

MONISTE 2/2009

TAIDE JA TAITO - KIINNI ELÄMÄSSÄ!

TaíTaí

TAIDE- JA TAITOKASVATUS



OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSTYRELSEN

TAIDE JA TAITO – KIINNI ELÄMÄSSÄ!

Taitai

TAIDE- JA TAITOKASVATUS

Toimittanut:

Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen
asiantuntijatyöryhmä

Annamaija Aro

Mikko Hartikainen

Marja Hollo

Heljä Järnefelt

Eija Kauppinen

Hanna Ketonen

Marjaana Manninen

Matti Pietilä

Pirjo Sinko



© Opetushallitus ja tekijät
Moniste 2/2009
ISBN 978-952-13-4034-5
ISSN 1237-6590
Edita Prima Oy, Helsinki 2009

SISÄLLYS

Johdanto 5

MONET KULTTUURIT

Taide- ja taitokasvatus kouluyhteisön arjessa 7

Osallisuuden kulttuuri ja taidekasvatus 7

Sara Sintonen

Taide- ja taitoaineiden opiskelua tukeva koulun toimintakulttuuri 15

Martti Hällström

Taidekasvatus ja monikulttuurisuussiltaa pitkin 24

Eva Kärrä-Koskinen

TAIDETTA, TAITAMISTA JA TIETÄMISTÄ

Tutkimusnäkökulmia taiteesta ja taidosta oppimiseen 28

Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta 28

Marjo Räsänen

Musiikki ja oppiminen aivotutkimuksen valossa 40

Minna Huotilainen

Koulun liikuntakasvatus oppimisvalmiuksien luojana sekä lasten kasvun ja kehityksen tukena 49

Timo Jaakkola, Arja Sääkslahti ja Jarmo Liukkonen

Taitokasvatus oppimisen edistäjänä kotitalousopetuksessa 55

Marja Myllykangas

Pohdintoja käsityön kuvasta 63

Pirita Seitamaa-Hakkarainen

Draamakasvatuksen mahdollisuudet – itsetuntemusta, vuorovaikutustaitoja ja elämänhallintaa 76

Tapio Toivanen

Tanssin kosketus 83

Eeva Anttila

YHTEINEN POLKU

Taiteesta, taidosta ja kulttuurista hyvä pohja elämälle 91

Taide- ja taitoaineet oppilaiden hyvinvoinnin edistäjinä – hyvä pohja elämälle 91

Hanna-Liisa Liikanen

Esimerkki: Nuorisohanke Myrsky 97

Heljä Järnefelt

Yhteistyöverkostot taidekasvatuksen tukena 98

Päivi Venäläinen

Esimerkit:

Näin syntyi Turun kulttuuripolku 103

Jari Kuusento

Oulun kaupungin kulttuuriopetussuunnitelma 109

Terhi Sainio

JOHDANTO

TaiTai on Opetushallituksessa vuonna 2008 laadittu toimenpideohjelma taide- ja taitoaineiden opetuksen kehittämiseksi. Useiden kulttuurikasvatushankkeiden jälkeen kehittämistyö päätettiin nyt suunnata eri koulumuotojen taide- ja taitokasvatuksen kehittämiseen. Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijat laativat yhdessä toimenpideohjelman tätä tarkoitusta varten. Keväällä 2008 julkistettuun ohjelmaan kirjattiin neljä toimenpidettä, joista yksi on taide- ja taitokasvatusta käsittelevän julkaisun toimittaminen.

Julkaisun taustalla on ajatus, että taide- ja taitoaineiden opetusta tulisi kehittää sisällöllisesti eri koulumuotojen opetussuunnitelmien perusteiden mukaisesti. Taide- ja taitoaineiden kehittämiseen kuuluu myös kaikki se, mikä on yhteistä taiteesta ja taidosta oppimiselle. Käytännön pedagogiikan kehittäminen tapahtuu kouluuyhteisön arjessa erilaisissa oppimisympäristöissä. Taiteiden ja taitojen opiskeluun liittyy kehollisuus, aistivoimaisuus, käsillä tekeminen, taitaminen ja oppimisprosessin kokonaisvaltaisuus. Ne voivat palvella koulun opetus- ja kasvatustehtävää nykyistä paremmin. Julkaisun ensisijainen tavoite onkin tukea koulujen ja opettajien työtä.

Taide ja taito - elämässä kiinni! -julkaisu avaa näkökulmia alalla tehtyyn tuoreeseen tutkimukseen, tanssi- ja teatterikasvatuksen toteuttamiseen, hyvinvoinnin edistämiseen liikuntakulttuurin ja muun taide- ja taitokasvatuksen keinoin sekä verkostomaisen toimintamallin hyödyntämiseen. Lisäksi julkaisun tavoitteena on myös selkiyttää taide- ja taitokasvatuksen käsitteitä ja tukea koulujen toimintakulttuurin kehittämistyötä.

Julkaisu jakautuu kolmeen teemaan. Ensimmäisessä *Monet kulttuurit* -luvussa *Sara Sintonen* kirjoittaa koulun tarjoaman taide- ja taitokasvatuksen suhteesta nuorten kulttuuriseen todellisuuteen. *Martti Hällström* ja *Eva Kärnä-Koskinen* valottavat taide- ja taitokasvatusta tukevan toimintakulttuurin arkista olemusta osallistamisen ja monikulttuurisuuden näkökulmista.

Taidetta, taitamista ja tietämistä -luvussa pureudutaan taiteesta ja taidosta oppimiseen uuden tutkimustiedon näkökulmasta. *Marjo Räsänen* kysyy artikkelissaan muun muassa millaista on taide- ja taitoaineiden avulla saavutettu tieto tarkastellen sitä erityisesti kuvataiteen ja käsityön näkökulmista. Musiikin ja oppimisen suhdetta aivotutkimuksen valossa selvittää artikkelissaan *Minna Huotilainen*. *Timo Jaakkola*, *Arja Sääkslahti* ja *Jarmo Liukkonen* kirjoittavat koulun liikuntakasvatuksesta oppimisvalmiuksien luojana ja lapsen kasvun tukena. *Marja Myllykankaan* artikkeli avaa arjen hallintataitojen perustaa ja päämäärää kotitalousopetuksessa. Käsityöopetuksen asemaa, painopisteitä ja tulevaisuuden suuntia selvittää *Pirita Seitamaa-Hakkarainen*. *Tapio Toivanen* kirjoittaa draamakasvatuksen lähtökohdista ja mahdollisuuksista koulussa. Luvun lopuksi tuoreita tutkimusnäkökulmia tanssin merkityksellisyyteen avaa *Eeva Anttila*.

Julkaisun kolmannessa ja viimeisessä luvussa *Yhteinen polku*, *Hanna-Liisa Liikanen* kirjoittaa taide- ja taitoaineiden mahdollisuuksista oppilaiden hyvin-

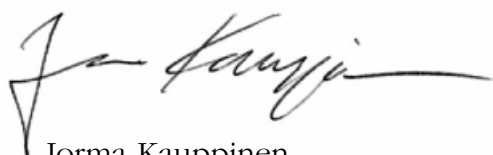
voinnin edistäjinä. *Päivi Venäläinen* selvittää miten yhteistyöverkostot voivat toimia taidekasvatuksen tukena. Lopuksi *Jari Kuusento ja Terbi Sainio* avaavat artikkeleissaan, kumpikin eri näkökulmista, koulun ja kulttuuritoimijoiden yhteistyötä.

Taide- ja taitoaineiden asemasta yhteiskunnassa on käyty julkisuudessa vilkasta ja monipuolista keskustelua viime vuosina. Nämä keskustelut ovat toimineet yhtenä kimmokkeena tämän julkaisun toimittamiseen. Opetushallitus järjesti syksyllä 2007 Suomen Kuntaliiton kanssa työseminaarin, jonka tarkoituksena oli kartoittaa ja koota taide- ja taitokasvatusta koskevia erilaisia näkemyksiä. Seminaari myös käynnisti tämän *TaiTai* -nimellä tunnetun toimenpideohjelman laatimisen taide- ja taitoaineiden opetuksen kehittämiseksi Opetushallituksessa.

Syksyn 2007 seminaarissa esitettyjä näkemyksiä ja toimenpide-ehdotuksia on myös hyödynnetty tämä julkaisun suunnittelussa. Eri taiteen- ja taidonalojen järjestöt, tutkijat, opettajankouluttajat ja muut toimijat ovat näin antaneet oman tärkeän panoksensa tämän julkaisun muotoon ja sisältöön. Seminaarissa esitetyt perustelut voidaan tiivistää neljään pääteemaan, jotka käsittelevät ajattelutaitoja, eettistä ja esteettistä herkkyyttä, taiteen ja taidon merkityksiä sekä tulevaisuudessa tarvittavaa osaamista.

Otsikkonsa mukaisesti tämän julkaisun artikkelit käsittelevät taiteesta ja taidosta oppimista ja niiden merkitystä hyvälle elämälle. *Kiinni elämässä* on myös metafora kokonaisvaltaiselle ja elinikäiselle oppimiselle, jonka perusta on oppijan omassa kulttuurissa ja kokemusmaailmassa.

Lämmin kiitos kaikille tämän julkaisun kirjoittajille sekä sen toimittaneille Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijoille!



Jorma Kauppinen
Johtaja

MONET KULTTUURIT

Taide- ja taitokasvatus kouluyhteisön arjessa

OSALLISUUDEN KULTTUURI JA TAIDEKASVATUS

Sara Sintonen

Lokakuussa 2008 pidetyssä TaiTai-seminaarissa alustimme professori Juha Suorannan kanssa taide- ja mediakasvatuksen kohtaamisesta etäännyttämisen teemalla. Väitimme taide- ja taitokasvatuksen olevan kriisissä ja että se on etäännyttämässä siitä kulttuurisesta todellisuudesta, jossa lapset ja nuoret elävät.

Etäännyttämällä viitataan tyypillisesti loittonemiseen, vähitellen tapahtuvaan katoamiseen, vieraantumiseen tai menettämiseen. Etäännyttämisen teema on innoittanut esimerkiksi runoilijoita ja laulujen sanoittajia. Tekstejä värittää haikeus ja kaipaus. Mielikuvana etäännyttäminen piiryy usein ajatuksiimme satamasta lähtevänä laivana.

Etäännyttämistä voidaan pitää myös uutena alkuna tai mahdollisuutena löytää uusia näkökulmia. Etäännyttäminen voi antaa tilaa asian tai ilmiön uudelleentarkastelulle, sillä kun asioihin ottaa etäisyyttä, ne näyttäytyvät monesti uudessa valossa.

Taideaineiden asema koulussa on puhuttanut pitkään. Tuntimäärien ja resurssien alituinen vähentäminen on saanut taide- ja taitoaineisiin lukeutuvat oppiaineet suoranaiseen kriisiin. Taide- ja taitokasvattajat syyttävät tästä kapea-alaisesti ja talouselämäkeskeisesti toteutettua koulutuspolitiikkaa. Onkin aivan aiheellista huomauttaa, että niillä valinnoilla, joita koulutuksen suhteen tehdään, on pitkälle kantavia vaikutuksia ja seurauksia, kuten Elliot W. Eisner (2005, 129) muistuttaa: ”Decisions that are made about the school’s priorities are also fundamental decisions about the kinds of minds children will have the opportunity to develop.”

Tuubikulttuuria

Etäännyttämisen aikana on kuitenkin paikallaan katsoa myös peiliin ja kysyä, kohtaako taide- ja taitokasvatus lasten ja nuorten kulttuurista todellisuutta? Lapsen ja nuoren toimintaympäristöjä ovat perinteisesti olleet koti ja asuinympäristö, koulu sekä harrasteympäristö. Nykyään mediat, digitaaliset verkkomediat etupäässä, laajentavat näitä ympäristöjä sekä niihin liittyviä sosiaalisia suhteita. Median ja vertaisryhmien merkitys on lisääntynyt, ja kasvava osa oppimisesta tapahtuu perinteisten oppimisympäristöjen ulkopuolella ja niiden rinnalla. Yhteiskunnallisen

muutoksen myötä ja arjen muuttuessa teknologisoituneemmaksi myös koulun merkitys lasten ja nuorten maailmankatsomusten muokkaajana väistämättä muuttuu.

Digitaalisen ajan kulttuureja luonnehditaan osallistumisen, jakamisen, levittämisen, kierrättämisen ja itseilmaisun kulttuureiksi. Kupiainen ja Sintonen (2009, 11) viittaavat digitaalisella ajalla kulttuuriseen kehitykseen, jossa ”omaehtoinen tuottaminen sekä oman ajattelun ja ilmaisun ilmentäminen osana alati rakentuvaa kulttuurista palapeliä ovat voimakkaasti astumassa perinteisemmän kulttuurissa olemisen ja elämisen rinnalle”. Yleisesti tätä aikaa voidaan luonnehtia osallisuuden kulttuuriksi (participatory culture, Jenkins et al. 2006). Osallisuuden kulttuurissa esimerkiksi kynnys omaan kulttuuriseen tuottamiseen on matala ja eri kulttuurien jäsenet tuntevat usein itsensä tärkeiksi yhteisön jäseniksi.

Digitaalisen ajan ja osallisuuden kulttuurin yhtenä mielenkiintoisena ilmiönä voidaan pitää YouTubea. Vuonna 2005 perustettu YouTube-sivusto on tarkoitettu videoklippien jakamiseen. Kuka tahansa käyttäjä voi laittaa omia videoita sivustolle muiden katseltaviksi ja katsella muiden käyttäjien sivustolle lähettämiä videoita. Videot ovat keskimäärin muutaman minuutin mittaisia, osa kertakäyttökulttuuria, ”tuubikulttuuria”, osa taas taitavasti toteutettuja ja valtavan suosittuja. Esimerkiksi amerikkalaisen viihdetäiteilijän Judson Laipplyn huhtikuussa vuonna 2006 sivustolle laittamaa tanssivideota on katsottu maaliskuuhun 2009 mennessä jo yli 110 miljoonaa kertaa¹.

YouTube on herättänyt paljon keskustelua muun muassa avoimuudesta, markkinoinnista ja tekijänoikeuksista. Koska sivusto on kaikille avoin, on mietittävä uusia keinoja esimerkiksi eettisesti kyseenalaisen sisällön torjumiseen. YouTube-yhteisö valvookin sisältöjä osin itse; huomattavasti videon, jonka ei soisi sivustolla olevan, käyttäjä voi ”flagata” eli lippumerkata teoksen ja näin raportoida sen ylläpidolle. Osa tuotantoyhtiöistä käyttää YouTubea markkinoinnin edistämiseen, osa väittää sen syövän tekijöiden leipää. Avoimuus on tuonut mukanaan myös mahdollisuuden esimerkiksi yhteiskunnallisten epäkohtien esiin nostamiseen, josta taas on seurannut poliittista pohdintaa ja epävarmuutta.

YouTuben kaltaiset videosivustot käyttäjyhteisöineen ovat nostaneet esiin monia uusia kykyjä ja taitajia sekä edistäneet ilmiöiden ja asioiden globaalia tunnettavuutta. Mahdollisuudet yhä merkityksellisempien sisältöjen tuottamiseen ja levittämiseen ovat olemassa. Ylipäätään olemme vasta astuneet digitaalisen kulttuurin kynnykselle; nähtäväksi jää, miten se tulee meitä kulttuurisesti vapauttamaan tai sitomaan.

Uudet lukutaidot

Perusopetuksen valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa yksi aihekokonaisuus on viestintä- ja mediataito. Kokonaisuudessa tavoitteena on ennen kaikkea ilmaisu- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen. Lisäksi tavoitellaan median (viitaten

1 <http://www.youtube.com/watch?v=dMH0bHeiRNg>

laajasti mediakulttuureihin) merkitysten ja roolin ymmärtämistä arkielämässä ja kulttuurissa. Puhutaan mediakasvatuksen osa-alueesta, jolla harjoitetaan monipuolisesti sekä vastaanottamisen että tuottamisen taitoja. Mediakasvatusta toteutetaan osallistavana, vuorovaikutuksellisenä ja yhteisöllisenä, kuten ylipäätään viestinnän luonteeseen perimmältään kuuluukin.

Digitaalisen median aikakaudella ilmaisu- ja vuorovaikutustaidot ovat moniaistisia taitoja. Osallisuuden kulttuuri muuttuvine toimintaympäristöineen haastaakin perinteiset lukemisen tavat ja muodot. Kussakin kulttuurissa ja ajassa on läsnä tietty joukko esittämisen ja viestinnän tapoja. Yleisistä arvostuksista riippuu, kuinka koulukulttuurissa arvotetaan kyseisiä tapoja ja mediakulttuurin eri muotoja. Kun kasvatuksessa tuetaan valmiutta jatkuvaan muutokseen ja erilaisuuden kunnioittamiseen, luodaan myös hyvää pohjaa suhteessa mediakulttuuriin. Opetuksen lähtökohtana ei voi olla vuosikymmenien takainen kulttuurinen tilanne, vaan on lähdeittäviä niistä teksteistä ja mediamuodoista, jotka ovat keskeisiä oppilaitten nykyarjessa. Nykyarki on kiinni osallisuuden kulttuurissa. Kun lukeminen nähdään tuottamisena eikä toistamisena, avautuu kriittisyydelle ja subjektiiviselle uusien näköaloja. (Lehtonen 2001, 207.) Tästä lähtökohdasta myös menneiden aikojen kulttuurit alkavat avautua ja tulevat paremmin ymmärretyksi ja käsitetyksi.

Uudet lukutaidot ovat sosiokulttuurisia. Sen lisäksi, että on ymmärrettävä viestin tai tekstin sisältö, on osattava kyseenalaistaa asioita, toimia vuorovaikutuksellisesti ja tuottaa lisäinformaatiota. Uudet lukutaidot kiinnittyvät siis moniaistisiin, multi- ja monimediaisiin teksteihin. Näin ne tulevat väistämättä lähelle myös perinteistä taide- ja taitokasvatusta. Osallisuuden kulttuurin digitaaliset ja sosiaaliset mediat nostavatkin esille yhteistoiminnallisia, affektiivisia ja luovia taitoelementtejä (Kupiainen & Sintonen 2009). Esimerkiksi ohjatussa videotuotantoprojektissa voidaan tukea kaikkia näitä taitoelementtejä.

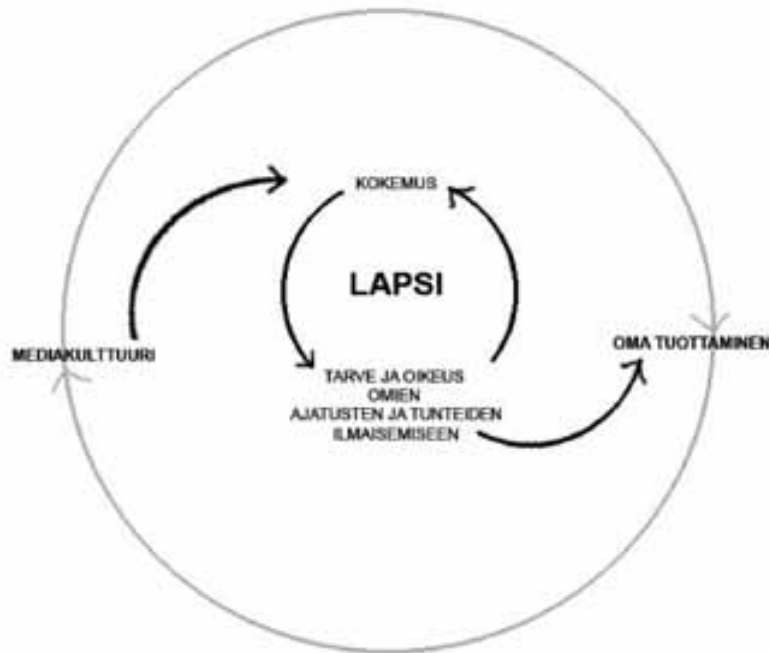
Videokerronta voi olla monelle myös esimerkiksi kirjoitettua sanaa luontevampi tapa tarkastella maailmaa ja peilata omia kokemuksia. Kaikkiaan mediakulttuurilla on merkittävä rooli nuoren pyrkimyksissä itsensä ja maailman ymmärtämiseen. Parhaimmillaan mediakulttuurin vaikutus on positiivista ja tukee nuoren kasvuprosessia. Toisaalta siihen sisältyy myös mahdollisuus negatiivisten ilmiöiden ja kiinnostuksen kohteiden vahvistamiseen. Moni mediakulttuurissa ilmenevä asia voi myös arveluttaa ja mietityttää nuorta.

Jos tarkastelee nuoria kuluttajina, kansalaisina, niin voi todeta, että he käyttävät elämässään teknologiaa ja hyödyntävät identiteettityössään mediakulttuuria monista näkökulmista. Nuoret työstävät arkielämänsä estetiikkaa, etiikkaa ja oman elämänsä filosofiaa teknologian kautta ja sen avulla. He haluavat jakaa kokemuksia ja ajatuksia, kokea yhteisöllisyyttä, tallentaa muistoja ja tehdä omia teoksiaan. Digitaalista nuoruutta tutkineiden amerikkalaistutkijoiden mukaan online-elämä on monessa mielessä erittäin merkityksellistä: verkossa oma sosiaalinen piiri laajenee, nuori löytää uusia mielenkiinnonkohteita, ilmenee itseohjautuvaa oppimista ja kiinnostus itseilmaisuun voi herätä. Tutkijat korostavat, että vaikka oppiminen perustuu pitkälti vertaisryhmissä tapahtuvaan toimintaan, ei kasvattajien (aikusten ylipäätään) rooli ole mitätön. Erityisesti silloin, kun nuoren oma tuottaminen on

taidokasta, ammattitasa hipovaa, on motivaattorina usein toiminut oma vanhemp, opettaja tai muu l4hipiiriin kuuluva aikuinen. (Ito et al. 2008.)

Videoilmaisu ei ole suomalaisessa koulukulttuurissa vielä kovin luonteva tapa omaksua ja oppia uusia asioita. Syyn4 t4h4n ovat pitk4lti kulttuuriset tekij4t. Esimerkiksi brittil4isen mediakasvatuksen juuret ulottuvat suomalaista (media) kasvatushistoriaa vahvemmin tarinankerrontaan, itse mediaesitysten sis4lt4ihin ja niiden tarkasteluun, onhan esimerkiksi elokuvakasvatuksella ollut merkitt4v4 asema brittil4isess4 koulukulttuurissa. Ei ole siis ollenkaan ihme, ett4 Britanniassa tutkijat korostavat voimallisesti mediakasvatuksen mahdollisuuksia luovuuteen, kriittisyyteen, tuottamiseen ja itseilmaisuun tukemisessa (mm. Burn & Durran 2007).

Vaikka digitaalisen ajan kulttuuri omaksutaan t4n4 p4iv4n4 p44osin koulun ulkopuolella, osallisuuden kulttuuriin kasvamisen ei tarvitse kuitenkaan olla pelk4st44n omaehtoinen prosessi. Pohjaa aktiiviselle osallisuudelle ja min4n kehitykselle voidaan luoda varhaisissakin kasvun vaiheissa my4s ohjatusti. Kun mediakasvatusta toteutetaan esimerkiksi varhaiskasvatuksena, se parhaimmillaan edesauttaa lapsen kasvamista luovaksi ja kriittiseksi nuoreksi, joka pystyy jatkossa esimerkiksi tekem44n oman el4m4ns4 kannalta hyvi4, riippumattomia valintoja (Niinist4 & Sintonen 2007).



Kuva 1. Varhaiskasvatuksen toteutettu mediakasvatusta sis4lt44 my4s tuottamista. (Niinist4 & Sintonen 2007, X.)

Omassa mediatuotannossaan lapset ja nuoret usein peilaavat omia mediakokemuksiaan ja mieltymyksi44n. Kunkin lapsen ja nuoren persoonallisten voimavarojen k4ytt4minen lis44kin tunnetta omasta arvokkuudesta ja olemassaolon merkityksest4. Mediakasvatuksessa, aivan kuten taide- ja taitokasvatuksessakin, tavoitteeksi

voidaan asettaa laajemman kulttuurisen moninaisuuden ymmärtäminen ja omien kulttuurisen osallisuuden mahdollisuuksien sisäistäminen. Pelkkä toistaminen ei tee kenestäkään persoonallista taitajaa, vaan kriittinen ja luova kulttuurinen tuottaminen vaatii myös persoonallista panosta. Israel Schefflerin (1965) mukaan kriittisyys on juuri sitä taituruutta, jolla tekijä ohjaa ja prosessoi omaa ilmaisuaan. Kehittymällä omassa persoonallisessa tyyliinsään tekijä yksilöllistyy ja rohkaistuu.

“Not only what, but how”

Digitaalisen ajan osallisuuden kulttuurin uusissa lukutaidoissa kyse on myös lukutaidon kulttuuris-sosiaalisista piirteistä, jotka ovat myös tekemisissä identiteetin, makujen, kiinnostuksen, mielihyvän, tiedon, moraalin ja oman asiantuntijuuden kanssa. Nämä ulottuvuudet elävät ja näkyvät omaehtoisessa mediatuotannossa, suunnittelussa, julkaisemisessa ja levittämisessä. Kysymys on myös lukutaidon paikoista ja alueista: millaisia kulttuurisia ja sosiaalisia konteksteja ja mahdollisuuksia niiden sisällä on luotu. Lukutaidon kannalta on tapahtunut siirtymä institutionaalisista lukutaidoista kansanomaisiin lukutaitoihin, horisontaalisiin lukemisen, tulkinnan ja kommunikoinnin järjestelmiin. (Kupiainen & Sintonen 2009.)

Lukutaidot ovat sidoksissa myös identiteettiprosesseihin. Digitaalisen ajan identiteetti rakentuu erilaisten mediaympäristöjen ja -esitysten puristuksessa sekä niiden tarjoamien mahdollisuuksien meressä. Esimodernin vertikaalisen identiteetin muodostuksen sijaan – jossa sukupolvet seurasivat vanhempiensa teitä – identiteetti rakentuu enemmän horisontaalisesti ottaen kiintopisteitä erilaisista sosialisointimajakoista, kuten populaarikulttuurista, harrastuksista ja kavereista.

Medialukeminen (uudet lukutaidot) tulee käsittää prosessina, joka saa ajattelun ja kuvittelun liikkeelle. Se johtaa pohdintojen ”miksi” ja ”mitä, jos” äärelle ja herättää halun keskustelemiseen ja argumentointiin toisten kanssa sekä vaihtoehtojen ja valintojen punnitsemiseen. Samoin on parhaimmillaan taide- ja taitokasvatuksessa: ”We need to help students learn to ask not only what someone is saying, but how someone has constructed an argument, a musical score, or a visual image.” (Eisner 2005, 209.)

Tätä vuorovaikutuksellista voimaa, joka medialukemisen prosessiin sisältyy, tulee jatkuvasti uudelleen käyttää mediakasvatuksessa pedagogisen suunnittelun perustana. Näitä prosesseja voidaan yhtä lailla tarkastella taide- ja taitokasvatuksellisin prosesseina, jolloin dialogia voi herättää esimerkiksi taide- ja/tai taiteilijälähtöisesti: ”Traditional aesthetic practices should therefore be explored in dialogue with the digital and the virtual, a mainstay of popular global culture.” (Addison & Burges 2005, 137).

Yhdeksi perusopetuksen tärkeimmistä tavoitteista tulee nousemaan oppilaiden kannustaminen yhteisöllisen kulttuurin edistämiseen siten, että yksilölliset ratkaisut ovat eettisesti kestäviä sekä toiminnan, tiedon jakamisen että ajattelun näkökulmasta. Median ja kasvavan nuoren suhteessa olisi pohjaa kasvatukselliselle toiminnalle. Kysymys on siitä, miten voimme käytännössä hyödyntää tuota

suhdetta, mitä vaadimme mediakulttuurilta ja teknologialta ja miten liitämme ne kasvatuskonteksteihin. Mediakasvatuksella voidaan monella tapaa esimerkiksi tukea nuoren identiteettityötä, vahvistaa hänen suhdettaan itseensä ja muihin sekä auttaa nuorta hahmottamaan itsensä osana maailmaa.

Mediakasvatus, samoin kuin taide- ja taitokasvatus, voi toimia kulttuurisen uusintamisen välineenä, varsinkin jos uusintamisen ehtoja ei sanella ennalta vaan annetaan mahdollisuus keksiä ja löytää ne itse. Kasvatus digitaalisen ajan osallisuuden kulttuuriin ei ole moralismia, oikean tai väärän osoittamista, vaan eettisyyteen kasvattamista – sytyttämistä havaitsemaan, ideoimaan, pohtimaan ja toimimaan eli esimerkiksi jakamaan näitä pohdinnan tuloksia erilaisin mediaesityksin. Voidaan puhua valtautumisen etiikasta sekä fokaalisesta, kokemuksellisesta kommunikaatiosta (ks. Kupiainen & Sintonen 2009). Lukutaitoinen on osallisena kokemuksellisessa kommunikaatiossa, joka rakentaa maailmaa ja merkityksellistää sitä. Se ei ole vain viestivirtojen vastaanottoa ja lähettämistä vaan myös kulttuuria ja yhteisöä rakentavaa osallisuutta, johon digitaalinen mediateknologia luo uusia mahdollisuuksia. Medialukutaito ei kehity itsestään median ääressä, vaan sen kehittäminen on otettava kasvatuksellisenä haasteena.

Etääntyvä taidekasvatus

Yksi erittäin mielenkiintoinen digitaalisen ajan kulttuurinen ilmiö on verkossa tapahtuva yhteinen, kollektiivinen luova sisällön tuottaminen (online content creation). Se voi perustua joko jonkin materiaalin kierrättämiseen, uudelleen kontekstualisoimiseen tai tulkintaan, tai kyseessä voi olla myös kokonaan uuden teoksen tekeminen. Innostus kollektiiviseen tuottamiseen lähtee yleensä yhteisestä kiinnostuksen kohteesta ja riittävästä kollektiivisesta taidosta ja osaamisesta sekä halusta jakaa omaa luovaa ja taiteellista ajattelua toisten kanssa. Yleisöyden näkökulma on myös tärkeä: teoksia (ja tuotantoprosesseja) ei tehdä ja laiteta verkkoon itseä varten vaan nimenomaan toisia varten. Niille toivotaan palautetta ja kommentteja, ja teoksille on kunniaksi, jos ne alkavat elää omaa elämäänsä jakajien ja remiksaajien toimesta.

Taiteisiin liittyvä esimerkki osallisuuden kulttuurista ja jakamisesta on deviantART-sivusto². Siellä taiteen (lähinnä kuvataiteen) tekijät, niin harrastajat kuin ammattilaisetkin, jakavat töitään omissa gallerioissaan, kommentoivat toistensa teoksia, oppivat näistä sekä jakavat vinkkejä, miten kehittyä taiteilijana. Eräs jäsen, joka luonnehtii itseään ”ammattiharrastajaksi” kertoo itsestään:

”My name is Evan and I am 15 years old. I started photography in May of 2007 and joined deviantART shortly after. I hope to improve my photography skills and to one day own my own photography business!”³

Merkittävää on, että digitaalisen teknologian kehittymisen myötä, kun välineet ja työkalut tukevat entistä paremmin myös harrastajatason tuottamista, myös sisällöt

2 <http://www.deviantart.com/>

3 <http://billyunderscorebwa.deviantart.com/>

ja lajit kehittyvät. Online-sukupolvi on kehittänyt monia omia kulttuurin lajejaan, jotka kehittyvät ja leviävät monilla areenoilla ja monissa ympäristöissä. Kaikki eivät luonnollisesti ole huipputaitajia, mutta taitavimmat itseoppineet tuottajat ovat hyvin luovia, kokeilunhaluisia ja taiteellisia.

Kehittäessään uutta luovaa (taide)kulttuuria nuoret myös tulevat samalla kehittäneeksi uusia lukutaidon ja oppimisen muotoja. Tämä poikkeaa huomattavasti koulun käytännöistä lähinnä kahdessa suhteessa. Ensinnäkin koulukulttuurissa lasten ja nuorten tekemä taide jää yleensä pienen, rajatun yleisön kokemaksi tai ei joissakin tapauksissa kohtaa yleisöään ollenkaan. Toiseksi koulussa tehtävät teokset ja niihin liittyvät tekoprosessit eivät lähtökohtaisesti ole sellaisia, jotka nousisivat oppilaiden omista mielenkiinnonkohteista tai heidän kulttuureistaan – saati sitten heidän kollektiivisista intresseistään (Ito et al. 2008; ks. myös Ward 2005, 37). Kolmanneksi mainittakoon vielä, että koulukulttuuri ei yleensä tue oppilaan oman persoonallisen taiteilijaidentiteetin kehittymistä vaan kohtelee nuoria oppilasjoukkona. Voisivatko koulun taide- ja taitokasvatuskäytännöt oppia jotakin digitaalisen ajan osallisuuden kulttuurista, online-sukupolven sosiaalisista käytänteistä ja uusista itseoppimisen ja yhteisöllisen oppimisen muodoista sekä luovista, omaehtoisista sisällöntuotantotavoista?

Se on ainakin selvää, että aikuisten torjuva ja aliarvostava asenne digitaalisia uuskulttuureja kohtaan ei tuo nuoria ja heidän (taide)kasvattajiaan lähemmäksi toisiaan vaan päinvastoin etäännyttää. Aikuiskulttuurin edustajia tarvitaan myös osallisuuden kulttuurissa, yhteisen kulttuurisen pääoman jakamisessa, levittämisessä, kierrättämisessä ja uudelleentarkastelussa. Aikuisilla on enemmän kokemusta, joka näkyy usein syvällisempänä ilmaisuna ja pohdintana.

Vaikka omaehtoinen oppiminen ja vertaisryhmien tuki on avain digitaalisen ajan online-toimijuudessa, on formaalillakin kasvatuksella tehtävänsä. Esimerkiksi mediakasvatus voi avata mediakulttuuriin sellaisia väyliä, jotka jäisivät muutoin huomaamatta, keksimättä ja käyttämättä. Taide- ja taitokasvatuksella voidaan taas esimerkiksi vahvistaa osallisuuden ajan kulttuurisen toimijan identiteettiä, toimijan, joka pystyy suhteuttamaan itsensä muihin sekä toimimaan ja ilmaisemaan itseään omia persoonallisia vahvuuksiaan monipuolisesti käyttäen. Loppujen lopuksi kyse on ennen kaikkea entistä rikkaamman, moniulotteisemman, syvällisemmän, monikulttuurisemman ja inhimillisemmän osallisuuden kulttuurin edistämisestä. Siihen tarvitaan myös taide- ja taitokasvattajien panosta.

Kirjallisuus

- Addison, Nicholas & Burges, Lesley. 2005. The Friendly Interventionist: Reflections on the relationship between critical practice and artist/teachers in secondary schools. Teoksessa Dennis Atkinson & Paul Dash (toim.), *Social and Critical Practices in Art Education*. Sterling: Trentham, 127–137.
- Burn, Andrew & Durran, James 2007. *Media Literacy in Schools*. London: Paul Chapman.
- Eisner, Elliot W. 2005. *Reimagining Schools*. London: Routledge.
- Ito, Mizuko ja työryhmä 2008. *Living and Learning with New Media: Summary and Findings from the Digital Youth Project*. Saatavilla verkossa: <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/report>. (3.3.2009).
- Jenkins, Henry, Ravi Purushotma, Katherine Clinton, Margaret Weigel, and Alice J. Robinson. 2006. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Saatavilla verkossa: http://digitalllearning.macfound.org/site/c.enJLKQNIiFiG/b.2108773/apps/nl/content2.asp?content_id={CD911571-0240-4714-A93B-1DOC07C7B6C1}¬oc=1. (3.3.2009).
- Kupiainen, Reijo & Sintonen, Sara 2009. *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lehtonen, Mikko 2001. *Post scriptum. Kirja medioitumisen aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- Niinistö, Hanna & Sintonen, Sara 2007. *Mä keksin! Tehdään yhdessä mediakulttuuria*. Teoksessa Leena Pentikäinen, Anu Ruhala, Hanna Niinistö (toim.), *Mediametkaa! Osa 2 – Kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan*. Helsinki: Mediakasvatuskeskus Metka ry., 23–30.
- Scheffler, Israel 1965. *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*. Chicago: Scott, Foresman and co.
- Ward, Henry 2005. *Championing Contemporary Practice in the Secondary Classroom*. Teoksessa Dennis Atkinson & Paul Dash (toim.), *Social and Critical Practices in Art Education*. Sterling: Trentham, 31–39.

TAITAI

TAIDE- JA TAITOKASVATUS

Kirjoittajan esittely:

Sara Sintonen toimii Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksella musiikin didaktiikan yliopistonlehtorina. Hänellä on opetusta myös mediakasvatuksessa, joka on hänen tutkimusalaansa. Kasvatuksellisia kysymyksiä Sintosta kiinnostavat laajasti digitaalinen kulttuuri ja erityisesti osallisuuden tematiikka.

TAIDE- JA TAITOAINEIDEN OPISKELUA TUKEVA KOULUN TOIMINTAKULTTUURI

Martti Hällström

Pedagogisesta näkökulmasta koulun toimintakulttuuri tarkoittaa koulun tarjoamia oppimisen mahdollisuuksia: ympäristöjä, tilaisuuksia ja käytäntöjä, jotka sisältävät oppilaisiin joko tarkoituksella tai siinä sivussa tarttuvia aineksia ja virikkeitä. Toimintakulttuuri on myös näiden ratkaisujen arvo- ja olettamusperusta.

Aikaisemmin samaan asiaan on viitattu muun muassa piilo-opetussuunnitelman ja koulun elämänkehän käsitteillä. 1960-luvulla Philip Jackson (1968) löysi tutkimuksissaan piilo-opetussuunnitelman, sen, että oppilaat oppivat koulussa myös monia muita taitoja kuin niitä, jotka on kirjattu viralliseen opetussuunnitelmaan. Matti Koskenniemi (1944) kirjoitti toisen maailmansodan lopulla koulun elämästä ja koulun elämänkehästä. Koskenniemen mukaan kaikki, mitä kouluelämän kokonaisuudessa tapahtuu, on kasvattavaa, eivät vain oppitunnit ja oppiaineet. Näin ymmärrettynä toimintakulttuurin käsite palauttaa kasvatuksen autenttiseen oppimiseen yhteisön arjessa ja juhlassa, leikissä ja työssä (vrt. Bruhn 1985). Autenttinen oppiminen ei ole vain muistamista, se on myös kokemusten karttumista ja osallisuuden elämyksiä.

Taito- ja taideaineilla on erityinen merkitys lapsen kasville

Koulukasvatuksen päämääränä on Suomessa ollut 1900-luvun alusta saakka lapsen ja nuoren kokonaispersoonallisuuden kasvun tukeminen. Olemme ymmärtäneet, että tärkeän sivistävän tietoaineksen sisällä ja rinnalla lapsi tarvitsee aineksia ja virikkeitä myös taidoilleen, tunne-elämälleen ja asenteilleen. Ihmisellä on eri tapoja kohdata maailma: tiedollinen (totuus), moraalinen (hyvyys), esteettinen (kauneus) ja pragmaattinen (toimivuus). Näihin kaikkiin orientaatioihin lapsi tarvitsee ohjausta ja opastusta, jotta selviäisi elämässään hyvin. (Ks. Hällström 2006.)

Oppiaines jaetaan kouluopetuksessa itsenäisiksi oppiaineiksi. Niin sanottuja lukuaineita on perinteisesti pidetty tärkeinä, ja taito- ja taideaineet on usein niputettu ”harrastusaineiksi”. Tällaiselle kahtiajaolle ei ole perusteita. Myös taideaineilla – jos millä – on sivistävä tavoite. Taitoaineissa harjoitellaan taitoja, joista on hyötyä. Mutta eikö niin tehdä kaikissa aineissa? Monessa lukuaineessa, esimerkiksi äidinkieliessä ja kirjallisuudessa, on selkeästi taidekasvatuksellisia osia.

Toisaalta taito- ja taideaineet eivät ole keskenään samanlaisia. Taide on jo klassisen määritelmänsä mukaisesti itseisarvoista. Taitoaineissa kehittyvä kätevyys, taideaineissa luovuus. Erot ovat kuitenkin lähinnä painotuseroja. Erilaisuus on rikkautta. Taideaineiden lapsen kasvua rikastava erityispiirre on se, että taideteoissa ei ole oikeaa vastausta kuten ei ole elämässäkään.

Oppiaineiden taustalla olevat painostusryhmät käyvät jatkuvaa sotaa niukasta kouluajasta. Onkin järkevää aika ajoin tarkastella, millaisten asioiden opiskeluun koulu aika kannattaa käyttää. Mitkä asiat ovat tärkeitä kaikille? Mitkä voisivat olla keskenään valinnaisia tai peräti vapaaehtoisia? Millaista osaamista tarvitaan nyt näkyvässä tulevaisuudessa? Millaisella opetuksella vastaamme oman aikamme akuutteihin ongelmiin, mm. erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän jatkuvaan kasvuun ja lasten liikalihavuuteen ja yleistyvään diabetekseen? Millaiset johtopäätökset vedämme siitä, että loistavista oppimistuloksista huolimatta osa oppilaistamme voi huonosti, uupuu ja oireilee? Tuntijako on arvovalinta.

Taito- ja taidekasvatusta valukoon koko kouluun

Taito- ja taidekasvatusta annetaan näiden aineiden oppitunneilla, mutta niillä tulisi olla sen lisäksi näkyvä asema koulun toimintakulttuurissa. Näille aineille ominaisia vaihtoehtoisia oppimistapoja tulisi hyödyntää paljon laajemmin, esimerkiksi seuraavassa kuvatuilla tavoilla.

Koulussa voi toimia orkestereita, bändejä, kuoroja tai teatteriryhmiä. Ne voivat järjestää esityksiä ja lähteä keikoille, jopa kiertueille. Oppilaat voivat saada tehdä yksin ja ohjattuna videoita, uutisia, kuunnelmia. Koulussa voi olla omia urheilukisoja. Koululla voi olla joukkueita, jotka osallistuvat kunnallisiin ja valtakunnallisiin kisoihin. Kouluvuoteen voi mahtua merkityksellisiä päivänavauksia ja juhlahetkiä, lasten omia taidetapahtumia, opettajien valmistamia esityksiä. Opettajien ja oppilaitten rooleja ja toimenkuvia voidaan muovailla. Päivän tai viikon työrytmi voi joustaa. Kouluruokala voikin olla teemaravintola. Laitoshuoltaja voi pitää koulussa oman taidenäyttelynsä, ja laulua harrastava opettaja voi konsertoida. Sijaiseksi voi palkata nuoria taideopiskelijoita. YT-tunneilla asioita voidaan alustaa mininäytelmillä. Tuolivarasto voi tyhjäntyä pienoisteatteriksi, ulkovessa bändikämpäksi. Jumppasaliin voikin kasvaa pääsiäisenä Getsemanen puutarha. Oppilaat ja opettajat voivat salaa valmistaa toisten iloksi yllätysesityksiä. Rehtori voi piipahtaa luokissa ja soittaa päivän piristykseksi pikku laulun hanurilla. Keskellä synkkää syksyä oppilailta voi olla kulttuuriviikot, jolloin kaikki runonlausujat, tanssijat ja muusikot voivat esiintyä omakseen ja toisten iloksi.

Koulu voi päättää lopettaa tavanomaisen koulutyön ja muuntua muutaman viikon ajaksi kouluteatteriksi. Liikuntasaliin voi muodostua jännittävä Kirrinin saari haaksirikkoutuneine hylkyineen. 5.–6.-luokkalaiset voivat muuttua Pauliksi, Dickiksi, Leoksi ja Anneksi, opettajat ja vanhemmat tuon 1940-luvun Viisikon vanhemmiksi ja rosvoiksi. Yksi opettaja säveltää näytelmään musiikin, toinen suunnittelee lavastuksen, kolmas koordinoi puvut, neljäs johtaa kuoroa ja viides opettaa lapset käyttämään teatterivalokoneistoa. Talonmies voi pystyttää irtolavoista nousevan katsomon. Koulunkäyntiavustaja ideoi fanipaidan. Halukkaat oppilaat piirtävät julisteen ja taltioivat esityksen videolle. Niin voi ja saa tehdä. Kyse on siitä, halutaanko niin tehdä! Mutta kyse on muustakin.

Filosofit ovat pitkään pohtineet, mikä saa ihmisen toimimaan. Praktisen syllogismin mukaan ihminen tekee, kun hän 1) tietää, 2) taitaa ja 3) tahtoo ja 4) kun tekemiselle on aito tilaisuus. Koulu, joka haluaa tarjota oppilaille mahdollisuuksia oppia muillakin tavoilla kuin oppitunneista, tarvitsee asiasta innostuvat rehtorin

ja opettajat ja himpun vapaita resursseja, jotta esteet tekemisen tieltä voidaan raivata.

Taito- ja taideaineita arvostava toimintakulttuuri on arvovalinta. Se on tekoja, mutta se on myös mielensisäinen asia. Yritän seuraavassa kuvata tällaista arvo- ja olettamusperustaa koulumme opettajien ja oppilaiden avustuksella. Pyysin heitä kirjoittamaan ajatuksia teemasta, kun joulukuksi 2008 valmistamamme Viisikko aarresaarella -näytelmäprojekti oli juuri saatu onnellisesti päätökseen. Omaan kulttuuriimme on kuulunut 20 vuoden ajan, että opettajat, oppilaat ja vanhemmat tekevät vuosittain kaksikin koko koulun näytelmää, joissa lavalle nousee yli 20 esiintyjää neljässä eri miehityksessä. Projekti valmistuu useiden harrastusryhmien yhteistyönä.

Taitoja ja taidetta arvostavan toimintakulttuurin arvo- ja olettamusperusta

1. Taide on itsessään arvokasta

Kaikkien opetusjärjestelyiden lähtökohtana on usko siihen, että opetus edistää jokaisen oppilaan mahdollisuuksia kasvaa omaksi itsekseen ja saavuttaa hänelle paras mahdollinen tulevaisuus. Koulutyö on syvästi eettistä: kaiken, mitä koulussa tehdään, tulee palvella oppilaitten hyvää.

”Kaikkein tärkeimpiä juttuja lapsen opiskelujen onnistumisen ja viihtymisen kannalta on se, että hän tuntee kelpaavansa opettajalle ja ryhmälle sellaisena kuin on. Kun lähtökohta on se, että olen hyvä just tällaisena, niin on kiva oppia vielä uutta. Jos lähdetään siitä, että lapsi on tarpeeksi hyvä, kun hän osaa vielä tuon ja oppii vielä tämän, se saattaa jonkun kohdalla ehkäistä toivottua oppimista tai muuta toimintaa.” Naisopettaja A

Taito- ja taidekasvatus ei ole uskottavaa, jos koulussa ei ymmärretä sen yhteyttä hyvään kasvuun ja lopulta ihmisen onnellisuuteen. Taidetaidoista on hyötyä monessa ammatissa, mutta taiteen arvo on sen itseisarvossa.

”Taito- ja taideaineille voidaan antaa paljon aikaa silloin, kun ensin ymmärretään niiden arvo. Taitoaineilla ja taideaineilla (jotka muuten kulkevat todella käsi kädessä keskenään) rakennetaan jotain sellaista, joka kantaa koko elämän läpi. Ne ovat rakennusaine siihen, että elämän eri asioita, tilanteita, iloja, suruja, tapahtumia ja elämää itsessään on helpompi elää.” Naisopettaja B

”Tärkeää onkin löytää jokaisessa oppilaassa ennen kaikkea ja aikuisessa oleva taiteellisen ilmaisun ja osallisuuden väylä.” Miesopettaja C

Eräät Viisikko-näytelmässä mukana olleet oppilaat kirjoittivat kokemuksistaan rehtorille. Oppilaiden kirjeet vahvistavat uskoamme taito- ja taideystävälliseen toimintakulttuuriin. Monessa mielessä tällainen toiminta vastaa lasten tarpeita.

”Minusta Auroran koululaisilla on hieno mahdollisuus, jota useilla kouluilla ei ole. Auroralaiset saavat osallistua koulun ikiomaan näytelmään... Minulle näytelmät ovat tuoneet näiden 5 vuoden aikana rohkeutta ja itseluottamusta, nyt uskallan puhua toisten edessä, ennen en uskaltanut... Koulunäytelmät voivat kehittää lapsista vaikkapa kuuluisia näyttelijöitä, jotka menestyvät hyvin. Olen iloinen niiden puolesta, jotka päättävät osallistua koulunäytelmään.” Tyttöoppilas 1

”Morjens. Mun nimi on NN ja olen kutosella. Olin Viisikko-bändissä basistina. Se oli mielestäni tosi kivaa. En ole ennen ollut koulun bändissä, ja niin kun ope kysyi, että haluunko Viisikko-bändiin, niin sanoin, että haluan. Se oli myös siinä mielessä hyvä juttu, että opin uusia asioita basson soittamisesta. Siellä oli myös kaksi hyvää kaveria soittamassa. Haluaisin uudestaan samanlaiseen tapahtumaan, mutta en enää ehdi, koska menen ensi vuonna yläasteelle.” Poikaoppilas 2

”Näytelmä on kaikkein parasta mitä voi olla koulussa... Kivointa näytelmässä on se, että siellä on aina hauskaa ja kaikki pitää ja äidit ja isätkin tykkäävät siitä, ihan varmasti. Olen aivan satavarma.” Tyttöoppilas 3

”Aion tietysti yrittää myös seuraavaan näytelmään, mutta se on eri asia, että pääsenkö. -- Mutta jos en pääse, niin joku muu saa mahdollisuuden. Sekin olisi hyvä asia.” Poikaoppilas 4

”Olen kutoselta. Olen ollut ainakin 8:ssa kokokoulun näytelmässä, mm. Peter Pan, Aristokatit, Lumikki, Punahilkka, Kolme iloista rosvoa, Ronja Ryövärintytär, Peppi Pitkätossu ja tietenkin Viisikko Aarresaarella. Olin myös viime keväänä järjestetyssä hölmöläistapahtumassa. Näyttelemisen on mukavaa, ja siitä oppii ilmaisemaan itseään eri tavoin. Siitä oppii myös puhumaan kuuluvasti, ja voi puhua ihmisille, joita ei tunne, ujostelematta. Näyttelemisestä saa ilon irti, ja oppii erilaisia ilmaisutapoja. Uskon, että myös vanhempamme tykkäävät katsoa jokavuotisia näytelmiämme. Niihin ei kyllästy, koska ne ovat aina erilaisia... Näyttelemisen on antanut minulle paljon opittavaa, ja se on ollut kivaa. Näistä syistä pyrin myös ilmaisupainotteiselle ylä-asteelle.” Tyttöoppilas 5

2. Laatu syntyy innostuksesta – joka tarttuu

Kaikki opetus vaatii energiaa. Opettajan energialataamo on hänen oma innostuksensa. Innostus syntyy usein vapaudesta olla itse oman toimintansa käynnistäjä. Ja toisista innostuneista. Innostus ja energia tarttuvat.

