivat suunnittelemaan ja ohjaamaan sitä yhdessä opettaja- ohjaajan ja muiden oppilaiden kanssa. Tällaisella lähestymistavalla on tärkeä merkitys aktiiviseksi kansalaiseksi oppimisen kannalta. Jos opetettavan ja opittavan asian sisältö on ristiriidassa opetus- ja oppimismenetelmän kanssa, oppimisprosessin tarkoitus hämärtyy. (EC, 1999, 15)

Matikainen (2001) painottaa kuitenkin, että verkko-oppimisympäristö ei itsessään luo vuorovaikutusta, vaan tapa, jolla sitä käytetään. Blogi on vain väline, jota voidaan käyttää eri tavoin ja erilaisista pedagogisista lähtökohdista. Pönkän (2017) mukaan sosiaalisen median opetuskäytössä ei ole kyse vain oppimisympäristön muutoksesta, vaan tärkeää onkin myös pedagogiikan ja toimintakulttuurin kehittäminen. Keijo Sipilän (2013) väitöstutkimuksen mukaan tietotekniikan kommunikatiivinen, aktivoiva, luova ja ilmaisuvoimainen käyttö opetustilanteissa on vielä vähäistä ja sen pedagoginen kehittäminen ei ole oppilaitoksissa edennyt teknologian kehityksen tahdissa. Valtioneuvoston tilaamassa Digiajan peruskoulu -selvityksessä (Tanhua-Piironen, ym. 2019) paljastui, että opetusmenetelmät kouluissa painottuvat edelleen perinteisiin oppimateriaaleihin, jolloin oppilaiden digitaalisen osaamisen karttuminen on vielä vähäistä, eikä laaja-alaisissa osaamistavoitteissa esitetty oppilaiden oma aktiivisuus teknologian käytössä toteutunut (Tanhua-Piironen ym., 2019). Digiajan peruskoulu II -selvitys (Tanhua-Piironen, ym., 2020) nostaa esiin koulujen erilaiset mahdollisuudet hyödyntää digitaalisia oppimisympäristöjä, joihin vaikuttavat osaltaan toimintakulttuurit ja asenneympäristöt. Opettajien kouluttaminen ja tukeminen verkkoympäristöjen ja -sovellusten pedagogiseen käyttöön olisi olennaista oppilaiden toimijuuden toteutumisen kannalta. Sipilä (2013) korostaa myös, että tieto- ja viestintäteknikan implementointi osaksi opetusta ei ole onnistunut kansallisesti ylhäältäpäin muuttamaan toimintakulttuuria, vaan tarvitaan toimintamenetelmiä, jotka korostavat opettajan ja oppilaan aktiivisen toimijan roolia. Saksalaisissa kouluissa tehty tutkimus mediateknologian käytöstä tuo esille, että osallistavan oppimisen toteutuminen vaatii opettajalta muutosta opetuskäsitykseen ja -järjestelyihin sekä oppilaiden osallistamista

mukaan myös päätöksien tekoon (Mayrberger, 2012). Opettajan rooli ja näkökulma ovat siis avainasemassa blogien opetuskäytön onnistumisessa ja ennen kaikkea oppilaiden toimijuuden mahdollistamisessa niiden kautta (ks. artikkeli III).

Tanhua-Piironen ja muut (2019 ja 2020) korostavat, että lasten ja nuorten tasavertaiset mahdollisuudet oppia digitaalisia taitoja osana perusopetusta ovat olennaisia työelämän ja jatko-opintojen lisäksi myös tulevaisuuden kansalaisuuden näkökulmasta. Digiajan peruskoulu -selvitykset toivat esiin koulujen ja kuntien osaamistasojen suuret erot ja oppilaiden yleisesti heikon digiosaamisen (Tanhua-Piironen ym. 2019; myös Tanhua-Piironen ym. 2020). 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 annetaan myös opetus- ja kulttuuriministeriön Hyvä medialukutaito- julkaisussaan tekemän määrittelyn mukaan mahdollisuus osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun ja toimia täysivaltaisena yhteiskunnan jäsenenä (OKM, 2013). Mediataitojen opettaminen on tänä päivänä siis myös kansalaistaitojen opettamista. Meri-Tuulia Kaarakainen nostaa väitöstutkimuksessaan (2019) esiin nuorten digitaalisen median käyttökokemusten ja -tottumusten yhteyden digiosaamisen kehittymiseen ja näkee käyttötottumusten laajentamisen myönteisten asenteiden ja kokemusten kautta mahdollisuutena myös osaamisen kartuttamiseen (Kaarakainen, 2019). CC-hankkeessa tarjoamalla lapsille ja nuorille kokemuksia blogiympäristön käytöstä opiskelussa, mahdollistettiin myös digitaalisen osaamisen kehittyminen ja mahdollinen asenteiden ja käyttötottumusten laajentuminen.

On kuitenkin huomattava, että juuri verkon kautta tapahtuvan toiminnan lisääntyminen on luonut tarpeen digitaalisten mediataitojen opettelulle yhteiskunnassa (Pönkä, 2017). Neil Selwyn (2013) kyseenalaistaa mediateknologian opetuskäytön perustelua yksiselitteisesti itseisarvona. Selwynin (2013) mukaan digitaalisuus koulutuksessa ja opetuksessa on globaali trendi, johon liittyvät puhtaasti oppilaiden edun sijaan myös hallitusten ja yritysten agendat sekä yksityisen ja kaupallisen sektorin intressit. Selwyn (2013) tuo esiin, että digitaalisia oppimisympäristöjä mainostetaan voimauttavana, mutta ne myös instituutionisoivat oppilaita nykyiseen maailmanjärjestykseen median käyttäjiksi. Siksi on tärkeää, että digitaalisen median käytön tarve on lähtöisin yhteisöstä itsestään (Selwyn, 2013; myös Matikainen, 2001). Selwynin (2013) mukaan onnistuneissa tapauksissa teknologian käyttö opetuksessa vastaa paikalliseen tarpeeseen ja tavoitteet tulevat toimijoilta itseltään. CC-hankkeessa ryhmäblogien käyttö otettiin mukaan tuloksena sitä edeltäneen I & I -hankkeen kokemuksista ja palautteesta, jossa toivottiin eri maiden osallistujien keskustelun ja kohtaamisen mahdollistavaa verkkoympäristöä. I & I -hankkeen tuloksena koostettiin yhteinen verkkosivusto, mutta tavoitteena ollut sivuston interaktiivisuus ei ollut toteutunut (Mason, 2013, 11). CC-hankkeessa toimintaa pyrittiin edelleen kehittämään tarkoituksenmukaisemmaksi perustamalla hankkeen verkkoympäristöön kansainvälisiä ryhmäblogeja, jotka yhdistivät eri maiden oppilaita, opettajia ja tutkijoita.

Breslerin (2002) mukaan oppiaineiden integraation ytimessä on kysymys, miten löytää toimivia tapoja työskentelylle ja vuorovaikutukselle oppiaineiden, ammattien, aatemaailmojen ja ideologioiden välillä. Bresler (2002) nimittää onnistuneen yhteistyön tilaa transformaatiivisen käytännön vyöhykkeeksi (*Transformative Practice Zone*, TPZ). Transformatiivisen

toimimisen vyöhyke tarjoaa tilan jakaa ja kuunnella toisten ideoita, visioita, velvollisuuksia, sitoumuksia sekä rakentaa yhteistyötä yli oppiaine- ja instituutorajojen (Bresler, 2002, 33). Näen yhteyksiä Breslerin (2002) toimijuutta ja tasa-arvoisuutta korostavassa transformaatiivisen käytännön vyöhykkeen määrittelyssä suhteessa siihen, mihin CC-hankkeessa ryhmäblogeilla pyrittiin: toimivaan ja merkitykselliseen yhteistyön tilaan. Vyöhyke -käsitteellä Bresler (2002) viittaa dynaamiseen tilaan ja prosesseihin, joiden keskiössä on tulkinta ja merkitysten rakentaminen. Hänen mukaansa osallistujat tuovat yhteen erilaisia osaamisen alueita, kokemuksia ja uskomuksia, joita kokeilemalla muokataan yhteisessä prosessissa. Toimiva yhteistyön tila mahdollistaa toisilta, eri alojen ihmisiltä, oppimisen moniäänisyyttä arvostaen, hän jatkaa. Välittäminen on perusta, jotta harmonia säilyy ja jokaisen subjektiivisuus huomioidaan (Bresler, 2002, 34).

Breslerin (2002, 35) mukaan olennaista on, että toimivaa yhteistyön tilaa ei luoda pakolla, vaan tarvitaan avoimia prosesseja, jotka antavat tilaa tutkimiselle, löytämiselle ja yhdistämiselle. Tiettyjen lopputulosten tavoittelun sijaan, kannattaa miettiä lähtökohtia, jotka toimivat mahdollistajina (Bresler, 2002, 35). Tarvitaan rakenteita yhteistyölle, vapaalle keskustelulle ja luottamuksen rakentamiselle sekä tukea koulun hallinnonkin osalta (Bresler, 2002, 35). Ryhmäblogien opetuskäytön tavoitteet ovat siis samansuuntaiset ilmiöpohjaisen oppimisen ja monialaisen yhteistyön tavoitteiden kanssa. Niissä pyritään sosiokonstruktivistiseen tiedon rakentamiseen toisia kuunnellen ja kunnioittaen, erilaisia näkemyksiä ja tarinoita tunnustaen ja yhdistäen korostaen oppimisen liittymistä toimijuuteen ja identiteettiin, yhteisöön osallistumiseen ja osallisuuteen. Olennainen on Breslerin (2002) huomio, että pakolla ei toimivaa yhteistyön tilaa voi syntyä, vaan aidosta motivaatiosta, välittämisestä ja halusta yhteistyöhön. Tärkeää on tarjota avoin lähtökohta ja mahdollisuus liikaa rajaamatta ja määrittelemättä toimintaa ja sen lopputulosta (Bresler, 2002, 35). Ryhmäblogien tarjoaminen oli CC-hankkeessa mahdollisuus, avoin yritys yhteisen tilan rakentumiselle. Eri osapuolilla, kuten koulujen hallinnoilla ja opettajilla oli mahdollisuus tukea oppilaiden vapaata keskustelua ja luottamuksen rakentamista tai rajoittaa sitä kansainvälisessä dialogissa.

5.3 Monilukutaito tulkinnan, viestinnän ja yhteiskuntaan osallistumisen taitona

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 & Murrel, 2014). CC-hankkeessa eurooppalaisuudesta oppiminen tuotiin kuvien sekä erityisesti nykyaikaisen teosten tarkastelun, tulkinnan ja tuottamisen kontekstiin. Hankkeen toiminnalla oli edellytyksiä osallistujien visuaaliseen ja taiteelliseen monilukutaidon kehittämiseen. Ryhmäblogien ympäristöön tuotuna vuorovaikeus muuttui myös mediateksteiksi ja toiminta medialukutaitoon liittyväksi. Monilukutaito on laaja-alaisen osaamisen taito, jota ilmiöpohjaisella ja nykyaikaisella Euroopan kansalaisuuden tarkastelulla on mahdollisuus tukea. Monilukutaitoon liittyy laajan tekstikäsitteilyn mukaan eri tyyppisten ja muotoisten tekstien ymmärtämisen lisäksi taito hahmottaa eri tiedonalojen tekstikäytäntöjä eli eri oppiaineille ominaisia tapoja ilmaista merkityksiä

(Hartikainen & Harmanen, 2019; Räsänen, 2019a). CC-hankkeessa tuotiin esiin erityisesti visuaalisia ja kuvataiteelle ominaisia tapoja välittää merkityksiä eurooppalaisuudesta. Saman aiheen tarkastelu eri oppiaineiden välinein ja tekstein avaa erilaisia näkökulmia ilmiöön (Räsänen, 2019a) ja perustelee osaltaan ilmiöpohjaisen työskentelyssä monialaisuutta.

Outi Kallionpää (2014) määrittelee ”uusiksi kirjoittamisen taidoiksi” taitoja, jotka sisältävät sosiaalisuuteen, luovuuteen ja digitaaliseen ympäristöön liittyviä monipuolisia, monilukutaitoon liittyviä mediakirjoitustaitoja. Harto Pönkän (2017) mukaan sosiaalisen median opetuskäytöllä voidaan tukea tulevaisuuden taitoja: kriittistä ajattelua, viestintätaitoja, yhteisöllisen työskentelyn taitoja, vastuullisuutta ja monilukutaitoa. Tulevaisuuden taidot ovat myös opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisen osaamisen pohjana ja monilukutaito mainitaan omana laaja-alaisen osaamisen alueena erotettuna tieto- ja viestintätaidoista (POPS 2014) ja monitieteisen osaamisen osana (LOPS 2019). Räsänen (2015) määrittelee moniluku ja -kirjoitustaitoa opetussuunnitelman perusteiden (2014) suuntaisesti eri muodoissa olevien tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen taidoiksi, viitaten perinteisen kirjoituksen lisäksi kuvallisiin, audiovisuaalisiin, kinesteettisiin, äänellisiin ja tunnettaviin viesteihin. Nostan tutkimukseeni liittyen monilukutaidon esiin laaja-alaisena osaamisalueena, johon liittyvää osaamista nykytaiteeseen ja kuviin painottavalla kansainvälisellä yhteistyöllä voidaan ryhmäblogien opetuskäytössä kehittää.

Monilukutaidon (*multiliteracy*) käsite liitetään kansainvälisessä tutkimuskentässä sekä lukutaitoon, kirjoittamiseen ja kirjallisuuteen monikielisissä ympäristöissä että digitaalisen median käyttötaitoihin ja multimodaaliseen lukutaitoon. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet määrittelevät monilukutaidon tulkinnan, tuottamisen ja arvottamisen taidoiksi, jotka ovat tärkeitä moninaisen kulttuurisen viestinnän ymmärtämiseksi ja oman identiteetin rakentamiseksi (POPS 2014). Tarkastelen tutkimuksessani monilukutaitoa Räsänen määrittelyn mukaan yhteydessä visuaaliseen kulttuurin lukutaitoon (2015), johon myös opetussuunnitelman perusteiden määrittely viittaa (POPS 2014). Räsänen (2015) erotelee kulttuurisen, taiteellisen ja visuaalisen monilukutaidon. Erilaisiin lukutaidon lajeihin Räsänen (2015) liittyy myös historian, yhteiskunnallisen, tietoteknisen ja interkulttuurisen lukutaidon. Kulttuurinen monilukutaito on eri tiedonaloja yhdistävä yläkäsite, kun taas taiteellinen monilukutaito puolestaan sisältää eri taiteen alojen osaamisen ja visuaalinen monilukutaito liittyy erityisesti kuvataide -oppiaineeseen (Räsänen, 2015, 85–86). Kuvataidekasvatuksen kentässä onkin kansainvälisesti nostettu esiin visuaalisen lukutaidon (*visual literacy*) merkitystä ja eurooppalaisessa asiantuntijoiden verkostossa (ENVil - European Network for Visual Literacy) tutkimusperustaisesti määritelty visuaalista lukutaitoa (Schönaun, Kárpáti, Kirchner & Letsiou, 2020). Diederik Schönaun ja muiden (2020) hahmottamassa viitekehyksessä visuaalista lukutaitoa määrittävät tiedot, taidot ja asenteet, jotka asettuvat vastaanottamisen ja tuottamisen alaitoihin.

Kallionpään (2017), Sintosen ja Kumpulaisen (2017) pohjalta monilukutaito määrittyy myös osallisuutena sekä toimijuutena ja kansalaistaitona (ks. myös Sintonen, 2012; ja Kupiainen, 2019). Medialukutaito on myös osa monilukutaitoa, taitoina analysoida ja tuottaa erilaisia mediatekstejä (Kupiainen & Sintonen, 2009) ja toimia erilaisissa mediaympäristöissä (Sintonen, 2012). Sekä medialukutaidon, että visuaalisen monilukutaidon kohdalla korostetaan itse tuottamisen merkitystä myös kriittisen tulkinnan taitojen kehittämiseksi

(esim. Kupiainen & Sintonen, 2009 ja Räsänen, 2015). Sara Sintonen ja Kristiina Kumpulainen (2017) korostavat monilukutaitoa myös toimintana ja osallistumisena yhteisöjen toimintaan:

Monilukutaidon kehittyminen voidaankin ymmärtää kulttuuriin ja sen käytäntöihin kasvamisena havainnoijasta aktiiviseksi osallistujaksi ja kulttuuriin vaikuttajaksi (Sintonen & Kumpulainen, 2017).

Kallionpää (2017) tuo esiin väitöskirjassaan, että monilukutaidon tarve pohjautuu digitalisaation tuomaan sosiokulttuuriseen muutokseen yhteiskunnassa (ks. myös Selwyn, 2013 ja Kupiainen, 2019). Tekniseen ja multimodaaliseen osaamiseen keskittyminen monilukutaidon opetuksessa on jättänyt usein huomiotta monilukutaidon liittymisen osallisuuteen, tasa-arvoon ja suvaitsevaisuuteen sekä yhteiskunnalliseen toimijuuteen (Kallionpää, 2017, 50). Räsänen (2019a) liittää monilukutaidon myös kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen. Kallionpään (2017) mukaan erityisesti sosiaalisuuteen ja luovuuteen liittyvät uudenlaiset kommunikointitaidot saattavat nousta yhä tärkeämmiksi yhteiskunnalliseksi avaintaidoksi. Sintonen (2012, 45) nostaa vastaavasti itseilmaisun ja yhteydet mediataitojen ytimeksi muuttuvassa digitaalisessa kulttuurissa. Monilukutaito on keskeinen täysivaltaisen yhteiskunnallisen, taloudellisen ja kulttuurisen osallisuuden mahdollistaja (Kallionpää, 2017). Kupiainen (2019) mukaan monilukutaito tulisikin nähdä myös uutena kansalaisuuskasvatuksen alueena, jonka toteuttamisen haasteita koulussa ovat sen arviointi, arvovalinnat ja oppimisympäristön järjestäminen.

CC-hankkeessa kansainväliset ryhmäblogit tarjosivat autenttisen ja tilannesidonnaisen oppimisympäristön harjoitella monilukutaitoa kulttuurien välisessä vuorovaikutuksessa. Oppimisympäristön laajeneminen yli kansallisten ja kulttuuristen rajojen herättää kysymyksiä omasta identiteetistä, yhteisestä ja toisen identiteetistä ja mahdollisuuksista oppia toiselta (Niemi & Multisilta, 2014). Räsänen (2015; 2019b) korostaakin oleellisena visuaalisessa kuvanlukutaidossa kulttuurin ja yhteiskunnan tuottamien merkitysten ymmärtämistä sekä oman kuvasuhteen ja kulttuuristen identiteettien tarkastelua. Hän määrittelee visuaalista monilukutaitoa taidekasvattajan näkökulmasta painottaen siihen liittyvää kulttuurisen moninaisuuden hahmottamista, multimodaalisuutta ja taideperustaisten menetelmien käyttöä (Räsänen, 2015, 105–115). Monilukutaidon prosesseihin kuuluvat suunnittelu ja tuotanto, sekä jakaminen ja tulkinta (Sefton-Green, Marsh, Erstad & Flewitt, 2016; perustuen Colvertin, 2015, tutkimukseen; suomennos, Kupiainen, 2019). CC-hanke vei oppilaat taideperustaisesti visuaalisen ja kulttuurisen tulkinnan, tuottamisen ja jakamisen äärelle ja toteutti näin monilukutaitoa kehittäviä prosesseja.

Mary Kalantzis ja Bill Cope (2012) puolestaan määrittelevät The New London Groupin (1996) monilukutaidon pedagogiikan mallin pohjalta pedagogisiksi aktiviteeteiksi kokemuksellistamisen (*experiencing*), käsitteellistämisen (*conceptualising*), analysoinnin (*analyzing*) ja soveltamisen (*applying*) (suomennokset, Kupiainen, 2019). Näistä CC-hanke toteutti kokemuksellistamista tuomalla merkitysten tulkinnan aitoon tilanteeseen ja omakohtaiseen tarkasteluun. Teosten analysointi harjoitti tulkinnan taitoja ja tietoa sovellettiin tuottamalla teoksia ja niihin liittyviä tekstejä ja toimimalla verkkoympäristössä. Myös Kalantzis ja Cope (2012) näkevät monilukutaidon pedagogiikan toimijuuden tukemisena kohti yksilön mah-

dollisuuksien kehittämistä, aktiivista kansalaisuutta ja osallisuutta. Siinä teknologia, verkkoympäristöt ja digitaaliset välineet, mahdollistavat uudenlaisen saavutettavuuden sekä oppijoiden ja oppimisympäristön suhteen (Kalantzis & Cope, 2012). Kupiainen (2019) nostaa monilukutaidon kehittämisen haasteeksi kouluopetuksen kirjakeskeisyyden ja perinteisen kirjoitustaidon painottamisen. Tähän CC-hanke antaa yhden mallin ja vaihtoehdon tuomalla Euroopan kansalaisuuden tarkastelun kirjallisista lähteistä taideteosten ja verkkokeskustelun äärelle. Oppilaiden kokonaisvaltaisen toimijuuden ja monilukutaidon kannalta tulisi myös muita kuin kirjallisia tuotoksia tarkastella ja arvostaa osana oppimista, mikä laajemmassa mittakaavassa vaatii pedagogisen ajattelun muutosta ja puolestaan haastaa myös arvioinnin käytännöt (Kupiainen, 2019).

5.4 Jakaminen ja dialoginen verkko-oppiminen

Median käyttö opetuksessa on väistämättä myös mediakasvatusta. CC-hankkeessa blogialusta oli lähes poikkeuksetta outo ja uusi osallistujille. Blogija ei käytetty verkko-oppimisympäristönä vain opetusmateriaalin jakamiseen ja oppilaiden tehtävien palauttamiseen, vaan ne olivat erityisesti tarkoitettu vuorovaikutuksen välineeksi. Blogija ei hankkeessa käytetty verkko-opetuksen välineenä etä- ja lähiopetusta yhdistävään monimuoto-opetukseen, vaan yhtenä toiminnan ja vuorovaikutuksen tilana luokkaympäristön lisäksi. Siksi määrittelten ne fyysisistä oppimisympäristöä laajentaneeksi osaksi. Mediakasvatuksen voi nähdä tähtäävän mediataitojen kautta kansalaisuustaitoihin ja toimijuuteen mediaympäristöissä sekä monilukutaitoon (mm. Sintonen, 2012; Sintonen & Kumpulainen, 2017; Kupiainen, 2019). Sosiaalinen media itsessään toimii usein identiteettien rakentamisen ja peilaamisen yhtenä areenana (Kupiainen & Sintonen, 2009). Sintonen (2012, 45) mukaan digitaalisen kulttuurin muutosten myötä itseilmaisu sekä jakaminen nousevat olennaisiksi mediakasvatuksessa. Yhä useampi voi osallistua kulttuuriseen ja sosiaaliseen sisällöntuotantoon, sillä sosiaalisen median toiminta perustuu jakamiselle, kierrättämiselle sekä omaehtoiselle tuottamiselle (Sintonen, 2012, 79). Kansalaisuuden ja vaikuttamisen näkökulmasta tähän liittyy valinta siitä, mitä halutaan tehdä näkyväksi ja kuuluvaksi (Sintonen, 2012, 24). Sintonen (2012, 79–80) korostaa, että aktiivinen osallisuus ei rakennu itsestään ja koulu voi muiden kulttuurilaitosten tavoin tarjota mahdollisuuksia yksilölliseen ja yhteisölliseen digitaaliseen osallisuuteen.

O’Byrne ja Murrell (2014) tuovat tutkimuksessaan esille blogien katsomisen vaikuttaneen oppimiseen erillisenä toimintona varsinaisesta kommentoinnista. Matikaista (2001) mukaillen katselu ei ole vuorovaikutteista, mutta sillä voi olla suuri vaikutus. Sanna Malisen (2016) väitöstutkimuksen mukaan yhteisöllisyyden kokemuksia voi rakentua myös valokuvien jakamiseen perustuvassa verkkoympäristössä. Malisen (2016) mukaan yhteisöt voivat olla myös hetkellisiä ja muuttuvia. Yhteisöllisyyden rakentuminen vaatii säännöllistä vuorovaikutusta ja mahdollisuuksia omaehtoiseen sosiaaliseen verkostoitumiseen, Malinen (2016) jatkaa. Sama verkkopalvelu voi siten toimia pelkästään informaationlähteenä ja sisällön säilyttämisen paikkana tai muodostua käyttäjälleen verkkoyhteisöksi (Malinen, 2016). CC-hankkeen verkkogalleriassa oli nähtävillä nykyaikaisen taiteen teoksia ja ryhmäblogeissa toisten eurooppalaisten oppilaiden taideteoksia, joita oli myös mahdollista kommentoida. Toisten nuorten tekemät kuvat ja vertaispalaute ovat arkea sosiaalisessa mediassa ja erilaisissa verk-

koyhteisöissä nuorten vapaa-ajalla (esim. Granö, 2010). Toisten lasten ja nuorten tekemät kuvat osana koulun kuvataideopetusta ovat kuitenkin kohtalaisen vähän käytetty ja tutkittu osa kuvataidekasvatusta, kun puhutaan opetusryhmän ulkopuolisista ja varsinkin eri kansalaisuuksia ja kulttuureja edustavien lasten ja nuorten teoksista. Kuvataidetunneilla tehtyjen teosten jakamista ja kommentoimista verkkoympäristössä ulkopuolisten vertaisten kanssa on myös tutkittu vähän. CC-hanke otti kuitenkin nämä taidekasvatuksen ulottuvuudet ilmiöoppimisen keskiöön ja kokeilemisen sekä kehittämisen kohteeksi.

Helena Aarnio ja Jouni Enqvist (2001 & 2016) ovat hahmottaneet toimintamallia digiajan oppimiselle dialogista ja autenttista oppimista painottaen. Alun perin DIANA (*Dialogical Authentic Netlearning Activity Model*) -malli kehitettiin verkko-oppimiseen (Aarnio & Enqvist, 2001), mutta uudessa versiossaan laajenee oppimisympäristöstä riippumattomaksi (Aarnio & Enqvist, 2016). Dialoginen oppiminen perustuu tilannesidonnaiseen oppimiskäsitykseen (Lave & Wenger, 1991), jossa korostetaan asiantuntijuuden kehittymistä osaamiseltaan eritasoisten osallistujien yhteisössä (Aarnio & Enqvist, 2016). Toisena lähtökohtana on Lev Vygotskyn (1978) ajatus merkitysten muodostumisesta ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Aarnio & Enqvist, 2016). Aarnion ja Enqvistin (2016) dialogisen verkko-oppimisen mallissa dialogi on osaamisen rakentamisen ydin, jossa rakennetaan uutta ymmärrystä ja kokonaiskuvaa. Dialogi eroaa keskustelusta tasaveroiseen osallistumiseen perustuvana yhdessä ajattelemisen ja johonkin asiaan perehtymisen muotona (Aarnio & Enqvist, 2016, 42). Dialogia tutkineen ja liike-elämän viestintään soveltaneen William Isaacsin (2001) mukaan, kun keskustelussa pyritään yhteiseen ymmärrykseen ilman eriarvoistavia valta-asetelmia ja avoimesti omat ennakkoluulot hilliten sekä panostaen vastavuoroiseen kuuntelemiseen ja oman äänen ilmaistamiseen, voidaan päästä uutta tietoa tuottavaan dialogiin. Olennaista dialogille on erilaisten näkökulmien hyväksyminen ja hyödyntäminen (Isaacs, 2001). Näin ihmiset voivat havaita, tutkia ja muuttaa tapojaan ajatella (Isaacs, 1996).

Aarnion ja Enqvistin (2016, 44) DIANA -mallin vaiheet ovat: Yhteisen perustan luominen yhdessä oppimiselle, autenttisuuden mahdollistaminen oppimisessa, oppimisen tehostaminen dialogisin toimintatavoin sekä teorian ja käytännön yhdistäminen oppimisessa. Aarnion ja Enqvistin (2016) mukaan dialogisen oppimisen toteutuminen vaatii opettajakeskeisyydestä luopumista, jotta kaikki voivat osallistua tasaveroisina tiedon rakentamiseen. Oppimisprosessin autenttiseksi rakentaminen on haastavaa, kun tavoitteena on aito oppimiskokemus, jossa oppijat luovat tietoa teoriaa ja käytäntöä yhdistäen ja arvioiden (Aarnion ja Enqvistin, 2016). CC-hankkeessa vertaisten, toisten lasten ja nuorten kuvat, nykytaiteen teosten lisäksi, olivat merkittävässä osassa hankkeen toimintaa. Nostamalla nykytaiteen toiminnan keskiöön, tavoiteltiin merkitysten rakentamista erityisesti teosten kautta. Dialogisen verkko-oppimisen (Aarnio & Enqvist, 2016) vaiheisiin viitaten, voidaan ryhmäblogeja hahmottaa jo aiemmin mainitusti autenttisuuden mahdollistamisessa Euroopan kansallisuuden tarkastelussa. Sen lisäksi ne toimivat alustana dialogisen toiminnan tavoitteluun ja tasavertaiseen näkökulmien jakamiseen.

Lasten ja nuorten tekemä taide on kulttuurin, kasvatustieteen ja taidekasvatuksen tutkimuksen kohde (esimerkiksi Venäläinen, 2019b), mutta voisiko se olla taidekasvatuksen, monilukutaidon ja ilmiöpohjaisen oppimisen väline? Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvataiteen oppiaineessa nostetaan ensimmäisen kerran tarkastelun kohteeksi

taidemaailman ja ympäristön kuvien rinnalle oppilaiden omat kuvamaailmat (POPS 2014). Tämä voisi kannustaa oppilaiden käyttämien visuaalisten tuotteiden ja itse tuottamien kuvien lisäksi myös toisten lasten ja nuorten tuottamien kuvien äärelle. CC-hankkeessa toisten lasten tekemät teokset syntyivät samana aikana ja niillä oli monilukutaitoon liittyen yhteisen ilmiön tarkastelun ja kommunikoinnin tarkoitus.

Venäläinen kirjoittaa Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkimus -hankkeen julkaisussa tavoitteesta nostaa lapset ja nuoret esiin taiteen tekijöinä ja kulttuuriperinnön tuottajina (2019b). Valitsemalla kenen taidetta tarkastellaan, valitaan myös kenen toimijuutta ja tekijyyttä sen kautta tuodaan esiin (Venäläinen, 2019c). Lasten ja nuorten taiteen tarkastelu kuvataiteen opetuksessa korostaisi lapsia ja nuoria myös taiteen tekijöinä ja taiteen kentällä toimijoina. Tähän antavat mahdollisuuden myös useat viime vuosina virinneet nuorten tekijöiden taidetta valtakunnallisesti esittelevät näyttelykokonaisuudet, kuten Amos Andersonin taidemuseosta alkaneet ja Amos Rexiin siirtyneet Generation- näyttelyt 2017 ja 2020 sekä Suomen lasten ja nuorten kuvataidekoulujen liiton, AV-arkin ja Koulukino ry:n järjestämä nuorten mediataidetapahtuma SAVE (2021). Tähän soveltuvat myös Lasten ja nuorten taidekeskuksen arkiston verkkonäyttelyiden kuvat, joiden käyttöä Seija Kairavuori on kehittänyt opettajaopiskelijoiden kanssa lasten oikeuksiin liittyvissä kuvataiteen opetuksen teemakokonaisuuksissa (Kairavuori, 2019).

6 Tutkimuksen toteutus

6.1 Taideperustainen toimintatutkimus

Toimintatutkimuksessa tietoa muodostetaan toimintaan osallistumalla, kokemalla sekä subjektiivisesti toiminnan systemaattisen dokumentoinnin ja yhteisen reflektoinnin kautta. Tutkijan positio ei ole ulkopuolinen ja objektiivinen ilmiön tarkastelija, vaan osallistujan, kokijan, yhdessä toimijan ja tekijän näkökulma. Pauli Juuti ja Anu Puusa (2020, 267) määrittelevätkin toimintatutkimusta käytännön ja teorian yhdistämisenä sekä tutkimisen ja toimimisen samanaikaisuutena. Toimintatutkimuksessa tutkija aktiivisesti osallistuu toimintaan, sen muuttamiseen ja kehittämiseen ja tutkija on objektiivisen tarkkailijan sijaan subjektiivinen toimija, mutta ei toimi yksin vaan yhdessä ja yhteisöllisesti uusia käytäntöjä rakentaen (Juuti & Puusa, 2020). Toimintatutkimuksessa käytännönläheisyyteen liitetään systemaattinen tutkimusmenetelmien hyödyntäminen prosessin tarkkailuun, jolla päästään ymmärrykseen ja oivalluksiin (Juuti & Puusa, 2020). Toiminnassa tuotettua kokemuksellista tietoa peilataan teoreettiseen tietoon ja aiempaan tutkimukseen, kun rakennetaan ymmärrystä ja uutta tietoa, tutkimuksen tuloksia (Juuti & Puusa, 2020). CC -hanke määriteltiin hankesuunnitelmassa taidekasvatuksen toimintatutkimukseksi. Toimintatutkimuksen strategiaa hankkeessa noudatettiin pyrkien kehittämään toimintaa ja vaikuttamaan tutkittavaan ilmiöön sekä kohteisiin samalla reflektoiden kehittämistoiminnan onnistumista monipuolisesti kerätystä aineistosta ja palautteesta.

Toimintatutkimus (action research) -käsitteen otti käyttöön Kurt Lewin 1940-luvulla, joka toimintatutkimuksella kehitti käytäntöjä kohti tavoitetta usean suunnittelun, toiminnan, analysoinnin ja arvioinnin sisältäneen vaiheen kautta (Lewin, 1946). Edelleen toimintatutkimukselle ominaista on toiminnan pitkäjänteinen kehittäminen useammassa suunnittelun, toiminnan ja reflektion toistavassa syklissä (esim. Kuula, 1999). Näin käytännön kehittäminen etenee useamman käytännön testaamisen kautta tarkastelun jälkeen hiottuna yhä eteenpäin. CC-hanke oli jatkoa aiemmalle I&I -hankkeelle jatkaen samojen teemojen ympärillä materiaalien ja käytäntöjen kehittämistä (Mason, 2013). CC-hankkeen lähtökohdiana oli hyödyntää aiemman hankkeen arvioinnissa esiin tulleita vahvuuksia ja muutoksen tarpeita. Itse hankkeeseen kuului kaksi kenttävaihetta, josta ensimmäisessä, niin sanotussa pilotissa, testattiin tehtävää ja ryhmäblogialustaa pienimuotoisemmin (ks. kaavio 6).

Toimintatutkimus liitetään usein organisaatioiden ja työyhteisöjen kehittämiseen (Juuti & Puusa, 2020, 268). CC-hanketta edeltäneen I&I -hankkeen koordinaattori Rachel Mason (2013) perusteli toimintatutkimuksen strategiaa sopivana myös opetusmateriaalien ja -menetelmien kehittämiseen. Toimintatutkimuksen käytännönläheisyys vie opetuksen kehittämisen sen todelliseen kontekstiin ja osallistaa siihen opettajia, ylhäältä saneltavan oppi-

materiaalin sijaan (Mason 2013). CC-hankkeessa toimintaan ja sen arviointiin osallistettiin opettajien lisäksi vahvemmin myös oppilaat. Lontoolaisen Roehamptonin yliopiston koordinoimina hankkeet nojaavat brittiläiseen toimintatutkimuksen perinteeseen, jossa strategiaa käytettiin kouluperustaiseen opetussuunnitelman kehittämiseen jo 1960-luvulla (Elliot, 1991). Brittiläisen John Elliotin (1991) mukaan onnistuakseen opetuksen kehittäminen täytyy tapahtua olemassa olevan käytännön pohjalta opettajia suunnitteluun osallistaen ja luokkahuoneissa kokeillen. Myös Suomessa toimintatutkimus on vakiinnuttanut paikkansa kasvatusalalla 1980-luvulta lähtien yhtenä paljon käytettynä tutkimusstrategiana (ks. Linnansaari, 2004). Lapin yliopiston taidekasvatuksen koulutusohjelmassa on pitkään hyödynnetty toimintatutkimuksen strategiaa ja kehitetty sitä taideperustaiseen suuntaan (esim. Jokela, 2019; Jokela & Huhmarniemi, 2018b, 2020; Jokela, Hiltunen & Härkönen 2015a, 2015b; Jokela, 2013 ja Hiltunen, 2009). Lapin yliopiston osallistuminen Suomen edustajana kansainväliseen toimintatutkimushankkeeseen oli siis luontevaa jo olemassa olevien yhteistyötahojen ja tutkimuksellisen osaamisen puitteissa.

Toimintatutkimus kiinnittyy pragmatistiseen tiedon käsitykseen, joka korostaa tiedon rakentumista paikallisesti toiminnan ja toimijoiden sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla (Juuti & Puusa, 2020, 268). Myös toimintatutkimuksen juuret ulottuvat Dewey'n pragmatistiseen kasvatustajatteluun, joka korosti teorian ja käytännön yhteyttä sekä tiedon rakentumista vähitellen toiminnan ja kokemusten kautta (Dewey, 1963; myös Aaltola & Syrjälä, 1999). CC-hankkeessa kokeiltiin uusia käytäntöjä ja niitä arvioimalla ja analysoimalla tuotettiin uutta tietoa teoreettisen tiedon soveltamisesta käytäntöön. Toiminnassa edettiin teoreettisesta kehiksestä käytännön toimintaan ja takaisin toiminnan reflektioon sekä sen peilaamiseen teoriaan. Sekä käytännön opetusmateriaalien tuottaminen että tutkimuksellisen tiedon lisääminen nähtiin tärkeinä tavoitteina. Juutin ja Puusan (2020) mukaan toimintatutkimus tähtää käytännön hyötyyn, mutta myös tieteellisiin tuloksiin. Tuloksiin päästään tutkijan ja tutkittavien vuorovaikutusprosessin kautta (Juuti & Puusa, 2020, 280). Toimintatutkimus on myös sosiokonstruktivistista ja kontekstiinsa sidottua tiedon tuottamista yhteistyössä osallistujien kanssa. Juutin ja Puusan (2020) mukaan toimintatutkimuksen haaste on riski jäädä vain käytännön kehittämisen tai pelkästään teorian päivittämisen tasolle. Tutkimus pyrkii kuitenkin tuottamaan uutta tietoa yhtä aikaa kehittämällä ja tutkimalla toimintaa (Juuti & Puusa, 2020, 274).

Toimintatutkimusta on vienyt eteenpäin myös yhdysvaltalainen Donald Schön teoksellaan *The Reflective Practitioner* (1983). Toimintatutkimusta kritisoitiin alkuvuosikymmeninä laboratorion säännellyistä oloista ulos astumisesta, minkä nähtiin horjuttavan tutkimustrategian tieteellistä uskottavuutta ja luotettavuutta (Juuti & Puusa, 2020). Schönin (1983) reflektiivisen asiantuntijuuden mallissa korostuvat toiminnan ja reflektion tärkeys, joilla lisätään tietoa ja muutetaan käytäntöjä. Schön (1983) nostaa keskiöön asiantuntijan ja tilanteen vuoropuhelun. Tutkija ja toimijat pyrkivät yhdessä ymmärtämään tilannetta ja luomaan siihen sopivia teoreettisia ja käytännön toiminnan malleja (Juuti & Puusa, 2020, 270). Toimintatutkimus näyttää tilannesidonaisena ja tapauskohtaisena tutkimuksena, jonka tavoitteena on tuottaa tutkimuksellista tietoa käytännöistä ja käytännön suhteesta teoriaan. Kehittämistyöstä tekee toimintatutkimusta tiedon kerääminen ja analysointi vakiintuneilla tieteellisillä menetelmillä (Juuti & Puusa, 2020, 268). CC-hanke perustui vankalle tieteel-

liselle ja tutkimukselliselle pohjalle, sillä hankkeen suunnittelusta vastasivat alan tutkijat pohjaten aiempaan tutkimushankkeeseen ja sen tuloksiin. Myös CC-hankkeessa kerättiin aineistoa järjestelmällisesti ja sitä analysoitiin osittain yhteisesti sekä tuloksia koostettiin hankkeen digitaaliseen julkaisuun (ks. Richardson, ym. 2014).

Hannu Heikkisen ja Jari Jyrkämän mukaan myös yhdysvaltalainen sosiologi John Collier vaikutti toimintatutkimuksen syntyyn kenttäkokeillaan 1940-luvulla, joissa tutkijat ja paikalliset yhdessä kehittivät käytäntöjä (Heikkinen & Jyrkämä, 1999, 26). Tänäkin päivänä toimintatutkimukselle on olennaista, että se on tutkimuksen kohteiden omaan osallistumiseen perustuvaa ja tähtää toimintapojen muutokseen (Juuti & Puusa, 2020, 268). CC-hanke teki intervention koulujen normaaliin toimintaan tarjoamalla yhteistyöprojektia ja tutkijat osallistuivat kehitysohjelmaan ollen ulkopuolisten tarkkailijoiden sijaan mukana koulun toiminnassa. Todellisen käytännön kehittäminen oikeissa tilanteissa ja osallistuminen ovat myös toimintatutkimusta tutkineen Arja Kuulan (1999) mukaan olennaisia toimintatutkimuksen määrittäjiä. Juuti ja Puusa (2020, 275) nostavat esiin osallistujien ja osallistamisen merkityksen toimijoiden näkökulmien huomioimisena, joiden mukaan saaminen tutkimukseen on toimintatutkimuksen lähtökohta. Wilfred Carrin ja Stephen Kemmisin (1986, 163) mukaan toimintatutkimus on dialogista toimintaa: dialogia yksilön ja yhteisön, sekä teorian ja käytännön välillä. Toiminnan kehittämisessä avainasemassa ovat dialogisuus, osallistavuus ja avoimuus. Erityisesti norjalaisen työelämäntutkija Bjørn Gustavsenin (1996) toimintatutkimukseen kehittämä demokraattisen dialogin menetelmä korostaa pyrkimystä dialogiin ja kaikkien organisaation toimijoiden osallistamiseen toiminnan kehittämiseen eri hierarkian tasoilta. CC-hankkeessa osallistavuuteen pyrittiin antamalla vaikuttamisen mahdollisuuksia ennakkoon määritellyissä toiminnan tavoitteissa ja raameissa. Tutkijat saattoivat toteuttaa tutkimusta myös omien tutkimuskysymyksien näkökulmasta ja koordinaattorit sekä tutkijat toteuttivat maakohtaisesti osallistuvien opettajien koulutuksen ja yhteistyön. Opettajat suunnittelivat tunnit ja tehtävät annetun koulutuksen ja materiaalien pohjalta ja saivat tukea opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen tutkijoilta. Vaihtelevasti myös oppilaat saivat vapautta vaikuttaa taideprojektien toteutukseen ja toiminnassa pyrittiin antamaan tila heidän toiminnalleen ja ilmaisulleen.

Toimintatutkimuksessa on mahdollista saada toimijoiden äänet esille (Juuti & Puusa, 2020, 277) ja pyritään antamaan laaja-alaisesti ja tasa-arvoisesti mahdollisuus eri osallistujien näkökulmille (Juuti & Puusa, 2020, 277). CC-hankkeessa johtavana ajatuksena oli oppilaiden äänen korostaminen (Richardson, 2014). Tätä tuettiin taidetoiminnalla ja ryhmäblogeilla ilmiöön liittyen sekä oppilaiden kokemusten tallentamisella ja hankkeen toiminnan yhteisellä reflektomisella. Arviointiin osallistettiin toimintaan osallistuneet lapset ja nuoret sekä opettajat, tutkijat ja hankekoordinaattorit. Toimintatutkimuksessa tutkimuksen kohteista tulee kansatutkijoita, oman toimintansa tai työnsä tutkijoita. Tutkijasta tulee kohdeorganisaation sisällä toimiva henkilö, joka tulkitsee tilannetta omasta näkökulmastaan (Juuti & Puusa, 2020, 274). Ulkopuolisten kohteiden tarkastelun sijaan tutkija on yhdessä reflektoisissa toimintaa, johon on osallistuttu. (Juuti & Puusa, 2020, 274). Juutin ja Puusan (2020) mukaan toimintatutkimukseen kuuluu toimijoiden osallistuminen myös hankkeen analysointiin, johtopäätösten tekemiseen ja raportointiin. Tutkimukseni eroaa toimintatutkimuksen yhteisöllisyydestä ja osallistavuudesta tässä vaiheessa. CC-hankkeen suunnittelu,

toiminta ja toiminnan reflektointi tapahtuivat yhteisesti eri toimijoiden kanssa vuorovaikutuksessa. Toimintaa dokumentoivan ja refleктоivan aineiston analyysin olen tehnyt oman tutkimukseni osalta pääasiallisesti kuitenkin yksin, kuten myös tutkijan rooliin kuuluvat teoreettiset taustoitukset ja päätelmät. Tässä vaiheessa hanke jakautui tutkijoiden kammioihin, joissa jokainen tarkasteli ja analysoi yhteiseen hankkeeseen kerättyjä aineistoja hankkeen yhteisen raportoinnin ja omien henkilökohtaisten tutkimuskysymystensä näkökulmasta (ks. hankkeeseen liittyvät tutkimusjulkaisut, Liite 1). Tieto tutkimushankkeen toiminnasta on rakentunut siksi sekä toimintatutkimuksessa yhteisöllisesti että sen jälkeen yksin laadullisena ja tapauskohtaisena toiminnassa tuotettujen aineistojen analysoinnissa sekä hermeuttisesti teorian kautta aiempaa pragmaattista tietoa tulkitsemalla (ks. Gadamer, 2004).

Tutkimushankkeen taustalla oli myös taideperustaisen tutkimuksen olettaus, että taide luo ja välittää merkityksiä (Barone & Eisner, 2012; Leavy, 2017, 2015) ja on täten hyödyllinen lähestymistapa tarkastella eurooppalaisia identiteettejä. Taideperustainen tutkimus hyödyntää taiteellisen työskentelyn menetelmiä tutkimusaineiston keräämiseen tai analysointiin usein kasvatustieteellisessä tai yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa (Jokela & Huhmarniemi, 2020). Taideperustaisuus puolestaan tuo toimintatutkimukseen dialogisuuden, osallistuvuuden, kansatutkimisen ja demokraattisuuden taiteen tekemisen ja taidekasvatuksen konteksteissa (ks. Jokela, 2019). Huhmarniemen mukaan taideperustainen toimintatutkimus jakaa yhteistä perustaa a/r/tografian kanssa, joka on toinen kuvataidekasvatuksen tutkimuksen piirissä käytetty taideperustaisen tutkimuksen menetelmä. A/r/tografia tutkimussuuntauksena on lähtöisin Kanadan British Columbia yliopistosta, jossa sitä on teoretisoitu professori Rita Irwinin johdolla (Jokela & Huhmarniemi, 2020). Taideperustaisessa toimintatutkimuksessa erityistä on kuitenkin se, että toimintaa kehitetään toimintatutkimuksen hengen mukaisesti yhteisöllisesti ja syklisesti, siinä missä a/r/tografiassa toiminnan kehittäjä ja tutkija on yksittäinen taiteilija/tutkija/opettaja (Huhmarniemi, 2016a, 43–44). Kun taidetoiminta viedään uusiin yhteyksiin kuten työyhteisöihin, kylän toimintaan tai julkiseen keskusteluun, on niissä toimintatutkimuksen taideperustaisuus helposti hahmotettavissa. CC-hankkeessa tutkimus tapahtui peruskoulujen ja lukioiden kuvataiteen oppituntien puitteissa, joissa taidetoiminta on jo lähtökohtaisesti läsnä. Se, että tietoa toiminnasta hankittiin taidetoiminnan kautta ja teoksia tarkastelemalla tekee taidekasvatuksenkin kontekstissa tutkimuksesta taideperustaista. Hankkeen toimintaa refleктоitiin sekä toiminnan havainnoinnin, osallistujien kirjallisen ja suullisen palautteen, mutta erityisesti toteutettujen teosten kautta (artikkelit I, II ja IV; sekä esim. Richardson, 2016; ja Grendelova, 2014).

Oman tutkimukseni näkökulmasta hankkeen erityisyys oli nykytaiteen ja opetuksen käytäntöjen yhdistämisessä. Taidekasvattajana taideperustaisen tutkimusmenetelmien käyttö kasvatuksen ja opetuksen tutkimuksen kontekstissa on mielestäni perusteltua ja luontevaa. Taideperustainen toimintatutkimus painottaa osallistumista osallistavan taidetoiminnan keinoin (esim. Jokela, 2019; Hiltunen, 2009). Taideperustainen toimintatutkimus tapahtuu yhteisen taiteen tekemisen äärellä, jossa taiteen tekeminen on toiminnan väline ja kehittämisen kohde. Taidekasvatus on taideperustaisen toimintatutkimuksen ytimessä ja erottamattomana läsnä. Toimintatutkimus on yhdessä tekemistä ja taideperustaiseen toimintatutkimukseen kuuluva yhteinen taiteen äärellä työskentely, taidetoiminta tai taiteen tekeminen ovat vääjäämättä samalla taidekasvatustoimintaa. Olennaista on taidetoiminnan näkeminen erityisenä toimijuu-

den ja tiedon tuottamisen muotona. Taideperustaisen toimintatutkimuksen osallistava, demokraattinen ja dialoginen lähestymistapa olivat myös perusteltuja kansalaisuuskasvatuksen näkökulmasta tarkasteltaessa Euroopan kansalaisuutta (ks. Nivala, 2008; Suutarinen 2006a ja 2006b). Jokelan mukaan taideperustainen toimintatutkimus on kehittynyt osallistavan toimintatutkimuksen ja yhteisöllisen nykytaiteen menetelmien kohtaamisesta, jossa yhdistyvät sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, kulttuurisen kestävyuden, yhteisöllisyyden rakentamisen ja yhteisöjen voimaannuttamisen tavoittelu (Jokela, 2019). Taideperustaisessa toimintatutkimuksessa taide on väline visualisoida, tehdä näkyväksi sekä luoda dialoginen tila, jotka mahdollistavat toiminnan reflektointia ja kehittämistä (Jokela, 2019). CC-hankkeen eri ulottuvuudet: dialogi nykytaiteen kautta, osallistujien toimijuuden painottaminen sekä kansainvälinen ja poikkitieteellinen yhteistyö, ovat olleet pitkään läsnä Hiltusen (2009) ja Jokelan (2013) kehittämässä taidekasvatuksen ja tutkimuksen lähestymistavoissa. Taideperustaisen toimintatutkimuksen valinta menetelmäksi oli luontevaa jatkumoa pitkälle yhteistyölle taidekasvatuksen kentän ja eri toimijoiden kanssa Pohjois-Suomessa ja Lapissa. CC-hankkeen taideperustainen toimintatutkimus Suomen tiimin ja koulujen osallistumisen osalta nojasi siten tiedon rakentamisen sykleinä lasten ja nuorten toimijuutta ja identiteettiä tukevaan taidetoiminnan kehitystyöhön aiemmissa hankkeissa, kuten ArctiChildren I ja II (2002–2008; Sohlman, 2015) sekä Nuorten hyvinvoinnin ankkurit (2008–2010; Ahola ym., 2010). CC-hankkeessa ei toteutettu kaikkien osallistujien yhteistä taideteosta, mutta yhteisölliseksi taiteeksi muodostui verkkoalustalla käyty teoksilla keskustelu, jossa jokaisen oma tuotos oli osa laajempaa kokonaisuutta.

Taideperustainen toimintatutkimus lähestymistapana painottaa relationaalisen ja dialogisen nykytaiteen (Bourriaud, 2002; Kester, 2004; Hiltunen, 2009) käyttöä dekolonisoivasti ja kulttuurisensitiivisesti monimuotoisissa ja kansainvälisissä toimintaympäristöissä, jotka usein käsittelevät kulttuurisen identiteetin, ympäristön ja moninaisuuden teemoja (Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015b). Huhmarniemi (2016a) määrittelee menetelmää perusteellisesti väitöstutkimuksessaan ja tiivistää taideperustaisen toimintatutkimuksen lähtökohdiksi dialogisen, kontekstisidonnaisen ja prosessikeskeisen nykytaiteen suhteessa ympäristöihin ja yhteisöihin. Olennaista on kohtaamisen tilojen tuottaminen, taiteen performatiivinen luonne sekä ympäristön ja yhteisön historian huomioiminen (Jokela, 2019; Huhmarniemi 2016a; Hiltunen, 2009).

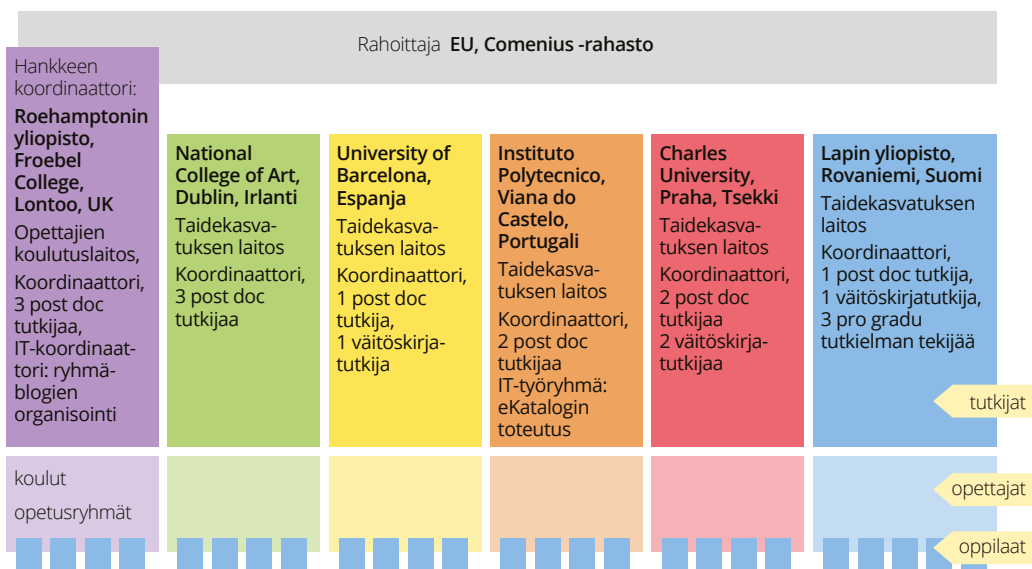
CC-hankkeessa nykytaiteen esimerkkiteokset ja oppilaiden taideprojektit olivat oppimisprosessin ja toimintatutkimuksen keskiössä. Tutkimushanke tuotti taiteellisia lopputuloksia: kuratoidun verkkogallerian ammattilaisten teoksia ja lukuisia oppilaiden teoksia kouluilla sekä blogeissa jaettuna. Samalla verkkogallerian teosten valinta ja oppilaiden teosten tekoprosessi olivat menetelmiä tuottaa uutta tietoa Euroopan kansalaisuudesta. Itse tuotosten ja prosessin sekä teosten ympärillä tapahtuneen dialogin dokumentointi olivat kehittämistyön aineistoa. Hiltusen (2009) mukaan toimintatutkimuksen ja yhteisötaiteen yhteisiä piirteitä ovat toiminnan tavoitteiden aktivistisuus, yhteisön tai yleisön osallistuminen ja lisääntyvä ymmärrys itsestä ja maailmasta. Toimintatutkimus painottuu vaikuttamiseen ja muutokseen, kun yhteisötaiteessa keskitytään vuorovaikutustilanteen luomiseen taiteen keinoin (Hiltunen, 2009, 79). CC-hankkeessa tavoite oli täten nimenomaan taideperustaisen toimintatutkimuksen suuntainen, kun hankkeen toiminnan keskeisinä välineinä olleiden, nykytaiteen ja sosiaalisen median ytimissä on vuorovaikutuksen luominen ja sille tilan tarjoaminen.

Taidetoiminnan dokumentointi, sen äärellä käyty dialogi sekä valmiit teokset ovat taideperustaisen toimintatutkimuksen aineistoja (Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015a). CC-hankkeessa yhteistyössä kehitetyn toiminnan dokumentoiva ja refleктоiva aineisto koostui tuotetuista teoksista, kokemuksista sekä keskusteluista taiteen tarkastelun, tekemisen ja jakamisen äärellä. Aineistoa analysoidessani käytin myös visuaalisia ja taiteellista tuottamista sisältäviä menetelmiä. Huhmarniemen (2016a, 43) mukaan taiteellinen, käsitteellinen, teoreettinen ja kirjallinen työskentely ovat kaikki osa taideperustaisen toimintatutkimuksen prosessia. Taideperustaisen toimintatutkimuksen strategia ja tutkimushanke yhdistävät tutkimukseni eri osia ja artikkeleita. Taideteokset toiminnan lähtökohtana ja lopputuloksena nähdään kantavan erityisiä merkityksiä ja tuovan esiin moniaistisella, visuaalisella tavalla erityistä tietoa ilmiöstä ja toiminnasta. Tarkastelen eri artikkeleissa opetuksen kehittämistä hankkeessa eri näkökulmista. Joka artikkelissa on omat tutkimuskysymyksensä, joiden kautta vastaan yhteenvedossa pääkysymykseen. Jokaisessa artikkelissa olen myös ottanut analysoitavaksi hankkeessa tuotettuja eri aineistoja. Näin jokainen artikkeli on aina lisännyt ja laajentanut ymmärrystäni hankkeen toiminnasta ja suhteessa teoriaan rakennan niistä lopuksi synteessin toiminnasta suhteutettuna teoriaan.

6.2 Hankkeen toimijat

Tutkimukseni perustuu toimintatutkimushankkeeseen, joka toteutettiin kuuden EU:n maan yhteistyönä (ks. kaavio 4) vuosina 2012–2014 (ks. kaavio 6). Hankkeen tavoitteena oli kehittää kansainvälistä dialogia nykytaiteen keinoin Euroopan kansalaisuuden eri puolien ym-

Creative Connections - hankkeen organisaatio ja osallistujat



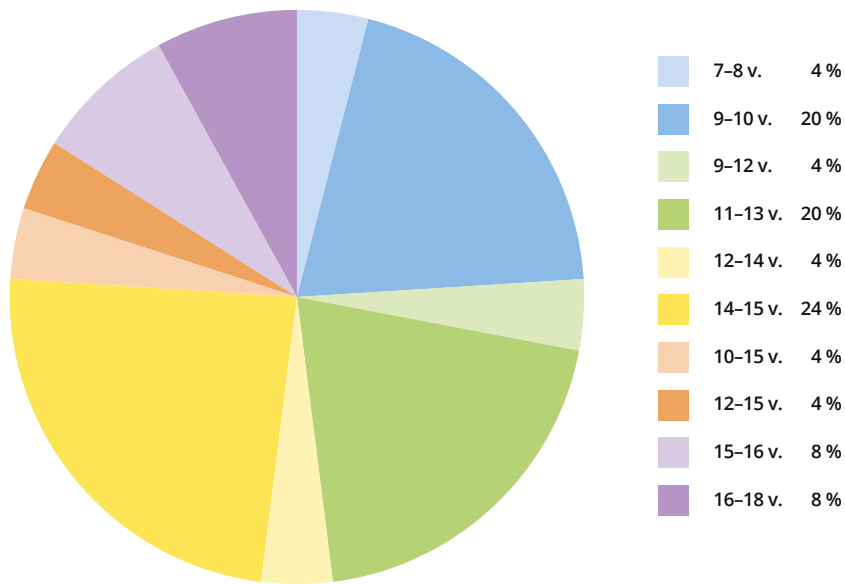
Kaavio 4. Hankkeen organisaatio ja osallistujat.

määrityksen lisäämiseksi lasten ja nuorten parissa (Richardson, 2014). Hankkeen ytimessä olivat nykytaiteen lisäksi ryhmäblogit, jotka tarjosivat tilan oppilaiden äänille ja dialogille. Nykytaidetta tuotiin esille verkkogalleriassa eurooppalaisista nykytaiteen esimerkkiteoksista, jotka valittiin ja kategorisoitiin lähestymistavaksi yhteiseen teemaan ja taiteen tuottamisen tapoihin. Hanke jalkautui kuuteen Euroopan maahan, joista jokaisessa yksi opettajia kouluttava korkeakoulu oli koordinoimassa maakohtaisesti hankkeen toimintaa (ks. kaavio 4). Työryhmissä oli mukana opettajiksi opiskelevia, väitöstutkijoita, yliopisto-opettajia, yliopistolehtoreita, tutkijoita ja professoreita sekä taloushallinnon henkilökuntaa, sekä tietotekniikan osaajia.

Laajan hankkeen toimijat esittelen kaaviossa 4 jaotellen koordinoiviin yliopistoihin, tutkijoihin, opettajiin ja oppilaisiin. Toiminta alkoi hankkeen suunnittelulla yliopistojen välillä (kaavio 6). Lähtökohtana toimi edeltänyt Images & Identities -hanke (ks. Mason & Buschkühle, 2013), jonka kuudesta osallistujamaasta ja -yliopistosta neljä lähti jatkamaan CC-hankkeeseen. CC-hankkeessa Suomi ja Espanja tulivat uusina osallistujamaina Maltaan ja Saksan tilalle. Koko hanketta johti Roehamptonin yliopisto Lontoosta, josta mukana olivat koko hankkeen vastaavana koordinaattorina professori Mary Richardson, yliopistonlehtorit ja tutkijat Fiona Collins, Susan Ogier sekä Miles Berry ryhmäblogeista vastaavana IT-asiantuntijana. Koordinoivan isobritannialaisen opettajankoulutusyksikön jatkoksi muiden yliopistojen koordinoivat työryhmät edustivat kuvataiteen aineenopettajia kouluttavia laitoksia: University of Barcelona Espanjasta, National College of Art Irlannista, Instituto Politecnico Viana do Castelosta Portugalista, Lapin yliopisto Suomesta ja Charles University Tšekistä (kaavio 4). Maakohtaisen koordinoinnin lisäksi jokaisen maan työryhmällä oli nimetty vastuualue hankkeessa (kaavio 6). Suomen työryhmän vastuulla oli taideteosesimerkkien keräämisen organisointi, verkkogallerian kategorisointi ja lopullisten esimerkkiteosten valinta. Tästä prosessista mukana työryhmässä ollut kuvataidekasvatuksen maisteriopiskelija ja Merja Isomaa-James teki oman pro gradu -tutkielmansa (2013).

Eri yliopistojen maakohtaisten koordinaattorien ja tutkijoiden välistä yhteistyötä tuettiin ja rakennettiin säännöllisillä tapaamisilla hankkeen toteutuksen aikana (ks. kaavio 6). Vaikka osallistuvat opettajat ja oppilaat tapasivat toisten maiden vertaisryhmiään vain verkossa, oli koordinaattoreiden ja tutkijoiden tapaamisilla merkittävä vaikutus yhteisen suunnittelun sekä tiedon jakamisen ja lopulta tulosten ja reflektoinnin kannalta. Myös koulujen opettajat ja oppilaat esittivät toiveen kasvotusten kohtaamisesta, jonka organisoinnin mahdollisuuksia eri EU:n yhteistyöverkostojen ja rahoitusvälineiden kautta selvitettiin. Tutkijat koostuivat englannin kielen ja kirjallisuuden, kansalaiskasvatuksen ja tietotekniikan asiantuntijoista, enemmistön ollessa taidekasvatuksen alan tutkijoita. Tämä hanketta ja tutkimusta koordinoiva ja toteuttava ryhmä oli siten myös kokoonpanoltaan monitieteinen. Hankkeessa integraatio ei rajoittunut vain kansalaisuuteen ja kuvataiteeseen, vaan siinä oli sekä tutkimuksen että käytännön toteutuksessa mukana informaatioteknologian ja englannin kielen oppimisen tarkastelua (ks. esim. Kafkova, 2014). Myös osallistuneiden oppilaiden näkökulmasta kokonaisuus näyttäytyi monialaisena, sille he hahmottivat sen sisältäneen myös kielten ja tietotekniikan oppettelua.

Työryhmien lisäksi hankkeeseen osallistui 25 koululta yhteensä 1080 oppilasta ja 45 opettajaa alakouluista lukioihin (Richardson, ym. 2014). Oppilaiden ikäjakauma oli 7-vuo-



Kaavio 5. Hankkeeseen osallistuneiden oppilaiden ikäjakauma.

tiaista 18-vuotiaisiin (kaavio 5). Joka koulusta yksi tai useampia opettajia opetusryhmineen teki yhteistyötä maansa työryhmän tutkijoiden ja koordinaattorien kanssa. Toiminnan kehittämisen ja tutkimisen kaksinainen rooli yhdisti koulujen opettajia ja erityisesti työryhmän jäseniä tutkijoina. Yhteistyöllä sekä eri yhteistyötahoilla ja osallistujilla onkin ollut merkittävä rooli tutkimuksessani. Heikkisen (2007, 18) mukaan toimintatutkimusta tehdään yksilö- ja ryhmätasolla sekä ryhmien välisten suhteiden, organisaatioiden ja alueellisten verkostojen tasolla. Eri toimijoilla on ollut osansa tutkimuksessani tarkastellun toiminnan kehittämisessä ja reflektoinnissa, jonka kautta ymmärrystä toiminnasta ja sen tuloksista on usein yhdessä keskustellen rakennettu.

Hankkeen toiminnan lähtökohdat nykyaikainen taide ja Euroopan kansalaisuus oli ankkuroitu jo suunnitteluvaiheessa ja sidottu saatuun hankerahoitukseen. Myös työvaiheisiin oli I&I-hankkeen pohjalta määritelty teosesimerkkien gallerian toteutus, sekä kenttävaiheen pilotointi, varsinainen toteutus, päätösseminaarit ja julkaisu. Hankkeeseen toteutusvaiheessa mukaan tulleet tutkijat pääsivät suunnittelemaan toimintaa näissä puitteissa ja vaikuttamaan eri vaiheiden toteutukseen. Jokaisella tutkijalla oli sekä hankkeen puolesta määrätty aineiston keruu tehtävät, muun muassa jokaisen koulun osalta tehtävän tapaustutkimusraportin muodossa sekä hankkeen toiminnan tarkastelu tutkimuksen kautta loppujulkaisuun. Tutkijoilla oli kuitenkin myös omat tutkimusintressinsä ja vapaus toteuttaa aineiston keruuta ja yhteistyötä osallistujien kanssa parhaaksi näkemällään tavalla. Myös osallistuvien koulujen opettajille asetettiin vaatimuksia nykyaikaisen taiteen esimerkkiteosten gallerian ja ryhmäblogien käytöstä. Itse opetuksen ja oppilaille annetut tehtävät opettajat suunnittelivat itse tai yhteistyössä hankkeen tutkijoiden kanssa. Toimijuuden vapaudesta kertoo toisaalta se, että muutamat opettajat eivät kuitenkaan käyttäneet opetuksessaan annettuja taideteosesimerkkejä (artikkeli I). Kevään kenttäjakson aikana huomattiin myös, että osa opettajista kaipasi

enemmänkin valmista rakennetta ja tukimateriaaleja teosten tarkasteluun, joita verkkokeskustelun vilkastuttamiseen tuotettiin ja tarjottiin lisää. Erityisesti yhteistyö blogeissa olisi hyötynyt tarkemmin sovitusta aikatauluista ja saman suuntaisista tehtävistä, mutta tämä huomattiin vasta toiminnan arvioinnin tuloksena (artikkeli III).

Joka maasta osallistui neljä koulua. Suomesta osallistujakouluja oli poikkeuksellisesti viisi: kaksi alakoulua, kaksi lukiota ja yksi yläkoulu, kun yksi osallistuvista opettajista toi mukaan hankkeen toimintaan sekä lukion että peruskoulun ryhmänsä. Hankkeessa määriteltiin, että kahden koulun tulisi edustaa maalaisalueita tai harvaanasuttuja seutuja ja kahden puolestaan isompien kaupunkien urbaaneja kouluja. Monipuolisen osallistujaryhmän kokoamiseksi hankkeessa haettiin maittain yksi alakoulu maaseudulta ja toinen kaupungista, sekä samoin kaksi edustajaa yläkouluista tai lukioista toinen haja-asutusalueelta toinen urbaanista ympäristöstä. Näin saatiin erilaisia näkemyksiä eurooppalaisuuteen ja voitiin tarkastella, tuottavatko erilaiset taustat eroja koulujen toimintaan, oppilaiden näkemyksiin tai opettajien valintoihin (Näitä eroja tarkastelen Mirja Hiltusen kanssa artikkelissa II). Urbanin ja maaseudun käsitteet osoittautuivat hyvin maa- sekä kulttuurikohtaisiksi (ks. artikkeli II). Erilaisten osallistujakoulujen ansio tuli kuitenkin esiin identiteetin ympäristöön ja paikkasidonnaisuuteen liittyvässä tarkastelussa, jota tehtiin taidetoiminnassa monessa ryhmässä (ks. artikkeli II). Sekä pienten kylien, että suurten kaupunkien koulujen mukana olo osoitti Euroopan moninaisuutta ja pyrki tasa-arvoiseen osallistamiseen myös hankkeessa. Blogien käytössä ei ilmennytkään esteitä koulujen sijaintiin liittyen (artikkeli III).

Osallistuvat koululuokat olivat enimmäkseen alakoulun ylimpiä (3.–6.lk.) tai yläkoulun luokkia (7.–9.lk). Muutamia lukioita oli myös mukana. Kaavio 5 havainnollistaakin, että osallistujista noin puolet olivat 7–13-vuotiaita ja toinen puoli 13–18-vuotiaita. Kokonaisuudesta lukiolaisten osuus oli alle viidennes (16%). Liukumia osallistuneiden oppilaiden iän mukaiseen tilastointiin tekevät moninaiset opetusryhmät, joista osaan ilmoitettiin osallistuneen oppilaita jopa kolmen tai viiden vuoden ikähaitarilla (ks. kaavio 5). Kuusi ryhmäblogia jaoteltiin kolme alakoululaisille (neljä eri maan opetusryhmää per yksi ryhmäblogi) ja kolme yläkoulu- ja lukioikäisille. Noin puolet tehtävistä toteutettiin siis luokanopettajien opetuksessa ja toinen puoli yläkoulujen ja lukioiden puolelta aineenopettajien ohjauksessa. Toiminnassa ei tehty kuitenkaan selkeää jakoa aineen opettajien ja luokanopettajien toteuttamaan taidetoimintaan, sillä toimintaan vaikuttivat myös eri määrissä toteutettu yhteistyö hankkeen tutkijoiden kanssa, jopa yhteisopettajuus hankkeen puitteissa. Toinen vaihteleva tekijä olivat opettajien koulutukset, jotka järjestettiin joka maassa kunkin maan osallistuville opettajille maakohtaisen työryhmän toimesta. Koulujen erityispiirteet ja kontekstit, opettajien koulutustaustat ja yhteistyön määrä tuotiin koulukohtaisesti esiin tapaustutkimusraporteissa, jotka tutkijat laativat koko hankkeen yhteiseksi aineistoksi ja jotka sisälsivät koulukohtaisen toiminnan kuvauksen ja osallistujien oman reflektoinnin.

Osallistujien moninaisuus: eri maiden, luokka-asteiden, erilaisten opettajien ja eri-ikäisten oppilaiden mukana olo hankkeessa tuotti toimintamallin laajan testaamisen, soveltamisen ja tarkastelun. Erilaiset kontekstit toivat esiin eri tyyppisiä haasteita ja vahvuuksia, jotka eivät pelkässä suomalaisessa koulukontekstissa ja osallistujien kokemuksissa tulleet esiin. Tutkimustehtävässäni olen pitäytynyt nykyaideperustaisen lähestymistavan Euroopan kansalaisuuteen tarkastelussa, eli kouluissa toteutuneen toiminnan analysoinnissa sen

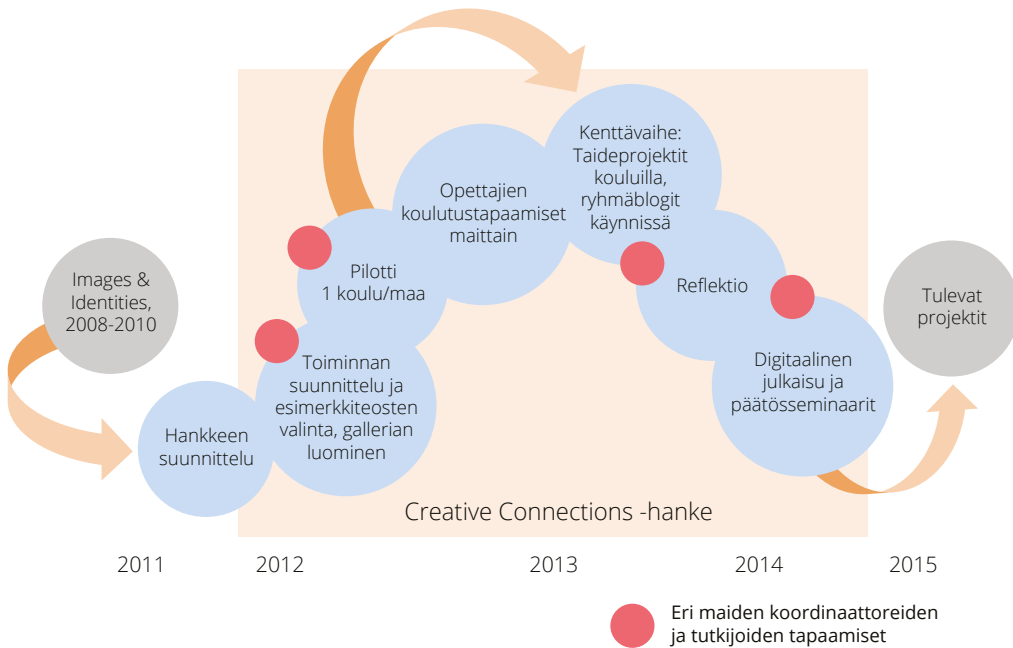
perusteella, miten se aineistossa näyttäytyy. Tutkimuksessani en ole siksi lähtenyt varsinaisesti vertailemaan luokanopettajien tai aineenopettajien toteuttamaa taidekasvatusta, tai eri maiden opetussuunnitelmia. Eri maiden ja koulujen konteksteja olen pyrkinyt tuomaan esiin siinä kohdin, kun tausta on ollut selittämässä erityistä huomiota tai poikkeamaa tuloksissa.

Maakohtaiset lähtökohdat hankkeeseen, ilmiöpohjaiseen oppimiseen ja hankkeessa nimettyyn taidekasvatukseen ja kansalaisyhteiskunnan integraatioon olivat moninaiset. Irlannissa kansalaisyhteiskasvatus on oma oppiaineensa ja toimintaan kouluilla osallistui kuvataideopettajan lisäksi kansalaisyhteiskasvatuksen opettajia, sekä yhdellä koululla myös vieraileva taiteilija. Isossa-Britanniassa tiukka koulujen toiminnan tarkastuskäytäntö ja valvonta hankaloittivat osallistujien löytämistä hankkeeseen, kun opettajat epäilivät, miten kokonaisuuden katsotaisiin toteuttavan opetussuunnitelman sisältöjä. Tiukkoihin sääntöihin ja näkökulmiin törmättiin myös blogien käytössä (ks. artikkeli III) ja opettajien suhtautumisessa nykytaiteen esimerkkeihin. Vaikka annettuja teosesimerkkejä ei käytetty, esitti yksi opettajista itse valitsemiaan nykytaiteen teoksia ja toisessa nykytaideperustainen toiminta toteutui oppilaille puolestaan tehtävässä. Espanjassa erottui painotus kuvataidekasvatukseen ja paikalliseen toimijuuteen, yhteistyö paikallisten gallerioiden kanssa ja toisaalta koulut, jotka toteuttivat tutkivan oppimisen pedagogiikkaa, johon ilmiöpohjaisuus ja paikalliset projektit istuivat luontevasti. Portugalissa painottui eurooppalaisuus suhteessa paikalliseen identiteettiin ja perinteisiin. Erityisesti Portugalissa ja Espanjassa Euroopan kansalaisuutta väritti keväällä 2013 talouskriisi, joka näkyi suoraan oppilaiden arjessa. Tšekissä aineenopettajien koulutus koostuu useamman aineen opettajuudesta, näin kuvataideopettajat ovat myös esimerkiksi englannin aineenopettajia. Niinpä hankkeessa toteutetut kouluprojektit ja tutkimus liittyivät kieleen, kirjallisuuteen ja kuvalliseen viestintään. Painotus kuvataidekasvatukseen ja kansalaisyhteiskasvatukseen integraatiosta liikkui siis kielten opetuksen ja kuvataiteen integraation suuntaan. Suomessa hankkeen toiminta toteutui kuvataiteen oppitunneilla ja Euroopan kansalaisuus nähtiin erityisesti laaja-alaisen aktiivisen kansalaisuuden teemana. Sekä esimerkiksi kiteosten, että ryhmäblogien merkitystä korostettiin osana hanketta, mikä teki suomalaisista oppilaista yksiä ahkerimpia bloggaajia (artikkeli III). Tämän mahdollistivat suomalaisen kontekstin erityisyytenä myös käytössä olevat laitteet, opettajien autonomia opetuksen toteuttamisessa, oppilaiden itsenäisen toimimisen tukeminen ja oppilaiden tuntemus verkko-ympäristöön mentäessä.

6.3 Hankkeen vaiheet

Hanke toteutui tiiviinä yhteistyönä kolmen vuoden ajan, jossa maakohtaiset tapahtumat ja toiminnot vuorottelivat yhteisen suunnittelun ja reflektoinnin kanssa (kaavio 6). Hankkeen suunnittelu oli jatkumoa aiemmalle I&I -hankkeelle, jonka pohjalta koordinoiva Roehamptonin työryhmä oli yhteistyössä osallistujamaiden kanssa luonut selkeät etapit ja työpaketit hankkeen toteutukselle.





Hankkeessa Suomen työryhmä oli vastuussa alun taideteosgallerian koostamisesta ja valikoi eri maiden työryhmien yhteensä yli 130 teosehdotuksista lopulliseen galleriaan 74 nykytaiteen teosta. Teosten valinta tehtiin kesällä 2012 luvussa neljä tarkemmin kuvattua teoriataustan mukaisesti Mirjan Hiltusen määrittelemän taiteen roolien matriisin viitoit-

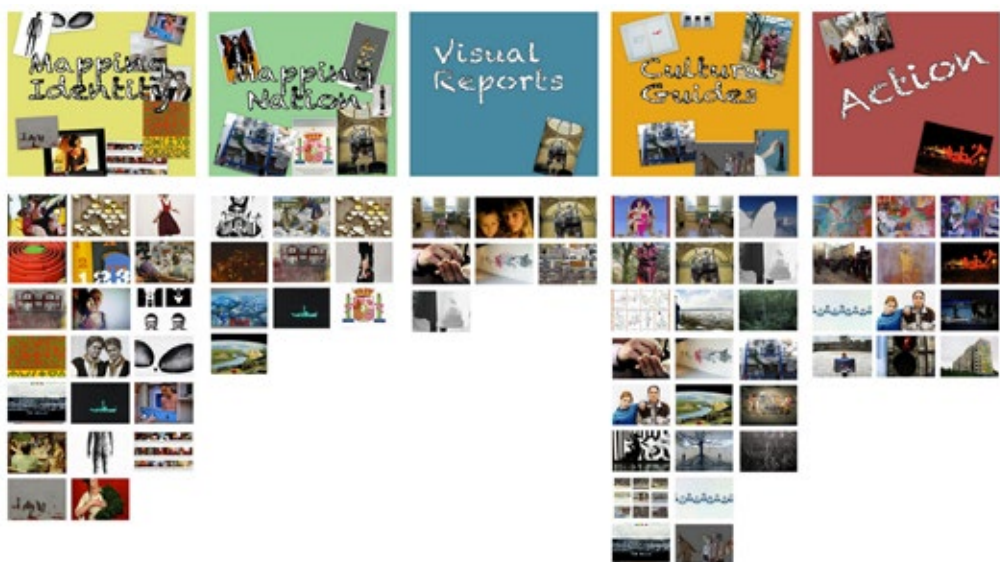


Kaavio 6. Hankkeen toimintasyklit

taessa valintaa ja kategorisointia ohjeena teosten valintaan (ks. kuva 1). Syksyllä teospankki esiteltiin hankkeen toimijoille ja sitä käytettiin opettajien koulutuksessa jo myöhemmin syksyllä. Lopullinen verkkogalleria sai muotonsa tammikuussa 2013 (kuva 2). Verkkogalleria noudatti taiteen roolien kategorioita Hiltusen Lacyn (1995) pohjalta lähtökohdaksi määriteltäviä taidetta itseilmaisuna, tulkintana, reportterina, oppaana ja aktivistina noudattaen (kuva 1). Galleriassa teosesimerkkien ryhmittely nimettiin vielä käytännönläheisemmin ja Euroopan kansalaisuus -teemaan liittyen identiteetin kartoittamiseksi (*Mapping identity*), kansallisuuden kartoittamiseksi (*Mapping Nation*), kuvallisiksi raporteiksi (*Visual reports*), kulttuuriksi oppaiksi (*Cultural guides*) ja aktivismiksi tai toiminnaksi (*Action!*) (kuva 2). Osa esimerkkiteoksista esiintyi useamman kuin yhden kategorian alla. Verkkogalleriasta löytyivät kunkin teeman lyhyet esittelyt ja niiden alta teeman mukaiset teokset taustatietoineen.

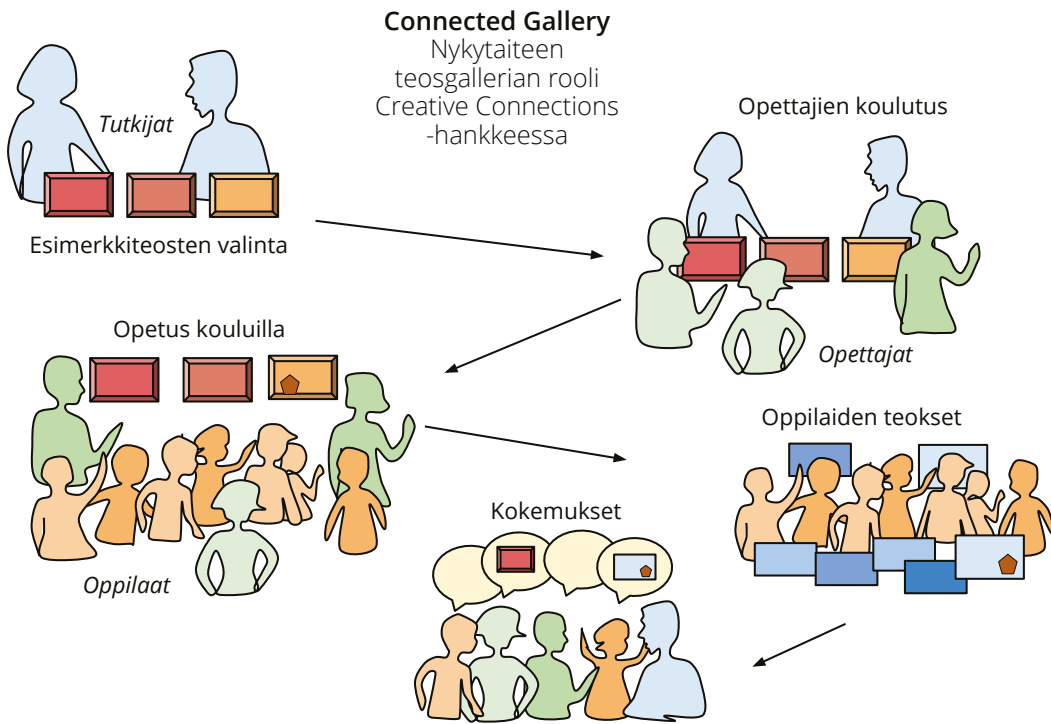
Nykytaiteen esimerkkiteosten teosgalleria "Connected Gallery" kulki hankkeen toiminnassa läpi eri vaiheiden (ks. kaavio 7). Esimerkkiteosten valintaprosessi aloitti keskustelun nykyaiteesta ja Euroopan kansalaisuuden sekä laajemmin kansalaisuuteen, identiteettiin ja Eurooppaan liittyvistä teoksista. Esimerkkiteosten valinta tehtiin ennen opettajien koulutusta, jotta gallerian sisältöön voitiin etukäteen tutustua ja toimintaa kouluilla suunnitella. Verkkogalleria valmistui vuoden 2013 alkuun, jolloin teoksia hyödynnettiin kouluilla hankkeen työskentelyssä kevatlukukauden ajan. Esimerkkiteoksista keskusteltiin, niitä analysoitiin ja niistä otettiin vaikutteita oppilaiden omiin teoksiin. Lopulta toiminnan reflektoinnissa tuotiin esiin kokemuksia hankkeesta liittyen myös mieleen jääneisiin nykyaiteen teoksiin. Myös teosgalleria oli samalla blogialustalla, mikä mahdollisti myös esimerkkiteosten kommentoinnin ja niihin liittyvän keskustelun. Tähän mahdollisuuteen ei varsinaisesti ohjattu,

Artist's strategi	Private... ...public	Private... ...public	Private... ...public	Private... ...public	Private... ...public
The role of Art	Dimension A <i>Art as Cultural Self-Expression</i>	Dimension B <i>Art as Cultural Interpretation</i>	Dimension C <i>Art as Cultural Reporter</i>	Dimension D <i>Art as Cultural Guide</i>	Dimension A <i>Art as Cultural Activism</i>
Example Artworks, Finland	 <p><i>H. Kurunsaari, 2006, Until the Third and Forth generation</i></p>	 <p><i>J. Heikkilä, 2004, Mirja by the river</i></p>	 <p><i>R. Hiltunen, 2008-2010, Reshuffle</i></p>		 <p><i>L. & P. Kanto, 2004, The favorite place of Maringa Sara (part of the series Favorite Place)</i></p>
		 <p><i>O. Pieski, 2012, Eatnu, eadni, eana (Stream, mother, ground).</i></p>			



Kuva 1. Matriisi taiteen rooleista. Muokattu, alkuperäinen Mirja Hiltunen, 2012. (julkaistu, Manninen & Hiltunen, 2016).

Kuva 2. Lopulliset kategoriat hankkeen taideteosgalleriassa (kollaasi: Manninen, 2014; julkaistu hankkeen digitaalisessa katalogissa (ks. Manninen & Hiltunen, 2014).



Kaavio 7. Taideteosgallerian ja esimerkkiteokset CC-hankkeessa.

eikä sitä ollut osaksi hankkeen toimintaa suunniteltu, mutta silti osa oppilaista löysi verkko-ympäristöstä tämän mahdollisuuden. Pääasiassa nykytaiteen teoksista keskusteltiin omissa opetusryhmissä ja viitteen niihin tulivat esiin blogissa visuaalisina oppilaiden teoksista tai mainintoina omien töiden lähtökohtana.

Kun suunnittelusta edettiin kohti kenttävaiheen toteutusta, järjestettiin ensin pienemmän mittakaavan pilotti, johon osallistui yksi oppilasryhmä yhdestä koulusta joka maasta. Pilotissa syksyllä 2012 testattiin ryhmäblogialustan toimivuutta ja kuvallista tehtävää Euroopan kansalaisuuteen liittyen. Tehtävässä oppilaita pyydettiin tuomaan kouluun tai tekemään kuva, joka heidän mielestään kuvaa Eurooppaa. Nämä Eurooppa -kuvat myös jaettiin pilottiin osallistujien omassa ryhmäblogissa. Pilotin jälkeen huomio siirrettiin jo varsinaisen kenttävaiheen toteutukseen kouluilla. Tällöin mukaan otettiin kaikilta hankkeen kouluilta osallistuvat opettajat, joille tarjottiin yhteinen tapaaminen koordinoivan yliopiston toimesta ja koulutusta aiheeseen sekä nykytaiteen esimerkkiteosten gallerian ja ryhmäblogialustan käyttöön. Eri maissa opettajien koulutuksien sisällöt ja määrät vaihtelivat suuresti. Joka maan työryhmä vastasi itsenäisesti koulutuksesta, sillä koulujärjestelmät ja opettajien taustat vaihtelivat. Tietoteknisiä ja vastaavasti taidekasvatuksen sisältöjä painotettiin tarpeen mukaan. Suomessa koulutus tiivistyi yhteen yhteiseen koulutuspäivään osallistuville neljälle opettajalle, jossa esiteltiin taideteosesimerkkigalleria ja ryhmäblogit. Koulutuksen aiheita ja lähtökohtia kartoitettiin etukäteen opettajilta kyselyllä. Yleistikin hankkeessa eri maissa

opettajien koulutukset olivat pituudeltaan yhdestä muutamaan päivään ennen projektin toteutusta kouluilla. Espanjassa osallistuvat opettajat tapasivat kerran kuussa koko hankkeen ajan, jossa tapaamisten runsaaseen määrään mahdollistivat siellä myös lyhyet etäisyydet kouluilta yliopistolle. Hankkeeseen kuului opettajille kevään 2013 toiminnan jälkeen yhteinen reflektointi ja kansallinen hankkeen päätösseminaari syksyllä 2014 (kaavio 6).

Lähtökohtaisesti joka koululta hankkeeseen osallistui yksi opettaja ja opetusryhmä. Joistakin kouluista osallistui saman opettajan useampia opetusryhmiä laajentaen oppilaiden ikähaarukkaa tai ottaen mukaan rinnakkaisen opetusryhmän ja sen opettajan. Niinpä kouluilta osallistuva oppilasmäärä vaihteli 10 ja 60 välillä. Alakouluilta osallistuva opettaja oli yleensä luokanopettaja ja yläkouluista sekä lukioista kuvataideopettaja. Muutamissa tapauksissa yläkouluista mukana yhteistyössä oli myös englannin kielen opettaja, kansalaisuuskasvatuksen opettaja tai tietotekniikan opettaja. Muutamassa koulussa opettaja teki yhteistyötä paikallisen kuvataiteilijan, taidegallerian tai taidemuseon kanssa. Opettajien kanssa pyrittiin toimimaan tarjoten materiaaleja, teosesimerkkejä ja aiemmassa I&I -hankkeessa toteutettuja tehtäviä. Annetut materiaalit olivat kuitenkin ehdotuksia ja opettajia pyrittiin osallistamaan suunnitteluun suoraan toimintaa sanelematta. Näin käytäntö muotoutui hyvin monenlaiseksi. Suomalaisilla kouluilla opetuskokonaisuuksia suunniteltiin yhdessä opettajien kanssa. Alaluokilla hanke toteutui vierailevan tutkijan ja luokanopettajan yhteisopettajuudessa, jossa luokanopettajan vahvuuksia olivat oppilaiden tuntemus, ikäkausipedagogiikka ja monialainen soveltaminen, kun taidekasvatuksen tutkija toi mukaan nykytaiteen tuntemusta ja menetelmiä sekä vastasi ryhmäblogin käytöstä luokan kanssa. Osallistuvien kuvataideopettajien kanssa tutkijat ja työryhmä antoivat tukea ennen kaikkea ryhmäblogien käytössä. Kuvallisista tehtävistä ja teosesimerkkien käytöstä keskusteltiin toki yhteisesti ja toimintaa pohdittiin pitkin matkaa. Opettajat kokoontuivat Lapin yliopistolle kenttävaiheen jälkeen myös yhteisesti toimintaa refleктоimaan ja loppuseminaariin. Opettajia ja myös oppilaita haastateltiin myös kouluilla toiminnan lomassa ja lukukauden päätteeksi. Tutkijat vierailivat kouluilla useita kertoja kevään kouluprojektien aikana, jolloin oppitunneille osallistuttiin ja toimintaa dokumentoitiin ja oppilaiden sekä opettajien kanssa keskusteltiin. Ilmenneisiin haasteisiin pyrittiin löytämään ratkaisuja ja suunnitelmiin tuli muutoksia, joten toimintaa kehitettiin koko kevään ajan palautteen mukaan.

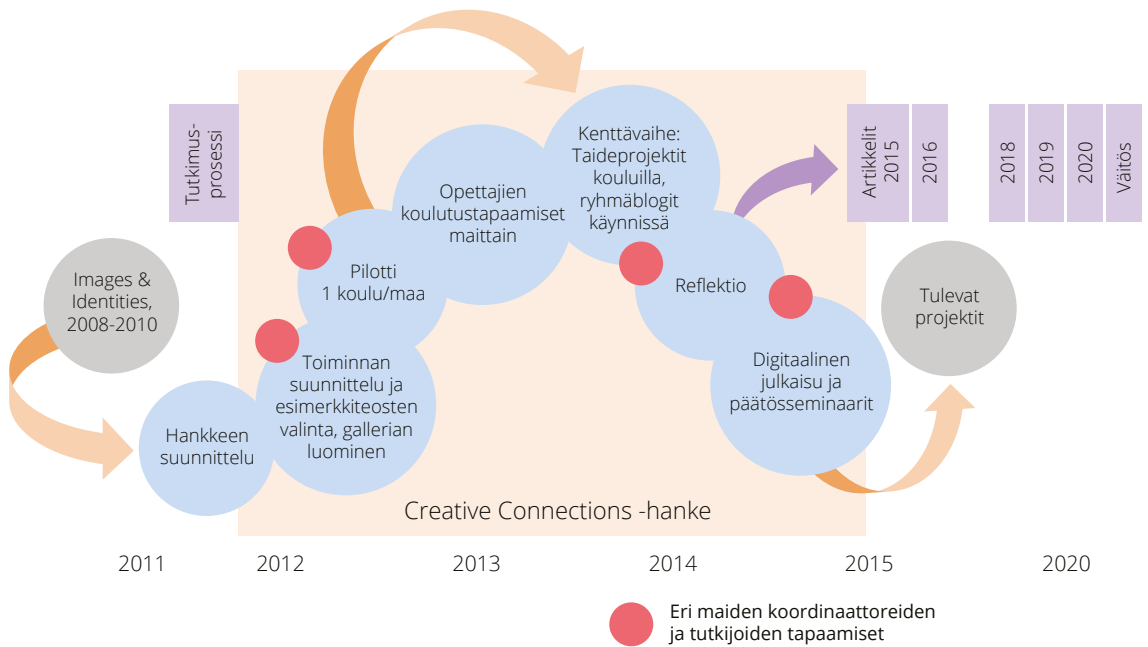
Kouluilla toteutettujen projektien ja bloggaamisen jälkeen tutkimushanke jatkui raportoinnin ja arvioinnin myötä sekä työryhmissä maa- ja tapauskohtaisesti että yhteisesti esittelemällä ja keskustelemalla tuloksista. Reflektointiin ja tuloksiin ohjasivat sekä tapaus tutkimusraporttien tuottaminen koulukohtaisesti että hankkeen katalogin (Richardson, ym., 2014) työstäminen hankkeen tutkimustavoitteiden teemoissa tuloksia yhteen vetäen. Katalogissa (Richardson, ym. 2014) kiteytettiin eri teemat ja niiden tulokset vastuualueittain sekä yhdistettiin eri maiden tuloksia. Omat lukunsa katalogiin saivat Euroopan kansalaisuus, taideteosesimerkkien käyttö, ryhmäblogit ja oppilaiden ääni, joihin työryhmät koostivat eri maiden tuloksista yhteenvetoja (Richardson, ym., 2014). Lopuksi hankkeessa toteutettiin maakohtaiset loppuseminaarit, joissa esiteltiin hankkeen tuloksia. Loppuseminaarien yhteydessä oli yleensä oppilastöiden näyttely, ja osana hanketta, jokaisessa vieraili yhdestä toisesta osallistujamaasta tutkija pitämässä puheenvuoron oman maansa hankkeen toteutumisen näkökulmasta.

6.4 Tutkimuksen vaiheet

Oma tutkimusprosessini lähti liikkeelle tutkimushankkeen myötä, joka loi tavoitteet ja rakenteen suunnittelulle ja kenttätöille (kaavio 8). Hankkeen aikana toimin tutkijana suunnitellen, organisoiden, dokumentoiden ja tuottaen yhteistyössä hankkeen vaatimia toimintoja ja julkaisuja. Hankkeen toteuttamisen jälkeen käsissä oli valtava aineisto. Vasta ensimmäisiä askelia sen analyysin suuntaan oli otettu tapaustutkimusraportteja tehdessä sekä hankkeen katalogiin Mirja Hiltusen kanssa kirjoitetussa luvussa, jossa tarkastelimme taideteosesimerkkien käyttöä (Manninen & Hiltunen, 2014). Hankkeen jälkeen oma tutkimusprosessini on jatkunut artikkeli kerrallaan. Joka artikkelissa olen lähestynyt hankkeen toimintaa eri näkökulmista, aina uuden tutkimuskysymyksen ja aineiston analysointikierroksen kautta (ks. johdannossa kaaviot 1 & 2).

Tutkimuksessani eri lähestymisnäkökulmia ovat tuoneet kaikki eri toimijat: aineistoissa äänessä olleet oppilaat, opettajat ja tutkijat. Toisena ovat vaihdelleet tarkastelussa painopisteet taidetoiminnasta, oppilaiden teoksista ja taide-esimerkkien tarkastelusta verkkoympäristön käyttöön. Oppilaiden äänen toivat ryhmähaastattelut, oppituntien dokumentointi, kirjallinen palaute ja blogissa julkaistut teokset ja tekstit. Opettajia on haastateltu ja he ovat myös osallistuneet verkkoympäristössä kommentoimalla ja tuntisuunnitelmien jakamisella. Oma aineistoni antoi yksityiskohtaisempaa tietoa hankkeen toteutumisesta Suomen osallistujien näkökulmasta, myös koska itse osallistuin toimintaan ja havainnoin ja dokumentoin myös oppitunteja. Itse tekemiäni haastattelujen ja dokumentointien lisäksi tärkeitä koko hanketta kattavia aineistoja olivat joka koulusta tutkijoiden laatimat tapaustutkimusraportit, opettajien tuntisuunnitelmat, oppilaiden palautteiden koosteet ja ryhmäblogien sisällöt. Nämä aineistot jaettiin kaikkien tutkijoiden kesken ja tuotettiin hankkeen tuloksia varten.

Tutkimuksessani on ollut iso rooli muilla tutkijoilla: sekä Lapin yliopiston työryhmälämme että toisten osallistujamaiden tutkijoilla. Toimintaa ja myöhemmin sen reflektointia ja ymmärrystä rakennettiin yhteistyössä ja dialogissa työryhmään osallistuneiden pro gradu -tutkielman tekijöiden, yliopiston henkilökunnan ja osallistuneiden koulujen opettajien kanssa. Ratkaisevaa oli myös tiivis yhteistyö eri maiden työryhmien ja tutkijoiden kesken. Koko hankkeen toiminnan kokonaiskuvan hahmottaminen olisi tutkimuksessani ollut mahdollonta ilman jokaisen osallistujamaan tutkijoiden tekemää ja jakamaa aineiston keruu- ja raportointityötä. Jokaisessa maassa tutkijat vierailivat kouluilla, observoivat toimintaa, haastattelivat oppilaita ja opettajia sekä koostivat tapaustutkimusraportit kaikista kouluista näihin perustuen. Tapaustutkimusraportit jaettiin kaikkien tutkijoiden kesken, kuten myös koonnit oppilaiden palautteesta. Toiminnan reflektoinnin kannalta muiden osallistujamaiden kouluista saamani tiedot ovat suurelta osin toisten tutkijoiden välittämiä ja kontekstien ja taustatietojen hahmottamisessa heidän antamansa tiedot ovat olleet ratkaisevia. Näitä taustatietoja olen saanut sekä suoraan tapaustutkimusraportteihin kirjatusta kontekstien kuvauksista, että tutkijoilta suullisina tiedonantoina. Jos jokin seikka on ihmetyttänyt, olen voinut kyseisessä koulussa vierailleelta tutkijalta pyytää tarkennusta toiminnasta ja siihen vaikuttaneista seikoista. Vierailin Iso-Britannian päätösseminaarissa hankkeen loppuessa ja sen yhteydessä pääsin näkemään heidän koulujensa oppilaiden teoksia aitoina seminaariin koostetussa näyttelyssä ja myös se vaikutti myöhemmin tulkintaani teoksista ja digitaalisen alustan kautta kuvassa välittyvän ja aidon teoksen eroista.



Kaavio 8. Tutkimuksen ajoittuminen suhteessa hankkeeseen.

Artikkeleissani hyödynsin tätä jaettua aineistoa ja tietämystä sekä itse keräämääni ja Suomen työryhmän keräämää maakohtaista aineistoa. Jokainen viidestä artikkelista on sisältänyt uuden aineiston analysoinnin ja uuden tutkimuskysymyksen. Näin olen pystynyt rajaamaan laajan hankkeen toiminnan tutkimista sopiviin osiin tutkimusintressieni mukaisesti ja samalla vähitellen kartuttamaan tietojani hankkeen toiminnasta. Artikkelien tulosten pohjalta teen tässä väitöskirjani koontiosassa synteessin hankkeen toiminnasta suhteessa teoriaan nykytaiteen opetuskäytöstä, ilmiöoppimisesta, kansalaisuuskasvatuksesta Euroopan kansalaisuuteen sekä sosiaalisen median verkko-oppimisympäristöjen opetuskäytöstä.