”Koulussa pitäisi olla aikuisia, jotka arvostavat edellä mainittuja asioita. Jos opettajalla on mahdollisuus toteuttaa taidekasvatusta omien vahvuuksiensa kautta, innostus välittyy myös oppilaisiin. Opettaja tarvitsee aikaa ja vapautta omien ideoidensa toteuttamiseen.” Naisopettaja B

”Tarvitaan innostusta. Tarvitaan innostuneita ihmisiä, joiden innostus tarttuu toisiin. Innostuneita opettajia. Innostuneita oppilaita.” Naisopettaja A.

”Koulussamme riittää, että on muutama kantava hahmo, jotka ovat innostuneita (on kokemusta ja ammattitaitoa) toteuttamaan isoa projektia (kuten koulumme näytelmäprojekti). Näiden ihmisten työmäärä (musiikki, sovitus, ohjaus, harjoittelu, lavastukset) ja heidän vihkiytyminen asian eteen tuo koulumme arkeen uudenlaisen tradition ja hengen, joka on ominaista juuri meidän koulullemme. Tuntee olevansa itsekin jotenkin tärkeämmässä työyhteisössä kuin aivan tuiki tavallisessa koulussa. Muiden asiaan vihkiytyvien henkilöiden innostuneisuus imee mukanaan. Tuskin itse nimittäin olisin alusta asti lähtenyt tällaista tekemään. Kyytiin sen sijaan oli helppo hypätä...” Naisopettaja D

3. On suostuttava opettelemaan uusia asioita

Taito- ja taideaineet vaativat osaamista, aineenhallintaa, taitoja. Opettaja, joka ymmärtää tämän osa-alueen arvon, pitää taitojaan ajan tasalla ja näkee vaivaa.

”Taitavat ja erikoistuneet luokanopettajat tai motivoituneet aineopettajat innostavat ja motivoivat oppilaita luovuuteen sekä kehittämään omia taitojaan.” Naisopettaja E.

”On opetettava taiteen tekemisen perusasioita: ihmettelyä, tekemiseen heittäytymistä, eri näkökulmien hakemista, lumoutumisen taitoa, oman persoonallisen tuotoksen tekemistä, kysymisen taitoa, keskustelutaitoa, taitoa ihailta taidetta ja taitoa tehdä yhdessä.” Naisopettaja B

4. Yhteisöllisyys syntyy yhdessä tekemällä

Yhdessä tekeminen edellyttää yhteistä päämäärää, työnjakoa ja jokaisen yksilön autonomian kunnioittamista. Vapaaehtoisuudessa on valtava sitouttava energia. Yhteisissä projekteissa ja tapahtumissa opitaan yhdessä ja toisilta. Parhaimmillaan koulusta rakentuu oppiva yhteisö, joka yhdessä ratkoo maailman ja elämän salaisuuksia. Auroran teatteriprojekteissa sekä oppilaat että opettajat saavat taiteilijan roolin. Kukin osallistuu hankkeeseen omien voimavarojensa ja edellytysten mukaan. Aikuisilla on vahva ote ohjaukseen, hieman samaan tapaan kuin kuorotoiminnassa tai taitoluistelussa. Lasten luovuus kukkii esiintymisen taidoissa ja riemussa.

”Eri ihmiset osaavat eri asioita, joten jokaisen koulun aikuisen taito on tärkeä. Sama pätee oppilaisiin. Yhdessä tekemällä saadaan jotain uutta aikaan.” Naisopettaja A

”Yksi opettaja voi olla innostava omassa luokassaan, mutta koko kouluun se ei vielä paljon vaikuta. Tarvitaan useita opettajia ja oikea, toisia kunnioittava ja yhdessä tekemisestä iloitseva henki.” Naisopettaja D

”Kyseinen produktio mahdollistaa monenlaisen lahjakkuuden esiin tulon. Oppilaat, jotka ovat lahjakkaita piirtämään, voivat suunnitella julisteita. Miten motivoivaa se onkaan, kun oma työ asetetaan näytteille ja palvelee yhtenä osana suurta kokonaisuutta. Jokainen lahjakkuus (laulajat, soittajat, näyttelijät jne.) on kuin yksi helmi helminauhassa, ja yhdessä näistä helmistä muodostuu kokonainen helminauha. Vanhemmat tulevat ihailemaan, nauttimaan ja iloitsemaan lastensa esiintymisestä, olipa tämä sitten soittamassa, laulamassa tai näyttelemässä. Miten tärkeää se silminnähdessä olikaan kaikille oppilaille. Tehdyille työlle tulee tärkeä oman työn arvostus ja mielekkyys. -- On ihan eri kuulua koko koulun yhdessä tekemään juttuun kuin vaikka väkertää vesiväreillä myrskytaideteos. Ainakin omalla luokallani tiedän, että lauontain kokemus jättää oppilaaseen elämyksen, jota ei kyllä yleensä tavallisessa luokkatyöskentelyssä saavuteta... Varmasti aikuistenkin läsnäolo on kova juttu ja se, että hekin työskentelevät saman asian parissa ja mielellään yhteisen päämäärän hyväksi. Samalla oppilaille annettiin mielestäni montaa kertaa olla asiantuntijan roolissa. Senkin on pakko olla tärkeää ja mielekästä oppilaalle. Hänen ajatuksiaan ja mielipiteitä kuullaan, ja niiden mukaan jopa toimitaan.” Naisopettaja E

Yhteisöllisyys rakentuu yhdessä tekemällä. Eri luokkien oppilaat yhdessä. Oppilaat ja opettajat yhdessä. Opettajat ja muu henkilökunta yhdessä. Koulu ja koti yhdessä. Monet koulut yhdessä. Yhteisöllisyys rakentuu kohtaamisista ja niissä onnistumisista.

”Tämän päivän kenraaleissa minuun teki vaikutuksen paitsi tietysti kokonaisuus hienoine musiikkeineen, myös -- tapa, jolla oppilaat vastaanottivat minut, kun tulin aamulla koululle, oli hämmästyttävä. Miten kohteliaita, avuliaita ja viehättäviä lapsia! Sangen usein sitä kysyy itseltään koulutyön keskellä, mikä on todella tärkeää. Tänään sain teidän koulussanne omaan matkaani palasen sitä kokemusta.” Naisopettaja F

”Ja nyt sen (koko koulun näytelmän) läpikäyneenä olen ymmärtänyt vielä enemmän, mistä on kyse ja kuinka tärkeä koko projekti on. Se on meidän koulun juttu, ja näen tärkeänä, että sen onnistuminen on kiinni taitavista ja motivoituneista ja jaksavista persoonista.” Naisopettaja C

5. Kasvatuksessa tarvitaan mielikuvitusta ja rohkeutta leikkiä

Toimintakulttuuri voi olla staattinen tai dynaaminen. Dynaamiselle toimintakulttuurille on tyypillistä rohkeus kokeilla uusia asioita, jopa sellaisia, joita ei ole ennen tehty.

”Tarvitaan mielikuvitusta. Jollei sitä ole, ei voi tehdä teatteria. Mutta ehkä mielikuvitus ei ole se pointti vaan heittäytyminen leikkiin.” Miesopettaja G

Opettajalta vaaditaan luovuutta, rohkeutta olla oma itsensä ja uskallusta toteuttaa omaa persoonaansa.

”Pitää olla rohkeutta heittäytyä ja samalla sietää omaa vajavaisuuttaan.”
Naisopettaja A.

Tarvitaan arjen luovuutta, leikkiin antautumisen mieltä. Missä vaiheessa uraansa opettaja uskaltaa heittäytyä? Kokeneilla työtovereilla on tässä esikuvan ja kannustajan tärkeä rooli.

6. Työ on tehtävä tosissaan ristiriidat ratkoen

Esimerkiksi koko koulun näytelmä on pitkäjänteinen yhdessä oppimisen projekti. ”Esittämistään osista ja näkemistään kohtaloista lapsi oppii tuntemaan inhimillisen elämän lainalaisuutta”, kirjoittaa Matti Koskenniemi kansakoulun opetusopissa. Opettajat oppivat haasteisiin tarttuessaan uusia taitoja, mutta ennen muuta he oppivat tuntemaan oppilaat ja kollegansa tasavertaisina työtovereina.

Vain sellainen on arvokasta, jonka eteen ollaan valmiit näkemään vaivaa:

”Hommat täytyy tehdä tosissaan. Rummut täytyy koota omalle lavalleen. Esityksiin hankkia savukoneet. Valot täytyy virittää. Niin kuin oikeissa esityksissä.” Miesopettaja H.

Konfliktitkin ovat kasvun hetkiä. Ja erityisesti ne.

”-- taiteen tekemisen hektiset periodit vievät kaikilta hermot. Siis tarvitaan pitkä pinna, joustavuutta, ymmärrystä ja yhdessä tekemisen taitoa.”
Naisopettaja A

7. Taidot ja taide piilosta pois

Sen, mitä pidetään tärkeänä, tulee näkyä ja kuulua. Ja riittävän kauas ja riittävän kauan. Sen pitää saada toistua ja muodostua perinteeksi.

”Pitää olla tahtoa näiden aineiden esiintuomiseen (siis muutenkin kuin sen verran, mitä opetussuunnitelma määrää).” Naisopettaja B

”Kun lapset näkevät, että futisjoukkue treenaa koulupaidat päällä ja syö voitonkakkua, pieni tyttö tai poika alkaa ajatella, että kuudennella luokalla minäkin voin olla tuolla.” Miesopettaja H

”-- on tärkeää, että opettajat arvostavat oppilaiden töitä – järjestetään esimerkiksi virtuaalinäyttelyitä oppilastöistä tai tavallisia kevätnäyttelyitä tai muuten pitkin vuotta oppilaiden töitä ja osaamista on esillä esimerkiksi vitriineissä tai erilaisissa tapahtumissa. Ne innostavat myös toisia oppilaita yrittämään ja kokeilemaan uusia taitoja.” Naisopettaja E

8. Rehtoria tarvitaan

Jokainen kouluuyhteisön jäsen rakentaa koulun toimintakulttuuria. Rehtorin rooli on hyvin keskeinen. Ei vain siksi, että hänen takanaan ovat koulun materiaaliset resurssit, vaan ennen muuta siksi, että yhteisiin projekteihin tarvitaan vahvaa yhteishenkeä ja sallivaa ilmapiiriä. Niiden rakentaminen on rehtorille sopiva tehtävä.

”Toisten taitoja ja lahjoja ei koeta uhkaksi vaan iloiseksi asiaksi. Siinä korostuu johtajan asenne. Kaikkien ideat ja taidot halutaan hyödyntää ja pystytään hyödyntämään. Onpa kyseessä draama, musiikki, kuvataide tai jokin muu, kaikelle löytyy käyttöä. -- Suoraan meidän juttua ei voida muille siirtää. Se on muotoutunut rehtorin ’ohjauksella’ opettajien löytäessä paikkansa ja ilon tehdä yhteisiä näytelmiä ja muita taide-aineisiin kuuluvia asioita.” Naisopettaja D

”Koulun johto on myönteinen ja kannustava. Esimies on osallisena ja ’joukossa mukana’ moottorina. Piilevää arvohierarkkisuutta ei paljoa synny, vaan henkilökunta valikoituu tehtäviinsä koulun taiteellisessa toiminnassa innostuneisuutensa sekä oman kykynsä kautta annettavan panoksen kautta (esim. näytelmäprojektit, musiikki- ja ilmaisuopetus). Jokaisella on mahdollisuus tuoda esiin panostaan. --Henkilökohtaista taitoa, koulutusta ja kokeneisuutta arvostetaan, mutta syrjintää ja kivuliasta kilpailua tehtäviin pääsemisessä ei havaittavasti ilmeisestikään tapahdu – kaikki sijoittuvat johonkin, ja kaikkia tarvitaan.” Miesopettaja C

”Erilaiset opettajat tuovat kouluuyhteisön käyttöön monenlaisia taitoja, jotka taitava rehtori osaa hyödyntää isonkin oppilasjoukon kanssa työskenneltäessä. Opettajat voivat myös jakaa osaamistaan aikuisten kesken. Rehtori luo kehykset taidekasvatuksen toteutumiselle, mutta henkilökunnan pitää löytää yhteinen suunta.” Naisopettaja A

Rehtoria tarvitaan koordinoimaan toimintakulttuurin rakennustyötä. Toimintakulttuuri on systeeminen ja kompleksinen, ja siihen vaikutetaan vaikuttamalla rakenteisiin ja ihmisiin.

Toimintakulttuurinkin johtamisen kaksi keskeistä työkalua ovat keskustelut ja kokemukset. Rehtorin tehtävä on pitää yllä arvopuhetta. Mihin kaikella touhuilulla pyrimme? Opettajien tulisi yhdessä pohtia, mikä koulussa saa aikaan aitoa, kestäväää oppimista? Millaisia erilaisia ja uusia oppimisen mahdollisuuksia voisimme kehittää ja tarjota? Luokissa tulisi keskustella siitä, millaiset oppimisen mahdollisuudet innostavat oppilaita näkemään oppimisen vaatiman vaivan. Koulutyö tulisi organisoida niin, että kaikilla on mahdollisuus osallistua toimintakulttuurin kehitystyöhön.

Rehtori on avainasemassa myös opettajien rekrytoinnissa. Hänen on löydettävä koko yhteisöä rikastava tasapaino samalla lailla suuntautuneiden ja muuta osaavan henkilöstön välillä.

Lopuksi tärkein asia: rehtorin on itse uskottava koululle valitsemaansa suuntaan. Suunnan valitsemiseen hänellä on oikeus. Velvollisuus hänellä on innostaa toiset valitsemaansa suuntaan.

”Taito- ja taideaineet pitäisi nostaa ihan uuteen loistoon kaikissa Suomen kouluissa. Opetushallitus tukeeseen ja kannustukseen ja nostukseen asiaa esiin ihan uudella innolla. Oppilaat ja vanhemmat ja opettajat kertomaan siitä, miten he kokevat taiteen ja miten sen avulla voidaan auttaa kaikkia meitä elämään parempaa ja rikkaampaa elämää.” Naisopettaja B.

Kirjallisuutta

- Bruhn, K. (1985). Kasvatusopin historian kehityslinjoja. Helsinki: Otava.
- Hellström, M. (2004). Muutosote. Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 249.
- Hellström, M. (2006). Onko peruskoulusta taidekasvattajaksi. Teoksessa T. Tarkkonen & P. Sassi (toim.), Lapsi ja taide – Puheenvuoroja taidekasvatuksesta, s. 48–57. Helsinki: CULTURA OY.
- Hellström, M. (2008). Sata sanaa opetuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jackson, P. W. (1968). Life in classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Koskenniemi, M. (1944). Kansakoulun opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2004). Helsinki: Opetushallitus.

TAITAI

TAIDE- JA TAITOKASVATUS



Kirjoittajan esittely:

Martti Hellström on 54-vuotias espoolaisen Auran alakoulun rehtori. Hän väitteli vuonna 2004 kasvatustieteiden tohtoriksi, ja hänen tutkimuksensa kohteena oli muutosote. Oman työnsä ohessa Hellström on Luokanopettaja-lehden päätoimittaja, toimii oppilaitosjohdon kouluttajana ja kirjoittaa oppi- ja tietokirjoja. Tuorein julkaisu on PS-kustannuksen julkaisema ”Sata sanaa opetuksesta” (2008).

TAIDEKASVATUS JA MONIKULTTUURISUUS SILTA PITKIN

Eva Kärnä-Koskinen

Kun presidentti Urho Kekkonen asteli Pitkäsillan yli kohtaamaan ammattiyhdistysliikettä ja keskustelemaan poliittisen kentän toisen laidan pelaajien kanssa, puhuttiin yhteiskuntasopimuksen solmimisesta ja yhteiskuntarauhan takaamisesta. Kekkonen teki konkreettisen mutta etenkin symbolisen matkan siltaa pitkin.

Koulumaailma on mielestäni joissakin asioissa kuin veden ympäröimä, ja vesi suodattaa todellisuutta ohuemmaksi ja selkeämmäksi kuin vastarannalla – muussa maailmassa. On löydettävä siltoja, joita pitkin koulusta pääsee maailmalle ja joita pitkin maailma pääsee koululle.

Oma kouluni, Kallion lukio, on Pitkäsillan pohjoispuolella, mutta tänne tulee opiskelijoita kaikkialta Suomesta. Meitä kalliolaisia yhdistää kiinnostus taiteeseen. Tarvittiin muutama oivallus, jotka ovat koulussamme poikineet monenlaisia ajatuksia, prosesseja ja projekteja.

Ensimmäinen oivallus oli se, että taide todellakin läpäisee kielelliset, kansalliset, sosiaaliset, sukupuoliset ja muutkin ihmisten keksimät rajat. Osallisuuden ilo ja vastaanottamisen nautinto ovat yhteisiä kokemuksia. Toisen oivalluksen hetken muistan selvästi. Meidän työvänehelsinkiläisessä koulussamme oli romanimusiikin konsertti, jossa näitä romanilauluja lauloi saamelainen opiskelija. Niin helppoa, niin monikulttuurista ja niin hauskaa! Esityksen ytimessä oli kolme tekijää, jotka ovat läsnä koulutyössä kaikkialla. Oli oma ympäristö, joka meillä on kaupunkielämää kaikissa muodoissaan. Oli opiskelijan mukanaan tuoma kulttuurinen ja kielellinen identiteetti, ja oli se romanimusiikki, johon esiintyvä ryhmä oli yhdessä perehtynyt ja siitä valmistanut konsertin.

Kouluissa ensimmäinen kulttuurisesti rikas voimavara ovat opiskelijat. Kukin heistä edustaa jo sinänsä erilaista perehtymistä usein hyvinkin spesifeihin nuorten osakulttuureihin, he ovat perhekulttuurin osapuolia, alueensa asukkaita, monen mikrokulttuurin kantajia. Mielestäni tätä subjektiivista mikrokulttuurin reppua pitäisi penkoa ja käyttää paljon nykyistä enemmän. Usein nuoret esitetään kulttuurisessa keskustelussa objekteina tai sivistyneinä, valtakulttuuriin perehtyneinä tulevaisuudentoivoina. Abiturienttien vuosittaisen kirjallisuusseikkisan, Pikku-Finlandian, voittaja ei ole vain tehnyt raadin mieltä ilahduttavaa ”oikeaa tulkintaa”, jota kiitellään, vaan hän osallistuu persoonallisena subjektina ihan oikeaan kirjallisuuden diskurssiin. Taideopetuksessa on mielestäni tärkeää, että nuoren kulttuurista tietoa ja ääntä kuunnellaan ja pidetään ihan ”aikuistenkin oikeana”, ei vain täydennettävänä, puolityhjänä kypsymättömyytenä. Nuorten ennakkoluulottomuus kulttuuristen kysymysten suhteen on usein niin raikasta, että taidekaanon kalpenee. Joululomansa ”taidepläjäyksinä” esitteli eräs poika Dostojevskin Idiootin ja Kirjoituksia kellarista sekä kaikki Barbarella-leffat.

Olisi uskottava nuoren tekemisen merkittävyyteen. Taideopettajan työ olisikin ensinnä hakea sille puitteita sekä toiseksi näyttää kulttuurisia jatkumoa. Kuten kirjailija Seamus Heaney sanoi Huvilateltan runoillansa: ”Kaikki tekstit elävät samassa avaruudessa.” Ne langat muodostavat kudoksen, jossa harrastajan ja Nobelin palkinnon saaneen kirjoitukset kohtaavat toisensa.

Kanonistisen kulttuurikäsitteiden istuessa vakaasti ja paikallaan taideopettajan toisella olkapäällä jatkuvasti viihtyvä ja viettelevä kuiskailija tarjoaa fiilistelyä ja puuhastelua. Koulu on usein mikrokosmos, jossa työt tehdään itseä varten, prosessi ja lopputulos ovat ennalta arvattavia eikä kulttuurisia kudoksia synny. Mutta on kivaa hengähtää välillä vapaamman tekemisen puitteissa. Näin saattaa sitten opetusasiantuntija sanoa tokaista vanhempainillansa, että huolimatta taideaineiden opiskelusta koulumme opiskelijat menestyvät myös akateemisissa aineissa. Opintojenohjauksessa, koulun hallinnossa – rahapussin päällä – ei tulla aina ajatelleeksi, että taidekasvatus on myös kasvatusta sekä taiteen tutkimista ja tuottamista. Tiedot, taidot, ihmiskunnan saavutusten hienoimmat jäljet ja moninaiset pedagogiset lähestymistavat kuuluvat taidekasvatukseen. Osaamme olla vakavissamme, ja se on usein todella hauskaa.

Kun kulkee siltaa pitkin yhteistyöhön taiteen tai muun elämisen ammattilaisten luo, häviää tunne askartelusta. Kun teemme yhteistyötä teatterin tai museon kanssa, kohtaamme alan ammattilaiset sorvin ääressä. Tehdään oikeaa työtä eikä puuhastella. Syntyy vastuuta omasta työstä, kykyä toimia asiantuntijoiden kanssa saman päämäärän hyväksi ja näkemystä myös taiteen ja kulttuurin myös akateemisista sisällöistä. Kun esitys, joka perustuu esimerkiksi vanhojen ihmisten kertomuksiin, viedään vanhusten vuodeosastolle, on oltava tosissaan. On osattava kuunnella, ymmärtää ja tehdä oivaltavia tulkintoja sekä vaikuttava esitys. Koulu toimiikin näin osana kulttuurista yhteisöä. Nuorten innovatiivisuus pääsee oikeisiin puitteisiin, yhteistyökyvyt kasvavat, tiedonhankinnan ja käsittelyn tavat lisääntyvät, taidot harjaantuvat, vastuunotto lisääntyy, kontakteja ammattilaisiin syntyy, ja (helpotus!) opettaja saa asiantuntevan työkaverin projektin ajaksi. Ja sen ”kympin tytön” pärjääminen koulun ulkopuolellakin tulee nähtyä. Samalla oma koulu saa yhteisöllistä painoarvoa.

Tästä esimerkkinä on teatteriprojekti, jonka Kallion lukiolaiset tekivät Kinaporin palvelukeskuksen kanssa. Opiskelijamme keskustelivat rakkaudesta keski-ikältään 79-vuotiaiden palvelukeskuksen asiakkaiden kanssa. Näistä keskusteluista dramatisoitiin esitys ”Näin on hyvä”, jota esitettiin lukuisissa vanhustentaloissa, palvelukeskuksissa ja vuodeosastoilla. Tämä vanhusten ja nuorten yhteistyö on nyt päässyt esimerkiksi vanhusten aktiivista tulevaisuutta käsitteleviin vanhustyön suunnitelmiin, ja se sai paljon positiivista vastakaikua. Ja meidän tekijöiden kuva rakkaudesta sai paljon uusia, syviä sävyjä.

Monikulttuurisuutta pidetään nyt tavallaan uutena asiana, johon haasteeseen monikulttuurisen koulunkin tulee vastata. Ehkä emme tajua itse olevamme monikulttuurisia jo yhtenäiskulttuurissamme. Viime talvena teimme Sinebrychoffin taidemuseon kanssa yhteistyöprojektin ”Kadun varrella”. Opiskelijamme tutkivat Helsinkiä monikulttuurisuuden vanhoista kerrostumista lähtien. Helsinki on ollut varsin ”mondiaali” provinssi jo silloin, kun oppikoulun perustaminen Kallioon

ei vielä ollut juolahtanut kenenkään mieleen. Meillä on monikulttuuriset juuret, joiden tunteminen ja muistaminen voisi olla suuri apu nyt, kun yhteiskuntamme on jälleen etnisesti rikastumassa.

Kallion lukiossa ei ole kovin paljon maahanmuuttajaopiskelijoita. Suurin syy tähän lienee toistaiseksi kielitaidon vahva korostuminen juuri meidän painoalueellamme ilmaisutaidossa, taiteissa. Olemme tehneet yhteistyöprojekteja ala- ja yläkoulujen kanssa, joissa maahanmuuttajataustaisia nuoria on suurempi joukko. Olemme tuoneet yhteistyöhön omaa osaamistamme – kirjallista ja teatterillista ajattelua – ja saaneet itse uutta tietoa ja laajentaneet näkemystämme monikulttuurisessa ja -kielellisessä todellisuudessa elävien nuorten elämästä. Näissä projekteissa me olemme sisällöllisesti saavana osapuolena, ja toivottavasti osaamme antaa puolestamme hieman keinoja näiden sisältöjen ilmaisemiseen.

Jokainen koulu sijaitsee keskellä kuhinaa eikä mahdollisia yhteistyökumppaneita tarvitse kaukaa hakea. On kunnallinen sektori: koulut, päiväkodit, terveyskeskukset. On museoita, paikallis- ja asukas-yhteisöjä, on urheiluseuroja ja kirkko. Mekin olemme löytäneet hienoja kumppaneita: kirjaston, valtion ja kaupungin museot, kirjakaupat. Kolmannen sektorin järjestöt, kuten Plan ja Cassandra, ovat jo perusajatukseltaan kulttuurisesti rikkaita. Olemme näiden tekijöiden kanssa lähteneet yhteisistä intresseistä ja yhdistäneet heidän maailmansa omaamme, jotta voimme luoda uutta maaperää.

Kulttuurisissa yhteistyöprojekteissa on ratkaistavana monia käytännön kysymyksiä, joista selkeimpiä ovat ehkä aika- ja resurssipula. Opetussuunnitelmaa voi kuitenkin toteuttaa muuallakin kuin luokkahuoneissa. Taiteen tekeminen ennestään tuntemattomien kanssa on riski, mutta positiivinen riski. Kirjailija Carlos Fuentes on sanonut, että hän kirjoittaa tuntemattomalle ystävälle, ei anonyymille kelle tahansa. Ystävää kunnioitetaan, ja yhdessä tehden tuntematon tulee tutummaksi.

Taideopetuksessa monikulttuurisuus on mahdollisuus, ei ongelma. Taide on kollektiivista ja yksilöllistä. Taideopetus sallii – ei, vaan puolustaa hedelmällistä leikkiä, eikä epäonnistumista ole punaisella merkitty. Taide on yhteinen kieli, jos muuta yhteistä kieltä ei ole.

Kallion lukion silloinen opiskelija Rosa Hossain kirjoitti vuonna 1995 koulumme lehteen itsestään. Hän sanoi:

”Ainoa mahdollinen kompromissi kulttuuritaustojeni välillä näyttää olevan kotimaa: maa, jossa tunnen oloni kotoisaksi ja jossa minusta välitetään. Yhdellä puolen maailmaa mummini vispaa minulle joka käynnillä marjapuuroa vailla ruisjyvien mauttomia kuoria. Toisella kolkalla palloa dadabhai viittoo minut huoneeseensa ja poimii esille kypsän mangon vaatekaappinsa kätköistä. Rakkautta yhtä kaikki.

Väkilukuaan huimasti kasvattava isänmaani on, mutta ei välttämättä säily kuin seuraavaan luonnonkatastrofiin asti. Pohjoisen äidinmaani kansa taas on vaarassa kuolla sukupuuttoon seuraavien vuosituhansien kuluessa. Vaan mitäpä eroa valtiolla ja valtiolla, kansalla ja kansalla, kun ihmisen vieraus ja kotiperä on lähempänä sydäntä kuin jalkapohjia.”

Kallion lukiossa on toteutettu yhden tai useamman taideaineen yhteisprojekteja koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa vuosittain. Yhteistyökumppaneita ovat olleet mm. Sinebrychoffin taidemuseo, Ateneum, Kiasma ja Helsingin Kaupunginmuseo, Kulttuurien museo, useat päiväkodit ja ala-asteet, Akateeminen kirjakauppa, Cassandra ry., Suomen Plan, Myllypuron yläaste, Nuorisoasiainkeskus, kirjastot, asukasyhdistykset, eri viestimet ja ulkomaiset yhteistyökoulut.

Taítái

TAIDE- JA TAITOKASVATUS

Kirjoittajan esittely:

Eva Kärnä-Koskinen, Kallion lukion lehtori Helsingissä, opettaja henkeen ja vereen, filosofian lisensiaatti.

TAIDETTA, TAITAMISTA JA TIETÄMISTÄ

Tutkimusnäkökulmia taiteesta ja taidosta oppimiseen

TAIDE, TAITO, TIETO – EI KAHTA ILMAN KOLMATTAA

Marjo Räsänen

Suomalainen yhteiskunta on murroksessa, ja katseet kohdistuvat jälleen kerran kouluun. Samalla kun koulujärjestelmämme tuloksellisuutta kiitellään, ollaan huolestuneita oppilaiden henkisestä hyvinvoinnista. Viime aikojen kasvatustieteiden keskustelussa taide- ja taitoaineita on kutsuttu lieventämään koulukulttuuriimme liittyviä suorituspaineita. Kun taito- ja taidekasvatusta pidettiin nousukaudella tärkeänä talouskasvua edistävän ”luovan luokan” synnyttämisessä, haetaan siitä nyt tukea nuorison pahoinvoinnin lieventämiseen ja syrjäytymisen estämiseen. Meidän tulisi kuitenkin huolehtia siitä, ettei puhe taide- ja taitoaineiden merkityksestä kokonaisvaltaiselle kasvulle jää ainoastaan kriisiaikojen lohtupuheeksi vaan että näiden aineiden luonne todellisuuden hahmottamisen ja tiedon rakentamisen muotona ymmärretään.

Taide- ja taitokasvatuksella on kiistaton erityisasema koulussa viihtymisen, mielenterveyden, sosiaalisen kasvun sekä yksilönä ja yhteisön jäsenenä hyväksytyksi tulemisen näkökulmista. Taide- ja taitoaineiden terapeuttisista vaikutuksista on puhuttu paljon, mutta niiden merkitys tiedonhankinnan kannalta on jäänyt keskustelussa vähemmälle huomiolle. Harvemmin on myös pohdittu sitä, miten nämä aineet voivat laajentaa muiden oppiaineiden tiedonkäsitystä tai miten taidon ja taiteen käsitteet liittyvät kaikkiin koulun oppiaineisiin. Jotta taide- ja taitoaineet voisivat toimia oppimisen edistäjinä, on niiden taustalla olevaa tiedonkäsitystä selkiinnettävä. Kysynkin tässä artikkelissa, millaista tietoa taide- ja taitoaineiden avulla saavutetaan. Etsin toisaalta näitä oppiaineita yhdistäviä piirteitä, toisaalta korostan niiden luonnetta itsenäisinä tiedonaloina.

Koulutaidoista ja koulutaiteista kokonaiseen oppimisprosessiin

Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien (Pops 2004, Lops 2003) taide- ja taitoaineiden jaottelussa kuvataiteesta ja musiikista puhutaan taiteina, kun taas käsityö ja liikunta luokitellaan taitoaineiksi. Jaottelu sisältää implisiittisen hengen ja ruumiin vastakkainasettelua heijastavan arvohierarkian ja perustuu kapeaan taitokäsitykseen. Sen mukaan käsityössä ja liikunnassa opeteltaisiin vain konkreettisia, käden tai kehon toimintaan liittyviä taitoja. Konkreettisia ja abstrakteja taitoja ei kuitenkaan voida tarkastella irrallaan toisistaan (Kojonkoski-

Rännäli 1996). Taide- ja taitoaineita yhdistää tiedonkäsitelmä, jossa ajattelua ei eroteta toiminnasta ja produktia ja prosessia pidetään oppimisen kannalta samanarvoisina. Kokonaisvaltainen oppimiskäsitelmä ei myöskään erottele taitoa ja taidetta toisistaan.

Taidon ja taiteen käsitelmien suhde havainnollistuu hyvin vertailtaessa kuvataidetta ja käsityötä. Kreikkankielinen *tekhne*-käsitelmä on hyödyllinen taidon laaja-alaisessa määrittelyssä. Käsitelmää on alun perin käytetty monenlaisten osaamisen lajien yhteydessä aina hevoshoidosta runouteen. Myös suomalaisessa nykykeskustelussa taito ymmärretään laajasti ja se liitetään lähes kaikkeen inhimilliseen toimintaan: puhutaan esimerkiksi liikkumisen, ajattelun ja hyvän elämän taidoista. Tyypillistä on kuitenkin se, että kehollisuuteen liittyviä taitoja arvostetaan vähemmän kuin henkisiä taitoja. Kasvatus tarvitseeikin sellaista kehollisuuden merkityksen huomioivaa ajattelua, jota taide- ja taitoaineet edustavat.

Tekhne-käsitelmä tarkoittaa toisaalta käsitelmällistä osaamista ja taidetta, toisaalta käsitelmämistä ja tietämistä laajassa, perehtyneisyyteen viittaavassa merkityksessä. Kun tuottavaa tekemistä tarkastellaan tämän käsitelmän valossa, sisältyy siihen sekä kyky suunnitella että panna suunnitelmat täytäntöön. Tietäminen ja tekeminen, ongelmanratkaisu ja materiaalin muokkaaminen, ajattelu ja motorinen toiminta liittyvät tällaisessa toiminnassa kiinteästi toisiinsa. Käsitelmän yhteydessä luovuuden, tietämisen, ongelmanratkaisutaitojen, esteettisten valmiuksien ja motoristen taitojen yhteen liittymistä kutsutaan *kokonaiseksi tekemiseksi*.

Kokonaisvaltainen oppimiskäsitelmä, jossa erilaiset taitamisen muodot yhdistyvät, on ominainen kaikille taide- ja taitoaineille.¹ Tällainen käsitelmä ei kuitenkaan toteudu automaattisesti. Kun oppiminen tapahtuu muussa kuin kokonaisen tekemisen muodossa, kuuluvat siihen kaikki muut käsitelmän vaiheet paitsi sen ajatteluun liittyvä luova osuus. Tämä tarkoittaa sitä, ettei opetukseen kuulu esimerkiksi omaa säveltämistä, koreografian suunnittelua tai tuotteen ideointia. Koulukontekstissa ositettua työskentelyä perustellaan usein sillä, että tällainen työskentelmä on oppimisen alkuvaiheeseen kuuluvaa harjaantumista. Valitettavan usein taide- ja taitoaineiden opetus kuitenkin tyypistyy pelkästään tällaiseen suoritusluontoiseen toimintaan.²

Käsitelmän ja liikunnan opetuksessa sovellettiin aiemmin ositetun käsitelmän käytäntöjä, mikä on käsitelmäkseen keskeinen syy siihen, että käsityö ja liikunta luokitellaan taitoaineiksi. Tällä on selvät yhtymäkohdat Arthur Eflandin (1976) koulutaiteeksi määrittelemään traditioon, jonka mukaan koulussa toteutetulla kuvataideopetuksella ei ole juuri mitään tekemistä sen enempää ammattitaiteen kuin oppilaan elämismailmankaan kanssa. Samaa voidaan sanoa

1 Perusopetuksen oppiaineista myös kotitalouden päättöarvioinnin kriteerit perustuvat taitoluokitukseseen. Kotitalous on luonteeltaan monitieteinen taitoaine, ja useimmat kokonaisvaltaisen tiedonkäsitelmän periaatteet soveltuvat siihenkin.

2 *Tekhne*-käsitelmän ja kokonaisen käsitelmän kuvaus pohjautuu Seija Kojonkoski-Rännälin (1995) käsitelmämäärittelyyn (mt. 56–65).

koulumusiikista. Koulutaiteiden ja -taitojen opettaminen perustuu behavioristiseen oppimisenäkemykseen, jossa oppilaat jäljittelevät opettajan tarjoamia malleja. Opetuksen tarkoitus on välittää kansanperinteeseen tai vallassa oleviin taide-näkemyksiin perustuvia käytäntöjä tavalla, jossa taitoja opetellaan irrallaan sisällöistä ja kulttuurisista merkityksistä.

Kuvaamataito-oppiaine muutettiin vuonna 1999 kuvataiteeksi osittain juuri koulutaiteeseen kohdistuneen kritiikin vuoksi. Uuden nimikkeen avulla haluttiin irrottautua taitokeskeisyydestä ja profiloitua taideaineeksi. Myös oppiaineen suhdetta askarteluun ja ositettuun käsityöhön haluttiin tarkentaa. Kuvataide-nimikkeen käyttöönotto liittyi kuitenkin ajankohtaan, jolloin ”matalan” ja ”korkean” taiteen ja samalla taiteen ja käsityön väliset raja-aidat olivat postmodernismin myötä liudentuneet. Käsityön ja kuvataiteen suhteen tarkastelu edellyttääkin niiden taustalla olevan taito- ja taidekäsityksen tarkentamista.

1900-luvun alun modernismin luopuminen realismivaatimuksesta muutti taiteilijan roolin käsityöläisestä yhteiskunnan ulkopuolella toimivaksi individualistiksi. Kun taiteilijat irtaantuivat kisälli–mestari-järjestelmästä, heidän roolinsa ideoiden synnyttäjänä ja suunnittelijana korostui. Samalla kun yksilöllisen taiteilijaneron käsite vahvistui, taiteilijan persoonallisen kädenjäljen merkitys väheni (esim. monistaminen 1950-luvun pop-taiteessa). Toisaalta teollistumisen myötä haluttiin korostaa käsityöllisen suunnitteluprosessin merkitystä ja luotiin design-käsite. Samanlaisesta taiteen ja käsityön uudesta liitosta on kyse vuosisadan loppupuolella tapahtuneessa, postmoderniksi kutsutussa kulttuurimurroksessa. Postmodernit taideteoriat sekä palauttivat taiteilijan kulttuuriseen kontekstiinsa että nostivat käsityöläiset uudelleen taiteen piiriin. Suunnitteluprosessin merkitystä käsityössä alettiin korostaa, ja taidekäsityö, teollinen muotoilu ja tuotesuunnittelu sisällytettiin taiteisiin. Tässä yhteydessä myös kuvataiteen ja käsityön opetussuunnitelmat lähentyivät.

Käsillä tekeminen, yksilö ja yhteisö

Kuvataiteen ja käsityön paikkaa koulussa perustellaan yleisesti sillä, että muista aineista poiketen niissä tehdään asioita omin käsin. Parhaimmillaan oppilas toteuttaa kaikki prosessin vaiheet itse tai on mukana siinä aina ideoinnista valmistamiseen. Eräs kuvataiteen ja käsityön keskeinen arvo onkin tämä tekemisen eheys ja kokonaisuus. Tuotteen tekeminen omin käsin ja työn hallinnan kokemus kasvattavat oppilaan itsetuntoa. Työskentely konkreettisten materiaalien kanssa estää myös vieraantumista ja luo turvallisuuden tunnetta. Käsityö ja kuvataide kokonaisena tekemisenä edistävät oppilaan persoonallisuuden eri alueiden kehittymistä ja ovat hänen minäkuvansa kannalta tärkeitä. Itse tehdyt tuotteet ja kuvat kertovat tekijänsä persoonallisuudesta.

Käsityön ja kuvataiteen merkitys ei rajoitu pelkästään yksilön hyvinvointiin. Eräs tehne-tyyppisen kokonaisen tekemisen tärkeä piirre on se, että siinä on kyse ihmistä ja luontoa kunnioittavasta elämäntavasta, joka pohjautuu muun muassa esineiden tarkoituksenmukaisuuteen, kauneuteen ja kestävyYTEEN. Käsityön ja kuvataiteen opetus kytkeytyykin tästä syystä väistämättä ekologiseen keskusteluun. Tämä ilmenee erityisesti kuvataiteen ympäristöestetiikan sisältöalueeseen liittyvässä esinesuunnittelussa ja teknisen käsityön suunnitteluprosesseissa. Molemmissa

ihmisen rakentamaa ympäristöä lähestytään kokonaisen tekemisen mukaisesti sekä suunnittelun että valmistamisen näkökulmista. Kuvataiteelliseen ja käsityölliseen suunnitteluun kuuluu myös arviointi, jonka kautta esteettisyys liittyy eettisyyteen. Parhaimmillaan näiden oppiaineiden välittämä materiaalintuntemus kasvattaa kunnioitusta luontoa kohtaan ja aikaansaa vastuuntuntoa. Käsien tekeminen antaa oppilaalle tunteen, että omaan ympäristöön ja maailmaan voi vaikuttaa ja ettei kaikki ole annettua ja ennalta määrättyä.

Käsityötä ja kuvataidetta voidaan syystä kutsua välineaineiksi, sillä vastuullisen ympäristösuhteen lisäksi niiden avulla on mahdollista edistää monien muidenkin yleisen kasvatuksen tavoitteiden toteutumista. Ne edistävät kriittisyyttä, pitkäjänteisyyttä, riskinottoa, organisointikykyä, yhteistyötaitoja ja luovuutta. Kuvataide ja käsityö auttavat selviämään arjen käytännöistä ja vaikuttavat syvällisesti erilaisiin elämäntaitoihin. Sen lisäksi, että nämä oppiaineet kehittävät käden taitoja, ne edistävät käsitteellistä ajattelua ja välittävät kulttuurista tietoa. Kun käsityön ja kuvataiteen merkitystä tarkastellaan yhteiskunnan kannalta, korostuu niiden tavoitteissa kyky arvioida asioiden välisiä suhteita, nähdä tapahtumien taustalla olevia tekijöitä ja ennakoita niiden seurauksia. Käsityö ja kuvataide yhdistävät teorian ja käytännön toisiinsa, sillä ne edellyttävät ongelmien ratkaisua konkreettisissa tilanteissa. Lopputuloksen kanssa samanarvoinen on itse tekemisen prosessi, joka on moniaistinen, multimodaalinen ja monitieteinen. (Vrt. Kojonkoski-Rännäli 1995, Säljö 2008.)

Taide, taitaminen ja tietäminen

Taide- ja taitoaineiden perusteita etsitään yleensä niiden taustalla olevilta taidon- ja taiteenaloilta. Koska kyse on monitieteisistä oppiaineista, tukea haetaan myös eri tieteenaloilta, kuten sosiologiasta ja psykologiasta. Kasvatustiedettä on perinteisesti pidetty näiden aineiden tärkeänä tukitieteenä, mutta alan nykytutkimuksessa korostuu yleisen kulttuurintutkimuksen merkitys. Oppimista ja opettamista koskevat kysymykset ovat kuitenkin edelleen taide- ja taitoaineiden kannalta keskeisiä. Tutkimuksen keskiössä on kunkin aineen oppimisprosessin luonteen selvittäminen. Tämä edellyttää keskustelua siitä, mikä on taiteen ja taidon suhde tietoon.

Uusin kognitiotiede lähestyy oppimista kaikki aistialueet ja tietämisen tavat käsittävänä maailman hahmottamisena. Sen mukaan kognitiivisiksi voidaan katsoa kaikki ne mielen toiminnot, joiden avulla informaatiota vastaanotetaan ja prosessoidaan. Näihin kuuluvat muun muassa aistikokemukset, muisti, ajattelu ja oppiminen. Kognitiivisen oppimisenäkemyksen mukaan oppiminen tapahtuu aistien, tunteiden ja käsitteiden vuorovaikutuksessa. Kognitiolla ei siis tarkoiteta pelkästään rationaalista tai käsitteellistä tietoa, vaikka siinä voidaankin erotella esikäsitteellisiä ja käsitteellisiä vaiheita. (Vrt. Eisner 2002, Efland 2002.)

Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä erilaisia tiedonhankinnan tapoja lähestytään samanarvoisina: kuvat, äänet ja liikkeet ovat yhtä arvokkaita tapoja tutkia ja esittää todellisuutta kuin sanatkin. Näkemys tukee nykyistä kasvatustutkimusta, jonka mukaan kaikilla on mahdollisuus erilaisiin tietämisen tapoihin ja niitä kaikkia olisi siksi kehitettävä koulussa. Enää ei pohditakaan, onko taide- ja taitoaineissa tapahtuva oppiminen kognitiivista, vaan kysytään, mitä nämä aineet tuovat

kognition kokonaisuuteen. Samalla kysytään, mitä ovat ne kognitiiviset kyvyt, joita ei voida kehittää muissa kuin taide- ja taitoaineissa, tai toisaalta ne kyvyt, jotka kehittyvät myös muiden aineiden avulla. Taide- ja taitoaineiden välinearvojen rinnalla korostetaan tästä syystä niiden luonnetta uuden tiedon rakentajina. Kuhunkin taide- ja taitoaineeseen liittyy erityistä ”olemustietoa”, joka syventää kouluopetusta muista aineista poikkeavalla tavalla.

Kognitiivisen oppimisenäkemyksen taustalla on ajatus kunkin tiedonalan toimintamalleista oppimisen tavoitteena. Se korostaa tiedonalakohtaisuuden merkitystä. Esimerkiksi liikunnan ekspertin tieto ei välttämättä edistä kykyä tulkita kuvataidetta. Asiantuntijatiedon ohella puhutaan myös transfer-ilmioistä, jolla tarkoitetaan kykyä siirtää aiemmin opittua uusiin tilanteisiin. Oppiaineen sisällä tapahtuvan siirron lisäksi painotetaan yleisen transferin merkitystä. Tällöin viitataan eri aloja yhdistäviin tiedonmuodostuksen keinoihin. Ainerajoja painottavassa opetuksessa yleinen siirto unohdetaan. Lokeroitunut opetussuunnitelma ja siihen liittyvä jaottelu teoreettisiin ja käytännöllisiin oppiaineisiin ei kuitenkaan enää toimi, ja koulun haasteeksi onkin noussut toiminnallisuuden ja esteettisyyden liittäminen kaikkiin kouluaineisiin. Uusimmat opetussuunnitelmat vastaavat tähän haasteeseen eheyttävien aihekokonaisuuksien ja oppiainerajat ylittävän yhteistyön avulla.

Kognitiivinen oppimisenäkemus korostaa yksilön aistimusten, havaintojen ja tunteiden merkitystä tiedon rakentamisessa, mutta se painottaa samalla näiden kokemusten kulttuurista ulottuvuutta. Tieto on sidoksissa kontekstiinsa, ja se jäsentyy ja sitä ilmaistaan kulttuuristen käsitteiden ja symbolien avulla. Kun taide- ja taitoaineiden opetuksessa painotetaan kognition merkitystä, otetaan sen lähtökohdaksi sekä yleiseen kulttuurintutkimukseen että kuhunkin taiteen- ja taidonalaan liittyvät, jatkuvassa muutostilassa olevat käsitteet, arvot ja toimintatavat. Opiskelussa keskitytään yksittäisten tietojen välittämisen asemesta tiedonhankinnan menetelmien soveltamiseen. Tällaisessa konstruktivistisessä lähestymistavassa korostetaan olemassa olevien tiedon rakenteiden tunnistamista ja kyseenalaistamista sekä ristiriitaisten tietojen avulla tapahtuvaa kriittistä oppimista. Opetuksen sisällön lähteenä on oppilaan oma kokemusmaailma ja siihen liittyvät yhteiskunnalliset ja kulttuuriset ilmiöt. Oppimisen tavoitteeksi nousee erilaisten yksilöllisten ja (moni)kulttuuristen ilmiöiden ja ongelmien tunnistaminen ja esiintuominen. Tällöin korostuu taide- ja taitoaineiden merkitys kommunikaationa ja kulttuuristen arvojen ja traditioiden välittäjinä.³

3 Yksilö luo koko elämänsä ajan narratiiveja (tarinoita), joiden avulla hän määrittelee suhdettaan muihin ja maailmaan. Laajassa merkityksessä narratiivi-käsite viittaa kaikkeen ihmisen sanalliseen, symboliseen tai sosiaaliseen ilmaisuun. Taide- ja taitoaineissa kulttuurista identiteettiä rakennetaan tutkimalla erilaisia rituaaleja, tansseja, lauluja, pukuja, esineitä, kuvia jne., joiden avulla välitetään traditioita ja jotka sitovat yksilön ryhmään. (Ks. Räsänen 2008.)

Taide- ja taitoaineissa(kin) opitaan käsitteellistämistä

Taide- ja taitoaineiden tarpeellisuutta on yleisesti perusteltu tunnekasvatuksen ja merkityksellisen toiminnan avulla. Käsitteellistämisen osuutta näissä oppiaineissa on sen sijaan pohdittu vähemmän. Sana *käsittäminen* kuvaa hyvin kuvataiteen ja käsityön käsillä tekemiseen liittyvää ymmärtämistä. Kojonkoski-Rännäli (1995) tiivistää käsityön merkityssisällön sanoihin *ajatus käsissämme*. Hän katsoo näiden sanojen ilmentävän sitä kiinteää yhteyttä, joka vallitsee ihmisen henkisen ja fyysisen olemuksen välillä. Käsien tekeminen synnyttää elimellisen suhteen ihmisen ja materiaalisen maailman välille. Tällainen ihmisen kehollisuuteen perustuva kokemuksellinen tiedonhankinta ei ole korvattavissa sanoihin perustuvan ajattelun avulla saadulla tiedolla. Vaikka toiminta on keskeinen taide- ja taitoaineisiin liittyvä erityispiirre, ei niiden tiedonkäsitystä tulisi perustella ruumiin ja älyn erotteluun perustuvalla dualismilla. Kehollisuutta ei voida lähestyä irrallaan abstraktista ajattelusta ja kulttuurista. Kun tietämistä tarkastellaan kokonaisvaltaisesti, kysytään, millaista abstraktia ajattelua käsin tekeminen ja muu kehollinen toiminta edustaa. Miten käsitteellistäminen näissä aineissa tapahtuu, ja millaisia symbolijärjestelmiä ne edustavat?