6.5 Aineistot ja analyysimenetelmät

6.5.1 Monimuotoiset aineistot ja temaattinen sisällönanalyysi

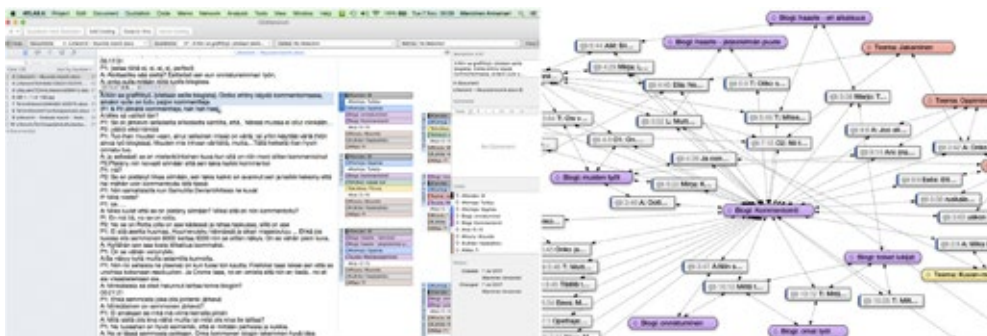
Toimintatutkimukselle tyypillistä on monimuotoisen aineiston kerääminen toiminnasta. Niin sanottuun aineistotriangulaatioon myös pyritään, jotta toiminnasta voidaan muodostaa kokonaisvaltainen ja moniääninen kuva (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksessani dokumentoin suunnitteluprosesseja, hankkeen vaiheita ja itse kouluilla tapahtuvaa toimintaa. Merkittävimmät aineistot tutkimukseni kannalta liittyvät kenttävaiheeseen: opettajien tuntisuunnitelmat, tuntien dokumentointi, tutkimuspäiväkirja, oppilaiden tekemät teokset ja niiden dokumentointi ja julkaiseminen ryhmäblogeissa, oppilaiden ryhmähaastattelut ja opettajien haastattelut. Omat havainnot ja kokemus toiminnasta hankkeeseen osallistuneena sekä monet toimintaa arvioineet ja uudelleen suunnanneet keskustelut opettajien, toisten tutkijoiden ja työryhmän jäsenten kanssa, toimivat taustatietona ja analyysiprosessissa reflektioaineistona.

Tutkimuksessani analysoin erityisesti kolmenlaista hankkeesta keräämääni aineistoa: oppilaiden ryhmähaastatteluja ja kirjallista palautetta, ryhmäblogeista julkaisuja ja kommentteja sekä tapaustutkimusraportteja. Tarkastellessani nykytaiteen esimerkkiteosten käyttöä analysoinnissa lisätietona toimivat tuntuuennitelmat, joita saatiin kirjallisena osalta opettajista jaettavaksi hankkeeseen osallistuvien tutkijoiden ja opettajien kesken. Ryhmäblogien merkitystä hankkeessa tarkastellessani käytin myös tilastollista tietoa blogien käytöstä suoraan blogialustasta poimien ja hankkeessa taulukoiduista julkaisujen ja kommenttien määristä suhteessa osallistujien lukumäärään. Näitä tarkastelivat myös Fiona Collins, Miles Berry ja Mary Richardson (2014) hankkeen digitaalisessa katalogissa, jota hyödynsin omien tuloksieni tulkinnassa. Tulkitsin tilasto dokumenttina hankkeessa toteutuneesta toiminnasta ja suhteessa analyysituloksiini oppilaiden haastatteluista ja tapaustutkimusraportteista.

Hankkeen toiminnan tarkastelussa ja reflektoinnissa 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 ja toiminnan dokumentointi ovat aineistoa toiminnan reflektoinnille ja paremman toimintamallin kehittämiseksi (Jokela & Huhmarniemi, 2018b). Koska kuvalliset aineistot olivat tutkimuksessani erityisessä roolissa, avaan myöhemmin tässä luvussa vielä tarkemmin visuaalisia analyysimenetelmiäni.

Vierailin Suomesta hankkeeseen osallistuvilla kouluilla kaukaisimmissa kerran, muissa useaan otteeseen kevään 2013 aikana osallistuen opettajien kanssa tuntien suunnitteluun, pitämiseen ja dokumentoimiseen. Roolini oli erilainen riippuen siitä, toiminko yhteistyössä luokanopettajan kanssa alakoululla vai kuvataideopettajan kanssa yläkoulussa tai lukiossa. Yläkoulun ja lukion ryhmien kanssa vastuullani oli erityisesti blogien käytön opettaminen oppilaille, kuvataideopettajan vastatessa tehtävistä. Alakouluilla sain vastaavasti olla myös kuvataidekasvatuksen asiantuntija sekä suunnitella myös tehtäväkokonaisuutta yhdessä luokanopettajan kanssa luottaen hänen asiantuntemukseensa pienten oppilaiden kehitystasolle sopivista tehtävistä ja opetussuunnitelmaa toteuttavista sisällöistä. Tunteihin osallistumisen kautta sain ensikäden tietoa tehtävien toimivuudesta, tutustuin oppilaisiin ja toimin tukena opettajille toiminnan kehittämisessä ja uuden kokeilemisessä. Haastattelin kevätlukukauden päätteeksi jokaista opettajaa erikseen, oppilaita pienissä ryhmissä sekä lopuksi hankkeen päätteeksi opettajia yhdessä. CC-hankkeessa koostettiin jokaisesta osallistuneesta koulusta tapaustutkimusraportti perustuen maan tutkijoiden havainnointiin kouluvierailuilla sekä oppilaiden ja opettajien haastatteluihin. Nämä 25 tiivistä, noin neljästä kuuteen sivun koostetta koulujen toiminnasta, olivat merkittävä koko hankkeen kansainväliseltä laajuudelta toimintaa avannut aineisto tutkimuksessani ja käytin niitä useamman tutkimuskysymyksen aineistona analysoiden eri näkökulmista. Toisen kaikki osallistuvat koulut kattavan aineiston tarjosivat ryhmäblogien julkaisut. Blogeissa näkyville oppilastoille tapaustutkimusraportit avasivat taustana tehtävänantoja ja konteksteja sekä sisälsivät myös suoria otteita oppilaiden ja opettajien kommentteista. Vastasin itse suomalaisista kouluista koostetuista viidestä tapaustutkimusraportista.

Analysoin haastatteluja ja tutkimusraportteja Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven (2018) määrittelemän teoriaohjaavan sisällönanalyysin sekä Virginia Braunin ja Victoria Clarken (2006) määrittelemän temaattisen analyysin menetelmiä soveltaen. Sisällönanalyysillä voi-



Kuva 3. Näkymä Atlas.ti ohjelmaan litteroidun haastattelun koodaamiseen ja koodien verkostonäkymään

daan hakea aineiston laadullista kuvailua tai määrällistä sisällön erittelyä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 107–108). Laadullisessa sisällönanalysissä aineisto paloitellaan osiin, käsitteellistetään ja järjestetään uudestaan kokonaisuudeksi, joko aineistolähtöisesti tai teorialähtöisesti edeten (Tuomi & Sarajärvi 2002, 109-116). Käsitteiksi teemoitteluun valitsin tutkimuskysymyksiä perusteella oppimisen, eurooppalaisuuden, bloggaamisen ja taideteosesimerkkien käytön tarkentaen niille alakategoriat aineistolähtöisesti. Rose (2007, 60) tuo esiin, että vaikka sisällönanalyysi pohjautuu määrälliseen aineistossa esiintyvien koodien erittelyyn, voi määrällinen tarkastelu toimia laadullisen tulkinnan pohjana. Määrällisen teemoittelun ja koodaamisen kautta voidaan kuitenkin jäsentää ja saada kokonaiskäsitys laajasta aineistosta (Van Leeuwen & Jewitt, 2001, 2). Analyysissäni tarkastelin teemojen toistuvuutta aineistossa ja määrällistä esiintymistä, mutta huomioin myös yksittäiset ja erivät kommentit sekä teemojen sisäisen variaation. Analyysini oli siten sekä määrällistä että laadullista. Toistuvista kommentista piirtyi hankkeen toiminnan enemmistön kokemukset, mutta yksittäiset huomiot olivat myös merkittäviä. Ensimmäisen artikkelin yhteydessä keskityin tarkastelemaan taideteosgallerian käyttöä analysoidessani tapaustutkimusraportteja sekä tuntisuunnitelmia. Kolmannessa artikkelissa tarkastelin blogien käyttöä ja oppimista eurooppalaisuudesta yhdistäen sekä tapaustutkimusraporttien että oppilaiden haastatteluaineistojen analysoinnin. Sisällönanalyysi temaattisesti mahdollisti erityyppisten aineistojen yhdistämisen samaan analysointimenetelmään.

Tarkastelin oppimisen kokemuksia hankkeessa analysoiden oppilaiden palautetta, opettajien ja tutkijoiden raportoimaa palautetta ja ryhmäblogien tilastoja. Tarkemmin kohteena oli ryhmäblogien merkitys projektissa. Koodasin aineistot teemoittelevan sisällönanalyysin menetelmällä teorialähtöisesti tutkimuskysymykseen liittyen ja teemoja aineistolähtöisesti alakategorioilla selventäen. Koodaamiseen tein Atlas.ti -ohjelmistoa alustana käyttäen, joka on kehitetty laadullisen tutkimuksen aineistojen hallintaan (ks. kuva 3). Ohjelmisto antoi koodien esiintyvyydestä tilastollista tietoa ja mahdollisti aineisto-otteiden teemojen mukaisen niputtamisen ja koodien esiintyvyyden hahmottamisen suhteessa toisiinsa.

CC-hankeessa perustettiin Wordpress -verkkosivustopalveluun kuusi ryhmäblogia. Näiden blogien sisältö muodosti laajimman aineiston tutkimuksessani sisältäen yhteensä 766 postausta (sisältäen videoita, äänitiedostoja, kuvia ja tekstiä) ja 1547 kommenttia. Ryh-

mäblogien julkaisuja lähestyin taideteoksina ja kuvallisena aineistona, joita blogijulkaisujen tekstit ja kommentit tukivat. En siis analysoinut blogien julkaisuja verkkoaineistona, koska keskustelu kommentteissa ja kirjallisen informaation määrä ylipäätään oli vähäistä. Kuvat olivat pääosassa myös oppilaiden haastatteluissa, arvioitaessa ryhmäblogien merkitystä hankkeen toiminnassa. Julkaisujen vähäiset tekstit olivat kuvien tulkinnan kannalta kuitenkin erittäin tärkeitä. Etsin analyysimenetelmiä, joilla voisi ennen kaikkea päästä käsiksi suureen kuva-aineistoon, joka minulla oli tutkimuksessani käsissäni.

Tarkastelin ensin oppilastoita kahden ryhmäblogin laajuudelta liittyen oman ympäristön esittämiseen ja merkityksiin (artikkeli II). Tähän käytin visuaalisen antropologian analyysimallia (Collier, 2001). Sitten analysoin blogijulkaisuja täydessä laajuudessaan eurooppalaisuuden ilmentymänä, jolloin hyödynsin polarisoivaa kuva-analyysiä (Räsänen, 2008) karsiakseni aineistosta esiin nousevia kategorioita ja kiteyttääkseni ne kuvallisina havainnollistaviin avanteoksiin (artikkeli IV). Siinä missä polarisoivan menetelmän keskiössä ovat itse kuvat ja niiden kantamat merkitykset (Räsänen, 2008), hakee visuaalinen antropologia tietoa kuvien kautta tietystä ilmiöstä, paikasta tai henkilöistä (Collier, 2001). Visuaalinen antropologia korostaa kuvien taustatietojen ja kontekstin tuntemusta sekä tutkijan oman position tiedostamista (Collier, 2001; myös Kupiainen, ym. 2017). Lähtökohdat menetelmässä ovat hyvin erilaiset: luonnontieteellinen, määrällinen tutkimus sisällönanalyysin taustalla, antropologia visuaalisen antropologian analyysimallissa ja taiteellisen tekemisen ja taidekasvatuksen erityisesti kuvallisen viestinnän ja median painotus polarisoivassa menetelmässä.

Monimuotoinen aineisto johti siis myös monimenetelmällisyyteen, koska kuvallinen, kirjallinen ja laaja digitaalinen aineisto vaativat erilaisia analyysimenetelmiä ja menetelmät itsessään eri tiedonaloilla kehittyneinä sisältävät erilaisia taustaoletuksia tiedon rakentumisesta. Pirkko Anttila (2006) määrittelee erilaisia tutkimusorientaatioita ja tiedon paradigmoja teoreettisen, pragmaattisen sekä objektiivisen ja subjektiivisen nelikenttään. Jokela ja Huhmarniemi (2018b) mukaan taideperustainen toimintatutkimus voi ulottua Anttilan (2006) nelikentässä teoreettiseksi subjektiiviseksi, subjektiiviseksi pragmaattiseksi sekä objektiiviseksi pragmaattiseksi tiedontuottamiseksi. Tutkimuksessani hahmotan siten sekä objektiivisen pragmaattisen eli käytäntöön liittyvän tiedon tuottamisen osan, jossa analysoin hankkeen toimintaa siinä tuotettujen aineistojen kautta. Hankkeen toiminnan reflektoinnissa on kuitenkin myös subjektiivinen puoli, sillä tarkastelen sitä myös osallistujan kokemuksestani käsin ja tulkitsen aineistoa yhtenä osallistujana ja myös aineistoa tuottaneena. Jokela ja Huhmarniemi (2018b) nimittävät kriittiseksi ja realistiseksi taideperustaiseksi toimintatutkimukseksi tutkimusta, jossa kehitetään käytäntöä objektiivisesti analysoimalla projektissa tuotettua tutkimusaineistoa. Subjektiivinen käytännön kehittäminen puolestaan perustuu itsereflektiolle ja on tulkinnallista ja kokemuksellista käytännön tietoa. Oppilaiden teoksia tulkitessani olen ollut objektiivisempi, kun taas toimintaa tapaustutkimusraporttien kautta tarkastellessa olen hyödyntänyt myös omaa subjektiivista ja kokemuksellista tietoani toiminnasta osallistujana ja toimijana. Myös hankkeessa tuotettu tilastollinen ja määrällinen tieto esimerkiksi blogien julkaisuutilastoista on tukenut toiminnan objektiivista tarkastelua. Tutkimukseni yhteenveto-osassa puolestaan muodostan tietoa hankkeen toiminnasta teoreettisesti ja subjektiivisesti. Tulkinnallinen ja hermeneuttinen taideperustainen toimintatutkimus tavoittelee syvempää ymmärrystä sekä toiminnan käsitteellistä ja teoreettista

hahmottamista (Jokela & Huhmarniemi, 2018). Hahmotan siten tuottavani tutkimuksessani sekä pragmaattista, käytäntöön liittyvää tietoa toiminnasta toimintamallin kehittämiseksi kriittisesti tarkastellen ja kokemuksellisesti tulkiten, että teoreettista tietoa toiminnan käsitteellistämällä tulkinnan ja hermeneuttisen tarkastelun kautta alan keskusteluun.

6.5.2 Visuaalisen antropologian analyysimalli

Tutkimuksessani käytin oppilastöiden analysointiin ensin artikkelissa II visuaalisen antropologian mallia. Lähtökohtana oli kahden ryhmäblogin julkaisujen kautta tarkastella, tuleeko niistä esiin kaupunki- ja maalaiskouluja erottavia tekijöitä. Rosen (2007, 62–64) mukaan, kun käsissä on laaja aineisto, voidaan analysoitavaksi valita vain otanta siitä (esim. sattumanvaraisesti, systemaattisesti tai ryhmittäin poimien), niin että otanta vastaisi tutkimuskysymykseen. Otannan laajuus riippuu variaation määrästä kuvissa ja tutkimusresurssista analysoida kuvia (Rose, 2007, 62–64). Valitsin tähän osatutkimukseen lähtöaineistoksi kahden ryhmäblogin julkaisut (N=188), niiden oppilastöissä olleen ympäristöpainotuksen perusteella.

Lähtökohtana antropologisessa lähestymistavassa on hakea aineistosta toistuvia kaavoja ja merkityksiä (Collier, 2001; Kupiainen, ym. 2017). Tärkeää on tällöin hahmottaa millaisten henkilökohtaisen ja kulttuurisen identiteetin ja kokemusten ”linssien” läpi tutkijana kuvia tarkastelee (Collier, 2001, 35). Toinen olennainen seikka on kuvien kontekstin riittävä tuntemus, jotta niistä olisi tutkimuksellista hyötyä (Collier, 2001, 36–38). Anita Seppä (2012) tuo esiin sen, että kuvien analyysimenetelmät ovat yhteydessä eri taideteorioihin. Toisin sanoen siihen, mitä ja miten, kuvien ajatellaan välittävän ja esittävän. Visuaalisessa antropologiassa kuvat, jotka usein ovat valokuvia ja videoita, eivät ole aiheen objektiivisia esityksiä, vaan niiden nähdään heijastavan tekijän ja aiheen välistä suhdetta (Collier, 2001, 35). Tämä oli peruste analyysimenetelmän valinnalle, koska tavoittelin merkityksiä ja ilmaisuja varsinaisten oppilastöiden takana. Kuvien kautta saadaan tietoa kuvissa olevasta aiheesta, kuvien tekemisestä ja funktiosta tai kuvien tekijöiden näkemyksistä (Collier, 2001, 38–39). Tässä tapauksessa eroteltaessa kouluja sijaintinsa mukaan oli luontevaa tarkastella millaisia merkityksiä oppilaat antavat elinympäristöilleen suhteessa eurooppalaisuuteen. Tuloksina hahmottuivat myös taideteosesimerkit ja niiden havainnollistamat taiteen roolien vaikutukset, jotka analyysimenetelmässä alkoivat hahmottua aineiston kategorisoinnin taustalla. Collier (2001, 46–47) korostaa valokuvien käyttöä haastattelussa informanttien tai osallistujien kanssa, jolloin saadaan tarkkaa tietoa kuvien taustoista ja laajennetaan tutkijan ymmärrystä. Tähän minulla ei ollut oppilastöiden äärellä mahdollisuutta, mutta kuvia täydensivät blogijulkaisussa niihin liitetyt otsikoinnit, lyhyet tiedot ja osassa kommentit ja kysymykset, jotka huomioin analyysissä. Suomalaisten oppilaiden teosten osalta minulla oli myös luokkatilanteista saatua tietoa niiden taustasta.

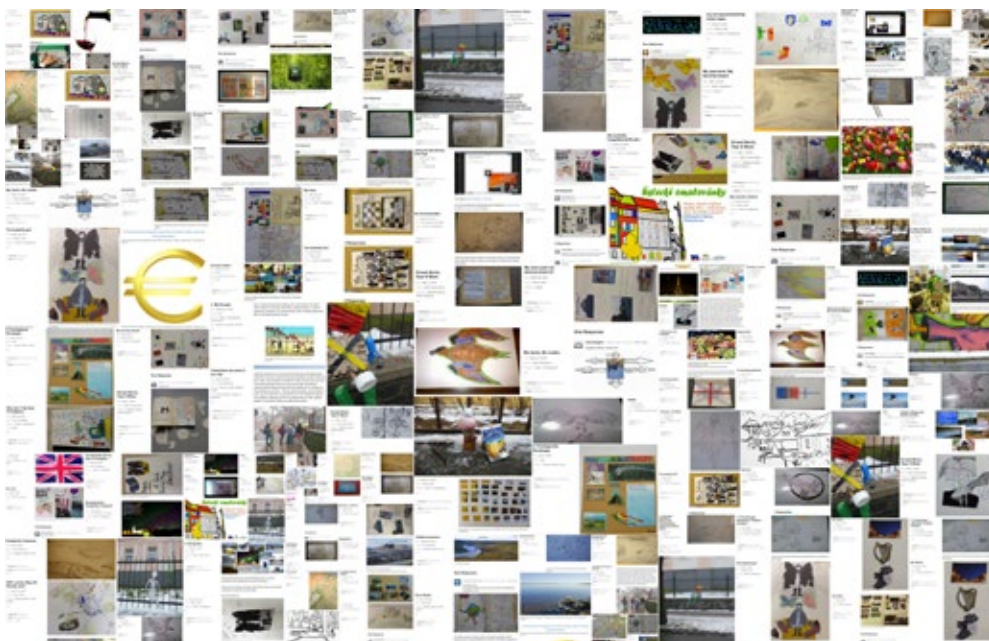
Rose (2007) tuo esiin kolme ulottuvuutta kuvallisten esitysten analysoinnissa. Niitä ovat kuvan tuottamiseen liittyvät seikat (tekijä, tekniikka, teko-aika ja -paikka), itse teokseen liittyvät ominaisuudet (koko, materiaali, sommittelu) sekä kuvan yleisöön liittyvät tekijät (kenelle kuva on tarkoitettu, missä se on esitetty, katsojien reaktiot) (Rose, 2007, 13–27 ja 257–260). Oman tutkimusaineistoni analyysin kohdalla pidän tärkeinä kuvan tuottamiseen ja vastaanottamiseen liittyvää tietoa, mutta pääkohteena itse teoksia, joiden tulkintaa tieto

kontekstista tuki ja ohjasi. Mielestäni minulla ei ollut tarpeeksi kattavaa aineistoa teosten tekemis- tai vastaanottamistilanteista muualta kuin suomalaisilta kouluilta, jotta päähuomio voisi olla niissä. Koska halusin käyttää koko kansainvälistä aineistoa, täytyi analyysimenetelmän keskittyä ennen kaikkea itse kuvista löytyvään tietoon. Rose (2007, 260–262) esittelee myös mahdollisuuden sekoittaa eri menetelmiä, jotta kuvaan liittyviä eri ulottuvuuksia voidaan kattavasti käsitellä. Tutkimuksessani kuvallisen aineiston analyysistä tekemiäni johdopäätöksiä tukivat tapaustutkimusraporttien, tuntisuunnitelmien ja oppilashaastattelujen aineistoista saamani ymmärrys teosten tekemisen kontekstista.

Taidehistorioitsija Katve-Kaisa Kontturi (2012) on soveltanut uusmaterialismia nykytaiteen tutkimukseen väitöskirjassaan, jonka tarkoituksena on ”haastaa pohtimaan kunkin taidetapahtuman ainutkertaisia osatekijöitä; prosesseja, jotka eivät ole koskaan ainoastaan diskursiivisia tai pelkästään materiaalisia.” Kontturin (2012) perusteella tulkitseen, että uusmaterialismi korostaa taidetta moniaistisena ja ruumiillisena prosessina, ei vain visuaalisena tuotoksena, representaationa. Prosessi lomittuu representaatioon ja myös teoksen materiaali ohjaa prosessia, ei vain taiteilijan intentio. Kontturin (2012) mukaan posthumanistisessa hengessä kaikki ei ole taiteilijasta tekijänä lähtöisin, vaan teokseen vaikuttavat myös materiaali, tekniikka ja ripustus sekä esitystila tai konteksti. Oman aineistoni tulkinnessa se ohjaa ottamaan huomioon myös oppilastöiden tekoprosessin erityisyyden sekä tarjottujen tai valittujen materiaalien ja välineiden mahdollisuuksia tai rajoitteita. Täytyi siis miettiä, mitä teokset voivat kertoa prosessista ja miten ymmärrys täydentyy muiden aineistojen ja oman osallistumisen kautta. Kun hankkeessa ja tutkimuksessani on kyse taidekasvatuksesta, on luontevaa, että prosessi on tuotoksia tärkeämpää, sillä tavoitteena oli ensisijaisesti osallistujien oppiminen, ei viimeistellyt tuotokset. Prosessin tavoite oli, että oppilaat oppivat, mutta prosessia ei ole ilman teosten tekemistä. Tässä palaamme uusmaterialismiin, joka ei sulje taiteellista tuotosta pois, vaan tuo prosessin sen osaksi ja rinnalle. Kokonaisuuden tarkastelussa minulla oli käytettävissäni myös raportteja ja haastatteluja, jotka taustoittivat teosten tekemistä ja vastaanottamista. Oppilaiden haastattelut nousivat näin tuotettujen kuvien rinnalle avainasemaan hankkeen toiminnan arvioinnissa.

Analyysiprosessissa seurasin Collierin (2001, 39) kuvaamia visuaalisen antropologian analyysimallin vaiheita, joista ensimmäinen oli kokonaiskuvan hahmottaminen avoimesti tarkastelemalla ja järjestämällä aineisto aika tai paikka järjestykseen. Alussa pohdin analyysin toteuttamismahdollisuutta digitaalisessa ympäristössä. Ensimmäinen tarkastelu aineistoon olivat kunkin ryhmäblogin kattavat digitaalisesti tuottamani kollaasit (kuva 4), joista hahmottui kokonaiskuva käsitellyistä teemoista ja toistuvista väreistä ja kuva-aiheista. Siirryin kuitenkin käsittelemään blogijulkaisuja tulosteina, jolloin niiden ryhmittely, karsiminen, vertaileminen ja ennen kaikkea kokonaisuuden hahmottaminen tuntui helpommalta. Järjestin tulosteet aikajärjestykseen blogiin julkaisun mukaan.

Toinen analyysimallin vaihe oli inventointi (Collier, 2001, 39), jossa luokittelin oppilastyöt aiheiden perusteella (kuva 5). Tämän jälkeen karsin pois ne, jotka eivät käsitelleet ympäristöteemaa. Kolmas vaihe oli aineiston strukturointi (Collier, 2001, 39), jonka toteutin teemoittelemalla ympäristöaiheiset oppilastyöt (N=44) ja suorittamalla lähiluennan tarkalla sisältöjen taulukoinnilla. Strukturointi -vaiheessa käytetään sisällönanalyysiä erittelemään yksityiskohtia ja tuottamaan määrällistä tietoa (Collier, 2001, 41), noudatin tätä ohjetta lä-













Kuva 4. Yhden ryhmäblogin kaikkien oppilastöiden digitaalinen kollaasi (Manninen, 2015)

Kuva 5. Blogin julkaisuiden ryhmittely aiheiden perusteella teemoihin.

hiluvussa ja kirjaaminen nosti esiin teoksissa toistuvia elementtejä. Ympäristöaiheen äärellä tämä tarkoitti tarkkaa taustatyötä muun muassa Google maps -palvelun näkymien kautta oppilaiden paikkakunnille, jotta teoksissa kuvatut kohteet tulivat kaikki ymmärrettäviksi.

Lopuksi ryhmittelin aineistoa sekä kaupunki – maaseutu -vastakkainasettelulla että oppilastöiden toteutustekniikan mukaan (kuva 6), joka osoittautui myös teosten sisältöä määrittäväksi. Collier (2001, 51) tuo esiin kuvien vertaamisen ja vastakkain asettamisen olennaisena työkaluna analyysissä. Rosen (2007, 65) mukaan kategorioiden tulee olla kaiken kattavia, ei päällekkäisiä ja tuoda esiin aineistosta johdonmukainen ja mielenkiintoinen tulkinta. Olennaista on teoreettinen ymmärrys kuvien ja laajemman kulttuurisen kontekstin yhteydestä, jossa merkitykset luodaan (Rosen, 2007, 65). Kategorioiden muodostamisessa täytyy lähteä

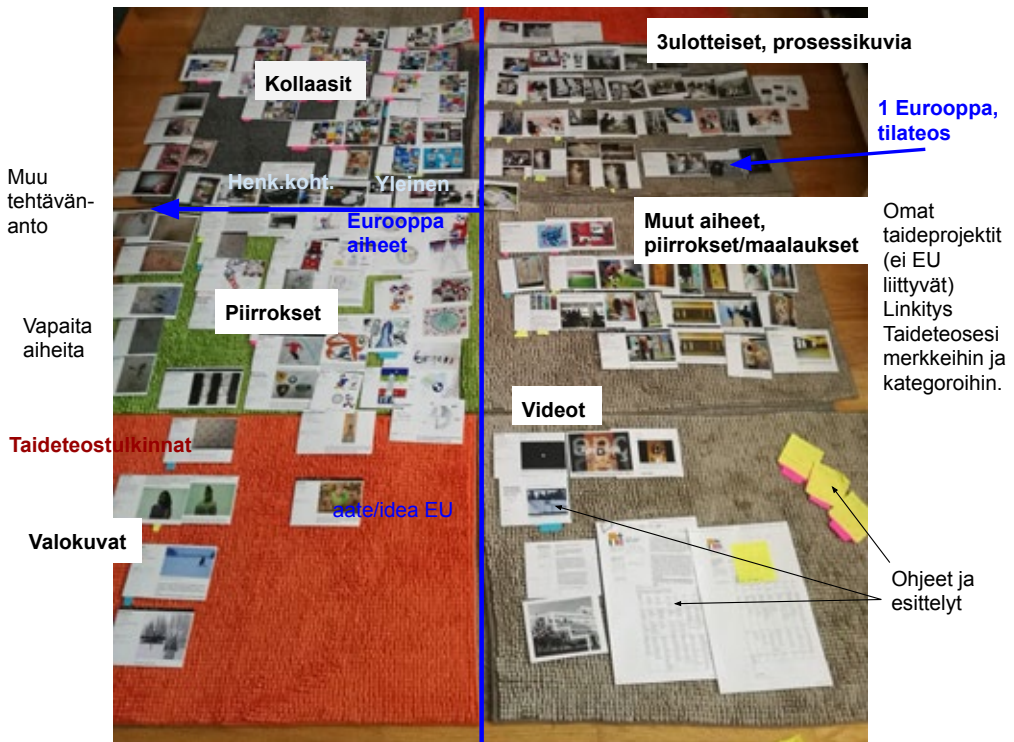
Place	1) Experienced, personal	2) Represented, collective	3) Documented	4) Cultural	5) Issues
Techniques	Drawing, photo	Collage	Video	Painting, drawing	Socially-engaged Art
Urban	 <i>Larkin, IR</i>	 <i>Larkin, IR</i>	 <i>Larkin, IR</i>	 <i>OSYK, FI</i>	 <i>Zs Palachova, CZ</i>
Rural	 <i>Utsjoki, FI</i>	 <i>Utsjoki, FI</i>	 <i>Utsjoki, FI</i>	 <i>Aver-o-Mar, PT</i>	 <i>Utsjoki, FI</i>
The role of Art	Self-expression	Interpretation	Reporter	Guide	Activist

Kuva 6. Analyysin lopputulos paikan esitysten teemoitteluna ja kaupunki- sekä maalaisympäristöjen vertailuna.

liikkeelle tutkimuskysymyksestä ja sen laajemmasta teoreettisesta taustasta (Rose, 2007, 65). Analyysin lopussa rinnastinkin teemoittelemani paikan ilmaisut oppilastöissä taiteen roolien toimintamalleihin, jotka oli teosesimerkeillä aiemmin hankkeen toiminnassa havainnollistettu. Tämä ei ollut etukäteen suunniteltua, vaan teemojen pohjalta hahmottunut yhteys teoreettiseen taustaan. Collier (2001, 45) painottaa merkitysten löytymisen kannalta paluuta koko aineiston avoimeen tarkasteluun. Analyysin tuloksena kokosin viisi kuvaparia oppilastöistä, jotka toivat esiin nykytaiteen toimintamallien yhteyden paikan esittämiseen ja teoksella paikasta kerrottuun tietoon (kuva 6). Kuvaparit konkretisoivat myös kaupunki- ja maalaiskoulujen erot, jotka eivät tulleet esiin töiden teknisessä toteutuksessa tai materiaaleissa vaan sisällöissä. Näillä kuvapareilla perustelin tulkintani maalais- ja kaupunkikoulujen eroista ja paikan ilmaisun eri muodoista, kytkeytyen nykytaiteen toimintamalleihin.

6.5.3 Polarisoiva kuva-analyysi

Toisen kerran käytin tutkimuksessani visuaalista aineistoa neljännessä osatutkimuksessa (artikkeli IV) tarkastellessani eurooppalaisuuden ilmenemistä oppilaiden teoksissa (N=766). Visuaalisen antropologian analyysimallia hyödyntäessäni olin huomannut kuvien rinnastamisen ja polarisoimisen kuva-aineistoa kiteyttäväksi toimintatavaksi, joten päätin hyödyntää polarisointia järjestelmällisemmin uudella analysointikierroksella. Polarisoivaan kuva-analyysiin (Räsänen, ym. 1990) olen alun perin tutustunut kuvataidekasvatuksen perusopinnoissa. Käytin oppilastöiden aineistoon polarisoivaa menetelmää seuloakseni aineistosta ydinkuvat ja tehdäkseni myös analyysiprosessista ja sen tuloksista visuaalisia. Menetelmä soveltui mielestäni hyvin taideperustaiseen tutkimukseen, koska se sisältää myös kuvallista tuottamista. Polarisoiva kuva-analyysi mahdollisti myös suuren kuva-aineiston käytön analyysin vaiheiden edetessä isommasta kuvien



Eurooppa -kuvaparit 1:

Symbolit, monumentit, matkailu

Yleinen

Henkilökohtainen kokemus

Lippuja, monumentteja ja symboleita, sekä kieliä - kuvaamassa Eurooppaa yleisesti.

Kollaasi: Monumentit, tuotteet, EU-lippu, kartta, liput, Euro, jalkapallo

Kartta, Liput, Tuotteet/nähtävyydet. (Maatuskat, Eiffel-torni, Doubledecker -bussi, viini, mersu, toberone)

Eurooppa nähtävyyksinä ja matkakohteina.



Italian connection - "Minä ja italialainen isoisäni". Monumentit merkkäämässä maita.

What it means to be European - polku Euroopasta (liput), omaan maahan, kuntaan ja itseen.

Liput - ihmiset joita on netissä tavannut eri maista.

Eurooppa rantalomana perheen kanssa.

Bonus: Bob, European tourist

Kuva 7. Kuva-aineisto ensimmäisen lajittelun jälkeen

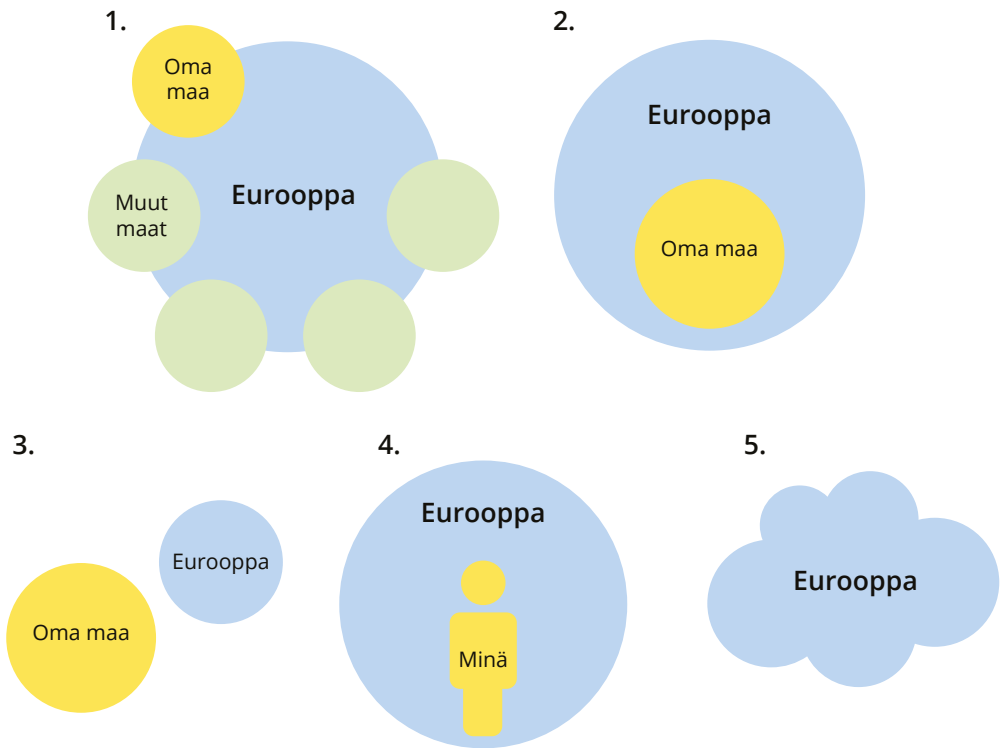
Kuva 8. Neljä kahdeksasta Eurooppa -teemasta oppilaiden teoksissa tiivistettynä kuvapareihin.

määrästä karsien kohti olennaisimpia teoksia. Käytin analyysivaiheiden ohjeistuksena Marjo Räsänen kuvausta menetelmästä kirjassa *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus* (2008).

Polarisoivan menetelmän juuret juontavat Ruotsiin 1970-luvulle Räsänen suomeksi referoimiin Gert Nordströmin ja Crister Romilssonin teokseen *Bilden, skolan och samhället* (1970) sekä Gert Aspelinin ynnä muiden teokseen *Bildanalys* (1973) (Räsänen, Romilsson, Nordström & Aspelin, 1990). Räsänen (2008) on tehnyt tunnetuksi ja soveltanut menetelmää suomalaisessa taidekasvatuksen kentässä. Polarisoivan menetelmän yhteydessä Räsänen viittaa myös taideteosten vertailevaan malliin (ks. Korocik, 1992). Alkuperäinen ruotsalainen malli ei anna seikkaperäistä ohjetta, mutta jakaa polarisoivan menetelmän analyysin, informaation ja tuottamisen vaiheisiin, jotka voivat lomittua toisiinsa tai kehämäisesti jatkaa ja pedagogisena mallina lopuksi olennaista on palaute (Räsänen, Romilsson, Nordström & Aspelin, 1990, 17/ Nordström, 1970, 80–82). Polarisoiva kuva-analyysi tapahtuu ensin puhtaasti kuvia vertailemalla, tyyppittelemällä ja assosioimalla, jonka jälkeen kuvien taustatiedot otetaan mukaan seuraavassa informaatiovaiheessa (Räsänen, 1990, 17 / Nordström, 1970, 82). Polarisaatio voi tapahtua useilla tasoilla: muodon, värien, tunnelman tai sisällön osalta. Vastakkainasettelua voi olla myös sekä kuvien välillä (ulkoinen polarisaatio) että kuvien sisällä (sisäinen polarisaatio) (Räsänen, 1990, 19/ Nordström, 1970, 88–89).

Hakiessani oppilastöistä yhteyksiä Eurooppaan, sovelsin Räsänen (2008, 181) luettelemaa polarisoivan menetelmän vaiheita ja etenin prosessissa sekä konkreettisten aineiston kuvatulosteiden tarkastelulla, ryhmittelyllä ja karsimisella, että niiden valokuvaamisella ja kuvankäsittelyssä analyysivaiheita kirjaamalla (ks. kuva 7). Näin analyysiprosessin dokumentointi onnistui kokonaisuudessaan kuvallisesti ja sanallisesti yhtä aikaa. Polarisoiva menetelmä alkaa aineiston keräämisellä ja lajittelulla vapaasti assosioiden (Räsänen, 2008, 181). Ensimmäisenä vaiheena jäsenin aineiston tekniikan mukaan ja jaotellen niihin teoksiin, joista löysin yhteyden Eurooppaan (kuva 7).

Seuraavaksi kuvista valitaan olennaiset etsimällä yhdistäviä ja erottavia tekijöitä (Räsänen, 2008, 181). Tässä vaiheessa etsin Eurooppa -aiheisista töistä toistuvia teemoja ja eroja, ja karsin samoja sisältöjä toistuvia töitä pois, niin että kuvien sisältämä informaatio ei vähentynyt vaan kiteytyi. Kolmannessa vaiheessa kuvia pyritään järjestämään tila- ja aika -akseleilla (Räsänen, 2008, 181), joita sovelsin teemaan sopiviksi yleisen ja henkilökohtaisen ilmaisun ääripäiksi (kuva 8). Tässä vaiheessa aineistosta hahmottuivat erilaiset teemat, joita Eurooppaan oli yhdistetty. Valikoin jokaiseen kahdeksaan teemaan sitä edustavan kahden ääripään kuvaparin (kuva 8). Visuaalisen antropologian analyysimallissa ja polarisoivassa menetelmässä on paljon yhteneviä kohtia: Alun vapaa tarkastelu ja assosiointi, kuvien kategorisointi, yksityiskohtaisempi kuvien analyysi toista menetelmää käyttäen ja kuvien vertaileminen merkitysten esiin tuomiseksi. Polarisoiva menetelmä kuljettaa nimensä mukaisesti kuvien vastakkainasettelua, erojen ja ääripäiden etsimistä läpi koko prosessin punaisena lankanaan. Lisäksi se tuo mukaan oman kuvallisen tuottamisen osana analyysiä ja erityisesti tulosten kiteyttämisenä kollaasin tai kuvaparien muotoon. Selkeä ero menetelmien välillä on tarkemman analyysin vaihe, joka visuaalisessa antropologiassa tehdään koko aineistolle määrällisenä mittauksena sisällönanalyysin muodossa ja polarisoivassa menetelmässä taas jo lähtöjoukosta karsitummalle määrälle kuvia semioottisen tai ikonografisen mallin (ks. Van Leeuwen, 2001) mukaan. Valitsemilleni kahdeksalle kuvaparille tein tarkemman analyysin ikonografista mallia (Panofsky, 1993) noudattaen.

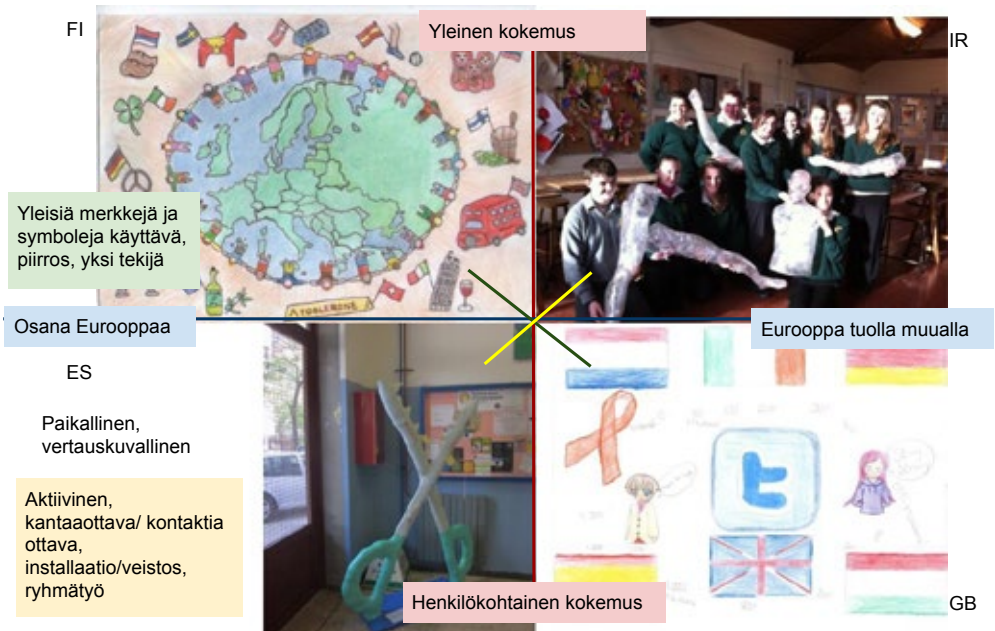


Kaavio 9. Eurooppa -suhteiden hahmottaminen visuaalisesti.

Valikoituneen 16 kuvan tarkempi analyysi toi esiin erilaiset positiot, miten oppilaat teoksissaan esittivät itsensä ja oman maansa suhteessa Eurooppaan. Esitin nämä erilaiset positiot pelkistettyinä visuaalisina kuvioina (kaavio 9). Tätä pidän analyysin ensimmäisenä kuvallisena tuotoksena (polarisoivan menetelmän viimeinen vaihe, Räsänen, 2008) ja tuloksena tutkimuskysymykseeni (artikkeli IV).

Polarisoivan menetelmän toiseksi viimeinen vaihe on vertailu, jossa karsitaan kuvat vielä lopulliseen vastapariin. Laajensin polarisaation ajatusta yhdestä kuvaparista akselin ääripäänä aineistolähtöisesti y- ja x-akselien nelikenttää, jolloin saatoin tarkastella kuvien sijoittumista kahden eri muuttujan kautta. Lähtökohtana oli tätä kautta tehdä analyysistä moniulotteisempi ja lopputuloksesta jäsennetty kollaasi (kuva 9). Toiseksi vastapariksi muodostui läpi analyysin kulkenut omakohtainen ja yleinen Euroopan merkitys toistensa vastapareina. Tutkimuskysymykseni eurooppalaisuudesta ratkaisi toiseksi akseliksi Eurooppaan kuulumisen ja ulkopuolisuuden vastakohtat. Nämä ääripäät muodostuivat valikoimalla 16 kuvasta lopulta neljä mahdollisimman eri näkemyksiä ja ilmaisutapoja edustavia teoksia. Kolmanneksi vastakkain asetteluksi (z- akseliksi) osoittautui teosten toteutustapa: yksilötyönä toteutettu kaksikulotteinen piirrostekniikka vastaan kolmiulotteinen, tilallinen, luokan ulkopuoliseen ympäristöön sijoitettu ryhmätyö. Tämä kuvanelikko ja sen osoittamat kolme ulottuvuutta olivat toinen eurooppalaisuuden kokemuksiin vastaava analyysin tulos.

Viimeinen vaihe polarisoivassa menetelmässä on tulosten esittäminen kuvallisen tuotoksen kautta, joka voi olla lopullinen kuvapari, niiden pohjalta tehty kollaasi tai itse tuotettu kuva



Kuva 9. Lopulliset polarisaation ääripäät neljän kuvan tiivistyksenä

Kuva 10. Polarisoivan menetelmän lopputulos: tulosten kiteyttäminen kuvalliseen tuotokseen (Sata ja yksi näkemystä Euroopasta, värikynä ja akvarelli syväpainopaperille, koko:50cm x 80 cm)

(Räsänen, 2008, 181). Tein oman kuvallisen tuotokseni (kuva 10) lomittain lopullisten kuvien valinnan kanssa, joten kuvan tekeminen oli osa tarkasteluprosessia ja varsinaista tulosten esittämistä. Koin tärkeäksi oppilaiden kuvien tarkastelun myös jäljentämällä piirtäen kuvien olennaisimpia elementtejä. Pyrin kuvaamaan eurooppalaisuutta kattavasti, kuten se aineistossa esiintyi, mutta samalla taiteilijana valikoiden mitä elementtejä siitä poimin ja miten ne sommittelin. Valokuvasin piirustusprosessia ja koostin siitä animaation, koska olennaista oli myös eri kuvan osien ja kerrosten rakentumisen järjestys: Ensin ilmestyvät alareunaan toistuvat monumenttirivit, sitten liput ja symbolit, vähitellen kuvaan tulivat ihmiset ja konkreettisista kokemuksista kertovat asiat ja lopuksi vertauskuvallisemmat esitykset. Yllätyksekseni myös piirroksessani (kuva 10) erottuivat vahvasti yhden espanjalaisen koulun oppilaiden ryhmätyönä toteuttamat talouden leikkauksia tekevät terävähampaiset sakset sekä irlantilaisen koulun oppilaiden ”Bob, eurooppalainen kulttuurinen turisti”, jotka valikoituivat myös viimeiseen kuvanelikkoon. Tämä osoittaa niiden tiivistäneen jotain olennaista aineistosta sekä aiheeltaan että visuaalisesti. Piirros ja animaatio ovat olleet esillä kuratoidussa taidenäyttelyssä, joten osana tutkimukseni taideperustaista lähestymistapaa, olen myös analyysiprosessissa tuottanut taideteoksen.

Polarisoivaa menetelmää esitellään yleisesti kuva-analyysimenetelmäksi koulukontekstiin (Räsänen, ym. 1990; Räsänen, 2008). Pidän menetelmän käyttöä mahdollisena myös tutkimuksellisessa kuva-analyysissä, kun eri vaiheet perustellaan järjestelmällisesti tutkimuskontekstin ja tavoitteiden kautta varsinaisen täysin vapaan assosioinnin sijaan. Myös omassa analyysissäni ohjaavana tekijänä oli tutkimuskysymys. Räsänen (2008, 180–181) korostaa myös polarisoivan menetelmän kohdalla perehtymistä käytettyjen kuvien tai taideteosten kontekstiin. Ruotsalaisessa mallissa korostetaan eri perspektiivejä, joista kuvien tarkastelussa otetaan mukaan myös historiallinen informaatio, länsimaiden ulkopuolinen informaatio ja tulevaisuuteen suuntautuva informaatio (Räsänen, 1990, 18–19/ Nordström, 1970, 85–86).

Polarisoiva menetelmä ohjasi hakemaan ääripäitä tai ”akseleita”, joille aineiston kuvat jakautuvat. Mielestäni tämä toi lisäulottuvuuden verrattuna sisällönanalyysiin tai visuaalisen antropologian analyysimalliin, jotka olisivat nostaneet eri teemat tai kategoriat esille. Oli hyödyllistä ajatella myös kategorioiden sisällä erilaisia ulottuvuuksia ja ääripäitä, mikä ainakin tässä aineistossa toimi ja nosti esiin lukuisten kategorioiden sisältä laajempia ilmiöitä. Koin, että menetelmän avulla pystyin vastaamaan tutkimuskysymykseeni. Taidekasvatukseen kehitetyn polarisoivan menetelmän luotettavuutta tutkimuskontekstissa analyysimenetelmänä perustelen huolellisella toteutuksella, analyysiprosessini avaamisella ja tarkalla taustoittamisella. Nähdäkseni polarisoiva menetelmä voi tuoda yhden uuden työkalun kuvallisten aineistojen analysointiin taideperustaiseen tutkimukseen.

6.6 Eettiset kysymykset ja tutkijan positio

Tutkimukseni liittyy toimintatutkimushankkeeseen, jossa kehitettiin kouluissa opetusmateriaaleja ja -menetelmiä. Erityistä on se, että kyseessä oli suuri tutkimushanke, jossa työskenteli työryhmät kuudesta eri maasta ja työryhmissä oli useita tutkijoita. Väitöskirjani liittyy hankkeessa kerättyyn aineistoon, mutta itsenäisesti toteutettuun tutkimukseen ja siitä tehtyihin artikkelijulkaisuihin. Nykyisten käytäntöjen mukaan on mahdollista pyytää tutkimukselle tutkimuseettistä ennakoarviota tutkimuksen suunnitteluvaiheessa, kun kyse on

ihmisiin kohdistuvasta tutkimuksesta (TENK, 2019). Tätä mahdollisuutta ei tutkimushankettamme suunniteltaessa vuonna 2011 vielä huomioitu. Näin jälkikäteen ohjeistusta tarkastellessani en onneksi näe välttämätöntä tarvetta ennakoarviolle tutkimusasetelmassamme, vaikka tutkimukseen osallistui alaikäisiä. Tutkimukseen osallistuminen vastasi osallistuville koululaisille peruskoulutyötä, eikä altistanut heitä voimakkaalle kuvastolle tai riskialttiisiin tilanteisiin. Tutkittavilta ja heidän huoltajiltaan pyydettiin myös kirjallisena asianmukainen suostumus tutkimukseen osallistumisesta ja tiedotettiin tutkimuksesta sen yhteydessä (Liitteet 6 ja 7). Hankkeeseen osallistumisesta tehtiin myös koulukohtaiset sopimukset (Liite 5).

Tutkimukseni aineisto koostuu opetustilanteiden havainnoinnista ja dokumentoinnista, tutkijoiden raporteista, opettajien ja oppilaiden haastatteluista ja palautekyselyistä, verkko-oppimisympäristöön ladatuista oppilastöistä ja kommentoinneista. Erityinen ja tärkeä osa aineistoa ovat oppilaiden tekemät kuvalliset teokset: piirustukset, videot, valokuvat ja kollaasit. Isoin kysymys aineiston kanssa liittyy osallistujille luvattuun anonymiteettiin. Kun on kyse teoksista, on tekijällä myös oikeus tulla tunnistetuksi, eli mainituksi teoksensa kohdalla. Tutkimuksemme kohdalla olemme katsoneet yksityisyyden suojan tekijänoikeutta isommaksi kriteeriksi, jolloin teosten kohdalla tutkimusjulkaisuissa ja -esityksissä kerrotaan vain maa ja oppilaan ikä. Aineiston hallinnan näkökulmasta ryhmäblogien sisältö on säilössä suljettuna verkkoympäristönä salasanojen takana. Lisäksi teoksista, kuten myös haastatteluista on omassa hallussani digitaaliset tallenteet ja paperiset kopiot, nekin lukitussa säilössä. Hankkeen digitaalisessa katalogissa julkaistuissa tapaustutkimusraporteissa opettajat ja oppilaat esiintyvät niin ikään anonyymeinä.

Kenttävaiheessa osallistujien kuunteleminen, tilanteisiin mukautuminen ja kunnioittava kohtaaminen ovat mielestäni kasvatusalalla selkeitä normeja ja osa tutkimuksen eettistä toteuttamista. Oppilaiden haastatteluvastauksiin ja työskentelyyn vaikutti osallistumiseni opetukseen, joten olin heille opettajan kaltaisessa asemassa. Opettajan koulutuksen ja työkokemuksen omaavana, minulle oli luontevaa astua kouluympäristöön ja opettajan rooliin. Toisaalta se, että vierailin kaikilla kouluilla useampaan kertaan, mahdollisti tutustumisen oppilaisiin, jolloin heidän oli helpompi ilmaista mielipiteitään. Tärkeää olivat kuitenkin myös toiminnan havainnointi ja kuvallinen tekeminen. Nuorimpien oppilaiden kohdalla keräsin myös erikseen palautetta projektiin osallistumisesta kuvallisesti piirtämällä ja keskustelemalla kuvien tekemisen äärellä. Tämä osoittautui ryhmähaastattelutilannetta vapautuneemmaksi kokemusten ilmaisun paikaksi. Näin pyrin aidosti tutkijana tavoittamaan oppilaiden näkemyksiä toiminnasta ja antamaan luontevia kokemusten ilmaisun ja reflektoinnin paikkoja.

Tutkimushankkeeseen liittyvät tunnit suunnitelimme opetusryhmien omien opettajien kanssa yhdessä ja toteutimme osittain rinnakkain opettaen. Suomessa opettajien ja oppilaiden suhde on yleisen eurooppalaisen mittapuun mukaan välitön ja tuttavallinen. Tutkimuksessani käytän myös aineistoa muista hankkeen maista. Nämä haastattelut ovat suorittaneet kyseisen maan tutkijat ja oppilastyöt kommentteineen välittyivät ryhmäblogien kautta. Erityisesti toisten maiden kohdalla näkyi sekä haastatteluvastauksista että oppilastöistä koulukontekstin vaikutus. Oppilaat ovat pyrkineet vastaamaan kysymyksiin odotetulla tavalla ja tekemään tehtävänannon mukaisia teoksia. Analyysissäni pidän kuvallisia teoksia siksi rehellisemmän kuvan antajina, jolloin yritän nähdä näiden kaavamaisuuksien yli. Toisaalta tiedostan, että oppilaat pyrkivät vastaamaan ja esittämään yhteisössään virallisesti hyväksyttäviä ja opetettuja kantoja asioista.

Rahoittajan merkityksen olen tiedostanut ja avoimesti ilmoittanut tutkimuksessani. Tutkimushankkeen aihe oli kehittää tapoja lähestyä Euroopan kansalaisuutta opetuksessa taidekasvatuksen keinoin. Kun rahoittaja on Euroopan unioni, on selvää, että aktiivisen kansalaisuuden ja Euroopan yhteisöllisyyden tukeminen on rahoittajan puolelta tuleva intressi. Hankkeessa korostettiin kuitenkin oppilaiden omaa ääntä ja näkemyksiä. Oppilaille ei mainostettu Euroopan unionin jäsenyyttä, vaan tutkittiin heidän näkökulmiaan ja osallisuuden kokemuksiin suhteessa Eurooppaan. Tutkijoina lähdimme kysymään, emme opettamaan mitään agendaa. Opetettavat sisällöt tulivat nykyaikaisen taiteen puolelta, tutustumisena sen tulkitaan ja työtapoihin. Osallistujille annettiin mahdollisuus myös eriäviin mielipiteisiin ja Eurooppaan kuulumattomuuden kokemuksiin ja niitä myös ilmaistiin. Tämä oli hyvä merkki uskottavuuden ja lähestymistapamme poliittisen neutraaliuden kannalta.

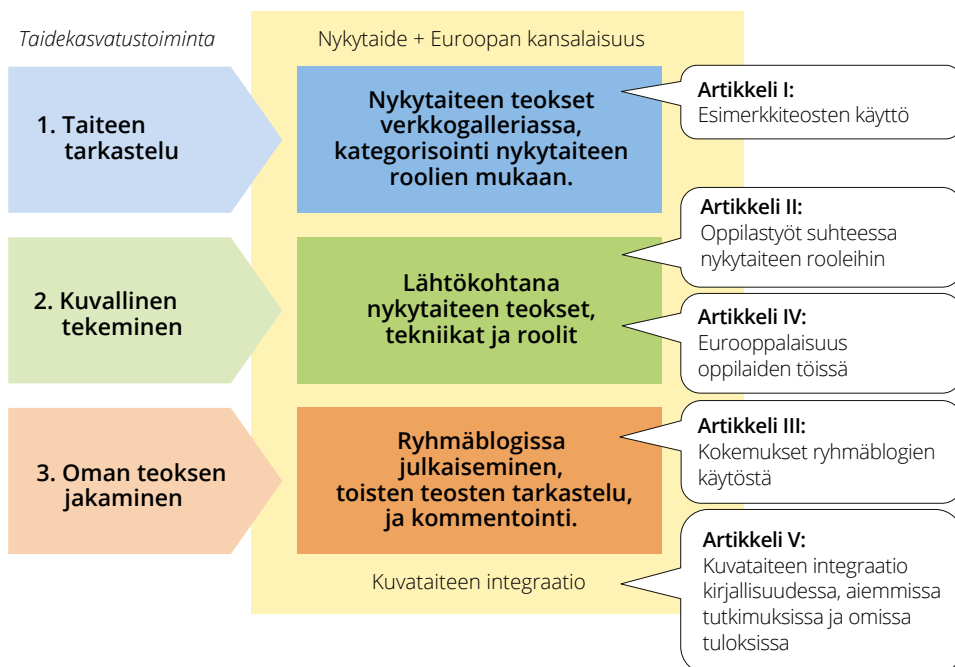
Yhteistyökuvio hankkeessa oli kohtalaisen selvä, vaikka laaja kansainvälinen toimijajoukko jo lähtökohtaisesti haastaa yhteisen ymmärryksen ja viestinnän. Hankkeen toteutuksessa oli maakohtaisesti vapautta opettajien koulutuksen ja koulujen taidetoiminnan toteuttamisessa, joka mahdollisti hankkeen toiminnan istuttamisen erilaisten koulujen arkeen ja opetussuunnitelmiin. Toisaalta se tuotti hyvin laajoja tulkintoja yhteisestä teemasta ja erilaisia näkemyksiä toiminnan vaiheiden painottamisesta. Osallistujille tämä aiheutti haasteita erityisesti ryhmäblogeissa, kun vuorovaikutusta hankaloittivat erilaiset aikataulut, kirjavat toimintatavat ja taiteellisten tuotosten toteutukset. Yksin sitä, että muualla Euroopassa koulujen kevätlukukausi kestää kuukauden pidempään kuin Suomessa ei osattu täysin toiminnassa huomioida. Jälkikäteen tutkijalle toiminnan moninaisuus osoittautui kuitenkin aineiston ja kokemusten rik kautena ja vaihtoehtoisten toimintatapojen esiintulona. Jokaisen maan työryhmä vastasi tutkimuksen osasta omilla kouluillaan ja jokainen tuotti raportin yhteiseen käyttöön siitä, miten toiminta oli kullakin koululla sujunut. Lisäksi jaettiin haastattelukoosteita kaikille yhteiseen käyttöön teemoittain. Kun hankkeen vaatima tutkimus ja raportointi oli täytetty, oli jokaisella tutkijalla oikeus keskittyä omiin tutkimuskysymyksiinsä. Nämä tutkimusintressit ja -kysymykset olivat myös keskustelun aiheina ja toisilla tiedossa alusta alkaen.

Aineiston analysoinnin kohdalla olen pyrkinyt huomioimaan ja kirjoittamaan auki oman taustani ja lähtökohtani tulkitsijana. Erityisesti kuvien kohdalla tulkinnan mahdollisuudet ovat vielä sanallista aineistoa laajemmat. Eettisyyttä ja hyvän tieteellisen käytännön mukaan toimimista pyrin todistamaan kuvailemalla tarkasti analyysiprosessit ja menetelmät, joita olen käyttänyt. Lisäksi olen pyrkinyt avaamaan, mihin kirjallisuuteen ja teorioihin olen pohjannut tulkintani ja johtopäätökseni. Tutkimukseni johtopäätöksissä olen pyrkinyt ottamaan huomioon myös muiden tutkijoiden tekemiä tutkimuksia saman hankkeen sisältä, jolloin olen voinut verrata omia analyysini tuloksia niihin ja selkeästi sekä asianmukaisesti myös viitata toisiin tutkijoihin sekä heidän tuottamaansa tietoon. Tutkimuskysymykset, aineistojen laajuudet tai rajaukset ovat olleet erilaisia, ja analyysiprosessit itsenäisiä, joten mielestäni emme ole toistaneet tai tehneet päällekkäistä vaan toisiaan täydentävää tutkimusta. Artikkeliväitöskirjassani on myös ollut tärkeää löytää joka artikkeliin oma tutkimuksen osa toistamisen välttämiseksi. Olen ratkaissut tilanteen määrittelemällä joka artikkeliin lähtökohdaksi oman tutkimuskysymyksen ja vastaamalla siihen analysoimalla aina uuden osan aineistoa. Osatutkimuksista olen sitten rakentanut kokonaiskuvaa hankkeen toiminnasta.

7 Tulokset

7.1 Tulokset artikkeleittain

Tutkimuksessani tarkastelin, mitä Euroopan kansalaisuudesta opittiin taiteen tekemisen ja tarkastelemisen sekä ryhmäblogien kautta CC-projektissa. Laajempaan tutkimustehtävänä lähestyin kuvataiteen merkitystä ja roolia monialaisessa opetuksessa ja opetuksen eheyttämisessä, josta hanke piirsi nykyaiteeseen ja Euroopan kansalaisuus- ilmiöön pohjautuvaa mallia. Tutkimuksen toteutus on tapahtunut kuudessa osassa, joista viisi olen raportoinut eri artikkeleissa (ks. kaavio 10) sekä viimeisen osan tässä tutkimuksen yhteenvedo-osiossa. Artikkeleissa lähestyin tutkimusongelmaa oppimiseen liittyneiden eri tekijöiden tarkastelulla sekä eri aineistojen kautta (kaavio 2). Taidekasvattajana olen kiinnostunut opetuksen käytännöistä ja toimintatutkimuksen tarkoituksena olikin opetuskäytäntöjen kehittäminen. Hahmotan hankkeen taidekasvatustoimintaa kokonaisuudessaan suurpiirteisen toiminta-



Kaavio 10. CC-hankkeen toimintamalli

mallin kautta, jonka muodostavat taiteen tarkastelu, oma taiteellinen tekeminen ja oman teoksen jakaminen (ks. kaavio 10).

Creative Connections -hankkeessa taiteen tarkasteluun (1. vaihe) koottiin teosgalleria yhteisille verkkosivuille, joka sisälsi esimerkkejä nykytaiteen teoksista jokaisesta osallistujamaasta. Esimerkkeiksi haettiin identiteettiä, Eurooppaa ja kansalaisuutta käsitteleviä teoksia ja ne ryhmiteltiin havainnollistamaan nykytaiteen eri rooleja. Opettajat suunnittelivat kvaaliliset tehtävät opetusryhmilleen, joten oma taiteellinen tuottaminen (2. vaihe) oli hyvin moninaista tekniikoiltaan, materiaaleiltaan ja rajauksiltaan. Tekemiseen vaikuttivat oppilaiden ikä, ryhmäkoko, käytettävissä olevat välineet ja aika. Eroja oli myös oppilaiden vapaudessa valita tekniikka itse tai vaikuttaa aiheeseen. Viimeisenä CC-hankkeen erityisyys oli oppilaitten tekemien teosten jakamisessa ryhmäblogeissa vertaisille Euroopan laajuisesti ja toisten tekemien teosten tarkastelu (3. vaihe). Näin myös jakamiseen ohjattiin hankkeen rakenteilla ja tarjoamalla verkkoympäristöllä.

Artikkelini toimivat osatutkimuksina analysoiden toimintaa eri näkökulmista ja sen eri osilta.

Euroopan kansalaisuudesta oppimiseen käytettiin hankkeessa nykytaiteen teoksien tarkastelua (Artikkeli I), oman teoksen tekemistä (Artikkelit II ja IV), oman teoksen jakamista blogissa ja toisten teosten katsomista ja kommentoimista (Artikkeli III). Taideteosesimerkkejä jäseni kategorisointi nykytaiteen eri rooleista, joka samalla toimi opetuksen välineenä ja sisältönä (Artikkeli I). Oppimisen lisäksi olen tarkastellut, millaisia orientaatioita suhteessa Eurooppaan oppilaat ilmaisivat teoksissaan (Artikkeli IV) ja ilmenikö kaupunkikoulujen ja harvaan asuttujen seutujen pienten maalaiskoulujen osallistumisessa eroja (Artikkeli II). Tutkimukseni tuloksina teen yhteenvetoa hankkeen toiminnasta, sen mukaan miten se osatutkimusten esiin tuomissa osatuloksissa näyttäytyy ja teoreettisen toiminnan tarkastelun perusteella tuotan tutkimuksessani myös tuloksena uusia teoreettisia ehdotuksia nykytaideperustaisen ilmiöoppimisen ulottuvuuksista ja taideperustaisesta integrointityylistä.

7.1.1 Nykytaiteen teosesimerkit pedagogisena välineenä (Artikkeli I)

Ensimmäisessä artikkelissa olen tarkastellut hankkeen toimintaa ennen kaikkea taidekasvatuksena ja erityisesti siinä kehitettyä ja toteutunutta nykytaiteen esimerkkiteosten verkkogallerian käyttöä opetuksessa Euroopan kansalaisuus -ilmiön tarkasteluun. Aineistona käytin jokaisesta osallistujakoulusta laadittuja tapaustutkimusraportteja ja taustana vielä osalta opettajista saatuja tuntisuunnitelmia. Tapaustutkimusraportit olivat kunkin maan tutkijoiden joka osallistujaryhmästä tehtyjä muutaman sivun kirjallisia ja kuvallisia raportteja, joiden taustana käytettiin osallistujien haastatteluja, tuntien dokumentointeja ja tutkijoiden observointia. Raporteissa kuului erityisesti tutkijoiden ja opettajien ääni ja tulkinnat tapahtuneesta. Raportit analysoin laadullisen analyysin aineistolähtöisellä menetelmällä, jossa poimin teksteistä teosmaininnat, teosten käyttöä kuvaavat verbit ja fraasit, sekä selitykset miksi teoksia ei ollut käytetty tunneilla lainkaan. Koodasin poiminnat maittain ja ikäryhmittäin oppilaiden iän mukaan. Tulokset toivat esille mitkä esimerkkiteokset olivat suosituimpia ja mitkä olivat maa- ja luokka-astekohtaiset erot esimerkkiteosten käytössä. Raportoitua taideteosten käyttöä ja tehtävänantoja suhteutin teoriaan taidekasvatuksen malleista Eflandin määrittelemänä (Efland 1998) ja Räsänen tulkitsemana (Räsänen 2008).



Kuva 11. Taide kulttuurisena aktivismina. Espanjalaisen alakoulun ympäristöön luokan yhteisenä toteutuksena laajentunut teos, jossa oppilaat ilmaisivat mielipiteensä talouskriisin tuomista leikkauksista, jotka pysäyttivät uuden koulurakennuksen työmaan ja oppilaat opiskelivat parakeissa. Kuvat oppilaiden dokumentointia ympäristötaiteesta ja tapahtumasta, joka jaettiin ryhmäblogissa.

Maakohtaisten erojen sijaan eroja olikin eri-ikäisille suunnatussa pedagogiikassa. Nykyaikaisen taiteen menetelmien hyödyntämiseen vaikuttivat osaltaan myös opettajien taidekasvatusosaaminen, koulun pedagogiset linjaukset sekä tutkijoiden ja opettajan yhteistyön määrä, jotka vaihtelivat. Nuorempien oppilaiden tehtävänannot olivat rajatumia ja opettajajohtoisia, kun taas yläkoulu- ja lukioikäisille annettiin enemmän vapautta tehtävien ollessa tutkivia ja projektimaisia. Aineiston tarkastelu toi esille, että taideteosesimerkit ovat olleet toimiva ja keskustelua herättävä väline lähestyä Euroopan kansalaisuus -ilmiötä. Taideteoksista keskusteleminen oli osalle opettajista uusi, mutta toimivaksi koettu pedagoginen väline. Tämä oli hieno tulos, sillä hankkeen alussa osa opettajista koki nykytaiteen haastavaksi ja oli epävarma sen soveltamisesta opetukseen. Oppilaiden innostus ja ennakkoluulottomuus teosten äärellä oli kuitenkin vakuuttavaa. Katsaus myös oppilastöihin blogissa osoitti, että teosesimerkkejä oli käytetty myös mallina tekniikan valintaan ja kuvalliseen rakenteeseen, aiheeseen ja sommitteluun oppilaiden omista teoksista. Tämä näkyi suorina kuvallisina ja teemallisina viittauksina esimerkkiteoksiin. Keskustelun avaamisen lisäksi teokset ovat ohjanneet siten myös tekemisen tapoja ja kuvailmaisua.

Nykyaikaisen taiteen moninaisuudesta huolimatta suosituimpia teosesimerkkejä olivat perinteisellä maalaustekniikalla toteutetut teokset. Suoria perusteluja tälle ei aineistosta ilmennyt. On mahdollista, että verkkogalleriassa maalaukset olivat yhden kuvan perusteella helposti välittyviä ja hahmottavia teoksia. Niiden tekniikka oli tuttu ja ymmärrettävissä. Maalaukset heijastivat myös perinteistä, modernistista, taiteilijan roolia yksilöllisestä tekijästä ja ilmaisusta. Näin ne olivat myös helppoja versioinnin, kuvallisten viittauksien ja lainauksien kohteita oppilaiden omista töissään. Maalausten suosioista huolimatta teosesimerkkejä oli hyödynnetty laajasti ja inspiroiduttu myös ympäristö- ja yhteisötaiteesta oppilaiden omiksi projekteiksi asti (ks. kuva 11).



Kuva 12. Suomalaisen alakoulun oppilaan kuvaus viikonlopon vietosta. Oman ympäristön näkyminen oppilastöissä ja kertomassa eurooppalaisuudesta moninaisesti ja konkreettisesti.

7.1.2 Nykyaikaisen roolit mallina omaan ilmaisuun (Artikkeli II)

Toisessa artikkelissa tarkastelin eroja kaupunkien koulujen ja haja-asutusalueiden koulujen välillä. Lähtökohta tähän kysymyksen aseteluun tuli CC-hankkeen suunnitelmasta, jonka mukaisesti hankkeeseen tuli valita mukaan sekä kaupunkien että maaseutujen kouluja maista. Tarkastellessa koulujen taustatietoja, huomasin jo lähtökohtaisesti eroja kaupunki- ja haja-asutusalueiden määrityksissä, kun välimatkat ja väestötiheys ovat hyvin vaihtelevia. Mikä tiheästi asutussa maassa nimettiin haja-asutukseksi vastasi suomalaisella mittapuulla keskisuurta kaupunkia. Periferia saattoi olla hiljentynyttä teollisuusaluetta koskemattoman luonnon sijaan. Keskityin oppilastöiden tarkasteluun kahdesta ryhmäblogista ja kahdeksasta eri koulusta. Näissä ryhmissä oli erityisesti tehtävänantoina lähestyä Euroopan kansallisuutta esittämällä omaa elinympäristöä ja kotipaikkaa. Käytin visuaalisen antropologian analyysimenetelmää, jolla haettiin erilaisia kategorisointeja aineistolähtöisesti. Myös kuvien vastakkain asetelu on osa menetelmää ja oli luontevaa toteuttaa aiheen kaupunki- ja maaseutuympäristöjä polarisoivassa asetelmassa.

Tulokset osoittivat, että kaupunki ja maaseutu eivät johdonmukaisesti poikenneet toisistaan opetustyylien tai tietotekniikan saatavuuden osalta. Erottava tekijä oli teoksissa esiin tullut suhde omaan ympäristöön ja yhteisöön. Kaupunkien oppilaille suhde omaan paikkakuntaan oli individualistisempi ja objektiivisempi. Pienten paikkakuntien oppilaiden teoksista puolestaan välittyi kotiseutuylläisyys, yhteisöllisyys ja yhteisön merkitys sekä oman paik-

kakunnan historian ja perinteiden tuntemus ja tärkeys (ks. kuva 12). Nämä piirteet toistuivat pienten kylien oppilaiden ilmaisussa eri puolilta Euroopan laitoja. Näkökulma toi esiin kansalaisuuden kytkökset paikkaan ja yhteisöön, ajatuksen eurooppalaisuudesta maantieteellisenä sijaintina, mutta myös kollektiivisena identiteettinä, joka välittyy oman ympäristön yhteisöstä myös lapsiin ja nuoriin.

Oppilastöiden analysointi paljasti myös selkeän yhteyden taideteospankin pohjana käytettyyn taiteen rooleihin ja nykytaiteen kategorioihin. Aiheen lähestymistapojen ja tekniikoiden pohjalta muodostuneet kategoriat vastasivat myös nykytaiteen rooleja. Erilaisten roolien kautta lähestyttäessä kotiseutua aukeni erilaisia näkökulmia paikkaan subjektiivisesta aktivistiseen ja paljastui erilaista tietoa ympäristöstä. Tämä osoittaa sekä taiteen roolien toimivuuden pedagogisena työvälineenä että tarpeellisuuden ilmiön tarkastelussa. Taiteen roolien kautta esitettiin omaa ympäristöä subjektiivisesti, yhteisön näkökulmasta, kuvaillen ja kertoen reportaasina, median kuvaston ja stereotyyppien kautta, sekä aktivistisesti epäkohtia esiin nostaan ja niihin liittyen taiteellisesti toimien.

7.1.3 Toisten oppilaiden teosten tarkastelu todellisuuksien avaajana (Artikkeli III)

Kolmannessa artikkelissa tarkastelin oppimisen kokemuksia hankkeessa analysoiden oppilaiden palautetta, opettajien ja tutkijoiden raportoimaa ja ryhmäblogien tilastoja. CC-hankkeessa ryhmäblogit olivat sekä alusta, jossa taideteosesimerkit olivat saavutettavissa verkkogallerian muodossa, että väline kommunikoida toisten eri maiden edustajien kanssa. Näin hankkeessa oli myös mediakasvatuksen sisältöjä. Oppilaat tutustuivat ryhmäblogien käyttöön ja dokumentoivat sekä julkaisivat siellä taiteen keinoin tuottamia sisältöjä (ks. kuva 13). Blogialustan ansiosta myös taideteosgalleriassa oli mahdollisuus kommentointiin.

Ryhmäblogien käytössä kouluissa törmättiin moneen haasteeseen. Ongelmat olivat osittain teknisiä ja konkreettisia, mitä osattiin odottaa. Yllättäen toiminnassa ilmeni myös blogien käyttöä hankaloittaneita määräyksiä, asenteita sekä työskentelyn ja yhteistyön organisointiin liittyviä seikkoja. Eroja oli esimerkiksi blogien käytön ajoituksessa, mikä osoittautui ratkaisevaksi vuorovaikutuksen rakentumisen kannalta. Jotkut opettajat korostivat oman teoksen tekemistä, toiset käyttivät enemmän aikaa taideteosesimerkkien analysointiin ja osana näki bloggaamisen tärkeämpänä osana projektia kuin toiset. Hankkeessa ryhmäblogit eivät olleet pääasiallinen oppimisympäristö, vaan luokkaopetusta laajentava väline, joka oli toiminnassa helppo myös jättää sivuosaan.

Oppiminen liittyi oppilaiden kommentoimissa esimerkkitaideoksiin, oman teoksen tekemiseen ja blogissa toisten töihin, kommentointiin ja omien teosten selittämiseen. Ryhmäblogit olivat ristiriitainen tekijä, sillä ne aiheuttivat eniten turhautumista ja hankaluuksia, mutta myös innostumisen ja onnistumisen kokemuksia projektissa. Ydin käsitteeksi nousi vuorovaikutus, joka onnistuessaan motivoi oppimaan. Tekniset ongelmat ja hankala navigointi aiheuttivat eniten pettymyksiä. Yllättävintä aineistossa oli oppilaiden kokemus opettajan roolin vaikutus. Opettajan toimilla oli suuri merkitys vuorovaikutuksen tukemiseen tai hankaloittamiseen. Opettajan kannustus, antama vapaus ja bloggaamisen merkityksen korostaminen pakollisena osana projektia ja työskentelyn arviointia tukivat oppilaiden toi-



Kuva 13. Kollaasi ryhmäblogin postauksista. Eurooppa -aiheisia teoksia ja taideprojekteja identiteettiin liittyen yläkouluista Irlannista, Iso-Britanniasta, Suomesta ja Espanjasta. (Kasvot ja tekstit sumennettu yksityisyyden suojaamiseksi).

mijuutta verkkoympäristössä. Puolestaan opettajan harjoittama kontrollointi, varoittelu ja rajoittaminen veivät motivaatiota bloggaamiselta. Opettajat itse eivät haastatteluiden perusteella nähneet oman toimintansa merkitystä, vaan liittivät bloggaamisen vähyyden resursseihin, ajankäyttöön ja teknisiin ongelmiin. Aktiivisuus taas nähtiin oppilaiden omana osaamisena ja kiinnostuksena. Siitä huolimatta, että tilastollisesti kommentointi blogeissa jäi vähäiseksi (0,8 postausta/ oppilas ja 2,4 kommenttia/oppilas), oppilaiden haastattelut osoittivat muiden oppilaiden teosten näkemisellä olleen merkittävä vaikutus oppimiseen eurooppalaisuudesta (kuva 13).

Rajoituksista ja haasteista sekä vähäisestä verkkokeskustelusta huolimatta, toisten oppilaiden osallistuminen hankkeeseen ja mahdollisuus vuorovaikutukseen oli itsessään merkittävää. Euroopan kansalaisuutta tarkasteltiin yhdessä toisten saman ikäisten eurooppalaisten kanssa. Taideteosten tulkintojen kulttuurisidonnaisuus tuli esiin yhteisten esimerkkiteosten äärellä, kysymyksinä siitä, miten muut osallistujat eri maista mahtavat ymmärtää tarkastellut teokset? Oman tekemisen lomassa oppilaat toivat esiin jälleen pohdintoja siitä, miten

välittää kuvaa omasta ympäristöstä ja kulttuurista toisille. Muiden maiden oppilaiden töiden tarkastelu tuotti oppilaiden palautteen, opettajien ja tutkijoiden raportoiman perusteella huomioita eroista ja yhteyksistä, joiden pohjalta rakennettiin uutta ymmärrystä eurooppalaisuudesta. Hankaluuksista huolimatta blogien mahdollistama toisten eurooppalaisten oppilaiden teosten näkeminen laajensi ymmärrystä Euroopan kansalaisuus ilmiöstä ja kehitti visuaalisen kulttuurin lukutaitoa osana monilukutaitoa.

7.1.4 Eurooppa orientaatiot oppilaitten teoksissa (Artikkeli IV)

Neljännessä artikkelissa keskityin siihen, millaista Eurooppa -kuvaa oppilaiden teokset rakensivat ja sitä myöten millaisia suhteita Eurooppaan ja sitä myöten eurooppalaisia identiteettejä ne paljastivat. Lähtökohtana vastata tutkimuskysymykseen oli koko hankkeen aikana ryhmäblogeihin välittynyt aineisto, joka kattoi 766 kuvaa kuvateksteineen ja kommentteineen. Seuloakseni laajaa aineistoa käytin analyysimenetelmänä polarisoivaa kuva-analyysiä, joka ohjaa hakemaan aineistosta ääripäitä ja vastakohtia. Eurooppalaisuuden käsittely aukeni useina teemoina ja niiden sisällä hahmottuvina eroina. Oppilaiden teokset asettuivat kahden akselin: henkilökohtaisten ja yleisten näkökulmien ääripäiden, sekä Euroopan sisä- tai ulkopuolelle sijoittumisen muodostamaan nelikenttään. Kuvissa ilmaistiin sekä yleisiä että henkilökohtaisia kokemuksia Euroopasta. Ilmaisussa käytettiin yleisiä symboleja ja merkkejä sekä toisaalta omia metaforia (ks. kuva 14). Teokset kertoivat suhteesta Eurooppaan monella tavoin: kuulumisesta Eurooppaan ja näkemyksestä Euroopan olevan tuolla jossain kaukana. Käytetyt tekniikat vaihtelivat yksilötöinä toteutetuista piirustuksista ryhmätöveistoksiin ja -projekteihin. Teoksissa yleiset symbolit, kuten liput ja EU:n tähdet, saattoivat kuitenkin kertoa henkilökohtaisesta kokemuksesta Euroopasta. Lippujen lisäksi monumentit, Eiffel-torni etunenässä, olivat yllättävän käytettyjä visuaalisia viitteitä. Monumentit edustivat tiettyjä maita, mutta myös esimerkiksi henkilökohtaista muistoa. Yleisen symboliikan ja metaforien lisäksi Eurooppalaisuutta lähestyttiin myös jokapäiväisten asioiden kautta, jotka yhdistävät muuhun Eurooppaan: ruokien, urheilun, matkailun, eläinten, vuodenaikojen ja musiikkiyhtyeiden.

Merkittävimpiä ja yllättävimpiä olivat kansalliset yhteneväisyydet ja erot. Siinä missä monumenttien ja muiden symbolien käyttö toistui kaikkien osallistujamaiden oppilastöissä, maakohtaiset erot tulivat esille siinä, minne oppilaat sijoittivat itsensä suhteessa Eurooppaan



Kuva 14. Minun Eurooppani. Oppilastöitä yläkoulusta Iso-Britanniasta ja lukiosta Suomesta.

(ks. kaavio 9). Erottuvimmin joissain englantilaisten oppilaiden tekemissä teoksissa Eurooppa oli jossain kaukana ja ulkopuolella, minne matkustettiin lomalle. Irlantilaiset oppilaat puolestaan korostivat omaa kotimaataan, mutta liittivät sen osaksi Eurooppaa. Suomalaiset oppilaat taas esittivät oman kotimaansa sitä korostamatta, yhtenä muiden maiden rinnalla osana Euroopan piiriä. Espanjalaiset ja portugalilaiset näkivät osallisuutensa Eurooppaan konkreettisesti talouskriisin kautta. Itse tulkitsen erojen juotavan kunkin maan tilanteeseen: mediaan, kulttuuriin ja kasvatukseen sekä historiaan. Myös tehtävänasetteluilla on ollut luultavasti merkitystä Euroopan representaatioihin, sillä jokainen opettaja on muotoillut ilmiötä käsittelevän tehtävänannon. Merkittävää oli se, että kuvista hahmottui monimuotoisempi kattaus Eurooppa-orientaatioista, kuin oppilaiden haastatteluaineistosta. Tämä viittaa kuvallisen ilmaisun monipuolisuuteen ilmaista moniulotteista ilmiötä, jota on hankalampi sanoittaa. Itse CC-projektilla oli luultavasti vain vähän vaikutusta oppilaiden töissä esiintyviin Eurooppa-orientaatioihin, sillä suurin osa Eurooppa -aiheisista teoksista tehtiin projektin alkuvaiheessa. Suurin osa oppilaista teki huomioita ja havaintoja muista maista ja eurooppalaisuudesta ryhmäblogien tarkastelussa ja oman kuvallisen tekemisen äärellä. Tämä välittyi keskusteluissa luokassa ja palautteessa (artikkeli III). Muutokset asenteissa olivat hienovaraisia ja vaikeasti tulkittavissa, eikä niitä myöskään hankkeessa järjestelmällisesti tutkittu ennen ja jälkeen työskentelyn. Suurin vaikutus eurooppalaiseen identiteettiin näkyi Iso-Britannian oppilaiden kommentoissa hankkeen päätteeksi, kun alun ulkopuolisuus oli vaihtunut yhteyksien hahmottumiseen. Selkeimpänä muutoksena eräs oppilas totesi, ettei aluksi nähnyt itsellään mitään yhteyttä Eurooppaan, mutta nyt kokee olevansa osa sitä.

7.1.5 Taiteen merkitykset integroivassa opetuksessa (Artikkeli V)

Viidennessä ja viimeisessä artikkelissa tein kirjallisuuskatsausta kuvataiteen merkityksistä oppiaineiden välisessä integraatiossa ja peilasin löytämiäni teemoja aikaisempien artikkelieni tuloksiin ja hankkeen kouluprojektien vaiheisiin: nykytaiteen esimerkkien tarkasteluun, oman teoksen tekemiseen ja jakamiseen blogissa. Artikkelit toimivat pohjana koon-tiosan teorialuvulle ja teoreettisille tuloksille. Kartoitin kirjallisuudesta perusteluja taiteen integraatiolle ja artikkelissa yhdistän näitä perusteluja tuloksiini neljästä aikaisemmasta artikkelistani.

Ensimmäisenä kirjallisuudesta nousi esiin tiedon muodostamisen näkökulma. Taide on erityinen tapa tuottaa ja esittää tietoa narratiivisesti, tapauskohtaisesti ja vertauskuvallisesti. Näin se toi Euroopan kansalaisuuteen erilaisen näkökulman, kuin kansalaiskasvatuksen tai yhteiskuntaopin tunnilla perinteisesti esitetty. Nykytaiteen roolien hyödyntäminen toi esiin vielä niidenkin tuottavan tietoa eri näkökulmista (Artikkeli II). Nykytaiteen pedagoginen luonne tuli esiin myös aiheeseen johdattavana ja keskustelua herättävänä (Artikkeli I).

Toisena teemana kirjallisuudesta nostin omakohtaisuuden, kokemuksellisuuden ja tun-teisiin vetoavan puolen. Taidetoiminta auttoi luomaan omakohtaisen suhteen aiheeseen (Artikkeli III). Artikkeleissa (I–IV) kuvataide näyttäytyykin omakohtaisina, kokemukselli-sina kytköksinä kansalaisuuteen. Kolmantena tuli esiin taiteen sosiaalinen ja kulttuurinen ulottuvuus. Hankkeessa taide toimi myös kommunikaation välineenä, mikä tuli esiin eri-tymisesti ryhmäblogeissa (Artikkeli III). Taiteen kautta ilmaistiin eurooppalaista identiteettiä paljon moninaisemmin, kuin mitä oppilaiden haastatteluista ja kirjallisesta palautteesta tuli

ilmi (Artikkeli IV). Tämä tulos yhdistyi näkemykseen taiteesta kulttuurisena kommunikaationa ja yhteisöllisenä toimintana (Efland, 2002; Räsänen, 2008).

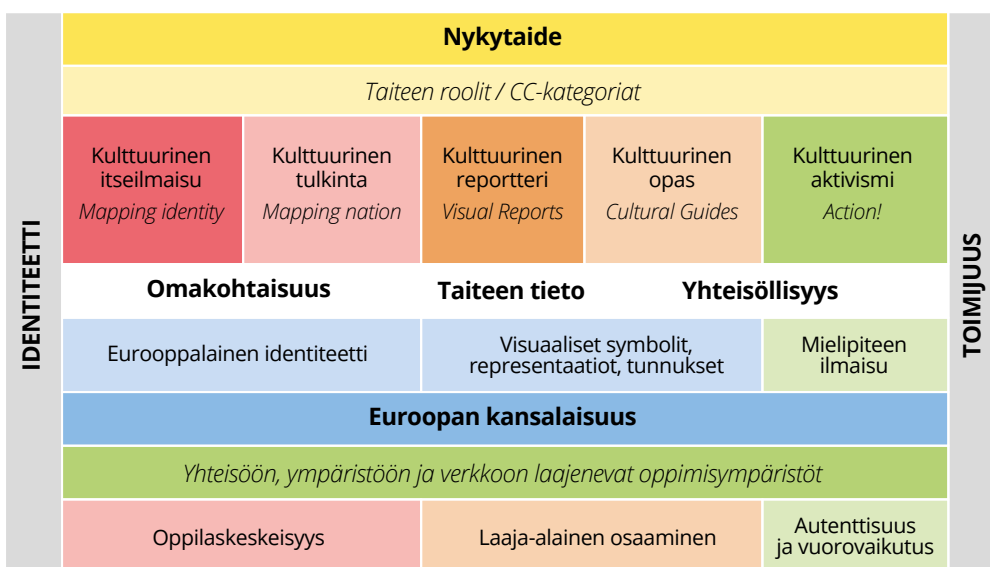
CC-hankkeessa oppilaat näkivät ja oppivat nykytaiteen tapoja ilmaista ja toimia, ja niitä käytettiin välineinä, kun tarkasteltiin Euroopan kansalaisuutta. Nykytaidetta käytettiin aloittamaan keskustelu, inspiraationa omaan teokseen, rakentamaan yhteyksiä, ilmaisemaan omaa näkökulmaa sekä vertailemaan ja keskustelemaan niistä toisten kanssa. Artikkelin hahmottelee hankkeesta kuvaa, jossa nykytaide toimii kulttuurisena kommunikaationa, moniaistisena, kokemuksellisena ja omakohtaisena toimintana sekä yhteisöllisenä tiedon tuottamisena ilmiöstä. Tulokset tukivat jo teoreettista tietämystä taiteen tuomista erityisistä ulottuvuuksista oppimiseen.

7.2 Tulosten yhteenveto

7.2.1 Nykytaiteen, Euroopan kansalaisuuden ja laajenevan oppimisympäristön yhteydet

CC-hankkeessa integraatiota eli yhteyksien luomista tapahtui monella tasolla (ks. Puurula 1998). Oppiaineiden ja laaja-alaisen osaamisen sisältöjen lisäksi hanke yhdisti eri toimijoita ja erilaisia oppimisympäristöjä. Toiminnassa kouluilla oli opetusta suunnittelemassa ja toteuttamassa opettajien rinnalla taidekasvatuksen asiantuntijoita hankkeen tutkijoita ja koordinaattoreita. Osassa kouluista opettajat tekivät keskenään yhteistyötä (kuvataide, kansalaisuuskasvatus, tietotekniikka, musiikki) ja jossain myös paikallisen taiteilijan, taidemuseon tai -gallerian kanssa. Hankkeessa oppilaat tuotiin yhteen ryhmäblogeissa, jotka puolestaan integroivat luokkatilaan verkko-oppimisympäristön lisäulottuvuuden. Euroopan kansalaisuus -teeman käsittelyssä yhdistettiin kansalaisuuskasvatuksen tai suomalaisittain yhteiskuntaopin ja kuvataiteen oppiaineiden sisältöjä ja tuettiin laaja-alaisen osaamisen alueita ajattelun ja oppimaan oppimisen, kulttuurisen osaamisen ja vuorovaikutuksen, mediateknologisen ja monitieteisen osaamisen sekä monilukutaidon osalta (POPS 2014; LOPS 2019). Monilukutaidon kehittämistä tukivat blogiympäristö, eri kielillä kommunikointi, kuvilla ja videoilla viestiminen ja erityisesti toisten teosten tulkinta.

Nykytaiteen käyttö pedagogisena välineenä Euroopan kansalaisuuden tarkastelussa oli ensimmäisen tutkimuskysymykseni aihe. Tuloksista erotan keskeisiksi teemoiksi identiteetin ilmaisun ja tarkastelun, toimijuuden kokemukset sekä dialogit, jotka haastoivat pohtimaan ja näkemään asioita uudella tavalla. Siksi hahmotan sekä taiteen roolit että Euroopan kansalaisuuden identiteetistä toimijuuteen liittyvinä jatkumoina, jossa identiteetin tarkasteluista edetään identiteetin ilmaisun kautta yhä toiminnallisempiin tutkimisen ja vaikuttamisen rooleihin (kaavio 11). Toinen tutkimuskysymykseni keskittyi ryhmäblogien rooliin oppimisympäristönä Euroopan kansalaisuuden ja nykytaiteen äärellä. Identiteetti ja toimijuus määrittävät myös ryhmäblogeja luokan oppimisympäristöä laajentavina toiminnan paikkoina, sekä paikallisia koulun ulkopuolisia ympäristöjä ja yhteisöjä. Nykytaiteen lähestymistapojen ja oppimisympäristön vuorovaikutuksen, tilannesidonnaisuuden ja oppilaskeskeisyyden ansiosta Euroopan kansalaisuudesta rakennettiin ymmärrystä omakohtaisesti, yhteisöllisesti ja taiteellisen tiedon kautta monialaisesti ja laaja-alaisesti (kaavio 11).



Kaavio 11. Nykytaiteen, Euroopan kansalaisuuden ja verkkoympäristön yhteydet

Kaaviossa 11 toisiinsa linkittyneet teemat asettuva pystysuunnassa päällekkäin. Oma-kohtaisuus toteutui eurooppalaisen identiteetin tarkastelussa, erityisesti taiteen rooleista itseilmaisua ja tulkintaa hyödyntäen ja korosti työskentelyn oppilaskeskeisyyttä myös blogeissa. Taiteen tiedon kautta oppiminen korosti Euroopan kansalaisuudesta viestimistä visuaalisen kulttuurin keinoin ja hyödynsi kulttuurisen reportterin ja oppaan rooleja, mikä tuki monilukutaidon näkökulmaa blogien käytössä. Oppimisen yhteisöllinen ulottuvuus liittyi toimijuuteen, jota korostivat taiteen aktivistiset muodot ja oman mielipiteen ilmaisu. Toimijuuden toteutuminen vaati oppimisympäristöltä aitoutta ja vuorovaikutusta. Nykytaide, Euroopan kansalaisuus ja ryhmäblogit osoittautuivat identiteetin ja toimijuuden varaan rakentuvina toisiaan tukeviksi opetuksen ilmiöksi, ilmiön lähestymistavaksi ja oppimisympäristöksi (kaavio 11).

Hankkeessa käytetyillä taiteen rooleilla oli selkeä vaikutus sekä taideteosesimerkkien gallerian rakenteeseen että oppilaiden työskentelyyn. Artikkelien tulokset osoittivat, että sekä taideteosesimerkkien tarkastelu ilmiöön liittyen ja taiteen rooleja havainnollistaen, että erityisesti oma taiteellinen tuottaminen ja ryhmäblogeissa kuvallisten tuotosten jakaminen (ks. kaavio 10) vaikuttivat oppilaiden käsityksiin eurooppalaisuudesta. Nykytaiteesta ja eurooppalaisuus -ilmiöstä oppiminen kulkivat rinnakkain projektissa (kaavio 11). Nykytaiteen roolit havainnollistivat sekä identiteettien ilmaisua että erilaisia tarkastelun ja toimijuuden tapoja, joilla tarttua Euroopan kansalaisuuteen. Euroopan kansalaisuus -ilmiö tuli esiin taideteosesimerkkien ja toisten oppilaiden teosten tarkastelussa. Nykytaiteen ilmaisua ja menetelmiä opittiin puolestaan taideteosesimerkeistä, taiteen roolien esittelystä sekä oman taideprojektin tekemisestä. Nykytaidetta ja Euroopan kansalaisuutta yhdistivät luontevasti kuvallinen viestintä visuaalisilla symboleilla, identiteetin ja Euroopan representaatiot, sekä toimiminen omassa yhteisössä ja ympäristössä aktiivisesti (kaavio 11).

Nykytaiteen kautta ilmaistiin eurooppalaista identiteettiä paljon moninaisemmin kuin mitä oppilaiden haastatteluista ja kirjallisesta palautteesta tuli ilmi (Artikkeli IV). CC-hankkeessa oppilaat näkivät ja oppivat nykytaiteen tapoja ilmaista ja toimia, joita käytettiin välineinä tarkasteltaessa Euroopan kansalaisuutta (Artikkeli I). Oppilaiden töissä eurooppalaisuutta tarkasteltiin ja ilmaistiin erilaisten tunnusten ja visuaalisten symboleiden kautta. Tätä laajensivat myös visuaalisen kulttuurin, mainosten ja ympäristön kuvaston käyttäminen ja arkisten tuotteiden, kiinnostuksen kohteiden ja kokemusten Eurooppaan liittyvien yhteyksien tarkasteleminen. Euroopasta myös luotiin vertauskuvallisia ja viitteellisiä esityksiä, jotka toivat esiin henkilökohtaisia merkityksiä ja näkemyksiä (Artikkeli IV). Enemmistö oppilaiden taideprojekteista käsitteli eurooppalaisuutta identiteetin osana, ja oppilaat hahmottivat kuvallisesti omaa, paikallista ja kansallista identiteettiä hahmottaakseen sitten yhteyttään laajempaan yhteisöön, Eurooppaan (Artikkelit I, II & IV).

Muutamissa kouluissa mielekäs tapa lähestyä kansalaisuutta löytyi toiminnan ja kantaa ottamisen kautta. Yhteisöllisissä teoksissa osallistettiin koko kouluyhteisöä, ja teoksia vietiin julkisiin tiloihin ja ulos koulusta (Artikkeli 1). Teoksissa tarkasteltiin omaa yhteisöä ja ympäristöä sekä tuotiin esiin oppilaiden ääni ja näkökulma vallitsevaan tilanteeseen ja paikalliseen päätöksentekoon, jolla oli juurensa laajemmassa Euroopan tilanteessa. Näissä tapauksissa näkökulma Euroopan kansalaisuuteen painottui yhteiskunnallisena toimintana taiteen kautta ja oppilaiden toimijuuden tukemisena. Nykytaiteen rooleihin perustuva taideteosesimerkkien galleria antoi teosten kautta malleja sekä identiteettien tarkasteluun taiteessa ja kuvalliseen viestintään ja tutkimiseen että toimintaan yhteisö- ja ympäristötaiteen tavoilla (Artikkeli 2).

Nykytaidetta ja ryhmäblogeja oppimisympäristöinä yhdistivät pyrkimys oppilaskeskeisyyteen ja autenttiseen Euroopan kansalaisuudesta oppimiseen dialogissa taideteosten, oman tekemisen ja toisten eurooppalaisten kanssa. Vuorovaikutus korostui sekä bloggaamisen (Artikkeli III), että taidetoiminnan kantavana tavoitteena, jotta ilmiöstä luotaisiin yhteisöllisesti uutta ymmärrystä (Artikkeli I). Nykytaiteen ja verkkoympäristön kautta kerrottiin myös monialaista ja laaja-alaista osaamista blogien käytöstä, verkossa viestimisestä, eri kielistä ja niillä kommunikoinnista sekä kulttuurisesta ja visuaalisesta monilukutaidosta.

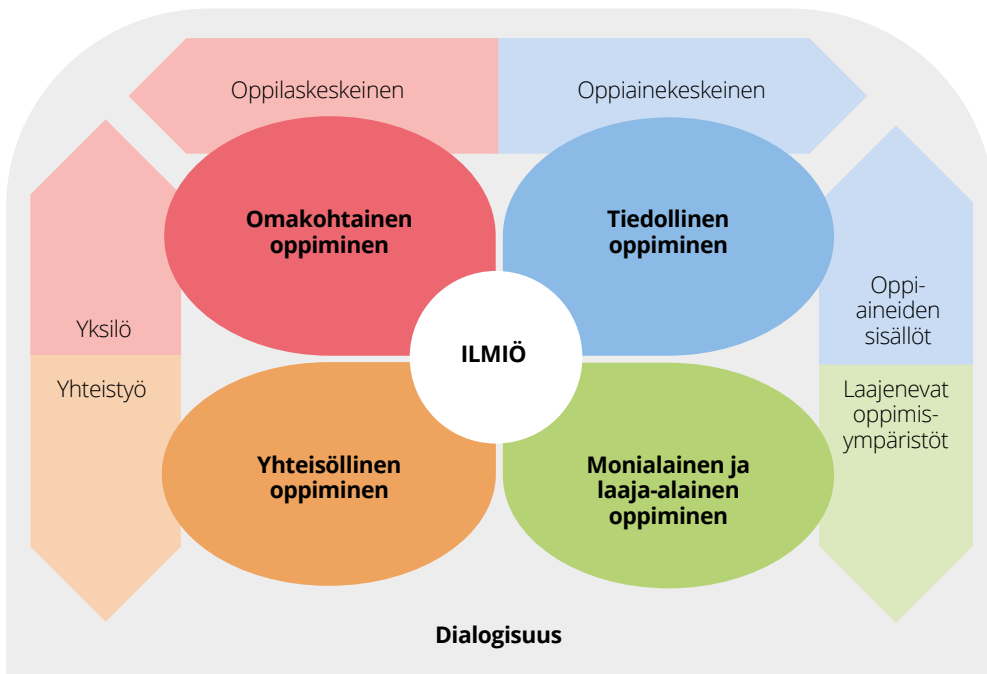
7.2.2 Nykytaideperustainen ilmiöoppiminen

Viimeisenä tutkimuskysymyksenä tarkastelin toiminnan nykytaideperustaisuutta monialaisen ja ilmiöpohjaisen oppimisen kontekstissa ja yhteenvetona artikkelien tuloksista hahmottelen hankkeen toiminnan tulkintana nykytaideperustaisen ilmiöoppimisen mallia. Hankkeen taidekasvatustoiminta jakautui kolmeen vaiheeseen, jotka lähes poikkeuksetta toteutuivat jokaisen opetusryhmän kohdalla: 1. Taiteen tarkastelu, 2. Oma kuvallinen tekeminen ja 3. Oman teoksen jakaminen sekä reflektointi (kaavio 10). Kaikki vaiheet olivat osatulosten perusteella merkityksellisiä eurooppalaisuudesta oppimisessa (Artikkelit I–IV). Sekä Räsänen (2008) että Efland (2002) määrittelevät taidekasvatuksen perustoiminnoiksi taiteen tarkastelun ja tekemisen. Räsänen (2008, 108) määrittelee tarkemmin taiteellista oppimisprosessia kehämäisenä havainto -kokemusten, tuottamisen, käsitteellistämisen ja reflektoinnin vuorotteluna. CC-hankkeessa oli esimerkkiteosten tarkastelun lisäksi ryhmäblogien tuoma tarkastelun ja reflektoinnin ulottuvuus oman teoksen jakamiseen ja toisten vertaisten teosten tarkasteluun sekä niistä keskustelemiseen.