Koulun oppiainejaon yleisenä perusteluna pidetään sitä, että kukin aine edustaa taustanaan olevan tiedonalan kautta erilaista tapaa lähestyä todellisuutta. Oman tiedonalan keskeisten käsitteiden ja tutkimisen tapojen määrittäminen sekä kyky johtaa niistä selkeät opetussuunnitelmalliset tavoitteet on jokaisen oppiaineen elinehto. Tiedonalan arkikielisenä määritelmänä voidaan pitää sitä, että sille on löydettävissä teoreettisia perusteluja. Näiden teorioiden tukemana opettaja tarjoaa oppilaille aineelleen ominaisia välineitä teoretisoida arjen kokemuksia. Tässä ei kuitenkaan ole kyse nykykoulun parjatusta tietopainotteisuudesta. Koulun tulisi auttaa oppilaita muodostamaan yksityistapauksista erilaisia teorioita eli tapoja selittää ja esittää maailmaa, ei hukuttaa heitä informaatiotulvaan.

Irrallisen faktatiedon asemasta koulussa tulisi opettaa abstraktia ajattelua ja käsitteellistämisen taitoja. Tällöin opetuksen yleiseksi tavoitteeksi nousee eri oppiaineissa käytettyjen symbolijärjestelmien luonteen ymmärtäminen. Kun useimmissa oppiaineissa operoidaan kirjaimista muodostuvan, sanallisen käsitejärjestelmän avulla, tulisi myös muut symboliset esittämistavat nähdä tasarvoisina verbaalisen kanssa. Tällöin sanat, numerot, äänet, liikkeet ja kuvat ymmärretään merkityksiä kantavina symboleina, jotka vaativat oman lukutaitonsa. Laaja-alaisen käsitteellisen ajattelun nostaminen kouluopetuksen päätavoitteeksi asettaa opettajille suuria haasteita. Se edellyttää, että lineaarisen lukemisen rinnalla harjoitellaan taide- ja taitoaineille tyypillisiä nonlineaarisen lukemisen tapoja. Niiden avulla voidaan esimerkiksi matematiikkaan liittyvä abstrahointi ja kirjoitettu kieli kytkeä taiteisiin.

Kun taide- ja taitoaineita lähestytään kognitiivisten teorioiden valossa, niissä tapahtuvaa oppimista tarkastellaan käsitteellisenä (visuaalisena, auditiivisena, kehollisena) ajatteluna ja symbolien avulla tapahtuvana ilmaisuna. Oppiminen näissä aineissa tarkoittaa kykyä löytää ilmiöiden välisiin suhteisiin liittyviä erityislaatuja, huomata kuvitteellisia mahdollisuuksia ja tulkita metaforisia merkityksiä. Taideteos edellyttää hienovaraista erottelukykyä ja suhteiden ymmärtämistä, symbolijärjestelmien tunnistamista ja kykyä lukea ja tulkita erilaisia

merkkejä. Tällainen näkemys taide- ja taitoaineista purkaa käsitystä, jonka mukaan niihin liittyvä toiminta olisi konkreettista mutta ei abstraktia ja emotionaalista mutta ei älyllistä. Näkemyksen mukaan näissä oppiaineissa on kyse sekä kehon, sydämen että aivojen toiminnasta. (Vrt. Arnheim 1954, Goodman 1976.)

Ajatus taide- ja taitokasvatuksesta käsitteenmuodostuksena tarkoittaa toisaalta luopumista niin sanottuja perustaitoja painottavista ”koulutaiteista”, toisaalta formalistisen taidekäsityksen uudelleenarviointia. Formalistisiin teorioihin sisältyvää näkemystä muodoista ja materiaaleista (kuvallisista peruselementeistä, sävelistä, liikkeistä) tiedon kantajina voidaan pitää keskeisenä taide- ja taitoaineiden erityisluonnetta määrittävänä ominaisuutena. Kunkin taide- ja taitoaineen välttämättömyyttä erillisenä oppiaineena voidaan perustella sillä, että jokaisessa niistä opetellaan erilaisten symbolisten muotojen tuottamiseen ja tulkintaan perustuvaa käsitteellistä ajattelua. Kun perinteinen koulutieto tukeutuu sanalliseen tai numeraaliseen käsitteellistämiseen, ovat taide- ja taitoaineiden käsitteet konkreettisia ja aistivoimaisia.

Kun formalismiin tukeutuva muotopohjainen opetus on perinteisesti tarkoittanut irrallisten tekniikkojen ja ilmaisukeinojen harjoittelemista, tulisi eri taidon- ja taiteenalojen symbolijärjestelmien opiskelu sitoa kontekstualismiin. Tällöin taide- ja taitoaineiden oppimista lähestytään symbolien avulla tapahtuvana käsitteenmuodostuksena ja kulttuurisen tiedon omaksumisena. Tästä näkökulmasta taide- ja taitoaineiden opettajista voidaan puhua kulttuurikasvattajina. Kun koko koulua tarkastellaan kulttuurin elimellisenä osana, nousee opetussuunnitelman keskiöön eri tiedonalojen välinen yhteistyö. Jotta tämä yhteistyö tapahtuisi kunkin oppiaineen ominaislaatu kunnioittaen, olisi kunkin oppiaineen kyettävä osoittamaan ne ominaisuudet, jotka erottavat sen muista aineista ja joita ilman oppilaan todellisuuskäsitys ei ole kokonaisvaltainen.⁴

Taide- ja taitoaineet kokonaisvaltaisena tietämisenä

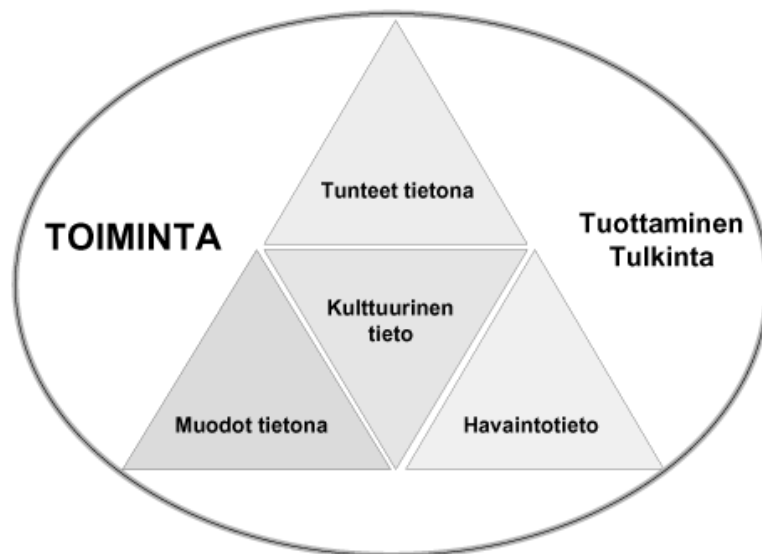
Taide- ja taitoaineita yhdistävään kokonaisvaltaiseen tiedonkäsitykseen sisältyy näkemys kokonaisesta oppimisprosessista ja erilaisten tietämisen tapojen samanarvoisuudesta. Nämä kaksi ulottuvuutta ilmenevät eri tavoin kussakin aineessa.⁵ Esimerkkinä taide- ja taitokasvatuksen taustalla olevasta laajasta tietokäsityksestä toimikoon tässä kuvataideopetus, jota olen kuvannut integroivan

4 Koulun tarkasteleminen kulttuurikasvatuksen näkökulmasta asettaa vallitsevat oppiaineluokitukset uuteen valoon. Tulisiko kunkin oppiaineen vastata tietystä kulttuurin osa-alueesta, ja jos tulisi, niin millaiseen jaotteluun silloin tukeuduttaisiin? Kuvataideoppiaineen nimeä on ehdotettu vaihdettavaksi visuaaliseksi kulttuuriksi. Ehdotuksen taustalla olevan, vastaanottajan havaintotoimintoihin perustuvan näkemyksen mukaisesti olisi tällöin myös käsityö ja liikunta/tanssi sisällytettävä visuaaliseen kulttuuriin. Tekijän tiedonhankinnan näkökulmasta kaikkia mainittuja oppiaineita yhdistää kehollisuus, jonka voidaan katsoa olevan myös (auditivista kulttuuria edustavan) musiikin perusta.

5 Yleissivistävän koulun taide- ja taitoaineisiin liittyvä kokonaisvaltainen tiedonkäsitys voidaan laajentaa koskemaan myös taide- ja taitokasvatusta laajemmin. Sen valossa voidaan tarkastella esimerkiksi ammatillisen peruskoulutuksen kulttuurialan tutkintoja ja museopedagogiikkaa.

kuvataideopetuksen mallilla (Räsänen 2008). Olen pelkistänyt taideopetuksen käytäntöjen lähtökohdat kolmeksi ”kolmioleiväksi”, jotka edustavat erilaisia taideteorioita, oppimiskäsityksiä ja kuvallisen kehityksen teorioita. Nämä johtavat neljään taidekasvatusmalliin, joita voidaan toteuttaa erilaisten vuorovaikutusmallien pohjalta. Olen päälystänyt kunkin näin muodostuvista viidestä voileivästä erilaisiin teoreettisiin lähtökohtiin viittaavilla ”leikkeleillä”. Opettaja valitsee näistä päälysteistä mieleisensä ja kokoaa viipaleista omiin käytäntöihinsä sopivan kerrosvoileivän, jossa eri näkemykset integroituvat.⁵

Kolmioleipämalli tarjoaa jäsenyyksen, jonka avulla voidaan lähestyä myös muita taide- ja taitoaineita. Malli perustuu neljälle toisiaan täydentävälle tiedon ulottuvuudelle. *Havaintotietoon* tukeutuva opettaja katsoo, että tarkat aistihavainnot rikastavat ja syventävät oppilaiden kokemusta yhteisestä todellisuudesta. Kun opettaja painottaa *tunteiden* merkitystä tiedon lähteenä, uskoo hän sisäisen maailman tutkimisen ja ilmaisemisen auttavan oppilasta löytämään oman paikkansa maailmassa. Opetus voi myös painottua *muotoon*. Tällöin muodot, olivat ne sitten liikkeitä, ääniä tai vaikkapa värejä, muodostavat sanojen kanssa vaihtoehtoisia käsitteitä, joiden avulla todellisuutta tutkitaan ja esitetään. Kun taide- ja taitoaineita lähestytään kognition näkökulmasta, niiden ymmärretään edustavan erityistä *kulttuurisen tietämisen* tapaa. Tällöin opetuksessa korostetaan erilaisten kulttuuristen sekä taidon- ja taiteenalakohtaisten symbolijärjestelmien opiskelua.



Taide- ja taitokasvatuksessa tietämisen erilaiset tavat yhdistyvät ja tieto muodostuu ja ilmenee toiminnassa.

Taide- ja taitoaineissa aistipohjaista havaintotietoa pidetään tietämisen perustana. Tiedon katsotaan myös aina kytkeytyvän tunteisiin ja toimintaan. Kokonaisvaltaisessa tiedonkäsityksessä havaintotieto ja tunnetieto yhdistyvät käsitteellistämiseen ja kulttuuriseen tietoon. Nämä tiedon muodot todentuvat toiminnassa eli erilaisten produktien tekemisessä ja tulkinnassa. Niin kuvataiteen oppimiseen kuin muihinkin taide- ja taitoaineisiin liittyvän tietämisen erityislaa-

dun kannalta oleellista on, että se kehittyy ja ilmenee toiminnassa.⁶ Tieto rakentuu tekemisen kautta siten, että aistihavainnot muunnetaan ajatteluksi ja toiminnaksi. Taide- ja taitoaineissa on kyse kehon ja aivojen yhteistyönä tapahtuvasta merkityksenannosta. Tämä tarkoittaa sekä erilaisten produktien tuottamista että kykyä tulkita muiden tekemiä tuotteita, kuvia ja muita esityksiä.⁷

Kun taide- ja taitoaineiden opetusta lähestytään tietämisen näkökulmasta, pidetään havaintoja, tunteita, muotoelementtejä ja kulttuuria yhtä arvokkaina tiedon lähteinä. Kun neljää tiedon lajia lähestytään aidosti tasaveroisina, ei niitä voida erottaa toisistaan. Tähän liittyy taide- ja taitoaineiden kokonaisvaltaisen opetuksen keskeinen ajatus, jonka mukaan opettajan tulisi välittää oppilaille erilaisia käsityksiä taitamisesta ja tietämisestä. Tämä tapahtuu siten, että opetussuunnitelma rakennetaan erilaisten tiedon muotojen vuorottelulle ja opettaja painottaa kussakin tehtävässä erilaisia lähestymistapoja. Erilaiset tietämisen tavat tuovat koulun kokonaisuuteen myös käsityksen taide- ja taitoaineiden monista tehtävistä. Taide- ja taitoaineisiin liittyviä tietämisen muotoja havainnollistavan tasokolmion alle hahmottuva ellipsi edustaa kokonaisvaltaista tiedonkäsitystä ja sitoo erilaiset tiedon muodot tuottamiseen. Juuri tämä erilaisten tietämisen tapojen yhdistyminen ja niiden ilmeneminen käytännön toiminnassa tekee taide- ja taitoaineista niin voimallisen oppimisen muodon.

Taide- ja taitoaineet haastavat kasvatuksen

Integroivan taideopetuksen malli tarjoaa välineen, jonka avulla opettaja voi kehittää omia käytäntöjään. Malli on käyttökelpoinen myös taide- ja taitoaineiden yhtäläisyyksien ja niitä erottavien ominaisuuksien analysoinnissa. Se tarjoaa näkökulmia, joiden avulla voidaan tarkastella näiden aineiden suhdetta koulun muihin oppiaineisiin. Integroivaan taideopetukseen sisältyvä käsitys neljästä tasaveroisesta tiedon muodosta perustuu näkemykseen, jonka mukaan lapset ja nuoret tarvitsevat 1) mahdollisuuksia kokea maailma aistivoimaisesti, 2) tuntea ja ilmaista tunteita, 3) tutkia ja käsitteellistää maailmaa erilaisten symbolijärjestelmien avulla ja 4) ilmaista ja lukea monikulttuurisia merkityksiä. Uuden koulun tavoitteeksi nousee tällöin renessanssin yleisnero Leonardo da Vincin hahmottelema Vitruviuksen ihminen, jolla on pään lisäksi liikkuvat, ympäröivään maailmaan kontaktia hakevat kädet ja jalat. Kaikkien kouluaineiden tulisikin olla sekä pään, kehon että sydämen aineita.

6 Taide- ja taitoaineiden keskiössä olevat havainto- ja toimintatieto voidaan liittää kehollisuuden käsitteeseen. Maalaava käsi käsittää ja tanssiva keho ajattelee ilman sanoja, mutta esikäsitteellistä tietoa voidaan myöhemmin reflektoida ja se voidaan sitoa kulttuurisiin käsitteisiin. Puhe kehollisesta tiedosta liittyy länsimaista ajattelua ravistelevaan epistemologiseen kriisiin. Usko kaikille yhteiseen todellisuuteen on murtunut, ja universaalien tiedon asemesta korostetaan kontekstin merkitystä. (Vrt. Anttila 2006.)

7 Kokemuksellisen taideoppimisen mallissa (Räsänen 1993, 2000) kuvaan taiteellista oppimisprosessia havaintokokemukseen pohjautuvan reflektoinnin, käsitteellistämisen ja tuottamisen vuorovaikutuksena. Oppimista tapahtuu, kun elämys muunnetaan sanalliseksi ja kuvalliseksi käsitteiksi, jotka siirretään toimintaan ja oppilaan arkeen.



Leonardo da Vincin Vitruviuksen ihminen ei ole vielä (enää?) kokonainen. Mahdollistaako koulujärjestelmämme renessanssi-ideaalin mukaisen tieteen ja taiteen liiton – onko oppilaille mahdollisuus kokonaiseen ihmiskuvaan? Oulun yliopiston anatomian ja solubiologian laitoksen tunnuksen on suunnitellut laitoksen johtaja Juha Tuhkanen.

Esteettisyys ja luovuus eivät ole taide- ja taitoaineiden yksityisomaisuutta, vaan ne kuuluvat jokaiseen aineeseen. Juho Hollo (1917) puhuu kasvatuksesta taiteeseen, taidetta varten ja taiteen avulla, ja hänen mukaansa opetusta tulisi kokonaisuudessaan lähestyä kasvatuksen taiteena. Kun taitavasta opetuksesta puhutaan Hollon ajatuksia mukaillen opetuksen taiteena, kannustetaan opettajaa suhtautumaan oppituntiin samalla intensiteetillä kuin taideteokseen. On kuitenkin tärkeää pohtia, millaiseen taidekäsitykseen opettajataiteilija tukeutuu. Nykyaikaiselle on ominaista taiteidenvälisyys ja todellisuuden tutkiminen eri tiedonalojen menetelmillä. Se on usein kokeellista ja tähtää itsen ilmaisemiseen ja identiteetin rakentamiseen. Monet nykyaikaiset taiteilijat pyrkivät selvittämään niitä ehtoja, joilla kulttuurissa toimitaan. Tällaiseen taidekäsitykseen tukeutuva oppimistapahtuma ei pohjautu opettajan esitykseen vaan muistuttaa enemmänkin yhteisötaidetta niin, että ”oppimisteos” syntyy vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Kasvatuksen näkökulmasta taiteellisuuden tulisi perustua opetettavan ryhmän tuntemukseen ja yksittäisten oppilaiden tarpeiden huomioimiseen, sillä ”opetustaiteen” laatu mitataan sen yksilöllisten ja sosiaalisten vaikutusten mukaan.

Opetuksen taide voidaan kytkeä myös luovuuden käsitteeseen. Kun opetusta lähestytään luovuuden ja leikin näkökulmista, korostuu muun muassa tunteiden, aistisuuden ja huumorin merkitys oppimisessa. Luokkahuone ymmärretään tällöin improvisaatiolle ja yllätyksille avoimeksi ympäristöksi, ja opetuksen tavoitteet muuttuvat tilanteen mukaan. Opetuksen muotoa ja sisältöä ei eroteta toisistaan: se miten sanotaan välittää sitä mitä sanotaan. Tämä ilmenee esimerkiksi siinä, että kiinnitetään huomiota opetuksen rytmittämiseen, ajoitukseen ja kiireettömyyteen. Havainnollistaminen ja elämyksellisyys ovat keskeisiä piirteitä opetuksen taiteessa. Opettajataiteilija luo puitteet ja ottaa avoimesti vastaan oppilailta tulevat ideat. Hän luopuu yksittäisten faktojen lineaarisesta välittämisestä ja huomioi mielikuvituksen ja aistien merkityksen tiedon kiinnittymisessä mieleen.

Luovuus ei ole elämyksellisyyden synonyymi, vaan se viittaa myös laajempiin, yhteisön kannalta merkittäviin ominaisuuksiin. Juhlapuheista päätellen yhteiskuntamme ei kehity ilman luovuutta – tästä syystä on jopa hahmoteltu

valtakunnallinen luovuusstrategia. Koulun tasolla lähes kaikkien aineiden opettajat puhuvat luovuuden kehittämisestä. Luovuudesta katsotaan olevan kyse varsinkin silloin, kun toteutetaan joitakin arkikäytännöistä poikkeavia toimintatapoja. Koulussa voidaan esimerkiksi järjestää oppiaineiden välisiä projekteja tai teemapäiviä. Niillä on kuitenkin taipumus jäädä irrallisiksi tapahtumiksi, joita ei sidota laajempiin kokonaisuuksiin. Jotta erilaisilla luovuuden nimissä tapahtuvilla tempauksilla olisi merkitystä koulun tiedonkäsityksen muuttamisessa, luovuus tulisikin nähdä osana laajempaa kulttuurikäsitettä. Tämä tarkoittaa muun muassa taide- ja taitoaineisiin liitetyn epämääräisen luovuuskäsityksen romuttamista.

Meidän tulisi lakata puhumasta yleisestä luovuudesta ja tarkastella niitä keinoja, joita kukin tiedonala tarjoaa luovuuden edistämiseen. Aivan samalla tavoin kuin integraatio edellyttää itsenäisten oppiaineiden yhteistyötä, myös yleinen luovuus on itsenäisten osiensa summa. Jotta luovuudella olisi yhteiskunnallista merkitystä, on eri alojen luovat voimat kytkettävä toisiinsa ja niitä on tarkasteltava kulttuurisina ilmiöinä. Koulussa toteutettavan yhteistyön ydin piileekin oppiaineiden erillisyyden tunnustamisessa. Taide- ja taitoaineiden avulla tapahtuva kasvatus edellyttää kykyä hyödyntää niiden perustana olevia käsitteitä ja tiedonhankinnan tapoja. Yleistä transferia tai yhteistyötä ei tulisi siksi käyttää opetuksen järjestelyn perusteluna, vaan myös alakoulun taide- ja taitoaineiden opetuksen tulisi olla aineenopettajan tai näihin aineisiin erikoistuneen luokanopettajan käsissä.

Luovuusmyytin purkaminen edellyttää myös sitä, että taide- ja taitoaineita tarkastellaan muustakin kuin niihin liittyvien välinearvojen näkökulmasta. Myytti taide- ja taitoaineiden yleishyödyllisestä luonteesta muun oppimisen kätilönä olisi purettava, ja aineita tulisi tarkastella uuden tiedon luomisena. Tämä on välttämätöntä, jotta nykyisessä kasvatustieteessä peräänkuulutettu monitieteinen, oppiaineiden välinen lähestymistapa mahdollistuisi. On myös tärkeää muistaa, että taide- ja taitoaineilla on itseisarvoa ”hyödyttömyydessään”: niiden avulla voi kokea tekemisen iloa, aistinautintoja ja kauneuden (surun, inhon...) elämyksiä. Nämä ”hyödyttömät” kokemukset ovat välttämättömiä ihmiseksi kasvun kannalta. Kokonaisvaltaisessa kasvatuksessa kunkin taide- ja taitoaineen tiedonalakohtaiset ja välineelliset arvot yhdistyvät.

Lähteet

- Anttila, Eeva 2006. Tanssin mieli. Teoksessa Jakku-Sihvonen, Ritva (toim.), Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Helsinki: Teatterikoulun julkaisusarja nro 39.
- Arnheim, Rudolf 1954. Art and visual perception. Berkeley, CA: University of California Press.
- Efland, Arthur 1976. The school art style: A functional analysis. *Studies in Art Education* 17(2), 37–44.
- Efland, Arthur 1983/1998. Taidekasvatuksen opetussuunnitelmia tutkimassa. (Käännös Virpi Wuori ja Marjo Räsänen.) Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osaston opintomoniste. (Curriculum inquiry in art education: A models approach. Ohio State University, Department of Art Education, opintomoniste.)
- Efland, Arthur & Freedman, Kerry & Stuhr, Patricia 1996/1998. Postmoderni taidekasvatus: Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan. (Käännös Virpi Wuori ja Marjo Räsänen.) Taidekasvatuksen osaston julkaisu. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu. (Postmodern art education: An approach to curriculum. Reston, VA: The National Art Education Association.)

- Efland, Arthur 2002. Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum. New York, NY & Reston, VA: Teachers College Press and The National Art Education Association.
- Eisner, Elliot 2002. The arts and the creation of mind. New Haven & London: Yale University Press.
- Goodman, Nelson 1976. Languages of art. Indianapolis, IN: Hackett Publishing Co.
- Hollo, Juho 1917 (2. p.). Mielikuvitus ja sen kasvattaminen. Helsinki: WSOY.
- Ketovuori, Mikko 2008. Between Scylla and Charybdis. Europäische Perspektiven 1. Jahrbuch des Büros für internationale Beziehungen Studienjahr 2007/2008. Wien: Pädagogischen Hochschule Wien.
- Kojonkoski-Rännäli, Seija 1995. Ajatus käsissä. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi. Turku: Turun yliopiston julkaisu C 109.
- Kojonkoski-Rännäli, Seija 1996. Tietokäsityksestä taitokäsitykseen. Teoksessa Tella, Seppo (toim.), Nautinnon lähteillä. Aineen opettaminen ja luovuus. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Räsänen, Marjo 1993. Kuvasta kokemukseksi. Kokemuksellinen oppiminen taiteen tarkastelussa. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osaston tutkimuksia 4.
- Räsänen, Marjo 2000. Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 28.
- Räsänen, Marjo 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90.
- Säljö, Roger 2008. Den materiella kulturen och vårt kunskapande. Teoksessa Borg, Kajsa & Lindström, Lars (toim.), Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd. Stockholm: Lärarförbundet.

TAI^TAI

TAIDE- JA TAITOKASVATUS



Kirjoittajan esittely:

Taiteen tohtori **Marjo Räsänen** on Turun opettajankoulutuslaitoksen kuvataidekasvatuksen lehtori ja Taide-teollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osaston dosentti.

Räsänen tutkimusalueet ovat taiteen ymmärtäminen, opettajidentiteetit ja taiteellinen tietäminen osana integroivaa opetusta. Sähköposti: mamara@utu.fi

MUSIIKKI JA OPPIMINEN AIVOTUTKIMUKSEN VALOSSA

Minna Huotilainen

Musiikki kaikissa muodoissaan on aivotutkimuksen alueella uusi tutkimuskohde. Aivotutkimuksen tulosten soveltaminen oppimistutkimukseen on myös uutta. Jo nyt on nähtävissä suuntaus, jossa aivotutkimuksen avulla saatujen tulosten perusteella voidaan suositella musiikin monipuolista käyttöä oppimisen ja kehityksen tukena. Aivotutkimuksen siirtyminen soveltavampaan suuntaan tarjoaa yhä konkreettisempia tapoja tuoda musiikkia ja siitä saatavia hyötyjä oppimisen maailmaan. Tässä katsauksessa pyrin esittelemään näitä jo nyt tunnettuja hyötyjä sekä mahdollisia musiikin käyttöön liittyviä sovellustapoja, joita aivotutkimus on tuonut esille.

Miten musiikki vaikuttaa aivotoimintaan?

Musiikin välittömät vaikutukset aivotoimintaan oppimistilanteessa perustuvat musiikin tuomaan tunnelmaan ja tahdistumiseen. Musiikin tuomalla tunnelmalla on suuri merkitys sitä kautta, että oppijan mieliala oppimistilanteessa voi aikaansaada ns. virtausilmiön (engl. flow) syntymisen. Mikäli näin tapahtuu, oppiminen siirtyy uudelle tasolle ja tehostuu, oppimisnopeus kasvaa ja opittavan aineksen vaikeustasoa voidaan nostaa (Hakkarainen ym. 2001). Tällaista musiikin välitöntä vaikutusta oppimiseen voidaan siis pitää tunnelman ja tilannetekijöiden aikaansaamana aivojen sähkökemiallisen toiminnan muutoksena. Tätä voi kuka tahansa oppija ja opettaja kokeilla vaikkapa kuvataideluokassa liittämällä taustamusiikkia esimerkiksi erilaisten yksilötehtävien tekemiseen. On huomattava, että sama musiikki vaikuttaa eri ihmisiin eri tavoin, joten optimaalisen musiikin löytäminen edellyttää tietysti kompromisseja. Musiikin tahdistava vaikutus on tuttu liikunnan parista, mutta sitä voi soveltaa myös esimerkiksi käsityöhön – reippaan musiikin tahdissa työtahtikin automaattisesti reipastuu.

Musiikin pidempiaikaisen harrastamisen vaikutukset aivotoimintaan ovat edellä kuvattuja välittömiä vaikutuksia huomattavasti suurempia (Zatorre ym. 2007). Musiikkia harrastaneilla henkilöillä havaitaan monia aivojen rakenteen ja toiminnan muutoksia, jotka liittyvät musiikkiharrastukseen (Tervaniemi 2006). Aivokuoren alueilla niiden aivoalueiden paksuus ja pinta-ala, jotka ovat välttämättömiä musiikillisessa harrastuksessa, kasvavat. Tällaisia aivokuoren alueita ovat erityisesti ohimolohkoissa sijaitsevat kuuloalueet, päälaenlohkoissa sijaitsevat tuntoalueet ja otsalohkon takaosassa sijaitsevat motoriset alueet (Bengtsson ym. 2005). Mitä pidempään musiikkia on harrastettu ja erityisesti mitä nuorempaan harjoittelu on aloitettu, sitä voimakkaampaa on aivoalueiden kasvaminen (Rauschecker 2001). Musiikkia harrastaneilla henkilöillä havaitaan myös poikkeuksellisen voimakkaita yhteyksiä eri aivokuoren alueiden välillä. Erityisen voimakkaana nähdään yhteys vasemman ja oikean käden tunto- ja motoristen alueiden välillä. Näitä alueita yhdistävä aivokurkiainen on muusikoilla paksumpi, joten tieto vasemmalta oikealle ja päinvastoin kulkee tavallista nopeammin ja tehokkaammin (Tervaniemi & Hughdahl 2003).



Dosentti Minna Huotilainen mittaamassa 5-vuotiaan koehenkilön aivojen reaktioita musiikillille äänille Helsingin yliopiston psykologian laitoksella.

Edellä kuvattu yleinen aivokuoren kuulo-, tunto- ja motoristen alueiden toiminnan laajeneminen ja tehostuminen vaikuttaa kaikkeen muuhunkin sellaiseen toimintaan, jossa näitä aivoalueita tarvitaan. Tämä merkitsee käytännössä sitä, että musiikkia lapsesta asti harrastaneella ihmisellä on aivojen muovautuvuuden ja kapasiteetin puolesta keskimääräistä paremmat mahdollisuudet oppia uusia taitoja sellaisilta alueilta, jotka edellyttävät kuulotiedon käsittelyä, hienomotoriikkaa ja äänen ja motorisen toiminnan yhdistämistä (Patel 2007). Tällaisia toimintoja ovat esimerkiksi vieraan kielen kuullunymmärtäminen, uudet hienomotoriset taidot esimerkiksi käsitöissä sekä rytmittäjää vaativa liikkuminen, kuten tanssi, jalkapallo tai vauhdinoton sisältävät tekniset urheilulajit. Tietenkään näissä lajeissa ei voi menestyä pelkällä musiikin tuomalla aivokapasiteetilla, mutta tämä lisäkapasiteetti antaa paremmat lähtökohdat oppimiselle.

Varhainen musiikkikasvatus luo kuulokykyjä

Varhainen musiikkikasvatus tapahtuu organisoidusti esimerkiksi musiikki-leikkikouluissa ja päivähoidon musiikkituokioissa. Suomessa nämä toiminnot ovat kansainvälisesti katsottuna erittäin korkeatasoisia ja ohjaajien koulutus ja tietotaso on korkea. Toisaalta varhaista musiikkikasvatusta toteutetaan paljon myös näiden ohjattujen toimintojen ulkopuolella vanhempien ja lasten itse organisoimana, television, radion tai muiden medioiden kautta sekä myös muiden organisoitujen harrastusten kautta (musiikkiliikunta jne.). Suomessa arvostetaan lasten musiikkikulttuuria. Musiikilla ja erityisesti laululla voi olla suuri merkitys

jo vastasyntyneen vauvan elämässä elämää rytmittävänä ja kuulojärjestelmää kehittävä elementtinä (Volkova ym. 2006). Vauvalla on paljon musiikillisia taitoja, joista osa on peräisin jo syntymää edeltävältä ajalta (Lecanuet & Schaal 1996; Huotilainen 2004, 2006). Ihmisäänen monipuolinen kuuleminen kehittää aivotoimintaa ja suuntaa tarkkaavaisuutta kohti ihmisääntä muiden äänien joukosta.

Musiikkileikkikoulu ja päivähoiton musiikkitoiminta ovat tavoitteellisia, opetussuunnitelman mukaisesti eteneviä opetuskokonaisuuksia. Erityisen tehokkaaksi oppimisen näissä toiminnoissa tekee leikinomaisuus ja osallistavuuden periaate. Lapsista itsestään lähtevät aloitteet ja niiden kehittely ovat käytännössä mahdollisia vain pienissä, maksimissaan noin 5–7 lapsen ryhmissä lasten iästä riippuen. Tätä suuremmissa ryhmissä ohjaajan määräävä rooli nousee keskeisemmäksi. Leikinomaisuudella ja sillä, että kaikki osallistuvat, voidaan kuitenkin parhaimmillaan saavuttaa virtauskokemus, joka innostaa lapsia tulemaan uudelleen mukaan, tutkimaan ja tekemään kokeiluja musiikin parissa ja oppimaan. Oppimisympäristössä olennaista on kilpailuttomuus, yksilöllisyyden kunnioitus, leikin arvostaminen ja erilaisten tunneilmaisujen hyväksyminen. Lapsen luontainen uteliaisuus ja innostus toimivat koko oppimistilanteen moottorina.

Varhainen musiikkikasvatus voi herättää lapsessa elinikäisen kiinnostuksen musiikkia kohtaan – sekä musiikin kuuntelua että musiikin itse tuottamista kohtaan. Se voi siis olla varsin merkittävää lapsen koko tulevaisuuden kannalta. Vaikka lapsi ei jatkaisikaan musiikkiharrastusta, varhaisen musiikkiin tutustumisen välillinen merkitys on tärkeä. Musiikin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmiin sisältyvien äänen havaitsemiseen liittyvien osatavoitteiden saavuttaminen on tärkeää paitsi musiikillisen kehityksen kannalta myös yleisen kuulojärjestelmän kehityksen osalta. Tällaisia äänihavainnon osatekijöitä ovat esimerkiksi käsiteparit nopea ja hidas, korkea ja matala, lyhyt ja pitkä ääni. Lisäksi opetussuunnitelmissa korostuu tavujen rytmien käsittely esimerkiksi tavutaputuksien ja tasatahtisten laulujen kautta. Useimmat lapset oppivat kuin itsestään havaitsemaan nämä käsitteet, kukin lapsi oman kehittymisaikataulunsa mukaisesti. On kuitenkin huomattava, että mikäli nämä käsitteet jäävät vaikeiksi havaita tai epäselviksi vielä kouluikää lähestyttäessä, kysymyksessä voi olla vaikea oman äidinkielen havainto-ongelma, joka koulussa näkyy esimerkiksi lukivaikeutena (Lyytinen & Lyytinen 2006).

Suomalainen aivotutkimus on paljastanut selkeitä linkkejä lukivaikeuden ja yksinkertaisten musiikillisten äänien havaitsemisen väliltä. Voidaankin spekuloida, olisiko varhainen musiikkikasvatus voinut muuttaa kehityskulkua. Olisiko lukihäiriöstä kärsivä lapsi, jolla on ennen kouluikää ollut ongelmia keskeisten musiikillisten äänihavaintojen ryhmittelyssä, voinut välttyä lukihäiriöltä, jos hän olisi musiikin parissa toimiessaan saanut tukea näiden havaintojen muodostumiselle ja tarkentumiselle? Aivotutkimuksissa on nimittäin saavutettu lupaavia tuloksia lyhyistäkin kuntoutusjaksoista, joissa tietokoneella toteutettujen opetuspelien avulla ikään kuin opetetaan aivoja kuulemaan äänien korkeuksia, kestoja ja järjestyksiä. Näiden musiikkia soveltavien opetuspelien vaikutus lukihäiriön kannalta keskeisten kuulohavaintoprosessien järjestymiseen on ollut selkeästi havaittavissa, ja niiden vaikutukset ovat näkyneet myös

lukunopeuden ja lukutarkkuuden kehittymisessä ensimmäisen luokan oppilailla (Kujala ym. 2001).

Koulun musiikkitunnit palvelevat musiikin ja muiden oppiaineiden oppimista

Musiikin opetuksessa olennaista on kaikkien mahdollisuus osallistua toimintaan musiikin harrastamisesta tai taidoista riippumatta. Periaatetta vastaan soti se, että musiikin opiskelu toteutuu pääsääntöisesti valinnaisena aineena peruskoulun päättövaiheessa. Silloin, kun musiikki on muiden oppiaineiden joukosta erikseen valittava aine, moni oppilas kokee, että valinnaisen musiikin ottavat vain sellaiset oppilaat, jotka harrastavat musiikkia myös koulun ulkopuolella ja ovat erityisesti luontevia laulajia. Tästä syystä moni oppilas jättää valinnaisen musiikin valitsematta.

Ranskalaiset aivotutkijat ovat havainneet, että jo kaksi kertaa viikossa annettu musiikinopetus hyödyttää alakouluikäisten oppilaiden kuulokykyjä tavalla, joka näkyy paitsi musiikin myös kielen havaitsemisen aivomekanismeissa (Moreno & Besson 2006). Monissa muissakin musiikin aivovaikutuksia käsittelevissä tutkimuksissa on huomattu, ettei vielä yhden kerran viikossa toteutetulla opiskelulla saavutettu aivotutkimuksissa näkyviä tuloksia, mutta kahden tai kolmen kerran opiskelulla tuloksia jo saavutettiin (Pascual-Leone 2006). Olisikin perusteltua, että kaikilla oppilailla olisi musiikkia kaksi kertaa viikossa. Tämä voidaan tietenkin toteuttaa sijoittamalla lukujärjestykseen kaksi perinteistä musiikkituntia viikossa, mutta toteutuksen voisi tehdä myös muulla tavoin, esimerkiksi integroimalla lisämusiikintunnit muihin oppiaineisiin.

Musiikin opetusohjelmaan voitaisiin varata osa tunneista ns. integroiviksi musiikintunneiksi. Tällöin tunnin vetämisestä vastaisi musiikinopettaja, mutta tunti sisältäisi integroidusti myös toisen aineen opetussisältöjä. Esimerkiksi ranskan opettaja voisi varata näitä integroituja musiikintunteja viisi kappaletta, joiden aikana harjoiteltaisiin musiikinopettajan johdolla ranskankielinen musiikkiesitys koulun juhlaan. Laulun sanojen lausumiseen liittyvistä kysymyksistä vastaisi tietenkin ranskanopettaja, ja ne voitaisiin käydä läpi ranskan tunneilla. Historian opettaja voisi varata integroituja musiikintunteja suomalaista kansallisromantiikkaa opiskeltaessa, jolloin musiikin tunneilla käytäisiin läpi poliittisen kansallisaatteen vaikutusta musiikkikulttuuriin ja opiskeltaisiin integroiduilla musiikintunneilla tärkeimmät suomalaiset kansallisromanttiset teokset ja niiden tulkintoja ja merkityksiä ajassaan. Liikunnanopettaja voisi varata integroituja musiikintunteja tilanteessa, jossa liikuntatunneilla opiskellaan tanssia. Tähän integroidut musiikintunnit sisältäisivät musiikinopettajan valmisteleman paketin tanssimusiikin rytmeistä, rytmien laskemisesta, kuulemisesta ja ilmaisemisesta. Maantiedon ja historian yhteydessä tulisi oppilaiden saada tietoa eri kulttuurien musiikista sitä mukaa kuin kulttuureja ja aikakausia käydään läpi. Musiikki on läpileikkaus ihmiselämästä ja kulttuurista, politiikasta ja kaikesta ihmisen toiminnasta. Tähän liittyvää ammattitaitoa löytyy korkeasti koulutetuilta musiikinopettajiltamme lähes jokaiseen kouluaineeseen liittyen. Esimerkkejä on helppo keksiä, ja toivon, että tällaisten musiikin lisätuntien toteuttaminen myös käytännössä onnistuisi. Korostan kuitenkin, että mielestäni normaalit musiikintunnit tulisi jättää rauhaan ja noudattaa niillä niille tarkoitettua opetussuunnitelmaa.

Suomalaiset musiikin aineenopettajat ovat erittäin korkeasti ja monipuolisesti koulutettuja. He ovat kouluissamme vaihtelevasti ja osin uinuvasti hyödynnetty resurssi. Peruskouluun liittyviä päätöksiä tehtäessä tulisi ymmärtää näiden monipuolisten asiantuntijoiden arvo ja merkitys peruskouluissamme paitsi musiikin myös muiden aineiden oppimistulosten kannalta.

Peruskoulun musiikintunnit voivat muiden taide- ja taitoaineiden tuntien tavoin tarjota oppilaille syvempää sisältöä ja ilmaisumahdollisuutta kuin tietoaineiden tunnit. Tämän puolen kehittäminen erityisesti yläkoulussa vaatii ilmaisuun rohkaistamista ja mahdollisesti ryhmäkokojen pienentämistä. Opetuksessa tulisi myös huolehtia siitä, että tunneilla tulisi hyödynnettyä oppilaiden oma tietopohja sekä harrastuneisuus esimerkiksi tiettyihin musiikin alakulttuureihin ja musiikin tekemiseen liittyviin tietokonesovelluksiin. Oppilailla on paljon tietoa musiikista, sillä melkein jokainen harrastaa musiikin kuuntelemista. Tämän harrastuksen merkitystä ei pidä koulussa väheksyä.

Musiikin intensiivisen ja analyttisen kuuntelun harjoittelu on tärkeä osa koulun musiikkituntien antia. Musiikin kuunteleminen siten, että pyritään havainnoimaan instrumentteja, musiikillisia rakenteita, teemoja, toistoja ja käännekohtia, kehittää kuulojärjestelmää ja kuulomuistia. Tällaisen havainnoinnin avuksi voidaan ottaa nuotit, partituuri tai jokin visuaalinen partituuri, joka korostaa musiikin kuulohavaintoa ja helpottaa erottelua näköjärjestelmän kautta saatavan lisäinformaation avulla.

Kouluikäisen musiikkiharrastus kehittää tarkkaavaisuustaitoja ja kuulohavaintoa

Kouluikäiselle lapselle musiikki-instrumentin soittaminen tai laulaminen ovat kehittäviä harrastuksia. Lapsi voi saada musiikista loppuelämäkseen joko ammatin tai rakkaan harrastuksen. Useita vuosia kestävä harjoittelu muokkaa lapsen aivotoimintaa. Jo edellä mainitut aivojen rakenteiden laajeneminen ja tehostuminen ovat vielä alakouluikäisessä nopeasti tapahtuvia ilmiöitä, jotka hyödyttävät lasta myöhemminkin elämässä. Lisäksi musiikkiharrastuksella on vaikutusta tarkkaavaisuustaitojen kehittymiseen (Koelsch ym. 2003) sekä valikoivan tarkkaavaisuuden että tarkkaavaisuuden ylläpidon osalta. Erityisesti kuoro-, orkesteri- ja bänditoiminnassa lapsi harjoittaa valikoivan tarkkaavaisuuden taitojaan. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsi keskittyy kiinteästi kuuntelemaan tiettyä ääntä, oman soittimensa tai stemmansa ääntä, muiden äänien joukosta. Hänen pitää siis toisaalta pystyä sulkemaan pois toiset äänet häiritsemästä omaa kuulokuvaansa ja toisaalta suhteuttaa oma äänensä muihin samanaikaisesti kuuluviin ääniin. Tämä tarkkaavaisuuden suuntaamisen taito kehittyy harjoitettuna voimakkaasti ja on tietenkin erittäin hyödyllinen esimerkiksi koulutyössä, jossa usein tulee vastaan tilanteita, joissa opettajan ohjeita tulee kuunnella meluisassa ympäristössä.

Tarkkaavaisuuden ylläpidon taitoja lapsi kehittää kaikessa musiikillisessa toiminnassa. Tässä musiikkiharrastus muistuttaa esimerkiksi näyttämötaiteita tai joukkueurheilua ja poikkeaa taas esimerkiksi kuvataideharrastuksesta. Tarkkaavaisuuden ylläpitoa musiikkitoiminnassa harjoittaa äänen muodossa saatava jatkuva palaute tarkkaavaisuuden pysyvyydestä. Jos lapsi soittaa instrumenttiaan ja hänen tarkkaavaisuutensa hetkeksi herpaantuu, kun hän esimerkiksi huomaa

ikkunan ohi lentävän linnun, hän saa tästä vain muutamia satoja millisekunteja kestävästä tarkkaavaisuuden herpaantumisesta välittömästi palautteen: hän kuulee oman soittonsa katkeavan. Tämä nopeasti saatu palaute kehittää lapsen kykyä ylläpitää tarkkaavaisuuttaan pienistä häiriöistä huolimatta siinä tehtävässä, jonka hän kulloinkin on valinnut. Monessa keskittymistä vaativassa työssä, esimerkiksi matematiikan kotitehtäviä tehdessä tai pienoismallia rakennettaessa tällaista välitöntä palautetta ei ole. Lapsen tarkkaavaisuuden hetkellinen herpaantuminen ja palaaminen takaisin tehtävään tapahtuu niin nopeasti, ettei lapsi sitä välttämättä oikein itse edes huomaa. Jatkuva tarkkaavaisuuden kääntyileminen pois varsinaisesta tehtävästä kuitenkin häiritsee ja hidastaa tehtävän suorittamista eikä lapsi pääse tehtävässä parhaaseen mahdolliseen lopputulokseen. Musiikkiharrastuksessa nämä tarkkaavaisuuden ylläpidon taidot kehittyvät optimaalisen palautteensaannin vuoksi.

Musiikkiharrastuksen merkitystä tarkkaavaisuustaidoille ei vielä täsmällisesti tunneta. Musiikkia harrastavien lasten tarkkaavaisuustaidot on todettu tutkimuksissa ikätasoa paremmiksi, ja aivotutkimuksissa on havaittu näiden lasten aivojen automaattisesti heikentävän ulkopuolisten signaalien pääsyä tietoisuuteen silloin, kun he työskentelevät keskittyneesti. Onkin syytä pohtia, voitaisiinko instrumenttiopintojen ja erityisesti kuoro-, orkesteri- ja bänditoiminnan kautta löytää osittaisia ratkaisuja koululaisten yhä lisääntyviin tarkkaavaisuuden säätelyn pulmiin. Tarkkaavaisuuden säätely on keskeinen ryhmässä oppimiseen liittyvä taito, joka vaikuttaa ratkaisevasti koulumenestykseen. Tarkkaavaisuuden säätelyssä esiintyvät pienetkin puutteet voivat huomattavasti haitata paitsi koulumenestystä myös sosiaalisia suhteita.

Musiikkiharrastuksella on merkitystä myös alakouluiässä tapahtuvan vieraiden kielten opiskelun kannalta. Musiikkia harrastavalla lapsella on käytettävissään kapasiteettia äänien analysoimiseen ja myös itse tuottamansa äänen tarkkaan analyysiin. Tätä taitoa hän kartuttaa musiikkiharrastuksensa parissa, ja sen tulokset ovat hyödynnettävissä myös kieltenopinnoissa. Musiikkiharrastuksen vaikutus on tietenkin hyvin spesifi: se vaikuttaa ainoastaan vieraan kielen äänneiden ja sanojen erottamiseen sekä oman lausumisen oikeellisuuden arviointiin, ei muihin kielenopiskelun osatekijöihin, kuten vieraskielisten sanojen oppimiseen tai kieliopin ymmärtämiseen. Lausuminen ja kuullunymmärtäminen eivät koulun kieltenopetuksessa ehkä ole kaikkein keskeisimmällä sijalla, mutta käytännön kielenkäyttötilanteissa nämä taidot ovat ratkaisevassa asemassa. Suomalaisten aivotutkijoiden työ viittaa siihen, että erityisen voimakkaita etuja vieraan kielen kuullunymmärtämiseen ja lausumiseen saadaan kuorolaulusta (Milovanov ym. 2007).

Ala- ja yläkouluiässä ei pidä myöskään väheksyä musiikkiharrastuksen tuomaa mahdollisuutta itseilmaisuun ja koulumaailman ulkopuoliseen viiteryhmään kuulumiseen. Monelle nuorelle on mielenterveyden ja positiivisen psykososiaalisen kehityksen kannalta keskeistä löytää tapoja ilmaista itseään ja monenlaisia tunteitaan siten, että hän saa niille vastakaikua, kuulijoita ja ymmärtäjiä. Riittävän pitkälle edennyt instrumenttiharjoittelu voi muodostaa itseilmaisun kanavan, ja musiikin parista lapsi ja nuori voi löytää sellaisen viiteryhmän, josta hän saa itselleen tukea. Musiikki tarjoaa kentän, jonka sisällä monenlaisten tunteiden

ilmaiseminen on mahdollista ja hyväksyttävää. Tätä kautta erityisesti murrosikään liittyville tunneilmaisuille voidaan löytää kanava, jossa lapsen ja nuoren omimmat ja syvimät tunteet tulevat voimakkaalla tavalla ilmaistuksi. Jos nuori musiikkia tehdessään ja esittäessään kokee tulleen kokonaisvaltaisesti ja rehellisesti kuulluksi, nuoren hyvinvointiin ja mielenterveyden säilyttämiseen liittyvä tärkeä ja vaikea tavoite on saavutettu.

Aikuinen ja ikäihminen musiikin harrastajana

Musiikki on harrastus, joka monilla jatkuu läpi elämän. Musiikkiharrastuksen voi myös aloittaa missä iässä tahansa. Esimerkiksi eläkkeelle jääminen on erityisen sopiva tilanne aloittaa musiikin harrastaminen ensimmäistä kertaa tai viritellä uudelleen vuosikymmeniksi keskeytynyttä harrastusta. Musiikkiharrastuksesta tulisi karsia turha elitismi, ja kaikkien tulisi sallia itselleen soittaminen ja laulaminen omaa taitotasoa vastaavasti, tähdäten henkisen kunnon ylläpitämiseen ja oman persoonallisen ilmaisun kehittämiseen. Niinhän liikunnassakin hyväksytään jokaisen liikkujan toimintakykyä vastaavat suoritukset ja tähdätään fyysisen toimintakyvyn ylläpitämiseen ja kohottamiseen.

Musiikin harrastaminen laulamalla tai soittamalla on aivotoimintaa kehittävä ja ylläpitävä harrastus, jonka merkitystä ei pidä aliarvioida. Tutkimukset osoittavat, että normaali aivojen kuorikerroksen oheneminen iän myötä on selvästi hidastunut henkilöillä, jotka harrastavat musiikkia (Sluming ym. 2002). Tämä aivojen ”nuorena säilyminen” ei välttämättä käytännön elämässä suoraan näy, mutta tilanteessa, jossa aivokudosta syystä tai toisesta vaurioituu, tällä vähemmän ohentuneella kuorikerroksella voi olla ratkaiseva merkitys kuntoutumisen kannalta. Lisäksi suomalaiset aivotutkijat ovat osoittaneet, että mielimusiikin kuuntelua voidaan erittäin tehokkaasti käyttää aivovaurion jälkeisessä akuutissa vaiheessa kuntouttavana tekijänä (Särkämö ym. 2008).

Koska musiikki koskettaa myös aivojen syviä osia (Blood ym. 1999), sen avulla voidaan herättää tunteita ja muistoja, jotka muuten olisivat jo painuneet unholaan. Musiikki auttaakin ikäihmisiä jäsentämään sekä päivän kulkua että myös omaelämäkerrallista tietoa. Mielimusiikin tai tilanteeseen sopivan musiikin kuuntelun tulisikin tästä syystä kuulua jokaisen, myös laitoksessa asuvan, ihmisen perusoikeuksiin.