Ilmiöpohjainen opetus on tiedon analysoimista oppiaineen välinein (Kangas, Kopiaosto & Krokfors, 2015, 41; Juuti, Kairavuori & Tani, 2015), jotka nykyaikaperustaisesti ovat taiteen tarkastelun, taiteellisen tutkimisen ja ilmaisemisen tapoja. Määrittelen CC-hankkeen toimintaa täten nykyaikaperustaisena ilmiöoppimisena. Vaiheet noudattavat ilmiöpohjaisen työskentelyn vaihteita suurpiirteisesti ilmiön valinnasta tiedon hankkimiseen, tuotokseen, sen esittelyyn sekä reflektointiin (ks. Lonka ym., 2015, 63). Ilmiön valinta tapahtui CC-hankkeessa hankkeen suunnittelijoiden ja oikeastaan myös rahoittajan valinnan näkökulmasta, kun ilmiöpohjaiselle oppimiselle tyypillistä on toimia oppilaslähtöisesti yhteisesti valitun aiheen mukaan (esim. Juuti, Kairavuori & Tani, 2015). Lonka ja muut (2015) tuovat kuitenkin esiin ilmiöpohjaisen opetuksen toteutuksien moninaisuuden olosuhteisiin sopeutettavina ja Atjonen (1992) oppilaiden valitsemien aiheiden heikkoudet oppiaineiden sisältöjen toteutumisen kannalta. CC-hankkeessa painotettiin oppilaslähtöisyyden sijaan oppilaskeskeisyyttä, niin että annetun aiheen käsittelyä tehtiin oppilaiden omien kokemusten ja elämismaailman kautta. Nykyaikaperustaisen ilmiöoppimisen ehtona onkin, että valittua ilmiötä käsitellään myös nykyaikaisen teoksissa, jolloin sitä on nykyaikaperustaisesti aikalaistaiteen teosten kautta mahdollista tarkastella. Nykyaikaisen vahvuus on omakohtaisuudessa, kokemuksellisuudessa, ajankohtaisuudessa ja subjektiivisuudessa (esim. Venäläinen, 2019a) myös hankkeen tulosten mukaan (Artikkeli V), jolloin myös nykyaikaperustaisen ilmiöpohjaisen oppimisen etu on omakohtaisen näkökulman löytäminen ilmiöön. Tällöin ilmiö voi perustellusti kummuta oppiaineiden sisällöistä tai opetussuunnitelmasta, mutta mielellään paikka- tai tilanelähtöisesti. CC-hankkeessa Euroopan kansalaisuus -ilmiö muodostui eurooppalaisen yhteistyön myötä tilannesidonnaiseksi (Artikkeli III) ja sitä käsiteltiin myös paikka- ja yhteisöllähtöisesti (Artikkeli II).

Tiedon hankkiminen toteutuu ilmiöoppimisessa nykyaikaperustaisesti esimerkkitaiteuteoksia tarkastelemalla. Näin hahmotetaan sekä ilmiön eri puolia että taiteellisia ilmaisukeinoja ja menetelmiä (Artikkeli I). Nykyaikaperustaisen ilmiöoppimisen erityisyys on ilmiön tutkimisen, hypoteesien ja tutkimismenetelmien sijaan ilmiön tarkastelussa sen kautta, miten sitä on nykyaikaisessa käsitelty ja ilmaistu. Nykyaikaisen kautta tuodaan esiin erityisesti ilmiön kulttuurisia merkityksiä, sekä siihen liittyviä yksilöiden tai yhteisöjen kokemuksia ja arvoja. Tuotokseksi kiteytyy oman tai oppilaiden yhteisen näkökulman pohtiminen ja ymmärryksen ilmaiseminen oman tai yhteisen teoksen muodossa, jossa erityisesti nykyaikaisen menetelmät kannustavat avaamaan dialogin aiheesta yhteiseksi, osallistavaksi ja yhteisölliseksi. CC-hankkeen dialogisuus tiivistyi teosten esittelyssä omassa opetusryhmässä ja laajemmassa ryhmäblogien kokoamissa yhteisöissä. Nykyaikaisen dialogisuus ja sosiaalinen ulottuvuus oppilastöissä ei toteutunut aina vielä teoksen toteutuksen kohdalla (Artikkeli I) vaan tuomalla oma teos osaksi laajempaa kokonaisuutta ja dialogin välineeksi. Ryhmäblogeissa moninainen vertaisten yleisö jakamiselle tuki reflektointia omasta työskentelystä ja rakensi laajempaa ymmärrystä ilmiöstä (Artikkeli III). Hankkeessa kehitettyjä erityisiä välineitä työskentelyyn olivat teosesimerkkigalleria, nykyaikaisen tekemisen tapoja havainnollistavat roolit kategorioina esittelyteksteineen sekä kansainväliset ryhmäblogit omien teosten jakamisen ja tarkastelun paikkoina.

Opetuksen toteutuksessa olennaista on myös arviointi. Ilmiöstä oppiminen tulee esiin usein keskusteluissa ilmiön äärellä. Nykyaikaperustaisessa ilmiöpohjaisessa työskentelyssä



Kaavio 12. Nykytaideperustaisen ilmiöoppimisen ulottuvuudet

taiteellinen tuotos voi kertoa oppimisesta nykytaiteesta tai ilmiöstä, mutta vasta tuotosten esittelyssä rakennetaan laajempaa ymmärrystä sekä ilmiöstä että nykytaiteesta. Siksi reflektoinnin tekeminen näkyväksi palvelee oppimisen arviointia. Hankkeessa tehdyt haastattelut toivat esiin oppilaiden oppimista niin opettajien, tutkijoiden kuin itse oppilaiden näkökulmista. Aineistojen tarkoitus oli kuitenkin toiminnan kehittämiseen keskittyminen oppilaiden oppimisen arvioinnin sijaan. Kun ilmiöpohjaista oppimista toteutetaan tutkimusasetelman ulkopuolella, täytyy oppimista esiin tuovalle reflektoinnille varata aika ja toteutustapa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014, 32 & 49–50) mukaan monialaisessa opetuksessa arvioidaan erityisesti työskentelyn taitoja ja esiin tullut oppiainekohtainen osaaminen huomioidaan oppiaineiden arvioinnissa. Koska arvioinnissa täytyy huomioida moninaisesti osaamista, nousee haasteeksi oppilaiden osaamisen näkyminen ja tallentuminen. Sekä teokset että blogien tekstit ja kommentit tallensivat osaltaan oppilaiden prosessia, mutta vaativat täydentävää loppurefleksioinnin näkyväksi tekemistä.

Teorian ja hankkeen käytännön toiminnan osoittamien tulosten pohjalta määrittelen nykytaideperustaisen ilmiöoppimisen ulottuvuuksia (kaavio 12) suhteessa Räsänen määrittelemiini integraation lähtökohtiin (2008; myös Parsons, 2004). Nykytaiteessa yksilö, identiteetti, tunteet sekä yhteisöllinen, yhteiskunnallinen ja tiedollinen ulottuvuus (ks. Räsänen, 2008, 112) yhdistyvät metataitoihin, ja laajempaan ymmärrykseen, kun taidetoimintaan yhdistetään monialaisesti tarkasteltavaan ilmiöön liittyvää tietoa, näkökulmia ja tutkimismenetelmiä. Tarkastelen myös, miten nykytaiteen ulottuvuudet vastasivat opetuksen eheyttämisen tavoitteisiin (ks. kaavio 3 ja Dewey, 1957; Salo, 1937; Beane, 1995; Bresler, 2002; Halinen

& Jääskeläinen, 2015). Ulottuvuuksien lähtökohtana toimi myös yhteenvetoni nykytaidetta, Euroopan kansalaisuutta ja laajenevia oppimisympäristöjä yhdistävistä tekijöistä (kaavio 11). Määrittelen nykytaideperustaisen ilmiöoppimisen ulottuvuudet omakohtaiseksi, yhteisölliseksi ja moni- ja laaja-alaiseksi oppimiseksi ilmiöstä taiteen kautta sekä tiedolliseksi oppimiseksi taiteesta ilmiön tarkastelun kautta (kaavio 12). Dialogi yhdistää eri oppimisen ulottuvuuksia, kun se tapahtuu eri toimijoiden, oppiaineiden ja oppimisympäristöjen välillä.

Omakehohtaisuus oli hankkeen taidetoiminnan perustavanlaatuisin ulottuvuus Euroopan kansalaisuus -ilmiön tarkastelussa. Omakohtainen oppiminen ilmiöstä toteutui nykytaiteen moniaistisuuden, kokemuksellisuuden ja itseilmaisun mahdollistamisen kautta. Riippumatta annetusta tehtävästä, tarkastellusta taideteosesimerkistä tai tehdystä taideprojektista oppilaat muodostivat omakohtaisen suhteen ilmiöön oman teoksen tekemisen kautta ja toisten teosten tarkastelun kautta (Artikkelit I–IV). Toiminnallisuutta ja moniaistisuutta voidaan toteuttaa muissakin oppiaineissa. Taiteen omakohtaisuus syntyy kuitenkin tilasta luoda jotta omaa, suhteuttaa aihetta omiin tunteisiin, ajatuksiin ja kokemuksiin ja mahdollisuudesta ilmaista vapaasti oma näkemys. Nykytaiteen dialogisuus kumpuaa siitä, että teokset eivät anna suoria vastauksia vaan haastavat katsojaa pohtimaan ja osallistumaan (Venäläinen, 2019a), sekä performatiivisuudesta (Hiltunen, 2009) tuoda esiin oma kokemus ja luoda oma näkemys ilmiöstä. Taide on vapaa tila (Heikkinen, 2019) koulun muista aktiviteeteista, joissa on selkeät säännöt ja rajat oppilaan toiminnalle. Omakohtaisessa oppimisessa muodostuu dialogi omien kokemusten ja ilmiön välille, ja tähän nykytaide antaa mahdollisuuden. Omakohtaisuutta tukivat taiteen roolit itseilmaisuna ja kulttuurisen tulkintana, jotka olivat hankkeessa käytetyimpiä sekä tarkastelussa että oppilaiden omien töiden muodoissa (Artikkeli I). Räsänen (2008, 112) mukaan integraation perustelut voivat olla kehityspsykologisia (kehitys ja identiteetti), mitä omakohtainen oppiminen mielestäni toteutti CC-hankkeessa identiteettiin liittyvänä.

Yhteisöllinen oppiminen ilmiöstä taiteen kautta korostaa taidetta sosiaalisena, kulttuurisena, yhteisöllisenä ja yhteiskunnallisena toimintana. Hankkeessa yhteisöllinen oppiminen alkoi taideteosesimerkkien tarkastelun äärellä ja jatkui omia teoksia tehtäessä keskustellen, yhdessä toteutetuissa taideprojektien prosesseissa ja toisten jakamien teosten äärellä bloggeissa. Yhteisöllisestä näkökulmasta taide korostui kulttuurisena kommunikaationa (Efland, 2002; Räsänen, 2008) muodostaessaan dialogia osallistujien välille. Taiteen yhteiskunnallinen ja kantaaottava rooli toteutui luokan kesken jaettavassa teoksessa ja tiedossa, syveni yhdessä toteutettavassa taidetoiminnassa ja laajeni ryhmän ulkopuolelle osallistavassa teoksessa, koulun ulkopuolisessa yhteistyössä tai ympäristöteoksessa. Eurooppalaisuus -aihetta lähestyttiin omassa ympäristössä ja yhteisössä toimien, mikä omakohtaisuuden lisäksi toi mukaan yhteiskunnan (Räsänen, 2008) ja ympäristön (Parsons, 2004) ulottuvuudet integraatioon. Yhteisöllinen oppiminen korostaa yhteistyön merkitystä eri toimijoiden välillä. Monissa tapauksissa hankkeessa oman teoksen tekeminen oli vielä yksilökeskeistä (Artikkeli I) ja toteutti omakohtaista ilmaisua ilmiöstä. Yhteistyö ryhmäbloggeissa avasi teosten jakamisen kautta yhteisöllisen oppimisen ulottuvuuden. Yhteisöllisyys korostui taiteen rooleista erityisesti kulttuurisessa aktivismissa, jonka innoittamana lähdettiin toimimaan koulu-yhteisössä näkyen ja osallistaen sekä koulun ulkopuolella yhteiskunnallisesti ja aktiivisina kansalaisina mielipidettä ilmaisten. Myös kulttuurisen oppaan roolissa tartuttiin ympäristötai-

teen tekniikoihin, toteutettiin yhteisiä teoksia ja osallistettiin muuta koulun ja paikallisen yhteisön väkeä. Yhteisöllinen oppiminen toteuttaa Räsänen määritelmässä yhteiskunnallista lähtökohtaa integraatioon (2008, 112). Omakohtainen ja yhteisöllinen taidetoiminta tukivat opetuksen eheyttämisen tavoitteista oppilaskeskeistä, arkielämän yhteyksiä rakentavaa ja kokemuksellista oppimista ilmiöstä.

Tiedollinen oppiminen nykyaikaisesta ilmiön kautta hyödyntää taidetta tiedon tuottamisen, tutkimisen ja välittämisen tapoina. Hankkeessa taiteen tieto korostui nykyaikaisen roolien käytössä ilmiön tarkastelussa ja omassa taiteellisessa työskentelyssä. Ilmiön kautta havainnollistuivat taiteen keinot kertoa merkityksiä moninaisesti ja moniäänisesti sekä taiteen roolit henkilökohtaisena ilmaisuna ja kommunikaationa, kuvallisen kulttuurin tutkimisena ja yhteisöllisenä toimintana. Esimerkit antoivat mallia myös ilmaisuun, aiheesta viestimiseen ja nykyaikaisen tekniikoiden ja materiaalien soveltamiseen. Ilmiön tarkastelun kautta opittiin siten myös kuvataiteen oppiaineen sisältöjä. Dialogia käytiin ilmiöstä taiteellisen ilmaisun avulla sekä laajemmin visuaalisen kulttuurin keinoja ja symboleita hyödyntäen. Taiteesta oppiminen toteutuu, kun kuvataideopetus tuo mukaan integraatioon taidemaailman (Räsänen, 2008), jota CC-hankkeessa edustivat nykyaikaisen teosesimerkit ja taiteen roolit.

Monialainen ja laaja-alainen oppiminen ovat ilmiöpohjaisen oppimisen ja opetuksen eheyttämisen tavoitteita oppilaskeskeisyyden ja kokemuksellisuuden ohella. Nykyaikaisen perustaisesti monialaista ja laaja-alaista osaamista tukee nykyaikainen itsessään monialaisena ja muilta aloilta tietoa ja menetelmiä lainaavana ja metataitoja kehittävinä prosesseina. CC-hankkeessa taiteen kautta voitiin tarkastella monialaista tietoa ilmiöstä ja hyödyntää taiteen tapoja tutkia visuaalisesti ilmiötä. Nykyaikaisesta tarkastelu laajenee luonnollisesti visuaaliseen kulttuuriin ja median representaatioihin ilmiöstä, mikä tuki monilukutaitoa. Monilukutaitoon kuuluu myös alakohtaisen tiedon tunnistaminen (ks. Hartikainen & Harmanen, 2019), mitä nykyaikaisen ilmiöpohjaisessa oppimisessa ovat nykyaikaisen tiedon hahmottamisen ja tuottamisen taidot. Oppiminen mahdollistui nykyaikaisen ja muiden tiedonalojen välisessä dialogissa. Monialaista ja laaja-alaista oppimista tukivat myös luokan ulkopuolelle laajentuneet oppimisympäristöt. Toimiminen paikallisesti koulun ulkopuolella ja verkon kautta yhteistyössä muiden osallistujien kanssa asetti aitoihin vuorovaikutus- ja kommunikointitilanteisiin. Ryhmäblogit tarjosivat mahdollisuuden aktiiviseen toimijuuteen sekä kielitaidon, mediateknisen osaamisen sekä ajattelun ja reflektoinnin taitojen harjoitteluun. Opetuksen eheyttämisen näkökulmasta monialainen ja laaja-alainen ulottuvuus hankkeen toiminnassa tavoitteli tietoa soveltavaa ja ymmärrystä laajentavaa oppimista, mitä tuki yhteistyö eri osallistujien, oppiaineiden opettajien sekä asiantuntijoiden kesken. Räsänen (2008, 112) mukaan integraation perustelut voivat myös tietoteoreettisia (myös Parsons, 2004), jolloin nykyaikaisen kautta oppiminen ilmiöstä tuo esiin myös tiedon eri muotoja.

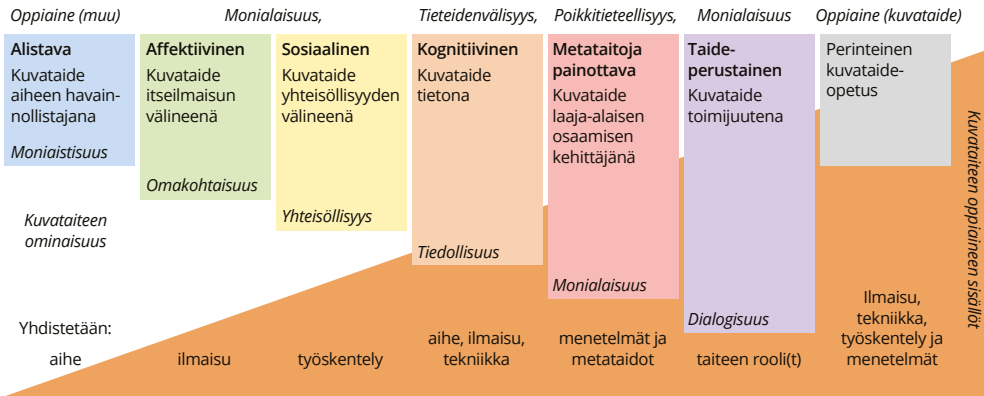
Määrittämäni neljä nykyaikaisen ilmiöoppimisen ulottuvuutta jakautuvat oppilaskeskeisiin ja tiedonakeskeisiin sekä yksilö- ja yhteistyöpainotteisiin ulottuvuuksiin (kaavio 12). Omakohtainen oppiminen ja yhteisöllinen oppiminen pyrkivät oppilaskeskeisinä oppilaan elämämaailmaan, autenttisiin oppimisympäristöihin, oppilaan koulua ympäröivään yhteisöön ja tilaan kurottavina toteuttamaan opetuksen eheyttämisen tavoitteita oppilaslähtöisyydestä ja kokemuksellisuudesta (Dewey, 1957; Salo, 1937; Beane, 1995; Parsons, 2004). Tiedollinen ja monialainen oppiminen puolestaan pyrkivät opetuksen eheyttämiseen

rakentamalla laajempaa ymmärrystä ilmiöstä sekä tarjoamalla mahdollisuuden soveltaa aiemmin opittua, hyödyntämällä eri oppiaineiden välineitä ja tietoa sekä kehittämällä laaja-alaista osaamista (Juuti, Kairavuori & Tani, 2015; Halinen & Jääskeläinen, 2015).

Parhaimmillaan nykytaideperustainen työskentely sitoo oppilaiden identiteettiin sekä yhteiskuntaan liittyviä teemoja nykytaiteeseen niin, että tarkasteltavassa ilmiössä yhdistyvät oppilaskeskeisyys ja yhteiskunnallinen merkityksellisyys sekä ajankohtaisuus. Nämä toteutuivat CC-hankkeen Euroopan kansalaisuus -ilmiössä ja toiminnassa. Taidekasvatuksessa huomioidaan parhaimmillaan yhdistellen erilaisista oppimis- ja taidekäsitteistä juontuvat taidekasvatusmallit (ks. Efland, 1998 ja 2004; Räsänen, 2008). Myös ideaalissa integraatiossa taide nähtäisiin monipuolisesti arvojen, ilmaisun, tunteiden ja niihin liittyvän tiedon edustajana sekä vielä vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden välineenä ja metataitoja kartuttavana. Tähän nykytaideperustainen ilmiöpohjainen oppiminen pyrkii hyödyntämällä nykytaiteen affektiivista, sosiaalista, kognitiivista ja metataitoja kehittäviä ominaisuuksia edeten oma-kohtaisesta vapaasta ilmaisusta yhteisölliseen tiedonrakentamiseen, jossa taiteen tieto on myös tietoa ilmiöstä. Seuraavaksi tarkastelenkin nykytaideperustaista ilmiöoppimista suhteessa taiteen integrointityyleihin (ks. Bresler, 1995; Puurula, 1998).

7.2.3 Kohti taideperustaista integraatiota

Toimintatutkimuksessa kehitetään toimintaa ja toiminnan kautta toimintaan liittyvää teoriaa (Juuti & Puusa, 2020). Tarkastelin CC-hankkeen toimintaa ja sen esittäytymistä osatulosteni pohjalta opetuksen eheyttämistä ja oppiaineiden välistä integraatiota toteuttavana toimintana. Käytin erityisesti Breslerin (1995) määrittelyjä taiteen integrointityyleistä hahmottaakseni toimintaa teoreettisesti (myös Eisner, 2002; Marshall, 2014; ks. liite 4). Bresler (1995) suosittelee kognitiivista taiteellista tietoa ja tietämistä korostavaa integraatiotyylä oppiaineiden tasaveroiseksi yhdistämiseksi (myös Fauntley & Savage, 2011 ja Puurula, 1998), mikä on ymmärrettävää taiteen tietoa korostavan paradigman kautta (ks. DBAE; Räsänen, 2008, 73–74). Tänä päivänä on kuitenkin nostettu laajemmin esiin myös moniaistisuuden, kokemuksellisuuden ja tunteiden merkitys yleisesti oppimisessa (esim. Smeds, 2012; ja Puolimatka, 2004), joita taidetoiminnalla voidaan tarjota (esim. Lowenfeld & Brittain, 1987; Irwin, ym., 2005; Thorndike ym., 2016). On myös havahduttu osallisuuden ja ryhmään kuulumisen kokemusten sekä ympäristösuhteen merkityksiin, joita voidaan rakentaa yhteisöllisen ja paikkasidonnaisen taidetoiminnan kautta (ks. Hiltunen, 2018; Jokela, 2018). Lisäksi koulutukselta vaaditaan tänä päivänä tulevaisuuden taidoiksi määriteltyjen (esim. OECD, 2019) laaja-alaisen osaamisen alueiden kehittämistä (POPS, 2014; LOPS 2019), mihin taide tarjoaa luovia ongelmanratkaisutapoja, taiteellista ajattelua sekä taiteellisen prosessin ja muotoilun tapaa suunnitella, tutkia ja testata (Marshall, 2016). Vaikka CC -hankkeessa opittiin kognitiivisen integrointityylin mukaisesti kuvataiteen sisältöinä nykytaiteesta ja sen tekotavoista, pidin ilmiöoppimisen kannalta tärkeänä myös toiminnan affektiivisia, sosiaalisia ja laaja-alaista osaamista koskettavia puolia (ks. kaavio 12). Hankkeen toiminnan reflektointi toi esiin erityisesti ilmiöstä oppimisen oma-kohtaisuutta, kokemuksellisuutta ja yhteisöllisyyttä. Taide ja kuvallinen tekeminen tulivat esiin myös kulttuurisia merkityksiä ja vuorovaikutusta välittävinä. Ryhmäblogien käyttö tilannesidonnaisina ilmiön kuvallisen tarkastelun alustoina lisäsi aitoa kokemusta muista eurooppalaisista ja korosti teoksia kommunikaation välineinä.



Kaavio 13. Kuvataide-oppiaineen integraatiotyylit perustuen liitteessä 4 esitettyyn kirjallisuuden koontiin ja tutkimuksen tuloksiin.

Kaaviossa 13 hahmotan kuvataiteen oppiaineen sisältöjen erilaisia integrointikäytäntöjä määrittelyjen koonnin pohjalta (liite 4) ja tuloksiin perustuen. Sidon määrittelyni tutkimukseeni ja asiantuntemukseeni perustuen kuvataiteen kontekstiin, mutta näen mahdollisena sen soveltamisen laajemmin taideaineisiin. Kaavioon on koottu kuvataiteen eri integraatiotyylit yhdistäen Breslerin (1995) määrittämät taiteen integraatiotyylit (ensimmäiset neljä kaaviossa 13) sekä Marshallin (2014) esiin tuoma metataitojen eli laaja-alaisen osaamisen kehittämiseen keskittyvä integrointi.

Integraatio viittaa yhdistämiseen (Puurula, 1998) ja juuri oppiaineiden sisältöjen yhdistämisen määrä ja muoto vaihtelevat kuvataiteen integraatiotyyliden välillä. Kaaviossa (13) integraatiotyyliden ominaisuuksia erottelen myös Kleinin (2000) määrittelyillä monialaisesta poikkitieteelliseen yhteistyöhön (2000) ja Parsonsin (2004) taideopetuksessa esiin tuomalla jaolla aiheeseen ja ilmaisuun, joista ilmaisu erittelen vielä tekniikan opetukseen, menetelmiin ja työskentelyyn. Ensimmäisissä integraatiotyyleissä vasemmalta lähtien kuvataiteen oppiaineen sisältöjen osuus integraatiossa on pieni kasvaen edettäessä kohti oikeaa reunaa. Viimeisenä oikealla on Parsonsin (2004) määrittelyn mukainen perinteinen kuvataideopetus, joka on jo integraation ulkopuolella keskittyen vain kuvataiteen ilmaisuun ja oppiaineen sisältöihin. Integraatiotyyleissä vaihtelee se, integroidaanko kuvataidetta aiheen kautta, ilmaisun välineenä, työskentelymuotona, tutkimisen menetelmänä tai prosessina vai teknisenä harjoitteluna.

Taideaineiden integraatiotyyliden määrittelyihin (Bresler, 1995; Marshall, 2014) ehdotan CC-hankkeen toiminnan pohjalta lisäyksi taideperustaista integrointia, jossa kuvataide otetaan selkeästi toiminnan keskiöön, aiheen tarkasteluun, siitä keskusteluun ja näkökulmien jakamiseen (ks. kaavio 13). Taideperustaisessa integrointityylissä taide tarjoaa ensisijaisesti paikan oppilaiden toimijuudelle ilmiön äärellä ja välineen dialogisesti tarkastella merkityksiä ja laajentaa ymmärrystä. Taideperustainen integraatiotyyli hyödyntää kuitenkin samalla aiempien integrointityyliden (Bresler, 1995; Marshall, 2014) ominaisuuksia: kuvataiteen moniaistisuutta, omakohtaisuutta ja ilmaisu, yhteisöllisyyttä ja kulttuurillista tietoa sekä taiteen oppiaineen tietämisen ja tarkastelemisen tapoja monialaisessa oppimisessa (kaavio 13).

Kuvataiteen integraatiotyyleissä otetaan painotetusti jokin kuvataiteen ominaisuus hyödyntämään monialaista kokonaisuutta (ks. kaavio 13). Alistavassa integrointityylissä kuvataiteen tehtävä on moniaistisesti havainnollistaa aihetta, joko esitetyn teoksen kautta tai itse kuvallisesti tekemällä aiheeseen liittyen. Affektiivisessa tyyllissä kuvataide on omakohtaista aiheen ilmaisua tai ylipäättään itseilmaisua. Sosiaalisessa integroinnissa taidetoiminta pyrkii lisäämään yhteisöllisyyttä ja välittämään kulttuurisia merkityksiä. Näissä ensimmäisessä kolmessa integrointityylissä kuvallisen tekemisen tekninen vaatimustaso on yleensä matala (ks. Bresler, 1995). Kognitiivisessa integroinnissa taiteellisella toiminnalla tuodaan esiin kuvataiteen tietoa aiheesta ja opitaan kuvataiteen sisältöjä harjaannuttamalla myös ilmaisua ja teknistä osaamista. Metataitoja painottavassa integroinnissa hyödynnetään kuvataiteen monialaisia ominaisuuksia ja käytetään kuvataiteen tekemisen prosesseja laaja-alaisen osaamisen kehittämiseen. Taideperustaisessa integroinnissa korostuu edellisten lisäksi kuvataide toimijuutena ja dialogisena tiedon rakentamisena. Tyyli laajenevat vasemmalta oikealle niin, että usein edellisen ominaisuuksia hyödynnetään myös seuraavassa. Esimerkiksi kuvataiteen moniaistisuus on kaikessa kuvataiteen integraatiossa läsnä ja kognitiivinen integrointityyli hyödyntää useimmiten kuvataiteen tiedollisen ominaisuuksien lisäksi kuvataiteen omakohtaisuutta ja yhteisöllisyyttä (esim. Blagoeva, 2020). Integraatiotyylin määrittelyssä onkin kyse painotuksesta eli siitä, mistä kuvataiteen ominaisuudesta lähtien toimitaan ja mitä pidetään tärkeimpänä.

Sijoitan taideperustaisen integraatiotyylin kuvataiteen oppiaineen opetuksen ja monialaisen integraation rajalle, jota tutkiessani CC-hankkeen kehitystoimintaa määrittelemäni nykytaideperustainen ilmiöoppiminen ilmentää. Määrittelen taideperustaista integraatiotyylillä tässä vaiheessa nykytaiteen ja aikalaisteen sisältävänä, mutta laajempaan taiteen ympärille rakentuen, jossa olennaiseksi nousee ei vain taiteen käyttäminen monialaisessa kokonaisuudessa moniaistisen elävöittämisenä tai oppilaiden oman ilmaisun paikkana, vaan oppilaiden teosten nostamisella keskiöön niiden äärellä käytävän dialogin korostamisella. Tämä painottaa oppilaiden toimijuutta tiedon tuottajina ilmiöstä omien teosten kautta. Tutkimukseni perusteella erityisesti nykytaiteella voidaan päästä yhtä aikaa omakohtaiseen, yhteisölliseen ja taiteen tiedonalaan tukeutuvaan oppimiseen ilmiöstä, samalla kun nykytaiteen itsensä monialaisuus tukee metataitojen kehittämistä. Nykytaideperustainen ilmiöpohjainen oppiminen on yksi malli taideperustaisesta integraatiosta painottaen myös taidetyöskentelyssä paikka- ja tilannesidonnaisuutta sekä yhteisöllisyyttä ilmiön tarkastelussa. Nykytaide myös tarjoaa menetelmiä toteuttaa teoksia, joissa huomio on viestin välittämisessä teknisen toteutuksen sijaan. Näen myös muiden nykytaideperustaisen monialaisten toimintamallien edustavan taideperustaista integraatiotyylillä, kuten Marshallin (2019) määrittelemä luova taideperustainen tutkiminen (*creative art-based inquiry*), kuvataidekasvatuksen koulutuksen nykytaiteeseen liittyvä projektioipiskelu (Jokela, 2008; Jokela & Hiltunen, 2014; Hiltunen, 2018) ja norjalaiset ilmiölähtöiset opetuskokonaisuudet (Sørmo, Stoll & Gårdvik, 2018) ja Tomi Dufvan (2018) luovan koodaamisen menetelmä taideperustaisena ohjelmoinnin opetuksena. Keskeistä vaihtelevista painotuksista huolimatta niille on taiteen tuominen mukaan oppilaiden tai opiskelijoiden toimijuuden tukemiseksi.

Taideperustaisessa integraatiossa taiteellinen prosessi kulkee integroivan oppimiskonaisuuden ytimessä sen eri vaiheissa, ja muut aineet ovat mukana rinnakkaisina ja työskentelyyn integroitavina tiedon lähteinä sekä tiedon hankinnan tapoina. Eisnerin (1999)

mukaan taidekasvattajien tulisikin toimia monialaisessa opetuksessa kuvataiteen oppiaineen sisäisten ominaispiirteiden mukaisesti ja tukea oppimista taidekasvatuksen omasta viitekehyksestä lähtien. Tasavertainen kognitiivinen integraatiotyö keskittyy nähdäkseen taiteen tiedolliseen näkökulmaan, mutta taideperustaisessa integraatiossa omakohtaisten merkitysten ja taiteen välittämän tiedon tarkastelu yhteisöllisesti korostaa oppilaan toimijuutta laajemman ymmärryksen rakentamisessa. Taideperustaisessa integraatiotyössä kuvataide toimii aiheen havainnollistajana, itseilmaisuna sekä yhteisöllisenä, yhtenä tiedon tuottamisen muotona ja metataitojen oppimisena (kaaviot 12 & 13). Tämä mahdollistaa opetuksen eheyttämisen tavoitteiden (ks. kaavio 3), eli oppilaskeskeisen työskentelyn (Beane, 1995; Artikkelit I), ilmiön ymmärryksen laajentamisen ja arkielämään kytkemisen (Dewey, 1957; Salo, 1937; Beane, 1995; Parsons, 2004; Artikkelit II ja IV) sekä metataitojen opetteluun (Halinen & Jääskeläinen, 2015; Artikkelit III) toteutumisen. Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014, 31–32) korostaa monialaisten opetuskokonaisuuksien merkitystä myös oppilaiden osallisuuden vahvistamisessa. Taideperustaisen integraation toteuttamisessa kuvataideopettajan pitääkin nähdä ja tehdä muille ymmärrettäväksi kuvataiteen rooli juuri toimijuuden ja dialogisen oppimisen mahdollistajana.

8 Johtopäätökset

8.1 Kansalaisuuden oppimisesta kansalaisuuden kokemuksiin

Määrittelen tutkimuksessani CC-hankkeen toimintaa nykyaikaperustaisena ilmiöoppimisena Euroopan kansalaisuus -ilmiöstä. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä pyrin selvittämään, mitä Euroopan kansalaisuudesta voidaan oppia nykyaikaisen ja taidekasvatuksen kautta? Euroopan kansalaisuus aiheena kytkeytyi nykyaikaiseen identiteetin, toimijuuden ja yhteisöllisen sekä yhteiskunnallisen dialogin kautta. Nykyaikaperustaisesti ilmiöstä ei opittu yhteiskuntaopin tietoja vaan sosiaalipedagogiseen kansalaisuuden näkemykseen (Kurki, 2006; Nivala, 2008) liittyen tarkasteltiin ja ilmaistiin erilaisia identiteettien, yhteisöllisyyden ja jäsenyyden kokemuksia sekä kokeiltiin taidetoiminnan kautta yhteiskunnallista toimimista. Nykyaikaperustaisesti identiteettejä voitiin tarkastella kulttuurisina esityksinä, representaatioina (Hall, 1999) taideteoksissa, visuaalisessa kulttuurissa ja omassa taiteellisessa ilmaisussa. Yhteisö- ja ympäristötaiteen keinoin tarkasteltiin omaa yhteisöä ja ilmaistiin mielipiteitä. Näin Euroopan kansalaisuus -ilmiöön rakennettiin omakohtaista ja kokemuksellista suhdetta omien näkemysten pohtimisen ja ilmaisun, oman yhteisön ja kansallisen identiteettien tarkastelun sekä taiteellisen toiminnan tarjoamien toimijuuden kokemusten kautta.

Suutarinen (2006) peräänkuuluttaa toiminnallisen ja keskustelevan kansalaisuuden opettamista. CC-hankkeessa Euroopan kansalaisuudesta oppiminen käännettiin kysymykseksi: Miten hahmotan Eurooppaa ja eurooppalaisuuttani ja mitä voin kertoa siitä muille? Oppiminen Euroopan kansalaisuudesta tapahtui sen kautta, mitä omasta maasta, identiteetistä ja näkemyksestä Euroopasta tuotiin esiin muille ja mitä muiden tekemistä taiteellisista esityksistä voitiin ymmärtää. Näin päästiin luontevasti luomaan dialogia yhteisestä ilmiöstä, josta jokainen pystyi kertomaan omasta henkilökohtaisesta näkökulmastaan ja oman maansa ja kulttuurinsa näkökulmasta. Suutarisen (2006a) mukaan koulun pitäisi antaa nuorille mahdollisuuksia kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen keskusteluun, jotta he voisivat kokea olevansa osa yhteiskunnallista todellisuutta ja omaavansa osallistumismahdollisuuksia. Myös sosiaalipedagogiikan näkökulmasta tarvitaan ihmisten välistä dialogia paremman yhteiskunnan luomiseen (Kurki, 2006, 40). Tänä päivänä kansalaisena toimiminen kiinnittyy sekä paikalliseen että maailmanlaajuiseen toimintakenttään (Faulks, 2000; Moisi, 1999; Eskelinen ym., 2012), jossa eurooppalainen ulottuvuus näyttäytyy myös sekä nuorten (Myllyniemi, 2010) että opetuksen kannalta relevanttina osallisuuden ja yhteisyyden mahdollisena yhteisönä sekä myös osana kansalaisuuskasvatusta (EC, 1999). Myös CC-hankkeessa Euroopan kansalaisuuteen löytyi jokaiselta oma näkökulma ja yhteys, vaikka kansalaiskasvatuksen näkökulmasta aihe on perinteisesti koettu hankalaksi (Kerr ym., 2009).

CC-hankkeessa nykytaiteen roolit (Lacy, 1995; Hiltunen, 2009 ja 2018) toivat esiin erilaisia nykytaiteen toimintamalleja yksilökeskeisistä yhteisöä ja ympäristöä tarkasteleviin, osallistaviin ja yhteisöön ja ympäristöön vaikuttaviin taiteellisen toiminnan tapoihin. Näin Euroopan kansalaisuus hahmottui Faulksin (2000) määritelmän mukaisesti yksilön identiteettinä, yhteisöön kuulumisena ja yhteiskuntaan osallistumisena. Oppilaat toivat esiin omia kokemuksiaan Euroopasta, jotka rakensivat heidän eurooppalaista identiteettiään. Osa oppilaista tarkasteli ympäristöään ja yhteisöään taiteellisen toiminnan kautta. Heidän teoksensa näyttäytyivät muille yhteisöstä kertomisena, kulttuurisena raportoisena ja opastamisena (ks. Nykytaiteen roolit, kuva 2). Näin nykytaideperustaisuus mahdollisti Euroopan kansalaisuuteen paikkasidonnaisia ja omaan yhteisöön suuntautuvia yhteyksiä, ilmaisia ja kokemuksia yhteisöön kuulumisesta.

Nykytaiteen roolien havainnollistamat toimintamallit johdattivat oppilaita myös osallistamaan ja ottamaan kantaa oman taiteen kautta. Taiteen tekeminen on yhteiskunnalliseen keskusteluun ja toimintaan osallistumisen muoto (Mullin, 2016) ja Lacy (1995) on määritellyt yhden taiteen roolin erityisesti kulttuurisena aktivismina. Lacyn (1995) jäljissä myös CC-hankkeessa osana teosesimerkkejä tuotiin nykytäidettä yhteiskunnallisen toiminnan muotona korostavia teoksia. Tähän tartuttiin muutamissa osallistujakouluissa ja Euroopan kansalaisuus sai yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistumisen muotoja taidetoiminnassa, joka laajeni luokan ulkopuolelle. Taiteen voima yhteiskunnallisena toimintana on tehdä asioita näkyviksi (Hiltunen, 2009; Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015b) ja siten herättää keskustelua ja osallistua keskusteluun (Huhmarniemi, 2016; Kantonen, 2005). Erityisesti taiteella voidaan nostaa esiin kokemuksia, arvoja ja merkityksiä, jotka muuten jäävät piiloon (Huhmarniemi, 2016). CC-hankkeessa oppilaat pääsivät taiteen kautta ilmaisemaan kokemuksiaan ja näkemyksiään paikallisesta päätöksenteosta ja ajankohtaisesta talouskriisistä, joka koetteli Eurooppaa. Yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja mielipiteen ilmaisun kautta voidaan päästä osallisuuden kokemuksiin (Stöckell, 2016). Osallisuuden kokemuksia tavoiteltiin myös yhteisillä ryhmäblogeilla, joissa törmättiin useisiin haasteisiin ja työskentelyn organisoimisen puutteisiin vuorovaikutusta tavoiteltaessa (ks. Artikkelit III). Tästä huolimatta oppilaiden teosten jakamisella ja toisten teosten tarkastelulla saavutettiin laajemman ymmärryksen rakentumista dialogisesti (Aarnio & Enqvist, 2016) ilmiöstä.

Suomalainen koulu ja opetus on pyrittä pitämään erillään poliittisista agendoista, mikä on tyypistänyt kansalaiskasvatuksen tietokeskeiseksi (ks. Suutarinen, 2006a). Koulu ja lapset eivät kuitenkaan todellisuudessa elä ja toimi yhteiskunnasta erillään. Leena Knifin (2021) väitöskirja moninaisuuden toteutumisesta opetuksessa tuo esiin sen, että peruskoulun edustaman tasa-arvon sijaan jo alaluokkalaiset ovat omaksuneet valtakulttuurin käsitykset ja altistuneet niille. Samoin CC-hankkeessa oppilaiden kokemukset Eurooppaan kuulumisesta heijastivat heidän elinympäristöään ja yhteisöään noudattaen maakohtaisia Eurobarometrin (EC, 2013) tuloksia. Myös lapsilla ja nuorilla on tarve kertoa näkemyksensä ja päästä osallistumaan yhteiskunnalliseen keskusteluun. Suutarinen (2006a) korostaa myös, että kansalaisuudessa korostuvat nykyaikana kuuliaisuuden sijaan kantaa ottamisen vaatimukset. Siksi kansalaiskasvatukseen tarvitaan tiedon lisäksi keskustelua ja toimintaa (Suutarinen, 2006a). Vaikutusmahdollisuuksien tarjoaminen koulussa voisi vahvistaa myös yhteisöön kuulumista ja paikallista identiteettiä (Suutarinen, 2006b).

Kansalaisuuden käsittely nykytaideperustaisesti tarjoaa erityisen alustan toiminnalle ja toimijuudelle (Heikkilä, 2019, 212; myös Huhmarniemi, 2016; Stöckell, 2016; Hiltunen, 2018; Knif, 2021) niin koulun sisäisessä yhteisössä kuin sen ulkopuolellekin ulottuen. Nykytaideperustaisessa kansalaisuuden tarkastelussa taidetoiminta tarjoaa tilan juuri kaivatulle keskustelulle ja mahdollisuudelle ilmaista mielipiteitä. CC-hankkeen toiminta osoitti, että on lopulta kiinni opettajasta, jääkö keskustelu luokan seinien sisäpuolelle identiteetin, tunteiden ja kokemusten käsittelyksi vai osallistetaanko siihen koulu yhteisöä laajemmin ja tehdään yhteisöllisestä taiteen tekemisestä tila yhteiselle yhteiskunnalliselle keskustelulle. Kun opettaja tunnistaa taiteen todellisen potentiaalin kansalaisvaikuttamisena, voi hän järjestää toiminnan niin, että koulun taideprojektilla oppilaat voivat saada äänensä kuuluviin ja ottaa myös paikallisesti kantaa heitä koskettaviin päätöksiin. Nykytaide tarjoaa tähän useita toimintamalleja ympäristö- ja yhteisötaiteesta mediataiteeseen. Taiteellinen kansalaisuus pyrkii koskettamaan tunnetasolla ja saamaan aikaan positiivista muutosta (Elliot ym., 2016). Taiteen kautta voidaan tuoda esiin omakohtaisten merkitysten lisäksi ratkaisuehdotuksia ja sitä, miten asiat voisivat olla (Elliot ym., 2016). Todelliset paikat, yhteistyötahot ja sosiaalisen median alustat tuovat kansalaisuuskasvatukseen ja nykytaideperustaisen oppimisen autenttisiin tilanteisiin ja ympäristöihin (ks. myös Hiltunen, 2018 ja Niinistö, 2021).

8.2 Verkkoympäristöt dialogin tilana

CC-hankkeessa erityistä oli ryhmäblogien käyttö oppimisympäristöä laajentavana kansainvälisen yhteistyön alustana. Toisena tutkimuskysymyksenä keskityin tarkastelemaan, mitä merkitystä ryhmäblogeilla oli kuvataiteen opetuksen osanan ja ilmiöstä oppimisessa? Oppimista syventävää vuorovaikutusta mahdollistamaan tarvitaan tulosten perusteella selkeä verkkoympäristö ja osallistujien työskentelyn yhtenevä ajoitus. Merkittävintä oli kuitenkin oppilaiden toimijuuden tukeminen verkkoympäristön käytössä, johon opettajat vaikuttivat tietämättään pedagogisilla valinnoillaan mahdollistaen, tukien tai rajoittaen blogien käyttöä. Nykytaideperustaisen lähestymistavan ansiosta dialogista oppimista voitiin havaita myös jo toisten oppilaiden teosten tarkastelun ansiosta, vaikka itse verkkovälitteinen kirjallinen keskustelu jäi vähäiseksi.

Yhteisöllisyys verkossa rakentuu vuorovaikutukselle (esim. Malinen, 2016) ja informaalia oppimista toteutetaan yhteisöllisesti verkkoympäristöissä tilannesidonnaisesti ymmärrystä dialogissa rakentaen (Lave & Wenger, 1998). Tämän päivän nuoret eivät myöskään erottele elämismaailmansa virtuaalisia ja fyysisiä tiloja toisistaan (Karakainen & Saikkonen, 2019; Karakainen, 2019), vaan ne sulautuvat toisiinsa toimien limittäin vuorovaikutuksen, osallisuuden ja oppimisen ympäristöinä (Niinistö, 2021). Verkkoympäristöt nähdään usein tiedon hakemisen ja esittämisen alustoina, jolloin itse oppiminen tapahtuu muualla kuin virtuaalisessa tilassa. Verkkoympäristöstä haetaan tietoa, jota sitten käsitellään ja tarkastellaan, josta tehdään oma synteesi ja siitä esitys, joka viedään puolestaan oppimisen lopputuloksena verkkoalustaan. CC-hankkeen ryhmäblogit saattoivat näyttäytyä pintapuolisesti tällaisena materiaalin jakamisen tilana, jossa taideteosesimerkkejä tarkasteltiin ja omat tuotokset jaettiin. Merkittävää oli kuitenkin se, mitä tapahtui ennen jakamista teosten tekemisen osana kansainvälisten katsojien tiedostamisella ja jakamisen jälkeen toisten osallistujien teosten

katsomisen äärellä. Omia teoksia tehtäessä jouduttiin pohtimaan, miten muiden maiden osallistajat ne ymmärtäisivät? Toisten teosten näkeminen puolestaan avasi samanikäisten arkea eri maissa, kiinnostuksen kohteita ja erilaisia näkemyksiä Euroopasta.

Julkaisualustan lisäksi verkkoympäristö pitäisi nähdä oppimisen kannalta tiedon rakentamisen tilana, joka on erityinen mahdollistaessaan vuorovaikutuksen erilaisten toimijoiden kanssa maantieteellisistä etäisyyksistä huolimatta. Jotta oppilas voi aktiivisesti rakentaa tietämystään vuorovaikutuksessa, pitää hänelle tutkimustulosteni mukaan antaa mahdollisuus ja tuki toimijuuteen verkkoalustalla. CC-hankkeen toiminta toi esiin, että tämä tarkoittaa sekä konkreettisesti toimivia laitteita ja yhteyksiä että selkeästi organisoitua verkkoalustaa ja yhteistyön aikatauluttamista. Ennen kaikkea kuitenkin tarvitaan opettajan ymmärrystä mahdollistaa toimijuutta tuomalla esiin, miten verkossa työskentely on osa oppimista, mitä sillä tavoitellaan ja miten sitä arvioidaan. Epäluottamusta kylvävästä kontrolloinnista ja rajoittamisesta pitäisi siirtyä toiminnan eettiseen ohjeistamiseen. Virtuaaliset toiminnan ja vuorovaikutuksen tilat ovat nuorille tänä päivänä jo osa arkea (Kaarankainen, 2019; Kaarakainen & Saikkonen, 2019). Sovellusten ja teknologian mahdollisuuksista huolimatta selviytykset digitaalisesta pedagogiikasta suomalaisissa kouluissa osoittavat oppilaiden toimijuuden olevan vielä vähäistä verkko-oppimisympäristöissä, eikä digitaalisia taitoja ja aktiivista toimijuutta kehitetä tasavertaisesti ja riittävässä määrin peruskouluissa (Tanhua-Piironen ym., 2019 ja Tanhua-Piironen ym., 2020; myös Sipilä, 2013 ja Sintonen, 2012).

Nykytaideperustaisessa ilmiöoppimisessa kuvalliset teokset ja sosiaalinen media yhdistelmänä mahdollistavat ilmiöstä oppimisen dialogin laajentamisen opetusryhmän ulkopuolelle. Nykytaideperustainen työskentely voi toteutua dialogisena oppimisena opetusryhmän sisällä jakamalla omia kokemuksia ja tietämystä ilmiöstä taiteellisen ilmaisun muodossa. Dialogisessa oppimisessa kuitenkin hyödytään erilaisista näkökulmista, sillä ne avaavat ymmärrystä lisää ja kokonaiskuva ilmiöstä muodostuu moninaisemmaksi ja laajemmaksi (Isaacs, 2009; Aarnio & Enqvist, 2016). Tässä vaiheessa sosiaalisen median ympäristöt astuvat kuvaan mahdollistaen taiteellisten tuotosten jakamisen ja tarkastelemisen laajemman yhteisön kesken. CC-hankkeessa neljän eri maan opetusryhmiä yhdistäneet ryhmäblogit laajensivat Euroopan kansalaisuus -ilmiön tarkastelun omasta luokasta ja oman maan näkökulmasta eurooppalaiselle tasolle. Vaikka oman yhteyden kokemus Eurooppaan ei merkittävästi kaikilla osallistujilla muuttunutkaan, täydentyi käsitys eurooppalaisuudesta ilmiönä laajemmaksi kurkistuksina teosten kautta toisten maiden koululaisten arkeen ja näkemyksiin. Näin oppilaat saivat myös pelkän toisten teosten tarkastelun sijaan kokemuksen mediasta oman osallisuuden kautta ja samalla tiedon moninaisuuden, moniäänisyyden ja kokonaiskuvan hahmottamisen merkitys havainnollistui.