Yhteenveto

Musiikki on oppimisen kannalta merkityksellinen sekä välillisenä työkaluna että opittavina asiasisältöinä. Musiikki on integroitavissa oppimiseen, ja uusien aivotutkimus tuo tietoa sen sovellettavuudesta käytännössä erilaisiin oppimistilanteisiin. Harrastuksena musiikkia voidaan pitää kehittäväenä ja kuntouttavana paitsi musiikillisen toiminnan myös laajasti muun toiminnan kannalta. Musiikkiin satsaaminen tuo siis laajoja hyötyjä. Musiikkia ja siihen liittyvää opetusta tulisi pitää ihmisen perusoikeutena.

Lähteet

- Bengtsson, Sara L. & Nagy, Zoltán & Skare, Stefan & Forsman, Lea & Forssberg, Hans & Ullén, Fredrik 2005. Extensive piano practicing has regionally specific effects on white matter development. *Nature Neuroscience*, 8, 1 148 – 1 150.
- Blood, Anne J. & Zatorre, Robert J. & Bermudez, Patrick & Evans, Alan C. 1999. Emotional responses to pleasant and unpleasant music correlate with activity in paralimbic brain regions. *Nature Neuroscience*, 2, 382–387.
- Hakkarainen, Kai & Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse 2001. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.
- Huotilainen, Minna 2006. Hermoston kehitys ennen syntymää. Teoksessa *Mieli ja aivot – kognitiivisen neurotieteen oppikirja*. Turku: Turun yliopisto, Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus.
- Huotilainen, Minna 2004. Sikiöaikainen oppiminen valmistaa tien syntymänjälkeiseen elämään. *Tieteessä tapahtuu*, 4, 14–16. <http://www.tieteessatapahtuu.fi/0404/huotilainen.pdf>
- Koelsch, Stefan & Grossmann, Tobias & Gunter, Thomas C. & Hahne, Anja & Schröger, Erich & Friederici, Angela D. 2003. Children Processing Music: Electric Brain Responses Reveal Musical Competence and Gender Differences. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 15, 683–693.
- Kujala, Teija & Karma, Kai & Ceponiene, Rita & Belitz, Sanna & Turkkila, P. & Tervaniemi, Mari & Näätänen, Risto 2001. Plastic neural changes and reading improvement caused by audio-visual training in reading-impaired children. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 98, 10 509–10 514.
- Lecanuet, Jean-Pierre & Schaal, Benoist 1996. Fetal sensory competencies. *European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology*, 68, 1–23.
- Lyytinen, Heikki & Lyytinen, Pirkko 2006. Lukivaikeus ja sitä ennalta ehkäisevät toimet. Teoksessa Takala, M. & Konttu, E. (toim.), *Lukivaikeudesta lukitaitoon*, 87–106. Helsinki: Yliopistopaino.
- Milovanov, Riia & Tervaniemi, Mari & Takio, Fiia & Hämäläinen, Heikki 2007. Modification of dichotic listening (DL) performance by musico-linguistic abilities and age. *Brain Research*, 1 156, 168–173.
- Moreno, Sylvain & Besson, Mireille 2006. Musical training and language-related brain electrical activity in children. *Psychophysiology*, 43, 287–291.
- Pascual-Leone, Alvaro 2006. The brain that plays music and is changed by it. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930, 315–329.
- Patel, Aniruddh D. 2007. *Music, Language and the Brain*. New York: Oxford University Press.
- Rauschecker, Josef P. 2001. Cortical plasticity and music. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930, 330–336.
- Sluming, Vanessa & Barrick, Thomas & Howard, Matthew & Cezayirli, Enis & Mayes, Andrew & Roberts, Neil 2002. Voxel-Based Morphometry Reveals Increased Gray Matter Density in Broca's Area in Male Symphony Orchestra Musicians. *NeuroImage*, 17, 1 613–1 622.
- Särkämö, Teppo & Tervaniemi, Mari & Laitinen, Sari & Forsblom, Anita & Soinila, Seppo & Mikkonen, Mikko & Autti, Taina & Silvennoinen Heli & Erkkilä, Jaakko & Laine, Matti & Peretz, Isabelle & Hietanen, Marja 2008. Music listening enhances cognitive recovery and mood after middle cerebral artery stroke. *Brain*, 131, 866–876.
- Tervaniemi, Mari 2006. Musiikin havaitseminen. Teoksessa *Mieli ja aivot – kognitiivisen neurotieteen oppikirja*. Turku: Turun yliopisto, Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus.
- Tervaniemi, Mari & Hugdahl, Kenneth 2003. Lateralization of auditory-cortex functions. *Brain Research Reviews* 43 (3), 231– 246.
- Volkova, Anna & Trehub, Sandra E. & Schellenberg, E. Glenn 2006. Infants' memory for musical performances. *Psychological Science*, 9: 583 – 589.

Zatorre, Robert J. & Chen, Joyce L. & Penhune, Virginia B. 2007. When the brain plays music: auditory-motor interactions in music perception and production. *Nature Reviews Neuroscience*, 8, 547–558.

Taítái

TAIDE- JA TAITOKASVATUS



Kirjoittajan esittely:

Tekniikan tohtori, dosentti **Minna Huotilainen** on aivotutkija Helsingin yliopistolla.

Hänen tutkimusalueensa ovat kuulohavaintoon, puheeseen, musiikkiin, muistiin ja tarkkaavaisuuteen liittyvien aivotointojen kehitys sikiöajalta aikuisuuteen.

KOULUN LIIKUNTAKASVATUS OPPIMISVALMIUKSIEN LUOJANA SEKÄ LASTEN KASVUN JA KEHITYKSEN TUKENA

Timo Jaakkola, Arja Sääkslahti ja Jarmo Liukkonen

Koulun liikuntakasvatuksella on lasten kasvun ja kehityksen kannalta neljä tärkeää tehtävää: terveyden ja toimintakyvyn edistäminen, motoristen taitojen edistäminen sekä myönteisen minäkäsityksen ja sosiaalisen kasvun tukeminen. Taito- ja taideaineiden joukossa liikunnalla on erityisrooli fyysisen toimintakyvyn ja motoristen taitojen edistämiseksi. Liikunta on toiminnallinen, virikkeellinen ja kokonaisvaltainen oppiaine, minkä vuoksi sillä on myös huomattava potentiaali oppimisvalmiuksien luojana.

Liikunta, aivot ja oppimisvalmiudet

Liikunnan vaikutus aivojen rakenteeseen on ilmeinen. Aivotutkimukset ovat osoittaneet, että fyysisellä aktiivisuudella on merkittävä rooli aivojen uusiutumisessa ja muovautuvuudessa. Liikunta synnyttää uusia aivosoluja ja muodostaa hermoyhteyksiä aivosolujen välille (Draganski ym. 2004). Mitä virikkeellisemmässä ympäristössä liikutaan, sitä enemmän uusia aivosoluja ja hermoyhteyksiä syntyy.

Koulussa liikunnanopettaja on kasvattaja, joka ymmärtää virikkeellisen ympäristön merkityksen lapsen kehitykselle. Hänellä on tietoa ja taitoa luoda sellaisia oppimisympäristöjä ja liikuntatehtäviä, jotka tukevat lapsen ja nuoren kokonaisvaltaista kehitystä. Liikuntakasvatuksessa hyödynnetään eri vuodenaikojen ja virikkeellisten fyysisten oppimisympäristöjen sekä käytettävien välineiden vaihtelun suoma mahdollisuus stimuloida oppilaan aivoja. Erilaisia oppimisympäristöjä ovat rakennettu (mm. hiekkakenttä, yleisurheilukenttä, nurmikenttä, jäärata/-kenttä, lumi) ja rakentamaton ulkoliikuntaympäristö (metsämaasto, retkeilymaastot, luonnonvesistöt) sekä sisäympäristö (mm. palloilusalit, telinesalit, kuntosalit, uimahallit), ja käytettäviä välineitä ovat mm. pallot, voimisteluvälineet, kuntoiluvälineet, sukset ja luistimet.

Fyysinen aktiivisuus lisää aivojen verenkierron tehokkuutta, jolloin niiden hapensaanti paranee. Kehittyneellä hapensaannilla on yhteys hyvään vireyteen ja oppimiskykyyn. Liikunnallinen aktiivisuus koulun välitunneilla tarjoaa mahdollisuuden virkistyä, lisätä vireyttä ja täten myös oppimiskykyä. Fyysisellä aktiivisuudella on monia positiivisia vaikutuksia aivojen toimintaan. Lapsuudessa ja nuoruudessa aivot tarvitsevat liikuntaa kehittyäkseen tehokkaaksi toimintaamme sääteleväksi keskusyksiköksi.

Fyysisen aktiivisuuden mahdollisuudet oppimisvalmiuksien luojana ovat valtaiset, sillä virikkeellisyys on luonnollinen osa liikuntaa. Liikuntasuoritus on aina luova ongelmanratkaisutehtävä, johon voidaan löytää useita oikeita ratkaisuja. Luonnollisissa olosuhteissa tapahtuva liikuntasuoritus ei ole koskaan samanlainen, sillä oppijan, oppimisympäristön sekä tehtävän ominaisuudet

vaihtelevat tilanteesta toiseen. Jokainen toisto tarjoaa erilaisen tavoitteen ja haasteen oppijalle. Siten liikuntataitojen ratkominen vaatii paljon tarkkaavaisuutta, muisti- ja havaintotoimintoja sekä päättelyä. Harjoittelussa kognitiivinen ja fyysinen oppiminen kulkevat rinnakkain. Liikunta on tehokas oppimisvalmiuksien luoja, koska se stimuloi ja kehittää aivojen kognitiivisista toiminnoista vastaavia osia. Kyseiset aivojen osat ovat keskeisiä kognitiivisen oppimisen kannalta. (Vickers 2007.) Liikunta edistää oppimisvalmiuksia myös välillisesti. Fyysinen aktiivisuus parantaa vireystilaa, rentouttaa kehoa ja nostaa mielialoja. Mainittujen tekijöiden oppimista edistävä vaikutus on todettu useissa tutkimuksissa (Biddle & Mutrie 2008).

Liikunta ja oppimisvaikeudet

Tutkimukset ovat osoittaneet, että monien oppimisvaikeuksien taustalta löytyy myös motorisia ongelmia. Tällaisia ovat esimerkiksi tarkkaavaisuus- ja yliaktiivisuushäiriöt, puheen ja kielen kehityksen ongelmat, lukivaikeudet, kehitysvammaisuus sekä autismi. Motorisen kömpelyyden ja oppimisvaikeuksien välisiä yhteyksiä selitetään sillä, että kognitiivisen ja motorisen toiminnan taustalla on oma hermostoon rakentunut moniosainen ja -tasoinen järjestelmä. Tämä järjestelmä koostuu yhteistoiminnassa rinnakkain toimivista mutta eri aivoalueilla olevista hermoverkoista, jotka vastaavat kyseisestä toiminnasta (Ahonen ym. 2005). Tämä tarkoittaa, että motorinen ja kognitiivinen oppiminen kulkevat limittäin ja perustuvat samoihin aivomekanismeihin. Liikunnan lisäämisellä saatetaan näin pystyä vaikuttamaan kognitiiviseen oppimiseen jopa suoraan. Tätä ei ole kuitenkaan vielä vahvistettu tutkimuksella, vaan tutkimukset ovat toistaiseksi suuntautuneet harjoittelun epäsuoraa oppimista tukevien vaikutusten selvittämiseen (Ahonen ym. 2005). Kouluissa eri puolilla Suomea on järjestetty runsaasti erilaisia liikuntakerhoja, jotka on suunnattu erityisesti oppimisvaikeuksista kärsiville lapsille. Kerhot ovat tukeneet lasten oppimista ja lisänneet liikunnallisia elementtejä koulun erityisopetukseen, ja kokemukset niiden toiminnasta ovat olleet lähes yksinomaan myönteisiä.

On havaittu, että erilaisista oppimisen ongelmista kärsivillä lapsilla on heikko tasapaino, puutteellinen kehon hahmotus, vaikeuksia lateraalisuudessa (erityisesti oikean ja vasemman erottamisessa) ja ympäröivän tilan havainnoimisessa sekä ongelmia kehon keskilinjan ylittämässä ja voiman käytön säätelyssä. Nämä kaikki ovat taitoja, jotka kehittyvät sitä mukaa kuin lapsi edistyy eri aistien kautta saatavien aistimusten käsittelyssä, yhdistämisessä ja hyödyntämisessä. Kehonsa liikuttamiseen lapsi tarvitsee kaikkien aistien yhteistoimintaa, ja siksi liikuntatehtävillä voidaan tehokkaasti harjaannuttaa aistitoimintojen yhdentymistä. Monipuolinen liikkuminen ja tasapainoilu erilaisissa fyysisissä ympäristöissä ja erilaisilla välineillä harjaannuttavat tasapainoa. Kehon hahmotus paranee, kun lapset saavat monipuolisia tuntoaistimuksia eri puolille kehoa erilaisten kontakti-, voimansäätely- ja telineillä liikkumiseen suunniteltujen liikuntaharjoitteiden välityksellä. Kehon hahmotusta kehittävätkin liikuntatehtävät harjaannuttavat myös lateraalisuutta, taitoa säädellä voimaa sekä tunnistaa kehon jännityksen ja rentouden vaihteluja. Runsaasti tilaa vaativien liikuntaleikkien (esim. juoksuleikkien) myötä harjaantuu lasten taito hahmottaa suuntia ja ympäröivää tilaa. Kehon keskilinjan ylittämiseen harjaannuttavaan liikuntaan kuuluvat esimerkiksi kiipeily, palloilu ja hiihtäminen. Monipuolisesti toteutetun liikuntakasvatuksen avulla opettaja voikin merkittävästi edistää lasten yleisiä oppimisen edellytyksiä. (Ayres 2008.)

Liikunta emotionaalisten ja sosiaalisten taitojen edistäjänä

Ajattelusta vastaavien aivojen alueiden lisäksi liikunta stimuloi tunteita synnyttäviä aivojen osia. Oikein toteutettu liikunta tuottaa kaiken tasoisille oppijoille positiivisia kokemuksia, jotka toistuessaan kartuttavat lasten itsetuntoa ja psyykkistä hyvinvointia. Liikuntatilanteissa voidaan edistää lasten sosioemotionaalisia taitoja, kuten kykyä ymmärtää, käsitellä ja ilmaista omia tunteitaan, toimintaansa ja ajatuksiaan. Prososiaalinen käyttäytyminen tarkoittaa omaehtoista toisten auttamista tai hyödyn antamista toiselle. Altruismi merkitsee henkisen tuen antamista ja ystävyysaktiivista edistämistä ilman hyödyn tavoittelua. Empatia tarkoittaa kykyä suhteuttaa omat tunteensa toiseen tai ymmärtää toisen tilannetta tunnetasolla. (Telama & Polvi 2007.) Liikunnassa opitut sosioemotionaaliset taidot voivat siirtyä erilaisiin elämäntilanteisiin, kuten oppimiseen, ystävyys-suhteisiin ja arkipäivän ongelmatilanteisiin. Myös negatiiviset tunteet ja niiden ratkaisukeskeinen käsittely kuuluvat liikuntaan. Epäonnistumiset ja tappiot ovat oikein käsiteltyinä opettavaisia tapahtumia lapsille ja nuorille. Liikunta tarjoaa toiminnallisena ja sosiaalista vertailua sisältävänä ympäristönä monenlaisia tapoja käsitellä negatiivisia tunteita ja oppia itsestä lisää.

Liikunta, minäkäsitys ja motivaatio

Myönteisen, koherentin minäkäsityksen voidaan katsoa olevan ihmisen keskeinen kehitystehtävä ja persoonallisuuden kehityksen kulmakivi (Brettschneider & Heim 1977). Terveeseen minäkäsitykseen kuuluvat myönteinen luottamus itseen, sosiaalisiin suhteisiin ja omiin kykyihin sekä positiivinen suhtautuminen omaan kehoon. Minäkäsitys kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja on siten sekä kognitiivinen että sosiaalinen prosessi.

Liikuntakasvatuksen avulla voidaan tukea lapsen minäkäsityksen kehittymistä kahden eri mekanismin avulla. Minäkäsityksen itsevahvistava mekanismi liittyy tavoitteellisen yrittämisen kautta saatuun kannustukseen, positiiviseen palautteeseen ja tukeen. Toisena mekanismina on liikuntataitojen kehittyminen, joka kohdistuu koettuun fyysiseen kyvykkyyteen. (Stiller & Alfermann 2007.) Minäkäsitys koostuu useiden elämänaalueiden kyvykkyyden kokemuksista. Tällaisia ovat fyysinen, sosiaalinen, emotionaalinen ja kognitiivinen/tiedollinen kyvykkyys. Väliin tulevana muuttujana kunkin koetun kyvykkyyden alueen ja yleisen minäkäsityksen välillä on arvomaailmaamme heijastava koettu tärkeys. Hyvin monille lapsille ja nuorille, erityisesti pojille, on sekä itsearvostuksen että toveri- ja ystäväpiirin arvostuksen kannalta tärkeää olla liikunnallisilta taidoiltaan kyvykkäitä. Tällöin myönteisillä liikuntakokemuksilla on erityinen merkitys koko yleisen minäkäsityksen kehittymiselle. Opetuksessa onkin tärkeää korostaa itsevertailua, yrittämistä ja uuden oppimista, jolloin jokainen oppilas voi saada kokemuksia onnistumisesta, oppimisesta ja edistymisestä omilla tavoitteillaan. Liikunta on ainutkertainen lasten toiminnallinen alue, sillä se pystyy monimuotoisuutensa ansiosta tarjoamaan jokaiselle lapselle onnistumisen ja kyvykkyyden kokemuksia.

Yksittäiset positiiviset kokemukset liikunnassa tukevat sisäisen motivaation kehittymistä yleistä fyysistä aktiivisuutta kohtaan. Huomionarvoista on, että liikunnassa syntynyt motivaatio saattaa siirtyä motivaatioksi myös muita elämänaalueita, kuten akateemista oppimista, kohtaan (Vallerand 2001).

Motoriset perustaidot, fyysinen aktiivisuus ja terveys

Motoriset perustaidot ovat sellaisia taitoja, joita ihminen tarvitsee selvitäkseen itsenäisesti ja ilman apuvälineitä jokapäiväisen elämän vaatimista motorisista suorituksista. Tällaisia perustaitoja ovat käveleminen, juokseminen, hyppääminen, heittäminen, kiinniottaminen, potkaiseminen ja lyöntiliike. Ne kehittyvät vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa lapsen kasvun ja kehityksen, kokemusten sekä ympäristön kanssa. Tämä kehityksen dynaamisuus tarkoittaa sitä, että jatkuvasti kasvavan ja kehittyvän lapsen täytyy saada päivittäin runsaasti monipuolisia kokemuksia erilaisista motoriikkaa vaativista tehtävistä. Muuten perustaidot eivät kehity riittävän pitkälle ja lapsi kokee omin lihasvoimin liikkumisen raskaaksi ja epämiellyttäväksi. (Gallahue & Donnelly 2003.)

Pitkälle kehittyneet automatisoituneet perustaidot on mahdollista oppia ennen kouluikää, mutta valitettavasti nyky-yhteiskunta ei enää anna kaikille lapsille mahdollisuuksia liikkua ja leikkiä niin paljon ja niin monipuolisesti, että kaikki lapset saavuttaisivat tällaisen tason. Siksi koulun liikuntakasvatuksen yhdeksi tärkeäksi tehtäväksi on noussut motoristen perustaitojen opettaminen ja vahvistaminen sekä niiden kehittäminen edelleen tarkoituksenmukaisiksi lajitaidoiksi. Eri liikuntamuotojen, kuten hiihdon tai luistelun, harrastamiseen vaadittavat taidot kehittyvät motoristen perustaitojen luomalle pohjalle. Motoristen taitojen kehittyminen avaa lapselle mahdollisuuden myös ilmaista itseään kehollisesti sekä kokea liikkeen ja liikkumisen estetiikkaa. Liikunta on ainoa koulun oppiaine, jossa lapsi pääsee toteuttamaan kokonaisvaltaista kehollista ilmaisua. Esimerkiksi liikunta yhdessä musiikin ja tanssin kanssa edistää kehollisen itseilmaisun kehittymistä. Siksi liikunta täydentää koulujen taito- ja taideaineiden kokonaisuutta sekä tarjoaa luontevan yhteistyökumppanin muille oppiaineille. Käytännössä liikunta on osoittautunut myös toimivaksi keinoksi erilaisten oppisisältöjen eheyttämisessä.

Kulttuurihistoriallisesti ajatellen uiminen, hiihtäminen ja luisteleminen ovat suomalaisissa olosuhteissa olleet luonteva tapa liikkua paikasta toiseen. Nyky-yhteiskunnassa niillä on kuitenkin enemmän merkitystä vapaa-ajan liikunnan harrastusmuotoina. Liikuntakasvatuksen yhtenä tehtävä on ohjata lapsia löytämään keinoja fyysisesti aktiivisen elämäntavan ylläpitämiseen ja malleja omaehtoiselle liikunnan harrastamiselle. Siksi näiden liikuntamuotojen opettaminen kuuluu koulun liikuntakasvatukseen.

Motoriset perustaidot ovat elinikäisen liikuntaharrastuksen perusta. Taitojen hallitseminen luo lapsille ja nuorille mahdollisuuksia osallistua mitä moninaisimpiin fyysisiin aktiviteetteihin (Gallahue & Donnelly 2003). Motorisilla perustaidoilla on merkittävä yhteys fyysiseen aktiivisuuteen osallistumiseen lapsuudessa ja nuoruudessa. Mitä paremmat taidot lapsella tai nuorella on, sitä enemmän hän liikkuu (Haywood & Getchell 2009). Lisäksi fyysisen aktiivisuuden kouluiässä on todettu selittävän fyysistä aktiivisuutta aikuisena. Näyttäisi siltä, että jos opimme liikkumaan lapsena, liikumme myös aikuisena (Malina ym. 2004).

Fyysisen aktiivisuuden positiivisista terveysvaikutuksista on kiistatonta empiiristä näyttöä. Liikunnasta on osoitettu olevan hyötyä esimerkiksi veren rasva-arvojen, verenpaineen, lihavuuden, luuston ja monien pitkäaikaissairauksien kehittymiselle

terveyden kannalta suotuisasti (Bouchard ym. 2007). Vaikka liikunnan positiiviset terveysvaikutukset ovat hyvin tiedossa, suuri osa väestöstämme ei liiku terveytensä kannalta riittävästi. Yksi keskeinen syy laajaan fyysiseen passiivisuuteen on se, etteivät ihmiset ole lapsuudessaan saaneet positiivisia liikuntakokemuksia ja kehittäneet itselleen riittäviä motorisia perustaitoja osallistua liikuntaan.

Terveyden kannalta riittävä fyysisen aktiivisuuden vähimmäismäärä 7–18-vuotiailla koululaisilla on suositusten mukaan 1–2 tuntia päivässä. Tästä osuudesta koulupäivän aikana tulisi täytyä noin yksi tunti. Tähän tavoitteeseen päästään, kun opettajat käyttävät runsaasti toiminnallisia opetusmenetelmiä ja liikuntatunneilla toiminta organisoidaan niin, että 45 minuutin oppitunnista 30 minuuttia ja vastaavasti 90 minuutin oppitunnista 60 minuuttia sisältää fyysisesti aktiivista toimintaa. (Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille 2008.)

Polku motoristen perustaitojen hallinnasta fyysisen aktiivisuuden lisääntymisen kautta terveyteen on suora (McKenzie 2007). Kouluikäisten lasten ja nuorten kanssa toimivien tahojen keskeinen haaste nyt ja jatkossa on varmistaa motoristen perustaitojen riittävä hallitseminen. Vielä haasteellisemmaksi asian tekee lasten ja nuorten harrastusten lisääntyvä passivoituminen. Liikunnallisen aktiivisuuden voidaankin katsoa olevan luontevassa yhteydessä taito- ja taideaineisiin muun muassa motoriikan kehittäjänä ja siten myös monipuolisen itseilmaisun tukielementtinä. Liikunnan, kuten muidenkin taito- ja taideaineiden, positiivinen siirtovaikutus jopa suoraan kognitiiviseen oppimiseen tulee ottaa huomioon edistettäessä oppiaineiden yhteistyötä ja koulun toimintakulttuuria.

Lähteet

- Ahonen, T., Viholainen, H., Cantell, M. & Rintala, P. (2005). Motoriikka ja oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.), *Liiku ja opi. Liikunnasta apu oppimisvaikeuksiin*. Keuruu: PS-Kustannus, 7–24.
- Ayres, A. J. (2008). *Aistimusten aallokossa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Biddle, S. J. H. & Mutrie, N. (2008). *Psychology of physical activity: determinants, well-being, and interventions*. London: Routledge.
- Bouchard, C., Blair, S. N., & Haskell, W. L. (2007). *Physical activity and health*. Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Brettschneider, W-D. & Heim, R. (1977). Identity, sport, and youth development. Teoksessa Fox, K. (toim.), *The physical self. From motivation to well-being*. Champaign, IL: Human Kinetics, 205–227.
- Draganski, B., Gaser, C., Busch, V., Schuierer, T., Bogdahn, U. & May, A. (2004). Neuroplasticity: Changes in grey matter induced by training. *Nature* 427, 311–312.
- Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille lapsille. (2008). Opetusministeriö, Nuori Suomi.
- Gallahue, D. L., & Donnelly, F. C. (2003). *Developmental physical education for all children*. Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Haywood, K. M., & Getchell, N. (2005). *Life span motor development*. Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Malina, R., Bouchard, C. & Bar-Or, O. (2004). *Growth, maturation, and physical activity*. Champaign, Ill: Human Kinetics.
- McKenzie, T. L. (2007). The Preparation of Physical Educators: A Public Health Perspective. *Quest* 59, 346–357.

- Stiller, J. & Alfermann, D. (2007). Promotion of a healthy self-concept. Teoksessa Liukkonen, J., Vanden Auweele, Y., Vereijken, B., Alfermann, D. & Theodorakis, Y. (toim.), *Psychology for physical educators. Student in focus*. Champaign, IL: Human Kinetics, 123–140.
- Telama, R. & Polvi, S. (2007). Facilitating prosocial behaviour in physical education. Teoksessa Liukkonen, J., Vanden Auweele, Y., Vereijken, B., Alfermann, D. & Theodorakis, Y. (toim.), *Psychology for physical educators. Student in focus*. Champaign, Ill: Human Kinetics, 85–99.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. Teoksessa G. C. Roberts (toim.), *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, Ill: Human Kinetics, 263–319.
- Vickers, J. (2007). Perception, cognition, and decision training. *The quiet eye in action*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Taítái

TAIDE- JA TAITOKASVATUS

Kirjoittajien esittelyt:



Timo Jaakkola Liikuntatieteiden tohtori, psykologi

Liikuntapedagogiikan lehtori, Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden laitos

Opetusalueet: perusliikunta, motorinen oppiminen

Tutkimusintressit: koululaisten fyysinen aktiivisuus, motoriset taidot, liikuntamotivaatio



Arja Sääkslahti Liikuntatieteiden tohtori

toimii Jyväskylän yliopistossa liikuntatieteiden laitoksella liikuntapedagogiikan yliassistenttina. Tutkijana hänen erityiset kiinnostuksen kohteensa ovat olleet alle kouluikäisten lasten liikunta, lasten motorinen kehitys sekä se, miten liikunnalla voidaan tukea lasten yleisiä oppimisvalmiuksia. Paitsi tutkijana Sääkslahti on toiminut liikunnanopettajana erityisesti peruskoulun alaluokilla.



Jarmo Liukkonen (naimisissa, 4 lasta ja 2 lastenlasta).

Liikuntatieteiden tohtori, liikunnan ja psyykkisen hyvinvoinnin dosentti (Jyväskylän yliopisto) ja liikuntakasvatuksen dosentti (Lapin yliopisto).

Liikuntapedagogiikan professori (Jyväskylän yliopisto).

Yli 100 tieteellistä julkaisua ja 12 kirjaa.

Tärkeimmät tutkimushankkeet:

koululiikunnan motivaatioilmasto, lasten ja nuorten fyysistä aktiivisuutta selittävät psykososiaaliset tekijät, motoristen taitojen edistäminen alle kouluikäisillä, koululaisilla ja urheilijoilla.

TAITOKASVATUS OPPIMISEN EDISTÄJÄNÄ KOTITALOUSOPETUKSESSA

Marja Myllykangas

Jokaisella ihmisellä on suunnattomasti voimavaroja taitojensa kehittämiseen. Ihmisellä lienee myötäsyntyinen halu käsin tekemiseen. Ihminen tarvitsee käsiään lähes kaikissa tehtävissään; ilman ihmisen käsien monikäyttöisyyttä ei olisi syntynyt kulttuuria, jossa elämme. Kädentaidot ovat paljon muutakin kuin vain käsien liikettä. Niitä on kuitenkin vaikea erottaa erilliseksi asiaksi jonkin työn kokonaisuuden hallinnassa. Kädentaitojen käsite on hiukan epämääräinen ja rajallinen. Jokainen tietää, mitä kädentaidot ovat, mutta tieto katoaa, kun sitä alkaa määritellä. Anttila (2006) määrittelee kädentaidot seuraavasti: Kädentaidot ovat tarkemmin määrittelemätön ilmiö, yleisesti käytössä oleva käsite, jolla tarkoitetaan jonkinlaista arjen käytännöllisistä tehtävistä selviytymistä, käytännöllistä ongelmanratkaisutaitoa, kätevyyttä, huolellista tekemistä, vastuullisuutta työn tuloksista tms.

Kädentaidot sanana voi antaa käsityksen, että kaikki osaaminen olisi käsissä, vaikka taustalla on runsaasti teoreettista ja hiljaista tietoa. Tämän käsityksen taustalla voivat olla perinteiset suomalaiset sananlaskut, joissa korostuu päällä ja käsillä tehtävien töiden erillisuus: ”Pää lepää kun kädet tekevät työtä.” Toisaalta sananlaskulla on voitu tarkoittaa käsillä tehtävän työn merkitystä erilaisena työnä. Toinen sananlasku toteaa: ”Toinen työ on lepoa toisesta työstä.” Aristoteles erotti varsinaiset taidot mekaanisesta osaamisesta. Hänen mukaansa taitaja tuntee ja tietää tekemisensä taustat ja työnsä seuraukset sekä tuntee materiaalit hyvin. Taitajalla on hallussaan vahva työn vaatima teoreettinen tausta. Kaiken tämän hankkiminen kasvattaa Aristoteleen mukaan ihmiselle käytännöllistä järkeä, joka on yksi ihmisen hyveistä. (Kojonkoski-Rännäli 2006).

Erilaisia taitoja opitaan toimintaan osallistumalla ja havainnoimalla. Taidon kehittäminen edellyttää pitkäaikaista, intensiivistä ja tarkoituksellista kokemuksien kartuttamista. Taitava suoritus on myös yhteisön ominaisuus, koska yksilö oppimisen kautta kiinnittyy johonkin yhteisölliseen toimintaan ja yhteisölliseen asiantuntijuuteen. Sanonnan ”kaksi päätä muistaa paremmin kuin yksi” mukaan ryhmä voi laajentaa jokaisen osaamista ja jokainen ryhmän jäsen voi tarjota omaa osaamistaan ryhmälle ja tietysti kartuttaa omaa osaamistaan. Tärkeää taidon oppimisessa on oppimisympäristö, fyysinen konteksti, missä opitaan. Asiat on helpompi palauttaa mieleen samantyyppisissä ympäristöissä. Perusopetuksen oppiaineista kotitalous, käsityö ja kuvataide sekä mahdollinen tieto- ja viestintätekniikka tarjoavat oppimista koulujen erityistiloissa autenttisessa oppimisympäristössä. Esimerkiksi kotitalousluokka kodinomaisine tiloineen mahdollistaa oppimisen välittymisen kodin ja mahdollisesti myös työelämän käytäntöihin.

Tämä artikkeli keskittyy kotitalouden arjenhallinnan taitoihin ja niiden merkitykseen, opettamiseen, oppimiseen ja arviointiin. Artikkelissa esille tulevat ajatukset perustuvat kotitalousopettajien täydennyskoulutuksissa jaettuun kokemuksiin

parin vuosikymmenen ajalta ja väitöskirjatyöhöni opettajan pedagogisen arviointiajattelun kehittämistä (ks. Myllykangas 2002).

Arvo-osaaminen eli mikä on niin tärkeää, että sitä kannattaa opettaa

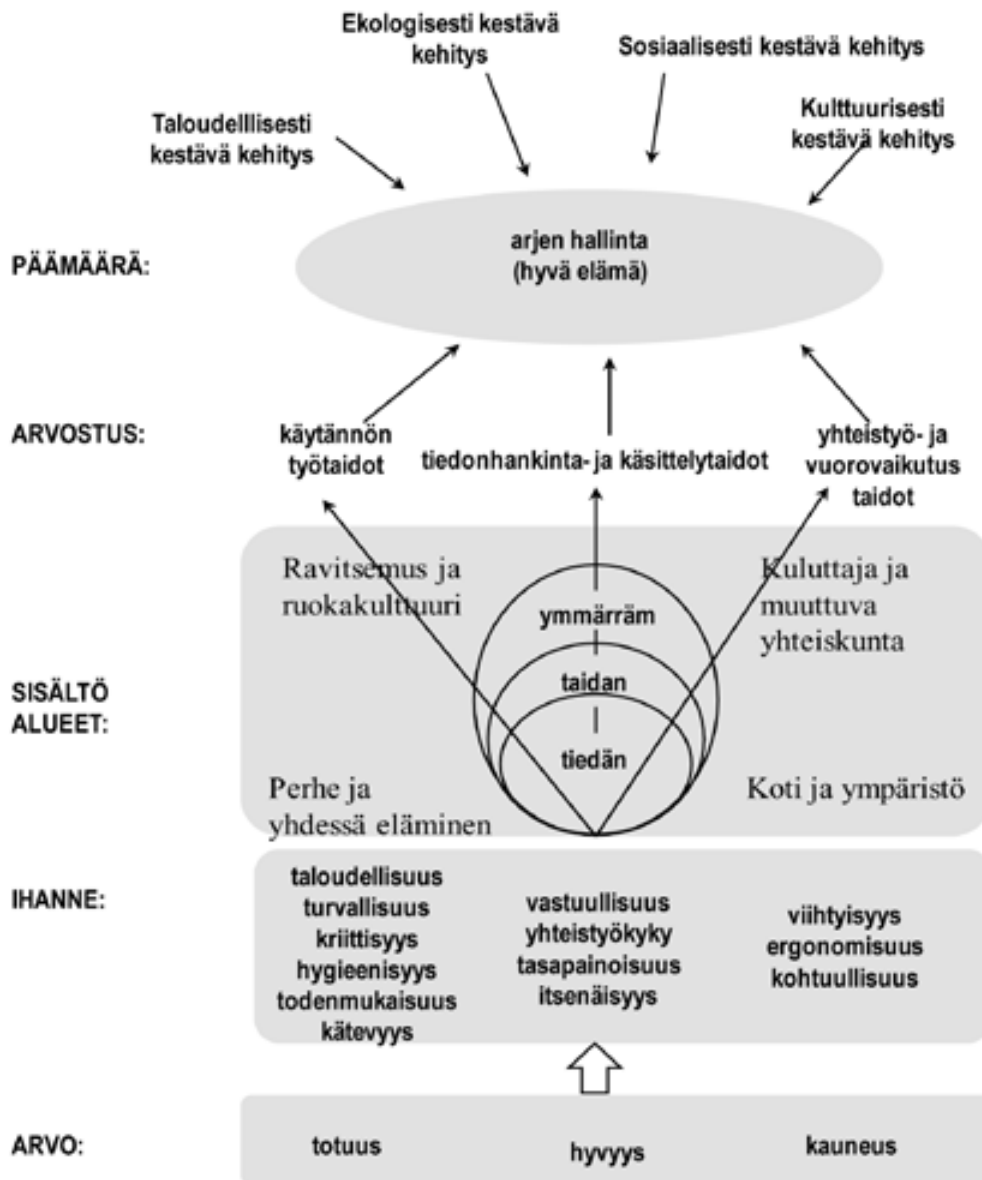
Opettajien täydennyskoulutuksissa on tullut esille kotitaloustuntien kiire ja nopeasti tekemisen arvostaminen. Kiire syntyy usein siitä, että oppitunneille pyritään ahtamaan kaikkea mahdollista. Tähän vaikuttaa vielä menneiden vuosikymmenten kotitalousopetuksen neliapila-ajattelu eli tavoite opettaa kaikista kotitalouden sisältöalueista jotakin. Kiire voi synnyttää levottomuutta, ja tunnin päättyessä voivat sekä opettaja että oppilaat olla tyytymättömiä. Vaikka opettajilla on runsaasti kokemuksia kiireen tunnusta, niin opetettavien asioiden priorisointi ei tunnu olevan kovin helppoa. Sisältöjen ja menetelmien valinta riippuu opettajan omista arvoista ja opetustyön aikana syntyneistä tavoista, joita ei ole kyseenalaistettu.

Pohdin tässä artikkelissa, voisiko arjenhallinnassa tarvittavien perustaitojen merkitystä, oppimista ja opetusta lähestyä arvioinnin kautta siten, että suunnittelee opetuksen arvo-osaamisprosessin kautta. Pitkäsen (1996) esille tuomalla arvo-osaamisella tarkoitetaan valmiutta asettaa omia arvojaan kriittisen tarkastelun alle. Voidaan lähteä siitä oletuksesta, että kotitalousopetuksessa opetettavat kotitalouden taidot ovat kohteita, joita arvostetaan eli pidetään tärkeinä. Voidaan lähteä myös siitä oletuksesta, että niitä asioita, joita arvostetaan, myös arvioidaan.

Arvo-osaaminen on erityisen tärkeää muutoksen maailmassa, jossa taloudelliset ja ekologiset reunaehdot pakottavat ihmiset arvioimaan monia asioita uudelleen. Tarvitsemme valmiuksia omakohtaisten arvovalintojen tekemiseen ja kykyä perustella niitä. Lisäksi tarvitaan hyvää itsetuntoa ja rohkeutta toimia omien arvopäämäärien suuntaisesti, vaikka tämä suunta olisikin erilainen kuin valtaväestöllä. Esimerkiksi ympäristökysymykset koskettavat kaikkia valtioiden rajoista riippumatta. Niiden pohtiminen on luonteva kotitalousopetuksen alue, mutta mukaan pitäisi liittää myös laaja-alaista arvopohdintaa esimerkiksi siitä, mitä ympäristönsuojelun nimissä tehdään tai mitkä todella ovat ympäristöä säästäviä valintoja. Ihmiset joutuvat tulevaisuudessa yhä useammin valintatilanteisiin, joissa heidän tulee pohtia sitä, mikä on minulle, meille ja meidän perheeseemme kuuluville tärkeää. Monet valinnat edellyttävät myös eettistä pohdintaa: onko tuotantotapa ollut eettisesti kestävä eläinten tai ihmisten näkökulmasta. Lisääntynyt elintarvikkeiden ja kulutustavaroiden kuljetus mahdollistaa myös sen pohtimisen, onko lähellä tuotettu, hieman kalliimpi tuote sittenkin parempi valinta kuin kaukaa kuljetettu, halpa tuote.

Ellei kotitalousopetuksessa käytävän arvopohdinnan perustana ole mitään kriteereitä, päädytään siihen, että jokainen opettaja asettaa omat arvostuksensa oman näkemyksensä mukaisesti eikä kenelläkään ole siihen mitään sanomista. Lähtökohtana arjenhallinnassa tarvittavissa perustaidoissa voisi olla oletus, että on olemassa joitakin arkielämässä tarvittavia taitoja, joiden kautta edistetään hyvän elämän ideaalin toteutumista. Millaista on se hyvä elämä, jota kotitalousopetuksessa tulisi tavoitella? Kotitalousopetuksen mittapuuna voidaan käyttää kestäväää kehitystä. Kestävä kehitys määriteltiin ensimmäisen kerran Ympäristön ja kehityksen maailmankomission raportissa *Our Common Future* vuonna 1988. Kestävän kehityksen määritelmä korostaa vastuun ottamista luonnosta, ihmiskunnasta ja

tulevaisuudesta. Kestävän kehityksen ajatuksen perustana voidaan nähdä välittäminen ja vastuu. Laajasti käsitettynä kestäväan kehitykseen kuuluu ekologinen, taloudellinen, kulttuurinen ja sosiaalinen kestävyys (Suomen kestäväan kehityksen toimikunta 1995, 6; Suomen hallituksen kestäväan kehityksen ohjelma 1998, 8).



Kuvio 1. Arjen hallintataitojen perusta ja päämäärä

Arjenhallinnan taidoilla kohti hyvää elämää

Kuviossa 1 kuvattu arjenhallinnan käsite toimii lähtökohtana, jonka pohjalta voidaan konkretisoida niitä taitoja, joita muutoksen maailmassa tarvitaan ja joita tulevaisuuden perussivistys edellyttää. Opettajat joutuvat pohtimaan opetusta suunnitellessaan, millaisia kokemuksia oppilailta on opetettavasta asiasta, kuinka paljon vähäistä opetusaikaa käyttää käsitteisiin ja ns. teoriaan ja kuinka paljon

käytännön harjoituksiin. Kotitalousopettajat ovat käyneet ja käyvät edelleen pohdintaa ns. perustaidoista, ja toivomuksena on ollut, että joku taho määritteli nämä opetettavat perustaidot. Ikuisuuskysymys lienee, onko lihakeiton ja silakkapihvin valmistamisen opettaminen tässä ajassa tarpeellista? Perustaitojen määrittely lienee mahdotonta, koska kukin opettaja näkee nämä perustaidot omien arvojensa kautta. Toinen opettaja näkee, että perinteisen lihakeiton valmistaminen tuoksuineen ja makuineen on olevan oppilaille hyvä kokemus slow food -tyyppisestä ruoanlaitosta. Toiselle opettajalle lihakeiton valmistamisen opettaminen on vain muisto menneiltä ajoilta. Omien arvojen vastainen opetus ei kannata pitkälle. Kun opettaja on itse motivoitunut ja innostunut, niin hän innostaa myös oppilaansa.

Arjenhallintaan sisältyy runsaasti hiljaista tietoa, joka on kerääntynyt kotiympäristössä vuosikymmenten aikana ja välittynyt osin tiedostamatta sukupolvelta toiselle. Lapset ja nuoret eivät nykyisin välttämättä osallistu kotitöiden tekemiseen niin paljon kuin pari vuosikymmentä sitten, mutta heillä on kuitenkin runsaasti arjenhallintaan liittyvää kotiympäristössä eläen hankittua hiljaista tietoa, mikä näkyy mm. tekemisen rytmissä, puheessa ja makutottumuksissa. (Haverinen 2007).

Jos hyvän elämän määrittelyn kriteereinä toimivat kestävän kehityksen ulottuvuudet, niin millaisilla arjenhallinnan taidoilla hyvä elämä voidaan saavuttaa? Seuraavassa esitetään taitojen kolmijako (ks. kuvio 1), joka voi olla arvo-osaaamisprosessissa reflektoinnin kohteena ja siten helpottaa opetusta, oppimista ja arviointia.

1. Käytännön työtaitoja tarvitaan eri elämänvaiheissa ja eri elämäntilanteissa. Arkipäivän ajasta vievät osansa työ, opiskelu ja harrastukset. Mutta arkielämän rutiineiltakin tuntuvat toimet on tehtävä: on valmistettava ruokaa, siivottava ja pestävä pyykki. Harvoilla on mahdollisuutta tai edes halua ostaa kaikkea valmiina tai käyttää palveluja. Käytännön työtaidot ovat arkipäivän elämästä selviytymisen edellytys. Mitä paremmin nämä perustaidot hallitsee, sitä helpommin arki sujuu, ja silloin voi arkeenkin tehdä juhlahetkiä. Myös monissa tulevaisuuden työtehtävissä tarvitaan käytännön työtaitoja, kuten suunnittelu- ja organisointikykyä ja aineellisten voimavarojen huomioimista.

Käytännön työtaidot:

- taito suunnitella ja organisoida työt
- taito suunnitella ja organisoida toimintaansa
- taito käyttää välineitä ja koneita
- taito tehdä käsillä
- taito pitää yllä järjestystä
- taito toimia ergonomisesti
- taito toimia hygieenisesti
- taito toimia turvallisesti
- taito ottaa huomioon aineelliset voimavarat (aika, raha, energia)
- taito ottaa huomioon esteettiset seikat, esimerkiksi kauneus ja viihtyisyys.

2. Tiedonhankinta- ja tiedonkäsittelytaitoja tarvitaan tulevaisuudessa entistä enemmän. Tietojen nopea vanheneminen on todellisuutta monissa ammateissa. On alettu puhua tiedon puoliintumisajoista. Esimerkiksi monien ammattiopintojen

tietomäärästä enää puolet on sovellettavissa viiden vuoden kuluttua. Yksittäisten tietojen hankkimisen sijasta on tärkeää oppia etsimään tietoa, soveltamaan sitä ja olemaan samalla lähdekriittinen. Erityisesti Internet-pohjainen tiedonhaku vaatii kykyä arvioida tietolähteen luotettavuutta. Tieto löytyy nopeasti erilaisten hakukoneiden antamista verkko-osoitteista, mutta milloin siihen tietoon voi luottaa ja milloin ei?

Kotitalouden laaja-alaisuus ja monitieteellisyys tekee tiedonhankinnan erityisen haastavaksi. Arjenhallinta edellyttää eri aistein saatavissa olevan informaation rekisteröintiä ja hyödyntämistä. Informaation määrän lisääntyessä tiedonhankinta- ja tiedonkäsittelytaidot muodostuvat tärkeiksi. Erilaiset tuotepakkaukset, tekstiilit, vaatteet ja koneet sisältävät informaatiota. Informaatio voi sisältää kirjallisia ja suullisia ohjeita, merkkejä ja symboleja. Ruoanvalmistusohjeiden noudattaminen edellyttää taitoa laskea ja mitata.

Opettajan on vaikea olla ajan tasalla opetuksen sisältöalueilla. Toisaalta tietyt perusasiat esimerkiksi ihmisen ravitsemuksesta säilyvät samoina, vaikka erilaiset ruokaan liittyvät kohu-uutiset tulevat ja menevät. Eri sisältöalueiden asiantuntijoiden yhteistyö ja verkostoituminen onkin siis entistä tärkeämpää. Ulkopuoliset asiantuntijavierailut auttavat näkemään asioita uusista näkökulmista. Samoin kirjan ohella käytettävä muu oppimateriaali (painettu tai sähköisessä muodossa oleva) tukee erilaisten näkökulmien ymmärtämistä.

Tiedonhankinta- ja tiedonkäsittelytaidot:

- taito hankkia ja etsiä tietoa
- taito arvioida ja vertailla tietoa
- taito ratkaista ongelmia
- taito mitata ja laskea
- taito lukea ja tulkita merkkejä ja symboleja
- taito seurata kirjallisia ja suullisia ohjeita.

3. Yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja tarvitsee jokainen niin kotona, koulussa, työelämässä kuin harrastuksissakin. Ihmiset joutuvat jatkuvasti ratkomaan ristiriitatilanteita neuvottelemalla ja ottamalla huomioon muiden mielipiteet. Vuorovaikutus- ja keskustelutaidot ovat edellytyksenä ihmissuhteiden hoitamiselle sekä kotona että työpaikoilla. Esimerkiksi suomalainen tutkimus- ja kehitystyö tieto- ja viestintätekniikan, elektroniikan ja lääketieteen alueella on maailman huipputasoa. Kerrotaan, että monet näiden alojen työpaikkahaastattelut voidaan toteuttaa yhteisessä ruokailutilanteessa, jolloin haastateltavan tapa- ja käytöstaitoja voidaan arvioida aidossa tilanteessa. Huipulle pääseminen ja siellä pysyminen edellyttää samoja yhteistyötaitoja, joita harjoitellaan jo kotitalousopetuksessa.

Yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot:

- taito työskennellä ryhmässä
- taito työskennellä yksin
- taito kuunnella muita
- taito ilmaista itseään
- taito päästä sopimukseen
- taito suhtautua tai asennoitua toisiin

- taito ottaa huomioon omat ja toisen henkiset voimavarat, esimerkiksi vastuu tai aktiivisuus.

Arjenhallintaa laadullisilla tasoilla

Laadulliset tasot muodostavat arvioinnin kriteerit kotitalousopetuksessa ja ovat siten opetuksen ja oppimisen suunnittelun lähtökohtana. Amerikkalaisessa arvioinnissa puhutaan arvioinnista rubriikkien avulla (assessing with rubrics). Rubriikki kuvaa arviointiasteikkoa tai pisteytysrunkoa, jossa luetellaan arvioinnin perusteina käytettävät kriteerit. Kriteerien avulla kerrotaan eri osapuolille arvioinnin perusteista ja voidaan siten ohjata ja kehittää opetusta ja oppimista.

Laadullisten tasojen rakentaminen etenee siten, että aluksi analysoidaan opittavan taidon osaamisrakenne karkeasti, minkä seurauksena saadaan kriteerialueet. Esimerkiksi vaatehuoltoon laadittu osaamisrakenne etenee hyvin konkreettisesti vaatehuollon toimintaprosessin mukaan edeten: aluksi lajitellaan pyykki, valitaan pyykinpesuaine, valitaan pesumenetelmä jne. Seuraavaksi laaditaan laatuluokitus, jossa **luokkien** määrä riippuu halutusta tarkkuudesta.

Arjenhallinnan taitojen hallintaa voidaan kuvata kolmella laadullisella tasolla. Alin taso edustaa tiedän-tasoa (mitä ja mikä), keskimäinen taso edustaa taidan-tasoa (miten), ja kolmas eli ylin taso edustaa ymmärrän-tasoa (miksi ja mihin pyrkien).

1. Tiedän-taso, osaava arjenhallinnan taso
2. Taidan-taso, soveltava arjenhallinnan taso
3. Ymmärrän-taso, ymmärtävä arjenhallinnan taso

Esimerkki:

Oppilaan tulee valita sopiva pyykinpesuaine villavaatteelle. Esillä on erilaisia pesuaineita erilaisissa pakkauksissa.