Koronapandemia sulki 2020–2021 laajasti eripuolilla maailmaa koululaisia ja opiskelijoita koteihinsa eri mittaisiksi ajoiksi etäopiskelemaan. Vuorovaikutus typistyi pahimmillaan ja etäopetukseen siirtymisen yhtäkkisyydessä tiedon välittämiseen sekä suoritusten palauttamiseen verkko-yhteyksin. Opettajat yrittivät saada kontaktin oppilaisiin eri välineiden kautta. Vuorovaikutuksen, vertaisoppijoiden ja oppimisympäristöjen merkitykset oppimisessa tulivat pian selväksi. Näiden haasteiden äärellä olin myös itse omakohtaisesti sekä yliopisto-opettajana etäopetusta antamassa että koululaisen äitinä etänä oppimista seuraamassa ja tukemassa. Koteihin eristettyinä kaivattiin yhteisöön kuulumisen ja yhdessä oppimisen

mahdollisuuksia. Vaikka usein luotetaan ”diginatiivien” nuorten informaalisti oppivan digitaalisen median laitteiden ja sovellusten käytön ei lapsilta ja nuorilta voi edellyttää itsenäistä tarttumista sosiaalisen median hyödyntämiseen oppimisessa vaan siihen täytyy opetuksessa ohjata ja luoda puitteet (Kupiainen & Sintonen, 2009; Pönkä, 2017). Tänä päivänä ja yhä enenevässä määrin tulevaisuudessa tullaan opettajilta edellyttämään taitoja osallistaa ja rakentaa yhteisöllistä oppimista myös verkkoympäristöissä. Dialogi rakentuu jokaisen osallistujan yhtäläiselle mahdollisuudelle osallistua tiedon rakentamiseen ja arvostukseen jokaisen oma-kohtaista tietämystä ja ymmärrystä kohtaan. Tällöin verkko-oppimisympäristöstä täytyy luoda tila, jossa eivät kohtaa vain opettaja tiedon välittäjänä ja oppilas tiedon vastaanottajana, vaan oppilaat voivat kohdata toisensa ja jakaa omaa ymmärrystään sekä jaetun pohjalta muodostaa laajempaa tietämystä. Näin tieto muodostuu tilannesidonnaisesti ja vuorovaikutuksessa sosiokonstruktivistisesti (Lave & Wenger, 1999; Harasim, 2012; Niinistö, 2021).

Dialogisessa nykyaideperustaisessa ilmiöoppimisessa on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen ulottuvuus. Yhteisesti rakennetusta laajasta ymmärryksestä jokainen omaksuu oman aiemman osaamisen pohjalta itselleen soveltuvan palasen. Oppiminen näyttäytyy ennen kaikkea vuorovaikutuksessa ja prosessissa, mutta on myös yksilöllistä ja henkilökohtaista. Tämä tekee oppimisen arvioimisesta haastavaa. Nkyaideperustaisesti toimittaessa osaaminen ja ajattelu tallentuvat myös taiteellisiin tuotoksiin ja kiteytyvät keskusteluissa niiden äärellä. Laajentuessaan verkkoympäristöön nykyaideperustainen ilmiöoppiminen tuo vuorovaikutukseen kirjoitetun tekstin sijaan ensisijaiseksi ilmaisun kuvilla, videoilla, äänellä ja niiden erilaisilla yhdistelmillä, toki myös tekstiä hyödyntäen. Kallionpää (2017) kuvaakin multimodaalista ilmaisua uusiksi kirjoittamisen taidoiksi, joihin liittyy myös multimodaalisten tekstien tuottaminen yhteisöllisesti. Monilukutaitoon liittyvä moninaisen kirjoittamisen ja tekstien tuottamisen taito ei ole vain laaja-alaista osaamista (POPS 2014; LOPS 2019) ja digitaalisessa kulttuurissa välttämätön kansalaistaito (Sintonen, 2012; Kallionpää, 2017) vaan yhtä aikaa myös dialogisen nykyaideperustaisen ilmiöoppimisen väline.

8.3 Ilmiöoppiminen, nykyaide ja toimijuus

Tutkimuksellani olen selvittänyt kuvataiteen oppiaineen ja taidekasvatuksen näkökulmasta nykyaideperustaisen ilmiöoppimisen luonnetta ja eriteltyt, miten se kiinnittyy opetuksen eheyttämisen ja oppiaineiden integraation kontekstiin. Kolmantena tutkimuskysymyksenä pyrin selvittämään hankkeen toiminnan perusteella, mikä nykyaiteen rooli voisi olla ilmiöpohjaisessa monialaisessa oppimisessa? Tutkimukseni tuloksena nykyaideperustaisuus tuki omakohtaista ja yhteisöllistä oppimista ilmiöstä taidetoiminnan kokemuksellisuuden, dialogisuuden ja kulttuurisen kommunikoinnin ansiosta. Käyttämällä esimerkkiteosten kautta nykyaiteen toimintamalleja opittiin myös taiteen rooleista ja voitiin lähestyä ilmiötä oman identiteetin, yhteisön ja toiminnan kautta. Ilmiön tarkastelu nykyaideperustaisesti kehitti myös visuaalista, kulttuurista ja taiteellista monilukutaitoa (ks. Räsänen, 2015).

Oppiaineiden välinen integraatio on haastavaa mutta monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa (POPS 2014) vaadittua. Monialaisen opetuksen suunnittelua helpottaa eri oppiaineiden tiedonkäsitteiden hahmottaminen (Bresler, 1995; Fauntley & Savage, 2011; Efland, 2002; Räsänen, 2008), jolloin ymmärretään mitä minkäkin oppiaineen sovelluksilla voidaan

saavuttaa. On myös tärkeää hahmottaa mitkä ilmiöt ja teemat ovat luontevia oppiaineiden yhdistämisen paikkoja (Hinde, 2005; Juuti, Kairavuori & Tani, 2015). Nykyaideperustaisen ilmiöoppimisen keskiöön nousevat taiteellinen kokemuksellinen oppiminen ja taiteellinen tieto, jolloin aihetta lähestytään taiteen multimodaalisuutta, kertomuksellisuutta, vertauskuvia ja visuaalisia symboleja sekä visuaalisen kulttuurin kuvastoa hyödyntäen. Ilmiöpohjainen lähestymistapa kiinnittyy väistämättä kuvataiteen kontekstissa myös laajemmin kuvalliseen viestintään ja visuaalisen kulttuurin monilukutaitoon (Räsänen, 2015). Näin tapahtui myös CC -hankkeessa, mikä näkyi oppilastöissä Euroopan symbolien ja matkailuun liittyvien kuvastojen hyödyntämisenä. Ilmiötä lähestytään taiteen tarkastelun ja oman tekemisen kautta, jolloin tietoa ilmiöstä rakennetaan omakohtaisten kokemusten, näkökulmien ja ilmaisujen kautta. Taiteen tieto laajenee myös fiktion ja mielikuvituksen (Marshall, 2016; Ketovuori, 2007 ja Efland, 2002).

Nykyaideperustainen ilmiöoppiminen ei pyri tehostamaan ilmiöön liittyvän akateemisen tiedon oppimista vaan tiedon ymmärtämistä, soveltamista ja henkilökohtaisia näkökulmia ilmiöön. Näin ilmiö näyttäytyy todellisena ja koettuna, oppilaan elämämaailmaan kiinnittyvänä aitona ja ajankohtaisena sekä monimuotoisena huolimatta siitä, onko ilmiö oppilaiden valitsema. Näin nykyaideperustainen ilmiöoppiminen toimii opetuksen eheyttämisen tavoitteiden (esim. Dewey, 1957; Salo, 1937 ja Beane, 1995) mukaisesti oppilaskeskeisesti ja kiinnittäen opittavan aiheen todelliseen maailmaan. Omakohtaisuuden ja kokemuksellisuuden kautta nykyaideperustainen ilmiöoppiminen tuo mukaan mahdollisuuden tarkastella myös ilmiöön liittyviä merkityksiä, arvoja ja tunteita, mitä Tapio Puolimatkan (2004) mukaan tarvitaan, jotta todellisuudesta muodostuu kokonaisvaltainen kuva. Tunteiden huomioimisella opetuksessa voidaan vaikuttaa myös oppilaiden motivaatioon oppia (Puolimatka, 2004).

Nykyaide tuo esiin, millaisia erilaisia kokemuksia ja näkemyksiä ihmisillä liittyy kyseiseen ilmiöön ja miten niitä voidaan taiteen keinoin ilmaista. CC-hankkeessa toiminnan keskiössä olivat nykyaiteen roolit (Lacy 1995; Hiltunen, 2009 ja 2018), jotka esittelivät taiteeseesimerkkien kautta nykyaiteen toimintamalleja. Nykyaiteen toimintamallit havainnollistavat, miten ilmiötä voidaan tutkia omana kokemuksena, omassa yhteisössä koettuna ja laajemmin esitettynä ja ilmaistuna visuaalisessa kulttuurissa. Nykyaiteen toimintamallit laajentavat taiteen rooleja myös modernistisesta taiteilijakeskeisestä ilmaisusta yhteisökeskeiseen ja osallistavaan ilmaisuun. Näin oppilaat voivat lähteä kysymään ja tutkimaan, miten ilmiö koetaan ja nähdään omassa kouluyhteisössä ja miten se näyttäytyy omassa ympäristössä tai paikallisten toimijoiden näkökulmasta. Yhteistyössä toteutetut teokset eivät siten kerro ilmiöstä vain oppilaan näkökulmasta, vaan tuovat esiin laajemman yhteisön näkemyksen. Tällöin teoksen tekeminen toimii myös oppilaille tietoa tuottavana toimintana avaamalla tilan dialogisesti tuottaa ymmärrystä ilmiöstä. Nykyaideperustainen ilmiöoppiminen tukee näin myös laajemman ymmärryksen rakentamista ja asioiden yhdistämistä toisiinsa (mm. Dewey, 1957; Salo, 1937; Parsons, 2004), jota oppiaineiden integraatiolla tavoitellaan ja tuo tarkasteluun kuvataiteen menetelmät muiden oppiaineiden rinnalle. Taiteellinen tieto tuo siis esiin erityisesti ilmiöön liittyviä merkityksiä, arvoja ja kokemuksia. Nykyaideperustaisuus voi siten tukea tiedon ymmärtämistä (Marshall, 2014) sekä arvojen ja merkityksien (Ketovuori, 2007) hahmottamista monimutkaisten ongelmien äärellä moniäänisesti ja erilaisia

näkökulmia huomioiden, auttaen tarkastelemaan myös muiden kokemuksia ja näkemyksiä.

Monialaisessa opetuksessa pyritään käsittelemään ajankohtaisia, yhteiskunnan ja op-
piaineiden näkökulmasta olennaisia aiheita (Beane, 1995; Juuti, Kairavuori & Tani, 2015)
eri tiedonalan menetelmin (Lonka ym., 2015; Bresler, 2002). Nykyaikaisen lähes-
tymistavan kautta oppilas saa kulttuurisidonnaisen näkökulman aiheeseen ja mahdollisuu-
den kiinnittyä ilmiöön omakohtaisesti tarkastelemalla ja käyttämällä taidetta kulttuurisena
kommunikaationa (Efland, 2002; Räsänen, 2008; Hiltunen, 2009). Samalla työskentelyssä on
myös laajempaan kulttuuriin ja yhteiskuntaan kiinnittyvä ulottuvuus, jolloin toiminta saa
taidekasvatuksen, kulttuurikasvatuksen ja monilukutaidon sisältöjä. Tämä tapahtuu tuomal-
la taideteosesimerkit ja avaamalla nykyaikaisen toimintamalleja niin, että oppilasta ei jätetä
yksin itseilmaisun nimissä vaan oman kokemuksen ja näkemyksen kiteyttämiseen teoksessa
annetaan eväitä ja toimintamalleja.

Taiteellinen toiminta avaa väylän oppilaiden toimijuudelle tuottaa ja tuoda esiin tietoa
ilmiöstä subjektiivisesti ja dialogissa teosten kautta ymmärrystä laajentaen. Dialogisessa
oppimisessa on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen ulottuvuus, kun yksilöiden tietojen poh-
jalta rakennetaan yhteistyössä laajempaa ymmärrystä (Aarnio & Enqvist, 2016). Nykyaikaisen
taiteen ja taideoppimisen sekä yksilöllinen että yhteisöllinen luonne (Räsänen, 2008; Parsons,
2004) tukee ilmiöoppimista dialogisesti (Hiltunen, 2009; Jokela, 2013). Nykyaikaisen roolien
havainnollistaminen taideoesimerkkien kautta toimintamalleina taiteen tarkastelulle ja
tekemiselle toi myös kuvataiteen sisällöt ilmiöstä oppimisen rinnalle. Juuri ilmiön kautta
puolestaan voitiin havainnollistaa taiteen rooleja, ja näin nykyaikaisen taiteen ilmiöpoh-
jainen oppiminen tukee myös kuvataiteen oppiaineen sisältöjen oppimista. CC-hankkees-
sa oppilaat kokivat oppineensa uutta nykyaikaisesta taiteesta ja taiteen tekemisen tavoista Euroopan
kansalaisuuden uusien näkökulmien lisäksi tai jopa niiden sijaan. Lisäksi monilukutaitoon
liittyvä osaaminen kehittyi kuvien tarkastelun ja tuottamisen äärellä kansainvälisessä kom-
munkoinnissa. Monialaisen opetuksen ja opetuksen eheyttämisen kannalta nykyaikaisen
taiteen ilmiöoppiminen osoitti CC-hankkeessa tavoittaneensa laajemman ymmärryksen
ja laaja-alaisen osaamisen (Halinen & Jääskeläinen, 2015) kehittämistä.

Nykyaikaisella pyritään myös ottamaan kantaa ja vaikuttamaan. Tarttumalla nykyaikaisen
aktivistisiin toimintamalleihin viedään ilmiöstä oppiminen tarkastelusta ja ilmaisusta yhteis-
öön tai jopa yhteiskunnallisen osallistumisen ja vaikuttamisen tasolle. Monialaisessa
opetuksessa tietoa pyritään rakentamaan ilmiö- tai ongelmalähtöisesti tutkien ja vuorovai-
kutuksessa toisten oppijoiden, yhteistyötahojen, paikallisen yhteisön ja ympäristön kanssa
(Bresler, 2002; Lave & Wenger, 1991; Granö ym., 2018; Niinistö, 2021). Nykyaikaisessa py-
ritään vaikuttamaan esteettisellä ja taiteellisella toiminnalla yhteisöissä ja julkisissa ympä-
ristöissä (Parsons, 2004). Paikkasidonnainen taiteellinen toiminta voi muuttaa paikkaa toi-
mivammaksi, esteettisemmäksi ja merkityksellisemmäksi. Taiteellinen vaikuttaminen ei ole
hyökkäävää, vaan sillä on tarkoitus tehdä asioita näkyväksi (Huhmarniemi, 2016a), antaa
ääni niille, jotka eivät ole vallassa (Freire, 2005) ja tarjota tila toimijuudelle (Heikkinen, 2019;
Hiltunen, 2009). Jo mahdollisuus ilmaista oma mielipide luokkatilaa laajemmin yhteisössä
ja tulla kuulluksi voivat tarjota toimijuuden kokemuksia oppilaille. Nykypäivänä viestintä
on yhä visuaalisempaa ja jokainen voi osallistua sosiaalisen median kautta julkiseen keskus-
teluun. Taidot ilmaista itseään ja vaikuttaa taiteen keinoin avaavat myös osallisuuden mah-

dollisuuksia toimia yhteiskunnallisesti vaikuttaen (ks. esim. Sintonen, 2012 ja Kallionpää, 2017). Monilukutaidon ja monikulttuurisen osaamisen kannalta olennaista on myös toisten teosten tarkastelun kautta ymmärtää toisten asemaa ja näkökulmaa (Räsänen, 2008 ja 2012; Hiltunen, 2018; Knif, 2021).

CC-hanke osoitti, että nykyaideperustainen ilmiöpohjainen oppiminen oli sovellettavissa ensimmäisestä luokasta lukiolaisiin asti, jopa samaa laajaa ilmiötä ja esimerkkiteoksia tarkastellen. Opetuksen eheyttäminen pyrkii tukemaan oppilaan toimijuutta (Lonka ym., 2015) ja dialoginen oppiminen (Aarnio & Enqvist, 2016) sekä taideoppiminen (Räsänen, 2008) asettavat myös oppilaan toiminnan keskiöön. Hankkeen tulokset näyttivät opettajien antaneen tehtävänannoissaan vapautta oppilaiden ikään suhteuttaen. Hyvin vapaat kädet ilman esimerkkejä ja määrittelyjä johtivat oppilaat toteuttamaan teoksia perinteisillä tutuilla tekniikoilla, eikä myöskään tukenut oppimista osaamista laajentavaan suuntaan. Toimijuuden kannalta on olennaista, että toimijuuteen sekä annetaan mahdollisuus että sitä odotetaan (Ronkainen, 2006; Ojala, Palmu & Saarinen, 2009), jolloin oppilaat myös nähdään ja tuodaan esiin toimijoina. Nykyaideperustaisessa ilmiöoppimisessä korostetaan omakohtaisen kokemuksen ja merkityksen ilmaisemista taideteoksessa niin esimerkkien tarkastelussa kuin omassa tai yhteisessä teoksen toteutuksessa. Nykyaide lähtökohtana pyrkii dialogisuuteen (Kester, 2004; Hiltunen, 2009) ja toimijuuden tilan antamiseen (Heikkilä, 2019; Hiltunen, 2009; Kantonen, 2005). Tämä asettaa taiteen välittämät merkitykset keskiöön teknisen osaamisen sijaan ja parhaimmillaan haastaa etsimään aiheeseen ja osaamiseen sopivinta ilmaisukeinoa, mihin nykyaiteen toimintamallit tuovat myös moninaisia vaihtoehtoja ilman taituruuden vaatimusta (ks. Marshall & Donahue, 2014 sekä Sederholm, 2000). Toimijuuden kokemuksia on hyvä kerryttää asteittain, jolloin myös oppilaiden kokemukset toimijuudesta kumuloituvat ja vahvistuvat yksittäisen poikkeuksen sijaan. Toimijuutta tukevia kuulluksi tulemisen kokemuksia ja dialogisesti yhdessä ymmärryksen rakentamista reflektoiden voidaan toteuttaa kuitenkin jo matalalla kynnyksellä ja nuortenkin oppilaiden kanssa.

Samalla tavoin nykyaideperustaisen ilmiöoppimisen kokeileminen voi lähteä rajatun aiheen äärellä ja toimintana vaikka vain kuvataideoppiaineen sisällä, kuten osassa CC-hankkeen osallistujakouluista. Nykyaiteen toimintamalleissa voidaan edetä yksilöllisestä ilmaisusta yhä osallistavampiin ja yhteisöllisempiin menetelmiin. Myös Bresler (2002) tuo esiin monialaisessa opetuksessa toimivien ratkaisujen löytyvän vähitellen yhteistyötä laajentaen. Kun toimintatapa tulee sekä opettajille että oppilaille tutummaksi, on helpompi vähitellen ottaa mukaan ilmiön tarkasteluun muidenkin oppiaineiden sisältöjä ja laajentaa yhteistyötä eri yhteisöihin ja ympäristöihin. Joka tapauksessa ilmiöpohjainen oppiminen nykyaideperustaisesti kehittää olennaisia taiteen maailmaan ja monilukutaitoon kiinnittyviä taitoja. Nykyaideperustaisessa ilmiöoppimisessä taidot harjaantuvat omien tietojen, kokemusten, arvojen, tunteiden ja merkitysten tunnistamisen ja niiden taiteellisen ja multimodaalisen ilmaisemisen kautta. Lisäksi oleellista on teosten jakaminen ja laajemman ymmärryksen rakentaminen toisten teoksia tarkastellen. Näin voidaan pyrkiä dialogiseen tiedon rakentamiseen (Aarnio & Enqvist, 2016; Isaacs, 2001), jota tulevaisuudessa tarvitaan taitona poikkitieteellisesti eri toimijoiden asiantuntemusta yhdistellen etsiä ongelmiin ratkaisuja (esim. Parsons, 2004).

9 Pohdinta

9.1 Tutkimuksen arviointi ja rajoitukset

Tutkimuskysymyksiini nykytaiteen ja ryhmäblogien käytöstä Euroopan kansalaisuuden tarkastelussa, olen pyrkinyt vastaamaan taideperustaisen toimintatutkimuksen strategialla. Taideperustaisuus toi esiin nimenomaan nykytaiteen ominaisuuksia ilmiöoppimisessa, kun tulkitsin sekä osallistujien kuvallisia teoksia että haastatteluja suhteuttaen myös omaan tietooni ja kokemukseeni hankkeesta. Kuva hankkeen toiminnasta muodostui mielestäni moninaiseksi ja moniääniseksi, sillä aineisto toi esiin oppilaiden, opettajien ja muiden tutkijoiden kokemuksia. Olin myös itse refleктоimassa toimintaa kaikkien edellä mainittujen toimijoiden kanssa. Todellisen toiminnan kautta hahmottui tuloksena nykytaide monialaisessa opetuksessa tässä kontekstissa, jolloin johtopäätöksiä oli mahdollista tehdä erityisesti kansalaiskasvatukseen sekä eurooppalaisuus -ilmiöön peilaten.

Toiminnan refleктоinnilla ja taideoppimisen teorioihin vertaamalla, toin esiin myös nykytaideperustaisuuden yleisiä piirteitä. Siinä, missä tutkimukseni näin laajensi teoreettista tietoa, se myös osoitti käytännön esimerkin teorian soveltamisesta ja tiivistä toimintamallin, jota myös arvioin käytännön kannalta. Kun kyse on taidekasvatuksen ja yleisesti opetusalaan liittyvästä tutkimuksesta, pidin tärkeänä sen pragmaattista pohjaa, jolloin sekä tietoa kehitettiin todellisessa toiminnassa että tuloksena tarjotaan käytännön toimintaan malleja. Aiempaan I&I -hankkeeseen verrattuna CC-hankkeen toiminta avasi uusia tuloksia ja ulottuvuuksia tukeutuen samaan perustaan.

Tutkimukseni luotettavuuden tarkastelussa käytän apuna Hannu Heikkisen ja muiden (2012) määrittelemiä toimintatutkimuksen arvioinnin periaatteita, jotka ovat historiallisen jatkuvuuden, refleksiivisyyden, dialektisuuden, toimivuuden ja havahduttavuuden periaatteet.

Tutkimukseni rajoittuu yhteen, vaikkakin laajaan toimintatutkimushankkeeseen tapauksena. Toiminnan kehittäminen ja tutkimuksessani sen arvioiminen on kuitenkin tapahtunut suhteessa laajempaan toiminnan jatkumoon. Tutkimukseni koonnissa olen pyrkinyt tuomaan esiin historiallisen jatkuvuuden, esittelemällä toimintatutkimushankkeen jatkona identiteettiä ja kansalaisuutta aiheena taidekasvatuksessa tarkastelevalle toiminnalle sekä erityisesti aiemmalle Images & Identities -hankkeelle (Mason, 2013; Gearon & Naval, 2013).

Tutkimukseni perustuu toimintatutkimushankkeeseen, jossa oli mukana laaja joukko tutkijoita. Hankkeen toimintaa ohjasivat myös siihen osallistuneiden yliopistojen tutkijoiden aiempi osaaminen, esimerkiksi Mary Richardsonin (2010) kokemus opetuksen kehittämisestä ja kansalaisuuskasvatuksesta, Timo Jokelan (2018 ja 2019) taideperustaisen toimintatutkimuksen ja yhteisö- ja paikkasidonnaisen taidekasvatuksen kehittämistyö sekä Mirja Hiltusen (2009) yhteisöllisen taidekasvatuksen kehittämisestä kertynyt osaaminen. Toimin-

tatutkimushanke asettuu jatkumossa myös Euroopan unionin rahoittamaan tutkimuksen ja opetuksen kehittämistoimintaan, jossa eurooppalaista yhteisöä ja aktiivista kansalaisuutta lähestytään kansainvälisen yhteistyön ja taidekasvatuksen kautta (EC, 1999). Toiminta kouluilla tapahtui keväällä 2013, minkä olen pyrkinyt huomioimaan kontekstissa. Lisäksi olen pyrkinyt kartoittamaan taideaineiden integraatiota ja erilaisia malleja laajasti, kiinnittäakseni tutkimukseni myös opetuksen eheyttämisestä ja oppiaineiden välisestä integraatiosta käytyyn keskusteluun. Tutkijan tulee toimintatutkimuksessa kytkeä tutkittava ilmiö olemassa oleviin teorioihin ja mielekäs kenttätyö pohjaa teoreettisesti ja käytännön kannalta perusteltuun tutkimuskysymykseen (Huovinen & Rovio 2006). Tutkimukseni keskittämällä kolmeen tarkempaan tutkimuskysymykseen pyrin sekä käytännön että teoreettisen näkökulman huomioimiseen hankkeen toiminnan tarkastelussa.

Tutkimuksessani nojaan toiminnan kautta yhteisöllisesti vuorovaikutuksessa tuotettavaan kokemukselliseen tietoon, jota olen tulkinnut sekä objektiivisuuteen pyrkivien analyysimenetelmien että oman kokemukseni ja tietämykseni kautta. Toimintaa on suunniteltu ja reflektoitu osallistujien kanssa yhteisesti ja dokumentoitu sekä itse toimintaa, sen taiteellisia tuotoksia, että arviointia. Tulokset perustuvat analysoimiini aineistoihin ja niiden pohjalta tekemääni tulkintaan hankkeen toiminnasta. Yhteistyöllä ja aineistojen moninaisuudella olen pyrkinyt ottamaan kattavasti eri näkökulmat huomioon. Väistämättä taustatietämykseni muiden kuin suomalaisten koulujen, joilla vierailin ja joiden toimintaan osallistuin, jää osittain vajaaksi. Näin tuotettu tieto on väistämättä tulkinnallista, subjektiivista ja kontekstisidonnaista. Subjektiivisuudesta olen pyrkinyt laajentamaan näkökulmaani tarkalla teorian kartoituksella aiheesta. Vaikka tulokset ovat sidoksissa tiettyyn tapaukseen ja ovat tulkintasiinä toteutuneesta toiminnasta, näen, että toiminnasta on nostettavissa yleistettäviä piirteitä, jotka ovat sovellettavissa, riippumatta ajasta, teknologiasta ja paikasta. Taide, kuvat ja vuorovaikutus maailman ja oman paikan hahmottamisen välineinä ovat universaaleja. Toiminnan ja tutkimuksen toteutuksen kuvauksilla pyrin läpinäkyvyyteen siitä, miten olen tutkimukseni tulokset saavuttanut.

Toimintatutkimuksen luotettavuuden kannalta olennaista on käyttää tarkasti tunnistettuja ja tunnustettuja tutkimusmenetelmiä (Juuti & Puusa, 2020). Tutkimukseni toteutuksessa olen pyrkinyt aineiston keruun täsmällisyyteen ja analyysien järjestelmälliseen toteuttamiseen. Toteutuksen olen kuvaillut tapauskohtaisesti artikkeleissa ja myös osana tutkimuksen yhteenvedon osaa. Vertailemalla tuloksia muihin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen, olen pyrkinyt tuomaan esiin tutkimukseni luotettavuuden. Tiedostamalla oman positioni ja sen vaikutukset tutkimukseeni, pyrin toimimaan toimintatutkimuksen refleksiivisyys periaatteen (Heikkinen, ym. 2012) mukaisesti.

Toimintatutkimuksessa pyritään myös dialektisuuteen, osallistujien autenttisten äänien toistumiseen ja näkymiseen tutkimuksessa (Heikkinen ym., 2012). Autenttisuuteen liittyy myös tutkijan oman äänen ja näkökulman välittyminen raportoinnissa (Heikkinen ym., 2012). Tutkimukseni artikkeleissa olen pyrkinyt kuva- ja tekstiotein välittämään hankkeen kehittämistoimintaa aidosti. Tutkimukseni koonnissa kuuluu enemmän oma ääneni erilaisien osatutkimusten ja niiden tulosten tulkitsijana. Hankkeessa pyrittiin osallistujien aitojen mielipiteiden ja näkökulmien välittymiseen ja tallentumiseen. Lisäksi 25 osallistujakoulun jokaisen omanlaisekseen muovaama taidetoiminta hankkeen lähtökohdista ja yhteisistä ma-

teriaaleista ja alustoista, antoi hyvin moninaisen kuvan tarjottujen välineiden käytöstä ja toimivuudesta sekä toimimattomuudesta. Taideperustaisen toimintatutkimuksen vahvuutena pidän osallistujien kuvallisia tuotoksia, jotka olivat sekä osa toimintaa että tuotoksina merkittävä osa aineistoa. Taiteelliset teokset ovat omaehtoisia koulukontekstin rajoissa, eikä niitä ole muokattu tai käsitelty, mikä antaa tulkinnoille autenttisen lähtökohdan.

Toimintatutkimuksen suuntautuessa toiminnan kehittämiseen, usein vielä tekemällä intervention todellisiin yhteisöihin, on olennaista tarkastella tutkimusta saavutettujen tulosten toimivuuden sekä erityisesti toiminnan eettisyyden näkökulmasta. CC-hankkeen toiminta integroitui oppilaille osaksi koulutyötä, eikä näin velvoittanut heitä ylimääräiseen kehittämistyöhön. Opettajille yhteistyöstä ja yhteissuunnittelusta aiheutui lisätyötä, mutta vastineena pyrittiin mahdollistamaan oman opetuksen kehittäminen ja uuden kokeileminen asiantuntijoiden ja tutkijoiden tuella. Hankkeen toiminta toteutti kuvataideoppiaineen sekä yhteiskuntaopin, tietotekniikan ja kielten opetuksen sisältöjä ja oli osa normaalien edellä mainittujen aineiden oppitunteja. Kriittinen kysymys toimintatutkimuksen kannalta oli hankkeen toimintatutkimuksen jatkuvuuden ja rahoituksen määrämät aihe, verkkoalusta ja asetelma, johon opettajat eivät itse voineet vaikuttaa. Opettajille kuitenkin tarjottiin vapautta itsenäisesti päättää, miten hyödyntää tarjottuja taideteosesimerkkien galleriaa ja ryhmäblogeja opetusryhmänsä kanssa. Samalla suunnitteluun ja toteutukseen oli myös saatavilla tukea ja yhteistyötä. Tuloksissa tämä näkyi niin, että osa opettajista ei käyttänyt taideteosesimerkkejä lainkaan ja ryhmäblogeja käytettiin hyvin monella tavalla ja eri määrin. Erityisesti oppilaiden verkkoympäristön käyttö toi esiin piileviä valta-asemia ja toimijuuden rajoitteita muutamilla kouluilla. Aiheutuneista hankaluuksista huolimatta, tämä tuotti tutkimuksen näkökulmasta arvokasta tietoa. Ylipäättään kontekstien, osallistujien ja heidän valitsemiensa toimintatapojen moninaisuus toi tutkimukseen luotettavuutta, kun nykytaiteen, Euroopan kansalaisuuden sekä ryhmäblogien yhdistelmää testattiin yhtä aikaa niin monesta näkökulmasta, eri ikäisten oppilaiden ja erilaisten tilanteiden kautta.

Juuti ja Puusa (2020) nostavat esiin toimintatutkimuksen heikkouksina jäämisen joko käytännön tai pelkän teorian kehittämisen tasolle. Kuvaamalla toimintaa ja refleктоimalla sitä osatutkimusten tulosten sekä teorioiden valossa, pyrin rakentamaan hankkeen tapauksesta toimintamallin, joka on havainnollinen niin käytännön kuin teoriankin tasolla. Näin pyrin läpinäkyvyyteen tutkimuksen toteutuksessa ja mahdollistamaan toiminnan kehittämisen edelleen jo saavutetun tiedon valossa toimintatutkimuksen hengen mukaisesti. Tutkimukseeni sisältyvästä toiminnan syklistä jää pois sen vaikutusten järjestelmällinen jälkiarviointi. Virallisesti ei ole tiedossa, mitä pitkäaikaisia vaikutuksia osallistuviin kouluihin ja opettajiin toiminnalla oli ja jäivätkö kehitetyt materiaalit ja taidetoiminta pysyvään opetuskäyttöön? Kannustiko kokemus kansainvälisiin yhteistyöhankkeisiin jatkossa? Venäläisen (2019, 260) mukaan vahvuuksistaan ja potentiaalistaan huolimatta nykytaide on myös haastava, hankalasti arvioitava ja vaikeasti hallittava ympäristö tavoitella oppimista. Toimintatutkimuksen strategian mukaisesti peilasin toimintaa edellisen hankkeen toimintamalliin ja näin jatkokehittämisen jälleen jatkuvan tämän hankkeen toiminnan reflektion ja tulosten pohjalta. Huomioin keskiössä oli siis toiminnan kehittäminen yksittäisen opettajan tai oppilaan oppimisen tai edes koulun käytäntöjen muuttamisen sijaan.

Viimeisenä periaatteena Heikkinen ja muut (2012) tarttuvat tutkimuksen havahduttavuuteen perustellen, että hyvä tutkimus herättää ajattelemaan uudella tavalla ja koskettaa

myös tunteita. Havahduttavuus on tutkimuksen esittämisen esteettistä arviointia (Heikkinen, ym., 2012), jossa koen tekijänä olevani jäävi. Taideperustaisella tutkimuksella on kuitenkin etu tavoittaa moniaistisesti ja käsitellä myös aiheen kokemuksellisia ja emotionaalisia puolia. Tutkimuksessani olen ollut osana kehittämässä taideperustaista toimintaa, hyödyntänyt tuotettuja teoksia aineistona ja analysoinut niitä myös itse kuvallisesti käsitellen ja tuottaen. Tuomalla kuvalliset tuotokset osaksi tutkimuksen raportointia, voin tuoda aitoja ja kokemuksellisia kurkistuksia toimintaan. Myös taideperustaisuuden tuoreus tutkimusstrategiana asettaa erityisiä vaatimuksia sen käytön perustelulle, läpinäkyvyydelle ja kuvaamiselle. Tutkijana olen ollut vaikuttanut CC-hankkeen ainutlaatuisuudesta ja pyrkinyt sen välittämiseen myös raportoinnissa. Euroopan kansalaisuus, nykytaide ja sosiaalinen media herättävät kaikki moninaisia tunteita, erityisesti kun ne tuodaan koulukontekstiin. Tunteet kuuluivat ja näkyivät, mutta saivatkin kuulua ja näkyä hankkeen toiminnassa, joten olen pyrkinyt välittämään niiden moniäänisyyttä ja vaikutuksia tuloksiin sekä pohdintaan asti.

Toimintatutkimukseni uskottavuutta perustelen myös artikkelimuotoisuuteen nojaten, jolloin osatutkimuksina toteutuneet artikkelit ovat käyneet läpi vertaisarvioinnin julkaisuprosessissaan. Hankkeen toiminnan, tutkimusprosessin ja aihepiirin ymmärrystä olen kartuttanut myös väitöskirjani ulkopuolelle jäävissä artikkeleissa, julkaisuissa ja yhteiskirjoittamisessa (ks. Liite 1). Olen myös altistanut tutkimukseni julkiselle arvostelulle ja palautteelle esittelemällä tutkimukseni osatuloksia mediakasvatuksen, yhteiskuntatieteen, kasvatustieteen, taideperustaisen tutkimuksen sekä taidekasvatuksen konferensseissa. Näin olen pyrkinyt jo osallistumaan tutkimuksellani tieteelliseen keskusteluun ja pyrkinyt osoittamaan sen kontribuutioita suhteessa eri alojen tietoon.

9.2 Nykytaideperustaisen ilmiöoppimisen toimintamallin arviointia

Nykytaideperustainen ilmiöoppiminen voi toimia yhtenä mallina monialaiselle opetukselle. Koska kyseessä on hankkeen toiminnan pohjalta luotu malli, on sen tarkoitus tulla jatkossa testatuksi ja edelleen kehittämisen kohteeksi. Monialaisuutta voitaisiin syventää, ottamalla mukaan lisää muita oppiaineita tai koulun ulkopuolisia yhteistyötahoja, taiteellisen tuottamisen pysyessä tiedon kokoamisen ja keskustelun keskiössä. Osaamista aiheiden ja teknikkoiden käyttöön usein löytyykin, jolloin uutta on taiteen roolien, ilmaisutapojen ja -strategioiden sanoittaminen, selkeyttäminen ja käyttäminen työvälineinä osana prosessia. Bresler (2002, 35) korostaakin, että integraatiossa kannattaa hakea lähtökohtia, jotka mahdollistavat yhteistyötä ja avoimia prosesseja, tiettyjen lopputulosten tavoittelun sijaan. Nykytaide ja sen toimintatavat täytyykin nähdä lähtökohtina ja mahdollistajina käsitellä ilmiöitä, eikä taiteellista prosessia voi täysin hallita, vaan täytyy antaa mahdollisuus kokeilla ja suunnata oppilaiden ideoiden mukaan. CC -hankkeen tuloksiin nojaten nykytaideperustaisessa ilmiöoppimisessa nousi olennaiseksi taiteen tarjoama omakohtaisuus ja toimijuus ilmaista merkityksiä ja löytää arkielämän yhteyksiä ilmiöön, sekä käydä dialogia toisten näkemysten kanssa laajentaen ymmärrystä.

Nykytaideperustainen ilmiöoppiminen näyttäytyi hankkeen toiminnassa kansalaisuuskasvatusta ja nykytaidekasvatusta yhdistäen toimivaksi, mutta samalla haastavaksi monialaisen opetuksen muodoksi. Nykytaideperustaisen ilmiöoppimisen toteuttaminen vaatii

opettajalta laajaa taidekentän tuntemusta tai yhteistyötä nykytaiteen asiantuntijan kanssa, jotta lähtökohdaksi löytyy valittua ilmiötä monipuolisesti käsitteleviä nykytaiteen teoksia. Vähintään yhtä tärkeää oli nykytaiteen roolien näkeminen toimijuuden mahdollistajana sekä yhteisöllisen työskentelyn alustana dialogisen oppimisen mahdollistamiseksi. Toimijuuden tukeminen sekä oppilaiden taidetoiminnassa että verkkoalustan käytössä osoittautui hankkeessa haastavaksi ja vaati opettajilta tasapainottelua tarvittavien toiminnan reunaehtojen asettamisen ja vapauden antamisen välillä. Toimiva vuorovaikutus verkkoalustalla tarvitsi yhteisiä aikatauluja, teemoja ja sääntöjä. Nykytaiteen menetelmiin tarvittiin ohjausta ja selkeitä vaihtoehtoja. Kuvallisten tehtävien moninaisuudessa dialogi onnistui yllättäen myös teosten välityksellä.

Yhteistyö on joka tapauksessa suositeltavaa toisten aineiden opettajien, ilmiöön liittyvien asiantuntijoiden, paikallisten toimijoiden ja esimerkiksi taidemuseon kanssa. Erityistä ja haastavaa on vertaisryhmän tai ulkopuoliselle yleisölle jakamisen järjestäminen osaksi kokonaisprosessia. Nykytaideperustainen ilmiöoppiminen toteutuu yksinkertaisuudessaan pelkästään kuvataidetunnilla esimerkiksi laaja-alaisen oppimisen sisältöön tai koulussa yhteisesti sovittuun teemaan liittyen, mutta sisältäen dialogin erilaisten osallistujien kesken. Lisäämällä yhteistyön ja rinnakkaisten kytkösten määrää toisiin oppiaineisiin, voidaan kasvattaa toiminnan monialaisuuden ja oppiaineiden välisen integraation astetta sekä edetä yhden oppiaineen monialaisesta integraatiosta kohti oppiaineiden välistä ja poikkitieteellistä kokonaisvaltaista integraatiota (ks. Gardner & Boix-Mansilla, 1993; Puurula, 1998; Klein, 2000). Breslerin (2002, 33) mukaan integraatiossa olennaista on löytää toimivia tapoja vuorovaikutukselle oppiaineiden välillä. Usein pienestä aloittaminen vähitellen monialaisuutta laajentaen on viisasta, sillä toimivan yhteistyön rakentaminen vaatii aikaa ja vaivaa (Bresler, 2002, 35). Mallissa nostan esiin dialogin ja vuorovaikutuksen oppiaineiden lisäksi myös oppilaan ja ilmiön, eri osallistujien ja oppimisympäristöjen välillä. Osallistujien ja ympäristöjen moninaisuus tuo lisää erilaisia näkökulmia ilmiöön, motivoi dialogiin ja rakentaa näin aidosti laajempaa ymmärrystä.

Nykytaideperustaisen ilmiöoppimisen oppilaskeskeiset ulottuvuudet (kaavio 9), oma-kohtaisuus ja yhteisöllisyys, voivat toteutua matalalla kynnyksellä pientenkin lasten kanssa. Hankkeessa nykytaiteen esimerkkiteoksista löytyi sopivia sekä ensimmäisen luokan oppilaiden tarkasteluun että lukiolaisille. Taiteen välittämän tiedon, monialaisen tarkastelun ja laaja-alaisen osaamisen ulottuvuudet vaativat jo abstraktimpaa ajattelua ja tiedon hahmottamista. Työskentelyn mahdollisuudet laajenevat oppilaiden iän ja aiemman tietämyksen myötä. Toisaalta taiteen välittämä tieto ilmiöstä voi olla hyvin havainnollistavaa, selkeää ja konkreettista soveltuen myös nuoremmille oppilaille. Tiedollinen ulottuvuus taiteesta oppimisena sisältää sekä kokemuksellista materiaaleihin ja ilmaisukeinoihin liittyvää tietoa että abstraktimpaa taiteen rooleihin, merkityksiin ja historiaan liittyvää tietoa. CC-hankkeen toiminnassa nykytaide ja nykytaiteen roolit muodostuivat vahvasti myös oppimisen sisällöiksi. Nykytaideperustaista ilmiöoppimista taidekasvatuksena ja kuvataiteen opetuksena tukee sen ominaisuus opettaa myös taiteesta ilmiön kautta. Nykytaideperustaisessa ilmiöoppimisen toteuttamisessa, riippumatta painotettavasta ulottuvuudesta, tulisi sisällyttää mukaan taiteen sisällöt ilmiöpohjaisen työskentelyn kautta taiteesta oppimisena: tekniikan, materiaalien käsittelyn, ilmaisukeinot ja niiden sanoittaminen osana prosessia. Kun nykytaideto-

minta on keskiössä, pitäisi taiteen sisältöjen olla automaattisesti mukana, mutta käytännössä on vaarana edelleen sortua keskittymään liikaa yhteen ulottuvuuteen: itseilmaisuuksiin, yhteistyön ja yhteisöllisyyden toteutumiseen tai metataitojen harjoitteluun. Keskittymällä dialogiin ja oppilaiden toimijuuteen toteutetaan todennäköisemmin nykyaikaisista monialaista oppimista oppimisen eheyttämisen tavoitteiden mukaisesti (ks. kaavio 3 ja kaavio 13).

Breslerin (1995) kartoittavan tutkimuksen mukaan taideaineet jäävät monialaisessa opetuksessa usein kuvittamisen, tunnelmoinnin tai yhteishengen luomisen rooliin. Kognitiiviseen integraatioon (Bresler, 1995; Fauntley & Savage, 2011; Räsänen, 2008) vaaditaan ymmärrystä myös taiteen tuottamasta tiedosta. Tutkimuksessa kuvaamani CC-hankkeen toiminta antaa yhdenlaisen mallin nykyaikaisen hyödyntämiseen myös tiedon laajentamisena ilmiöstä, kun tarkastellaan, mitä ja miten nykyaikaisessa ilmiöstä tuodaan esiin merkityksiä. Nykyaikaisessa oppimisessä tärkeää on hahmottaa tiedon lisäksi nykytaiteen merkitys toimijuuden tilana, yhteisöllisenä tiedonrakentamisena sekä omakohtaisen ja kulttuurisen tiedon tarkasteluna. Määrittelen hankkeen toimintaa taideperustaiseksi integraatioksi, sillä se keskittyi yksinomaan taiteen tietoon ja toimintatapoihin ilmiön äärellä. Monialainen yhteistyö muiden opettajien kanssa jäi hankkeessa vähäiseksi, mutta taideperustaisuus tuotti omakohtaista ja kokemuksellista moniäänistä ymmärrystä ilmiöstä. Toiminta hyödynsi myös taiteen affektiivisiä ja sosiaalisia puolia, joten integraatio ei jäänyt vain kognitiiviseksi, vaan taiteen eri ominaisuuksia hyödyntäen taideperustaisena kokonaisvaltaiseksi. Nykyaikainen taide ja taiteen roolit painottivat oppilaiden toimijuutta ja ryhmäblogit dialogista oppimista ilmiöstä.

On myös tarpeen miettiä, hyödynnettiinkö kansalaisuuskasvatuksen sisältöä, Euroopan kansalaisuutta, vain välineellisesti aiheena kuvataiteen opetuksessa CC-hankkeessa? Yhteiskuntaoppi ja taideaineet ovat molemmat jääneet monialaisissa kokonaisuuksissa usein altavastajan asemaan (ks. Hinde, 2005; Bresler, 1995). Olemmeko siis olleet CC-hankkeessa alistamassa kansalaiskasvatuksen sisältöjä kuvataiteen opetuksen käyttöön? Kun huomioidaan aiemmin esiin tuomani taiteen ja kansalaisuuden perustavanlaatuiset yhteydet, voidaan todeta, ettei Euroopan kansalaisuutta käsitelty aiheena pinnallisesti CC-hankkeen toiminnassa. Kuitenkin monissa tapauksissa toimittiin yksinomaan kuvataiteen tunneilla luokanopettajien tai taidekasvattajien johdolla, joten integroivassa toiminnassa olisi ollut varaa avata yhteistyötä selkeämmin myös yhteiskuntaoppiin. Vain muutamassa koulussa toteutui kuvataiteen opettajan ja kansalaisuuskasvatuksen opettajan yhteistyö. Integraation eri muotojen ja tasojen lukuisat määrittelyt (liitteet 2 ja 3) osoittavat oppiaineiden sisältöjen yhdistelemisen moninaisuuden, mikä antanee anteeksi myös sisältöjen erilaiset painotukset. Räsänen (2008, 84–85) mukaan integroiva kuvataidekasvatus vie oppilaat tunnistamaan erilaisia yksilöllisiä ja kulttuurisia ilmiöitä ja käsittelemään niitä taiteen avulla. Hankkeen toiminnassa Euroopan kansalaisuudesta oppiminen muodostui omakohtaiseksi, yhteisölliseksi ja taiteen tiedon kautta tapahtuvaksi aidossa tilannesidonnaisessa asetelmassa. Yhteiskuntaopissa ja kansalaiskasvatuksessa perinteisesti tunnistetut sisällöt jäivät kuitenkin vähäisiksi. Opetuksen eheyttämisen tavoitteena on kuitenkin ensisijaisesti auttaa oppilaita löytämään oppiaineiden tiedon yhteys omaan elämäänsä sekä huomioida tunteita, arvoja ja asenteita suhteessa opittavaan (Parsons, 2004, 776–777). Tähän CC -hankkeen toiminta vastasi ja vei tarkastelemaan muidenkin eurooppalaisten arkielämää ja arvoja.

Suutarisen (2006a) mukaan kansalaisuuskasvatus tulisi nähdä myös asenteita, keskustelua ja toimintaa sisältävänä. Euroopan komissio (EC, 1999) määrittelee kansalaisuuden oppimiseen kuuluvan vastaavasti affektiivisen, kognitiivisen sekä pragmaattisen tason. Affektiivinen taso lisää kulttuurien välistä yhteisymmärrystä, kognitiivinen taso toiminnallisia valmiuksia ja niitä kehitetään pragmaattisella tasolla käytännön kokemusten kautta. Näin kehitetään uudistuvan teknologian ja kansainvälistyvien toimintaympäristöjen vaatimia sosiaalisia ja kulttuurisia taitoja. CC-hanke toteuttikin nykyaikaperustaisessa toiminnassaan kansalaisuuskasvatuksen affektiivista ja toiminnallista puolta sekä antoi kokemuksia kansainvälisestä yhteistyöstä verkkoympäristössä.

Sosiaalipedagoginen näkökulma kansalaisuuskasvatukseen painottaa osallistumista ja yhteisöllisyyttä, jotka Nivalan mukaan toteutuvat yhteistoiminnallisuudessa, reflektiivisyydessä ja dialogisuudessa (Nivala, 2008, 6). Suutarisen (2006a, 95) mukaan opettajia pitäisi ohjata aidon keskustelun synnyttämiseen ja antamaan oppilaille mahdollisuus muodostaa asioista omat perustellut mielipiteensä. Nykyaikaperustaisesti keskustelua synnyttivät kansalaisuutta, identiteettiä ja toimijuutta havainnollistavat taideteokset. Oman teoksen tekemisen kautta oppilaille tarjoutui mahdollisuus oman mielipiteen ilmaisuun ja toimijuuteen. Tästä näkökulmasta CC-hanke edisti taideperustaisesti Euroopan kansalaisuuden dialogista, refleksiivistä ja toiminnallista käsittelyä. Opetuksen eheyttämisen näkökulmasta olennaista oli taidetoiminnassa liittää ajankohtainen ja yhteiskunnallinen ilmiö, Euroopan kansalaisuus, oppilaiden elämismaailmaan (ks. Kangas, ym., 2015, 39).

Nykyaikaperustaisen ilmiöoppimisen mallin kohdalla tärkeää on myös pohtia sen soveltuvuutta muihinkin kuin hankkeessa käytettyyn Euroopan kansalaisuuteen ilmiönä. Juuti, Kairavuori ja Tani (2015) ovat kokeilunsa pohjalta tuoneet esiin haasteita integroida luonnontieteitä ja taideaineita yhteisten teemojen ympärille. Matemaattisissa aineissa sekä luonnontieteissä opetetaan yleisiä periaatteita ja faktoja, joka haastaa eri näkökulmien käyttämisen ja moninaisuudesta hyötymisen. Taiteen tieto puolestaan rakentuu juuri yksittäisistä tapauksista muodostuvaan kokonaiskuvaan (esim. Efland, 2002). Siksi taiteita on helpompi monialaisessa opetuksessa yhdistää humanistisiin aineisiin (Juuti, ym., 2015), historiaan ja yhteiskuntatieteisiin. Valitsemalla ajankohtaisia, oppilaiden ympäristöä ja yhteisöjä koskettavia monisyisiä ilmiöitä, voidaan niitä tarkastella sekä kokemusten, kertomusten että tieteellisen tiedon kautta. Nykyaikainen ja eri sovelluksissaan laajentunut hyödyntämään myös teknologian ja luonnontieteen välineitä, tutkimustietoa ja esitystapoja. Taiteen kautta on tietoa mahdollista myös leikkillisesti soveltaa (Venäläinen, 2019a), kuvitella todellisuutta ja tiedettyjä faktoja laajemmalle (Marshall, 2019) sekä konkretisoida ja tapauskohtaistaa luomalla fiktiivisiä narratiiveja. Hahmottamalla kuvataide oppiaineena koko visuaalista kulttuuria ja viestintää kattavaksi, se liittyy myös tieteen visualisointiin ja visualisoidun tiedon lukutaito on osa monilukutaitoa. Kun luonnontieteellisiin ilmiöihin liittyy ihmisten kokemuksia, kulttuurisia merkityksiä sekä niitä heijastavaa nykyaikaa, voivat nykyaikainen ja digitaalinen media toimia välineinä välittää ja rakentaa ymmärrystä dialogisesti. Nykyaikaisen integroinnin kautta oppilaille annetaan myös tila toteuttaa omaa näkemystä ilmiöstä, jota voidaan tehdä luonnontieteelliseen tietoon nojaten, sitä laajentaen ja soveltaen.