Osaavalla arjenhallinnan tasolla oppilas osaa valita pyykinpesuaineen pesuaineiden joukosta, mutta ei kykene perustelemaan valintaansa.

Soveltavalla arjenhallinnan tasolla oppilas kykenee valitsemaan tietyn tuotteen ja osaa perustella valintansa pakkauksen päällä olevien tietojen perusteella.

Ymmärtävällä arjenhallinnan tasolla oppilas valitsee pyykinpesuaineen pakkauksen tietojen, pakkausmateriaalin ja taloudellisuuden perusteella. Hän osaa myös kenties pohtia pesun tarvetta ja suositella villavaatteelle pelkkää tuuletusta. Oppilas osaa pohtia kestävän kehityksen näkökulmia pesuaineita valitessaan.

Laadullisia tasoja voidaan hyödyntää opetuksen suunnittelussa, opetuksessa, oppimisessa ja arvioinnissa. Tämä edellyttää laajempaa näkökulmaa arviointimenetelmiin, jotta saadaan tietoa laadullisten tasojen osaamisesta. Kirjallisten kokeiden tehtävät tulisi rakentaa laadullisten tasojen mukaisesti, ja arvioinnissa

tulisi yhä enemmän käyttää erilaisia käytännön harjoitustöitä, näyttökokeita, aineistokokeita, toimintaratoja ja arviointikeskusteluja.

Laadulliset tasot mahdollistavat todelliset oppilaan ja opettajan väliset arviointikeskustelut, joissa oppilaan itsearviointi ja reflektointi ovat keskeisiä.

Oppilaan on mahdollista todeta oma tilanteensa ja ohjata omaa oppimistaan.

Opettaja voi vastaavasti todeta oppilaan tilanteen, motivoida, ohjata ja kehittää opetustaan ja oppilaan oppimista.

Taitokasvatuksen mahdollisuuksia

Taide- ja taitoaineiden tuntimäärä perusopetuksessa on minimaalinen. Tuntimäärän vähyyks heijastaa sitä näkemystä, mikä yhteiskunnassa on yleensä taide- ja taitoaineiden merkityksestä.

Kotitalouden oppimäärä on kolme vuosiviikkotuntia kaikille yhteisenä opetuksena käytännössä yleensä 7. vuosiluokalla, 13-vuotiaille nuorille. Lisäksi kotitaloutta voi opiskella valinnaisaineena. Kotitalouden tuntimäärä kertoo arvostuksesta kotona tehtävää työtä kohtaan. Kotona tehtävä työ nähdään edelleen jokapäiväisyydessään perinteisesti kotona opittavana, kaikkien osaamana ja pikemmin taakkana kuin merkityksellisenä tehtävänä. Toisaalta keskustelu kotitöiden tekemisestä, työnjaosta, perheiden ja erityisesti äitien väsymisestä ja uusavuttomuudesta kertovat siitä, että arjenhallintataidot eivät ole hallinnassa.

Käsin tekemisen arvo näyttää olevan nousussa, sillä uhkaava taantuma ja mahdollinen maailmanlaajuinen lama sekä ekologiset uhat pakottavat pohtimaan arvoja. Kun elämä kallistuu, niin itse tekemisen arvo kasvaa. Käsin tekeminen myös parantaa ihmisen elämänlaatua, tyytyväisyyttä ja viihtyisyyttä (ks. Kojonkoski- Rännäli 1995; 2006). Käden taidot liittyvät myös ns. vaihtoehtoiisiin elämäntapoihin, joissa itse tekemistä arvostetaan. Lindbergin (2006) mukaan ihmisen ahdistustila poistuu käsityön kautta, ja siten käsityö palvelee ihmisen mielenterveyttä ja tasapainoista kehitystä. Käsin tekeminen voi tarjota itsetuntoa vahvistavaa tekemistä erityisesti niille, joille teoreettisen aineksen omaksuminen on vaikeaa.

Käden taidot merkitsevät eri taitojen, ajattelun ja tekemisen yhteistoimintaa. Käsin tekeminen tuo ihmiselle iloa ja mielihyvää ja voi olla samanaikaisesti sekä harrastustoimintaa että hyödyllistä taloudellisten voimavarojen säästämistä. Omin käsin tekeminen ohjaa myös yleisiä kulutustottumuksia kestävän kehityksen tielle. Esi- neet, asiat ja tavat saavat uuden merkityksen. Ne eivät ole kertakäyttöisiä, vaan niistä voi jäädä jotain jälkipolville kertomaan meidän ajastamme. Olisiko jo aika romuttaa perinteinen jako oppiaineisiin ja tarkastella opetettavia asioita kokonaisvaltaisesti taide- ja taitokasvatuksen keinoin?

Lähteet:

- Anttila, P. 2006. Käden taidot nyt ja tulevaisuudessa. Tulevaisuusfoorumi, Tampere 2006.
- Haverinen, L. 2007. Opettajan hiljainen tieto taitojen opetuksessa. Kotitalous-lehti 4/2007.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1995. Ajatus käsissämme. Käsityö -käsitteen merkityssisällön analyysi. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C 109.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 2006. Tulevaisuuden käsityötaito. Futura 1/2006.
- Lindberg, L. 2003. Homo habilis – kätevä ihminen. Kemia-Kemi -lehti 2003.
- Myllykangas, M. 2002. Kohti pedagogista arviointiajattelua. Oppilasarviointiajattelun ja arviointikäytäntöjen kehittäminen kotitalousopetuksessa. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos. Julkaisuja 11.
- Pitkänen, P. 1996. Arvo-osaaminen on hyvän elämän taitoa. Tiedepolitiikka 3/1996.
- Suomen kestävän kehityksen toimikunta 1995. Toimenpideluettelo kestävän kehityksen edistämiseksi 1994-1997.
- Suomen hallituksen kestävän kehityksen ohjelma 1998. Valtioneuvoston periaatepäätös ekologisen kestävyuden edistämiseksi. Ympäristöministeriö. Helsinki.

Taítái

TAIDE- JA TAITOKASVATUS

Kirjoittajan esittely:

Filosofian tohtori **Marja Myllykangas** toimii Sallan kunnan sivistystoimenjohtajana ja johtavana rehtorina. Hänen väitöskirjansa käsitteli opettajien oppilasarviointiajattelun kehittymistä toimintatutkimuksena edenneessä täydennyskoulutuksessa. Myllykangas on toiminut työnsä ohella opettajien täydennyskouluttajana yli kymmenen vuotta.



POHDINTOJA KÄSITYÖN KUVASTA

Pirita Seitamaa-Hakkarainen

Anna-Marja Ihatsu kuvaa kauniisti käsityötä uusiutuvana luonnonvarana: ”Käsityön historia todistaa, että käsityö on osoittanut voimansa aikakaudesta toiseen, kriisistä toiseen ja jatkanut sinnikkäästi olemassa oloaan, mutta aina uudesti syntyneenä” (Ihatsu 2006, 19). Ihatsun sanat sopivat kuvaamaan myös käsityön opetuksen historiaa, arvoa ja merkitystä. Käsityönopetus on ollut osa pakollista kouluopetusta jo 1860-luvulta lähtien, ja toisin kuin muualla maailmassa, käsityöoppiaine on Suomessa säilyttänyt asemaansa varsin hyvin (Garber 2002). Kuten käsityön opetusta, myös taito- ja taideaineiden opetusta on jatkuvasti jouduttu perustelemaan sekä koulutuspoliittisesti että käytännön kouluelämässä (Pohjankallio 2006). Käsityöstä koulun oppiaineena on käyty vilkasta keskustelua erityisesti peruskoulun opetussuunnitelmauudistusten yhteydessä, ja näin tapahtuneen myös tulevan opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä. Keskusteluissa keskeisellä sijalla ovat olleet yhteiskunnan muutokset ja ne koulutuspoliittiset ratkaisut, joilla ohjataan peruskoulun oppiaineita ja niiden sisältöjä (Pöllänen & Kröger 2000; Kaukinen 2006). Käsityön oppiaineen asemaan ovat erityisesti vaikuttaneet näkemykset 1) käsityöllisen tuotannon arvon laskemisesta ja 2) sukupuolten välisen tasa-arvon vaatimuksesta sekä erilaiset pohdinnat 3) käsityön suhteesta taiteeseen, muotoiluun ja teknologiaan. Viimeksi mainitussa keskustelussa on ollut keskeistä pyrkimys määrittää käsityötaiton suhde toisaalta taiteeseen (kuvataide) ja toisaalta teknologiakasvatukseen. Tähän pohdintaan ovat liittyneet myös näkemykset käsityön taito-, taide- tai tuotesuunnittelupainotteisuudesta (Pöllänen & Kröger 2000). Käsityön opetuksesta keskusteltaessa on kyse arvovalinnoista: miksi käsityötä tulee opettaa koulussa, ja mitkä painotukset ovat käsityöoppiaineessa tärkeitä?

Marlene Johansson (2006) tuo artikkelissaan esille sen, että koulukäsityöhön yleensä suhtaudutaan positiivisesti, mutta oppilaat ja vanhemmat eivät kuitenkaan koe sitä tulevaisuuden kannalta hyödylliseksi verrattuna muihin kouluaineisiin. Käsityö (ja taito- ja taideaineet ylipäätään) nähdään toimivan käytännöllisyytensä vuoksi hyvänä vastapainona teoreettisille aineille. Johansson korostaa, että käsityöopetus tulee tehdä näkyväksi. Luokahuoneessa tapahtuva käsityönopetus koostuu erilaista sosiaalisista käytännöistä, ja käsityössä korostuu työvälineiden ja materiaalien välittyneisyys: oppilaat ajattelevat työvälineiden ja materiaalien avulla (Johansson 2006; Vygotsky 1978). Siinä, kuinka oppilaat käsityössä toimivat ja oppivat, on paljon hiljaista ja julkilausumattomissa olevaa monimuotoista tietoa ja toimintaa. Tässä artikkelissa tarkastelen käsityön opetuksen asemasta ja painoaloista käytyä keskustelua. Lisäksi pohdin, mitä käsityöllinen toiminta opettaa ja kehittää. Lopuksi kuvaan eri oppiaineita integroivan ja eheyttävän ala-asteen projektin sekä pohdin käsityöoppiaineen tulevaisuuden suuntaa.

Käsityönopetuksen asemasta

Käsityön asema ja merkitys on vaihdellut yhteiskunnallisen muutoksen mukana. Pöllänen ja Kröger (2000) korostavat, että käsityön merkityksen

muuttuminen muuttaa myös käsityönopetuksen merkitystä. Traditionaalisessa agraariyhteiskunnassa käsityö oli itsestään selvä osa elinkeinojen kehitystä ja hyötytuotteiden omavaraista tuotantoa. Myös käsityön opetus korosti työhön kasvattavuutta ja hyötytuotteiden valmistamista (Pöllänen & Kröger 2000). Cygnaeuksen pedagoginen ajattelu perustui yleisen kätevyyden ja kauneustajun kehittämiseen ja työn arvostamiseen, mutta hän vastusti kouluopetuksessa ammattimaista käsityötä sekä jäljentämistä (Kantola 1997). Modernin tuotantoteknologian kehityksen myötä käsin tekemisen arvo menetti merkitystään, ja pelättiin, että uusi teknologia korvaa käsityöllisen toiminnan (Pöllänen & Kröger 2000; Ihatsu 2006). Peruskouluun siirtymisen ja valtakunnallisen opetussuunnitelman (POPS 1970) myötä haluttiin tyttöjen ja poikien käsityön opetus nykyaikaistaa profiloimalla käsityöoppiaine tekstiilikäsityöksi ja tekniseksi käsityöksi sekä korostamalla käsityön tietopainotteisuutta mm. kuluttajakasvatuksen ja tekstiilitiedon avulla (Pöllänen & Kröger 2000). Ala-asteen 1.–2. luokilla käsityön nimikkeenä oli käsityöaskartelu. Käsityönopetuksen tuli kuitenkin Cygnaeuksen ajatusten hengessä antaa oppilaille valmiuksia käyttää erilaisia materiaaleja, työtapoja ja -välineitä sekä totuttaa tarkoituksenmukaiseen työntekoon (POPS 1970). Käsityönopetuksen tavoitteissa korostui myös itsensä toteuttaminen. Opetussuunnitelma ohjasi opetusta sekä tekniikoiden että valmistettävien töiden osalta varsin selkeästi.

1980-luvulta nousseiden sukupuolten välisen tasa-arvon vaatimusten mukaisesti tytöille ja pojille annettiin mahdollisuus valita joko tekstiilityö tai tekninen työ sukupuolesta riippumatta (Pöllänen & Kröger 2000; Lepistö 2004). Opetussuunnitelman perusteissa nousi selkeämmin esille käsityöprosessin merkitys. Opetussuunnitelman perusteissa oli selkeästi kirjattu sisältöalueita, joita opetuksessa tulisi käsitellä, mutta valmistettavia töitä ei sen sijaan enää listattu. Teknisessä työssä omaksuttiin anglosaksiseen kulttuuriin liittyviä design ja teknologia -oppiaineeseen kuuluvia sisältöjä, jotka korostivat teknologiakasvatusta. Käsityöoppiaineiden tavoitteena oli kehittää monipuolisesti oppilaan käden taitoa, suunnittelukykyä ja ongelmanratkaisutaitoa sekä myönteistä asennoitumista työntekoon ja tekniikkaan (POPS 1985). Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelma edellytti, että opetusta järjestettiin kaikille yhteisenä, mutta se salli myös eriytymisen tekniseen työhön ja tekstiilityöhön. Käsityön opetus toteutettiin käytännössä vaihto-opetuksena. Tavoitteena oli, että oppilaat tutustuvat molempiin käsityön lajeihin ja voivat näkemänsä pohjalta vapaasti valita valinnaisaineensa. Uudistuksen lähtökohtana ollut tasa-arvon vaatimus ei kuitenkaan käytännössä muuttanut oppilaiden perinteistä käsityöoppiaineen jakoa: tytöt valitsivat useimmin tekstiilityön ja pojat puolestaan teknisen työn.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteisiin vaikuttivat laman aiheuttama yhteiskunnallinen muutos, kansainvälistyminen sekä muutokset työ- ja elinkeinoelämässä. Keskusjohtoisuutta vähennettiin edelleen, ja kunnille ja kouluille annettiin lisää vapautta päättää opetuksen käytännön järjestelyistä. Käsityö, tekninen työ ja tekstiilityö muodostivat sekä ala- että yläasteella oppiainekokonaisuuden, joka oli tarkoitettu kaikille oppilaille sukupuolesta riippumatta (POP 1994). Käsityö-käsite viittasi ala-asteen ensimmäisen ja toisen luokan käsityöhön, ja niin sanottua yhteistä osuutta toteutettiin kolmannella luokalla vaihtotyöskentelynä, jonka jälkeen oppilaille oli mahdollisuus syventää

osaamistaan joko teknisessä tai tekstiilityössä. Kansainvälistyminen näkyi myös opetussuunnitelman tavoitteissa pyrkiä kasvattaa oppilaita arvostamaan, ylläpitämään ja kehittämään paikallista, kansallista ja kansainvälistä esine- ja käsityökulttuuria (POP 1994). Työhön kasvattavuus jäi opetussuunnitelman tavoitteissa hieman taka-alalle, kun korostettiin oppilaiden kykyä toteuttaa itse suunnittelemaansa esteettisiä, laadukkaita ja tarkoituksenmukaisia tuotteita. Käsityöhön kuului myös kriittinen esteettisiä, eettisiä ja ekologisia arvoja pohtiva suunnittelu ja toiminta.

Viimeisimmän, vuonna 2004 laaditun peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa luovuttiin kokonaan entisistä tekstiilityön ja teknisen työn oppiaineiden nimikkeistä ja siirryttiin puhumaan pelkästään käsityöstä. Käsityö on peruskoulun oppiaine, jonka sisältöihin kuuluvat sekä tekstiilityön että teknisen työn osa-alueet (POPS 2004). Opetussuunnitelma on huomattavasti väljentyneet tavoitteissaan, eikä siinä enää määrätä tehtäviä töitä tai tekniikoita. Tavoitteissa mainitaan perusteiden hallinta sekä tuotesuunnittelu ja erilaisten materiaalien, työvälineiden ja menetelmien hallinta niitä kuitenkaan erittelemättä. Tämä antaa opettajille huomattavasti vapautta ja vastuuta oppiaineen toteuttamisesta ja sitoo opettajat paremmin myös opetussuunnitelman kehittämiseen. Vuosiluokilla 1–4 käsityöopetuksen tulee olla kaikille samansisältöinen, mutta vuosiluokkien 5–9 osalta käsityön opetuksen toteuttaminen on jäänyt monitulkintaiseksi.

Opetushallitus antoi myöhemmin lisätiedotteen, jossa korostettiin, että käsityön opetus toteutetaan kaikille oppilaille kokonaan samansisältöisenä vuosiluokilla 5–9 tai siten, että painottuminen tapahtuu heti 5. luokalta alkaen tai myöhemmin (Opetushallituksen tiedote 17/2004). Tällöin on kuitenkin turvattava, että opetus käsittää myös sen osa-alueen sisältöjä, joita oppilas ei painota. Näin ollen käsityön opetusta on kunnissa toteutettu eri tavoin: puolet ja puolet -mallilla, vaihtokursseina tai yhteisprojekteina. Pääasiallinen käsityöoppiaineen yhdistämisen syy liittyy siis edelleen siihen, että käsityö nähdään ”viimeiseksi saarekkeeksi”, joka ylläpitää sukupuolten välistä eriarvoisuutta ja sotii siten peruskoulun tasa-arvoajatusta vastaan. Erilaiset kuntakohtaiset tavat järjestää yhteinen käsityöopetus on aiheuttanut tyytymättömyyttä käsityön aineenopettajien keskuudessa. Käsityön opetus alakouluissa on siirtynyt yhä enemmän luokanopettajille, joilla ei välttämättä ole juurikaan alaan liittyviä opintoja.

Käsityön opetukseen käytettävät tuntimäärät ovat vaihdelleet peruskoulun opetussuunnitelmissa ja tuntikehyksissä, lähinnä laskevassa linjassa. Näin on käynyt myös muille taito- ja taideaineille. Vuoden 2004 opetussuunnitelman tuntijaossa valinnaisten aineiden tuntimäärää vähennettiin, mikä on merkinnyt myös käsityön oppituntien määrien vähentämistä. Alkuopetuksen käsityö on ollut 1–2 tuntia viikossa. Siitä eteenpäin tekstiilityötä tai teknistä työtä on ollut 2–4 viikkotuntia pakollisena seitsemännen luokan loppuun asti. Valinnaisena oppiaineena käsityötä on opiskeltu maksimissaan 3 viikkotuntia. Yhteinen käsityö on tasa-arvotavoitteisiin nähden otettu opettajakunnassa vastaan varsin myönteisesti, vaikkakin ristiriitaisesti. Aineenopettajat kantavat kuitenkin suurta huolta molempiin oppiaineisiin liittyvien sisältöjen ja taitojen saavuttamisen riittävydestä. Vaikka opetussuunnitelman (POPS 2004) tavoitteissa korostetaan monipuolisesti erilaisiin materiaaleihin, välineisiin ja tekniikoihin tutustumista

sekä kokonaista käsityöprosessia (suunnittelu, valmistus ja arviointi), on selvää, että opetuksen sisältöjä on jouduttu karsimaan tuntiresurssija vastaavaksi.

Keskusteluja käsityön painopisteistä

Käsityö käsitteenä ei ole sidottu materiaaleihin tai erityisiin tekniikoihin – käsityö tarkoittaa käsin tehtävien (käsityöllisten välineiden avulla) tuotteiden suunnittelua ja valmistamista (Anttila 1993). Käsityön opetuksessa painotetaan kokonaista käsityöllistä prosessia, joka kehittää tekijän persoonallisuutta monipuolisesti (Kojonkoski-Rännäli 1995; 2006a; POPS 2004). Käsityön avulla erilaiset materiaalit taipuvat käsin tehtävän työn mukaisesti. Kuten aiemmin totesin, opetussuunnitelman tavoitteet ovat muuttuneet työkasvatusta korostavista tavoitteista käsityön luovaa ongelmanratkaisua, tuotesuunnittelua ja tarkoituksenmukaisten materiaalien valintaa ja käyttöä korostaviksi tavoitteiksi. Tämän lisäksi oppiaineen tavoitteissa korostetaan käsityössä esiintyvien ongelmien ja sovellusten yhteyttä muihin oppiaineisiin, mm. kuvataiteeseen, luonnontieteisiin ja matematiikkaan. Käsityöperinne sekä kansainvälisyys tulevat nykyisissä tavoitteissa edelleenkin esille. Lisäksi käsityön oppiaineen yhteyttä oman paikkakunnan tuotantoelämään ja yrittäjyyteen on haluttu korostaa. Voidaan sanoa, että vuoden 2004 opetussuunnitelman tavoitteena on myös ollut rikkoa perinteistä tekniikkapainotteista lähestymistapaa ja korostaa myös käsityön ilmaisullista arvoa (Collanus, Guttorm, Jokela & Kärnä-Behm 2006). Yhteisen käsityön järjestäminen voisi siten tuoda myös jotain positiivista esiin: opetus voisi entistä paremmin tuoda esille käsityön luovuutta, ongelmanratkaisua sekä kokonaista käsityöprosessia korostavat tavoitteet. Käsityön merkitys ja mielekkyys on nähdäkseni juuri käsityöprosessissa ja siihen liittyvässä mielihyvää tuottavassa luovassa kokemuksessa sekä ongelmanratkaisua ja toiminnallisia taitoja kehittävässä toiminnassa ja siinä, että omalla työllä voi vaikuttaa elinympäristöönsä ja esinemaailmaan. Taidot kyllä kasvavat ja kehittyvät tekemisen ja ajan myötä.

Käsityön opetuksesta, sen tavoitteista ja sisällöistä sekä käsityön oppiaineen nimikkeestä on käyty viime aikoina vilkasta keskustelua (Collanus ym. 2006; Kaukinen 2007). Kaukinen (2007) korostaa käsityön oppiaineen luovan ongelmanratkaisun ja innovaation luonnetta. Collanus ym. (2006) puolestaan haluavat korostaa käsityön taitopainotteisuuden sijaan käsityöilmaisua. Kirjoittajien mukaan käsityöllinen toiminta tulisi nähdä osana laajempaa ihmisen elin- ja esineympäristöä (Collanus ym. 2006). Keskustelu käsityön suhteesta taiteeseen, muotoiluun ja teknologiaan on ollut pitkään esillä myös kansainvälisesti (Garber 2002; Ihatsu 2002). Garberin (2002) mukaan suomalaiset käsityön opettajat ja asiantuntijat haluavat ylläpitää erottelua tekstiilityöhön, tekniseen työhön sekä kuvataiteeseen, koska tämä erottelu on kansainvälisesti hyvin erityinen. Vaikka Garberin tutkimus kohdistui vuoden 1994 aikaiseen opetussuunnitelmaan, hän tuo selkeästi esille sen, kuinka yläasteen käsityöprojektit olivat tekniikasta ohjautuvia ja oppilaiden ilmaisullisuus painottui värien tai kankaiden valintaan. Vastaavasti sama ilmiö oli todennettavissa myös teknisessä työssä.

Käsityöhön liittyy vahvasti mielikuvat tekemisestä ja osaamisesta. Käsityössä osaaminen on toiminnallista, yksilöllistä ja hiljaista, tuntumanvaraista tietoa (Virkkunen 2002; Syrjäläinen 2003). Koulussa käsityöllä on käsityökasvatukseen liittyvät tavoitteet, jotka tähtäävät oppilaiden kokonaisvaltaiseen kasvattamiseen.

Käsityö opettaa tiedollisia, taidollisia, sosiaalisia, esteettisiä ja eettisiä taitoja (Kojonkoski-Rännäli 2006a). Kyse ei ole vain kauniiden käsityötuotteiden tekemisestä vaan laajasta kulttuuri-ilmioistä, jossa heijastuvat kulutustottumukset sekä kulttuurin ja hyvinvoinnin kysymykset (Kojonkoski-Rännäli 2006a). Käsityössä on olennaista suunnittelu- ja käsityötaito sekä materiaalien ja työmenetelmien tunteminen ja soveltaminen (Seitamaa-Hakkarainen 2006). Käsityö merkitsee taitoa ja taitavaa toimintaa, ja käsityötaito avaa mahdollisuuden muotoilla ja muokata materiaa (mm. Ihatsu 2002; Seitamaa-Hakkarainen 2006). Käsityötaito ja siihen sisältyvä suunnittelutaito edustavat syvään asiantuntemukseen perustuvaa toiminnallista ja hiljaista tietoa (Seitamaa-Hakkarainen 2000; Victor & Boynton 1998). Hiljainen tieto liittyy läheisesti kokemukseen, työvälineisiin, työstettäviin materiaaleihin ja työmenetelmiin. Kojonkoski-Rännälin mukaan käsityöopetukseen ja käsityötaitoon tulee sisältyä yhtenä osana kyky suunnitella ja toteuttaa tuotteeseen ne elementit, jotka muodostavat kauneuden kokemisen konkreettisen perustan. ”Kauneuden kokeminen ja sen tekemisen kyky on nähtävä käsityössä itsenäisenä ja arvokkaana opiskelun ja opetuksen kohteena, vailla pakkoa ja paineita älylliseen analysointiin.” (Kojonkoski-Rännäli 2006a, 106.) Toisaalla Kojonkoski-Rännäli (2006b) korostaa myös käsityön visionääristä, luovaa ongelmanratkaisua ja sen proaktiivista luonnetta (myös Metsärinne, 2003).

Yhden näkökulman käsityön opetuksen painopisteisiin antavat Tarja Krögerin (2003) ja Erja Syrjäläisen (2003) väitöskirjat. Kröger on väitöskirjassaan analysoinut Internet-sivusto Käspaikkaan tuotettuja käsityön verkko-oppimateriaaleja. Syrjäläisen väitöskirja puolestaan kuvaa käsityön opettajan pedagogista tietoa ja persoonallisia toimintatapoja käsityöopetuksessa. Molemmat väitöskirjat keskittyvät tekstiilityön osa-alueeseen. Meillä on edelleen valitettavan vähän käsityön luokkahuonetyöskentelystä tehtyä tutkimusta, joka avaisi paremmin sitä rikkautta ja moninaisuutta, jossa käsityön opettaja ja oppilaat toimivat (vrt. Johansson, 2002).

Kröger (2003) analysoi Käspaikkaan tuotettuja oppimateriaaleja sen mukaan, kuinka niissä korostui käsityö 1) tuotteen valmistamisena, 2) taito-, 3) tuotesuunnittelu- ja 4) taidepainotteisena toimintana. Tuotteen valmistaminen edusti tuotelähtöisyyttä (esim. kotitossut), käytettävää tekniikkaa (huovutettu jouluomena) sekä näyttäytyi työjärjestyksen (”tee näin”) korostumisena. Käsityön taitopainotteinen lähestymistapa korosti tietyn tekniikan (esim. suihkemaalaus) tai välineen (esim. neulekinnasneula) käytön opettelua ja siihen liittyvien osasuoritusten harjoittamista. Tuotesuunnittelupainotteisessa käsityötoiminnassa käsityön suunnitteluprosessin lähtökohtana oli ongelmakeskeinen suunnittelutehtävä. Oppilaita kehoitettiin laajemmin pohtimaan suunnitteluun liittyviä erilaisia tekijöitä: käyttäjää, käyttötarkoitusta tai käyttötilannetta. Myös käsityömateriaaleihin ja -tekniikoihin liittyviä tekijöitä kehoitettiin ottamaan huomioon, kokeilemaan ja testaamaan. Luovan ideoinnin, elämyksellisen ja kokemuksellisen lähtökohdan korostaminen verkko-oppimateriaaleissa edusti käsityötä taidepainotteisena toimintana. Vaikka kaikkia edellä esitettyjä oppimateriaaleja esiintyi, niin valitettavasti käsityön oppimateriaalit edustivat pääasiassa tuote- ja taitolajipainotteista lähestymistapaa, joka Krögerin mukaan muistuttaa perinteistä käsityön oppikirjojen lähestymistapaa (Kröger 2003). Koska verkko-oppimateriaali on pääasiassa opettajien ja opettajaksi opiskelevien tuottamaa, voidaan todeta, että tulokset heijastelevat

varsin hyvin Garberin (2002) näkemystä tuote- ja tekniikkapainotteisesta käsityön opetuksesta.

Pölläsen ja Krögerin (2000; 2004) mukaan edellä mainituilla käsityöllisen toiminnan painopisteillä vaikutetaan käsityönopetuksessa käsityön merkityksen suuntaajana. Taitopainotteisessa käsityössä – taitokasvatuksessa – korostuu mallioppimisen ja kisälli–mestari-oppimisen perinne. Taidon oppiminen liittyy asiantuntemuksen kehitykseen, tietyn tekniikan ja siihen liittyvien materiaalien ja välineiden taitavaan hallintaan. Pölläsen ja Krögerin (2000; 2004) mukaan taidepainotteinen käsityökasvatus eli taidekasvatuksesta nouseva käsityönopetus korostaa luovan ideoinnin vaihetta sekä siihen liittyvää visuaalis-esteettistä painotusta, kokemuksellisuutta ja elämyksellisyyttä. Ideoita, suunnitteluun liittyvien rajoitteiden analysointia sekä tuotteen toteutusmahdollisuuksia korostava lähestymistapa puolestaan painottaisi tuotesuunnittelupainotteisen käsityökasvatuksen näkökulmaa.

Erja Syrjäläisen (2003) väitöskirja avaa luokkahuoneessa tapahtuvaa käsityön oppimista hieman erilaisesta näkökulmasta. Tutkimus kuvaa kauniisti oppilaiden tekemisen intoa, taidollisten haasteiden kohtaamisen ristiriitaa ja sekä tehtäviin ryhtymisen vaikeutta että iloa omien voimavarojen löytyessä (Syrjäläinen 2003). Käsityön opettajan ohjaus ja pedagoginen asiantuntemus näyttäytyy moninaisena: se on havainnollistamista, selittämistä ja näyttämistä, suunnitteluongelmien ratkaisemiseen ja teknisiin ratkaisuihin motivoimista ja ohjaamista (Syrjäläinen 2003; 2006; myös Johansson 2006). Luokkahuoneessa käsityö näyttäytyy erilaisina sosiaalisina käytäntöinä, se on vahvasti tilannekohtaista sekä materiaalien ja työvälineiden välittämää toimintaa. Opettajien ja oppilaiden toiminnassa on paljon hiljaisia ja julkilausumattomissa olevia käytäntöjä, joita on vaikea kuvata. Syrjäläinen (2003; 2006) korostaa erityisesti sitä, kuinka käsityönopettaja ohjaustoiminnassaan käsitteellistää toimintaansa: hän antaa työvaiheille, asennoille, materiaaleille ja mielikuville nimet. Käsitteellistämistä rikastetaan adjektiivein, metaforin ja uusia mielikuvia luomalla (Syrjäläinen 2003; 2006). Taito- ja taideaineiden rikkaus piileekin sekä käsitteellisten ideoiden (suunnitelma, idea) etsimisessä että ideoiden konkretisoimisessa erilaisia työvälineitä ja materiaaleja käyttäen.

Käsityöstä ei näkemykseni mukaan voi mitenkään erottaa materiaalista lähtökohtaa: käsityö on käsitteellisen idean esille työstämistä materiaalin kautta. Olen samaa mieltä eri kirjoittajien kanssa (esim. Collanus ym. 2006; Pöllänen & Kröger 2004) siitä, että tekniikka- ja tuotekeskeisyys ovat nykyaikana liian kapea lähestymistapa käsityönopetukseen – onpa kyseessä yhteinen käsityö tai tekstiilityön, teknisen työn tai teknologian painotus. On tärkeää, että oppilaat eri luokka-asteilla voivat suunnitella, ratkaista ja toteuttaa hyvin erilaisin painoituksin kehitettyjä ”toimeksiantoja” tai oppimistehtäviä. Käsityön opetuksen tulisi painottaa sekä taide- että ongelmalähtöistä suunnittelua. Toimintana käsityö on kuitenkin muutakin kuin suunnittelutyötä; se on materiaalien, kokeilujen ja testaamisen vuorovaikutusta ajattelun ja ongelmanratkaisun kanssa (Seitamaa-Hakkarainen 2000). Käsityötä suunniteltaessa siihen liittyvät visuaaliset ominaisuudet sekä tekniset ratkaisut kulkevat rinta rinnan (Seitamaa-Hakkarainen 2000). Jotta oppilas voisi toteuttaa käsityölliset suunnitteluideansa, hän tarvitsee riittävästi tietoa tekniikoista ja materiaaleista. Koska oppilas vastaa sekä suunnittelusta että valmistamisesta,

hänellä on käsityöprosessin aikana mahdollisuus joustavasti muuttaa ja muokata suunnitelmaansa ja toteutuvaa työtään. Tähän tarvitaan sekä sosiaalista (opettaja ja luokkatoverit) että materiaalista (piirroksot, kokeilut) vuoropuhelua. Luonnokset ja erilaiset visuaaliset esitysmuodot toimivat suunnittelun ja käsityöilmäisun ulkoisina edustusmuotoina: suunnittelun tukena sekä keskustelun ja reflektion välineenä (Seitamaa-Hakkarainen 2000). Keskustelut, vertauskuvat, analogiat, mallit ja yhteiset pohdinnat auttavat hiljaisen tiedon ulkoistamisessa ja tiedon muuttamisessa artikuloitavaan muotoon (Syrjäläinen 2006). Käsityöllisten tekniikoiden ja taidon opettelussa vain pitkäaikainen ja systemaattinen harjoittelu tekee mestarin, ja siihen eivät peruskoulun taito- ja taideaineiden tuntimäärät voi millään riittää. Keskeistä olisikin pyrkiä määrittelemään ”riittävä” sekä miettimään uudelleen käsityön opetukseen liittyvää arvopohjaa.

Olen ollut kehittämässä tutkivaan yhteisölliseen suunnitteluun liittyvää opetusta sekä käsityön opettajankoulutuksessa että toimimalla aktiivisesti Käspaikka-opettajayhteisössä. Yhtenä keskeisenä ongelmana on todettu suunnittelua tukevan oppimateriaalin riittämättömyys. Käspaikkaan on vuosien varrella pyritty tuottamaan suunnittelua tukevaa ja elämyslähtöistä sekä teoreettista että käytännöllistä oppimateriaalia. Lisäksi käsityönopettajat kokevat usein, että heidän koulutuksensa ei riitä suunnittelun opettamiseen ja ohjaamiseen. On arvioitu, että käsityön opetukseen käytettävissä oleva aika on liian vähäinen siihen, että suunnitteluun voitaisiin riittävästi ja monipuolisesti panostaa. Käsityön taidepainotteisuus ja ilmaisullinen oppiaines voi kehittyä vain, kun opettajilla on riittävästi resursseja oman ohjauksensa tueksi. Kuitenkin jokainen käsityönopettaja joutuu opetustaan suunnitellessaan tekemään valintoja. Jotta käsityönopetus kehittyisi ja monipuolistuisi, on joistakin perinteistä luovuttava, jotta uudelle tulisi tilaa. Vuoden 2004 opetussuunnitelman tavoitteet ovat varsin väljät, ja ne mahdollistavat erilaisten painopisteiden valinnan. Myös aihekokonaisuudet antavat uudenlaisia mahdollisuuksia jaetun asiantuntijuuden käyttöön ja eri oppiaineiden integrointiin.

Seuraavassa kuvaan lyhyesti Laajasalon ala-asteella toteuttamaamme tutkivaan oppimiseen ja yhteisölliseen suunnitteluun keskittyvää arkkitehtuuriprojektia. Tätä edelsi vuonna 2003–2004 toteutettu tutkivan oppimisen ”Esineet ennen, nyt ja tulevaisuudessa” -projekti (Bollström-Huttunen, Seitamaa-Hakkarainen, Kangas & Hakkarainen 2005; Seitamaa-Hakkarainen, Viilo & Hakkarainen 2008). Tutkivan oppimisen projekteihin integroituu monia eri oppiaineita, kuten matematiikkaa, äidinkieltä, historiaa, luonnontiedettä, kuvataidetta, käsityötä ja teknologiakasvatusta. Projektit pyrkivät ylittämään koulun ja lähiympäristön raja-aidat, ja oppilaat hyödyntävät virtuaalisia oppimisympäristöjä (Seitamaa-Hakkarainen ym. 2008). Opiskeltava aihepiiri edustaa uutta ja hieman poikkeavaa näkökulmaa käsityöhön ja muotoilukasvatukseen.

Kaava, koti, käyttäjä – lapset arkkitehteina

Professori Kai Hakkarainen kollegoineen on kehittänyt tutkivan oppimisen pedagogisen mallin, jota on sovellettu eri koulutusasteilla. Keskeistä tutkivassa oppimisessa on jaettu asiantuntijuus eli kaikkien osavaiheiden jakaminen oppimisyhteisön jäsenten kesken. Jaetun asiantuntijuuden avulla voidaan saada aikaan sellaisia oivalluksia, joita kukaan yhteisön jäsenistä ei yksinään

pystyisi tuottamaan. Tutkivassa oppimisessa on tärkeää, että oppilaat asettavat itselleen aiheeseen liittyviä ongelmia ja kysymyksiä sekä vertailevat omiaan ja toisten käsityksiä, selityksiä ja johtopäätöksiä. Opettajan tehtävänä on tukea yhteisöllistä tiedonrakentamisen prosessia (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004). Suunnittelussa pohditaan ideoiden käyttökelpoisuutta, sopivuutta, edistettävyyttä ja kehitettävyyttä.

Kaava, koti, käyttäjä – lapset arkkitehteina -projektin tarkoituksena oli tukea yhteisöllistä tiedonrakentamista ja tutkivaa oppimista peruskoulun ala-asteella. Luokanopettaja Marianne Bollström-Huttunen oli innostunut teknologisten ratkaisujen tarjoamista mahdollisuuksista kehittää luokkansa toimintaa kohti tutkivan oppimisen käytäntöjä. Arkkitehtuuriprojekti toteutettiin peruskoulun kuudennella luokalla keväällä 2005. Arkkitehtuuriprojektin tavoitteena oli saada oppilaat käyttämään asiantuntijoille ominaisia työskentelytapoja: kehittämään yhteiseen tavoitteeseen johtavia ratkaisuja, tuottamaan ideoita, teorioita ja suunnitelmia sekä suunnittelemaan prosessia yhdessä eteenpäin. Projektissa toimi arkkitehtuurin ja rakentamisen asiantuntijana sisustusarkkitehti Timo Pitkänen, joka jäseni työskentelyä ohjaavilla tehtävillä sekä kommentoi oppilaiden etenemistä.

Oppilaat tutkivat hankkeessa rakentamiseen ja asumiseen liittyviä tekijöitä. Lähtökohtana oli autenttinen ja aito ongelma: suunnitella Helsingin kaupungin kaavoittamalle tontille asuinrakennuksia erilaisille käyttäjille. Kaavoitettu tontti sijaitti Viikissä vastapäätä Gardeniaa. Oppilaat saivat ilmakuvan Viikin alueesta ja kaavoitukseen liittyvistä perustiedoista (mm. asemakaavasta, rakennusoikeudesta ja kerrospinta-alasta). Suunnittelussa oppilaat ottivat huomioon erilaisten asukkaiden asumiselleen asettamia tavoitteita. Tonttiin käytiin keväällä tutustumassa. Oppilaat aloittivat rakennushankkeen rakentamalla tontin ympäristöstä asemapiirroksen pohjalta yhteisen ympäristömallin eli asemakaavamallin (1:500). Aluetta ympäröivät rakennukset leikattiin styrofoamista, maalattiin ja liimattiin paikoilleen yhteiseen ympäristömalliin. Oppilaat myös pohtivat ryhmissä, mitä seikkoja rakentamisen suunnittelussa tulee ottaa huomioon (maaperä, tontin koko ja sijainti, paalutus, liikenne, vesi- ja sähköjohdot, lujuuslaskelmat ja budjetti).

Luokassa oli oppilaitten käytössä kymmenen tietokonetta, lisäksi opettajalla oli oma tietokoneensa ja videotykki käytössään. Työskentely ja suunnitelmien kehittäminen tapahtui yhteisöllisen verkostopohjaisen Knowledge Forum -verkkoympäristön avulla. Knowledge Forum tarjoaa käyttäjilleen visuaalisen tavan rakentaa uutta tietoa. Ympäristön näkymille sijoitettiin taustakuviksi prosessin kannalta oleellisimpia valokuvattuja ja piirrettyjä kuvia. Piirtämiensä kuvien viereen tai päälle oppilaat sijoittivat omat viestinsä eli noottinsa. Noottien sisällä saattoi sanallisen tekstin ohella olla myös luonnoksia ja kuvia. Näkymät toimivat tiedon organisoinnin ja jäsentämisen kannalta merkityksellisinä rajaajina.

Ympäristömallin rakentamisen jälkeen oppilasryhmille jaettiin tontit ja kaavamääräykset. Tontti jaettiin seitsemään osaan, joille pienryhmiin jakautuneet oppilaat suunnittelivat oman asuinrakennuksen. Keskeiset käsitteet, kuten rakennusoikeus (= maksimi kerrosala), räystäskorkeus ja massoittelu, tulivat tutuiksi. Massoittelun ja sommittelun aikana oli myös huomioitava mm. auringon,

tuulen, liikenteen, äänien ja rakennustekniikan vaikutukset. Oppilaat organisoivat omaa tekemistään ja järjestelivät ryhmänsä näkymää tietokoneella. Kullakin eri talotyypistä suunnittelevalla ryhmällä oli Knowledge Forum -oppimisympäristössä oma tiedonrakentelualueensa, johon ryhmän jäsenet projektin aikana kokosivat valitsemansa taloan koskevan tiedon sekä kaiken suunnittelumateriaalin: piirrokset, tekstit, laskelmat, valokuvat ja keskustelut. Asemakaavamalli, kerrosalalaskelmat, mittasuhdepiirrokset ja pienoismallit valmistettiin ja tuotiin verkkoympäristöön kuvina.

Pohtiessaan auringon, tuulen, liikenteen, äänien ja esteettömän liikkumisen vaikutuksia jokainen ryhmä sai taloonsa oman erityisen suunnitteluhaasteen. Suunniteltavat rakennukset nimettiin haasteiden mukaisesti: ekotalo, äänitalo, vesi- ja tuulitalo, vihertalo, yhteisötalo, kerrospientalo ja esteetön talo. Taloon liittyviä tavoitteita pohdittiin ja analysoitiin pienryhmissä ja yhteisissä opetuskeskusteluissa. Oppilaat opiskelivat matematiikkaa soveltaen sitä mittaamiseen ja rakentamiseen liittyvissä laskutoimituksissa. Rakentamiseen tarvittavissa laskutoimituksissa tarvittiin koko ajan mittakaavaa. Projektin edetessä piti hallita myös pinta-aloja ja rakennuksen eri osien mittoja: korkeuksia, pituuksia ja leveyksiä. Liikkumisen, ulko-ovien, portaiden ja hissien vaatima tila oli otettava huomioon, ennen kuin voitiin edetä asuntojen huoneistosuunnitelmiin. Mittoja tuli siis miettiä käytön, liikkumisen ja asumisen tarpeiden kannalta.

Rakennussuunnitteluvaiheessa oppilaat piirsivät useita luonnoksia, pohjapiirroksia ja julkisivupiirroksia. Tavoitteena oli ymmärtää luonnoksen ja lopullisen piirroksen ero. Taloon liittyviä tavoitteita pohdittiin, analysoitiin ja kehitettiin useita kertoja. Ihmistä tilassa tutkittiin piirtämällä itsestä pahvinukke suhteessa 1:20, ja sen avulla oli helppo havaita kokeilemalla, miten asunnon eri osissa saattoi liikkua ja oleskella tai paljonko tilaa tarvittiin mihinkin kohtaan huonetta. Nuket toimivat myös konkreettisesti apuvälineenä oppilaiden tehdessä sisustussuunnitelmiaan.

Viimeinen vaihe oli toteuttaa pienoismalli ja sen sisustus yhdestä asunnosta. Tilojen toiminnallisuutta ja kokoa mietittiin käyttäjien tarpeiden kannalta. Asunnon ollessa pieni yhteisillä tiloilla nähtiin olevan suuri merkitys. Esteettömään taloon suunniteltiin asukkaiden huoneistojen lisäksi omat asunnot hoitohenkilökunnalle. Muusikkoperheen asuntoon, äänitaloon, oli tarpeen laittaa riittävän suuri oleskelutila jopa pienen kotiorkesterin tarpeisiin. Vihertalon huoneistoissa tuli puolestaan olla runsaasti tilaa kasveille. Arkkitehti valvoi ja kommentoi tehtävien edistymistä koko projektin ajan, ja opettajalla oli keskeinen rooli projektin eteenpäin viemisessä. Yhteistyökyvyt joutuivat välillä koetukselle, koska aihe oli mukaansatempaava ja monille syntyi voimakkaita tarpeita tehdä asiat haluamallaan tavalla.

Luova ongelmanratkaisu sekä kokeelliset ja tutkivat työtavat sopivat luontevasti käsityöhön, teknologiakasvatukseen ja kuvataiteeseen. Kun oppilaille annetaan mielekäs suunnitteluongelma ratkaistavaksi, korostuu suunnitteluun liittyvien haasteiden, tavoitteiden ja suunnittelua säätelevien tekijöiden monipuolinen käsittely. Suunnitteluhaasteiden ratkaisemisessa edettiin arkkitehdin ohjauksella ja ohjaavilla tehtävillä sekä käsitteellisen suunnittelun, luonnosten ja mittakaavapiirrosten avulla. Oppilaat saivat hyvän käsityksen suunnittelutyön pitkäaikaisesta ja monivaiheisesta luonteesta. Edellä esitetty esimerkki edustaa

pitkäaikaista aihekokonaisuuksia käsittelevää ja eri oppiaineita integroivaa, eheyttävää projektia. Kuvatut projektit oli helppo toteuttaa innostuneen ja kokeneen ala-asteen opettajan johdolla, joka myös piti huolen siitä, että eri oppiaineiden oppimistavoitteet saavutettiin. Jos tämä arkkitehtuuriprojekti haluttaisiin luokitella tiettyyn oppiaineeseen kuuluvaksi, niin se tuskin kuuluisi perinteiseen kuvataiteen tai käsityön opetukseen. Edellä kuvattu projekti voisi edustaa lähinnä arkkitehtuurikasvatusta, oppiainetta, jota ei nykyisessä opetussuunnitelmassa ole. Myöskään esineprojekti ei edustanut tyypillistä ala-asteen käsityötä, vaikka käsin tehdyt tuotteet toimivatkin tutkimus- ja suunnitteluprojektin lähtölaukauksena. Kyseissä projekteissa opittiin pitkäjännitteistä suunnitteluun ja ongelmanratkaisuun liittyvää toimintaa, opittiin tekemään valintoja erilaisten suunnitteluun liittyvien tekijöiden välillä sekä opittiin huomioimaan käyttäjään ja käyttötarkoitukseen liittyviä näkökulmia (Seitamaa-Hakkarainen ym. 2008; Kangas, Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen 2007).

Tulevaisuuden suunta

Peruskoulun tuntimääriä ja opetussuunnitelmia uudistettaessa, noin 10 vuoden välein, on käyty keskustelua käsityön olemassa olosta, sen tarpeellisuudesta sekä oppiaineen erilaisista painopisteistä. Käsityö kuuluu edelleen peruskoulun oppiaineisiin, joskin tuntimäärät ovat vaihdelleet opetussuunnitelman laatimisen aikakauden ja siihen liittyvien arvostusten mukaan. Tulevassa opetussuunnitelmauudistuksessa taito- ja taideaineiden oppituntimäärät on luvattu ottaa uudelleen tarkasteluun. Samanaikaisesti on kuitenkin havaittavissa alkavaa keskustelua käsityön opetuksen merkityksestä ja tarpeellisuudesta. Opetussuunnitelmauudistukseen valmistauduttaessa tulisi määritellä uudelleen käsityöoppiaine, sen painopisteet sekä oppiaineeseen kuuluva arvopohja.

Käsityötä on haluttu aiemmin liittää osaksi kuvataiteen opetusta. Käsityölle ja kuvataiteelle on ehdotettu esimerkiksi yhteistä nimikettä muotoilukasvatus. Halua sulauttaa käsityö toisiin oppiaineisiin on usein perusteltu sillä, että käsityötä oppiaineena ei monessa maassa ole enää lainkaan. Näin on esimerkiksi Englannissa, missä käsityö on osa Art and Design- sekä Design and Technology -nimisiä oppiaineita. Siellä käsityö on haluttu valjastaa palvelemaan teknologiaa, teollista tuotantoa ja taloutta. Käsityö – lähinnä tekstiilityö – on joissakin maissa, esimerkiksi Japanissa, liitetty myös osaksi kotitaloutta (Home Economics). Käsityön (tekstiilityön) osuus kotitalouden opetussuunnitelmassa on minimaalinen, suorastaan pelottavan pieni. Näistä lähtökohdista suomalaista käsityön opetusta voidaan pitää varsin ainutlaatuisena.

Varteenotettavaa eri maissa järjestetyssä ”käsityönopetuksessa” on kuitenkin se, että opetus on kaikille yhteistä. Yhteinen käsityö on lähtökohdiltaan perusteltu: tekstiilin, teknisen työn ja teknologian oppiaineet soveltuvat yhteen ja luovat rikkaan näkökulman ihmisen luovasta toiminnasta sekä ihmisen ja erilaisten artefaktien välisestä vuorovaikutuksesta. Suunnittelu ja ongelmanratkaisu sekä proaktiivinen ja visionäärinen toiminta on käsityön ydin, jota edellä mainitut oppisisällöt voivat vahvistaa. Kuten aiemmin totesin, yhteinen oppiaine voisi entistä paremmin tuoda esille käsityöhön liittyvää luovuutta, ongelmanratkaisua sekä kokonaista käsityöprosessia korostavat tavoitteet ja sisällöt. Käsityön merkitys on pitkäjännitteisessä työskentelyprosessissa ja mielihyvää tuottavassa kokemuksessa

sekä ongelmanratkaisua ja toiminnallisia taitoja kehittävässä toiminnassa, joka ei ole kiinni pelkästään työstettävistä materiaaleista tai tekniikoista. Yhteiselle käsityölle olisi kuitenkin oltava riittävästi resursseja, jotta sisällöt ja toimintatavat eivät kutistuisi merkityksettömäksi askarteluksi. Jotta oppilaiden erityistaidot ja asiantuntemus myös kehittyisivät edelleen, tulisi oppilailla olla mahdollisuus yhteisen oppiaineen lisäksi valita käsityössä oma painoalue (tekstiili tai tekninen) oman mielenkiintonsa mukaisesti. Myös opettajankoulutuksella on tässä kehityksessä tärkeä rooli, sillä sen tulisi antaa käsityön opettajaksi opiskeleville enemmän suunnitteluun ja ilmaisuun liittyviä valmiuksia sekä perehdyttää heidät yhtäläisesti sekä teknisen työn että tekstiilityön työtapoihin. Erityisesti yhteinen käsityö asettaa aivan uudenlaisia vaatimuksia luokanopettajien taito- ja taideaineiden koulutukselle: on selvää, että luokanopettaja ei voi selvittää opetuksesta noin kolmannesta luokasta eteenpäin, kun käsityön oppiaineeseen perehdytys on noin viiden opintopisteen laajuinen.

Käsityön tekemisen merkitys on muuttunut, mutta toisaalta käsin tekemisen merkitys on tullut samaan aikaan näkyväksi aivan uudella tavalla. Käsityön tekemisen motiivit ovat selvästi muualla kuin hyötytuotteiden valmistamisessa: käsityön merkitys liittyykin nykyisin puhtaammin tekemisen iloon, oman luovuuden todentamiseen ja esineympäristöön vaikuttamiseen. Käsityön opetuksen merkitystä ei voi pelkistää napinompelun ja vetoketjun kiinnittämisen taitoon. Tähän viittaa myös se, että taiteen ja käsityön rajoja rikotaan: erilaiset perinteiset käsityömateriaalit sekoittuvat ja käsityöhön kytkeytyy uusi teknologia luovuuden välineenä. Internetin aikakaudella käsityö on tehnyt vahvasti uutta tuloaan mm. erilaisten käsityöblogien, liveroolipelaaajien ja historianharrastajien kautta (Vartiainen, 2007). Käsityön ympärille on syntynyt uudenlaista harrastustoimintaa – eräänlaisia perinteisiä ompeluseuroja erilaisten käsityöhön liittyvien aiheiden ja teemojen ympärille. Ihmiset – erityisesti nuoret – etsivät käsityöstä uudenlaisia merkityksiä ja osaavat hyödyntää Internetiä tiedonhankintaan ja aivan uudenlaiseen verkostoitumiseen.

Tietotekniikka on myös edistämässä opetus- ja oppimiskulttuurin muutosta, erityisesti muutosta yhteisöllisyyteen ja yhteistyöhön. Teknologian kehittyminen on tehnyt mahdolliseksi käyttää CAD- ja CAM-ohjelmia ja laitteita tuotteiden mallintamiseen ja prototyypin kehittämiseen, ja nämä mahdollisuudet tulisi tuoda myös peruskouluun, kuten Englannissa on tehty viime vuosikymmenellä. Uudet tekniikat ja välineet ja uusien materiaalien käyttö avaa myös käsityön ja käsityömuotoilun mahdollisuuksia. Käsityömuotoilussa ovat oleellisia sekä suunnittelu ja käsityötaito että materiaalien ja työmenetelmien tunteminen ja soveltaminen (Seitamaa-Hakkarainen 2006). Käsityömuotoilu voidaan nähdä teollisen muotoilun ja mallinvalmistuksen taitojen perustana. Käsityömuotoilussa korostuvat sekä käsin tekeminen että teknologian tuomat mahdollisuudet. Ehkäpä yhteisen käsityön tulisi opetussuunnitelmauudistuksessa kehittää uudenlaista lähestymistapaa, jossa entistä paremmin korostuisivat käsityömuotoiluun liittyvät taidolliset, ilmaisulliset ja tuotesuunnittelulliset puolet, sekä entistä voimakkaammin saada tietotekniikan mukaantulo suunnittelun tueksi. On selvää, että pelkkä opetussuunnitelman tavoitteiden kehittäminen ei yksin riitä vaan tarvitaan resursseja ja käytännön toimintaa ja tukea opettajille ja opettajaksi opiskeleville, jotta uudistukset olisi mahdollista toteuttaa.

Lähteet

- Anttila, P. 1993. Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet. WSOY.
- Collanus, M., Guttorm, H., Jokela, P., & Kärnä-Behm, J. 2006. Ylös kapiokirstun pohjalta. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.), *Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta*. Artefakta 17. Akatiimi, 149–157.
- Garber, E. 2002. Craft Education in Finland: Definitions, Rationales, and the Future. *Journal of Art and Design Education*. Vol. 21. no 2. Blackwell, 132–145.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä. WSOY.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä. *Matkaopas opettajalle*. WSOY.
- Bollström-Huttunen, M., Seitamaa-Hakkarainen, P., Kangas K. & Hakkarainen, K. 2005. Kuinka tutkiva oppiminen toteutetaan? Kokemuksia esinehankkeesta. Teoksessa Hakkarainen K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R & Lonka, K. *Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajalle*. WSOY, 211–249.
- Ihatsu, A-M. 2002. Making Sense of Contemporary American Craft. Joensuun yliopisto.73
- Ihatsu, A-M. 2006. Käsityö uusiutuva luonnonvara. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.), *Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta*. Artefakta 17. Akatiimi, 19–30.
- Johansson, M. 2006. The work in the classroom for sloyd. *Journal of Research in Teacher Education*., 2–3/2006, 153–171.
- Kaukinen, L. 2006. Käsityöoppiaineen arvo ja merkitys sekä opettajankoulutuksen järjestäminen. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.). *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. Yliopistopaino, 76–90.
- Kantola, J. 1997. Cygnaeuksen jäljillä käsityöopetuksesta teknologiseen kasvatukseen. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*; 133. Jyväskylän yliopisto.
- Kaukinen, L. 2007. Käsityö innovaatioaineeksi peruskouluun. *Tekninen opettaja* 3/2007. 40. vuosikerta.
- Kangas K., Seitamaa-Hakkarainen P. & Hakkarainen K. 2007. The Artifact Project – History, Science And Design Inquiry in Technology Enhanced Learning At Elementary Level. *Special Issue of Research and Practice in Technology Enhanced Learning* Vol. 2/3, 213–237.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1995. Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi. Turun yliopiston julkaisuja. sarja C. osa 109. Turku.
- Kojonkoski- Rännäli, S. 2006a. Käsityön kaunis tulevaisuus. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.), *Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta*. Tampere: Artefakta 17.Akatiimi, 97–108.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 2006b. Tulevaisuuden käsityötaito. *Futura* 1/2006. 25. Vuosikerta
- Kröger, T. 2003. Käsityön verkko-oppimateriaalin moninaisuus "Käspaikka"-verkkosivustossa. Joensuun yliopisto 90.
- Lepistö, L. 2004. Käsityö kasvatuksen välineenä. *Seurantatutkimus opiskelijoiden käsityötä koskevien käsitysten jäsentyneisyydestä ennen luokanopettajakoulutuksen peruskurssin opintoja ja niiden jälkeen*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja 219.
- Metsärinne, M. 2003. Teknisen käsityön visio-opetus ja oppiminen. *Toiminta- ja tapaustutkimus peruskoulun 9. luokalla*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. 198.
- Opetushallituksen tiedote 17/2004
- Pohjankallio, P. 2006. Puhetta taiteen paikasta koulussa – taidekasvatuksen jatkuva perustelujen tarve. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.), *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. Yliopistopaino, 10–33.
- POP 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus ja Valtion Painatuskeskus.
- POP 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus

- POP 2004. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus
- POPS I. Komiteamietintö 1970: Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Pöllänen, S. & Kröger, T. 2000. Käsityön erilaiset merkitykset opetuksen perustana. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.), Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 233–253.
- Pöllänen, S & Kröger, T. 2004. Näkökulmia kokonaiseen käsityöhön. Teoksessa J. Enkenberg, E, Savolainen & P. Väisänen (toim.), Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopistopaino, 160–172.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. 2000. The weaving-design process as a dual-space search. Department of Home Economics and Craft Science. Research Report 6.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. 2006. Käsityömuotoilun tulevaisuus. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.), Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Artefakta 17. Akatiimi, 186–196.
- Seitamaa-Hakkarainen, P., Viilo M. & Hakkarainen K. 2008. Learning by Collaborative Designing: Technology-enhanced Knowledge Practices. International Journal of Design and Technology Education.
- Syrjäläinen, E. 2003. Käsityön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä: Persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsityön opetuksen kontekstissa. Kotitalous- ja käsityötieteenlaitoksen julkaisuja 12.
- Syrjäläinen, E. 2006. Taidon opettamisen ihanuus ja kurjuus. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.), Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Artefakta 17. Akatiimi, 108–118.
- Vartiainen, L. 2007. Virtuaaliyhteisöjen rooli käsityötaidon ja -tiedon hankkimisessa. Tutkimus live-roolipelaaajien ja historiaharrastajien tiedonhankintakeinoista käsityöllisessä prosessissa. Joensuun yliopisto. Lisensiaattityö.
- Victor, B. & Boynton, A. C. 1998. Invented here: Maximizing Your Organization's Internal Growth and Profitability. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Virkkunen, J. 2002. Konseptien kehittäminen osaamisen johtamisen haasteena. Teoksessa J. Virkkunen (toim.), Osaamisen johtaminen muutoksessa. Ideoita ja kokemuksia toisen sukupolven knowledge managementin kehittelystä. Työministeriö. Raportteja 20. Helsinki.
- Vygotsky, L. 1978. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Taítái

TAIDE- JA TAITOKASVATUS



Kirjoittajan esittely:

Pirita Seitamaa-Hakkarainen on käsityön didaktiikan professori Helsingin yliopistossa ja toimi aiemmin käsityötieteen professorina Joensuun yliopistossa. Hän on myös Taideteollisen Korkea-koulun dosentti. Pirita Seitamaa-Hakkaraisen tutkimusalueet liittyvät suunnitteluprosessin tutkimukseen, asiantuntijuuden kehittämiseen ja sosiaalisen luovuuden sekä yhteisöllisen suunnittelun tukemiseen verkko-oppimisympäristössä.

DRAAMAKASVATUKSEN MAHDOLLISUUDET – ITSETUNTEMUSTA, VUOROVAIKUTUSTAITOJA JA ELÄMÄNHALLINTAA

Tapio Toivanen

Draamakasvatus on yleiskäsite, jota käytetään lasten ja nuorten draama- ja teatteriopetuksesta. Käsite kattaa kaikki erilaiset draaman ja teatterin opetusmuodot ja niiden osa-alueet. Teatterin ja draaman opetuksessa on hieman erilainen painotus. Teatteriopetuksessa opitaan tekemään teatteria ja tähdätään esitykseen. Teatterissa keskeistä on esityksen valmistaminen eli produktio, kun taas draamassa keskitytään enemmän toimimiseen eli prosessiin. Prosessin tarkka muoto ja luonne eivät ole tiedossa työskentelyä aloitettaessa, vaan ne kehittyvät yhteisten ideoiden ja toimimisen avulla. Teatterin keskiössä on näyttelijä ja näyttelemineen, draaman keskiössä puolestaan kuvitteelliset roolit ja todellisuus, toiminen ryhmässä ilman yleisöä. Draamatyöskentely perustuu teatteritaiteeseen, mutta osa sen toimintamuodoista ja opetuksellisista periaatteista on lähtöisin kasvatuksesta ja leikistä. Kumpikin opetusalue sisältää yhteisiä tavoitteita, opetussisältöjä ja työmuotoja. Niitä voidaan käyttää opetuksessa yhdistäen tai keskittymen toiseen.

Teatteriesityksenä tuttu satu Tubkimosta etenee käsikirjoituksen, roolijaon ja harjoitusten jälkeen esitykseen. Draamatyöskentelyn lähtökohdana Tubkimo tarjoaa mahdollisuuden tarkastella ryhmän kanssa esimerkiksi sisarusten välisiä suhteita vallankäytön ja epäoikeudenmukaisuuden näkökulmista. Työskentelyyn käytetään eri työtapoja, joilla tutkitaan sisaruksia henkilöinä ja Tubkimon ja sisarpuolten välisiä suhteita eri tilanteissa.

Teatterin ja draaman luonteeseen kuuluu ihmisten erilaisuuden synnyttämien konfliktien syiden ja seurausten toiminnallinen ja kokemuksellinen tarkastelu. Draaman ja teatterin erityinen oppimispotentiali on todellisen ja fiktiivisen maailman välillä toimimisessa. Kulkiessaan näiden maailmojen välillä, roolissa ja omana itsenään, lapsi tai nuori voi kokea uutta ja luoda uusia merkityksiä. Eri rooleissa toimiminen luo edellytyksiä uusien näkökulmien ja mahdollisuuksien tutkimiseen ja löytämiseen. Samalla oppija voi tarkastella ja käsitellä suhdettaan toisiin ihmisiin ja ympäröivään maailmaan. Välineinä hänellä on oma ajattelunsa, kehollisuus ja puhe. Toimiminen draamassa ja teatterissa edellyttää toisten huomioimista, läsnäoloa ja itsetuntemuksen laajentamista alueille, joita on vaikea kuvata sanoilla. Draamaa tai teatteria työstettäessä ollaan paljaimmillaan omana itsenä mutta samalla myös osana turvallista ryhmää. Toiminnassa korostuu yksilöiden välinen yhteistyö ja ryhmälähtöisyys, korkea elämystaso sekä keskeneräisten tilanteiden sietäminen. Keskeistä opetuksessa on dialogisuus, sen rakentuminen ryhmän jäsenten ideoille, pohdinnoille ja toiminnalle.

Missä on draamakasvatuksen paikka peruskoulussa, ja mitkä ovat sen tavoitteet?

Draaman ja teatterin opettamiseen löytyy sekä peruste että velvoite äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen opetussuunnitelman perusteista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004). Draama ja teatteri ovat osa peruskoulun opetus- ja kasvatustyötä. Ne on tärkeä huomioida, jotta äidinkielen vuorovaikutustaitojen opetus etenisi tavoitteellisesti. Vuorovaikutustaitojen tavoitteisiin ja sisältöihin kuuluvat sekä puheviestinnälliset sekä kokonaisilmalliselliset taidot. Oppilaiden tulisi peruskoulussa oppia työstämään kuulemaansa, näkemäänsä, lukemaansa ja kokemaansa puheen, leikin, improvisaation, draaman ja teatterin keinoin. Heidän tulisi osallistua ilmaisuharjoituksiin aktiivisesti ja säännöllisesti koko peruskoulun ajan.

Peruskoulun draamakasvatuksen tulisi olla muodoltaan leikkilisen vakavaa toimintaa: opetuksen muoto on leikkisä, mutta tarkoitus on vakava. Työskentelyn tulisi olla hauskaa, vaikka sitä tehdään tosissaan ja parhaansa yrittäen. Työskenneltäessä draaman ja teatterin keinoin todellinen tila (esim. luokkahuone) muuttuu yhteisestä sopimuksesta ajoittain kuvitteelliseksi tilaksi ja todellinen aika muuttuu kuvitteelliseksi ajaksi. Draaman ja teatterin leikkillisuus tarjoaa usein mahdollisuuden sellaiseen vakavuuteen, joka pelkästään aiheesta tai asiasta (esim. erilaisuus, kiusaaminen, monikulttuurisuus) keskustelemalla tuntuu vaikealta, jopa mahdottomalta saavuttaa (Heikkinen 2002; 2005).

Käytännössä draamakasvatusta voidaan toteuttaa osana äidinkielen opetusta, mutta sitä voi käyttää myös eri oppiaineissa opetusmenetelmänä tai aihekokonaisuuksissa työtapana. Opetusta voi etenkin perusopetuksen alaluokilla olla säännöllisesti yksi äidinkielen ja kirjallisuuden vuosiviikkotunti, tai sitä voi jakaa jaksoihin, periodeihin tai kurssikokonaisuuksiin, joissa tutustutaan yhteen teatteri-ilmaisun alueeseen (esim. improvisaatioon) tai kirjallisuuteen eri draamatyötavoin tai -muodoin. Opetusta voi toteuttaa myös projekteina, jolloin valmistetaan esimerkiksi näytelmä. Turvallisinta on aloittaa siten, että työskentelyyn käytetään pieniä tuokioita äidinkielen tunneilla. Opetus tapahtuu opetustavoite ja oppilaiden ikä huomioiden joko yksittäistä draamatyötappaa, ilmaisuharjoitusta tai leikkiä käyttäen. Tapahtuupa opetus sitten pieninä tuokioina, viikoittaisina oppitunteina tai sopivin väliajoin toteuttavina projekteina tai opintojaksoina, tulisi sen olla säännöllistä ja jatkua koko peruskoulun ajan kaikilla luokka-asteilla. Draamakasvatuksella pyritään kehittämään seuraavia kolmea oppimisen aluetta (OPS 2004; Toivanen 2007).

1. Henkilökohtainen oppiminen, jota tapahtuu itsetuntemuksessa ja asenteissa

- Draama- ja teatteriprosesseihin osallistuminen kehittää oppilaan halua ja valmiuksia käyttää draamaa ja teatteria omien ideoidensa ja ajatustensa ilmaisumuotona.
- Draamaa ja teatteria tehtäessä opitaan samalla aina jotakin omasta itsestä. Ilmaisuvalmiuksien ja -taitojen kehittyminen on osa oppilaan itseluottamuksen ja itsetuntemuksen myönteistä kehittymistä, joka heijastuu positiivisesti myös oppilaan minäkäsitykseen.

- Draama- ja teatteritoiminta kehittävät oppilaan tapaa hahmottaa maailmaa ja itseään. Oppilas luo niiden avulla uusia merkityssuhteita ihmisiin, tilanteisiin ja tiloihin.

2. Sisällöllinen oppiminen, jota tapahtuu tiedoissa ja taidoissa

- Oppilaan ilmaisuvälmiudet, kehon ja kielen ilmaisukeinot, kehittyvät ja monipuolistuvat. Oppilaat kykenevät keskittyneempään, vuorovaikutuksellisempaan, persoonallisempaan ja vivahteikkaampaan draamatyöskentelyyn tai teatteri-ilmaisuun.
- Oppiminen näkyy oppilaan taiteellisesti korkeatasoisempina tuotoksina. Pienille oppilaille draama ja teatteri ovat leikkiä ja asioiden tutkimista. Varttuneemmat oppilaat käyttävät toimiessaan ja esiintyessään teatteritaiteen keinoja, ja heidän toimintaansa voidaan arvioida taiteen kriteerein.
- Oppilaan tiedot draaman ja teatterin työtavoista ja -muodoista karttuvat. Hän oppii käyttämään asioista oikeita nimityksiä. Oppiminen näkyy myös kehittyvänä valmiutena analysoida, tulkita ja arvioida omaa ja toisten ilmaisua ja toimintaa sekä draama- ja teatteritaidetta.

3. Sosiaalinen oppiminen, jota tapahtuu vuorovaikutuksessa ja empatiassa

- Draama- ja teatterityöskentely tapahtuu ryhmässä. Muusta koulutyöstä poikkeavat työskentelytavat ja fiktiiviset roolit rikkovat luokissa tai ryhmissä syntyneitä oppilasrooleja ja kehittävät ryhmädynamiikkaa. Työskentely tukee erilaisten sosiaalisten vuorovaikutusmallien harjoittelua ja kehittymistä. Draama- ja teatteriryhmässä tytöt ja pojat työskentelevät luonnollisesti yhdessä. Toiminta kehittää oppilaiden välistä suvaitsevaisuutta ja yhteenkuuluvuutta. Oppilaiden sosiaaliset taidot ja empatiakyky kehittyvät.

Miten draamakasvatuksen muotoja voi toteuttaa koulussa?

Opetustavoitteisiin pyritään kouluun sopivia draaman ja teatteriopetuksen toimintatapoja ja -muotoja käyttämällä. Draama- ja teatteriopetuksen kenttään kuuluu laaja valikoima erilaisia toimintamuotoja, joihin opettaja voi tutustua tarkemmin oheiskirjallisuuden avulla (ks. kirjallisuusluettelo). Teatterin ja draaman opettaminen edellyttää opettajalta kykyä innostaa ryhmä toimimaan, kykyä kuvitella mahdollisuuksia sen sijaan, että ohjaisi siihen, miten on aina toimittu, sekä kykyä rikkoa perinteinen tila opettajan ja ryhmän välillä (Heikkinen 2005). Opettajan täytyy uskaltaa ottaa eri lähteistä löytämänsä leikit, harjoitukset ja draamatyötavat käyttöön ryhmänsä kanssa toimimalla, kokeilemalla ja yhdessä oppimalla. Hän voi soveltaa ja muokata niitä käytettävissä olevan ajan ja ryhmän sekä omien tavoitteidensa mukaisesti. Oppilaan on tärkeää tietää, mitä hän kulloinkin opiskelee. Mihin jotakin työtapaa tai harjoitusta käytetään? Mikä on tämän työtavan tai harjoituksen tarkoitus? Mitä tutkin, opiskelen tai opin tehdessäni kyseistä tehtävää? Opetuksen selkeä tavoitteellisuus tekee oppimisesta oppilaan näkökulmasta merkityksellistä ja ehkäisee osaltaan mahdollisia opetuksen ongelmatilanteita (Toivanen 2007).

Aloitteleva opettaja voi siis käyttää yksittäisiä leikkejä ja harjoituksia työtapoina lyhyissä opetustuokioissa tai koostaa niistä kokonaisia oppitunteja. Leikit ja

toistuvat harjoitustuokiot kehittävät turvallista työskentelyilmapiiriä ja soveltuvat luokan yhteistoimintavalmiuksien kehittämiseen. Kun niitä liitetään kirjallisuuden käsittelyyn, niiden avulla voidaan herättää ryhmän mielenkiinto käsiteltävään asiaan tai tarinaan, luoda asioista mielikuvia sekä konkretisoida fiktiivisiä tilanteita.

Punahilkka-sadun käsittely aloitetaan kolmasluokkalaisten kanssa lämmittelyleikillä, joka on muunnos hippaleikistä. Susi eli hippa metsästää metsän pieniä eläimiä. Oppilaat asettuvat riviin tilan toiseen päähän. Valitaan susi (hippa), joka aloittaa leikin. Hän asettuu tilan keskelle ja kutsuu metsän eläimet kutsuhuudolla. Kaikki lähtevät liikkeelle. Kiinni jääneet jähmettyvät kaubusta siihen paikkaan, jossa susi saa heidät kiinni. Punahilkka pelastaa jähmettyneet eläimet koskettamalla heitä selkään. Leikki päättyy, kun viimeinenkin metsän eläin on saatu kiinni tai todetaan, että susi ei onnistunut kaubistuttamaan kaikkia. (Toivanen 2007.)

Ilmaisharjoituksilla opiskellaan yleensä erilaisia kokonaisilmaisun ja puheviestinnän taitoja, kuten ilmaisurohkeutta, keskittymistä, vuorovaikutusta, puheen ominaisuuksia tai fyysistä ilmaisua. Mahdollisuuksia on monia. Erilaisia ilmaisharjoituksia käyttäessään opettajan on hyvä muistaa, että yhden opetussisällön harjoitteluun on syytä varata useampia harjoituskertoja, koska samojen harjoitteiden toistaminen vahvistaa opittua. Harjoitusten toiston avulla oppilaat huomaavat konkreettisesti sen, miten he oppivat ja kehittyvät eri asioissa. Harjoituksia aloitettaessa ryhmälle kerrotaan, mitä kyseisellä kerralla harjoitellaan tai miten harjoituksista voi oppia.

Improvisaation vaatimaa nopeaa keksimistä ja toisen huomioimista harjoitellaan aluksi seitsemäsluokkalaisten kanssa veitsi ja haarukka-harjoituksella, jossa oppilaat toimivat pareittain tai kolmen hengen ryhmissä. Oppilaille kerrotaan, että tavoitteena on harjoittaa nopeaa keksimistä ja sanatonta fyysistä tekemistä. Pari tai ryhmä työskentelee sanattomasti tehden yhdessä itsestään opettajan nimeämiä esineitä, esim. veitsen ja haarukan. mp3-soittimen tai nakkisämpylän. Seuraavalla oppitunnilla sama tehtävä tehdään neljän oppilaan ryhmissä. (Toivanen 2007.)

Teatteriesityksiä valmistetaan kouluissa joko valmiista käsikirjoituksista tai ryhmän omista ideoista. Teatteriesitykset ovat edelleen yleisin kouluissa esiintyvä työskentelytapa. Esityksien lähtökohtana on perinteisesti ollut valmiiksi kirjoitettu näytelmä, mutta nykyään esityksiä työstetään yhä useammin prosessina, joka etenee ryhmän omista ideoista esitykseen. Työtavassa oppilaiden yhteisen idean pohjalta ryhdytään suunnittelemaan näytelmää. Opettajan tehtävänä on toimia prosessissa dramaturgina ja ohjaajana. Ideasta esitykseen -työtavan käsikirjoitus- ja harjoitusprosessi pohjautuu improvisointiin. Syntyneistä perusideoista luodaan yhteisen kehittelyn avulla valmis esitys. Työtapaa tukee se, että opettajalla ja ryhmällä on improvisaation tuntemusta ja yhteistyövalmiuksia. Kouluteatteri ei ole ongelmaton työmuoto, koska usein näyttelemisen eri valmiuksien harjoitteluun ei ole riittävästi aikaa. Teatterin tekemiseen ja harjoitteluun löytyy apua eri kirjoista (esim. Sinivuori & Sinivuori 2000, Toivanen 2007).

Yhdeksäsluokkalaiset jatkavat yhdessä ideoidun näytelmän kohtausten kehittelyä improvisoiden. Ryhmä jaetaan pienryhmiin, jotka tekevät improvisoiden omia versioita sovitusta näytelmän kohtauksesta. Luonnoksien valmisteluun, nopeaan roolien jakamiseen ja tilanteen habmottamiseen annetaan 2–5 minuuttia työaika. Kaikki ryhmät esittävät omat luonnoksensa muulle luokalle. Kunkin improvisoidun ”luonnoksen” jälkeen pohditaan sitä, mitä esityksen kannalta käyttökelpoisia ideoita siinä oli (toimivia roolihahmoja, toimintaa, repliikkejä). Toimivat ideat ja käyttökelpoiset repliikit kirjoitetaan muistiin. Oppilaille on syytä muistuttaa, että kyseessä on luonnostelu ja ideoiden etsintä. Ryhmien tekemiä kohtauksia ei arvioida hyvinä tai huonoina juttuina. Luonnoksissa tarkastelun fokus on erilaisissa ratkaisuisissa. Kaikki oppilaat pääsevät osallistumaan näytelmän materiaalin tuottamiseen. (Toivanen 2007.)

Draamatyötavat on kehitetty erilaisten asioiden ja ilmiöiden toiminnalliseen käsittelyyn. Osa työtavoista vaatii harjoittelua ensimmäisellä käyttöönottokerralla. Niillä voidaan luoda lyhyitä draamatuokioita tai kokonaisia oppitunteja. Draamatyötapoja voi käyttää tarinoiden, satujen ja kirjallisuuden käsittelemiseen eri tavoin. Työtapoja voi käyttää, kun jotakin kirjaan liittyvää asiaa halutaan käsitellä perusteellisemmin tai siihen halutaan löytää uusia näkökulmia. Työtavoilla voidaan

- tarkastella, mitä tarinassa tapahtui tai tulee tapahtumaan
- tutustua kertomuksen henkilöihin, tutkia henkilöiden välisiä suhteita tai tilanteita, joihin henkilöt joutuvat
- tutkia kirjan teemoja, kuten yksinäisyyttä, ystävyyttä, rakkautta jne.

Samalla draamatyötavalla voidaan tutkia eri asioita. Työtavat antavat mahdollisuuden tarkastella asioita kirjan henkilöiden näkökulmasta sekä auttavat lapsia ja nuoria tekemään omia tulkintojaan asioista. Työskentelyn avulla oppilaille on myös mahdollisuus tarkastella ajatuksiaan, tunteitaan ja ymmärrystään suhteessa tarinan tapahtumiin sekä toisiin ryhmässä toimiviin oppilaisiin. Tarkastelu voi tapahtua kuvitteellisessa todellisuudessa roolissa tai omana itsenä. Työtapojen kuvauksia löytyy eri kirjoista (esim. Owens & Barber 1998 ja 2001, Heikkinen 2005, Toivanen 2007).

Luokka on lukenut kirjaa Ronja Ryövärintytär. Kuudesluokkalaiset pohtivat tyhjä tuoli -työtavalla tilannetta, jossa Ronja miettii, pitäisikö palata talven lähestyessä takaisin kotiin Karhuluolalta. Tyhjä tuoli oppilaiden muodostaman piirin keskellä on Ronja. Oppilaat puhuvat ääneen Ronjan ajatuksia ja hänen mielessään heränneitä kysymyksiä. ”Pitäisiköhän minun lähteä?”... ”Lähtisikö Birk mukaan?”... He myös vastaavat toisten esittämiin ajatuksiin. ”Minä en kyllä voi jättää kaveria!”... ”Ei hän varmaan halua.”... Tavoitteena on pohtia asiaa Ronjan näkökulmasta. (Toivanen 2007.)

Mitä draamakasvatuksella voidaan saavuttaa?

Suomessa tehdyt väitöskirjatutkimukset, joiden tutkimuskohteena ovat lasten ja nuorten omat kokemukset ja ajatukset draama- ja teatteritoiminnasta (Heinonen 2000, Sinivuori 2002, Toivanen 2002, Rusanen 2002, Walamies 2007) osoittavat, että draama- ja teatterityöskentely kehittää lasten ja nuorten pitkäjännitteisyyttä

ja keskittymiskykyä, itseluottamusta sekä itsetuntemusta. Draamatyöskentely ei välttämättä vaikuta ryhmän tai luokan toverisuhteisiin, mutta se vahvistaa ryhmää. Se lisää oppilaiden sosiaalisuutta ja ymmärrystä toisia kohtaan, toisten hyväksymistä, vastavuoroisuutta ja empatiakykyä. Jo pienetkin oppilaat pystyvät draaman avulla eettisesti korkeatasoisiin pohdintoihin, ja heidän kanssaan voi keskustella syvällisesti esim. eettisistä kysymyksistä.

Draamakasvatus on yksi keino kehittää opettajan ja oppilaan välistä aitoa dialogia, koska draaman ja teatterin käyttö opetuksessa kehittää luokan oppimisilmapiiriä myönteisesti. Heijastusvaikutuksena opettajan suhde oppilaisiinsa muuttuu kaikissa tilanteissa vuorovaikutuksellisemmaksi. Draama- ja teatterityöskentely saa sellaisetkin lapset ja nuoret toimimaan, jotka eivät muuten pysty keskittymään aikuisen johtamaan toimintaan. Draama mahdollistaa oppilaissa piilevien potentiaalien esiin nousemisen. Opettajan oppilaantuntemus syvenee. Kansainvälistyvässä ja monikulttuurisessa koulussa toimiessamme on hyvä muistaa, että tutkimusten mukaan draama sopii myös monikulttuurisen taustan omaaville lapsille, koska se on kokonaisilmalliselta toimintaa. Oppija voi kehoaan ja ideoitaan käyttäen työskennellä yhdessä muiden kanssa merkityksiä ja kokemuksia kokonaisvaltaisesti vaihtaen. Kaikille oppilaille tarjoutuu teatterin keinoin mahdollisuus ilmaista itseään, tunteitaan ja ajatuksiaan ympäröivästä maailmasta.

Teatterin opiskelu kasvattaa sillä lailla, että oppii olemaan rohkeampi ja avoimempi. Uskaltaa kohdata uusia tilanteita ja ihmisiä paljon helpommin... ja oppii luottamaan itseensäkin enemmän. (7.-luokkalainen tyttö)

Kirjallisuutta

- Bovell P. & Heap B. 2005. Prosessidraama – polkuja opettamiseen ja oppimiseen. Helsinki. Draamatyö.
- Heinonen, S-L. 2000. Ilmaisun leikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa. Tampere: Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus, draamakasvatusta opettajille. Helsinki: KVS.
- Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus, opetusta, taidetta, tutkimista. Helsinki: Minerva.
- Korhonen, P. & Ostern A-L (toim.) 2001. Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena.
- Korhonen, P. & Airaksinen R. (toim.) 2005. Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina. Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro. 38.
- Korhonen, P., Pätäri-Rannila T., Timonen E. ja Vahtola N. 2007. Lystit möykkäjäiset – Matka kansanperinteeseen tanssin ja teatterin keinoin. Helsinki: Draamatyö.
- Korhonen R. 2005. Pedagoginen draamaleikki kuusivuotiaiden esiopetuksessa. Opettajien kokemuksia draamaleikistä lasten oppimis- ja opetustilanteissa. Turku: Turun yliopisto
- Laakso, E. 2004. Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.
- Owens, A. & Barber, K. 1998. Draama toimii. Helsinki: JB-kustannus.
- Owens, A. & Barber, K. 2002. Draama suunnistus -prosessidraaman arviointi ja reflektointi. Helsinki: Draamatyö.

- Routarinne, S. 2004. Improvisoi. Helsinki: Like
- Rusanen, S. 2002. Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica 11.
- Sinivuori, P. & T. 2000. Esiripusta aplodeihin. Opas harrastajateatteriohjaajille ja ilmaisukasvattajille. Jyväskylä: Gummerus.
- Toivanen, T. 2002. "Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta": peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica 9.
- Toivanen, T. 2005. Draama- ja teatterikasvatuksen ulottuvuuksia varhaismurrosikäisen näkökulmasta. Teoksessa Karppinen S., Ruokonen I. ja Uusikylä K. (toim.), Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9–12-vuotiaiden taito ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn lectura, 119–132.
- Toivanen, T. 2007. Lentoon – draama ja teatteri koulussa. Helsinki. WSOY.
- Walamies, M. 2007. Eettinen kasvu ja dialogisuus draaman näyttämöllä. Turku, Turun yliopisto, Åbo Akademis förlag.

TAI^TAI

TAIDE- JA TAITOKASVATUS

Kirjoittajan esittely:

Teatteritaiteen tohtori **Tapio Toivanen** toimii draamakasvatuksen yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksella, jossa hän opettaa tuleville opettajille draama- ja teatterikasvatusta.

Hänellä on pitkä kokemus lasten, nuorten ja aikuisten draama- ja teatteriopetuksesta.



TANSSIN KOSKETUS

Eeva Anttila

Monet tanssijat ja yleensäkin tanssiin ”hurahtaneet” ihmiset uskovat tanssin merkitykseen ihmiselle ja ihmisyhteisöille. Tämä usko perustuu suurelta osin henkilökohtaisiin kokemuksiin ja havaintoihin, joissa tanssin merkitys voimauttavana, virkistävänä, avartavana ja syventävänä kokemuksena nousee vahvasti esiin. Tanssin koskettamat ihmiset ovat kokeneet merkittävän henkilökohtaisen muutoksen, transformaation, jonka ansiosta kehollinen, liikkeellinen näkökulma ihmisenä olemiseen on korostuneesti läsnä silloinkin, kun he eivät varsinaisesti ole tanssin kanssa tekemisissä. Tanssin perustavaa laatua oleva kokemuksellisuus antaa perspektiivin koko elämään. Erään nuoren tanssiharrastajan sanat kuvaavat tätä kokemusta ilmeikkäästi: ”Tanssi on välttämätöntä minulle -- se on yhtä tärkeää kuin nukkuminen -- Se on tärkeää -- koska se on minussa.” (Stinson & Bond 2000, 63; kirj. suom.)

Tanssin koskettamat ihmiset voivat tuskin kuvitella elämää ilman tanssia. Tanssin kosketus on vahva, se pitää otteessaan, kutsuu luokseen yhä uudelleen. Rytmii, hengitys, energia, esteettinen muoto ja järjestys, sen rikkomisen jännittävyys, riskinotto, haasteet, omien rajojen koettelu ja toisten kohtaaminen ovat joitakin avainsanoja, jotka ehkä tavoittavat tanssimisen kokemuksen eri sävyjä ja sen tuottamaa lähes vastustamatonta hurmosta. Ne kuvaavat, kuinka tanssi kietoo ihmisen pauloihinsa erilaisten kehollisten tuntemusten, dynaamisen, kokonaisvaltaisen kokemuksen ja yhteisöllisen tapahtumisen kautta. Ihminen herää vahvasti eloon, kehollinen olemassaolo vahventaa tunnetta itsestä osana yhteisöä ja maailmaa, aktiivisena, elävänä toimijana suhteessa toisiin.

Kokemusta tanssin kosketuksesta on kuitenkin hankala pukea sellaisiksi sanoiksi, joilla olisi todistusarvoa niille, jotka eivät ole tanssin kosketusta itse kokeneet. Usein sanat jähmettyvät paperille tai katoavat ilmaan. Ne kohtaavat kysyvän tai toisaalle kääntyvän katseen tai olankohautuksen. Ne kohtaavat vastakysymyksiä: Mitä hyötyä tanssista on? Miten niin tanssi lisää hyvinvointia? Miten voitte osoittaa sen, että tanssi kehittää keskittymiskykyä ja tehostaa oppimista monin tavoin? Miten niin?

Tutkimuksestako apua?

Tanssin tutkimus on viime vuosina edennyt suurin harppauksin. Tanssijat, koreografit ja tanssinopettajat ovat tehneet itse tutkimusta omasta ammatillisesta käytännöstään käsin ja luoneet käsitteistöä tanssin ymmärtämiseksi ja siitä keskustelemiseksi (ks. esim. Anttila 2004; 2007; Monni 2004; Rouhiainen 2003). Tanssipedagoginen tutkimus on keskittynyt kehittämään tanssipedagogiikan käytäntöä. Kansainvälisestikin katsoen tanssintutkimuksen keskiössä on tanssin ammattilaisten tekemä tutkimus, jonka tarkoituksena on lisätä ymmärrystä tanssitaiteen ja -pedagogiikan käytännöistä. Niin sanottu advocacy-tutkimus, jonka tarkoituksena on osoittaa ja todistaa tanssin erilaisia vaikutuksia vaikkapa hyvinvointiin tai oppimiseen, on tanssialalla melko vähäistä. Tähän lienee

syynä toisaalta tällaisen tutkimukseen sisäänrakennettu mahdottomuus mm. eettisistä ja tutkimusmenetelmällisistä syistä, toisaalta epäily siitä, onko tutkimus merkittävä tai relevantti oman ammattitaidon tai henkilökohtaisen ymmärryksen lisäämisen kannalta. Kun tutkimuksen lähtökohtana on usein henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen, on tanssin ”hyödyllisyyden” todistelu muille jäänyt vähälle huomiolle. Miksi tutkia sellaista asiaa, jonka tuntee ja tietää todeksi omassa kokemuksessaan, omassa kehossaan?

Tanssintutkimus onkin useimmiten laadullista. Se kuvaa tanssimisen kokemuksia ja sen tuottamia merkityksiä. Tanssipedagogiikan tutkimuksen edelläkävijä Sue Stinson kirjoitti jo vuonna 1985, että perinteiset tutkimusmenetelmät eivät sovellu kovin hyvin alan keskeisten kysymysten tutkimiseen. Tarve todistaa tanssin suotuisa vaikutus mm. itsetuntoon, luovuuteen ja sosiaalisiin taitoihin oli jo tuolloin suuri. Eräät tutkijat yrittivätkin soveltaa tanssin pedagogiseen tutkimukseen kokeellista asetelmaa esi- ja jälkitesteineen ja koe- ja kontrolliryhmineen. Pian havaittiin kuitenkin, että tutkittavat ilmiöt sisältävät niin paljon muuttujia, että tutkimusasetelmat kaatuivat omaan mahdottomuuteensa.

Luotettavuusongelmat ja vakavat eettiset kysymykset koskevat luonnollisesti kaikkea ihmistutkimusta, eivät vain tanssipedagogiikan tutkimusta. Koe- ja kontrolliryhmien muodostaminen pedagogisessa kontekstissa on eettisesti kyseenalaista, ja tanssipedagogiikan alalla tämä kysymys on otettu varsin vakavasti. Tanssipedagogiikan kansainvälinen tutkimusyhteisö onkin omaksunut melko yhtenäisen näkemyksen siitä, että alan keskeiset kysymykset liittyvät oppilaiden tanssikokemusten ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen sekä tanssipedagogisten käytäntöjen kehittämiseen. Tutkimusmenetelmät perustuvat näin tulkinnalliseen (interpretive) ja toimintatutkimuksen metodologiaan, joissa keskeisinä näkökulmina ovat oppilaiden ja opettajien kokemukset, havainnot ja toiminnan kuvaus. Tanssin vaikutusta erilaisiin ominaisuuksiin on arvioitu oppilaiden ja opettajien kokemuskuvausten kautta.

Tanssin merkityksiä

Tuoreen näkökulman oppilaiden kokemuksiin tanssista tarjoaa tanskalaisen tanssi- ja liikuntapedagogin Charlotte Svender Nielsenin tuore väitöskirja (2008), joka sukeltaa oppilaiden kokemusmaailmaan fenomenologisen lähestymistavan kautta. Tutkimus toteutettiin kahdeksanvuotiaiden oppilaiden parissa kööpenhaminalaisessa peruskoulussa, jossa tanssi oli omana oppiaineenaan kokeiluluontoisesti. Oppilaiden, koulun opettajien ja tutkijan omien kokemuksellisten näkökulmien kautta tutkimus luotaa syvälle lasten kehollisen kokemuksen esteettiseen luonteeseen. Tutkija toteaa, että kehollisuus, merkityksellisyys ja luovuus ovat keskeisiä ilmiöitä lasten liikkumisen ja liikkumiseen liittyvien oppimiskokemusten ymmärtämisessä. Tutkimus kuvaa niitä merkityksiä, joita liikkeen ilmaisullinen muoto ja oppimiskokemusten kehollinen luonne tuottavat lapsen kokemusmaailmassa.

Toinen hyvä esimerkki siitä, miten laadullinen tutkimus voi tavoittaa ymmärrystä oppilaiden tanssikokemusten luonteesta, on Sue Stinsonin ja Karen Bondin tutkimus (2000), jonka otsikko ”I feel like I’m going to take off: Young people’s experiences of the superordinary in dance” kertoo jo paljon sekä tutkimuksen

luonteesta että oppilaiden kokemusten luonteesta. Tämän kirjoituksen alussa esittämäni katkelma nuoren tanssinharrastajan kokemuksesta on lainattu juuri tästä tutkimuksesta. Toinen katkelma kuvaa myös tanssin ”välttämättömyyttä” osuvasti: ”Voisin haljeta, koska rakastan sitä niin, se todella merkitsee hirveän paljon. Tunnen olevani hukassa ilman sitä.” (Stinson & Bond 2000, 63, kirj. suom.)

Stinson ja Bond ovat tutkineet monin eri tavoin kerättyä aineistoa noin 600:lta tanssia harrastavalta lapselta ja nuorelta. Heidän mukaansa nuorten kokemuksissa painottuu autenttisen minän löytymisen kokemus, kun taas lasten kokemuksissa esiintyy paljon muuntautumista toiseksi. Seuraava kuvaus havainnollistaa transformaation kokemusta:

”Olin kobra, ylhäällä kiemurrellen.
Peruutan pois ja vääntelehdin kunnes pongahdin ylös.
Hymyilen käärmeen kasvojeni kautta.”
(Stinson & Bond 2000, 65, kirj. suom.)

Kielelliseen muotoon puettut ilmaukset saavat monia muotoja ja merkityksiä lasten ja nuorten kokemusmaailmassa. Stinson ja Bond (2000, 72) listaavat tutkimuksessaan lukemattomia metaforisia ilmauksia, jotka kuvaavat oppilaiden tanssikokemusten moniulotteisuutta. He puhuvat jännityksestä, ilosta, rauhasta, vapaudesta, lentämisestä, virtauksesta, sielusta, taivaasta ja monesta muusta voimakkaasta tai merkityksellisestä kokemuksesta. Tutkijat toteavatkin, että lasten ja nuorten kokemukset tanssista ovat monimuotoisia. Niissä yhdistyvät vapauden kokemus ja vahva kokemus autenttisesta minästä sekä toisaalta rajojen kohtaaminen ja ylittäminen ja itsen, ajan ja paikan unohtaminen, toiseksi muuntuminen.

Tällainen tutkimus puhuttelee erityisesti niitä, joilla on samankaltaisia kokemuksia, tai niitä, joille tanssilla on muuten jo henkilökohtaista arvoa ja merkitystä, kuten tanssinopiskelijoita ja tanssin parissa työtä tekeviä, vaikkapa tanssiterapeutteja tai kulttuurialalla toimivia ihmisiä. Laadullinen tutkimus ei yleensä pyri todistamaan tai osoittamaan mitään. Sen tarkoitus on tuottaa uutta ymmärrystä ja tietoa tutkittavasta ilmiöstä ja kehittää ammatillisia käytäntöjä. Se kommunikoi erityisesti oman alansa sisällä mutta harvemmin avautuu niille, joilla ei ole aiheesta henkilökohtaista kokemusta.

Kovempaa puhetta tanssin ja taiteen puolesta?

Tanssin merkityksen kyseenalaistaminen on monille tanssialan ammattilaisille melkoisen tuttu kokemus. Kokemuksellisen tiedon välittäminen on osoittautunut vaikeaksi, mutta kovaa todistusaineistoa tanssin ”hyödyistä” tai suotuisista vaikutuksista ei mikään taho ole systemaattisesti kerännyt.

Päätöksenteossa kova näyttö on kuitenkin ilmeisen tarpeen. Tämä on havaittu myös Yhdysvalloissa, jossa hyötyajattelun näkökulma on viime vuosina voimistunut. Taidekasvatuksen puolustajat ovat 2000-luvulla kovien vaatimusten ja alati tiukentuneiden resurssien uhkaamana ryhtyneet systemaattisemmin keräämään todistusaineistoa. Eräänä esimerkkinä tästä on tanssintutkija Judith Lynne Hannan artikkeli (2008), joka julkaistiin vastikään arvostetussa tieteellisessä aikakauslehdessä,

Educational Researcherissä. Artikkelissa Hanna rakentaa systemaattisesti argumentointia osoittaakseen, mihin tanssin kasvatuksellinen merkitys perustuu. Hän käyttää hyväkseen erityisesti nonverbaalisen kommunikaation ja kognitiotieteen näkökulmia. Hannan mukaan tanssin kasvatuksellisen arvon vähättely on pitänyt tanssin marginaalissa koulujen opetussuunnitelmissa, vaikka amerikkalaisen progressiivisen kasvatuksen edelläkävijät, tärkeimpinä John Dewey ja Elliot Eisner, ovat aikanaan luoneet perustan taiteen, mukaan lukien tanssin, merkittävyydelle koulujen opetussuunnitelmissa. Hanna etenee sitten osoittamaan, kuinka tanssista on tullut akateeminen oppiaine, jolla on oma käsitteellinen ja teoreettinen perustansa, ja kuinka tanssi kuuluu osana nonverbaalisen kommunikaation piiriin. Tässä kohden hän viittaa myös alan uusimpaan tutkimukseen, jonka mukaan puheen ja liikkeen tuottamisella on hermostollinen, aivojen rakenteeseen perustuva yhteys (Hanna 2008, 494). Seuraavaksi hän esittelee varsin laajasti kognitiotieteen avaamia näkökulmia tanssin mielellisen, henkisen luonteen ymmärtämiseksi ja osoittaa, kuinka kehollinen toiminta on useiden kognitiivisten prosessien perusta. Lopuksi hän kuvaa tanssin monia yhteyksiä toisiin oppiaineisiin ja esittelee erilaisia mahdollisuuksia integroivaan, oppiainerajat ylittävään pedagogiseen käytäntöön.

Toinen osoitus tarpeesta argumentoida systemaattisesti taidekasvatuksen puolesta on kirjanen *Critical Evidence: How the arts benefit student achievement* (2006), johon on koottu todisteita taidekasvatuksen suotuisasta vaikutuksesta oppilaiden koulumenestykseen. Kirjanen perustuu suurelta osin vuonna 2002 julkaistuun projektiraporttiin *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development*. Projektissa koottiin 62:n taidekasvatuksen vaikutuksia koskevan tieteellisen tutkimuksen tulokset yksien kansien väliin. Mukana on tutkimuksia musiikista, kuvataiteesta, teatterista ja tanssista, ja näyttö taidekasvatuksen yhteydestä oppimiseen ja sosiaaliseen kehitykseen vaikuttaa olevan erittäin vahvaa. Myös tanssin yhteyttä esim. lukemisen oppimiseen, luovaan ajatteluun, luovuuteen ja sosiaalisiin taitoihin on pystytty jossain määrin osoittamaan.

Tanssiin liittyvien tutkimusten merkitystä arvioivassa artikkelissa Karen Kohn Bradley toteaa, että tanssilla näyttää olevan erityinen yhteys luovan ja kriittisen ajattelun kehittymiseen. Tanssiin liittyvä fyysinen toiminta näyttää hänen mukaansa kehittävän ajattelun sujuvuutta, eräänlaista virtaavuutta tai ajattelun liikkuvuutta. Hän puhuu ideoiden kääntämisestä ylösalaisin ja niiden tarkastelemisesta eri näkökulmista. Tanssissa tällainen ”kääntely” tapahtuu konkreettisesti kehollisessa toiminnassa, ja Bradley toteaa, että eihän kehollisen ja henkisen toiminnan yhteys ole mikään yllätys.