Käytännön opetukseen soveltamisen näkökulmasta nykyaikaperustainen ilmiöoppiminen tai hankkeen toimintamalli eivät selkeästi vastaa oppilaiden oppimisen arvioinnin

toteuttamiseen. Hankkeen toiminnassa oppilaiden oppimista arvioivat opettajat havaintojen, keskustelun ja oppilaiden teosten pohjalta. Tutkijat puolestaan oppilaiden haastatteluja, palautetta, havainnointia, blogeja ja teoksia analysoimalla. Koulun arjessa näin laajaan reflektointiin ja arviointiaineiston kokoamiseen tai analysointiin ei ole aikaa ja resursseja. Arvioinnin näkökulmasta nousevat esiin sekä oppilaiden teokset että ryhmäblogeihin talentunut keskustelu, joista blogeja ymmärrettiin hyödyntää vielä vähäisissä määrin. Ryhmäblogeissa näkyväksi jäävä kommentointi on mahdollista selkeästi tehdä myös suorittamisen, oppimisen ja arvioinnin kohteeksi, kun se oppilaille alusta alkaen ohjeistetaan ja opettaja osaa verkkokeskustelua seurata aktiivisuuden ja esiin tulevan osaamisen näkökulmasta. Oppilaan tekemä teos ja verkkokeskustelu antavat erilaiset mahdollisuudet osallistua sekä tuoda osaamistaan esiin ja näin ne täydentävät toisiaan sekä luokassa työskentelyä oppilaan mahdollisuuksina esittää osaamistaan. Tarvetta kehittää arviointia erityisesti laaja-alaisen osaamisen ja monilukutaidon osalta jää mallissa kuitenkin edelleen.

9.3 Jatkotutkimusaiheet

Toiminta ei lopu koskaan, toteavat Heikkinen ja muut (2012, 8) toimintatutkimuksesta. Tutkimukseni onkin yksi sykli laajemmassa taidekasvatuksen toiminnan kehittämisen jatkumossa.

Toimintatutkimuksen strategian mukaisesti on luontevaa lähteä kehittämään toimintamallia. Jatkotutkimusaiheina on mahdollisuus kehittää mallia laajentaen ja syventäen integraatiota ja monialaisuutta. Yksi kysymys kohdistuu luonnollisesti siihen, toimiiko hahmotamani nykytaideperustaisen ilmiöoppimisen malli myös muihin ilmiöihin ja oppiaineiden väliseen yhteistyöhön sovellettuna. Toiminnan kehittäminen voi jatkua sykleinä eteenpäin ja tässä tutkimuksessa saavuttamani ymmärrys kehittyy ja jalostuu väistämättäkin seuraavissa tutkimuksissa. Monitahoisena ja toisaalta hyvin taidekasvatuksen ydintoimintoihin kiinnittyvänä on tuloksilla jatkokehittämismahdollisuuksia monissa eri konteksteissa taidekasvatukseen liittyen.

Alussa vierastamani kansalaiskasvatuksen aihe osoittautui merkittäväksi juuri nykytaiteeseen ja sosiaaliseen mediaan yhdistettynä. Kansalaiskasvatuksen, mediakasvatuksen ja taidekasvatuksen yhteyksien ja yhteistyön mahdollisuuksien kehittäminen vielä tiiviimmässä yhteistyössä yhteiskuntaopin opetuksen ja mediakasvatuksen asiantuntijoiden kanssa koulukontekstissa on hyvin perusteltu jatkotutkimuksen kohde. Toimijuus ja yhteiskunnallinen keskustelu ovat vielä osittain vieraita ja haastavia toteuttaa käytännötasolla kouluopetuksessa. Kuitenkin juuri ne yhdistävät mediaa, nykytaidetta ja kansalaisuutta ja kouluun soveltuvien käytäntöjen ja mallien kehittämisellä olisi yhä enenevissä määrin tarvetta. Toimijuuden käsite tuo mielestäni myös uuden ulottuvuuden keskusteluun taideaineiden merkityksestä peruskoulussa ja lukiossa, johon tutkimuksessa on mahdollista keskittyä tulevaisuudessa lisää.

Toinen olennainen teema oli yhteyksien luominen liittyen monialaiseen opetukseen ja ilmiöpohjaiseen oppimiseen, mutta myös nykytaiteen ja sosiaalisen median alustan rooliin oppimisessa. Nykytaideperustaisen ilmiöoppimisen mallissa, niin kuin se hankkeessa toteutui, olennainen osa oli tuotosten jakaminen oman koulun ulkopuoliselle vertaisryhmälle. Tähän kehittyvä tekniikka antaa lisää mahdollisuuksia samoin kuin opettajien kehittyneet

it-taidot ja karttunut kokemus. Samalla tutkimus osoitti, että digitaalisen verkko-oppimisen pedagogiikassa on vielä paljon hyödyntämätöntä potentiaalia ja erityisesti käytännön mallien ja kokemusten kautta sovellettavaa. Jatkotutkimusaiheina merkittävää olisi myös tarkastella tämän vertaisyleisön ja vertaisjakamisen merkityksiä muodostettaessa tietoa yhteisestä ilmiöstä. Lisäksi vertaistekijöiden taideteosten katsomisen merkitys kuvataideopetuksessa vaatisi lisää tutkimusta. Toisten oppilaiden töiden tarkastelu vie myös taidon arvioinnin äärelle. Miten voitaisiin huomioida opetusryhmässä väistämättäkin tapahtuva vertailu ja rakentaa vertaisarvioinnin ja itsearvioinnin käytäntöjä tukemaan oppimista? Myös sujuvan verkkokommunikaation kehittäminen osana kouluopetusta ja laajempaa dialogisena yhteistyön muotona peruskoulun, taidekasvatuksen sekä ilmiöoppimisen yhteyksissä näyttäytyy potentiaalisena jatkotutkimuskohteena. Tästä tutkimusaiheesta näimme CC-hankkeen toiminnassa vasta aavistuksen.

10 Päätäntä

Tutkimukseni perusteella nykytaide näyttäytyi erityisenä välineenä rakentaa kokemuksellisesti ja dialogisesti kuvaa eurooppalaisuudesta. Nykytaiteen toimintatavoin voitiin ilmaista oman identiteetin, paikan ja yhteisön eri puolia sekä toimia ja ilmaista mielipiteitä taiteen kautta. Yhteistyö verkkoalustalla teoksia jakaen ja tarkastellen laajensi dialogisesti ymmärrystä yhteisestä aiheesta. Nykytaiteella voitiin tarkastella Euroopan kansalaisuutta visuaalisten esitysten kautta rakentuvana identiteettinä, yhteisöön kuulumisena sekä yhteiskunnallisena toimijuutena. Yhteistyö ja oppimisympäristöjen laajentaminen toivat mukaan eri oppiaineiden sekä laaja-alaisen osaamisen sisältöjä sekä taitoja. Nykytaide sekä sosiaalinen media toimivat ilmaisun ja vuorovaikutuksen välineinä ja siksi monialaisessa kokonaisuudessa niiden ominaisuudet voivat kirkastua ja päästä oikeuksiinsa oikein hyödynnettynä ja erityisesti monilukutaitoa kehittävinä. Nykytaide välittää tietoa kokemuksista, arvoista ja merkityksistä ja sen tekeminen tuottaa tietoa omista ja yhteistyössä toisten antamista merkityksistä ilmiölle. Sekä taiteen kautta ilmaisu että vuorovaikutus kutsuvat osallisuuteen ja toimijuuteen. Identiteetit muovautuvat ilmaisun kautta ja vuorovaikutuksessa. Hankkeen tulokset osoittivat nykytaiteen ja sosiaalisen median potentiaalin mahdollistaa oppiminen ilmiöstä omakohtaisesti, yhteisöllisesti dialogissa ja vuorovaikutuksessa sekä taiteen tiedon kautta. Tuloksena näistä ominaisuuksista määrittelin nykytaideperustaista ilmiöoppimista. Sekä taiteellinen tekeminen että verkkoalustalla toimiminen korostivat oppilaan omaa toimijuutta ja dialogia ilmiöstä opittaessa.

Ilmiöpohjainen oppiminen on parhaimmillaan, kun ilmiö yhdistää luontevasti eri oppiaineita sekä kiinnittyy ajankohtaisesti oppilaiden elämismailmaan. CC-hankkeen toiminta osoitti, että lähtökohtaisesti hankalalta ja kaukaiselta ilmiöltä tuntuva Euroopan kansalaisuus osoittautui yhdeksi tällaiseksi oppilaiden identiteettien, kokemusten, ympäröivän yhteisön, median ja ajankohtaisen toimijuuden risteyskohdaksi. Ennalta osallistujille määrättyä aihetta lähestyttiin toiminnassa oppilaskeskeisesti. Kansalaisuuskasvatukseen linkittyvä ilmiö, jota lähestyttiin nykytaiteen kautta, yhdistyi luontevasti myös maantietoon, kieliin, musiikkiin sekä mediataitoihin. Haastavaan ilmiöön tarttuminen osoittautui palkitsevaksi. Nykytaiteen esimerkit ja toimintamallit toivat siihen kaivattua kosketuspintaa sekä kansainvälinen yhteistyö ja kommunikointimahdollisuus ryhmäblogeissa aidon kontekstin. Nykytaideperustainen ilmiöoppiminen muodostui dialogiseksi oppimisprosessiksi Euroopan kansalaisuuden äärellä taiteen tarkastelun, tekemisen ja jakamisen ansiosta. Taiteen tieto rakentui yksittäisistä tapauksista ja näkemyksistä dialogisesti laajemmaksi ymmärrykseksi.

Tutkimukseni perusteella nostan esiin nykytaiteen erityisen roolin monialaisessa opeutuksessa toimia oppilaille erityisenä toimijuuden tilana tarkastella ja ilmaista kokemuksia sekä merkityksiä ilmiöön liittyen. Taideperustaisessa integraatiossa taiteilijoiden ja oppilaiden teokset tarjoavat välineen dialogiin fyysisessä tai virtuaalisessa ympäristössä. CC -hank-

keessa onnistuneissa tapauksissa saavutettiin tunne kuulumisesta Euroopan yhteisöön. Henkilökohtaisia yhteyksiä tehtiin näkyviksi taiteen keinoin. Verkkoympäristössä kuvien kautta kohtaamalla luotiin tunnetta toisista ihmisistä muilla Euroopan laidoilla. Numerot ja faktat ovat kasvottomia, mutta taideteoksissa on ihmisten kädenjälki. Yhteyden tunne, kuvat ystävällisistä kasvoista ja kokemukset kohtaamisista muiden maiden lasten ja nuorten kanssa voivat kantaa pitkälle ja jättää merkittävän jäljen. Henkilökohtaisen yhteyden rakentaminen Eurooppaan voi olla jopa merkityksellisempää tänä päivänä Euroopan unionin tulevaisuuden kannalta, kuin keväällä 2013. Kun opettajien käsitys nykytaiteesta muuttui, oppilaiden käsitys Euroopasta laajeni.

Jälkisanat

Hankkeen alussa pohdin omaa eurooppalaista identiteettiäni. Valitsin sitä kuvaamaan passini, joka on viininpunainen EU-passi ehostettuna päälle pujotetuilla aiempia suomalaisen passin sinisiä kansia jäljittelevillä samettikuorilla. Koin olevani ensisijaisesti suomalainen, mutta myös eurooppalainen, kun tarpeeksi kerroksia kuoritaan.

Hanke muutti kuitenkin myös minun jo olemassa olevaa yhteyden kokemista Eurooppaan. Kuten monet osallistuneet oppilaat, huomasin eroja koulujen arjessa, ympäristöissä ja kielissä, mutta ennen kaikkea yhdistäviä tekijöitä. Merkittävintä oli muiden maiden työryhmien tapaaminen ja yhteistyö. Kansainvälisestä tutkijoiden joukosta tuli kuin toinen perhe, joka vei kukin maassaan eteenpäin valtavan mittaluokan hankkeen laivaa ja teki yhteistyötä vilpittömän lämpimästi arvostaen jokaisen panosta kokemuksen määrään, rooliin tai tieteenalaan katsomatta. Ennako-oletukseni oli tutkimuksen tuloksista hahmotella kunkin maan taidekasvatusprofiilia. Aika pian hypoteesini romuttui. Näkemykset ja haasteet, arvot ja tavoitteet olivatkin yhteisiä – vaikka koulujärjestelmät ja kulttuuriset kontekstit hieman erilaisia. Tutkijoina ja taidekasvattajina jaoinne samat arvot ja työmaan.

Lopputuloksena koen olevani aiempaa enemmän eurooppalainen, mutta myös selkeämmin suomalainen. Ristiriidattomasti rinnakkain molempia, sillä eurooppalaisuus on juuri siinä moninaisuudessa, erityiseksi tekevissä ja yhdistävissä tekijöissä. Hahmotan paikkani tässä maailmassa selkeämmin ja tunnen samalla kuuluvani joukkoon, kansallisesti ja Euroopan tasolla.

Tänä päivänä ruokakaupassa ostan appelsiineja hyvällä omalla tunnolla ja mietin lämmöllä espanjalaisia kollegojani. Sama tapahtui, kun löysin Tšekissä valmistetun takin. Terveiset lähtevät mielessäni ystäville Prahaan. Tomaateiksi valitsen edelleen suomalaisia, mutta kotimaisuuden suosimiseen on tullut toinen eurooppalainen, omakseni kokema taso. Myös hankkeen osallistujat etsivät, näkivät ja kokivat näitä pieniä yhteyksiä Eurooppaan – ja pienillä yhteyksillä voi olla suuri merkitys.

Tutkimuksessa paljastui taideperustaisen toimintatutkimuksen hienous – muuttamalla ja kehittämällä käytäntöjä niiden todellisessa yhteydessä: oikeissa kouluissa konkreettisesti taiteen äärellä ihmisten kanssa yhdessä kokeillen ja tehden – muutuin myös itse.

Lähteet

- Aaltola, J. & Syrjälä, L. (1999). Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.), *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena. 11–24.
- Aarnio, H., & Enqvist, J. (2016). Uudistettu DIA-NA-malli kehykseksi digiajan oppimiselle. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 18(3), 39–48.
- Aarnio, H., & Enqvist, J. (2001). Dialoginen oppiminen verkossa – DIANA-malli ammatillisen osaamisen rakentamiseen. *Kehittyvä koulutus* 2/2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Aarnio-Linnanvuori, E., Kettunen, A. & Laine, A. (2017). *Ilmiöt ihmeteltäviksi: Monialaisia ideoita ulkona oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Adams, E. (1997). *Public Art: People, Projects, Process*. London: London Arts Board.
- Ahola, S., Hiltunen, M., Huhmarniemi, M., Kuusela, K., Koivula, E., Kolari, H., Linnamaa, L., Riikonen, U., Rissanen, V. (2010). *Rälläkkä ja sivellin. Taidetoimintaa nuorten hyvinvoinnin tueksi*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Alleman, J. & Brophy, J. (1993). Is curriculum integration a boon or a threat to social studies? *Social Education* 57 (6), 287–291.
- Ackerman, D. & Perkins, D. N. (1991). Integrating thinking and learning skills across the curriculum: Design and Implementation 78, 77–95.
- Anttila, P. (2006). *Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen* (2. p.). Hamina: Akatiimi.
- Arendt, Hannah 2002. *Vita Activa. Ihmisenä olemisen ehdot*. Tampere: Vastapaino.
- Arnheim, R. (1954). *Art and visual perception*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Atjonen, P. (1992). *Miksi opetussuunnitelmaa (ei) pitäisi eheyttää?: Väitteitä ja vastaväitteitä*. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). *Arts based research*. Los Angeles: Sage.
- Barthes, R. (1977). *Image –Music–Text*. (Englannin kielinen käännös: S. Heath). New York: Hill and Wang.
- Beane, J. A. (1995). Curriculum integration and the disciplines of knowledge. *The Phi Delta Kappan*, 76 (8), 616–622. <http://www.jstor.org/stable/20405413>.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: designing the core of democratic education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Beckett, D. & Hager, P. (2002). *Life, work and learning: practice in post-modernity*. Lontoo: Routledge.
- Bellamy, R. 2008. Evaluating Union Citizenship: Belonging, Rights and Participation within the EU. *Citizenship Studies*, 12 (6), 597 – 611.
- Bellamy, R. & Palumbo, A. (2010). *Citizenship*. Farnham, Surrey, UK: Ashgate Pub.
- Benjamin, S. (2014). Kulttuuri-identiteetti – Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. Teoksessa: M. Laine (toim.). *Kulttuuri-identiteetti & kasvatustieteiden tutkimus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Tallinna: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura. Suomen kulttuuriperintökasvatuksen julkaisuja 8. https://www.kulttuuriperintokasvatus.fi/wp-content/uploads/2015/04/Kulttuuri-identiteetti_ja_kasvatus.pdf.
- Best, D. (1992). *The rationality of feeling*. London: The Falmer Press.
- 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*. Dordrecht: Springer. 17–66.
- Birstedt, J., Boud, D. & Feletti, G. I. (1999). *Ongelmalähtöinen oppiminen: Uusi tapa oppia*. Helsinki: Terra cognita.

- Blagoeva, N. (2020). *An artist-teacher-researcher in action: Facilitating integration of contemporary art forms into primary after-school visual arts activities*. Helsinki: Unigrafia.
- Bourriaud, N. (2002). *Relational aesthetics*. Paris: Les Presse du Réel.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qpo63oa.
- Bresler, L. (1995). The subservient, co-equal, affective, and social integration styles and their implications for the arts. *Arts Education Policy Review*, 96(5), 31–37.
- Bresler, L. (2002). Out of the Trenches: The Joys (and Risks) of Cross-Disciplinary Collaborations. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (152), 17-39. <http://www.jstor.org/stable/40319124>. (Luettu 26.10.2020).
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32–42.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cantell, H. (2015). Ainejakoisuus ja monialainen eheyttäminen opetuksessa. Teoksessa: H. Cantell (toim.). *Näin rakennat monialaisia opimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 11–15.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer.
- Chu, S., Reynolds, R., Tavares, N., Notari, M., & Lee, C. (2017). *21st Century Skills Development through Inquiry Based Learning From Theory to Practice*. Springer Science.
- Clarke, P. B. (1996). *Deep citizenship*. London: Pluto Press.
- Cogan, J., Grossman, D. & Liu, M. (2000). Citizenship: The Democratic Imagination in a Global/Local Context. *Social Education*. 64. 01/01. National Council for the Social Studies. 48–52.
- Cogan, J. (2012 [1998]). Citizenship Education for the 21st Century: Setting the Context. Teoksessa: J. Cogan & R. Derricott (toim.). *Citizenship for the 21st Century: An International Perspective on Education*. New York: Routledge.
- Cogan, J., & Derricott, R. (2012 [1998]). Preface for the Paperback Edition. Teoksessa: J. Cogan & R. Derricott (toim.). *Citizenship for the 21st Century: An International Perspective on Education* (revised ed. 2012). New York: Routledge. xiii–xvi.
- Collier, M. (2001). Approaches to Analysis in Visual Anthropology. Teoksessa: T. Van Leeuwen & C. Jewitt. (toim.). *Handbook of Visual Analysis*. Lontoo: Sage. 33–60.
- Collins, F., Berry, M. & Richardson, M. (2014). Blogging. Teoksessa: *Creative connections digital catalog*. <http://www.es.ipvc.pt/dc/>. (Luettu 10.6.2021).
- Colvert, A. (2015). *Ludic Authorship: Reframing Literaciethrough Peer-to-PeerAlternate Reality Game Design in the Primary Classroom*. Institute of Education, University College of London.
- Council of the European Communities, Commission of the European Communities. (1992). *Treaty on European Union*. https://europa.eu/european-union/sites/europa.eu/files/docs/body/treaty_on_european_union_en.pdf. (Luettu 30.10.2019).
- Coutts, G. & Jokela, T. (2008). *Art, Community and Environment: Educational Perspectives*. Bristol: Intellect.
- Cremin, L. (1961). *The transformation of the school: Progressivism in American education, 1876–1957*. New York: Knopf.
- Dahlström, M. (2000). *Steinerkoulu keskeisiä piirteitä*. Suomen antroposofinen liitto. Seinäjoki: I-Print Oy.
- Deleuze, G. & Guattari, G. (2004[1980]). *A Thousand Plateaus*. Lontoo: Continuum International Publishing Group.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Dewey, J. (1957). *Koulu ja yhteiskunta*. (suom. K. Kajava). Helsinki: Otava.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York, NY: G.P. Putnam's Sons.
- Din, H. (2017). Practicing Sustainable Art in the Arctic: Two Case Studies. Teoksessa: G. Fondahl & G.N.Wilson (toim.): *Northern Sustainability: Understanding and Addressing Change in the Circumpolar World*. Springer Polar Sciences. 305–315.

- Din, H. (2013). *Junk to Funk: A community-based practice of sustainable art*. Teoksessa: T. Jokela, G. Coutts, M. Huhmarniemi & E. Härkönen (toim.). *Cool. Applied Visual Arts in the North*. Lapin yliopisto: Rovaniemi. 122–127.
- Dissanayake, E. 1992. *Homo Aestheticus. Where Art Comes from and Why*. New York: The Free Press A division of Macmillan Inc.
- Donahue, D.M. & Stuart, J. (2010). Introduction: Five Best Questions About Arts Integration: What to Ask Before Your Start. In D.M. Donahue & J. Stuart (toim.), *Artful teaching. Integrating the Arts for Understanding Across the Curriculum, K–8*. New York: Teachers College Press. 1–16.
- Douglas, K. M. & Jaquith, D. B. (2009). *Engaging Learners Through Artmaking. Choice-Based Art Education in the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Driver, C.E. (2010). *Can the arts become part of the 'basics' of our public education? In Thought leader forum on arts and education: Assuring equitable arts learning in urban K-12 public schools*. Report of conference hosted by Grantmakers in the Arts and Grantmakers for Education. Seattle, WA: Grantmakers in the Arts.
- Duchesne, S. (2012). National Identification, Social Belonging and Questions on European Identity. Teoksessa M.Thiel & R. Friedman (toim.), *European identity and culture: narratives of transnational belonging*. Farnham: Routledge. 53–74.
- Dufva, T. (2018). *Art education in the post-digital era. Experiential construction of knowledge through creative coding*. Helsinki: Aalto university.
- EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. European Commission). (2012). *Citizenship Education in Europe*. Brussels: Eurydice. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/citizenship-education-europe_en. (Luettu 11.11.2020).
- Easton, F. 1997. Educating the Whole Child, "Head, Heart and Hands": Learning from the Waldorf Experience. *Theory Into Practice*, 36 (2), 87–94. College of Education, The Ohio State University.
- Eerikäinen, H. (2006). Taidetta geeneistä, soluista ja kudoksista. *Taide*, 3/06. http://www.taidelehti.fi/arkisto/taide_3-06/artikkelit_3-06/taidetta_geeneista_soluista_ja_kudoksista. (Luettu 20.3.2021).
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Reston (Va.): Teachers College Press; National Art Education Association.
- Efland, A. 1998. *Taidekasvatuksen opetussuunnitelmiä tutkimassa*. (suom. V. Wuori & M. Räsänen). (Perustuu käsikirjoitukseen Curriculum inquiry in art education: A model approach. 1983. The Ohio State University). Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.
- Efland, A.D., Freedman K. & Stuhr, P. 1998. *Postmoderni taidekasvatus: Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan*. (suom. V. Wuori). Helsinki: Taideteollinen korkeakoulun taidekasvatuksen osasto.
- Eisner, E. W. (1982). *Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach*. New York: Longman.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Elliott, J. (2004 [1997]). School-based Curriculum Development and Action Research in the United Kingdom. Teoksessa: S. Hollingsworth (toim.). *International Action Research. A Casebook for Educational Reform*. Lontoo & New York: RoutledgeFalmer. 17–29.
- Elliott, D. J., Silverman, M. & Bowman, W. D. (2016). Artistic Citizenship: Introduction, Aims and Overview. Teoksessa D.J. Elliott, M. Silverman & W.D. Bowman (toim.), *Artistic citizenship: Artistry, social responsibility, and ethical praxis*. New York: Oxford University Press. 3–21.
- Eskelinen, T., Gellin, M., Gretschel, A., Juntila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Kivijärvi, A., Koskinen, S., Laine, S., Lundbom, P., Nivala, E., Sutinen, R. (2012). Lapset ja nuoret kansalaistojen kanssa. Teoksessa: A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.). *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura: Helsinki. Julkaisuja 118. 213–248.
- European Commission (EC). (2013). *Eurobarometer 79. Spring 2013. European Citizenship*. European Commission/ TNS opinion & social.
- Euroopan komissio/ Euroopan yhteisöt (EC). 1999. *Kohti eurooppalaista koulutusta ja aktiivista kansalaisuutta*. Luxemburg: Euroopan yhteisöjen virallisten julkaisujen toimisto.

- (Alkuperäinen teos: European Commission. 1998. *Education and Active Citizenship in European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities).
- European Union (EU). (2019). *Special Eurobarometer 486. Report. Europeans in 2019*. European Commission / Kantar. <https://ec.europa.eu/comfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/yearFrom/1974/yearTo/2019/surveyKy/2225>. (Luettu 6.11.2019).
- Faulks, K. (2000). *Citizenship*. London: Routledge.
- Fauntley, M. & Savage, J. (2011). *Cross-curricular teaching and learning in the secondary school*. Milton Park, Abingdon, Oxon ; New York: Routledge.
- Felshin, N. (1996). *But Is It Art?: The Spirit of Art as Activism*. Seattle, WA: Bay Press.
- Fessakis, G., Tatsis, K. & Dimitracopoulou, A. (2008). Supporting "Learning by Design" activities using group blogs. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(4), 199–212.
- Fleming, M. (2012). *The Arts in Education. An introduction to aesthetics, theory and pedagogy*. London & New York: Routledge.
- Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership* 49(2), 61–65.
- Forsell, H. (2015). Museoista motivaatiota oppimiseen. Teoksessa: Cantell, H. (toim.). *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 235–244.
- Foster, R. (2017). Nykytaidekasvatusta toisintekemisenä ekososiaalisten kriisien aikakaudella. *Sosiaalipedagoginen Aikakauskirja*, 18, 35–56. <https://journal.fi/sosiaalipedagogiikka/article/view/63484>. (Luettu 2.10.2021).
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics and the social life of art*. New York, NY & Reston, VA: Teachers College Press and The National Art Education Association.
- Freire, P. (2005[1970]). *Sorrettujen pedagogiikka*. (suom. & toim. J. Kuortti). Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H. (2004). *Hermeneutiikka: Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. (suom. & toim. I. Nikander). Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H. (1997). *Truth and method* (2., rev. ed.). New York: Continuum.
- Gardner, H. & Boix-Mansilla, V. (1993). Teaching for understanding across the disciplines. *Educational Leadership*, 51, 5. 14–18.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. NYC: Basic Books.
- 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.
- Goodman, N. (1976). *Languages of art. An Approach to a theory of symbols*. Indianapolis/ Cambridge: Hackett Publishing Company Inc.
- Gearon, L. & Naval, C. (2013). Foreword. Teoksessa R. Mason & C-P. Buschkühle (toim.), *Images & Identity. Educating Citizenship through Visual Arts*. Bristol, UK: Intellect. ix–xiv.
- 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*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 101–118.
- Granö, P., Hiltunen, M. & Jokela, T. (2018). Johdanto oppimisen tilanteisiin ja paikkoihin. Teoksessa: P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.). *Suhteessa maailmaan. Ympäristöt oppimisen avaajina*. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Granö, P. & Laitinen, S. 1998. Kuvaamataidon opetuksen tuloksellisuuskuva peruskoulussa; tapaustutkimus viidessä eri ala-asteen ja kolmessa yläasteen koulussa. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.), *Tapaustutkimuksia peruskoulun kuvaamataidon ja musiikin opetuksesta luvuonna 1997–1998, II osa*. Arviointia 3/1998. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 12–99.
- Grendelová, E. (2014). *Fragmenty naracie v komikse (fenomen komiksu vo vytvarnej vychove)*. [Fragments of narration in comics (Comics phenomenon in art education)]. Ph.D. thesis in Art Education. Prague: Charles University/ Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. <http://hdl.handle.net/20.500.11956/68935>. (Luettu 13.4.2021).
- Grönholm, I. (1998). Taito- ja taideaineiden opetuksen integraatioseminaarin avaus. Teoksessa A. Puurula (toim.), *Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi: Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa: Kokonaisuus on enemmän -seminaarin*

- (4.12.1997) *puheenvuorot*. Helsinki; Vantaa: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos: Helsingin yliopisto, Vantaa täydennyskoulutuslaitos. *Studia Paedagogica* 17.
- Gude, O. (2007). Postmodern Principles: In Search of a 21st Century Art Education. *Art Education*, 57 (1), National Art Education Association. 6–14. <http://www.jstor.org/stable/3194078>. (Luettu 27.10.2020).
- Gustavsen, B. (1996). Development and Social Sciences. An Uneasy Relationship. Teoksessa S. Toulmin & B. Gustavsen (toim.), *Beyond Theory. Changing Organizations through Participation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 5–30.
- Habermas, J. (1981). *The theory of communicative action*. (käännös T. McCarthy). Boston: Beacon Press.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä* (6. uud. p.). Porvoo; Helsinki: WSOY.
- 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.
- Halinen, I. & Jääskeläinen, L. (2015). Opetussuunnitelmauudistus 2016. Teoksessa: Hannele Cantell (toim.). *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 19–36.
- Hall, S. (1999). *Identiteetti*. Toimitus ja käännös: J. Herkman & M. Lehtonen. Tampere: Vastapaino.
- Harasim, L. (2012). *Learning theory and online technologies*. New York: Routledge.
- Hargreaves, A. & S. Moore. 2000. Curriculum integration and classroom relevance: A study of teachers' practice. *Journal of Curriculum and Supervision* 15 (2), 89–112.
- Harju, V., Viitanen, K. & Vivitsou, M. (2014). Kansainvälisyyttä digitarinoiden avulla. Teoksessa H. Niemi & J. Multisilta. (toim.). *Rajaton luokkahuone*. Jyväskylä: PS kustannus. 224–235.
- Harju, V. (2014). Tulevaisuuden taidot oppimisen lähtökohdanna. Teoksessa: H. Niemi & J. Multisilta (toim.), *Rajaton luokkahuone*. Jyväskylä: PS-kustannus. 36–49.
- Hartikainen, M. & Harmanen, M. (2019). Luki-jalle. Teoksessa: M. Hartikainen & M. Harmanen (toim.). *Monilukutaitoa oppimassa*. Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2019:2. 5–14.
- Heikkinen, H.L.T. (2007). Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.), *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 16–38.
- Heikkinen, H.L.T, Huttunen, R., Syrjälä, L. & Pesonen, J. (2012). Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited. *Educational Action Research*, 20:1, 5-21. DOI: 10.1080/09650792.2012.647635
- Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. (1999). Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.). *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena. 25–62.
- Heikkilä, E. (2019). *Ehkä taide ehkä kasvatus. Kasvatus ja vallan mahdollisuus nykyaikaisen toimintatapojen valossa*. Espoo: Aalto ARTS Books.
- Helenius, P. (1996). *Nuorten kulutus ja identiteetti 90-luvun Suomessa*. Kuluttajatutkimuskeskus. Keskustelualoitteita 22/96.
- Helve, H. (1996), ”Ystävämme kettu” ja uusi maailman kuva. Teoksessa L. Suurpää & P. Aaltojärvi (toim.) *Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin*. Tietolipas 143. SKS. Piekämäki: Raamattutalo. 74–94.
- Hervé, M. (1997) Quelques pistes sur la citoyenneté active. Puhe selontekoennusteita laativan yksikön kuulemistilaisuudesta, Brysselissä, 15.4.1997., julkaistu teoksessa: B. Bier ja B. Roudet (toim.), *Citoyenneté/Identités*, Marly-le-Roi, INJEP: 1997.
- Hinde, E. R. (2005). Revisiting curriculum integration: A fresh look at an old idea. *The Social Studies* 96 (3), 105–111.
- Hiltunen, M. (2018). Taidevaihte – aikaistaitteen toimintatapoja soveltamassa. Teoksessa: P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.), *Suhteessa maailmaan. Ympäristöt oppimisen avaajina*. Rovaniemi: Yliopistopaino. 82–107.
- Hiltunen, M. (2016). Astumisia virtaan. Teoksessa: A. Suominen (toim.). *Taidekasvatus Ympäristöhuolen Aikakaudella: Avauksia, Suuntia, Mahdollisuuksia*. Helsinki: Aalto ARTS Books. 200–212.

- Hiltunen, M. (2011). Voimaannuttava pohjoinen: Sukupolvet ja kulttuurit kohtaavaavat taidekasvatushankkeissa. *Nuorisotutkimus*, 29(1), 34–49.
- Hiltunen, M. (2009). *Yhteisöllinen taidekasvatus: Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Hollo, J. A. (1927). *Kasvatuksen maailma*. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Honkala, N. (2018). *Näkökulmia taiteen ja kulttuurin vaikutuksista oppimiseen*. Osaamisen aika -hanke, Sitra. <https://www.sitra.fi/artikkelit/nakokulmia-taiteen-ja-kulttuurin-vaikutuksista-oppimiseen/>. (Luettu 7.5.2020).
- Hooper–Greenhill, E. (2007). *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance*. London & New York: Routledge.
- Huddleston, T. & Kerr, D. (2006). *Making Sense of Citizenship: A Continuing Professional Development Handbook (Young Citizen's Passport)*. Lontoo: Hodder Murray/The Citizenship Foundation.
- Huhmarniemi, M. E. (2018). Metsäleikkejä kestävään kehitykseen. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen, & T. Jokela (toim.), *Suhteessa maailmaan: ympäristöt oppimisen avaajina*. Lapland University Press. 109–132. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-934-6>.
- Huhmarniemi, M. (2016a). *Marjamatkoilla ja kotipalkisilla: Keskustelua Lapin ympäristökonflikteista nykyaikaisen keinoin*. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-898-5>.
- Huhmarniemi, M. (2016b). Taideperustaista ympäristötutkimusta Lapin marjamailta. Teoksessa: A. Suominen (toim.), *Taidekasvatus Ympäristöhuolen Aikakaudella: Avauksia, Suuntia, Mahdollisuuksia*. Helsinki: Aalto ARTS Books. 231–239.
- Huhtinen, A.-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisen kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. (e-kirja).
- Huovinen, T. & Rovio, E. (2006). Toimintatutkija kentällä. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.), *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Vantaa: Dark Oy. 94–130.
- Hyvärinen, R. (2014). Paikan käsitykset paikkalähtöisen kasvatuksen tutkimuksessa. Teoksessa E.K. Hyry-Beihammer, E. Estola & M. Hiltunen (toim.), *Paikka ja kasvatus*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 9–30.
- Härkönen, E. M. (2021). *Seeking Culturally Sustainable Art Education in Higher Education*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Härkönen, E. M. (2018). Teach Me Your Arctic: Place-Based Intercultural Approaches in Art Education. *Journal of cultural research in art education*, (35), 132–150. <http://www.jcrae.org/journal/index.php/jcrae/article/view/88>.
- Härkönen, E. & Stöckell, A. (2020). Maisema monitieteisenä taiteellisen prosessina. Teoksessa T. Jokela, S. Nikula & J. Häkkinen (toim.), *Puheenvuoroja arktisesta taiteesta ja muotoilusta*. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja. Sarja C. Katsauksia ja puheenvuoroja Nro 67. 111–119. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-220-7>.
- Härkönen, E., & Stöckell, A. (2019). Cultural Sustainability in Art-Based Interdisciplinary Dialogue. *International Journal of Art & Design Education*, 38(3), 639–648. <https://doi.org/10.1111/jade.12246>.
- Illeris, H. (2009). Visual Events and the Friendly Eye: Modes of Educating Vision in New Educational Settings in Danish Art Galleries. *Museum and society* 7(1), 16–31. <http://www.le.ac.uk/ms/m&s/Issue%2019/illeris.pdf>. (Luettu 20.11.2020).
- Illeris, H. (2006). Museums and Galleries as Performative Sites for Lifelong Learning: Constructions, Deconstructions and Reconstructions of Audience Positions in Museum and Gallery Education. *Museum and society* 4(1), 15–26. <http://www.le.ac.uk/ms/m&s/Issue%2010/2%20Illeris.pdf>. (Luettu 20.11.2020)
- Illeris, H. (2005). Young People and Contemporary Art. *The International Journal of Art and Design Education* 24 (3), 231–242.
- Irwin, R. L., Kind, S., Grauer, K., & de Cosson, A.F. (2005). Integration as embodied knowing. Teoksessa M. Stokrocki (toim.), *Interdisciplinary art education builds bridges to connect disciplines & cultures*. Reston, VA: National Art Education Association. 44–59.

- Irwin, R.L., & de Cosson, A. (toim.). (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts - based living inquiry*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- Isaacs, W. & Tillman, M. (2001). *Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito: Uraauurtava lähestyminen liike-elämän viestintään*. Helsinki: Kauppakaari.
- Isaacs, W.N. (1996). The Process and Potential of Dialogue in Social Change. *Educational Technology* 36(1), 20–30.
- Isin, E. F. & Saward, M. (2013). Questions of European citizenship. Teoksessa E.F. Isin & M. Saward (toim.), *Enacting European Citizenship*. Cambridge: Cambridge University Press. 1–18.
- Isomaa-James, M. (2013). *Nykytaide dialogin edistäjänä: Teoskuvapankin rakentuminen kansainvälisessä hankkeessa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Jacobs, D. & Maier, R. (1998). European identity: construct, fact and fiction. Teoksessa M. Gaste-laart & A. De Rutjer (toim.), *A United Europe: the quest for a multifaceted identity*. Maastricht: Straker. 13–34.
- Jagodzinski, J. (2010). *Visual Art and Education in an Era of Designer Capitalism: Deconstructing the Oral Eye*. New York: Palgrave-Macmillan.
- Jokela, T. (2019). Art-Based Action Research in the North. Teoksessa G.W. Noblit (toim.), *Oxford Research Encyclopedias: Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.522>.
- Jokela, T. (2018). Suhteessa talveen. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.), *Suhteessa maailmaan. Ympäristöt oppimisen avaajina*. Rovaniemi: Yliopistopaino. 53–81
- Jokela, T. (2016). Yhteisöllistä ympäristötaidekasvatusta Pohjoisessa. Teoksessa A. Suominen (toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella: Avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. Helsinki: Aalto ARTS Books. 69–83.
- Jokela, T. (2013). The art of art education and the status of creative dialogue. Teoksessa C.-P. Buschkuhle (toim.), *Ein diskurs zur künstlerische Bildung*. Oberhausen: Athene. 161–174.
- Jokela, T. (2008). Art, Community and Environment: Art Pedagogical Collaborative Project-Based Studies in Art Teachers Education. Teoksessa G. Coutts & T. Jokela (toim.), *Art, Community and Environment: Educational perspectives*. Bristol; UK/ Chicago, USA: Intellect. 217–240.
- Jokela, T. & Hiltunen, M. (2014). Pohjoiset kylät ja koulupihat taidekasvatuksen paikkoina. Teoksessa E. K. Hyry-Beihammer, M. Hiltunen & E. Estola, (toim.), *Paikka ja kasvatus*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 78–106.
- Jokela, T., Hiltunen, M. & Härkönen, E. (2015a). Art-based Action Research – Participatory Art for the North. *International Journal of Education through Art*, Vol. 11 (3), 433–448.
- Jokela, T., Hiltunen, M. & Härkönen, E. (2015b). Contemporary Art Education Meets the International North. Teoksessa M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (toim.), *Conversations on Finnish Art Education*. Aalto University series Art+Design+Architecture 5/ 2015. Helsinki: Aalto ARTS Books. 260–279.
- Jokela, T. & Huhmarniemi, M. (2020). Taideperustainen toimintatutkimus soveltavan taiteen kehittämisen välineenä. Teoksessa T. Jokela, M. Huhmarniemi & J. Paasovaara (toim.), *Luontokuvaus soveltavana taiteena*. Lapin yliopisto. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja. Sarja C. Katsauksia ja puheenvuoroja Nro 66. 38–61
- Jokela, T. & Huhmarniemi, M. (2018a). *Ympäristötaide kertoo paikan tarinoita*. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Taiteiden tiedekunta, ja Faculty of Art and Design.
- Jokela, T. & Huhmarniemi, M. (2018b). Art-based action research in the development work of arts and art education. Teoksessa G. Coutts, E. Härkönen, M. Huhmarniemi, T. Jokela (toim.), *The Lure of Lapland: A handbook of Arctic Art and Design*. Rovaniemi: Lapin yliopisto. 9–25.
- Jokela, T., Huhmarniemi, M. & Hiltunen, M. (2019). Art-based action research: Participatory art education research for the North. Teoksessa A. Sinner, R. Irwin & J. Adams (toim.), *Provoking the field: International perspectives on visual arts PhDs in education*. Bristol, UK: Intellect. 45–56.
- Jokela, T., & Stöckell, A. (2020). Sulavesiä ja uusia lumia: näkökulmia lumirakentamisen ja talvitaiteen kehittämiseen. Teoksessa T. Jokela, M. Huhmarniemi, & J. Paasovaara (toim.), *Luontokuvaus soveltavana taiteena*. Rovaniemi: Lapin yliopisto. 137–147. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020050424846>.

- Juntunen, M-L. & Anttila, E. (2019). Taidekasvatus: Peruskoulun sokea piste. *Kasvatus* 50(4). 356–363.
- Juuti, K., Kairavuori, S. & Tani, S. (2015). Tiedonalalähtöinen eheyttäminen. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 77–93.
- Juuti, K., Kairavuori, S. & Tani, S. (2010). Tiedonalalähtöinen eheyttävä opetus monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 295–312.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Toimintatutkimus. Sekä toimintaa että tutkimusta. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. 267–281.
- Kaarakainen, M-T. (2019). *Education and inequality in digital opportunities: differences in digital engagement among Finnish lower and upper secondary school students*. Väitöstutkimus. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 82. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, RUSE. Turku: Turun yliopisto.
- Kaarakainen, M-T. & Saikkonen, L. (2019). Pelamisen ja sosiaalisuuden ympärille muodostuvat kolmannet tilat - nuorten teknologian käyttötavat ja vapaa-ajan harrasteet. *Nuorisotutkimus*. 36 (4). Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry.
- Kac, E. (2007). *Signs of life: Bio art and beyond*. Cambridge, Mass./London: MIT.
- Kafková, H. (2014). *Rozvoj možností výtvarné výchovy v integraci s cizím jazykem*. [Developing potentials of art education in integration with second language acquisition]. PhD thesis in Art Education. Praha/Praque: Charles University/Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. <http://hdl.handle.net/20.500.11956/69312>.
- Kaihovirta-Rosvik, H. (2009). *Images of imagination: An aesthetic approach to education*. Åbo/ Pargas: Åbo Akademi University Press.
- Kairavuori, S. (2019). Lasten oikeudet kuviin! Teoksessa P. Venäläinen, J. Lindholm, S. Kairavuori, T. Pusa & S.Ylönen (toim.), *Jälkikuvia, kuvan jälkiä. Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkiminen*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 39–62.
- Kaitavuori, K. (2004). *KOPS. Kiasman kierto-koulun opetussuunnitelma*. Helsinki: Nykytaiteen museon julkaisuja 91/2004.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2012). *Literacies*. Port Melbourne, Vic: Cambridge University Press.
- Kallio, K. (toim.) (2004). *Museo oppimisympäristönä*. Jyväskylä: Suomen museoliitto ja Suomen Tammi Plus -projekti.
- Kallionpää, O. (2017). *Uuden kirjoittamisen opetus. Osallistavaa luovuutta verkossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kandel, E.R. (2012), *The Age of Insight: The Quest to Understand the Unconscious in Art, Mind, and Brain, from Vienna 1900 to the Present*. New York: Random House.
- Kangas, M., Kopiosto, K. & Krokfors, L. (2015). Eheyttäminen ja laajentuvat oppimisympäristöt. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 37–48.
- Kantonen, L. (2010). Yhteisötaiteen estetiikkaa ja menetelmiä; Yhteistyötä, vuoropuhelua, palvelua ja provokaatiota. Teoksessa: L. Kantonen (toim.). *Ankaraa ja myötätuntoista kuuntelua. Keskustelevaa kirjoitusta paikkasidonmaisesta taiteesta*. Helsinki: yliopistopaino. 74–84.
- Kantonen, L. (2005). *Teltha: Kohtaamisia nuorten taidetyöpajoissa*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Kasahara, K. & Hu, J. (2018). *Current Status and Possibility of A/r/tography in Asia: The Japanese and Chinese Context - A Session of Re-thinking Writing and Graphy in Art Education*. Full paper. 5th Conference on Arts Based Research & Artistic Research. Provoking Research and Social Intervention. TATE LIVERPOOL (Liverpool, UK). https://docs.wixstatic.com/ugd/62cb70_d0421fc351c546e6896cf3b89470f609.pdf (Luettu 14.11.2020)
- Kay, K. (2010). 21st Century Skills: Why They Matter, What They Are, and How We Get There. Teoksessa J. Bellanca & R. Brandt (toim.), *21st century skills. Rethinking How Students Learn*. Solution Tree Press.
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W. & Burge, B. (2009). *ICCS 2009 European Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement Among Lower-secondary Students in 24 European Countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

- Kester, G.H. (2011). *The One and the Many. Collaborative Contemporary Art in a Global Context*. Durham: Duke University press.
- Kester, G. H. (2010). Dialoginen estetiikka. (suom. L. Kantonen). Teoksessa L. Kantonen (toim.), *Ankaraa ja myötätuntoista kuuntelua. Keskustelevaa kirjoitusta paikkasidonnoisesta taiteesta*. Helsinki: yliopistopaino. 39–71.
- Kester, G. H. 2004. *Conversation Pieces: Community and Communication in Modern Art*. Berkeley and Los Angeles, University of California Press.
- Ketovuori, M. (2007). *Two cultures of arts education, Finland and Canada? : An integrated view*. Turku: Turun yliopisto.
- Keulman, K. & Koós, A. K. (2014). *European identity: It's Feasibility and Desirability*. Lanham/Boulder/New York/ London: Lexington Books.
- Klein, J. T. (2000). Integration, Evaluation, and Disciplinarity. Teoksessa M. A. Somerville & D. J. Rapport (toim.), *Transdisciplinarity. Recreating Integrated Knowledge*. Oxford, UK: EOLSS Publishers. 49–59.
- Knif, L. (2021). *Moninainen kuvis: Osallisia tiloja, tasa-arvon tekoja, taiteella tiedettyä toimijuutta*. Helsinki: Unigrafia.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kontturi, K-K. (2012). *Following the Flows of Process: A New Materialist Account of Contemporary Art*. Annales Universitatis Turkuensis. Ser B. Humaniora. Osa – Tom 349. Turku: Turun yliopisto.
- Korocik, J. (1992). Vertailtavat kontekstit taide-teoksen ymmärtämiseksi. *Stylus* 86. 3–4.
- Koskenniemi, E. & Hälinen, K. (1974). Didaktiikka. 3. painos. Helsinki: Otava.
- Krokfors, L., Kangas, M., Vitikka, E., & Mylläri, J. (2010). Näkökulmia koulupedagogiikkaan. Teoksessa: H. Ruokamo, R. Smeds, A. Staffans & L. Krokfors (toim.). *InnoSchool - välittävä koulu: Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka*. Espoo: Aalto-yliopiston teknillinen korkeakoulu. 51–85. http://innoschool.tkk.fi/framet/InnoSchool_kirja.pdf. (Luettu: 28.5.2020).
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2010). *Oppimisen Sillat: Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Cicero Learning, Helsingin yliopisto.
- Kupiainen, R. (2019). Monilukutaidon pedagogiikan lähtökohtia. Teoksessa: M. Hartikainen & M. Harmanen (toim.). *Monilukutaitoa oppimassa*. Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2019:2. 23–31.
- Kupiainen, J., Häkkinen, L., Ruohonen, I., Aaltonen, J., Metsola, M., Dölle, S., . . . Aleksandrov, E. (2017). *Kuvatut kulttuurit: Johdatus visuaaliseen antropologiaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kupiainen, R., & Sintonen, S. (2009). *Medialukutaidot, osallisuus ja mediakasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kurki, L. (2006). Kansalainen persoonana yhteisössään. Teoksessa: L. Kurki & E. Nivala. *Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan*. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 115–192.
- Kurki, L. & Nivala, E. (2006). Johdanto. Teoksessa: L. Kurki & E. Nivala. (toim.), *Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan*. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 11–24.
- Kuula, A. (1999). *Toimintatutkimus: Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Kwon, M. (2002). *One place after another: Site-specific art and locational identity*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Lacy, S. (1995). Debated territory: Towards a critical language for public art. Teoksessa S. Lacy (toim.), *Mapping the terrain: New genre public art*. Seattle/Indiana: Bay Press. 171–185.
- Lahdes, E. (1973). *Peruskoulun opetusoppi* (4. uud. p.). Helsinki: Otava.
- Laitinen, L. (2017). Taide, taiteellinen toiminta ja nuorten hyvinvointi. Teoksessa: *Taide ja hyvinvointi. Katsauksia kansainvälisiin tutkimuksiin*. Lehtinen, K. & Vanhanen, E. (toim.). Helsinki: Taideyliopisto. 31–46. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7218-16-7>. (Luettu 7.5.2020).
- Laukkanen, R., Piippo, E. & Salonen, A. (toim.). (1990). *Ehyesti elävä koulu: Kohti kokonaisvaltaista oppimista*. Helsinki: Valtion painatuskeskus/ VAPK -kustannus.