Yllätyksellistä – tai hämmästyttävää – onkin oikeastaan se, että tämän yhteyden olemassaolo on nykyaikaisessa pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä hyvin pitkälle laiminlyöty. Kehon ja mielen yhteys on oivallettu jo tuhansia vuosia sitten. Niin idän viisaustraditioissa kuin antiikin sivistysperinteessä kehon harjoittaminen kuului ajattelun harjoittamiseen (Klemola 2005, 275). 1700-luvulla Jacques Rousseau esitti, kuinka keho ja aistit ovat ensisijaisia tiedon hankinnassa ja kuinka ajattelun oppiminen tapahtuu liikkumisen ja aistien välityksellä. (Rousseau 1762, 208). Valistus ja positivistinen, varmoihin havaintoihin perustuva tiede hylkäsi nämä näkemykset sadoiksi vuosiksi, koska niitä oli tuolloin mahdotonta

todistaa tieteellisin menetelmin. 2000-luvulla mm. kognitiotieteilijät ovat kuitenkin palaamassa samaan johtopäätökseen. Tukenaan heillä on nyt sekä entistä syvällisempi filosofinen ajattelu sekä teknologia, jonka avulla aivojen toimintaa voidaan kuvantaa. Näkökulma tietoisuuden ja oppimisen luonteeseen onkin tällä vuosituhanella muuttunut radikaalisti. Näkemys, jonka mukaan aivot ohjaisivat kehomme liikkeitä, on kumoutunut. Tilalle on tullut monimuotoisempi käsitys kehon, hermoston ja aivojen vuorovaikutuksesta (Pfeifer & Bongard 2007). Kognitiotieteessä on tapahtunut niin sanottu kehollinen käänne (embodied turn), jonka seurauksena ymmärretään, että neuromotorinen järjestelmä on kietoutunut kognitiiviseen järjestelmäämme ja että käsitteellinen ajattelu on kiinni kehollisissa kokemuksissa. Ihminen ei voi siis ajatella ja oppia mitä tahansa: ”Se, mitä voimme ajatella, on sidoksissa siihen, mitä voimme kokea. Ja se, mitä voimme kokea, on kehollisuutemme suuntaamaa ja rajoittamaa” (Anttila 2008, 30). Evan Thompsonin (2007) mukaan voimme keho–mieli-probleeman sijaan suunnata huomiomme elävän kehon ja eletyn kehon yhteyden tarkasteluun. Elävä keho tarkoittaa biologista kehoa, jonka orgaaniset tapahtumat välittävät meille kaiken tiedon maailmasta. Tämä kehollisten järjestelmien välittämä tieto muuntuu subjektiiviseksi, koetuksi tiedoksi, käsitteiksi, kieleksi ja ajatteluksi: toisin sanoen eletty keho on tietämisen perusta. Ajattelumme siis rakentuu sille, miten kehomme vastaanottaa, kuljettaa ja tuottaa informaatiota, miten aivot ja hermosto osallistuvat tiedon kuljettamiseen ja tulkintaan, sekä siihen, miten konkreettisesti toimimme fyysisessä, sosiaalisessa ja ideaalisessa maailmassa. Ajattelumme on siis sidoksissa kehollisuutemme tarjoamaan perspektiiviin maailmasta, aivan kuten Bradley toteaa.

Kehollinen tieto ja kehotietoisuus tanssin kasvatuksellisen merkityksen perustana

Edellä kuvaillut tieteelliset ja teoreettis-filosofiset näkökulmat antavat joitakin perusteluita sille, miksi tanssin kosketus on niin merkityksellinen. Liikkuminen ja tanssiminen eivät olekaan pelkästään mielihyvän ja virkistystyksen lähteitä eivätkä yksinomaan fyysisen kunnan ja terveyden osatekijöitä. Ne selittävät osaltaan sitä lähes käsinkosketeltavaa mutta vaikeasti sanallistuvaa kokemusta siitä, kuinka tietoa syntyy ihmisen sisällä, oivalluksia ja maailman jäsentymistä tapahtuu toiminnan kautta, melkein itsestään. Liikkeen ja kehon kautta ymmärrys itsestä suhteessa ympäröivään maailmaan jäsentyy, kokemus itsestä vahventuu ja erilaiset näkökulmat avautuvat. Ihminen kohtaa itsensä, toiset ihmiset ja ympäröivän tilan moniulotteisena, yhtä aikaa konkreettisenä ja abstraktina. Liikkuessa tunne omasta kehosta vahvenee. Ihminen saa kosketuksen itseensä. Kun ihminen saa kosketuksen itseensä liikkuvan kehonsa kautta, hän kokee voimautumista ja minuuden rakentumista. Tähänkin kokemukseen löytyy tieteellistä tukea nykyaikaisesta neurotieteestä. Antonio Damasion (2000) mukaan tietoisuus ja identiteetti perustuvat kokemukseen siitä, että kehossa koetut tuntemukset ja tunteet ovat yksilön omia: kun yksilö tuntee tapahtuman tapahtuvan itsessään, kehossaan, syntyy kokemus siitä, että tuo tuntemus on yksilön oma. Kehoon paikantuvat kokemukset luovat perustan yksilön ja tapahtumien välisten suhteiden käsittämiseksi, tietoisuuden kehittymiseksi ja identiteetin rakentumiselle.

Huomion kiinnittäminen kehollisiin tuntemuksiin ja subjektiiviseen, ei-kielelliseen kokemusmaailmaan on taidetanssin oppimisprosessin oleellinen elementti.

Taidetanssissa on erityisen tärkeää tavoittaa oma sisäinen kokemus liikkeestä. Ulkoisella suorituksellakin on toki merkitystä, mutta taidetanssin maailmassa ulkoinen mittaaminen ja suorituksen arviointi on kuitenkin toissijaista. Ainakin luovaan tai ilmaisulliseen tanssiin tai tanssi-improvisaatioon kuuluu olennaisesti omakohtainen liikkeen tuottaminen ja oman kehon rajoitusten huomioiminen. Tanssissa omat fyysiset rajat kohdataan usein kokemuksellisesti. Toki tanssiin kuuluu myös taitojen ja kestävyys- ja keuhko-koettelu, väsymys ja kipu. Yhä useammin taidetanssin opetuksessa kiinnitetään kuitenkin huomiota siihen, miltä liike tuntuu ja minkälaisia merkityksiä se herättää toisaalta tanssijan kokemuksissa, toisaalta vastaanottajan tuntemuksissa. Taidetanssin tarkoitus on tanssi itse, ilmaisu, kommunikaatio, merkityksen välittäminen. Merkityksen välittämiseksi on tanssijan itse koettava liike merkitykselliseksi – sisäinen tunne, kokemus liikkeestä on siinä tärkeää.

Tanssi osaksi jokaisen oppilaan kokemusmaailmaa

Taidekasvatuksen tilannetta kouluissa pohditaan nyt Suomessa usealla taholla. Taiteen merkityksestä ja taidekasvatuksen tuntimääristä keskustellaan enemmän tai vähemmän kiivaasti. Tanssi ei ole oppiaine koulujen opetussuunnitelmissa, se mainitaan lyhyesti liikunnan opetussuunnitelman osana. Käytännössä tanssin opetuksen toteutumisesta yksittäisissä kouluissa ei valvo kukaan, ja jokaisessa koulussa tilanne on erilainen ja riippuvainen ennen kaikkea opettajien omasta kiinnostuksesta, taidoista ja kokemuksista tanssin alalla. Tanssin tuominen kouluihin, osaksi jokaisen oppilaan kokemusmaailmaa, on siksi valtava haaste. Tanssilla olisi niin moniulotteisia mahdollisuuksia tukea oppilaita minuuden rakentumisessa, toisten ihmisten kohtaamisessa ja maailman jäsentämisessä, että sen marginaalinen asema koulussa ei ole perusteltu.

Jos tanssi ei tulevaisuudessakaan ole itsenäinen oppiaine peruskoulujen opetussuunnitelmissa, on tavalla tai toisella huolehdittava siitä, että tanssi löytää tiensä kouluihin muita reittejä pitkin. Miten ihmeessä tämä voisi tapahtua?

Kouluissa on jo nyt monia perinteitä ja käytäntöjä, joihin tanssi luontevasti kuuluu. Koulun juhlat, poikkitaiteelliset ja ainerajoja ylittävät projektit, erityisesti koulun esitystoiminta voisi olla aiempaa monipuolisempaa ja lähempänä oppilaiden kokemusmaailmaa. Opettajien ammattitaidon tukeminen siten, että heillä olisi enemmän rohkeutta ja taitoa käynnistää erilaisia esitysprojekteja, olisi eräs mahdollisuus. Opettajan ei tarvitse olla taiteilija, koreografi tai teatteriohjaaja, eikä hän voikaan olla sitä. Mutta opettaja voi oppia johtamaan monialaisia projekteja, jotka rakentuvat oppilaiden ideoiden, luovuuden ja mielikuvituksen varaan. Kokemuksia ja malleja taidekasvatusprojekteihin soveltuvista työtavoista on varmasti olemassa (ks. esim. Anttila 2006).

Kouluihin ja koulujen ympärille tulee rakentaa taidekasvattajien verkostoja, joiden avulla alueelliset resurssit saataisiin avuksi monipuolistamaan koulujen kulttuurista toimintaa ja tukemaan oppilaiden tasapainoista kehitystä, viihtyvyyttä ja hyvinvointia. Opettajien asiantuntemuksen tukeminen taitelijavierailuilla, tukemalla paikallisten taideopettajien mahdollisuutta toimia kouluissa ja rakentamalla yhteistyötä taiteen perusopetusta antavien oppilaitosten ja muiden

taideinstituutioiden ja koulujen välille olisi varmasti tervetullutta vaihtelua ja oppia myös opettajille. Niin sanotun kollektiivisen asiantuntijuuden idea tarjoaa uuden mahdollisuuden ajatella opettajan ja kouluyhteisön toimintaa. Jokaisen ei tarvitse osata kaikkea, eikä opetustyön tarvitse olla yhden ihmisen harteilla. Tiimityön ajatusta olisi hyvä laajentaa koulun seinien ulkopuolelle.

Jokaisessa koulussa olisi tärkeää pysähtyä miettimään, minkälaista kehollisuutta koulumaailma tukee ja toteuttaa. Minkälaisia kehollisen ilmaisun mahdollisuuksia oppilailla on jokapäiväisen puurtamisen lomassa? Jäävätkö ne hajanaisiksi tai tukahdutetuiksi eleiksi tai lysähtäneiksi kehonasenneiksi, tai toteutuuko tunneilmaisu puristuneina nyrkkeinä, maahan kohdistettuina katseina tai esineisiin, jopa toisiin ihmisiin kohdistuvana väkivaltana? Jos oppilaalla ei ole mahdollisuutta tulla kosketetuksi muutoin kuin tylästi tai välinpitämättömästi, hän tuskin koskettaa toisia kuunnellen tai herkästi. Herkkyyden ja myötätunnon ilmapiiriä on mahdollista luoda taiteen läsnäolon ja tanssin kosketuksen avulla.

Lähteet

- Anttila, E. (2008). Pintaa syvemmälle: taide, kasvatus ja muutoksen mahdollisuus. Teoksessa M. Lamas, H. Niinistö & J. Suoranta (toim.), *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 19–50.
- Anttila, E. (2007). Mind the body: Unearthing the affiliation between the conscious body and the reflective mind. Teoksessa L. Rouhiainen, E. Anttila, K. Heimonen, S. Hämäläinen, H. Kauppila & P. Salosaari (toim.), *Ways of knowing in dance and art*. Teatterikorkeakoulu: Acta Scenica 19, 79–99.
- Anttila, E. (2006). Taiteen voimalla: Taidekasvatuksen mahdollisuudet suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus* (1)37, 44–52.
- Anttila, E. (2004). Dance learning as practice of freedom. Teoksessa L. Rouhiainen, E. Anttila, S. Hämäläinen & T. Löytönen (toim.), *The same difference? Ethical and political perspectives on dance*. Theatre Academy, Finland: Acta Scenica 17, 19–62.
- Bond, K. E. & Stinson, S. W. (2000). "I feel like I'm going to take off!" Young people's experiences of the superordinary in dance. *Dance Research Journal* 32(2), 52–87.
- Bradley, K. K. (2002). Informing and Reforming Dance Education Research. Teoksessa Deasy, R. J. (toim.), *Critical Links: Learning in the Arts and Student Achievement and Social Development*. Washington, DC: AEP, 16–18. Luettu 2.12.2008. <http://www.aep-arts.org/resources/toolkits/criticallinks/criticallinks.pdf>
- Deasy, R. J. (toim.) (2002) *Critical Links: Learning in the Arts and Student Achievement and Social Development*. Washington, DC: AEP. Luettu 2.12.2008. <http://www.aep-arts.org/resources/toolkits/criticallinks/criticallinks.pdf>
- Hanna, J. L. (2008). A Nonverbal Language for Imagining and Learning: Dance Education in K-12 Curriculum. *Educational Researcher* (37)8, 491–506.
- Monni, Kirsi 2004. Olemisen poeettinen liike. Tanssin uuden paradigman taidefilosofia tulkintoja Martin Heideggerin ajattelun valossa sekä taiteellinen työ vuosilta 1996–1999. Teatterikorkeakoulu: Acta Scenica 15.
- Klemola, Timo 2005. Taidon filosofia – filosofin taito. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Pfeifer, Rolf & Bongard, Josh 2007. How the body shapes the way we think: A new view of intelligence. Cambridge: MIT Press.
- Rouhianen, Leena 2003. Living transformative lives: Finnish freelance dance artists brought into dialogue with Merleau-Ponty's phenomenology. Teatterikorkeakoulu, Acta Scenica 13.
- Rousseau, Jean-Jacques 1732. Émile eli kasvatuksesta. Suom. Jalmari Hahl. Porvoo: WSOY.

- Ruppert, S. (2006). Critical Evidence: How the Arts Benefit Student Achievement. National Assembly of State Arts Agencies. luettu 2.12.2008. <http://www.nasaa-arts.org/publications/critical-evidence.pdf>
- Stinson, S. W. (1985). Research as art: New directions for dance educators. Proceedings of the Third International Conference of Dance and the Child International. Auckland: Dance and the Child International, 217–238.
- Svendler Nielsen, C. (2008) Into the movement: a performative phenomenological field study on embodiment, meaning and creativity in children's learning processes in movement education in school. Copenhagen: University of Copenhagen.
- Thompson, E. (2007). Mind in life: Biology, phenomenology, and the science of mind. Cambridge: Belknap Press.

TAI

TAIDE- JA TAITOKASVATUS



Kirjoittajan esittely:

Eeva Anttila (tanssitaiteen tohtori, kasvatustieteen lisensiaatti) toimii tanssi-pedagogiikan professorina Teatterikorkeakoulussa tanssi- ja teatteripedagogiikan laitoksella. Hänen tutkimusaiheitaan ovat mm. dialoginen tanssipedagogiikka, kriittinen pedagogiikka taiteessa, kehollinen tieto ja oppiminen.

eeva.anttila@teak.fi

YHTEINEN POLKU

Taiteesta, taidosta ja kulttuurista hyvä pohja elämälle

TAIDE- JA TAITOAINEET OPPILAIDEN HYVINVOINNIN EDISTÄJINÄ – HYVÄ POHJA ELÄMÄLLE

Hanna-Liisa Liikanen

”Taide on suurta vapautta, jota minä symboloin ihmisille – kuin poppamies. Taide voi antaa suuria mahdollisuuksia ihmiselle. Ero on siinä, että taiteilija ei pyri parantamaan, taideterapeutti voi sen tehdä.” Näin kuvaili taiteilija Rafael Wardi työskentelyään potilaiden kanssa. Hän kävi 25 vuoden ajan viikoittain maalaamassa yhdessä toipilaiden kanssa Nikkilän sairaalassa. Taiteessa on piileviä ajattelua ja luovuutta virkistäviä voimia. Wardin mukaan juuri kulttuurin sallivuus ylittää arjen rajan¹.

Esittelen tässä artikkelissa taiteen mahdollisuuksia luoda hyvää pohjaa elämälle ja ylittää arjen rajoja luovuuden keinoin. Samalla ehdotan taide- ja taitoaineiden lisäämistä lasten ja nuorten opetuksessa. Näkökulmani painottuu hyvinvoinnin edistämiseen erityisesti yhteisen kulttuuritoiminnan avulla.

Taiteen soveltaminen hyviin tarkoituksiin

Taiteen ja kulttuuritoiminnan voima on niiden kyvyssä integroida aistit ja mielen eri kerrokset. Ne auttavat keskittymään ja luomaan uutta sekä terävöittävät ja rikastuttavat elämäämme. Esteettinen kokemus on ilahduttavaa ja omakohtaisesti koettua. Se vie mukanaan, kuljettaa pois mielen matkoille tai kiinnittää nykyhetkeen (Bardy 2002).

Oman väitöskirjatutkimukseni, *Taide kohtaa elämän* (2003), ja kansainvälisen kirjallisuuden pohjalta näen, että taidetta voidaan soveltaa kaikenikäisten hyvinvointia edistäviin tarkoituksiin. Ensinnäkin taide on elämys ja taidenautinto sellaisenaan, osana ihmisten tarpeita. Taideteoreetikko Ellen Dissanayake on hienosti todennut, että ”ilman taidetta tai musiikkia emme voisi elää, sen puuttuminen koetaan todellisena, kuin janona tai nälkänä. Taiteella ei välttämättä ole tarkoitusperiä, vaan taide on itseisarvoista, mutta sosiaaliseen maailmaan osallistuva taide on tullut jälleen mahdolliseksi”.

¹ Haastattelin taiteilija Wardia vuonna 2001 Suomen Mielenterveysseuran KOEI-lehteä ja väitöskirjaani *Taide kohtaa elämän* (2003) varten.

Toiseksi voidaan todistaa, että taiteella ja kulttuuritoiminnalla on yhteys hyväksi koettuun terveyteen ja parempaan toimintakykyyn. Taide- ja kulttuurielämykset synnyttävät tunteita, jotka vaikuttavat aivoissa psykofysiologiseen säätelyjärjestelmään ja tasapainottavat sen toimintaa. Markku T. Hyypän (2005) mukaan ihmismielen, aivotoiminnan ja elimistön toimintaa säätelevän järjestelmän pysyvä tasapaino ympäristön kanssa on juuri hyvinvointia ja terveyttä.

Kolmantena mainittakoon kulttuuritoiminnan ja harrastamisen myötä syntyneet ystävyyssuhteet, sosiaaliset siteet ja yhteisöllisyys, jotka lisäävät turvallisuuden tunnetta ja oman elämän hallintaa. Yhteinen harrastaminen auttaa löytämään kavereita, ja kaverisuhteiden syntyminen puolestaan vahvistaa kuvaa itsestä osana yhteisöä. Vapaa-ajan harrastustoiminta kantaa elämää ja säilyy usein koko elämän kestäväksi aktiivisuutena. Kuorolaulua pidetään hyvänä esimerkkinä kulttuuriharrastamisesta, jossa laulamisen lisäksi syntyy yhteisöllisyyttä, ystävyyssuhteita ja yhdessä tekemisen iloa, joka kantaa vaikeidenkin elämäntilanteiden yli. Me-henki tuottaa sosiaalista pääomaa, joka puolestaan generoi terveyttä.

Neljäntenä ovat taiteen, tilojen, sisustamisen ja ympäristön vaikutukset viihtyisämmän elinpiirin luomiseen. Kaunis päiväkotitai koulumiljööluo harmonisuudellaan sekä virkistymisen että rauhoittumisen ilmapiiriin. Myös luontoympäristö on suomalaisten ikuinen kauneuden lähde, josta pitäisi saada nauttia säännöllisesti.

Taide- ja ilmaisutaitojen opettaminen lapsille ja nuorille on vaativaa. Mutta toivoisin, että kasvattajat näkisivät ne suuret mahdollisuudet, joita yhteys sosiaalisen ulottuvuuden kanssa tarjoaa. Tällä tarkoitan taide- ja taitoaineiden merkitystä sekä oppilaiden identiteetin vahvistajana että sosiaalisena kokemuksena, sillä ne synnyttävät luottamusta ja hyvinvointia. Tällä en tarkoita sellaista sosiaalistamista, joka tappaa yksilöllisyyden, luovuuden ja arjen oikut. Helena Södermanin (2007) mukaan taidekasvatusta voitaisiin ajatella vitamiinina, joka elvyttää kokonaisvaltaisesti.

Taidelähtöisiä kehitysmenetelmiä lasten parissa

Kulttuuri- ja taidelähtöisiä kehitysmahdollisuuksia on tutkittu ja sovellettukin lasten ja nuorten kasvatuksessa, opetuksessa ja vapaa-ajantoiminnoissa hyvin tuloksin. Lähtöoletuksena on, että taiteella on kykyä löytää uusia luovia keinoja liikutella mieltä ja toimia ”tulkkina”. Aistien tarjoamia ilmaisukanavia käytetään hyödyksi, kun lasta autetaan tavoittamaan omat tunteensa ja kokemuksensa. Mieli ja aistit saadaan virittymään esimerkiksi elämäkertahaastattelulla tai elämäkerran kirjoittamisella ja yhdistämällä niitä draaman tekemiseen. Ytimessä on tunteiden kohtaaminen, niiden kanssa pärjääminen ja uuden alun löytäminen (Bardy & Barkman 2001).

Leikillä ja taiteella on paljon yhtäläisyyksiä, mutta ne syntyvät erilaisista edellytyksistä ja erilaisin tavoittein. Lapset ovat luontaisesti luovia ja etsivät leikeissään sekä jännitystä että vaaroja. Leikin maailma on vapaa rajoitteista, säännöistä ja asetuksista. Lapsille leikki on todellisuutta, joka tapahtuu

virtuaalimaailmassa. Leikki on olemassa kehittymisen vuoksi, siinä voi toteuttaa omia ideoita ja sisällyttää haluttua tietoa luovasti joukkoon.

Maria Laukan (2001) mukaan lastenkulttuuri onkin suurta kertautumisen ja takautumisen taidetta, jolla uusinnetaan mennyttä ja luodaan omaa uutta. Satu, mielikuvitus, leikki ja taide antavat mahdollisuuksia rakentaa oma maailma, joka järjestää mielen kaaoksenkin uuteen uskoon. Leikki muistuttaa sellaista taidekasvatustoimintaa, jossa korostetaan prosessia eikä lopputulosta. Tätä mieltä ovat myös yhteisötaiteen parissa työskentelevät taiteilijat. Juuri yhdessä tekeminen on tärkeintä. Taideprojektille voidaan asettaa taiteellisia tavoitteita, mutta sittenkin yhdessä läpikuljettu luova prosessi on osoittautunut arvokkaimmaksi tulokseksi.

Samaa vapautuksen pedagogiikkaa sisältää sosiokulttuurinen innostaminen, joka on rantautunut Suomeen viime vuosien aikana. Se soveltuu hyvin myös osaksi koulutyötä. Leena Kurjen (2000; 2006) mukaan liikkeellepanevana voimana ovat sosiaalipedagogiset tavoitteet, kulttuurinen tasa-arvo, osallisuus ja luovuus. Sosiokulttuurinen innostaja, kuten taiteilija tai taideaineiden opettaja, toimii aloitteen tekijänä yhteisen kulttuurin kehittämisessä. Näin vapaudutaan kasvattajan ja kasvatettavan asetelmasta, uskalletaan asettua tasavertaiseksi ja kasvaa yhdessä. Taide sulautuu osaksi arkea ja (koulu)elämää, johon jokaisella on mahdollisuus osallistua.

Sosiokulttuurinen yhteisöllinen toiminta on ollut jo kauan osana suomalaista kulttuuri- ja kasvatustyötä. Musiikkiopistojen ja lasten kuvataidekoulujen verkosto on toteuttanut varhaiskasvatusta koululaitoksen tukena jo vuosikymmeniä. Kirjastojen lastenosastot ovat kehittäneet lukutaitoa, tietoa ja kirjallisuuden tuntemusta. Kansalais- ja työväenopistot ovat luoneet kaikenikäisille mahdollisuuden harrastaa ja välittää perinnetietoa monipuolisesti.

Lukuisat yksityiset sekä yhteiskunnan rahoittamat kulttuuri-instituutiot ovat kehittäneet lapsille, nuorille ja erityisryhmille luovaa toimintaa ja omia ohjelmistoja. Toivottavasti koulu voi jatkossakin vierailla museossa, teatterissa tai elokuvissa. Monelle lapselle ja nuorelle nuo kerrat voivat jäädä ainoiksi kulttuuriretkiksi, mutta ne saattavat kuitenkin kylvää siemenen myöhempään kulttuurin kuluttamiseen tai taiteen tekemiseen. Varhaiskasvatuksen ja lasten päivähoidon osaksi on hyväksytty taidelähtöiset menetelmät sekä sosiokulttuurinen innostaminen. Mihin ne sitten ylemmillä kouluasteilla katoavat?

Taidetyöskentely rakentaa identiteettiä

Inkeri Sava (2001) kuvaa taiteilijoiden ja opettajien työparikokeilua, jossa käytettiin yhdessä oppimisen menetelmää. Hän pohtii, voidaanko kouluissa taidetyöskentelyn avulla vahvistaa identiteettiä ja ehkäistä syrjäytymistä. Kokemustensa myötä hän vakuuttui siitä, että työpajatyöskentely ja prosessimainen eteneminen ovat yhteisenä kokemuksena aina merkittäviä. Identiteetin muodostumisessa on erotettavissa kolme komponenttia: itsearvostus on emotionaalista ja antaa hyvinvoinnin tunteen, itsekäsitys lähtee kognitiivisesta tietoisuudesta ja itsekontrolli eli toiminnan komponentti auttaa hoitamaan asioita. Taiteellisessa työskentelyssä tunteet ovat keskeisellä sijalla. Juuri omien tunteiden

käsittely edistää yhteyttä toisiin ja yhteisöön sekä vahvistaa itsearvostusta ja identiteettiä.

Englantilaisen Françoise Matarasson (2000) laajojen haastattelututkimusten mukaan taiteella on sekä yhteiskunnallisia että yksilöllisiä merkityksiä. Yksilötasolla taiteen tekeminen nostaa itsetuntemusta ja luovuutta sekä kasvattaa ihmisenä. Jos lapsena on mahdollisuus taiteellisiin harrastuksiin, ne omaksutaan luonnollisen helposti. Ja näin kasvaa taiteen ja kulttuurin harrastus, joka jatkuu läpi koko elämän. Tämä näkyy hyvin elämäkertoissa, joissa kuvataan omaa lapsuutta ja suhdetta taiteeseen. Taide osoittautui monille tärkeäksi sopeutumisen ja pärjäämisen välineeksi elämän heilutellessa laidasta toiseen, esimerkiksi murrosiässä (Eskola & Laaksonen 1998; Saresma 2002).

Koulukodeissa asuvilla nuorilla on rankkoja kokemuksia syrjäytymisestä, loukatuksi ja hylätyksi tulemisesta sekä hoitopaikkojen ja koulujen vaihdoista. Näiden lasten ja nuorten kohdalla todellinen haaste on saada heidät kiinnittymään omaan elämään ja valaa uskoa tulevaisuuteen. Heille ei syntynyt käsitystä oman elämän arvokkuudesta ja merkityksellisyydestä. Jokaiselle on tärkeää nähdä itsensä arvokkaana yksilönä ja hyväksyttynä yhteisössä. Valokuvaaja Miina Savolainen toteutti vuonna 1998 Maailman kaunein tyttö -valokuvaprojektin koulukodissa elävien tyttöjen kanssa. Tästä kehittyi voimauttava valokuvaus, josta tytöt löysivät ilmaisukeinon sanojen puuttuessa. Hanke paljasti persoonalliset ja kiinnostavat nuoret, jotka samalla mursivat stereotyyppisiä ajatusmallejamme.

Stakes toteutti vuosina 1999–2003 Elämäkertaketju-hankkeen, jossa työmenetelminä olivat elämäkertojen kirjoittaminen, teatteri, valokuvaus, draama ja kuvallinen ilmaisu. Kävi ilmi, että taidelähtöiset menetelmät toimivat hyvinä jäänmurtajina aikuisten ja nuorten välisessä vuorovaikutuksessa antaen muotoa, näkyvyyttä ja syvyyttä asioihin. Taide oli kokemusten ja tunteiden tulkkina silloin, kun sanoja oli vaikea löytää. Taide auttoi ihmisiä lähemmäksi itseään, toisiaan ja yhteisöä (Bardy & Känkänen 2005).

Lea Kantosen (2005) keskustelu- ja yhteisötaide lähtee liikkeelle tavoitteiden yhteisestä asettamisesta ja nimeämisestä. Tämä ei rajoita taiteen vapautta vaan helpottaa eri osapuolten yhdessä toimimista. Tavoitteet voivat olla epämääräisiä ja tarkentua prosessin myötä. Näin on tapahtunut koululaisten, heidän omaistensa sekä opettajien yhteisissä taidetyöpajoissa. Oppilas voi haluta jotain muuta kuin mitä opettajat tai vanhemmat tavoittelevat. Opettajat halusivat löytää omaan työhönsä mielekkäitä sisältöjä, ja oppilaat halusivat tutustua samanikäisiin nuoriin, oppia uusia taiteen tekniikoita ja saada työnsä esille sekä pitää hauskaa. Vanhemmat toivoivat nuorten löytävän ja vahvistavan identiteettiään. Projektin rahoittajat halusivat suvaitsevaisuuden lisääntyvän. Yhteiseksi tavoitteeksi lopulta kirjattiin, että kerätään ja asetetaan näytteille nuorten tietoa omista jokapäiväisistä tiloistaan ja lempipaikoistaan.

Projektin kolmeksi tilaksi muodostuivat lempipaikka (treenikämpä, luontopolku jne.), koulu ja museo. Koulu muuttui omaksi tilaksi, kun sinne asetettiin yhdessä rakennettu valokuvanäyttely lempipaikoista. Sama näyttely koettiin museossa

toisin, sinne se ikään kuin kuului. Nuoret olivat ylpeitä, että he saivat olla mukana ripustamassa töitään sekä koulun että museon tiloihin (Kantonen 2005).

Näkymätöntä sosiaalityötä taiteen avulla

Antti Karisto pohtii tiedon, kauneuden ja moraalisen suhteita. Hän on huolissaan tiedontulvan yliveraisuudesta kouluissa ja kotona. Yhteiskunta on asettanut tavoitteensa kognitiivisen tilan jatkuvalle kasvulle. Kognitiivisen tilan laajentuminen ei välttämättä kasvata moraalista tilaa, useimmiten lienee päinvastoin. Karisto pitää mahdollisena ja jopa todennäköisenä, että esteettinen uteliaisuus ja sen kirjoittama toiminta voi tietämistä herkemmin innostaa moraaliin pohdintoihin. Taiteen tekeminen tai vastaanottaminen voi myös toimia tiedon lähteenä, sillä taiteen kieli vetoaa yhtä aikaa sekä älyyn että tunteeseen (Karisto 1998, 65).

Taiteen avulla voidaan löytää sellaisia voimavaroja, joita muuten ei helposti huomata. Taiteen sosiaalisella vaikutuksella tarkoitetaan sitä, että taiteen keinoin ihminen löytää kapasiteettia hallita omaa elämäänsä ja etsiä uusia polkuja. Karisto kuvaa tätä ”näkyttömäksi sosiaalityöksi”. Taide etsii tietä elämään ja pois yhteiskunnallisen autismin tilasta. Taideteoreetikko Richard Shusterman (1997) kuvaa hyvin taiteen paluuta elämään ja keinoa mukautua uuteenkin kulttuuriseen yhteisöön. Amerikan mustan alaluokan getto-kokemuksista syntyi rap-musiikki, jota soitettiin aluksi vain livenä kouluissa, nuorisotaloilla ja kaduilla. Rap-musiikki on sittemmin levinnyt globaalisti jokaiseen kolkkaan, jossa nuoriso kokoontuu. Musiikin myötä nuorison tärkeäksi kokema sanoma leviää. Taide ei ole elämästä erillinen asia, ja taidekasvatuksen tulee kulkea samassa rytmisessä elämän kanssa.

Yhteenvetona

Lasten ja nuorten hyvinvointia ja terveyttä edistetään monin tavoin. Lainsäädännön ja palvelujen lisäksi lasten ja nuorten hyvinvointia ovat edistäneet lukuisat nuoriso-, liikunta- ja kulttuurihankkeet sekä sosiaali- ja terveydenhuollon sekä koulujen kehittämishankkeet, joista esimerkkinä mainittakoon KiVa-kouluhanke koulukiusaamista vastaan. Terveyden edistämisen politiikkaohjelma (2007) painottaa lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemista hyvien elintapojen, terveystieteiden sekä kulttuurin keinoin.

Taide- ja kulttuuritoiminnalla on monin tutkimuksin todettu olevan positiivisia vaikutuksia hyvinvointiin ja terveyteen. Vahvimmin se vaikuttaa yhdessä tekemisen ja harrastamisen välityksellä. Hyvinvointia voidaan edistää koulujen taide- ja taitoaineiden opetuksessa siten, että yksilöopetuksen lisäksi tehdään yhteisiä taideprojekteja, joihin jokainen saadaan mukaan. Yhteisötaiteellisia tai taidelähtöisiä kehitysmenetelmiä voidaan integroida muuhunkin opetukseen. Yhdessä tekeminen, tavoitteiden asettaminen ja luova oivaltaminen vahvistavat me-henkeä ja kehittyvää itsetuntoa.

P. S. Opetusministeriö on 22.9.2008 asettanut työryhmän valmistelemaan Kulttuurin hyvinvointivaikutusten toimintaohjelmaa vuosille 2010–2014. Toimin ohjelmatyön selvityshenkilönä vuoden 2009 loppuun asti. Tavoitteena on hyvinvoinnin ja terveyden edistämisen näkökulmasta selvittää, miten taide- ja kulttuuritoimintaa

voitaisiin lisätä osaksi jokaisen arkea, sosiaali- ja terveydenhuollon palveluja sekä työhyvinvointia. Tehtävänä on myös selvittää näiden vaikutuksia koulutukseen.

Lähteet

- Bardy, M. (2002). Syrjäytymisestä, taiteesta ja kehityksestä. Teoksessa Sava, I. & Bardy, M. (toim.), Taiteellinen toiminta, elämäntarinat ja syrjäytyminen. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F 21. Helsinki, 8–15.
- Bardy, M. & Barkman, J. (2001). Tunteet ja ilmaisutaidot sosiaalipoliittisena kysymyksenä. Yhteiskuntapolitiikka 66 (3), 199–209.
- Bardy, M. & Känkänen, P. (2005). Omat ja muiden tarinat. Ihmisyyttä vaalimassa. Helsinki: Stakes.
- Eskola, K. & Laaksonen, P. (toim.) (1998). Rakkaudesta taiteeseen. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seuran toimituksia 704.
- Hyyppä, M. T. & Liikanen, H-L. (2005). Kulttuuri ja terveys. Edita.
- Kantonen, L. (2005). Telta. Kohtaamisia nuorten taidetyöpajoissa. Helsinki: Like.
- Karisto, A. (1998). Rajankäyntiä – kognitiivisen, esteettisen ja moraalisen suhteista. Teoksessa Bardy, M. (toim.), Taide tiedon lähteenä, 63–80.
- Kurki, L. (2000). Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Tammer-paino.
- Kurki, L. (2006). Kansalainen persoonana yhteisössään. Teoksessa Kurki, L. & Nivala, E. (toim.), Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 115–192.
- Laukka, M. (2001). Leikki leikin vuoksi, mutta ei taiteen tähden. Teoksessa Bardy, M. (toim.), Taide tiedon lähteenä. Jyväskylä: Atena, 12–14.
- Liikanen, H-L. (2003). Taide kohtaa elämän. Arts in Hospital -hanke ja kulttuuritoiminta itäsuomalaisten hoitolaistosten arjessa ja juhlassa. Otavan kirjapaino.
- Saresma, T. (2002). Häivähdys kauneutta. Taide suomalaisten arjessa. Kansanvalistusseura. Helsinki.
- Sava, I. (2001). Taikomo – kokonaisuuden tutkimukselliset toimintaperiaatteet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 8. Helsinki.
- Shusterman, R. (1997). Taide, elämä ja estetiikka. Tampere: Gaudeamus.
- Söderholm, H. (2007). Taidekasvatus – samassa rytmissä elämän kanssa. Teoksessa Bardy, M. ym. Taide keskellä elämää. Nykytaiteen museo Kiasman julkaisu 106/2007. Helsinki: Like, 143–150.

Taiteai

TAIDE- JA TAITOKASVATUS



Kirjoittajan esittely:

Valtiotieteiden tohtori **Hanna-Liisa (Assi) Liikanen** on työskennellyt sosiaali- ja terveystoimen kenttä-, suunnittelu- ja hallintotehtävissä yli kolmekymmentä vuotta. Vuosina 1999–2004 hän toimi Suomen Mielenterveysseuran koordinoimassa Terveyttä kulttuurissa -verkostossa vetäjänä ja väitteli valtiotieteen tohtoriksi aiheenaan taiteen soveltavat mahdollisuudet sosiaali- ja terveydenhuollon hoitoyksiköissä. Opetusministeriö on nimittänyt hänet selvittäjäksi valmistelemaan Kulttuurin hyvinvointivaikutusten toimintaohjelmaa vuosille 2010–2014.

Esimerkki

Nuorisohanke Myrsky

Heljä Järnefelt

Oppimista tukevat ympäristöt

Oppimista tapahtuu kaiken aikaa ja kaikkialla. Harrastukset voivat tukea kouluopetusta. Sosiaalisen ympäristön vuorovaikutuksen merkitys oppimiselle on kiistaton. Nuoret kokevat harrasteyhteisöt itselleen läheisiksi, ja siksi ne ovat tarpeellisia vertaisoppimisen ympäristöjä. Harrastuksissa on mahdollista liittää asiat laajoihin kokonaisuuksiin, ja ne suovat mahdollisuuden oppia ratkomaan kerralla useita reaaliaikaisen maailman ongelmia. Mikäli halutaan edistää oppimista, tulee ratkaisuprosessin omistajuus kuitenkin luovuttaa oppijalle. Prosessin tulee sekä tukea että haastaa nuoren omaa ajattelua.

Nuorisohanke Myrsky

Kulttuurirahaston valtakunnallinen nuorisohanke Myrsky tarjoaa taiteen avulla sisältöä nuorten elämään.

Suomen Kulttuurirahasto on sitoutunut Myrsky-hankkeeseen kolmeksi vuodeksi, vuosiksi 2008–2011. Se tukee aktiivisesti pysyvien paikallisten toimintamallien luomista. Rahaston roolina on myös pitää yllä hankkeiden korkeaa tasoa ja eettisyyttä. Kulttuurirahaston tuki kolmen vuoden aikana on noin 3 miljoonaa euroa. Eri puolille Suomea syntyvien paikallishankkeiden toivotaan rohkaisevan aloittamaan uusia hankkeita koko maassa.

Myrsky-hanke on suunnattu ensisijaisesti 13–17-vuotiaille nuorille. Myrskyyn voivat osallistua kaikenlaiset nuoret, ja erityistä huomiota kiinnitetään ns. katvenuoriin. Katvenuoria ovat esimerkiksi nuoret, joilla itsellään tai joiden lähipiirissä on päihde- tai mielenterveysongelmia tai jotka kohtaavat arjessaan väkivaltaisuutta tai rikollisuutta. Nuori voi vetäytyä katveeseen myös itse esimerkiksi koulukiusaamisen tai arkuuden vuoksi. Katveeseen joutumisen voi aiheuttaa myös vähemmistöön kuuluminen, vamma tai jokin erityistarve. Myös koko paikkakunta tai alue saattaa olla katveessa.

Konkreettista tekemistä

Nuoret ovat Myrskyn pääosan esittäjiä, joita taiteen ammattilaiset tukevat omalla osaamisellaan. Tavoitteena on antaa nuorille rohkaisevia esimerkkejä ja konkreettista tekemistä ja sitä kautta luoda onnistumisen kokemuksia. Parhaimmillaan Myrsky yhdistää erilaisia nuoria ja heidän osaamistaan. Paikallisen toiminnan aloittamisessa avainasemassa ovat nuorten kanssa työskentelevät aikuiset, kuten opettajat, nuorisotyöntekijät ja viranomaiset.

Myrskyllä on myös yhteisö IRC-galleriassa

Galleria on suunnattu kaikille nuorille, myös sellaisille, jotka eivät ole mukana Myrsky-hankkeen tuen piirissä olevassa toiminnassa. Se tarjoaa nuorille yhteisön, jossa voi jakaa omaa osaamistaan ja työskennellä yhdessä verkon välityksellä. Internet-sivujen sisällön laatua seurataan aktiivisesti.

Lisätietoa Myrskystä: www.myrsky.info

YHTEISTYÖVERKOSTOT TAIDEKASVATUKSEN TUKENA

Päivi Venäläinen

”Opettajien valmiudet suunnitella ja toteuttaa museoretkiä muiden opintoretkien ohella riippuu heidän opiskeluaikanaan saamistaan virikkeistä ja viitetason faktoista. Tämä tosiasia velvoittaa opettajakoulutuksesta vastuussa olevat tahot liittämään sekä luokan- että aineenopettajakoulutusohjelmiin sellaisia opintojaksoja, joihin sisältyy esim. juuri museokäynnin valmistelu ja käytännöntoteutus sekä riittävä esineistötuntemus. [...] Näyttää kuitenkin siltä, että mainittu museokäyntiharjoittelu on pikemminkin sattumanvaraista kuin tiukasti ohjelmaan liittyvä opiskelun muoto.”

Näin kirjoittaa Kyösti Kiuasmaa alustuksessaan museoasiain neuvottelukunnan asiantuntijaseminaarissa vuonna 1975. Valitettavasti puhe voisi olla myös vuodesta 2009. Suomalainen koulu hyödyntää edelleen kovin satunnaisesti yhteiskunnan muita instansseja kasvatusta ja opetustyössään. Olisi kuitenkin tärkeää, että oppilaat pääsisivät myös ensisijaisen tiedon äärelle ja kiinnittämään koulussa saamaansa tietoa muuhun yhteiskuntaan. Tämä koskee myös taidekasvatusta. Sen täysipainoiseen toteutumiseen sisältyvät taide- ja kulttuurikokemukset erilaisissa kulttuuriympäristöissä ja alkuperäisten teosten äärellä. Näistä kokemuksista hyötyvät muutkin kuin taidekasvatusta.

Jakamista ja oppimista

Kun koulu tekee opetustyötään yhdessä ulkopuolisten tahojen kanssa, nousevat ensimmäisenä esiin käytännön kysymykset, kuten aikataulujen sovittaminen, vastualueiden jakaminen sekä sisältöjen ja toimintatapojen määrittäminen. Nämä ovat olennaisia kysymyksiä, mutta yhtä tärkeää on tuoda julki näkemykset siitä, miksi yhteistyötä tehdään ja miten luodaan ymmärrys yhteisestä toiminnasta.

Vaikka tässä julkaisussa näkökulma on eri koulumuotojen toteuttamassa taidekasvatuksessa, ei yhteistyöverkostoista puhuttaessa voida pysyttää yksinomaan koulun tavoitteissa ja tarpeissa. Aidossa yhteistyössä toiminta on kahdensuuntaista. Kummankin osapuolen on koettava yhteistyö tarpeelliseksi ja merkitykselliseksi. Onnistuneen yhteistyön taustalla on se, että molemmilla osapuolilla on selkeä käsitys sekä omistaan että kumppaninsa vahvuuksista ja tarpeista. Koulun vahvuudet ovat oppilaantuntemuksessa ja pedagogisessa osaamisessa. Koulu tarvitsee aitoja kulttuuriympäristöjä ja teoksia sekä asiantuntijoiden tietoa prosesseista kulttuurituotteiden ja niiden esittämisen takana. Kulttuuritoimijat oppivat kouluyhteistyön avulla välittämään alansa tietoutta ja asiantuntijuutta eri tavoilla, erilaiset kohderyhmät huomioon ottaen.

Tällä hetkellä monet kulttuurilaitokset ja kuntien kulttuuri- ja opetustoimet käyvät läpi opetussuunnitelmia ja pyrkivät kääntämään kulttuuritoimijoiden tarjonnan opetussuunnitelmien kielelle. Tavoitteena on, että opettajat ymmärtävät, millä tavalla opiskelu kulttuuripaikoissa on osa tavoitteellista opetussuunnitelmaa, ja että kulttuuritoimijat oppivat näkemään sisältönsä ja toimintansa pitkäjänteisen ja tavoitteellisen kasvatustyön näkökulmasta.

Yhteistyö on jakamista, jaettua asiantuntijuutta. Kumpikaan osapuoli ei voi alistaa toista omiin tarkoituksiinsa. Taidemuseo tai teatteri ei voi ajatella lapsia ja nuoria vain tulevina maksavina asiakkaina, eikä koulu voi vaatia kulttuurilaitosta räätelöimään toimintatapojaan koulun aikataulun tai sisältöjen mukaan. Yhteistyössä kunnioitetaan osapuolten erityisyyttä ja asiantuntemusta. Jakamalla tietoa ja tekemisen tapoja etsitään yhteisiä kosketuspintoja. Tämä vaatii ymmärrystä toisen kielestä, toimintatavoista ja -kulttuurista sekä molemmilta resursseja ja aikaa suunnittelutyöhön. Ei ole olemassa valmista sabluunaa, jonka avulla yhteistyö koulun ja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa saadaan toimimaan. Yhteistyöverkoston muodostaminen on toimijoista lähtevä, yhteinen oppimisen prosessi. Ennen konkreettiseen yhteistyöhön ryhtymistä on hyvä selvittää, mitä eri mahdollisuuksia yhteistyö tarjoaa ja mitkä sisällöt ja toimintamuodot palvelevat kussakin tilanteessa parhaiten.

Erilaisia kosketuspintoja

Kulttuuri-instituutioiden ja koulujen laajin yhteinen tekijä on vastuunkanto yhteiskunnan kulttuuriperintöopetuksesta, jonka avulla lapsille ja nuorille annetaan mahdollisuus ja välineitä kulttuuriperinnön erilaisten muotojen kohtaamiseen, kulttuuriseen osallisuuteen ja toimijuuteen sekä oppimiseen.

Millaisia konkreettisia välineitä koulun ja kulttuuritoimijoiden yhteistyössä käytetään? Luonnostellen voisi sanoa, että työvälineinä ovat oma tekeminen ja toisten aikaansaamien prosessien ja produktioiden seuraaminen sekä tutustuminen instituutioihin, jotka tutkivat, tallentavat ja esittävät eri kulttuuri- ja taiteenmuotoja. Tutuksi tekemisellä on eri tasoja. Tavoitteena voi olla, että oppilaat tehdään tietoiseksi eri kulttuurimuotojen ja -instituutioiden olemassaolosta. Hieman enemmän vaatii se, että heidän kiinnostuksensa saataisiin heräämään. Varsinaisen tavoitteen tulisi kuitenkin olla se, että oppilaat oppisivat käyttämään kulttuurin eri muotoja ja ymmärtäisivät niiden merkityksen omassa elämässään.

Oppimistavoitteen saavuttamisessa koulujen ja kulttuurialan asiantuntijoiden yhteistyö on välttämätöntä. Kulttuurikentän toimijat tuntevat kulttuurimuotojen ja niitä ylläpitävien tahojen toimintatavat. He osaavat ohjata käyttämään niitä elämysten ja kokemusten, mutta myös tiedon lähteenä. Ammattilaisten toimintaan ja tuotoksiin perehtyminen kasvattaa ymmärrystä taiteesta ajattelun, kommunikoinnin, tutkimisen ja oppimisen tapana. Koulun ulkopuolisten tahojen toimintaan ja sisältöihin tutustuminen on erilaisten oppimisympäristöjen haltuunottoa. Oppimisen ympäristöjä ovat niin paikat, joissa erilaisia taiteen muotoja esitetään, kuin itse teoksetkin.

Kokemuksesta oppimiseen

Taiteen merkitystä ihmiselle perustellaan yleisesti taiteen tuottamalla kokemuksella. Oppimiseen pelkkä kokemus ei riitä. Täytyy luoda tilanteita, joissa oppijalle syntyy merkityksiä. Merkityksiä syntyy, kun oppija on aktiivisessa roolissa. Taiteen kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että passiivinen katsoja on valmis oppimaan näkemisen, tulkitsemisen, kokemisen ja osallistumisen kautta. Oppija ohjataan poimimaan taiteesta aineksia, joiden hän kokee olevan itselle merkityksellisiä ja jotka siten saavat aikaan oppimista.

Sekä koulun että kulttuuritoimijoiden haasteena ei niinkään ole tuottaa kulttuuria, joka vastaisi nuorten odotuksiin, vaan ohjata nuori löytämään ympärillä olevasta kulttuurista ja taiteesta yhtymäkohtia omaan elämäänsä. Nuorta tulisi opettaa toimimaan ja opiskelemaan taiteen ympäristössä. Hänet tulee ohjata huomaamaan, että taide auttaa luomaan merkityksiä ja että taide antaa mahdollisuuksia tiedon soveltamiselle ja esimerkkejä tiedon soveltamisesta.

Yksi keino löytää taiteesta yhtymäkohtia omaan elämään on lähestyä taidetta yksilön ja yhteisön toimintakenttänä. Taidetta tarkastellaan tapana käsittää ja käsitellä maailmaa ja sen ilmiöitä sekä ihmistä itseään ja muita nyt, ennen ja tulevaisuudessa. Ei yritetä vastata kysymykseen, mitä taide on, vaan pohditaan, mikä rooli taiteella on yksilön elämässä ja yhteiskunnassa. Koulun taidekasvatusta ei tässä tapauksessa voi toteuttaa vain koulun seinien sisäpuolella. Kun nuori näkee, miten taide oikeasti sijoittuu yhteiskuntaan, hänelle muodostuu käsitys taiteen mahdollisuuksista ja merkityksistä. Tietoa taiteesta ja taiteen kautta saatavasta tiedosta sekä omasta suhteesta taiteeseen saa parhaiten tutustumalla aitoihin teoksiin ja kulttuurikohteisiin.

Taide oppimisen tapana

Kouluissa tieteellä selkeydessään ja kyvyssään perustella näkemyksensä maailmasta on ollut etulyöntiasema. Taiteen opiskeluun on ollut vaikeampi asettaa tavoitteita, ja saavutusten arviointi on ollut hankalampaa. Tulisi kuitenkin huomata, että koska taide pyrkii olemaan normeista vapaa, sillä on kyky nähdä ja näyttää asioita, joita tiede ei välttämättä näe tai pysty näyttämään. Parhaimmillaan koulu voi olla toisaalta erilaisten, toisaalta päällekkäisten tietoa, havaintoja ja kokemuksia käsittelevien toimintakenttien, asiantuntijayhteisöjen kumppanuutta. Koulun etuna on ensinnäkin se, että siellä eivät tiukat tieteen normit ole rajoittamassa toimintaa ja toiseksi ote taiteeseen voi olla hyvinkin pragmaattinen ilman taidemaailman vaatimuksia puhtaasta, autonomisesta taiteesta.