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leavy, P. (2017). Introduction to Art-Based research. Teoksessa: P. Leavy (toim.), *Handbook of arts-based research*. New York: Guilford Press. 3–21.
- Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice* (Second edition.). New York: Guilford Press.
- Lehikoinen, K. & Vanhanen, E. (toim.). (2017). *Taide ja hyvinvointi. Katsauksia kansainväliin tutkimuksiin*. Helsinki: Taideyliopisto, *Kokos-* julkaisusarja 1/2017. <http://urn.fi/URN:IS-BN:978-952-7218-16-7>. (Luettu 7.5.2020).
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. Teoksessa K. Lewin (toim.), *Resolving Social Conflicts. Selected Papers on Group Dynamics*. New York: Harper & Row, 201–216.
- Lindström, A. (2004). Aihekokonaisuudet yhteiskunnallisen kehityksen näkökulmasta. Teoksessa M-L. Loukola (toim.), *Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Linnansaari, H. (2004). Toimintatutkimus – tutkimus muutoksen palveluksessa. Teoksessa P.Kansanen & K. Uusikylä (toim.), *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus. 113–131.
- Lippard, L. (1997). *The Lure of the Local. Sences of Place in a Multicentered Society*. New York: New Press.
- Lonka, K., Hietajärvi, L., Hohti, R., Nuorteva, M., Rainio, A. P., Sandström, N., Vaara, L., & Westling, S. K. (2015). Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksessa: H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 49–76.
- LOPS 2019. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf.
- LOPS 2015. (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf.
- LOPS 2003. (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1987). *Creative and mental growth* (8th ed.). New York: Macmillan.
- Malinen, S. (2016). *Sociability and Sense of Community among Users of Online Services*. Tampere: Tampere University Press. Acta Universitatis Tamperensis 2125. <http://tampub.uta.fi/handle/10024/98292>.
- Manninen, A.E. & Maras, K. (2017). Challenges and Realities: Engaging Students with Contemporary Art in Finnish and Australian Art Classrooms. Teoksessa K.Tavin & M. Hiltunen (toim.), *Experimenting FADS: Finnish Art-Education Doctoral Studies. An innovative network for PhDs*. Helsinki: Aalto ARTS Books. Aalto university Publication Series. Arts + Design + Architecture 5/2017. 102–112.
- Manninen, A. E. & Hiltunen, M. (2014). Importance of Art Education. The Role of Connected Gallery. Teoksessa: *Creative Connections*. Digital catalog. <http://www.ese.ipvc.pt/dc/>. (Luettu 10.10.2021).
- Marin-Viadel, R., Roldan, J. & Arias-Camison-Coello, A. (2018). *A classroom is a space of desires. Social A/r/tography: Visual projects in schools in the margins of Tegucigalpa*. Full paper. 5th Conference on Arts Based Research & Artistic Research. Provoking Research and Social Intervention. TATE LIVERPOOL (Liverpool, UK). https://docs.wixstatic.com/ugd/62cb70_7277bb2521894066af284d6230e06337.pdf. (Luettu 14.11.2020).
- Marshall, J. & Donahue, D. M. (2014). *Art-centered learning across the curriculum: Integrating contemporary art in the secondary school classroom*. New York: Teachers College Press.
- Marshall, J. (2019). *Integrating the Visual Arts Across the Curriculum. An Elementary and Middle School Guide*. New York & London: Teachers College Press.
- Marshall, J. (2016). A Systems View: The Role of Art in Education. *Art Education*, 69 (3).

- Marshall, J. (2014). Transdisciplinarity and Art Integration: Toward a New Understanding. *Studies in Art Education*, 55 (2). National Art Education Association. 104–127.
- Marshall, J. (2010). Five Ways to Integrate: Using Strategies from Contemporary Art. *Art Education*. 63 (3), 5/2010. 13–19.
- Marshall, J. (2008). Visible Thinking: Using Contemporary Art to Teach Conceptual Skills. *Art Education*, 61 (3), 3/2008. 38–45.
- Mason, R. (2013). Introduction. Teoksessa R. Mason & C-P. Buschkühle (toim.), *Images & Identity. Educating Citizenship through Visual Arts*. Bristol, UK: Intellect. 1–21.
- Mason, R. (2008). Contemporary Artworks as Sites for Identity Research. Teoksessa: Mason, R., Eça, T. T. P. d., Barbosa, A. M., Grierson, E., Mukhopadhyay, D., Freedman, K., . . . Samson, L. K. (2008). *International dialogues about visual culture, education and art*. Bristol/ Chigago: Intellect. 96–110.
- Mason, R., Richardson, M. & Collins, F. M. (2012). School children's visualisations of Europe. *European Educational Research Journal*, 11(1), 145–165. <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2012.11.1.145>. (Luettu 6.5.2018).
- 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 eorie und Praxis der Medienbildung. <http://www.medienpaed.com/article/view/138/138>. (Luettu 25.7.2017).
- Moisi, D. (1999). Universal truths, *Financial Times*, Monday 27 September.
- McBee, R. H. (2000). Why teachers integrate. *The Education Forum*. 63 (3). 254–260.
- McNeil, J.D. (1990). Curriculum. USA: Harper Collins Publishers.
- Mullin, D. (2016). Working All the Time: Artistic Citizenship in the 21st Century. Teoksessa D.J. Elliott, M. Silverman & W.D. Bowman (toim.), *Artistic citizenship: Artistry, social responsibility, and ethical praxis*. New York: Oxford University Press. 521–548.
- Mustonen, K. (2019). *Lasta kuultava perheestä parlamenttiin, vaatii lapsiasiavaltuutettu Elina Pekkarinen. Yhteiskunnalliset rakenteet nuorisovaltuustoiin eivät rüitä, vaan olisi kuultava suoraan lapsilta itseltään, että me olemme tähän asiaan vaikuttaneet*. Yle Uutiset, 20.11.2019; <https://yle.fi/uutiset/3-11077297>. (Luettu 21.11.2020).
- Myllyniemi, S. (2010). Puolustuskannalla. *Nuorisobarometri 2010*. Nuorisotutkimusverkoston/ nuorisotutkimusseuran julkaisuja 88. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Mäkitalo, E. & Wallinheimo, K. (2012). *Virtuaaliset ympäristöt: Innostava oppiminen, tehokas koulutus*. Helsinki: Talentum.
- Neperud, R.W. (1995). *Context, Content and Community in Art Education: Beyond Postmodernism*. New York: Teachers college.
- Niemi, L. (2015). Monialaisuus koko koulun toiminnassa. Teoksessa: H. Cantell (toim.). *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 109–122.
- Niemi, H. & Multisilta, J. (2014). Kansainvälinen jakamisen pedagogiikka. Teoksessa: H. Niemi & J. Multisilta (toim.), *Rajaton luokkahuone*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 50–64.
- Niinistö, H. (2021). *Tilannesidonnaiset ja autenttiset oppimisympäristöt taideoppimisen mahdollistajana*. Turku: Turun yliopiston julkaisuja.
- Nivala, E. (2008). *Kansalaiskasvatus globaalien ajan hyvinvointiyhteiskunnassa. Kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen teoriakehys*. Kuopio: Snellman Instituutti.
- Nivala, E. (2006). Kunnan kansalainen yhteiskunnan kasvatuksellisenä ihanteena. Teoksessa L. Kurki & E. Nivala. (toim.), *Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan*. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 25–114.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. (2005). *Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Oppilaskunnan ohjaavan opettajan opas*. Opetusministeriön julkaisuja 2005:19. Helsinki: Opetusministeriö.
- O'Byrne, B. & Murrell, S. (2014). Evaluating multimodal literacies in student blogs. *British Journal of Educational Technology*. 45 (5). 926–940.

- OECD. (2005). The definition and selection of key competences. Executive summary. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>. (Luettu 23.5.2020).
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Transformative competencies for 2030*. OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/Transformative_Competencies_for_2030_concept_note.pdf. (Luettu 13.6.2021).
- Ojala, H., Palmu, T., & Saarinen, J. (2009). Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa – Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.), *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino. 13–38.
- Oldenburg, Ray (2000). *Celebrating the Third Place: Inspiring Stories about the "Great Good Places" at the Heart of Our Communities*. New York: Marlowe & Company.
- Oldenburg, Ray (1989). *The Great Good Place: Cafes, Coffee Shops, Community Centers, Beauty Parlors, General Stores, Bars, Hangouts, and How They Get You Through the Day*. New York: Paragon House.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). (2013). *Hyvä medialukutaito. Suuntaviivat 2013–2016*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:11. <http://urn.fi/URN:IS-BN:978-952-263-218-0>.
- Panofsky, E. (1993). *Meaning in the visual arts* (Repr ed.). London: Penguin.
- Parker, W.C. (2005). *Social studies in elementary education*. 12th ed. Columbus, OH: Pearson Merrill, Prentice-Hall.
- Parsons, M. (2004). Art and Integrated Curriculum. Teoksessa E.W. Eisner & M.D. Day (toim), *Handbook of research and policy in art education*. Mahwah, N.J.: National Art Education Association : Lawrence Erlbaum Associates. 775–788.
- Perkins, D. N. (1988). Art as understanding. Teoksessa H. Gardner & D. Perkins (toim), *Art, mind and education: Research from Project Zero*. Chicago: University of Illinois. 111–131.
- POPS 2014. (2015). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2004. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Porter, N. (2004). Exploring the Making of Wonder. The A/r/tography Model in a Secondary Art Classroom. Teoksessa R.L. Irwin & A. De Cosson (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver, Canada: Pacific Educational Press. 103–115.
- Pring, R. (1976). *Curriculum Organization*. London: Open University Press.
- Puolimatka, T. (2004). Tunteiden kognitiivisuus ja oppiminen. *Aikuiskasvatus*, 2/2004.
- Puurula, A. (1998). Integrointi taidekasvatuksessa – Monitahoisuus tavoitteena. Teoksessa: A. Puurula (toim). *Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi: Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa: Kokonaisuus on enemmän -seminaarin (4.12.1997) puheenvuorot*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Studia Paedagogica 17.
- Pönkä, H. (2017). *Open somekirja: Sosiaalisen median oppimisympäristöt ja menetelmät*. Jyväskylä: Docendo.
- Raatikainen, T. (1990). Ehyttämisen historiaa. Teoksessa R. Laukkanen, E. Piippo & A. Salonen (toim.), *Ehyesti elävä koulu: Kohti kokonaisvaltaista oppimista*. Helsinki: Valtion painatuskeskus/ VAPK -kustannus. 15–25.
- Pönkä, H. & Impiö, N. (2012). Sosiaalinen media oppimisympäristönä. Teoksessa H. Pönkä, N. Impiö & V. Vallivaara (toim.), *Oppimisen teoriaa ja kokemuksia DevelOPE- hankkeesta*. Oulu: Oulun yliopisto. 19–46. <http://jultika.oulu./les/isbn9789514298233.pdf>. (Luettu 12.8.2017).
- Richardson, M., Hernandez Hernandez, F., Hiltunen, M., Moura, A., Fulkova, M., King, F., & Collins, F. M. (2020). Creative Connections: The power of contemporary art to explore European citizenship. *London Review of Education*. 18 (2), 281–298. doi:10.14324/LRE.18.2.10.
- Richardson, M., Hernandez Hernandez, F., Hiltunen, M., Moura, A., Fulkova, M., King, F., & Collins, F. M., Manninen, A., ...Korpela, H. (2014). *Creative Connections*. Digital Catalog. <http://www.es.eipvc.pt/dc/>. (Luettu 15.6.2021).

- Richardson, M. I. (2016). "The cuts, they trimmed the people". School children, precarity and European citizenship. *European Educational Research Journal* (Online First). doi:10.1177/1474904116665852.
- Richardson, M. (2014). *Creative Connections: Communicating across the Europe*. Teoksessa Richardson, M., Hernandez Hernandez, F., Hiltunen, M., Moura, A., Fulkova, M., King, F., & Collins, F. M., Manninen, A., ...Korpela, H. *Creative Connections*. Digital Catalog. <http://www.esepvc.pt/dc/>. (Luettu 15.6.2021).
- Richardson, M. (2010). Assessing the assessment of citizenship. *Research Papers in Education*, 23. <http://eprints.ioe.ac.uk/21856/>. (Luettu 20.11.2020).
- Richardson, W. (2006). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Ronkainen, S. (2006). Haavoittunut kansakunta ja väkivallan toimijuus. Teoksessa M. Lohiniva-Kerkelä (toim.), *Väkivalta. Seuraamukset ja haavoittuvuus*. Helsinki: Talentum, 531–550.
- Rose, G. (2007). *Visual methodologies: An introduction to the interpretation of visual materials*. (2. ed.). London: Sage.
- Räsänen, M. (2019a). Monilukutaito – Laajasta kulttuurikäsitteestä laajaan tekstikäsitteeseen. Teoksessa M. Hartikainen & M. Harmanen (toim.), *Monilukutaitoa oppimassa*. Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2019:2. 17–21.
- Räsänen, M. (2019b). Visuaalista kulttuuria monilukemassa. Teoksessa: M. Hartikainen & M. Harmanen (toim.). *Monilukutaitoa oppimassa*. Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2019:2. 83–89.
- Räsänen, M. (2015). *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.
- Räsänen, M. (2012). Cultural identity and visual multiliteracy. *Synnyit/Origins* 2/2012, 1-17. <https://wiki.aalto.fi/download/attachments/72901592/Rasanen.pdf?version=1>.
- Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, M., Romilson, C., Nordström, G. Z. & Aspelin, G. (1990). *Polarisoiva menetelmä: Reformaattit kirjoista Nordström-Romilson: Bilden, skolan och samhället (1970), Aspelin m.fl.: Bildanalys (1973)*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Sandström, N., Sjöblom, K., Mälkki, K. & Lonka, K. (2013). The role of physical, social and mental space in chemistry students' learning. *The European Journal of Social & Behavioral Sciences* 6, 1134–1139.
- Salo, A. (1937). *Alakansakoulun opetussuunnitelma: kokonaisopetuksen periaatteen mukaan*. Helsinki: Otava.
- Saukkonen, P. (2014). Suomalainen kulttuuri-identiteetti kotoutumisen estäjänä ja edistäjänä. Teoksessa M. Laine (toim.), *Kulttuuri-identiteetti & kasvatustieteet*. *Kulttuuriperintökasvatustieteiden tutkimuskeskuksen julkaisu* 8.
- Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa I. Porna ja P. Väyrynen (toim.), *Taitteen perusopetuksen käsikirja*. Suomen Kuntaliitto ja Opetushallitus.
- Schug, M. C., & Cross. B. (1998). The dark side of curriculum integration in social studies. *The Social Studies* 89 (2): 54–56.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schönau, D., Kárpáti, A., Kirchner, C. & Letsiou, M. (2020). *Towards a revised Model of the Common European Framework of Reference for Visual Competency*. Unpublished Manuscript. <https://envil.eu/>. (Luettu 13.5.2021).
- Scribner, S. & Cole, M. (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*. 182 (9). 553–559.
- Sederholm, H. (2000). *Tämäkö taidetta?* Porvoo/ Helsinki: WSOY.
- Sederholm, H. (1998). *Starting to play with arts education: Study of ways to approach experiential and social modes of contemporary art*. University of Jyväskylä.

- Sefton-Green, J., Marsh, J., Erstad, O. & Flewitt, R. (2016). *Establishing a research agenda for the digital literacy practices for young children: A white paper for COST action IS1410*. <http://digilitey.eu/wp-content/uploads/2015/09/DigiLitEYWP.pdf>. (Luettu 28.9.2021).
- Selwyn, N. (2013). *Education in a digital world: Global perspectives on technology and education*. New York: Routledge.
- Shoemaker, B.E. (1991). Education 2000 integrated curriculum. *Practical Applications Research* 10, 793–796.
- Silverman, M. & Elliott, D. J. (2016). Arts Education as/for Artistic Citizenship. Teoksessa D.J. Elliott, M. Silverman & W.D. Bowman (toim.), *Artistic citizenship: Artistry, social responsibility, and ethical praxis*. New York: Oxford University Press. 81–103.
- Simon, B. (2004). *Identity in modern society. A social psychological perspective*. Oxford: Blackwell.
- Sintonen, S., & Kumpulainen, K. (2017). Monilukutaito moninaisuutena, toimintana ja osallisuutena. Teoksessa R. Ruuskanen (toim.), *Media- taide monilukutaidon lähteenä*. AV-arkki. 6–12. <https://mediataidekasvatkaa.fi/oppimateriaalit/mita-tarkoittaa/artikkeli-sara-sintonen-ja-kristiina-kumpulainen-monilukutaito-moninaisuutena-toimintana-ja-osallisuutena/>. (Luettu 5.6.2021).
- Sintonen, S. (2012). *Susitunti: Kohti digitaalisia lukutaitoja*. Tampere: Finn Lectura.
- Silverstein, L. B., & Layne, S. (2010). What is arts integration? Teoksessa L. Silverstein, A.L. Duma & S. Layne (toim.). *Arts Integration Schools: What, Why, and How*. Washington, DC: The John F. Kennedy Center for the Performing Arts/Changing Education Through the Arts (CETA) program. 1–7.
- Sipilä, K., (2013). *No pain, no gain?: Educational use of ICT in teaching, studying and learning processes*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Smeds, P. (2012). Kokemus käytännönläheisessä oppimisympäristöissä lisää oppimisen iloa ja tukee syväoppimista. Teoksessa: H. Risku-Norja, E. Jeronen, S. Kurppa, M. Mikkola ja A. Uitto (toim.), *Ruoka – Oppimisen edellytykset ja opetuksen voimavara*. Seinäjoki/Mikkeli: Helsingin yliopisto, Ruralia instituutti. 59–65.
- Smeds, R., Staffans, A., Ruokamo, H. & Krokfors, L. (2010). Johtopäätökset: Välittävän koulun kymmenen teesiä. Teoksessa H. Ruokamo, R. Smeds, A. Staffans & L. Krokfors (toim.), *InnoSchool - välittävä koulu: Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka*. Espoo: Aalto-yliopiston teknillinen korkeakoulu. 239–255. http://innoschool.tkk.fi/framet/InnoSchool_kirja.pdf (Luettu: 28.5.2020)
- Sohlman, E. (2015). History of the ArctiChildren Projects. Teoksessa: E. Sohlman, C. Kostenius, O.M. Johansen, I. Ryzhkova & M. Merivirta (toim.), *ArctiChildren InNet. Empowering School eHealth Model in the Barents Region*. Rovaniemi: Lapland University of Applied Sciences. 15–18.
- Spaggiari, S. (1987). *The hundred languages of children*. Reggio Emilia, Italy: Department of Education.
- Stixrud, W. R. & Marlowe, B. A. (2016). School Reform with a Brain: The Neuropsychological Foundations for Arts Integration. Teoksessa G. Humphries Mardirosian & Y. Pelletier Lewis (toim.), *Arts Integration in Education. Teachers and Teaching Artists as Agents of Change. Theory, Impact, Practice*. Bristol, UK: Intellect. 69–88.
- Stöckell, A. I. (2018). Making wooden spoons around the campfire: dialogue, handcraft-based art and sustainability. Teoksessa T. Jokela & G. Coutts (toim.), *Relate North: Art & design for education and sustainability*. Lapland University Press. 80–97. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-928-5>.
- Stöckell, A. I. (2016). Taidetta ympäristökongfliktiin. Teoksessa A. Suominen (toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella: avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. Aalto ARTS Books. Aalto-yliopiston julkaisusarja. Taide + muotoilu + arkkitehtuuri. 240–250.
- Sullivan, G. (2006). Research arts as art practice. *Studies in Art Education*, 48 (1). 19–35.
- Suomi, H. (2019). *Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suuranta, J. (2005). *Radikaali kasvatus: Koh-ti kasvatuksen poliittista sosiologiaa*. Helsinki: Gaudeamus.

- Suutarinen, S. (2000). Kansallisen identiteetin opettaminen ja uuden vuosituhannen haasteet. Teoksessa S. Suutarinen (toim.), *Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskouluissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 86–126.
- Suutarinen, S. (2006a) Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskouluissa – oppilaitokset tukemaan keskustelevaa kansalaisuutta. Teoksessa S. Suutarinen (toim.). *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus. 63–98.
- Suutarinen, S. (2006b) Tietopainotteisen kansalaisuuskasvatuksen aika ohi Suomessa – miten kansalaiskasvatus uudistetaan. Teoksessa S. Suutarinen (toim.). *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus. 99–124.
- Symeonidis, V., & Schwarz, J. F. (2016). Phenomenon-Based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: The Recent Curriculum Reform in Finland. *Forum Oświatowe*, 28(2), 31–47. <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/458>. (Luettu 15.1.2021).
- Sørmo, W., Stoll, K. & Gårdvik, M. (2018). Organisms, land art and in-depth learning. Teoksessa: T. Jokela & G. Coutts (toim.), *Relate North. Practising Place, Heritage, Art & Design for Creative Communities*. Rovaniemi: Lapland University Press. 176–187.
- Sørmo, W., Stoll, K. & Gårdvik, M. (2014). Birch Bark – Sustainable material in an authentic outdoor classroom. Teoksessa T. Jokela & G. Coutts (toim.), *Relate North. Engagement, Art and Representation*. Rovaniemi: Lapland University Press. 146–168.
- Sørmo, W., Stoll, K. & Gårdvik, M. (2013). Teoksessa T. Jokela, G. Coutts, M. Huhmarniemi & E. Härkönen (toim.). *Cool. Applied Visual Arts in the North*. Rovaniemi: Lapin yliopisto. 158–166.
- Tanhua-Piironen, E., Kaarakainen, S-S., Kaarakainen, M-T. & Viteli, J. (2020). *Digiajan peruskoulu II*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2020:17. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Tanhua-Piironen, E., Kaarakainen, S-S., Kaarakainen, M-T., Viteli, J., Syvänen, A. & Kivinen, A. (2019). *Digiajan peruskoulu*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 6/2019. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Tanner, D. & Tanner, L.N. (1975). *Curriculum Development Theory into Practice*. New York, NY Macmillan.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 3/2019. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf. (Luettu 10.10.2021).
- Thorndike Greenspan, N. & Greenspan, J. C. (2016). Emotional Aspects of the Theoretical Dimensions of Arts. Teoksessa: Humphries Mardirosian, G. & Pelletier Lewis, Y. (toim.) *Arts Integration in Education. Teachers and Teaching Artists as Agents of Change. Theory, Impact, Practice*. Bristol, UK: Intellect. 55–68.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Valtioneuvosto. (2012). *Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/28.6.2012*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>. (Luettu 21.11.2020).
- Van Leeuwen, T. & Jewitt, C. (2001). Introduction. Teoksessa T. Van Leeuwen & C. Jewitt. (toim.), *Handbook of visual analysis*. London: SAGE. 1–9.
- Van Leeuwen, T., (2001). Semiotics and iconography. Teoksessa T. Van Leeuwen & C. Jewitt. (toim.), *Handbook of visual analysis*. London: SAGE. 92–118.
- Varto, J. (2012). Contemporary art and art education: strategies and dead ends. In H. Sederholm. (Ed.). *Artbeat*. (pp.67–83). Helsinki: Aalto ARTS Books, Aalto University publication series.
- Varto, J. (2007). Dialogi. Teoksessa M. Bardy, ym. (toim.), *Taide keskellä elämää*. Helsinki: Like. Nykytaiteen museo Kiasman julkaisu 106/2007. 62–65.
- Vars, G.F. (1991). Integrated curriculum in historical perspective. *Educational Leadership*. 49 (2). 14–15.

- Venäläinen, P. (2019a). *Nykytaide oppimisen ympäristönä. Näkemyksiä nykytaiteesta, oppimisesta ja niiden kohtaamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. JYU dissertations.
- Venäläinen, P. (2019b). Katse lasten ja nuorten taiteeseen. Teoksessa P. Venäläinen, J. Lindholm, S. Kairavuori, T. Pusa & S. Ylönen (toim.), *Jälkikuvia, kuvan jälkiä. Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkiminen*. 9–18.
- Venäläinen, P. (2019c). Mistä puhumme, kun puhumme lasten ja nuorten taiteesta? Teoksessa P. Venäläinen, J. Lindholm, S. Kairavuori, T. Pusa & S. Ylönen (toim.), *Jälkikuvia, kuvan jälkiä. Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkiminen*. 29–38.
- Vygotski, L. S., Veer, R. v. d. & Valsiner, J. (1994). *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society. The development of the higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press.
- Wager, M. (1996). Identiteetti teoriana ja empiirisenä tutkimuskohteena. *Psykologia* 31 (2). 91–97.
- Wenger, E. (2004). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1991). A sociocultural approach to socially shared cognition. Teoksessa L. Resnick, J.M. Levine & S.D. Teasley (toim.), *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, DC: American Psychological Association. 85–100.
- Wraga, W. G. (1993). The interdisciplinary imperative for citizenship education. *Theory and research in social education* 21(3). 201-231.
- Wuorisalo, J. (2010). Sosiaalinen media oppimisen tukena: Matkalla kohti avoimia, verkottuneita ja liikkuvia oppimisympäristöjä. Teoksessa M. Meriranta (toim.), *Mediakasvatuksen käsikirja*. Kuopio: Unipress. 87–102.
- YK [Yhdistyneet kansakunnat /United Nations]. (1989). Convention on the Rights of the Child. New York. United Nations, Treaty Series , vol. 1577. https://treaties.un.org/doc/Treaties/1990/09/19900902%2003-14%20AM/Ch_IV_11p.pdf. (Luettu 1.2.2021).
- YK. (2011). YK:n lapsen oikeuksien yleisoppimus. (johdanto M. Aula & J. Kiili). Helsinki: Suomen YK-liitto. https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/lapsen_oikeudet_paino.pdf (Luettu 1.2.2021).
- Ylirisku, H. (2021). *Reorienting environmental art education*. Helsinki: Aalto University.
- Yorks, P.M. & Follo, E. J. (1993). Engagement rates during thematic and traditional instruction. ERIC, ED 363412.
- Zhukov, T. 2015. Phenomenon-Based Learning: What is PBL? <https://www.noodle.com/articles/phenomenon-based-learning-what-is-pbl>. (Luettu 15.1.202).

Liitteet

Liite 1

Lista Creative Connections -hankkeesta tehdyistä tutkimusjulkaisuista

- Cañete-Correa, A. & Hernández-Hernández, F. (2014). **Afrontar el ‘estigma’ de la diferencia desde la comprensión de la cultura visual.** [Addressing the ‘stigma’ of difference through the understanding of visual culture]. *Invisibilidades. Revista Iberoamericana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*, 6, 22-34.
- Collins, F., Berry, M. & Richardson, M. (2014). **Blogging.** Teoksessa: *Creative connections*. Digital catalog. Luettu 10.6.2021: <http://www.eese.ipvc.pt/dc/>
- Grendelová, E. (2014). **Fragmenty naracie v komikse (fenomen komiksu vo vytvarnej vychove).** [Fragments of narration in comics (Comics phenomenon in art education)]. Ph.D. thesis in Art Education. Prague: Charles University/ Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Luettu 15.6.2021: <http://hdl.handle.net/20.500.11956/68935>.
- Hernández-Hernández, F. & Márquez Bertoni, C. (2014). **Creative Connections: Construir un proyecto internacional de educación artística desde la investigación-acción participativa.** *Revista Lusófona de Educação*, 26, s.11-29.
- Hernández-Hernández, F. & Márquez Bertoni, C. (2014). **Pupils’ voices. The issue of voice as the focus point of the educational process.** Teoksessa: *Creative connections*. Digital catalog. Luettu 10.6.2021: <http://www.eese.ipvc.pt/dc/>
- Hiltunen, M. & Manninen, A. E. (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*. Rovaniemi: Publications of Lapland UAS. Publication series B. Reports 2/2015, s. 245-253.
- Hiltunen, M., Manninen, A., Isomaa-James, M., Kemppi, T. & Korpela, H. (2014). **The role of the Image bank in the CC-project.** Teoksessa: *Creative Connections*. Digital Catalog. Hankkeen yhteinen julkaisu. Luettu 15.6.2021: <http://www.eese.ipvc.pt/dc/>
- Isomaa-James, M. (2013). **Nykytaide dialogin edistäjänä: Teoskuvapankin rakentuminen kansainvälisessä hankkeessa.** Rovaniemi: university of Lapland, faculty of Art and Design. (Pro gradu -tutkielma).
- Jordan, D., King, F. & Murphy, T. (2014). **Researching through Action.** Teoksessa: *Creative Connections*. Digital Catalog. Hankkeen yhteinen julkaisu. Luettu 15.6.2021: <http://www.eese.ipvc.pt/dc/>
- Jordan, D., King, F. & Murphy, T. (2014). **Being European. Developing ‘connectedness’ and cross-cultural empathy through the Creative Connections Project.** Teoksessa: *Creative Connections*. Digital Catalog. Hankkeen yhteinen julkaisu. Luettu 15.6.2021: <http://www.eese.ipvc.pt/dc/>
- Kafková, H. (2014). Rozvoj možností výtvarné výchovy v integraci s cizím jazykem. [Developing potentials of art education in integration with second language acquisition]. PhD thesis in Art Education. Praha/Praque: Charles University/ Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Luettu 15.6.2021: <http://hdl.handle.net/20.500.11956/69312>.
- Manninen, A. (2020). **Connecting through Art: Exploring the Integration of Art and Civic Education.** Teoksessa: *Learning through Art: International Perspectives*. G. Coutts & T. Eca. (eds.) Insea. s.269–288. Luettu 15.6.2021: <https://www.insea.org/docs/inseapublications/LTA2.pdf>

- Manninen, A. (2019). **Europe is in Everyday Things: School Children's Visualisations of Europe through the Integration of Art and Citizenship Education.** *Synnyt - Origins: taidekasvatuksen tiedonala*. 4, 23. 68-91. Luettu 15.6.2021: https://wiki.aalto.fi/download/attachments/172982802/Annamari_Mininen.pdf?version=1&modification-Date=1580068978069&api=v2
- Manninen, A. E. (2018). **"Opittiin oikeista ihmisistä": Kansainväliset ryhmäblogit oppimisympäristönä kuvataidekasvatuksessa.** Teoksessa: *Suhteessa maailmaan: ympäristöt oppimisen avaajina*. Granö, P., Hiltunen, M. & Jokela, T. (toim.). Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, s. 203-225.
- Manninen, A. E. (2018). Exploring European citizenship through contemporary art and blogging: Towards the analysis of pupils' artworks from art education action research project in elementary and secondary school levels. Liverpool: 5th Conference on Arts Based Research & Artistic Research. Liverpool. (Konferenssipaperi). Luettu 15.6.2021: https://docs.wixstatic.com/ugd/62cb70_27d5b88e930942fa97adb010fc2bf8e0.pdf
- Manninen, A., (2017). **European identity through art: developing the use of contemporary art in education.** Teoksessa: Tavin, K. & Hiltunen, M. (toim.). *Experimenting FADS: Finnish Art-Education Doctoral Studies, an innovative network for PhDs*. Helsinki: Aalto-yliopisto, (Aalto University publication series. Art + design + architecture; Nro 5). s. 152-157
- Manninen, A. E. (2016). **From Imitation to Open-ended Process: Using Contemporary Artwork Examples in the Creative Connections Project.** Teoksessa: IMAG. vol 1, nro 3, s. 19-31. Luettu 20.4.2020: <http://insea.org/node/1064>
- Manninen, A. E. (2015). **European Identity Through Art. Using the Creative Connections Artwork Database to Develop the Use of Contemporary Art in Education.** Teoksessa: M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (toim.). *Conversations on Finnish Art Education*. Helsinki: Aalto university publications series, Art+Design+Architecture 5/2015, Aalto ARTS Books. s.140-154.
- Manninen, A. E. & Hiltunen, M. (2017). **Dealing with complexity: Pupils' representations of Place in the era of Arctic urbanizations.** Teoksessa: *Relate North: culture, community and communication*. Jokela, T. & Coutts, G. (toim.). Rovaniemi: Lapland university press. s.34-59
- Manninen, A. E. & Hiltunen, M. (2014). **Importance of Art Education. The Role of Connected Gallery.** Teoksessa: *Creative Connections*. Digital catalog. Luettu 13.9.2021: <http://www.es.eipvc.pt/dc/>
- Manninen, A.E. & Maras, K. (2017). **Challenges and Realities: Engaging Students with Contemporary Art in Finnish and Australian Art Classrooms.** Teoksessa: K.Tavin & M. Hiltunen (toim.). *Experimenting FADS: Finnish Art-Education Doctoral Studies. An innovative network for PhDs*. Helsinki, Finland: Aalto ARTS Books. Aalto university Publication Series. Arts + Design + Architecture 5/2017. 102–112.
- Moura, A. & Barbosa, G. (2018) **"Teaching citizenship with art! Look at what I can do – do not look at what I say!"**. *Education Quarterly Reviews*, 1 (2), s.113–24. <https://doi.org/10.31014/Aior.1993.01.01.12>.
- Moura, A., Gonçalves, T., & Pereira, J. (2014). **Recommendations and Reflections.** Teoksessa: *Creative Connections*. Digital Catalog. Hankkeen yhteinen julkaisu. Luettu 15.6.2021: <http://www.es.eipvc.pt/dc/>
- Richardson, M., Hernandez Hernandez, F., Hiltunen, M., Moura, A., Fulkova, M., King, F., & Collins, F. M. (2020). **Creative Connections: The power of contemporary art to explore European citizenship.** *London Review of Education*. 18, 2, s. 281-298 doi:10.14324/LRE.18.2.10
- Richardson, M. I. (2016). **"The cuts, they trimmed the people" School children, precarity and European citizenship.** *European Educational Research Journal*. 15(6), s.714–735. doi:10.1177/1474904116665852
- Richardson, M., ym. (2014). *Creative Connections*. Digital Catalog. Hankkeen yhteinen julkaisu. Luettu 15.6.2021: <http://www.es.eipvc.pt/dc/>
- Richardson, M. (2014). **Creative Connections. Communicating across Europe.** Teoksessa: *Creative Connections*. Digital Catalog. Hankkeen yhteinen julkaisu. Luettu 15.6.2021: <http://www.es.eipvc.pt/dc/>
- Richardson, M. (2014). **Citizens of Europe.** Teoksessa: *Creative Connections*. Digital Catalog. Hankkeen yhteinen julkaisu. Luettu 15.6.2021: <http://www.es.eipvc.pt/dc/>

Liite 2

Integraation määrittelyä 1970-luvulta 1990-luvulle

Lähtökohtana Breslerin koonti (kolme viimeistä riviä) (1995, 31) Puurulan (1998,19) suomentamana.

INTEGRAATIO Osa 1	1. Oppiaineiden sisäinen integraatio	2. Oppiaine-lähtöiset integraation muodot (oppiaineet erillään)	3. Ilmiölähtöiset/teema integraation muodot (oppiaineet yhteistyössä)	4. Kokonais-valtaiset integraation muodot (ei oppiaine rajoja)
<i>Koskenniemi & Hälinen, 1970</i>	Vertikaalinen integrointi Opetuksen etenemisessä asiasta toiseen, vuosiluokalta toiseen toteutettu eheyttäminen	Horisontaalinen integrointi Rinnastaminen,jaksottaminen, aineiden ryhmittely tai kokonaisopetus		
<i>Tanner & Tanner, 1976, 488</i>	Tiedonala oppiaineen ydin	Korrelaatio huomioidaan oppiaineesta toiseen korreloivat käsitteet	Fuusio yhdistetään oppiainesisältöjä, Kenttä oppiaineiden sisäistä ja välistä integraatiota	Ydinopetus-suunnitelma, Aktiiviteetti-opetus-suunnitelma
<i>Pring, 1976</i>	Opetussuunitelman rakenteena oppiaine jako, aineiden oppimäärät (<i>subjects, subject-matter</i>)		Teemat (<i>themes, topics</i>) Oppilaiden toiminnot ja kiinnostuksen kohteet (<i>activities, interests</i>)	Ydinainekset ja -kokemukset
<i>McNeil, 1990</i>	Opetussisältöjen ketjuttaminen	Yhtymäkohdat, Välineiden soveltaminen aineesta toiseen	Yhdistävät teemat	

Liite 3

Integraation määrittelyä 1990-luvulta 2010-luvulle

Lähtökohtana Breslerin koonti (kolme ensimmäistä riviä) (1995, 31) Puurulan (1998,19) suomentamana.

<i>Ackerman & Perkins, 1991</i>	Sisältöön painottuva integrointi (<i>content-oriented integration</i>) Teemaintegrointiä; auttaa opiskelijaa kartuttamaan korkeammalla yleisyystasolla olevaa tietoutta		Taitoihin painottuva integrointi (<i>skill-oriented integration</i>) Menettelytapoihin tähtäävä; painottaa yleisiä valmiuksia ja ongelmanratkaisutaitoja	
<i>Gardner & Boix-Mansilla, 1993</i>	Metatieteinen integrointi (<i>metadisciplinary</i>) Vertailee oppiaineen sisällä vallitsevia käytäntöjä	Monialainen integrointi (<i>multidisciplinary</i>) tarkastelee, miten asiaa on tarkasteltu eri oppiaineissa	Oppiaineiden keskinäinen integrointi (<i>interdisciplinary</i>) Tarkastelee asiaa eri alojen kautta tehden lopuksi näistä synteessin	Oppiaineiden ulkopuolelle ulottuva integrointi (<i>transdisciplinary</i>) tutkii käsitettä sellaisena kuin se esiintyy tavallisessa keskustelussa
<i>Klein, 2000</i>		Monitieteisyys (<i>multidisciplinary</i>) Samana ilmiön tarkastelu eri oppiaineissa	Tieteidenvälisyys (<i>interdisciplinary</i>) Yhdistetään käsitteitä ja menetelmiä eri aloilta, jotta ilmiötä voidaan ymmärtää monipuolisesti	Poikkitieteisyys (<i>Transdisciplinary</i>) Kohteena todellisen maailman ilmiöt, jotka ovat yhtä alaa laajempia, joiden tarkasteluun kehitetään uusia käsitteitä ja menetelmiä.
<i>Hinde, 2005</i> Oppiaine-keskeisestä oppilais-keskeiseen		Korrelaatio/ Jaksottava malli (<i>Correlation, Wraga, 1993; Sequenced, Fogarty, 1991</i>) Ilmiötä käsitellään rinnakkain eri oppiaineissa, oppiaineet erillään, mutta yhteyksiä niiden väliin luoden.	Teema/ verkostomalli (<i>Broad fields, Wraga, 1993; Webbed model, Fogarty, 1991</i>) Tarkastelun kohteena ilmiö, joka yhdistää eri oppiaineita. Fuusiomalli Kaksi tai useampia oppiaineita yhdistetään yhden aiheen alle, havainnollistamaan yleisiä periaatteita ja monimutkaisia ilmiöitä (<i>Parker, 2005</i>)	Avoin malli (<i>Open core, Wraga, 1993</i>) Oppilaat valitsevat tarkasteltavan ilmiön, sisällön ja opetuksen. Strukturoitu malli (<i>Prestructured core, Wraga, 1993</i>) Opettaja valitsee oppilaiden elämään liittyvän ilmiön lähtökohdaksi.
<i>Fauntley & Savage, 2011</i>		Tietokeskeinen (<i>knowledge-centred</i>)	Oppijakeskeinen (<i>learner-centred</i>)	
<i>Marshall, 2014</i>			Käsite keskeinen integraatio (<i>Concept-based integration</i>) Prosessilähtöinen (<i>Process-based integration</i>) (<i>Wilson & Cohen-Evron, 2000</i>)	Metataitojen kehittäminen
<i>Juuti, Kairavuori & Tani, 2015</i>		Tiedonalälhtöinen Päällekkäisiä käsitteitä tutkimalla hahmotetaan laajempia ilmiöitä	Ilmiölähtöinen Tutkimalla ilmiötä hahmotetaan tiedonalojen sisältöjä	
<i>POPS 2014</i>		Monialaiset kokonaisuudet (<i>Cross-curricular</i>)		Laaja-alainen osaaminen (<i>21st century skills</i>)

Liite 4

Kuvataiteen integraatiotyylit

	1. Taide aiheen havainnollistajana	2. Taide itseilmaisun ja yhteisöllisyyden välineenä	3. Taide tietona	4. Taide metataitojen kehittäjänä	
<i>Bresler, 1995, 34</i>	Alistava	Affektiivinen	Sosiaalinen	Kognitiivinen	
<i>Eisner, 2002</i>	Havainnollistaa käsitteitä, aikakausia tai kulttuuria	Auttaa tunnistamaan merkittäviä teemoja omassa elämässä	Opastaa ymmärtämään kulttuuria	Harjoittaa luovaa ongelmanratkaisua	
<i>Parsons, 2004/ Räsänen, 2008, 112–113</i>		Kehitys (identiteetti)	Yhteiskunta (monikulttuurisuus, paikallisuus)	Tiedonkäsitys (taidetieto)	Taidemaailma (nykytaiteet)
<i>Marshall, 2014</i>	Taide lähestymistapana			Käsiteperustainen integraatio (<i>Concept-based integration</i>) Prosessiperustainen integraatio (<i>Process-based integration</i>) (Wilson & Cohen-Evron, 2000)	Metataitojen kehittäminen
<i>Venäläinen, 2019, lähestymistavat</i>		Taide ja tunteet (<i>ekspressiivinen taidekäsitys</i>)	Taide ja arvot (<i>taiteen yhteiskunnallinen vaikuttavuus</i>)	Taide ja oman näkemyksen ilmaisu (<i>taide viestinnän välineenä</i>)	
<i>Efland, 1998, Taidekasvatusmallit</i>	Behavioristinen – jäljittely, malli	Ekspressiivinen & individualistinen	Behavioristinen/ Sosiaalinen vuorovaikutus	Konstruktivistinen/ Sosiaalinen vuorovaikutus	Sosiaalinen vuorovaikutus

Liite 5

Kirje kouluille CC-hankkeesta



24.4.2012

Hyvät osallistujakoulujen rehtorit ja opettajat,

Kiitos innostuksestanne lähteä mukaan Eu-projektiin *Creative Connections*. Edessä on mielenkiintoinen yhteistyö eurooppalaisten koulujen kesken nykyaikaisen, kuvien tekemisen ja mediavälineiden käytön parissa. Tästä kuoresta on Eu-projekteihin kuuluen kahtena kappaleena koulun ja opettajan sopimus pohjat (Agreement). Sopimuksella sitoudutte mukaan projektiin vuosiksi 2012–2014 seuraavilta osin:

- Opettaja osallistuu koulutuspäivään loppuvuodesta 2012 (tai tammikuussa 2013) Lapin yliopistossa (projekti kattaa kulut).
- Opettaja kerää oheisella lupakaavakkeella osallistuvilta oppilailta huoltajien suostumuksen projektiin ja tutkimukseen osallistumiseen (syksyllä 2012).
- Opettaja osallistuu kevään 2013 aikana oppilaiden kanssa projektiin yhteistyössä Lapin yliopiston tutkijoiden kanssa.
- Opettaja kertoo projektista ja sen tuloksista muille opettajille ja paikallisille kouluille.
- Opettaja esittelee oman koulun osuutta projektissa kansallisessa loppuseminaarissa 2014.

Pyydämme teitä allekirjoittamaan ja lähettämään sopimuksista toiset kappaleet palautuskuoresta takaisin Lapin yliopistoon, mielellään 3.5.2012 mennessä. Tutkimukseen osallistumisluvat kerätään oppilailta syksyllä 2012.

Vaikka koulujen aktiivinen osuus alkaa vasta tämän vuoden lopussa, on valmistelu jo käynnissä. Liitteenä on alustava aikataulu, josta käy ilmi tarkemmin kouluihin liittyvät projektin osat. Vastaamme mielellämme kysymyksiin ja tiedotamme projektin tulevista vaiheista.

Yhteistyöterveisin,

Annamari Manninen (puh. 040-4844 368, annamari.manninen@ulapland.fi)

ja Mirja Hiltunen (puh. 040-4844 373, mirja.hiltunen@ulapland.fi)



Liite 6

Oppilaiden tutkimuslupa



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND



Lifelong Learning Programme



TUTKIMUSLUPA

Creative Connections

Lyhyt tutkimusprojektin kuvaus:

Tutkimusprojektissa kehitetään ja tutkitaan oppilaiden erilaisia kuvataidelähtöisiä lähestymistapoja ja näkökulmia eurooppalaiseen kansalaisuuteen. Toimintatutkimuksena toteutettavassa tutkimuksessa on mukana kuusi eurooppalaista maata: Suomi, Englanti, Portugali, Irlanti, Tšekki ja Espanja.

Hankkeeseen osallistuu yhteensä 24 koulua. Kokonaisuuden tavoitteena on luoda ja tukea lasten ja nuorten aktiivista maidenvälistä kulttuurista dialogia. Koulujen kuvataideopetuksen käyttöön kehitetään interaktiivinen oppimisympäristö. Sen kautta oppilaat pääsevät perehtymään eurooppalaisten nykyaiteilijoiden tuotantoon, jakamaan omia visuaalisia tulkintojaan teemasta sekä kommentoimaan toisten kuvataiteellista prosessia ja teoksia kuvataidetuntien puitteissa. Toiminta ajoittuu kevätlukukaudelle 2013 ja se tapahtuu oppilaiden oman opettajan johdolla. Työskentelyä ja oppilaiden teoksia voidaan myös dokumentoida tutkimuskäyttöön. Kouluissa toteutettavasta kehittämistyöstä tuotetaan lisäksi julkaisuja.

Tutkimushankkeeseen osallistuminen on vapaaehtoista. Kaikki oppilaiden tuottama visuaalinen tai kirjallinen materiaali tullaan käsittelemään anonymisti. Oppilaiden nimet ja asuinpaikka eivät tule käymään tutkimuksessa ilmi. Oppilaan teoksia käytetään osana tutkimuksessa vain, jos oppilas ja myös alaikäisen oppilaanhuoltaja allekirjoittaa tutkimusluvan. Myös myöhemmin on mahdollista ilmoittaa, jos oppilaan teokset eivät olekaan tutkimuksen käytettävissä myöhempää julkaisua varten.

Sopimuksen sisältö:

Osallistun tutkimukseen mutta olen tietoinen, että voin myös myöhemmin päättää, jos en halua enää jatkaa tutkimuksessa mukana oloa. Tiedän että tutkimuksessa tuotettu materiaali käsitellään luottamuksellisesti tutkijoiden toimesta ja että henkilöllisyyteni ei tule julkaisuissa esille ilman kirjallista lupaani.

Creative Connections -hanke

Osallistuja (oppilaan/opiskelijan nimi):

Paikka ja aika: _____ / ____ 2013

Allekirjoitus: _____

Nimen selvennys: _____

Mikäli opiskelija/oppilas on alaikäinen, tulee allekirjoituksen tehdä opiskelijan lisäksi hänen huoltajansa:

Paikka ja aika: _____ / ____ 2013

Huoltajan allekirjoitus: _____

Huoltajan nimen selvennys: _____

Tiedustelut ja yhteydenotot:

Creative Connections -hanke

Tat Mirja Hiltunen

Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta, PL 122, 96101 Rovaniemi

mirja.hiltunen@ulapland.fi; puh.: +358 40 4844 373 (toimisto)

Liite 7

Dokumentoinnin käyttösopimus

DOKUMENTOINNIN KÄYTTÖOIKEUSSOPIMUS

Creative Connections -tutkimushanke

Oikeudet kuva- ja äänitallenteisiin, muihin tuloksiin ja tuotoksiin sekä tausta-aineistoon

Kaikki hankkeessa tuotettu materiaali julkaistaan anonymisti, tekijöiden nimiä ja asuinpaikkoja ei ilmoiteta. Oppilaiden teoskuvat ja niiden kommentoinnit tulevat nähtävillä hankkeen online galleriaan verkkosivuille www.creativeconnexions.eu. Oppilaiden tuotokset ovat hankkeeseen osallistuvien luokkien opettajien ja oppilaiden käytettävissä. Ne sijoitetaan galleriassa osaan, joka on ulkopuolisilta suojattu. Osa teoksista tullaan sisällyttämään anonymisti myös sivuston julkiseen osaan.

Sopijaosapuolet:

1. Creative Connections -hankkeeseen osallistuja
2. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma

Tällä sopimuksella Creative Connections -hankkeen opettajat, oppilaat ja ohjaajat luovuttavat hanketta koskevien kuvien ja muiden tallenteiden käyttöoikeuden hankkeen toteuttajalle ja Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan kuvataidekasvatuksen pääaineelle.

1. Allekirjoittanut antaa luvan tulla tallennetuksi (kuvatuksi ja äänitetyksi) yksilönä tai ryhmässä, kun tallenne koskee Creative Connections -hankkeen toimintaa.
2. Allekirjoittanut antaa luvan hankkeessa tekemiensä teosten sekä teostallenteiden vapaaseen käyttöön kuvataidekasvatuksen pääaineen opetus, tutkimus ja julkaisutoiminnassa.
3. Dokumentteja, teoskuvia ja muita tallenteita voidaan julkaista myös erilaissa medioissa kuten tiedotteissa, painetuissa julkaisuissa ja verkkosivustoissa, joissa esitellään hankkeen ja toteuttajien toimintaa.

Creative Connections -hanke

osallistuja:

Paikka ja aika: _____ / ____ 2013

Allekirjoitus: _____

Nimen selvennys: _____

Mikäli opiskelija/oppilas on alaikäinen, tulee allekirjoituksen tehdä opiskelijan lisäksi hänen huoltajansa:

Paikka ja aika: _____ / ____ 2013

Huoltajan allekirjoitus: _____

Huoltajan nimen selvennys: _____



Annamari Manninen tarkastelee artikkeliväitöskirjassaan, miten nykytaiteella voidaan ilmiöpohjaisesti ja taideperustaisesti lähestyä Euroopan kansalaisuutta peruskoululaisten ja lukiolaisten kanssa. Tutkimus perustuu Creative Connections – nimiseen kansainväliseen kuvataidekasvatuksen tutkimushankkeeseen (2012–2014), jossa eurooppalaisuutta tarkasteltiin taideteosesimerkkien, omien teosten tekemisen ja jakamisen kautta 25 koulussa kuudessa eri maassa. Erityistä hankkeessa oli oppilaiden tuominen Euroopan eri laidoilta yhteen keskustelemaan aiheesta ryhmäblogeissa tekemiään taideprojekteja jakamalla ja kommentoimalla.

Tutkimus tuo esiin identiteetin, yhteisön ja toimijuuden nykytaidetta, Euroopan kansalaisuutta ja sosiaalista mediaa yhdistävinä ulottuvuuksina. Nykytaiteen tarkastelu ja tekeminen sekä ryhmäblogit luokkatilaa laajentavana oppimisympäristönä mahdollistivat oppilaille yhteiskunnallisen toimijuuden sekä identiteettien tutkimisen ja ilmaisemisen tiloja. Verkkoalustan ja teosten kautta dialogissa, yhteydessä toisiin saman ikäisiin eurooppalaisiin ja aiheen omakohtaisella pohdinnalla taidetoiminnassa, Euroopan kansalaisuudesta päästiin rakentamaan tilannesidonnaisesti ja oppilaskeskeisesti omaan arkeen sekä paikalliseen yhteisöön liittyviä näkemyksiä.

Tuloksena toiminnan kehittämistä Manninen piirtää mallia nykytaideperustaisesta ilmiöpohjaisesta oppimisesta monialaiseen opetukseen, jossa valittuun aiheeseen tutustutaan nykytaiteen kautta kulttuuristen ja omakohtaisten merkitysten ilmaisulla, yhteisöllisesti merkityksistä keskustellen ja siten laaja-alaisen osaamisen taitoja kehittäen.