Jos tavoitteemme on kasvattaa lapset ja nuoret kulttuurisesti moninaiseen maailmaan, heille on suotava mahdollisuus käsitellä asioita sekä tieteen että taiteen keinoin. Käytännössä taiteellinen tapa opettaa, opiskella ja oppia merkitsee taideteosten käyttöä oppimateriaalina ja taideinstituutioiden hyödyntämistä oppimisympäristöinä. Tämä edellyttää sekä opettajien että oppilaiden perehdyttämistä taiteen maailmaan. Siinä auttavat taito- ja taitoaineissa saatavat tiedot ja taidot.

Kasvatus- ja kulttuuri-instituutioiden vuoropuhelu on yhteiskunnassamme olevan asiantuntijuuden jakamista. Se tarjoaa vaihtoehtoisia oppimisympäristöjä sekä nuorille mahdollisuuden nähdä erilaisia tapoja etsiä, luoda ja tallentaa tietoa, ilmiöitä ja asioita maailmasta. Aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamiseen ei riitä tietoisuus mahdollisuuksista. On oltava käsitys siitä, että vallitseva kulttuuri ja jaettava tieto ovat valintojen tulosta, sekä siitä, miten itse voi niihin vaikuttaa. Koulun ulkopuolisten tahojen hyödyntäminen on osa koulun tehtävää antaa laaja-alaisesti välineitä yhteiskunnassa ja maailmassa toimimiseen, tiedonhakuun ja elinikäiseen oppimiseen.

Kirjallisuus:

- Bardy, M. (toim.) 1998. Taide tiedon lähteenä. Atena: Jyväskylä.
- Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M. & Korhonen, P. (toim.) 2007. Taide keskellä elämää. Kiasma, Like: Helsinki.
- von Bonsdorff, P. 2002. Taidekasvatuksen tehtävät: Kysyä, puhua, muistaa. Kulttuuritutkimus 19 (2)2000, 51–56.
- Downing, D. & Watson, R. 2004. School art: what's in it?: Exploring visual arts in secondary schools. Berkshire: NFER.
- Efland, A. D. 2002. Art and Cognition: Integrating the visual arts in the curriculum. New York & London: Teachers College, Columbia University.
- Gibbs, K., Sani, M. & Thompson, J. (toim.) 2007. Lifelong learning in museums. A European handbook. EDISAI srl, Ferrara.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen L. 2004. Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. WSOY: Helsinki.
- Hein G. E. 1998. Learning in the Museum. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (toim.) 1999. The educational role of museum. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. 1991. Museum and gallery education. Leicester: Leicester University Press.
- Hooper-Greenhill, E. 2000. Museums and the interpretation of visual culture. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. 1994. Museum and their visitors. London: Routledge.
- Kaitavuori, K. 2004. KOPS Kiasman kiertokoulun opetussuunnitelma. Helsinki: Nykyaiteen museon julkaisuja 91/2004.
- Kallio, K. (toim.) 2004. Museo oppimisympäristönä. Helsinki: Suomen museoliitto.
- Kettunen, K. et al. (toim.)2006. Kuvien keskellä. Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta. Helsinki: Like.
- Kinananen P. (toim.) 2007. Museologia tänään. Helsinki: Suomen museoliitto.
- Levanto, M. & Pettersson, S. (toim.) 2004. Valistus / museopedagogiikka / oppiminen: Taide-museo kohtaa yleisönsä. Helsinki: Valtion taidemuseon taidemuseoalan kehittämissyksikkö.
- Manninen, J. et al. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt, johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Moffat, H. & Woolard, V. (toim.) 2004. Museum and gallery education: a manual of good practise. Walnut Creek: Altamira.
- Rossi, L-M & Seppä, A. (toim.) 2007. Tarkemmin katsoen: Visuaalisen kulttuurin lukukirja. Helsinki: Gaudeamus.
- Sederholm, H. 1998. Starting to play with arts education: Study of ways to approach experiential and social modes of contemporary art. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Sederholm, H. 2000. Tämäkö taidetta? Helsinki: WSOY.
- Seppänen, J. 2001. Katseen voima: kohti visuaalista lukutaitoa. Tampere: Vastapaino.
- Shusterman, R. 1997. Taide, elämä ja estetiikka: Pragmatistisen filosofian näkökulma estetiikkaan. Suomentaja Vesa Mujunen. Helsinki: Gaudeamus.
- Stewen, R., Haapalainen, R. & Kaitavuori, K. 2007. Nykyaiteidetta etsimässä: neljä keskustelua Kiasmassa. Helsinki: Like, Kiasma.
- Taylor, B. (toim.) 2006. Inspiring learning in galleries. London: engage.
- Varto J., Saarnivaara, M. & Tervahattu, H. (toim.) 2003. Kohtaamisia: taiteen ja tutkimisen maastoissa. Hamina: Akatiimi.
- Venäläinen, P. (toim.) (2008). Kulttuuriperintö ja oppiminen. Helsinki: Opetushallitus, Suomen museoliitto.

Internet:

Illeris, H. 2006. Museums and Galleries as Performative Sites for Lifelong Learning: Constructions, Deconstructions and Reconstructions of Audience Positions in Museum and Gallery Education. <<http://www.le.ac.uk/ms/m&s/Issue%2010/2%20Illeris.pdf> [17.2.2009]>.

Venäläinen, P. 2007. Taidekokemus oppimiskokemuksena. Taidekasvatuksen verkkolehti Synnyt Taidekasvatuksen tiedonala 4/2008 joulukuu, 52-60. <http://arted.uiah.fi/synnyt/pdf/4_2008/venalainen.pdf [17.2.2009]>.

Painamaton lähde:

Kiuasmaa, K. 1975. Museot pedagogiikan palveluksessa. Alustus museoasiain neuvottelukunnan asiantuntijaseminaarissa 16.10.1975.

Taítái

TAIDE- JA TAITOKASVATUS



Kirjoittajan esittely:

Päivi Venäläinen on filosofian sekä luokanopettajakoulutuksen saanut kasvatustieteen maisteri. Tällä hetkellä hän valmistelee väitöskirjaa Jyväskylän yliopiston taidekasvatuksen laitokselle aiheenaan nykyaikainen oppimisympäristö. Venäläinen työskentelee Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osastolla tuntiopettajana opetusalan museo- ja näyttelypedagogiikka. Aikaisemmin hän on työskennellyt Valtion taidemuseon museopedagogisissa tehtävissä ja mm. Kulttuurin laajakaista – kansalliset kulttuurilaitokset -kulttuurikasvatushankkeen tuottajana. Vuoden 2009 alussa Venäläinen aloitti Museopedagoginen yhdistys Pedaali ry:n puheenjohtajana.

NÄIN SYNTYI TURUN KULTTUURIPOLKU

Jari Kuusento

Kaikissa kulttuurihankkeissa on monia vaiheita. Aluksi on idea, jonka toteuttamista aletaan suunnitella. Suunnitelmien selkiintyessä mukaan tulee yhä enemmän ihmisiä, joiden kaikkien panos on tärkeä. Tässä artikkelissa kuvataan Turussa rakennetun Kulttuuripolun vaiheita. Polun rakentaminen olisi ollut mahdotonta ilman toimivaa yhteistyöverkostoa. Verkostoissa toimivat ihmiset ylläpitävät ja kehittävät Kulttuuripolkua edelleen.

Ideointi

Idea Turun Kulttuuripolusta syntyi vuoden 2002 tienoilla, kun Opetushallitukselta alkoi tulla ensimmäisiä versioita vuoden 2004 opetussuunnitelmasta. Huomattiin, että uuden kunnallisen opetussuunnitelman myötä Turkuun voitaisiin rakentaa järjestelmä, jolla taattaisiin koululaisten kulttuuriin liittyvät opintokäynnit.

Tuumasta toimeen. Mietin ja visualisoin, mitä organisoitu kulttuurivierailujen sarja olisi käytännössä. Tein taulukon, johon olin kullekin vuosiluokalle sijoittanut muutaman vierailun eri taidelaitoksiin: kirjastoihin, teattereihin, elokuvaan, konsertteihin ja museoihin.

Olin jäsenenä Turun opetustoimessa vuoden 2002 lopulla perustetussa uusien opetussuunnitelmien ennakoivassa ryhmässä, jossa koetimme varautua uusien opetussuunnitelmien tuleviin vaikutuksiin. Toin tässä ryhmässä keskusteluun myös Kulttuuripolku-idean, ja se sai positiivisen vastaanoton.

Iso opetussuunnitelmaryhmä tarvitsi ainekohtaisia alaryhmiä. Minun tehtäväkseni tuli koota äidinkielen ryhmä, johon valikoituivat yläkoulun äidinkielen opettaja Tommi Kinnunen, ylä- ja alakoulussa opettava Marjo Haapatie, alakoulussa opettava Jenni Alisaari ja alakoulussa toimiva erityisopettaja Leena Kulmala. Idea Kulttuuripolusta ja siitä, että sen luominen tulisi olemaan keskeinen osa opetussuunnitelman kirjoitusprosessia, ei saanut tässä ryhmässä varauksetonta hyväksyntää. Sain rakentavaa kritiikkiä, ja se oli tervetulleempaa kuin kritiikitön nökyttely.

Olen äidinkielen opettaja, ja minulla oli johdettavana äidinkielen opetussuunnitelmaryhmä. Olin opetussuunnitelmien perusteista päätellyt, että Kulttuuripolkuun tulisi sisällyttää ainakin retket teatteriin, elokuvaan ja kirjastoon. Kokonaisuuden kannalta katsoin kuitenkin viisaimmaksi pyrkiä liittämään Kulttuuripolun myös muiden aineiden oppisisältöihin. Kävin läpi opetussuunnitelman senhetkisen version ja etsin viitteitä tai selviä velvoitteita kulttuurivierailuihin. Niitä löytyi kuvataiteesta, musiikista, historiasta ja aihekokonaisuuksista. Lisäksi ainakin uskonnon oppiaineessa oli selvä velvoite vierailulla kirkkorakennuksessa. Käsityöhön liittyvää vierailua en toiveista huolimatta liittänyt kokonaisuuteen, sillä halusin viedä hanketta eteenpäin siinä muodossa, että jokainen opintokäynti on johdettavissa opetussuunnitelman perusteista.

Kutsuin kuntakohtaisen opetussuunnitelman työryhmistä opettajia yhteiseen palaveriin. Kuvataiteen ja musiikin opettajat vastasivat kutsuuni, ja myöhemmin mukaan tulivat vielä historian opettajat sekä aihekokonaisuuksien edustaja. Yhteistyö muiden oppiaineiden kanssa oli alusta lähtien hedelmällistä: erityisesti on mainittava kuvataiteen kaksikko Pikke Syrjä-Väisänen ja Riitta Pajala (ent. Pouttu). Ideointivaihe jatkui, ja minulla oli jo kolme hyvää yhteistyöryhmää: oman oppiaineen suunnitteluryhmä, muiden kulttuuriaineiden ryhmät ja kaupungin opetussuunnitelmaryhmä.

Toimeksianto

Jotta hankkeesta tulisi totta, sille piti saada jonkinlainen virallinen asema ja mielellään myös toimeksianto esimieheltä. Sain luvan jatkaa tunnusteluja opetussuunnitelmatyöryhmän puheenjohtajalta suunnittelupäällikkö Tapio Alapaattikoskelta, ja tällä valtuutuksella otin yhteyttä kulttuuritoimenjohtaja Keijo Perälään. Tavatessamme Perälä tuntui innostuvan Kulttuuripolusta, mutta hänen assistenttinsa suhtautui asiaan varauksellisesti. Jälkeenpäin minulle täsmentyi, että Kulttuuripolkua pidettiin niin massiivisena, että sen pelättiin jyräävän alleen aikaisemmat yhteistyöhankkeet, kuten teatterien kummiluokat ja kuvataideluokkien taidenäyttelyt. Koetin kuitenkin korostaa, että Kulttuuripolku ei tulisi käsittämään koko kulttuurikasvatusta vaan olisi jonkinlainen perälauta – tämän vähempää kulttuuria ei yhdenkään oppilaan tulisi saada.

Keväällä 2004 pidettiin palaveri, jossa oli koulupuolelta edustettuna kaikki ”kulttuuriaineet” ja kaupungin kulttuuritoimen edustajina oli ihmisiä kulttuurikeskuksesta, museoista, kirjastosta, orkesterista ja teatterista. Muodostimme yhteistyöryhmät, jotka perehtyisivät oppiaineensa opetussuunnitelmaan, miettivät, miten voisivat tehokkaimmin vastata opetussuunnitelman velvoitteeseen, ja saattaisivat suunnitelmansa kirjalliseen muotoon. Aikaa suunnitelmien tekoon olisi noin kaksi kuukautta.

Lobbaaminen

Laskin alun perin, että hanke maksaisi vuositasolla Turulle noin 60 000 euroa. Budjetti ylittyi, mihin suurimpana syynä oli se, etten aluksi laskenut kuljetuskustannuksia mukaan. Niistä muodostui loppujen lopuksi yllättävän suuri menoerä: Kulttuuripolussa maksetaan jokaisen oppilaan (keskustan koulujen oppilaita lukuun ottamatta) bussimatka koulusta kulttuurilaitokselle ja takaisin. Sen tiesin etukäteen, että teatteri olisi kallista, mutta siihenkään en alkukaavailuissa osannut budjetoida riittävästi.

Tämä hanke oli niin suuri, että se vaati lobbaamista. Kävin kesällä 2003 apulaiskaupunginjohtaja Kaija Hartialan luona ja esitin hänelle ideani. Hartiala suhtautui positiivisesti ideaani, mutta arveli tällaisia retkiä tehtävän joka tapauksessa. Myönsin, että tehdään, muttei järjestelmällisesti. Uskoakseni ymmärsimme toisiamme niin hyvin, että hän monissa kohdissa tasoitti tietä Kulttuuripolulle.

Talvella 2004 tapasin opetuslautakunnan ja kulttuurilautakunnan puheenjohtajat ja varapuheenjohtajat, sopivasti sekä demareita että kokoomuslaisia. Poliitikon apu on monen hankkeen läpiviennissä välttämätön, mutta siinä on omat riskinsä

– jos käy niin, että hanke leimautuu jonkin puolueen poliittisen toimijan omaksi jutuksi, saattaa hyväkin hanke hautautua. Tällä kertaa esittely onnistui: ensimmäiset Kulttuuripolkua tukevat puheenvuorot kuultiin vihreiden, keskustapuolueen ja vasemmistoliiton edustajilta.

Hankkeen ammattitaitoinen eteenpäinvienti vaatii taitavaa junailua, yhteydenottoja ja laskelmointia. Amatöörinä hankkeen läpivienti on pikemminkin epämääräistä haahuilua, nolostuttavia yhteydenottoja ja silkkää tuuria. Poliitikoille ja korkeille virkamiehille Kulttuuripolkua on aina ollut mukava esitellä, koska heitä kiinnostaa kokonaisuuden toimiminen. Poliitikko tai kaupunginjohtaja hakee mielellään ratkaisuja, joissa hallintokunnat tekevät yhteistyötä ja rakenteiden käyttö tehostuu. Hallintokunnan virkamiehet eivät välttämättä ole aivan yhtä innostuneita, koska he tietävät, että kaikki maksaa ja että heidän tehtävänsä on raapia rahat kokoon. Opettajat ja kulttuurityöntekijätäkään eivät jokaiselle uudelle idealle heti syty: on tullut nähtyä monenmoista visiota, missiota ja tahtotilaa.

Samaan aikaan ruohonjuuritasolla

Koulu- ja kulttuuriryhmien suunnitelmat alkoivat valmistua keväällä 2004. Niistä muokattava kokonaisuus oli tarkoitus viedä lautakuntien hyväksyttäväksi viimeistään saman vuoden syksyllä. Kulttuurisuunnitelmat eivät olleet ”samasta puusta”, joten niitä oli muokattava. Niiden paikoin lennokkaatkin ilmaiset oli yksinkertaistettava ja selkeytettävä. Jos nyt olisin uudelleen rakentamassa Kulttuuripolkua, mieltäisin yksityiskohtia vieläkin tarkemmin ja yrittäisin laatia vielä tarkemmat ohjeet. Jos retkien vastuuhenkilöstä, ajankohdasta tai vaihtoehtoista on vähänkin epäselvyyttä, se näkyy heti osallistumisaktiivisuudessa.

Ryhmät tekivät hiki päässä töitä, noudattivat määräaikoja ja sietivät kritiikkiä. Innostusta piti osaltaan yllä se, että tämä hanke oli todella lähtenyt ruohonjuuritason toimijoiden tarpeista. Kaikki kuntatyöntekijät ovat nähneet myös projektien kääntöpuolen: työtä tehdään ilman lisärahaa, ja samalla oma perustyö kärsii. Kulttuuripolku-hanke oli tässä suhteessa hiukan poikkeava: se vastasi juuri niihin tarpeisiin, joihin olimme kouluissa ja kulttuurilaitoksissa vuosien saatossa törmänneet. Ennen Kulttuuripolkua Turun linnan saleissa kuuluivat oppaan yksinäiset askeleet, ja samaan aikaan useissa luokkahuoneissa opettajat kertoivat Katarina Jagellonicasta ja mahdollisesti episkoopin avulla elävöittivät opetustaan.

Suunnitelma eteni myös ”vapaan kulttuurin” puolella, eli mukaan tuli myös monia kulttuurilaitoksia ja -tarjoajia, jotka eivät olleet Turun kaupungin organisaatioita. Suunnitelmaa esiteltiin vapaalla teatterikentällä, ja Varsinais-Suomen elokuvakerhon kanssa saatiin neuvoteltua hyvät sopimukset. Yhteistyötä tehtiin myös Turun taidemuseon kanssa, joka on yksityinen säätiöpohjainen museo. Aboa Vetus & Ars Nova -museo on niin ikään yksityinen museo, ja he olivat kierrättäneet kaikki kuudesluokkalaiset keskiaikaisessa Turussa jo ennen Kulttuuripolkua. Hyvällä syyllä voisi siis sanoa, että me monistimme Aboa Vetuksen konseptin muihin museoihin. Musiikin Kulttuuripolussa tärkeä yhteistyökumppani on Turku Jazz, ja yhteistyötä tehdään myös Turun seudun musiikkiopiston kanssa.

Hinnoista oli sovittu, suunnitelmat oli tehty ja viety hyväksyttäväksi. Suunnitelma hyväksyttiin opetuslautakunnassa syyskuussa ja kulttuurilautakunnassa lokakuussa 2004. Kaikki oli selvää: rahat olivat seuraavan vuoden budjetissa ja lautakunnat olivat nuijineet päätökset. Oli vain yksi ongelma: kouluissa kukaan ei vielä tiennyt hankkeesta juuri mitään.

Nyt se vasta alkaa!

Kulttuuripolusta oli tiedotettu kouluille rehtorikokouksissa sekä silloin, kun kouluilta pyydettiin palautetta kuntakohtaisesta opetussuunnitelmasta. Tällainen tiedottaminen ei kuitenkaan riitä: Kulttuuripolun alettua vuonna 2005 sain päivittäin vastata useisiin kyselyihin. Olimme saaneet talkoovoimin Kulttuuripolulle nettisivuston, mutta sekään ei riittänyt tyydyttämään tiedontarvetta.

Kaupungin ja koulun yhteinen taidekasvatushanke tarvitsee siis tehokkaan tiedotusyksikön. Kulttuuripolku oli jo niin iso hanke, että tarvitsimme kipeästi tiedottajan, jonka se saikin syksyllä 2005, kun Leena Kulmala rupesi oman opettajan työnsä ohella kiertämään kouluja ja vastailemaan sähköposteihin. Alkuvaiheessa minä vastasin Leenan omiin tai hänen kouluilta välittämiinsä kysymyksiin.

Leena otti vastuulleen myös kouluissa kiertämisen ja koulujen Kulttuuripolku-yhdyshenkilöille tiedottamisen. Hän porhalsi yhä uusiin ja uusiin opettajainhuoneisiin energisenä ja iloisena viestintuojana: ”Hei, teille on budjetissa osoitettu kulttuurirahaa!” Leena valmistaa edelleen jokaiseen esittelytilaisuuteen juuri sitä koulua koskevan diasarjan, eli opettajat saavat ajantasaista ja oikeaa tietoa, joka koskee juuri heitä.

Ensimmäisen nettisivuston Kulttuuripolulle teki Paasikivi-opistossa opiskellut Tuomas Hinkkanen. Olemme kiitollisia myös Paasikivi-opiston opettajalle Merja Kärkkäiselle, joka teki paljon töitä Kulttuuripolun hyväksi. Minä päivitin sivuja vuoden 2005 loppuun – epäsäännöllisesti ja työläästi. Vuoden 2006 alusta saimme vakituisen ylläpitäjän Ilkka Kaljosen, joka uudisti sivustot nykyiseen muotoonsa.

Kun kokonaisuus on kasassa ja työ alkaa, hyvä tiedotustiimi on korvaamaton. Tiedotettavaa on paljon, kysymykset voivat olla liian vaikeita tai liian helppoja, ja joku saattaa piruuttan kysyä sellaistaikin, johon vastausta ei ole. Jos yksin tekee tällaista työtä liian kauan, kokonaisuus hämärtyy ja voimat hupenevat. Olemme kuitenkin pitäneet huolen siitä, että vaikeisiinkin kysymyksiin tulee vastaus vuorokaudessa, tai jos ei tule, kerromme vuorokauden aikana, koska vastaus tulee. Luulisin, että tämä periaate ja se, että osaamme eurolleen kertoa jokaisen koulun käytettävissä olevan Kulttuuripolku-rahaman on todistanut, että olemme luotettavia.

Yhdyshenkilöverkoston luominen

Lukuvuoden 2005 alussa pyysimme kouluja valitsemaan Kulttuuripolku-yhdyshenkilön, joka ottaisi vastaan tiedotteet Kulttuuripolusta, osallistuisi tiedotustilaisuuksiin ja muutenkin seuraisi Kulttuuripolun ja kaupungin kulttuuritarjontaa. Jos koulu ei ilmoittanut yhdyshenkilöä, oletimme automaattisesti, että koulun rehtori toimii Kulttuuripolku-yhdyshenkilönä. Saimme jo ensimmäisenä vuonna lähes kaikkiin kouluihin Kulttuuripolku-yhdyshenkilöt.

Taidekasvatuksen kannalta Kulttuuripolku-yhdyshenkilöt ovat korvaamattomia. Nykyään siis jokaisessa koulussa on ainakin yksi ihminen, jolta voi mennä kysymään Kulttuuripolun käytännöistä. Yhdyshenkilöt on kutsuttu vuosittain johonkin yhteiseen tilaisuuteen. Yleensä teemana on ollut jokin uudistus. Toisinaan kulttuuritoimi on kutsunut jonkin aineen tai luokka-asteen opettajia kertoakseen tulevan vuoden tarjonnasta. Wäinö Aaltosen Museo esimerkiksi kutsuu joka vuosi kuvataiteen opettajat, joista monet ovat koulujensa Kulttuuripolku-yhdyshenkilöitä, infotilaisuuteen, jossa kerrotaan tulevan kauden näyttelyistä ja jaetaan oppimateriaalia. Tätä käytäntöä ylläpitää ja kehittää museolehtori Satu Reinikka, joka on myös yksi Kulttuuripolun parhaista tukijoista.

Kun halutaan, että yhdyshenkilöksi ryhtyy asiasta kiinnostunut ja osaava henkilö, pestistä olisi jollakin tavoin tehtävä houkutteleva. Palkka olisi oiva konsti, mutta suuria mahdollisuuksia siihen ei liene. Palkka on vaihdellut välillä 0 €kk – 80 €kk. Viime aikoina on avautunut uusi mahdollisuus edes hiukan palkita Kulttuuripolku-yhdyshenkilöitä. Kaupungin kirjastokortit vaihdetaan kulttuurikorteiksi, mutta vielä on hiukan auki se, mitä eroa noilla korteilla on. Olemme neuvotelleet alustavasti, että Turun Kulttuuripääkaupunkivuonna 2011 Kulttuuripolku-yhdyshenkilöille voitaisiin tarjota vuosittain kohtuullinen määrä teatteria, elokuvaa ja musiikkia. Neuvoteltu on myös siitä, että kaikille yhdeksäsluokkalaisille oppilaille ladattaisiin Kulttuurikorttiin esimerkiksi pari vapaavalintaista teatteriesitystä, elokuvanäyttäntöä ja konserttia.

Esimiehet

Kulttuuripolun kaltaisia hankkeita olisi mahdotonta viedä eteenpäin ilman esimiesten tukea. Alkuvaiheessa Turkka Hietanen ja Tapio Alapaattikoski olivat riittävän rohkeita ottamaan tarvittavat askelet, ja sen jälkeen – organisaation muuttuessa ja Turkka Hietasen jäätyä eläkkeelle – Timo Jalosella opetustoimen johtajana ja Outi Rinteellä perusopetuspäällikkönä on ollut varma ja tekijöitä tukeva ote. Olemme tunteneet, että koulutoimen johto luottaa meihin.

Oman kouluni rehtorina toimi Kulttuuripolun alkuvaiheessa Eira Vainio-Rantanen ja hänen jäätyään eläkkeelle Anne Alho. He molemmat ovat hienolla tavalla antaneet tilaa tehdä koulussamme myös muuta kuin sitä, mitä on aina ennenkin tehty. Samoin Leenan rehtori Matti Hannus on suhtautunut ennakkoluulottomasti ja kannustavasti Leenan moniin muihinkin ideoihin – viimeisimpänä Koulukylään.

Lopuksi

Taidekasvatuksen kehittäminen koulussa vaatii aikaa ja laajan yhteistyöverkoston – sitä laajemmin, mitä isommasta kokonaisuudesta on kysymys. Kulttuuripolku-ajattelu Turussa on lähtenyt mallista, jossa pyrimme tarjoamaan kaikille peruskoululaisille samanlaisen polun: kaikki pääsevät samoihin kohteisiin. Pelko siitä, että tämä nielaisee kaiken muun kulttuuritoiminnan, on jo osoittautunut turhaksi. Päinvastoin, Kulttuuripolun pohjalta ja paljolti saman yhteistyöverkon avulla on ryhdytty luomaan uutta kokonaisuutta, joka tarjoaa syvempiä ja yksilöllisempiä taidekokemuksia: Kulttuuripihat.

www.kulttuuripolku.fi; www.kulttuuripihat.fi; www.koulukyla.fi

Taítái

TAIDE- JA TAITOKASVATUS



Kirjoittajan esittely:

Jari Kuusento toimii äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana Turussa Puropellon yläkoulussa. Hän harrastaa salibandya, oppi-kirjojen kirjoittamista ja kunnallisia kehittämisprojekteja. Kuva: Perttu Hemminki

OULUN KAUPUNGIN KULTTUURIOPETUSSUUNNITELMA

Terhi Sainio

Esittelen artikkelissani opettajien ja kulttuuritoimijoiden yhteistyötä kulttuuriopetussuunnitelman näkökulmasta. Oulun kaupunki on sisällyttänyt kunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan kulttuuriopetussuunnitelman (8.4. Opetussuunnitelmaa täydentävät suunnitelmat). Esittelen oululaisen mallin kulttuuriopetussuunnitelman laatimisesta ja toteutumisesta opettajien ja kulttuuritoimijoiden yhteistyön kautta.

Kulttuuriopetussuunnitelma on laadittu koulujen kulttuuriopetuksen avuksi, ja se toimii aihekokonaisuuksien tavoin opetuksen eheyttäjänä. Kulttuuriopetus ei ole perusopetuksen tuntijaossa määrätty oppiaine tai opetussuunnitelman perusteiden aihekokonaisuus. Kulttuuriopetussuunnitelman tavoitteena on avata kulttuurin aihealueita ja sitoutua useisiin eri oppiaineisiin. Tavoitteena on yhdistää eri oppiaineiden samankaltaisia sisältöjä ja vahvistaa koulujen ja kulttuuritoimijoiden yhteistyötä. Oulun kaupungin kulttuuriopetussuunnitelma on yksi malli kunnallisen kulttuuriopetuksen kehittämiseksi.

Taide- ja taitokasvatus kulttuuriopetussuunnitelmassa

Kulttuuriopetussuunnitelma kokoaa samankaltaisia kulttuurisia sisältöjä eri oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien opetuksesta. Koska taidekasvatus antaa mahdollisuuden käsitellä kokonaisuuksia taideteosten, tekstien ja taiteellisen toiminnan kautta (Pääjoki 2004, 108–113), oppilaan omaan tekemiseen ja kokemiseen pohjautuva opetus voi antaa myös muille oppiaineille väylän kulttuuriopetukseen. Vaikka tuntijaossa määriteltyjen taide- ja taitoaineiden opetukseen sisältyy merkittävä osa koulujen kulttuuriopetuksesta, annetaan näissä oppiaineissa silti vain osa peruskoulun kulttuuriopetuksesta.

Taidetta, taitoja ja käsillä tekemistä voi käyttää opetusmenetelmänä eri oppiaineiden sekä kulttuuritoimijoiden ja -palvelujen yhteistyössä. Konkreettisen tekemisen lisäksi opetusta voitaisiin laajentaa taidekokemusten aktivointiin ja tulkintojen ja merkitysten etsimiseen, jolloin kulttuuritoimijoiden ja opettajien yhteistyölle avautuu uusia mahdollisuuksia (Kalhama 2006, 118–121). Oppilaiden oma tuottaminen osana kulttuurikokemusta on tärkeää kokemuksen sisäistämisen kannalta. Oppilaan omat ajatukset kokemusten visualisoinnissa tai konkretisoinnissa ovat tärkeitä, kun toimitaan yhteistyössä eri kulttuurilaitosten, taiteilijoiden tai muiden asiantuntijoiden kanssa. Opetus ja oppiminen kulkevat oppilaan, opettajan ja kulttuuritoimijan välillä tasavertaisina. Kukaan ei yksipuolisesti ota tai anna jotakin, vaan kaikki osallistujat ovat mukana sekä toteuttajina että vastaanottajina (ks. Pääjoki 2004, 11). Kulttuurin opettamisessa on useita tapoja, joita kaikki asianosaiset pohtivat yhdessä: tietoa siirretään ja kokemuksia vaihdetaan, itse tehdään ja aistitaan.

Kulttuuri on opetettavana alueena laaja. Kulttuuriopetustyötä ei opettajan ole tarkoitus tehdä yksin, edes yksittäisen koulun ei ole tarkoitus tulla toimeen

omillaan. Perinteinen tiukka oppiainejakoinen opettaminen sitoutuu tiettyihin sisältöihin ja aineenopettajan asiantuntemukseen. Uuden sisällön ja uusien opetusmenetelmien on vaikea saada opetussuunnitelmasta oma paikkansa, sillä ne tarvitsevat sekä tilaa että aikaa. (Kansanen 2004, 29–30.) Oppiainerajoihin puuttuminen on haasteellista. Kulttuuriopetuksen onkin tarkoitus avata näköaloja eheyttävään tapaan opettaa sisältöjä.

Kulttuurin määritelmä kulttuuriopetuksessa

Koulujen kulttuuriopetuksessa kulttuuri voidaan määritellä kolmeen eri tasoon. Arkitason kulttuuriin liittyy kaikki se, mitä havaitsemme, kun syömme, siirrymme paikasta toiseen tai kysymme kellonaikaa. Toiseen tasoon kuuluvat ne ilmiöt, jotka sekä nivoutuvat arkielämäämme että liittyvät taiteeseen ja tieteeseen. Näitä ilmiöitä ovat esimerkiksi koulutus, media, muoti tai kilpaurheilu. Kolmannella kulttuurin tasolla taide etsii uusia henkisiä ratkaisuja ja sisältöjä. (Sirviö 2005, 50–56.)

Kulttuurikäsite voidaan avata myös kaksitasoisesti. Ensimmäisessä tasossa ovat elämäntapa ja elämänlaatu, joihin sisältyvät esimerkiksi kulttuuriympäristö, kieli, tavat ja arvot. Toisessa tasossa on tuotettu kulttuuri, joka sisältää esimerkiksi taide- ja kulttuurikasvatuksen, erilaiset toimintaympäristöt ja kulttuuritarjontaan osallistumisen (Kalhama & al. 2006, 20).

Vaikka kulttuuriopetusta koskeva kulttuurimääritelmä on hyvin laaja ja avoin käsite, sen täytyy samalla olla selkeästi kulttuuriopetussuunnitelmassa määritelty. Laajoille määritelmille pitää etsiä osamääritelmiä, jolloin opetuksessa on mahdollisuus tavoitteen konkreettiseen lähestymiseen erilaisten painotusten avulla (Parkkola 2006, 138). Museovierailut ja teatteriesitysten seuraaminen ovat arvokkaita kokemuksia, mutteivät pedagogisesti riittäviä. Kulttuurin määrittelyssä ja kulttuurin osa-alueiden käsittelytapojen valinnoissa täytyy muistaa kulttuuriopetuksen tavoite: kulttuurikokemuksen yhteys perusopetuksen tavoitteisiin ja pedagogiikkaan.

Lähtökohtana opetussuunnitelmalle ovat yhteiskunnan käytännöt ja perinteet (Kansanen 2004, 29). Kulttuuriopetussuunnitelma antaa toteutuessaan oppilaalle mahdollisuuden tutustua monipuolisesti kulttuurin eri osa-alueisiin, oppia ilmaisemaan itseään ja tuottaa kulttuuria itse. Tavoitteena on, että oppilas ymmärtää kulttuurien moninaisuuden, kasvaa kriittiseksi kulttuuripalvelujen käyttäjäksi, saa valmiudet löytää tarjolla olevia kulttuuripalveluja sekä oppii toimimaan luontevasti kulttuurin parissa.

Yhteistyötä erilaisissa oppimisympäristöissä

Kulttuuria ei ole mahdotonta opettaa; opetuksen ja oppimisen käsitteet tulee vain nähdä laajasti. Kansanen on avannut opetuksen sisällön määrittelyä kysymyksillä siitä, mikä on niin arvokasta sisältöä, että se tulee valita opetuksen kohteeksi ja opetussuunnitelman sisällöksi, kuka tämän valinnan tekee tai miten vanhemmat ja oppilaat voivat osallistua opetussuunnitelmatyöhön. Kysymyksiin ei ole yhtä vastausta, vaan jonkun vain on päätettävä, miten toimitaan (Kansanen 2004, 7–22). Asetetuissa kysymyksissä voi painottaa esimerkiksi lasten tarpeiden ja kulttuurin tuotannollisten intressien vastakkainasettelua. Voidaan kysyä, mitkä ovat päämäärät ja tavoitteet, millaiset motiivit ohjaavat toimintaa, kenelle kulttuuria tuotetaan tai voidaanko prosessissa kuulla oppilasta (Kalhama & al. 2006, 31).

Koska kulttuuri(perintö), jota opetetaan, on etukäteen valittua, pitää pohtia, kuka opetussisällöt valitsee ja millä perusteella (Parkkola 2006, 141).

Kulttuuriopetuksen suunnittelu ja opetussuunnitelmien laatiminen tapahtuu opetus- ja kulttuurialan ammattilaisten yhteistyönä. Koulujen omista opetussuunnitelmissa jo olemassa olevat kulttuurikontaktit tulee säilyttää, ja samaan aikaan voidaan luoda uusia yhteyksiä. Koska kulttuuriopetussuunnitelma on laaja oppiaineita ja eri kulttuurin sekä taiteen aloja yhdistävä tekijä, se tarvitsee jokaiselle käsiteltävälle alueelleen omat asiantuntijansa. Kulttuuriopetussuunnitelman tulee olla muodoltaan sellainen, että se ohjaa ja kannustaa eri oppiaineiden ja luokka-asteiden opettajia keskustelemaan kulttuuriopetuksen toteuttamisesta. Sen tulee myös välittää kulttuuritoimijoille tietoa koulujen kulttuuriopetuksen tavoitteista ja tarpeista. Opetussuunnitelman tulkitseminen asettaa haasteen kulttuuripalveluiden tuottajille: miten suunnitella täsmällisempää sisältöä kouluille ja tarjota oheispalveluja tai -toimintaa suoraan koulujen tarpeisiin. Kulttuuripalvelujen sisältöjen suhteen eri toimijoilla on haastava tehtävä tuottaa kulttuuria, joka koettaisiin aidosti kiinnostavana (Kalhama & al. 2006, 35).

Kulttuuriopetuksen keskiössä on oppilas. Aina on vaarana, että kulttuurikokemus ei kohtaa oppilasta ja jää näin merkityksettömäksi. Kulttuurikokemus voidaan perustella kulttuuriopetuksen tavoitteilla: vaikka kokemus olisi johdateltu, opetuksellinen osuus on suunniteltu ja määritelty. Taustalla vaikuttavat sekä opettajan näkemykset oppiaineen tai aihekokonaisuuden sisällöistä että kulttuuritoimijan näkemykset omasta tuotteestaan. Opetustilanteessa aktiivisena toimijana ovat oppilaat, jotka johdattelevat opetustilannetta tiettyyn suuntaan. Kulttuuriopetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa voi hyödyntää Kalhaman ajatusta vuorovaikutuksen ohjaamisesta taiteen ja vastaanottajan välillä. Vuorovaikutustilanteen syntymisessä huomioidaan tilan antamat mahdollisuudet, vuorovaikutuksen sisällöt, millaisia taitoja vastaanottamisessa edellytetään ja mahdollisuus kannustukseen. Oppilaille tulisi antaa mahdollisuus valita välineet ja menetelmät, jotka auttavat saavuttamaan tavoitteet. Itseilmaisuuksi tulisi huomioida seuraamalla tilan tai tapahtuman vaatimia sääntöjä (Kalhama 2006, 128–130).

Uudet oppimisympäristöt, jotka korostavat paikallisten voimavarojen hyödyntämistä, erilaisia fyysisiä ja sosiaalisia näkökulmia tai teknologian tuomia mahdollisuuksia, kuuluvat nykypäivän koulun erilaisiin toimintamuotoihin. Jäsentynyt ja suunnitelmallinen kulttuuriopetus tukee koulun työtapojen monipuolistumista. Kulttuuriopetussuunnitelman näkökulmasta erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen on helppoa tai se voidaan tehdä helpoksi. Kun se ei ole sitoutunut tiettyyn oppiaineeseen tai opettajaan, ei se myöskään ole sidottu oppikirjaan tai paikkaan. Kulttuuriopetus antaa laajat mahdollisuudet sille, missä, miten, milloin ja kenen kanssa opetusta annetaan. Opetuksen sisällön tulee olla määritelty. Opettaja vastaa opetuksen suunnittelusta ja kulttuuriopetuksen sisällyttämisestä muuhun opetukseen. Kulttuuritoimijat toimivat yhteistyössä koulujen kanssa oman opettajan ollessa läsnä opetuksessa. Kulttuuriopetuksessa voidaan pitää tärkeänä sitä, mihin pyritään, huolimatta siitä, millä keinoin tavoite saavutetaan (ks. Kansanen 2004, 47).

Yhteistyö oululaisessa kulttuuriopetussuunnitelmassa

Oulussa aktiivinen kulttuuriopetussuunnitelmatyö on aloitettu vuonna 2003. Koulut ovat kirjanneet omat kulttuuriopetussuunnitelmansa annetun ohjeistuksen mukaan huomioiden koulunsa jo olemassa olevan yhteistyön ja painotukset. Koulujen suunnitelmat ovat olleet apuna kehitettäessä kuntakohtaista opetussuunnitelmaa. Kouluilta on pyydetty kommentteja uudelleen opetussuunnitelman eri työvaiheissa. Opetussuunnitelmatyötä ovat seuranneet opetustoimen OKKO (Oulun koulujen kulttuuriopetus) -tiimi ja Oulun lastenkulttuuritiimi. OKKO -tiinisiin kuuluu edustajia opetustoimesta ja kulttuuritoimen edustajia, ja Oulun lastenkulttuuritiimiin kuuluu edustajia Oulun kaupungin kulttuurilaitoksilta, opetustoimesta, taidekoulusta, päivähoidosta ja nuorisotoimesta. Mukana suunnitelmatyössä on ollut monipuolista osaamista opetus- ja kulttuurialoilta. Tähän mennessä suunnittelutyössä ei kuitenkaan ole ollut mukana oppilaita tai oppilaiden vanhempia.

Tavoitteena on, että opetussuunnitelma olisi mahdollisimman käytännöllinen kulttuuriopetuksen työkalu sekä opettajille että kulttuurialojen ammattilaisille. Oululainen kulttuuriopetussuunnitelma on toteutettu taulukkomuodossa. Taulukossa on oma sarakkeensa eri kulttuurin ja taiteen aloille. Tällä hetkellä suunnitelmassa ovat mukana arkkitehtuuri ja rakennettu ympäristö, elokuva, festivaalit ja tapahtumat, muotoilu ja kädentaidot, musiikki, sanataide, sirkus, teatteri, tanssi sekä visuaaliset taiteet. Erikseen on listattu laajemmat kokonaisuudet: maailman kulttuurit ja monikulttuurisuus, kulttuuriperintö sekä viestintä ja uudet kulttuurin alat, jotka läpäisevät kaiken kulttuuriopetuksen. Edellä mainittujen alojen asiantuntijoilta on kerätty ajatuksia oman alansa sisällöistä. Näin on saatu mahdollisimman kattava näkemys kulttuuri- ja taidealojen erityistarpeista ja -käytänteistä. Asiantuntijoina ovat toimineet sekä eri kulttuurien ja taiteen alojen ammattilaiset että Taikalamppu-keskusten edustajat.

Asiantuntijoiden näkemykset oman alansa sisällöistä on oululaisessa kulttuuriopetussuunnitelmassa esitetty kysymysten avulla. Opetussuunnitelmassa on määritelty seitsemän avainkysymystä, jotka liittyvät jokaiseen kulttuurin ja taiteen alaan: Miten kulttuuria havainnoidaan ja tulkitaan? Miten taide vaikuttaa, ja miten taiteella voi vaikuttaa? Miten aika on vaikuttanut kulttuuriin? Miten alue on vaikuttanut kulttuuriin? Mikä on kulttuurin esteettinen arvo? Mitkä ovat kulttuurin eettiset arvot? Millaista on työ kulttuurialalla? Näiden lisäksi jokaisen alan kohdalla on lukuisia virikekysymyksiä. Kysymyksiin etsitään vastauksia yhdessä eri oppiaineiden opettajien ja kulttuuritoimijoiden kanssa. Toisaalta tavoitteena ei tarvitse olla vastauksen etsiminen, asian pohtiminen voi riittää hyvin. Kulttuurin ja taiteen alat on avattu kysymysten kautta myös eri oppiaineisiin ja luokka-asteille. Luokanopettajat ja aineenopettajat ovat purkaneet kulttuuriopetussuunnitelmaa omista lähtökohdistaan. Esimerkiksi aineenopettajien ryhmä on peilannut kulttuuriopetuksen sisältöjä omaan oppiaineeseensa ja päinvastoin. Samalla he ovat tarkastelleet eri oppiaineiden samankaltaisia sisältöjä kulttuuriopetussuunnitelman ja opetuksen eheyttämisen näkökulmasta.

Kulttuuriopetussuunnitelman tukena on valmiiksi ideoituja ja toteutettuja yhteistyömahdollisuuksia. Opettajat voivat saada tiedon näistä mahdollisuuksista useista lähteistä, tilaisuuteen tarttuminen on opettajasta itsestään kiinni. Erilaisia

vaihtoehtoja koulun ja kulttuurin väliseen yhteistyöhön esittelee esimerkiksi Oulun kaupungin alueella ilmestyvä Kulttuurikiikari-kalenteri, ja Kulttuurikiikari.fi-sivusto toimii Internetissä palvellen koko Oulun lääniä. Paikallisia yhteistyökohteita sekä osoitteita kansallisista ja paikallisista verkko-opetusmateriaaleista on kerätty kulttuuriopetussuunnitelmassa omiin sarakkeihinsa. Näiden listausten tekijöinä ovat olleet eri kulttuurin ja taiteen alojen ammattilaiset. Kulttuuritoimijoiden ja opettajien välillä tietoa välittää kulttuuriyhdysopettaja. Tiedonvälityksessä hänellä on apuna jokaisella koululla toimiva kulttuuriopettaja, joka jakaa kulttuuriyhdysopettajan toimittamaa tietoa oman koulunsa opettajille.

Ajatuksia kokonaisuudesta

Kulttuuriopetussuunnitelman avulla vakiinnutetaan kulttuuriopetus koulun arkipäivään. Tavoitteena on tasa-arvoinen opetus kaikille oppilaille sekä kunnan että yksittäisen koulun sisällä. Kulttuuriopetuksen tulee olla suunnitelmallista ja jäsentynyttä.

Tulevaisuuden kulttuuriopetus toteutuu jo suunnittelussa ja yhteistyömallien kehittämisessä. Tärkeää on ottaa huomioon kulttuuriopetuksen jatkuvuus eri vuosiluokkien välillä, vaikka opetuksen tulee olla muunneltavissa yhteistyön edellytysten mukaan. Kulttuuriopetuksen vakinaistamisen myötä kouluilla on mahdollisuus resurssien sitomiseen. Koulutuksen järjestäjän ja oppilaitosten johtajien tuki on tärkeää kulttuuriopetussuunnitelmien laatimisessa ja niiden toteutumisessa. Monipuolisen yhteistyön tulee olla jatkuvaa sekä suunnittelussa, toteutuksessa että arvioinnissa.

Näen kulttuuriopetussuunnitelman avaavan mahdollisuuksia laajentaa luokassa tapahtuvaa opetusta erilaisiin oppimisympäristöihin ja oppimismenetelmiin. Yhteistyö koulun ja kulttuurilaitosten välillä voi alkaa oppiaineista, joissa se tuntuu luonnolliselta, ja sen jälkeen laajentua muuhun koulun toimintaan. Kulttuuriopetussuunnitelma edistää taide- ja taitokasvatuksen kehittymistä, tukee kaikkien oppiaineiden monipuolista kulttuuriopetusta ja antaa valmiita malleja yhteistyöhön erilaisten kulttuuristen foorumien kanssa.

On tärkeää, että oppilas ymmärtää yhteyden eri osien välillä: koulu ei ole irrallaan muusta yhteiskunnasta eikä yksittäinen oppiaine erillään muista oppiaineista. Kaikki oppiaineet ovat osa kulttuuriopetusta, ja niitä voidaan opettaa myös koulun ulkopuolella. Uudet opetusmenetelmät ja oppimisympäristöt voivat toteutua koulun ulkopuolella tai koulun sisällä erilaisten työpajojen tai vierailijoiden yhteistyönä.

Jaettu asiantuntijuus kulttuuriopetuksen suunnittelussa ja toteutumisessa merkitsee kaikkien voimavarojen käyttämistä. Opettajilla, kulttuuritoimijoilla ja oppilailla on näkemyksiä, joita tulee hyödyntää opetuksen suunnittelussa. Haasteena on sekä opettajuuden ja oppimisen että kulttuurin tuottamisen näkeminen tavalla, joka hyödyntää yksityiskohtien sijaan kokonaisuuksia.

Lähteet

- Kalhama, P. 2006. Taide vuorovaikutukseen osallistumisen välineenä. Teoksessa P. Kalhama ja P. Vartiainen (toim.) ja Humanistinen ammattikorkeakoulu, Kulttuurista kasvua. Näkökulmia kulttuurikasvatukseen. Sarja C. Oppimateriaaleja 10. Gummerus kirjapaino Oy. Vaajakoski.
- Kalhama, P. & Kitola, A. & Walamies, M. 2006. Kulttuurikasvatuksen konteksteja ja määrittelyä. Teoksessa P. Kalhama ja P. Vartiainen (toim.) ja Humanistinen ammattikorkeakoulu, Kulttuurista kasvua. Näkökulmia kulttuurikasvatukseen. Sarja C. Oppimateriaaleja 10. Gummerus kirjapaino Oy. Vaajakoski.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. PS-kustannus. Juva.
- Parkkola, T. 2006. Kulttuuriin kasvamisesta kriittiseen kulttuurikasvatukseen. Teoksessa P. Kalhama ja P. Vartiainen (toim.), Kulttuurista kasvua. Näkökulmia kulttuurikasvatukseen. Sarja C. oppimateriaaleja 10. Gummerus kirjapaino Oy. Vaajakoski.
- Pääjoki, T. 2004. Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Sirviö, P. 2005. Oulu 11. Ensimmäinen kirja. Kalevaprint. Oulu.

Taítái

TAIDE- JA TAITOKASVATUS



Kirjoittajan esittely:

Taiteiden maisteri **Terhi Sainio** toimii kuvataiteen lehtorina Oulussa peruskoulun yläluokilla ja lukiossa. Hän on vuodesta 2003 toiminut Oulun kaupungin opetustoimen työryhmissä, joiden kehittämisalueena on kulttuuriopetuksen suunnittelu. Sainio on jatko-opiskelijana Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnassa.

*Mitä on taide- ja taitoaineiden opiskelussa tapahtuva oppiminen?
Miten opitaan taiteesta ja taidosta?
Miten taide- ja taitokasvatus edistää oppimisvalmiuksia, arjenhallintataitoja,
ihmisenä kasvua ja hyvinvointia?
Miten yhteistyöllä voidaan tukea taide- ja taitokasvatuksen toteutumista
koulussa?
Miten toimii koulu, joka tukee taide- ja taitoaineiden opiskelua?*

Taide ja taito - kiinni elämässä! -julkaisu avaa näkökulmia taide- ja taitokasvatuksen alueella tehtyyn tutkimukseen. Monissa asiantuntija-artikkeleissa valotetaan myös, miten taide- ja taitoaineet edistävät oppilaiden hyvinvointia. Julkaisussa selkiytetään taide- ja taitokasvatuksen käsitteitä ja tarkastellaan tanssi- ja teatterikasvatuksen toteuttamista kouluissa. Kirjoittajat kuvaavat myös, miten koulu voi tukea osallisuutta, monikulttuurisuutta ja taide- ja taitoaineiden opetusta. Lisäksi julkaisussa esitellään koulun ja kulttuuritoimijoiden yhteistyön lähtökohtia ja erilaisia toimintamalleja.